

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Bakalářská práce

Daniela Havránková

Pohledy pedagogů a žáků na gender ve vzdělávání na 2. stupni ZŠ

Olomouc 2022

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použitých pramenů na konci práce.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce, Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D., za jeho cenné rady a připomínky, které mi během psaní této práce poskytl. Dále děkuji mým nejbližším za podporu a v neposlední řadě také všem respondentům, kteří byli ochotni vyplnit můj dotazník pro výzkumnou část práce.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 1 Gender | 7 |
| 1.1 Gender a pohlaví | 7 |
| 1.2 Feminita a maskulinita | 8 |
| 2 Vymezení souvisejících pojmů | 10 |
| 2.1 Genderové role | 10 |
| 2.2 Genderová identita | 10 |
| 2.3 Genderová socializace | 11 |
| 2.4 Genderové stereotypy | 12 |
| 3 Gender ve vzdělávání | 14 |
| 3.1 Dívky a chlapci ve vzdělávání | 14 |
| 3.2 Učitelé a učitelky ve vzdělávání | 17 |
| 3.3 Přístup učitelek a učitelů k chlapcům a dívkám ve vzdělávání | 18 |
| 3.4 Gender v učivu a učebnicích | 19 |
| 3.5 Uspořádání prostoru školy | 21 |
| 3.6 Genderově citlivé vzdělávání | 21 |
| 3.7 Oddělené vzdělávání | 24 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 28 |
| 4 Metodologie | 28 |
| 4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu | 28 |
| 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy | 28 |
| 4.3 Výzkumná metodika | 29 |
| 4.4 Výzkumný vzorek | 30 |
| 5 Vyhodnocení dotazníkového šetření | 32 |
| 5.1 Vyhodnocení odpovědí | 32 |
| 5.2 Vyhodnocení hypotéz | 49 |
| 5.3 Shrnutí výzkumu | 56 |
| Závěr | 58 |
| Seznam použitých pramenů | 60 |

| | |
|-----------------------------|----|
| Seznam zkratk..... | 63 |
| Seznam grafů..... | 64 |
| Seznam příloh..... | 66 |
| Příloha č. 1: Dotazník..... | 67 |
| Anotace..... | 74 |

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou genderu ve vzdělávání. Oblast genderu je v dnešní době velmi aktuálním tématem. Konkrétně genderem ve vzdělávání jsem se rozhodla zabývat z toho důvodu, že se jedná o relativně nový jev, a tudíž tato oblast, zvláště v České republice, dle mého názoru stále není dostatečně prozkoumána.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části práce je popsat problematiku genderu ve vzdělávání. V první kapitole teoretické části představím, co je to gender, jak a kdy tento pojem vznikl. Dále vysvětlím, jaký je rozdíl mezi genderem a pohlavím a uvedu odlišná pojetí genderu a pohlaví různými autory. Dále zde objasním pojmy feminita a maskulinita, které se s genderem významně pojí.

V další kapitole představím a popíšu klíčové termíny, které souvisí s tématem práce. Jedná se o pojmy genderová role, genderová identita, genderová socializace a genderové stereotypy. Nejprve definuji pojmy role, identita, socializace a stereotypy z obecného hlediska a poté v souvislosti s genderem. U jednotlivých termínů uvedu také konkrétní příklady.

Třetí kapitola je pro teoretickou část práce klíčová, neboť se zde už konkrétně budu zabývat genderem ve vzdělávání. Nejprve vysvětlím, co to vzdělávání je, poté charakterizuji specifika vzdělávání dívek a chlapců. Posléze popíšu, kolik je učitelek žen a učitelů mužů na různých stupních vzdělávání a jaké obvykle vyučují předměty. Dále objasním přístup učitelů a učitelek k dívkám a chlapcům ve vzdělávání – tedy například komu se v hodinách více věnují, jak žáky a žákyně rozdělují, jak je oslovují a podobně. Rovněž zde popíšu, jak je gender zobrazován v učivu a učebnicích, dále které prostory jsou ve škole formálně či neformálně rozděleny na ženské a mužské. Část této kapitoly se bude věnovat genderově citlivému vzdělávání a bude zde rovněž popsáno, jakými způsoby je genderová rovnost ve vzdělávání v České republice podporována. Poslední část kapitoly se bude zabývat odděleným vzděláváním chlapců a dívek.

Praktická část práce bude realizovaná kvantitativním výzkumem metodou dotazníkového šetření. Dotazníky budou určeny vyučujícím, žákyním a žákům 2. stupně dvou základních škol v městě Hlučín v okrese Opava. Hlavním cílem výzkumu i celé práce je zjistit, jak vnímají učitelé, učitelky, žákyně a žáci na 2. stupni základních škol problematiku genderu ve vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Gender

Pojem gender můžeme do češtiny přeložit jako rod či sociální pohlaví (Janošová, 2008, s. 40). Nejčastěji se však i v českém prostředí používá anglický výraz gender, neboť český překlad rod požívají specialisté v jiných smyslech (Jandourek, 2009, s. 109–110).

Nutnost vymezit gender nastala ve 20. století, kdy docházelo jednak k rozvoji feministických hnutí, ale také společenskovědních oborů jako je sociologie, antropologie nebo psychologie, které se začaly zabývat otázkami nerovností mezi ženami a muži (Pavlík in Smetáčková, 2006, s. 9). Termín gender ve smyslu ženského a mužského chování a sebeprožívání zavedl v roce 1955 J. Money, který jej využil ve svém článku pro vymezení ženské a mužské identity (Janošová, 2008, s. 41).

1.1 Gender a pohlaví

Nejprve je nutné odlišit pojmy gender a pohlaví, které si lidé často zaměňují, případně je vůbec nerozlišují. Tyto dva pojmy vymezila začátkem 70. let 20. století britská socioložka Ann Oakley (Jarkovská, 2013, s. 15). Podle ní je gender termín psychologicko-kulturní a pohlaví naopak pojem biologický (Oakley, 2000, s. 121).

Gender definuje jako „*sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa, působení gender ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné*“ (Oakley, 2000, s. 11–12).

Fafejta (2004, s. 30) popisuje pohlaví jako jakousi naši přirozenost. Udává příklad, že pro ženu je přirozené rodit děti. V naší kultuře by však málo kdo řekl, že se jedná o její povinnost. Skutečnost, že se od ženy očekává, že porodí dítě, vyplývá z genderu. Gender tedy popisuje jako „*kulturní a sociální stereotypy a očekávání, které se pojí k jednotlivým pohlavím*“ (Fafejta, 2004, s. 30).

Podle Janošové (2008, s. 38–40) se pojem gender váže k sociálním a kulturním odlišnostem mezi ženami a muži, které se v čase, kulturách a společnostech mění. Naopak termín pohlaví se pojí s rozdíly biologickými, které se vyvíjí konstantně.

Jandourek (2009, s. 109) poznamenává, že „*gender označuje nikoli biologické, ale sociální aspekty pohlaví*“ (Jandourek, 2009, s. 109).

Hartl a Hartlová (2015, s. 176) definují gender jako „*soubor sociokulturně vytvořených sociálních rolí spojených s příslušností k biologickému pohlaví*“. Pohlaví naopak označují jako „*biologický sexuální dimorfismus*“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 413) a jedná se o „*rozlišení samčích a samičích jedinců podle pohlavních orgánů, případně sekundárních pohlavních znaků*“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 413). Konkrétně genetické pohlaví se stanovuje dle pohlavních chromozomů X a Y, přičemž u mužů se nachází jeden chromozom X a jeden Y a u žen se objevují dva chromozomy X (Hartl a Hartlová, 2015, s. 413).

Odlišnost mezi genderem a pohlavím můžeme shrnout jednoduše tak, že „*novorozeně se rodí s pohlavím a rozvíjí gender*“ (Giddens a Sutton, 2013, s. 555).

Není však jasné, jak moc velký vliv má na odlišné chování žen a mužů gender a nakolik jsou tyto rozdíly určeny pohlavím. Existují rozdílné názory a interpretace. Někteří zastávají názor, že toto rozdílné chování obou pohlaví je dáno biologicky. Druhý přístup klade důraz na učení se genderovým rolím prostřednictvím socializace. Posledním možným vysvětlením je, že gender i pohlaví jsou vytvářeny společností, a tudíž ani jedno nemá základ v biologii (Giddens a Sutton, 2013, s. 554).

1.2 Feminita a maskulinita

Gender zahrnuje jak odlišnosti mezi ženami a muži, tak jednotlivé různosti ve feminitě a maskulinitě mezi oběma pohlavími (Lippa, 2009, s. 168). Feminitu můžeme přeložit jako „ženskost“ a maskulinitu naopak jako „mužnost“ (Janošová, 2008, s. 40).

Od muže se například očekává, že bude soupeřivý, ambiciózní, nezávislý, pracovitý, technicky zdatný a mezi jeho zájmy bude patřit sport. Také by se měl umět prosazovat a ovládat své city. U ženy se naopak předpokládá, že bude spíše pasivní a závislá na druhých lidech. Dále se

očekává citové a romantické založení, vyšší plačtivost, přičemž pro ni není jednoduché ovládat své city. Žena by se také měla starat o svůj vzhled a ráda pečovat o druhé. Na rozdíl od muže se u ženy neočekává přílišný zájem o techniku (Renzetti a Curran, 2003, s. 20). Tyto typicky mužské či ženské vlastnosti se nazývají genderové stereotypy a podrobněji je rozeberu v další kapitole.

Biologicky dané pohlaví, tedy muž a žena, se nemusí vždy slučovat s pohlavím sociálním – maskulinitou a feminitou a je nutné je od sebe rozlišovat. U některých mužů mohou převažovat femininní znaky chování a u některých žen naopak maskulinní prvky (Renzetti a Curran, 2003, s. 20). Tito lidé se nemusí ve svém těle cítit dobře, a proto se oblékají a žijí tak, jak by se spíše očekávalo od genderu druhého pohlaví (Giddens a Sutton, 2013, s. 554). Tyto jedince, jejichž biologické pohlaví se neshoduje s jejich genderovou identitou označujeme jako transgender. To ovšem není jediná možnost. Osoby se například nemusí identifikovat s žádným genderem, odmítnout gender, dále se mohou pohybovat mezi různými gendery či patřit k několika genderům (Zevallos, 2014).

Dalším důležitým pojmem je také intersexualita, kdy jedinec získá kombinaci znaků obou pohlaví, tedy například ženských a mužských genitálií, hormonů, pohlavních orgánů, gonád či chromozomů (Zevallos, 2014). Jako příklad můžeme uvést poruchu chromozomů zvanou Turnerův syndrom, kdy člověk získá chromozom X0. Z toho důvodu jejich tělo neprodukuje mužské ani ženské pohlavní hormony. Vnější pohlavní orgány těchto jedinců připomínají ženské orgány, zároveň však nemají vnitřní pohlavní ústrojí žen. Tito lidé se chovají a vypadají spíše jako ženy, mívají femininní vlastnosti a často jsou také vedeni k dívčí genderové identitě (Smetáčková in Smetáčková a Vlková, 2005, s. 18).

2 Vymezení souvisejících pojmů

Pro mou práci je dále podstatné vymezit si klíčové termíny jako jsou genderové role, genderová identita, genderová socializace a genderové stereotypy.

2.1 Genderové role

Rolí se rozumí „*chování, které je pro jedince v určitém postavení či situaci vhodné, očekávané a žádoucí, případně je pro ně dána konkrétní společenská norma*“ (Hartl, 2004, s. 230). Každý člověk hraje současně několik rolí. Například žena může být zároveň matkou, dcerou, sestrou, kamarádkou, učitelkou, pacientkou a tak dále (Jarkovská in Smetáčková a Vlková, 2005, s. 28).

Konkrétně genderová role je „*souhrnem představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou i popisem obecně sdílených přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být*“ (Janošová, 2008, s. 41). Jedná se tedy například o to, jak by se ženy a muži měli oblékat, chovat nebo myslet či jaké by měli mít partnerské vztahy. Tato očekávání určuje konkrétní společnost a jedinec je přijímá skrze socializaci (Babanová a Miškolci, 2007, s. 149). Součástí genderové role mohou být také vnější prvky, se kterými daná osoba nesouhlasí, ale přesto se projevují, například v důsledku působení sociální konformity. To znamená, že některé části naší genderové role se nemusí shodovat naším sebepojetím (Janošová, 2008, s. 42).

2.2 Genderová identita

Obecně lze identitu označit jako sebeuvědomění, které je relativně neměnné (Smetáčková in Smetáčková a Vlková, 2005, s. 19). Můžeme ji definovat jako „*hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní komunity*“ (Jandourek, 2012, s. 106). Patří zde rovněž „*hodnoty, jimž jedinec věří a na kterých zakládá smysl svého života*“ (Jandourek, 2012, s. 106). Jedná se také o „*ztotožnění jedince se svými životními rolími*“ a „*prožívání příslušnosti k větším či menším společenským celkům*“ (Jandourek, 2012, s. 106).

Konkrétně genderovou identitou rozumíme „*pocit jedince, že patří k jedné ze skupin, k mužům nebo k ženám*“ (Oakley, 2000, s. 122). „*Je vnitřní a ryze privátní složkou lidské osobnosti. Tvoří ji genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní*“ (Janošová, 2008, s. 42).

Jedinec tedy sám sebe přiřadí k některému genderu (Babanová a Miškolci, 2007, s. 148). Genderová identita se formuje v průběhu prvních dvou let života dítěte a potom už ji lze jen velmi těžko a se závažnými riziky změnit (Oakley, 2000, s. 125).

Genderová identita úzce souvisí s genderovými rolami, neboť se jedná o určité části genderové role, se kterými se jedinec ztotožňuje a korespondují s jeho sebepojetím (Janošová, 2008, s. 42). Genderovými rolami tedy rozumíme skutečnost, zda jedinec žije jako žena či muž a genderovou identitou, jestli se daná osoba cítí jako žena nebo muž (Oakley, 2000, s. 126). Pro projevení jedinečné genderové identity člověka je ovšem nutné, aby tyto individuální projevy daná společnost připouštěla (Janošová, 2008, s. 42), neboť to, jakou genderovou identitu si daný jedinec zvolí, se pojí s očekáváním společnosti a s postihy za jejich neakceptování (Babanová a Miškolci, 2007, s. 148). Genderová identita jedince je budována prostřednictvím socializace (Smetáčková a Vlková, 2005, s. 10).

2.3 Genderová socializace

Obecně můžeme socializaci definovat jako celoživotní proces, při kterém dochází k „osvojování si norem, zvyků, idejí, hodnot, tradic, jazyka, symbolů a sociálních rolí v dané společnosti“ (Jandourek, 2012, s. 208).

Konkrétně genderová socializace souvisí s genderovými rolami, jelikož se jedná o „osvojování si genderových rolí s pomocí aktérů, jako jsou rodina, škola a média“ (Giddens a Sutton, 2013, s. 574). „Tyto role se vážou na biologické pohlaví dítěte a jejich správné osvojení představuje nezbytnou podmínku pro fungování rodiny i pro výchovu dalších generací, a tedy pro reprodukci společnosti“ (Jarkovská, 2013, s. 27).

S genderovou socializací se děti setkávají již od narození a učí se takovému chování, které se shoduje s jejich pohlavím (Giddens a Sutton, 2013, s. 574). Rodiče své malé dcery oblékají do jemných odstínů, typickou barvou je růžová. Jejich oblečení bývá ozdobeno volánky, srdíčky či květinami. Malé dívky nosí také čelenky a náušnice. Naopak chlapci jsou oblékáni do tmavších barev jako je modrá. Typickými potisky jejich oblečení jsou auta či fotbalový míč (Renzetti a Curran, 2003, s. 108–109).

Jinak probíhá také interakce rodičů s dívkami a chlapci. Matky například často vychovávají chlapce k samostatnosti, a naopak dívky spíše chrání a nenechávají je dělat věci samotné. Rodiče také mají mnohdy tendenci zadávat svým dětem rozdílné úkoly v domácnosti, kdy chlapci dejme tomu vynášejí odpadky a dívky umývají nádobí (Oakley, 2000, s. 132–133).

V průběhu socializace má velký význam dětská hra, která významně ovlivňuje budoucí dospělý život dívek a chlapců. Jestliže si dívky často hrají na maminky a hospodyňky s hračkami jako jsou kočárky, panenky, náčiní na úklid či vaření, v dospělosti přirozeně přijmou roli hospodyň, pečovatelek a matek. Chlapci, kteří si hrají s typicky klučíckými hračkami jako jsou auta, zbraně či nářadí a jejichž rodiče jim nedovolují si hrát s typicky dívčími hračkami jako jsou panenky, mohou mít v dospělosti problém starat se o své vlastní dítě, neboť to budou pokládat za práci ženy (Jarkovská in Smetáčková a Vlková, 2005, s. 28).

Genderová socializace může být vědomá i nevědomá. Při vědomé genderové socializaci jsou dívky a chlapci odměňováni nebo trestáni podle toho, zda jejich jednání odpovídá či neodpovídá příslušnému genderu. Častěji se však především s negativními sankcemi setkáváme u chlapců (Renzetti a Curran, 2003, s. 93), kdy rodiče mohou syna například kárat za to, že si hraje s panenkami, neboť takové chování, podle nich, neodpovídá jeho genderu. Hoch však může být také pochválen například za odvalu, jelikož se to od jeho genderové role očekává. Prostřednictvím těchto odměn a trestů se jedinec učí rozpoznávat, jaké chování je pro jeho nebo její biologické pohlaví vhodné (Giddens a Sutton, 2013, s. 555). Naopak do nevědomé genderové socializace můžeme zařadit barvy, do kterých rodiče dívky a chlapce oblékají, jaké hračky a knížky jim kupují či jak s nimi jednají (Renzetti a Curran, 2003, s. 93).

K genderové socializaci nedochází pouze v rodině, ale významná je rovněž genderová socializace v procesu vzdělávání, kterou se budu zabývat v další kapitole.

2.4 Genderové stereotypy

Stereotyp obecně znamená „*opakující se, navyklý způsob jednání. Jeho změna je nesnadná, provázena negativními emocemi*“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 564). Jedná se o určité představy o tom, jaké vlastnosti by měli mít všichni členové určité skupiny (Golombok a Fivush, 1994, s. 17).

Konkrétně genderové stereotypy jsou tedy jistá přesvědčení o tom, co znamená být mužem či ženou, tedy například jak by se ženy a muži měli chovat, jak by měli vypadat, jaké by měli mít koníčky, postoje, či jaká povolání by měli vykonávat (Golombok a Fivush, 1994, s. 17).

Existuje nespočet vlastností, jež se stereotypně uvádí jako typické pro muže či ženy. Karsten (2006, s. 24–25) udává, že ženy jsou popisovány například jako milovnice dětí, jemné, nerozhodné, bezmocné, nesamostatné, citově založené, slabé, pasivní, empatické, náladové či závislé. Muži jsou naopak charakterizováni kupříkladu jako stateční, agresivní, neohrožení, racionální, silní, autoritativní, vyrovnaní, ctížadostiví, nezávislí, rozhodní či sebejistí.

Většina dospělých lidí se podle genderových stereotypů nejen chová, ale také přímo či nepřímo požaduje, aby se druzí lidé těmto stereotypům přizpůsobili. V důsledku obecně známých genderových stereotypů, mezi které patří například tvrzení, že ženy příliš neumí matematiku, skutečně může docházet k poklesu výkonu mužů a žen v dané oblasti (Lippa, 2009, s. 252–253). Na druhou stranu, většina žen má alespoň nějaké maskulinní vlastnosti, a naopak muži mývajíc některé rysy spíše femininní (Renzetti a Curran, 2003, s. 20–21). V dnešní době stereotypy nechápeme černobíle, tedy například, že agresivita je typická vlastnost všech mužů, ale spíše, že průměrně si lidé myslí, že většina osob mužského pohlaví je v porovnání s ženami více agresivní. V důsledku působení těchto stereotypů však můžeme mít tendenci klást příliš velkou váhu na rozdíly mezi muži a ženami a zapomínat na to, že každá žena i každý muž jsou jiní (Lippa, 2009, s. 162). Také může docházet k diskriminaci a znevýhodňování osob, které se těmto genderovým stereotypům vymykají (Babanová a Miškolci, 2007, s. 149).

S genderovými stereotypy se stále můžeme setkat také v rámci zaměstnání. Například v technických oblastech najdeme spíše muže, zatímco sociální povolání vykonávají více ženy. Na druhou stranu, v dnešní době dochází k částečnému vyrovnávání těchto stereotypů a není již neobvyklé, že ženy vykonávají vedoucí pozice, například v oblasti hospodářství či politiky (Karsten, 2006, s. 25). I přes stále převládající nerovné postavení žen na trhu práce je nyní v České republice ekonomická aktivita žen poměrně vysoká. V roce 2020 zde bylo 51,8 % ekonomicky aktivních žen a 68,1 % ekonomicky aktivních mužů (ČSÚ, 2021).

Mezi oblastmi, které jsou genderovými stereotypy velmi silně zasaženy, patří také oblast školství, kterou se budu podrobněji zabývat v následující kapitole.

3 Gender ve vzdělávání

Nejprve objasním, co znamená pojem vzdělávání. Přestože se jedná o velmi zásadní pedagogický termín, jeho význam nemusí být zcela jasný. V českém jazyce může docházet k zaměňování pojmů „vzdělávání“ a „vzdělání“, které zní velmi podobně, jejich význam je však rozdílný a je nutné je od sebe odlišovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 361).

Vzdělávání můžeme definovat jako *„proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních i proces individuální aktivity. Jde o získávání poznatků (vědomostí), dovedností, postojů a rozvíjení schopností těchto vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných“* (Kolář a kol., 2012, s. 179).

Vzdělání je *„výsledkem procesu vzdělávání“* (Kolář a kol., 2012, s. 179). *„Jde o soubor vědomostí a dovedností společně s chápáním vztahů mezi poznatky, se schopností používat vědomostí a dovedností při řešení nových úkolů, s dovednostmi dále se sebevzdělávat. Vzdělání zahrnuje i osvojené hodnoty morální a estetické, vytvořené určité postoje ke světu, společnosti i k sobě“* (Kolář a kol., 2012, s. 175–176).

3.1 Dívky a chlapci ve vzdělávání

Dívky i chlapci se zpravidla vzdělávají v rámci školní třídy. Školní třídu můžeme označit jako *„skupinu žáků soustředěných podle věkového, případně výkonnostního kritéria v jednom celku“* (Kolář a kol., 2012, s. 150). Kromě začleňování jedince do společnosti v rodině probíhá proces socializace také v rámci školní třídy, kde se děti mohou poprvé setkat s různými typy nerovností, včetně těch genderových. Na první pohled lze spatřit, že se děti ve třídě dělí na dívky a chlapce. K tomuto rozdělení přispívají oni samotní. Právě na 2. stupni základní školy, kdy jsou žákyně a žáci v období puberty, se u nich objevuje nevěle pobývat v genderově smíšených skupinách a potřeba se od druhého genderu odlišit. Ve třídách často v lavici sedí dívky spolu a chlapci spolu. Děvčata a chlapci se také rozdílně oblékají, jinak se projevují a provozují odlišné aktivity (Jarkovská in Smetáčková, 2006, s. 45–46).

Především u starších dětí, kde můžeme zařadit žáky a žákyně 2. stupně základní školy, existuje zásadní rozdíl mezi dívčími a chlapeckými přátelstvími. Obecně lze konstatovat, že

děvčata upřednostňují především individuální kamarádství, naopak chlapci potřebují být součástí větší skupiny (Karsten, 2006, s. 75–76). Pro dívky a chlapce jsou vhodné také jiné výukové metody. Chlapci upřednostňují individuální vyučování a rádi mezi sebou soupeří, naopak pro dívky je efektivnější spíše kooperativní a skupinová výuka (Lippa, 2009, s. 331).

S tím souvisí i dívčí a chlapecké hry. Chlapci, na rozdíl od děvčat, upřednostňují aktivní hry a jsou soutěživí. Děvčata si s chlapci nerady hrají, jelikož se s nimi hoši nechtějí dohadovat a vyhovět jejich žádostem. Pokud se například chlapec chce zapojit do dívčí hry, může docházet k posměchům ze strany ostatních spolužáků a spolužaček, kteří tímto mohou působit na utváření genderově stereotypního chování daného žáka (Lippa, 2009, s. 236–237).

Často můžeme kupříkladu zaslechnout výraz „chovat se jako holka“, což je v tomto smyslu pokládáno ze hanlivé označení. Především chlapci mívají obavu z femininního chování, jelikož pak mohou být ostatními pokládáni za podřadné. Dalo by se tedy říct, že na hochy je vyvíjen větší tlak, aby se chovali podle svého genderu než na děvčata, a to nejen ze strany spolužaček a spolužáků, ale bohužel také rodičů, pedagogů či dalších dospělých. Takovéto chování můžeme nazvat „genderově motivovaným obtěžováním“. Jedná se o druh šikany, a tudíž je potřeba ho řešit (Jarkovská in Smetáčková, 2007b, s. 29).

Mezi děvčaty a chlapci existují pouze nepatrné odlišnosti v intelektuálních dovednostech a není jasné, zda jsou vrozené či dány kulturou, výchovou a socializací. V počátcích školní docházky mívají hoši lepší prostorovou orientaci než děvčata a na druhou stranu dívky bývají lepší ve čtení a mají rozvinutější verbální dovednosti. Postupem let však nejsou tyto rozdíly tak významné. Ve všech ročnících existují případy, kdy chlapci podávají podprůměrné anebo naopak nadprůměrné výkony, zatímco dívky se drží spíše ve středu, což může být dáno více sociálními než vrozenými faktory (Fontana, 2014, s. 30).

Z výzkumu z roku 2018, který zkoumal genderové rozdíly v matematických schopnostech u dětí od 6 měsíců do 8 let vyplývá, že dívky i chlapci mají již v útlém věku srovnatelné matematické myšlení a dovednosti (Kersey et al., 2018, s. 1–8).

Dalším významným poznatkem je, že dívky bývají klasifikovány lépe než chlapci. Důvodem může být jejich větší zájem, motivace, snaživost či přizpůsobivost, což souvisí s jejich

genderovou rolí (Karsten, 2006, s. 107). Zároveň však zejména ta děvčata, která mají výborné studijní výsledky, mívají strach z nesprávných odpovědí, jelikož se bojí, že poté nebudou působit dostatečně inteligentně a budou narušeny jejich studijní vize a cíle, a to i pokud chybují pouze ojedinele (Jarkovská, 2013, s. 40). Pro dívky je velmi důležité uznání poskytnuté pedagogy a o jejich hodnocení se zajímají, zatímco hoši svou práci dokážou posoudit sami, nejsou tak závislí na názorech okolí a z toho důvodu je jejich vlastní ocenění pro ně důležitější než pedagogické hodnocení. To souvisí s dívčím a chlapeckým sebevědomím, které bývá u děvčat nižší než u chlapců, a proto mívají dívky větší strach ze složitějších nebo nových úloh (Smetáčková, 2006, s. 33).

Z výzkumu, který byl proveden v 9. třídách českých základních škol vyplývá, že dívky jsou v českém jazyce i matematice klasifikovány lépe než chlapci, zatímco v testech PISA¹ získala děvčata v oblasti matematiky horší výsledky než hoši. Podobné výsledky chlapců a dívek v matematické gramotnosti můžeme vidět téměř ve všech státech, ve kterých tyto testy probíhají. Z toho lze usoudit, že jsou chlapci školní klasifikací znevýhodněni, neboť při srovnatelných dovednostech získávají horší známky než dívky. Nabízí se několik možných vysvětlení jako například fakt, že testy PISA měří jiné kvality než školní klasifikace. Do školního známkování také mohou zasahovat genderově stereotypní představy a v neposlední řadě může působit i skutečnost, že v pedagogickém sboru na druhém stupni základních škol významně převažují ženy (Matějů, Simonová, 2018, s. 130–131).

Chlapci během výuky ruší průměrně více než děvčata. S tím souvisí skutečnost, že bývají problémovější než dívky a jsou tedy i častěji trestáni. Více trpí například hyperaktivitou, jsou nepozornější, častěji páchají vraždy či násilí, mívají kladnější vztah k užívání alkoholu a dalších drog. Také bývají průbojnější než dívky, a tak si často zaberou jako první pomůcky pro vzdělávání, například počítače (Lippa, 2009, s. 329).

Z výzkumu, který provedla Irena Smetáčková u žáků a žákyň z druhého stupně základních škol a víceletých gymnázií vyplývá, že charakteristiky jako pomlouvání, důvěryhodné informace

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum realizovaný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development), který u žáků a žákyň ve věku patnácti let měří funkční gramotnost a dovednosti v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd (PISA, 2022).

o druhých a dobré uspořádání úkolů jsou typické pro dívčí skupiny. Naopak vlastnosti jako vytahování, fyzické násilí a soutěživost jsou typické pro skupiny chlapců. Byly zde uvedeny i charakteristiky jako pohoda, dobrá spolupráce, vzájemná pomoc, podpora, legrace a také hádky, které jsou typické pro obě skupiny (Smetáčková, 2013, s. 725).

3.2 Učitelé a učitelky ve vzdělávání

Učitel či učitelka je „*pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy*“ (Kolář a kol., 2012, s. 156). V dřívějších dobách převažovali ve školství spíše muži. V České republice však od 20. století dochází k postupné „feminizaci učitelské profese“. Na základních školách převažují učitelky nad učiteli od 50. let 20. století a na středních školách od 90. let 20. století. V současné době tomu není jinak. Příčinou může být skutečnost, že učitelská profese je vhodná pro ženy, které mají nebo chtějí v budoucnu mít vlastní rodinu, například z důvodu volných víkendů či prázdnin. Naopak muži zde nenalézají dostatečný karierní postup. Dále platí, že čím nižší stupeň vzdělávání, tím méně mužů tam můžeme nalézt (Václavíková Helšusová in Smetáčková, 2006, s. 20–21). Kupříkladu ve školním roce 2019–2020 pracovalo v České republice v mateřských školách 99,4 % žen a 0,6 % mužů, na základních školách 84,3 % žen a 15,7 % mužů a na středních školách 60,3 % žen a 39,7 % mužů. Naopak na vysokých školách mají převahu muži, v tomtéž roce zde pracovalo 62,2 % mužů a 37,8 % žen (ČSÚ, 2020).

Žákyně a žáci jsou tedy od mateřské až po střední školu vystavováni především ženskému působení. Z toho důvodu také děti získávají dojem, že učitelské povolání je vhodné spíše pro ženy než pro muže, což ovlivňuje i jejich vlastní volbu profese. Málomluvný chlapec na základní škole by řekl, že si přeje být učitelem, naopak dívky si přejí být učitelkami často (Václavíková Helšusová in Smetáčková, 2006, s. 24).

Ženy a muži také často vyučují jiné předměty. U mužů převažuje aprobovanost spíše v technických a přírodovědných předmětech a ženy vyučují častěji předměty se společenským zaměřením. Toto rozdělení rovněž přispívá k tomu, že žákyně a žáci považují jednotlivé obory jako více vhodné pro ženy či pro muže (Jarkovská a Smetáčková in Smetáčková, 2006, s. 17–18).

3.3 Přístup učitelek a učitelů k chlapcům a dívkám ve vzdělávání

Učitelé a učitelky na základních školách většinou tvrdí, že k dívkám i chlapcům přistupují stejně. V realitě je však v mnohých případech opak pravdou (Renzetti a Curran, 2003, s. 132). Učitelky a učitelé chválí dívky a chlapce za jiné schopnosti. U dívek se častěji posuzuje jejich chování a snaživost a u chlapců jejich nadání, tvořivost a výkon. Pedagogové se na chlapce více zaměřují, například z důvodu jejich vyrušování (Fontana, 2014, s. 30).

Při ústním zkoušení mají učitelé a učitelky tendenci pokládat chlapcům náročnější otázky a úkoly než dívkám a dávají jim delší čas pro kreativní a logické zpracování odpovědi. Naopak u děvčat předpokládají, že pokud odpověď neví ihned, tak ji už nedokážou vymyslet (Smetáčková, 2006, s. 36).

Během vyučovací hodiny věnují učitelky a učitelé chlapcům větší množství času a komunikují s nimi více než s dívkami. Důvodem může být například skutečnost, že hoši ve výuce odpovídají častěji na otázky vyučujících než dívky, a to jak po vyzvání, tak i bez vyvolání. S tím souvisí fakt, že vykřikování chlapců je učiteli i učitelkami tolerováno více než vykřikování dívek. Vyučující mnohdy chlapcům pokládají obtížnější úlohy než dívkám, více je nabádají k důkladnému přemýšlení nad problémy a kladou větší důraz na samostatné nalezení a opravení chyb. Všechny tyto příklady mohou vést k nízkému sebevědomí děvčat ve vzdělávání (Renzetti a Curran, 2003, s. 132–135).

Co se týče oslovování žáků a žákyň učitelkami a učiteli, velkým problémem je přílišné užívání tzv. generického maskulina. Jedná se o „*označení v mužském rodě pro situace, kdy máme na mysli skupiny smíšené či převážně ženské*“ (Václavíková Helšusová in Smetáčková, 2006, s. 21). Typickým příkladem je, že vyučující použijí pouze mužský tvar „žáci“ namísto „žákyně a žáci“. Problémem však je i to, pokud učitelky a učitelé používají pokaždé jako první mužské oslovení a jako druhé ženské, například „hoši a dívky“. Z tohoto pořadí může plynout, že muži jsou důležitější než ženy. Je tedy příhodné pořadí oslovování obměňovat. Dalším problémem je také skutečnost, že učitelky a učitelé oslovují dívky častěji zdobnělinami než chlapce, což může vést k pocitu nadřazenosti hochů. Rovněž může docházet k používání genderových jazykových stereotypů, kvůli kterým se dostávají do nevýhody především dívky a z toho důvodu se chlapci opět mohou cítit jako významnější pohlaví (Valdrová in Smetáčková, 2006, s. 42–43). Mezi

takovéto stereotypy lze zařadit výroky jako „ženská logika“, „slepičí mozky“, „patříte k plotně“ a podobně (Valdrová in Smetáčková, 2006, s. 43).

Vyučující také často rozdělují dívky a chlapce podle pohlaví například do skupin. Zadávat jim také rozdílné úkoly, kupříkladu chlapci dostanou za úkol odnést lavice a dívky zalít rostliny. Tímto přístupem opět dochází k posilování genderově stereotypních představ o mužských a ženských rolích (Renzetti a Curran, 2003, s. 137–138).

Učitelé a učitelky často chtějí potrestat žákyně a žáky za vyrušování tím, že je rozesadí tak, aby ve stejné lavici seděla dívka s chlapcem, neboť předpokládají, že takto již rušit nebudou. Takovýto přístup však utvrzuje chlapce a dívky v jejich vzájemném nepřátelství a neochotě spolu komunikovat a spolupracovat (Smetáčková, 2006, s. 33).

3.4 Gender v učivu a učebnicích

Žákyně a žáci mohou být genderovými stereotypy ovlivňováni také prostřednictvím tzv. formálního i neformálního kurikula. Formálním kurikulem rozumíme učivo a neformálním kurikulem „*skryté obsahy a formy výuky*“ (Smetáčková a Valdrová in Smetáčková, 2006, s. 26). Tímto jsou myšleny například různé přístupy, přesvědčení či hodnoty, které žákyně a žáci přijímají (Rajalakshmi a Jayanthi, 2019, s. 28). Jako příklad genderově zatíženého neformálního kurikula můžeme uvést situaci, kdy vyučující použije v rámci lingvistického cvičení genderově stereotypní text o ženských a mužských rolích v domácnosti (Smetáčková a Valdrová in Smetáčková, 2006, s. 27).

Formální a neformální kurikulum se potkává především v učebnicích, které mnohdy předkládají příklady potřebné k pochopení učiva, jež jsou bližší životním zkušenostem dívek nebo chlapců. Například u fyzikálního učiva proudění se často jako příklad udává motor letadla, genderově korektní učebnice by však měla zahrnout také příklad, který je bližší dívkám, jako je například vlání závěsů. Tímto způsobem můžeme dané učivo přiblížit i druhé skupině. Je však důležité vyvarovat se poznámkám o tom, pro které pohlaví je daný příklad určen (Smetáčková a Valdrová in Smetáčková, 2006, s. 27–28).

Některé učebnice vyobrazují tradiční ženské a mužské role v souvislosti se zaměstnáním, volným časem či péčí o domácnost žen a mužů (Smetáčková a Valdřová in Smetáčková, 2006, s. 28). V textu může být například popisováno, že maminka pere, vaří a šije a tatínek natírá nábytek, opravuje rozbité předměty a hraje fotbal (Labischová, 2011, s. 89–90). V učebnicích bývají stereotypně předkládána také různá povolání, například muž doktor a zdravotní sestřička žena (Rajalakshmi a Jayanthi, 2019, s. 29). Dalším příkladem genderově nekorektních vyobrazení může být případ, kdy se v učebnicích fyziky mnohem více objevují muži než ženy a tím dávají žákyním pocit, že fyzika je předmět spíše pro hochy (Smetáčková a Valdřová in Smetáčková, 2006, s. 29). Můžeme se zde setkat také s genderově stereotypními úkoly, které jsou spojené s tradičními mužskými a ženskými rolami jako: „*Zeptejte se v kuchyni maminky, jak se pozná vroucí voda.*“ či „*Jděte s tatínkem do jeho dílny a podívejte se na odřezky dřeva s letokruhy.*“ (Smetáčková a Valdřová in Smetáčková, 2006, s. 29).

V neposlední řadě se v učebnicích setkáváme, tak jako u oslovování ze strany učitelů a učitelek, s nadužíváním generického maskulina. Příkladem může být opět oslovení jako například „milí žáci“. Dále se můžeme setkat s otázkami, úkoly a pokyny, které jsou kladeny pouze v mužském rodě, jako například: „Které nové pojmy ses naučil?“. Generické maskulinum se často používá také při označení skupin povolání – například policisté, učitelé a podobně (Smetáčková a Valdřová in Smetáčková, 2006, s. 29).

V důsledku používání genderově nekorektních učebnic mohou žáci a žákyně nesprávně vnímat, že je svět rozdělený na „mužský“ a „ženský“. Je tedy velmi důležité, aby učitelé a učitelky, kromě odborné či didaktické kvality učebnic, sledovali také to, zda daná kniha nepředkládá genderově stereotypní chování, ale naopak se jej snaží vyvracet (Smetáčková a Valdřová in Smetáčková, 2006, s. 28–29).

V dnešní době je však již u všech učebnic před schválením Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky hodnoceno, zda jsou genderově korektní (Labischová, 2011, s. 88–89).

3.5 Uspořádání prostoru školy

Když se zamyslíme nad prostory, které jsou ve škole oficiálně odděleny pro dívky a chlapce, jako první nás nejspíše napadnou šatny na převlékání do hodin tělesné výchovy a toalety. Oddělení WC na veřejných místech, mezi které patří také škola, je v naší společnosti samozřejmé, ale nedá se říct, že by se jednalo o naši přirozenost. V bytech a domech, kde žáci a žákyně bydlí, mají všichni toalety společné a jsou přizpůsobeny pro ženy i muže. Dívčí a chlapecké toalety ve školách však vypadají rozdílně. Často mají různé barvy kachliček, kdy na dívčích toaletách bývá stereotypní červená barva a na chlapeckých zase modrá. Ve školách bývají na chlapeckých WC, kromě klasických záchodů, také pisoáry, které jsou ve společném prostoru, zatímco na dívčích toaletách jsou pouze klasické záchody v uzavřených kabinkách. Na školních chlapeckých záchodech často chybí zrcadlo, zatímco na dívčích bývá vždy (Jarkovská a Smetáčková in Smetáčková, 2006, s. 16).

Větší část školního prostoru však není formálně rozdělena na ženský/dívčí a mužský/chlapecký. Přesto existují místnosti, ve kterých se ženy a dívky nebo muži a chlapci nemusí cítit přirozeně, jelikož se v nich sdružuje spíše jedno nebo druhé pohlaví. Tyto prostory si mohou také muži a chlapci či ženy a dívky přivlastňovat a druhé pohlaví z něj vyřazovat. Přestože jsem dříve popsala, že učitelská profese je feminizovaná, samotný prostor školy má spíše maskulinní charakter. Jako mužský prostor může být vnímána například dílna školníka, ředitelna, školní hřiště či počítačová učebna. Také výzdoba škol bývá spíše maskulinní. Například na stěnách můžeme spatřit spíše obrazy a plakáty slavných mužů než žen. Dívčích prostor ve škole je menšina, můžeme zde zařadit například družinu nebo kancelář školního psychologa či psycholožky. Děvčata se ve škole většinou nezdržují na žádných specifických místech tak jako chlapci (Jarkovská a Smetáčková in Smetáčková, 2006, s. 17).

3.6 Genderově citlivé vzdělávání

V předešlých podkapitolách jsem mimo jiné poukázala na jednotlivé typy genderových stereotypů, se kterými se můžeme v oblasti školství setkat. Abychom se těmito stereotypům ve vzdělávání vyhnuli, je potřeba uplatňovat zásady genderově citlivého vzdělávání.

Jedná se o „pedagogický přístup založený na principu rovných příležitostí chlapců a dívek. Snaží se dětem nabídnout vzdělávací prostor, který není omezený tradičními genderovými předpoklady a není spoutaný stereotypními dívčími a chlapeckými vzory a modely chování. Podporuje děti v jejich individuálních nadáních a rozvíjí jejich schopnosti i v oblastech, které nejsou považovány za doménu jejich pohlaví“ (Babanová a Miškolci, 2007, s. 149).

Je podstatné upozornit na to, že cílem není, aby dívky i chlapci přijmuli shodné vzorce chování. Je však nutné vytvořit takové vzdělávací prostředí, ve kterém budou mít hoši i děvčata stejné možnosti (Fontana, 2014, s. 31). Je tedy důležité, aby škola podporovala všechny žákyně a žáky, ale také zaměstnance a zaměstnankyně školy v jejich zálibách a schopnostech, ať už splňují genderová očekávání společnosti či ne a poskytovala jim rovné příležitosti ve všech oblastech nezávisle na genderových stereotypech (Smetáčková, 2007a, s. 46).

Mezi rysy genderově citlivé školy patří skutečnost, že si jsou všichni členové pedagogického sboru vědomi přítomnosti genderových stereotypů a komunikují o nich, jelikož se jedná o důležitou podmínku k jejich eliminaci. Idea genderové rovnosti je obsažena i v materiálech a dokumentech školy jako jsou například nástěnky, internetové stránky, školní řád či školní vzdělávací program. Žákyním i žákům a zaměstnancům i zaměstnankyním je věnováno stejné množství prostoru, času a financí – například je vyhrazen stejný čas pro typicky „dívčí“ a typicky „chlapecké“ sporty a další aktivity či vybavení. Učitelé a učitelky věnují rovný čas dívkám a chlapcům, ani jedno pohlaví v komunikaci neupřednostňují a nezvýhodňují, ať už se jedná o jakékoliv téma. Nepoužívají generické maskulinum a vyhýbají se používání genderově stereotypních úslolí a narážek. Vyučující se také vzdělávají v oblasti genderově citlivé pedagogiky a pravidelně reflektují situaci rovného zacházení s oběma pohlavími ve škole. Vedení školy klade důraz na rovné příležitosti a spravedlivý přístup k učitelkám i učitelům, kteří pak lépe uplatňují zásady genderově citlivého vzdělávání i vzhledem k žákům a žákyním. Jsou používány genderově korektní učebnice, učební pomůcky a další materiály, které užívají genderově korektní jazyk, nepoužívají genderově stereotypní ukázky a obsahují příklady z různorodých oblastí. Také je zajištěno rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců v třídních a školních samosprávách, například pomocí kvót. Škola předchází, rozpoznává a řeší sexuální a genderově motivované obtěžování, ať už ze strany žáků a žákyň či ze strany vyučujících. Klade důraz na respektování a přítomnost témat souvisejících s menšinovými sexuálními orientacemi a genderově netradičním životem ve všech

oblastech – např. ve výuce, na internetových stránkách, ve školním vzdělávacím programu a podobně. Idea genderově rovného vzdělávání je přítomna i v interakci s rodiči a veřejností, například v otázkách volby zaměstnání. Při jednání s nimi je používán genderově korektní jazyk (Smetáčková, 2007a, s. 46–48).

V rámci genderově citlivého vzdělávání je také podstatné, aby se vyučující zamýšleli nad tím, zda je jejich jednání genderově korektní – tedy například jestli neznevýhodňuje dívky nebo naopak chlapce či jiné genderové skupiny. Někdy se může také stát, že přestože si myslíme, že je naše jednání genderově senzitivní, nemusí tomu takto být. Je proto vhodné se s ostatními kolegy a kolegyněmi vzájemně navštěvovat na hospitacích a sdělovat si své poznatky. Pokud u nás přetrvávají genderově stereotypní názory, je nutné naše představy změnit a snažit se je již nevytvářet (Smetáčková, 2007b, s. 68–70).

Žákům a žákyním můžeme gender představit pomocí her. Velmi účinný je například prožitek. Děti si mohou dejme tomu vyzkoušet výhody a nevýhody a třeba i omezení jednotlivých genderových rolí v různých situacích či pozicích. Významná je rovněž diskuse o jejich vědomostech a zážitcích. Cílem je, aby si žákyně a žáci uvědomili nebezpečí genderových stereotypů a důležitost jejich vyvracení, které přispívá ke genderové spravedlnosti a rovnosti (Babanová a Miškolci, 2007, s. 27). Může pomoci také realizace speciálních přednášek či seminářů, kupříkladu o úspěšných ženách v různých vědách (Lippa, 2009, s. 330).

Je důležité usilovat o genderově citlivou školu, neboť ve školách, ve kterých jsou uplatňovány principy genderově citlivého vzdělávání, mají všichni stejnou možnost rozvíjet své schopnosti ve kterékoli oblasti. Zvyšuje se také klima školy, která může mít lepší postavení mezi jinými školami, v nichž se tyto zásady neuplatňují (Smetáčková, 2007a, s. 45–46).

V České republice však stále není k dispozici dostatek materiálů, které by přispívaly k senzitivnímu vnímání individuality všech žáků a žákyní i jejich rodičů či pečovatelů. Je podstatné, aby byly ve všech stupních vzdělávání používány materiály, které by studující učily respektovat hranice ostatních jedinců, působily by preventivně proti sexuálnímu násilí a pomáhaly by dětem porozumět jejich tělu. Existují ale organizace, které pořádají programy zabývající se genderově citlivým vzděláváním. Příkladem může být program neziskové organizace NESEHNUTÍ s názvem

„F*éra“ nabízející edukační materiály, workshopy a programy pro žáky a žákyně předškolního až středního vzdělávání (Martanovič, 2021, s. 191–192).

Genderová rovnost ve vzdělávání je podporována také Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“) v rámci „Plánu podpory žen a mužů MŠMT na léta 2021–2024“, kde jsou obsažena určitá opatření, která jsou rozdělena do tří sekcí: „*sekce vzdělávání, sekce vysokého školství, vědy a výzkumu, sekce EU a ESIF*“ (MŠMT, 2021, s. 5). Mezi cíle, pro tuto práci nejpodstatnější sekce, vzdělávání, patří „*zohlednění genderové rovnosti v kurikulu, což zahrnuje jak samotné RVP, tak učebnice a učební materiály, dále ve vzdělávání vyučujících, a to jak na úrovni pregraduální, tak na úrovni programů celoživotní podpory a vzdělávání, a v neposlední řadě genderová rovnost v procesu vzdělávání, tedy v eliminaci genderových stereotypů ve výuce a v hodnocení*“ (MŠMT, 2021, s. 5).

3.7 Oddělené vzdělávání

V České republice probíhá na školách koedukovaná výuka. To znamená, že se děvčata i chlapci vzdělávají ve stejných školách i třídách. (Jarkovská a Smetáčková in Smetáčková, 2006, s. 17). Koedukace je důležitá pro sociální vývoj dětí, jelikož je učí existovat ve společnosti, ve které žijí obě pohlaví dohromady (Smetáčková in Smetáčková a Vlková, 2005, s. 78). Jak jsme se ale mohli přesvědčit v předchozích částech této práce, koedukace s sebou může nést také určitá nebezpečí v podobě zvýrazňování odlišností mezi dívkami a chlapci (Smetáčková, 2013, s. 718).

Opakem koedukovaného vzdělávání je oddělené vzdělávání žáků a žákyň. Můžeme se s ním setkat v zemích jako jsou například Spojené státy americké, Velká Británie, Austrálie či Nový Zéland. Existuje několik modelů tohoto typu vzdělávání. Nejvíce striktní oddělení probíhá na úrovni škol, které smí navštěvovat pouze jedno pohlaví. Velkou nevýhodou této formy segregace je, že škola žáky a žákyně nepřipravuje na podmínky sociálního života, který je společný pro ženy i muže. Více shovívavý druh segregace probíhá na úrovni tříd, kdy děvčata i chlapci navštěvují stejnou školu, ovšem jejich výuka probíhá v oddělených skupinách. Mají tak možnost, narozdíl od předchozí formy, se setkávat například o přestávkách či při mimoškolních aktivitách. Ještě méně striktní typ oddělení je v rámci vyučovacích předmětů. To znamená že základem je smíšená třída, ale na některé hodiny jsou žáci a žákyně rozděleni do skupin na dívky a chlapce. Bývají to přírodovědné a technické předměty jako je matematika, informatika či fyzika.

Nejmírnější druh je občasná segregace, kdy probíhá výuka chlapců i dívek většinu času ve společné třídě a podle pohlaví jsou rozděleni pouze příležitostně. Mají tak možnost porovnat, v čem je takováto výuka jiná a proč (Smetáčková, 2013, s. 720).

Některé zahraniční školy tedy zavádí nějakou podobu separované výuky na základě pohlaví z toho důvodu, že období pubescence a adolescence je rizikové pro formování genderové identity. Jako příhodnější forma odděleného vzdělávání se jeví vnitřní diferenciaci, tedy oddělení na úrovni tříd či předmětů, spíše než vnější diferenciaci, tedy oddělení na úrovni škol, z důvodu důležitosti se setkávat i s opačným pohlavím (Smetáčková in Smetáčková a Vlková, 2005, s. 78).

Dalším významným poznatkem vyplývajícím z některých výzkumů je skutečnost, že děvčata získávají lepší výsledky v oddělených skupinách, naopak chlapcům prospívají spíše třídy smíšené. Lepší prospěch děvčat je zaznamenán především v přírodovědných a technických předmětech. Může to být dáno tím, že se nebojí, že budou hochy považovány za hloupé, pokud chybují, či naopak, že budou považovány za nepřitažlivé a ztratí ženskost v důsledku svého výborného prospěchu v těchto předmětech (Jarkovská in Smetáčková, 2007b, s. 25). V segregovaných školách či třídách se mohou děvčata cítit příjemněji také proto, že nemají důvod s chlapci bojovat o pozornost vyučujících nebo se nemusí snažit zaujmout přímo chlapce (Lippa, 2009, s. 330). Dívky jsou také aktivnější a více se ptají vyučujících na otázky. U chlapců nejsou patrné větší rozdíly v chování. Jednají však méně útočně, nejsou tolik soupeřiví, méně se vytahují a více spolupracují. Segregovaná výuka může vést také k lepšímu třídnímu klimatu a menší pravděpodobnosti, že někdo z dětí bude za svůj vzhled či chování šikanován (Smetáčková, 2013, s. 721–722).

I v České republice existují předměty, ve kterých jsou žákyně a žáci rozděleni do skupin podle pohlaví. Na druhém stupni základní školy je klasickým příkladem tělesná výchova. V chlapeckých a dívčích hodinách tělocviku jsou často provozovány jiné aktivity. Hodiny hochů bývají zaměřeny například na míčové hry a hodiny dívek třeba na gymnastiku. U chlapců se klade větší důraz na podávání co nejlepších výkonů, zatímco u dívek spíše na rekreační sporty a cvičení. Toto rozdělení je uplatňováno ve školách na základě předpokladu, že chlapci budou mít lepší „fyziku“ než dívky. Jejich kondice ovšem není před rozdělením do skupin nijak měřena. Jedná se

tedy o jeden z dalších genderových stereotypů a toto rozdělení nepřispívá k genderové rovnosti, ale naopak (Jarkovská a Smetáčková in Smetáčková, 2006, s. 17–18).

Ještě nedávno bylo na druhém stupni českých základních škol také naprosto běžné rozdělovat dívky a chlapce do skupin v hodinách pracovních činností. Chlapci pracovali v dílnách a děvčata vařila v kuchyňkách a šila. Toto rozdělení je opět naprosto nevhodné, neboť znovu poukazuje na stereotypní genderové role žen a mužů (Jarkovská in Smetáčková, 2007b, s. 26).

Dochází však také k symbolickému oddělení vyučovacích předmětů, které můžeme vidět například u volitelných seminářů a kroužků. Kupříkladu pokud si žáci a žákyně mají vybrat mezi literárním a infromatickým seminářem, většina dívek si vybere literární seminář, zatímco chlapci si zvolí spíše ten infromatický. Může se takto dít například z důvodu, že tyto různé oblasti už automaticky mají nálepkou jako „ženské“ a „mužské“. Tyto genderové stereotypy mohou podpořit i učitelky a učitelé. Děvčata či chlapci mohou mít také strach, že při výběru jiného předmětu, než je od nich očekáváno, se jim budou ostatní spolužáci a spolužačky či dokonce vyučující vysmívat (Jarkovská a Smetáčková in Smetáčková, 2006, s. 18).

Z výzkumu, který provedla Irena Smetáčková na druhém stupni českých základních škol a na víceletých gymnáziích však vyplývá, že přestože žákyně a žáci mají ke smíšeným třídám určité výhrady, například se cítí omezováni genderovými stereotypy, pouze 2 % dětí by si přála vzdělávat se odděleně od druhého pohlaví, zatímco zhruba 2/3 žákyň a žáků preferuje třídy smíšené. Silnější odmítnutí segregovaného vzdělávání vidí ze strany chlapců. Dále také dívky i chlapci uvádí, že by si ve třídě raději přáli převahu dětí opačného pohlaví než přesilu jejich skupiny. Důvodem, proč české děti odmítají oddělenou výuku, může být skutečnost, že jsou na smíšené třídy již zvyklé a oddělené kolektivy by pro ně znamenaly něco nového a neznámého (Smetáčková, 2013, s. 729–731).

V roce 2021 vyšel článek, který poskytuje přehled aktuálních zahraničních výzkumů provedených v letech 2001–2020 zabývajících se odděleným vzděláváním chlapců a dívek. V tomto zkoumání bylo zahrnuto celkem 70 studií provedených na základních a středních školách z 12 zemí, především se jednalo o USA, Velkou Británii a Austrálii. Z výzkumu vyplývá, že studií, které prokazují pozitivní působení odděleného vzdělávání, je málo a nejsou dostatečně opřeny o dostupnou literaturu. Jsou tedy známy pouze omezené důkazy toho, že tato forma výuky vytváří

rovné podmínky pro dívky i chlapce. Výhody a nevýhody odděleného vzdělávání jsou nejednoznačné. Mnohé výzkumy naznačují, že oddělené vzdělávání může být pro některé studující v některých oblastech přínosné – například větší sebedůvěra dívek a jejich lepší postoje a výsledky v přírodovědných předmětech či lepší vztah chlapců k humanitním oborům, péči o zdraví, jejich větší sebekázeň a odpovědnost. Jiné výzkumy představily důkazy, že žáci a žákyně i vyučující upřednostňují koedukované školy, ve kterých je přívětivější atmosféra. Další výzkumy zjistily, že oddělená výuka paradoxně genderové stereotypy prohlubuje, místo toho, aby je odstraňovala. Existuje jen málo důkazů o tom, že by oddělené vzdělávání mělo vliv na výběr studijního oboru na vysoké škole či volbu kariéry, a to především u dívek. Z výzkumu tedy vyplývá, že oddělené vzdělávání samo o sobě nemá vliv na studijní výsledky a budoucí zaměstnání žákyň a žáků. Důležitý je také přístup konkrétní školy, vyučujících i žáků a žákyň (Robinson et al., 2021).

Také Smetáčková (2013, s. 719) dodává, že spíše než oddělit chlapce a dívky je podstatné, aby si učitelky a učitelé byli vědomi přítomnosti genderových stereotypů, byli je schopni reflektovat ve svém i žakovském jednání a dokázali se jim vyhýbat. Zároveň upozorňuje, že i neuvážené oddělení na základě pohlaví může podporovat genderově stereotypní představy a zvyrazňovat tak rozdíly mezi dívkami a chlapci.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

V teoretické části této práce jsem popsala problematiku genderu ve vzdělávání, především rozdíly mezi dívčím a chlapeckým vzděláváním, interakci vyučujících s žáky a žákyněmi, genderové stereotypy, které stále můžeme nalézt nejen v přístupu vyučujících k dívkám a chlapcům, ale také v učebnicích i v uspořádání školního prostoru. Dále jsem vysvětlila, jaké jsou zásady genderově citlivého vzdělávání a představila různé pohledy na oddělené vzdělávání chlapců a dívek.

V praktické části využívám vědomosti získané zpracováním teoretické části této práce. Hlavním cílem praktické části i celé bakalářské práce je zjistit, jak vnímají učitelé, učitelky, žákyně a žáci na 2. stupni základních škol problematiku genderu ve vzdělávání. Mezi dílčí cíle patří zjistit, zda existují rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání. Mezi tyto projevy řadím aktivitu v hodinách, vyrušování, nepozornost, klasifikaci a oblíbenost různých vyučovacích předmětů. Dalším dílčím cílem je zjistit, zda žákyně a žáci vytváří častěji homogenní nebo heterogenní skupiny na základě pohlaví. Dále také zjistit, zda se liší vnímání případného nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání ze strany vyučujících a žáků/žákyně. A posledním dílčím cílem je zjistit, jaké jsou názory vyučujících, žákyně a žáků na oddělené vzdělávání chlapců a dívek.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro účely výzkumu jsem si stanovila 4 výzkumné otázky a 4 hypotézy. Hypotézy vychází z již provedených výzkumů a literatury použité v této práci.

VO1: Jak respondenti a respondentky vnímají projevy (= aktivitu v hodinách, vyrušování, nepozornost, klasifikaci, oblíbenost různých vyučovacích předmětů) dívek a chlapců ve vzdělávání?

H1: Respondenti a respondentky převážně vnímají rozdílné projevy (= aktivitu v hodinách, vyrušování, nepozornost, klasifikaci, oblíbenost různých vyučovacích předmětů) dívek a chlapců ve vzdělávání.

VO2: Vytváří žáci a žákyně častěji homogenní nebo heterogenní skupiny na základě pohlaví?

H2: Žákyně a žáci vytváří častěji homogenní než heterogenní skupiny na základě pohlaví.

VO3: Liší se vnímání případného nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání ze strany vyučujících a žáků/žákyně?

H3: Žákyně a žáci pocíťují nerovné zacházení s ženami a muži ve vzdělávání více než učitelky a učitelé.

VO4: Jaké jsou názory respondentů a respondentek na společné a oddělené vzdělávání chlapců a dívek?

H4: Respondenti a respondentky preferují společné vzdělávání chlapců a dívek před odděleným.

4.3 Výzkumná metodika

Pro výzkum jsem zvolila kvantitativní metodu, konkrétně metodu dotazníkového šetření. Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum chápeme jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráška, 2016, s. 11). „*Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleny a seřazeny a na které je dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráška, 2016, s. 158). V oblasti pedagogiky je dotazník často využívanou metodou. Mezi výhody této metody patří zajištění jeho relativně nenáročná tvorba a také krátký čas, za který jsme schopni získat data od velkého množství dotazovaných. Naopak mezi nevýhody dotazníkového šetření patří fakt, že spíše, než jaká je skutečnost, zjišťuje, jak na sebe respondenti pohlížejí. Také je důležité získaná data interpretovat s opatrností a rozlišit objektivní a subjektivní odpovědi (Chráška, 2016, s. 158). Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila z důvodu její ekonomičnosti a potřeby zkoumat větší množství dat.

Dotazník jsem vytvořila pomocí aplikace Google Forms. Obsahuje 21 položek, z čehož první dvě slouží k porovnání poměru mužů a žen a žáků/žákyně a učitelů/učitelek. Další položky již

slouží k zjištění pohledů pedagogů a žáků na gender ve vzdělávání. Položky č. 3–8 zjišťují, zda respondenti vnímají rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání. Položky č. 9–10 zjišťují, jestli žákyně a žáci vytváří častěji homogenní nebo heterogenní skupiny na základě pohlaví. Položky č. 11–17 zjišťují, zda se liší vnímání případného nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání ze strany vyučujících a žáků/žákyně. A závěrečné otázky č. 18–21 zjišťují názory respondentů a respondentek na společné a oddělené vzdělávání chlapců a dívek. Většina položek je povinných a je zde na výběr jedna nebo více možných odpovědí. Jedná se tedy o uzavřené položky. Dvě otázky (č. 17 a 21) jsou otevřené, tedy bez navrhovaných připravených odpovědí, a jejich vyplnění je dobrovolné.

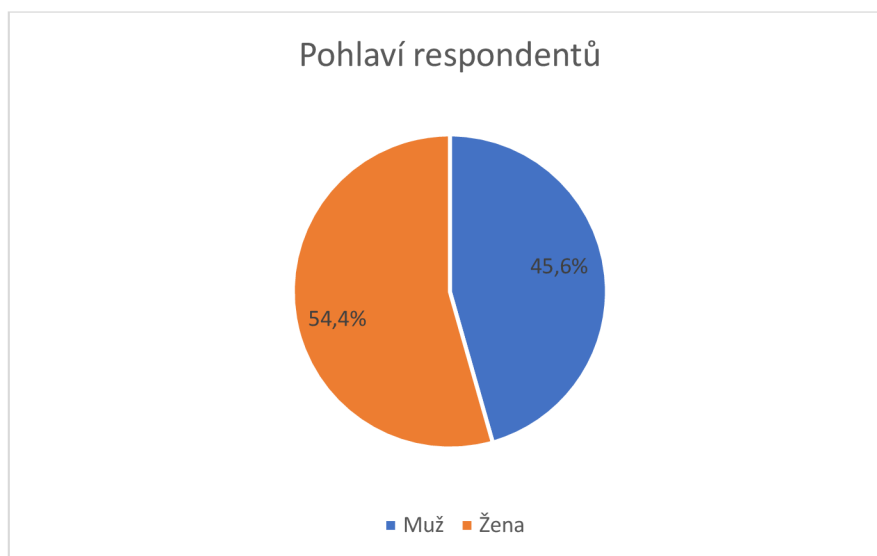
4.4 Výzkumný vzorek

Základním souborem jsou žákyně a žáci 8. a 9. tříd a vyučující 2. stupně ze dvou základních škol v městě Hlučín, okres Opava. Jedná se o Základní školu Hlučín-Rovniny, která se zaměřuje na výuku cizích jazyků, především jazyka anglického, a Základní školu Hlučín, Hornická 7, což je škola s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů. Vidíme tedy, že výzkumný vzorek je pestrý.

Sběr dat probíhal v březnu 2022. Nejdříve proběhl předvýzkum na 10 respondentech z řad vyučujících i žáků, jejichž odpovědi do výzkumu zařazeny nebyly. Poté byl odkaz na dotazník rozeslán všem vyučujícím 2. stupně obou základních škol. Dále byly dotazníky vyplněny ve všech 8. a 9. třídách daných škol v rámci hodin informatiky, kdy žákyně a žáci pod dozorem vyučujících vyplňovali dotazníky na počítačích či tabletech. K tomuto postupu při realizaci výzkumu bylo přistoupeno z důvodu dosažení co největší návratnosti dotazníků ze strany žáků a žákyně.

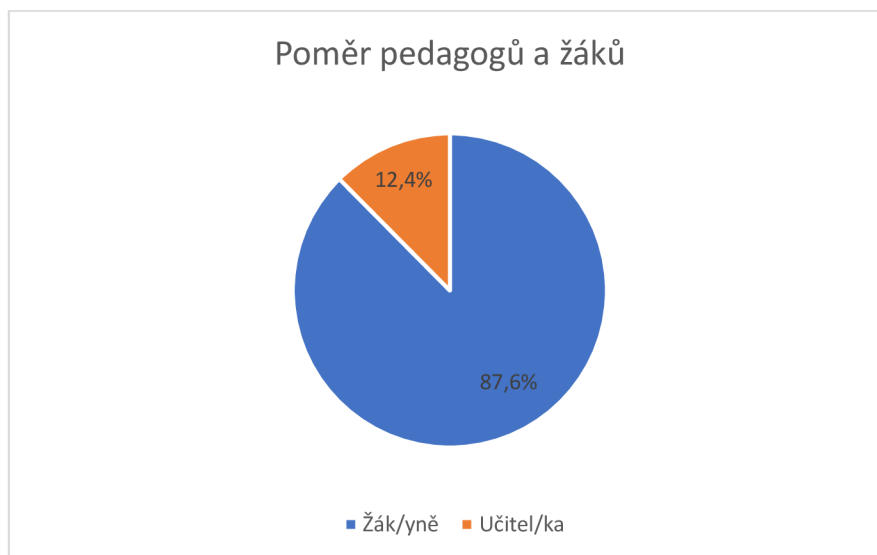
Celkem jsem získala 193 vyplněných dotazníků. Z řad žákyně a žáků dotazník vyplnili všichni, kteří byli na dané vyučovací hodině, ve které vyplňování dotazníků probíhalo, přítomni. Jedná se o 169 žáků a žákyně. Návratnost ze strany žáků je tedy 100 %. Z řad vyučujících z celkem 53 učitelů a učitelek 2. stupně obou základních škol dotazník vyplnilo 24 vyučujících. Návratnost ze strany vyučujících je 45,3 %. Celková návratnost činí 86,9 %.

Dotazník vyplnilo 105 žen a 88 mužů. Poměr žen a mužů je tedy podobný.



Graf 1: Pohlaví respondentů

Výzkumný vzorek tvoří 169 žáků a žákyň (88 dívek a 81 chlapců) a 24 učitelů a učitelek (17 žen a 7 mužů). Je tomu tak z toho důvodu, že na 2. stupni základních škol se nachází znatelně více žáků než vyučujících.



Graf 2: Poměr pedagogů a žáků

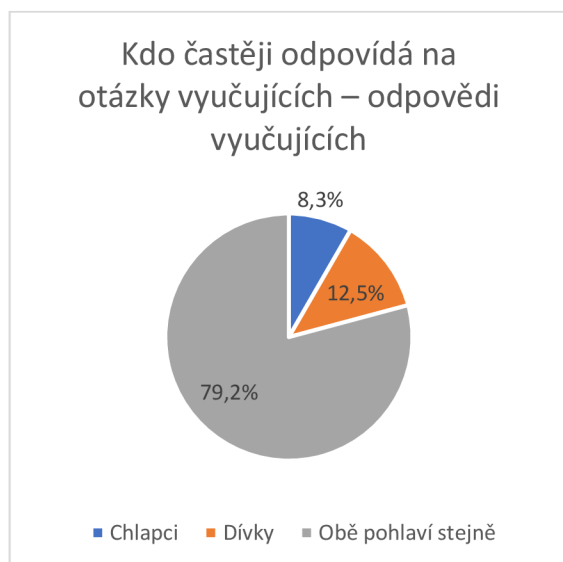
5 Vyhodnocení dotazníkového šetření

5.1 Vyhodnocení odpovědí

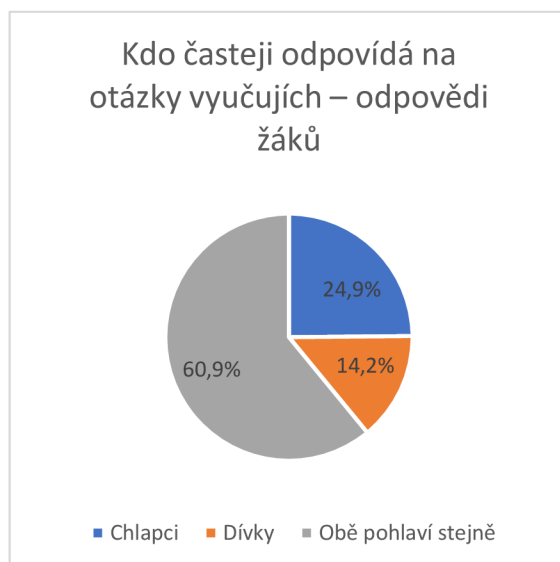
Vzhledem k tomu, že v této práci zkoumám jak pohledy pedagogů, tak žáků, budu veškeré položky dotazníku vyhodnocovat zvlášť dle odpovědí respondentů a respondentek těchto dvou skupin.

Položky dotazníkového šetření číslo 3–8 se vztahují k první výzkumné otázce: *Jak respondenti a respondenty vnímají projevy (= aktivitu v hodinách, vyrušování, nepozornost, klasifikaci, oblíbenost různých vyučovacích předmětů) dívek a chlapců ve vzdělávání?*

Položka č. 3: Kdo podle Vás v hodinách častěji odpovídá na otázky vyučujících?



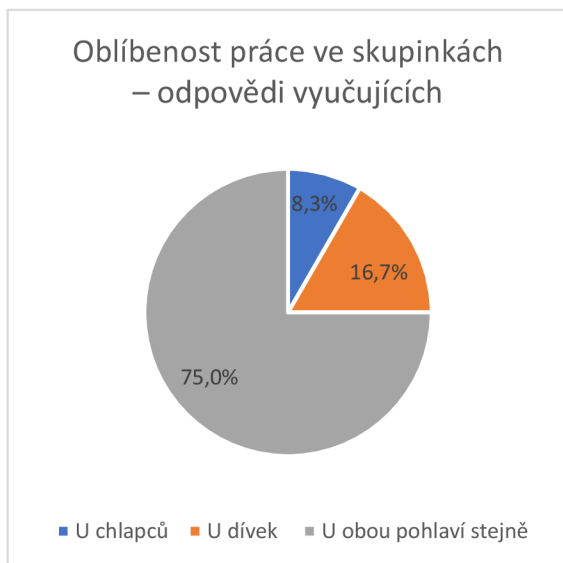
Graf 3: Kdo častěji odpovídá na otázky vyučujících – odpovědi vyučujících



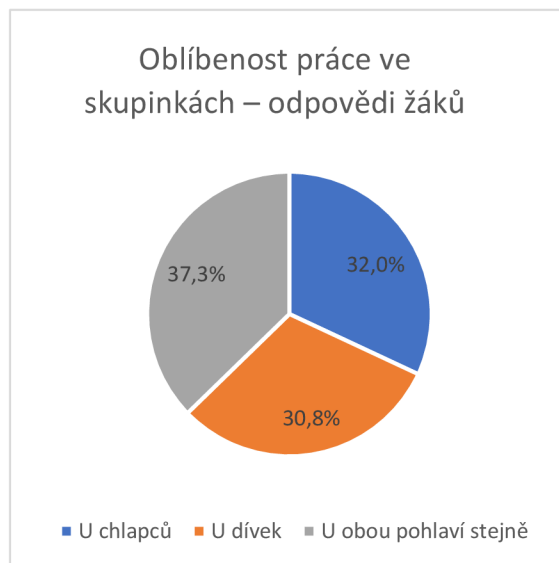
Graf 4: Kdo častěji odpovídá na otázky vyučujících – odpovědi žáků

V této položce jsem zjišťovala, zda podle respondentů některé pohlaví v hodinách častěji odpovídá na otázky vyučujících. Respondenti měli na výběr z odpovědí „chlapci“, „dívky“ nebo „obě pohlaví stejně“. Jak u skupiny vyučujících v 79,2 %, tak u skupiny žáků v 60,9 % převažuje odpověď, že obě pohlaví odpovídají na otázky vyučujících stejně často. Dále 12,5 % vyučujících odpovědělo, že častěji odpovídají dívky a 8,3 % uvedlo, že chlapci. Ze skupiny žáků a žákyň naopak uvedlo 24,9 %, že častěji odpovídají chlapci a 14,2 % si myslí, že dívky.

Položka č. 4: U koho je podle Vás více oblíbená práce ve skupinkách?



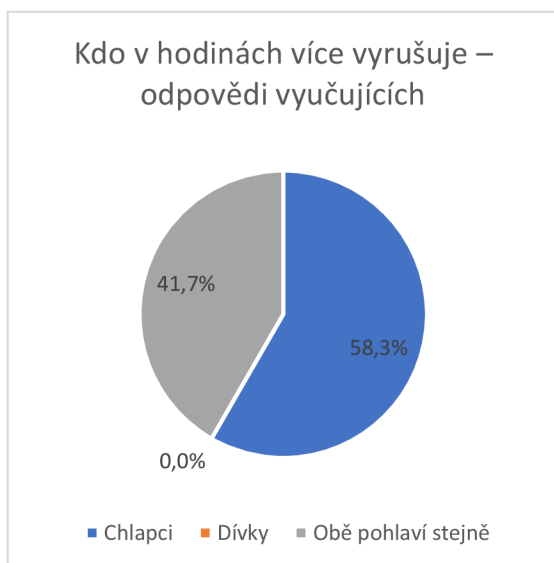
Graf 5: Oblíbenost práce ve skupinkách – odpovědi vyučujících



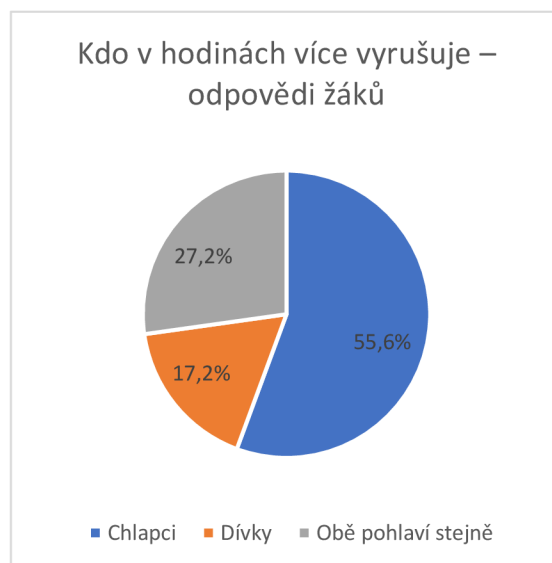
Graf 6: Oblíbenost práce ve skupinkách – odpovědi žáků

V této položce jsem zjišťovala, u koho je dle pedagogů a žáků více oblíbená práce ve skupinkách. Na výběr byly odpovědi „u chlapců“, „u dívek“ a „u obou pohlaví stejně“. Opět u obou skupin, u 75 % pedagogů a 37,3 % žáků, převažuje názor, že obě pohlaví mají práci ve skupinkách v oblíbě stejně. Dále 16,7 % pedagogů uvádí, že je oblíbenější u dívek a 8,3 % u chlapců. Naopak 32 % žáků uvádí větší oblíbenost chlapci a 30,8 % dívkami.

Položka č. 5: Kdo podle Vás v hodinách více vyrušuje?



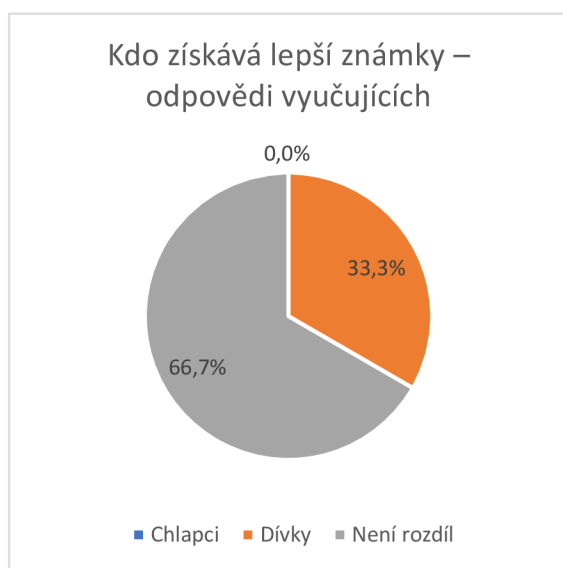
Graf 7: Kdo v hodinách více vyrušuje – odpovědi vyučujících



Graf 8: Kdo v hodinách více vyrušuje – odpovědi žáků

Tato otázka zjišťovala, kdo podle respondentů v hodinách více vyrušuje. Respondenti měli na výběr z odpovědí „chlapci“, „dívky“ a „obě pohlaví stejně“. U této otázky u obou skupin převažuje odpověď „chlapci“. Takto odpovědělo 58,3 % vyučujících a 55,6 % žáků. Dále 41,7 % vyučujících uvedlo, že obě pohlaví vyrušují stejně a nikdo z nich nevedl odpověď „dívky“. Z žáků uvedlo 27,2 % odpověď „obě pohlaví stejně“ a 17,2 % „dívky“.

Položka č. 6: Kdo podle Vás získává lepší známky?



Graf 9: Kdo získává lepší známky – odpovědi vyučujících

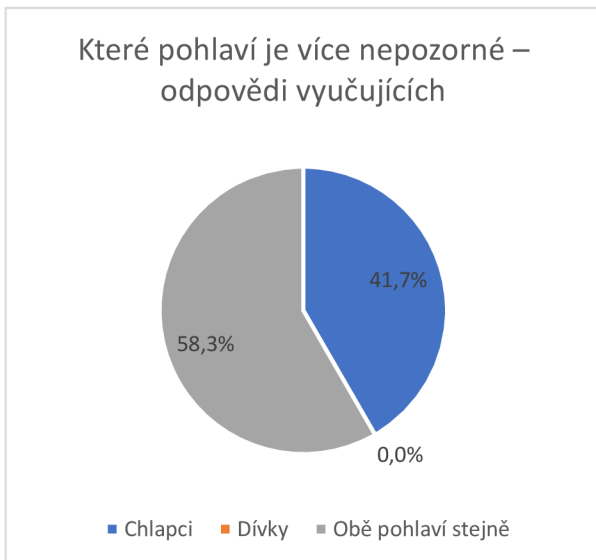


Graf 10: Kdo získává lepší známky – odpovědi žáků

Tato otázka zjišťovala, kdo podle respondentů získává lepší známky. Dotazovaní měli na výběr z odpovědí „chlapci“, „dívky“ a „není rozdíl“. Co se týče odpovědí pedagogů, většina (66,7 %) uvedla, že není rozdíl mezi dívčími a chlapeckými známkami. 33,3 % z nich uvedlo, že lepší známky získávají dívky. Nikdo z dotazovaných pedagogů si tedy nemyslí, že by lepší známky získávali chlapci.

45 % žáků a žákyň si myslí, že mezi dívčími a chlapeckými známkami není rozdíl a zároveň 45 % si myslí, že lepší známky získávají dívky. 10,1 % uvedlo, že lepší známky získávají chlapci.

Položka č. 7: Které pohlaví je podle Vás během výuky více nepozorné?



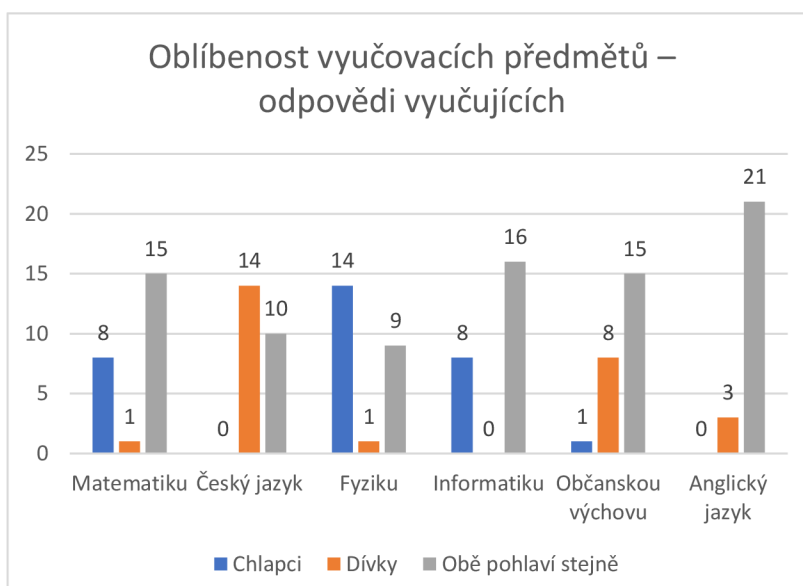
Graf 11: Které pohlaví je více nepozorné – odpovědi vyučujících



Graf 12: Které pohlaví je více nepozorné – odpovědi žáků

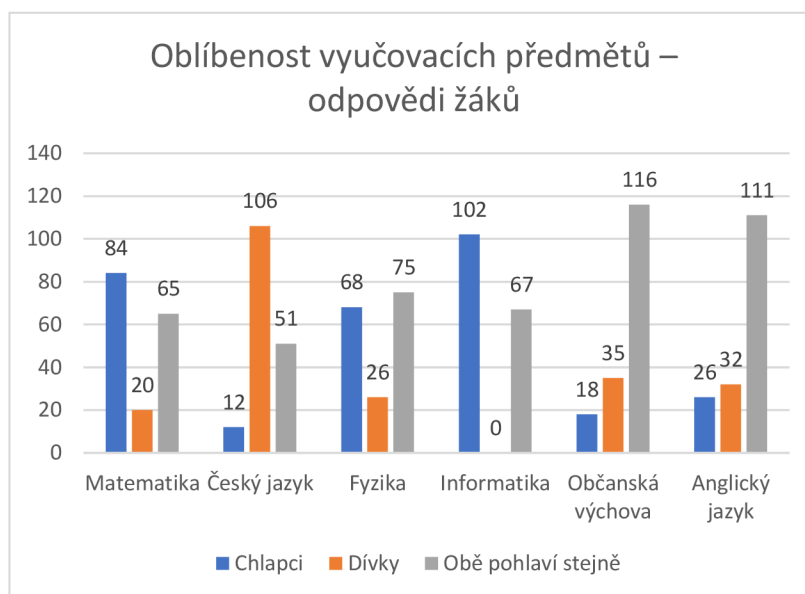
Tato otázka zjišťovala, zda jsou dle respondentů ve výuce nepozornější „chlapci“, „dívky“ nebo „obě pohlaví stejně“. Podle většiny vyučujících (58,3 %) jsou obě pohlaví stejně nepozorná. 41,7 % si myslí, že jsou více nepozorní chlapci. Nikdo z vyučujících si nemyslí, že by byly více nepozorné dívky. U žáků převládá odpověď (46,2 %), že jsou více nepozorní chlapci. 34,9 % žáků si myslí, že jsou obě pohlaví stejně nepozorná a 18,9 % žáků si myslí, že jsou nepozornější dívky.

Položka č. 8: Kdo podle Vás má více v oblíbené následující vyučovací předměty?



Graf 13: Oblíbenost vyučovacích předmětů – odpovědi vyučujících

Tato otázka zjišťovala, kdo má více v oblíbenosti tyto vyučovací předměty: matematiku, český jazyk, fyziku, informatiku, občanskou výchovu a anglický jazyk. U čtyřech z daných předmětů si většina vyučujících myslí, že je mají v oblíbenosti dívky i chlapci stejně – konkrétně se jedná o matematiku, informatiku, občanskou výchovu a anglický jazyk. Český jazyk mají podle nich více v oblíbenosti dívky, a naopak fyziku chlapci.



Graf 14: Oblíbenost vyučovacích předmětů – odpovědi žáků

Co se týče odpovědi žáků a žákyň, většina z nich si myslí, že předměty anglický jazyk, občanská výchova a fyzika jsou oběma pohlavími stejně oblíbené. Předměty matematika a informatika jsou dle většiny žáků více oblíbené chlapci a český jazyk je více oblíben u dívek.

Položky dotazníkového šetření číslo 9–10 se vztahují ke druhé výzkumné otázce: *Vytváří žáci a žákyně častěji homogenní nebo heterogenní skupiny na základě pohlaví?*

Položka č. 9: Pokud si mohou žáci a žákyně vybrat, tak v lavici podle Vás spolu sedí raději:



Graf 15: Sezení v lavici – odpovědi vyučujících

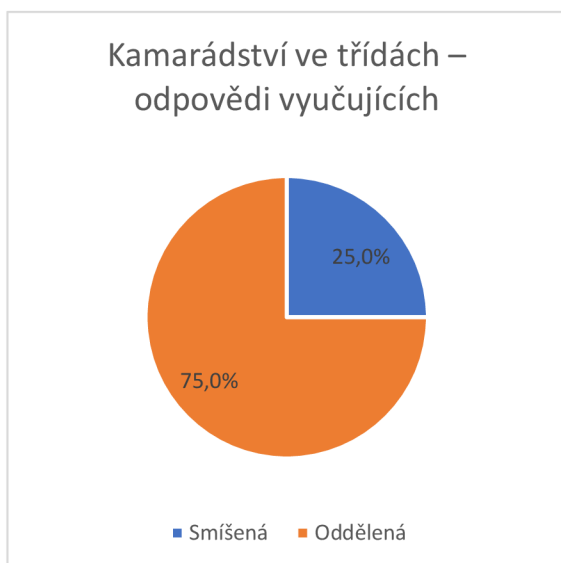


Graf 16: Sezení v lavici – odpovědi žáků

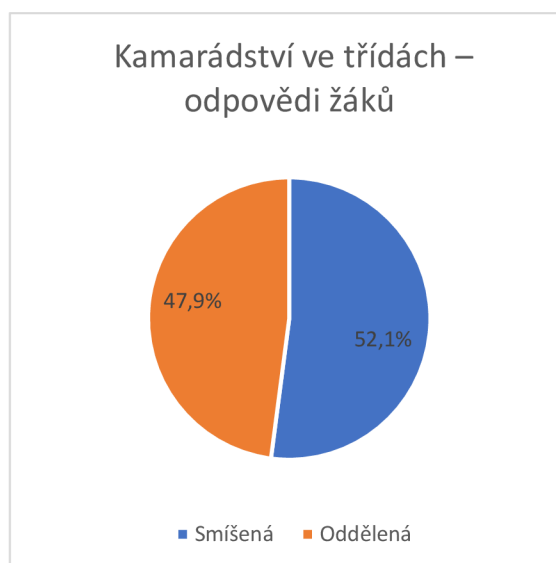
Tato položka zjišťovala, zda spolu v lavici sedí raději „smíšené dvojice – tedy dívka s chlapcem“ nebo „stejně pohlaví spolu – tedy dívky s dívkami a chlapci s chlapci“. Všichni vyučující odpověděli, že podle nich sedí v lavici raději stejné pohlaví spolu.

Z žáků a žákyně takto odpověděla většina (95,9 %). 4,1 % žáků odpovědělo, že podle nich sedí v lavici raději smíšené dvojice.

Položka č. 10: Kamarádství ve třídách jsou podle Vás spíše:



Graf 17: Kamarádství ve třídách – odpovědi vyučujících



Graf 18: Kamarádství ve třídách – odpovědi žáků

Tato otázka zjišťovala, zda jsou kamarádství ve třídách spíše „smíšená – tedy, že spolu kamarádí chlapani i dívky dohromady“ nebo „oddělená – tedy, že se dívky spíše kamarádí s dívkami a chlapani s chlapani“.

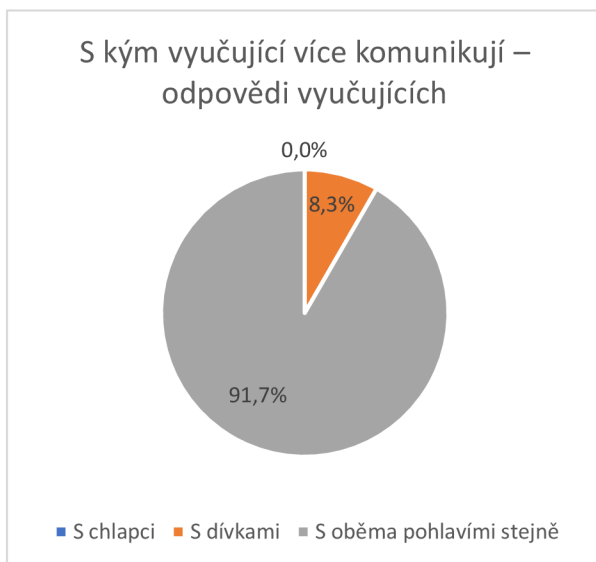
Tři čtvrtiny všech vyučujících si myslí, že kamarádství ve třídách jsou spíše oddělená a čtvrtina vyučujících si myslí, že jsou spíše smíšená.

Můžeme zde vidět rozdílné názory vyučujících a žáků. Odpovědi žáků jsou téměř vyrovnané, přičemž převažuje názor, že kamarádství ve třídách jsou spíše smíšená – 52,1 %. Naopak 47,9 % žáků si myslí, že jsou přátelství mezi žáky spíše oddělená.

Vidíme tedy, že na rozdíl od předchozí otázky, kde jsme se ptali na dvojice, a kde byly výsledky téměř jednoznačné, u kamarádství ve třídách tomu je jinak. Podle většiny žáků dokonce převažují kamarádství smíšená. Lze tedy usoudit, že dvojice na základě pohlaví tvoří žákyně a žáci především homogenní, ale u kamarádství ve třídách (což může být i ve více lidech), to už tak jednoznačné není.

Položky 11–17 se vztahují ke třetí výzkumné otázce: *Liší se vnímání případného nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání ze strany vyučujících a žáků/žákyně?*

Položka č. 11: S kým podle Vás vyučující více komunikují?



Graf 19: S kým vyučující více komunikují – odpovědi vyučujících

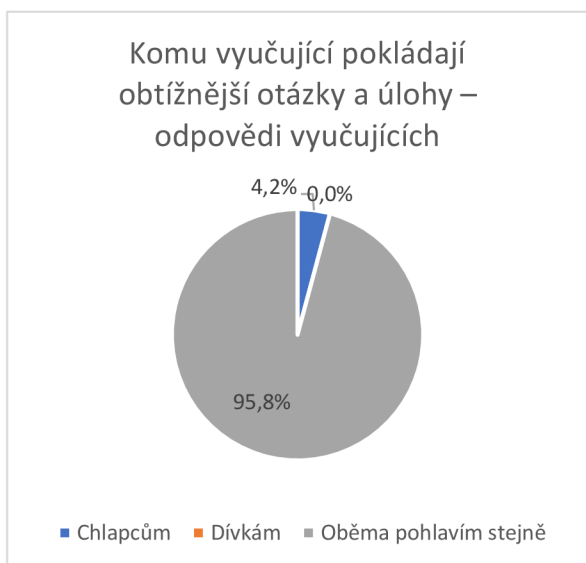


Graf 20: S kým vyučující více komunikují – odpovědi žáků

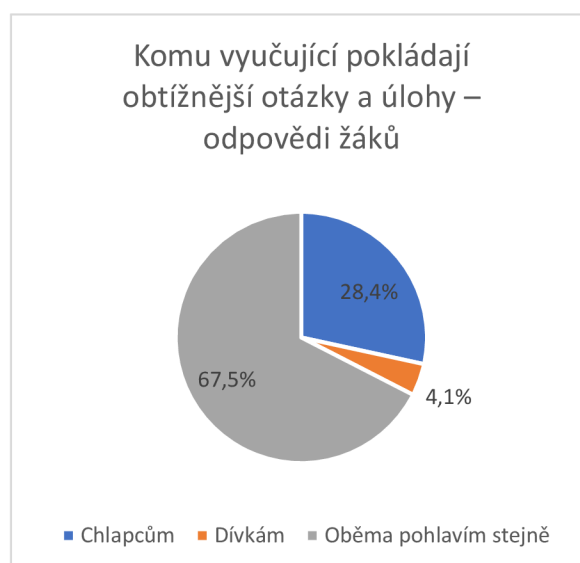
Tato otázka zjišťovala, s kým podle respondentů vyučující více komunikují. Na výběr byly možnosti „s chlapci“, „s dívkami“ nebo „s oběma pohlavími stejně“. Většina vyučujících (91,7 %) si myslí, že komunikují s oběma pohlavími stejně. 8,3 % si myslí, že více komunikují s dívkami. Nikdo z vyučujících nevedl, že více komunikují s chlapci.

Většina žáků a žákyně (72,8 %) si rovněž myslí, že vyučující komunikují s oběma pohlavími stejně. Dále si 14,2 % si myslí, že více komunikují s dívkami a 13 % s chlapci.

Položka č. 12: Komu podle Vás vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy?



Graf 21: Komu vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy – odpovědi vyučujících

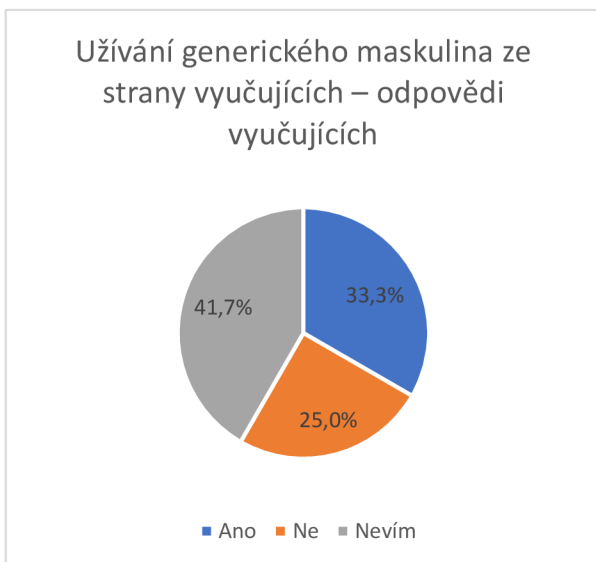


Graf 22: Komu vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy – odpovědi žáků

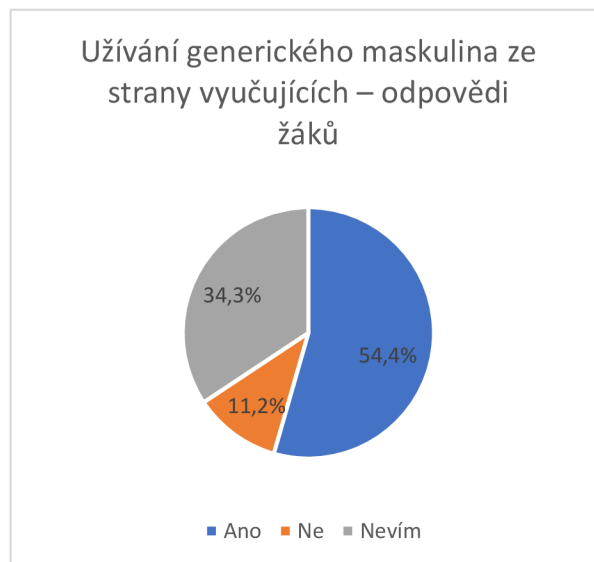
Tato otázka zjišťovala, komu vyučující podle respondentů pokládají obtížnější otázky a úlohy. Na výběr byly odpovědi „chlapcům“, „dívkám“ a „oběma pohlavím stejně“. Téměř všichni vyučující si myslí, že pokládají oběma pohlavím stejně obtížné otázky a úlohy (95,8 %). Pouze jeden (4,2 %) si myslí, že vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy chlapcům.

U žáků a žákyň jsou odpovědi více rozmanité. 67,5 % žáků si myslí, že vyučující pokládají oběma pohlavím stejně obtížné otázky a úlohy, 28,4 % žáků si myslí, že obtížnější otázky a úlohy pokládají vyučující chlapcům a 4,1 % žáků si myslí, že vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy dívkám.

Položka č. 13: Používají podle Vás vyučující při komunikaci se třídou tzv. generické maskulinum (to například znamená, že celou třídu osloví jako „žáci“, přestože mají na mysli žáky i žákyně – tedy chlapce i dívky)?



Graf 23: Užívání generického maskulina ze strany vyučujících – odpovědi vyučujících

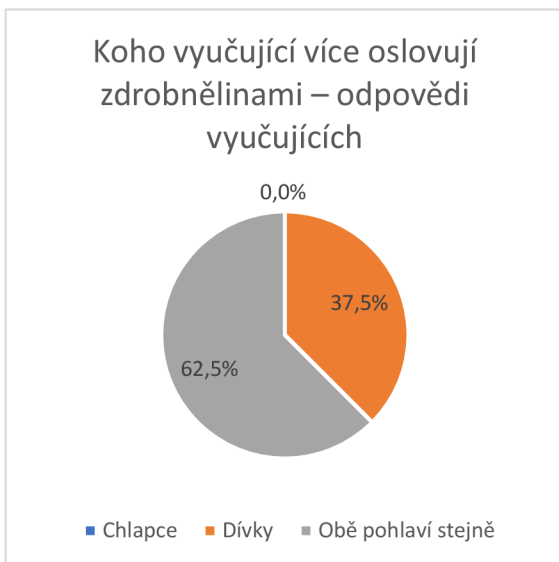


Graf 24: Užívání generického maskulina ze strany vyučujících – odpovědi žáků

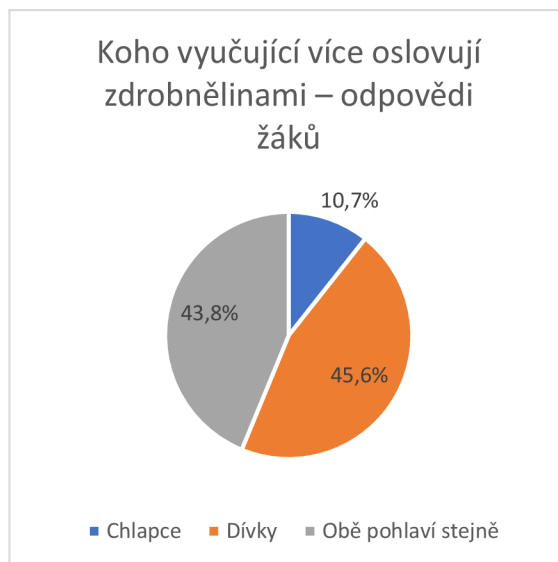
Tato otázka zjišťuje, zda podle respondentů vyučují používají při komunikaci se třídou generické maskulinum. Na výběr byly odpovědi „ano“, „ne“ a z důvodu, aby se respondenti a respondentky nuceně nemuseli přiklánět na jednu nebo druhou stranu také odpověď „nevím“. 41,7 % vyučujících uvedlo odpověď „nevím“, 33,3 % odpovědělo „ano“ a 25 % „ne“.

Většina (54,4 %) žáků a žákyň si myslí, že vyučující při komunikaci se třídou používají generické maskulinum, 34,3 % uvedlo odpověď „nevím“ a 11,2 % odpověď „ne“.

Položka č. 14: Zdrobnělinami (např. Adélko, Lukášku, Terezko, Jiříčku) oslovují vyučující podle Vás více:



Graf 25: Koho vyučující více oslovují zdrobnělinami – odpovědi vyučujících

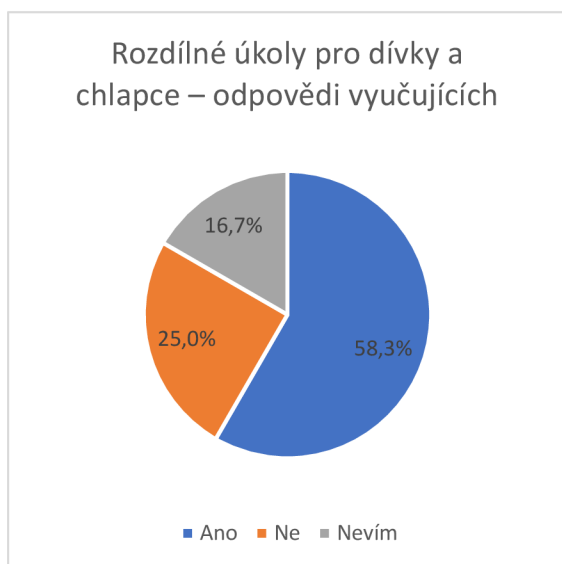


Graf 26: Koho vyučující více oslovují zdrobnělinami – odpovědi žáků

Tato položka zjišťovala, koho podle respondentů vyučující více oslovují zdrobnělinami. Na výběr byly odpovědi „chlapce“, „dívky“ a „obě pohlaví stejně“. Většina (62,5 %) vyučujících uvedla, že zdrobnělinami oslovují obě pohlaví stejně. 37,5 % vyučujících uvedlo, že dívky. Nikdo z vyučujících nevedl, že by zdrobnělinami více oslovovali chlapce.

U žáků a žákyň jsou odpovědi více rozmanité. 45,6 % žáků uvedlo, že vyučující oslovují zdrobnělinami více dívky, 43,8 % uvedlo odpověď „obě pohlaví stejně“ a 10,7 % si myslí, že zdrobnělinami více oslovují chlapce.

Položka č. 15: Zadávají podle Vás vyučující dívkám a chlapcům rozdílné úkoly (např. dívky mají za úkol zalít rostliny a chlapci odnést lavice)?



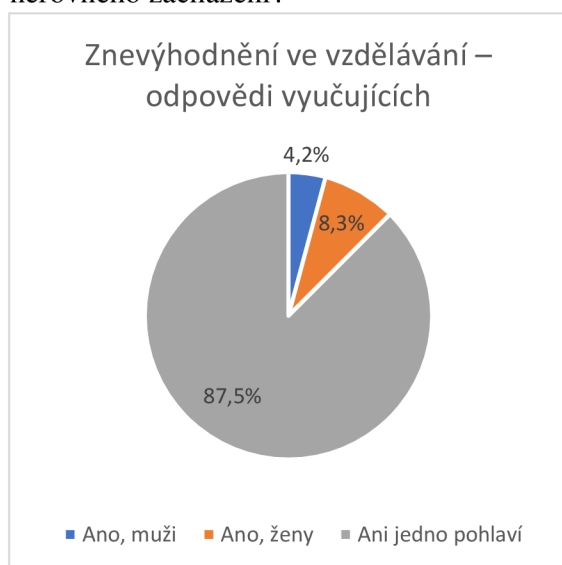
Graf 27: Rozdílné úkoly pro dívky a chlapce – odpovědi vyučujících



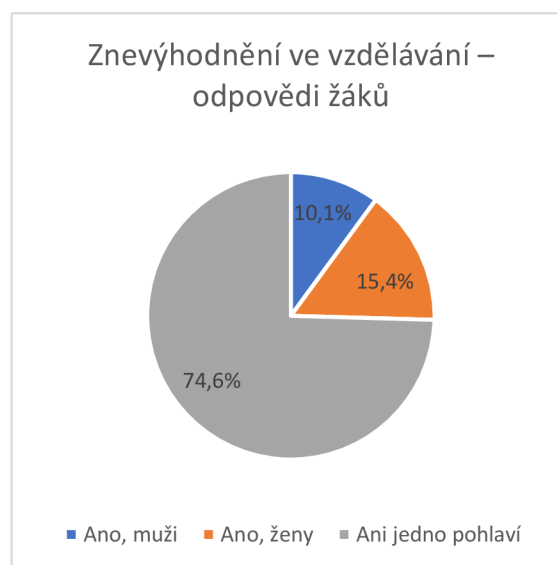
Graf 28: Rozdílné úkoly pro dívky a chlapce – odpovědi žáků

Tato otázka zjišťuje, zda podle respondentů vyučující zadávají dívkám a chlapcům rozdílné úkoly. Na výběr byly odpovědi „ano“, „ne“ a z důvodu, aby se respondenti a respondentky nuceně nemuseli přiklánět na jednu nebo druhou stranu také odpověď „nevím“. U této otázky jsou výsledky odpovědí vyučujících i žáků podobné. Většina učitelů (58,3 %) i žáků (69,8 %) si myslí, že vyučující zadávají dívkám a chlapcům rozdílné úkoly. 25 % vyučujících a 21,3 % žáků má opačný názor. 16,7 % vyučujících a 8,9 % žáků zadalo odpověď „nevím“.

Položka č. 16: Může být podle Vás některé pohlaví znevýhodněno ve vzdělávání v důsledku nerovného zacházení?



Graf 29: Znevýhodnění ve vzdělávání – odpovědi vyučujících



Graf 30: Znevýhodnění ve vzdělávání – odpovědi žáků

Tato položka zjišťovala, zda podle respondentů může být některé pohlaví znevýhodněno ve vzdělávání v důsledku nerovného zacházení. Na nerovné zacházení se, na rozdíl od předchozích položek č. 11–15, kde byly předkládány konkrétně příklady nerovného zacházení, ptá konkrétně. Na výběr byly odpovědi „ano, muži“, „ano, ženy“ a „ani jedno pohlaví není znevýhodněno“. Zde jsou výsledky odpovědi vyučujících a žáků rovněž podobné. Většina vyučujících (87,5 %) a většina žáků (74,6 %) si myslí, že ani jedno pohlaví není ve vzdělávání znevýhodněno. 8,3 % vyučujících a 15,4 % žáků si myslí, že jsou znevýhodněny ženy a 4,2 % vyučujících a 10,1 % žáků si myslí, že jsou ve vzdělávání znevýhodněni muži.

Položka č. 17: Pokud máte zájem, můžete zde uvést konkrétní příklady, jak se toto případné znevýhodnění či nerovné zacházení projevuje (tato položka je dobrovolná).

Tato položka byla dobrovolná a slouží především pro zajímavost. Dává respondentům možnost vyjádřit se k předchozí otázce a přináší nám jejich vlastní pohledy na situaci. Získala jsem celkem 7 odpovědí – 2 od vyučujících a 5 od žáků a žákyň. Jako příklad znevýhodnění žen bylo uvedeno znevýhodnění v tělesné výchově. Dále příklad, že na některých oborech nejsou šatny pro dívky, a tak je daný obor vnímán jako určený pouze pro chlapce. Jako příklad znevýhodnění mužů

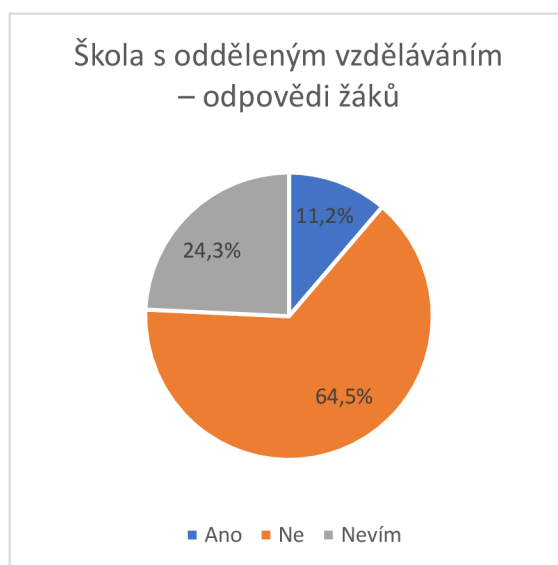
bylo uvedeno, že chlapci musí odnášet těžší věci. Dále příklad, že většina vyučujících jsou ženy, a tak jejich způsob komunikace, zadávání úkolů, vysvětlování učiva apod. vyhovuje spíše dívkám.

Položky 18–21 se vztahují ke čtvrté výzkumné otázce: *Jaké jsou názory respondentů a respondentek na společné a oddělené vzdělávání chlapců a dívek?*

Položka č. 18: Uvítal/a byste, kdybyste mohl/a navštěvovat školu/vyučovat ve škole, ve které probíhá oddělené vzdělávání dívek a chlapců (tzn., že se v dané škole/třídě/předmětu nachází pouze jedno pohlaví)?



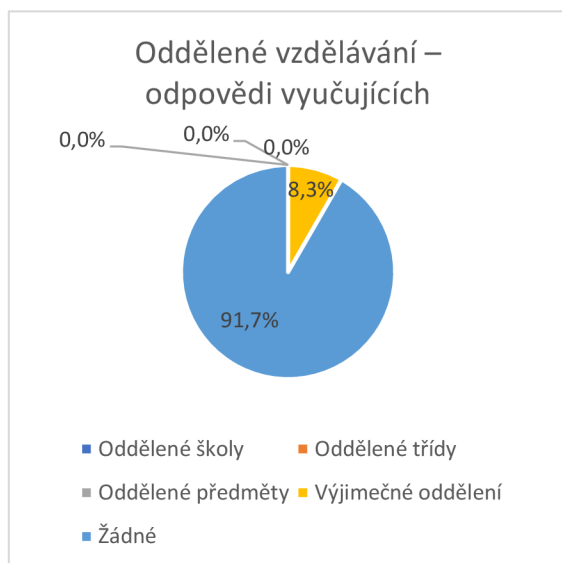
Graf 31: Škola s odděleným vzděláváním – odpovědi vyučujících



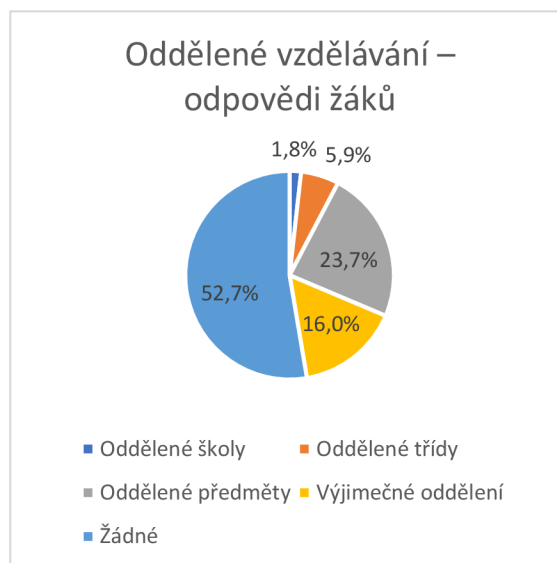
Graf 32: Škola s odděleným vzděláváním – odpovědi žáků

Tato otázka zjišťuje, zda by žákyně a žáci uvítali, kdyby mohli navštěvovat školu, kde probíhá oddělené vzdělávání a zda by vyučující chtěli na takovéto škole vyučovat. Na výběr byly odpovědi „ano“, „ne“ a z důvodu, aby se předešlo tomu, že by se respondenti a respondentky museli nuceně přiklonit na jednu nebo druhou stranu také odpověď „nevím“. Většina vyučujících (87,5 %) a žáků (64,5 %) odpověděla, že ne. Dále 8,3 % vyučujících a 24,3 % žáků uvedlo odpověď „nevím“. 4,2 % vyučujících a 11,2 % žáků uvedlo odpověď „ano“.

Položka č. 19: Na jaké úrovni byste oddělené vzdělávání preferoval/a?



Graf 33: Oddělené vzdělávání – odpovědi vyučujících



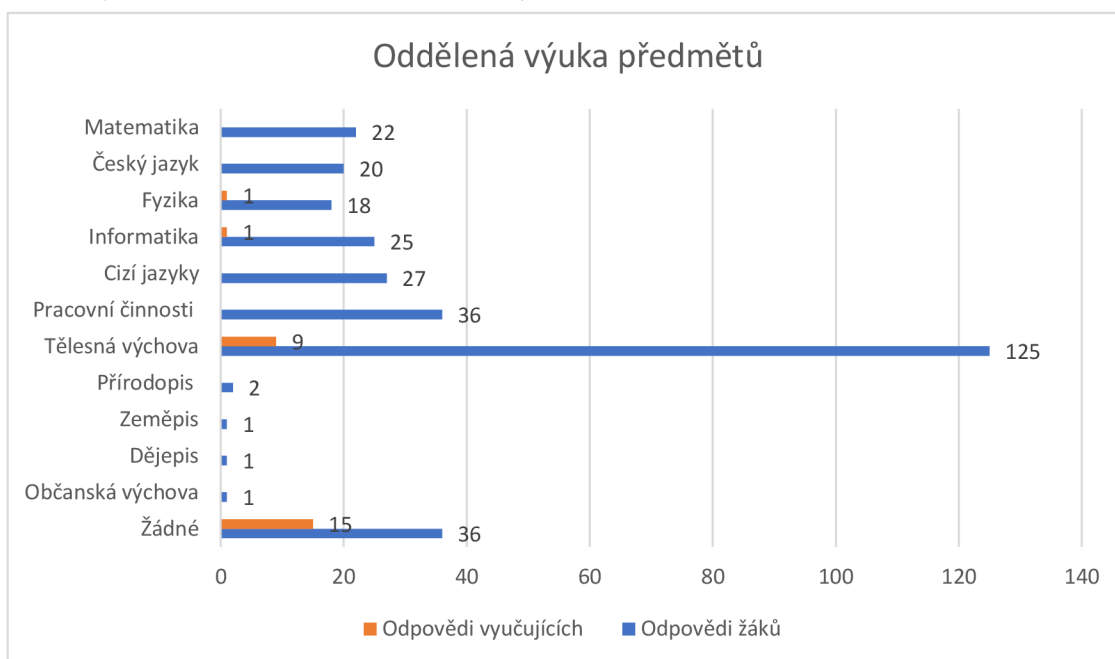
Graf 34: Oddělené vzdělávání – odpovědi žáků

V této otázce jsem zjišťovala, na jaké úrovni by respondenti a respondentky oddělené vzdělávání preferovali. Na výběr byly možnosti „oddělené školy pro dívky a chlapce“, „společná škola pro obě pohlaví, ale oddělené dívčí a chlapecké třídy“, „společná škola i třída, ale některé předměty by byly vyučovány odděleně pro dívky a chlapce“, „žáci a žákyně by byli rozděleni na dívčí a chlapecké skupiny jen výjimečně (běžně by výuka všech předmětů probíhala ve společné třídě pro dívky a chlapce)“ a „žádné z výše uvedených – preferuji společné vzdělávání dívek a chlapců“.

Většina vyučujících (91,7 %) odpověděla, že by si nevybrala žádný typ odděleného vzdělávání, jelikož preferují společné vzdělávání dívek a chlapců. 8,3 % vyučujících uvedlo, že by si přáli oddělení dívek a chlapců jen výjimečně, přičemž běžně by výuka probíhala ve společné třídě pro obě pohlaví.

Odpovědi žáků a žákyň jsou mnohem více rozmanité, jelikož byly vybrány všechny možnosti odpovědí. I zde většina žáků a žákyň (52,7 %) vybrala odpověď, že preferují společné vzdělávání dívek a chlapců. 23,7 % by si přálo, aby byla třída společná, ale některé předměty by byly vyučovány odděleně. Dále 16 % žáků by chtělo být odděleno jen výjimečně, 5,9 % by preferovalo oddělené třídy a 1,8 % oddělené školy.

Položka č. 20: Které předměty by se podle Vás měly vyučovat v oddělených dívčích a chlapeckých skupinách? (lze zadat více možných odpovědí)



Graf 35: Oddělená výuka předmětů

Tato otázka slouží pro upřesnění a vyjádření vlastního názoru respondentů a respondentek. Zjišťuji zde, které předměty by se podle vyučujících a žáků měly vyučovat v oddělených dívčích a chlapeckých skupinách. V této položce mohli respondenti a respondentky zadat více možných odpovědí a měli také možnost napsat odpověď vlastní. Na výběr byly dány předměty matematika, český jazyk, fyzika, informatika, cizí jazyky, pracovní činnosti, tělesná výchova a také možnosti „žádné“ a „jiné“.

V grafu jsou znázorněny jak odpovědi vyučujících, tak žáků. Můžeme vidět, že se odpovědi těchto dvou skupin do jisté míry liší. Vyučující nejčastěji uváděli odpověď „žádné“ a dále „tělesná výchova“. Jednou byla uvedena odpověď „fyzika“ a „informatika“.

Odpovědi žáků jsou více rozmanité než odpovědi vyučujících. Nejvíce žáků zadalo odpověď „tělesná výchova“. 36krát byla žáky zadána odpověď „žádné“ i odpověď „pracovní činnosti“. Více než 15krát byly zadány i odpovědi „matematika“, „český jazyk“, „fyzika“, „informatika“ a „cizí jazyky“. V rámci možnosti dopsat vlastní odpovědi uvedl jeden žák předměty přírodopis, zeměpis, dějepis a občanská výchova. Další žákyně připsala předmět přírodopis.

Položka č. 21: Pokud máte zájem, svou odpověď na předchozí otázku zdůvodněte (tato položka je dobrovolná).

Tato položka byla dobrovolná a slouží především pro zajímavost. Respondenti zde měli možnost se vyjádřit k předchozí otázce. Získala jsem zde 26 odpovědí – 1 od učitele a 25 od žáků. Nejvíce odpovědí se týkalo toho, že by tělesná výchova měla být rozdělena na dívčí a chlapecké skupiny. Pokud bych měla odpovědi shrnout, jako nejčastější důvody pro oddělení tělesné výchovy byly uváděny fyziologické rozdíly a z toho vyplývající rozdílné výkony dívek a chlapců, pokud je tělesná výchova spojena, chlapci bývají k dívkám neopatrni (například dávají velké rány míčem při vybíjené), chlapci mívají větší sílu, a tak jsou dívky znevýhodněny, dívky se mohou před chlapci stydět, cítí se nekomfortně, když je chlapci při tělocviku pozorují, žáci chtějí být do týmů rozdělení podle pohlaví, a proto vzniká výrazná přesila chlapeckého týmu, dívky a chlapci chtějí hrát jiné hry, dále také chlapci tělocvik více prožívají, a tak bývají naštvaní nebo se dívkám vysmívají, pokud něco ve hře zkaží. Je zde uveden taktéž komentář, že *„sport je, až na výjimky, oddělený i v mimoškolním životě“*.

Dále zde bylo uvedeno, že by měly být třídy zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce, jelikož *„každý má jiné myšlení“*, nebo také proto, že *„učitelé pracují s dívkami jinak než s chlapci“* a *„dívky a chlapci potřebují učivo jinak vysvětlovat“*. Lepší pochopení učiva je uváděno především v matematice a ve fyzice. Také byl uveden důvod pro oddělení pracovních činností: *„dívky se drží opodál, aby chlapci udělali všechnu práci“*.

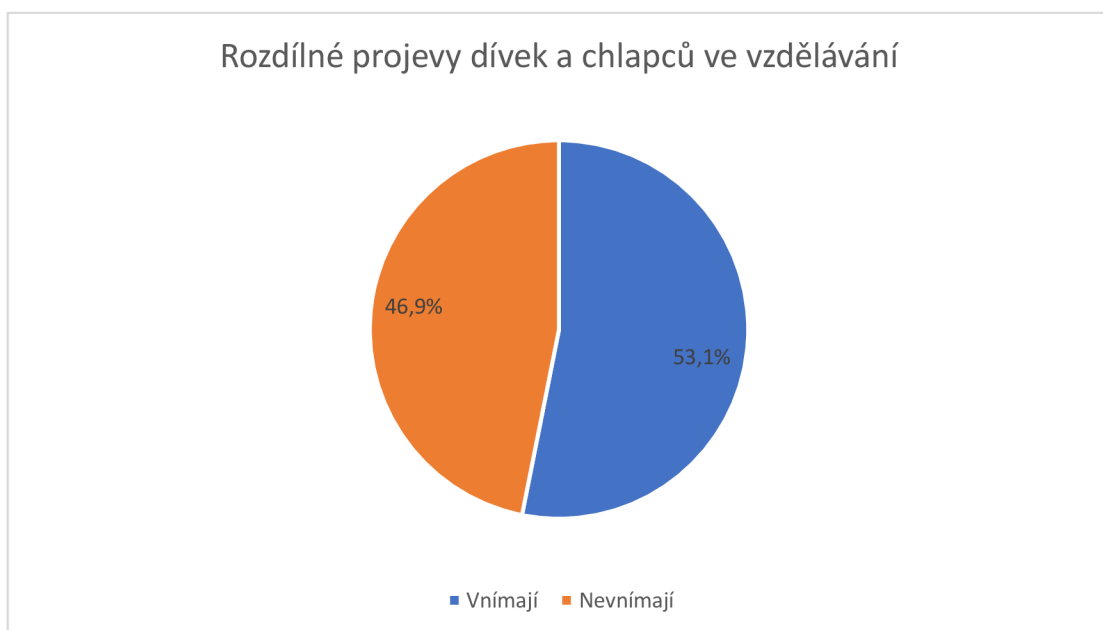
Rovněž se zde objevily komentáře k tomu, že by dívky a chlapci neměli být za žádných okolností rozdělováni do skupin na základě pohlaví, například: *„Nemyslím si, že je dobré rozdělovat společnost na základě pohlaví, byl bych o dost radši, kdyby se žáci rozdělovali spíše podle svých zájmů a popřípadě i inteligence“*.

5.2 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Respondenti a respondentky převážně vnímají rozdílné projevy (= aktivitu v hodinách, vyrušování, nepozornost, klasifikaci, oblíbenost různých vyučovacích předmětů) dívek a chlapců ve vzdělávání.

Platnost této hypotézy jsem ověřovala položkami dotazníku č. 3–8. U všech těchto otázek respondenti a respondentky vybírali ze tří možností – jestli je daný projev typický pro dívky, chlapce nebo obě pohlaví. Pokud respondenti odpověděli „chlapci“ či „dívky“, znamená to, že rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání vnímají. Jestliže odpověděli „obě pohlaví stejně“ či „není rozdíl“, znamená to, že nevnímají rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání.

Respondenty a respondentkami jsou u této hypotézy obě skupiny – tedy učitelé a učitelky i žáci a žákyně. Výsledkem je, že 53,1 % respondentů vnímá rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání a 46,9 % nevnímá. Vidíme, že výsledky jsou docela těsné, přesto ale převažuje vnímání rozdílných projevů. Také dle autorů a výzkumů použitých v této práci (např. Karsten, 2006, s. 107; Lippa, 2009, s. 331; Matějů, Simonová, 2018, s. 130–131) existují jisté rozdíly mezi dívčím a chlapeckým vzděláváním, které jsem popsala v podkapitole 3.1. Výzkum je tedy v souladu s hypotézou č. 1.

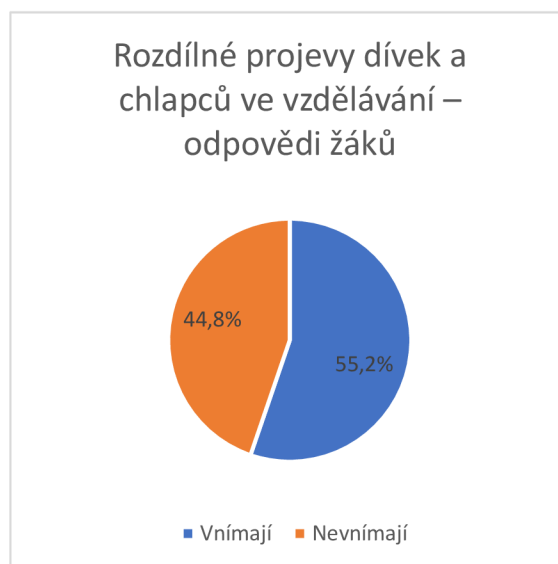


Graf 36: Rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání

Vzhledem k tomu, že v celé práci srovnávám odpovědi pedagogů a žáků, i k této hypotéze přiložím pro představu a porovnání také vyhodnocení odpovědí těchto dvou skupin zvlášť.



Graf 37: Rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání – odpovědi vyučujících



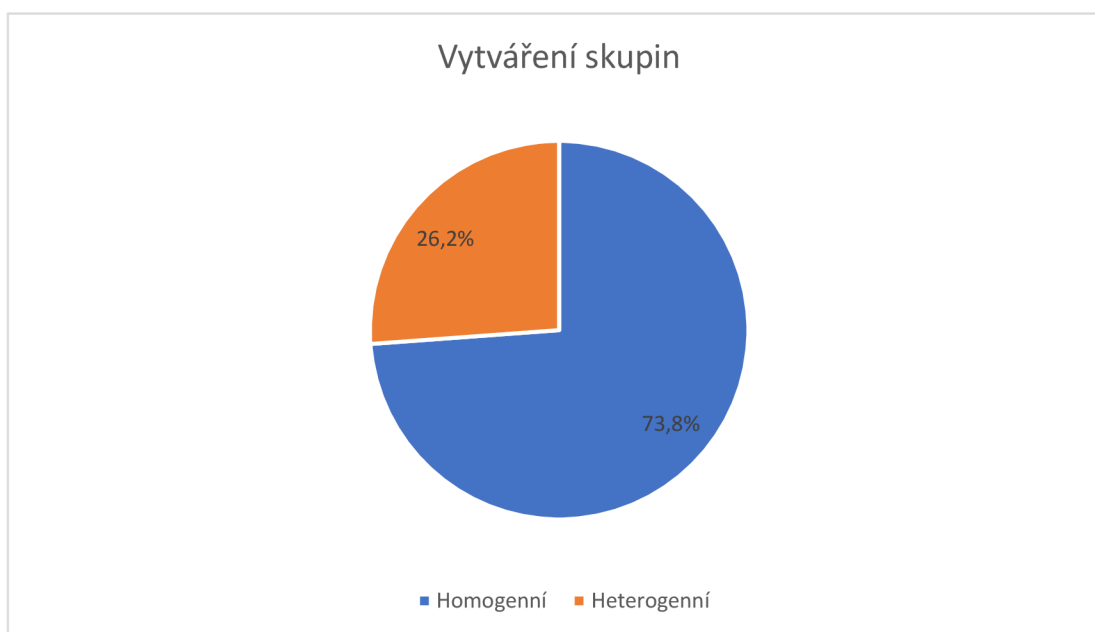
Graf 38: Rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání – odpovědi žáků

U odpovědí vyučujících a žáků vidíme do jisté míry rozdíl. U skupiny vyučujících nepřevažuje vnímání rozdílných projevů dívek a chlapců ve vzdělávání (38,3 %) a u skupiny žáků naopak převažuje vnímání rozdílných projevů dívek a chlapců ve vzdělávání (55,2 %). Vidíme tedy, že si vyučující nejsou tolik vědomi rozdílů mezi dívčím a chlapeckým vzděláváním tak jako sami žáci. Může to být dáno tím, že vyučující v tomto výzkumu představují pouze své názory, zatímco žáci a žákyně tyto rozdíly sami na sobě přímo pozorují.

Hypotéza č. 2: Žákyně a žáci vytváří častěji homogenní než heterogenní skupiny na základě pohlaví.

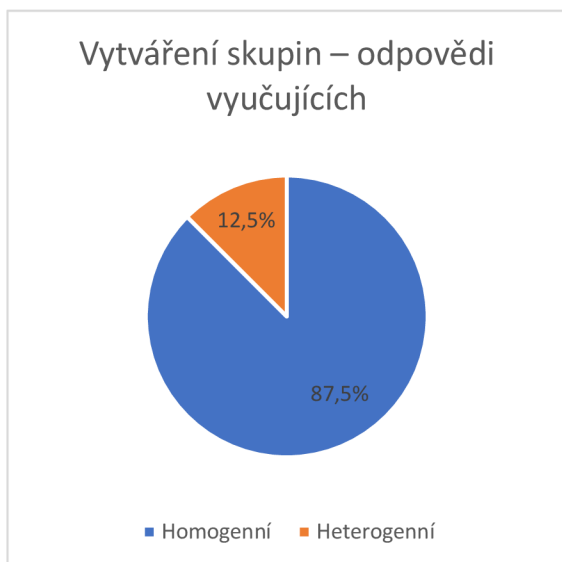
Platnost této hypotézy jsem ověřovala položkami dotazníku č. 9–10. U obou otázek měli respondenti na výběr ze dvou možností.

Výsledkem je, že dle 73,8 % všech respondentů, tedy učitelek, učitelů, žáků a žákyň, vytváří žáci a žákyně častěji homogenní skupiny a dle 26,2 % respondentů vytváří žákyně a žáci častěji heterogenní skupiny. Skutečnost, že se žákyně a žáci dělí na dívčí a chlapecké skupiny potvrzují i další autoři (např. Jarkovská in Smetáčková, 2006, s. 45–46). Toto rozdělení jsem sama zaznamenala ať už v dobách, kdy jsem navštěvovala základní školu jako žákyně, tak také v rámci pozorování tříd na praxi v edukačním procesu či na kurzech a kroužcích pro děti, které jsem vedla. Jak jsem však již zmínila při vyhodnocování jednotlivých otázek, je zde vidět značný rozdíl mezi dvojicemi a kamarádstvím ve třídách celkově. Ze získaných dat lze však usoudit, že výzkum je v souladu s hypotézou č. 2.

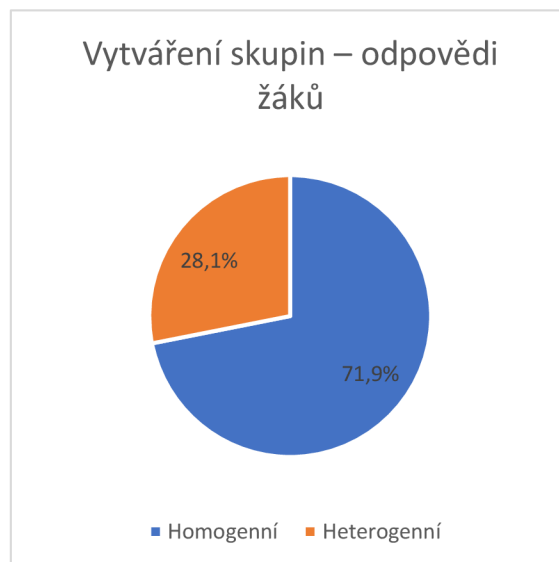


Graf 39: Vytváření skupin

Podobně jako u předchozí hypotézy, i zde přiložím pro představu a srovnání odpovědi vyučujících a žáků zvlášť.



Graf 40: Vytváření skupin – odpovědi vyučujících



Graf 41: Vytváření skupin – odpovědi žáků

Z grafů je zřejmé, že u obou skupin převažuje názor, že žákyně a žáci vytváří častěji homogenní než heterogenní skupiny na základě pohlaví. U skupiny vyučujících však tento názor převládá více (87,5 %) než u skupiny žáků (71,9 %). Je to dáno tím, že jak jsme mohli vidět u otázky č. 10, která zkoumala přátelství ve třídách mezi dívkami a chlapci, u skupiny žáků převažoval názor, že jsou kamarádství ve třídách spíše smíšená, zatímco u odpovědí vyučujících převládal názor, že jsou kamarádství ve třídách spíše oddělená.

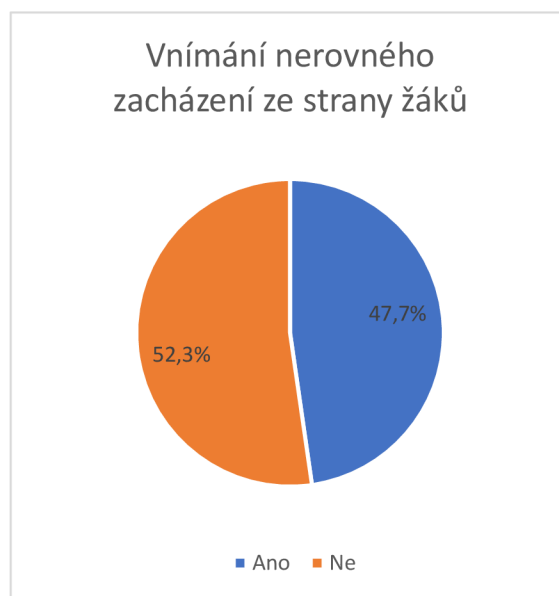
Hypotéza č. 3: Žákyně a žáci pocít'ují nerovné zacházení s ženami a muži ve vzdělávání více než učitelky a učitelé.

K této hypotéze se váží položky dotazníku č. 11–17. Hypotézu jsem ověřovala položkami č. 11–16, položka č. 17 sloužila spíše pro upřesnění a zajímavost. Pokud respondenti u položek č. 11, 12, 14 odpověděli „chlapci“ nebo „dívky“, daná odpověď značí nerovné zacházení, pokud odpověděli „obě pohlaví stejně“, daná odpověď neznačí nerovné zacházení. Pokud respondenti u položek č. 13, 15, 16 odpovědi „ano“, daná odpověď značí nerovné zacházení, jestliže odpověděli „ne“, daná odpověď neznačí nerovné zacházení.

Vidíme, že ani u jedné ze skupin vnímání nerovného zacházení nepřevládá. U skupiny vyučujících je však rozdíl viditelnější, přičemž u skupiny žáků jsou odpovědi téměř vyrovnané. Výsledkem je, že nerovné zacházení s ženami a muži ve vzdělávání pocít'uje 28,5 % učitelů a učitelek a 47,7 % žáků a žákyň. Tento rozdíl může být způsoben tím, že i dle jiných výzkumů a literatury (např. Renzetti a Curran, 2003, s. 132) vyučující na základních školách převážně tvrdí, že s dívkami a chlapci zacházejí stejně. Často tomu však je jinak a vyučující, ať už vědomě či nevědomě, rozdíly mezi dívkami a chlapci dělají. Vzhledem k tomu, že nerovné zacházení pocít'uje větší část žáků a žákyň než učitelů a učitelek, výzkum je v souladu s hypotézou č. 3.



Graf 42: Vnímání nerovného zacházení ze strany vyučujících



Graf 43: Vnímání nerovného zacházení ze strany žáků

Hypotéza č. 4: Respondenti a respondentky preferují společné vzdělávání chlapců a dívek před odděleným.

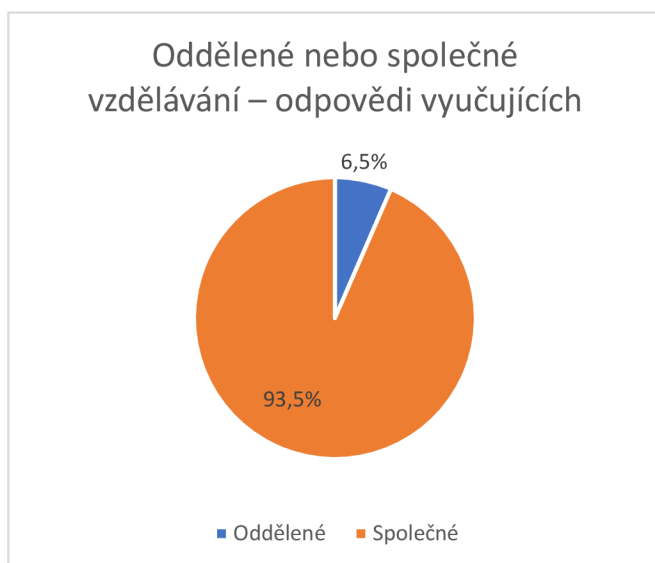
K této hypotéze se váží položky dotazníku č. 18–21. Hypotézu jsem ověřovala položkami č. 18–19, položky č. 20–21 sloužily spíše pro upřesnění a zajímavost. Pokud respondenti u otázky č. 18 odpověděli „ano“, znamená to, že by uvítali nějaký typ odděleného vzdělávání chlapců a děvčat, pokud odpověděli „ne“, znamená to, že preferují společné vzdělávání. Pokud respondenti u otázky č. 19 zadali odpověď „žádné...“, znamená to, že preferují společné vzdělávání, pokud zadali jakoukoliv jinou odpověď, znamená to, že by uvítali některý typ odděleného vzdělávání.

Výsledkem je, že 70,3 % všech respondentů, tedy učitelek, učitelů, žákyň a žáků, preferuje společné vzdělávání a 29,7 % některý typ odděleného vzdělávání. Je to dáno tím, že i dle výzkumů (např. Robinson et al., 2021) je podle žáků i vyučujících ve školách a třídách společných pro obě pohlaví přátelštější prostředí. Také výzkumy provedené v České republice (např. Smetáčková, 2013, s. 729–731) potvrzují, že by si žáci nepřáli vzdělávat se v oddělených školách či třídách. Může to být dáno tím, že jsou takto spokojeni, nechtějí změnu či by jim takovéto rozdělení připadalo nepřirozené. Výzkum je tedy v souladu s hypotézou č. 4.

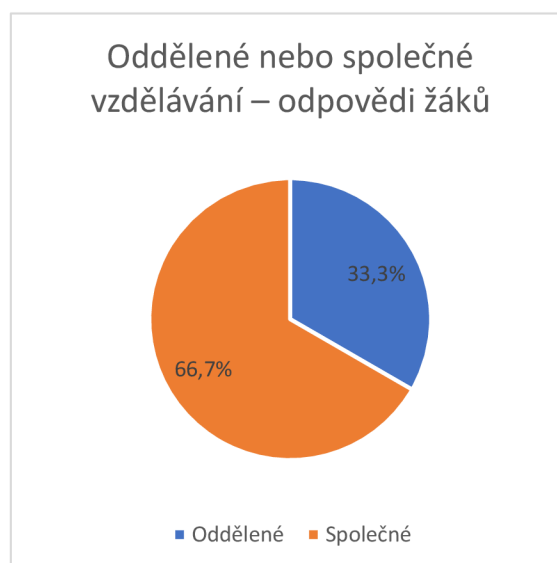


Graf 44: Oddělené nebo společné vzdělávání

Také u hypotézy č. 4 přikládám srovnání odpovědí vyučujících a žáků.



Graf 45: Oddělené nebo společné vzdělávání – odpovědi vyučujících



Graf 46: Oddělené nebo společné vzdělávání – odpovědi žáků

Můžeme vidět, že u obou skupin převládá preferování společného vzdělávání chlapců a děvčat před odděleným. Opět však ze strany vyučujících vidíme silnější preferenci společného vzdělávání (93,5 %) než u žáků (66,7 %). Může to být dáno tím, že žáci a žákyně u otázky č. 19 zadávali rozmanitější odpovědi, a i dle doplňujících otázek č. 20 a 21 více preferují rozdělení na dívčí a chlapecké skupiny v rámci některých předmětů, zejména tělesné výchovy. Dále to může být způsobeno tím, že podle předchozích hypotéz žáci a žákyně více vnímají rozdíly mezi dívčími a chlapeckými projevy ve vzdělávání a více pociťují také nerovné zacházení s ženami a muži ve vzdělávání než vyučující, tudíž by mohli více toužit po oddělení od druhého pohlaví, než je tomu u vyučujících.

5.3 Shrnutí výzkumu

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníku, který se skládal z 21 položek. Nejprve jsem vyhodnocovala každou položku zvlášť. U každé z nich jsem porovnávala odpovědi vyučujících a žáků/žákyň. Některé odpovědi těchto dvou skupin byly podobné a některé spíše rozdílné. Ve většině případů byla rozdílnost dána tím, že odpovědi žákyň a žáků byly více rozmanité než odpovědi vyučujících. Mohlo to být způsobeno skutečností, že respondentů a respondentek z řad žáků a žákyň bylo znatelně více než z řad vyučujících. Největší rozdíly shledávám v položkách č. 7, 10 a 14. Otázka č. 7 zjišťovala, které pohlaví je během výuky více nepozorné. Většina vyučujících odpověděla, že obě pohlaví stejně, ale většina žákyň a žáků uvedla, že chlapci. Položka č. 10 zjišťovala, zda jsou podle respondentek a respondentů kamarádství ve třídách spíše smíšená či oddělená. Zde většina vyučujících odpověděla, že oddělená, ale většina žáků a žákyň si myslí, že smíšená. Položka č. 14 zjišťovala, koho vyučující podle respondentů a respondentek více oslovují zdrobnělinami. Většina vyučujících si myslí, že obě pohlaví stejně, přičemž podle většiny žákyň a žáků oslovují vyučující zdrobnělinami více dívky.

Pro výzkum jsem si předem stanovila 4 hypotézy na základě již provedených výzkumů a literatury použité v této práci. Se všemi hypotézami byl tento výzkum v souladu. U hypotéz č. 1, 2 a 4, které nesrovnávaly názory pedagogů a žáků, ale názory všech respondentů na daný jev, jsem pro lepší představu, doplnění či zjištění dalších zajímavých skutečností výsledky dále rozdělila také dle odpovědi vyučujících a žáků.

Přestože rozdíl nebyl velký, z šetření vyplývá, že respondenti a respondentky převážně vnímají rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání. Zde byla však odlišnost mezi odpověďmi žáků a vyučujících, neboť u žáků a žákyň vnímání rozdílných projevů chlapců a dívek ve vzdělávání převažuje, ale u vyučujících ne. Dále bylo potvrzeno, že žákyně a žáci vytváří na základě pohlaví častěji homogenní než heterogenní skupiny. Co se týče porovnání vnímání nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání, bylo zjištěno, že žákyně a žáci pocítují nerovné zacházení s ženami a muži ve vzdělávání více než učitelky a učitelé. Dobrou zprávou však je, že ani u skupiny vyučujících, ani u skupiny žáků a žákyň vnímání nerovného zacházení nepřevažuje. Nakonec bylo zjištěno, že respondenti a respondentky tohoto výzkumu preferují společné vzdělávání chlapců a děvčat před odděleným.

Co se týče doplňujícího porovnání pohledů pedagogů a žáků, u skupiny žáků a žákyň je možno pozorovat větší vnímání rozdílů mezi projevy dívek a chlapců ve vzdělávání, čtenější vnímání nerovného zacházení s pohlavími a významnější preference odděleného vzdělávání, než je tomu u skupiny vyučujících. Na druhou stranu u většího procenta vyučujících, než žáků převládá názor, že žákyně a žáci vytváří častěji homogenní než heterogenní skupiny na základě pohlaví.

Pokud bych měla výsledky výzkumu shrnout, dá se říct, že učitelé, učitelky, žákyně a žáci pocítují jisté rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vzdělávání i určité rozdělení žákyň a žáků na dívčí a chlapecké skupiny. Zároveň však ze strany vyučujících ani žáků a žákyň nepřevažuje vnímání nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání ani preferování odděleného vzdělávání chlapců a dívek.

Závěr

V této bakalářské práci jsem se zabývala problematikou genderu ve vzdělávání. Práce byla rozdělena na dva oddíly – teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se skládala ze tří kapitol. Cílem teoretické části práce bylo pospat problematiku genderu ve vzdělávání. V první kapitole byl charakterizován gender obecně a byl vysvětlen rozdíl mezi genderem a pohlavím. Také zde byly objasněny pojmy feminita a maskulinita. Ve druhé kapitole byly vymezeny související termíny jako jsou genderové role, genderová identita, genderová socializace a genderové stereotypy. Ve třetí kapitole jsem se již konkrétně zabývala genderem ve vzdělávání. Byly zde popsány rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vzdělávání, dále zde bylo uvedeno, kolik učitelek a učitelů se nachází na různých stupních vzdělávání a jaká je nejčastěji jejich aprobace. Poté jsem objasnila rozdílný přístup učitelů a učitelek k dívkám a chlapcům ve vzdělávání. Neopomenula jsem ani problematiku genderu v učivu a učebnicích a v uspořádání prostoru školy. Nakonec jsem se zabývala genderově citlivým a odděleným vzděláváním.

Hlavním cílem praktické části i celé práce bylo zjistit, jak vnímají učitelé, učitelky, žákyně a žáci na 2. stupni základních škol problematiku genderu ve vzdělávání. Tento cíl jsem dále rozdělila na dílčí cíle. Chtěla jsem zjistit, zda existují rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda žákyně a žáci vytváří častěji homogenní nebo heterogenní skupiny na základě pohlaví. Poté zjistit, zda se liší, vnímání případného nerovného zacházení s ženami a muži ve vzdělávání ze strany vyučujících a žáků/žákyně. A nakonec zjistit, jaké jsou názory vyučujících, žákyně a žáků na oddělené vzdělávání chlapců a dívek. Z těchto dílčích cílů jsem vytvořila výzkumné otázky a stanovila hypotézy.

K účelům výzkumu jsem zvolila kvantitativní metodu, konkrétně metodu dotazníkového šetření. Dotazník vyplňovali učitelé, učitelky, žákyně a žáci 2. stupně dvou základních škol v městě Hlučín v okrese Opava. Nejprve jsem vyhodnocovala každou otázku zvlášť, přičemž jsem u každé otázky porovnávala odpovědi učitelů a učitelek a odpovědi žáků a žákyně. Poté jsem vyhodnocovala předem stanovené hypotézy. Všechny hypotézy byly v souladu s výzkumem. Přestože rozdíl nebyl velký, bylo zjištěno, že respondenti a respondentky převážně vnímají rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání. Dále jsem potvrdila předpoklad, že žákyně a žáci vytváří častěji homogenní

než heterogenní skupiny na základě pohlaví. Zde byl již rozdíl znatelný. Dále přestože jak u skupiny žákyň a žáků, tak u skupiny vyučujících převažuje spíše vnímání rovného než nerovného zacházení s oběma pohlavími ve vzdělávání, tak žákyně a žáci pocítují nerovné zacházení s ženami a muži ve vzdělávání více než učitelky a učitelé. Potvrdila se mi také hypotéza, že respondenti a respondentky preferují společné vzdělávání před odděleným. Podařilo se mi splnit všechny cíle výzkumu a odpovědět si na všechny výzkumné otázky. S výsledky šetření jsem tedy spokojena.

Tato bakalářská práce by mohla sloužit jako materiál, který informuje o genderu ve vzdělávání, jelikož materiálů a hlavně výzkumů, které se věnují genderu ve vzdělávání stále v České republice není dostatek. Práce by se dala rozšířit o kvalitativní výzkum, kde by bylo například možné provést rozhovory s vyučujícími, žáky a žákyněmi. Přínosné by jistě bylo také pozorování prováděné ve školách, kde by se nezjišťovaly pouze názory respondentů a respondentek, ale dané skutečnosti by bylo možné přímo sledovat. Rovněž by bylo prospěšné vytvořit příručku či soubor edukačních materiálů, které by obsahovaly pracovní listy pro výuku témat souvisejících s genderem v rámci výchovy občanství či občanského a společenskovedního základu.

Závěrem bych chtěla dodat, že mě problematika genderu ve vzdělávání velmi zaujala a chtěla bych se jí nadále věnovat, například rozšířením tohoto tématu v rámci mé diplomové práce.

Seznam použitých pramenů

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

ČSÚ, 2021. *Zaostřeno na ženy a muže – 2021: práce a mzdy: míra ekonomické aktivity a ekonomicky aktivní obyvatelstvo* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/142141209/3000022104.pdf/98cea2c7-7695-4214-8b17-358c899d80e2?version=1.1>

ČSÚ, 2020. *Zaostřeno na ženy a muže – 2020: vzdělávání: učitelé v regionálním školství a akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol podle pohlaví* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2021-11-19]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/120583268/300002200302.pdf/b69e2a62-40e7-48f4-8262-6bb151ebd3eb?version=1.1>

FAFEJTA, Martin, 2004. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jan Piszkiwicz. ISBN 80-86768-06-6.

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed, 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.

GOLOMBOK, Susan a Robin FIVUSH, 1994. *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-40862-8.

HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANDOUREK, Jan, 2009. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-644-5.

JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. *Divčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada. ISBN 9788024722849.

JARKOVSKÁ, Lucie, 2013. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-119-0.

KARSTEN, Hartmut, 2006. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-145-x.

KERSEY, Alyssa J. et al., 2018. No intrinsic gender differences in children's earliest numerical abilities. *Npj Science of Learning* [online]. 3(1), 1-10 [cit. 2022-03-04]. ISSN 20567936. Dostupné z: doi:10.1038/s41539-018-0028-7

KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

LABISCHOVÁ, Denisa, 2011. Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). *Civilia* [online]. 2(2), 87-101 [cit. 2022-03-06]. ISSN 1214-1348. Dostupné z: <http://ksv.upol.cz/civilia/texts/Civilia%202-2.pdf>

LIPPA, Richard A., 2009. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia. Galileo. ISBN 978-80-200-1719-2.

MARTANOVIČ, Zuzana, 2021. Genderově citlivého vzdělávání se nemusíte bát. *Gender & Research / Gender a Výzkum* [online]. 22(2), 191-192 [cit. 2022-03-05]. ISSN 2570-6578. Dostupné z: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=55004049-e161-4bcc-96ae-cfe19aed9b75%40redis>

MATĚJŮ, Petr a Natalie SIMONOVÁ, 2018. Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. *Orbis Scholae* [online]. 7(3), 107-138 [cit. 2022-03-04]. ISSN 18024637. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2015.16

MŠMT, 2021. *Plán podpory rovnosti žen a mužů MŠMT 2021-2024* [online]. [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/plan-podpory-rovnosti-zen-a-muzu-msmt-2021-2024>

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

PISA, 2022. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce ČR [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAJALAKSHMI, R. a C. E. JAYANTHI, 2019. *Gender, School and Society* [online]. Raleigh: Lulu Publication [cit. 2021-12-15]. ISBN 978-1-79472-308-5. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=bgjBDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=gender+scho+ol+and+society&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN, 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0525-2.

ROBINSON, Daniel B. et al., 2021. Single-sex education in the 21st century: A 20-year scoping review of the literature. *Teaching and Teacher Education* [online]. **106** [cit. 2022-01-25]. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/j.tate.2021.103462

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

SMETÁČKOVÁ, Irena, 2007b. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost. ISBN 978-80-87110-00-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena, 2013. Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?. *Pedagogická orientace* [online]. **23**(5), 717-733 [cit. 2022-01-22]. ISSN 12114669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-5-717

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

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

ZEVALLOS, Zuleyka, 2014. Sociology of Gender. *The Other Sociologist* [online]. Sydney: Zevallos [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://othersociologist.com/sociology-of-gender/>

Seznam zkratk

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PISA – Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1: Pohlaví respondentů | 31 |
| Graf 2: Poměr pedagogů a žáků | 31 |
| Graf 3: Kdo častěji odpovídá na otázky vyučujících – odpovědi vyučujících | 32 |
| Graf 4: Kdo častěji odpovídá na otázky vyučujících – odpovědi žáků | 32 |
| Graf 5: Oblíbenost práce ve skupinkách – odpovědi vyučujících | 33 |
| Graf 6: Oblíbenost práce ve skupinkách – odpovědi žáků | 33 |
| Graf 7: Kdo v hodinách více vyrušuje – odpovědi vyučujících | 33 |
| Graf 8: Kdo v hodinách více vyrušuje – odpovědi žáků | 33 |
| Graf 9: Kdo získává lepší známky – odpovědi vyučujících | 34 |
| Graf 10: Kdo získává lepší známky – odpovědi žáků | 34 |
| Graf 11: Které pohlaví je více nepozorné – odpovědi vyučujících | 35 |
| Graf 12: Které pohlaví je více nepozorné – odpovědi žáků | 35 |
| Graf 13: Oblíbenost vyučovacích předmětů – odpovědi vyučujících | 35 |
| Graf 14: Oblíbenost vyučovacích předmětů – odpovědi žáků | 36 |
| Graf 15: Sezení v lavici – odpovědi vyučujících | 37 |
| Graf 16: Sezení v lavici – odpovědi žáků | 37 |
| Graf 17: Kamarádství ve třídách – odpovědi vyučujících | 38 |
| Graf 18: Kamarádství ve třídách – odpovědi žáků | 38 |
| Graf 19: S kým vyučující více komunikují – odpovědi vyučujících | 39 |
| Graf 20: S kým vyučující více komunikují – odpovědi žáků | 39 |
| Graf 21: Komu vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy – odpovědi vyučujících | 40 |
| Graf 22: Komu vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy – odpovědi žáků | 40 |
| Graf 23: Užívání generického maskulina ze strany vyučujících – odpovědi vyučujících | 41 |
| Graf 24: Užívání generického maskulina ze strany vyučujících – odpovědi žáků | 41 |
| Graf 25: Koho vyučující více oslovují zdvořilými slovy – odpovědi vyučujících | 42 |
| Graf 26: Koho vyučující více oslovují zdvořilými slovy – odpovědi žáků | 42 |
| Graf 27: Rozdílné úkoly pro dívky a chlapce – odpovědi vyučujících | 43 |
| Graf 28: Rozdílné úkoly pro dívky a chlapce – odpovědi žáků | 43 |
| Graf 29: Znevýhodnění ve vzdělávání – odpovědi vyučujících | 44 |
| Graf 30: Znevýhodnění ve vzdělávání – odpovědi žáků | 44 |
| Graf 31: Škola s odděleným vzděláváním – odpovědi vyučujících | 45 |
| Graf 32: Škola s odděleným vzděláváním – odpovědi žáků | 45 |
| Graf 33: Oddělené vzdělávání – odpovědi vyučujících | 46 |
| Graf 34: Oddělené vzdělávání – odpovědi žáků | 46 |
| Graf 35: Oddělená výuka předmětů | 47 |
| Graf 36: Rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání | 49 |
| Graf 37: Rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání – odpovědi vyučujících | 50 |
| Graf 38: Rozdílné projevy dívek a chlapců ve vzdělávání – odpovědi žáků | 50 |
| Graf 39: Vytváření skupin | 51 |
| Graf 40: Vytváření skupin – odpovědi vyučujících | 52 |
| Graf 41: Vytváření skupin – odpovědi žáků | 52 |

| | |
|--|----|
| Graf 42: Vnímání nerovného zacházení ze strany vyučujících | 53 |
| Graf 43: Vnímání nerovného zacházení ze strany žáků | 53 |
| Graf 44: Oddělené nebo společné vzdělávání | 54 |
| Graf 45: Oddělené nebo společné vzdělávání – odpovědi vyučujících..... | 55 |
| Graf 46: Oddělené nebo společné vzdělávání – odpovědi žáků..... | 55 |

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník: Pohledy pedagogů a žáků na gender ve vzdělávání na 2. stupni ZŠ

Vážené učitelky, vážení učitelé,
milé zákyně, milí žáci,

Jmenuji se Daniela Havránková a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prosim Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží pro výzkum k mé bakalářské práci na téma Pohledy pedagogů a žáků na gender ve vzdělávání na 2. stupni ZŠ.

Dotazník je zcela anonymní a všechny údaje budou použity výhradně pro výzkumné účely mé bakalářské práce. Žádám Vás o vyplnění dotazníku na základě Vašich vlastních názorů.

Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 4–6 minut.

Předem děkuji za Váš čas.

1. Pohlaví: *

- Muž
- Žena

2. Jsem: *

- Žák/yně
- Učitel/ka

3. Kdo podle Vás v hodinách častěji odpovídá na otázky vyučujících? *

- Chlapci
- Dívky
- Obě pohlaví stejně

4. U koho je podle Vás více oblíbená práce ve skupinkách? *

- U chlapců
 - U dívek
 - U obou pohlaví stejně
-

5. Kdo podle Vás v hodinách více vyrušuje? *

- Chlapci
 - Dívky
 - Obě pohlaví stejně
-

6. Kdo podle Vás získává lepší známky? *

- Chlapci
 - Dívky
 - Není rozdíl
-

7. Které pohlaví je podle Vás během výuky více nepozorné? *

- Chlapci
- Dívky
- Obě pohlaví stejně

8. Kdo podle Vás má více v oblibě následující vyučovací předměty? *

| | Chlapci | Dívky | Obě pohlaví stejně |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Matematiku | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Český jazyk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fyziku | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Informatiku | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Občanskou výchovu (OSV) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anglický jazyk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Pokud si mohou žáci a žákyně vybrat, tak v lavici podle Vás spolu sedí raději: *

- Smíšené dvojice – tedy dívka s chlapcem
- Stejně pohlaví spolu – tedy dívky s dívkami a chlapci s chlapci

10. Kamarádství ve třídách jsou podle Vás spíše: *

- Smíšená – tedy, že spolu kamarádí chlapci i dívky dohromady
- Oddělená – tedy, že se dívky spíše kamarádí s dívkami a chlapci s chlapci

11. S kým podle Vás vyučující více komunikují? *

- S chlapci
 - S dívkami
 - S oběma pohlavími stejně
-

12. Komu podle Vás vyučující pokládají obtížnější otázky a úlohy? *

- Chlapcům
 - Dívkám
 - Oběma pohlavím stejně obtížné
-

13. Používají podle Vás vyučující při komunikaci se třídou tzv. generické maskulinum (to například znamená, že celou třídu osloví jako „žáci“, přestože mají na mysli žáky i žákyně – tedy chlapce i dívky)? *

- Ano
- Ne
- Nevím

14. Zdrobnělinami (např. Adélko, Lukášku, Terezko, Jiříčku) oslovují vyučující podle Vás více: *

- Chlapce
- Dívky
- Obě pohlaví stejně

15. Zadávají podle Vás vyučující dívkám a chlapcům rozdílné úkoly (např. dívky mají za úkol zalít rostliny a chlapci odnést lavice)? *

- Ano
- Ne
- Nevím

16. Může být podle Vás některé pohlaví znevýhodněno ve vzdělávání v důsledku nerovného zacházení? *

- Ano, muži
- Ano, ženy
- Ani jedno pohlaví není znevýhodněno

17. Pokud máte zájem, můžete zde uvést konkrétní příklady, jak se toto případné znevýhodnění či nerovné zacházení projevuje (tato položka je dobrovolná).

Vaše odpověď

18. Uvítal/a byste, kdybyste mohl/a navštěvovat školu/vyučovat ve škole, ve které probíhá oddělené vzdělávání dívek a chlapců (tzn., že se v dané škole/třídě/předmětu nachází pouze jedno pohlaví)? *

- Ano
- Ne
- Nevím

19. Na jaké úrovni byste oddělené vzdělávání preferoval/a? *

- Oddělené školy pro dívky a chlapce
- Společná škola pro obě pohlaví, ale oddělené dívčí a chlapecké třídy
- Společná škola i třída, ale některé předměty by byly vyučovány odděleně pro dívky a chlapce
- Žáci a žákyně by byli rozděleni na dívčí a chlapecké skupiny jen výjimečně (běžně by výuka všech předmětů probíhala ve společné třídě pro dívky a chlapce)
- Žádné z výše uvedených – preferuji společné vzdělávání dívek a chlapců

20. Které předměty by se podle Vás měly vyučovat v oddělených dívčích a chlapeckých skupinách? (lze zadat více možných odpovědí) *

Matematika

Český jazyk

Fyzika

Informatika

Cizí jazyky

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Žádné

Jiné: _____

21. Pokud máte zájem, svou odpověď na předchozí otázku zdůvodněte (tato položka je dobrovolná).

Vaše odpověď _____

Anotace

| | |
|------------------|---------------------------|
| Jméno a příjmení | Daniela Havránková |
| Katedra: | Katedra společenských věd |
| Vedoucí práce: | Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2022 |

| | |
|-----------------------------|---|
| Název práce: | Pohledy pedagogů a žáků na gender ve vzdělávání na 2. stupni ZŠ |
| Název práce v angličtině: | Perspectives of Teachers and Pupils on Gender in Education at Lower Secondary Schools |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá tématem genderu ve vzdělávání. Hlavním cílem práce je zjistit, jak vnímají učitelé, učitelky, žákyně a žáci na 2. stupni základních škol problematiku genderu ve vzdělávání. Práce se dělí se na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou nejprve vymezeny základní pojmy, které souvisí s tématem práce, poté je představena problematika genderu ve vzdělávání. Praktická část zjišťuje prostřednictvím dotazníkového šetření pohledy pedagogů a žáků na gender ve vzdělávání na 2. stupni ZŠ. Jsou zde představeny výsledky výzkumu, které jsou porovnány s předem stanovenými hypotézami. |
| Klíčová slova: | Gender, pohlaví, feminita, maskulinita, genderové role, genderová identita, genderová socializace, genderové stereotypy, gender ve vzdělávání, genderově citlivé vzdělávání, oddělené vzdělávání |
| Anotace v angličtině: | The bachelor thesis deals with the topic of gender in education. The main aim of this work is to find out how lower secondary school pupils and teachers perceive the issue of gender in education. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical one defines the basic terms related to the topic of the work. After that, the issue of gender in education is introduced. The practical part uses a questionnaire survey to find out the views of teachers and pupils on gender at lower secondary schools. The results of the research are presented there. They are compared with predetermined hypotheses. |
| Klíčová slova v angličtině: | Gender, sex, femininity, masculinity, gender roles, gender identity, gender socialization, gender stereotypes, gender in education, gender sensitive education, single-sex education |
| Přílohy vázané v práci: | 1 |
| Rozsah práce: | 54 stran |
| Jazyk práce: | Český |