

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

## **Vnímání gender socializace dětmi na základních školách**



### **Magisterská diplomová práce**

Autor: Tereza Sobková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc  
**2012**

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: *Vnímání gender socializace dětmi na základních školách*, vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V ..... dne .....

Podpis.....

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za cenné rady, ochotu, čas a hlavně připomínky při zpracování této magisterské diplomové práce, které jí daly hlavu i patu. Zároveň děkuji svým rodičům, kteří vědí, že jsem ... po nich a že všechno jde, když se chce. V neposlední řadě děkuji svým kamarádům/kamarádkám a příteli, kteří mě umí podpořit nejen v psaní této diplomové práce.

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| <u>Obsah</u>   | 8  |
| <u>Úvod</u>  | 5  |
| <u>1. Pojem socializace ve výchově</u>               | 7  |
| <u>1.1. Proces socializace</u>                       | 7  |
| <u>1.2. Socializační význam školy</u>                | 9  |
| <u>2. Gender</u>                                     | 12 |
| <u>2.1. Základní vymezení pojmu gender X pohlaví</u> | 12 |
| <u>2.2. Gender socializace</u>                       | 14 |
| <u>2.2.1. Teorie sociálního učení</u>                | 15 |
| <u>2.3. Genderové stereotypy</u>                     | 16 |
| <u>3. Gender ve školách</u>                          | 20 |
| <u>3.1. Politika rovných příležitostí</u>            | 22 |
| <u>4. Genderové rozdíly ve vzdělávání</u>            | 26 |
| <u>4.1. Feminizace prostředí</u>                     | 28 |
| <u>4.2. Výkony a zaměření ve škole</u>               | 30 |
| <u>4.3. Učebnice</u>                                 | 32 |
| <u>4.4. Volba povolání</u>                           | 35 |
| <u>4.5. Genderová komunikace</u>                     | 36 |
| <u>Empirická část</u>                                | 40 |
| <u>5. Předmět, cíle, hypotézy výzkumu</u>            | 40 |
| <u>5.1. Stanovení cílů</u>                           | 40 |
| <u>5.2. Výzkumné hypotézy</u>                        | 41 |
| <u>5.3. Aplikovaná metodika</u>                      | 42 |
| <u>5.3.1 Tvorba dotazníku</u>                        | 42 |
| <u>5.3.2. Předvýzkum</u>                             | 44 |
| <u>5.3.3. Statistika</u>                             | 46 |
| <u>5.4. Popis zkoumaného souboru a jeho výběr</u>    | 47 |
| <u>5.5. Analýza a interpretace výsledků</u>          | 50 |
| <u>5.5.1. Hodnocení otázek o žactvu</u>              | 50 |
| <u>5.5.2 Hodnocení Škály o vztazích ve škole</u>     | 58 |
| <u>5.5.3. Hodnocení otázek Učebnice a knihy</u>      | 63 |
| <u>5.6. Pravdivost hypotéz</u>                       | 67 |
| <u>6. Diskuze</u>                                    | 71 |
| <u>7. Závěry</u>                                     | 75 |
| <u>Souhrn</u>  | 77 |
| <u>Seznam použitých zdrojů a literatury</u>          | 80 |
| <u>Seznam příloh diplomové práce</u>                 | 84 |

## Úvod

Gender je nositelem sociálně vytvořeného komplexu typických vlastností, projevů chování, zájmů, činností a vzhledu, který je v dané společnosti spojován s obrazem muže a ženy. Konkrétní podoba těchto mužských a ženských charakteristik je přitom kulturně i historicky proměnlivá. Každá kultura si vytváří soubor obecně platných formálních i neformálních norem, které určují, jak se muži i ženy v dané společnosti mají chovat, co je pro ně adekvátní, žádoucí a jaké projevy by měli preferovat k tomu, aby se bezproblémově zařadili do své společnosti.

V současnosti je právě tento genderový konstrukt zobrazován v každé sféře společenského světa, příležitostí žen i mužů, a to prostřednictvím genderových stereotypů. Žádoucímu chování a jednání se jedinec učí díky socializačním činitelům, ke kterým patří rodina, škola, vrstevnické skupiny, masmedia apod. Vzdělávací systém, jakožto jeden z hlavních činitelů v socializačním procesu, má být spolutvůrcem rovných příležitostí jak pro dívky, tak chlapce. Měl by umožňovat stejný přístup ze strany učitelů/učitelek k žákyním i žákům, nastolovat jim tu samou možnost volby povolání a brát na zřetel rozdílnost mezi genderem, ale také zdůrazňovat individuální přístup a podporovat jedinečné vlastnosti dětí.

Tuto práci tvořím na základě vlastního zájmu prozkoumat tematiku gender socializace na základních školách. Předmětem výzkumu se stává vnímání gender socializace ve školním prostředí základních škol. Zda žáci/žákyně, jakožto nositelé genderových stereotypů, vnímají rozdíly v pohledu na roli chlapců a dívek ve školách. Šetření je aplikováno na žáky/žákyně pátých tříd dvou typů základních škol – venkovských a škol městských. Cíl výzkumu představuje orientaci v této poměrně nové oblasti.

K závěrům, které mají napomoci zorientovat se v problematice gender socializace na základních školách, docházím díky kombinaci teoretické části této práce a následně části empirické. V teoretické části se zabývám souvislostmi mezi gender stereotypy a školní výchovou. Tedy jaké vlastnosti a charakteristiky, podle dostupné literatury, se dětem na základní škole přisuzují ve spojitosti s jejich pohlavím. Přímo jsem zde vypsala oblasti gender rozdílů ve vzdělávání zahrnující feminizaci prostředí až po učebnice, které žáky/žákyně obklopují. Teoretická část tedy prezentuje gender tematiku jako součást socializačního procesu ve školách. V mém zájmu je snaha rozeznat gender a nerovné gender aspekty v různých rovinách školního prostředí.

V navazující empirické části zkoumám oblasti genderových stereotypů, jež by do běžné praxe dětí ve školních lavicích mohly zasahovat. Prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuji, jak problematiku genderově citlivé výchovy ve vzdělání vnímají žáci i žákyně pátých tříd základních škol. Oblasti zájmu tohoto šetření jsou rozděleny do sekce: otázky o žácích, vztahy ve škole, učebnice a knihy. Za pomoci statistické metody docházím také k závěru, jestli existuje či neexistuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi dětí školy venkovské a městské. Také hledám statisticky významné rozdíly v odpovědích dívek a chlapců na potvrzený konkrétní gender stereotyp.

# Teoretická část

## 1. Pojem socializace ve výchově

V rámci první kapitoly jsem dříve než přistoupím k definici genderu a genderovým zvyklostem ve škole, vymezila pojem socializace jako proces, při kterém se člověk za účasti kulturních činitelů vybavuje potřebnými návyky, normami a dalšími obsahy, které mu umožní se snadno začlenit do chodu společnosti, orientovat se v jejich hodnotách, kulturních zvyklostech a stát se tak společenským tvorem. Rodina, jakožto základní prostor pro proces socializace, je později doplněna o dalšího socializačního činitele – školu.

### 1.1. Proces socializace

V psychologickém slovníku je pojem socializace definován jako: „*postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů*“ (Hartl, Hartlová, 2000, 48).

Díky Helusovi (2007) se dozvídáme, že také pojem socializace se časem utvářel. V období 20. - 40. let 20. století si pod pojem socializace lidé vkládali přijímání nových vzorců kultury. Tedy zkoumání adaptace domorodců v Africe na návyky kolonizátorů. V druhé fázi vývoje pojmu socializace se výzkumy zabývaly přistěhovalci různých kultur do Ameriky. Další etapa je více zaměřena na sociálně – psychologický aspekt socializace. Socializaci chápe jako proces učení. Jedinec vstupuje do života společnosti, ve kterém se učí žít podle požadavků onoho socializačního prostředí. Pozornost je zaměřena hlavně na utváření osobnosti, tedy období dětství a dospívání. V poslední, čtvrté fázi (50. – 60. léta minulého století), se socializace točila kolem interakce matka – dítě a byla brána za celoživotní proces.

Autoři dnešního pojetí socializace ji považují za: „*proces seznamování se člověka s konkrétním kulturním prostředím jeho rodiny a osvojováním si kulturních způsobů chování, ale i cítění a interpretace skutečnosti. V podstatě se jedná o proces sociálního učení, které se odehrává v sociálních situacích a vyžaduje osvojení žádoucích způsobů chování (rolí)*“ (Nakonečný, 1998, 122).

Je třeba dodat, že socializace nepatří k pasivním složkám našeho života, kdy je člověk měněn společností. Jedinec se musí sám snažit o interakce s jinými lidmi,

uspokojování svých potřeb a osvojení si kultury, jazyka. Již od kojeneckého věku dítěte se s postupem času setkáváme s narůstajícím významem učení, tedy získáváním zkušeností a dovedností. Právě učení sociální je důležitým činitelem v procesu socializace. Jedná se o jeden ze základních mechanismů socializace, prostřednictvím něhož dochází k pozitivnímu zpevnování chtěného chování odměnou, v opačném případě ho poznáváme v podobě trestu, tedy zpevnování záporného (Holý, 2007).

Jak uvádí Rabušicová (1991), nástup každé další generace s sebou nese také předání očekávání, které do dětí kultura vkládá. Mají se učit zvykům, hodnotám, sociálním rolím, normám, které povedou ke stabilizaci a posílení dané společnosti. Kraus (2001) dodává, že kultura dává referenční prostor pro proces socializace. V rámci pedagogiky ji můžeme chápat jako soubor materiálního i nemateriálního výtvaru člověka – morální normy, zkušenosti, názory a postoje – které vznikly během vývoje naší civilizace. Jako součást vzdělávacího procesu se tedy na jedince přenáší kulturní dědictví.

Rodina, škola, vrstevnické i neformální skupiny a masmédiá řadíme mezi nejdůležitější socializační nositele. V rodině, převážně v raném dětství, na nás silně působí návyky a zkušenosti, které vytvářejí základ následujícího sociálního učení. Rodina tedy představuje socializačního činitele, který nám dává základy společensky přijatelného chování, jednání, učí nás pravidlům a přizpůsobení se sociálnímu životu. Získáváme díky ní také vědomosti, které nám umožňují se začlenit do kultury právě díky formovaným postojům a názorům (Bauerová, 1979).

Nástup do školních lavic přináší do života dítěte zcela nové podněty. Rodina sice zůstává jako základní prvek socializace, přesto je role, autorita, pohled na rodiče vložen do úplně nového světla. Ve škole děti potkávají své vrstevníky, kteří přebírají hlavní místo ve volném čase jedince. Děti si zde vytvářejí nové formální/neformální kontakty, poznávají svět práce, pravidel, učení. Právě školní prostředí, kde je třeba navázat kontakty, začlenit se mezi spolužáky, umět si vytvořit a zároveň udržet určitou roli a pozici ve třídě – to vše představuje do budoucna svět dospělých (Havlík, Kořa, 2011).

*„Jak se bude dítě vyvíjet, není naprogramováno v den jeho početí. Zásadní vliv na utváření osobnosti má výchova v rodině i ve škole a vychovává nás vlastně celá společnost, to, jak je uspořádána, jaké jsou její instituce, jaký obraz o ní nám zprostředkovávají média“* (Smetáčková, 2005, 27). *Na socializaci osobnosti působí i nezáměrné vlivy skupiny (spontánní osvojování návyků, zkušeností, společenských rolí, názorů, předsudků, zvyklostí, společenských norem, tradic životního a pracovního prostředí atp.* (Kohoutek, 2009, 78).



Autor se dále zmiňuje, že díky socializaci se orientujeme v sociálních normách, hodnotovém systému (např. vytváření pojmů dobro X zlo, význam slušného - neslušného, vytváření hygienických, pracovních návyků, zlepšování v pohybové a výrazové činnosti, zvnitřňování citlivosti ve vztazích, příprava na manželství, rodičovství, důchod, vytváření světového názoru, algoritmů logického myšlení, rozumné práce s předměty, jednání s lidmi, osvojování řeči, pravidel společenského chování atd.

Socializace je procesem individuace, kdy se rodí samostatná, originální osobnost s geneticky předanými předpoklady, ale zároveň své vlastnosti piluje v rámci sociálních norem a pravidel. V případě, kdy je velký důraz kladen hlavně na výchovu, vzdělání a jedinečnost člověka je tím potlačována, dochází k narušení osobnosti jedince. Za neúspěšnou socializaci můžeme považovat jedince vyčleněného ze společnosti, tak jedince ohrožujícího společnost (sociální deviace). Takový nepodařený proces nejčastěji vidíme za podmínek, kdy je rodina nefunkční či disfunkční, nejvýrazněji u týraných a zanedbávaných dětí (Řezáč, 1998, Havlík, Kořa, 2011).

*„Vztah mezi rodinou a vzdělávacím systémem každého státu je jedním ze základních sledovaných kritérií vzdělanostního rozvoje společnosti na straně jedné a podpory instituce rodiny a hodnot s ní souvisejících na straně druhé. K předcházení hodnotových konfliktů mezi školou a rodinou má vést především vzrůstající význam participace rodičů žáků při organizačním i obsahovém vymezení vzdělávání a výchovy. ... Stále je zdůrazňována primární odpovědnost rodičů za výchovu svých dětí a právě různé podoby účasti rodičů na vzdělávacím systému mají tomuto cíli napomoci“ (MPSV, 2004, 19).*

## **1.2. Socializační význam školy**

Ne nadarmo se říká, že škola je dalším místem (hned vedle rodiny a vrstevnických skupin) socializačního vývoje dítěte. Nabyté informace, zkušenosti, k tomu neustálé požadavky, povinnosti vedou dítě k rozvoji sociálních dovedností a vlastností jeho osobnosti. Škola je tedy místem prvních výzev, jak v kolektivu obstát, zařadit se do něj, poznat sám sebe, ale je i místem určitého ohrožení (Vágnerová, 2002).

*„Škola je v současné době institucí s klíčovým významem jak pro život jednotlivce, tak pro život společnosti“ (Smetáčková, 2005, 73).* Nástup do školních lavic přináší do života dítěte zcela nové podněty. Rodina sice zůstává jako základní prvek socializace, přesto je role, autorita, pohled na rodiče vložen do úplně nového světla. Ve škole děti potkávají své vrstevníky, kteří přebírají hlavní místo ve volném čase jedince. Děti si zde

vytvářejí nové formální/neformální kontakty, poznávají svět práce, pravidel, učení. Právě školní prostředí, kde je třeba navázat kontakty, začlenit se mezi spolužáky, umět si vytvořit a zároveň udržet určitou roli a pozici ve třídě – to vše představuje do budoucna svět dospělých (Havlík, Kořa, 2011).

Dítě, které vstupuje do školního prostředí, touží v tomto světě uspět a dostat odměnu. Je výborné sledovat, jak se jedinec snaží uspokojit potřebu vyniknout v kolektivu a dosáhnout úspěchu. V tom správném podnětném školním prostředí je tak dítěti umožněno užívat si svou radost z pochvaly, dobrých výsledků a dokončení činnosti jako takové. U našich nejmenších se pak setkáváme s vlastnostmi jako jsou: ctižádost, zodpovědnost, píle. V opačném případě, kdy se opakují jen neúspěchy a dítěti není dána možnost se v určité oblasti předvést, získat pochvalu, vyniknout, se mohou objevovat pocity neustálého selhání, méněcennosti. Ohrožení jedinci si pak odnášejí do života tento pocit méněcennosti, apatii často spojenou s obviňováním okolí za své neúspěchy (Helus, 2004).

Dle slov Říčana (2006) představuje školní prostředí školní třída, která se stává pro jedince místem plným sociálních vazeb, místem kdy je jedinec členem daného společenství a zároveň získává určitou svou sociální roli, zná své spolužáky a funguje jako součást celku. Takovou třídu ale zprvu děti neutvářejí, chovají se spíše jako stádo, které následuje svého učitele, učitelku. Změna se dá pozorovat až ve 3. třídě, kdy mezi dětmi vzniká kamarádská solidarita a definitivní podoba třídy jako celku se objevuje ve 4. – 5. třídě. Právě na konci 5. třídy, tedy konci nižšího stupně, jde do ústupu vůdcovská role učitele, učitelky. V těchto chvílích můžeme pozorovat diferencování rolí na silnější a slabší členy ve třídě.

Škola funguje jako jeden z formovatelů naší osobnosti. Vychází z existujících, léty opracovávaných norem a hodnot, mezi ně řadíme také předávání vzorců chování genderových (Průcha, 1997).

Škola ovšem bude místem té správné socializace, pokud si bude hlídat funkce, které má plnit. Patří sem funkce:

- I. Výchovná: formování vlastností, pocitů, charakterových vlastností, vůle, osobnosti samotné, které pak ovlivní naše chování a jednání ve společnosti.
- II. Kvalifikační: získávání potřebné míry znalostí a dovedností, nikoli samotný stupeň vzdělání.
- III. Integrovační: utváření postojů a sociálních dovedností, které nám umožní žít ve společnosti.

- IV. Selektivní: rozlišení pro další postup nebo výkon profese.
- V. Ochranná: udržení tajemství v podobě důležitých informací o studijních výsledcích, i zabránění tlaku sociálně-patologických jevů (Havlík, Kořa, 2011).

Další funkci školy lze podle Prokopa (1996) chápat z pohledu školy jako instituce společnosti, která nám nabízí určité služby. Vzdělání ve školách jedince zespolečňuje, vede společně k výchovnému cíli, a to vše díky strukturované organizaci výchovy. V moderní společnosti má vzdělání stále velký význam co se týče utváření sociální pozice, role, statusu. Určuje stratifikaci společnosti a kulturní úroveň jedince. Služby, která nám škola nabízí, se projevují ve třech společenských sférách. Vytváří jedince vhodné pro pracovní proces díky všeobecné kvalifikaci, zároveň člení naši společnost podle míry stupňů vzdělání. Poslední funkce školy je zaměřena do oblasti ideologie. Jedinec díky vzdělání zvnitřňuje společenské, politické i sociální normy.

Díky procesu socializace se z nás, tvorů biologických, stává bytost zespolečňovaná, která ovládá správná pravidla, normy, zákony, jež jsou kulturou, generacemi vypilovány a v našem okolí fungují. Nebýt procesu socializace, tak bychom neměli osobnost, ale podobali se zvířatům. My sami se neustále podílíme na vlastní socializaci i na socializaci druhých lidí. Působí na nás také socializační činitelé, ke kterým patří rodina, škola, vrstevnická skupina apod. Právě škola pro nás představuje místo, kde se setkáváme s konkurencí, vlivem učitelek/učitelů vrůstáme dále do světa dospělých a učíme se o světě kolem nás. Škola by tedy měla představovat prostor, kde se z nás stávají zodpovědní, pilní a ctižádostiví lidé, kteří vnímají práva ostatních, rozvíjí svou jedinečnost v souladu s normami, které mu kultura zadala.

## 2. Gender

S pojmem gender, který se dá v češtině nejlépe přiblížit slovy sociální rod/konstrukt, týkající se mužského či ženského pohlaví, se setkáváme v samotném názvu mé práce. Rodový gender je součástí našich vlastností, všímáme si ho ve vlastnostech druhých a hlavně jej můžeme vidět v naučeném a odpozorovaném chování lidí. Jedná se o stránku naší osobnosti, která není vrozená, ale naučená právě na základě procesu socializace. K zautomatizovaným pohledům na obě pohlaví patří bezesporu genderové stereotypy, se kterými se setkává každý z nás dnes a denně.

Gender, jakožto anglické slovo, používáme hlavně proto, že neexistuje vhodný a stejně výstižný ekvivalent v jazyce českém. Překládáme jej sice jako ROD, ale právě jeho význam nesoucí v sobě rodinu, přirozenost, dědičnost, je proti genderovým teoriím (Smetáčková, 2005).

### 2.1. Základní vymezení pojmu gender X pohlaví

Gender neboli rod představuje slovo řeckého původu, se kterým se v odborných diskuzích setkáváme od 70. let 20. století. Toto téma je předmětem mnoha disciplín (psychologie, biologie, filozofie, sociologie, antropologie i pedagogiky). Slouží k vyjádření vlastností a chování spojovaných s obrazem muže a ženy, které vychází z kultury, společnosti. Jde tedy o náplň mužských a ženských projevů chování v čase proměnných (příkladem mohou být: role ženy X muže v rodině, typické domácí práce žen a mužů, profese ryze mužské X ženské) (Oates-Indruchová, 1999).

Rod nepovažujeme za konstantní kategorii. Naopak mluvíme o dynamickém, komplexním souboru představ, činů a emocí, vztahující se k tomu, co představuje být mužem nebo ženou v daném čase, určitém místě i situaci. Rod je zároveň strukturovaný princip, který najdeme zapsaný v symbolech našeho jazyka a určuje jakousi strukturu moci a mocenských vztahů (Connell, 2002). West a Zimmerman (1991, 100) věří, že: „v určitém smyslu jsou to samozřejmě jedinci, kdo „dělají“ gender. Jde však o situační konání, prováděné za virtuální či reálné přítomnosti jiných, o kterých se předpokládá, že se zajímají o jeho průběh. Spíše než za majetek jedince považujeme gender za vynořující se rys sociálních situací: za výsledek a zároveň příčinu nejrůznějších forem sociální organizace a za prostředek legitimizace jednoho z nejzákladnějších rozdílů přítomného uvnitř společnosti.“

Pod pojmem gender si můžeme představit soubor vlastností, chování, zájmů atd., který nám má vybarvit roli ženy a muže ve společnosti. Nejlépe předpoklad, jak má vypadat ideální žena, ideální muž. „*Nikoliv biologickým pohlavím, s nímž se jedinec narodí, ale teprve socializací se z člověka stává žena či muž se vším, co k tomu v dané společnosti patří*“ (Smetáčková, 2005, 10). Podle těchto genderových očekávání mají být muži aktivní, silní, dominantní, s ochrannou a živitelskou úlohou v rodině. Ženy jsou stavěny do pozic emočních, krásných, upravených, spíše pasivních jedinců, zaměřených na rodinu a péči o ni.

Specifika, po kterých pátrají výzkumy a snaží se odhalit rozdíly mezi ženami a muži, jednoznačně ukazují, že rozdíly vznikají hlavně mezi členy skupin, ne skupinami samotnými. O mužích i ženách tedy můžeme říct, že jsou stejně komunikačně schopní, mají stejné dovednosti v matematice, estetice, shodné IQ. Proč tedy biologická složka vede trend i v mužské nadvládě? Jako žena či muž se nikdo z nás nenarodí, ale stává se jím díky každodenním interakcím s okolím, učením se kulturním zvyklostem. Muži a ženy tedy vznikají díky socializaci (Smetáčková, 2005).

Pohlaví je pojem biologický, zatímco gender řadíme mezi pojmy psychologicko-kulturní. Ann Oakleyová (2000) dodává, že stejně tak jako vypadá naše pohlaví, tak se stáváme dívkou, chlapcem, ženou, mužem na základě oblečení, které nosíme, gest a grimas, které děláme, chování či jednání ve společnosti.

„*Každá společnost svým členům předepíše určité vlastnosti, způsoby chování a vzorce vzájemné interakce v závislosti na jejich pohlaví. Tyto předpisy jsou zakotveny ve společenských institucích, jako jsou hospodářství, politický systém, vzdělávací systém, náboženství, rodinné uspořádání aj. Institucionalizované vzorce genderové diferenciaci jsou souhrnně označovány jako pohlavně-genderový systém společnosti*“ (Renzetti, Curran, 2003, 21). „*Avšak pokud mezi pohlavím a genderem nakreslíme rovnítko, zredukujeme tím socialitu na biologii, jinými slovy učiníme gender deterministicky spjatý s pohlavím, čímž ho esencionalizujeme. Kategorie genderu byla kdysi formulována proto, aby zachytila sociální dimenzi mužství a ženství a aby naznačovala možnost změny. Jestliže ji svážeme s pohlavím, paradoxně z ní učiníme podobně rigidní entitu, za jakou bylo na počátku této distinkce považováno právě pohlaví samo. Mluví-li se tímto způsobem o genderu, mluví se vlastně pořád o mužích a ženách a naše porozumění komplexní a dynamické sociální realitě se nikam neposouvá*“ (Lišková, 2008, 7).

Gender tedy zastupuje sociální a kulturní rozdíly mezi muži a ženami, zatímco pohlaví odkazuje k biologickým odlišnostem lidského těla. Rod, představující socio -

kulturní pohlaví, souhrnně označuje všechny vlastnosti a chování, které jsou v dané kultuře považovány za normální, žádoucí pro muže či ženu. V případě, že je tento soubor očekávání dodržován, jedinec se setkává s odměnou. Nedodržování naopak přináší trest (Vágnerová, 2005).

Fafejka (2004) a Renzetti s Curranem (2003) se doplňují v tom, že gender představuje sociální konstrukt. Není pevný, stálý, ale mění se v souladu se sociálními normami. Jen těžko se dá odhadnout jeho správná nebo špatná podoba, přitom je člověku vštěpován již od narození a stává se součástí lidské identity. Gender je tedy na pohlaví částečně nezávislá a především sociálně utvářená hodnota. Znatelné zůstává, jak lidé přijímají rozdílný, často protikladně postavený názor k osobám ženského a mužského pohlaví.

## 2.2. Gender socializace

Na základě procesu socializace se z nás tedy stávají lidé s nositeli mužských či ženských vlastností. Znamená to, že se učíme, jak naplnit představu být mužem, být ženou. Všechny známé formy učení lze považovat za formy a procesy socializace. Žádná forma není univerzálně platná, ale pro učení se rolím genderu jsem vybrala učení sociální jako základní představitele učení se mužskému nebo ženskému já.

Děti se sice narodí s mužským či ženským pohlavím, ale mužské či ženské já si uvědomují až se společností (Maříková, 1999). „*To znamená, že poměrně malý rozsah rozdílů mezi samčím a samičím je u člověka zvětšen a posílen kulturou, normami, zvyky, společenským nátlakem a výchovou – tj. socializací. Ta vymezuje, co je pro obě pohlaví nutné a vhodné, aby se stali samci muži a samice ženami*“ (Čermáková, 1999, 51).

Jak už víme, socializace je proces předávání a získávání norem, hodnot, pravidel dané společnosti. Mezi tyto normy řadíme také genderové, které vycházejí z běžných očekávání společnosti na chování dívek či chlapců. Genderová socializace představuje učení se ženským/mužským rolím, kdy již malé dítě, jako součást utváření svého já, přijímá sociální normy a hodnoty za své (Hrdličková, 2007).

V sociálních interakcích si často prvně všímáme právě genderu. Percepce rodu přitom vědomě i podvědomě řídí naše myšlení, jednání a chování k danému jedinci a zároveň podmiňuje i prezentaci nás samotných jako muže a ženy svému okolí, aniž bychom odhalili svá biologická pohlaví (Valdrová, Jarkovská, (Eds.), 2004).

Autorka Jarkovská (in Smetáčková, 2005, 27) doplňuje: „*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, ...*“.

### **2.2.1. Teorie sociálního učení**

Příslušnost ke svému genderu si děti ujasňují na základě sociálního učení, tedy toho, co odpozorují, napodobí od chování dospělých stejného pohlaví. Velkou roli zde hrají nejdříve rodiče (Smetáčková, 2005). „*Genderově odpovídající chování se učí za pomoci odměn a trestů, kterými okolí posiluje vhodné projevy. Kromě přímého posilování (odměna za vhodné chování a trest za nevhodné chování) se děti učí také nepřímým posilováním, tj. pozorováním důsledků určitého chování u druhých osob. Tak například jsou dívky nápodobou žen-matek v jejich okolí učeny péči o děti – dívky pozorují ženy, jak se starat o děti, a samy to předvádějí. To rodiče podporují například kupováním příslušných hraček (panenky, kočárky, zmenšené kuchyně atd.)*“ (Smetáčková, 2005, 20).

Formy sociálního učení ukazují, jakými způsoby se člověk učí a jak nabírá nové zkušenosti a dovednosti. Za nejjednodušší formu sociálního učení považujeme učení založené na odměně a trestu. Pod sociální odměnou si můžeme představit pochvalu, úsměv, poklepaní na rameno, sympatie. Sociálním trestem jsou pak projevy nesouhlasu, odmítnutí, vyloučení z dané sociální skupiny, jež má za následek tlumení způsobu chování či jednání, které ve společnosti není žádoucí. Sociálním napodobováním (imitací) vklouzáváme do běžných situací našich životů. Učíme se řeči, mimice, gestům, sympatii, antipatii, projevování citů a pilujeme společenské názory, postoje. V podstatě si přebíráme chování jedince se stejnými či podobnými cíli na základě našeho výběru. Vyšší formou sociálního učení nazýváme učení se identifikací. Modelem chování a jednání se jedinci stává osoba, k níž má silný citový vztah, tzv. idol. A přebírá jeho vlastnosti, znaky. Další z forem sociálního učení představuje anticipace, kde je nejdůležitějším mechanismem předvídání odměny či trestu za naše chování, jednání. Rozšířenou formou imitace můžeme nazvat observační učení – odezírání, kdy odkoukaný trest/odměnu předpokládá jedinec také u sebe. Odpozorujeme tedy zpevňování u jiných (Čáp, 1990, Řezáč, 1999). Za doplnění také stojí učení za účasti kognitivních a autoregulačních mechanismů. „*Jedinec si*

*osvojuje a upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající principu, ideologii, kterou přijal a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující“* (Čáp, Mareš, 2001, 195).

Samotné teorie vycházejí z behaviorismu a přiklánějí se k ovlivnění našeho chování trestem či odměnou. Na základě tohoto principu je větší pravděpodobnost, že se dané chování, jednání bude v budoucnu opakovat, když je odměňováno. Nebo se přestane vyskytovat, pokud přijde trest. Jak uvádí Oakleyová (2000), děti se přiklánějí k určitému genderu na základě odměny či trestu, které po jejich chování následují. Dítě láká dělat věci, za které je odměňováno (dělá chlapecké, dívčí věci). Autorka dále vypovídá, jak děti vnímají stejné genderové stereotypy, genderové role jako jejich rodiče, či dospělí lidé stejného věku, pohlaví, statusu. Vedle rodičů sem patří také sourozenci, vrstevníci, pedagogové či slavné osobnosti.

### **2.3. Genderové stereotypy**

Nyní se budu věnovat tématu genderových stereotypů, vycházejících z kultury. Genderovými stereotypy označujeme tradiční a diskriminační představy o typických náplních ženské a mužské role, charakteristikách jejich vlastností a pozic v kultuře, společnosti. Následkem stereotypního uvažování může být nerovnost mužů a žen. Nejčastěji je znatelná na poli ekonomicko - finančním, politickém, rodinném či uměleckém. Jedná se o nerovné příležitosti mužů a žen, které pramení z klasického dominantního patriarchálního pojetí společnosti a zakotvení tohoto pohledu v ní.

S pojmem stereotyp se setkáváme od roku 1922. Přichází s ním W. Lippman, který jej vymezil jako ustálenou představu ve vědomí lidí, nejčastěji přijímanou z jiných zdrojů než je vlastní sociální zkušenost. Tato ustálená představa většinou představuje soubor specifických charakteristik, jimiž se vymezuje určitá skupina lidí. Nazýváme jimi obecně předávané znaky a charakteristiky, které jsou této skupině či kategorii společné (Velký sociologický slovník, 1996).

Genderové stereotypy vidíme dnes a denně bez rozdílů věku, pohlaví, vzdělání i prestiže. Jeden z nejznámějších stereotypů představuje Smetáčková: *„ženy jsou od své přirozenosti emocionální a orientované na vztahy, muži naopak racionální a orientovaní na neživý svět“* (Smetáčková, 2006, 54). Takový přístup plný předsudků může vést k určitým diskriminacím, nežádoucím jevům (např. odmítnutí zaměstnavatelem kvůli inteligenci, emocionalitě, fyzické zdatnosti) (Jarkovská, 2003).



Vágnerová (2001, 250) vidí gender stereotyp jako: „*souhrn empirických zkušeností a mýtů. Zahrnuje představy o rozdílných schopnostech, odlišném postoji k práci a škole, k určitému způsobu reagování. Tyto stereotypy nadměrně generalizují, neberou v úvahu individuální specifické rozdíly jednotlivců. Zdůrazňují hlavně to, co je aktuálně považováno za důležité.*“ Smetáčková (2005) dodává, že inteligence v rámci školního prostředí nepodléhá jako jediná z lidských vlastností gender stereotypům.

Poněšický (2004) tvrdí, že genderové stereotypy zasahují jak do komunikace mezi jednotlivci, jejich vzájemné interakce, tak do společnosti celkově. Každá společnost totiž přisvojuje osobám vlastnosti, způsoby chování, jednání v závislosti na pohlaví. Pro představu sem patří ženská krása, pozice muže jako vůdce v rodině, pozice ženy jako vychovatelky svých dětí apod. Za stereotypy můžeme také považovat očekávání mužských vlastností jako je nezávislost, agresivita, iniciativnost, nespoutanost, racionální myšlení. Za typicky ženské společnost považuje pasivní přístup, zaměření na emotivitu, závislost, potřebu lásky a romantiky.

Renzetti, Curran (2003) s Helusem (2004) souhlasí v názoru, že genderové stereotypy jsou k vidění v naší společnosti neustále. Kromě rané socializace, nejprve v rodině, kdy je chlapcům a děvčatům předkládáno, co je správné X nesprávné, žádoucí X nežádoucí, pokračuje stereotypizace také v edukačním procesu. Nejdříve v mateřské škole, následují další sféry vzdělávání. S tímto souvisí také téma „fenoménu sebenaplňujícího se proroctví“, tedy stereotypní vnímání mužů a žen v sociálních interakcích. „*Jak ženy, tak muži se dostávají do sítě konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, nevhodném chování apod. A jak pro ženy, tak pro muže to mnohdy znamená citelné omezení osobní svobody, možností rozvoje a kvality životní seberealizace*“ (Helus, 2004, 143).

Původní vnímání genderových stereotypů bylo svázáno s diskriminačním a nerovnoprávným přístupem k dívkám a ženám, což mělo vést k nadřazenosti a posílení privilegií mužů. Dívky se od svého okolí mohou často dozvědět, že např. jejich záliba v matematice a dobré výsledky v oblasti technických předmětů nepatří mezi tradiční očekávání učitelů, ostatních spolužáků a někdy ani rodičů. Ve spojitosti se strachem z úspěchu to může vyvolat až nezájem o sebeprosazení v této oblasti. V období puberty se navíc jejich školní výsledky ještě zhorší v návaznosti na přetrvávající stereotyp jejich sociálního okolí, že vzhled, příjemné a jemné vystupování, ženskost hraje větší roli, než intelekt, aktivní myšlení a ctížádost (Hučín, 2004, Helus, 2004).

Později se ukázalo, že mnohými stereotypy ve své výchově nejsou omezovány jen dívky, ale že genderově stereotypní socializace velmi poškozuje a diskriminuje i chlapce. Jejich postavení ve společnosti je bráno jako méně citlivé a empatické oproti dívkám. Setkáváme se s názory, že chlapci se hůře orientují v mezilidských vztazích, během nedorozumění v sociálních interakcích se ještě hlouběji uzavírají do sebe a neumí projevovat své emoce (Hučín, 2004). Až do čtyř let si každé dítě vybírá ke hře příslušníka stejného pohlaví. Chlapci se zapojují do hlučných, soutěživých her, kde mohou poměřit své síly s druhými, dívky spíše tíhnou k verbálním, kooperativním hrám, při kterých ukazují své vědomosti (Moir, Moir, 2000).

Výzkum autorů Vacirca a spol. se snažil ověřit hypotézy, kdy přátelství jen mezi dívkami nebo jen mezi chlapci budou pevnější na základě socializace, kterou si v dětství obě pohlaví projdou. U dívek se tato očekávání nepotvrdila. Chlapecká přátelství však byla pevnější díky podobnosti, se kterou si chlapci své kamarády vybírají. Hledají si takové blízké do dyády, kteří měli podobné dětství a jaký podobný druh agrese se v jejich domácnosti ukazoval u rodičů (Vacirca, (Eds.), 2011). Rodiče (ať už z rozvedených nebo nerozvedených manželství) v chování svých dcer a synů nepozorovali rozdíly. Učitelé/ky však postřehli/y, že chování chlapců je více agresivní a méně na sociální svět zaměřené, než je tomu u dívek (Fossum, (Eds.), 2007).

*„Nemáme nic proti tomu, když je muž silný i odvážný, umí logicky myslet, organizovat, kutit na zahradě i doma. Je také dobře, když je žena soucitná, citlivá, umí naslouchat, pečovat o rodinu, o svého muže. V opačném případě nám to škodí, způsobuje problémy: když muž vylučuje nebo je nucen potlačovat ženské vlastnosti, hned vedle síly, odvahy a logiky nesmí být citlivý ani soucitný, když odmítá intuici a nezajímá se o nemocné dítě. Je destruktivní, když žena nesmí mít odvalu, nesmí rozhodovat, organizovat nebo se zajímat o techniku, politiku. Chybu neuděláme, když v sobě něco rozvíjíme a pěstujeme; chyba je v tom, že jiné vlastnosti, které v sobě také máme, dusíme a odmítáme, obyčejně pod tlakem výchovy, bezprostředního okolí, společenských norem. Že rozvíjíme jedno na úkor druhého“ (J. Heffernanová in Matoušek, 1997, 30).*

Smetáčková (2007) dokládá příklad, ve kterém dívky mají ve své přirozenosti touhu zajímat se o druhé lidi. Když se ale objeví dívka, která tuhle konkrétní vlastnost nemá, začneme zveličovat každý malý náznak zájmu o další lidi. To jen, abychom nemuseli změnit představu, že zájem o druhé nepatří mezi typicky dívčí vlastnost. Až moment, kdy je nezájem dívky nepřehlédnutelný, nás donutí buď změnit tender stereotyp obecně, nebo

dívku zaškatulkujeme jako „méně dívčí“. Stejně tak chlapce, kterého uvidíme brečet, označíme kriticky nebo budeme mít tendenci tento projev emoce bagatelizovat.

Samotný strach ze sociálního vyloučení, ke kterému by došlo na základě neplnění očekávání gender role, vede k jejich stereotypnímu dodržování. *„Ve společnosti je přijatelnější, když předepsané genderové role překračuje dívka, protože taková dívka se v „mužské“ roli „neztratí“. Pokud by ale genderové role chtěl překračovat chlapec, bylo by to s velkou pravděpodobností přijímáno s obavami (strach z homosexuality a podobně)“* (Smetáčková, 2007, 63).

Pozorování z roku 2001-2003 ukázaly, že chlapci se v interakci se svou matkou chovají agresivněji, než je tomu u dívek. Ty jsou milejší na své matky, ale k otcům přistupují zle (Fossum, (Eds.), 2007).

Jaké jsou možnosti řešení gender stereotypů? K vyrovnanému pohledu na roli dívky a chlapce vedou debaty, kde se stereotyp pojmenuje, odhalí, rozezná, napasuje na přímo tomu odpovídající situaci ve třídě. Čím dříve danou genderovou nerovnost odhalíme, tím snadněji o ní budou děti diskutovat a vymýšlet návrhy porušení stereotypu. Již momenty, kdy je chlapec k dívce přesazen jakoby za trest, utvrzují představu, že dívky a chlapci jsou jiní. Dívky mají chlapce usměrnit, uklidnit, a že tyto dvě pohlaví spolu přeci nekomunikují (Smetáčková, 2007).

Jak tvrdí Moir a Moir (2000), termín genderové stereotypy se často zaměňuje za pojem sexismus. Sexismem ale nazýváme podřízenost jednoho pohlaví druhému. Častěji se setkáváme s verzí: ženské podřízené mužskému. Představuje také myšlenku, že ženy jsou méněcenné vůči mužům.

Souhrnně lze označit gender za sociální konstrukt, který spojujeme s pohlavím. Pohlaví je základní biologicko-sociální charakteristikou každého jedince, který nabývá pouze dvou hodnot, a to mužské nebo ženské. Do náplně svého rodu jsme všichni nuceni již výchovou, která do nás nenápadně vtouká zakotvené a obecně známé modely chování, tedy genderové stereotypy, pro náš gender společensky správné. Jde pouze o určitou náplň toho, co jako muži či ženy děláme a jak se chováme, ne toho, kým ve skutečnosti jsme.

### 3. Gender ve školách

V této části, nazvané Gender ve školách, pojednávám o genderových zvyklostech ve školách, které se objevují se socializací, vytvářejí genderové stereotypy a působí na vnímání postavení dívek a chlapců jak ve škole, tak ve společnosti celkově. Mělo by být povinností každého stupně našeho vzdělání nastolit takové podmínky, které by vedly k rozvíjení svých osobních dispozic bez ohledu na genderové stereotypy v dané společnosti existující. Tato slova ale není lehké naplnit. Právě škola představuje místo, které má ve svých rukou velkou příležitost již od počátků naší socializace určité genderové zvyklosti narušit a vést žáky/žákyně k citlivému pohledu na svět.

*„Škola představuje jednu z cest, jak nabourávat genderové stereotypy a namísto nich podporovat rovné příležitosti žen a mužů ve společnosti. Z hlediska školství znamenají rovné příležitosti možnost každého jedince bez ohledu na jeho/její pohlaví zvolit si takovou vzdělávací dráhu, která odpovídá jeho/jejím dispozicím“* (Smetáčková, 2005, 79). Protikladem k tomu zůstává názor autorky, že přestože škola má představovat prostředí, kde mají všichni stejné možnosti, nabídku a individuální přístup, který nepodléhá stereotypnímu nahlížení, často chování učitelů a učitelek v sobě nese přesvědčení o jasných rozdílech žen a mužů.

I když je škola konzervativní institucí, současně funguje pod tlakem mladší generace. Ti se přiklánějí k tomu, aby se škola stala prostorem, kde budou žáci a žákyně vedeni otevřeně k rovnosti (Jarkovská, 2006). *„Gender také ovlivňuje vzdělávací zkušenost dětí, jejich výsledky i životní rozhodnutí, a proto je nedílnou součástí pedagogiky. Jde jen o to, zda ho necháme působit nevědomě, nebo zda k němu přistoupíme reflexivně a pokusíme se uplatnit takové pedagogické přístupy, které jsou založeny na principech rovnosti a především spravedlnosti“* (Smetáčková, 2007, 25).

Autorka Jarkovská (2006) dále uvádí, jak jsou škola a gender spojováni na území školy v pěti stupních:

1. Fyzický prostor pro muže a ženy, oddělení úkolů – ve škole můžeme najít místa, která jsou s jedním či druhým pohlavím více a častěji spojována (družina, učebna IT, fyziky, ředitelna).
2. Konstrukce představ a znaků, do kterých oddělení praktického působení ve škole dívky či chlapci zasahují více – dívky dbají více na estetiku, proto jsou voleny nástěnkářkami, či zajišťují školní besídky.

3. Formální, neformální pravidla komunikace mezi muži a ženami ve škole – platí to nejen pro komunikaci mezi členy učitelského sboru, ale také při komunikaci žák/žákyně, učitel/učitelka.
4. Genderová příslušnost.
5. Principy a pravidla – např. školní a klasifikační řád.

*„Základem pro genderově senzitivní pedagogickou praxi je uznání toho, že na genderu záleží. Vyučující někdy tvrdí, že neposuzují děti podle toho, zda jde o dívku, nebo chlapce, že při jednání s dětmi gender naprosto nehraje roli, že posuzují jen individuální schopnosti, že se jim daří nedělat ve třídě mezi dětmi rozdíly na základě genderu ani jiných charakteristik. To ale není tak docela možné. Užíváme genderovaný jazyk, sami hrajeme genderové role, i když je nám to někdy proti mysli, vybavují se nám genderově stereotypní úsloví apod.“ (Smetáčková, 2007, 25).*

Dívky i chlapci by po dokončení školní docházky měli dokázat rozlišit pojem gender a zároveň ho umět použít v běžném životě, stejně tak rozpoznat gender stereotypy a umět je bořit ve prospěch rovných příležitostí mužů i žen. Jelikož koncept gender příležitostí není součástí školního vzdělávacího programu, je na vedení každé ze škol, do jakých sfér a nakolik nechají tuto problematiku proniknout (člověk a společnost, výchova k občanství, svět práce apod.).

Aby byla práce s dětmi ve školách v souladu s rovnými příležitostmi a zároveň byla dívkám i chlapcům věnována individuální péče, je nutné hovořit v hodinách nejen o slavných ženách v rámci dějin, ale navozovat atmosféru debaty. Ptát se dětí, proč ženy něco dělaly nebo nedělaly. K tomu využívat genderově korektního jazyka. Když hovoříme o ženách, mluvíme v ženském rodě, nikoli za využití tzv. generického maskulinismu (viz. kapitola 4.3. Učebnice). Vyučující by měli mít na mysli, že mnoho žen udělalo pro náš svět mnoho odlišných činů. A jejich různost neznačí rozdílnost v jejich hodnotě. Stejně tak nesmí porovnávat dívky s chlapci či jinými děvčaty. Porovnávat je mohou jen sami sebou. Úkolem učitelů a učitelek je ukazovat v knihách, filmech, letácích, příbězích, učebnicích, příkladech, ... jak jsou zde ženy zobrazovány a probrat ilustraci žen v naší současné realitě. Také téma sebeobrany by nemělo být opomenuto (Cviková, 2000-2001).

S chlapci je nutno mluvit o snaze „být tím správným chlapcem“ a co v nich tato snaha vyvolává. Také jim pomáhat zvládat konflikty citlivým způsobem, bez agrese, který se jim v životě může hodit (Krabel, Hoppe, Hoppe, 2001).

Důležité je, aby si učitelky a učitelé uvědomili, kdy sami ve výuce gender stereotypy podporují. Situace – dva chlapci se pokopou a jsou označeni „chlapci jsou

chlapci“. V případě, že to samé udělají dívky, jejich nálepkou je „agresivní a problémové“. Je nutné začít od vyučujících, kteří začnou pracovat na vymýcení generových stereotypů ve slovech (např. Lucka, jako většina dívek, je v matematice ztracená) (Sheridan, Henning-Stout, 1994).

I když si přejeme a přijde nám skoro automatické, že by škola měla být místem, kde žactvo může rozvíjet své schopnosti a dovednosti díky individuálnímu přístupu, nikoli způsoby zastřenými předsudky či stereotypy, je tato cesta načatá, ale ještě dlouhý kus má před sebou.

### 3.1. Politika rovných příležitostí

Česká republika vynakládá snahu odstranit genderové stereotypy způsobující nerovnosti mezi mužským a ženským světem. Od roku 2001 je součástí našich zákonů také dokument Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen (poslední aktualizace proběhla roku 2009), ve kterém si stát ukládá za cíl vytvořit pomocí školních osnov, učebnic a výuky takové prostředí, které zabrání působení genderových stereotypů na postavení žen či mužů v naší společnosti, zaměstnání, rodině, škole. Jedná se o snahu posílit principy rovného vnímání žen a mužů (MŠMT, 2009).

Smetáčková (2007) dodává, že od roku 2001 existuje v České republice poradní orgán pod názvem Rada vlády pro rovné příležitosti žen a mužů. Ten si vzal za cíl utvořit politiku rovných příležitostí všech a také ve všech složkách společenského života naší republiky. Skládá se z odborníků na danou tematiku, zástupců ministerstev a také poradců z neziskového sektoru (Bílý kruh bezpečí, Krizová centra). Veškerá aktivita této organizace je pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí.

*„Rada připravuje návrhy směřující k prosazování a dosažení rovných příležitostí pro ženy a muže. Rada zejména:*

- *projednává a doporučuje vládě základní koncepční směry postupu vlády při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže,*
- *koordinuje základní směry resortních koncepcí v oblasti rovných příležitostí pro ženy a muže,*
- *stanovuje okruh priorit pro projekty resortů na podporu realizace rovných příležitostí pro ženy a muže,*
- *identifikuje ve společnosti aktuální problémy v rovných příležitostech pro ženy a muže,*
- *hodnotí efektivitu naplňování principu rovnosti žen a mužů.*

- *Zasedání Rady se konají podle potřeby, nejméně však třikrát ročně. Informace o činnosti Rady jsou přístupné veřejnosti na webových stránkách Úřadu vlády. Rada nemá pravomoc prošetřovat stížnosti občanů na porušování principů rovnosti žen a mužů. Organizační, odborné a administrativní práce a zveřejňování informací o práci Rady zajišťuje sekretariát Rady, který je organizační součástí Úřadu vlády“ (Rada, 2009).*

Aby byla prosazena genderová rovnost ve vzdělávání, je důležité kromě orgánu MŠMT zapojit také Českou školní inspekci, Národní institut pro další vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, krajské a obecní úřady a samotné školy. Pro tyto instituce je zásadní, aby hlásaly rovné příležitosti, ale také je dodržovaly ve svém interním chodu (Smetáčková, 2007).

Dokumenty, které zatím existují, postrádají přímé návody, příklady, využití v praxi, které by pomohly téma rovných příležitostí mužů a žen jasněji uchopit. Také kontrola a dodržování zásad je tímto znesnadněna (Smetáčková, 2007). „*Aktivity MŠMT v rámci politiky genderové rovnosti byly dlouhodobě chabé a naznačovaly, že vedení rezortu nemá skutečný zájem o danou problematiku. Je proto srozumitelné, proč ani v kurikulární reformě, jímž je MŠMT garantem, nebyl na prosazování genderové rovnosti kladen náležitý důraz. V současné době dochází v přístupu MŠMT ke změnám, které by mohly mít pozitivní vliv na politiku rovných příležitostí. Je však předčasné tyto změny hodnotit“ (Babanová, (Eds.), 2008, 10).*

Za hlavní cíl této skupiny pracujících na rovných příležitostech žen i mužů považujeme vize pro oblast Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, aby bylo ve výsledku dosaženo rovných příležitostí ve školách, výzkumu i vědě. Základní oblasti pro vytvoření prostředí genderově rovného ženám i mužům v roce 2009 byly např.:

- Představení a školení pracovníků v genderové problematice, vytvoření personálního zázemí, dostupnost workshopů, informací, kampaní, informačních letáčků, zařazení genderových témat do školních vzdělávacích programů, užití jen genderově korektního jazyka (MŠMT, 2009).

Projekty, které si zatím daly za úkol zavést gender do vzdělávání, vznikaly pod záštitou neziskových organizací. V roce 2003 Otevřená společnost vytvořila koncept Gender ve školách, který bojoval za rovné příležitosti žen a mužů skrze vzdělávání. Jedním z cílů bylo zapojit povědomí o genderu do běžně vyučovacích hodin – hlavně základů společenských věd a občanské výchovy. Dále se snažil už v budoucích učitelích a učitelkách probudit snahu o genderově citlivou komunikaci se žactvem. Třetím cílem

tohoto projektu bylo bojovat za legislativní rámec, prosazení genderové problematiky do pedagogických dokumentů (Otevřená, 2003).

Díky Gender studies a následně Otevřené společnosti se od roku 2004 setkáváme s pravidelným vydáním Stínové zprávy, která analyzuje prozatímní jednání hlavně MŠMT v souladu s rovnými příležitostmi žen a mužů a prosazování gender citlivého vzdělávání ve školách. Dodatkem zde jsou také doporučení pro zkvalitnění gender přístupu (Boučková, 2004).

Od roku 2005 postupně vznikaly dokumenty a semináře, které se snažily o překonání gender stereotypů. Za spolupráce hnutí Nesehnutí to byl seminář Vzděláním k překonání generových stereotypů a nerovností, kde se propagovaly i nové informační podklady s tematikou Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Dokumenty, které vznikly závěrem projektu Vzdělávání, jsou následující: Genderová analýza českého školství, Studie současného systému školství, Studie systému výchovného poradenství, Dotazník k výchovnému poradenství, Výsledky dotazníkového šetření, Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Otevřená společnost, o.p.s. zrealizovala Analýzu odměňování žen a mužů ve školství (Babanová, (Eds.), 2008).

Sokačová (2009) se na stránkách Gender studies zmiňuje o projektu Fit pro změnu. Ten se mimo jiné připravuje semináře pro střední, vyšší a vysoké školy. Výukový program, který je školám nabízen zdarma, má rozšířit povědomí o rovných příležitostech žen a mužů a být součástí přímo vyučovaných předmětů. Dialog o přerušení gender stereotypů se snaží organizace Gender studies navodit také vizuálně, za použití komiksů, které připravila Dora Dutková (např. ženy v netradičních povoláních, muži v netradičních povoláních, sexuální obtěžování).

Škola jako další ze socializačních činitelů formuje naše postoje ke světu a také vnímání sebe samých. Pokud se v ní setkáme s odlišným přístupem ze strany vedení k dětem, s nerovnými příležitostmi pro dívky a chlapce, nesou se tyto stereotypy a předsudky s námi celý život. Je tedy důležité, aby ve školních lavicích vzniklo prostředí, které dává možnost vyniknout naší individuální stránce, ve které nebude hrát roli, zda jsme dívka nebo chlapec, ale naše osobnost celkově. K citlivému přístupu k žactvu přispívá si uvědomit, že na genderu záleží, ale není potřeba podle něj děti posuzovat. Návrhy a nápady, jak by se aktivity, letáčky, příklady, učebnice genderově korektní,...měly



objevovat ve školách, řeší Rada vlády pro rovné příležitosti žen a mužů ČR. Tento orgán má vizi pro dosažení rovných příležitostí mužů i žen, avšak zatím ještě postrádá přímé návrhy, jak se dají zakomponovat do vzdělávacích programů.

#### 4. Genderové rozdíly ve vzdělávání

Existuje vlna genderových stereotypů, které jsou ve škole i nadále, a na úkor všem novým poznatkům z oblasti genderu, podporovány. Za důležité body kapitoly považují rozdíly v učení, jako jsou výkony a zaměření ve škole, která je přefeminizovaná, komunikaci, která zde probíhá, výběr povolání, k němuž škola dítě směřuje a učebnice, jako studnu pro čerpání informací.

*„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, 15).

Za počátek vzniku genderových rozdílů na škole můžeme považovat fakt, že učitelé a učitelky si rychleji zapamatují jména chlapců (Kaščák, 2004). Dle Rabušicové (1991) jsou také rozdíly v tématech zájmu. Některá témata jsou u dívek učitelem/učitelkou záměrně tlumena a tím zastrášují jejich komunikační touhy, v jiných případech je naopak povzbuzují. Celkově se setkáváme s myšlenkou, že ženy a dívky jsou předurčeny ke komunikaci. Sheridan, Henning-Stout (1994) uvádí, že muži častěji přerušují ženy a mluví víc na veřejnosti.

Odlišnosti ve vztahu učitel/učitelka – žák/žákyně vypisuje Kaščák (2004):

1. Vyučující si stojí za názorem, že dívky a hoši mají v oblibě jiné předměty. *„Studenti a studentky si mohli vybrat mezi literárním a inžinýrským seminářem. Do inžinýrského semináře se přihlásilo příliš mnoho lidí, a proto byly dívky požádány, aby přešly do semináře literárního, protože to pro ně nebude tak nepřijemné, jako by to bylo pro kluky“* (Jarkovská, 2003, 9).
2. Můžeme rozeznávat jiné reakce na chování žáků a žákyň ve školním prostředí. Učitelé jsou k nevhodnému (vykřikování) až agresivnímu chování chlapců tolerantnější, protože jej považují za samozřejmost. Dívky jsou ale za toto chování kárány.
3. Poznámky a příspěvky v hodinách jsou častěji považovány za cennější a zajímavější, pokud jsou vyřknuty chlapci než dívkami. Smetáčková (2007) dodává, že v práci není důležité, kdo chodil s jakým vysvědčením domů. Hraje roli to, co kdo umí. Dívky ve škole dostávají plusové body i za vzorně upravený sešit, pozornost, kterou věnují učitelce/učitel, dobré chování. Škola je tedy často učí, že

získat dobrou známku lze i slušným chováním, zatímco se motivace po více znalostech ztrácí.

4. Chlapci jsou díky svému chování viditelnější, právě proto se jejich jména ozývají ve třídě častěji a tím se i lépe pamatují vyučujícím.

Důkazem tomu jsou také výsledky výzkumu Genderové aspekt y přechodu žáků/yně mezi vzdělávacími stupni, ve kterém výchovní poradci hodnotili výhradně maskulinní, femininní nebo neutrální vlastnosti žactva.

|     | Přiřazení vlastností         | Spíše ženy | Stejně | Spíše muži |
|-----|------------------------------|------------|--------|------------|
| 1.  | Péče, starostlivost          | 91%        | 8%     | 1%         |
| 2.  | Emocionalita, citlivost      | 87%        | 13%    | 0%         |
| 3.  | Pečlivost                    | 82%        | 17%    | 1%         |
| 4.  | Empatie                      | 82%        | 17%    | 1%         |
| 5.  | Přizpůsobivost               | 64%        | 33%    | 3%         |
| 6.  | Inteligence                  | 1%         | 96%    | 3%         |
| 7.  | Přemýšlivost                 | 3%         | 80%    | 17%        |
| 8.  | Sebevědomí                   | 2%         | 68%    | 30%        |
| 9.  | Povrchnost                   | 3%         | 63%    | 34%        |
| 10. | Objektivita, nezaujatost     | 1%         | 61%    | 38%        |
| 11. | Soutěživost                  | 5%         | 47%    | 48%        |
| 12. | Zaměření na pracovní úspěchy | 4%         | 47%    | 49%        |
| 13. | Agresivní chování            | 0%         | 20%    | 80%        |

(Vybrané oblasti výchovního poradenství z genderové perspektivy. Výsledky dotazníkového šetření in Smetáčková, 2007, 24)

Výuka v klasických třídách vyvolává v dívkách jejich přirozenost. K tomu přispívá i feminizované školní prostředí. Dívky dávají pozor, chlapci se vrtí v lavicích. Podle autorů Moir a Moir (2000) dívkám daleko více svědčí moderní, nesoutěživý přístup dnešních škol, kde mohou dát najevo svou verbální zdatnost. Krom toho jsou více disciplinované, což se ukazuje také na jejich vypracovaných úkolech. Vždy pečlivě připravené a odevzdané včas. U chlapců volnější způsob vedení výuky vede k jejich mylné představě, že mají svobodu na děláni lumpáren.

Vyučující věnují více pozornosti chlapcům než dívkám během výuky. Vysvětlují to tak, že svou pozornost směřují na jedince, kteří mají o danou látku zájem a pak ty, co v hodině vyrušují (Smetáčková, 2007). Podle Sheridan, Henning-Stout (1994) na základní a střední škole jsou chlapci okřiknuti až osmkrát častěji než dívky. V případě, kdy dívky vyrušují, je pro ně určena tato reakce: „V naší třídě, když chceme mluvit, zvedneme ruku“ (Sadker in Sheridan, Henning-Stout, 1994, 298). Chlapci v hodinách vyrušují, mluví za zády učitele/ky. Autoři popsali i případ, kdy za trest museli chlapci ve vyučování nosit růžové spodničky (Adler, (eds.), 1992). Ale chlapci jsou na roli třídního klauna nebo narušitele pyšní. Tohle vždycky zabere, aby byli ve středu pozornosti.

Vypovězené situace mohou mít za následek, že dívky i chlapci se budou snažit vyhnout vzájemné spolupráci a ve stejném duchu si vyhledají jen skupiny složené z jedinců stejného pohlaví (Gilligan, 2001). Gender rozdíly jsou vypsány také v (Adler, (eds.), 1992). Podle tohoto výzkumu mají dívky pevnější přátelství, častěji fungující jen v dyádě, oproti klukům, kteří udržují přátelství účelová a v rámci skupiny. I samotné hraní probíhá rozlišně. Hry chlapců jsou s jasným cílem, rozdělením rolí a zabírající mnoho místa. Dívky mají ke hře určený malý, intimní prostor, s méně členy a hrají si spíše pro zábavu, než aby šly za vítězstvím.

Chlapci jsou ve třídě populární na základě svých atletických schopností. Čím více mají dobrých sportovních výsledků, tím jejich oblíbenost roste. Dívky chtějí být v očích svého učitele/ky a okolí dobré, lepší, hodné, schopné. Jejich status se ve třídě ukazuje nošením značkového oblečení, používáním značkové kosmetiky, kluků, se kterými komunikují. Když si vyjde dívka s chlapcem sportovcem s dobrým sociálním statutem, sdílí s ním tento status, přebírá ho.

#### **4.1. Feminizace prostředí**

Právě učitel/učitelka stojí v počátcích veškeré socializace ve třídě. V první třídě je všemi milován/a. Dítě se snaží dostat do pozornosti jeho/jejího zájmu, být jím/jí oceňováno, pochváleno, také přijímá jeho/její kritiku a názory klidněji než od svých vrstevníků. Probíhá zde jakási identifikace s osobou učitele/učitelky, která dítěti napomáhá zvyknout si na nové prostředí, návyky, školní povinnosti. Je tak uspokojována potřeba jistoty a bezpečí (Říčan, 2006, Vágnerová, 2002).

Jak dodává Říčan (2006), dítě se touží co nejvíce přiblížit povahou, hodnotami a přesvědčeními své/mu učiteli/učitelce. Je tady důležité, aby právě ten/ta byla ideálním příkladem poctivého, ochotného člověka se zájmem o nové informace. Je na učiteli/učitelce, aby v počátcích docházky správně využil/a identifikaci dítěte s ní/m samým/ou.

*„Ve všech ekonomicky vyspělých zemích existuje vysoká zaměstnanost žen. Podle Statistické ročenky České republiky (1996) pracuje v civilním sektoru národního hospodářství celkem 44,5 % žen“* (Průcha, 1997, 161). Ve školách, jak dále uvádí Průcha (1997), je silně přefeminizováno. Podíl žen ve všech školských institucích přesahuje 50 %. Největší extrém představují školy mateřské (podíl 99,8 %) a (57,7 %) na středních odborných školách. Nejnižší výskyt žen v sektoru vzdělání představují školy vysoké (přes 30 %) a střední odborné učiliště.

Povolání učitelky znázorňuje místo pro snadnější získání prestiže. Ženy vlastně neporušují žádné genderové vzorce a nejsou jim kladeny překážky v budování kariéry jako by tomu mohlo být v ryze mužských povoláních. Nesmíme přehlédnout ani fakt, že jim povolání učitelky přináší mnoho sociálních jistot již tím, že pracují ve státní sféře (Václavíková, Helšusová, 2006).

*„Řekne-li učitelka či ředitelka školy „na mikrofon“ reportérovi z rozhlasu či televize, že je třeba zvýšit platy ve školství, aby se v něm udrželi muži, pak je to zcela jistě projev těchto tradičních předsudků, které ženy bezděčně sdílejí. Na druhou stranu srovnání platů mužů a žen v České republice ukazuje, že mezi nimi stále existují značné rozdíly – a proto argumentace „maskulinními prvky“ v boji za učitelské platy je vždy směsí aktuálního realismu a tradičních předpojatostí“* (Havlík, Kořa, 2011, 159).

V knize Proč muži nežehlí jeho autoři Moir a Moir (2000) uvádějí důvod, proč počet učitelů ve školách klesá a nejsou za tím jen nízké platy. Započítali do toho také nepřátelské a nevyhovující prostředí, které jim škola nabízí. Tvrdí, že pro školu je nepředstavitelný fyzický kontakt mezi mužem a dítětem. Samotné dítě ale dotyk někdy potřebuje.

Průměrný měsíční plat byl ve sledovaných školách, ať už hovoříme o učitelích, ředitelích nebo jejich zástupcích, vyšší. Toto nepsané pravidlo bylo porušeno u učitelů mateřských škol, kde platy mužů – učitelů nedosahovaly o 7,8% (tzn. 1 300kč) platy u žen – učitelek. Platy učitelů a učitelek na základních školách se skoro rovnaly – platy učitelů převažovaly platy žen o pouhých 200kč (tzn. 0,9%). Jiné typy škol se nejvíce rovnaly v platech zástupkyň a zástupců ředitele či ředitelky školy (o 0,2%, tzn. 65kč vyšší plat pro muže – zástupce) (ÚIV, 2008).

Rozhovor s Michaelou Marksovou-Tominovou z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ještě dokládá fakt, že: *„mezi učitelským personálem ženy velmi převažují, ale jakmile dojde na řídicí funkce, podíl mužů je vyšší. Určitě tady fungují genderové stereotypy, kterým podléhají obě pohlaví. Řada žen na vedoucí místa nejspíš ani neaspiruje, a řada žen i mužů se domnívá, že žena se pro vedoucí pozice hodí méně. Z loňského výzkumu Ústavu pro informace ve vzdělávání mimo jiné vyplynulo, že v regionálním školství (zahrnuje mateřské, základní a střední školy včetně vyšších odborných škol a konzervatoří a speciálních škol) v roce 2007 pracovalo 22,6% učitelů-mužů (tento údaj nezahrnoval ředitele a jejich zástupce). Mezi zástupci ředitelů ovšem už muži představovali 31,7% a mezi řediteli 33,6%“* (Bosničová, 2009).

Důkazem, že muži jsou v rolích učitelů žádáni a jejich menší zastoupení za katedrou je oproti ženám v menšině, je také boj Otevřené ligy mužů v projektu Muži do škol. Organizace si vzala za cíl podpořit aktivní účast mužů na výchově a institucionálním vzdělávání. Mužům by měla být věnována větší podpora pro jejich zapojení do školních aktivit, nabídnout jim kurzy, přednášky, semináře, stejně jako workshopy a poradenství v samotných školách, aby se ukázalo, jaké výhody má muž – učitel i muž – spolutvůrce výchovy svých dětí (Šneberger, 2009).

*„Základní teze k programu:*

- 1. Institucionální výchova a vzdělávání zásadně postrádá účast mužů*
- 2. Muži jsou pro vzdělávání a výchovu důležití stejně jako ženy*
- 3. Muži přinášejí do výchovy odlišná témata a mohou být pro děti rolovým vzorem*
- 4. Kluci obecně dosahují nižších výsledků a častěji opouštějí vzdělávací systém v prostředí, které je automaticky upravováno pro vzdělávání děvčat*
- 5. Muži nejsou motivováni pro práci ve školství ne jen finančně, ale zejména společenským stigmatem“ (Tamtéž).*

Muži často nebývají motivováni stát se učitelem díky nízké sociální prestiži tohoto povolání, špatnému finančnímu ohodnocení a gender stereotypu, kterému toto povolání podléhá (Šneberger, 2009). O boji za zvýšení procenta mužů – učitelů vypovídá také článek ze stránek MŠMT. Autor zde souhlasí s hlavními cíly Ligy otevřených mužů a snaží se prosadit rozmanitost mužů i žen za katedrou. V dnešní době děti potřebují vzor muže i ženy, ať už na základě rozšíření rozvedených manželství, tak různorodosti v přístupu, který jim kantor/ka/kantor můžou nabídnout. Učitelky mají snahu děti učit, dávat si věci do kontextu. Zatímco učitel jde do látky hlouběji, a proto může žákyni či žáka nadchnout pro danou oblast více, aby se jí dokázal zabývat podrobněji (Suchomela, 2011).

## **4.2. Výkony a zaměření ve škole**

*„Není divu, že mnoho učitelů raději učí dívky, protože mnohem lépe spolupracují, a jen těžko nás překvapí fakt, že šest až desetkrát více chlapců než dívek trpí hyperaktivitou. Chlapci mají menší schopnost udržet pozornost, dívky ve věku 7 a 10 let věnují jednomu úkolu dvakrát tolik času než chlapci. Tento rozdíl s věkem narůstá“ (Moir, Moir, 2000).*

Jak uvádí Vágnerová (2001), učitelé se stereotypně přiklánějí k typickým vlastnostem dívek a chlapců. Za dívčí považují chování konformní, svědomité, spolehlivé. U chlapce se spíše čeká, že bude impulzivní, asertivní či agresivní lajdák.

Zřejmě každý z nás se ve svém životě setkal s očekáváním, že dívky mají jevit větší zájem o humanitní předměty, kdy při tom zužitkují svoji empatii, emotivitu, schopnost komunikace (jako vlastnosti připisované ženám), zatímco chlapci se přikloní k výběru matematických či přírodovědných oborů. Právě v těchto situacích mají prsty také pedagogové, kteří podporují v některých předmětech a odrazují od jiných.

Ze Sadkerova (1994) příkladu vyplývá, jak učitelky, i když byly sledovány samotnými výzkumníky, postavily dívky do pozice divaček. *„Na 5. stupni v předmětu matematiky byli žáci rozděleni do dvou skupin. Chlapci seděli po učitelčině pravé ruce a dívky po levé. Poté, co učitelka podala dívce učebnici matematiky, aby ji otevřela na straně s příklady, otočila se k dívkám zády a zaměřila svou pozornost na chlapce. Na skupinu dívek se otočila jen příležitostně, a to vždy jen v případě, aby přečetly příklad v učebnici.“*

Odborníci vidí souvislost mezi zaměřením dívek/chlapců a způsobu jejich socializace. U dívek je kladen velký důraz na rozvoj komunikačních schopností. Chlapci se díky skládání stavebnic apod. učí vhlížet do problému, hledat řešení a tím je rozvíjeno analytické myšlení. U chlapců, kteří tráví více volného času u míčových her než dívky, je také patrná lepší prostorová paměť (Chráška, 1996, Renzetti, Curran, 2003).

Verbální aktivita je tedy výsadou dívek. Děvčata začínají mluvit dříve než chlapci, zároveň skládají delší věty. Dívky se také učí číst, psát dříve. Tento rozdíl je patrný až do deseti let, pak to chlapci dohánějí (Oakleyová, 2000).

Rozdílný pohled na dívky a chlapce můžeme sledovat nejen v klasifikaci. *„...na základních a středních školách dívky dosahují v průměru lepších známek než chlapci. Skutečnost, že dívky mají lepší známky než chlapci, můžeme interpretovat jako důsledek vyšších schopností dívek. Tuto interpretaci však zpochybňují jak samotní vyučující, tak studie, které mapují reálné znalosti a dovednosti dívek a chlapců...Lepší známky nemusí znamenat lepší výkony, a tedy vyšší schopnosti“* (Smetáčková, 2005, 77-78). Za typický prostředek, jak získat přehled v dovednostech a znalostech žáků/žákyň považujeme didaktické testy (Scio, Kalibro, CERMAT). V těchto testech mají chlapci stejný nebo lepší výsledek než dívky (Smetáčková, 2005).

U Smetáčkové (2006) se můžeme také dočíst, že dívky sice jsou hodnoceny ve škole lépe než chlapci, ale za jejich dobrými známkami podle vyučujících stojí píle a přehnané učení. Aktivita bez logického myšlení. Dívky jsou tedy ty pracovité, poslušné, oproti chlapcům, jejichž výsledky ve škole vycházejí z logického myšlení. Výrok k tomu určený: *„Chlapci to pochopí a děvčata se to naučí nazpaměť.“*

Chráška (1996) k hodnocení dívek připisuje také jejich kladný přístup ke školním povinnostem, což se pak ukáže na známkování. Tvrdí, že dívky jdou ruku v ruce se školními nároky díky své schopnosti přizpůsobení. Splňují také úkoly, k nimž mají jasně memorované postupy řešení. Tuto myšlenku bych doplnila názorem Gilligan (1999), jenž považuje školní úspěch dívek za přemíru snahy, ale nadání vidí v chlapcích, kteří mají dobré studijní výsledky.

Horší výsledek je u dívek nejčastěji v období puberty. Případ, že chlapci podají horší prospěch, se projeví dříve. U dívek k tomuto poklesu dochází v období, kdy se urychluje hormonální pohlavní rozlišnost a zároveň, kdy jsou dívky i chlapci mnohem více tlačeni ke svým očekávaným rolím (Oakleyová, 2000).

Autorka Smetáčková (2006) také dokládá genderový rozdíl v ústním hodnocení dívek a chlapců. U hodnocení žáků/žákyň se můžeme setkat s rozlišnými kritérii pro hodnocení. Chlapci bývají hodnoceni s více racionálními argumenty, bez emocionálních projevů. U dívek se naopak často setkáváme s hodnocením za doprovodu zdobnělin i celkově širšího obsahu.

### 4.3. Učebnice

V učebnicích se často setkáváme s praktickými příklady, které mají za úkol co nejvíce přiblížit úkol reálnému světu a tím přispět k rychlejšímu pochopení daného tématu. Jak jsem uvedla již dříve, rozdíl v genderové socializaci dívek a chlapců pak vede k rozlišným životním zkušenostem, ze kterých mohou čerpat. Smetáčková (2005) uvádí příklady z učebnice fyziky, které učivo o proudění vzduchu pro představu znázorňují u tryskových letadel. Stejně tak bychom příklad mohli dobarvit na pohybu záclon nad topením. Jako problematickou také autorka vypichuje grafickou stránku učebnic. „*Naprostě běžné jsou například v učebnicích matematiky používány obrázky, na kterých dívka sedí nad příkladem a neví si s ním rady, přichází k ní chlapec a vysvětluje jí postup výpočtu. Jsou-li podobné obrázky používány systematicky, mohou si dívky odnést následující závěr: na matematiku nemám hlavu, nikdy ji sama nedokážu pochopit, vždy potřebuji pomoc někoho jiného*“ (Smetáčková, 2005, 76). K tomuto je třeba dodat, že i jazykem v učebnicích jsou nastolovány genderové nerovnosti, týkající se oslovení a označování osob. Mluvíme o nadměrném užívání tzv. generického maskulina. Jedná se o mužský jazykový tvar, kdy tímto označíme celou skupinu, tedy muže i ženy zároveň. Generický maskulinismus se nejčastěji vyskytuje v názvech osob podle profesí, funkcí, sociálních vztahů (Smetáčková, 2005).



Smetáčková (2007) také uvádí metody, jak generický maskulinismus porušit:

- Oslovení „žáci“ je třeba nahradit konkrétním „žáci – žákyně“.
- Pořadí žáci – žákyně a žákyně – žáci je nutné střídat.
- Doporučuje se také používat oslovení „žactvo“.

Co se týče učebnic, není důležité sledovat pouze prvky, které v ní jsou, ale taky ty, které zde chybí. Žáci/žákyně mohou být ve svém úsudku ovlivněni také tím, že v mnoha učebnicích jsou mezi významnými osobnostmi vyjmenováni muži. Ženy jen zřídka. Tento fakt může vést k přesvědčení dětí, že v důležitých chvílích byli významní muži, kdežto ženy se do společenského dění moc nezapojovaly (Smetáčková, 2006).

Jelikož většina starších učitelů vyrůstala na knihách znázorňujících gender stereotypy, pokračují v tomto duchu výchovy i nadále (Sheridan, Henning-Stout, 1994).

Učebnice často doprovází ilustrace, které ji dělají lákavější pro žáky/žákyně, zaujmou jejich pozornost, látku ukáží v příkladech a motivují žáka v práci s ní samotnou. Problém nastává, když i obrázky v učebnicích ji genderově zatíží jedním nebo druhým pohlavím. Chlapci či muži jsou v nich zobrazováni mnohem častěji než dívky. Může nastat situace, kdy v jedné učebnici matematiky ukazují muže/chlapce na 40 obrázcích a zbylých 10 je věnováno ilustraci žen. Taková učebnice znovu naznačuje žákyním i žákům, že matematika je předmět hodící se pro chlapce (Smetáčková, 2006).

Knížky ve školách chlapce zobrazují v zábavných dobrodružných situacích, kde bojují s nějakou výzvou. Často jsou spojováni s právem či medicínou. Dívky si na obrázcích hrají doma s panenkami. Proč by tedy v knihách nemohlo být poukázáno na jiné ženské kompetence, aby i v obrázcích byly ženy znázorněny jako osoby schopné v historii, vědě ... (Sheridan, Henning-Stout, 1994).

V příručce od Smetáčkové (2007) se dále můžeme dočíst, jak má vypadat genderově korektní učebnice, tedy učebnice, která nevychází z genderových stereotypů a tím nerozšiřuje ženské/mužské role:

- učebnice má být názorově otevřená, pestrá
- učebnice vypisuje všechna relevantní témata, žádná důležitá témata neopomíjí a na všechna nahlíží s respektem
- učebnice ukazuje různé životní styly žen a mužů, nezapomíná na druhy sexuálních orientací
- učebnice čerpá pro výklad učiva z širšího pole příkladů, z různých oblastí každodenního života

- ilustrace učebnic věnují stejný prostor ženám/mužům, zobrazují je v různých a srovnatelných situacích, nevidíme v nich příklady stereotypních činností mužů či žen
- učebnice oslovuje stejnou měrou dívky i chlapce, vyhýbá se nadměrnému použití generického maskulina a nevyužívá jazykových klišé ze světa žen a mužů.

Abychom si lépe uměli představit genderovou necitlivost, která se v učebnicích může objevit, přikládám báseň Jiřího Žáčka, která je užívána ve Slabikáři pro první třídu základní školy od J. Žáčka:

*K čemu jsou holky na světě?*

*Aby z nich byly maminky,*

*aby se pěkně usmály*

*na toho, kdo je malinký.*

*Aby nás měl kdo pohládit*

*a vyprávět nám pohádku.*

*Proto jsou tady maminky,*

*aby náš svět byl v pořádku.*

*Páni kluci jsou tu k tomu,*

*aby svět byl veselý.*

*Vystartují ráno z domu*

*jako když je vystřelí.*

*Neleknou se blesku, hromu,*

*nevadí jim mráz a led.*

*Páni kluci jsou tu k tomu,*

*aby se svět točil vpřed.*

MŠMT však vytvořilo projekt pod názvem Posuzování genderové stereotypnosti učebnic, jehož realizátorkami byly jmenovány Mgr. Jana Decarli Valdřová, Dr., Mgr. Irena Smetáčková-Moravcová a PhDr. Blanka Knotková, PhD. Výstupem tohoto projektu je Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic. Abychom posoudili genderově nezatíženou učebnici, je důležité si položit několik otázek. „*Je obraz světa, který učebnice nabízí, dostatečně komplexní, mnohohrstevnatý a plastický? Dává žákům a žákyním možnost porozumět dané oblasti v dostatečné hloubce a souvislostech? Jsou dílčí témata představena s respektem vůči všem sociálním skupinám? Neopomíjí učebnice některá témata, klíčová pro komplexní výklad? Nejsou opomíjeny souvislosti, zahrnující genderový aspekt (účast žen a mužů v dané oblasti, podíl žen a mužů na vývoji dané oblasti, důsledky vývoje dané oblasti pro ženy a muže atd.)?*“ (MŠMT, 2004).

Korektnost učebnic je dále posuzována podle oslovování dětí. Zda jsou stejným poměrem oslovováni chlapci i dívky. Učebnice by se také měly vyhýbat dobarvení látky díky pořekadlům a příslovím, které jdou ruku v ruce s genderovými stereotypy. V úvahu nepřichází ani použití genderově necitlivých slov (např. místo pojmu sexuální harašení je lepší použít sexuální zneužívání). Příklady, kterými je učivo vykládáno, mají být různorodé. Takové, aby zasáhly různé skupiny jak dívek, tak chlapců. Důraz by se měl

klást na vynechání jakýchkoliv náznaků příkladů, kdy dívky hrají roli spíše pasivní, citlivou, zatímco chlapci jsou aktivními průkopníky nových situací. Stejná rovnost by měla fungovat na poli ilustrací, kde jsou dívky i chlapci zobrazováni jako stejně kompetentní, stejně důležití a s možností se zapálit pro jakoukoli oblast, kterou si vyberou. Učebnice má bojovat za ukázkou spolupráce, vstřícnosti a stejných hodnot mužů i žen (Tamtéž).

Na základě genderově vyvážené učebnice by měli mít žáci/žákyně s ní pracující tyto vlastnosti:

1. *„jejich pohled na společnost je vyváženější*
2. *vytvářejí si přizpůsobivější názory, postoje a vyznají se v genderových rolích*
3. *odkoukané vzory genderově rovného chování napodobují ve skutečném životě“*  
(Scott and Schau in Renzetti, Curran, 2003, 146).

#### **4.4. Volba povolání**

Výběr povolání patří k důležitým tématům a rozhodování našeho dospívání. Nejedná se o žádný jednorázový čin, ale proces výběru, na který jsou děti připravovány během celého dětství. Učíme tedy děti směřovat k tomu, že práce a její zaměření nám zároveň udává pozici v naší společnosti. Děti zprvu napodobují různá povolání v rámci hry. Rodiče a příbuzní podporují děti hlavně v těch hrách, které se co nejvíce přibližují reálnému životu, čemuž napomáhá také nabídka hraček. Děti vedeme k napodobování právě takových povolání, které představují typicky rozdělené činnosti na ty z mužského a ženského světa. Později jsou hry imitační nahrazeny reálnými zájmy o danou oblast a čím déle dítě vykonává činnost, tím vznikají také ambice, vydat se takovým směrem (Smetáčková, 2005). *„Vedle mimoškolních zájmů jsou ambice a plány dítěte směřovány také samotnou školní výukou, případně jejich propojením. Ve škole dítě obvykle preferuje určité předměty, které je zajímají, které jsou pro ně přiměřeně náročné nebo v kterých je úspěšné. V těchto předmětech obvykle dosahuje lepších výsledků než v předmětech ostatních. Právě tyto předměty slouží dítěti jako reálné východisko při uvažování o budoucím povolání“* (Smetáčková, 2005, 81).

I přesto, že se v naší republice setkáváme převážně s koedukovaným typem vzdělávání, přetrvává stereotyp typicky dívčích a chlapeckých oborů. Obory jsou sice otevřené jak přihláškám dívek/chlapců, stává se však zvykem, že jedno z pohlaví převládá. Příkladem nám mohou být školy zdravotní, pedagogické i sociální, kde je větší míra dívek než chlapců. Z učňovského typu škol jsou to převážně školy zaměřené na sektor služeb. Průmyslové školy i školy orientované technicky jsou známé docházkou spíše chlapeckou

než-li dívčí. Poměr dívek nad chlapci se zvyšuje vstupem na střední školu ukončenou maturitou, následuje vyrovnání počtu při vstupu na vysokou školu a zvedá se ve prospěch chlapců co se týče doktorandského typu studia (Smetáčková, 2005).

Dívkám i chlapcům jsou ve školách nabízeny nebo spíše přisuzovány odlišné směry pro volbu povolání. Pro dívky jsou určeny spíše povolání pohodlnější, bezpečnější, jednodušší a spojené s péčí o někoho či domácnost. Chlapci se vidí v povoláních s vyšším sociálním statutem. Pro narušení těchto stereotypů je ideální začít už ve školních lavicích a to otevřenou nabídkou povolání pro všechny stejnou, konzultacemi umožňujícími si vybrat povolání bez gender stereotypů (Sheridan, Henning-Stout, 1994).

#### **4.5. Genderová komunikace**

*„Problematikou genderově vyváženého jazyka se aktivně zabývá mnoho zahraničních vědkyň a vědců. Příkladem zemí, ve kterých jsou pravidla pro genderově korektní vyjadřování aktivně používána v praxi, mohou být anglicky a německy hovořící státy, jako jsou Velká Británie, Austrálie, USA, Německo, Rakousko a další. V těchto zemích se můžeme setkat s velkým počtem institucí včetně školských, které disponují příručkami, věnovanými genderově korektnímu vyjadřování, a požadují, aby zásady z těchto příruček byly akceptovány. Jazyková doporučení k nesexistickému vyjadřování sama o sobě nevyřeší vztahy mezi lidmi a stav demokracie v zemi, tak jako dopravní značky nezabrání nehodám. Mohou ale napomáhat jejich zlepšování, a to je v zájmu každé jednotlivé ženy, každého jednotlivého muže i v zájmu celé společnosti svobodně jednajících a rozhodujících lidí“ (Valdrová, (eds.), 2010, 78). Ženy ale mluví s muži jinak, než probíhá komunikace jen mezi ženami. Stejně jako muž s mužem mluví odlišně. Jinak na sebe hovoří taky muž se ženou (Sheridan, Henning-Stout, 1994).*

V této příručce MŠMT se můžeme dále dočíst, jak korekce školního jazyka v zahraničí přispěla ke genderové vyváženosti a zároveň usnadňuje komunikaci. Taková interakce mezi dětmi ve škole je pak přátelštější, zdvořilejší a svět je tím pádem zobrazován nejen jako prostor, o který se zasloužili politici, právníci, lékaři atd., ale najdeme zde také vliv ženský. Příklady, se kterými se v učebním procesu děti setkávají, ukazují, že ženy a muži nejsou stejní, ale jsou si rovni. Setkáváme se také s narušením tradičních stereotypů jako: dělba práce na mužskou a ženskou, představa ženy hospodyňky. Nejde jen o snahu doplnit pojmy mužských povolání o profese jako je pečovatelka, lékařka, obchodnice, ale celkově ukázat svět pestřejší a s možností volby.

Díky Smetáčkové (2005, 77) víme, že: „komunikace vyučujících s žáky a s žákyněmi zahrnuje očekávání vůči nim, přímé a nepřímé jednání, hodnocení jejich výkonů a zpětnou vazbu na jejich projevy. Ve všech těchto oblastech může docházet ke genderovému zatížení ve smyslu apriorně rozdílného přístupu k dívkám a k chlapcům, které se zakládá na přesvědčení, že schopnosti žen a mužů jsou stejně jako jejich postavení ve společnosti různé“.

V Gavorovi (2005) se můžeme dočíst, že existují stále učitelé, kteří dávají přednost v komunikaci buď dívkám, nebo chlapcům. Jsou to ti učitelé, kteří schvalují a podporují u svých žáků jak asertivitu, tak aktivitu na straně chlapců. U dívek jim vyhovuje emotivita, empatie a také vlastnost se přizpůsobit, což pro učitele představuje snadnější práci v hodině. Je samozřejmostí, že se tyto vlastnosti mohou odlišit od zaběhnutých genderových stereotypů.

Větší pozornost, věnovaná právě chlapcům, bývá podle některých názorů zdůvodněna tím, že chlapci jsou ti aktivnější, kteří si jdou hlava nehlava za svým cílem. Mají také větší nároky, kterých chtějí dosáhnout i třeba upoutáním pozornosti vyučujícího. Vyrušují v hodině častěji, častěji odpovídají na otázky, aniž by je někdo vyvolal, vykřikují. Kdyby se takto prezentovaly dívky, nebylo by jim to tolerováno. Naopak, byly by ihned napomenuty.

Chlapcům jsou zadávány složitější úkoly, kde se pečlivě kontrolují chyby. Jakoby v nich vyučující chtěli probudit hlubší myšlení. Součástí komunikace jsou také pochvaly, kdy chválí dívky za vzhled, pomoc druhým ve třídě, poslušnost. Kluky za jejich intelektové výsledky (Renzetti, Curran, 2003).

„Jazyk těchto pokynů může obsahovat formulace, jež žákyně a žáci přijímají jako lichotky a neuvědomují si, že tyto výroky budují dva odlišné a nezastupitelné světy. Výroky mohou například znít takto: *Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější; Potřebuji gentlemana, který mi pomůže s tou mapou; Martine, poprosila bych tě, abys obsluhoval promítač, ty přece jako kluk technice rozumíš; Není divu, že tu kluci nechali nepořádek, dívky, chopte se toho; Pavlo, nech to klukům, to je složitější problém*“ (Smetáčková, 2007, 26).

Podle Valdové (2006) je nositelem kultury jazyk. Ten reprezentuje vztahy mezi žáky, mezi učiteli - žáky a vztahy mezi pohlavími. K nejpoužívanější diskriminační oblasti v komunikaci řadíme: oslovování, častější používání generického maskulina (viz. kapitola 4.3.) a užívání předsudků předávaných slovně z generace na generaci = genderové jazykové stereotypy. Za způsob oslovování považujeme známé „chlapci a děvčata“, „páni a dámy“,

„muži a ženy“. Těchto pořadí oslovení je třeba střídat, aby nedocházelo k mylnému přesvědčení, že dívky jsou vždy ty druhořadé. K ulehčení pochopení situace a orientace v ní slouží stereotypy. Užíváním genderově jazykových stereotypů nám umožní se automaticky podívat na nějakou z genderových rolí a tím odmítnout možnost svobodné volby si vybrat životní styl (např.: muž jako živitel rodiny, žena jako pečovatelka o domácnost). Může se pak stát, že chlapci se mezi sebou popichují za činnosti jako je zalévání kytek slovy „nebuď baba“ nebo jim samotní učitelé/učitelky sdělí, že se jedná o ženskou práci.

Autorka dále uvádí, že ve smíšeném typu výuky na počátku spolupráce mají dívky stejně aktivní účast jako chlapci, ale pak jsou děvčata zatlačeny právě hlasitým chováním chlapců do kouta. Kdyby se ale skupina skládala pouze z dívek, hlásily by se o svůj prostor, jen se jim před chlapci těžko dává najevo, že nějakému řešení úkolu nerozumí.

Při práci v hodině je důležité kontrolovat a usměrňovat komunikaci, která vyučování provází. Úkolem vyučujícího by mělo být nastavit pravidla genderově korektní komunikace, aby dívky i chlapci měli stejný prostor pro vyřčení svých názorů, představ, argumentů. Aby se mohli všichni stejně zapojit do aktivit. Jako důležitý bod těchto pravidel je nutné odstranit představu, že chlapce spojujeme s vůdcovstvím ve třídě a dívky stavíme do pozic pomáhajících členů skupiny. Zde se učitelé/učitelce doporučuje vymezit aktivity, ke kterým je volen člen jednoho nebo druhého pohlaví jako např.: „Zvolte jednu z děvčat, která povede vaši skupinku“. Doporučuje se také v průběhu nebo po dokončení diskuze upozornit třídu na rozdělení rolí a pozic, podle genderových stereotypů, které nevědomky mezi členy skupiny proběhlo (Smetáčková, 2006).

Jak uvádí Thorne (in Smetáčková, 2006), ve třídě záleží také na samotném učebním prostoru. Není výjimkou, že učitelé/učitelky dávají větší prostor ke komunikaci některým žákům, zvláště chlapcům již díky jejich průbojnosti (viz. výše). Tomuto jevu přispívá uložení lavic v učebnách. Vzpomeňme si na klasickou výuku, tedy frontální vyučování, kdy sedíme v lavicích ve dvou třech řadách za sebou. Učitel/učitelka probírá látku a soustředí se nejvíce na žáky sedící v prvních lavicích nebo těch posledních. V lavicích za trest spolu sedí kluci s dívkami. Sedět uprostřed nebo na stranách pro žáky/žákyně přináší, vyhnout se pozornosti vyučujícího. Největší pozornost je věnována naopak předním lavicím, kde se předpokládá, že budou sedět nejnadanější studenti/studentky a také chlapcům, u kterých se chce předejít nekázní a pomoci jejich nadání.“

Chlapce a dívky vedou rodiče, vyučující i široké okolí ke stereotypnímu náhledu na sebe sama. K představě, že se hodí více k nějaké činnosti, mají pro ně větší nadání než představitel pohlaví druhého. Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s postoji, kdy dívky mají směřovat k humanitním předmětům a chlapci by měli být výborní v matematice. Této představě podléhají také ilustrace, příklady a oslovení v učebnicích. Genderu podléhá také stereotypní výběr povolání na ryze ženskou a mužskou oblast. U dětí se může snížit motivace k podání výkonu až za hranice jejich možností již díky tomu, že se jim neustále dává najevo, pro jakou činnost jejich pohlaví má mít nadání a pro jakou nikoliv. Přispívá tomu také školní prostředí plné žen učitelek, nerovné hodnocení k výkonům chování žáků či žaček.

## Empirická část

### 5. Předmět, cíle, hypotézy výzkumu

Pro potřeby empirického výzkumu mé diplomové práce je důležité znovu vzpomenout, že následkem socializačních činitelů (rodina, vrstevnické skupiny, masmédiá, činitelé ze strany školy), se z nás stává bytost zespolečenštěná a ve svém chování shodná s genderově ustálenými vzorci. Za předmět výzkumu této diplomové práce považuji rozeznat gender nerovné aspekty v různých rovinách školního prostředí. Zda žáci/žákyně, jakožto nositelé genderových stereotypů, vnímají rozdílně náplně rolí dívek a chlapců ve školách a během výuky.

Hlavním cílem mého výzkumu je přispět k mapování charakteru genderové socializace chlapců a dívek během výuky na základních školách. Šetření aplikuji na žáky/žákyně pátých tříd dvou typů základních škol – školy venkovské a městské. Cíl výzkumu tedy představuje orientaci v této poměrně nové oblasti. Chci vymezit genderově stereotypní problematiku a vše na závěr co nejlépe interpretovat.

#### 5.1. Stanovení cílů

Práce je zaměřena na tyto cíle:

- a) Prozkoumat, v jaké oblasti děti vnímají genderově stereotypní postoj k jejich ženským či mužským náplním rolí ve školním prostředí.
- b) Prozkoumat rozdíl v odpovědích mezi typem školy (městská, venkovská) a existencí gender stereotypu.
- c) Prozkoumat rozdíl v odpovědích mezi pohlavím dítěte (dívka, chlapec) a existencí gender stereotypu.

Jak bylo výše zmíněno, školní docházka má představovat prostředí, kde je kladen velký důraz na individuální vlastnosti at' žáků, tak žákyň. Tato oblast socializace v sobě ale nese také stereotypy, které vycházejí z rozdílného pohledu na roli dívky a chlapce ve vyučování. V teoretické části zdůrazňuji, díky již vzniklé literatuře a výzkumům na toto téma, oblasti, které zastřešují základní gender stereotypy ve školním prostředí. Cílem výzkumu je odhalení těchto oblastí na základě dětského vnímání a vytvoření jejich souhrnu. Zároveň v tomto výzkumu hraje velkou roli typ školy, na kterou žactvo dochází. Výzkum hledá rozdíl mezi oblastmi gender stereotypů, které působí na socializaci dětí ve škole a typem samotné školy, kde probíhá výuka i pohlavím dítěte.



## 5.2. Výzkumné hypotézy

Dosud jsem se zajímala o oblasti školní socializace, které v rámci gender stereotypů narušují individuální přístupy k dětem a tím porušují rovné příležitosti žáků i žákyň ve vzdělávání. Gender stereotypy týkající se větší spolupráce dívek a jejich schopnosti pro estetiku, lepší zdatnosti v práci s počítačem chlapců i jejich častějšího napomínání a existence generického maskulinismu, jsou potvrzeny již díky výsledkům výzkumu mé ročníkové práce. Není tedy pochyb, že děti vnímají tyto stereotypy ve školním prostředí. Nyní se pokouším vytvořit hypotézy, pomocí kterých se podaří rozkrýt vzájemné vztahy mezi proměnnými – gender stereotyp X typ školy či pohlaví dětí.

Od cílů a, b, c se odvíjejí také výzkumné hypotézy.

**H1:** Existuje statisticky významný rozdíl v existenci gender stereotypu „*Ve škole lépe spolupracují dívky.*“, mezi školami městskými a venkovskými.

**H2:** Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu „*V práci s počítačem jsou zdatnější chlapci.*“, mezi dívkami a chlapci.

**H3:** Existuje statisticky významný rozdíl v existenci gender stereotypu „*Větší smysl pro krásu (estetiku) mají dívky.*“, mezi školami městskými a venkovskými.

**H4:** Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu „*Ve škole jsou častěji napomínáni chlapci.*“, mezi dívkami a chlapci.

**H5:** Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu v podobě generického maskulinismu mezi školami městskými a venkovskými.

**H6:** Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu v podobě generického maskulinismu mezi dívkami a chlapci.

Přestože škola ukládá za povinnost učitelkám/učitelům dbát hlavně na individuální přístup k žactvu, v mnoha případech se můžeme setkat s kontaktem žáka/žačky-učitelem/učitelkou, který splňuje všechna kritéria gender stereotypů. Jak už výše naznačuji, existují oblasti gender stereotypů, se kterými se děti ve školních lavicích setkávají. Tímto výzkumem chci zjistit, jaké oblasti to jsou konkrétně. Domnívám se také, že oblasti, které děti vypíší, budou rozdílné v souvislosti s pohlavím. Protože již uvádím větší spojitost mezi dívkami a větší mírou aktivity ve třídě, také větší ochotou spolupracovat, lepší orientaci v jazycích a estetice, stejně tak častější orientaci pozornosti na chlapce, větší výskyt příkladů/ilustrací pro ně určených v učebnicích, schopnost pro matematické úlohy

apod., chci ověřit, že existuje statisticky významný rozdíl mezi vnímanými konkrétními oblastmi gender stereotypů a pohlavím žactva.

Všichni respondenti/ky mého výzkumu jsou řazeni/y do dvou kategorií. Jedná se o žákyně a žáky pátých tříd a to dvou typů škol – škol městských a škol venkovských. Nemám v úmyslu na tomto místě spekulovat o tom, který z těchto dvou typů škol je pro žactvo lepší a dbá více na individuální přístup k dětem. Nakonec, v oblastech, které existují ve sféře genderových stereotypů konkrétně žactvem vnímanými, chci ověřit rozdíl mezi konkrétními oblastmi a typem školy, do které děti docházejí.

Úkolem podkapitoly 5.1. a 5.2. je seznámit čtenáře se záměry i cíli výzkumného šetření. Byly položeny základní výzkumné cíle, na které budu v následující části práce hledat odpovědi a předloženy hypotézy, jejichž pravdivost ověřím. Nyní se zaměřuji na postup k těmto cílům práce.

### **5.3. Aplikovaná metodika**

Výzkum pro diplomovou práci je vytvořen jako relační šetření. Právě díky relačnímu neboli vztahovému šetření můžeme dávat výzkumné problémy do vztahu s určitými činiteli či jevy. Pro potřeby výzkumu této diplomové práce volím kvantitativní přístup a to v podobě dotazníkového šetření, popisu výstupů a jejich vyhodnocení. Metodiku vybírám k realizaci výzkumu mezi žáky/žákyněmi dvou typů základních škol. Výzkum rozšiřuje poznatky z již vytvořené ročníkové práce na toto téma. Dotazníkové šetření shromažďuje číselná data, která se dají statisticky zpracovat. Jeho velkou výhodou je, že sběr dat probíhá u široké škály populace. V mém případě se jednalo o porovnání sebraných dat mezi žáky/žákyněmi pátých tříd městských a venkovských základních škol. Právě prostřednictvím dotazníkového šetření se snažím zjistit, jak problematiku gender citlivé výchovy ve vzdělání vnímají žákyně a žáci pátých tříd základních škol. Dotazníky dětí jsou vyhodnoceny a výsledky shrnuty v závěru práce.

#### **5.3.1 Tvorba dotazníku**

Vytvoření výzkumného nástroje (viz. Příloha č. 3) probíhá dle nasbíraných informací z předmětu Konstrukce testů a dotazníků. Závěrem vytvářím dotazník, který je konstruován s omezeným výběrem odpovědí a tím pádem jej lze statisticky zpracovat.

Samotná skladba dotazníku odpovídá teoretickým podkladům, shrnutým v teoretické části této práce. Skládá se ze čtyř oficiálních částí:

- I. Socio – demografická část zjišťuje věk žáka/žákyně, pohlaví, pohlaví jeho/jejího třídního učitele, dosažené vzdělání jeho/jejich rodičů a zda bydlí na vesnici či ve městě.
- II. Otázky o žácích – žáci/žákyně mají na výběr ze tří možností zaškrtnout, pro koho se jaká vlastnost dívek či chlapců hodí (kluci, holky, oba stejně).
- III. Škála o vztazích ve škole – žáci/žákyně se mají rozhodnout, s jakým z nabízených tvrzení více či méně souhlasí nebo jejich názor zůstává neutrálním.
- IV. Učebnice a knihy – žáci/žákyně ve školách posuzují postavení zástupců svého pohlaví ve školních učebnicích. Jejich volba odpovědi je shodná s částí druhou, tedy možnostmi: kluci, holky, oba stejně.

Součástí dotazníku je i průvodní text, ve kterém respondent/ky prosím o vyplnění dotazníku a děkuji jim za ochotu a čas, který tomu věnovaly. Text dále vysvětluje záměry a účel tohoto šetření, podává instrukce o možnosti doptání se v případě nejasností a ubezpečuje o naprosté anonymitě dotazníkového šetření.

Vytvořený dotazník se svou skladbou otázek umožňuje dojít k závěrům, jež potvrdí nebo vyvrátí existenci udržovaných genderových stereotypů na dvou základních školách - městské, venkovské. Také objasní oblasti, ve kterých se gender stereotypy objevují a přinese nové poznatky o závislosti těchto oblastí na pohlaví či typu školy.

Předvýzkum přinesl podklady k malým korekturám v dotazníku samotném tak, aby žáci/žákyně plně chápali jednotlivé otázky směřující k cílům výzkumu, na které se zaměřuji. Předvýzkum představuje 60 dětí, které se účastnily sondy pro mou ročníkovou práci v roce 2010 na stejné téma. 30 žáků/žákyně školy městské a 30 žákyň/žáků školy venkovské dali podklady pro změnu dotazníku k lepšímu pochopení vzorku rozšiřující výzkum. Dotazník obsahoval také 19. otázku, a to otázku otevřenou. Ta dávala žákům a žákyním prostor na vypsání typických výukových frází ze slabikáře, na které si děti vzpomenou. Předpokládala jsem z vlastní zkušenosti, že některé věty se nezapomínají a utkvěly žákům/žákyním v paměti. Celým zněním byl úkol zadán takto: „*Napiš alespoň tři typické věty, které si umíš vybavit ze slabikáře (např.: Ema mele maso).*“

Otázku jsem zadávala na základě básničky J. Žáčka, která bývá podle dostupných zdrojů vkládána do slabikářů základních škol (viz. str. 23). Také fakt, že ve slabikářích se

žáci/žákyně učí číst na větvích, které jim předkládají ženy, jako ty, co dělají převážně domácí práce a muži něco vlastní, či mají svá povolání, žáky i žákyně může ovlivnit v dalším životě a pohledu na vlastní gender roli. Pro objasnění příklad: Máma mele maso; Táta má auto. V otázce neuspělo 43 % žáků/žaček. Proto byla otázka z dotazníku vyřazena.

V dotazníku díky předvýzkumu byla změněna také formulace hned druhé socio-demografické otázky. Jako autorka dotazníku jsem zde použila generický maskulinismus – tedy označení jednoho pohlaví mělo zahrnout celý výzkumný vzorek. Místo „pohlaví třídního učitele“ je zde tedy nově genderově korektně vloženo „pohlaví třídního učitele/ky“.

Poslední úpravou v dotazníku samotném bylo pro žáky a žákyně zkvalitnění vysvětlení oddílu číslo III. Škála na první pohled dětem nedávala smysl a nevěděly si rady, jak se v ní orientovat.

Cílem předvýzkumu v rámci mé ročníkové práce bylo zjistit, zda dotazník funguje a jakým způsobem. V průběhu jsem si pokládala tyto otázky:

- Rozuměly žákyně/žáci pokynům, které jsem jim dala?
- Rozuměly žáci/žákyně otázkám v mém dotazníku tak, jak jim rozumím já?
- Trvala práce na dotazníku tak dlouho, jak jsem si ji naplánovala?
- Dají se sesbírané údaje správně vyhodnotit?

V závěru předvýzkumu vznikl dotazník, který jsem dále rozdávala na základních školách níže uvedených.

### 5.3.2. Předvýzkum

Za hlavní cíle předvýzkumu jsem si zadala:

- ✓ Zjistit, zda se dětí dotýká genderově stereotypní postoj k jejich ženským či mužským náplním rolí ve školním prostředí: **Vnímají děti rozdílný pohled na roli dívky a chlapce ve školním prostředí?**

Jak z výsledků předvýzkumu vyplynulo, žáků i žákyní se na základních školách dotýká otázka rozdílného pohledu na jejich ženskou či mužskou roli. Tedy genderovou roli spojenou s pohlavím. Dle dostupné literatury jsem v dotazníku zmiňovala určité oblasti, ve kterých by se stereotypy genderu mohly objevovat, ale ne všechny se potvrdily.

- ✓ Zjistit, v jakých oblastech školní výuky se dětí dotýká genderově stereotypní postoj k jejich ženským či mužským rolím: **Existuje preference žáků či žákyň na různé oblasti školních aktivit v závislosti na pohlaví?**

Žáci i žákyně, tedy respondenti/ky mého předvýzkumu na téma gender socializace ve školním prostředí, se v dotaznících vyjadřovali k oblastem školních aktivit, ve kterých pociťovali sílu gender stereotypů. Jistý genderový stereotyp se prokázal, co se týče spolupráce ve škole. Dívky jsou v nadpoloviční většině hodnoceny jako ty lépe spolupracující (73 % - vesnická škola, 57 % - městská škola). Zůstal také zachován předpoklad, že dívky mají lepší smysl pro krásu (estetiku). V této otázce nefigurovala ani jedna odpověď KLUCI (0 %). Opačný stereotyp, tedy oblast aktivit pro chlapce je přisouzena práci s počítačem (70 %, 50 %), jejich upovídání ve výuce (70 %, 70 %) a že představují opozdilce v docházce do výuky (63 %, 76 %). Upovídání během výuky dále rozšiřoval výraz: „*Kluci jsou ve škole častěji napomínáni.*“ I zde se genderový stereotyp potvrdil (71 %, 77 %). Dívky v tomto předvýzkumu vyšly nejenom jako ty lépe spolupracující, ale také v rámci genderových stereotypů jako ty, které jsou ve škole více chváleny (64 %, 53 %) a zároveň mají také lepší známky (66 %, 57 %).

Opačné výsledky, tedy narušení genderových stereotypů ve škole, se prokázaly hlavně v poslední části dotazníku. V otázkách zaměřených na učebnice se evidentně prokázalo, že dívky i chlapci v nich nevidí genderové rozdíly. Přisuzovali stejný podíl na množství příkladů i ilustrací, bez rozdílů pohlaví v nich znázorněných (83 %, 60 % - 80 %, 67%). Z výsledků ale vyplynulo naprosté udržení generického maskulina v zadávání úkolů pro žáky či žákyně. V 90 % a 77 % by chlapci a dívky dvou základních škol splnili úkol, i kdyby byli požádáni větou: „*Milí žáci/studenti, vyplňte...*“

- ✓ Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi genderovou problematikou vnímanou žáky/žákyněmi základní školy vesnické a městské: **Existuje rozdíl v tom, jak žáci/žákyně vnímají rozdílnosti v roli dívek a chlapců na základních školách městského a venkovského typu?**

Na základě procentuálního porovnání výsledných odpovědí dětí ze základní školy městské a venkovské se dá dojít k závěru, že žáci a žákyně odlišných typů škol také odlišně pociťují gender problematiku. Děti školy městské byly v mnoha oblastech rodových ustálených tvrzení rozhodnuty pro neutrální, středovou výpověď (obě pohlaví stejně). Procentuální zastoupení těchto odpovědí předčilo stejný typ odpovědi u školy venkovské v otázkách číslo 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17. Středovou hodnotu vybírali také častěji ve škále 15. Muži i ženy jsou na tom stejně, hodnotili s variantou 3 (střed) ve všech frázích škály (kluci/holky jsou ve škole častěji napomínáni/y, učitelé/učitelky dávají větší prostor k diskusi klukům/holkám, kluci/dívky potřebují častěji pomoc učitele/učitelky, lepší

známky mají kluci/holky, učitelé/učitelky častěji chválí kluky/holky, učitelé/učitelky častěji směřují své dotazy ke klukům/holkám).

Rozdíl ve vnímání gender problematiky u dětí základní školy městské a venkovské nastává po porovnání odpovědí v následujících oblastech. Vypisuji jen ty výpovědi o genderovém vnímání, na něž odpovídalo 20 % a více žáků/žaček rozdílně ve škole městské a venkovské. Rozdíl nastal, co se týče vnímání chytrosti na základní škole. Základní škola venkovská tuto vlastnost přiřadila dívkám, škola městská většinou nedělala rozdíl mezi pohlavím. Stejně výsledky vyplynuly také z otázky: „*Kdo je schopnější v jazycích?*“ Za aktivnější v hodinách považovala škola městská převážně chlapce, škola venkovská se stavěla do opozice a hlasovala pro dívky. Již dříve zmíněný výsledek se prokázal v oblasti pomoci ze strany učitele/učitelky dětem. Na základní škole městské se odpovědi přikláněly k neutrální středové hodnotě, na škole venkovské nutnost pomoci přisuzovaly chlapcům. I když otázka číslo 17 v dotazníku prokázala narušení genderového stereotypu (60 %, 70 % pro oba stejně), pro doplnění dodávám, jak zbylí žáci/žákyně na obou typech škol odpovídali odlišně. Škola venkovská spíše vidí v učebnicích postavy dívek, škola městská chlapce.

### 5.3.3. Statistika

Pro bližší zjištění vztahů a souvislostí mezi získanými hodnotami, jako jsou výsledky vnímání gender problematiky u žáků/žákyní pátých tříd základních škol venkovských a městských, je třeba využít vhodných statistických metod.

Hodnota, která v tomto výzkumu určuje, zda je gender stereotyp stále uchován nebo porušen, je minimálních 41 % odpovědí na danou konkrétní oblast gender stereotypu v kolonce „oba stejně“. V případě, kdy není této hodnoty dosaženo, můžeme považovat gender stereotyp za ustálený, zachovaný. Hranice pro porovnání gender stereotypu je vytvořena na základě průměru hodnot narušených gender stereotypů, které přináší předvýzkum.

Pro zachycení jevů pomocí dotazníku v oblasti souvislostí je využito vícepolních kontingenčních tabulek. Odpověď na uvedené otázky nám dá testování, kdy máme ověřit, zda je mezi dvěma kvalitativními znaky statisticky průkazná závislost. Při výpočtu se používá  $\chi^2$ -testu. Vycházíme z hypotézy, která předpokládá závislost/nezávislost mezi oběma znaky. Testovací kritérium je obecně určeno vztahem:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}},$$

kde  $n_{oj}$  jsou teoretické (očekávané) četnosti, které nejsou udány a musí být odhadnuty z výběru,  $n_{ij}$  jsou skutečné četnosti. Díky těmto výpočtům rozhodujeme o souvislostech mezi dvěma jevy – typem školy a pohlavím, kde každá z nich je ještě dělena do tříd – odpovědi *kluci*, *holky*, *oba stejně*. Zvolená hladina významnosti je  $\alpha = 0,05$ . Vztah mezi proměnnými určuje koeficient kontingence C, který se vypočítává podle vzorce. Tento koeficient může nabývat hodnot mezi 0 a +1 (Reiterová, 2006).

#### 5.4. Popis zkoumaného souboru a jeho výběr

Respondenty/kami mého výzkumu jsou žáci/žákyně pátých tříd dvou typů základních škol. Struktura výběru je předem určena díky demografickým parametrům - vesnické versus městské základní školy. Aktuální věk respondentů/ek 10 – 11 let (5. třída základní školy) je vhodný pro lepší uchopitelnost a orientaci ve výpovědích, relativně snadnou dostupnost i větší komunikativnost.

Tabulka č. 1 – Zkoumaný soubor podle pohlaví a typu škol

| Pohlaví   | ZŠ vesnická | ZŠ městská | dohromady |
|-----------|-------------|------------|-----------|
| chlapci   | 47          | 42         | 89        |
| dívky     | 45          | 57         | 102       |
| dohromady | 92          | 99         | 191       |

Pro potřeby svého výzkumu volím kvótní výběr respondentů/ek. Jedná se o techniku, která stojí mezi pravděpodobnostním a nepravděpodobnostním typem. Respondenty/ky výzkumník vybírá na základě zadání, kolik konkrétních lidí má být výběrem ve skupině zastoupeno podle určité vlastnosti. Tímto způsobem tedy jsou zastoupeny kvóty podle předem žádaných demografických podmínek – určitý počet dětí z měst či vesnic (Urbánek, 2011). Nejprve probíhal sběr dat na čtyřech základních školách vesnického typu. Všechny jsou z Moravskoslezského kraje. Jedná se o školy otevřené všestranným aktivitám jejich žáků. Tomu jsou důkazem pořádané Dny Země, Evropské dny jazyků, velikonoční a vánoční trhy, úspěchy v soutěžích, navázané vazby se zahraničními i jinými českými základními školami či úspěšné školní časopisy.

Co se týče splnění kritéria městských škol, dotazníky byly rozdány v jedné škole Olomouckého kraje, která je se svými 24 třídami větší než-li byla jakákoliv škola vesnická i ostatní školy městské. Následující dvě školy městské se nacházejí v Moravskoslezském kraji a stejně jako jiné zabezpečují během školního roku kromě výuky v hodinách i mimoškolní činnost jejich žákům či žákyním. Do aktivit se mohou zapojovat nejen samotní návštěvníci školy, ale také jejich rodiče. Záměrně pro svůj výzkum vybírám respondenty/ky pátých tříd obou typů základních škol. Distribuce dotazníků byla zajištěna výchovnými poradkyněmi základních škol a vyučujícími předmětů samotných na základě známosti. Všichni byli důkladně seznámeni s instrukcemi, které byly pro všechny žáky i žákyně, na všech typech škol stejné. Pouze v jedné škole a to škole městské, jsem rozdávala dotazníky sama. V první fázi proběhlo sbírání potřebných dat na vesnických školách říjen – listopad 2011. Žáci/žákyně seděli, jak jsou zvyklí/é, v lavici po dvou. Na počátku byl žactvu prezentován účel a cíle dotazníkového šetření. Po rozdání dotazníků spolu s nimi procházel/a vyučující každou otázku a návod k jejímu zodpovězení četl/a nahlas. Žáci/žákyně byly upozorněni, že se jedná o anonymní dotazování, z něhož žádným způsobem nevyplyne, kdo konkrétně dotazník vyplňoval. Po dobu zodpovídání byla celou dobu v místnosti přítomná aspoň jedna dospělá osoba, kdyby byly nějaké případné dotazy. Učitel/ka, jakožto dozor nad třídou, stál/a po dobu vyplňování v přední části místnosti, u tabule. Toto přispělo k větší uvolněnosti žáků/žákyní v odpovědích, že do jejich listů nemůže nikdo nahlédnout už třeba přecházením po třídě.

Stejný postup a podmínky byly nastaveny v pátých třídách městských základních škol. Rozdávání dotazníků proběhlo listopad - prosinec 2011. Rozdíl s vesnickou školou nastal ale ve dvou prvcích. Ve třídě kromě mne a vyučující stála také školní psycholožka či výchovná poradkyně. Důležité je zde zmínit souhlas rodičů. Na ZŠ vesnických stačil souhlas ředitele školy spolu s ukázkou dotazníkového šetření a jeho přesvědčení, že se jedná o anonymní sběr dat. V městských ZŠ za mne školní psycholožka nebo výchovné poradkyně pomocí písemného sdělení požádala rodiče dětí pátých tříd o možnost provedení mého šetření. Rodiče si mohli dotazník prohlédnout osobně v jejich kancelářích.

Distribučováno bylo celkem 200 dotazníků. Podle počtu žactva pátých tříd obdržela škola také počet dotazníků. Návratnost byla 100 %, avšak 9 dotazníků kvůli nejasným odpovědím či nevyplnění více odpovědí nebylo možné do šetření zahrnout.

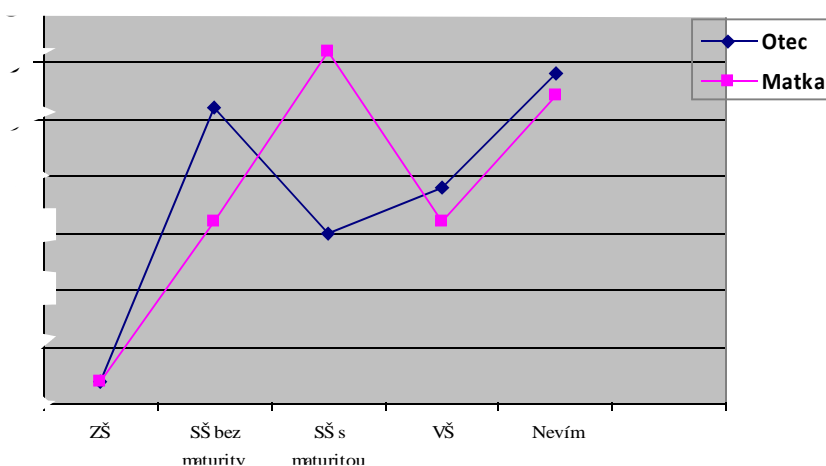
Vedení tříd je převážně v rukou učitelek, pouze v jedné škole venkovské je třídním učitelem muž. Dotazník vyplňovalo 45 dívek a 47 chlapců, jakožto žáků/žákyní vesnických škol. Na školách městských se výzkumu účastnilo 57 dívek a 42 chlapců. Pro účely tohoto



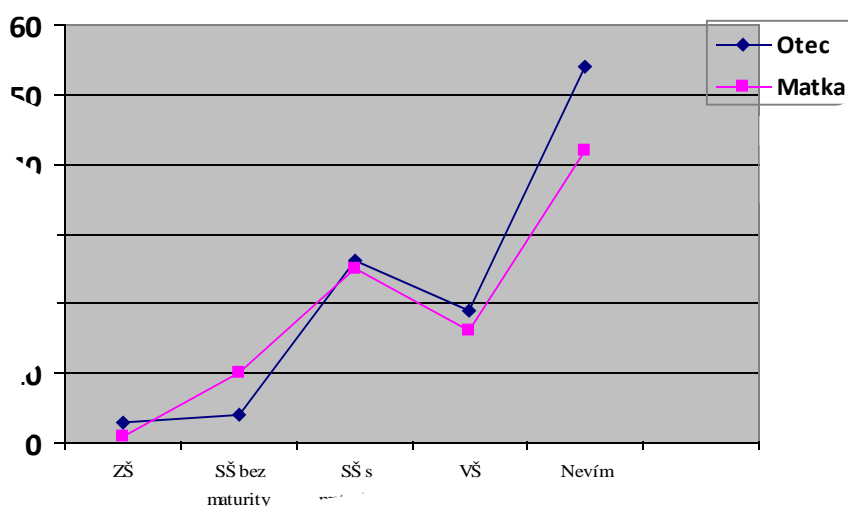
výzkumu nebyla žádána žádná specifická vyučovací hodina, ve které by byly dotazníky rozdány. Všechny předměty, které byly v daných vyučovacích hodinách vyučovány, školy nabídly náhodně k dispozici pro výzkum v oblasti genderu. Míchaly se tak hodiny vlastivědy, anglického jazyka a matematiky. Stejně tak se výzkum orientoval podle možnosti přijít do dané vyučovací hodiny různého pořadí. Jelikož děti dotazník vyplňovaly max. 20 min, bylo možné ve školách s více pátými třídami během jedné vyučovací hodiny dotazníky vyplnit v obou třídách.

Nyní se zaměřím na vlastnosti respondentů a respondentek, jak jsou ve výzkumném vzorku zastoupeny. V demografické části dotazníku děti dále zodpovídají, jaké vzdělání mají jejich rodiče.

**Graf č. 1 - vzdělání rodičů - VENKOVSKÁ**



**Graf č. 2 – vzdělání rodičů - MĚSTSKÁ**



Jak ukazují grafy č. 1, 2, vzdělání rodičů bylo rozděleno do pěti kategorií. Základní vzdělání má podle dětí v pátých třídách přibližně stejný počet rodičů škol městských i venkovských. Skoro totožné výsledky se nacházejí také ve sféře středoškolského vzdělání

s maturitou a vzdělání vysokoškolského. Vzdělání středoškolské bez maturity převyšují výsledky škol venkovských nad školami městskými. Odpověď na tuto demografickou otázku ale neznalo 43,5 % dětí, co se týče vzdělání otce, u matky to bylo 36,5 %. Z tohoto výsledku je zřejmé, že práce s proměnnou „vzdělání rodičů“ by v rámci tohoto šetření nemohla vést k relevantním výsledkům, a proto s ní dále nepracuji.

## **5.5. Analýza a interpretace výsledků**

Předešlá část empirického textu je věnována metodologii, zároveň výběru a popisu zkoumaného vzorku i jeho charakteristikám. Následující část práce je již zaměřena na analýzu a interpretaci výsledků dotazníkového šetření. V této podkapitole uvádím výsledky, které byly získány na základě zpracování dat z dotazníkového šetření. Výsledky jsou prezentovány z hlediska návaznosti na vytyčené cíle a výzkumné hypotézy. Vycházejí z empirického zkoumání a vztahují k nim také svá očekávání. Pro přehlednost je tato část práce rozdělena do podkapitol tak, aby každá z nich řešila pouze jednu oblast výzkumného problému podle struktury dotazníku.

V první řadě se zabývám oblastmi gender stereotypů, které se na školách vyskytují a dětmi jsou vnímány, ať už v oblasti učebnic, otázkách o žactvu samotném, či vztazích ve škole. Následuje hledání souvislostí mezi těmito oblastmi a typem školy, do které děti docházejí. Závěrem řeším souvislost mezi oblastmi gender stereotypů ve škole a pohlavím dětí. Přehled všech vypočtených četností znázorňuje tabulka v přílohách práce.

### **5.5.1. Hodnocení otázek o žactvu**

Druhá část dotazníku, navazující na socio-demografickou část (viz. podkapitola 5.3.1. Tvorba dotazníku), měla za úkol zjistit informace o žácích/žákyních a jejich vlastnostech, schopnostech, které děti považují za typické pro svou genderovou roli.

Jak z teorie vyplývá, dívky jsou často považovány za chytřejší ve školních znalostech. V mnoha publikacích jsem se mohla dočíst, že dívky působí na své okolí jako ty chytřejší ze třídy, protože chytrost je spojována s dobrými výsledky v žákovských knížkách či vysvědčeních. Plusové body dívky často získávají za vzorně upravený sešit či slušné chování při výuce. Otázka číslo 6 v dotazníku: „*Kdo je chytřejší?*“, směřuje k vnímání této vlastnosti u žáků či žákyň.

Tabulka č. 2 – Kdo je chytřejší? – otázka č. 6

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 1  | Kluci      | 10 | Kluci      | 0  | Kluci      | 9  |
| Holky       | 10 | Holky      | 7  | Holky      | 29 | Holky      | 14 |
| Oba stejně  | 34 | Oba stejně | 30 | Oba stejně | 28 | Oba stejně | 19 |

Z výsledků většinou vyplývá, že děti v pátých třídách základních škol gender stereotyp zaměřený na chytrost dívek či chlapců nevnímá. Děti v 58 % všech odpovědí vnímají chytrost pro obě pohlaví stejnou. Gender stereotyp je v tomto případě porušen.

—

Na předchozí otázku dále navazuje a rozvíjí ji: „Kdo ve škole lépe spolupracuje?“ Dívky, které jsou ve školních lavicích považovány za ty chytřejší, mají tuto vlastnost zajištěnou díky své schopnosti přizpůsobení a vytrvalosti v plnění školních povinností. Další publikace ukazují, že dívky sice lepší známky v žákovských knížkách mají, což ovšem nesouvisí s reálnými schopnostmi. Dobré známky dívek jsou připisovány jejich péli, učení, kladnému přístupu ke školním povinnostem a vlastnostem jako je spolehlivost a svědomitost. Dle teoretické části této práce je tato aktivita vyučujícími hodnocena kladně a vše se prokazuje ve známkování.

Tabulka č. 3 – Kdo ve škole lépe spolupracuje? – otázka č. 7

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 1  | Kluci      | 6  | Kluci      | 0  | Kluci      | 0  |
| Holky       | 30 | Holky      | 28 | Holky      | 44 | Holky      | 31 |
| Oba stejně  | 14 | Oba stejně | 13 | Oba stejně | 13 | Oba stejně | 11 |

Jak je z tabulky patrné, nejvíce odpovědí se objevilo v kolonce „holky“. Až 70 % žactva vnímá dívky jako jedince ve třídě aktivnější a tím poukazuje na ustálený gender stereotyp ve školním prostředí. V těchto odpovědích existuje statisticky významný rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a typem školy. Vypočítanou hodnotu  $\chi^2$ , která odpovídá hodnotě 10,69, porovnávám s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  s počtem stupňů volnosti  $v = 2$  což je 5,99. Na základě porovnání tvrdím, že existuje statisticky významný rozdíl se stupněm souvislosti  $C = 0,23$ . Děti škol městských schopnost větší spolupráce nepřisuzují vůbec chlapcům, zatímco děti škol venkovských v sedmi případech věří v lepší spolupráci chlapců v hodinách a tím přisuzují tuto vlastnost o to méně dívkám.

Z tabulky vyčteme, že se výzkumu účastnily 102 dívky a 89 chlapců základních škol, z nichž jen jedna dívka vnímá jako v hodinách aktivnější chlapce, zatímco chlapců je 6. Dívek, považujících za aktivnější dívky je 74, chlapců v tomto 59. V případě nedělení rozdílů mezi dívkami či chlapci je to poměr četností dívek 27 : 24 chlapců. Také v tomto případě existuje statisticky významný rozdíl – mezi vnímaným gender stereotypem a pohlavím dítěte. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 9,4$  je v porovnání s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a stupněm volnosti  $v = 2 = 5,99$  větší. Závěr porovnání potvrzuje statisticky významný rozdíl se stupněm souvislosti  $C = 0,22$ . Dále se této otázce věnuji v rámci stanovené hypotézy (kapitola 5.6.).

—

Jak je patrné v teoretické části této diplomové práce, existuje rozdělení vlastností a schopností typicky známé pro žáky a pro žákyně. Jen málokdo se nasetkal s představou, že pro to či ono pohlaví je vyvinuta lepší schopnost v různých školních předmětech. Chlapci bývají spojováni s matematikou či prací s počítačem. Dívkám je naopak stereotypně přisuzována schopnost lépe se naučit jazykům, stejně tak práce ve výtvarné výchově, díky smyslu pro estetiku. V humanitních předmětech se dívkám daří díky jejich komunikativnosti i empatii. V souladu s těmito představami bývá dívkám uložena funkce nástěnkářek.

Tabulka č. 4 – Kdo je schopnější v matematice? – otázka č. 8

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 6  | Kluci      | 28 | Kluci      | 9  | Kluci      | 24 |
| Holky       | 11 | Holky      | 4  | Holky      | 24 | Holky      | 7  |
| Oba stejně  | 28 | Oba stejně | 15 | Oba stejně | 24 | Oba stejně | 11 |

Na otázku zaměřující se na větší schopnost matematiky odpovědělo 67 dětí pro kluky, 46 pro holky a 78 dětí nevidělo rozdíl mezi pohlavími v matematických schopnostech. V 41 % nehraje roli, zda jsou v matematice schopnější dívky nebo chlapci, gender stereotyp tento výsledek tedy nepotvrzuje, ani v žádné z jiných možností se neobjevuje větší četnost naklonění respondentů/ek k udržení gender stereotypu.

—

Tabulka č. 5 – Kdo je schopnější v jazycích? – otázka č. 9

| ZŠ vesnická |    |         |   | ZŠ městská |    |         |    |
|-------------|----|---------|---|------------|----|---------|----|
| Dívky       |    | Chlapci |   | Dívky      |    | Chlapci |    |
| Kluci       | 4  | Kluci   | 9 | Kluci      | 5  | Kluci   | 11 |
| Holky       | 18 | Holky   | 8 | Holky      | 25 | Holky   | 13 |

|            |    |            |    |            |    |            |    |
|------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Oba stejně | 23 | Oba stejně | 30 | Oba stejně | 27 | Oba stejně | 18 |
|------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|

Také v případě zjišťování gender stereotypního pohledu na schopnost v jazycích z tabulky vyčteme, že celých 51 % respondentů i respondentek nevidí rozdíl, který by jedno či druhé pohlaví v této schopnosti vyzdvihovalo a volilo tak krajní možnost „oba stejně“. Gender stereotyp zůstává nepotvrzen.

—

Tabulka č. 6 – Kdo je zdatnější v práci s počítačem? – otázka č. 10

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 23 | Kluci      | 38 | Kluci      | 26 | Kluci      | 37 |
| Holky       | 2  | Holky      | 1  | Holky      | 4  | Holky      | 1  |
| Oba stejně  | 20 | Oba stejně | 8  | Oba stejně | 27 | Oba stejně | 4  |

Práce s počítačem není podle výsledků doménou dívek (4 %). Jako znalce počítačového světa viděly děti v 65 % chlapce. I když 31 % respondentů/ek odpovídalo pro obě skupiny stejně, největší četnost odpovědí připisující tuto schopnost chlapcům genderový stereotyp potvrdila.

V těchto odpovědích nenajdeme rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a školami městskými či venkovskými. Vypočítanou hodnotu  $\chi^2$ , která odpovídá hodnotě 0,53, porovnávám s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  ( $v = 2 = 5,99$ ). Na základě porovnání soudím, že neexistuje statisticky významný rozdíl.

Statisticky významný rozdíl nastává v gender stereotypu a pohlaví dětí. Pro chlapce hlasovalo s četností 75 chlapců, jen dva považují za zdatnější v práci s počítačem dívky a 12 chlapců nevidí rozdíl v závislosti na pohlaví. Dívky nevidí gender rozdíl v 47 případech, jen 6 jich připisuje schopnost práce s počítačem sobě a 49 chlapcům. V tomto případě odpovídá hodnota  $\chi^2 = 23$  a je tedy větší než hodnota  $v = 2$ , která v tabulkách odpovídá hodnotě 5,99 (při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ ),  $C = 0,33$ . Tato otázka je také součástí jedné z hypotéz (kapitola 5.6.).

Tabulka č. 7 – Kdo má větší smysl pro krásu (estetiku)? – otázka č. 11

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 0  | Kluci      | 5  | Kluci      | 0  | Kluci      | 3  |
| Holky       | 42 | Holky      | 35 | Holky      | 48 | Holky      | 35 |
| Oba stejně  | 3  | Oba stejně | 7  | Oba stejně | 9  | Oba stejně | 4  |

Výsledky zcela odpovídající genderovým stereotypům vycházejí z oblasti estetiky. Celých 84 % ze 191 dívek a chlapců přisuzuje větší smysl pro krásu právě dívkám.

Zbývající 4 % dětí jako esteticky více založené vidí chlapce a v 12 % nedělají mezi pohlavími rozdíl.

Z tabulky vyčteme, že četnosti odpovědí dětí škol městských i škol venkovských jsou skoro totožné. Ve školách městských hodnotilo v pořadí „kluci – holky – oba stejně“ četnosti dětí 3 – 83 – 13. Děti ze škol venkovských tento gender stereotyp viděly podobně 5 – 77 – 10. Statisticky významný rozdíl v tomto gender stereotypu a typu školy neexistuje. Svědčí o tom také výsledky, kdy  $\chi^2 = 0,67 < \chi^2 (2) = 5,99$ . Na základě tohoto porovnání zamítám závislost gender stereotypu na typu školy.

Pokud se ale zaměřím na signifikantní souvislost mezi gender stereotypem v oblasti estetiky a pohlavím, podle výsledků, kdy  $\chi^2 = 8,62 > \chi^2 (2) = 5,99$ , soudím, že existuje statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma proměnnými. Závěr porovnání potvrzuje statisticky významný rozdíl se stupněm souvislosti  $C = 0,21$ . Dívky považují ve větší míře esteticky založené dívky, ani v jednom z případů nevolily chlapce. Chlapci naopak tuto vlastnost přisuzují také svému pohlaví a v osmi případech volili chlapce. Dále se výsledky zabývám v rámci řešení hypotéz (kapitola 5.6.).

—

O chlapcích se v literatuře dočteme o jejich horší připravenosti do hodin, výrazném chování i vykřikování během výuky a v neposlední řadě jakési mylné představě, že mají svobodu v provádění nekalostí. Mezi tyto nelichotivé genderové stereotypy řadíme také pozdní příchody do školy. Úkolem otázky tedy je zjistit, jak se na opozdilce/opozdilkyňe dívají žáci/žákyně.

Tabulka č. 8 – Kdo chodí častěji pozdě do vyučování? – otázka č. 12

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 28 | Kluci      | 21 | Kluci      | 24 | Kluci      | 12 |
| Holky       | 6  | Holky      | 11 | Holky      | 10 | Holky      | 13 |
| Oba stejně  | 11 | Oba stejně | 15 | Oba stejně | 23 | Oba stejně | 17 |

Jak je z tabulky patrné, nejvíce odpovědí se objevilo v kolonce „kluci“. 44 % respondentů a respondentek se přiklánělo k této odpovědi, 20 % volilo odpověď „holky“ a celých 35 % nevidělo v pozdních příchodech do vyučování rozdíl v souvislosti s pohlavím. V tomto předpokládaném gender stereotypu se jeho výskyt prokázal, díky nepřekročené hranici 41 % v neutrální odpovědi „oba stejně“.

Z tabulky vyčteme, že se výzkumu účastnily 102 dívky a 89 chlapců základních škol, 99 dětí je ze škol městských a 92 ze škol venkovských. V tomto případě neexistuje statisticky významný rozdíl – mezi vnímaným gender stereotypem a typem školy. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 5,6$  je v porovnání s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a stupněm volnosti  $v = 2 = 5,99$  menší. Neexistuje zde ani statisticky významný rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a pohlavím dětí. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 4,89$  je v porovnání s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a stupněm volnosti  $v = 2 = 5,99$  menší.



Zůstaňme ještě u stereotypního pohledu na kvality v rámci genderu. Právě žáci na rozdíl od žákyň mívají dle literatury viditelnější chování a hlavně chování spontánní, zahrnující vykřikování. Pro dívky je prý přirozené sedět v lavicích klidně a dávat pozor. Chlapci jsou naopak hyperaktivní, chvíli neposedí a mluví, když nejsou tázáni. Samozřejmostí u nich je vykřikování a role třídního klauna.

Tabulka č. 9 – Kdo častěji vyrušuje mluvením v hodině? – otázka č. 13

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 34 | Kluci      | 23 | Kluci      | 33 | Kluci      | 23 |
| Holky       | 4  | Holky      | 9  | Holky      | 9  | Holky      | 8  |
| Oba stejně  | 7  | Oba stejně | 15 | Oba stejně | 15 | Oba stejně | 11 |

Jak již bylo v teoretické části této práce zmíněno, chlapci jsou nosiči gender stereotypu, který se týká narušování hodiny svým mluvením, i když nejsou tázáni. Výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo na dvou typech škol, tento stereotyp jen potvrzuje. Odpovědí s největší četností se objevilo v kolonce, kdy respondenti/ky souhlasí s častějším

narušením výuky díky chlapcům. V tomto případě odpovídalo 59 % dětí pro chlapce, 16 % pro dívky a zbylých 25 % „oba stejně“.

V těchto odpovědích neexistuje statisticky významná souvislost mezi vnímaným gender stereotypem a typem školy. Vypočítanou hodnotu  $\chi^2$ , která odpovídá hodnotě 5,3, porovnávám s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  s počtem stupňů volnosti  $v = 2$ , což je 5,99. Na základě porovnání tvrdím, že neexistuje statisticky významná souvislost.

Z tabulky vyčteme, že se výzkumu účastnilo 102 dívky a 89 chlapců základních škol, z nichž 67 dívek považuje za větší narušitele v hodinách mluvením chlapce, zatímco chlapců je 46. Dívek, považujících za narušitelky dívky je 13, chlapců v tomto 17. V případě nedělení rozdílů mezi dívkami či chlapci je to poměr dívek 22 : 26 chlapců. Také v tomto případě neexistuje statisticky významná souvislost – mezi vnímaným gender stereotypem a pohlavím dítěte. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 4,23$  je v porovnání s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a stupněm volnosti  $v = 2 = 5,99$  menší. Závěr porovnání nepotvrzuje statisticky významnou souvislost.

—

U otázky: „Kdo je v hodinách aktivnější?“ jsem odhadovala největší nárůst v možnosti „oba stejně.“ Jak se můžeme dočíst výše, dívky i chlapci mohou být aktivními v hodinách stejně. Rozdíl nastává v různorodosti situací, chvil během výuky. Dívky se snaží vyhovět školním povinnostem a stávají se tím pádem aktivními v jejich plnění. Od chlapců se očekává, že budou impulzivní, asertivní, soutěživí, zaměřeni na logické myšlení a jejich alternativním odpovědím se přisuzuje větší vážnost.

Tabulka č. 10 – Kdo je v hodinách aktivnější? – otázka č. 14

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 5  | Kluci      | 10 | Kluci      | 2  | Kluci      | 9  |
| Holky       | 17 | Holky      | 10 | Holky      | 26 | Holky      | 13 |
| Oba stejně  | 23 | Oba stejně | 27 | Oba stejně | 29 | Oba stejně | 20 |

Mé očekávání se v tomto případě potvrdilo. Odpovědi s největší četností se nachází v posledním řádku tabulky s možností „oba stejně“. Děti v necelých 52 % procentech nevidí rozdíl mezi aktivitou dívek a aktivitou chlapců ve vyučování. Z tabulky dále vyčteme, že 14 % dětí volilo větší aktivitu chlapců a 35 % větší aktivitu dívek. Gender stereotyp se nepotvrdil.



Abych shrnula výsledky, které vypovídají o schopnostech a vlastnostech dětí na dvou typech základních škol, gender stereotypy ve školním prostředí existují, ale ne všechny tak, jak je tomu naznačeno v literatuře. Díky dotazníkovému šetření byly porušeny gender stereotypy: dívky jsou chytřejší, chlapci jsou lepší v matematice, dívky jsou lepší v jazycích a dívky jsou v hodinách aktivnější.

Gender stereotyp ale zůstává zachován v případě větší spolupráce dívek v hodinách. Zde existuje také statisticky významný vztah mezi gender stereotypem a typem školy i pohlavím dítěte. Chlapci jsou také bráni jako zdatnější v práci s počítačem. Není sice potvrzena statisticky významná souvislost mezi gender stereotypem a typem školy, ale existuje mezi gender stereotypem v závislosti na pohlaví. Dívkám zůstává také větší smysl pro estetiku (krásu). Podle výzkumu není tento výsledek závislý na typu školy, ale existuje závislost na pohlaví. Posledním stereotypem v části o vnímání schopností a vlastností dětí na základních školách je zachování stereotypu v podobě chlapců = narušitelů hodiny mluvením. V tomto případě se nepotvrdila statisticky významná souvislost mezi gender stereotypem s typem školy, ani v závislosti na pohlaví. Stejně tak tomu je v případě potvrzeného gender stereotypu, kdy častěji chodí pozdě do vyučování chlapci.

## 5.5.2 Hodnocení Škály o vztazích ve škole

Třetí část vypracovaného dotazníku vystihuje nejčastější genderové stereotypy tentokrát podané ve frázích. Na žácích/žákyních bylo přiklonit se více či méně k danému tvrzení podle pohlaví a aktivity v něm znázorněné. Tím se hlouběji zamyslet nad problematikou. Mezi možností volby také patřila prostřední hodnota škály znázorňující neutrální stav, že jsou na tom muži i ženy stejně. Škály byly voleny pro udržení pozornosti žáků či žákyň. Přechod z jednoho oddílu do druhého se pro ně mohl stát zajímavějším.

Také škály byly v tomto případě zpracovány na základě četností. Nejprve zjišťuji, zda se gender stereotyp díky odpovědím dětí potvrdil a pak pomocí výpočtů a získaných hodnot zkoumám statisticky významné vztahy mezi existujícím gender stereotypem a typem školy či pohlavím dětí.

Škály začínají tvrzením, kde se žáci/žákyně rozhodovali, zda jsou dívky nebo chlapci ve škole častěji napomínáni. Tyto fráze rozvíjejí otázku číslo 13 v dotazníku (Kdo častěji vyrušuje mluvením v hodině?). Vycházela jsem zde také z teoretické části, která vytykala žákům jejich viditelné, nevyzpytatelné, hlasité chování bez většího dodržování pravidel. I zde bylo dílčím cílem zjistit, jestli tento stereotyp zůstal zachován.

Tabulka č. 11 – Kluci jsou ve škole častěji napomínáni/Holky jsou ve škole častěji napomínány – tvrzení č. 15a

| Odpověď – 15a         | Dívky – ZŠ venkovská | Chlapci – ZŠ venkovská | Dívky – ZŠ městská | Chlapci – ZŠ městská |
|-----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|----------------------|
| Silný souhlas - kluci | 23                   | 21                     | 29                 | 19                   |
| Souhlas - kluci       | 13                   | 8                      | 14                 | 12                   |
| Oba stejně            | 6                    | 10                     | 13                 | 4                    |
| Souhlas - holky       | 3                    | 1                      | 1                  | 1                    |
| Silný souhlas -holky  | 0                    | 7                      | 0                  | 6                    |

Odpovědi s největší četností se vyskytují na levé straně tabulky. Tím je charakteristické hlasování pro tvrzení určující chlapce jeho nositelem. 73 % dětí souhlasilo s tvrzením, že kluci jsou ve škole častěji napomínáni. K silnému souhlasu se přiklonilo 92 dětí, což tvořilo 48 % ze všech odpovědí. Tvrzení, které doprovázelo otázku číslo 13, jen potvrdilo již existující gender stereotyp, jež děti na obou typech základních škol vnímají na vlastní kůži. S gender stereotypem, že mluvením v hodinách více výuku narušují chlapci, souhlasilo 59 % dotazovaných.

V tomto tvrzení sice neexistuje statisticky významný vztah mezi potvrzeným gender stereotypem a typem školy ( $\chi^2 = 1,25 < \chi^2 (4) = 9,49$ ), ale výsledky potvrzují, že

existuje signifikantní souvislost mezi potvrzeným gender stereotypem a pohlavím dětí. Z tabulky vyčteme, že se výzkumu účastnily 102 dívky a 89 chlapců základních škol, z nichž 79 dívek považuje za častěji napomínané v hodinách chlapce, zatímco chlapců je 60. Dívky považující za narušitelky dívky jsou 4, chlapců v tomto 15. V případě nedělení rozdílů mezi dívkami či chlapci je to poměr četností dívek 19 : 14 chlapcům. V tomto případě existuje statisticky významná souvislost – mezi vnímaným gender stereotypem a pohlavím dítěte. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 16,66$  je v porovnání s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a stupněm volnosti  $v = 4 = 9,59$  větší. Závěr porovnání doplňuje také hladina souvislosti  $C = 0,28$ . Tomuto gender stereotypu se dále věnuji v rámci stanovených hypotéz (kapitola 5.6.).

Následující fráze dává dětem možnost se zamyslet nad samotnou diskuzí v hodinách. Fráze jsou: „*Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi klukům - Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi holčkám.*“ Předpokladem zde byl fakt, že u dívek je výrazná schopnost komunikace. Tím, že se dívky dokonce učí dříve mluvit, nesou si i po zbytek života lepší verbální aktivitu než chlapci. Domnívám se, že tímto by dívky mohly mít v debatách převahu a do diskuze být ještě více podněcovány učitelem/učitelkou.

Tabulka č. 12 – Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi klukům/Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi holčkám – tvrzení č. 15b

| <b>Odpověď – 15b</b>         | <b>Dívky – ZŠ venkovská</b> | <b>Chlapci – ZŠ venkovská</b> | <b>Dívky – ZŠ městská</b> | <b>Chlapci – ZŠ městská</b> |
|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Silný souhlas - kluci</b> | 4                           | 1                             | 3                         | 5                           |
| <b>Souhlas - kluci</b>       | 3                           | 2                             | 4                         | 1                           |
| <b>Oba stejně</b>            | 33                          | 29                            | 33                        | 19                          |
| <b>Souhlas - holky</b>       | 1                           | 5                             | 8                         | 3                           |
| <b>Silný souhlas -holky</b>  | 4                           | 10                            | 9                         | 14                          |

Větší prostor pro diskuzi podle výsledků nedostávají ani dívky ani chlapci. Na levé – chlapecké – straně škály se umístilo odpovědí s četností 23 (12 %). Na pravé – dívčí – straně bylo 28 % odpovědí, což činí četnost 54 odpovědí. Gender stereotyp byl v tomto porušen, protože prostřední, neutrální hodnotu (pro obě pohlaví stejný prostor pro diskuzi) volilo 60 % dětí.

Pokud mají dívky představovat ty snaživé jedince, kteří se škole pilně věnují, chlapci dle dostupných zdrojů zanedbávají své školní povinnosti, a tak potřebují častější

pomoc během výuky. Právě k těmto údajům směřují další fráze: „*Kluci potřebují častěji pomoc učitele/učitelky - Holky potřebují častěji pomoc učitele/učitelky.*“

Tabulka č. 13 – Kluci potřebují častěji pomoc učitele/ky/Holky potřebují častěji pomoc učitele/ky – tvrzení č. 15c

| <b>Odpověď – 15c</b>         | <b>Dívky – ZŠ venkovská</b> | <b>Chlapci – ZŠ venkovská</b> | <b>Dívky – ZŠ městská</b> | <b>Chlapci – ZŠ městská</b> |
|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Silný souhlas - kluci</b> | 8                           | 3                             | 14                        | 5                           |
| <b>Souhlas - kluci</b>       | 7                           | 12                            | 8                         | 5                           |
| <b>Oba stejně</b>            | 25                          | 18                            | 23                        | 20                          |
| <b>Souhlas - holky</b>       | 4                           | 7                             | 4                         | 2                           |
| <b>Silný souhlas -holky</b>  | 1                           | 7                             | 8                         | 10                          |

I v tomto případě je gender stereotyp nepotvrzen. Výsledky dotazníkového šetření jej spíše vyvracejí. Skupinu odpovědí o největší četnosti tvoří středová možnost, kterou děti volí ve 45 % odpovědí. Zbývající volba pro chlapce zůstává na 32 % a pravou stranu škály děti křížkují ve 23 %. Téměř vyrovnány jsou také silné souhlasy s tvrzením pro dívky a pro chlapce, v poměru četností 26 : 30.

—

Další skupinou jsou opět otázky prohlubující již předem tázanou problematiku. Vraťme se tedy ke kapitole 4.2. *Výkony a zaměření ve škole* v teoretické části, kde jsem vypsal odlišné pohledy na role dívek a chlapců ve školním prostředí. Hlavně Chráska (1996) ukládá dívkám lepší výsledky v prospěchu. Další autoři/autorky dodávají, že dívky si k lepším známám došly díky své pílí a vytrvalosti v plnění školních povinností, než chytrostí. Tvrzení: „*Lepší známky mají kluci - Lepší známky mají holky,*“ má ověřovací charakter. Žáci/žákyně pátých tříd si tímto utvrzovaly názor na problematiku v otázkách číslo 6, 7.

Tabulka č. 14 – Lepší známky mají kluci/Lepší známky mají holky - tvrzení č. 15d

| <b>Odpověď – 15.d</b>        | <b>Dívky – ZŠ venkovská</b> | <b>Chlapci – ZŠ venkovská</b> | <b>Dívky – ZŠ městská</b> | <b>Chlapci – ZŠ městská</b> |
|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Silný souhlas - kluci</b> | 0                           | 6                             | 0                         | 6                           |
| <b>Souhlas - kluci</b>       | 0                           | 4                             | 0                         | 1                           |
| <b>Oba stejně</b>            | 12                          | 24                            | 16                        | 14                          |
| <b>Souhlas - holky</b>       | 11                          | 7                             | 15                        | 5                           |
| <b>Silný souhlas -holky</b>  | 22                          | 6                             | 26                        | 16                          |

Výsledky dotazníkového šetření, které se v této otázce zajímá o vnímání lepších známek mezi žáky a žákyněmi, potvrzuje gender stereotyp, který, jak dokládá dostupná literatura, považuje jako nositelky lepších známek dívky. Pravou stranu škály volilo 57 %

dětí, z toho celých 37 % zaškrtnulo silný souhlas. Gender stereotyp zůstává zachován, děti považují za nositele lepších známek dívky.

V těchto odpovědích nenajdeme závislost mezi gender stereotypem a typem školy. Vypočítanou hodnotu  $\chi^2$ , která odpovídá hodnotě 4,26, porovnávám s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  ( $v = 4 = 9,59$ ). Na základě porovnání tvrdím, že neexistuje statisticky významná souvislost.

Statisticky významná souvislost nastává v závislosti gender stereotypu na pohlaví. Chlapce volilo s četností 17 chlapců, 34 považují za lépe oznámkované dívky a 38 chlapců nevidí rozdíl v závislosti na pohlaví. Dívky nevidí gender rozdíl v 28 případech, žádná dívka si nemyslí, že mají chlapci lepší známky než ony a 74 fandí sobě. V tomto případě odpovídá hodnota  $\chi^2 = 33,3$ , a je tedy větší než hodnota  $v = 4$ , která v tabulkách odpovídá hodnotě 9,59 (při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ ),  $C = 0,39$ .

—

Učitelé či učitelky také dělají rozdíly v komunikaci či hodnocení žáků nebo žákyň. Odborníci u chlapců pozorují větší chválu ze strany učitele či učitelky. Jejich poznámky, názory, příspěvky bývají považovány dokonce za cennější. „*Učitelé/učitelky častěji chválí kluky - Učitelé/učitelky častěji chválí holky*,“ tento výrok směřoval k hodnocení, zda sami žáci/žákyně cítí, že jsou učitelkami a učiteli různě hodnoceni.

Tabulka č. 15 – Učitelé/učitelky častěji chválí kluky/Učitelé/učitelky častěji chválí dívky - tvrzení č. 15e

| Odpověď – 15e         | Dívky – ZŠ venkovská | Chlapci – ZŠ venkovská | Dívky – ZŠ městská | Chlapci – ZŠ městská |
|-----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|----------------------|
| Silný souhlas - kluci | 0                    | 5                      | 0                  | 2                    |
| Souhlas - kluci       | 0                    | 1                      | 1                  | 1                    |
| Oba stejně            | 24                   | 31                     | 21                 | 17                   |
| Souhlas - holky       | 8                    | 5                      | 15                 | 1                    |
| Silný souhlas -holky  | 13                   | 5                      | 20                 | 21                   |

I když je vysledován větší poměr chvály věnované chlapcům, a to ve školním prostředí, tento výzkum gender stereotyp nepotvrdil. Ze 191 dětí, kterých se výzkumu zúčastnilo a dotazník zabývající se vnímáním jejich pohledu na gender stereotypy, většina v podobě 49 % odpovědělo, že nevidí rozdíl mezi množstvím chvály směřující k dívkám či k chlapcům. Téměř opak je pravdou. 46% dětí považují za častěji chválené dívky, a tak se o četnosti 88 z odpovědí ukázalo na pravé straně dotazníku. Tímto tvrzením je porušen gender stereotyp, kdy chlapci vedou v získávání pochval od vyučující/ho.

—

Posledním výrokem této sekce dotazníku se stává: „Učitelé/ky častěji směřují své dotazy ke klukům - Učitelé/ky častěji směřují své dotazy k holčkám.“ K nejčastějším genderovým stereotypům v našem školství patří ten, kdy žáci oproti žákyním ve výuce působí výrazněji. Jejich spontánnost, hlasitost, neposednost přivádí k jejich osobnostem pozornost vyučující či vyučujícího. Tím se snáze pamatují jména chlapců a také pozornost jim věnovaná působí rozdíl mezi množstvím dotazů na ně nebo dívky.

Tabulka č. 16 – Učitelé/ky častěji směřují své dotazy ke klukům/Učitelé/ky častěji směřují své dotazy k holčkám - tvrzení č. 15f

| Odpověď – 15f         | Dívky – ZŠ venkovská | Chlapci – ZŠ venkovská | Dívky – ZŠ městská | Chlapci – ZŠ městská |
|-----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|----------------------|
| Silný souhlas - kluci | 1                    | 1                      | 6                  | 4                    |
| Souhlas - kluci       | 0                    | 4                      | 7                  | 4                    |
| Oba stejně            | 38                   | 34                     | 35                 | 20                   |
| Souhlas - holky       | 3                    | 2                      | 5                  | 0                    |
| Silný souhlas -holky  | 3                    | 6                      | 4                  | 14                   |

Jak je možné z tabulky vyčíst, děti z 67 % nevidí rozdíl, jestli směřují častěji dotazy k chlapcům, či dívkám. Předpokládala jsem sice, že se díky roli klauna, výraznosti v tónu či hlasitosti ukáže existence gender stereotypu, ale výzkum tento fakt nepotvrdil. Ostatní děti se přikláněly v 14 % k variantě, že dívky jsou častěji tázány, zbylých 19 % dotazovaných hlasovalo pro chlapce.

Abych shrnula výsledky třetí části dotazníku, je nutné zmínit, že ani zde se nepotvrdily všechny gender stereotypy, které literatura vypisuje. Neutrální a tím pádem souhlasící s názorem, že pro obě pohlaví je dáván stejný prostor k diskuzi, souhlasilo 60 % z dotazovaných dětí. Zamítnout tedy můžeme gender stereotyp, jehož náplní je dávání většího prostoru k diskuzi dívkám. Také gender stereotyp, že chlapci jako jedinci dávající do učení menší úsilí a tím pádem potřebují v hodinách větší pomoc vyučující/ho, se nepotvrdil. V literatuře se dále píše, že chlapci bývají během výuky častěji chváleni a jejich poznámky dokonce bývají brány za cennější. Stejně tak se píše, jak dotazy směřují spíše ke klukům, hlavně na základě jejich výraznosti, hlasitosti a tím upoutání si pozornosti. Ani v jednom případě nezůstal gender stereotyp zachován.

Hlasitost a větší míra mluvení v hodinách, aniž by byli žádání, přináší potvrzení gender stereotypu chlapců, kdy děti vnímají, že jsou častěji

napomínání. Zde se nepotvrdila statisticky významná souvislost mezi stereotypem a typem školy, ale existence závislosti mezi stereotypem na pohlaví ( $C = 0,28$ ). Díky dotazovaným také zůstal zachován gender stereotyp, že dívky mají lepší známky než chlapci. V tomto případě také nebyl potvrzen signifikantní rozdíl mezi existencí gender stereotypu a typem školy, ale potvrdila se závislost gender stereotypu na pohlaví ( $C = 0,38$ ).

### 5.5.3. Hodnocení otázek Učebnice a knihy

V posledním oddíle dotazníku *D. Učebnice a knihy* se žáci/žákyně setkávají s otázkami zaměřenými na prvky knih, ze kterých se ve škole vyučuje. Zajímají mě převážně ilustrace učebnic, příklady v učivu, či vyzývání žáků a žákyní k danému úkolu. To vše ve spojitosti s genderovou problematikou. Otázky byly kladeny stejným způsobem jako tomu je v oddíle B a stejně tak hodnoceny, jejich výsledky přehledně vkládám do tabulek.

Ilustrace v učebnicích často děti k látce samotné lákají, motivují je pro práci s ní, snaží se zaujmout pozornost. Co se týče učebnic, i ty mohou být genderově zatížené na jedno či druhé pohlaví. Uvádí se, že ilustrace obrázků dívek jsou v daleko menším poměru k znázorňování chlapců. Pokud tomu tak opravdu je a učebnice má být vyvážená, pestrá a stejně tak oslovovat dívky i chlapce, žáci/žákyně by si mohli nerovností v zastoupení ilustrací zástupců jejich pohlaví všimnout.

Tabulka č. 17 – Kdo je na obrázcích učebnic častěji? – otázka č. 16

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 8  | Kluci      | 5  | Kluci      | 12 | Kluci      | 9  |
| Holky       | 3  | Holky      | 5  | Holky      | 6  | Holky      | 9  |
| Oba stejně  | 34 | Oba stejně | 37 | Oba stejně | 39 | Oba stejně | 24 |

Ani v této otázce se gender stereotyp nepotvrdil. Z celého počtu 191 dotazovaných se 70 % přiklonilo k třetí možnosti, kdy na obrázcích učebnic vidí ve stejném počtu dívky i chlapce. I když, dle dostupné literatury, jsou tvůrci učebnic osočováni z přípravy gender nerovného rozložení ilustrací dívek a chlapců, na základě výsledků výzkumu lze tento fakt negovat.

Každá učebnice, aby učivo podávala žákům/žákyním srozumitelněji a oni si uměli látku představit také v praktickém životě, by měla obsahovat dostatek příkladů. V rámci gender stereotypů také může nastat situace, kdy v příkladech fyziky, matematiky apod. jsou vypisováni pouze muži, mužská jména (něco významného zvládli, vytvořili, zajistili). Tento fakt může vést k přesvědčení žáků/žákyní, že dívky nikdy nebudou ty důležité v řešení problémů, vykonání něčeho podstatného, významného, protože příklady důležitých žen nejen v historii chybí nebo jsou nedostatečné.

Tabulka č. 18 – Kdo se objevuje v příkladech učiva v učebnicích více? – otázka č. 17

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 10 | Kluci      | 13 | Kluci      | 15 | Kluci      | 19 |
| Holky       | 5  | Holky      | 9  | Holky      | 6  | Holky      | 9  |
| Oba stejně  | 30 | Oba stejně | 25 | Oba stejně | 36 | Oba stejně | 14 |

Děti na obou typech základních škol gender stereotyp, který se může ukazovat v oblasti učebnic, konkrétně jako menší počet žen v příkladech učebnic, nevnímají. Jak je z výsledků výzkumu patrné, odpovědí s největší četností se objevuje v kolonce „oba stejně“. Tím se 55 % dětí přiklání k možnosti tento gender stereotyp nepotvrdit.

—

Třetí otázka posledního oddílu dotazníku se zaměřila na tzv. generický maskulinismus, kdy je na základě označení v mužském rodě prakticky započtena celá skupina v zastoupení mužů i žen. Dala jsem žákům/žákyním na výběr rozhodnout, jestli pod větou: „Milí žáci/studenti, vyplňte...“ mají pod zadaným úkolem pracovat všichni nebo jen dívky, jen chlapci. Tato věta je totiž typickým příkladem právě zde zmíněného generického maskulinismu. Pod oslovením v mužském rodě se po dívkách/chlapcích chce, aby úkol splnili všichni. Úkolem této otázky bylo zjistit, zda žáci/žákyně ve škole postupují v duchu generického maskulinismu.



Tabulka č. 19 – Když úkol v učebnici začíná slovy: „Milí žáci/studenti, vyplňte...“, mají se ho zúčastnit: – otázka č. 18

| ZŠ vesnická |    |            |    | ZŠ městská |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Dívky       |    | Chlapci    |    | Dívky      |    | Chlapci    |    |
| Kluci       | 4  | Kluci      | 4  | Kluci      | 2  | Kluci      | 1  |
| Holky       | 1  | Holky      | 1  | Holky      | 2  | Holky      | 7  |
| Oba stejně  | 40 | Oba stejně | 42 | Oba stejně | 53 | Oba stejně | 34 |

Dětí, které by úkol nechaly splnit chlapce, bylo o četnosti pouhých 11 (6 %). Naprosto stejná četnost dětí by vyplnění nechala na dívkách. Právě v tomto příkladě, který ověřoval generický maskulinismus v zadání úkolu, se prokazuje gender stereotyp. Zbývajících 169 dotazovaných dětí nevnímalo rozdíl v oslovení ryze mužského rodu a požadovalo by splnění úkolu pro obě pohlaví stejně. Generický maskulinismus se díky odpovědím v kolonce „oba stejně“ v 88 % prokázal.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a jeho statistického zpracování tvrdím, že existuje signifikantní souvislost mezi gender stereotypem v podobě ustáleného generického maskulinismu a typem školy. Ve škole městské děti vyhodnotily požadavek v zadání úkolu ve 3 % pro chlapce, v 9 % pro dívky a zbývajících 88 % oběma pohlaví stejně. U škol venkovských tomu bylo: 9 % pro chlapce, 2 % pro dívky a 89 % pro obě pohlaví stejně. Výsledná hodnota  $\chi^2 = 6,66$  je tedy větší než  $\chi^2 (2) = 5,99$ . Na základě tohoto porovnání můžu potvrdit závislost gender stereotypu na typu školy. Hodnota významnosti souvislosti je  $C = 0,18$ .

Pokud se zaměřím na signifikantní souvislost mezi gender stereotypem v generickém maskulinismu a pohlavím, podle výsledků, kdy  $\chi^2 = 3,45 < \chi^2 (2) = 5,99$ , můžu soudit, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi těmito dvěma proměnnými. Tomuto gender stereotypu se dále věnuji v rámci stanovených hypotéz (kapitola 5.6.).

Jak se ve zdrojích zaměřených na genderově korektní učebnice píše, literatura, která slouží pro podporu vzdělání ve školách, má být rovnocenným partnerem jak dívkám, tak chlapcům. Děti by v ní měly objevit stejné množství ilustrací, které doprovázejí různorodé učivo a nejsou nosiči gender stereotypů, jež muže ukazují jako ty zdatnější v matematice, historicky velevážené hrdiny či vynálezce, objevitele. S ilustracemi se váží také příklady, kdy existovaly jak muži „velikáni“, tak ženy „velikánky“. Jejich poměr by měl být v učebnicích

vyrovnaný. Výzkumné šetření, které v podobě dotazníkového šetření proběhlo u 191 dětí dvou typů základních škol, nepotvrdilo ani gender stereotyp, že chlapci jsou v učebnicích znázorňováni častěji, ani gender stereotyp o větším množství příkladů chlapců.

Genderový stereotyp zůstal zachován pod názvem generický maskulinismus. Díky úkolu, jehož zadání zaznělo pouze v mužském rodě, se potvrdilo, že by se do jeho plnění pustily jak dívky, tak chlapci. Statisticky významná souvislost nastala mezi gender stereotypem a typem školy s hladinou souvislosti  $C = 0,18$ . Signifikantní souvislost se nepotvrdila v závislosti na pohlaví.

## 5.6. Pravdivost hypotéz

Nyní již víme, které gender stereotypy zůstaly v rámci výzkumu pro mou diplomovou práci zachovány. Zda stejně tak, jak vypisuje literatura, jsou dívky vnímány jako ty chytřejší, které v hodinách lépe spolupracují, na základě toho nosí domů také lepší známky a nejlépe jim jdou jazyky v kombinaci se smyslem pro krásu. Zároveň jestli jim jejich verbální schopnosti přinášejí větší prostor pro diskuzi. Chlapci naopak tíhnou k práci s počítačem a jsou lepší v matematice. Jejich hlasité mluvení v hodinách a pozdní příchody do vyučování vedou k častějšímu napomínání ze strany vyučující/ho, také potřebují díky menší přípravě do výuky pomoc učitele/ky, či pozornost jim věnovaná zabezpečuje častější dotazy na jejich osobu. Gender stereotypy se vyskytují rovněž v učebnicích – chlapci bývají v ilustracích učebnic znázorňováni častěji, více příkladů hrdinů, významných postav v historii apod. je zaměřeno na muže a výrazná je v učebnicích také existence generického maskulinismu.

Stereotypy, u kterých výzkum této diplomové práce potvrzuje jejich existenci, jsou následující:

- Lépe spolupracují dívky.
- V práci s počítačem jsou zdatnější chlapci.
- Větší smysl pro krásu mají dívky.
- Častěji pozdě do vyučování chodí chlapci.
- Častěji vyrušují v hodinách mluvením chlapci.
- Chlapci jsou častěji napomínáni.
- Lepší známky mají dívky.
- Potvrzení generického maskulinismu.

Předpokládané vztahy a souvislosti jsou součástí již dříve formulovaných hypotéz, které v následujících řádcích postupně předkládám a pravdivost uvedených tvrzení prověřuji.

Jak jsem již zmínila, v první řadě chci zjistit, zda gender stereotyp „ve škole lépe spolupracují dívky“, má souvislost s typem školy – školy městské, venkovské. Předpokládám, že záleží na typu školy, ve které se gender stereotyp může promítat. Na školách typu městských i venkovských sice existují naprosto totožné standardy a pravidla,

ale škola venkovská, která nemusí jít natolik ve šlépějích s moderní dobou, je více poznamenaná gender stereotypy. První hypotéza je tedy formulovaná následovně:

- **Existuje statisticky významný rozdíl v existenci gender stereotypu „Ve škole lépe spolupracují dívky.“, mezi školami městskými a vesnickými.**

V těchto odpovědích existuje statisticky významný rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a typem školy. Vypočítanou hodnotu  $\chi^2$ , která odpovídá hodnotě 10,69, porovnávám s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  s počtem stupňů volnosti  $v = 2$ , což je 5,99. Na základě tohoto porovnání hypotézu H1 přijímám a tvrdím, že existuje statisticky významná souvislost s hodnotou kontingenčního koeficientu  $C = 0,23$ .

Jak mnoho literatury naznačuje, žáci na školách mohou v práci s počítačem předčít žákyně. Gender stereotyp, který se díky výzkumnému šetření dále potvrdil, lze hodnotit také ve sféře jeho existence v závislosti na pohlaví. Předpokládám, že dívky i chlapci budou na danou otázku č. 10, která v dotazníku řešila schopnost práce s počítačem, odpovídat různě a tím se prokáže rozdíl mezi stereotypem a odpověďmi chlapců či dívek. Co se týče schopností, věřím, že jen malé procento dětí přiřkne větší zdatnost v práci s počítačem druhému pohlaví a ukáže sebe samého/ou jako méně schopného/ou. Hypotéza H2 tedy zní:

- **Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu „V práci s počítačem jsou zdatnější chlapci.“, mezi dívkami a chlapci.**

Statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu „V práci s počítačem jsou zdatnější chlapci.“, mezi dívkami a chlapci existuje. V tomto případě odpovídá hodnota  $\chi^2 = 23$  a je tedy větší než hodnota  $v = 2$ , která v tabulkách odpovídá hodnotě 5,99 (při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ ),  $C = 0,33$ . Na základě tohoto porovnání hypotézu H2 přijímám a tvrdím, že existuje statisticky významný rozdíl mezi tímto gender stereotypem a pohlavím.

Gender stereotyp se mohl prokázat také v oblasti schopnosti krásy a estetiky, pro kterou mají více smysl dívky. Opět předpokládám, že se zde vyskytne statisticky významný rozdíl v odpovědích dětí ze škol městských a venkovských. Hypotéza H3 tedy zní:

- **Existuje statisticky významný rozdíl v existenci gender stereotypu „Větší smysl pro krásu (estetiku) mají dívky.“, mezi školami městskými a vesnickými.**

Statisticky významný rozdíl v tomto gender stereotypu a typu školy neexistuje. Svědčí o tom také výsledky, kdy  $\chi^2 = 0,67 < \chi^2 (2) = 5,99$ . Na základě tohoto porovnání hypotézu H3 zamítám a tvrdím, že neexistuje závislost gender stereotypu na typu školy.

Dle dostupné literatury jsou chlapci často hodnoceni jako ti hlasově výraznější, ti, co vyrušují v hodinách mluvením a na základě toho jsou také ve škole častěji napomínáni. Ostatní pozorovatelé tento stereotyp mohou pozorovat, ale nepředpokládám, že i chlapci samotní by se dokázali vidět stejně negativně. Hypotéze H4 tedy zní:

- **Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu „Ve škole jsou častěji napomínáni chlapci.“, mezi dívkami a chlapci.**

V tomto případě existuje statisticky významný rozdíl – mezi vnímaným gender stereotypem a pohlavím dítěte. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 16,66$  je v porovnání s tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a stupněm volnosti  $v = 4 = 9,59$  větší. Závěr porovnání doplňuje také hladina souvislosti  $C = 0,28$ . Na základě tohoto porovnání hypotézu H4 přijímám a tvrdím, že existuje statisticky významný rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a dívkami či chlapci.

Gender stereotyp je dle dostupné literatury hodně znát v tzv. generickém maskulinismu. V případě, že se učitelé/učitelky na žactvo obrací s úkolem a využijí pouze výzvu v mužském rodě, můžeme považovat tento akt za genderově nekorektní. Předpokládám, děti stejně jako v předešlých stereotypech, budou pociťovat rozdílně tento stereotyp ve školách městských a venkovských, a stejně tak rozdílně vyjdou odpovědi mezi pohlavími. Přece jen dívky by mohly být ve vnímání neoslovení jich samotných citlivější. Hypotéza H5 zní:

- **Existuje statisticky významný rozdíl v existenci gender stereotypu v podobě generického maskulina mezi školami městskými a venkovskými.**

Výsledná hodnota  $\chi^2 = 6,66$  je větší než  $\chi^2 (2) = 5,99$ . Na základě tohoto porovnání můžu potvrdit závislost gender stereotypu na typu školy. Hodnota kontingenčního koeficientu je  $C = 0,18$ . Na základě tohoto porovnání hypotézu H5 přijímám a tvrdím, že

existuje statisticky významný rozdíl v existenci gender stereotypu v podobě generického maskulina mezi školami městskými a venkovskými.

Hypotéza H6 zní:

- **Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání gender stereotypu v podobě generického maskulinismu mezi dívkami a chlapci.**

Pokud se zaměřím na signifikantní rozdíl gender stereotypu mezi existencí generického maskulinismu a pohlavím, podle výsledků, kdy  $\chi^2 = 3,45 < \chi^2 (2) = 5,99$ . Na základě tohoto porovnání hypotézu H6 zamítám a tvrdím, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi těmito dvěma proměnnými.

## 6. Diskuze

Hlavním cílem této diplomové práce je zmapovat situaci vnímání gender problematiky na dvou typech základních škol (venkovské, městské). Cíl výzkumu tedy představuje orientaci v této poměrně neprobádané oblasti a hledání konkrétních situací, kde děti vnímají rozdílný pohled na jejich vlastnosti, schopnosti a aktivity v souvislosti s pohlavím.

Dotazník, který vznikl na základě přečtené literatury a internetových zdrojů, existujících na dané téma, se mohl stát zdrojem potencionálních chyb a nepřesností. Jelikož jsem nenašla žádné šetření, které by zahrnovalo širší škálu gender stereotypů, ale převážně literaturu zabývající se jednotlivými, konkrétními gender stereotypy, vytvořila jsem dotazník, shrnující tyto oblasti do jednoho celku. Pátrám jím po ustálených či již porušených gender stereotypech. U pochopení určitých stereotypů jsem mohla vkládat do jejich interpretace slova, pro mě znamenající jasnou představu konkrétního stereotypu, děti ale pod daným pojmem, slovem, představou mohly odhadovat jinou aktivitu či souvislost.

Inspirací pro psaní diplomové práce mi byla vlastní ročníková práce, jejíž empirickou část tvořilo dotazníkové šetření, v tomto případě ale první, ještě neořezaná verze již zmíněného dotazníku. Na základě výsledků ročníkové práce vzniká také hodnota ustálená na 41 %, která vyšla jako průměr všech „oba stejně“ odpovědí, které v ročníkové práci znamenaly narušení gender stereotypu. Tuto hranici přenáším také do práce diplomové a tvořím si tím tak vlastní hodnotu nabývající porušení gender stereotypy. Mezník může být také otočen a určovat spíše hodnotu, která znamená ustálený gender stereotyp čistě pro dívky/čistě pro chlapce. V tomto případě bych výsledky porovnávala s hranicí min. 68 %, která by znamenala uchovaný gender stereotyp buď pro dívky, či roli chlapců. Tímto porovnáním by se nepotvrdil ani jeden z následujících stereotypů: v práci s počítačem jsou lepší chlapci, častěji pozdě do vyučování chodí chlapci, chlapci častěji ruší mluvením v hodině, děvčata mají lepší známky.

Výsledky, které výzkum pro diplomovou práci přináší, výrazně korespondují s výsledky předvýzkumu mé ročníkové práce. Stejně stereotypy jsou potvrzeny v případě, že dívky lépe spolupracují, chlapci jsou lepší v práci s počítačem, dívky mají lepší smysl pro krásu (estetiku), mají lepší známky, chlapci častěji vyrušují v hodinách mluvením a jsou za to více napomínáni. Naprostá většina respondentů/tek potvrdila stejně tak v diplomové práci, jak pro výzkum k ročníkové práci, generický maskulinismus. Rozdíly

ve výsledcích nastaly ve dvou oblastech gender stereotypů. V předvýzkumu se nepotvrdil stereotyp, že chlapci chodí častěji pozdě do vyučování. Tento výsledek přisuzuji faktu, kdy se ve třídě může či nemusí objevit někdo, kdo skoro až chronicky do školy zaspává nebo zaspávají jeho rodiče. V případě, že se ve třídě vyskytne někdo s takovou vlastností a my jeho opozdilství vidíme často, vryje se nám jeho pohlaví a snad i jméno do paměti na dlouhou dobu. Podle toho, kde děti s pozdními příchody zkušenost měly, se prokázal gender stereotyp. V případě výzkumu pro diplomovou práci předpokládám, že se děti s touto vlastností setkávaly méně a tím také neviděly rozdíl mezi dívkami a chlapci. Zajímavý rozdíl nastal také v případě vnímání častějších pochval pro chlapce. Dle literatury se za častěji chválené berou chlapci (Smetáčková, 2007), ve výsledcích výzkumu se gender stereotyp nepotvrdil, zato v předvýzkumu měl gender stereotyp opačný efekt. Děti viděly více pochval směřujících na účet dívek a tím gender stereotyp úplně převrátily. Od tohoto stereotypu odvíjím závěr, že se vyplácí investovat do institucí, dokumentů, zákonů, pravidel a příruček, které řeší gender korektnost v našem školství. Určitý postup mezi vnímáním gender stereotypů lze vidět již mezi roky 2010 a 2011, kdy sběr dat probíhal.

Při porovnání nasbíraných informací z dostupné literatury k danému tématu a samotných výsledků dotazníkového šetření můžu konstatovat, že ne ve všech konkrétních genderových stereotypech se ve výzkumu prokázal soulad mezi autory literatury a respondenty/kami mého výzkumu. Nejvíce odpovědí narušujících genderovou stereotypizaci můžeme pozorovat v oddíle dotazníku o učebnicích. Děti v obou typech škol většinou nevnímají převahu ilustrací či příkladů v zobrazení dívek/chlapců. Tímto závěrem nechci znehodnocovat informace z teoretické části (Smetáčková, 2005). Jen vypisuji data, kdy respondenti/ky výzkumu danou problematiku vnímají jinak. Napadá mě důvod, kdy žáci ani žákyně nikdy neměli možnost se nad tímto zamyslet a povšimnout si nějakých nepoměrů. Naopak generický maskulinismus se vyskytuje v učebnicích jako věc daná a neměnná. Posun ve vnímání v tomto smyslu by mohla způsobit rekonstrukce učebnic dle genderové korektnosti v posledních letech a upozornění MŠMT v příručce o vyváženosti zástupců pohlaví v komunikaci.

Ostatní otázky v dotazníku se spíše zaměřovaly na rozdělení rolí pro dívky a chlapce, jejich náplně a plnění. Dívkám byly dle dostupné literatury přiřazovány následující stereotypy: jsou chytřejší, aktivnější v hodinách, lépe spolupracují a mají lepší známky (Smetáčková, 2007, Smetáčková, 2005, Jarkovská, 2003). Gender stereotypy, které se v tomto výzkumu potvrdily, jsou jen ty, týkající se spolupráce a lepších známek.



Napadá mě, že spolupráce je založena na aktivitě. Čím větší aktivita v hodinách, tím je větší spolupráce s vyučujícím a naopak. Na základě těchto nerovných potvrzení v oblasti genderových stereotypů vyvozují, že mohla nastat chyba v pochopení pojmu *aktivita*. Děti mohly vidět aktivitu nejen v pozitivním smyslu, že se hodlají více zapojit do průběhu hodiny, ale také aktivitu v podobě dělání nepořádku, narušování hodiny a tím tento stereotyp také přisuzovat chlapcům, či využít odpovědi „oba stejně“. Zajímavostí zůstává, že se potvrdil gender stereotyp, kdy dívky jsou považovány za ty s lepšími známkami, ale už ne za ty chytřejší. Znamky během výuky by se, podle mého názoru, měly odvíjet nejen od chytrosti, ale už dříve zmíněné aktivity a spolupráce.

U chlapců byly genderové stereotypy zkoumány v oblastech, kdy kluci častěji vyrušují v hodinách, chodí pozdě do vyučování, jsou častěji napomínáni, potřebují častěji pomoc vyučující/ho, jsou častěji chváleni a směřuje k nim více dotazů (Sadker, 1994, Smetáčková, 2005, Vágnerová, 2001). Veškeré gender stereotypy spojovány s rolí chlapce jsou vztahovány k akčnější povaze, rušnějšímu, hlučnějšímu chování. Potvrzeny a ustáleny ale zůstávají jen čin a trest v podobě mluvení v hodinách a za to přichází napomenutí. Možná je právě tento výsledek také vztyčeným prstem, kdy máme vnímat, že se nám všechny děti snaží něco získáním pozornosti k jejich osobě říci a je jen na nás, jak individuálně jejich mluvení, hlučení a poutání pozornosti na sebe, uchopíme.

Podle výsledků z předvýzkumu dále předpokládám, že ve školách městských budou dívky i chlapci více hodnotit konkrétní gender stereotypy v rozmezí třetí varianty odpovědi „oba stejně“. Výsledky může ovlivňovat také moderní styl vedení domácnosti lidí ve městech. Ne zrovna genderovým stereotypem, ale společenským klišé se celkově vyznačuje názor lidí, kdy obyvatelé vesnic nejdou ruku v ruce s moderními zásadami (např. žena nejen v domácnosti, muž na mateřské dovolené, ženské a mužské nerozlišení práce). Proto i děti na vesnicích mohou již v rámci socializačního procesu poznávat více na svou kůži rozdílný pohled na roli kluka či dívky v domácím prostředí, což si pak přenášejí do školních lavic. Statisticky významný rozdíl mezi potvrzeným gender stereotypem a typem školy se ale v mnoha gender stereotypech nepotvrzuje a tím ani můj předpoklad. Pouze u dvou stereotypů (ve škole lépe spolupracují dívky, potvrzený generický maskulinismus) se prokazují rozdíly v odpovědích mezi školami městskými a venkovskými a tím se částečně potvrzuje má myšlenka, kdy ve školách vesnických budou genderové stereotypy více. V prvním případě školy městské volily více dívky, ve školách venkovských naopak za lépe spolupracující považovaly chlapce. Pokud mluvím o generickém maskulinismu, zde mají školy městské více odpovědí v kolonce dívky a školy

venkovské v kolonce chlapci. Gender stereotyp je ale potvrzen na základě většinových odpovědí „oba stejně“, což byla jediná výjimka v dotazníku.

Předpokládám také, že se objeví rozdílné odpovědi mezi dívkami a chlapci. Dotazník z části tvoří otázky týkající se dovedností dětí (práce s PC, matematika, estetika, jazyky, spolupráce). Troufám si tvrdit, že otázky, ve kterých se prokáže statisticky významný rozdíl v odpovědích, budou právě tyto. Děti dobré vlastnosti přiřknou nositelům svého pohlaví. Dívky budou volit dívky a chlapci chlapce.

Tento předpoklad se ukazuje již v prvním potvrzeném stereotypu z dotazníku, týkající se spolupráce dětí ve škole, taky smyslu pro estetiku patřící dívkám a lepších známkách pro dívky. V odpovědích na otázku:“ Kdo je zdatnější v práci s počítačem?“, je znát menší posun od mé myšlenky. Dívky zde spíše volí variantu „oba stejně“, chlapci zůstávají v přesvědčení, že v práci s počítačem jsou lepší oni. Pokud předpokládám, že si děti budou chtít sami sobě přiřknout ty lepší vlastnosti a schopnosti, předpokládám taktéž, že se nebudou chtít ukázat také ve špatném světle a dávat si tak negativní vlastnosti. Mé přesvědčení se potvrzuje v gender stereotypu o častějším napomínání – dívky volí častěji chlapce a chlapci dívky. Překvapuje mě, že se neprokázal statisticky významný rozdíl v odpovědích dívek a chlapců v generickém maskulinismu. Pokud jsou ale ve školách děti učeny podle starších učebnic, které ještě neprošly korekturou v duchu gender korektnosti, věřím, že ani jim nepřijde na mysl, že na oslovení v mužském rodě pro celou skupinu je něco špatně. Přesto bych čekala, že se tento fakt aspoň většího procenta dívek dotkne.

## 7. Závěry

K výsledkům, které tato diplomová práce přináší, patří potvrzení či vyvrácení některých z konkrétních gender stereotypů. Zároveň u potvrzených genderových stereotypů hledám statisticky významný vztah mezi stereotypem a typem školy či pohlavím. Na základě dotazníkového šetření za potvrzené genderové stereotypy považují:

- Dívky ve škole lépe spolupracují. – Existuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stereotypem a typem školy, zároveň pohlavím. (školy venkovské volí spíše chlapce, školy městské dívky. Dívky volí spíše dívky, chlapci chlapce.)
- Chlapci jsou zdatnější v práci s počítačem. – Neexistuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a typem školy. Statisticky významný rozdíl nastává v závislosti na pohlaví. (Dívky volí spíše variantu „oba stejně“, chlapci chlapce.)
- Větší smysl pro krásu (estetiku) mají dívky. – Neexistuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stereotypem a typem škol. Statisticky významný rozdíl nastává v závislosti na pohlaví. (Dívky volí spíše dívky, chlapci chlapce.)
- Chlapci chodí častěji pozdě do vyučování. - Neexistuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stereotypem a typem školy, ani pohlavím.
- Chlapci častěji narušují hodinu mluvením. - Neexistuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stereotypem a typem školy, ani pohlavím.
- Chlapci jsou ve škole častěji napomínáni. - Neexistuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stereotypem a typem škol. Statisticky významný rozdíl nastává v závislosti na pohlaví. (Dívky volí spíše chlapce, chlapci dívky.)
- Lepší známky mají dívky. - Neexistuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stereotypem a typem škol. Statisticky významný rozdíl nastává v závislosti na pohlaví. (Dívky volí spíše dívky, chlapci chlapce.)
- Ustálený generický maskulinismus. - Existuje zde statisticky významný rozdíl mezi vnímaným gender stereotypem a typem školy, tento rozdíl ale není potvrzen v závislosti vnímaného stereotypu na pohlaví. (Městské školy volí spíše dívky, venkovské chlapce.)

K výsledným nepotvrzeným genderovým stereotypům ve školním prostředí patří:

- Dívky jsou chytřejší.
- Chlapci jsou lepší v matematice.
- Dívky jsou lepší v jazycích.
- Dívky jsou v hodinách aktivnější.
- Učitelé/ky dávají větší prostor k diskusi dívkám.
- Chlapci potřebují častěji pomoc učitele/učitelky.
- Učitelé/učitelky častěji chválí chlapce.
- Učitelé/učitelky častěji směřují své dotazy k chlapcům.
- V ilustracích učebnic jsou častěji zobrazováni chlapci.
- V příkladech učebnic se častěji vyskytují chlapci.

## **Souhrn**

Díky procesu socializace se z nás stává bytost zespolečenštěná, která zná a ovládá správná pravidla, normy, zákony. Jsme tvůrci své vlastní socializace, zároveň se podílíme na socializaci druhých lidí. Působí na nás také socializační činitelé, ke kterým patří rodina, škola, vrstevnická skupina apod. Kultura do nás prostřednictvím výchovy vtouká také zakotvené a obecně známé modely chování, které souvisí s naším pohlavím – gender stereotypy. V případě, kdy nevnímáme pohlaví jen jako biologicko-sociální charakter každého člověka, nabývající hodnot muž - žena, ale všímáme si náplně toho, co jako muži či ženy děláme a jak se chováme, ne toho, kým ve skutečnosti jsme, mluvíme o genderu.

Škola by tedy měla představovat prostor, kde se z nás stávají zodpovědní, pilní a citliví lidé, kteří vnímají práva ostatních, rozvíjejí svou jedinečnost v souladu s normami, které jim kultura zadala. Škola formuje naše postoje ke světu a také vnímání sebe samých. Pokud se v ní setkáme s odlišným přístupem ze strany vedení k dětem, s nerovnými příležitostmi pro dívky a chlapce, nesou se tyto stereotypy a předsudky s námi celý život. Je důležité, aby ve školních lavicích vzniklo prostředí, které dává možnost vyniknout naší individuální stránce. K citlivému přístupu k žactvu přispívá si uvědomit, že na genderu záleží, ale není potřeba podle něj děti posuzovat.

Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s postoji, kdy dívky mají směřovat ke studiu jazyků a chlapci by měli být výborní v matematice, práci s počítačem. Této představě podléhají také ilustrace, příklady a oslovení v učebnicích (generický maskulinismus). Genderu podléhá také stereotypní výběr povolání na ryze ženskou a mužskou oblast. Přispívá tomu také školní prostředí plné žen učitelek, nerovné hodnocení výkonů, posuzování chování žáků či žaček, či rozdílná váha diskuze a prostor pro ni věnovaný oběma pohlavím.

Pro svou diplomovou práci volím téma Vnímání gender socializace dětmi na základních školách. Snažím se zmapovat oblasti gender stereotypů, které žactvo na tomto stupni vzdělání vnímá. Výzkum je zaměřený na dva typy základních škol a to školy městské a venkovské. Výsledky těchto škol porovnávám a hledám statisticky významný rozdíl v odpovědích dětí odlišných typů škol. Dotazníkové šetření má za cíl také najít statisticky významné rozdíly mezi potvrzeným gender stereotypem a pohlavím dítěte.

Výzkumný vzorek se skládá z celkově 191 dětí. Důležitou roli zde hraje typ školy, na kterou docházejí – 99 dětí je z městských škol a 92 ze škol venkovských. Výzkumný

vzorek je dále rozdělen i podle pohlaví – 89 chlapců a 102 dívky. Všichni respondenti i respondentky jsou žactvem pátých tříd. Pro potřeby dotazníkového šetření, které probíhá na základě mého vlastního dotazníku, je výzkumný vzorek volen kvótním výběrem.

Výpovědi dětí obou typů základních škol mi nabízejí možnost nahlédnout do narušených genderových stereotypů, které jsou jinak brány ve školním prostředí za zcela zakotvené. Hodnotu, která ukazuje, zda je či není gender stereotyp porušen, určila již má ročníková práce, na kterou prací diplomovou navazuji. Významný mezník zde hraje 41 % - hodnota zprůměrovaná dle výsledků popisné statistiky, vyznačující porušení gender stereotypů, v rámci mé ročníkové práce. Za narušený gender stereotyp považuji konkrétní oblast stereotypu, ve které minimálně 41 % dětí nevidělo rozdíl mezi dívkami a chlapci a volilo možnost „oba stejně“ v dotazníku. Jedná se o oblast školních učebnic, kdy žáci/žákyně neshledali genderovou převahu některého z pohlaví v zastoupení ilustrací a příkladů v učebnicích. Přestože literatura pokládá za ustálený gender stereotyp: dívky jsou chytřejší, zdatnější v jazycích, aktivnější v hodinách či díky větším verbálním schopnostem také vládou diskuzím, ani jeden z těchto vypsanych gender stereotypů se taktéž nepotvrdil. Stejně jako stereotypy upozorňující na lepší schopnost chlapců v matematice, více pochval i dotazů směřujících k chlapcům, také větší nutnost pomoci během výuky. Zachované stereotypy vůči jednomu či druhému pohlaví jsou v dotaznicích potvrzeny následovně: žákyně odpovídají genderovým vlastnostem jako je spolupráce, smysl pro krásu. Jsou také hodnoceny jako ty s lepšími známkami. U kluků zůstal zachován genderový stereotyp v lepší práci s počítačem, pozdní příchody do vyučování a vyrušování v hodině mluvením, za což jsou také častěji napomínáni. V neposlední řadě musím zmínit ustálený generický maskulinismus.

V práci docházím k dalším významným zjištěním. Pro zachycení jevů pomocí dotazníku využívám vícepolní kontingenční tabulky. Díky těmto výpočtům rozhoduju o souvislostech mezi dvěma jevy – typem školy, pohlavím, kde každá z nich je ještě dělena do tříd – odpovědi *kluci*, *holky*, *oba stejně*. Ve vnímání „Dívky ve škole lépe spolupracují“ existuje statisticky významný rozdíl mezi potvrzeným gender stereotypem a typem školy. U těchto dvou proměnných je také potvrzen statisticky významný rozdíl v odpovědích škol městských a venkovských v existujícím generickém maskulinismu. Statisticky významný rozdíl neexistuje mezi „Dívky mají větší smysl pro krásu (estetiku).“ a typem školy.

V odpovědích na gender stereotyp „V práci s počítačem jsou lepší kluci.“ je potvrzen statisticky významný rozdíl, tentokrát mezi stereotypem a pohlavím. Rozdílné odpovědi vedou ke statisticky významným rozdílům mezi „Kluci jsou ve škole častěji

napomínání.“ a pohlavím žactva. Zbývá neexistující statisticky významný rozdíl mezi existencí generického maskulinismu a pohlavím.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. ADLER, P., KLESS, S., ADLER, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociologi of education*, 65, 169-187.
2. BABANOVÁ, A., BOSNIČOVÁ, N., CIPROVÁ, K., FRÝDLOVÁ, P., JARKOVSKÁ, L, KYNČLOVÁ, T., ... SMETÁČKOVÁ, I. (2008). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, o.p.s.
3. BAUEROVÁ, J. (1979). Vznik a vývoj rodiny a její funkce v socialistické společnosti. *Sociologický časopis*, 15(3-4), 273-277.
4. BOSNIČOVÁ, N. (30. října 2009). *Vzdělávání dívek a chlapců v Čechách*. Získáno 31. ledna 2010 z <http://www.feminismus.cz/fulltext.shtml?x=2203281>
5. BOUČKOVÁ, P., LINKOVÁ, M., MARKSOVÁ-TOMINOVÁ, M., SUSOVÁ, I., PAVLÍK, P., SIMERSKÁ, L., SMETÁČKOVÁ, I. (2004). *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*. Získáno 19. ledna 2012 z <http://www.otevrenaspolecnost.cz/download/files/stinova-zprava.pdf>
6. CONNELL, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
7. CVIKOVÁ, J. (2000-2001). Rozhovor s Ruth Dewime a Dagmar Benedikt. *Aspekt*, 2(1), 173-181.
8. ČÁP, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN.
9. ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
10. FAFEJTA, M. (2004). *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: nakladatelství Jana Piszkiwicze.
11. FOSSUM, S., MØRCH, W., HELGE HANDEGÅRD, B., DRUGLI, M. (2007). Childhood disruptive behaviors and family functioning in clinically referred children: Are girls different from boys? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 375–382. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00617.x
12. GAVORA, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
13. GILLIGAN, C. (2001). *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.
14. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
15. HAVLÍK, R., KOŤA, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
16. HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.



17. HELUS, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s.
18. HOLÝ, I. (2005). *Úvod do sociologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
19. HRDLIČKOVÁ, A. (2007). *Úvod do gender studies*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
20. HUČÍN, J. (2004). Chlapi nikdy nepláčou. *Psychologie dnes*, 10(12), 9-13.
21. JARKOVSKÁ, L. (2003). *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí.
22. KAŠČÁK, O. (2004). *Feministický pohľad na socializáciu pohlaví v škole*. Získáno 30. ledna 2010 z <http://epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek05.pdf>
23. KOHOUTEK, R. (2009). *Edukace, kultivace a socializace osobnosti žáka* [Zpráva z blogu]. Získáno 19. listopadu 2011 z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/edukace-kultivace-a-socializace-osobnosti-zaka>
24. KRABEL, J., HOPPE, S., HOPPE, H. (2001). *Sociálně psychologické hry pro dospívající : Rozvoj pohlavní identity, prevence agresivity a zneužívání*. Praha: Portál.
25. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. (Eds.). (2001). *Člověk – prostředí – výchova. (K otázkám sociální pedagogiky.)* Brno: Paido.
26. LIŠKOVÁ, K. (2008). *Re-konstruování genderu, pohlaví a sexuality*. Získáno 5. listopadu 2011 z <http://socstudia.fss.muni.cz/archiv.php?ukol=2&clanek=267&cislo=22&rok=2008>
27. MAŘÍKOVÁ, H., VĚŠÍNOVÁ-KALIVODOVÁ, E. (1999). *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Sborník studií. Praha: Open Society Fund.
28. MATOUŠEK, O. (1997). *O dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál.
29. MOIR, A., MOIR, B. (2000). *Proč muži nežehlí. Čtení o mužích a ženách*. Praha: Grada Publishing.
30. MŠMT. (2009). *Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže na rok 2009*. Získáno 30. ledna 2010 z [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/metodika/HF\\_Priority09\\_text.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/metodika/HF_Priority09_text.pdf)
31. NAKONEČNÝ, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
32. MPSV. (2009). *Národní zpráva o rodině*. Získáno 5. listopadu 2011 z [http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava\\_b.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf)
33. OAKLEYOVÁ, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.

34. OATES-INDRUCHOVÁ, L. (1999). *Gender v médiích: nástin problematiky*. Praha: Open Society Fund.
35. Otevřená společnost, o.p.s. (2003). *Zavádění konceptu Gender do pedagogické praxe*. Získáno 29. ledna 2012 z <http://www.osops.cz/cz/projekty/genderovarovnost/gender-ve-skole/>
36. PONĚŠICKÝ, J. (2004). *Fenomén ženství a mužství*. Praha: Triton.
37. PROKOP, J. (1996). *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
38. PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
39. PRŮCHA, J. (2006). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
40. RABUŠICOVÁ, M. (1991). *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: FF MU.
41. *Rada vlády ČR pro rovné příležitosti žen a mužů*. (2009). Získáno 15. ledna 2012 z <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rada-pro-rovne-prilezitosti/uvod-29829/>
42. REITEROVÁ, E. (2009). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
43. RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
44. ŘEZÁČ, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
45. SADKER, D. SADKER, M. (1994). *Failing at fairness: how America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
46. SEKAČOVÁ, L. (2009). *Fit pro změnu: flexibilita a genderová rovnost na trhu práce*. Získáno 30. ledna 2012 z <http://www.genderstudies.cz/aktivity/projekt.shtml?cmd%5B2828%5D=x-2828-2067197>
47. SHERIDAN, S., HENNING-STOUT, M. (1994). Consulting with teachers about girl and boys. *Journal of educational and psychological consultation*, 5(2), 93–113.
48. SMETÁČKOVÁ, I. (2006). *Gender ve škole. Příručka pro současné i budoucí učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
49. SMETÁČKOVÁ, I. (2005). *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětu občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
50. SMETÁČKOVÁ, I. (2007). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

51. ŠNEBERGER, V. (2009). *Muži do škol*. Získáno 23. ledna 2012 z <http://web.ilom.cz/muzi-do-skol.html>
52. SUCHOMELA, P. (2011). *Hledá se učitel muž*. Získáno 27. leden 2012 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/mf-dnes-hleda-se-ucitel-muz?highlightWords=gender>
53. URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
54. Ústav pro informace ve vzdělávání, Divize statistických informací a analýz. (2008). *Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství*. In: *Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007*. Praha.
55. VACIRCA, M., GILETTA, M., RABAGLIETTI, E., CIAIRANO, R. (2011). Psychological and relations aggression in frond dyads from primary italian schools: gender differences and the contribute of socialization processes. *An Interdisciplinary Journal*, 15(1), 39-55.
56. VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
57. VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
58. VALDROVÁ, J. JARKOVSKÁ, L. (2004). *Prohlédněme genderové stereotypy*. Získáno 29. ledna 2010 z [http://zenskaprava.ecn.cz/images/content/abc\\_fem1.pdf](http://zenskaprava.ecn.cz/images/content/abc_fem1.pdf)
59. VALDROVÁ, J., KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B., PACLÍKOVÁ, P. (2010). *Kultura genderově vyváženého vyjadřování*. Praha: MŠMT.
60. WEST, C., ZIMMERMAN, D. H. (1991). „Doing gender“. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
61. *Velký sociologický slovník*. (1996). Praha: Karolinum.

## ***Seznam příloh diplomové práce***

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Dotazník

Příloha č. 4: Tabulka chí kvadrátů

Příloha č. 5: Seznam tabulek a grafů

## **Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce**

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2010/2011

Studijní program: Psychologie  
Obor/komb.: Psychologie (PS)  
Forma: Prezenční.

### **Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta**

| <b>PŘEDKLÁDÁ</b>          | <b>ADRESA</b>                    | <b>OSOBNÍ ČÍSLO</b> |
|---------------------------|----------------------------------|---------------------|
| <b>Bc. Sobková Tereza</b> | <b>Lipová 163, 74716<br/>Hať</b> | <b>F09805</b>       |

#### **TÉMA ČESKY:**

**VNÍMÁNÍ GENDER SOCIALIZACE DĚTMI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

#### **NÁZEV ANGLICKY:**

**Children perception of gender socialization at primary schools**

#### **VEDOUCÍ PRÁCE:**

**PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

#### **ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

1. Seznámení se s normami diplomových prací v oboru psychologie a dodržování hlavních zásad v nich uvedených.
2. Hledání relevantních a aktuálních zdrojů, monografií, článků, výzkumných prací, teoretických studií domácích i zahraničních. Využití databází zahraničních článků na internetu, které jsou volně přístupné z univerzitní sítě (EBSCO).
3. Studium relevantní literatury z oblasti pedagogické psychologie, vývojové psychologie, psychopatologie, sociální psychologie, pedagogiky, socializace a gender problematiky.
4. Zpracování osnovy diplomové práce, formulace cíle praktické části práce, předpokladem je předmět výzkumu vnímání gender socializace ve školním prostředí základních škol, mapování charakteru genderové socializace chlapců a dívek během výuky na základních školách, orientaci v této poměrně nové oblasti.
5. Aktualizace základní kostry teoretické části práce a její konzultace s vedoucí diplomové práce.
6. Zpracování praktické části práce a její konzultace s vedoucí diplomové práce, předpokladem je vytvoření a administrace dotazníku s žáky/žákyněmi pátých tříd základních škol městského i venkovského typu.
7. Dokončení diplomové práce, integrace jednotlivých částí a kapitol do srozumitelného a logicky navazujícího celku s ohledem na požadované formální náležitosti, zapracování diskuse, uvedení přínosu práce.

#### **SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

**MATOUŠEK, O. (1997).** Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě. Praha: Portál.  
**MOIR, A., MOIR, B. (2000).** Proč muži nežehlí. Čtení o mužích a ženách. Praha: Grada Publishing.

OAKLEYOVÁ, A. (2000). Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál.  
RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. (2003). Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.  
SMETÁČKOVÁ, I. (Eds.) (2006). Gender ve škole. Příručka pro současné i budoucí učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.  
SMETÁČKOVÁ, I. (Eds.) (2005). Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětu občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost, o. p. s.

**Podpis studenta:..... Datum:.....**

**Podpis vedoucí práce:..... Datum:.....**

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Název práce: **Vnímání gender socializace dětmi na základních školách**  
Autor práce: **Tereza Sobková**  
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**  
Počet stran a znaků: **93/179 462**  
Počet příloh: **5**  
Počet titulů použité literatury: **61**

### **Abstrakt:**

Teoretická část práce je zaměřena na orientaci v problematice gender a gender stereotypů ve školním prostředí. Vymezuje samotný děj socializace, následují typické genderové stereotypy, které se během výuky běžně objevují. Praktická část práce přichází s výsledky dotazníkového šetření na dvou typech základních škol – školy městské a venkovské. Zkoumá genderové stereotypy dle vnímání žactva těchto dvou typů základních škol. Závěr práce je věnován potvrzeným a vyvráceným genderovým stereotypům, zároveň hledání souvislostí mezi existencí konkrétního gender stereotypu a typem školy či pohlavím dětí.

Klíčová slova:

**Socializace**

**Gender**

**Genderové stereotypy**

**Genderové rozdíly ve vzdělávání**

# **ABSTRACT OF THESIS**

Title: **Children perception of gender socialization at primary schools**

Author: **Tereza Sobková**

Supervisor: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Numberofpages and characters: **93/179 462**

Numberofappendices: **5**

Numberofreferences: **61**

## **Abstract:**

The theoretical part is focused on the orientation of the gender problems. This section also defines socialization and typical gender stereotypes in school surrounding. The practical part is coming with questionnaire research in two types of primary schools – city and village. It examines the gender stereotypes, how the children could percept them. The final part devotes to confirmed and disconfirmed gender stereotypes and it searches for link between concrete stereotype and type of school or sex.

Key words:

**Socialization**

**Gender**

**Gender stereotypes**

**Gender differences in education**



### Příloha č. 3: Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Tereza Sobková a jsem studentkou oboru Psychologie na UP Olomouc. Dovoluji si Tě požádat o vyplnění dotazníku, který má zjistit, jestli a jak vnímáš typické chování dívek a chlapců ve školním prostředí. Zda se tě dotýká stereotypní pohled na roli dívky a chlapce ve společnosti, což poznáváš na vlastní kůži ve škole. Tvé názory budou využity pro potřeby mé diplomové práce. Dotazník je zcela anonymní – nebude obsahovat Tvé jméno, ani žádné jiné údaje, které by Tě mohly identifikovat.

Nejde o žádný test, neexistují zde správné ani špatné odpovědi. Má-li být ale tento výzkum objektivní, je důležité, aby Tvé odpovědi byly pravdivé a podle Tvého přesvědčení. Pokud natrefíš na nějakou nejasnost, přihlas se a podám vysvětlení.

Kdybys měl/a otázky k tomuto dotazníku, ráda Ti je zodpovím přes mailovou adresu [t.sobkova@seznam.cz](mailto:t.sobkova@seznam.cz). **Děkuji za pomoc a za Tvůj čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.**

#### A. Socio - demografická část

(Svou odpověď uveď tak, že u každé otázky označíš křížkem „X“ odpovídající čtvereček)

1. Věk:.....

2. Pohlaví:  Muž  Žena

3. Pohlaví třídního učitele/učitelky:  Muž  Žena

4. Vzdělání rodičů:

MATKA

- a)  základní
- b)  střední bez maturity
- c)  střední s maturitou
- d)  vysokoškolské
- e)  nevím

OTEC

- a)  základní
- b)  střední bez maturity
- c)  střední s maturitou
- d)  vysokoškolské
- e)  nevím

5. Bydlíš:  Na vesnici  Ve městě

#### B. Otázky o žácích/žákyních

Následující otázky jsou zaměřeny na vlastnosti, schopnosti dívek - chlapců a jejich chování ve výuce. Zaškrtni „X“ ten čtvereček, s jehož odpovědí souhlasíš.

|  | Kluci                    | Holky                    | Oba stejně               |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Kdo je chytřejší?.....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Kdo ve škole lépe spolupracuje?.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Kdo je schopnější v matematice?.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Kdo je schopnější v jazycích?.....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Kdo je zdatnější v práci s počítačem?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Kdo má větší smysl pro krásu (estetiku)?.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Kdo chodí častěji pozdě do vyučování?....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Kdo častěji vyrušuje mluvením v hodině?.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Kdo je v hodinách aktivnější?.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### C. Škály o vztazích ve škole

Následující tvrzení jsou zaměřeny na Tvé vnímání situací ve škole. Přečti si, prosím, pozorně každé z nich a zaškrtni křížkem, do jaké míry s ním souhlasíš na škále pěti stupňů. Svůj názor vyjádří označením jednoho okénka v každém řádku.

**1 , 5 Silný souhlas**

**2 , 4 Souhlas**

**3 Muži i ženy jsou na tom stejně**

| 15.  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Kluci jsou ve škole častěji napomínáni           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Holky jsou ve škole častěji napomínány           |
| Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi klukům | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi holkám |
| Kluci potřebují častěji pomoc učitele/učitelky   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Dívky potřebují častěji pomoc učitele/učitelky   |
| Lepší známky mají kluci                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Lepší známky mají dívky                          |

|  |                          |                          |                          |                          |                          |  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Učitelé/učitelky<br>častěji chválí<br>kluky              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Učitelé/učitelky<br>častěji chválí<br>dívky          |
| Učitelé/ky<br>častěji směřují<br>své dotazy ke<br>klukům | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Učitelé/ky častěji<br>směřují své<br>dotazy k dívkám |

#### D. Učebnice a knihy

Následující otázky jsou zaměřeny na podobu učebnic, se kterými se ve škole pracuje. Zaškrtni „X“ ten čtvereček, s jehož odpovědí souhlasíš. V případě, že máš na odpověď volné místo, doplň dle svého uvážení.

|  | Kluci                    | Holky                    | Oba                      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>stejně</b>  |                          |                          |                          |
| 16. Kdo je na obrázcích učebnic častěji?....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Kdo se objevuje v příkladech učiva v učebnicích více?                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Když úkol v učebnici začíná slovy: „Milí žáci/studenti, vyplňte...“, mají se ho zúčastnit: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### Příloha č. 4: Tabulka chí kvadrátů

Tabulka č. 20 – Přehled vypočtených chí kvadrátů u potvrzených gender stereotypů

| Číslo otázky v dotazníku | Četnosti v závislosti na typu školy | Četnosti v závislosti na pohlaví |
|--------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Č. 7                     | 10,69                               | 9,4                              |
| Č. 10                    | 0,53                                | 23                               |
| Č. 11                    | 0,67                                | 8,62                             |
| Č. 12                    | 5,6                                 | 4,82                             |
| Č. 13                    | 5,3                                 | 4,23                             |
| Č. 15a                   | 1,25                                | 16,66                            |
| Č. 15d                   | 4,26                                | 33,3                             |
| Č. 18                    | 6,66                                | 3,45                             |

## **Příloha č. 5: Seznam tabulek a grafů**

Tabulka č. 1 – Zkoumaný soubor podle pohlaví a typu škol – str. 47

Tabulka č. 2 – Kdo je chytřejší? – otázka č. 6 – str. 51

Tabulka č. 3 – Kdo ve škole lépe spolupracuje? – otázka č. 7 – str. 51

Tabulka č. 4 – Kdo je schopnější v matematice? – otázka č. 8 – str. 52

Tabulka č. 5 – Kdo je schopnější v jazycích? – otázka č. 9 – str. 53

Tabulka č. 6 – Kdo je zdatnější v práci s počítačem? – otázka č. 10 – str. 53

Tabulka č. 7 – Kdo má větší smysl pro krásu (estetiku)? – otázka č. 11 – str. 54

Tabulka č. 8 – Kdo chodí častěji pozdě do vyučování? – otázka č. 12 – str. 55

Tabulka č. 9 – Kdo častěji vyrušuje mluvením v hodině? – otázka č. 13 – str. 55

Tabulka č. 10 – Kdo je v hodinách aktivnější? – otázka č. 14 – str. 56

Tabulka č. 11 – Kluci jsou ve škole častěji napomínáni/Holky jsou ve škole častěji napomínány – tvrzení č. 15a – str. 58

Tabulka č. 12 – Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi klukům/Učitelé/ky dávají větší prostor k diskuzi holkám – tvrzení č. 15b – str. 59

Tabulka č. 13 – Kluci potřebují častěji pomoc učitele/ky/Holky potřebují častěji pomoc učitele/ky – tvrzení č. 15c – str. 60

Tabulka č. 14 – Lepší známky mají kluci/Lepší známky mají holky - tvrzení č. 15d – str. 60

Tabulka č. 15 – Učitelé/učitelky častěji chválí kluky/Učitelé/učitelky častěji chválí dívky - tvrzení č. 15e – str. 61

Tabulka č. 16 – Učitelé/ky častěji směřují své dotazy ke klukům/Učitelé/ky častěji směřují své dotazy k holkám - tvrzení č. 15f – str. 62

Tabulka č. 17 – Kdo je na obrázcích učebnic častěji? – otázka č. 16 – str. 63

Tabulka č. 18 – Kdo se objevuje v příkladech učiva v učebnicích více? – otázka č. 17 – str. 64

Tabulka č. 19 – Když úkol v učebnici začíná slovy: „*Milí žáci/studenti, vyplňte...*“, mají se ho zúčastnit: – otázka č. 18 – str. 64

Graf č. 1 - vzdělání rodičů – VENKOVSKÁ – str. 49

Graf č. 2 – vzdělání rodičů – MĚSTSKÁ – str. 49