

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

**Diplomová práce**

Bc. Lucie Vaňková

Genderové stereotypy a jejich vnímání u žáků 2. stupně ZŠ

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod dohledem vedoucího mé diplomové práce a že jsem uvedla veškeré odborné zdroje, z kterých jsem během vypracovávání práce čerpala.

V Olomouci dne 26. 4. 2021

.....  
podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D. za jeho ochotu, vstřícnost, pomoc, cenné rady a další důležité připomínky, jež mi během zhotovování této práce poskytnul.

# Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Základní pojmy .....	9
1.1 Gender .....	9
1.2 Feminita a maskulinita .....	12
2 Genderová socializace .....	17
2.1 Genderová identita .....	18
2.2 Jádrová pohlavní identita .....	21
2.3 Genderová role .....	23
2.4 Genderová socializace v rodině .....	25
2.5 Genderová socializace v prostředí školy.....	30
2.6 Další socializační vlivy .....	35
3 Genderové stereotypy .....	37
3.1 Vznik genderových stereotypů a jejich funkce .....	38
3.2 Genderové stereotypy o ženách .....	40
3.3 Genderové stereotypy o mužích.....	41
3.4 Úskalí genderových stereotypů .....	42
4 Gender ve škole .....	45
4.1 Genderové stereotypy ve vzdělávání .....	45
4.1.1 Pedagogické hodnocení .....	45
4.1.2 Zastoupení žen a mužů v učitelství .....	46
4.1.3 Genderové stereotypy v přístupu učitelů .....	49
4.1.4 Gender v kurikulu: genderové zatížení učiva a učebnic.....	51
4.2 Genderově citlivá pedagogika.....	55
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 Výzkumný projekt .....	61
5.1 Vymezení problému, cíle a předpoklady výzkumu.....	61
5.2. Metodika výzkumu.....	64
5.2.1 Metody statistického zpracování dat .....	64
5.2.2 Dotazník pro žáky a žákyně 2. stupně ZŠ .....	64
5.2.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	66
6 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	68
7 Zodpovězení výzkumných otázek .....	106

8 Ověření platnosti hypotéz .....	110
8.1 Hypotéza č. 1 .....	110
8.2 Hypotéza č. 2 .....	111
8.3 Hypotéza č. 3 .....	113
8.4 Hypotéza č. 4 .....	114
9 Shrnutí výsledků výzkumu .....	116
Závěr .....	118
Seznam použité literatury	
Příloha	

## Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tématem genderových stereotypů a jejich vnímáním žáky a žákyněmi 2. stupně základních škol v okrese Prostějov. Téma jsme si vybrali z důvodu našeho dlouhodobého zájmu o genderovou problematiku a přesvědčení, že je třeba o tématu genderových stereotypů diskutovat, a to z důvodu jejich možných úskalí, které, jak si na následujících stránkách vysvětlíme, tkví převážně v přílišném zjednodušování, jež může vést až k předsudkům, dále ve společenském tlaku, které tyto stereotypy vyvíjí na ty jedince, kteří se nechovají odpovídajícím způsobem, a v potenciálu limitovat rozvoj vrozených předpokladů jedince a jeho seberealizaci. Na vnímání genderových stereotypů žáky a žákyněmi se zaměřujeme proto, že nás zajímá, zdali a nakolik jsou v myšlení a uvažování žáků a žákyň genderové stereotypy přítomny. Zajímá nás to přitom z toho důvodu, že se obáváme, že stereotypní představy o ženách a mužích mohou být limitujícím prvkem v rozvoji žáků a žákyň a jejich životních rozhodnutích. Pevně doufáme, že naše práce pomůže zvýšit povědomí o genderových stereotypech, a že povede k zamyšlení se a diskuzi nad jejich možným vlivem a problémy.

Diplomová práce se dělí na dvě části, a to na část teoretickou, ve které se zabýváme především, jak již samotný název práce napovídá, problematikou genderových stereotypů, a na část praktickou, která je věnována našemu výzkumnému projektu, který zkoumá vnímání genderových stereotypů žáky a žákyněmi 2. stupně ZŠ, a zjišťuje jejich vztah ke genderové stereotypizaci.

Cílem teoretické práce je seznámit čtenáře a čtenářky s problematikou genderových stereotypů. Vzhledem k rozsahu práce si neklademe za cíl tuto problematiku postihnout a zmapovat v celé její šíři, nýbrž zaměřujeme se převážně na přítomnost a působení genderových stereotypů v oblasti školství. V diplomové práci chceme poskytnout náhled na to, jakou roli v osvojování genderových rolí a stereotypů u žáků a žákyň hraje škola, zvláště vyučující v ní působící.

V první kapitole se zabýváme samotným pojmem gender, při této příležitosti považujeme zejména za nezbytné zmínit a vysvětlit vztah genderu a pohlaví, jelikož často tyto pojmy bývají chybně považovány za významově totožné, ale jak se budeme moci přesvědčit, ve skutečnosti je mezi nimi rozdíl. Máme-li se zabývat genderovými stereotypy, je třeba si však objasnit další klíčové pojmy, které se s nimi a samotnou genderovou

problematikou pojí. Tedy vysvětlíme si pojmy, jako jsou feminita a maskulinita, genderové role, genderová identita a genderová socializace. Všechny tyto pojmy nám pak pomohou působení genderových stereotypů lépe pochopit. V případě genderové socializace si rovněž objasníme její roli a popíšeme její průběh a podobu v rodině a ve školním prostředí. Stěžejními oblastmi teoretické části ovšem bude kapitola věnovaná genderovým stereotypům z obecného hlediska a kapitola zaměřující se na přítomnost a působení genderových stereotypů na úrovni škol, kde čtenářům a čtenářkám mimo jiné představíme koncept genderově citlivé pedagogiky jakožto modelu spravedlivé výchovy a vzdělávání, který nelimituje dívky a chlapce v jejich rozvoji zdůrazňováním tradičních genderových rolí a stereotypů, nýbrž poukazuje na individuální charakteristiky a vlohy žáků a žákyň a snaží se podporovat genderovou rovnost.

Cílem praktické části je realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkové šetření, jeho následné zpracování, včetně analýzy a vyhodnocení získaných dat, a nakonec prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí. Před samotnou realizací výzkumu jsme si stanovili celkem 4 cíle, ke kterým bychom chtěli, aby náš výzkum směřoval. Všechny čtyři cíle se týkají, jak samotný název práce napovídá, genderových stereotypů a jejich vnímání žáky a žákyňmi 2. stupňů základních škol v okrese Prostějov.

Prvním cílem výzkumu, který jsme si vytyčili, je zjistit, jaké povědomí mají výše zmínění žáci a žákyňe o genderových stereotypích. V souvislosti s tímto cílem se budeme konkrétně snažit zjistit, nakolik výše zmínění studující rozumí pojmu genderové stereotypy.

Dále se budeme zaměřovat na zjištění aktuální míry rozšířenosti typicky stereotypních názorů o ženách a mužích u žákyň a žáků 2. stupně ZŠ v okrese Prostějov. Jinými slovy, budeme se snažit odhalit, nakolik tyto žáci a žákyňe smýšlí genderově stereotypně.

Cílem je rovněž zjistit, jaký postoj výše zmínění žáci a žákyňe zaujímají vůči genderové stereotypizaci. Pro upřesnění, ve spojitosti s tímto záměrem budeme usilovat o vyzkoumání toho, zdali se žactvo staví ke genderovým stereotypům kriticky či nekriticky.

Posledním cílem, který jsme si v rámci výzkumné části vymezili, je zjištění, zdali a nakolik výše zmínění žáci a žákyňe pociťují tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů a vyučujících.

V rámci výzkumného projektu jsme formulovali čtyři hypotézy, které se budeme snažit vyhodnotit pomocí statistické metody chí-kvadrát, a vymezili osm výzkumných otázek.



# 1 Základní pojmy

## 1.1 Gender

Nejdříve je třeba, abychom si vysvětlili, co pojem „gender“, do češtiny někdy překládaný jako „rod“ (Janošová, 2008, s. 40), vlastně vůbec znamená. K lepšímu pochopení tohoto pojmu jej však nejprve musíme porovnat s pojmem „pohlaví“. Pohlaví se týká biologické a reprodukční klasifikace živých organismů, přičemž rozlišujeme pohlaví ženské a pohlaví mužské. Gender, naproti tomu, je fenoménem, který se odkazuje na kulturní a sociální aspekty spojených s vnímáním mužského a ženského pohlaví (Franklin, 2012, s. 1). Vyjadřuje tedy rozdíly mezi muži a ženami spočívající v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender je proto také možné přeložit jako „sociální pohlaví“. Genderové rozdíly přitom v historickém a společensko-kulturním kontextu vykazují značnou proměnlivost, čímž se má na mysli, že jejich podoba je v různých časových etapách a společnostech velmi různorodá. To, jakým způsobem jsou rodové odlišnosti v dané kultuře vymezeny, nám podkrývá stupeň společenského vývoje, na kterém se tato kultura nachází, a do určité míry i povahu vztahů mezi ženskou a mužskou populací dané kultury (Janošová, 2008, s. 40). Pohlavní rozdíly, tj. rozdíly mezi ženami a muži na biologické úrovni, jsou naproti tomu z kulturně-sociálního hlediska a jeho vývoje konstantní, což znamená, že se s nimi setkáváme ve všech minulých i současných lidských uskupeních, společnostech a kulturách (Janošová, 2008, s. 38-39). V souvislosti s uvedenými informacemi se gender často považuje za sociální konstrukt, přičemž pohlaví je vnímáno jako opačný pojem, který reprezentuje zase biologické určení ženského a mužského těla. Nicméně, tento pohled je dle Ireny Smetáčkové příliš zjednodušující, ne-li chybný, plynoucí podle ní z falešné představy o oddělitelnosti genderu a pohlaví. Uvedená autorka je totiž toho názoru, že jak na úrovni společenské, tak osobnostní se sociální a biologické faktory, které určují pohlavně-genderovou příslušnost, navzájem prolínají, přičemž ale neodmítá přítomnost některých biologických předpokladů, jež determinují pohlavní znaky, věří ovšem, že roli hrají převážně jen v oblasti reprodukce, zatímco v rovině kognitivní a sociálně-osobnostní je jejich vliv minimální. Svůj argument podporuje připomínkou historických a antropologických důkazů, které nám dosvědčují, že životní styl žen a mužů je v různých společnostech a časových obdobích poněkud rozdílný, tudíž domnívat se, že biologické aspekty jsou pro život žen a mužů determinující, by bylo mylné (2016, s. 42-43). Stejného názoru jsou i autorky Penelope Eckert a Sally McConnell-Ginet, které upozorňují na skutečnost, že lidé mají

tendenci vnímat gender jako výsledek výchovy, zatímco pohlaví jako výsledek přírody, tj. něco, co je jednoduše dané biologií. Příroda a výchova se však navzájem prolínají, a je nemožné určit přesný bod toho, kdy přestávají mít biologické dispozice vliv na kognitivní a sociálně-osobnostní vývoj jedince, a kdy naopak začíná být pro tento vývoj určující gender (2013, s. 10).

Dlouhověké domněnky o tom, že gender je dán pouze biologickými faktory, a nikoliv společenskými a kulturními, začaly být akademiky poprvé zpochybňovány v 60. a na počátku 70. let, kdy se rozmohla nová vlna feministických hnutí. Mezi první feministické spisovatelky, které představily nový pohled na gender, patřily Simone de Beauvoir či Anne Oakley (Franklin, 2012, s. 1). Nejvlivnější výrok Simone de Beauvoir, který započal změnu v chápání genderu, zněl takto: „*Ženou se člověk nerodí, ale stává.*“ (2011, s. 330). Totéž platí samozřejmě i pro muže. Proces stávání se ženou či mužem je nekonečný, a začíná od chvíle, kdy někdo začne uvažovat, zda dítě, u něhož se očekává narození, bude chlapec nebo dívka, přičemž následné oznámení, že dítě je jedno nebo druhé, okamžitě transformuje „to“ do „onoho“ nebo „oné“ přiřazujíc jej buď k životu jako muž, nebo jako žena. Toto přiřazení se dále prohlubuje prostřednictvím jazykového pojmenování, samotným přistupováním k dítěti buď jako ke klukovi, nebo holce, a postupným učením se býti mužem a ženou. Pokud by gender přirozeně vycházel z pohlaví, tj. biologických charakteristik, tak by nebylo třeba žádných vnějších zásahů pro to, aby se dítě stalo mužem nebo ženou, nýbrž dítě by se mužem či ženou stalo automaticky. Ve skutečnosti jsou však biologické dispozice jen půdou pro celoživotní proces utváření se genderu, tedy vývoje, v němž se jedinec stává a učí se, jak býti mužem nebo ženou (Eckert, 2013, s. 15-16). Podobně gender vnímá i Leanne Franklin, která tvrdí, že to, co znamená býti mužem nebo ženou, určují kulturní a společenské normy. Ty se navíc v průběhu času a místa mění. Aby podpořila svůj argument, porovnává růst a život ženy v patnáctém století a dvacátém prvním století, přičemž upozorňuje právě na jejich výraznou odlišnost, která je přítomna i přesto, že z hlediska biologického určení pohlaví jsou na tom obě ženy v podstatě stejně (2012, s. 13).

Podle Leanne Franklin poznatky genetiky v otázce biologického určení pohlaví hovoří jasně, a tj., že jsme narozeni, buď jako žena, nebo muž. O tom, jestli se narodíme, jako ženy, nebo jako muži, rozhodují naše geny. Lidské tělo se skládá z 23 párů genů, přičemž od každého rodiče pochází jedna polovina každého páru. Genový pár, který určuje naše pohlaví je buď XX v případě ženského pohlaví, nebo XY v případě mužského pohlaví (2012, s. 5-6). Takovéto vnímání pohlaví však může být příliš černobílé. Irena Smetáčková totiž

upozorňuje na skutečnost, že abychom mohli určit, zda dané tělo je ženské či mužské, nejdříve musíme mít představu o tom, co vlastně vůbec ženskost a mužskost znamená, a tudíž již samotné stanovení tělesných znaků, které budou pokládány za atributy jednoho či druhého pohlaví, je vlastně kulturně a sociálně determinováno. Jinými slovy, nejen gender, ale také biologické pohlaví je sociálním konstruktem, což dosvědčuje i fakt, že biologické pohlaví se stanovuje na několika úrovních (2016, s. 41-42). Jedná se např. o pohlaví chromozomální (týkající se konkrétní varianty karyotypu<sup>1</sup>), gonadální (dané typem pohlavních žláz (varlata/vaječníky), genitální, hormonální či psychické (pohlavní identita). Skutečnost, že mezi těmito pohlavními složkami existuje u některých jedinců v populaci (uvádí se 1 až 1,7 %) nesoulad (Janošová, 2008, s. 39), znamená, že hovořit o jednoznačnosti a univerzálnosti biologického pohlaví není zcela správné a přesné (Smetáčková, 2016, s. 42). Autorky Eckert a McConnell-Ginet uvádějí odhad, že 1 ze 100 dětí se narodí s tělem, které se nějakým způsobem liší od standardního muže či ženy. Těla těchto dětí vykazují například neobvyklou kombinaci pohlavních chromozomů (XXY na místo obvyklého XX nebo XY), hormonální abnormality (necitlivost na androgeny) či atypickou kombinaci genitálií a reprodukčních orgánů, kdy daný jedinec disponuje kombinací mužských a ženských pohlavních orgánů (2013, s. 11).

Jelikož není zcela jasné, nakolik mají na rozdílech mezi muži a ženami podíl biologické faktory, a nakolik faktory kulturní a naučené, je pravděpodobně přesnější hovořit o genderu jako o konceptu, který je částečně definován pohlavními rozdíly v chování, tj. rozdíly ve volbě zájmů, povolání, ve způsobu oblékání, komunikace či životního stylu, a částečně na základě variability v rámci každého pohlaví, čímž máme na mysli individuální rozdíly v maskulinitě a feminitě (Lippa, 2009, s. 24). Pojmem maskulinita se označuje soubor genderových vlastností připisovaných „typickému“ muži, v případě feminity se hovoří o souboru genderových vlastností připisovaných „typické“ ženě. Oba dva soubory genderových vlastností jsou přitom dané společností v určitém čase (viz podkapitola 1.2) (Řehořová et al., 2010, s. 178). Lidé, kteří při polemice v oblasti genderu, zdůrazňují pohlavní rozdíly, se často mylně domnívají, že ženy a muži jsou opačná pohlaví (Lippa, 2009, s. 23) v tom smyslu, že se ženy a muži svými vlastnostmi, životními cíli a preferencemi navzájem přirozeně doplňují. Výzkumy však naopak dokazují, že ve skutečnosti jsou tato pohlaví ve svém chování a psychických vlastnostech velmi podobná, a že mužsko-ženská komplementarita je sociálním konstruktem (Janošová, 2008, s. 40). To lze ukázat na

---

<sup>1</sup>Karyotyp je soubor všech chromozómů v jádře buňky (viz ABZ.cz: slovník cizích slov [online]).

příkladu, kdy ačkoliv muži mohou vykazovat průměrně vyšší agresivitu než ženy, majoritní většina lidí, bez ohledu na jejich pohlaví, by druhého člověka nezavraždila, ani nenapadla. Zastánci opačného úhlu pohledu se naopak snaží pohlavní rozdíly mezi ženami a muži bagatelizovat až eliminovat, pokládají je za zanedbatelné. Tomuto přístupu říkáme „minimalistická perspektiva“, a o těch, kterým je vlastní, hovoříme jako o „minimalistech“. Z rozporuplných výsledků studií a zjištění, že pohlavní rozdíly v některých situacích pozorovat můžeme, a jindy ne, tyto lidé odvozují, že pohlavní rozdíly v chování žen a mužů vznikají vlivem sociálního prostředí (např. tím, že obchodní společnosti mužům poskytují více moci než ženám), a nikoliv v důsledku biologicky vrozených rozdílů mezi ženami a muži. Věří tak, že je možné tyto rozdíly odstranit změnou sociálních podmínek, a jsou přesvědčeny, že pokud je při výzkumu přítomnost pohlavních rozdílů přeci jen zjištěna, tak je to kvůli působení genderových stereotypů a špatné volbě metodiky výzkumu. Pro vysvětlení tohoto argumentu můžeme uvést příklad výzkumného zjištění, že muži vykazují větší počet sexuálních partnerů než ženy. V souvislosti s tímto příkladem totiž vyvstává otázka, zdali se jedná o skutečné zjištění, nebo zdali se jen muži a ženy při vyplňování dotazníků neřídí genderovými stereotypy, které vykreslují muže jako více promiskuitní a sexuchtivé osoby, a nemají tak jen tendenci se popisovat ve shodě s těmito stereotypy (Lippa, 2009, s. 23-24).

## 1.2 Feminita a maskulinita

Feminita a maskulinita souvisejí s individuálními rozdíly v rámci každého pohlaví. Respektive tyto termíny používáme, když hovoříme o tom, co je pro mužské nebo ženské jedince charakteristické (Lippa, 2009, s. 24). Na feminitu a maskulinitu neboli ženskost a mužskost se lze dívat dvojím pohledem. Z psychologického hlediska je feminita považována za souhrn typických ženských vlastností a maskulinita za souhrn typických mužských vlastností, zatímco z kulturně-historického hlediska je feminita chápána jako vzor ženského chování a maskulinita jako vzor mužského chování. Tyto vzory jsou přitom prostorově a časově stabilizované (Kalnická, 2009, s. 7).

Část feministek vnímá pojem „feminita“ negativně, přičemž jej spojuje s kulturně společenskými rolemi, tedy rolemi žen jako matek, slabých žen, čarodějnic či svůdkyň. Druhá část představitelk feminismu vidí v tomto termínu naopak slibnější komplex vlastností, než kterou vykazuje maskulinita (tamtéž). K femininním vlastnostem se zpravidla

řadí například emocionální citlivost, umělecké vlohy, neagresivní chování a jednání, plachost, tendence pečovat o ostatní, starostlivost a sexuální orientace na muže (Lippa, 2009, s. 77). Za maskulinní se zase považují vlastnosti jako agresivita, nezávislost, soutěživost, výdrž a sexuální orientace na ženy (Lippa, 2009, s. 92). Profesor psychologie Richard A. Lippa však upozorňuje na to, že se jedná o charakteristiky značně stereotypní předpokládající existenci vnitřních femininních rysů, které přetrvávají i kulturní a historické změny a různorodosti (2009, s. 77). Ve skutečnosti se však jak feminita, tak maskulinita, respektive jejich vymezení, neustále přetváří, což dosvědčuje i skutečnost, že v současné době jsou si muži a ženy daleko podobnější než, jak tomu bývalo v minulosti, tudíž ženství a mužství se bezpochyby mění a vyvíjí. Podobnost můžeme spatřovat především v otázce nezávislosti, zaměstnanosti, sexuálního chování (iniciace vztahu), oblékání (unisexuální), úpravy zevnějšku (délka vlasů) apod. Všechny prováděné průzkumy vykazují stejné výsledky, a tj. to, že zjištěné rozdíly mezi ženami a muži jsou oproti jejich podobnostem spíše nepatrné. Dokonce i etnické a subkulturní rozdíly jsou mnohem výraznější než rozdíly mezi ženami a muži uvnitř těchto uskupení. Tento proces je sociálními psychology označován jako „konfúze mužské a ženské role“. Nicméně na odlišnosti mezi příslušníky obojího pohlaví je stále, navzdory opačným výsledkům současných výzkumů, povětšinou kladen až nepřiměřený důraz, jsou přeceňovány a často uměle zvětšovány. Tato optika má kořeny v tradičním pojetí mužských a ženských rolí, které jsou pokládány za dvoudomé či dichotomní, což znamená, že jsou si navzájem zcela odlišné až protikladné. Na základě tohoto pojetí máme tendence přisuzovat ženám a mužům polaritně opačné znaky (Janošová, 2008, s. 25).

Rovněž naše vlastní podoba ženství či mužství se mění, neboť jsou období, ve kterých vykazujeme rodově typické vlastnosti ve velké míře, a období, kdy některé z nich buď částečně, nebo úplně vymizí (tamtéž). Skutečnost je totiž taková, že všichni muži nevykazují stejnou míru maskulinity, ale naopak někteří muži jsou více maskulinnější a někteří zase femininnější, a totéž platí i pro ženy (Lippa, 2009, s. 77). Výsledky výzkumů ukazují, že muži obecně vykazují nejvyšší stupeň maskulinity v pozdní adolescenci a kolem 20. roku života (Terman a Miles, 1936, s. 122). Dále nám tvrdí, že muži, u nichž je maskulinita zřetelná více než u ostatních mužů, mají tendenci se více zajímat o vědu, sport a technické aktivity a práce, zatímco femininní muži o činnosti spojené s kulturou a uměním (Terman a Miles, 1936, s. 207-209). Co se týče maskulinity a feminity u žen, ze zjištěných výsledků vyplývá, že ženy s vyšší mírou maskulinity vykazují rozmanitější zájmy, větší úspěšnost

v intelektuálních činnostech a ve vzdělávání než ostatní ženy (Terman a Miles, 1936, s. 216-217), z čehož bychom mohli zjednodušeně vyvodit, že tedy maskulinita je pro ženy obecně příznivá (Lippa, 2009, s. 87). Navíc, některé výzkumy ukazují, že feminita u žen je rovněž spojena s větší úzkostlivostí, depresí, nízkou sebeúctou a poddajností. Avšak ani maskulinita u mužů není spojena jen s pozitivními kvalitami, neboť její vyšší míra souvisí se zvýšenou agresivitou a potřebou se předvádět. Na základě zmíněných informací lze tedy předpokládat, že silně maskulinní muži mohou disponovat přílišnou impulzivností, zatímco silně femininní dívky mohou být snadno poddajné, ovlivnitelné a ostýchavé, a tudíž extrémní maskulinita nemusí být pro muže ideální, stejně jako extrémní feminita nemusí být žádoucí pro ženy (Maccoby, 1966 cit. dle Lippa, 2009, s. 88). Ba naopak spíše se ukazuje, že feminita u chlapců a maskulinita u dívek představuje určitou výhodu, neboť v rámci výzkumů se zjistilo, že femininní chlapci a maskulinní dívky disponují vyšším stupněm dosaženého vzdělání, kreativity a talentu než děti s typickými (stereotypními) vlastnostmi pro dané pohlaví (Lippa, 2009, s. 87-88). Stanfordská psycholožka Sandra Bem (1974) (Lippa, 2009, s. 91) však upozorňuje na existenci dalších variací v mužnosti a ženskosti, neboť existují lidé, kteří vykazují jak vysokou maskulinitu, tak vysokou feminitu, např. že jsou nezávislí a dominantní, ale zároveň laskaví a empatictí. Bem pojmenovala tuto část lidí za „androgynní jedince“, což znamená, že mají jak mužské, tak ženské vlastnosti (pochází z řec. andro (=muž) a gyn (=žena)). Dokonce se můžeme setkat i s lidmi, kteří mají současně nízkou míru maskulinity a nízkou míru feminity. Tuto skupinu lidí označujeme zase jako „nevyhraněné“. Na základě výsledků, ke kterým Bem v rámci svého zkoumání došla, usoudila, že pravděpodobně nejideálnější je být androgynní. Stereotypně maskulinní jedince (lidé s vysokou maskulinitou, a nízkou feminitou) a stereotypně femininní jedinci (lidé s vysokou feminitou, a nízkou maskulinitou) nemohou podle ní být ideálními, neboť se domnívá, že jsou omezeni svou pohlavní rolí. Maskulinní muži sice vynikají v řešení problémů a složitých úloh či situací (jsou např. průbojní), ovšem nezvládají například péči o druhé. U femininních žen je to přesně naopak. Kdežto androgynní jedinci mohou vysokou maskulinitu a feminitu přizpůsobit konkrétní situaci, což v praxi znamená, že tyto lidé mohou být v zaměstnání průbojní a stát se skvělými manažery/manažerkami či řediteli/ředitelkami, zatímco doma mohou zaujmout roli něžného a podporujícího rodiče (Lippa, 2009, s. 93-94).

Průzkumy a studie nám napovídají, že v případě laického pojetí maskulinity a feminity můžeme shledat nespočet odlišností a různorodostí (Lippa, 2009, s. 102). Ve výzkumech související s těmito dvěma termíny se používají škály, které měří jednak instrumentální

znaky (např. průbojnost) v případě maskulinity a jednak expresivní znaky (např. starostlivost) v případě feminity (Lippa, 2009, s. 96). Kupříkladu v rámci průzkumu Anity Myers a Gail Gonda (1982), ve kterém se dotazovali 700ti návštěvníků přírodovědného muzea v Torontu v Kanadě na to, jak by definovali maskulinitu a feminitu, však účastníci překvapivě vyjmenovávali jiné znaky než výše zmíněné, a to především fyzické charakteristiky (např. svalnatý, hluboký hlas či nalíčená), vlastnosti jiné než instrumentální a expresivní (např. „macho“, „drsňák“, jemná, křehká), biologické znaky (např. schopnost rodit děti, převaha testosteronu/převaha estrogenu, sexualita (např. sexuální orientace, svůdnost, mužnost a ženskost v souvislosti se sexuální přitažlivostí) a sociální role (např. matka) (Lippa, 2009, s. 102). V rámci jiné studie pod záštitou psycholožky Vicki Helgeson (1994), byla dotazována skupina vysokoškolských studentů a jejich rodičů, aby definovala maskulinitu a feminitu, a ta zdůrazňovala především individuální rozdíly v oblasti zájmů, tedy že se např. femininní ženy zpravidla zajímají o rodinné záležitosti, hudbu a další umění, kdežto maskulinní muži o auta, sport a práci. Helgeson dále odhalila, že když žena vykazuje maskulinní chování a rysy, jedná se v rámci laického pojetí za negativní aspekt, a to samé platí i pro situaci, kdy muž projevuje femininní vlastnosti. Maskulinní ženy jsou totiž lidmi obecně vnímány jako ošklivé, nepřitažlivé, tlusté, nestarostlivé a mnohdy agresivní, zatímco femininní muži jsou chápáni jako příliš hubení, slabošší, citliví či nejistí. Zajímavým zjištěním byla i tendence lidí hodnotit ženy více než muže podle jejich fyzického vzhledu, přičemž za atraktivní jsou povětšinou považovány femininní ženy, naproti tomu maskulinní ženy jsou vnímány naopak jako neatraktivní. Ve výzkumu Helgeson se mimo jiné potvrdil již zmíněný předpoklad toho, že maskulinita a feminita jsou vnímány jako protikladné pojmy, což znamená to, že čím více lidé vnímají někoho jako femininního, tak tím méně jej vnímají jako maskulinního, a vice versa (Lippa, 2009, s. 103). Shrneme-li si zjištěné poznatky, můžeme konstatovat, že z laického pohledu jsou termíny „maskulinita“ a „feminita“ jsou definovány na základě různých aspektů, mezi něž lze zařadit fyzický vzhled, sociální role, sexualitu, zaměstnání, zájmy a osobnostní rysy. Tato různorodost ve vymezení pojmů maskulinita a feminita a přisuzování jim specifického obsahu vyvolala v psychologických pocitu, že se jedná jen o „mlhavé pojmy“, a takto je taky začali během několika minulých desetiletí označovat. Vykazují-li určité termíny mlhavost, znamená to, že jsou definovány mnohočetnými charakteristikami, a kategorie vycházející z těchto pojmů nejsou jasně ohraničené. Jinými slovy, jelikož je toliko různých pojetí maskulinity a feminity, není vlastně vůbec jasné, které znaky lze považovat za charakteristiky těchto pojmů a které nikoliv (Lippa, 2009, s. 104). V čem se jednotlivé

koncepte ženskosti a mužskosti skutečně shodují, je tvrzení, že vývoj genderového pojetí a s ním spojených stereotypů není jen otázkou pohlavní rozdílu, ale že roli hrají i různorodé faktory, neboť rozdíly ve feminitě a maskulinitě spatřujeme i mezi příslušníky stejného pohlaví (Lippa, 2009, s. 122). Koneckonců odlišnosti v maskulinitě a feminitě, jak jsme již naznačili, se objevují rovněž v závislosti na odlišných kulturách a historických obdobích (Lippa, 2009, s. 111).



## 2 Genderová socializace

Než se budeme zabývat genderovou socializací, je nejprve třeba si připomenout, co znamená pojem socializace. Tento termín obecně představuje typ učení, prostřednictvím něhož si člověk osvojuje hodnoty, normy a vzorce chování typické pro danou společnost, v níž onen jedinec vyrůstá. Interiorizace těchto sociokulturních jevů je nezbytná jednak pro to, aby člověk porozuměl realitě, a jednak pro to, aby byl schopen pochopit druhé lidi. Teprve jakmile k obojímu dojde, může být jedinec začleněn do společnosti, případně subkultury. Smetáčková upozorňuje na hypotetický předpoklad toho, že pokud by se ve společnosti proces socializace přestal dít, vedlo by to k jejímu zániku, neboť by v ní nefungovalo základní sdílení kulturních obsahů, což je právě to, co lidem umožňuje komunikovat a společně vytvářet nové sociální, hmotné i nehmotné produkty. Nedocházelo by mimo jiné ani k přenosu kulturních obsahů mezi jednotlivými generacemi (2016, s. 54). Výstupem procesu socializace je přijetí společenského uspořádání společnosti, jehož součástí je i osvojování představ o genderu a budování vlastní maskulinity či feminity. Je-li tedy společnost uspořádána z části i na základě genderu, znamená to, že nutnou podmínkou celkového procesu socializace je i socializace genderová (Smetáčková, 2016, s. 55).

Genderová socializace, tj. socializace dítěte směrem k odpovídající dívčí či chlapecké roli, začíná v okamžiku jeho narození, tedy v okamžiku kdy začíná vnímat, což se děje dávno předtím, než si dítě začne uvědomovat svoji identitu, a než se v něm mohou vyvinout vnitřní motivy k jejímu přijetí (tamtéž). Právě narozené dítě nedisponuje schopností uvědomění si vlastní genderové identity, ta se vyvíjí jako reakce na představy ostatních (okolí, kultury, společnosti atd.), dále jejich interpretováním a také v souvislosti s vytvářením si vlastních představ (Eckert a McConnell-Ginet, 2013, s. 15). Proto spíše než jako vlastnost jednotlivce je gender chápán jako výsledek interakcí s druhými lidmi (Kimmel a Aronson, 2016, s. 137-138). Jsou to totiž právě každodenní interakce s ostatními, v nichž jsme vybízeni k tomu, abychom „dělali“ muže či ženy, tj. abychom se jako muži a ženy chovali, oblékali, hovořili a byli jako muži a ženy vnímány. Tyto interakce nás zkrátka nutí k tomu, abychom sami sebe prezentovali způsobem, který bude v souladu s představou o naší vlastní genderové identitě (Otevřená společnost, 2007, s. 11). V souvislosti s genderovou socializací tedy hovoříme o rozdílech mezi ženami a muži, u nichž nepředpokládáme, že jsou přirozeně dané, nýbrž že si je jedinec v důsledku nejrůznějších sociálních vlivů postupně osvojuje. Podoba a rozsah těchto rozdílů se odvíjí od toho, jak společnost definuje maskulinitu

a feminitu, tedy jaké vlastnosti a role pokládá za typicky mužské a jaké za typicky ženské, a jaké požadavky a očekávání klade na příslušníky jednoho či druhého pohlaví (Zábrodská, 2009, s. 125). Tyto představy o genderu a genderovém řádu, jež jsou kulturně a historicky podmíněné, nám jednak umožňují vyznat se v sociálních vztazích a zároveň nám poskytují jasná pravidla a normy pro to, jak jednat v interakci s druhými lidmi. Způsob, jakým sami sebe v těchto interakcích prezentujeme, ostatní hodnotí a případně usměrňují (např. výrazy „Nehovej se jak ženská!“ či „Kluci nepláčou!“), pokud ony genderové normy překračujeme. Jak jsme již naznačili, tato pravidla a normy jsou do nás vkládány v podstatě hned od okamžiku narození, a to v rámci socializace. Rodina, případně vychovatelky jednají a přistupují k dětem odlišně, přičemž záleží na tom, do jaké genderové kategorie dítě přiřadí. V případě komunikace s dívkami volí vícero citově zabarvených slov, vybírají pro ně „dívčí“ hračky (např. panenky či dětské verze domácích potřeb) a vedou je k tomu, aby se starali o druhé. Zatímco výchova chlapců je méně emocionální a není toliko orientovaná na verbální komunikaci jako u dívek. Chlapci jsou totiž spíše vedeni k technickým dovednostem a zaměřením se nikoliv na lidi, ale na věci (Otevřená společnost, 2007, s. 11). Zábrodská však upozorňuje na skutečnost, že někteří jedinci mohou mezi vlastní povahou a tradičními představami o ženskosti či mužskosti pociťovat nesoulad a nemusí se jim dařit tento „ideál“ vhodně ztělesňovat. Tato neschopnost prezentovat sebe sama ve shodě s očekávanou a oceňovanou ženskostí nebo mužskostí může přitom daného jedince určitým způsobem sociálně a společensky diskvalifikovat (2009, s. 125).

## 2.1 Genderová identita

Pojem identita můžeme definovat jako vědomí sebe sama, jež je utvářeno v procesu socializace, a jež v sobě obsahuje kontinuitu vlastního bytí a hranice, které jsou mezi námi a druhými lidmi (Smetáčková, 2016, s. 102-103). V základním významu slova je synonymním termínem „identity“ totožnost (Gjuričová a Kubička, 2004, s. 51). Jakmile se totiž u jedince vyvine osobní identita, má pocit, že je se sebou totožný (Smetáčková, 2005a, s. 19). Genderová identita, někdy též označovaná jako rodová identita (Janošová, 2008, s. 42), je formována femininními a maskulinními charakteristikami, jež jedinec chápe jako jemu vlastní. Jednotlivci se uvnitř jedné i druhé pohlavní kategorie v genderové identitě liší. Rodová identita je přitom pouze jednou z mnoha možných sociálních identit, přičemž každá z nich reprezentuje vztah člověka k určité sociální kategorii (např. rasa, společenská třída,

náboženství či etnikum), již je členem (Leary a Hoyle, 2009, s. 109). Identifikuje-li se jedinec s určitou sociální skupinou, cítí, že je její součástí, ztotožňuje se s charakteristikami, které tuto skupinu definují, a přenáší je na sebe (Smetáčková, 2015, s. 19). Genderová identita konkrétně představuje vztah, respektive pocit přináležitosti, k jedné nebo druhé genderové kategorii. Čím silněji je člověk přesvědčen o genderové polarizaci, tím je jeho přináležení k vlastní genderové kategorii a odmítání kategorie opačné vyostřenější. Kohlberg (1966) zase definoval genderovou identitu jako schopnost rozlišovat ženy a muže a přiřazovat sebe do jedné z těchto kategorií. Domníval se tudíž, že genderovou identitu určují kognitivní faktory. Skandinávské psychologky Harriet Bjerrum Nielsen a Monica Rudberg (1994) se také domnívají, že v identifikování se jedince s jednou nebo druhou kategorií jsou rozhodujícím faktorem kognitivní schopnosti, avšak ne jediným. Důležitou roli zde podle nich totiž hrají rovněž podněty související s genderem, které přicházejí z vnějšího okolí, tedy kulturní a sociální struktury (Smetáčková, 2016, s. 102-104). Koneckonců přesvědčení, že budování genderové identity je ovlivněno jak kognitivními, tak sociálními aspekty, je ve shodě se současnou přijímanou definicí genderové identity jakožto aktu přijetí sociálního pohlaví, které je jedinci připisováno, za své, přičemž termíny žena či dívka a muž či chlapec jsou v tomto pojetí sociálními pojmy, které souvisejí s kulturními předpoklady a očekáváním (Diamond, 2002, s. 323).

Přestože v současné době se stále více mluví o tom, že na pohlaví již tolik nezáleží, a někteří rodiče se snaží své potomky vychovávat genderově „neutrálně“, tj. že dítě po narození neškátulkují do žádné z genderových kategorií, ale naopak jej nechávají, ať si svoji genderovou identitu zvolí samo (Rahilly, 2015, s. 339-340), tak skutečnost, že je otázka pohlaví stále spojena s napjatým očekáváním rodičů, napovídá, že naopak na pohlaví právě narozeného dítěte záleží velmi. Ostatně do chvíle, než jsou lidé seznámeni s pohlavím dítěte, nejsou schopni jej nikterak myšlenkově pojmut. Teprve jakmile se pohlaví dítěte dozví, jsou schopni o něm uvažovat, vztahovat se k němu, oslovovat jej či si představovat, jak bude vypadat jeho budoucnost. Z toho vyplývá, že aby mohl být někdo členem naší kultury, je třeba, aby byl nejprve přiřazen k určité pohlavní kategorii, a na základě toho si začal přisvojovat i vhodný gender (Jarkovská, 2013, s. 15). Jelikož gender jakožto jedna z nejzákladnějších společenských struktur prostupuje celým sociálním světem a projevuje se v podstatě téměř ve veškerém našem sociálním chování, nelze se divit tomu, že většina lidí až na výjimky nemá problém přijmout danou genderovou identitu, kterou jim společnost udělila. Na základě ní pak stanovují své plány, vize či sny a aspirace, které se právě

povětšinou shodují s oněmi schválenými představami o feminitě či maskulinitě. Nicméně lidé si zpravidla skutečnost, že se jejich vlastní genderová identita odvíjí od sociálních vlivů a kulturně-historických představ, vůbec neuvědomují, a naopak mívají pocit, že se jedná o něco, co je velmi niterné a osobní (Otevřená společnost, 2007, s. 11).

V rámci genderové socializace si jedinci mimo jiné osvojují předpoklad, že rozdíly mezi ženami a muži jsou přirozené (Smetáčková et al., 2006, s. 11). Děti si těchto rozdílů začínou všimnout velmi brzy – ty nejzákladnější rozpoznávají již ve druhé polovině kojeneckého věku (Leinbach a Fagot, 1993 cit. dle Janošové, 2011, s. 11). Genderová polarizace, tj. vnímání mužů a žen jako bytostně rozdílných – zásadně se lišících po fyzické, sexuální i psychologické stránce (Smetáčková et al., 2006, s. 11), která je dětem již od útlého věku vštěpována, je jedním z prvních důležitých aspektů, které dětem umožňují orientovat se v sociálním světě (Brooks-Gunn a Matthews, 1979 cit. dle Janošové, 2010, s. 11). Nicméně Monica Biernat (1991) uvádí, že děti zpočátku, i přestože představy lidí v jejich okolí mohou být jiné, chápou feminitu a maskulinitu jako dvě separované dimenze, jež mohou v některých aspektech vykazovat shodu. Pojetí feminity a maskulinity jako opačných pólů jedné dimenze, tedy přesvědčení, že to, co je femininní, nemůže zároveň být maskulinní a vice versa, se u dětí objevuje až ve druhé polovině předškolního věku (Smetáčková, 2016, s. 86). Následujícím krokem v procesu genderové socializace je postupné dopátrání se dítěte po skutečnosti, že samo pod jednu z těchto kategorií (ženy či muži) spadá. Děje se tak v batolecím věku dítěte. Po určité době si však děti nemusí být vůbec jisté tím, zdali se jedná o charakteristiku neměnnou nebo jen dočasnou, neboť některé děti se domnívají, že se z nich v důsledku vnějších změn, například změnou účesu nebo způsobu oblékání, stanou příslušníci opačného pohlaví. K této skutečnosti dochází z důvodu nedostatečné obeznámenosti o tělesné podstatě pohlavních rozdílů. Teprve až nabydou potřebných vědomostí, pochopí, že jejich pohlavní příslušnost se odvíjí od biologických dispozic, které jsou neměnné, na rozdíl od vnějších libovolných znaků jako je například oblečení (Janošová, 2010, s. 11). Je-li jedinec přesvědčen, že jeho pohlaví závisí na pohlavních orgánech, a že se jedná o biologickou kategorii, která se v čase nemění, hovoříme o tzv. pohlavní konstantnosti. Ta se projevuje nejen při stanovení vlastního pohlaví a posuzování lidí v okolí, ale rovněž při výběru aktivit a plánování budoucnosti, tedy v genderových projevech, proto některé přístupy v problematice genderové socializace pokládají za součást genderové konstantnosti dosažení pohlavní a genderové identity na takové úrovni, kdy si dítě uvědomuje svoji pohlavní příslušnost nejen v rovině tělesné (přičemž rozhodující je

rozdílnost pohlavních orgánů), ale také i v rovině zájmů a projevů. Nicméně pro předškolní děti, jak již bylo naznačeno, je typické to, že se při vnímání a vymezení genderových kategorií a následném přiřazení dané osoby pod jednu z těchto kategorií orientují podle vnějších nápadných a patrných znaků, mezi něž patří zpravidla fyzická stavba těla, oblečení a celková úprava těla, navíc tyto závěry provádí příliš ukvapeně, a zakládají se často jen na jednom případě (Smetáčková, 2016, s. 86). K doložení této skutečnosti uvádí Patricia Bauer a Molly Coyne studii, v níž děti, které se jí zúčastnili, obdrželi údaj o tom, že jistá dívka má ráda stůl, zatímco jistý chlapec pohovku. Je nutno připomenout, že oba dva byli představiteli své kategorie. Na konci studie se zjistilo, že majoritní část dětí generalizovala obdrženou informaci na celou kategorii, tedy když posuzovala ostatní dívky či chlapce, tak měla za to, že rovněž dívky budou mít rády stůl, a chlapci zase pohovku. Z toho vyplývá, že děti v předškolním věku mají sklon k tomu domnívat se, že lidé náležící do stejné genderové kategorie disponují velmi podobnými charakteristikami (2006, s. 279-283). Naopak starší děti si uvědomují, že i uvnitř obou kategorií nalezneme značnou proměnlivost a rozmanitost, a že vše nemusí být v souladu s genderovými „standards“ (Smetáčková, 2016, s. 86). Začínají například chápat, že aktivními a zlobivými nemusejí být jen chlapci, ale i dívky, a obráceně, že neplatí předpoklad toho, že pouze dívky pláčou a starají se o úklid domácnosti, či že pouze ony jsou něžné a láskyplné, nýbrž že tyto charakteristiky mohou náležet jak dívkám, tak i chlapcům (Fine, 2012, s. 158). Díky uvědomování si těchto různorodých charakteristik uvnitř kategorie jsou starší děti také mnohem zdařilejší v posuzování jednotlivců, než děti předškolního věku (Smetáčková, 2016, s. 87). V současných přístupech je za součást pohlavní konstantnosti považována také schopnost rozlišit mezi pohlavím jakožto neměnnou charakteristikou a genderem jakožto libovolným a individuálně i společensky proměnlivým znakem (Smetáčková, 2016, s. 89).

## **2.2 Jádrová pohlavní identita**

Jádrovou pohlavní identitou (někdy označovanou jako sexuální identita) (Otevřená společnost, 2005, s. 20) se rozumí to, že jsme se svojí příslušností k jedné či druhé pohlavní kategorii emočně ve shodě, tedy že se cítíme býti muži nebo ženami. Jedná se o nejhlubší a nejprimárnější část nejen ženské a mužské identity, ale i celkového sebepojetí. Jak již jsme zmínili, je to také jedna z prvních charakteristik, se kterou se dítě identifikuje. Tuto „vnitřní“ jádrovou pohlavní identitu není možné, na rozdíl od „vnější“ genderové

identity, v průběhu života měnit, neboť je založena na biologickém podkladu (Janošová, 2008, s. 43). V pojetí pohlavní identity se tedy prožívání sebe sama jako dívky/ženy či chlapce/muže odvíjí výhradně od biologického pohlaví, kdežto v pojetí genderové identity je toto prožívání vázáno výlučně na sociální definování sebe sama jako ženy či muže (Otevřená společnost, 2005, s. 20). Zatímco u mnohých jedinců je jejich genderová identita netypická, neboť se ztotožňují s vlastnostmi, které společnost přisuzuje spíše příslušníkům opačného pohlaví, jádrová pohlavní identita jedinců většinou odpovídá jejich biologickému pohlaví, tedy lidé zpravidla nepocítují žádný rozkol vůči tomu, že jsou z genetického hlediska mužem či ženou. Výjimkou jsou transsexuální jedinci, kteří naopak cítí bytostný rozpor mezi pohlavní příslušností, která jim byla na základě tělesných znaků přidělena, a tím, kým se skutečně cítí být. Nicméně jelikož je podoba jádrové pohlavní identity celoživotně neměnná, ani sebeprožívání transsexuálních lidí nelze změnit, podobně jako sexuální orientaci. Předpokládá se přitom, že za vznikem obou těchto případů, stojí biologické příčiny (Janošová, 2011, s. 6-7).

Zmíněné psychické pohlavní diferenciaci identity samozřejmě nejdříve předchází tělesná pohlavní diferenciaci, v níž mají zásadní význam vnější genitálie novorozence, neboť na základě jejich tvaru lékaři a porodníci určují biologické pohlaví dítěte. Tato událost, v němž dítěti přisoudí jedno či druhé pohlaví, determinuje směr toho, kam se bude jeho výchova ubírat, respektive zdali se bude dítě účastnit výchovného programu pro „chlapce“ nebo „dívku“. Poznatky, které máme dosud k dispozici, svědčí o tom, že psychosexuální vývoj probíhá převážně až po narození, a to vlivem učení, výchovou a ovlivňováním dítěte. Jedním z dokládajících poznatků je zjištění, že je možné u jedince díky těmto zmíněným procesům utvořit a upevnit pohlavní identitu, jež je odlišná od geneticky určeného pohlaví (daného chromozomy). Hartmut Karsten uvádí příklady dětí genetického mužského pohlaví, kterým se v důsledku hormonální poruchy nevyvinuly odpovídající vnější pohlavní orgány, a z tohoto důvodu byly vychovávány jako dívky, což vedlo nakonec k tomu, že si osvojili ženskou pohlavní identitu namísto mužské (2006, s. 22-23). Pavlína Janošová nám poskytuje vysvětlení existence těchto případů. Upozorňuje totiž na pudový základ jádrové pohlavní identity, přičemž tak jako u ostatních pudových impulzů je možné předpokládat, že i intenzita puzení spojená s jádrovou pohlavní identitou bude u každého člověka poněkud rozdílná. Tudíž někteří jedinci se pravděpodobně rodí se silnějším pudem pro přijetí konkrétní pohlavní identity, kdežto jiní se mohou zase rodit s poměrně větší tvárností vůči výchově k té či oné pohlavní identitě, tedy se slabším pudem.

Transsexuální jedinci by spadali pod první zmíněnou skupinu lidí, neboť u nich vlivem genetických a hormonálních podmínek nastává, navzdory jasnému výchovnému tlaku, vývoj opačné pohlavní identity. Zařadit zde můžeme i „zdravou“ (zřejmě většinovou) populaci, která pocítuje mezi svou pohlavní identitou a svým biologickým pohlavím soulad. Nicméně vzhledem k pudovému základu této identity lze předpokládat, že existují i jedinci, kteří jsou schopni si působením výchovných procesů osvojit i pohlavní identitu, která jejich biologickému pohlaví neodpovídá (viz výše zmíněný příklad) (2008, s. 87-88).

## 2.3 Genderová role

Genderová role představuje soubor jistých pravidel, zpravidla nepsaných a neformálních, jež určité typy chování připisují pouze ženám a jiné pouze mužům. Například majoritní část společnosti pokládá za správné, když žena jakožto matka zůstane s dítětem na mateřské dovolené a muž (otec) chodí do práce. Avšak opačnou situaci, kdy místo ženy zůstane doma muž, již chápou jako nesprávnou (Kalnická, 2009, s. 8). Autoři Gagnon a Simon (1973) přirovnávají genderové role k „scénáři“, který jednotlivcům předepisuje společnost. V rámci takovýchto předepsaných scénářů se například dívky učí upravovat si šaty, držet kolena u sebe, dbát o svůj vzhled a v souvislosti s tím používat vhodnou kosmetiku, zatímco chlapi si aktivně zapamatovávají pravidla sportů a her (Diamond, 2002, s. 323). Genderové role tedy vyjadřují způsob chování, který se od jednotlivých členů společnosti v souvislosti s jejich pohlavní příslušností očekává (Renzetti et al., 2003, s. 24). Americký psycholog Joseph Pleck (1981) nabízí další zajímavý pohled na genderové role, jež jsou pro něj popisem obecně sdílených a přijímaných mínění, o tom jací by muži a ženy měli být. V tomto pojetí tak představují genderové role do značné míry vnější vyjádření genderové identity, neboť v rámci této role dává jedinec najevo to, kým se cítí být, i to, jak chce být ostatními lidmi chápán (Janošová, 2011, s. 5).

Identifikuje-li se jedinec se svým biologickým pohlavím, nemusí to však nutně znamenat, že se ztotožňuje i se všemi genderovými rolami, které jsou s daným pohlavím spojené, a které mu společnost přiděluje (Gilligan, 2001, s. 36). Ačkoliv nám selský rozum může napovídat, že člověk, který se řadí k mužskému pohlaví, bude automaticky patřit i k odpovídajícímu mužskému genderu, ve skutečnosti tomu tak není, což dokládá řada faktů. Jedním z nich je, jak již jsme v předchozí kapitole naznačili, zjištění antropologů, že jednotlivé kultury definují gender a genderové role velmi různorodě, navíc je toto vymezení

značně proměnlivé. Je sice pravda, že všechna kulturní uskupení vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria, nicméně v případě ostatních kritérií se již na podobě jedné a druhé genderové kategorie neshodnou. Můžeme se tak setkat s tím, že ženám v jedné kultuře bude předepsána určitá varianta genderových rolí, kdežto v kultuře jiné varianta poněkud odlišná, přestože z biologického hlediska se všechny řadí pod stejnou pohlavní kategorii. Totožně je tomu tak i v případě mužů (Oakley, 2000, s. 121). Bylo například zjištěno, že práce, jež jsou vykonávány v některých kulturách pouze muži nebo ženami, jsou v jiných kulturách zastávány členy opačného pohlaví. Genderové rozdíly mezi ženami a muži uvnitř určité kultury se odvíjí převážně od odlišného způsobu, jakým toto společenství zachází s chlapci/muži a dívkami/ženami, respektive od rozdílné socializace příslušníků těchto dvou pohlaví. Dělbá práce se tedy v různých společnostech velmi liší, navzdory přesvědčení stoupců tzv. biologického determinismu, kteří se domnívají, že rozdílné role mužů a žen jsou determinovány vrozenými biologickými vlastnostmi, tj. že vychází z lidské přirozenosti, která je navíc podle nich neměnná. Věří mimo jiné, že podřízení se žen mužům a vláda mužů nad ženami jsou přirozenými tendencemi, jež jsou založeny na biologické podstatě člověka. Z toho by vyplývalo, že role ženy má být spojena výhradně jen s oblastí rodinnou. Nicméně kdyby „biologické“ opravdu jednoznačně a nekompromisně určovalo „sociální“, potom by přeci nemohla existovat taková rozmanitost ve vymezení obsahů sociálních rolí a takové rozdílné pojmání ženské a mužské práce. Dělení prací na typicky ženské a typicky mužské vychází tudíž spíše než z odlišných schopností mužů a žen z nestejněho společenského statusu, jež se „ženským“ a „mužským“ pracím přiznává, a rovněž z rozdílného ohodnocení těchto prací. Biologické rozdíly tak pravděpodobně nebudou v případě sociálních rolí rozhodující, ba naopak výše zmíněné poznatky nasvědčují tomu, že jsou vázané na gender, tzn. sociálně konstruované (Nadace Open Society Fund Praha, 1999, s. 59-60). Vzhledem k zjištění, že každá kultura na tomto světě má výrazně odlišné normy pro feminitu a maskulinitu, i antropologové inklinují k přesvědčení, že ženskost a mužskost a role vázící se k nim jsou kulturně determinované. Sara Delamont tvrdí, že většina rysů spojovaných s ženou či mužem vychází z kultury, navzdory tomu, že majoritní část populace věří, že jsou původu biologického. Pokud by byly určeny biologicky, znamenalo by to pak, že celý proces socializace je bezcenný. Ba naopak, „biologické“ argumenty typu, že ženy jsou od přírody plné mateřských instinktů, či že příslušníci negroidní rasy mají nižší IQ než lidé europoidní rasy, slouží podle ní většinou k prevenci sociální změny, sociální spravedlnosti a rovnosti. Chceme-li tedy, aby se společnost zlepšovala a vyvíjela, respektive aby byla spravedlivější



a více rovnostářská, je nezbytné na jakékoliv lidské vlastnosti nahlížet jako na kulturní aspekty, tedy na něco, co je otevřeno změnám (2012, s. 8-9). Podobně tuto problematiku „biologického“ versus „kulturního“ vnímají i sociologové Claire Renzetti, Daniel Curran a Lukáš Gjuríč, kteří argumenty vycházející z přesvědčení, že biologie určuje rozdílné role mužů a žen, kritizují a viní je ze zjednodušování složitých otázek, které podle nich navíc má většinou konzervativní politický podtext – slouží k obhajobě existujícího mocenského uspořádání, a tedy k obraně před změnami a rozvojem společnosti (2003, s. 17).

## 2.4 Genderová socializace v rodině

Je přijímanou skutečností, že rodiče, příp. další blízcí příbuzní, mají významný, ne-li nejvýznamnější vliv na genderovou identitu dítěte (Janošová, 2008, s. 171), a jsou to oni, kdož zahajují celý proces pohlavní socializace (Lippa, 2009, s. 224). Působit na ni přitom začínají již od chvíle, kdy jsou obeznámeni s pohlavím dítěte, neboť nejen rodiče, ale dospělí lidé obecně se při jednání s dítětem v závislosti na jeho pohlaví chovají rozdílně, tj. jinak přistupují k děvčátku, a jinak k chlapečku. Holčičku mají například lidé tendenci vnímat jako roztomilou, jemnou, hodnou a sladkou, zatímco chlapečka jako silného, čilého a zlobivého rošťáka, a na základě těchto mínění tak k nim i zachází (Thorová, 2015, s. 302). Nejvýznamnějším faktorem, kterým rodiče ovlivňují identitu dítěte, je skutečnost, že dívky a chlapce vychovávají odlišně. V případě dcer projevují rodiče například vícero empatie, také se jich častěji dotýkají a mazlí se s nimi ve větší míře než s chlapci. V pozdějším věku bývají rovněž matky ke svým dcerám daleko sdílnější než ke svým synům. Na druhou stranu, kluci jsou od dětství zase více podporováni ve sportovních a jiných fyzických aktivitách. (Janošová, 2011, s. 10). Výchova dítěte k té či oné genderové identitě začíná již v porodnici volbou růžové pokrývky pro holčičky a modré pro chlapečky, a pečlivou volbou dáreků, které jsou vybírány právě s ohledem na pohlaví dítěte. Dívky obvykle obdrží oblečky pastelových barev, často s volánky a řasením, kdežto chlapci dostanou maličké džíny a oblečení výraznějších barev. To, že rodiče představují své děti již od jejich narození stejně jako sebe samé, tj. buď jako ženy nebo muže, se děje v podstatě automaticky, a naznačují tím způsob, jakým bude dítě vychovááno, jak s ním bude zacházeno a jaké genderové role bude zaujímat (Fagot, Rodgers a Leinbach, 2012, s. 72-73).

Rodiče však působí na genderovou identitu svých dětí i prostřednictvím vědomých výchovných zásahů, mezi něž patří například volba hraček, podpora určitých koníčků

a zájmů, dekorace dětského pokoje, ale i třeba způsob toho, jak spolu rodina tráví volný čas. Co se týče výběru hraček, rodiče volí ty, které jsou buď genderově typické, nebo neutrální (Janošová, 2011, s. 10). Klukům kupují například auta, hračky s vojenskou tematikou, dětskou verzi náradí či sportovní výbavu (Leaper, 2002, s. 204), kdežto holčkám dávají panenky, oblečky pro panenky či dětské kuchyňské soupravy (Berenbaum, Martin a Ruble, 2008, s. 653). Nicméně děvčata často stejně nakonec obdrží i hračky, jež jsou typické spíše pro chlapce. To samé již však neplatí v případě synů, neboť těm se rodiče zpravidla typicky holčičí hračky vyloženě zdráhají koupit (Janošová, 2011, s. 10). Volba určitých typů hraček přitom může přímo ovlivňovat preference a míru zapojení dětí do konkrétních aktivit (Berenbaum, Martin a Ruble, 2008, s. 670).

Odlišná výchova se také projevuje v rozdílném způsobu hry s těmito hračkami. Výsledky metaanalýzy 172 studií, kterou provedli psychologové Hugh Lytton a David Romney z Univerzity v Calgary (1991), dokládají skutečnost, že rodiče povzbuzují své děti ke hrám a aktivitám, jež jsou pro ně pohlavně typické. U dívek se jednalo třeba o hraní si s panenkami, zatímco chlapci byli vedeni k tomu, aby si například hráli s autíčky. Co se týče společných her rodičů s jejich dětmi, otcové kupříkladu své syny zapojují více do fyzických a „agresivních“ her, aby je povzbudili k větší aktivitě (Berenbaum, Martin a Ruble, 2008, s. 670). Zajímavé je také zjištění, že otcové podporují genderově typické chování daleko více než matky (Lippa, 2009, s. 227), míra této podpory však s věkem dítěte klesá (Berenbaum, Martin a Ruble, 2008, s. 670). V adolescenci pak rodiče již svým dětem poskytují daleko více svobody, a jejich aktivity jsou ze strany rodičů méně střeženy (Baumrind, 1989 cit. dle Thorové, 2015, s. 302). Povzbuzování dětí k pohlavně typickým aktivitám ze strany rodičů může jednak u malých dětí přispívat k učení se o rozdílech mezi pohlavími (Ruble, Martin a Berenbaum 2006, s. 670), a jednak podporovat rozvoj různých dovedností u dívek, a jiných u chlapců (Leaper, 2002, s. 209). Z provedených výzkumů totiž vyplývá, že typicky holčičí hračky vedou k rozvoji jiných schopností a dovedností než hračky typicky klučičí. Například panenky jakožto napodobeniny živých bytostí vyvolávají v dětech potřebu péče o druhé a rozvíjí schopnost empatie, zatímco meč, který je charakteristický spíše pro chlapce, v dětech může podněcovat konfliktní způsob řešení situací (Campbell, Shirley a Caygrill, 2002, s. 213). „Chlapecké“ hračky také v dětech podporují technickou zručnost a prostorovou představivost ve větší míře než „dívčí hračky“ (Janošová, 2011, s. 10). Dále bylo například zjištěno, že chlapcům se od rodičů dostává hlubšího vysvětlení vědeckého obsahu v muzeích než u dívek, což u nich může podporovat

větší zájem o vědu. Psychologové z Univerzity v Kalifornii upozorňují na to, že tímto mohou rodiče neúmyslně přispívat k výrazným genderovým rozdílům ve vědecké gramotnosti mezi dívkami a chlapci, a to ještě daleko předtím, než se vůbec děti setkají s formální výukou přírodovědných předmětů na základní škole (Crowley et al., 2001, s. 258). Z výše zmíněného tedy vyplývá, že podpora určitých herních aktivit u dětí posiluje rovněž zájmy jim podobné a později dokonce i jejich studijní a profesní orientaci, tj. u žen častější volba profesí sociálně zaměřených a u mužů častější směřování k technickým oborům (Janošová, 2011, s. 10). Jedním ze socializačních vlivů, který při utváření zájmů hraje roli, je i přítomnost staršího sourozence opačného pohlaví, neboť pokud takového sourozence dítě má, není pak ve výběru svých zájmů tolik genderově vyhraněné jako děti, které tohoto sourozence nemají. Důvodem je jednak větší rozmanitost hraček, kterými jsou doma děti obklopeny, a také skutečnost, že se pro něj tento sourozenec stává při hře blízkým vzorem (Janošová, 2008, s. 97).

Vliv na genderovou identitu má rovněž podoba reakce rodičů na to, jak si dítě hraje (tamtéž). Děti sami začínají prokazovat preference pro genderově stereotypní hračky mezi 1. a 2. rokem. Tehdy také rodiče začnou svému dítěti dávat najevo, ať už verbálně či neverbálně, své pocity ohledně výběru dané hračky či aktivity (Leaper, 2002, s. 205). Děje se tak často nevědomky a prostřednictvím nenápadných náznaků, např. tím, že rodiče neprojeví žádné nadšení v případě, kdy si dítě vezme „nevhodnou“ hračku (Janošová, 2008, s. 96) nebo tím, že se na něj mračí. Souhlas naopak rodič může projevit tak, že s k dítěti při hře připojí. Reakce osob, jež jsou pro děti citově blízké, přitom mohou mít podobný účinek jako odměny a tresty, tedy některé chování mohou podporovat a jiné oslabovat (Janošová, 2011, s. 10). Intenzita reakce rodičů na hru jejich potomka se s věkem dítěte stupňuje, přičemž synům začínají rodiče dávat najevo svůj souhlas či nesouhlas s jejich hrou daleko dříve než dcerám. Intervence tohoto typu ustanou v předškolním období, neboť v tomto věku zpravidla již hra dítěte převážně odpovídá obecně přijímaným genderovým představám. (Janošová, 2008, s. 96-97). Je to dáno působením výše popsaných výchovných vlivů, jelikož ty postupně vedou k tomu, že jakmile dosáhne dítě batolecího věku, většinou již vykazuje jasné preference pro hračky, které jsou společností pokládány za typické pro jeho pohlaví (Campbell, Shirley a Candy, 2004, s. 5).

Nicméně, hovoříme-li o vlivu rodičů na genderovou identitu jejich dětí, důležitá není pouze hra, ale roli hraje i to, jaké úkoly a práce rodiče svým dětem ukládají. Z provedených výzkumů vyplývá, že dcerám nejčastěji rodiče přidělují práci týkající se chodu domácnosti,

tj. například hlídání mladších sourozenců či praní prádla, kdežto synům dávají za úkol spíše údržbu domu a zahrady a činnosti, které zahrnují zvedání těžších předmětů, tedy kupříkladu sečení trávníku, vynášení odpadků či úklid garáže (Antill et al., 1996; Blair 1992; McHale et al., 1990; cit. dle Lippa, 2009, s. 233). Podobné tendence můžeme pozorovat i v preindustriálních rodinách, v nichž se dívky zpravidla starají o ostatní děti v rodině a zastávají domácí práce, například mletí zrní, zatímco chlapci vykovávají „venkovní“ práce, jako je třeba pasení stáda ovcí (Edwards, 2002, cit. dle Lippa, 2009, s. 233). Tento tradiční výchovný přístup vůči synům a dcerám můžeme pozorovat spíše u otců než u matek, neboť ty naopak zapojují do typicky ženských domácích povinností rovněž syny. Z toho vyplývá, že u chlapců je daleko větší pravděpodobnost toho, že budou vychováni všestranně, tj. matkou k „ženským“ a otcem k „mužským“ kompetencím, než dívky, jež jsou oběma rodiči podporovány spíše k typicky ženským úkonům (Janošová, 2008, s. 173). Prostřednictvím přidělování různorodých úkolů a prací představují rodiče svým dětem konkrétní představy o genderu a odhalují jim podobu a stupeň genderových rozdílů v rodině, vzdělávání, práci a dalších oblastech života. To, že jsou dívkám a chlapcům ukládány rozdílné úkoly, vede také k rozvoji odlišných kognitivních schopností a sociálních dovedností (Lippa, 2009, s. 233).

Dalším dokladem významnosti rodiny ve vývoji pohlavní a genderové identity dítěte je skutečnost, že prvním identifikačním vzorem je pro děti mateřská osoba, tedy zpravidla matka nebo jiná osoba pečující o dítě, přičemž ve většině případů se jedná o osobu ženského pohlaví. Identifikace dítěte s mateřskou osobou se projevuje napodobováním jejího chování, které se u dívek a chlapců vyskytuje při dětské hře. V okamžiku vypátrání dítěte, že je buď příslušníkem ženského, nebo mužského pohlaví, přichází další přelom ve vývoji genderové identity, a tj. uvědomění si, že se v budoucnu stane či nestane osobou podobnou své matce. Děje se tak v batolecím období, a pro chlapce to znamená to, že jsou, na rozdíl od dívek, konfrontováni s bolestnou realitou, kterou je zjištění, že matka, jež je pro ně zpravidla citově nejbližší osobou, nemůže přirozeně být jejich identifikačním vzorem. Tato událost s sebou většinou nese nejistotu, úzkost, změnu vztahu k matce, která se projevuje odstupem od ní a snahou vymanit se ze závislosti na ní. Může být navíc doprovázena až deidentifikací, tedy snahou zcela potlačit a vytěsnit vzorce chování a postoje, jež se naučili od matek či jiných žen, nebo vše, co vnímají jako příliš ženské. Děje se tak z důvodu toho, že jim tyto ženské atributy připomínají ono bolestné zjištění, že ženské identifikační vzory jsou pro ně nesprávné. Distancování se od čehokoliv ženského se projevuje i ve školní třídě, kdy chlapci,

kteří se jeví jako nedostatečně mužní, čelí většímu riziku šikany ze strany ostatních chlapců než ti, kterým se daří ženské projevy eliminovat. Odpoutání se od matky jako identifikačního vzoru je však poněkud pomalý proces, což dosvědčuje i fakt, že ještě v první třídě se setkáváme s tím, že více než polovina chlapců dává při kresbě postavy přednos osobě ženského pohlaví. Nicméně tato raná deidentifikace u chlapců může představovat jednu z primárních příčin toho, proč se později u mužů často setkáváme se snahou neprojevat příliš navenek svoje vlastní emoce. Dokonce v ní lze nalézt kořeny později projevované homofobie, tj. negativního vnímání homosexuality, přičemž právě muži mají daleko větší tendenci zaujímat nepřátelský postoj vůči homosexualitě než ženy. U dívek si například můžeme všimnout, že se při pozdravu na ulici neostýchají vzájemnému polibku, kdežto u chlapců je samotná představa toho, že se takto zdraví s kamarádem, zpravidla nepřípustná. Jistá odtazítost se však bohužel může projevit i v jejich pozdějších partnerských a rodinných vztazích (Janošová, 2011, s. 11-12). U dívek k citovému odpoutání nedochází, neboť na rozdíl od chlapců, u nich identifikační proces probíhá nekonfliktně a nepřerušovaně. V momentě, kdy se dívky identifikují jako ženy, chápou se jako podobné svým matkám, a tento pocit přimknutí s matkou dávají do spojitosti s procesem formování identity. Tato zesílená identifikace s matkou mezi nimi vytváří silné empatické pouto, což sice dceři poskytuje větší emocionální podporu než synovi, avšak tím, že je utváření dceřiného sebepojetí převážně podmíněno matčinými představami a názory, zůstávají dcery i v pozdějším věku poněkud závislejší jak na postojích matky, tak i názorech ostatních. Na základě toho se lze domnívat, že dívky tedy necítí potřebu individualizovat se a získat nezávislost toliko jako chlapci. Ti, v důsledku oddělení se od matky a odříznutí se od pocitu blízkého pouta s matkou, vyžadují důraznější individuaci a výraznější definování hranic svého ega než dívky (Gilligan, 2001, s. 36-37). Nancy Chodorow nad tímto předpokladem polemizuje a upozorňuje na to, že z toho nemusí nutně vyplývat to, že ženy mají menší ego než muži, nebo že mají větší tendence k psychické labilitě. Avšak znamená to, že dívky si z mimořádně blízkého vztahu k matce odnáší pevně vybudovanou empatii, a zakládají na ní svoji identitu, což je důvod toho, proč prožívají cizí potřeby a pocity jako vlastní daleko intenzivněji než chlapci. Děvčata navíc tím, že jsou zpravidla vychovávána z větší části osobou stejného pohlaví, od útlého věku sami sebe vnímají jako méně diferencované než chlapci, ba co více, pocítují větší propojení s vnějším objektivním světem než kluci (1999, s. 168-167).

## 2.5 Genderová socializace v prostředí školy

Ačkoliv mají rodiče na genderovou socializaci jejich potomků mimořádně široký vliv, neprobíhá pouze za jejich přispění. Na proces našeho učení se býti ženou či mužem, a na tom, co to konkrétně znamená, mají významný podíl i instituce, ve kterých působíme a s jejichž pomocí uskutečňujeme svůj život. Tyto instituce jsou přitom postaveny na genderovém řádu a jsou genderově členěné, a chceme-li být jejich součástí, je třeba, abychom se danému genderovému řádu a genderovým zvyklostem přizpůsobili. Působením v těchto institucích tedy de facto potvrzujeme a posilujeme naši genderovou identitu. Škola je právě příkladem takovéto instituce (Smetáčková et al., 2006, s. 14).

Na školní úrovni probíhá genderová socializace v závislosti na různých faktorech, například prostřednictvím interakce s učiteli a spolužáky, dále skrze učivo a učebnice či zapojování žáků do výukových aktivit (Kangethe, Lyria a Nyamanga, 2014, s. 281). Vzhledem k tomu, že většinu času mimo domov tráví děti právě ve škole, vliv školy na genderovou socializaci dítěte je rovněž poněkud široký, zejména v případě učitelů, kteří reprezentují modely konkrétních genderových postojů, chování a rolí (Fulton, 2017, s. 29-30). Pro posouzení míry a podoby vlivu učitelů a učitelek na představy o genderu a vnímání vlastní genderové identity u dětí, je však důležité nejprve si položit otázku, zdali učitelé zacházejí s dívkami či chlapci rozdílně či nikoliv (Lippa, 2009, s. 233-234). Sami jsme se totiž mohli v předchozí podkapitole přesvědčit, že odlišná výchova dívek a chlapců ze strany rodičů zdůrazňuje a posiluje genderové rozdíly, tudíž přistupovali by k děvčatům a klukům odlišně i pedagogové, bylo by přirozené předpokládat, že jejich působení na genderovou socializaci dětí má podobný účinek. Z výzkumů Ireny Smetáčkové však vyplývá, že mezi jednotlivými vyučujícími a jejich způsobem komunikace s žáky jsou značné rozdíly, a tudíž není možné na tuto otázku poskytnout zcela jednoznačnou odpověď. Učitelé a učitelky se přitom odlišují jednak v tom, jak nakládají s genderem v rámci obsahu a organizace výuky, a jednak v tom, jak reagují na spontánní genderové projevy ze strany žáků. Někteří vyučující chápou genderové členění tříd jako něco, co je přirozené a správné, tudíž s polarizací chlapců a dívek souhlasí, ba co víc, sami ji v třídním kolektivu podporují, kdežto jiní genderové rozdíly sice respektují, ale na rozdíl od zmíněné první skupiny, neusilují o jejich prohloubení. Existují však i tací, kteří se proti nim dokonce snaží bojovat. Učitele a učitelky tudíž lze rozdělit do pomyslných tří skupin. První skupinou jsou ti, kdož genderové rozdíly zdůrazňují, druhou ti, kdož zastávají neutrální přístup, a třetí ti, kdož genderové rozdíly odmítají. Vyučují, kteří se zúčastnili výzkumu Smetáčkové, však

vykazovali spíše charakteristiky vlastní první a druhé skupině, zatímco část učitelů/učitelek usilující o aktivní tematizaci a eliminaci genderových stereotypů nebyla zastoupena vůbec, tedy žádný z pozorovaných pedagogů vysloveně proti genderové polarizaci a genderovým stereotypům nevystupoval. Z toho plyne, že všichni zúčastnění vyučující tolerovali genderové členění v žákovském kolektivu a genderové rozdíly mezi žáky, a nikterak je nekomplikovali. Mnoho z nich dokonce samo stereotypní genderové členění aktivně podporovalo (2016, s. 199). K obdobným výsledkům došel i výzkum Charlotty Einarsson a Kjell Granström, v rámci něhož byla v celkem 40ti vyučovacích hodinách pozorována komunikace mezi žáky a učiteli. Studie zjistila, že zkoumaní vyučující vykazují v komunikaci s žáky známky genderově předpojatých představ (2002).

Ačkoliv je obecná role žáka genderově neutrální, neboť nejvyšší možná úspěšnost je požadována po chlapcích i dívkách bez rozdílu, v praxi můžeme pozorovat, že aspekt genderu přeci jen hraje, stejně jako v ostatních společenských organizacích, důležitou roli. Rod má přitom vliv jak na školní úspěšnost dítěte, tak i na jeho vztah ke škole jakožto instituci, která je rozhodující pro jeho budoucí profesní zaměření. Navíc ne v každé zemi je požadavek dobrého prospěchu kladen chlapcům a dívkám ve stejné míře. Kromě toho je z historického pohledu tento požadavek poněkud mladý, neboť i u nás se ještě před třiceti lety výborné výsledky od dívek očekávaly spíše na základních a středních školách, ovšem na vysokých školách, především technického a přírodovědného zaměření, toto očekávání nebylo v případě dívek očividné, což koneckonců dokládaly i samotné výkony dívek a jejich preference studijních oborů a profesních oblastí (Janošová, 2008, s. 147). Přitom platí, že u těch, kteří mají vysoká očekávání v souvislosti s absolvováním vysoké školy, je mnohem větší pravděpodobnost, že nakonec vysokoškolský diplom skutečně získají, než u těch, kteří těmito ambicemi nedisponují. U studentů, kteří mají ambiciózní očekávání ohledně svého vzdělávání, je totiž větší probabilita toho, že učení a studiu vynaloží větší množství úsilí, a lépe tedy i využijí dostupné vzdělávací příležitosti k tomu, aby dosáhli svých cílů, než ostatní studenti (Borgonov, Ferrara a Maghnoij, 2018, s. 47). Dnes jsou však v naší společnosti rozdíly v aspiracích žen a mužů spíše nižší. Koneckonců i majoritní část pedagogů v současné době zastává myšlenku toho, že je potřeba optimálního rozvoje chlapců i dívek. Přesto však v případě mnohých učitelů (nikoliv však všech; viz výzkum zmíněný výše) můžeme v jednání s žáky a žákyněmi pozorovat náramné rozdíly, jež pravděpodobně vycházejí z hluboce zakořeněných představ o mužsko-ženské komplementaritě, podle nichž se muži a ženy ve svém poslání doplňují (viz podkapitola 1.1),

přičemž podle těchto představ je úkolem ženy rodit a vychovávat děti, zatímco muž je ten, kdo jim umožní tento úděl realizovat, a to prostřednictvím získaných prostředků, tedy například i poskytnutím kvalitního vzdělání. Ačkoliv se dnes již důležitost vzdělávání žen zpochybňuje jen poskrovnu, bývá přesto dávána do souvislosti zejména s větší šancí optimální výchovy a rozvoje potomků než s osobní a profesní seberealizací ženy samotné (Janošová, 2008, s. 147).

Z většiny výzkumů vyplývá, že chlapci komunikují s učiteli či učitelkami ve větší míře než dívky. Největší rozdíly přitom lze spatřovat v období puberty. Altermatt, Jovanovich a Perry (1998) také zjistili, že učitelé a učitelky chlapcům kladou větší množství otázek než dívkám (60,7% a 39,3%) (Jones a Dindia, 2004, s. 446-447). Ba co víc, otázky, které klukům vyučující dávají, vyžadují výrazně otevřenější a komplexnější odpovědi než ty, které jsou pokládány děvčatům (Becker (1981); Good, Sikes a Brophy (1973) cit. dle Jonese a Dindia, 2004, s. 447). Na základě těchto zjištění lze tedy předpokládat, že chlapcům je poskytován větší prostor k vyjádření se než dívkám, a že je to důvodem toho, proč v hodinách hovoří v průměru častěji než dívky. Aktuální studie naznačují, že klukům je ve škole obecně věnována větší pozornost než děvčatům, přičemž to platí pro všechny věkové kategorie a bez ohledu na pohlaví vyučujících (Smetáčková, 2013, s. 718). Nicméně některé další studie (Einarsson a Granström, 2002) ukazují, že v případě učitelů-mužů pozornost, kterou dívkám poskytují, se v období jejich dospívání poněkud zvyšuje, ovšem ne natolik, aby přesáhla pozornost poskytovanou chlapcům.<sup>2</sup> To však může být dáno tím, že v tomto věku zkrátka dívky přirozeně vykazují větší úsilí a snahy o interakce (Smetáčková, 2013, s. 718). Tyto závěry vedou k přesvědčení, že školní učebny jsou vytvářeny tak, aby byly ku prospěchu chlapcům (Lippa, 2009, s. 234), zatímco dívky jsou učiteli ve škole ignorovány, a v důsledku toho ztrácí zájem a trpí nízkým sebevědomím (Fagot, Rodgers a Leinbach, 2012, s. 76). Některé aspekty školního prostředí však naopak naznačují, že ve škole jsou více zvýhodňována děvčata. Pedagogy jsou totiž například pozitivně hodnoceny takové vlastnosti, jež jsou v rámci výchovy podporovány spíše u dívek. Rysy považované za typicky femininní, jako je poslušnost, nenápadnost, pečlivost při plnění úkolů a celkové vnitřní zaměření se na školní práci, jsou ve škole pokládány za žádoucí, a učiteli posilovány. Kdežto typicky maskulinní chování, jako je projevoování potřeby nezávislosti či vyrušování, je ze strany učitelů vnímáno za nevhodné a zatěžující. Z toho plyne, že požadavky, které

---

<sup>2</sup> Je nutné zdůraznit, že uvedené závěry představují pouze tendence. Neplatí tedy, že by je vykazovali všichni vyučující, nebo že je můžeme pozorovat ve všech třídních kolektivech, ani že by ke všem dívkám nebo chlapcům bylo přistupováno stejně.



škola zejména na začátku školní docházky na žáky klade, navazují na obecná očekávání, jež doposud vyplývaly spíše vůči děvčatům než chlapcům. To znamená, že chtějí-li kluci obdržet ve škole pozitivní hodnocení, jsou nuceni potlačit některé ze svých projevů, ke kterým byli v předchozích letech vedeni jednak ze strany rodičů zastávajících odlišný výchovný přístup, dále mediálními vzory silných, odvážných a nezávislých hrdinů, a také obecnými představami ve společnosti. Nepříznivým faktem pro chlapce se zdá být rovněž poměr mužů a žen mezi vyučujícími, neboť pozici pedagoga zastávají zhruba z 80-90% ženy, navíc učitelé-muži se nacházejí zpravidla až na 2. stupni základních škol. Přítomnost mužů ve škole přitom dětem zprostředkovává další mužské vzory, což může být přínosné zejména pro chlapce, jež mají ve svém blízkém okolí mužských vzorů poskrovnu (Janošová, 2008, s. 149-150). Zvláště dětem, které vyrůstají buď zcela bez otce, nebo s ním otec netráví doma příliš času, například v důsledku pracovního vytížení, mohou mužské vzory vyloženě chybět. Z důvodu silného nepoměru mezi muži a ženami v pedagogickém sboru, který je nepřírozený, jelikož se neshoduje s rozložením pohlaví ve společnosti, není však škola schopna tuto skutečnost dětem kompenzovat (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 24).

Výše zmíněné je zase používáno jako sada argumentů pro tvrzení, že školy v chlapcích utlačují jejich „já“ a snaží se je feminizovat (Lippa, 2008, s. 233). Současný výzkum však přináší jak výsledky podporující přesvědčení, že škola chlapce zvýhodňuje, tak výsledky podporující opačné stanovisko, že škola vychází více vstříc děvčatům než chlapcům (Fagot, Rodgers a Leinbach, 2012, s. 76), tudíž vyloženě neuspokojuje žádnou z popsaných krajních stran, neboť ani k jedné se jednoznačně nepřiklání (Lippa, 2009, s. 234). Spíše než, že by byla škola výrazně výhodná pro jednu skupinu žáků, a výrazně nevýhodná pro druhou skupinu, platí to, že v některých aspektech je škola výhodnější pro dívky, a v některých zase pro chlapce. Jinými slovy, v mnohém je škola spíše femininní, ovšem v lecčem naopak spíše maskulinní (Janošová, 2008, s. 147-156). Chlapcům, jak jsme již naznačili, je například během vyučování věnováno daleko více pozornosti než dívkám – dostává se jim přesnějších odpovědí a jsou také častěji pedagogy vedeni k tomu, aby sami rozpoznávali a opravovali své chyby. Na druhou stranu kluci jsou mnohem častěji napomínáni a trestáni, přičemž jejich tresty bývají tvrdší a jsou častěji vykonávány před ostatními spolužáky. Může to být důsledek výchovy v předškolním věku, kdy jsou chlapci vedeni k aktivitě a agresivitě, kdežto dívky k tichosti a pasivitě. Z toho lze vyvodit, že dívky jsou pravděpodobně na požadavky, jež škola klade na duševní sebeovládání, lépe připravené (Renzetti et al., 2003,

132-134). Vyučující si přitom rozdílného přístupu často nejsou vůbec vědomi, z tohoto důvodu je třeba, aby učitelé rozvíjeli svoji tzv. genderovou citlivost, což je stav, při kterém učitel používá takový způsob výuky, v němž jsou všichni žáci a žákyně respektováni, podporováni a rozvíjeni rovnocenně (Smetáčková, 2005b, s. 79). Problematickým aspektem genderové socializace ve škole však rozhodně není jen odlišný přístup vyučujících k chlapcům a dívkám, ale rovněž například skutečnost, že se ve školní třídě používá stálého zasedacího pořádku, který znesnadňuje vytváření různorodých komunikačních struktur mezi žáky a žákyněmi, což nesevřdí skupinovým aktivitám ve třídě. V důsledku toho totiž vznikají opakovaně jedny a ty samé skupiny žáků, což má za následek to, že různorodý vrstevnický vliv, který je pro socializaci taktéž velmi významný, je poněkud limitován. Je tudíž příhodné, aby byli prováděni pravidelné změny zasedacího pořádku uvnitř třídy. Učitelé a učitelky mají navíc mnohdy tendence přesazovat chlapce a dívky „za trest“ do stejné lavice v domněnce toho, že sedí-li chlapec a dívka vedle sebe, nebudou mít potřebu se navzájem bavit a vyrušovat, což je z hlediska genderu velice nevhodné, neboť to v dětech vytváří dojem, že dívky a chlapci jsou si navzájem příliš vzdálení až nepřátelští (Smetáčková et al., 2006, s 33).

Jak jsme již nastínili, jedny z důležitých socializačních funkcí školy jsou funkce prognostické a selektivní, v rámci nichž dochází k rozpoznávání a stanovování budoucí vzdělávací a pracovní orientace žáků a žákyní. Respektive škola v průběhu vzdělávání shromažďuje o každém žákovi a žákyně takové údaje, které mohou pomoci rozhodnout o tom, jaká životní dráha je pro daného žáka či žákyni vhodná. Škola navíc vystavuje osvědčení, která mnohdy plní funkci jakési propustky do některých povolání, a tedy i do některých oblastí společenského života. Jelikož v mnohých případech k uskutečnění určitých životních kariér (pedagog, lékař/ka, právník či obecně studium na vysoké škole), které jsme si vytyčili, nezbytně potřebujeme školu, lze tvrdit, že postavení školy v současné společnosti je mimořádně důležité, ba dokonce že jsme na této instituci až závislí. Vzdělávací a pracovní dráhy, ve kterých pedagogové žáky a žákyně podporují, vychází přitom z obecných představ o genderu, neboť v nich nalézáme dráhy všeobecně považované za typicky ženské (např. základní škola – střední zdravotní škola – vyšší odborná škola (obor ošetrovatelství)) a dráhy vnímané jako typické mužské (např. základní škola – střední průmyslová škola – technická vysoká škola) (Smetáčková et al., 2006, s. 14). V případě vzdělávací a profesní preference žáků mají zvlášť význam očekávání vyučujících vůči schopnostem žáků. Pokud se totiž například učitelé a učitelky domnívají, že dívky nemají

takovou náklonnost a talent pro vědu jako chlapci, mohou svá nižší očekávání vůči dívkám a jejich úspěchu ve vědeckých projektech a přírodovědných předmětech dávat nevědomky najevo nižším poskytnutím pozornosti a podpory, a tím nechtěně ovlivnit jejich výkon i samotný zájem o předmět. Navíc projevují-li učitelé stereotypy typu, že dívky nejsou schopné dojít k takovým úspěchům v matematice jako chlapci, navzdory důkazům o opaku, mohou tím podkopávat dívčí sebevědomí (Fulton, 2017, s. 30). V důsledku toho se pak při výuce cítí dívky nepříjemně, mají strach udělat chybu, která by stvrdila jejich absenci talentu a vybízela k posměchu, a proto se drží raději v pozadí (Smetáčková et al., 2006, s. 18). Problematické je to zvláště tehdy, když si tyto genderové stereotypy děvčata internalizují, neboť to může nepříznivě ovlivnit jejich zájem a výsledky, a to nejen v matematice, ale i v dalších přírodovědných a technických předmětech (Fulton, 2017, s. 30).

## 2.6 Další socializační vlivy

Kromě blízkých příbuzných, učitelů a vrstevníků ovlivňují genderovou identitu dítěte i modely zobrazované v masmédiích, pohádkách, knižních či filmových příbězích a ve společnosti obecně, přičemž dítě se snaží tyto modely napodobovat (Lippa, 2009, s. 223). Seznamovány jsou děti s těmito modely již od batolecího věku, tedy v době, kdy ještě tyto zprostředkované představy o rolích žen a mužů přijímají zcela nekriticky a vnímají je jako skutečné. Platí přitom, že děti častěji následují a hlouběji se identifikují s knižními a filmovými představiteli stejného pohlaví. Problém je však v tom, že mediální vzory nepředstavují zpravidla typické představitele ženské a mužské role, neboť ženské postavy bývají až nepřírozeně femininní, zatímco mužské postavy jsou ztvárňovány nadměrně maskulinně. Zvláště pohádky často dětem předkládají téměř krajní póly maskulinity a feminity, kdy na jedné straně stojí silní a akční mužští hrdinové budící úctu a obdiv (Beal, 1994 cit. dle Janošové, 2011, s. 10-11), a na straně druhé ženy jako pasivní společnice a pomocnice. V souvislosti s mužskými hrdiny jsou oceňovány zejména výkony a vynalézavost, kdežto u ženských postav se cení především jejich atraktivní vzhled. Muži jsou přitom zobrazováni při výkonu různorodých typů prací, zatímco ženy pouze při výkonu domácích prací. V mnohých knihách nejsou dívky a ženy pro změnu zastoupeny vůbec (Renzetti et al., 2003, s. 117). Především pohádky z produkce studia Disney představují ženy velice stereotypním způsobem, který nahlíží na ženy jako na sexuální objekty a zaměřuje se primárně na jejich vzhled, přičemž důraz je kladen například na světlou pleť, plný dekolt

a úzký pas (England, Descartes a Collier-Meek, 2011, s. 556). To u dívek zřejmě posiluje zájem o „zkrášlovací“ kosmetiku, módu apod. (Janošová, 2011, s. 11). Mediální prezentace atraktivních žen s „ideální“ postavou má zvláště vliv a účinek při formování představ o kráse. Mediální přenos těchto „ideálů krásy“ a jejich internalizace jsou u dívek a žen spojeny s vyšší mírou nespokojenosti se svým tělem, poruchami příjmu potravy (Smolak a Chun-Kennedy, 2013 cit. dle Fultona, 2017, s. 31) a větším zájmem o kosmetické a plastické zákroky (Pike, Dunne a Addai, 2013 cit. dle Fultona, 2017, s. 31). Vyobrazení žen jako sexuálních objektů může navíc v souvislosti s častým popisem chlapců jako agresivních a naopak dívek jako pasivních ospravedlňovat sexuální obtěžování dívek ze strany chlapců (Leaper a Brown, 2014, s. 196). Nepříznivé dopady médií může zmírnit výuka mediální gramotnosti zahrnující dovednosti kritického myšlení (Fulton, 2017, s. 31).

### 3 Genderové stereotypy

Stereotypy obecně znamenají předem vymezené představy o povahových vlastnostech, způsobech chování a zvycích příslušníků konkrétní skupiny či kategorie bez ohledu na jedinečnost každého z nich (Martin, 1990 cit. dle Janošové, 2011, s. 8). Jedná se přitom o značně stabilní představy, které mohou významným způsobem ovlivnit to, jak jsou jednotliví členové dané skupiny vnímáni a hodnoceni. Nejčastějším uskupením, které bývá objektem stereotypních představ, je konkrétní sociální kategorie, tedy skupina osob, jež vykazuje určitý společný znak, který je snadně navenek rozeznatelný, jako je například barva pleti, věk či gender. Představy, jež jsou dávány do souvislosti s touto sociální kategorií, jsou automaticky generalizované na všechny její členy (Smetáčková, 2016, s. 47). Tyto představy přitom nejsou vytvářeny v závislosti na naše osobní zkušenosti, nýbrž sdělovány a následně přejímány druhými lidmi (Martin, 1990 cit. dle Janošové, 2011, s. 8). Přijmeme-li od ostatních určité stereotypy, znamená to, že s nimi tyto stereotypy sdílíme, což nám usnadňuje komunikaci s těmito lidmi. Naopak nevědomost určitého stereotypu či jeho neakceptace může v komunikaci způsobit konflikty (Smetáčková, 2016, s. 48). Stereotypy nám navíc přes druhé lidi umožňují získávat informace o vnějším světě, aniž bychom jej museli poznávat (Martin, 1990 cit. dle Janošové, 2011, s. 8). Z toho lze vyvodit skutečnost, že stereotypy nám do určité míry pomáhají jednak orientovat se v lidském světě, a rovněž jej i pochopit. Jsou pravděpodobně dokonce vůbec prvními orientačními nástroji, jež uplatňujeme při shledání se s něčím pro nás doposud nepoznaným. Z výše zmíněného vyplývá významná výhoda stereotypů, kterou je ušetřený čas a energie, jež bychom v případě nepřítomnosti stereotypů museli vynaložit na seznamování se s něčím neznámým a na zkoumání něčeho neznámého, které je navíc mnohdy nesnadno pochopitelné a rozporuplné (Janošová, 2011, s. 8).

Stereotypy zpravidla vyvolávají negativní konotace, neboť označujeme-li určitý názor za stereotypní, vnímáme jej buď jako nesprávný, nebo příliš zjednodušující. Nicméně v případě úvah o mužích a ženách již toto neplatí, jelikož v rámci této oblasti jsou stereotypy naopak zpravidla pokládány za správné a přesné, a často označovány za „pravdy o mužích a ženách“ (Smetáčková, 2016, s. 48). Děje se tak v důsledku odkazů na pohlavní biologické rozdíly mezi mužskými a ženskými těly, neboť jakmile jsou stereotypy spojovány s přirozenými danostmi, tak jejich síla narůstá. Výzkumy totiž naznačují, že lidé očekávají přítomnost výraznějších rozdílů mezi kategoriemi, které jsou definovány na biologickém základu, a těmi jsou právě i genderové kategorie (Hoffman a Hurst, 1990, s. 206).

Poukazováním na určité přírodou dané a univerzálně platné rysy a dáváním je do souvislosti s určitou kategorií lidí se zintenzivňuje pravděpodobnost toho, že stereotypy spjaté s touto kategorií nebudou považovány za sociální konstrukt podléhající historickému, kulturnímu a společenskému vývoji, nýbrž za biologický fenomén, který není možno změnit. Podobně silné stereotypy jsme v minulosti mohli pozorovat i uvnitř rasových kategorií. Jednalo se kupříkladu o představu, že lidé bílé pleti mají zcela jiný typ krve než lidé s černou pletí (Smetáčková, 2016, s. 49).

Genderové (rodové) stereotypy představují jedny z mnoha typů stereotypů, jež mohou být v naší společnosti rozpoznány (Smetáčková, 2016, s. 49). Nesmíme si je přitom plést s genderovými rolemi, o kterých jsme hovořili ve druhé kapitole. Genderové role předepisují určité normy pro to, jak by se ženy a muži měli chovat, zatímco genderové stereotypy pouze popisují obecně sdílená přesvědčení o tom, jak se ženy a muži chovají ve skutečnosti (Myers et al., 2016, s. 284). Zahrnují v sobě tedy ve společnosti široce rozšířené a zevšeobecněné představy o tom, jaké charakteristické vlastnosti vykazují muži a jaké ženy (tamtéž). V rámci rodových stereotypů jsou přitom konkrétní postoje, emoce a chování společností všeobecně chápány buď jako vhodné jen pro mužské pohlaví, nebo patřičné pouze pro pohlaví ženské (Nadace Open Society Fund Praha, 1999, s. 77). Na základě těchto generalizovaných představ je tak i k jednotlivým osobám přistupováno a předpokládá se, že jsou jim určité charakteristiky (psychické vlastnosti, chování, schopnosti či zájmy) vlastní (Smetáčková, 2016, s. 49). Zároveň se jedná tak, jakoby tyto charakteristiky byly přirozené, respektive biologicky dané (Nadace Open Society Fund Praha, 1999, s. 77). Typické znaky a vlastnosti, které jsou ženám a mužům v těchto sdílených představách přisuzovány, se mnohdy jakožto protiklady navzájem doplňují. Za typicky ženské atributy bývají například označovány pojmy, jako je slabost, nerozhodnost, pasivita či nelogičnost, kdežto za typicky mužské atributy se zpravidla považují opačné vlastnosti, tedy síla, rozhodnost, aktivnost či racionalita (Karsten, 2006, s. 23-24).

### **3.1 Vznik genderových stereotypů a jejich funkce**

Genderové stereotypy vznikly především v závislosti na potřebě usnadnit komunikaci mezi muži a ženami. Vymezení ženských a mužských oblastí, funkcí a činností poskytovalo totiž daným společenstvům možnost, jak si mezi sebou rozdělit práce tak, aby se navzájem doplňovaly, a aby k tomu nebylo nutné každodenní vyjednávání. Takovéto rozdělení úloh

zajišťovalo rodině jako celku vyšší ekonomickou efektivnost (Janošová, 2011, s. 8). Jelikož jsou genderové stereotypy podmíněny kulturou a společenským vývojem, jejich obsah se napříč časem a různými společnostmi mění (Smetáčková, 2016, s. 49). Proto se také z mnohých původních stereotypních představ o genderových rolích dochovaly jen zlomky, které se projevují spíše mimo oblast každodenního života. Oblastmi, ve kterých silná stereotypizace ženských a mužských rolí stále přetrvává, jsou například oficiální nebo významné události či příležitosti, které se konají za předem daných pravidel chování, přičemž jiné jednání je očekáváno od žen, a jiné od mužů. Tyto předem předpokládána pravidla napomáhají plynulé interakci bez toho, aniž by byla potřeba jakéhokoliv předběžného vyjednávání mezi lidmi, kteří se doposud vzájemně neznali. V rámci všedního života se z původních genderových stereotypů zachovalo spíše jen jejich jádro odvíjející se od biologických rozdílů žen a mužů, tedy například představy o rolích žen jako matek a mužů jako živitelů rodiny (Janošová, 2008, s. 28). Tyto stereotypy o genderových rolích se však promítají i do profesního života žen a mužů. Genderové stereotypy totiž mají na vzdělávací, profesní a zájmové dráhy poněkud silný vliv, přičemž mohou jedincům buď usnadňovat, nebo naopak ztěžovat přístup k určitým povoláním, institucím a skupinám. Konkrétně tyto stereotypy mohou být pravděpodobně důvodem toho, proč i dnes nacházíme ženy spíše v sociálně zaměřených profesích, kdežto muže ve vědecko-technické sféře. Nicméně přesto můžeme pozorovat, že v rámci společenské proměny dochází k postupnému vyrovnávání genderových rolí, které napomáhá zmírňovat diskriminaci na základě pohlaví. Koneckonců v některých oblastech, jež dříve byly vyhrazeny výhradně mužům, dnes častěji a častěji shledáváme i ženy. Jedná se zejména o vedoucí funkce v politice, hospodářství a kultuře (Karsten, 2006, s. 25).

Pohlaví je očividná a stabilní lidská vlastnost. Jiné znaky definující určitá seskupení lidí, jako je například národní původ, již tak zřejmé nejsou. Jelikož je pohlaví tak zjevnou fyzickou kategorií, je snadné se na základě ní uchýlit k vytváření předsudků uvnitř i mimo pohlavní skupiny. Navíc na rozdíl od mnoha jiných kategorií jsou jak pohlavní, tak i genderové kategorie vnímány jako dichotomické, tudíž mezi většinovou společností panuje přesvědčení, že informace o jedné pohlavní či genderové skupině mohou být použity při definování skupiny druhé. Jinými slovy, dívky si mohou osvojit stereotypy učení se, jaké chování a vlastnosti jsou femininní a jaké maskulinní, a povzbuzováním k tomu, aby se těm femininním snažili přiblížit, a těm maskulinním naopak vyhýbat (Martin a Halverson, 1981, s. 1127). Tento polarizovaný model genderu, kdy pojmy mužství a ženství jsou vnímány

jako dva protiklady, je však v oblasti společenských věd v posledních několika letech zpochybňován a krok za krokem nahrazován modelem dvojrozměrným či dualistickým, dle něhož každý jedinec, bez ohledu na své biologické pohlaví, může vykazovat znaky jak femininní, tak maskulinní (Karsten, 2006, s. 25). Koneckonců platnost tohoto modelu sami dokládáme v podkapitole 1.2, ve které ukazujeme, že nejen muži mohou disponovat vysokou maskulinitou, ale i některé ženy, a naopak silné femininní prvky mohou projevovat i někteří muži. Rovněž stereotypní pojetí maskulinity a feminity jakožto dvou krajních hodnot jedné osy, tedy přesvědčení, že čím je někdo více maskulinní, tím je více femininní a vice versa, se ukázalo býti neplatné, neboť existují dokonce androgynní jedinci, kteří vykazují současně vysokou maskulinitu i vysokou feminitu, a jedinci „nevyhranění“, kteří projevují současně nízkou maskulinitu i nízkou feminitu (Bem, 1979 cit. dle Janošové, 2011, s. 8). Poněvadž z výzkumů vyplývá, že ženy a muži mohou disponovat jak charakteristikami, které jsou považovány za typicky ženské, tak i charakteristikami, jež jsou stereotypně vnímány jako mužské, a to v různých poměrech (Janošová, 2011, s. 8), lze usoudit, že genderové stereotypy není možné považovat za něco, co by odráželo čirou skutečnost. Jelikož se pojem „genderové stereotypy“ často definuje také jako zjednodušené představy o „správném“ a „přirozeném“ projevení maskulinity u mužů a feminity u žen (Čelechová et al, 2016, s. 8), lze (v rámci tohoto pojetí) konstatovat, že výše zmíněné výsledky studií de facto rodové stereotypy přímo narušují.

### **3.2 Genderové stereotypy o ženách**

Ženy bývají spojovány především s fyzickou krásou, poddajností, afektivním jednáním, orientací na rodinu a vztahy (Smetáčková, 2016, s. 49-50), jemností, empatií a touhou po jistotě a ochraně (Karsten, 2006, s. 24-25). Západní kultury zpravidla vnímají ženu jako bytost nepříliš logickou a velmi zranitelnou, kterou lehce všechno rozpláče, nicméně zároveň také jako zodpovědnou pečovatelku, která dokáže rychle uklidnit děti (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 14).

Stereotypy o ženských rolích de facto nabízí ženám výběr ze dvou modelů, tj. ženy jako svůdné krasavice, či ženy jako hodné maminky a hospodyně. Oblastmi jejich zájmů by přitom měla být zejména péče o krásu, mateřství a starost o domácnost (tamtéž).



Tyto a další genderové stereotypy mají bezpochyby vliv na naše chování a jednání, a to především v situacích, kde gender hraje podstatnou roli (Deaux a Major, 1987 cit. dle Lippa, 2009, s. 253). Ve studii Marka Zanna a Susan Pack (1975) se zjistilo, že ženy jednají jinak s muži, o kterých ví, že zastávají tradiční pojetí žen, a jinak s muži, kteří tento stereotypní pohled neprezentují. Konkrétně když komunikují s přitažlivým vysokoškolským studentem, který si váží žen, jež odpovídají stereotypním představám, mají ženy sklon chovat se více femininním způsobem, a dokonce tají své úspěchy v inteligenčních testech (Lippa, 2009, s. 253). Jelikož genderové stereotypy přisuzují ženám skromnost, na rozdíl od soukromého života mají ženy právě tendenci nedávat svoje kvality na veřejnosti moc najevo (Berg, Stephan a Dodson, 1981; Could a Slone, 1982 cit. dle Lippa, 2009, s. 23). Naopak agresivita není pokládána za femininní znak, a tudíž se ženy v přítomnosti druhých lidí chovají méně agresivně než muži, kterým je pro změnu tato vlastnost přiznávána (Lightdale a Prentice, 1994 cit. dle Lippa, 2009, s. 253).

### **3.3 Genderové stereotypy o mužích**

Muži jsou asociováni obzvláště s dominancí, rozumem, fyzickou silou, orientací na technické zájmy a práce (Smetáčková, 2016, s. 49), zvýšenou agresivitou, statečností, vyrovnaností a soutěživostí (Karsten, 2006, s. 24-25). Muž je zobrazován jako ten, kdo si za každé situace zachovává logiku a racionalitu, tedy ten, kdo, na rozdíl od ženy, nikdy nezmatkuje a neprožívá situace příliš emocionálně, natožpak pláčem. V rámci tradičního vnímání mužské role je muž prezentován jako ten silný a schopný, bez jehož pomoci by se žena neobešla. V centru jeho zájmů by přitom měly stát témata jako je politika, sport či technické práce a stroje (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 14).

Muži stejně jako ženy upravují své chování a jednání v závislosti na genderových stereotypech, a to především tehdy, když jsou někým pozorováni. Jelikož je mužská role spojována s hrdinstvím, muži se snaží více pomáhat při nehodách, a to opět zejména tehdy, když je někdo sleduje, a zvláště pokud je danou osobou potřebující pomoc žena (Eagly a Crowley, 1986, s. 284). Podobně je tomu i v případě prosazování vlastních názorů a vymáhání nezávislosti, kdy muži mají na veřejnosti mnohem výraznější potřebu prosazovat své vlastní názory a dokazovat, že si nenechají nikým nic poroučet, než v soukromí (Eagly, Wood a Fishbaugh, 1981 cit. dle Lippa, 2009, s. 254). Obecně tedy

pravděpodobně platí, že ženy i muži se daleko více přizpůsobují genderovým stereotypům jednak tehdy, kdy jsou pozorováni nějakou další osobou, a jednak v případech, kdy hovoří s přitažlivým jedincem opačného pohlaví (Lippa, 2009, s. 254).

### 3.4 Úskalí genderových stereotypů

Jeden z nejvýraznějších problémů genderových stereotypů je skutečnost, že mohou zkreslovat představy a informace o mužích a ženách. Stereotypy sice stojí na určitém pravdivém jádru, avšak jsou tvořeny dalšími obsahy, jež na pravdě založené již nejsou. Navíc v reálném životě pozorujeme, že se s touto utajenou „pravdou“ zpravidla všechny ženy a muži neztotožňují (Beal, 1994 cit. dle Jarošové, 2011, s. 8). Nicméně genderové stereotypy o rozdílech mezi muži a ženami někdy opravdu mohou odrážet skutečné genderové rozdíly, jak vyvodila Janet Swim, která zkoumala míru přesnosti stereotypních představ o genderových rozdílech u studentů Pensylvánské státní univerzity. Zjistila, že se zkoumaní studenti zveličování rozdílů mezi muži a ženami zpravidla nedopouští, přičemž pohledy studentů na tyto rozdíly buď odpovídaly realitě, nebo existenci rozdílů zpochybňovaly. Stereotypní představy studentů byly přesné v oblastech, jako jsou matematické schopnosti, ochota a schopnost pomoci, soustředěnost či míra vlivnosti/ovlivnitelnosti. Ukázalo se však, že studenti přeceňovali ženské verbální schopnosti a mužskou tendenci být agresivní (1994, s. 30). Skutečnost, že se některé stereotypy genderových rozdílů shodují se skutečnými genderovými rozdíly v chování, ovšem může být způsobena zdůrazňováním sociálních rolí, ze kterých právě jak rodové stereotypy, tak rodové rozdíly vychází. Alice Eagly (1987) tvrdila, že současná dělba práce vede k tomu, že lidé předpokládají, že ženy a muži budou projevoval silnou soudržnost s ostatními členy své pohlavní kategorie a že budou rozvíjet dovednosti a ideje odpovídající jejich genderovým rolím. Tato očekávání zvyšují pravděpodobnost toho, že se představy o genderových rozdílech objeví i ve skutečném sociálním chování žen a mužů (Swim, 1994, s. 22).

Ačkoliv stereotypy (přesvědčení) nejsou totéž co předsudky (postoje), mohou předsudky upevňovat (Myers et al., 2016, s. 285). Ty přitom častokrát směřují k netolerantnímu přístupu vůči jedincům, kteří se nechovají v souladu s danými společenskými očekáváními. Z toho lze vyvodit, že genderové stereotypy vyvíjí na každého muže a ženu jistý společenský tlak na to, aby se choval(a) odpovídajícím způsobem, přičemž

tento tlak jej/ji vede k tomu, aby si vytvořil(a) jakousi, ať již přísnější či mírnější, vnitřní autocenzuru. Od ní se potom bude odvíjet větší či menší tendence přizpůsobovat stereotypním představám své vnější projevy i myšlení, rozhodování a prožívání. Takto mohou genderové stereotypy de facto limitovat životní seberealizaci jedince, respektive rozvoj některých jeho vrozených předpokladů, neboť může mít pocit, že tyto vlohly neodpovídají jeho genderovým rolím, a z toho důvodu jim nebude věnovat pozornost (Janošová, 2011, s. 8-9). Chlapci přitom vykazují větší stereotypizaci a pocíťovaný tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům než dívky. Ukazuje se totiž, že očekávání související s genderovými rolemi je v případě dívek a žen daleko flexibilnější než u chlapců a mužů (Heilman a Wallen, 2010; Twenge, 1997 cit. dle Skinner et al., 2018, s. 197). Tato flexibilita je patrná zejména u afroamerických rodin, ve kterých jsou dívky socializované k tomu, aby byly silné a nezávislé (Hill a Zimmerman, 1995; Sharp & a Ispa, 2009; Thomas a King, 2007 cit. dle Skinner et al., 2018, s. 197). Akademici rovněž povzbuzují k tomu, aby se dívkám poskytla větší flexibilita, protože charakteristiky spojované s muži, jako jsou například autonomie, logičnost, racionalita či podnikavost, má společnost tendence více oceňovat než vlastnosti, které jsou asociovány s ženami, jako jsou například starostlivost, jemnost, submisivnost či emocionalita, což u žen může vést k pocíťům méněcennosti. Nicméně tradiční stereotypní představy, na základě nichž jsou muži vnímáni v pozitivním světle, mohou mít své nevýhody, a tím jsou silnější sociální sankce plynoucí chlapcům a mužům v případě, že těchto očekávání nedostojí. Koneckonců k chlapcům, kteří působí femininně, se společnost staví mnohem negativněji než k dívkám, které vykazují maskulinní rysy a zájmy (Jewell a Brown, 2014; Katz a Ksanskak, 1994; Kreiger a Kochenderfer-Ladd, 2013 cit. dle Skinner et al., 2018, s. 197-198). U dívek a chlapců, kteří vykazují nízkou stereotypizaci nebo jsou považováni jako genderově atypičtí, byla přitom zjištěna souvislost se sníženou sebeúctou, depresí, úzkostlivostí a vyšším rizikem sebevraždy (Jewell a Brown, 2014, s. 140). Tyto negativní dopady na duševní zdraví spojené s nízkou genderovou typičností jsou však často způsobeny spíše než samotnou genderovou atypičností netolerantním přístupem ostatních vrstevníků vůči danému jedinci a dobíráním si ho za jeho odlišnost (Smith a Leaper, 2005; Younger et al., 2004 cit. dle Jewell a Brown, 2014, s. 140).

V souvislosti se stereotypy hovoříme také o tzv. hrozbě stereotypu (angl. stereotype threat). Jedná se o sebeutvrzující obavu (angl. self-confirming apprehension), že budeme posuzováni podle negativního stereotypu (Steele, 2010 cit. dle Myers, 2016, s. 310). Tato obava se projevuje zpravidla v situaci, kdy od nás druzí očekávají, že v něčem neuspějeme.

Tedy začneme zpochybňovat své schopnosti a kvality, a náš strach nás dovede k tomu, že jim oné přesvědčení o našem neúspěchu nakonec potvrdíme. Když se například přidáme k basketbalové skupině tvořené vyššími a mladšími hráči, než jsme my sami, předpokládáme, že od nás ostatní očekávají, že budeme slabším článkem týmu, čímž utrpí naše sebedůvěra, a takto snížená sebedůvěra se pak projeví i na našem výkonu (Myers, 2016, s. 310). Vliv této obavy na výkon a výsledky jedince se potvrdil i v několika experimentech, které realizovali Steven Spencer, Claude Steele a Diane Quinn. V rámci nich obdrželi studenti (ženy i muži) s podobnou matematickou úrovní mimořádně náročný test z matematiky. Muži a ženy dosahovali shodných výsledků v případě, když jim cíl experimentu, tj. zjišťování přítomnosti genderových rozdílů a stereotypů, nebyl předem oznámen. Naopak, když jim bylo řečeno, že jejich gender může hrát v testu roli, a že bude tento aspekt zkoumán, tedy když byla u žen přítomna „sebeutvrzující obava“, vedly si ženy v testu daleko hůře (1999, s. 4).

## **4 Gender ve škole**

### **4.1 Genderové stereotypy ve vzdělávání**

Škola sice představuje schopnost přetvářet zažité genderové stereotypy a příležitost pro posilování rovných příležitostí pro dívky a chlapce, avšak může genderové stereotypy a nerovnosti v některých oblastech naopak i prohlubovat (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 29). Děje se tak vlivem genderových očekávání, která škola na žáky a žákyně klade, a prostřednictvím genderových vzorců, které jim předkládá (Smetáčková, 2005b, s. 73). Na základních a středních školách se setkáváme s nesčetnými rozdíly mezi chlapci a dívkami, nicméně majoritní část z nich vzniká v přímé závislosti na genderovém uspořádání naší společnosti, které vychází ze stereotypních představ o mužích a ženách (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 29).

Školy, jež udržují a posilují genderové stereotypy zakládající se na přesvědčení, že ženský a mužský svět se zásadně liší, mohou omezit možnosti rozvoje potenciálu žáků a žákyně. Studující v těchto školách totiž častokrát bývají podporováni v rozvoji jen některých svých schopností a dovedností, respektive pouze těch, jež jsou připisovány příslušníkům stejného pohlaví. Přítomnost genderových stereotypů ve škole může navíc u žáků a žákyně, jež stereotypním představám neodpovídají, vést k sociálnímu vyloučení z třídního kolektivu (Krišová, 2019, s. 33).

#### **4.1.1 Pedagogické hodnocení**

Nejčastější formou pedagogického hodnocení na základních školách je bezpochyby známkování. Jedná se o základní nástroj pro zjištění a stanovení školní úspěšnosti a schopností studujících, jež jsou rozhodujícím faktorem v přijímacím řízení na další stupně škol. Ačkoliv jsou známky pokládány za objektivní údaj o výkonech žáků a žákyně, studující i vyučující v nich spatřují nespočet nerovností, mimo jiné i nerovnosti genderové (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 29). V rámci všech předmětů a všech vzdělávacích stupňů vykazují dívky lepší známky než chlapci. Nicméně ve výzkumu realizovaném Národním kontaktním centrem Ženy a věda se zjistilo, že učitelé a učitelky nepřikládají lepším známám děvčat přílišnou váhu (Jarkovská a Lišková, 2008, s. 695), a naopak schopnosti a výkony dívek stereotypně zpochybňují tím, že za příčinu zdařilejších

školních úspěchů dívek pokládají nikoliv jejich logické myšlení, ale jejich píli a schopnost naučit se učivo z paměti bez pochopení jeho podstaty a zákonitosti (Smetáčková, 2005b, s. 78). Ve výzkumu „Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni“ realizovaným Sociologickým ústavem Akademie věd ČR, ve kterém byli dotazováni studující ZŠ a SŠ, se ukázalo, že i samotní žáci/studenti a žákyně/studentky vykazují výše zmíněné stereotypy, neboť i oni vnímají dívky jako pečlivější a zodpovědnější v jejich učení, a domnívají se, že u nich převládá pamětní memorování. Chlapce naopak považují za více flegmatictější a méně důslednější v plnění školních povinností než děvčata, a jsou přesvědčeni, že kluci při školních činnostech, na rozdíl od dívek, využívají především logické myšlení (Smetáčková, 2005c, s. 77).

Příčina toho, proč chlapci vykazují v průměru horší známky než dívky, se odvíjí především od povahy genderové socializace, která je pro kluky a děvčata odlišná, a od klasifikačních kritérií, dle kterých se obvykle nehodnotí jen samotná znalost či dovednost, ale i to, jaký postoj daný žák či žákyně k vyučujícímu zaujímá, jak se chová, podoba jeho/jejího výstupu, pečlivost i snaha, přičemž tyto měřítka hodnocení jsou zpravidla jasnější pro děvčata než kluky, a současně jsou ve shodě spíše s dívkami osvojovaným stylem učení. Z těchto důvodů učitelé a učitelky hodnotí dívky jako úspěšnější častěji než chlapce (viz výše) (MŠMT, c2013-2021).

#### **4.1.2 Zastoupení žen a mužů v učitelství**

Existence vžitých genderových stereotypů ve společnosti, jako je údajná vyšší dovednost žen v práci s dětmi (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 23), či že muži jakožto živitelé rodin mají mít vyšší plat než ženy a než, jaký školy učitelům nabízí (Brzybohatá, 2020), je považována za jednu z hlavních příčin toho, proč v učitelské profesi dominují ženy. Jinými slovy, převaha žen v učitelském povolání je z významné části způsobena tím, že je tato profese společností prezentována i vnímána jako ženská. Učitelství přitom začalo být takto profilováno ze dvou důvodů. Jednak proto, že představovalo pro ženy lepší možnost, jak časově a fyzicky skloubit práci a starost o rodinu, a jednak z přesvědčení, že práce s dětmi je pro ženy jakožto matky a pečovatelky přirozenou a naplňující činností (Smetáčková, 2005b, s. 73).

V souvislosti s výše zmíněnou genderovou nevyvážeností v učitelském povolání hovoříme o tzv. feminizaci školství (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie,

2012, s. 23). Mají-li totiž ženy v některém povolání převažující zastoupení, označujeme je feminizovaným. O převaze žen přitom obvykle hovoříme tehdy, kdy ženy tvoří více než dvě třetiny všech zaměstnanců a zaměstnankyň. Bylo vyzorováno, že jakmile začnou ženy v určitém povolání převažovat, tedy jakmile začne být toto povolání pokládáno za feminizované, tak ztrácí společenskou prestiž, a ubývá množství finančních prostředků, jež jsou dané oblasti, včetně průměrné mzdy, věnovány. Feminizace daného povolání způsobuje rovněž pokles profesionálních standardů a rozvolnění pracovních nároků, jež vedou ke zhoršení pracovních podmínek, a právě učitelství bývá s tímto procesem opakovaně spojováno (Smetáčková, 2005b, s. 73). Nepříliš vysokou společenskou prestiž učitelské profese a její nízké finanční ohodnocení je možno označit za jedny z významných příčin nízkého zájmu mužů o toto povolání. Dalším důvodem je velmi malá možnost kariérního růstu (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 25).

Převaha žen ve školství je zvláště patrná v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. V roce 2018 činil podíl mužů mezi vyučujícími v mateřských školách pouhých 0,6 % a na prvním stupni 6 % (ČSÚ, 2020, s. 2-3). Počet učitelů-mužů stoupá spolu s přechodem na vyšší stupeň škol, kdy platí, že čím vyšší je stupeň vzdělávání, tím vícero mužů je přítomno v pedagogickém sboru. V témže roce tak muži tvořili 47,7 % z celkového počtu středoškolských učitelů a 62,5 % součtu všech akademických pracovníků působících na vysokých školách (ČSÚ, 2019, s. 111). Jednou z příčin toho, proč se podíl mužů se stupněm školy zvyšuje, je skutečnost, že střední, vyšší a vysoké školy jsou zpravidla již odborně zaměřené, přičemž muži vyučují odborné a praktické předměty daleko častěji než ženy, především v případě středního učňovského školství. Důležitým faktorem jsou rovněž široce rozšířené stereotypní představy o povaze pedagogické práce s dětmi různého věku, kdy se má za to, že práce učitelů a učitelek na nižších stupních škol, zejména mateřských škol, jejichž samotný název se k tomu i odkazuje, odpovídá spíše péči rodičů, a to zvláště matek (MŠMT, 2013, s. 9), neboť u žen se předpokládá více, že budou trpělivé, citlivé a v zacházení s dětmi dovedné (Smetáčková et al., 2006, s. 21). V rámci zažitých stereotypů bývá zájem mužů o práci s dětmi naopak vnímán jako něco zvláštního a nezřídka je spojován až s homosexualitou či dokonce pedofilií (Brzybohatá, 2020). U starších dětí a mládeže péče, jež je tradičně asociována s feminitou, naopak ubývá, a do popředí zájmu se dostává přenos informací a znalostí. Svou roli hraje rovněž fakt, že na vyšších stupních vzdělávání dochází k nárůstu prestiže učitelství, což se projevuje i na finančním ohodnocení a míře spokojenosti pedagogů (MŠMT, 2013, s. 9).

Největší počet učitelů a učitelek působí na základních školách. V roce 2018 vyučovalo na těchto školách celkem 64 345 pedagogů, z toho ženy představovaly 84,5 % (ČSÚ, 2020, s. 2). Takto neúměrně vysoká feminizace učitelských sborů na základních školách může mít však z důvodu chybějících mužských vzorů, jak již jsme dříve naznačili, negativní dopady na sociální a psychický vývoj žáků a žákyň. V souvislosti s nedostatkem mužů v pedagogickém sboru je nejčastěji upozorňováno na skutečnost, že učitel muž představuje ztělesnění autority a řádu, a tedy jeho nepřítomnost může mít neblahý vliv na kázeň a chování žáků a žákyň. Studující si totiž obecně k mužům dovolí méně než ženám. Nicméně zatím se pohybujeme pouze na úrovni předpokladů a spekulací, neboť důsledky stavu, kdy se žáci a žákyň v průběhu své školní docházky setkají s učiteli-muži jen poskrovnu (v porovnání s ženami učitelkami), nebyly doposud v rámci seriózního výzkumu zkoumány (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 24).

Feminizace školství je nicméně doprovázena výrazně vyšším podílem mužů v řídicích pozicích škol a celého resortu školství (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 37; ČSÚ In: Úřad vlády ČR, 2019, s. 34). Roli zde opět hrají obecně přijímané stereotypy, v rámci nichž je muž chápán jako manažer, tj. ten, který má schopnosti pro rozhodování a přidělování práce druhým. Ženy-učitelky se však často sami příležitosti vést školu zřikají a své rozhodnutí odůvodňují tím, že by jejich autorita, na rozdíl od mužů, nebyla stejně plně respektována (Smetáčková, 2006, s. 22). Jedním z důvodů, proč muži obsazují posty ředitelů a zástupců ředitele či ředitelky škol je rovněž snaha muže, kterých je ve školství nedostatek, ve škole udržet (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 25).

Je možné pozorovat korelaci mezi poměrem žen a mužů mezi vyučujícími a mezi studujícími. Zdá se totiž, že v praxi platí pravidlo, že čím více žáků-chlapců je v dané škole vzděláváno, tím více učitelů-mužů je v ní přítomno. Stává se tak například, že na střední průmyslové škole působí pouze dvě ženy, na střední pedagogické škole naopak jen tři muži. Je to dáno skladbou předmětů, které se na dané škole vyučují, respektive tím, zdali převažují předměty s orientací na oblasti považované za typicky ženské, či oblasti vnímané za typicky mužské. Na školách, kde je většinová část studujících tvořena dívkami, vyučují učitelé-muži předměty, jako jsou matematika či tělocvik, zatímco na školách, kde převažují chlapci, vyučují ženy zpravidla všeobecně vzdělávací předměty, nikoliv však předměty odborné. Studenti a studentky tyto rozdíly mezi pedagogy vnímají a jejich kořeny spatřují v pohlaví, přičemž tyto vnímané rozdíly korespondují se široce rozšířenými stereotypními představami o mužích a ženách. Ty se projevují zejména při hodnocení vhodnosti aprobace, kdy



o učitelkách studující soudí, že jsou schopnější spíše v humanitních předmětech, kdežto učitele spojují s nadáním pro technické předměty. Učí-li některá žena předmět považovaný za typicky mužský, je automaticky vnímána jako méně kompetentní, eventuálně je její silná kompetentnost v tomto předmětu pro studentky a studenty velmi překvapující. Stereotypně bylo vnímáno i chování vyučujících směrem ke studujícím, kdy učitelky byly zpravidla asociovány s emocionalitou a jednostranností, učitelé naproti tomu s autoritou a nadhledem (Smetáčková, 2005c, s. 76).

Výše zmiňované dělení na „ženské“ a „mužské“ předměty se odvíjí od stereotypního či tradičního vnímání mužských a ženských rolí, podle něhož jsou ženy empatické a emocionální bytosti mající přirozené sklony k pečovatelskému, kdežto muži jsou podle něj racionálními nezávislymi osobnostmi disponující schopností logického objektivního úsudku (Jarkovská a Lišková, 2008, s. 691). Toto symbolické genderové rozdělení působí na dívky a chlapce normativně a ovlivňuje je při rozhodování o nadcházejícím studiu a budoucím povolání, neboť ti se nevědomě genderovým normám snaží vyhovět (Jarkovská a Lišková, 2008, s. 694).

#### **4.1.3 Genderové stereotypy v přístupu učitelů**

Genderové stereotypy můžeme pozorovat i v komunikaci mezi vyučujícími a žáky. Ačkoliv se učitelé a učitelky mnohdy domnívají, že mezi dívkami a chlapci nedělají rozdíly, nýbrž že k nim přistupují stejně, v podkapitole 2.5 jsme si ukázali, že skutečnost je poněkud jiná. Gender a s ním spojená očekávání hrají v pedagogické komunikaci natolik důležitou roli, že není možno se jim vyhnout. Nevyvážený přístup k dívkám a chlapcům je v případě komunikace mezi pedagogy a žáky zpravidla započat oslovením kluků a děvčat generickým maskulinem „žáci“. Ačkoliv má teoreticky toto oslovení zahrnovat chlapce i dívky, zdůrazňuje mužskou roli ve školním prostředí, a v důsledku toho mohou mít dívky pocit, že jsou přehlíženy. Jinak tomu není ani v případě školních dokumentů, např. školních řádů či třídních chart, jež se opět formulují pro „žáky“. Přestože je všem jasné, že tyto dokumenty platí i pro žákyně, skutečnost, že jsou v nich dívky symbolicky neviditelné, vede k jejich nižší identifikaci se školním prostředím a jejich exkluzi. Bylo by tedy žádoucí, aby obecné dokumenty školy podporovaly inkluzi a byly výslovně adresovány jak chlapcům, tak dívkám, jak učitelům, tak učitelkám (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 14).

Genderové stereotypy se v přístupu pedagogů ke studujícím projevují i v obecnějších očekáváních a představách. Hovoříme například o velice rozšířených přesvědčeních, že muži mají od přírody nadání pro logické myšlení, kdežto ženy dosáhnou úspěchů jen proto, že jsou pečlivé a zodpovědné, či že muži mají vlohy pro technicky zaměřené předměty, zatímco ženy pro předměty humanitního rázu (Smetáčková, 2006, s. 4). V souvislosti s těmito stereotypy pedagogové často kladou vůči dívkám a chlapcům rozdílná očekávání. To se projevuje především v podobě úkolů, které vyučující zadávají žákům a žákyním při výuce, na školních výletech či při správě třídy, a které mnohdy bývají pro chlapce a dívky odlišné. Zatímco děvčata se starají o úpravu třídy, jako je tvorba nástěnky či zalévání květin, kluci přenášejí učebnice ze skladu (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 14). V již zmíněném výzkumu Sociologického ústavu Akademie věd ČR (viz oddíl 4.1.1) se zjistilo, že sami žáci a žákyně vnímají, že alespoň v rámci některých předmětů vyučující skutečně přistupují k dívkám a chlapcům rozdílně. Z výzkumu vyplývá, že majoritní část studentů a studentek má pocit, že je jejich pohlavní skupina znevýhodňována. Důvodem toho, proč se někdy učitelé a učitelky dopouštějí tohoto typu znevýhodnění je nízké povědomí o existenci genderových stereotypů (Smetáčková, 2006, s. 3-4). S větší naléhavostí upozorňovali na odlišný přístup pedagogů dívky, jejichž výpovědi byly v souladu se zjištěními, které jsme uvedli v podkapitole 2.5, že chlapcům je během výuky věnována větší pozornost. Většího prostoru a výraznější podpory směřující ke klukům si totiž povšimnuly i dívky. Tyto pocíťované genderové nerovnosti mohou dívky demotivovat a potlačit veškeré jejich snažení v tom či oněm předmětu (Smetáčková, 2005c, s. 75). Na zvýhodňování chlapců bylo upozorněno i v případě přístupu vyučujících k chování žáků a žákyní, přičemž se zjistilo, že nejen dívky, ale i chlapci se domnívají, že od dívek se očekává větší poslušnost, kdežto u chlapců je určitá míra neposlušnosti naopak tolerována. Naproti tomu ke zvýhodňování dívek podle studujících dochází při udílení pochval, které k dívkám směřují častěji, a v hodnocení chování a známkování, v nichž jsou údajně dívky opět vyučujícími „nadržovány“ (Smetáčková, 2005c, s. 219). Upřednostňování určité skupiny nad jinou dávali studenti a studentky rovněž do souvislosti s jednáním se sexuálním podtextem, které se projevuje zejména v komunikaci dívek a učitelů-mužů, kteří vyjadřují dívkám určitou náklonnost. Studenti si tohoto mimořádného přístupu všimají a hodnotí jej poznámkami typu „*Když má dívka větší výstřih, dostane lepší známky a učitel se k ní chová mile*“ (Smetáčková, 2005c, s. 220).

Ve výše zmíněném výzkumu se rovněž zjistilo, že jak vyučují, tak studující vnímají rozdíly ve schopnosti dívek a chlapců a s tím související inklinaci dívek a chlapců k odlišným předmětům. Děvčata jsou přitom asociována s předměty, ve kterých jsou vyžadovány schopnosti, jako je pečlivost, přesnost a cit, kdežto kluci jsou asociováni s technickými a přírodovědnými předměty. Pedagogové i studující silně upozorňují na genderové nerovnosti zvláště v přístupu k matematice. U chlapců se předpokládá přirozený sklon k matematice, zatímco dívky vnímají sami sebe ve spojitosti s matematikou jako netalentované. Nebezpečí přesvědčení, že děvčata nemají na matematiku talent, tkví zejména v tom, že je matematika chápána jako odraz skutečné inteligence, což může vést k názoru, že kluci/muži jsou chytřejší než holky/ženy. Jako doklad tohoto předpokladu nám může posloužit výrok jedné z dotazovaných studentek v rámci výše zmíněného výzkumu: „*Kluci, řekla bych, jsou tady rozhodně chytřejší. Protože jim jde líp matematika*“ (Smetáčková, 2005c, s. 73).

#### **4.1.4 Gender v kurikulu: genderové zatížení učiva a učebnic**

Mezi výrazné informační kanály, prostřednictvím nichž genderové stereotypy k žákům a žákyním pronikají, patří formální kurikulum, tj. konkrétní učivo předávané studujícím, a neformální kurikulum, tj. skryté obsahy a formy výuky. V souvislosti s formálním kurikulem hovoříme o genderovém zatížení učiva, v případě neformálního kurikula o genderovém zatížení učebnic (Smetáčková, 2006, s. 26).

K ovlivňování žáků a žákyň genderovými stereotypy může docházet jak v případě základního (povinného) učiva představovaného v pedagogických dokumentech, jako jsou rámcové vzdělávací programy, učební osnovy, standardy vzdělávání, tak i v případě učiva, jež je studujícím skutečně předávané. Abychom byli schopni nahlížet na působení genderových stereotypů nekriticky, je nezbytné přistupovat k učivu jako k sociálnímu konstrukt. Učivo totiž nepředstavuje objektivní, univerzální a neutrální přehled toho, co je v daném oboru nejdůležitější, nýbrž spíše výběr odpovídající určité představě o daném oboru, k níž se snažíme studující přivést, nicméně tato představa může být značně subjektivní (tamtéž).

Pedagogické dokumenty platné pro školy a školská zařízení na území České republiky určují, jaké znalosti a dovednosti by si měli žáci a žákyně osvojit, a zohledňují přitom i genderové aspekty. Problematiku rovných příležitostí mužů a žen tyto dokumenty totiž

explicitně zmiňují v několika dílčích bodech (např.: „*Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti (Člověk a společnost)... je výchova k rovnosti mužů a žen...*“) (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 19; RVP ZV, 2021, s. 52). Navíc se odkazují na zákony ČR, jež přímo deklarují rovnost všech lidí. V případě pedagogických dokumentů se nicméně jedná o poněkud stručné rámcové materiály a podoba jejich implementace je podmíněna přístupem konkrétních učitelek a učitelů. Realizace rámcových materiálů u vyučujících, jež jsou genderově senzitivní, bude vypadat jinak než u těch, jež zaujímají genderově stereotypní postoje. Přistoupí-li například ke vzdělávacímu cíli „porozumět postavení mužů a žen ve společnosti“ učitel(ka) se stereotypním nazíráním na gender, tak svou výuku bude orientovat na to, aby studující přijali představu, že muži a ženy jsou od přírody rozdílní, a proto přirozeným zájmem žen je rodina, zatímco u mužů je to zaměstnání. Je tudíž nezbytné, aby se jednotliví učitelé a učitelky zbavovali genderových stereotypů, jež se v jejich postojích nacházejí, a rozvíjeli tak genderovou citlivost. Bez toho totiž ani nelze genderově korektní výuku uskutečnit (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 19).

Ministerstvo školství na konci roku 2020 schválilo „Plán podpory rovnosti žen a mužů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na léta 2021-2024“, který vymezuje opatření, jež mají zohledňovat a podporovat rovnost žen a mužů ve vzdělávání, hodnocení žáků a žákyň a při tvorbě nových učebnic. Podpora genderové rovnosti má mimo jiné spočívat právě v eliminaci genderových stereotypů ve výuce a v hodnocení a zahrnutí genderové problematiky do kurikula, tj. do Rámcových vzdělávacích programů, učebnic a učebních materiálů (Šára, 2021). MŠMT je přesvědčeno, že toto posílení genderové rovnosti ve vzdělávání povede k posílení rovného zastoupení mužů a žen na trhu práce, politickém poli a v péči o rodinu a domácnost (2013, s. 35).

Podle plánu by mělo docházet k odlišnému způsobu hodnocení nových učebnic pro základní školy, v rámci kterého nebudou tyto učebnice posuzovány jen po faktické a didaktické stránce, ale i podle toho, nakolik jejich obsah zohledňuje rovnost mužů a žen, přičemž nebudou-li ji brát v úvahu, nemusí být vůbec pro výuku schváleny. Hovoříme-li o genderové rovnosti ve školství, máme například na mysli vyrovnanější zastoupení dívek a chlapců v různých oblastech vzdělávacího systému, a to jak v segmentech nepřilíš tradičních pro jedno či druhé pohlaví, tak v rámci různých stupňů vzdělávacího systému (Šára, 2021).

Když se po roce 1989 tvořily a hodnotily učebnice a další edukační média sociálně humanitních předmětů, primární záležitostí byla objektivita informací poskytnutých v těchto učebních materiálech, přičemž modernizace jejich obsahu byla po dlouhou dobu v pozadí. Nicméně později začali autoři učebnic reagovat i na požadavky organizací, které usilovaly jednak o začlenění údajů o minoritních skupinách, jejichž zájmy tyto organizace ochraňovaly, a jednak o genderovou korektnost učebnic. Ty totiž mohou, ať už úmyslně nebo neúmyslně, vést k reprodukci tradičních představ o genderových rolích a genderových stereotypů (Labischová a Gracová, 2013, s. 38-39).

Na míru genderové zatíženosti učebnic má vliv již samotná koncepce a povinný obsah daného vyučovacího předmětu, pro který byla učebnice vytvořena. Platí totiž, že učebnice, které jsou obchodním produktem, a které se tak orientují na komerční úspěch, zpravidla vychází vstříc pedagogickým dokumentům a převažujícímu pojetí předmětu. Majoritní část učebnic se řadí buď ke skupině technických, nebo humanitních předmětů, přičemž technické jsou zpravidla asociovány s chlapci, zatímco humanitní s dívkami. Tato spojitost je častokrát učebnicemi respektována a projektuje se jak do celkové orientace učebnice, tak i do detailů, kterými je vyplněna (Smetáčková, 2006, s. 28). Na základě toho mohou studující nabýt dojmu, že některé předměty jsou pouze pro ženy, a jiné pouze pro muže (Smetáčková a Iniciativa Společenství EQUAL, 2007, s. 19).

Další z rovin, na níž může docházet k rozšiřování stereotypních představ o ženách a mužích je výběr učiva, neboť učebnice nikdy nejsou jen důkladným převedením povinného učiva z pedagogických dokumentů, ba naopak určité povinné učivo, které prezentují, je v nich dále doprovázeno učivem doplňkovým. Rozhodnutí o tom, které učivo bude doprovázeno, je přitom na autorech a autorkách učebnic. Výběr učiva se tedy odvíjí od míry znalosti a názorové otevřenosti daného autorského týmu (tamtéž). Jednotlivci či týmy odborníků, jež tvoří učebnice, mohou mít, aniž by si to uvědomovali, předsudky o nerovnostech mezi muži a ženami, přičemž donedávna se otázce toho, jaký obraz mužství a ženství je v rámci edukačních médií produkován, nikdo hlouběji nezabýval (Labischová a Gracová, 2013, s. 40). Podmínkou pro to, aby mohla být konkrétní učebnice považovaná za genderově citlivou, je autory a autorkami uplatňovaná zásada tzv. gender mainstreamingu. Ta se zakládá na tom, že by autoři a autorky měli při každé volbě obsahu posoudit potencionální přímé a nepřímé dopady na chlapce a dívky a současně se snažit podpořit rovné příležitosti (Smetáčková, 2006, s. 28). Častokrát však pozorujeme, že se ženy v některých probíraných tématech takřka vůbec neobjevují. Navíc vzhledem k hojně

využívanému generickému maskulinu mohou mít dívky pocit, že se s nimi jako s žákyněmi a čtenářkami daných učebních textů ani nepočítá (Labischová a Gracová, 2013, s. 40).

Učebnice v různém množství a kvalitě reflektují mužské a ženské role, sféry realizace, hodnoty, vztahy a genderovou hierarchii (Labischová a Gracová, 2013, s. 40). Autorky Blanka Knotková, Irena Smetáčková-Moravcová a Jana Valdřová jsou přitom přesvědčeny, že v naší společnosti je nadhodnocován mužský pohled na svět. Od něj se pak odvíjí stereotypy, jež mají významný vliv nejen na společnost jako celek a její uspořádání, ale rovněž i na naše individuální vnímání a hodnocení. V rámci učebních médií se oceňují přelomové události jako války či vědecké objevy, avšak mnohdy se neberou v úvahu sociální hlediska. Muži a jejich výkony, při kterých riskovali svůj život, jsou heroizovány, zatímco ženy jsou zobrazovány jako bytosti podřízené mužům. Takový pohled legitimizuje a podporuje genderově stereotypní členění sfér realizace na „typicky ženské“ a „typicky mužské“ a zdůrazňuje rozdíly mezi mužskými a ženskými rysy chování, emocemi a způsobem uvažování. K uvědomění si existence genderových stereotypů, a tedy k jejich oslabení, by mělo vést posilování kritického myšlení. K tomu by mělo docházet zejména v předmětech, jejichž záměrem je popsat sociální realitu (např. Výchova k občanství), avšak nejen v nich (2004, s. 12-14).

Stereotypní pojetí učebních materiálů podporují příklady a ilustrace v nich obsažené. Ty mohou posilovat tradiční spojitost mužů s veřejnou sférou a žen s domácností (Labischová a Gracová, 2013, s. 42). Například ve slabikářích se běžně setkáváme s větami, jako je „žena vaří“ či „žena šije“, tedy s příklady jasně odkazující na péči o domácnost, zatímco o mužích se píše: „muž jede v autě“ či „muž jako lékař“, tedy přisuzují se jim aktivity, jež nejsou spojovány s domácností, ani rodinou. Aby k tomuto stereotypnímu pojetí „ženské“ a „mužské“ role nedocházelo, je nezbytné, aby ženy a muži byli zobrazováni v různorodých sociálních rolích. Jelikož životní zkušenost chlapců a dívek je z důvodu rozdílné genderové socializace odlišná (Smetáčková, 2006, s. 28), je třeba koncipovat příklady a ilustrace všestranněji tak, aby témata, kterých se dotýkají, byla zajímavá jak pro chlapce, tak dívky (Labischová a Gracová, 2013, s. 42). Pokud totiž učebnice nabízí jen příklady a ilustrace, s nimiž se ztotožňuje jen některá skupina žákyň či žáků, tak tím de facto znevýhodňuje jiné skupiny (Knotková, Smetáčková-Moravcová a Valdřová, 2004, s. 14). To může vést k nepochopení, nezájmu o daný předmět a horším výkonům, a tím až k ovlivnění životních rozhodnutí a příležitostí chlapců a dívek (Labischová a Gracová, 2013, s. 42).

Jak by tedy měla vypadat genderově korektní učebnice, tj. učebnice, která není postavena na genderových stereotypích, a která tak nepřispívá k jejich reprodukci? Irena Smetáčková vymezila šest podmínek, za kterých je možno učebnici považovat za genderově korektní:

- Učebnice je názorově pestrá a otevřená. Nabízí různé úhly pohledu na jednotlivá témata.
- V učebnici jsou prezentována všechna podstatná témata, žádná z nich nejsou opomíjena, a na všechna témata je nahlíženo s respektem. Témata jsou probírána v souvislostech, které se týkají genderového aspektu.
- Učebnice prezentuje různé životní styly mužů a žen. Nepředstavuje ženy a muže pouze v tradičních genderových rolích, nýbrž ukazuje, že pro obě pohlaví existuje široké spektrum uplatnění odvíjející se od individuálních dispozic a zájmů.
- Pro výklad jsou v učebnici použity příklady z různorodých sfér každodenního života.
- Příklady a ilustrace předkládané v učebnici poskytují mužům i ženám stejný prostor v tom smyslu, že je znázorňují v různých a obdobných situacích, a tedy nestaví je výhradně jen do pozic či oblastí stereotypně spjatých s ženami či muži.
- Chlapci i dívky jsou v učebnici oslovováni ve stejné míře. Učebnice neobsahuje jazyková klišé dotýkající se žen a mužů a nadměrně neužívá generického maskulina (2006, s. 30).

## **4.2 Genderově citlivá pedagogika**

V předchozí podkapitole a jejich oddílech jsme si ukázali, jak silně jsou genderové stereotypy v životě školy přítomny a na kolika různých, navzájem se prolínajících rovinách, mohou na žáky a žákyně působit. O zmírnění jejich vlivu usiluje právě genderově citlivá pedagogika (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 33).

Genderově citlivá pedagogika představuje spravedlivou výchovu a vzdělávání, jež nepřekáží dívkám a chlapcům v jejich rozvoji zdůrazňováním tradičních genderových rolí a stereotypů, ba naopak se snaží tyto stereotypy žákům a žákyním vysvětlovat a oslabit tak jejich vliv. Dále nerozděluje vlastnosti, schopnosti a vlohy na „typicky mužské“ a „typicky ženské“, nýbrž upozorňuje na jejich individuální charakter. To poskytuje dětem při rozvoji svých schopností více svobodné vůle. Je třeba také poznamenat, že genderově senzitivní

pedagogika neodepírá chlapcům a děvčatům genderovou identitu, nýbrž otevírá rovnější a rozmanitější možnosti pro vytváření své vlastní budoucnosti (tamtéž). V rámci genderově senzitivní pedagogiky je žádoucí, abychom se pokusili žáky a žákyně ubezpečit, že gender není a neměl by být limitujícím prvkem v jejich vzdělávacích možnostech, výsledcích, ani životních rozhodnutích. Jinými slovy, je potřeba usilovat o zpochybnění sexismu (Babanová a Miškolci, 2007, s. 25). Kromě toho je třeba zvýšit mezi žáky a žákyněmi povědomí o genderových vztazích panujících ve třídě a obecně ve společnosti, pojmenovat je a společně o nich diskutovat. Nicméně děti mnohdy nedbají na podněty zpochybňující tradiční genderová uspořádání, nýbrž byly již naučeny tomu, jak svět funguje. Ten, kdo přitom zpochybňuje řád, dává v sázku svoji autoritu, respektive děti mohou vyučující(ho), jež jim představuje svět jiným pohledem než všichni ostatní, přestat uznávat a respektovat z důvodu pocitovaného ohrožení. Ovšem v případě, že budou genderové vztahy označovány, a o genderové rovnosti, včetně akceptování práva na zvolení vlastního způsobu života, se bude hovořit jako o snaze podporující spravedlnost, má tento přístup mezi žáky a žákyněmi větší naději na přijetí, neboť pro děti, zvláště ty mladší, má spravedlnost silný význam (Babanová a Miškolci, 2007, s. 26). Zájem o gender lze v žácích a žákyních vyvolat tím, že se sami budeme upřímně zajímat o jejich osobní zkušenosti a znalosti. To může být uskutečněno nejen formou diskuze, ale i využitím různých technik tvořivé pedagogiky, v rámci nichž nemusíme jen o genderu hovořit, nýbrž se gender může stát i předmětem her. Například studující mohou zakusit, jaké je to být v různých rolích mající rozdílný genderový obsah, kdy mohou na vlastní kůži zažít přednosti i úskalí a omezení, které tyto různorodé role a situace přinášejí. Zvláště cenným prožitkem může být reakce okolí, v tomto případě spolužáků a spolužaček, na danou roli či pozici. Implementací těchto her do výuky je nejen možné rozšířit povědomí žákyň a žáků o genderu, ale rovněž upozornit právě na omezující moc genderových stereotypů a na potřebu jejich překonávání, jež směřuje k větší svobodě (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 32).

Základem pro aplikaci genderově citlivé pedagogiky v praxi je přijetí skutečnosti, že na genderu doopravdy záleží, a že je jej třeba při výuce vzít na zřetel (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 25). Ačkoliv vyučující mnohdy prohlašují, že při jejich hodnocení a jednání s žákyněmi a žáky nehraje gender žádnou roli, že děti posuzují nikoliv podle toho, zdali se jedná o chlapce, či dívku, nýbrž podle jejich individuálních schopností, není tomu tak úplně možné. Sami předvádíme genderové role, používáme genderovaný jazyk, a přestože je nám to leckdy proti našemu přesvědčení, tu a tam se nám



vybaví genderově stereotypní úsloví. Koneckonců gender představuje kategorii, jež nám pomáhá orientovat se ve společnosti a utřídit si náš pohled na svět. Gender má rovněž, jak jsme si ukázali, vliv na vzdělávací zkušenost studujících, jejich výkony i životní volby, a tudíž je neoddelitelnou součástí vzdělávání a výchovy. Záleží jen na tom, zdali gender nevědomě necháme působit, nebo zdali k němu naopak přikročíme reflexivně a budeme se snažit aplikovat ty pedagogické přístupy, jež se zakládají na principech rovnosti a spravedlnosti (Babanová a Miškolci, 2007, s. 25). Učitelé a učitelky, kteří při svém pedagogickém působení nereflktují genderové aspekty a nezamýšlí se nad příčinami a důsledky genderových rozdílů, totiž nevědomě participují na reprodukci genderových stereotypů a zejména genderových nerovností (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 25).

Cílem genderově citlivé výchovy je rozvíjet v žácích a žákyních genderovou senzitivitu, tj. vést je k tomu, aby vnímali, hodnotili a vyjadřovali se způsobem, který bude podporovat rovné příležitosti dívek a chlapců (Labischová a Gracová, 2013, s. 32). Dle Ireny Smetáčkové je podstatné, aby byla každé dívce a každému chlapci poskytnuta možnost rozvíjet své osobní předpoklady a zájmy, aniž by byl přítom brán ohled na genderové představy převládající v dané společnosti. Nicméně pokud společnost, v níž se ocitáme, genderové stereotypy akceptuje, a majoritní část dětí v této společnosti absolvuje genderově odlišnou výchovu, je třeba vzít případné rozdíly mezi převážnou částí chlapců a dívek na vědomí a pátrat po senzitivních vzdělávacích nástrojích, jež by vzbudili jak zájem dívek, tak chlapců. Jak již jsme nastínili v oddílu 4.1.4, takovým nástrojem mohou být například učebnice s širokou škálou učiva a příkladů pro výklad či procvičování odkazující se jak na oblasti typicky spojovaných s muži, tak i oblasti tradičně přisuzovaných ženám, přičemž každé dítě si z této rozmanité nabídky zvolí to, co odpovídá jeho osobním zkušenostem, bez ohledu na míru genderové stereotypnosti daného učiva či příkladu. Podobně by měli i samotní učitelé a učitelky pobízet žáky a žákyně k různorodým aktivitám a v souvislosti s těmito aktivitami chválit různé výkony a charakteristiky z důvodu toho, aby nedošlo k fixaci stereotypních představ o feminitě a maskulinitě. Dlouhodobé uskutečňování tohoto přístupu může vést k postupnému rozostření genderových hranic školní socializace, a to nakonec může přinést takřka shodné a rovné zacházení s chlapci a dívkami (2007, s. 45).

Jak jsme naznačili v oddílu 4.1.3, míra toho, nakolik jsme jako vyučující genderově senzitivní, se odvíjí i od způsobu, jak žáky a žákyně oslovujeme a označujeme. Mnohdy se tak děje prostřednictvím tzv. generického maskulina. A zvláště v českém jazyce je jeho

užívání velmi časté. V případě generického maskulina používáme pro označení osob, mužů i žen, mužské tvary (např. žák, učitel, student). Na ženy může však působit silným diskriminačním dojmem, neboť skutečnost, že jsou v jazykových vyjádřeních zahrnovány pod mužské tvary, v nich může vytvářet pocit, že jsou méně důležité než muži. Generické maskulinum navíc opomíjí ženský společenský přínos. Například věta „*Naši žáci uspěli v okresní matematické olympiádě.*“ na první pohled budí dojem, že se olympiády zúčastnili pouze chlapci (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 29). Existuje několik možností, jak se můžeme vyhnout generickému maskulinu v komunikaci:

- Použití obou tvarů (např. žáci a žákyně). Pořadí by se přitom mělo průběžně střídát.
- Využití jazykově, případně alespoň významově, neutrálního tvaru (např. studující či žactvo).
- Nahrazení názvů osob názvy instituce či opsání je jiným způsobem (např. školáci či žakovská populace).
- Opis větou či konstrukcí (např. pro čtenáře = pro ty, kdo rádi čtou) (Smetáčková, 2007, s. 26; Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 29).

Je nutno vzít na vědomí, že usilování o genderovou vyváženost v prostředí školy ztěžuje fakt, že samotní vyučující jsou příslušníky té či oné rodové skupiny, a že tedy jejich postoje a způsoby jednání se studujícími vycházejí z osobních zkušeností s příslušností k jednomu pohlaví, případně ze zprostředkovaných (nepřímých) zkušeností příslušníků opačného pohlaví (Janošová, 2008, s. 148). Proto je žádoucí, aby jak budoucí, tak již aprobev učitelé a učitelky byli v oblasti genderově senzitivní výchovy vzdělávání. Nabídka dostupných kurzů a edukačních materiálů, jež mohou vyučujícím pomoci s formováním jejich kompetencí pro genderově citlivé pedagogické působení, je v současnosti poněkud široká. Za zmínění stojí zejména set příruček adresovaných pedagogickým pracovníkům z pera autorského kolektivu Ireny Smetáčkové z organizace Otevřená společnost, o. p. s., jež rovněž posloužily jako jedny z odborných zdrojů pro naši práci, nebo publikace autorky Anny Babanové a jejích kolegyň a kolegů ze sdružení Žába na prameni, o. s. (Labischová a Gracová, 2013, s. 31).

Chtějí-li učitelé a učitelky realizovat genderově senzitivní pedagogiku, měli by dle Smetáčkové (2007) v rámci svého pedagogického působení usilovat o dodržení těchto pěti bodů:

1. Komunikovat s žáky a žákyněmi bez genderových předsudků (eliminace stereotypního označování a zobecňujících konstatování).
2. Vyřadit genderově nekorektní edukační materiály ze své výuky.
3. Udržovat ve svém výkladu genderovou vyváženost (např. zmínka o slavných ženách v historii, významných ženských osobnostech současnosti atd.).
4. Vyvarovat se nekorektnímu přidělování úkolů a organizace školských aktivit (např. chlapci sedí za počítačem, dívky k nim pouze přisedají, chlapec se volá na pomoc s didaktickou technikou atd.).
5. Udělovat takové hodnocení, které není genderově zatížené, tj. nevykazuje genderové nerovnosti (např. odlišné hodnocení a klasifikace dívek a chlapců) (Labischová a Gracová, 2013, s. 32).

Může se jevit, že za eliminaci všech typů stereotypů, včetně genderových stereotypů, nesou zodpovědnost především samotní učitelé a učitelky, jelikož jsou to oni, kdož přímo s dětmi pracují. Nicméně jejich úloha by se neměla přeceňovat, zvláště z důvodu toho, že to může vést k tendenci podhodnocovat vliv ostatních účastníků školního života, tj. samotných žáků a žákyň a zejména jejich rodičů, osob ve vedení škol, zřizovatelů škol a dalších institucí spadající pod oblast vzdělávání. Koneckonců největší prostor pro změny, jež by se téměř okamžitě a viditelně projevily na každodenní školní praxi, a postihly tak velký počet vyučujících a studujících, mají ve své moci bezpochyby ředitelé a ředitelky škol. (Smetáčková, 2007, s. 44). Důvodů, proč by ředitelé a ředitelky školy měli podporovat myšlenku genderové rovnosti, včetně rovných příležitostí dívek/žen a chlapců/mužů, je přitom mnoho. Posilování genderové rovnosti vede kupříkladu k pozitivnímu pedagogickému klimatu školy, což zvyšuje spokojenost jak studujících, tak vyučujících. Dále například napomáhá dívkám a chlapcům plně rozvíjet jejich schopnosti, a to bez ohledu na to, zdali se jedná o oblast typickou pro jejich pohlaví či nikoliv, a celkově zvyšuje prestiž školy (Smetáčková, 2007, s. 45-46). Přejí-li si ředitelky a ředitelé, aby jejich škola byla genderově senzitivním místem, je třeba:

- Zavést genderovou problematiku jako téma do svých kurikulárních dokumentů.
- Poskytnout vyučujícím k dispozici moderní edukační materiály a pomůcky, jež zobrazují muže a ženy jako rovnocenné bytosti a zdůrazňují kvality individuálních dispozic namísto společenských očekávání souvisejících s genderovými rolemi.
- Vyžadovat po učitelích a učitelkách genderově citlivý a korektní způsob vedení výchovy a výuky.

- Vymezit si za cíl nabourávání genderových stereotypů, a to nejen u žákyň a žáků, ale rovněž u své osoby a dalších pedagogických pracovníků školy (Strnadlová a Katedra pedagogické a školní psychologie, 2012, s. 32-33).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Výzkumný projekt

### 5.1 Vymezení problému, cíle a předpoklady výzkumu

Celá tato práce, jak její název napovídá, se zabývá problematikou genderových stereotypů. Ačkoliv genderové stereotypy vznikly původně za dobrým účelem – usnadnit komunikaci mezi muži a ženami, dnes si uvědomujeme, že onen zjednodušující pohled, který stereotypy představují, má nespočet úskalí. Jedním z primárních problémů genderových stereotypů je ten, že mohou limitovat životní seberealizaci jedince, tedy rozvoj jeho vrozených předpokladů, a ovlivnit jeho důležitá životní rozhodnutí, včetně volby dalšího vzdělávání a povolání.

Ačkoliv škola má prostor pro to, aby tyto zažitě stereotypní představy o ženách a mužích přetvářela a posilovala místo toho rovné příležitosti dívek a chlapců, zjišťujeme, že často naopak sama tyto stereotypy prohlubuje.

V teoretické části této práce jsme si vysvětlili, na kolika různých navzájem se prolínajících rovinách jsou ve škole genderové stereotypy přítomny, od samotné koncepce předmětů, přes komunikaci mezi vyučujícími a studujícími, až po obsah edukačních materiálů, a jak silně tyto stereotypy na žáky a žákyně působí. Zjistili jsme především, že zdůrazňování tradičních genderových rolí a stereotypů může žáky a žákyně limitovat v jejich vzdělávacích možnostech, výkonech, výsledcích a životních rozhodnutích. Proto je nezbytné, aby se učitelé a učitelky snažili v rámci svého pedagogického působení genderové stereotypy eliminovat, oslabit jejich vliv a aplikovat genderově citlivou pedagogiku, která nedělí vlastnosti, schopnosti a dovednosti na „typicky ženské“ a „typicky mužské“, nýbrž zdůrazňuje jejich individuální charakter.

Ve výzkumné části právě zjišťujeme, nakolik jsou genderové stereotypy rozšířeny u žáků a žákyn 2. stupně ZŠ, respektive nakolik žákyně a žáci 2. stupně smýšlí genderově stereotypně. Zaměřujeme se přitom na žáky a žákyně 2. stupně základních škol v okrese Prostějov. Ve výzkumné části se také zabýváme mírou pocíťovaného tlaku studujících na přizpůsobení se stereotypním představám o ženách a mužích ze strany rodičů a vyučujících.

## Cíle výzkumu

1. Zjistit, jaké povědomí mají žáci a žákyně 2. stupně ZŠ (okres Prostějov) o genderových stereotypích.
2. Zjistit aktuální míru rozšířenosti typicky stereotypních názorů o ženách a mužích u žáků a žákyn 2. stupně ZŠ v okrese Prostějov.
3. Zjistit, jaký postoj výše zmínění žáci a žákyně zaujímají vůči genderové stereotypizaci.
4. Zjistit, zdali a nakolik výše zmínění žáci a žákyně pocít'ují tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů a vyučujících.

V rámci výzkumné části jsme si rovněž stanovili těchto osm výzkumných otázek:

## Výzkumné otázky

1. Jaké povědomí mají žáci a žákyně o genderových stereotypích (respektive zdali rozumí pojmu genderové stereotypy)?
2. Jak žáci a žákyně vnímají ideální ženu?
3. Jak žáci a žákyně vnímají ideálního muže?
4. Jaké role ženám a mužům žáci a žákyně připisují?
5. Jak se žáci a žákyně staví vůči genderové stereotypizaci?
6. Mají žáci a žákyně pocit, že je **rodiče** tlačí k činnostem a rolím, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné?
7. Mají žáci a žákyně pocit, že učitelé a učitelky přistupují k dívkám a chlapcům rozdílně?
8. Mají žáci a žákyně pocit, že je **učitelé a učitelky** tlačí k činnostem a rolím, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné?

Domníváme se, že z důvodu odlišné genderové socializace dívek a chlapců, jsou mezi chlapci a dívkami rozdíly jak v četnosti výskytu genderových stereotypů, tak v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů a vyučujících. Dívky a chlapci jsou v rámci genderové socializace vedeni k osvojení si rozdílných genderových rolí – takových, které jsou obecně považované za vhodné právě pro jejich pohlaví (viz kapitola 2 Genderová socializace). Z odborné literatury, z které jsme čerpali při vypracovávání naší práce, přitom vyplývá, že rodiče a společnost obecně má tendenci projevy chování, které nejsou v souladu s genderovými rolemi a stereotypy, tolerovat více u dívek než chlapců (viz podkapitola 3.4).

Dále se domníváme, že žáci nižších ročníků, tj. 6. a 7., budou genderové stereotypy přijímat nekriticky spíše než žáci ročníků vyšších, tj. 8. a 9., a tudíž se budou ke genderové stereotypizaci stavět kladněji než starší žáci, u kterých předpokládáme, že mají již širší povědomí o problematice genderových stereotypů.

Na základě výše uvedených předpokladů jsme formulovali následující **hypotézy**:

**Hypotéza č. 1:** V četnosti výskytu genderových stereotypů existuje mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl.

**Hypotéza č. 2:** Mezi studujícími 6. a 7. ročníků a studujícími 8. a 9. ročníků existuje statisticky významný rozdíl v postoji vůči genderové stereotypizaci.

**Hypotéza č. 3:** Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů.

**Hypotéza č. 4:** Mezi chlapci a dívkami existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících.

## 5.2. Metodika výzkumu

### 5.2.1 Metody statistického zpracování dat

Výzkum jsme realizovali formou dotazníkového šetření. Výsledky dotazníku jsme zpracovali kvantitativně. K ověření platnosti hypotéz jsme použili statistickou metodu test nezávislosti (chí-kvadrát).

### 5.2.2 Dotazník pro žáky a žákyně 2. stupně ZŠ

Dotazník byl vzhledem k epidemiologické situaci zpracován v online podobě a následně rozeslán do základních škol v okrese Prostějov. Dotazník byl anonymní, a přestože byla snaha o co nejmenší časovou náročnost, průměrná doba vyplňování činila 16 minut.

Dotazník se skládá z celkem 29 otázek. Jedná se konkrétně o otázky uzavřené, otevřené a škálové. Všechny jsou přitom povinné. Pět z nich se však otevírají pouze při kladné odpovědi na předešlou otázku. Dotazník je členěn na 7 částí, přičemž každá část je určená k vyhodnocení konkrétní výzkumné otázky či hypotézy, případně obojího.

První dvě otázky nám charakterizují výzkumný vzorek. Vzhledem k podobě formulovaných hypotéz (viz podkapitola 5.1), v rámci nichž zkoumáme rozdíly mezi dívkami a chlapci, nám otázka zjišťující pohlaví dotazovaných pomůže tyto hypotézy vyhodnotit. Podobně kategorizace do jednotlivých ročníků nám pomůže vyvodit některé zkoumané zákonitosti.

Část první výzkumného dotazníku se zaměřuje na to, zda žáci a žákyně mají povědomí o existenci genderových stereotypů, respektive zdali rozumí tomuto pojmu, dále kde se s ním setkali a zda jej dokáží vlastními slovy vysvětlit. Tato část dotazníku odpovídá na výzkumnou otázku č. 1.

Druhá část dotazníku zkoumá představy žáků a žákyně o maskulinitě a feminitě. Snažíme se zde zjistit, jak studující vnímají ideálního muže a ideální ženu. Nacházejí se zde tři otázky. První dvě z nich jsou otevřeného typu. Žáci a žákyně v nich popisují, jaká by podle nich měla být žena, a jaký by podle nich měl být muž. Ve třetí otázce, která je škálová,



mají za úkol rozhodnout, pro koho jsou dané vlastnosti jako například agresivita, citlivost, starostlivost apod. typické. Z teoretické části a citovaných odborných zdrojů víme, které vlastnosti jsou přičítány spíše mužům a které ženám, a to nám pomůže posoudit, nakolik studující vnímají ženy a muže stereotypně.

Třetí část dotazníku se zaměřuje na zjištění, jaké genderové role školáci ženám a mužům připisují. Tato část obsahuje dvě uzavřené výběrové otázky obsahující výčet několika povolání a činností, ve kterých žáci a žákyně označí toho, komu danou činnost připisují, zdali ženám, mužům nebo oběma pohlavím. V této části dotazníku shromáždíme údaje pro vyhodnocení výzkumné otázky č. 4.

V pořadí čtvrtá část je zaměřena na vnímání genderových stereotypů. V této části se nachází jedna škálová otázka s osmi výroky, o kterých studující rozhodují na pěti úroňové škále, jak moc s nimi souhlasí. Tato otázka nám poslouží při vyhodnocování hypotézy č. 1.

Pátá část dotazníkového šetření odpovídá na výzkumnou otázku č. 5 a zaměřuje se rovněž na získání dat pro posouzení platnosti hypotézy č. 2. Zabýváme se zde postojem žáků vůči genderové stereotypizaci. V této části se nachází jedna uzavřená otázka a srovnávací škála s deseti tvrzeními, o kterých žáci a žákyně stejně jako v předešlé otázce rozhodují na pěti úroňové škále, jak moc s těmito výroky souhlasí. Údaje získané v rámci této otázky nám objasní, zdali existuje statisticky významný rozdíl v postoji ke genderové stereotypizaci mezi staršími a mladšími žáky a žákyněmi.

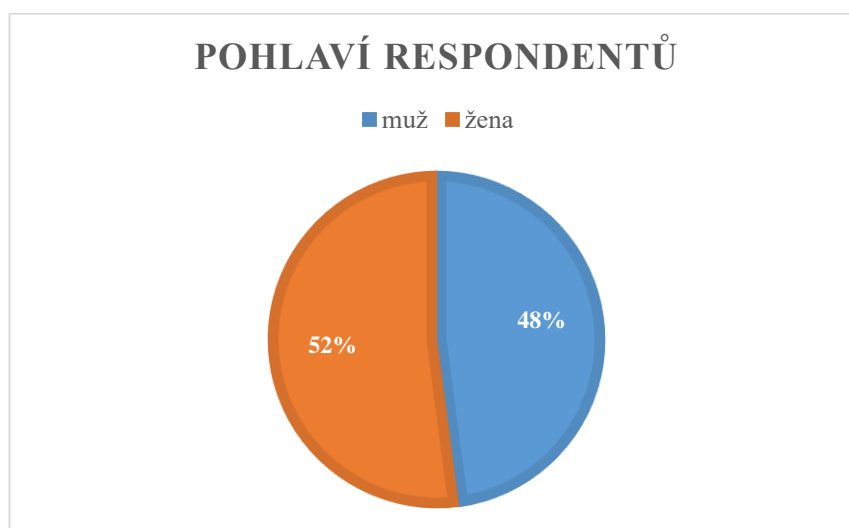
Předposlední šestá část dotazníkového šetření se zabývá genderovou problematikou v souvislosti s rodinou, přičemž v této části chceme zjistit, zda mají žákyně a žáci pocit, že je rodiče tlačí k činnostem a rolím, které jsou typické pro jejich pohlaví, a naopak odrazují od činností a rolí typických pro pohlaví opačné. Zjištěná data poslouží k zodpovězení výzkumné otázky č. 6 a vyhodnocení hypotézy č. 3. V této části se nachází celkem šest otázek. První z nich je otevřená, přičemž žáci a žákyně v ní vyjmenovávají druhy koníčků, které si jejich rodiče přejí, aby dělali. Následující uzavřená otázka zjišťuje, zdali při výběru koníčků brali či berou rodiče v potaz i jejich přání (žákyně a žáků). Zbývající rozšiřující otázky, ze kterých vyvozujeme zmíněnou třetí hypotézu, odhalují míru pocíťovaného tlaku studujících na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů.

Přístup rodičů ke genderové stereotypizaci je pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho seberealizace stejně tak důležitý jako přístup pedagogů, který zkoumá poslední 7. část dotazníku, která nám poskytuje odpovědi na výzkumné otázky č. 7 a 8. Zároveň je tato část

zaměřena na vyhodnocení hypotézy č. 4. Zde jsou otázky sestaveny tak, abychom získali náhled na to, zda žáci a žákyně pocít'ují rozdíl v přístupu učitelů k dívkám a chlapcům, a zda je učitelé a učitelky tlačí do rolí a činností, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné. Pro účely zkoumání této problematiky zde nalezneme sedm otázek, z nichž některé jsou uzavřené a některé otevřené.

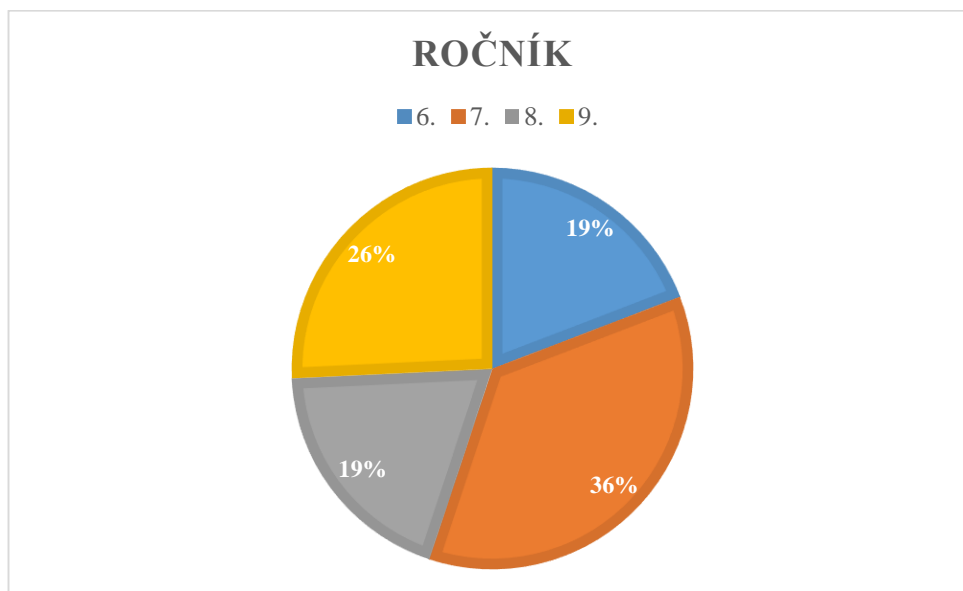
### 5.2.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal formou online dotazníkového šetření na základních školách v okrese Prostějov. Dotazník byl určen pro žáky 2. stupně. Celkem jsme obdrželi 334 vypracovaných dotazníků. Struktura vzorku byla rozložena téměř rovnoměrně na 174 dívek a 160 chlapců, viz graf č. 1.



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Rozložení zkoumaného vzorku v jednotlivých ročnících již není úplně rovnoměrné. Početně převyšují odpovědi žáků a žákyň sedmých ročníků. Zbývající tři ročníky jsou již zastoupeny více rovnoměrně, viz graf č. 2.



Graf č. 2: Ročník respondentů

## 6 Vyhodnocení dotazníkového šetření

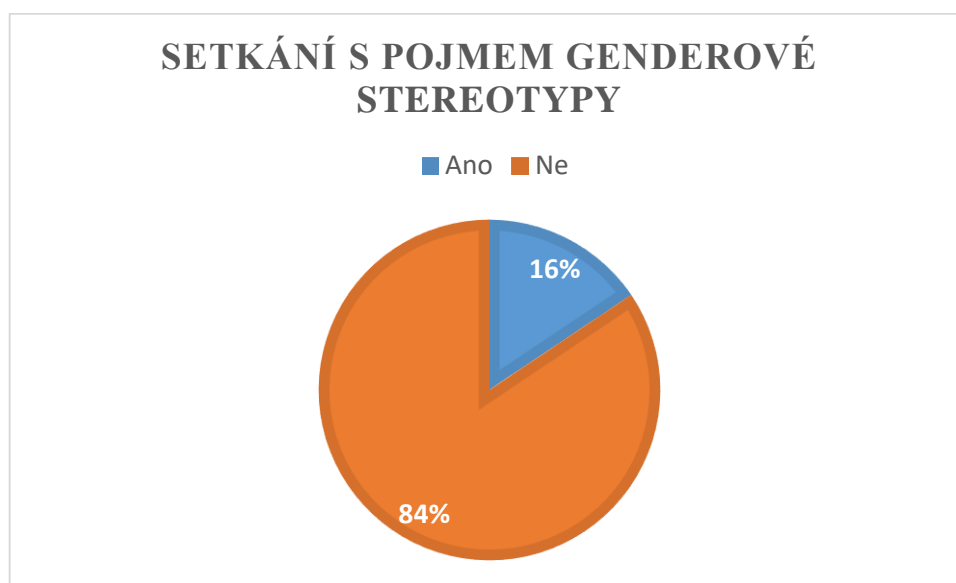
V této kapitole uvádíme kompletní výsledky dotazníkového šetření.

### Část č. 1 dotazníkového šetření: Pojem genderové stereotypy

V první části dotazníkového šetření hledáme odpověď na výzkumnou otázku č. 1, tj. jaké povědomí mají žáci a žákyně o genderových stereotypch, konkrétně zdali rozumí pojmu genderové stereotypy a co si pod tímto pojmem představují.

#### Otázka č. 3

Setkal(a) ses někdy s pojmem genderové stereotypy?

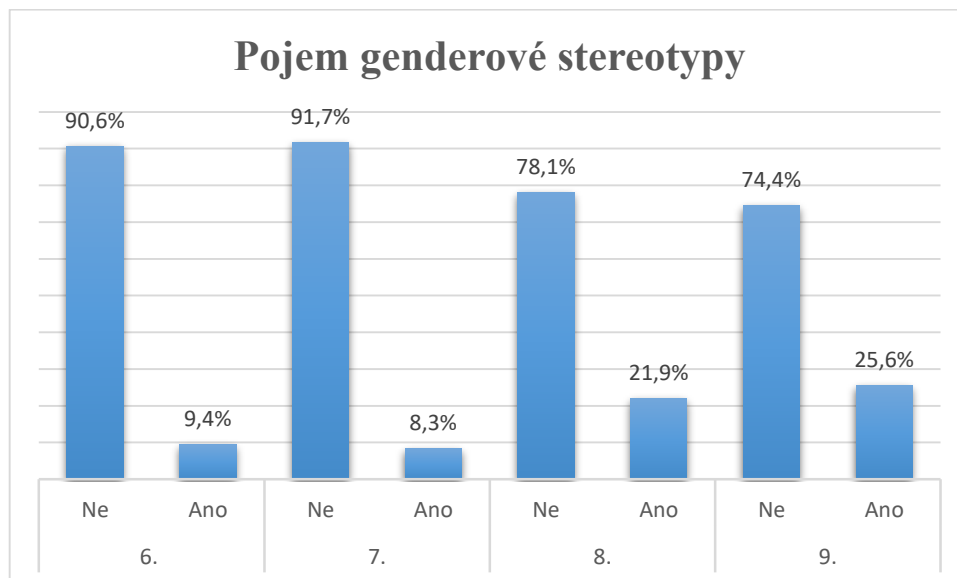


Graf č. 3: Setkání s pojmem genderové stereotypy

Uvedená otázka byla uzavřená. Respondenti odpovídali pouze ano, nebo ne. V případě kladné odpovědi byli studující odkázáni na níže uvedené otázky č. 4 a 5.

Z grafu jasně vidíme, že 84 % dotázaných se s pojmem genderové stereotypy neseťkalo a pojem tedy neznají. Z uvedených výsledků lze vyvodit, že pojem genderové stereotypy není mezi žáky a žákyněmi příliš rozšířený. Na dalším grafu č. 4 vidíme rozložení odpovědí v jednotlivých ročnících. Z grafu jasně vyplývá, že se žáci 8. a 9. ročníků s pojmem setkali

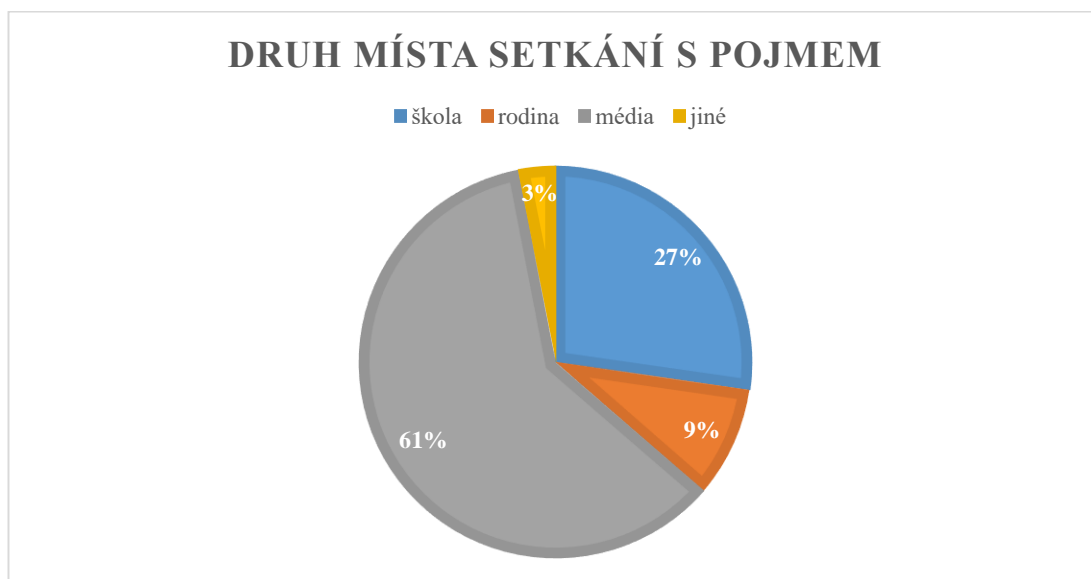
ve větší míře než žáci 6. a 7. ročníků. Přesto je neznalost pojmu v 9. ročnících poměrně vysoká, a to 74,4 %.



Graf č. 4: Setkání s pojmem genderové stereotypy dle ročníku

#### Otázka č. 4

Kde ses s tímto pojmem setkal(a)?



Graf č. 5: Druh místa setkání s pojmem genderové stereotypy

V otázce č. 4 mohli dotazovaní žáci a žákyně zaškrtnout více možností, kde se s pojmem setkali. Z odpovědí vyplynulo, že 61 % dotazovaných pojem zachytilo v médiích (televize, noviny, internet), a dále 27 % respondentů na něj narazilo ve škole. Mezi nejméně zastoupené odpovědi patří rodina a jiné.

Největší zastoupení v odpovědi „médiá“ se nám jeví jako logické. Jelikož nějakou formou médií jsme obklopeni takřka neustále, šance na, byť náhodné setkání s pojmem, je v případě médií přirozeně větší než u ostatních skupin. Naopak pouze 9 % v odpovědi „rodina“ nám může napovídat, že téma genderových stereotypů není v rodinných kruzích doposud moc probíranou záležitostí.

### Otázka č. 5

Vlastními slovy vysvětlí, co tento pojem podle Tebe znamená. Uveď konkrétní příklad genderových stereotypů.

Tabulka č. 1: Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 5

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 5	
1.	<i>Rozdíly mezi ženami a muži, třeba ve škole, holky zalévají květiny, starají se o nástěnky a mají vaření, chlapci dílny.</i>
2.	<i>Je to rozdíl muže a žen. Genderové stereotypy jsou třeba, že žena musí doma vařit a starat se a muž jen vydělávat peníze . Práce jen pro muže a jen pro ženy.</i>
3.	<i>Že je zažitě, že nějaké činnosti jsou jenom pro kluky nebo jenom pro holky. Na táboře třeba mohli sekát dřevo kluci a já ne i když jsem chtěla.</i>
4.	<i>Žena v domácnosti. Muž lovec.</i>
5.	<i>je to nějaké ustálené přisuzování typických vlastností a schopností určitému pohlaví. Např. žena je citlivá a proto nemůže být dobrá záchranářka, vhodné zaměstnání pro ženu je spíše v oblasti péči o děti.</i>
6.	<i>Rozdělení věcí na "klučičí" a "holčičí", věci jako že "holčičí oblečení" nesmí nosit kluci a holky zase "klučičí oblečení"</i>
7.	<i>Rozdíl mezi mužem a ženou. Žena se stará o děti.</i>

8.	<i>Rozdíly mezi muži a ženami. Příklad: VE ŠKOLE: dívky vaření, chlapci dílny</i>
9.	<i>Tento pojem chápu jako: situace ve kterých dle nějakých stereotypů musí vynikat ženy či naopak muži. Dle mého je častým úkazem obyčejné sportování. Kdy se přeci jen čeká, že fotbal bude hrát muž a tančit na špičkách žena. Či u pracovních příležitostí, kdy jsou ženy často schazovány za to, že podle některých vykonávají méně významnou profesi. A potom v opačném případě se muži cítí ukřivděni, když ženy dosí do domácnosti vyšší finanční částky.</i>
10.	<i>Nerovnost mezi ženou a mužem. Např. Vařit by měli ženy.</i>

Tato otázka byla otevřená. Žáci a žákyně vlastními slovy popsali zkoumaný pojem. Na základě uvedených odpovědí si dovoluujeme konstatovat, že ti žáci a žákyně, kteří se s pojmem setkali, jej sice chápou správně (viz výběr příkladů, které studující uvedli), avšak nedokáží jej definovat způsobem, jež by plně odpovídal jeho skutečnému významu. Dotazovaní a dotazované totiž nejčastěji vymezili pojem genderové stereotypy jako rozdíly mezi muži a ženami. Ačkoliv genderové stereotypy souvisejí s rozdíly mezi ženami a muži, není takovéto vymezení zcela přesné. Genderovými stereotypy se, přesněji řečeno, myslí předem stanovené představy o typických „mužských“ a „ženských“ vlastnostech (viz kapitola č. 3). V odpovědích se vyskytlo jen velmi málo odpovědí ve smyslu „nevím“. V tabulce č. 1 uvádíme několik ukázkových odpovědí.

## **Část č. 2 dotazníkového šetření: Představy o maskulinitě a feminitě**

V této části dotazníku zkoumáme představy žáků a žákyň o maskulinitě a feminitě. Konkrétně v ní hledáme odpověď na výzkumné otázky č. 2 „Jak žáci a žákyně vnímají ideální ženu?“ a č. 3 „Jak žáci a žákyně vnímají ideálního muže?“.

### **Otázka č. 6**

Popiš, jaká by podle Tebe měla být **žena**.

V této otázce zkoumáme pohledy respondentů a respondentek na to, jaká by podle nich měla být žena. Odpovídáme tedy na výzkumnou otázku č. 2 „Jak žáci vnímají ideální ženu?“.

Otázka byla otevřená a dotazovaní se mohli ve svých odpovědích rozepsat.

Tabulka č. 2: Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 6

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 6	
1.	<i>Jemná, citlivá, na vzhledu nezáleží</i>
2.	<i>Žena by měla mít rozhodně stejná práva na všechno jako muž. Oblékat by se měla tak, jak ona sama chce a nikdo nemá právo jí za to jakkoliv urážet nebo pokřikovat na ni přes ulici. Každá žena by měla vypadat tak, jak chce ona a nepodřizovat se mužům a tomu, co oni chtějí.</i>
3.	<i>Milá, starostlivá, ochotná, ať si nosí co se jí líbí, laskavá, milující, něžná, chápavá</i>
4.	<i>Tak žena by měla být citlivější, dobrá v domácnosti, více starostlivější. Vzhled je vcelku jedno, hlavně aby se uměla postarat o rodinu, a aby dokázala dělat takové ty domácí práce - vaření, uklízení atd... Na způsobu oblékání také nezáleží.</i>
5.	<i>Měla by být hodná, milá, nápomocná ostatním, rozumná. Měla by se oblékat podle svého vkusu. Měla by být co nejvíce sebevědomá a na její věk řádně vospělá.</i>
6.	<i>Podle mě by žena měla být schopná uvařit a aspoň trochu pouklízet, vzhled u mě moc neznamena ale pokud se daná žena obléká jako s prominutím "prostitutka" tak je jasný že žádný k ní neprihopsá</i>
7.	<i>Starostlivá, pečlivá, hezky a čistě oblečená, usměvavá, nemluvit vulgárně</i>
8.	<i>No tak žena by měla být samostatná umět se postarat o domácnost. Žena by měla být něžná ale měla by se umět bránit a obhájit se. Žena může být trochu při těle ale né moc tlustá.</i>
9.	<i>Měla by být milá a ne moc drzá ani ubrblaná oblékat by se měla slušně a nechodit do školy například v teplákách. Neměla by mluvit sprostě.</i>
10.	<i>Žena by měla být hodná (hlavně k dětem). Vzhledově nijak moc hubená ani silnější, prostě tak akorát. Oblékat by se měla slušně (záleží na každé ženě, jaké oblečení jí vyhovuje. Některé vyhovují šaty a některé tričko a kalhoty atd.)</i>
11.	<i>Hodná ,pěkná ,starostlivá ,aby se uměla postarat o domácnost</i>
12.	<i>Hlavně mi záleží na osobnosti, aby byla milá, hodná, chytrá.</i>

Z odpovědí zaznamenaných v dotazníkovém šetření lze vyvodit, že způsob, jakým žáci a žákyně vnímají ženu, je povětšinou v souladu se stereotypními představami o ženách a jejich kvalitách, neboť v odpovědích respondentů a respondentek se opakují



charakteristiky, jež jsou obecně považované za typické spíše pro ženy: jemnost, citlivost, starostlivost, zaměření na péči o rodinu a domácnost, laskavost, vlídnost a péče o zevnějšek (viz podkapitola 3.2). Můžeme si však u některých dotazovaných všimnout i jistých prvků „rebelie“ proti stereotypnímu uvažování o ženách a zdůrazňování genderové rovnosti (viz především výrok č. 2 v tabulce č. 2; dále např. „...žena by měla být samostatná...měla by se umět bránit a obhájit se.“)

Respondenti v odpovědích mnohokrát vyzdvihují fyzické předpoklady žen, což je opět v souladu se stereotypní prezentací žen jako sexuálních objektů (viz podkapitola 2.6). Nicméně v reakcích dotazovaných se často objevují i poznámky typu, že na vzhledu nezáleží, a že je důležitější osobnost ženy. V této části respondentů tudíž můžeme naopak pozorovat odchylku od tradičního nazírání na ženy.

Ze zaznamenaných odpovědí lze často vyčíst mimo jiné i velký důraz na svobodnou, na obecně sdílených názorech nezávislou, volbu v oblékání (např. „Oblékat by se měla tak, jak ona sama chce.“ či „...záleží na každé ženě, jaké oblečení jí vyhovuje.“). Jediným opakujícím se požadavkem v otázce výběru oblečení je slušnost v oblékání.

### Otázka č. 7

Popiš, jaký by podle Tebe měl být **muž**.

V této otázce, podobně jako v otázce přechozí, zkoumáme pohledy respondentů a respondentek na to, jaký by měl být muž. Odpovídáme tedy na výzkumnou otázku č. 3 „Jak žáci vnímají ideálního muže?“. Jedná se o otevřenou otázku s možností rozsáhlejší odpovědi.

Tabulka č. 3: Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 7

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 7	
1.	<i>Spolehlivý, pracovitý, smysl pro humor, štíhlý, sportovní typ</i>
2.	<i>Aby dokončil práci a neodešel od nedodělané práce</i>
3.	<i>Tak muž by měl být tvrdší, silnější, a měl by uživit rodinu. Muž by měl chodit do práce aby vydělával pro rodinu. Vzhled je také jedno, jen aby byl trošku rozumnější.</i>
4.	<i>Statečný umet hodne veci silny na oblekani a vzhledu u kluku zas tak nezalezi</i>

5.	<i>Silný, chytrý, odvážný, pracovitý, zručný</i>
6.	<i>Muž by měl být pracovitý, rozumný, statečný a ohleduplný. Myslím si že vzhled muže závisí na jeho životním stylu stejně jako u ženy. I způsob oblékání závisí na tom, do jaké společnosti muž jde nebo kde je.</i>
7.	<i>Hodný, nemusí být hezký, může nosit co chce, dominantní a hlava rodiny a taky by se měl starat o rodinu.</i>
8.	<i>Vtipný, rozumný, pracovitý, na vzhledu nezáleží, způsob oblékání moderní</i>
9.	<i>Dominantní, ochránce, hodný a zároveň alespoň trošku výbušný.</i>
10.	<i>Vysoký, hodný smysl pro humor. měl by být sportovně založený</i>
11.	<i>Muž by měl být statný, sebevědomý, laskavý, chovat se hezky k ženám, projevovat lásku.</i>
12.	<i>Muž by měl mít respekt k ženám. I když je žena lehce oblečená, opilá...nikdo nemá právo na ni bez jejího svolení chytout, ale velká množina mužů právě tohle bere jako svolení ke všemu. Neměli by vůbec urážet ženy/muže, kteří používají make-up a nějak se o sebe starají, přitom když oni vypadají jako opice, co nikdy neviděla mýdlo. V tom, jak by měli vypadat a oblékat se, je to stejně jako u žen, ať si každý nosí a vypadá jak chce, pokud je s tím sám spokojený.</i>

Ze zaznamenaných odpovědí si dovoluujeme usuzovat, podobně jako u předchozí otázky, že studující povětšinou vnímají muže způsobem, který je v souladu se stereotypními představami o mužích, neboť v odpovědích žáků a žákyň se opakují následující charakteristiky: zaměření na práci a sport, fyzická síla, statečnost, dominantnost, rozumnost, finanční zabezpečení rodiny a zručnost. Všechny tyto znaky jsou obecně považovány za typické spíše pro muže (viz podkapitola 3.3). Respondenti a respondentky u mužů rovněž zdůrazňovali fyzické atributy jako vysoká a statná až svalnatá postava, jež spolu se zmíněnými četnými odkazy na statečnost a fyzickou sílu korespondují dokonce s pojetím mužství, které je předkládané v knižních a filmových médiích a které se vyznačuje nadměrně vysokou maskulinitou – muži zobrazováni jako silní a akční hrdinové vzbuzující úctu a obdiv (viz podkapitola 2.6).

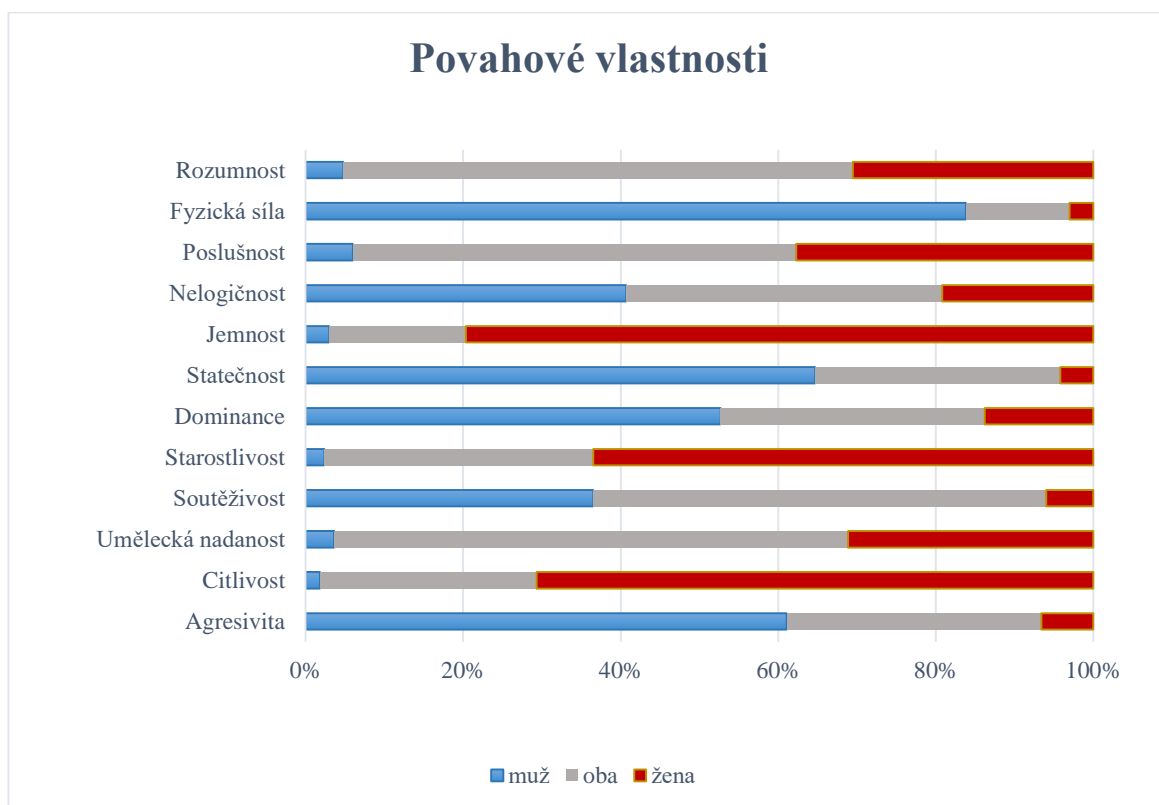
Žáci a žákyně, podobně jako v předchozí otázce, častokrát naznačují, že jim u mužů na vzhledu nezáleží toliko jako na povahových vlastnostech. Porovnáme-li odpovědi na otázku č. 7 a otázku č. 6, tak si můžeme všimnout toho, že ačkoliv i u žen někteří studenti nepovažují fyzické atributy za důležité, tak v celkovém souhrnu je u žen fyzická krása

dotazovanými zdůrazňována, a to v míře větší než u mužů. Navíc týká-li se některý z výroků respondentů a respondentek fyzického vzhledu mužů, tak se téměř vždy jedná o vlastnosti související s fyzickou silou (*svalnatý, vysoký, statný*).

Podobně jako v předchozí otázce, tak i u této otázky můžeme v některých zaznamenaných výrociích pozorovat vzdor proti stereotypnosti a uvědomování si potřeby genderové korektnosti (příklad takového výroku uvádíme v tabulce č. 3, příklad č. 12). Nicméně nejedná se o převažující trend.

### Otázka č. 8

Vyber, pro koho jsou podle Tebe tyto povahové vlastnosti typické. Je možné zvolit pouze jednu odpověď.



Graf č. 6: Povahové vlastnosti

V této otázce měli žáci a žákyně rozhodnout o tom, zdali vlastnosti uvedené v grafu č. 6 přísluší podle nich spíše ženám, mužům, nebo oběma pohlavím, tj. pro koho jsou typické. Z teoretické části a citované literatury víme, které vlastnosti jsou přikládány spíše

mužům, a které spíše ženám, a můžeme tedy z volby školáků určit, jakou mají představu o maskulinitě a feminitě.

Z odpovědí žáků a žákyň na zařazení dvanácti povahových vlastností k danému pohlaví se nám odchýlilo od stereotypních představ o maskulinitě a feminitě pět povahových vlastností, které dotazovaní začlenili jinak, než je obecně přijímaný trend, tedy zařadili je buď k opačnému pohlaví, než k jakému je typicky přiřazováno, nebo k oběma pohlavím.

Mezi ty vlastnosti, jež se odklonily od stereotypních představ, spadá rozumnost, kterou žáci přiřadili oběma pohlavím, ačkoliv je obecně přičítána mužům. Jak můžeme vidět na grafu č. 6, ženy navíc v tomto bodě dostaly více hlasů než muži. Trend je tedy ve zkoumaném vzorku opačný tomu, než jak usuzuje citovaná odborná literatura v teoretické části.

Další zkoumané vlastnosti, které žáci a žákyň přiřadili oběma pohlavím, jsou poslušnost, soutěživost a umělecká nadanost. Kdybychom však odmysleli hlasy získané pro volbu obou pohlaví, poměr by se upravil, a výběr by sledoval obecně přijímaný trend. Přesto v souvislosti s výše zmíněnými povahovými vlastnostmi můžeme pozorovat určitou míru genderové vyváženosti.

Závěrečnou vlastností, u které pozorujeme odlišnost od stereotypních představ, je nelogičnost. Ta je obecně přičítána ženám, avšak ve volbě respondentů je řazena nejčastěji buď k mužům (40,7%), nebo k oběma pohlavím (40,1%).

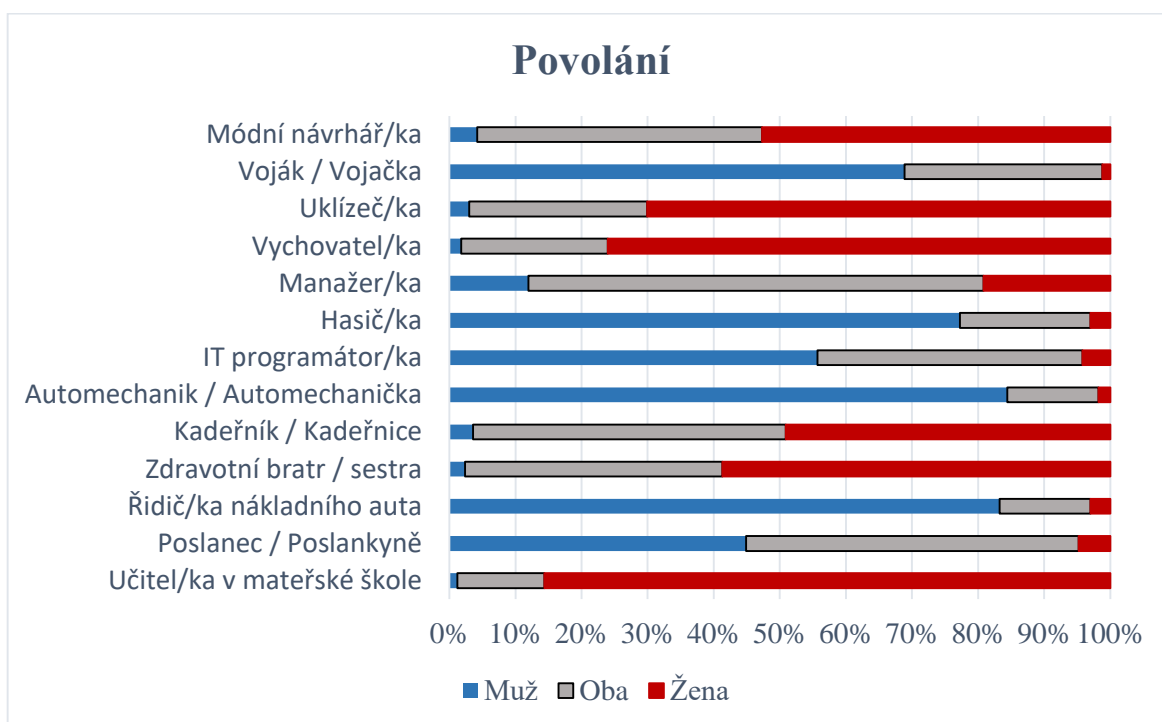
Zbývajících sedm z celkových dvanácti vlastností odpovídaly stereotypním představám o maskulinitě a feminitě, tedy tomu, tak jak jsou popisovány v teoretické části. Závěry získané v rámci otázky č. 8 tak korespondují se závěry získané v otevřených otázkách č. 6 a 7, neboť v nich dotazovaní a dotazované přiřazovali ženám a mužům stejné charakteristiky jako v grafu č. 6.

### Část č. 3 dotazníkového šetření: Genderové role

V třetí části dotazníkové šetření zjišťujeme, zdali žáci a žákyně 2. stupně ZŠ vnímají genderové role stereotypně. Zároveň se v této části snažíme nalézt odpověď na výzkumnou otázku č. 3 „Jaké role ženám a mužům žáci a žákyně připisují?“.

#### Otázka č. 9

Vyber, kdo by podle tebe měl ideálně vykonávat tato povolání. Je možné zvolit pouze jednu odpověď.



Graf č. 7: Výběr výkonu povolání

V otázce č. 9 měli studující u každého uvedeného povolání rozhodnout o tom, kdo by podle nich měl ideálně dané povolání vykonávat, tj. zdali žena, muž, nebo příslušníci obou pohlaví.

U 11 povolání z 13 odpovídala volba žáků a žákyň tradičnímu pojetí těchto povolání, tj. všeobecně považovaných buď za typicky ženské (učitelka v mateřské škole, vychovatelka, uklízečka, módní návrhářka, zdravotní sestra, kadeřnice), nebo za typicky

mužské (řidič nákladního auta, automechanik, IT programátor, hasič, voják, manažer, poslanec).

Majoritní část studentek a studentů vykazovala shodu se stereotypními představami o genderových rolích konkrétně u těchto povoláních: módní návrhář/ka, voják/vojačka, uklízeč/ka, vychovatel/ka, hasič/ka, IT programátor/ka, automechanik/automechanička, kadeřník/kadeřnice, zdravotní bratr/sestra, řidič/ka nákladního auta, učitel/ka v mateřské škole (viz graf č. 7). Ačkoliv u profesí poslanec/poslankyně, zdravotní bratr/sestra, kadeřnice/kadeřník, módní návrhář/módní návrhářka se potvrdila shoda se stereotypními představami o genderových rolích, tak možnost „oba“ měla u těchto povolání větší zastoupení než u ostatních výše uvedených profesí, tudíž jejich vnímání žáky a žákyněmi se vyznačuje o něco menší stereotypností.

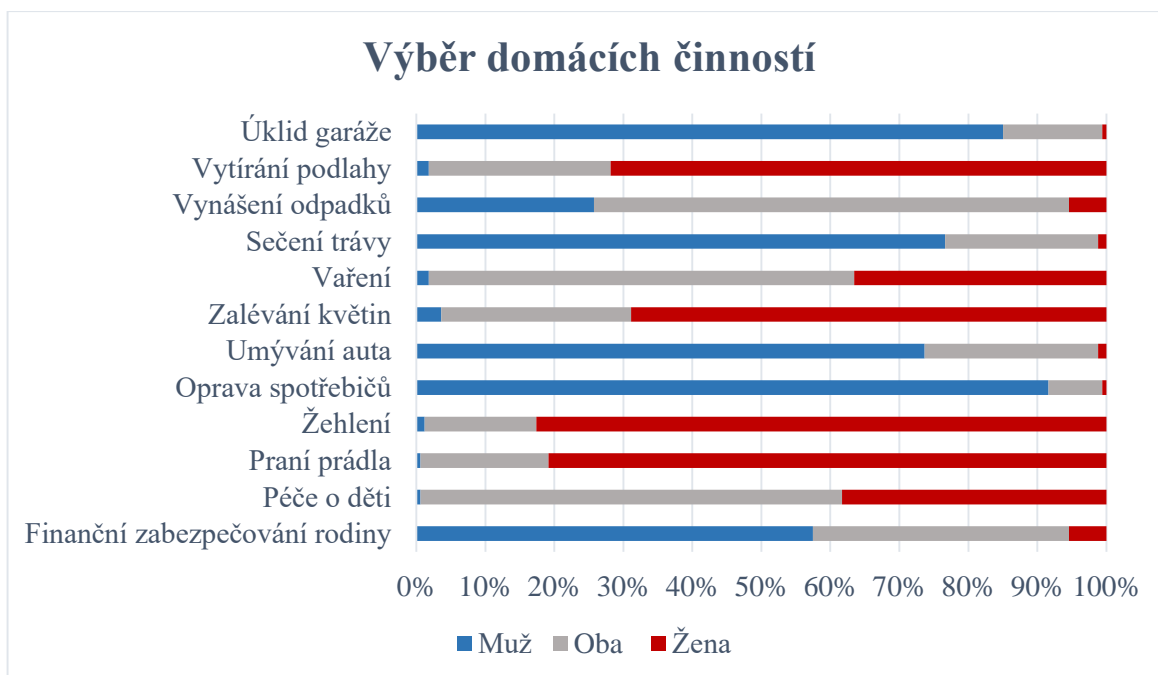
Žáci a žákyně se většinou shodují na tom, že povolání, jako jsou učitelka v mateřské škole, vychovatelka, uklízečka, módní návrhářka, kadeřnice a zdravotní sestra, by měly vykonávat spíše ženy, zatímco profese, jako jsou voják, hasič, IT programátor, automechanik a řidič nákladního auta, by naopak měli vykonávat spíše muži.

Povolání „poslanec/poslankyně“ a „manažer/ka“ vnímají studující povětšinou jako hodící se pro obě pohlaví, přičemž tato tendence je patrná zejména u profese manažer/ky, u níž až 68,9 % dotazovaných považuje obě pohlaví za vhodné pro její výkon. Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že obě uvedené pracovní pozice nevnímají žáci a žákyně genderově stereotypně.

Nicméně protože většinu povolání vnímají žáci a žákyně způsobem, jež je v souladu s genderově stereotypními představami, lze ze zjištěných výsledků vyvodit, že studující 2. stupně ZŠ obecně vnímají genderové role, v tomto případě povolání, stereotypně.

## Otázka č. 10

Vyber, kdo by podle Tebe měl v domácnosti vykonávat tyto činnosti. Je možné zvolit pouze jednu odpověď.



Graf č. 8: Výběr domácích činností dle pohlaví

Podobně jako u předešlých otázek měli respondenti u jednotlivých činností zvolit, zda je má vykonávat spíše muž, žena či oba.

Jak můžeme z grafu č. 8 vyčíst, všechny činnosti kromě tří (vynášení odpadků, vaření a péče o děti), o kterých se budeme dále zmiňovat, žáci přiřadili v souladu se všeobecně rozšířenými stereotypy o genderových rolích. Za povšimnutí stojí fakt, že u téměř všech činností, u kterých respondenti a respondentky volili možnost „žena“ nebo „muž“ vidíme zřetelné genderové vymezení, kdy dané činnosti vykazují výrazně vyšší procento hlasů pro jedno z pohlaví, a pro pohlaví opačné a možnost „oba“ vykazují naopak výrazně nižší procento hlasů.

Žáci a žákyně přiřazují ženám domácí činnosti, jako jsou vytírání podlahy, zalévání květin, žehlení a praní prádla, tedy práce související s úklidem obytných prostorů, zatímco mužům připisují domácí práce typu úklid garáže, sečení trávy, umývání auta, oprava spotřebičů a finanční zabezpečování rodiny, převážně tedy venkovní a technické práce.

Respondenti a respondentky se většinou shodují na tom, že činnosti jako vynášení odpadků, péče o děti a vaření mají vykonávat obě pohlaví rovnocenně. Tyto tři činnosti, na rozdíl od zbylých devíti, tedy dotazující nevnímají genderově stereotypně.

Nicméně jelikož většinu domácích činností uvedených v grafu č. 8 dotazovaní a dotazované vnímají v souladu s genderovými stereotypy, lze usoudit, že žáci a žákyně 2. stupně ZŠ tedy obecně vnímají genderové role, konkrétně role související s domácími činnostmi, stereotypně.

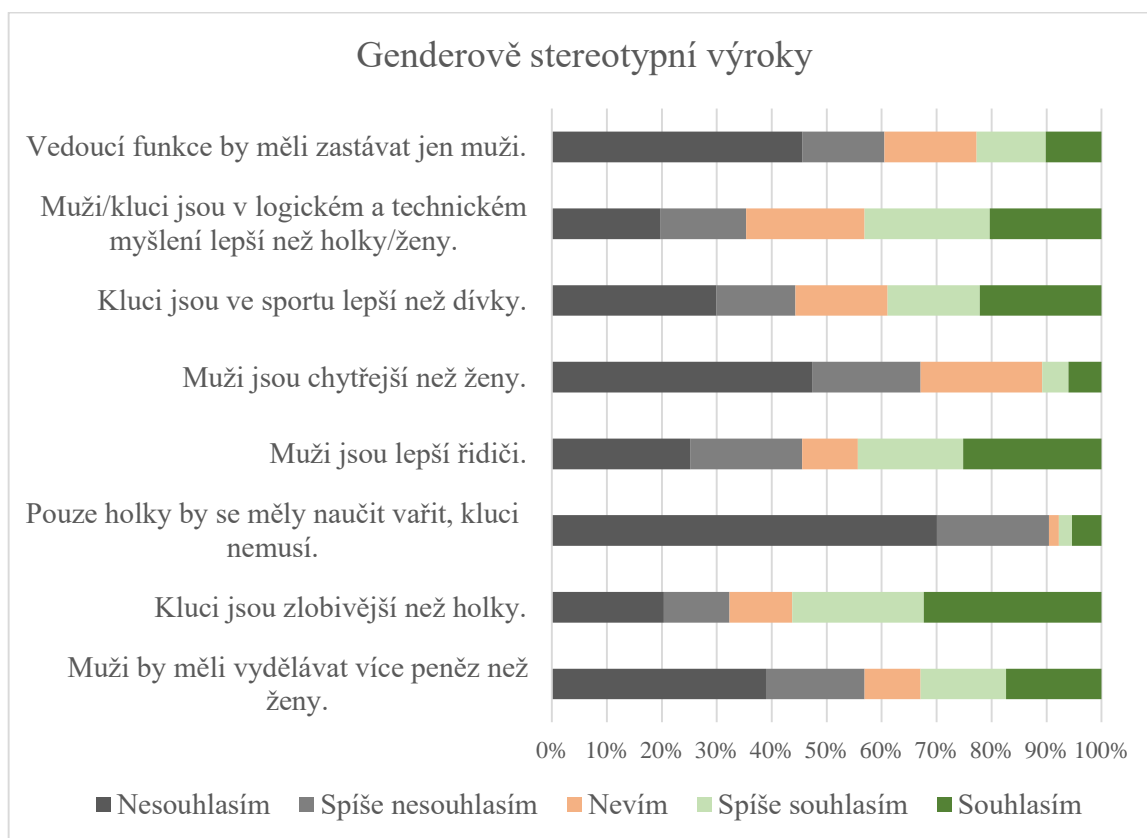


## Část č. 4 dotazníkového šetření: Vnímání genderových stereotypů

Ve 4. části dotazníkového šetření zkoumáme, jak žáci a žákyně 2. stupně ZŠ vnímají genderové stereotypy, respektive nakolik vykazují genderově stereotypní názory. Výsledky získané v této části dotazníku nám poslouží pro vyhodnocení hypotézy č. 1.

### Otázka č. 11

Na škále zvol, nakolik souhlasíš s následujícími výroky...



Graf č. 9: Genderově stereotypní výroky

Respondenti a respondentky na pěti stupňové škále volili, nakolik souhlasí s danými genderově stereotypními výroky. V případě, že u odpovědí žáků a žákyň převyšoval nesouhlas s daným tvrzením, znamenalo to, že dotazovaní či dotazované nevykazují genderově stereotypní myšlení. Vyjádření souhlasu s tvrzením znamenalo naopak, že dotazovaná či dotazovaný smýšlí genderově stereotypně. Po vyhodnocení a sečtení všech zaznamenaných odpovědí nám vyplynulo, že většinová část žáků a žákyň genderově stereotypně nesmýšlí. Velmi výrazné nesouhlasy s genderově stereotypními názory jsme

zaznamenali u tvrzení „Pouze holky by se měly naučit vařit, kluci nemusí“, „Muži jsou chytřejší než ženy“ a „Vedoucí funkce by měli zastávat jen muži“. Poměrně dobře nám tyto výsledky dokreslují předešlé otázky č. 9 a 10, ve kterých žáci volili povolání a domácí činnosti dle jejich vhodnosti pro jedno, druhé či obě pohlaví. V předešlých otázkách jsme zaznamenali výrazné nesouhlasy se stereotypním pojetím těchto rolí: vaření a manažerství, dle kterého je vaření typicky ženská činnost, zatímco manažerství typicky mužská činnost. Žáci a žákyně však povětšinou vyjádřili nesouhlas s touto stereotypní představou, a přiřadili vaření a manažerství k činnostem vhodných pro obě pohlaví. Podobnou tendenci pak spatřujeme i v grafu č. 9 ve výrociích „Pouze holky by se měly naučit vařit, kluci nemusí“ a „Vedoucí funkce by měli zastávat jen muži“.

Jediné výroky, u kterých se nám potvrdilo genderově stereotypní uvažování, se týkají vnitřních vlastností osobnosti člověka – většinová část žáků a žákyně vyjádřila souhlas s tvrzeními „Kluci jsou zlobivější než holky“ a „Muži/kluci jsou v logickém a technickém myšlení lepší než holky/ženy“. Nicméně vyjádřená shoda respondentů a respondentek s těmito výroky není výrazná a nikterak přesvědčivá, neboť u prvního tvrzení můžeme na úrovni 100% souhlasu či nesouhlasu pozorovat shodný počet hlasů, tj. 20% pro „Souhlasím“ a dalších 20 % pro „Nesouhlasím“. O příklonění se spíše k souhlasu se tak postaraly hlasy v kolonce „Spíše souhlasím“.

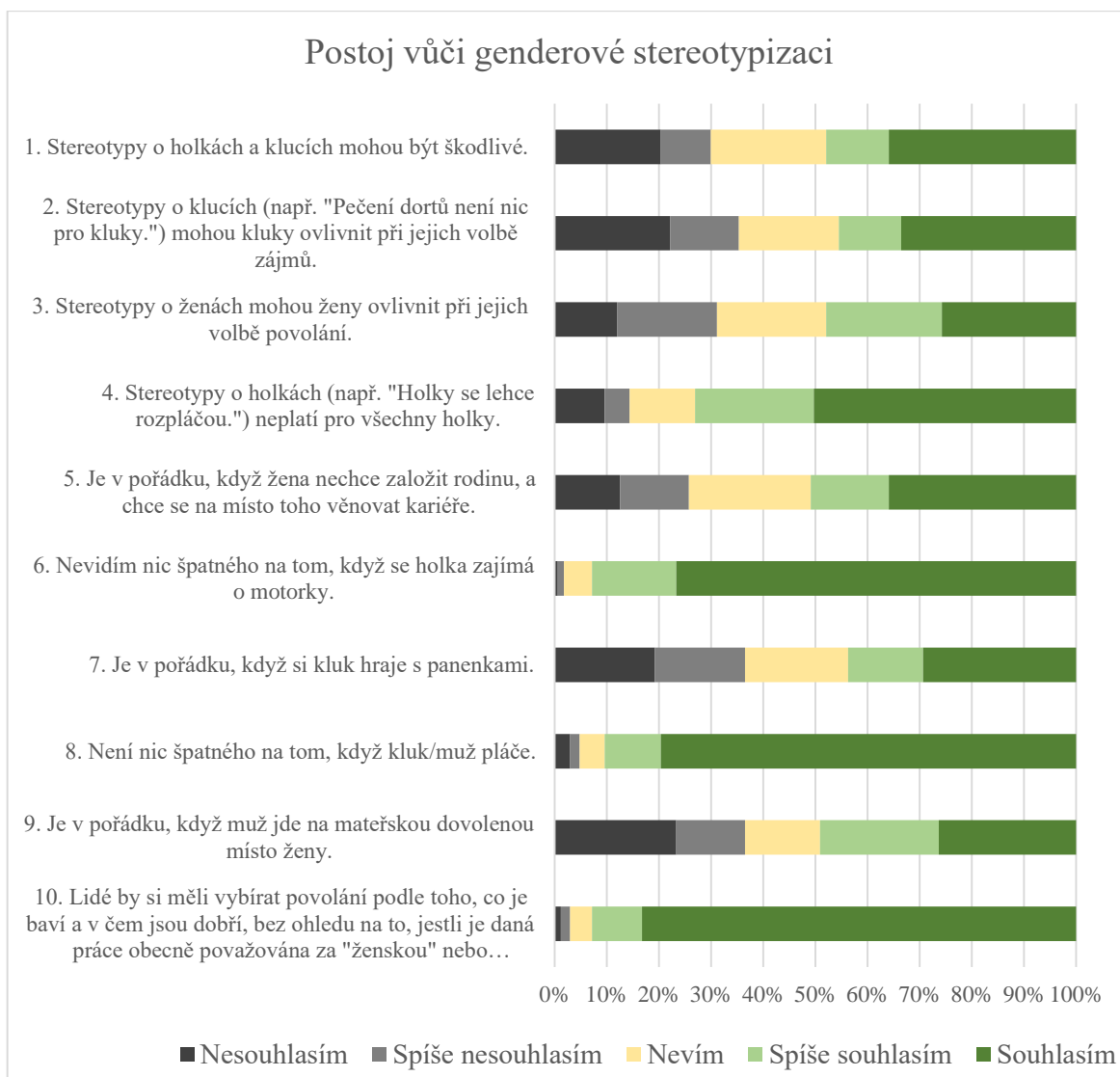
Za sporné lze považovat tvrzení „Muži jsou lepší řidiči“, neboť míra vysloveného souhlasu či nesouhlasu s daným genderovým stereotypem není zřetelná, jelikož na straně souhlasu a nesouhlasu můžeme pozorovat téměř shodné počty hlasů, kdy je pouze o 1 % více těch, kteří vyjádřili s výrokem souhlas.

## **Část č. 5 dotazníkového šetření: Postoj žáků vůči genderové stereotypizaci**

V 5. části dotazníkového šetření zkoumáme, jaký postoj mají žáci a žákyně vůči genderové stereotypizaci. Nalézáme v ní tedy informace potřebné pro zodpovězení výzkumné otázky č. 5 „Jak se žáci a žákyně staví vůči genderové stereotypizaci?“. Zároveň nám zjištěné údaje z této části, konkrétně z otázky č. 12, poslouží pro vyhodnocení hypotézy č. 2.

## Otázka č. 12

Na škále zvol, nakolik souhlasíš s následujícími výroky...



Graf č. 10: Postoj vůči genderové stereotypizaci

Stejně jako v předešlé otázce č. 11 i zde žáci a žákyně volili míru souhlasu či nesouhlasu na pěti stupňové škále. V případě, že dotazované a dotazovaní s daným tvrzením souhlasili, vyjádřili tím nesouhlasný, záporný, postoj vůči genderové stereotypizaci, a naopak v případě, že s daným výrokiem nesouhlasili, vyjadřovali tím souhlasný, kladný, postoj vůči genderové stereotypizaci.

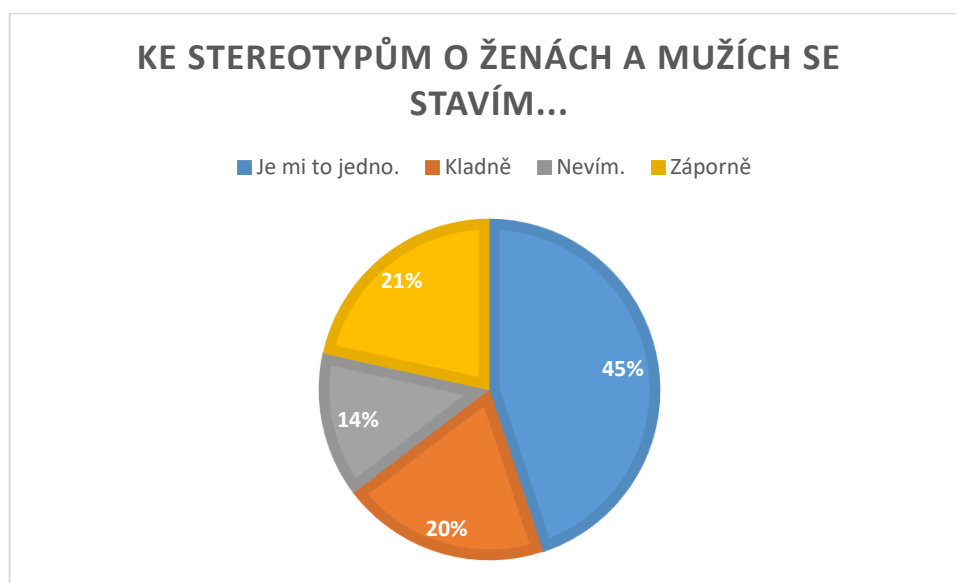
U všech tvrzení uvedených v grafu č. 10 vidíme, že převyšuje volba obecného souhlasu s daným tvrzením, přičemž nejvýraznější míru souhlasu můžeme pozorovat

u tvrzení číslo 6, 8 a 10. Ze zaznamenaných údajů můžeme vyvodit, že žáci a žákyně 2. stupně ZŠ zauímají vůči genderové stereotypizaci nesouhlasný, záporný, postoj. Je třeba však poznamenat, že se jedná o nepřímé vyjádření nesouhlasu s genderovou stereotypizací, přímé vyjádření postoje žáků a žákyní vůči genderové stereotypizaci můžeme nalézt v otázce následující.

Převažující souhlas mezi žáky a žákyněmi s výroky v grafu č. 10 opět, podobně jako zjištěné výsledky z odpovědí na otázku č. 11, dosvědčuje skutečnost, že studující povětšinou nesmýšlí genderově stereotypně, a že si většinová část dotazovaných uvědomuje, že genderové stereotypy mohou mít určitý vliv na život jedince.

### Otázka č. 13

Ke stereotypům o ženách a mužích se stavím:



Graf č. 11: Zaujetí postoje vůči genderovým stereotypům

Tato otázka byla zaměřena na zjištění přímého postoje žákyní a žáků vůči genderové stereotypizaci. Z předešlých otázek č. 11 a 12 víme, že žáci a žáky povětšinou genderově stereotypně nesmýšlí, a že jejich nepřímý postoj vůči genderové stereotypizaci je záporný. Nicméně celkový závěr ze zaznamenaných odpovědí na přímou otázku, jak se studující ke stereotypům o ženách a mužích staví, zcela neodpovídá našemu zjištění v předešlé otázce č. 12. Na grafu č. 11 můžeme totiž vidět, že největší procento žactva existenci genderových

stereotypů neřeší a jsou jim jedno. Hlasy pro „Kladně“ a „Záporně“ vyšly téměř nastejno s mírnou převahou 1 % hlasů pro „Záporně“. Je otázkou, zdali je tento nesoulad způsoben tím, že žáci a žákyně dostatečně nepochopili danou otázku, nebo zdali to nenaznačuje spíše skutečnost, že studující sice genderově stereotypně nesmýšlí a uvědomují si, že genderové stereotypy mohou mít určitý vliv na život jedince, nicméně nepovažují tuto problematiku za důležitou, a proto v odpovědích převažuje možnost „Je mi to jedno.“. Oboje by však nasvědčovalo tomu, že je třeba tématu genderové stereotypy věnovat v rámci výuky větší pozornost.

### Část č. 6 dotazníkového šetření: Gender v rodině

V 6. části dotazníkového šetření zkoumáme míru pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů. Údaje zjištěné v této části nám tedy pomohou odpovědět na výzkumnou otázku č. 6 „Mají žáci a žákyně pocit, že je rodiče tlačí k činnostem a rolím, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné?“ a vyhodnotit hypotézu č. 3.

#### Otázka č. 14

Jaké koníčky si tvoji rodiče přáli/přejí, abys dělal(a)?

Jednalo se o otevřenou otázku, ve které žáci a žákyně vypisovali druh koníčků, které si jejich rodiče přáli nebo přejí, aby dělali. Z důvodu stručnosti tabulka č. 4 uvádí jen ukázkový výčet odpovědí dotazovaných.

Tabulka č. 4: Přání rodičů ohledně výběru koníčků jejich dětí

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 14		
1.	Dívky	Chlapci
	<i>Abych byla dobrá ve vzdělání v jazycích abych měla nějaký vztah ke sportu, ale k ničemu mě nenutí</i>	<i>Můj otec chce abych se zajímal o: kování, obrábění kovů, truhlářství, zednictví, atd no prostě řemesla. Me matce je zase jedno o co se zajímam.</i>

2.	<i>Aby jsem se věnovala sportu</i>	<i>Vyloženě si nic nepřáli, nechaly to na mně.</i>
3.	<i>Hlavně to co mě bude bavit, ale většinou sport</i>	<i>Hrál na hudební nástroje, četl si knížky, sportoval...</i>
4.	<i>Atletika, basketbal,...</i>	<i>Programování a celkově věci ohledně PC</i>
5.	<i>Abych šla na dobrou školu a bavila se tím co mě naplňuje a zaujímá</i>	<i>Fotbal a hokej</i>
6.	<i>Asi to bylo jedno záleží na mně a pro co se rozhodnu já a vždy mě povzbudí</i>	<i>It technika</i>
7.	<i>Ať dělám co me baví</i>	<i>Abych hrál na hudební nástroj a sportoval.</i>
8.	<i>Je jim to jedno podporují mě ve vším</i>	<i>Práce se dřevem</i>
9.	<i>Moji rodiče my neurčují ani neradí s čím bych si měla hrát nebo co bych mohla dělat. Je to jen moje volba.</i>	<i>Mámě nevadí že hraju fotbal a tátovi to je jedno, ale spíš by chtěl abych dělal, ruční práce.</i>
10.	<i>Hraní na klavír</i>	<i>Přeji si, abych dělal koníčky co mě baví.</i>
11.	<i>Tanec, zpěv</i>	<i>Chtěli abych sportoval.</i>
12.	<i>Hrát na flétnu</i>	<i>Rozhodnutí bylo vždy na mě.</i>
13.	<i>Malování</i>	<i>Hrál na klavír</i>
14.	<i>Kreslení</i>	<i>Jakýkoliv sport</i>

Jak v odpovědích dívek, tak chlapců se opakovaly poznámky typu, že je rodiče do žádného koníčku netlačí, a že si přejí jen jediné, a to aby si jejich děti vybrali takovou aktivitu, která je bude bavit. Tato opakovaně zmíněná skutečnost nám naznačuje, že žáci a žákyně povětšinou nemají pocit, že je jejich rodiče tlačí ke konkrétním koníčkům, nýbrž výběr nechávají pouze na nich. Tento zjištěný fakt koresponduje s našimi údaji v teoretické části, ve které uvádíme, že míra podpory genderově stereotypní aktivit ze strany rodičů klesá s věkem dítěte, tedy u dětí vzdělávajících se na 2. stupni ZŠ bude tato podpora méně výraznější než například u dětí v předškolním věku.

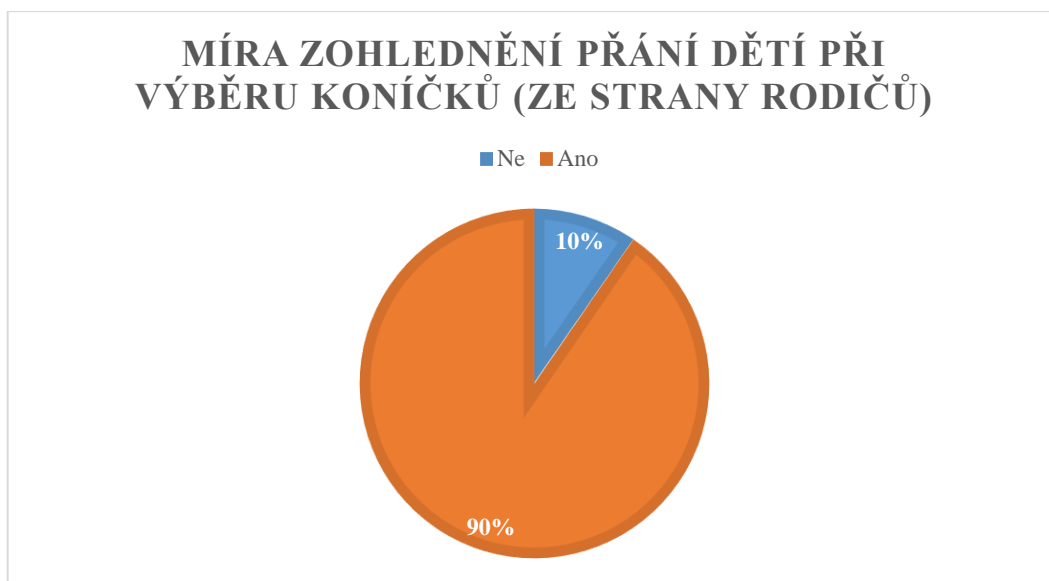
Překvapivé jsou zejména odpovědi dívek, v nichž se často opakovala zmínka o tom, že si rodiče přejí, aby se jejich dcery věnovaly sportu. V teoretické části jsme totiž hovořili o tom, že sport je spojován spíše s maskulinitou (viz podkapitola 1.2), a že ke sportovním aktivitám jsou povzbuzováni spíše chlapci než dívky, neboť zájem o sport se obecně považuje za něco, co je typické pro chlapce/muže (viz podkapitola 2.4). Výše zjištěné údaje tudíž se stereotypní představou o mužství a ženství nekorespondují.

Co naopak stereotypním představám o ženství a mužství odpovídá, je opakované zmínění činností spojené s uměním, jako jsou malování a kreslení, hra na hudební nástroje či tanec, jelikož ty bývají spojovány právě s feminitou (viz podkapitola 1.2). U odpovědí dívek také pozorujeme jistá očekávání spojených s dobrými školními výkony ze strany rodičů, což je opět v souladu s genderovými stereotypy, neboť obecně se předpokládá, že dívky jsou v plnění školních činností důslednější než chlapci (viz oddíl 4.1.1).

Odpovědi chlapců jsou méně překvapivé, jelikož se v nich nejčastěji opakovaly sportovní činnosti a technické činnosti, které jsou považované za typicky mužské, tudíž tato část odpovědí je ve shodě s genderovými stereotypy. Naopak odchylku od genderové stereotypnosti představuje odpověď týkající se hraní na hudební nástroj, která se nám tam tu a tam opakuje, ovšem nejedná se, na rozdíl od sportovních a technických aktivit, o převažující tendenci.

## Otázka č. 15

Pokračování otázky č. 14: Brali/berou přitom v potaz i Tvoje přání?



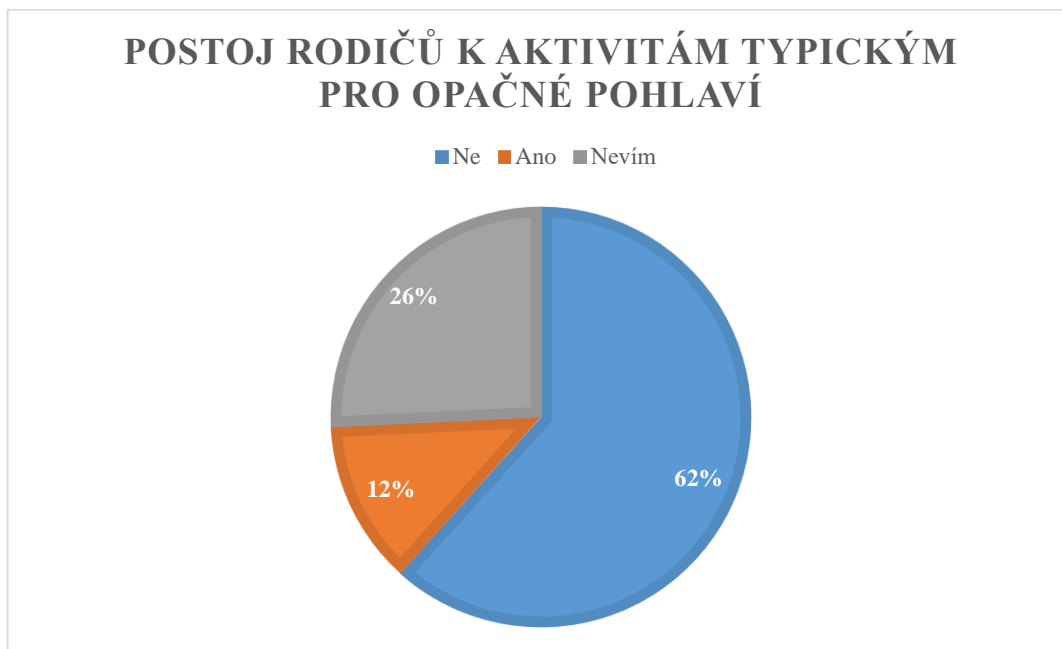
Graf č. 12: Míra zohlednění přání dětí při výběru koníčků (ze strany rodičů)

Školáci v této uzavřené otázce volili pouze mezi možnostmi „Ano“ či „Ne“. Otázka měla za cíl zjistit, zda rodiče žáků a žákyň dají při výběru koníčků na přání svých dětí. Jak můžeme z grafu č. 12 vyčíst, jasnou odpovědí je možnost „Ano“, která získala 90 % hlasů. Na základě tohoto výsledku lze konstatovat, že rodiče školáků berou při výběru koníčků v úvahu přání svých dětí, alespoň z toho žáci a žákyně mají takový pocit. Tyto závěry nám mimo jiné ukazují, že většina žákyň a žáků se domnívá, že je jejich rodiče nenutí do žádné ze zájmových aktivit.



### Otázka č. 16

Myslíš si, že by tví rodiče byli neradi, kdyby ses věnoval(a) aktivitám, které jsou obecně chápány jako vhodné spíše pro opačné pohlaví?

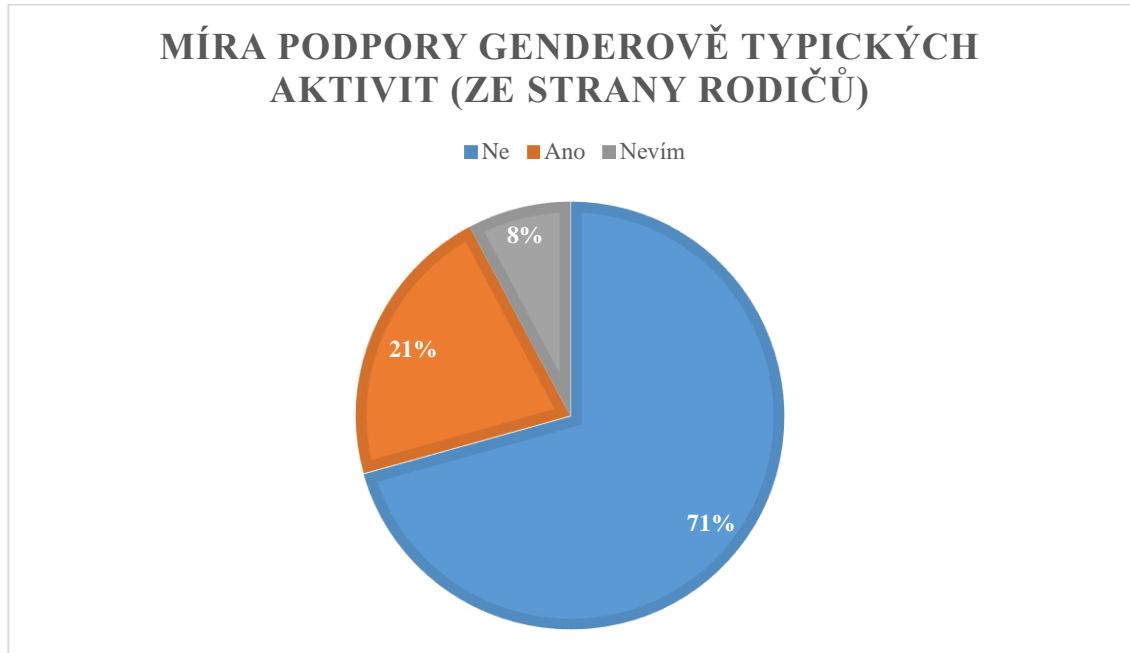


Graf č. 13: Postoj rodičů k aktivitám typickým pro opačné pohlaví

V této uzavřené otázce respondenty a respondenti volili mezi třemi možnostmi „Ano“, „Ne“ či „Nevím“. 62 % dotazovaných uvedlo, že by rodiče nebyli neradi, kdyby se věnovali aktivitám, které jsou obecně chápány jako vhodné spíše pro opačné pohlaví. Pouze 12 % žáků a žákyň se domnívá, že by to rodičům vadilo a byli by neradi. Poměrně dost hlasů si získala možnost „Nevím“, kterou zvolilo celkem 26 % dotazovaných. Jsou-li pocity žáků a žákyň správné, znamenalo by to, že rodiče povětšinou nekladou v souvislosti s výběrem koníčků svých dětí důraz na splnění společenských očekávání spojených s genderem, tedy že tomu, zdali si jejich dítě zvolí aktivitu typickou pro jejich pohlaví či nikoliv, nepřikládají příliš velkou či žádnou váhu.

### Otázka č. 17

Měl(a) jsi někdy pocit, že tě rodiče tlačí k určité činnosti jenom proto, že jsi holka/kluk?

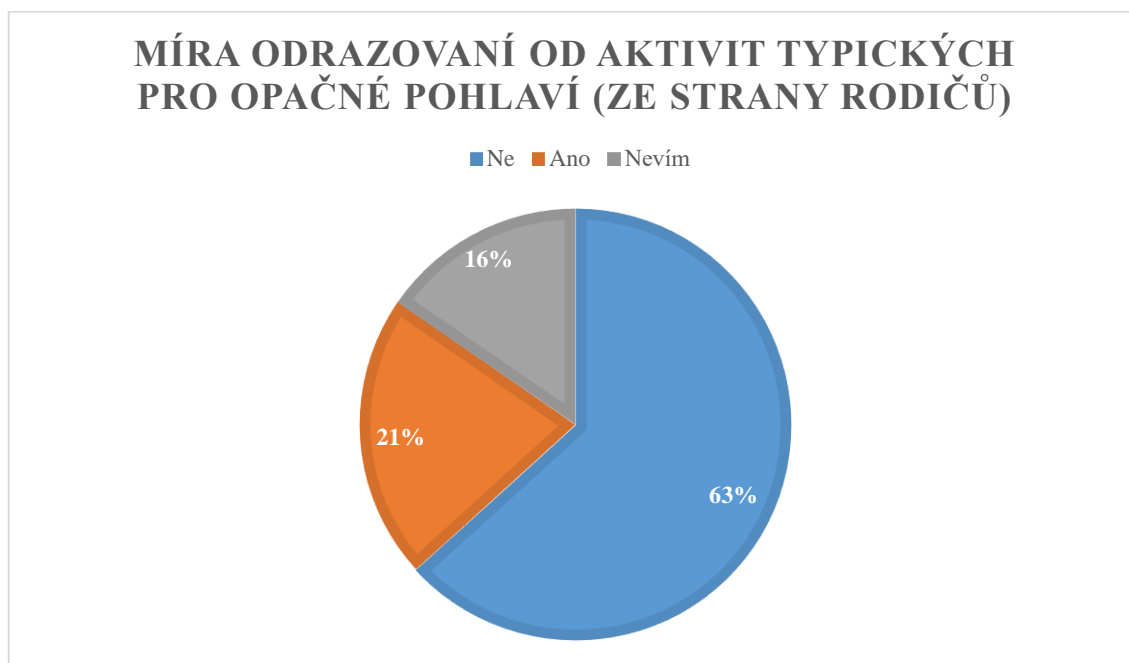


Graf č. 14: Míra podpory genderově typických aktivit (ze strany rodičů)

Stejně jako v případě otázky předešlé se jednalo o uzavřenou otázku s volbou jedné ze tří možností („Ano“, „Ne“, „Nevím“). A podobně jako předešlá otázka i tato poukazuje na fakt, že majoritní část žáků a žákyň (celkem 71 %) má pocit, že jejich rodiče respektují jejich přání a individualitu při výběru zájmových aktivit, neboť tato většinová část studujících vyjádřila nesouhlas s tím, že by je jejich rodiče tlačili ke genderově typickým činnostem.

### Otázka č. 18

Stalo se ti někdy, že tě rodiče odrazovali od něčeho jenom proto, že to nepovažovali za vhodné pro tvoje pohlaví?

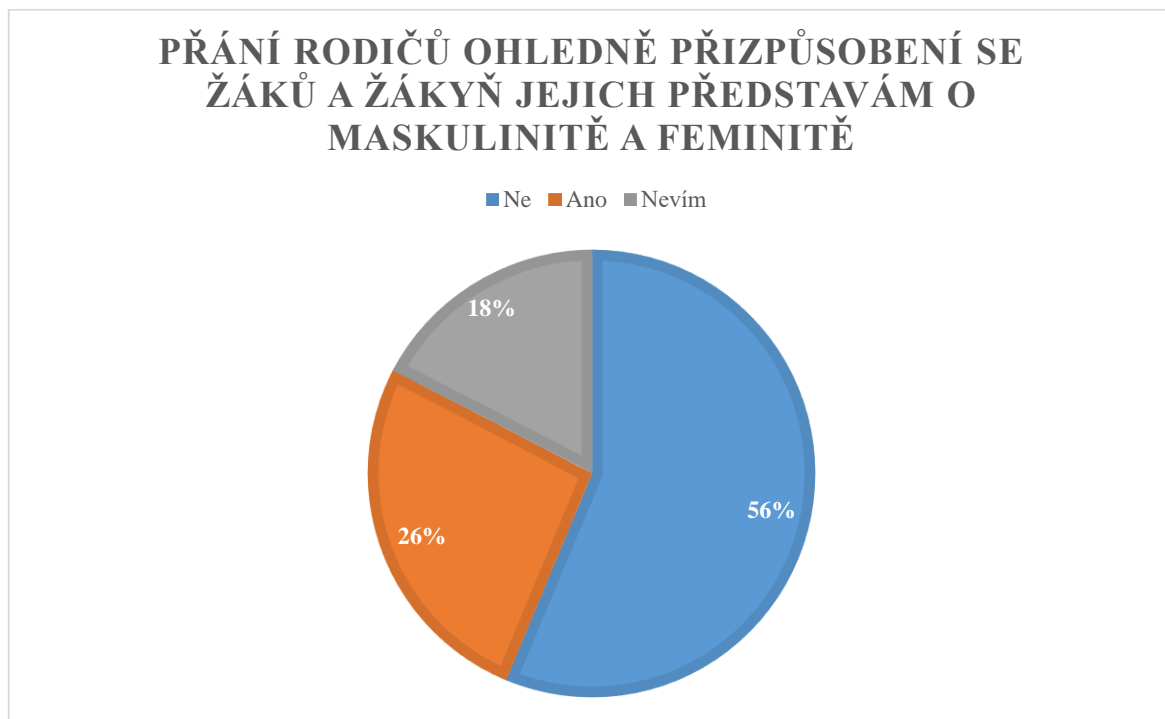


Graf č. 15: Míra odrazování od aktivit typických pro opačné pohlaví (ze strany rodičů)

Opět se jednalo o uzavřenou otázku s možností výběru jedné ze tří odpovědí, a to buď „Ano“, „Ne“ nebo „Nevím“. Vyhodnocením dat (viz graf č. 15) jsme zjistili, že 21 % dotazovaných odpovědělo na otázku kladně, tedy vyjádřilo, že v jisté míře pocítilo odrazování rodičů od aktivit typických pro pohlaví opačné. Tento výsledek koresponduje se zjištěnými údaji v otázce č. 17, ve které jsme zjišťovali míru pocíťované nátlaku rodičů směrem k aktivitám považovaných za vhodné pro stejné pohlaví, v níž odpovědělo kladně rovněž 21 % dotázaných. Vidíme tedy, že poměrně mnoho žáků a žákyň 2. stupně ZŠ muselo pravděpodobně čelit určitému nátlaku ze strany rodičů v souvislosti s genderově stereotypními aktivitami. Nicméně nejedná se nikoliv o většinu – majoritní část studujících (celkem 63 %) se domnívá, že je jejich rodiče nikdy neodrazovali od aktivit obecně považovaných za vhodné spíše pro pohlaví opačné.

### Otázka č. 19

Myslíš si, že si tví rodiče někdy přáli, aby ses choval(a) „více jako kluk“ nebo „více jako holka“?



Graf č. 16: Přání rodičů ohledně přizpůsobení se žáků a žákyň jejich představám o maskulinitě a feminitě

V otázce č. 19, která měla stejně jako předchozí otázky uzavřenou podobu s možností volby jedné ze tří možností „Ano“, „Ne“ nebo „Nevím“, jsme zjišťovali, zdali se žáci a žákyň domnívají, že bylo někdy přáním jejich rodičů to, aby se chovali více v souladu s představami o maskulinitě (v případě syna) a feminitě (v případě dcery), tedy aby se chovali „více jako kluci“ nebo „více jako holky“. Převládající odpovědí respondentů a respondentek byla možnost „Ne“, na základě čehož lze vyvodit, že většina žáků a žákyň nepocítila či nepocítuje ze strany rodičů tlak na to, aby se přizpůsobili jejich představám o maskulinitě a feminitě.

Všechny otázky obsažené v části č. 6 dotazníkové šetření nám napovídají, že žáci a žákyň 2. stupně ZŠ povětšinou nepocítují tlak na přizpůsobení se stereotypním představám o ženství a mužství, zejména v případě genderově typických zájmových aktivit, kterých se otázky týkaly nejvíce. Co se týče výběru zájmových aktivit, tak v našich

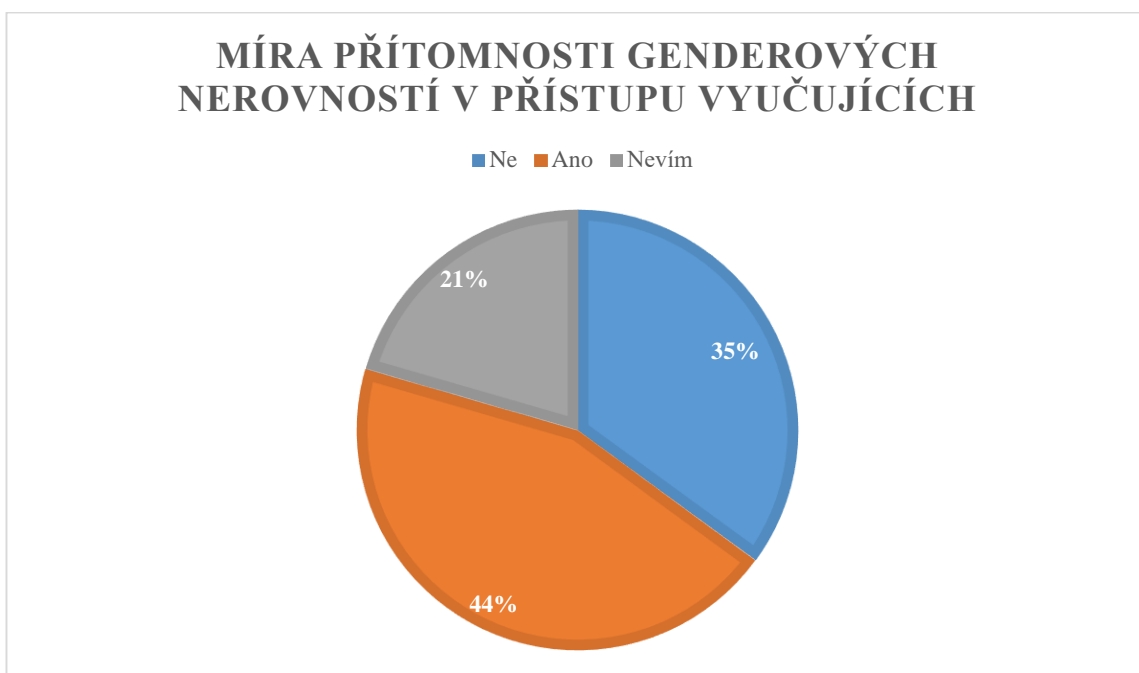
zaznamenaných datech jasně převažuje zjištěná skutečnost, že rodiče nechávají dětem svobodnou volbu, a do žádné z činností je vyloženě netlačí.

### Část č. 6 dotazníkového šetření: Gender v rodině

V 6. části dotazníkové šetření zjišťujeme přítomnost genderových nerovností v přístupu učitelů a učitelek a míru toho, nakolik žáci a žákyně pocítují tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany učitelů. Zjištěná data nám tedy pomohou jednak odpovědět na výzkumné otázky č. 7 „Mají žáci a žákyně pocit, že učitelé přistupují k dívkám a chlapcům rozdílně?“ a č. 8 „Mají žáci a žákyně pocit, že je učitelé tlačí k činnostem a rolím, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné?“, a jednak vyhodnotit hypotézu č. 4.

#### Otázka č. 20

Máš pocit, že se učitelé/učitelky chovají jinak k holkám a jinak ke klukům?



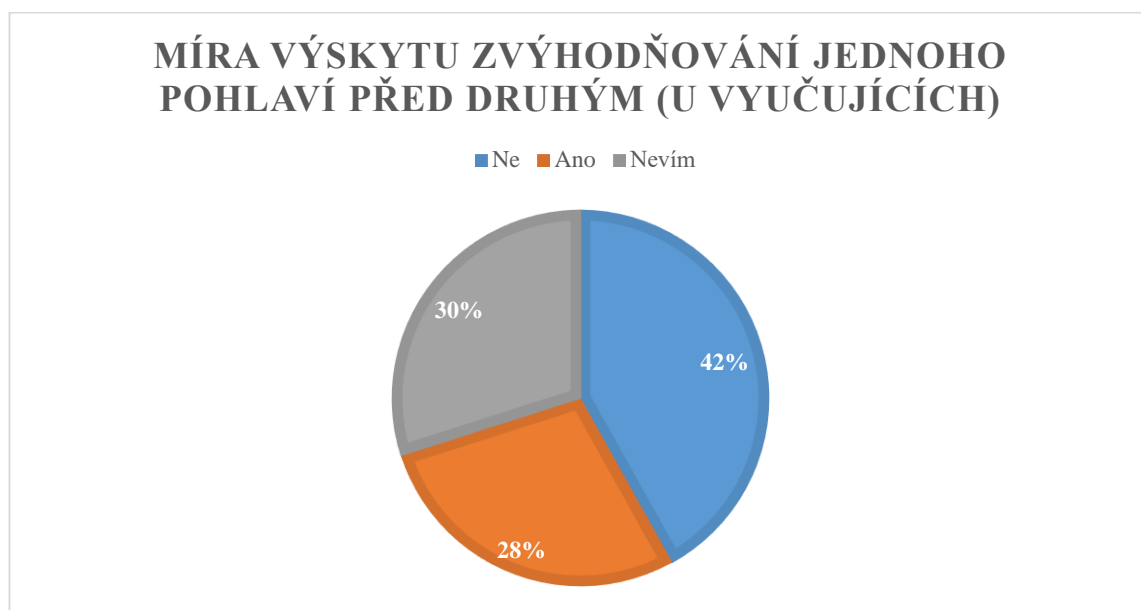
Graf č. 17: Míra přítomnosti genderových nerovností v přístupu vyučujících

V této uzavřené otázce s možností volby jedné ze tří odpovědí – „Ano“, „Ne“ či „Nevím“ žáci a žákyně měli vyjádřit, zdali mají pocit, že se vyučující chovají jinak k holkám, a jinak ke klukům. Nejvíce respondentů a respondentek (celkem 44 %) se domnívá, že se učitelé a učitelky chovají k dívkám a chlapcům odlišně. Avšak těch, kteří se domnívají, že vyučující k dívkám a chlapcům rozdílně nepřístupují, je rovněž poměrně hodně (35 %). 21 % žáků a žákyň si nebylo přítomností genderových nerovností v přístupu vyučujících jisto, pravděpodobně proto, že se nad tím doposud nezamýšleli.

Převažující odpověď „Ano“ v grafu č. 17 koresponduje s údaji, které uvádíme v teoretické části. Hovoříme v ní totiž o tom, že současné průzkumy potvrzují rozdílný přístup vyučujících vůči dívkám a chlapcům (viz podkapitola 2.5).

### Otázka č. 21

Máš pocit, že učitelé/učitelky jedno pohlaví občas zvýhodňují před druhým?



Graf č. 18: Míra výskytu zvýhodňování jednoho pohlaví před druhým (u vyučujících)

V uzavřené otázce č. 21 s možností volby odpovědí buď „Ano“, „Ne“, nebo „Nevím“, jsme zjišťovali, zdali žáci a žákyně mají pocit, že vyučující občas zvýhodňují jedno pohlaví před druhým. Z grafu č. 18 můžeme vyčíst, že převažující počet studujících odpověděl na naši otázku záporně (celkem 42 %). Tato část respondentů a respondentek se tedy domnívá,

že vyučující přistupují k holčkám a klukům spravedlivě, tedy, že žádné z pohlaví neupřednostňují. Nicméně až 30 % žáků a žákyn si nebylo jisto, jestli se tak děje nebo ne, a zvolilo možnost „Nevím“.

Celostátní výzkum „Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni“ realizovaný v letech 2004-2005 Sociologickým ústavem Akademie věd ČR došel k odlišným závěrům, tj. žáci a žákyně se povětšinou domnívají, že učitelé a učitelky občas upřednostňují jedno pohlaví před druhým (Smetáčková, 2005c) (viz oddíl 4.1.3). Z toho vyplývá, že přístup učitelů a učitelek působících na základních školách v okrese Prostějov vůči žákyním a žákům neodpovídá celostátnímu trendu změřeným mezi lety 2004-2005, a jeví se oproti němu spravedlivěji a rovnocenněji. Předpokládáme však, že je to dáno tím, že od roku 2005 zkrátka došlo mezi vyučujícími k určitému pokroku, konkrétně k posunu směrem blíže ke genderově senzitivní pedagogice.

#### **Otázka č. 22**

Pokračování otázky č. 21: objasni, jaké pohlaví je podle Tebe zvýhodňováno a v čem?

Daná otázka se zobrazila jen těm respondentkám a respondentům, kteří v předešlé otázce č. 21 odpověděli kladně. V této otázce měli svůj pocit ohledně údajného znevýhodňování jednoho pohlaví před druhým dále rozvinout, respektive objasnit jaké pohlaví je zvýhodňováno a v čem. Pro účely zestručnění obsahuje tabulka č. 5 pouhý výčet nejčastějších odpovědí.

Tabulka č. 5: Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 22

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 22	
1.	<i>Kdyby holka něco provedla tak není tolik potrestána jako kluk</i>
2.	<i>Holky – učitelky jsou méně přísné</i>
3.	<i>Holky mají výhodu v tom že je učitelky je vidí jenom za zlatíčka a nevšmají si jejich zlobení</i>
4.	<i>Ženy/holky protože jsou "křehčí" než muži/kluci</i>

5.	<i>Holkám se většinou více věří než klukům když někdo něco provede.</i>
6.	<i>holky nemusí cvičit, rýt školní zahradu</i>
7.	<i>Nevím, zda se to tak dá brát, ale uvedu např. Když učitel potřebuje donést nějaké knihy nebo něco těžšího, tak si vybírají kluky, i když my holky bychom to chtěly taky udělat.</i>
8.	<i>Kluci jsou lepší ve sportu, protože jsou silnější</i>

V odpovědích respondentek a respondentů se, v souvislosti s upřednostňováním jednoho pohlaví před druhým, nejvíce objevovaly zmínky o dívkách, především o mírnějším přístupu, který se dívkám ze strany vyučujících dostává. Žáci a žákyně v otázce č. 22 totiž nejčastěji upozorňovali na to, že se domnívají, že neposlušnost je u dívek více tolerována než u chlapců, a že vyučující nejednají s dívkami s takovou přísností jako v případě chlapců, a to pravděpodobně z důvodu toho, že se u nich předpokládá, že jsou jemnější povahy („Ženy/holky protože jsou "křehčí" než muži/kluci“). Tyto závěry jsou v rozporu se zmíněným celostátním výzkumem Sociologického ústavu Akademie věd ČR, který došel k opačným stanoviskům, tj. že studující naopak mají pocit, že u kluků je určitá míra neposlušnosti přehlížena, a že tedy učitelé a učitelky jsou k dívkám v otázce slušného chování přísnější (Smetáčková, 2005c, s. 219) (viz oddíl 4.1.3).

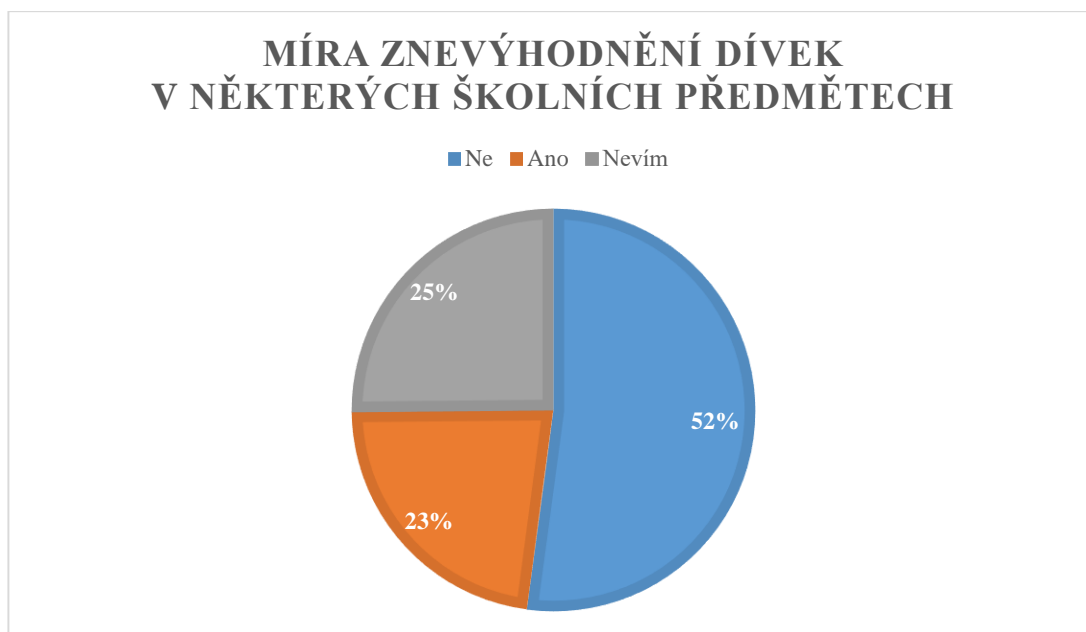
Klukům zase dle studujících plynou výhody z důvodu toho, že se u nich předpokládá větší fyzická síla. To se podle nich projevuje především v rámci organizace školních činností, kdy se úkoly, jež vyžadují fyzickou sílu, ukládají pouze chlapcům.

Oba případy naznačují přítomnost genderových stereotypů v přístupu učitelů a učitelek k žákům a žákyním, přičemž první odkazuje na stereotypní představy o povaze dívek, u kterých se očekává, že jsou od „přírody“ hodnější a poslušnější, a proto není třeba je tak přísně vychovávat jako kluky, kteří jsou zase naopak od „přírody“ zlobivější (viz podkapitola 2.4). Druhý případ rovněž referuje o stereotypním pojetí mužů jako těch silnějších a schopnějších (viz podkapitola 3.3).



### Otázka č. 23

Máš pocit, že jsou dívky v některých předmětech znevýhodněny?



Graf č. 19: Míra znevýhodnění dívek v některých školních předmětech

Jednalo se o uzavřenou otázku s možností „Ano“, „Ne“ nebo „Nevím“.

Žáci a žákyně nejčastěji (v 52 %) odpověděli na otázku, zdali jsou dívky v některých předmětech znevýhodněny, záporně. Kladně se přitom vyjádřilo jen 23 % dotazovaných. Výsledky nejsou vzhledem k závěrům v předešlé otázce č. 22 překvapivé, neboť ve zmíněné předešlé otázce dotazovaní a dotazované nejčastěji označovali dívky jako ty, kterým naopak plynou ze strany vyučujících výhody (viz tabulka č. 5), pravděpodobně se tedy převážná část žáků a žákyň domnívá, že dívky jsou v některých školních předmětech zvýhodňovány spíše než znevýhodňovány. Přesto 23 % žáků a žákyň si myslí opak, a v jakých konkrétních předmětech jsou podle nich dívky znevýhodněny, se dozvíme v následující otázce.

## Otázka č. 24

Pokračování otázky č. 23: objasni, v jakých předmětech jsou podle Tebe znevýhodněny?

Tato otázka se zobrazila pouze těm dotazovaným, kteří v předešlé otázce č. 23 odpověděli kladně. Žáci a žákyně v dané otázce měli formou otevřené odpovědi napsat, v jakých konkrétních předmětech jsou podle nich dívky znevýhodněny. Pro účely zestručnění a lepší orientace jsme do tabulky č. 6 zařadili jen ty nejčastější odpovědi.

Tabulka č. 6: Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 24

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 24		
Pořadí	Předmět	Příklady odpovědí žáků a žákyn
1.	Tělocvik	<i>holky neumí moc tělocvik než kluci</i> <i>kluci jsou zdatnější např. v míčových hrách</i> <i>Holky většinou neumí telocvik a nekteří kluci jo</i> <i>Tělocvik. Obvykle to není tak, ale můj nynější ročník jsou holky dohromady s klukama což jim dává standardy které nejsou schopni dodržet</i> <i>V tělocviku z důvodů ženských problémů</i>
2.	Pracovní činnosti: dílny	<i>Ruční práce – práce se dřevem</i> <i>Pracovní činností (mohou být výjimky ) mám na mysli práce s dřevem atd...</i> <i>v pracovních činnostech, např- šroubování, řezání atd</i>
3.	Informatika	<i>Počítače</i> <i>Informatika</i>

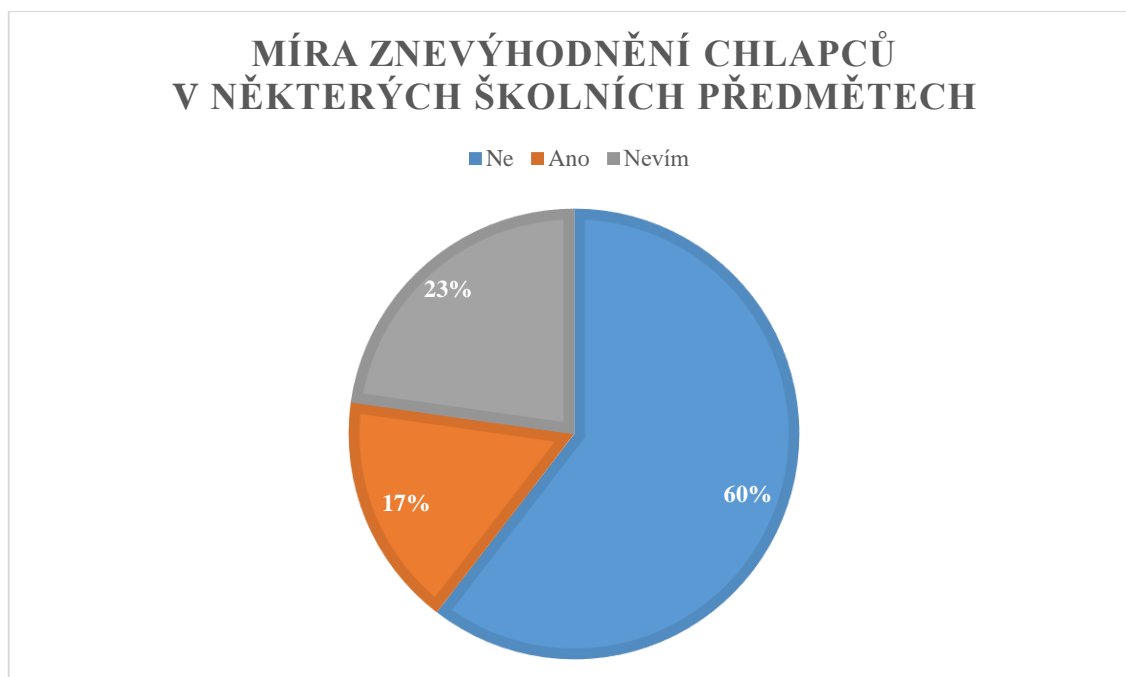
4.	Matematika	<i>Matika protože si myslím že kluci mají lepší myšlení k matice.</i>
----	------------	---

V odpovědích žáků a žákyň na to, v jakých předmětech jsou dívky znevýhodněny, se nejčastěji opakovaly následující předměty: tělesná výchova, pracovní činnosti, informatika a matematika. Z těchto čtyř předmětů byl přitom nejvíce zmiňován ten první, tj. tělesná výchova.

Všechny zmíněné předměty spolu s občasně přiloženými odůvodněními výběru daného předmětu jsou ve shodě s genderovými stereotypy, v rámci nichž se předpokládá, že chlapci mají větší talent pro sport a technické a přírodovědné předměty (viz oddíl 4.1.3). Na základě této skutečnosti předpokládáme, že tato část studentů, která odpověděla ve výše zmíněném duchu, smýšlí o dívkách/ženách a chlapcích/mužích genderově stereotypně.

#### Otázka č. 25

Máš pocit, že jsou chlapci v některých předmětech znevýhodněni?



Graf č. 20: Míra znevýhodnění chlapců v některých školních předmětech

Jednalo se o uzavřenou otázku s možnostmi „Ano“, „Ne“ a „Nevím“, která zjišťovala, zdali se žáci a žákyně domnívají, že kluci jsou v některých předmětech znevýhodněni. Podobně jako v otázce č. 23, která se zabývala zase mírou znevýhodnění dívek, většina respondentů a respondentek odpověděla záporně, kdy tentokrát dokonce zvolilo možnost „Ne“ o několik více procent dotazovaných (celkem 60 %), než v případě analogické otázky č. 23 týkající se dívek. Na základě zjištěného lze konstatovat, že většina žáků a žákyň se nedomnívá, že jsou chlapci v některých předmětech znevýhodněni.

Možnost „Ano“ zvolilo pouhých 17 % školáků, což je o 6 % méně než u otázky č. 23. Z těchto údajů lze vyvodit, že mají-li studující pocit, že jedno z pohlaví je v některých předmětech znevýhodněno, tendence myslet si, že jsou to dívky, které jsou takto znevýhodněny, je vyšší, než tendence myslet si, že jsou to naopak chlapci. Tento jev může být dán tím, že se našeho dotazníkového šetření zúčastnilo o něco více dívek než chlapců (rozdíl je 4 %), přičemž víme, že studující mají tendenci označovat spíše své vlastní pohlaví za znevýhodněné než pohlaví opačné (viz podkapitola 4.1.3).

### Otázka č. 26

Pokračování otázky č. 25: objasni, v jakých předmětech jsou podle Tebe znevýhodněni.

Podobně jako otázka č. 24 i tato se otevřela jen žákyním a žákům, kteří na předchozí otázku odpověděli kladně. Zde měli formou otevřené odpovědi napsat, v jakých konkrétních předmětech jsou podle nich chlapci znevýhodněni. Z důvodu lepší ilustrativnosti jsme do tabulky č. 6 vybrali jen ty nejčastější odpovědi.

Tabulka č. 7: Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 26

Ukázkový výčet odpovědí na otázku č. 26		
Pořadí	Předmět	Příklady odpovědí žáků a žákyň
1.	Výtvarná výchova	<i>Výtvarná výchova</i> <i>Výtvarka</i> <i>Ve výtvarce, kluci neumí hezky kreslit</i>

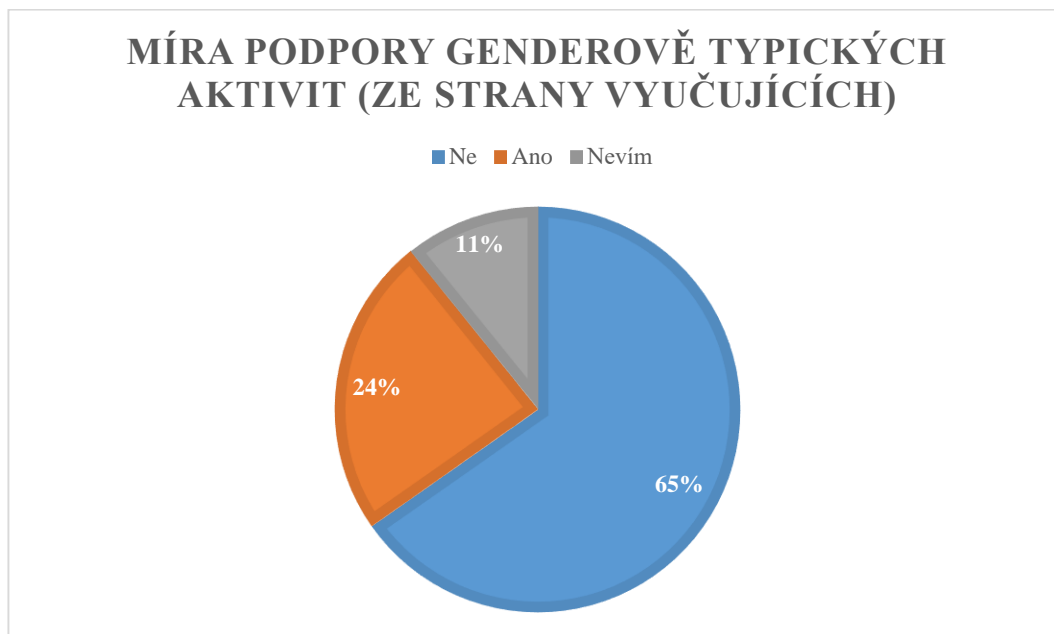
2.	Hudební výchova	<i>Výtvarná a hudební výchova, jsou výjimky ale obvykle tyto předměty kluka neudrží sedět a zajímat se v hudební výchově</i>
3.	Jazyky	<i>angličtina Třeba v českém jazyku, protože se říká, že holky jsou chytřejší, ale není to tak vždy čeština</i>
4.	Pracovní činnosti: vaření	<i>Například vaření nebo hudební výchova ale neplatí to pro všechny chlapce někteří jsou např. ve vaření lepší než ženy V kuchyňkách</i>

Drtivá část odpovědí žáků a žákyň na to, v jakých předmětech jsou podle nich chlapci znevýhodněni, se týkala výtvarné výchovy. Dále byly pak v hojném počtu zmiňovány hudební výchova, jazyky a vaření. Na základě těchto dat můžeme konstatovat, že dotazované a dotazovaní odpověděli na otázku č. 26 ve shodě s genderovými stereotypy, dle kterých jsou dívky v humanitních předmětech, jako jsou jazyky, hudební a výtvarná výchova, schopnější než kluci. Ti naopak bývají asociováni s vyšším talentem pro předměty technické a přírodovědní (viz oddíl 4.1.3). Navíc zájem o umělecké aktivity a talent pro ně bývají spojováni právě s feminitou (viz podkapitola 1.2).

Z výše zmíněných závěrů je možné vyvodit, že ta část žáků a žákyň, která odpovídala na otázku č. 26, povětšinou smýšlí genderově stereotypně.

### Otázka č. 27

Měl(a) jsi někdy pocit, že tě učitel/učitelka tlačí k určité činnosti jenom proto, že jsi holka/kluk?



Graf č. 21: Míra podpory genderově typických aktivit (ze strany vyučujících)

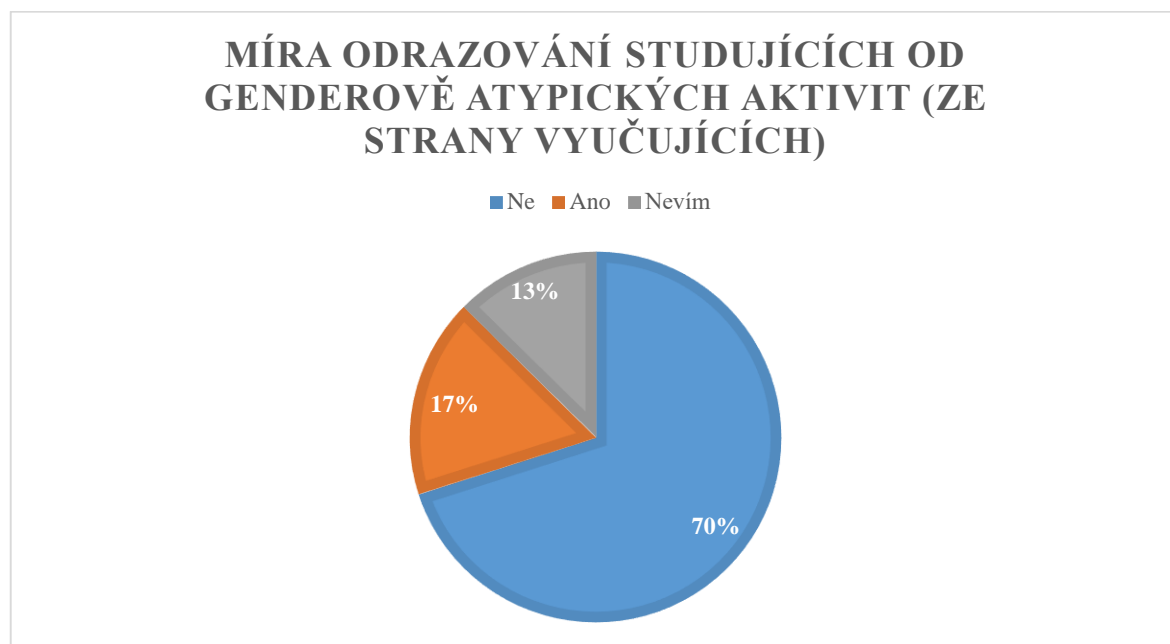
Jednalo se o uzavřenou otázku s možností volby jedné ze tří odpovědí: „Ano“, „Ne“ nebo „Nevím“. V otázce se zjišťovalo, zdali žáci a žákyně někdy pociťovali, že by je vyučující tlačili k něčemu jenom proto, že to považovali za vhodné pro jejich pohlaví. Převážná část dotazovaných (65 %) odpověděla záporně, tedy vyjádřila nesouhlas s tím, že by je někdy učitelé a učitelky tlačili ke genderově stereotypním aktivitám. Nicméně bylo zde i nemalé procento (celkem 24 %) těch, kteří naopak zkušenost s nátlakem vyučujících směrem k vykonávání genderově typických činností mají.

Je nutno však poznamenat, že otázka se zaměřovala na pouhé pocity studujících a jejich subjektivní zkušenosti, tedy závěry z vyhodnocení otázky č. 27 nemohou sloužit k posouzení toho, zdali k podpoře genderových aktivit ze strany vyučujících skutečně dochází či nikoliv. Ze zjištěných údajů lze pouze vyvodit, že převážná část žáků a žákyně si není vědoma toho, že by k výše zmíněné skutečnosti ze strany učitelů a učitelek docházelo. Je pak otázkou, zdali zjištěné údaje v grafu č. 21 reflektují skutečnou situaci ve třídě, tj. že učitelé a učitelky povětšinou žáky a žákyně ke genderově typickým aktivitám netlačí, nebo

zdali se nad tím jen studující doposud nezamýšleli či se nad tím nepozastavovali z důvodu toho, že to považovali za přirozené.

### Otázka č. 28

Měl(a) jsi někdy pocit, že tě učitelé odrazovali od něčeho jenom proto, že to nepovažovali za vhodné pro tvoje pohlaví?



Graf č. 22: Míra odrazování studujících od aktivit genderově atypických aktivit (ze strany vyučujících)

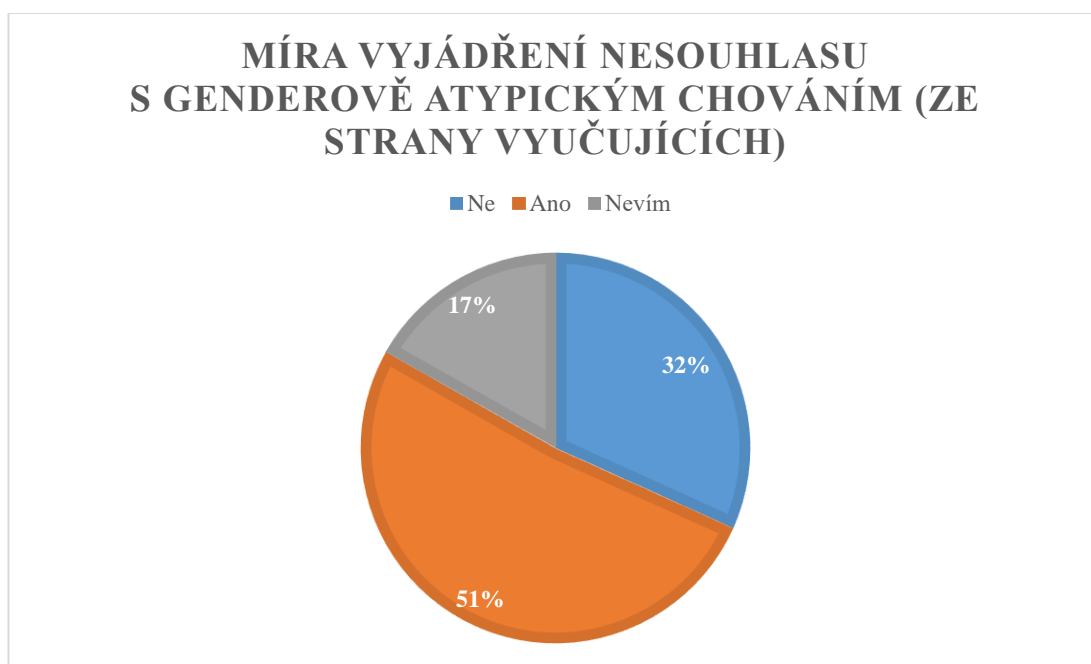
V uzavřené otázce č. 28 jsme zjišťovali, zdali žáci a žákyně měli někdy pocit, že by je učitelé a učitelky odrazovali od aktivit, které jsou typické spíše pro pohlaví opačné. Převážná většina studujících odpověděla na otázku záporně, a dala tak najevo, že nic takového nikdy nepocíťovala. Pouze 17 % dotazovaných mělo pocit, že je vyučující odrazovali od činností typických pro opačné pohlaví.

Opět se však jedná o pouhou subjektivní zkušenost, a tudíž nemůžeme konstatovat, zdali k odrazování studujících od genderově atypických aktivit skutečně dochází či nikoliv. Ze závěrů můžeme vyvodit pouze to, že většina žáků a žákyň neměla nikdy pocit, že by k něčemu takovému docházelo.

Zjištěné výsledky jak z předešlé otázky č. 27, tak otázky č. 28 nám ukazují, že žáci a žákyně 2. stupně ZŠ povětšinou tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany učitelů a učitelek nepocítují.

### Otázka č. 29

Stalo se ti někdy, že učitel/učitelka vyjádřil(a) nesouhlas s tvým chováním výrokem jako “tohle kluci/holky nedělají” nebo “tak se nechová správný/správná kluk/holka”?



Graf č. 23: Míra vyjádření nesouhlasu s genderově atypickým chováním (ze strany vyučujících)

Poslední otázka byla opět uzavřená s výběrem jedné ze tří odpovědí: „Ano“, „Ne“ nebo „Nevím“. Zatímco v předešlých otázkách č. 27 a 28 jsme se zaměřovali na subjektivní pocity žáků, kdy jsme se snažili zjistit, jestli pocítují tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany učitelů či nikoliv, v této otázce se orientujeme na již objektivnější skutečnost (i když stále zprostředkovanou), kdy zjišťujeme, zdali se někdy žákům a žákyním stalo, že vyučující dal(a) najevo svůj nesouhlas s genderově atypickým chováním.

Nejvíce respondentů a respondentek (celkem 51%) tentokrát odpovědělo kladně, tedy potvrdilo, že se jim stalo, že učitel či učitelka vyjádřil(a) nesouhlas s chováním, které



nepovažoval(a) za vhodné pro jejich pohlaví. Z těchto výsledků lze vyvodit, že většina žáků a žákyň se pravděpodobně ze strany vyučujících někdy s určitými požadavky na přizpůsobení jejich chování s ohledem na všeobecně přijímané genderové role setkala.

Důvodem, proč na otázky č. 27 a 28 odpověděli respondenti a respondentky většinou záporně, a na podobně významovou otázku č. 29 naopak kladně, může být buď ten, že předešlé otázky č. 27 a 28 nebyly pro dotazované dostatečně srozumitelné, nebo ten, že zkrátka nad takto explicitně postavenými otázkami, jako jsou otázky č. 27 a 28, se povětšinou žáci a žákyně doposud nikdy nezamýšleli, zatímco v případě otázky č. 29 šlo jen o rozpomenutí na to, zdali v souvislosti s jejich chováním někdy slyšelo uvedené výroky či nikoliv.

## 7 Zodpovězení výzkumných otázek

Odpovědi na otázky jsme získali vyhodnocením a shrnutím dat, která jsme obdrželi prostřednictvím dotazníkového šetření s žáky a žákyněmi 2. stupně ZŠ.

### **Výzkumná otázka č. 1: Jaké povědomí mají žáci a žákyně o genderových stereotypech?**

V rámci dotazníkového šetření jsme u žáků a žákyně 2. stupně ZŠ odhalili poměrně vysokou neznalost pojmu genderové stereotypy, a to napříč všemi ročníky. Z toho vyplývá, že povědomí žáků o genderových stereotypech je velmi nízké. Navíc ti studující, kteří se vyjádřili, že se s pojmem někdy setkali, jej povětšinou nedokázali vlastními slovy správně vymežit. Zdá se tedy, že problematika genderových stereotypů nebývá ve škole příliš probírána. Kdyby tomu bylo opačně, tak by musela být zákonitě u žáků a žákyně znalost pojmu genderové stereotypy daleko vyšší (viz 1. část dotazníkového šetření).

### **Výzkumná otázka č. 2: Jak žáci a žákyně vnímají ideální ženu?**

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že žáci a žákyně povětšinou vnímají ženu stereotypně. Studující totiž ženám přiřazovali takové znaky, které bývají obecně považovány spíše za typické pro ženy. Jednalo se o vlastnosti, jako je jemnost, citlivost, starostlivost, zaměření na péči o rodinu a domácnost, laskavost, vlídnost a péče o krásu. Kde se naopak stereotypní nahlížení na ženy nepotvrdilo, je oblast oblékání. V souvislosti se způsobem oblékání totiž převážná část žákyně a žáků zdůrazňovala individualitu a svobodnou volbu nezávislou na pohlaví (viz 2. část dotazníkového šetření).

### **Výzkumná otázka č. 3: Jak žáci a žákyně vnímají ideálního muže?**

V případě popisu ideálního muže, se studující vyjadřovali podobně jako při popisu ideální ženy, tedy opět způsobem, který je v souladu s genderově typickými názory. V rámci dotazníkového šetření totiž žáci a žákyně spojovali muže s vlastnostmi, jež jsou označovány za typicky mužské. Jednalo se o charakteristiky, jako je fyzická síla, statečnost, dominantnost, zaměření na práci a sport, zručnost a agresivita. Dále jsme si při vyhodnocování dotazníkového šetření všimli, že poměrně velká část žákyně a žáků spojuje kvality „ideálního“ muže s nadměrnou maskulinitou, kdy spolu se zmíněnou statečností

a fyzickou silou vyzdvihuje fyzické atributy jako vysoký, statný či svalnatý (viz 2. část dotazníkové šetření).

#### **Výzkumná otázka č. 4: Jaké role ženám a mužům žáci a žákyně připisují?**

Z odpovědí žáků a žákyň je patrné, že ženám a mužům povětšinou přisuzují takové role, které jsou v souladu se všeobecně rozšířenými stereotypy o genderových rolích. Ženám připisují převážně domácí činnosti, jako jsou vytírání podlahy, zalévání květin, žehlení a praní prádla, kdežto mužům zejména venkovní a technické práce, jako jsou úklid garáže, sečení trávy, umývání auta, oprava spotřebičů, a finanční zabezpečování rodiny. Většinová shoda se stereotypními představami o genderových rolích byla rovněž zaznamenána při přiřazování druhů povolání, kdy ženám studující přiřadili profese obecně považované za femininní, tj. módní návrhářka, uklízečka, vychovatelka, kadeřnice, zdravotní sestra a učitelka v mateřské škole, zatímco mužům připisovali profese vnímané jako typicky maskulinní, tj. voják, hasič, IT programátor, automechanik a řidič nákladního auta (viz 3. část dotazníkového šetření).

#### **Výzkumná otázka č. 5: Jak se žáci a žákyně staví vůči genderové stereotypizaci?**

Z odpovědí žáků v otázce č. 12 dotazníkového šetření můžeme vyčíst, že žáci a žákyně povětšinou zaujímají vůči genderové stereotypizaci záporný, nesouhlasný, postoj. Předpokládáme tedy, že na problematiku genderových stereotypů nahlíží s kritickým odstupem, jinými slovy, nepřijímají genderové stereotypy nekriticky.

Přepokládáme, že rozpor mezi zjištěným záporným postojem vůči genderové stereotypizaci a skutečností, že ženám a mužům přesto většina studujících přiřazuje genderově typické vlastnosti a činnosti, je dán charakterem daných otázek, kdy na jedné straně měli žáci a žákyně popsat určitý převládající trend (viz část 2. a 3. dotazníkového šetření), zatímco na straně druhé, tj. v otázce č. 12, studující de facto vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu, příp. tolerance či netolerance, s chováním, které je mimo tento převládající trend (viz graf č. 10), přičemž v tomto případě lze na základě zjištěných dat konstatovat, že většina školáků odchyly od genderově stereotypního chování toleruje.

Nicméně zjistili jsme, že převážná část studujících nepovažuje samotnou problematiku genderové stereotypizace za příliš důležitou (viz graf č. 11).

**Výzkumná otázka č. 6: Mají žáci a žákyně pocit, že je rodiče tlačí k činnostem a rolím, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné?**

V rámci vyhodnocování 6. části dotazníkového šetření jsme u žáků a žákyně druhého stupně neshledali nikterak vysokou míru pocíťovaného tlaku na přizpůsobení genderovým stereotypům ze strany rodičů. Z většiny odpovědí žáků a žákyně je totiž patrné, že nemají pocit, že je rodiče tlačí k činnostem a rolím, které jsou typické pro jejich pohlaví, ani že je odrazují od činností a rolí, které jsou naopak typické pro pohlaví opačné. Samotní studující v rámci otevřené otázky č. 14 zdůrazňovali, že výběr zájmových aktivit nechávají rodiče plně na jejich vlastním přání, a do žádné z aktivit je nenutí.

**Výzkumná otázka č. 7: Mají žáci a žákyně pocit, že učitelé a učitelky přistupují k dívkám a chlapcům rozdílně?**

Největší procento dotazovaných žáků a žákyně (44 %) se domnívá či má pocit, že se učitelé a učitelky chovají k dívkám a chlapcům odlišně. Nicméně těch, kteří tento pocit nesdílí, je rovněž poměrně hodně (35 %). Přesto oněch převládajících 44 % studujících, kteří určité genderové nerovnosti v přístupu učitelů a učitelek vnímají, nemůžeme přehlížet. Jedná se bohužel o celosvětový trend, který uvádí i odborné publikace a články, jež citujeme v teoretické části této práce (viz podkapitola 2.5). Nutno podotknout, že však ani v případě našeho výzkumu, a ani v souvislosti s jinými výzkumy, nemáme samozřejmě v žádném případě na mysli všechny učitelky a učitele.

Předpokládáme, že skutečnost, že mnoho vyučujících přistupuje k dívkám a chlapcům odlišně, je dána nízkým povědomím učitelů a učitelek o genderových stereotypech a jejich možném vlivu. Koneckonců víme, že většina vyučujících si neuvědomuje, že by s chlapci a dívkami zacházeli odlišně, nýbrž jsou přesvědčeni o opaku (viz podkapitola 2.5).

**Výzkumná otázka č. 8: Mají žáci a žákyně pocit, že je učitelé a učitelky tlačí k činnostem a rolím, jež jsou typické pro jejich pohlaví, a odrazují od činností a rolí, jež jsou typické pro pohlaví opačné?**

Z odpovědí studujících zaznamenaných v 7. části dotazníkového šetření (otázky č. 27-28) je patrné, že převážná část žáků a žákyně nemá pocit, že by je učitelé a učitelky tlačili k činnostem a rolím typických pro jejich pohlaví, ani že by je naopak odrazovali od činností a rolí typických pro pohlaví opačné. Nemůžeme však potvrdit, že k tomu skutečně

nedochází, neboť žáci a žákyně vycházeli pouze ze svých osobních subjektivních zkušeností, je zde však možnost, že si některé případné tlaky vyučujících na přizpůsobení se genderovým rolím, neuvědomili/neuvědomují. Koneckonců na otázku, zdali se někdy setkali s tím, že jejich učitel či učitelka vyjádřil(a) nesouhlas s jejich chováním výroky jako „tohle kluci/holky nedělají“ nebo „tak se nechová správný/správná kluk/holka“, odpověděli povětšinou naopak kladně, což zase právě naznačuje, že se pravděpodobně přeci jen s určitými požadavky na přizpůsobení se genderovým rolím ze strany učitelů setkali.

## 8 Ověření platnosti hypotéz

Hypotézy jsme ověřovali metodou chí-kvadrát. K výpočtu jsme použili program uvedený na adrese: [www.milankabrt.cz/testNezavislosti](http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti).

### 8.1 Hypotéza č. 1

**H1:** V četnosti výskytu genderových stereotypů existuje mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl.

**H0:** V četnosti výskytu genderových stereotypů neexistuje mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl.

Data do kontingenční tabulky jsou čerpána z otázky č. 11 dotazníkového šetření.

Tabulka č. 8: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 1

	Chlapci	Dívky	$\Sigma$
souhlasím	314	150	464
spíše souhlasím	202	192	394
nevím	190	180	370
spíše nesouhlasím	208	244	452
nesouhlasím	366	626	992
$\Sigma$	1280	1392	2672

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium  $G = 125,02$

Kritická hodnota:

$\chi(1-\alpha); df = 9.488$

Rozhodnutí:

**Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H1, která nám říká, že zde určitá závislost existuje.**

Potvrdila se nám hypotéza č. 1, která říká, že v četnosti výskytu genderových stereotypů existuje mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl. Dovolujeme si tvrdit, že tento zjištěný rozdíl je dán odlišnou genderovou socializací chlapců a dívek.

Pokud respondenti a respondentky v otázce č. 11 dotazníkové šetření zvolili na srovnávací škále možnost „souhlasím“, vyjadřovali tím názorový souhlas s daným genderovým stereotypem, a tímto souhlasem potvrzovali, že smýšlí genderově stereotypně. Ze zaznamenaných dat je patrné, že chlapci vykazují o něco větší míru přítomnosti genderových stereotypů než dívky (viz tabulka č. 8). Jinými slovy, chlapci mají o něco větší sklon smýšlet genderově stereotypně než dívky. Vzhledem k tomu, že jsme se v rámci studia odborné literatury dozvěděli, že chlapci jsou v genderově stereotypním chování podporováni o něco více než dívky, nejsou pro nás výše zmíněné závěry překvapující. V podkapitole 2.4 Genderová socializace v rodině jsme si ukázali, že míra tolerance genderově atypických aktivit ze strany rodičů je v případě dcer vyšší než v případě synů. Navíc uvádíme zjištění, že otcové se snaží genderově typické chování posilovat daleko více než matky, které v tomto bývají tolerantnější. Domníváme se, že tento faktor může ve výše zmíněných závěrech rovněž hrát roli, a to z důvodu větší identifikace chlapců s rodičem-mužem než rodičem-ženou, o které se domníváme, že právě usnadňuje předávání poznatků mezi otcem a synem, včetně genderových stereotypů.

## **8.2 Hypotéza č. 2**

**H2:** Mezi studujícími 6. a 7. ročníků a studujícími 8. a 9. ročníků existuje statisticky významný rozdíl v postoji vůči genderové stereotypizaci.

**H0:** Mezi studujícími 6. a 7. ročníků a studujícími 8. a 9. ročníků neexistuje statisticky významný rozdíl v postoji vůči genderové stereotypizaci.

Data do kontingenční tabulky jsou čerpána z otázky č. 12 dotazníkového šetření.

Tabulka č. 9: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 2

	Žáci 6. a 7. roč.	Žáci 8. a 9. roč.	$\Sigma$
Souhlasím	842	750	1592
Spíše souhlasím	264	262	526
Nevím	294	196	490
Spíše nesouhlasím	184	134	318
Nesouhlasím	256	158	414
$\Sigma$	1840	1500	3340

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium  $G = 21,596$

Kritická hodnota:

$\chi(1-\alpha); df = 9.488$

Rozhodnutí:

**Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H1, která nám říká, že zde určitá závislost existuje.**

Potvrdila se nám tedy hypotéza č. 2, která nám říká, že mezi studujícími 6. a 7. ročníků a studujícími 8. a 9. ročníků existuje statisticky významný rozdíl v postoji vůči genderové stereotypizaci. Domníváme se, že je tento rozdíl dán jednoznačně věkem, životními zkušenostmi, pokročilejšími znalostmi a celkovou vyšší vyspělostí starších žáků. Přeci jen starší žáci a žákyně za sebou mají delší studium než ti mladší, a tudíž je u nich větší šance, že se při výuce setkali s tématy týkající se genderové rovnosti, včetně rovných příležitostí žen a mužů, a stereotypů. Koneckonců v otázce č. 3 se nám potvrdila tendence k tomu, že s věkem dítěte stoupá znalost pojmu genderové stereotypy, neboť studující 6. a 7. ročníků vykazovali větší míru neznalosti tohoto pojmu než studující 8. a 9. ročníků (viz graf č. 3). Ze zaznamenaných výsledků lze tedy vyvodit, že žáci a žákyně 6. a 7. ročníků mají větší sklon přijímat genderové stereotypy nekriticky, a tudíž se k nim stavět kladněji, než žákyně a žáci 8. a 9. ročníků, důvodem přitom mohou být výše uvedené faktory.



### 8.3 Hypotéza č. 3

**H3:** Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů.

**H0:** Mezi dívkami a chlapci neexistuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů.

Data do kontingenční tabulky jsou čerpána z otázek č. 16-19 dotazníkového šetření.

Tabulka č. 10: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 3

Pohlaví	Ne	Ano	Nevím	$\Sigma$
muž	400	106	134	640
žena	478	146	72	696
$\Sigma$	878	252	206	1336

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium  $G = 29,648$

Kritická hodnota:

$\chi(1-\alpha); df = 5,991$

Rozhodnutí:

**Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H1, která nám říká, že zde určitá závislost existuje.**

Pomocí výpočtu chí-kvadrát jsme potvrdili hypotézu č. 3, jež tvrdí, že mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů. Předpokládáme, že tento zjištěný rozdíl je, podobně jako zjištěný rozdíl v hypotéze č. 1, dán odlišnou genderovou socializací chlapců a dívek, kdy v teoretické části jsme si ukázali, že chlapci jsou v rámci genderové socializace

v rodině ve větší míře než dívky podporování v genderově stereotypním chování, a odrazování od genderově atypického chování, kdežto u dívek bývají rodiče v tomto smyslu tolerantnější (viz podkapitola 2.4). Pozitivním zjištěním je však skutečnost, že určitý tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů pociťuje pouze menšina dotazovaných žáků a žákyň.

Závěry, ke kterým jsme při vyhodnocování hypotézy č. 3 došli, tj. že chlapci pociťují ze strany rodičů tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům více než dívky, jsou ve shodě s odbornou literaturou, ze které jsme čerpali poznatky pro naši teoretickou část. V teoretické části v podkapitole 3.4 uvádíme totiž, že chlapci obecně pociťují větší tlak na splnění očekávání souvisejících s genderovými rolemi, a více čelí negativní reakcím okolí v případě, kdy těmto očekáváním nedostojí.

## 8.4 Hypotéza č. 4

**H4:** Mezi chlapci a dívkami existuje statisticky významný rozdíl v míře pociťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících.

**H0:** Mezi chlapci a dívkami neexistuje statisticky významný rozdíl v míře pociťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících.

Data do kontingenční tabulky jsou čerpána z otázek č. 27 a 28 dotazníkového šetření.

Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 4

Pohlaví	Ne	Ano	Nevím	$\Sigma$
muž	218	58	44	320
žena	234	80	34	348
$\Sigma$	452	138	78	668

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium  $G = 4,187$

Kritická hodnota:

$\chi(1-\alpha)$ ; df = 5,991

Rozhodnutí:

**Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.**

Na základě uvedených výsledků zamítáme hypotézu H4 a potvrzujeme hypotézu H0, která říká, že mezi chlapci a dívkami neexistuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících. Na rozdíl od předchozí hypotézy, ve které jsme zkoumali tlak z rodiny na žáky a žákyně směrem ke genderově stereotypnímu chování, v rámci posuzování platnosti hypotézy č. 4 se zabýváme tlaku ze strany učitelů a učitelek. Je pozitivní zprávou, že navíc pouze menšina žáků a žákyň pocíťuje tlak na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících. Domníváme se, že daná zjištěná rovnost mezi dívkami a chlapci v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům, která se nám potvrdila statistickým výpočtem chí-kvadrát, je dána profesionalitou vyučujících a jejich senzitivním přístupem, v rámci něhož se snaží ke všem studujícím přistupovat rovnocenně a s ohledem na jejich individuální potřeby.

## 9 Shrnutí výsledků výzkumu

Při statistickém vyhodnocování formulovaných hypotéz se nám potvrdily celkem 3 ze 4 hypotéz. Jedinou hypotézou, jejíž platnost se nepotvrdila, byla hypotéza č. 4, která říkala, že mezi chlapci a dívkami existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících. Předpokládáme, že absence významného rozdílu mezi chlapci a dívkami v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům je dána převládajícím senzitivním přístupem pedagogů, který zohledňuje individuální potřeby žáků a žákyň a ctí rovné příležitosti dívek a chlapců.

Statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci jsme naopak odhalili v četnosti výskytu genderových stereotypů. Zjistili jsme, že genderové stereotypy v o něco větší míře vykazují chlapci než dívky. Domníváme se přitom, že tato zjištěná diference je příčinnou odlišné genderové socializace dívek a chlapců, v rámci níž jsou chlapci v genderově stereotypním chování podporováni o něco více než dívky, a to zvláště ze strany otců, s kterým se právě chlapci přirozeně (z důvodu příslušnosti ke stejnému pohlaví) identifikují více než s matkou, a jsou tak více nakloněny k tomu, aby přijali jejich hodnoty, normy a vzorce chování.

Z výzkumu dále vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl mezi studujícími 6. a 7. ročníků a studujícími 8. a 9. ročníků v postoji vůči genderové stereotypizaci. Zjistili jsme konkrétně, že mladší žáci a žákyně mají vůči genderové stereotypizaci kladnější postoj než starší žáci a žákyně, což znamená, že mají větší sklon přijímat genderové stereotypy nekriticky. Předpokládáme, že je to dáno vyšší mírou vyspělosti a větším rozsahem nabitých znalostí a zkušeností starších žáků.

Poslední hypotézou, která se nám potvrdila, byl předpoklad, že mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů. Dovolujeme si tvrdit, že příčinnou tohoto rozdílu by mohl být odlišný přístup rodičů ke svým dcerám a synům. Z teoretické části totiž víme, že rodiče své syny podporují v genderově typickém chování více než své dcery. U těch případné odchylky od genderové typizace tolerují snáze než u synů (viz podkapitola 2.4). Navíc z dosavadních výzkumů vyplývá, že chlapci obecně pocíťují větší tlak na dodržení

společenských očekávání související s genderem a čelí větším sociálním sankcím v případě jejich nedodržení než dívky (viz podkapitola 3.4).

## Závěr

Celá tato práce byla věnována tématu genderových stereotypů. Zaměřovali jsme se přitom převážně na přítomnost a působení genderových stereotypů v prostředí školy. V teoretické části jsme čtenáře a čtenářky seznámili nejdříve se samotným fenoménem genderu a s jeho problematikou v kontextu výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Při této příležitosti jsme jim představili klíčové pojmy, které s genderovou problematikou úzce souvisí. Následně jsme je již obeznámili s oblastí stěžejní pro naši práci, tj. problematikou genderových stereotypů. V této souvislosti jsme poskytli náhled na to, jakou roli v osvojování genderových rolí a stereotypů u žáků a žákyň má škola, zejména pak vyučující, kteří v ní působí. Pevně přitom věříme, že tento náhled povede k zamyšlení se současných i budoucích učitelů, jež si tuto práci budou číst, nad jejich vlastní rolí v genderové socializaci žáků a žákyň. Praktická (výzkumná) část zkoumala problematiku genderových stereotypů z pohledu žáků a žákyň 2. stupně, kdy jsme se snažili prostřednictvím kvantitativního výzkumu zjistit, jak jsou genderové stereotypy, samotný proces genderové stereotypizace a očekávání spojená s genderem těmito žákyněmi a žáky vnímáni.

Přestože genderové stereotypy mají ve společnosti svoji funkci, tj. usnadnění komunikace mezi muži a ženami, což v minulosti přinášelo především výhody v podobě efektivnější dělby práce, dnes si čím dál více uvědomujeme, že mohou také představovat nesčetná úskalí. Ta tkví především právě v jejich přílišném zjednodušování až zkracování představ a informací o mužích a ženách, jež vedou k vytváření předsudků a přehlížení individuality jedinců. Výsledkem pak může být omezená seberealizace jedince, respektive rozvoje jeho vrozených předpokladů. Ačkoliv škola by měla být místem, kde se zažité genderové stereotypy nabourávají a přetváří, a kde se podporují naopak rovné příležitosti dívek a chlapců, jak jsme se mohli přesvědčit, sama naopak tyto stereotypy mnohdy posiluje. V teoretické části jsme si přitom ukázali, že genderové stereotypy ve škole na žáky a žákyně působí hned v několika navzájem se prolínajících rovinách, ať už se jedná o samotný koncept předmětu, výběr učiva, obsah edukačních materiálů, nebo i skladbu pedagogického sboru či způsob, jakým vyučující komunikují se studujícími. Všechny vyjmenované oblasti, ale nejen ty, mohou a bývají genderově zatížené. V rámci teoretické části jsme také čtenářkám a čtenářům představili koncept genderově citlivé pedagogiky, který představuje model spravedlivé výchovy a vzdělávání, která nelimituje rozvoj individuálních schopností, dovedností a vloh žákyň a žáků zdůrazňováním tradičních genderových rolí a stereotypů

a dělením vlastností na „typicky mužské“ a „typicky ženské“, nýbrž se snaží oslabovat vliv stereotypů a naopak vyzdvihovat individuální charakter jedinců. Doufáme přitom, že tato práce právě zvýší povědomí o genderově citlivé pedagogice, a povede současné i budoucí učitele a učitelky k zamyšlení se nad její aplikací a nad svojí vlastní mírou genderové senzitivity vůči studujícím. Rovněž očekáváme, že práce obecně zvýší povědomí o genderových stereotypích, jejich možných úskalích, a zvláště jejich vlivu na žákyně a žáky (děti a mládež).

Výzkumná část se věnovala kvantitativnímu výzkumu realizovaným formou dotazníkové šetření určených pro žáky a žákyně 2. stupně základních škol v okrese Prostějov. Podařilo se nám pro náš výzkum získat celkem 334 respondentů a respondentek. Cílem výzkumu bylo zjistit aktuální míru povědomí žáků a žákyň 2. stupně (okres Prostějov) o genderových stereotypích, míru rozšířenosti genderových stereotypů u těchto studujících, jejich postoj vůči genderové stereotypizaci a jejich míru pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se stereotypním představám o ženách a mužích ze strany rodičů a vyučujících.

Prostřednictvím dotazníkové šetření jsme u žáků a žákyň 2. stupně ZŠ v okrese Prostějov odhalili poměrně nízkou znalost pojmu genderové stereotypy, a to napříč všemi ročníky. Na základě toho jsme konstatovali, že povědomí studujících o genderových stereotypích je velmi malé. Ze zjištěných dat nám nicméně vyplynulo, že většina žáků a žákyň genderově stereotypně nesmýšlí a vůči projevům genderové stereotypizace se staví spíše záporně, respektive majoritní část dotazovaných se vyjádřila způsobem, který naznačuje, že studující povětšinou nepřijímají genderové stereotypy nekriticky, nýbrž respektují individualitu jedinců, včetně jejich chování neodpovídající všeobecně přijímaným představám o maskulinitě a feminitě. Zvláště pozitivní bylo zjištění, že procento žákyň a žáků, kteří pocíťují určitý tlak na přizpůsobení se těmto stereotypním představám ze strany rodičů a vyučujících, není nikterak vysoké.

V rámci výzkumné části jsme stanovili 4 hypotézy, které jsme vyhodnocovali pomocí statistické metody chí-kvadrátu. Nepotvrdila se nám pouze jedna z nich, a tj. hypotéza č. 4, která vyjadřovala předpoklad, že mezi chlapci a dívkami existuje statisticky významný rozdíl v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany vyučujících. Předpokládáme, že absence tohoto rozdílu je dána převládajícím spravedlivým a rovnocenným přístupem pedagogů, kteří pravděpodobně zohledňují individualitu studujících a poskytují dívkám a chlapcům rovné příležitosti. Hypotéza č. 1 predikující

existenci staticky významného rozdílu mezi dívkami a chlapci v četnosti výskytu genderových stereotypů se tedy naopak potvrdila. Domníváme se, že příčinnou této difference je odlišná genderová socializace dívek a chlapců, podobně jako v případě zjištěné různosti mezi chlapci a dívkami v míře pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů, který předpokládala hypotéza č. 3. V obou případech vykazovali vyšší míru (genderově stereotypního smýšlení v případě hypotézy č. 1 a pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderovým stereotypům ze strany rodičů v případě hypotézy č. 3) chlapci. Z provedeného výzkumu rovněž vyplynulo, že existuje statisticky významný rozdíl mezi studujícími 6. a 7. ročníků a studujícími 8. a 9. ročníků v postoji vůči genderové stereotypizaci. Zjistili jsme, že mladší žáci a žákyně se k ní staví kladněji než starší žáci a žákyně, a tedy potvrdili hypotézu č. 2. Předpokládáme, že je to dáno vyšší vyspělostí a rozsáhlejšími znalostmi a zkušenostmi starších studujících, kteří se na genderové stereotypy dívají kritičtější optikou než mladší školáci.

Přínos této práce tkví především ve zmapování aktuální míry rozšířenosti stereotypních názorů o ženách a mužích u žáků a žákyň 2. stupně ZŠ v okrese Prostějov, jež může být pro učitele a učitelky (především pro ty, jež působí na základních školách, na kterých byl výzkum prováděn) podkladem pro rozhodování o tom, jakou míru pozornosti věnovat genderové problematice ve školních vzdělávacích programech základních škol v okrese Prostějov. Jelikož bylo u studujících zjištěno velmi nízké povědomí o genderových stereotypech, domníváme se, že je žádoucí, aby tato problematika byla do kurikulárních dokumentů výše zmíněných škol jako téma více zahrnuta. Ačkoliv jsme zjistili, že dotazovaní žáci a žákyně spíše genderově stereotypně nesmýšlí, neznamená to, že není třeba o genderových stereotypech s žáky a žákyněmi mluvit a vysvětlovat je. Naopak za účelem udržení tohoto pozitivního vztahu jak u současné generace školáků, tak budoucí, je třeba genderovou senzitivitu u žáků a žákyň neustále posilovat. V případě zjištěné míry pocíťovaného tlaku na přizpůsobení se genderově stereotypním představám ze strany vyučujících a míry výskytu genderových nerovností v přístupu učitelů a učitelek (z pohledu žáků) může práce, respektive její výzkumná část, posloužit také jako zpětná vazba pro pedagogii působící na zkoumaných školách.



## Seznam použité literatury

### Literatura

BERENBAUM, Sheri A., Carol Lynn MARTIN a Diane N. RUBLE. Gender Development. In: DAMON, William a Richard M. LERNER. *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. New Jersey: John & Wiley, 2008, s. 647-681. ISBN 978-0-470-17657-3.

CROWLEY, Kevin et al. *Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking*. Psychological Science. American Psychological Society, 2001, 12(3), 258-261. ISSN 0956-7976.

ČECHOVÁ, Helena, HAJDÍKOVÁ, Lada a Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu (spolek). *Duhová příručka pro vyučující: jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany*. V Praze: Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu z.s., 2016. ISBN 978-80-88175-01-8.

DELAMONT, Sara. *Sex Roles and the School: Routledge Library Editions: Education*. 3rd ed. Oxford: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-68358-6.

ECKERT, Penelope a Sally MCCONNELL-GINET. *Language and Gender*. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. ISBN 9781107029057.

FAGOT, Beverly I., Carie S. RODGERS a Mary D. LEINBACH. Theories of Gender Socialization. In: ECKES, Thomas a Hanns M. TRAUTNER. *The Developmental Social Psychology of Gender*. New York: Psychology, 2012, s. 65-89. ISBN 0-8058-3189-4.

FRANKLIN, Leanne. *Gender: Palgrave Insights in Psychology*. 2012. London: Macmillan International Higher Education, 2012. ISBN 9780230367371.

FULTON, Cheryl L. Gender Socialization. In: SCHWARZ, Jill. *Counseling Women Across the Life Span: Empowerment, Advocacy, and Intervention*. New York: Springer Publishing Company, 2017, s. 21-38. ISBN 9780826129178.

GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. Spektrum. ISBN 80-7178-402-8.

CHODOROW, Nancy J. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. 2. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1999. ISBN 0-520-22155-9.

- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 285 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010 [i.e. 2011]. 42 s. ISBN 978-80-7372-701-7.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON, 2013. ISBN 978-80-7419-119-0.
- KALNICKÁ, Zdeňka. *Úvod do gender studies: otázky rodové identity*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7248-528-4.
- KASTEN, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006. Spektrum. ISBN 80-7367-145-X.
- KIMMEL, Michael a Amy ARONSON. *The Gendered Society Reader*. 6th ed. New York: Oxford University Press, 2016. ISBN 9780190260378.
- LEAPER, Campbell. Parenting Girls and Boys. In: BORNSTEIN, Marc H. *Handbook of Parenting: Volume 1: Children and Parenting*. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 189-226. ISBN 0-8058-3778-7.
- LEARY, Mark R. a Rick H. HOYLE. *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*. New York: The Guilford Press, 2009. ISBN 978-1-59385-647-2.
- LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. Galileo. ISBN 978-80-200-1719-2.
- MYERS, David G. et al. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:5366db90-4ca7-11e9-936e-005056827e52>
- Nadace Open Society Fund Praha. *Společnost žen a mužů z aspektu gender: [sborník studií vzniklých na základě semináře Společnost, ženy a muži z aspektu gender pořádaného Nadací Open Society Fund Praha]*. Praha: Open Society Fund, 1999. ISBN 80-238-4770-8.
- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- Průručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Edited by Irena Smetáčková. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 9788087110003.

RENZETTI, Claire M., CURRAN, Daniel J., GJURIČ, Lukáš a Univerzita Karlova. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003.

RUBLE, Diane N., Carol Lynn MARTIN a Sheri A. BERENBAUM. Gender Development. In: DAMON, William a Richard M. LERNER. *Handbook of Child Psychology: Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development*. 6th ed. New Jersey: John Wiley, 2006, s. 858-932. ISBN 0-471-27287-6.

ŘEHOŘOVÁ, Pavla, ŠTICHHAUEROVÁ, Eva a JOKL, Jindřich. *Genderová problematika v praxi: komparace vyspělých tržních ekonomik a ČR: monografie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. 185 s. ISBN 978-80-7372-651-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Gender a osobnost člověka. In: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005a. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Gender a školství. In: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005b. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena et al. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Iniciativa Společenství EQUAL. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.

STRNADLOVÁ, Alice a Katedra pedagogické a školní psychologie. *Problematika genderu v základních školách: studijní text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-198-5.

TERMAN, Lewis M. a Catharine Cox MILES. *Sex and Personality: Studies in Masculinity and Femininity*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1936. ISBN 9780598835963.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

ZÁBRODSKÁ, Kateřina. *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009. 197 s. Průhledy; sv. 7. ISBN 978-80-200-1752-9

## Elektronické zdroje

BABANOVÁ, Anna a Josef MIŠKOLCI. Genderově citlivá výchova: Kde začít?: Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi [online]. Praha: Žába na prameni, o. s., 2007 [cit. 2021-04-15]. ISBN 978-80-239-8798-0. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SO533/um/Genderove\\_citliva\\_vychova\\_Kde\\_zacit.pdf?lang=en](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SO533/um/Genderove_citliva_vychova_Kde_zacit.pdf?lang=en)

BAUER, Patricia J. a Molly J. COYNE. *When the Name Says it All: Preschooler's Recognition and Use of the Gendered Nature of Common Proper Names*. Social Development [online]. Oxford: Blackwell Publishing, 28 April 2006n. 1., 6(3), 271-291 [cit. 2021-02-03]. ISSN 1467-9507. Dostupné z: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00106.x?saml\\_referrer=](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00106.x?saml_referrer=)

BEAUVOIR, Simone de. *The Second Sex* [online]. Reed. ed. New York: Vintage Books, 2011 [cit. 2021-01-18]. ISBN 978-0-307-81453-1. Dostupné z: [https://libcom.org/files/1949\\_simone-de-beauvoir-the-second-sex.pdf](https://libcom.org/files/1949_simone-de-beauvoir-the-second-sex.pdf)

BORGONOVİ, Francesca, Alessandro FERRARA a Soumaya MAGHNOUJ. *The gender gap in educational outcomes in Norway: OECD Education Working Paper No. 183*. EDU/WKP (2018)19 [online]. Paris: OECD, 2018 [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)19&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)19&docLanguage=En)

BRZYBOHATÁ, Anna. *Mužů za katedrami pravidelně ubývá. Učitele odrazují od školství stereotypy*. IDNES.cz [online]. Praha: MAFRA, 2020, 19. července 2020 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skoly-skolky-ucitele-ucitelky-pocet.A200709\\_105551\\_domaci\\_brzy](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skoly-skolky-ucitele-ucitelky-pocet.A200709_105551_domaci_brzy)

CAMPBELL, Anne, Louisa SHIRLEY a Lisa CAYGILL. *Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables?* British Journal of Psychology. The British Psychological Society, 2002, (93), 203-217. ISSN 2044-8295. Dostupné z: [doi:10.1348/000712602162544](https://doi.org/10.1348/000712602162544)

CAMPBELL, Anne, Louisa SHIRLEY a Julia CANDY. *A longitudinal study of gender-related cognition and behaviour*. Developmental Science. John & Wiley, 2004, 7(1), 1-9. ISSN 1467-7687. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-7687.2004.00316.x

ČSÚ [Český statistický úřad]. *Učitelé v regionálním školství a jejich mzdy v roce 2018* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019, 28. 2. 2020 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/134650497/230066-20.pdf/ed629773-c112-412c-89b0-dfc90e4c6278?version=1.0>

ČSÚ [Český statistický úřad]. *Zaostřeno na ženy a muže 2019: Genderové statistiky* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019, 31. 12. 2019 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91605937/30000219.pdf/37f2f393-e22e-421c-b5c9-4f21e2a7a74f?version=1.3>

DIAMOND, Milton. *Sex and Gender are Different: Sexual Identity and Gender Identity are Different*. Clinical Child Psychology and Psychiatry [online]. SAGE Publications, 2002, July 1, 7(3), 320-334 [cit. 2021-02-08]. ISSN 1461-7021. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1359104502007003002>

EAGLY, Alice H. a Maureen CROWLEY. *Gender and Helping Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature*. Psychological Bulletin [online]. West Lafayette: American Psychological Association, 1986, 100(3), 283-308 [cit. 2021-03-10]. ISSN 0033-2909. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.4047&rep=rep1&type=pdf>

EINARSSON, Charlotta a Kjell GRANSTRÖM. *Gender-biased Interaction in the Classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil*. Scandinavian Journal of Education Research. Taylor & Francis, 2002, 46(2), 117-127. ISSN 1470-1170. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1080/00313830220142155>

ENGLAND, Dawn Elizabeth, Lara DESCARTES a Melissa A. COLLIER-MEEK. *Gender Role Portrayal and the Disney Princesses*. Sex Roles [online]. New York City: Springer, 2011, 10 February 2011, (64), 555-567 [cit. 2021-02-21]. ISSN 1573-2762. Dostupné z: doi:10.1007/s11199-011-9930-7

FINE, Cordelia. *Delusions of Gender: The Real Science Behind Sex Differences* [online]. PDF. London: Icon Books Ltd, 2012 [cit. 2021-02-02]. ISBN 978-1-84831-397-2. Dostupné z: [https://sexnotgender.files.wordpress.com/2014/02/fine\\_cordelia\\_delusions-of-gender.pdf](https://sexnotgender.files.wordpress.com/2014/02/fine_cordelia_delusions-of-gender.pdf)

GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří KUBIČKA. *Identita a gender*. Konfrontace: časopis pro psychoterapii [online]. Hradec Králové, 2004, 15(1), 51-56 [cit. 2021-02-05]. ISSN 0862-8971. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/psychoterapie/issue/download/773/374>

HOFFMAN, Curt a Nancy HURST. *Gender Stereotypes: Perception or Rationalization?* *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. Alberta: American Psychological Association, 1990, 58(2), 197-208 [cit. 2021-02-28]. ISSN 0022-3514. Dostupné z: [https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/%CE%92310/Hoffman%20&%20Hurst%2090\\_rationalization%20stereotypes.pdf](https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/%CE%92310/Hoffman%20&%20Hurst%2090_rationalization%20stereotypes.pdf)

JARKOVSKÁ, Lucie a Kateřina LIŠKOVÁ. *Genderové aspekty českého školství*. Sociologický časopis [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008, 44(4), 683-701 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2008/04/04.pdf>

JEWELL, Jennifer A. a Christia Spears BROWN. *Relations Among Gender Typicality, Peer Relations, and Mental Health During Early Adolescence*. *Social Development* [online]. New Jersey: John Wiley, 2014, February 2014, 23(1), 137-156 [cit. 2021-03-11]. ISSN 1467-9507. Dostupné z: [doi:10.1111/sode.12042](https://doi.org/10.1111/sode.12042)

JONES, Susanne M. a Kathryn DINDIA. *A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom*. *Review of Educational Research* [online]. Sage Publications, 2004, 74(4), 443-471 [cit. 2021-02-16] ISSN 1935-1046. Dostupné z: [doi:10.3102/00346543074004443](https://doi.org/10.3102/00346543074004443)

KANGETHE, Ngigi S., Karuti S. LYRIA a Amutabi M. NYAMANGA. *The gender socialization question in education: influence on boys' and girls' academic achievement*. *European Scientific Journal* [online]. Almeria: European Scientific Institute, 2014, July 2014, 10(19), 279-294 [cit. 2021-02-18]. ISSN 1857-7431. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.941.6206&rep=rep1&type=pdf>

Karyotyp [online]. In: *ABZ.cz: slovník cizích slov* [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: [https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi\\_slovo=karyotyp&typ\\_hledani=prefix](https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=karyotyp&typ_hledani=prefix)

KNOTKOVÁ, Blanka, Irena SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ a Jana Decarli VALDROVÁ. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic: Jak zjistit, zda učebnice nepodává stereotypní obraz žen a mužů?* [online]. Praha, 2004 [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: [http://www.rovnopravnost.cz/images/redaktor/491e2-prirucka\\_ucebnice.pdf](http://www.rovnopravnost.cz/images/redaktor/491e2-prirucka_ucebnice.pdf)

KRIŠOVÁ, Dagmar. Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2019, listopad 2019, 7(2), 32-46 [cit. 2021-04-09]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [doi:https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.02](https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.02)

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Gender ve vzdělávací oblasti člověk a společnost* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2021-04-05]. ISBN 978-80-7464-417-7. Dostupné z: [https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF\\_Labischova\\_Gracova\\_Gender.pdf](https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Labischova_Gracova_Gender.pdf)

LEAPER, Campbell a Christia Spears BROWN. Sexism in Schools. In: LIBEN, Lynn S. a Rebecca S. BIGLER. *Child Development and Behavior: The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* [online]. San Diego: Elsevier, 2014, s. 190-214 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-0-12-411582-8. ISSN 0065-2407. Dostupné z: [doi:http://dx.doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001](http://dx.doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001)

MARTIN, Carol Lynn a Charles F. HALVERSON. *A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children*. *Child Development* [online]. New Jersey: Wiley, 1981, 4 Dec 1981, 52(4), 1119-1134 [cit. 2021-02-24]. ISSN 1467-8624. Dostupné z: [doi:https://doi.org/10.2307/1129498](https://doi.org/10.2307/1129498)

MŠMT. Gender a vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, c2013 – 2021 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu>

Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy], 2013, 24. 9. 2013 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31791?highlightWords=stav+genderov%C3%A9+rovnosti>

SKINNER, Olivenne D. et al. *Gender Typicality, Felt Pressure for Gender Conformity, Racial Centrality, and Self-Esteem in African American Adolescents*. *Journal of Black Psychology* [online]. Association of Black Psychologists, 2018, March 23, 2018, 44(3), 195-218 [cit. 2021-03-11]. ISSN 1552-4558. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1177/0095798418764244>

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni* [online]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2005c [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP\\_SVP/um/Genderove\\_aspekty\\_prechodu\\_zaku\\_a\\_zakyn\\_mezi\\_vzdelavacimi\\_stupni.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_zaku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf)

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?* *Pedagogická orientace* [online]. Praha, 2013, 4. 9. 2013, 23(5), 717-733 [cit. 2021-02-16]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:[10.5817/PedOr2013-5-717](https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-717)

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Žákovské představy o genderových rozdílech*. In: *Plzeň - 2006: Sborník příspěvků 14. konference České asociace pedagogického výzkumu*. [online]. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2006, 2006, s. 1-10 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2006/2b\\_smet%C3%A1%C4%8Dkov%C3%A1.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2006/2b_smet%C3%A1%C4%8Dkov%C3%A1.pdf)

SPENCER, Steven J., Claude M. STEELE a Diane M. QUINN. *Stereotype Threat and Women's Math Performance*. *Journal of Experimental Social Psychology* [online]. Academic Press, 1999, 35(1), 4-28 [cit. 2021-03-09]. ISSN 0022-1031. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>

SWIM, Janet K. *Perceived Versus Meta-Analytic Effect Sizes: An Assessment of the Accuracy of Gender Stereotypes*. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. Pennsylvania: American Psychological Association, 1994, January 1994, 66(1), 21-36 [cit. 2021-03-04]. ISSN 0022-3514. Dostupné z: doi:[10.1037/0022-3514.66.1.21](https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.21)

ŠÁRA, Filip. *Ministerstvo školství bojuje proti genderové nerovnosti. Dotknout se to může i učebnic*. *Novinky.cz* [online]. Praha: Seznam.cz, 2021, 9. 2. 2021 [cit. 2021-03-30]. ISSN 1213-0702. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/ministerstvo-skolstvi-bojuje-proti-genderove-nerovnosti-dotknout-se-to-muze-i-ucebnic-40350322?fbclid=IwAR1E5GLMG-m8Govhi5lyS->



3TLamMxumdsGa7xECJWtCv1AkBrrjdHQPbVMU#dop\_ab\_variant=0&dop\_source\_zone\_name=novinky.sznhp.box&dop\_req\_id=SzWrmtKINs9-202102091952&source=hp&seq\_no=4&utm\_campaign=&utm\_medium=z-boxiku&utm\_source=www.seznam.cz

RAHILLY, Elizabeth P. *The Gender Binary Meets the Gender-Variant Child: Parents' Negotiations with Childhood Gender Variance*. GENDER & SOCIETY [online]. Santa Barbara: SAGE Journals, 2015, 3(29), 338-361 [cit. 2021-02-03]. ISSN 1552-3977. Dostupné z: doi:10.1177/0891243214563069

RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2021, leden 2021 [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

Úřad vlády ČR. *Zpráva za rok 2018 o rovnosti žen a mužů* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 2019, srpen 2019 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Material---Zprava-za-rok-2018-o-rovnosti\\_FINAL.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Material---Zprava-za-rok-2018-o-rovnosti_FINAL.pdf)

# Příloha

## Dotazník: Vnímání genderových stereotypů

Vážení žáci a žákyně,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníkového šetření k mé diplomové práci, která se zaměřuje na vnímání genderových stereotypů u žáků 2. stupně ZŠ.

Prosim Vás o svědomité vyplnění dotazníku. Vaše odpovědi mi pomohou zjistit míru rozšířenosti stereotypních názorů u ženách a mužích u žáků 2. stupně ZŠ v okrese Prostějov.

Dotazník JE ANONYMNÍ a veškeré údaje v něm zaznamenané budou použity výhradně jen pro výzkumné účely mé diplomové práce.

Všechny otázky obsažené v dotazníku jsou povinné. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 12 minut.

Předem Vám velice děkuji za Váš čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Bc. Lucie Vaňková, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

\* Povinné

1. Pohlaví: \*

žena

muž

2. Ročník: \*

6.

7.

8.

9.

4/25/2021

### Pojem genderové stereotypy

3. Setkal(a) ses někdy s pojmem genderové stereotypy? \*

Ano

Ne

4. Kde ses s tímto pojmem setkal(a)? \*

škola

rodina

média (televize, noviny, internet)

Jiné

5. Vlastními slovy vysvětlí, co tento pojem podle Tebe znamená. Uved konkrétní příklad genderového stereotypu. \*

4/25/2021

4/25/2021

### Představy o feminitě a maskulinitě

6. Popiš, jaká by podle Tebe měla být žena: \*

7. Popiš, jaký by podle Tebe měl být muž: \*

4/25/2021

8. Vyber, pro koho jsou podle Tebe tyto povahové vlastnosti typické. Je možné zvolit pouze jednu odpověď. \*

	Žena	Muž	Oba
Agresivita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Citlivost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umělecká nadanost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soutěživost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Starostlivost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Statečnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jemnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nelogičnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poslušnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyzická síla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozumnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4/25/2021

10. Vyber, kdo by podle Tebe měl v domácnosti vykonávat tyto činnosti. Je možné zvolit pouze jednu odpověď. \*

	Žena	Muž	Oba
Finanční zabezpečování rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Péče o děti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praní prádla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Žehlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oprava spotřebičů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umývání auta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zalévání květin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaření	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sečení trávy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vynášení odpadků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytírání podlahy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úklid garáže	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4/25/2021

## Genderové role

9. Vyber, kdo by podle Tebe měl ideálně vykonávat tato povolání. Je možné zvolit pouze jednu odpověď. \*

	Žena	Muž	Oba
Učitel/ka v mateřské škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poslanec / Poslankyně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Řidič/ka nákladního auta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdravotní bratr / sestra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kadeřník / Kadeřnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Automechanik / Automechanička	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IT programátor/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hasič/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manažer/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vychovatel/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uklízeč/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voják / Vojáčka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Módní návrhář/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4/25/2021

## Vnímání genderových stereotypů

11. Na škále zvol, nakolik souhlasíš s následujícími výroky... \*

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Muži by měli vydělavat více peněz než ženy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kluci jsou zlobivější než holky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouze holky by se měly naučit vařit, kluci nemusí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muži jsou lepší řidiči.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muži jsou chytřejší než ženy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kluci jsou ve sportu lepší než dívky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muži/kluci jsou v logickém a technickém myšlení lepší než holky/ženy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vedoucí funkce by měli zastávat jen muži.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4/25/2021

Postoj žáků vůči genderové stereotypizaci

12. Na škále zvol, nakolik souhlasíš s následujícími výroky... \*

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Lidé by si měli vybírat povolání podle toho, co je baví a v čem jsou dobří, bez ohledu na to, jestli je daná práce obecně považována za "ženskou" nebo "mužskou".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je v pořádku, když muž jde na mateřskou dovolenou místo ženy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Není nic špatného na tom, když kluk/muž pláče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je v pořádku, když si kluk hraje s panenkami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevidím nic špatného na tom, když se holka zajímá o motorky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je v pořádku, když žena nechce založit rodinu, a chce se na místo toho věnovat kariéře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stereotypy o holkách (např. "Holky se lehce rozpláčou.") neplatí pro všechny holky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stereotypy o ženách (např. "Ženy se do politiky nehodí.") mohou ženy ovlivnit při jejich volbě povolání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stereotypy o klucích (např. "Pečení dortů není nic pro kluky.") mohou kluky ovlivnit při jejich volbě zájmů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4/25/2021

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Stereotypy o holkách a klucích (např. "Kluci nepláčou." nebo "Holky na matiku nejsou.") mohou být škodlivé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Ke stereotypům o ženách a mužích se stavím... \*

- kladně
- záporně
- Je mi to jedno.
- Nevím.

4/25/2021

4/25/2021

Gender v rodině

14. Jaké koničky si tvoji rodiče přáli/přejí, abys dělal(a)? \*

15. Pokračování otázky č. 14: Brali/berou přitom v potaz i Tvoje přání? \*

- Ano
- Ne

16. Myslíš si, že by tví rodiče byli neradi, kdyby ses věnoval(a) aktivitám, které jsou obecně chápány jako vhodné spíše pro opačné pohlaví? \*

- Ano
- Ne
- Nevím

17. Měl(a) jsi někdy pocit, že tě rodiče tlačí k určité činnosti jenom proto, že jsi holka/kluk? \*

- Ano
- Ne
- Nevím

4/25/2021

18. Stalo se ti někdy, že tě rodiče odrazovali od něčeho jenom proto, že to nepovažovali za vhodné pro tvoje pohlaví? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

19. Myslíš si, že si tví rodiče někdy přáli, aby ses choval(a) „více jako kluk“ nebo „více jako holka“? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

4/25/2021

25. Máš pocit, že jsou chlapci v některých předmětech znevýhodněni? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

26. Pokračování otázky č. 25: objasni, v jakých předmětech jsou podle Tebe znevýhodněni. \*

27. Měl(a) jsi někdy pocit, že tě učitel/učitelka tlačí k určité činnosti jenom proto, že jsi holka/kluk? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

28. Měl(a) jsi někdy pocit, že tě učitel odrazovali od něčeho jenom proto, že to nepovažovali za vhodné pro tvoje pohlaví? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

4/25/2021

## Gender v přístupu učitelů

20. Máš pocit, že se učitelé/učitelky chovají jinak k holčkám a jinak ke klukům? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

21. Máš pocit, že učitelé/učitelky jedno pohlaví občas zvýhodňují před druhým? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

22. Pokračování otázky č. 21: objasni, jaké pohlaví je podle Tebe zvýhodňováno a v čem? \*

23. Máš pocit, že jsou dívky v některých předmětech znevýhodněny? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

24. Pokračování otázky č. 23: objasni, v jakých předmětech jsou podle Tebe znevýhodněny? \*

4/25/2021

29. Stalo se ti někdy, že učitel/učitelka vyjádřil(a) nesouhlas s tvým chováním výrokem jako "tohle kluci/holky nedělají" nebo "tak se nechová správný/správná kluk/holka"? \*

- Ano  
 Ne  
 Nevím

Microsoft tento obsah neovládá ani neschválí. Data, která odešlete, se pošlou vlastními formuláři.

 Microsoft Forms

4/25/2021

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Lucie Vaňková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra společenských věd
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název závěrečné práce:</b>	Genderové stereotypy a jejich vnímání u žáků 2. stupně ZŠ
<b>Název závěrečné práce v angličtině:</b>	Gender stereotypes and their perception in pupils of lower secondary school
<b>Anotace závěrečné práce:</b>	Diplomová práce se zabývá tématem genderových stereotypů a jejich vnímáním žáky a žákyněmi 2. stupně. Práce se dělí na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je poskytnout přehled o problematice genderových stereotypů, a to zejména v kontextu školství. Cílem empirické části je zmapovat rozšířenost genderově stereotypních názorů u žáků a žákyň 2. stupně ZŠ v okrese Prostějov.
<b>Klíčová slova:</b>	Gender, genderové stereotypy, genderová socializace, genderové role, genderově citlivá pedagogika, feminita, maskulinita, genderová identita, pohlavní identita
<b>Anotace závěrečné práce v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the topic of gender stereotypes and their perception by lower secondary students. The thesis consists of theoretical part and empirical part. The aim of the theoretical part is to provide an overview of the issue of gender stereotypes, especially in the context of education. The aim of the empirical part is to map the prevalence of gender stereotypical opinions among lower secondary students in the district of Prostějov.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Gender, gender stereotypes, gender socialization, gender roles, gender sensitive pedagogy, femininity, masculinity, gender identity, sex identity
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1 příloha: dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	129 s.
<b>Jazyk práce:</b>	čeština