

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2009

Vladimír Rambousek

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra informačních technologií a technické výchovy

Genderové aspekty informační výchovy

Autor: Vladimír Rambousek

Vedoucí práce: Ing. Irena Fialová, CSc.

Praha 2009

NÁZEV:

Genderové aspekty informační výchovy

ABSTRAKT:

Předmětem práce je problematika genderu a generových stereotypů ve vzdělávání. Hlavním cílem práce je přispět k rozvoji teorie informační výchovy analyzováním aspektů genderu a konceptu generově citlivé výuky v informační výchově. Dílčími úkoly práce je zmapovat postoje učitelů k problematice generově citlivé výuky v informační výchově a zjistit difference v úrovni osvojení učiva informační výchovy mezi chlapci a dívkami v kontextu s generovou problematikou. Pro naplnění cílů a úkolů práce byla vedle metod teoretických užita především explorativní metoda založená na dvojici dotazníků s on-line metodou sběru dat pro učitele a učitelky a pro studenty a studentky.

KLÍČOVÁ SLOVA:

gender, generové stereotypy, generově citlivá výuka, ICT gramotnost, informační výchova

TITLE:

Gender aspects within information education.

SUMMARY:

This thesis concerns gender problems and gender stereotypes issues within education. The main aim of the thesis is to contribute to the theory of information education development by means of gender aspects and concept of gender sensitive education analysis. The sub-tasks consist in monitoring of teacher attitude towards issues in gender sensitive tutorial within information education and to find out differences at the level of educational matter acquirement between boys and girls in the context of gender problematic. For the fulfilling of aims and tasks of the thesis it was used (apart of theoretical methods) above all explorative method based on couple (for male and female teachers and male and female students) of questionnaires with on-line method of data collection.

KEYWORDS:

gender, gender stereotypes, gender sensitive education, ICT literacy, information education

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Genderové aspekty informační výchovy vypracoval pod vedením Ing. Ireny Fialové, CSc. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

Praha, 13. dubna 2009

.....

Touto cestou bych rád poděkoval paní Ing. Ireně Fialové, CSc. za pomoc při výběru tématu a za její vedení, cenné rady a podporu, bez níž by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji učitelům a učitelkám a studentkám a studentům za ochotu a trpělivost při vyplňování dotazníků.

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
2.1	Pohlaví a gender	9
2.2	Genderová identita a gender role	14
2.3	Genderové stereotypy ve společnosti.....	20
3	GENDEROVÉ ASPEKTY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.1	Gender v procesu socializace	22
3.2	Genderové stereotypy ve výchově.....	25
3.3	Genderové aspekty ve škole.....	30
4	GENEROVÁ PROBLEMATIKA V KONTEXTU INFORMAČNÍ VÝCHOVY ..	33
4.1	Genderové aspekty a využívání ICT ve vzdělávání.....	37
4.2	Genderově specifické rozdíly v přístupu učitelů k ICT.....	39
4.3	Genderově specifické rozdíly v přístupu žáků k ICT.....	41
5	PROJEKT A METODIKA PRÁCE	46
5.1	Cíle práce.....	46
5.2	Výzkumné metody.....	47
5.3	Charakter a administrace dotazníku	48
6	VÝSLEDKY PRÁCE	50
6.1	Zpracování dotazníku pro učitele a učitelky	50
6.2	Zpracování dotazníku pro studenty a studentky	69
7	ZÁVĚR	82
8	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ ...CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
9	PŘÍLOHY	90
9.1	Příloha 1	90
9.2	Příloha 2.....	97

1 Úvod

Pojem gender je do češtiny převzat ze soudobé angličtiny, kde původně znamenal gramatický rod. Prapůvod tohoto slova je však starší, jeho kořeny spočívají ve starověké řečtině a označoval se jím rod. Převést však tento výraz do češtiny zcela jednoduše jako "rod" může být zavádějící. Slovo rod obvykle spojujeme s obrazem rozvětvené rodiny, jejíž existence je dána společným předkem, nebo se nám nejspíš vybaví spojení "rodová společnost". A pokud nám přijde na mysl i onen již zmíněný gramatický rod, s velkou pravděpodobností se nám nevybaví další možný obsah tohoto výrazu, který pojem gender má v dnešní angličtině, resp. v soudobém feministickém diskursu, odkud tento termín pronikl i do jiných oblastí bádání. Gender se dostal z odborného jazyka do jazyka běžného a stal se tak jeho nedílnou součástí. Sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností (Vágnerová, 2005).

Z této perspektivy lze konstatovat, že gender je ve své podstatě vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti, schopnosti atd. (Young 1990, s. 144). Gender je mocenský vztah (Kimmel 2000), přičemž je důležité zdůraznit, že moc není vlastností jednotlivců, ale jde o základní aspekt sociálního života, nedílnou součást všech sociálních vztahů. Proto je také obvykle neviditelná právě pro ty, kdo jí mají nejvíce. Svá zvýhodnění si typicky neuvědomujeme, protože je bereme jako samozřejmost. Ve vztahu ke genderu obecně platí, že muži jako skupina vládnou větší mocí než ženy jako skupina. Nicméně je důležité si uvědomit, že v rámci obou skupin existují velké mocenské rozdíly.

Obecně platí, že na každý komunikační proces, a tudíž i ten pedagogický, mají vliv i jiné faktory, mezi které rozhodně patří i vzhled komunikujících. Genderová specifičnost výuky vychází z faktu, že genderové role přebírá jeden každý z nás během procesu socializace a ta v nás, kulturou podmíněně, buduje tzv. gender status (Gender, 2005).

Existuje velká škála případů, kdy se dá popsat jednání jako genderové, protože je takové jednání chápáno jako jednání podmíněné pohlavím a očekáváním konkrétního typu chování, které v dané kultuře, v čase a místě odpovídá kulturním zvyklostem pro konkrétního příslušníka toho či onoho pohlaví.

Problematika genderové specifičnosti, resp. generově citlivé výuky se stává předmětem zájmu odborné veřejnosti včetně výzkumných aktivit též ve vztahu k informační výchově a rozvoji ICT kompetencí studentů. Jedním z komplexně pojatých mezinárodních výzkumných projektů je projekt SOKRATES 128722-CP-1-2006-1-DE-COMENIUS-C21 G@ME Gender awareness in Media Education, na jehož řešení autor diplomové práce participuje. V kontextu řešení tohoto projektu byl řešen diplomový úkol rozpracovaný v této práci.

Konkrétně bylo úkolem diplomového projektu analyzovat problematiku genderu ve společnosti z hlediska pojetí, vývoje a šíře dopadu daného fenoménu, včetně dopadu do sféry vzdělávání a speciálně pak zmapovat problematiku generově necitlivé a generově citlivé výuky v rámci informační výchovy na středních školách v ČR a postihnout rozdíly v úrovni ICT kompetencí chlapců a dívek. Dílčími cíli bylo zmapovat postoje učitelů k problematice generově citlivé výuky v informační výchově a zjistit difference v úrovni osvojení učiva a vztahu k procesu výuky informační výchovy mezi chlapci a dívkami v kontextu s generovou problematikou.

Vedle teoretických metod užitých při realizaci uvedených úkolů byla užita metoda explorativní založená na dvojici on-line distribuovaných dotazníků náhodně vybranému vzorku učitelů a učitelek informační výchovy, resp. informatických předmětů na středních školách a jejich prostřednictvím studentům a studentkám, které vyučují. Na pozadí teoretické analýzy problematiky bylo účelem dotazníků pro učitele a učitelky a pro jejich studenty a studentky přispět k podání uceleného obrazu o aktuální situaci v oblasti genderově citlivé výchovy a vzdělávání v předmětu informační výchovy.

2 Teoretická východiska

2.1 Pohlaví a gender

Pohlavím označujeme biologické odlišnosti lidského těla, genderem sociální a kulturní rozdíly mezi muži a ženami. 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. Respektování tohoto souboru sociálních očekávání je společností odměňováno a nedodržování sankcionováno (Vágnerová, 2005).

V sociálních interakcích je gender často prvním signálem, který u druhého člověka reflektujeme. Jeho percepce přitom vědomě i podvědomě řídí naše myšlení, jednání a chování

k danému člověku a současně podmiňuje i způsob, jakým se my sami jako muži a ženy svému okolí prezentujeme, aniž bychom odhalili svá biologická pohlaví (Jarkovská, 2004). Na jedné straně základní kategorizace lidí na muže a ženy prokazuje nápadné nadkulturní shody: různé kultury rozdělují lid do dvou skupin – na muže a ženy a z tohoto důvodu si myslíme, že pohlaví (sex) označuje znaky, které nám jsou dány od přírody. Napříč všem shodám, najdeme zajímavou kulturní variabilitu ve způsobu, jak lidé tuto klasifikaci zobrazovali a zobrazují, jaký význam tomuto rozdělení dávají a jaké vlastnosti oběma pohlavím přiřazují. To bylo jednou z příčin rozlišování mezi pojmem sex a gender. Jestliže pojem „pohlaví“ se vztahuje k biologickým vlastnostem žen a mužů, počínaje rozděleními týkající se pohlavních orgánů a reprodukčních dispozic, ale i fyziologickým a morfologickým rozdílem, pojem „rod“ označuje sociální rozdíly mezi muži a ženami, které nejsou vrozené, ale mění se v čase a prostoru rozdílně v rámci jiné společnosti a společenství (Šiklová, 1999, s. 10).

Toto rozlišování se spojuje s úmyslem ukázat důležitost ne-biologických tj. sociálních a kulturních faktorů, které určují vývoj mužů a žen. Zároveň se tím chce podtrhnout obsah známé myšlenky „Na svět se nerodíme jako ženy, stáváme se jimi“ (Beauvoirová, 1968). Pozornost se chce přesunout z otázky o významu sexuálního rozdílu na otázku, jakým způsobem se takové významy vytvářejí a co znamenají. Záměrem je překonat naturalizované rozdíly mezi rody, tedy to, že „ženskost“ a „mužskost“ se tradičně chápe jako samozřejmost co je dané nebo přirozené. Stejně důležitý je prakticko-politický důsledek potřeby se důsledně rozejít s biologickou kategorií „pohlaví“ (sex). Tím, že se váže na přirozenost, absolutizuje se jeho pomocí biologická stránka a úloha žen. Společným jmenovatelem je logika redukcionismu, nyní v podobě stereotypu, podle kterého je žena více připoutaná k přírodě na rozdíl od mužů, kteří především reprezentují kulturu. Takovýmto dichotomickým členěním se navázal precedens vyloučení ženy z kultury (Butler, 2003).

Odmítavý postoj bylo třeba zaujmout k závěru, podle kterého tím, že ženy mají tělo s určitými biologickými funkcemi, jinak cítí a myslí. Jakoby subjektivita byla inkarnována v těle a nebyla záležitostí socializace. Zároveň se tímto, způsobem popíralo, že tělo je definované politicky a sociálně. Závěr, který byl proti biologismu, zněl: „přirozenost je definovaná politicky.“ V této společnosti „těla“ mají politický význam. Každý sexuální boj je dnes i skrytým (ale i otevřeným) politickým bojem. Jako příklad možno uvést diskuzi o interrupcích. Kategorie genderu (rodu) je nejen vědeckým, ale i politickým konceptem (Oakleyová, 2000).

Distancování se od snažení definovat lidi primárně skrz jejich pohlaví vedlo k rozlišování mezi pojmem pohlaví, jako biologické určenosti a rod, jako sociálně utvářeného fenoménu. Pojem rod (gender) se vztahuje na sociální a kulturní rozdíly mezi ženami a muži, které jsou naučené, jsou zaměnitelné v průběhu času a mají velmi různé projevy jak v rámci jednotlivých kultur, tak v rámci promíchání různých kultur. Rod je společensky utvářeným pojmem. Vzniká v kontextu určité společenské, kulturní a ekonomické struktury.

Rod je pojem, který odkazuje na sociální a kulturní rozdíly a vztahy mezi muži a ženami, které jsou společností podmíněné, kulturně konstruované. Rod je vytvářený daným stupněm vývoje a charakterem sociálních vztahů mezi ženami a muži. Označuje se tím odlišné postavení žen a mužů v síti sociálních a mocenských vztahů, které není důsledkem biologických, fyziologicko-anatomických odlišností mezi nimi, nejsou z nich odvoditelné nebo jimi omluvitelné. Odevzdává se a reprodukuje procesem sociálního učení. Jako kulturní norma podmiňuje psychosociální vývoj jednotlivých mužů a žen a zároveň organizuje sociální vztahy mezi muži a ženami. Proto socializace zahrnuje i rodové aspekty. V procesu rodové socializace se reprodukují jisté charakteristické, v dané společnosti žádoucí vzory chování a rodových vztahů (Oakleyová, 2000).

To, co se pokládá za „biologicky dané“, „přirozené“ je ve velké míře ustanoveno kulturou, odevzdáváním a osvojováním souborem rodově specifických hodnot, představ, vzorů a stereotypů v procese výchovy. Rod je sociální konstrukcí, ke které se vážou společností připisované nebo očekávané sociální role, chování, ale i předsudky, stereotypy, hodnocení a sebehodnocení, resp. Představy o tom, co je a co není pro ženu nebo muže správné a vhodné. Rod jako sociální konstrukt, je spojen s jistým normováním, které vůči konkrétním mužům a ženám vystupuje často v podobě očekávání a symbolů. Rod je častokrát definovaný jako existující systém norem, který určuje různé role, pozice, možnosti a moc, „připisované“ mužům a ženám. Rodově-specifické jsou poté strukturované nejen činnosti a skutečnosti, ale rodové normy ovlivňují formování schopností a zájmů a působí až do hlubokých dimenzí psychických struktur. Rodové normy jsou více či méně skryté strukturální prvky, které organizují a usměrňují svojí mocí náš duchovní, sociální, symbolický svět i oblast naší komunikace. Rod třeba zviditelňovat jako kulturní imperativ, resp. Jako vzor představ, který v individuálním životě, ale i prostoru ideologie a kultury vykonává moc. Rod označuje mnohvrstvé a proměnlivé

chápaní toho, co to znamená být v určitém sociálním prostředí mužem či ženou (Butler, 2003).

Ve všech známých společnostech je gender základní sociální kategorií, z níž se odvíjí sociální organizace společnosti (Wood & Eagly, 2002; Maccoby, 1988). Gender se promítá do potencionálně každé oblasti lidského života a R. K. Ungerová (2001) rozlišuje tři roviny, v nichž gender sehrává podstatnou roli. Rovina sociálně-strukturální je gender významným klasifikačním systémem, který determinuje pozice a role mužů a žen ve společnosti, jejich sociální status, potenciální dostupnost všech oblastí života včetně moci a materiálních zdrojů (viz kapitola o sociálním statusu a moci). Dalšími klasifikačními systémy jsou rasa, národnost, společenská třída apod., na jejichž základě jsou muži a ženy simultánně kategorizováni a z nichž se odvíjejí jejich každodenní interakce.

Rovina interpersonální je gender souhrnem pravidel, jak bychom se měli chovat k mužům a ženám. Pohlaví je většinou první informací, kterou reflektujeme při setkání s neznámým jedincem a z této základní informace se odvíjí často diametrálně odlišná interakce (Deaux & LaFrance, 1998). Pohlaví a gender jsou natolik propleteny, že pokud se muži a ženy chovají stejně, interpretujeme jejich chování, a proto je gender nejen způsobem, jak percipujeme rozdíly, nýbrž také způsobem jak je vytváříme. Odlišné zacházení s muži a se ženami v každodenních interakcích může vést k jejich odlišnému chování, což zpětně potvrzuje a posiluje generové stereotypy.

Rovina individuální, na niž postupně internalizujeme systém genderových přesvědčení, který je základem pro naši generovou identitu. Stáváme se genderově typickými a postupně si přisuzujeme charakteristiky, chování a role, které jsou v naší kultuře považovány za žádoucí či normativní pro příslušníky našeho pohlaví (Bem, 1981; Unger, 2001). V této souvislosti je nutno také zdůraznit, že lidé nepřijímají sociální normy bezvýhradně, nýbrž je filtrují skrze vlastní osobnost a z pestré nabídky tzv. femininních a maskulinních charakteristik si selektivně vybírají ty, které považují za sobě vlastní nebo atraktivní, a ignorují ty, které jsou nekompatibilní s jejich osobností (Pankowska, 2003).

Dle Butler (2003) neexistuje žádné nezávislé (mužské či ženské) vnitřní já. Představa, že toto vnitřní já máme, se vytváří tím, že neustále o svém mužském či ženském já mluvíme (ať už nahlas či pro sebe) právě v těch mantinelech, které nám staví sociální konstrukce mužství či ženství. Gender tedy nelze považovat za fixní atribut osobnosti, ale spíše za její flexibilní

složku, která se může v různých kontextech proměňovat. Gender totiž na rozdíl od biologického pohlaví neobsahuje pouze dvě kategorie (žena/muž), ale celou škálu charakteristik s póly nazvanými maskulinita a feminita. Tyto charakteristiky se mohou u jedince vyskytovat nezávisle na jeho biologickém pohlaví (u mnoha lidí jsou přítomny rysy obou komponent), avšak naše společnost předpokládá, že u normálního muže převažuje maskulinita a u normální ženy zase feminita (Oakleyová, 2000).

Maskulinitu a feminitu přitom můžeme chápat jako obecný mužský a ženský princip, provázející lidstvo od počátku té které kultury. Jejich různé zpodobnění lze najít ve všech náboženstvích, filosofiích či uměleckých ztvárněních. Např. klasická čínská filosofie (taoismus) je založena na dialektickém principu jin a jang. Jin zde představuje ženu, zemi, tmu, podřízenost, pasivitu, psyché a intuici, zatímco jang zastupuje muže, aktivitu, vzduch, světlo, nadřízenost, sóma a ráciom.

V současné západní kultuře se na feminitu a maskulinitu nahlíží z těchto tří hledisek (Wyrobková, 2002):

- biologické charakteristiky člověka – tzn. odlišné anatomické a fyziologické charakteristiky mužů a žen,
- psychické charakteristiky osobnosti – tzn. specifické osobnostní vlastnosti a projevy,
- sociální role – tzn. socio-kulturní definice žádoucího chování a postavení mužů a žen ve společnosti.

Socializace v naší kultuře a především výchova v rodině specificky utváří zejména druhý a třetí aspekt feminity a maskulinity (tzn. psychické charakteristiky a sociální role muže či ženy), ale do jisté míry může ovlivňovat také anatomické a fyziologické charakteristiky mužů a žen - např. tím, že u chlapců pěstuje sílu, zatímco u dívek spíše zručnost a jemnost. Takto výrazná polarizace mužských a ženských charakteristik však v sobě skrývá jistou hrozbu, neboť v sobě imanentně obsahuje i zamezení přístupu k určitým osobnostním projevům, nikoli na základě vrozené povahy a přirozenosti člověka (např. temperamentu), ale pouze na základě jeho biologického pohlaví, lépe řečeno genderu. Pojmy jako racionalita a emocionalita, aktivita a pasivita či dominance a submisivita jsou tak a priori nahlíženy v opozici, takže „normální“ jedinec dle stereotypních společenských očekávání může disponovat pouze jednou či druhou variantou. Často jsou pak jedinci, kteří tuto polaritu svými projevy porušují označováni jako „biologicky anomální a psychologicky patologičtí“. (Bem, 1993, s. 81)

Přítom narušení této polarity androgyny v jejich soukromém i veřejném životě spíše zvyhodňuje. Umožňuje jim totiž prožívat a řešit každodenní situace nejen z omezeného čistě ženského či mužského pohledu, ale z pohledu člověka, který disponuje vysokou mírou jak maskulinních, tak feminních vlastností, které dokáže sloučit v jednu komplexní identitu a žádoucí aspekty své feminity či maskulinity pak používat dle konkrétního sociálního kontextu i vlastních potřeb. Takový jedinec tedy může být citlivý i asertivní, přizpůsobivý i prosazující se, vřelý i logicky uvažující a kompetentní (Gershaw, 1995).

Androgynie tak umožňuje svobodně v sobě rozvíjet feminní i maskulinní aspekty osobnosti, aniž bychom byli svázáni rodovými stereotypy. Je třeba ji však chápat pouze jako alternativu bojující proti společenskému tlaku na předem určenou mužskou a ženskou roli a nestavět ji jako imperativ, který nás tlačí k tomu, abychom zvládali oboje – tzn. být mužem i ženou současně. Jen tolerance k různosti a právo svobodné volby mohou nejvíce přispět ke zlepšení kvality životů žen i mužů (Bem, 1993).

2.2 Genderová identita a gender role

Genderová identita je psychologický konstrukt, vypovídající o individuální fenomenologické zkušenosti být maskulinní a nebo femininní (Katz, 1986, s. 23). Katz zavádí tuto obecnou definici, aby ukázala to, co je společné naprosté většině obrovské plurality definic genderové identity. Různí autoři se pokusili genderovou identitu operacionalizovat a měřit. Zhruba od poloviny 70. let byla nejužívanějším způsobem měření genderové identity (míry maskulinity a femininity) škála využívající adjektiva, která byla přiřazována jednotlivým objektům a činnostem. Měření genderové identity jedince se sice zdá jako příliš zjednodušující hledisko, ale obecně, bez nároků na kvantitativní přesnost, je možné rozlišovat kultury podle nastavení, významu a tolerance neb postoje ke kategoriím generové identity (Kroger, 1997).

Genderová identita byla v rámci společenských věd zkoumána z mnoha hledisek. Základní otázkou je vědomost nebo nevědomost vytváření a prožívání genderové identity. Phyllis Katz upozorňuje na to, že odpověď na tuto otázku má významný vliv právě na měřitelnost genderové identity. (Katz, 1986, s. 23) Dá se říci, že většina teoretiků považuje genderovou identitu za vědomou s výjimkou psychoanalytiků.

Další otázkou je vztah genderové identity k dalším aspektům individuálního sebepojetí. Jde například o to, nakolik může být individuální prožívání genderové identity ovlivněno genderově relevantním věděním, resp. základními znalostmi z oblasti genderu (Bem 1981, Katz

1986) nebo prostředím, které je nějak genderově zaměřeno. Z tohoto konceptu pak pramení diskuse o možnosti vlivu např. homosexuálního prostředí na utváření genderové identity dítěte. Jde obecně o „význam referenčních skupin ve vytváření stupně osobnostní integrace genderové identity se sebepojetím“ (Katz, 1986, s. 24).

Dalším velice významným tématem, které s tím souvisí, je pozice genderové identity jako centrálního konstruktů v mnoha teoriích socializace. Jde o rolové chování a preference, které se vytvářejí nebo přesněji tvoří nadstavbu biologicky danému pohlaví v průběhu socializačního procesu. Konceptualizaci toho, jak může být genderová identita individua definována, vytvořila Phillis A. Katz. Jde o znázornění genderové identity jako internalizovaného konstruktů viděného jako zahrnující další internalizované konstruktů: genderová schémata, genderové koncepty, genderové stereotypy a genderové postoje. Tyto další koncepty se pak podle Katze liší podle míry, do jaké jsou přijatelné pro ostatní a pro samotné individuum. Jde o vlastní zhodnocení relevance konceptu pro dané individuum, jejíž míra pak teprve ovlivňuje genderovou identitu. Jde například o stereotyp o tom, že muži jsou obecně silnější než ženy. Pokud je individuem, které s tímto stereotypem souhlasí, žena, může tento výrok chápat dvěma způsoby: 1) Jsem slabší než muži, 2) Nejsem jako většina žen, a tedy toto porovnání pro mě není relevantní. Pak je zřejmé, že tento stereotyp ovlivňuje genderovou identitu individua pouze v prvním případě (Katz 1986, s. 24).

Již z pojetí genderové identity jako sociálního konstruktů je zřejmé, že není jedinci dána od narození. Předchází jí genderová kategorizace (určení) založená 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 individuí se shoduje kulturní definice biologického pohlaví, genderová kategorizace i genderová identita. Některá individua (např. transsexuálové) však zažívají genderovou identitu, která se liší od biologického pohlaví, se kterým se narodili.

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 přitom vychází z určitého biologického základu, který je však dále významně utvářen kulturou. Každá kultura tedy vyslovuje směrem ke svým členům určitá stereotypní obecně platná a uznávaná očekávání,

kteřá jako soubor norem vyvíjí nátlak na přijetí věkově diferenciované genderové role i s jejími předurčenými hodnotami, žádoucími osobnostními charakteristikami, postoji a způsoby chování. 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).

Takto utvářená genderová identita a přijatá genderová role jsou přitom významným faktorem celkové psychické stability osobnosti. V naší společnosti představuje gender základní organizační princip, který napomáhá orientaci ve složité sociální realitě, usnadňuje proces rozhodování v rámci široké nabídky životních voleb a možností. Také umožňuje předvídat pravděpodobné důsledky určitého jednání v rámci společenských interakcí. Velká část naší jistoty v dospělosti tedy pramení z toho, že se pohybujeme právě v mantinelech genderových rolí. (Borneman, 1990; Oakleyová, 2000) Na druhou stranu však žádný dospělý muž a ani žádná dospělá žena neztvářňuje svoji individuální roli jenom na základě toho, že se naučí, jak má která role v dané společnosti definovaný svůj obsah. Konkrétní podoba mužské, či ženské role, přestože je silně limitována společenským kontextem, je vždy autonomně spoluutvářena také jedinečností svého nositele či nositelky (Smetáčková, Vlčková, 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“. Sexualita osoby přichází zevnitř něj nebo ní, dělá osobu heterosexuální, homosexuální, bisexuální, nebo asexuální, v závislosti na přitažlivosti partnerů. Nicméně na rozdíl od sexuality, gender role jsou pevně zakotveny, přes paletu sociálních vlivů. Formování během fází socializace v dětství a dospívání, generovým rolím jsou lidé vystavěni po celou dobu jejich života. Konflikt může nastat, když nechce být jedinec ovládan těmito pravidly a řídit se podle genderových rolí. Jeden z prvních a nejsilnějších vlivů na osobu je ze strany jeho, resp. jejích rodičů. Rodiče jsou naši první učitelé, nejen základních dovedností jako je mluvení a chození, ale také postoji a chování. Někteří rodiče stále udržují tradiční definice „mužnosti“ a „ženskosti“ a aktivity k tomuto dělení příznačné (Cviková, 2003).

Rodiče začínají brzy s chlapci a děvčaty zacházet rozdílně. Ačkoli chlapci mají větší pravděpodobnost, že zemřou v dětství než dívky, paradoxně jsou křehčí než ony. Studia ukázala, že rodiče inklinují reagovat rychleji na pláč dcery než na pláč syna. Rodiče také

inklinují k většímu citovému a fyzickému kontaktu s děvčaty než s chlapci. Dovolují ale chlapcům zkoušet více nové aktivity než dívkám, u kterých inklinují k většímu strachu.

Podle Dr. Benjamina Spocka (Baby and Child Care, 1948), si lidé pravděpodobně cení u dívek roztomilost a u kluků jejich úspěchy. Například, dívka obdrží kompliment „Vy vypadáte tak nádherně.“ Díky oblečení které má na sobě. Zatímco tento kompliment je nevinný sám o sobě, jeho opakování a akceptování v dívce převládne názor, že je její úspěch je výsledkem jejího vzhledu a ne tím co sama dělá. Chlapci jsou na druhou stranu chváleni za to, co dělají „To je náš velký kluk, sám se postavil na nohy.“ Mnoho rodičů povzbuzuje a očekává od chlapce větší aktivitu a více rozjařilosti v jejich hře, než u dívek. Chlapec, který nemá rád hrubou hru je považován za „slabocha.“ Dívka, která preferuje aktivní hru a více jí sleduje, může být považována za „divošku“ (Cviková, 2003).

Děti vzhlížejí k rodičům jako k jejich životním příkladům a modelu rolí. Jestliže dívka uvidí svou matku, jak se zúčastňuje například fyzických aktivit, vyroste s názorem, že je pro dívky schváleno hrát sporty. Jestliže chlapec vidí jeho otce, jak pomáhá s péčí o novorozence, bude si integrovat tuto představu o „tatínkovi jako pečovateli“ do jeho vyvíjecí se definice „mužskosti“ Ale jak rodiče poskytují pozitivní modelové role, tak mohou sloužit také i jako negativní modely rolí. Například děti, které vyrostou s rodiči, kteří mají mezi sebou hanlivý, urážlivý, násilný vztah, mohou opakovat stejný vzor jako dospělí. Mužští potomci násilnických otců, často vyrůstají ve stejných sklonech. Dcery zneužívaných manželek mohou vyrůst v oběti domácího násilí, protože jejich rodiče ukazovali, že toto je „normální“ (Butler, 2003).

Děti si uvědomují svojí pohlavní identitu (zda jsou muži nebo ženy) kolem třetího roku života. Ale i oni, jako předškoláci, si pomáhají použitím některých sexuálních stereotypů, k rozlišování mezi muži a ženami. Například dlouhé vlasy mohou znamenat „ženu“ a krátké, „muže.“ Další vliv a zesílení role pohlaví přichází s hračkami, s nimiž si děti hrají. Během jejich raného a pozdějšího dětství, dostávají děti většinu hraček od rodičů a jiných členů rodiny. Jejich volba hraček podporuje jejich vlastní pohled na gender role. Rodiče například dávají své malé dceři panenku ke spaní, zatímco chlapec dostane medvídka. Prarodič může dát vnukovi kamión, ale nikdy ho nenapadne dát ten samý vnučce. Takové dary připravují dříve děti na role, které od nich budou při hrách očekávány. Později může být jejich volba hraček ovlivňována televizí. Dálkově ovládaná vozidla, ačkoli by si je užili stejně dívky i chlapci, jsou inzerenty cíleně zaměřeni hlavně chlapci. Dívky jsou reklamními terči výrobců panenek, šicích sad, apod.

Inzerenti jsou opatrní ve volbě názvů. Hračku pro chlapce nenazvou „panenka“, budou jí říkat „akční figurka“. Opakované pozorování stejných reklam může posilovat tradiční role pohlaví; chlapci jsou aktivní a odvážní, zatímco dívky jsou pasivní a opatrující. Rodiče si potřebují uvědomit, jak jejich děti ovlivňují televizní reklamy, a zároveň by měli pomoci dětem vyznat se v genderových stereotypech, kterými na ně svět médií působí.

Přesto rodiče mohou posilovat sexuální stereotypy účelově nebo nevědomky. Neradi vidí pády dcery a její poranění, matka jí může zakázat lézt po stromech, ačkoli její bratr má dovoleno a případný pád nebo modřiny se přehlížejí. Výrobci oděvů produkují oděvy pro děti v tradičních rodově neutrálních barvách jako žlutá nebo zelená, ale rodiče stále kupují více modrou pro chlapce a růžovou pro děvčata (Butler, 2003).

Tlak okolí je brán, jako posilování kulturních rodových rolí. To může vést k formě výsměchu a škádlení dítěte, které neodpovídá tradičním rolím pohlaví. Bránit se takovému nátlaku vyžaduje silné ego, něco, co se u mnoho lidí vyvíjí roky. Ve studii řízené Suffolk univerzitou v Bostonu, (1995) Krisanne Bursik studovala vývoj ega 209 vysokoškoláků a vysokoškolaček a spojovala jejich výsledky s vlastnostmi genderu. Objevila, že studenti a studentky, kteří pravděpodobně vyjadřovali netradiční vlastnosti generových rolí, mají vyšší vývojový stupeň ega. Objevila mezi mužskými studenty, ti kteří měli méně vyvinutá ega, mají na předních místech ukotveny tradiční „mužství“ jako ideál. U těchto mužů si všimla toho, že „konflikt role pohlaví může nastat pro muže, když přísné, sexistické nebo omezující genderové role, naučené během procesu socializace, jsou výsledkem osobního omezení, znehodnocení či přehlížení jiných nebo sebe.

Gender role jsou také upevňovány ve škole. Učitelé, učitelky a vedení školy mají velký vliv při předávání kulturních informací a očekávání. Ve škole se očekává od dětí sedět bez hnutí, čtení a být potichu. Taková očekávání mohou být součástí role, kterou je dítě vedeno rodiči, obzvláště jestliže dítě je dívka. Ale pro chlapce, který byl již v předškolním období veden k tomu být hlasitý a bouřlivý, tato očekávání mohou vést k problémům. Ve skutečnosti, některé výzkumy tvrdí, že většina chlapců čelí problémům s těmito očekáváními, protože struktura jejich mozku je dělá méně schopnými přijmout tyto očekávání než dívky.

Fyzické rozdíly přeci jen existují mezi muži a ženami. Studium mozku ukázalo, že ženský mozek je silnější v propojení hemisfér a oblastí, s kterou se pojí jazyk. Je to důsledek, jejich testování a lepších výsledků např. při testování jazyka a artikulace řeči. U mužů pravá

hemisféra, která je spojená s prostorovým viděním, je silnější, což jim dává výhodu v úlohách, které zahrnují pohyblivé objekty a měření. Úlohy nebo testy, které nevezmou v úvahu rozdíly mezi muži a ženami inklinují k utlačení 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 muži inklinují k dosahování lepších výsledků než ženy, ty ale mohou mít výhodu ve střetu se sociálním očekáváním školy jako je chování ve třídě či detailně vypracované úkoly (Cviková, 2003).

Výzkum rozdílů mezi dívkami a chlapci je relativně nový a politicky nabitý. Někteří výzkumníci se bojí být označení „anti-feminista“ tím, že se ponoří do studie chlapců a jejich rolí. Ale v posledních třech generacích se role genderu dramaticky měnily a dopad na chlapce potřebuje být přezkoumán. Některé výzkumy tvrdí, že chlapci nemohou rozvinout jejich plnou schopnost pro citovou hloubku, protože kombinace faktorů zahrnující výchovu, vzdělání, biologické a genetické faktory přejímají z populární kultury. Výsledkem je menší schopnost některých chlapců na rozdíl od dívek s vyrovnáním se s citovými otřesy, které doprovázejí dospívání. A náchylnost k labilním až sebevražedným sklonům. Celkově nedostatečný citový vývoj pro chlapce může být v dospělosti překážkou k navázání kvalitního vztahu.

Jak se měnily generové role, otevřeli se větší příležitosti ženám (viz níže). Muži ale čelí dilematu. Starý model „drsňáka“ je méně přijatelný v dnešním světě, než to bylo před několika generacemi a muži usilují o to objevit samy sebe. Někteří muži jsou ale tak závislí na svých starých rolích v jejich identitě, že se ocitnou bezradní při konfrontaci s novými očekáváním. Například jestliže objeví, že přítelkyně nebo manželka vydělává více než oni, nejsou schopni se s tím vyrovnat a ukončí vztah. Hloupé? Pro některé snad, ale nepochybně, nové možnosti generových rolí, jsou pro takové muže omezovány a omezující.

Co to znamená být muž? S touto otázkou mnoho dnešních mužů bojuje. Geoffrey Canada v knize *Reaching up for Manhood* (1998) (Dosáhnout pro mužnost) píše: „představa muže jako silného, je mísená s představou muže jako násilníka. Muž označován jako mužný je směřován s mužem promiskuitním. Muž inteligent často bývá směřován s mužem arogantním, rasistickým a sexistickým.“ Malý zázrak, že mnoho mužů v západní společnosti bojuje za novou definici. Nicméně, dnešní rodiče mají příležitost ukázat svým synům, že nemusí být násilní, aby byly silní. Spíše než zaujetí postoje, že „kluci sou prostě kluci“ jestliže se jejich syn

dostane do rvačky, by rodiče měli využít šanci naučit své děti novým způsobům, jak vyřešit konflikty bez použití pěstí (Canada, 1998).

Ženy už nemohou být diskriminovány na pracovištích. Jestliže má žena kvalifikaci v zaměstnání, podle zákona jí může vykonávat. Nicméně málo žen zastává špičková místa u velkých společností. Nicméně, ženy zaujímají více kompromisů. I když jsou schopny být úspěšné v práci, domácnost a rodinný život zůstává pozoruhodně stejný jako u generace jejich rodičů. Kvůli rolím ženy, třebaže pracující na plný úvazek z domova, jsou stále vnímány jako ty co nesou primární odpovědnost za péči o domov a rodinu. Obecně, jestliže dítě je dlouhodobě nemocné a oba rodiče pracují na plný úvazek, většinou odejde matka z funkce a stará se o něj dokud není zdravé. Výzkumy také potvrdily, že žena je primární dříč v práci v domácnosti (ačkoli dnešní muži inklinují k domácím pracím více než jejich otcové a dědové). Pracující matky stráví pracemi v domácnosti mnohem více času než muži při svých volnočasových aktivitách. Navíc většina žen je zodpovědná za nákup jídla, opatrování dětí, praní, uklízení vaření a celkový vzhled domácnosti (Cviková, 2003).

Přes velké změny na pracovištích, život v domácnosti je ještě hodně stejný jako v minulých dobách. Ženy dělají většinu práce. Muži vydělávají většinu peněz. A to je omezující i pro ženy, kteří jsou závislí na tom, jak moc jejich muži vydělávají. Mají dilema, jelikož cítí, že i oni mají právo vlastní cestu kariéry, příležitost jakou jejich matky ani babičky neměli, ale nakonec si uvědomí, že jsou stále podřízeny stejným starým rolím a očekáváním. Posun ve vnímání gender rolí v posledních třiceti letech byl obrovský. Stalo se to tak rychle, že ženy a muži si stále snaží setřídit, co pro ně nové role a pravidla znamenají. Ačkoli už od žen není očekávána starost o obydlí, ve skutečnosti to tak je ve většině domácností. Ačkoli muži jsou obecně otevření k úspěšnému užívání si se ženami, sdílejí s nimi své životy. Najdou se i někteří co stále těžce berou úspěch ženy jako její triumf, protože cítí, že to sníží jejich vlastní. Nicméně společné hledání řešení a ochota pracovat spolu a dozvídat se o nových rolích by měla být cesta k porozumění a lepší komunikaci mezi oběma pohlavími (Butler, 2003).

2.3 Genderové stereotypy ve společnosti

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 (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1230).

S pojmem genderových či tradičních rolí úzce souvisí tzv. generové stereotypy jedná se o stereotypní nahlížení, předsudky a představy o „správném“ a „přirozeném“ chování a posuzování jedinců obecně na základě jejich příslušnosti k určitému pohlaví bez toho, abychom se hlouběji zabývali otázkou, co je jim vrozené a co získali výchovou, jaké jsou jejich individuální schopnosti, představy o životě apod.

Základním komunikačním prostředkem, kterým vyjadřujeme svoje postoje, myšlenky, a kterým vnímáme svět vůbec, je jazyk. Genderové stereotypy a nerovné postavení žen v jazyce jsou hluboce zakořeněny. Česká gramatika v sobě skrývá řadu genderově nekorektních pravidel a záludností např. v podobě měkkého a tvrdého i/y v koncovek slov ve tvaru času minulého a dalších slov, které se řídí pravidlem, že měkké i se používá: „byť jeden muž je mezi milionem žen a dětí“. Nejviditelnějším příkladem problematiky genderu v jazyce je používání tzv. generického maskulina tj. podstatná jména množného čísla, která označují souhrnně muže i ženy, při kterém dochází k „zneviditelnění“ žen a automatickém přesunu pozornosti na příslušníky mužského pohlaví, tedy se jedná o mužský tvar při označování skupin osob, mezi kterými jsou zahrnuti muži i ženy např. hromadná označování zaměstnanců, klientů, studentů, absolventů, občanů, aktivistů, obyvatel, politiků, uprchlíků a příslušníků dalších skupin v různých tiskopisech, zprávách, vyhláškách, nařízeních apod. Označení např. studenti a studentky nebo kratší forma studenti/ky bývá odmítáno s argumenty, že text by byl pak příliš dlouhý, příliš těžkopádný, příliš umělý. Například používáme označení žáci, ačkoliv míníme žáky-chlapce i žákyně-dívky. Nebezpečím generického maskulina je upozadění žen.

Odborníci zabývající se genderem v jazyce upozorňují i na odlišný způsob projevu a komunikace mužů a žen; ženy mají tendence mluvit tišším hlasem, jejich projev není dostatečně důrazný, častěji se ve spojení s nimi používají zdvořiliny apod. Také je možné se setkat s různým způsobem hodnocení jazyka a zejména textů v případě, že jde o autora či autorku zvláště u odborných textů byla prokázána menší důvěra veřejnosti v předkládaná fakta, pokud byl článek podepsán ženou (což také dokazuje provázanost a šíří vlivu genderově stereotypních představ a předsudků, neboť tato nedůvěra jistě též souvisí s příkladem nerovného postavení žen a mužů ve vědě).

S nerovným postavením mužů a žen, a projevy tohoto problému v jazyce, souvisí také prezentace muže a ženy ve školních učebnicích. Klasická skládanka slabik „Ema má mámu“ je nevinným startem k různým (nejčastěji jazykovým) cvičením a překladům, které jsou doplněny

o ilustrace v učebnicích, kde jsou ženy vyobrazované věrně dle stereotypu týkajícího se provázanosti jejich existence s rodinou a úsilím o krásu, a muži jako budovatelé a průvodci světem mimo domov.

Masmédia jsou schopna ovlivňovat mínění lidí v obrovském měřítku, a tak má jejich poselství obsahující genderové stereotypy silný dopad na představy o postavení a rolích žen a mužů v široké společnosti. Bohužel prostřednictvím médií dochází především k prohlubování předsudků a stereotypních představ. Podle různých průzkumů se ženy téměř neobjevují ve zprávách či na titulních stránkách novin, a pokud ano, tak zejména ve spojení s „lehčími“ tématy (např. herečky a zpěvačky). V reklamních kampaních na různé produkty jsou naopak jednou z hlavních součástí. Vedle reklamních spotů, kde mají převážně roli matek a hospodyněk, jsou to jen velmi výjimečně odbornice či jinak výše společensky situované ženy. Totéž platí také v běžných zprávách a různých zábavních i serióznějších pořadech. I když redaktor či redaktorka dělá rozhovor s významnou ženskou osobností (slavnou umělkyní, vysokou političkou, top manažerkou), která se dostala vlastními schopnostmi na vrchol ve svém oboru, neodpustí si většinou otázku ve stylu „A jak to zvládá vaše rodina?“, čímž se stále zdůrazňuje odpovědnost žen za plynulý chod rodiny a domácnosti (Zenskaprava, 2007).

3 Genderové aspekty ve výchově a vzdělávání

3.1 Gender v procesu socializace

Vědomosti dětí o genderu se začínají utvářet ve velmi nízkém věku, protože děti se učí jak rozeznávat jejich vlastní označení pohlaví, tak porozumět chování a aktivitám, které jsou spojené s určitou kategorií pohlaví. Už ve věku tří let jsou děti schopné rozlišit lidi podle jejich pohlaví a ve skutečnosti se začínají učit stereotypům a genderově typickému chování ještě před uvědoměním konstantnosti tohoto znaku. Uvědomění si jednoduchého generového schématu (rozdělení na chlapce a dívky) umožňuje dětem kódovat a uspořádat velké množství informací v jednu nebo dvě základní kategorie (Deaux, 1998; Paludi, 1993, s. 124).

V průběhu genderové socializace dochází k vědomému formování dítěte, kdy se rodiče, vyučující, sourozenci, vrstevníci, zkrátka všechny osoby vyskytující se v okolí dítěte snaží předat informaci, jak se chová správný chlapec a jak správná dívka, ale to, co z nás dělá ženy nebo muže, není jen vědomá snaha těch, kdo vychovávají. Dítě se učí z celé kultury, vidí, jak jsou zobrazováni muži a ženy v médiích, jak se k sobě chovají rodiče, kdo z rodičů má jakou

funkci v rodině a na veřejnosti, jak se chovají a jaké pozice zastávají muži a ženy mimo rodinu. Proces vědomého napodobování je ústředním tématem teorie sociálního učení. Tato teorie si všímá také toho, že nápodoba je stimulována odměnami za „správné“ a tresty za „špatné“ chování (Jarkovská, 2004, s. 27).

Získávání genderových stereotypů je trvalý proces, který graduje vzrůstem množství a komplexnosti informací. Nejprve se věnuje pozornost studiu typických aktivit a hraček. Později už jednotlivci uvažují na abstraktní úrovni a více si uvědomují, co znamená maskulinita a feminita. To způsobuje silnější diferenciaci žen a mužů. Zároveň se děti stávají více flexibilní v užívání stereotypů a rozpoznávají různost mezi jednotlivými skupinami (Deaux, 1998; Paludi, 1993). Naše pojetí mužské a ženské role i rodové postoje, se vytváří tak brzy, že je v dospělosti obvykle vnímáme jako něco samozřejmého. Sami je v našich každodenních interakcích s ostatními lidmi vytváříme.

Při osvojování si genderových rolí je zřetelný silný tlak společnosti. Společnost od každého očekává, že se bude chovat „žensky“ nebo „mužsky“, jedinec se raději přizpůsobí. Otázkou pak zůstává, jestli má žena/muž opravdu lepší předpoklady pro jí/jemu připisované činnosti (Bačová, Mikulášková, 2000).

Lidé se učí, co se od nich očekává a osvojují si vzorce chování odpovídající jejich genderové roli prostřednictvím interakcí s jinými lidmi (Atkinson, 1995). Socializaci tedy lze chápat jako sociální formu utváření člověka, aby zapadl do skupiny. Tento proces nikdy nekončí (Doyle, 1985).

Rod je důležitým faktorem, který je jak na vstupu, tak i na výstupu pedagogického procesu. Rodové stereotypy mají všeobecně negativní vliv na interakci učitelů/lek se žáky/čkami. Jestliže se chceme jako učitelé a učitelky podílet na tom, aby byly rodové stereotypy odstraněny z pedagogického procesu, můžeme zažít osobní reflexi vlastní rodové socializace. Když se podíváme blíže na vlastní postoje k úlohám mužů a žen ve společnosti a na svoje chování k žákům/žákám, možná objevíme předsudky – rodové stereotypy, které máme v sobě hluboko zakořeněné, a které nás nevědomky ovládají při každodenních rozhodnutích. Jak změnit tyto předsudky a stereotypy? Důležitá je změna našeho postoje. Proto bychom měli nejprve přehodnotit názory a postoje, které se týkají „přirozených rozdílů“ mezi muži a ženami. Tyto argumenty jsou totiž proti změně. (Koppermann, 2000, s. 148). Jak tvrdí A. Giddens (2001, s. 112).

To, že se nějaká vlastnost vyskytuje prakticky všude, ještě není důkazem její biologické povahy. Můžeme to být dané všeobecně znalými kulturními faktory. Zároveň bychom měli neustále myslet na to, že jakmile něco označíme jako přirozené, nemůžeme o základě a původně tohoto přirozeného pochybovat (Kiczková, 2000 s. 6).

Rodově citlivá výchova vyžaduje od učitelů individuální přístup k žákům, resp. žačkám, který není vědomě (i nevědomě) ovlivněný předsudky vůči chlapcům či děvčatům. Vychází ze specifických potřeb děvčat a chlapců, které jsou důsledkem nerovného 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. Rodově citlivým chováním můžeme rozvíjet emancipační potenciál děvčat a chlapců a podpořit jejich schopnost kritického myšlení a kritického vnímání (Egger, 2000, s. 127).

Podle rakouské pedagožky Renaty Egger (2000, s. 123), je rodově citlivá pedagogika součástí primární prevence proti násilí. Vypracovala projekt „Na stopě sexismu“ ve kterém se zaměřuje na skupinu děvčat od sedmé třídy základní školy. Cílem projektu je, aby „děvčata nevnímali narušení svých hranic a diskriminaci jako individuální záležitosti, ale aby rozpoznali společenský vzorec, který se za tím skrývá“ (Egger, 2000). Je autorkou her, které jsou určené děvčatům od první třídy, na posílení jejich sebevědomí a schopností prosazování se. Hry rozvíjejí schopnost děvčat psychicky a fyzicky zamezovat překračování osobních hranic.

Německá skupina zabývající se rodově citlivou pedagogikou, vypracovala kritéria vyhovujícího chování v pedagogické práci s děvčaty pod názvem „Mluvení nás dělá viditelnými, mlčení slepými“ (Egger, 2000). Základní principy pojednávají o potřebě zviditelňování děvčat a žen jako aktivně pracujících osob. Důležité pro děvčata je, aby byly definované, jako samostatné osoby. Tento požadavek se ukazuje důležitý obzvláště u dospívajících děvčat mezi 14 – 17 roky. Děvčata by se neměla dělat zodpovědnými za chování chlapců. Měli by se posilňovat v jejich kritickém odstupu vůči roli, do které jsou vtlačeny a i vůči očekáváním, které jsou spojené s tradiční ženskou rolí. 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. Děvčata je třeba brát s jejich argumenty vážně. Všechny pomůcky, učebny a sportovní prostory by měli být přístupné jak pro děvčata, tak pro chlapce stejně (Egger, 2000).

Uvedené principy rovově citlivé práce s děvčaty pomáhají vykompenzovat nedostatky, které vznikají omezováním vyplývající z očekávání, spojené s tradiční ženskou rolí. Podobně je třeba najít principy i pro rodově citlivou práci s chlapci. Protože i tradiční mužská role a očekávání jsou spojené s ochuzením chlapců o individuální rozvoj, například možnosti citových projevů, přiznání chyb či větší samostatnosti. Rodové stereotypy spojené s mužskou rolí jsou stejně nežádoucí a omezující, jako rodové stereotypy spojené s ženskou rolí. Selhávání vůči požadavkům tradiční mužské roli může být jednou z příčin násilného chování chlapců, ale i psychosomatických a psychických poruch (Egger, 2000).

Uváděné principy rovově citlivé práce s chlapci byly vypracovány německou pedagogickou skupinou a popsala je Renata Egger (2000). Podle těchto principů bychom chlapcům měli upozornit na to, že mužská rodová role může ohrožovat jejich vlastní zdraví. Práce s chlapci je stejně, jako u děvčat založená na principu stranění. Stejně rozdíly v práci s chlapci a děvčaty však existují. Pro chlapce je těžší než pro děvčata zjistit nevýhody mužské rodové role. Myslí si, že jejich strany jde především o odevzdání teorií a privilegií. Měli bychom mít na paměti, že prvořadým cílem při práci s chlapci je odstranění stresu. Podle R. Egger (2000): „Pro chlapce je velká úleva, když zjistí, že i jiní chlapci mají stejné problémy jako oni sami, když si mohou přiznat selhání a chyby a nemusí být stále dokonalí“.

Dalšími důležitými principy jsou odstraňování nenávisti vůči ženám a homofobie, posilňování sebedůvěry a síly vlastního já. „Za maskou tvrdosti, chladu, jistoty a dominantního chování se většinou skrývá obrovská nejistota (Egger, 2000). Chlapci by se měli naučit řešit konflikty tam, kde vznikají a připouštět si city. Měli by být vedeni k autonomii, pod kterou se myslí schopnost postarat se sám o sebe. Musí se naučit zvládnout starostlivost o domácnost a výchovu dětí. Při rodově citlivé práci s chlapci se doporučuje, aby chlapeckou skupinu, s kterou se pracuje, vedl muž, která působí jako vzor. Nemusí to být „perfektní muž“, jde spíše o to, aby tematizoval vlastní pochybnosti, slabiny, strachy a obavy (Egger, 2000).

3.2 Genderové stereotypy ve výchově

V naší společnosti jsou ženy a muži už od útlého dětství vychováni velmi odlišně. Nedílnou součástí jejich výchovy je i přejímání generových stereotypů a vědomé či (zejména) nevědomé přijímání určitých rolí.

U dívek se podporují vlastnosti spojené s péčí o děti a rodinu, jako je citlivost a starostlivost, umění naslouchat apod. Předpokládá se, že ženy jsou automaticky na základě své

schopnosti rodit děti nejhodněji uzpůsobené i k jejich výchově a udržování rodiny a domácnosti v širším smyslu. Tento předpoklad má za následek, že ženy nemají stejnou příležitost dokázat své schopnosti i v jiných, „netradičních“ oborech, nemají dostatečné zastoupení ve veřejném životě a mocenských strukturách, které určují podobu naší společnosti a kvalitu našeho života v ní. Chlapcům jsou přisuzovány především vlastnosti důležité pro veřejnou sféru a uplatnění „ve světě“ – soutěživost, průbojnost, racionalita apod. Oproti ženám mají tedy možnost výběru své budoucnosti výrazně širší. Naopak pokud orientují svůj život na jiné než čistě racionální hodnoty a chtějí být aktivní součástí rodiny a domácnosti, naráží často na nevoli okolí či dokonce zesměšňování jejich rozhodnutí (Plesková, 2005).

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.

Pravděpodobně nejčastějším jevem ve školách jsou interakce žáků a žaček a učitelů a učitelek. Učitelé/ky se každodenně zabírají problematikou obsahu vzdělávání, pochval, nekomunikovatelnosti, disciplíny a norem chování ve třídě. Snahou učitelů a učitelek je přistupovat ke všem žákům stejně a připravit je do života tak, aby se „neztratili“. Je však otázka, jestliže si jako učitel/ka uvědomujeme i rodový aspekt fungování naší společnosti, díky kterému je naplnění myšlenek demokracie a rovnosti příležitostí jiné pro muže jako ženy.

Abychom mohli jako učitelky a učitelé přispět k tomu, aby děti mohly plně využívat svoje schopnosti a rozvíjet svojí jedinečnost bez ohledu na to, jestli jsou děvčaty nebo chlapci, potřebujeme mít informace o tom, jak probíhá naše rodová socializace, jaké omezení nám přinášejí rodové stereotypy a jak můžeme tyto nežádoucí vlivy eliminovat, případně odstranit z vyučovacího a výchovného procesu. Eliminace stereotypů se týká „změny myšlení“ společnosti. Představuje dlouhodobý a komplikovaný proces. Možnosti změny však určitě existují, když postupný vývoj a změny v sociálních vztazích lidí přinesl i nové významy rodových rolí. Představy o sociálně přijatelném chování mužů a žen podléhají v současnosti novým trendům a změnám (Plesková, 2005).

Mnohé instituce, mezi nimi i školství, vycházejí z neviditelných, nekodifikovaných norem – představ o tom, jací jsou muži a ženy, jak se mají chovat, za co jsou v práci, partnerství a rodičovství zodpovědní. Tyto představy se uplatňují i na chlapcích a dívkách ve škole.

Vědomě i nevědomě se ve škole připravují nejen na roli budoucích občanů a občanek ve společnosti, ale i na roli muže a ženy. Jestliže učitelé a učitelky pomáhají naplňovat (vědomě i nevědomě) stereotypní představy o rodových rolích děvčat a chlapců, připravují je tak na nerovné postavení ve společnosti.

Do školy chodí žáci a žačky, chlapci a děvčata. Napříč tomu, že se vzdělávají společně, výchovný obsah, který jim škola odevzdává, není stejný. Učitelky a učitelé nevnímají žáky/ně jako rodově neutrální bytosti (Průcha, 2001, s. 146), ale jako holky a kluky. Nejsou tedy stejné 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).

V sedmdesátých letech obrátilo feministické hnutí pozornost k rodové socializaci. Feministky poukázaly na to, že ženy a muži jsou sociálně odlišní. Celá řada empirických studií potvrdila, že děvčata jsou vychovávány jinak než chlapci už od narození. Očekávání rodičů dětem signalizují, co se od nich očekává a vzhledem k jejich pohlaví, a tím v dětech rozvíjejí mužský nebo ženský stereotyp chování. Ukázalo se také, že rodiče mohou výchovu ovlivnit kulturou dané rysy mužskosti a ženskosti (Možný, 2002, s. 146).

Škola je při rodině jediným ze socializačních faktorů, který ovlivňuje rodově diferencovaný vývin dětí. Dalšími silně působícími články na rodovou socializaci dětí jsou vrstevníci, média a i náboženství. Žádný z nich není možno oddělit od ostatních, a tak změny rodové socializace, například ve škole, není možno dělat izolovaně, bez přičinění rodičů či medií.

Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Skutečnosti, které tu získá a požadavky s kterými se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních schopností a osobitých vlastností. Škola může působit jaké výzva, nabídka možností vlastního rozvoje a seberealizace, ale i jako zdroj ohrožení (Vágnerová, 2001, s. 215). Škola přispívá k rozvoji rodové role žáků/žákyň. Je potřeba však poukázat na to, že do školy už přicházejí žáci a žačky s určitou „rodovou výbavou“. Podle A. Giddensa (2001, s. 116) si děti ve věku, kdy jdou do školy, už dobře uvědomují rozdíly mezi rolí chlapce a dívky. Dětské rodové stereotypy se v předškolním věku neustále upevňují, až se na postupem ve věku okolo šesti let poznání,

týkající se rodových úloh pevně stabilizuje (Williams a Ogletree, 1992).

Role žáka či žačky dětem poskytuje další socializační skutečnosti i v oblasti rodové role. Pro chlapce a děvčata nemá role žáka a žákyně stejný význam, a proto se v rámci této role chovají rozdílným způsobem (Vágnerová, 2001, s. 249). 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. Pozitivní špatnou vazbu získávají od učitelů a učitelek za usilovnost, svědomitost a spolehlivost. Chlapci jsou považováni za tvořivější, připisuje se jim tendence k asertivitě, resp. až k agresivitě, k nepokoji, impulsivnosti, nepozornosti a lajdáctví. Na základě této představy učitelé a učitelky považují agresivní chování chlapců za „přirozené“, biologicky podmíněné. V rámci vyučování jej proto tolerují více, než rušivé a agresivní chování děvčat, které bývá trestané přísněji, protože takovéto chování nepatří do tradičního repertoáru ženských projevů.

Cílené výzkumy poukázali na konkrétní formy, jakými se rodové stereotypy projevují při vyučování: učitelé a učitelky neúmyslně, zpravidla nevědomky věnují více času pozornosti chlapcům než děvčatům, a to ve vícerych ohledech. Chlapce upozorňují na nevhodné, rušivé chování při hodině, obracejí se na ně s otázkami při zadávání úloh nebo při poučování. Při běžné komunikaci ve třídě komunikují více s chlapci jako s děvčaty. Chlapci dostávají na hodinách větší prostor než děvčata, mohou si tedy vyzkoušet různé situace a svoje reakce na ně, získávají větší sebedůvěru a trénují si schopnost prosazovat se. Například v diskuzích se chlapcům ponechává větší prostor na vyjádření názoru než děvčatům. Při řešení úloh se učitelé a učitelky odpovídají na otázky chlapců jinak než na otázky děvčat. Chlapcům se snaží i odpovědi přivést, čímž rozvíjejí jejich logické myšlení, zatímco děvčatům dávají hotovou odpověď. Na hodinách chemie a fyziky si učitelky a učitelé častěji vybírají na demonstrování pokusů chlapce než děvčata. Tento stereotypní přístup má vliv i na formování a rozvíjení zájmů chlapců a děvčat, na výběr zájmových kroužků, sportovních aktivit a později i na výběr povolání (Tatar, 2001, s. 215).

V určitých kruzích převládá mýtus, že chlapci mají lepší předpoklady pro matematiku a děvčata pro jazyky (Vágnerová, 2001, s. 253). Podle psychologa Davida Fontanu (1997, s. 128) se však rozdíly v matematické a jazykové výkonnosti chlapců a děvčat dají vysvětlit vlivem prostředí a nemají biologický základ. Napříč tomu má matematika a

přírodní vědy „mužský“ image a humanitní předměty připadli děvčatům. Důsledkem tohoto rodového stereotypu je, že na některých školách určité předměty, například technické práce, jsou zpřístupněny pouze chlapcům, domácí práce zase pro děvčata. Je zvláštní, že rodové rozdělení se týká i sportu. Existuje rozšířená představa, že fotbal je jen pro chlapce, zatímco házená je pro děvčata, že hokej je mužský sport a gymnastika ženský.

Osobitným tématem je sexismus na školách. Mezinárodní dokumenty, které podepsala i Česká republika, výslovně žádají odstranit jakoukoliv diskriminaci z důvodu pohlaví a rodu. (Dohoda OSN o odstranění všech forem diskriminace žen – CEDAW5; Dohoda o právech dítěte). Napříč tomu vtipy o ženách jsou a ještě vždy zůstanou součástí každodenního humoru učitelů. Například pojem „ženská logika“ se dnes chápe jako nadávka. Učitelé tak poznámkami o „ženské logice“ otevřeně diskriminují děvčata a označují každý jejich projev či vlastní myšlenku za méněcennou. Sexistické zesměšňování a urážky ničí sebedůvěru dotknutých osob a brání jim naplno využívat svoje schopnosti při vzdělávání. Škola je povinná vytvářet také prostředí, které je bezpečné a neutrální pro každé dítě, bez ohledu na jeho pohlaví.

Děvčata nabývají v průběhu socializace větší sebekritičnost. Úspěch a dobré výsledky ve škole začnou připisovat vlastní pracovitosti, ne schopnostem. Při neúspěchu se stáhnou do sebe, reagují dříve pasivními obrannými mechanismy. Ty mohou vést k úniku od problémů. Děvčata se poté jeví jako pasivnější a méně průbojná. Učitelky a učitelé považují špatné výsledky a neúspěch děvčat za důsledek nedostatečné přípravy, ale i za projev omezených schopností. Děvče s horším prospěchem bude velkou pravděpodobností označeno za málo inteligentní, zatímco chlapec bude považován za lajdáka (Vágnerová, 2001 s. 252).

Na druhém stupni základní školy se začíná školní prospěch děvčat zhoršovat. Děvčata přenáší svou pozornost z úspěchu v práci na úspěch v kolektivu, který je založený na oblíbenosti. Důležitým se stává vzhled a popularita, ne dobré známky. Na rozdíl od děvčat se chlapci jeví sebevědoměji a méně sebekriticky (Průcha, 2002, s. 153).

Jestliže podle převládajícího stereotypu chlapci nejsou považováni za usilovné a snaživé, učitelé a učitelky mají tendenci předpokládat, že jejich schopnosti mohou být ve skutečnosti lepší nežli výkon, který podávají. Úspěchy chlapců jsou připisovány jeho schopnostem, a to posiluje jejich sebevědomí (Vágerová, 2001, s. 252). Neúspěch chlapců, učitelé a učitelky interpretují jako nedostatek motivace a usilovnosti. Jde tedy o faktory, které jsou nějakým způsobem ovlivnitelné a dají se změnit, na rozdíl od interpretace neúspěchu

u děvčat, které se stereotypně připisuje slabším schopnostem. Chlapci potom připisují svoje špatné učební výsledky vedlejšími okolnostmi, jako například obtížnost úkolu či nesprávné hodnocení učitele, učitelky. Chlapci mají navíc možnost kompenzovat svůj neúspěch či horší prospěch jinými prostředky, především vyšším společenským statusem muže. Pro chlapce potom není škola „až tak důležitá“ jako pro děvčata. Mají totiž jiné podpůrné zdroje, než je úspěch ve škole. Důsledky rozdílného statusu mužů a žen ve společnosti můžeme pozorovat v chování chlapců a děvčat ve škole. Například v diskuzích chlapci skáčou do řeči děvčatům omnoho častěji než děvčata chlapcům. Jestliže hovoří děvče, chlapci projevují nezájem a intoleranci. Skrytým poselstvím těchto reakcí je, že to, co hovoří žena, není až tak důležité jako to, co hovoří muž. Rozdílný status mužů a žen mohou žáci a žákyně vidět i v zastoupení mužů, učitelů ve školství. Čím vyšší typ školy, tím více mužů za katedrou. Ve třídě se to projevuje tak, že učitelky a učitelé považují za vhodnější kandidáty na funkci předsedy třídy chlapce, protože jsou podle nich „přirozenými“ vůdci s autoritou. Děvčata bývají spíše zodpovědné za vedení financí nebo zpřijemňování a zkrášlování prostředí ve třídě (Vágerová, 2001).

V mnoha případech učitelé a učitelky svým postojem a přístupem udržují bludný kruh nerovnosti mezi děvčaty a chlapci. Svými vlastními stereotypy upevňují stereotypy o chlapcích a děvčatech. Jak však se má naplnit litera zákona o rovnosti šancí a nediskriminaci, je velmi důležité začít odstraňovat rodové stereotypy právě ve školách. K prvním krokům může patřit vědomá kontrola času, který učitelé a učitelky věnují žákům a žákyním, dále používané dvojrodnosti v jazyce či komunikaci ve třídě (je vhodné důsledně používat oslovení žáci a žákyně, hovořit o spisovatelích a spisovatelkách apod.).

Nejlepším příkladem pro žáky a žáčky jsou sami pedagogové, jejich jasně vyjádřený postoj a odmítání rodových stereotypů a sexismus v jazyce a chování. Mohou změnou chování a očekávání vůči žákům a žákyním ovlivňovat pohled dětí na vztahy žen a mužů ve společnosti. Mohou změnit sebehodnocení žáků a žáček a přispět k tomu, aby rozvíjeli svojí osobnost svobodně, bez nalinkovaných schémat „ženskosti“ a „mužskosti“

3.3 Genderové aspekty ve škole

Člověk má ve společnosti určité postavení. Vzdělání mu umožňuje si toto postavení plně uvědomit a dává mu moc ho změnit. Škola má všeobecně za úkol připravit své žáky na jejich sociální role, nabytím nejrůznějších znalostí a dovedností. To jim formou absolvovaných předmětů zajišťuje formální kurikulum. Je tady ale ještě skryté kurikulum, které má při vzdělání

stejný význam. Toto kurikulum umožňuje žáky formovat paralelně s formálním kurikulem a zajišťuje nabytí určitých společenských, politických a ekonomických hodnot.

Současné školství stále podléhá genderovým stereotypům, ale právě ve školství je obrovský potenciál tyto stereotypy odbourávat a s pomocí kurikula, jak formálního tak skrytého, žáky naučit genderově citlivému chování a jednání. Aby tohoto bylo dosaženo, musí se také změnit přístup vyučujících (Renzetti, 2003, s. 6). Předjímání jistého druhu chování vůči žákům - příslušníků ženského či mužského pohlaví je pedagogickému pracovníkovi (učiteli, nebo učitelce) dané (Jarkovská, 2003). S ohledem na to je pak různý i jeho přístup ke studentům. Úplným začátkem vytváření rozdílu může být už třeba fakt, že učitelé a učitelky si rychleji zapamatují jména chlapců (Kaščák, 2004) a výukový proces může být ovlivněn fyzickým vzhledem studentky, pokud by se jednalo např. o přezkoušení učitelem (Jarkovská, 2003). Koncept rovných příležitostí říká, že všechny lidské bytosti mohou svobodně rozvíjet své schopnosti a využít příležitosti pro účast na ekonomickém, politickém a sociálním životě bez omezení, které by představovaly genderové role nebo jakékoliv bariéry na základě pohlaví (Jarkovská, 2003, s. 15).

Z hlediska školy jako na sociální instituce lze spatřovat ovlivnění genderem různými způsoby. Sociologické koncepce se shodují, že gender zde lze spatřovat na pěti různých rovinách (Savage, Witz 1992). První rovinou je praktické oddělení úkolů a fyzického prostoru určeného ženám a mužům. Jedná se např. o oddělení ženských a mužských šaten, obvyklé zadávání oprav lavic chlapcům a zalévání květin dívkám atd. Nejenže se jedná o úkoly a prostory rozdílné, ale navíc v prostředí školy hierarchizované, tj. s jedněmi je spojován větší význam a hodnota než s druhými. Druhou rovinou je konstrukce symbolů a představ, které podporují či vysvětlují praktické generové oddělení činností a oblastí. Jedná se např. o přesvědčení, že ženy jsou více kulturně a esteticky orientované, a proto mají organizovat školní besídky či se starat o nástěnky. Třetí rovina je založena v oblasti formálních a neformálních pravidel komunikace mezi ženami a muži ve škole. Jedná se např. o očekávání gentlemanského chování mužů vůči ženám v pedagogickém sboru. Čtvrtou rovinou je osobní identita členek a členů organizace, která zahrnuje jak jejich genderovou příslušnost, tak i příslušnost k určitému povolání a organizaci, tedy učitelství a školy. Jedná se např. o představu charakteru učitelství vykonávaného ženami a muži. Podle tradičních předpokladů by měl ženský charakter konvenovat ženské genderové roli dané atributy výchova, emoce, mateřství a mužský charakter by měl odpovídat mužské genderové roli dané atributy vzdělávání,

racionalita, odstup (Smetáčková, 2006, s. 15). Pátou rovinou je obecná logika a principy života v dané organizaci. Jedná se o převládající atmosféru, která jednotlivé členky a členy organizace vede k určitému chování. Jak z historického hlediska, tak i z hlediska vnitřních struktur a dynamik je škola institucí s výrazným maskulinním zaměřením. Ačkoliv učitelství je povoláním s převahou žen, institucionální a symbolické podmínky tohoto povolání jsou spojeny v řadě aspektů s maskulinitou. Školní socializace vede stále převážně k takové představě o uspořádání světa, v němž muži mají výraznou dominanci. Škola má ovšem i moc představit svým žákyním a žákům vedle tohoto převládajícího rovněž jiná, z genderového hlediska alternativní pojetí světa a umožnit jim tak zvolit si kritickým výběrem vlastní názor (Smetáčková, 2006, s.16).

Vyučující, stejně jako rodiče jsou většinou přesvědčeni, že jejich přístup k dětem, bez ohledu na pohlaví, je stejný. Neuvědomují si však, že tomu tak ve většině případů není. Přestože je formálně zajištěno genderově rovné vzdělávání, komunikace vyučujících s dívkami a chlapci se v mnohém liší. Je to dáno obecnými genderovými stereotypy, pod jejichž vlivem je každý z nás. Ve společnosti panuje všeobecný názor, že schopnosti mužů a žen ve společnosti jsou různé. Už od malička je dívka většinou „malá princezna“ a chlapec „velký chlap“. Ve školce si děvčata hrají s panenkami a chlapci s auty. O dívkách se říká, že jsou založeny humanisticky, jdou jim líp jazyky a čeština, zatímco chlapci preferují technicky založené předměty, jako je matematika a informatika. Kluci jsou průbojnější, dívky citlivější. Tímto způsobem také učitelé a učitelky s žáky, resp. žákyněmi komunikují a často je nevědomky podporují v jim příslušných předmětech a odrazují od jiných (Smetáčková, 2005, s. 9).

Genderová nekorektnost se může objevit v curriculu, ve výuce, v jejím způsobu a pedagogické komunikaci a ve všech oficiálních a neoficiálních výukových materiálech, a to jak na státní, školní úrovni či na úrovni jednotlivých vyučujících. Vedle formálního curricula, koncepce výuky, obsah učiva, pedagogická komunikace může genderový stereotyp působit i v neformálním curriculu tj. prostřednictvím skrytých obsahů a forem výuky. Výukové materiály např. učebnice a webové stránky mohou působit jako neutrální a věcné objekty nebo mohou sloužit jako zdroj genderových stereotypů. Ty mohou do učebnic pronikat v několika rovinách: (1) výběr učiva, (2) příklady, (3) ilustrace, (4) jazyk.

Tou nejobecnější rovinou, na které se učebnice může stát genderově zatíženou, je koncepce a povinný obsah vyučovacího předmětu, k němuž byla učebnice připravena. Učebnice prezentují pouze určité povinné učivo, které se dále doplňuje učivem doprovodným. Které

učivo to je, záleží vždy na autorském týmu. Doporučované učivo při výuce určitého vyučovacího předmětu může být postaveno na genderových stereotypech z hlediska koncepce předmětu a z hlediska konkrétního výběru učiva. Vše by přitom mělo být představováno z genderové perspektivy, která ukazuje kulturní a historickou podmíněnost postavení žen a mužů a učí nahlížet maskulinitu a femininitu jako sociálně konstruované představy.

Výběr učiva tedy vždy souvisí s tím, kdo učebnici vytváří a jak poučený a názorově otevřený je autorský tým. Aby byly učebnice genderově citlivé, měli by autorky a autoři uplatňovat princip tzv. genderově citlivé výuky. Učivo - je výběrem, který probíhá ve shodě s určitou představou oboru, k níž chceme žáky/ně dovést, a tato představa může být subjektivní. Například pochopení a osvojení nového učiva proběhne rychleji učivo přiblížené na blízké životní zkušenosti dívek i chlapců. Z genderového hlediska je důležité také učivo, které konkrétní učitel či učitelka přináší do výuky, předává svým žákům/yním a ti si jej osvojují. I toto učivo může být genderově zatížené – ať už ve shodě s pedagogickými dokumenty, nebo jim navzdory. Je-li učivo dané dokumentem či prezentované v učebnice nebo na webové stránce genderově zatížené, může konkrétní učitel či učitelka svým přístupem tuto genderovou zatíženost prohloubit nebo naopak odstranit. Příkladem genderového zatížení je stránka v Slabikáři (Žáček, Zmatlíková 1992) s nadpisem „Máma umí“, která obsahuje pět obrázků s ženskou postavou: žena vaří, žena šije, žena cvičí, žena jede na kole a žena maluje obraz. Stránka s nadpisem „Táta umí to i to“ obsahuje pět obrázků s následujícími aktivitami muže: muž jede v autě, muž chytá ryby, muž hraje na kytaru, muž sedí u pracovního stolu.

Také ilustrace mohou postihovat tradiční role žen a mužů – to znamená, že ženy ukazují v situacích, kdy pečují o druhé lidi či se starají o domácnost, a muže v situacích, kdy jsou v zaměstnání či provozují své záliby. Vždy když začínáme pracovat s novou učebnicí, měli bychom provést její genderový rozbor. Pokud je učebnice silně genderově zatížená, bylo by zřejmě vhodnější podívat se po jiné. Pokud jsme identifikovali při analýze výukového materiálu pouze několik málo pochybení, můžeme se pokusit je napravit v rámci výuky. Například tím, že k daným pasážím v učebnici připravíme vlastní materiály, které žáci a žákyně budou konfrontovat a tím si prohlubovat vlastní genderovou citlivost.

4 Generová problematika v kontextu informační výchovy

Informační a komunikační technologie (Information and Communication Technology - ICT), resp. technologie informační společnosti (Information Society Technology - IST), jimiž je společnost stále masivněji penetrována, navozují změny ve struktuře pracovních činností a schopnost jejich ovládnutí a využívání má rostoucí význam z hlediska dopadu na pracovní uplatnění, úspěšnost a kvalitu života jednotlivců. Informační výchova směřující k budování informačně technologické gramotnosti a rozvoji příslušných kompetencí se proto stala předmětem zájmu mnoha koncepčních a programových dokumentů i cílem a obsahem různých segmentů celoživotního vzdělávání.

Proměny, k nimž dochází v globalizujícím se světě, jsou bezesporu do značné míry indukované rozvojem ve sféře informačních a komunikačních technologií a jejich pronikáním do struktur a funkcí společnosti. Tento vliv je artikulován konceptem informační společnosti charakterizované dramatickým růstem významu informací a znalostí, progradující penetrací společnosti informačními a komunikačními technologiemi a rozšiřujícím se přístupem k informačním a komunikačním technologiím a jejich intenzivním využíváním k ekonomickému, sociálnímu, kulturnímu i politickému rozvoji společnosti. V ekonomické oblasti tak dochází k penetraci společnosti výrobky a službami závislými na informačních a komunikačních technologiích, což vede ke vzniku nových forem hospodářské a společenské organizace, prudkému rozvoji znalostní ekonomiky a aplikačních oblastí typu e-production, e-business či teleworking a návazným změnám proporcí pracovních činností. V sociální sféře života se uvedené procesy výrazně promítají a implikují posun v kvalifikační a vzdělanostní struktuře charakterizovaný odklonem od uniformního standardu, akcentem na utilizaci znalostí a dovedností v kompetencích, jejich přenositelnost, schopnost komunikace a kooperace a vysokou způsobilost adaptace (Kolektiv, 2007).

Proměny ve společnosti vyvolané primárně rozvojem technologií akcentují současně též vzrůst významu vědění, kvalifikace či vzdělávání ve všech oborech společenského dění. Vzdělanost a vzdělávání se ve společnosti založené na informacích, znalostech a informačních a komunikačních technologiích stává nutnou podmínkou úspěchu jedinců i základní vlastností rozvíjející se společnosti. V informační společnosti se uplatní ten, kdo je informačně gramotný, kdo dokáže přeměňovat informace na znalosti, adekvátně řešit informační problémy, jež sebou život ve společnosti založené na informacích a znalostech přináší, uplatňovat přitom adekvátní

kognitivní strategie a dovednosti, využívat potenciálu soudobých informačních komunikačních technologií a bude současně schopen celoživotního vzdělávání podporovaného technologiemi.

Informační výchovu lze charakterizovat komplexní nadpředmětové edukační působení, usilující o rozvoj či dosažení široce chápané informační, resp. ICT gramotnosti. Informační výchovou tak lze rozumět komplexní formativní proces, který vede k osvojení rozhodujících informačně technologických i kognitivních vědomostí a dovedností, resp. získání kompetencí souvisejících s poznáváním informačních potřeb, volbou adekvátních zdrojů a prostředků, vyhledáváním, evaluací, zpracováváním, komunikováním a efektivním využíváním informací, včetně technologiemi zprostředkované či podporované komunikace a kooperace a využívání jejich potenciálu při vzdělávání ve smyslu informační gramotnosti (Rambousek, 2005).

Z hlediska cílového stavu přísluší široce pojímané informační výchově orientované na vytváření a rozvoj příslušných informačně technologických kompetencí klíčová role při budování danému segmentu či druhu vzdělávání adekvátní úrovně informační, resp. informačně technologické, digitální či ICT gramotnosti. Pro vyjádření představy o požadovaném cílovém stavu rozvoje příslušných vědomostí, dovedností a postojů se tento konstrukt běžně užívá, byť v různých pojetích, déle než konstrukt klíčových kompetencí. V kontextu s rychlým vývojem společnosti vyvstávají též požadavky na nově akcentované komplexy vědomostí, dovedností a postojů, jež by si měli lidé osvojovat, neboť pro kvalitu jejich osobního a profesního života mohou nabývat srovnatelného významu s gramotností základní. Pro tyto kompetence se začalo užívat označení druhá gramotnost (Second Literacy) a později pak nová gramotnost (New Literacy) nebo moderní, současná či dnešní gramotnost (Contemporary Literacy). V tomto duchu se užívá slovní spojení gramotnost právní, sociální, ekonomická, ekologická, technická, technologická, mediální či funkční.

Počítačovou gramotnost lze charakterizovat jednoduše jako souhrn schopností a dovedností používat počítač a jeho softwarové vybavení jako pracovní nástroj. V úzkém pojetí znamená ovládnutí počítače alespoň na uživatelské úrovni. V širším pojetí je počítačová gramotnost chápána jako schopnost pracovat s nejčastěji využívaným programovým vybavením, schopnost používat internet ke komunikaci, k vyhledávání a zpracování informací a též jako schopnost efektivního využití služeb a možností, jež moderní technologie nabízejí.

Koncept ICT gramotnosti vyjadřuje způsobilost vhodně využívat digitální technologie, komunikační nástroje nebo počítačové sítě k řešení informačních problémů v prostředí

informační společnosti. Vychází z předpokladu, že ICT gramotnost nemůže být definována primárně jako zvládnutí technologických dovedností. Musí být pojímána širěji, aby zahrnovala nejen technologické dovednosti a vědomosti, ale též rozhodující kognitivní dovednosti, které zahrnují všeobecnou gramotnost, stejně jako schopnost kritického myšlení a schopnost řešení problémů (Rambousek, 2005).

Mediální gramotnost (Media Literacy) je stejně jako gramotnost technologická pojímána v užším i širším záběru. Za užší standardní záběr lze považovat pojetí, v němž mediální gramotnost vyjadřuje osvojení základních vědomostí o fungování jednotlivých médií, zvláště klasických masových médií v dnešní době též rozšířených o nová interaktivní média. Za širší záběr lze považovat pojetí, kde mediální gramotnost reprezentuje schopnost dekódovat, analyzovat, evaluovat a vést komunikaci v různých multimediálních formách. Toto pojetí, v něm je mediální gramotnost pojímána jako série komunikačních kompetencí, které zahrnují schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech identifikuje dva rozměry mediální gramotnosti. Znalostní rozměr zahrnuje osvojení si základních poznatků o historii současných médií, o principech jejich fungování, o jejich společenské roli, případných hrozbách jejich zneužití a o rozvoji médií jakožto průmyslového odvětví. Dovednostní rozměr se soustředí na získávání a rozvíjení praktických dovedností při práci s médii (Kolektiv, 2007).

Shora naznačené koncepty tzv. druhých gramotností dokladují, že takováto gramotnost již nemůže být nadále nazírána jako kvalita, jíž jeden má a druhý postrádá. Musí být chápána spíše jako kontinuum znalostí, dovedností a strategií, které si jednotlivci osvojují v průběhu života, přičemž významnou roli zde musí sehrávat systém počátečního i celoživotního vzdělávání. Tyto koncepty se tudíž jeví též jako cílové hodnoty z hlediska orientace informační výchovy na školách.

Znalosti a dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií a zejména jejich využívání ve funkcích pracovního nástroje a pracovního prostředí jsou jednou z klíčových kompetencí současnosti a budoucnosti (v období znalostní ekonomiky). Důležitou otázkou je vliv genderových a sexových aspektů na rozsah a úroveň těchto kompetencí. Problematiku vztahu sociálních a kulturních vlivů k pohlaví, či vztahu biologické determinace a ICT ve škole neřeší cíleně známý výzkum PISA ani rozsáhlá práce Otevřené společnosti (Smetáčková, 2006) zabývající se problematikou gender v české škole. I u nás však nalezneme snahy o alespoň dílčí

řešení a ve světě pak celou řadu řešení rozsáhlejších, zejména však položených mimo evropské kulturní dění.

4.1 Genderové aspekty a využívání ICT ve vzdělávání

Kurikulární dokumenty a zejména školská praxe v našem školství dovolují označit českou edukační realitu v oblasti ICT jako genderově nesensitivní. Podobné však nalezneme i v jiných zemích EU. Podpořit uvedené tvrzení lze prostřednictvím zkoumání efektů vzdělávání, viz (Průcha, 1996), i aplikací známé Kirkpatrickovy čtvrté úrovně evaluace výuky. Tyto efekty lze dokumentovat mnoha zjištěními, např. nízkým zastoupením žen v oblasti ICT, (viz Zpráva Komise EU o Elektronických dovednostech pro 21. století, 2007), či nedostatečnou úrovní využívání ICT ve škole, viz zpráva EU o využívání počítačů a internetu ve školách (Country Brief, 2006). Na necitlivost českých učebnic vůči genderu poukazuje Vostál (2004). Mimo jiné uvádí z českých a britských kurikulárních dokumentů, že zatímco český dokument zdůrazňuje kritéria vztahující se k odborné správnosti obsahu učebnic a metodickému a didaktickému zpracování textů, národní vzdělávací program ve Velké Británii zdůrazňuje individuální styl učení žáků, jejich motivaci a potřeby.

Na vliv genderových a sexových aspektů na oblast ICT ve škole poukazují přední pedagogové. Průcha (2002) hovoří o sexových a genderových edukačních determinantech a odkazuje mj. na německý výzkum (CULAS) o počítačové propasti mezi pohlavími (komputer gender gap). Preuschoff (2007) zdůrazňuje potřeby vytváření školy přátelské pro dívky a specifika vyučování technických předmětů s ohledem na pohlaví. Zpráva americké komise AAUW Educational Foundation Commission on Technology, Gender, and Teacher Education, označená Tech-Savvy (2000), zavádí pojem e-kultury, který představuje sociální, psychologickou, edukační a filozofickou dimenzi ICT. Současná kultura má výrazné maskulinní rysy, což může mít významný negativní dopad v edukační realitě. Negativní dopady se projevují především v pasivním až resistantním vztahu dívek k ICT, což má důsledky ve škole v nedostatečných kompetencích dívek pro práci s ICT a v následných edukačních efektech v profesním zaměření žen (Průcha 2002).

Také činnosti spojené s nově vzniklými službami informačních a komunikačních technologií lákají chlapce a dívky odlišně. Během posledních několika let došlo k zvýšení vytváření takzvaného obsahu aktivit v síti internet. Zdroje informací na webu jako je YouTube, Flickr, MySpace, Facebook a Wikipedie stejně jako blogy a fan-sites servery, jsou čím dál více

přijímány mladými lidmi. Tento obsah činností byl přepracován do pojmu web 2.0. Co tyto prostředky mají společné je, že účastníci, kteří jsou odpovědní za obsah, například vkládání videoklipů, fotografií, písemných textů, úpravu fotografií a výkresů, podléjí na růstu a rozšiřování sociálních sítí. Většina aktivit spojených s těmito prostředky se provádí mimo dohled školy, nejčastěji doma. Jak se ukazuje, i zde jsou rozdíly, co chlapci a dívky raději využívají v rámci těchto prostředků. Zatímco chlapci raději projevují náklonnost k vkládání videoklipů a fotografií na web, dívky se rozvíjejí v jiných oblastech jako je například blogování a komunikace v sociálních sítích, včetně vkládání komentářů k zde umístěným fotografiím a grafice. Blogy jsou dominantou mladých lidí a donedávna zde významný rozdíl v postavení žen a mužů v této činnosti nebyl. Studie 203 náhodně vybraných blogů zjistila, že 54 % jsou autoři muži a 46 % jsou ženy, a že 40 % autorů blogů je mladších 20 let (Herring, 2004). V roce 2003, bylo náhodně vybráno 490 000 blogových vzorků ze serveru shromažďující různé druhy zaměření blogů (www.blogcensus.net). Porovnáváním stylu, formulací a uspořádáním textu bylo zjištěno, že 40% autorů byly muži a 36% ženy, v ostatních případech nebylo možné rozpoznat pohlaví. Bez určení věku bylo zjištěno, že muži dominují kategorii blogů s politickými tématy a ženy, na druhé straně, byly majoritní v oblasti osobních blogů.

V roce 2006 Pew Institute také zjistil, že zatímco chlapci převažují ve vkládání videoklipů, dívky se zdají být více aktivní, s blogy. Ve svém průzkumu z USA, 935 párů, vztahu rodič-dítě, ve věku 12 až 17, zjistili, že 64% online dospívajících věku 12-17, se podílelo na jedné nebo více činnostech směřujících k vytváření obsahu na internetu, a v 57% v předchozím průzkumu z roku 2004 (Lenhart, 2007). V této studii Lenhart také zjistil, že dívky ovládají většinu prvků tvorby obsahu. Bylo dále zjištěno, že je téměř dvojnásobek dospívajících chlapců, než dívek, co umísťují svá videa, která jsou volně přístupná a může je kdokoliv shlédnout.

Z Amerického průzkumu rovněž vyplývá, že dívky jsou dominantní v rámci sociální sítě, až se zdají být nejpočetnější skupinou uživatelů, která síti dominuje: Existuje podmnožina dospívajících dívek, které jsou super-komunikátory. Dospívající dívky, které mají řadu technologických možnosti pro komunikaci s rodinou a přáteli, včetně tradičních pevných telefonů, mobilních telefonů, textových zpráv, sociální sítí, zasílání rychlých zpráv a e-mailů. Představují asi 28% celé dospívající populace (Lenhart, 2007). Výsledky z Pew Institutu o situaci v USA odpovídají podobným tendencím v Norsku. Nedávný národní průzkum zmapoval dospívající děti ve věku 17 let, jejich užívání a postoje k sociální síti a potvrzuje danou tendenci (Storsul, 2008). Také v této studii dívky dominují v oblasti psaní, vystavování

fotografií apod., zatímco chlapci zřejmě raději umísťují a stahují videa. Lenhartovo zjištění z USA také zřejmě odpovídá Broos a Roe, kteří ve své studii 1145 Vlámských adolescentů, zjistili, že frekvence používání internetu mladých žen je sociálně a psychologicky složitější než u mladých mužů. Bros a Roe zde zveřejňují své zjištění z předchozích výzkumů (Rosengren a Windahl, 1989), které upozorňuje na podobný trend ve využívání médií obecně, a nikoliv v souvislosti s počítači. V důsledku toho Broos a Roe naznačují, že budoucí výzkum potřebuje rozvíjet samostatné teoretické modely pro muže a ženy. Ve skandinávských zemích byly též činěny některé pokusy ve směru poznání rozdílných preferencí a orientací chlapců a dívek; například weblogging a Wikipedie byly použity na středním stupni vzdělání v Norsku. Práce Lundu a Lundu (Rasmussen a Smørđal) uvádí, jak WikiI technologie vytváří napětí mezi individuální a kolektivní prací ve třídě a současně mezi mužskou a ženskou rolí z hlediska autorství i z hlediska orientace obsahu (Lund, 2006).

Zajímavé je, že německy mluvící oblasti, v zemích OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) uvádějí, že mladí lidé zatím využívají web 2.0 pasivně, ale zdá se, že trendem je posun k větší účasti na těchto činnostech, zejména pokud jde o blogování a podcasting. Na rozdíl od zjištění z USA a Norska, kde dívky zřetelně dominovaly blogům, se zdá, že právě chlapci jsou ti, kteří ovládají tuto činnost v německy mluvících oblastech. Tyto změny nám jakýmsi způsobem naznačují složitost otázky rovnosti pohlaví, ve které by měly existovat významné rozdíly v praktikování rovnosti mezi kulturami a národy. Přes tuto vzrůstající aktivitu a pokročilé využití digitálních zdrojů ze strany chlapců i dívek, až doteď nebylo mnoho pokusů využít některé z těchto webových zdrojů a upravit je v rámci výuky ve škole.

4.2 Genderově specifické rozdíly v přístupu učitelů k ICT

Z předchozích pasáží a zde charakterizovaných výsledků plyne, že významná úloha z hlediska ovlivnění generové problematiky připadá učitelům. Existují obecné nálezy, že pohlaví učitele, resp. charakter jeho učitelské role může mít značný dopad na studenty, avšak nikoli cíleně z hlediska dopadu na přístup studentů k ICT. Je pouze málo empirických nálezů, které by mohly naznačovat, že školy a učitelé jsou schopni ovlivnit postoje dívek a chlapců k ICT. Jedním z rozsáhlých výzkumů, který se zabýval komplexně využíváním ICT ve školách po celém světě, byl projekt SITES (Second Information Technology in Education Study) Mezi jeho hlavní výzkumné postuláty lze řadit zjištění, že pokrokové jsou ty výukové metody

využívající technologie, které jsou založeny na těchto třech didaktických principech: zvyšování vlastní potřeby poznávání vedoucí k zodpovědnosti a celoživotnímu vzdělávání, konstruktivní způsob práce v týmu připravující na řešení skutečných problémů ze života a informační výchova se zvláštním zaměřením na schopnost analýzy a zpracování informací. Poznatky z výzkumu SITES z roku 2006 dospěly ve vztahu k gender problematice například k závěru, že mnohé školské systémy, které mají větší zastoupení mužů nevykazují žádné diference ve sledované problematice oproti systémům s nižším zastoupením mužů. Genderová nerovnováha v přístupu ICT technologiím ze strany studentů tak pravděpodobně není důsledkem genderově specifických rozdílů v pedagogickém přístupu a způsobu práce ze strany učitelů (Law, 2008).

Některé nálezy však naopak naznačují, že učitelský gender může být zdrojem jistých problémů, pokud se jedná o jejich vystupování v udržování si své role. S využitím údajů z Nizozemského průzkum využívání ICT v primárním vzdělávání (téměř 4000 studentů) identifikovali Meelissen a Drent dva spolu související faktory, které ukazují, že mají jistý pozitivní vliv na přístup dívek k počítačům; jsou jimi způsob pedagogického přístupu učitelů a počítačové zkušenosti učitelek (Meelissen, 2007). Průzkum také ukázal, že i kdyby učitelky přistupovaly se stejnou intenzitou a stejným rozsahem k užívání ICT pro vzdělávací účely jako muži, přesto by byli studenti méně přesvědčeni o jejich ICT znalostech a dovednostech, než by tak byli v případě jejich mužských kolegů.

Intenzita a různorodost využívání ICT pro vzdělávací účely však má obecně značný vliv na postoje studentů k počítačům. Národní průzkum o využívání ICT v Norských školách, ITU Monitor 2007, ukazuje, že existují velké rozdíly mezi tím, jak hodnotí učitelé své kompetence realizované při hodinách a co si žáci myslí o jejich dovednostech (Arnseth, 2007). Z tohoto pohledu Meelissen a Drent tvrdí, že školitelé učitelů by v daném směru měli nejen věnovat pozornost svým studentům a jejich povědomí o genderových rozdílech v postojích k počítači u žáků, ale měli by se také zaměřit na generové rozdíly v sebedůvěře v používání ICT budoucích učitelů (Meelissen, 2007).

Tento pohled do jisté míry podporuje Smeets (Smeets, 2005), který zjistil, že učitelé, kteří považují ICT za vhodný prostředek pro podporu aktivity žáků a jejich samostatného učení a kteří si jsou současně jisti příslušnými kompetencemi žáků při využívání ICT, častěji používali otevřený software, resp. Konstruktivisticky orientované ICT aktivity podporující přemýšlení a řešení problémů, spolupráci, motivaci a pozitivní postoj k učení ve své

pedagogické praxi. Podle Smeetse ze studie vyplývá, že učitelům se zřejmě jeví tento typ ICT aktivit, který ovšem vyžaduje vyšší kompetence též na straně učitele, více prospěšný, než učitelkám (Smeets, 2005).

Antonetti a Giorgetti v dané souvislosti konstatují, že gender ovlivňuje celkový postoj k oužívání počítače, sebehodnocení počítačových dovedností i názory na konkrétní otázky týkající se role multimédií ve výuce (Antonetti, 2006). Postojové rozdíly mezi muži a ženami jsou však současně korigovány společnými profesními zájmy a kompetencemi učitelů, kteří pracují ve stejném sociálně-kulturním prostředí a potýkají se, bez ohledu na jejich pohlaví, se stejnými vzdělávacími problémy, resp. jsou vzděláváni podle stejných pedagogických zásad. To je vede k tendenci vyrovnávání více či méně obdobných názorů na učební pomůcky a technické prostředky, které mohou být v dané výukové situaci použity (Antonetti, 2006)

4.3 Genderově specifické rozdíly v přístupu žáků k ICT

Existují četné výzkumné nálezy potvrzující zkušenost, že se chlapci rádi dominují a předvádějí své kompetence v oblasti práce s ICT, především pak v oblasti herních aktivit doma i ve škole. To potvrzuje též výzkum PISA 2006, stejně jako studie na úrovni EU a národní průzkumy ze zemí OECD (Arnseth, 2007, OECD, 2007; Smihily, 2007). Tento primární zájem o hraní počítačových her se zdá být nejvíce patrný ve spojení s mladými chlapci. V souvislosti s posunem zájmů během dospívání registrujeme větší potřebu využívání ICT pro vzdělávací účely (Kent & Facer, 2004).

Mladé dívky mají také zájem o hraní počítačových her, avšak ne v takovém rozsahu jako chlapci (Smihily, 2007). Carr a Pelletier ukazují ve studii na školách ve Velké Británii, že dívky si hrají, ale nemluví o hrách používáním termínu "hry", místo toho mluví o hrách pomocí jejich názvů a titulů (Carr, 2005). Studie ukazuje, že jak chlapci i dívky hraní her považují spíše za mužskou činnost, s níž dívky nechtějí být spojovány. I další země uvádějí, že existuje rozdíl mezi pohlavími v zájmu o různé typy her. Zatímco chlapci projevují své preference v oblasti sportu a akčních her, děvčata se více zajímají o společenské hry, zábavné a hry na ovládnání méně náročné (Todorova et. al., 2008).

Kennewell a Morgan zjistili ve studii malých dětí ve Velké Británii, že existují důkazy o tom, že počítačové hry mohou navozovat samostatné činnosti s technologiemi, které mohou prohloubit znalosti v dalších aspektech jejich používání (Kennewell, Morgan, 2006). Toto zdůrazňuje též další zjištění, které uvádí, že užívání počítačových her ve školách se zdá mít

pozitivní dopad na zapojení dětí do výuky a zejména na výpadky ve školní docházce, které jsou častější u chlapců (Kirriemuir 2004). Colley naznačuje, že mladší studenti, zejména dívky, by měly mít větší podporu vzhledem k nižší úrovni dovedností. Tvrdí, že by to mohlo pomoci vyrovnat jakékoli genderové rozdíly ve zkušenostech přenesených do třídy z domácího prostředí. Protože mladí studenti, a zejména chlapci, jsou silně vystaveni vlivu z počítačových her, je zde riziko, že v porovnání s nimi se jim budou zdát klasické didaktické hry nudné. (Colley, 2003). Dalším důležitým tématem je zdůraznění stereotypního zobrazování žen a mužů ve videohrách a dopad těchto stereotypů na mládež (Brenick, 2007). Výzkumy nám ukazují, že zde existuje pozitivní souvislost mezi násilnými hrami a podporou násilí páchaného na ženách (Dill, 2005).

Pokud jde o didaktické využití her, není dosud jednota v názoru na jejich efekt a přínosů. Je zde stále nedostatek poznatků o tom, jak hry ovlivňují učení a výsledky učení. (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Přesto existují dílčí důkazy, že hry přispívají ke zlepšení obecných dovedností, jako jsou vlastní dovednosti v oblasti ICT a dále dovednosti v oblasti spolupráce, percepčního a motorického učení a vyššího myšlení, zvláště pak řešení problémů a strategické myšlení. V případě aplikace didaktických her není tudíž jednak dosud zcela zřejmý jejich edukativní přínos, ale jednak též není zpracována a ověřena metodika, jak efektivně zapojit dívky i chlapce (Kirriemuir, 2004).

Rozdílné přístupy k ICT potvrzuje též zjištění, že chlapci mají obecně více sebedůvěry ve své schopnosti a dovednosti než dívky, ale není prokázáno, kdy tento rozdíl v postojích mužů a žen začíná. Výzkumy ukazují, že existují konkrétní genderové rozdíly v postojích k počítačům a v důvěře mezi staršími dětmi. Tyto rozdíly lze vysvětlit tím, že si dívky uvědomují intenzivněji význam daných dovedností pro práci, zatímco chlapci se více zaměřují na hraní her. Volman a van Eck studovali podíl dovedností v oblasti ICT a výsledky vzdělávání na základních a středních školách v Nizozemsku. Ve svém dotazníku a rozhovorech zahrnujících 213 žáků zjistili, že neexistují žádné podstatné rozdíly mezi chlapci a dívkami v primárním vzdělávání. Nicméně na vyšším stupni vzdělávání se již genderové rozdíly projevovaly značně. Tyto rozdíly se týkaly především oblasti preference práce, kde dívky preferují především aplikace související s komunikací a estetikou (M. Volman et al., 2005).

North a Noyes hodnotili postoje k počítačům v Anglii u 104 dětí ve věku 11 a 12 let prostřednictvím sebereflexích dotazníků, přičemž zjistili, že aspekt pohlaví obecně neovlivňuje

stupeň poznání ani charakter postoje k počítači (North, 2002). Na druhou stranu Colley srovnávala chlapce a dívky ve věku 11-12 let s chlapci a dívkami ve věku 15 -16 let ve Spojeném království v souvislosti s vnímáním jejich nejlepších a nejhorších aspektů týkající se výpočetní techniky ve škole a zjišťovala rozdíly mezi pohlavími v obou fázích věku. Dívky byly zaměřené na práci a měly zálibu psaní e-mailů a textů a chlapci ukázali bližší vztah k počítačovým hrám a obecnému využití počítačů (Colley, 2003).

Kent a Facer potvrdili preferování hraní her mladšími chlapci a také zjistili, že orientace školních činností starších věkových skupin se odklání od hraní her a ve větší míře jsou využívány počítačů pro školní práci ve volném čase (Kent & Facer, 2004). Nicméně, ve své studii prováděné na středních školách v Norsku, Solvberg zjistila, že vliv na pohlaví může záviset jak na procvičování znalostí, tak na předchozích zkušenostech s nimi. V důsledku toho se ukázalo, že více procvičování s počítačem přispívá k růstu sebevědomí dívek, což ukazuje, že pedagogové by je měli více povzbuzovat, aby dívky získaly více zkušeností s výpočetní technikou (Solvberg, 2003).

Solvberg ve své studii zjistila též rozdíly mezi pohlavím v úrovni sebevědomí a vnitřní motivace k využívání počítačů (Solvberg, 2003). Dívky byly méně motivované, více nervózní, domácí počítač používali méně a byly nejisté v jeho používání ve srovnání s chlapci. Volman a Van Eck zjistili podobný nález mezi žáky na středních školách v Nizozemsku. Zjistili, že v rámci středoškolského vzdělávání chlapci uvádějí častěji než dívky, že vědí více o počítačích, než jejich učitel. Chlapci také častěji sdělují, že mají větší zájem se dozvědět více o počítačích, než dívky, kterým se naopak líbí hodiny počítačů, ve kterých se opakuje látka a mohou si

□ □ Enochsson toto zjištění potvrzuje a uvádí, že chlapci mluví o své internetové dovednosti ve větší míře než dívky. Tvrdí, že toto zjištění reflektuje chlapecké postoje ke spolehlivosti internetu (Enochsson, 2005). Enochsson prováděl etnografickou studii ve Švédské třídě, která byla zaměřena na pochopení toho, co dělají mladí studenti (ve věku 9 až 11 let) při hledání informací na internetu ve škole a jak reagují v případě, že je jim dána možnost, aby s ním pracovali po delší dobu (Enochsson, 2005). Studie potvrzuje předchozí výzkum v této oblasti. Též australské výsledky z průzkumu Dívky a ICT potvrzují existenci faktorů spojených s nízkým podílem dívek účastnících se vzdělávání vedoucího k profesionální úrovni povolání v oblasti ICT. Prokázala, že dívky na střední škole mají obecně vyšší tendenci vnímat témata

orientovaná na moderní informační komunikační technologie jako nudné a dokonce ve značném procentu vyjadřují silnou averzi k počítačům (Anderson, 2007).

Z hlediska porovnání dívek a chlapců v oblasti čtenářské gramotnosti ukazují výsledky studie PIRLS, že dívky chlapce předčí v dané kompetenci (van Daal, 2007). Stejně tak výsledky výzkumu zemí OECD uvádějí obdobný rozdíl ve čtenářské gramotnosti a rovněž tak PISA (Program pro mezinárodní hodnocení studentů) 2006 deklaruje výsledky, ve kterých dívky ve věku 15 let předčí chlapce ve čtení. Nicméně některé výsledky ze studie PIRLS ukazují, že chlapci a dívky mají srovnatelnou úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska ve čtení a interpretace informací z internetu. 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 přibližovat v dané kompetenci chlapce a dívky.

Nedávná studie z USA také ukazuje, že mladší dívky a starší dívky obzvláště, dominují v psaní, jak ve škole i mimo, oproti tomu starší chlapci mnohem raději píší méně. Nicméně, rozdíly mezi pohlavími ve škole se zmenšují (Lenhart 2008). Mimo školní kontext 49% dívek uvedlo, že si píší deník, zatímco 20% chlapců na druhé straně sdělilo, že by nejraději mimo školu vůbec nechtěli psát. Lenhart zdůraznil, že dospívající děti samy považují psaní za klíč k úspěchu, a že škola by mohla přispět více. Studie je založena na situaci v USA, ale situace může být podobná v ostatních zemích OECD. Tímto způsobem školy čelí výzvám, aby se zahrnuli digitální žánry jako cestu ke splnění dovedností a motivace pro mladé lidi. V národním průzkumu o využívání ICT a počítačové gramotnosti žáků v Norsku byly zjištěny genderové rozdíly u dívek, které uvedly, že osvojení vyhledávání informací je důležitou součástí počítačové gramotnosti, zatímco chlapci uváděli osvojení vytváření digitálních a multimediálních textů jako důležitý aspekt počítačové gramotnosti. Dívky více než chlapci uváděly, že počítačová gramotnost pro ně slouží primárně pro podporu učení ve škole a že se více cílevědomě snaží zdokonalit ve svém přístupu ke školním povinnostem (Arnseth, 2007).

Volman zjistil, že dívky na základní škole rády vysvětlují ostatním, co samy dělají lépe na počítači než chlapci. Chlapci na druhé straně nacházejí formu zábavy v porážení druhých v počítačových hrách. Studie rovněž odhalila generové rozdíly na středních školách, při použití různých druhů aplikací. Dívky projevily největší nadšení při používání komunikativně orientovaných nástrojů, jako kreativní psaní a aplikace pro týmovou práci. Chlapci se na druhé

straně přiklání k činnostem, v nichž se technologie používají pro řešení problémů a zkoumání jevů a dějů (M. Volman et al., 2005).

Zdá se, že existuje mírná tendence chlapců přiklánět se k individuálnímu učení s ICT, zatímco dívky častěji dávají přednost spolupráci při učení. Prinsen, Volman a Tervel prováděli sekundární anýzu výzkumů genderových rozdílů zaměřených na stupeň a druh zapojení studentů a na jejich studijní výsledky ve dvou konkrétních aktivitách s využitím ICT ve vzdělávání, a to v počítačem zprostředkované komunikaci (CMC Computer Mediated Communication) a počítačem podporovaném kolaborativním učení (CSCL Computer Supported Collaborative Learning). Ve studii týkající se CMC poukazují, že mužská dominance a přetrvávající genderové rozdíly v komunikačních stylech stále hrají roli a lze očekávat, že CMC bude obecně více atraktivní pro studentky, budou-li ji realizovat samostatně, zatímco ve skupinové aktivitě se více prosazují chlapci (Prinsen, 2007). Také při hodnocení studií v oblasti CSCL byly identifikovány tendence chlapců být více aktivní než dívky, ale rozdíly byly méně zřetelné než v CMC.

Na aktivity dětí a mladých lidí spojené s využíváním ICT mají výrazný vliv jejich rodiče, a to jak z hlediska podpory využívání ICT, například v případě zpracování domácích úkolů, tak i z hlediska obecné možnosti tohoto využívání. PISA 2006 ukazuje, že rodičovský sociálně ekonomický status ovlivňuje přístup dětí k využití ICT doma, a také do jisté míry ovlivňuje jejich školní práci. Chlapci a děvčata vykazují rozdílné postoje k ICT a vykazují i různé preference v rámci možností ICT. Tyto preference přetrvávají i do rodičovské role. Otcové jsou s největší pravděpodobností ti, kteří kupují hry dětem, zatímco matky se zaměřují na podporu dětí pomocí vzdělávacího software (OECD, 2007).

Nedávná studie provedená Vekiri a Chonaki vyvozuje, že podpora ze strany rodičů a do jisté míry i vzájemné podpora jsou nejdůležitějšími proměnnými pro chlapeckou i dívčí sebedůvěru směrem k počítači (Vekiri, 2008). Jejich práce se skládá z průzkumu 340 studentů pátého stupně ze sedmi základních škol v Řecku. Spojili svá zjištění s předchozím výzkumem, kde ukázali, že rodiče si udržují stereotypy v názorech na schopnosti mužů a žen. V mužích hledají dominanci a schopnost komunikovat a očekávají různé chování svých synů a dcer (Margolis, 2003). Navíc tvrdí, že očekávání, jež rodiče sdělují svým dětem, mohou mít dlouhodobé následky, protože mají silný dopad na budoucí ego dítěte a akademické i profesní preference. Nedávný průzkum provedený v USA ukazuje, že dospívající a jejich rodiče mají

často podobné technologické profily v prostředcích, které používají, a četnosti, s jakou je používají. Livingstone a Bober např. objevili, že děti, které denně využívají internet, mají rodiče, kteří také používají internet častěji a mají více zkušeností. (Livingstone, 2005). Dospívající, přestože mají konkrétní důvody preferencí a orientací práce rozdílné oproti svým rodičům, deklarují, že internet a s ním související technologie, zjednodušují jejich společný život (MacGill, 2007).

5 Projekt a metodika práce

5.1 Cíle práce

Tematickým zaměřením a současně též základní problémovou oblastí předkládané práce je problematika genderu, generových stereotypů ve vzdělávání a generově citlivé výuky v informační výchově. Z tohoto tematického zaměření se generuje hlavní výzkumný problém práce, který lze formulovat čtveřicí otázek:

- (1) Lze považovat generové stereotypy ve vzdělávání za fenomén ovlivňující jeho průběh a výsledky?
- (2) Jak vnímají význam generově citlivé výuky učitelé a učitelky informační výchovy a jak ji realizují?
- (3) Liší se dívky a chlapci z hlediska vnímání významu a výsledků informační výchovy?
- (4) Lze generově necitlivou výuku informační výchovy považovat za faktor ovlivňující negativně průběh a výsledky informační výchovy?

Hlavním cílem práce je přispět k rozvoji teorie informační výchovy rozpracováním aspektů genderu a zvláště pak konceptu generově citlivé výuky v informační výchově. Z tohoto hlavního cíle plynou hlavní úkoly práce, jimiž jsou:

- (1) Úkol analyzovat problematiku genderu ve společnosti z hlediska pojetí, vývoje a širě dopadu daného fenoménu, včetně dopadu do sféry vzdělávání.
- (2) Úkol zmapovat problematiku generově necitlivé a generově citlivé výuky v rámci informační výchovy a postihnout rozdíly v úrovni ICT kompetencí chlapců a dívek.

Díličními cíli rozvíjejícími cíl hlavní jsou cíle orientované na základní subjekty výukové situace, a to na učitele a studenty.

- (1) Prvním díličím cílem a současně též prvním díličím úkolem je zde zmapovat postoje učitelů k problematice generově citlivé výuky v informační výchově a zjistit jejich názory na význam tohoto fenoménu ve výuce a jejich zkušenosti s generově citlivou výukou.

(2) Druhým dílčím cílem a současně též druhým dílčím úkolem je zde zjistit difference v úrovni osvojení učiva a vztahu k procesu výuky informační výchovy mezi chlapci a dívkami v kontextu s generovou problematikou.

5.2 Výzkumné metody

Pro naplnění formulovaných cílů a úkolů práce byly užity zkumné metody teoretické i empirické. Ze skupiny teoretických metod to byly především metody analytické a syntetické založené na studiu odborné literatury a elektronických informačních zdrojů. Jednalo se o analýzy, komparace primárních pramenů, především pak odborných statí, článků a výzkumných zpráv. Při zobecňování zjištěných skutečností i při vyvozování závěrů byly využívány metody induktivně-deduktivní. Ze skupiny metod empirických byla jako dominantní kvantitativní metoda použita metoda explorativní, pro kterou byla zvolena technika dotazníkového šetření s následnou statistickou analýzou odpovědí respondentů. Konkrétně bylo aplikováno dvojí dotazníkové šetření ve dvou různých cílových skupinách.

Dotazníkové šetření se jevilo jako nejvhodnější forma pro zjištění názorů a postojů ke genderové problematice a genderově citlivé výchově a vzdělávání, a to jak u učitelů, tak u studentů. V obou případech se jednalo o dotazníky strukturované do jednotlivých položek s uzavřenými otázkami. Tato forma dotazování byla zvolena též z hlediska technologie distribuce a zpracování dotazníků. Konkrétně byl dotazník distribuován jako webová aplikace s metodou on-line sběru dat.

On-line metoda sběru dat poskytuje oproti klasické metodě různé výhody, především pak z hlediska časového i ekonomického. Obecnou nevýhodou této metody může být nižší návratnost daná jednak menší ochotou potenciaálních respondentů reagovat v situaci zahlcení různými on-line šířenými materiály, jednak případně i nižší úrovní informačně technologických kompetencí daných subjektů. V rámci realizace dotazníkového šetření bylo snahou zmírnit dopad těchto negativních faktorů. Především se zde vzhledem ke specifice cílové skupiny vyučujících informatických předmětů a jejich studentů a studentek jednalo o generování obsahově formálně vstřícného průvodního textu oslovujícího potenciaální respondenty.

Pro dotazníkové šetření uskutečněné v předkládané práci byly stanoveny dvě cílové skupiny, které mají přímý vztah ke sledované problematice, resp. k dílčím cílům a úkolům práce. První cílovou skupinou byli učitelé a učitelky informační výchovy, resp. učitelé a učitelky informatických předmětů náhodně vybraných středních škol v České republice, neboť

primárně jejich působením se buď uplatňuje genderově citlivá výchova, nebo dochází k předávání genderových stereotypů v rámci informační výchovy. V této cílové skupině bylo úkolem dotazníku zjistit postoje a názory respondentů k problematice genderových stereotypů a genderově citlivé výuky a současně zjistit též, zda genderově citlivou výuku v rámci informační výchovy uplatňují.

Druhou cílovou skupinou byli studenti středních škol, které učitelé a učitelky první cílové skupiny vyučují informatické předměty. V této cílové skupině bylo úkolem dotazníku zjišťovat znalostí a zkušeností studentů a studentek v oblasti informační výchovy, resp. oblasti informační gramotnosti. Zjištěné údaje měly posloužit k analýze rozdílů mezi sledovanými skupinami respondentů

Pro zjišťování úrovně jednotlivých studujících v oblasti informační gramotnosti bylo záměrem zjišťovat úroveň osvojení dílčích ICT kompetencí. Tuto úroveň však nebylo možno vzhledem k pojetí a rozsahu výzkumu zjišťovat objektivizovaně výkonovým testem a nebylo ani záměrem testovat vědomosti a dovednosti studentů. Použita zde byla metoda autoevaluace, jejíž výsledky byly podporovány dalšími otázkami.

Metoda autoevaluace, resp. evaluace, v níž se respondenti v řadě dílčích položek vyjadřovali k úrovni svých ICT kompetencí, poskytuje deklarovanou úroveň, již nutno chápat jako subjektivní vnímání objektivně dosažené úrovně. Na základě publikovaných výsledků některých výzkumů, v nichž byla srovnávána validita deklarované a objektivně ověřované úrovně ICT kompetencí za validní. Zde se jedná např. o Výzkum informační gramotnosti. MI ČR, STEM/MARK, 2005 (<http://www.stemmark.cz/archive.htm>), v němž se skupina 16 000 respondentů vyjadřovala k úrovni své počítačové gramotnosti v jednotlivých sledovaných oblastech. Skupina 500 respondentů následně podstoupila srovnávací studiové testy (in-hall), v nichž řešili konkrétní úlohy z oblasti počítačové gramotnosti na počítači. Výsledky průzkumu prokázaly, že deklarovaná a ověřená úroveň gramotnosti se liší pouze minimálně, a to ve prospěch deklarované úrovně o cca 3 procentní body. Metodou autoevaluace získané výsledky lze proto i s ohledem na množství respondentů, považovat při vnímání jejich charakteru a mírné tendence nadhodnocovat sebehodnocení za dostatečně vypovídající.

5.3 Charakter a administrace dotazníku

Předkládané práce využívá pro hledání odpovědí na výše formulované otázky jako jednu z hlavních výzkumných metod metodu dotazníkovou. Konkrétně byly využity dva

dotazníky pro dvě předem stanovené skupiny respondentů, tj. učitele a učitelky informační výchovy, resp. informatických předmětů a jejich studenty.

Oba dotazníky vznikly v rámci projektu SOKRATES 128722-CP-1-2006-1-DE-COMENIUS-C21 G@ME Gender awareness in Media Education, na jehož řešení autor participuje a v jehož kontextu byl řešen daný diplomový úkol.

Mezinárodní výzkumný projekt Gender awareness in Media Education je logicky tematicky širší než může být projekt diplomový. Oba dotazníky byly konstruovány jako dotazníky evropské a jejich otázky směřovaly též k jiné problematice, než je řešena v této práci. Z tohoto důvodu nebyly ze získaných dat cíleně vzhledem k formulovaným problémům a úkolům zpracovávány na stejné úrovni všechny získané výsledky.

Oba dva dotazníky obsahují vstupní část s vysvětlením cíle dotazníku a představením zadavatele a dále základní identifikační položky, kterými jsou především věk a pohlaví respondenta. U následujících otázek jde o kombinaci otázek uzavřených a otevřených přičemž otázky uzavřené převažují. Rozsah jednotlivých dotazníků se liší podle skupiny respondentů, pro kterou byly určeny. Dotazník pro učitele obsahuje 33 otázek a dotazník pro studenty 26 otázek. Dotazník pro učitele je přiložen jako Příloha 1. Dotazník pro studenty je přiložen jako Příloha 2. Pro administraci byly dotazníky upraveny autorem do podoby způsobilé pro on-line aplikaci. K tomuto účelu byla využita webová aplikace pro administraci dotazníků a vkládání dat. Dotazník pro učitele se nachází na adrese www.onlinedotaznik.cz/index.php?id=88. Dotazník pro studenty se nachází na adrese www.onlinedotaznik.cz/index.php?id=92.

Dopis s prosbou o spolupráci na vyplnění dotazníku byl spolu s příslušnými adresami zaslán prostřednictvím emailové služby na 300 středních škol náhodně vybraných ze seznamu škol, který se nachází na <http://www.stredniskoly.cz/>. Konkrétně byla ke každému mailu připojena jednak prosba o vyplnění dotazníku ze strany učitele informační výchovy, resp. informatických předmětů na škole, jednak prosba adresovaná učiteli informační výchovy, resp. informatických předmětů o předložení dotazníku svým studentům v různých třídách.

Dotazník pro učitele vyplnilo 53 respondentů. Návratnost dotazníku pro učitele tak byla dle očekávání pod 20% (konkrétně 17,7% zanedbáme-li skutečnost, že na jedné škole mohlo dotazník vyplnit více učitelů). Dotazník pro studenty vyplnilo 377 respondentů. Návratnost dotazníku pro studenty tak byla výrazně menší, než by odpovídalo situaci, kdy by jeden učitel zadal dotazník alespoň v jedné třídě. Přesto celkový počet respondentů a jejich rozložení mezi

chlapce a dívky v poměru 53% : 47% (200 chlapců a 177 dívek) lze pro potřeby tohoto do značné míry pilotně orientovaného výzkumu pokládat za dostačující.

6 Výsledky práce

Data získaná prostřednictvím webové aplikace od respondentů dotazníku byla nejprve zpracována z hlediska jejich konzistence. Bylo zjištěno, že respondenti vzhledem ke konstrukci dotazové aplikace odpověděli na všechny uzavřené položky. Počet odpovědí ve všech položkách (mimo doplňkových položek s tvořenou odpovědí) se tak kryje s počtem respondentů.

V první fázi zpracování dat respondentů byla provedena popisná statistika v jednotlivých položkách. V druhé fázi byla ve vybraných otázkách provedena analýza odpovědí podvýběrů respondentů. Použita byla metoda testování Studentovým t-testem, který se používá k testování rozdílnosti nebo shodnosti středních hodnot dvou výběrů.

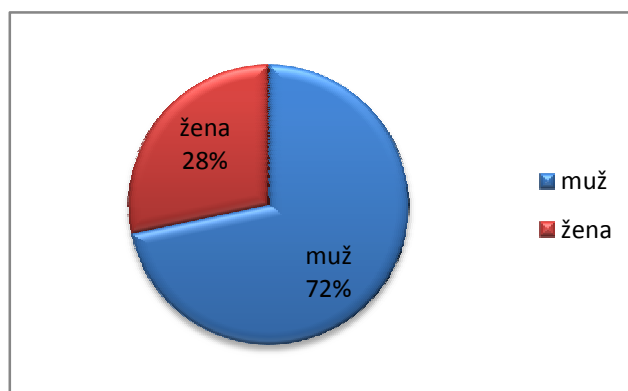
6.1 Zpracování dotazníku pro učitele a učitelky

V rámci základní popisné statistiky byla zjištěná data 53 respondentů zpracována v jednotlivých položkách z hlediska absolutního počtu jednotlivých voleb, resp. možností a z hlediska relativního počtu vyjádřeného procentně.

1. Jste žena nebo muž?

Tato základní identifikační položka ukazuje, kolik ze zúčastněných respondentů bylo žen a kolik mužů. V počtu respondentů převládají muži. Toto zjištění neodpovídá předpokladu, ale lze interpretovat tak, že na středních školách na rozdíl od škol základních vyučují informační výchovu, resp. infromatické předměty především muži.

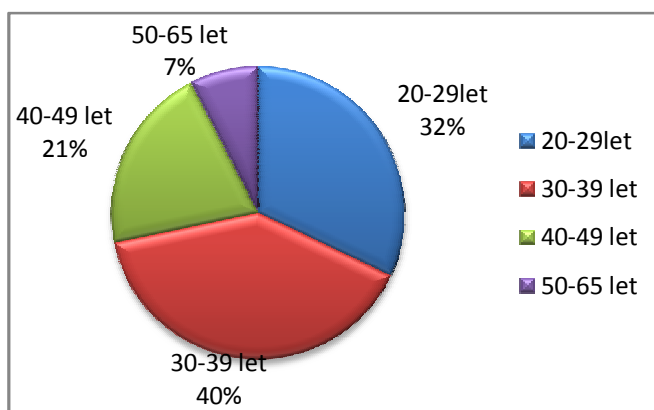
Pohlaví	n-abs	n-rel
muž	38	72%
žena	15	28%



2. Kolik je vám let?

Tato otázka byla do dotazníku zařazena, aby bylo možné zjistit věkové rozvrstvení respondentů. K tomu účelu byly stanoveny jednotlivé věkové kategorie v rozmezí deseti let. Jejich přehled včetně počtu odpovědí shrnuje tabulka.

Věková kategorie	n-abs	n-rel
20-29let	17	32%
30-39 let	21	40%
40-49 let	11	21%
50-65 let	4	8%

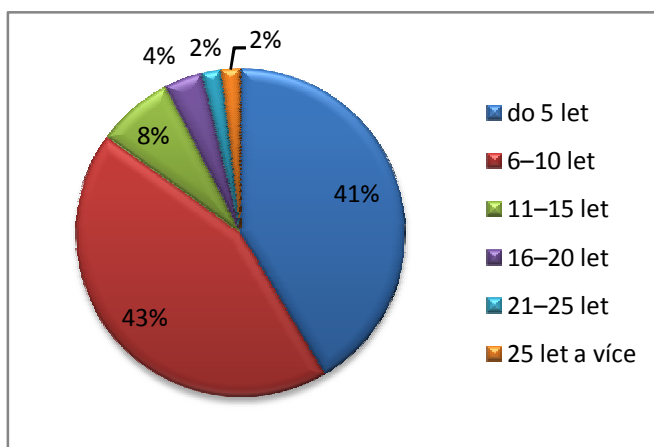


Z tabulky i z grafu je patrné, že věková skladba učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, byla rozvrstvena do všech kategorií.

3. Jak dlouho již učíte?

Z hlediska přeložených šesti kategorií lze zjišťovat, že doba, jakou respondenti učí, sice pokrývá celou škálu, ale data jasně vypovídají o skutečnosti, že informační výchovu zabezpečují dominantně učitelé s délkou praxe do deseti let.

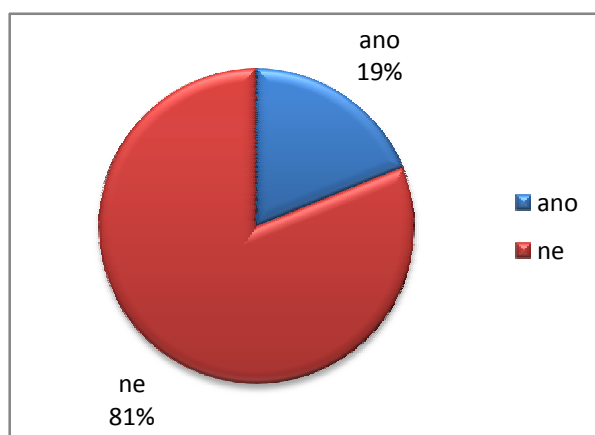
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
do 5 let	22	41%
6–10 let	23	43%
11–15 let	4	8%
16–20 let	2	4%
21–25 let	1	2%
25 let a více	1	2%



4. Jste třídní učitel/ka?

Tato položka dokládá, kolik respondentů daného výzkumného šetření se věnuje navíc práci třídního učitele.

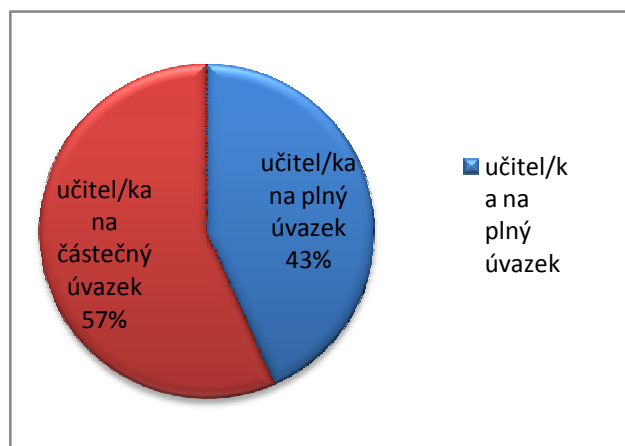
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
ano	10	19%
ne	43	81%



5. Jaký je Váš pracovní poměr?

Odpověď na tuto otázku vyjadřuje, v jakém pracovním poměru vůči škole se respondent nachází. Zajímavou skutečností je, že 57% respondentů působí na částečný pracovní poměr.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
učitel/ka na plný úvazek	23	43%
učitel/ka na částečný úvazek	30	57%



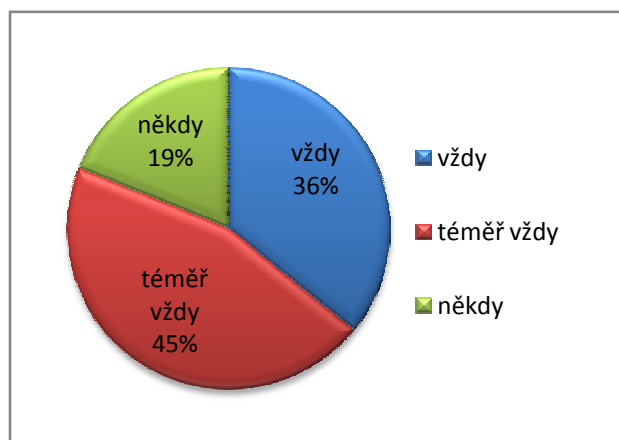
..

6. V mé výuce pozoruji výhody výuky podporované počítačem na rozdíl od jiných forem výuky.

První otázka z bloku pěti otázek týkajících se obecných postojů učitele k výuce podporované počítačem se usilovala vést respondenta k reflexi vlastní výuky, přičemž se vedle preference počítačem podporované výuky snažila zjistit též základní skutečnost, zda učitel s danou formou výuky pracuje.

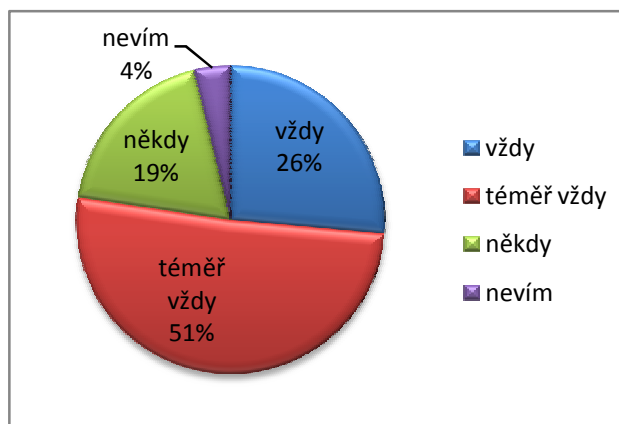
Současně tento blok reprezentuje druh otázek, které se vztahují k širší problematice výzkumného projektu G@ME Gender awareness in Media Education a které nebudou ve vztahu k pojetí a zaměření diplomového úkolu dále analyzovány.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	19	36%
téměř vždy	24	45%
někdy	10	19%



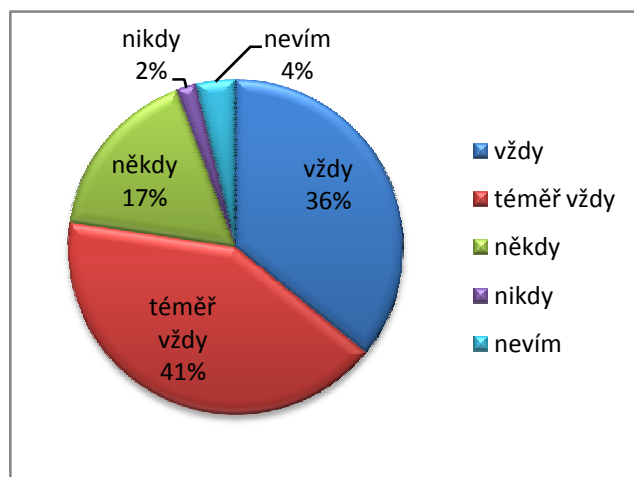
7. V mé výuce pozoruji, že tato forma učení vyhovuje individuálním potřebám studentů a studentek

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	14	26%
téměř vždy	27	51%
někdy	10	19%
nevím	2	4%



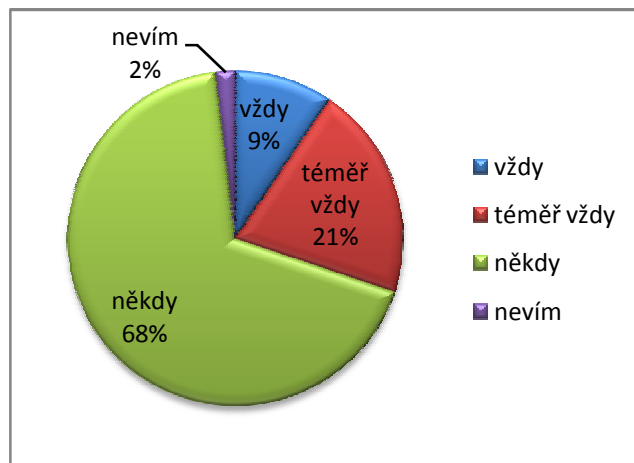
8. V mé výuce je podpora studentů a studentek při jejich učení důležitější než pouhé předávání informací.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	19	36%
téměř vždy	22	42%
někdy	9	17%
nikdy	1	2%
nevím	2	4%



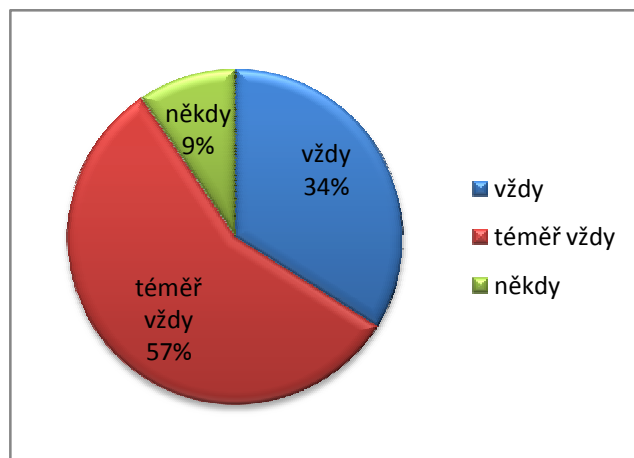
9. V mé výuce se moje role učitele/ky používáním ICT změnila. Stále více se stávám moderátorem/kou, průvodcem/kyní...

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	5	9%
téměř vždy	11	21%
někdy	36	68%
nevím	1	2%



10. V mé výuce mají všichni studující k počítačům volný přístup.

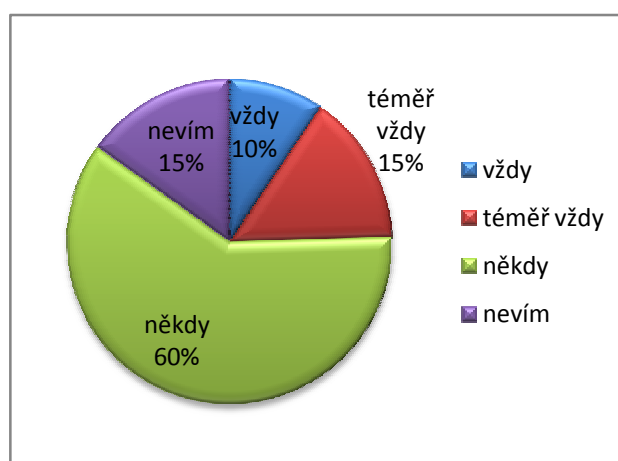
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	18	34%
téměř vždy	30	57%
někdy	5	9%



11. V mé výuce pozoruji, že počítače umožňují vyhovět rozdílným potřebám studentů a studentek.

Otázka 11 je úvodní otázkou bloku otázek konstruovaných s cílem zjistit názory a postoje učitelů k problematice generově citlivé výuky a současně stav realizace těchto přístupů ve výuce daného učitele. Otázka 11 zjišťuje, zda respondent vnímá existenci rozdílných potřeb studentů a studentek a zda vnímá prostředí počítače a práce s ním jako potencionálně generově diferencované. Tři čtvrtiny učitelů této problematice nevěnují pozornost soustavně.

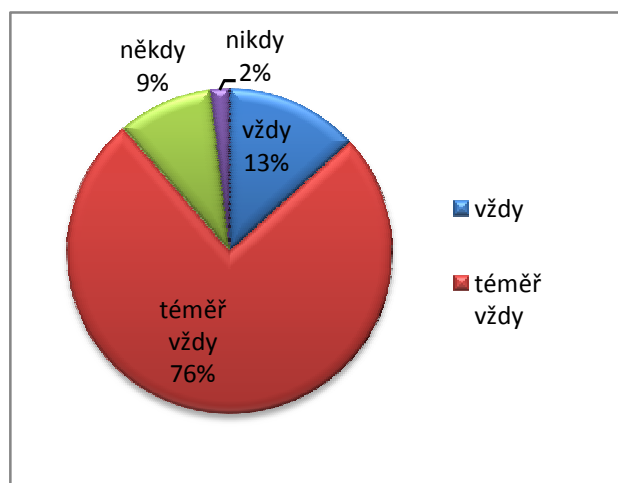
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	5	9%
téměř vždy	8	15%
někdy	32	60%
nevím	8	15%



12. V mé výuce studenti a studentky obvykle pracují ve skupinách podle pohlaví a současně ve smíšených skupinách (ne pouze podle pohlaví).

Otázka 12 zjišťuje, zda učitel diferencuje svou skupinu podle pohlaví výhradně, nebo zda též vytváří smíšené skupiny. Naprostá většina učitelů (88%) vytváří ve své výuce vedle skupin diferencovaných též skupiny smíšené.

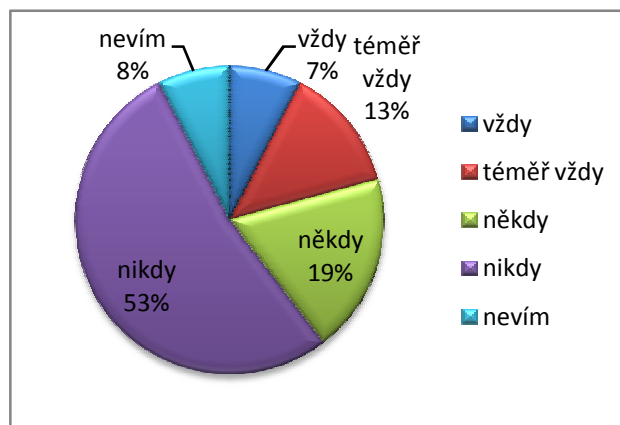
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	7	13%
téměř vždy	40	75%
někdy	5	9%
nikdy	1	2%



13. V mé výuce během skupinové práce dávám pozor na to, aby role nebyly rozděleny v závislosti na pohlaví, např. aby střídavě chlapci zapisovali poznámky, dívky prezentovaly a vedly diskusi a naopak.

Otázka 13 se zaměřovala na zjištění skutečnosti, zda učitel vnímá generové stereotypy a aktivně se snaží je oslabovat. Téměř tři čtvrtiny respondentů (72%) necítí potřebu stereotypy oslabovat systematicky, přičemž 53% respondentů tomu nevěnuje ve výuce pozornost vůbec.

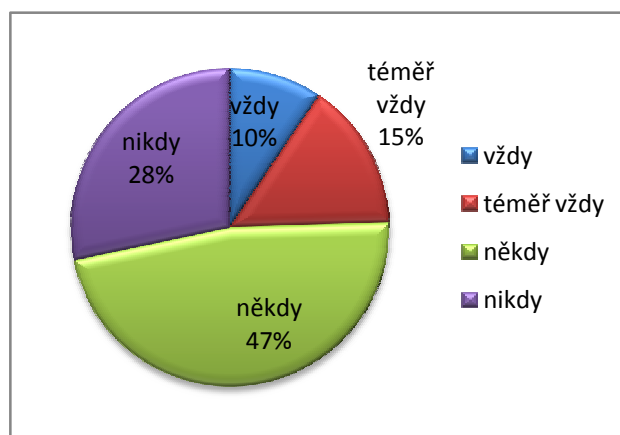
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	4	8%
téměř vždy	7	13%
někdy	10	19%
nikdy	28	53%



14. V mé výuce dbám na genderově sensitivní jazyk v psaných úkolech, pracovních listech, testech apod.

Otázka 14 zjišťovala, zda učitel aktivně podporuje generově senzitivní komunikaci. Výsledek otázky je podobný otázce předchozí. Tři čtvrtiny respondentů genderově sensitivní jazyk aktivně nepodporují systematicky, přičemž 47% respondentů o to nedbá ve výuce vůbec.

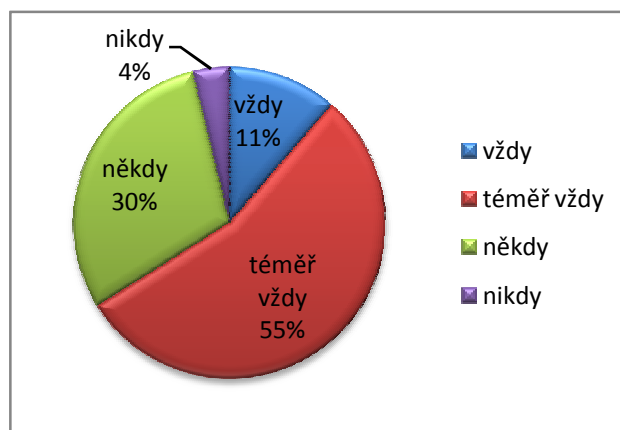
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	5	9%
téměř vždy	8	15%
někdy	15	28%
nikdy	25	47%



15. V mé výuce dívky působí v užívání počítačů méně jistě než chlapci.

Otázka 15 se orientuje na učitelovu evaluaci celkového projevu jistoty dívek a chlapců při práci výpočetní technikou. Učitel tím udává výpověď o svém vnímání rozdílu v efektu informační výchovy, kterou realizuje, i o svém vnímání rozdílu v projevu jistoty práce s počítačem mezi pohlavími. Pouze 4% respondentů nevidí v daném směru rozdíly, zatímco 66% respondentů tyto rozdíly vnímá vždy, resp. téměř vždy

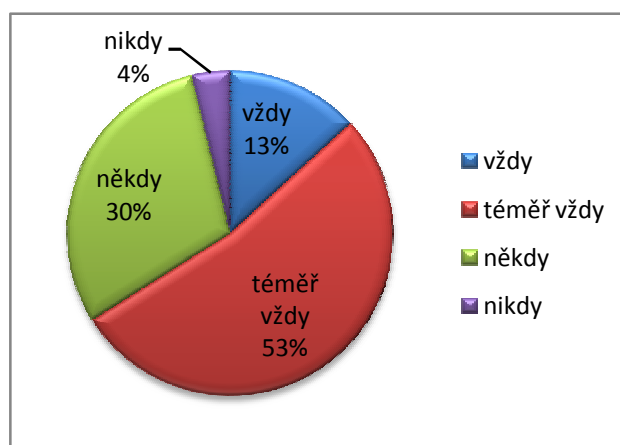
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	6	11%
téměř vždy	29	55%
někdy	16	30%
nikdy	2	4%



16. V mé výuce chlapci oproti dívkám jednají častěji jako počítačové experti.

Otázka 16 je částečně kontrolní otázkou k otázce 15. Jako taková též přinesla prakticky stejné výsledky. Opět pouze 4% respondentů nevidí v daném směru rozdíly, zatímco 66% respondentů rozdíly vnímá vždy, resp. téměř vždy.

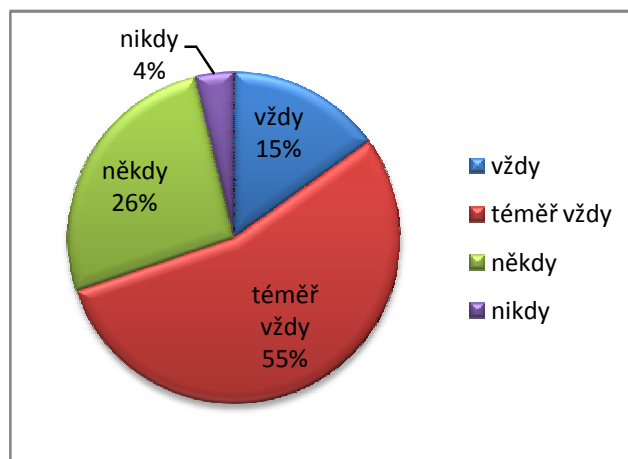
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	7	13%
téměř vždy	28	53%
někdy	16	30%
nikdy	2	4%



17. V mé výuce dívky se častěji ptají, když nastane problém při práci s počítačem.

Otázka 17 rozvíjí otázku 15, přičemž její výsledky jsou ještě o několik procentních bodů výraznější než u otázky 15. Opět pouze 4% respondentů nevidí v daném směru rozdíly, zatímco 70% respondentů tyto rozdíly vnímá vždy, resp. téměř vždy

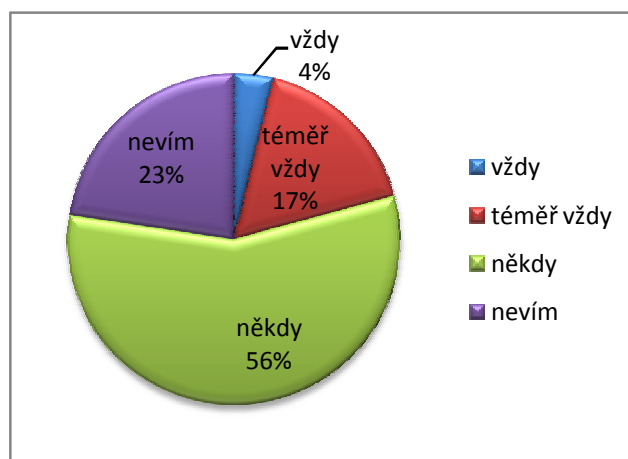
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	8	15%
téměř vždy	29	55%
někdy	14	26%
nikdy	2	4%



18. V mé výuce při zacházení s ICT dívky preferují tvůrčí úkoly (kreslení, úpravy obrázků, fotografií apod.).

Otázka 18 se snažila ověřit předpoklad, že dívky preferují jisté způsoby využití počítače, konkrétně pak činnosti s charakterem tvůrčím, resp. výtvarným či estetickým. Výsledky předpoklad nikterak výrazně nepodpořily, neboť 56% respondentů tuto preferenci konstatuje pouze někdy a 23% respondentů neví.

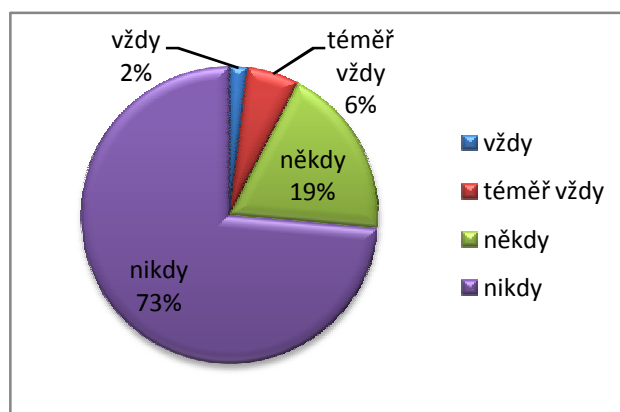
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	2	4%
téměř vždy	9	17%
někdy	30	56%
nevím	12	23%



19. V mé výuce používám virtuální výukové prostředí společně se svými studenty a studentkami např. Moodle

Výsledky otázky 19 jsou do určité míry překvapivé, neboť pouze 8% respondentů používá pro podporu výuky informační výchovy virtuální výukové prostředí.

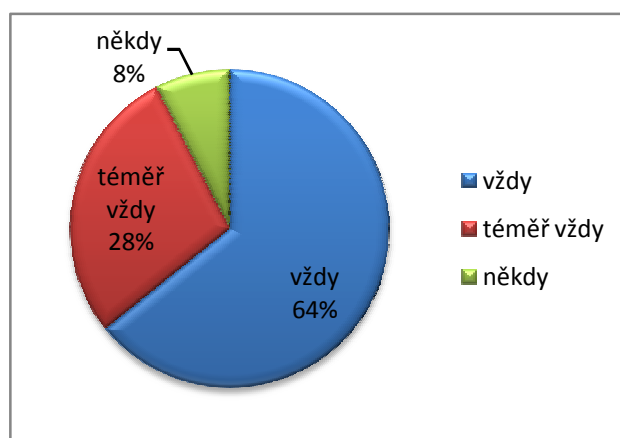
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	1	2%
téměř vždy	3	6%
někdy	10	19%
nikdy	39	73%



20. V mé výuce očekávám stejné výkony při práci s počítačem od dívek a od chlapců.

Otázka 20 doplňuje skupinu otázek 15 – 18 a obrací gard od evaluace výkonu studentů k přímé výpovědi o postoji učitele v daném směru. Naprostá většina respondentů (64%) vyjadřuje své nároky na práci dívek a chlapců jako srovnatelné vždy a 28% respondentů jako srovnatelné téměř vždy.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	34	64%
téměř vždy	15	28%
někdy	4	8%



21. V mé výuce chválím dívky a chlapce při práci s počítačem za různé věci. (Prosím vypište Vaše metody odměňování)

Otázka 21 uvádí další blok otázek obecněji položených, souvisejících s širším záběrem projektu G@ME Gender awareness in Media Education, překračujících užší záběr diplomového úkolu. Otázka 21 předpokládala tvořenou odpověď. Na otázku odpovědělo pouze 30% respondentů. Z jejich odpovědí plyne značné heterogenita forem a způsobů odměňování.

- Ústní pochvala, bonbonek
- Dostávají plus za domácí úkoly, také za aktivitu a mimořádnou práci
- Známkování pochvala konkrétního jednotlivce před třídou možnost volné činnosti (internet, hry)
- Žáky a žákyně nechválím, jen jejich práci.
- Pochvala, jednička za práci v hodině
- 1. slovní pochvala 2. čas pro samostatnou práci na pc (hry, i-net...) 3. znamkování 4. zvláštní program v prísti hodině (pro celou třídu za dobrou práci; jina koncepce hodiny, zapojení soutězi a odmen)
- Můžou na internet, menší DÚ
- Zámka, vyslovená pochvala, "deska cti", návrhy na odměnu třídním učitelům
- Cílem většiny hodin je splnění praktického úkolu. Každý kdo má splněno využívá zbylý čas (aniž by rušil ostatní) k vlastním "ICT" potřebám: email, icq, youtube, libimseti atd. To je pro žáky největší odměna.
- Žák ukáže své řešení ostatním na projektoru. Pokud se jedná o těžší úkol, dostane 1. Slovní pochvala.
- Slovní pochvala více času pro sebe, na vlastní věci v informatice to jde, při výuce matematiky ICT skoro vůbec nevyužívám
- Zámka plus pochvala
- Zaslání úkolu - zámka - publikování práce na webu
- Ústní pochvala
- Aktivitu - výsledek práce
- Odměňuji malými jedničkami, za tři malé je jedna velká.

22. Užívání ICT ve výuce je vhodný nástroj pro..

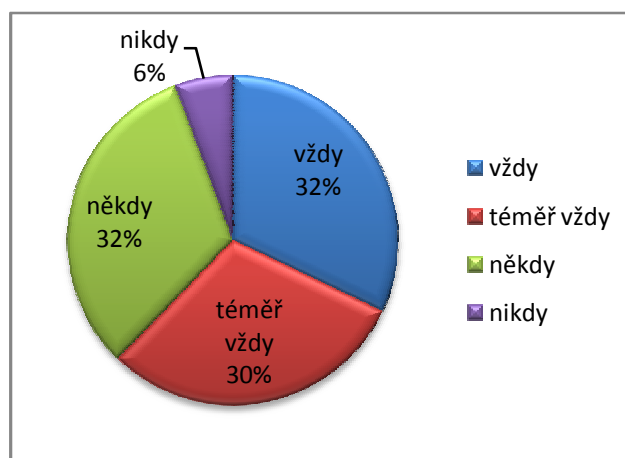
Typ odpovědi	Počet odpovědí
zpestření výuky.	51
prezentaci úkolu.	50
vizualizaci obsahu výuky.	50
řešení úkolu.	48
motivování žáků a žákyň.	47
seznamování s aktuálními informacemi.	42
přípravu metod a cíle hodiny společně s žáky a žákyněmi.	28
zaznamenávání výsledků výuky.	28
zaznamenání cílů, metod a postupů.	15

23. ICT by měly být tématem výuky proto, aby se dívky a chlapci naučili

Typ odpovědi	Počet odpovědí
s nimi zacházet.	52
předcházet nebezpečí vznikajícím z užívání ICT.	48
využívat ICT k sebevzdělávání.	48
vybrat ICT v závislosti na vlastních potřebách a situaci.	46
rozumět jejich vlivu.	45
rozumět ICT termínům a cíleně je používat.	43
využívat ICT pro své vlastní hobby.	37
využívat ICT pro uměleckou činnost.	30
analyzovat je ve vztahu ke společnosti.	16

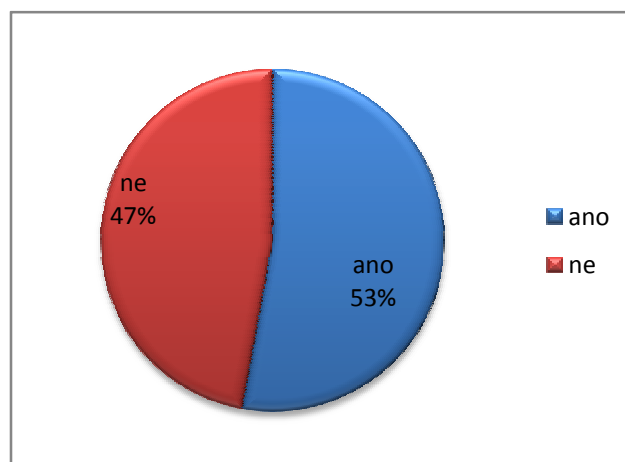
24. Já jako učitel/učitelka vítám ve své výuce budoucí učitele a učitelky, aby získali potřebné zkušenosti.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	17	32%
téměř vždy	16	30%
někdy	17	32%
nikdy	3	6%



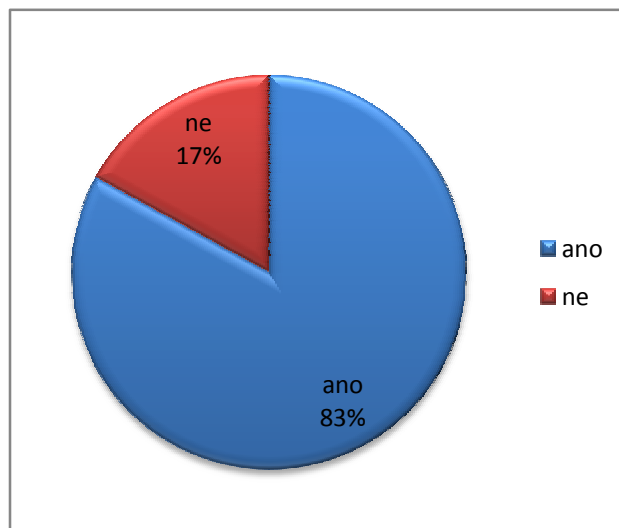
25. Já jako učitel/učitelka v posledním roce jsem navštěvoval/a kurz ICT

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
ano	28	53%
ne	25	47%



26. Já jako učitel/učitelka sám/sama se vzdělávám dál v oblasti ICT.

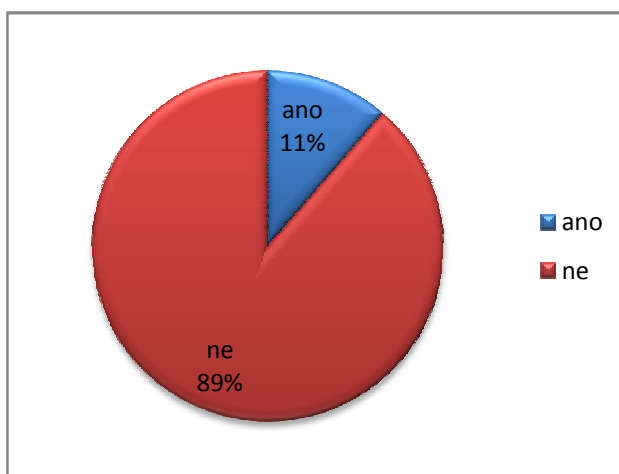
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
ano	44	83%
ne	9	17%



27. Já jako učitel/učitelka sám/sama se vzdělávám na téma genderu

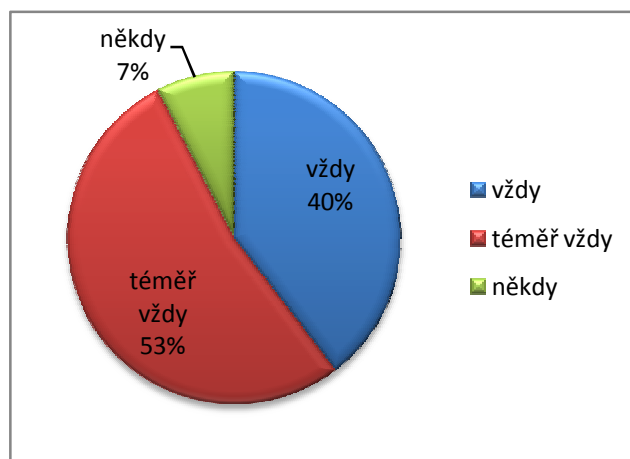
Otázka 27 vložená do uvedeného bloku otázek zjišťovala deklarovanou ochotu učitele vzdělávat se v problematice genderu, resp. celkový postoj učitele k dané problematice na pozadí výsledku otázky 26. V problematice genderu se hodlá vzdělávat pouze 11% respondentů.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
ano	6	11%
ne	47	89%



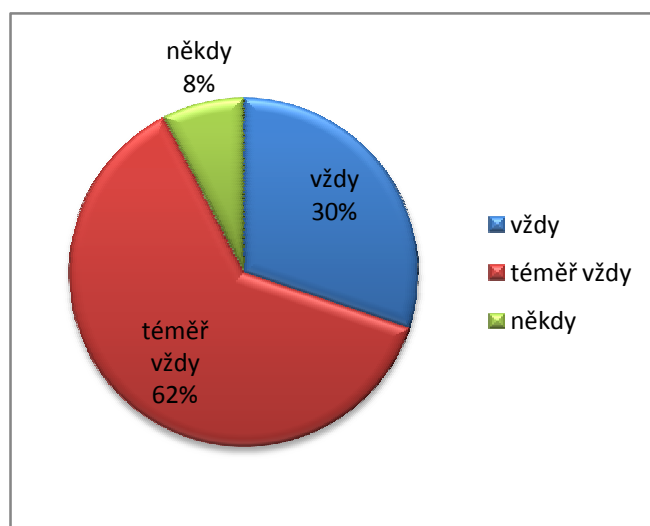
28. Já jako učitel/učitelka si myslím, že když mám někomu např. svým kolegům a kolegyním, studentům a studentkám či rodičům vysvětlit například funkci počítačového programu, jsem v tom dobrý/á.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	21	40%
téměř vždy	28	53%
někdy	4	8%



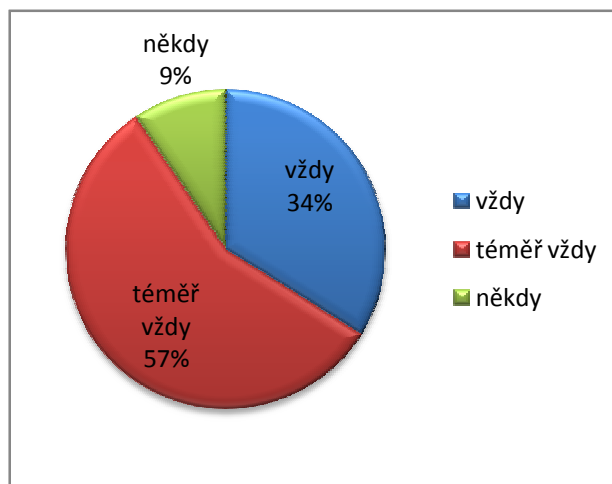
29. Já jako učitel/učitelka si myslím, že když vzniknou při práci s počítačem problémy, jsem schopný/á je vyřešit.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	16	30%
téměř vždy	33	62%
někdy	4	8%



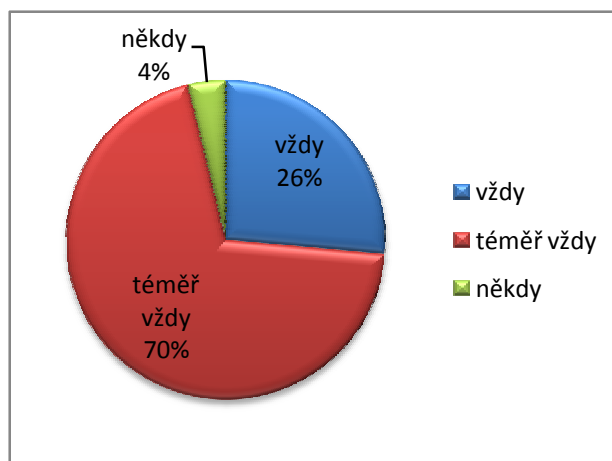
30. Já jako učitel/učitelka mám dobrý pocit ohledně svých počítačových znalostí a dovedností.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	18	34%
téměř vždy	30	57%
někdy	5	9%



31. Já jako učitel/učitelka jsem schopný/á na počítači přijít na nové funkce, aniž bych se někoho musel/a ptát.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	14	26%
téměř vždy	37	70%
někdy	2	4%



32. Co bych chtěl/a dodat k problematice gender a ICT.

- Výraznější rozdíly mezi dívky a chlapci ve vztahu k ICT nepozoruji. V programování jsou většinou lepší chlapci, ale dívky se rychleji učí novým věcem.
- Sám bych asi nehledal velké souvislosti gender a ICT, zásadní na přijetí ICT ve výuce vidím postoje v rodině - bez ohledu na pohlaví žáka. Jsou rodiny, které plánovitě ICT odmítají a nevidí v něm tvůrčí prospěch pro rozvoj jejich potomka. :-)
- Urcite nesouhlasím že chlapci jsou s ICT sikovnejsi nez devcata, pouze muzeme rict ze vetsi procento chlapcu si s nimi rozumí, ale nejde to takto generalizovat.
- Moc se o toto téma nezajímám a nemám přehled, ta asi nic.

33. Děkuji Vám za vyplnění dotazníku! - případné komentáře k tomuto dotazníku prosím doplňte zde.

Ve druhé fázi zpracování výsledků dotazníku pro učitele byla provedena analýza dat podvýběrů ve vybraných otázkách. Odpovědi učitelů a odpovědi učitelek byly analyzovány opět popisnou statistikou a následně Studentovým t-testem s cílem otestovat rozdílnost nebo shodnost středních hodnot obou podvýběrů a stanovit pravděpodobnost týkající se rozdílu ve volbách učitelů a učitelek.

Rozdíly ve volbách podvýběrů respondentů byly testovány v otázkách dotazníku č. 11, 12, 13, 14 a 20.

11. V mé výuce pozoruji, že počítače umožňují vyhovět rozdílným potřebám studentů a studentek.

Z hlediska celého výběru respondentů bylo zjištěno, že 75% učitelů a učitelek nevnímá soustavně existenci rozdílných potřeb studentů a studentek a prostředí počítače a práce s ním jako potencionálně generově diferencované.

Z hlediska podvýběrů vypovídají data překvapivě o vstřícnějším vnímání této problematiky ze strany mužů.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	5	9%
téměř vždy	8	15%
někdy	32	60%
nevím	8	15%

	ženy n-abs	ženy n-rel	muži n-abs	muži n-rel
vždy	0	0%	5	16%
téměř vždy	2	14%	6	19%
někdy	12	86%	20	65%
nevím	1		7	
	14		31	

Pro testování dat Studentovým t-testem byly eliminovány volby varianty „nevím“. Výsledek testování dat podvýběrů potom vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,032409. Tato hodnota dovoluje konstatovat, že odpovědi žen a odpovědi mužů se v dané otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

12. V mé výuce studenti a studentky obvykle pracují ve skupinách podle pohlaví a současně ve smíšených skupinách (ne pouze podle pohlaví).

Z hlediska celého výběru respondentů bylo zjištěno, že 88% učitelů a učitelek vytváří ve své výuce vedle skupin diferencovaných též skupiny smíšené.

Z hlediska podvýběrů vypovídají data o skutečnosti, že muži častěji než ženy vytváření skupiny smíšené.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	7	13%
téměř vždy	40	75%
někdy	5	9%
nikdy	1	2%

	ženy n-abs	ženy n-rel	muži n-abs	muži n-rel
vždy	1	7%	6	16%
téměř vždy	10	67%	30	79%
někdy	4	27%	1	3%
nikdy	0	0%	1	3%
nevím	0		0	
	15		38	

Výsledek testování dat podvýběrů vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,049130. Tato hodnota dovoluje opět konstatovat, že odpovědi žen a odpovědi mužů se v dané otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

13. V mé výuce během skupinové práce dávám pozor na to, aby role nebyly rozděleny v závislosti na pohlaví, např. aby střídavě chlapci zapisovali poznámky, dívky prezentovaly a vedly diskusi a naopak.

Z hlediska celého výběru respondentů bylo zjištěno, že 72% učitelů a učitelek necítí potřebu generové stereotypy oslabovat systematicky, nebo vůbec.

Z hlediska podvýběrů vypovídají data o skutečnosti, že ženy věnují větší pozornost generově senzitivnímu rozdělení rolí a oslabování stereotypů než muži.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	4	8%
téměř vždy	7	13%
někdy	10	19%
nikdy	28	53%

	ženy n-abs	ženy n-rel	muži n-abs	muži n-rel
vždy	3	21%	1	3%
téměř vždy	4	29%	3	9%
někdy	5	36%	23	66%
nikdy	2	14%	8	23%
nevím	1		3	
	14		35	

Pro testování dat Studentovým t-testem byly v otázce 13 eliminovány volby varianty „nevím“. Výsledek testování dat podvýběrů potom vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,038407. Tato hodnota dovoluje konstatovat, že odpovědi žen a odpovědi mužů se v dané otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

14. V mé výuce dbám na genderově sensitivní jazyk v psaných úkolech, pracovních listech, testech apod.

Z hlediska celého výběru respondentů bylo zjištěno, že 75% učitelů a učitelek genderově sensitivní jazyk aktivně nepodporuje systematicky a 47% o to nedbá ve výuce vůbec.

Z hlediska podvýběrů vypovídají data o skutečnosti, že genderově sensitivní jazyk aktivně podporují dramaticky více ženy než muži. Muži naopak výrazně více deklarují, že genderově sensitivnímu jazyku věnují pozornost pouze někdy, nebo nikdy.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	5	9%
téměř vždy	8	15%
někdy	15	28%
nikdy	25	47%

	ženy n-abs	ženy n-rel	muži n-abs	muži n-rel
vždy	4	27%	1	3%
téměř vždy	6	40%	2	5%
někdy	1	27%	14	55%
nikdy	4	7%	21	37%
nevím	0		0	
	15		38	

Výsledek testování dat podvýběrů vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,002959. Tato hodnota dovoluje konstatovat, že odpovědi žen a odpovědi mužů se v dané otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

20. V mé výuce očekávám stejné výkony při práci s počítačem od dívek a od chlapců.

Z hlediska celého výběru respondentů bylo zjištěno, že 64% učitelů a učitelek vyjadřuje své nároky na práci dívek a chlapců jako srovnatelné vždy a 28% téměř vždy.

Z hlediska podvýběrů vypovídají data o skutečnosti, že muži a ženy se v daném ohledu z hlediska svých výpovědí neodlišují.

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
vždy	34	64%
téměř vždy	15	28%
někdy	4	8%

	ženy n-abs	ženy n-rel	muži n-abs	muži n-rel
vždy	12	80%	22	58%
téměř vždy	2	13%	13	34%
někdy	1	7%	3	8%
nikdy	0	0%	0	0%
nevím	0		0	
	15		38	

Výsledek testování dat podvýběrů vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,219558. Tato hodnota vede ke konstatování, že odpovědi žen a odpovědi mužů se v dané otázce neodlišují.

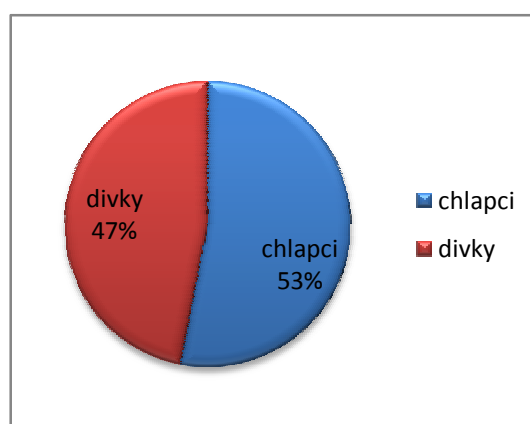
6.2 Zpracování dotazníku pro studenty a studentky

V rámci základní popisné statistiky byla zjištěná data 377 respondentů zpracována opět v jednotlivých položkách z hlediska absolutního počtu jednotlivých voleb, resp. možností a z hlediska relativního počtu vyjádřeného procentně. Na rozdíl od dotazníku pro učitele byla ve vybraných položkách provedena analýza podvýborů z hlediska diferencí mezi studenty a studentkami přímo, včetně grafického vyjádření a statistického zpracování rozdílnosti nebo shodnosti středních hodnot podvýborů metodou testování Studentovým t-testem.

1. Jsi dívka nebo chlapec?

Z hlediska rozložení výběru dle pohlaví lze konstatovat mírnou převahu chlapců, což lze vnímat pravděpodobně jako důsledek výběrové chyby. Diference však není nikterak významná.

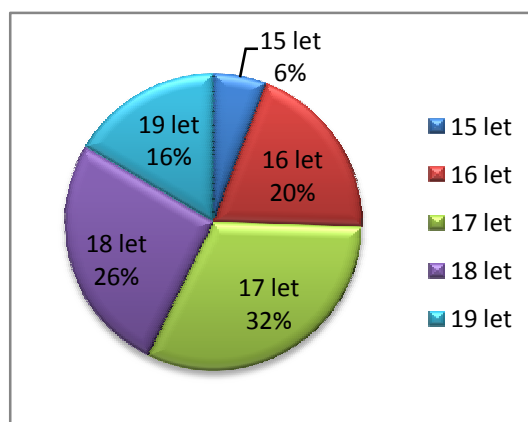
Pohlaví	n-abs	n-rel
chlapci	200	53%
divky	177	47%



2. Jaký je tvůj věk?

Z hlediska věkového složení byly zastoupeny všechny věkové kategorie respondentů středních škol s převažujícím věkem od 16 do 18 let.

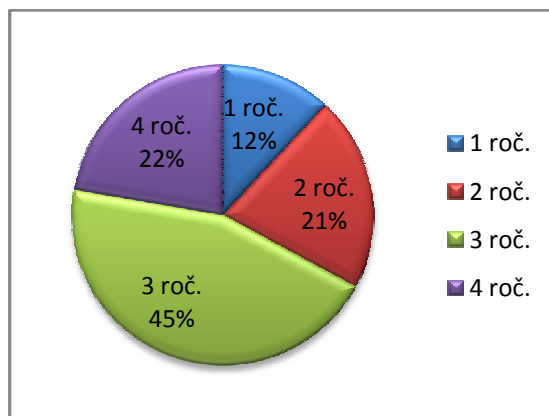
Věková kategorie	n-abs	n-rel
15 let	23	6%
16 let	79	20%
17 let	127	32%
18 let	105	26%
19 let	66	16%



3. Do jakého ročníku chodíš?

Věkovému rozložení respondentů dotazníku odpovídá jejich začlenění v ročních středních škol.

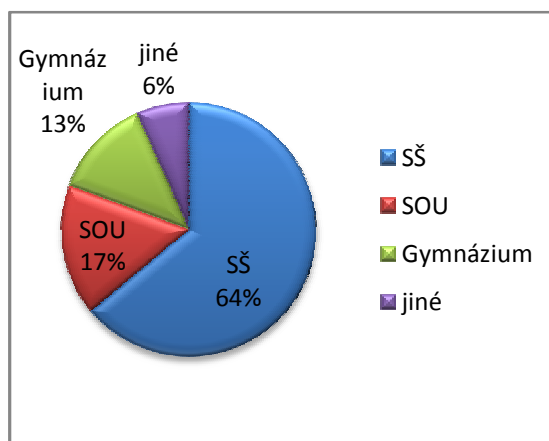
ročník	n-abs	n-rel
1 roč.	45	12%
2 roč.	79	21%
3 roč.	169	45%
4 roč.	84	22%



4. Jaký druh školy navštěvuješ?

Z hlediska zastoupení jednotlivých druhů škol ve vzorku respondentů jasně dominují respondenti ze středních škol, které respondenti blíže neurčili jako např. gymnázium.

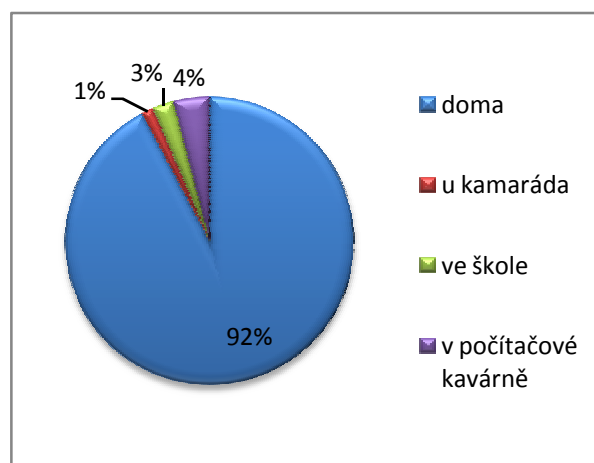
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
SŠ	241	64%
SOU	63	17%
Gymnázium	48	13%
jiné	25	6%



5. Kde nejčastěji používáš počítač

Otázka 5 jasně vypovídá o skutečnosti, že studenti středních škol jsou ve zdrcující míře vybavení počítačem doma.

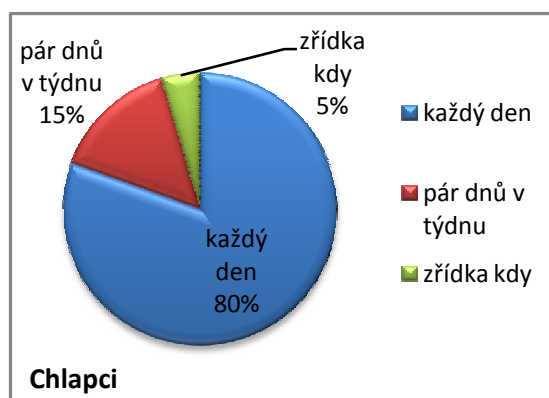
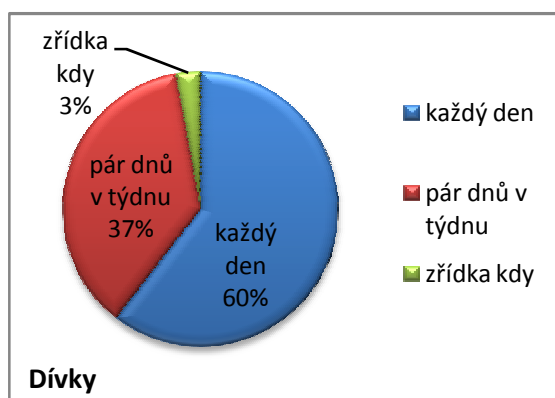
Typ odpovědi	n-abs	n-rel
doma	348	92%
u kamaráda	5	1%
ve škole	9	2%
v počítačové kavárně	15	4%



6. Jak často v týdnu používáš počítač (ke hraní her, psaní úkolů, chatování atd.)?

Z výsledků dané otázky plyne, že chlapci používají počítač prakticky každý den (80% - 60%), zatímco dívky ve větší míře, než je tomu u chlapců (37% - 15%), nevyužívají počítač každý den.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
každý den	107	60%	161	80%
pár dnů v týdnu	65	37%	30	15%
zřídka kdy	5	3%	9	5%

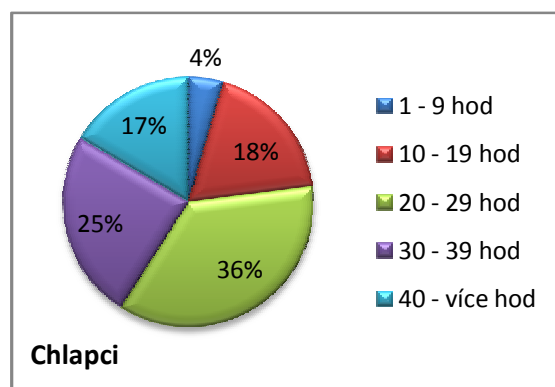
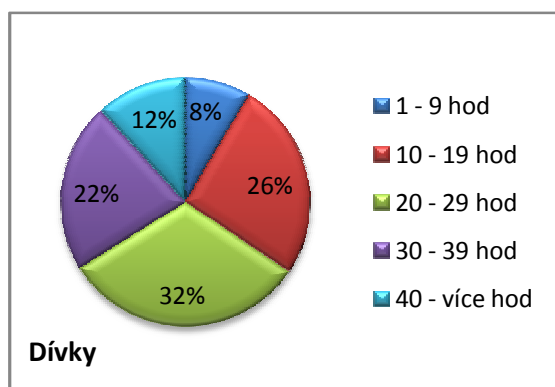


Výsledek testování dat podvýběrů vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,001019. Tato hodnota dovoluje konstatovat, že shora učiněný závěr lze uvažovat za validní, neboť odpovědi dívek a odpovědi chlapců se v dané otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

7. Kolik času týdně tedy trávíš u počítače? (hod.)

Otázka 7 rozvíjí otázku předchozí z hlediska množství času, které respondenti práci na počítači týdně věnují. I když se zde neprojevují diference mezi chlapci a dívkami tak lze soudit, že chlapci tráví u počítače více času než dívky.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
1 - 9 hod	15	8%	9	5%
10 - 19 hod	46	26%	37	19%
20 - 29 hod	56	32%	72	36%
30 - 39 hod	39	22%	49	25%
40 - více hod	21	12%	33	17%



Výsledek testování dat podvýběrů vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,018876. Tato hodnota dovoluje konstatovat, že shora učiněný závěr lze uvažovat za validní, neboť odpovědi dívek a odpovědi chlapců se v dané otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

8. Co děláš na počítači nejradyji?

Otázka 8 zjišťuje, jak se odlišují druhy činností, které na počítači provádějí dívky a chlapci. Ze získaných dat jasně plyne, že z hlediska preferovaných činností chlapců je největší diference oproti dívkám v případě hraní počítačových her (85% - 25%), dále v případě poslouchání hudby (82% - 55%) a překvapivě též v chatování (75% - 49%).

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
chatování	87	49%	150	75%
psaní e-mailů	18	10%	35	18%
hraní her	44	25%	170	85%
surfování na internetu	122	69%	160	80%
poslouchání hudby	98	55%	163	82%
koukání na videa	90	51%	138	69%
psaní dokumentů	45	25%	48	24%
práce s výukovými programy	7	4%	16	8%
příprava rešerší pro školu (např. vyhledávání informací na internetu)	69	39%	67	34%

9. Proč trávíš čas u počítače?

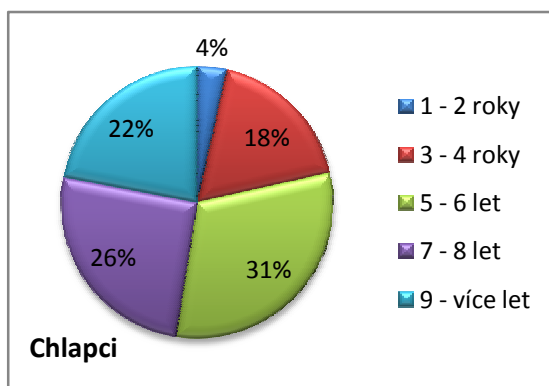
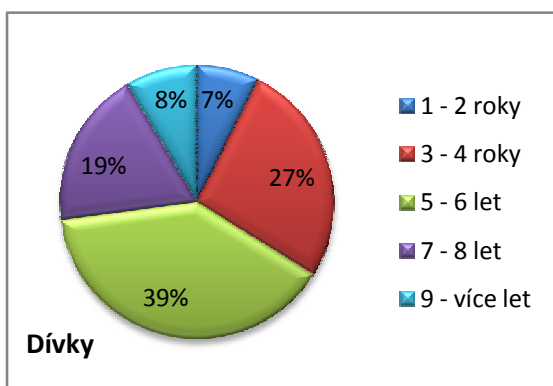
Z výsledků otázky 9, která rozvíjí předchozí otázku, plyne, že z hlediska hlavních důvodů práce na počítači se chlapci odlišují od dívek především z hlediska výrazně častěji uváděného důvodu poznání nových technologií (75% - 25%), hraní počítačových her (78% - 33%) a poznávání nových lidí (86% - 58%). Dívky naopak mírně častěji uvádějí důvod usnadnění učení.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
abych ušetřil/a čas	46	26%	55	28%
abych si usnadnil/a učení	59	33%	43	22%
abych získával/a texty a obrázky k úkolům do školy	72	41%	90	45%
abych mohl/a lépe komunikovat (chat, diskuze, fora, blogy)	148	84%	181	91%
baví mě poznávat a učit se nové technologie	45	25%	149	75%
nejraději hraji hry	58	33%	156	78%
abych poznal/a nové lidi, je skvělé být ve spojení s ostatními kamarády/kami	102	58%	171	86%
abych měl/a rychlý přístup k aktuálním informacím	67	38%	92	46%
abych si udělal/a domácí úkoly	37	21%	47	24%

10. Kolik let přibližně používáš počítač?

Z hlediska délky „počítačové kariéry“ respondentů se jeví být zřetelnou skutečností posun rozložení voleb chlapců směrem k vyšším počtům let a dívek směrem k nižším počtům let.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
1 - 2 roky	13	7%	7	4%
3 - 4 roky	47	27%	36	18%
5 - 6 let	69	39%	62	31%
7 - 8 let	33	19%	51	26%
9 - více let	15	8%	44	22%



11. Kdo tě naučil/a pracovat s počítačem?

Otázka 11 se snažila zjistit význam rodiny a školy z hlediska počátku práce s počítačem. Z výsledků otázky plyne, že dívky uvádějí jako osobu, jež je naučila pracovat s počítačem, významně častěji matku (6%) a chlapci opět otce (28%), a to z hlediska pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,007343, což podporuje konstatování validity rozdílu na hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Díky též častěji uvádějí jako danou osobu učitele, resp. učitelku.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
máma	10	6%	2	1%
táta	35	20%	55	28%
sestra	6	3%	3	2%
bratr	21	12%	17	9%
kamarád	17	10%	12	6%
učitel/ka	27	15%	24	12%
v IT kurzu	4	2%	8	4%
já sám/sama	57	32%	79	40%

12. Urči svou dovednost pracovat s počítačem

Otázka 12 je první otázkou bloku 3 otázek užívajících metodu bipolární autoevaluace k deklaraci vlastních ICT kompetencí. Zjištěné výsledky vypovídají o tom, že ve všech zde sledovaných činnostech vykazují chlapci vyšší úroveň dovedností, resp. lepší ICT kompetence. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou ve všech položkách ve prospěch chlapců, a to od rozdílu 27% (tabulkový kalkulátor) až do rozdílu 48% (instalovat programy).

Z nabízených variant dívky nejčastěji deklarují způsobilost tisknout (56%) a ukládat soubory (53%). Chlapci též nejčastěji vykazují způsobilost tisknout (98%) a ukládat soubory (97%). Dívky nejčastěji nedokážou komprimovat soubory (80%) a pracovat s tabulkovým kalkulátorem a prezentacemi (61%). Chlapci též nejčastěji nedokážou komprimovat soubory (36%) a pracovat s tabulkovým kalkulátorem (34%).

Všechny deklarované rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou významné, a to na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

Typ odpovědi - Dívky	umí - abs	umí-rel	neumí - abs	neumí-rel
textový editor	78	44%	99	56%
tabulkový kalkulátor	69	39%	108	61%
powerpointová prezentace	69	39%	108	61%
uložit soubory (i z internetu)	93	53%	84	47%
instalovat programy	78	44%	99	56%
stáhnout obrázky z digitálního fotoaparátu	87	49%	90	51%
stáhnout data z mobilu	78	44%	99	56%
komprimovat soubory	36	20%	141	80%
tisknout	99	56%	78	44%

Typ odpovědi - Chlapci	umí - abs	umí-rel	neumí - abs	neumí-rel
textový editor	180	90%	20	10%
tabulkový kalkulátor	132	66%	68	34%
powerpointová prezentace	156	78%	44	22%
uložit soubory (i z internetu)	194	97%	6	3%
instalovat programy	184	92%	16	8%
stáhnout obrázky z digitálního fotoaparátu	188	94%	12	6%
stáhnout data z mobilu	180	90%	20	10%
komprimovat soubory	128	64%	72	36%
tisknout	196	98%	4	2%

13. Urči svou dovednost pracovat s počítačem

Otázka 13 navazuje na otázku 12 a předkládá k bipolární autoevaluaci další blok ICT kompetencí. Zjištěné výsledky vypovídají opět o tom, že ve všech zde sledovaných činnostech vykazují chlapci vyšší úroveň dovedností, resp. lepší ICT kompetence, i když již ne ve všech položkách s takovým rozdílem. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou zde od rozdílu 16% (práce grafickým programem) až do rozdílu 49% (hraní her).

Z nabízených variant dívky nejčastěji deklarují způsobilost poslouchat hudbu (54%) a hrát hry (51%). Chlapci též nejčastěji deklarují způsobilost poslouchat hudbu (96%) a hrát hry (100%). Dívky nejčastěji nedokážou pracovat s grafickým programem a zpracovat video (76%). Chlapci též nejčastěji nedokážou pracovat s grafickým programem (60%) a zpracovat video (46%).

Všechny deklarované rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou významné opět na hladině $\alpha = 0,01$.

Typ odpovědi - Dívky	umí - abs	umí-rel	neumí -abs	neumí-rel
scanovat	69	39%	108	61%
vypalovat CD	60	34%	117	66%
hrát hry	90	51%	87	49%
poslouchat hudbu	96	54%	81	46%
zpracovat hudbu	57	32%	120	68%
zpracovat fotky	84	47%	93	53%
zpracovat video/film	42	24%	135	76%
pracovat s grafickým programem	42	24%	135	76%

Typ odpovědi - Chlapci	umí - abs	umí-rel	neumí -abs	neumí-rel
scanovat	132	66%	68	34%
vypalovat CD	164	82%	36	18%
hrát hry	200	100%	0	0%
poslouchat hudbu	192	96%	8	4%
zpracovat hudbu	126	63%	74	37%
zpracovat fotky	152	76%	48	24%
zpracovat video/film	108	54%	92	46%
pracovat s grafickým programem	80	40%	120	60%

14. Urči svou dovednost pracovat s počítačem

Otázka 14 uzavírá trojici otázek bipolární autoevaluace posledním blokem ICT kompetencí. Zjištěné výsledky i napotřetí vypovídají o skutečnosti, že ve všech zde sledovaných činnostech vykazují chlapci vyšší úroveň dovedností, resp. lepší ICT kompetence. Diference mezi chlapci a dívkami jsou zde od rozdílu 12% (programování) až do rozdílu 45% (surfování).

Z nabízených variant dívky nejčastěji deklarují způsobilost posílat e-mail (56%) a používat vyhledávače (54%). Chlapci stejně jako dívky nejčastěji deklarují způsobilost posílat e-mail (96%) a používat vyhledávače (96%). Dívky nejčastěji nedokážou programovat (92%) a vytvářet webové stránky (69%). Chlapci též nejčastěji nedokážou programovat (80%) a vytvářet webové stránky (40%).

Všechny deklarované rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou též v otázce 14 významné na hladině $\alpha = 0,01$, kromě rozdílu ve způsobilosti programování, který je významný na hladině $\alpha = 0,05$.

Typ odpovědi - Dívky	umí - abs	umí-rel	neumí -abs	neumí-rel
surfovat po internetu	87	49%	90	51%
použít vyhledávače	96	54%	81	46%
chatovat	78	44%	99	56%
telefonovat přes internet	75	42%	102	58%
nakupovat přes internet	78	44%	99	56%
blogovat/účastnit se fora	57	32%	120	68%
vytvořit si webovou stránku	54	31%	123	69%
poslat e-mail	99	56%	78	44%
programovat	15	8%	162	92%

Typ odpovědi - Chlapci	umí - abs	umí-rel	neumí -abs	neumí-rel
surfovat po internetu	188	94%	12	6%
použít vyhledávače	192	96%	8	4%
chatovat	168	84%	32	16%
telefonovat přes internet	136	68%	64	32%
nakupovat přes internet	152	76%	48	24%
blogovat/účastnit se fora	132	66%	68	34%
vytvořit si webovou stránku	120	60%	80	40%
poslat e-mail	192	96%	8	4%
programovat	40	20%	160	80%

15. Co by ses chtěl/a ještě naučit?

Dvojice otázek 15 a 16 doplňuje předchozí trojici z hlediska pociťované potřeby zlepšení svých ICT kompetencí.

Typ odpovědi - Dívky	ano-abs	ano-rel	ne-abs	ne-rel
textový editor	12	7%	165	93%
tabulkový kalkulátor	18	10%	159	90%
powerpointová prezentace	9	5%	168	95%
uložit soubory (i z internetu)	6	3%	171	97%
instalovat programy	12	7%	165	93%
stáhnout obrázky z digitálního fotoaparátu	12	7%	165	93%
stáhnout data z mobilu	12	7%	165	93%
komprimovat soubory	33	19%	144	81%
tisknout	6	3%	171	97%

Typ odpovědi - Chlapci	ano-abs	ano-rel	ne-abs	ne-rel
textový editor	20	10%	180	90%
tabulkový kalkulátor	36	18%	164	82%
powerpointová prezentace	36	18%	164	82%
uložit soubory (i z internetu)	8	4%	192	96%
instalovat programy	8	4%	192	96%
stáhnout obrázky z digitálního fotoaparátu	12	6%	188	94%
stáhnout data z mobilu	16	8%	184	92%
komprimovat soubory	56	28%	144	72%
tisknout	4	2%	196	98%

16. Co by ses chtěl/a ještě naučit?

Typ odpovědi - Dívky	ano-abs	ano-rel	ne-abs	ne-rel
hrát hry	3	2%	174	98%
zpracovat hudbu	18	10%	159	90%
zpracovat fotky	9	5%	168	95%
zpracovat video/film	24	14%	153	86%
pracovat s grafickým programem	27	15%	150	85%
lépe používat internet	18	10%	159	90%
vytvořit si webovou stránku	24	14%	153	86%
programovat	51	29%	126	71%

Typ odpovědi - Chlapci	ano-abs	ano-rel	ne-abs	ne-rel
hrát hry	12	6%	188	94%
zpracovat hudbu	48	24%	152	76%
zpracovat fotky	48	24%	152	76%
zpracovat video/film	76	38%	124	62%
pracovat s grafickým programem	72	36%	128	64%
lépe používat internet	20	10%	180	90%
vytvořit si webovou stránku	48	24%	152	76%
programovat	104	52%	96	48%

Výsledky otázek 15 a 16 dokumentují celkově relativně malou pociťovanou potřebu zlepšovat své ICT kompetence. To dokumentuje u dívek pouze 294 voleb „ano“ proti 2715 volbám „ne“. U chlapců je tomu 624 voleb „ano“ proti 2776 volbám „ne“. Přesto lze konstatovat, že chlapci deklarují větší tendenci se dále vzdělávat v oblasti ICT kompetencí.

Z hlediska jednotlivých voleb lze spatřovat, že respondenti vykazují největší zájem se vzdělávat právě v těch kompetencích, v nichž v otázkách 12, 13 a 14 deklarovali největší nedostatky. Největší zájem vdávat se vykazují dívky ve vztahu k programování (29%). Chlapci vykazují ještě širší zájem o zlepšení svých kompetencí v programování (52%).

17. Máte u vás ve škole nějaký počítačový (ICT) kurz?

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
ano	190	50%
ne	94	25%
momentálně ne	28	7%
nevím	65	17%

18. Práci s počítačem ve škole považují pro sebe

Otázka 18 byla orientována na vyjádření vztahu respondentů k náročnosti informační výchovy ve škole. Z hlediska podvýběrů vypovídají data o skutečnosti, že chlapci považují práci s počítačem ve škole oproti dívkám výrazně častěji za „příliš lehkou“ (47% - 19%) a stejně tak i z hlediska volby „přesně vhodnou“ (23% - 12%). Naopak dívky považují oproti chlapcům práci s počítačem častěji za „příliš těžkou“ (32% - 13%) a častěji též volí odpověď „nebaví mi to“ (37% - 18%).

Výsledek testování dat podvýběrů zde vrací p-hladinu pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,000001. Odpovědi chlapců a dívek se v této otázce liší na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
příliš lehkou	33	19%	94	47%
přesně vhodnou	22	12%	45	23%
příliš těžkou	57	32%	26	13%
nebaví mi to	65	37%	35	18%

Závěrečný blok otázek dotazníku pro studenty a studentky se dotýká obecnějších charakteristik využívání ICT ve vzdělávání. Tento blok reprezentuje druh otázek, které se vztahují k širší problematice výzkumného projektu G@ME Gender awareness in Media Education a které nebudou ve vztahu k pojetí a zaměření diplomového úkolu mimo popisné statistiky dále hlouběji analyzovány.

19. Používáme počítač ve vyučování v následujících předmětech:

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
čeština	63	17%
biologie	38	10%
dějepis	43	11%
zeměpis	101	27%
výtvarná výchova	24	6%
matematika	43	11%
chemie	42	11%

20. Používáme počítač ve vyučování v následujících předmětech:

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
fyzika	54	14%
cizí jazyky	48	13%
ekonomie	58	15%
jiné předměty	26	7%

21. Pomáháš jiným při vyučování při práci s počítačem?

Výsledky otázky 21, v níž se odpovědi dívek a chlapců odlišují významně na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ na základě pravděpodobnosti odpovídající Studentovu t-testu v hodnotě 0,0001734 dokládají nejspíš skutečnost, že chlapci ovládají technologie lépe a cítí se při pomoci druhým jistější.

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
ano	96	54%	146	73%
ne	81	46%	54	27%

22. Je pro tebe důležité, že je práce s počítačem součástí samostatného předmětu?

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
ano	89	50%	127	64%
ne	88	50%	73	37%

23. Jak se projevuje práce s počítačem na tvé učení?

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
kladně	49	28%	57	29%
neutrálně	56	32%	88	44%
záporně	30	17%	23	12%
nevím	42	24%	32	16%

24. Jak ovlivňuje práce s počítačem ochotu dělat domácí úkoly?

Typ odpovědi	D. - abs	D.-rel	CH. -abs	CH-rel
kladně	24	14%	51	26%
neutrálně	66	37%	56	28%
záporně	35	20%	31	16%
nevím	52	29%	62	31%

25. Znáš nějaký druh nebezpečí spojené s užíváním počítače/internetu?

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
ano	351	93%
ne	26	7%

26. Jaké nebezpečí znáš?

Typ odpovědi	n-abs	n-rel
viry např. e-mailech	360	95%
podvodné zprávy o výhrách posílané přes e-mail	261	69%
závislost na počítači / internetu	252	67%
nechtěné nakupování, objednávání věcí přes internet	198	53%
urážky a konflikty při chatech	220	58%
výhrůžky od neznámých osob	198	53%
nevhodné nebo děsivé odkazy a obrázky	193	51%
zcizení nebo narušení osobních dat	225	60%
moje osobní data zneužívají různé společnosti (reklamní nabídky)	184	49%

7 Závěr

Diplomová práce se ve své teoretické a empirické části usilovala o analýzu problematiky genderu ve společnosti a dopadu daného fenoménu do sféry vzdělávání, o zmapování problematiky generově citlivé výuky v rámci informační výchovy na středních školách v ČR a v souvislosti s tím o postižení rozdílů v rozsahu a úrovni ICT kompetencí studentů a studentek. Práce se snažila dát odpovědi na čtyři výzkumné otázky:

První výzkumná otázka byla formulována, zda lze považovat generové stereotypy ve vzdělávání za fenomén ovlivňující jeho průběh a výsledky. Pro hledání odpovědi na tuto otázku byla provedena analýza pojetí, vývoje a soudobého chápání genderu ve společnosti.

Analýza vycházela z pojetí genderu jako vyjádření představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti, schopnosti atd. Řada činností může být potom chápána genderově, protože jsou tyto aktivity či podmíněné pohlavím a očekáváním konkrétního typu chování, které v dané kultuře, v čase a místě odpovídá kulturním zvyklostem pro konkrétního příslušníka toho či onoho pohlaví. To, co se pokládá za biologicky predisponované nebo přirozené, je ve velké míře ustanoveno kulturou, odevzdáváním a osvojováním souborem rodově specifických hodnot, představ, vzorů a stereotypů v procese výchovy. Tato výchova začíná již v rodině, kde rodiče začínají brzy s chlapci a děvčaty zacházet rozdílně.

Škola je vedle rodiny jediným ze socializačních faktorů, který ovlivňuje rodově diferencovaný vývin dětí. Gender role jsou však stále upevňovány i zde, neboť škola v tomto smyslu jen odráží celkový společenský kontext s jeho rodově podmíněnými stereotypy a předsudky. Nelze však nikterak zpochybnit, že mužský mozek a ženský mozek se liší, přičemž je silnější u žen v propojení hemisfér a akcentem na centra jazyka a sociální aspekty, což jim dle převažujícího názoru dává výhodu v jazycích a písemných projevech. U mužů je silnější pravá hemisféra s akcentem na orientaci v prostoru a levá z hlediska algoritmického myšlení, což jim dává výhodu např. v matematice, fyzice, zeměpisu nebo technice. Z toho ovšem též plyne, že přístupy ve výuce, resp. úlohy, které tato specifika neberou do úvahy, inklinují k utlačení jednoho nebo druhého pohlaví, tedy generově necitlivé výuce. Tato generová necitlivost se však může objevit v curricula, ve výuce, v jejím způsobu, pedagogické komunikaci a výukových materiálech.

V současnosti je prosazován názor, že generově citlivá výchova vyžaduje od učitelů individuální přístup k chlapcům a dívkám, který není ovlivněný předsudky. Tento přístup by měl vycházet ze specifických potřeb děvčat a chlapců, které jsou důsledkem nerovného společenského statusu mužů a žen vyplývajícího z rozdílné socializace. Genderově citlivá výchova předchází škodlivému vlivu rodových stereotypů nebo alespoň směřuje k co nejdůslednější eliminaci tohoto vlivu, který fixované rodové stereotypy způsobují.

Na základě výsledků analýzy provedené v teoretické části práce lze konstatovat, že problematika generových stereotypů je ve společnosti vnímána stále intenzivněji, resp. je stále intenzivněji a širěji v souvislosti s přesunem feministického hnutí od rovnoprávnosti k rodové socializaci prezentována a publikována.

Vedle nezpochybnitelné potřeby eliminace škodlivého vlivu rodových stereotypů je však tato problematika mnohdy až ideologizována a uváděna do extrémních poloh modely působení s charakterem evangelizačním, především pak v pracích rakouských a německých autorů. Často je též generově citlivý přístup zaměňován s rovnoprávností, nebo popíráním rozdílů mezi pohlavími. V současnosti již také není problematika genderu vztahována pouze ke zlepšení pozice dívek, ale přiznává se mu význam též ve vztahu k chlapcům.

Negativní dopad generových stereotypů je možno konstatovat objektivně i ve vzdělávání, stejně jako potřebu rozumně vedené generově citlivé výuky, avšak vůči oběma pohlavím. Nerespektování generových specifik může vést ke zhoršení sociální pozice jak dívek, tak i chlapců a jako takové je nutno je považovat za fenomén ovlivňující průběh a výsledky vzdělávání.

Druhá výzkumná otázka byla formulována, jak vnímají význam generově citlivé výuky učitelé a učitelky informační výchovy a jak ji realizují. Informační výchova byla přitom pojímána jako edukační působení, usilující o rozvoj portfolia ICT kompetencí a dosažení informační, resp. ICT gramotnosti studentů a studentek.

Pro hledání odpovědí na tuto otázku bylo realizováno explorativní šetření mezi učiteli a učitelkami informační výchovy na středních školách. Vzorek 53 respondentů tvořili učitelé informaticky orientovaných předmětů. Byli v něm zastoupeni muži (72%) a ženy (28%). Z hlediska věku dominovali učitelé do 40 let, kteří činili 72% všech respondentů. Více než čtyři pětiny (84%) respondentů se učitelskému povolání věnuje

méně než 10 let, přičemž polovina z nich méně než 5 let. Zajímavým zjištěním podporujícím očekávání bylo, že informační výchova je na středních školách zabezpečována respondenty pracujícími z 57% na částečný úvazek.

Přestože byl dotazník obelán na 300 náhodně vybraných škol, nebylo možno zajistit z principu reprezentativnost vzorku srovnatelnou s náhodným výběrem a zamezit případné výběrové chybě. Níže uvedené poznatky získané metodami matematické statistiky je proto možno vztahovat k danému vzorku respondentů, přičemž k zobecňování poznatků je nutno přistupovat uvážlivě a soudy přijímat s obezřetností. Z dílčích zjištění plyne, že:

Tři čtvrtiny respondentů nevěnují problematice genderu pozornost soustavně, nevnímají intenzivně existenci rozdílných potřeb studentů a studentek a prostředí počítače a práce s ním jako potenciálně generově diferencované.

Téměř tři čtvrtiny respondentů necítí potřebu generové stereotypy oslabovat systematicky a polovina respondentů tomu nevěnuje ve výuce pozornost vůbec. Učitelky zde věnují větší pozornost generově senzitivnímu rozdělení rolí a oslabování stereotypů než učitelé.

Naprostá většina respondentů (88%) vytváří ve své výuce skupiny smíšené, přičemž učitelky častěji než učitelé vytvářejí skupiny diferencované na chlapce a dívky.

Tři čtvrtiny respondentů genderově sensitivní jazyk aktivně nepodporují systematicky a téměř polovina respondentů o to nedbá ve výuce vůbec. Genderově sensitivní jazyk přitom aktivně podporují dramaticky více učitelky než učitelé, kteří mu věnují pozornost pouze někdy, nebo nikdy.

Většina respondentů (66%) vnímá rozdíly v projevu jistoty práce s počítačem mezi pohlavími, a to ve prospěch chlapců. Stejná většina konstatuje, že v jejich výuce chlapci oproti dívkám jednají častěji jako počítačová experti.

Většina respondentů (64%) vyjadřuje své nároky na práci dívek a chlapců jako srovnatelné vždy a 28% respondentů jako srovnatelné téměř vždy. V tomto ohledu se neliší učitelé a učitelky.

Závěrem možno konstatovat, že výrazná většina učitelů a učitelek informační výchovy, resp. informatických předmětů na středních školách nezrealizuje generově

senzitivní výuku a nepovažuje cílené a systematické oslabování generových stereotypů ve své výuce za významné. Nepocítují blízkost problematiky genderu a rozdílů mezi dívkami a chlapci ve vztahu k informační výchově. V problematice genderu se též hodlá vzdělávat pouze 11% respondentů.

Třetí výzkumná otázka byla formulována, zda se liší dívky a chlapci z hlediska vnímání významu a výsledků informační výchovy. Pro hledání odpovědí na tuto otázku bylo realizováno explorativní šetření mezi studenty a studentkami informační výchovy na středních školách. Vzorek 377 respondentů tvořili z 53% chlapci a ze 47% dívky ve věku od 15 do 19 let. Ve vztahu k dotazníku pro studenty a studentky nutno formulovat stejná omezení týkající se reprezentativnosti vzorku a vlivu výběrové chyby jako v případě dotazníku pro učitele a učitelky. Níže uvedené poznatky získané metodami matematické statistiky je proto možno vztahovat opět pouze k danému vzorku respondentů, přičemž k zobecňování poznatků je nutno přistupovat s obezřetností. Z dílčích zjištění plyne, že:

Studenti středních škol jsou ve zdrcující míře vybavení počítačem doma, přičemž chlapci používají počítač prakticky každý den (80%), zatímco dívky ve větší míře než chlapci (37%) nevyužívají počítač každý den. Chlapci též tráví u počítače více času než dívky a na počítači pracují více let než dívky.

Chlapci daleko více než děvčata preferují při práci na počítači hraní her (85% - 25%), poslech hudby (82% - 55%) a chatování (75% - 49%).

Jako hlavní důvod práce na počítači chlapci uvádějí poznání nových technologií (75% - 25%), hraní počítačových her (78% - 33%) a poznávání nových lidí (86% - 58%). Dívky opět častěji uvádějí důvod usnadnění učení.

Jako osobu, jež je naučila pracovat s počítačem, uvádějí dívky významně častěji matku a chlapci opět otce. Díky též častěji uvádějí jako danou osobu učitele, resp. učitelku.

Z hlediska deklarace vlastních ICT kompetencí vykazují chlapci vyšší úroveň dovedností, resp. lepší ICT kompetence ve všech sledovaných typech činností. Největší rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou ve schopnosti, hrát počítačové hry, vypalovat CD, pracovat se soubory, pracovat s textovým editorem, stahovat data z mobilu či fotoaparátu, surfovat po internetu a chatovat.

Dívky nejčastěji deklarují způsobilost tisknout (56%), posílat e-mail (56%), poslouchat hudbu (54%), používat vyhledávače (54%), ukládat soubory (53%) a hrát hry (51%). Naopak nejčastěji nedokážou programovat (92%), komprimovat soubory (80%), pracovat s grafickým programem (76%), zpracovávat video (76%), vytvářet webové stránky (69%) a pracovat s tabulkovým kalkulátorem a prezentacemi (61%).

Chlapci nejčastěji deklarují způsobilost hrát počítačové hry (100%), tisknout (98%), ukládat soubory (97%), poslouchat hudbu (96%), posílat e-mail (96%) a používat vyhledávače (96%). Naopak nejčastěji nedokážou programovat (80%), pracovat s grafickým programem (60%), zpracovat video (46%) a vytvářet webové stránky (40%).

Chlapci považují práci s počítačem ve škole oproti dívkám výrazně častěji za „příliš lehkou“ (47% - 19%) a stejně tak i z hlediska volby „přesně vhodnou“ (23% - 12%). Naopak dívky považují oproti chlapcům práci s počítačem častěji za „příliš těžkou“ (32% - 13%) a častěji též volí odpověď „nebaví mi to“ (37% - 18%).

Čtvrtá výzkumná otázka byla formulována, zda lze generově necitlivou výuku informační výchovy považovat za faktor ovlivňující negativně průběh a výsledky informační výchovy. Na základě výsledků teoretické analýzy i explorativního šetření je možno soudit, že na rozdílech mezi chlapci a dívkami ve vnímání průběhu i ve výsledcích informační výchovy má generově necitlivá výuka určitý podíl. Důvodem k tomuto konstatování je obecně přiznávaný negativní význam generovým stereotypům ve vzdělávání, a to z hlediska kurikulárních dokumentů, orientace úloh i vlastní organizace a průběhu výuky. Druhým důvodem je zjištění, že generově citlivou výuku učitelé a učitelky informační výchovy na středních školách v naprosté většině nerealizují, resp. jí nepřikládají význam.

Podíl generově necitlivé výuky na rozdílech v kompetencích chlapců a dívek nelze generalizovat. Vedle tohoto faktoru nutno spatřovat řadu faktorů dalších, biologické i společenské povahy, které však mohou být přeneseně též vázány na specifika socializace chlapců a dívek. Výraznější vliv generově necitlivé výuky je třeba spatřovat v oblasti vztahu k procesu informační výchovy, to je především v absenci generově senzitivní motivace a orientace úkolů, která vede k menšímu zájmu především pak dívek o informační výchovu a v konečném důsledku též k horším výsledkům v osvojení příslušných ICT kompetencí.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDERSON, N. Because it's boring, irrelevant and I don't like computers : Why High school girls avoid professionally-oriented ICT subjects. In *Computers & Education*. 2007. s. 48-54.
- ANTONETTI, A. Teachers' beliefs about learning from multimedia. In *Computers in Human Behaviour*. 2006. s. 267-282.
- 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.
- BORNEMAN, Ernest. *Encyklopedie sexuality*. Praha : Victoria Publishing, 1993. 666 s. ISBN 80-85605-17-1.
- BREINICK, A., et al. Social Reasoning about stereotypic images in video games : Unfair, legitimate, or "just entertainment"?. In *Youth and Society*, 2007. s. 395-419.
- BUTLER, J. *Trampoty s rodou. Feminizmus a podryvanie identity*. Bratislava : Aspekt, 2003.
- CARR, D. Contexts, gaming pleasures, and gendered preferences. In *Simulation & Gaming*, 2005, no. 4, s. 464-482.
- COLLEY, A. Gender differences in adolescent's perceptions of the best and worst aspects of computing at school. In *Computers in Human Behaviour*, 2003. s. 673-682.
- CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. *Ružový a modrý svet*. Bratislava : Aspekt, 2003.
- DEAUX, K, LAFRANCE, M. *The handbook of social psychology*. 2. vyd. New York : The McGraw-Hill Companies, 1998. s. 357-401.
- DOYLE, J. A. *Sex and Gender: The Human Experience*. New York : The McGraw-Hill Companies, 1985.
- EGENFELDT-NIELSEN, S. Overview of research on the educational use of video games. In *Nordic Journal of Digital Competence*. 2006, no. 3, s. 184-213.
- 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.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.
- GERSHAW, D. Androgyny : Masculine and Feminine. In *A Line of Life*. 2005 [cit. 2009-03-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.lol.com/androgyny.masculine&feminine.html>>.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha : Argo, 2001. ISBN 80-7203-124-4
- HERRING, S., et al. *Bridging the gap : A genre analysis of weblogs*. The 37th Hawaii International Conference on system Sciences, 2004.
- JARKOVSKÁ, L. *Prohlédněme genderové stereotypy*. In *ABC feminizmu*. Brno : Nesehnutí, 2004. 232 s. ISBN 80-903228-3-2
- KAŠČÁK, O. Feministický pohľad na socializáciu pohlaví v škole. In *E-pedagogium*. 2004, roč. 4, [cit. 2009-03-16]. 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.
- KENNEWELL, S, MORGAN, A. Factors Influencing Learning through Play in ICT Settings. In *Computers and Education*, 2006, no. 3, s. 265-279.

- KENT, N, FACER, K. Different Worlds? A Comparison of Young People's Home and School ICT Use. In *Journal of Computer Assisted Learning*. 2004, no. 12, s. 440-445.
- KICZKOVÁ, Z. Rodová identita ako konštrukcia. In: Kiczková, Z. ai.: *Otázky rodovej identity vo výtvornom umení, architektúre, filme a literatúre*, Bratislava : Univerzita Komenského, 2000. s. 5-10.
- KIMMEL, M. S. *The Gendered Society*. New York : Oxford University Press, 2000.
- KIRRIEMUIR, J. *Literature Review in Games and Learning*. Bristol : Futurelab, 2004.
- Kolektiv. *Výzkum informační výchovy na ZŠ : PLZEŇ 2007*, 360 s. ISBN: 80-86948-10-2
- KOPPERMANN, C. K pojmu rodovo špecifická socializácia. In : *Aspekt*, 2000, č. 1, 2000. s. 145-148.
- KROGER, J. Gender and Identity: The Intersection of Structure, Content, and Context. In *Sex Roles, a journal of research*. London : Plenum Press, 1997. s. 747 -770.
- LAW, N, PELGRUM, W, PLOMP, T. Pedagogy and ICT Use. In *Schools around the world*. Hong Kong, 2008
- LENHART, A. Teens and Social Media : The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media. Washington DC, 2007
- LENHART, A. *Writing, Technology and Teens*. Washington DC, 2008.
- LIVINGSTONE, S. UK Children Go Online : Final report of key project findings. 2005.
- MACCOBY, E. Gender as a social category. *Developmental psychology*. 1988, č. 24, s. 755-765.
- MARGOLIS, J. *Unlocking the clubhouse : Women in computing*. Cambridge : The MIT Press, 2003.
- MEELISSEN, M. Gender differences in computer attitudes: does the school matter?, 2007
- MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha : SLON, 2002.
- NORTH, A. Gender influences on children's computer attitudes and cognition. In *Computers & Education*, 2002. s. 135-150.
- OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha : Portál, 2000.
- OECD. *PISA 2006 : Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris : OECD, 2007.
- PALUDI, M. I. *Psychology of Women*. London : Greenwood Press, 1993.
- PANKOWSKA, D. *Wychowanie a role płciowe*. Gdansk : GWP, 2003.
- PLESKOVÁ, Kateřina, FRANK, Petr. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. 2. vyd. Brno : Nešehnití, 2005. 48 s. ISBN 80-903228-7-5.
- PREUSCHOFF, Gisela. *Výchova dívek*. Praha : Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-207-2.
- PRINSEN, F., et al. Gender-related differences in computer-mediated communication and computer-supported collaborative learning. In *Journal of Computer Assisted Learning*. 2007. s. 393-409.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- RAMBOUSEK, V. Východiska a koncepty technologické podpory edukace. In *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. I. Praha : UK PedF, 2005. ISBN 80-7290-198-2, s. 25-86
- RENZETTI, C.L., Curran, D.J. *Ženy, muži a společnost*. Praha : Karolinum, 2003. s. 173-210
- SAVAGE, M, WITZ, A. Gender and Bureaucracy. In *The Sociological Review*. 1st edition. Oxford, 1992

- SMEETS, E. Does ICT Contribute to Powerful Learning Environments in Primary Education?. In *Computers and Education*, 2005, no. 4, s. 343-355.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole : Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha : Otevřená společnost, o. p. s., 2006. 68 s. ISBN 80-903331-5-X.
- 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.
- ŠIKLOVÁ, J. 1999. 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
- TECH-SAVVY. Educating Girls in the New Computer Age. In *Gender, and Teacher Education*. AAUW Educational Foundation Commission on Technology : Washington, 2000. ISBN 1879922231.
- 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 elevs leseinnsats og leseferdigheter. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. In *PIRLS 2006*. Stavanger : Lesesenteret, 2007.
- VEKIRI, I. Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. In *Computers & Education*. 2008. s. 10-16.
- VOLMAN, M., et al. New Technologies, New Differences : Gender and Ethnic Differences in Pupils' Use of ICT in Primary Education. In *Computers & Education*, 2005. s. 35-55.
- VOSTÁL, B. Děti, v čem jsou počítače hloupé? In *Kontext*, č. 3-4, 2004. Dostupný z WWW: <<http://kontext.zenyaveda.cz>>.
- WILLIAMS, S. W., OGLETREE, S. M. Preschool children's computer interest and competence: Effects of sex and gender role. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 1992. s. 135-143.
- WINKLER, J., PETRUSEK, M.. *Velký sociologický slovník*. Praha : Academia, 1997. 598 s. ISBN 80-7184-164-1.
- WOOD, W, EAGLY, A. A cross-cultural analysis of the behavior of women and men : Implications for the origin of sex differences. In *Psychological Bulletin*. 5, 2002, s. 699-727.
- WYROBKOVÁ, A. *Feminita a maskulinita v představách studentek a studentů - rodové rozdíly v percepce rodových stereotypů a v hodnotové orientaci*. Brno : FF MU, 2002. 127 s.
- YOUNG, I. M. *Throwing like a girl and other essay in feminist philosophy and social theory*. Bloomington : Indiana University Press, 1990.
- *Zpráva Komise EU o Elektronických dovednostech pro 21. století*. Brusel, 2007. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/index_en.htm>.

9 Přílohy

9.1 Příloha 1

Genderově senzitivní výuka

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,

jsem studentem Pedagogické fakulty UK v Praze a ve své diplomové práci se zabývám genderovými aspekty užívání počítačů a internetu (ICT), resp. genderově senzitivní výukou podporovanou ICT. Obracím se na Vás s prosbou o laskavé vyplnění přiloženého anonymního dotazníku, jež Vám zabere pouze 10 minut. Dotazník může posloužit též Vaší sebereflexi v daných otázkách, především Vašeho postoje a schopnosti realizace genderově senzitivní výuky podporované ICT.

Dotazník vznikl v rámci projektu SOKRATES 128722-CP-1-2006-1-DE-COMENIUS-C21 G@ME Gender awareness in Media Education, na jehož řešení participuji a v jehož kontextu řeším svůj diplomový úkol.

Velice Vám děkuji za pomoc.

Vladimír Rambousek,
student 5. ročníku PedF UK v Praze

1 Pohlaví

- Muž
 Žena

2 Třídní učitel/ka

- ano
 ne

3 Pracovní poměr

- učitel/ka na plný úvazek
 učitel/ka na částečný úvazek

4 Věk

- 20-29
 30-39
 40-49
 50-65

5 Délka pedagogické praxe

- do 5 let
- 6–10 let
- 11–15 let
- 16–20 let
- 21–25 let
- 25 let a více

6 V mé výuce pozoruji výhody výuky podporované počítačem na rozdíl od jiných forem výuky.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

7 V mé výuce pozoruji, že tato forma učení vyhovuje individuálním potřebám žáků a žákyň

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

8 V mé výuce je podpora žáků a žákyň při jejich učení důležitější než pouhé předávání informací.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

9 V mé výuce se moje role učitele/ky používáním ICT změnila. Stále více se stávám moderátorem/kou, průvodcem/kyní...

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

10 V mé výuce mají všichni žáci a žákyně k počítačům volný přístup.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

11 V mé výuce pozoruji, že počítače umožňují vyhovět rozdílným potřebám žáků a žákyně.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

12 V mé výuce žáci a žákyně obvykle pracují ve skupinách podle pohlaví a současně ve smíšených skupinách (ne pouze ve skupinách podle pohlaví).

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

V mé výuce během skupinové práce dávám pozor na to, aby role nebyly rozděleny 13 v závislosti na pohlaví, např. aby střídavě chlapci zapisovali poznámky, dívky prezentovaly a vedly diskusi a naopak.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

14 V mé výuce dbám na genderově sensitivní jazyk v psaných úkolech, pracovních listech, testech apod.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

15 V mé výuce dívky působí v užívání počítačů méně jistě než chlapci.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

16 V mé výuce chlapci oproti dívkám jednají častěji jako počítačová experti.

- vždy
- téměř vždy
- někdy

- nikdy
- nevím

17 V mé výuce dívky se častěji ptají, když nastane problém při práci s počítačem.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

18 V mé výuce při zacházení s ICT dívky preferují tvůrčí úkoly (kreslení, úpravy obrázků, fotografií apod.).

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

19 V mé výuce používám virtuální komunitu (výukové prostředí) společně se svými žáky a žákyněmi např. Moodle

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

20 V mé výuce očekávám stejné výkony při práci s počítačem od dívek a od chlapců.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy
- nevím

**V mé výuce chválím dívky a chlapce při práci s počítačem za různé věci. Prosím
21 vypište Vaše metody odměňování:**

22 Užívání ICT ve výuce je vhodný nástroj pro..

- prezentaci úkolu.
- přípravu metod a cíle hodiny společně s žáky a žákyněmi.
- zaznamenání cílů, metod a postupů.
- řešení úkolu.
- zaznamenávání výsledků výuky.
- motivování žáků a žákyň.
- vizualizaci obsahu výuky.
- zpestření výuky.
- seznamování s aktuálními informacemi.

23 ICT by měly být tématem výuky proto, aby se dívky a chlapci naučili

- s nimi zacházet.
- analyzovat je ve vztahu ke společnosti.
- rozumět jejich vlivu.
- rozumět ICT termínům a cíleně je používat.
- předcházet nebezpečí vznikajícím z užívání ICT.
- využívat ICT pro uměleckou činnost.
- využívat ICT k sebevzdělávání.

- využívat ICT pro své vlastní hobby.
- vybrat ICT v závislosti na vlastních potřebách a situaci.

24 Já jako učitel/učitelka vítám ve své výuce budoucí učitele a učitelky, aby získali potřebné zkušenosti.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy

25 Já jako učitel/učitelka v posledním roce jsem navštěvoval/a kurz ICT.

- ano
- ne

26 Já jako učitel/učitelka sám/sama se vzdělávám dál v oblasti ICT.

- ano
- ne

27 Já jako učitel/učitelka sám/sama se vzdělávám na téma genderu

- ano
- ne

28 Já jako učitel/učitelka si myslím, že když mám někomu např. svým kolegům a kolegyním, žákům a žákyním či rodičům vysvětlit například funkci počítačového programu, jsem v tom dobrý/á.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy

29 Já jako učitel/učitelka si myslím, že když vzniknou při práci s počítačem problémy, jsem schopný/á je vyřešit.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy

30 Já jako učitel/učitelka mám dobrý pocit ohledně svých počítačových znalostí a dovedností.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy

31 Já jako učitel/učitelka jsem schopný/á na počítači přijít na nové funkce, aniž bych se někoho musel/a ptát.

- vždy
- téměř vždy
- někdy
- nikdy

32 Co bych chtěl/a dodat k problematice gender a ICT.

9.2 Příloha 2

Dívky, chlapci a počítače

Vážené žákyně, Vážení žáci,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku, který byl vytvořen v rámci řešení mezinárodního výzkumného projektu G@ME. Tento projekt vychází z předpokladu, že dívky a chlapci se učí různým způsobem zacházet s počítačem a zvládat jednotlivé programy. Projekt G@ME by proto chtěl zjistit, jak dívky a chlapci využívají počítače, co s počítačem již dovedou, jaké mají nápady pro využití počítačů ve škole a jak by mohl počítač změnit jejich výuku. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění vám zabere nejvýše 10-15 minut.

Velice Vám děkuji za pomoc.
Vladimír Rambousek

1 Jsi

- Dívka
 Chlapec

2 Věk

3 Do jakého ročníku chodíš?

4 Jaký druh školy navštěvuješ?

- SŠ
 SOU
 Gymnázium
 jiné

5 Kde nejčastěji používáš počítač

- doma
 u kamaráda
 ve škole
 v počítačové kavárně
 jinde

6 Jak často v týdnu používáš počítač (ke hraní her, psaní úkolů, chatování atd.)?

- každý den
 pár dnů v týdnu
 zřídka kdy

7 Kolik času týdně tedy trávíš u počítače? (hod.)

8 Co děláš na počítači nejraději?

- chatování
 psaní e-mailů
 hraní her
 surfování na internetu

- poslouchání hudby
- koukání na videa
- psaní dokumentů
- práce s výukovými programy
- příprava rešerší pro školu (např. vyhledávání informací na internetu)

9 Proč trávíš čas u počítače?

- abych ušetřil/a čas
- abych si usnadnil/a učení
- abych získával/a texty a obrázky k úkolům do školy
- abych mohl/a lépe komunikovat (chat , diskuze, fora, blogy)
- baví mě poznávat a učit se nové technologie
- nejraději hraji hry
- abych poznal/a nové lidi, je skvělé být ve spojení s ostatními kamarády/kami
- abych měl/a rychlý přístup k aktuálním informacím
- abych si udělal/a domácí úkoly

10 Kolik let přibližně používáš počítač?

11 Kdo tě naučil/a pracovat s počítačem?

- máma
- táta
- sestra
- bratr
- kamarád
- učitel/ka
- v počítačovém kurzu
- já sám/sama

Urči svou dovednost pracovat s počítačem

- 12**
 Umím, ovládám - zaškrtnuto
 Neumím, neovládám - nezaškrtnuto

- textový editor
- tabulkový kalkulátor
- powerpointová prezentace
- uložit soubory (i z internetu)
- instalovat programy
- stáhnout obrázky z digitálního fotoaparátu
- stáhnout data z mobilu
- komprimovat soubory
- tisknout

Urči svou dovednost pracovat s počítačem

- 13**
 Umím, ovládám - zaškrtnuto
 Neumím, neovládám - nezaškrtnuto

- scanovat
- vypalovat CD
- hrát hry
- poslouchat hudbu
- zpracovat hudbu
- zpracovat fotky
- zpracovat video/film
- pracovat s grafickým programem

Urči svou dovednost pracovat s počítačem

- 14**
 Umím, ovládám - zaškrtnuto
 Neumím, neovládám - nezaškrtnuto

- surfovat po internetu
- použít vyhledávače
- chatovat
- telefonovat přes internet

- nakupovat přes internet
- blogovat/účastnit se fora
- vytvořit si webovou stránku
- poslat e-mail
- programovat

Co by ses chtěl/a ještě naučit?

15

x Ano - zaškrtnuto

_ Ne - nezaškrtnuto

- textový editor
- tabulkový kalkulátor
- powerpointová prezentace
- uložit soubory (i z internetu)
- instalovat programy
- stáhnout obrázky z digitálního fotoaparátu
- stáhnout data z mobilu
- komprimovat soubory
- tisknout

Co by ses chtěl/a ještě naučit?

16

x Ano - zaškrtnuto

_ Ne - nezaškrtnuto

- hrát hry
- zpracovat hudbu

- zpracovat fotky
- zpracovat video/film
- pracovat s grafickým programem
- lépe používat internet
- vytvořit si webovou stránku
- programovat

17 Máte u vás ve škole nějaký počítačový (ICT) kurz?

- ano
- ne
- momentálně ne
- nevím

18 Práci s počítačem ve škole považuji pro sebe

- příliš lehkou
- přesně vhodnou
- příliš těžkou
- nebaví mi to

19 Používáme počítač ve vyučování v následujících předmětech:

- čeština
- biologie
- dějepis
- zeměpis
- výtvarná výchova
- matematika
- chemie
- etika

20 Používáme počítač ve vyučování v následujících předmětech:

- fyzika
- cizí jazyky
- ekonomie
- náboženství
- jiné předměty

21 Pomáháš jiným při vyučování při práci s počítačem?

- ano
- ne

22 Je pro tebe důležité, že je práce s počítačem součástí samostatného předmětu?

- ano
- ne

23 Jak se projevuje práce s počítačem na tvé učení?

- kladně
- neutrálně
- záporně
- nevím

24 Jak ovlivňuje práce s počítačem ochota dělat domácí úkoly?

- kladně
- neutrálně
- záporně
- nevím

25 Jaký typ domácích úloh děláš na počítači?

- žádné
- následující

26 Znáš nějaký druh nebezpečí spojené s užíváním počítače/internetu?

- ano
- ne