

Technická univerzita v Liberci  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** 2. stupeň  
**Kombinace:** Občanská výchova - anglický jazyk

Vliv genderu na hodnotovou orientaci a trávení  
volného času pubescentů

The impact of gender on pubescents value  
orientation and free time activities

**Diplomová práce:** 07-FP-KPP-014

**Autor:**  
Veronika Bekeová

**Podpis:**

**Adresa:**  
Rohatce 1  
412 01, Litoměřice

**Vedoucí práce:** PhDr. Tomáš Kasper Ph.D.

**Počet**

| stran | slov   | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|--------|---------|---------|---------|--------|
| 114   | 32 331 | 3       | 3       | 32      | 2      |

V Liberci dne: 2. 5. 2008

## **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.

Datum: 2. 5. 2008

Podpis: Veronika Bekeová

### Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Tomáši Kasperovi, PhD. za jeho čas, obětavost, připomínky a cenné rady. Poděkování též patří neziskové organizaci Žába na prameni, která svými aktivitami rozšiřuje povědomí o problematice gender v České republice.

## Anotace

Diplomová práce se zabývá vlivem genderu na hodnotovou orientaci a trávení volného času žáků a žákyní devátých ročníků základních škol. Teoretická část popisuje problematiku gender, genderovou socializaci a utváření genderových rolí. Detailněji rozebírá genderové stereotypy ve školství a poukazuje na jejich možné přenášení. Dále teoretická část zpracovává období dospívání, které je nutné pro pochopení cílové skupiny mladých lidí. V další kapitole je nastíněna problematika hodnot a hodnotové orientace. Následuje část věnovaná problematice volný čas a volnočasové aktivity mládeže. Praktická část si klade za cíl potvrdit či vyvrátit hypotézy této diplomové práce pomocí výzkumu na základních školách v Litoměřicích, v Libčanech a v Hradci Králové. Ke sběru dat o hodnotových preferencích a volnočasových aktivitách dívek a chlapců byla použita metoda dotazníku.

Klíčová slova: gender, genderové stereotypy, škola, hodnoty, volný čas, dospívání, výzkum.

## Summary

The diploma thesis deals with the gender impact on value orientation and free time activities of ninth year students at secondary schools. The theoretical part describes gender, gender socialization and forming of basic gender roles. It discusses concrete gender stereotypes in schools and indicates their possible spreading. It continues with characteristics of adolescence, which is crucial for understanding the target group of young people. The following part adds knowledge about values and value orientation. Next part reveals the basic characteristics of free time and free time activities of young people. The practical part attempts to falsify or verify the hypothesis of this diploma thesis through research held at secondary schools in Litoměřice, Libčany and Hradec Králové. To collect data about value orientation and free time activities of young girls and boys was used the method of questionnaire.

Key words: gender, gender stereotypes, school, values, free time, adolescence, research.

## Zusammenfassung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Gendereinfluss auf die Wertorientierung und auf die Freizeitgestaltung der Schülern und Schülerinnen der neunten Klassen. Der theoretische Teil beschreibt die Genderproblematik, Gendersozialisation und Gestaltung der Genderrollen. In der Arbeit wird detaillierter die Stereotypen im Schulwesen analysiert und es wird besonders auf ihre mögliche Übertragung hingewiesen. Der theoretische Teil bearbeitet weiter die Reifezeit, die für das Verständnis der Zielgruppe der Jugend nötig ist. Im nächsten Kapitel wird Wertproblematik und Wertorientierung entwerft. Es folgt ein Teil, der sich der Freizeitproblematik und den Freizeitaktivitäten der Jugend widmet. Der praktische Teil vornimmt sich, die Hypothese dieser Diplomarbeit mit Hilfe des Fragebogen an den Grundschulen in Litoměřice, Libčany und in Hradec Králové zu bestätigen oder widerlegen. Zur Datenerfassung von Wertpräferenzen und Freizeitaktivitäten der Mädchen und der Jungen wurde die Fragenbogenmethode benutzt.

Schlüsselwort: genderproblematik, genderstereotypen, schule, wertorientierung, freizeitgestaltung, adolescence, exploration.

## Obsah

|                                                                                                |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Úvod.....                                                                                      | 3         |
| <b>Teoretická část.....</b>                                                                    | <b>11</b> |
| <b>1. Gender.....</b>                                                                          | <b>11</b> |
| 1.1. Vymezení pojmu gender .....                                                               | 11        |
| 1.2. Genderová socializace .....                                                               | 14        |
| 1.3. Osvojování genderových rolí .....                                                         | 20        |
| 1.4. Vládní politika rovných příležitostí ve vzdělávání.....                                   | 26        |
| 1.5. Genderově citlivá výchova .....                                                           | 27        |
| 1.6. Gender a škola .....                                                                      | 28        |
| 1.6.1. Gender a volba povolání .....                                                           | 30        |
| 1.6.2. Ženy a muži ve školství z historické perspektivy .....                                  | 32        |
| 1.6.3. Učitelé a učitelky.....                                                                 | 34        |
| 1.6.4. Uspořádání předmětů a výuky .....                                                       | 36        |
| 1.6.5. Uspořádání fyzického prostoru školy .....                                               | 38        |
| 1.6.6. Pedagogické hodnocení a učební cíle z hlediska genderu .....                            | 39        |
| 1.6.7. Formy hodnocení a gender .....                                                          | 41        |
| 1.6.8. Nástroje hodnocení a gender .....                                                       | 41        |
| 1.6.9. Učivo a učebnice z hlediska genderu .....                                               | 43        |
| <b>2. Dospívání.....</b>                                                                       | <b>45</b> |
| 2.1. Vysvětlení pojmu adolescence .....                                                        | 45        |
| 2.2. Tělesná proměna a její význam .....                                                       | 46        |
| 2.3. Vývoj poznávacích procesů adolescentů.....                                                | 47        |
| 2.4. Emoční vývoj adolescentů.....                                                             | 48        |
| 2.5. Vývoj základních schopností, dovedností a zájmů v adolescenci.....                        | 50        |
| 2.6. Adolescent versus rodina a vrstevníci .....                                               | 50        |
| 2.7. Adolescent a jeho já .....                                                                | 51        |
| 2.8. Adolescent a gender .....                                                                 | 51        |
| <b>3. Hodnoty a hodnotový systém .....</b>                                                     | <b>53</b> |
| 3.1. Vymezení pojmu hodnota a hodnotová orientace .....                                        | 53        |
| 3.2. Problematika hodnot a hodnotové orientace v psychologii.....                              | 56        |
| 3.3. Druhy hodnot.....                                                                         | 59        |
| 3.4. Hodnotový systém .....                                                                    | 60        |
| 3.5. Výzkumy hodnot a hodnotové orientace mládeže .....                                        | 62        |
| <b>4. Volný čas .....</b>                                                                      | <b>64</b> |
| 4.1. Definování volného času .....                                                             | 65        |
| 4.2. Zásady systému aktivit a zařízení volného času.....                                       | 67        |
| 4.3. Faktory ovlivňující výběr volnočasové aktivity .....                                      | 68        |
| 4.4. Výzkumy volnočasových aktivit mládeže.....                                                | 70        |
| <b>Praktická část .....</b>                                                                    | <b>72</b> |
| <b>5. Výzkumný vzorek a metoda.....</b>                                                        | <b>72</b> |
| 5.1. Plán výzkumu .....                                                                        | 72        |
| 5.2. Výzkumný vzorek .....                                                                     | 73        |
| 5.3. Výzkumné hypotézy .....                                                                   | 74        |
| 5.4. Metoda.....                                                                               | 75        |
| <b>6. Výsledky .....</b>                                                                       | <b>80</b> |
| 6.1. Výsledky volnočasových aktivit dívek a chlapců na základní škole<br>v Litoměřicích: ..... | 80        |

|                         |                                                                                          |            |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.                    | Výsledky volnočasových aktivit chlapců a dívek na základní škole v Libčanech: .....      | 81         |
| 6.3.                    | Výsledky volnočasových aktivit dívek a chlapců na základní škole v Hradci Králové: ..... | 82         |
| 6.4.                    | Výsledky preferencí volnočasových aktivit dívek a chlapců: .....                         | 84         |
| 6.5.                    | Výsledky hodnotových preferencí chlapců: .....                                           | 88         |
| 6.6.                    | Výsledky hodnotových preferencí chlapců z Litoměřic: .....                               | 90         |
| 6.7.                    | Výsledky hodnotových preferencí chlapců z Libčan: .....                                  | 91         |
| 6.8.                    | Výsledky hodnotových preferencí chlapců z Hradce Králové: .....                          | 92         |
| 6.9.                    | Výsledky hodnotových preferencí dívek .....                                              | 93         |
| 6.10.                   | Výsledky hodnotových preferencí dívek z Litoměřic: .....                                 | 96         |
| 6.11.                   | Výsledky hodnotových preferencí dívek z Libčan: .....                                    | 96         |
| 6.12.                   | Výsledky hodnotových preferencí dívek z Hradce Králové: .....                            | 97         |
| 6.13.                   | Diskuse .....                                                                            | 98         |
| <b>Závěr .....</b>      |                                                                                          | <b>100</b> |
| <b>Literatura .....</b> |                                                                                          | <b>106</b> |
| <b>Přílohy .....</b>    |                                                                                          | <b>110</b> |

## Úvod

20. století se mimo jiné neslo ve znamení obrovských změn v postavení žen a jejich místa ve společnosti. Podle francouzského filosofa a sociologa Lipovetskyho<sup>1</sup> žádný společenský převrat 20. století nebyl tak významný a rychlý a nepřinesl tak zásadní změny jako ženská emancipace. Autor dokonce nazývá 20. století věkem žen a operuje s pojmem „třetí žena“. Období „první ženy“ zasazuje do tradičních společenstev evropského středověku, kdy byla žena ponižována až demonizována. Typ „druhé ženy“ se objevuje v renesanci v podobě idealizovaného žensství, přičemž platí, že oba modely měly společnou podřízenost muži a žena byla definována vzhledem k muži. Tyto modely ztratily platnost ve 20. století v západních demokraciích a to díky volné možnosti studia a práce žen, volebnímu právu a sexuální svobodě. Česká republika dnes tedy stojí před nelehkým úkolem – zrovnoprávnit muže a ženy ve všech sférách života. Je důležité zmínit, že nejde o vzájemnou zaměnitelnost sexuálních rolí, nejde o vítězství jednoho či druhého pohlaví, ale především je důležité si uvědomit, že muži a ženy triumfují společně a obecně jde o dodržování principu svobodného zacházení se sebou samým. Cílem práce tedy není poukázat na dějiny feminismu či nespravedlnosti páchané na tom či onom pohlaví, ale jde o zamyšlení se nad základními problémy genderové problematiky a jejího zasazení do české společnosti, respektive do jedné z jejích výsečí, do školství. Dalším cílem je sledování možného vlivu genderu na hodnotovou orientaci a trávení volného času mladých lidí.

Genderová problematika nabírá v posledních letech velkého významu a zájmu odborné veřejnosti. Signifikantním krokem byl vstup České Republiky do Evropské unie, která vyžadovala zavedení svých směrnic týkající se politiky genderové rovnosti do české legislativy, a tím se zvýšilo veřejné povědomí v této dříve opomíjené oblasti.

---

<sup>1</sup> Gilles Lipovetsky (24.9. 1944) je uznávaný sociolog, filosof a profesor v Grenoblu. V současné době se hlavně věnuje analýze dnešní postmoderní a hyperkonzumní společnosti. Autorův esej *Třetí žena* vychází z reality vysoce individualizované společnosti druhé poloviny dvacátého století. Zamýšlí se v něm nad fenoménem lásky, sexu, vztahem k práci, rodině a také rozebírá fenomén krásy, štiřlosti a feminismus.

Moje první teoretické setkání s problematikou gender a velkou motivací byly přednášky ze sociologie doktorky Lenky Václavíkové - Helšusové, která aktivně spolupracuje s organizací Gender Studies s.r.o. a pravidelně přispívá do časopisu Gender, Rovné příležitosti, Výzkum. Ovšem to pravé puzení k psaní mé diplomové práce se zohledněním genderu přišlo během souvislé pedagogické praxe, která se zpravidla uskutečňuje v posledním ročníku pedagogického studia. Během svého působení na základní škole jsem zaznamenala dvě situace, které mě nutily k hlubšímu zamyšlení a reflexi. První zkušenost přišla v aprobačních hodinách občanské výchovy, při nichž byla používána učebnice Milana Valenty. (Milan Valenta, Občanská výchova, 6.-9. ročník, Práce 2002.) Učebnice má při výuce nepopíratelný vliv a žáky a žákyně nějakým způsobem oslovuje. Tato kniha mě zaujala z hlediska přenášení hodnot, předsudků a stereotypů týkající se genderové identity dívek a chlapců. V knize obecně chybí ženský prvek, ženy jsou zobrazovány v tradičních rolích, upevňuje stereotypy typu ženské orientace na vzhled a mužské na agresivitu a žena je brána jako nesamostatné až hloupé stvoření. Chlapci jsou vyliční jako problémoví, často se perou a mají sklon k užívání drog. Přitom právě úkolem občanské výchovy by přednostně mělo být ukazování a představování co možná nejširšího spektra rolí a profesí obou pohlaví, které jsou zcela závislé na jejich možnostech, dovednostech a zájmech. Ve své práci bych se mimo jiné tedy ráda problému stereotypnosti učebnic zabývala a své závěry z praxe opřela o komplexní analýzu Jany Hadrman-Matouškové. (Jana Hadrman-Matoušková, Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné, Gender, Rovné příležitosti, Výzkum, 1/2004, str. 10-13.) Druhá zkušenost s genderovou nerovností ve škole přišla během vyplňování žádostí devátých ročníků na střední školy a tedy rozhodování žákyň a žáků o jejich budoucím povolání. Dívky upřednostňovaly kariéru zdravotní sestřičky, kadeřnice a učitelky a chlapci spíše managera, instalatéra či ekonoma. Proč dívky nesměřují například k pilotování letadla a chlapci k práci v mateřské školce? Proč jsou životy chlapců a dívek předem omezovány jejich biologickým určením? Přitom žádná povolání nejsou a priori předurčena pro muže či ženy, samozřejmě každé povolání má na osoby, které v něm působí určité požadavky, ale nelze říci, že tyto požadavky splňují výhradně muži či ženy. Stereotypní názory předpokládají, že biologické odlišnosti mezi mužem a ženou jsou

příčinou neměnných rozdílů v ženské a mužské psychice a jejich vlastnostech. Genderová perspektiva nám ovšem ukazuje, že tyto rozdíly jsou podstatně menší a většina z nich není podmíněna biologicky. (Irena Smetáčková, Volba povolání: „Jsem přeci kluk!“, „Jsem přeci holka!“, Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství, Otevřená společnost, o.p.s. 2007, str. 57-65) Škola má být přeci místo, kde se dívky a chlapci rozvíjejí bez ohledu na to, zda jsou ženami či muži. Nezbytnou součástí demokratického vzdělávání je, že bude vytvářet stejné podmínky rozvoje pro obě pohlaví. Z praxe je ale patrné, že škola bohužel není genderově neutrální prostor.

Mezi klasická díla pojednávající o genderu je bezesporu kniha Pohlaví, gender a společnost od Ann Oakley (2000), která se zabývá studiem rozdílů mezi pohlavími a klade si otázku o biologické či kulturní podmíněnosti těchto rozdílů. Oakley se přiklání ke kulturnímu základu a dokládá svá tvrzení příklady z jiných kultur, jejich uspořádání a rozdílnému fungování z hlediska typických mužských a ženských rolí. Tvrdí, že žádné uspořádání vztahů mužů a žen není přirozené a neměnné, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů žen a mužů.

Nesporným a komplexním náhledem do problematiky gender ve všech jeho možných podobách nabízí Claire M. Renzetti a Daniel J Curran v díle Ženy, muži a společnost. (2003). Tato kniha mi velmi pomohla uvědomění si, že gender prostupuje všemi myslitelnými složkami života a společnosti jako celku. Kamenem úrazu ovšem je, že genderové stereotypy jsou v naší společnosti tak hluboce zakořeněné, že pouze uvědomování si jejich přítomnosti je těžké, natož potom jejich boření je nelehký úkol.

Velkou pomocí při pochopení důležitosti a provázanosti genderu se všemi složkami společnosti mi pomohla nadace Žába na prameni ([www.zabanaprameni.cz](http://www.zabanaprameni.cz)), což je nezisková organizace, která se zapojuje do prosazování rovných příležitostí v naší zemi, zabývá se mimo jiné i rovnými příležitostmi žen a mužů. Velkou práci zastávají v oblasti školství, v němž prosazují genderovou rovnost a stojí u zrodu publikací Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele, kterou sestavila Irena Smetáčková (Otevřená společnost, o.p.s. 2006) a Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy

společenských věd na základních a středních školách, kterou sestavily Irena Smetáčková a Klára Vlková. (Otevřená společnost, o.p.s. 2005).

Gender studies, o.p.s. ([www.genderstudies.cz](http://www.genderstudies.cz)) je také nezisková organizace usilující o informovanost v otázce vztahů mezi muži a ženami a jejich postavení ve společnosti a také díky specifickým projektům aktivně ovlivňuje změny týkající se rovných příležitostí například na trhu práce nebo politické participaci žen. Pro mě osobně byly velkým přínosem přednášky této organizace, které jsou přístupny široké veřejnosti.

Gender prostupuje všemi vrstvami společnosti, a jakožto budoucí učitelku mě zaujalo možné propojení vlivu genderu na hodnotovou orientaci mladých lidí, konkrétně žáků a žákyň vycházejících ročníků základní školy a na trávení jejich volného času. Hodnoty mládeže jaksi propojují naši přítomnost s budoucností, neboť oni ji budou utvářet. Volnočasové aktivity jsou s hodnotovým systémem úzce propojeny a též mají vypovídací hodnotu o společnosti jako celku.

Teorie hodnotových orientací je problematika obtížná. Ani vlastní vymezení toho co vlastně hodnota je není jednoduché. Z tohoto důvodu jsem se na danou problematiku podívala z pohledu filozofie, sociologie a psychologie, přičemž poslednímu pohledu věnuji největší prostor. Je důležité se na problematiku hodnot dívat z různých perspektiv, protože jediné propojení různých pohledů nám umožňují do ní vnést jasný vhled. Filozofický pohled jsem hlavně postavila na přednáškách profesora Jana Sokola, které byly zpracovány písemně v knize Malá filosofie člověka. (Jan Sokol, Malá filosofie člověka, Praha, Vyšehrad 1998) Sociologický pohled na problematiku hodnot je zpracován z Velkého sociologického slovníku, kde cituji myšlenky například M. Webera, K. Clyda, M. Kluckhohna a jiných. Psychologická perspektiva je založena na myšlenkách Vladimíra Smékala (Vladimír Smékal, Pozvání do psychologie osobnosti, Brno, Barrister a Principal 2002). Teoretická část ukazuje různé typologie a řazení hodnot podle například E. Sprangera a M. Rokeache. Zpracování hodnotové orientace M. Rokeachem je pro tuto práci velmi důležité, neboť na jeho teorii bude zkoumán vzorek respondentů, jejichž odpovědi budou interpretovány v praktické části této práce.

Stanislava Kučerová v knize *Člověk, hodnoty, výchova* pohlíží na hodnoty jako na filozofický problém a pokládá si otázky týkající se místa člověka na světě, smysluplného a hodnotného působení nás všech na zemi. (1996) Petr Sak se v *Proměnách České mládeže* (2000) zaobírá mládeží, která má nezastupitelný význam ve společnosti, dokonce v případě dnešních mladých lidí dochází k obrovskému fenoménu sociálnímu a politickému zrání ve dvou společenských zřízeních. Autor se věnuje, jak vlivu mládeže na tvoření hodnotového systému společnosti, tak i tomu jak tráví svůj volný čas. Závěrem teoretické části týkající se hodnot je definování hodnotového systému člověka a vlivu společnosti na něj.

Problematika volného času je v teoretické části postavena na knihách B. Hofbauera, (Břetislav Hoffbauer, *Děti, mládež a volný čas*, Praha, Portál 2004) P. Saka (Petr Sak, *Proměny české mládeže*, Praha, Petrklíč 2000) a článku L. Václavíkové-Helšusové. (Lenka Václavíková-Helšusová, *Distribuce a naplnění volného času mužů a žen*, in *Gender, Rovné příležitosti, Výzkum*, 3-4/2003) Nejprve je volný čas nahlížen z historické perspektivy a je ukázán jako poměrně nový fenomén. Za rozvoj volného času, tak jak ho chápeme dnes, jsou považována devadesátá léta minulého století. Hofbauer mimo jiné rozebírá, co napomohlo jeho rozmachu. Práce se dále teoreticky věnuje definování volného času, což jako v případě hodnot a hodnotových orientací, není jednoduché. Různé pohledy na problematiku volného času přináší například L. Václavíková-Helšusová, M. Damay či R. Sue. B. Hoffbauer poskytuje ucelený výčet charakteristik volného času, díky kterým mimo jiné vystávají genderové otázky. Dále práce zpracovává faktory ovlivňující volnočasové aktivity. Mezi základní faktory řadím primární socializační skupinu – rodinu a školu. V závěru teoretické části věnující se volnému času je sepsán přehled volnočasových preferencí mladých lidí, který poskytuje obecný pohled na specifickou skupinu lidí.

K lepšímu pochopení zkoumané skupiny mladých lidí je nesmírně důležité studium jejich vývoje, jejich prožívání s přihlédnutím k markantním změnám, jež mladí lidé v období dospívání prodělávají. Velkou pomocí je kniha M. Vágnerové (Marie Vágnerová, *Vývojová psychologie*, Praha, Karolinum 1999), která odpovídá na většinu otázek týkající se dospívající mládeže a J.Langmeier a D. Krejčířová (Jan Langmeier, Dana Krejčířová, *Vývojová psychologie*, Grada 2006), kteří mimo jiné

přicházejí i s novějšími výzkumy týkající se například propojení dospívání s emoční nestabilitou. Pozornost je nejprve věnována vysvětlení pojmu adolescent pro účely této práce, neboť v literatuře se můžeme setkat s různou terminologií. Po základní terminologii následuje rozprava o tělesných, emočních a kognitivních změnách adolescentů. Pozornost je dále věnována vývoji jáství, zájmů a vrstevnickým vztahům. Závěrem teoretické části diplomové práce věnující se adolescentům je jejich genderový vývoj.

K dispozici je poměrně velké množství výzkumů ohledně hodnotových orientací a trávení volného času mládeže. Vlivem toho, že je někdo chlapec či dívka, na hodnoty a výběr volnočasových aktivit, se doposud nikdo nezabýval. Je možné, aby to, že jsem dívka nebo chlapec mě primárně předurčovalo k tomu, jaké hodnoty považuji v životě za důležité, či jak trávím svůj volný čas? Je pohlaví určující pro preferenci určitých hodnot? Vymezuje pohlaví typické volnočasové aktivity? Potažmo se můžeme ptát, jak k takovému ovlivnění dochází? Kdo určuje co je pro to či ono pohlaví typické?

Cílem této práce by mělo být potvrzení či vyvrácení hypotézy vlivu genderu na hodnotovou orientaci a trávení volného času žáků a žákyň devátého ročníku základní školy. Zkoumané dívky a chlapci se nachází ve velmi důležité životní fázi, neboť se určitým způsobem rozhoduje o jejich budoucím životě. V pubertě, kdy se zrychluje hormonální diferenciaci pohlaví, jsou chlapci a dívky podněcováni k hodnotám a rolím, které se od nich očekávají v dospělosti. Cílem mého výzkumu bude rovněž ověření skutečnosti, zda dívky a chlapci opravdu podléhají tlaku společnosti nebo prosazují svoje osobní zájmy a dispozice.

Další důležitou součástí práce je diskuse o genderu a jeho vlivu ve školství. Na dnešní školství jsou kladeny vysoké nároky ze všech stran. Škola plní několik funkcí. Mezi ty základní patří funkce vzdělávací a výchovná, ale škola má rovněž plnit funkci prognostickou a selektivní. Tyto dvě funkce by měly sloužit k vytyčování budoucí vzdělávací a profesní dráhy žáků a žákyň, měly by umožnit vstup do společnosti podle jejich individuálních zvláštností a nadání. Otázkou tedy zůstává, zda těmto závazkům dnešní škola opravdu dostojí. Vedle problematiky propojení školy a genderu se v této práci věnuji i historickému zamyšlení nad ženskou

emancipací a ženským vzděláváním a jejímu ovlivnění dnešních genderových stereotypů ve školství, vlivu feminizace školství, formám hodnocení a také například fyzickému uspořádání školy. Tyto konkrétní příklady mohou ukazovat na silnou provázanost školství a vzdělávání s genderovými stereotypy.

V teoretické části je nejprve analyzována obecně problematika gender, zajímá nás definice pojmu a jeho zasazení do celospolečenské struktury. Dále práce popisuje, jak vznikají sociální role obou pohlaví, přičemž je kladen důraz na vliv hraček, barevného oblečení a knih. Důležitý aspekt práce je analýza toho, jak probíhá genderová socializace s přihlédnutím k psychoanalytickým teoriím, teorii sociálního učení a teorii genderových skel Sandry Bem. Velká pozornost je kladena na přenášené genderové stereotypy ve školství, a jak je škola rozdělena jako genderový prostor. V neposlední řadě se práce teoreticky zabývá oficiálními dokumenty zajišťujícím rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání.

Druhou oblastí, kterou řeší teoretická část diplomové práce, je problematika dospívání, její komplexnost a vliv na všechny části osobnosti. Osobnost dospívajícího se diametrálně liší od osobnosti dítěte, a proto zmapování tohoto období vede k lepšímu porozumění a práci se zainteresovanou skupinou. Nejprve je důraz kladen na změny dívek a chlapců v oblasti fyzická, prožívání a také rozdílného genderového dospívání obecně. Tato část bude postavena na studiích Marie Vágnerové, která ve svém posledním vydání *Vývojové psychologie* bere v potaz i genderové dospívání. (Marie Vágnerová, *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*, Praha Karolinum 2007)

Dále se teoretická část diplomové práce zabývá charakteristikou hodnotového systému a hodnot, tážání se po teorii a podstatě hodnot a jejich zasazení do celkového klimatu společnosti. Problematika hodnot je v teoretické části zakončena dosavadními výzkumy preferencí mladých lidí. Další oblastí teoretické rozpravy práce je definice volného času a jeho opětovné zasazení do vnímání společnosti, vývoj a význam volnočasových aktivit a také výzkumy volnočasových aktivit mládeže.

Praktická část nejprve navrhuje výzkum za účelem ověření či vyvrácení v praxi dvou základních hypotéz diplomové práce. A to, zda gender určuje výběr hodnot, a zda gender má vliv na trávení volného času. Dále také vytyčuje základní cíle výzkumné části diplomové práce. Praktická část také teoreticky představuje dotazníkovou metodu, která v praxi pomůže ověřit či vyvrátit vytyčené hypotézy a podhypotézy. Pro zjištění hodnotových preferencí dívek a chlapců slouží standardizovaný dotazník M. Rokeache. Dotazník na volnočasové aktivity chlapců a dívek byl sestaven podle Pelikána. (Jiří Pelikán, Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, Praha, Karolinum 1998)

Zajímavé bude porovnání výsledků ze škol ve větším městě (Hradec Králové), v menším městě (Litoměřice) a vesnici. (Libčany) Otázkou je, zda se hodnotová preference a trávení volného času dívek a chlapců bude lišit i podle toho, z jak velkého města pocházejí. Výsledky výzkumu by měly ukázat či popřít genderový vliv na problematiku hodnot a volnočasových aktivit, a tím potažmo zlepšit práci s mladými lidmi. Práce nabízí i přehledně zpracované výsledky výzkumu, jak v tabulkách, tak i ve slovní podobě. Důležitou součástí práce je také diskuse, která může sloužit jako inspirace pro další výzkumy v této problematice.

Věřím, že proniknutí do světa mladých lidí přinese lepší spolupráci nejen ve škole, ale i mimo ni a pomůže k respektování jejich individuálních zvláštností.

## **Teoretická část**

### **1. Gender**

#### **1.1. Vymezení pojmu gender**

Původ slova gender nacházíme v řečtině, kde znamená rod. Ovšem většina badatelů a badatelek tento lingvistický překlad odmítla, protože konotuje představy, jako je přirozenost, rodina či vrozenost, které jsou v rozporu s genderovou teorií. Dnes se pojem používá k tomu, abychom v diskusích okolo mužů a žen uměli odlišit biologickou podstatu lidí (sex-česky pohlaví) od kulturních, společenských či historických vlivů, které formují dnešní podobu postavení žen a mužů. Takže pohlaví odkazuje na fyzické rozdíly lidského těla, zatímco gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami.

Historie termínu gender jako sociálního termínu je poměrně mladá. Potřeba pojmenování dané problematiky se objevila v minulém století a to hlavně díky aktivitám ženského hnutí, které nastolilo téma nerovnosti mezi mužem a ženou v západních zemích a také v souvislosti s rozvojem antropologie, sociologie a psychologie.

Teorie genderu má pomoci vysvětlit a pochopit genderovou rozdílnost a genderovou dominanci.

Podle Kimmela (2000) by teorie genderu měla odpovědět na dvě základní otázky:

1. Proč jsou ve společnostech lidé dělení na základě genderu? (Proč tedy vůbec vnímáme muže a ženy jako rozdílné, a které rozdíly pokládáme za významné?)
2. Proč je společnost založena na mužské dominanci? (Proč jsou ekonomické, politické a symbolické zdroje moci rozloženy nerovnoměrně, ve prospěch muže?)

Podle Kimmela je gender mocenský vztah, přičemž je nutné zdůraznit, že moc není vlastností jednotlivců, ale je součástí všech sociálních vztahů. (Pavlík 2006) Podle

autora je proto moc neviditelná právě pro ty, kdo jí mají nejvíce. Dále autor své závěry rozvíjí: „Svá zvýhodnění si typicky neuvědomujeme, protože je bereme jako samozřejmost ...Ve vztahu k genderu obecně platí, že muži jako skupina vládnou větší mocí než ženy jako skupina.“ (Pavlík 2006, s. 9) Jako protipól je ovšem nutné říci, že v rámci obou skupin existují velké mocenské rozdíly. Autor si je vědom toho, že právě argument o mužské dominanci, bývá důvodem odmítání diskuse o přítomnosti genderu napříč společnostmi, a proto ji dokládá na několika příkladech. Pavlík poukazuje na přítomnost genderu na úrovni symbolické a na úrovni sociálních vztahů a struktur. (Pavlík 2006, s. 9)

Nadřazenost mužského pohlaví na symbolické úrovni je nejlépe viditelná na jazyku. V češtině hovoříme o tzv. generickém maskulinu („My všichni občané České republiky...“) Jedná se o mužský tvar, který je používán k pojmenování určité skupiny osob, mezi kterými jsou zahrnuti muži a ženy. Velkým nebezpečím je, že generické maskulinum v některých případech může evokovat chybění ženského prvku v konkrétní skupině osob, což může utvrzovat stereotypní spojení mužů s veřejnou sférou a aktivitou a naproti tomu žen se sférou soukromou a s pasivitou. Dále maskulinum kontroluje koncovku v přechodě minulém a feminina mají většinou pejorativní konotace jako například zmužilý-zženštilý, muž-mužatka, běh-běhna...(Renzetti, Curan, 2003)

Na úrovni sociálních vztahů a struktur se nadřazenost maskulinity nejvíce projevuje v kontrole většiny společenských zdrojů. Podle Pavlíka po roce 1989 zastoupení mužů v politice nikdy nekleslo pod 89% a ženy pobírají v průměru o 25% nižší platy. Díky tomuto mají muži větší šance rozhodovat o chodu a směru dané společnosti. (2006)

„Gender je vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti a schopnosti.“ (Pavlík 2006, s. 9) Jedná se o koncept vztahový, protože maskulinita má smysl jen ve vztahu k femininitě, přičemž maskulinita/femininita neoznačují kvalitu, kterou všechny ženy/muži mají, protože jsou osobami ženského/mužského pohlaví, ale je to množina struktur, které vymezují co je být ženou a mužem v dané společnosti. Platí, že ve společnosti platí asymetrie,

kdy maskulinita je chápána jako nadřazená femininitě. Jak již bylo zmíněno výše, problémem může být, že skupina, která drží v rukou větší moc si své zvýhodnění neuvědomuje, tudíž boření mýtů a stereotypů v této oblasti není jednoduché.

Sociální konstrukt maskulinity a femininity je kulturně a historicky specifický, dále platí, že je pluralitní. V každé kultuře vedle sebe existuje několik definic femininity a maskulinity, které opět nejsou rovnocenné. Dvě z nich, tzv. hegemonní maskulinita a preferovaná femininita jsou normativní a společnost se jimi musí řídit. V naší kultuře preferovaná femininita znamená orientaci žen na uspokojování tužeb a přání ostatních, zdůrazňování společenskosti, péči o děti jako životní poslání v kontrastu s technickou zručností. Dalšími atributy spojované s femininitou jsou pasivita, zranitelnost nebo emocionalita. Naopak hegemonní maskulinita je spojována s dominancí, racionalitou, agresivitou, silou, nezávislostí a technickou zručností. Zde je důležité zmínit, že takovéto normativní definice maskulinity a femininity kladou obrovské nároky na muže a ženy. Pokud se totiž liší od svých genderových očekávání, tak mohou být zesměšňováni a nebrány takto nastavenou společností vážně.

Gender jako jeden ze sociálních konstruktů se promítá do všech oblastí společenského života. Na základě stereotypů o maskulinitě a femininitě si lidé formují vlastní identity, vytvářejí a organizují společenské instituce a co více, lidé vstupují do sociálních vztahů s konkrétními genderovými koncepty, které ovlivňují jejich jednání a zároveň tyto představy reprodukují, udržují gender při životě jako sociální strukturu.

Podle Pavlíka můžeme o genderu uvažovat ve třech základních rovinách. Na individuální úrovni pracuje každý z nás velmi jednoduše, jsem žena- jsem muž, a na jejím základě si aktivně konstruujeme vlastní identitu. Tedy lidské bytosti, které se v naší kultuře definují jako ženy, mají tendenci si svoji identitu vytvářet skrze péči o druhé a upřednostňovat druhé. Bytosti, které se identifikují jako muži, mají naopak tendenci se formovat jako dominantní a sebestředné. Důležité ovšem je, že ani jedna skupina nevnímá svou identitu jako konstrukt, ale jako něco co je dané a přirozené. Autor ale také připouští, že ne všichni si takto svou identitu strukturují. Existují totiž

tzv. transgenderové lidské bytosti, které se ve výše zmíněných škatulkách nenacházejí. (Pavlík 2006, s. 10)

Bourdieu (2000) vidí v genderu tzv. somatizaci nadvlády, kdy ženy mají tendenci se jakoby zmenšovat, zaujímat menší prostor či nedívat se zpříma do očí mužům. V případě mužů hovoříme o tzv. somatizaci dominance, pro kterou je typické ztělesňování síly, dominance a sportovní zdatnosti. Odlišné formy somatizace jsou výrazem „dělání“ maskulinity/ femininity v souladu s genderovými normami.

Jak již bylo zmíněno, gender ovlivňuje každou situaci. Lidé vstupují do vzájemných interakcí s určitými představami o femininitě/maskulinitě a na jejich základech přistupují k ženám/ mužům různě. „Muže a ženy děláme před ostatními, kteří naše výkony hodnotí a legitimují, nebo nás naopak usměrňují, pokud překračujeme kulturně přijatelné genderové hranice, normy.“ (Pavlík 2006, s. 12)

Dále platí, že gender neutváříme jen v sociálně neutrálním prostředí, ale také v genderových institucích, protože konkrétní představy o maskulinitě/femininitě strukturují všechny společenské instituce jako je například škola, rodina nebo pracovní trh, které produkují a reprodukují genderové nerovnosti.

## **1.2. Genderová socializace**

Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu. (Renzetti, Curran, 1999)

Genderová socializace může mít podobu vědomého úsilí, které posiluje genderová očekávání odměnami či tresty. Zejména chlapci jsou vystavováni přímým negativním sankcím, pokud se chovají způsobem, který je nepřiměřený jejich genderu. (tamtéž)

Genderová socializace ale také může probíhat mnohem jemněji, a to prostřednictvím skrytých signálů, jimiž jednají dospělí navzájem mezi sebou a s dětmi.

Být ženou či mužem v dané společnosti znamená naplňovat určité představy o ženství a mužství. Ovšem když se muž či žena vymykají svému určení, tak bývá jejich mužství či ženství společností zpochybňováno. S takovýmto přístupem se

můžeme setkat například v politice, když žena uplatňuje své názory razantně, tak se říká, že ztrácí svou ženskost. Muž, který se rovnoměrně podílí na chodu domácnosti, nebo se rozhodl zůstat se svým potomkem doma, tak zase v očích veřejnosti ztrácí svou mužnost. Tyto příklady ale naopak vykreslují, že lidé dokáží být tvrdí a milující bez ohledu na to, zda jsou muži nebo ženami.

Mezi základní teorie genderové socializace patří psychoanalytická teorie, teorie sociálního učení, kognitivně vývojová teorie a teorie genderových skel.

Freudova<sup>2</sup> koncepce psychoanalytické teorie je známá jako teorie identifikace, kdy dítě během svého vývoje prochází několika stádii. Během prvních dvou stádií, orálního a análního, se chlapci a dívky svým chováním neliší a jsou plně vázáni na matku. Změna nastává zhruba ve čtyřech letech, ve stádiu falickém, během něhož si obě pohlaví uvědomují rozdílnost svých genitálů. Právě během falického stádia dochází k identifikaci a dítě si utváří nevědomky vlastní chování podle vzoru rodiče stejného pohlaví, čímž se učí chovat způsobem příslušejícím jeho genderu. U chlapců a dívek probíhá identifikace různým způsobem. Chlapecká identifikace je spojená s kastrací úzkostí, kdy podle Freuda chlapcova láska k matce nabírá sexuální povahy, chlapec dokonce začne na otce pohlížet jako na soka, ale po spatření ženského klitorisu se ze své závislosti na matce rychle vyléčí, neboť pojme domněnku, že všechny dívky byly z nějakého důvodu kastrovány a začne se bát, aby ho nepotkal stejný osud a tak přestane s otcem soupeřit. Namísto soupeření se chlapec otci snaží podobat, vstřebává jeho vlastnosti a způsoby chování, včetně těch týkajících se genderu. Identifikace dívky s matkou je motivována závistí penisu, kdy dívka zažívá pocit nedokonalosti a žárlivosti vůči chlapcům kvůli jejich pohlavnímu orgánu, a co více také opovrhne matkou a ženami a raději se přiklání k otci. Důvodem dívčího příklonu k otci je touha a pro získání otce se identifikuje s matkou, ovšem nikdy nedokáže své pocity méněcennosti plně překonat, což na její osobnosti zanechává nerasmazatelné stopy. (Renzetti, Curran, 1999) Freudova teorie je ovšem terčem značné kritiky, protože jednak popisuje identifikaci jako proces, který probíhá podvědomě, a tedy neexistuje objektivní způsob, kterým by tato teorie mohla být

---

<sup>2</sup> Sigmund Freud – (6.5.1856 – 23.9.1939) byl rakouským lékařem, psychologem věnující se lidské osobnosti.

ověřena. Dále veškeré genderové vzorce chování v dětství považuje Freud za neměnné a dané, ale přitom platí, že genderu se dá učit po celý život a člověk je schopný změny pod tlakem nových situací a modelů. V neposlední řadě je tu závažná výtka k popisu ženy jako bytosti méněcenné, patologické, žárlivé či pasivní, díky čemuž legitimizuje genderovou nerovnost. (Bem, 1993) Zajímavou revizi teorie identifikace přináší Nancy Chodorow<sup>3</sup> (1989), která zasazuje získávání genderové identity do společenského kontextu a pokouší se zjistit, proč ženy během života vyrůstají do rolí pečovatelek a proč si k dětem vytvářejí silnější citové pouto než muži. Tvrdí, že pro chlapce je proces identifikace obtížnější tím, že se musí psychicky odpoutat od svých matek a utvářet svou osobnost po vzoru otců, kteří tráví hodně času mimo domov. Chlapci se tak stávají více citově odtazitější než dívky, které naopak s matkou prožívají věci nepřetržitě. Tím „femininní osobnost získává sklon více se vymezovat vztahy a pouty k jiným lidem než osobnost maskulinní.“ (Renzetti, Curran 1999, s. 97) I tato teorie je předmětem pochybností a to hlavně díky tomu, že se předkládaný model vztahuje jen na rodiny v západních společnostech. (tamtéž)

Teorie sociálního učení se zaměřuje na empiricky pozorovatelné události a jejich důsledky. Tato teorie čerpá z psychologického směru behaviorismu, za svou hlavně přejímá myšlenku posilování. Pokud totiž po určitém typu chování nastane odměna, zvyšuje se pravděpodobnost, že se takové chování bude opakovat. Tedy konkrétně teorie sociálního učení tvrdí, že děti získávají jim odpovídající genderové identity proto, že jsou odměňovány za chování odpovídající jejich genderu a naopak trestány za to chování, které není v souladu s jejich genderem. Děti se také učí modelováním či nápodobou lidí v jejich okolí. Během tohoto procesu jsou opět děti odměňovány za chování, které je genderově správné a trestány za genderově nesprávné chování. Stoupenci teorie sociálního učení konstatují, že děti si za vzor svého chování berou ty dospělé osoby, které vnímají jako vlídné, přátelské a mocné. (Renzetti, Curran 1999) Teorie dále předpokládá, že děti také napodobují ty osoby, které se jim nejvíce podobají. (tamtéž) Ovšem i tato teorie má své limity. Výsledky zkoumání nápodoby u osob stejného pohlaví hlavně nepotvrzují, že by děti konzistentně napodobovaly

---

<sup>3</sup> Nancy Chodorow (20.1. 1944) je americká feministická socioložka a psychoanalytička, která se přednostně věnuje genderové socializaci. Do roku 2005 přednášela na Kalifornské univerzitě.

spíše vzory stejného pohlaví než vzory pohlaví opačného. (Raskin, Israel 1981<sup>4</sup>) Dívky častěji napodobují mužské vzory, což může být způsobeno právě tím, že muži jsou vnímáni jako mocnější než ženy. Navíc děti většinou napodobují vzory stejného pohlaví tehdy, pokud tyto vzory drží modely chování odpovídající danému genderu. A konečně tato teorie popisuje děti jako pasivní příjemce socializačních signálů, ale existují doklady o tom, že děti si samy aktivně vyhledávají a vyhodnocují informace, které jim poskytuje jejich sociální prostředí. (Renzetti, Curran 1999)

Kognitivně vývojová teorie vychází z díla psychologů Jeana Piageta<sup>5</sup> a Lawrence Kohlberga<sup>6</sup>, kteří se věnovali studiu mentálních procesů, jejichž prostřednictvím děti rozumějí svým prožitkům a pozorováním. Podle této teorie se děti učí svému genderu v rámci svých rozumových snah v sociálním světě, který je obklopuje. Děti při hledání určitého řádu ve svém okolním sociálním světě objevují vzorce, ke kterým mají přirozený sklon a „jakmile začnou určité kategorie a pravidelnosti objevovat, spontánně si v souladu s nimi vytvářejí i představu o vlastním já a soubor sociálních rolí.“ (tamtéž, s. 101) Zmíněné kategorie se nazývají schémata a jedním se zvláště důležitým schématem dětí je jejich pohlaví. Ženy a muži v naší společnosti vypadají odlišně a jinak se taky chovají, proto je pohlaví stabilní a snadno rozpoznatelnou kategorií. Děti tuto kategorii nejprve vztahují na sebe, vymezují se podle ní a uspořádají podle ní svou identitu. Potom jí začnou vztahovat i na jiné osoby a pokouší se roztrdit lidské vlastnosti a chování do dvou skupin, mužské-ženské, a následně je hodnotit jako genderově přiměřené nebo nepřiměřené. (Renzetti, Curran 1999) K výtkám vznesené proti kognitivně vývojové teorii patří, že věk, v němž si děti genderovou identitu není někde mezi třemi až pěti lety, ale mnohem dříve a to zhruba ve dvou letech věku dítěte. (Cowan, Hoffman 1986<sup>7</sup>) Dále platí, že dívky mají obecně větší povědomí o genderu než chlapci a zároveň bývají tolerantnější k chování vymykající se tradičnímu genderovému vymezení. Celý proces operace dětí se schématy je nutné zkoumat mnohem podrobněji, protože platí, že výsledky je

---

<sup>4</sup> Raskin, P.A., Israel A.C.: Sex role imitation in children: Effects of sex of child, sex of model, and sex role appropriateness of modeled behavior. *Sex Roles*, 7, s. 1067-1077. 1981.

<sup>5</sup> Jean Piaget (9.8. 1896 – 16.9. 1980) byl švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog.

<sup>6</sup> Lawrence Kohlberg (25.10. 1927 – 19.1. 1987) byl americký psycholog rozvíjející Piagetovu teorii kognitivního vývoje.

<sup>7</sup> Cowan, G., Hoffman, C.D.: Gender stereotyping in young children: Evidence to support a concept learning approach. *Sex Roles*, 14, s. 211-224. 1986.

možné zobecnit pouze na bělošské, středostavovské a heterosexuální rodiny jako v případě již zmíněné teorie Nancy Chodorow. Největším limitem této teorie je zanedbávání vlivu kultury při formování genderové identity, přičemž platí, že děti si opravdu aktivně vytvářejí rámec pro výklad okolního světa, ale úloha konceptu pohlaví v tomto úsilí je spíše odrazem genderově polarizující kultury, v níž tyto děti žijí. (Renzetti, Curran 1999)

Teorie genderových skel (brýlí) postihuje individuální a institucionální rovinu socializace. (Bem 1993) Bem<sup>8</sup> své pojednání začíná tím, že každá kultura se skládá ze souboru skrytých předpokladů toho, jak mají být její členové ustrojeni, jak mají vypadat, uvažovat a cítit. Bem vychází z moderní antropologie, která pracuje s procesem enkulturace jedinců do kultury, do které se narodí. Cílem tohoto procesu je zajistit, aby členové kultury nerozlišovali mezi realitou a způsobem, jakým vlastní kultura vidí realitu, čili aby „internalizovali kulturně-specifický pohled na svět ve formě implicitních předpokladů o jeho povaze a vlastním místě v něm.“ (Pavlík 2006, str. 12) V rámci tohoto procesu podle Bem probíhá také genderová enkulturace, to znamená, že si v naší kultuře musíme osvojit tři genderová skla, která vyjadřují tři názory o mužích a ženách:

1. Muži a ženy se zásadně liší jak po stránce psychologické, tak i po stránce sexuální.
2. Muži jsou od přírody přirozeně dominantním a nadřazeným pohlavím a rozdíly mezi muži a ženami, tak i mužská dominance jsou přirozené.

Bem tato skla označuje jako genderovou polarizaci, androcentrismus a biologický esencialismus. Genderová polarizace se netýká jenom toho vidět muže a ženu jako rozdílné bytosti, ale důležitá součást je i to, že předpoklad rozdílnosti se používá jako základní organizační princip ve společnosti. Androcentrismus předpokládá, že mužství je norma lidství a ženství je od něj odvozeno a biologický esencialismus

---

<sup>8</sup> Sandra Bem (22. 5. 1944) se věnuje androgynice a genderovým studiím, v současné době přednáší jako profesorka na Cornellské univerzitě. Je autorkou teorie, která říká že, ženská a mužská dimenze může být rozdělena do dvou sfér – osoba s vysokou mužskou a nízkou ženskou identifikací je charakterizována jako maskulinní, osoba s vysokou ženskou a nízkou mužskou identifikací bude charakterizována jako femininní. Dále rozřazuje osoby na androgynní (osoba, která má vysoké obě identifikace) a nerozlišenou (osoba, která má nízkou identifikaci v obou dimenzích).

ospravedlňuje předchozí dvě skla tím, že jsou přirozeným a nevyhnutelným výsledkem biologických rozdílů. Podle Bem tato skla reprodukuje mužskou moc dvěma způsoby. Prvním způsobem směřují muže a ženy do různých a nerovných životních situací, kdy muži mají lepší pozice v sociální struktuře, mají moc vydělávat větší peníze, dosahovat lepšího vzdělání nebo kontinuální kariéry. Za druhé během procesu enkulturace jednotlivci postupně přejímají kulturní skla genderu a jsou tedy motivováni, aby si vytvářeli identity, které jsou s nimi konzistentní. Muži jsou ve společnosti privilegovaným pohlavím a ženy mají jakousi vedlejší roli. (Pavlík 2006)

Obecně lze tedy říci, že teorie Sandry Bem vysvětluje genderovou socializaci, která vychází ze sociálního konstruktivismu a zároveň ukazuje, že genderové představy a stereotypy jsou natolik ve společnosti zakořeněné, že jejich přeměna není a nebude jednoduchá. Bem dokonce upozorňuje, že zrušit genderové rozdíly je mnohem více než jen poskytnout ženám a mužům větší svobodu stát se více maskulinními, femininními, heterosexuálními, homosexuálními, androgynními a bisexuálními nebo jakýmkoliv zatouží být, ale znamená to, změnu celého kulturního vědomí. Velmi dobrým začátkem by bylo, kdyby rodiče oddalovali zasvěcování svých malých dětí do tradičních představ o genderu a vysvětlovali jim, že jediné dané rozdíly mezi chlapci/muži a dívkami/ženami jsou rozdíly anatomické a reprodukční. (Renzetti, Curran 1999)

Rozdíl mezi mužem a ženou je často vysvětlován biologicky. Je obecně přijímáno, že dívky se chovají jinak než chlapci, protože jsou od přírody jiné. Podle tohoto názoru se věří, že chlapci mají v genech větší agresivitu, jsou dravější, mají raději soutěživé hry, zatímco dívky jsou vnímány jako tišší, tíhnoucí ke hrám spojené s péčí o druhé a jejich budoucím mateřstvím. Ovšem vývoj přeci není naprogramovaný od zplodění, ale velký vliv na něj má například rodina a škola. Dnes se vedou debaty o tom, do jaké míry jsou genderové rozdíly zapříčiněny biologicky a jaký vliv má společenský tlak. Zastánci esencialistické teorie předpokládají, že rozdíly mezi muži a ženami jsou dané, neměnné, přirozené jak v biologické, tak emocionální oblasti. Naproti tomu teorie sociálního konstruktivismu zastává názor, že rozdíly plynou ze socializace ve společnosti a že lidé se učí žít ve společnosti vzájemnou interakcí, že

se tedy mužem a ženou stáváme výchovou. (Oakley 2000) Terman a Milesová<sup>9</sup> opravdu našli objektivní rozdíly v chování mužů a žen z každodenního pozorování. Muži a ženy jsou svým temperamentem odlišní, ale to neznamena, že jsou tyto rozdíly dány biologicky, ale pouze to dokazuje to, že v západní civilizaci existují jisté stabilní rozdíly mezi muži a ženami. (tamtéž) Podle Rorschachova testu je patrné, že vysledované rozdíly nejsou dány biologicky, ale v průběhu sociálního učení. Oakley potvrzuje teorii sociálního konstruktivismu a odkazuje se například na Margaret Meadovou<sup>10</sup> (1953), která zkoumala mužské a ženské role v různých kulturách, konkrétně šlo o kmeny z Nové Guiney. Podle ní existuje několik společností, které převrací náš model toho, co je typicky ženské, a co mužské.

### 1.3. Osvojování genderových rolí

Mnoho antropologů udivuje těsné propojení osobnosti dospělého jedince s metodami, jimiž daná společnost pečuje o své děti.

Někteří vědci dokonce tvrdí, že u rodičů, kteří znají předem pohlaví svého dítěte, může genderová socializace probíhat již v těhotenství. (Kolker a Burke<sup>11</sup> 1992) Kolker a Burke to vysvětlují slovy, že „znalost pohlaví dítěte znamená víc než jen znalost chromozomálních či anatomických odlišností. Zároveň je v ní implikován i gender a spolu s ním řada očekávání týkajících se osobních vlastností a sociálních rolí.“ (Oakley 2000, s. 12-13) Ovšem takovou hypotézu je těžké ověřit, ale co je dnes odbornou veřejností doloženo, je fakt, že genderová socializace začíná prakticky po narození. Výzkumy například dokazují, že drtivá většina rodičovských výroků bezprostředně po porodu se týká pohlaví dítěte. (Woollett et al. 1982<sup>12</sup>) Zajímavé je, že v tomto okamžiku je fyziologických rozdílů mezi pohlavími minimum, avšak rodiče na dívky a chlapce reagují různě, chlapci jsou popisováni jako silní, velcí a dívky jako hezké, drobné či jemné. Dokladem faktu, že rodiče spojují s pohlavím dítěte specifické rysy chování a charakteru, je také úsilí, které rodiče vynakládají na

<sup>9</sup> Terman, L.M., Milesová C.C.: Sex and Personality. McGraw-Hill 1936.

<sup>10</sup> Meadová, M.: Sex and Temperament in Three Primitive Societies. William Morrow 1935

<sup>11</sup> Kolker, A., Burke, B. M.: Sex preference and sex selection.: Attitudes of prenatal diagnosis clients. Paper presented at the Annual meeting of the American Sociological Association, Pittsburgh, PA. 1992.

<sup>12</sup> Woollett, A., White, D., Lyon, L.: Fathers involvement with their infants: The role of holding. In Beail, N., McGuire, J., Fathers: Psychological perspectives, s. 72-79. London: Junction. 1982.

to, aby bylo pohlaví jejich dítěte na první pohled jasné a aby nedošlo k mýlce, oblékají je do rozdílných oblečků. U chlapců se upřednostňují tmavé či základní barvy, často nosí kombinézy například s obrázky aut, dívky jsou naopak nejčastěji oblékány do pastelových barev, do šatiček s volány, krajkou a s motivem například květiny či srdíčka. (Renzetti, Curran 1999) Oblečení hraje velkou roli v genderové socializaci a to hned dvěma způsoby. Prvním způsobem je spojení určitého oblečení s provozováním aktivit během dětského vývoje. Jinak řečeno vlastnosti oblečení dětí povzbuzují k provozování určitých aktivit, kdy dívky v šatech plných volánků mají svým způsobem zapovězeny fyzicky náročnější aktivity, naopak chlapci nejsou běžně oblékáni způsobem, který by jim překážel ve fyzickém pohybu. Za druhé, rodiče oblečením svých dětí vysílají skryté sdělení o tom, jak se lidé mají k dítěti chovat. Nejčastěji používané barvy u obou pohlaví k ukázání rozdílů je modrá pro chlapce a růžová pro dívky, přitom nejde o barvy samotné, ale o to co představují. (tamtéž) Zajímavostí je, že na počátku minulého století tomu bylo naopak, dívky byly oblékány do modré, což byla barva spojená s jemností a chlapci do růžové, která označovala sílu. (Renzetti, Curran 1999)

Jak již bylo výše naznačeno, každé novorozené dítě je okamžitě klasifikováno podle svého pohlaví a zároveň mu je připsán určitý gender. Tedy od začátku jsou kolem dítěte patrné určité reakce na jeho pohlaví a takovéto reakce znamenají počátek genderových rolí, které mají klíčový význam v jeho životě. Oakleyová zkoumá způsoby, kterými si lidé gender osvojují a jak se na základě zkušeností podmíněných kulturou vyvíjí maskulinita a feminita chování, postoje, role a hodnot. (2000)

Matky novorozených dětí se podle studie H.A.Mosse<sup>13</sup> chovají jinak k dívkám a jinak k chlapcům. Chlapce matka budila ze spánku častěji a více je stimulovala taktilními a vizuálními podněty. Na děvčátka matka reagovala více napodobováním jejich zvuků a pohybů. Toto je podle Mosse jasným důkazem tendence matky jinak podněcovat chování u chlapců a u dívek se tímto částečně vysvětluje jejich verbální převaha. Ovšem zajímavé je, že čím je chlapec starší, tím méně matka na jeho vzrušení reaguje, už se tolik o jeho uklidnění nezajímá. Moss toto chování matek

---

<sup>13</sup> Moss, H.A.: Sex, Age and State as determinants of mother-infant interaction. In: Danzinger K. (ed): Readings in child socialization. Pergamon press, 1977.

vysvětluje tím, že matka tímto zavádí určitý vzorec chování daným sociálním očekáváním, že muž je asertivnější. (Oakley 2000)

Liz Connors (1996) si při pozorování dívek a chlapců ve věku od tří a půl do čtrnácti měsíců všimla, že matky mají tendenci přistupovat k dívkám citlivěji a k chlapcům přísněji. Fagot a její spolupracovníci (1986) pozorovali stejnou skupinu dětí o jedenáct měsíců později a jejich závěrem bylo, že díky rozdílnému přístupu rodičů jsou chlapci asertivnější a dívky více mluví. (Renzetti, Curran 1999)

Podobné studie na téma rozdílného přístupu rodičů k dívkám a chlapcům potvrzují, že rodiče v hovoru s dcerami používají širší a pestřejší škálu emociálních výrazů než v hovoru se syny. S dcerami také častěji mluví o smutku a se syny o hněvu, přičemž důsledkem je, že ve zhruba šesti letech věku dívky disponují větším počtem specializovaných slov vyjadřující emoce než chlapci. (tamtéž) Výzkumy odhalují, že předškolní děti, s nimiž matka mluvila o pocitech, jsou schopny lépe porozumět citům druhých lidí, že při vstupu do školy dívky obecně převyšují chlapce ve schopnosti interpretovat emoce a chování lidí ve svém okolí. (Denham et al., 1994<sup>14</sup>). Můžeme tedy říci, že „těmito aspekty rané socializace vedou rodiče své dcery k tomu, aby pozorně vnímaly pocity druhých a pečovaly o mezilidské vztahy, zatímco chlapci jsou vychováni k asertivitě a potlačování emocí, leda když dávají najevo hněv.“ (Renzetti, Curran 1999, s. 112)

Další teorií podporující rozdílnou ranou genderovou socializaci dívek a chlapců je Lois Murphyová, která tvrdí, že matka během výchovy u chlapce více respektuje jeho samostatnost, zatímco děvčátka jsou vychovávána k větší nesamostatnosti až závislosti.

Malé děti si genderovou roli osvojují kinesteticky. (Oakley 2000) Kinestetická diferenciací u matek se vztahuje ke čtyřem procesům, které Ruth Hartleyová<sup>15</sup> pokládá za základní v procesu osvojování si genderových rolí a co více, věří, že všechny čtyři procesy jsou pohlavně diferencované a jsou součástí socializace dítěte

---

<sup>14</sup> Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A.: Socialization of preschoolers' emotional understanding. *Developmental Psychology*, 30, s. 928-938. 1994.

<sup>15</sup> Hartleyová, R. E.: Sex role concepts among school age girls. *Journal of marriage and the family*, s. 59-64. 1959.

od narození. První proces je manipulace, kdy dítě přejímá matčin pohled na sebe samo. Druhý proces zahrnuje systematické směřování pozornosti dítěte na specifické předměty a jejich aspekty. Dítě přichází do styku se specifickými hračkami určenými konkrétnímu pohlaví, a pokud si s nimi hraje správně, je pozitivně odměněno. (tamtéž) Hračka je v životě dítěte velmi důležitá věc, která neslouží jen k ukrácení volné chvíle a pobavení, ale také je učí konkrétní dovednosti a vede je k tomu, aby si ve hře vyzkoušely spoustu rolí. Obecně se u dívek objevují hračky spojené s domácností a přípravou na mateřství, u chlapců hračky vybízí k akci a dobrodružství. Renzetti a Curran dodávají, že hračky pro chlapce podporují zvědavost, vynalézavost, manipulační a konstrukční dovednosti, soutěživost a agresivitu. Dívčí hračky se také zaměřují na manipulaci, tvořivost, ale dále na pečovatelský přístup a atraktivitu. (1999) Třetím procesem je verbální pojmenovávání. Hartleyová tvrdí, že výroky typu „Jsi zlobivý kluk“ a „Jsi hodná holčička“ vedou k utváření vlastní identity, jejíž součástí je i pohlaví. Čtvrtým procesem je vystavení činnosti, kdy se chlapci a dívky setkávají s tradičními činnostmi dané oběma pohlavím.

Mnoho studií tvrdí, že už ve čtyřech letech díky těmto čtyřem procesům mají děti velké povědomí identity svého pohlaví a vnímají genderové rozdíly sociálních rolí. (Renzetti, Curran 1999) Genderové role si dítě neosvojuje mechanicky od rodiče, ale spíše se s nimi identifikuje. Při identifikaci hraje důležitou roli rozložení moci v rodině, přičemž se dítě identifikuje s tím, kdo drží v rukou moc. Ovšem na druhé straně, ne mnoho dívek se identifikuje s dominantním otcem. Pravdou totiž zůstává, že děti napodobují model, s nímž vidí nějakou svou podobnost. (Oakley 2000) Zajímavostí je, že podle Oakley dívky od šesti do deseti let jsou více maskulinní, ale pak nastává zlom, který je spojen se silným tlakem okolí, aby se podobaly tradičním představám o tom, co je ženské. Děti dále získávají představu o genderových rolích i mimo rodinu, například kontaktem s přáteli, ve škole a také knihy jsou cenným zdrojem informací o světě. Posledním dvěma zdrojům bych se ráda věnovala podrobněji.

Lenore Weitzman (1972) při analýze dětských knížek zjistila, že ve většině knih jsou chlapci zobrazováni jako aktivní dobrodruhoví a vůdci a dívky jako pasivní

společnice a pomocnice. Knížky, ve kterých vystupují dospělé postavy, popisují muže při výkonu nejrůznějších typů prací, ale ženy při práci v domácnosti. Ve zhruba třetině knih se žena nevyskytovala vůbec. (Renzetti, Curran 1999) Stejný výzkum byl zopakován v roce 1987 (Williams et al<sup>16</sup>) a byl konstatován pokrok v počtu zastoupených žen, ale v dětské literatuře k výrazným změnám nedošlo. (tamtéž)

Oakley například rozebírá učebnici, která byla zavedená v Kalifornii roku 1969 pro výuku čtení pro děti od čtyř do osmi let, kterou užívalo zhruba 380 000 dětí. (2000) Její analýza ukazuje, že „ve dvanácti z osmnácti příběhů žena nosí zástěru a její hlavní prací je mýt nádobí, vařit, šít a žehlit. Hlavní prací muže je vracet se domů. Tatínek Janet nikdy neutírá slzy a nepomáhá Markovi si uklidit pokoj, ale hraje si s Markem s míčem. Maminka nechodí do práce a nikdy nemyje auto. Pomáhá Janet péct koláč. Mark ukazuje Janet hračky – parašutistu, raketu, oblek pro kosmonauta a přilbu a říká, že je astronaut. Janet ukazuje Markovi domeček pro panenky, nábytek, panenky a nádobí...“ (Oakley 2000, s. 139) Pro takovéto stereotypní příklady nemusíme ani dnes u nás chodit bohužel daleko. V dětském Slabikáři (Žáček, Zmatlíková 1992) můžeme najít stranu s nadpisem „Máma umí“, která obsahuje pět obrázků s ženskou postavou, kdy žena vaří, cvičí, šije, jede na kole a maluje. Naproti tomu, na straně jiné s názvem „Táta umí to i to“ je zobrazen muž, který jede v autě, chytá ryby, hraje na kytaru, sedí u pracovního stolu a je lékař. V případě vykreslení ženy jsou dvě aktivity spojeny s péčí o domácnost, ale v případě muže není ani jedna aktivita spojena s péčí o domácnost či rodinu. (Smetáčková, Valdřová 2006) Pokud si uvědomíme, jakou roli při výuce hrají názorné příklady k pochopení učiva, tak jeho genderové zatížení je nevhodné, protože přenáší stereotypy a posilují genderové rozčlenění školních poznatků. Ve většině případů jsou humanitní předměty spíše spojovány s dívkami a technické předměty spíše s chlapci.

Dalším příkladem z českého školního prostředí je již dříve zmíněná učebnice občanské výchovy Milana Valenty (1999). Komplexní analýzu učebnic nejčastěji používaných k výuce občanské výchovy poskytuje Jana Hadrman- Matoušková

---

<sup>16</sup> Williams, J.A., Vernon, J.A., Williams, M.C., Malecha, K.: Sex role socialization in picture books. An update. *Social Science quarterly*, 8, s. 148-156. 1987.

(2004) a Valentova učebnice vyšla jako nejvíce genderově nevyvážená. „Ilona by se stala premiérkou vlády... Kluci tvrdili, že prezident v sukni je ostuda, kdežto já prohlašoval, že ženská na funkci prezidenta není ve světě nic neobvyklého a navíc Iloně sukně moc sluší a Ilona je docela rozumný tvor. Tedy na to, že je holka...“ (str. 91) či „Stromeček jsem zdobil již od samotného rána. Táta mi trochu pomáhal, aby se nemotal – jak říká- ženským v kuchyni...“ (str. 58). Co se týče českých dětských knih, tak i ty dětem předvádí mírné, nevýrazné, pasivní ženy, které se jen zaměstnávají svou krásou. Naopak mužské postavy jsou aktivní, silné a čestné. Například Červená Karkulka je tak hloupá, že nerozezná vlastní babičku od vlka. Sněhurka je stereotypem ženy uvězněné v domácnosti, která vaří, uklízí a čeká, až ji rozveselí mužský protějšek, sedm trpaslíků. Konečně Popelka nám ukazuje jak krásná, tichá a poslušná žena nedokáže udělat nic ke zlomení zlého osudu a opět čeká na záchranu svým mužským protějškem. Se zajímavou koncepcí pohádek přichází Lucie Jarkovská, která například již zmíněnou pohádku O Červené Karkulce pojímá jinak a neukazuje dívku jako hloupé a důvěřivé stvoření, ale naopak jako někoho, kdo si dokáže poradit a zlého vlka s paní hajnou přelstít. (Jarkovská 2005, s. 19)

Z výše zmíněných příkladů je patrné, že učebnice a knihy inklinují k ukázce ženy zaměřené na domov a muže na dobrodružství venku a přitom právě učebnice je z pedagogického hlediska vnímána jako nejdůležitější učební pomůcka. Důležitý předpoklad pro vybírání učebnic je jejich genderové vyvážení, protože jejich vliv na žáky je veliký. Oakleyová dokonce tvrdí, že „Jedním z vedlejších produktů tohoto rigidního vykreslení genderových rolí ve školních učebnicích je samozřejmě to, že brání dětem vytvořit si pocit sdíleného společného lidství a vede je k očekávání, že svět je rozdělený podle pohlaví a genderu.“

(Oakley 2000, s. 33) Děti při vstupu do školy jsou na takovéto přenášené stereotypy velmi citlivé a vnímavé, přičemž platí, že čím jsou starší, tak se tato citlivost ještě zvyšuje. V období dospívání je tato vnímavost genderových rolí kritická, a pokud vezmeme v potaz to, že například Valentova učebnice děti provází od šesté do deváté třídy, tak její vliv na formování genderových rolí je nepopiratelný. A co více „Dospívání je obdobím přechodu od učení genderovým rolím dospělých k jejich uskutečňování a dospívající chlapci a dívky, kteří z nějakého důvodu nemohou

přijmout genderovou roli podle svého pohlaví, jsou poprvé vystaveni skutečnému společenskému posměchu.“ (tamtéž, s. 42) U chlapců je patrný vztah mezi genderovou rolí a fyzickým vývojem, dívky zjišťují, že v jejich genderové roli je nejdůležitější osobní přitažlivost a díky tomu klesá jejich školní úspěšnost. Lynn dokonce říká, že v období dospívání je na dívku kladen nejvyšší tlak, aby přijala svou femininní roli. „Jakmile u dívek nastane puberta:

1) vytvoří se stálý tlak (ze strany rodičů, učitelů, kamarádek, chlapců), aby se dívka chovala jako žena.

2) prospěch se zhoršuje.

3) klesá korelace IQ a školní úspěšnosti.“ (Oakley 2000, s. 76)

V tomto věku nejen že dospívající si jsou vědomi své genderové role, ale také většina svoji roli přijímá.

Závěrem je tedy nutno říci, že pokud jedním z ideálů naší společnosti je demokracie a rovnost, tak musíme začít vychovávat k těmto ideálům již ve školách a zvláště při práci s posledními ročníky být více než opatrní. Politika škol by měla být přednostně v odhalování a podpoře individuálních zvláštností studentů, bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro dívky či chlapce. Dalším požadavkem na dnešní školu musí být podpora alternativních vzorů, které rozšiřují obrazy pro volbu budoucího zaměstnání studentů a studentek a v neposlední řadě vyrovnání již vytvořených genderových nerovností.

#### **1.4. Vládní politika rovných příležitostí ve vzdělávání**

Česká republika se svým vstupem do Evropské Unie zavázala mimo jiné i k prosazování rovných šancí pro muže a ženy. Koordinátorem politiky rovných příležitostí v České republice je Ministerstvo práce a sociálních věcí, které zřídilo oddělení pro rovné příležitosti žen a mužů. Výsledkem této politiky je dokument Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen, který obsahuje konkrétní cíle, kroky a opatření, jež mají vést k jejich rovnosti. Vedle MPSV existuje i na ostatních ministerstvech skupina koordinátorů a koordinátorek, kteří pracují na poloviční úvazek a disponují různými pravomocemi. Dalším orgánem, který pomáhá

prosazovat rovnost obou pohlaví je Rada pro rovné příležitosti žen a mužů, což je poradní orgán vlády, který je složen ze jmenovaných zástupců a zástupkyň ministerstev a nevládních organizací.

V resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je politika rovných příležitostí žen a mužů zajišťována několika mechanismy. Z obsahového hlediska spravuje agendu rovných příležitostí koordinátor/ koordinátorka pro oblast rovných příležitostí žen a mužů, který/ktará má mimo jiné na starost vzdělávání pedagogických pracovníků v dané problematice. Koordinátor/koordinátorka stojí v čele pracovní skupiny pro rovné příležitosti žen a mužů, kterou tvoří zástupci/zástupkyně několika odborů MŠMT a přímo řízených organizací. Cílem této pracovní skupiny by mělo být vyjadřování se k materiálům připravovaným nebo předkládaným koordinátorkou/koordinátorem a pomáhat prosazování principů rovného zacházení na jednotlivých pracovištích. Již výše zmíněný dokument Priority a postupy v prosazování rovnosti žen a mužů, který od roku 2002 vyhotovuje MŠMT, obsahuje jak několik podpůrných aktivit jako například mediální prezentaci, grantovou politiku, tak i aktivity bezprostředně orientované na školskou realitu. Ta se týká i zařazení genderové problematiky do rámcových vzdělávacích programů a navazujících materiálů.

Téma rovnosti mužů a žen se stává plnohodnotným tématem, kterému se věnuje i politická pozornost. Samozřejmě ke stavu, který je běžný v západních zemích máme ještě daleko. (Pavlík, Smetáčková 2006)

### **1.5. Genderově citlivá výchova**

Cílem politiky rovných příležitostí mužů a žen je dosažení stavu, kdy muži ani ženy nebudou znevýhodňováni na základě svého pohlaví a kdy šance jimi zvoleného úspěchu budou shodné.

První koncept představuje rovnost ve smyslu stejných výchozích podmínek, přičemž nerovnost znamená, že vůči chlapcům a dívkám jsou uplatňovány odlišné požadavky, řeší jiné úkoly a jsou hodnoceni podle různých kritérií. Pokud vytvoříme pro chlapce a dívky stejné podmínky, tak dosáhneme genderové rovnosti. (Pavlík, Smetáčková, 2006)

Druhý koncept rovnosti se vztahuje k vyučovacímu procesu a ke školním výsledkům, na nichž se měří, zda se podařilo potlačit genderovou nerovnost. Podmínky výchovy by měly být maximálně přizpůsobeny dívčím a chlapeckým specifikům, protože chlapci a dívky mají díky své rozdílné socializaci různé životní zkušenosti. Jedině tehdy, když dívkám a chlapcům umožníme osvojit si učivo způsobem, který je podobný jejich životním zkušenostem, dosáhneme u nich stejných výsledků. (tamtéž).

Každý koncept má ovšem určité limity. Prvním je předpoklad, že požadavky a kritéria jsou genderově neutrální. Dívky a chlapci totiž procházejí rozdílnou socializací, což potažmo vede k různým zájmům a dovednostem. Jejich výchozí podmínky nejsou tedy nikdy zcela shodné a co více, někdy samy školní situace mohou být genderově zatížené, například test, který dětem zadáme, může být zaměřen na učivo, které je více rozvíjeno u chlapců, a nebo může být zformulován způsobem znevýhodňujícím dívky, neboť je například použito generického maskulina. Limitem druhého konceptu je riziko uchovávání stávajících genderových rozdílů, pokud totiž přistupujeme k dívkám a chlapcům rozdílně a vycházíme přitom z charakteru jejich dosavadní genderové socializace, můžeme se snadno dostat do začarovaného kruhu, kde svým přístupem rozdíly mezi chlapci a dívkami ještě prohlubujeme.

Je proto velice důležité, aby se takovéto snažení kombinovalo s kritickým přístupem k genderovým rozdílům a neustále sebe a ostatní upozorňovat na to, že genderové rozdíly nejsou neměnitelné a univerzální.

## **1.6. Gender a škola**

V současné době se česká společnost vyvíjí poměrně rychle, přejímá různé trendy a učí se být sama sebou. Chování žen a mužů se postupně proměňuje a stává se daleko více genderově alternativnější než tomu bylo dříve. Ovšem na symbolické a institucionální úrovni stále spíše převládají tradiční genderové stereotypy. Vlková a Smetáčková říkají, že dochází k určitému vzdalování žité a symbolické roviny lidských životů, což v nás vyvolává pocit napětí. (2006) Podle autorek je právě

školní prostředí toho příkladem, neboť dívky a chlapci mají zkušenosti s různými genderovými alternativami, ale škola jim spíše předkládá tradiční obsahy.

Pedagožka Florence Howe ve svém projevu k pracovníkům ve školství citovala ze spisů Fredericka Douglassa, slavného bojovníka za zrušení otroctví, který ve svém díle vzpomíná na rozhovor mezi svým pánem a jeho ženou, který zaslechl. Otrokář své ženě říká: „Jakmile toho negra naučíš psát, nic ho tu už neudrží. Stane se nezpůsobilým pro práci otroka. Bude neovladatelný a pro svého pána tak bezcenný.“ (Renzetti, Curran 1999) Howe tuto pasáž zvolila proto, že působivě vyjadřuje moc, jakou má vzdělání ve společnosti. Vzdělání člověku totiž pomáhá uvědomit si své postavení ve společnosti a dává mu možnost ho změnit. (tamtéž 1999)

Škola je chápána jako instituce s klíčovým významem nejen pro jednotlivce, ale i pro celou společnost. V naší moderní době je školám svěřována odpovědnost za to, aby jejich žáci a žákyně nabývali znalostí a dovedností potřebných k plnění rozmanitých společenských rolí. Škola plní tento úkol hlavně povinnými předměty jako je psaní, čtení nebo počítání, které jsou součástí tzv. formálního kurikula. Ovšem dále také ve škole dochází k předávání určitých hodnot, norem a vzorců chování, které jsou součástí tzv. skrytého kurikula. Tato hodnotová sdělení a normy probíhají současně při výuce tradičních předmětů a jejich skrytá povaha jim neubírá na významu. A co více „Jeho působením se žáci a žákyně učí nazírat na svět určitým způsobem, a co je ještě důležitější, učí se také, co mohou od světa očekávat pro sebe.“ (Renzetti, Curran 1999, s. 124) Z toho co bylo již řečeno, je patrné, že škola má vliv na utváření genderové identity každého z nás, protože tím, jaké genderové nároky klade na žákyně a žáky a jaké vzory jim předkládá, může škola podporovat nebo naopak bořit genderové stereotypy. (Smetáčková 2005)

V demokratických zemích je zaručen rovný přístup chlapců a dívek ke vzdělávání, zákon dokonce zakazuje, aby školy bránily dívkám/ženám a chlapcům/mužům hlásit se a studovat na školách různého zaměření. Ovšem tato formální rovnost neznamená, že neexistují určité skryté překážky, díky nimž se dívky a chlapci udržují v genderově typických vzdělávacích a pracovních drahách. Alarmující je, že se tak děje navzdory jejich dispozicím, které by je mohly předurčovat pro studium a následné zaměstnání v jiném, genderově atypickém oboru. Takovéto netradiční volbě

brání sociální tlaky, které jsou silné, a proto je obtížné se společenskému očekávání vzepřít a vydat se na profesní dráhu, která je typicky spjatá s opačným pohlavím. Výzkum ukazuje, že zájem dívek a chlapců o jednotlivé obory se významně liší. V roce 2003 podle Statistické ročenky školství tvořili chlapci ze všech uchazečů přihlášených do strojírenských oborů 97%, do oborů elektrotechnických 98%, do stavebnictví 87%. Naopak dívky přihlášené do textilních oborů tvořily 95 %, do pedagogických oborů 94% a do administrativy 74%. (Pavlík 2006)

Genderové zatížení instituce školy se obvykle zkoumá ve vztahu k pedagogické komunikaci či volbě vzdělávací dráhy. Ovšem podle L. Jarkovské a I. Smetáčkové je však stejně významné i téma genderové zatíženosti samotné instituce školy. (2006) Autorky tvrdí, že škola jako instituce se svými pravidly chodu, hodnocením a cíly může být genderově ovlivněna. Pravdou je, že v naší dynamicky se rozvíjející společnosti se postupně genderové stereotypy boří a tedy například i ve škole se stávají jemnějšími. V následujících kapitolách práce se budu blíže věnovat tomu, jaké projevy genderového zatížení může škola vykazovat.

### **1.6.1. Gender a volba povolání**

Téma výběru povolání žáků a žákyň základní školy je velmi významné a dnes je proto zakomponováno do učebních osnov a rámcových vzdělávacích programů. Je neoddiskutovatelné, že volba povolání je dlouhodobým procesem, který je ovlivňován třemi základními faktory – individuálními, sociálními a kulturními. (Smetáčková 2005, s. 80-83)

Mezi individuální vlohы řadíme schopnosti, vlastnosti a hodnoty každého jedince, přičemž část jich je vrozená a část ovlivněná prostředím, ve kterém žijeme. Individuální vlivy mohou být zatlačeny vlivy sociálními, kdy na příklad v chlapcích mohou být stereotypně potlačovány nebo nerozvíjeny vlohы k humanitním oborům.

Sociální vlivy jsou utvářeny okolím a interakcí s ním. Do těchto vlivů se silně promítají společenská očekávání, která jsou zatížena všeobecně uznávanými normami a hodnotami.

Kulturní vlivy poukazují na působení norem a hodnot široce pojatého okolí, v němž jedinec žije. Je patrné, že určitá míra konsensu musí platit, jinak by bylo těžké se v té či oné společnosti orientovat. (tamtéž, s. 80)

Autorka dále říká, že pro všechny tři vlivy platí, že v sobě obsahují genderové stereotypy, které mohou potlačovat některé individuální dispozice jedinců, a tedy mohou vést k nesvobodnému rozhodování o budoucnosti chlapců a dívek. Úkolem učitelů a učitelů v této oblasti je poskytovat svým žákům a žákyním prostor k vlastnímu sebepoznání a realizaci, bez toho, aby jim nutili své představy o vhodném povolání pro to či ono pohlaví. Nejdůležitějším krokem na této cestě pro pedagoga je podporovat ve volbě, která není ve společnosti pro chlapce či dívky obvyklá.

Volba povolání mladé generace je z hlediska genderu důležitá v tom, že v naší společnosti je povolání spojeno s určitým mocenským a ekonomickým dopadem na život. Povolání, která jsou vnímána, jako typicky ženská se obvykle spojují s nižší společenskou prestiží a menším finančním ohodnocením za práci, a tak nedemokraticky odsuzujeme jedno pohlaví k druhořadému postavení. (tamtéž, s. 82)

Úloha školy je tedy při volbě povolání chlapců a dívek veliká. Škola má několik možných nástrojů, jak podporovat genderově nestereotypní volbu povolání svých žáků a žákyň. Jak jsem již výše naznačila, vyučující by měli přistupovat k žákům a žákyním s respektem k jejich individuálním rozdílům, neměli by je tedy vnímat jako zástupce jedné homogenní skupiny. Dále by měli podporovat úsilí, které dívky a chlapci vkládají do předmětů, které nejsou pro ně typické. Na druhé straně je ale nutné říci, že ačkoliv si správnost takového přístupu uvědomujeme, jeho samotná realizace nemusí být ve škole tak snadná. A to proto, že „Je to náročné jednak kvůli velkému množství úkolů, které vyučující mají, jednak kvůli stereotypům, které působí na nás stejně jako na ostatní členy naší společnosti...Stereotypy, včetně těch genderových nás mohou ovlivňovat o to silněji, pokud si jejich existenci neuvědomujeme.“ (Smetáčková 2006, s. 83)

K lepšímu pochopení genderové problematiky ve škole je opět na místě zmínit socializaci a její vliv. Socializace v sobě spojuje dvě zaměření, v prvním případě jde

o zaměření na jedince, který je socializován. Tomuto procesu se v této části práce nebudu zabývat, neboť byla zpracována výše. V druhém případě je socializace zaměřena na společnost jako celek a jejím úkolem je udržovat jednotu a konsens ve společnosti. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 14-19) Pokud se tedy díváme na proces školní socializace z optiky společnosti, tak dojdeme na konzervativní požadavky, neboť z tohoto hlediska by škola měla předávat hodnoty a normy, které jsou podpořeny určitou tradicí. Škola má tendenci obhajovat společenský status quo, protože pokud by tak nečinila, tak by mohla každá nová generace mít jinou představu o světě kolem ní a také by podle ní jednala a to by přinášelo určitou disharmonii ve společnosti. Škola není nakloněna velkým změnám, protože pokud by byla, tak by se každá nová generace stávala objektem experimentu. (tamtéž, s. 14) Obecně můžeme tvrdit, že škola spíše předává mladší generaci hodnoty a poznatky, které momentálně jsou a ne jaké by měly být. Paralelou k této školní socializaci je podle autorek socializace genderová, poněvadž žáci a žákyně jsou vedeny prostřednictvím formálního i neformálního kurikula spíše k tradičním představám a očekáváním. (Jarkovská, smetáčková 2006, s. 15) Škola své žákyně a žáky připravuje na vstup do světa za branami školy, který je postaven hlavně v symbolické rovině na tradičním genderovém dělení. Škola tedy významně a nezanedbatelně rozšiřuje genderový status quo. (tamtéž, s. 15) Na druhou stranu je nutné říci, že na školu a školství jsou kladeny velké nároky z hlediska genderu. Na jedné straně má škola působit v jistém smyslu konzervativně, ale na druhé straně stojí nejmladší generace, která žádá školu, aby vedla své žákyně a žáky k větší genderové vyrovnanosti. Škola jako instituce dnes dokazuje, že je otevřená novým výzvám a nárokům, mezi které se řadí i genderově citlivější výchova.

V této části práce budu dále věnovat pozornost historickým souvislostem mužského a ženského vzdělávání a oblastem ve škole, které mohou být genderově stereotypní.

### **1.6.2. Ženy a muži ve školství z historické perspektivy**

V historickém zkoumání lze nejlépe vidět vazbu mezi vzděláním a společenskými poměry v dané společnosti a tedy i přetrvávající aspekty genderových stereotypů do dnešní doby. Právě historická zakořeněnost genderového uspořádání ukazuje na

tradiční role mužů a žen v dnešní společnosti a zároveň z ní plynoucí těžkost změny. (Jarkovská, Smetáčková 2006)

Zaměřím se na dobu před demokratizací školství, kdy byl přístup ke vzdělání, zejména vyššímu, odepřen ženám či příslušníkům rasových a etnických menšin. Škola tedy nejdříve byla ženám uzavřena úplně a později jim vymezovala v rámci školy omezené možnosti vzdělávání, přičemž důvodem jejich ztíženému přístupu ke vzdělání často byla jakási přirozená role ženy ve společnosti. Ta určovala, že vzdělávání žen a mužů musí být jiné. (tamtéž, s. 15)

Slovo „škola“ je odvozeno od starořeckého slova scholé, což označovalo volný čas. Vzdělání bylo tedy náplní volného času, kterým disponovali jen ti nejbohatší. Průměrný člověk totiž nepotřeboval být gramotný, čerpal ze zkušeností rodičů, okolí či od specializovaných řemeslníků. (Renzetti, Curran 1999) Proto až do středověku, kdy byly zakládány školy církví i pro nemajetné, bylo vzdělání záležitostí jen pro úzký okruh lidí. Jejich vzdělávání bylo orientováno na to, aby ladilo s jejich sociálním postavením. Postavení mužů a žen ve společnosti se lišilo, a proto se lišilo i jejich vzdělávání. Společný základ ve vzdělávání mužů a žen představovalo pouze tzv. trivium (psaní, čtení a počítání), ale dále byli majetní muži vzdělávání v praktických dovednostech, filosofii nebo například rétorice, naproti tomu ženy byly vzdělávány v oblastech týkající se role společnice, manželky či matky, takže velký důraz byl například kladen na cizí jazyky, zbožnost či hudbu. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 15)

V období osvícenského absolutismu došlo k prosazení povinné školní docházky, kdy ženské a mužské vzdělávání bylo sjednocováno, ovšem s rozvojem škol prohlubující další vzdělávání opět došlo k diferenciaci ženského a mužského vzdělávání. Tento jev je možné sledovat až do 20. století, kdy dívky byly vzdělávány k praktickým úkonům a jejich vzdělávání bylo kratší. Můžeme dokonce říci, že výuka se orientovala k péči o domácnost a připravovala je na manželství. Chlapecké vzdělávání se zaměřovalo na hloubkové poznání vědních oborů a směřovalo k pracovnímu uplatnění. (Bahenská 2005)

Tento výše zmíněný nástin historie vzdělávání ukazuje na rozdílné přístupy ve vzdělávání obou pohlaví, kdy muži byli ve vzdělávání preferováni. Vzdělávání žen mělo za cíl, aby žena mohla pomoci druhým. Ženy byly vzdělávány proto, aby dobře vystupovaly, dobře reprezentovaly své muže a dobře vychovávaly své děti. Mužské vzdělávání sloužilo k rozvoji jejich osobnosti, dovedností a jejich dobrému pracovnímu uplatnění.

Dnes je samozřejmě situace ve vzdělávání jiná. Jarkovská a Smetáčková ale vidí jemné dozvuky minulosti v našem školství i dnes. Autorky říkají, že se stále setkáváme s přesvědčením, že ženy tíhnou ze své přirozenosti k péči o druhé lidi a největší podíl na jejich chování mají emoce, zatímco muži mají zájem o vědní obory související s neživým světem a disponují větší racionalitou. V návaznosti na tato očekávání se stereotypy mohou objevit i ve výuce. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 16)

### **1.6.3. Učitelé a učitelky**

L. Václavíková-Helšusová říká, že jedním z největších aspektů genderové diferenciaci ve školství je genderově nevyvážené, feminizované složení pedagogických sborů. (2006)

Podle autorky jsou žáci a žákyně vystavováni feminizovanému vlivu, který má své důsledky. Žáci a žákyně totiž stráví podstatnou část svého dětství a mládí v dominantně ženském vlivu. V odborné literatuře se autoři k této problematice staví různě. Jedni ji chápou pozitivně, neboť vnímají ženu jako citlivou a chápající pečovatelku. Druzí se domnívají, že přítomnost mužů a nárůst heterogenity<sup>17</sup> ve školství je potřebný a nutný. Žáci a žákyně totiž podle nich nemají možnost vidět, že by výchovné a vzdělávací role zastávali jak muži, tak ženy. (Václavíková-Helšusová 2006, s. 24)

Na českých základních školách tvoří ženy více než dvě třetiny vyučujících. Zajímavé je, že zpočátku bylo učitelské povolání mužskou doménou, ale hlavně po

---

<sup>17</sup> Heterogenita se neodvozuje od pohlaví vyučujících (tj. nepředpokládá se esencialisticky, že muži jsou coby vyučující jiní než ženy výhradně proto, že jsou muži), ale spíše od rozdílných sociálních pozic a životních zkušeností, kterými většina mužů a žen dnes disponuje. Pestrost pedagogických sborů je pozitivní sama o sobě.

druhé světové válce<sup>18</sup> došlo k významnému posunu a do škol se ve větší míře dostávají ženy. Větší zaměstnanost žen souvisela hlavně s ekonomickou potřebou zvýšit množství pracovních sil. Zvýšené zastoupení žen nebylo doprovázeno změnou postavení žen v soukromé sféře, takže platilo, že ženy musely ovládat nejen povinnosti v domácnosti, ale i povinnosti pracovní. Určitá povolání se začala vnímat jako typicky ženská a mužská. (Smetáčková, Valdrová, Rambousková 2005, s. 73-79) Učitelství začalo být vnímáno jako vhodné povolání pro ženy, neboť mělo splňovat dvě charakteristiky – šlo o dobré skloubení práce a péče o rodinu a hledisko naplnění

„přirozenosti“ žen. (žena-pečovatelka)

K silné feminizaci učitelské profese podle Václavíkové-Helšusové přispívá několik faktorů. (2006) Především se jedná o historicky podmíněné klesání zájmu mužů o tuto profesi, neboť jim nenabízí vhodný kariérní postup a dobré platové podmínky. Muži, kteří jsou spíše vnímáni jako živitelé rodin, hledají proto vhodnější zaměstnání. Ve školství se tak ženám uvolňují místa. (s. 21) Naproti tomu ženy vnímají učitelskou profesi vhodnou pro skloubení s péčí o rodinu. A co více, učitelství je pro ženy povolání, ve kterém mohou dosáhnout určité prestiže, aniž by narušily genderové vzorce. (tamtéž, s. 21)

Zastoupení žen ve školství není rovnoměrné, liší se podle stupně a typu školy. V mateřských a základních školách<sup>19</sup> převažují ženy a na středních<sup>20</sup> a vysokých školách převažují muži. Sociologické výzkumy<sup>21</sup> ukazují, že s feminizací povolání se pojí nižší prestiž a ohodnocení. Závěrem zde můžeme říci, že učitelské povolání je ve své komplexnosti genderově zatížené. Alarmující je fakt, že v roce 2002 dosahovala průměrná měsíční mzda žen pracujících ve školství 75% průměrné mzdy mužů a to i

---

<sup>18</sup> Obecně se uvádí, že k postupnému nárůstu počtu žen ve školství docházelo od druhé poloviny devatenáctého století. V českém kontextu byl první ročník gymnázia otevřen až v roce 1890 spolkem Minerva. V roce 1872 bylo dvanáct učitelských ústavů, z nichž dva byly pro ženy. V roce 1897 bylo ženám ministerským výnosem povoleno studium na filozofických fakultách. Teprve tehdy začalo odborné vzdělávání žen. V roce 1910 bylo v Čechách na 1000 ekonomicky aktivních osob v oboru vyučování 394 žen, což představovalo významný krok k dnešní feminizaci školství. (L. Václavíková-Helšusová)

<sup>19</sup> V roce 2004 bylo na základních školách celkem 63 256 vyučujících, z toho 52 827 žen. (Statistická ročenka 2004/2005)

<sup>20</sup> Z 67 228 vyučujících je 37 196 žen. (tamtéž)

<sup>21</sup> Statistická ročenka školství 2003/2004.

v případě stejného vzdělání, délky pedagogické praxe, zkušenosti a ochotě k dalšímu sebevzdělávání. (Smetáčková, Valdřová, Rambousková 2005, s. 74)

Zajímavé je, že ačkoliv mají ženy například v základním školství převahu, tak jejich zastoupení ve vedení školy je nízké. Pravděpodobnost, že se žena stane ředitelkou školy není vysoká. (Smetáčková, Rambousková, Valdřová 2006) L.Václavíková-Helšusová to vysvětluje takto: „Objevuje se zde klasické stereotypní hodnocení, kdy muž je vnímán jako manažer, jako ten, kdo umí rozhodovat.“ (Václavíková-Helšusová 2005, s. 22)

Pro žáky a žákyňe může být taková situace ve škole určitým ukazatelem toho, jak je společnost rozdělena, a jak funguje a je tedy potvrzením určitých stereotypních genderových zvyklostí ve společnosti. Nebezpečí takového stavu je jistě apriorní rozdělení lidí podle pohlaví a rovněž hrozí skutečnost, že pokud je ve vedení školy tím stejného pohlaví, tak může docházet k znevýhodňování opačného pohlaví. Platí totiž, že každý člověk má tendence rozhodovat se s ohledem na své osobní zkušenosti a tím může opomenout zohlednit potřeby lidí, jejichž životní zkušenost nezná. Vzhledem k tomu, že vedoucím pracovníkům se dostává velkých pravomocí, tak je potřeba toto sledovat. Mohlo by se například stát, že pokud by byl ředitelem a zástupcem muž a navíc sportovní fanoušek, tak by větší část peněz věnoval například podpoře fotbalového družstva a škole by nemusely zbýt finance na podporu aktivit, kterým se častěji věnují dívky. Abych byla genderově vyrovnaná, tak bych zde ráda podotkla, že také ne každý chlapec musí mít velkou zálibu ve sportu, čili i jeho zájem může být takto opomenut. Je důležité v rozhodování brát v potaz tzv. gender mainstreaming<sup>22</sup>, čili uvažovat o výhodách a nevýhodách, které plynou z rozhodnutí pro muže a ženy. (Smetáčková, Rambousková, Valdřová 2005, s. 75)

#### **1.6.4. Uspořádání předmětů a výuky**

Dalším možným příkladem ovlivnění školy genderem na symbolické úrovni může představovat uspořádání předmětů a výuky. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s 18-19)

<sup>22</sup> Metoda genderového mainstreamingu je postup, ve kterém jsou všechny koncepční, rozhodovací a vyhodnocovací procesy ve všech fázích jejich přípravy a provádění podřízeny hledisku rovnosti příležitostí mužů a žen. Gender mainstreaming představuje jeden z neúčinnějších nástrojů k odstraňování nerovností mezi pohlavími. Česká vláda tuto metodu uznala jako legitimní nástroj pro výkon politiky rovných příležitostí mužů a žen. (vládní usnesení č. 456 z 9. května 2001)

Rovnost na českých školách by se měla zajišťovat koedukací, tedy tím, že chlapci a dívky chodí do stejné školy, ale situace může být na některých školách trochu jiná. Na většině středních a vyšších školách totiž převažuje jedno či druhé pohlaví<sup>23</sup>. Autorky se domnívají, že toto rozdělení souvisí s rozdělením podle pohlaví a následné profesní dráhy, které se ale může formovat už na nižších stupních vzdělávacího systému. (tamtéž s. 18) Součástí nastavení školy je tedy podle autorek i symbolické rozdělení oborů, kdy žáci a žákyně zjišťují, že některé obory jsou vnímány za typicky ženské či mužské. Tuto informaci získávají nepřímo prostřednictvím rozdělení vyučujících podle pohlaví a aprobačí, protože ženy častěji učí humanitní předměty a muži se spíše věnují přírodním a technickým vědám. Rozdělování oborů primárně podle pohlaví nese za následek i to, že dívky a chlapci se při svém rozhodování o budoucím životě mohou rozhodovat na základě takto předložených genderových stereotypů. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 19) Prosazení netypické volby pro to, či ono pohlaví je složité a náročné. Pokud se chlapec rozhodne být zdravotním bratrem, tak je spíše od své volby zrazován a pokud se dívka rozhodne pro kariéru v nějakém technickém oboru, tak bude též zrazována a většinovou společností spíše nechápána. Mnohem častěji a pravděpodobněji se ale stává, že při volbě svého povolání a studia si chlapci ani dívky vůbec na genderově netypické povolání nepomyslí, protože se například obávají, že budou terčem posměchu či celkového nepochopení. (tamtéž) Zde bych ráda zmínila právě významnou roli učitele a učitelky, kteří mají odhalit skutečná nadání a individualitu svých žáků a žákyň, a tím jim pomoci k jejich seberealizaci bez ohledu na typické zvyklosti.

I na základní škole, tedy v genderově smíšeném kolektivu, můžeme na symbolické úrovni sledovat určitou segregaci, a to v rámci například povinně volitelných předmětů, a nebo v předmětech, které se dělí do skupin podle pohlaví. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 18) Řekněme, že máme čistě teoreticky ve škole na výběr dva povinně volitelné předměty, a to informatiku a literární seminář. Implicitně je literární seminář určen pro dívky a počítačový seminář pro chlapce. Tato nálepka může mít také za následek to, že chlapce či dívky apriorně odrazuje od genderově

---

<sup>23</sup> Chlapci dominují na průmyslových školách a technicky orientovaných učilištích. Dívky převažují na zdravotních, sociálních a pedagogických školách. (Jarkovská, Matoušková)

netypické volby semináře. Zde autorky upozorňují na to, že symbolické rozdělování předmětů podle pohlaví může mít za následek reálnou a praktickou segregaci obou pohlaví. (tamtéž) Tělesná výchova je dobrým příkladem, jak může docházet k rozdělování učiva podle pohlaví. Tělesná výchova dívek bývá orientována na gymnastiku a z kolektivních sportů na volejbal, zatímco tělesná výchova chlapců je více orientována na atletiku a fotbal. (Diller, Houston 1996<sup>24</sup>) Rozdělování tělocviku na chlapce a dívky bývá vysvětlováno rozdílnou fyzickou kondicí, která ale není ve většině případů nijak přezkoumávána.

### **1.6.5. Uspořádání fyzického prostoru školy**

Podle některých autorů může být gender vyjádřen i v architektonickém uspořádání institucí. (Pavlík, Kimmel) Pravděpodobně nejviditelnějším příkladem je oddělování ženských a mužských toalet. Na tomto na první pohled triviálním příkladu lze dobře ukázat, jak instituce vytváří genderové rozdíly. (Goffman 1977) Oddělování dámských a pánských toalet nevychází z rozdílných biologických potřeb, neboť v domácnosti si vystačíme s jedním zařízením. (Pavlík 2006, s. 11) Autor dodává, že takovéto oddělování je čistě kulturní záležitost. A co více, používáním odlišných zařízení v rámci institucí se doslova stáváme pány a dámami, kteří by měli používat různé toalety. (tamtéž, s. 11) L. Jarkovská a I. Smetáčková posouvají problematiku ještě dále – zasazují ji totiž do fyzického uspořádání prostoru školy. (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 14-17) Autorky říkají, že ve škole lze sledovat typicky mužské a ženské části, přičemž ale ne všechny jsou takto explicitně pojmenovány. Podle nich prvním případem uspořádání prostoru podle pohlaví jsou již výše zmíněné chlapecké a dívčí toalety. Tento příklad neuvádějí proto, aby se snad ve škole chlapecké a dívčí toalety sloučily, ale jde o příklad společensky vytvářených významů, které se otiskují do fyzické podoby prostoru a naší tendence vnímat tento prostor jako důkaz mužské a ženské přirozenosti<sup>25</sup>.

Podle autorek symbolické rozdělení sociálně konstruovaných charakteristik může být například posilováno tím, že kachličky se v obou prostorách liší barevně, dívčí budou

---

<sup>24</sup> Diller, A., Houston, B.: Women's physical education. A gender Sensitive Perspective. In Diller, A. et al. The Fausto Sterling, A. Myths of Gender. New York, Basic Books. 1996.

<sup>25</sup> Autorky čerpají ze studie Westa a Zimmermanna. (D.H. West, C. Zimmermann, Doing gender. In Gender and Society 1(2), s. 125-151. 1987.

třeba červené a chlapecké například modré, přičemž rozdílné barvy se s genderem pojí od narození. Dalším symbolickým rozdělením také může být přítomnost zrcadla v dívčím prostoru a jeho absence v prostoru chlapeckém. (Jarkovská, Matoušková 2006)

Maskulinní charakter prostoru školy může být také umocňován výzdobou, kdy chodby lemuji podobizny známých osobností, většinou mužského pohlaví. Zajímavé je, že nejasně pojmenovaným ale ve většině případů mužským prostorem je ve škole ředitelna, školníková dílna nebo počítačová učebna. Ženským prostorem je například místnost školní psycholožky či uklízečky. Je tedy patrné, že ve škole mohou existovat i takovéto tendence rozdělení prostoru. (tamtéž 2006, s. 16) Na tomto místě bych ráda zmínila, že závěry Jarkovské a Matouškové nemusejí platit paušálně a všeobecně pro všechny školy. Problematika gender poskytuje velký prostor pro kontroverzi, a tudíž je vhodná k všeobecné diskusi.

#### **1.6.6. Pedagogické hodnocení a učební cíle z hlediska genderu**

Každé vzdělávání musí mít cíl, jenž je nezbytnou součástí vyučovacího procesu a to nejen pro učitele, ale i pro žáky a žákyně, neboť ti díky němu vidí smysl svého učení v dlouhodobější perspektivě, což podporuje jejich motivaci. Z genderového hlediska je důležité brát v potaz třídění cílů ve vzdělávání na cíle výkonové a činnostní. (Smetáčková 2006, s. 33-38) Výkonový cíl se zaměřuje na výsledek učení a pokud posuzujeme dosažení výkonového cíle, tak ho obvykle srovnáváme s ideálním výkonem. Činnostní cíl se zaměřuje na samotný proces učení, na aktivitu. Jde o jakousi angažovanost v procesu učení. Kontrola nad takovými cíli je spíše v žácích a žákyních samotných než na učiteli či učitelce. Pedagogické výzkumy ukazují, že výkonové a činnostní cíle nejsou stejně obvyklé u dívek a chlapců. (tamtéž, s. 33) Autorka říká, že výkonové cíle jsou běžnější, než cíle činnostní. Mezi dívkami jsou preferovány výkonové cíle a naopak chlapci spíše upřednostňují cíle činnostní. Kořeny tohoto rozdělení můžeme spatřovat jak v rozdílné socializaci dívek a chlapců, tak i v konkrétní podpoře jednotlivých pedagogů. (Smetáčková 2006, s. 33) Dívky jsou vedeny k tomu, aby naslouchaly ocenění druhých lidí, čili pocit

úspěšnosti nevychází z nich samých, ale od ostatních lidí. Chlapci jsou naopak zaměřeni na hodnocení svých aktivit a okolí je v tomto smyslu příliš nezajímá. (Horgan 1995) Ve škole jsou spíše dívky vedeny k tomu, aby se zaměřily na co nejlepší hodnocení učitelky či učitele. Na straně druhé jsou chlapci, kteří jsou spíše podporováni v činnostních cílech. Podle Smetáčkové může mít tento rozdíl vliv na sebehodnocení a sebevědomí chlapců a dívek. Sebevědomí dívek je ve většině případů závislé na tom, jak je hodnotí okolí, naproti tomu sebevědomí chlapců je spíše na druhých lidech nezávislé. (Smetáčková 2006, s. 33) Autorka vysvětluje: „Chlapec si spíše řekne „Zvládl jsem to dobře“, ale dívka použije spíše větu „Učitelka říkala, že jsem to zvládla dobře.“ (tamtéž s. 33) Některá škola může být v symbolické rovině nastavena tak, že výchova dívek je vede k menší důvěře ve vlastní pocity, a výchova chlapců je vede k větší samostatnosti v aktivitách, rozhodování a hodnocení. Sebevědomí dívek bývá proto nižší než sebevědomí chlapců, což může mít dopad na školní úspěšnost a dobré výsledky. (Smetáčková 2006, s. 33) M. Vágnerová se na vývoj sebepojetí chlapců a dívek a následnou školní úspěšnost dívá z jiné perspektivy. (Vágnerová 2005, s. 427-428) Autorka souhlasí, že dívky jsou zvláště v období dospívání více sebekritické a více se nad sebou zamýšlejí. Mohou mít pocit, že nemohou být oceňovány automaticky, ale že musí svoji hodnotu potvrzovat. Dívčí sebekritika může souviset s jejich větší vnímavostí k názorům jiných lidí a větší potřebou udržet si pozitivní vztahy. Chlapci se považují za schopnější a hodnotnější, nad sebou tolik neuvažují a spíše se akceptují takoví, jací jsou. Podle Vágnerové jsou chlapci více orientováni na dosažení žádoucí pozice, než na vztahy s lidmi. Adolescentní chlapci si spíše cení své individuální identity dané výkonem a dosaženou sociální pozicí, která bývá výsledkem soupeření, než kooperace. (Vágnerová 2005, s. 428) Autorka připouští, že dívky jsou v tomto věku pod větším tlakem společnosti než chlapci, neboť se od nich očekává, že budou konformnější a budou uznávat tradiční hodnoty a normy. Vágnerová ale říká, že právě tím, že se dívky potřebují sebepotvrzovat častěji než chlapci, tak ve škole mohou dosahovat lepších výsledků. Svou hodnotu si totiž mohou potvrzovat dobrým školním výkonem. (Vágnerová 2005, s. 428)

### 1.6.7. Formy hodnocení a gender

Hodnocením ve škole si ověřujeme, zda byly splněny námi dříve vytyčené cíle. Hodnocení vždy pracuje s pojmem ideální výkon, který je buď odvozen z pedagogických dokumentů a nebo si je vyučující vytvářejí sami na základě svých představ o procesu učení. Je možné, že v obou případech bude ideál zatížen jinými stereotypy, mě tedy konkrétně zajímají ty, které se týkají genderu. Často je totiž ideál formulován ve vztahu ke školním charakteristikám, které jsou spojovány spíše s dívkami či s chlapci. (Smetáčková 2006, s. 34) Prováděné výzkumy totiž ukazují, že učitelé a učitelky předpokládají u chlapců dobré výsledky na základě logického myšlení a u dívek spíše zase očekávají dobré výsledky v pamětním učení, přičemž se za ideální stav více považuje úspěch v logickém uvažování. (tamtéž, s. 34) To znamená, že „představa ideálního žáka podle vyučujících odpovídá více chlapcům než dívkám.“

(Smetáčková 2006, s. 34.) Zajímavé je, že dívky dosahují ve všech předmětech a ve všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci, a to i v předmětech, jako je například matematika, kde se stereotypně předpokládá, že dívky budou horší než chlapci<sup>26</sup>. Smetáčková ze své praxe připouští, že tyto výsledky jsou často zpochybňovány učiteli a učitelkami samotnými. (s. 35) Autorka dodává: „Na jedné straně jsou dívky v průměru hodnoceny lepšími známkami než chlapci, na straně druhé jsou však jejich výkony stereotypně zpochybňovány tím, že jsou viděny jako prosté „šprtání“ bez logického myšlení.“ (s. 35)

Na druhé straně je ale jasné, že ne každý učitel a učitelka v dnešní škole přistupují a priori stereotypně ke svým žákům a žákyním, ale přistupují k nim a hodnotí je na základě jejich individuálních předpokladů a dovedností. Čili neberou chlapce a dívky jako jednu homogenní skupinu se stejnými a tradičními charakteristikami.

### 1.6.8. Nástroje hodnocení a gender

Ústním a písemným zkoušením ve škole získáváme představu o výkonech žáků a žákyň a jejich hodnocení nejčastěji vyjadřujeme známkou nebo slovním popisem.

---

<sup>26</sup> Morávková-Smetáčková, Mičienka, Rubánková 2002, Gender v OSZ: Porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovědní základ, Praha CERMAT

Nejčastější nástroj hodnocení je pravděpodobně ústní zkoušení, při němž vyučující ověřuje znalosti tím, že klade otázky a očekává ústní odpověď. Víme, že mezi limity ústního zkoušení patří například to, že se do hodnocení žáků a žákyň může promítnout subjektivní názor učitele či učitelky nebo vůbec položení různých otázek. Z hlediska genderu může docházet při ústním zkoušení ke značným rozdílům. (Smetáčková 2006) Jak ukazují pedagogické výzkumy, vyučující se mnohdy neubrání tomu, aby přistupovali ke zkoušení chlapců a dívek odlišně.

(Horgan 1995) Od chlapců se spíše očekává lepší výsledek a větší úspěch, a tak jim jsou kladeny těžší otázky a úkoly k vyřešení. Podle Smetáčkové jsou zároveň chlapci vedeni vyučujícími k odpovědi detailněji než dívky. (s. 36) Chlapci mohou takto být povzbuzováni k většímu zapojování logického usuzování, může jim být tedy proto poskytován delší čas na odpověď než dívkám. (tamtéž)

Písemné zkoušení nabízí podstatně srovnatelnější údaje o znalostech a dovednostech žáků a žákyň, neboť zainteresovaní řeší stejné úkoly a mají stejné zadání. Samotné hodnocení by tedy obecně nemělo být zatížené subjektivním postojem učitele či učitelky. Smetáčková i přesto poukazuje na možné genderové nedostatky v písemném zkoušení a to hlavně v podobě celkové koncepce testu, formulaci jednotlivých úloh, kdy „celková koncepce písemky či testu, stejně jako jednotlivé otázky mohou konvenovat spíše těm školním zkušenostem a výkonům, které jsou většinově vlastní chlapcům, či naopak.“ (s. 36) a v užívání generického maskulina<sup>27</sup>. Jinak řečeno, pokud u chlapců podporujeme více logické uvažování a dáme do testu úlohy, které takovéto uvažování potřebují, tak znevýhodňují dívky, neboť takovýto přístup běžně ve výuce od nich není vyžadován a tudíž si s takto koncipovanými úlohami neumějí poradit. (tamtéž)

Na tomto místě bych ráda dodala, že jsme nesehnala studie, které by byly protiváhou Smetáčkové. A tak bych ráda dodala, že pokud dochází ke zpochybňování školního hodnocení a to z jakéhokoliv hlediska, tak máme několik nástrojů, jak pochybnosti zmírnit či odstranit úplně.

---

<sup>27</sup> Generické maskulinum je označení pro mužský jazykový tvar v názvech osob podle funkcí, profesí a sociálních vztahů, který má zahrnovat obě pohlaví, ale v praxi si lidé pod pojmem poslanec, soudce či ministr spíše představí pouze muže.

Aby si učitelé a učitelky byli jisti svým nesubjektivním hodnocením, tak si mohou například čas od času pořizovat audio a video nahrávky svých hodin a podrobit je reflexi či požádat svou kolegyni či kolegu o náslech hodiny nebo při písemném zkoušení hodnotit výkony anonymně.

### **1.6.9. Učivo a učebnice z hlediska genderu**

Poslední oblastí, na kterou je z hlediska vlivu genderu ve škole upozorňováno, je učivo a učebnice, které mohou v některých případech vyznívat stereotypně. Tato oblast mi byla osobně první ukázkou přítomnosti určitých genderových stereotypů při výuce v rámci mé souvislé pedagogické praxe, která se konkrétně pojila s Valentovou učebnicí občanské výchovy. Příklady a stereotypy užitých v učebnici se zde již nebudu zabývat, neboť tato problematika je ošetřena v jiné části práce. Budu se spíše snažit o celkový a obecný pohled na učivo a učebnici.

Učivo tedy není objektivním a nezávislým výběrem nejdůležitějších informací o světě, ale je sociálním konstruktem. (Smetáčková, Rambousková, Valdrová 2005, s. 76-77) Výběr z jednotlivých oborů je prováděn arbitrárně, a proto je velmi důležité, kdo takovýto výběr provádí, aby nedocházelo k přenášení genderových stereotypů. Autorky říkají, že genderové stereotypy mohou být patrné hlavně v oblasti výběru učiva, výkladových příkladů, doprovodných ilustrací a jazyka. (s. 76)

Při výběru učiva jde nejen o jeho celkové pojetí, čili jaký obraz světa autoři a autorky představují, ale jde také o konkrétní detaily. Je zřejmé, že učebnice nemůže pojmout všechna témata, a proto autorský tým rozhoduje o tom, co je podstatné, co je hodno k zařazení do té či oné učebnice a co nikoliv. Smetáčková, Rambousková a Valdrová poukazují na možnost přenášení genderových stereotypů na příkladech zastoupení významných osob v učebnicích, kde jsou ženy zastoupeny velmi málo. Toto nezastoupení žen může vysílat dětem signál, že ženy v učebnici nejsou, protože mají například nižší schopnosti, ale vůbec nevysvětluje, že ženy mohly ve veřejných oblastech působit jen zřídka kdy. (s. 76) J. Hadrman-Matoušková zkoumala učebnice občanské výchovy a k této problematice dodává: „Nejčastěji zmiňovanou ženou je Božena Němcová, několikrát se objevuje Ema Destinová a jako prototyp ženy o někoho se starající je zobrazována Matka Tereza. Chybí vykreslení žen na vedoucích

politických místech, vědkyň a žen vykonavších velké činy, ale méně známých, které by tímto způsobem byly dětem přiblíženy.“ (Hadrman-Matoušková 2004, s. 12)

Oblast výkladových příkladů je také z hlediska genderu poměrně zajímavá a neméně důležitá, protože názornost učebnice je dalším požadavkem na její efektivnost. Názornost učebnice je, že učivo je vysvětlováno pomocí názorných příkladů, které žáci a žákyně znají ze svého každodenního života. Problémem je, že dnes probíhá dívčí a chlapecká socializace spíše rozdílně, tak mají chlapci a dívky rozdílné i zkušenosti. Pokud učebnice využívá především zkušenosti blízké dívkám nebo chlapcům, tak může být učivo znepřístupněno buď chlapcům, nebo dívkám. Čili pestrost různých příkladů pro obě pohlaví je více než nutná.

Dalším příkladem, kdy při práci s učebnicí může docházet k nevhodnému přenášení genderových stereotypů, je její ilustrace. Smetáčková, Rambousková a Valdrová přicházejí s příkladem z učebnice matematiky, kdy jsou nevhodně ukazovány obrázky dívky, která si neví rady a chlapec ji vysvětluje způsob řešení. Podle autorek totiž může docházet k tomu, že pokud jsou takovéto obrázky používány systematicky, tak si dívky mohou odnést názor, že na matematiku nemají hlavu a bez pomoci druhých ji nedokážou pochopit. (s. 76)

Posledním klíčovým aspektem genderového zatížení učebnice je její jazyk, konkrétně nadužívání tzv. generického maskulina. Při nadužívání generického maskulina dívky mohou mít pocit, že se jich konkrétní učivo netýká a chlapci mohou být utvrzováni ve svém výsostném postavení. (tamtéž 2005, s. 76) Podle autorek je nesmírně důležité jak své žáky a žákyně oslovujeme, a jak například píšeme zadání písemných prací. Nejvýraznější posun v nevhodném nadužívání generického maskulina je patrný v oblasti hledání práce, kdy směrnice EU zakazují inzerci pracovních příležitostí formulovanou v generickém maskulinu a dnes jsou dokonce připraveny směrnice pro nesexistické titulování osob.

Závěrem bych ráda řekla, že dnes máme na trhu velký počet učebnic a při jejím výběru by bylo vhodné zohledňovat i jejich genderovou citlivost.

## **2. Dospívání**

### **2.1. Vysvětlení pojmu adolescence**

Období dospívání je velmi specifické období a hlavně od počátku dvacátého století je vymezováno jako „ zvláštní životní úsek se samostatným sociálním určením – poskytnout čas a ochranu k postupnému zvládnutí všech společenských úkolů.“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 146) Dospívající se totiž liší od dětí a také od dospělých, liší se například ve stylu oblékání či mluvy. Langmeier a Krejčířová dokonce hovoří o dospívajících jako o subkultuře se všemi jejími znaky. Nastavení naší doby je dynamické a rychle se proměňující, a proto dospívající může mít potíže s orientací ve společnosti, do které vstupuje.

Vágnerová (2007) rozvrhuje období adolescence mezi desátý a dvacátý rok života jedince. Období adolescence se nese ve znamení kompletní přeměny osobnosti, a to ve všech oblastech – somatické, psychické a sociální. Toto období hledání, hodnocení a přehodnocování je úzce závislé na kulturních a společenských podmínkách. Na konci adolescence by měl stát nezávislý a seberealizující se člověk s vědomím vlastní identity.

Adolescenti mají ve svém vývoji tendence se zbavit co nejdříve svých dětských charakteristik a sociální podřízenosti. Usilují o to, aby dosáhli svých práv co nejdříve, ale zodpovědnost dospělých přijímají spíše neochotně a oddalují ji, co to jde.

Je důležité si uvědomit, že teorií dospívání je celá řada a každá na něj pohlíží z jiné perspektivy. Například Freudova psychoanalýza zdůrazňuje pohlavní dozrávání a počátek sexuální aktivity. Naproti tomu psychosociální teorie považuje za důležitý vztah mezi psychickým vyrovnáváním se s proměnami souvisejícími s dospíváním a sociálními podmínkami. Dále teorie sociálního učení považuje za nejdůležitější využití možností rozvíjet určité dovednosti a schopnosti, které jsou považovány v období dospívání za nejdůležitější.

Vágnerová rozděluje období adolescence na dvě období – ranou a pozdní. Pro náš účel se budu podrobněji zabývat ranou adolescencí a jejími specifiky a zvláštnostmi.

Raná adolescence se datuje mezi desátý a patnáctý rok jedince a bývá také označována jako pubescence. Na první pohled nejnápadnější změnou v tomto období je tělesné dospívání, které je spojeno s pohlavním dozráváním. V tomto období se zevnějšek dospívajícího stává impulsem ke změně sebepojetí a reakci okolí. Během pubescence také dochází ke změně způsobu myšlení a emočního prožívání. Dospívající jedinec se nachází ve velmi bouřlivém období, kdy jsou staré vzorce nahrazovány novými a potřeba jistoty, kterou poskytovala rodina, je nahrazena vlastním hledáním nové pozice a emancipací.

## **2.2. Tělesná proměna a její význam**

Tělesná proměna je významným biologickým mezníkem v životě pubescenta, neboť se pojí se schopností reprodukce. Měnicí se zevnějšek začíná být silně vnímán jako součást vlastní identity, a proto také tato změna je velmi intenzivně pubescentem prožívána. Pubescent buď může být na své dospívání pyšný, ale také se za něj může stydět, což ve většině případů záleží na okolí. Pro pubescenta může být těžké to, že lidé na jeho měnicí se tělo nějak reagují a jinak se chovají. Sociální reakce okolí je velmi důležitá, protože ovlivňuje sebepojetí pubescenta a pokud je reakce na jejich změnu negativní, tak se zvýší i jejich vlastní nejistota a naopak.

Dívky a chlapci dospívají různě. U chlapců je významný růst a rozvoj svalů, u dívek je významný růst sekundárních pohlavních znaků. Dále také platí, že dívky dospívají dříve než chlapci, a to jak fyzicky, tak i mentálně. Obě pohlaví pochybují o svém zevnějšku, už jej neberou jako danost, ale jako něco, co se může měnit a vypadat lépe. V tomto věku si dospívající hlavně díky svému okolí a vlivu médií uvědomují, že tělesná atraktivita má svoji sociální hodnotu. Naše společnost je nastavena tak, že konvenčně atraktivní člověk má vyšší společenský status<sup>28</sup>, což samozřejmě nese své výhody i nevýhody pro její členy.

---

<sup>28</sup> Anthony Giddens definuje sociální status jako prestiž, kterou má určitá skupina v očích jiných členů společnosti. Obvykle je spojena s charakteristickým stylem života - způsobem chování, který se od členů dané skupiny očekává

### 2.3. Vývoj poznávacích procesů adolescentů

V rané adolescenci dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování, pro kterou je charakteristické uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Jedinec je schopen uvažovat hypoteticky, a to i o těch možnostech, které reálně neexistují. Dospívající chce poznávat svět kolem sebe, uvažuje o tom jaký svět je a jaký by měl být. Dále také v tomto období dochází k osvojování si abstraktního způsobu myšlení a induktivního uvažování, což znamená, že dospívající jsou schopni poznatky zobecňovat a hledat mezi nimi vztahy.

Vágnerová dále říká, že díky novému uvažování pubescentů dochází ke změně vztahu k časové dimenzi. Pro dospívajícího je totiž důležitá budoucnost, do které se projektuje a méně současnost, jako tomu bylo u mladšího školního věku.

Shrneme že, mezi typické znaky způsobu myšlení dospívajících podle Keatinga (1991) patří, že připouštějí variabilitu různých myšlení, dokáží uvažovat systematictěji, ověřovat hypotézy a experimentovat s vlastními úvahami.

Se změnou uvažování se pojí i rozdílný postoj dospívajících k základním psychickým potřebám, jako je potřeba jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace a potřeba otevřené budoucnosti. Potřeba jistoty je stále pořád vázána na minulost a přítomnost, ale je už také zohledňována budoucnost. Budoucnost s sebou nese i možnost ztráty jistoty dospívajícího, neboť si je vědom několika možností a voleb mezi nimi, ale úspěch té či oné volby není zaručen. Když dospívající přemýšlí o své budoucnosti, tak se mu objevují různé perspektivy a s tím spojená potřeba seberealizace. Jakási možnost nejisté budoucnosti pro dospívající je zřejmá, zajímavé je, jak se situace zkomplikuje, pokud se do problematiky promítne genderové očekávání společnosti a okolí. Společnost v určité míře totiž očekává od dívek a chlapců projektovat svou budoucnost rozdílně a podle stereotypních vodítek. Problém nastane tehdy, pokud si dívka nebo chlapec představují svou budoucnost a seberealizaci jinak, než jak je všeobecně přijímána. Nejistota budoucnosti se tak několikanásobně zvětšuje, pokud si dospívající dívka či chlapec zvolí genderově netradiční budoucí život a seberealizaci.

Celková změna pohledu na svět dospívajícího vede k posilování poznávacího egocentrismu, který Elkind (1984) popsal tak, že dospívající bývají nadměrně kritičtí a mají sklon polemizovat, že jsou přesvědčeni o exkluzivitě svých úvah, a že bývají přecitlivělí a vztahovační. Takovouto charakteristiku dospívajícího je tedy nutné vždy při spolupráci zohlednit a brát v potaz. Elkind tvrdí, že výše zmíněná charakteristika je projevem určité nezralosti a nevyrovnanosti, která vývojem zmizí. Dospívající totiž postupně zjistí, že není až tolik zajímavý, aby mu okolí věnovalo nadměrnou pozornost. (Vágnerová 2007)

## **2.4. Emoční vývoj adolescentů**

Období dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která podporuje změny v oblasti citového prožívání. Reakce pubescentů v oblasti emocí jsou velmi nápadné, můžeme se setkat s větší labilitou, dráždivostí či například tendencí reagovat přecitlivěle i na poměrně běžné podněty. Pro dospívajícího znamená změna vlastních pocitů problém, neboť si často nedokáže vysvětlit svou přecitlivělost a náladovost, a tudíž reagují podrážděně a rozmrzele. Podle Vágnerové bývá druhotnou reakcí pubescentů „další zhoršení nálady a výkyvy v chování, které působí na jejich okolí rušivě.“ (Vágnerová 2007, s. 340) Autorka dále předpokládá, že ani pochopení příčiny citového rozladění by pubescentům moc nepomohlo, protože jejich schopnost sebeovládání není dostatečně vysoká. Okolí vnímá změnu emočního prožívání pubescenta jako větší impulzivitu a nedostatek sebeovládání. V tomto bodě může docházet ke konfliktům mezi osobou pubescenta a dospělými, kteří nevidí objektivní důvod změny nálad a citové nestability dospívajícího jedince. Důležité je zmínit to, že pro osobu dospívajícího jsou nechápající a negativní reakce zdrojem nejistoty. Dokonce může nastat situace, že negativní reakce okolí a kumulace nejistoty navozuje u pubescenta časté negativní emoce. Medvěďová (2002) tvrdí, že může u pubescenta docházet až k anhedonii, špatné náladě a depresím, které se mohou projevovat jako problémy hlavně interpersonálního charakteru. (Vágnerová 2007)

Emoční nestabilita dospívajících také může vést k výkyvům ve školním prospěchu, na který je obzvláště v tomto období kladen velký důraz a v konečném důsledku vede k jakémusi tlaku na osobnost dospívajícího, se kterým se musí vypořádat.

Langmeier a Krejčířová tvrdí, že období dospívání může být doprovázeno drobnými neurovegetativními poruchami, jako jsou například poruchy spánku či přijímání potravy. (2006)

Další důležitou charakteristikou pubescenta je jeho tzv. emoční egocentrismus<sup>29</sup> a neochota projevovat své city navenek, neboť pubescent dochází k přesvědčení, že jeho city jsou jeho intimní součástí.

Dospívající se svými pocity snaží nějak vypořádat a k tomu používá různé strategie. Mezi nejčastější strategie se řadí tzv. mechanismus kyvadla<sup>30</sup>, regrese<sup>31</sup> nebo únik do fantazie. (Říčan 1990)

Závěrem bych chtěla zmínit novější studie o propojenosti pohlavního zrání a emoční krize u dospívajících. Tyto studie podle Langmeiera a Krejčířové prokázaly jen částečnou souvislost mezi pohlavním zráním a emoční krizí pubescentů. (2006) Antropologické studie Meadové (1953) přinesly první pochybnosti o jasné propojenosti. Autorka popisuje život tichomořských národů a poukazuje na to, že u nich je dospívání dívek spíše nudné, nebouřlivé a nekritické období. Meadová tedy tvrdí, že krize dospívajících nesouvisí s biologickými proměnami, ale spíše souvisí se silným individualismem jedinců, s patriarchální strukturou rodiny, nereálnými moderními standardy a rozpory ve výchově. Novější studie problematiky dospívání poukazují na to, že dřívější závěry byly vyvozovány jednostranně, například ze studia deníčků mladistvých, což není považováno za relevantní zdroj, neboť ne každý dospívající si ho píše, a proto se informace z nich nedají plošně zobecnit. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Souhrnně lze tedy chápat zvláštnosti psychiky dospívajícího jako o více či méně nepodařené úsilí o adaptaci na biologické, psychické a sociální podmínky. (tamtéž, s. 147-148)

---

<sup>29</sup> Emoční egocentrismus se používá pro označení pubescentova přesvědčení o exkluzivitě jeho prožitků. Důsledkem takového přesvědčení je, že osoba pubescenta je více uzavřenější a introvertnější než dříve.

<sup>30</sup> Strategie, kdy se pubescent vrací do vývojově nižší fáze, aby se zrelaxoval a zažil pocit jistoty. (může se například zabývat hrou nebo si povídá s rodiči)

<sup>31</sup> Pokud je dospívající jedinec vystaven vyšší zátěži, kterou není schopen zvládnout, tak volí obranu regresí na nižší vývojový stupeň. Regrese trvá tak dlouho, jak jedinec vzhledem ke své zralosti a vyrovnanosti potřebuje.

## **2.5. Vývoj základních schopností, dovedností a zájmů v adolescenci**

V období dospívání dochází k výraznému zlepšení motoriky a díky tomu dospívající jedinci rychle získávají dovednosti, které vyžadují hbitost, sílu a jemnou koordinaci. Dále dochází k rozvoji vizuálního vnímání, které souvisí se schopností abstraktního myšlení. Také jsou patrné pokroky v oblasti řečových dovedností, kdy roste slovní zásoba a náročnost větné stavby.

Rapidní rozvoj výše zmíněných schopností vede k novým zájmům, jako je například sport, literatura či divadlo. Zajímavé bude sledovat možné genderové ovlivnění volby volnočasové aktivity a preferovaným zájmům toho či onoho pohlaví, které bude prozkoumáno v terénu pomocí dotazníků a zpracováno v praktické části.

## **2.6. Adolescent versus rodina a vrstevníci**

K pochopení dospívajícího jedince je nutné znát jeho měnící se vztah ke svému blízkému okolí. Rodina, jako základní socializační jednotka jedince předcházejícího období je postupně nahrazována vrstevnickými vztahy. Takovýto přechod neznamena vymazání rodiny z života dospívajícího jedince, ale spíše dochází ke kritické reflexi vzájemného vztahu. Konflikty vznikají většinou kolem specifických zákazů a příkazů, jež považují dospívající za příliš omezující a neopodstatněné. Podle empirických studií je rodina v tomto období stále důležitým zdrojem sociální a emoční opory. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Důležitou referenční skupinou pro osobnost dospívajícího jsou tedy vrstevníci, kteří mu na cestě postupné emancipace od rodiny poskytují jistotu. Pokud se dospívající jedinec vymezuje pomocí vrstevnické skupiny, tak se snižuje jeho osobní zodpovědnost a naopak se zvyšuje jeho sebevědomí. Podle Langmeiera a Krejčířové se vrstevnické vztahy rozšiřují v pěti stupních. V prvním období má dospívající jedinec tendence se obklopotvat jedinci stejného pohlaví, hovoříme o tzv. skupinové izosexuální fázi. Druhou fází je tzv. individuální izosexuální fáze, která nastupuje tehdy, pokud dospívající jedinec pocítí touhu po intimním párovém přátelství. Třetí etapou je jakási přechodná fáze, při níž se dospívající jedinci ještě bojí ukazovat

náklonnost k druhému pohlaví a pěstují jakési vztahy na dálku. Čtvrté období se nese ve znamení prvních lásek a je tedy nazýváno heterosexuální fází polygamní. Poslední fází je etapa zamilovanosti, kdy se mezi dospívajícími tvoří hlubší vztahová vázanost.

## **2.7. Adolescent a jeho já**

Jak již bylo dříve řečeno, období dospívání je hlavně obdobím hledání, a to především sebe sama. Mladý člověk hledá nejdůležitější odpověď na základní existenční otázky – kdo je, kam směřuje či jaké hodnoty jsou nejlepší. Je to tedy období uvědomování si své identity a poté její přijetí. Úspěšný proces individuace znamená dosažení psychické diferenciac<sup>32</sup> a psychické nezávislosti<sup>33</sup>. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Období hledání svého já není jen pasivní sebehodnocení a hodnocení okolí, ale je to i období aktivní experimentace. Dospívající si zkouší různé postoje, mění koníčky a zkouší dosud nepoznané. Jedinec má vytyčený ideál, ke kterému se snaží aktivně přiblížit a podřizuje mu své zájmy a projevy.

Zde je jistě důležité zmínit vliv učitele a učitelky na zdravý rozvoj já u dospívajícího. Je totiž jejich posláním podporovat své žáky a žákyně v jejich jedinečnosti a nechat je rozvinout podle jejich představ, ale zároveň jim být dobrým příkladem a vzorem. Z charakteristiky nastavení moderního světa a společnosti není jednoduché nalézat sebe sama, neboť se vytrácí duchovní hodnoty a padají dříve jasně dané hodnoty a normy.

## **2.8. Adolescent a gender**

Podle Vágnerové nemusí dospívání probíhat u chlapců a dívek stejně. Pro dívky může být například náročné se definitivně odpoutat od své matky, naproti tomu chlapci se od ní separovali mnohem dříve a tudíž nemusí kompenzovat takovéto odpoutání se nahrazováním jiným blízkým vztahem, jako dívky.

---

<sup>32</sup> Schopnost vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů i vrstevníků, uvědomovat si a akceptovat chyby svých rodičů a přijímat za sebe odpovědnost.

<sup>33</sup> Schopnost vnímat sebe sama jako jedináčího nezávisle na druhých i jejich mínění bez nepřiměřených pocitů úzkosti nebo viny.

V souvislosti s pohlavním dozríváním a jeho společenským významem dochází v problematice rozvoje genderové identity k jejímu většímu vyhranění. Jak již bylo dříve řečeno, společnost má vůči dívkám a chlapcům určitá stereotypní očekávání, což potažmo klade velké nároky na obě pohlaví a jejich konformitu a uniformitu. Podobnost s jakýmsi daným vzorem je totiž spojena s pozitivním hodnocením a to i za cenu ztráty individuality jedinců. Zajímavé je tedy sledovat tuto zainteresovanou skupinu mladých lidí a jejich podvolení se či nepodvolení se tlaku svého okolí, neboť mezi další charakteristikou pubescence je určitá míra originality, lišení se a vyčnívání z davu. Otázkou zůstává, zda mladý člověk nacházející se v životním mezníku dokáže udržet svou originalitu a nebo podlehe tlaku okolí a přikloní se k uniformitě. Potažme se můžeme ptát zda takové stereotypní genderové zařazení ovlivňuje hodnoty dívek a chlapců a jejich nakládání s volným časem, zda si dokáží podržet svou individualitu a nebo jsou strženi davem. Je dokonce možné, že některé pohlaví má větší šance a předpoklady udržet si svůj individuální styl a nekopírovat všeobecně uznávaný model? Odpovědi na tyto otázky přinese praktická část této práce.

Dalším příkladem nestejného zacházení dívek a chlapců během dospívání je větší ochota okolí přijmout variabilitu v chování dívek, ale femininní projevy chlapců jsou odmítány a také se tímto snižuje jejich sociální status.

V souvislosti s prudkými tělesnými změnami v období adolescence je nutno říci, že na obě pohlaví jsou opět kladeny vysoké nároky. Současný ideál krásy<sup>34</sup> od dívek vyžaduje dokonalý zevnějšek v podobě až extrémní štíhlosti, což mění tělo pubertální tělo a priority není a být nemůže, protože rozšiřování boků a hýždí je normálním a zdravým jevem. U dívek je ještě jejich zevnějšek spojován se sociální

---

<sup>34</sup> V průběhu 20. století ženský tisk, reklama, kino atd. ve velkém rozšířily ideální normy ženství. Kult krásy nabral masových rozměrů. Všechny předchozí limity společenského vlivu krásného pohlaví se zhroutily např. limity sociologické (obrazy a praktiky krásy se rozšířily do všech společenských vrstev), limity obrazotvornosti (ženská krása se zbavila svých svazků se smrtí a nefestí), limity přirozené (nástup estetické chirurgie).

Některé feministické teorie říkají, že dnešní pobídky ke krásě je poslední prostředek, jak obnovit tradiční hierarchii pohlaví, jak odkázat ženu „kam patří“ a navrátit ji do postavení, kdy její existenci zajišťuje to, jak se ve společnosti jeví a ne jak činí. Kultu krásy se dnes podařilo ženu zlomit a vzít ji její sebedůvěře. Pravdou ale zůstává, že dnes se podobné estetické nároky začínají vztahovat i na muže a jen čas ukáže, kam takový kult zajde. (Lipovetsky 2007, s. 140-142)

prestiží a sociálním statutem. Jinak řečeno, čím atraktivnější zevnějšek, tím větší šance v dnešním světě uspět.

U chlapců je společnost vyžadována spíše fyzická síla než krása jako taková, ale i to může být stresový element, neboť ne každý chlapec může tvořit výraznou muskulaturu a být výrazně fyzicky výkonný.

Krása se u obou pohlaví vnímá rozdílně. Žena/dívka totiž není nikdy nad míru krásná, neboť „čím je krásnější, tím oslnivější je její ženství.“ (Lipovetsky 2007, s. 109) Naproti tomu muži/chlapci takové břímě ohledně krásy nenosí, protože „obraz mužství na kráse nezávisí.“ (tamtéž)

Rozdíl u obou pohlaví je patrný i v oblasti přijímání sebe sama v období pubescence. Dívky své fyziologické změny přijímají spíše negativně, neboť je považují za spíše nepříjemné a omezující a to z důvodů, jež byly ošetřeny dříve. Chlapci vnímají své fyziologické změny spíše pozitivně, neboť jim přináší výhody a zvyšuje se jejich prestiž.

### **3. Hodnoty a hodnotový systém**

#### **3.1. Vymezení pojmu hodnota a hodnotová orientace**

Hodnocení světa kolem sebe je typickou schopností a vlastností člověka. Je to taková schopnost, která nás vyděluje ze světa zvířat. Je zřejmé, že náš vztah k okolnímu světu a lidem není jen poznávací, ale především hodnotící. Můžeme dokonce říci, že až člověk svým soudem dává věcem kolem sebe určitou hodnotu, bez něj jsou poněkud bezcenné.

Pojem hodnota je v dnešní době skloňován a používán v mnoha situacích a v různých souvislostech. Z běžného života například víme, že zboží má užitnou hodnotu, protože dokáže uspokojit nějakou naši potřebu. Naproti tomu směnná hodnota je vyjádřena cenou zboží, která je utvářena nabídkou a poptávkou ve společnosti. Slovo hodnota nemusí mít jen ekonomický význam, ale také může nabírat lidských rozměrů. (Kučerová 1996, s. 45) Důležité je, že každý jedinec ve společnosti má různou představu o tom, co je hodnotné, žádoucí a smysluplné v životě. Pro někoho

může být nejvyšší hodnotou domov či vlast, pro jiného například majetek či profesní kariéra. V úvodu je tedy důležité říci, že když hovoříme o hodnotách, tak máme na mysli „nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co cítíme, i to, co je nám drahé, milé, co je blízké našemu srdci.“ (tamtéž, s. 45)

Jasně a vyčerpávajícе podat definici pojmu hodnota není jednoduché. Například Hartl ve svém Psychologickém slovníku definuje hodnotu jako „názor na to, co je žádoucí, dobré, a co nežádoucí, zlé, nebo vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů, které se hlavně vytvářejí v procesu socializace...“ (Hartl 1993, s. 63) Na problematiku hodnot a hodnotové orientace se totiž dívá filozofie, sociologie i psychologie z různé perspektivy.

Ve filozofii<sup>35</sup> se hodnotami zabývá etika a axiologie, poměrně zajímavě k problematice přistupuje filozofie člověka. Často zde bývá hodnota spojována s otázkou morálky, umění, kultury a nově i například s ekologií. Podle Sokola (1998) je hodnota novověký obecný termín pro to, čeho si vážíme a ceníme, není to tedy prostředek k něčemu jinému. Hodnota je něco, co je vzácné, je to něco, čemu se člověk věnuje a je ochoten za to bojovat. Pojem hodnota vyjadřuje fakt, že svobodná volba není libovolná, ale dává něčemu přednost. Člověk může během života nahlížet mnoho hodnot, které se navzájem vylučují, a proto si společnost řadí některé hodnoty výš či níž a vytvářejí tak hierarchii hodnot. Při konfliktu hodnot by měl člověk dát přednost té hodnotě, která stojí výš. Filozofie považuje hodnoty za věčně dané a odvozuje je od Platónovy nejvyšší hodnoty – idea dobra. (Sokol 1998, s. 303)

Ze sociologického pohledu mají obecně hodnoty vztah ke společenskému vědomí. Hodnoty jsou zde prvky, které jsou sdíleny celou společností. Mezi jejich hlavní funkci patří to, že díky nim se jedinec zařazuje do společnosti. Podle Velkého sociologického slovníku je tento základní pojem mnohoznačný a setkáváme se s několika vysvětleními tohoto pojmu. (1996, s. 374-377) Například Max Weber

---

<sup>35</sup> První ucelené zkoumání hodnot ve filozofii se objevují na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Herman Lotz byl první, kdo pojem hodnota do filozofie zavedl a vyslovoval se pro jejich exaktní zkoumání. Podle něho se hodnoty dotýkají veškerého lidského poznání a jednání. Lotzovo učení bylo inspirací pro Husserlovu fenomenologii a Levinasovu teorii pole.

tvrdí, že hodnota je to, co je schopno být obsahem postoje vyjádřeného ve vědomě členěném pozitivním nebo negativním soudu, čili něco, co se uchází o platnost a čehož platnost jako hodnotu uznáváme, posuzujeme nebo odsuzujeme. Podle K. Clyda a M. Kluckhohna je hodnota jakési pojetí o tom, co je žádoucí, které ovlivňuje výběr přístupných prostředků a cílů jednání. A Florence R. Kluckhohnová hovoří o hodnotových orientacích jako o „komplexních, učených, řazených principech vyplývajících ze vzájemného působení tří analyticky odlišných složek hodnotícího procesu neboli hodnocení – poznávací, citové a direktivní, které dávají řád a směr ustavičnému toku lidských činů a myšlenek, pokud se vztahují k řešení společných lidských problémů.“ (tamtéž, s. 375) Hodnoty tedy ovlivňují naši zaměřenost, volby cílů a prostředků. Podle Velkého sociologického slovníku lze charakteristiky hodnot, hodnotové orientace a hodnocení rozdělit do čtyř skupin. První charakteristika říká, že v hodnocení nejde pouze o hledání a uplatňování hodnot, ale jde především o postihu významu objektu, činností či koncepcí pro subjekt hodnocení. Čili takovéto „určení významu pro“ je závislé objektu hodnocení a na subjektu a hlediscích, z nichž v hodnocení vychází. Druhou charakteristiku lze interpretovat tak, že hodnocení v sobě nezahrnuje pouze poznávací, citové a volní procesy a jejich interakci. T. Parsons a harvardská škola obohacuje teorii hodnocení o normativní složku. Podstatné pro úplnou charakteristiku je, že normativní aspekty, které do hodnocení vstupují, nejsou homogenní. Obsahují v sobě velkou škálu významů, které ve svém důsledku vyjadřují různé druhy hodnocení. Škála se pohybuje od toho, co schvalujeme osobně, aniž bychom docházeli k zobecnění a končí obecně přijímanými kategorickými imperativy<sup>36</sup>. Třetí charakteristika hovoří o tom, že hodnota s sebou vždy nese proces zobecnění a proto jsou hodnoty vnímány jako určité koncepce. Pokud jsou tedy hodnoty zobecněny a verbalizovány, tak se uplatňují jako měřítko, podle nichž věci kolem nás posuzujeme. Poslední charakteristikou hodnot, hodnotové orientace a hodnocení podle Velkého sociologického slovníku je, že představují jednu ze základních složek kultury umožňující její integraci a sepětí se systémem osobnosti a s celým sociálním

---

<sup>36</sup> Nejznámější je Kantův imperativ, jež se stal základem mnoha morálních systémů a filozofických argumentací. Jeho imperativ může znít zhruba takto – Jednej jen podle té maximy, od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.

systémem. Závěrem lze o hodnotách ze sociologického hlediska říci, že kvalitativně mají určité znaménko, jsou buď záporné, nebo kladné. Dále mají určitý status, jsou buď výše, nebo níže v hierarchii hodnot. Hodnoty jsou také obecně platné a spoluurčují zaměřenost subjektu a jeho vztah k okolí a světu.

V psychologii se problematice hodnot věnuje hlavně sociální psychologie a psychologie osobnosti. Psychologie říká, že spolu s poznáváním člověk i hodnotí, poznávání mu umožňuje získávat určité informace o světě a následné hodnocení jim poté dává orientaci. Problematice hodnot a hodnotové orientace z pohledu psychologie se budu podrobněji věnovat v následující kapitole.

Podle mého názoru je nutné spojit různé pohledy na tuto problematiku proto, abychom získaly komplexní pohled na hodnotovou orientaci dnešního člověka a dnešní mládeže. Studium hodnot mládeže nám totiž umožní pochopit jejich specifický životní styl a pohled na svět. Ve školství a výchově je nesmírně důležité také určovat to, co má vůbec hodnotou být, a co má být v žácích a žákyních rozvíjeno a podporováno. Ve výchově je také nezbytné, aby se žákyně a žáci v dnešní záplavě podnětů naučili hodnotit a skutečné hodnoty vytvářet a chránit. Kučerová dokonce říká, že „Sám pedagogický vztah, pedagogická interakce a komunikace se za příznivých okolností prožívá jako hodnota ze strany vychovávaných a vychovávajících, a jeho posláním je rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící a hodnototvorné vztahy ke skutečnosti, tvořit a obohacovat niterný svět všech zúčastněných.“ (Kučerová 1999, s. 49)

### **3.2. Problematika hodnot a hodnotové orientace v psychologii**

Podle Říčana jsou hodnotové orientace nejobecnější postoje, které určují celý životní styl člověka a můžou být chápány jako nejvyšší abstrakce z konkrétních postojů. (1982)

Poměrně často se v psychologii spojuje pojem hodnota s vnějším objektem, které získávají procesem hodnocení záporné nebo kladné vlastnosti s ohledem na to, kdo hodnotí. Například Smékal (2002) říká, že zatímco potřeby jsou v osobnosti uloženy jako dispozice, tak hodnoty a hodnotové orientace mají svou povahou blíže k cílům,

neboť „existují původně „venku“ jako specifická kvalita objektu nebo jako nebo jako specifické setkání určité potřeby s určitou kvalitou potřeby.“ (Smékal 2002, s. 256) Autor také dále podává velmi komplexní a srozumitelné definování hodnot. Podle něj lze hodnoty vnímat jako obecné cíle, o něž člověk usiluje. Rokeach (viz níže) těmto hodnotám říká cílové. Dále můžeme říci, že hodnoty jsou prostředky, díky nimž získáváme pro sebe něco významného. Rokeach tyto hodnoty nazývá instrumentálními. V neposlední řadě autor chápe hodnotu jako to, kvůli čemu stojí za to usilovat o nějaký objekt nebo se mu vyhýbat. Poslední charakteristikou hodnot podle Smékala je vnímání hodnoty jako určitého kritéria pomocí kterého posuzujeme různé předměty a události v našem životě. Toto pojetí hodnot představuje hodnotové orientace v užším slova smyslu.

V psychologii osobnosti je pravděpodobně nejznámějším hodnotovým systémem koncepce E. Sprangera, který předpokládá šest typů poznání světa, které tvoří základní životní formy. Tyto životní formy – pravda, krása, užitek, láska k lidem, moc a moudrost – představují jakési duchovní principy, které určují přístup člověka ke světu. Spranger tedy hovoří o šesti typech lidí podle preference některého z výše uvedených principů. (Smékal 2002)

1. Teoretický člověk usiluje o poznání pravdy, podstaty světa či poznání vztahů ve světě. Spranger zdůrazňuje, že nemusí jít a priori jen o vědce, ale o každého, jemuž jde o poznání toho co se děje, jak se to děje a proč se to děje.
2. Estetický člověk hledá ve světě zážitky, estetično, a nebo šanci k sebevyjádření. Pro takového člověka je svět buď harmonický, nebo disharmonický. Pokud je pro něj svět harmonický, tak prožívá uspokojení a pocit štěstí, ale pokud je pro něj svět disharmonický, tak trpí.
3. Ekonomický člověk je ten, kdo hledá ve světě užitek a zisk. Spranger takto orientovaného člověka vnímá jako egocentristu, který myslí pouze na sebe a své blaho. Hodnotou je pro něj pouze to, co jemu či jeho rodině přináší zisk.
4. Sociální člověk hledá sebe v druhém člověku, vlastně žije kvůli druhému a usiluje o všeobecnou lásku.

5. Mocenský typ osobnosti je člověk, který neusiluje o administrativní moc, ale moc spočívá v podřízení se vyšším principům. Čili můžeme říci, že moci lze dosáhnout nejen cestou fyzického nátlaku a právních norem, ale i v duchovním smyslu.
6. Náboženský člověk hledá smysl života a jde mu spíše o tzv. implicitní náboženskou orientaci.

Ve srovnání Sprangerových typů je zřejmé, že hodnotové orientace jsou do jisté míry příbuzné s některými zájmy. Pokud totiž u člověka například zájem o umění pronikne celým jeho životním stylem, tak určuje i jeho hodnotovou orientaci. Někdy může být těžké určit, zda se jedná o hodnotu, či zájem. Jasné rozlišení nám poskytne to, že hodnota je přijímána jako norma, má tedy normativní charakter. Například ekonomický člověk nemá rád plýtvání a ztrátu času, protože pro něj je normou užitečnost, které by chtěl podřídít všechno. (Říčan 1982)

Velmi zajímavou a ve své době přelomovou klasifikaci hodnot podal americký psycholog Milton Rokeach, který ve své práci *The nature of human values* (Podstata lidských hodnot 1972) tvrdí, že hodnoty jsou hluboce zakořeněné pojmy toho, co je v životě dobré, za co stojí žít a za co stojí bojovat. Rokeach uvádí, že každý lidský jedinec má v sobě třicet šest centrálních hodnot, které jsou univerzální a nadčasové. Každý lidský jedinec má vždy a všude stejné hodnoty, které se liší pouze uspořádáním a povahou. Takto pojaté hodnoty se vážou k lidské povaze, vztahu člověka k sobě a druhým lidem. Autor dělí hodnoty do dvou hlavních skupin, přičemž každá skupina obsahuje osmnáct hodnot. První skupinu tvoří hodnoty cílové, které indikují to, čeho chceme v životě dosáhnout, tedy představují žádaný konečný stav existence. Druhou skupinou jsou hodnoty instrumentální, které vyjadřují to, jak se člověk ve světě prezentuje a jak si přeje dosáhnout svých cílových hodnot, tedy představují žádaný způsob chování. (Bakalář 1976, s. 44-47) Takto chápané hodnoty jsou vesměs morálně a kompetenčně vázané. Další podrobnosti o této klasifikaci a jejímu fungování se budu podrobněji věnovat v praktické části, neboť jsem si ji vybrala ke zjišťování hodnotové orientace mládeže. Za velkou přednost této klasifikace považuji právě přítomnost instrumentálních hodnot, které jinde nejsou moc zmiňovány, ale přitom hodnotami být můžou.

### 3.3. Druhy hodnot

Třídění hodnot se řadí k základním axiologickým problémům. Jak jsem výše uvedla, tak neexistuje jednotná definice hodnot a hodnotové orientace, a proto také existuje i různé třídění hodnot podle různých hledisek. Kant například tvrdil, že hodnotíme trojím způsobem. Co se líbí smyslům v počátku má hodnotu příjemného, co se líbí pomocí rozmyslu pro pouhý pojem vzhledem k nějakému cíli má hodnotu užitečného, a co se líbí absolutně je mravně dobré. Zbořil přichází s rozlišením na hodnoty kognitivní, eudaimonistické, morální, estetické a náboženské. (Kučerová 1996)

Z psychologického hlediska je v základu hodnotícího procesu potřeba, jakési napětí a neklid. Kučerová říká, že lidské potřeby jsou velmi obecné, že ke každé hodnotě nepatří vždy určitá hodnota, a co více, že díky rozmanitosti člověka jsou hodnoty zaměnitelné. Jedna a ta samá potřeba může být uspokojena různými hodnotami a jedna a ta samá hodnota může uspokojovat různé potřeby. Klasifikace hodnot podle Kučerové se opírá o antropologický model, který vychází z toho, že „lidské hodnoty vznikají v dimenzích, v nichž si člověk osvojuje svět“ a „jsou průmětem jeho potřeb vitálních, civilizačních a kulturních.“ (tamtéž, s. 72)

První skupinou jsou hodnoty přírodní, které se dále dělí na hodnoty vitální čili životní a hodnoty sociální. Hodnoty vitální (životní) jsou výrazem snahy uchovat a rozvinout život toho či onoho organismu. Tyto hodnoty jsou jedincem pocítovány nejsilněji a autorka dokonce tvrdí, že „život má pro člověka nevyjádřitelnou cenu jako základní podmínka, možnost, šance, předpoklad realizace všech hodnot.“ (tamtéž, s. 72) Hodnoty sociální vyplývají ze vztahu člověka k druhým lidem, okolí a společnosti. Člověk je totiž zoón politikon, tvor společenský a tudíž toužící po družnosti, vzájemnosti a citovosti. Hodnotami jsou tedy mezilidské vztahy a city.

Druhou skupinou jsou hodnoty civilizační, které vznikly jako výsledek společenské organizace, výroby a směny, komunikace a společenského nahromaděného poznání.

Díky civilizačním hodnotám se člověk zbavil bezprostřední závislosti na přírodním prostředí, a co více, přinášejí mu užitek a materiální komfort. Je pravdou, že materiální komfort je spojen s mnoha neduhy, deziluzemi a posunem ve významu

hodnot. Největším nebezpečím je, že materiální potřeby, které jsou diktovány z vnějšku, například reklamou, mohou člověka plně absorbovat a co více, takovéto potřeby mohou být neukojitelné. Tato problematika je velmi zajímavá, ale není náplní této práce, i když za úvahu jistě stojí.

Třetí sféru tvoří hodnoty duchovní, která se ve společnosti objektivně projevuje jako kultura v užším slova smyslu a subjektivně jako lidská osobnost hledající smysl, dobro, svobodu a jiné. Duchovní hodnoty odpovídají potřebě člověka k integraci, vnitřní jednoty a například vzdělanosti. (Kučerová 1996, s. 45-78)

### **3.4. Hodnotový systém**

Hodnotový systém je termín, který pojímá celý soubor hodnot každého člověka a platí, že takovýto systém není jakýmsi nahodilým uspořádáním hodnot. Jednotlivé hodnoty v něm jsou totiž vzájemně uspořádány tak, že systém hodnot má určitou podobu a plní i určité funkce. Celkový hodnotový systém vzniká osobnostními dispozicemi člověka, preferencemi jeho okolí, rodiny a společnosti obecně. V hodnotovém systému jednotlivého člověka lze vystopovat celkové nastavení společnosti a celospolečenské klima. (Sak 2000) Autor vysvětluje, že v historii konkrétní společnosti se vytvoří základ hodnotového systému jako zobecněná společenská zkušenost s vlastní dynamikou a jejími zákonitostmi, které umožňují přeměnu základního hodnotového systému. (2000) K přeměně hodnotového systému společnosti tedy dochází na základě změněných materiálních a duchovních společenských podmínek. Interakce mezi člověkem, společností a hodnotovým systémem je velmi významná neboť „jedinec si osvojováním společenského hodnotového systému tímto hodnotovým systémem implicitně osvojuje i nahromaděnou společenskou zkušenost.“ (Sak 2000, s. 65) Při procesu osvojování si společenského hodnotového systému je mladý člověk aktivním subjektem. Jedinec přejímá v závislosti na svém sociálním poli a individuální osobnosti do svého hodnotového systému jen část ze společenských hodnot. Autor dále říká, že osvojování společenského hodnotového systému jedincem má dvě stránky. První stranou je, že se jedná o individuální proces, čili hovoříme o individualizaci hodnotového systému. Na straně druhé jde o společenský proces, čili hovoříme o

dynamizaci společenského hodnotového systému. Je důležité říci, že vytváření hodnotového systému není jen přenos hodnotového dědictví společnosti, ale jedinec si hodnotový systém vytváří i díky vlastní zkušenosti. V procesu vytváření hodnotového systému jedince společnost působí ve dvou rovinách – intencionální<sup>37</sup> a funkcionální<sup>38</sup>.

V období dospívání, které je pro tuto práci klíčovou, je díky zvýšené potřebě sociálních kontaktů důležitá parta vrstevníků dospívajícího jedince. Zde platí, že parta vrstevníků má velký vliv na podobu hodnotového systému jedince. Nebezpečí může nastat, pokud nezralý jedinec přejímá hodnoty nezralé party lidí. Je důležité na tomto místě opět zmínit vliv školy a učitele či učitelky, kteří mají dospívajícímu jedinci pomoci k nalezení a přijetí pozitivně přijímaných hodnot. Sak dodává: „Hodnotový systém dítěte a dospívajícího není možné formovat nějakým přímým atakem na hodnotový systém, ale konstrukcí sociálního pole dítěte, a to takovým způsobem, že je vytvořeno hodnotové pole žádoucího charakteru, které bude vytvářet tlak na interiorizaci pozitivních hodnot.“ (Sak 2000, s. 40)

Velkou roli při tvorbě hodnotového systému jedince také hraje například jeho socializace v rodině, a jak již bylo řečeno výše, tak se během samotného procesu mohou přenášet genderové stereotypy. Praktická část této práce by měla potvrdit či vyvrátit ovlivnění hodnotového systému člověka genderovými nároky, které jsou na jedince kladeny. Další otázka vystává v souvislosti s tím, že jedinec si svůj hodnotový systém dotváří, a že nepřijímá všechny hodnoty společnosti. Je tedy možné, aby dospívající jedinec nevzal za své všechny hodnoty související s jeho pohlavím? Do jaké míry je možné genderové ovlivnění hodnot společností? Odpovědi na tyto otázky nám poskytne praktická část, neboť bude postavena na práci v terénu a na odpovědích mladých lidí.

V závěru bych se ráda zamyslela nad funkcí a smyslem hodnotového systému člověka. Hodnotový systém a jeho struktura ukazuje na potřeby a přání každého

<sup>37</sup> Jde o cílené a vědomé přenášení určitých hodnot na jedince a záměrnou snahu, aby jedinec tyto hodnoty interiorizoval. Jejich zvnitnění je cílem výchovy v oblasti hodnot. Nejčastějšími subjekty tohoto působení jsou rodina či škola.

<sup>38</sup> Jde o působení, které má větší vliv na stavbu hodnotového systému než záměrné výchovné působení rodičů či učitelů. To je hlavně dáno tím, že jedinec nechce být mentorován a co více, potřebuje pocit vlastní aktivity a svobodné volby.

člověka a tudíž se stává pro člověka základním orientačním bodem, který ovlivňuje jeho život. Můžeme tedy říci, že hodnotový systém člověka představuje určitou osu jeho vědomí pomocí níž se člověk orientuje a chová ve světě.

### **3.5. Výzkumy hodnot a hodnotové orientace mládeže**

P. Sak poskytuje kompletní výzkumy mládeže v oblasti hodnotových preferencí z různých hledisek. (2000)

V roce 1997 při výzkumu hodnot použil metodiku přiřazování pořadového čísla hodnotě respondentem podle důležitosti. Baterie obsahovala dvacet dva hodnot a mládež ve věku od patnácti do osmnácti let číslovala své hodnotové preference. Na prvním místě hierarchie mládeže se nachází hodnota zdraví. Autor říká, že tato preference je výrazem vědomí, že zdraví je předpokladem všech dalších aktivit v životě. Na druhém místě je hodnota mír, která pro společnost znamená to, co pro jedince zdraví – je předpokladem pro další aktivity v životě. Třetí místo zaujímá láska, která má dynamizující sílu, neboť motivuje k aktivitám, které by jinak nebylo možné vykonávat. Čtvrtou hodnotou mladých je životní partner. Na pátém místě je hodnota dobrého životního prostředí. Takováto preference podle autora ukazuje na reflektování budoucnosti mládeže, bez zachovaného životního prostředí totiž žádnou budoucnost nemáme. Přátelství zaujímá šestou pozici v pořadí hodnot. Sedmé místo zaujímá hodnota rodiny a dětí. Na osmém místě je hodnota svoboda. Autor si myslí, že tak vysoká preference souvisí s tím, že je téma svobody díky naší komunistické minulosti skloňováno ve všech pádech, a tak se dostává do povědomí mladých lidí. Na devátém místě stojí hodnota pravdy a poznání. Na desátém místě je zajímavá práce, která může být buď prostředkem seberealizace, nebo finanční jistoty. Na jedenáctém místě se nachází hodnota demokracie. Tato hodnota je vázána na svobodu a v podstatě je preferována ze stejných důvodů. Hodnota plat je na dvanáctém místě. Na třináctém místě je hodnota rozvoj osobnosti, která je hodnotou ryze privátní. Čtrnáctou v pořadí preference mladých lidí je hodnota úspěšnost v zaměstnání. Na patnáctém místě můžeme vysledovat hodnotu vzdělání, které má instrumentální charakter, je tedy prostředkem pro něco. Na šestnáctém místě je hodnota být prospěšný druhým lidem. Na místě sedmnáctém se nachází hodnota

uspokojování svých zájmů a koníčků, která je úzce spojena s trávením volného času. Majetek je hodnotou ležící na osmnáctém místě, přičemž podle Saka tato hodnota koreluje s materiální a egocentrickou orientací jedince. Na místě devatenáctém je hodnota společenská prestiž. Soukromé podnikání je na místě dvacátém. Veřejně prospěšná práce je hodnotou na jedna dvacátém místě. Na posledním místě v hodnotovém žebříčku mládeže se umístila hodnota politické angažovanosti, což je nepochybně výsledkem poválečného vývoje na našem území.

Co se týče například hodnotové orientace, kterou Sak prováděl v roce 1996, ukazuje na to, že mládež ve věku od patnácti do osmnácti let má následující preference. Na prvním místě stojí hodnotové orientace globální. Na místě druhém je orientace reprodukční. Na třetím místě se nachází hodnotová orientace hédonistická. Na místě čtvrtém je hodnotová orientace profesně rozvojová. Egoisticko materialistická hodnotová preference stojí na místě pátém. Na šestém a sedmém místě je liberální a sociální hodnotová preference.

Výsledky mají jistě velkou vypovídající hodnotu o české mládeži v určitém věku. Z mého pohledu by bylo zajímavé zjistit, zda se preference budou lišit, pokud přihlédnou ke genderové diferenciaci. Pokud by byla mládež zkoumána z pohledu toho, zda jsou chlapci či dívkami, tak bude se lišit jejich preference? Uznávají dívky a chlapci jiné hodnoty a proč? Výsledky takového zkoumání pomohou k lepšímu porozumění žákům a žákyň a ke zkvalitnění práce s nimi.

## 4. Volný čas

Volný čas dětí a mládeže je v současné době předmětem zájmu mnoha odborníků, protože si jsou vědomi obrovského potenciálu, který se v této problematice nachází. Na jedné straně totiž stojí možnost osobního rozvoje dětí a mládeže, ovšem na straně druhé volný čas také může poskytovat prostor pro patologické jevy, čili s sebou nese nemalá rizika.

Volný čas a systém jeho aktivit má ve srovnání s jinými sociálními institucemi poměrně krátkou historii. Hofbauer říká, že například rodina se vyvíjela po tisíce let, škola jako všem přístupná instituce několik posledních století, ale volný čas jako obecně rozšířený a docenovaný jev se rozvíjí až ve dvacátém století. (2004) Přední francouzský sociolog Joffre Dumazedier nalézal stopy volného času již v antickém Řecku, ale jeho masový rozvoj klade mezi devatenácté a dvacáté století. Za základní rysy volného času pokládá: "svobodnou volbu účasti na jeho aktivitách, bezprostřední neúčinnost a poskytování radosti i uspokojování osobních potřeb. Rostoucí měrou se v životě a proměně člověka a společnosti uplatňuje zvláště od druhé poloviny dvacátého století. Tehdy se jeho rozsah významně zvýšil, volný čas začal hrát významnější úlohu v životě společnosti i ve výchově mladé generace a vznikly i specifické prostředky a postupy pro jeho využívání." (Hofbauer 2004, s. 12) Zejména od poloviny šedesátých let dvacátého století se tedy volný čas stává důležitou oblastí života a výchovy mládeže. Zhruba v této době se totiž začaly vytvářet příznivé podmínky pro jeho rozvoj, mezi kterými bylo například zkrácení pracovní doby dospělých či zavedení pětidenního školního týdne. Podle Hofbauera dokonce v této době v tehdejší Československu opět nabývá vliv sociologie s jejími výzkumy a šetřeními společnosti, které se mimo jiné začaly věnovat volnému času. Dále se objevily úvahy o pedagogice volného času jako nové disciplíně spadající do sociologie. Významným mezníkem pro volný čas se přirozeně stávají až léta devadesátá minulého století. Stále častěji se například berou v potaz i celosvětové trendy trávení volného času a také výzkumy v těchto zemích prováděné.

Důležitou součástí rozvoje volného času jsou také legislativní opatření<sup>39</sup> dané země a mezinárodních organizací (OSN, Rada Evropy, EU...), které přijímají koncepční dokumenty, připravují doporučení pro řídicí a koordinační činnost, podílejí se na přípravě pracovníků a také finančně podporují cestování mladých lidí do zahraničí.

Dnes v souvislosti s volným časem hovoříme o výchovném zhodnocování volného času, který zahrnuje oblasti výchovy ve volném čase, výchovy prostřednictvím aktivit volného času a výchovy k volnému času. Posláním pedagogiky volného času je analyzovat dosavadní vývoj ve výše zmíněných oblastech a hlavně uschopňovat a vést mladé lidi k tomu, aby volný čas trávili konstruktivně ve svůj prospěch, ale i v zájmu svého okolí, společnosti a například i přírodě. (Hofbauer 2004)

Co se týče obsahu a struktury volného času, tak ty jsou pevně svázány s nastavením společnosti, vlastně ji reflektují. Tomuto provázání odpovídají určité hodnoty, sociální mechanismy a vzorce chování spojené právě s naplňováním volného času určitým způsobem. (Sak 2002)

Obecně můžeme říci, že volný čas a volnočasové aktivity mladých lidí mají svá specifika. V tomto období se totiž utváří hodnotový systém jedince, který si hledá cesty jeho uplatnění a objektivizaci reálným chováním a činnostmi. Sak říká, že právě dynamizace hodnotového systému a jeho promítnutí do sociálního prostoru můžeme považovat za základ utváření životního způsobu. Jeho součástí je i způsob trávení volného času.

#### **4.1. Definování volného času**

Stejně jako u definování hodnot a hodnotové orientace se i zde dostáváme k různým interpretacím dané problematiky. Podle Hofbauera je volný čas takový čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, které vyplývají z jeho sociálních rolí, hlavně tedy z dělby práce. (2004) Někdy se vymezuje jako čas, který nám zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Autor se však domnívá, že

---

<sup>39</sup> Mezníkem se stal francouzský zákon o dobrovolném sdružování z roku 1901. Důležitým krokem bylo také přijetí Úmluvy OSN o právech dítěte z roku 1989. Četné podněty k rozvoji volnočasových aktivit a jejich institucí přinášejí periodické zprávy státních orgánů a doplňující zprávy nevládních organizací. V posledních letech má význam opatření doporučených Bílou knihou Evropské komise z roku 2001. (B. Hofbauer)

mnohem přesnější je definování volného času jako činnosti, do které člověk vstupuje s očekáváními, účastní se jí na základě svého osobního rozhodnutí, a které mu přináší příjemný prožitek. L. Václavíková – Helšusová vnímá volný čas jako doplňující proměnou k oblasti práce a rodiny. (2003) Dále říká, že z hlediska rozvržení každodenní aktivity člověka hovoříme o pracovním, vázaném a volném čase. Čas vázaný v sobě obsahuje naše každodenní povinnosti, které jsou především spojené s péčí o rodinu a domácnost. Na straně druhé, pro čas volný je charakteristické, že si v něm každý může dělat, co chce, limitem může být například jen individuální síly jedince. Autorka také říká, že problematika volného času je jednou z klíčových problematik dnešní konzumní společnosti. Ve společnosti, která je silně orientována na spotřebu, je právě volný čas oblastí, která v sobě nese nové možnosti. Volný čas totiž může plnit i druhotné funkce, jako například spoludotváření image člověka či jeho sebeidentifikaci se sociální vrstvou. (tamtéž)

Čili můžeme shrnout, že mezi základní funkce volného času patří odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti jedince.

Poměrně zajímavé je se na problematiku volného času podívat z pohledu vývoje jeho pojetí a samotné terminologie. M. Damay vydal před druhou světovou válkou jednu z prvních kompletních prací o volném čase mladých lidí. Ve svých pracích vymezil biologickou, sociální, politickou a pedagogickou dimenzi volného času. Autor dále píše o tehdejších aktivitách a institucích státu ve Francii, i v dalších evropských zemích, umožňující jejich porovnání v dobových společenských souvislostech. (Hofbauer 2004) Po druhé světové válce přichází Joffre Dumazedier, který říká, že volný čas určitou měrou vyrovnává vliv práce. Podle něj volný čas v sobě nese očekávání, naději, osvobození od požadavků pracovního života, zábavu a rozptýlení. Francouzský sociolog Roger Sue hovoří o čtyřech základních funkcích volného času. Jako první funkci vidí funkci psychologickou, kam patří uvolnění, zábava a rozvoj osobnosti. Za druhé zde máme funkci sociální, kam je řazena socializace či symbolická příslušnost k některé sociální skupině. Třetí funkcí volného času je funkce terapeutická a konečně poslední funkcí je funkce ekonomická, která v sobě nese pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti. Autor totiž oproti svým předchůdcům zdůrazňuje ekonomickou funkci volného času, neboť nepovažuje

volný čas za promarněnou dobu, ale naopak vidí v něm hospodářský význam pro jednotlivce a potažmo celou společnost. (tamtéž) V neposlední řadě bych ráda zmínila práci německého pedagoga volného času Horsta W. Opaschowského, který komplexně problematiku volné času hodnotí. Opaschowski za základní možnosti a funkce volného času považuje: rekreaci, kompenzaci, výchovu a další vzdělávání, kontemplaci, komunikaci, participaci, integraci a enkulturaci. (tamtéž)

Z výše uvedených definic volného času je tedy patrné, že pro zdravý rozvoj naší budoucí generace a celé společnosti je nesmírně důležité podporovat její členy ke kvalitnímu trávení volného času. Každý jedinec má právo na to, aby měl během dne vyhraněný čas jen pro sebe, v němž se může plně realizovat a rozvíjet se. Závěrem bych zde ráda podotkla, že úloha učitelů a učitelek je být inspirací ve variabilitě volnočasových aktivit svým žákyním a žákům, a co více, podporovat je touto cestou k rozvoji jejich osobnosti podle individuálních předpokladů, a ne, podle nějak stanovených stereotypů.

## **4.2. Zásady systému aktivit a zařízení volného času**

Zásady systému aktivit a zařízení volného času vznikly na základě objektivních společenských potřeb a podmínek. Napomohly stabilizovat jeho systém, činily ho citlivým pro dnešní potřeby a rozvíjely jeho možnosti. Mezi základní zásady volného času, které musí bezmezně platit podle Hofbauera jsou (2004):

1. Dobrovolnost a volitelnost účasti na aktivitách volného času - vychází ze svobodného rozhodování jednotlivce o účasti a výběru mezi různými alternativami.
2. Demokratismus – vyplývá z práva každého jednotlivce na volný čas a jeho smysluplné užívání.
3. Otevřenost – se týká přístupnosti systému pro podněty vývoje společnosti pro potřeby, zájmy a přání účastníků.
4. Široké rozpětí působení vzhledem k osobnosti dítěte a mladého člověka – takovéto rozpětí se rozprostírá od rozvoje individuálního zájmu až po

formování celistvé osobnosti. Volnočasová aktivita totiž není jen pouhé vyplnění času, ale je úsilím o seberealizaci.

5. Výchova k demokratickému občanství – kam se řadí aktivity, které napomáhají při osvojování hodnot demokratického občanství a jejich uplatňování v praxi.
6. Působení v různých sociálních prostředích – je uplatněním od rodiny, školy přes obec, region a stát, až po globální rozměr.

Po výše zmíněné charakteristice a zásadám volného času ale vystává spousta nezodpovězených otázek a několik neznámých. Jak velká je dobrovolnost a volitelnost účasti na aktivitách pokud zohledníme genderové hledisko? Opravdu chlapec a dívka při výběru volnočasové aktivity vychází ze svého svobodného, individuálního a niterného rozhodování? Je možné, aby při takovémto rozhodování brali v potaz to, co by jako dívky a chlapci měli dělat? A pokud je výběr volnočasové aktivity mimo jiné určován přáním účastníků, je možné, aby byly opravdové zájmy potlačeny ve prospěch genderovým konvencí? Co když je úsilí o seberealizaci přes volný čas nějak omezováno genderovým určením chlapců a dívek? Praktická část této práce se pokusí o praktické ověření a vysvětlení výsledků trávení volného času mladých lidí s přihlédnutím k genderové problematice.

#### **4.3. Faktory ovlivňující výběr volnočasové aktivity**

Poněkud nadneseně může znít, že počátek všeho je v rodině, ale opravdu rodina jako primární sociální skupina nasměřuje své potomky do budoucna, a ne jinak tomu je i u volnočasových aktivit. Rodina totiž vytváří hmotné podmínky, ochranu, rozvíjí mezilidské vztahy a pokládá základy hodnotové orientace. Na volný čas dětí a mladých v rodině tedy hlavně působí objektivní podmínky života a výchova dětí, její úplnost a velikost. Největší vliv má ovšem realizace volného času uvnitř rodiny, důležité je poskytovat svým dětem určité vodítko, ne je manipulovat či ignorovat.

Problémem ovšem může být, že dnes v souvislosti s krizí tradiční rodiny<sup>40</sup>, může do jejího vlivu zasahovat někdo zvenčí. Jinak řečeno: „Do života a výchovy dětí a mladých lidí v rodině vstupují svými vlivy také další prostředí, rodina ztratila nemalou část svého vlivu a přestala být privilegovaným prostorem socializace.“ (Hofbauer 2004, s. 56) Zde bych ráda zmínila podle mě v současné době nejrizikovější faktor narušující rodinu zvenčí - média, tedy konkrétně televize. Masová média penetrují intimní a tradiční pojetí rodiny a přinášejí do ní specifické prvky a informace. Vliv masových médií prostupuje také volným časem a to na všech úrovních, od individuálních až po celospolečenské.

Podle Hofbauera se působení rodiny na volný čas uskutečňuje nápodobou a reprodukcí vzorců volnočasového chování rodičů prostřednictvím účasti dětí na aktivitách rodiny, dále uskutečňováním individuálních i společných pravidelných zájmových činností v rodině a citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby a zájmy dětí.

Dalším významným faktorem ovlivňující nakládání s volným časem mladých lidí je škola.

Od školy, jako od vzdělávací a výchovné instituce, se všeobecně očekává, že bude vytvářet vhodné podmínky pro své žáky a žákyně umožňující jim dobrý vstup do profesionálního, občanského i volnočasového života. Svou úlohu ve spojení s volným časem hraje buď přímo, nebo prostřednictvím svých zařízení. Ve výuce ovlivňuje volný čas především učebním plánem, předměty a kurikula. V poslední době ovšem dochází k mnohem komplexnějšímu ovlivňování, a to především díky různým jednorázovým volnočasovým aktivitám. Mezi takovéto aktivity například patří návštěvy kulturních a historických památek, meziškolní sportovní utkání či zahraniční výměnné pobyty.

Podle Hofbauera dobrovolná účast žáků a žákyně na volnočasových aktivitách školy napomáhá k rozvoji jejich individuálních předpokladů a jejich zájmového vzdělávání jako souhrnu jednorázových a pravidelných činností. (2004) Samozřejmě i na této

---

<sup>40</sup> Krize tradiční rodiny se stává díky oslabování rodinných vztahů, je poměrně častá rozvodovost, z více generačních domácností se stávají spíše jednogeneční rodiny – dnes jsou nejčastější rodiny tzv. nukleárního typu ve složení rodič(e) a jejich potomek.

úrovni je důležitá spolupráce školy s rodiči či institucemi volného času, neboť právě jejím spojením vznikají ideální podmínky pro zdravý rozvoj jedinců přes volný čas.

Volnočasové aktivity ve škole mimo jiné napomáhají odkrývat skryté nadání svých žáků a žákyň, což je nezbytná součást dalšího jejich vzdělávání. S takto odkrytými vlohami dětí se musí pracovat i v hodinách, aby bylo dosaženo maximálního využití dětského potenciálu. Dále také prostřednictvím volnočasových aktivit ve škole můžeme dosáhnout toho, že podpoříme žáky a žákyně v jejich koníčkách, které mohou vést až k jisté profesionalizaci. Můžeme tedy říci, že díky volnočasové aktivitě je dovedeme k výběru budoucí profese. Na tomto místě je záhodno opět zmínit opravdové rozvíjení a podporování aktivit a nadání podle individuálních předpokladů žáků a žákyň, a ne podle například genderových stereotypů, čili představě, co je pro dívky či chlapce z celospolečenské perspektivy vhodnější.

#### **4.4. Výzkumy volnočasových aktivit mládeže**

P. Sak přichází s analýzou volnočasových aktivit mládeže, konkrétně mladých lidí od patnácti do osmnácti let z roku 1996. (2002) Autor předložil dotazník o šestatřiceti aktivitách, ke kterým respondenti přiřazovali preferenci a častost provozování té či oné aktivity.

Sledování televize se nejčastěji objevuje na prvním místě a také se tato aktivita provádí denně. Častěji než jednou týdně mladí lidé poslouchají rozhlas, povídají si s přáteli, poslouchají magnetofon či cd a čtou noviny a časopisy. Mezi aktivity provozované jednou týdně patří domácí práce, četba knih a odpočinek. (nicnedělání) Základem volnočasových preferencí mladých s denní a týdenní frekvencí je hlavně pasivní příjem obsahů estetických hodnot a informací z hromadných sdělovacích prostředků. Studium se objevuje na pátém místě a je provozováno minimálně jednou týdně. Práce s počítačem či aktivní sportování má měsíční frekvenci. Na posledních místech žebříčku aktivit je veřejně prospěšná a politická činnost a náboženské aktivity. Čili můžeme říci, že nejvíce je mládež homogenní při sledování televize, návštěvy divadel, kin, výstav, veřejně prospěšné a politické činnosti a v náboženských a duchovních aktivitách.

Závěrem je důležité říci, že struktura volnočasových aktivit je v různém věku jiná, neboť činnosti ve volném čase jsou odrazem dosažené úrovně mentálního, sociálního a psychického zrání. Také můžeme říci, že tyto aktivity jsou stimulem k dalšímu zrání. S proměnou hlavně sociálního pole jedince se mění i objektivní podmínky pro realizaci určitých zájmů a volnočasových aktivit. Sak rozlišuje aktivity, které s věkem rostou, mezi které patří například četba novin a časopisů, poslech rozhlasu či ruční práce. Mezi aktivity s věkem klesající patří například hudební a dramatická činnost, turistika, chov zvířat či sběratelství. (2002)

Výše zmíněný výzkum nám poskytuje poměrně ucelený obraz mládeže určitého období a jejich volnočasové preference. Dále také vypovídá o mladých lidech jako celku. Mě osobně ale zajímá rozdělení volnočasových aktivit podle pohlaví. Dosavadní výzkumy genderové hledisko nezohledňují, a tak výsledky takto položeného výzkumu budou zpracovány v praktické části.

## **Praktická část**

### **5. Výzkumný vzorek a metoda**

#### **5.1. Plán výzkumu**

Předmět mé práce leží v propojenosti genderu, hodnotové orientace a volného času mladých lidí. Konkrétně mě zajímá možný vliv genderových stereotypů, které jsou reprodukovány společností na hodnoty a způsob trávení volného času žáků a žákyň devátých tříd základních škol. Rozhodla jsem se provést výzkum, který si a priori neklade za cíl hledat kauzální vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Tento výzkum bude spíše mapovat celou problematiku a její provázanost. Takto nastavený výzkum nám ukáže hodnotové preference dívek a chlapců a způsob trávení jejich volného času. Zároveň se pokusím identifikovat na základě preferované femininity a hegemonní maskulinity společensky preferované hodnoty a způsoby trávení volného času pro obě pohlaví. Výzkum ukáže, zda žáci a žákyně upřednostňují hodnoty a trávení volného času v souladu s genderově typickými preferencemi, nebo zda volí volby netradiční s jejich genderem. Výsledky výzkumu poslouží k lepšímu pochopení obou zainteresovaných skupin a k lepší vzájemné spolupráci. Dalším výsledkem může být i poukázání na genderově zatížené hodnoty a způsoby trávení volného času. Tedy v ideálním případě pomůže bořit a odstraňovat genderové mýty o předurčenosti obou pohlaví k určitým typickým činnostem a preferencím, a to hlavně ve škole. Tyto záměry mě vedly k tomu, abych jako formu mé práce navrhla explorativní výzkum a vytyčila mu následující cíle:

- 1) Získat seznam hodnotových orientací chlapců a dívek.
- 2) Získat seznam volnočasových aktivit dívek a chlapců.
- 3) Porovnat hodnotové a volnočasové preference chlapců a dívek.
- 4) Porovnat zda dívky a chlapci upřednostňují pro ně typické hodnotové a volnočasové aktivity.

- 5) Porovnat zda existuje vztah mezi hodnotovou orientací, způsobem trávení volného času a genderem.
- 6) Porovnat zda existuje rozdíl mezi preferencemi hodnot a způsobu trávení volného času dívek a chlapců v různě velkých městech.

## **5.2. Výzkumný vzorek**

Základním souborem jsou pubescenti v celé České republice, což je pochopitelně pro mou práci neuchopitelný vzorek, musím tedy vytvořit vzorek reprezentativní. Reprezentativní výzkumný vzorek tvoří žáci a žákyně devátých tříd základních škol. Výzkumný vzorek je 143 osob, z toho 71 dívek a 72 chlapců. Vybrala jsem tři typy základních škol – školu ve velkém městě (Hradec Králové), školu v menším městě (Litoměřice) a školu na vesnici (Libčany). Výzkumný vzorek z Litoměřic tvoří 30 chlapců a 29 dívek. Výzkumný vzorek z Libčan tvoří 11 chlapců a 16 dívek. Výzkumný vzorek z Hradce Králové tvoří 26 dívek a 31 chlapců. Od takto zvolených různých typů škol si slibuji možný rozdíl v jednotlivých preferencích žáků a žákyň a možnost následného zamyšlení se a diskuse nad jejími důvody. Z pohledu věku se jedná o vzorek s průměrem patnácti let. Z hlediska dělení rozebraného v teoretické části se tedy jedná o období rané adolescence a celý vzorek má normální věkové rozložení. Tento vzorek je poměrně reprezentativní, neboť je uspokojivě velký a jsou v něm rovnoměrně zastoupeny obě pohlaví. Takovýto vzorek nám poměrně dobře umožní nahlédnout do hodnotových orientací a trávení volného času dívek a chlapců.

Žáci a žákyně posledních ročníků škol jsou pro mě výzkumně zajímaví v tom, že se rozhodují o svém budoucím životě a o svém životním zaměření, neboť přestanou být chráněni institucí školy a ukáží v praxi, jaké hodnoty a vzory chování si odnesli. Je to pro ně takové období, kdy začínají být ve světě sami za sebe, kdy si určují své preference a kdy začínají žít nový život, ve většině případů tolik odlišný od toho předchozího.

### **5.3. Výzkumné hypotézy**

Praktická část má v praxi ověřit základní výzkumné hypotézy a podhypotézy, které jsem si v počátku psaní své práce stanovila.

Mezi základní výzkumné hypotézy práce patří:

- 1) Gender ovlivňuje výběr hodnot a celkové hodnotové orientace mladých lidí.
- 2) Gender ovlivňuje výběr volnočasové aktivity a potažmo způsob trávení volného času mladých lidí.

Hodnotové a volnočasové podhypotézy vycházejí z preferované femininity a heterogenní maskulinity, tedy z přesvědčení, že dívky jsou spíše pasivní, zranitelné a emocionální, naproti tomu chlapci jsou spíše aktivní, dominantní, agresivní a racionální.

Hodnotové podhypotézy:

- 1) Chlapci chtějí více dosáhnout pohodlného života.
- 2) Chlapci usilují o větší společenské uznání.
- 3) Chlapci se ve větší míře prezentují jako odvážní.
- 4) Chlapci více usilují o to, být intelektuálními.
- 5) Dívky více preferují mírový svět.
- 6) Dívky chtějí dosáhnout krásného světa.
- 7) Dívky kladou větší hodnotu své prospěšnosti.
- 8) Dívky se více prezentují jako milující.

Volnočasové podhypotézy:

- 1) Dívky věnují více svého volného času poslouchání hudby než chlapci.
- 2) Chlapci více sledují televizi, DVD a video než dívky.
- 3) Chlapci častěji hrají počítačové hry než dívky.
- 4) Dívky ve svém volném čase častěji čtou než chlapci.
- 5) Dívky ve svém volném čase více navštěvují kina než chlapci.

- 6) Chlapci věnují více svého volného času sportovním aktivitám než dívky.
- 7) Dívky se ve svém volném čase častěji věnují školní přípravě než chlapci.

## **5.4. Metoda**

K testování vybraného vzorku jsem použila metodu dotazníků.

Dotazník je jednou z nejčastějších metod výzkumu pedagogických jevů. (Pelikán 1998, s. 104-115) Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi/respondentce. Oproti jiným technikám se používá metoda písemných odpovědí na položené otázky. Dotazník je koncipován jako baterie otázek, na které respondent/respondentka odpovídá buď pomocí jednoduchých odpovědí „ano“, „ne“, či „nevím“, nebo jako soubor otázek, ke kterým je přiřazena sada možných odpovědí, ze kterých si respondent/respondentka vybírá alternativu, která se nejvíce blíží jeho/jejímu postoji. Za největší přednost dotazníku se považuje jeho snadná administrace. Dotazníkem lze zároveň oslovit poměrně velkou část výzkumného vzorku. Díky těmto vlastnostem můžeme ve většině případů informace z dotazníku plně kvantifikovat. Negativní stránka dotazníku souvisí s tím, že při jeho vyplňování se do něj mohou promítnout subjektivní výpovědi respondentů/respondentek. Dalším limitem může být to, že přesnost vymezených otázek a variant odpovědí striktně omezuje výpovědi respondentek/respondentů. Může se tedy stát, že si zvolí variantu, kterou by si nezvolil(a), kdyby měli možnost volné odpovědi. Dalším nebezpečím je, že respondent/respondentka může odhalit naše záměry a tudíž tomu přizpůsobí svoje odpovědi. Dalším úskalím dotazníku může být jeho délka, neboť pokud je dotazník příliš dlouhý, tak respondent/respondentka ztratí motivaci a informace z něj tedy nejsou validní. Délka vyplňování dotazníku by neměla přesáhnout 45 minut. Do jisté míry ovšem lze nedostatky dotazníku minimalizovat a to hlavně pomocí přesně a jasně formulovaných otázek.

Hlavní zásady:

- 1) Otázky by měly být formulovány neutrálně, čili tak, aby z nich nebylo možné vyčíst záměr tazatele.

- 2) Možnosti odpovědí, které tazatel nabízí, by měly být formulovány tak, aby žádná na první pohled neodpuzovala, ale současně, aby se ani jedna nenabízela jako optimální varianta.
- 3) Otázka by se neměla klást v jednoznačně kladné či záporné formě.
- 4) Po jazykové stránce by otázky měly být jasné a srozumitelné pro všechny respondenty/respondentky. To hlavně znamená přizpůsobení jazykové vybavenosti, vzdělání a způsobu myšlení respondentů/respondentek.

Otázky můžeme řadit podle různých kritérií. Například podle míry volnosti, která je ponechána respondentovi/respondentce ve formulaci odpovědí otázku dělíme na:

- 1) Uzavřené – pro tyto otázky je příznačná nabídka všech variant odpovědí, přičemž respondent/respondentka si musí jednu z variant vybrat.
- 2) Polouzavřené – tyto otázky nabízejí baterii variant odpovědí, ale zároveň ponechávají možnost respondentovi/respondentce pro volbu vlastní varianty nebo dávají možnost vysvětlení volby dané odpovědi.
- 3) Otevřené – tyto otázky nenabízejí žádnou možnou odpověď a tudíž respondent/respondentka mají volnost pro své vyjádření.

Otázky lze také dělit například podle toho, jsou-li formulovány přímo, nebo nepřímo. V některých případech není úplně vhodné se ptát na názory respondentů/respondentek přímo. Někdy je vhodnější volit formu tzv. situační či obrázkovou. Situační forma spočívá v tom, že je v dotazníku popsána určitá situace a respondent/respondentka vyjádří svůj postoj tím, že se k popsané situaci nějak vyjádří. Hlavně pro děti může být dotazník ozvláštněn obrázky, které vzbudí větší zájem a pozornost.

Každý dotazník by měl obsahovat následující části:

- 1) Dotazník by měl obsahovat údaje o třídě, o datu a místě vyplnění.
- 2) Dotazník by měl obsahovat vstupní oslovení respondenta/respondentky, ve kterém tazatel osvětluje, s jakým záměrem přichází, k čemu bude dotazník

sloužit a žádá o pečlivé vyplnění. Někdy bývají součástí této části dotazníku instrukce vyplnění.

- 3) Na začátku souboru otázek by měly být tzv. identifikační otázky, které nám prozradí základní faktografické údaje o respondentovi/respondence.
- 4) V dotazníku následují otázky škálovací, které zjišťují postoje a názory respondenta/respondentky.
- 5) Tazatel může také použít otázky kontrolní.
- 6) V závěru dotazníku by mělo být poděkování za vyplnění.

Ke zjištění hodnotových preferencí žáků a žákyň devátých ročníků základních škol jsme použila standardizovaný dotazník M. Rokeache. Dotazník obsahuje dva seznamy slovních označení různých životních hodnot. Každý seznam je tvořen osmnácti položkami. První seznam obsahuje cílové hodnoty, mezi které patří: pohodlný život, vzrušující život, prospěšný život, mírový svět, svět krásy, rovnost, zabezpečení rodiny, svoboda, štěstí, vnitřní harmonie, láska, blaho národa, potěšení, pocit osobní jistoty, sebeúcta, společenské uznání, opravdové kamarádství a moudrost.

Druhý seznam obsahuje hodnoty instrumentální, mezi které patří: ctižádostivý, velkorysý, schopný, veselý, čistotný, odvážný, shovívavý, prospěšný, čestný, tvůrčí, nezávislý, intelektuální, rozumový, milující, poslušný, zdvořilý, odpovědný a schopný sebeovládání. Z každého seznamu jsem vybrala čtyři genderově stereotypní charakteristiky pro obě pohlaví. Pro chlapce hodnotu pohodlný život, společenské uznání, odvážný a intelektuální. Pro dívky hodnotu mírový svět, krásný svět, prospěšný a milující. Podle preference dívek a chlapců je později vyhodnotím buď jako pro ně typickou či netypickou hodnotu. Pokud se hodnota objeví minimálně v polovině případů na prvních pěti místech, tak ji uznám za typickou pro to či ono pohlaví.

Žákyně a žáci byli požádáni, aby si přečetli všech osmnáct položek v každém seznamu a seřadili jednotlivé hodnoty podle toho, jakou jim připisují důležitost.

Číslo jedna měli napsat vedle hodnoty, která je pro ně nejdůležitější, číslo dvě vedle hodnoty, která je pro ně jen o něco méně důležitá a tak dál. Číslo osmnáct měli napsat vedle hodnoty, která je pro ně nejméně důležitá. Dotazník je anonymní, což má výhodu v tom, že respondenti/respondentky mohou odpovídat bez studu a obavy z toho, že budou informace o nich nějak zneužity. Dotazník je vložen mezi přílohy.

Ke zjištění volnočasových aktivit žáků a žákyň devátých ročníků základních škol jsem sestavila svůj dotazník podle Pelikána. (1998) Pro výsledný dotazník byla nutná poměrně častá spolupráce s vedoucím této diplomové práce. Nejprve jsem zkoušela obecně formulovat otázky, které mě výzkumně zajímaly, a měly ověřit volnočasové podhypotézy v praxi. Snažila jsem se eliminovat otázky, které mohly evokovat přijatelnou odpověď. Dalším krokem na cestě k sestavení dotazníku bylo obecné otázky přeformulovat do podoby, která by byla pro žáky a žákyně zajímavá. Snažila jsem se tedy omezit strohé otázky typu „Kdo je tvoje/tvůj oblíbený sportovec?“ a nahradit je otázkou „S jakým sportovcem by ses nejraději osobně setkal/setkala?“ Za nejčastější typ otázek jsem volila otázky polouzavřené, neboť se dají odpovědi poměrně dobře kvantifikovat. Otázky otevřené jsem používala k tomu, aby mi dokreslily volnočasovou aktivitu dívek a chlapců. Tyto otázky totiž neomezují respondenta/respondentku v odpovědi, a to, že se odpovědi špatně kvantifikují mi tolik nevadilo, protože jsem je nepotřebovala převádět do číselné podoby.

Mnou strukturovaný dotazník se skládá ze tří stran. Záhlaví dotazníku obsahuje oslovení, instrukce k vyplnění a údaje o pohlaví, věku, škole a školním roce. Otázky v dotazníku byly sestaveny podle stanovených podhypotéz. Žáci a žákyně v otázkách, kde byly předtištěny odpovědi, zakroužkovali jednu z nabízených odpovědí a v otázkách, kde nebyl uveden způsob odpovědi, výstižně a stručně napsali svou odpověď. Otevřené otázky v dotazníku neslouží k ověření či vyvrácení hypotéz, ale slouží spíše ke zjištění doplňujících informací o sledované skupině mladých lidí. Závěr dotazníku je věnován poděkování respondentům a respondentkám. Dotazník je opět anonymní a je vložen mezi přílohy.

Administrace dotazníku proběhla ve třech devátých třídách v Hradci Králové, dále ve dvou devátých třídách v Litoměřicích a v jedné deváté třídě v Libčanech. Dotazníky byly vždy vyplněny v jedné vyučovací hodině, kde jsem byla přítomna, a tudíž jsem

byla schopná reagovat na dotazy žáků a žákyň a vést si záznam o průběhu vyplňování. Před samotnou distribucí dotazníků jsem žákům a žákyním vysvětlila, proč jsem na jejich školu přišla a co mě zajímá z výzkumného hlediska. Po přečtení každého dotazníku žáky a žákyněmi jsem nechala prostor pro jejich dotazy. Dotazník byl vyplněn bez častých dotazů, jen jednou v Litoměřicích a ve Lhotě byly nesrovnalosti v porozumění přídavného jména ctižádostivý, shovívavý a velkorysý. Tato přídavná jména jsem žákům a žákyním vysvětlila a poté byly dotazníky vyplněny bez přerušení. Důležitým atributem obou dotazníků je jejich anonymita, která měla zaručit jeho relevantnost.

## **6. Výsledky**

### **6.1. Výsledky volnočasových aktivit dívek a chlapců na základní škole v Litoměřicích:**

Naprosto jednotící volnočasovou aktivitou dívek a chlapců je poslech hudby s denní frekvencí. Mezi dívčí nejčastěji uváděné hudebníky patří Avril Lavigne a Jess Stone. Chlapci spíše preferují hudební skupiny například Chinaski a Kabát. Sledování videa či DVD ve volném čase patří také mezi aktivitu, která je prováděna oběma pohlavími a to nejčastěji s denní frekvencí. Video a DVD dívky více získávají od svých přátel, naproti tomu chlapci poměrně často uvádějí stahování z internetu. Sledování televize patří opět mezi volnočasovou aktivitu, která je provozována chlapci i dívkami s denní frekvencí. Liší se pouze v tom, co obě pohlaví sledují nejčastěji. Dívky preferují seriály Ordinace v růžové zahradě a Ulice. Chlapci častěji uvádějí pořady soutěžního typu – například 5 proti 5 a Milionář. Hraní počítačových her je výrazně chlapeckou doménou. Většina dotázaných chlapců hraní her provozuje s denní frekvencí. Dívky preferují spíše komunikaci přes icq. Četba knih je spíše volnočasovou aktivitou, která je preferována dívkami, ale nemá častou frekvenci provozování. (1 x měsíčně). Chlapci nejčastěji volili nejčastěji možnost, že knihy nečtou vůbec. Zajímavé je, že četba novin je provozována chlapci a dívkami zhruba stejně, nejčastěji uváděná frekvence je 1 x týdně. Mezi nejvíce zmiňovaným denním tiskem se objevuje Blesk, který je preferován chlapci i dívkami. Četba časopisů je spíše dívčí volnočasovou aktivitou. Mezi oblíbené časopisy patří Dívka, Bravo a Yellow. Chlapci dávají přednost více specializovaným časopisům například o sportu a počítačích. Navštěvování kina patří spíše mezi dívčí preferovanou aktivitou s měsíční frekvencí. Chlapci častěji uvádí, že do kina nechodí vůbec. Sportování je výrazně chlapeckou volnočasovou aktivitou s denní frekvencí provozování. Mezi nejčastěji uváděné sporty patří fotbal, hokej a posilování. Dívky sportují spíše s týdenní frekvencí a poměrně často uvádějí sporty jako volejbal či posilování. Školní příprava častěji zaměstnává dívky, které se jí spíše věnují denně. Nejčastějším impulsem k jejich přípravě je učitel/učitelka a rodiče. Chlapci zhruba v polovině

případů uvádí, že se do školy nepřipravují vůbec, a pokud ano, tak impuls nacházejí spíše v sobě.

## **6.2. Výsledky volnočasových aktivit chlapců a dívek na základní škole v Libčanech:**

Poslech hudby je volnočasovou aktivitou dívek a chlapců s denní frekvencí. Oproti výzkumnému vzorku z Litoměřic má stoprocentní denní frekvenci. Poměrně často dívky uvádějí jako oblíbený styl hudby pop, r'n'b a interpreta 50 cent a Rhiannu. Chlapci často volí za svůj oblíbený styl hudby rock a r'n'b. Sledování videa a DVD je spíše chlapeckou doménou, ale rozdíl mezi pohlavími je minimální. Oproti zkoumanému vzorku z Litoměřic se mění poměrně výrazně frekvence provozování aktivity. U dívek i chlapců se z denní frekvence posouvá spíše na frekvenci týdenní. Sledování televize je u obou pohlaví zhruba na stejném místě. Je to aktivita, která je opět provozována spíše s denní frekvencí. Liší se v tom, na co se obě pohlaví dívají. Dívky častěji uvádějí Ordinaci v růžové zahradě, Zoufalé manželky a Muže na stromech. Chlapci dávají přednost seriálu Dr. House a často také byly zmíněny sportovní pořady. Hraní her na počítači je výrazně chlapeckou volnočasovou aktivitou s denní frekvencí provozování. Mezi typy her silně převažují bojové hry. U dívek je patrný menší posun ve frekvenci hraní her. (z ne na 1x měsíčně) V porovnání s litoměřickým vzorkem se četba dosti proměnila. Stále v ní nachází častěji uspokojení dívky, ale chlapci z Libčan čtou knihy s častější frekvencí než chlapci z Litoměřic. (1x měsíčně oproti ne) Chlapci čtou častěji noviny a to s frekvencí 1 x týdně. Mezi často uváděné noviny, které chlapci a dívky čtou, jsou Blesk a Hradecký deník. Návštěva kin s měsíční frekvencí je spíše dívčí volnočasovou aktivitou, ale oproti výzkumnému vzorku z Litoměřic, zde chlapci volí častěji frekvenci 1 x měsíčně. (oproti jasnému ne) Sportování je jasnou chlapeckou volnočasovou aktivitou s denní frekvencí provozování. Mezi jednoznačnou sportovní aktivitu patří fotbal. Poměrně zajímavé je, že dívky často uvádějí zájem o fotbal a jeho pasivní sledování, což pravděpodobně souvisí z existencí místního fotbalového mužstva, který v sobě zahrnuje skoro všechny dospělé muže z Libčan. Příprava do školy je aktivita, která je provozována chlapci i dívkami s denní frekvencí. Zde je

velký rozdíl oproti litoměřickému výzkumnému vzorku. Chlapci se od častého nepřipravování posouvají až na denní přípravu do školy, a tím se dostávají na stejnou úroveň s dívkami. Chlapci a dívky se ale liší v důvodech své školní přípravy. Chlapci častěji uvádějí písemky a svojí touhu po dobrém vzdělání, dívky spíše lepší známky.

### **6.3. Výsledky volnočasových aktivit dívek a chlapců na základní škole v Hradci Králové:**

Poslouchání hudby je aktivitou dívek a chlapců s denní frekvencí provozování. Chlapci nejčastěji uvádějí jako svůj oblíbený hudební žánr rock, r'n'b a hip hop. Dívky preferují pop a zhruba v polovině případů uvádějí r'n'b, přičemž Rhiana vede ve většině případů. Chlapci častěji sledují video a DVD s frekvencí 2 x týdně. Video a DVD nejčastěji získávají od svých přátel. Dívky se na video a DVD dívají 1 x týdně a videa a DVD získávají nejvíce od svých přátel a z půjčoven. Na televizi se obě pohlaví dívají zhruba stejně často. Opět se liší pouze programy, které si chlapci a dívky vybírají. U chlapců se kromě sportovních pořadů objevuje také talk show Uvolněte se prosím. Dívky rozšiřují seriály o Dobrou čtvrť a Ošklivku Katku. Hraní her je jako v obou předchozích vzorcích jasnou doménou chlapců s denní frekvencí provozování. Zhruba ve třetině případů se kromě bojových her objevily také hry strategické. Jemný posun ve frekvenci provozování je patrný u dívek. (z ne na 1 x měsíčně) Knihy jsou častěji čteny dívkami a to nejčastěji s týdenní frekvencí. Nejvíce čtenou knihou je Harry Potter a romantické romány. Chlapci poměrně razantně knihy nečtou. Zajímavý posun oproti předchozím vzorkům je patrný v četbě denního tisku. Častěji se objevuje četba novin u chlapců a to s týdenní frekvencí. U obou pohlaví je zaznamenán přesun od novin Blesk k Mladé frontě a Hradeckému deníku. Chlapci také častěji čtou časopisy zhruba s měsíční frekvencí. Oblíbeným časopisem chlapců je Maxim. Návštěvnost kina s měsíční frekvencí je pro dívky a chlapce zhruba na stejné úrovni. Dívky poměrně často preferují herečku Julii Roberts, Angelinu Jolie a Johnyho Deppa. Chlapci často oblíbeného herce neuvádějí. Chlapci i zde dominují v častosti provozování sportovních aktivit a to s denní frekvencí. Nejčastěji jmenované sporty se nijak neliší od předchozích výzkumných vzorků. Na druhé straně dívky sportují nejvíce 2 x týdně a mimo jízdu na kole,

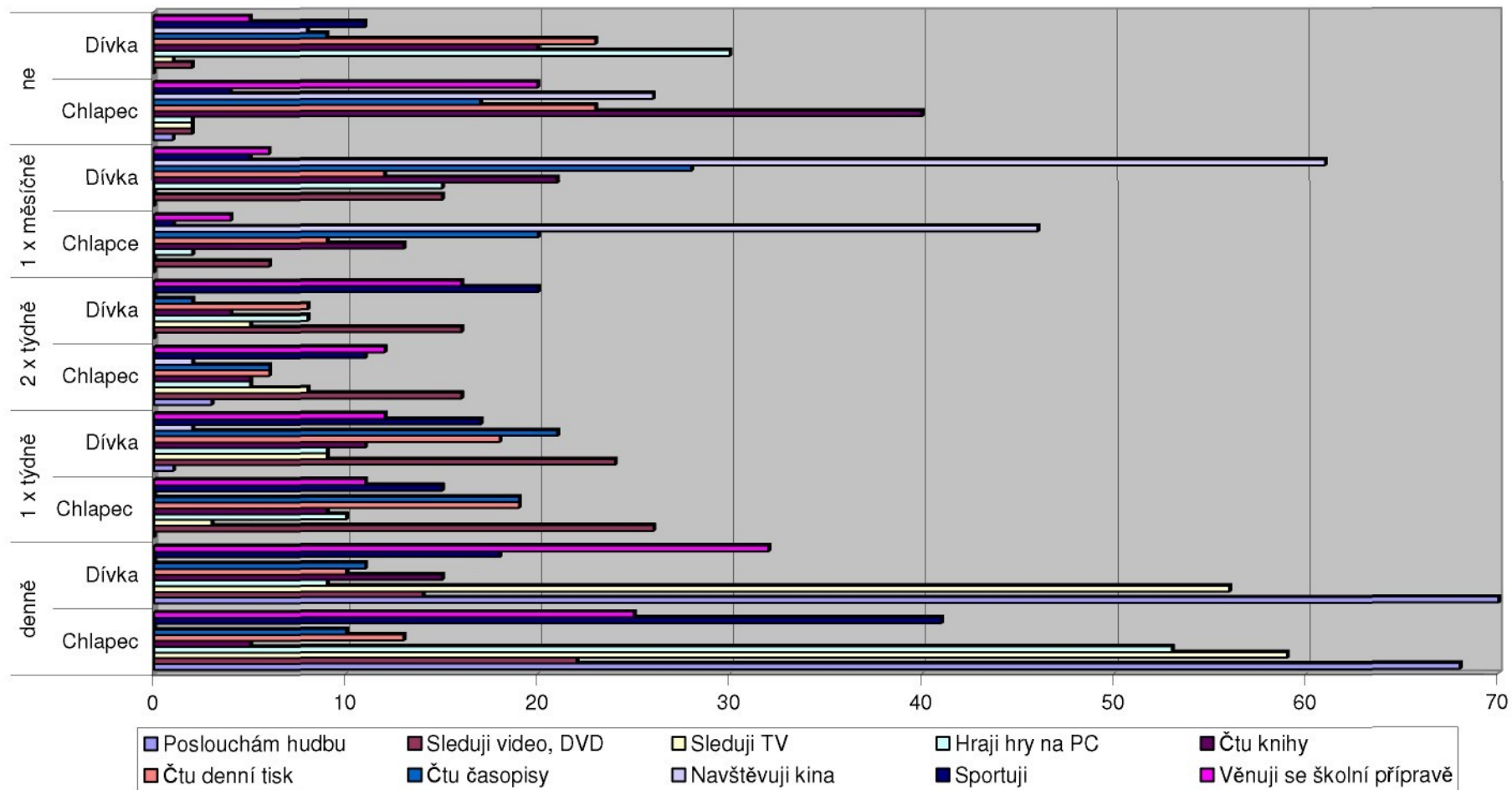
posilovnu také často uvádějí jízdu na kolečkových bruslích. Častěji se do školy připravují dívky s denní frekvencí a chlapci zhruba 2 x týdně. V porovnání s litoměřickým vzorkem to je poměrně velký posun. (Z ne na 2x týdně) Ve srovnání s libčanským vzorkem posun tak významný není. (Z denní frekvence na 2 x týdně)

## 6.4. Výsledky preferencí volnočasových aktivit dívek a chlapců:

Tabulka č. 1: Volnočasové aktivity dívek a chlapců – tabulka ukazuje jak často chlapci a dívky provozují dané volnočasové aktivity.

|                           | denně   |       | 1 x týdně |       | 2 x týdně |       | 1 x měsíčně |       | ne      |       |
|---------------------------|---------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-------------|-------|---------|-------|
|                           | Chlapec | Dívka | Chlapec   | Dívka | Chlapec   | Dívka | Chlapec     | Dívka | Chlapec | Dívka |
| Poslouchám hudbu          | 68      | 70    | 0         | 1     | 3         | 0     | 0           | 0     | 1       | 0     |
| Sleduji video, DVD        | 22      | 14    | 26        | 24    | 16        | 16    | 6           | 15    | 2       | 2     |
| Sleduji TV                | 59      | 56    | 3         | 9     | 8         | 5     | 0           | 0     | 2       | 1     |
| Hraji hry na PC           | 53      | 9     | 10        | 9     | 5         | 8     | 2           | 15    | 2       | 30    |
| Čtu knihy                 | 5       | 15    | 9         | 11    | 5         | 4     | 13          | 21    | 40      | 20    |
| Čtu denní tisk            | 13      | 10    | 19        | 18    | 6         | 8     | 9           | 12    | 23      | 23    |
| Čtu časopisy              | 10      | 11    | 19        | 21    | 6         | 2     | 20          | 28    | 17      | 9     |
| Navštěvuji kina           | 0       | 0     | 0         | 2     | 2         | 0     | 46          | 61    | 26      | 8     |
| Sportuji                  | 41      | 18    | 15        | 17    | 11        | 20    | 1           | 5     | 4       | 11    |
| Věnuji se školní přípravě | 25      | 32    | 11        | 12    | 12        | 16    | 4           | 6     | 20      | 5     |

### Volnočasové preference dívek a chlapců



Dívky a chlapci ve svém volném čase poslouchají hudbu a to s denní frekvencí. Ze 71 dotazovaných dívek tuto aktivitu preferuje 70 dívek a ze 72 chlapců poslouchá hudbu 68 chlapců. Výzkumná podhypotéza č. 1. (Dívky věnují více svého volného času poslouchání hudby než chlapci) se tedy nepotvrdila. Poslech hudby je jednotlicí volnočasová aktivita, která prostupuje oběma světy stejnoměrně. Pohlaví může určovat výběr hudby. Zajímavé je, že chlapci v položce oblíbený hudební interpret často uváděli kapely typu Kabát či Chinaski. Na druhé straně dívky spíše uváděly sólové zpěvačky a zpěváky.

Chlapci častěji sledují video a DVD a to s denní frekvencí. Ze 72 chlapců je denně sleduje 22 chlapců. Naproti tomu ze 71 dívek je denně sleduje 14 dívek. Chlapci častěji sledují komedie a horory a filmy získávají z internetu. Dívky spíše dávají přednost komediím a filmy získávají od svých přátel.

Sledování televize je volnočasová aktivita, která je s denní frekvencí častěji provozována chlapci, ale rozdíl mezi oběma pohlavími je poměrně zanedbatelný. Ze 72 chlapců sleduje denně televizi 59 chlapců. Ze 71 dívek ji denně sleduje 56 dívek. Výzkumná podhypotéza č. 2. (Chlapci více sledují televizi, DVD a video než dívky) se tedy potvrdila. Chlapci i dívky nejvíce preferují Novu a spíše zapínají televizi bez toho, aniž by věděli, co se vysílá. Mezi oblíbené pořady chlapců patří seriály Dr. House a sport. Dívky dávají přednost seriálům Ordinace v růžové zahradě, Ulice a Ošklivka Katka.

Hraní počítačových her je jasnou doménou chlapců. Chlapci ve svém volném čase častěji hrají počítačové hry než dívky. Ze 72 chlapců je denně hraje 53 chlapců. Ze 71 dívek je denně hraje 9. Výzkumná podhypotéza č. 3 (Chlapci častěji hrají počítačové hry než dívky) se tímto potvrdila. Mezi oblíbené chlapecké hry patří Counter Strike 1.6. a World of Warcraft. Mezi dívčí oblíbené hry patří například Zoo Tycoon, ale dívky spíše preferují užívat počítač ke komunikaci přes icq.

Dívky čtou knihy častěji než chlapci. Z 71 dívek čte denně knihy 15 dívek. Ze 72 chlapců čte denně knihu 5 chlapců. Mezi nejoblíbenější dívčí žánr patří romance a fantasy, poměrně často dívky uváděly, že čtou Harryho Pottera. Na druhé straně chlapci denně čtou častěji noviny. Ze 72 chlapců čte denně noviny 13 chlapců. Ze 71 dívek čte denně noviny 10 dívek. Blesk patří k nejčtenějším novinám obou pohlaví. Čtení časopisů s denní frekvencí je častější u dívek, ale rozdíl mezi oběma pohlavími je minimální. Ze 71 dívek čte denně

časopisy 11 dívek, naproti tomu ze 72 chlapců čte denně časopisy 10 chlapců. Dívky nejvíce čtou časopisy Yellow, Dívka a Juicy, naproti tomu chlapci čtou spíše časopisy se sportovní a počítačovou tematikou, poměrně často se jako oblíbený časopis objevil Maxim. Můžeme tedy říci, že volnočasová podhypotéza č. 4 (Dívky ve svém volném čase častěji čtou než chlapci) se potvrdila jen z části.

Navštěvování kina je volnočasová aktivita, která je častěji provozována dívkami s měsíční frekvencí. Ze 71 dívek ji preferuje 61 dívek. Ze 72 chlapců ji dává přednost 46 chlapců. Výzkumná podhypotéza č. 5. (Dívky ve svém volném čase více navštěvují kina než chlapci) se tímto potvrzuje. Dívky i chlapci preferují komedie, zhruba v polovině případů se objevily filmy Gympl, Raftáci a Snowboardáci. Chlapci spíše neuváděli svého oblíbeného herce/herečku. Dívky mají rády například Julii Roberts a Angelinu Jolie.

Sportování je volnočasová aktivita, která je častěji provozována chlapci, a to s denní frekvencí provozování. Ze 72 chlapců ji dává přednost 41 chlapců. Ze 71 dívek sport denně provozuje 18 dívek. Volnočasová podhypotéza č. 6. (Chlapci věnují více svého volného času sportovním aktivitám než dívky) se potvrdila. Chlapci dávají přednost fotbalu, posilování a tenisu. Dívky často uvádějí jízdu na kole, posilovnu a jezdeckví.

Školní přípravě se dívky věnují častěji než chlapci, a to s denní frekvencí provozování. Ze 71 dívek se denně do školy připravuje 32 dívek. Ze 72 chlapců se denně do školy připravuje 25 chlapců. Výzkumná podhypotéza č. 7. (Dívky se ve svém volném čase častěji věnují školní přípravě než chlapci) se potvrdila. Dívky i chlapci se nejvíce věnují předmětům matematika, český a anglický jazyk.

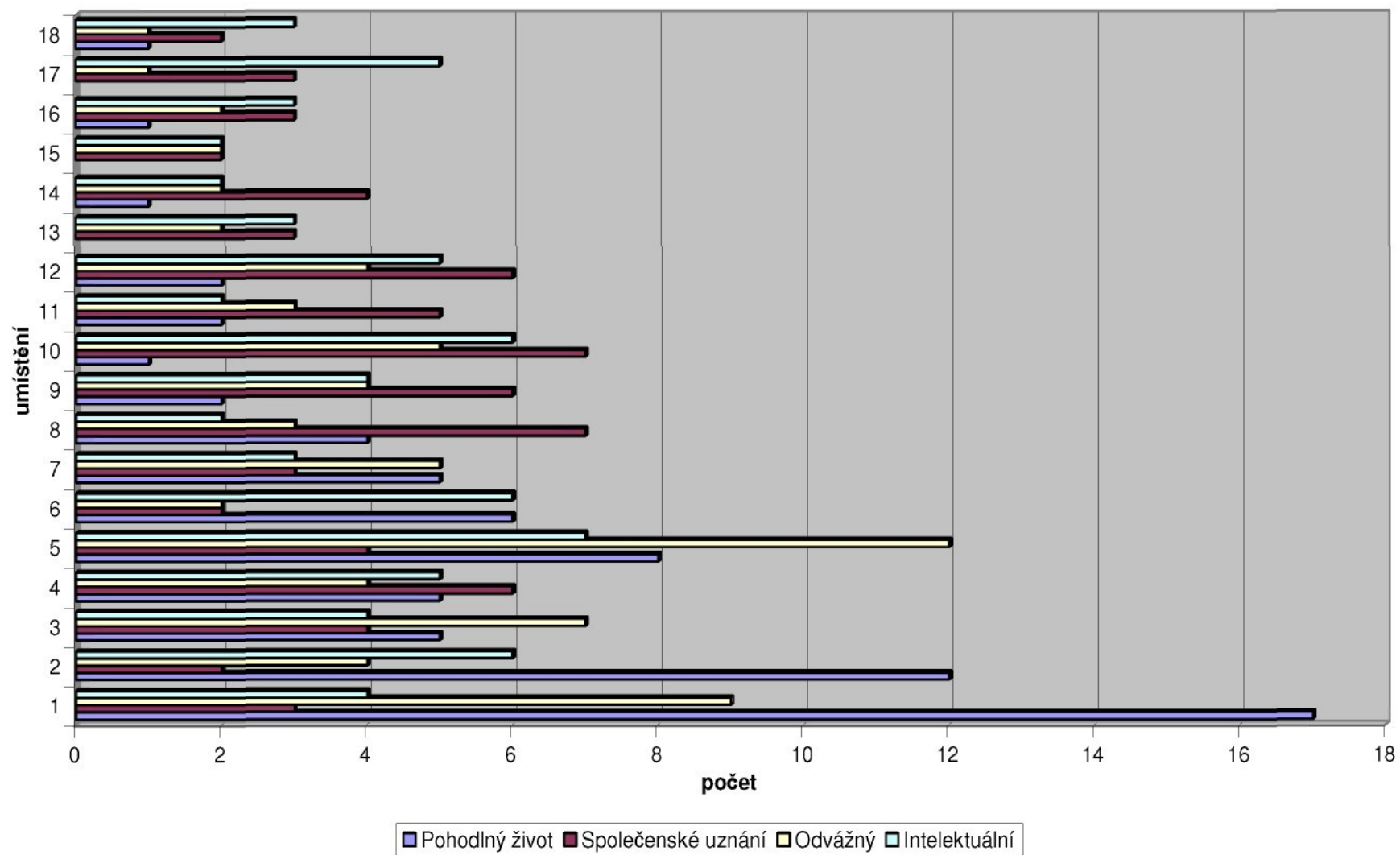
Dívkám vychází na provozování jejich volnočasových aktivit v průměru 3,5 hodin denně. Svůj volný čas převážně tráví se svými kamarády/kamarádkami. Chlapcům vychází na provozování jejich volnočasových aktivit v průměru 4,1 hodin denně a také svůj volný čas převážně tráví s kamarády/kamarádkami.

## 6.5. Výsledky hodnotových preferencí chlapců:

Tabulka 2: Hodnotové preference chlapců – tabulka zaznamenává preference hodnot a ukazuje počet chlapců, kteří dané hodnoty preferují.

| Umístění | Pohodlný život | Společenské uznání | Odvážný | Intelektuální |
|----------|----------------|--------------------|---------|---------------|
| 1        | 17             | 3                  | 9       | 4             |
| 2        | 12             | 2                  | 4       | 6             |
| 3        | 5              | 4                  | 7       | 4             |
| 4        | 5              | 6                  | 4       | 5             |
| 5        | 8              | 4                  | 12      | 7             |
| 6        | 6              | 2                  | 2       | 6             |
| 7        | 5              | 3                  | 5       | 3             |
| 8        | 4              | 7                  | 3       | 2             |
| 9        | 2              | 6                  | 4       | 4             |
| 10       | 1              | 7                  | 5       | 6             |
| 11       | 2              | 5                  | 3       | 2             |
| 12       | 2              | 6                  | 4       | 5             |
| 13       | 0              | 3                  | 2       | 3             |
| 14       | 1              | 4                  | 2       | 2             |
| 15       | 0              | 2                  | 2       | 2             |
| 16       | 1              | 3                  | 2       | 3             |
| 17       | 0              | 3                  | 1       | 5             |
| 18       | 1              | 2                  | 1       | 3             |

## Chlapci



Hodnota pohodlný život se objevuje do pátého místa preference ve více než v polovině případů. Ze 72 chlapců ji do pátého místa umístilo 47 chlapců, přičemž na prvním místě se hodnota objevuje sedmáctkrát a na místě druhém dvanáctkrát. Tato hodnota se ve většině případů pohybuje do desátého místa. Můžeme tedy říci, že výzkumná hodnotová podhypotéza č. 1. (Chlapci Chtějí více dosáhnout pohodlného života) se potvrdila.

Hodnota společenské uznání se na prvních pěti místech objevila devatenáctkrát. (19 ze 72) Tato hodnota se nejvíce pohybuje od 8. do 12. místa. (31 ze 72) Hodnota společenské uznání je pro chlapce spíše středová, ukazuje se jako poměrně významná, ale ne jako nejdůležitější. Hodnota vykazuje poměrně velký rozptyl, často se objevuje i na posledních pěti místech. (14 ze 72) Hodnotová podhypotéza č. 2. (Chlapci usilují o větší společenské uznání.) se tedy nepotvrdila.

Hodnota odvážný se objevila na prvních pěti místech v polovině případů. Ze 72 chlapců ji na prvních pět míst dalo 36 chlapců. Nejčastěji se objevila na prvním místě (devětkrát) a na pátém místě. (dvanáctkrát) Poměrně často se také tato hodnota pohybuje od 7 do 12 místa. (24 ze 72) Na posledních pěti místech se hodnota odvážný významně nepohybovala. Můžeme tedy říci, že hodnotová podhypotéza č. 3. (Chlapci se ve větší míře prezentují jako odvážní) se potvrdila.

Hodnota intelektuální se na prvních pěti místech objevila dvacetčtyřikrát. (26 ze 72) Můžeme říci, že ačkoliv se tato hodnota objevuje na prvních pěti místech poměrně často, tak má také značný rozptyl i na prostředních místech (27 ze 72) a na posledních pěti místech. (15 ze 72) Čili výzkumná hodnotová podhypotéza č. 4. (Chlapci více usilují o to, být intelektuálními) se tímto nepotvrdila.

## **6.6. Výsledky hodnotových preferencí chlapců z Litoměřic:**

Pohodlný život je hodnota, která byla chlapci uváděná více než v polovině případů na prvních pěti místech. (19 z 30) Nejčastěji ji chlapci řadili na první (7) a na druhé (6) místo. Od desátého místa se hodnota vyskytovala pouze třikrát. (3 z 30)

Hodnota společenské uznání se neprojevuje u chlapců jako zásadní. Na prvních pěti místech se vyskytuje šestkrát. (6 z 30) Poměrně často se vyskytuje kolem 8 a 12 místa. (16 z 30) Tato hodnota se také poměrně často vyskytovala od 14 do 18 místa. (8 z 30) Čili můžeme říci, že na rozdíl od hodnoty pohodlný život je hodnota společenského uznání někde ve středu škály preferencí. Hodnota odvážný se objevuje v polovině případů do pátého místa. (15 z 30) Poměrně časté umístění má od 5 do 11 místa. (11 z 30). Od 11 místa je hodnota zvolena sporadicky. Hodnota intelektuální se vyskytuje poměrně často na prvních pěti místech, ale není tak výrazná jako hodnota pohodlného života a hodnota odvážný. (11 z 30) Téměř stejné zastoupení má od 5 do 10 místa. (13 z 30) Tato hodnota má ale také poměrně významné zastoupení od 12 do 17 místa. (10 z 30) Čili hodnota intelektuální není chlapci jasně preferována.

### **6.7. Výsledky hodnotových preferencí chlapců z Libčan:**

Hodnota pohodlný život byla chlapci uváděna spíše od 5 do 10 místa. (6 z 11) Na prvních pěti místech se objevila čtyřikrát. Oproti litoměřickému vzorku je patrný posun hodnoty z prvních pěti míst na místa do deseti.

Hodnota společenského uznání se neprojevuje jako zásadní. Na prvních pěti místech se objevila třikrát. Tato hodnota se nejčastěji objevovala od 7 do 12 místa. (7 z 11) Jednou byla zmíněna na posledním místě.

Hodnota odvážný se pohybuje okolo desátého místa. (4 z 11) Na prvních pěti místech se objevila jen dvakrát. Poměrně častý rozptyl má i kolem 14 a 16 místa. Tato hodnota není tedy jasně chlapci preferována. (oproti litoměřickému výzkumnému vzorku)

Hodnota intelektuální se objevuje skoro v polovině případů na prvních pěti místech. (5 z 11) Častější zastoupení je také od 6 do 10 místa. Tedy tato hodnota je pro chlapce důležitá.

## **6.8. Výsledky hodnotových preferencí chlapců z Hradce Králové:**

Hodnota pohodlný život je jasně chlapci preferována. Na prvních pěti místech se objevuje více než v polovině případů. (17 z 31) Poměrně časté umístění je mezi 6 a 11 místem. (10 z 31) Oproti libčanskému vzorku je patrný vzrůst preference této hodnoty, ale v porovnání s litoměřickým vzorkem vychází hradecký vzorek zhruba stejně. Hodnota společenské uznání se nejčastěji objevuje kolem 10 a 14 místa. (11 z 31) Zhruba ve třetině případů se objevuje kolem 4 a 7 místa. Poměrně časté je ale také umístění na posledních místech. (6 z 31)

Hodnota odvážný se pohybuje poměrně často na prvních místech. (14 z 31) Výrazná je také od 6 do 10 místa. (6 z 31) Preference se podobá preferencím litoměřického výzkumného vzorku, který tuto hodnotu staví poměrně vysoko.

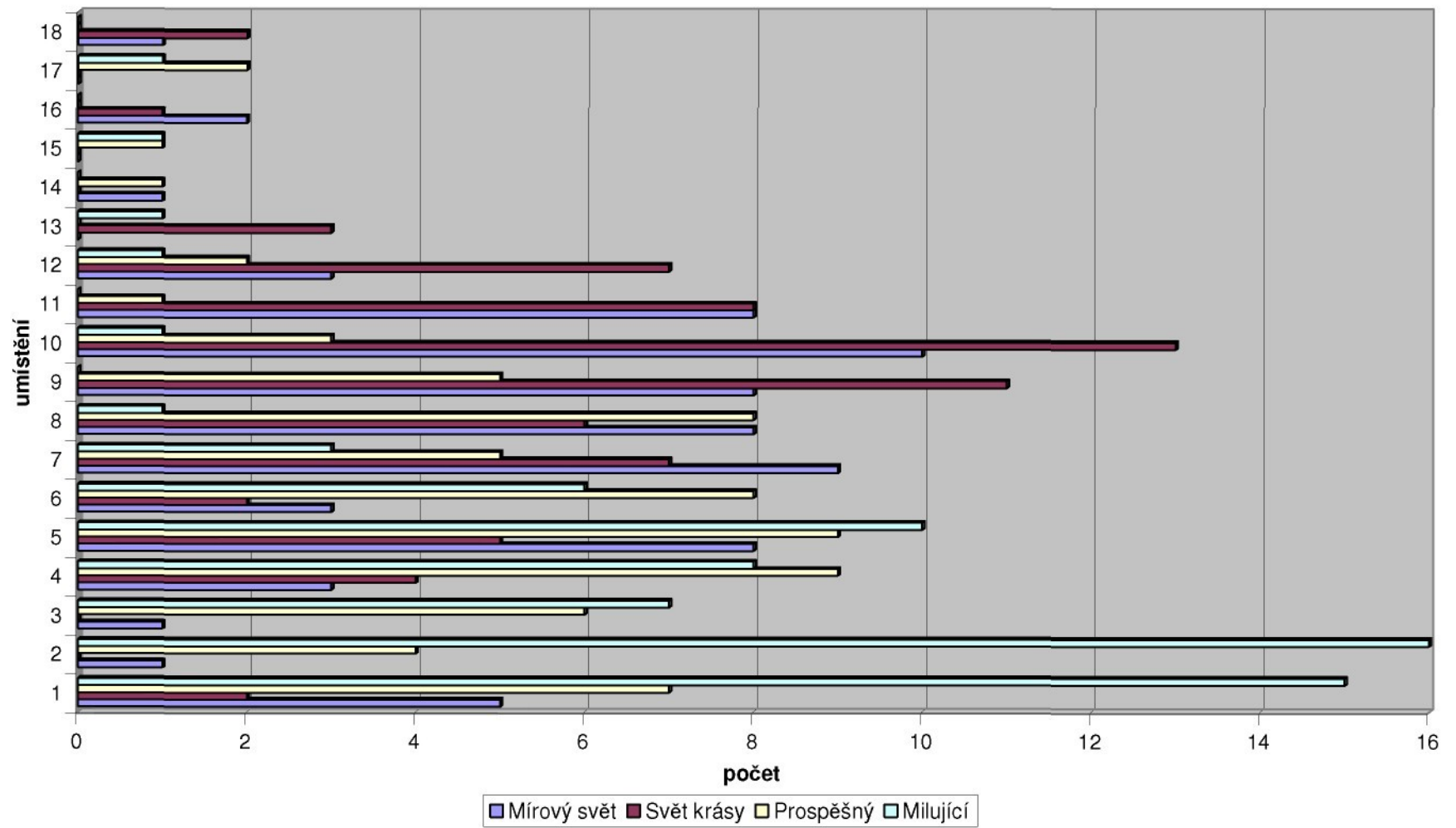
Hodnota intelektuální má poměrně veliký rozptyl preferencí. Nejčastěji se objevuje kolem 11 až 14 místa. (9 z 31) Nemalé zastoupení má i na prvních pěti místech a na místech posledních. Shrňme, že tato hodnota není jasně preferována.

## 6.9. Výsledky hodnotových preferencí dívek

Tabulka 3: Hodnotové preference dívek - tabulka zaznamenává preference hodnot a ukazuje počet dívek, které dané hodnoty preferují.

| Umístění | Mírový svět | Svět krásy | Prospěšný | Milující |
|----------|-------------|------------|-----------|----------|
| 1        | 5           | 2          | 7         | 15       |
| 2        | 1           | 0          | 4         | 16       |
| 3        | 1           | 0          | 6         | 7        |
| 4        | 3           | 4          | 9         | 8        |
| 5        | 8           | 5          | 9         | 10       |
| 6        | 3           | 2          | 8         | 6        |
| 7        | 9           | 7          | 5         | 3        |
| 8        | 8           | 6          | 8         | 1        |
| 9        | 8           | 11         | 5         | 0        |
| 10       | 10          | 13         | 3         | 1        |
| 11       | 8           | 8          | 1         | 0        |
| 12       | 3           | 7          | 2         | 1        |
| 13       | 0           | 3          | 0         | 1        |
| 14       | 1           | 0          | 1         | 0        |
| 15       | 0           | 0          | 1         | 1        |
| 16       | 2           | 1          | 0         | 0        |
| 17       | 0           | 0          | 2         | 1        |
| 18       | 1           | 2          | 0         | 0        |

## Dívky



Hodnota mírový svět se na první pohled nejeví jako nejdůležitější. Na prvních pěti místech se objevuje osmnáctkrát. (18 ze 71) Nejčastěji se pohybuje od 7 do 11 místa. (43 ze 71), což naznačuje, že tato hodnota má pro dívky určitou důležitost, ale není nejdůležitější. Rozptyl na posledních pěti místech je minimální. Výzkumná hodnotová podhypotéza č. 5 (Dívky více preferují mírový svět) se nepotvrdila.

Hodnota krásný svět se také na první pohled nejeví jako nejdůležitější. Na prvních pěti místech se objevila jedenáctkrát. (11 ze 71) Největší zastoupení má mezi 7 a 12 místem (52 ze 71), což ukazuje na jistý zájem o tuto hodnotu. Na posledních pěti místech se hodnota objevuje minimálně. (3 ze 71) Hodnotová podhypotéza č. 6. (Dívky chtějí dosáhnout krásného světa) se tímto nepotvrdila.

Hodnota prospěšný se na prvních místech objevila zhruba v polovině případů. Ze 71 dívek ji na prvních pět míst umístilo 35 dívek. (35 ze 71) Od 6 do 9 místa je zastoupena také poměrně významně. (26 ze 71) Na posledních pěti místech preference se prakticky nepohybovala. Hodnotová podhypotéza č. 7. (Dívky kladou větší hodnotu své prospěšnosti) se tímto potvrdila.

Hodnota milující na první pohled jasně dominuje na prvních pěti místech preference. Ze 71 dívek ji na prvních pět míst umístilo 56 dívek, přičemž na prvním místě se tato hodnota objevila patnáctkrát (15 ze 71) a na druhém místě šestnáctkrát. (16 ze 71) Rozptyl preference od 8 místa je minimální. (6 ze 71) Můžeme tedy říci, že hodnotová podhypotéza č. 8. (Dívky se více prezentují jako milující) se potvrdila.

## **6.10. Výsledky hodnotových preferencí dívek z Litoměřic:**

Hodnota mírový svět se neobjevuje jasně na prvních místech. Nejčastěji se pohybuje od 7 do 11 místa. (19 z 29) V prvních pěti místech je zastoupena na místě třetím, čtvrtém a pátém. (6 z 29) Tato hodnota se nejčastěji objevuje do desátého místa.

Hodnota svět krásy se více objevuje od 4 místa do 10 místa. (22 z 29) Na prvních pěti místech se umístila na prvním, čtvrtém a pátém místě. (6 z 29) Tato hodnota se tedy nejčastěji projevuje do desátého místa.

Hodnota prospěšný se na prvních pěti místech objevuje poměrně často. (9 z 29) Největší zastoupení má na místech 6 až 9. (16 z 29) Rozptyl na nižší preferenci chybí. (od 10 místa se nevyskytuje vůbec)

Hodnota milující je dívkami preferována nejčastěji. Většina dívek tuto hodnotu dává na prvních pět míst. (23 z 29) Na prvním místě se tato hodnota objevuje osmkrát. Na místě druhém sedmkrát.

## **6.11. Výsledky hodnotových preferencí dívek z Libčan:**

Hodnota mírový svět se nejčastěji pohybuje od 5 do 10 místa preference. (9 z 19) Oproti litoměřickému výzkumnému vzorku se tato hodnota objevuje i na prvních pěti místech. (5 z 19) Rozptyl do nižších preferencí je číselně zanedbatelný. (ale 1 krát místo 18)

Svět krásy se nejčastěji pohybuje okolo 7 až 11 místa preference. (8 z 19) Místo desáté zaznamenalo největší nárůst preference. V porovnání s litoměřickým vzorkem se vzorek libčanský v preferenci této hodnoty moc neliší.

Hodnota prospěšný se nejčastěji pohybuje okolo 6 a 8 místa. (8 z 19) Na prvních pěti místech má zastoupení 5 z 19.

Hodnota milující je jasně preferována. Nejčastěji se vyskytuje na prvních pěti místech. (11 z 19) Libčanský vzorek vyrovnal preference na 1 a 2 místě.

## **6.12. Výsledky hodnotových preferencí dívek z Hradce Králové:**

Hodnota mírový svět je nejvíce preferována od místa 8 do 11 místa. (9 z 26) Oproti předchozím výzkumným vzorkům se hodnota dostala i na první tři místa. Rozptyl do nižších preferencí se nekonal.

Hodnota svět krásy se nejvíce rozrostla u 10 a 11 místa preference. V několika případech byla tato hodnota preferována na posledních třech místech. (třikrát) Hodnota prospěšný se dostává i na první tři místa, což u předchozích vzorků chybělo. (5 z 26)

Hodnota milující je opět nejčastěji preferovanou hodnotu. Oproti předchozím vzorkům se poměrně často rozptyluje na místo 3, 4 a 5. (6 z 26) Poprvé ale také bylo hodnotě přiřazeno 15 a 17 místo.

### 6.13. Diskuse

Z výzkumu vyplývá, že gender do určité míry ovlivňuje hodnotovou orientaci dívek a chlapců. Ve výsledku se dívky jeví jako osoby, které mají tendence se stylizovat do spíše tradičních rolí a preferovat hodnoty spojené s altruismem a láskou k lidem. Je nutno říci, že ve výzkumném vzorku byly občas patrné i genderově nestereotypní volby hodnot. Několik dívek preferovalo hodnoty jako společenské uznání či vzrušující život, které nemusí být a priori chápány jako typicky ženské, ale do konečného výsledku výzkumu se tato skutečnost nepromítla, protože početně se nejednalo o významnou položku. Zajímavé je, že genderově nejvyrovnaněji dopadla základní škola v Libčanech, která se kvůli svému umístění, počtu obyvatel a dostupných příležitostí mohla jevit jako nejméně pravděpodobná k genderově netypickým preferencím. Tedy jako zástupce vesnické školy dopadla z hlediska nedodržování genderových stereotypů nejlépe. Ovšem pravdou také zůstává, že výzkumný vzorek z Libčan byl nejmenší, a tudíž bych z výsledků nedělala obecnější závěry. Zajímavé je, že výzkumný vzorek z Hradce Králové se jevil jako výrazně genderově stereotypní, chlapci i dívky se spíše orientovali na hodnoty, které se tradičně pojí s jejich genderem. V Hradci Králové patří ZŠ Bezručova k těm největším. Ve srovnání se základní školou v Libčanech se tedy nabízí otázka, zda velikost a tím do určité míry jiné nastavení školy může nějakým způsobem ovlivňovat genderové volby svých žáků a žákyň. Chlapci se ve výzkumu, co se týče hodnotových preferencí, jeví spíše jako osoby, které preferují stereotypní hodnoty spojené s jejich genderem. I v případě chlapců se ovšem objevovaly genderově netypické preference. Chlapci se také v několika případech prezentovali jako milující bytosti, které neusilují pouze o svůj pohodlný život, ovšem do celkového výsledku se tato skutečnost opět nepromítla, a to z důvodu, který byl nastíněn výše.

Volby volnočasových aktivit s hlediska genderu přinesly zajímavé výsledky. Oproti očekávání vyšly volnočasové aktivity poslech hudby a sledování televize jako neovlivněné genderem. Čili sledování televize a poslech hudby jsou volnočasové aktivity, které jsou oblíbené oběma pohlavími. Ve většině případů můžeme opravdu vysledovat typické volnočasové aktivity, které se pojí s určitým genderem. Ale je

opět důležité zmínit, že občas dívky i chlapci volili nestereotypní volnočasové aktivity. Chlapci také preferovali čtení knih a dívky také uváděly hraní bojových her a box jako preferovaný druh sportu. Z výzkumu je patrné, že se spíše dívky a chlapci výrazněji liší ve výběru konkrétní knihy, sportu či hudby. V této oblasti můžeme sledovat výrazné genderové stereotypy.

Z nastudované genderové literatury vím, že období dospívání je z hlediska genderu velmi důležité. Na mladé lidi se totiž kladou velké nároky v tom, že by se měli spíše držet rolí, které se pojí s jejich genderem. Otázkou zůstává, zda v sobě najdou sílu a odhodlání genderové stereotypy bořit a vydat se na svoji vlastní životní dráhu. Zajímavé by tedy bylo srovnání toho, jak se mladí lidé vyvíjejí dále a jak svůj život realizují.

## Závěr

Tato diplomová práce měla několik cílů, hypotéz a podhypotéz, které se měly ověřit v praxi, konkrétně ve školním prostředí. Škola je chápána jako jedna z klíčových institucí, která spoluutváří hodnoty, normy, vzorce a celkovou osobnost chlapců a dívek. Podle toho, jak je nastavena, tak určitým způsobem určuje celkové zaměření svých žáků a žákyň. Z hlediska genderu může přenášet stereotypy. Škola má v jistém smyslu působit konzervativně, pokud by se totiž revolučně měnila s příchodem každé nové generace, tak by byl ve společnosti patrný chaos. Škola má spíše uchovávat hodnoty a normy, které jsou potvrzeny tradicí. Naproti tomu náš každodenní život a naše každodenní zkušenost ukazuje, že můžeme žít genderově alternativněji, a že nemusíme být v zajetí stereotypů a tradice. Je samozřejmě důležité říci, že jako lidé potřebujeme mít určité stereotypy a tradici, neboť bychom se velmi těžko ve společnosti a světě jako takovém orientovali. Ovšem stereotypy a tradici musíme mít spíše jako nástroj, a ne být v jejich zajetí. Tato práce si mimo jiné kladla za cíl upozornit a zviditelnit genderové stereotypy a pokud možno je omezovat v našem životním konání. Řekla bych, že škola spíše potřebuje více času, aby poměrně nové genderové přístupy a postupy aplikovala do svého chodu, výuky a celkového nastavení. Jsem si téměř jista, že v ne tak dlouhém časovém období, těmito nárokům dostojí.

Dále bych ráda zdůraznila, že genderové strukturování osobnosti stojí na obrazu ideálního muže a ideální ženy. My ale po naší historické zkušenosti víme, že svět a společnost založená na ideálním obrazu fungovat nemůže. Osobnostní charakteristiky mužů a žen jsou spojovány s biologickým pohlavím, a jsou proto často vnímány jako přirozené a neměnné. Takovéto vnímání může zakrývat skutečnost, že jde o kulturně a historicky podmíněné konstrukce, které očekávají, že muži budou silní, aktivní, agresivní a s živitelskou úlohou v rodině a, že ženy budou fyzicky atraktivní, pasivní, emocionální a se spíše rodinnou orientací. V dnešní moderní době ale můžeme vidět, že spolu se společností, se proměňuje i chování českých žen a mužů. Jejich život se zdá být z hlediska genderu pestřejší a alternativnější. Je velmi důležité si uvědomit, že reální muži a reální ženy nejsou

homogenní skupinou a jejich charakteristiky nejsou a priori určeny jejich biologickými a reprodukčními rozdíly. Ženy a muži jsou rozdílné skupiny a rozdíly mezi jednotlivými muži a jednotlivými ženami jsou větší, než rozdíly nalezené mezi muži a ženami jako skupinami. Tyto poznatky je důležité aplikovat mimo jiné i do instituce školy. Ve škole totiž nacházíme skupinu individuů, ke kterým by se nemělo přistupovat jako k zástupcům jedné homogenní skupiny se stejnými předpoklady a charakteristikami. Vlastně i výzkumná část této práce ukazuje, že ač se chlapci a dívky spíše drželi svých očekávaných hodnot a způsobu trávení volného času, tak se mezi nimi našli i jedinci, kteří se genderovým stereotypům naprosto vymykali. Víme, že v tomto období se na ně klade asi nejvíce typicky genderových očekávání, ale věřím, že s rostoucím věkem, sebejistotou a sebevědomím se dokáží realizovat podle svých vlastních představ, přání a tužeb.

Teoretická část diplomové práce nejprve popisuje základní charakteristiky genderu, jeho provázanost s lidským jednáním, společností a jejími institucemi. Je zdůrazněn přetrvávající vliv genderu na symbolické a institucionální úrovni. Dále je pozornost věnována nastínění dvou kulturních vzorců, hegemonní maskulinity a preferované femininity, podle kterých má společnost tendence se orientovat. Vzorce hegemonní maskulinity a preferované femininity byly použity pro stanovení genderově stereotypních podhypotéz, které měly být v terénu potvrzeny či vyvráceny.

Genderová socializace nastiňuje, jak se ve společnosti stáváme muži a ženami, a jaké charakteristiky se tradičně pojí s mužstvím ženstvím v západní společnosti. Zajímavá je konfrontace našich tradičně přijímaných vzorců chování pro obě pohlaví s rozdílným vnímáním mužství a ženství africkými národy, které potvrzuje kulturní podmíněnost genderu. Také jsou popsány některé teorie genderové socializace s jejími limity, a to teorie psychoanalytická, teorie sociálního učení, teorie kognitivně vývojová a teorie genderových skel. V návaznosti je velká pozornost věnována vlivu dětských knih, hraček, barev a oblečení, které dotvářejí genderovou socializaci a napomáhají vytváření genderové role.

Práce pokračuje zasazením genderové problematiky do školství a popisuje možné přenášení genderových stereotypů školou. Pozornost je věnována celkovému fyzickému uspořádání školy, uspořádání předmětů, učivu a hodnocení. Velký důraz

je kladen na to, aby se stereotypy ve škole nejen rozpoznávaly, ale především nerozšiřovaly. Dívky a chlapci se totiž mají především rozvíjet a orientovat podle svých individuálních dispozic.

Dále se teoretická část diplomové práce zabývá problematikou dospívání, neboť k pochopení světa dospívajících dívek a chlapců musíme znát jejich měnící se charakteristiky. Nejprve se vysvětluje, co za období dospívání vlastně je a od kdy do kdy trvá. Větší pozornost je věnována tělesné proměně a jejímu vlivu na emoční prožívání, vývoji poznávacích procesů, vývoji schopností a dovedností, vlivu rodiny a vrstevníků, a v neposlední řadě i vývoji genderu.

Poté se práce věnuje základní charakteristice hodnot a hodnotové orientace. Jelikož neexistuje jednotné definování této problematiky, tak jsem spojila pohled filozofický, sociologický a psychologický. Spojením všech třech přístupů získáme poměrně komplexní pohled na problematiku hodnot a hodnotové orientace. Důraz je kladen na rozdělení hodnot podle Rokeache, neboť jeho rozřazení hodnot je důležité pro účely této práce. Rokeachův dotazník byl použit při zjišťování hodnot a hodnotové orientace žáků a žákyň devátých ročníků základních škol. V závěru pojednání o hodnotách je pozornost věnována hodnotovým preferencím mládeže, což mi pomohlo k lepšímu pochopení jejich světa.

Poslední úsek teoretické části diplomové práce popisuje problematiku volného času. Jasně definování volného času nebylo, jako v případě hodnot, snadné. K lepšímu pochopení problematiky je nejprve volný čas zasazen do svého historického vývoje. S postupem času se totiž definování volného času velmi proměňovalo. Na volnočasovou problematiku je nahlíženo hlavně ze sociologického a psychologického hlediska. Dále je pozornost věnována zásadám a přístupu k volnému času a faktorům, které výběr volnočasových aktivit určují. V závěru pojednání o volném času se nastiňuje volnočasová preference mladých lidí, což opět slouží k mému lepšímu pochopení světa dospívajících.

Praktickou část otevírá plán výzkumu, který je nejprve obecně popsán, a poté následuje vytyčení hlavních výzkumných cílů. Dále je v práci specifikován

výzkumný vzorek, který tvoří žáci a žákyně devátých tříd základních škol v Litoměřicích, Libčanech a Hradci Králové.

Poté následuje vymezení dvou základních hypotéz, a to zda gender ovlivňuje hodnotovou orientaci a trávení volného času pubescentů, a vymezení hodnotových a volnočasových podhypotéz. Dále je zpracována metoda výzkumu. Jako výzkumnou metodu jsem pro své účely zvolila dotazník. Při výběru jsem si byla vědoma jeho pozitivních i negativních stránek, přičemž jsem se snažila minimalizovat negativní stránky, a to hlavně pomocí jasně, zajímavě a nepodbarveně formulovaných otázek. Větší pozornost je v této části práce také věnována teorii přípravy dotazníku. Výsledky z dotazníku jsou nejprve zaznamenány do tabulek, a poté slovně okomentovány. Na základě výsledků jsou potvrzeny a vyvráceny některé výzkumné hypotézy a podhypotézy. Výzkumné hypotézy jsou potvrzeny. Otázkou zůstává čím, a jak jsou výsledky výzkumu ovlivněné, ale hledání kauzálních vztahů mezi proměnnými nebylo náplní této práce. Náplní této práce bylo spíše zmapování genderové problematiky v praxi a potvrdit či vyvrátit možné ovlivnění hodnotové a volnočasové preference mladých lidí genderovými stereotypy. Co se týče výzkumných podhypotéz, tak některé byly vyvráceny a některé potvrzeny.

Diskuse shrnuje výsledky této práce a také otevírá některé otázky, které mohou být inspirací pro další bádání v problematice gender, škola, hodnoty a volný čas.

Tato práce byla psána z několika důvodů. Měla zvýšit obecné povědomí o problematice gender, měla poukázat na možnou přítomnost genderových stereotypů ve školství a měla ukázat, zda dívky a chlapci v posledním ročníku základních škol volí spíše genderově stereotypnější hodnoty a volnočasové aktivity. Je zde důležité připomenout, že genderová očekávání mohou do určité míry působit na člověka stresově. Pokud totiž bereme chlapce a dívky jako dvě od sebe odlišné, homogenní skupiny s typickými charakteristikami, tak jedinci, kteří se nějak od typické charakteristiky odlišují, se mohou stát terčem posměchu, a tím se například může snižovat jejich sebedůvěra. Primárně ne každý chlapec/muž musí být odvážný, je přeci normální, že se bojí, ne každý chlapec/muž musí mít zálibu v aktivním sportování, může přeci raději číst knihy. Naproti tomu primárně ne každá dívka/žena musí altruisticky milovat celý svět, ale raději může rozvíjet svou profesní kariéru, ne

každá dívka/žena musí pečovat o svůj zevnějšek, ale místo toho může raději skládat pilotní zkoušky.

Ráda bych, aby závěry z této práce byly použité i v praxi. Jako budoucí učitelka bych chtěla zahrnout výsledky své výzkumné sondy do plánování svých hodin, a vlastně i do svého celkového přístupu k dívkám a chlapcům ve škole. Především bych chtěla přistupovat k dívkám a chlapcům jako k individuálním bytostem, které primárně nemají charakteristiky spojené s jejich pohlavím. Svým budoucím žákyním a žákům bych ráda pomáhala stát se nezávislými a jedinečnými bytostmi a ráda bych je podporovala v alternativních životních volbách. Jako budoucí učitelka občanské výchovy mám jedinečnou možnost své žáky a žákyně uvědomovat o nebezpečnosti jakéhokoliv stereotypního jednání a co více, mohu vést jasnou a otevřenou diskusi o nesmyslném genderovém předurčení k čemukoliv. Jako budoucí učitelka anglického jazyka bych ráda využila doplňující informace z dotazníků o oblíbených hudebních, filmových či knižních žánrech. Věřím, že práce například s textem oblíbeného zpěváka/zpěvačky či filmová ukázka s oblíbeným hercem/herčkou zkvalitní výuku. A co více, přiblíží výuku jejich každodennímu prožívání a preferencím.

Z hlediska genderu se do budoucnosti vzdělávání otevírají mnohé výzvy. V rámci semináře „Gender ve škole“ ze dne 25. května 2006 se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a neziskové organizace dohodly na budoucí spolupráci a zlepšení podmínek vzdělávání z hlediska genderu. Byla vydána doporučení, která by měla napomoci k genderově citlivější výchově. První doporučení se týká podpory realizace specifických vzdělávacích kurzů pro učitele/učitelky k úvodu do genderové problematiky. Další změna je nutná v oblasti schvalování učebnic, tedy konkrétně jde o zvýšení významu genderových kritérií v procesu schvalovacích doložek učebnicím. Další doporučení je adresováno České školské inspekci, která by měla zahrnout genderovou korektnost pedagogického působení mezi standardně sledované parametry v rámci svých inspekčních aktivit. Poslední doporučení se týká vzdělávání na pedagogických fakultách. Vysoké školy pedagogického zaměření by měly genderovou problematiku zahrnout do přípravy budoucích učitelů a učitelek. Znalost genderové problematiky a dovednosti v oblasti genderově korektní výuky by se měly

stát součástí profilu absolventa těchto škol. Já v závěru naší společnosti přeji, aby se jí podařilo výzvam dostát.

## Literatura

BAHENSKÁ, M.: Počátky emancipace žen v Čechách - dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. Století. I. vyd. Praha: Libri, 2005. s. 175. ISBN 80-7277-241-4.

BAKALÁŘ, E.: I dospělí si mohou hrát. 1. vyd. Praha: Pressfoto, 1976. 197 s.

BEM, S.L.: The lenses of gender. 1. vyd. New Haven: Yale University Press, 1993. 244 s. ISBN:0300056761.

BORDIEU, P.: Nadvláda mužů. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2000. 145 s. ISBN 80-7184-775-5.

ECO, U.: Jak napsat diplomovou práci. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 271 s. ISBN 80-7198-173-7.

HADRMAN-MATOUŠKOVÁ, J.: Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné. In *Gender, Rovné příležitosti, Výzkum*. 1/2004. s. 10-13.

HARTL, P.: Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Budka, 1993. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.

HOFBAUER, B.: Děti, mládež a volný čas. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

JARKOVSKÁ, L., SMETÁČKOVÁ, I.: Škola jako genderový prostor. In *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 14-20. ISBN 80-903331-5-X.

JARKOVSKÁ, L.: Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. 1. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. 26 s. ISBN 80-903228-6-7.

KIMMEL, M.: The gendered society. 1. vyd. New York: Oxford University Press, 2000. 315 s. ISBN:0195125878.

KUČEROVÁ, S.: Člověk, hodnoty, výchova – kapitoly s filosofie výchovy. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIPOVETSKY, G.: Třetí žena – neměnnost a proměny ženství. 2. vyd. Praha: Prostor, 2007. 329 s. ISBN 978-80-7260-171-4.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: Cesty pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

OAKLEY, A.: Pohlaví, gender a společnost. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I.: Politika rovných příležitostí ve vzdělávání. *In Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky.* SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 56-62. ISBN 80-903331-5-X.

PAVLÍK, P.: Gender: Úvod do problematiky. *In Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky.* SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 9-13. ISBN 80-903331-5-X.

PELIKÁN, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

RENZETTI, C. M.: Muži, ženy a společnost. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

ŘÍČAN, P.: Psychologie osobnosti. 4. vyd. Bratislava: vlastní vydání, 1982. 193 s.

SAK, P.: Proměny české mládeže – česká mládež z pohledu sociologických výzkumů. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

SMÉKAL, V.: Pozvání do psychologie osobnosti – člověk v zrcadle vědomí a jednání. 1. vyd. Brno: Barrister, Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

SMETÁČKOVÁ, I., VALDROVÁ, J.: Učivo a učebnice. In *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 26-31. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, I.: Gender a školství. In *Gender ve škole – příručka pro vyučující předmětu občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 73-80. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, I., RAMBOUSKOVÁ, A., VALDROVÁ, J.: Gender a školství. In *Gender ve škole – příručka pro vyučující předmětu občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 73-80. ISBN 80-903331-2-5.

SMETÁČKOVÁ, I.: Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 31-38. ISBN 80-903331-5-X.

SOKOL, J.: Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1998. 392 s. ISBN 80-7021-253-5.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L.: Pedagogický sbor. In *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. SMETÁČKOVÁ, I. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 20-25. ISBN 80-903331-5-X.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L.: Distribuce a naplnění volného času mužů a žen. In *Gender, Rovné příležitosti, Výzkum*. 3/2003. s. 13-15.

VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Velký sociologický slovník I. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

## Přílohy

### **Pokyny pro vyplnění**

Následující dotazník obsahuje dva seznamy slovních označení různých životních hodnot. Každý seznam je tvořen 18 položkami.

Přečtěte si, prosím, vždy všech 18 položek a poté seřaďte jednotlivé hodnoty, podle toho, jakou jim připsujete důležitost: číslo 1 napište vedle vyjádření hodnoty, kterou považujete za nejdůležitější, číslo 2 vedle hodnoty které je pro vás důležitá jen o něco méně a tak dál, až číslo 18 napíšete vedle hodnoty, kterou považujete za nejméně důležitou. Pak seřaďte stejným způsobem hodnoty z druhého seznamu.

### **První část**

|  |                          |
|--|--------------------------|
|  | pohodlný život           |
|  | vzrušující život         |
|  | prospěšný život          |
|  | mírový svět              |
|  | svět krásy               |
|  | rovnost                  |
|  | zabezpečení rodiny       |
|  | svoboda                  |
|  | šťěstí                   |
|  | vnitřní harmonie, soulad |
|  | láska                    |
|  | blaho národa             |
|  | potěšení                 |
|  | pocit osobní jistoty     |
|  | sebeúcta                 |
|  | společenské uznání       |
|  | opravdové kamarádství    |
|  | moudrost                 |

## Druhá část

|  |                      |
|--|----------------------|
|  | ctižádostivý         |
|  | velkorysý            |
|  | schopný              |
|  | veselý               |
|  | čistotný             |
|  | odvážný              |
|  | shovívavý            |
|  | prospěšný            |
|  | čestný               |
|  | tvůrčí               |
|  | nezávislý            |
|  | intelektuální        |
|  | rozumový             |
|  | milující             |
|  | poslušný             |
|  | zdvořilý             |
|  | odpovědný            |
|  | schopný sebeovládání |



- 1.5. Čtu knihy                      denně              1x týdně              2x týdně              1x měsíčně              ne  
 Jaký žánr máš nejraději? Sci-fi detektivka romance historické jiné (jaké?) .....  
 Mojí oblíbenou knihou je.....
- 1.6. Čtu denní tisk                      denně              1x týdně              2x týdně              1x měsíčně              ne  
 Jaký? Lidové noviny Mladá Fronta Hospodářské noviny Právo Blesk jiné (jaké?)  
 Co mě v novinách zajímá? zprávy z domova zprávy ze světa finance/ekonomika sport jiné (jaké?)
- 1.7. Čtu časopisy                      denně              1x týdně              2x týdně              1x měsíčně              ne  
 Kdyby jsi měla/měl 100 Kč, jaké časopisy by sis koupila/koupil? .....  
 Kupuješ nějaký časopis pravidelně?              ano              ne
- 1.8. Navštěvuji kina                      denně              1x týdně              2x týdně              1x měsíčně              ne  
 Který druh filmu je podle tebe nejlepší? Sci-fi drama komedie horor kreslený detektivka jiný (jaký?)  
 Kdyby jsi si mohla/mohl zahrát v nějakém filmu, který by to byl? .....  
 Máš nějakého oblíbeného herce/herečku? Pokud ano, koho?.....
- 1.9. Sportuji                      denně              1x týdně              2x týdně              1x měsíčně              ne  
 Kterým sportům se věnuješ nejčastěji? .....  
 S jakým sportovcem by jsi se ráda/rád setkala/setkal?.....  
 Účastníš se sportovních aktivit jako divák/divačka?              ano              ne
1. 10. Věnuji se školní přípravě              denně              1 x týdně              2x týdně              1x měsíčně              ne  
 Kterým předmětům se věnuješ? .....  
 Jaký máš důvod se doma připravovat do školy?.....  
 Kdo dává podnět k tvé školní přípravě? Učitel/učitelka rodiče já sám/sama někdo jiný (kdo?).....
2. Kolik hodin denně ti vychází na provozování tvých volno časových aktivit?  
 .....
3. S kým převážně trávíš svůj volný čas?
- a) sám /sama
  - b) s kamarády/kamarádkami
  - c) s rodiči
  - d) ve sportovních či zájmových kroužcích
  - e) s někým jiným (s kým?čím?) .....

4. V této otázce bych ráda podrobněji rozebrala odpověď z otázky č. 3.

Proč jste si vybrala/vybral jednu z daných možností?

.....

.....

.....

Datum .....

Děkuji za spolupráci a přeji hezký den!

Veronika Bekeová