

Gender a vliv genderu na vzdělávání

Bc. Jitka Rohlederová

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka ROHLEROVÁ**

Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Gender a vliv genderu na vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části: cíl práce, rozdělení práce, charakteristika základních pojmů (gender, genderové stereotypy, genderové role, genderově citlivé vzdělávání), vztah gender - vzdělání, gender - vzdělávání.

Zpracování praktické části: dotazníková metoda, kvantitativní výzkum a celkové zhodnocení.

Srovnání teoretických východisek s výsledky dotazníkového šetření a z toho vyplývající závěr.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KARSTEN, H. Ženy -- muži: Genderové role, jejich původ a vývoj. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-142-X

KŘÍŽKOVÁ, A. , PAVLICA, K. Management genderových vztahů. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-117-8

SMETÁČKOVÁ, I. a kol. Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Otevřená společnost, o.p.s., 2006. ISBN 80-903331-5-X

SMETÁČKOVÁ, I. a kol. Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0

SMETÁČKOVÁ, I. a kol. Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-00-3

JARKOVSKÁ, L. Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání. Brno: Nesehnutí, 2003. ISBN 80-903228-2-4

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Mgr. Leona Hozová
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

17. února 2009

Termín odevzdání diplomové práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 17. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 11.5.2009



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřilečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V diplomové práci se věnuji vztahu genderu a vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o téma velmi široké, zaměřím se na vztah genderu ve výchovně vzdělávacím procesu. Pokuším se zjistit, do jaké míry ovlivňuje genderová výchova současnou generaci středoškolských studentů. Jak vnímají genderovou rovnost a jak přijímají či odmítají genderové stereotypy.

Diplomová práce je rozdělena do tří částí. První část je věnována vysvětlení základních pojmů a vztahů. Je zpracována podle odborné literatury autorů a autorek zabývajících se tématem gender a vzdělávání. Druhá část má formu dotazníkového šetření. Popisuje metodologický postup při přípravě a při realizaci dotazníkového průzkumu. Výsledky tohoto šetření jsou zpracovány tak, aby co nejpřehledněji vyjádřily získané informace, které jsou dále analyzovány. Dotazníkového průzkumu se zúčastnili jednak studentky a studenti středních škol, jednak jejich učitelky a učitelé. Třetí část se zabývá srovnáním teoretických východisek s výsledky dotazníkového průzkumu a vyvozením závěrů vyplývajících z tohoto porovnání. Diplomová práce je doplněna seznamem použité literatury a obsahuje také seznam příloh.

Klíčová slova:

Gender, socializace, genderová identita, genderová socializace, genderové stereotypy, genderový jazyk, škola, školský systém a přístup ke vzdělání, genderově citlivá škola, institucionalizované vzdělání a celoživotní vzdělávání.

ABSTRACT

This thesis is aimed at the relationship between gender and education. Considering the breadth of this topic, I am aiming at the relationship between gender and educative-educational processes. I am trying to identify up to what measure gender education influences the generation of current secondary school students. How they perceive gender equality and how they either accept or refuse gender stereotypes.

This thesis is divided into three parts. The first part is focused on defining basic concepts and relations. It is compiled from materials published by authors dealing with the issue of gender and education. The second part takes the form of a survey. It is describing a methodology for preparing and conducting a survey. Findings of the survey are well-arranged in order to imply about the obtained information that is subsequently analysed.

Participants of the survey were both secondary school students and their teachers.

The third part compares theoretical data with the findings of the survey and concludes outcomes of this comparison.

This thesis includes the Index of used literature and a list of attachments.

Key words:

Gender, socialization, gender identity, gender socialization, gender stereotypes, gender language, school, school system and access to education, gender sensitive school, institutionalised education and lifelong learning.

Děkuji Ing. et Mgr. Leoně Hozové za odborné vedení, podněty a cenné rady při zpracování mé diplomové práce. Dále chci poděkovat všem, kteří mně umožnili provést dotazníkové šetření. Cením si spolupráce vedení otrokovických střední škol (Gymnázium, Střední průmyslová škola, Střední odborná škola). Mé poděkování patří také vyučujícím a studujícím na výše uvedených střední školách.

Motto:

„Já u svých žáků vždy jsem rozvíjel samostatnost v pozorování, v řeči, nechtěl jsem vyučovat toliko z vyschlých pouček, ani je vodit k vědomostem výkladem zdlouhavým a neuceleným. A především jejich názory mě zajímaly.“

J. A. Komenský

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 GENDER A VZDĚLÁVÁNÍ	16
2 POHLED NA HISTORII VZDĚLANOSTI ŽEN V EVROPSKÉM KONTEXTU	17
3 HISTORIE A VÝVOJ VZDĚLANOSTI ŽEN V ČECHÁCH PŘED ROKEM 1918	19
4 INSTITUCIONALIZOVANÉ VZDĚLÁNÍ PRO ŽENY A MUŽE V OBDOBÍ I. REPUBLIKY	21
4.1 ŠKOLY TYPICKÉ PRO DÍVKY A CHLAPCE	22
5 SVĚTOVÉ VÁLKY A STABILITA GENDEROVÝCH ROLÍ.....	23
6 VÝVOJ ŠKOLSKÉ SOUSTAVY PO ROCE 1989	24
6.1 KURIKULÁRNÍ REFORMA	24
6.2 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	27
6.3 NOVÁ ŠKOLSKÁ REFORMA A GENDEROVÝ PŘÍSTUP.....	28
7 GENDER A MÉDIA	30
8 GENDER A RODINA.....	32
9 ŠKOLA JAKO GENDEROVÉ PROSTŘEDÍ.....	34
9.1 GENDEROVÁ VÝCHOVA	34
9.2 GENDEROVĚ CITLIVÉ VYUČOVÁNÍ.....	35
9.3 GENDEROVĚ KOREKTNÍ JAZYK	36
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
10 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O DOTAZNÍKOVÉM PRŮZKUMU	39
10.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
10.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ PROBLÉMY	39
10.3 CÍL VÝZKUMU	40
10.4 METODIKA VÝZKUMU	40
10.5 KONSTRUKCE VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE	40
10.6 VÝZKUMNÝ VZOREK	41
10.7 ČASOVÝ PLÁN A REALIZACE VÝZKUMU	42
11 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ANALÝZA VE SKUPINĚ STUDENTKA/STUDENT	44
12 INFORMACE O SKUPINĚ RESPONDENTŮ UČITELKA/UČITEL.....	56
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM TABULEK.....	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Vysvětlení nejdůležitějších pojmů

Základním pojmem problematiky, které se chci věnovat, je pojem gender. Toto slovo je řeckého původu, ale do českého jazyka proniklo až prostřednictvím anglosaské odborné literatury. Gender odpovídá českému ekvivalentu rod. Vzhledem k tomu, že české slovo rod je víceznačné a v odborné literatuře používáme spíše slov jednoznačných, upřednostňujeme slovo gender. Podle Ireny Smetáčkové představuje gender „*komplex vlastností a chování, které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženy nebo s obrazem muže.*“

„Dnes se slovo gender používá k tomu, abychom v diskusích o mužích a o ženách ve společnosti uměleckou odlišit biologickou podstatu lidí (sex – česky pohlaví) od dalších vlivů (společenských, kulturních, historických), které formují dnešní podobu postavení žen a mužů. Zatímco tedy podhlaví odkazuje k fyzickým rozdílům lidského těla, gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami (Jarkovská, L., 2003, s.13).

Pro pochopení pojmu gender je nezbytná zmínka o dvou základních teoriích genderové socializace. Je tedy nutné vysvětlit pojmy esencialismus a konstruktivismus. Esencialismus je v sociálních vědách označením pro teorie, které tvrdí, že všechny sociální jevy mají nějaké přirozené jádro, které je podmíněno biologicky. Esencialistické teorie genderu říkají, že existuje objektivní podstata mužství a ženství. Podstata ženství je typická pro všechny ženy a podstata mužství je vlastní všem mužům. Esencialismus přehlíží jinakost v mužském a ženském světě. Vyhraněnou formou esencialismu je biologický determinismus. Jeho zastánci tvrdí, že život lidského jedince je určen výhradně jeho biologickou podstatou, která je výsledkem evoluce.

Konstruktivistické teorie naopak říkají, že sociální svět, v němž žijeme, je neustále přetvářen sociální interakcí a komunikací. Výsledek působení sociálních vlivů na biologického jedince označujeme pojmem socializace (podle Babanové a Miškolciho, 2007).

V každé societě existuje socializační proces. Socializace vede jedince k takovému jednání a chování, které odpovídá společenským normám a hodnotám, jež jsou uznávány v dané společnosti. Socializací se z jedince stává muž nebo žena s vlastnostmi, způsoby chování,

zájmy, hodnotami, myšlením, vnímáním, cítěním, které společnost pokládá za vhodné a důležité.

Ze socializačního procesu vyplývá, že identita neexistuje od narození, ale postupně se utváří jak identita osobní, tak identita genderová. Osobní identita zahrnuje časovou kontinuitu. Vysvětlení je prosté, ačkoliv jsme dítětem, pubertálním jedincem nebo prožíváme období rané, střední či pozdní dospělosti, stále jsme stejnými jedinci, kterým pouze přibylo let, vědomostí, a zkušeností.

Významným aspektem identity je podle Ireny Smetáčkové příslušnost k určitým sociálním skupinám, tj. identita sociální. *„Ta je zdrojem pocitu, že jedinec je součástí skupiny, což mimo jiné znamená, že se ztotožňuje a na sebe přenáší charakteristiky definující tuto skupinu. Ve snaze budovat, podpořit a obhájit svoji identitu tak člověk nejenom usiluje o potvrzení identity vázané výhradně na jeho osobu, ale také na skupinu, do níž patří.“*

Součástí osobní identity je také identita genderová (užívá se také pojmu sexuální, či pohlavní identita). Určuje prožívání sebe sama jako ženy nebo muže. Toto prožívání je podle některých teorií vázáno výhradně na biologické pohlaví (psychoanalýza). Podle jiných teorií je genderová identita vysvětlována prostřednictvím sociálního učení. Genderovou identitu jedinci získávají pozorováním a nápodobou chování dospělých jedinců téhož pohlaví (teorie sociálního učení).

Generalizace představ o tom, jaké schopnosti, dovednosti, vlastnosti a zájmy mají ženy a jaké mají muži, vytváří tzv. genderové stereotypy. *„Stereotypy genderových rolí v dané společnosti přiřazují muži a ženě typické vlastnosti, které se často vzájemně doplňují jakožto protiklady, určují naše očekávání vůči jednotlivým ženským a mužským jedincům i naše jednání vůči nim v konkrétních sociálních situacích.“* (Karsten, H., 2006, s.23-24).

O ženách se stereotypně předpokládá, že jsou např. empatické, pořádkumilovné, submisivní, nerozhodné a mají problém s logickým myšlením. Mužům je naopak prisuzována např. nepořádnost, agresivita, soutěživost, racionalita, vyšší sebevědomí. Zjednodušeně řečeno: ženy jsou upovídané a závislé a muži nepláčou.

„Stereotypy pohlavních rolí jedincům usnadňují nebo také ztěžují přístup k povoláním, zařízením a skupinám daným společností“ (Karsten, H., 2006, s.25).

Zevšeobecňování mužských a ženských vlastností, schopností a dovedností může často vést k diskriminaci těch jedinců, kteří svým chováním, jednáním vybočují z daného stereotypu.

Neexistuje jednoznačný model maskulinity a femininity tedy toho, co je určujícím znakem mužství nebo ženství. Každá osoba může mít jak maskulinní, tak feminní znaky nezávisle na svém biologickém pohlaví.

Genderový jazyk. Po celý život na nás silně působí jazyk a řeč. „*Jazyk je hlavním nástrojem socializace člověka, tzn. jeho formování a integrace do společnosti. Jazykem nejen mluvíme, ale skrz něj myslíme a formulujeme svoje postoje k životu a své světonázory (dostupné na www.anarchofeminismus.cz)*. Z genderového hlediska existují v jazyce stereotypy, které do značné míry vycházejí ze stereotypů genderových. Nejčastějším příkladem jsou různá pořekadla, přísloví, ale také citáty (za vším hledej ženu, běda mužům, kterým žena vládne atd.). V nedávné době vznikla genderová lingvistika usilující o to, aby i v jazyce byla respektována feminita a maskulinita. Tato nejmladší odnož lingvistiky se snaží, aby bylo v menší míře užíváno tzv. generické maskulinum. „*Jedná se o užívání podstatných jmen rodu mužského pro souhrnné označení mužů i žen, které je v rámci úsilí o emancipaci mužů a žen doporučováno v jazyce a řeči zredukovat*“ (dostupné na www.slovník-cizích-slov.cz). Neměli bychom tedy užívat plurálu maskulina substantiv. Např. žáci, studenti, učitelé, ale použít zdvojeného plurálního tvaru (žáci a žákyně, studenti a studentky, učitelé a učitelky). Užívání generického maskulina je předmětem sporů mezi lingvisty, a to nejen v rámci genderové lingvistiky. Názory na generické maskulinum a jeho vztah k otázce genderu jsou zcela protichůdné a mají své příznivce i své odpůrce.

Škola je institucí, která má vedle rodiny hlavní význam v procesu socializace člověka. Ve škole se seznamujeme s kulturou společnosti, v níž žijeme. Učitelé jsou vedle rodičů nejvýznamnějšími dospělými, kteří formují osobní i sociální vývoj jednotlivce. Dalším důležitým činitelem osobní i sociální identifikace jsou vrstevníci. Patří k členům hlavní referenční skupiny, která je zdrojem zkušeností a ověřování sociálních norem. Škola má také vliv na utváření genderové identity každého z nás. Je genderovým prostředím, ve kterém si uvědomujeme svou maskulinitu či feminitu. Škola je rovněž institucí, která ze své podstaty obhajuje status quo společnosti, protože musí zachovávat kontinuitu vědomostí, postojů, názorů a přenášet je na další generace. A tudíž je poměrně obtížné reagovat na

požadavky aktuální současnosti. V tomto je její pozice specifická a nezastupitelná. Škola má vedle výchovné a formativní funkce především funkci vzdělávací.

Vzdělávání je celoživotní proces, který se odehrává v rámci rodiny, školy i prostřednictvím sebevzdělávání.

Vzdělávání chápeme jako širší pojem než pojem vzdělání. Vzdělání nezahrnuje jen určité životní období, v němž získáváme vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti, a specifické znalosti v rodině a v rámci školského systému daného státu. Vzdělávání pokračuje v průběhu celého života jedince. Jde vlastně o celkovou kultivaci osobnosti. Často se však jedná o záměrné prohlubování znalostí a dovedností v rámci zvolené profese.

Vzdělání a vzdělávání jsou procesy, které se navzájem prolínají a lze je těžko od sebe oddělit.

Vztah mezi vzděláním a vzděláváním vidím v tom, že člověk usiluje o to, aby si na jedné straně prohloubil znalosti v oblasti své profese, ale na druhé straně může jít i o snahu získat poznatky z oborů nesouvisejících přímo s jeho profesním zaměřením. Tato tendence je z hlediska futurologického velmi vítaná, neboť se předpokládá, že současní absolventi středních škol budou nuceni během svého aktivního profesního života změnit nejméně jednu svou profesi.

Vzdělávací proces má tři základní fáze: formální, informální a neformální.

„Formální vzdělávání je vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Reflektuje politické, ekonomické, sociální a kulturní potřeby společnosti a vzdělávací tradici. Probíhá ve stanoveném čase a formách. Zahrnuje navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny celé populaci nebo určitým skupinám populace“ (Průcha, 1998, s.73).

Vzhledem k tomu, že se formální vzdělávání uskutečňuje v přesně definovaných vzdělávacích institucích a probíhá ve stanoveném čase a formách, je dosažení formálního vzdělání nutnou podmínkou pro možnosti vhodného uplatnění na trhu práce.

Podobně je tomu u informálního vzdělávání jako „...celoživotního procesu získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Probíhá v rodině, mezi vrstevníky, ve volném čase, při cestování, čtení knih

a časopisů, při poslechu rozhlasu, sledování televize, při návštěvě výstav, divadel a kin. Je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (Průcha, 1998, s. 90).

Motivace i realizace informálního vzdělávání je záležitostí individuální.

Neformální vzdělávání je organizované, systematické vzdělávání, realizované mimo formální vzdělávací systém. Poskytuje vzdělávání pro určité skupiny populace, dospělé i děti ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech a je organizováno různými institucemi (podniky, nadace, kulturní zařízení, kluby, školy). Zahrnuje program funkční gramotnosti pro dospělé, zdravotní výchovu, plánování rodičovství, rekvalifikační kurzy, kurzy ovládnutí počítače apod.“ (Průcha, 1998, s.143) .

Vzdělávání není spojené pouze se školským systémem, vzdělávání začíná být záležitostí celoživotního procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GENDER A VZDĚLÁVÁNÍ

O tom, že společnost je společenstvím lidských bytostí schopných rozumového uvažování, citového vnímání a praktického jednání nikdo nepochybuje. Lidské společenství se však dělí na muže a ženy. Problém nastává v okamžiku, kdy chceme upřesnit role, které by muži a ženy měli mít či mají podle představ té či oné doby. „*Každá osoba může mít znaky jak maskulinní, tak femininní*“ (Karsten, H., 2006, s.25).

Ženy byly vnímány jako nositelky tradičních hodnot, které bylo třeba předávat dalším generacím. Z tohoto konstatování plyne fakt, že až do poloviny 20. století byly ženy pokládány za uchovatelky rodu a nositelky tradic. To předpokládalo určitou konzervativnost, aby nebyla narušena kontinuita v rámci rodiny a tím i v rámci společnosti. Vzhledem k tomu, že tradice se přenášejí spíše ústním podáním a konkrétní činností, nebylo nutné, aby byly ženy seznamovány s novými poznatky a názory. Neexistovala tedy ani potřeba společenského podnětu ke vzdělávání žen. Naopak muž byl povinen sledovat společenský vývoj, musel se učit a získat určité vzdělání a určitou pozici ve společnosti k tomu, aby reprezentoval rodinu navenek a zajistil rodinu po stránce ekonomické.

Jak se postupně měnila společenská situace, bylo ženám umožněno základní vzdělání, tj. trivium (čtení, psaní, počítání) a všechno ostatní další učení bylo směřováno k tomu, aby zvládly tzv. ženské práce (vařit, péct, pečovat o děti a členy rodiny event. o hospodářství, starat se o domácí rozpočet atd.).

Samozřejmě že najdeme v evropské historii i výjimky. Jako příklad bych uvedla, že do spolku Pythagorovců byly přijímány i ženy. „*Byly vzdělávány ve filosofii a literatuře, ale musely zvládnout i ženské a domácí dovednosti. Ve starověku byly prý uctívány jako nejvyšší typ ženství*“ (Stering, H. J., 1993, s.99).

K dalším vzdělaným ženám ve starověku patřily Hétery, tedy společnice, které musely ovládat tanec, hru na hudební nástroj, zpěv. Musely se vyznat v literatuře, především v básnictví. Předpokládalo se, že budou partnerkami i v rozhovoru s muži.

Většina žen starověkého Řecka a Říma však takové dovednosti a znalosti neměla. Jejich role byla jednoznačně určena tím, že jsou uchovatelkami rodu, pečovatelkami o děti, staré a nemocné členy rodiny a pokračovatelkami rodinných tradic. Muži měli tedy od pradávna mnohem širší přístup k učení a vzdělávání.

2 POHLED NA HISTORII VZDĚLANOSTI ŽEN V EVROPSKÉM KONTEXTU

Totéž platí i o středověku, kdy měli možnost vzdělávat se na církevních gymnáziích a středověkých univerzitách výhradně muži. Synové ze šlechtických rodin získávali základní vzdělání díky působení domácích učitelů. Dále jim bylo umožněno studovat na univerzitách v rámci celé Evropy. Ženy šlechtického původu měly v omezené míře přístup ke vzdělání. Dívky ze šlechtických a později i z měšťanských rodin byly soukromě školeny vedle typických ženských prací i v uměleckých disciplínách (hudba, malování, tanec), případně se učily cizím jazykům. Mnohem nižší úroveň než střední a vysoké školy (tyto termíny jsou ovšem moderní) měly školy farní a městske. Neexistovala povinná školní docházka. Žáci se často vyučování neúčastnili a dívky nenavštěvovaly tyto školy vůbec.

Velmi dobrou úroveň měly školy jednoty bratrské. Na těchto školách získal základní vzdělání i J. A. Komenský. Vysokoškolského vzdělání dosáhl na univerzitě v Heidelbergu. Roku 1614 se vrátil na Moravu a působil ve Fulneku jako učitel.

Už v době svého učitelského působení ve Fulneku se J. A. Komenský začal hlouběji zabývat pedagogickými a didaktickými otázkami. Věnoval jim soustavnou pozornost po celý svůj život.

V souvislosti s naším tématem je velmi významná kniha Informatorium školy mateřské. Komenský říká, že nevzdělaná žena je v konečném důsledku handicapem pro děti, které vychovává, protože jim může poskytnout pouze uspokojení fyzických potřeb, může je vést k tradičnímu způsobu chování, ale nemá možnosti ovlivňovat jejich intelektuální rozvoj. Nevzdělaná žena nemůže vychovat děti připravené na další vzdělávání. Proto klade Komenský takový důraz na demokratický školský systém spočívající v tom, že požaduje „... vzdělání pro všechny, urozené i neurozené, bohaté i chudé, chlapce i dívky, děti z měst i zapadlých samot. Základní vzdělání mělo být pro všechny společné a vyučovat se mělo v mateřské řeči a názornými metodami. Nedoporučuje soukromé učení jednotlivých dětí, protože dětský kolektiv vytváří prostředí, v němž jeden podporuje druhého a učitelovo úsilí je povzbuzováno tím, že učitel má mnoho žáků. Zajímavá výuka je hlavní pobídkou k učení všech bez rozdílů.“ (kol. autorů, 1981, s.164).

K naplnění ideí J.A.Komenského vedla ještě dlouhá cesta. Důležitým krokem k demokratizaci školství byla až školská reforma Marie Terezie. Tato osvícenská panovnice zavedla v roce 1774 povinnou školní docházku do triviálních škol. Trivium museli ab-

solvovat jak chlapci, tak dívky. Uzákoněním povinné školní docházky byla rodičům znesnadněna možnost využívat děti jako pomocnou pracovní sílu a odpírat jim soustavnější vzdělání. V plné míře to platí o základním vzdělání dívek. Zavedení povinné školní docházky znamenalo snížení analfabetismu v celé nové populaci.

Středoškolské či vysokoškolské vzdělání bylo však ženám stále ještě nedostupné.

3 HISTORIE A VÝVOJ VZDĚLANOSTI ŽEN V ČECHÁCH PŘED ROKEM 1918

Na konci 19. století bylo nejzákladnější vzdělání ženské populace již běžné. Ženy dovedly číst, psát, počítat. Ženy a dívky z měšťanských a z vyšších společenských kruhů ovládaly i další dovednosti včetně znalosti cizích jazyků. Možnost hlubšího středoškolského, nebo dokonce vysokoškolského vzdělání byla zatím jenom vizí, která dostávala konkrétní podobu mezi tehdejšími představitelkami českého feministického hnutí.

K významným osobnostem tohoto hnutí patřila Magdalena Dobromila Retigová, Božena Němcová, Karolina Světlá, Sofie Podlipská, Eliška Krásnohorská, ale také T. G. Masaryk. Ten byl ovlivněn myšlenkami feministického myslitele J. S. Milla a velký vliv měla na Masarykovy názory jeho žena Charlotta G. Masaryková.

Významnou úlohu sehrál Americký klub dam, založený Vojtěchem Náprstkem a Karolínou Světlou. K hlavním úkolům klubu patřilo vzdělávat své členky, podporovat nové myšlenky, zavádět technické vymoženosti do domácností a přinášet nové podněty pro výchovu a vzdělávání dětí a mládeže. V klubu se konaly každý měsíc kulturně vzdělávací akce (přednášky, exkurze, návštěvy divadelních představení, výstav, koncertů atd.).

V roce 1890 prosadila Eliška Krásnohorská ustavení spolku Minerva. Na rozdíl od Amerického klubu dam měla Minerva jasně formulovaný program – otevřít dívčí gymnázium. Ustanovení dívčího gymnázia bylo chápáno v širším kontextu a bylo pokládáno za nezbytný předpoklad přístupu žen na vysoké školy. Petice k Říšské radě, kterou sepsala Eliška Krásnohorská a která byla publikována v Ženských listech, obsahovala požadavek přijímání žen na vysoké školy a možnost přístupu žen k zaměstnáním do té doby vyhrazeným jen mužům. Petice měla obrovský ohlas. Podpořili ji nejenom přední představitelé české inteligence, ale i členky dalších ženských organizací z českých zemí, Bulharska a Maďarska. Říšské radě byly zaslány i další petice, z nichž největší váhu měly podpisové archy od vídeňských ženských korporací. V důsledku tak silného celospolečenského tlaku a také díky politické podpoře některých českých členů Říšského sněmu byla zastaralá legislativa změněna a již v září 1890 vstoupilo 51 studentek do budovy Minervy, prvního dívčího gymnázia ve střední Evropě. Prvních šestnáct minervistek maturovalo roku 1895 na Akademickém gymnáziu, přičemž musely splnit podstatně těžší požadavky než jejich chlapečtí vrstevníci. Několik nejodvážnějších se přihlásilo ke studiu na pražské filosofické a lékařské fakultě. Úspěšné maturantky byly na fakulty přijaty jen jako hospitantky. Mohly navštěvo-

vat přednášky, ale nesměly skládat zkoušky. Teprve v roce 1897 povolilo rakouské ministerstvo školství ženám plnoprávné studium na těchto dvou fakultách. Také na tomto výrazném kroku k zrovnoprávnění přístupu ke vzdělání mužů a žen má velký podíl Eliška Krásnohorská.

Eliška Krásnohorská se zasloužila o otevření prvního dívčího gymnázia, ale tím její zásluhy nekončí. Její představa o vzdělávání dívek měla jasnou a ucelenou koncepci. Dívky měly být na gymnázium přijímány až po absolvování měšťanské nebo vyšší dívčí školy. V té době už měly dívky nejméně 14 let a byly proto schopné rozhodnout se pro vyšší studium z vlastní vůle. Krásnohorská vytvořila stanovy školy, které byly po trojím odmítnutí schváleny pražskou městskou radou 16. července 1890. Osnovy byly koncipovány tak, že učivo prvního stupně chlapeckého gymnázia si dívky doplnily v jednoleté či dvouleté přípravce, a potom pokračovaly podle stejných osnov jako na druhém stupni chlapeckého gymnázia.

Minerva prošla od roku 1890 do roku 1910 řadou proměn. V roce 1910 se z klasického gymnázia stalo gymnázium reálné s výukou francouzštiny místo řečtiny. Také název dívčího gymnázia Minerva doznal změny. Na počest 70. narozenin Elišky Krásnohorské přijala škola nový název Městské reálné gymnázium Krásnohorská. O tom, jak se rychle rozvíjela vzdělanost českých dívek svědčí fakt, že ve školním roce 1922-1923 studovalo na gymnáziu Krásnohorská již více než 900 dívek ve 24 třídách. Gymnázium odchovalo za dobu své činnosti řadu významných žen. Uveďme například Alici Masarykovou, Milenu Jesenskou, Annu Tilschovou, Jarmilu Loukotovou a mnoho dalších.

Eliška Krásnohorská byla za své zásluhy o dívčí a ženské studium oceněna v roce 1922 čestným doktorátem Filosofické fakulty Univerzity Karlovy.

4 INSTITUCIONALIZOVANÉ VZDĚLÁNÍ PRO ŽENY A MUŽE V OBDOBÍ I. REPUBLIKY

V období první republiky (1918-1938) existovala rozvětvená školská soustava. Chlapci i dívky ve věku od 6-ti do 14-ti let museli povinně absolvovat obecnou a měšťanskou školu. I když některé předměty (ruční práce, dílny apod.) absolvovaly pouze dívky nebo pouze chlapci, genderový rozdíl nebyl tak výrazný. Genderové role byly zažitě a akceptované rodiči, učiteli i žáky. Pokud jde o střední školy, existovala gymnázia klasická a reálná. Reálná gymnázia byla zaměřena praktičtěji a reflektovala potřeby doby, gymnázia klasická se tradičně věnovala výchově a vzdělávání studentů a studentek, u nichž se předpokládalo další studium na výběrové vysoké škole (právníká, lékařská, teologická atd.). Je třeba dodat, že v průběhu vývoje se rozdíl mezi oběma typy gymnázií postupně stíral a jejich absolventi měli možnost studovat po ukončení středoškolského vzdělání na kterékoliv vysoké škole v rámci školského systému První republiky.

Oba typy gymnázií navštěvovali jak dívky, tak chlapci. Faktem zůstává, že pro většinu absolventek gymnázia bylo dosažení maturity nejvyšší metou ve vzdělání. V případě, že se ještě mohly dále vzdělávat, volily si spíše některou z vyšších odborných škol. Důvodem této volby bylo najít si na trhu práce prestižnější zaměstnání, ale rozhodovala i skutečnost, že plně akceptovaly roli ženy, jejímž hlavním posláním je starost o rodinu a výchovu dětí. S větším kariéerním růstem nepočítaly.

Přes toto společenské klima mělo stále více žen zájem získat vysokoškolské vzdělání a uplatnit své znalosti, schopnosti a dovednosti i mimo rodinu. Musely překonávat řadu předsudků jak v rámci vlastní rodiny, tak v celospolečenském rámci. Ale i za těchto ztížených podmínek, uchazeček o studium na vysokých školách přibývalo.

V porovnání s dobou Elišky Krásnohorské a její Minervy, se na vysokou školu dostávalo podstatně více dívek. Vysokoškolské vzdělání bylo ale stále považováno za určitý nadstandard. Předpokládalo se, že ženy patřičně nevyužijí tohoto náročného vzdělání vzhledem k tomu, že po vstupu do manželství se bude žena věnovat již jenom rodině. Například učitelky se středním odborným a s vysokoškolským vzděláním byly nuceny po vstupu do manželství opustit své zaměstnání. Samozřejmě, že to neplatilo v plné míře. Skloubit ženskou roli s možností seberealizace ve vystudovaném oboru do značné míry záleželo na rodinných poměrech a na podpoře ze strany partnera.

4.1 Školy typické pro dívky a chlapce

Existovaly také odborné školy zaměřené výhradně na vzdělávání dívek a školy zaměřené výhradně na vzdělávání chlapců. Hospodářské školy a školy technického typu byly určeny chlapcům. I kdyby dívky měly o tyto školy zájem, bylo jim naznačeno ze strany rodiny, ale i školy, že ve zvoleném oboru nemají perspektivu a v konkurenci stejně odborně vzdělaných mužů nemají možnost uspět. V zájmu objektivity je nutno dodat, že rovněž existovaly školy zaměřené pouze na výchovu a vzdělávání dívek. Jako příklad lze uvést tzv. rodinné školy, které zajišťovaly přípravu na budoucí roli hospodyně, manželky a matky. Tyto školy byly fakticky nedostupné pro chlapce, kteří by eventuelně mohli mít o zájem o takto zaměřenou školu. Pokud by se i někteří z chlapců chtěli věnovat takto zaměřenému studiu, rodina, škola i společenské klima byly zásadně proti a chlapci s takovýmto zájmem by byli zcela určitě pokládáni v lepším případě za výstřední a „zvláštní“. Role žen a mužů byly tak striktně rozděleny, že vyjít mimo genderovou roli bylo v té době nemyslitelné.

5 SVĚTOVÉ VÁLKY A STABILITA GENDEROVÝCH ROLÍ

Genderové role v době míru byly přesně rozděleny a předávány jak rodinnou, tak i společenskou tradicí. Do tohoto zaběhnutého a tradicí udržovaného systému zasáhly obě světové války. Přestože jsou války destruktivní záležitostí, neznamenají pouze destrukci na poli vojenském, ale destruuje i tradiční společenské hodnoty. První světová válka (1914-1918) paradoxně posílila ženské sebevědomí v tom, že i bez přítomnosti mužů a za naprostého nedostatku potravin, služeb atd., jsou ženy schopny se postarat o přežití rodiny. Dovedou rozhodovat o důležitých situacích rodinného života.

V období druhé světové války vzrostla potřeba pracovní síly. V době válečné konjunktury a za nepřítomnosti mužů odvelených na frontu se uvolnila pracovní místa pro ženy ve všech oborech, zejména v těch, které byly výhradně mužskou doménou (strojírenství, zbrojní průmysl atd.) Důležité však je, že ženy začaly být výdělečně činné, samostatné v rozhodování a schopné si uvědomit, že mohou být nejen autoritou v rodině, ale také mohou převzít i roli živitelky. To bylo impulsem k tomu, aby stále častěji usilovaly nejen o získání pracovního místa, ale především o získání kvalitnějšího vzdělání. Na druhé straně je třeba připomenout, že v období od roku 1939 do roku 1945 byly české vysoké školy uzavřeny a tím bylo znemožněno vysokoškolské vzdělání celé jedné generaci žen i mužů. Po roce 1945 byly vysoké školy otevřeny a na tyto školy byly přijímáni uchazeči s ukončeným středoškolským vzděláním bez ohledu na to, zda jde o ženy či muže. Tento historický kontext způsobil, že se ženám otevřely do té doby neexistující možnosti pracovního uplatnění i vyššího odborného a vysokoškolského vzdělání v nejrůznějších oborech.

6 VÝVOJ ŠKOLSKÉ SOUSTAVY PO ROCE 1989

Od konce druhé světové války prošel školský systém v naší zemi mnoha reformami. Předmětem mé práce není všechny tyto reformy popisovat. Určující pro všechny typy reforem je fakt, že právo na vzdělání (a to nejen základní) má po druhé světové válce a především po roce 1968 stále více žen. Je to trend, který je nevratný.

V roce 2009 tomu bude 20 let od pádu komunistického totalitního režimu. *„Je to doba stejně dlouhá jako trvání 1. československé republiky. Snaha srovnávat vývoj vzdělanosti a školství v období 1918-1938 a 1989-2009 by nevedla k ničemu, protože všechny komponenty života, které ho ovlivňují, jsou nesrovnatelně odlišné: stav vědy, technika, společenská skladba, politická a ekonomická situace, etický rámeček. (Stolzová, „ dostupné na www.stolzova.cz). Zaměřím se proto jen na postižení základních rysů a problémů v rámci současného školského systému.*

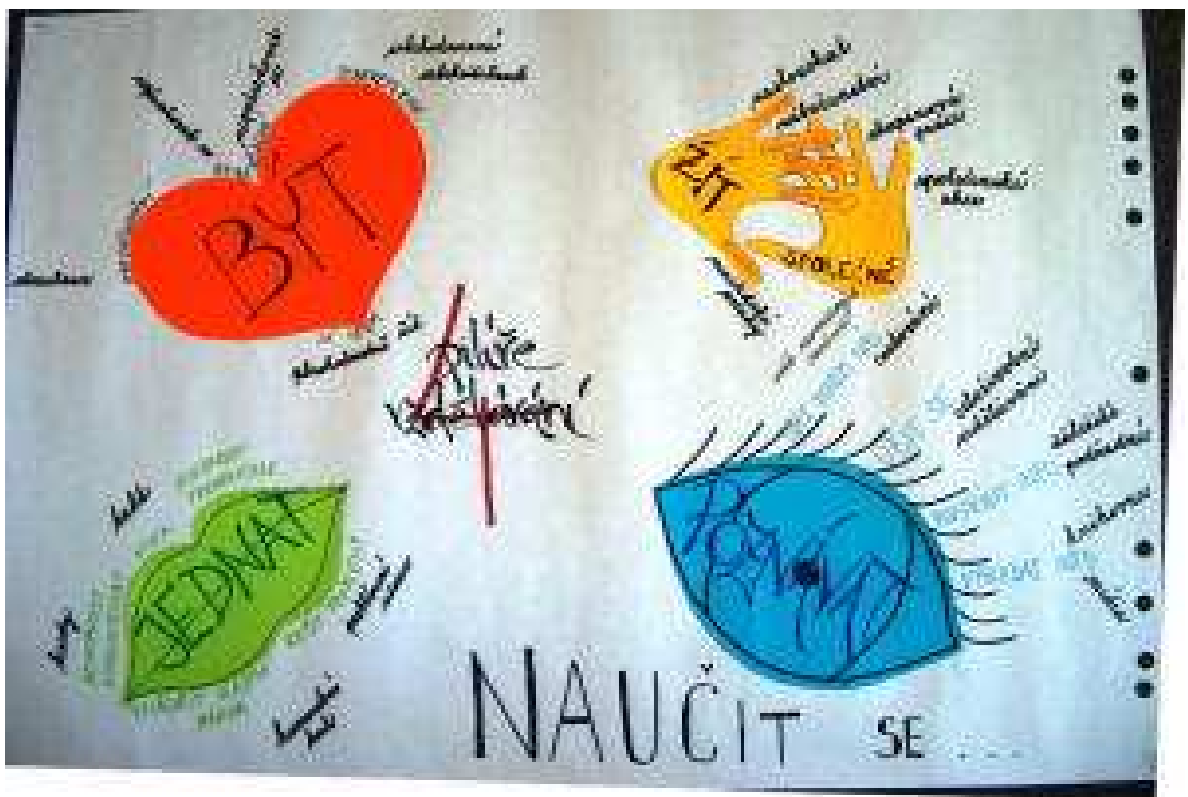
6.1 Kurikulární reforma

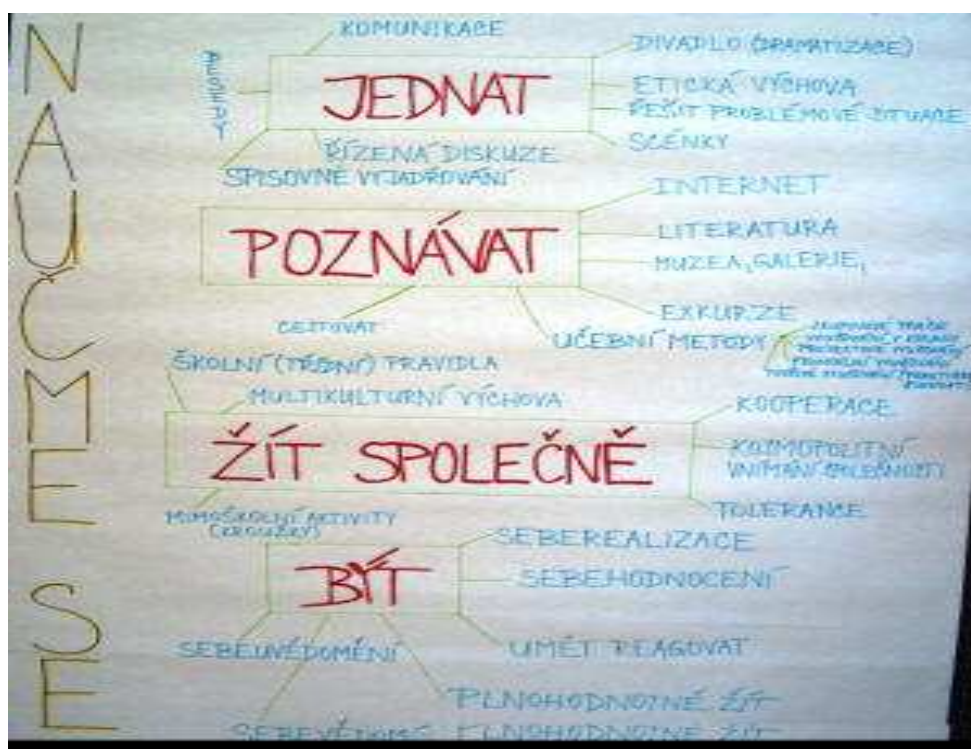
Reforma, kterou v současné době prochází české školství usiluje o proměnu českých škol. Důvodem je změna pracovního trhu, který požaduje od absolventa školy flexibilitu, samostatnost, schopnost se dále vzdělávat. V souvislosti s těmito požadavky na profil absolventa se mění český vzdělávací systém. Změna přináší nové trendy, ale i nové problémy. V této souvislosti se nejčastěji zmiňuje kurikulární reforma, která se zaměřuje nejen na znalosti absolventů škol, ale především na jejich schopnosti a dovednosti. Jedná se o klíčové kompetence, které jsou, dle J. Delorse (Delorsův koncept čtyř pilířů), obsaženy v těchto pilířích kurikulární reformy:

- *„učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se;*
- *učit se jednat, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého životního (tzn. přírodního i společenského) prostředí;*
- *učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami;*
- *učit se žít společně, učít se žít s ostatními, to znamená umět spolupracovat s ostatními, a moci se tak podílet na životě společnosti, nalézt v ní své místo.“ (dostupné na www.enviwiki.cz)*

Podle těchto základních pilířů by se měli žáci naučit prosadit se, umět komunikovat a umět teoretické znalosti uplatnit v praxi.

Obrázek 1 – 4 Vytváření myšlenkových map ¹⁾





Zdroj: GAČR, realizace čtyř pilířů vzdělávání ve školní praxi (<http://www.pdf.uhk.cz>)

¹⁾ Dokumentace seminárního úkolu "Vytváření myšlenkových map ke čtyřem pilířům vzdělávání". Úkol byl zadán v rámci řešení projektu GAČR 406/07/1482 *Výzkum implementace základních cílů vzdělávání (tzv. 4. pilíře) v primárním vzdělávání ve školách ČR*, realizovaného Ústavem primární a preprimární edukace PdF UHK v roce 2007 - 2008.

6.2 Kurikulární dokumenty

„Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání (NPV) vypracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Musí být schválen vládou a poté ještě Parlamentem ČR. Vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a je východiskem pro zpracování rámcových vzdělávacích programů. RVP vycházejí z Národního programu vzdělávání a jsou zpracovány pro jednotlivé obory vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu učebnic.

Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách“ (Ciprová, 2008, s. 7).

Jedná se o zásadní změnu v přístupu k učební látce i k práci s dětmi a mládeží na všech typech škol (tedy od mateřských škol až po vysoké školy). Se základními myšlenkami nové školské reformy souhlasí v obecné rovině celá odborná veřejnost. Problémy vznikají v okamžiku, kdy tyto ideje mají dostat konkrétní podobu rámcových vzdělávacích programů, školních vzdělávacích programů a mají se stát součástí výuky jednotlivých předmětů. Bylo by možné změnu školské soustavy prosadit direktivně, ale tvůrci této reformy vsadili na spolupráci s vedením škol a na zájem pedagogických sborů.

„Pokud jsou tvůrci vzdělávací politiky přesvědčeni, že některé části tradičního vzdělávacího systému nepracují optimálně, musejí nejenom navrhnout v systému vhodné změny, ale zároveň musejí vyvinout značné úsilí, aby jednotlivé aktéry vzdělávání o potřebnosti a kvalitativnosti navrhovaných změn přesvědčili a získali je pro jejich realizaci. Dosavadní postup – nařizování (z mnoha hledisek žádoucích) změn v systému vzdělávání – nevedl k očekávaným výsledkům. Navíc je nařizovací postup velmi nebezpečný tím, že ke změnám nařizovaným „shora“ zaujme většina zainteresovaných apriori negativní postoj, a to obvykle zcela nezávisle na vlastním obsahu a záměru navrhovaných opatření“ (dostupné na www.ucitelske-listy.ceskaskola.cz).

6.3 Nová školská reforma a genderový přístup

Jedním z důležitých kritérií nové školské reformy je také prosazování genderového přístupu ve vzdělávacím procesu.

„Škola disponuje obrovským potenciálem, určuje a nastavuje společenské, politické i ekonomické hodnoty. Gender je kategorie, která nazírání světa významně ovlivňuje. Genderově citlivá výuka není samozřejmým aspektem vzdělávání. Předměty, které by gender vyučovaly, chybí“ (Ciprová, 2008, s. 7).

Problematika rovných příležitostí je velmi citlivou oblastí, evokuje feminismus, který se chce za každou cenu prosadit a to bez ohledu na aktuální společenskou realitu. Mnozí učitelé, ale i učitelky se domnívají, že neustálé zdůrazňování genderu spíše škodí než by podporovalo rovnost příležitostí v nejrůznějších oblastech života. Určitou averzi si mohou uvědomovat i zaměstnankyně a zaměstnanci Odboru rovných příležitostí při MŠMT. Ale kdy jindy prosadit do vzdělávacích programů generovou tematiku? V okamžiku, kdy se vzdělávací programy „zaběhnou“, bude velmi obtížné prosadit takzvaně okrajová témata. Za takové téma je bohužel gender v prostředí českých škol stále ještě pokládán na rozdíl od řady evropských států tzn. „západního bloku“, kde se s tématem rovných příležitostí již dlouhodobě pracuje.

V České republice existuje Odbor rovných příležitostí při MŠMT teprve od roku 2008. Odbor rovných příležitostí má 6 zaměstnanců a zaměstnankyň. Jeho hlavními prioritami je koncepční práce v oblasti rovných příležitostí. Kromě genderové problematiky se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, multikulturní výchově a zdravému životnímu stylu. Základním cílem v oblasti genderu je prosazování rovných příležitostí mužů a žen ve vzdělávacím procesu a vědě.

Odbor spolupracuje s řadou občanských sdružení a společností (např. Gender Studies, o.p.s., Otevřená společnost, o.p.s., NESEHNUTÍ a řada dalších). Občanská sdružení a společnosti odvádějí záslužnou činnost v genderové oblasti. Tyto společnosti mají návaznost na Evropskou unii, což v některých případech může být kontraproduktivní vzhledem k tomu, že tvůrci Národního programu vzdělávání nechtějí být při tvorbě rámcových vzdělávacích programů omezovali evropským kontextem. Chtějí stavět na tom, co je pro náš vzdělávací systém příznačné, co se osvědčilo, co vychází z dobrých historických tradic výchovy a vzdělání. Správně poukazují na to, že se dlouhodobě chlubíme tím, že jsme ná-

rodem Komenského, ale dosud žádná reforma školského systému nedokázala v praxi uplatnit a v nových poměrech rozvinout myšlenky J.A. Komenského.

7 GENDER A MÉDIA

Na začátku 20. století byl dominantním médiem rozhlas, který přinášel do rodiny informace o domácím i zahraničním dění. Rozhlas tedy rozšiřoval obzory všech členů rodiny. Pro ženy to bylo zvláště důležité médium. Mohly poslouchat rozhlas i v době, kdy se věnovaly domácím povinnostem. Dověděly se tak nejen o událostech, ale také o osudech významných žen a mužů oblasti kultury, vědy a sportu. Dá se říci, že rozhlas ovlivnil jejich názor na život a jejich všeobecný rozhled. Vedle toho měl rozhlas i funkci zábavní, která vedla ke zkvalitnění jejich života.

Postupem času nahradila rozhlas televize, která je v současné době nejvýznamnějším médiem. Také televize plní zpravodajskou, vzdělávací, zábavní i komerční funkci. Na rozdíl od rozhlasu může působit nejen slovem, ale i obrazem. Obdobnou, ale mnohem aktivnější roli má internet. Jedná se o médium preferované nejmladší generací, ale toto médium si nachází stále více uživatelů také u střední a starší generace. Všechna média mají společného jmenovatele: vytvářejí novou virtuální realitu, která má svá pozitiva a negativa.

„Média hrají důležitou roli při utváření pohledu na život, odrážejí hodnoty a normy kultury společnosti. Kulturu také spoluvytvářejí a formují. Jejich vliv na genderovou socializaci je nezpochybnitelný“ (dostupné na www.nove trendy.cz).

K pozitivům patří rychlá dostupnost potřebných informací, možnost přenést se ve virtuálním světě do prostředí, které by jinak bylo pro běžného diváka málo dostupné. Uvedu několik z mnoha příkladů: sledování letních i zimních olympijských her, předávání ocenění Český lev, jednání zasedání Evropské rady v Bruselu.

K negativům patří konzumace informací, zábavy bez aktivního osobního přínosu. Může se stát, že televize, ale i další média ovlivňuje politické názory, i naše spotřební chování.

To co je pozitivem se při absenci kritického myšlení, aktivity a nadhledu stává negativem.

Pokud jde o vztah médií a genderu je klasifikace spíše negativní než pozitivní. Média vytvářejí virtuální obraz typické ženy či typického muže a velmi často vycházejí ze zažitých genderových stereotypů. Vzhledem k jejich akčnímu radiu mohou ovlivňovat chápání genderu v mnohem větší míře než školní nebo rodinná výchova. Lidé, kteří jsou ukotveni ve fungující genderově vyvážené rodině a také ti, na něž intenzivně působí škola jako genderově rovné prostředí, podléhají mediálním stereotypům méně často.

Největší problém v působení médií vidím v oblasti reklamy. Reklama se snaží ovlivnit diváka tak, aby koupil určitý druh zboží nebo využil určitý druhů služeb. Reklama nám sugeruje, že bez tohoto či onoho výrobku se rozhodně neobejdeme. Divák je stále konfrontován s faktem, že tento výrobek zatím nemá, tuto službu ještě nevyužil a že mu chybí ke šťastnému životu.

Nejméně ovlivnitelnou skupinou jsou muži a senioři, nejčastější cílovou skupinou reklamních kampaní se stávají mladiství, děti, ale především ženy.

Žena byla vždycky tak trochu štvancem reklamního průmyslu, do kterého se vynakládalo obrovské množství peněz. Důvodem bylo celkem opodstatněné podezření, kdo skutečně rozhoduje o domácím rozpočtu. Vždyť jak už říkal s nadsázkou pan Werich: "O důležitých věcech, jako je náš vztah k Burundi, rozhoduji v rodině já, o těch podružných, jako například kam pojedeme na dovolenou nebo jaké si koupíme auto, pak moje žena" (dostupné na www.nové trendy.cz).

Nadsázka vypovídá o tom, že ve většině rodin má jakousi supervizi nad rodinným rozpočtem žena, která se pro reklamní průmysl stává hlavním adresátem jejich sdělení, ale současně je i objektem, který má výrobek nebo službu prodat.

V reklamách se často objevují tzv. ideální ženy, které mají v životě jediný cíl - líbit se mužům a dokonale pečovat o rodinu a samozřejmě přitom zvládat i své zaměstnání. Je to archetyp, který se právě díky reklamě stal až absurdním" (dostupné na www.nové trendy.cz).

Stejným způsobem bychom mohli rozebrat problém maskulinních a feminních vzorů v literatuře a dalších oblastech umění. Podrobná analýza literárních a uměleckých vzorů z hlediska genderu není ovšem předmětem mé práce. Zaměřím se proto na problematiku gender - rodina a gender - škola.

8 GENDER A RODINA

Rodina je prvním a nejdůležitějším prostředím, ve kterém se uskutečňuje proces socializace člověka. Z biologického jedince se vlivem působení členů rodiny stává tvor společenský. Rodina rozvíjí nejenom myšlení a řeč dítěte, hygienické a kulturní návyky, ale zásadně ovlivňuje pohled dítěte, ale i dospívajícího jedince na společnost, její normy a hodnoty. V okamžiku založení vlastní rodiny působnost původní rodiny většinou nezaniká. Člověk vychovaný v určitém prostředí si přenáší i do nových vztahů, do své nové rodiny řadu návyků, norem a hodnot kladných i záporných. Důležité je, aby si partneři ujasnili, jaký hodnotový žebříček, jaké normy etické, náboženské a genderové budou v rámci nukleární rodiny podporovat.

Vzhledem k zadání práce se budu věnovat především vztahu genderu a tzv. nukleární rodiny. „*Nukleární rodina je samostatnou rodinnou jednotkou, kterou tvoří pouze dvě generace: generace rodičů a jejich dětí. Tato podoba rodiny vznikla v důsledku změn ve způsobu života, práce i celé společnosti, ke kterým docházelo v průběhu 18. a 19. století*“ (Babanová, A. 2008, s.35). Rodina je fenomén, který prošel složitým vývojem a dnešní podoba je výsledkem všech společenských a historických proměn.

Od 18. století až do poloviny 20. století se model rodinných vztahů z hlediska genderu změnil jen velmi málo. Muž měl v rodině funkci veřejnou, reprezentoval rodinu navenek. Rozhodoval o důležitých právních úkonech, byl tzv. „hlavou rodiny“, jehož rozhodnutí bylo závazné pro všechny členy. Současně měl za úkol postarat se o ekonomickou funkčnost rodiny. Žena byla pokládána na ochránkyni „rodinného krbu“, byla jí přisouzena role pečovatelky a musela se postarat o každodenní chod domácnosti. Jak jsem již upozornila v předcházejícím textu, do tohoto tradicí uchovávaného modelu rodiny zasáhly obě světové války. Ženy se staly důležitou součástí výrobního procesu. Poptávka po ženské pracovní síle rostla. Ženy aktivně využily možnosti realizovat se mimo rodinu, z čehož nutně nevyplývala rovnost žen a mužů. Na pracovištích existovala formální rovnost, ale stačí nahlédnout do statistik a bohužel musíme konstatovat, že platy žen byly nižší než platy mužů, i když se jednalo o stejnou práci se stejnou kvalifikací a praxí. Tento stav v mnoha odvětvích přetrvává do současnosti.

V rámci rodiny se vžité role měnily velmi pomalu. Muži si časem zvykli, že se musí podílet na chodu rodiny a domácnosti. Většina domácích prací zůstávala i nadále ženám. Tradiční způsob organizace rodinného života se stále více dostával do konfliktu s představami

žen i mužů, jak by měla fungovat genderově rovná rodina. Tento střet vyústil v dnešní krizi rodiny. Krize rodiny vedla k tomu, že status tradiční rodiny klesá. Za tradiční rodinu je běžně pokládán model: manželé (otec, matka) a děti + zažití genderové role. V současné době existuje řada soužití rodičů a dětí mimo manželství a v nejrůznějších formách neúplné rodiny. Z genderového pohledu jsou i tyto typy soužití plnohodnotné za předpokladu, že všem – dětem, partnerům i partnerkám takový vztah vyhovuje a dává jim pocit bezpečí, zázemí, plnohodnotného života.

Rodinné klima ovlivňuje děti nejenom v daném okamžiku, ale upevňuje v nich představy, jak má dobrá rodina fungovat. Tuto představu si přenáší do dalšího života. Z genderového hlediska se jedná o nejdůležitější vliv na pojetí partnerství a rodiny, kterou si během socializace osvojujeme a dále tradujeme.

Představy o rolích muže a ženy, o jejich postavení v rodině i ve společnosti, ale také názory na výchovu dívek a chlapců se tradují i přes několik generací a mohou zatížit jedince vychovávaného v daném prostředí mnoha genderovými stereotypy. Narušení stereotypů přenesených z původních rodin může být oslabeno vlivem partnerů, kteří byli vychováváni jinak.

Pochopit a akceptovat stanovisko druhého a nelpět na zaběhaných genderových rolích a stereotypoch v rodině a při výchově dětí, může usnadnit už školní výchova. Škola se tak vedle rodiny stává důležitou součástí nejenom obecné výchovy a vzdělání, ale i osvěty v oblasti genderu.

9 ŠKOLA JAKO GENDEROVÉ PROSTŘEDÍ

„Škola je v současné době institucí s klíčovým významem jak pro život jednotlivce, tak pro život společnosti. Jejím prostřednictvím si společnost zajišťuje kontinuitu – každá nová generace je ve škole jednotně učena zvyklostem. Kdyby tomu tak nebylo, existovala by ve společnosti jen nízká míra konsenzu, neboť hodnoty a normy vyznávané jejími jednotlivými členy by se výrazně lišily.“ (Smetáčková, 2008, s.73).

Škola je však také prostředím, které vedle zajištění kontinuity a existence společenského konsenzu musí reagovat na změny společenského klimatu. Významnou změnou je v současné době pohled na postavení muže a ženy v rodině i ve společnosti. Výuka k pochopení genderové rovnosti a překonávání dosavadních názorů na maskulinitu a femininitu je velmi potřebných impulsem výchovného i vzdělávacího procesu.

Škola je rovněž institucí, kde si vedle rodiny osvojujeme kulturu společnosti, v níž žijeme. Kromě rodiny je tedy druhým nejdůležitějším prostředím socializace. Ve škole získáváme nejenom znalosti, nerozvíjíme jen naše schopnosti a dovednosti, ale za pomoci vyučujících a spolužáků získáváme schopnost kooperovat, schopnost akceptovat odlišné názory a postoje. Podle J. Delorse nás škola připravuje jak poznávat, jak jednat, jak žít spolu a jak být. Jedná se o výše uvedené čtyři pilíře kurikulární reformy. V rámci této nové koncepce je prosazováno i utváření genderové identity každého z nás.

Gender nemá zatím v nové vzdělávací koncepci vlastní předmět. Výchově k genderové rovnosti se věnuje rodinná výchova na základních školách a občanská nauka či základy společenských věd (ZSV) na středních školách. Domnívám se, že ustanovení samostatného předmětu samo o sobě nic neřeší, pokud se „gender“ nepromítne i do dalších vyučovacích předmětů (např. český jazyk a literatura, dějepis, biologie). Aspekt genderu, pokud má plnit roli „narušitele“ genderových stereotypů a představ o rolích muže a ženy v rodině a ve společnosti, musí prolínat co největším množstvím předmětů. Podmínkou je, aby toto prolínání bylo velmi citlivé a bezprostředně reagovalo na možnosti probíraného učiva. Násilná aktualizace je kontraproduktivní.

9.1 Genderová výchova

Podle nové vzdělávací a výchovné koncepce by škola měla výrazně přispět k uplatňování politiky rovných příležitostí. Aby tuto svoji úlohu mohla splnit, musí dbát na to, aby se

problematikou genderu a genderové rovnosti zabývalo nejen vedení škol, ale také členové učitelských sborů. Vedení škol má především za úkol vytvořit příznivou atmosféru pro nekonfliktní prosazování genderové výchovy. Hlavním a nejdůležitějším článkem genderové osvěty jsou v konečném důsledku jednotliví učitelé a učitelky. Právě oni přenášejí tuto obecnou vizi do konkrétního prostředí, konkrétní třídy a konkrétního vyučovaného předmětu. I když jim to bude přikázáno vedením školy a oni sami se s problematikou genderu a s myšlenkou genderově rovné školy neztotožní, zůstane jen u formálního poučení o genderu a genderové rovnosti. Bez osobní angažovanosti nebudou mít uvedené informace hlubší vliv na změnu postojů studujících v oblasti genderu.

„Genderově citlivá a rovná škola je taková škola, ve které se vedení i všichni vyučující snaží odstraňovat genderové stereotypy, přemýšlí o rozdílných zkušenostech většiny dívek a chlapců, citlivě na tyto rozdíly reagují a vytvářejí prostor pro uplatnění silných stránek každého dítěte – chlapce i dívky, bez ohledu na zvyklosti. V takové škole se respektuje jedinečnost každého člověka a podporuje se svoboda jeho/jejího uplatnění“ (Smetáčková, 2007, s.64).

9.2 Genderově citlivé vyučování

Každá třída je genderovým prostředím, kde se setkává, ale i střetává mužský a ženský prvek. Učitelé a učitelky mohou přispět k tomu, aby těchto střetů bylo co nejméně a aby si žáci a žákyně uvědomili, že je daleko víc situací, které je spojují než těch, které je rozdělují. *„Nerovnosti, které se ve třídě vytvoří, jsou do jisté míry závislé na sociálním zázemí rodiny, z níž dítě pochází. Vyučujícím se nemůže podařit zformovat společenství, ve kterém nerovnosti neexistují, avšak měli by usilovat o vytvoření demokratického prostředí, jež funguje na principu respektu a spravedlnosti“ (Jarkovská, 2006, s.45).* Pro mužskou a ženskou část třídy je nejdůležitější kooperace a vzájemný respekt. Přináší to užitek jedné i druhé straně. Výchova prostřednictvím vlastního příkladu se zdá být neúčinnější. I učitelé a učitelky jsou zatěžkáni určitými genderovými stereotypy a důležité je, aby si toho byli vědomi a aby se snažili zažitých představ o studentkách a studentech zbavit. Ani učitel s nejlepší snahou o genderovou rovnost se v určité situaci nevyhne tomu, aby některý ze stereotypních výroků neužil: (na děvče to nebylo špatné, na kluka je tato znalost pod úroveň,..). V takové situaci se jeví jako nejvhodnější forma nápravy otevřené přiznání, že kaž-

dý z nás má v sobě určité genderově stereotypní výroky zakořeněny. Učitelka, učitel nezatratí v tomto případě nic na své prestiži.

Žákyně a žáci, studentky a studenti jsou velmi citliví na skutečnost, když slovo učitele neodpovídá jeho chování a jednání v praxi.

„Abychom mohli školu považovat za genderově citlivou, měla by se ve svém přístupu soustředovat na respektování individuálních dispozic každého žáka a žákyně. Pokud jsme ve svém postoji k nim ovlivněni genderovými stereotypy, hrozí, že budeme podporovat rozvoj pouze těch jejich osobních dispozic, které jsou s obvyklými ženskými a mužskými charakteristikami v souladu“ (Smetáčková, 2006, s.58). Z výše uvedeného vyplývá, že nejdůležitější částí genderově rovné výchovy je schopnost učitele/učitelky vnímat členy třídního kolektivu jako individuality bez ohledu na to, zda se jedná o muže či ženu. Úkolem vyučujících je schopnost rozpoznat, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti má určitý žák či žákyně a podporovat je v tom, aby to, co je jim vlastní, rozvíjeli, aby usilovali o prosazení i v oboru, který je podle tradičních představ doménou mužů či doménou žen. Důležité je si uvědomit, že nejenom učitelé a učitelky, ale i samotní žáci a žákyně se podílejí na tom, jak jsou genderové stereotypy přijímány v rámci jejich society. Každý z žáků a žákyň si do školy, tohoto genderově velmi složitého prostředí, přináší své představy o postavení muže a ženy ve společnosti. V rodině získávají základní zkušenosti s genderovou rovností či nerovností, výchovou je jim předáváno a posilováno vědomí toho, co je vhodné či nevhodné pro chlapce a dívku, muže a ženu.

Chtěla jsem si udělat konkrétní představu o tom, nakolik jsou studenti a studentky středních škol těmito stereotypy ovlivňováni. Proto jsem zvolila pro druhou část své práce formu dotazníku. Dotazník byl záměrně koncipován tak, že studenti/studentky odmítající genderové stereotypy nebudou z principu odpovídat na otázky formulované tak, aby stereotypní představy podporovaly. Každý z respondentů anonymního dotazníku mohl odmítnout účastnit se dotazníkového šetření. Závěry, k nimž jsem dospěla na základě srovnání více než tří set dotazníků uvádím a interpretuji v praktické části své diplomové práce.

9.3 Genderově korektní jazyk

Pro mnohé vyučující může být v rámci školní výuky problémem užívání tzv. genderově korektního jazyka. Obtíže se vyskytují již při oslovování třídního kolektivu. Ještě do kon-

ce 20. století bylo ve většině škol typické oslovování školního či třídního kolektivu generickým maskulinem.

Když někdo řekl: „Studenti se zítra zúčastní návštěvy divadelního představení“. Žáci osmých tříd mají šestou vyučovací hodinu přednášku. Učitelé se postarají o pořádek na chodbách“. Tyto a podobné výroky nebyly chápány jako snaha zneviditelnit ženské pohlaví. Slovo „žáci“, „studenti“, „učitelé“ bylo náhradou za zastaralá slova „studentstvo“, „žactvo“, „učitelstvo“ atd. Generickým maskulinem byli oslovováni muži i ženy. Používání takového oslovení bylo pokládáno za korektní. Ani ženy nepokládaly toto oslovení za projev genderové nerovnosti.

V současných publikacích, které se věnují genderu a genderové rovnosti, je generické maskulinum pokládáno za projev jazykové nekorektnosti. Tyto příručky se dožadují oslovování žákyň a žáci, studentky a studenti, učitelky a učitelé. Vycházejí ze skutečnosti, že když bude v kolektivu žen jediný muž, nikdo je neosloví generickým feninim. Z hlediska etikety, která má základ na konci 18. a 19. století, bylo oslovování žen na prvním místě pokládáno za projev úcty.

Od respondentů jsem dostala dotaz, proč tento archetyp v oslovování je dále tradován, proč se oslovení v mluveném projevu občas nezamění, když je kladen takový důraz na rovnost obou pohlaví. Odpověď, že je to „jaksi zažité“ odporovala názoru, že přece to co je zažité, nemusí být správné ani korektní. Jediné co mě napadlo, je zdůraznění skutečnosti, že v psaném textu je mužský rod podstatných jmen, učitel, profesor, soudce základem slova a přípony podstatných jmen ženského rodu následují až za lomítkem. Existuje řada žen, kterým je nepříjemné, že jsou pouhou příponou „za lomítkem“ (př. kolega/yně). Daleko přijatelnější by bylo označení kolegové.

Generického maskulina používají často nejenom učitelé, ale také novináři, politici, moderátoři, kteří se ve svém sdělení snaží být především struční, věcní, výstižní. Všechna lomítka u podstatných jmen, zájmen (osobních, vztažných atd.) dělá text těžkopádným a někdy i méně srozumitelným.

Př. Konference se zúčastnili/y manažeři a manažerky. Každý a každá z nich pronesl/a referát o dané problematice. Po přednášce se všichni a všechny zúčastnění a zúčastněné vyjadřovali/y k předneseným příspěvkům. Již příští měsíc se všichni a všechny znovu setkají.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

10 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O DOTAZNÍKOVÉM PRŮZKUMU

TÉMA: Gender a vliv genderu na vzdělávání

V praktické části jsem se pokusila ověřit poznatky z osobní zkušenosti a ze studia literatury týkající se genderu a vztahu genderu a vzdělávání na vzorku 335 studentů a studentek z Gymnázia Otrokovice, SPŠ Otrokovice a SOŠ Otrokovice. Budu pracovat s uvedeným vzorkem jako s celkem, bez ohledu na to, na které škole respondenti studují a zda dosahují středoškolského vzdělání s maturitou či odborného vzdělání bez maturity. Tento sociologický aspekt není pro daný průzkum relevantní.

10.1 Výzkumný problém

Ovlivňuje genderová výchova současnou generaci středoškolských studentů?

Jak vnímají genderovou rovnost a jak přijímají či odmítají genderové stereotypy?

Je vnímání maskulinity a femininity v této věkové kategorii studentů a studentek vyhraněné?

10.2 Dílčí výzkumné problémy

1. Vyhovuje studentům a studentkám ve třídě genderově smíšené prostředí?
2. Je logické myšlení spíše doménou chlapců než dívek?
3. Vyjadřují se dívky obratněji, přesněji a jasněji než chlapci?
4. Je stejně systematický a pečlivý přístup k přípravě na vyučování u chlapců a dívek?
5. Existuje rozdíl mezi učením chlapců a dívek ve vztahu k pochopení učební látky?
6. Setkali se studující s genderově méně korektním jednáním učitelů a učitelek?
7. Pokládají středoškoláci dívky, nebo chlapce za aktivnější a ambicióznější?
8. Které tři vlastnosti, schopnosti a dovednosti typické pro dívky uvádějí studenti?
9. Které tři vlastnosti, schopnosti a dovednosti typické pro chlapce uvádějí studentky?

10.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se hodnotí dívky z pohledu genderu, jak se hodnotí chlapci z pohledu genderu a jak se vnímají navzájem. Pokusila jsem se stanovit, zda se v generaci 16 – 20 letých studentů a studentek projevují vlivy genderových stereotypů, nebo zda je v této generační skupině patrný progres genderové rovnosti.

10.4 Metodika výzkumu

Pro potvrzení či vyvrácení cílů, které jsem si v předcházející kapitole stanovila, jsem zvolila empirický výzkum. Má podobu dotazníkového šetření a výsledky lze kvantifikovat.

Kvantifikace má podobu tabulek a grafů.

Vzhledem k tomu, že se jedná o popisný výzkumný problém, nebylo třeba stanovovat hypotézy. Zvolila jsem tedy formu dílčích výzkumných problémů. Každý z nich je uveden předpokladem a uzavřen jeho přijetím nebo odmítnutím. Analýza dat vyplývajících z dílčích výzkumných problémů následuje bezprostředně po tabulkách a grafech.

10.5 Konstrukce výzkumného nástroje

Cílem práce bylo zjistit vztah k otázkám genderu v generační skupině středoškolských studentů. Abych získala rámcový obraz o tom, jak se z hlediska genderu hodnotí dívky, chlapci a chlapci a dívky navzájem, zvolila jsem formu dotazníkového šetření.

Dotazník měl tři části. Úvodní část se týkala základních informací o věku, pohlaví a studijním ročníku respondentů. Druhá část (otázky č. 2 - 15) byly koncipovány tak, aby respondenti mohli zvolit ze dvou až pěti možných variant odpovědi. Pokud jim škála odpovědí z nějakého důvodu nevyhovovala, nezatrhlí buď žádnou z nich, nebo měli možnost škálu odpovědí doplnit o vlastní názor. Na tuto množnost byli respondenti předem upozorněni. Třetí část dotazníku (otázky č. 16 – 21) dávaly respondentům možnost vyjádřit se ke každé z otázek individuálně. Tuto část dotazníku jsem záměrně připravila tak, aby respondenti mohli vyjádřit své názory na tzv. typické vlastnosti, schopnosti a dovednosti dívek a chlapců. Tato koncepce současně přinesla možnost zjistit, kolik z respondentů odmítne formulaci dotazníkových otázek s odůvodněním, že jsou pojaty genderově stereotypním

způsobem. Na vyplnění dotazníku měli studenti a studentky 20 minut. Vzhledem k tomu, že jde o poměrně krátký časový úsek a respondenti by mohli mít potíže s uvedením možností, měli k dispozici rámcový seznam schopností, vlastností a dovedností, ale bez jakéhokoliv důrazu na genderové rozdíly. Příloha P III sloužila jako pouhé vodítko. Důvodem pro vytvoření této „pomůcky“ byla snaha pomoci respondentům vybrat si ze seznamu ty, které považují za domněle příznačné pro mužskou a ženskou část své vrstevnické skupiny. Tím, jak odpovídali respondenti (16 – 20 let) a proč volili právě ty či ony odpovědi, se budu zabývat v další části své diplomové práce.

Považuji však za nezbytné zmínit se i o druhé skupině respondentů. Patří do kategorie učitelů a učitelů výše uvedených středních škol.

Dotazník pro tuto skupinu respondentů měl stejnou strukturu a obsah.

Tabulka 1 Design dotazníku

Typ otázky	Otázka č.
Uzavřená otázka	1, 10, 11, 12, 15
Škálová otázka	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14
Otevřená otázka	16, 17, 18, 19, 20, 21

10.6 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili respondenti ve věku 16 – 20 let. Všichni respondenti studují na středních školách v Otrokovicích. Konkrétně se jedná o studenty Gymnázia Otrokovice, SPŠ Otrokovice a SOŠ Otrokovice. Výzkumu se zúčastnilo 136 studentů (40,6 %) a 193 studentek (57,6 %). 6 respondentů (1,8 %) nevedlo v dotazníku pohlaví, proto nebyli do dalšího hodnocení zařazeni. Výzkumný vzorek tvoří studenti a studentky 3. a 4. ročníků včetně studujících v posledních dvou ročnících víceletého gymnázia.

Výzkumu se zúčastnili také pedagogové a pedagožky z těchto škol:

- ✓ Gymnázium Otrokovice, Tř. Spojenců 907, 765 13 Otrokovice
- ✓ Střední průmyslová škola, tř. T. Bati 331, 765 02 Otrokovice
- ✓ Střední odborná škola, tř. T. Bati 1266, 765 02 Otrokovice

Na třech jmenovaných středních školách v Otrokovicích působí 153 pedagogických pracovníků. Dotazník vyplnilo 35 učitelů (22,9 %) a 30 učitelek (19,6 %).

10.7 Časový plán a realizace výzkumu

Průzkum byl proveden v lednu a únoru 2009. Dotazník vyplňovali studentky a studenti, kteří byli v daný den a v danou vyučovací hodinu přítomni. Průzkum jsem mohla uskutečnit díky pochopení vedení otrokovických středních škol a za přispění vyučujících a studujících v těchto středních školách.

Texty dotazníků jsem si připravila předem a dohodla jsem se s vedením jednotlivých škol na organizaci průzkumu.

Vyučující i studenti byli o tom, že se průzkum na jejich škole uskuteční, předem informováni. Jednotlivé školy si podle svých časových možností akci naplánovaly. Pro všechny třídy, ve kterých se průzkum prováděl, platilo, že:

- ve všech třídách jsem byla přítomna při vyplňování dotazníku;
- na vyplnění dotazníku měli respondenti 20 minut;
- po uplynutí časového limitu jsem dotazníky od respondentů převzala;
- respondenti měli k dispozici informace k postupu při vyplňování dotazníku;
- respondenti byli upozorněni na to, že žádná z odpovědí není ani správná, ani špatná, jedná se o jejich názor;
- vlastní názor mohli formulovat v kterékoliv části dotazníku;

případné dotazy a nejasnosti jsem s respondenty řešila přímo ve třídě.

Dotazník vyplňovali studenti a studentky, kteří byli v daný den a v danou vyučovací hodinu přítomni. Návratnost dotazníků byla 100 %. Dotazník byl zcela anonymní a byl založen na dobrovolnosti respondentů. Studenti a studentky, kteří nechtěli na některou část dotazníku odpovědět, odpovídat nemuseli. U otázek 2 – 15 považuji 136 studentů za 100 % a 193 studentek také za 100 %. U otázek 16 – 21 odpovídá 100 % počet tří nejčastěji uvedených možností. Dále jsou v otázkách 16-21 uvedeny absolutní počty každé ze tří uvedených možností. Absolutní hodnota odpovídá četnosti, tzn. kolikrát se vlastnost, schopnost, dovednost vyskytla na prvním, druhém, třetím místě.

Druhou skupinu respondentů tvořili učitelé a učitelky uvedených středních škol. Prostřednictvím vedení škol jsem je požádala o vyplnění dotazníků koncipovaných obdobně jako u studentek a studentů.

Účast na dotazníkovém průzkumu byla nezávazná a dobrovolná. Mohu konstatovat, že návratnost vyplněných dotazníků byla nižší, než jsem očekávala. To ovšem nemusí vyplývat z nezájmu o genderovou tematiku. Může to být dáno zaneprázdněností vyučujících, ale může to souviset i s faktem, že učitelé a učitelky jsou velmi často cílovou skupinou různých výzkumů (pedagogických, sociologických aj.), a proto mohou mít pocit, že vyplňováním dotazníků přicházející o čas, který by mohli využít pro studenty užitečnějším způsobem. I přesto považuji za dobrý výsledek skutečnost, že se k otázkám genderu ve škole vyjádřilo 65 vyučujících.

11 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ANALÝZA VE SKUPINĚ STUDENTKA/STUDENT

Při kvantitativní analýze dotazníkového šetření jsem vycházela z vymezených výzkumných problémů. Výsledky dílčích výzkumných problémů jsou uvedeny v tabulkách či grafech. Analýza výsledků následuje bezprostředně po tabulkách a grafech. Výsledným efektem je potvrzení nebo vyvrácení předpokladu výchozího dílčího výzkumného problému.

P1 Studentům a studentkám vyhovuje ve třídě genderově smíšené prostředí

Tab. 2a Chtěl(a) byste být ve třídě, kde je převaha dívek?

	ne		spíše ne		nezáleží na tom		spíše ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	47	24%	60	31%	76	39%	5	2,6%	5	2,6%
studenti	8	6%	11	8,2%	51	38%	31	23%	33	25%

Tab. 2b Chtěl(a) byste být ve třídě, kde je převaha chlapců?

	ne		spíše ne		nezáleží na tom		spíše ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	9	4,7%	33	17%	72	38%	58	30%	20	10%
studenti	14	10%	28	21%	80	60%	31	7,5%	2	1,5%

Komentář:

Největší počet respondentů zvolilo odpověď „nezáleží na tom“. Z toho lze usuzovat, že jim genderově smíšené prostředí nevadí. V rámci celého spektra odpovědí dále vyplývá, že genderově homogenním (tzv. dívčí či chlapecké třídy) nejsou u respondentů upřednostňovány.

Důvodem této skutečnosti může být kromě jiného fakt, že současní středoškoláci jsou zvyklí na smíšený kolektiv a dávají přednost koedukovaným třídám.

Na základě výstupů z dotazníkového šetření tedy předpoklad P1 přijímáme.

P2 Logické myšlení je spíše doménou chlapců než dívek.

Tab. 3 Myslíte si, že chlapci mají lepší logické myšlení než dívky stejného věku?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	25	13%	22	11%	113	59%	31	16%	2	1%
studenti	1	0,7%	5	3,7%	81	60%	29	21%	19	14%

Komentář:

Na tuto otázku odpovědělo 60% respondentů a 59% respondentek genderově neutrálně. Úroveň logického myšlení považují za zcela individuální záležitost, která nemá přímou návaznost na příslušnost k pohlaví. Stereotypní představy o převaze logického myšlení u mužské populace se v odpovědích respondentů objevily jak u dívek, tak u chlapců. Zajímavé pro mě bylo zjištění, že genderové stereotypy se v tomto případě objevily v mnohem menší míře než jsem na základě odborné literatury očekávala.

Na základě výstupů z dotazníkového šetření tedy předpoklad P2 odmítáme.

P3 Dívky se vyjadřují obratněji, přesněji a jasněji než chlapci.

Tab. 4 Myslíte si, že dívky mají lepší vyjadřovací schopnosti než chlapci stejného věku?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	4	2,1%	8	4,1%	83	43%	78	40%	21	11%
studenti	4	3%	10	7,4%	80	59%	32	24%	9	6,7%

Komentář:

Nejčtenější odpovědí u této otázky dotazníkového šetření bylo konstatování, že i vyjadřovací schopnosti jsou individuální a nepřísluší výhradně ženskému rodu. Tento stereotyp se ovšem častěji objevuje u dívek. Odpověď „většinou ano“ uvedlo 40% respondentek, což je o pouhé 3% méně než v případě odpovědi „zcela individuální“. 22% studentů se rovněž domnívá, že dívky mají většinou lepší vyjadřovací schopnosti.

Na základě výstupů z dotazníkového šetření tedy předpoklad P3 odmítáme.

P4 Systematický a pečlivý přístup k přípravě na vyučování je stejný u chlapců i dívek.

Tab. 5a Domníváte se, že jsou dívky pořádnější a pečlivější při školní přípravě?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	3	1,6%	1	0,5%	36	19%	101	53%	51	27%
studenti	2	1,5%	4	3%	21	16%	80	59%	28	21%

Tab. 5b Domníváte se, že jsou chlapci méně pořádní a pečliví při školní přípravě?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	4	2,1%	8	4,1%	38	20%	107	55%	36	19%
studenti	0	0%	11	8,2%	36	27%	71	53%	16	12%

Komentář:

Chlapci v 59% odpovědí uvádějí, že jsou dívky pořádnější a pečlivější při školní přípravě. 53% chlapců se domnívá, že jsou méně pořádní a méně pečliví při školní přípravě.

Dívky na tyto otázky odpovídají z hlediska genderu rovněž stereotypně. Dívky samy sebe hodnotí jako pořádnější a pečlivější (53%), chlapce hodnotí jako méně pořádné a pečlivé v 55% odpovědí. Genderově neutrálních odpovědí je v této otázce dotazníkového šetření podstatně méně než u předcházejících otázek. Tady se genderový stereotyp potvrdil.

Na základě výstupů z dotazníkového šetření tedy předpoklad P4 odmítáme.

P5 Ve vztahu k logickému pochopení učební látky existuje rozdíl mezi učením chlapců a dívek.

Tab. 6a Učí se podle vašeho mínění dívky spíše mechanicky, tedy bez hlubšího pochopení souvislostí?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	13	6,7%	13	6,7%	102	53%	59	31%	6	3,1%
studenti	3	2,2%	4	3%	34	25%	57	42%	37	27%

Tab. 6b Učí se podle vašeho mínění chlapci spíše na základě logického pochopení látky a odmítají memorování?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	6	3,1%	17	8,8%	80	41%	76	39%	14	7,3%
studenti	2	1,5%	7	5,2%	45	33%	62	46%	19	14%

Kometář:

Mechanické učení považují dívky v 53% odpovědí za genderově neutrální, tedy na pohlaví nezávislé. Chlapci jsou jiného názoru. V 42% odpovědí se domnívají, že se dívky učí většinou mechanicky a 27% chlapců tvrdí, že se dívky učí výhradně mechanicky. Výsledky dotazníkového šetření naznačují, že je u studentů zakotvena představa, že jsou dívky „šprtky“, které se učivo tzv. „nadrť“.

Dívky jsou v otázce č. 9 k chlapcům tolerantnější. Vnímají proces učení u chlapců jinak. 39% respondentek uvádí odpověď „většinou ano“, což reprezentuje názor, že se chlapci učí na základě logického pochopení látky a bez memorování. 46% respondentů s názorem dívek souhlasí. Genderově neutrální odpověď na tuto otázku volí 41% dívek a 33% chlapců.

Genderový stereotyp se potvrzuje spíše u mužské části respondentů.

Na základě výstupů z dotazníkového šetření tedy předpoklad P5 nemůžeme ani přijmout ani odmítnout. Větší tendence k genderovému stereotypu se projevuje u mužské části respondentů.

P6 Studující se setkali s genderově méně korektním jednáním učitelů a učitelek.

Tab. 7a Setkali jste se někdy u učitelů/učitelek s hodnocením typu: "No vidíte, i dívka může myslet logicky".

	ne		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	147	76%	46	24%
studenti	104	78%	30	22%

Tab. 7b Setkali jste se někdy u učitelů/učitelek s hodnocením typu: "No vidíte, i chlapec se může vyjadřovat citlivě a kultivovaně".

	ne		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	139	72%	53	28%
studenti	91	68%	42	32%

Komentář:

Ráda konstatuji fakt, že většina studentů i studentek z výzkumného vzorku se nesečkala s genderově necitlivým hodnocením učitelů a učitelek. S výsledků však vyplývá, že se s tímto genderově nerovným slovním hodnocením setkalo 24% studentek a 32% studentů. Zajímavé je, že pokud se studující s invektivami ze strany učitelů/učitelek setkali, pak častěji tyto invektivy přiznávají chlapci. I když pejorativní výroky přiznávají i dívky, domnívala jsem se na základě přečtené literatury, ale i své středoškolské zkušenosti, že četnost slovních útoků a ironie bude ve skupině dívek podstatně vyšší.

Může to být i důsledkem skutečnosti, že na genderově korektní jednání a genderově korektní jazyk se klade v posledních letech podstatně větší důraz. Dominuje snaha dávat si pozor na slovní hodnocení dívek (vliv genderové výchovy a genderového vzdělávání), zatímco u chlapců může být ze strany pedagogů slovní projev méně ostražitý. Předpokládá se, že chlapci stereotypní výroky přijímají s větším nadhledem a nepovažují nekorektní slovní hodnocení za tak důležité jako dívky. Je to nejspíše dáno tím, že se chlapci s tímto

stereotypním hodnocením setkávali a setkávají méně často než dívky. Vlivem genderové výchovy jsou chlapci vnímavější k jakékoliv genderové stereotypnosti a nerovnosti. Dívky se s těmito výroky setkávají už v prostředí rodiny a také v rámci vzdělávacího procesu (základní a střední školy).

Na základě výstupů z dotazníkového šetření tedy předpoklad P6 s výhradami odmítáme.

P7 Středoškolští studenti pokládají dívky za méně aktivní a méně ambiciózní.

Tab. 8 Domníváte se, že jsou dívky pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné?

	ne		většinou ne		zcela individuální		většinou ano		ano	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	35	18,0%	59	31%	50	26%	47	24%	1	7,3%
studenti	13	9,6%	35	26%	38	28%	39	29%	10	7,4%

Komentář:

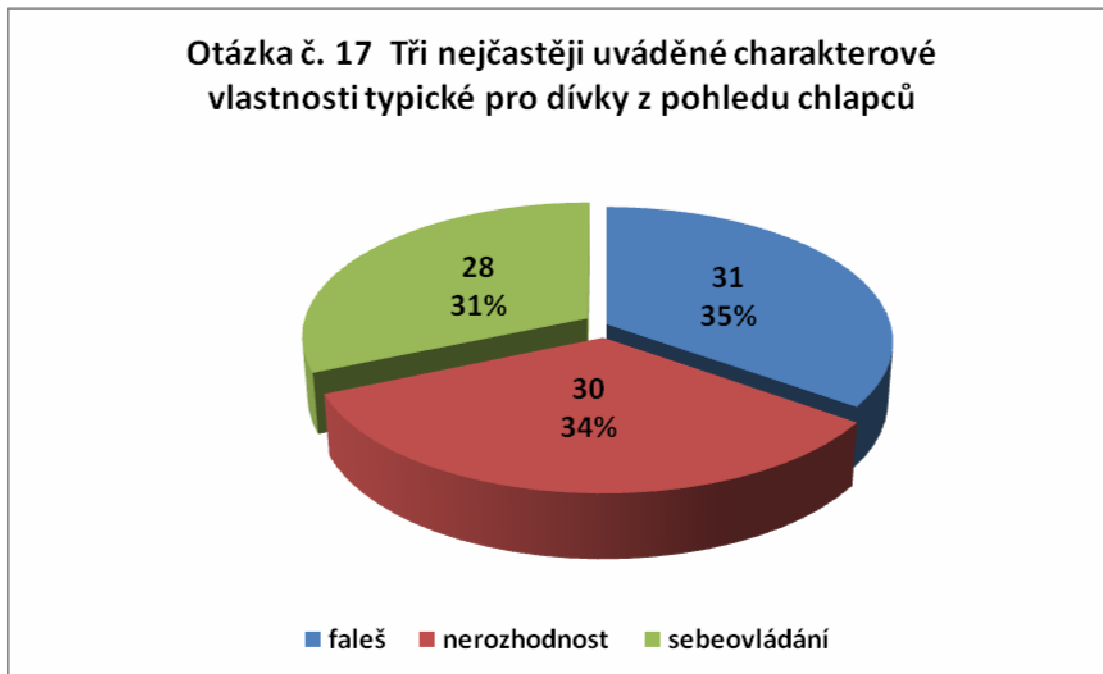
Dívky většinou odmítají představu, že jsou pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné (31%). Následuje odpověď „zcela individuální“ (26%), to znamená, že pasivita, ambicióznost a průbojnost nejsou vázány na pohlaví (genderově neutrální odpověď). 24% respondentek se ztotožňují s tvrzením, že dívky jsou většinou pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné. Oproti tomu 18% studentek odmítá to, co je za tradiční chování a jednání dívek pokládáno. Uvedly, že se nepovažují za pasivnější, méně ambiciózní a neprůbojné. Pouze 7,3% dívek se ztotožnilo s názorem, který odpovídá genderovému stereotypu.

Chlapci jsou jiného názoru. Uvádějí, že dívky většinou jsou pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné (29%). Z výzkumného vzorku se dále 26% studentů domnívá, že dívky nejsou pasivnější, méně ambiciózní a méně průbojné. I když se v průzkumu objevují genderově neutrální odpovědi (28%), je nutné připustit, že genderové stereotypy jsou u mužské části respondentů uváděny častěji.

Rozdíl je ovšem tak minimální, že nejsem schopna stanovit, zda byl předpoklad (P7) potvrzen nebo vyvrácen.

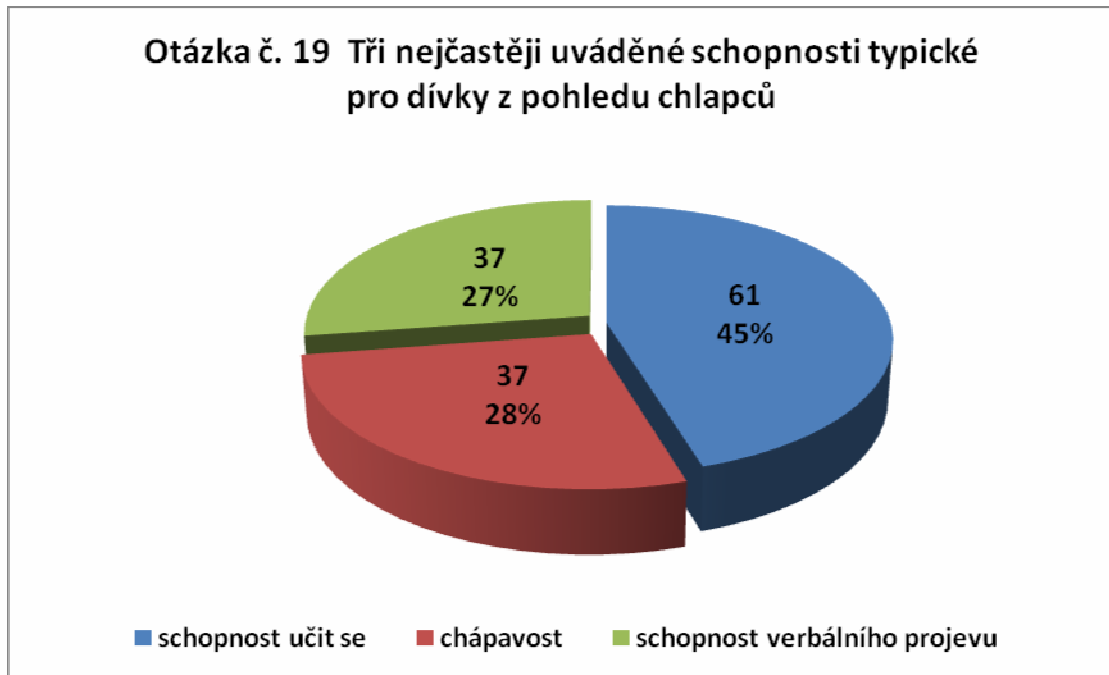
8. Které tři vlastnosti, schopnosti a dovednosti typické pro dívky uvádějí studenti?

(Otázka č. 17, č. 19, č. 21)

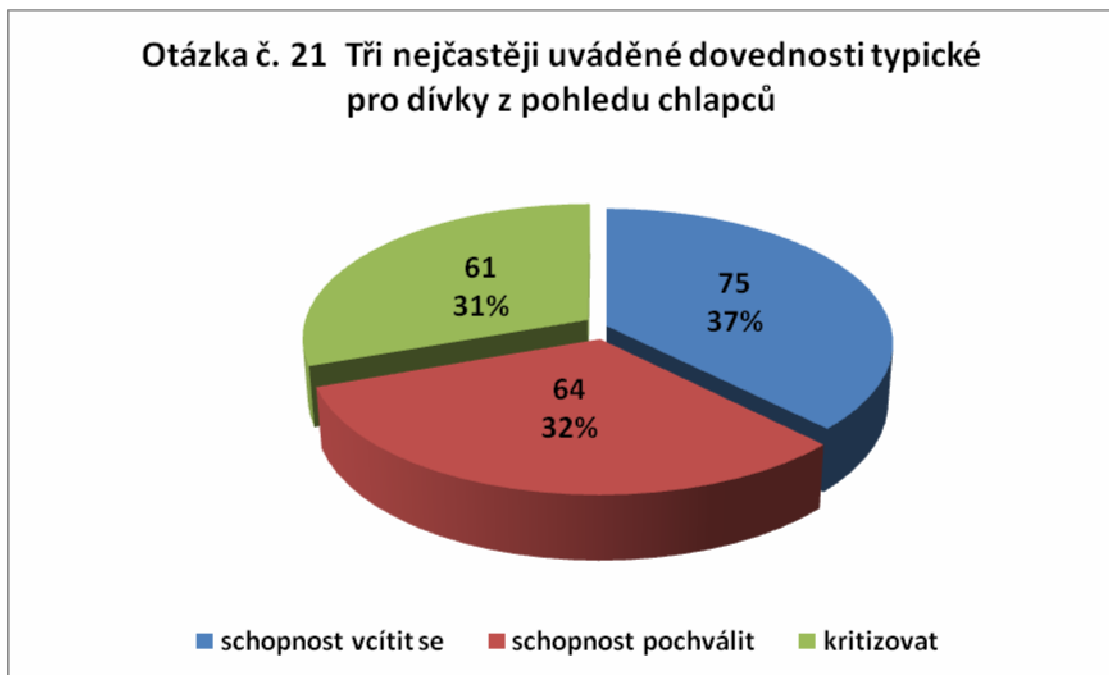


Faleš (předstírání), nerozhodnost a sebeovládání pokládají studenti z výzkumného vzorku za typické vlastnosti dívek své generační skupiny. Zaujala mě především skutečnost, že chlapci dané věkové kategorie považují za dominantní vlastnost dívek „faleš“.. Domnívám se, že si chlapci uvědomují rozdíl mezi tím, jak se dívky chovají a tím, co si skutečně myslí. Jsou si nejspíše vědomi i rozdílu mezi tím, co dívky chtějí a co dávají najevo.

I když si dívky a chlapci této generační vrstvy nejsou přímo vědomi genderových stereotypů, ba dokonce je odmítají, jsou těmito stereotypy do jisté míry ovlivněni. Už předem předpokládají, že se dívky budou chovat tak, aby získali sympatie mužské i ženské části generační skupiny.



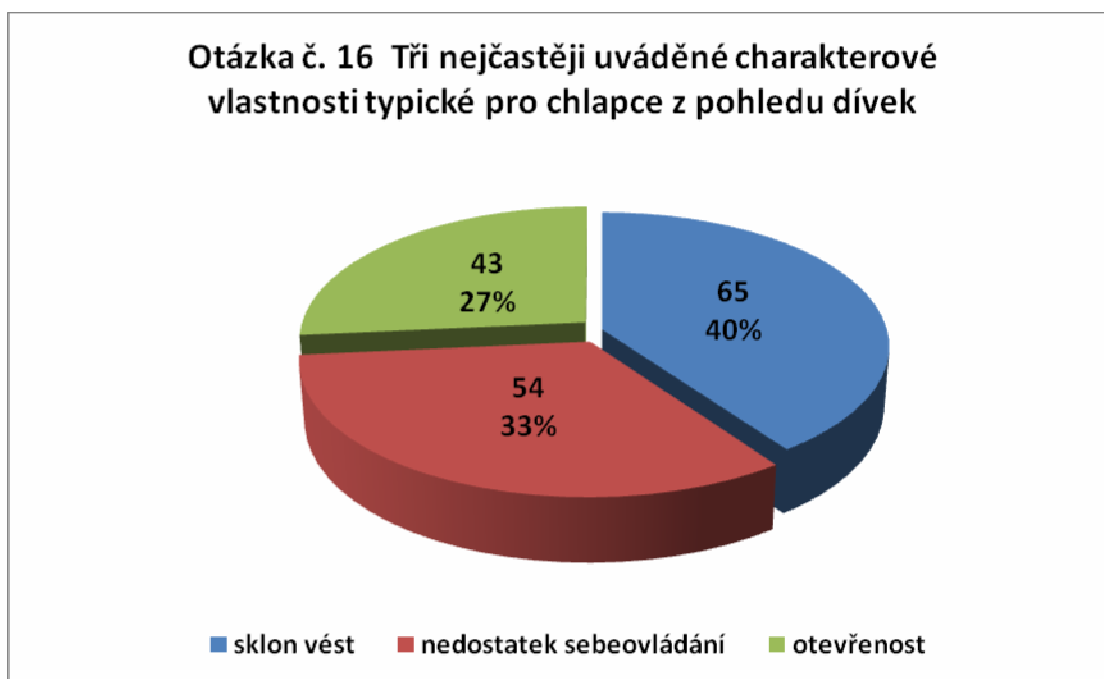
Studenti z výzkumného vzorku považují za typickou schopnost dívek (16 – 20 let) schopnost učit se, chápavost a schopnost verbálního projevu. Výsledky dotazníkového šetření odpovídají tomu, co naznačily výsledky první části dotazníku. Chlapci pokládají dívky za učenlivější (schopné učit se systematictěji a pečlivěji). Domnívají se rovněž, že dívky mají lepší vyjadřovací schopnosti než chlapci téže věkové kategorie.



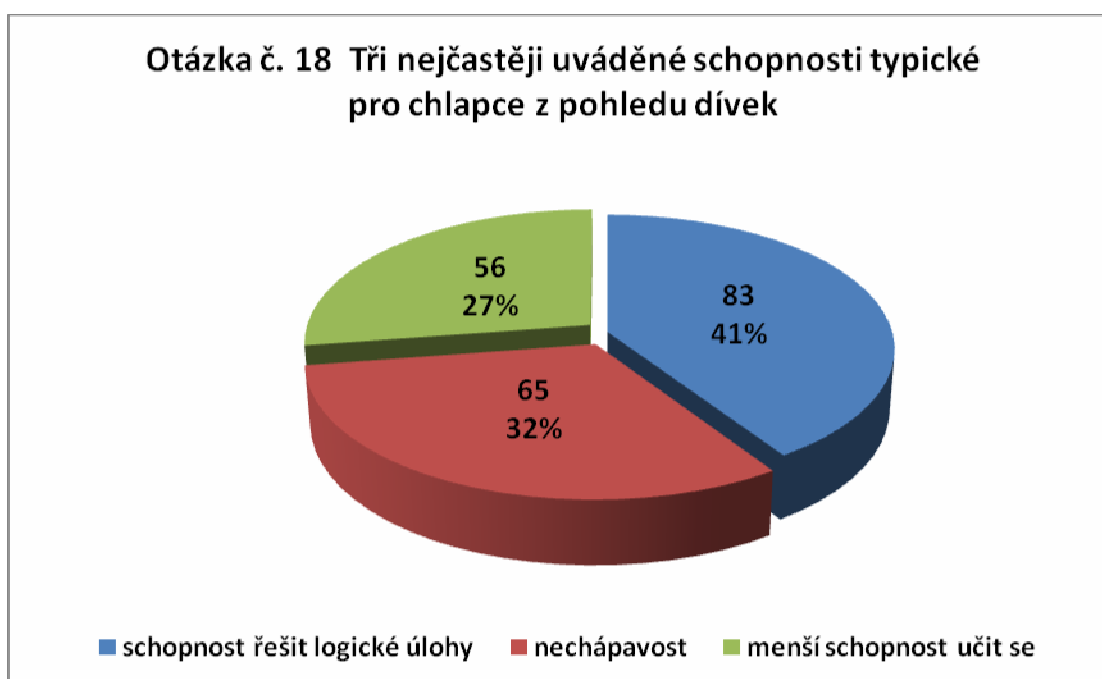
Z dotazníkové šetření vyplynulo, že chlapci pokládají dívky za empatičtější, schopné pochválit, ale i kritizovat. Ve výběru odpovědí respondentů se projevil genderový stereotyp.

9. Které tři vlastnosti, schopnosti a dovednosti typické pro chlapce uvádějí studentky?

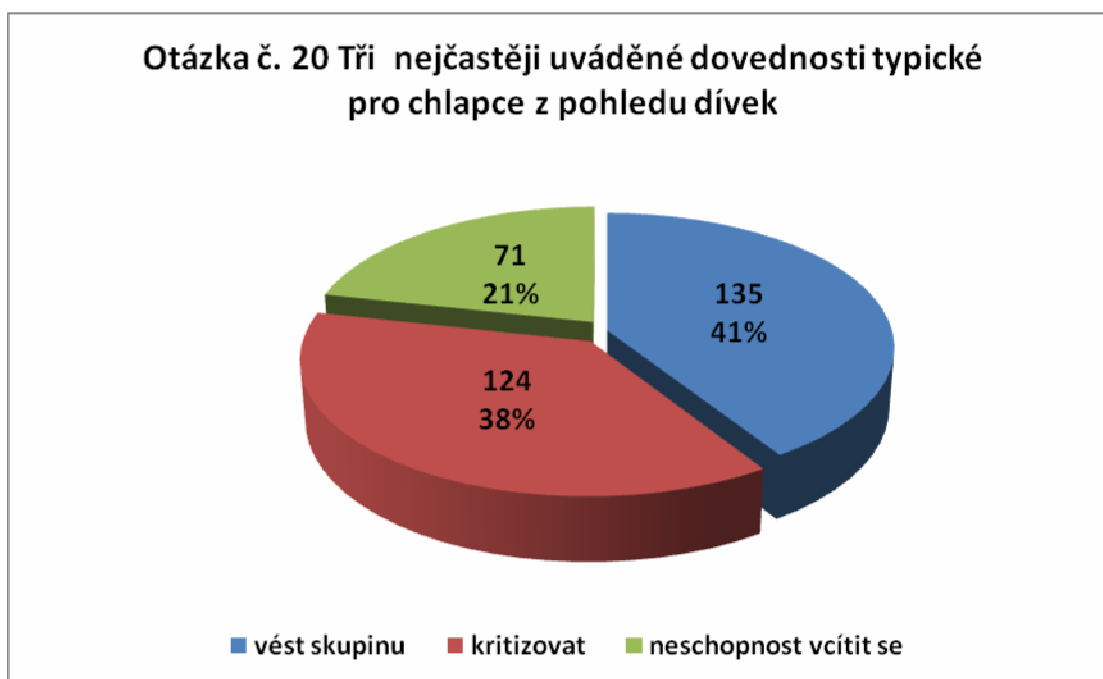
(Otázka č. 16, č. 18, č. 20)



Za nejčastější vlastnost chlapců považují dívky sklon vést. Podíváme-li se na tabulku č. 8, zdá se, že respondentky nepodléhají genderovým stereotypům. Nepovažují se za osoby méně průbojné, méně ambiciózní a pasivní. Přesto však při výběru tří vlastností typických pro chlapce z jejich generační skupiny, uvádějí právě sklon vést, tj. být aktivní, ambiciózní a průbojný.



Výsledky dotazníkového šetření (otázka č. 18) ukázaly, že existují zažitá genderová představa o dominantnosti logického myšlení u chlapců. Zvláště zajímavé je, že stereotypní představy potvrzuje skupina respondentek. Genderovými stereotypy je v jisté míře zasažena celá generační skupina (16 – 20 let), ale v menší míře než jsem předpokládala. Domnívám se, že menší výskyt nápadných genderově stereotypních představ u středoškoláků dané věkové skupiny neopravňuje k tvrzení, že genderem bychom se už v procesu výchovy a vzdělání nemuseli tolik zabývat.



Respondentky uvedly jako nejvýraznější dovednost chlapců vést skupinu. Opět se setkávám s disproporcí mezi první a druhou částí dotazníku, respektive s odpověďmi dívek. Tam, kde mají k dispozici škálu možností, volí nejčastěji genderově neutrální odpovědi. V okamžiku, kdy vybírají z celého spektra vlastností, schopností a dovedností, jakoby na tendenci k genderové rovnosti zapomněly. Volí ty dovednosti, schopnosti a vlastnosti, které jsou obecně přičítány mužům.

Obdobná disproporce se objevila i ve skupině studentů, kteří volili tři vlastnosti, schopnosti a dovednosti podle jejich názoru typické pro dívky. Také oni v první části dotazníku měli tendenci k genderové neutralitě, zatímco v druhé části dotazníku měli blíže k genderové stereotypnosti.

Považuji za důležité upozornit na skupinu studujících, kteří druhou část dotazníku nevyplnili. Svůj postoj odůvodnili takto:

✓ Omlouvám se, ale přičítá se mně vyplňovat tuto část dotazníku. Každý člověk je individuální. Že jsme odlišeni fyzicky je a bude problém neřešitelný.

✓ Tento dotazník podporuje stereotypy. Odmítám vyplnit.

✓ Každý je jiný. Je bezpředmětné, abychom se snažili zaškatulkovat a zobecnit věci, které obecné nejsou. Vlastnosti a schopnosti jsou součástí povahy a osobnosti každého člověka a nejde je přiřadit k určitému pohlaví.

✓ Nejsem ignorant, ale stereotyp ne. I když je stereotyp, že jsou dívky pečlivější, u nás ve třídě je to jinak.

✓ Odmítám vyplňovat závěrečnou část dotazníku. Schopnosti, vlastnosti a dovednosti závisí na individualitě člověka.

✓ Typické vlastnosti, schopnosti, dovednosti pro chlapce ani dívky neexistují.

✓ Každý člověk je naprostý originál, nemůžu jen tak rozškatulkovat každé pohlaví.

✓ Podle mého názoru nezáleží na pohlaví

✓ Vše je zcela individuální

✓ Každý člověk disponuje jinými vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi. Nelze jednoznačně zaškatulkovat.

Zatímco první část dotazníku vyplnili všichni respondenti, druhou část dotazníku odmítli někteří respondenti vyplnit. Sumář obsahuje tabulka č. 9.

Tab. 9 Sumář odpovědí na otázky č. 16 - 21

	vyplnilo		nevyplnilo	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
studentky	192	99,5%	1	0,5%
studenti	115	83,9%	21	16,1%

Komentář:

Pouze 16,1% respondentů a 0,5% respondentek odmítli vybírat tzv. typické vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Zřejmě jsou si vědomi toho, že vlastnosti, schopnosti a dovednos-

ti nejsou vázány na určité pohlaví. V otázkách genderu jsou vyhraněnější a odmítají genderové stereotypy. Jedná se sice jen o malé procento z respondentů, ale jejich názor mě potěšil. Mohu konstatovat, že to, co bylo pro genderovou výchovu a vzdělávání už uděláno, přináší výsledky. Genderová osvěta a úsilí o rovnost příležitostí a postupné odstraňování stereotypů, jsou složitým a dlouhodobým procesem. Nelze očekávat okamžitý efekt, proto je třeba pokračovat v činnosti Odboru pro rovné příležitosti při MŠMT. Podporovat aktivity neziskových organizací, které se zabývají otázkami genderu. Za nejdůležitější však pokládám, aby bylo téma genderu zahrnuto do ŠVP a aby mu byla věnována soustavná pozornost.

Výchova k genderové rovnosti není jen záležitostí školy, ale musí se stát součástí celoživotního vzdělávání v rámci celé společnosti.

12 INFORMACE O SKUPINĚ RESPONDENTŮ UČITELKA/UČITEL

Druhou skupinu respondentů tvořili učitelé a učitelky Gymnázia Otrokovice, SPŠ Otrokovice a SOŠ Otrokovice. Na těchto středních školách působí 153 pedagogických pracovníků a pracovníků. Dotazník vyplnilo 35 učitelů (22,9 %) a 30 učitelek (19,6 %).

Grafické vyhodnocení dotazníku ve skupině učitelka/učitel je součástí přílohy diplomové práce (Příloha PV).

Zvláštní pozornost jsem věnovala těm respondentům z řad vyučujících, kteří nevyplnili druhou část dotazníku (viz tabulka č. 10).

Tab. 10 Sumář odpovědí na otázky č. 16 - 21

	vyplnilo		nevyplnilo	
	absolutní četnost	relativní četnost %	absolutní četnost	relativní četnost %
učitelky	26	86,7%	4	13,3%
učitelé	30	85,7%	5	14,3%

Tak jako studenti a studentky, kteří tuto část dotazníku nevyplnili, také vyučující svůj odmítavý postoj zdůvodnili.

✓V současné době znám 300 studentů, z nichž každý je osobností s jinými vlastnostmi a schopnostmi., nedokáží objektivně napsat pouze tři vlastnosti, schopnosti a dovednosti.

✓Vlastnosti nezáleží na pohlaví.

✓Schopnosti nejsou určeny pohlavím.

✓Dovednosti mohou být ovlivněny výchovou, profesním zaměřením.

✓Za správné odpovědi na otázky 16-21 pokládám variantu "zcela individuální".

Komentář:

Zdá se, že jsou vyučující s problematikou genderu obeznámeni, a proto je pro ně obtížné uvést vlastnosti, schopnosti a dovednosti, tzv. typické pro chlapce či příznačné pro dívky.

Na základě své pedagogické zkušenosti, ale možná i vlivem dalšího vzdělávání v oblasti genderu a genderové citlivosti ve výuce a výchově, odmítají genderové stereotypy a jsou si

vědomi toho, že každý student či studentka jsou individuality a nelze je posuzovat podle nevhodně zobecňujících kritérií.

ZÁVĚR

Úvod teoretické části diplomové práce jsem věnovala základním pojmům z oblasti genderu. Volila jsem ty pojmy, které se nejlépe vztahují k teoretické i praktické části práce. Za ústřední pokládám pojem gender. Gender označuje charakteristické vlastnosti a modely chování přiřazované mužskému nebo ženskému pohlaví.

Na základě odborné literatury, ale i na základě vlastní zkušenosti jsem dospěla k názoru, že genderová nerovnost a genderové stereotypy patří k problémům současné společnosti. Tyto problémy jsem zaregistrovala hlavně ve střední a starší generaci. Proto jsem si chtěla ověřit, do jaké míry jsou genderovými stereotypy ovlivněni středoškoláci ve věku 16-20 let. Pro průzkum jsem zvolila formu dotazníkového šetření.

Dotazník, který jsem vypracovala, má úvodní, první a druhou část. Úvodní část se týkala základních informací o věku, pohlaví a studijním ročníku respondentů. První část dotazníku (otázky č. 2- 15) nabízela dvě až pět možností, ze kterých si respondenti volili odpověď, která by nejlépe vystihla jejich názor. Většina respondentů zvolila odpovědi genderově neutrální (zcela individuální, nezáleží na tom). Důvodem této volby může být fakt, že zvolili odpověď nejlépe vystihující jejich názor. Jiná interpretace může vycházet z toho, že volili tu variantu, která byla nejjednodušší a nevyžadovala hlubší úvahu. Jedna i druhá alternativa může být správná, ale z hlediska zvolené statistické metody nemohu s určitostí říci, které z obou vysvětlení je pravdivější.

Je také možné uvést třetí variantu vysvětlení, že totiž chlapci a dívky ve věku 16 – 20 let vlivem rodiny, školy a společnosti genderové rozdíly vnímají, snaží se oprostit od genderově stereotypního myšlení. Jejich postoj může být i důsledkem skutečnosti, že rozdíly mezi pohlavími jsou daleko citlivěji vnímány a že se objevuje snaha o zrovnoprávnění mužských a ženských rolí. Výsledky první části dotazníkového šetření potvrzovaly snahy o genderovou rovnost v generační skupině středoškoláků.

Druhá část dotazníku tento předpoklad nepotvrdila. Otázky č. 16 – 21 měly jinou podobu. Respondenti si mohli vybrat tři tzv. typické vlastnosti, schopnosti a dovednosti příznačné pro chlapce a tři tzv. typické vlastnosti, schopnosti a dovednosti charakteristické pro dívky. V této části dotazníkového průzkumu se oproti výsledkům z první části dotazníku (otázky č. 2-15) tendence k genderové rovnosti nepotvrdily. Jak u dívek, tak u chlapců se častěji objevily odpovědi genderově stereotypní. Chlapci byli dívkami charakterizováni jako dominantnější, s lepším logickým myšlením a schopností vést skupinu,. Dívky byly chlapci

pokládány za empatičtější, s lepší schopností učit se. Obě skupiny respondentů se shodli na stejné schopnosti spolupracovat, přizpůsobit se a na stejné míře kritičnosti.

Poslední z uvedených výzkumných problémů (kapitola 10.1) se týká vztahu vnímání maskulinity a femininity ve věkové kategorii 16 – 20 let u středoškoláků. Na základě srovnání první a druhé části dotazníkového průzkumu jsem dospěla k názoru, že studentky a studenti této věkové kategorie nemají vyhraněný vztah k maskulinitě a femininitě. K tomuto závěru mě vede skutečnost, že na otázky z první části dotazníku odpovídají respondenti genderově neutrálně, zatímco odpovědi v druhé části dotazníku jsou spíše ovlivněny společenskými genderovými stereotypy. Domnívám se proto, že je třeba, aby právě tato generační skupina procházela nejen na středních školách, ale i při dalším vzdělávání genderově orientovanou výukou. Výsledkem by mělo být uvědomění si genderových rolí, odmítnutí genderových stereotypů a to nejen v osobním životě, ale především v profesní kariéře. Právě v této oblasti nacházím genderových stereotypů nejvíce. Ženy jsou ve vedoucích funkcích spíše výjimkou. Nerovnost postavení mužů a žen v oblasti profese je zřetelná nejen v počtu žen ve vedoucím postavení, projevuje se však i v oblasti finančního ohodnocení.

Uvědomila jsem si, že i když se některé stereotypní odpovědi ve výsledku dotazníkového průzkumu vyskytly, celkově lze konstatovat, že zkoumaný vzorek respondentů začíná citlivěji vnímat intoleranci a nedostatek respektu k mužskému či ženskému rodu. Základ pro prosazování rovných příležitosti v procesu vzdělávání v generaci středoškoláků 16 – 20 let je tedy dán a bude záležet na celkové společenské atmosféře, jestli bude tento pozitivní trend dále rozvíjen.

Hodnotím-li vztah gender a vzdělání, konstatuji, že přístup dívek a žen ke vzdělání je oproti minulosti méně problémový. To, co v teoretické rovině propagoval J. A. Komenský, i to, co se v praxi podařilo Elišce Krásnohorské, je v současnosti běžnou realitou. Ženám není upíráno základní, střední i vysokoškolské vzdělání. Problémem zůstává možnost uplatnění jejich vzdělání v povoláních, zejména v těch prestižních či stereotypně pokládaných za mužskou doménu. Také proces celoživotního vzdělávání se u žen setkává s většími překážkami než v případě mužů. Tyto problémy, třebaže důležité, jsou mimo rámec daný tématem mé diplomové práce. Z hlediska genderu a vzdělání a genderu a rovných příležitostí, pokládám za hlavní výsledek své práce tvrzení, že i přes existenci genderové nerovnosti a genderových stereotypů se v generaci současných středoškoláků ženský a mužský rod sbližují. Mladí lidé začínají chápat, že bez ohledu na to, zda jsme se narodili jako muži či ženy, jsme především lidské bytosti. Jsme nezaměnitelné individuality.

Myslím si, že se mi podařilo splnit cíl práce, tedy osvětlit vztah mezi genderem a vzděláváním v rámci zkoumané generační skupiny. Jsem přesvědčená, že v dnešní době se k otázkám genderové problematiky v oblasti vzdělávání přistupuje otevřeněji a zodpovědněji. Jak jsem již zmínila, rozdíly mezi pohlavími se postupně a velmi pomalu smazávají. My všichni jsme, ať už chceme nebo ne, zatěžkáni určitými genderovými stereotypy a důležité je, abychom si toho byli vědomi a abychom se snažili zažitých představ zbavit.

K tomu mají vyučující i studující vhodnou příležitost v rámci nové školské reformy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

- [1] BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít. Žába na prameni*, o.p.s., 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0
- [2] CIPROVÁ, K. Genderové aspekty vzdělávání v ČR. In *Genderovou optikou. Gender Studies*, o.p.s., 2008, s. 7-11, ISBN 978-80-86520-28-5
- [3] JARKOVSKÁ, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2003. 25 s. ISBN 80-903228-2-4
- [4] KARSTEN, H. *Ženy-muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vydání, Praha: Portál, 2006. 183 s. ISBN 80-7367-142-X
- [5] Kol. autorů, *Antologie z dějin českého a slovenského filosofického myšlení*. 1. vydání, Svoboda: Praha, 1981. 386 s. ISBN 25-137-81
- [6] KŘÍŽKOVÁ, A., PAVLICA, K. *Management genderových vztahů*. 1. vydání, Praha: Management Press, 2004. 155 s. ISBN 80-7261-117-8
- [7] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vydání, Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1
- [8] VODÁKOVÁ, A., VODÁKOVÁ OL. (edr.). *Rod ženský*. 1. vydání, Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 356 s. ISBN 80-86429-18-0
- [9] STERING, J. H. *Malé dějiny filosofie*. 2. vydání, Praha: Zvon, 1993. Praha: Portál, 1998. 364 s. ISBN 80-7113-058-3
- [10] SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o.p.s., 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X
- [11] SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0
- [12] SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3

Internetové zdroje

- [13] Slovník-cizích-slov [online]. [cit.2009-01-23]. Dostupné na World Wide Web <http://www.slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php.html>.
- [14] Sexismus v jazyce aneb jaký má smysl feministická lingvistika [online]. [cit.2009-02-2]. Dostupné na World Wide Web: <http://anarchofeminismus.org/cz/html>.
- [15] PÍŤHA, P. Velká iluze českého školství [online]. [cit.2009-04-04]. Dostupné na World

Wide Web: <http://www.stolzova.cz/stolzova/html>.

[16] 4 pilíře vzdělávání [online]. [cit.2009-04-05]. Dostupné na World Wide Web:

http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/fotoalbum/08_05_4pilire/4pilire.html

[17] TOMÁŠEK, V. a kol. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci [online]. [cit.2009-

04-05]. Dostupné na World Wide Web: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/html>

[18] FREY, P. Nové trendy [online]. [cit.2009-03-17]. Dostupné na World

Wide Web: <http://www.novetrendy.cz/html>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

o.p.s.	Obecně prospěšná společnost
NESEHNUTÍ	Nezávislé Sociálně Ekologické HNUTÍ
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZSV	Základy společenských věd
GAČR	Grantová agentura ČR
PdF UHK	Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové
SPŠ	Střední průmyslová škola
SOŠ	Střední odborná škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Práce ve skupinách - příprava myšlenkové mapy

Obr. 2. Vytvoření myšlenkové mapy

Obr. 3. Práce ve skupinách – příprava myšlenkové mapy

Obr. 4. Vytvoření myšlenkové mapy

SEZNAM TABULEK

Tab. 1	Design dotazníku
Tab. 2a	k otázce: Chtěl/a byste být ve třídě, kde je převaha dívek?
Tab.2b	k otázce: Chtěl/a byste být ve třídě, kde je převaha chlapců?
Tab. 3	k otázce: Myslíte si, že chlapci mají lepší logické myšlení než dívky stejného věku?
Tab. 4	k otázce: Myslíte si, že dívky mají lepší vyjadřovací schopnosti než chlapci stejného věku?
Tab. 5a	k otázce: Domníváte se, že jsou dívky pořádnější a pečlivější při školní přípravě?
Tab. 5b	k otázce: Domníváte se, že jsou chlapci méně pořádní a pečliví při školní přípravě?
Tab. 6a	k otázce: Učí se podle vašeho mínění dívky spíše mechanicky, tedy bez hlubšího pochopení souvislostí?
Tab. 6b	k otázce: Učí se podle vašeho mínění chlapci spíše na základě logického pochopení látky a odmítají memorování?
Tab. 7a	k otázce: Setkali jste se někdy u učitelů/učitelek s hodnocením typu: "No vidíte, i dívka může myslet logicky".
Tab. 7b	k otázce: Setkali jste se někdy u učitelů/učitelek s hodnocením typu: "No vidíte, i chlapec se může vyjadřovat citlivě a kultivovaně".
Tab. 8	Domníváte e, že jsou dívky pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné?
Tab. 9	Sumář odpovědí na otázky č. 16 – 21 (studentky/studenti)
Tab. 10	Sumář odpovědí na otázky č. 16 – 21 (učitelky/učitelé)

SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA P I: Dotazník pro studentky/studenty
- PŘÍLOHA P II: Dotazník pro učitelky/učitele
- PŘÍLOHA P III: Příloha k dotazníku
- PŘÍLOHA P IV: Grafické vyhodnocení dotazníku pro studentky/studenty
- PŘÍLOHA P V: Grafické vyhodnocení dotazníku pro učitelky/učitele

12. Myslíte si, že při přípravě na vyučování (testy, zkoušení) jsou systematictější?

chlapci

dívky

zcela individuální

13. Domníváte se, že jsou chlapci aktivnější, ambicióznější a průbojnější než dívky?

ne

většinou ne

zcela individuální

většinou ano

ano

14. Domníváte se, že jsou dívky pasivnější méně ambiciózní, méně průbojné?

ne

většinou ne

zcela individuální

většinou ano

ano

15. Kdo má, podle vašeho názoru, vyšší sebehodnocení?

chlapci

dívky

zcela individuální


16. Uveďte, prosím, které tři charakterové vlastnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **chlapce**



17. Uveďte, prosím, které tři charakterové vlastnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **dívky**




18. Uveďte, prosím, které tři schopnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **chlapce**



19. Uveďte, prosím, které tři schopnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **dívky**



20. Uveďte, prosím, které tři dovednosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **chlapce**



21. Uveďte, prosím, které tři dovednosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **dívky**



PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELKY/UČITELE

Délka praxe:

Aprobace:

1. Jste **muž** **žena**

2. Učíte raději ve třídách s převahou dívek?

ne **spíše ne** **nezáleží na tom** **spíše ano** **ano**

3. Učíte raději ve třídách s převahou chlapců?

ne **spíše ne** **nezáleží na tom** **spíše ano** **ano**

4. Mají, podle vašeho mínění, chlapci lepší logické myšlení než dívky stejného věku?

ne **většinou ne** **zcela individuální** **většinou ano** **ano**

5. Mají, podle vašeho mínění, dívky lepší vyjadřovací schopnosti než chlapci stejného věku?

ne **většinou ne** **zcela individuální** **většinou ano** **ano**

6. Domníváte se, že jsou dívky pořádnější a pečlivější při školní přípravě?

ne **většinou ne** **zcela individuální** **většinou ano** **ano**

7. Domníváte se, že jsou chlapci méně pořádní a pečliví při školní přípravě?

ne **většinou ne** **zcela individuální** **většinou ano** **ano**

8. Učí se, podle vašeho mínění, dívky spíše mechanicky, tedy bez hlubšího pochopení souvislostí?

ne **většinou ne** **zcela individuální** **většinou ano** **ano**

9. Učí se, podle vašeho mínění, chlapci spíše na základě logického pochopení látky a odmítají memorování?

ne **většinou ne** **zcela individuální** **většinou ano** **ano**

10. Použil(a) jste **někdy** hodnocení typu: „No vidíte, i dívka může myslet logicky“.

ne **ano**

11. Použil(a) jste **někdy** hodnocení typu: „No vidíte, i chlapec se může vyjadřovat citlivě a kultivovaně“.

ne **ano**

12. Myslíte si, že při přípravě na vyučování (testy, zkoušení) jsou systematictější?

chlapci

dívky

zcela individuální

13. Domníváte se, že jsou chlapci aktivnější, ambicióznější a průbojnější než dívky?

ne

většinou ne

zcela individuální

většinou ano

ano

14. Domníváte se, že jsou dívky pasivnější méně ambiciózní, méně průbojné?

ne

většinou ne

zcela individuální

většinou ano

ano

15. Kdo má, podle vašeho názoru, vyšší sebehodnocení?

chlapci

dívky

zcela individuální


16. Uveďte, prosím, které tři charakterové vlastnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **chlapce**



17. Uveďte, prosím, které tři charakterové vlastnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **dívky**



18. Uveďte, prosím, které tři schopnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **chlapce**




19. Uveďte, prosím, které tři schopnosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **dívky**



20. Uveďte, prosím, které tři dovednosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **chlapce**



21. Uveďte, prosím, které tři dovednosti jsou, podle vašeho názoru, typické pro **dívky**



PŘÍLOHA P III: PŘÍLOHA K DOTAZNÍKU

Vlastnosti:

otevřenost	uzavřenost
sklon vést	sklon být veden
vyrovnanost	nevyrovnanost (stabilitaxlabilita)
rozhodnost	nerozhodnost
sebeovládání	nedostatek sebeovládání
družnost	samotářství
vytrvalost	nedostatek vytrvalosti
pravdomluvnost	lživost
upřímnost	faleš
taktnost	netaktnost
samostatnost	nesamostatnost

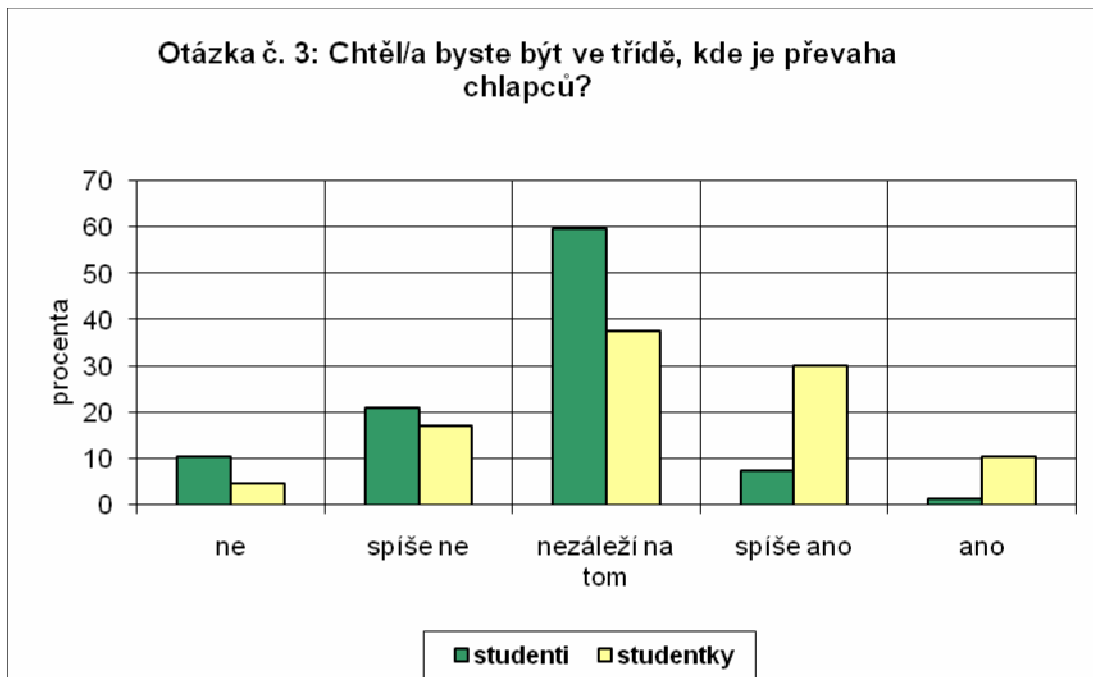
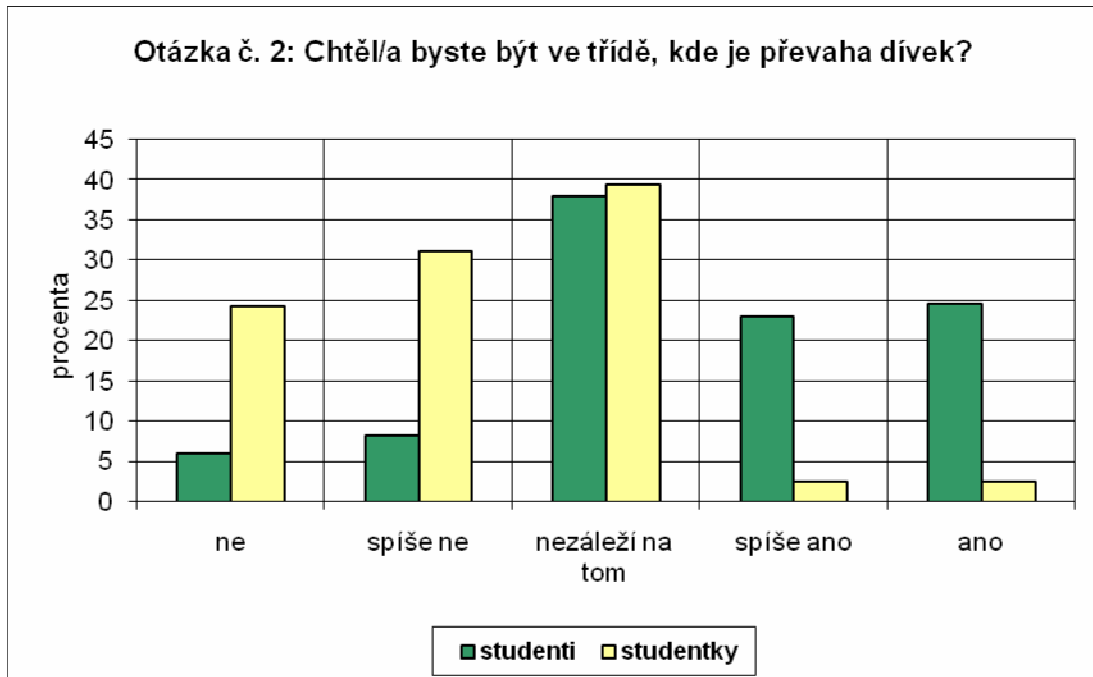
Schopnosti

chápavost	nechápavost
bystrost	těžkopádnost
přizpůsobivost	nepřizpůsobivost
schopnost učit se	menší schopnost učit se
využívat naučeného	méně využívat naučeného
schopnost řešit logické úlohy	menší schopnost řešit logické úlohy
schopnost verbálního projevu	menší schopnost verbálního projevu
schopnost neverbální komunikace	menší schopnost neverb. komunikace

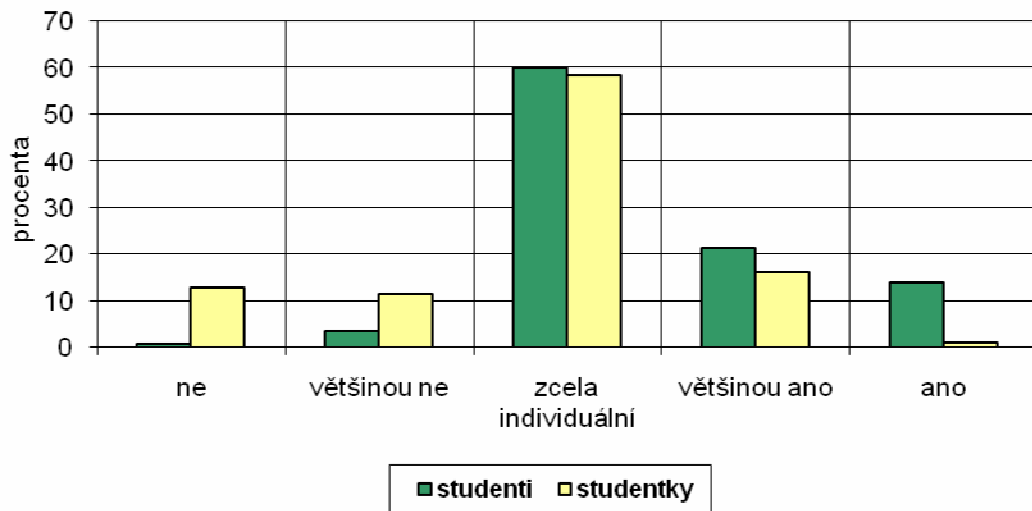
Dovednosti

schopnost vcítit se	neschopnost empatie
vést skupinu	neschopnost vést skupinu
schopnost spolupracovat	neschopnost spolupracovat
schopnost pochválit	kritizovat
vystihnout atmosféru ve skupině	neschopn. vystihnout atmosféru ve sk.

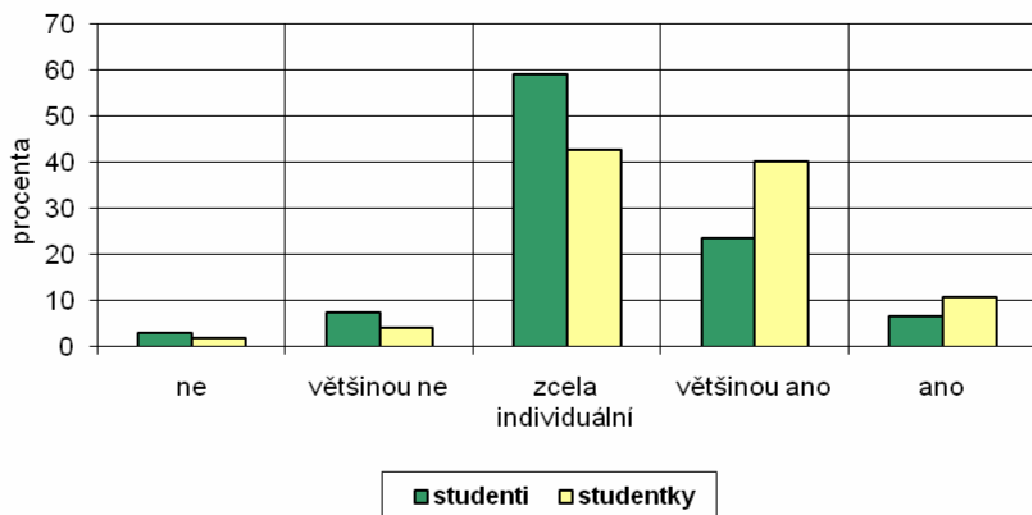
PŘÍLOHA P IV: GRAFICKÉ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO STUDENTKY/STUDENTY



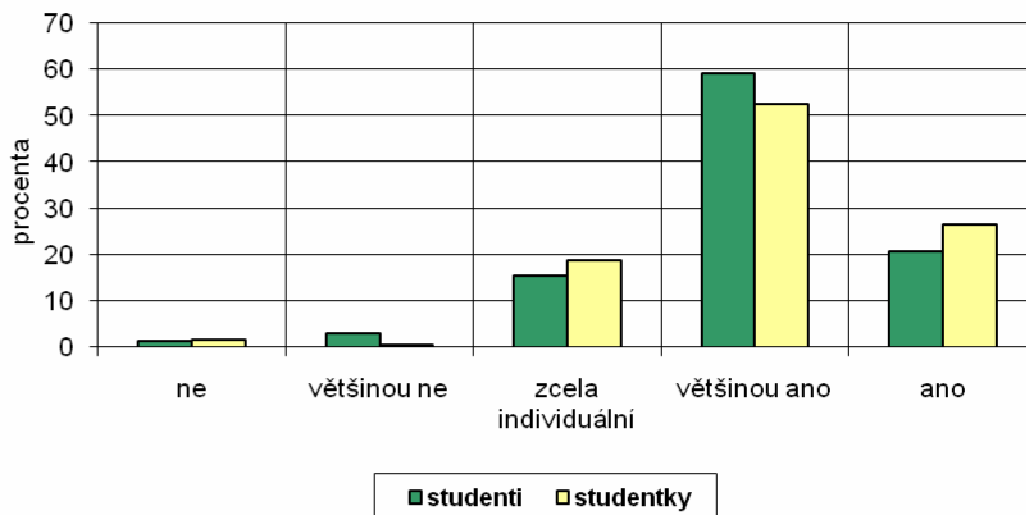
**Otázka č. 4: Myslíte si, že
chlapci mají lepší logické myšlení než dívky stejného věku?**



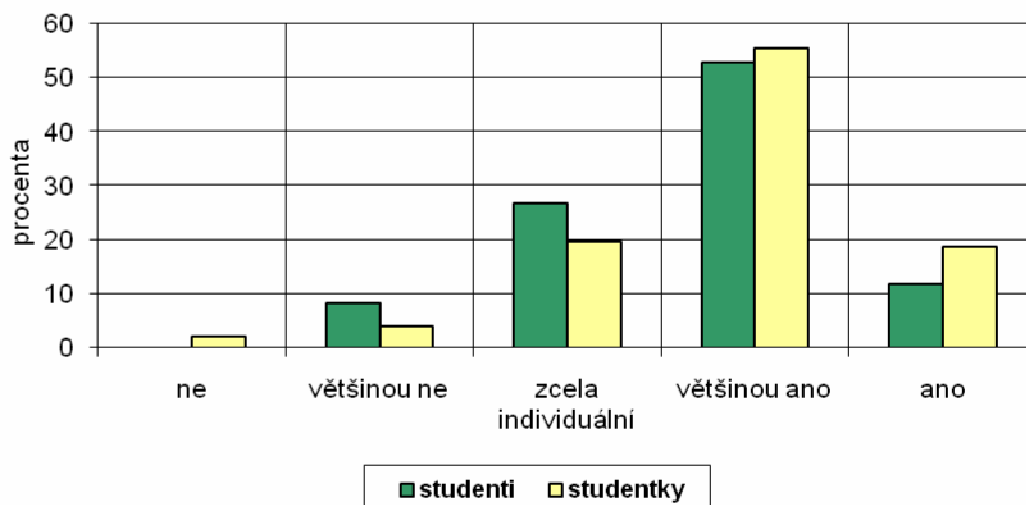
**Otázka č. 5: Myslíte si, že dívky mají lepší vyjadřovací
schopnosti než chlapci stejného věku?**



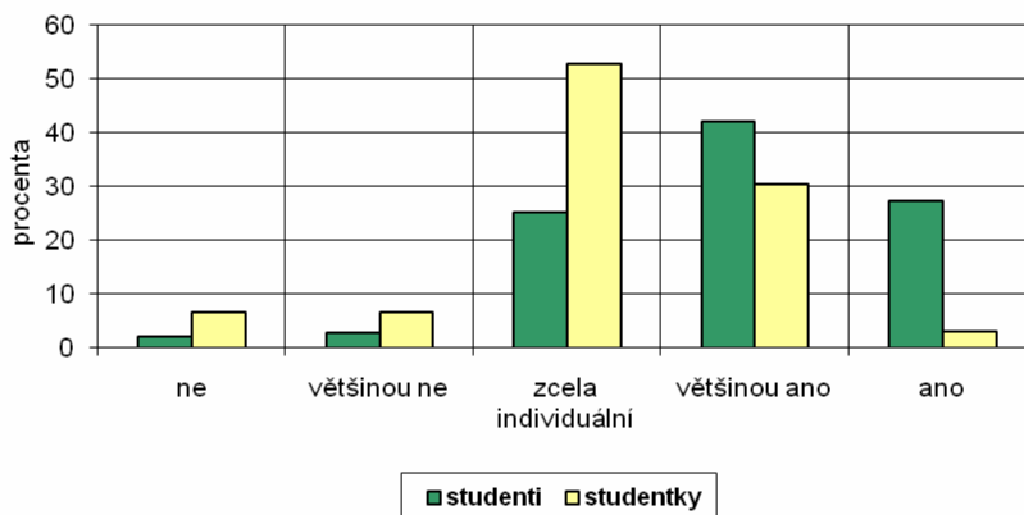
Otázka č. 6: Domníváte se, že jsou dívky pořádnější a pečlivější při školní přípravě?



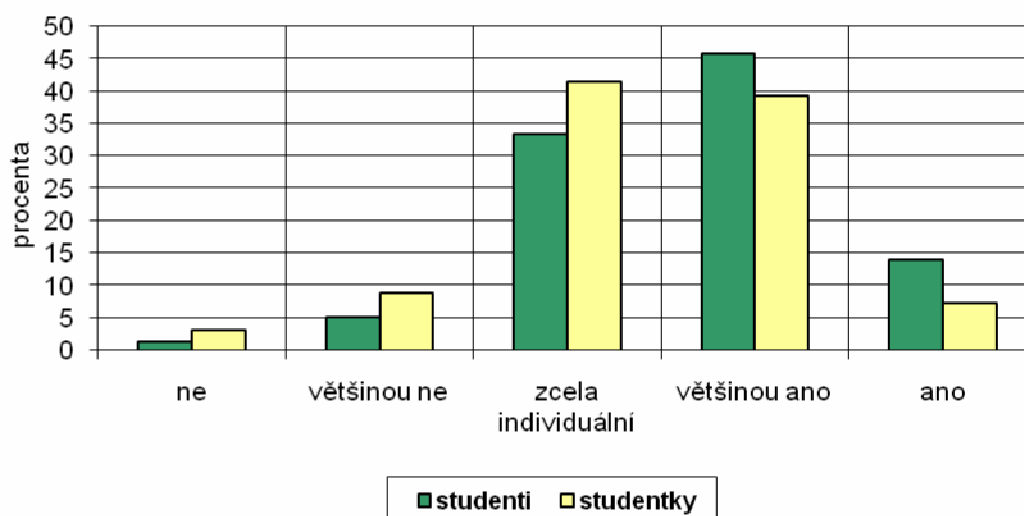
Otázka č. 7: Domníváte se, že jsou chlapci méně pořádní a pečliví při školní přípravě?



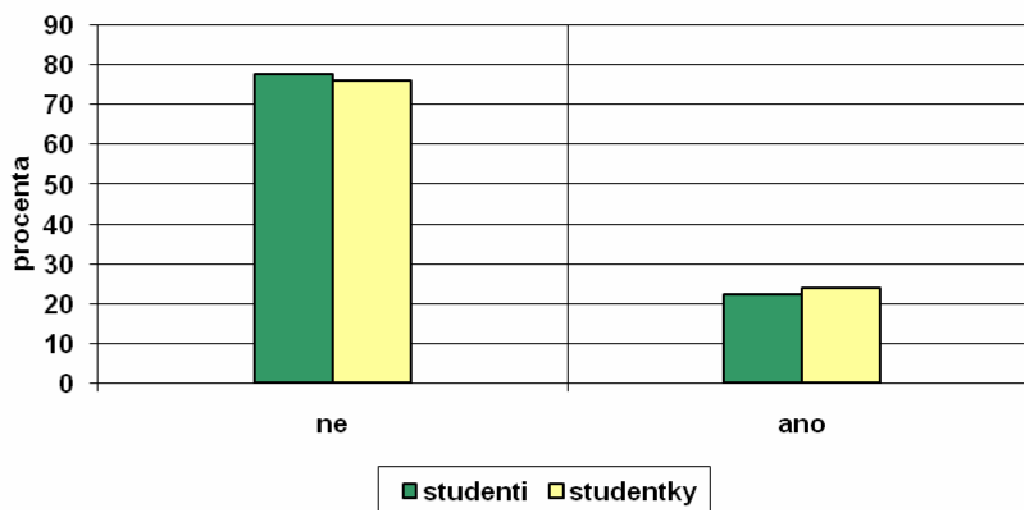
Otázka č. 8: Učí se podle vašeho mínění dívky spíše mechanicky, tedy bez hlubšího pochopení souvislostí?



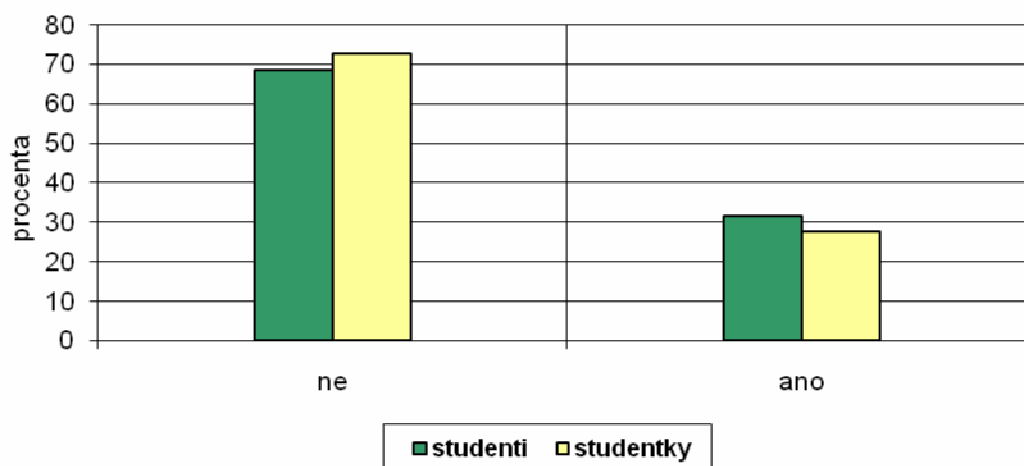
Otázka č. 9: Učí se podle vašeho mínění chlapci spíše na základě logického pochopení látky a odmítají memorování?



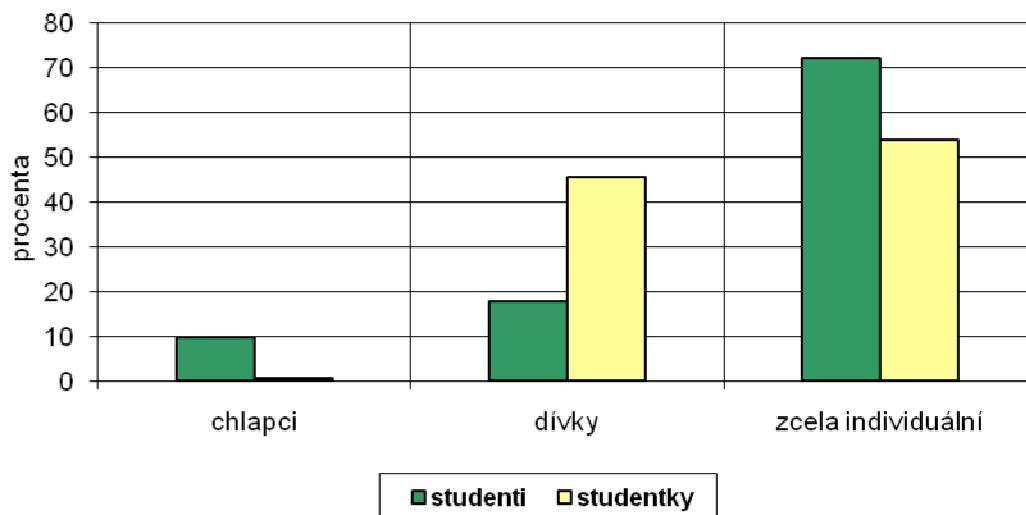
Otázka č. 10: Setkali jste se někdy u učitelů/učitelek s hodnocením typu: "No vidíte, i dívka může myslet logicky".



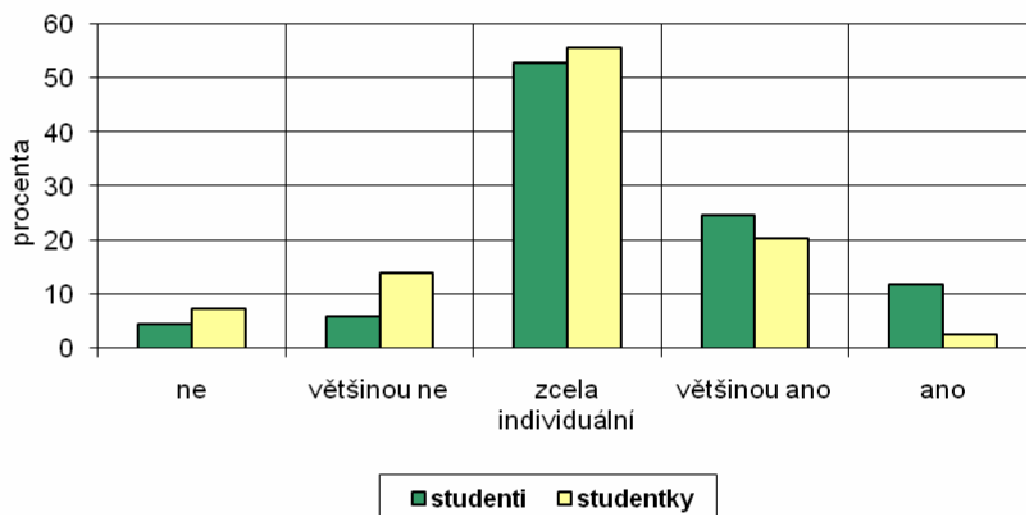
Otázka č. 11: Setkali jste se někdy u učitelů/učitelek s hodnocením typu: "No vidíte, i chlapec se může vyjadřovat citlivě a kultivovaně".



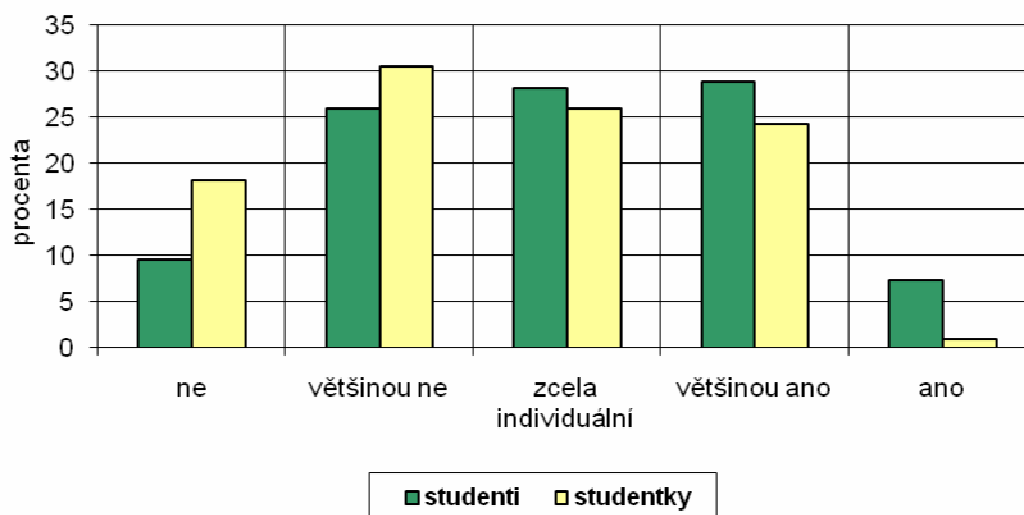
Otázka č. 12: Myslíte si, že při přípravě na vyučování (testy, zkoušení) jsou systematictější?



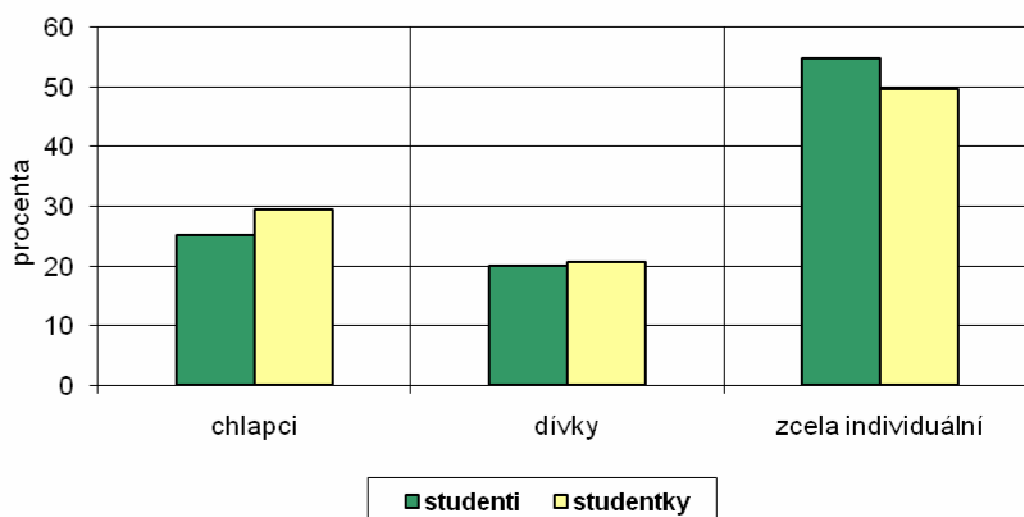
Otázka č. 13: Domníváte se, že jsou chlapci aktivnější, ambicióznější a průbojnější než dívky?



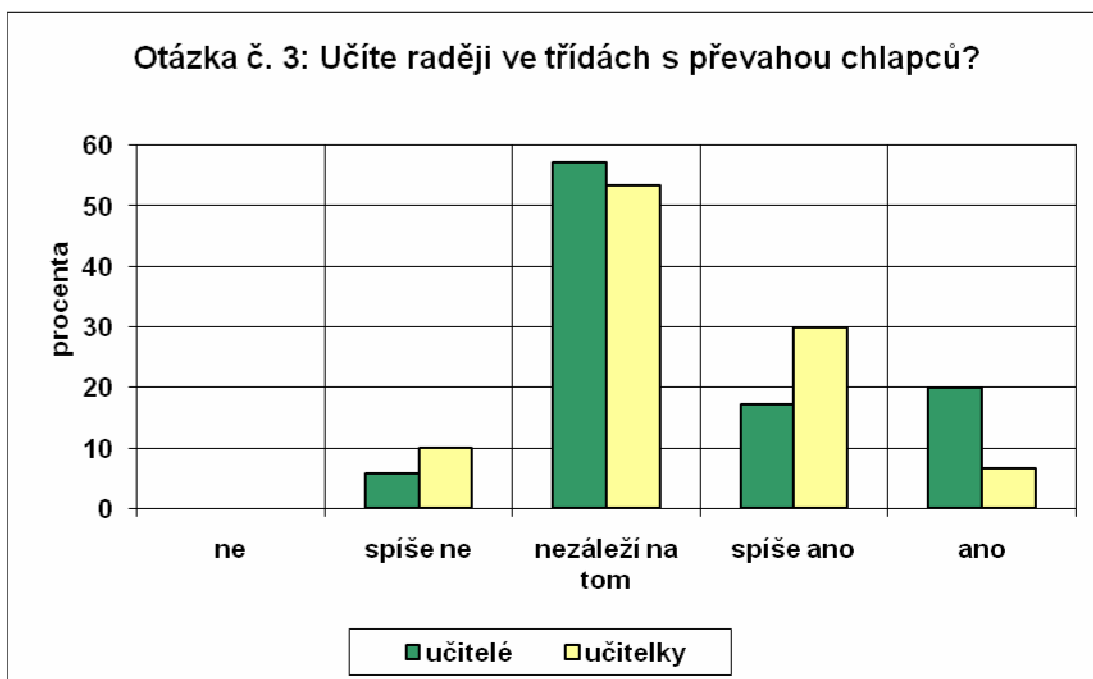
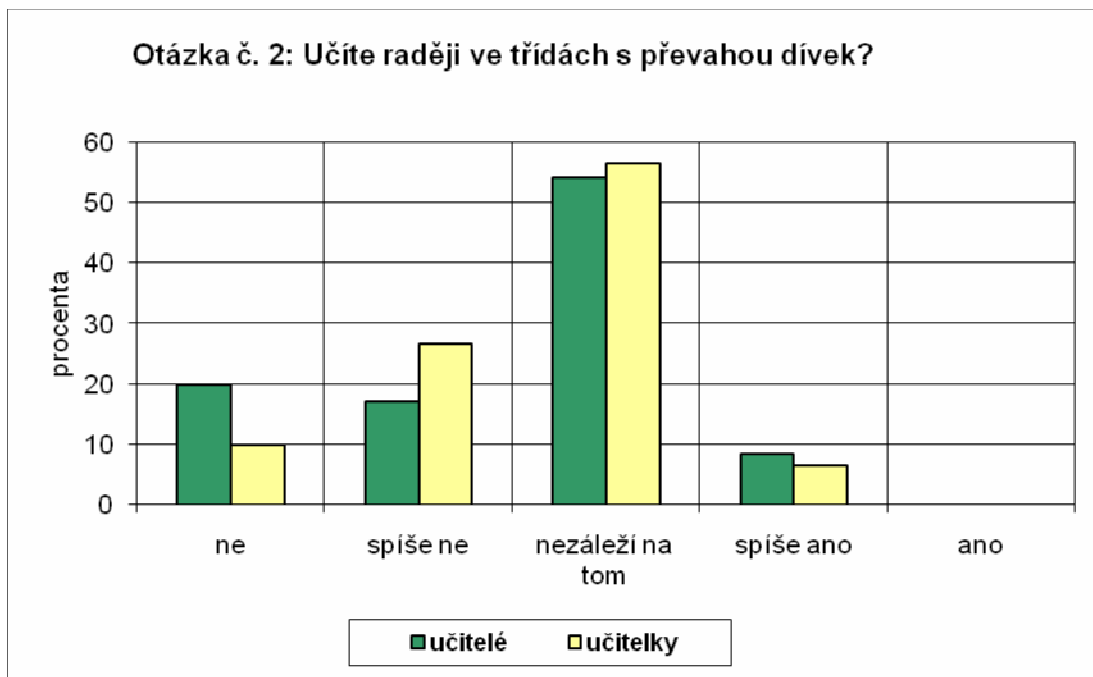
Otázka č. 14: Domníváte se, že jsou dívky pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné?



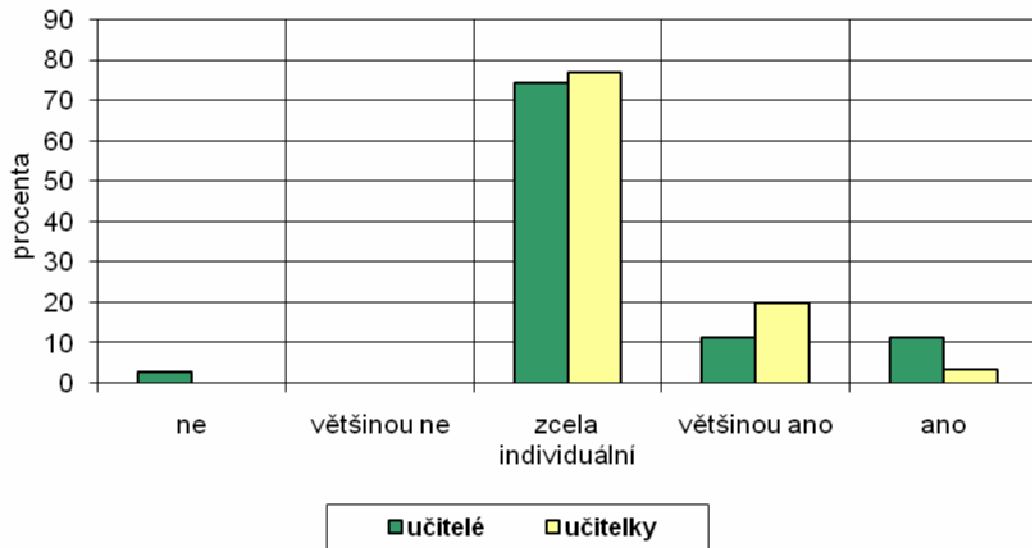
Otázka č. 15: Kdo má podle vašeho mínění vyšší sebehodnocení?



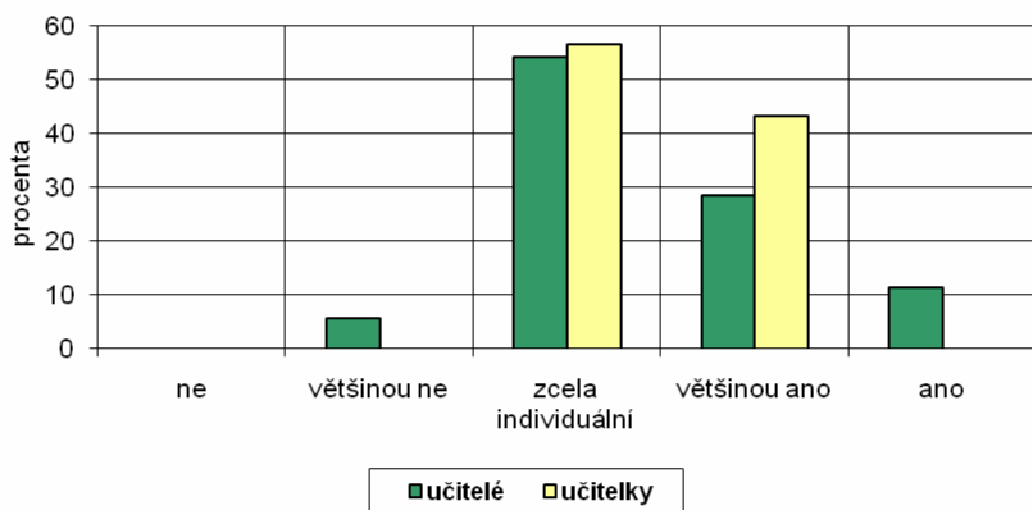
PŘÍLOHA P V: GRAFICKÉ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO UČITELKYKY/UČITELE



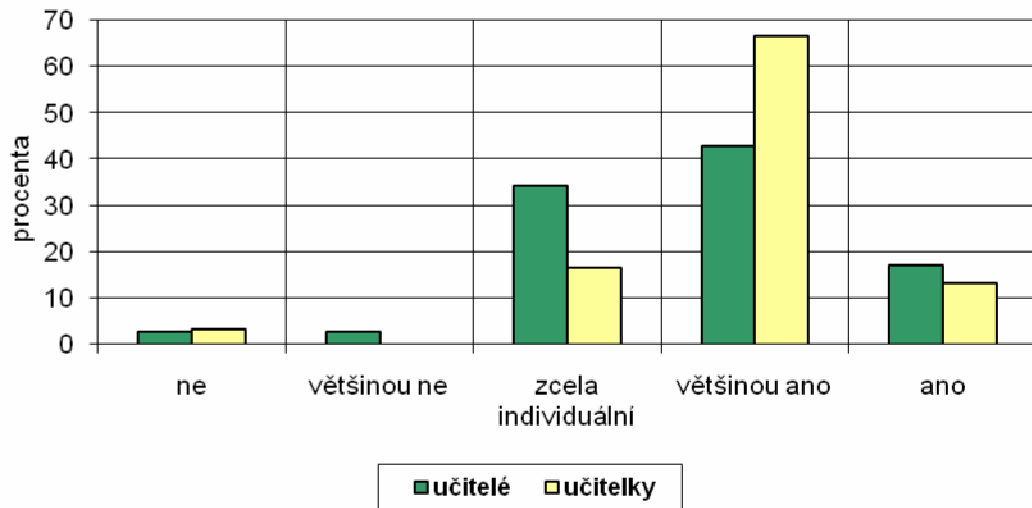
Otázka č. 4: Mají, podle vašeho mínění, chlapci lepší logické myšlení než dívky stejného věku?



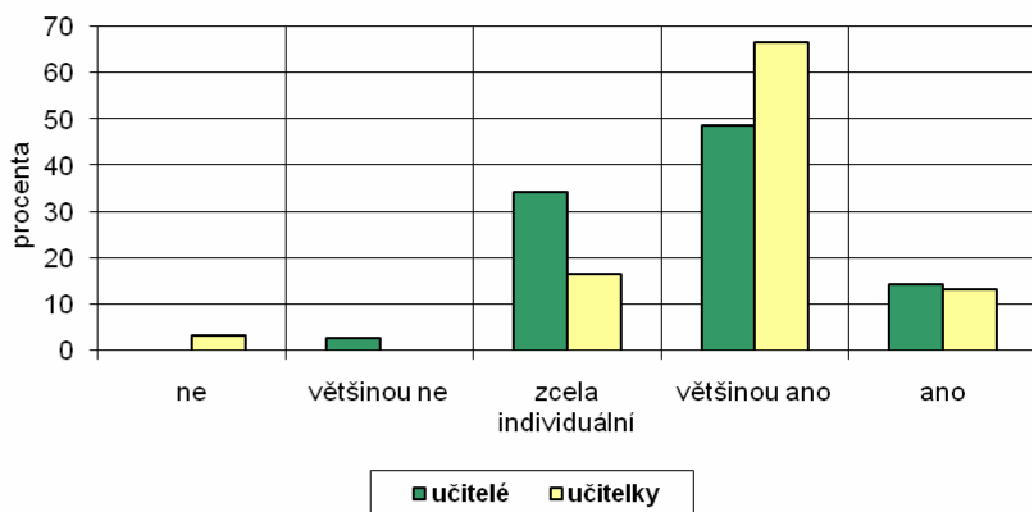
Otázka č. 5: Mají, podle vašeho mínění, dívky lepší vyjadřovací schopnosti než chlapci stejného věku?



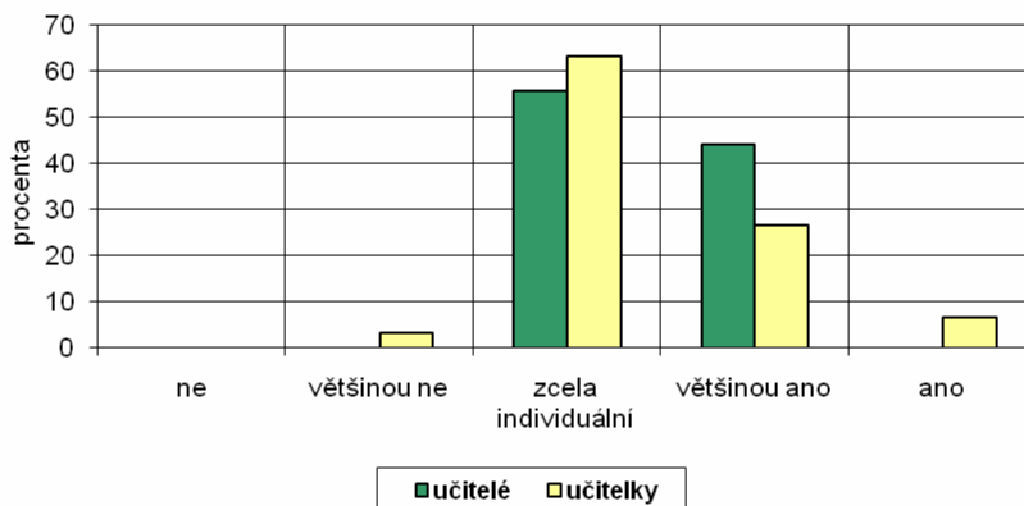
Otázka č. 6: Domníváte se, že jsou dívky pořádnější a pečlivější při školní přípravě?



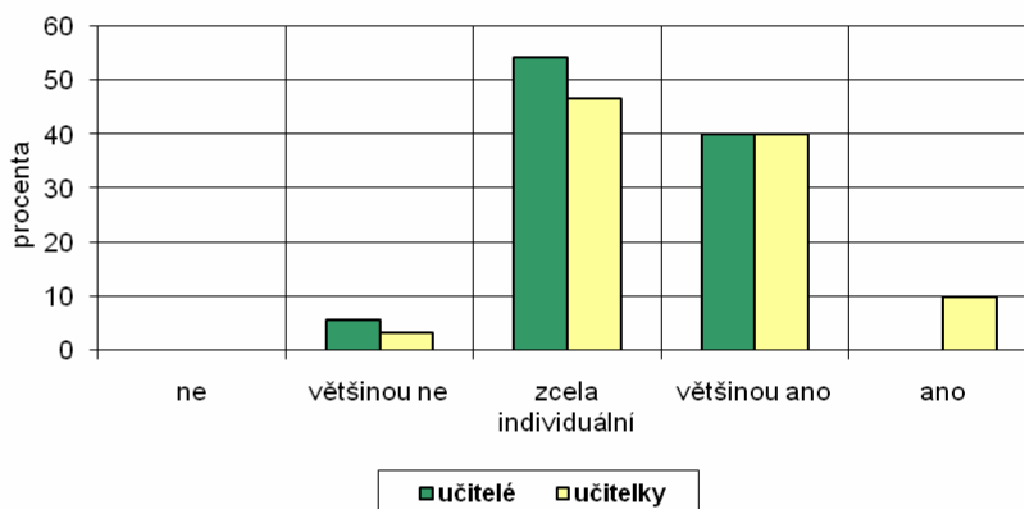
Otázka č. 7: Domníváte se, že jsou chlapci méně pořádní a pečliví při školní přípravě?



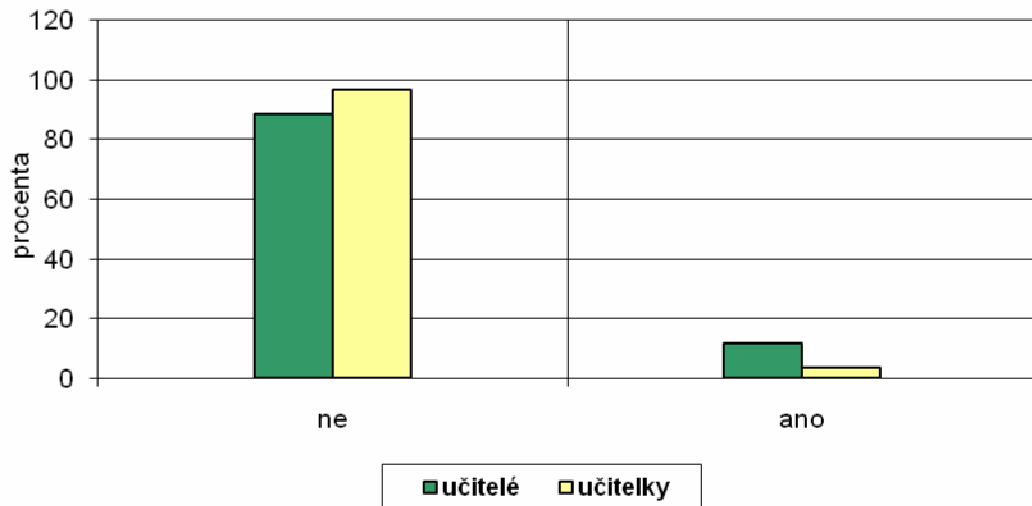
Otázka č. 8: Učí se podle vašeho mínění dívky spíše mechanicky, tedy bez hlubšího pochopení souvislostí?



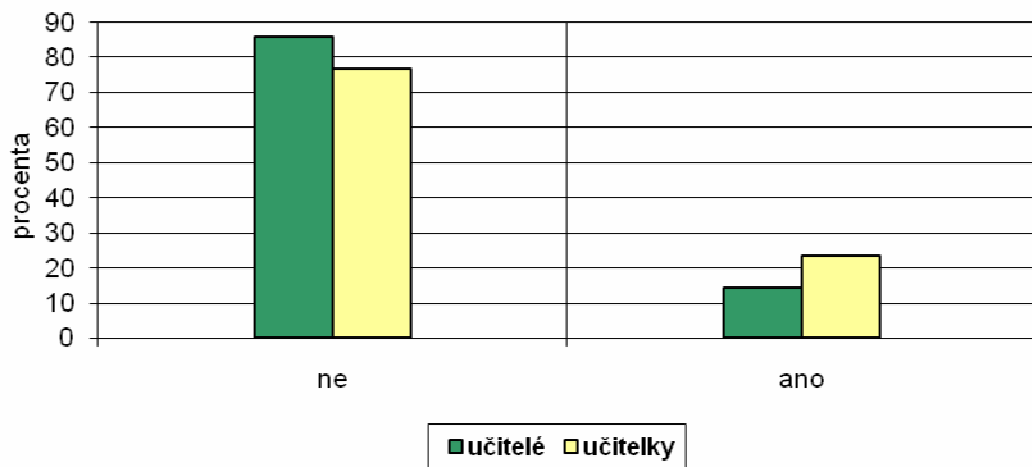
Otázka č. 9: Učí se podle vašeho mínění chlapci spíše na základě logického pochopení látky a odmítají memorování?



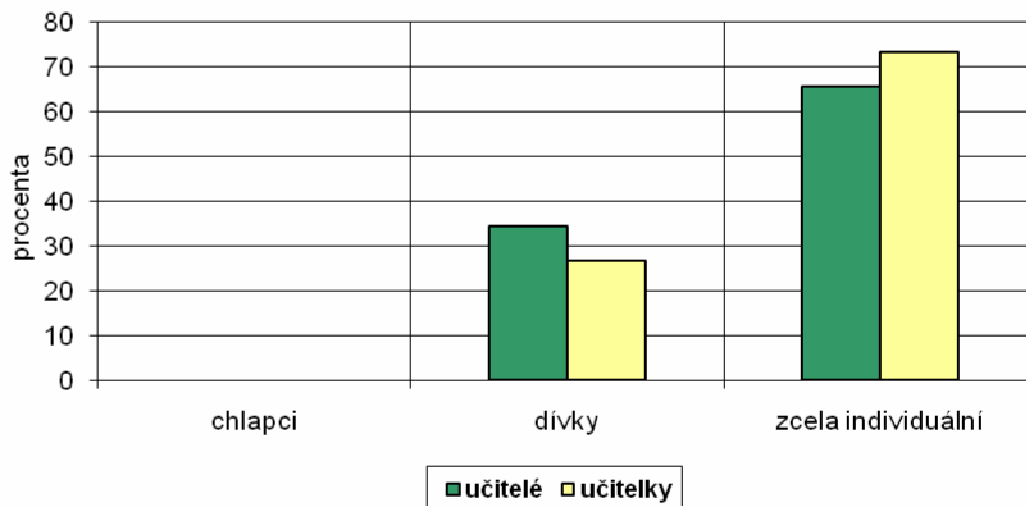
Otázka č. 10: Použil/a jste hodnocení typu: "No vidíte, i dívka může myslet logicky".



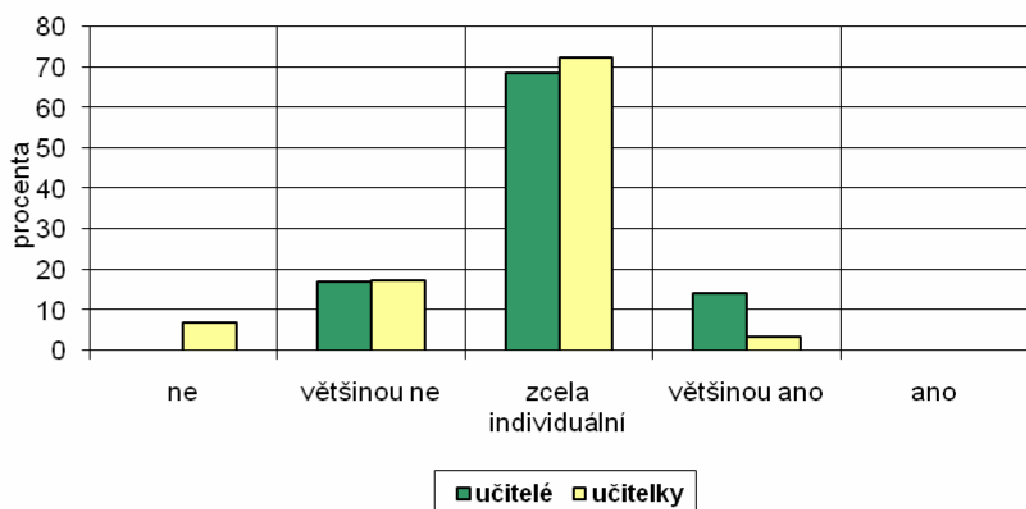
Otázka č. 11: Použil/a jste někdy hodnocení typu: "No vidíte, i chlapec se může vyjadřovat citlivě a kultivovaně".



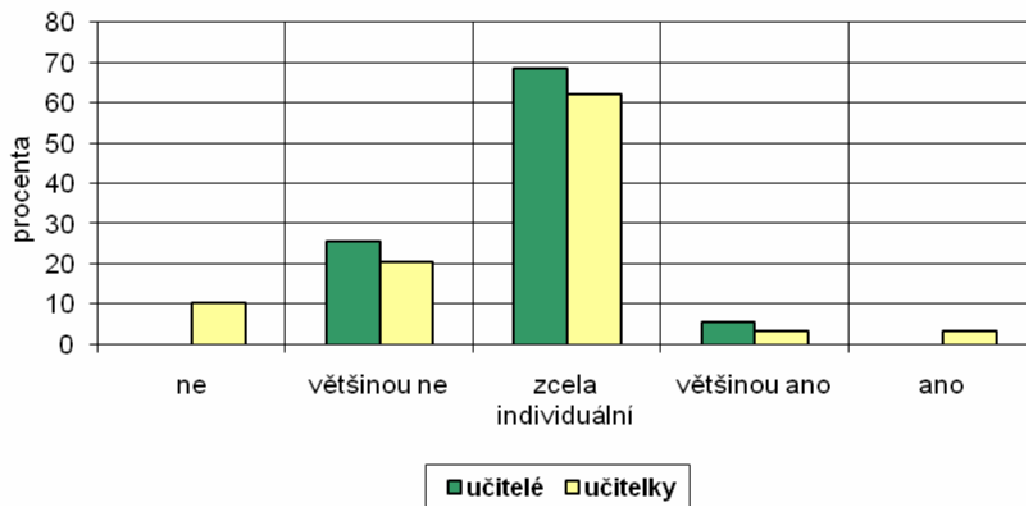
Otázka č. 12: Myslíte si, že při přípravě na vyučování (testy, zkoušení) jsou systematictější?



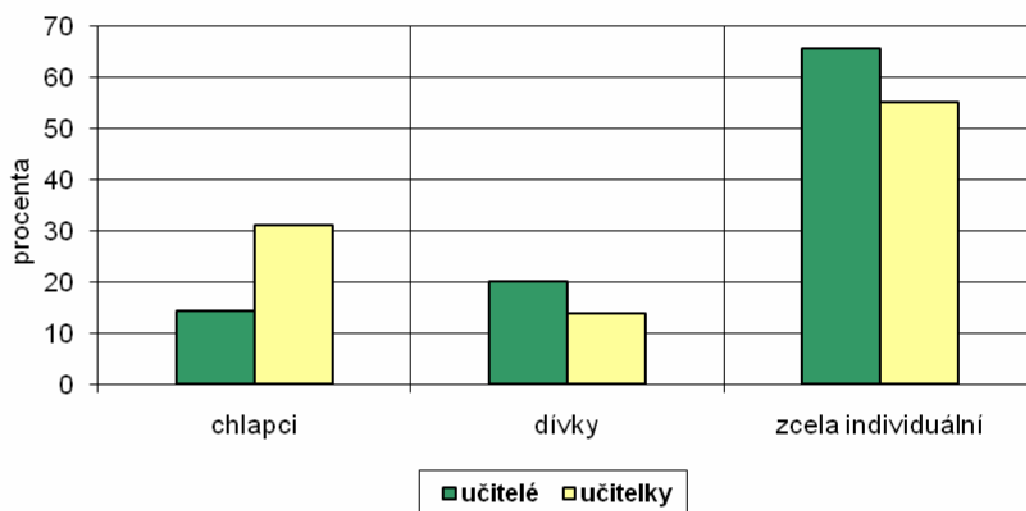
Otázka č. 13: Domníváte se, že jsou chlapci aktivnější, ambicióznější a průbojnější než dívky?



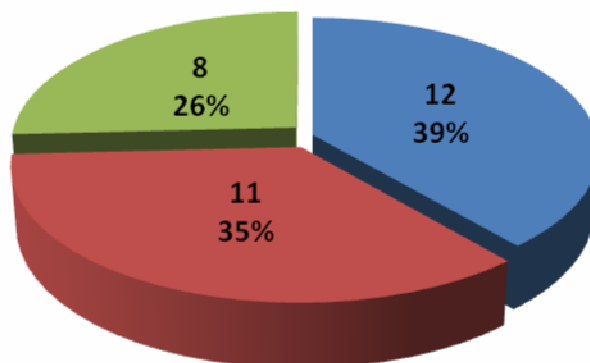
Otázka č. 14: Domníváte se, že jsou dívky pasivnější, méně ambiciózní, méně průbojné?



Otázka č. 15: Kdo má podle vašeho mínění vyšší sebehodnocení?

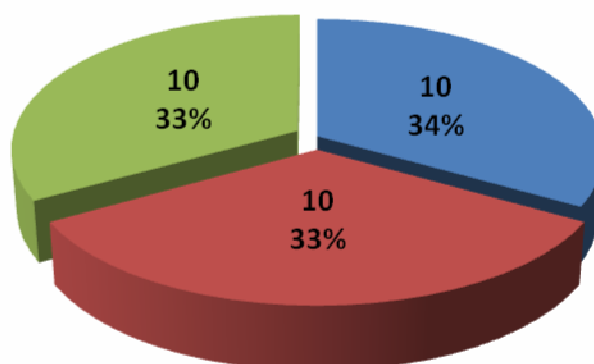


Otázka č. 16 Tři nejčastěji uváděné charakterové vlastnosti typické pro chlapce z pohledu učitelů



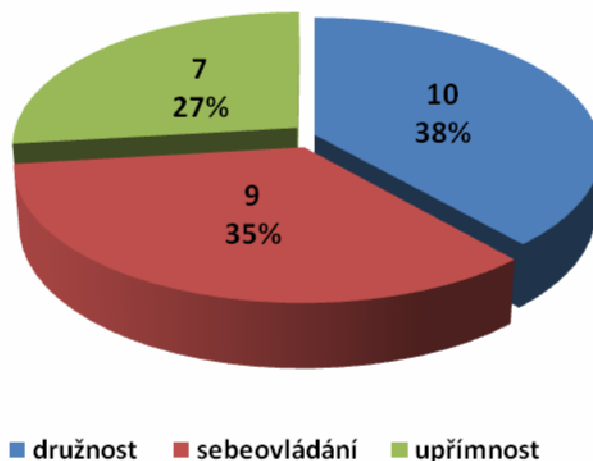
■ otevřenost ■ nedostatek sebeovládání ■ rozhodnost

Otázka č. 16 Tři nejčastěji uváděné charakterové vlastnosti typické pro chlapce z pohledu učitelek

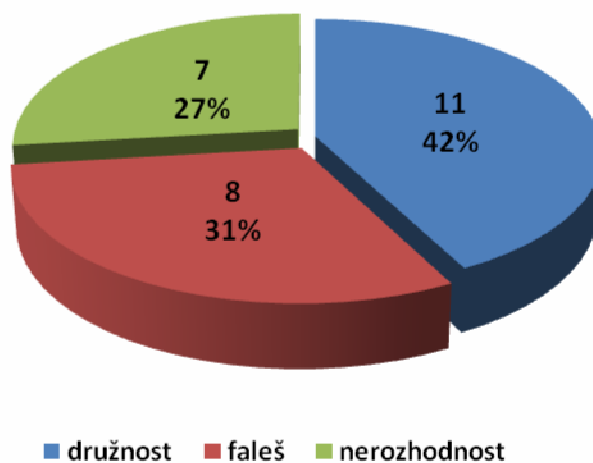


■ otevřenost ■ nedostatek sebeovládání ■ družnost

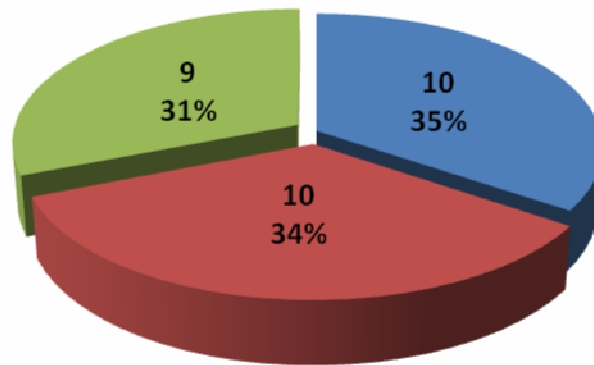
Otázka č. 17 Tři nejčastěji uváděné charakterové vlastnosti typické pro dívky z pohledu učitelů



Otázka č. 17 Tři nejčastěji uváděné charakterové vlastnosti typické pro dívky z pohledu učitelek

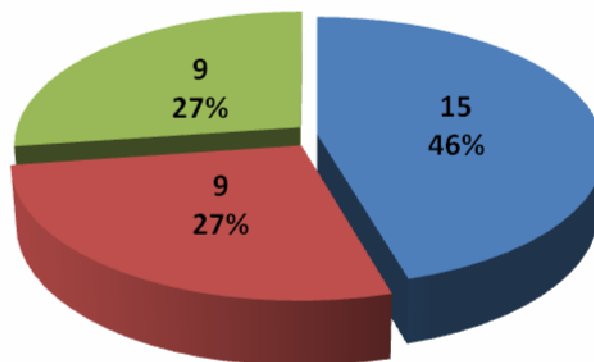


Otázka č. 18 Tři nejčastěji uváděné schopnosti typické pro chlapce z pohledu učitelů



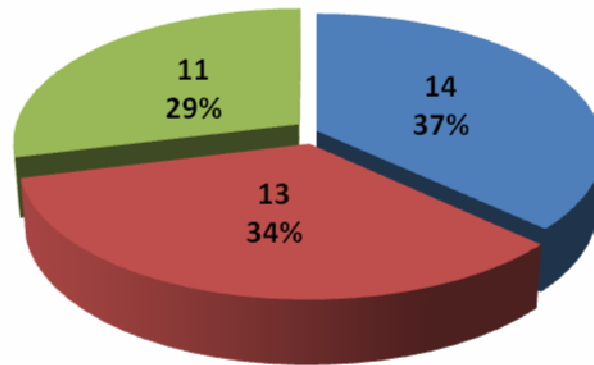
■ těžkopádnost ■ menší schopnost učit se ■ přizpůsobivost

Otázka č. 18 Tři nejčastěji uváděné schopnosti typické pro chlapce z pohledu učitelek



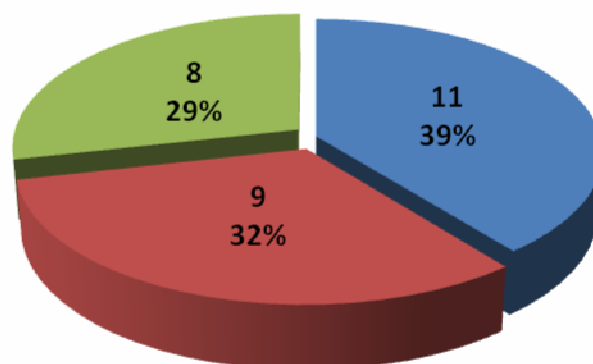
■ schopnost řešit logické úlohy ■ těžkopádnost ■ menší schopnost verbál. projevu

Otázka č. 19 Tři nejčastěji uváděné schopnosti typické pro dívky z pohledu učitelů



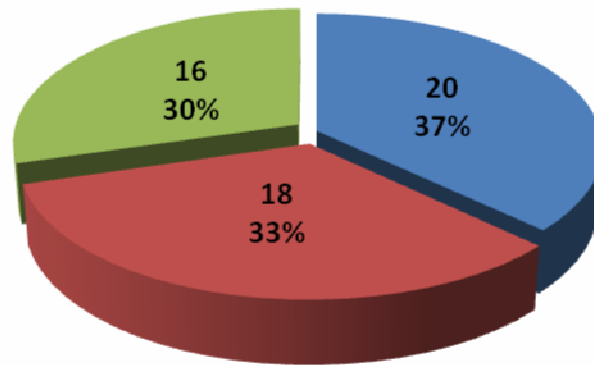
■ schopnost učit se ■ schopnost verbál. projevu ■ menší schopnost řešit log. úlohy

Otázka č. 19 Tři nejčastěji uváděné schopnosti typické pro dívky z pohledu učitelek



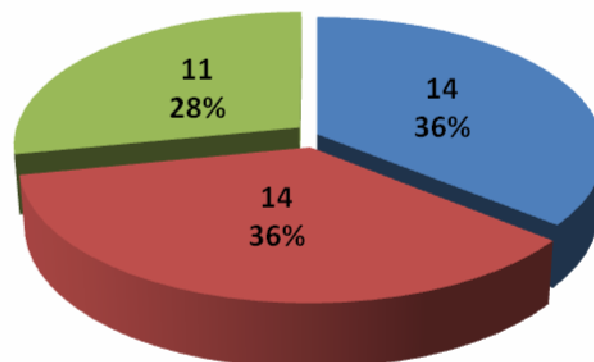
■ schopnost učit se ■ schopnost verbálního projevu ■ méně využívat naučeného

Otázka č. 20 Tři nejčastěji uváděné dovednosti typické pro chlapce z pohledu učitelů



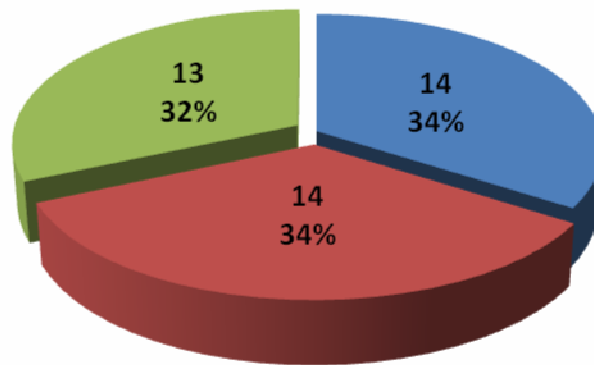
■ kritizovat ■ schopnost spolupracovat ■ vést skupinu

Otázka č. 20 Tři nejčastěji uváděné dovednosti typické pro chlapce z pohledu učitelek



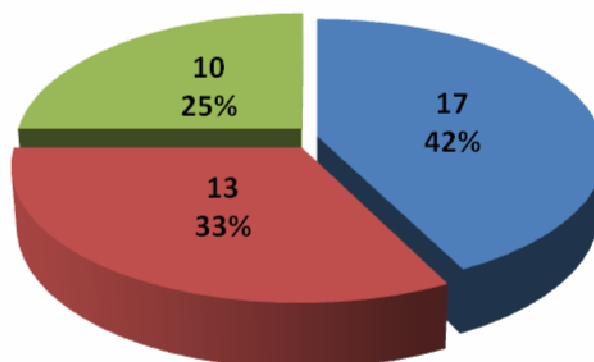
■ vést skupinu ■ kritizovat ■ neschopnost vcítit se

Otázka č. 21 Tři nejčastěji uváděné dovednosti typické pro dívky z pohledu učitelů



■ schopnost vcítit se ■ kritizovat ■ schopnost spolupracovat

Otázka č. 21 Tři nejčastěji uváděné dovednosti typické pro dívky z pohledu čítelek



■ schopnost vcítit se ■ schopnost spolupracovat ■ schopnost pochválit