

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



Rodové stereotypy ve škole

Bakalářská práce

Autor: **Ema Šimečková**

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Ema Šimečková

Specializace v pedagogice
Učitelství praktického vyučování

Název práce

Rodové stereotypy ve škole

Název anglicky

Gender stereotypes at school

Cíle práce

Učitelky a učitelé si nejsou vědomi vlastní stereotypnosti a rozdílného přístupu k chlapcům a dívkám. Cílem práce je reflektovat zkušenosti učitelek a učitelů, odhalit jejich postoje a názory na gender ve vzdělávání a porovnat tyto poznatky s dostupnou literaturou.

Metodika

- 1) Nastudovat a zpracovat odborné zdroje týkající se problematiky genderu ve škole do teoretické části práce.
- 2) Sestavit dotazník pro účely praktické části práce.
- 3) Vyzvat relevantní respondenty k vyplnění dotazníku.
- 4) Vyhodnotit získaná data ve vztahu k teoretické části práce.
- 5) Navrhnout vhodný postup ke zlepšení zjištěného stavu.

Doporučený rozsah práce

dle pravidel pro psaní bakalářských prací

Klíčová slova

gender, rod, pohlaví, stereotyp, vzdělávání, škola, učitel, žák, žena, muž, dívka, chlapec

Doporučené zdroje informací

- BABANOVÁ, Anna a MIŠKOLCI, Jozef. Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Vyd. 1. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JARKOVSKÁ, Lucie. Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a VLKOVÁ, Klára. Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5.
- THORNE, Barrie. Gender Play: Girls and Boys in School. Vyd. 1. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993. 237 s. ISBN 978-0813519234.

Předběžný termín obhajoby

2019/20 LS – IVP

Vedoucí práce

Mgr. Kamila Urban, PhD.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 11. 2. 2020

Ing. Karel Němejč, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 11. 2. 2020

Ing. Karel Němejč, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 10. 03. 2020

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Rodové stereotypy ve škole“ 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 bakalářskou 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 bakalářské 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 20. 3. 2020

.....
Ema Šimečková

PODĚKOVÁNÍ

Tímto děkuji vážené paní Mgr. Kamile Urban, PhD. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady při jejím zpracování a přínosnou spolupráci.

Poděkování patří též všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření k praktické části práce.

Dále děkuji mému partnerovi Bc. Vojtěchu Petříkovi za podporu a trpělivost při mém studiu.

Abstrakt

Cíl bakalářské práce na téma „Rodové stereotypy ve škole“ vycházel z předpokladu, že si učitelky a učitelé nejsou vědomi vlastní stereotypnosti a rozdílného přístupu k chlapcům a dívkám ve školním prostředí. Práce se proto zaměřovala na reflexi zkušeností, postojů a názorů středoškolských pedagogů v kontextu genderu ve vzdělávání.

V první části byly definovány základní pojmy související s daným tématem, jako je rozdíl mezi pohlavím a genderem, maskulinita a femininita, genderová socializace a další. Dále byly (tamtéž) vymezeny výchozí poznatky o rodových stereotypech ve škole, na jejichž základě byla vystavěna praktická část práce.

Přítomnost výše zmíněných fenoménů se mezi učiteli a učitelkami na středních školách zjišťovala pomocí dotazníkového šetření. Nejvýznamnějším zjištěním bylo, že respondenti exaktního zaměření vyjádřili nejmenší souhlas s tím, že by na technických školách v pedagogickém sboru mělo působit méně žen než mužů. Oproti tomu výsledky některých položek byly nejednoznačné, jako například výkonnost a inteligence ve funkci klasifikačního parametru dívek. Na základě analýzy zjištěných poznatků a jejich komparace s teoretickou částí práce bylo navrženo vlastní doporučení ke zlepšení zjištěné situace.

Klíčová slova

gender, rod, pohlaví, stereotyp, vzdělávání, škola, učitel, žák, žena, muž, dívka, chlapec

Abstract

The aim of the bachelor thesis on the subject of “Gender stereotypes at school” was based on the premise that teachers are not aware of their own stereotype and different approach to boys and girls at school. Therefore the thesis focused on a reflection of the experience, attitudes and views of secondary school teachers in the context of gender in education.

The first part defined the basic concepts associated with the subject such as the difference between sex and gender, masculinity and femininity, gender socialization and other. It also defined the initial findings on gender stereotypes at school providing the basis for the practical part of the thesis.

The presence of the above-mentioned phenomena was assessed among secondary school teachers by means of a questionnaire survey. The most significant finding was that the respondents of the exact specialization expressed the least agreement on fewer women than men working in technical schools in the teaching staff. On the other hand, some results were ambiguous, e.g. regarding performance and intelligence as a classification parameter of girls. Based on analyses of the findings and their comparison with the theoretical part of the thesis own recommendations were suggested to improve the determined situation.

Keywords

gender, sex, stereotype, education, school, teacher, student, female, male, woman, man

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Cíl a metodika	11
1.1 Dotazník.....	11
2 Pohlaví vs. rod.....	12
2.1 Pohlaví.....	12
2.2 Rod (gender).....	12
2.3 Rodová role	13
2.3.1 Genderová socializace	14
2.4 Rodová identita	15
2.5 Jádrová pohlavní identita	15
2.6 Maskulinita a femininita	16
3 Stručný vývoj genderu v dějinném kontextu	18
3.1 Současná situace žen.....	19
3.2 Současná situace mužů	20
4 Stereotypy.....	21
4.1 Rodové stereotypy v dětství	21
5 Rodové stereotypy ve škole.....	23
5.1 Učitelé a žáci.....	24
5.1.1 Klasifikace	24
5.2 Učitelství jako feminizované povolání	26
5.2.1 Platové ohodnocení učitelů a učitelek.....	28
5.3 Rodové stereotypy mezi žáky.....	28

5.4	Rodové stereotypy v učebních rovinách	29
	PRAKTICKÁ ČÁST	31
6	Dotazníkové šetření	31
6.1	Hypotézy.....	31
6.2	Pilotáž dotazníku	32
6.3	Charakteristika respondentů	32
6.4	Výsledky šetření a diskuze	35
6.4.1	Žáci a gender	35
6.4.2	Učitelé a gender	46
6.4.3	Učivo a gender	52
6.4.4	Vyhodnocení hypotéz	55
6.5	Vlastní doporučení	57
	ZÁVĚR.....	60
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	62
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	65
	SEZNAM PŘÍLOH	67
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Tématu genderových stereotypů ve škole jsem se ve své bakalářské práci rozhodla věnovat proto, že jeho zařazení do každodenního procesu výuky stále bohužel nebývá tak četné, jak by zasluhovalo. Vzhledem k tomu, že je v tomto směru i nadále prostor k růstu, přistupuji k dané problematice analýzou současných teoretických východisek, vlastním dotazníkovým šetřením a srovnáním zjištěných poznatků s tezemi citovaných autorů.

Česká republika je součástí mnoha mezinárodních úmluv prosazujících genderově citlivý přístup, jimiž je například Úmluva OSN o odstranění všech forem diskriminace žen, Pekingská akční platforma nebo Evropská sociální charta. O genderovou rovnost ve vzdělávání se na tuzemském poli zasazuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a to nejen svým aktuálním projektem Genderová rovnost na MŠMT končícím v březnu 2020 (MŠMT ČR, Genderová rovnost, 2020).

Genderovou problematiku je možné studovat na Katedře genderových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Odborná i laická veřejnost se dále může ohledně daného fenoménu informovat v rámci neziskové organizace Gender Studies, o.p.s., jež „slouží především jako informační, konzultační a vzdělávací centrum v otázkách vztahů mužů a žen a jejich postavení ve společnosti“ (Gender Studies, Kdo jsme, 2020) a mimo jiné též provozuje veřejnou knihovnu nabízející k zapůjčení související tituly. V současnosti se v České republice tématu genderu ve škole věnují například autorky doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D. či Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D., z jejichž děl v práci čteně vycházím.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl a metodika

Učitelky a učitelé si nejsou vědomi vlastní stereotypnosti a rozdílného přístupu k chlapcům a dívkám. Cílem práce bylo reflektovat zkušenosti učitelek a učitelů, odhalit jejich postoje a názory na gender ve vzdělávání a porovnat tyto poznatky s dostupnou literaturou.

Metodickým postupem při tvorbě práce bylo nejprve nastudovat a zpracovat odborné zdroje týkající se problematiky genderu ve škole do teoretické části práce. Teoretická část práce se skládá prvně z kapitol všeobecných, které nastiňují gender a stereotypy jako takové, a dále z kapitoly a podkapitol věnujících se konkrétním rodovým stereotypům ve škole.

Po dokončení teoretické části práce jsem sestavila dotazník sloužící pro účely praktické části práce. Následně dokončení tohoto dotazníku jsem vyzvala relevantní respondenty k jeho vyplnění. Na ukončení sběru dat navázalo vyhodnocení zjištěných poznatků ve vztahu k teoretické části práce. Posledním metodickým krokem byl návrh ke zlepšení zjištěného stavu.

1.1 Dotazník

Velký sociologický slovník definuje dotazování jako „základní a nejčastější způsob sběru informací. Dotazování spočívá v kladení otázek předepsaným způsobem vybraným osobám, tzv. respondentům. Otázky odpovídají záměru výzkumné akce a metodologickým pravidlům formulace a jsou uspořádány do přehledného a pokud možno přirozeného celku. Nástroji dotazování jsou zpravidla dotazníky (nebo záznamové archy)“ (Petrusek a kol., 1996, s. 222-223).

Pro účely své bakalářské práce jsem sestavila elektronický dotazník prostřednictvím Formulářů platformy Google. Dotazník sestával z pěti úvodních uzavřených otázek (z nichž byla jedna polootevřená) vztahujících se přímo k respondentovi osobně a dále dvaceti tří škálových otázek týkajících se rodových stereotypů ve škole.

2 Pohlaví vs. rod

V této kapitole se budu věnovat pojmům, které jsou pro tuto práci relevantní, respektive jejich definicím, jež se vztahují k dalšímu použití daných výrazů v mé bakalářské práci.

Český lékař P. Smolík (1996, s. 397) rozlišuje čtyři faktory, které utváří ženskou či mužskou identitu, a řadí je následovně:

- biologické pohlaví,
- jádrová pohlavní identita,
- pohlavní identita,
- pohlavní (genderová) role.

Níže tyto i další pojmy vymezuji a konkretizuji v pořadí významnosti pro mou práci.

2.1 Pohlaví

A. Oakley (2000, s. 22) pohlaví (anglicky „sex“) popisuje jako biologickou rozličnost mezi muži a ženami. Tuto triviální definici např. autoři C. West a D. H. Zimmerman (2008, in Jarkovská, 2013, s. 16) rozšiřují o to, že se jedná o společensky polarizované biologické znaky, které dělí jedince právě na ženy a muže. P. Smolík (1996, s. 397) naopak k pohlaví přistupuje čistě z biologického hlediska tím, že tento pojem vymezuje jako „chromozomální výbavu, fyzikální vlastnosti a vzhled genitálií“. Oproti tomu je podle autorky J. Butler (2003, s. 46) pohlaví tak jako gender sociálním konstruktem, není tedy pevnou konstantou.

2.2 Rod (gender)

Výraz „gender“ začal být v kontextu ženství a mužství poprvé užíván v 50. letech 20. století. Americký autor J. Money (1952) jej tehdy ve své publikaci „Hermaphroditism: An Inquiry Into the Nature of a Human Paradox“ použil pro specifikaci žen a mužů na základě jejich vlastního prožívání a chování, čímž zcela odlišil význam tohoto pojmu od biologické stránky ženství a mužství.

P. Janošová (2008, s. 40) cituje Š. Gjuričovou, která mimo jiné též vymezila tento fenomén, a to následovně: „Pojem rod (anglicky „gender“) vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender lze přeložit také jako sociální pohlaví“.

Dále například autorka C. West a autor D. H. Zimmerman gender vykládají jakožto „[...]uskutečnění situovaného chování ve světle toho, jaká normativní očekávání jsou kladena na muže a jaká na ženy“ (West, Zimmerman, 2008, in Jarkovská, 2013, s. 16). Z výše uvedených definic vyplývá, že gender je sociální kategorií, jež se věnuje prožívání, chování, sebeidentifikaci i adaptaci žen a mužů v rámci společnosti.

Podle L. Jarkovské (2013, s. 15) je gender v naší kultuře jedním z nejzákladnějších kategorizačních parametrů. Přestože je postupem času zejména v západním světě situace genderově vyrovnanější, je během těhotenství a následného porodu dítěte na prvním místě stále otázkou jeho pohlaví. Teprve až poté, co je zřejmé, zda se jedná o dívku či chlapce, dokážeme u novorozence smýšlet konkrétně. Tento soustředěný zájem o informaci, jaké pohlaví má novorozené dítě, je zřejmým ukazatelem toho, že rozdělení společnosti na ženy a muže (případně dívky a chlapce) je jasně ohraničeno a jsou s těmito pojmy spjaty zcela odlišné vlastnosti příslušníků daného pohlaví.

2.3 Rodová role

Genderová role je podle J. H. Plecka (1983, s. 11) souhrnem představ o tom, jací muži a ženy jsou a co je od nich očekáváno. P. Smolík (1996, s. 397) považuje rodovou roli také za projev pohlavní identity, a to jak vzhledem ke svému okolí, tak i vzhledem k sobě. Tento výrok rozvíjí tím, že tuto roli vymezuje veškeré jednání určitého jedince, které účelně či bezděčně vyjadřuje jeho míru bytí ženou či mužem.

P. Janošová (2008, s. 42) oponuje výše zmíněným výroky tím, že genderová role nejednou čítá i takové složky, s nimiž je daná osoba v rozporu. Tím bývá alespoň menšina rodové role v nesouladu se sebou samým a dá se tedy označit jako „ego-dystonní“. Chování a prožívání daného jedince tak může být v rámci rodové role nesouhlasné.

2.3.1 Genderová socializace

L. Jarkovská (2013, s. 26-27) popisuje genderovou socializaci jakožto osvojování ženské nebo mužské role, jež koreluje s pohlavím daného jedince. Rodové socializaci přikládá nemalý význam – osvojení těchto rolí označuje za nutné pro funkčnost rodiny i výchovu následujících generací.

Autoři T. Parsons a R. F. Bales (1998, s. 47) v tomto kontextu definují pohlavní role a socializaci, co se k nim vztahuje. Tato socializace se podle jejich tvrzení odehrává zejména pomocí rozlišení mateřské a otcovské role v rámci rodiny, kdy matce náleží expresivní role a otci role instrumentální.

L. Jarkovská (2013, s. 27) souhlasně tvrdí, že koncept genderových rolí stojí na základech biologických rozdílů mezi mužem a ženou. Rodové role se podle ní učí dívka-dcera od matky a chlapec-syn od otce. Vyjma rodiny ale na dítě působí i další vlivy, jako například dětský kolektiv, ve kterém se pohybuje, nebo média.

M. Urban a K. Urban (2017) ve své studii na téma rodové reprezentace v současných slovenských hudebních filmech pro děti odhalili, že jsou ženské postavy v analyzovaných snímcích oproti tvrzením vycházejícím z předešlých výzkumů aktivnější a dokonce dominantnější, než muži. Obvykle zde tvoří roli jakési morální a intelektuální autority, zatímco mužské postavy jsou rozpustilejší a hravější. Emocionalita obou pohlaví byla v případě tohoto pozorování vyvážená. Proto lze soudit, že se postupně představa o ženských a mužských charakteristikách mění.

B. Thorne (1993, s. 3) zastává názor, že samy děti se významně podílí na své vlastní socializaci. Autorka v rámci pozorování ve školním prostředí mimo jiné sledovala právě to, nakolik děti působí na dospělé, a došla k závěru, že socializace rozhodně není jednosměrným fenoménem. Ačkoli literatura obvykle socializaci označuje za působení „silnějších“ na „slabší“, B. Thorne svědčila událostem, které prokazovaly takřka vyrovnané ovlivňování dospělých dětmi spolu s ovlivňováním dětí dospělými.

Neustávající otázkou je, do jaké míry je jedinec ovlivňován svými biologickými předpoklady a kde na něj působí společnost a další vnější vlivy. S tím se snoubí fakt,

že samotná socializace je genderově nevyvážená a společnost od prvopočátku přistupuje jinak k dítěti – dívce a chlapci (Janošová, 2008, s. 25-26).

2.4 Rodová identita

„Rodová identita je vnitřní a ryze privátní složkou lidské osobnosti. Tvoří ji genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní“ (Janošová, 2008, s. 42). Tato složka osobnosti souhlasí s vnímáním sebe sama – je označována jako „ego-syntonní“. P. Janošová (tamtéž) tuto problematiku doplňuje tvrzením, že přestože je genderová identita zvnitřněnou kategorií nás samotných, ne vždy se všechny její prvky odráží na našem chování. V pojetí P. Smolíka rodová identita reflektuje prožívání sebe sama jakožto příslušníka určitého pohlaví a identifikaci s ženským či mužským rodem (Smolík, 1996, s. 397).

P. Janošová (2008, s. 11) považuje za jeden z nejzásadnějších vlivů na genderovou identitu rozdílnou socializaci dívek a chlapců (vizte výše). Původce rozdílů mezi ženami a muži přisuzuje částečně biologickým faktorům, za významnější však označuje společenské uvažování o mužích a ženách jakožto protipólech. Diverzifikaci těchto vlivů na biologický („pohlavní“) a sociální („genderový“) autorka vyzdvihuje, nicméně jejich jasné rozdělení pokládá spíše za nemožné.

2.5 Jádrová pohlavní identita

P. Janošová (2008, s. 43) označuje jádrovou pohlavní identitu za emocionálně souhlasný prožitek týkající se vlastní náležitosti k mužskému nebo ženskému rodu. Jedná se podle ní o nejhlubší součást pohlavní identity. P. Smolík (1996, s. 397) souhlasně značí jádrovou pohlavní identitu za instinktivní uvědomění si sebe sama jakožto muže či ženy. Jádrová pohlavní identita je podle něj během života neměnná – k jejímu konečnému zafixování dochází ve věku asi tří let. Veřejnou expresí pohlavní identity je genderová role.

2.6 Maskulinita a femininita

Maskulinita a femininita jsou samy o sobě stereotypní pojmy. Ženskost (femininita) je obvykle charakterizována submisí, pasivitou, empatií, emocionalitou, závislostí a v neposlední řadě i péčí o vzhled. Mužnost (maskulinita) bývá definována jako protipól femininity, tedy dominancí, aktivitou, neprojevováním emocí nebo třeba kompetitivností. Maskulinita a femininita k sobě váže i předpokládanou profesní orientaci a zájmy – mužům je přiřazováno zaměření technické a sportovní, ženám oproti tomu humanitní, umělecké či související s péčí o domácnost a rodinu (Nakonečný, 1995, s. 136). J. H. Pleck (1983, s. 47) upozorňuje na to, že vnímání mužnosti a ženskosti jakožto dvou protikladů je značně nešťastné – i tyto zdánlivě opačné složky se totiž mohou někdy vzájemně překrývat.

P. Janošová (2008, s. 31) označuje pojmy maskulinita a femininita za sociální konstrukt, což podporuje tvrzením, že mezi dílčími charakteristikami těchto dvou složek není vzájemná spojitost, která by přítomnost jedné z typických vlastností zvyšovala přítomnost jiné z těchto u téhož jedince.

B. Davies (2003, s. 14) považuje maskulinitu a femininitu za společenské pomůcky, díky jimž se děti spolu s postupným poznáváním společnosti učí zařazovat samy sebe do kategorie „muž“ či „žena“ v závislosti na tom, ke kterým charakteristikám mají blíže. Identifikace sebe sama jako příslušníka jednoho či druhého pohlaví je něco, co společnost od jedince vyžaduje pro účely jeho čitelnosti v rámci sociálního fungování.

Podle P. Janošové (2008, s. 32) by vymizení tohoto společenského dělení na muže a ženy u dětí vedlo ke zpomalení rodové socializace. Autorka uvažuje nad tím, zda by vymizení stereotypního uvažování pro děti bylo spíše přínosem nebo přítěží. Děti by se bez genderových stereotypů musely potýkat s nejistotou, která by nejprve sice mohla jejich život zkomplikovat, nakonec by ale pravděpodobně vedla ke spokojenějšímu dospělému životu i větší sebereflexi.

Vzhledem ke školnímu prostředí mají význam označení „tomboys“ a „sissy-boys“, jež se vztahují k dívkám či chlapcům, kteří se projevují spíše opačně, než je pro jejich pohlaví obvyklé. „Tomboy“ je označení pro dívku, která má výrazné sklony k jinak

typicky chlapeckému chování a zájmům, zatímco za „sissy-boys“ jsou považováni chlapci, co se v těchto ohledech více podobají dívkám. Zajímavostí je, že dívky s chlapeckým vystupováním jsou v dětském kolektivu přijímány mnohem lépe, nežli chlapci s dívčími tendencemi. To je evidentní i ze skutečnosti, že „sissy-boy“ je označení s pejorativním nádechem (Thorne, 1993).

3 Stručný vývoj genderu v dějinném kontextu

Tradiční přístup k genderové problematice popisuje ženy a muže jakožto komplementárně fungující jedince. To ve své publikaci definoval například autor I. Možný (1990, s. 100): „Ve společnosti, která vnímá dualitu mužsko-ženského světa z hlediska přísně rozlišené mužské a ženské práce, nástroje, prostory, úkoly do sebe zapadají, navazují na sebe, prostupují se a teprve až jako celek vedou k dosažení cíle“.

P. Janošová (2008, s. 13-14) uvádí, že takto ohraničené genderové role ovšem nemají takřka žádnou výpovědní hodnotu o vnitřní identitě těch, komu náleží. Společenské požadavky se postupem času začaly měnit a individualizovat, což přispělo k větší rozvolněnosti těchto rolí, s čímž však začaly vyvstávat nové problémy v sociální sféře. Člověku se postupně naskytla možnost posuzovat sama sebe nejen v rámci společnosti, ale i zcela individuálně mimo ni, bez ohledu na sociální úspěchy. Takový posun vedl i k uvědomění si některých vlastností, co nebyly plně v souladu, či byly dokonce v rozporu s příslušností daného jedince k určité genderové skupině. Identita se na rozdíl od role stala soukromou záležitostí. To současně napomáhá k narušení komplementárního vnímání ženství a mužství.

Mezníkem vztahu mužů a žen byly obě světové války v minulém století. Ženy se dostaly do mnohých situací, kdy musely zastat role mužů, kteří odešli za vojenskou povinností. Taková záležitost však přinášela i své výhody – ukázalo se totiž, že ženy jsou schopny muže obstojně nahradit. Na severoamerickém kontinentu ale na rozdíl od Evropy k žádné výrazné změně zatím nedošlo; hnutí za práva žen zde začala bujet až v 60. letech 20. století. Ve východní Evropě zásadní roli sehrál nástup totalitního režimu, jenž se zasadil o co nejvyšší zaměstnanost žen. Vytvořila se zde jakási iluze rovnosti mužů a žen v pracovním prostředí. I na poli vědy se ženám začaly věnovat mnohé výzkumy, co například zpochybnily vzájemné doplňování mužských a ženských vlastností (Janošová, 2008, s. 15).

České ženy přistupují k situaci velmi rozličně – čím dál tím více se objevuje zřetelnější potřeba upozorňovat na genderově nevyrovnaný přístup, ale s odporem k institucionalizovanému řešení dané problematiky. To přetrvává navzdory tomu, že

v České republice existuje zvýhodňování či znevýhodňování jednoho nebo druhého pohlaví napříč sociokulturním, politickým i ekonomickým spektrem. Slovo „feminismus“ část naší společnosti vnímá pejorativně, a to obvykle ze strachu, že feminismus má záměr ohrozit mužskou roli, nikoli snahu zbavit populaci diskriminace a předsudků (Janošová, 2008, s. 16).

Feminismus obecně lze rozdělit na dvě složky, a to sice teoretickou a praktickou, která souvisí s feministickým aktivismem. Teoretický feminismus se věnuje otázce toho, jak na sebe přejímáme identitu ženy či muže a jak tato identita ovlivňuje naši pozici ve společnosti. Obě složky feminismu se pak soustředí na nerovné postavení mužů a žen ve společnosti, přičemž se zasazují o minimalizaci této nerovnosti (Babanová, Miškolci, 2007, s. 73).

3.1 Současná situace žen

P. Janošová (2008, s. 17) uvádí, že aktuálním údělem zejména evropských a severoamerických žen je většinová snaha o vyvážení dvou světů – světa mateřského, jenž je biologickou doménou žen obecně, a světa kariérního, do něhož pronikají průběhem posledních přibližně sta let. V České republice se tento důraz na výkon začal významně prohlubovat po vzniku samostatného státu v roce 1993. Výsledkem tohoto snažení je podle autorky značná nevyrovnanost náročnosti role matky a otce.

Autoři J. Drtilová a F. Koukolík (1994, s. 31) oproti tomu upozorňují na nevyrovnanost výchozí pozice žen a mužů a její důsledky: „Je zcela nepravděpodobné, že by se počet chlapců nadaných z genetických důvodů příliš lišil od počtu dívek nadaných ze stejných důvodů. Přitom stačí porovnat poměr mužů a žen ve vládách, parlamentech, vědeckých radách, akademických společnostech, ministerstvech“. Podle socioložky H. Arendt (2004, s. 34) však „[...]moc nikdy není vlastností jednotlivce[...]“. V souvislosti s tím tvrdí, že ačkoliv se muži častěji vyskytují na vedoucích a vážených pozicích než ženy, jakožto jednotlivci si připadají stejně bezcenní.

Na vině je opět rozdílná socializace žen a mužů. Ženy jsou vedeny k tomu, aby především dostaly své role matek, zatímco muži jsou společností směřováni ke kariérní výkonnosti. Téměř celosvětově jsou mužské charakteristické vlastnosti doceňovány více, a přestože ženy v mnoha východních zemích mohou mít na starost kompletní provoz domácnosti (financí nevyjímaje), bývají muži podřízené (Janošová, 2008, s. 18).

Americká autorka C. R. Beal (1994, s. 272) pozoruje, že ženy, které mají určité mužům přiřazované rysy a jsou svou kariérní orientací podobné spíše mužům, bývají celkově lépe přijímány nežli muži, což se obdobně připodobňuje ženám. Chlapecké zájmy u dívek se většinou těší větší oblíbenosti i mezi vrstevníky během dětství či dospívání.

3.2 Současná situace mužů

Podle P. Janošové (2008, s. 19-20) je situace týkající se mužské diskriminace oproti té ženské méně čitelná, což je paradoxně dáno právě maskulinní stereotypizací, podle které není „mužné“ se vůbec něčím takovým zabývat. Je ovšem nutno podotknout, že ne všichni stoupenci feminismu jsou ženy, a zároveň, že ne každý, kdo se zabývá mužskou diskriminací, musí být nutně muž. Kdykoli je jedno pohlaví podřízeno druhému, jedná se o nešťastnou konstelaci pro všechny strany.

D. Fontana (1997) reflektuje mužskou diskriminaci zejména ve smyslu kariérních požadavků, což jsou na muže kladeny. Kromě toho jsou muži na rozdíl od žen společensky tlačeni také k racionálnímu přístupu k věci, což na ně vytváří tlak, aby potlačovali své emoce. K tomu se vztahují četné lhostejné až cynické reakce, které se u mužů, respektive chlapců objevují, když jsou kompromitováni například kázeňsky v rámci školního prostředí. Tyto reakce nemusí být nutným odrazem skutečného prožitku daného jedince; může se jednat o pouhou snahu o ztotožnění se s vlastním rodem, od něhož se tato lhostejnost předpokládá.

4 Stereotypy

Autoři C. L. Martin a C. F. Halverson (1981) ve svém článku „A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children“ popisují stereotypy jakožto představy o vlastnostech členů určité skupiny, které jsou všem jejím příslušníkům přisuzovány stejně – bez rozdílu a ohledu na individualitu jedince. Tyto předsudečné informace ovšem nikdy nezískáváme vlastní zkušeností, nýbrž zprostředkovaně. Stereotypy se ve společnosti kromě mužských a ženských rolí nejčastěji vztahují k etnicitě, věku, sociálnímu postavení či zaměstnání (Beal, 1994, s. 5). Podle J. H. Plecka (1983, s. 11) je možné stereotypy identifikovat například tím, že jednotlivec či skupina sestaví seznam typických vlastností té skupiny, jíž se stereotyp týká.

C. R. Beal (1994) souhlasí s tím, že stereotypy jsou úzce spjatý s očekáváním, jež tlačí na členy určitých skupin k podřízení se těmto premisám. Ačkoliv jsou stereotypy ve většině případů více či méně založeny na skutečnosti, jejich velkou část tvoří informace, co se od reality významně liší. Současně stereotypy způsobují, že odchylky od „standardu“ zůstávají často společensky nepřijatelné.

P. Janošová (2008, s. 28-29) tvrdí, že obecně stereotypněji přistupujeme k opačnému pohlaví, než k tomu vlastnímu. To zcela koresponduje s výkladem gestalt psychologie, podle které na základě předešlých zkušeností doplňujeme nekompletní celky tím, co již známe, a je pozorovanému tématu příbuzné. Současně Janošová upozorňuje na to, že stereotypie se dosud v čase příliš nevyvíjí, jelikož se traduje v zakonzervované podobě, tak jako kterýkoli jiný zvyk.

4.1 Rodové stereotypy v dětství

Jelikož děti přibližně do konce předškolního věku uvažují značně „černobíle“, zapadá dichotomická představa o mužích a ženách přesně do jejich způsobu myšlení (Vágnerová, 2012, s. 170-181). Pravděpodobně i to je důvodem, proč je rod pro děti jednou z dominantních společenských kategorií.

P. Janošová (2008, s. 29) rodové stereotypy označuje za jakousi pomůcku pro děti, která jim konkretizuje ideu o bytí ženou či mužem. Stereotypy tak usnadňují uvědomění si náležitostí, co se ke každému z pohlaví vztahují, a to včetně povinností, jež náleží určitému rodu. Současně genderové stereotypy u dětí přispívají k pocitu jistoty vycházejícího z příslušnosti ke skupině dívek či chlapců.

Některá pojetí poukazují na to, že si děti vytvářejí tzv. „knowledge structures“ (vědomostní struktury), které uspořádávají informace, co si děti pamatují ohledně genderu a vlastností tomuto přiřazovaných. Tyto struktury se označují „gender schemas“ (rodová schémata) (Bem, 1981, in Beal, 1994, s. 92). V souvislosti s tím děti například preferují hru s hračkami, jež jsou typicky přiřazovány k jejich rodu, nežli k rodu opačnému. Stejně je tomu i s jejich dalším směřováním – děti se raději věnují tomu, co je v souladu s jejich genderovým profilem (Martin, Eisenbud a Rose, 1995).

Protože děti do určitého věku přehlížejí informace, které by jim komplikovaly dosud poznaná fakta (Vágnerová, 2012, s. 180), rozlišují muže a ženy ostrou hranicí, čímž potvrzují přítomnost výše zmiňovaného kategorizačního mechanismu „buď anebo“. Přijetí určité rodové role za vlastní probíhá v době, kdy ještě dítě není schopné zvážit, zda jsou či nejsou pro něj dílčí segmenty daného genderu přípustné. Vzhledem k tomu, jak brzy se toto uvažování stává člověku přirozeným, je i v pozdějším věku hluboce zakořeněno a tudíž není snadné naklonit se alternativám, s nimiž se během života setkáváme (Beal, 1994, s. 102).

Na děti mimo to čteně působí prostředí, ve kterém se vyskytují, a jehož stereotypy pak přenáší i do jiných sociálních skupin. Rodiče jsou potom doma často vystavováni stereotypům například z mateřské školy, nebo třeba naopak (Janošová, 2008, s. 30).

5 Rodové stereotypy ve škole

Obsahem této kapitoly je vymezení existujících genderových stereotypů ve školním prostředí a rozlišení rovin, ve kterých se tyto stereotypy vyskytují. Obecně se nejedná pouze o různý přístup učitelů k žákům; odlišný přístup k ženám a mužům se objevuje i mezi pedagogickými pracovníky a zároveň též mezi samotnými žáky či studenty. Genderová problematika na půdě školy prosakuje jak ve formálních, tak neformálních rovinách. Formální složkou je samotné učivo nebo učební pomůcky (učebnice, pracovní listy,...), tou neformální například poměr žen a mužů mezi vyučujícími, náplň a forma výukových činností i způsob a četnost komunikace mezi učiteli a žáky (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 73).

I. Smetáčková a K. Vlková (tamtéž) označují školu za významný faktor ovlivňující psychosociální vývoj dítěte, a to především z důvodu velkého množství času, který žáci a žákyně ve školním prostředí během svého dospívání prožívají. Autorky dále rozdělují dva významné činitele, již hrají ve škole pro žáka klíčovou roli – učitele a učitelky jakožto zásadní vzor, co vedle rodičů pro dítě obvykle zastává post nejvýznamnějších dospělých osob v jeho dosavadním životě; a spolužáky, kteří jsou na tomto místě pro jedince jakousi referenční skupinou, podle níž je možné ověřovat „normu“ a nabývat společenské zkušenosti.

Přestože jsou v demokratických státech oficiálně zaručeny rovné příležitosti mužů a žen (nejen) co se vzdělávání týče, existují předsudky ohledně určitých oborů vzdělání nebo profesních směrů, které bývají přiřazovány jednomu nebo druhému pohlaví. Z toho důvodu jsou někteří jedinci společensky nuceni věnovat se něčemu pro jejich rod typickému, přestože by osobně preferovali jiné (genderově atypické) zaměření (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 75).

5.1 Učitelé a žáci

L. Jarkovská (in Smetáčková, 2007, s. 14) uvádí, že ačkoliv si učitelé a učitelky často nejsou vědomi toho, že by se dopouštěli rozdílů v přístupu k chlapcům a dívkám, opak je skutečností. I. Smetáčková a K. Vlková (2005, s. 77) tyto odlišnosti definují v následujících oblastech:

- očekávání vůči žákům,
- jednání se žáky (přímé a nepřímé),
- hodnocení výkonů žáků,
- zpětná vazba k jejich výkonům a projevům.

Podle autorek bývá od dívek často očekáváno, že budou úspěšnější v oborech a předmětech humanitního zaměření, zatímco chlapcům se bude více dařit v exaktních směrech. V důsledku toho pak učitelé a učitelky nezřídka přistupují k dívkám a chlapcům různě: kladou na ně různé nároky, vyžadují od nich plnění odlišných úkolů, poskytují jim různé časové dotace na zadané aktivity a podobně.

Žáci a žákyně pak zvnitřňují obsah těchto stereotypních přístupů, na jehož základě například nevyvíjí takovou snahu v předmětech, ve kterých jsou „předurčení“ nemít velký úspěch, snáze se smiřují s chybovostí a tyto odůvodňují tím, že jakožto dívky/chlapci beztak nemohou maximalizovat své výsledky v exaktních/humanitních vědách. Tím se tak častokrát dobře míněná podpora ze strany učitelů ukazuje jako kontraproduktivní.

Dále L. Jarkovská (in Smetáčková, 2007, s. 14) poukazuje na to, že se podle některých vědeckých pozorování obvykle učitelé i učitelky více věnují chlapcům než dívkám. Takové chování pak odůvodňují tím, že jelikož jsou chlapci obecně méně soustředění a mívají více kázeňských postihů, je nutné věnovat jim větší péči.

5.1.1 Klasifikace

L. Jarkovská (in Smetáčková, 2007, s. 16-17) reflektuje rodové stereotypy v klasifikační rovině takto: „Obecně lze říci, že dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci“. Současně však tvrdí, že

jsou dívky a chlapci hodnoceni na základě rozdílných parametrů. U chlapců se klasifikace zaměřuje na jejich výkonnost a inteligenci, u dívek je bráno v potaz i jejich dobré chování nebo třeba vzhledné zpracování hodnocených materiálů (zejména na nižších vzdělávacích stupních). To může dívky v jejich výkonu brzdit – pokud si zvyknou, že pro získání dobrého hodnocení stačí spořádanost a vzhledná úprava, nebudou se pokoušet o naplnění maxima svých intelektových možností. Zajímavostí je, že oproti tomu v případě nezávislého testování (např. u didaktických testů organizovaných skupinou CERMAT), dosahují chlapci v drtivé většině lepších výsledků, než dívky. Zvláště zásadní rozdíl se objevuje v matematice, nicméně i v ostatních předmětech jsou chlapci v případě nezávislých testů obecně úspěšnější (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78).

Roli hraje také stereotypní přesvědčení, že kvůli dřívějšímu dospívání dívek dosahují svých maximálních výsledků dříve než chlapci. Jsou tedy v důsledku často hodnoceny přísněji, zatímco chlapcům může být leccos odpuštěno, protože se předpokládá, že jsou v ohledu dané problematiky dosud nedostatečně vyspělí.

Podle I. Smetáčkové a K. Vlkové (tamtéž) jsou nejednou dívčí studijní úspěchy devalvovány označováním za „vydřené“, „našprtané“ a podobně. Zatímco u chlapců jsou dobré studijní výsledky přisuzovány jejich inteligenci a nadání, u dívek jsou tyto považovány za zásluhu píle.

V některých případech se i zde projevuje záměrné naplňování očekávané genderové role, a to tak, že se dívky cíleně snaží nevynikat v exaktních vědách a chlapci naopak v oborech humanitních, protože by to bylo pro jejich pohlaví neobvyklé. Stejně jako u preferencí v dětské hře nebo zájmové činnosti, i ve vzdělávání někteří žáci usilují o naplnění své rodové role tím, v jakých předmětech nebo oborech dosahují lepších či horších výsledků (Jarkovská, in Smetáčková, 2007, s. 17).

5.2 Učitelství jako feminizované povolání

Učitelská profese je obecně označována za feminizovanou. Všechna povolání, která zasluhují takovýto přívlastek, se vyznačují tím, že je v nich ženská početní převaha – obvykle minimálně z více než dvou třetin. Taková pracovní orientace nezřídka ztrácí společenskou prestiž a její finanční ohodnocení bývá nižší, než je tomu u nefeminizovaných profesních zaměření.

Důvodem k tomu, proč se učitelství stalo spíše ženskou profesí, je samotná práce s dětmi a pracovní doba, již je možno skloubit s chodem domácnosti a výchovou vlastních dětí. Ženy však převažují pouze v mateřských a základních školách; na středních školách jsou průměrně ženy a muži, co se počtu týče, zastoupeni takřka vyrovnaně a na vysokých školách dokonce převažují vyučující mužského pohlaví. Toto zastoupení souvisí také se zaměřením, na které se škola specializuje – na technických školách je v pedagogickém sboru méně žen, než na školách zaměřených všeobecně nebo humanitně (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 73).

Pro názorné srovnání níže uvádím tabulky prezentující zastoupení učitelů na středních školách a ve střediscích praktického vyučování ve školním roce 2018/2019. Tato data se liší oproti dříve deklarovaným tvrzením I. Smetáčkové a K. Vlkové tím, že na středních školách je početní zastoupení žen v současné době vyšší, než zastoupení mužských pedagogických pracovníků, a to přibližně 60 : 40 %. Z tabulky 1 (na další straně) lze čísti, že z celkového počtu 45270 učitelů na středních školách ve školním roce 2018/2019 bylo 27115 žen, což je zaokrouhлено na celá čísla 60% zastoupení. Tabulka 2 (na další straně) sleduje mimo jiné též faktor ve střediscích praktického vyučování, kde z celkového počtu 58 pedagogických pracovníků bylo ve školním roce 2018/2019 34 žen, tedy zaokrouhлено 59 %.

Tabulka 1: Vzdělávání ve středních školách – učitelé (počet) – podle zřizovatele

Zřizovatel		Počet učitelů v SŠ			
		celkem	z toho ženy	z celku na nižším stupni gymnázií	
				celkem	z toho ženy
Celkem		45270	27115	8314	5796
v tom	MŠMT	325	191	0	0
	Obec	458	301	162	116
	Kraj	36339	21713	6582	4700
	Jiný resort	192	71	0	0
	Privátní sektor	6797	4032	1073	640
	Církev	1159	807	497	340

Zdroj: MŠMT ČR, Ústav pro informace ve vzdělávání, Statistická ročenka školství 2018/2019 – výkonové ukazatele, 2019, [online]

Tabulka 2: Střediska praktického vyučování – evidenční počet pracovníků – podle zřizovatele

Zřizovatel		Počet pracovníků			
		fyzické osoby			přepočtení na plně zaměstnané
		celkem	z toho ženy	z celku s pedagog. vzděl.	
Celkem		58	34	47	54,6
v tom	MŠMT	0	0	0	0
	Obec	0	0	0	0
	Kraj	2	2	1	2
	Jiný resort	0	0	0	0
	Privátní sektor	56	32	46	52,6
	Církev	0	0	0	0

Zdroj: MŠMT ČR, Ústav pro informace ve vzdělávání, Statistická ročenka školství 2018/2019 – výkonové ukazatele, 2019, [online]

Tyto a další parametry jsou potvrzením určitých genderových stereotypů. To, že se ženy průměrně učitelství věnují spíše, než muži, vede například k osvojení si poznatku, že ženy jsou oproti mužům ve větší míře orientované na pomoc druhým (za předpokladu, že je učitelství považováno za pomáhající profesi). Převaha žen na humanitních a všeobecných oborech vzdělání zase potvrzuje předsudek, že mají ženy oproti mužům menší nadání na exaktní vědy. Nakonec i převaha mužů ve vedení škol může vést k zakotvení, že muži disponují vlohami vést spíše, než ženy (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 75).

5.2.1 Platové ohodnocení učitelů a učitelek

Jak již bylo nastíněno výše, feminizace jako taková není jediným genderovým tématem v učitelském odvětví. Finanční ohodnocení je dalším faktorem, kde se projevuje nepoměr mezi muži a ženami. Obecně jsou učitelé odměňováni v závislosti na tom, na kterém ze vzdělávacích stupňů působí. Dle I. Smetáčkové a K. Vlkové (2005, s. 74) byly však ženy pracující ve školství průměrně ohodnocovány pouze 75 % z průměrné výše finančního ohodnocení mužů, a to dokonce při stejném dosaženém vzdělání, totožné délce pedagogické praxe, míře zkušeností i ochoty k dalšímu sebevzdělávání. Otázkou je, zda k tomuto dochází z důvodu, že se učitelství stalo převážně ženskou doménou, nebo zda muži toto odvětví nevyhledávají právě proto, že je průměrně spíše slabě finančně ohodnocované.

5.3 Rodové stereotypy mezi žáky

Rodové stereotypy ve škole se ovšem objevují nejen v interakci s učitelem, ale i vzájemně mezi žáky či studenty. Historicky spolu s demokratizací školství došlo ke spojení původně oddělených dívčích a chlapeckých škol, přičemž tento přístup samozřejmě přináší jak své benefity, tak svá úskalí. Značnou výhodou koedukace je, že tak jako v běžném životě žijí muži a ženy pospolu, připravuje žáky a žákyně smíšené vzdělávání na realitu všedního bytí lépe. Profitovat ze společného vzdělávání dívek a chlapců lze však pouze za předpokladu, že je takový kolektiv veden vyučujícími, kteří vystupují genderově citlivě.

Při nevhodném přístupu vyučujících pedagogů je možné, že kolektiv ovládne jedno nebo druhé pohlaví, a to buď na základě početní převahy, nebo zvýhodňování chlapců či dívek vyučujícím. U škol, jež jsou výhradně chlapecké nebo dívčí, je projev žákyň obvykle aktivnější, než je tomu ve školách smíšených.

Třída jakožto sociální skupina čítá formální a neformální sociální role. Těmi formálními je například předseda třídy, nástěnkář, žák/žačka pověřený/á mazáním tabule, přenosem tištěné třídní knihy, rozdáváním učebních pomůcek apod. Tyto formální role jsou zpravidla přidělovány vyučujícím, který by měl mít zájem obsadit je

genderově vyváženě. U neformálních rolí, jimiž bývají jakýsi vůdci dané sociální skupiny, není možné vedoucí představitele objektivně stanovit. Většinou se jimi stávají minimálně dva dominantní zástupci jednoho a druhého pohlaví pro dívčí i chlapeckou skupinu separovaně, a to běžně i v rámci jedné třídy (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78).

Podle C. R. Beal (1994, s. 4) si dívky a chlapci záměrně vybírají takové volitelné předměty nebo zájmové kroužky, které jsou v souladu s tím, co většinou preferují příslušníci stejného pohlaví, a to dokonce bez ohledu na obsah. Jak již bylo řečeno výše, dívky, jež se účastní nějaké typicky chlapecké aktivity, jsou obvykle okolím přijímány mnohem lépe, než chlapci, kteří se věnují dívčím aktivitám. Mimo to bývají chlapci oproti dívkám obecně lhostejnější k instituci školy jako celku, respektive k uznávání školy a jejích činitelů za autoritu.

5.4 Rodové stereotypy v učebních rovinách

Jelikož je učivo prezentované ve školách sociálním konstruktem a nikoli objektivní reflexí světa kolem nás, i ono trpí četnými stereotypy, a to včetně těch rodových. V případě procesu výuky jako takového se tyto objevují nejčastěji v samotném výběru učiva, užívané formě jazyka, názorných ilustracích i uváděných konkrétních příkladech. Zásadní je, že ne vždy jsou tyto stereotypy patrné z učiva, které je exponováno – nejednou totiž pramení naopak z toho, co prezentováno není. Obecně jsou ve školách zmiňovány především významné mužské postavy, a to jak na poli vědy, kultury, nebo třeba politiky a dále. Problémem zde je ovšem fakt, že již není doplňováno, proč ženy zejména v minulosti neměly příležitost v některém z těchto odvětví vyniknout. Výsledkem může být předsudek, že ženy jsou ve srovnání s muži méně veřejně činné. Typickým příkladem je výuka vlastivědy nebo dějepisu, která bývá soustředěna na politicky a nábožensky významné milníky. Žáci tak mohou z poskytovaných informací nabýt dojmu, že ženy historicky neměly takřka žádnou roli, a to pouze z toho důvodu, že se málokdy z dějinného hlediska věnuje prostor tehdejšímu každodennímu životu.

Z jazykového hlediska se stereotypie v učebních pomůckách často vyznačuje tzv. „generickým maskulinem“, a to tak, že jsou pokyny čteně uváděny pouze v mužském rodě. Souhrnné oslovení „žáci“ adresované oběma pohlavím se objevuje jak přímo ve výuce, tak i v různých oporách studia – a to nejen v učebnicích a dalších výukových pomůckách, ale i v oficiálních školních dokumentech (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 14).

Ilustrace a příklady v učebnicích a jiných výukových pomůckách obsahují též rodové stereotypy (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 76-77). Příkladem za všechny může být klasický Slabikář J. Žáčka s ilustracemi H. Zmatlíkové (1992), jenž provází žáky a žákyně v samém počátku jejich studií. Zde jsou napříč celou knihou zobrazovány odlišné role „mámy“ a „táty“ tak, že matka se věnuje typicky ženským činnostem a otec zase těm typicky mužským – nedochází zde k žádnému pokusu tyto genderové předsudky narušit.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Dotazníkové šetření

Dotazník (příloha 1) pro účely praktické části této bakalářské práce jsem sestavila v elektronické podobě prostřednictvím Formulářů Google. Skládal se ze čtyř částí, přičemž první z nich se týkala demografických údajů dotazovaných respondentů, a to konkrétně v následujících kategoriích: gender, věk, délka výkonu povolání učitele, zaměření nejvyššího dosaženého vzdělání a zaměření vyučovaných předmětů. Tato část dotazníku na rozdíl od následujících částí žádala volbu jedné z nabízených odpovědí.

Následující (celkem tři další) části čítaly celkem 23 škálových otázek rozdělených následovně: žáci a gender, učitelé a gender, učivo a gender. V rámci celého dotazníku bylo povinné zodpovědět všechny otázky a vždy bylo možné zvolit pouze jednu odpověď formou míry souhlasu či nesouhlasu s uvedeným výrokem na šestibodové škále. Dotazník byl zcela anonymní. Sběr dat probíhal ve dnech 21. ledna 2020 až 4. února 2020.

6.1 Hypotézy

V souladu s cílem bakalářské práce, jímž bylo reflektovat zkušenosti učitelek a učitelů, odhalit jejich postoje a názory na gender ve vzdělávání a porovnat tyto poznatky s dostupnou literaturou, jsem formulovala pět hypotéz, které byly ověřovány prostřednictvím dotazníkového šetření. Hypotézy jsou následovné:

Hypotéza 1: *Učitelé a učitelky budou na genderové otázky ve školním prostředí odpovídat různě v závislosti na pohlaví.*

Hypotéza 2: *Učitelé a učitelky budou na genderové otázky ve školním prostředí odpovídat různě v závislosti na tom, zda je jejich zaměření exaktní nebo humanitní.*

Hypotéza 3: *Mladší učitelé a učitelky budou na genderové stereotypy oproti starším pedagogům citlivější.*

Hypotéza 4: *Respondenti budou úspěchy chlapců přisuzovat jejich inteligenci spíše, než tomu bude u dívek.*

Hypotéza 5: *Respondenti budou učitelství považovat za spíše ženskou doménu.*

6.2 Pilotáž dotazníku

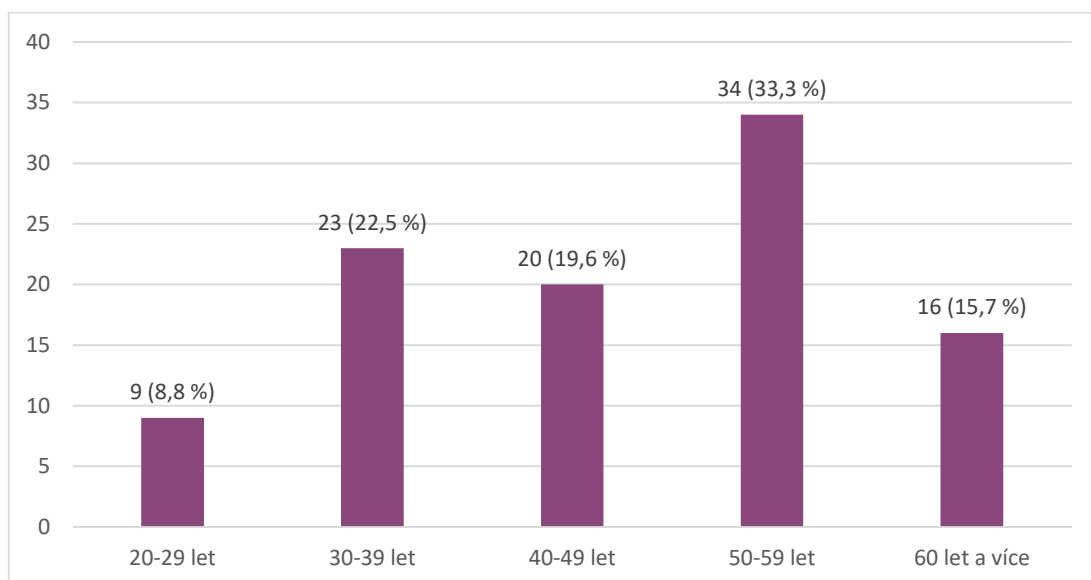
Před samotnou distribucí dotazníku relevantním respondentům proběhla jeho pilotáž, kdy byl dotazník předložen celkem třem učitelům/učitelkám za účelem zjištění, nakolik jsou v něm uvedené otázky srozumitelné, zda je vhodnější použít čtyřbodovou či šestibodovou škálu a přibližně jak dlouho trvá respondentům jeho vyplnění.

Vzoroví respondenti jednohlasně uvedli, že otázky považují za srozumitelné a nevyžadují žádnou úpravu. Během pilotáže bylo dále zjištěno, že vzoroví respondenti preferují šestibodovou škálu spíše, než škálu čtyřbodovou. Možnost použití liché škály byla předem vyřazena z toho důvodu, aby respondent nemohl volit „neutrální možnost“ uprostřed škály. Průměrná doba trvání vyplnění dotazníku těmito vzorovými respondenty byla 8 minut, což jsem následně uvedla do úvodních instrukcí pro relevantní respondenty.

6.3 Charakteristika respondentů

Dotazník byl určen učitelům a učitelkám působícím na středních školách. Distribuován byl prostřednictvím e-mailu pedagogům z 24 středních škol v českých velkoměstech. Dotazník celkem vyplnilo 102 respondentů. Z tohoto počtu účastníků se osob bylo 73 žen (tedy 71,6 %) a 29 mužů (28,4 %). Jejich věkové zastoupení bylo následovné: 9 osob (8,8 %) ve věku 20-29 let, 23 osob (22,5 %) ve věku 30-39 let, 20 osob (19,6 %) ve věku 40-49 let, 34 osob (33,3 %) ve věku 50-59 let a 16 osob (15,7 %) starších 60 let – vizte graf 1 na další straně.

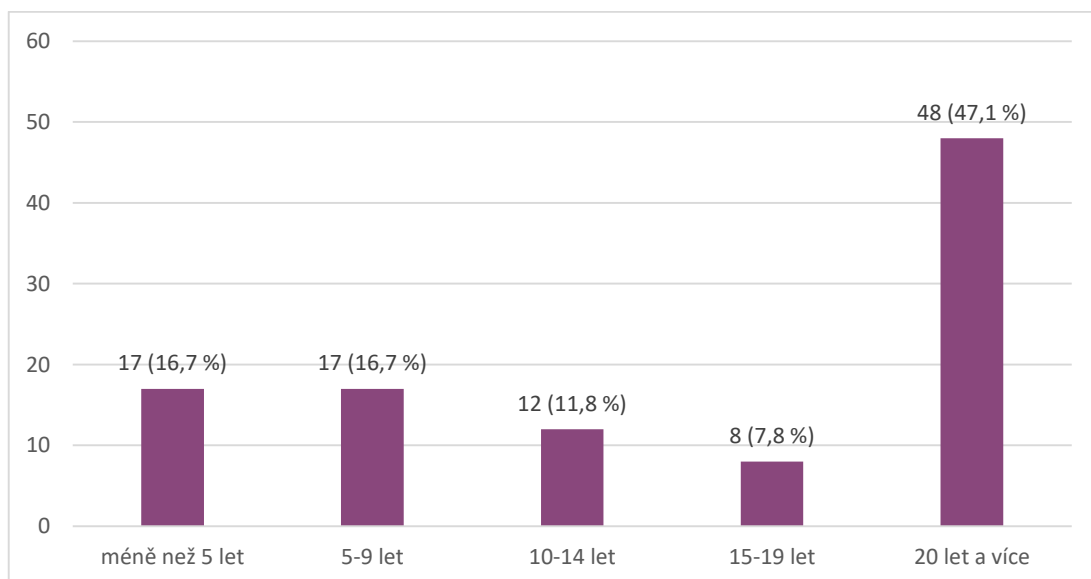
Graf 1: Věkové rozložení respondentů



Zdroj: vlastní šetření

Co se týče doby výkonu učitelství, vyplnili dotazník respondenti v tomto poměru: 17 respondentů (16,7 %) s učitelstvou kratší než 5 let, 17 respondentů (16,7 %) s pedagogickou praxí 5-9 let, 12 respondentů (11,8 %) s praxí o délce 10-14 let, 8 respondentů (7,8 %) působících v oboru 15-19 let a 48 respondentů (47,1 %) věnujících se učitelství 20 let a více – vizte graf 2.

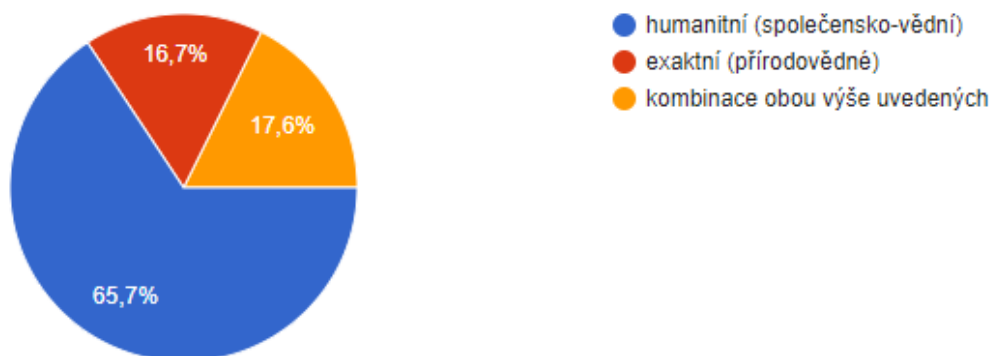
Graf 2: Počet let praxe v oboru



Zdroj: vlastní šetření

Zaměření nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů bylo převážně humanitní a to v 65,7 %, tedy u 67 z nich. Nejvyšší dosažené vzdělání exaktního typu mělo 17 participantů (16,7 %). Kombinaci společenskovedního a přírodovědného vzdělání mělo 18 respondentů (17,6 %) – vizte graf 3.

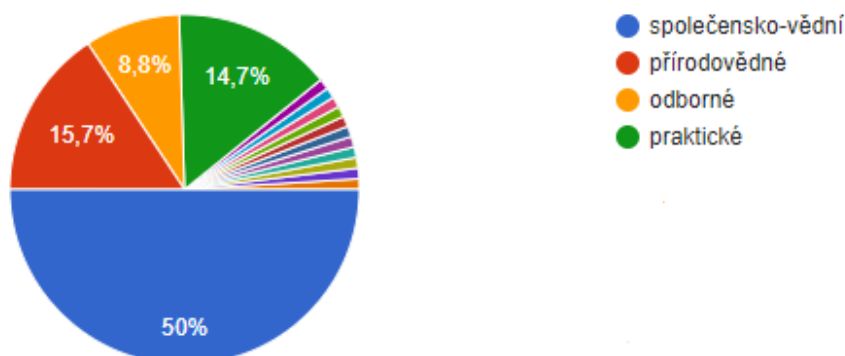
Graf 3: Typ nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů (v %)



Zdroj: vlastní šetření

Respondenti praktického zaměření se zúčastnili dotazníkového šetření v zastoupení 15 osob (14,7 %). Vyučující odborných předmětů reprezentoval vzorek 9 osob (8,8 %). Polovina respondentů, tedy 51 osob vyučuje humanitní předměty. Exaktním vědám se věnuje 16 respondentů (15,7 %). 11 respondentů zařadilo předměty, které vyučují, do kategorie „jiné“ v těchto konkrétních případech: ekonomika, kombinace biologie a tělesná výchova, filmová tvorba, kombinace český jazyk a biologie, kombinace informační a komunikační technologie a elektro, kombinace tělesná výchova a informační a výpočetní technika, tělesná výchova (2 ×), kombinace dějiny umění, scénografie a modelování, kombinace anglický jazyk a tělesná výchova, zvuková tvorba – vizte graf 4 na další straně.

Graf 4: Vyučované předměty (v %)



Zdroj: vlastní šetření

6.4 Výsledky šetření a diskuze

Níže postupně rozebírám všech 23 tvrzení, která byla součástí dotazníku, kdy měl respondent za úkol vyjádřit míru souhlasu s daným výrokem (1 – vůbec nesouhlasím, 6 – zcela souhlasím). Jelikož byl dotazník rozdělen do tří tematických okruhů vztahujících se k různým typům rodových stereotypů ve škole, rozděluji do stejných kategorií i jeho výsledky.

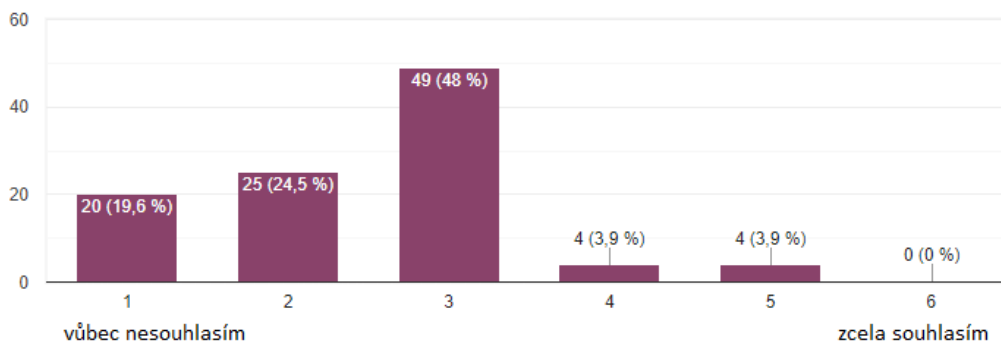
6.4.1 Žáci a gender

První tvrzení, které znělo „Chlapci jsou úspěšnější v oborech a předmětech humanitního zaměření než dívky“ bylo účelně rozporující stereotypům popisovaným v teoretické části práce, kdy literatura obecně vymezuje takové poznatky, že společnost stereotypně smýšlí o dívkách jakožto veskrze nadanějších na humanitní obory a předměty oproti chlapcům (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 77). Na grafu 5 (na další straně) vidíme souhlas s uvedeným stereotypem, kde zaokrouhlo 92,1 % respondentů a respondentek vyjádřilo převážný nesouhlas. Ženy i muži tento výrok hodnotili v průměrné míře zaokrouhlo 2,5 škálového bodu. Pro interpretaci je relevantní opačná teze ve znění „Dívky jsou úspěšnější v oborech a předmětech humanitního zaměření než chlapci“ – vizte graf 6 na další straně.

Graf 5: Úspěšnost chlapců v oborech a předmětech humanitního zaměření

1. Chlapci jsou úspěšnější v oborech a předmětech humanitního zaměření než dívky.

102 odpovědí



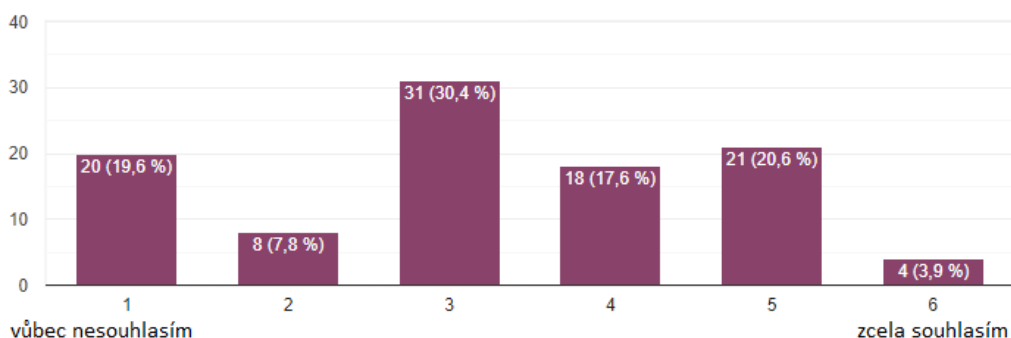
Zdroj: vlastní šetření

Zde zaokrouhlo 42,2 % učitelů a učitelek souhlasilo s touto stereotypní tezí. Dvacet osob stejně tak jako u prvního tvrzení odpovědělo, že s výrokem zcela nesouhlasí, lze tedy soudit, že tyto osoby nepovažují ani dívky či chlapce za úspěšnější v daném oborovém zaměření. Otázkou však zůstává, proč učitelé a učitelky u tohoto tvrzení odpovídali veskrze méně shodně, než tomu bylo u tvrzení prvního. Ženy k tomuto výroku přistoupily v průměrné míře souhlasu zaokrouhlo 3,2 bodu na škále, zatímco muži tezi hodnotili průměrně zaokrouhlo 3,3 body škály.

Graf 6: Úspěšnost dívek v oborech a předmětech humanitního zaměření

2. Dívky jsou úspěšnější v oborech a předmětech humanitního zaměření než chlapci.

102 odpovědí



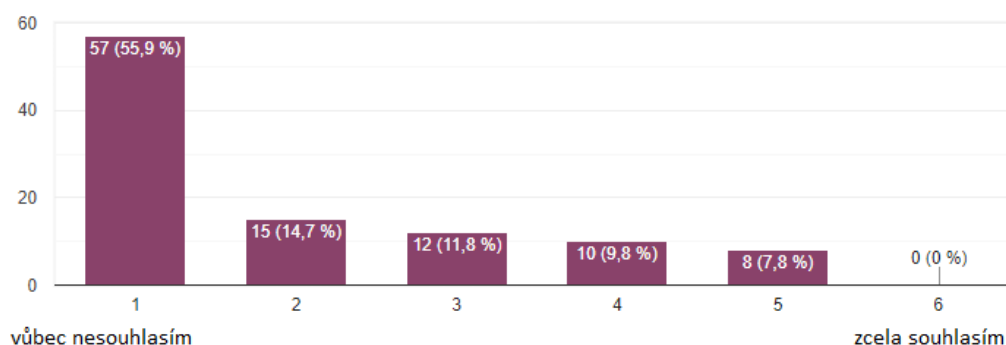
Zdroj: vlastní šetření

U třetího tvrzení („Dívčám a chlapčům je potřeba poskytnout různou časovou dotaci na plnění úkolů“) bylo záměrem potvrdit nebo vyvrátit stereotyp definovaný v teoretické části práce popisující, že pedagogové obecně zastávají názor, že je správné poskytovat chlapčům více času na zadanou práci, nežli dívčám (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 77). Respondenti v tomto ohledu stereotyp vyvrátili – nerozhodovali sice o tom, zda je správné poskytnout větší/menší časovou dotaci chlapčům/dívčám, ale veskrze shodně vyjádřili, že nesouhlasí s rozdílnou časovou dotací pro jedno a druhé pohlaví – vizte graf 7. U tohoto výroku muži průměrně odpovídali v hodnotě zaokrouhleno 2,1 škálového bodu a ženy zaokrouhleno 1,9 bodu škály.

Graf 7: Rozdílná časová dotace na plnění úkolů pro dívky a chlapce

3. Dívčám a chlapčům je potřeba poskytnout různou časovou dotaci na plnění úkolů.

102 odpovědí



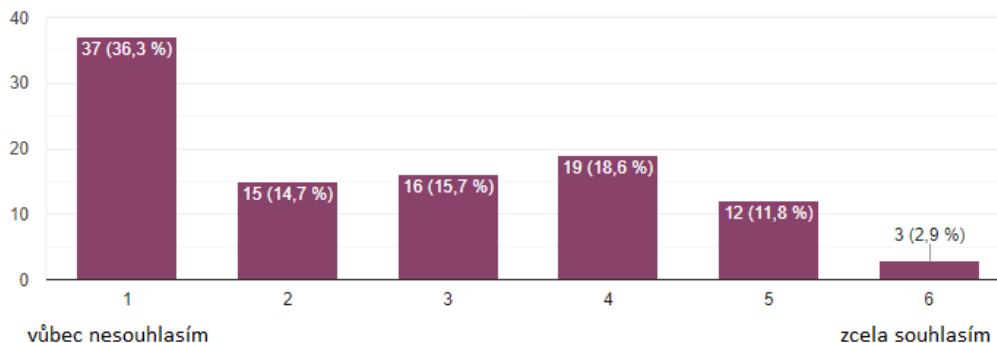
Zdroj: vlastní šetření

Čtvrté tvrzení („Chlapci vyžadují ve výuce více pozornosti učitele/učitelky než dívky“) mělo za cíl specifikovat míru souhlasu respondentů s totožným stereotypem, který byl definovaný v teoretické části práce (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 14). Výsledky zde však nejsou příliš jednoznačné – 68 respondentů, tedy zaokrouhleno 66,7 % se přiklání k tomu, že chlapci více pozornosti pedagoga oproti dívčám ve výuce (spíše) nevyžadují, nicméně zbývajících 34 respondentů (33,3 %) se přiklání k tomu, že chlapci ve výuce více pozornosti (spíše) vyžadují. Tento poměr cca 2 : 1 značí, že ačkoliv je stereotyp převážně rozporován, není tomu tak zcela jednohlasně – vizte graf 8 na další straně. Učitelé a učitelky zde (v závislosti na pohlaví) odpovídali shodně v průměrné míře souhlasu zaokrouhleno 2,6 bodu na škále.

Graf 8: Pozornost pedagoga věnovaná dívkám a chlapcům

4. Chlapci vyžadují ve výuce více pozornosti učitele/učitelky než dívky.

102 odpovědí



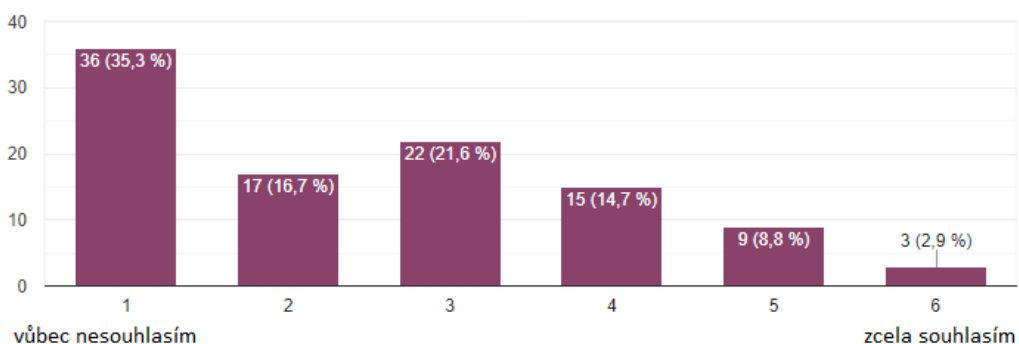
Zdroj: vlastní šetření

Tezi č. 5 ve znění „Dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci“ respondenti vyvrátili svým převážným nesouhlasem s takřka 74 %. Výchozí poznatky předpokládají, že dívky obecně opravdu dosahují lepších výsledků oproti chlapcům (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 16-17), nicméně empirické zkušenosti podílejících se participantů poukazují na opak – vizte graf 9. Průměrná odpověď žen u této položky dotazníku byla zaokrouhlena 2,4 škálového bodu a mužů zaokrouhlena 2,8 bodu škály.

Graf 9: Studijní výsledky chlapců a dívek obecně

5. Dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

Výroky č. 6-9 a 11-12 se zaměřovaly na hodnotící parametry výsledků chlapců a dívek ve škole následovně:

- „U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně jejich chování.“
- „U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně úhlednost zpracování zadaných úkolů.“
- „U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich výkonnost.“
- „U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich inteligence.“
- „Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence.“
- „Úspěchy chlapců jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence.“

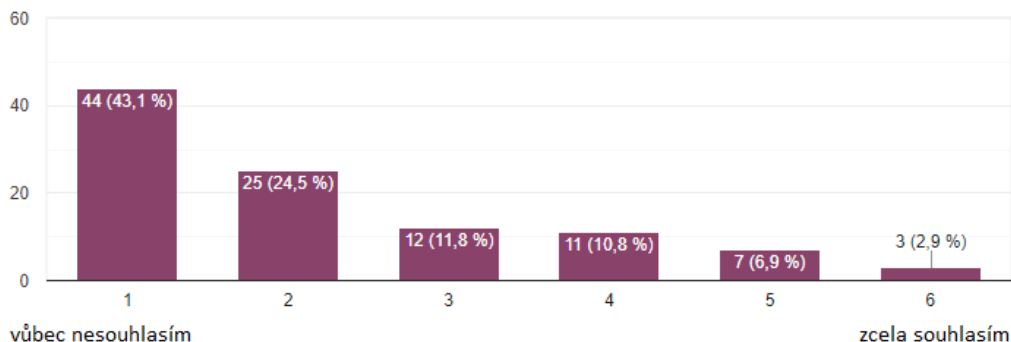
Tato tvrzení měla za cíl potvrdit či vyvrátit stereotyp popisovaný v teoretické části práce značící, že ačkoliv jsou studijní výsledky dívek obecně lepší než studijní výsledky chlapců, je tomu tak především zásluhou jejich píle (nikoliv inteligence) a zároveň v závislosti na míře úhlednosti jimi zpracovaných úkolů či jejich dobrém chování. Oproti tomu chlapci bývají v souladu se stereotypním uvažováním hodnoceni především na základě svého výkonu a inteligence (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78). Tvrzení 6-9 byla záměrně koncipována v kontrastu oproti těm v praktické části, aby nebylo respondentům napovídáno, které odpovědi „jsou správné“.

Šestý výrok („U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně jejich chování“) se u respondentů setkal s převážným nesouhlasem – 44 participantů (zaokrouhleno 43,1 %) s ním vůbec nesouhlasilo a dalších 37 (zaokrouhleno 36,3 %) se ve větší či menší míře přiklánělo k nesouhlasu s daným výrokem – vizte graf 10 na další straně. Z toho je možné usuzovat, že ačkoliv chlapci podle studií citovaných v teoretické části práce mívají ve škole horší chování než dívky (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 14), učitelé tomu při klasifikaci nepřikládají zásadní důraz. Muži zde průměrně odpovídali v hodnotě zaokrouhleno 2,5 body škály, oproti tomu ženy vyjádřily s danou tezí průměrný souhlas ve výši zaokrouhleno 2,1 škálového bodu.

Graf 10: Chování jako klasifikační parametr

6. U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně jejich chování.

102 odpovědí



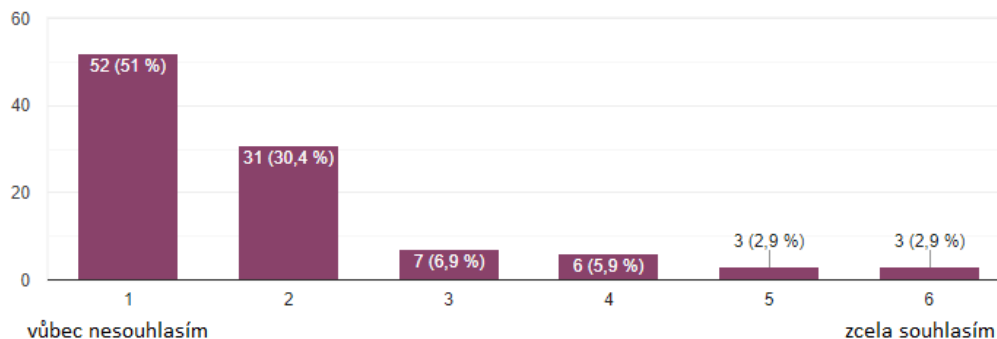
Zdroj: vlastní šetření

Sedmé tvrzení („U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně úhlednost zpracování zadaných úkolů“) reagovalo na poznatek uvedený v teoretické části práce, podle kterého se v hodnocení dívek promítá i to, že jejich úkoly bývají úhlednější, než ty chlapecké (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 16-17). Respondenti zde převážně nesouhlasili; pouhých 12 z nich (tedy necelých 12 %) na stupnici vyjádřilo být jen částečný souhlas s daným výrokem – vizte graf 11 na další straně. Dotazovaní respondenti tedy ve většině nepovažují estetičnost zpracování zadaných úkolů u chlapců za rozhodující hodnotící parametr. Není však možné posoudit, zda by v případě dotazu na týž přístup k dívkám odpovídali stejně nebo jinak. U této položky dotazníku muži vyjadřovali souhlas v průměrné míře zaokrouhleno 2,1 bodu škály a ženy zaokrouhleno 1,8 bodu.

Graf 11: Úhlednost zpracování jako klasifikační parametr

7. U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně úhlednost zpracování zadanych úkolů.

102 odpovědí



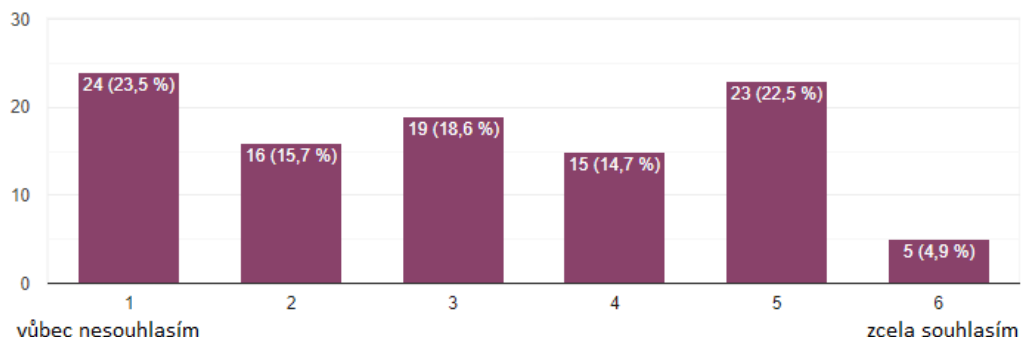
Zdroj: vlastní šetření

Osmá teze ve znění „U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich výkonnost“ měla za cíl potvrdit nebo vyvrátit stereotyp týkající se toho, že výkonnost bývá zásadním hodnotícím parametrem chlapeckých studijních výstupů (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78). Pokud by se však toto mělo vztáhnout k dívkám, nejsou odpovědi respondentů vůbec jednoznačné: 24 osob odpovědělo, že s tvrzením vůbec nesouhlasí, 23 oproti tomu s výrokem velmi souhlasilo, 19 respondentů spíše nesouhlasilo, 16 dalších velmi nesouhlasilo, 15 pedagogů spíše souhlasilo a pouhých 5 participantů zcela souhlasilo – vizte graf 12 na další straně. U takto různorodého výsledku není možné vyvodit jednoznačný závěr, nicméně při necelé polovině (spíše) souhlasících je zjevné, že i u dívek může výkonnost v klasifikaci hrát roli. Zde odpovídající učitelky tezi hodnotily zaokrouhleno 3,0 body na škále a učitelé zaokrouhleno 3,4 škálovými body.

Graf 12: Výkonnost jako klasifikační parametr u dívek

8. U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich výkonnost.

102 odpovědí



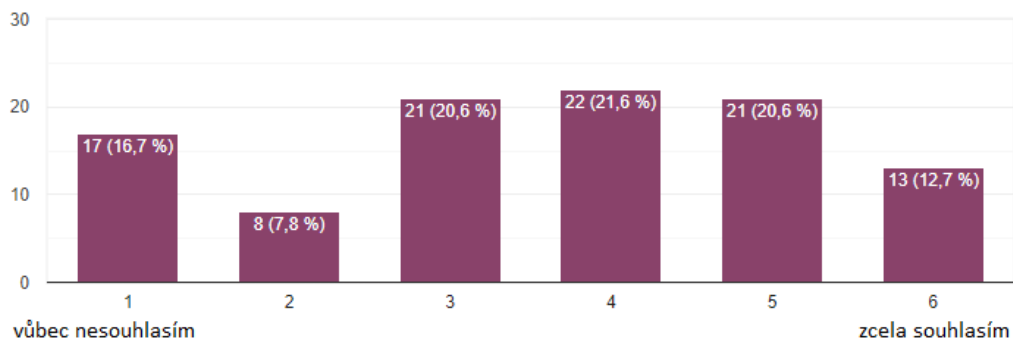
Zdroj: vlastní šetření

Devátý výrok („U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich inteligence“) měl za záměr rozporovat poznatkům z teoretické části, jež inteligenci primárně považovaly za klasifikační výsadu chlapců (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 16-17). Zde nadpoloviční většina tvořená 56 respondenty s tvrzením (spíše) souhlasila, inteligenci tedy participanti převážně nevnímají jako výhradně chlapeckou doménu. 45,1 % z pedagogů účastnících se dotazníkového šetření s výrokem více či méně nesouhlasí, což může vést k úsudku, že na základě těchto výsledků není možné stereotyp jednoznačně potvrdit či vyvrátit – vizte graf 13 na další straně. U této položky dotazníku muži vyjádřili průměrnou míru souhlasu ve výši zaokrouhleno 4,0 škálového bodu a ženy zaokrouhleno 3,5 bodu na škále.

Graf 13: Inteligence jako klasifikační parametr u dívek

9. U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich inteligence.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

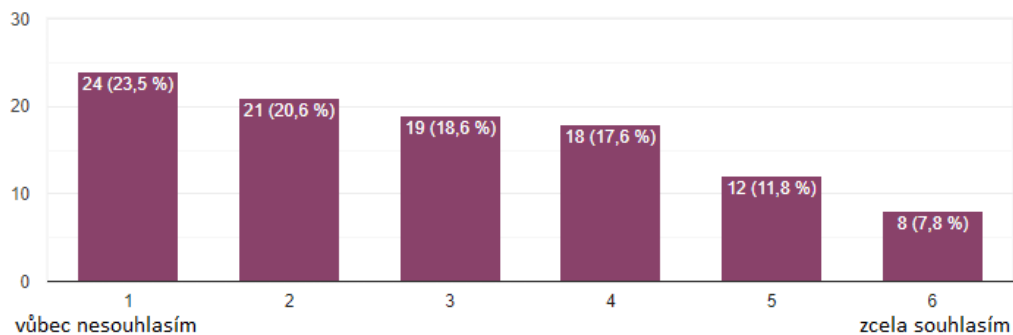
Teze č. 11 a 12 se zaměřovaly na úspěchy dívek a chlapců v souvislosti s jejich pílí či inteligencí („Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence“, „Úspěchy chlapců jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence“). Zajímavostí je nevyrovnanost odpovědí – zatímco u chlapců se drtivá většina odpovídajících shoduje na nesouhlasu s výrokem, že jsou úspěchy chlapců založeny spíše na jejich píli než inteligenci, u dívek tomu tak není. V případě dívek (graf 14 na další straně) 64 respondentů (62,7 %) zcela, velmi nebo spíše nesouhlasí, 38 dalších se ale přiklání k tomu, že tomu tak opravdu více či méně je. Muži zde odpovídali v průměrné výši zaokrouhloveno 2,9 bodu škály a ženy 3,0 bodu na škále.

Oproti tomu u chlapců pouze 11 respondentů z celkového počtu 102 vyjádřilo určitou mírou souhlas s tím, že by chlapci svých úspěchů dosahovali spíše díky své píli (a nikoliv inteligenci) – vizte graf 15 na další straně. Zde je možné vyvodit, že participující pedagogové v souladu s výše popisovanými stereotypy přisuzují zásluhu inteligence úspěchům chlapců čteněji, než úspěchům dívek. U této teze učitelé souhlasili v míře zaokrouhloveno 2,3 bodu škály a učitelky zaokrouhloveno 2,2 bodu.

Graf 14: Píle vs. inteligence u dívek

11. Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence.

102 odpovědí

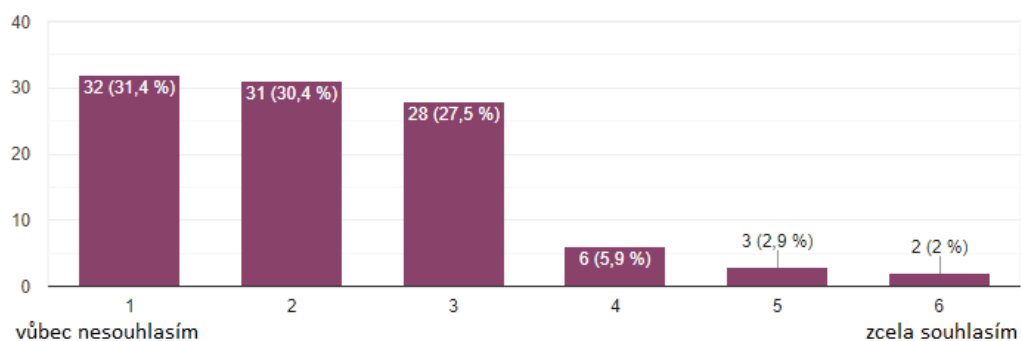


Zdroj: vlastní šetření

Graf 15: Píle vs. inteligence u chlapců

12. Úspěchy chlapců jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

Desátý výrok¹ znějící „Chlapci dospívají později než dívky, a proto jim může být leccos odpuštěno“ měl za snahu odhalit, zda participantů šetření uvažují v souladu s totožným stereotypem uvedeným v teoretické části práce (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 78). Většina respondentů tvořená 87 (zaokrouhleno 85,3 %) z nich (spíše) nesouhlasí, čímž se přítomnost tohoto stereotypu mezi nimi vyvrací. Je ovšem na místě si položit otázku, nakolik odpovědi respondentů v tomto případě vyjadřují

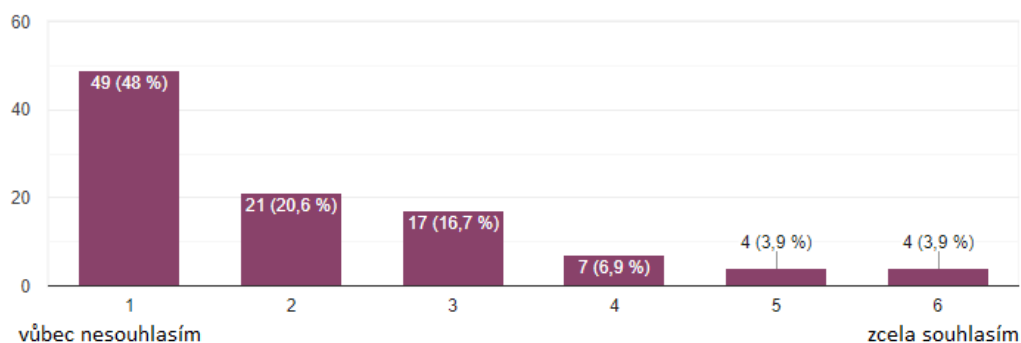
¹ Výrok č. 10 byl v dotazníku záměrně zařazen před výroky č. 11 a 12, přestože v samotné práci je pro účely zachování její kontinuity relevantnější zhodnotit odpovědi k výrokům 6-9 a 11-12 pospolu.

souhlas/nesouhlas s tvrzením, že chlapci dospívají později než dívky, nebo s výrokem v jeho plném rozsahu – vizte graf 16. Tuto tezi ženy hodnotily průměrnou mírou souhlasu zaokrouhlo 2,1 bodu škály a muži zaokrouhlo 2,2 škálového bodu.

Graf 16: Dospívání chlapců a dívek

10. Chlapci dospívají později než dívky, a proto jim může být leccos odpuštěno.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

V odpovídající části dotazníku učitelé a učitelky vyjadřovali míru souhlasu s výroky týkajícími se rodových stereotypů ve škole ve smyslu svého přístupu k dívkám a chlapcům ve školním prostředí a vlastních názorů na ně. Z celkem deseti ověřovaných stereotypů (některá tvrzení měla za cíl verifikovat přítomnost daného stereotypu dvojitě v kontrastním znění) byl pouze jeden stereotyp spíše potvrzen („Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich péle než jejich inteligence“ – pakliže přihlédneme ke kontrastu s chlapci), pět z nich bylo vyvráceno („Dívky jsou úspěšnější v oborech a předmětech humanitního zaměření než chlapci“, „Dívkám a chlapcům je potřeba poskytnout různou časovou dotaci na plnění úkolů“, „Chlapci vyžadují ve výuce více pozornosti učitele/učitelky než dívky“, „Dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci“, „Chlapci dospívají později než dívky, a proto jim může být leccos odpuštěno“) a u čtyř dalších se objevily nejednoznačné výsledky.

6.4.2 Učitelé a gender

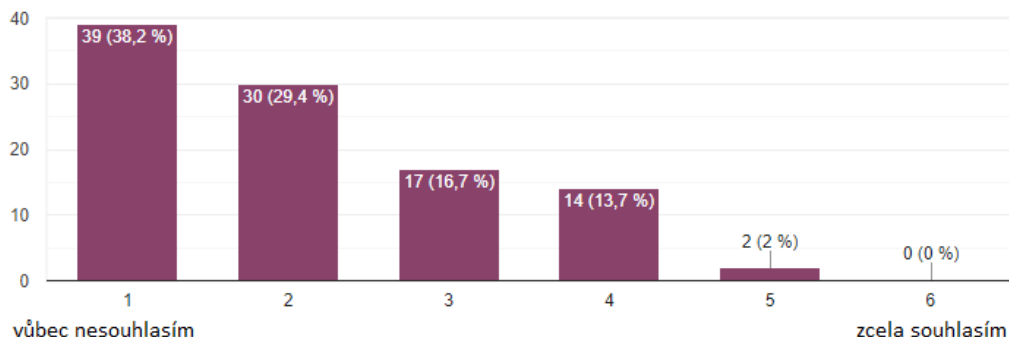
Třinácté tvrzení („Učitelé by měli být převážně muži“) cílilo na stereotyp deklarovaný v teoretické části práce ve znění, že učitelství je především ženskou doménou (z důvodů jako jsou následující: jedná se o povolání pomáhajícího typu; ženy mají blíže k dětem než muži; pracovní doba, kterou lze skloubit s péčí o vlastní potomky; poměrně nízké finanční ohodnocení apod.) (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 73). Zde výrazná většina participujících pedagogů vyjádřila nesouhlas s daným tvrzením, a to v poměru 86 (spíše) nesouhlasících ku 16 (spíše) souhlasícím. Odpovídající učitelé-muži hodnotili tento výrok v průměrné výši zaokrouhleno 1,9 bodu škály a učitelky-ženy zaokrouhleno 2,2 bodu na škále. Lze tedy říci, že dotazovaní nesouhlasí s tím, aby učitelství bylo převážně mužskou profesí – vizte graf 17 na další straně; až 14. výrok a graf 19 však umožňují soudit, zda by podle respondentů měly v učitelství oproti mužům převažovat ženy.

Čtrnáctá teze „Učitelství by mělo být doménou žen“ byla dotazovanými učiteli ale též převážně negována – 58 z nich s ní vůbec nesouhlasilo, dalších 27 velmi nesouhlasilo, 14 osob spíše nesouhlasilo; pouze 1 osoba spíše souhlasila a dva participanti souhlasili velmi (žádný respondent neohodnotil výrok jako „zcela souhlasím“) – vizte graf 18 na další straně. Zde ženy odpovídaly průměrným hodnocením zaokrouhleno 1,7 bodu na škále a muži zaokrouhleno 1,4 bodu škály. Při porovnání výsledků u 13. a 14. tvrzení je možné uvážit, že odpovídající učitelé nepovažují učitelství za genderově specifické povolání, jelikož v drtivé většině případů nesouhlasili s tvrzením, že by této profesi mělo dominovat jedno nebo druhé pohlaví.

Graf 17: Učitelství jakožto mužská doména

13. Učitelé by měli být převážně muži.

102 odpovědí

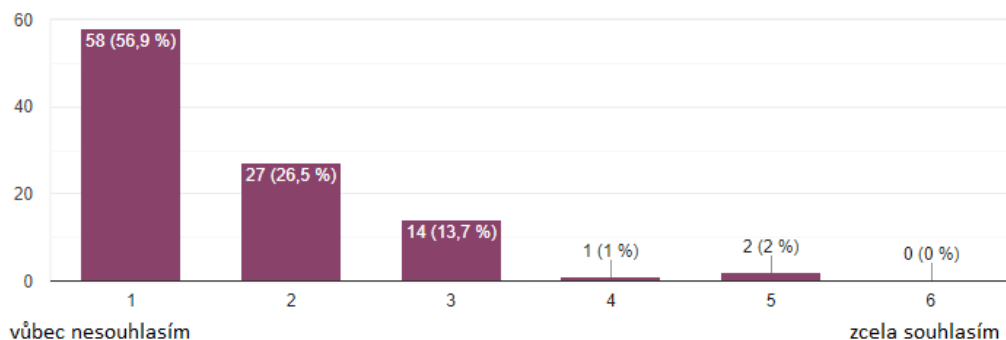


Zdroj: vlastní šetření

Graf 18: Učitelství jakožto ženská doména

14. Učitelství by mělo být doménou žen.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

Tvrzení č. 15 a 16 se zaměřovala na poměr žen a mužů v učitelském sboru na technických a humanitních školách. Studiemi popisovaný stereotyp je, že ženy-učitelky se převážně věnují společensko-vědním oborům a předmětům, zatímco muži-učitelé těm exaktním (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 73). V dotazníkovém šetření většina respondentů uvedla, že s výrokem „Na technických školách by mělo být v pedagogickém sboru méně žen než mužů“ (spíše) nesouhlasí, a to v zastoupení zaokrouhleno 71,6 % – vizte graf 19 na další straně. Muži u této položky dotazníku

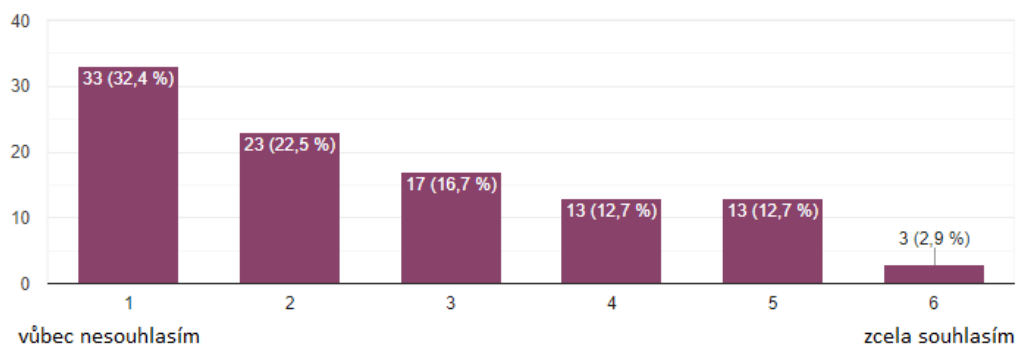
svůj souhlas reflektovali průměrnou odpovědí ve výši zaokrouhleno 2,2 škálového bodu a ženy zaokrouhleno 2,8 bodu na škále.

Šestnáctá teze „Na všeobecných a humanitních školách by mělo být v pedagogickém sboru méně žen než mužů“ byla participanty odmítnuta v ještě větším poměru: pouze devět z účastníků dotazníkového šetření s výrokem spíše souhlasilo nebo velmi souhlasilo. Je tedy patrné, že učitelé účastníci se dotazníkového šetření obecně rozporují názor, že by na škole jakéhokoliv zaměření měli v pedagogickém sboru početně převažovat muži. U škol všeobecného a humanitního zaměření je tento nesouhlas o něco výraznější, konkrétně zde (spíše) nesouhlasilo zaokrouhleno 91,1 % respondentů – vizte graf 20 na další straně. Proto lze uvažovat, že u oborů a předmětů všeobecného nebo humanitního zaměření někteří odpovídající smýšlí v souladu s výše jmenovanými stereotypy. Toto tvrzení ženy hodnotily v průměrné výši zaokrouhleno 2,1 bodu škály a muži zaokrouhleno 1,8 bodu.

Graf 19: Muži vs. ženy na technických školách

15. Na technických školách by mělo být v pedagogickém sboru méně žen než mužů.

102 odpovědí

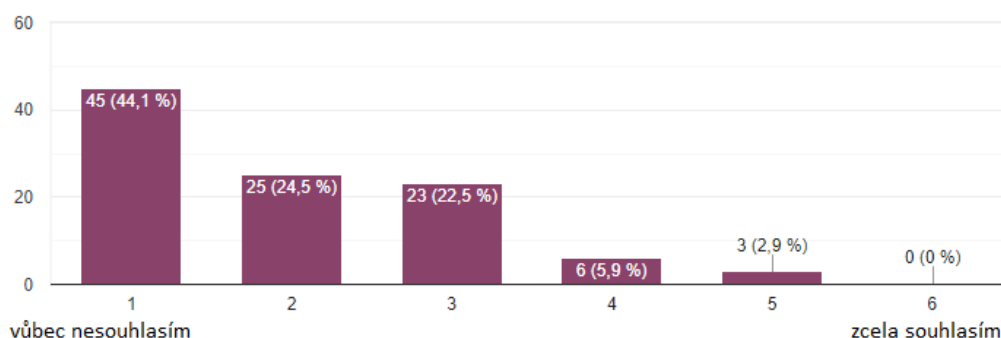


Zdroj: vlastní šetření

Graf 20: Muži vs. ženy na všeobecných a humanitních školách

16. Na všeobecných a humanitních školách by mělo být v pedagogickém sboru méně žen než mužů.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

17. a 18. výrok se týkal žen a mužů ve vedoucích funkcích na školách. U tvrzení „Ve vedoucích funkcích na školách by měly převažovat ženy“ participanti vyjádřili převážný nesouhlas – 47 z nich (zaokrouhlo 46,1 %) zcela nesouhlasilo, 23 (zaokrouhlo 22,5 %) velmi nesouhlasilo a 26 dalších (zaokrouhlo 25,5 %) spíše nesouhlasilo. Pouze 6 osob deklarovalo alespoň částečný souhlas, a to v zastoupení tří respondentů, co souhlasili spíše a dalších tří, kteří souhlasili velmi – vizte graf 21 na další straně. Průměrná odpověď mužů zde byla zaokrouhlo 1,6 bodu na škále 1-6, což odpovídá stanovisku „velmi nesouhlasím“ až „zcela nesouhlasím“ s uvedeným výrokem. Oproti tomu ženy se zde vyjádřily v průměrné hodnotě zaokrouhlo 2,1 bodu, čímž sice též vyjadřují nesouhlas s daným tvrzením, ale ne v takové míře.

Osmnáctá teze ve znění „Ve vedoucích funkcích na školách by měli převažovat muži, protože jsou dominantnější, než ženy“ byla respondenty taktéž ve většině negována: pouhých 17 z nich vyjádřilo alespoň nějakou míru souhlasu – vizte graf 22 na další straně. Zde muži odpovídali průměrně zaokrouhlo 2,1 body škály a ženy zaokrouhlo 2,2.

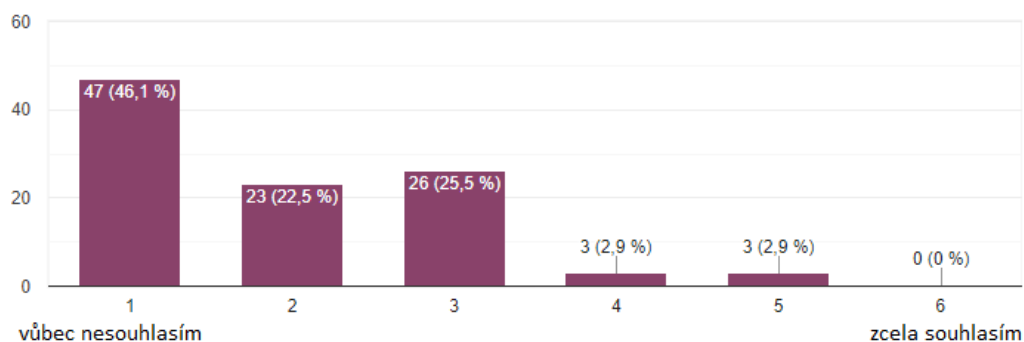
Tyto dva výroky měly za snahu zjistit, v jaké míře dotazovaní učitelé souhlasí se stereotypním přesvědčením, že muži převažují ve vedení škol, protože jsou oproti

ženám dominantnější (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 75). Při porovnání výsledků je možné sledovat, že respondenti obecně nepovažují ani jedno z pohlaví za relevantnější pro zastávání vedoucích funkcí na školách.

Graf 21: Ženy ve vedoucích funkcích na školách

17. Ve vedoucích funkcích na školách by měly převažovat ženy.

102 odpovědí

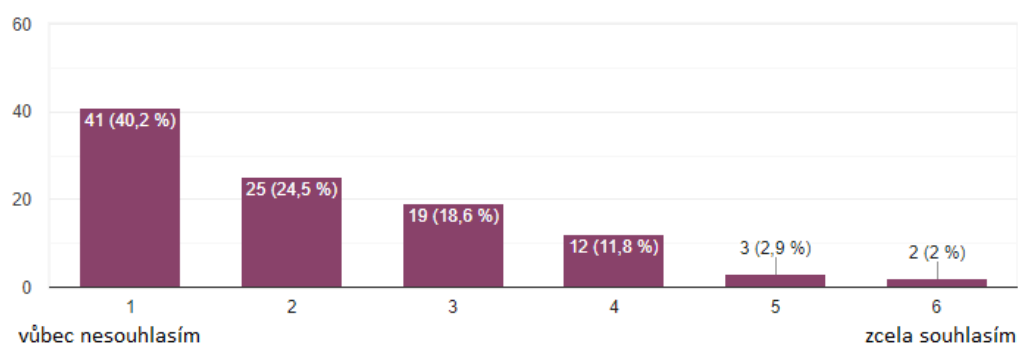


Zdroj: vlastní šetření

Graf 22: Muži ve vedoucích funkcích na školách

18. Ve vedoucích funkcích na školách by měli převažovat muži, protože jsou dominantnější, než ženy.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

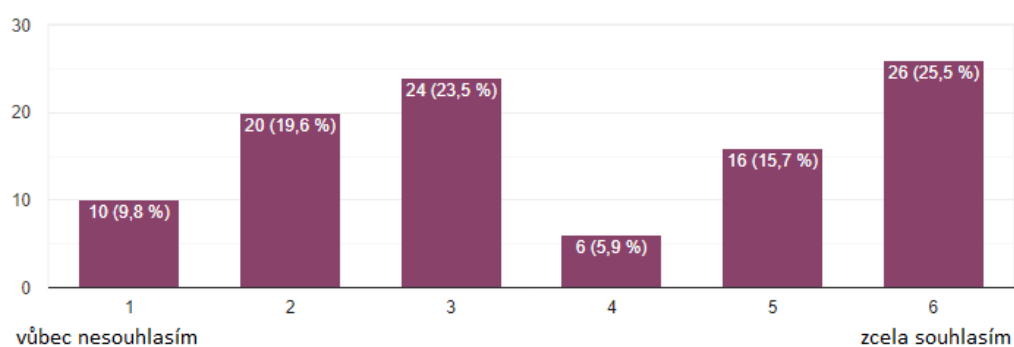
U devatenáctého výroku „Učitelé a učitelky pobírají stejný plat/mzdu a dostávají i stejné osobní ohodnocení či prémie (bez ohledu na pohlaví)“ se respondenti rozdělili téměř na dvě poloviny – jednu souhlasící (48 osob) a druhou nesouhlasící (54 osob). Zásadní rozdíl byl v proporcionalním rozdělení: ti z participantů, kteří souhlasili, ve

většině souhlasili zcela. Ti účastníci šetření, již se přiklonili k nesouhlasu, ve většině svůj postoj vyjádřili jako „spíše nesouhlasím“ – vizte graf 23. Tato položka dotazníku čítala u mužů výrazný souhlas v míře zaokrouhlo 4,8 bodu škály, zatímco ženy zde odpovídaly v průměrné hodnotě zaokrouhlo 3,3 bodu. Zde je zajímavé srovnání s teoretickou částí práce, která popisuje, že muži jsou ve školství obecně ohodnocováni lépe, než ženy (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 74). To je pravděpodobně také příčinou těchto výsledků, jež se mezi muži a ženami liší o (zaokrouhlo) 1,5 škálového bodu.

Graf 23: Vyrovnanost finančního ohodnocení učitelů a učitelek

19. Učitelé a učitelky pobírají stejný plat/mzdu a dostávají i stejné osobní ohodnocení či prémie (bez ohledu na pohlaví).

102 odpovědí



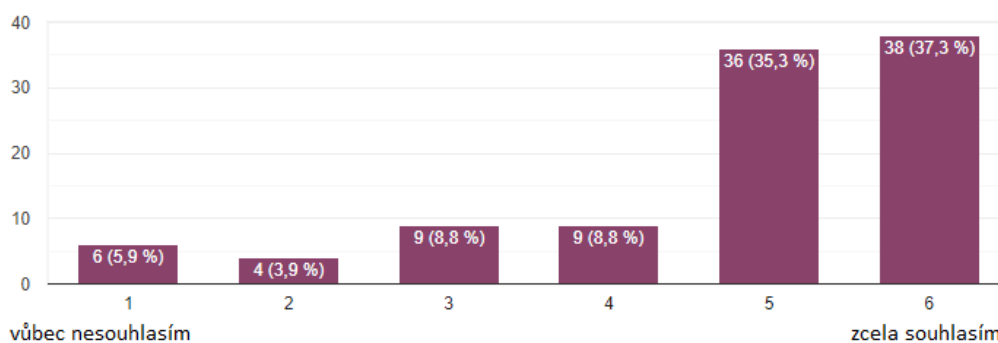
Zdroj: vlastní šetření

U dvacátého tvrzení („Učitelky početně převažují nad učiteli z toho důvodu, že profese učitele často bývá slabě finančně ohodnocována“) se respondenti (oproti výroku č. 19) převážně shodují, zaokrouhlo 72,6 % z nich s výrokem zcela souhlasí nebo velmi souhlasí. Jen 19 z participantů se více či méně přiklání k nesouhlasu s danou tezí – vizte graf 24 na další straně. Zde odpovídající muži volili průměrnou míru souhlasu ve výši zaokrouhlo 4,6 bodu škály a ženy zaokrouhlo 4,8 bodu. Učitelé účastníci se dotazníkového šetření tedy v souladu se stereotypem popisovaným v teoretické části práce ve většině potvrzují, že muži na dobré finanční ohodnocení cílí ve větší míře než ženy (Smetáčková, Vlková, 2005, s. 74).

Graf 24: Početní převaha učitelek nad učiteli v závislosti na finančním ohodnocení

20. Učitelky početně převažují nad učiteli z toho důvodu, že profese učitele často bývá slabě finančně ohodnocována.

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

V relevantní sekci dotazníku participující pedagogové hodnotili teze týkající se rodových stereotypů ve škole v kontextu učitelství jakožto feminizovaného povolání. Z celkem pěti ověřovaných stereotypů (i zde některé z výroků měly za cíl verifikovat přítomnost daného stereotypu dvojitě v kontrastním znění) byl pouze jeden stereotyp potvrzen („Učitelky početně převažují nad učiteli z toho důvodu, že profese učitele často bývá slabě finančně ohodnocována“), dva další byly vyvráceny („Učitelství by mělo být doménou žen“, „Ve vedoucích funkcích na školách by měli převažovat muži, protože jsou dominantnější, než ženy“) a u jiných dvou se neprokázaly jasné výsledky.

6.4.3 Učivo a gender

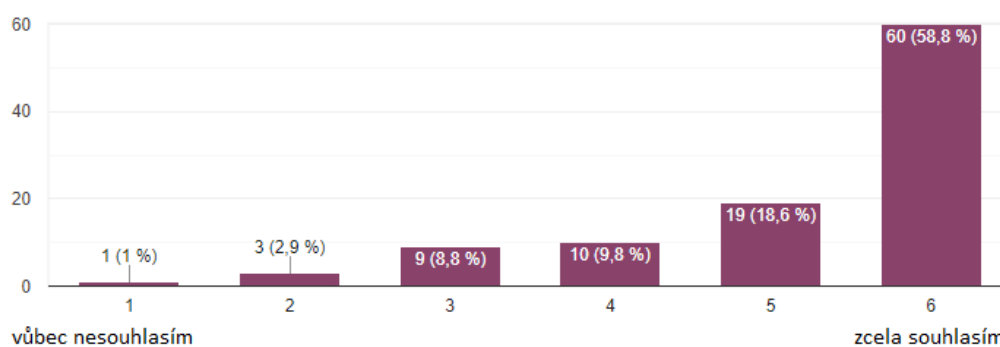
Výrok č. 21 ve znění „Učebnice, které ve výuce používáte, přistupují k dívkám i chlapcům vyrovnaně“ odpovídající učitelé výrazně kvitovali – 60 (zaokrouhlo 58,8 %) z celkového počtu 102 uvedlo, že s tvrzením „zcela souhlasí“. Pouze 13 z nich potom s tezí v různé míře nesouhlasilo, lze proto usuzovat, že respondenti se ve své praxi se stereotypem deklarovaným v teoretické části práce (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 14) obvykle nesetkávají – vizte graf 25 na další straně. Ženy i muži u této položky odpovídali vyrovnaně průměrným skórem zaokrouhlo 5,2 bodu na škále.

Tento stereotyp tvrdí, že učebnice častokrát ve větší míře uvádějí příklady „šité na míru“ chlapcům, oslovují dívky i chlapce souhrnným slovem „žáci“ (generické maskulinum) a podobně (Lukšík, 2003). Učitelé si však spíše neuvědomují nevyrovnanost používaných materiálů, než že by učebnice používané danými účastníky byly opravdu genderově vyvážené.

Graf 25: Dívky, chlapci a učebnice

21. Učebnice, které ve výuce používáte, přistupují k dívkám i chlapcům vyrovnaně.

102 odpovědí



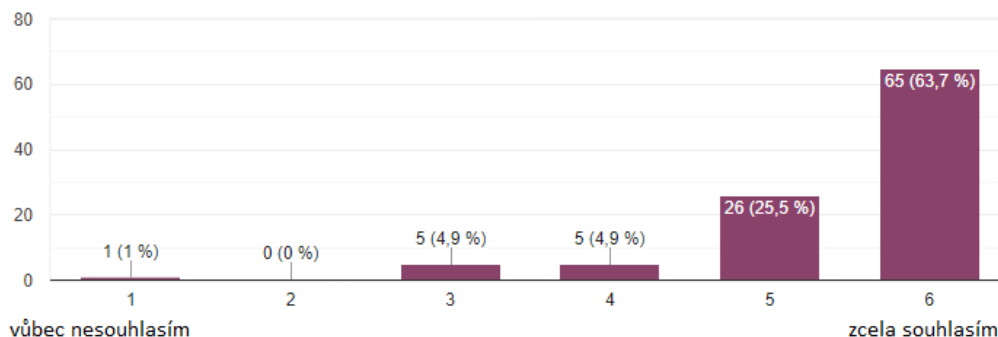
Zdroj: vlastní šetření

22. tvrzení („Při vyučování uvádíte stejné příklady pro chlapce a dívky“) mělo za cíl zjistit, zda respondenti během výuky rozlišují příklady, které prezentují dívkám a chlapcům. Teorie popisuje, že pedagogové často uvádějí stejné příklady pro obě pohlaví, což může vést k situacím, jež utváří rodové stereotypy (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s. 14). Zde opět drtivá většina účastníků (zaokrouhlo 63,7 %) uvedla, že s výrokem „zcela souhlasí“ a pouze přibližně 6 % z celkového počtu odpovídajících v nějaké míře s výrokem nesouhlasilo – vizte graf 26 na další straně. Muži se k této tezi vyjádřili průměrným hodnocením zaokrouhlo 5,5 škálového bodu a ženy zaokrouhlo 5,4 bodu škály. Taková statistika výše jmenovaný stereotyp potvrzuje.

Graf 26: Příklady pro chlapce a dívky

22. Při vyučování uvádíte stejné příklady pro chlapce a dívky.

102 odpovědí



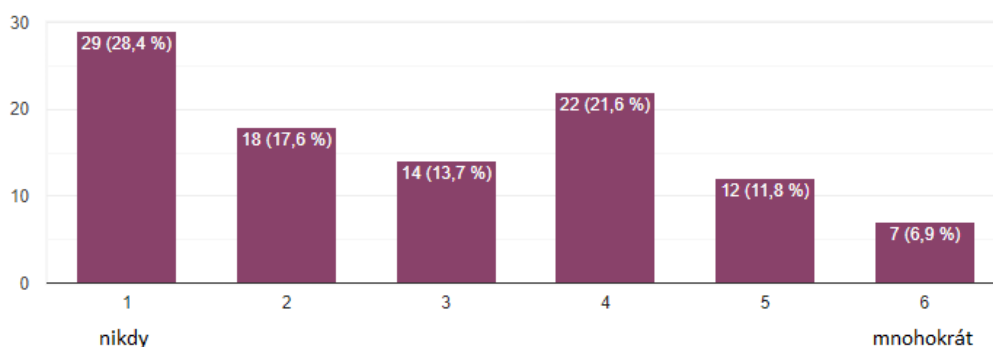
Zdroj: vlastní šetření

Poslední tvrzení bylo zařazeno z toho důvodu, aby bylo možné posoudit, nakolik se respondenti během své pedagogické praxe věnovali problematice genderu ve škole. Z grafu 27 (na další straně) lze číst, že informovanost pedagogů je různá: 29 osob (zaokrouhлено 28,4 %) uvedlo, že se rodovým záležitostem v kontextu vzdělávání nevěnovalo nikdy, 18 dalších (zaokrouhлено 17,6 %) téměř nikdy, 14 participantů (zaokrouhлено 13,7 %) málo kdy, 22 (zaokrouhлено 21,6 %) respondentů deklarovalo, že někdy, 12 (zaokrouhлено 11,8 %) zvolilo možnost „často“ a 7 (6,9 %) odpovědělo, že mnohokrát. Je možné zobecnit, že lehce nadpoloviční většina z nich (zaokrouhлено 59,7 %) uvedla, že se s genderovou problematikou ve své praxi spíše neseťkává. Muži se k této položce vyjádřili průměrným hodnocením čítajícím zaokrouhлено 2,7 bodu na škále a ženy 3,0 body.

Graf 27: Informovanost o genderové problematice

23. Za dobu, co působíte jako učitel/ka, jste přišel/a do styku s genderovou problematikou (tj. např. zúčastnil/a jste se školení o genderově citlivé výuce, přečetl/a jste si příručku o přístupu k genderu ve vzdělávání apod.)...

102 odpovědí



Zdroj: vlastní šetření

6.4.4 Vyhodnocení hypotéz

V závislosti na analýze výsledků dotazníkového šetření byly výše stanovené hypotézy potvrzeny nebo vyvráceny. Hypotéza 1 („Učitelé a učitelky budou na genderové otázky ve školním prostředí odpovídat různě v závislosti na pohlaví“) byla potvrzena, ženy a muži účastníci se dotazníkového šetření odpovídali na otázky různě. Největší rozdíly v odpovědích (v závislosti na pohlaví respondenta) se ukázaly u položek č. 17 a 19.

S přihlédnutím k pohlaví odpovídajících se jako statisticky nevýznamné ukázaly rozdíly v odpovědích žen a mužů u výroků č. 9 („U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich inteligence“), 13 („Učitelé by měli být převážně muži“), 14 („Učitelství by mělo být doménou žen“) a 15 („Na technických školách by mělo být v pedagogickém sboru méně žen než mužů“). Zde učitelé a učitelky vyjadřovali obvykle shodnou míru souhlasu s daným tvrzením.

Hypotéza 2 „Učitelé a učitelky budou na genderové otázky ve školním prostředí odpovídat různě v závislosti na tom, zda je jejich zaměření exaktní nebo humanitní“ byla potvrzena – respondenti odpovídali různě v závislosti na druhu svého zaměření.

Statisticky významné rozdíly v odpovědích byly zjištěny u následujících položek: č. 6 („U chlapců při klasifikaci hraje roli hlavně jejich chování“), č. 11 („Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich péle než jejich inteligence“), č. 14 („Učitelství by mělo být doménou žen“), č. 18 („Ve vedoucích funkcích na školách by měli převažovat muži, protože jsou dominantnější, než ženy“) a č. 22 („Při vyučování uvádíte stejné příklady pro chlapce a dívky“), kdy učitelé se zaměřením kombinovaného typu (tj. humanitního a exaktního) odpovídali oproti respondentům věnujícím se humanitnímu nebo exaktnímu směru jinak. U všech uvedených tvrzení s výjimkou č. 22 vždy na škále s danými tezemi souhlasili spíše, než ostatní odpovídající. U teze ve znění „Při vyučování uvádíte stejné příklady pro chlapce a dívky“ naopak oproti participantům z jiných kategorií nejvyššího dosaženého vzdělání vyjádřili učitelé a učitelky s kombinovaným vzděláním průměrnou nejnižší míru souhlasu a to se zaokrouhlo 5,1 body.

Další statisticky významné rozdíly v odpovědích s přehlednutím k typu nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů se vyskytly u teze č. 15 („Na technických školách by mělo být v pedagogickém sboru méně žen než mužů“), kdy překvapivě nejmenší souhlas s daným tvrzením v průměrné výši zaokrouhlo 1,9 škálového bodu vyjádřili respondenti s nejvyšším dosaženým vzděláním přírodovědného typu.

Za zmínku stojí i míra četnosti u tvrzení č. 23 („Za dobu, co působíte jako učitel/ka, jste přišel/a do styku s genderovou problematikou – tj. např. zúčastnil/a jste se školení o genderově citlivé výuce, přečetl/a jste si příručku o přístupu k genderu ve vzdělávání apod.“), kde odpovídající s nejvyšším dosaženým vzděláním humanitního typu odpovídali v průměrné hodnotě zaokrouhlo 3,2 bodu škály (1 = nikdy, 6 = mnohokrát), učitelé a učitelky s nejvyšším dosaženým vzděláním kombinovaného typu v míře zaokrouhlo 2,7 bodu na škále a nakonec participantů s přírodovědným vzděláním, již průměrně odpovídali v hodnotě zaokrouhlo 1,9 bodu škály. Pozoruhodným detailem těchto závěrů je, že ačkoliv pedagogové humanitního zaměření přicházejí do styku s genderovou problematikou podle výsledků dotazníku nejčastěji, nejsou oproti ostatním respondentům vůči rodovým stereotypům nikterak citlivější.

Hypotéza 3 ve znění „Mladší učitelé a učitelky budou na genderové stereotypy oproti starším pedagogům citlivější“ se nepotvrdila. Z hlediska věku participantů se v odpovědích objevily pouze minimální rozdíly. Pouze u tvrzení č. 10 se rozdíly ukázaly, a to ve prospěch starších respondentů. Ve věkové kategorii 20-29 let byla průměrná míra souhlasu s výrokem zaokrouhlena 1,8 bodu, v rozmezí 30-39 let zaokrouhlena 1,9 bodu, ve věku 40-49 let zaokrouhlena 2,1 bodu, u respondentů v kategorii 50-59 let zaokrouhlena 2,2 bodu a u učitelů a učitelek ve věku 60 let a více zaokrouhlena 2,4 bodu.

Čtvrtá hypotéza „Respondenti budou úspěchy chlapců přisuzovat jejich inteligenci spíše, než tomu bude u dívek“ byla potvrzena na základě výsledků u tezí č. 11 („Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence“) a 12 („Úspěchy chlapců jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence“), kde odpovídající vyjádřili výraznější míru nesouhlasu s tvrzením, že by úspěchy chlapců oproti úspěchům dívek měly být zásluhou jejich píle spíše než inteligence. U chlapců se k nesouhlasu s tvrzením přiklonilo zaokrouhleno 89,2 % odpovídajících, zatímco u dívek se k nesouhlasu (v různé míře) přiklonilo 62,7 % respondentů.

Hypotéza 5 („Respondenti budou učitelství považovat za spíše ženskou doménu“) byla vyvrácena, jelikož odpovídající pedagogové u tezí č. 13 („Učitelé by měli být převážně muži“) a 14 („Učitelství by mělo být doménou žen“) vyjadřovali převážný nesouhlas – a to v obou případech. Proto není možné rozlišit, zda si myslí, že by učitelství mělo být záležitostí převážně jednoho nebo druhého pohlaví.

6.5 Vlastní doporučení

Z analýzy výsledků dotazníkového šetření je vidno, že ne všechny rodové stereotypy, jejichž přítomnost literatura předpokládá, byly respondenty potvrzeny. Přesto se zde však stále nachází prostor ke zlepšení, jelikož jak lze číst z položky dotazníku č. 23 (graf 28), informovanost o genderově rovném školství není zdaleka na svém možném maximu.

Prvotní impuls by měl pravděpodobně vycházet od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které by zařadilo informovanost pedagogů do svého programu. Samotná osvěta by pak mohla probíhat na více úrovních – a to jak z hlediska zahrnutí dané problematiky do výuky budoucích učitelů a učitelek na pedagogických fakultách, tak i na stupni již působících vyučujících.

Otázkou je, jaká podoba informací by byla v tomto ohledu nejvíce efektivní tak, aby pedagogy ani studenty pedagogických fakult nadměrně nezatěžovala a tím je od zájmu o gender ve škole neodrazovala. Osobně pozoruji, že by bylo pravděpodobně pro dosažení kýžených výsledků vhodné začít s osvětlením pojmu „feminismus“, jež mnozí považují za hanlivý; veřejnost si jej často vykládá jako snahu o nadvládu žen nad muži, přitom se jedná pouze o snahu o srovnání příležitostí žen a mužů (Janošová, 2008, s. 16).

Pro účely českého vzdělávání bylo vydáno několik publikací na téma genderu ve škole, které by mohly přístup učitelů a učitelek k žákům a žákyním i sobě samým zlepšit. Hlavní protagonistkou rodové rovnosti ve školství je na tuzemské půdě doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., jejíž práce jsou uzpůsobené pedagogické praxi a mimo to jsou i velice čtivé. Bohužel je však pravděpodobné, že do rukou dosud neinformovaných pedagogů se tyto publikace nedostanou jinak, než pokud to budou mít uloženo za povinnost.

Z toho důvodu považuji za nejpřínosnější řešení situace školení, kterého by se v turnusech zúčastnili současní i budoucí pedagogové napříč všemi vzdělávacími stupni. Zde by bylo na místě vytvořit skupinu, jež by se genderové osvětě na školách aktivně věnovala a navštěvovala je s vlastní prezentací. Ta by měla za cíl definovat existující rodové stereotypy ve školství, motivovat účastníky školení ke změně (z přetrvávajících stereotypů neplynou pro žádnou ze zúčastněných stran výhody, ale naopak frustrace), a dále exponovat návrhy na genderově rovný přístup k žákům a žákyním v přímé výuce i jiné komunikaci.

Zde lze diskutovat o tom, jak do programu zahrnout eliminaci rodových stereotypů mezi pedagogy, jelikož takové jsou častokrát podněcovány i ze strany vedení škol

(například různým finančním odměňováním mužů a žen). Proto by tato osvěta zasloužila druhý pilíř určený vedoucím orgánům ve školství. Na tomto místě by již byla nutná větší angažovanost MŠMT, které by mělo mít za snahu ověřit, nakolik jsou probíhající školení vedoucích pracovníků efektivní.

Bez debat samozřejmě zůstává, že i přes tyto institucionalizované snahy neexistuje způsob, jak ovlivnit vnímání genderu v osobním životě – ne jeden stereotyp totiž zůstává zakotven proto, že se výchovou dětí přenáší z generace na generaci. Proto je více než možné, že někteří (budoucí) pedagogové budou mít svůj stereotypní přístup již tak zažitý, že je ani výše zmiňovaný návrh na osvětu nemusí přimět ke změnám v každodenní praxi. S tím se pojí též samotný přístup rodičů k žákům (tedy svým dětem): pokud budou rodiče nadále ve svých potomcích pěstovat zažité rodové stereotypy, učitelé nebudou mít dostatečnou oporu pro změnu.

Přes všechna uvedená úskalí si myslím, že je zařazení genderové informovanosti do vzdělávání pedagogů více než na místě, a to již z toho důvodu, že jsem se osobně během studia s touto problematikou setkala až při výběru témat bakalářských prací – do výuky nebyla během studia zařazena vůbec. Proto je evidentní, že některé z výše jmenovaných stereotypů mohou přetrvávat právě z důvodu nedostatečné pozornosti, která by se genderu ve škole měla věnovat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Rodové stereotypy ve škole“ se věnovala problematice genderu ve školním prostředí, a to v teoretické i praktické rovině. Teoretická část práce definovala základní pojmy související s tématem a dále popsala existující rodové stereotypy ve škole uváděné ve vybrané literatuře.

Praktická část práce měla za cíl prostřednictvím dotazníkového šetření ověřit přítomnost popisovaných stereotypů na vzorku celkem 102 respondentů z 24 různých středních škol v českých velkoměstech. V souvislosti s těmito stereotypy bylo stanoveno pět hypotéz, jež výsledky dotazníku následně potvrdily nebo vyvrátily.

Analýza odpovědí participantů vedla k zajímavým, ač ne vždy zcela jednoznačným závěrům. Mnohé stereotypní přístupy respondenti oproti literatuře nevykazovali; na místě je však zvážit, zda tomu tak bylo proto, že opravdu stereotypně nesmýšlejí, či proto, že byl dotazník nechtěně koncipován tak, že vedl účastníci se pedagogy ke „správným“ (tedy nestereotypním) odpovědím. Přes převahu dotazníkem nepotvrzených stereotypů je ale nutné vzpomenout i na stereotypy potvrzené, které se ve výsledcích též objevily.

Související hypotézy byly potvrzeny jen částečně. Ukázalo se, že v souladu s původními předpoklady hraje v míře stereotypního uvažování roli pohlaví respondenta a zaměření jeho vzdělání. Z hlediska věku participantů nebyly shledány významné rozdíly v odpovědích na jednotlivé položky dotazníku. Hypotéza týkající se inteligence jakožto prostředku ke studijním úspěchům chlapců (a nikoliv dívek) byla potvrzena a naopak hypotéza o učitelství jakožto ženské doméně potvrzena nebyla. Předmětem dalšího výzkumu by v souvislosti s tímto zjištěním mohlo být, zda by ženy působící jakožto učitelky neuvítaly více mužů v roli svých kolegů učitelů.

Poslední kapitolou této bakalářské práce byl krátký návrh na hypotetické zlepšení zjištěné situace. Přestože ve srovnání s původními předpoklady participantů nejsou natolik stereotypní, jak bylo před samotným dotazníkovým šetřením odhadováno, je zde stále prostor k posunu. Pro minimalizaci existujících stereotypů je klíčová

především motivace ke změně a kontrolovatelnost stanovených cílů, k jejímž účelům by teoreticky mohla posloužit instituce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

TIŠTĚNÉ ZDROJE

ARENDETT, Hannah. *O násilí*. Vyd. 2. Praha: Oikoymenh, 2004. 78 s. ISBN 80-7298-128-5.

BABANOVÁ, Anna a MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.

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

BUTLER, Judith. *Trampoty s rodem: feminizmus a podrývanie identity*. Vyd. 1. Bratislava: Aspekt, 2003. 222 s. ISBN 80-85549-41-7.

DAVIES, Bronwyn. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Vyd. 2. New York: Hampton Press, 2003. 208 s. ISBN 978-1572734487.

DRTILOVÁ, Jana a KOUKOLÍK, František. *Odlišné dítě*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

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

JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0.

MONEY, John. *Hermaphroditism: An Inquiry Into the Nature of a Human Paradox*. Vyd. 1. Cambridge: Harvard University, 1952. 822 s.

MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Vyd. 1. Brno: Blok, 1990. 184 s. ISBN 80-7029-018-8.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Vyd. 1. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.
- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6.
- PARSONS, Talcott a BALES, Robert F. *Family Socialization and Interaction Process*. Vyd. 1. Abingdon-on-Thames: Routledge, 1998. 444 s. ISBN 978-0415176477.
- PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- PLECK, Joseph H. *The Myth of Masculinity*. Vyd. 2. Cambridge: The MIT Press, 1983. 229 s. ISBN 978-0262660501.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- SMOLÍK, Petr. *Duševní a behaviorální poruchy: průvodce klasifikací: nástin nozologie: diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Maxdorf-Jessenius, 1996. 504 s. ISBN 80-85800-33-0.
- THORNE, Barrie. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Vyd. 1. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993. 237 s. ISBN 978-0813519234.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ŽÁČEK, Jiří. *Slabikář*. Vyd. 1. Pardubice: Alter, 1992. 117 s. ISBN 80-901207-2-5.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Gender Studies, o.p.s. *Kdo jsme*. [online]. ©2008 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <https://genderstudies.cz/gender-studies/kdo-jsme.shtml>

LUKŠÍK, Ivan. Rodové stereotypy. *Upgrade pre sexuálnu výchovu*. [online]. 2003 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <http://www.kvsbk.sav.sk/wp-content/uploads/upgrade-sex-vychova/luksik.htm>

MARTIN, Carol L., EISENBUD, Lisa a ROSE, Hilary. Children's Gender-Based Reasoning about Toys. *Child Development*. [online]. 1995, roč. 66, č. 5, s. 1453-1471 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1131657.pdf>

MARTIN, Carol L. a HALVERSON, Charles F. A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*. [online]. 1981, roč. 52, č. 4, s. 1119-1134 [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1129498.pdf>

MŠMT ČR. *Genderová rovnost*. [online]. ©2013-2020 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost>

MŠMT ČR. Ústav pro informace ve vzdělávání. *Statistická ročenka školství 2018/2019 – výkonové ukazatele*. [online]. [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

URBAN, Marek a URBAN, Kamila. Reprezentácie muža a ženy v súčasných slovenských hudobných filmoch určených pre deti. *Slovenské divadlo*. [online]. 2017, roč. 65, č. 1, s. 63-82 [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: https://optim.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=journal-list&part=article_response_page&journal_article_no=13729

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vzdělávání ve středních školách – učitelé (počet) – podle zřizovatele .	27
Tabulka 2: Střediska praktického vyučování – evidenční počet pracovníků – podle zřizovatele	27

Seznam grafů

Graf 1: Věkové rozložení respondentů	33
Graf 2: Počet let praxe v oboru	33
Graf 3: Typ nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů (v %)	34
Graf 4: Vyučované předměty (v %)	35
Graf 5: Úspěšnost chlapců v oborech a předmětech humanitního zaměření	36
Graf 6: Úspěšnost dívek v oborech a předmětech humanitního zaměření	36
Graf 7: Rozdílná časová dotace na plnění úkolů pro dívky a chlapce	37
Graf 8: Pozornost pedagoga věnovaná dívkám a chlapcům	38
Graf 9: Studijní výsledky chlapců a dívek obecně	38
Graf 10: Chování jako klasifikační parametr	40
Graf 11: Úhlednost zpracování jako klasifikační parametr	41
Graf 12: Výkonnost jako klasifikační parametr u dívek	42
Graf 13: Inteligence jako klasifikační parametr u dívek	43
Graf 14: Píle vs. inteligence u dívek	44
Graf 15: Píle vs. inteligence u chlapců	44
Graf 16: Dospívání chlapců a dívek	45
Graf 17: Učitelství jakožto mužská doména	47
Graf 18: Učitelství jakožto ženská doména	47
Graf 19: Muži vs. ženy na technických školách	48
Graf 20: Muži vs. ženy na všeobecných a humanitních školách	49
Graf 21: Ženy ve vedoucích funkcích na školách	50
Graf 22: Muži ve vedoucích funkcích na školách	50

Graf 23: Vyrovnanost finančního ohodnocení učitelů a učitelek.....	51
Graf 24: Početní převaha učitelek nad učiteli v závislosti na finančním ohodnocení	52
Graf 25: Dívky, chlapci a učebnice	53
Graf 26: Příklady pro chlapce a dívky	54
Graf 27: Informovanost o genderové problematice	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazníkové šetření „Chlapci vs. dívky ve školním prostředí“

Chlapci vs. dívky ve školním prostředí

Dobrý den,

jmenuji se Ema Šimečková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, oboru Učitelství praktického vyučování při Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze. Ve své bakalářské práci se věnuji vnímání dívek a chlapců ve škole a jejich studijním výkonům. Toto dotazníkové šetření slouží pro účely praktické části mé práce.

Dotazník je určen učitelům a učitelkám působícím na středních školách. Skládá se ze čtyř částí, přičemž v první z nich se dotazuji na informace týkající se přímo Vás jakožto učitele nebo učitelky. Tato část dotazníku na rozdíl od následujících částí žádá volbu jedné z nabízených odpovědí. V rámci celého dotazníku je nutné zodpovědět všechny otázky a vždy je možné zvolit pouze jednu odpověď. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění zabere přibližně 8 minut.

Sběr dat ukončím dne 4. února 2020 ve 23:59 hodin.

Předem děkuji za Váš čas a upřímnost při vyplňování dotazníku.

***Povinné pole**

1. Uved'te prosím své pohlaví. *

Označte jen jednu elipsu.

muž

žena

2. Kolik Vám je let? *

Označte jen jednu elipsu.

20 - 29 let

30 - 39 let

40 - 49 let

50 - 59 let

60 let a více

3. Kolik let působíte jako učitel/ka? *

Označte jen jednu elipsu.

- méně než 5 let
- 5 - 9 let
- 10 - 14 let
- 15 - 19 let
- 20 let a více

4. Jakého typu je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *

Označte jen jednu elipsu.

- humanitní (společensko-vědní)
- exaktní (přírodovědné)
- kombinace obou výše uvedených

5. Jaké předměty vyučujete? (Pokud vyučujete jejich kombinaci, napište do kolonky "jiné" jakou.) *

Označte jen jednu elipsu.

- společensko-vědní (např. český jazyk, cizí jazyk, dějepis, výtvarná výchova,...)
- přírodovědné (např. matematika, fyzika, chemie, biologie,...)
- odborné (např. technologie, odborné kreslení, stolničení, zdravotěda,...)
- praktické (odborný výcvik, praxe)
- Jiné: _____

Žáci a
gender

Ve druhé části dotazníku se zaměřuji na Váš pohled (jakožto učitele/učitelky) na žáky, jejich schopnosti a očekávání, která od nich máte. Tato sekce sestává z dvanácti tvrzení, kdy prosím na škále vyjádřete svou míru souhlasu s daným výrokiem. Připomínám, že je nutné zodpovědět všechny otázky a vždy je možné zvolit pouze jednu odpověď.

14. 9. U dívek při klasifikaci hraje roli hlavně jejich inteligence. *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
vůbec nesouhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zcela souhlasím

15. 10. Chlapci dospívají později než dívky, a proto jim může být leccos odpuštěno. *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
vůbec nesouhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zcela souhlasím

16. 11. Úspěchy dívek jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence. *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
vůbec nesouhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zcela souhlasím

17. 12. Úspěchy chlapců jsou spíše zásluhou jejich píle než jejich inteligence. *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
vůbec nesouhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zcela souhlasím

Učitelé
a
gender

Ve třetí části dotazníku se zaměřuji na Váš pohled (jakožto učitele/učitelky) na učitelství z hlediska rodové (ne)vyrovnanosti. Tato sekce sestává z osmi tvrzení, kdy prosím na škále vyjádřete svou míru souhlasu s daným výrokem. Připomínám, že je nutné zodpovědět všechny otázky a vždy je možné zvolit pouze jednu odpověď.

Učivo
a
gender

V poslední části dotazníku se zaměřuji na Váš pohled (jakožto učitele/učitelky) na učivo a učební pomůcky z hlediska rodové (ne)vyrovnanosti. Tato sekce sestává ze tří tvrzení, kdy prosím na škále vyjádřete svou míru souhlasu s daným výrokem. Připomínám, že je nutné zodpovědět všechny otázky a vždy je možné zvolit pouze jednu odpověď.

26. 21. Učebnice, které ve výuce používáte, přistupují k dívkám i chlapcům vyrovnaně. *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
vůbec nesouhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zcela souhlasím

27. 22. Při vyučování uvádíte stejné příklady pro chlapce a dívky. *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
vůbec nesouhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zcela souhlasím

28. 23. Za dobu, co působíte jako učitel/ka, jste přišel/a do styku s genderovou problematikou (tj. např. zúčastnil/a jste se školení o genderově citlivé výuce, přečetl/a jste si příručku o přístupu k genderu ve vzdělávání apod.)... *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mnohokrát

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře