

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Role genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu

The Role of Gender in the Educational Process

Diplomová práce

Bc. Martin Polách

Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro
střední školy a 2. stupeň základních škol

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci 20.4.2022

.....
Bc. Martin Polách

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a poskytnutí cenných rad a připomínek. Dále bych rád poděkoval učitelům a učitelkám a žákům a žákyním, kteří se zúčastnili výzkumu, za jejich ochotu a spolupráci. V neposlední řadě bych také rád poděkoval své rodině a přítelkyni za trpělivost a podporu při psaní mé diplomové práce.

Obsah

Teoretická část.....	9
1. Gender ve společnosti	9
1.1 Gender a pohlaví	9
1.2 Genderové role a stereotypy	11
1.2.1 Situace v současné rodině	15
1.3 Feminismus a toxická maskulinita.....	16
1.3.1 Feminismus	16
1.3.2 Toxická maskulinita.....	19
1.3.3 Genderová diskriminace	22
1.4 Genderová socializace a genderová identita	27
1.4.1 Poruchy genderové identity	31
2. Gender a škola.....	33
2.1 Historie genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu	33
2.2 Gender v kurikulárních dokumentech.....	35
2.2.1 Gender v učebnicích.....	40
2.3 Role genderu ve vztahu žák–učitel	42
2.4 Role genderu ve vztahu mezi žáky ve třídě	47
2.5 Vliv genderu na pedagogický sbor	49
2.6 Gender a výběr povolání	51
Praktická část.....	53
3.1 Úvod k výzkumu	53
3.1.1 Výzkumný vzorek	54

3.1.2 Výzkumné metody a způsob zpracování dat	55
3.1.3 Vymezení cíle výzkumu.....	57
3.1.4 Pilotáž.....	58
3.2 Náslechy a rozhovory	58
3.2.1 Učitelka A	59
3.2.1.1 Náslech.....	59
3.2.1.2 Rozhovor.....	62
3.2.1.3 Shrnutí.....	65
3.2.2 Učitel B	66
3.2.2.1 Náslech.....	66
3.2.2.2 Rozhovor.....	69
3.2.2.3 Shrnutí.....	72
3.2.3 Učitel C	73
3.2.3.1 Náslech.....	73
3.2.3.2 Rozhovor.....	75
3.2.3.3 Shrnutí.....	78
3.2.4 Učitelka D	79
3.2.4.1 Náslech.....	79
3.2.4.2 Rozhovor.....	81
3.2.4.3 Shrnutí.....	85
3.3 Dotazníkové šetření.....	86
3.4 Analýza výsledků a vyhodnocení cílů praktické části	102
Závěr.....	104
Seznam zdrojů	106

Přílohy	118
---------------	-----

Úvod

V současné době je téma genderu a politické korektnosti obecně velmi aktuální a celospolečensky probírané. Někteří lidé horlivě bojují za práva a rovnocennost, případně uznání dalších možností sociálního pohlaví (czso.cz, 2016, [online]), jiní naopak nevědí, že něco takového vůbec existuje nebo před touto problematikou zavírají oči. Ve své diplomové práci se zabývám konkrétněji rolí genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to především na střední škole, na které je také uskutečněna praktická část práce, protože v tomto věku je pro žáky a žákyně otázka genderu nejdůležitější.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, a sice teoretickou a praktickou. První jmenovaná se zaměřuje na shrnutí současné situace ve společnosti z hlediska genderu, genderových rolí a stereotypů a možných dopadů jejich potlačování, nebo naopak posilování, na jedince.

Další kapitoly teoretické části jsou zaměřeny konkrétně na výchovně-vzdělávací proces. Nejdříve na stručný historický přehled genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu, a poté na vliv genderových rolí a stereotypů v tomto procesu, zda a případně v jakých oblastech tohoto procesu existují nerovnosti na základě pohlaví především v oblasti hodnocení, jak je problematika genderu uchopena v současných kurikulárních dokumentech, jaký vliv má gender na vztah žák–učitel a také mezi žáky/němi navzájem, a v neposlední řadě, jakou hraje gender roli v profilaci žáků/yní a výběru povolání.

Druhá část (praktická) je postavena na kvantitativním výzkumu v podobě dotazníků vyplněných žáky a žákyně a kvalitativním výzkumu v podobě rozhovorů s učiteli obou pohlaví. Oba tyto výzkumy jsou pak doplněny o pozorování z vyučovacích hodin těchto žáků a žákyní a učitelů a učitelek. Cílem praktické části je podpořit, či vyvrátit teoretické poznatky a tvrzení.

Toto téma jsem si vybral, protože je velmi důležité jak pro žáky a žákyně, aby se dokázali orientovat v současné společnosti, tak pro učitele a učitelky, kteří by měli mít o tomto tématu přehled, být schopni o něm s žáky a žákyněmi hovořit a jednat s žáky obou pohlaví rovnocenně, což se v našem školství ne vždy děje.

Teoretická část

1. Gender ve společnosti

Před detailnějším zaměřením se na výchovně-vzdělávací proces je nutné vymezit základní pojmy a fenomény týkající se genderu obecně, aby tak bylo patrné, jak jsou chápány v rámci této diplomové práce a jak se vůbec vztahují ke zmíněnému výchovně-vzdělávacímu procesu.

S rostoucím důrazem na politickou korektnost roste také snaha o nastavení genderové neutrality jak v jazyce, tak i v dalších oblastech lidského života. Ačkoliv tyto snahy mají svoje zastánce, ale i odpůrce, bezesporu se problematika genderu dostává čím dál více do povědomí širší veřejnosti. Především pak v souvislosti s různými kontroverzními kauzami, které pak zejména u konzervativněji laděných lidí vyvolávají odpor. Jeden z příkladů je zavedení genderově neutrálního oslovení (např. hosté, pasažéři) Britskými aerolinkami British Airways místo dosavadního zažitého „dámy a pánové“ (Švarc, 2021, [online]). Už jen z komentářů pod tímto článkem je patrné, že lidé často nevědí, co pojem gender znamená, a ve spoustě případů ho také zaměňují s pohlavím. Jak tedy gender definovat a jaký je rozdíl mezi ním a pojmem pohlaví?

1.1 Gender a pohlaví

Přestože má k sobě gender a pohlaví velmi blízko, a někdy jsou tyto dva pojmy dokonce používány jako synonyma, pro potřeby této práce budou chápány odděleně. A sice gender jako sociální konstrukt označující osobní identitu a společenskou roli jedince ve vztahu k maskulinitě a feminitě (Vrhel in Weiss, 2010, s. 675) a (biologické) pohlaví jako biologickou danost, se kterou se rodíme.

Tyto definice jsou samozřejmě poměrně zjednodušené, protože by se dalo říci, že pohlaví je také svým způsobem sociální konstrukt. Například v našich sociokulturních podmínkách lidé až do 18. století nevnímali muže a ženy jako dvě rozdílná těla, ale jako jedno tělo, které má pouze dvě formy (Pavlík in Smetáčková, Jarkovská 2006, s. 11). Z výše uvedeného tedy vyplývá, že oba koncepty jsou historicky i kulturně proměnlivé. Nicméně v dnešní době je pohlaví stále majoritně nazíráno pohledem teorie biologického determinismu, tedy jako něco geneticky předurčeného, a gender naopak z pohledu teorie sociálního konstruktivismu, tedy něco vytvořeno společností (Pavlík in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 11).

Je také nutné zmínit, že gender vychází ze vztahového konceptu, neboť *„maskulinita má smysl pouze ve vztahu (protikladu) k feminitě“* (Pavlík in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 9).

Z etymologického hlediska se k nám slovo gender dostalo z anglického jazyka, kde se původně používalo pouze k vyjádření mluvnické kategorie rodu. Proto se také gender překládá někdy jako rod. Poté by pak existoval pouze rod mužský a ženský, případně střední. V dnešním slova smyslu se slovo gender začalo požívat až od 50. let 20. století a rozmach nastal s vzestupem feministického hnutí v 70. a 80. letech. (Haig, 2004, s. 87)

Feministické hnutí však používá význam slova z pohledu sociologie. Při rozšíření zorného pole se ovšem objevují problémy s pojetím pojmu například biology, kteří pro zvířecí druhy požívají gender právě i ve smyslu biologického pohlaví. Když se ke všemu přidá ještě neustálá proměnlivost pojmu, není divu, že lidé mnohdy gender a pohlaví zaměňují a nedokážou si vysvětlit, jak podle některých teorií mohou existovat více než dvě pohlaví (De Loof, 2018, [online]).

Pro učitelskou praxi a výchovně-vzdělávací proces je však nejdůležitější pojetí sociologické, proto je v průběhu celé práce gender

nahlížen právě z tohoto hlediska.

1.2 Genderové role a stereotypy

V podstatě ve chvíli, kdy je u dítěte (plodu) určeno pohlaví, k němu rodiče, a také ostatní členové společnosti, zaujmou určitý postoj. Od tohoto okamžiku totiž začnou pracovat jisté představy o tom, jak vychovávat to, či ono pohlaví. Chlapečci dostanou modré dupačky, jejich pokojíček je vymalován také namodro, do postýlky dostanou autíčko, a jen co se postaví na nohy, přihraje jim táta fotbalový balon. Holčičky mívají naopak vše laděné do růžové, kolem spousty panenek a místo fotbalu jsou zapsány na lekce baletu.

Toto je pouze zlomek toho, jak se v každodenním životě všech jedinců žijících v lidské společnosti projevují genderové role. Je pak otázkou, do jaké míry je maskulinita a feminita záležitostí biologických determinantů a jakou měrou ovlivňuje pohled na mužskost a ženskost společnost. Jak uvádí P. Janošová (Janošová, 2008, s. 25), biologie sice hraje v životě člověka důležitou roli, nicméně přisuzování genderových rolí je téměř výlučně v rukou společnosti, tudíž sociálních determinantů. Ženy a muži se totiž liší mnohem méně, než jak to bylo v historii, a do jisté míry i v současné době, prezentováno (Janošová, 2008, s. 25).

Větší rozdíly nalezneme spíše v rámci jednotlivých pohlaví než mezi nimi navzájem, ať už se jedná o psychickou či fyzickou stránku osobnosti. Je také důležité zmínit rozdíly i mezi jednotlivými generacemi. Starší generace mají tendenci být více konzervativní a přijímají změny pozvolněji a méně ochotně, zatímco mladší generace prosazují fenomén sociology označovaný jako labilizace a konfúze mužské a ženské role. Jde v podstatě o snahu liberalizovat představy společnosti v oblasti genderových rolí a

stereotypů například co se týče módy, kdy ženy v současné době nosí i oblečení a účesy dříve označované jako „pánské“, tedy účesy krátkého střihu a saka či kalhoty. Dále je to zaměstnanost v určitých povoláních, kdy se muži uplatňují například v sociálních službách a ženy v politice, a v neposlední řadě oblast konzumace alkoholu a tabákových výrobků (Janošová, 2008, s. 25).

S genderovými rolemi se pak úzce prolínají genderové stereotypy. Obecně můžeme stereotypy definovat jako „*apriorní představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejích členů, jejich konkrétní životní situace atp.*“ (Janošová, 2008, s. 27).

Stereotypy sami o sobě nemusí být vždy nutně špatné. Naopak hrají v životě lidí důležitou úlohu, protože nám pomáhají orientovat se v sociálním světě tím, že vytváří kognitivní schémata, a snižují tak množství informací, které je nutné zpracovat při interakci s jinými lidmi, především s těmi, které neznáme (Výrost, 2019, s. 657–658). Stereotypy pak můžeme dělit na autostereotypy, týkající se nás samotných, a heterostereotypy, které zaujímáme vůči jiným osobám. Na základě stereotypů pak upravujeme svoje názory, postoje i chování.

Genderové stereotypy se tedy pojí s představami a také normami, které zaujímá společnost vůči mužům a ženám, respektive k maskulinitě a feminitě. Tyto stereotypy jsou jedny z nejstarších a zároveň jedny z nejsilnějších (Janošová, 2008, s. 27). Problém se stereotypy je ovšem v tom, že nejsou založené na naší osobní zkušenosti, ale získáváme je zprostředkovaně, ať už v rodině, ve skupině vrstevníků, z médií, ale také ve škole. Hlavní nebezpečí stereotypů tkví v jejich negativní verzi, kterou můžeme označit také jako předsudky. Předsudky totiž často vedou k apriornímu odsouzení člověka, nebo dokonce k diskriminaci, v tomto případě na základě příslušnosti k určitému genderu.

Podstatným faktem také zůstává, že lidé mají tendenci věnovat větší pozornost informacím, které stereotypy potvrzují spíše než těm, které je vyvracejí (Janošová, 2008, s. 27). Jednoduchým vysvětlením by mohlo být, že člověk se nerad plete a uplatňuje ve vnímání světa tzv. konfirmační zkreslení (z angl. confirmation bias) (Nickerson, 1998, s. 175) V ideálním případě dokáže jedinec na základě zkušeností dotvářet svůj názor a připouštět i různé alternativy. Nicméně je v dnešní společnosti stále mnoho lidí, kteří jsou příliš rigidní na to, aby nějaké alternativy připustili, a vybočení ze stereotypů vnímají jakou druh anomálie či porušení normy. Míra takové rigidity je pak ovlivněna celou řadou faktorů, ať už zmíněným věkem, vzděláním nebo také příslušností k různým společenským skupinám (Janošová, 2008, s. 29).

Stereotypy tedy zásadním způsobem utvářejí genderové role ve společnosti. Mohlo by se zdát logické rozdělit genderové role podle pohlaví a také pomocí genetických predispozic odůvodnit rozdíly a případné nerovnosti mezi těmito rolemi. Ostatně právě na tomto principu fungovaly genderové role po většinu lidské historie a dodnes takto v určité míře fungují. Zároveň tento pohled prosazují i zastánci teorie esencialismu (biologického determinismu), kteří odvozují genderové role právě od pohlaví, a tudíž nerovnosti mezi nimi vnímají jako přirozené (Šiklová in Babanová, Miškolci, 2007, s. 11–13).

Ačkoliv biologie má bezpochyby vliv na život člověka a existují rozdíly mezi pohlavími, bylo by v případě genderových rolí lepší zaujmout stanovisko jež zastává například A. Oakleyová, která tvrdí, že *„být mužem, ženou, chlapcem nebo dívkou, je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociální sítě a osobnosti jako záležitostí podoby genitálií“* (Oakleyová, 2000, s. 121). Genderové role tedy vycházejí z pohlaví, nicméně hlavní roli zde hrají sociokulturní podmínky. Zároveň také můžeme sledovat proměnu genderových rolí v čase, tudíž je jasné, že se

s genderovými rolemi nerodíme, ale získáváme je zkušenostmi a výchovou.

Tuto myšlenku podporuje i výzkum amerického profesora George Murdocka, jehož předmětem zkoumání bylo 224 různých kultur. Přestože se ukázalo, že ve většině těchto kultur byla například péče o děti svěřena ženám a práce se dřevem mužům, našly se i takové kultury, kde byly tyto role přesně převrácené. To stejné platilo i v sexuální oblasti, kdy se našly kultury, ve kterých byli iniciátory sexuálních vztahů muži, ale opět i kultury, kde tato role patřila ženám (Oakleyová, 2000, s. 99). V rámci jednotlivých kultur pak můžeme pozorovat i historickou proměnlivost těchto rolí. Například v našich sociokulturních podmínkách vidíme diametrální odlišnost mezi pohledem na muže v raném středověku, kdy byl vzorem statný a udatný válečník, a tím, co se považovalo za odznak mužství v baroku, tedy v době, kdy muži nahradili brnění hedvábným šatem, helmy ozdobnými parukami a více než o bitvy se zajímali o umění.

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že lepší vysvětlení určování genderových rolí a s nimi spojených stereotypů je to, které poskytují zastánci teorie sociálního konstruktivismu, a sice že genderové role nejsou lidem dány narozením, ale získáváme je v průběhu života (Šiklová, 2007, s. 11–13). Zvláště důležitým faktorem je pak vliv rodiny, vrstevnických skupin, školního prostředí a v neposlední řadě také vliv médií, jenž se čím dál více odráží v našich životech. Tyto vlivy jsou detailněji popsány v následujících kapitolách. Nicméně se genderové role projevují v každém mezilidském styku, protože každý člověk má nastavené určité vzorce chování, které dodržuje a které od ostatních očekává. Dokonce i když je člověk sám, působí na něj genderové role a stereotypy, ať už vědomě či nevědomě.

1.2.1 Situace v současné rodině

Rodina vždy byla, je a bude základem společnosti. Rodiče se zejména v mladším věku zasazují téměř výlučně o výchovu svých dětí, a tím i o budoucí vývoj společnosti. Později se přidávají i další výchovné vlivy, nicméně role rodiny je neoddiskutovatelná. Společnost však zase zpětně ovlivňuje rodinu, tudíž zde funguje určitá dvojí vazba.

Se změnami ve společnosti tak dochází i ke změnám v současných rodinách. Původně rigidně komplementární rozdělení role muže a ženy v domácnosti na základě stereotypů se postupně odbourává, a mizí tak ostrý předěl mezi těmito rolemi a určitou dělbu práce mezi partnery (Janošová, 2008, s. 28). Muž je tradičně stylizován do role živitele, a tudíž i hlavy rodiny, zatímco mezi povinnosti ženy patří péče o domácnost a děti. Biologická determinace těchto rolí a dělby práce v domácnosti však byla vyvrácena například výše zmíněnou Murdockovou studií. Zároveň argumenty ve smyslu, že žena má lepší predispozice pro výchovu a péči o děti díky mateřskému pudu, vyvrací případy, kdy se ženy zbaví novorozenců drastickým způsobem, který ve většině případů končí smrtí dětí. Navíc se neprokázalo, že by muži nedokázali vykonávat i typicky ženské práce a postarat se o děti, pokud je to potřeba. Nicméně to stejné platí pro ženy (Oakleyová, 2000, s. 143–144).

S rostoucím uplatňováním se žen na pracovním trhu a zaměřením se na kariéru se stává, že na mateřskou (otcovskou) dovolenou někdy odcházejí i muži, protože má žena lépe placené a lukrativnější místo nebo jednoduše proto, že se o děti chce více starat muž, což se ale ne vždy setkává s kladným ohlasem společnosti (Oakleyová, 2000, s. 12). Přestože rodičovskou dovolenou v loňském roce čerpaly pouze 2% mužů, většina si myslí, že by alespoň část rodičovské dovolené s dětmi měli zůstat doma oni (Halašová, 2021, [online]). Je tedy možné sledovat posun v přístupu mužů k domácnosti

a uvědomování si důležitosti citových vazeb, které se budují mezi dítětem a rodičem právě v ranných fázích jeho života.

Absence otců znamená totiž i absenci mužského vzoru, neboť se model rodiny přesunul od rozšířené k nukleární, a tak nemá maskulinní vzor často kdo zastoupit, což ztěžuje dětem genderovou identifikaci (Wedlichová, 1999, s. 18–19). Na absenci otců, či v některých případech matek, při výchově se podstatně podílí také rozvody, jejichž míra se od roku 2000 pohybuje mezi 40-50% (czso.cz, 2020, [online]).

Důležitými faktory ovlivňující otevřenost ke změně rolí v rodině jsou především věk a vzdělání, kdy náklonost k odbourávání stereotypů roste se snižujícím se věkem a zvyšujícím se vzděláním (Maříková in Maříková, Věšíňová – Kalivodová, 1999, s. 62–65). Nicméně dodnes převládá tradiční rozdělení rolí v domácnosti, a pokud byli jedinci podle tohoto modelu vychováni, tak v podstatě i jejich nezastupitelnost.

V neposlední řadě je nutné si uvědomit vliv rodiny na školství, který je jednoznačný. Žák/yně si do výchovně-vzdělávacího procesu přináší určité prekoncepty získané v rodině, které se ne vždy slučují s informacemi předávanými pedagogickým sborem. Pokud si pak žák/yně například prochází rozvodem rodičů nebo je jinak poznamenáno jeho rodinné zázemí, může se to negativně projevit na jeho školním výkonu a chování. Je potřeba s tímto počítat a přizpůsobit svůj přístup k těmto žákům/yním.

1.3 Feminismus a toxická maskulinita

1.3.1 Feminismus

Představy typu „ženy patří do kuchyně a muži jsou živiteli rodiny“ jsou ve společnosti zažité a dodnes se s nimi často setkáváme. Jaké je však

správné maskulinní a femininní chování? Proč existují nerovnosti mezi pohlavními a jak dosáhnout změny? Tyto a mnohé další otázky si pokládají zastánci a zastánkyně feministického hnutí a také skupiny zabývající se toxickou maskulinitou.

Feminismus je ideologie ženského hnutí, které prosazuje společenské, politické a ekonomické zrovnoprávnění s muži (David, 2003 s. 362). Ačkoliv se myšlenky na rovnoprávnost mezi muži a ženami objevovaly již dříve, je za zrod feminismu považováno období francouzského osvícenství 18. století. Zvláště důležitá pak byla Velká francouzská revoluce, která propukla v roce 1789. Se snahami o změnu politického uspořádání země paralelně narůstaly i snahy žen o změny ve společnosti a o emancipaci vůči mužům. Hlavní představitelkou feminismu v této době byla Olympe de Gouges, která po vzoru Deklarace lidských práv sepsala Prohlášení o právech ženy a občanky, jehož hlavní myšlenkou je osvobození žen od nadvlády mužů (Gouges, 1791, [online]).

V Británii se o prosazování feministických myšlenek zasadila především Mary Wollstonecraftová autorka knihy *Obrana práv žen*, která se vyslovovala pro rovná práva s muži a poukazovala na fakt, že role žen je dána společností, jenž je ovládána muži, a ženy jsou do ní tlačeny. Nerovnosti ve společnosti jsou tedy otázkou kultury a morálky, což byla poměrně přelomová myšlenka. Zároveň byla inspirována anarchismem a dala základ anarchofeministickému proudu feminismu, vznikajícímu ve 20. století (David, 2003, s. 363). V USA byly pak feministické snahy spojené s abolicionistickým hnutím.

Celou první vlnu feminismu také charakterizují snahy žen o emancipaci s muži především z právního hlediska, a to hlavně získáním volebního práva. Velkou měrou se o to zasazovaly i tzv. sufražetky, což byly radikální bojovnice za právo volit (David, 2003, s. 363).

Druhá vlna feminismu propukla zhruba v 60. letech 20. století

v Evropě a USA. Ženy ve většině států již získaly volební právo, a tak svoje snahy o emancipaci začaly upírat jiným směrem. První, a především druhá světová válka, ukázaly, že ženy dokáží zastávat i práci mužů, kteří byli odveleni na frontu, a nemusí nutně plnit pouze roli matky a manželky starající se o domácnost. Rostla také vzdělanost žen, a po dosažení rovnosti v právní rovině (de iure) se ženy zaměřily na rovnost faktickou (de facto) a na vnesení ženské perspektivy do mužského světa.

Stěžejním dílem druhé vlny feminismu se stala kniha francouzské filosofky Simone de Beauvoirové s názvem *Druhé pohlaví*, které vyšlo v roce 1949, tedy ještě před začátkem této vlny (David, 2003, s. 363). Ve své knize poukazuje především na druhořadé postavení žen ve společnosti a na fakt, že ženy toto postavení přijímají a nijak proti němu nevystupují. V USA pak bylo významné zejména dílo Betty Friedanové s názvem *Mystika ženství*, v němž se zabývá nespokojeností bílých žen střední třídy v domácnosti. (Havelková, 2004, s. 169–182)

Právě tento omezený pohled bílých žen střední třídy se stal předmětem kritiky feministek vlny třetí. S rostoucí popularitou ženského hnutí se řady feministek začaly rozšiřovat i o zástupkyně (potažmo zástupce) různých etnik, náboženství, sexuální orientace či společenských vrstev, jejichž zkušenosti a pohled na svět se ne vždy slučoval s feministkami druhé vlny. Třetí vlna feminismu nastupující v 90. letech sice navazuje na myšlenky vlny druhé, nicméně se vyznačuje také vznikem mnoha směrů feminismu, jenž chtěly jít více, či méně odlišnou cestou a přinést do feminismu nová témata.

Nejrozšířenějším směrem je stále liberální feminismus, který je zároveň nejstarší, a k hlavnímu proudu se řadí také socialistický směr kombinující feminismus s marxistickou teorií o vykořisťování žen muži, stejně jako je proletariát vykořisťován buržoazií. Existují však i další proudy jako radikální či lesbický feminismus, prosazující nadřazenost ženy a separatismus a dále například ekofeminismus kombinující feminismus a

environmentalismus či multirasový nebo tzv. queer feminismus, které řeší diskriminaci žen v kombinaci s jejich rasovou nebo etnickou příslušností (v prvním případě) a v kombinaci se sexuální a genderovou identitou (ve druhém případě) (Evans, 2015, s. 19).

Právě na teorii genderu je pak feminismus třetí vlny postaven a používá ji jako přední argument pro dosažení svých cílů. Tedy že patriarchální společnost a role mužů a žen v ní je dána pouze kulturní a společenskou tradicí, a nikoli přírodou či Bohem, proto je zde možnost, respektive nutnost, změny (Evans, 2015, s. 22). Dále se třetí vlna také vyznačuje určitým myšlenkovým a postojovým obratem. Místo snahy prosadit se v mužském světě tak, že se budou oblékat a chovat jako muži, tedy bezohledně, nekompromisně a racionálně, se feministky třetí vlny naopak snaží vyzdvihovat ženské vlastnosti jako citovost, empatii a něhu (Evans, 2015 s. 22). Důležitý je také vznik kateder ženských studií především na univerzitách v USA.

Čtvrtá a zatím poslední vlna je pak záležitostí zhruba poslední dekády. Feministky čtvrté vlny přímo navazují na vlnu předchozí a spíše než na provádění změn a reformaci feminismu se orientují na prohlubování tzv. intersekcionality započaté ve třetí vlně, tedy na diskriminaci žen nejen bílé pleti ze střední třídy, ale v podstatě všech žen, respektive jedinců hlásících se k feminnímu genderu (Evans, 2015 s. 19). Dalším specifikem této vlny je šíření myšlenek feminismu prostřednictvím digitálních technologií a sociálních sítí, a vznik hnutí jako například #MeToo.

1.3.2 Toxická maskulinita

Ačkoliv nemá problematika toxické maskulinity, někdy označované jako machismus, ve společnosti tak bohatou historii a popularitu jako

feminismus, je neméně důležitá. Koncept mužství a typické mužské vlastnosti provázely lidstvo už od pravěku v téměř nezměněné podobě. Ve všech lidských etapách byla u mužů přijímána a obdivována síla, dominance, odvaha, sexuální vitalita či neprojevení emocí. Změnu však přinesla 80. a 90. léta minulého století a tyto vlastnosti se staly poněkud archaickými ve spojení s maskulinitou (Johnson, 2020, [online]).

Právě v 80. letech dalo tomuto termínu vznik mytopoetické mužské hnutí v USA, jehož členové si všímali proměňující se role mužů v postmoderní společnosti a začali pořádat různé přednášky a workshopy na toto téma (Gelfer, 2014, s. 16).

Journal of School of Psychology definuje toxickou maskulinitu jako „*konstelaci sociálně regresivních [mužských] rysů, které slouží k podpoře dominance, devalvace žen, homofobie a svévolného násilí*“ (Johnson, 2020, [online]). V současné společnosti jsou pak tyto a další tradiční projevy mužství odmítány a označovány právě za toxické.

Mnoho mužů se tak ocitá na rozcestí a je pod tlakem jak jedinců vyzdvihujících, tak odsuzujících tyto tradiční mužské hodnoty. Jestliže muži například projevují emoce nebo nejsou dostatečně odvážní, setkávají se s opovržením od první zmíněné skupiny, která je nepovažuje za „opravdové chlapy“. To často vede až k přehnané snaze naplnit tato očekávání, což má za následek projevy jako agresivita, přehnaná soutěživost, potlačování emocí, nízká míra empatie či sexismus (Johnson, 2020, [online]). Tyto projevy se pak ale setkávají s nevolí skupiny druhé, a proto mívají muži v dnešní společnosti mnohdy problém s vlastní identitou.

Na příkladu toxické maskulinity se tak opět potvrzuje fakt, že genderové role jsou proměnlivé a to, co platilo v minulosti, nemusí nutně platit dnes. Je tedy důležité si uvědomit, že maskulinita jako taková není ve své podstatě toxická a že všichni muži nejsou špatní. Toxické jsou pouze přehnané snahy a projevy „chlapáctví“. Je však na každé společnosti,

potážmo i na každém jedinci, aby si určila, jaké hodnoty bude oceňovat a jaké naopak odsuzovat a zároveň jak k těmto hodnotám bude vést své členy.

Zde nastává zásadní problém, neboť muži jsou vedeni k tomu, že musí být soběstační, houževnatí a nezávislí, což vede k tomu, že jen velmi neochotně žádají druhé o radu nebo se svěřují se svými pocity a problémy až už profesionálům, tak ani rodinným příslušníkům či přátelům, aby nevypadali slabě a zranitelně (Galla, [online]). Funguje zde tudíž jakýsi „začarovaný kruh“ kdy se muži chovají určitým způsobem, protože to od nich společnost očekává a společnost to od nich očekává, protože se tak chovají.

Stereotypizace je pak umocňována frázemi typu „kluci jsou kluci“ ospravedlňující například agresivitu nebo neposlušnost kluků, protože se jednoduše očekává, že se tak budou chovat a je jim to tolerováno. Na druhou stranu jsou běžné i věty jako „Vzmuž se!“ nebo „Nebud' jak holka.“, které naznačují, že vlastnosti a chování vnímané jako feminní jsou pokládány za projev slabosti. Z toho je patrné, že představa maskulinity je prostřednictvím jazyka ve společnosti stále hluboce zakořeněna.

Muži jsou však také pouze lidé a mají emoce, problémy, obavy a strach. Jejich potlačování pod tlakem společnosti však může mít velmi negativní dopady od deprese, přes drogovou závislost a poruchy identity až k sebevraždě (Johnson, 2020, [online]). Kluci také nezůstanou navždy kluky, ale dospějí v muže. Avšak tyto potlačované problémy, negativní emoce a tlak ze strany společnosti si nesou s sebou, což se následně projevuje zvýšenou náchylností k šikaně, domácímu násilí, sexuálnímu napadení, hazardnímu jednání nebo neschopnosti navazovat vztahy (Galla, [online]).

Jak tedy změnit stav, ve kterém se soudobá společnost nachází? Především je potřeba vést dialog a také společnost vzdělávat, vést osvětu a zaměřit se na odstraňování omezujících stereotypů. Není nezbytně nutné zavrhnout všechny tradiční maskulinní hodnoty a předefinovat, co znamená

být mužem, nicméně by neměl být nadále podporován koncept muže jako neohroženého, statného válečníka a živitele rodiny za každou cenu. Naopak je potřeba dát prostor vzájemné spolupráci, projevům i jiných emocí než zlost a hněv nebo také naučit muže laskavosti a něže, která je typicky spojována pouze se ženami.

Ve výsledku by celkový tlak společnosti na tradiční mužské hodnoty neměl být určujícím faktorem, ale každý by si měl určit, co pro něj znamená být mužem a toho se držet a nesnažit se nutně dostat nějakým ideálům, jež se neslučují s jeho osobností. Přestože je tento fenomén známý zhruba 40 let a existují skupiny jako mensgroup.com, Man Tribe nebo Mankind, které se snaží pomáhat mužům orientovat se v dnešním světě a potlačovat toxickou maskulinitu, mění se pohled většiny populace jen velmi pozvolna (Galla, [online]). Stereotypy zažité tisíce let se nezmění přes noc a je to tedy běh na dlouhou trať, ale právě učitelé hrají v této oblasti zásadní roli.

1.3.3 Genderová diskriminace

Díky úsilí výše zmíněných hnutí, ale i dalších jako například komunita LGBTIQ+ (Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Intersex, Queer), se situace ve společnosti bezesporu mění a posouvá k větší genderové toleranci a rovnosti. I přesto se však setkáváme téměř denně s projevy genderové diskriminace. Ve sborníku stanovisek veřejného ochránce práv zaměřeného na diskriminaci je tato problematika charakterizována jako „*neospravedlnitelné rozdílné zacházení s lidmi ve srovnatelné situaci. K diskriminaci dojde, pokud se s rozdílnými osobami zachází stejně nebo naopak se srovnatelnými rozdílně*“ (Šabatová, 2019, s. 11). V případě genderové diskriminace se pak jedná o nerovné jednání na základě genderu jedince.

Je nutné podotknout, že v této diplomové práci je problematika

genderové diskriminace nazírána v kontextu euroamerické majoritní populace. Jak už bylo řečeno, gender je mimo jiné sociokulturně podmíněn, a proto se postavení různých genderů v rozličných kulturách někdy až markantně liší. Příkladem může být postavení žen vůči mužům v arabských zemích ve srovnání právě s většinou zemí Evropy nebo USA.

Důležité je také rozlišovat diskriminaci přímou a nepřímou. S první z nich se můžeme setkat například při výběrovém řízení, kdy je kandidátka odmítnuta pouze na základě pohlaví, přestože disponuje patřičnou kvalifikací. Zatímco druhá není na první pohled přímo namířena proti konkrétní skupině lidí, nicméně vytváří předpoklady pro diskriminaci v praxi. Příkladem nepřímé diskriminace byl v minulosti požadavek na prokázání určitého stupně vzdělání pro možnost volit, což nepřímo diskriminovalo skupiny s menší dostupností vzdělání (amnesty.cz, [online]). V otázce genderu by to mohly být například přehnané fyzické požadavky. Obě formy diskriminace jsou pak často způsobeny vlivem genderových stereotypů. Nepřímá diskriminace navíc může být prováděna i nevědomě. Je tedy důležité společnost v této problematice vzdělávat.

Genderová diskriminace proniká do nejrůznějších oblastí lidského života. V historii bylo předmětem diskriminace například volební právo, a v dnešní době je stále patrná především na v pracovním procesu a na trhu práce. Přestože podle zákona jsou si muži a ženy rovni, realita bývá mnohdy jiná. Ženy z pravidla dostávají nižší mzdy a další platové ohodnocení či jiné benefity, dostávají také horší pracovní úvazky, hůře se uplatňují v určitých profesích, a v neposlední řadě je pro ně obtížnější kariéru se prosadit či přímo obsazovat vyšší posty (Čermáková in Maříková, Věšínová – Kalivodová, 1999, s. 53–54).

V loňském roce byla platová mezera (z angl. pay gap) mezi muži a ženami 13%, jak vyplývá z dat Českého statistického úřadu (Veinbender, 2021, [online]). Přestože je toto číslo stále vysoké, jedná se v porovnání

s předešlými roky o zlepšení. Na nerovné postavení žen a mužů v oblasti zaměstnání má vliv také teorie dualistického rozložení trhu práce. Podle této teorie je trh práce rozdělen na primární a sekundární. Pozice na primárním trhu se vyznačují relativní jistotou, perspektivitou, vysokou mzdou, dobrou péčí o pracovníky a možností karierního růstu. Pozice na druhém trhu jsou pak v podstatě přesně opačné (Čermáková in Maříková, Věšíňová – Kalivodová, 1999, s. 53).

Z nejrůznějších důvodů je větší část míst na primárním trhu obsazena muži. Podstatnou roli zde hrají opět genderové stereotypy a tradice patriarchální společnosti, která dodnes přetrvává. Panuje například přesvědčení, že práce, kterou zvládnou i ženy, je jednodušší, tudíž nemá takovou prestiž a je méně placená. To je i důvod, proč muži nechtějí ženám dovolit pronikat do profesí, které jsou brány jako typicky mužské jako různé strojírenské nebo technické či vědecké odvětví nebo třeba vysoká politika.

Zároveň je toto rozdělení na maskulinní a feminní odvětví patrné i v inzerátech s pracovními nabídkami, což dále podporuje stereotypy.¹ Se ženami je také spojována péče, ať už o děti, rodiče, partnera nebo kohokoliv jiného a zakládání rodiny, a tak se předpokládá, že se žena bude snažit skloubit rodinu a práci, a nebude tak zaměstnání věnovat tolik úsilí a energie jako muž (Čermáková in Maříková, Věšíňová – Kalivodová, 1999, s. 55).

Dále se vlastnosti potřebné pro karierní postup jako ctížádost, ambicióznost nebo houževnatost spojují také spíše s muži než ženami. Zároveň společnost vychovává muže k dominanci, proto velmi těžko přijímají, když je žena jejich nadřízená (Čermáková in Maříková, Věšíňová – Kalivodová, 1999, s. 54). V neposlední řadě je pak vertikální mobilita ze sekundárního trhu na primární velmi obtížná, až nemožná, a tak se ženy potýkají s fenoménem trefně nazvaným jako „efekt skleněného stropu“, jež

¹ Viz. příloha č. 1

vyjadřuje jakousi neviditelnou bariéru, bránící ženám se na trhu práce prosadit, přestože disponují stejnou, někdy i větší kvalifikací a schopnostmi než muži (Čermáková in Maříková, Věšínová – Kalivodová, 1999, s. 54).

Příklady genderové diskriminace najdeme i v samotném jazyku, který denně používáme. Jazyk funguje jednak jako nástroj pro popis reality, ale zároveň také jako nástroj pro její utváření. Jestliže tedy máme v jazyce výrazy podporující genderové stereotypy a diskriminaci, pak se to projeví i v chování členů společnosti a zpětně se to zase projeví v jazyce, tudíž i zde funguje určitý začarovaný kruh (Valdrová in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 57).

Přestože se jazyk neustále mění a vyvíjí, i v něm stále převládá mužská dominance. Zřejmým příkladem je používání tzv. generického maskulina. Tento jazykový prostředek má za důsledek zneviditelňování žen v jazyce, a tudíž i v představách lidí. Za větami typu „Američtí vědci zjistili, ...“ či „Na záchraně zvířat při povodni se podílelo 43 obětavců.“ si jen málokdo představí ženy, tudíž se jejich role snižuje a znevýrazňuje. Ve školním prostředí to může být prohlášení jako „Dobrá práce, žáci.“, čímž se mohou některé žákyně cítit méněcenně (Valdrová in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 57-58).

Stereotypizace je také v jazyce stále patrná například z frází typu „muž je hlava rodiny a žena ochránkyň domáčího krbu“; „běda mužům, kterým žena vládne“ nebo z označení žen jako „něžné pohlaví“. Naopak když muž vyjadřuje své city nebo má charakteristiky spojované s ženami je označen za „zženštilého“.

Vliv jazyka na společnost si začaly uvědomovat také feministické i jiné skupiny bojující za genderovou rovnost, a zejména v posledních letech probíhají snahy o zavedení genderové neutrality do jazyka. Tyto snahy vedly například k vytvoření tzv. genderové hvězdičky (Genderstern) v němčině, která má bojovat právě proti generickému maskulinu, a tak slovo

Künstler*innen (umělci) nezahrnuje jen muže, ale osoby všech genderů (Dvořák, 2021, [online]).

Klíčovým prvkem v genderové diskriminaci jsou také masmédiá a konkrétněji reklama. Reklama se totiž prolíná všemi masmédií, a lidé jsou tak reklamám denně vystavováni. Rozhodnutím nejvyššího správního soudu byla sice zakázána objektifikace (zacházení s člověkem jako předmětem nebo věcí) v reklamě (nssoud.cz, 2021, [online]) a Rada pro reklamu reguluje, jaké reklamy se v médiích objevují, přesto však i některé moderní reklamy v sobě zahrnují genderovou stereotypizaci, a potažmo diskriminaci, ať už více, či méně skrytým způsobem.

Typickým příkladem jsou reklamy na automobily. Stereotypem je, že ženy nejsou dobré řidičky a že řídí především muži, proto v reklamách za volantem sedí právě oni, a to buď sami, nebo se ženou jako spolujezdcem, případně dětmi na zadních sedačkách, tedy v roli hlavy rodiny. Dokládá to například reklama na Lamborghini (Lamborghini, 2019, [online]). Ženy pak dominují v hlavní roli například v reklamách na různé prací a čisticí prostředky, čímž se posiluje stereotyp ženy jako hospodyňky pečující o domácnost. Příkladem je reklama na aviváž Lenor (České reklamy, 2021, [online]). Reklama na oplatky Lina zase zobrazuje dominantního muže (veverčího samce) v pozici šéfa se sličnou sekretářkou, tedy opět podpora stereotypů na pracovním trhu, a navíc bychom mohli říct, že se v této reklamě vyskytuje také sexuální objektifikace, kdy je součástí reklamy detailní záběr na ženské poprsí, přestože je to reklama na pochutinu (czsedita, 2013, [online]).

Příkladů a oblastí diskriminace je však více. Ať už se jedná o odmítavý postoj vůči ženám v silovém sportu, e-sportu, nebo například v armádě. Důležité je také zmínit, že genderová diskriminace se neuplatňuje pouze ve vztahu muž–žena, ale týká se všech genderů. Členové LGBTIQ+ se, mimo jiné, potýkají například s velmi diskutovanými tématy adopce dětí či

uzavírání manželství homosexuálními páry (Šabatová, 2019, s. 50-52). V minulosti byla dokonce homosexualita považována za trestný čin.

Na druhou stranu není žádoucí ani tzv. pozitivní diskriminace, tedy protěžování jindy znevýhodňovaných skupin. Příkladem by mohlo být přijetí homosexuála do pracovního poměru právě na základě jeho sexuální orientace, ačkoliv se na pozici hlásil i více kvalifikovaný heterosexuál.

Feministické hnutí tvrdí, že současná patriarchální společnost nesevřídčí ani ženám, které jsou v ní diskriminovány, avšak zároveň ani mužům, na které je vyvíjen velký tlak. Ačkoliv by se s touto myšlenkou dalo souhlasit, zůstává otázka, jak by měla vypadat ideální společnost a jak jí dosáhnout. Přestože rozdíly mezi gendery zřejmě nejsou tak velké, jak většina společnosti dodnes předpokládá, určité rozdíly stále existují a snažit se je zcela odstranit nebo potlačit, není řešení. Na druhou stranu by však tyto změny neměly být důvodem k diskriminaci. Je tedy nutné zvolit určitou střední cestu. Zároveň je důležitá i forma změny, protože lidé jako druh jsou velmi přizpůsobiví a dokáží přivyknout změnám. Avšak pokud jsou tyto změny příliš náhlé, mohou způsobit přesně opačný efekt, než jaký byl zamýšlen, a naopak se lidé ještě více radikalizují a vyhraní proti ostatním genderům. Proto je lepší dělat změny postupnou evoluční formou, a především vzdělávat populaci v oblasti genderu a genderové rovnosti.

1.4 Genderová socializace a genderová identita

Stejně jako se nerodíme s genderem, nerodíme se ani s genderovou identitou, ale získáváme ji v průběhu života v procesu zvaném socializace. Mgr. Jarkovská popisuje socializaci jako „*proces, ve kterém se učíme porozumět společnosti, ve které žijeme*“ (Jarkovská in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 27). Tento proces pak trvá po celý život, protože se společnost

neustále vyvíjí a také se vyvíjí naše postavení v ní. V rámci socializace se pak učíme zastávat různé společenské role v podobě zvyků, norem, hodnot a chování s těmito rolemi spojenými a zároveň se učíme, co můžeme očekávat od lidí s jinými rolemi (Jarkovská in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 27). Některé z těchto rolí zastáváme kratší (např. žák, dítě) a některé delší (např. otec, učitel) dobu. Roli muže, či ženy však zastáváme po celý život. Genderová socializace je spojena právě s poslední jmenovanou rolí a popisuje učení se tomu, co je v dané společnosti považováno za maskulinní a feminní.

Stejně jako u učení se jiným věcem i socializace probíhá jak záměrně, tak i bezděčně (studium-psychologie.cz, [online]). Záměrně nás vychovávají (socializují) zejména rodiče, kteří jsou ze začátku našeho života hlavním zdrojem informací o patřičných normách, hodnotách atd., ačkoliv si nemusí vždy uvědomovat dopady svého výchovného působení. R. Hartleyová rozdělila ve své studii genderovou socializace v rámci rodiny do čtyř fází:

V první fázi nazvané „manipulace“ např. matka dceru kráší a říká jí, jak je hezká holčička, čímž v ní podporuje určitý pohled na sebe sama.

Druhá fáze se vyznačuje systematickým směřováním pozornosti dítěte na určité předměty nebo jejich aspekty. V podstatě tedy rodiče určují, s jakými hračkami si dítě má hrát, což má podle Piageta vliv v budoucím životě, neboť podle něj může známost objektu sama o sobě vyvolat pozitivní reakci.

Třetí fáze je pohlavně podmíněné verbální pojmenovávání, kdy rodiče dítěti přímo říkají, co se sluší a patří v případě holčičky, a co v případě chlapečka. V prvním případě jsou to věty jako „Ty jsi hodná holčička.“, ve druhém naopak „Jsi zlobivý kluk.“ Toto období mezi 2. a 3. rokem života je pro dítě obzvláště důležité, protože právě v něm se formují základy genderové identity.

Poslední fází jsou aktivity, které rodiče u dětí podněcují. Zatímco

dívky jsou vedeny k pomáhání v kuchyni a luxování, chlapci například vynášejí odpadky nebo chodí s otcem do garáže (Oakleyová, 2000, s. 132–133). Zároveň je správné chování podporováno systémem odměn a trestů. Rodiče však také prošli (a procházejí) procesem socializace, a tak většinou spíše pouze předávají zažitě sociokulturní zvyklosti na další generace, než aby vymýšleli nějaké změny a stavěli se proti hlavnímu proudu.

K rodičům se později přidává i vliv sourozenců a dalších rodinných příslušníků, kamarádů, učitelů, médií a celkového nastavení společnosti, ve které do značné míry stále funguje binární rozdělení genderu na muže a ženy (Jarkovská in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 27).

Především z médií a z vlastních zkušeností se společenským systémem a ostatními lidmi se pak učíme bezděčně. Oba způsoby (záměrné i bezděčné učení) se pak podílí na utváření naší představy o správném chování chlapce a dívky. Zároveň hrají podstatnou roli také vzory, protože nám jednak pomáhají s identifikací sebe sama a také z toho důvodu, že základním druhem učení je učení nápodobou, tudíž napodobujeme chování a jednání našich vzorů (studium-psychologie.cz, [online]).

Vzory většinou získáváme z rodiny, případně od učitelů či jiných důležitých dospělých v našem životě. Značnou nevýhodu zde pak mají jedinci z neúplných rodin, ve kterých většinou chybí otec nebo jedinci, kterým se rodiče příliš nevěnují a nenavazují s nimi láskyplný vztah, což se opět týká především otců (Oakleyová, 2000, s. 138).

V posledních letech také stále roste vliv médií, a to zejména internetu. Mladí lidé tráví na internetu i několik hodin denně a z různých videí, či od takzvaných influencerů získávají často zkreslený pohled na svět. Stejně zkreslující může být i pohled prezentovaný ve filmech, potažmo literatuře, kdy se za prototyp správného muže pokládá James Bond, jenž nebojácně čelí všem nebezpečím a podlehnou mu všechny ženy. Romantické filmy pak mnohdy v ženách povzbuzují pocit, že hlavním smyslem života je si najít

partnera a založit s ním rodinu. Zároveň taky média ovlivňují módní styly či zájmy a záliby vhodné pro muže a ženy.

Poměrně striktní je pak rozdělení genderů, co se týče veřejných prostor. Toalety jsou vždy rozděleny na pánské a dámské, v obchodě s oblečením najdeme sekci pro pány a dámy, prodávají se pánské a dámské časopisy, a dokonce existují dámská kupé ve vlaku (Jarkovská in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 27).

Přestože probíhají snahy o změnu této situace, a v některých případech se tyto změny i implementují, jako např. při zavedení genderově neutrální sekce v některých Kalifornských obchodech (novinky.cz, 2021, [online]), stále by se mohlo zdát, že je jasně dané, co je typicky mužské a co ženské, a navíc že tyto dvě strany stojí proti sobě v protikladu.

Výše zmíněné faktory jsou pak v životě člověka poměrně limitující, neboť příslušnost k určitému genderu omezuje prostřednictvím stereotypů naši seberealizaci a celkově životní zkušenosti, které můžeme prožít. Především u mužů je pak důraz na to, aby se nechovaly „jako ženy“, nevyhledávali ženské mimoškolní aktivity a v typicky ženských povoláních jako např. zdravotní sestra/bratr se muži taky nesetkávají s velkým ohlasem společnosti. Dále je kladen důraz na módu u mužů, kdy jsou muži, kteří o sebe podle měřítek společnosti příliš dbají, považováni za homosexuály a tudíž odsuzováni, neboť za normální se považuje pouze heterosexuality (Pavlík in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 10).

Všechny tyto aspekty ovlivňují genderovou identifikaci jedince. Podle definice P. Janošové můžeme tuto identifikaci chápat jako „*vnitřní a ryze privátní složku lidské osobnosti, jež tvoří genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní*“ (Janošová, 2008, s. 42). Genderová identifikace je tedy určité vnitřní ztotožnění se s jedním (případně s více) genderem. Jedinec tak přebírá hodnoty, normy, způsoby chování a další aspekty s daným genderem spojené a přijímá je za své.

Předpokladem je, že muži inklinují k maskulinnímu a ženy k feminnímu genderu. V tomto duchu také většinou probíhá i výchova dětí, které nejčastěji pouze přijímá názory okolí bez hlubší kritiky.

Značný posun nastává v období pubescence (11-15 let) a adolescence (15-22 let), kdy se dotváří osobnost a sebepojetí člověka včetně jeho genderové identity a zároveň zpochybňuje vše, co mu bylo doposud rodiči potažmo celou společností předloženo. Zároveň je tato životní fáze také obdobím pohlavního dospívání a uvědomování si sexuální orientace (Langmeier, 2006, s. 143–144).

1.4.1 Poruchy genderové identity

Je nutné rozlišovat mezi genderovou identitou a pohlavní identitou, která je neměnná, na rozdíl od identity genderové, která se dá ovlivňovat a do jisté míry v průběhu života i měnit. Pohlavní identita tak vyjadřuje ztotožnění se s mužským, či ženským pohlavním, zatímco genderová identita je ztotožnění s tím, co společnost pokládá za maskulinní a feminní. Za normu se ve společnosti považuje shoda pohlavní a genderové identity. Navíc ještě k určité formě maskulinního tzv. hegemonní maskulinitě a feminního tzv. preferované feminitě (Pavlík in Smetáčková, Jarkovská 2006, s. 10). Poruchy genderové identity pak představují situaci, kdy se jedinec určitým způsobem odchyluje od této normy.

Obecně lze jedince s nekorespondujícím genderem označit termínem transgender (Malina, 2009, [online]). Opakem je v tomto případě cisgender. Mezi transgender osoby se řadí především transvestité a transsexuálové. Transvestitismus dvojí role je porucha vyznačující se snahou přiblížit opačnému pohlaví převlékáním se (případně líčením atd.) do oblečení typického pro opačné pohlaví. Především se týká heterosexuálních mužů.

Co se týče transsexuality, ta je definována jako „stav jedince, který si přeje žít a být akceptován jako příslušník opačného pohlaví“ (Weiss, 2012, s. 104–106). Transsexuálové mnohdy podstupují hormonální léčbu, případně chirurgické zákroky v oblasti genitálií, aby se co nejvíce přiblížili opačnému pohlaví.

Mezi transgender můžeme zařadit také všechny osoby, jenž se vymezují proti typickému binárnímu rozdělení genderu na maskulinní a feminní. Tyto osoby můžeme také souhrnně označit pojmem (gender)queer (Jagose, 1996, [online]).

Poruchy genderové osobnosti bývají často provázeny psychickými problémy a zvýšenou mírou sebevražd (Harrison, Grant, Herman, 2012, [online]). Psychické problémy jsou dány především společenskými sankcemi např. ve formě opovržení, vyčlenění a diskriminace, které se uplatňují právě při porušení normy. Z toho důvodu, se poté lidé chovají konformně a přetvařují se, což se do jisté míry týká i cisgender jedinců, protože nechtějí vybočovat z davu, což způsobuje napětí a psychickou zátěž (Janošová, 2008, s. 42–43).

Na tomto místě je opět potřeba zdůraznit otázku hranice mezi rigiditou společnosti na jedné straně a liberalitou na straně druhé. Rozhodně není dobré, aby se kdokoliv musel obávat sankcí ze strany společnosti na základě identifikace s jiným než majoritním genderem, avšak stejně tak je nebezpečná i přílišná liberalizace a relativizace v této oblasti. Stejně jako jinde, i zde bychom mohli uplatnit teorii „strachu ze svobody“ od Ericha Fromma. (Fromm, 1993) Pokud tak neexistují žádné vzory a pravidla, kterých je možné se držet, vede to k nejistotě a tápání.

Je tedy potřeba zvolit určitou střední cestu a vytyčit určité vzory, ale zároveň neodmítat odlišnosti, a v neposlední řadě jít příkladem.

2. Gender a škola

2.1 Historie genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu

Přestože má výchovně-vzdělávací proces svá specifika, neexistuje odděleně od zbytku společnosti, a tudíž na sebe vzájemně působí. Problematika genderu se pak prolíná s výchovně-vzdělávacím procesem v podstatě od počátku jeho vzniku. Téměř po celou dobu existence tohoto procesu bylo pak systematické vzdělávání doménou mužů. V evropských podmínkách jsou počátky výchovy a vzdělávání spojeny s antickými řeckými polis, a především s Athénami, kde působili proslulí filozofové Sokrates, Platón a Aristoteles. Platón dokonce založil školu Akademii a Aristoteles Lykeion, které však navštěvovali pouze muži (Somr, 1987, s. 20–25). V Babylonii ovšem systematické vzdělávání probíhalo již kolem roku 2910 př.n.l a tato kultura ovlivnila kromě starého Egypta, Indie a Číny právě také antické Řecko (Somr, 1987, s. 17).

Téměř stejná situace panovala i v průběhu středověku. V této době bylo vzdělávání spojeno především s církví a kláštery, ve kterých se však opět vzdělávali téměř výlučně muži. V 11.–12. století byly zakládány první evropské univerzity, které ovšem navštěvovala také pouze mužská část populace. Vzdělání se tak dostávalo v omezené míře pouze dívkám z aristokratických rodin (Somr, 1987, s. 30).

Role žen jako rodiček dětí a pečovatelek o manžela a domácnost se začala měnit až v době osvícenství, v Českých zemích konkrétněji za Marie Terezie. Ta vydala roku 1774 tzv. *Všeobecný školní řád*, čímž uzákonila všeobecnou vzdělávací povinnost. Přestože se ještě nejednalo o povinnou školní docházku, byl tento zákon přelomový i z hlediska genderu, jelikož se týkal i vzdělávání dívek (Somr, 1987, s. 47).

Nicméně až do 40. let 19. století probíhala výchova dívek především

v rodině za pomoci domácích vychovatelů (Tužilová, 2016, [online]). Hlavní změnu přinesl *Říšský zákon školský* (tzv. Hasnerův zákon) z roku 1869, kterým byla uzákoněna povinná školní docházka pro obě pohlaví.

Ani tento zákon však nepřinesl rovné postavení mužů a žen ve výchovně-vzdělávacím procesu. Školy byly totiž rozdělené na chlapecké a dívčí, a to nejen formálně, ale i obsahově, přičemž dívčí školy se kromě obecného vzdělání zaměřovaly především na ruční práce, aby připravily své absolventky na budoucí zaměstnání. Chlapecké školy byly obsahově více diverzifikované a také fungoval systém vyššího vzdělávání, zatímco u dívek bylo na vyšší vzdělání pohlíženo jako na zbytečné kvůli jejich roli ve společnosti. Například na Karlově Univerzitě mohly ženy studovat až od roku 1902 (Tužilová, 2016, [online]). I vlivem snah feministického hnutí nakonec během První republiky došlo k zavedení systému koedukace, tedy smíšené výuky chlapců i dívek na všech typech škol (Tužilová, 2016, [online]).

Velmi podobný vývoj probíhal i z pohledu pedagogů. Řady učitelů a vychovatelů sestávaly výlučně z mužských zástupců společnosti téměř po celou dobu její existence. Na našem území se situace začala měnit díky tereziánským reformám, ale ženy jako učitelky se ve škole začaly objevovat spíše až v druhé polovině 19. století (Bendl, 2002, s. 24). Jak vyplývá z tabulky a grafu², měli učitelé na základních školách naprostou převahu minimálně do konce 19. století. Po první světové válce nastal velký příliv žen do školství a postupná feminizace této profese, mimo jiné díky tomu, že mohly ženy práci učitelky dobře skloubit s rolí matky v domácnosti. V 50. letech 20. století již byl podíl obou pohlaví vyvážený, a na začátku 21. století tvořilo ženské pohlaví dokonce 84% pedagogického sboru (Bendl, 2002, s. 24–25). Nutno podotknout, že záleží také na typu školy. Obecně platí, že čím

² Viz. příloha č. 2

vyšší stupeň vzdělávání, tím větší podíl mužů, tudíž mateřské školy jsou zcela v režii žen, zatímco na vysokých školách je mírná převaha mužů. (czso.cz, 2021, [online])

V 60. a 70. letech se dokonce začal rodit samostatný vědní obor s názvem gender studies, sledující různé sociálně a kulturně podmíněné rozdíly mezi muži a ženami ve společnosti z mnoha různých hledisek, a to nejen v současnosti, ale i v minulosti. (Jarkovská, Smetáčková, in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 15)

2.2 Gender v kurikulárních dokumentech

Obsah vzdělávání v České republice je dán takzvanými kurikulárními dokumenty. Tyto dokumenty jsou u nás pod kontrolou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (zkráceně MŠMT), které buď dokumenty samo vytváří a reviduje, případně je ověřuje a schvaluje. Mimo to se MŠMT podílí na správě školství tím, že zpracovává koncepci vzdělávání, řídí výkon státní správy v oblasti školství, vede rejstřík škol, schvaluje finanční normativy na žáka, registruje vnitřní předpisy vysokých škol (Ciprová in Babanová, 2008, s. 7).

Zásadním dokumentem, který vytváří samo ministerstvo je Rámcový vzdělávací program (zkráceně RVP). RVP vymezuje závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Pro jednotlivé obory a stupně vzdělávání je zpracován samostatný RVP a MŠMT je konzultuje s ostatními ministerstvy. Zahrnují obsah, rozsah vzdělávání, pravidla pro průběh vzdělávání a pravidla pro ukončení vzdělání. Jsou závazné pro tvorbu Školních vzdělávacích programů (ŠVP) a učebnic. (Ciprová in Babanová, 2008, s. 9)

ŠVP si poté vytváří každá škola sama na základě zásad stanovených

v RVP a výuka je realizována podle tematických plánů, které vychází z ŠVP.

Model vzdělávacích programů je právně zakotven v tzv. školském zákoně, což je zákon č. 561/2004 Sb., konkrétně v části první §3 odstavec 1. (zakonyprolidi.cz, [online]). Při novelizaci, jenž nabyla účinnosti 1.10.2020, byl z tohoto modelu odstraněn Národní program vzdělávání. (msmt.cz, 2022, [online]) RVP a ŠVP nahradily dosavadní systém osnov, které se ukázaly být nevyhovující. Hlavním rozdílem oproti osnovám je orientace RVP a ŠVP na klíčové kompetence a výstupy vzdělávání, spíše než na konkrétní učivo. Ve výsledku tak mají školy, a především učitelé, větší volnost v tom, kterému učivu budou věnovat více a kterému méně pozornosti, a jakým způsobem docílí toho, aby absolventi a absolventky školy danými kompetencemi oplývali, jinými slovy si mohou přizpůsobit RVP podle svých potřeb a potřeb žáků na konkrétní škole (Ciprová in Babanová, 2008, s. 8).

RVP a ŠVP se v současnosti dále doplňují se Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, respektive Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. V těchto strategiích MŠMT představuje širší koncepci a obecné směřování vzdělávání v České republice a staly se náhradou tzv. Bílé knihy neboli Národního programu rozvoje vzdělávání. Strategie vzdělávací politiky jsou mimo jiné ovlivněny i vzdělávací politikou EU (msmt.cz, [online]).

A jaké zastoupení má v RVP problematika genderu? Paradoxně ne příliš valné. Navzdory globální aktuálnosti tohoto tématu, existenci samostatného vědního oboru, zabývajícího se genderem, zavázání se ČR v mezinárodních dokumentech jako Úmluva OSN o odstranění všech forem diskriminace žen, Pekingská akční platforma či Evropská sociální charta, implementaci Strategie Evropa 2020 a Strategie pro rovnost žen a mužů na období 2020-2025 do legislativy EU, přijetí Vládní strategie pro rovnost žen a mužů ČR na léta 2014-2020, každoroční aktualizaci Akčního plánu pro

rovnost žen a mužů, a všeobecnou deklarací o prosazování genderové rovnosti ze strany MŠMT (msmt.cz, [online]), najdeme v rámcových vzdělávacích programech pouze pár bodů, které se otázky genderu dotýkají.

Na základní škole se utváří základy žakovy osobnosti, hodnot a postojů a žák zde získává a systematizuje si prvotní znalosti o různých problematikách, na kterých žák staví v pozdějších fázích života. Nesprávné vysvětlení či absence určitého tématu, tak může mít velmi negativní důsledky.

V RVP ZV (RVP pro základní školy) se konkrétně termín gender nevyskytuje ani jednou. Nejvíce se problematice genderu přibližuje vzdělávací oblast „Člověk a společnost“, kam spadají vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. Mezi cíle této vzdělávací oblasti patří mimo jiné „utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“. Vzdělávací obsah Výchovy k občanství pak v části s názvem „Člověk jako jedinec“ zahrnuje i učivo o „*vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systému osobních hodnot, sebehodnocení; stereotypech v posuzování druhých lidí*“ (RVP ZV, 2021, [online]).

Dále se částečně gender promítá ještě do vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, jedním, z jehož očekávaných výstupů je „*kultivovaně se chovat k opačnému pohlaví*“, a který zahrnuje i učivo o poruchách pohlavní identity (RVP ZV, 2021, [online]). Koncept respektu k opačnému pohlaví se objevuje také v očekávaných výstupech vzdělávacího oboru Tělesná výchova.

Co se týče průřezových témat, ani tam není gender explicitně zastoupen. Přičemž podle Ciprové by bylo místo mezi průřezovými tématy pro gender ideální, neboť „*průřezová témata si kladou za cíl reprezentovat*

soudobé problémy světa, a především formovat postoje a hodnoty žáků a žákyň. Tematické okruhy průřezových témat jsou jednotné (a pro jednotlivé školy povinné) a procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Tak by měly umožňovat propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů a tím přispívat k ucelení vzdělávání žáků. V RVP pro gymnázia získává gender prostor pouze jako dílčí bod jednoho z tematických okruhů“ (Ciprová in Babanová, 2008, s. 8). Nicméně se průřezových témata Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova alespoň dotýkají problematiky stereotypů a předsudků a jejich odstraňování (RVP ZV, 2021, [online]).

Při pohledu na RVP pro střední vzdělávání je situace obdobná jako v RVP ZV. Konkrétněji v RVP pro gymnázia (RVP G) se ze vzdělávacích oblastí dotýká dílčí oblasti genderu pouze Občanský a společenskovední základ, jejímž cílovým zaměřením je mimo jiné „rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti“ (RVP G, 2021, [online]) A dále v průřezových tématech Multikulturní výchova, která má za cíl odstraňování diskriminace a předsudků vůči lidem různého pohlaví a sexuální orientace, a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, kde je mezi tematickými okruhy v části „Globální problémy, jejich příčiny a důsledky“ přímo uvedeno téma „nerovnost mezi muži a ženami v globálním kontextu, problematika genderu“ (RVP G, 2021, [online]).

I přes tyto příklady se moc prostoru problematice genderu v RVP nedostává, a to ani když započítáme jednotlivé RVP pro odborné vzdělávání (Smetáčková in Babanová, 2008, s. 15). Jak dále Smetáčková (Smetáčková in Babanová, 2008, s. 14–15) upozorňuje, je sice možné témata genderu včlenit k tématům o respektu k jednotlivým lidem i skupinám a přístupu k druhým lidem bez vlivu stereotypů a předsudků, jejichž součástí může být i odmítání genderových stereotypů a respekt k osobám vymykajícím se

ustálenému genderovému řádu, včetně osob s jinou než heterosexuální orientací, nicméně obsahy a výstupy týkající se genderové rovnosti jsou vždy vztaženy k vzdělávacím oblastem či oborům, které se bezprostředně týkají vztahů mezi lidmi, avšak gender je mnohem širší téma. Zároveň je v RVP často použito generické maskulinum a pojmy role nebo pohlaví, což spíše naznačuje zdůrazňování rozdílů než naopak.

Situaci příliš nenahrává ani poslední revize RVP z roku 2021, která zvýšila hodinovou dotaci vzdělávací oblasti Informatika na úkor oblasti Člověk a společnost, v rámci níž se učivo spojené s genderem probírá nejvíce (RVP ZV, 2021; RVP G, 2021, [online]).

Je tedy spíše na dobré vůli jednotlivých škol, aby zařadily gender do svých ŠVP, neboť RVP jim to přímo neukládají, a zároveň také na dobré vůli učitelů, aby toto téma zařadili do výuky a zohledňovali ho například při výběru příkladů či komunikaci se žáky, a obecně se o něj zajímali.

Avšak kromě MŠMT se na změnách ve výchovně-vzdělávacím procesu podílí také Česká školní inspekce, Národní institut pro vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání a Krajské a obecní úřady. Je tedy patrné, že nedostatečný prostor věnovaný genderové problematice je celosystémovou záležitostí.

V současné době se tak o rozšiřování povědomí o problematice genderu zasazují především neziskové organizace jako Žába na prameni, o.s., Otevřená společnost, o.p.s., Gender Studies, o.p.s., Nezávislé sociálně ekologické hnutí Nesehnutí nebo Nora. Tyto organizace vytváří různé projekty, vydávají publikace a pořádají přednášky a semináře jak pro pedagogy, tak pro širokou veřejnost, týkající se genderové rovnosti a genderu obecně. (Ciprová in Babanová, 2008, s. 10; Babanová in Babanová, 2008, s. 28)

Přestože situace ohledně genderu není rozhodně ideální, určitou naději na změnu přináší chystaná revize RVP, která by měla být zavedena do praxe

ve školním roce 2024/2025 (velke-revize-zv.rvp.cz, 2022, [online]), a také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, ve které jsou zahrnuty pasáže přímo na genderovou rovnost a genderové stereotypy jak v rámci vzdělávání žáků, tak i pedagogického sboru a vedení škol. (msmt.cz, [online])

2.2.1 Gender v učebnicích

Mezi kurikulární dokumenty patří také různé metodické příručky pro učitele, standardy vzdělávání, didaktické texty pro žáky, a především učebnice. Učebnice jsou příkladem kurikulárních dokumentů, které MŠMT samo nevytváří, ale podléhají jeho kontrole, neboť aby se mohly konkrétní učebnice používat na školách, musí mít doložku MŠMT, která značí jejich vhodnost podle kritérií ministerstva a kterou by od roku 2006 měly dostávat jen ty učebnice, které splňují požadavek genderové korektnosti (Babanová, Miškolci, 2007, s. 46). Není však zaručeno, že recenzenti a recenzentky disponují genderovým vzděláním či znalostí genderové problematiky (Ciprová in Babanová, 2008, s. 8).

Pedagogický slovník charakterizuje učebnici jako „*Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání, zároveň funguje jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 323) Z definice vyplývá, že učebnice se významnou měrou podílí na výchově a vzdělávání žáků. A přestože dnes učitelé často využívají i jiné alternativy, hlavně v podobě internetových materiálů, plní učebnice stále stěžejní úlohu.

Genderovou zatíženost učebnic je možné posuzovat z několika

hledisek. Prvním z těchto hledisek je obecná koncepce a povinný obsah vyučovacího předmětu. Jak uvádí I. Smetáčková a J. Valdřová (Smetáčková, Valdřová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 28), panuje obecné přesvědčení, že dívky více táhnou k humanitně zaměřeným předmětům a chlapci naopak k těm technicky zaměřeným. Tento stereotyp se pak odráží v celkové koncepci učebnice, což ovlivňuje i zbylá hlediska.

Dalším hlediskem je výběr učiva. Učebnice nikdy neposkytuje vyčerpávající informace o daném tématu, ale sestává z povinného učiva, doplněného o učivo doprovodné. Zejména v doprovodném učivu se pak mohou objevovat genderové stereotypy a genderové zatížení na základě toho, komu je učebnice, podle autorského týmu, určena (Smetáčková, Valdřová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 28).

Třetím hlediskem, rovněž spojeným s textem, jsou zvolené příklady. Příklady jsou důležitým prostředkem pro výklad nového či procvičování nově osvojeného učiva. Předpokladem je, že si žáci prostřednictvím příkladů lépe osvojí učivo, jestliže jsou blízké jejich životní zkušenosti. Zde opět narážíme na onu dvojí závislost, kdy příklady v učebnicích vycházejí ze stereotypů, které samy podporují. Je tedy důležité, aby příklady v učebnicích nezobrazovaly ženy jen v pasivní a pečovatelské roli, a muže v roli aktivní a vůdcovské (Smetáčková, Valdřová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 28). Případně více zapojovat do neutrálních příkladů i ženy. Například místo „Tři žáci dostali peněžní odměnu 700 Kč. První dostal 2x více než druhý a třetí o 75 % méně než první. Kolik dostal každý z žáků?“ by se dalo napsat „Tři sourozenci dostali za pomoc se stavbou garáže 700 Kč. Rozdělili si je podle zásluh. Anička dostala 2x více než Jirka a Fanda o 75 % méně než Anička. Kolik dostal každý z nich?“ (Babanová, Miškolci, 2007, s. 45–46).

V neposlední řadě je s textem v učebnicích spojen i jejich jazyk. V tomto případě není jazykem myšlena čeština či angličtina, ale oslovování a označování osob, a používání ustálených výrazů vztahujících se k ženství a

mužství. Zde je největším problémem používání již zmíněného generického maskulina, případně genderové zatížení například ve formě formulací zadání úloh typu „Napiš, co sis z příběhu zapamatoval“, kde se vyskytuje pouze mužský rod (Smetáčková, Valdřová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 29).

Poslední hledisko představují ilustrace v učebnici. Úlohou ilustrací je většinou ozvláštnit a doplnit text, tudíž jim ani není věnována přílišná pozornost při posuzování vhodnosti učebnic. Nicméně pokud je například v učebnici výrazný nepoměr zobrazování mužských a ženských zástupců nebo jsou tito zástupci prezentováni stereotypním způsobem, mělo by to vzbudit pozornost (Smetáčková, Valdřová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 29).

Podobně jako u RVP i zde v současné praxi platí, že učebnice bývají ať už z jednoho nebo více zmíněných hledisek genderově zatížené, čehož si začalo všimnout i MŠMT, jenž schválilo Plán podpory rovnosti žen a mužů MŠMT na léta 2021–2024. Součástí tohoto plánu je i tvorba nových učebnic a zaměření se nejen na didaktické hledisko při posuzování učebnic, ale zohledňování i dalších otázek včetně genderové rovnosti (Šára, 2021, [online]). Otázkou tedy zůstává, jak rychle a do jaké míry se situace na školách změní.

2.3 Role genderu ve vztahu žák–učitel

Vztah mezi učitelem a žákem je nejdůležitějším vztahem ve výchovně-vzdělávacím procesu, a zároveň je také velmi komplexní, ovlivňuje ho mnoho různých faktorů a promítá se v různých rovinách. Od tohoto vztahu se odvíjí celkové třídní, potažmo školní klima a může mít jak pozitivní, tak negativní dopady i na zájem žáků a žákyň o daný předmět a s tím související výběr povolání. Navíc vzhledem k tomu, že žáci a žákyně tráví ve škole podstatnou část svého života, a především tu část, kdy se

značně formuje jejich osobnost, sebepojetí, identita i hodnotový systém, je tento vztah důležitý i pro jejich budoucí život a orientaci ve světě.

Především tento vztah ovlivňuje osobnost jednotlivých žáků a žákyň, a hlavně osobnost učitele či učitelky spolu s jejich postoji a názory, případně předsudky, zejména v otázce genderu. Jak již bylo řečeno, o kurikulární dokumenty se učitelé příliš opírat nemohou, proto záleží na nich, do jaké míry se nechají ovlivnit panujícími stereotypy, nebo jestli je naopak budou aktivně odstraňovat, a jestli si působení těchto stereotypů vůbec uvědomují.

Z právního hlediska mají žáci i žákyně rovné příležitosti studovat na všech typech škol a v rámci těchto škol by si taky měli být rovni a mít stejné příležitosti. Tato formální rovnost však nutně nevylučuje určité skryté překážky, které v běžné praxi existují, a do jisté míry předurčují žákům a žákyním genderově typické studijní zaměření a následnou pracovní kariéru (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 75).

Jednou z oblastí, která bývá často genderově zatížena a která zároveň velkou měrou působí na vztah mezi žákem a učitelem, je pedagogické hodnocení. Hodnocení je možné dělit na kvantitativní (většinou známka) a kvalitativní (slovní hodnocení). (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 34) V ideálním případě je toto hodnocení zcela objektivní a pro všechny žáky stejné. Nicméně se i do hodnocení mohou promítat genderové stereotypy. Například panuje přesvědčení, že chlapci jsou více nadaní a více tíhnou k technickým a přírodovědným předmětům a dívky naopak k humanitním. Tento stereotyp pak vede k rozdílnému přístupu k dívkám a chlapcům v různých předmětech.

Pokud jde o hodnocení kvantitativní, to je zpravidla jednodušší a rychlejší pro učitele, nicméně nemá pro žáky takovou výpovědní hodnotu o jejich skutečném výkonu, proto by mělo být doplněno právě o hodnocení slovní, a to jak na konci písemné práce, tak v průběhu hodiny. Dívky obecně dosahují lepších výsledků ve všech předmětech, a to i těch „chlapeckých“

(Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 34). Na druhou stranu je výkon dívek degradován tím, že se učivo pouze „našprtají“ bez hlubšího pochopení, zatímco chlapci spíše zapojují logické myšlení. Představa ideálního žáka pak pracuje právě více s přístupem chlapců. (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 34).

S. Wachowicz dále upozorňuje na fakt, že dívky dostávají lepší známky i proto, že mají tendenci chovat se v souladu s preferovaným způsobem některých učitelů/ek. Tento způsob chování zahrnuje především píli, ukázněnost a úhlednou úpravu sešitů (Wachowicz, 2017, [online]).

Kvantitativní hodnocení probíhá buď ústní, nebo písemnou formou. Zvláště ta první je pak hodně subjektivní a může být i genderově zatížená. U chlapců mají učitelé/ky tendenci ptát se na složitější otázky, ale zároveň jim dávají víc prostoru na odpověď, zatímco u dívek se předpokládá, že se naučily vše nazpaměť, a když nevědí odpověď hned, už ji nevymyslí (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 36). Extrémním případem je lepší hodnocení v důsledku fyzického vzhledu, což se týká především vztahu učitelů-mužů a žákyň. Co se týče písemného zkoušení, to může být genderově zatíženo podle toho, jaký styl a jaké otázky jsou zvoleny, a komu tak více vyhovují.

Nezávislé didaktické testy typu Scio nebo CERMAT, však ukazují, že chlapci dosahují stejných, někdy i lepších výsledků než dívky (Smetáčková, in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78). Tyto testy jsou totiž opět koncipovány jinak než běžné testy ve škole a dokazují, že kvantitativní hodnocení není všeríkající. Především také poukazují na fakt, že rozdíly v rámci jednoho genderu bývají mnohem větší než mezi různými gendery, tudíž genderové předsudky a stereotypy, nemají opodstatnění.

Druhým typem hodnocení je hodnocení kvalitativní nebo též slovní, které se velmi úzce prolíná s celkovou pedagogickou komunikací učitelů s žáky. Mimo slovního hodnocení na konci písemné práce se pak vše

odehrává v průběhu vyučování v přímé interakci s žáky. Genderové stereotypy se v tomto typu hodnocení projevují například v oblasti pochval a trestů. Dívky jsou například více trestány za vyrušování a nekázeň než chlapci, u kterých se toto chování již dopředu očekává, a tudíž se více toleruje. Na druhou stranu odměny, nejčastěji ve formě pochval, jsou dívkám udělovány za jejich svědomitost, ochotu a slušnost, avšak tento způsob projevu je u chlapců vnímán jako zženštilý, proto se mu vyvarují a pochvalu dostávají spíše za odvahu, fantazii a originalitu řešení (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 40–41). Ideální není ani když je chváleno pouze jedno pohlaví za stejně složitou práci, neboť to vyvolává dojem, že pro chválené pohlaví byla tato práce vnímána jako náročná, zatímco od druhého se čekalo, že ji s přehledem zvládne.

Velkým faktorem je zde i celková distribuce pozornosti mezi žáky a žákyně. Jestliže panuje stereotyp, že jsou chlapci přirozeně živější, průbojnější a asertivnější a dívky klidnější, větší interakce s chlapci, než s dívkami toto chování ještě umocní a podpoří. Zároveň se pak mohou dívky cítit ostrčené a v důsledku toho mohou ztratit motivaci a zájem o daný předmět. Chlapcům je také dááno více prostoru při odpovědích a jsou dotazováni na složitější otázky, stejně jako u ústního zkoušení. Navíc chlapci mají větší tendenci projevovat nesouhlas, když je vyvoláno více dívek za sebou, než je tomu naopak (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 39).

Tomuto nerovnoměrnému rozdělení pozornosti se dá částečně předejít i změnou zasedacího pořádku ve třídě, kdy jsou méně výrazní žáci posazeni do předních lavic a do prostřední řady, protože těmto žákům věnují učitelé více pozornosti automaticky, případně alternativním uspořádáním lavic například do písmene U/V nebo do kruhu (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 32). Nikdy by však neměl být posazen chlapec s dívkou za tres, protože to navozuje dojem vzdálenosti až nepřátelství a toho, že

dívky a chlapci nejsou schopni hlubší spolupráce (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 33)

Důležité je také si dát pozor na tzv. samonaplnující proroctví neboli Pygmalion (v pozitivním případě) či Golem efekt (v negativní), které spočívá v tom, že „*pozitivní očekávání vede k pozitivnímu výsledku (a naopak)*. Je to fenomén, při kterém nevědomě ovlivňujeme situaci a lidi tak, že naplní naši původní předpověď“ (Melichár, 2011, [online]). Například, učitel předpokládá, že dívky nebaví fyzika a nejsou v ní příliš dobré, v důsledku toho, jim nevěnuje příliš pozornosti a sem tam prohodí genderově zatíženou poznámku typu „Nevadí, tohle bylo těžké i pro kluky.“, což pak vede k tomu, že dívky tento přístup od fyziky opravdu odradí a učitel si tak zpětně potvrdí, že měl vlastně od začátku pravdu.

Svou neoddiskutovatelnou roli zde hrají i psychologické faktory. Žáci na středních školách prožívají tzv. druhé období vzdoru, tedy ranou adolescenci (pubescenci) a pozdní adolescenci (Vágnerová, 2005, s. 324). Toto období se vyznačuje jak fyzickými, tak psychickými změnami u dospívajících jedinců, které určitou měrou ovlivňují i jejich přístup ke škole a učitelům. Mimo jiné je to období vymezování hranic a zpochybňování autorit, což má následně vliv na kázeň. Obecně se toto období vyznačuje emoční labilitou, přehnanou kritikou k sobě samému a v neposlední řadě také navozování partnerských a sexuálních vztahů, což má za následek, že škola často není prioritou číslo jedna (Vágnerová, 2005, s. 340). Zvláště dívky mívají větší sklony k posuzování svých výkonů na základě reakce okolí, tudíž jestliže je tato reakce právě ze strany učitele negativní, je větší pravděpodobnost, že činnost vzdají, zatímco chlapci se o nalezení řešení, alespoň pokusí. (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 33). Existuje také stereotypní představa, že dívky dospívají rychleji, což ve výsledku znamená, že rychleji narazí na pomyslný strop a pak už pouze stagnují nebo se zhoršují, zatímco chlapci se postupně zlepšují.

Genderově zatížené bývá mnohdy i rozdělení úkolů, kterými učitelé žáky pověřují. Chlapcům bývají většinou přidělovány úkoly spojené s fyzickou aktivitou, jako je například stěhování židlí, zatímco dívky mají v kompetenci zdobení nástěnky a organizaci besídek (Jarkovská, Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 16).

Učitelé a učitelky by tak měli brát všechny tyto jevy v potaz a ve škole se snažit prosazovat zásadu genderové mainstreamingu, závaznou pro celou EU, jejímž principem je poskytování rovných příležitostí a rovného přístupu k žákům i žákyním ve všech výše zmíněných oblastech. (Šiklová, 2013, s. 17) Důležité je tedy se v problematice genderu aktivně vzdělávat, analyzovat své hodiny a vědomě zavádět genderový mainstreaming do výuky, spolu s nabouráváním vžitých genderových stereotypů. Především z toho důvodu, že žáci budou také jednou pravděpodobně mít své děti, kterým budou předávat stereotypy dál, jestliže se je naučili od svých rodičů a učitelů. Tudiž mají učitelé vliv jak na současné, tak budoucí generace a potažmo vývoj celé společnosti.

2.4 Role genderu ve vztahu mezi žáky ve třídě

Minimálně stejně důležité jako vztahy s učiteli jsou pro žáky vztahy s ostatními spolužáky ve třídě. Zvláště pak v období dospívání. Podstatnou úlohu v těchto vztazích opět sehrává i gender.

Přestože koedukace může být velmi přínosná pro vnímání světa z jiného pohledu a s tím spojenou například větší toleranci k ostatním, jejich zkušenostem a názorům, nese s sebou i jistá rizika. Jedním z těchto rizik je dominance chlapců na úkor dívek. Obecně jsou dívky spíše vedeny k pasivitě, zatímco chlapci k aktivitě, a tento stereotyp se může fixovat také ve škole. (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78) Projevit se to

může například během skupinové práce, kdy se chlapci staví do pozice lídrů a mají tendenci ignorovat komentáře dívek. Všeobecně podávají dívky lepší výkony a jsou průbojnější v čistě dívčích kolektivech, zatímco chlapci ve smíšených. (courses.lumenlearning.com) Toto chování se však dá regulovat například určením dívky jako vedoucího skupiny, případně diskusí na téma genderu po skončení skupinové práce.

Školní třída jako taková zároveň představuje subkulturu, v rámci které se tvoří různé vztahy, hierarchie, role, skupiny a podskupiny, což vytváří ve třídě specifické klima. (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 45) Na první pohled by se mohlo zdát, že třída je rozdělena na dvě velké skupiny podle pohlaví, které se dále dělí na menší skupiny, přičemž dívky většinou vytváří skupinky o zhruba 3 členkách, zatímco chlapci zpravidla o něco větší. Taková představa však vede ke zjednodušenému a rozdílnému přístupu k chlapcům a dívkám jako celku (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78). Přestože referenční skupiny bývají v dospívání odděleny podle pohlaví, rozhodně nelze všechny skupiny považovat za homogenní a paušalizovat je. Faktem zůstává, že i přes snahu se vůči opačnému pohlaví vymezit, příliš velké rozdíly mezi chlapci a dívkami ve třídě nejsou.

Na vztahy a atmosféru ve třídě má značný vliv také rozdělení formálních, a především neformálních rolí. Formální role typu předseda/předsedkyně třídy nebo služba na mazání tabule bývají většinou genderově vyvážené. Důležité jsou zejména role neoficiálního vůdce, případně vůdkyně. Na těch pak záleží, jestli například některé členy „parta“ přijme nebo naopak vyloučí a roli v tomto sehrává často i genderová konformita, neboť jestliže je vůdce odrazem stereotypu mužství, těžko bude tolerovat chování jež se vymyká normě. (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 46) Někteří žáci dokonce schválně dostávají horší známky, aby nebyli vnímáni za šprty, a nebyli tak vyčleněni ze skupiny, pokud je takto nastavena, neboť v tomto věku je pro ně mnohdy důležitější

názor vrstevníků než prospěch.

Jsou tyto role stejné v hodině jako mimo ni? Na tuto otázku neexistuje jednoduchá odpověď. Neboť v některých třídách a na některých školách tomu tak je, především na školách s vyšší prestiží a soukromých školách, a jindy jsou hodnoty uznávané učitelem během hodiny zcela odlišné od těch mimo ni, a tudíž se může dynamika třídy podstatně lišit (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 46).

Pro učitele a učitelky je tedy důležité neustále mapovat vztahy ve třídě například i metodou sémantického diferenciálu, nebo alespoň pozorováním, snažit se uplatňovat genderově senzitivní přístup a vyvarovat se podporování stereotypů a nerovnému zacházení s pohlavími ve třídě, neboť to může ve svém důsledku vést až k šikaně (Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 41).

2.5 Vliv genderu na pedagogický sbor

V dnešní době je učitelství považováno za feminizované povolání. Především na základních a také středních školách je poměr učitelek nepochybně větší než poměr učitelů. To vede ke snižování prestiže a platebního ohodnocení, což má opět za následek menší zájem mužů být učitelem. Zároveň je toto povolání považováno za povolání „pomáhající“ a dobře skloubitelné s rolí matky a hospodyňky, a tudíž je jako takové stereotypně spojováno s ženami. (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 75) Feminizace pedagogického sboru má pak vliv jak na žáky a žákyně, tak i na učitele a učitelky.

Pro žáky tato skutečnost znamená především nedostatek mužských vzorů. Zároveň učitelé-muži učí většinou technicky a přírodovědně zaměřené předměty, což dále podporuje stereotypní rozdělení oblastí zájmu a obecného přesvědčení učitelství jako ženské profese, která není pro muže

vhodná (Václavíková Helšusová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 24).

Z pohledu učitelů, respektive učitelek pak feminizace školství často znamená, že jsou učitelé-muži oblíbenější a mají u žáků větší autoritu, protože na ně nejsou tolik zvyklí. Navíc trochu paradoxně zastávají vedoucí postavení na školách převážně naopak muži, tudíž učitelky-ženy nemají ani moc velkou možnost vertikálního pohybu. Na druhou stranu je někdy na učitele-muže pohlíženo skrz prsty, že si vybrali ženské povolání, zvláště pokud neusilují o zmíněné vedoucí funkce. Spolu s nevyvážeností mužského a ženského elementu v pracovním prostředí mohou mít tyto faktory velký vliv na vznik a rozvoj syndromu vyhoření u obou pohlaví (Václavíková Helšusová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 24).

Komunikace s rodiči může být také problematická v tom smyslu, že většinou chodí do školy například na třídní schůzky matky dětí a otcové při závažnějších problémech, jako je šikana nebo kázeňský přestupek. Otcové-muži mají totiž většinou fyzickou převahu vůči učitelkám-ženám, a snaží se prosadit svoji dominantní pozici silnějším hlasem, neverbální komunikací atd. Pro učitelku může být pak řešení těchto problému s otci velmi složité, přestože je v právu. Proto je dobré si přizvat k pozici učitelky ředitele, zástupce nebo jiného mužského kolegu, aby se síly vyrovnaly (Smetáčková, Václavíková Helšusová in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 52-53).

S muži ve vedoucích pozicích škol je spojeno i genderově zatížené vybavení a prostory vzdělávacích institucí. Příkladem může být výzdoba tvořená pouze podobiznami a bustami slavných mužů nebo, zvláště pokud má ředitel v oblíbenosti sport, nerovné přerozdělování financí, kdy je například nakoupeno sportovní vybavení a je podporován mimoškolní fotbalový kroužek, zatímco na gymnastické náčiní už finanční prostředky nezbydou (Jarkovská, Smetáčková in Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 17).

Je tedy patrné, že se problematika genderu prolíná všemi vrstvami výchovně-vzdělávacího procesu všechny více či méně ovlivňuje. Způsob

tohoto ovlivňování záleží v podstatě na všech zúčastněných aktérech v tomto procesu, kteří by se všichni měli řídit a být vedeni ke genderové senzitivitě a principům genderového mainstreamingu.

2.6 Gender a výběr povolání

V neposlední řadě souvisí gender i s výběrem povolání žáků a žákyň. I přes oficiálně garantované rovné možnosti při výběru oboru vzdělávání a následně povolání, zde působí velké tlaky ze strany společnosti, rodičů a také školy. Ačkoliv se rozdíly postupně smývají a společnost se stává více otevřenou a liberální, existuje stále poměrně silné rozdělení na „mužská“ a „ženská“ povolání. Podle toho je také často určována jejich prestiž a platové ohodnocení.

Dle statistik ČSÚ byl například ve školním roce 2019/2020 podíl dívek na středních odborných školách s výučním listem 35%, středních odborných školách s maturitou 52%, na gymnáziích 57% a na nástavbovém studiu 44%. V rámci středních odborných škol je navíc podstatný nepoměr v jednotlivých oborech z hlediska genderu. Zatímco dívky si nejvíce vybírají obory jako kuchařka, servírka, kadeřnice nebo cukrářka, u chlapců vede automechanik a elektrikář.

Pokud jde o vysoké školy, zde byl ve stejném školním roce celkový podíl dívek 56%. Jednotlivé obory byly pak také poměrně genderově zatížené. Největší rozdíl z pohledu mužů byl v technických oborech, kde byl poměr mužů ku ženám zhruba 2:1 a v ICT oborech, kde byl poměr dokonce 6:1. Naopak ve vzdělávacích a výchovných oborech byl tento poměr téměř 4:1 ve prospěch žen. (czso.cz, [online]). Nutno podotknout, že se statistiky za posledních 10 let liší pouze v řádu jednotek procent, tudíž by se dalo říci, že situace ve vzdělávání se mění jen pozvolna a zatím spíše stagnuje.

Z uvedených dat vyplývá, že stereotypní tlaky společnosti stále hrají podstatnou roli při výběru povolání dospívajících jedinců. Přestože se najdou i takoví, kteří si vybírají své budoucí povolání nezávisle na názorech ostatních, u jiných může konformita mít velký význam. Zvláště pokud už po základní škole nastupují na odbornou střední školu, nerozhodují se žáci čistě podle svých zájmů a přesvědčení, ale může je do jisté míry ovlivnit i názor rodičů a vrstevníků, a ze školního prostředí například názor třídního učitele nebo výchovného poradce.

Výběr povolání a s tím související výběr školy je nicméně jedno z nejdůležitějších životních rozhodnutí, které by mělo vycházet z toho, v jakých oblastech žáci a žákyně vynikají, a co je naplňuje, proto by se i učitelé měli podílet na nabourávání zažitých stereotypů a podporovat žáky, kteří se rozhodnout vydat se jiným než pro jejich pohlaví typickým směrem.

Praktická část

3.1 Úvod k výzkumu

Praktická část diplomové práce sestává ze dvou hlavních částí, a sice kvalitativních rozhovorů s pedagogy a pedagožkami, doplněnými o náslechy v jedné hodině u každé/ho z nich, a kvantitativních dotazníků vyplněných žáky dvou tříd septimy a dvou tříd oktávy. Celý výzkum proběhl na gymnáziu v Olomouckém kraji v rozmezí 23.3.2022–17.4.2022.

V prvních dvou týdnech byly uskutečněny náslechy a rozhovory se dvěma pedagogy a dvěma pedagožkami, a následně jejich prostřednictvím zaslán odkaz žákům k vyplnění online dotazníku, na jehož vyplnění měli žáci 12 kalendářních dní.

Co se týče gymnázia, na kterém byl výzkum proveden, jedná se o relativně menší gymnázium s jednou třídou v každém ročníku osmiletého gymnázia a jednou třídou v každém ročníku čtyřletého gymnázia. V těchto 12 třídách studuje ve školním roce 2021/2022 celkem 348 studentů. Do tříd, ve kterých byl proveden výzkum, postoupilo celkem 115 studentů. Pedagogický sbor je tvořen celkem 30 pedagogy a pedagožkami včetně ředitele školy a zástupce. Z tohoto počtu je 21 učitelek-žen a 9 učitelů-mužů. Tato skutečnost potvrzuje zjištění z teoretické části o feminizaci školství včetně středních škol.

Důvodem výběru gymnázia je fakt, že ze středních škol je zde největší pravděpodobnost alespoň relativně vyváženého zastoupení dívek a chlapců, přestože je gymnázium někdy označováno jako škola vhodnější pro dívky, což je i podpořeno stereotypem, že mezi chlapci je méně „studijních typů“ než mezi dívkami. Na tomto gymnáziu částečně dívky skutečně převažují. Z celkových 348 studentů je 204 dívek a 144 chlapců, to znamená zhruba

59% dívek a 41% chlapců, což v podstatě odpovídá celorepublikovému průměru všech gymnázií, kde dívky činí 57% všech studentů. (czso.cz)

Spojení kvalitativních rozhovorů a kvantitativních dotazníků bylo zvoleno ve snaze postihnout problematiku genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu z různých úhlů pohledů, jak z pohledu žáků a učitelů, tak také z pohledu dvou různých generací, které vyrůstaly v různých dobách a působí na ně různé vlivy.

3.1.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro kvalitativní část výzkumu byl vybrán s ohledem na pohlaví a aprobaci pedagogů a pedagožek. Zároveň byla kritérium výběru i výuka alespoň jednoho předmětu v alespoň jedné ze tříd septimy či oktávy, aby tak mohl proběhnout ve vyučovací hodině v dané třídě náslech. Další kritéria, jako například věk, nemohla být zahrnuta z důvodu kolize s prvními dvěma kritérii.

Z pedagogického sboru byli nakonec vybráni čtyři učitelé, dva učitelé-muži a dvě učitelky-ženy, z nichž jsou dva zástupci přírodovědných a dva zástupci humanitních oborů. Z důvodu anonymity výzkumu jsou respondenti označováni jako učitel/ka A–D:

Učitelka A: aprobace občanský výchova, český jazyk; náslech v hodině ZSV (základy společenských věd) v oktávě (osmiletého gymnázia)

Učitel B: aprobace matematika, biologie; náslech v hodině matematiky v septimě (čtyřletého gymnázia)

Učitel C: aprobace zeměpis, tělesná výchova; náslech v hodině zeměpisu v septimě (osmiletého gymnázia)

Učitelka D: aprobace občanská nauka, český jazyk; náslech v hodině ZSV v oktávě (čtyřletého gymnázia)

Aprobace vybraných učitelů potvrzují genderový stereotyp výuky přírodovědných předmětů muži a humanitních ženami. Stejný trend dokládá i zbytek pedagogického sboru tohoto gymnázia, kdy pouze jeden učitel-muž neučí přírodovědný předmět, což je angličtinář, který je ovšem anglickým rodilým mluvčím.

Třídy septimy a oktávy byly do výzkumu zahrnuty pro věk jejich studentů, který by měl znamenat už jistou úroveň vyzrálosti, genderové identifikace, společenského přehledu, životních i školních zkušeností, ucelených názorů a schopnosti kritického uvažování. Zároveň je pro tyto žáky více než pro žáky jiných ročníků důležitá otázka výběru povolání, neboť v těchto ročnících by se studenti měli rozhodnout, na jaké vysoké školy budou podávat přihlášky, jelikož u gymnazistů se s pokračováním na vysoké školy počítá.

3.1.2 Výzkumné metody a způsob zpracování dat

V kvalitativní části výzkumu byla během náslechů využita metoda pozorování následně metoda polostrukturovaného rozhovoru. Pozorování během náslechů bylo zaměřeno na předem stanovené oblasti a výsledky byly zaznamenány do připraveného záznamového archu³. Tyto oblasti zahrnovaly formativní hodnocení žáků, obecný přístup k žákům (preferenze chlapců /dívek), způsob oslovování žáků, podpora/vyvracení genderových stereotypů a četnost vyvolávání s ohledem na počet chlapců a dívek v dané vyučovací hodině. Byly také zaznamenány případné další postřehy, které nebylo možné jednoznačně zařadit do některé z výše uvedených oblastí.

³ Prázdný záznamový arch viz. příloha č. 3

Vyučujícím byl před danými hodinami sdělen pouze název diplomové práce, ale žádné bližší informace o předmětu zkoumání neměli, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.

Pro rozhovory byla použita zmíněná metoda polostrukturovaného rozhovoru, což je metoda spadající do skupiny výzkumných rozhovorů (neboli interview), jenž stojí mezi dvěma základními druhy rozhovorů, a sice nestrukturovaným a strukturovaným. (Reichel, 2009, s. 111–112) Tato metoda byla zvolena kvůli možnosti přeskokování pořadí otázek a částečně i jejich obsahu, případně přidávání doplňujících otázek v reakci na předchozí odpovědi respondentů. Všechny rozhovory byly nahrány se souhlasem učitelů a učitelek přes záznamník v mobilním telefonu, a následně zpracovány do podoby, která je využita v diplomové práci. Na konci každého dílčího rozhovoru je poté provedena analýza tohoto rozhovoru spolu s náslechem daného učitele/ky.

Kvantitativní část byla realizována metodou dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje celkem 15 otázek, z toho 3 otevřené a 12 uzavřených.

Pokud jde o zpracování dat, po násleších byla vypočítána relativní četnost vyvolání podle pohlaví, na základě absolutní četnosti. Vlivem rozdílného počtu žáků a žákyň ve třídách bylo také potřeba určit ideální počet vyvolání vzhledem k počtu chlapců a děvčat. Následný kvocient vyvolání byl vypočítán tak, že počet vyvolání jednotlivých chlapců a jednotlivých dívek v dané třídě byl vydělen celkovým počtem chlapců a celkovým počtem dívek. Ideální počet vyvolání byl pak vypočítán z celkového počtu vyvolání a celkového počtu žáků obou pohlaví vynásobeného počtem jednotlivců stejného pohlaví. Četnost vyvolání byla nakonec vypočítána jako podíl kvocientu vyvolání jednoho pohlaví a součtu kvocientů obou pohlaví vynásobeného stem.

Rozhovory byly přepsány z audionahrávek formou redigované transkripce, tedy bez zaznamenávání mimoslovních projevů a také

přeřeknutí, zadržnutí apod⁴. V praktické části diplomové práce mají poté rozhovory s učiteli a učitelkami podobu shrnujícího selektivního protokolu vytvořeného ze zmíněné redigované transkripce. Tento způsob zpracování rozhovorů byl zvolen z toho důvodu, že pro účely práce je podstatná spíše obsahová stránka sdělení než mimoslovní či jiné projevy. Selektce a shrnutí je použita kvůli zpřehlednění místy zdlouhavých a pro účely práce irrelevantních odpovědí a neobratně položených otázek.

3.1.3 Vymezení cíle výzkumu

Cílem celého výzkumu je prokázat, jestli, a případně do jaké míry, se poznatky z teoretické části promítají do praxe na konkrétní škole. S tím souvisí i potvrzení, či vyvrácení stanovených hypotéz. Všechny následující hypotézy se vztahují k podmínkám na gymnáziu, kde byl proveden výzkum:

- Genderová problematika je ve výuce nedostatečně zastoupena
- Žáci mužského pohlaví více tihnou a mají lepší výsledky v přírodovědných předmětech, žákyně ženského pohlaví v humanitních
- Učitelé a učitelky preferují žáky/žákyně stejného pohlaví
- Výchovně-vzdělávací systém podporuje genderové stereotypy
- Genderové stereotypy se negativně odráží při výběru povolání a genderové identifikaci žáků a žákyň

⁴ Takto přepsané rozhovory jsou uloženy pouze v mém archivu, odkud je možno je nasdílet v podobě samostatného souboru.

3.1.4 Pilotáž

Před rozesláním dotazníku žákům a žákyním prostřednictvím vyučujících, byl zaslán dotazník nezávislé respondentce k ověření funkčnosti odkazu a srozumitelnosti otázek. Její odpovědi byly následně z výsledků vyřazeny.

3.2 Náslechy a rozhovory

Všechny rozhovory se držely stejného schématu následujících otázek:

- Jak dlouho učíte na gymnáziu?
- Víte, co je to gender, jak byste ho vysvětlil/a?
- Absolvoval/a jste nějaké školení k problematice genderu?
- Jakým způsobem zahrnujete gender do výuky, pokud vůbec?
- Zohledňujete gender ve výuce např. při výběru úloh nebo modelových příkladů?
- Je podle Vás jedno pohlaví ve Vašem předmětu lepší, aktivnější, více se o něj zajímá, než druhé?
- Jak se podle Vás promítá gender, genderové role a stereotypy do Vašeho vztahu k žákům (např. v hodnocení, v napomínání, vyvolávání atd.)?
- Jak se podle Vás promítá gender, genderové role a stereotypy do Vašeho vztahu k zákonným zástupcům?
- Snažíte se cíleně potlačovat stereotypy, především co se týče budoucího zaměření/povolání žáků?
- Zohledňujete gender při přípravě na hodinu?
- Zohledňujete kritérium genderu při výběru učenic?

Pořadí otázek nicméně nebylo vždy striktně dodrženo, případně byly některé vypuštěny, pokud na ně bylo zodpovězeno v rámci některé z předcházejících otázek, nebo naopak některé otázky doplněny z důvodu objasnění.

3.2.1 Učitelka A

3.2.1.1 Náslech

Učitel/ka: Učitelka A

Předmět: ZSV

Třída: G8.A (oktáva osmiletého gymnázia)

a) Hodnocení žáků – formativní

- Učitelka byla v hodně benevolentní, pokud jde o napomínání vyrušujících žáků a žákyň ze zadních řad. V řadách blíže ke katedře už však některé chlapce napomínala. Ovšem pouze chlapce, přestože vyrušovaly i některé dívky. Paradoxně tak věnovala místy více pozornosti neukázněným žákům než těm ukázněným. Touha po pozornosti pak některé žáky a žákyně právě vede k vyrušování, čímž se věnování pozornosti vyrušujícím stává kontraproduktivní.

- „Děkuju, Eliško“ – řekla učitelka, když jedna z dívek dočetla. Chlapce, který četl úsek textu před dívkou, však nepochválila

- Na konci hodina pochválila obecně všechny

b) Přístup k žákům – obecné preferování dívek/chlapců

- Na začátku hodiny bylo potřeba přesadit jednu z dvojic do přední lavice, abych si tam mohl sednout já, a bylo na výběr z dvojice dívek i chlapců. Učitelka však nakonec vybrala dvojici losem, tudíž dala obě genderům stejnou možnost
 - Až na drobnou dysbalanci v napomínání žáků a žákyň, nebyla preference jednoho, či druhého pohlaví v hodině znát
-

c) Způsob oslovení – zdrobněliny, generické maskulinum, ...

- Učitelka používá výraz „Chybí 5 lidí“, místo „5 žáků“, čímž se vyhýbá generickému maskulinu; nebo „Vy byste měli vědět ...“ ve smyslu „vy všichni“ tzn. chlapci i dívky; nebo „My jsme mluvili ...“
 - „Jednotlivci si sednou k sobě.“ – v tomto případě už se však spíše jedná o generické maskulinum
 - „Někdo k tomu něco dodá?“ – neutrální oslovení
 - Případně učitelka oslovovala žáky a žákyň jako „děcka“, což je taky neutrální (alespoň z pohledu genderu)
 - Nepoužívání zdrobnělin ani u jednoho pohlaví
-

d) Podpora/vyvracení stereotypů

- „Většina politiků ví, kdy má dost“ – podpora stereotypu, že v politice jsou především muži; „Obrozenci něco dělali, puristé, brusiči, ...“ – taky pouze mužský rod (byla to sice pravda, ale i ženy měly svůj podíl)
-

e) Četnost vyvolávání⁵

⁵ Způsob výpočtu ideálnosti a relativní četnosti vyvolávání viz. kapitola 3.1.2 Výzkumné metody a způsob zpracování dat

– chlapci⁶ (11): 6 = 55,5%

– dívky (16): 7 = 45,5%

ideální četnost: – chlapci: 5

– dívky: 8

f) Další poznámky:

- Ne vždy napomínala jen konkrétní chlapce. Častěji napomenula třídu jako celek bez rozdílu pohlaví, pokud v ní byl větší hluk

- V minulé hodině pustila učitelka podle svých slov žákům a žákyním film s názvem „Kluci nepláčou“, což dobře zahrnuje otázku genderu. V této hodině proběhla krátká rekapitulace filmu a následná diskuse. Přestože film je zaměřený na muže, je dobré, že se věnuje otázce genderu a narušuje genderové stereotypy – ukázka, že muži nejsou pouze emocionálně plytké sochy)

- „Myslíte, že se PTSD (Posttraumatic Stress Disorder) uplatňuje jen na veterány?“ – žáci a žákyně odpovídali, že nejen je, ale i na kohokoliv, kdo zažil nějaké trauma. Bylo důležité ukázat, že se tento fenomén nemusí týkat jen mužů.

- Vyvolání chlapce, aniž by se hlásil – pak měl chlapec předat slovo, ale říkal, ať radši vybere učitelka, a ta vtipně řekla, že nechce, aby ho zmlátili (narážka na agresivitu chlapců)

- Ale dobré bylo že učitelka vyvolala po chlapci dívku – střídání

- Někdy mluvili žáci a žákyně i bez vyvolání (především chlapci se takto zapojovali – zajímavé v tom, že se chlapci tolik zapojovali, přestože existuje přesvědčení, že je humanitní předměty jako ZSV tolik nezajímají. Na druhou stranu se probíralo téma spojené s válkou, což je zase vnímáno jako mužská doména)

⁶ Hodnota v závorce značí počet přítomných chlapců/dívek v dané vyučovací hodině

- Učitelka říkala, ať po dočtení určitého celku textu předá žák/žákyně slovo někomu dalšímu, což ale logicky vede k vyvolávání stejného pohlaví (většinou)

3.2.1.2 Rozhovor

Výzkumník⁷: „Takže první otázka je, jak dlouho učíte na gymnáziu?“

Učitelka A: „Na gymnáziu učím od roku 1994, takže 28 let.“

Výzkumník: „Druhá otázka je, víte, co je to gender? A jak byste ho vysvětlila?“

Učitelka A: „Gender je dán kulturními zvyklostmi vnímání ženských a mužských rolí. Postavení mužů a žen ve společnosti, projevuje se to v různých rovinách, v zaměstnání, ve volbě povolání, odměňování v rolích v rodině, povinnosti rolí v rodině a podobně.“

Výzkumník: „Otázka třetí je, jestli jste absolvovala nějaké školení k problematice genderu.“

Učitelka A: „Absolvovala.“

Výzkumník: „Děkuju. A potom otázka čtyři, jakým způsobem vědomě zahrnujete gender do výuky, pokud vůbec?“

Učitelka A: „Snažím se ho zahrnovat hlavně v rámci sociologie, ale může se to zahrnout i do jiných oborů třeba jako politologie, i ve filozofii se dá hovořit o genderu, v psychologii, tak průběžně prostě, k aktuálním problémům, když se bavíme o kultuře, tam ten gender prostě řešíme.“

Výzkumník: „Ale přímo téma genderu nemáte v nějakém plánu nebo...“

⁷ Jako výzkumník jsem označován já Bc. Martin Polách

Učitelka A: „Máme to v rámci semináře ZSV ve 3. ročníku a já to zmiňuju ještě v sociologii, když se bavíme o nějakých negativních jevech ve společnosti, právě třeba znevýhodňování některých pozic, a taky vlastně ještě jsem zapoměla, že to řešíme v souvislosti s lidskými právy, a to zejména na nižším gymnáziu, kde se probírají lidská práva. Tak třeba nemožnost dívek studovat nebo volit si povolání a podobně.“

Výzkumník: „Děkuju. Potom, jestli gender zohledňujete třeba při výběru nějakých úloh nebo modelových příkladů, když vidíte, že tam je třeba nějaký stereotyp nebo tak něco, jestli vyberete třeba nějaký jiný, který je neutrální, nebo jestli Vás to vůbec napadne?“

Učitelka A: „No to většinou nějak nekomentuju nebo vezmu to, co je v učebnicích, pokud zrovna neřešíme přímo tu problematiku genderu nebo kultury, něčeho takového, tak většinou si toho moc nevšímám. Beru to tak, že to je součástí určité kultury. Někdy třeba v literatuře se zasmějeme tomu, že když je nějaká ukázka třeba z literatury 19. století, že je to tam viděno jinak, než by to bylo v současnosti, ale jako většinou to nedělám.“

Výzkumník: „Takže nějakým způsobem nehraje vliv gender v přípravě materiálů, nebo v přípravě na hodinu?“

Učitelka A: „Tak většinou ne. Když by bylo něco jako vyloženě, jakože by to bilo do očí, tak to nepoužiju, ale jakože bych vždycky si zapřemýšlela nad tím, jestli je to genderově vyvážené, to nedělám. Jako běžně nedělám. Možná jako protože jsem jako, nechci říct svobodomyšlná, ale i můj život prostě dokládá to, že to pro mě nehraje ty stereotypy až takovou jako velkou roli. Takže možná proto to nedělám.“

Výzkumník: „Jo. Potom teda otázka šestá. Jestli se promítá gender nebo genderové role a stereotypy do vašeho vztahu k žákům? V hodnocení nebo

jestli si všímáte, že víc jako napomínáte nebo jestli někoho víc vyvoláváte a podobně?“

Učitelka A: „To si neuvědomuju, ale samozřejmě že když si to neuvědomuju, neříkám, že to nemůže někdo tak jako vnímat. Ale myslím si, že snad s tím problém nemám, že to nedělám.“

Výzkumník: „Jo, dobře. Ta samá otázka, jestli to hraje roli ve vztahu k zákonným zástupcům nebo k rodičům? Jestli třeba se Vám lépe komunikuje třeba právě s matkami, nebo s otci?“

Učitelka A: „To myslím, že ne. Na rodičovské schůzky chodí většinou matky teda. Takže s nimi asi komunikuju častěji. Matky mně i více píšou třeba omluvenky. Více mají tendenci komunikovat se školou. Otcové málokdy. Jako míň než ty matky. Neříkám málokdy, ale míň než ty matky. A potkala jsem se jak s problematickým otcem, tak s problematickou matkou, takže nemůžu říct, že by jedno nebo druhé převažovalo. Jako takovou zkušenost nemám.“

Výzkumník: „Poslední teda otázka, jestli nějakým způsobem zohledňujete i gender ve výběru učebnic? Třeba, když máte vybrat novou učebnici, tak jestli to hraje nějakou roli.“

Učitelka A: „Většinou ne, většinou to neřešíme, většinou se díváme spíš, jaké typy úloh tam jsou. Jestli je to jako přínosné pro výuku, co se týče po obsahové stránce. Že by to bylo vyloženě kritérium, tak ne.“

Výzkumník: „Ještě jsem tady jednu otázku přeskočil, jestli když si žáci vybírají semináře nebo se nějakým způsobem profilují, jestli se snažíte cíleně u nich potlačovat stereotypy. Jako třeba že když se kluci hlásí na humanitní obory, jako právě ZSV, jestli je spíš neodrazujete, nebo jestli je právě podporujete v tom, aby si vybrali ty humanitní obory?“

Učitelka A: „Já to nedělám, protože já jako většinou ani jako nelobuju za svoje semináře, že bych jako děckám říkala: „Zvolte si určitě tohleto, protože to může být užitečné.“ Když se mě zeptají, tak jim odpovím, že si myslím, že to je pro ty humanitně zaměřené školy a že ZSV jim dá takový jako rozhled. Ale že bych vyloženě říkala „Kluci nevolte si to,“ nebo „Holky vy si nevolte tamty a tady ty semináře,“ to nedělám. To s děckama neřeším. Nebo vždycky jsem potěšená, když se přihlásí kluci do semináře, a záleží... Nemůžu říct, že by třeba byla tendence, že by tam byla většina holek, ale často je tam víc holek, ale to souvisí s tím, jak jsou rozloženy ty třídy, že.“

Výzkumník: „Tak děkuju, a to by mělo být všechno.“

Učitelka A: „Ono, můžu ti říct, že do seminářů většinou chodí ti kluci, kteří chtějí jít na práva třeba. Tak ti si volí semináře, anebo nějaké učitelství, když chtějí jít studovat. A jinak jenom kvůli tomu, aby si rozšířili obzory... Taky se takoví jako vyskytnou. Že mají třeba kombinaci ZSV a matiku, což mě překvapuje vždycky, ale nemůžu říct, že bych říkala: „Kluci, to není pro kluky,“ nebo: „Holky, běžte radši sem, nechod'te tam,“ to vůbec.“

3.2.1.3 Shrnutí

Z rozhovoru i z náslechu je patrné, že učitelka A je velmi zkušená pedagožka, která má přehled jak v problematice genderu, tak i v jiných oblastech. Velkým pozitivem je i absolvované školení přímo k problematice genderu.

Důležitou skutečností je zahrnutí genderu přímo v ŠVP daného gymnázia, a sice v semináři ZSV pro 3. ročníky (septima). Přestože je tento seminář pouze profilující, což znamená, že jej navštěvuje jen určitá část studentů, kteří se navíc většinou už o problematiku genderu a společenských věd obecně zajímají, je to určitě krok dobrým směrem. Zvláště vzhledem

k výše zmíněnému zastoupení, respektive nezastoupení, genderu v RVP G. Nicméně z příkladů oblastí a témat uvedených učitelkou A je vidět, že gender zahrnuje i v tématech, které se vyučují v klasických hodinách ZSV, případně občanské výchovy, kde je přítomna celá třída.

Na druhou stranu je možná trochu škoda, že tato učitelka v podstatě nezohledňuje gender mimo tato témata, ani co se týče výběru materiálů, učebnic apod. Každopádně je si dobře vědoma existence genderových stereotypů, které dokáže pravděpodobně většinou odhalit a vyvarovat se jim, podle svých slov, ačkoliv během náslechové hodiny jich pár použila. Nicméně pokud se člověk vyloženě na stereotypy nezaměří, je velmi těžké se jim zcela vyvarovat, zvláště pokud nejsou na první pohled patrné.

Co se týče přístupu k žákům, učitelka volí podle svých slov liberální přístup, což potvrzuje i náslech, kdy dávala oběma pohlavím zhruba stejně prostoru, nebyla genderově zatížená v oslovování nebo vyvolávání a nebylo znát, že by tíhla více k dívkám, či chlapcům. Stejný přístup zastává i v otázce výběru seminářů a povolání žáků, čímž prakticky nabourává genderové stereotypy v dané oblasti.

Zároveň učitelka A potvrzuje stereotyp o zákonných zástupcích v tom smyslu, že se školou komunikují a vyřizují záležitosti především matky žáků.

3.2.2 Učitel B

3.2.2.1 Náslech

Učitel/ka: Učitel B

Třída: 3.A (septima čtyřletého gymnázia)

Předmět: matematika

a) Hodnocení žáků – formativní

- Na triviální otázku řekl ironicky „To je těžký, že?“ – ale v tom nejspíš nehrál roli gender
-

b) Přístup k žákům – obecné preferování dívek/chlapců

- Nenapomínání ani dívek, ani chlapců (i když se dívky bavily – opět spíše v zadních lavicích)
 - Jedna dívka se dokonce přišla zeptat na nějakou otázku spolužačky o pár lavic před ní, a na to učitel taky nereagoval (ale opět to nevypadalo, že by v tom hrál roli gender a např. přesvědčení o tom, že dívky jsou v matematice horší, tudíž nemusí dávat pozor)
-

c) Způsob oslovování – zdrobněliny, generické maskulinum, ...

- Taky oslovování obecně- „My jsme udělali = my všichni“
 - Bez zdrobnělin
 - „Člověk se to nemusí moc učit“ – taky spíš obecné
 - „Musíte si vytvořit“ – zase „vy všichni“
 - „Co navrhuje, jak to řešit?“ – opět obecné oslovení
 - „Diktujte mi!“ – ani nevyvolal konkrétního žáka/žačku
 - „Je nějaký dotaz?“ – celkově se nepromítal gender do učitelova oslovování žáků a žákyň
-

d) Podpora/vyvrácení stereotypů

- Ani jedno se v hodině neobjevilo

e) Četnost vyvolávání

– chlapci (1): 0 = 0%

– dívky (23): 5 = 100%

ideální četnost: – chlapci: 0

– dívky: 5

f) Další poznámky

- Když se nikdo nehlásil a nechtěl odpovědět na otázku, tak vyvolal někoho, o kom si myslel, že bude znát odpověď – v této třídě ale velký nepoměr pohlaví, tudíž je jasné, že to budou téměř vždy dívky. Ale jeden seminarista chyběl, tak to by taky ovlivnilo situaci, kdyby na hodině byl

- Věnoval taky pozornost dívce připojené online, což však bylo dáno také tím, že online byla připojená pouze dívka – jindy jsou prý připojeni i chlapci (především seminarista, kvůli kterému online způsob výuky zpřístupňuje především)

- Jindy se zase ozvaly dívky samy i bez vyvolání, když učitel položil otázku na celou třídu

- V této třídě jsou výsledky poněkud zkreslené velkou převahou dívek

- V matematice se problematika genderu může projevit např. při vyvolávání k tabuli, výběru úloh a hodnocení. Tato hodina byla však zaměřena na frontální výklad nové látky, tudíž pro gender nebylo moc prostoru

- Dívka, která měla problém se zády, poprosila chlapce, aby jí pomohl přenést skládací stoleček – chlapci mají většinou více fyzické síly, tudíž je logické, aby požádala chlapce. Avšak zde pravděpodobně sehrál roli také gender, který v podstatě automaticky vyvolává předpoklad, že fyzická

činnost je na chlapci, přestože byl ve třídě jediným zástupcem mužského pohlaví

3.2.2.2 Rozhovor

Výzkumník: „První otázka je, jak dlouho učíte na gymnáziu?“

Učitel B: „Šmankote! No přes 30 let určitě. Nebo bych řek kolem 30 let.

Výzkumník: „Děkuju. A potom, jak byste vysvětlil gender, nebo víte co to je? Jak byste to charakterizoval?“

Učitel B: (povzdech)

Výzkumník: „Není to jako nějak na zkoušení, spíš svými slovy...“

Učitel B: „Jasný. Gender já vnímám tak, že to je v podstatě nějaká taková psychologická kategorie, která vlastně bez ohledu na to, jaké pohlaví člověk ve skutečnosti má, umožňuje danému jedinci se nějak jako zařadit, nebo ztotožnit se skutečným biologickým pohlavím. Buď se ztotožní s ním, nebo neztotožní.“

Výzkumník: „Děkuju. A potom, jestli jste absolvoval nějaké školení k této problematice nebo jestli jste se tím nějak sám zabýval třeba?“

Učitel B: „Sám jsem se tím zabýval, protože mě to docela jakoby zajímalo. Nic konkrétního jsem neabsolvoval. Spíš to mám jenom tak ze zájmu vyčtený.“

Výzkumník: „Děkuju. A potom teda, jestli nějakým způsobem vědomě ten gender do výuky zahrnujete? Jakýmkoliv.“

Učitel B: „Vědomě určitě ne. Dovedu si představit, že v okamžiku, kdybych měl ve třídě nějakou osobu, která by se mi jevila nebo by se genderově nějak

vymezila, tak potom bych to asi nějak musel řešit, ale jinak bych řekl, že se touhle záležitostí absolutně nezabývám. Já se dokonce ani nezabývám otázkou jakoby pohlaví, jako skutečného biologického. Tím spíš se vůbec nezabývám jako záležitostíma tady genderovejma.“

Výzkumník: „Zohledňujete nějakým způsobem hledisko genderu, když vybíráte úlohy nebo materiály, když se chystáte na hodinu?“

Učitel B: „Ne. Vůbec se tím nezabývám tady tou otázkou, protože abych se přiznal, tak dovedu si představit předměty, ve kterých by se to snad dalo nějak možná jako uchopit, jo? Ale nemyslím si, že v matice bych byl ochotnej a schopnej se tady těmahle záležitostíma jakoby zaobírat vůbec, protože mi to připadne jakoby úplně mimo mísu, jako jo, v daným předmětu.“

Výzkumník: „Rozumím, děkuju. A pak, jestli nějakým způsobem vnímáte, nebo jestli si myslíte, že jedno pohlaví je v matematice lepší než druhé nebo jestli se víc zajímá nebo jestli je aktivnější apod.?“

Učitel B: „Úplně asi ne. Za mě standartně je to tak, že v prváku, druháku, třetáku většinou v té matematice jsou poměrně úspěšný, když to tak řeknu, pracovitě dívky s tím, že u kluků vlastně je nějaký nástup, nějaký větší a pozorovatelný ve třetáku, ve čtvrtáku, kdy potom vlastně i díky tomu, že kluci jsou vesměs jsou míň pracovití a víc spoléhají na nějakou... na to, že to vymyslí, tak díky tomu, že vlastně oni v tom třetáku, ve čtvrtáku vospějí, jako jo, dozrají, do dospělých lidí, potom vlastně začnou mít třeba navrch, co se týká přemýšlení, uvažování spíš všeobecně kluci. Nicméně i mezi dívkami se najdou výborní matematici, kteří umí přemýšlet, a naopak i mezi kluky se najdou lidi, který vůbec jako přemýšlet neumí, jo. Takže nějaký všeobecný shrnutí se asi jako nedá vůbec říct.“

Výzkumník: „Jo.“

Učitel B: „Spíš trendově bych řekl, že pracovitým dívkám se daří vesměs v těch nižších ročnících, a až dozrají kluci, tak tam se potom, pokud na to úplně se nevykašlou, se spíš daří těm klukům. Jinak asi nemám žádnou jinou zkušenost.“

Výzkumník: „Děkuju. Pak jestli se nějakým způsobem gender, genderové role nebo stereotypy promítají do Vašeho vztahu k žákům? Třeba v hodnocení, vyvolávání, nebo nějaké napomínání?“

Učitel B: „Vědomě to vůbec nezhodnocuju a vůbec mně to nepřehází teda přes nějakou racionální záležitost. Samozřejmě je jasný, že když člověk má jako v uvozovkách se trošku vykrákat dívku, tak musí volit trošku jinej styl než u kluka. Kluka se dá sprdnout trošku jako razantněji, na dívku jsem potom trošku jako možná slušnější. Ale to je spíš dáno takovým mým starým pocitem, že chlap by měl bejt jako galantní k ženám a nebýt na ně moc hrubej a tak dále. Zatímco u kluků si myslím, že jim neuškodí, když občas zažijou nějaký drsnější přístup. Ale jinak asi neřeším vůbec jako pohlaví, ani gender.“

Výzkumník: „Dobře. A potom, jestli tady to stejné se nějakým způsobem promítá do Vašeho vztahu nebo komunikace se zákonnými zástupci nebo s rodiči?“

Učitel B: „Asi taky ne. Samozřejmě vím, že v některých rodinách třeba jsou neúplný, že tam třeba na třídní schůzky chodí spíš maminky, někde chodí třeba i oba rodiče zas, takže ono se to vůbec nedá nějak asi specifikovat. A vědomě se tím vůbec jako nezabývám, když vstupuju do kontaktu s rodiči, tak mě vůbec nikdy nenapadlo, že bych měl nějakým způsobem se chovat k ženám jinak a jinak k mužům a tak dál. Takže určitě ne.“

3.2.2.3 Shrnutí

Při porovnání učitele B s učitelkou A, jsou na první pohled určité rozdíly spojené s genderovou problematikou.

Zásadní vliv zde hraje aprobace těchto učitelů, přičemž učitelka A má aprobaci v humanitních předmětech, zatímco učitel B v přírodovědných. Od toho je také odvozeno, že se zřejmě nepředpokládá, že by přírodovědně zaměřený učitel absolvoval školení k tématům jako je gender, ačkoliv se toto téma prolíná všemi předměty a celou společností. Zůstává tak na učiteli samotném, jestli se o gender ve vlastním volnu dobrovolně zajímá, což učitel B činí, a to mu poskytuje určitý přehled v této problematice, ačkoliv s jistými rezervami.

Přes tyto znalosti však učitel B, podle svých slov, gender do výuky žádným způsobem nezahrnuje, ani ho jinak nezohledňuje při přípravě materiálů apod., což znamená, že je pravděpodobné, že se ve jeho výuce objevují genderové stereotypy, ačkoliv během náslechu žádný zaznamenán nebyl. Celkově je náslech z hodiny učitele B ovšem poněkud zkreslující, kvůli naprosté převaze dívek a také náplně hodiny, kdy učitel v podstatě pouze vysvětloval novou látku.

Je také možné si všimnout nekorelujících odpovědí učitele B, kdy v jedné otázce tvrdí, že se pohlavím, ani genderem vůbec nezabývá a nezohledňuje je, ale v druhé otázce připouští, že k dívkám se chová mírněji a gentlemany, zatímco u chlapců, podle jeho slov, neuškodí, když zažijí drsnější přístup. Na gentlemany přístup k dívkám by asi nebylo nic až tak špatného, avšak přístup ke chlapcům potvrzuje poznatky z kapitoly o toxické maskulinitě. Přístup k žákům učitele B je tedy jednoznačně genderově zatížen. Zároveň také nechává genderovou vhodnost jakýchkoliv materiálů na jejich autorech, což také nemusí vždy zaručovat jejich genderovou vyváženost.

Dále učitel B také potvrzuje panující stereotyp o rychlejším zrání dívek než chlapců, což by se dalo vztáhnout na nižší gymnázium, na vyšším gymnáziu už by však tyto rozdíly měly být minimální. Zároveň také stereotypně přiděluje dívkám vlastnost píle, která zaručuje jejich úspěch a logické uvažování chlapcům, kteří to „nějak vymyslí“. K tomu také používá generické maskulinum označení dívek jako matematiků (mužský rod).

Ve vztahu k zákonným zástupcům je tento učitel v podstatě neutrální, a navíc jistým způsobem vyvrací tvrzení učitelky A, že se školou více komunikují a angažují se matky.

Celkově je však z odpovědí učitele B cítit stereotypní a genderově zatížené ladění.

3.2.3 Učitel C

3.2.3.1 Náslech

Učitel/ka: Učitel C

Třída: G7.A (septima osmiletého gymnázia)

Předmět: zeměpis

a) Hodnocení žáků – formativní

- „Spolupracujete dobře.“ (při vybírání peněz) – pochvala celé třídy
 - Pochvala za správné odpovědi nebo poděkování za pomoc (nehledě na pohlaví)
-

b) Přístup k žákům – obecné preferování dívek/chlapců

- Nenapomínání ani chlapců, ani dívek, když se bavili
 - Obecně žáky nenapomínal, i když docela místy rušili
 - Nezdálo se, že by nějakým způsobem učitel preferoval chlapce, nebo dívky
-

c) Způsob oslovování – zdrobněliny, generické maskulinum, ...

- Také oslovoval žáky jako „vy všichni“. Např. „vy jdete, vy něco děláte, ...“
-

d) Podpora/vyvracení stereotypů

- Při vyprávění o tom, jak je to s cyklodopravou, použil generické maskulinum „řidiči“; pravidla dělali „ti starší“ – spíš generické maskulinum
-

e) Četnost vyvolávání

– chlapci (12): 4 = 46,4%

– dívky (13): 5 = 53,6%

ideální četnost: – chlapci: 4

– dívky: 5

f) Další poznámky

- Zase nevyvolával, když se hlásilo několik lidí, ale spíš že prostě dal otázku do placu a někdo se ozval- ptal se žáků na nějaké aktuality a dva kluci řekli něco o vesmíru (spíš doména mužů)
- Chlapcům jsem něco zmínil v hodině TV, takže teď to bude pro děvčata- barvy vlajky Estonka
- Zase vidím, že student pomáhá učitelům (i když mu fix podala studentka)

- Pak zase oslovil chlapce jako celek, kterých se ptal na ověření správnosti barev, jak řekly holky
- Těžko říct, jestli se projevuje v zeměpisu role genderu na tom, jestli někoho předmět baví víc a je v něm lepší- spíš je to o individualitách podle toho, kdo třeba rád cestuje, kdo se zajímá o horniny, vesmír nebo jiné konkrétní téma
- Řešení problematiky potratů v Polsku, ale spíš ve vztahu k víře, než jakkoliv spojené s genderem

3.2.3.2 Rozhovor

Výzkumník: „První otázka je, jak dlouho učíte na gymnáziu?“

Učitel C: „Od roku 2008, takže to je nějakých 14 let.“

Výzkumník: „Děkuju. A pak otázka dva, jak byste vysvětlil gender nebo víte, co to znamená, jak byste to charakterizoval svými slovy?“

Učitel C: „Jestli ho dobře rozumím, tak v podstatě vnímám to jako vnímání své osobnosti, jestli jsem muž, nebo žena, nebo vidím, že v dnešní době se někteří lidi ztotožňují s „ono“. Nejsem k tomu výrazně nakloněnej, to rozhodně rozeznávám pouze ženy a muže, ale musím zpracovat tu informaci, vstřebávat ji, že jsou i názorově odlišný lidi, že říkají „ono“.“

Výzkumník: „A pak teda, jestli jste absolvoval nějaké školení k téhle problematice nebo jestli se tím sám nějak zabýváte?“

Učitel C: „Popravdě ne. Je to nový směr, ve smyslu že jsem to zaregistroval pár měsíců dozadu, takže jsem to dříve nějakým způsobem nevnímal, ani jsem se s tím nesetkal.“

Výzkumník: „A pak otázka čtvrtá se týká toho, jestli nějakým způsobem vědomě zahrnujete gender do výuky?“

Učitel C: „No vědomě ne. Popravdě ne. Beru v podstatě tak, jak jsem byl vychovanej, tak jak jsem už na začátku řekl, jsou to ženy a muži, a prostě se dívám na ty studenty, prostě že to je generační skupina budoucnosti, takže ten přístup mám jak před deseti lety, tak pořád stejnej.“

Výzkumník: „Děkuju. A potom, jestli gender hraje nějakou roli při výběru Vašich materiálů nebo úloh, příkladů případně při přípravě na hodinu?“

Učitel C: „No zajímavá otázka z pohledu, v podstatě té tematiky. Ohledně toho zeměpisu jsou témata, které jsou více bližší chlapcům a zas naopak těm děvčatům. Takže příkladně mapy. Budou mít k tomu blíž vlastně ti chlapci než vlastně děvčata, slepé mapy, ale zase ohledně třeba nějakých zajímavostí, zvláštností, tak to vidím, že to více oslovuje v podstatě ty dívky.“

Výzkumník: „A potom, když si to takhle myslíte, tak jestli potom tu hodinu, když je například zaměřená na ty slepé mapy, vyvoláváte víc kluky nebo jim dáváte víc prostoru než holkám, a zase naopak v těch jiných tématech těm holkám? Nebo to nerozlišujete?“

Učitel C: „No, co se týče té obecnosti nechávám to, když položím otázku, tak voni se připojují, jedna skupina, druhá skupina, co mají rádi. Ale teďka mám novou myšlenku, že ti studenti se můžou přihlásit do takovýho zkoušeného projektu, kdo upřednostňuje slepé mapy, tak jde, dostane písemku na slepou mapu, kdo upřednostňuje psaný text, bude psát písemnou formu. No a kdo nemá problém, ztotožňuje se s oběma směry, tak mu v podstatě dám na výběr a může se úplně obecně uplatnit v obou dvou rovinách.“

Výzkumník: „Děkuju. A potom, jestli genderové stereotypy hrají nějakou roli ve Vašem hodnocení vůči žákům, oslovování nebo vyvolávání a podobně?“

Učitel C: „Ne, ne, ne v žádném případě v tomhle nemůže to hrát roli. Snažím se být korektní a spravedlivý ke všem.“

Výzkumník: „Dobře. Děkuju. A potom tady ještě je otázka, jestli genderové stereotypy hrají nějakou roli ve vztahu k zákonným zástupcům nebo v komunikaci se zákonnými zástupci, případně jak se to projevuje, pokud vůbec?“

Učitel C: „Určitě se to dá najít při rodičovských schůzkách. Vnímám, že o to, o to společný setkání mají větší zájem ženy než muži, takže když vidím muže tak je to samozřejmě něco jiného pozitivního. Tak jako v tom školství jsou převahou ty ženy, tak jsem rád, moc dobře jako, když vidím nějakého muže, že má zájem o svoje dítě a že přijde se zeptat na prospěch a obecně na fungování té školy. Takže je tady vidět ten rozdíl v genderu, že ženy mají více možná pečovatelské povinnosti... Ale tím nechci omlouvat ty muže. Že prostě rodinu tvoří muž a žena a dítě, takže jsem rád no, když tam vidím muže.“

Výzkumník: „Děkuju. Poslední otázka je, jestli třeba se cíleně snažíte potlačovat stereotypy. Když se například nějaký žák Vás ptá na výběr seminářů nebo povolání?“

Učitel C: „No, co se týče výběru seminářů, tak jsem většinou postavenej před hotovou věc, že je tam vidím posazený v té hodině a vždycky se jich zeptám, jaký jsou jejich zájmy a jaký je směřování jejich budoucího profesního života. Proč si zrovna vybrali tento předmět.“

Výzkumník: „Ale neodrazujete například holky, kvůli tomu, že se obecně říká, že v tomhle mají horší uplatnění, nebo naopak se kluky nesnažíte motivovat, aby si vybrali ten Váš seminář spíš než jiný?“

Učitel C: „Mám zkušenost, že ke mně přijde do semináře nějaký žák/žákyně nebo student/studentka, a to i z toho důvodu, že studovali jiný předmět, který

po pár měsících poznání, že je ten předmět nad jejich síly nebo nenaplnuje to, co chtějí potom v budoucnu dělat, takže když se rozhodli, že spatřují zase vidinu svého budoucího povolání jinýma očima, tak v podstatě je uvítám a samozřejmě se snažím předat ty informace, aby nejenom o tom zeměpisu ale i o jiných předmětech v podstatě měli. Měli takovej ucelenej základ, když pudou na nějakou vysokou školu, tak aby, řekněme, měli větší šance se dostat.“

3.2.3.3 Shrnutí

Stejně jako u učitele B se i u učitele C v problematice genderu značně projevuje jeho aprobace a také mužské pohlaví.

Přestože je tento učitel z výzkumného vzorku nejmladší, je zároveň paradoxně v podstatě nejvíce genderově zatížený. Z čehož by se dalo částečně usoudit, že věk pedagogů nehraje až takovou roli jako jiné faktory.

Učitel C rovněž neabsolvoval žádné školení k této problematice, avšak podle svých slov se genderem donedávna vůbec ani nezabýval, ani si ho nevšímal. Nedá se tedy očekávat příliš velký přehled a souvislosti, což se projevuje i v učitelově charakteristice genderu, který spíše vztahuje na biologické pohlaví než na to sociální.

Zároveň tento učitel také zaujímá velmi konzervativní stanovisko, a podle svých slov se řídí tím, jak byl vychován, což znamená, že v podstatě pouze dále předává zažitá stereotypy dalším generacím. Především také otevřeně přiznává, že není nakloněný nebinárnímu rozdělení společnosti.

Na druhou stranu nebylo z náslechu znát preferování jednoho, či druhého pohlaví co se týče obecného přístupu, vyvolávání, oslovování nebo jiných hledisek. Až na použití generického maskulina, čemuž se ale téměř nejde vyvarovat, pokud se na to člověk vyloženě nezaměří, s tím, jak je

v dnešní době stále nastavená česká slovní zásoba.

Přestože učitel C žádným způsobem nezohledňuje gender při výběru materiálů, příkladů apod. a ani ho žádným způsobem nezahrnuje do výuky, k čemuž jsou některá témata v zeměpisu poměrně vhodná, alespoň dává žákům volnou ruku, co se týče jejich zaměření a silných stránek, a zároveň se snaží být objektivní a přistupovat k oběma pohlavím stejně, což je určitě pozitivní. Ačkoliv je to možná na úkor motivace žáků k zájmu a rozvíjení schopností v oblastech, které dle svých slov buď chlapcům, nebo dívkám tolik nejdou. Je tedy otázkou, zda přístup učitele C je vhodný, a jestli naopak neutužuje v žácích genderové stereotypy.

Na rozdíl od prvních dvou učitelů se u učitele C částečně projevuje genderové zatížení také ve vztahu k zákonným zástupcům, kdy podle svých slov vnímá jako pozitivní, když na třídní schůzky chodí otci, vzhledem k feminizaci školství, a především v tom, že rodinu podle něj tvoří muž, žena a dítě, což ovšem nezahrnuje stejnopohlavní páry.

Je určitě chvályhodné, že se učitel C snaží připravit žáky na praktický život mimo školu a předat jim znalosti nejen o zeměpisu. V otázce genderu však spíše pouze udržuje stereotypy, které ve společnosti panují.

3.2.4 Učitelka D

3.2.4.1 Náslech

Učitel/ka: Učitelka D

Třída: 4.A (oktáva čtyřletého gymnázia)

a) Hodnocení žáků – formativní

- „Dobře.“ – pochvala všech
 - Oprava kluka za špatnou výslovnost jména filozofa – ale v tom nehrál pravděpodobně roli gender
 - „Výborně, skvěle.“ – pochvala dívky
 - Opět oprava chlapce, když něco nevěděl a mírné pokárání, že daná věc už se v předchozích hodinách opakovala, ale on to stále neví
 - „Em-Hmm, dobře.“
 - Když žák hned nepokračoval v dalším příkladu, přestože se řeklo, že se pojede popořadě, tak se jízlivě otázala: „Zdenek se s námi zapojí?“
 - „Může, určitě.“ – pochvala dívky (ale chválila i chlapce, když řekli něco dobře)
 - Oprava i dívek, když řekly něco špatně – „Mohlo by, ale není to tak úplně, ...“ – o něco mírnější oprava než u chlapců
 - U chlapce – „Já ti dám ...“ – přísnější oprava
 - „Inteligentní studentka teď vyvozuje.“ – pochvala (ale trochu ironická, protože to měla vědět)
 - Okřiknutí chlapce, když trochu rušil. Avšak vyrušující dívky nechala bez povšimnutí.
 - Na konci hodiny si učitelka dělala srandu z chlapce, který chtěl opravit správnou odpověď.
-

b) Přístup k žákům – obecné preferování dívek/chlapců

- Nejspíš trochu vlídnější tón pro dívky
-

c) Způsob oslovování – zdvojnásobení, generické maskulinum, ...

- „Jak víme, budete, ...“ = také oslovování jako my/vy všichni
 - Oslovení jako „děcka“, což je také obecnější
-

d) Podpora/vyvracení stereotypů

- Nepřiřazování žádných stereotypů jakémukoliv z pohlaví
-

e) Četnost vyvolávání

– chlapci⁸ (12/5): 13 = 52,7%

– dívky (14/9): 21 = 47,3%

ideální četnost: – chlapci: 12

– dívky: 22

f) Další poznámky

- Učitelka vyvolávala sama, aniž by se žáci hlásili (ale vyvolávala vyváženě)
- V hodině byla oproti ostatním vysoká četnost vyvolávání, protože hodina byla zaměřená na opakování k maturitě
- Maturanti posazení v předních lavicích a komunikace hlavně s nimi. Studenti maturující z jiných předmětů se věnovali samostudiu.

3.2.4.2 Rozhovor

Výzkumník: „První otázka je, jak dlouho učíte na gymnáziu?“

Učitelka D: „Asi třiatřicet let.“

⁸ Číslo za lomítkem značí počet chlapců a dívek, kteří byli posazení do předních lavic, jakožto maturanti ze ZSV a se kterými učitelka D interagovala. Zbytek třídy se věnoval samostudiu.

Výzkumník: „Děkuju. A potom k tomu genderu, tak otázka druhá je, jak byste pojem gender charakterizovala?“

Učitelka D: „No, jsou to sociální rozdíly mezi muži a ženami ve společnosti.“

Výzkumník: „Děkuju. Potom jestli jste absolvovala nějaké školení k téhle problematice?“

Učitelka D: „Ano.“

Výzkumník: „A potom, jestli nějakým způsobem ten gender zahrnujete do výuky?“

Učitelka D: „Určitě.“

Výzkumník: „Můžete třeba i nějak konkrétněji?“

Učitelka D: „Určitě se to rozebírá v rámci sociologie, tam je teda speciálně genderová problematika. A potom v seminářích ze sociologie a psychologie. No a potom se to otevírá při každé dobré příležitosti, takže třeba v politologii, když se dělají ideologie, tak třeba v rámci feminismu.“

Výzkumník: „Takže gender máte přímo jako konkrétní téma v ŠVP.“

Učitelka D: „Máme, ano.“

Výzkumník: „Děkuju. Další otázka je teda, jestli potom gender nějakým způsobem zohledňujete ve výběru nějakých úloh nebo příkladů?“

Učitelka D: „To ano. Kromě jiného třeba v právu, když je pracovní právo, tak tam se zaměřujeme na pracovní podmínky žen a mužů, a také odměňování žen a mužů, nebo když se dělá důchodová politika, jak je to s důchody žen a mužů, i v ekonomii samozřejmě.“

Výzkumník: „Děkuju. A další otázka je, jestli podle Vás třeba pohlaví nebo gender hraje roli ve smyslu, že žáci-muž, nebo žákyně-ženy jsou lepší v ZSV lepší nebo aktivnější, jestli jim líp jde, nebo je to podle Vás stejné?“

Učitelka D: „No, to je dost individuální. A myslím, že humanitní vědy obecně jsou blíží děvčatům, takže se to potom projevuje v seminářích, kde je potom víc holek, ale jsou samozřejmě i kluci v seminářích, kteří jdou potom třeba na právnické školy, ekonomie, psychologie, sociologie. Takže já nevím, já bych neřekla, že jsou v tom nějaké diametrální rozdíly. Spíš asi děvčata tíhnou k těm společenským vědám a kluci spíš k těm přírodovědným oborům.“

Výzkumník: „A s tím potom souvisí, jestli když se Vás někdo zeptá, nebo chce poradit s tím, jestli jít do semináře ze ZSV nebo co si vybrat za budoucí povolání, tak jestli nějakým způsobem zohledňujete gender nebo stereotypy?“

Učitelka D: „No, já to nějak nezohledňuju, ani je nikam nesměruju, protože si myslím, že je to dost individuální, a jestli ten kluk chce jít třeba na práva nebo chce jít na psychologii, je to jeho volba. Já to nijak neovlivňuju. Navíc nejsem výchovný poradce, takže to nechávám víceméně na nich. Já si myslím, že tam hlavně hraje roli, jestli ty děcka mají bližší vztah k takovým humanitním oborům, jako jsou jazyky, dějepis, ZSV, anebo jestli spíš preferují matematiku, fyziku, chemii. To si myslím, že je rozhodující.“

Výzkumník: „Děkuju. A pak, jestli se gender nebo genderové role a stereotypy promítají nějakým způsobem do Vašeho vztahu k žákům? Například v hodnocení nebo napomínání, vyvolávání?“

Učitelka D: „Tak to je zákeřná otázka. No, člověk se snaží být objektivní, samozřejmě, ale uvědomuje si, že asi psychicky nebo naladěním jsou děvčata jiná než kluci, takže se to asi nějak projevuje do mého přístupu k nim, i když snažím se být objektivní, co se týče třeba hodnocení nebo vyvolávání. Když bychom se podívali na statistiky, což se mi taky občas stane, že se podívám, jak koho vyvolávám nebo jaké známky dávám klukům a děvčatům, tak si

myslím, že je to tak skoro nastejno, ale možná jsem v tomto ohledu neobjektivní, nevím.“

Výzkumník: „Potom jestli jste na kluky drsnější, co se týče formativního hodnocení nebo obecně přístupu než na dívky?“

Učitelka D: „No, myslím si, že ani ne.“

Výzkumník: „Děkuju. A pak, jestli se gender nějakým způsobem projevuje ve vztahu k zákonným zástupcům?“

Učitelka D: „No, já už teď nejsem třídní, ale když jsem byla třídní, tak jsem se snažila vycházet se všemi a přiznám se narovinu, že spíš jsem se pohybovala jako mezi vejci, protože dneska učitel opravdu neví, na jakého rodiče, s jakými požadavky, narazí. Takže snažila jsem se být, řekla bych to tak, hodně diplomatická, abych někoho třeba nerozlítla nebo neurazila. Ale že bych dělala rozdíl mezi tatínky a maminkami, to si vlastně neuvědomuju. Možná kritičtější k nám učitelům jsou matky, mám pocit, že jsou kritičtější a víc toho řeknou než ti tatínci.“

Výzkumník: „Předposlední otázka je, jestli ten gender, zohledňujete i v přípravě na hodinu, která není zaměřena na toto téma?“

Učitelka D: „No, asi někdy ano. Například jestli to může být z té češtiny, když se dělá literatura 19. století a tam se mluví o založení prvního dívčího gymnázia v Praze, tak vlastně se bavíme i o tom, že ty dívky neměly přístup ke vzdělání a že vlastně ta jejich pozice na trhu práce byla téměř nulová. Takže při této příležitosti třeba ano.“

Výzkumník: „A potom poslední otázka je, jestli když se vybírají třeba učebnice nebo právě nějaké materiály, jestli tam taky zohledňujete hledisko genderu, vyváženosti nebo nějakých stereotypů“

Učitelka D: „Myslím, že ne.“

3.2.4.3 Shrnutí

Poslední učitelka je zároveň učitelko s nejdelší učitelskou praxí z vybraných učitelů, zároveň se také potvrzuje předchozí teze o důležitosti aprobace, případně školení k problematice genderu.

Jako učitelka společenských věd stručně a správně vystihla pojem gender a je vidět i její orientace v tomto tématu obecně. Stejně jako učitelka A zahrnuje gender do mnoha oblastí, včetně výuky v semináři ze ZSV, kde je přímo téma genderu obsaženo v rámci ŠVP.

Na druhou stranu problematiku genderu nezahrnuje při výběru materiálů, učebnic apod., což opět může znamenat vystavení žáků genderově zatíženým materiálům.

Pokud jde o genderové zatížení ve vztahu k žákům, je potřeba vyzdvihnout přístup učitelky D, co se týče profesní orientace těchto žáků, kdy podobně jako ostatní učitelé zaujímá liberální postoj a nepodporuje genderové stereotypy v této oblasti. Na druhou stranu učitelka potvrzuje stereotyp, že chlapci více tíhnou k přírodovědným a děvčata k humanitním oborům, a především že k obě pohlavím zaujímá odlišný postoj.

Tuto skutečnost bylo možné pozorovat i během náslechové vyučovací hodiny, kdy učitelka D byla na chlapce poněkud přísnější než na dívky, a naopak dívky více chválila, ačkoliv tento rozdíl nebyl příliš markantní. Při sumativním hodnocení se učitelka D, podle svých slov, snaží zůstat objektivní, stejně jako ostatní učitelé z výzkumu, což je také určitě pozitivní. Nicméně v dnešní době, která se čím dál více zaměřuje na korektnost včetně té genderové by nápadné stranění jednomu z pohlaví znamenalo pravděpodobně nucený odchod ze školy.

Ve vztahu k rodinným zástupcům pak učitelka D zastává v podstatě neutrální postoj, ačkoliv předkládá zajímavé tvrzení, že matky žáků bývají kritičtější k učitelům než otcové, což může souviset s tvrzením učitelky A a učitele C, že se matky obecně zajímají více o školní záležitosti svých dětí. Nicméně míra kritičnosti je poměrně relativní.

3.3 Dotazníkové šetření

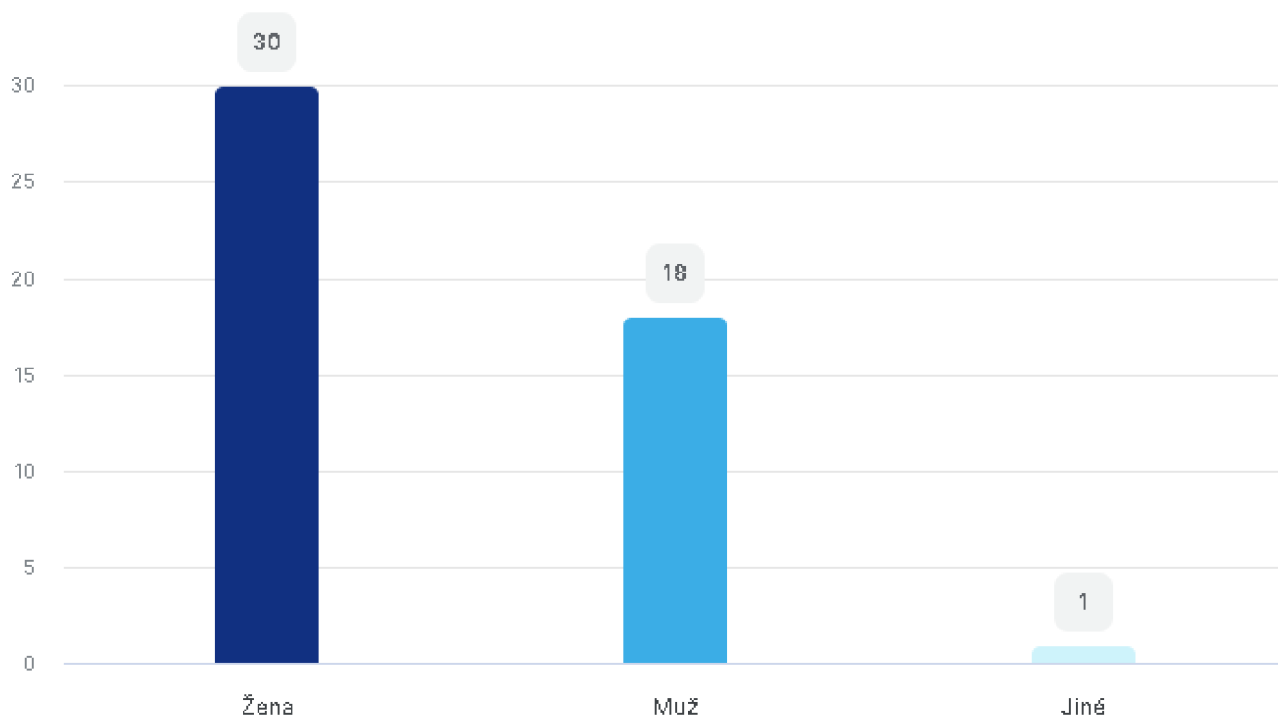
Dotazník vyplnilo celkem 49 žáků ze 115. Poměrně nízká účast je zapříčiněna zřejmě online formou dotazníku, který byl vytvořen na portále survio.com, a následně byl rozeslán odkaz mezi studenty prostřednictvím učitelů, s nimiž byly provedeny rozhovory. Online forma dotazníku byla zvolena pro jednodušší sběr a lepší vyhodnocování dat v porovnání s papírovou formou. Dalším důvodem může být také anonymita dotazníku.

Otázky v dotazníku byly zvoleny s ohledem na vytyčené cíle a odpovědi učitelů v rozhovorech.

Prázdný ukázkový dotazník je součástí příloh.⁹

⁹ Viz. příloha č. 4

Otázka č.1 – Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.1

Závěr

Ze 49 respondentů je jich 30 ženského a 18 mužského pohlaví, což znamená 61,2% žen a 36,7% mužů. Možnosti „Jiné“ využil jeden respondent a tvoří tak zbylá 2%. Vzhledem k celkovému počtu 70 dívek a 45 chlapců ze 115 žáků v dotazovaných třídách, je toto rozložení adekvátní.

Otázka č. 2 – Stručně charakterizuj pojem „gender“

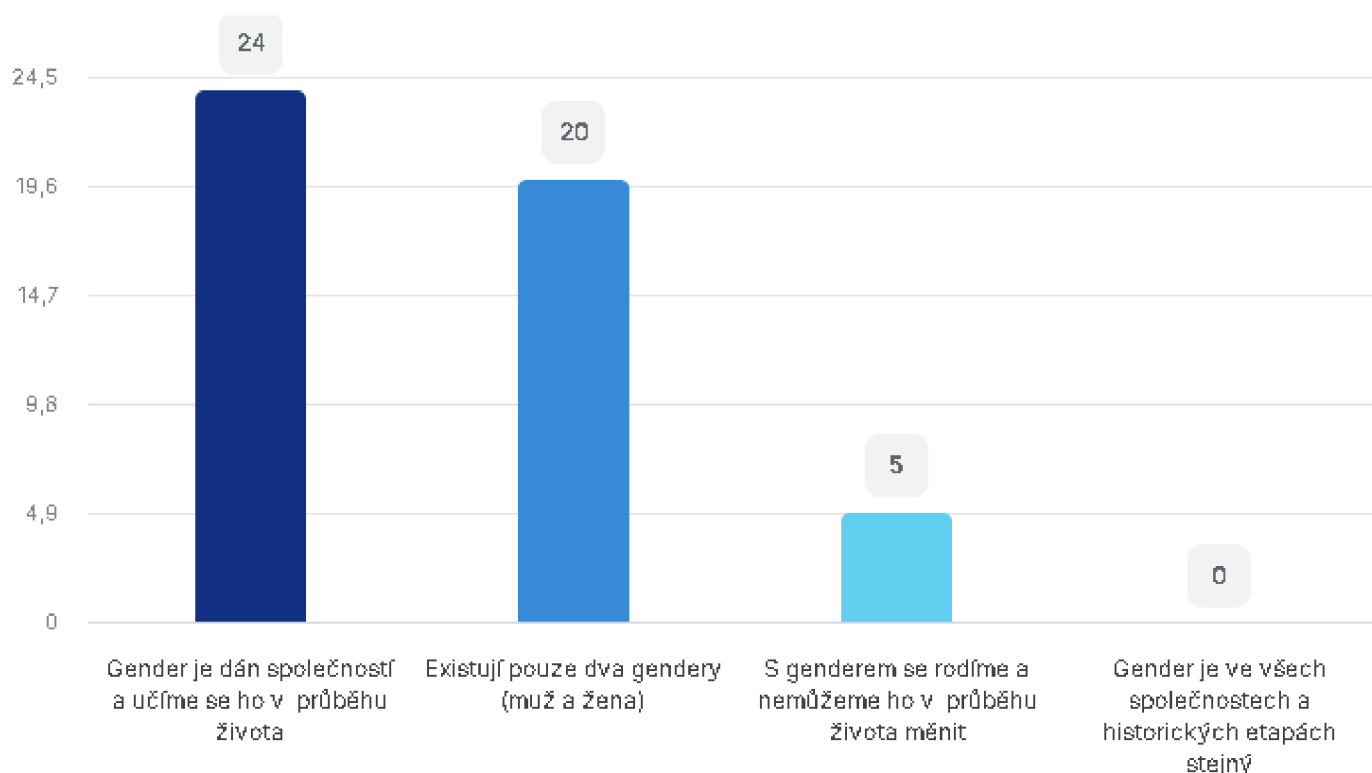
Závěr

Tato otázka byla koncipována jako otázka s volnou odpovědí. Důvodem bylo ověření znalosti tohoto pojmu žáky. Vzhledem k tomu, že

minimálně v hodinách ZSV je toto téma podle učitelek A a D probíráno, předpokladem bylo, že žáci tento pojem znají a dokáží ho vysvětlit.

Jako správné bylo nakonec vyhodnoceno 25 odpovědí, což je pouze 51%. Z odpovědí je také patrné, že žáci často zaměňují tento pojem s pojmem „pohlaví“, neboť takto odpovídalo 18 respondentů (36,7%). Z poznatků z teoretické části diplomové práce však vyplývá, že gender a pohlaví jsou dva rozdílné pojmy, tudíž tato odpověď nemohla být považována za správnou.¹⁰

Otázka č. 3 – Které tvrzení o genderu je správné?



Graf 2: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.3

¹⁰ Kompletní výčet odpovědí na otázku č. 2 viz. příloha č. 5

Závěr

Otázka třetí přímo navazuje na předchozí otázku s cílem ověřit skutečnou znalost charakteristiky tohoto pojmu a zjistit tak skutečný počet respondentů, kteří pojmu rozumí. Z daných možností mohli respondenti volit pouze jednu, přičemž pouze jedna byla správná, a sice odpověď „Gender je dán společností a učíme se ho v průběhu života“. Ostatní odpovědi byly z různých důvodů chybné. Tuto odpověď zvolilo 24 respondentů, tedy 49%, což je v podstatě stejný výsledek jako u předchozí otázky.

Při porovnání odpovědí ze 2. a 3. otázky se ukázalo, že 6 respondentů, kteří v otázce č. 2 charakterizovali gender jako „pohlaví“, odpovědělo v otázce č. 3 správně. To znamená, že 7 respondentů, kteří charakterizovali gender v otázce č. 2 správně, neobstáli v kontrolní otázce č. 3.

Z výsledků těchto dvou otázek vyplývá, že si většina respondentů není jistá pojmem gender a nedokáže ho správně vysvětlit.

Otázka č. 4 – Uvedte příklad genderového stereotypu

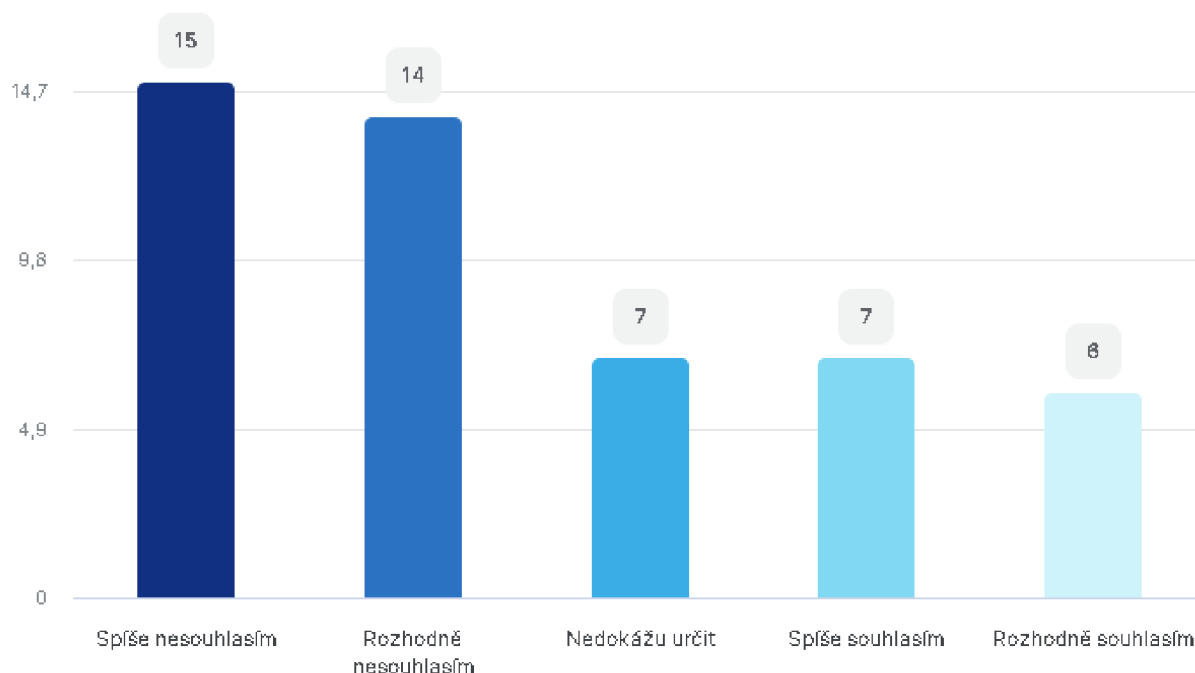
Závěr

Tato otázka byla rovněž otevřená a zaměřovala se na to, jak žáci chápou pojem genderový stereotyp, a především jestli si žáci tyto stereotypy uvědomují, co považují za stereotypy a jestli dokáží příklady těchto stereotypů najít ve svém životě.

Až na 4 respondenty byli všichni schopni alespoň jeden příklad uvést. Nejčastěji se opakoval typu „žena má být pouze v domácnosti a vařit“, a to v 16 případech (32,7%).¹¹

¹¹ Komplettní výčet odpovědí na otázku č. 4 viz. příloha č. 6

Otázka č. 5 – Kvůli stereotypům panujícím o mém pohlaví se nemůžu projevovat, jak bych chtěl/a, protože ode mě ostatní očekávají něco jiného.



Graf 3: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.5

Závěr

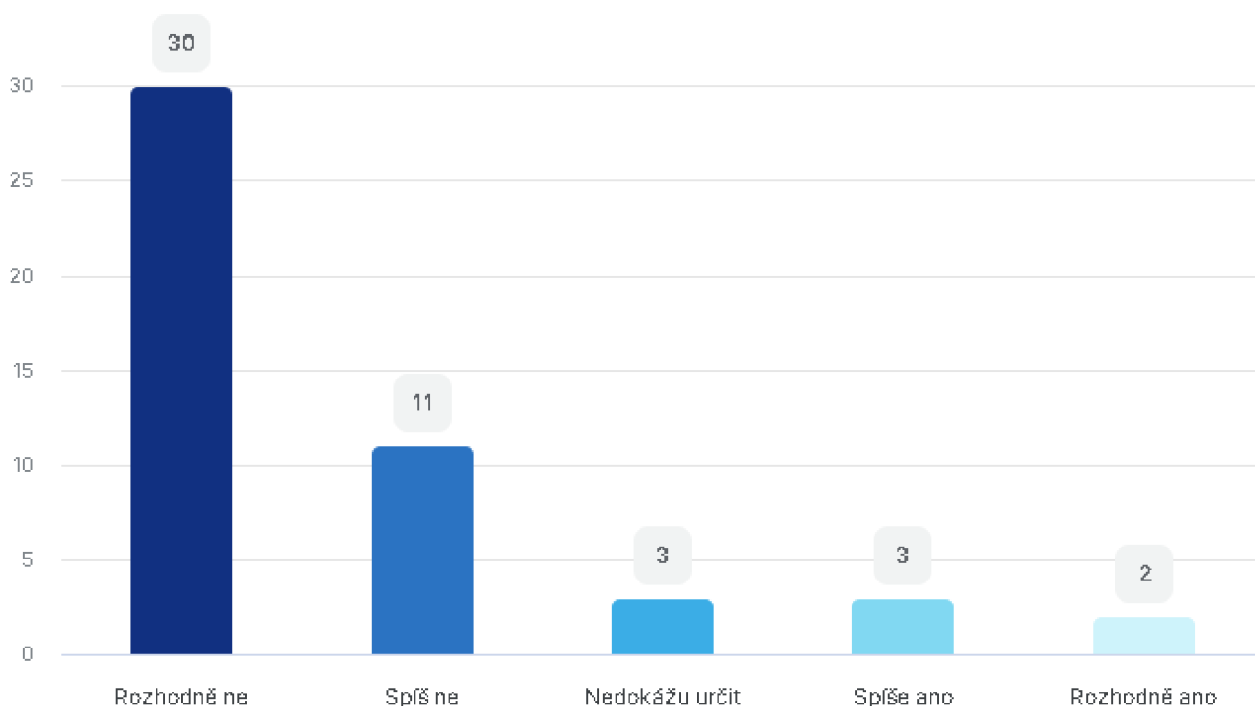
Tato otázka byla zaměřena opět na stereotypy s cílem zjistit subjektivní vnímání dopadu genderových stereotypů na dospívající jedince, jimiž respondenti jsou.

Z výsledků vyplývá, že většina respondentů nevnímá genderové stereotypy jako limitující faktor, co se týče projevování se, kdy možnosti „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ zvolilo dohromady 29 z nich (59%).

Při zahrnutí hlediska pohlaví do této otázky je patrné, že omezující/neomezující vliv genderových stereotypů vnímá velmi podobné procento chlapců a dívek. Dohromady 22,2% chlapců vybralo odpovědi „Spíše souhlasím“ a „Rozhodně souhlasím“, u dívek byl součet 26,6%. Je

také potřeba podotknout, že respondent, jenž zvolil v otázce pohlaví „Jiné“, v této otázce zvolil odpověď „Rozhodně souhlasím“, což naznačuje, že vnímá společnost jako velmi limitující vůči jedincům nezapadajícím do binárního rozdělení pohlaví.

Otázka č. 6 – Dělá mi problém učit, jak by se měl/a chovat na základě svého genderu.



Graf 4: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.6

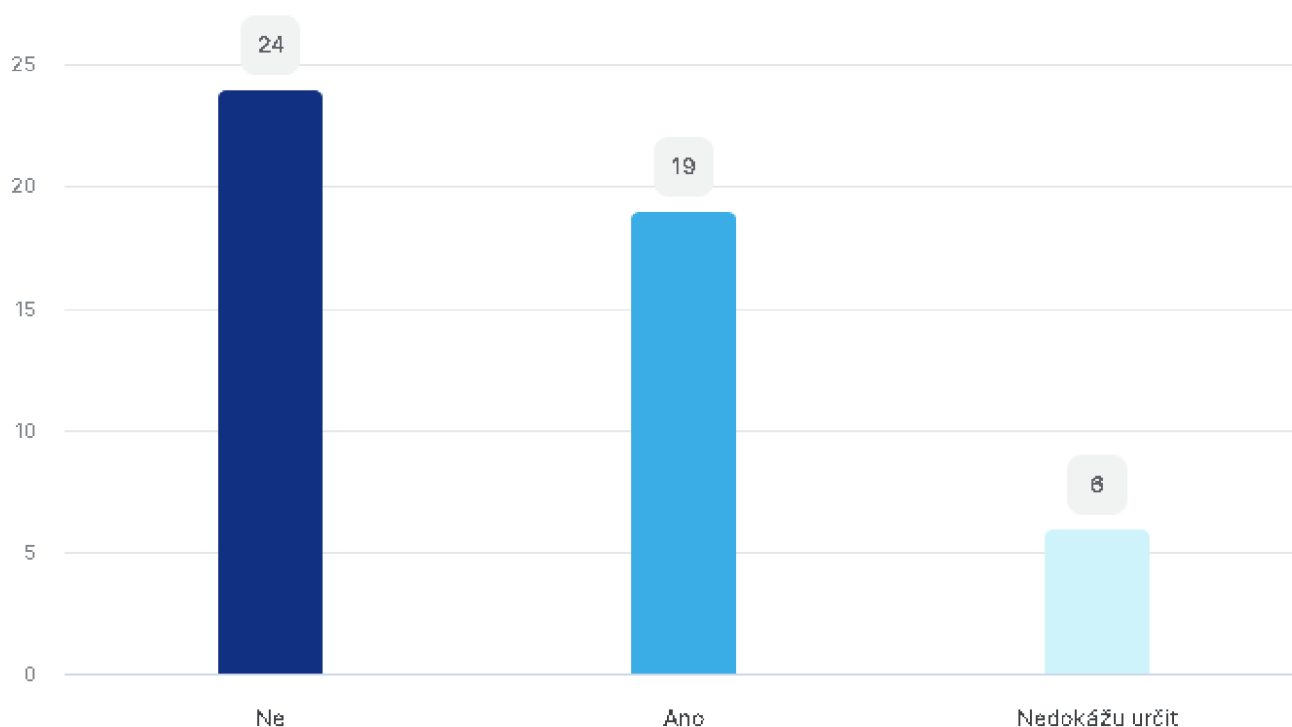
Závěr

Otázka č. 6 byla koncipována a zaměřena podobně jako otázka předchozí. Cílem této otázky bylo zjistit, jestli respondenti vnímají současné nastavení společnosti jako překážku vlastní genderové identifikaci.

Z výsledků vyplývá, že podstatná většina respondentů tento pocit

nemá. 41 (83,7%) z nich zvolilo buď odpověď „Rozhodně ne“ nebo „Spíše ne“. Respondent s možností pohlaví „Jiné“ zvolil i v této otázce možnost ze spektra „Spíše ano“/“Rozhodně ano“.

Otázka č. 7 – Mám osobní zkušenost s genderovou diskriminací



Graf 5: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.7

Závěr

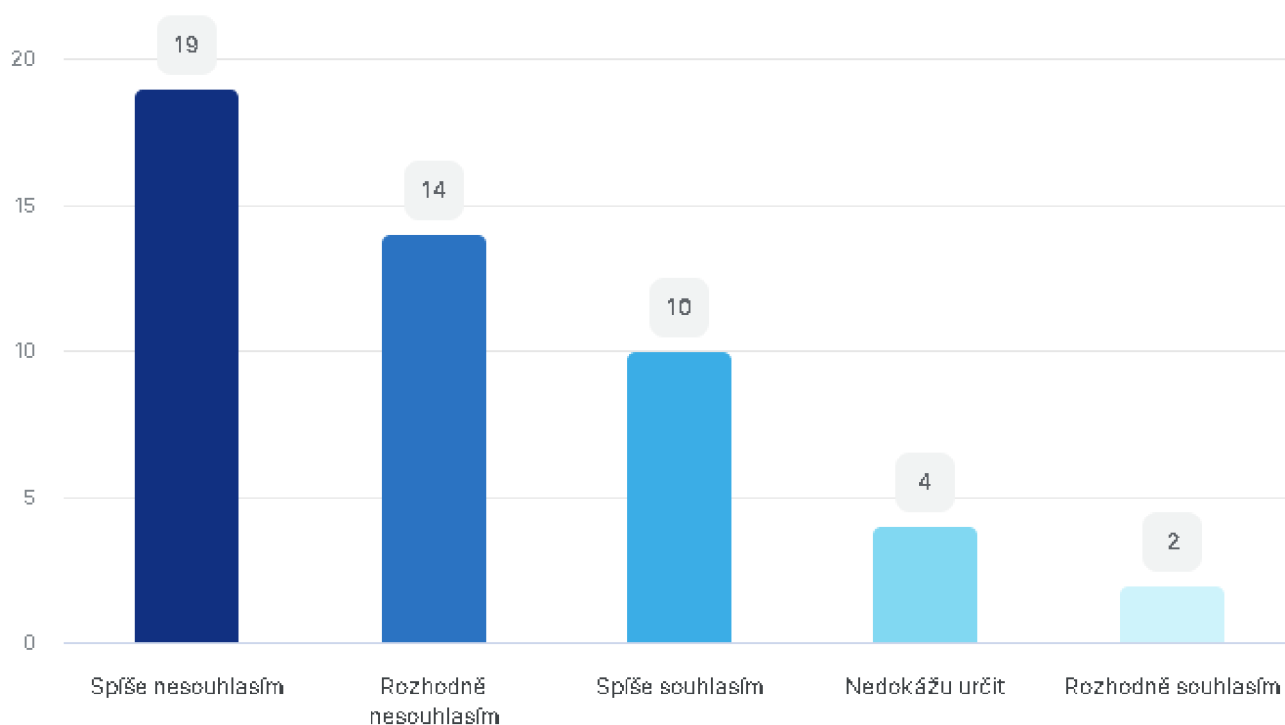
Tato otázka měla za cíl zjistit, jestli se genderová diskriminace projevuje i u dospívajících jedinců, kteří zatím nevstoupili na trh práce a nezakládají rodiny, tudíž diskriminaci nemohli zažít v těchto hlavních oblastech.

Podstatná část respondentů (38,8%) si je jista, že genderovou diskriminaci osobně zažila, což je poměrně nemilé zjištění. Zároveň je to

také podnět pro učitele, aby se více zaměřili na tuto problematiku a její prevenci.

Při zahrnutí hlediska pohlaví do této otázky z odpovědí vyplývá, že se s genderovou diskriminací setkávají především ženy. Z 19 respondentů, jenž zvolili možnost „Ano“ bylo 14 (73,7%) ženského pohlaví, 4 (21%) mužského a jeden respondent označovaný v kategorii pohlaví jako „Jiné“ (5,3%).

Otázka č. 8 – Problematice genderu se ve škole věnujeme dostatečně



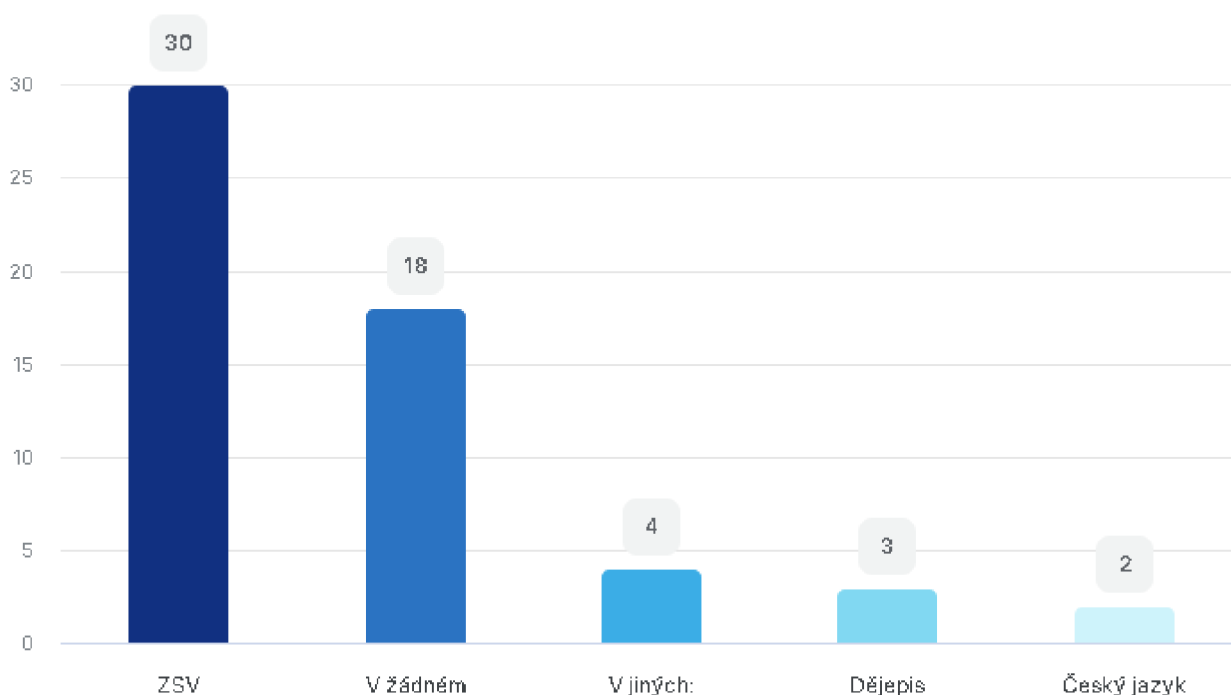
Graf 6: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.8

Závěr

Otázky 8–14 jsou zaměřeny konkrétněji na výchovně-vzdělávací proces, jak ho vnímají respondenti. V otázce č. 8 byla zkoumána jejich potřeba zařazování problematiky genderu do výuky.

Většina respondentů vidí v této oblasti nedostatky. Dohromady zvolilo možnost „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ 33 (67,3%) z nich, což potvrzuje nutnost revize RVP ve prospěch tématu genderu a větší angažovanost všech učitelů nejen těch, kdo vyučují společenské vědy.

Otázka č. 9 – V jakých předmětech se věnujete problematice genderu?



Graf 7: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.9

Závěr

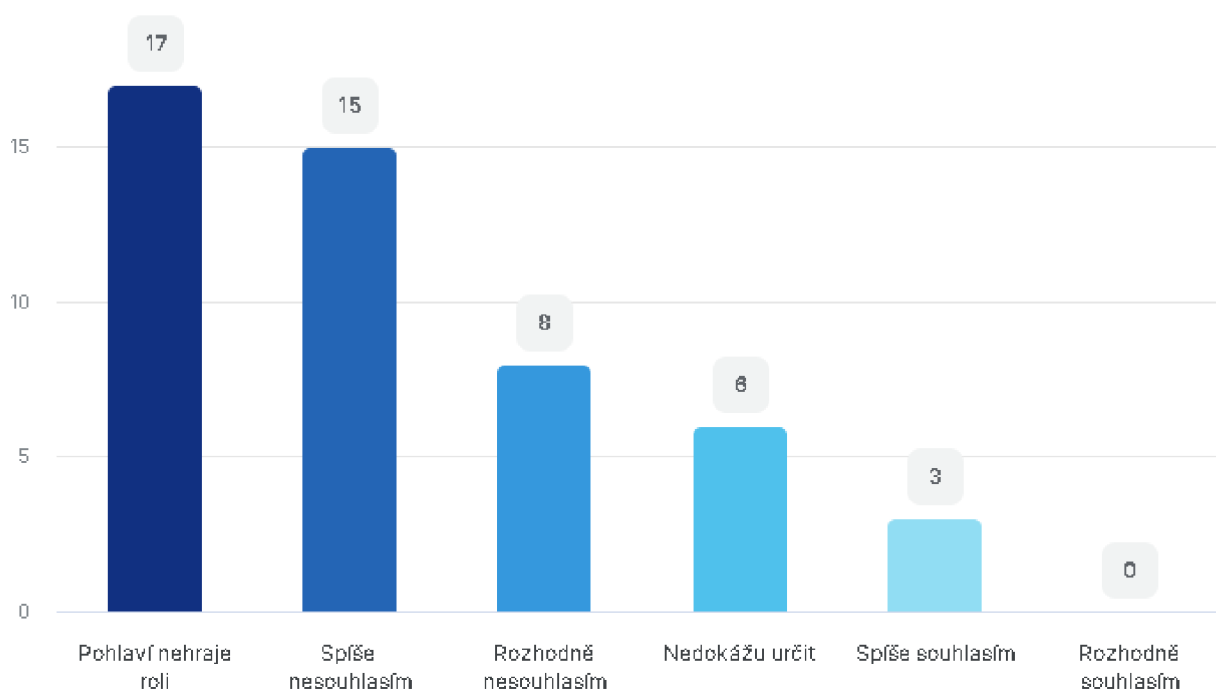
Cílem otázky č. 9 bylo zjistit, jestli učitelé/ky skutečně probírají téma genderu, jak zmínili v rozhovorech, případně jestli je toto téma probíráno i v jiných předmětech.

Přestože 30 (61,2%) respondentů uvedlo předmět ZSV, což se dalo očekávat, je zde i část respondentů, kteří nezaregistrovali tematiku genderu

ani v tomto předmětu, ani žádném jiném, přestože oblasti, které zmiňovaly učitelky A a D, jenž s genderem souvisí, jsou v ŠVP tohoto gymnázia zařazeny v průběhu všech ročníků vyššího gymnázia.

Zároveň se také potvrzuje trend, kdy je tato problematika vztáhnuta pouze k humanitně orientovaným předmětům, a především základům společenských věd, přestože se týká i ostatních předmětů.

Otázka č. 10 – Učitelé/ky nadržují žákům stejného pohlaví.



Graf 8: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.10

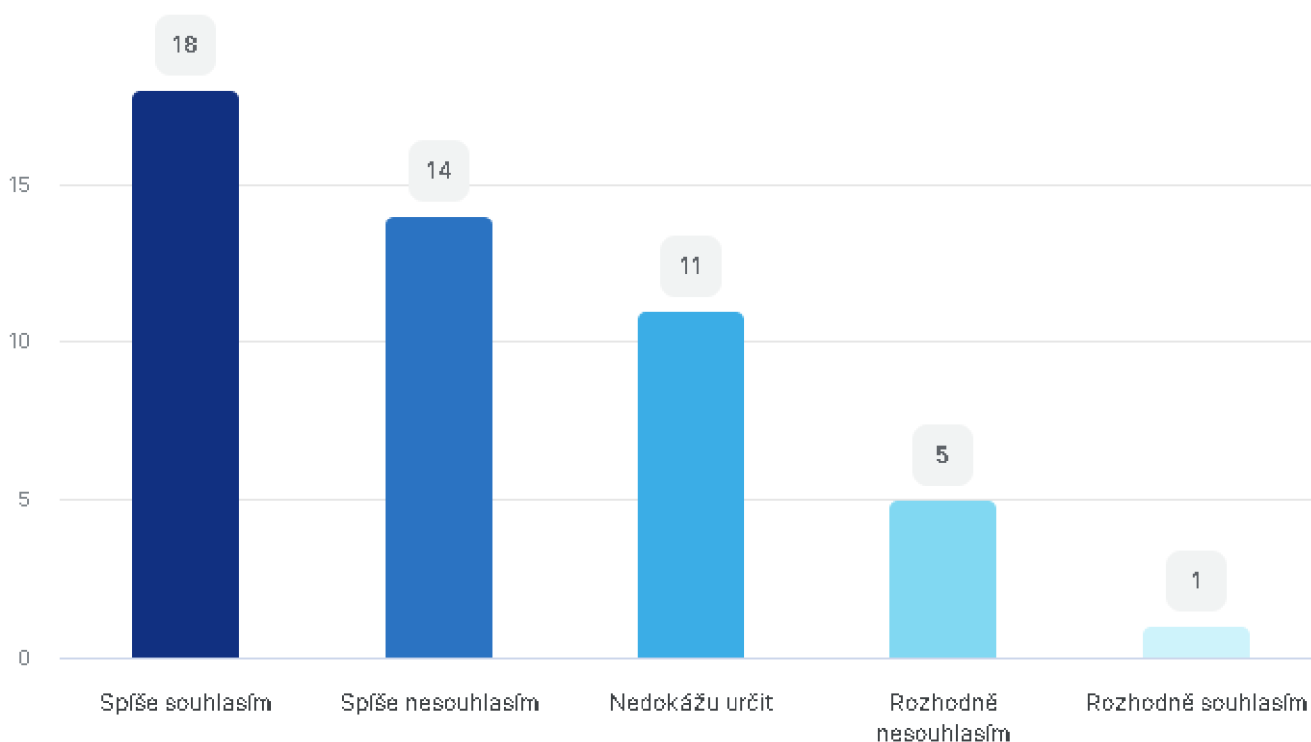
Závěr

Cílem této otázky bylo především ověřit tvrzení vyučujících A–D o objektivním přístupu k žákům.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že učitelé měli pravdu a žáci jejich

objektivitu vnímají stejně. Pouze 3 (6,1%) z nich mají částečný pocit zaujatosti svých vyučujících na základě pohlaví.

Otázka č. 11 – Učitelé/ky mají liberální přístup k genderu a odbourávají genderové stereotypy a předsudky.



Graf 9: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.11

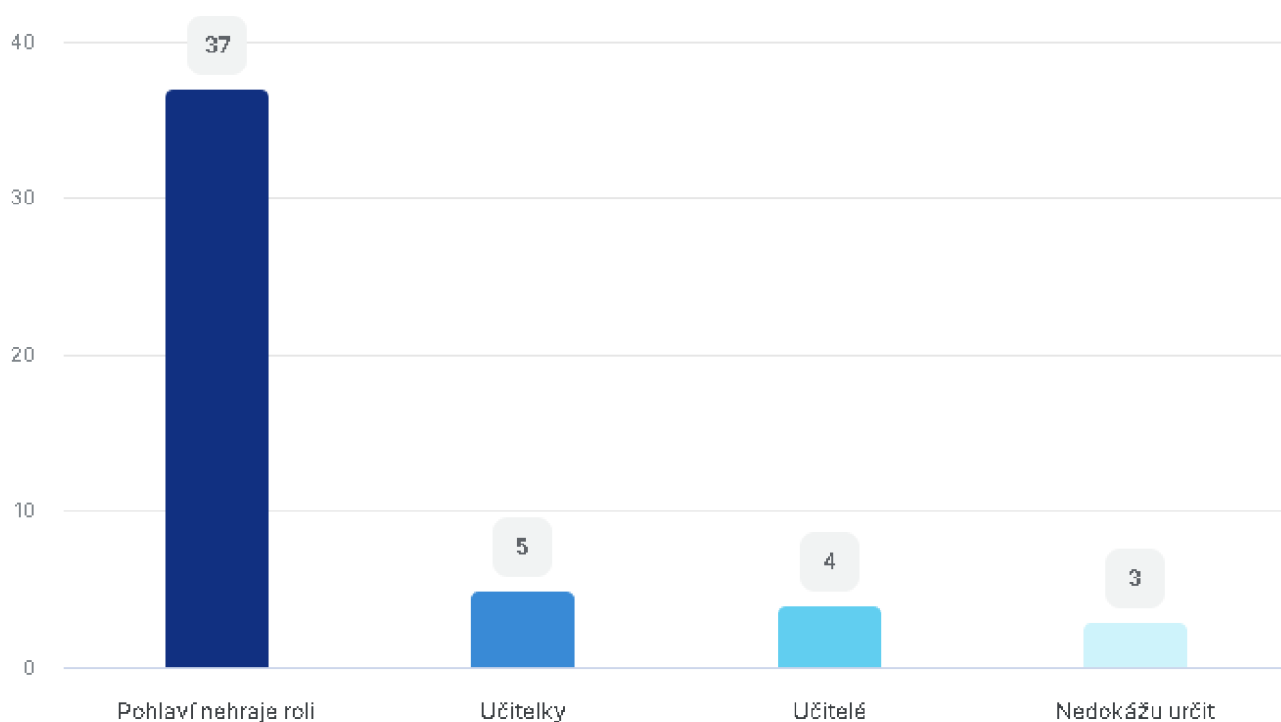
Závěr

Podobně jako otázka předchozí byla i tato koncipována s cílem ověřit odpovědi učitelů A–D v rozhovorech.

Tato otázka je nicméně nejednoznačná, co se odpovědí týče, ve srovnání s otázkou předchozí. Přestože učitelé stereotypy většinou přímo nepodporují, zároveň je také ani nenabourávají, což vyplývá i z odpovědí v otázce č. 11. Při součtu odpovědí „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně

nesouhlasím“ na jedné straně, a odpovědí „Spíše souhlasím“ a „Rozhodně souhlasím“ na druhé straně, je výsledek v obou případech 19 čili stejný.

Otázka č. 12 – Větší autoritu mají:



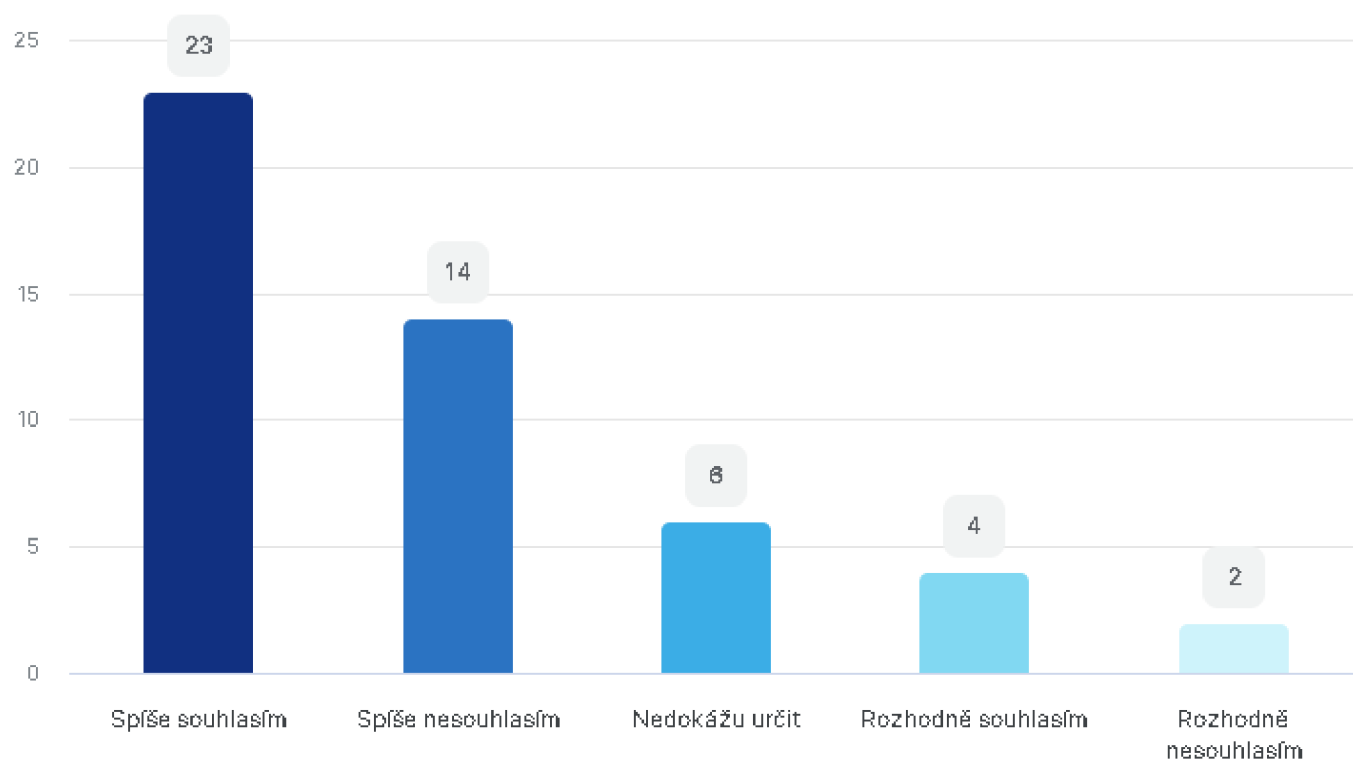
Graf 10: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.12

Závěr

Tato otázka byla zaměřena na potvrzení, či vyvrácení stereotypu o tom, že učitelé-muži, mají mezi žáky větší autoritu, což hraje roli například i ve vztahu k syndromu vyhoření.

Podle výsledků otázky č. 12 není tento stereotyp, alespoň podle vnímání respondentů, pravdivý.

Otázka č. 13 – Ve školách je málo učitelů (mužů).



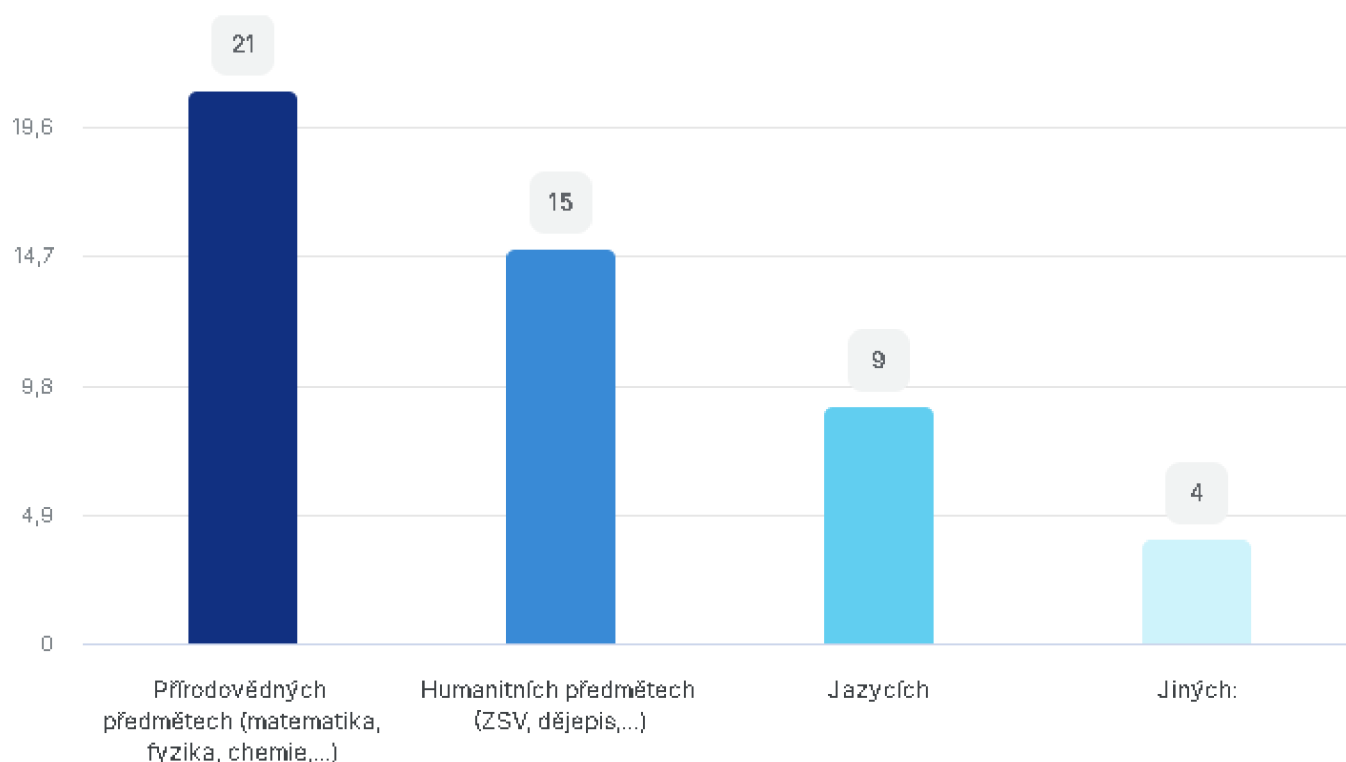
Graf 11: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.13

Závěr

V této otázce bylo zkoumáno subjektivní vnímání feminizace školství a potřeba rozšířit řady pedagogických sborů o více mužů.

Přestože je na daném gymnáziu jednoznačná převaha učitelek-žen, odpovědi respondentů na tuto problematiku jsou poměrně vyrovnané. 27 (55%) z nich zvolilo odpověď „Spíše souhlasím“ nebo „Rozhodně souhlasím“, zatímco odpovědi „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ zvolilo 16 (32,7%) respondentů.

Otázka č. 14 – Nejvíce mě baví a mám nejlepší prospěch v:



Graf 12: Absolutní četnost odpovědí na otázku č.14

Závěr

Cílem předposlední otázky bylo potvrdit, či vyvrátit stereotyp o preferování přírodovědných předmětů chlapci a humanitních předmětů a jazyků dívkami.

Při zohlednění kritéria pohlaví v této otázce z ní vyplývá určité potvrzení tohoto stereotypu, kdy k přírodovědným předmětům tíhne 10 (55,6%) chlapců a k humanitním předmětům či jazykům tíhne dohromady 16 (53,3%) dívek. Tyto rozdíly však nejsou nijak signifikantní. Zároveň mohou souviset i s vlivem genderových stereotypů na trhu práce, čemuž se věnuje poslední otázka.

Otázka 15 – Napište, jaké povolání byste chtěli vykonávat a jestli, případně jak, se do Vašeho výběru promítlo hledisko genderu.

Příklad: Chtěla jsem být politička, ale pro ženy je příliš těžké se v politice prosadit, proto budu radši učitelka.

Příklad: Mám v plánu stát se módním návrhářem, protože jsem kreativní a nevadí mi, že je tato práce vnímána spíše jako ženská.

Závěr

Poslední otázka je částečně propojena s otázkou předchozí a zaměřuje se na to, zda respondenti berou v potaz hledisko genderu při oborovém zaměření a výběru povolání, a zda je toto hledisko negativně ovlivňuje.

19 (38,8%) respondentů uvedlo, že při výběru povolání hledisko genderu v potaz berou, 27 (55,1%) respondentů hledisko genderu žádným způsobem při jejich volbě neovlivňuje a zbylí 3 (6,1%) respondenti uvedli, že ještě nejsou rozhodnutí, jaké povolání by v budoucnu chtěli vykonávat.

Nejdůležitějším zjištěním této otázky je však to, že ani jeden z respondentů mužského pohlaví neuvedl, že by ho gender ovlivňoval při výběru povolání negativně. Pokud chlapci už uvedli, že zohledňují hledisko genderu, jejich odpovědi se týkaly pouze uvědomování si znevýhodněného postavení žen. Genderové zatížení na trhu práce tedy zohledňuje 15 respondentů ženského pohlaví. Respondent s uvedenou možností pohlaví „Jiné“ ve výběru povolání gender nezohledňuje. Z těchto 15 dívek pak 5 (33,3%) z nich přímo uvádí, že se obávají negativního dopadu genderu na jejich výběr povolání.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že genderové stereotypy hrají roli při výběru povolání zejména u žen. Většina respondentů hledisko genderu však vůbec nezohledňuje, případně je neovlivňuje negativně. U 4 (8,2%) respondentů má dokonce snaha narušit genderové stereotypy v oblasti

povolání motivační charakter k výběru daného povolání.

Na druhou stranu je potřeba si položit otázku, do jaké míry si žáci uvědomují, respektive neuvědomují, působení genderu při výběru svého povolání. Genderové stereotypii se totiž vymyká pouze 10 (20,4%) uvedených odpovědí (včetně odpovědí respondentů, kteří uvedli, že se gender při jejich výběru povolání žádným způsobem neprojevuje).¹²

Pokud jde o učitelské povolání, zde jsou odpovědi respondentů v souladu obecnou situací ve společnosti. Učitelkou by se v budoucnu chtělo stát 5 (16,7%) dívek a 2 (11,1%) chlapci.

¹² Kompletní výčet odpovědí na otázku č. 15 viz. příloha č. 7

3.4 Analýza výsledků a vyhodnocení cílů praktické části

Praktická část diplomové práce poskytla ve výsledku poměrně podobná zjištění jako část teoretická. Podmínky výchovně-vzdělávacího procesu na daném gymnáziu v oblasti genderu se tak zásadním způsobem nevymykají situaci, která v současném školství obecně panuje, jak bylo popsáno právě v kapitolách teoretické části.

To se projevilo i na potvrzení, případně vyvrácení, stanovených hypotéz. První hypotéza (Genderová problematika je ve výuce nedostatečně zastoupena) byla potvrzena jak z rozhovorů s učiteli a učitelkami, tak z výsledků dotazníkového šetření. Přestože je v předmětu ZSV tato problematika obsažena v mnoha různých oblastech, jako samostatné téma se detailněji řeší pouze v rámci profilujícího semináře. Mimo ZSV učitelé a učitelky problematiku genderu téměř nezohledňují.

O to více je tento závěr problematický, že ani učitelé na gymnáziích, která jsou považována za instituce, jež vzdělávají a vychovávají budoucí zástupce inteligence ve společnosti, nejeví větší zájem o implementaci genderu do své výuky.

U druhé hypotézy (Žáci mužského pohlaví více tíhnou a mají lepší výsledky v přírodovědných předmětech, žákyně ženského pohlaví v humanitních) výsledek není zcela jednoznačný. Ačkoliv učitelka D tvrdí, že chlapci více tíhnou k přírodovědným předmětům a dívky k humanitním, výsledky kvantitativní části ukázaly téměř vyrovnané hodnoty, co se týče preference daných oblastí na základě pohlaví. V současné době se tak pravděpodobně pomalu tento stereotyp, spolu s dalšími genderovými stereotypy, narušuje.

Co se týče preference žáků, či žákyň na základě pohlaví učitelů, či učitelkami stejného pohlaví, což je předmětem třetí hypotézy (Učitelé a

učitelky preferují žáky/žákyně stejného pohlaví), lze zde konstatovat, že učitelé a učitelky na daném gymnáziu jsou spravedliví, objektivní a nepreferují jedno z pohlaví. Nicméně i zde jsou k nalezení příklady určité rigidity a konzervatismu, především u dotazovaných učitelů-mužů. Na druhou stranu nejsou tyto projevy těchto učitelů zřejmě příliš závažné, neboť většina žáků a žákyň považuje své vyučující v otázce genderu za nestranné.

V otázce podpory genderových stereotypů neboli předposlední hypotéze (Výchovně-vzdělávací systém podporuje genderové stereotypy) je odpověď rovněž poměrně komplikovaná a nejednoznačná. Přestože učitelé stereotypy vyloženě nepodporují, na druhou stranu je ani cíleně nenarušují a neupozorňují na ně. Dalo by se říci, že vliv na své žáky a žákyně nechávají plně v rukou dalších činitelů, tedy především rodiny, vrstevníků a obecného nastavení společnosti, což v konečném důsledku přispívá spíše ke stagnaci společnosti v otázce genderu a potenciálně zhoršené schopnosti orientovat se ve světě a složitější genderové identifikaci žáků a žákyň, což je zároveň předmětem poslední hypotézy

Z pohledu žáků daného gymnázia se však tato hypotéza (Genderové stereotypy se negativně odráží ve výběru povolání a genderové identifikaci žáků a žákyň) nepotvrdila, neboť v dotazníkovém šetření většina z nich uvedla, že s genderovou identifikací, ani limitujícím aspektem genderových stereotypů při výběru povolání problém nemá.

Mimo tyto hypotézy se také potvrdila přítomnost genderové diskriminace ve společnosti, se kterou má většina žáků a žákyň osobní zkušenosti už v tomto věku.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu. Přestože je téma genderu obecně velmi důležité a provází lidstvo v podstatě od počátku jeho vzniku, určitá pozornost mu začala být věnována teprve s rozvojem feministického hnutí na konci 18. století. Většího zájmu se genderová problematika dočkala však až ve století 20. a 21.

I přes rozšiřující se povědomí o genderu a jeho důležitosti panuje v současné společnosti stále mnoho genderových stereotypů a předsudků, které mohou být, a často i jsou, velmi omezující v životech lidí. V teoretické části se tématem genderových rolí a stereotypů zabývá samostatná kapitola, a dále tvoří podstatnou součást kapitoly o feminismu a toxické maskulinitě.

S druhou jmenovanou kapitolou je spojena také genderová diskriminace. Ačkoliv je oficiálně zakázáno znevýhodňování na základě genderu, existuje několik oblastí, kde k takovému znevýhodňování dochází. Nejvíce je možné genderovou zatíženost pozorovat v oblasti trhu práce.

Druhý úsek teoretické části byl věnován konkrétně výchovně-vzdělávacímu procesu. Škola a celý pedagogický sbor má zásadní vliv na socializaci žáků a žákyň, což s sebou nese velkou zodpovědnost. V ideálním případě by měli být žáci a žákyně v průběhu tohoto procesu připraveni na plnohodnotný život ve společnosti a orientaci v ní. Na tom by se mělo podílet Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jež by mělo pružně reagovat na vývoj společnosti prostřednictvím vydávání, novelizování a schvalování kurikulárních dokumentů, z nichž nejdůležitější jsou rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně a druhy škol kromě vysokých.

V neposlední řadě jsou součástí teoretické části oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, do kterých se hledisko genderu promítá, z nichž nejdůležitější jsou vztahy mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem.

Jak však ukázala praktická část uskutečněná formou rozhovorů s pedagogy a pedagožkami, a formou dotazníkového šetření vyplněného žáky a žákyněmi septimy a oktávy na gymnáziu v Olomouckém kraji, v praxi není genderu, zejména mimo společenskovědní předměty, přikládána příliš velká důležitost. S tím souvisí i RVP G, kde problematika genderu v podstatě není téměř zahrnuta.

Praktická část tedy zároveň potvrdila hlavní hypotézu z úvodu práce, a sice že i přes zjevnou důležitost tématu genderu o něm nemají učitelé a učitelky přehled a nezohledňují ho ve výuce. Na druhou stranu se neukázalo, že by učitelé a učitelky byli genderově zatíženi v hodnocení, oslovování či vyvolávání žáků a žákyň.

Ačkoliv MŠMT již představilo různé koncepce zavádění tématu genderu do výuky a začíná se o tuto oblast postupně více zajímat, ještě nějakou dobu potrvá, než se tyto změny systematicky projeví na konkrétních školách. Je tedy zatím na každém učiteli a učitelce jako jednotlivci, aby se vzdělávali a rozvíjeli právě i v otázce genderu, dokázali ji pochopit a zohledňovat gender i ve své výuce, a tím vedli mladé generace lidí ke vzájemné toleranci a porozumění.

Seznam zdrojů

ALBER, Rebeca. Gender Equity in the Classroom. [online]. Edutopia.org. [cit. 11.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.edutopia.org/blog/gender-equity-classroom-rebecca-alber?fbclid=IwAR1aVoEV5CLgXAXPyVgRKSIO8EHYwPf07ynTigFcec6gs9y0mPAIgX0uVno>>

BABANOVÁ, Anna. *Příklady dobré praxe v projektech nevládních neziskových organizací*. In: BABANOVÁ, Anna a kol. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5

BABANOVÁ, Anna, ed. a MIŠKOLCI, Jozef, ed. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. [online]. MUNI Journals, 2002, roč. 12, č. 4, s. 19–35 [cit.1.4.2022]. ISSN 1211-4669

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR do roku 2002. [online]. Msmt.cz [cit. 4.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>>

CIPROVÁ, Kristýna. Klíčové problémy vzdělávacího systému z hlediska genderu. In: BABANOVÁ, Anna a kol. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5

CZSEEDITA. *Lina – Lina je jiná*. [online]. Youtube.com, 2013 [cit. 18.3.2022]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=8liV9zsbyQM&ab_channel=czsedita>

ČERMÁKOVÁ, Marie. *Gender a pracovní trh*. In: MAŘÍKOVÁ, Hana, ed. a VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva., ed. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. 171 s.

ČESKÉ REKLAMY. *Reklama – Lenor (CZ, 2021)*. [online]. Youtube.com, 2021 [cit. 18.3.2022]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=7YXQpwndrZI&ab_channel=%C4%8Cesk%C3%A9reklamy>

DAVID, Roman. *Politologie: Základy společenských věd*. Vyd. 5. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. 458 s. ISBN 80-7182-162-4

DE LOOF, Arnold. *Only two sex forms but multiple gender variants: How to explain?*. [online]. Ncbi.nlm.nih.gov, 2018 [cit. 18.2.2022]. Dostupné z:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5824932/>>

Diskriminace. [online]. Amnesty.cz [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <<https://www.amnesty.cz/diskriminace>>

DVOŘÁK, Stanislav. *Genderová hvězdička zaplavila Německo, jazykovědci se postavili na odpor*. [online]. Novinky.cz, 2021 [cit. 15.3.2022]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/clanek/genderova-hvezdicka-zaplavila-nemecko-jazykovedci-se-postavili-na-odpor-40355307#seq_no=5&source=hp&dop_id=40355307&dop_ab_variant=544821&dop_req_id=9RrOtAKJ1q2-202103271754&dop_source_zone_name=novinky.szhnp.box&utm_campaign=&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz>

EVANS, Elizabeth. *The Politics of Third Wave Feminisms: Neoliberalism, Intersectionality, and the State in Britain and the US*. Londýn: Palgrave Macmillan, 2015, 237 s. ISBN 978-1-137-29527-9

FROMM, Erich. *Strach ze svobody*. Vyd. 1. Překlad: ŽIHLOVÁ, Vratislava. Praha: Naše vojsko, 1993. 160 s. ISBN 80-206-0290-9

GALLA, Sean. *What Is a Toxic Masculinity Group?*. [online]. Mensgroup.com [cit. 7.3.2022]. Dostupné z: <<https://mensgroup.com/mens-toxic-masculinity-group/>>

GELFER, Joseph. *Numen, Old Men: Contemporary Masculine Spiritualities and the Problem of Patriarchy*. Londýn: Routledge, 2014. 233 s. ISBN 978-1-31-547843-2

Gender: Základní pojmy. [online]. Czso.cz, 2016 [cit. 16.1.2022]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy>

Gender differences in the classroom. [online]. Courses.lumenlearning.com [cit. 10.4.2022]. Dostupné z: <https://courses.lumenlearning.com/suny-educationalpsychology/chapter/gender-differences-in-the-classroom/?fbclid=IwAR1KMizmurudiizdaZgJDeDDNdUQCeMyHvIbjWjlsUraCW5g8jWQP7Kw_p8>

GOUGES, DE, Olympe. *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* [online]. Gallica.bnf.fr, 1791 [cit. 3.3.2022]. Dostupné z: <<https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0>>

HAIG, David. The Inexorable Rise of Gender and the Decline of Sex: Social Change in Academic Titles, 1945–2001. *Archives of Sexual Behaviour*. [online]. Springer Netherlands, 2004, vol. 33, no. 2, s. 87–96 [cit. 16.2.2022]. ISSN 0004-0002. Dostupné z: <<https://haigroup.oeb.harvard.edu/files/haig/files/art3a10.10232fb3aaseb.0000014323.56281.0d.pdf>>

HALAŠTOVÁ, Eliška. *Jen dvě procenta českých otců využívá rodičovskou dovolenou. Většina mužů si přitom myslí, že by měli*. [online]. Irozhlas.cz, 2021 [cit. 23.2.2022]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/cesti-muzi-otcove-rodicovska-dovolena_2108072055_piv>

HARRISON, Jack, GRANT, Jaime a HERMAN, Cody L. *A Gender Not Listed Here: Genderqueers, Gender Rebels, and Otherwise in the National Transgender Discrimination Survey*. [online]. Scholarship.org [cit. 25.3.2022]. Dostupné z: <<https://escholarship.org/uc/item/2zj46213>>

HAVELKOVÁ, Hana. První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly. In: FORMÁNKOVÁ, Lenka a Kristýna RYTÍŘOVÁ. *Abc feminismu*. Brno: NESEHNUTÍ, 2004. 233 s. ISBN 8090322832

JAGOSE, Annamarie. *Queer Theory*. [online]. Web.archive.org, 1996 [cit. 25.3.2022]. Dostupné z: <<https://web.archive.org/web/20121124181207/http://www.australianhumanitiesreview.org/archive/Issue-Dec-1996/jagose.html>>

Jak to bude probíhat. [online]. Velke-revize-zv.rvp.cz, 2022 [cit. 8.4.2022]. Dostupné z: <<https://velke-revize-zv.rvp.cz/jak-to-bude-probihat>>

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9

JARKOVSKÁ, Lucie. Gender a společnost. In: SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *GENDER VE ŠKOLE: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

JARKOVSKÁ, Pavlína a SMETÁČKOVÁ, Irena. *Škola jako genderovaný prostor*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *GENDER*

VE ŠKOLE: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

JOHNSON, Jon. *What to know about toxic masculinity*. [online]. Medicalnewstoday.com, 2020 [cit. 5.3.2022]. Dostupné z: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/toxic-masculinity>>

LAMBORGHINI. *Lamborghini Huracán EVO: Every Day Amplified*. [online]. Youtube.com, 2019 [cit. 18.3.2022]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=fKNdoxRld34>>

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0

MALINA, Jaroslav a kol. *Antropologický slovník*. [online]. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 24.3.2022]. ISSN 1802-128X. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/prif/ps09/antropol/web/slovník.html>>

MAŘÍKOVÁ, Hana. *Proměna rolí muže a ženy v rodině*. In: MAŘÍKOVÁ, Hana, ed. a VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, Eva., ed. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999. 171 s.

MELICHÁR, Jozef. *Sebenaplnující proroctví*. [online]. Psychologie.cz, 2011 [cit. 12.4.2022]. Dostupné z: <<https://psychologie.cz/sebenaplujici-proroctvi/>>

Některé obchody v Kalifornii budou muset mít genderově neutrální sekci. [online]. Novinky.cz, 2021 [cit. 21.3.2022]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/koktejl/clanek/nektere-obchody-v-kalifornii-budou-muset-mit-genderove-neutralni-sekci-40374482#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=novinky.sznhp.box&dop_req_id=9yqfTKi4Gs0-202110101734&dop_id=40374482&source=hp&seq_no=5&utm_campaign=&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz>

NICKERSON, Raymond S. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*. [online] Sage Journals, 1998, vol. 2, no 2, s. 175–220 [cit. 17.2.2022]. ISSN 1939-1552. Dostupné z: <<https://www.scinapse.io/papers/2075585362#fullText>>

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6

PAVLÍK, Petr. *Gender: Úvod do problematiky*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *GENDER VE ŠKOLE: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. akt. Praha: Portál, 2008. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6

Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 31. března 2021, sp. zn. 8 As 202/2019-43. [online]. Nssoud.cz, 2021 [cit. 18.3.2022]. Dostupné z: <https://www.nssoud.cz/files/SOUDNI_VYKON/2019/0202_8As_19000_43_20210331154258_20210406154019_prevedeno.pdf>

Rovnost žen a mužů. [online]. Msmt.cz [cit. 4.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost>>

RVP G. [online]. Edu.cz, 2021 [cit. 6.4. 2022]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/#2-aktualizace-rvp-pro-gymn%C3%A1zia-s-%C3%BA%C4%8Dinnost%C3%AD-od-1-z%C3%A1%C5%99%C3%AD-2022>>

RVP ZV. [online]. Revize.edu.cz, 2021 [cit. 6.4.2022]. Dostupné z: <<https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>>

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů.* In: BABANOVÁ, Anna a kol. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR.* Praha: Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5

SMETÁČKOVÁ, Irena a VALDROVÁ, Jana. *Učivo a učebnice.* In: SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *GENDER VE ŠKOLE: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender a školství*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a VLKOVÁ, Klára. *GENDER VE ŠKOLE: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Vyučovací metody a pedagogické hodnocení*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *GENDER VE ŠKOLE: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 359 s.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. [online]. Msmt.cz [cit. 8.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>>

ŠABATOVÁ, Anna a kol. *Sborník stanovisek veřejného ochránce práv 20: Diskriminace*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv, 2019. 296 s. ISBN 978-80-7631-009-4

ŠÁRA, Filip. *Ministerstvo školství bojuje proti genderové nerovnosti. Dotknout se to může i učebnic.* [online]. Novinky.cz, 2021 [cit. 9.4.2022]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/ministerstvo-skolstvi-bojuje-proti-genderove-nerovnosti-dotknout-se-to-muze-i-ucebnic-40350322#seq_no=6&source=hp&dop_ab_variant=0&dop_req_id=9doWWMSkqSG-202102101222&dop_source_zone_name=novinky.sznhp.box&utm_campaign=&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz>

ŠIKLOVÁ, Jiřina. *Jsou chlapci od přírody živější a aktivnější než dívky?*. In: BABANOVÁ, Anna, ed. a MIŠKOLCI, Josef, ed. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0

Školský zákon ve znění účinném od 1.2.2022. [online]. Msmt.cz, 2022 [cit. 3.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>>

ŠVARC, Michael. *Už žádné dámy a pánové. Britský vlajkový dopravce zavádí neutrální oslovení.* [online]. Novinky.cz, 2021 [cit. 15.2.2022]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/cestovani/clanek/uz-zadne-damy-a-panove-britsky-vlajkovy-dopravce-zavadi-neutralni-osloveni-40374516#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=novinky.sznhp.box&dop_req_id=MN0YtcVqH9L-202110111743&dop_id=40374516&source=hp&seq_no=6&utm_campaign=&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz>

TUŽILOVÁ, Michaela. *Pohled do historie rozvoje vzdělávání žen v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. [online]. Epale.ec.europa.eu, 2016 [cit. 28.3.2022]. Dostupné z: <<https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/pohled-do-historie-rozvoje-vzdelavani-zen-v-cechach-na-morave-ve-slezsku>>

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Pedagogický sbor*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *GENDER VE ŠKOLE: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8

VALDROVÁ, Jana. *Gender a jazyk*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a VLKOVÁ, Klára. *GENDER VE ŠKOLE: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5

VEINBEDNER, Kristýna. *Rozdíl mezi platy žen a mužů se zužuje. Nezaměstnaných žen ale přibývá*. [online]. E15.cz [cit. 12.3.2022]. Dostupné z: <<https://www.e15.cz/domaci/rozdil-mezi-platy-zen-a-muzu-se-zuzuje-nezamestnanych-zen-ale-pribyva-1384722>>

VRHEL, František. *Sexualita v transkulturní perspektivě*. In: WEISS, Petr. *Sexuologie*. Praha: Grada, 2010. 744 s. ISBN 978-80-247-2492-8.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva, eds. *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2019. 760 s. ISBN 978-80-247-5775-9

Učení. [online]. Studium-psychologie.cz [cit. 20.3.2022]. Dostupné z: <<https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/7-uceni.html>>

Úhrnná rozvodovost v letech 1950-2019. [online]. Czso.cz, 2020 [cit. 25.2.2022]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/czso/uhhrna-rozvodovost-v-letech-1950-2019>>

WACHOWICZ, Stuart. *Do Schools Discriminate Against Boys?*. [online]. Youtube.com, 2017 [cit. 11.4.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=qloY4OJxBoQ&ab_channel=Tomorrow%27sWorldViewpoint>

WEDLICHOVÁ, I. Jak Rodina působí na dítě. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 1999. roč. 5., č. 1., s. 18–19. ISSN 1212-9607

WEISS, Petr. Poruchy pohlavní identity. *Psychiatrie pro praxi*. [online]. Solen Medical Education, 2012, roč. 13, č. 3, s. 104–106 [cit. 24.3.2022]. ISSN 1803-5272. Dostupné z: <<https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/03/03.pdf>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Zakonyprolidi.cz [cit. 2.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>>

3. VZDĚLÁVÁNÍ. [online]. Czso.cz, 2021 [cit. 1.4.2022]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/documents/10180/142141209/3000022103.pdf/c2f370f6-d457-4d1e-98d1-eef3f9e5bee0?version=1.3>>

Přílohy

Příloha č. 1 – Nabídky pracovních pozic na portále jeprace.cz

Dobrý den, zasíláme vám aktuální pracovní nabídky z portálu JenPrace.cz.

jenprace.cz

aktuální nabídky
přímo pro vás

Aktuální pracovní nabídky

[Výroba elektromotorů \(m/ž\) náborový příspěvek 30 000 Kč](#) (Mohelnice, okres Šumperk)
~ Manuvia Job s.r.o.

[POMOCNÍK DO KUCHYNĚ \(16:00 - 20:00\) – Schaeffler Lanškroun](#) (Lanškroun) ~
ARAMARK, s.r.o.

[Operátor - školitel ZP \(zahraničních pracovníků z Ukrajiny\)](#) (Litovel) ~ Europasta SE

[OPERÁTOR - obsluha nožových mlýnů](#) (Luká, okres Olomouc) ~ Remarkplast Services
s.r.o.

[Pracovník/ce rezervačního oddělení](#) (Dolní Morava) ~ SNĚŽNÍK , a.s.

[Supervisor](#) (Dolní Morava) ~ SNĚŽNÍK , a.s.

[Koordinátor indoor a outdoor aktivit pro hotelové animace](#) (Dolní Morava) ~ SNĚŽNÍK ,
a.s.

[Operátor - Obsluha regranulačních linek](#) (Bohuslavice, okres Prostějov) ~ Remarkplast
Services s.r.o.

[Kuchař/ka](#) (Dolní Morava) ~ SNĚŽNÍK , a.s.

[Směnový údržbář - elektro](#) (Úsobrno) ~ SKLÁRNÝ MORAVIA, akciová společnost

[Seřizovač CNC - 150Kč/hod a měsíční bonusy](#) (Olomouc) ~ ManpowerGroup s.r.o.

[Skladník/skladnice](#) (Olomouc) ~ ŽOLÍKOVÁ PRÁCE s.r.o.

[Seřizovač](#) (Olomouc) ~ ŽOLÍKOVÁ PRÁCE s.r.o.

[Operátor - obsluha VZV](#) (Olomouc) ~ FESTA SERVIS spol. s r.o.

[Samostatná účetní](#) (Olomouc) ~ UNICAPITAL N.V., odštěpný závod

[Obchodně technický konzultant Olomouc 20 000 až 80 000 Kč](#) (Olomouc) ~ SAFE LOGIC s.r.o.

[Obsluha zkracovací pily a pracovník výroby obalů](#) (Bruntál) ~ Miloslav Ševčík

[OBCHODNÍK - starost o klienty, s výdělkem až 70 000,- Kč](#) (Olomouc) ~ Celostátní česká služba s.r.o.

[Operátor výroby](#) (Olomouc) ~ Czech Republic Onamba s.r.o.

[Obchodník](#) (Olomouc) ~ GRIT, s.r.o.

[Obchodní zástupce - AG Olomoucko](#) (Olomouc) ~ ERGOTEP, družstvo invalidů

[Obsluha Cnc Strojů - Výrobní Grafik](#) (Zálší, okres Ústí nad Orlicí) ~ Sahm s.r.o.

[Pracovník v přímé péči / pečovatel/ka](#) (Vamberk) ~ LDZ, s.r.o.

[OBCHODNÍK - STAROST O KLIENTY, s výdělkem až 70 000,- Kč](#) (Prostějov) ~ Celostátní česká služba s.r.o.

[Provozní Technik/Údržbář, až 35 000 Kč, nástup ihned \(m/ž\)](#) (Vamberk) ~ Randstad HR

[Svářeč hliníkového drátu](#) (Vamberk) ~ Randstad HR Solutions s.r.o.

[Kuchař/ka s praxí ve skvělém kolektivu – Megopta Přerov](#) (Přerov) ~ ARAMARK, s.r.o.

[CNC OBSLUHA \(až 45.000 Kč\)](#) (Lipník nad Bečvou) ~ Advantage Consulting, s.r.o.

[HLEDÁME LAKÝRNÍKY/LAKÝRNÍCE \(50.000 Kč + BUNUSY\)](#) (Lipník nad Bečvou) ~ Advantage Consulting, s.r.o.

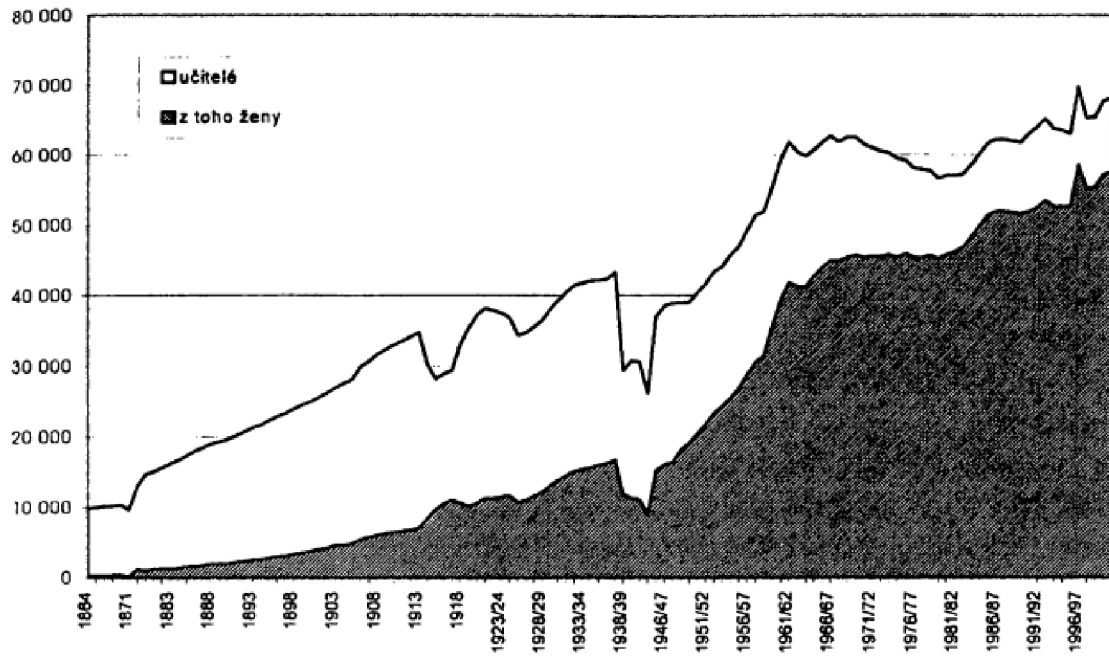
[Hledáme nové majitele našich poboček ve všech krajích ČR](#) (Celá ČR) ~ EVROPA services Czech s.r.o.

DOPORUČUJEME

Příloha č. 2 – Feminizace školství

Tab. 2: Počty učitelů na obecných školách (Rakousko-Uhersko a První republika) a na školách základních (po 2. světové válce). Některé důležité mezníky ovlivňující rozvoj školství a vzrůstající počty žen ve školství:

Rok	učitelé	z toho žen	% žen	Rok	učitelé	z toho žen	% žen
1868	10 385	473	4,6	1915	28 208	9 771	34,6
1871	9 655	168	1,77	1917	29 445	11 110	37,7
1875	12 933	1 233	9,5	1918	33 075	10 683	32,3
V tomto období došlo k rozvoji škol díky Říšskému školskému zákonu z r. 1869, a to obecných škol a učitelských ústavů.				Toto období je poznamenáno 1. světovou válkou a také vznikem 1. republiky, kdy došlo k mohutnému rozvoji všech typů škol a k nárůstu počtu učitelů.			
1922/23	37 874	11 349	30,0	1945/46	36 995	15 210	41,1
1937/38	43 291	16 715	38,6	1948/49	38 960	18 211	46,7
1941/42	26 126	9 037	34,6	1953/54	44 100	24 369	55,3
Toto období ovlivnil Malý školský zákon z r. 1922 a posléze první roky okupace.				Toto období se vyznačovalo zakládáním škol vlivem konce 2. světové války, vlivem 1. a 2. školského zákona (1948 a 1953) a požadavkem zaměstnanosti žen.			
1960/61	59 288	39 366	66,4	1984/85	60 173	49 920	83,0
1969/70	62 572	45 759	73,1	1990/91	63 082	51 890	82,3
1980/81	57 044	45 810	80,3	2000/01	68 155	57 528	84,4
Toto období se rozvíjí pod vlivem 3. školského zákona z r. 1960 a pod vlivem vědecko-technické revoluce, od 70. let pod vlivem normalizace.				V r. 1984 byl přijat 4. školský zákon, k jeho novelizaci došlo v r. 1990 a současně proběhla další vlna zakládání škol.			



Obrázek 1: Podíl žen z celkového počtu učitelů na základních školách (1864 až 2000/01)

Učitel/ka:

Předmět:

Třída:

a) Hodnocení žáků – formativní

b) Přístup k žákům – obecné preferování dívek/chlapců

c) Způsob oslovování – zdvojnásobení, generické maskulinum, ...

d) Podpora/vyvrácení stereotypů

e) Četnost vyvolávání¹³

– chlapci

– dívky

ideální četnost: – chlapci:

– dívky:

¹³ Způsob výpočtu ideálnosti a relativní četnosti vyvolávání viz. kapitola 3.1.2 Výzkumné metody a způsob zpracování dat

f) Další poznámky:

Příloha: dotazník

Role genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu

Dobrý den,

velmi si vážím Vaší ochoty vyplnit tento krátký dotazník a předem za to děkuji.

S pozdravem

Martin Polách

1 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Muž Žena Jiné

2 Stručně charakterizujte pojem "gender".

3 Které tvrzení o genderu je správné?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Existují pouze dva gendery (muž a žena) S genderem se rodíme a nemůžeme ho v průběhu života měnit Gender je dán společností a učíme se ho v průběhu života Gender je ve všech společnostech a historických etapách stejný

4 Uvedte příklad genderového stereotypu.

5 Kvůli stereotypům panujícím o mém pohlaví se nemůžu projevovat, jak bych chtěl/a, protože ode mě ostatní očekávají něco jiného.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit

6 Dělá mi problém určit, jak bych se měl/a chovat na základě svého genderu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně ano
 Spíše ano
 Spíš ne
 Rozhodně ne
 Nedokážu určit

7 Mám osobní zkušenost s genderovou diskriminací (znevýhodňováním na základě genderu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
 Ne
 Nedokážu určit

8 Problematice genderu se ve škole věnujeme dostatečně.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit

9 V jakých předmětech se věnujete problematice genderu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ZSV
 Český jazyk
 Dějepis
 V žádném

- V jiných:

4 Uvedte příklad genderového stereotypu.

5 Kvůli stereotypům panujícím o mém pohlaví se nemůžu projevovat, jak bych chtěl/a, protože ode mě ostatní očekávají něco jiného.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit

6 Dělá mi problém určit, jak bych se měl/a chovat na základě svého genderu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně ano
 Spíše ano
 Spíš ne
 Rozhodně ne
 Nedokážu určit

7 Mám osobní zkušenost s genderovou diskriminací (znevýhodňováním na základě genderu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
 Ne
 Nedokážu určit

8 Problematice genderu se ve škole věnujeme dostatečně.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit

9 V jakých předmětech se věnujete problematice genderu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ZSV
 Český jazyk
 Dějepis
 V žádném

- V jiných:

10 Učitelé/ky nadržují žákům stejného pohlaví.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit
 Pohlaví nehraje roli

11 Učitelé/ky mají liberální přístup k genderu a odbourávají genderové stereotypy a předsudky.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit

12 Větší autoritu mají:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Učitelé
 Učitelky
 Nedokážu určit
 Pohlaví nehraje roli

13 Ve školách je málo učitelů (mužů).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně souhlasím
 Spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 Rozhodně nesouhlasím
 Nedokážu určit

14 Nejvíce mě baví a mám nejlepší prospěch v:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Humanitních předmětů (ZSV, dějepis,...)
 Přírodovědných předmětů (matematika, fyzika, chemie,...)
 Jazyčích
 Jiných:

15 Napište, jaké povolání byste chtěli vykonávat a jestli, případně jak, se do Vašeho výběru promítlo hledisko genderu.

Nápověda k otázce: *Příklad: Chtěla jsem být politička, ale pro ženy je příliš těžké se v politice prosadit, proto budu radši učitelka. Příklad: Mám v plánu stát se módním návrhářem, protože jsem kreativní a nevodí mi, že je tato práce vnímána spíše jako ženská.*

Příloha č. 5 – Kompletní výčet odpovědí na otázku č. 2

2 Stručně charakterizujte pojem "gender".

Textová odpověď, zodpovězeno 49 x, nezodpovězeno 0 x

-
- Gender je v dnešní době mnohem rozšířenější pojem než kdy dřív. Je to jakési zařazení člověka do skupiny, zpravidla "muž" a "žena", nicméně dnes jsou tendence tam zařazovat i jiné gendery jako "bigender", "nonbinary" a podobně.
- jako jaké pohlaví se cítíme a prezentujeme pro okolí
- jak se cítíme
- Jak se daný člověk pohlavně cítí.
- Je to něco jiného než pohlaví pohlaví -biologie ale gender je jako jaké pohlaví se člověk cítí proto gender nejsou jen muž a žena ale i nebinární intersexuální atd. většina lidí je číis tudíž se narodí např.jako žena a cítí se jako žena pohlaví se tedy schoduje s genderem
- Kulturní rozdíly mezi ženou a mužem
- Míra, do jaké se člověk cítí být mužem či ženou.
- Muž
- podle mě je to psychické pohlaví. Ne takové pohlaví, se kterým jsme se narodili (muž,žena), ale takové pohlaví, kterým se cítíme být.
- (8x) pohlaví
- pohlaví
- (3x) Pohlaví
- (4x) Pohlaví
- Pohlaví, ale ne v biologickém smyslu
- Pohlaví, jak se kdo cítí
- pohlaví, já, které vím, že jsem
- pohlaví, které lze zaměnit v průběhu života

5

Role genderu ve výchově-vzdělávacím procesu

- Pohlaví, které si vyberete, na které se cítíte
- pohlaví na jaké se cítíme vnitřně
- Pohlaví, nikoliv biologické ale víceméně to je to čím se člověk cítí být - psychicky, sociálně. Biologické pohlaví - sex je jiná věc.
- pohlaví, orientace
- Pohlaví, rod, označení osobní identity
- pohlavní kontroverze
- role člověka ve společnosti podle jeho vlastností
- Role, identita
- role ve společnosti podle pohlaví
- Rozdělení lidí podle pohlaví a poukazování na jejich rozdíly
- rozdělení podle pohlaví
- Sociální pohlaví
- Sociální pohlaví
- Sociální rozdíly mezi mužem a ženou. Gender nerovná se pohlaví
- sociální rozdíly mezi muži a ženami, nejsou to biologické rozdíly
- Tímto pojmem označujeme, jakého pohlaví se daný člověk cítí
- Určité pohlaví
- Vlastní identifikace a jedno ze začlenění jedince ve společnosti
- Vnitřní sexualita daného jedince

4 Uvedte příklad genderového stereotypu.

Textová odpověď, zodpovězeno 49 x, nezodpovězeno 0 x

- .
- Así to bude zrovna muž a žena
- Člověk se narodí buď jako muž a nebo jako žena a tím to hasne

6

Role genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu

- Domnívají se někteří lidé, že existují práce, které muž nebo žena nedělají, a pokud je dělají, tak je někteří (převážně konzervativní) lidé považují za homosexuály.
- Existují pouze dvě pohlaví
- Gayové se chovají zženštilé
- jsou jen dva
- když mám pohlaví ženy musí být gender taky žena
- mnoho lidí neschvaluje určování genderu
- Muž a žena
- muži by měli být silní a stateční
- muži by neměli plakat (muži nejsou tak emočně založení jak ženy)
- muži jsou silnější
- muži nenosí makeup
- Muži nepláčou, ženy jsou přecitlivělé
- nerovnost mezi muži a ženami
- nevím
- Nevím
- pohlaví = gender
- Předsudek o tom, co by měli vykonávat buď ženy nebo muži
- rodina: žena vaří, uklízí a stará se o domácnost a děti, muž rodinu finančně zabezpečuje a je její "ochránitel"
- Růžová je barva pro holky a modrá pro kluky
- toxická maskulinita, předsudky vůči sexuálním menšinám
- zrovna si nemůžu na nic vzpomenout
- Že by měli existovat pouze heterosexuálové
- žena by měla poslouchat svého manžela
- žena je níže postavená jak muž
- Žena je v domácnosti
- Žena, která se ženou narodila, je jí celý život
- žena musí vařit, uklízet atd.
- žena nedosahuje kvalifikace jako muž
- Žena patří do kuchyně
- Žena patří do kuchyně.
- žena rodí děti a je v domácnosti, muž vydělává a zabezpečuje rodinu

- Žena se stará o úklid domácnosti
- žena-slabá, křehká x muž- silný, neemocionální
- Žena vaří , muž vše opraví, žena má mateřské pudy
- Žena vaří, uklízí a tará se o děti, muž zase dělá ty technické věci, finančně zabezpečuje rodinu
- žena v domácnosti
- Žena v domácnosti
- Žena v domácnosti
- Žena v kuchyni
- Žena zastává domácí práce, muž vydělává peníze a zabezpečuje rodinu
- „Ženy by měly zůstat v kuchyni u plotny, protože tam patří“
- Ženy musí být na mateřské
- ženy musí pracovat v domácnosti
- ženy nehrají fotbal

7

Role genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu

- Ženy nemajíci řadí technické obory
- ženy patří do kuchyně, muži nemají projevovat pocity

Příloha č. 6 – Kompletní výčet odpovědí na otázku č. 15

15 Napište, jaké povolání byste chtěli vykonávat a jestli, případně jak, se do Vašeho výběru promítlo hledisko genderu.

Textová odpověď, zodpovězeno 49 x, nezodpovězeno 0 x

- baví mě matika a fyzika a asi bych chtěla do budoucna dělat něco jako inženýr architekt ale mám strach že budu mít větší problém se prosadit než muž
- Bohužel stále ještě nevím, čemu bych se v budoucnu chtěla věnovat
- Diplomacie, politika, právě proto, že se to ode mě jako od ženy nečeká
- Doktorka, pochybnosti i skrz predsudky
- Doktor medicíny - nijak
- Farmaceutka, ano promítla, v oblasti rodičovství a práce s tím spojené
- Hlásím se na technickou školu (VUT). Zpočátku jsem chtěla vykonávat vědeckou práci, avšak kvůli špatně uplatnitelnosti a platu jsem se rozhodl pro inženýrství, nikoliv však jakékoli hledisko genderu.
- Chci být barmanka, gender mě neomezuje
- chci být fyzioterapeutkou nebo psychologičkou, hledisko genderu se do mého rozhodnutí nepromítá
- Chci být fyzioterapeut, nemyslím si, že by se mě tenhle problém nějak dotkl
- Chci být učitelem, na této volbě se hledisko genderu nepromítlo
- Chci být učitelka. Hledisko genderu se do mého výběru nepromítlo.
- Chci být zubařkou a myslím že to ohledně genderu bude v pohodě
- Chci poznávat určité kultury, dělat v cestovním ruchu a myslím si, že v tomto oboru se na gender nehledí
- Chci se stát stavební inženýrkou. Sice je toto povolání vnímáno jako mužské, tak v poslední době se to mění a poměr žen a mužů na dané škole je rovnoměrný.
- Chci se stát učitelkou.
- Chtěla bych být právnička. Vnímám jako překážku odchod ze zaměstnání na rodičovskou dovolenou, neboť ženy s dětmi bývají zpravidla méně úspěšné. A také nepříjemné na základě kladné zodpovězení otázky zda plánuji založit rodinu a věnovat se výchově dětem.
- Chtěla bych být projektantkou staveb. To, že je toto povolání bráno spíše jako mužské beru na jednu stranu jako výhodu.
- Chtěla bych být veterinářem a myslím si, že veterině by se měli více věnovat i muži. Často jsou veterináři ženy.
- Chtěla bych se stát lékařkou, přestože mohou ženy být vnímány v této profesi méně zdatné.
- Chtěla bych se stát učitelkou 1. stupně. Do mého výběru se hledisko genderu nepromítlo, spíše chci jít tímto směrem, protože mě baví vymýšlet zábavné formy učení pro děti.
- Chtěla jsem být lékařem, ale došlo mi, že je pro mě větší prioritou být matkou. A lékařská profese je zkrátka velmi časově náročná. Navíc jsem začala ve škole cítit, že mě stěžejní předměty k této profesi přestávají těšit. Takže hledisko genderu jsem určitě zohlednila, ale jsem se svou volbou spokojená.
- Chtěla jsem být učitelka nebo lékařka, ale vím, že ženy v tomto oboru jsou na tom celkem špatně, protože když dělají například praxi, setkávají se do názorem již vystudovaných lékařů (vyššího věku), že žena by například neměla pracovat na chirurgii, protože "muž je spolehlivější"
- chtěl bych být právník
- Chtěl bych dělat v IT, což je obor, kde bych s genderem neměl mít problém.
- Chtěl bych pracovat v technických oborech, např. strojní inženýrství, elektronika. Myslím, že role genderu v mém rozhodování nehrála roli.
- Jako malá jsem chtěla být paleontolog (archeolog), tomuto povolání se ale věnují převážně muži a myslím si, že bych se buď málo uplatnila a nebo bych měla menší plat.
- Ještě nejsem plně rozhodnutá, co bych chtěla dělat, ale vydám se nejspíš humanitním směrem. Myslím, že v oborech, kterými bych se chtěla zabývat, gender nehráje příliš velkou roli.
- ještě neví,
- Mám v plánu najít uplatnění ve vědě a výzkumup, o genderovém hledisku jsem neuvažovala
- Nejspíš bych chtěla být učitelka nebo psychologička. Myslím, že hledisko genderu v těchto případech nijak neovlivňuje moji volbu.
- Nemám ještě vybrané povolání, ovšem nemyslím si, že by to můj výběr mělo nijak ovlivnit.
- Netuším, jaké povolání bych v budoucnu chtěla vykonávat. Doufám ale, že se kvůli pohlaví nebudu muset nijak omezovat.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Martin Polách
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Role genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu
Název v angličtině:	The Role of Gender in the Educational Process
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá problematikou genderu jak ve společnosti obecně, tak především v souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem. Cílem práce je poukázat na nedostatky v současném školství v oblasti zahrnování tématu genderu do výuky a vzbudit, případně prohloubit, zájem žáků/yň a učitelů/ek o toto téma. V případě učitelů/ek zároveň poukázat na oblasti, které bývají nejčastěji genderově zatížené, a pomoci jim tak se na tyto oblasti zaměřit, analyzovat si vlastní výuku a přístup k žákům, a případně si uvědomit své nedostatky a pracovat na jejich odstranění. V teoretické části jsou tedy stěžejní kapitoly o genderových rolích a stereotypch a vztahu mezi žákem a učitelem. Praktická část práce se zaměřuje roli a důležitost genderu jak z pohledu žáků/yň, tak z pohledu učitelů/ek.</p>

Klíčová slova:	Gender, genderové role, genderové stereotypy, socializace, genderová identifikace, genderová diskriminace, feminita, maskulinita, genderové zatížení, výchovně-vzdělávací proces
Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis deals with the issue of gender both in society in general and especially in connection with the educational process. The aim of the thesis is to point out the shortcomings in the current education system in the area of including the topic of gender in teaching and to arouse, or deepen, the interest of pupils and teachers in this topic. In the case of teachers, also to point out areas, which are prone to gender bias the most, and thus help them focus on these areas, analyse their own teaching and approach to students, and potentially realise their shortcomings and work on their elimination. Therefore, in the theoretical part, the key chapters are the one about gender roles and stereotypes and the one about the relationship between a student and a teacher. The practical part focuses on the role and importance of gender both from the perspective of students and the perspective of teachers.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Gender, gender roles, gender stereotypes, socialization, gender identification, gender discrimination, femininity, masculinity, gender bias, education system
Přílohy vázané v práci:	1CD
Rozsah práce:	99 s., 153 421 znaků (vč. mezer)
Jazyk práce:	čeština