

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: filosofie
Studijní program: učitelství pro druhý stupeň
Kombinace: český jazyk – občanská výchova

GENDER A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ
GENDER AND SCHOOL ENVIRONMENT
GENDER UND SCHULMILIEU

Diplomová práce: 2005-FP-KFL-104

Autor:
Romana Mertinová

Podpis:

Adresa:
Na Burse 613
294 71, Benátky nad Jizerou

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Václavíková Helšusová

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
70	15676	0	3	38	12

V Liberci dne: 28. 4. 2005

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Hálkova 6 Tel.: 485 352 515 Fax: 485 352 332

Katedra filosofie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Romana Mertinová
adresa: Na Burze 613, Benátky n. Jiz., 294 71
obor (kombinace): OV - ČJ
Název DP: Gender a školní prostředí
Název DP v angličtině: Gender and School Environment
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Václavíková Helšusová
Konzultant:
Termín odevzdání: 30. dubna 2005

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne

.....
děkan

.....
vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 28. 4. 2005

Romana Mertinová

Poděkování:

Děkuji všem, kteří mi s tvorbou této diplomové práce pomáhali. Především pak vedoucí práce PhDr. Lence Václavíkové Helšusové, která mě vedla správnou cestou a věnovala mi svůj čas a užitečné rady na konzultacích v průběhu celé tvorby diplomové práce. Dále děkuji PhDr. Davidu Václavíkovi za inspiraci ohledně tématu této diplomové práce. V neposlední řadě také Pavlovi za pomoc při formálních úpravách a horlivé diskuze týkající se tématu mé práce.

GENDER A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Romana Mertinová

DP – 2005

Vedoucí práce:

PhDr. Lenka Václavíková Helšusová

Anotace:

Diplomová práce se zaměřuje na genderovou problematiku spojenou s rozdílnou výchovou a vzděláváním dívek a chlapců. V úvodu jsou vymezeny základní pojmy týkající se této problematiky. V další části diplomové práce jsou popsány faktory ovlivňující utváření odlišné genderové identity dívek a chlapců nejen ve školním, ale také v rodinném prostředí. Následující kapitola se zabývá rozdílnými přístupy ve vzdělávání a výchově dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému na různých stupních škol. Závěrečná kapitola pojednává o rozdílném uplatnění mužů a žen na trhu práce jako o důsledku rozdílných možností ve vzdělávání. Cílem této diplomové práce je nastínit cestu k rovným příležitostem ve vzdělávání a v pozdějším uplatnění žen a mužů na trhu práce.

Zusammenfassung:

Diese Arbeit konzentriert sich auf die Genderproblematik, die mit verschiedener Erziehung und Bildung des Mädchens und Jungen verbunden ist. In der Einleitung sind spezifiziert elementare Begriffe aus dieser Problematik. In weiterem Teil der Diplomarbeit sind beschrieben die Faktoren, die die Gestaltung verschiedene Identite des Mädchens und Jungen beeinflusst – nicht nur im Schulmilieu, aber auch im Familienmilieu. Weitere Kapitel beschäftigt sich mit verschiedenen Zutritten in der Bildung und Erziehung des Mädchens und Jungen im tschechischen Bildungswesen des verchiedenes Schulstufen. Die Schlusskapitel beschäftigt sich mit verschiedener Geltendmachung des Mannes und Frauen auf dem Arbeitsmarkt – das ist die Folgerung verschiedener Möglichkeiten in der Bildung. Ziel dieser Diplomarbeit ist zu entwerfen den Weg zu gleichwertigen Gelegenheiten in der Bildung und in der folgende Geltendmachung des Mannes und Frauen auf dem Arbeitsmarkt.

Summary:

This Diploma Project is about gender problems, which means unequal education and training of girls and boys. There are mentioned basic ideas of gender at first. In the next part are noticed factors, which affect forming of gender identity of girls and boys at schools as well as in families. Next chapter deal with different processes in education and training of girls and boys in variant grades at schools in Czech educational system. Final chapter is about potentialities of getting a job due to different possibilities in education. The point of this work is to show the way of equal chance to educate and assert in employment market.

1. ÚVOD	8
2. VYMEZENÍ POJMU GENDER	9
2.1 Genderové stereotypy	10
3. UTVÁŘENÍ GENDER IDENTITY	14
3.1 Odlišný přístup k vlastnímu tělu	14
3.2 Genderová socializace v raném dětství	16
3.2.1 Genderová socializace a hračky pro chlapce a pro dívky	17
3.2.2 Obraz genderu v pohádkách a v literatuře pro děti	19
3.3 Role vzdělávání v utváření gender identity	22
3.3.1 Skrytý obsah vzdělávání	23
3.3.2 Gender v učebnicích	23
3.3.3 Gender a počítače	24
4. RODINA, VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	27
4.1 Vztah rodiny a školy	27
4.1.1 Jak působí škola na rodinu	27
4.1.2 Jak působí rodina na školu	28
4.2 Role matky a otce v rodině	28
4.2.1 Stereotypní zobrazování role matky a otce	28
4.2.2 Význam sociokulturního rodinného zázemí	29
5. PROBLEMATIKA GENDER VE ŠKOLSTVÍ	32
5.1 Rozdíly v interakci mezi vyučujícími a žáky	32
5.1.1 Rozdíly v přístupu učitelů a učitelek k dívkám a k chlapcům	32
5.1.2 Rozdíly v přístupu dívek a chlapců k učitelům a učitelkám	35
5.2 Rozdíly ve schopnostech dívek a chlapců	36
5.2.1 Rozdílnost mezi pohlavími v intelektuální oblasti	36
5.2.1.1 Volnočasové aktivity dívek a chlapců	37
5.2.1.2 Čtenářská gramotnost a rozdíly mezi chlapci a dívkami	38
5.2.1.3 Vztah dívek a chlapců k televiznímu zpravodajství a dennímu tisku	40

5.2.2	Problém nízkého sebevědomí u dívek	41
5.2.3	Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích dívek a chlapců	42
5.2.4	Rozdíly v klasifikaci dívek a chlapců	44
5.3	Jak se vyvarovat odlišného přístupu k dívkám a chlapcům ve škole	46
5.4	Vzdělávání dívek a chlapců na různých stupních škol v ČR	47
5.4.1	Rozvoj vzdělanostní struktury v ČR	47
5.4.2	Základní školy	50
5.4.3	Střední školy	51
5.4.4	Vysoké školy	53
5.4.4.1	Zájem dívek a chlapců o studium na vysokých školách	56
5.5	Gender v učitelském povolání	59
6.	ROZDÍLNÉ UPLATNĚNÍ MUŽŮ A ŽEN NA TRHU PRÁCE JAKO DŮSLEDEK ROZDÍLNÝCH MOŽNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	63
6.1	Význam pracovní kariéry v životě ženy	64
6.2	Vyrovnané možnosti ve vzdělávání dívek a chlapců jako cesta k rovnoprávnosti žen a mužů (nejen) na trhu práce	66
7.	ZÁVĚR	67
8.	SEZNAM PRAMENŮ	
9.	PŘÍLOHY	

1 Úvod

Již od narození nám společnost vštěpuje, co máme považovat za dobré a zlé, za správné a nesprávné, za spravedlivé a nespravedlivé. Jsou nám předkládány normy, hodnoty a způsoby zacházení s určitými lidmi a stereotypizované obrazy o vlastnostech skupin lidí, například mužů a žen, které potom bereme a očekáváme jako přirozené a dané.

Podstatu odlišností mezi muži a ženami nemůžeme hledat jen v rozdílech biologického původu, ale především ve vlivu sociálních vzorců a modelů. Často se stává, že si lidé na základě vlastních zkušeností vytvářejí své mnohdy strnulé, stereotypní a tedy obtížně měnitelné postoje k mužům a ženám. To se projevuje zejména výběrem hraček, činností, zájmů a později i typů vzdělání.

Rodiče a škola tím, že od narození praktikují genderově zaměřenou výchovu podle pohlaví dítěte, nevědomě předávají nerovnosti, se kterými se sami ve svém životě potýkají. Proto je důležité, abychom si tyto procesy uvědomovali a snažili se jejich účinky odstraňovat. Jde nám především o to, aby muži i ženy měli srovnatelné příležitosti ve studiu, v práci a v životě jako takovém.

Ve své diplomové práci se budu zabývat utvářením genderových stereotypů ve společnosti a problematikou genderově odlišné výchovy a vzdělávání. V úvodu charakterizuji tuto problematiku obecně. Následně popíši utváření genderové identity v oblasti rodinné a pracovní, ale především se chci zaměřit na problematiku nerovných příležitostí v oblasti vzdělávání a na způsoby utváření genderově neutrálního a vyrovnaného školního prostředí. Především se budu zabývat genderovou diferenciací v českém vzdělávacím systému. Protože rozdílné možnosti ve vzdělávání souvisejí do značné míry s uplatněním mužů a žen na trhu práce, budu v závěru práce věnovat pozornost také tomuto neméně důležitému problému.

2 Vymezení pojmu gender

Často se zamýšlíme nad tím, zda a do jaké míry se chlapci a dívky odlišní už rodí, nebo zda na ně působí spíše kultura a výchova. Mnozí biologové, psychologové či sociologové se pídí po původu rozdílů mezi muži a ženami už více než jedno století.

Velmi často dochází k tomu, že široká veřejnost vysvětluje rozdíly mezi pohlavími čistě na základě přirozených či biologických rozdílů mezi muži a ženami a neuvědomuje si, že kromě biologických dispozic nás do značné míry ovlivňuje také sociální prostředí. Mezi těmito dvěma faktory přitom můžeme nacházet vzájemnou interakci a oba se mohou navzájem ovlivňovat.¹

Není pochyb, že existují určitá specifika ženské a mužské psychiky. Popisem a vysvětlením odlišnosti mužů a žen se zabývalo mnoho odborníků, mezi nimi také Paul Broca, který předpokládal, že inteligence je úměrná velikosti mozku a že muži mají všeobecně větší mozek než ženy (ženy v průměru 1260 g, muži 1409 g).² Tato domněnka však byla vyvrácena. Další názory se týkaly zjištění, že mozek žen je na rozdíl od mozku mužů méně specializován na určité funkce, protože poznatky se u žen ukládají v celém mozku. Existuje také názor, že schopnosti a psychiku mužů a žen ovlivňuje produkce a hladina hormonů. Vyšší hladina testosteronu má vliv na lepší prostorovou představivost, nižší hladina naopak na lepší jazykové nadání.³

Nejnověji se otázkami ženské a mužské psychiky zabývají manželé Peaseovi, kteří konstatují, že dívky bývají schopnější v jazykové oblasti díky lépe vyvinuté levé mozkové hemisféře a chlapci v geometrii a prostorové orientaci díky lepší funkci pravé mozkové hemisféry.⁴

Sociální a kulturní vlivy prostředí však mají oproti biologickým větší vliv, než by se mohlo zdát, a tak je do společenských věd zaveden pojem *gender*, který upozorňuje na rozdíly mezi muži a ženami z hlediska socializace.

Je tedy třeba rozlišovat, kdy mluvíme o pohlaví a kdy o genderu, protože tyto dva pojmy nejsou rovnocenné. „Pohlaví je biologická kategorie vymezující fyziologické

¹ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum, 2003. s. 61.

² Lazarová, B.; Pol, M.: Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, 2002. s. 14

³ Lazarová, B.; Pol, M.: Cit. d., s. 13-14.

⁴ Pease, A. and B.: Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách. Brno: Alman, 2000.

rozdíly mezi muži a ženami, zejména rozdíly týkající se pohlavních orgánů a reprodukčních dispozic.“⁵

Slovo gender má svůj původ v řečtině, kde znamená rod. „Gender odkazuje na sociální rozdíly (v protikladu k biologickým rozdílům) mezi muži a ženami, které jsou kulturně a sociálně podmíněné, konstruované, tj. mohou se v čase měnit.“⁶

Pohlaví odkazuje tedy k fyzickým rozdílům lidského těla a označuje biologickou podstatu mužů a žen, zatímco gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami.

Genderové role si osvojujeme již od útlého dětství. Mnohé výzkumy ukazují, že se rodiče chovají odlišně k dívkám a k chlapcům. Výchovné styly rodičů se liší v závislosti na tom, zda jejich děti jsou ženského či mužského pohlaví. Při výchově dívek je typickým rysem důraz na sociální vztahy, empatii, nesamostatnost. Při výchově chlapců je naopak dominantní důraz na nezávislost, aktivitu a úspěšnost.⁷

2.1 Genderové stereotypy

Mnoho lidí se v jednání s druhými opírá o stereotypy⁸ založené na pohlaví, společenském postavení, rasovém původu nebo na věku. Ty vznikají jako tendence přisuzovat jednotlivcům rysy, jež považujeme za charakteristické pro skupinu, k níž podle nás patří. Takový postoj ovšem vede k tomu, že přestáváme vnímat rozdíly mezi členy skupiny. A právě s těmito stereotypy se potýkáme vlastně celý život.

Společnost od ženy očekává, že bude spíše pasivní, závislá a citově založená, bude mít smysl pro romantiku, starost o vlastní zevnějšek a nebude příliš technicky zdatná, že bude pečovat především o své děti a o rodinu.

⁵ Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al.: Na cestě do EU: rovné příležitosti mužů a žen. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002. s. 134.

⁶ Tamtéž, s. 134.

⁷ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002. s. 3.

⁸ Stereotyp je psychický a přeneseně i sociální mechanismus, regulující vnímání a hodnocení určitých skupin jevů, ovlivňující názory, mínění, postoje a chování. Stereotypy jsou vytvářeny především rodinnou výchovou, vzorem rodičů, jsou přejímány od nejbližšího soc. okolí. Na jejich utváření se dále podílí přenos skupinových norem a poznatků, veřejné mínění, ale také škola či sdělovací prostředky. Stereotypy, které vznikají a jsou utvrzovány na základě vlastních zkušeností, často souvisí s přeceněním jednotlivé, třeba i nahodilé události. Stereotypy mají spíše iracionální charakter, a obtížně se proto mění čistě logickými argumenty (Viz Maříková, H.; Petrusek, M.; Vodáková, A. et al. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996).

Definice sociální role⁹ ženy a muže a dělby práce mezi nimi je často založena na chápání těhotenství a porodu jako jediného životního předurčení ženy. Je sice pravda, že ženy rodí děti a starají se o ně, ale z biologického hlediska můžeme nalézt jen velmi málo důkazů toho, že biologické předpoklady by měly činit z žen bytosti jemnější a laskavější nebo že je nějak speciálně předurčují pro mateřství. Často se hovoří o jakémsi mateřském instinktu; biologické pokusy však jeho existenci neprokázaly. Jde spíše o tlak společnosti, jehož cílem je dosáhnout toho, aby se žena mohla realizovat a nacházet štěstí jen v mateřství. „Přitom mateřská láska je jen lidský cit. A jako každý cit je nejistá, křehká a nedokonalá. Na rozdíl od všeobecně panujících názorů možná není hluboko vepsaná v ženské přirozenosti. Při pohledu na vývoj mateřského chování je zřejmé, že zájem o dítě a oddanost k němu se buď projevuje, nebo neprojevuje. Někdy buď existuje, nebo neexistuje.“¹⁰

Ze sociologických výzkumů například vyplývá, že v rodinách s více dětmi, kde se o mladší sourozence starají jejich starší sourozenci, si nejenom dívky, ale i chlapci velmi dobře osvojují starostlivost a empatii a že i z chlapců mohou být vynikající chůvy. Jiný výzkum ukazuje, že stále více otců se podílí různými způsoby na těhotenství své ženy, dělí se s ní o radosti narození a každodenní povinnosti spojené s opatrováním dítěte, které byly kdysi vyhrazené pouze matce.¹¹ Otec se dnes cítí stejně jako matka zodpovědný za dítě, cítí, že ho musí opatrovat, dávat mu lásku a přinášet oběti.

I přes toto zjištění však ve společnosti stále panuje názor, že skutečný muž musí být nezávislý, schopný ovládat své city, ambiciózní a soupeřivý, zaujatý vlastní prací a technicky zdatný. Bohužel předpoklady vztahující se k pohlaví lidé obecně přijímají

⁹ Sociální role jsou sociálně definovaná očekávání, jimiž se osoba s určitým statusem nebo sociálním postavením řídí. Být učitelem například znamená zaujímat určité postavení; role učitele spočívá v tom, že se svými žáky jedná určitým způsobem. (...) Lidé jsou velmi citliví na to, jak je vnímají druzí, a používají proto mnoha forem vytváření dojmů, aby si zajistili, že na ně budou ti druzí reagovat žádoucím způsobem. Sociální role je tedy souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici. Svým sociálním rolím se jedinec učí v procesu socializace. Sociální role není úplně nezměnitelná. Jedinec může její pojetí pozměnit, emancipovat se od ní nebo prosadit své pojetí role. (viz Jandourek, J.: Sociologický slovník. Praha: Portál. 2001. s. 207)

¹⁰ Badinter, E.: Materská láska. Bratislava: Aspekt, 1998. s. 12.

¹¹ 74 % mužů dotazovaných jaké práce pravidelně provádějí nebo prováděli při narození jejich posledního dítěte odpovědělo, že dávalo dítěti pít z lahve nebo ho krmilo lžičkou. 65 % mužů připravovalo dítěti pití nebo jídlo, 64 % mužů chodilo s dítětem na procházky, 60 % jich kolíbalo plačící dítě, 53 % mužů dítě přebalovalo, 50 % vstávalo v noci k dítěti, 40 % dítě koupalo a 26 % doprovázelo dítě do jeslí (Badinter, E.: Cit. d., s. 270-273).

za správné¹² a zakládají na nich svůj rozdílný přístup k osobám mužského a ženského pohlaví.¹³

Například ze sociologického výzkumu provedeného v roce 1995 pod vedením Zory Bútorové¹⁴, který se pokoušel najít odpověď na otázku, jakou podobu mají představy a přesvědčení o genderových rolích na Slovensku, vyplynulo mnoho zajímavých informací, mimo jiné i to, že představy o „správné ženě“ či „správném muži“ jsou velice genderově stereotypní.¹⁵

Rozlišování rolí muže a ženy se odehrává nejen na úrovni vzájemné komunikace, ale i na úrovni společnosti, v níž žijí. Každá společnost připisuje mužům i ženám určité vlastnosti a způsoby chování v závislosti na jejich pohlaví. Tyto předpisy vycházejí z různých společenských institucí, mimo jiné i ze vzdělávacího systému.¹⁶

Většina z nás se s genderovými stereotypy setkávala od raného dětství v rodině a byly nám předávány jako neměnné pravdy. Také práce učitelek a učitelů, autorek a autorů učebnic a učebních textů je totiž zasažená genderovými stereotypy, stejně jako všechny oblasti našeho života. Stereotypní obraz muže a ženy se nachází bohužel i v knihách určených pro rodiče, v knihách o výchově a pravidlech v rodinném systému.¹⁷

¹² Genderové stereotypy jsou zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ či „femininí žena“. Mnozí lidé se ale těmito stereotypům vymykají a někdy se na ně pohlíží příznivě, častěji se však nekonformní jedinec označuje jako deviantní, abnormální či zkažený a podle toho se s ním také nakládá.

¹³ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 20.

¹⁴ Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 33-34.

¹⁵ Respondenti výzkumu, ženy a muži ve věku od 15 let, hodnotili kromě jiného soubor předložených vlastností z hlediska jejich důležitosti pro „správnou ženu“, resp. „správného muže“. Z výzkumu vyplývá, že vlastnosti je možné na základě odpovědí rozdělit do tří skupin:

a) Univerzální lidské vlastnosti – stejně důležité pro ženy i pro muže, např. tolerance, rozvážnost, autorita v zaměstnání;

b) Specificky ženské vlastnosti – očekávané především od žen, např. schopnost postarat se o domácnost, jemnost, citlivost k problémům druhých, příjemný vzhled, krása;

c) Specificky mužské vlastnosti – očekávané především od mužů, např. schopnost finančně zabezpečit rodinu, samostatně se rozhodovat, autorita v rodině, podnikavost, fyzická síla, touha vyniknout v práci.

¹⁶ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 21.

¹⁷ Jirina Prekop ve své knize *Jak být dobrým rodičem* například píše: „Ke vztahu muže a ženy patří to, že muž zůstává mužem a žena ženou...“ V jiné kapitole zase uvádí: „Žena musí vědět, že ji její muž miluje, ačkoli ráda rychle a hodně mluví nebo se změnila těhotenstvím. Muž musí vědět o lásce své manželky, která ho miluje i přesto, že on nechává ležet své ponožky pod jídelním stolem a často chodí domů pozdě...“ (Prekop, J.: *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada. 2000. s. 31, 21).

Při snaze vést děti a mladé lidi k zodpovědnosti představují genderové stereotypy v učebnicích, v práci učitelek a učitelů, ale i v postojích nevědomou bariéru v předávání genderově nezkreslených představ o rolích muže a ženy.¹⁸

¹⁸ Bosá, M.: Prečo je tá láska taká ťažká. In Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 115.

3 Utváření gender identity

V této kapitole bychom si měli ukázat, jak se genderově podmíněná očekávání přenášejí na děti skrze socializaci¹⁹, jak se na základě zkušenosti podmíněných kulturou a tradicí vyvíjí maskulinita a feminita chování, postojů a rolí.

Socializace je celoživotní proces a začíná již po narození dítěte. Kromě prostředí, do kterého se děti narodí a v kterém vyrůstají, čerpají samozřejmě podněty pro svůj růst i ze širšího okolí. Kromě rodinného prostředí, kamarádů a spolužáků (primární skupiny²⁰), ovlivňují genderovou diferenciaci socializace také učitelé a ostatní lidé, s nimiž se děti setkávají v každodenním životě (sekundární skupiny²¹). V současné době zde zásadní úlohu sehrává rovněž působení médií (televize, filmy, knihy, časopisy, hudba atd.), zájmové organizace, historické události a nejrůznější skutečnosti, které na děti působí.

3.1 Odlišný přístup k vlastnímu tělu

Socializací se v dívkách a v chlapcích pěstuje například naprosto odlišný přístup k vlastnímu tělu. Už od útlého věku přicházejí k dítěti signály od okolí i z médií, že chlapci mají pěstovat fyzickou sílu a obratnost. Dívkám je zase vštěpováno, že mají svoje tělo šlechtit a učinit je co nejpřitažlivějším na pohled. Návody na to, aby vypadaly co nejlépe, často nacházíme například v časopisech pro ženy a dívky - ty ženám a dívkám předkládají obrazy dokonalých modelek a vyzývají je k tomu, aby se snažily vypadat přesně tak, jako ony modelky.

Především puberta patří mezi zvláště zatěžující fáze života, pokud jde o přístup k vlastnímu tělu. Vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity, a proto bývá tělesná

¹⁹ Socializace – proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem. (...) Těžiště procesu socializace leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření „soc. Já“, soc. identity, sociokulturní osobnosti. (Jandourek, J.: Cit. d., s. 220).

²⁰ Primární skupina - skupina, jejíž členové jsou vůči sobě v častých, relativně intimních, přímých a převážně emočně určených osobních vztazích. Její členové se vzájemně silně ovlivňují, a proto se u nich vytvářejí podobné postoje, hodnotové představy a normy. (Jandourek, J.: Cit. d., s. 217).

²¹ Sekundární skupina - skupina, jejíž členové jsou vůči sobě v relativně neosobních a málo emočně určených vztazích. Je charakteristická racionální organizací a zaměřením na společný cíl. (Jandourek, J.: Cit. d., s. 217).

změna velmi citlivě prožívána. Stále větší roli v tomto období hraje názor přátel a okolí a jestliže z chování těchto lidí vyplývá, že změna má spíše negativní význam, zhorší se často i sebehodnocení mladé dívky či chlapce. Naopak dospívající mladí lidé, kteří jsou svým okolím vnímáni jako atraktivní, získávají lepší sociální status a bývají snáze přijímáni vrstevníky. Pro dospívající chlapce je většinou nejdůležitějším zdrojem popularity a uznání okolí výkonnost ve sportu a tedy i fyzická zdatnost.²² Jedině tvrdý, sportovně založený mladý muž může být obdivován svými vrstevníky, ale i učiteli a rodiči. Chlapci si tak osvojují typicky maskulinní vlastnosti, jako například agresivitu, vytrvalost, soutěživost, sebedůvěru a týmového ducha.²³

Naproti tomu od dívek se fyzická zdatnost neočekává ani nevyžaduje, nestává se zdrojem popularity. K uznání dívek přispívá nejvíce jejich tělesná přitažlivost, kterou zvyšují především stylem oblékání a líčení.²⁴

Problém, který vyplývá z očekávání tělesné přitažlivosti dívek, je nespokojenost žen a dívek s vlastním tělem. Sociokulturní stereotypy dnes kladou větší důraz na ženskou krásu než na mužskou a výsledkem toho je, že se dívky více trápí svým vzhledem. Kult krásné ženy zvyšuje u mnoha dívek úzkost a podněcuje je k úsilí o překrytí skutečných nebo zdánlivých odchylek od ideálu nápadným oblékáním, chováním či kosmetikou. Současným ideálem krásy je extrémně štíhlá až hubená dívka bez boků a stehů. Problém je však v tom, že většina dívek taková není. Právě v pubertě se dívkám postava mění spíše opačným směrem – zaobluje se. Tomu chtějí dívky zabránit, a tak u nich vznikají problémy s příjmem potravy (anorexie a bulimie) a s nimi spojené problémy psychické. Dietami a hubnutím však týrání jejich těla nekončí – ženy jsou schopny kvůli své kráse podstupovat i plastické operace a další zákroky.

Oproti dívkám u chlapců můžeme nalézt nápadné vnější projevy nespokojenosti se svým tělem v době dospívání, jako je agrese či hrubá nekázeň. Nutno říci,

²² Jak uvádí M. Vágnerová, u chlapců je ze sociálního hlediska významný především růst a posléze rozvoj svalů. Ve společnosti vrstevníků je vyšší a svalnatější postava vysloveně výhodná, protože představuje šanci na lepší sociální status (prestiž je v tomto věku ještě hodně dána vzhledem a fyzickou silou). Je tím podpořena bohužel také stereotypní představa o typicky mužských vlastnostech. Naopak u dívek je vysoká postava sociálně méně žádoucí, protože neodpovídá sociokulturním standardům ideálu divčí krásy (Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 112).

²³ Eder, D.: *School Talk*. New Brunswick, 1995; Messner, M. *Sports and the politics of inequality*. In Kimmel, M. S., and Alessner, M. A., *Mens lives*, s. 187-190. New York: Macmillan, 1989. Cit. dle: Renzetti, C. M., Curan, D. J.: Cit. d., s. 140.

²⁴ Eder, D.: *School Talk*. New Brunswick, 1995. Cit. dle: Renzetti, C. M., Curan, D. J.: Cit. d., s. 140.

že se vyskytují také opačné případy, kdy se dívka chová „jako kluk“ a chlapec je navenek tichý, ukázněný – trpí úzkostí.²⁵

Hlavním důsledkem odlišného přístupu k vlastnímu tělu tedy je, že ženy se soustředí především na to, aby se staly ještě přitažlivějšími objekty mužské vášně. Jistě i muži chtějí vypadat atraktivně, ale mužský ideál krásy není tak sociálně závazný a není ani tak nápadně odlišný od průměrného vzezření dospívajících chlapců. Fyzická přitažlivost je tedy nesrovnatelně důležitější pro ženy.²⁶

3.2 Genderová socializace v raném dětství

Je známo, že genderová socializace dítěte začíná prakticky bezprostředně po jeho narození – jedná se o takzvanou primární socializaci, během níž si dítě vštěpuje základní návyky v rodinném prostředí.

„Významným problémem dětství je osvojování mužských a ženských rolí. Mnohé výzkumy prokazují existenci odlišných výchovných praktik ve vztahu k chlapcům a dívkám, a to jak v rodině, tak v dalších výchovných institucích. Děje se tak nejen vědomě a otevřeně, ale mnohdy v podobě „skrytého kurikula“.“²⁷

Již bezprostředně po narození dítěte mají rodiče tendenci na novorozence mužského a ženského pohlaví reagovat odlišně, přestože lze mezi nimi pozorovat jen málo rozdílů ve fyziologii a chování. Například jsou-li vyzváni, aby své čerstvě narozené dítě popsali, často se uchylují k genderovým stereotypům.²⁸ Kdybychom však viděli stovku dvouletých dětí a všechny by byly stejně ostříhány a oblečeny, na první pohled by se nedalo určit, které z nich je holčička a které chlapec.

To, že se rodiče chovají k chlapcům a dívkám různě, dokazuje například výzkum²⁹, ze kterého vyplývá, že při hře v parku má holčička oproti chlapci méně svobody prozkoumávat okolí – matka totiž dívku zavolá zpátky v průměru dříve

²⁵ Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997. s. 142.

²⁶ Lišková, K.: Zrcadlo, zrcadlo, řekni. In Ružový a modrý svět (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 104 - 112 .

²⁷ Havlík, R.; Kot'a, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. s. 54.

²⁸ „ Malí chlapi jsou popisováni jak velcí, silní, pohybliví, vážného vzezření a s velkýma rukama; malé dívky zase jako drobné, hezké, s jemnými rysy“ . (Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 108).

²⁹ Lewis, M.: State as an infant-environment interaction: an analysis of mother-infant behaviour as a function of sex. Merrill-Palmer Quarterly of Behavioural Development, 1984, 18. Viz Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. s. 29.

než chlapce. Dívky jsou také rodiči více usměrňovány na domov a domácí záležitosti než chlapci.

Genderové role a genderovou identitu si dítě neosvojuje mechanicky od rodičů, ale tím, že se s nimi různými způsoby identifikuje. Dítě se chce rodičům podobat, a to je motivuje, aby se chovalo stejně jako oni.

Protože malé dítě má omezenou možnost vlivu na vlastní život, přijímá nekriticky genderové stereotypy, které jsou mu vštěpovány třeba i prostřednictvím jemných signálů a skrytě přenášených způsobů jednání a chování. Děti jsou v převážné míře ovlivněny nejen ve výběru her, hraček, činností, zájmů a později i typů vzdělání, ale i příkladem rodičů – předáváním rolí muže a ženy v rodině.

3.2.1 Genderová socializace a hračky pro chlapce a pro dívky

Osvojování si ženské nebo mužské role se odehrává prostřednictvím způsobů komunikace, hodnocení, oblečení, ale i výběrem her a hraček. Ty mají na formování genderové identity velký podíl.³⁰ Rozhodnutí dítěte pro tu kterou hračku nevyplývá z biologického pohlaví dítěte, ale ze společenského hodnocení hračky jako vhodné či nevhodné, dívčí či chlapecké.³¹

Výzkumy ukazují, že děti ve věku osmnácti měsíců již začínají dávat přednost určitým hračkám v souladu s genderovými stereotypy. Ve dvou letech jsou si už vědomy vlastního genderu i genderu jiných lidí a během následujícího třetího roku života začínají hodnotit určité typy chování genderově stereotypním způsobem.

Třileté děti tedy již rozlišují věci, které jsou zásadně „mužské“ (určené jen pro chlapce) a „ženské“ (určené jen pro dívky) a upřednostňují tedy genderově stereotypní hračky.³² A tak si holčičky hrají s panenkami a chlapci s autíčky. Holčičky skáčou panáka, chlapci zase chtějí být nejlepší ve fotbale. Holčičky pomáhají mamince vařit, chlapci zase raději pomůžou tatínkovi v dílně atd.³³

³⁰ Důležitou součástí vytváření nabídky, z které my dospělí pro děti vybíráme, je reklama. Pracovním nástrojem reklamy jsou stereotypy, jejich potvrzování a narušování. V reklamě hraček na Slovensku dodnes převažuje nekritické využívání rodových stereotypů, které přispívá k jejich další reprodukci, ba dokonce vyostřování. Barevné ztvárnění reklamních letáků kopíruje rodově stereotypní pravidla růžového a modrého světa.

³¹ Cviková, J.: Nerodíme sa ako ženy a muži. In Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 18.

³² Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 93- 94.

³³ Příloha č. 1 - Diferenciace chlapců a dívek ve výběru hraček.

Kolem čtyř či pěti let však děti začínají přejímat stereotypy obou pohlaví velmi důsledně. I kdyby výchova doma byla sebeliberalnější, modely tradiční mužské a ženské role převažují na každém kroku: v televizi, v knihách i v mateřských školách. Je tedy zřejmé, že děti jsou vystavovány genderovým signálům již ve velmi útlém věku.³⁴

I v katalogích s nabídkou hraček³⁵ pro děti se často setkáváme s odlišným vymezováním prostoru pro dívky a pro chlapce; dívkám patří domácnost (soukromá sféra) a chlapcům zase svět (veřejná sféra). Holčičky jsou tu často zobrazovány jako maminky a ženy pečující o domácnost, starají se o mimínko a o svou krásu, vykonávají nejruznější domácí práce. Ztotožňují se s rolí malé parádnice a nejlepším povoláním je pro ně švadlena, kadeřnice či kosmetička. Chlapci naopak dostávají podnět k tvořivosti, poznání a dobrodružnému přístupu k životu.³⁶

Hračky pro chlapce podporují zvědavost, vynalézavost, soutěživost a agresivitu, kdežto dívčí hračky se vyznačují důrazem na jedné straně rovněž na manipulaci, na druhé straně však také na tvořivost, pečovatelský přístup a atraktivitu.³⁷

Z toho jednoznačně vyplývá, že společnost nabízí dívkám roli budoucí matky, a s tím souvisící povinnost žen pracovat na svém vzhledu a v domácnosti. Chlapci naopak s rolí otce ztotožňování příliš nejsou, jejich role je jasná – jsou to budoucí profesionálové a „tvrdí chlapci“.

Mezi šestým a devátým rokem věku dívky někdy upřednostňují mužskou roli, což poukazuje na skutečnost, že dívky mají na rozdíl od chlapců méně společenských zábran přihlásit se k zájmům druhého pohlaví. Chlapec, který dívčí zájmy přece jen projeví, je pak častěji označen za „žženštilého“, zatímco dívka za „divošku“.³⁸

³⁴ Pistolky, či panenky? 100+1 zahraničních zajímavostí. 1990. č. 17. s. 45.

³⁵ Příloha č. 2 – Vybrané obrázky z katalogu hraček pro děti.

³⁶ Cviková, J.: Nerodíme sa ako ženy a muži. In Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 19-20.; Součástí nabídky hraček na Americkém mezinárodním veletrhu hraček byli například „Válečníci ve vaně“, plovoucí bojové figurky vybavené vodními děly a jinými zbraněmi, a „Terezčina nákupní pasáž“: panenka s dlouhými, lesklými vlasy jde nakupovat do krámků s názvy jako „Království krásy“ nebo „Kouzelné večerní šaty“, které si děti mají dokupovat samostatně. Jednotlivé krámky nabízejí i vlastní nákupní tašky a Tereška platí zlatou kreditní kartou. Že první sada hraček je zamýšlena pro chlapce a druhá pro dívky, jistě není třeba dodávat; srov. Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 116.

³⁷ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 116.

³⁸ Oakleyová, A.: Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál. 2000. s.135.

Na uvedených příkladech můžeme vidět, že děvčata alespoň z části mohou v nabízených vzorech najít životní realitu své matky a žen v okolí. Pro chlapce je toto hledání těžší: většina mužů z jejich okolí asi nebude vědci či dobyvateli cizích planet.³⁹

Zajímavý výzkum provedla také V. L. Zammunerová, která sledovala názory 7 - 10letých dětí a jejich rodičů z Itálie a z Nizozemska na hračky. Děti měly říci, které hračky považují za „chlapecké“ a „dívčí“. Zatímco italské děti více preferovaly ryze chlapecké nebo ryze dívčí hračky, nizozemské je od sebe méně odlišovaly (předpokládalo se, že italská kultura pojímá rozdíly pohlaví tradičněji než nizozemská). Současně se dívky zajímaly o neutrální nebo „chlapecké“ hračky více než chlapci o „dívčí“.⁴⁰

Hry a hračky pro děti jsou sociálně zakotvené a slouží ke ztotožnění dívek a chlapců s jejich sociální rolí. Výběr hraček svědčí o tom, že děti již ve velmi nízkém věku vědí, za co jsou okolím odměňované a co se považuje za přiměřené jejich pohlaví. Fakt, že rozdělení hraček na ryze „holčičí“ a „chlapecké“ s věkem narůstá, poukazuje na silný kulturní vliv.⁴¹

Hračky se dětem dostávají do rukou již od narození, a tak se malé děti, které ještě neumí mluvit, nemohou samy rozhodnout pro tu kterou hračku. Často i po tom, co se děti mluvit naučí, rodiče nečekají, až si dítě o určitou hračku řekne, ale panenku či autíčko mu koupí sami. Rodiče tak svým dětem vybírají hračky se záměrem podpořit v nich příslušnou genderovou identitu, avšak často postupují i nevědomě a netuší, že v dítěti právě tuto genderovou identitu skrytě podporují.

Rodiče by se tomuto přístupu měli vyhýbat a měli by vědět, že hračky slouží nejen k zabavení dětí, ale zároveň rozvíjejí v dívkách a v chlapcích odlišné dovednosti a vlastnosti a vedou je k tomu, aby si při hraní vyzkoušely řadu rolí, které budou jednou plnit jako dospělí.

3.2.2 Obraz genderu v pohádkách a v literatuře pro děti

Svou úlohu při osvojování genderových rolí v dětství sehrává i literatura pro děti. Jak už bylo řečeno, získávají představu o genderových rolích mimo rodinu

³⁹ Cviková, J.: Nerodíme sa ako ženy a muži. In Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 23.

⁴⁰ Giddens, A., Sociologie. Praha: Argo. 2001. s. 115-116.

⁴¹ Tamtéž, s. 24

kontaktem s druhými dětmi a lidmi, ale i prostřednictvím různých sdělovacích prostředků, médií atd.

Jedním z příkladů kulturních stereotypů jsou kromě hraček pro děti také dětské knihy, které zásadním způsobem ovlivňují myšlení dětí.

I přesto, že dnešní literatura pro děti je méně sexistická⁴² než dříve⁴³, popisuje úlohy mužů a žen velmi stereotypním způsobem.⁴⁴ Mužské postavy jsou v nich zobrazovány často v rolích aktivních dobrodruhů a vůdců a ženské postavy naopak v rolích pasivních společnic a pomocnic. U mužských postav se oceňuje výkon a chytrost, u ženských přitažlivý vzhled.⁴⁵

Je zřejmé, že v naprosté většině dětských knih hrají ženské postavy vedlejší a pasivnější roli a jen velmi malé části těchto postav jsou přisuzovány vlastnosti jako statečnost či nezávislost. Často se v knihách objevují ženy v situacích, ve kterých je chrání muž. Ženy čekají, až jim bude řešení poskytnuto odjinud nebo se dopouštějí omylů.⁴⁶

Dívky a chlapci mají při čtení velkou potřebu se s postavami identifikovat, a proto je velmi důležité, aby dostali rozmanité možnosti.

⁴² Sexismus definuje J. Jandourek jako předsudky a diskriminace vůči osobám určitého pohlaví. Většinou je pojem sexismus používán jako označení pro chování zaměřené vůči ženám nebo jako nekritické vyzdvihování mužské role. Indikátory sexismu jsou: horší vzdělání, znevýhodnění v profesní dráze, nižší mzda za stejnou práci, vyšší zastoupení v neatraktivních a špatně placených zaměstnáních, zkreslený obraz podávaný ve výchově, masových médiích a reklamě. (Jandourek, J.: Cit. d., s. 214)

⁴³ Lenore Weitzman et al. zjistila výzkumem z roku 1972, že mužské postavy jsou v dětských knížkách většinou zobrazovány v rolích aktivních dobrodruhů a vůdců, kdežto ženské postavy naopak v rolích pasivních společnic a pomocnic. Navíc asi ve třetině dětských knih se ženské postavy nevyskytovaly vůbec. (Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 117)

⁴⁴ J. A. Williams ve svém výzkumu v roce 1987 uvedl, že „co se týče popisu rolí žen a jejich osobních charakteristik, jeví se ženské postavy ani ne tolik stereotypně, jako spíše bezbarvě. Nenašli jsme žádný konsistentní rys chování, jímž by se vyznačovala většina ženských akteřek příběhů; naopak téměř všichni muži jsou popisováni jako nezávislí, aktivní a cílevědomí. Jinak jsou obecné rozdíly ve způsobu zobrazování mužů a žen zcela v souladu s normami tradiční kultury.“ (Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 118)

⁴⁵ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 117.

⁴⁶ Podle poznatků týmu L. Weitzmanové z roku 1972 v nejznámějších knížkách pro předškolní děti hrály mužské postavy daleko významnější roli než ženské (poměr mezi oběma pohlavími byl 11:1 ve prospěch mužského; při započtení rodově odlišených zvířat 95:1). Chlapci v nich podnikali dobrodružství mimo domov, vyžadovala se od nich nezávislost a síla, zatímco dívky vařily, věnovaly se domácím pracím, čekaly na návrat mužů, v pohádkách na prince. Dospělé ženské postavy, pokud nebyly manželkami nebo matkami, měly imaginární charakter (vily, ježibaby). Žádná žena v těchto knížkách se nezabývala reálnou činností mimo domov. Naopak muži byli zobrazováni v široké škále rolí, jako hrdinové, soudci, králové apod. (Havlík, R.; Kořál, J.: Cit. d., s. 54)

Velice málo ženských hrdinek se objevuje také v klasických pohádkách. Nacházíme zde mírné, nevýrazné, pasivní ženy, které se zaměstnávají pouze svou krásou.⁴⁷ Naopak mužské postavy jsou aktivní, silné, čestné a inteligentní.⁴⁸

Pohádky nejsou tak nevinné, jak by se mohlo na první pohled zdát. Předkládají nám už od nejútlejšího dětství jasné a vyhraněné modely chování, které přísluší ženám a mužům. I když se v dospělosti nad pohádkami usmíváme, jsou v nás hluboko zakořeněny a představují pro nás jakési archetypy mužských a ženských rolí. A právě vědění o tom, co znamená být mužem a ženou v našem světě, předáváme dalším generacím skrze tyto pohádky.

Děti často slyší pohádky o dívkách, které nad jinými vynikají pouze svou krásou a poslušností, a udatných rytířích, kteří je zachraňují, když ony nejsou schopné zamýšlet se nad důsledky svého jednání.⁴⁹

Jako příklad můžeme uvést nejznámější pohádkové bytosti ženského pohlaví. Červená Karkulka je tak hloupá, že nerozezná vlastní babičku od vlka. Sněhurka se v pohádce prezentuje jako žena uvězněná v domácnosti, která vaří, pere, uklízí a čeká, až se jejích sedm trpaslíků vrátí z práce mimo domov. I přesto, že nesmí nikomu otvírat dveře, otevře stařeně a vezme si od ní hřebínek, nástroj pro upravení zevnějšku. Situace se opakuje třikrát, a Sněhurka je nepoučitelná, protože se při každém nákupu „spálí“. Jako další pohádkovou ženskou postavu můžeme uvést Popelku – je hodná, ústupná a tichá, neschopná udělat cokoli, aby zlepšila svůj osud; jejím největším kladem je krása.⁵⁰ Všechny tři výše uvedené ženy čekají na vysvobození mužem, který se objeví ve správný čas na správném místě.⁵¹

Pokud chceme, aby děti chápaly role muže a ženy nestereotypně (tak jak jim jsou představovány v dětské literatuře), měli bychom se naučit s pohádkou či příběhem pracovat a pokusit se je převyprávět tak, aby byly genderově citlivější. Je vhodné

⁴⁷ V případě fyzické krásy obzvlášť jasně vystupují patriarchální kořeny naší společnosti, v níž muži představují hodnotu o sobě, ale hodnota ženy závisí na mužském pohledu. V důsledku rodové asymetrie jsou mužské činnosti považovány za vážnější a důležitější než činnosti připisované ženám a mužská perspektiva je vnímána jako centrální a objektivní.

⁴⁸ Lišková, K.: Zrcadlo, zrcadlo, řekni. In Ružový a modrý svět (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 104.

⁴⁹ Tamtéž, s. 102.

⁵⁰ Pasivní role ženy se vyskytuje v převážné většině pohádek pro děti, tedy i v Popelce. Výjimkou je však české zpracování této pohádky, které dětem nepředkládá obraz stereotypní role ženy. „Česká“ Popelka není tichá ani neschopná cokoli udělat, je to spíše dívka nebojácná s mnoha typicky „mužskými“ zájmy – např. střílí z luku, jezdí sama na koni a její přátelé a vzory jsou většinou mužského pohlaví.

⁵¹ Jarkovská, L.: Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno: Neselnutí. 2003. s. 6.

u ženských postav například neustále neodkazovat ke kráse a sňatku s princem a u mužských nezdůrazňovat sílu a odvahu na úkor schopnosti vyjádřit obavy a další city.

3.3 Role vzdělávání v utváření gender identity

Předmětem mnoha diskusí jsou rozdíly v přístupech k výchově a vzdělávání chlapců a dívek, a to nejen v rodině, ale zejména ve škole. Genderové nerovnosti se začínají formovat již v útlém věku dětí, v mateřských a základních školách, ale i na vyšších stupních vzdělávání.

Škola se na zvětšování rozdílů mezi dívkami a chlapci podílí v tom, jaké činnosti jsou kladně hodnoceny u dívek a jaké u chlapců, v jakých předmětech se očekává neúspěch dívek a v jakých neúspěch chlapců, jak jsou koncipovány učebnice, jakým způsobem učitelé komunikují při výuce s dívkami a s chlapci, ale i v mnoha dalších faktorech.

A právě v oblasti vzdělávání by mělo docházet k citlivému vyrovnávání již vytvořených genderových nerovností mezi dívkami a chlapci. Učitelky a učitelé by měli podporovat individuální schopnosti dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky. Měli by usilovat o rovný přístup k chlapcům i dívkám a vyvarovat se genderově stereotypních výroků.

Proces rodové socializace dívek a chlapců probíhá neustále. Učitelky a učitelé mají při vytváření základních a orientačních informací pro žáčky a žáky moc rozhodnout o tom, jak bude škola genderové vzorce dotvářet. Zda se škola bude nekriticky podílet na utvrzování a reprodukování rodových stereotypů, nebo zda je bude zpochybňovat, odkrývat jejich významy a otevírat prostor pro dívky a chlapce na formování jejich vlastní podoby ženskosti a mužskosti. Dívky a chlapci tak získají reflexi vlastní rodové role i stereotypních obrazů žen a mužů možnost vlastní orientace ve světě.⁵²

⁵² Jarkovská, L.: Cit. d., s. 29.

3.3.1 Skrytý obsah vzdělávání

Dětem je mnohdy předáván takzvaný skrytý obsah vzdělávání. Ten utváří hodnoty, představy, očekávání a způsoby, jakými komunikují učitelky a učitelé se žákyněmi a žáky. Tyto hodnoty, očekávání a způsoby komunikace jsou sice významnou součástí procesů sociálního učení, ale nevyplývají z oficiálních učebních osnov ani ze správných výchovných postojů.

Skrytý obsah nesou všechny učebnice a učební pomůcky, rozdělení prostoru ve škole, nástěnky apod. To vše ve vzdělávání dívek a chlapců má rozhodující vliv na formování genderových rolí, ale také na jejich rozdělení. Mnohé výzkumy ukázaly, že učitelky a učitelé přistupují k dívkám a k chlapcům s odlišnými očekáváními a požadavky. I když to není v souladu s oficiálním požadavkem rovnosti obou pohlaví, chlapci a dívky se tedy ve škole naučí odlišné věci.⁵³

3.3.2 Gender v učebnicích

Jak už jsem se zmínila v předchozí kapitole, dětem je ve škole předáván kromě explicitního obsahu také skrytý výchovný a vzdělávací obsah, který často posilňuje nejen již existující rodové stereotypy, ale hlavně rodovou dělbu práce. „Nabídka životních cest pro chlapce a děvčata se značně liší. Rodové stereotypy se neomezují jen na reklamu jako symbol povrchního konzumu, ale dominují i v učebnicích, které jsou symbolem předávání poznatků následující generaci.“⁵⁴

Stejně jako v knihách pro děti, i v učebnicích najdeme řadu textů a obrázků s rodově stereotypní tematikou. Profesí ženy se tu v mnoha případech stává sekretářka, učitelka, či knihovnice. Ve většině učebnic se předpokládá, že ženské role jsou především soustředěny na domov a že jen muž se skutečně vydává za dobrodružstvím okolního světa. To však vede děti k očekávání, že svět je rozdělený podle pohlaví a genderu.⁵⁵

Většina nakladatelství ve světě dnes autorům učebnic poskytuje psané směrnice, které vysvětlují, jak se vyhýbat sexismu v jazyce, avšak tyto směrnice nejsou patřičně

⁵³ Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 263.

⁵⁴ Cviková, J.: Nerodíme sa ako ženy a muži. In Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 24.

⁵⁵ Oakleyová, A.: Cit. d., s. 139.

dodržovány. I když bylo dosaženo řady pozitivních změn v tomto směru, existuje i nadále jakási nerovnováha ve prospěch mužů. Genderově stereotypní obrazy mužů a žen nacházíme častěji v českých učebnicích⁵⁶, na rozdíl od nich je v učebnicích zahraničních více patrná snaha o genderovou neutralitu.⁵⁷

Ať se podíváme na učebnice kteréhokoli školního předmětu, nikde nejsou ženy prezentovány dostatečně, což zjistila například i obsahová analýza jedenácti vybraných dějepisných textů - maximum prostoru, které je v jedné knize věnováno ženám, činí 3,75 stránky, tedy pouhých 0,01 %.⁵⁸

Jak také uvádí Jana Matoušková, která zkoumala genderovou diferenciaci v učebnicích Občanské výchovy, ve všech zkoumaných učebnicích jsou ženy prezentovány nedostatečně a často v rolích starajících se žen nebo žen vykonávajících povolání jako učitelka, prodavačka či kadeřnice. Muži jsou naopak zobrazováni na pozicích vědců, podnikatelů a starostů. Dívky jsou pak v učebnicích představovány jako tiché a klidné bytosti a chlapci jako jejich opak, tzn. jako osoby agresivnější, s větší touhou po útěku z domova či po drogách. Ze zpracování zkoumaných učebnic také vyplývá, že předmět Občanská výchova jakoby ani nebyl určen pro dívky.⁵⁹

3.3.3 Gender a počítače

Do základní výbavy vědomostí v této době už nepatří pouze čtení, psaní a počítání. V době, kdy se na nás „valí“ nepřeberné množství novinek a záplava informací, musíme se také naučit tyto informace ovládat a efektivně s nimi zacházet. Práce s počítačem, komunikace prostřednictvím e-mailu, ovládání internetu atd. jsou

⁵⁶ Například v učebnici *Angličtina pro jazykové školy* se setkáváme s rodinou Prokopových, která představuje tradiční uspořádání rodinných vztahů a ve které jsou zdůrazňovány genderově stereotypní vlastnosti. Pan a paní Prokopovi mají krásnou dceru a chytrého syna. Každá mladá dívka je krásná, ale jejich dcera je velmi přitažlivá. Jack, její přítel je proto velmi šťastný mladý muž. Tím autor učebnice dává mladým lidem najevo, že u žen je důležitý vzhled a u mužů inteligence a dobrý partnerský vztah spočívá v tom, že šikovný a inteligentní muž získá krásnou ženu. Jako další můžeme uvést příklad z učebnice *Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ* od nakladatelství Albra, kde je v jedné kapitole zobrazen chlapec hrající kopanou a česající se dívka – opět důraz na fyzickou zdatnost mužů a péči o krásný zevnějšek u žen. V jiné kapitole této učebnice týkající se volby zaměstnání jsou muži zobrazováni v profesích jako např. univerzitní profesor, zubní lékař, zedník, ženy zase jako mzdové účetní, prodavačky nebo uklízečky.

⁵⁷ Jarkovská, L.: Cit. d., s. 8.

⁵⁸ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 136-137.

⁵⁹ Jana Hardman Matoušková. Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné [online].

Datum poslední revize 9. 2. 2005 [citováno dne 15. 2. 2005].

<<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=217>>

dnes součástí takzvané druhé, civilizační gramotnosti. Pro dívky je však získání přístupu k počítačům (počítačovým hrám) obtížnější, což dokazují některé výzkumy.

Podle výzkumu M. Volmanové⁶⁰ z univerzity v Amsterdamu mají dívky a chlapci opravdu rozdílné postoje a výkony při učení s počítačem. Údaje získané ze souboru 500 žáků 7. a 8. ročníku ukazují, že při vstupu do počítačového kursu mají dívky menší zkušenosti a znalosti týkající se počítačů a také méně pozitivní postoje a vztah k nim než chlapci. Na konci kursu sice dívky chlapce ve vědomostech o počítačích doženou, to však jejich postoje nezmění. Podle Volmanové se vyvíjí v průběhu školního vzdělávání „repertoár postojů odlišný podle pohlaví: chlapci si vytvářejí postoje expertů a dívky postoje outsiderů, pokud jde o počítače“.⁶¹

Hypotézu, že dívky pravděpodobně mají méně zkušeností s počítači a internetem, potvrdil také výzkum, který provedlo v dubnu 2002 Centrum pro reformu maturitní zkoušky v rámci rozsáhlého projektu *Mikrosonda občanský a společenskovědní základ* (dále už jen *Mikrosonda OSZ*). Jeho cílem bylo zmapovat úroveň znalostí a dovedností současných maturantů v předmětu občanská nauka či základy společenských věd a další charakteristiky, které se váží k této oblasti vzdělávání.

Výzkum, který se konkrétně zabýval popisem vlastnictví počítače a přístupu na internet v rámci životního stylu dívek a chlapců, dospěl ke zjištění, že „chlapci mají větší zájem o počítače a jsou svými rodiči v tomto zájmu podporováni v tom smyslu, že rodiče pořídí do domácnosti počítač. Je však také možné, že v rodinách dívek je vlastnictví počítače stejně časté, avšak dívky počítač osobně nevyužívají, a proto jej v dotazníku neuvedly. V obou případech (vlastnictví počítače, přístup na internet) to však znamená, že dívky pravděpodobně mají méně zkušeností s počítači a s internetem.“⁶²

Mimo jiného se vztahem dětí k počítačům zabývali také I. Gabal a L. Václavíková-Helšusová v rámci průzkumu dětského českého čtenářství z března 2003

⁶⁰ Volman, M.: Gender and Computer Education: The Role of Education in Producing Experts and Outsiders. Abstracts, 6th European Conference for Research on Learning and Instruction. University of Nijmegen, 1995, s. 267.

⁶¹ Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál. 1997. s. 145.

⁶² Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky. 2002. s. 27.

nazvaného *Jak čtou české děti?*⁶³. Bylo jím zjištěno, že vztah čtení a práce s počítačem je u dětí pozitivní, protože děti, které pravidelně čtou, také nadprůměrně pracují s počítačem a naopak. 42 % chlapců a 30 % dívek tráví denně volný čas u počítače. Dívky oproti chlapcům hrají na počítači méně často hry, ale stejně často píší na počítači domácí úkoly nebo na internetu hledají informace do školy.⁶⁴ Chlapci jsou také například svými rodiči daleko častěji posíláni do dětských táborů nabízejících kursy programování.

Genderové rozdíly v míře užívání počítačů chlapci a dívkami jsou ovlivňovány řadou sociálních faktorů. O to, aby byly především dívkám poskytovány rovnocenné podmínky kučení s počítači, by se měli zasadit pedagogové i rodiče a měli by poskytnout dívkám více příležitostí věnovat se například nejrozličnějším soutěživým disciplínám. Než budou takové kroky podniknuty, zůstane schopnost práce s počítači, ale i matematické schopnosti jedním z rozhodujících „filtrů“ zabraňujících ženám v přístupu do některých prestižních profesí.⁶⁵

⁶³ Gabal, I., Václavíková-Helšusová, L., *Jak čtou české děti?* [online]. Datum publikování: březen, 2003 [citováno dne 12. 1. 2005]. <<http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>>

⁶⁴ Lenka Václavíková Helšusová. Genderové diferenciacie v oblasti dětského čtenářství [online]. Datum posl. revize 9. 2. 2005 [cit. dne 12. 1. 2005].

<<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=208>>

⁶⁵ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 148-149.

4 Rodina, výchova a vzdělávání

Rodina, jak už jsem uvedla v kapitole 2.1, je prostředím, kde probíhá tzv. primární socializace, během níž si dítě vštěpuje základní návyky.

Kromě velmi důležité funkce biologické, reprodukční, emocionální a ekonomické zastává rodina ještě tři neméně důležité funkce – jedná se o funkci socializační, výchovnou a vzdělávací, na které bych chtěla v této kapitole položit největší důraz, stejně jako na vztahy rodiny a školy.

4.1 Vztah rodiny a školy

Dítě si osvojuje určité schopnosti a dovednosti především v prostředí rodiny, ale později i v prostředí školy. Ta se snaží dětem kromě předávání poznatků a dovedností vštěpovat také důležité hodnoty jako jsou přátelství, spolupráce a normy a hodnoty spjaté s charakterem budoucího pravděpodobného typu povolání.

4.1.1 Jak působí škola na rodinu

Škola se stává důležitou složkou životního stylu rodiny tím, že přebírá část jejich vzdělávacích úloh a doplňuje to, co rodina vytvořila. Dítě tráví ve škole velkou část dne, učí se tu nejen poznatkům a vědomostem, ale i novým aspektům sociální interakce a komunikace se svými vrstevníky, učitelkami a učiteli. Nejen, že škola organizuje do velké míry čas rodiny (rozvrhem hodin, prázdninami, zkouškovými obdobími atd.), ale vstupuje také do jejího hodnotového systému. Úspěchy či nezdary dítěte ve škole se pro rodinu stávají jedním z nejdůležitějších problémů a školní úspěšnost dítěte bývá jednou ze základních hodnot rodiny. Získání co nejvyššího vzdělání je vnímáno jako prostředek udržení sociálního statusu v rodině. Vztah školní a rodinné socializace je však někdy rozporný, zvláště tam, kde se v některých oblastech výchovy a vzdělávání liší hodnotové systémy školy a rodiny, z níž dítě přichází. Ať už jsou to neshody v nárocích dané kultury na děti, v chápání disciplíny či v úkolech vzdělání.⁶⁶

⁶⁶ Havlík, R.; Kořán, J.: Cit. d., s. 73-77.

4.1.2 Jak působí rodina na školu

Na rozmanitost rodinných výchovných stylů ve vztahu ke škole působí různé faktory. Například povahu a množství prostředků, kterými lze působit na dítě, školu a učitele ovlivňují ekonomické zdroje a sociokulturní úroveň rodiny.

Děti z chudých poměrů mají méně možností věnovat se různým školním i mimoškolním aktivitám, protože k tomu mají jen omezené finanční prostředky. Studenti z nižších vrstev jsou rovněž omezováni a izolováni kvůli svému vzhledu a oblečení, což se odráží také na jejich sebevědomí.

Na dosavadní životní a vzdělávací dráze rodičů, na pohlaví nebo pořadí dítěte závisí také představy a očekávání rodiny o budoucím sociálním statusu a vzdělání dítěte. Jako jiný faktor můžeme uvést typ rodinných vztahů spjatých s fungováním rodiny, cíle výchovy, způsoby výchovy, kontroly, trestů, motivování, atd.⁶⁷

4.2 Role matky a otce v rodině

Role předváděné rodiči jsou vodítkem pro děti. Chlapci i dívky se učí ze vztahu svých vlastních rodičů, který je pro ně modelem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají. Situace a způsoby jednání či dělení práce, které doma nastávají, mohou děti považovat za normu. Zkušenosti z doby dětství jsou velice důležité, protože děti ve školním věku jsou již dostatečně zralé na to, aby komunikaci rozuměly, ale ještě nejsou dost kritické, aby rozeznaly nestandardní situace.

Od otce a matky se děti učí, jak má ve společnosti vypadat role muže a ženy. Na pozorování svých rodičů zakládají děti svůj přístup k druhému pohlaví. Model, který jim rodiče představují, je pro děti velice důležitý. Přenášejí si ho do budoucnosti, do svých vlastních mezilidských a partnerských vztahů a mohou ho buď přijmout, nebo odmítnout.

4.2.1 Stereotypní zobrazování role matky a otce

Rodičovství je samozřejmě věcí žen i mužů, ale obrazy mateřství a otcovství v naší kultuře zjednodušují matky na stále přítomné, obětavé ženy bez vlastní vůle a zájmů a otce na v rodině jinak nepřítomné, cílevědomé budovatele světa.

⁶⁷ Havlík, R.; Kořan, J.: Cit. d., s. 75.

Od matek se očekává, že budou svým dětem předávat především citlivost a vnímavost, budou jim dávat pocit bezpečí.⁶⁸ Od otců zase, že budou více zvládat případnou agresivitu dítěte, budou dodržovat důsledně pravidla. Ne vždy jsou tato očekávání přímo řečena.

Obrazy v médiích, reklamě, dětských knihách a filmech i učebnicích stále ukazují kompetenci ženy jako matky v rodině a nekompetenci muže jako otce v rodině. Říkají nám, že žena je správnou ženou jen tedy, když se bezpodmínečně oddá předepsané úloze matky, která má jednotnou a neměnnou podobu, a že se omezí pouze na oblast rodiny.

Taková stereotypní prezentace obrazů matek a otců neodpovídá rozmanitosti mateřských a otcovských rolí, s kterými se v životě setkáváme. Zjednodušené zobrazování, které vede ke stereotypním očekáváním a představám pak škodí především dětem, ale i ostatním členům a členkám rodiny.⁶⁹

4.2.2 Význam sociokulturního rodinného zázemí

Existuje úzká souvislost mezi povahou výchozí rodiny a šancemi dítěte na vyšší školní přípravu. Jde o postoj rodičů ke vzdělání, o stupeň vzdělání jich samotných, ale také například (jak už bylo řečeno) o ekonomickou situaci rodiny.

V této oblasti existuje diferenciací v přístupu ke vzdělání, kterou se v roce 1997 v České republice zabýval výzkum manželů Průšových⁷⁰, a který vydělil šest typů vazeb rodinného zázemí ke vzdělání dětí.⁷¹ Výzkumem bylo zjištěno, že čím vyšší je vzdělání rodičů dítěte, ekonomický standard rodiny, kvalitnější kulturní zázemí a sociální

⁶⁸ Marie Vágnerová například stereotypně uvádí: „Matka žije v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich každodenního života, zabezpečuje jejich běžné tělesné i duševní potřeby. Matka dělá s dětmi úkoly a připravuje se s nimi do školy. Pro holčičky představuje model jejich budoucí role, pro chlapce je stále především ochránkyní jejich jistoty a bezpečí.“ (...) „Otec může dětem sloužit jako zdroj informací a zkušeností, které jim neposkytne matka. Buď proto, že na to nemá v rámci své angažovanosti v péči o rodinu čas, nebo proto, že je zaměřena jinak a tyto zkušenosti by jim stejně zprostředkovat nemohla.“ (Vágnerová, M.: jCit. d., str. 173)

⁶⁹ Ružový a modrý svět (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 174-177.

⁷⁰ Příloha č. 3 – Vliv rodinného zázemí na vzdělání dětí.

⁷¹ Tyto typy označují autoři jako: 1. „Statické dělnické rodiny“, 2. „Ctižádostivá dělnická rodina“, 3. „Nerozvinutá střední rodina“, 4. „Stabilní střední rodiny“, 5. „Podnikatelské rodiny“, 6. „Rodiny odborníků“

kontakty, tím větší je zájem rodičů o školní výsledky dítěte, a s tím i pravděpodobnost jeho vyššího vzdělání.⁷²

Také z výzkumu *Mikrosonda OSZ*⁷³, konkrétně z části, která se zabývá rodinným zázemím chlapců a dívek, vyplývá, že čím vyšší je vzdělání rodičů, tím lepší jsou výsledky žáků v testu. Navíc se u dívek projevuje souvislost mezi výsledky v testu této mikrosondy a vzděláním rodičů silněji než u chlapců. Zajímavé je zjištění, že žáci z rodin s nejnižším vzdělanostním statusem dosahují lepších výkonů, než by se předpokládalo, což by se dalo zdůvodnit jejich silnou motivací. Jak bylo dále zjištěno, žáci gymnázií pocházejí z rodin s vyšším formálním vzděláním než žáci středních odborných škol a učilišť.⁷⁴

Sociokulturní rodinné zázemí bývá charakterizováno dalšími vnějšími znaky, například přístupem k informacím, volnočasovými aktivitami dětí, jejich studijními ambicemi a přístupem ke kulturním statkům. Ve výzkumu, který provedlo Centrum pro reformu maturitní zkoušky v rámci projektu *Mikrosonda OSZ*, byli žáci dotazováni, jaký počet knih je v domácnosti, v níž žijí. Z odpovědí je patrné, že „většina žáků má doma k dispozici více než 50 knih (88 % žáků). Chlapci a dívky se v odpovědích neliší. Rozdíly však existují mezi žáky jednotlivých typů škol. Více než 200 knih v domácnosti má 54 % gymnazistů, 34 % žáků odborných škol, ale jen 25 % žáků učilišť.“⁷⁵

Kulturně-informační zázemí rodiny je možné dále popsat vlastnictvím počítače a přístupu na internet (viz kapitola 2.2.3).

Důležitou informací pro nás může být také téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. Žáci měli v tomto dotazníku, o kterém jsem hovořila výše, posoudit, jak často s nimi rodiče diskutují o jednotlivých tématech. Asi 35 % žáků uvedlo, že s nimi rodiče mluví o politických a sociálních otázkách alespoň několikrát měsíčně. Dále z dotazníku vyplynulo, že s výjimkou politických a sociálních otázek dívky s rodiči obecně komunikují častěji než chlapci.

⁷² Havlík, R.; Kot'a, J.: Cit. d., s. 91-92.

⁷³ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky. 2002. s. 35-36.

⁷⁴ Průměrný vzdělanostní status rodičů dosáhl mezi žáky gymnázií hodnoty 3,14, mezi žáky středních odborných škol 2,66 a mezi žáky středních odborných učilišť 2,37.

⁷⁵ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky. 2002. s. 25-26.

Může to dokladovat domněnku, že dívky politika a sociální otázky příliš nezajímají, že k těmto oblastem nemají přirozeně vztah. To ovšem může být jeden z negativních důsledků genderově odlišné výchovy dívek a chlapců.⁷⁶

⁷⁶ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky. 2002. s. 27-28.

5 Problematika gender ve školství

Identifikace s mužskou či ženskou rolí nastává již v předškolním věku dítěte působením rodiny a širokého okolí, s nástupem dítěte do školy se však ještě prohlubuje. Školství je jednou z oblastí společenského života, které stále odolávají větším změnám a škola tak svým přístupem nedává příliš možnost vývoji k větší rovnoprávnosti dívek a chlapců. Nad genderovou diferenciací dívek a chlapců způsobovanou a prohlubovanou školním prostředím je třeba se zamyslet a podniknout potřebná opatření k jejímu odstranění. Proto je této problematice věnována následující nejrozsáhlejší kapitola..

Výchovný obsah, který škola předává dívkám a chlapcům, není stejný. Škola často odráží rodové stereotypy a předsudky, které mají velké důsledky na formování osobnosti žáků. Přesto, že se chlapci a dívky vzdělávají společně, nejsou na ně kladeny stejné požadavky ani stejná očekávání, které se týkají jejich zájmů a výkonů ve škole.

5.1 Rozdíly v interakci mezi vyučujícími a žáky

V této kapitole vysvětlíme a popíšeme, k jaké interakci mezi vyučujícími a žáky dochází a jaký má toto vzájemné působení vliv na utváření genderových stereotypů. Většina učitelů se samozřejmě snaží poskytovat dívkám i chlapcům stejné příležitosti, přesto - jak si ukážeme - existují v jejich chování neuvědomované stereotypy a strnulá schémata ve vnímání či zpracovávání a podávání informací.

5.1.1 Rozdíly v přístupu učitelů a učitelek k dívkám a k chlapcům

I když mohou existovat určité rozdíly ve schopnostech a preferencích, které jsou skutečně podmíněny pohlavím, tlak sociálního prostředí je nesporný. Učitelé mají zkreslenou představu o rozdílných schopnostech a výkonech dívek a chlapců, a tak často zacházejí se svými žáky podle toho, k jakému pohlaví náležejí.

Od dívek se ve škole očekává například poslušnost a schopnost přizpůsobení se. Existuje představa, že chlapci jsou ve škole, narozdíl od dívek, tvořivější, asertivnější, impulzivnější a nepozornější. Dívky zase hodnější, pečlivější a snaživější. Pozitivní zpětnou vazbu získávají tedy dívky od učitelů a učitelek především za svědomitost,

spolehlivost a klidné, spíše pasivní chování. Pokud se však ve třídě vyskytne dívka, která toto tvrzení svým chováním vyvrací, je napomenuta důrazněji, než by byl ve stejném případě napomenut chlapec. Protože se zlobení a vyrušování od chlapců přirozeně očekává, v rámci vyučování ho učitelé tolerují více než rušivé chování děvčat.⁷⁷

Již na základní škole reagují učitelé a učitelky na obě pohlaví odlišně. Výzkumy ukazují, že chlapci komunikují s učiteli a učitelkami častěji než dívky. Chlapcům je také věnováno více vyučovacího času a pozornosti od učitelů. To je možné zdůvodnit tak, že chlapci na sebe upoutávají pozornost tím, že častěji než dívky během vyučování odpovídají na otázky vyučujícího, aniž by byli vyvoláni.

Díky výzkumu Myry a Davida Sadkerových z roku 1994 se také zjistilo, že učitelé obvykle tolerují i to, když chlapci vykřikují odpovědi na otázky, aniž by se přihlásili o slovo. Na rozdíl od nich bývají dívky v podobných situacích napomínány za „nevhodné“ chování.⁷⁸

Učiteli jsou chlapci častěji vybízeni k odpovědi i tam, kde se o slovo sami aktivně nehlásí a na otázky chlapců mají učitelé sklon odpovídat přesněji, než na otázky dívek. Chlapci jsou také častěji chváleni za intelektuální výkon a dívky spíše za příjemné vystupování a upravený zevnějšek.⁷⁹

Sadkerovi dále dospěli k závěru, že učitelé více u chlapců než u dívek dbají na opravování chyb a rovněž chlapce stavějí před náročnější úkoly a nutí je hlouběji promýšlet určitý problém.⁸⁰

Také u školních vědomostních her nastává problém při předávání představ o genderu. Dívky a chlapci jsou často rozdělováni do dvou skupin podle pohlaví a tyto skupiny proti sobě soutěží. Děti jsou rovněž oddělovány při tělesné nebo pracovní výchově, a právě to je pak vede k samostatnému vzájemnému oddělování například v zájmových a sportovních kroužcích.⁸¹

⁷⁷ Jarkovská, L.: Cit. d., s. 7.

⁷⁸ Sadker, M., Sadker, D. (1994). *Failing at fairness*. New York: Charles Scribner's Sons. Cit. dle: Renzetti, Claire, M., Curran, Daniel, J.: Cit. d., s. 132.

⁷⁹ AAUW (American Association of University Women), 1992. Cit. dle: Renzetti, Claire, M., Curran, Daniel, J.: Cit. d., s. 132-133.

⁸⁰ Renzetti, Claire, M., Curran, Daniel, J.: Cit. d., s. 132.

⁸¹ Tamtéž, s. 138.

Dětem jsou ve škole někdy zadávány odlišné pracovní úkoly.⁸² Například na hodinách chemie či fyziky si učitelé a učitelky častěji vybírají na demonstrování pokusů chlapce než dívky. Požadají spíše dívky, aby zalily květiny, a chlapce, aby přerovnali knihy v policích, přenesli lavice nebo obsloužili technické zařízení.⁸³

Z výzkumu týkajícího se rodových stereotypů a postojů učitelek a učitelů k rodovým rolím dívek a chlapců vyplývá mimo jiné i to, že učitelé více než učitelky souhlasí s výrokem, že chlapci mají přirozeně lepší logické myšlení než dívky. Učitelé pokládají za nevhodné, když si chlapci na základní škole hrají s panenkami. Chlapce považují za lepší vůdce třídy a většinou nejsou přesvědčeni, že chlapci i dívky jsou stejně schopní pochopit technické problémy. Učitelky zase například pokládají vulgární vyjadřování dívek za horší než stejně vulgární vyjadřování chlapců. Dívky pokládají za přirozeně citlivější a disciplinovanější a pověřují je spíše než chlapce úkoly, které vyžadují zodpovědnost.⁸⁴

Nerovnost existuje i v komunikaci učitelů a učitelek s chlapci a dívkami, která snižuje především sebedůvěru dívek při studiu. U dívek se předpokládá, že se zajímají o humanitní předměty a technické jsou jim cizí, ačkoli samy vyjádří jiné přání. Nejen, že je jim zamezen přístup do některých oblastí, ale není respektována často ani jejich vůle. Tak je sebevědomí dívek stále podryváno a jejich intelektuální schopnosti v některých oborech snižovány. Pokud například chybí v matematice chlapec, je to považováno za zbrklost a výjimečnou nepřesnost, ovšem pokud se totéž stane dívce, vysvětluje se chybování jako intelektuální neschopnost. Dívky se tak učí, že diskriminace je vlastně přirozená a že bojovat tzv. ženskými zbraněmi je v pořádku. Nejen u dívek, ale také u chlapců můžeme najít příklady diskriminace ve škole, a to především v předmětech považovaných za spíše „ženské“. Chlapci se rovněž učí, že se nemají vyjadřovat o svých pocitech a své emoce nemají dávat příliš najevo s odůvodněním, že je to přece „typicky dívčí chování“. Takové jednání však k výchově

⁸² Tamtéž, s. 137.

⁸³ Při jednom výzkumu M. a D. Sadkerových z roku 1994 bylo zjištěno, že pedagogický asistent ukázal chlapcům, jak se zachází s videem, a poté je nechal, aby přístroj obsluhovali sami. Když se však na video chtěly dívat dívky, asistent jim kazetu pustil sám.

⁸⁴ Minarovičová, K.: Čo sa v škole o nerovnosti naučíš... In Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky). Bratislava: Občan a demokracia. 2003. s. 253-257.

k rovnosti rozhodně nevede a chlapci jsou nuceni tímto chováním přizpůsobit se předem danému „mužskému“ modelu chování.⁸⁵

Důsledkem tohoto přístupu preferují chlapci a dívky různé typy předmětů a jsou také různě úspěšní. Všechny tyto přístupy učitelů a učitelek k dívkám a k chlapcům posilují genderové stereotypy a odrazují je od vzájemné spolupráce. Zbavují je tak příležitostí poznat a vyzkoušet si zájmy a činnosti opačné skupiny. Děti si rovněž zvykají cítit se lépe v kolektivu lidí stejného pohlaví, což jim v dospělosti může působit problém. Důležitým problémem však je, že posilováním genderových stereotypů chlapci získávají mnohé výhody, přispívající ke zjevné úspěšnosti v pozdějším životě, zatímco dívkám zůstávají nevýhody. A tak dostávají dívky méně příležitostí samy sebe kladně hodnotit, což má vliv na jejich sebevědomí.⁸⁶

5.1.2 Rozdíly v přístupu dívek a chlapců k učitelům a učitelkám

Genderově zatížená interakce dívek a chlapců s vyučujícími se projevuje v jejich odlišném přístupu k učitelům a učitelkám. Rozdíly vyplývají kromě jiného také z působení genderových stereotypů, s nimiž děti do školy přicházejí a které jsou ve škole dále upevňovány. Vedle kritérií souvisejících s výkonem učitelského povolání (spravedlnost, vzdělanost, pedagogický talent atd.), vstupují do žákovského hodnocení učitelek kritéria, která jsou blízká ženské genderové roli (věk, krása, rodinný stav atd.). Dívky a chlapci pak například podle krásy hodnotí i sympatii pociťovanou k učitelkám-ženám.⁸⁷ Hodnocení učitelek a učitelů je rovněž rozdílné podle pohlaví žáků. Dívky hodnotí učitelky i učitele podobně, zatímco chlapci jsou vůči učitelkám kritičtější než vůči učitelům.⁸⁸

⁸⁵ Jarkovská, L.: Cit. d., s. 9-10.

⁸⁶ Sadker, M., Sadker, D. (1994). *Failing at fairness*. New York: Charles Scribner's Sons. Cit. dle: Renzetti, Claire, M., Curran, Daniel, J.: Cit. d., s. 138.

⁸⁷ M. Vágnerová v knize *Vývojová psychologie* uvádí: šestiletá Martina v první třídě nadšeně vyprávěla o „svoji paní učitelce, která je ze všech nejkrásnější a má vlasy jako princezna“. Paní učitelka z angličtiny byla označena také jako „hezka, ale už ne tolik“. Učitelka se pro ni stala osobně významnou bytostí, idolem, se kterým se holčička identifikovala a ve škole se snaží plnit všechna její přání. (Vágnerová, M.: Cit. d., s. 164)

⁸⁸ Moravcová-Smetáčková, I.: Školství na cestě do EU: Dosáhneme rovných příležitostí pro ženy a muže? In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 18.

5.2 Rozdíly ve schopnostech dívek a chlapců

Často si klademe otázky, zda se učí lépe chlapci či dívky; pokud jde o školní prostředí, zda jsou dívky hodnější a pečlivější než chlapci; zda existují rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a prospěchu dívek a chlapců a mnoho dalších. I když není lehké jednoznačně na tyto otázky odpovědět, pokusíme se v následujících kapitolách vysvětlit a objasnit některé příčiny rozdílů ve schopnostech dívek a chlapců, na které má nemalý vliv také stereotypní mínění společnosti o rozdílných schopnostech, vlastnostech a rolích obou pohlaví.

5.2.1 Rozdílnost mezi pohlavími v intelektuální oblasti

Jakékoli rozdíly mezi pohlavími v intelektuální výkonnosti lze rozhodující měrou, a možná i úplně, vysvětlit vlivy prostředí. Je důležité, aby byly dívkám i chlapcům poskytovány rovné vzdělávací příležitosti. Děti jsou v něčem lepší či horší z důvodů individuálních dispozic více než z důvodu genderových či pohlavních dispozic. Neměli bychom tedy předem očekávat, že chlapci překonají v určité oblasti výkony dívek, a od dívek zase, že budou lepší než chlapci v oblasti jiné.

Ukazuje se, že mezi pohlavími opravdu existují rozdíly ve specifických rozumových dovednostech. Výzkumem E. Maccobyové a C. Jacklinové⁸⁹ v USA se zjistilo, že dívky byly výřečnější než chlapci, zatímco chlapci byli oproti dívkám lepší v mechanickém usuzování a v prostorových vztazích. Uvedené rozdíly jsou však zřejmě způsobeny socializací, protože je nenajdeme ve všech společnostech. Autorky výzkumu uvádí, že tyto rozdíly jsou dány především tím, že v západních společnostech tráví dívky více času doma než chlapci a více stojí o ocenění rodičů. Pohybují se tedy v řečově více podněcujícím prostředí. Je jim poskytováno méně příležitostí k fyzickým pracím a aktivitám, a proto se ve svém volném čase spíše uchylují k četbě. Chlapci naopak tráví více času venku a mají více prostorových zkušeností. K tomu navíc přispívá zjištění, že pokud byly chlapcům poskytnuty ke čtení knihy, které je svým obsahem maximálně zaujaly, rozdíly v dovednosti čtení mezi chlapci a dívkami se stíraly.⁹⁰

⁸⁹ Maccoby, E., Jacklin, C.: *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, Stanford University Press, 1974.

⁹⁰ Fontana, D.: Cit. d., s. 127-128.

Rozdíly mezi pohlavími v intelektuální oblasti nejsou však příliš velké. Jen v matematických testech na nejvyšší úrovni a ve zrakově prostorových schopnostech jsou patrné lepší výsledky chlapců než dívek, což lze vysvětlit buď zaujatostí otázek v testech v „mužském“ směru, nebo rozdílnými výukovými zkušenostmi.⁹¹

Jiné výzkumy ukazují, že s nástupem období puberty se výkony žáků obvykle zhoršují. Puberta je pro ně dobou, kdy se zrychluje jejich hormonální rozdílnost a žáci jsou tak více podněcováni k rolím, které se od nich očekávají v dospělosti.

Nejmarkantnější rozdíl mezi chlapci a dívkami v intelektuální oblasti se objevuje v době, kdy je na dívky vyvíjen tlak, aby se přizpůsobily „ženské“ roli. Jinak řečeno, jakmile zesílí identifikace dívek se ženami, zesílí i jejich femininní intelektuální orientace.⁹²

U dívek to vede k tomu, že řeší zadané úkoly hůře, než jak by se dalo čekat podle jim naměřeného inteligenčního kvocientu. Některé dívky se v tomto věku snaží uspět spíše v kolektivu, než ve studiu. Snaží se dosáhnout oblíbenosti a prioritami jsou pro ně vzhled a popularita více než dobré známky. Tato skutečnost může být důsledkem sociálního tlaku, který dívky nutí chovat se v souladu s jejich genderovou rolí, k níž patří především pasivita, důraz na vnější vzhled, nižší znalosti a nižší pracovní postavení, než mají muži. Znalosti a dovednosti, s nimiž dívky úkoly řeší, jsou kvůli tomuto tlaku (kterému přizpůsobují své zájmy a aktivity) jiné než u chlapců.⁹³

5.2.1.1 Volnočasové aktivity dívek a chlapců

Vliv na rozdíly v učebních výkonech chlapců a dívek mají z velké části jejich volnočasové aktivity a celkový životní styl. Tyto faktory bychom rozhodně neměli v posuzování jejich výkonů zanedbávat.

Výzkumem *Mikrosonda OSZ*⁹⁴ bylo zjištěno, že dívky navštěvující střední školy se více věnují mimoškolním aktivitám než chlapci a také mnohem více času tráví přípravou do školy, posloucháním hudby a povídáním s kamarády. Chlapci zase častěji než dívky tráví svůj volný čas hraním počítačových her a sportováním. Dále z výzkumu vyplývá, že chlapci častěji než dívky navštěvují počítačové kurzy a sportovní kluby,

⁹¹ Tamtéž, s. 128.

⁹² Oakleyová, A.: Cit. d., s. 75-76.

⁹³ Tamtéž, s. 69-76.

⁹⁴ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.

kdežto dívky navštěvují umělecké kroužky či jazykové kurzy, ale také se častěji účastní charitativní činnosti, studentské rady a aktivit spojených s ochranou životního prostředí. Na otázku, jaké kulturní akce žáci nejčastěji navštěvují, odpovídali chlapci, že se nejvíce zúčastňují sportovních zápasů, dívky naopak častěji než chlapci navštěvují kina, divadla, muzikály a opery.⁹⁵

Z uvedených zájmů dívek a chlapců je patrná jejich orientace na typicky „dívčí“ a typicky „chlapecké“ aktivity příslušející k jejich genderu, která je dána stereotypními genderovými představami předávanými v procesu socializace širokou společností.

5.2.1.2 Čtenářská gramotnost a rozdíly mezi chlapci a dívkami

Také čtenářská gramotnost je jedním z faktorů, který výrazně ovlivňuje kvalitu vzdělanosti dívek a chlapců a možnosti jejich dalšího vzdělávání ve společnosti. Výzkumy však potvrzují existenci genderové diferenciaci již v této základní vzdělávací oblasti.

Není totiž pochyb o lepších výsledcích dívek než chlapců plynoucích z výzkumu čtenářské gramotnosti, který realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze a uveřejnil jej v rozsáhlých výzkumných zprávách.⁹⁶ Průzkum byl proveden na srovnatelných vzorcích žáků vybraných ze srovnatelných škol, lokalit atd. a proběhl již v roce 1990/91 ve 32 zemích z celého světa a v roce 1994/95 jako replika také u nás. Českou republiku reprezentoval vzorek 2719 žáků a žákyní 3. ročníku základních škol a 2801 žáků a žákyní 8. ročníku vybraných ze 130 škol (viz Tabulka 5.1).

⁹⁵ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002. s. 27.

⁹⁶ Straková, J., Tomášek, V.: Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice. Praha, VÚP, 1995. Straková, J., Tomášek, V., Palečková, J.: Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti – Rozdíly mezi školami v České republice. Praha, VÚP, 1996a

Tabulka 5.1 - Rozdíly ve čtenářské gramotnosti u dívek a chlapců

3. ročníky			
Země	Průměrný výsledek (skóry)		Rozdíl
	Dívky	Chlapci	
Finsko	575	564	11
USA	552	543	9
Itálie	537	525	12
Norsko	533	517	16
Česká republika	511	500	11
Maďarsko	504	495	9
Dánsko	489	463	26
Portugalsko	483	474	9

8. ročníky			
Země	Průměrný výsledek (skóry)		Rozdíl
	Dívky	Chlapci	
Finsko	568	554	14
USA	543	530	13
Maďarsko	542	528	14
Dánsko	527	523	4
Česká republika	525	516	9
Norsko	520	516	4
Itálie	520	511	9

Zdroj: Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, str. 152-153

Jak můžeme vidět, ve většině zemí a také v České republice dosahují dívky lepších výsledků ve čtenářské dovednosti než chlapci, a to v obou věkových skupinách. Rozdíly ve výsledcích čtenářské gramotnosti mezi chlapci a dívkami jsou patrné jak u dětí ve věku 8 let, tak u dětí ve věku 14 let – jsou tedy stabilní co do věku žáků. I když se v jednotlivých zemích rozdíly mezi dívkami a chlapci obou věkových skupin zvětšují nebo zmenšují, celkové rozdíly svědčí o nižší úrovni vzdělávacích výsledků u chlapců ve srovnání s dívkami.⁹⁷

⁹⁷ Průcha, J.: Cit. d., s. 152.

Další zajímavý projekt týkající se čtenářské gramotnosti dětí byl realizován na přelomu roku 2002 a 2003 pod názvem *Jak čtou české děti?*.⁹⁸ V jeho rámci proběhlo reprezentativní výzkumné šetření věnované čtenářství dětí ve věku 10-14 let. Výzkum ukazuje na řadu rozdílů nejen z hlediska čtenářství, ale rovněž v oblasti jiných volnočasových náplní dětí, jejich školních aktivit atd. Podle průzkumu čtou dívky častěji a s větším nadšením, než chlapci.⁹⁹ Ještě znatelnější rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou v jejich osobním pocitu, zda je čtení baví, či nikoli.¹⁰⁰ Samozřejmě baví-li děti čtení, přečtou měsíčně více knih než ty, kterým čtení nepřináší zábavu ani uspokojení.¹⁰¹

Čtenářské návyky jsou tedy daleko hlubší u dívek. Vztah ke čtení je u chlapců poznamenán především tím, že se chlapci intenzivněji věnují jak sledování televize, tak práci s počítači a tyto činnosti jim více než dívkám berou čas, který by mohli trávit čtením knih. Dívky si lepšími čtenářskými návyky v dětství osvojují lépe některé postupy, které později vedou ke snadnějšímu vzdělávání. Pozitivní zprávou tedy je, že touto lepší připraveností dívek na vzdělávání se budou stírat některé vzdělanostní rozdíly mezi muži a ženami.¹⁰²

5.2.1.3 Vztah dívek a chlapců k televiznímu zpravodajství a dennímu tisku

Protože i televizi lze považovat za obvyklý způsob přijímání informací o dění ve společnosti, má podle výzkumů sledování různých pořadů v ní také vliv na úspěšnost ve škole a s tím souvisící celkové vzdělávací výsledky. Přitom druh informací a způsob jejich předávání se může v závislosti na televizních kanálech lišit.

⁹⁸ Gabal, I., Václavíková-Helšusová, L., *Jak čtou české děti?* [online]. Datum publikování březen, 2003. <<http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>> Vzorek obsahoval 1092 dětí a byl reprezentativní z hlediska pohlaví, věku, velikosti místa bydliště regionu a školního stupně dětí, rovněž vzhledem ke vzdělání matky. Dotazovány byly nejen děti, ale i jejich rodiče.

⁹⁹ 59 % dívek ve sledovaném věku čte alespoň 1-2krát týdně ve svém volném čase knihu, mezi chlapci je to 44 %. Výrazný rozdíl najdeme rovněž u každodenního čtení. Denně vezme do ruky knihu 33 % dívek a 22 % chlapců. Při otázce, kolik knih přečetlo dítě za poslední měsíc, pouze 19 % dívek odpovídá, že žádnou, totéž však konstatuje 34 % chlapců.

¹⁰⁰ Celkem 66 % dívek říká, že je čtení baví (19 % rozhodně baví čtení). Tedy více dívek než kolik pravidelně čte. U chlapců je to celkem pouze 43 % (11 % rozhodně baví čtení).

¹⁰¹ Mezi dětmi, které přečtou alespoň dvě a více knih měsíčně, je přes 90 % těch, které četba baví. A naopak, 45 % z těch, kteří přečtou jednu knihu měsíčně, četbu příliš zábavnou neshledávají.

¹⁰² Lenka Václavíková-Helšusová. Genderové diferenciacie v oblasti dětského čtenářství [online]. Datum posl. revize 9. 2. 2005 [cit. dne 12. 1. 2005].

<<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=208>>

Z výsledků testů *Mikrosondy OSZ*¹⁰³ je například patrné, že dívky častěji než chlapci sledují zpravodajské pořady na televizní stanici NOVA, která podává informace o politickém a ekonomickém dění poněkud zkresleně, často jiného druhu, respektive méně podrobné než stanice ČT1. Lze říci, že i sledování hlavní zpravodajské relace na určité televizní stanici souvisí do značné míry s úrovní vzdělanosti rodiny. V rodinách s vyšším vzděláním rodičů jsou děti spíše vedeny ke sledování méně zkresleného zpravodajství na stanici ČT1 než na stanici NOVA.¹⁰⁴

Ze žákovských dotazníků také vyplynulo, že dívky častěji než chlapci čtou denní tisk bulvárního typu nebo se v denním tisku soustřeďují spíše na rubriky ze společenského života a kultury než na politické události. Navíc dívky čtou denní tisk méně často než chlapci.¹⁰⁵

Z těchto výzkumů lze vyvodit závěr, že vliv na lepší výsledky v testových úlohách (ale i v celkových učebních výkonech) mají nejen znalosti a dovednosti dívek a chlapců, kterým se naučili ve škole, ale velký podíl náleží také činnostem, kterými se žáci zabývají ve svém volném čase mimo školu a s nimi spojený celkový životní styl dívek a chlapců.

5.2.2 Problém nízkého sebevědomí u dívek

Pokud jde o prospěch, dívky mají ve všech fázích základní školní docházky v průměru lepší prospěch než chlapci. Nicméně studijní výsledky dívek – a spolu s nimi jejich studijní sebevědomí – se již v průběhu základního a později i středoškolského studia zhoršují.¹⁰⁶

U dívek se vyskytuje velmi často strach z neúspěchu a podceňování.¹⁰⁷ Dívky totiž nedokáží reálně odhadovat své schopnosti a strach z neúspěchu je vede k nižšímu výkonu. Dívky tedy před úkoly, které vyžadují jiné než jim známé postupy, častěji

¹⁰³ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.

¹⁰⁴ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002, s. 50.

¹⁰⁵ V podsouboru žáků gymnázií uvedlo pouze 44 % dívek, že čtou denní tisk alespoň několikrát týdně, zatímco chlapci tuto odpověď zvolili v 74 % případů. Mezi žáky středních odborných škol uvedlo stejnou odpověď 43 % dívek a plných 60 % chlapců. Jak mezi gymnazisty, tak mezi žáky odborných škol dívky čtou denní tisk prokazatelně méně často.

¹⁰⁶ Giddens, A.: Cit. d., s. 397.

¹⁰⁷ Oakleyová, A.: Cit. d., s. 72.

ustupují, zatímco chlapci ve větší míře chápou tyto úkoly jako výzvu a snaží se je řešit.¹⁰⁸

Především dospívající dívky mají stále navzdory vyšším ambicím sklon podceňovat své studijní schopnosti a jejich sebevědomí tím klesá. Když Carol Gilligan¹⁰⁹ a její kolegové provedli výzkum adolescentních dívek, zjistili, že dívky, které v mladším věku měly vysoké sebevědomí, začínají být kolem patnáctého či šestnáctého roku méně průbojné a více pochybují o svých schopnostech. Dívky jsou stále více vedeny k tomu, aby samy sebe vnímaly především ve vztahu k jiným osobám, aby si udržely vztahy s lidmi, na nichž jim záleží. Učí se tak pasivnímu chování a ztrácejí sílu a vůli samostatně se prosazovat.¹¹⁰

5.2.3 Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích dívek a chlapců

Všechny faktory, o kterých jsme se zmiňovali v předchozích podkapitolách mají vliv na to, zda dívky a chlapci dosahují shodných či rozdílných výsledků ve školním vzdělávání. V souvislosti s tím docházíme ke zjištění, že genderové rozdíly se odrážejí i v rozdílech mezi vzdělávacími výsledky dívek a chlapců. Problematika genderových odlišností ve vztahu ke školnímu vzdělávání však není vůbec jednoduchá a existuje na ni mnoho různých a protichůdných názorů.

K zajímavým zjištěním dospěl jeden z největších výzkumů zaměřených na vzdělávací výsledky českých žáků nazvané *Kalibro 1+* z roku 1995.¹¹¹ Toto měření

¹⁰⁸ Studie, která zkoumala děti ve věku od 3 do 9 let, zjistila, že když si mohly vybrat, zda se vrátí k úkolům, které se jim nepodařilo vyřešit, nebo k úkolům, které už vyřešily, chlapci se raději vraceli k těm nevyřešeným a dívky k vyřešeným. Tento postoj přetrvává i v pozdějších letech a stává se z něho rituální reakce. (Oakleyová, A.: Cit. d., s. 72)

¹⁰⁹ Autorčina původní studie se týkala dívek navštěvujících Emma Willard School, elitní soukromou dívčí školu v New Yorku (Gilligan et al., 1990. Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School. Cambridge, MA: Harvard University Press). Později však obrátila pozornost k dívkám ze skromnějších poměrů studujícím na méně prestižních školách, a mezi zkoumané zahrnula i 26 dívek různé rasové a etnické příslušnosti považovaných za rizikové z hlediska předčasného ukončení studia a mateřství za svobodna (Gilligan et al., 1995, Between voice and silence: Women and girls, race and relationship. Cambridge, MA: Harvard University Press). Výzkum opět vyzdvihuje jednotlivé konstelace genderové, rasové a třídní příslušnosti. (Viz Renzetti, Claire, M., Curran, Daniel, J.: Cit. d., s. 141)

¹¹⁰ Renzetti, Claire, M., Curran, Daniel, J.: Cit. d., s. 141-142.

¹¹¹ Kalibro 1+. Praha. Skupina pro vzdělávací alternativy IDEA. 1995.

zahrnovalo kolem 13 000 žáků 7. a 8. ročníků z 393 škol v různých místech České republiky.¹¹²

Kromě toho, že byly zjištěny rozdíly mezi jednotlivými školami, ukázaly se i výrazné rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců (viz Tabulka 5.2). Z výsledných údajů můžeme zjistit, že chlapci dosahovali lepších výsledků, a to ve všech čtyřech blocích učiva (horší výsledky dívek nejsou však příliš odlišné od výsledků chlapců). Jedinou výjimkou je blok *Český jazyk* u žáků 8. ročníku, kde dívky dosáhly vyšší úspěšnosti. Také další výzkumy prokazují vyšší úroveň vzdělávacích výsledků chlapců¹¹³, a to zejména v matematice, v přírodovědných a technických předmětech.¹¹⁴

Tabulka 5.2 - Genderové rozdíly v testu Kalibro

Testy pro učivo	Úspěšnost (v %) v testech			
	7. ročník		8. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Český jazyk	45,3	46,4	52,6	51,2
Matematika	52,9	56,9	59,5	61,6
Humanitní základ	52,9	54,6	57,3	59,0
Přírodovědný základ	51,2	52,9	55,7	57,9

Zdroj: Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3, str. 149

Nemůžeme však spoléhat pouze na výsledky tohoto výzkumu a předpokládat, že chlapci jsou jednoznačně na vyšší intelektuální úrovni než dívky.

Také J. B. Biggs a P. J. Moore se zabývali rozdílnými schopnostmi dívek a chlapců.¹¹⁵ Došli k závěru, že dívky mají v předškolním a mladším školním věku lepší verbální schopnosti a umí lépe používat jazyk v mluvené i psané podobě. Tento rozdíl

¹¹² Vzdělávací výsledky byly zjišťovány pomocí testů a co do obsahu pokrývaly 4 oblasti učiva: český jazyk, matematiku, humanitní základ (učivo z dějepisu, občanské výchovy aj.), přírodovědný základ (učivo z přírodopisu, fyziky, chemie aj.). (Průcha, J.: Cit. d.)

¹¹³ Průcha, J.: Cit. d., s. 150.

¹¹⁴ Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání, z něhož byly již zveřejněny výsledky českých žáků v 7. a 8. ročníku základní školy (Straková, J., Tomášek, V., Palečková, J. Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Praha: VÚP, 1996 – viz Průcha, J.: Cit. d., s. 150) prokázal také rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek, a to jak v matematice, tak v přírodovědných předmětech:

- v matematice dosahují lepších výsledků chlapci, a to jak v České republice, tak ve většině ze 40 zkoumaných zemí
- v přírodovědných předmětech dosahují lepších výsledků rovněž chlapci, a to opět ve většině zemí. Česká republika se tu dokonce řadí k zemím, ve kterých byly shledány největší rozdíly mezi chlapci (lepší výsledky) a dívkami (horší výsledky), a to statisticky významně.

¹¹⁵ Průcha, J.: Cit. d., s. 145.

přetrvává ve prospěch dívek až do dospělosti a lze ho zdůvodnit tím, že s dívkami jsou rodiče, zvláště matky, již od raného dětství v komunikačně bližším kontaktu, což vede k rozvoji jejich verbálních schopností. V matematických či ve vizuálně prostorových schopnostech však naopak vykazují vyšší úroveň znalostí a dovedností chlapci, kteří jsou naopak rodiči motivováni k řešení problémových situací, čímž se rozvíjí jejich analytické schopnosti a současně samostatnost.

Rozdíly v matematické a jazykové výkonnosti chlapců a dívek se však dají vysvětlit vlivem prostředí a nemají žádný biologický základ. Ve školství nicméně převládá mýtus, že chlapci mají lepší předpoklady pro matematiku a dívky pro jazyky, proto jsou předměty jako matematika a přírodní vědy připisovány spíše chlapcům, kdežto humanitní předměty dívkám. Můžeme se setkat také s tím, že na některých školách jsou určité předměty (technické práce) zpřístupněné chlapcům a jiné pouze (domácí práce) dívkám.¹¹⁶

Ze závěrů projektu *Mikrosonda OSZ*¹¹⁷ vyplývá, že dívky byly úspěšnější v úlohách týkajících se rodinného života a psychologických aspektů osobního života, chlapci naopak při řešení testových úloh s tematickým zaměřením na dění v politickém životě. Navíc největší rozdíly v úrovni znalostí a dovedností jsou ve skupině žáků středních odborných škol, u nichž zřejmě silněji působí tradičně pojímané genderové role.

Projekt ukazuje zajímavé zjištění: „Navzdory lepší klasifikaci dívky nedosahují lepších výsledků v testech¹¹⁸, které se snaží postihnout i jiné než obvykle vyučované úlohy, tzn. především úlohy vyžadující komplexní a invenční přístup k problému.“¹¹⁹

5.2.4 Rozdíly v klasifikaci dívek a chlapců

Druhou otázkou vztahující se ke školním úspěchům či neúspěchům je již zmíněná klasifikace dívek a chlapců učiteli a učitelkami. Po této stránce není pochyb o lepších výsledcích dívek než chlapců. Ověřením hypotézy, že dívky dosahují

¹¹⁶ Fontana, D.: Cit. d., s. 30.

¹¹⁷ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.

¹¹⁸ Rozdíl v úspěšnosti chlapců a dívek je větší v případě testu základní úrovně obtížnosti (dívky 54 % průměrná úspěšnost, chlapci 58 % průměrná úspěšnost), menší již v testu vyšší úrovně obtížnosti (dívky 52 % průměrná úspěšnost, chlapci 53 % průměrná úspěšnost).

¹¹⁹ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002, s. 5.

ve většině vyučovacích předmětů lepší průměrný prospěch než chlapci se zabýval především M. Chráska ml. ve své rigorózní práci *K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole*.¹²⁰ Této analýze podrobil vzorek 838 žáků 28 tříd základní školy (7.ročník) a 10 tříd střední školy (1.ročník).¹²¹

Z výzkumu lze vyvodit závěr, že dívky dosahují lepšího prospěchu ve všech klasifikovaných předmětech v 7. ročníku základní školy než chlapci. Rozdíly v prospěchu dívek a chlapců nejsou zanedbatelné a najdeme je téměř ve všech předmětech s jedinou výjimkou – tou je informatika a výpočetní technika.

Nabízí se tu tedy otázka, proč k těmto rozdílům v klasifikaci mezi dívkami a chlapci dochází. Příčiny rozdílů mezi dívkami a chlapci v jejich znalostech a dovednostech jsou spatřovány především v odlišném způsobu jejich socializace. Jak konstatuje M. Chráska, může to být dáno kromě jiného také lepšími adaptačními schopnostmi dívek a jejich větší ochotou učit se podle představ učitele. Do učitelova hodnocení žáků vstupují kromě znalostí například také takové faktory jako je píle či chování žáka. Podle něj chlapci v tomto věku (13 let) působí mnohem horším celkovým dojmem a svým pubertálním chováním vedou učitele k tomu, aby je klasifikovali přísněji než dívky.¹²²

Známky dívek jsou tedy lepší, protože kromě hodnocení dobrého výkonu ve škole zahrnují také kladný přístup ke školním povinnostem a k učiteli.

Lepší prospěch dívek či chlapců v některých předmětech může být také důsledkem větší podpory rodiny v oblasti školních výkonů. Může se rovněž jednat o následek genderově zatížené interakce dívek a chlapců s vyučujícími či uplatňování sebenaplnňujících se předpovědí (pedagogika pro něj užívá označení pygmalionský efekt) ze strany vyučujících (v tomto duchu jsou nesena např. očekávání horších výsledků dívek v přírodovědných a technických předmětech).¹²³

¹²⁰ Chráska, M. *K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce. Olomouc, Pedagogická fakulta UP, 1996.

¹²¹ Příloha č. 4 – Rozdíly mezi průměrnou klasifikací u chlapců a dívek (7. ročník ZŠ)

¹²² Průcha, J.: Cit. d., s. 153-155.

¹²³ Irena Smetáčková-Moravcová. Školství na cestě do EU: dosáhneme rovných příležitostí pro ženy a muže? In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 18.

5.3 Jak se vyvarovat odlišného přístupu k dívkám a chlapcům ve škole

Učitelé a učitelky by se měli genderově odlišných přístupů vyvarovat a aplikovat a prosazovat rovnost mezi pohlavími již na základních školách. Měli by se snažit respektovat rozdíly mezi pohlavími a přistupovat k dětem citlivě a tak, aby podpořili chlapce či dívky tam, kde se cítí být nejistí či nejisté. Důležité je podněcovat individuální schopnosti a zájmy dívek a chlapců a připravovat je pro povolání i v těch oborech, které jsou považovány za netypické z hlediska jejich pohlaví.

Učitelé a učitelky by měli vědomě kontrolovat čas, který věnují dívkám a chlapcům a používat dvojrodovosti v jazyce při komunikaci ve třídě. Je vhodné používat oslovení žáci a žáčky, mluvit o spisovatelích a spisovatelkách apod.

Dále je nutné vyvarovat se genderově stereotypních výroků jako: „Na dívku je to slušný výkon“ či „Kluci jsou prostě takoví“. Učitelé by měli vyhledávat genderově nestereotypní učební materiály a pokud v učebních materiálech objeví genderové stereotypy, měli by o nich s dětmi mluvit a zpochybnit jejich samozřejmost.

Žádoucí je také vyhledávat alternativní genderové vzory pro chlapce i dívky, např. ženy kosmonautky, muže na rodičovské dovolené apod., kterými rozšíří dětem možnost volby vlastní budoucnosti.

Krajně nevhodné je rozdělovat dětem genderově stereotypní úkoly, například vyšívání dívkám, zatloukání hřebíků klukům, či na školních výletech dívky mají dívky za úkol uklízet a kluci jít do lesa na dříví.

Navíc – jak zjistili britští sociologové¹²⁴ - v současné době, pro kterou je běžné koedukované vzdělávání dívek a chlapců od začátku školní docházky je žádoucí v některých předmětech oddělená výuka dívek a chlapců. Z genderového hlediska by bylo výhodnější, aby byly děti zhruba do deseti let vyučovány odděleně. Zhruba

¹²⁴ Výsledky tohoto výzkumu byly prezentovány 17. 9. 2001 na konferenci „Femmes, Hommes et Science – Agir pour égalité“ (Ženy, muži a věda – Jednat v zájmu rovnosti) v Paříži. Cit. dle (Ne)rovné příležitosti žen a mužů v České republice, Alena Křížková. In Zpráva z výzkumu: rovné příležitosti žen a mužů (ve vybraných českých podnicích 2000 – 2001). Brno: Gender centrum Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, 2002. s. 36.

do této doby se totiž nejsilněji vštěpují normy a stereotypy chování, které pak velmi silně ovlivňují chápání vlastní role ve společnosti.¹²⁵

Učitelé a učitelky tak mají tímto přístupem jedinečnou možnost změnit sebehodnocení dívek a chlapců a přispět k tomu, aby rozvíjeli svou osobnost svobodně, bez jakýchkoli rodových předsudků.¹²⁶

5.4 Vzdělávání dívek a chlapců na různých stupních škol v ČR

Jak si ukážeme v této kapitole, česká společnost a české školy se snaží nabízet dívkám a chlapcům stejné příležitosti ke vzdělání, avšak každý stupeň vzdělávání s sebou nese různá specifika a předsudky vztahující se k pohlaví, které mohou ovlivňovat vyučovací a výchovný proces ve školách a orientaci dívek a chlapců na různé obory a profese.

5.4.1 Rozvoj vzdělanostní struktury v ČR

Než se začneme zabývat současnou situací vzdělávání v České republice, je důležité, abychom si připomněli některá důležitá období ve vývoji vzdělávacích institucí a školství samotného.

Do doby vzniku první republiky bylo střední školství určené dívkám velmi nerovnoprávným a chudým článkem středních škol a téměř se nerozvíjelo. Významnými změnami v období vzniku první republiky bylo nejen vytvoření nových vysokých škol¹²⁷, ale nastal také obrat ve středním školství v tom, že dívky mohly být přijímané jako řádné žákyně středních škol (do té doby mohly dívky na chlapeckých středních školách studovat jen jako privatistky, tzn. že nesměly aktivně zapojit do vyučovacího procesu). Pokud jde o gramotnost obyvatel, byl v období od roku 1921

¹²⁵ Například při hodinách informatiky, kdy se žáci učí pracovat na počítači a jsou rozděleni do smíšených skupin, chlapci velmi rychle obsadí dominantní pozici u počítače a dívky pak ve skupině pouze přihlížejí, což pak má za následek vytvoření stereotypu v praxi. Kdyby totiž byly ve třídě samé dívky, skupina by se individuálně diferencovala ne podle pohlaví a více dívek by pak získalo nejen bližší praktické zkušenosti, ale i sebevědomí.

¹²⁶ Jarkovská, L.: Cit. d., s. 10-11.

¹²⁷ Masarykova univerzita v Brně (1919), Vysoká škola zvěrolékařská (1918) a Vysoká škola zemědělská v Brně (1919), Vysoká škola obchodní a Akademie výtvarných umění v Praze (1799)

do roku 1930 při sčítání lidu zjištěn nárůst plně gramotných obyvatel, ale přesto byl mezi ženami v obou letech sčítání vyšší podíl negramotných¹²⁸ než mezi muži.¹²⁹

V období fašistické okupace nebyla na vyšších školách povolena koedukace a pro dívky bylo určeno speciální školství, které je mělo připravit především na role matek a vychovatelek. Dívky tak byly ve středním školství odkázány pouze na výuku v dívčím reálném gymnáziu, kde se místo latiny a jazyků učily ženským ručním pracím, nauce o vedení domácností, sociální a zdravotní péči a péči o dítě a vaření.¹³⁰

Na začátku druhé poloviny 20. století došlo k podřízení kvót pro přijímání na střední a vysoké školy podle oborů plánům jednotlivých resortů. To se projevilo především v učňovských oborech, kde byl v souvislosti s plněním kvót vyvíjen tlak, a tak byla většina chlapců nucena nastoupit do těchto škol. Důsledkem byla feminizace gymnázií a následně i mnoha oborů na vysokých školách, na které se pak dostávala pouze zhruba polovina uchazečů.¹³¹

I když v roce 1989 nastala změna v tom smyslu, že střední školy přijímaly žáky na základě vykonání přijímací zkoušky, a ne podle sociálního původu či plánovaných kvót, genderové rozdělení zůstalo do jisté míry stejné jako v minulém politickém a vzdělávacím režimu (1948-1989), tzn. že dívky se orientovaly a orientují spíše na gymnázia a chlapci na učební obory, jak si ukážeme v dalších kapitolách.

M. Hájek, který sledoval podíl dívek a chlapců v učňovském školství, konstatoval, že zatímco v roce 1958 byla převaha chlapců nad dívkami ve třinácti oborech, v roce 1979 převažují chlapci už pouze v sedmi oborech a v osmi mají převahu dívky. Přesto je co do počtu stále většina učňů v maskulinních oborech (1958: 85 %, 1979: 65 %).¹³² K vývoji genderového aspektu v učňovském školství lze říci, že dívky sice svým vstupem přeměnily některé maskulinní obory ve femininní (tj. ty obory, které vykazují velké procento dívek), avšak většina jich vstupovala do oborů již feminizovaných (textil a oděvnictví; obchod, pohostinství a služby). Pro chlapce se tedy situace téměř nezměnila. Během sledovaného dvacetiletého období (1958-1978) vzrostl

¹²⁸ V roce 1921 neumělo z 1000 obyvatel číst ani psát 20,6 mužů a 27,9 žen. V roce 1930 to bylo 9,7 mužů a 14,9 žen.

¹²⁹ Stašová, L. *Ženy v ČR z pohledu statistických údajů*. Hradec Králové, 2000. s. 7.

¹³⁰ Tamtéž, s. 8.

¹³¹ Stašová, L.: *Cit. d.*, s. 8-9.

¹³² Hájek, M.: *Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1997. s. 13.

podíl chlapců ve femininních oborech ze 4 na 8 procent, zatímco podíl dívek v maskulinních oborech poklesl z 36 na 15 procent. Učňovské školství můžeme tedy pokládat za genderově segregovanou sféru vzdělávání, která byla v 50. letech 20. století především chlapeckou doménou. Postupně však vzrostly dívčí obory natolik, že v roce 1978 představovaly více než jednu třetinu a v roce 2003 již více než polovinu všech učňů.¹³³

Také střední odborné školství prošlo v 50. a 60. letech 20. století silnou feminizací.¹³⁴ V důsledku toho se zde vytvořily typicky dívčí (např. zdravotnické, pedagogické, rodinné školy) a chlapecké obory (např. průmyslové, zemědělské školy). V 90. letech chlapci vstupují do ekonomických směrů, dívky se naopak koncentrují v již femininních oborech.¹³⁵

Třetím stupněm vzdělávání je vysoké školství. Když se podíváme z hlediska vývoje na podíl žen posluchaček na vysokých školách, vidíme, že poměr žen od roku 1947 stoupal (viz Tabulka 5.3). V roce 1980 dosahovala vysokoškolského vzdělání jen zhruba každá pátá žena, která absolvovala střední školu, ale na konci 80. let byl podíl vysokoškolaček mezi studenty vysokých škol téměř 44 %¹³⁶ a k 31. 10. 2003 bylo na vysokých školách 134 427 studujících žen, což tvořilo 49 % všech studujících na vysokých školách. I když i v této sféře vzdělávání existují feminizované obory (např. učitelství), ženy pronikly více méně do všech oborů vysokého školství, zatímco muži se více koncentrovali v technických oborech.¹³⁷

¹³³ Tamtéž, s. 10-16.

¹³⁴ To se týká především feminizace průmyslových škol, kde se podíl dívek od roku 1945 postupně zvyšoval a svého vrcholu dosáhl v 80. a 90. letech. Dále zemědělských škol (vysoký nárůst v 60. letech a vrchol v 90. letech), ekonomických škol (prudký nárůst podílu dívek na konci 40. let vlivem odchodu chlapců do jiných oborů a zvýšením absolutního počtu dívek; poté defeminizace v 90. letech).

Feminizace je většinou chápána jako početní převaha žen v některých odvětvích lidské činnosti, případně jako proces vedoucí k této převaze. V praxi se feminizace odehrává nejčastěji ve sférách vzdělávání a práce. Některé druhy práce jsou tradičně spojovány s ženami a feminizovány: práce v domácnosti (zejm. úklid, vaření, šití), s malými dětmi (jejich opatrování i učitelství), péče o nemocné. Současný trend vede ke stírání rozdílů v úrovni vzdělání mužů a žen, ale ne k úplnému zrovnoprávnění. Převaha mužů či žen v různých oborech zůstává, někde se i prohlubuje. Feminizace však znamená více než pouhou převahu žen v určité oblasti a profesi. Souvisí se změnou role ženy ve společnosti a se změnou jejího způsobu života, odráží se ve fungování rodiny. Feminizované pracovní skupiny mají svá specifika. Rozporně působí feminizace na společenskou prestiž ženy. (Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. et al.: Cit. d., s. 310)

¹³⁵ Hájek, M.: Cit. d., s. 16-21.

¹³⁶ Stašová, L.: Cit. d., s. 8-9.

¹³⁷ Hájek, M.: Cit. d., s. 22-30.

Tabulka 5.3 - Podíl žen mezi posluchači VŠ

Rok	% dívek z posluchačů VŠ
1947	19,8
1958	28,6
1968	36
1978	39,4
1988	43,9
1994	44,6

Zdroj: Hájek, J. Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1997, str. 22.

Co se týče úrovně dosaženého vzdělání, bylo v roce 1950 při sčítání lidu zjištěno, že základní vzdělání mělo téměř 86 % žen, zatímco vysokoškolské pouze 0,3 %. Počet vysokoškolaček však vzrostl do roku 1991 na 5 % a počet žen se základním vzděláním klesl asi na polovinu.¹³⁸

Je tedy zřejmé, že vývoj školství a vzdělanostní struktura obyvatelstva se ubírají stále lepším směrem, avšak co se týče rovných příležitostí ve vzdělávání dívek a chlapců na různých stupních škol, zůstává zde stále určitý vliv na udržení genderových stereotypů, jak si ukážeme v následujících kapitolách.

5.4.2 Základní školy

Většina informací uvedených v kapitolách 4.1 – 4.3 je aplikovatelná na vzdělávání dívek a chlapců na základních školách, proto v této kapitole situaci v základním školství v České republice pouze nastíníme.

Protože je v současnosti v České republice základní školní docházka povinná, odpovídá zastoupení dívek a chlapců jejich poměru v populaci. Nesetkáváme se zde tedy s genderově zatíženým výběrem žáků. Ovšem především na základních školách není genderová socializace konceptuálně vypracována a výuka probíhá většinou intuitivně a velmi často nahodile, podle toho, co který učitel či učitelka předpokládá o rozdělení role muže a ženy ve společnosti a rodině.

Často jsou zde uplatňovány a skrytě podporovány genderově stereotypní přístupy, které probíhají po celé období docházky dětí do základní školy. Dochází

¹³⁸ Stašová, L.: Cit. d., s. 9.

tak k nežádoucímu „zaškatulkování“ chlapců a dívek do rozdílných vzdělávacích směrů. Škola je samozřejmě jen jeden z určujících subjektů, které podporují genderové stereotypy. Její dominance by nikdy nemohla mít takovou váhu, pokud by nebyla podpořena rodinou a společností.¹³⁹

5.4.3 Střední školy

Střední škola je v České republice prvním výběrovým nástrojem, který rozdělí příliš brzy a příliš definitivně chlapce a dívky na různé vzdělávací dráhy. Patnáctileté dívky či chlapci totiž často ještě přesně neví, jaký typ střední školy si vybrat a tak jsou spíše otevření míněním a radám druhých a tím i genderově stereotypním představám, které panují (ještě stále) v naší společnosti. Navíc zde hraje roli malá možnost prostupnosti mezi různými středními školami v případě, že se dívka či chlapec v průběhu středoškolského studia rozhodne orientovat ve své vzdělávací dráze jiným směrem.

Nejen, že v průběhu celé školní docházky jsou postoje učitelek a učitelů k dívkám a chlapcům rozdílné, ale různá je i kvalita středních škol a tedy i možnosti přípravy pro přijetí na vysokou školu. Mladým lidem ve věku 15-19 let je poskytnuto buď nedostatečné, nebo příliš jednostranně zaměřené vzdělání.¹⁴⁰

Předpokládá se, že od chlapců je v rámci tradičně pojímaných genderových rolí očekávána především aktivita, zájem o společenské dění a průbojnost, kdežto od dívek pasivita, podřízenost a zájem o intimní sféru života. Důsledkem ztotožňování s těmito genderovými rolemi je orientace dívek a chlapců na různé obory a oblasti vzdělávání a příčinou - jak jsme se již zmínili výše - podobné dělení jako před rokem 1989, kdy byly dány kvóty pro přijímání na různé druhy středních škol.

Ke zjištění, že největší rozdíly ve znalostech a dovednostech jsou především u žáků středních odborných škol dospělo i *Šetření genderové neutrality OSZ*.¹⁴¹ Na rozdíl od žáků středních odborných škol byla u žáků středních odborných učilišť zjištěna srovnatelná úroveň výkonů chlapců a dívek. Tato skutečnost může být dána

¹³⁹ Čermáková, M., Hašková, H., Křížková, A. a kol. Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2000. s. 15.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 15-16.

¹⁴¹ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.

tím, že učňovské obory jsou častěji organizovány jako typicky dívčí nebo typicky chlapecké¹⁴², proto v těchto homogenních kolektivech nejsou genderová očekávání tolik významná jako v kolektivech heterogenních, a proto také mají žáci větší možnost projevit své přirozené osobnostní předpoklady.¹⁴³

Jak ukazuje výzkum, mezi žáky gymnázií a středních odborných škol jsou výrazně úspěšnější chlapci.¹⁴⁴ Předpokládá se, že horší znalosti a dovednosti dívek mohou být způsobeny několika faktory: a) dívky měly menší motivaci k řešení testu, b) dívky mají menší zájem o předmět OSZ, c) učitelé používají vůči dívkám odlišné výukové metody, nebo d) testové úlohy spíše odpovídaly životní zkušenosti chlapců, která není primárně utvářena školním vzděláváním.¹⁴⁵

Zajímavé údaje vykazují statistiky z roku 2003, týkající se počtu přihlášených dívek a chlapců na střední školy podle oborů.¹⁴⁶ Podle nich mají chlapci největší zájem o studium na gymnáziích (téměř 19 % z celkového počtu chlapců hlásících se na střední školy), druhé místo zaujímá obor elektrotechnika, komunikační a výpočetní technika (18 %), na třetím místě je u chlapců strojírenství a strojírenská výroba (asi 16 %). Na prvním místě co se týká zájmu dívek o studium jsou stejně jako u chlapců gymnázia (27 % dívek z celkového počtu dívek hlásících se na střední školy), dále ekonomika a administrativa (15 %). O obor gastronomie, hotelnictví a turistika má zájem téměř 10 % dívek, na čtvrtém místě je zdravotnictví, které chce studovat asi 7 % dívek. O zbylý podíl se dělí ostatní ne tak početné obory co do zájmu chlapců a dívek.¹⁴⁷

I když máme k dispozici pouze údaje o počtu přihlášených žáků, ne o počtu žáků již studujících, je z nich patrná segregace dívek a chlapců podle pohlaví. Pokud nebudeme brát v úvahu studium na gymnáziích, můžeme si všimnout, že dívky se orientují spíše na typicky ženské obory, chlapci zase na typicky mužsky zaměřené obory.

¹⁴² Příkladem typicky dívčích učňovských oborů jsou obory, které připravují dívky na profesi kadeřnice či pedikérky. Mezi typicky mužské obory můžeme zařadit například obory připravující chlapce na práci zedníka, zámečníka, soustružníka, svářeče či opraváře automobilů.

¹⁴³ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002. s. 52.

¹⁴⁴ Příloha č. 5 – Průměrná úspěšnost chlapců a dívek podle typu školy v testu Z a V (v %).

¹⁴⁵ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002. s. 13.

¹⁴⁶ Příloha č. 6 – Počet žáků přihlášených na střední školy – podle oborů a pohlaví (k 30. 6. 2003).

¹⁴⁷ Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1. 2005.

<<http://www.uiv.cz/soubor/906>>.

Podle statistik z roku 2003 by mezi nejvíce feminizované obory (tzn. ty, na které se hlásí extrémně více dívek než chlapců) patřily: obor osobní a provozní služby (téměř 97% zájem dívek, pouze 3% zájem chlapců), dále textilní výroba a oděvnictví (95% zájem dívek, 5% zájem chlapců), pedagogika, učitelství a sociální péče (94% zájem dívek, 6% zájem chlapců) a zdravotnictví (téměř 91% zájem dívek, pouze 9% zájem chlapců). Naopak k maskulinním oborům by patřily: obor elektrotechnika, komunikační a výpočetní technika (98% zájem chlapců), dále strojírenství a strojírenská výroba (97,5% zájem chlapců), zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů (96% zájem chlapců), stavebnictví, geodézie a kartografie (87% zájem chlapců).¹⁴⁸

Mezi vyrovnané obory z hlediska zájmu dívek a chlapců můžeme zařadit obory gastronomie, hotelnictví a turistika (52% zájem dívek, 48% zájem chlapců), obecně odborná příprava na středních odborných školách (53% zájem dívek, 47% zájem chlapců) a zemědělství a lesnictví (41% zájem dívek, 59% zájem chlapců).¹⁴⁹

5.4.4 Vysoké školy

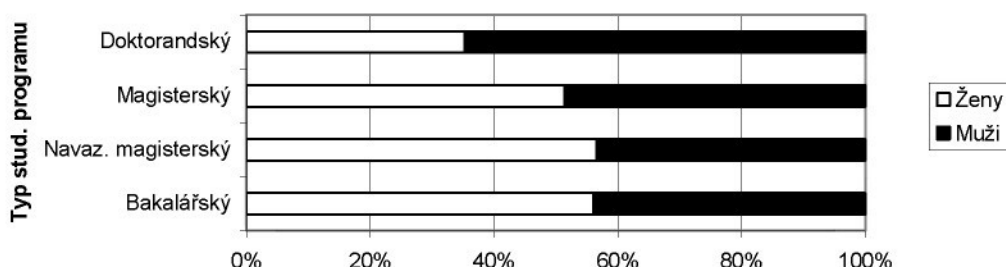
Jak si ukážeme v této kapitole, nejen ve středním školství, ale také na vysokých školách se muži a ženy většinou zaměřují na odlišné studijní obory, což přirozeně navazuje na středoškolskou diferenciaci. Odlišná orientace odpovídá odlišnému založení, které má základ jak v biologických a psychických charakteristikách každého pohlaví, tak převážně v sociokulturních aspektech.

Jak nám ukazují statistiky z roku 2003, více mužů než žen v České republice studuje technické obory, informatiku či architekturu. Vysoký podíl žen naopak vykazují obory jako učitelství, ekonomie, zdravotnictví či sociální a humanitní vědy. Navíc celkový podíl žen mezi absolventy postgraduálního studia se oproti nižším stupňům dramaticky snižuje. Zatímco počet žen-absolventek na bakalářské a magisterské úrovni je vyšší než počet mužů-absolventů, na doktorské úrovni je to už jen o málo více než třetina (viz Graf 5.1).

¹⁴⁸ Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1.2005<<http://www.uiv.cz/soubor/906>>

¹⁴⁹ Tamtéž

Graf 5.1 - Absolventi VŠ za rok 2003 (prezenční + distanční studium)



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.

<<http://www.uiv.cz/soubor/908>>.

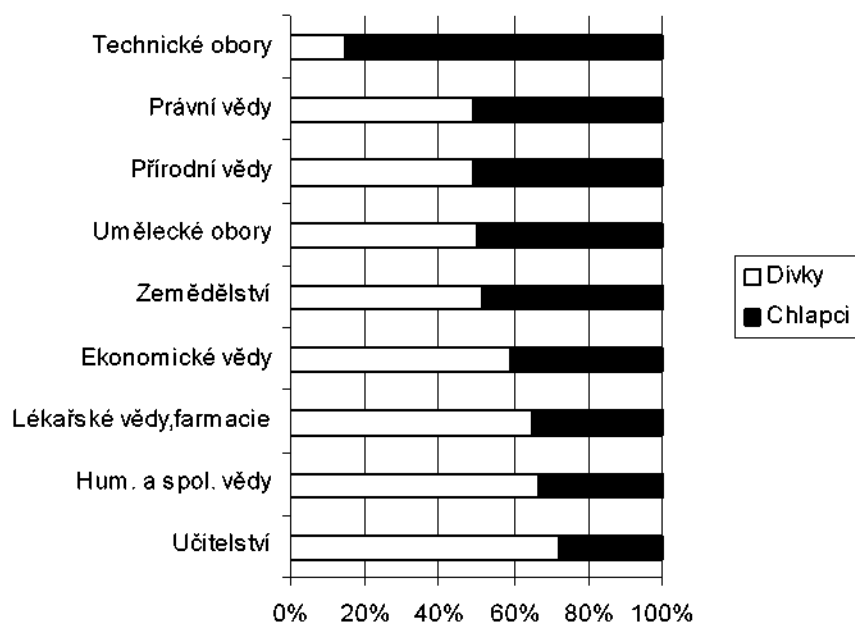
Podle statistik Ústavu pro informace ve vzdělávání z roku 2003 týkajících se podílu žen-studentek a mužů-studentů na různých oborech vysokých škol (viz Graf 5.2) lze říci, že téměř vyrovnaný počet mužů a žen najdeme v oborech uměleckých, v právních vědách, zemědělství a v přírodních vědách.¹⁵⁰ Nejvíce žen studuje ve skupině oborů učitelství (72 %), humanitní a společenské vědy (66 %) a lékařské vědy a farmacie (66 %). Muži zase převládají zejména v technických oborech (86 %). Samozřejmě i uvnitř jednotlivých skupin oborů najdeme různý podíl v zastoupení mužů a žen.¹⁵¹ Například farmacii studuje 78 % žen, maskulinní je každopádně obor elektrotechnika, který studuje 96 % mužů.¹⁵²

¹⁵⁰ Zde si můžeme všimnout rozdílu oproti roku 2001, kdy přírodní vědy byly oborem, na který si podalo přihlášku více mužů (60 %) než žen. Příznivou zprávou tedy je, že nyní (již o dva roky později) se přírodní vědy řadí mezi vyrovnané obory z hlediska genderu.

¹⁵¹ Příloha č. 7 – Podíl studujících na vybraných fakultách VŠ v ČR podle pohlaví (k 31. 10. 2003).

¹⁵² Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005. <<http://www.uiv.cz/soubor/908>>

Graf 5.2 - Podíl studujících na VŠ podle pohlaví - skupiny oborů



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.
<<http://www.uiv.cz/soubor/908>>

V souvislosti s těmito fakty si pokládáme otázku: Čím je způsobeno, že ženy v některých oborech téměř chybějí a proč pracuje a studuje tak málo mužů v oborech jako zdravotnictví či učitelství? Obecně lze říci, že muži se nechtějí věnovat kariéře v oblastech s nižší prestiží a nižším platovým ohodnocením. Tomu bohužel také nasvědčuje fakt, že pracovní činnosti tradičně považované za ženské nejsou v naší společnosti příliš ceněny.¹⁵³

Muži také lépe využívají spektra nabízených studijních míst a jejich strategie je v mnoha směrech lepší než strategie žen. Genderový stereotyp posilovaný nejen rodinou a společností, ale také školou rozděluje chlapce a dívky příliš jednostranně. To způsobuje, že ženy častěji podléhají stereotypu a obavám z techniky a přírodních věd a podle společenského stereotypu spíše volí obor studia a budoucí povolání s připsanou genderovou ženskou rolí.¹⁵⁴

¹⁵³ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 153.

¹⁵⁴ Marie Čermáková. Genderová perspektiva ve vzdělávacím systému České republiky - proč je popírána? In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 6-7.

Kromě těchto příznaků hraje velkou roli v nepřítomnosti žen v prestižnějších a lépe placených oborech také jejich diskriminace - jedno z vysvětlení nízkého zastoupení žen ve vědeckých a obchodních povoláních a na doktorandské úrovni studia lze hledat právě v diskriminaci žen ve vysokoškolských studijních oborech, v nichž tradičně převládají muži. I když podle zákona byla diskriminace na základě pohlaví v jakémkoli vzdělávacím programu zakázána, ve skutečnosti k jejímu úplnému odstranění nedošlo.¹⁵⁵

Diskriminující nemusí být samozřejmě jen gender, ale také další sociální faktory, jako například vzdělání rodičů, místo bydliště, sociální a kulturní úroveň rodiny atd. Všechny tyto souvislosti, které se týkají genderových rozdílů mohou mít významný dopad na určité části trhu práce a genderové složení jednotlivých oborů či profesí, a tak ve společnosti přetrvává obava z možné feminizace určitých oborů vzhledem k malému počtu mužů, kteří se o tyto obory ucházejí (učitelství, zdravotnictví). Muži jsou pak v těchto oborech často zvýhodněni.

To, že se dívky nehlásí na technické fakulty a obory, není způsobeno tím, že by snad nebyly pro tyto obory kvalitní, nebo že by se ženy s takovýmito kvalitami nerodily, ale tím, že nejsou společenským systémem motivovány, spíše naopak, jsou demotivovány takové obory studovat i přesto, že potřebné kvality prokazují.¹⁵⁶

V tomto smyslu musíme chápat nepřítomnost dívek v různých studijních oborech, školách či univerzitách také jako problém sociální nerovnosti, ne jako přirozený či pouze historicky podmíněný.¹⁵⁷

5.4.4.1 Zájem dívek a chlapců o studium na vysokých školách

Během studia na střední škole začínají chlapci a dívky plánovat svou pracovní kariéru. Světové výzkumy středoškolské mládeže svědčily až do poloviny šedesátých let o tom, že chlapci mají ve srovnání s dívkami vyšší ambice, co se týče vzdělávání

¹⁵⁵ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 154.

¹⁵⁶ Sloboda, Z.: Více žen na technické obory [online]. Datum posl. revize 9. 2. 2005 [cit. dne 15. 2. 2005] <<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=230>>

¹⁵⁷ Genderová perspektiva ve vzdělávacím systému České republiky – proč je popírána? Marie Čermáková. In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al.: Cit. d., s. 10.

a kariéry. Pozdější výzkumy žádné takové rozdíly nevykazují. Některé, jak si později ukážeme, dokonce signalizují vyšší ambice u dívek.¹⁵⁸

Dívky však mají pocit, že se jim dosáhnout jejich ambicí nedaří, k čemuž přispívá kromě jiného také přístup pracovníků škol. Výzkumy například ukazují, že školní poradci pro plánování kariéry poskytují dívkám málo užitečných informací. Více než 70 % z více než 600 dotazovaných dívek jednoho zahraničního průzkumu na školách odpovědělo, že poradenství poskytované jejich školou je nedostatečné nebo neužitečné.¹⁵⁹

Výzkum také ukazuje, že poradci směřují chlapce a dívky do různých genderově stereotypních profesních oblastí. To se projevuje především v ovlivňování kariéry dívek, které bývají často nepochopitelně odrazovány od studia takových oborů jako matematika, inženýrství, stavebnictví či farmacie.¹⁶⁰

Fakt, že ženy mají o přijetí na vysokou školu výrazně vyšší zájem, je zřejmý i ze statistik Ústavu pro informace ve vzdělávání v České republice. V roce 2003 si na veřejné a soukromé vysoké školy ženy podaly o 33 160 přihlášek více než muži, jejich podíl činil tedy 56,5 % z celkového počtu podaných přihlášek.¹⁶¹

Podle statistik z roku 2001¹⁶² se na všechny obory kromě techniky a přírodních věd hlásilo více žen než mužů. Z údajů dále vyplývá, že zaměřenost mužů a žen na různé obory studia na vysoké škole se prokazatelně liší. Více než 75 % mužů se hlásilo na technické obory a na přírodní vědy více než 60 %. Ženy měly nejvíce zájem o lékařské vědy a farmacii (téměř 80 %), o učitelství (70 %) a humanitní a společenské vědy (téměř 60 %). Vyvážený podíl zájmu podle genderu měly právní vědy a zemědělské obory.¹⁶³

¹⁵⁸ Dennehy, K., Montimer, J. T. (1992): Work and family orientations of contemporary adolescent boys and girls in a context of social change. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, Pittsburgh, PA; Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women, self-esteem and the confidence gap*. New York: Anchor/Doubleday. Cit. dle: Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 141.

¹⁵⁹ Miles, T. (1995 April 25). Girls complain of „poor“ school careers advice. PA News (Internet). Cit. dle: Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 146.

¹⁶⁰ Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 146.

¹⁶¹ Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1. 2005. <<http://www.uiv.cz/soubor/908>>

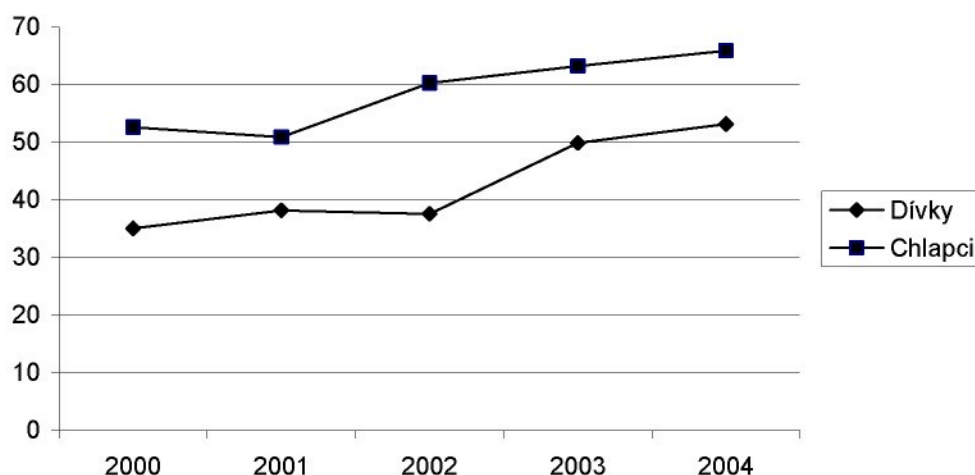
¹⁶² Příloha č. 8 – Podíly přihlášených a přijatých na VŠ v roce 2000/01 podle pohlaví (v %).

¹⁶³ Marie Čermáková. Genderová perspektiva ve vzdělávacím systému České republiky – proč je popírána? In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 5.

Nedostatek vzdělávacích možností na vysokých školách se negativně dotýká jak mužů, tak žen. Mnohem závažnější důsledky má však z hlediska budoucího uplatnění na trhu práce a postavení ve společnosti pro ženy, a tak často jedinou možností, jak svou sociální pozici ve společnosti zlepšit, je pro ně získání většího vzdělanostního statusu. Tím se dá také zdůvodnit převaha žen při podávání přihlášek na vysoké školy.¹⁶⁴

Tím, co nás na těchto statistikách ale zaráží, je skutečný počet žen přijatých na vysoké školy – je jich totiž o 6,8 % méně, než počet přijatých mužů.¹⁶⁵ O nižší úspěšnosti žen při přijímání na vysokou školu svědčí také údaje z let 1999 až 2003, kdy procento úspěšnosti postupem času sice stoupalo, avšak ženy nikdy nedosáhly takového výsledku jako muži (viz Graf 5.3).

Graf 5.3 - Úspěšnost při přijímání na VŠ podle pohlaví (v %)



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.
<<http://www.uiv.cz/soubor/908>>

Je-li uchazečem o přijetí muž, má vyšší šance v sedmi z devíti skupin oborů.¹⁶⁶ Nejmenší šance měly ženy, které se hlásily na práva a umělecké směry. Nezanedbatelnou skutečností je, že v šesti z devíti skupin oborů bylo nakonec přijato

¹⁶⁴ Čermáková, M., Hašková, H., Křížková, A. et al. (2000): Cit. d., s. 22.

¹⁶⁵ Genderová perspektiva ve vzdělávacím systému České republiky – proč je popírána? Marie Čermáková. In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 3.

¹⁶⁶ Ve dvou skupinách (lékařství a humanitní obory) má muž dokonce významně vyšší šance, což není náhodou. Na medicínu jsou totiž na jednoho muže přihlášeny čtyři ženy. Na humanitních fakultách pak ženy dvě. Toto je velice nevyrovnané skóre a převaha přihlášených žen skrytě funguje právě proti ženám.

více žen než mužů, a tak učitelství, medicína, společenské vědy a zemědělství jsou obory, kde mají na trhu práce převahu ženy.¹⁶⁷

Můžeme se však setkat s naprosto odlišnými výsledky v průzkumu zájmu o studium na vysoké škole. V České republice se rozdíly v zájmu dívek a chlapců o pokračování ve studiu na vysoké škole zabýval také projekt *Mikrosonda OSZ*.¹⁶⁸ Kromě jiného bylo zjištěno, že chlapci mají o vysokoškolské studium větší zájem než dívky (67 % chlapců a 59 % dívek si podalo přihlášku na VŠ).¹⁶⁹ Nutno dodat, že u žáků gymnázií je zájem o studium na vysoké škole shodný, avšak mezi žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť si podávají přihlášky na vysoké školy častěji chlapci než dívky.¹⁷⁰

Zajímavé je také zaměření chlapců a dívek na různé obory. Z výzkumu plyne, že společenskovední obory chtějí studovat spíše dívky (46 %) než chlapci (29 %), kromě těchto oborů mají dívky větší zájem také o obory pečovatelského charakteru, chlapci naopak o obory technické a matematicko-fyzikální. Pouze 8,5 % dívek, které se hlásí na vysokou školu, má zájem o technické obory. Ženy mnohem častěji totiž volí ten vysokoškolský obor studia, který lépe vyhovuje genderové roli ženy předepsané a očekávané společností.

Jak autoři projektu v závěru uvedli, „vyšší zaměřenost dívek na oblasti soukromého života, včetně rodiny a jejího společenského zázemí, zřejmě primárně vychází z odlišného způsobu socializace dívek a chlapců.“¹⁷¹

Ačkoli byly oba výzkumy realizovány v tomtéž roce, směřovatnější a samozřejmě závaznější jsou pro nás statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání. Projekt *Mikrosonda v OSZ* nám může sloužit jako doplňující údaj, který se zabýval především rozdíly ve vzdělávacích výsledcích dívek a chlapců a jejich budoucí předpokládaný zájem o studium na vysoké škole byl spíše údajem druhotným.

¹⁶⁷ Čermáková, M., Hašková, H., Křížková, A. et al. (2000).: Cit. d., s. 22.

¹⁶⁸ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.

¹⁶⁹ Příloha č. 9 – Podíl žáků, kteří si podali přihlášku na VŠ - podle pohlaví a typu školy (v %).

¹⁷⁰ Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002. s. 29.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 50.

5.5 Gender v učitelském povolání

V současné době je učitelství chápáno jako typicky ženské povolání a jak dokazují statistiky, problém převahy žen pracujících ve školství se odvíjí již od zájmu uchazečů o studium na pedagogických fakultách. Feminizace učitelských sborů (kromě vysokých škol) vyskytující se především na základních školách je považována za jeden z negativních rysů školství. Za hlavní negativní důsledky vysokého procenta žen učitelek můžeme považovat například vznik pohlavně jednotvárných pedagogických sborů, které nevytvářejí vždy pozitivní pracovní atmosféru a především narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského prvku ve výchově.¹⁷²

Nabízí se otázka, co feminizaci způsobuje. Podívejme se nejprve krátce do minulosti. V první polovině 19. století převažovali ve světě v učitelské profesi muži. Ti ji brali však jen jako užitečný vedlejší zdroj příjmu. Postupem času rostly nároky průmyslové společnosti na úroveň vzdělání a učitelství se tak stalo zaměstnáním na plný úvazek. Problém však nastal v tom, že učitelské mzdy nestačily k uživení rodiny. Ve školství se tedy začalo zaměstnávat více žen, které mohly levně zprostředkovávat vzdělání velkému množství lidí. Už zde se objevuje diskriminace žen v tom smyslu, že ženám byly vypláceny o 40 % nižší mzdy, protože se předpokládalo, že finančně zajišťují jen samy sebe.¹⁷³

Navíc se předpokládalo, že jejich „mateřský instinkt“ je přirozeně předurčuje pro práci s malými dětmi. V případě vzniku jakéhokoli problému s nekáznými dětmi ženy mohly požádat o pomoc ředitele-muže. Školské referáty (taktéž ovládané muži) stanovovaly pro výuku přísné směrnice a standardizovaný učební plán, a tak kromě „mateřského instinktu“ byl u žen byl ceněn také sklon podřizovat se autoritě mužů. Není tedy divu, že učitelství se ještě před koncem 19. století stalo „ženskou profesí“.¹⁷⁴

Vysoký počet žen v současné době v učitelském povolání souvisí na jedné straně s nízkým finančním ohodnocením, na straně druhé se sníženou časovou náročností, která je ideální například pro způsob života matky s několika dětmi. Povolání učitelky

¹⁷² Feminizace ve školství, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 5.

¹⁷³ Strober, M. H., Lanford, A. G. (1986). The feminization of public school teaching: Cross-sectional analysis, 1850-1880. *Signs*, 11, s. 212-235. Cit. dle: Renzetti, C. M., Curran, D. J.: Cit. d., s. 126.

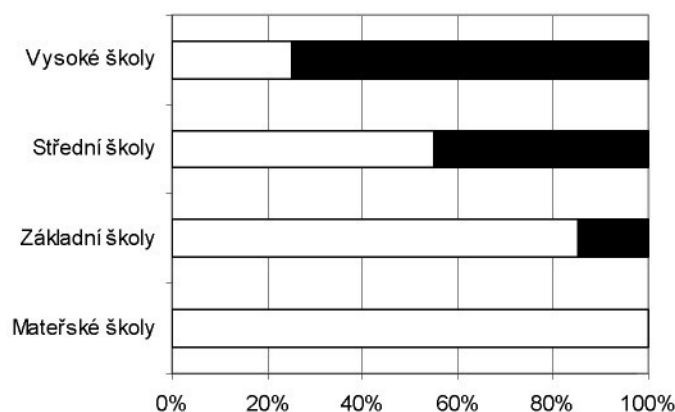
¹⁷⁴ Schwanger, S. (1987). Educating women in America. *Signs*, 12, s. 333-372. Cit. dle: Renzetti, C. M., Curran, D. J.: Cit. d., s. 127.

na základní či střední škole volí tedy častěji ženy, které jsou silně orientovány na rodinný život a ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými ženami se u nich vyskytuje nadprůměrná míra sňatečnosti, nižší věk vstupu do manželství, vyšší počet dětí a nízká úroveň rozvodovosti.¹⁷⁵

Dalším negativním faktem je, že ženy vykonávají v učitelské profesi podstatně nižší funkce než muži. Důkazem toho jsou statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání z roku 2003, kdy ženy zastávaly pouze 2,3 % z celkového počtu pedagogických pracovníků středního školství v pozicích ředitelek a zástupkyň (mužů ředitelů včetně zástupců bylo 6,5 % z celkového počtu pedagogických pracovníků středních škol).¹⁷⁶

Rovněž v poměru učitelů a učitelek v pedagogických sborech různých stupňů škol najdeme velké rozdíly (viz Graf 5.4). Zatímco na základních školách představují ženy 85 % všech vyučujících, na středních školách je to 55 % a na vysokých školách pouze 25,4 % (nepočítaje učitelky v mateřských školách, které tvoří 100 % vyučujících).¹⁷⁷

Graf 5.4 - Pedagogičtí pracovníci na různých typech škol podle pohlaví (2003/04)



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.
<<http://www.uiv.cz/soubor/819>>

¹⁷⁵ Smetáčková-Moravcová, I.: Školství na cestě do EU: dosáhneme rovných příležitostí pro ženy a muže? In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 14-15.

¹⁷⁶ Vlastní výpočet (Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.<www.uiv.cz/soubor/906>)

¹⁷⁷ Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.<www.uiv.cz/soubor/819>

Původ tohoto nepoměru můžeme tedy hledat nejen ve výši finančního ohodnocení učitelů a učitelek (mzdy ve školství jsou tak nízké, že nejsou pro muže atraktivní, jsou však považovány za dostačující pro ženy), která stoupá spolu s jednotlivými stupni školství, ale také v charakteru učitelství na daných stupních škol. Zastoupení mužů je tím větší, čím více je podstata učitelství spatřována v předávání poznatků z určitého oboru (pedagogika používá pro tyto učitele označení logotrop – učitel zaměřený na předmět vyučování). Naopak čím více je učitelství spojováno s výchovou dětí, tím větší je zastoupení žen (paidotrop – učitel zaměřený na žáky).¹⁷⁸

I když nárůst podílu žen ve školství je typický pro většinu zemí, v podílu žen z celkového počtu učitelů patříme k zemím s nejvyššími hodnotami.¹⁷⁹ I když podíl žen na základních školách neklesá tak rychlým tempem jakým stoupá podíl žen na školách vysokých, je pozitivní skutečností, že nyní již k dalšímu zvyšování podílu žen na základních školách u nás nedochází, dokonce zde můžeme zaznamenat nepatrný pokles (ve školním roce 2003/2004) a naopak vzestup podílu žen vyučujících na vysokých školách (v roce 1970/71 21 %, 2003/04 již 34 %).¹⁸⁰

Bylo by jistě potřebné a žádoucí, aby se ve školství nerovnováha mezi vyučujícími muži a ženami vyrovnala.

¹⁷⁸ Smetáčková-Moravcová, I.: Školství na cestě do EU: dosáhneme rovných příležitostí pro ženy a muže?. In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al. (2002): Cit. d., s. 15-16.

¹⁷⁹ Příloha č. 10 – Podíl žen mezi učiteli ve světě (v %).

¹⁸⁰ Příloha č. 11 – Učitelky-ženy na jednotlivých typech a druzích škol (v %).

6 Rozdílné uplatnění mužů a žen na trhu práce jako důsledek rozdílných možností ve vzdělávání

Jelikož současný systém vzdělávání není genderově neutrální a již ve volbě oboru studia se projevují určité kulturně a sociálně podmíněné rozdíly mezi muži a ženami, není rovné ani postavení žen a mužů na trhu práce.

Velmi silným faktorem ovlivňujícím kariéru ženy je vzdělání. Jak jsme si již ukázali, vzdělanostní úroveň žen v České republice je poměrně vysoká, což je pro ženy výrazným pozitivem. Ale i zde existuje rozdíl v postavení žen ve srovnání s muži se stejným vzdělanostním statutem. Nerovnost na trhu práce se mnohem negativněji dotýká žen, které vlivem různých faktorů obsazují pozice a obory s nižším finančním ohodnocením a nižší prestiží.¹⁸¹ Situace žen je dnes sice do velké míry výsledkem jejich osobní volby, ta však může být ovlivněna skrytým směřováním žen do určitých oborů a pozic.¹⁸²

Ženy jsou na trhu práce stále diskriminovány (ať již přímo či nepřímo¹⁸³), ačkoli český legislativní systém přijal všechna základní zákonná opatření proti diskriminaci.¹⁸⁴

¹⁸¹ Mnoho ženských zaměstnání (knihovnice nebo učitelky na základní či v mateřské škole) je považováno za nudné a jednotvárné. Také se předpokládá, že ženské práce jsou charakteristické mnohem menší samostatností než mužské a že vyžadují mnohem méně kvalifikace či inteligence. Ženská zaměstnání tedy obvykle nabízejí mnohem méně odměn v podobě stálého platu, výhod a prestiže. Pracovní segregace na základě pohlaví uzavírá ženy v těchto zaměstnáních více než muže. (Viz Burris, B. H. (1989). *Technocracy and gender in the workplace*. Social Problems. Cit. dle Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: Cit. d., s. 281)

¹⁸² Například žena, která si vybírá profesi, pravděpodobně odmítne „mužská“ povolání (nebo do nich nebude přijata) a vezme v úvahu pouze ta, k nimž má snadný přístup a lepší dispozice. Tady je patrný vliv výchovy, která ji lépe vybavila pro profese vyžadující „ženské“ povahové rysy, které v ní výchova pravděpodobně vypěstovala. To ještě posílí skutečnost, že přijmout „mužskou“ profesi znamená mít „mužské“ vlastnosti – iniciativu, vytrvalost a agresivitu. (Oakleyová, A.: Cit. d., s. 119)

¹⁸³ Přímá diskriminace žen je jednání, kdy se se ženou zachází hůře na základě jejího ženského pohlaví. Například při přijímacím pohovoru je ženské uchazečce rovnou řečeno, že se na danou pozici nehodí, protože jako žena jistě nemá dostatečné manažerské schopnosti. Nepřímá diskriminace žen je situace, kdy nejrůznější opatření, která se jeví jako genderově neutrální, má negativní dopad pouze na ženy. Přičemž tento rozdíl není možné vysvětlit objektivními faktory. (Marksová-Tominová, M.: Co je to diskriminace a proč vzniká? In *Prosazování rovnosti mužů a žen na trhu práce v České republice*. Praha: Český helsinský výbor, 2002. s. 7)

¹⁸⁴ Vláda České republiky přijala Národní akční plán pro rovnost mužů a žen k podpoře implementace Pekingské deklarace a Platformy pro akci a byly ustaveny mechanismy k monitorování dosažených výsledků. Přestože právní řád rovnost mužů a žen zaručuje, není plně uváděna v praxi. Trvalým problémem jsou stereotypy v pohledu české společnosti na role mužů a žen. Národní akční plán – Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen byl přijat v roce 1998. Obsahuje 40 opatření, která jsou každoročně hodnocena a aktualizována. Od roku 2002 každé ministerstvo zavedlo

Chce-li se například žena dostat v zaměstnání na srovnatelnou pozici jako muž, musí obvykle prokázat výrazně vyšší schopnosti. Výsledkem nerovných příležitostí žen ve srovnání s muži je pak segregace trhu práce podle pohlaví, která odkazuje na míru, v jaké jsou muži a ženy soustřeďováni v jednotlivých zaměstnáních, kde převládají zaměstnanci jednoho či druhého pohlaví. Podle údajů Českého statistického úřadu z roku 2003 tvoří ženy na českém trhu práce 43,3 % zaměstnaných, muži 56,7 %.¹⁸⁵ Ženy převládají, jak již bylo řečeno, především ve školství či zdravotnictví, muži naopak ve stavebnictví, zemědělství a průmyslu. Ženy jsou tedy soustředěny především do sektoru služeb, nižších pozic a hůře placených oborů.¹⁸⁶

Ženy a muži vidí různé příčiny v tom, že ženy nemají s muži vyrovnané šance na pracovní úspěch. Například mezi vysokoškoláky (ale i mezi širokou veřejností) převládá názor, že horší postavení žen na trhu práce je způsobeno starostmi o domácnost a děti, těhotenstvím, resp. mateřstvím obecně. Právě rodinná zátěž bývá považována za hlavní překážku lepšího pracovního uplatnění žen a příčinou diskriminace, která na trhu práce existuje. Jako další důvody nižších šancí žen dosáhnout stejných pozic jako muži uvádějí, že společnost ženy nepodporuje, a také, že v práci dominují muži, kteří ženám nedají šanci. Již méně vysokoškoláků a vysokoškolaček zastává názor, že ženy nejsou připraveny dělat kariéru a nerady vstupují do konfliktu, že nemají požadované schopnosti a kariéra je nezajímá. Přitom práce je pro ženy jednou z nejdůležitějších součástí života, a proto si naprostá většina žen život bez uplatnění v zaměstnání nedovede představit.¹⁸⁷

pozice „gender focal point“ – pracovníků pověřených sledováním, hodnocením a navrhováním opatření k dosažení genderové rovnosti v rámci působnosti daného ministerstva; koordinaci zajišťuje MPSV. Rada vlády pro rovné příležitosti mužů a žen byla založena v roce 2002, jejím úkolem je definovat politiky v této oblasti a vytvářet platformu pro vytváření koncepcí. Přestože dosažené výsledky jsou relativně dobré, je stále několik oblastí, na kterých je třeba pracovat.

(Česká republika a výsledky implementace Pekingské deklarace, Platformy pro akci a závěrů 23. zvláštního zasedání Valného shromáždění v roce 2000 [online]. Datum publikování 24. 2. 2005 [cit. dne 28. 2. 2005] <<http://www.feminismus.cz/fulltext.shtml?x=225537>>)

¹⁸⁵ Příloha č. 12 – Odvětví činnosti zaměstnaných v NH podle pohlaví v roce 2003 (v %).

¹⁸⁶ Křížková, A. Postavení žen na trhu práce a jejich pracovní preference. In Hašková, H.; Křížková, A.; Maříková, H.; Radimská, R.: Rovné příležitosti mužů a žen při sladění práce a rodiny? Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2003, s. 5-7.

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 23-24.

6.1 Význam pracovní kariéry v životě ženy

Nerovnost žen a mužů na trhu práce, ale i v dalších sférách společenského života lze zdůvodnit kromě jiného odlišnou výchovou dívek a chlapců a utvářením jejich odlišné genderové identity. Na tuto nerovnost má však částečně vliv také mateřská role ženy. Pro ženu, která se touží prosadit i mimo domov a vybudovat si vlastní kariéru, bývá situace obtížnější než pro stejně ctižádostivého muže. Žena se musí své kariéry obvykle na určitou dobu opakovaně zříkat, aby na svět přivedla nový život.

Důsledkem přerušování kariéry žen mateřstvím jsou ženy také méně obsazované do vyšších funkcí. Ženy vysokoškolačky vykonávají sice častěji řídicí funkce než ženy s nižším vzděláním, ale výrazně méně se jich nachází na vyšších úrovních řízení, kde najdeme mnohem více mužů.¹⁸⁸ Společnost by proto měla vzít v úvahu mateřskou roli a zajistit, aby tato role byla nejen přiměřeně oceněna, ale podle možností i vynahrazována.

Většina žen nepracuje jen proto, aby přispěla do rodinného rozpočtu, ale především proto, aby využila své vzdělání, kvůli kontaktům s kolegy a hlavně, aby získala finanční nezávislost a sebevědomí. Zejména pro ženy s vysokoškolským vzděláním je práce stejně důležitá jako pro muže a nechtějí, aby se k nim přistupovalo výhradně jako k matkám. Práce pro ně není důležitá jen tím, že poskytuje možnost navazovat kontakty a přátelství mimo rodinu, ale spíše tím, že je pro ně více než pro ženy s nižším vzděláním důležitá možnost uplatnění kvalifikace a možnost vydělat si peníze. Ženy (a nejen vysokoškolačky) jednoduše chtějí být vnímány jako rovnocenné s muži.¹⁸⁹

Podle názorů české populace z hlediska rozdělení rolí mezi partnery v české společnosti převažuje tzv. tradiční model, podle něhož by měl rodinu uživit především muž a o domácnost by se měla postarat zejména žena. Tento model je navíc posílený nižším ohodnocením práce žen. V současné rodině jsou však nutné dva příjmy. V mnoha případech vyšší mužův příjem „kompenzuje“ žena domácími pracemi a péčí o děti, přičemž je zároveň také spoluživitelkou rodiny.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Kuchařová, V.; Zamykalová, L.: Aktuální otázky postavení žen v ČR. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 1998. s. 51.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 50.

¹⁹⁰ Křížková, A. Postavení žen na trhu práce a jejich pracovní preference. In Hašková, H.; Křížková, A.; Maříková, H.; Radimská, R.: Cit. d., s. 103-104.

Zaměstnanost žen souvisí zákonitě s historickými změnami postavení ženy ve společnosti. Jak je ale zřejmé, má zaměstnání ve srovnání s tradičním omezením ženy na rodinu a domácnost na ženu příznivý vliv. Žena má rozvinutější kontakty s okolím a vědomí společenského významu vlastní práce, je informovanější, samostatnější a nezávislejší. To vše jsou také skutečnosti příznivé z hlediska výchovného působení matky na děti. Je však třeba, aby se pracovní a mateřská role nedostávaly do konfliktu a aby byly kromě jiného také například dostatečně děleny domácí úkoly a práce mezi rodinné příslušníky.¹⁹¹

6.2 Vyrovnané možnosti ve vzdělávání dívek a chlapců jako cesta k rovnoprávnosti žen a mužů (nejen) na trhu práce

Jen malé procento mužů i žen vstupuje do zaměstnání pro jejich pohlaví netypických, většina mužů a žen si hledá zaměstnání, která jsou pro jejich pohlaví typická (tedy spíše společností všeobecně očekávaná).

Můžeme si proto klást otázku, proč tomu tak je. Odpověď na ni hledejme především v odlišné socializaci žen a mužů, která se odehrává po celý jejich život. Počátky osvojování odlišných genderových rolí jsou v rodinné výchově, kde se dítě poprvé seznamuje s rolí muže a ženy díky obrazu, který mu předkládají jeho rodiče. Později – ve škole – se obrazy o stereotypních rolích muže a ženy mohou ještě více prohlubovat či naopak. Učitelé tak mají velký vliv na utváření genderové identity dětí, že kterých vyrostou dospělí lidé, jenž se budou rozhodovat o své budoucí profesi.

Jednou z nejdůležitějších podmínek změn v postavení žen na trhu práce a jejich společenské role je změna celkového společenského prostředí, která může nastat zvyšováním obecného povědomí o podstatě principu genderové rovnosti a odstraňováním stereotypních představ o poslání ženy a muže ve společnosti, což je úkol velmi náročný. Je třeba usilovat o odstranění diskriminace žen na trhu práce

¹⁹¹ I když je v České republice od roku 1995 zaveden institut rodičovské dovolené, kdy s dítětem od 6ti měsíců věku může zůstat doma jak matka, tak i otec, využívá tuto možnost minimální podíl rodin. Navíc ještě šest let po zavedení tohoto institutu nepočítá ani statistický úřad s touto možností, jelikož u kategorie mateřská a další mateřská dovolená eviduje pouze ženy. Cit. dle: (Ne)rovné příležitosti žen a mužů v České republice, Alena Křížková. In Zpráva z výzkumu: rovné příležitosti žen a mužů (ve vybraných českých podnicích 2000 – 2001). Brno: Gender centrum Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, 2002. s. 39.

a postupně vytvářet prosazování rovnoprávných příležitostí nejen v zaměstnání, ale již ve vzdělávání a školní výchově.

7 Závěr

Ve své diplomové práci popisuji, jak dívky a chlapci postupně vrůstají do genderově stereotypních rolí ženy a muže. Na proces socializace lidských jedinců mají vliv různé faktory a jedním z nich je i školní prostředí.

Toto téma jsem si zvolila, protože genderové problematice dosud nebylo a není v našich školách věnováno tolik pozornosti, kolik je nepochybně zapotřebí. Ačkoliv se může zdát, že dívkám i chlapcům jsou poskytnuty stejné podmínky a mají stejné šance ve vzdělávání, zdaleka tomu tak není. Škola nevědomě vytváří klima nerovných přístupů, které se mohou stát zdrojem stereotypů. Tyto stereotypní obrazy a představy si děti později odnášejí do dospělosti, rodinného a pracovního života. V pracovní sféře se stereotypy mohou projevit především v nerovných příležitostech při uplatňování mužů a žen na trhu práce.

Je důležité uvědomit si nevyhovující stav současného školství a zavést sem kvalitní genderově neutrální výuku. Změna školního prostředí by měla spočívat v poskytnutí rovných šancí a v plném rozvoji dívek a chlapců, což se projeví nejen v rovném postavení žen a mužů na pracovním trhu, ale napomůže především k odstraňování všeobecně přijímaných stereotypních představ o poslání ženy a muže ve společnosti. Doufám, že tato práce bude přínosem nejen pro všechny budoucí i současné učitele a vychovatele.

8 Seznam pramenů

Monografie a články z periodik

1. Badinter, E.: *Materská láska*. Bratislava: Aspekt, 1998. ISBN 80-85549-04-2.
2. Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7060-534-3.
3. Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al.: *Na cestě do EU: rovné příležitosti mužů a žen*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2002. ISBN 80-7330-013-3.
4. Čermáková, M., Hašková, H., Křížková, A. et al.: *Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2000. ISBN 80-85950-83-9.
5. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
6. Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
7. *Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek*. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.
8. Giddens, A.: *Sociologie*. Praha: Argo. 2001. ISBN 80-7203-124-4.
9. Gilliganová, C.: *Jiným hlasem (O rozdílné psychologii žen a mužů)*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
10. Hájek, M.: *Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 1997. ISBN 80-85950-31-6.
11. Hašková, H.; Křížová, A.; Maříková, H.; Radimská, R.: *Rovné příležitosti mužů a žen při sladování práce a rodiny?* Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-7330-048-6.
12. Havlík, R.; Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
13. Jandourek, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-535-0.
14. Jarkovská, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. 2003. ISBN 80-903228-2-4.

15. Kuchařová, V.; Zamykalová, L.: *Aktuální otázky postavení žen v ČR*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 1998.
16. Lazarová, B. Pol, M.: *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, 2002.
17. Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A. et al.: *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
18. Measor, L.; Sikes, P. J.: *Gender and Schools*. London: Cassel, 1992. ISBN 50-5486-542-1
19. Oakleyová, A.: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. 2000. SBN 80-7178-403-6.
20. Pease, A. and B.: *Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách*. Brno: Alman, 2000. ISBN 80-86135-15-2 .
21. Prekop, J.: *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada. 2000. s.31, 21. ISBN 80-247-9063-7.
22. *Prosazování rovnosti mužů a žen na trhu práce v České republice*. Praha: Český helsinský výbor, 2002. ISBN 80-86436-11-X.
23. Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
24. Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J.: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
25. *Ružový a modrý svet (Rodové stereotypy a ich dosledky)*. Bratislava: Občan a demokracia, 2003. ISBN 80-89140-02-5.
26. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund Praha, 1999.
27. Stašová, L.: *Ženy v ČR z pohledu statistických údajů*. Hradec Králové, 2000.
28. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
29. *Zpráva z výzkumu: rovné příležitosti žen a mužů (ve vybraných českých podnicích 2000 – 2001)*. Brno: Gender centrum Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, 2002.
30. *Pistolky, či panenky? 100+1 zahraničních zajímavostí*, 1990, č. 17.

Elektronické zdroje

1. Jana Hardman Matoušková. *Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné* [online]. Datum poslední revize 9. 2. 2005 [citováno dne 15. 2. 2005]. <<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=217>>.
2. Gabal, I., Václavíková-Helšusová, L., *Jak čtou české děti?* [online]. Datum publikování: březen, 2003 [citováno dne 12. 1. 2005]. <<http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>>.
3. Lenka Václavíková Helšusová. *Genderové diferenciace v oblasti dětského čtenářství* [online]. Datum posl. revize 9. 2. 2005 [cit. dne 12. 1. 2005]. <<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=208>>.
4. Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005. <<http://www.uiv.cz/soubor/906>>.
5. Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005. <<http://www.uiv.cz/soubor/908>>.
6. Sloboda, Z.: *Více žen na technické obory* [online]. Datum posl. revize 9. 2. 2005 [cit. dne 15. 2. 2005] <<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&rubrika=&clanek=230>>.
7. Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005. <<http://www.uiv.cz/soubor/819>>.
8. Česká republika a výsledky implementace Pekingské deklarace, Platformy pro akci a závěrů 23. zvláštního zasedání Valného shromáždění v roce 2000 [online]. Datum publikování 24. 2. 2005 [cit. dne 28. 2. 2005] <<http://www.feminismus.cz/fulltext.shtml?x=225537>>.

9 Seznam příloh

- Příloha č. 1 *Diferenciace chlapců a dívek ve výběru hraček.* Oakleyová, A.: Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál, 2000, s. 48.
- Příloha č. 2 *Vybrané obrázky z katalogu hraček pro děti.*
- Příloha č. 3 *Vliv rodinného zázemí na vzdělání dětí.* Havlík, R.; Kořá, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002, s. 91-92.
- Příloha č. 4 *Rozdíly mezi průměrnou klasifikací u chlapců a dívek (7. ročník ZŠ).* Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, s. 154.
- Příloha č. 5 *Průměrná úspěšnost chlapců a dívek podle typu školy v testu Z a V v %.* Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.
- Příloha č. 6 *Počet žáků přihlášených na střední školy - podle oborů a pohlaví (k 30. 6. 2003).* Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005. <http://www.uiv.cz/soubor/906>.
- Příloha č. 7 *Podíl studujících na vybraných fakultách VŠ v ČR podle pohlaví (k 31. 10. 2003).* Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Citováno dne 12. 1 2005. <<http://www.uiv.cz/soubor/908>>.
- Příloha č. 8 *Podíly přihlášených a přijatých na VŠ v roce 2000/01 v % dle genderu.* Čermáková, M.: Genderová perspektiva ve vzdělávacím systému České republiky – proč je popírána? In Čermáková, M.; Hašková, H.; Křížová, A. et al.: Na cestě do EU: rovné příležitosti mužů a žen. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002, s. 5.
- Příloha č. 9 *Podíl žáků podle pohlaví a typu školy, kteří si podali přihlášku ke studiu na VŠ (v %).* Gender v OSZ: znalosti a dovednosti chlapců a dívek. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky, 2002.
- Příloha č. 10 *Procentuální podíl žen mezi učiteli.* Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, s. 177.
- Příloha č. 11 *Učitelky-ženy na jednotlivých typech a druzích škol (v %).* Feminizace ve školství. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, str.7 (roky 1970-1990), Český statistický úřad. [online]. Citováno dne 12. 1 2005.

<[http://www.czso.cz/csu/ediciplan.nsf/t/47002BBE40/\\$File/0402.pdf](http://www.czso.cz/csu/ediciplan.nsf/t/47002BBE40/$File/0402.pdf)>
(roky 1993-2003).

- Příloha č. 12 *Odvětví činnosti zaměstnaných v NH podle pohlaví v roce 2003 v %.*
Křížková, A.: Postavení žen na trhu práce a jejich pracovní preference.
In Rovné příležitosti mužů a žen při sladování práce a rodiny? Praha:
Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2003. s. 7.

Příloha č. 1

Diferenciace chlapců a dívek ve výběru hraček

Hračka	Hodnocení
Voziček	3,2
Uklidová souprava	8,4
Letadlo	1,7
Sportovní auto	3,6
Sportovní auto	3,6
Medvídek	5,8
Houpací kůň	4,6
Švihadlo	7,0
Tabule	5,3
Nádobíčko	8,3
Fotbal	1,5
Stavebnice	2,7
Náradí	2,0
Šicí stroj	8,2
Sklápěcí vůz	2,5
Banjo	4,5
Kosmetická souprava	8,8
Kočárek pro panenku	8,5
Telefon	5,6
Závodní auto	2,2
Míč s písmeny	4,9
Kolečkové brusle	5,3
Bazén	5,0
Traktor	3,0
Šatník pro panenky	8,7

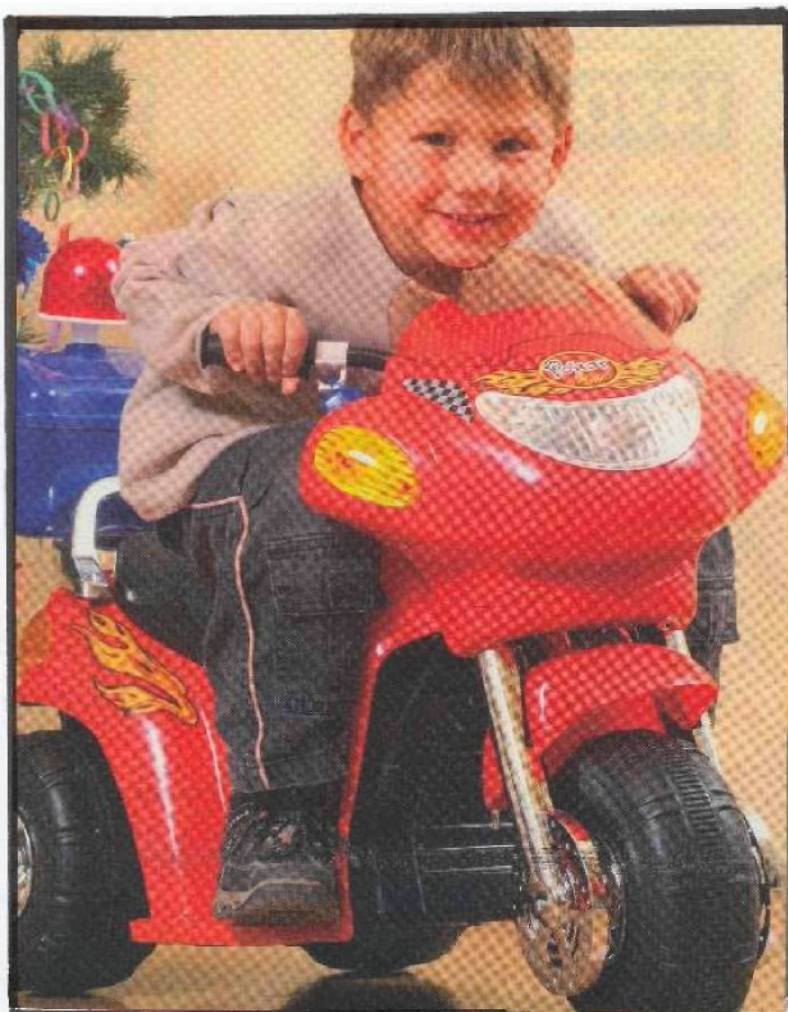
Pozn.: Hodnocení se pohybuje od 1 (velká převaha chlapců) přes 5 (výskyt u obou pohlaví) do 9 (velká převaha dívek). Toto hodnocení provedla skupina dvacetiletých studentů psychologie a v praxi je potvrdil skutečný výběr dětí

Příloha č. 2

Vybrané obrázky z katalogu hraček pro děti

Panenkoky pro holčičky





Vliv rodinného zázemí na vzdělání dětí

1. „*Statické dělnické rodiny*“ (žije v nich asi třetina dětí) – rodiče mají vzdělání základní nebo střední bez maturity, nižší ekonomický standard, nerozvinuté kulturní zázemí, chybí jim významnější sociální kontakty. Zájem o školní výsledky je malý, bývá tu i jistý despekt ke vzdělání. (...) Pravděpodobnost jejich vyššího vzdělání je velmi nízká. Pokud v něm pokračují, pak většinou na učilišti.

2. „*Ctižádostivá dělnická rodina*“ (přibližně každé sedmé dítě). Otec je většinou vyučený, matka má nejčastěji maturitu. Materiální situace i kulturní zázemí jsou průměrné. Rodiče se zajímají o školní výsledky, děti samy chtějí v souladu s přáním rodičů studovat. Od vzdělání očekávají lepší uplatnění a finanční standard. Větší část pokračuje ve studiu i po maturitě.

3. „*Nerozvinutá střední rodina*“ (asi 7 % dětí) – zaměstnanci v nižším nebo středním postavení. Otec mívá úplné střední vzdělání, matka stejné nebo nižší. Zatímco materiální standard mají spíše podprůměrný, kulturní zázemí je naopak mírně nadprůměrné. Poměrně často dítě vyrůstá v neúplné rodině. Zájem o studium dítěte na SŠ není velký. Děti většinou nejsou ve škole spokojené, studium nepovažují za svoji volbu. Více než polovina těchto dětí navštěvuje jen učiliště.

4. „*Stabilní střední rodiny*“ (zhruba každé šesté dítě) – otec obvykle pracuje v technické profesi a má nejčastěji odbornou maturitu (méně VŠ), matka má střední školu. Materiální úroveň je poměrně dobrá, avšak kulturní není příliš vysoká. Rodiče se zajímají o výsledky dítěte a podporují je ve studiu a aktivitách především praktického zaměření. Téměř polovina dětí absolvuje SOŠ, každé páté gymnázium a zhruba stejný počet pokračuje ve studiu na VŠ nebo VOŠ

5. „*Podnikatelské rodiny*“ (asi 15 % dětí) – otec mívá samostatné povolání, oba rodiče SŠ nebo VŠ vzdělání. Značný je ekonomický standard, užitečné známosti a kontakty, méně je rozvinuto kulturní zázemí. Péče o rozvoj dítěte je spíše průměrná. Děti se zaměřují na střední odborné vzdělání a případně vyšší odborné školy, jen menší část studuje gymnázium a pokračuje na VŠ.

6. „*Rodiny odborníků*“ (cca sedmina dětí) – rodiče bývají zaměstnanci ve vedoucích pozicích, mají VŠ nebo úplné SŠ vzdělání. Materiální situace je dobrá, velmi vysoké je rovněž sociální a kulturní zázemí. Rodiče se zajímají o školní výsledky dítěte a podporují ho. Děti mají chuť studovat a věnují se mimoškolním aktivitám. Většinou studují na školách, které odpovídají jejich představám, při volbě se řídí úrovní a pověstí a pověstí školy. Často končí vysokou školou.

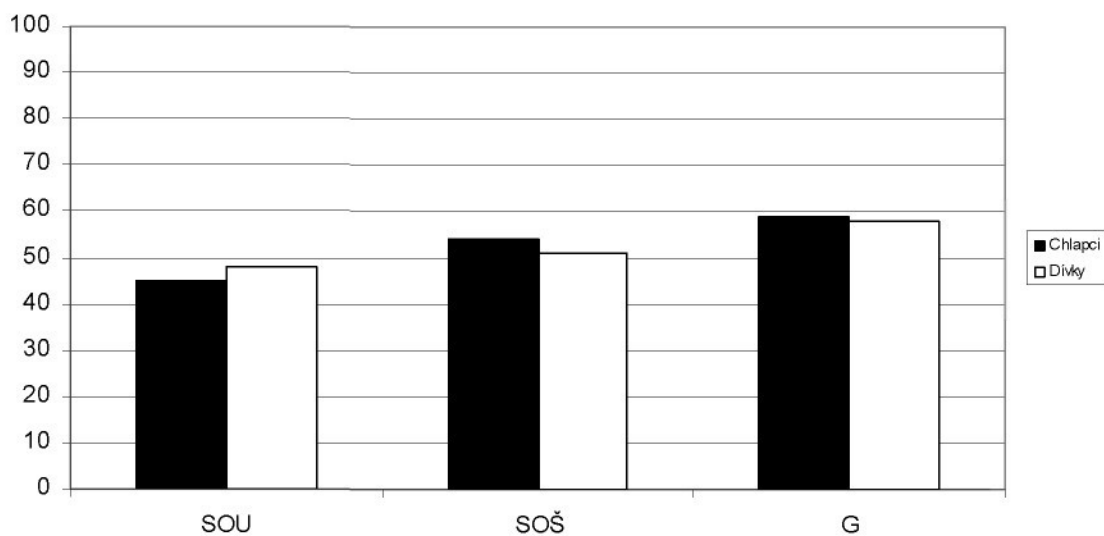
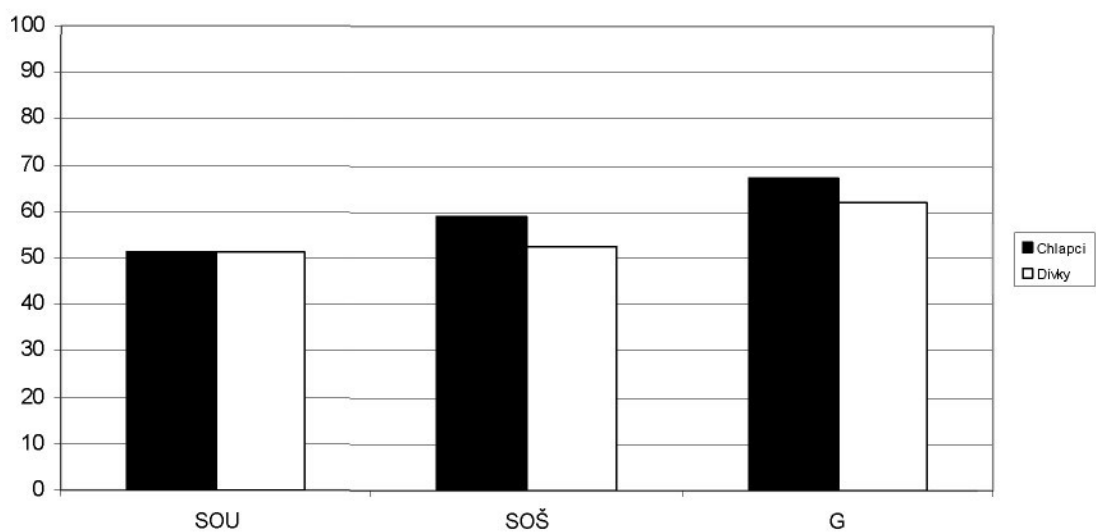
Příloha č. 4

Rozdíly mezi průměrnou klasifikací u chlapců a dívek (7. ročník ZŠ)

Předmět	Průměr dívky	Průměr chlapci	Význam. rozdílů
Český jazyk	2,47	2,96	Ano
Anglický jazyk	2,00	2,42	Ano
Německý jazyk	2,09	2,88	Ano
Občanská výchova	1,24	1,40	Ano
Dějepis	2,16	2,43	Ano
Zeměpis	2,05	2,21	Ano
Matematika	2,55	2,83	Ano
Fyzika	2,35	2,58	Ano
Chemie	2,19	2,61	Ano
Biologie	2,11	2,37	Ano
Hudební výchova	1,15	1,47	Ano
Výtvarná výchova	1,18	1,45	Ano
Tělesná výchova	1,08	1,18	Ano
Pěstitelství	1,00	1,22	Ano
Informatika a výpočetní technika	1,23	1,21	Ne

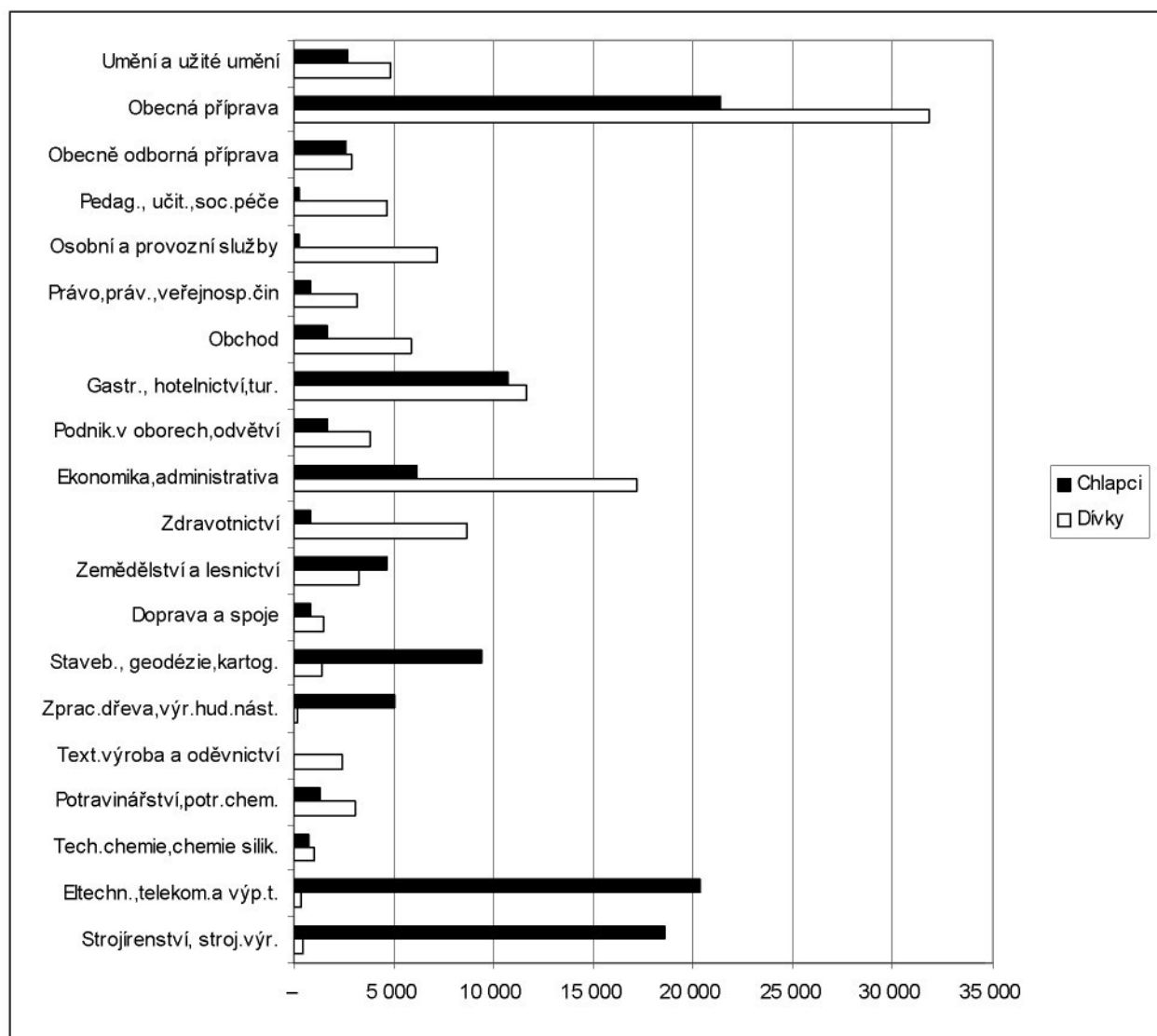
Příloha č. 5

Průměrná úspěšnost chlapců a dívek podle typu školy v testu Z a V (v %)



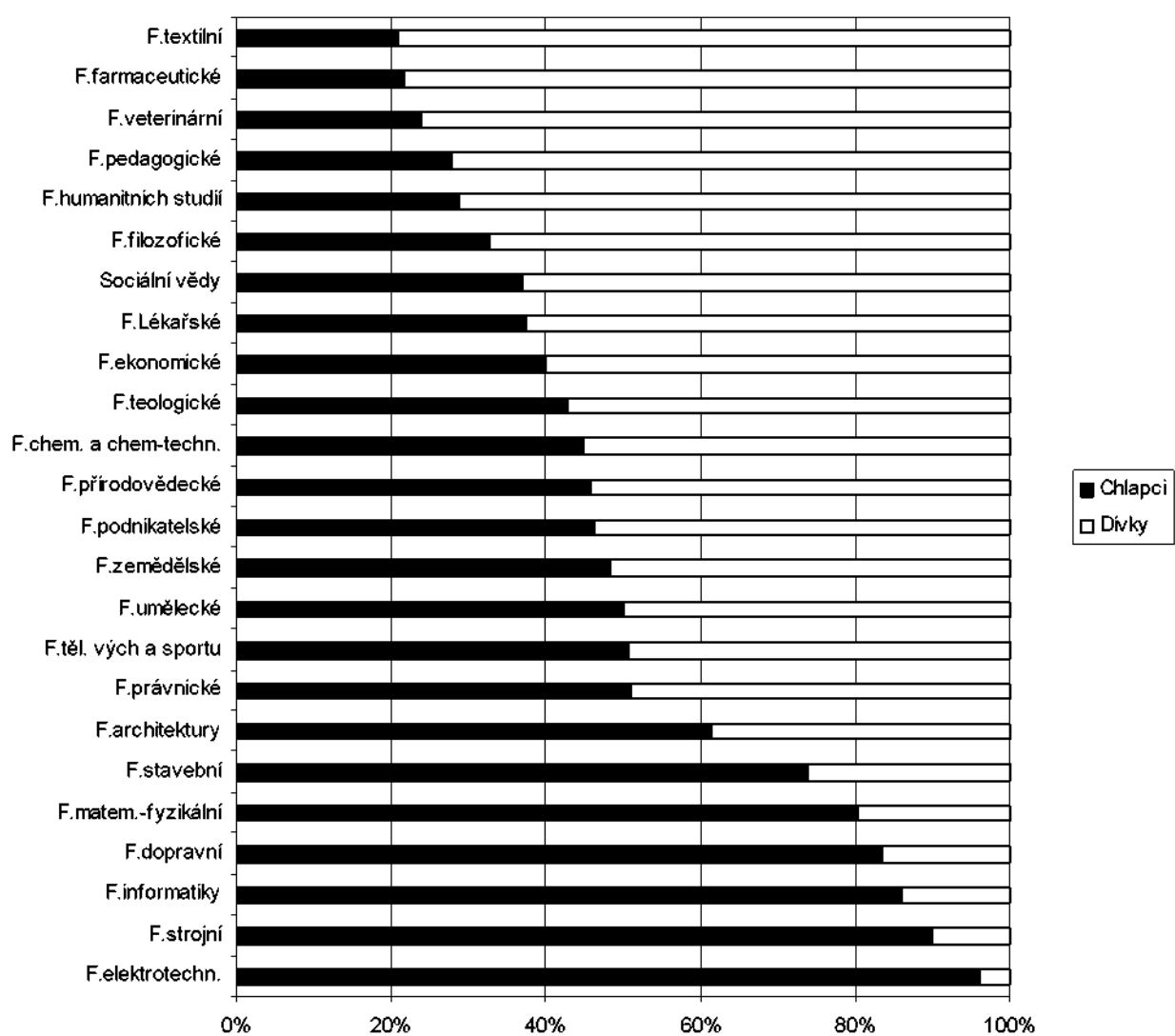
Příloha č. 6

Počet žáků přihlášených na střední školy - podle oborů a pohlaví (k 30. 6. 2003)



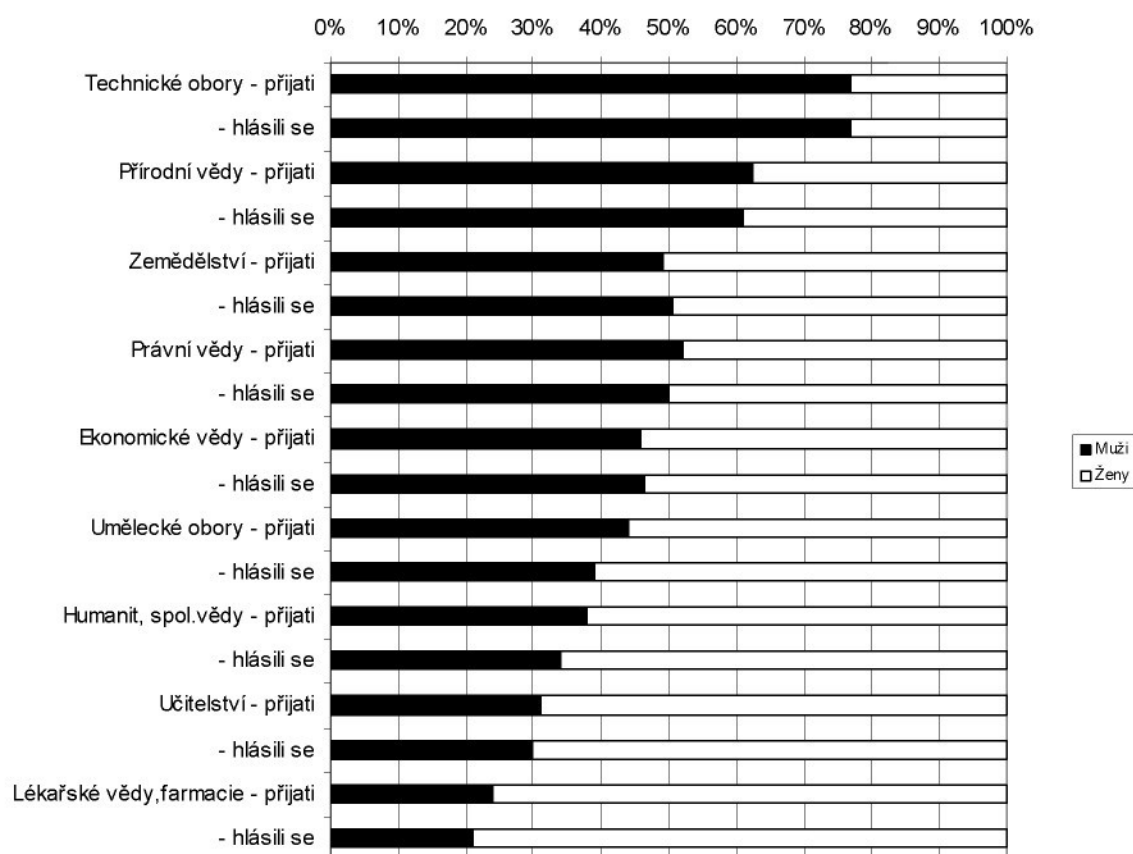
Příloha č. 7

Podíl studujících na vybraných fakultách VŠ v ČR podle pohlaví (k 31. 10. 2003)



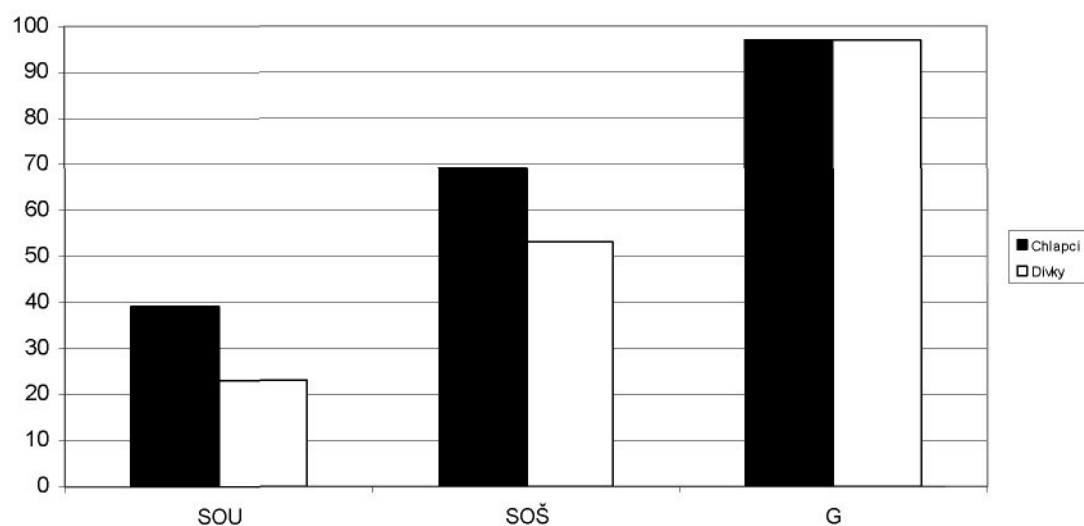
Příloha č. 8

Podíly přihlášených a přijatých na VŠ v roce 2000/01 podle pohlaví (v %)



Příloha č. 9

**Podíl žáků, kteří si podali přihlášku ke studiu na VŠ - podle pohlaví a typu školy
(v %)**



Příloha č. 10

Podíl žen mezi učiteli ve světě (v %)

Země	Učitelky devítiletých žáků	Učitelky čtrnáctiletých žáků
Nizozemí	42	28
Řecko	51	77
Švýcarsko	55	19
Francie	57	67
Finsko	66	82
Norsko	79	57
Dánsko	79	65
USA	86	71
Kanada	90	47
Česká republika	92	95
Itálie	93	82
Maďarsko	98	92
Slovinsko	99	98

Příloha č. 11

Učitelky-ženy na jednotlivých typech a druzích škol (v %)

Typ/druh školy	1970/71	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1993/94	1995/96	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
ZŠ	73,7	77,6	80,3	83,2	82,3	82,5	83,6	84,5	84,4	84,3	84,1	83,8
Gymnázia	53,6	58,8	60,5	62,4	63,3	69,4	63,3	65,2	65,8	66,0	66,0	66,2
SOŠ	38,1	43,0	45,8	49,7	51,9	53,6	56,1	57,7	57,9	58,6	58,5	58,3
SOU	38,4	44,3	50,0	52,9	54,3	38,8	46,8	44,6	44,9	45,2	45,5	46,0
VŠ	21,0	24,4	26,4	28,5	29,2	30,7	-	33,2	33,9	34,0	34,3	34,0

Příloha č. 12

Odvětví činnosti zaměstnaných v NH podle pohlaví v roce 2003 (v %)

Zaměstnaní v NH	Ženy v %	Muži v %
Celkem	43,3	56,7
Zemědělství, myslivost a související činnosti	33,4	66,6
Lesnictví, rybolov, chov ryb	21,5	78,5
Těžba nerostných surovin	13,3	86,7
Zpracovatelský průmysl	38,6	61,4
Výroba a rozvod elektřiny, plynu a vody	21,6	78,4
Stavebnictví	7,6	92,4
Obchod, opravy motor. vozidel a spotř. zboží	51,7	48,3
Ubytování a stravování	56,8	43,2
Doprava, skladování a spoje	30,9	69,1
Finanční zprostředkování	65,7	34,3
Nemovitosti a pronájem, podnikatelské činnosti	45,7	54,3
Veř. správa a obrana; povinné soc. zabezpečení	41,2	58,8
Vzdělávání	75,2	24,8
Zdravotní a soc. péče, veterin. činnosti	78,6	21,4
Ostatní veřejné, sociální a osobní služby	55,7	44,3
Činnosti domácností	79,5	20,5
Exteritoriální organizace a instituce	75	25
Nezjištěno	80	20