

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia



Stereotypy ve vzdělávání

Závěrečná práce

Autor: Ing. Barbora Horáková, Ph.D.

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

2022

ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Ing. Barbora Horáková, Ph.D.

Rozšiřující kurz
Studium učitelství odborných předmětů

Název práce

Stereotypy ve vzdělávání

Název anglicky

Stereotypes in education

Cíle práce

Cílem práce bude přezkoumat genderové, národnostní, etnické a sociální stereotypy učitelek a učitelů na středních zemědělských školách.

Metodika

V teoretické části závěrečné práce bude provedena rešerše odborné literatury, budou vysvětleny základní pojmy s tématem související.

V praktické části závěrečné práce bude provedeno průzkumné šetření prostřednictvím dotazníku distribuovaného pedagogům na středních zemědělských školách.

Doporučený rozsah práce

dle pravidel pro psaní závěrečných prací

Klíčová slova

vzdělávání, stereotypy, učitel, střední škola, motivace

Doporučené zdroje informací

AKHMETOVA, Gulnas, MYNBAYEVA, Aigerim, MUKASHEVA, Anar. Stereotypes in the Professional Activity of Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 171, s. 771-775.

ALLPORT, Gordon Willard. O povaze předsudků. Praha: Prostor, 2004. 576 s. ISBN 80-7260-125-3.

BROWN, Christia Spears, ALABI, Basirat, O, HUYNH, Virginia, W., MASTEN, Carrie, L. Ethnicity and gender in late childhood and early adolescence: group identity and awareness of bias. *Developmental psychology*, 2011, 47, 2, s. 463-471.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha: Otevřená společnost, 2007. 97 s. ISBN 978-80-87110-01-0.

SU, Qi, WANG, Qin, ZHANG, Lingxin, ZHANG, Shiyi. A Review of Gender Stereotypes in Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021, 586, s. 779-783.

Předpokládaný termín obhajoby

2020/21 LS – IVP

Vedoucí práce

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia

Elektronicky schváleno dne 14. 11. 2022

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 14. 11. 2021

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 14. 11. 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma Stereotypy ve vzdělávání vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila, a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Praze dne

.....
(podpis autora práce)

Poděkování

Na tomto místě bych ráda touto cestou poděkovala především mé vedoucí práce, paní PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D za ochotu a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat paní ing. Tereze Popovičové. Další poděkování patří respondentům za jejich čas při vyplňování dotazníků, bez kterých bych tuto práci nemohla realizovat. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mému příteli, rodičům, rodině a přátelům za jejich podporu.

Abstrakt

Cílem této práce bylo prozkoumat genderové, národnostní, etnické a sociální stereotypy učitelek a učitelů na středních zemědělských školách. V teoretické části byly popsány základní pojmy, nejčastější stereotypy obecně, nejčastější stereotypy ve vztahu ke vzdělávání a byly charakterizovány střední školy. Pro praktickou část byl vytvořen dotazník, který byl rozeslán pedagogům z jedenácti středních zemědělských škol po celé republice. Celkem bylo sesbíráno 61 dotazníků, které byly vyhodnoceny. Většina pedagogů si myslí, že učitelství je doménou žen. Na mnoha školách se vyskytují obory navštěvovány převážně chlapci nebo dívkami. Genderové stereotypy se v komunikaci pedagogů s žáky projeví jen u 13 % pedagogů. 80,3 % respondentů uvedlo, že napomínají obě pohlaví stejně často. U 77 % respondentů studují na školách i jiné než české národnosti (nejčastěji Ukrajinci, Slováci a Vietnamci). Dle 56,9 % respondentů dosahují studenti české národnosti lepších výsledků než jiné národnosti, čímž byl národnostní stereotyp potvrzen. Ve velmi malé míře byl u respondentů zaznamenán etnický stereotyp, že studenti bílé barvy pleti dosahují lepších výsledků než ostatní. V malé míře byl zaznamenán i sociální stereotyp, že děti z bohatších rodin dosahují lepších výsledků.

Klíčová slova: vzdělávání, stereotypy, učitel, střední škola, motivace

Abstract

The aim of this study was to investigate stereotypes of teachers from high schools with agricultural specialization. There was a description of basic terms, an introduction into stereotypes in general and in stereotypes in education in theoretical part of the study. Also, the characterization of high school. In practical part of the study, the questionnaire was created and sent to the teachers from 11 different high schools. In total 61 questionnaires were received and analysed. The mass of the teachers' opinion is that teaching is mainly a female job. In the majority of schools, there are study programmes attended mainly by boys and programmes attended mainly by girls. In the communication between the teacher and students there were gender stereotypes noted in 13 % of teachers. Both boys and girls are admonished by the teachers with the same frequency in 80,3 % of the respondents' statements. Different nationalities than Czech (mostly Ukrainians, Slovak and Vietnamese) study in 77 % of the respondents' schools. According to the 56,9 % of the respondents, Czech students have better results than students of other nationalities. This result confirmed a nationality stereotype. Ethnical stereotype about better results at white students was noted in respondents' answers. Social stereotype was also noted since more of the respondents noted that students from rich families achieve better results in their studies.

Keywords: education, stereotypes, teacher, high school, motivation

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Cíl a metodika	12
1.1 Cíl práce	12
1.2 Metodika	12
2 Základní pojmy	13
2.1 Předsudek	13
2.2 Stereotyp	14
2.2.1 Genderové stereotypy	15
2.2.2 Národní a etnické stereotypy	17
2.2.3 Stereotypy v souvislosti s věkem	18
2.2.4. Sociální stereotypy	19
2.3 Stereotypy ve vzdělávacím procesu	20
2.3.1 Genderové stereotypy ve vzdělávání	20
2.3.2 Národní a etnické stereotypy ve vzdělávání	21
2.3.3 Sociální stereotypy ve vzdělávání	22
3 Střední školy	24
3.1 Pedagogové	24
3.2 Charakteristika studentů střední školy	25
3.3 Vztah studentů střední školy ke vzdělání	26
4 Metody a formy výuky	28
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 Dotazník	29
5 Sběr dat	31

6 Charakteristika místa šetření.....	32
7 Vyhodnocení získaných dat.....	33
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	45
SEZNAM GRAFŮ	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

Téma stereotypy ve vzdělávání jsem si vybrala, protože se již přes 10 let pohybuji v oblasti mimoškolního vzdělávání dětí a zážitkové pedagogiky. Od roku 2018 pracuji na základní škole a během této doby jsem se setkala s mnoha projevy různých stereotypů nebo předsudků. Nejen z tohoto důvodu mě možnost zpracování tohoto tématu zaujala. Dalším důvodem je to, že já sama nemám stereotypy moc ráda. Snažím se je ve svém životě co možná nejvíc eliminovat a možnost dozvědět se o nich něco z pracovního prostředí mi přišla zajímavá.

Na téma stereotypů ve vzdělávání lze pohlédnout z několika úhlů. Jednak mohou být stereotypy ve vzdělávání takové, že hodiny probíhají jedna jako druhá. Jako stereotypní můžeme označit nám známý „klasický“ typ vzdělávání, především s výhradní frontální výukou. Dále se ve vzdělávání můžeme setkat se stereotypy genderovými, etnickými nebo sociálními. Jako stereotyp může dětem přijít přecházení z jedné učebny do druhé, jednotlivé hodiny a takto bych mohla pokračovat dále.

V souvislosti s migračními vlnami spojenými například s válkou v Sýrii a nově na Ukrajině se například národní a etnické stereotypy ukazují jako velmi aktuální a ožehavé téma. Často se setkáváme s tím, že se projevy nenávisti spojené se stereotypy a předsudky stávají běžnou součástí našich životů. Žije u nás mnoho lidí, kteří se setkávají s předsudky, posměchem nebo dokonce i násilím kvůli barvě pleti nebo proto, že jsou chudí. Je dobré mít o těchto stereotypech a předsudcích alespoň základní povědomí, abychom se z nich případně mohli vymanit.

Cílem této práce je prozkoumat pomocí dotazníkového šetření stereotypy pedagogů na středních zemědělských školách. Zemědělské školy jsem si vybrala proto, že je mi tento obor blízký, protože jsem na vysoké škole studovala studijní obor v programu Zootechnika.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce jsou kromě popsání cíle práce a metodiky také podrobně vysvětleny základní pojmy, které souvisí se stereotypy se vzděláváním.

V první kapitole jsou vysvětleny pojmy stereotyp a předsudek, protože tyto dva pojmy spolu velmi úzce souvisí a dle několika autorů se dokonce překrývají a jejich rozdělení tedy není jednoznačné. Stereotypy, se kterými se ve společnosti setkáváme nejčastěji jsou poté rozpracovány podrobněji, a to obecně i v souvislosti se vzděláváním.

V další kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku středních škol. Konkrétně na charakteristiku pedagogů a na charakteristiku studentů. Dále také na vztah studentů ke vzdělávání.

V poslední kapitole jsou zmíněny metody a formy výuky, protože i zde se můžeme dle mého názoru u některých pedagogů setkat s určitým stereotypem.

1 Cíl a metodika

1.1 Cíl práce

Cílem práce bylo přezkoumat genderové, národnostní, etnické a sociální stereotypy učitelek a učitelů na středních zemědělských školách.

1.2 Metodika

V teoretické části závěrečné práce byla provedena rešerše odborné literatury, byly vysvětleny základní pojmy s tématem související.

V praktické části závěrečné práce bylo provedeno průzkumné šetření prostřednictvím dotazníku distribuovaného pedagogům na vybraných středních školách.

2 Základní pojmy

2.1 Předsudek

Pojem předsudek patří společně s pojmem stereotyp k základním pojmům v interkulturní psychologii. Tyto pojmy odráží reálnou situaci ve společnosti, kde se příslušné jevy vyskytují ve velkém počtu ve vztazích mezi národy, etniky, rasami a kulturami. Zahrnují názory, představy a postoje, které jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným jednotlivcům či skupinám nebo i k sobě samým (Průcha, 2010).

U některých autorů nelze rozlišit rozdíl mezi pojmem předsudek a stereotyp. Někteří autoři zase vnímají předsudek jako projev negativního a nepřátelského chování a stereotyp jako projev neutrální nebo dokonce kladný (Průcha, 2010, s. 68). Jiní autoři uvádí, že předsudek může být pozitivní nebo negativní. Psychologické průzkumy se věnují hlavně negativním předsudkům (Hayesová, 2000, s. 121).

Pojem předsudek, anglicky prejudice, pochází z latinského slova praejudicium. Ve starověku znamenalo toto slovo úsudek, který se opíral o předchozí rozhodnutí a zkušenosti. Později se z něj stal předčasný, ukvapený úsudek, který si člověk vytvořil nezávisle na faktech. V poslední fázi proměny získal pojem předsudek emocionální nádech přízně či nepřízně, které nepodložený a předčasný úsudek provázejí (Allport, 2004, s. 45).

Podle Hayesové je předsudek „fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.“ Člověk s předsudky při posuzování druhých nezvažuje žádná alternativní vysvětlení. Výsledek jeho hodnocení dalších osob je předem určen libovolnou vlastností těchto osob (Hayesová, 2000, s. 121).

Další definici uvádí například Hartl a Hartlová. Podle nich je předsudek předpojatý, emočně nabitý, názorově strnulý a kriticky nezhodnocený úsudek, ze kterého plyne postoj přijatý jedincem nebo skupinou. Oběť předsudku čelí averzi, odporu, násilí nebo napadání kvůli tomu, že je příslušníkem negativně přijímané skupiny. Předsudky mohou být většiny proti menšině i naopak (Hartl a Hartlová, 2015, s. 464).

2.2 Stereotyp

V překladu z řečtiny znamená stereotyp „pevný dojem“ (Akhmetova a kol., 2015, s. 772). Tento pojem byl prvně definován americkým sociologem a publicistou Walterem Lippmannem v roce 1922 v knize *Public Opinion* (Akhmetova a kol., 2015, s. 772; Novák, 2002, s. 10). Lippmann zde označil stereotypy jako zkratkovité představy o osobách, skupinách, věcech a institucích, které jsou připisovány všem jednotlivcům, náležícím k dané skupině (Novák, 2002, s. 10). Jsou to podle něj předpojatosti, které řídí celý proces vnímání. Ukazují nám určité předměty jako známé nebo neznámé. Jen málo známé nám díky stereotypům přijde hodně známé a něco lehce neznámé pak můžeme vnímat jako velmi zvláštní (Akhmetova a kol., 2015, s. 772).

Stereotypy jsou šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují. Nejsou plodem zkušenosti jedince, ale jsou přebírány a udržují se tradicí (Novák, 2002, s. 67). Podle jiných autorů je ale i vlastní zkušenost jedním ze zdrojů, jak stereotypy vznikají (Dovidio et al., 2001, s. 178). Dalším zdrojem jsou poté média, rodina a obecně okolí, ve kterém se jedinec pohybuje (Mackie et al., 1996, s. 52).

Stereotypy se dělí na autostereotypy a heterostereotypy. Autostereotypy se týkají vlastní skupiny daného jedince a jsou často spojeny se zájmemem „my“. Heterostereotypy používají zájmeno „oni“ a týkají se jiných skupin, než do který daný jedinec patří. Autostereotypy a heterostereotypy jsou spojeny a úzce s nimi souvisí faktor takzvaného skupinového předsudku. Ten si utváříme na základě skupinové příslušnosti, ne na základě vlastního úsudku (Lašek, 2011, s. 89).

Novák odlišuje stereotypy od předsudků tím, že se stereotypy týkají jen lidí nebo zvířat. Předsudky se mohou týkat i neživých věcí. Stereotypy se týkají skupiny a ne jednotlivců, předsudky mohou být i individuální. Poslední znak stereotypů je to, že jsou záležitostí jen slovního hodnocení. Předsudky aktivizují navíc i konativní složku (Novák, 2002, s. 11).

Díky stereotypům klasifikujeme členy určité společenské skupiny tak, jako by byli všichni stejní. Se členy této skupiny jednáme, jako by se nevyznačovali jinými než skupinovými charakteristikami (Hayesová, 2000, s. 147).

Stereotypy mohou být na rozdíl od předsudků založené na faktech. Například Němci si nesou nálepku bojovného národa kvůli tomu, že rozpoutali obě dvě světové války (Novák, 2002, s. 11). Dále mohou stereotypy vznikat kvůli přílišnému zobecňování nebo zdůrazňování charakteristických znaků jednotlivých skupin (Allport, 2004, s. 224).

Stereotyp se může podvědomě vztahovat k vlastní osobnosti člověka. Ten poté připisuje určité skupině své vlastní nedostatky a vlastnosti, kvůli kterým poté tuto skupinu nenávidí (Allport, 2004, s. 224).

Stereotypy nelze vnímat jen negativně. Používání stereotypů je hlavním způsobem, jak zjednodušit náš sociální svět. Zlepšují naše vnímání světa a pomáhají ke zlepšení interakcí mezi lidmi, protože snižují množství zpracování informací, které se odehrává, když se setkáme s novou osobou. Můžeme díky nim totiž očekávat od cizích lidí určité chování (Biernat a Crandall, 1994, s. 662).

Zkušenost odlišná od zažitého stereotypního názoru většinou stereotyp nezpochybní, ale je chápána jen jako výjimka z pravidla (Cimpová, 2005, s. 35). Lidé mohou mít někdy dokonce tendence vyhledávat informace, které odpovídají stereotypům a ignorovat ty informace, které jsou se stereotypy v rozporu (Allport, 2004).

Ve společnosti se nejčastěji setkáváme s takzvanými genderovými stereotypy, dále pak s národními a etnickými stereotypy, se stereotypy ohledně věku a se stereotypy související s sociálním postavením nebo k zaměstnáním (Beal, 1994).

2.2.1 Genderové stereotypy

Pojem gender je původem z angličtiny a do češtiny by se přeložil jako rod. Slovo rod ale neodpovídá významu slova gender, takže používáme anglické označení (Smetáčková, 2007, s. 7). Slovem gender rozumíme souhrn rolí, které jedinec získal díky společnosti, ve které žije (Hartl a Hartlová, 2015, s. 196). Gender není, na rozdíl od pohlaví, biologického původu. Gender je původu sociokulturního (Renzetti a Curran, 2003).

Gender je určen především pohlavím jedince. Femininní (ženské) chování zahrnuje klidnější a pasivnější chování s předpokladem starostlivosti o druhé. Oproti tomu

maskulinní (mužské) prvky chování jsou aktivnější, hlučnější a rozhodnější (Renzetti a Curran, 2003).

Hned po narození jsou děti rozděleny na chlapce a dívky podle jejich fyziologických charakteristik. Genderová identita se poté obvykle vyvíjí ve třech stádiích: 1) Kolem druhého roku života, kdy si děti začínají uvědomovat rozdíly mezi chlapci a děvčaty. 2) Před třetími narozeninami, kdy se většina dětí dokáže označit jako chlapec nebo děvče. 3) Ve čtyřech letech, kdy většina dětí stabilně rozezná svou genderovou identitu (Brown et al., 2011; Robinson, 2014, s. 83).

Na vývoji genderových rolí se jako první podílí rodiče. Později se přidává vliv jiných osob a také médií (Robinson, 2014, s. 81). Již v raném věku se děti učí role jednotlivých pohlaví tím, že je jim říkáno, co dělají kluci a do dělají holky (Brown et al., 2011; Robinson, 2014, s. 82).

Malým dětem je vštěpováno, že chlapci by si měli hrát s autíčky nebo replikami zbraní a dívky s panenkami a věcmi na vaření nebo úklid. Studie prokázaly, že pro menší děti je problematické se z tohoto stereotypu vymanit, protože by to mohly brát jako neposlušnost. Starší děti pak vědí, že tato pravidla jsou jen druh sociálních zvyklostí (Robinson, 2014, s. 85). Ke stereotypizaci genderových rolí se děti vrací opět v období puberty, společně s probuzením sexuálního vědomí (Su a kol., 2021, s. 781).

Socializace dětských genderových rolí umožňuje dětem zvládnout různé normy různých pohlaví v dané společnosti s cílem plnit očekávání této společnosti (Su a kol., 2021, s. 781).

Genderovým stereotypem rozumíme opakované používání genderu, které se již stalo návykem a jeho odstranění není snadné (Hartl a Hartlová, 2015, s. 197). Kromě vlastností a schopností se genderové stereotypy týkají také fyzických znaků žen a mužů (hebkost versus svalnatost), sociálních rolí (péče o domácnost versus chleboďárce), zaměstnání (zdravotní sestra versus primář) a sexuality (Smetáčková, 2006, s. 9-10).

Genderové stereotypy lidem usnadňují kategorizaci věcí a zjednodušují každodenní činnosti a kognitivní procesy. Na druhou stranu genderová zaujatost ve společnosti může omezovat lidský rozvoj (Su a kol., 2021, s. 782).

2.2.2 Národní a etnické stereotypy

Národní a etnické stereotypy a předsudky se utvářejí na základě specifických charakteristik, kolektivního povědomí a vnímaných podobností uvnitř skupiny nebo naopak rozdíly mimo vlastní skupinu (Allport, 2004, s. 200). Podle Průchy neexistuje na světě národ, který by alespoň v malé míře nesdílel předpojaté postoje vůči jiným národům (Průcha, 2010).

Přestože předsudek byl Allportem definován jako kladný nebo záporný postoj, u etnického předsudku je toto spojení pouze negativní. Etnický předsudek je odmítavý nebo až nepřátelský postoj vůči jedinci, který patří do určité skupiny, kvůli tomu, že do dané skupiny patří. Automaticky jsou tomuto jedinci přiřazovány nežádoucí vlastnosti této skupiny (Allport, 2004, s. 202). Národní stereotyp nemusí být nutně negativní (Cimrová, 2005, s. 17).

Národní stereotyp je zjednodušené vnímání jiných národů. Toto vnímání podává zkreslený pohled na jiné a zaměřuje se na jednu nebo více, většinou povrchních, záležitostí, které jsou výrazné, charakteristické nebo specifické pro znaky či rysy jednotlivých národů, ras a kultur (Šroněk, 2000). Národní stereotypy dle řady výzkumů nekorrespondují s osobnostními charakteristikami jedinců žijících v dané zemi, což ukazuje na iracionalitu stereotypů (Hřebíčková, 2011, s. 163 a 164).

Podstata etnických stereotypů spočívá v lidském pozorování, které tvoří obrazy, podle kterých se formuje zobrazení skutečnosti. Ke vzniku etnických stereotypů dochází, pokud jsou objekt a subjekt stereotypu etnicky a kulturně totožní a pokud nežijí izolovaně, ale neexistují mezi nimi kontakty a vztahy jako mezi členy jedné a druhé etnické skupiny (Uhlíková, 2001, s. 50).

Národní stereotyp se může vztahovat k ekonomickým, geografickým, sociálním, historickým, náboženským a jiným aspektům. Je neměnný v čase a bývá přenášen z generace na generaci (Šroněk, 2000).

Dle jiných autorů se časem národní stereotypy proměňují. Na základě výzkumů Daniela Katze a Kennetha W. Bralyho a G. M. Gilberta na Princeton College dokládá Gordon W. Allport. První 2 zmínění autoři provedli výzkum v roce 1932. Studenti Princeton College byli požádáni, aby ze seznamu 84 atributů vybrali pět

charakteristických pro Němce, Angličany, Židy, černochoy, Turky, Japonce, Italy, Číňany, Američany a Iry. Třetí autor tento výzkum zopakoval v roce 1950 a ukázal, že stereotypy o jednotlivých skupinách byly podobné, ale výrazně slabší. Mnoho studentů také v tomto roce označilo za nesmyslné to, že by měli zobecňovat své názory na lidi a odmítli se výzkumu účastnit (Allport, 2004).

Národní a etnické stereotypy hrají důležitou roli při soužití etnik a národů i při jejich vzájemném vnímání. Tyto stereotypy mohou také sloužit v politice jako nástroj manipulace s veřejným míněním, protože se běžně šíří médii a mohou je obsahovat třeba i školní učebnice (Průcha, 2010).

Etnické stereotypy a předsudky mají 5 stadií vývoje. Tato stadia byla popsána v roce 1954 v souvislosti s apartheidem v Jihoafrické republice. První stadium jsou pomluvy a očeřování, nepřátelské řeči nebo rasistická propaganda vůči etniku nebo rase. Druhé stadium je vyčleňování, oddělování až izolace etnika od většinové společnosti. Ve třetím stadiu hovoříme o diskriminaci, při které je etnikum znevýhodňované, může mu být upíráno zaměstnání, vzdělání, občanská práva a podobně. Během čtvrtého stadia dochází k násilí vůči osobám nebo majetku daného etnika. Násilí se mohou dopouštět rasistické skupiny jednotlivců nebo stát, jako se tomu dělo během apartheidu v Jihoafrické republice nebo v 19. a na počátku 20. století v Severní Americe. Pátým, posledním stadiem je vyhlazování, tedy hromadné násilí vůči celému etniku a jeho fyzická likvidace. Příkladem je například pokus o vyhlazení Arménů Turky během první světové války nebo pokus o vyhlazení Židů a Romů během druhé světové války (Allport, 2004, s. 58).

2.2.3 Stereotypy v souvislosti s věkem

Stereotypy nebo předsudky související s věkem můžeme označit cizím slovem ageismus. Ageismus se objevuje u mladých lidí vůči starým a naopak. Mladí lidé se mohou starším vysmívat kvůli neduhům stáří (pomalá chůze apod.). Starší lidé jsou ve společnosti vnímáni jako slabší nebo dokonce jako méně důležití (Lašek, 2011, s. 113). Zajímavostí je, že mladí vnímají starší obecně negativně, ale toto vnímání se změní, pokud se jedná o rodinné příslušníky. U těch jsou negativní pocity obvykle nahrazeny pozitivními a vřelými (Lašek, 2011, s. 113).

Mladší lidé často pochybují o dovednostech starších. Mohou mít dojem, že spíš potřebují pomoci, než že by dokázali sami něčím přispět (Machovcová, 2018). Od starších lidí naopak mladší často slyší, že dnešní mládež je hrozná, že oni určité věci za mlada nedělali atd. V posledních desetiletích se ale vztah mladých a starších lidí postupně mění k lepšímu (Lašek, 2011, s. 113).

2.2.4. Sociální stereotypy

Sociální stereotypy můžeme chápat jako kognitivní struktury zahrnující znalosti, představy a očekávání, které se týká chování příslušníků různých sociálních skupin. Byla provedena celá řada výzkumů zabývajících se vlivem sociálních stereotypů na chování jedince (Franěk a Strnadová, 2012).

Při těchto výzkumech jsou nejprve skupině předloženy podněty sloužící k aktivaci sociálního stereotypu (takzvaný priming). Poté je sledováno, jaký má aktivovaný stereotyp vliv na chování nebo mentální výkon (Franěk a Strnadová, 2012). Například aktivizace stereotypu vzdělaného člověka zlepšilo výkon oproti stereotypu sekretářky nebo fotbalového chuligána. Účastníci experimentu se měli vcítit do jednoho z uvedených stereotypů, popsat jejich životní styl, chování a vzhled a poté odpovídali na otázky z okruhu všeobecných znalostí. Aktivizace stereotypu profesora vedla k lepším výsledkům účastníků než účastníků, kteří byli aktivizováni stereotypem sekretářky nebo chuligána (Dijksterhuis a van Knippenberg, 1998).

Sociálním stereotypem je například vnímání rozdílů mezi životem na vesnici a ve městě. Vesnické děti se přiklání k názoru, že městští lidé se nestarají o životní prostředí a že ony samy se vnímají jako více přátelští než lidé z města. Děti z města zase vidí vesničany jako někoho, kdo se nestará o svůj vzhled (Dobešová a kol, 2010, s. 2).

Další stereotypy se pojí s bohatstvím a chudobou. Děti ze sociálně slabších rodin o sobě tvrdí, že jejich rodinné vazby jsou silnější než u bohatých. Také jsou často přesvědčeny, že bohatí získali peníze podvodem nebo díky známostem a že žijí bezstarostný život, protože bohatství podle nich zaručuje štěstí. Děti ze sociálně silnějšího prostředí jsou přesvědčeny, že chudí si za chudobu mohou sami, protože neumí hospodařit s penězi (Dobešová a kol, 2010, s. 2).

2.3 Stereotypy ve vzdělávacím procesu

2.3.1 Genderové stereotypy ve vzdělávání

V historii se ženám vzdělání buď vůbec nedostávalo nebo měly ženy možnost se vzdělávat jen částečnou v porovnání s muži. Mužům často vyhovovalo, že jejich manželky jsou nevzdělané, protože si uvědomovali, že díky vzdělání si člověk může uvědomit své postavení ve společnosti a tím se mu dává moc toto postavení změnit (Renzetti a Curran, 2003).

Prvním krokem ke gramotnosti veřejnosti a uvědomění si možnosti emancipace žen bylo zavedení povinné školní docházky pro chlapce i dívky Marií Terezií v roce 1774. Od té doby byly v Čechách zřizovány první dívčí školy. Až do druhé poloviny 19. století se ale ženy učily na školách především praktické dovednosti jako například šití, vaření a další předměty, které se hodily k vedení domácnosti (Bahenská, 2005).

Poté se začaly zakládat dívčí střední školy, například známé gymnázium Minerva. Získání maturitního vysvědčení totiž bylo nezbytným krokem ke vstupu na univerzity. Ve Spojených státech amerických studovala první žena na univerzitě v roce 1883. V Rakousko-Uhersku až v roce 1878 a ženy mohly pouze hospitovat v posluchárnách. V roce 1880 promovaly první dvě české ženy v cizině, ale ani jedné zde nebyl uznán diplom až do roku 1896. Od 23. března 1897 bylo ženám díky výnosu ministerstva umožněno studium na pražské filosofické fakultě (Lenderová, 2009).

V dnešní době mají ženy ve většině vyspělých státech vstup na půdu vzdělanosti volný, ale přesto je neustále co v tomto směru zlepšovat. Nynější školy se snaží o to, aby byly stejné příležitosti pro chlapce i dívky a aby byl podporován pocit rovnocennosti (Renzetti a Curran, 2003).

Dívky jsou často na začátku školní docházky vnímány jako klidné, pečlivé a lépe plnící školní povinnosti a úkoly. Ve vyšších ročnících se do popředí dostává matematika a přírodní vědy, které jsou obecně brány za spíše mužskou doménu a může dojít naopak ke kladnějšímu vnímání chlapců. Může se také stát, že vyučující u chlapců očekávají školní neúspěchy, které poté tolerují více než u dívek v případě, že opravdu nastanou (Smetáčková, 2006).

S genderovým stereotypem se setkáváme už v učebnicích pro nejmladší děti, kdy je žena tradičně zobrazována v roli manželky pečující o domácnost a muži jsou zobrazováni jako pracující, dobře informovaní a často jako manažerské typy (Mineshima, 2008). S tímto fenoménem se ještě před tím, než začnou používat učebnice, mohou děti setkat v obrázkových knížkách pro nejmenší (Xiaohua a Siyu, 2018).

Ve vzdělávání se často setkáváme s názorem, že muži jsou úspěšnější než ženy na poli vědy, technologie, inženýrství a v matematice. Ženy naopak dle genderových stereotypů vynikají v humanitních oborech, v komunikaci, ve čtení a psaní (Steele, 1997).

V případě genderově zatíženého názoru na to, že jsou dívky v matematice horší se může stát to, že dívka, která by v tomto předmětu excelovala se řídí názorem, že není dobrá, to v ní vzbudí obavu, nízké sebevědomí a poté se mohou skutečně dostavit špatné výsledky (Smetáčková, 2006, s. 15).

Snahou o genderovou vyrovnanost ve vzdělávání naplňují takzvaně genderově nezatížené školy. Genderově nezatížená škola respektuje individuální dispozice každého žáka a žákyně, nevyskytují se v ní genderové stereotypy (nebo jen v minimální možné míře) a žáci se v ní vyvíjí podle svých možností. Nejsou omezováni v tom, co je vhodné nebo žádoucí pro dívky a co pro chlapce. Taková škola by měla zprostředkovávat stejné příležitosti pro obě pohlaví. Při volbě středoškolského vzdělání by měly například dívky pomýšlet na technicky zaměřené školy a chlapci na ošetrovatelství nebo učitelství apod. (Smetáčková, 2006, s. 58-59).

2.3.2 Národní a etnické stereotypy ve vzdělávání

V minulosti byl západní svět považován za vyspělejší v porovnání s ostatními národy. Díky tomu byli běloši bráni i jako na špici na poli vědy a vzdělávání. Konzistentnost tohoto přesvědčení přinesla tento stereotyp do dnešních dnů (Jackson, 2012, s. 175).

Etnickým stereotypem je například to, že běloši jsou ve vzdělávání celkově lepší než černoši nebo jiné rasy. Vzhledem k tomu, jak dlouho jsou tyto stereotypy zachovávané, často mohou snížit ochotu studentů s jinou barvou pleti ke vzdělávání (Fabes a kol., 2013). Zároveň mohou tyto stereotypy vést k diskriminaci ze strany

pedagoga, který poté může studenty, kteří jsou součástí menšiny, znevýhodňovat. Například v souvislosti s výukou jazyka bylo potvrzeno, že pedagogové hodnotili podprůměrné studenty, příslušníky etnické většiny lépe než nadprůměrné zástupce etnické menšiny (Glock, 2016).

Bylo prokázáno, že pedagogové mají nižší očekávání u černochů a jejich vzdělávacích schopností a akademických výkonů. Často jim jsou přisuzovány problémy s chováním, rušení při výuce nebo, častější výskyt kázeňských opatření v porovnání se spolužáky s bílou barvou kůže (Andrews a kol., 1997; McFadden a kol., 1992).

U Asiátů se z pohledu pedagogů setkáváme s opačným stereotypním názorem. Dle studií jsou studenti z tohoto etnika považováni za typicky spolupracující perfekcionisty s dobrým sebeovládáním. Jsou dychtiví potěšit, často jsou akademicky úspěšnější a s menším množstvím problémového chování než jejich spolužáci s bílou barvou kůže (Feng a Cartledge, 1966; Tettegah, 1996).

2.3.3 Sociální stereotypy ve vzdělávání

Sociální stereotypy v souvislosti se vzděláváním zkoumali Dobešová a kolektiv. V jejich výzkumu jsou vyšší tendence k uchýlování se ke stereotypům u žáků základních škol v porovnání se studenty gymnázia. Většina žáků základních škol byla například přesvědčena, že vzdělaní lidé jsou méně manuálně zruční. Podle studentů gymnázia byly děti z odborných škol a učilišť hloupé. Obě skupiny se shodly, že lidé s vysokoškolským vzděláním jsou pro společnost užitečnější než středoškoláci (Dobešová a kol, 2010, s. 2).

Častým stereotypním názorem ve vzdělávání je to, že děti rodičů s nízkým socioekonomickým statusem dosahují horších studijních výsledků než děti rodičů výše postavených. Děti z nižších vrstev se tak mohou potýkat se znevýhodňováním nebo dokonce odsouzením ze strany učitelů (Mizala a kol., 2015; Timmermans a kol., 2016).

U dětí z nižších vrstev je očekáváno více problémového chování než u dětí z vyšších vrstev (Baker a kol., 2006). S tím může souviset, že pedagogové v případě dětí s vyšším socioekonomickým statusem častěji při problémech s chováním se studentem

pouze promluví a u studentů s nižším socioekonomickým statusem žádají o pomoc při řešení problémového chování (Glock a Kleen, 2022).

3 Střední školy

3.1 Pedagogové

„Nuda je smrtelný hřích učitele“ – Johann Friedrich Herbart (Citáty o učitelích, 2022)

Učitelská profese je z historického pohledu spojena s počátky vývoje lidí. Jejím počátkem je doba, kdy se učení stalo činností, na kterou se zaměřovali určití lidé. Zpočátku to byli kmenoví náčelníci, kněží nebo šamani, kteří se věnovali rozšiřování znalostí kmene. Učitelská profese, jak ji známe dnes, vznikla s výstavbou prvních škol již ve starověku (Průcha, 2002, s. 6).

Podle Průchy (2002) je výraz učitel natolik jasný, že jeho definici v odborných pracích z obecné didaktiky vůbec nenajdeme. Definici tohoto slova většinou nenajdeme ani v pedagogických slovnících nebo encyklopediích (Průcha, 2002, s. 7). Samozřejmě ale existují publikace, kde tyto definice k nalezení jsou. Jednou z těchto definic je, že učitel plní funkci hlavního zprostředkovatele systematicky upravených a srovnaných poznatků z různých vědních oborů ve škole a také je společně s rodiči hlavním činitelem při výchově (Sokol, 1900, s. 192). Novější pedagogický slovník definuje učitele jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Učitel je podle něj pedagogický pracovník, který je profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu (Průcha a kol., 2001, s. 261).

Učitelé se svým chováním stávají vzorem role pro žáky. Dobří učitelé představují správný příklad a zanechají žákům a studentům vzory této role, které v nich vytvoří pozitivní postoj k pedagogům, potažmo i ke vzdělávání. Nevyhovující učitelé samozřejmě mohou vyvolat pravý opak (Fontana, 2010). Podstatné je umět správně využívat systém odměn i trestů, mít pedagogický takt a být umírněný a důvěryhodný (Kohoutek, 1996).

Dříve se pedagogické profesi věnovali muži a učitelství bylo vážené a obdivované. Dnes je především v mateřských a na základních školách převaha žen. Na středních školách je poměr žen a mužů téměř vyrovnaný. V roce 2004 učilo na středních školách 55 % žen a 45 % mužů (Smetáčková, 2006, s. 21).

3.2 Charakteristika studentů střední školy

Podle Langmeiera a Krejčířové je dospívání období mezi 11-22 lety věku člověka. Toto období se vyznačuje mnoha psychickými i tělesnými změnami. Je dokončován tělesný růst a dostavuje se reprodukční zralost. Období dospívání je dále členěno na období pubescence, které probíhá přibližně do patnácti let a na období adolescence, které následuje (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Protože je tato práce zaměřena na žáky středních škol, budu se dále zabývat jen obdobím adolescence, konkrétně věkem studentů v rozmezí 15-18 let. Toto období dospívání se vyznačuje vysokou emoční labilitou a častými změnami nálad. Tyto změny jsou spíše negativním směrem než pozitivním. Často je toto období doprovázeno impulzivním jednáním jedinců, nestálostí a nepředvídatelností jejich reakcí a postojů (Krejčová, 2011). „Mnozí dospívající jako by sami nerozuměli těmto svým projevům – úzkostlivě pozorují své niterné stavy a stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají do svého soukromého citového světa nebo do vystupňovaného denního snění, které je odvádí ještě dále od reality“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s.147).

Období dospívání je zásadní pro utvoření identity jedince. Mění se během něj postavení jedince ve společnosti a dochází ke změně sociálního zařazení. Od těchto změn se odvíjí chování a výkony jedince. Hodnocení vlastních schopností se stává důležitějším, jedinec projevuje touhu po „dospělejším“ postavení, snaží se být nezávislý, ale zároveň cítí nejistotu. Zpravidla se stává přecitlivějším na rozličné podněty z okolí a může také bojovat s projevy citových konfliktů. Díky těmto skutečnostem bývá toto období označováno jako „období bouře a krize“. Charakteristické jsou pro něj také mezosobní i vnitřní konflikty (Horká, 2009).

Během období dospívání jsou často vztahy k vrstevníkům v třídních kolektivech klíčové pro utváření osobnosti žáka. Jedná se také o převratnou etapu ve vývoji mezosobních vztahů v rámci školních tříd. Sociální klima třídy je během tohoto období zpravidla nejkomplicovanější, protože se projevují a zvyrazňují individuální zvláštnosti jednotlivých žáků (Poledňová, 2006, s. 121).

S emoční nestálostí jsou spojené také obtíže při koncentraci pozornosti, které ztěžují soustavné učení, a často dochází i k výkyvům ve školním prospěchu. (Horká, 2009). Výuka dospívajících by neměla být jednostranně založena na názornosti, protože u nich dochází k vrcholu rozvoje a vývoji vnímání. Především vnímání vizuálního, které je spojené s abstraktním myšlením. Schopnost vybavit si detaily u dospívajících klesá a založení výuky na názornosti by mohlo brzdit schopnost používat abstraktní myšlení. U dospívajících je lepší schopnost učit se na základě poznání logických souvislostí (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Pedagog by měl dospívající studenty vést k postupnému zařazení do společnosti a profesního života. Zároveň by jim měl nechat prostor k plnému rozvoji všech osobních předpokladů a sklonů (Poledňová, 2006, s. 116).

Školní úspěchy dospívajících studentů jsou často hlavními zájmy rodičů, pedagogů i společnosti. Někdy jsou i zájmem dospívajících samotných. Ve většině případů studenti středních škol již přejímají odpovědnost za učení a své výsledky. Jejich úspěch tedy do značné míry závisí na motivaci (Pajares a Urdan, 2002).

3.3 Vztah studentů střední školy ke vzdělání

Na začátku školní docházky mívá většina žáků nekritický a veskrze kladný vztah k pedagogům. S postupně přibývajícím věkem přibývají výhrady a kritika. Koncem průměrné adolescence se poměr kladných a záporných vztahů vyrovnává (Kohoutek, 1996).

Přestože se studenti v období dospívání snaží osamostatňovat a být nezávislí (Horká, 2009), vliv rodiny je u nich ještě ve většině případů velmi výrazný. Ne každý rodič nebo zákonný zástupce dokáže ovládnout své emoce, pokud se dítěti nedaří přestože se snaží. V tomto případě je třeba najít důvod, který to způsobuje a dítěti pomoci s učením. Pokud se tak nestane, hrozí rezignace, případně záškoláctví. V nejhorším případě může dokonce dojít k vyloučení z kolektivu spolužáků nebo až k vyloučení ze školy. Důvodem je často špatná motivace žáků, přehnané nároky rodičů, nebo naopak absolutní nezájem rodičů o studijní výsledky jejich dětí (Mešková, 2012).

Střední škola může pro žáka představovat obrovskou psychickou zátěž a stres. Přechod ze základní školy na střední školu bývá zpravidla jedním ze zlomových okamžiků

v životě žáka. Musí se vyrovnat s množstvím změn (stresorů): noví učitelé, spolužáci, prostředí, vyžadované tempo aktivit, požadované činnosti nebo kvalita činností. Žák může mít problémy se zvládnutím formálního, nařízeného kurikula. Ale problémy se mohou projevit i se zvládnutím toho, jak zvládnout bytí ve třídě mezi spolužáky, jak zvládnout styk se staršími a silnějšími žáky, jak vyjít s nestejnorodými pedagogickými osobnostmi, jejich odlišnými požadavky i vlastními způsoby motivování a hodnocení žáků (Čáp a Mareš, 2011).

Působením autorit, kterou učitel pro žáka představuje, se může podílet v období dospívání na nejistotě. Obranou vůči takové nejistotě a strachu, který z něj plyne, může být domnělá konformita a nezúčastněnost, či generalizovaný negativismus a otevřená vzpoura. Konformita zpravidla nepředstavuje identifikaci s vnucovaným systémem. Je jen obranným způsobem, kompromisem či vzdáním se, čímž je možné získat pokoj za cenu nějakého ochuzení své identity. Jedná se o řešení kompromisní a mnohdy vnímané jako prohru (Sedláčková, 2009).

4 Metody a formy výuky

Často se stává, že pedagogy netrápí otázka, co budou žáky učit, ale jak budou učit. Způsoby, které umožní vysvětlit, upevnit a zopakovat učivo se nazývají výukové metody. Pojem metoda pochází z řeckého slova *methodos*, což znamená obecný postup, způsob nebo cestu (Průcha, 2002, s. 112). Způsob organizace činnosti pedagoga a žáků při vyučování a uspořádání vyučovacího procesu se nazývá organizační forma výuky (Václavík, 2002, s. 293). Metody i formy výuky se dělí dle několika hledisek (např. Slavík a Miller, 2012, s. 55), ale vzhledem k zaměření této práce zde nebudou všechna dělení rozepisována.

Zmíním hromadnou formu výuky, která je v českých školách nejběžnější (Smetáčková, 2006, s. 31). Tato forma výuky probíhá v jedné třídě, kde se vyučující pohybuje vpředu a žáci, kteří jsou věkově na stejné úrovni, jsou pedagogem řízeni (Václavík, 2002, s. 234).

Používání frontálního vyučování lze sledovat velmi daleko do minulosti. Tento způsob zažila kromě všech předků i většina rodičů dnešních žáků. Dá se tedy říci, že je tato forma výuky od školy nejvíce očekávána (Wahlberg a Paik, 2000; Starý, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Dotazník

Pro uskutečnění praktické části závěrečné práce byl sestaven stručný dotazník pro pedagogy. Dotazník byl vytvořen v online prostředí na webu www.surveymonkey.com.

Dotazník byl rozdělen na dvě části, informativní část a vlastní dotazník. Informativní část dotazníku byla věnována seznámení s dotazníkem a informacím o anonymitě odpovědí. Vlastní dotazník obsahoval 15 otázek s tím, že na tři otázky respondenti odpovídali pouze v případě kladně zodpovězené předchozí otázky.

První tři otázky se týkaly informací o respondentech. Nejprve bylo zjišťováno jejich pohlaví, poté jejich věk a zda mají nebo nemají pedagogické vzdělání. Dále pak následovaly otázky, které byly zaměřeny na stereotypní názory pedagogů a na situaci na jejich školách nebo v jejich hodinách.

S ohledem na genderové stereotypy bylo nejprve zjišťováno, zda si respondent myslí, že je učitelství doménou žen. Následovala otázka, zda se u nich na škole vyskytují obory, které jsou navštěvovány jen děvčaty nebo jen chlapci a v případě, že respondent odpověděl ano, v následující otázce vyjmenoval příklady těchto oborů. Další dvě otázky se týkaly komunikace respondentů se studenty. První z těchto otázek zjišťovala, zda pedagog komunikuje během vyučování více s dívkami nebo s chlapci a druhá poté koho musí pedagog častěji napomínat.

Následovaly otázky zaměřené na národnostní a etnické stereotypy. Nejprve byli respondenti tázáni, zda u nich na škole studují děti jiné než české národnosti a pokud odpověděli ano, v následující otázce rozepisovali konkrétní národnosti. Následující otázka byla, zda čeští studenti dosahují lepších výsledků než studenti jiných národností. V další otázce respondenti pomocí škály odpověděli, zda si myslí, že žáci bílé barvy pleti dosahují lepších výsledků než ostatní.

Následující otázka byla opět zodpovídana pomocí škály, ale týkala se sociálního stereotypu. Respondenti odpovídali, zda si myslí, že žáci z bohatších rodin dosahují lepších studijních výsledků než žáci z chudších poměrů.

Poslední dvě otázky se týkaly forem výuky. Respondenti byli tázáni, zda během hodin používají především frontální výuku. Pokud ne, v následující otázce vypsali, které formy výuky používají častěji.

5 Sběr dat

Před samotným dotazníkovým šetřením jsem uskutečnila rozhovory se dvěma kolegy na základní škole, kde pracuji. Těmto kolegům jsem dotazník ukázala a nechala je dotazník vyplnit. Cílem na tomto pokusném vzorku bylo zjistit, jestli je dotazník snadno pochopitelný a s jakou časovou dotací lze dotazník vyplnit. Průzkum dopadl pozitivně, takže jsem mohla šetření uskutečnit na plánovém výběrovém souboru pedagogů ze středních zemědělských škol.

Sběr dat probíhal během září a října 2022 na vybraných středních školách. Pedagogové byli kontaktováni pomocí emailů, které jsem našla na webových stránkách škol. Součástí emailu byl průvodní dopis, který byl podobný jako informativní část dotazníku. Zde jsem žádala pedagogy o vyplnění dotazníku a seznámila je mimo jiné s anonymitou odpovědí. Původní plán bylo získat alespoň 100 vyplněných dotazníků. Tento plán nakonec naplněn nebyl, protože dotazníků bylo sesbíráno 61. Informativní část dotazníku zněla takto:

Vážená paní/Vážený pane,

Jsem studentkou Učitelství odborných předmětů na Institutu vzdělávání a poradenství na ČZU v Praze a obracím se na Vás o pomoc při vyplňování dotazníku. Tento dotazník bude využit při zpracování mé závěrečné práce ve škole. Mohu Vám zaručit, že nebude sloužit k jiným účelům. Dotazník bude anonymní a nebude opatřený Vaším jménem. Prosím Vás, abyste se nad jednotlivými otázkami zamysleli a označili Vámi zvolenou odpověď. Dotazník není časově náročný, čas vyplňování je maximálně 10 minut.

Předem Vám děkuji za spolupráci a přeji příjemnou zábavu při zpracování jednotlivých otázek.

S pozdravem a přáním hezkého dne,

Ing. Barbora Horáková, Ph.D.

6 Charakteristika místa šetření

Na webové stránce časopisu Zemědělská škola (<https://zemedelskaskola.cz/>) jsem v sekci „Přehled škol“ našla odkazy na webové stránky středních zemědělských škol. Na některých webových stránkách škol byly volně dostupné kontakty na pedagogy. Právě těmto pedagogům byly dotazníky rozeslány.

Dotazníky byly rozeslány do emailových stránek pedagogů z těchto škol: Střední škola zemědělská a potravinářská Klatovy, Střední zahradnická škola Ostrava, Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola Benešov, Česká zemědělská akademie v Humpolci, Vyšší odborná škola a Střední lesnická škola Bedřicha Schwarzenberga Písek, Střední škola gastronomie a farmářství Jeseník, Střední škola zemědělská a zahradnická Olomouc, Střední odborná škola Šumperk, Střední škola sociální péče a služeb Zábřeh, Střední odborné učiliště Blatná, Střední škola zemědělská Přerov.

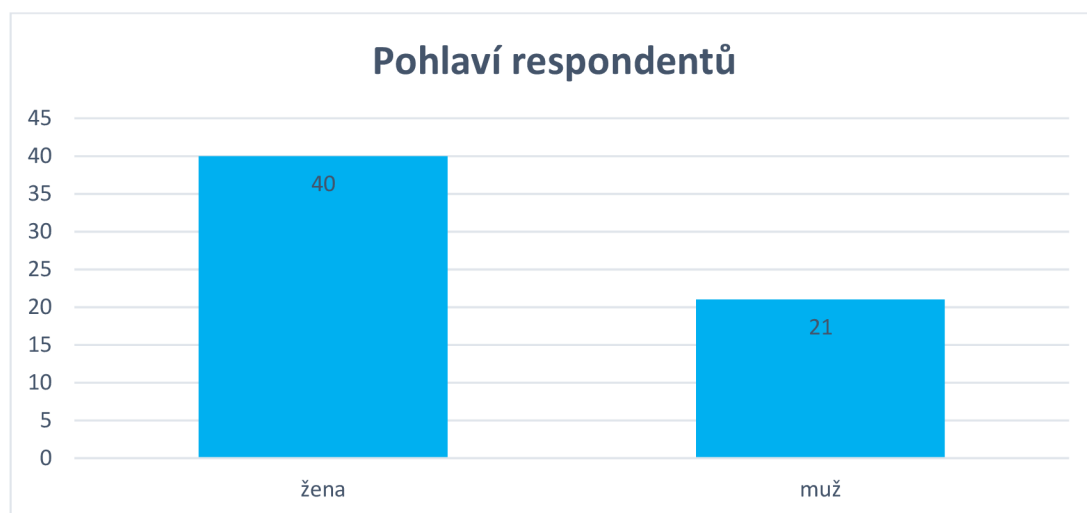
Protože se jedná o školy z různých krajů po celé České republice, bližší charakteristika místa šetření nebude rozepisována. Jediný společný ukazatel pro tyto školy je, že jsou buď přímo se zemědělským zaměřením nebo je u nich otevřen alespoň jeden zemědělský obor.

7 Vyhodnocení získaných dat

Dohromady bylo nashromážděno 61 zodpovězených dotazníků. Data získaná pomocí dotazníkového šetření v online prostředí byla přepsána do tabulky v programu Microsoft Excel 2010. V tomto programu byly vyhotoveny sloupcové grafy pro grafické znázornění průzkumných analýz.

Celkem 40 respondentů byly ženy. Jedná se o nadpoloviční většinu respondentů, konkrétně o 65,6 %. Mužů odpovědělo 21, tedy 34,4 %. Pohlaví respondentů je znázorněno v grafu číslo 1. Nemůžeme ale s určitostí říci, že je na těchto školách větší zastoupení žen, protože zde učí více žen než mužů. Vyhodnocení množství pohlaví kontaktovaných respondentů totiž nebylo zpracováno. Výsledek prezentovaný v této práci tedy může pouze zobrazovat to, že ženy na žádost v emailu odpovídaly ochotněji než muži a více z nich odeslalo vyplněný dotazník. Dle údajů ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) bylo mezi pedagogickými pracovníky v prvním pololetí roku 2022 na středních školách a konzervatořích zaměstnáno 40,4 % mužů (MŠMT, 2022), což je o čtyři procenta více než vyšlo v dotazníkovém šetření.

Graf číslo 1: Pohlaví respondentů

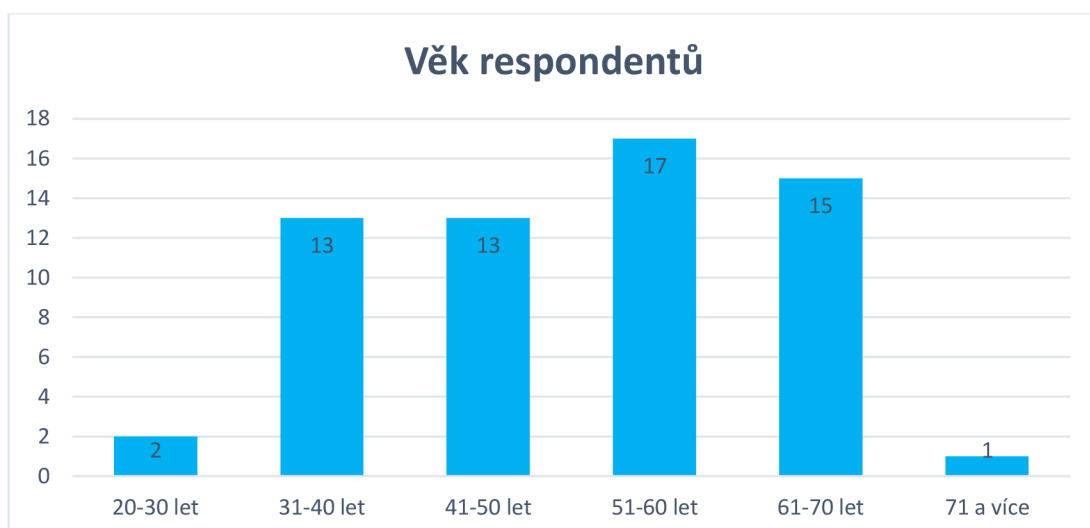


Zdroj: autorka práce

Nejvíce respondentů bylo ve věku 51-60 let. V tomto věkovém rozmezí bylo 17 respondentů, což odpovídá 27,9 % z celkového množství. Druhé nejvyšší zastoupení

respondentů bylo ve věku 61-70 let. Těchto bylo 15, což odpovídá 24,6 % z celkového množství. Respondentů ve věku 31-40 let a 41-50 let bylo shodně 13 u obou věkových skupin. Toto množství odpovídá 21,3 % z celkového množství. Nejmladší respondenti, tedy ti z věkové skupiny 21-30 let byli pouze 2 (3,3 %) a naopak z nejstarší skupiny (71 let a více) byl pouze jeden (1,6 %). Věkové zastoupení respondentů je zobrazeno v grafu číslo 2. Dle údajů z webu MŠMT bylo v prvním pololetí roku 2022 na středních školách a konzervatořích jen 1 % pedagogických pracovníků mladších 34 let. Tento údaj je podobný údaji z této práce i když věkové rozpětí na stránkách MŠMT je rozdílné (MŠMT, 2022). Z důvodu rozdílného věkového rozpětí na stránkách MŠMT nebyly porovnány ostatní věkové skupiny s výsledky dotazníkového šetření.

Graf číslo 2: Věk respondentů



Zdroj: autorka práce

Více než polovina respondentů (přesně 59 %) měla nějaké pedagogické vzdělání. 25 respondentů (41 %) pedagogické vzdělání neměla. Pedagogické vzdělání respondentů je znázorněno v grafu číslo 3

Graf číslo 3: Pedagogické vzdělání respondentů



Zdroj: autorka práce

Naprostá většina respondentů si myslí, že učitelství je doménou žen, ne mužů. Konkrétně 15 respondentů (24,6 %) s tímto výrokem souhlasí. K souhlasu se přiklání dalších 37 respondentů (60,7 %), kteří zvolili možnost spíše ano. Pět respondentů (8,2 %) se spíše přiklání k záporné odpovědi a jen 4 (6,6 %) respondenti zvolili jako odpověď ne. Tyto výsledky jsou zobrazeny v grafu číslo 4.

Graf číslo 4: Dominance v učitelství

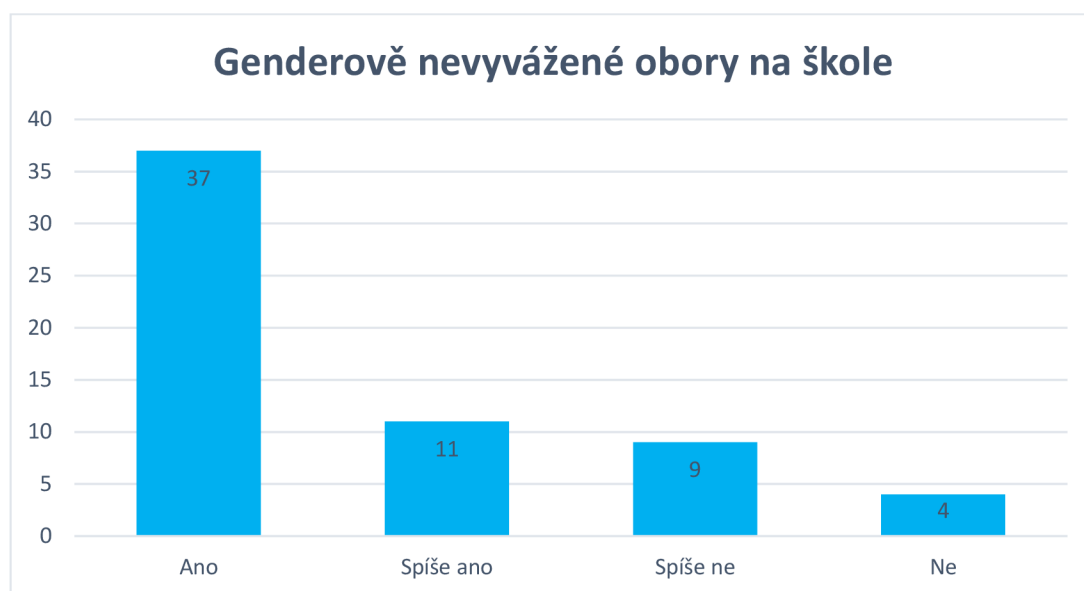


Zdroj: autorka práce

U většiny respondentů existují na jejich škole obory, které jsou navštěvovány pouze jedním pohlavím. Konkrétně 37 respondentů (60,7 %) odpovědělo ano, 11 respondentů (18 %) odpovědělo spíše ano, 9 respondentů (14,7 %) spíše ne a čtyři

odpověděli ne (6,6 %). Viz graf číslo 5. Tyto výsledky korespondují s informací na webu MŠMT, že v určitých oborech je vyšší podíl chlapců a v jiných zase vyšší podíl dívek (MŠMT, 2022). V tomto případě se genderové stereotypy projevují velmi výrazně.

Graf číslo 5: Genderově nevyvážené obory na škole



Zdroj: autorka práce

Jako obory, které navštěvují výhradně chlapci uvedli respondenti například obory umělecký kovář, opravář zemědělských strojů, mechanizátor, lesní mechanizátor, řezník, řezník-uzenář, automechanik, instalatér, tesař, automechanik, elektrikář, autoelektrikář a lesnictví. Obory, které jsou navštěvovány pouze dívkami byli například prodavačka a aranžérka květin, zahradnice, jezdec a chovatel koní, chovatelství, chov koní, jezdeckví, kynologie, cukrářka, cestovní ruch, sociálně výchovná činnost a sociálně správní činnost. Jak již bylo řečeno, na stránkách MŠMT jsou vypsány některé obory, ve kterých je vyšší počet chlapců nebo dívek. Zemědělské a vůbec celkově praktické obory zde zkoumány nejsou, takže porovnání není možné (MŠMT, 2022).

Většina respondentů (53 pedagogů, 86,6 %) uvedla, že během vyučování komunikuje s oběma pohlavími stejně často. Pět respondentů (8,3 %) komunikuje při vyučování častěji s děvčaty a tři respondenti (4,9 %) s chlapci. Výsledky četnosti komunikace s jednotlivými pohlavími studentů jsou zobrazeny v grafu číslo 6. Výsledky v této

práci je možné porovnat s prací Smetáčkové. Podle ní se učitelé často domnívají, že ve výuce nedělají mezi chlapci a dívkami rozdíly. Tuto domněnku ale četné výzkumy vyvracejí. Bylo prokázáno, že učitelé i učitelky se během vyučování často věnují chlapcům více než dívkám, častěji je vyvolávají a nechávají jim delší čas na odpověď (Smetáčková, 2007, s. 24). Zda je výsledná odpověď většiny pedagogů v této práci pravdivá by bylo třeba upřesnit pozorováním přímo při jejich vyučování. Podle výsledků dotazníkového šetření se genderové stereotypy v tomto případě neprojevují.

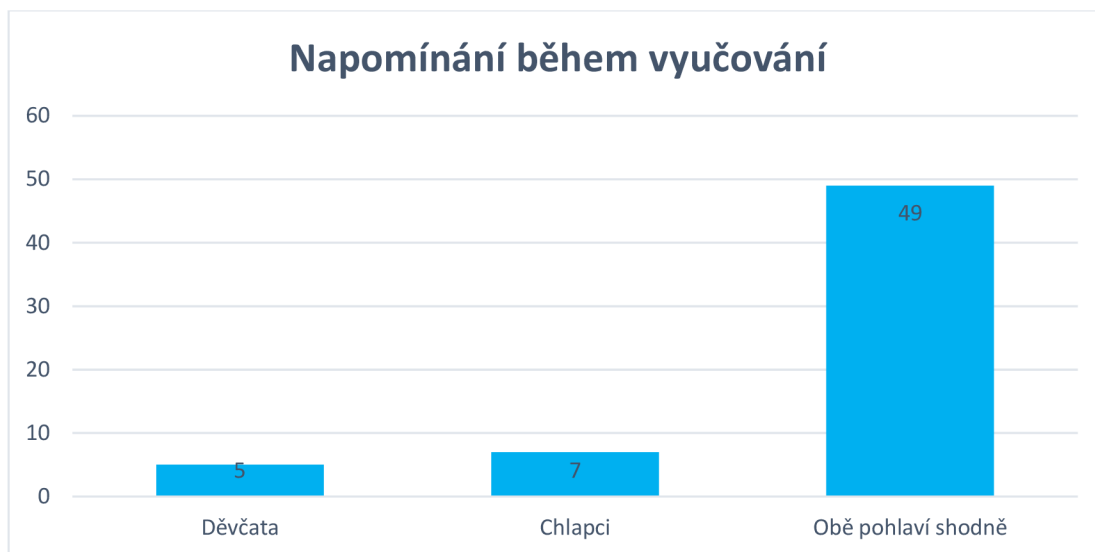
Graf číslo 6: Komunikace během vyučování



Zdroj: autorka práce

V průběhu vyučování respondenti napomínají většinou obě pohlaví shodně. Tuto odpověď uvedlo 49 (80,3 %) respondentů. Sedm respondentů (11,5 %) uvedlo, že častěji musí napomínat chlapce a 5 respondentů (8,2 %) dívky. Tyto výsledky jsou zobrazeny v grafu číslo 7. Pravdivost tvrzení by bylo opět třeba potvrdit dalším výzkumem, při kterém by bylo provedeno pozorování přímo v daných vyučovacích hodinách. Dle výsledků z dotazníkového šetření se ani v tomto případě genderové stereotypy příliš neprojevují.

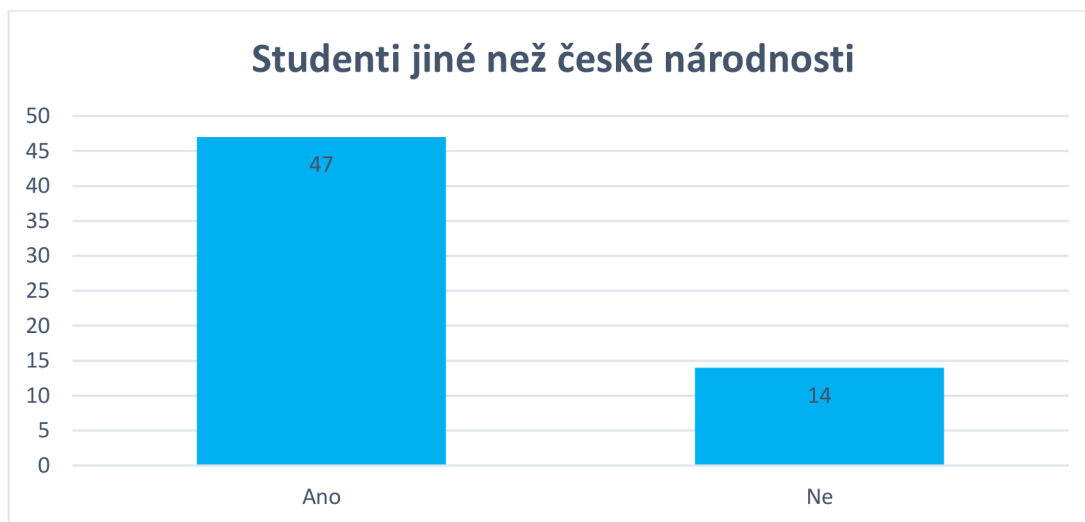
Graf číslo 7: Napomínání během vyučování



Zdroj: autorka práce

Celkem 77 % respondentů (47) uvedlo, že na jejich škole studují i studenti jiné než české národnosti. U čtrnácti respondentů (23 %) studují pouze studenti české národnosti. Viz graf číslo 8.

Graf číslo 8: Studenti jiné než české národnosti



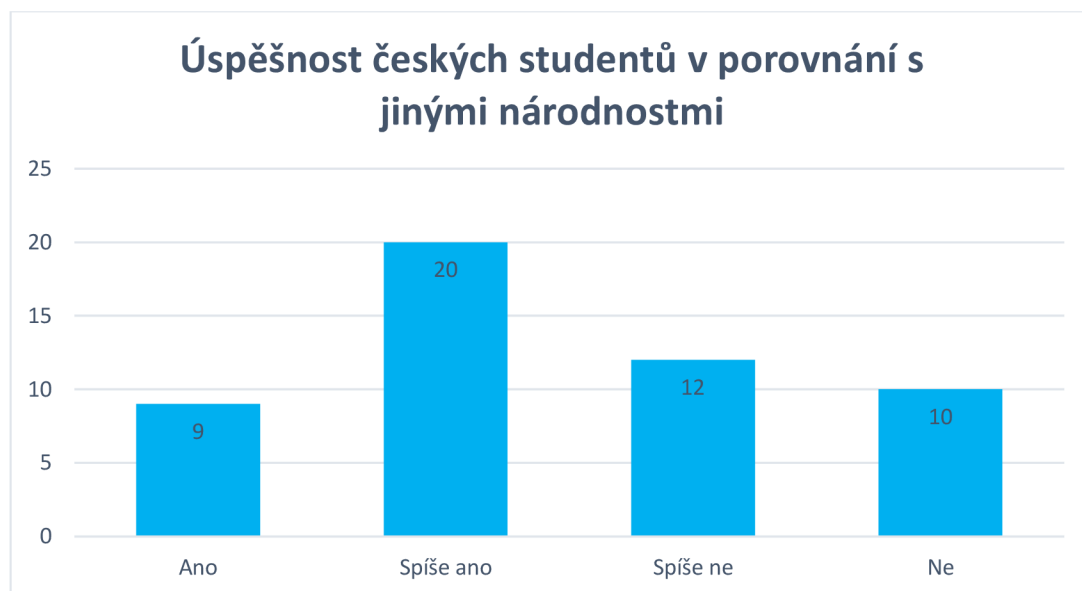
Zdroj: autorka práce

Nejčastější cizí národnost studentů na středních zemědělských školách byla ukrajinská. Ukrajinské žáky uvedlo 28 respondentů. Jedenáct respondentů uvedlo Slováky, 5 respondentů studenty vietnamské národnosti. Dále se objevila národnost

německá, maďarská, moldavská, rumunská, ruská a řecká. Dva respondenti uvedli národnost romskou. Množství ukrajinských žáků je ovlivněno válkou na Ukrajině, kdy do České republiky přišlo k listopadu 2022 více než 26 tisíc středoškoláků (MVČR, 2022). Při sčítání lidu v roce 2021 byli nejvíce zastoupenou menšinou Slováci, poté až následovali Ukrajinci nebo Vietnamci (Sčítání, 2021).

Ohledně názoru na úspěšnost českých studentů v porovnání s ostatními národnostmi nejvíce respondentů (20, tedy 39,2 %) zvolilo možnost „Spíše ano“, tedy že jsou čeští studenti spíše úspěšnější než studenti jiných národností. Devět respondentů (17,6 %) zvolilo možnost „Ano“. Více respondentů než „Ano“ ale odpovědělo „Ne“ (19,6 %) nebo „Spíše ne“ (23,5 %), viz graf číslo 9. Protože více respondentů uvedlo kladnou odpověď, můžeme usuzovat, že národní stereotyp se zde mírně projevuje a studenti, kteří jsou národnostní menšinou dosahují horších výsledků než většina. Tento stereotyp je pravděpodobně způsoben jazykovou bariérou menšinových studentů. Na tuto otázku odpovědělo pouze 51 respondentů, takže můžeme usuzovat, že někteří respondenti uváděli svůj názor a někteří realitu na jejich školách.

Graf číslo 9: Úspěšnost českých studentů v porovnání s jinými národnostmi

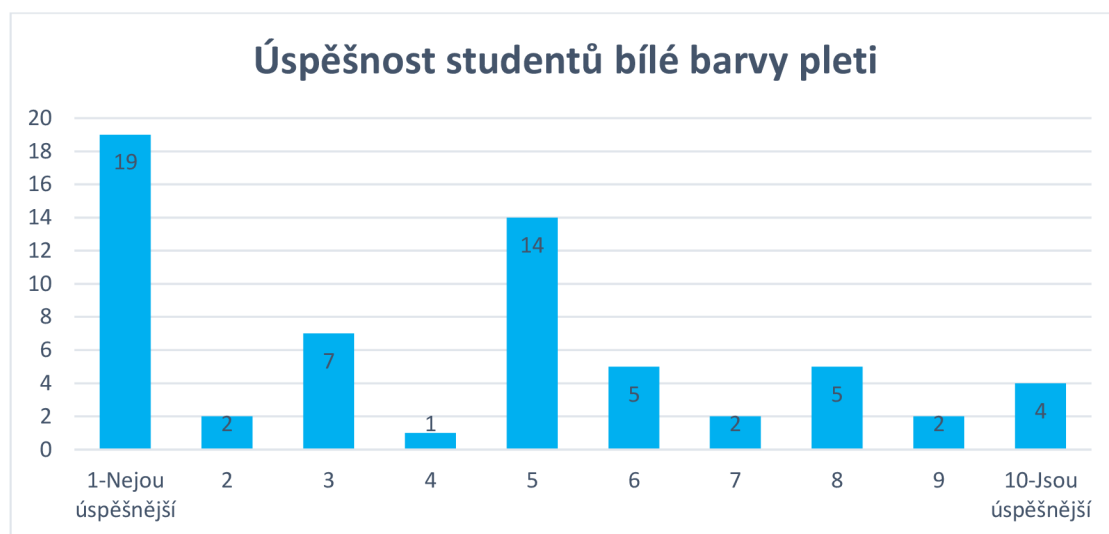


Zdroj: autorka práce

Při porovnání studijních úspěchů v souvislosti s etnickým stereotypem o barvě pleti uvedlo nejvíce respondentů (19, tedy 31,1 %), že studenti s bílou barvou pleti úspěšnější nejsou. Výrazně méně (4, tedy 6,6 %) uvedlo, že dosahují lepších studijních

výsledků. Mnoho respondentů (14, tedy 23 %) se drželo uprostřed škály na hodnotě 5. Do jaké míry jsou tyto výsledky odrazem reality na daných školách a do jaké míry zobrazením stereotypu, je diskutabilní a bylo by třeba provést podrobnější šetření. Jeden z respondentů napsal, že tyto studenty ve třídě nemá a přesto hlasoval, další ale psali, že výsledky platí v konkrétní třídě, tedy nezobrazují názor pedagoga. Výsledky jsou zobrazeny v grafu číslo 10. Etnický stereotyp v názoru pedagogů byl zaznamenán u 30 % respondentů, ale jen v malé míře.

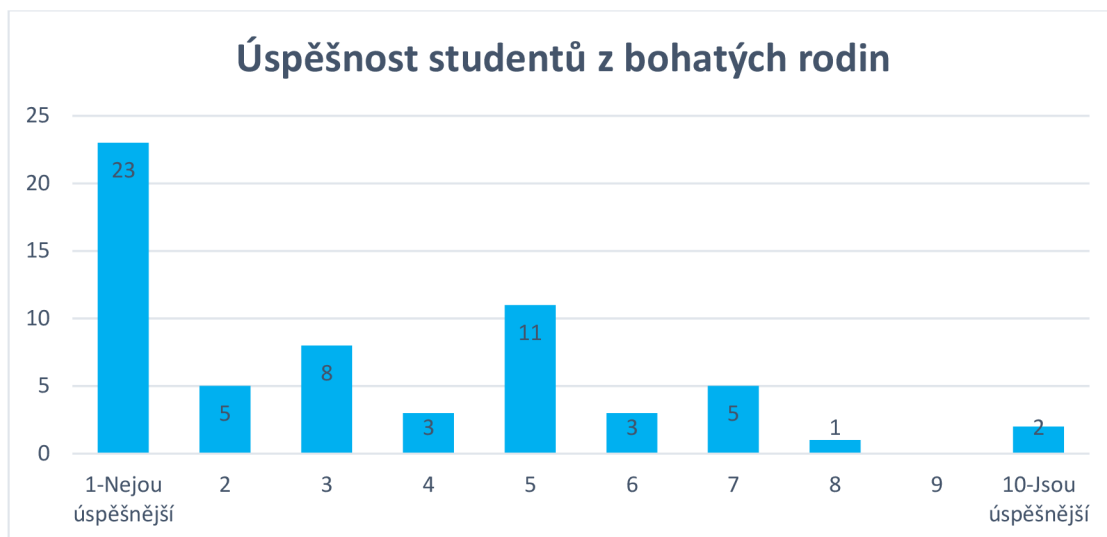
Graf číslo 10: Úspěšnost studentů bílé barvy pleti.



Zdroj: autorka práce

Co se týče sociálního stereotypu, výsledky dopadly v případě respondentů podobně jako u etického stereotypu. Nejvíce respondentů (23, tedy 38 %) odpovědělo, že studenti z bohatších rodin nedosahují lepších studijních výsledků v porovnání se studenty z chudších poměrů. Jen 2 respondenti (3,3 %) měli názor, že studenti z bohatších rodin jsou úspěšnější. Velká část respondentů (11, tedy 18 %) hlasovala opět vprostřed škály. Výsledky o sociálním stereotypu jsou v grafu číslo 11. Sociální stereotyp se ve velmi nízké míře projevil u 18 % respondentů.

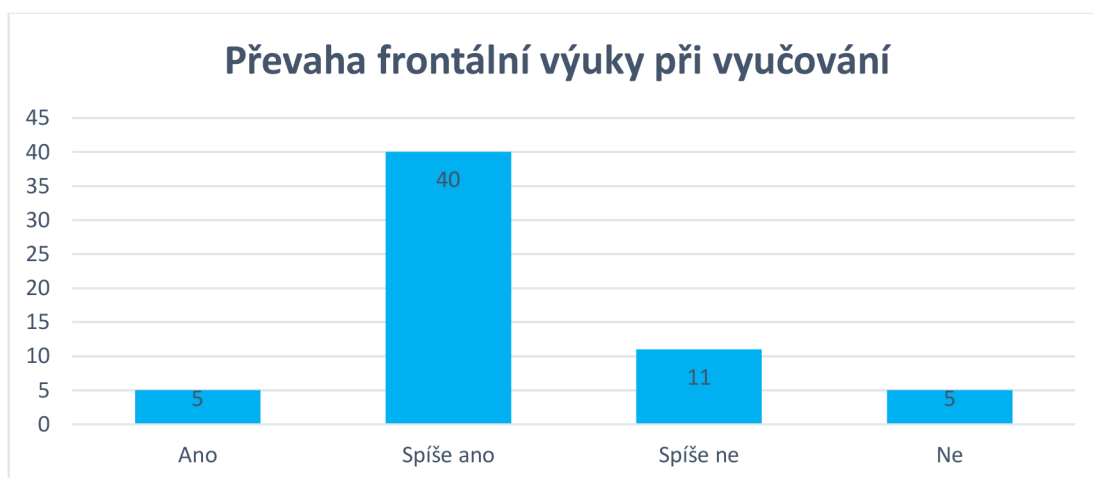
Graf číslo 11: Úspěšnost studentů z bohatých rodin



Zdroj: autorka práce

Největší část respondentů – 40 lidí (65,6 %) uvedlo, že v hodinách používají především frontální výuku. Při odpovědi na dotazník uvedli možnost „Spíše ano“. Možnost „Ano“ uvedlo 5 respondentů (8,1 %). Jedenáct respondentů (18 %) uvedlo „Spíše ne“ a jen 5 respondentů (8,1 %) uvedlo možnost „Ne“. Odpovědi jsou znázorněny v grafu číslo 12. Z množství kladných odpovědí nelze hned usuzovat, že hodiny těchto respondentů jsou stereotypní, protože frontální výuka nemusí nutně znamenat, že je stereotypní. Dle mého názoru je ale při této formě výuky nejsnadnější možnost zajetí do stereotypu při vyučovacím procesu.

Graf číslo 12: Převaha frontální výuky při vyučování



Zdroj: autorka práce

Jako nejčastější jinou formu výuky, kterou respondenti v hodinách používají, uváděli nejvíce skupinovou práci studentů. Tuto formu výuky uvedlo 17 respondentů. Objevily se také odpovědi jako exkurze, diskuze, praktická výuka, projektová práce, diskuze nebo využívání didaktické techniky. Pouze jedna odpověď výrazně vyčnívala. Tato odpověď zahrnovala využívání netradičních metod (pětílístek, diamant, podvojný deník, insert, skládkové učení, tři stupně otázek, Vennův diagram, výukový plakát, gamebook, čtenářské a psací dílny, rybí kost, já mám, kdo má...)

ZÁVĚR

Závěrečná práce na téma „Stereotypy ve vzdělávání“ se zabývala různými stereotypy, se kterými se můžeme setkat v procesu vzdělávání. V teoretické části byly nejprve vysvětleny základní pojmy s tématem související. Poté byly popsány stereotypy, se kterými se ve společnosti setkáváme nejčastěji. Tyto stereotypy byly rozpracovány také v souvislosti se vzděláváním. Byly charakterizovány střední školy i jejich studenti a pedagogové a byl popsán vztah studentů středních škol ke vzdělávání. Stručně byly zmíněny metody a formy výuky.

Cílem teoretické části práce bylo prozkoumat stereotypy učitelek a učitelů na středních zemědělských školách. Za tímto účelem byl vytvořen dotazník, který byl pomocí emailu rozeslán pedagogům z jedenácti zemědělských škol z celé republiky. Celkem bylo sesbíráno 61 dotazníků.

65,6 % respondentů byly ženy, nejčastější věk byl 51-60 let (27,9 %). 24,6 % respondentů bylo ve věku 61-70 let. Oproti tomu jen 3,3 % respondentů bylo ve věku 21-30 let. Zajímavý by mohl být výsledek porovnání stereotypů u pedagogů mladšího věku s pedagogy staršími. Bylo by ale nutné provést rozsáhlejší výzkum na větším výběrovém souboru.

Více než polovina respondentů měla nějaké pedagogické vzdělání. Další zajímavý výsledek by mohl přinést průzkum toho, zda se stereotypy projevují v závislosti na vzdělání respondentů.

Genderové stereotypy se mezi odpověďmi respondentů projevily dvakrát. V prvním případě si většina respondentů myslela, že učitelství je doménou žen, ne mužů. Druhý případ nastal v případě navštěvování jednotlivých oborů. Na mnoha školách jsou obory navštěvovány převážně chlapci (například mechanizátoři, opraváři, kováři, řezníci, lesníci) nebo dívkami (například floristka, zahradnice, jezdeckví a chovatelství). Genderové stereotypy se neprojevily v komunikaci pedagogů s žáky, protože 86,6 % pedagogů uvedlo, že během vyučování komunikují shodně s chlapci a s dívkami. U četnosti napomínání se genderové stereotypy také spíše neprojevily, protože 80,3 % respondentů uvedlo, že napomínají obě pohlaví stejně často.

U 77 % respondentů studují na školách i studenti jiné než české národnosti. Nejčastěji respondenti uváděli Ukrajince, Slováky a Vietnamce. 56,9 % respondentů uvedlo, že studenti české národnosti dosahují lepších výsledků než studenti jiných národností. Nakolik je tento výsledek odrazem národního stereotypu a nakolik reálnou situací na školách respondentů by bylo třeba dále ověřit.

Etnický stereotyp v názoru pedagogů byl zaznamenán u 30 % respondentů, ale jen v malé míře. Sociální stereotyp se ve velmi nízké míře projevil u 18 % respondentů.

73 % respondentů při hodinách používá převážně frontální výuku. Tento způsob vyučování nemusí nutně ukazovat na stereotyp ve vyučování. Pro ověření, zda se v jejich případě jedná o stereotypní hodiny by bylo třeba provést šetření u jejich studentů případně pozorování vyučovacích hodin.

Výsledky práce zobrazují zajímavá data využitelná jednak v praxi, ale také případně pro další výzkumy. Pro praxi by bylo dobré, kdyby byli všichni pedagogové se stereotypy ve vzdělávání seznámeni, aby se jich mohli vyvarovat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

AKHMETOVA, Gulnas, MYNBAYEVA, Aigerim, MUKASHEVA, Anar. Stereotypes in the Professional Activity of Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 171, s. 771-775.

ALLPORT, Gordon Willard. O povaze předsudků. Praha: Prostor, 2004. 576 s. ISBN 80-7260-125-3.

ANDREWS, T. J., WISNIEWSKI, J. J., a MULICK, J. A. Variables influencing teachers' decisions to refer children for school psychological assessment services. *Psychology in the Schools*, 1997, 34, s. 239–244.

BAHENSKÁ, Marie, Počátky emancipace žen v Čechách: Dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století. Vyd. 1. Praha: Slon, 2005. 176 s. ISBN 80-864- 2948-2.

BAKER, Jean, A., KAMPHANUS, Randy, W., HORNE, Arthur, M., WINSOR, Anne, P. Evidence for population-based perspectives on children's behavioral adjustment and needs for service delivery in schools. *School Psychology Review*, 2006, 35(1), s. 31–46.

BEAL, Carole R. Boys and girls: The Development of Gender Roles. Vyd. 1. New York: McGraw-Hill, 1994. 359 s. ISBN 978-0070045330.

BIERNAT, Monica a CRANDALL, Christian S. Stereotyping and contact with social groups: Measurement and conceptual issues. *European Journal of Social Psychology*, 1994, 24, 659-677.

BROWN, Christia Spears, ALABI, Basirat, O, HUYNH, Virginia, W., MASTEN, Carrie, L. Ethnicity and gender in late childhood and early adolescence: group identity and awareness of bias. *Developmental psychology*, 2011, 47, 2, s. 463-471.

CIMPOVÁ, Kristina. Říkáme si Čecháčci: analýza negativních autostereotypů Čechů. Diplomová práce, Institut sociologických studií, Katedra sociologie, Univerzita Karlova Fakulta sociálních věd, Praha, 2005.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-273-7.

- DIJKSTERHUIS, Ap., VAN KNIPPENBERG, Ad. The relation between perception and behavior, or how to win a game of trivial pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, 74, 4, s. 865–877. ISSN 0022-3514.
- DOVIDIO, John F., KAWAKAMI, Kerry, a BEACH, Kelly R. Implicit and explicit attitudes: Examination of the relationship between measures of intergroup bias. In BROWN, GAERTNER, Samuel, L., eds. *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processe*. Blackwell Publishers, 2001, s. 175-197.
- FABES, Richard A., PAHLKE, Erin, LYNN, Martin Carol, HANISH, Laura D. Gender segregated schooling and gender stereotyping. *Educational Studies*, 2013, 39, 3, s 315-319.
- FENG, H. a CARTLEDGE, G. Social skill assessment of inner city Asian, African, and European American students. *School Psychology Review*, 1996, 25, s. 228–239.
- FONTANA, David. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FRANĚK, Marek, STRNADOVÁ, Věra. Aktivace sociálních stereotypů a výkon ve zkouškovém testu. *E-Pedagogium*, 2012. s. 18-31.
- GLOCK, Sabine, KLEEN, Hannah. A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*, 2022, 75.
- GLOCK, Sabine. Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers judgments of students. *Social Psychology of Education*, 2016, 19(3), s. 493-509.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015. s. 464
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-262-0534-0.
- HORKÁ, Hana. *Studie ze školní pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 180 s. ISBN 978-80-210-4859-1.

- HŘEBÍČKOVÁ, Martina. Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 251 s. ISBN 9788024733807.
- JACKSON, Kirabo, C. (2012). Single-sex schools, student achievement, and course selection: Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago. *Journal of Public Economics*, 96, 173-187.
- KOHOUTEK, Rudolf. Základy pedagogické psychologie. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80247-3474-3.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAŠEK, Jan. Sociální psychologie II. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 143 s. ISBN 978-80-7435-116-7.
- LENDEROVÁ, Milena. Žena v českých zemích od středověku do 20. století. Vyd. 1. Praha, 2009. 853 s. ISBN 978-807-1069-881.
- MACKIE, Diane, M., HAMILTON, David, L., SUSSKIND, Joshua a ROSSELLI, Francine.F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. In MACRAE, Neil, C., STANGOR, Charles, HEWSTONE, M., eds. *Stereotypes and stereotyping*. Guilford Press, 1996, s. 41-78.
- MCFADDEN, A. C., MARSH, G. E., PRICE, B. J., a HWANG, Y. A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children*, 1992, 15, s. 140–146.
- MEŠKOVÁ, M. Motivace žáků efektivní komunikací. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MINESHIMA, M. Gender representations in an EFL textbook. *Bulletin of Niigata Institute of Technology*, 2008, 13, s. 121-140.
- MIZALA, Alejandra, MARTÍNEZ, Francisco a MARTÍNEZ, Salome. Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs

are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 2015, 50, 70–78.

NOVÁK, Tomáš. O předsudcích. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-121-6.

PAJARES, Frank a URDAN, Timothy, C. Academic motivation of adolescents. Greenwich, Conn.: Information Age Pub., 2002. Adolescence and education. ISBN 1931576629

POLEDŇOVÁ, Ivana. Výkonová motivace v prostředí školy-souvislosti se sebezpojetím a utvářením sociálních vztahů. In MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.), *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. s. 115-127. ISBN 80-7364-034-1.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. s. 68.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 160. ISBN 80-7178-621-7.

RENZETTI, Claire M., CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

ROBINSON, Kerry H. Building respectful relationships early: educating children on gender variance and sexual diversity. a response to damien riggs. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2014, 14(1), s. 81-87.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

SLAVÍK, Milan a MILLER, Ivan. *Oborová didaktika pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory*. Vyd. 3. Textová studijní opora. Praha: ČZU v Praze, IVP, 2012. s. 136. ISBN 978-80-213-2277-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. 68 s. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha: Otevřená společnost, 2007. 97 s. ISBN 978-80-87110-01-0.

SOKOL, Josef a Josef KLIKA, eds. Stručný slovník pedagogický. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1900.

STARÝ, Karel a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0.

STEELE, C. A threat in the air: how stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and Blacks. *American Psychologist*, 1997, 52, s. 613–629.

SU, Qi, WANG, Qin, ZHANG, Lingxin, ZHANG, Shiyi. A Review of Gender Stereotypes in Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021, 586, s. 779-783.

ŠRONĚK, Ivan. Kultura v mezinárodním podnikání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000. 168 s. ISBN 8024700123.

TETTEGAH, S. The analysis of the White racial consciousness attitudes of prospective teachers and their perceptions of the teachability of students from different racial/ethnic backgrounds: Findings from a California study. *Journal of Negro Education*, 1996, 65, s. 151–163.

TIMMERMANS, Anneke, C., DE BOER, Hester, VAN DER WERF, Margaretha. An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 2016, 19, 2, s. 217–240.

UHLÍKOVÁ, L. Několik poznámek ke vzniku a zániku etnických stereotypů. *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. (Sborník ze stejnojmenného semináře konaného 23. října 2000 v Brně)*. Brno: Etnologický ústav AV ČR. 2001. s. 49-56. ISBN 80-85010-34-8.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In: KALHOUS, Z. a OBST, O., eds. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. r. o., 2002, s. 268-272. ISBN 978-80-7367-571-4.

XIAOHUA, Liu a SIYU, Chen. The phenomenon and analysis of gender prejudice in early reading promotion — Analysis of "mustread picture books for boys/girls". *Library Theory and Practice*, 2018, 12, s. 17-20.

Elektronické zdroje

Citáty o učitelích – Citáty slavných osobností. [online]. 2022 [cit. 2022-06-09]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty-o-ucitelich/>

DOBEŠOVÁ, Petra, et al. SOCIOweb [online]. 2010 [cit. 2022-06-09]. Stereotypy spojené s městem a venkovem, hodnocením povolání a vzdělání, bohatstvím a chudobou. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/180_soc.web._06-2010.pdf

MACHOVCOVÁ, K. 2018. Odborný článek: Stereotypy a předsudky jako myšlenkové chyby [online]. 2022 [cit. 2022-06-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GU/21736/STEREOTYPY-A-PREDSUDKY-JAKO-MYSLENKOVE-CHYBY.html> 16.10.

MŠMT ČR, Gender a vzdělávání. [online]. 2022 [cit. 2022-01-11]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu>

MŠMT ČR, Genderová problematika zaměstnanců ve školství. [online]. 2022 [cit. 2022-01-11]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

MVČR, Statistika v souvislosti s válkou na Ukrajině [online]. 2022. [cit. 2022-05-11]. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/clanek/statistika-v-souvislosti-s-vaalkou-na-ukrajine-archiv.aspx>

Sčítání 2021. Národnost. www.czso.cz [online]. [cit. 2022-02-11]. Dostupné online <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/narodnost>

WAHLBERG, H.: PAIK, S. J. *Effective educational strategies* [online]. 2000 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/en.html>

SEZNAM GRAFŮ

Graf číslo 1: Pohlaví respondentů.....	33
Graf číslo 2: Věk respondentů.....	34
Graf číslo 3: Pedagogické vzdělání respondentů.....	35
Graf číslo 4: Dominance v učitelství.....	35
Graf číslo 5: Genderově nevyvážené obory na škole.....	36
Graf číslo 6: Komunikace během vyučování.....	37
Graf číslo 7: Napomínání během vyučování.....	38
Graf číslo 8: Studenti jiné než české národnosti.....	38
Graf číslo 9: Úspěšnost českých studentů v porovnání s jinými národnostmi.....	39
Graf číslo 10: Úspěšnost studentů jiné barvy pleti.....	40
Graf číslo 11: Úspěšnost studentů z bohatých rodin.....	41
Graf číslo 12: Převaha frontální výuky při vyučování.....	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1: Dotazník pro pedagogy