

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Filosofie

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Dějepis – Humanitní vědy se zaměřením na vzdělávání

GENDEROVÉ STEREOTYPY VYSKYTUJÍCÍ SE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI GENDER STEREOTYPES THAT OCCUR IN EDUCATIONAL COMMUNICATION

Bakalářská práce: 13 –FP–KFL-228

Autor:

Barbora Sejkorová

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Masopustová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
57	0	0	0	0	0

V Liberci dne: 8. 7. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Sejkorová**
Osobní číslo: **P10000736**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání**
Historie se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Genderové stereotypy vyskytující se v pedagogické komunikaci**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je je popsat gendrové stereotypy, které se vyskytují v pedagogické komunikaci a a uvést příklady z vybrané literatury nebo filmu.

Studentka objasní základní pojmy zkoumaného tématu(gender, genderové stereotypy, komunikace, pedagogika,..).

Metoda, kterou použiji, je analyticko-syntetická.

Studentka se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- PRŮCHA, Jan. Učitel :současné poznatky o profesi. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- KARSTEN, Hartmut. Ženy - muži. Translated by Petr Babka. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.
- JARKOVSKÁ, Lucie. Gender ve škole :příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky. Edited by Irena Smetáčková. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro a MAREŠ, Jiří. Komunikace ve škole.1.vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro a MAREŠ, Jiří. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. 1.vyd. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7
- STARÝ, Karel. Pedagogika ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511
- GIDDENS, Anthony. Sociologie. Translated by Jan Jařab. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jitka Masopustová
Katedra filosofie

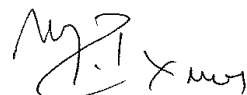
Datum zadání bakalářské práce: **30. října 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Milan Exner, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. ledna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Genderové stereotypy vyskytující se v pedagogické komunikaci
Jméno a příjmení autora: Barbora Sejkorová
Osobní číslo: P10000736

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

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

Užiji-li bakalářskou 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.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 08. 07. 2013

Barbora Sejkorová

Poděkování

Zde bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce Mgr. Jitce Masopustové za její podnětné rady, otevřený přístup a čas, který mi při konzultacích této bakalářské práce věnovala.

Anotace

Téma této práce se zabývá diferenciací a analýzou genderových stereotypů v pedagogické komunikaci pomocí aplikace na televizní a filmové tvorbě. Cílem této práce je popsat jednotlivé aspekty genderových stereotypů a demonstrovat je na vybraném filmu a seriálu. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy související s komunikací, interakcí, sociální a pedagogickou komunikací, genderem, genderovými rolemi, identitami a genderovými stereotypy. V této práci je zmíněn vývoj a vznik genderu ve světovém i českém historickém měřítku. Dále se tato práce věnuje Rámcovému vzdělávacímu programu a Školnímu vzdělávacímu programu v souvislosti s genderovou problematikou, tak i rovněž v rámci obsahu, učebních osnov v pedagogické komunikaci. V neposlední řadě jsou zde formulovány genderové stereotypy využívané v pedagogické komunikaci, vymezeny jejich funkce a důsledky.

Klíčová slova: komunikace, interakce, pedagogická komunikace, gender, genderové role, genderová identita, genderové stereotypy.

Annotation

The topic of this bachelor thesis deals with differentiation and analysis of gender stereotypes that occur in educational communication through television and film production. The aim of this thesis is to describe the various aspects of gender stereotypes and demonstrate them on selected film and episodes of series. In the theoretical part the basic concepts are defined which are related to communication, interaction, social and educational communication, gender, gender roles, gender identity and gender stereotypes. Then there is mentioned the evolution and origin of gender in historical scales in the world and in the Czech lands. Furthermore this thesis focuses on Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program related to gender issue and also in content of curriculum in educational communication. Last but not least there are formulated gender stereotypes that occur in educational communication and are defined by their function and consequences.

Key words: communication, interaction, educational communication, gender, gender roles, gender identity, gender stereotypes.

Obsah

Úvod.....	8
1 Komunikace jako obecný pojem.....	10
1.1 Charakterizace komunikace.....	10
1.2 Interakce v komunikaci.....	11
1.3 Obsah Komunikace.....	12
1.4 Komunikační modely.....	13
1.4.1 Komunikační model dle Friedmanna Schulze von Thuna.....	13
1.4.2 Model rozhovoru dle Roberta Carkhuffa.....	14
2 Druhy komunikace.....	16
2.1 Sociální komunikace.....	16
2.2 Teorie sociální komunikace.....	17
2.3 Prvky a faktory mezilidské komunikace.....	17
2.4 Verbální komunikace.....	18
2.4.1 Rozdíl nonverbální a verbální komunikace.....	19
2.5 Neverbální komunikace.....	20
3 Učitel a žák v pedagogické komunikaci.....	22
3.1 Počátky pedagogiky a pedagogické komunikace.....	22
3.2 Pravidla pedagogické komunikace.....	23
3.3 Obsah pedagogické komunikace.....	25
3.4 Funkce pedagogické komunikace.....	26
3.5 Účastníci v pedagogické komunikace.....	27
3.5.1 Role komunikujících	27
3.5.2 Vztahy mezi komunikujícími.....	28
4 Gender jako sociální konstrukt.....	29
4.1 Původ a vymezení pojmu gender.....	30
4.2 Gender ve světovém měřítku.....	31
4.3 Gender v Českých zemích.....	34
4.4 Rozdíl mezi pohlavím/ pohlavní identitou - genderem/genderovou identitou.....	35
4.5 Genderová socializace.....	36
4.6 Genderové role versus genderová identita.....	39
5 Gender a genderové stereotypy ve škole.....	41
5.1 Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů.....	41
5.2 Genderová rovnost ve škole.....	43
5.3 Genderové vztahy v pedagogické komunikaci.....	44
5.3.1 Komunikace mezi žáky a vyučujícími.....	45
5.3.2 Komunikace ve třídním kolektivu.....	46
5.4 Genderové stereotypy	46
5.4.1 Vznik a funkce genderových stereotypů.....	47
5.4.2 Vymezení genderových stereotypů.....	47
6 Stanovení kritérií pro hodnocení genderových stereotypů.....	49
6.1 Třídní učitel matematiky na druhém stupni základní školy.....	50
6.2 Třídní učitelka na druhém stupni základní školy	51
6.3 Třídní učitelka na prvním stupni základní školy.....	51
Závěr.....	53
Literatura.....	54

Úvod

Téma mé bakalářské práce, Genderové stereotypy vyskytující se v pedagogické komunikaci, jsem si zvolila, jelikož se jedná o jedno ze stěžejních nejpodstatnějších elementů, které se podílí na formování osobnosti dítěte, tedy chlapce nebo dívky. Komunikace je podstatným prvkem, jenž je směřodatný pro prožívání života. Komunikace je variabilní vzorec, dle něž se vyjadřujeme, jednáme a interaktujeme s druhými lidmi. Komunikace se neustále vyvíjí v závislosti na věku, zkušenostech či prostředí, ve kterém komunikace probíhá. Komunikace, s ní úzce spjat jazyk, řeč a způsob jejího provedení, odhaluje osobnost člověka, aniž bychom jej blíže znali. Na základě komunikace a následné interakce vytvoříme o člověku pomyslné mínění. Komunikace je tedy jedním z návodů k tomu, jak lze umožnit poznání protějšku druhého člověka.

Nejobecnější a také nejjednodušší určení, rozdělení do škatulky ty jsi „muž“ a ty jsi „žena“, je na základě pohlaví. Z biologického hlediska, ve smyslu pohlavního ústrojí, chromozomů atd. se dívka od chlapce zásadně liší. Tyto rozdíly založené na odlišnosti pohlaví mezi ženou a mužem podporují zažitě vnímaní typicky ženských a mužských rolí, tedy genderové stereotypy. Nicméně, z pohledu genderové optiky to není tak evidentní a jednoduché, neboť charakteristiky maskulinity (mužskosti) se mnohdy s feminitou (ženskostí) u dívky či chlapce překrývají, čímž dochází k falzifikaci vžitých, tradičních představ o ženách a mužích.

Osobnost dívky a chlapce se utváří již od narození a následně útlého dětství prostřednictvím primární socializace v úzkém okruhu, těch nejbližších – rodina, příbuzní, přátelé a poté sekundární socializace, jež probíhá v širším okruhu lidí – škola, práce či média. Zasluhou socializace se dívka a chlapec začleňují do určitého společenství a přejímají jeho stereotypy a očekávání, které jsou od nich očekávány. V rámci primární socializace se dívka a chlapec ztotožňují s jedním ze svých rodičů či je částečně napodobují, čímž si získávají určité podvědomí o vlastních rolích a přejímají ovšem nevědomě vžité genderové stereotypy od rodičů. V průběhu sekundární socializace je jedním z neopomenutelných faktorů působících na osobnost dívky a chlapce škola. V školním prostředí chlapci spolu s dívkami navazují sociální kontakty, hledají, přijímají, ztotožňují se s novou rolí, kterou zastávají v širším okruhu lidí – spolužáků a spolužaček, učitelů a učitelek, apod.

V rámci této socializace má komunikace své nezastupitelné místo, neboť výrazně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi vyučujícím a žáky, žákyněmi nebo také mezi spolužáky a spolužačky navzájem. Komunikace bezesporu souvisí s utvářením genderových rolí a do jisté míry jsou ní zakořeněny genderové stereotypy o odlišných rolích muže a ženy ve společnosti.

Škola je místem, v němž se žákyním a žákům dostává nejen patřičných znalostí, informací a poznatků, ale také kde se tvaruje a upevňuje jejich postoje, přesvědčení a orientace ve světě. Škola skrze jazyk, řeč, učebnice a jiné školní knihy, jež jsou zatíženy genderovými stereotypy, předsudky, kliše obsahy a představy o mužích a ženách, napomáhá k jejich posílení, které jsou žákyním a žákům předávány a dle nichž se orientují v sociálním světě. Nesmí se opomíjet výrazný podíl a úlohy učitelek a učitelů na prohlubování genderových stereotypů, jelikož opětovně komunikují, vyučují, jednají a chovají se k žákům a žákyním dle zjednodušujících zažitých představ o mužích a ženách. Učitelé a učitelky komunikují a rovněž přistupují k žákyním a žákům subjektivně, nikoli objektivně. Je tomu proto, že pedagogové a pedagožky jsou nevědomě ovlivněny genderovými stereotypy, dle kterých jednají a chovají se k žákyním a žákům rozdílně, jelikož od nich mají zcela jiné očekávání.

Při zpracování této bakalářské práce jsem především vycházela z titulů, klíčová pro téma pedagogické komunikace a komunikace obecně, od Jara Křivohlavého, Jiřího Mareše: Komunikace ve škole, dále od Petera Gavory: Učitel a žáci v komunikaci či Kláry Šed'ové: Komunikace ve školní třídě. V rámci genderové problematiky jsem čerpala zvláště z Harmuta Karstena: Ženy-muži: genderové role, jejich původ a vývoj, také z publikace Curran-Renzetti: Ženy a muži ve společnosti, Ann Oakley: Pohlaví, gender a společnost nebo od Ireny Smetáčkové a kolektivu: Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství, Příručka pro genderově citlivé výchovné vedení a Gender ve škole: příručka pro budoucí a současné učitelky a učitele.

Cílem této práce je, na základě studia literatury, popsat a analyzovat genderové stereotypy, které se vyskytují v pedagogické komunikaci. Dále přiblížit v čem se liší komunikace mezi vyučujícím a žákyněmi, žáky a zda-li je komunikace mezi pedagogem, pedagožkou a žákem, žákyní zatížena genderovými stereotypy a následně tyto stereotypy aplikovat na příkladech z vybraných filmů.

Při zpracování své bakalářské práce využiji metody analyticko - syntetické.

1 Komunikace jako obecný pojem

Nezbytnou součástí prožívání života se stává komunikace, která je důležitým prvkem našeho každodenního všedního dne. Komunikací si osvojujeme prakticky od narození a raného dětství, kdy poprvé vnímáme sociální prostředí, ve kterém se vyvíjíme a automaticky přijímáme a užíváme a ztotožňujeme s rolemi, a také stereotypy dané společností. Schopnost komunikace není jen otázkou jednotvárného, neměnného komunikačního vzorce. Snaha komunikovat se vyvíjí, neustále ji rozvíjíme, a tudíž zdokonalujeme za přispění rozmanitých zkušeností, které nám vytváří život a je třeba zohlednit i zpětnou vazbu. Způsob komunikace bývá ovlivněn několika faktory mezi něž lze zařadit věk, prostředí, ve kterém se utváří osobnost jedince, fyzický i momentální duševní stav, aktuální rozpoložení a účel, k jakému cíli je určena. Komunikace, aniž by se tomu navenek přikládal důraz, ve většině případech vypovídá o charakteru, výchování, vzdělanosti a inteligenci člověka. Komunikaci lze pokládat za pomyslnou vizitku osobnosti člověka, jež může částečně přiblížit bližší poznání protějšku při komunikaci. Hausenblas vymezil komunikaci „*jako obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu.*“¹ Komunikujeme, mluvíme, předáváme informaci pomocí kontaktních signálů, kam patří například oční kontakt, zabarvení hlasu a podobně. Také gesta - pohyby rukou a nohou, doteky, schopnost sdělování, která spočívá též ve slovní zásobě.

1.1 Charakterizace komunikace

Komunikace - jedná se o slovo, které nelze definovat strohou a jedinečnou definicí a vysvětlit či charakterizovat jednoduchým větným spojením, neboť komunikace má mnoho různých obsáhlých významů. Vyplývá to z mnoha situací, kdy komunikuje odlišně, různorodě, poněvadž komunikací v jednotlivých situacích sledujeme různé záměry, východiska a proto uplatňujeme různý přístup v chování, v závislosti na tom k jaké osobnosti komunikace směřuje a tím docílíme ať už k očekávanému či ne, výsledku.² Pokud se jedná o etymologický význam pojmu komunikace, tak lze jej nalézt v latinském „communicare“, které lze jej přeložit ve smyslu dorozumění či informovat, oznamovat, radit se s někým.³

1 MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 8.

2 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 9.

3 MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 8 - 9.

Latinským ekvivalentem „communicare“ je „participare“, což znamená podílet se s někým na něčem, spoluúčastnit se, sdílet se navzájem.⁴ Hladílek uvádí, „v nejširším pojetí můžeme chápat komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání, sdělování za pomoci interakce a předávání zpráv.“⁵ Křivohlavý charakterizuje, „komunikace= spojení, sdělování a dorozumívání. Má však hlubší význam -učinit společným.“⁶

Jde tedy v podstatě o zbavení něčeho výlučné subjektivní vázanosti, jako např. když učitel, který přišel na to, jak se určitá věc dělá, to sdělí svému žákovi. Přesněji tento hlubší význam komunikace vyjadřuje český termín „sdílení“.⁷ Gavora vymezuje komunikaci jako dorozumívání. „Dorozumívání je odvozeno od slova dorozumění, což znamená pochopení se, shodu myšlenek. Z toho vyplývají podmínky komunikace: aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o jedné věci a dosáhli myšlenkového souladu.“⁸

1.2 Interakce v komunikaci

Interakce je úzce spjatá s komunikací. Gavora uvádí, „Jedná se o vzájemné působení nebo ovlivňování.“⁹ Z toho vyplývá, že pojmy interakce a komunikace jsou si podobné, nikoli ale identické. Janoušek rozlišuje komunikaci od interakce tím, že uvádí, „komunikace je nástrojem realizace interakce, umožňuje interakci.“¹⁰ Interakce ovlivňuje komunikaci několika faktory a probíhá na základě vzájemného působení pomocí symbolů. Typickým symbolickým nástrojem je jazyk. Především nejen slovy lze komunikovat a realizovat interakci. Interakci lze uskutečňovat konáním, činy, předměty, ale také zejména zprostředkovaně pomocí médií.¹¹ Zjednodušeně řečeno při vzájemném styku lze něco sdělovat třemi způsoby: slovy- verbálně, mimoslovně- nonverbálně a činy- tím, co děláme, jak se chováme a jak jednáme.¹²

4 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006 s. 15.

5 Tamtéž, s. 15-16.

6 KŘIVOHLAVÝ, Jaro-MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 15.

7 SVATOŠ, Tomáš. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikaci*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995, s. 19.

8 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 9.

9 Tamtéž, s. 10.

10 Tamtéž, s. 10-11.

11 LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. s. 34.

12 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej-naslouchám*. 1.vyd. Praha: Návrat, 1993. s. 18.

Je důležité také upozornit na to, že interakce, tedy probíhající vzájemné působení, ovlivňování, chování v průběhu komunikace mezi učitelem a žákem, a komunikace je do jisté míry adaptována rozdíly mezi učiteli daných vyučovacích předmětů. Toto vyplývá z výzkumu Průchy, který prováděl výzkum vyučování ve třídách základních škol a gymnázií, díky němuž bylo také zjištěno i to, jak se v hodinách různých předmětů projevuje participace žáků.¹³ V rámci tohoto výzkumu bylo zjištěno, že činnost žáků a učitelů je zcela odlišuje v hodinách matematiky a sociálních věd, neboť téměř každý parametr pozorování vykazoval diferenci. Na základě výsledků a následné potvrzení hypotézy tohoto výzkumu lze konstatovat, že typ předmětu má vliv na profil komunikace, interakce a klimatu ve třídách, také na chování učitelů k žákům. Dále je zřejmé, že učitel se přizpůsobuje povaze a charakteru danému předmět a chová se dle něj ve třídě. To znamená, že interakce a participace žáků je v rozdílných předmětech významně odlišná. Každý vyučovací předmět vyžaduje jinou formu komunikace a interakce. Průběh a formu vyučování jsou tedy regulovány daným předmětem.

1.3 Obsah Komunikace

Základní pilíř komunikace je informace. „*Je to jakýkoliv údaj, fakt či stimul, který se přenáší prostřednictvím komunikace*“.¹⁴ Průběh lidské komunikace ovlivňuje celá řada okolností. V takovém činu jde o “zmrazení” či “umrtvení” určitého okamžiku při komunikaci.¹⁵ Obsahem komunikace tvoří nejdůležitější složku informační tok směrem k příjemci, ale je také důležitý odraz zpětné vazby směrem k mluvčímu. Informace sestává z informačního toku a zpětné vazby. „*Informační tok je označení pro množství informace, který daným informačním kanálem prochází za časovou jednotku*“.¹⁶ Komunikace mezi lidmi neznamena z daleka jen výměnu informací. Jestliže se naučíme být dostatečnými posluchači, můžeme se dozvědět více informací, poznatků a hlavně podstatu komunikace. Informací se podrobněji zabývá teorie informace. Teorie informace je „*matematická disciplína zkoumající optimální přenos a zpracování informací*“¹⁷ Ústředním zájmem teorie informace je kvantitativní zkoumání povahy informace.

13 PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. s. 59.

14 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 11.

15 MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002, s. 8.

16 Tamtéž, s. 8.

17 KŘIVÍHLAVÝ, Jaro-MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 17.

V rámci teorii komunikace se používají tyto pojmy: vysílač (kodér), zdroj informací, zde vzniká signál, který se přetváří (kóduje), aby se dal přenášet. Tento signál prochází prostředím, kde se uskutečňuje komunikace nebo kde se nachází zařízení, které spojuje vysílač s přijímačem. Toto prostředí se nazývá komunikační kanál. V tomto prostředí působí rušivé elementy tzv. šumy, které pozměňují informaci tím, že ji zkreslují nebo oslabují. Na druhé straně je přijímač (dekodér), který přijme signál a dekóduje jej. Přijímač po přijetí a dekódaci informace podává vysílači potvrzení tzv. zpětnou vazbu o tom, zda došlo k přijetí informace. S pojmem teorie informace úzce souvisí termín redundance neboli nadbytečnost. Redundance v komunikaci znamená, „*používání více znaků, než je nevyhnutelně potřebné.*“¹⁸ Jedním z případů redundance je komunikace ve škole, „*jestliže pedagog mluví mnoho, ale málo sděluje svým žákům*“, což může způsobit nenapravitelné následky.¹⁹

1.4 Komunikační modely

Důležité není to, co jen říkáme, ale i to, jak to říkáme a jakým způsobem to vyjadřujeme.²⁰ Základem úspěšné komunikace je aktivní naslouchání. Křivohlavý uvádí, „*Aktivní naslouchání se vyznačuje určitou iniciativou. Není jen slyšením, ale i viděním. Není jen příjmem informací, ale i pokusem o jejich zpracování do určitého přehledu a smyslového obrazu. Není jen lhostejným (apatickým) záznamem emocí, ale empatickým (soucítěním proniklým) souzněním (resonancí). Není jen zachycováním všeho, co partner řekl, ale zároveň i pokusem o vedení partnera k hlubším a podstatnějším věcem, případně k většímu nadhledu a rozhodnutí.*“²¹

1.4.1 Komunikační model dle Friedmanna Schulze von Thuna

Friedmann Schulze von Thun je psycholog působící na univerzitě v Hamburku a mezi jehož specializací patří mezilidská a intrapersonální komunikaci. Tento psycholog se zabývá tím, jak mezi sebou lidé navzájem komunikují, ale rovněž jak komunikujeme my se sebou samými. Schulz von Thun rozvíjí teorii komunikace postavenou na modelu, jenž říká, že každá věta, kterou vyslovíme nebo přijmeme, představuje čtyři roviny: věcný obsah, výzva, vztah a sebeprojev.²²

18 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 12.

19 Tamtéž, s. 13.

20 MALEČKOVÁ, Monika. Možnosti rozvoje soft skills na Masarykově univerzitě. *Komunikační dovednosti: Komunikační model podle Schulze von Thuna*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <http://www.softskills.wz.cz/html/komunikacni.html>

21 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej-naslouchám*. 1.vyd. Praha: Návrat, 1993. s. 53.

22 MALEČKOVÁ, Monika. Možnosti rozvoje soft skills na Masarykově univerzitě. *Komunikační dovednosti: Komunikační model podle Schulze von Thuna*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <http://www.softskills.wz.cz/html/komunikacni.html>

Schulz von Thun zde pojednává „o čtveru uší, kterými slyšíme, a čtveru úst, kterými mluvíme.“²³

- Věcný obsah - na této rovině zprostředkováváme pouze určité množství informací omezené na data, fakta a čísla. Např. „*Dnes jsem byla ve škole jen 4 vyučovací hodiny.*“
- Výzva – v rámci této roviny vyjadřuje, vyzývá, vyrozumívá mluvčí příjemce, co má být či nebýt z jeho pohledu vykonáno. Např. „*Nezapomeňte si udělat domácí úkol.*“
- Vztah – v této rovině se odráží jaký máme vztah k našemu partnerovi či partnerům, jak je hodnotíme a jaké sympatie či nesympatie k nim chováme. Např. „*Spolupráci se 7. třídou na 2.stupni si nemohu vynachválit.*“
- Sebeprojekce – na této rovině mluvčí mluví o svých osobních pocitech. Např. „*Zítra se mi nechce jít do školy.*“

„Je tedy důležité brát ohledy na to, že různí lidé mluví nebo slyší na různých rovinách. Je dobré zjistit, na jaké rovině je člověk, se kterým mluvíme, nejvíc vnímavý a na té rovině s ním komunikovat.“²⁴

1.4.2 Model rozhovoru dle Roberta Carkhuffa

Tento model rozhovoru je modelovou situací, při níž se učitel snaží být nápomocný žákovi, aby porozuměl danému učivu či učební úloze. Smyslem tohoto rozhovoru je pomoci vzájemnému porozumění mezi žákem a učitelem, aby docházelo k funkční pedagogické komunikaci. Carkhuffův model je postaven na dvou úrovních, které spolu souvisí a navzájem se protínají. Jedná se o rovinu činnosti člověka (učitele), jež poskytuje pomoc a rovinu druhé činnosti člověka, kterému je pomoc poskytována (žáka).²⁵

Rovina učitelových činností obsahuje čtyři fáze: pozorování, odpovídání, zosobnění a podněty. To znamená, že v prvotní fázi učitelovým úkolem je pozorovat žáka, jeho nonverbální či verbální projevy, naslouchat žákovi, zjistit žákův problém, čemu nerozumí a čemu se vyhýbá. V druhé fázi učitel žákovi nejen zodpovídá dané otázky, ale také vlastními slovy vyjadřuje to, co vyrozuměl od žáka.

23 SCHULE VON THUNE, Friedmann. *Jak spolu komunikujeme: překonání nesnází při dorozumívání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. s.

24 MALEČKOVÁ, Monika. Možnosti rozvoje soft skills na Masarykově univerzitě. *Komunikační dovednosti: Komunikační model podle Schulze von Thuna*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <http://www.softskills.wz.cz/html/komunikacni.html>

25 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 64-65.

Ve fázi zosobnění je nutné, aby se učitel vcítil do žáka a nazíral na svět žakovými očima, aby se lépe zjistil, kde tkví problém v pochopení učební úlohy. V poslední řadě je nezbytné najít cestu k řešení problému. Pomoci vést žáka k tomu, aby dosáhl určitého cíle, aby věděl, jak má daný problém vyřešit, pokud jej žák nedosáhne vlastními silami.

V rámci tohoto rozhovoru by se měl učitel přidržovat jistých zásad, kterými jsou respektování osobnosti i názorů žáka, vcítovat se do žakova vztahu, v nejlepším případě být konkrétní a zaujmout autentický a opravdový postoj.²⁶ Rovina žakových činností pojímá tři činnosti: průzkum situace, porozumění souvislostem a jednání. Žák/žákyně stručně popisuje a charakterizuje jeho problém učiteli. Následně žák daný problém analyzuje a orientuje se v souvislostech a posléze s učitelskou pomocí formuluje postup řešení problému a stanoví si kritéria, dle nichž bude postupovat, aby splnil to, co se od něj vyžaduje.

Robert Carkhuff, autor tohoto modelu, mimo jiné rozlišuje devět úrovní, stupňů pomoci prostřednictvím „*helping scale*“ stupnicí, škály pomoci.²⁷ Tato Carkhuffova stupnice je jakýsi návod jak postupovat při pomoci druhému člověku krok po kroku v rámci rozhovoru.

Dle Carkhuffa se má postupovat takto:

1. zahájení kroků – *initiating steps*: stanovení kroků, dle kterých se bude postupovat
2. vymezení, určení cílů – *defining goals*: cíle, jichž je potřeba dosáhnout
3. osobní zaměření na problém, pocit, cíl – *personalizing problem, feeling, goal*
4. osobní zaměření na význam – *personalized meaning*
5. odpovídání, reagování na význam – *responding to meaning*
6. odpovídání, reagování na pocity – *responding to feeling*
7. odpovídání, reagování na obsah – *responding to content*
8. účast – *attending* :nepřímé, ale přesné odpovědi bez jakéhokoliv návodu
9. neúčast – *nonattending* : jestliže obsah a pocity chybí či jsou nepřesné

26 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 66.

27 CARKHUFF, R. R. *The art of helping in the 21st century, Trainer's guide*. 8.vyd. Massachusetts: Human resource development press, 2000. s. 25. [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=gwa014M2-qsC&pg=PA27&lpg=PA27&ots=IJAA3dZNDJ&dq=carkhuff+helping+model&hl=cs>

2 Druhy komunikace

2.1 Sociální komunikace

Dle Hladílky je sociální komunikace „významnou složkou mezilidských vztahů, lidé se jejím prostřednictvím navzájem ovlivňují, navazují vzájemné kontakty, přátelské vztahy a vytvářejí společný systém hodnot.“²⁸ Křivohlavý, Mareš strukturují sociální komunikaci podobně. Dle Mareše a Křivohlavého je sociální komunikace specifický proces, který se postupně vyčlenil ze společné činnosti, vzájemných vztahů (mezilidských) a působení (interakce), jež umožňuje učitelům a žákům lépe poznat jeden druhého.²⁹ To znamená, že sociální komunikace nastává tehdy, pokud sdělování probíhá mezi lidmi, kteří jsou v vzájemné interakci a má specificky lidskou podobu. Základním předpokladem pro sociální komunikaci je sociální styk. Sociální styk stejně jako komunikaci je obtížné vymezit jednoduchou a vyčerpávající definicí, neboť se jedná o široko spektrální komplex. Nicméně sociální styk lze zjednodušeně charakterizovat jako dění, při němž neustále dochází ke kontaktu, stýkání lidí s dalšími lidmi v rámci dané sociální skupiny. To znamená, že sociální styk úzce souvisí s psychologickými pojmy činnost, osobnost, sociální vazby a interakce. G. M. Andrejevová strukturuje tři stránky sociálního styku, a to stránku komunikativní, interaktivní a sociálně percepční.³⁰ Komunikaci pojímá jako výměnu informací mezi lidmi na základě vzájemného působení, interakce. Sociální percepci charakterizuje jako vnímání, poznávání a chápání člověka člověkem. Z tohoto vyplývá, že každá, z již zmíněných stránek sociálního styku, vykazuje činnostní základ. Činnost je jakýmsi společným jmenovatelem sociálního styku.³¹ Na druhou stranu Janoušek rozčleňuje sociální styk poněkud jiným způsobem. Dle Janouška „sociální styk jako výchozí pojem má jednak stránku procesuální, dynamičtější (způsobuje ji vzájemné působení lidí), jednak stránku statictější, vztahovou (představují ji společenské vztahy lidí).“³²

28 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. s. 15-16.

29 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. s. 11-12.

30 SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3.vyd. Hradec Králové, 2009. s. 20.

31 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 15.

32 JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Svoboda, 1968. s. 32.

2.2 Teorie sociální komunikace

Je nezbytné odlišovat mezilidskou komunikaci od technické komunikace. Mezilidská komunikace, čili komunikace mezi lidmi je složitější než-li například technická komunikace mezi dvěma technickými zařízeními. Podstatný rozdíl spočívá v sociálním učení, což znamená percepcí, tedy vnímání a poznávání druhých lidí, dále v motivačním zaměření hovořící osoby, tedy řečníka (mluvčího) a posluchače, který naslouchá sdělení mluvčího.³³ Ještě než posluchač přijme informaci v podobě sdělení, utváří se o tom vlastní představy a následně je konfrontuje s tím, co mu bylo řečeno. Křivohlavý a Mareš to odůvodňují takto: „*Hovoří-li jeden člověk s druhým, není posluchač nepopsanou plochou, na níž by bylo vše co přichází, vítáno jako něco nového. V mezilidském styku se dá mnoha slovy nic neříci, ničím novým neobohatit posluchače.*“³⁴ Tento případ je u technické komunikace naprosto eliminován, neboť každá zpráva, která je přenášena technickým zařízením, např. počítačem v sobě obsahuje něco nového – informaci.

Teorie sociální komunikace se zabývá koumáním komunikace mezi lidmi. Tato komunikace mezi lidmi se nazývá také interpersonální komunikace. Jedná se komunikaci mezi členy dané lidské komunity. Mezi interpersonální komunikaci řadíme rozhovor dvou lidí: zaměstnavatele a zaměstnance či projev učitele adresovaný velké skupině žáků- třídě. Svatoš uvádí, že důležitým předpokladem sociální komunikace je především kvalita informace a jak ovlivňuje člověka, co se týče dosavadních vědomostí, názorů, postojů, potřeb, očekávání, chování apod.³⁵

2.3 Prvky a faktory mezilidské komunikace

Jak vyplývá již z výše uvedeného, komunikace je značně proměnlivý proces, který bývá ovlivňován některými faktory. Primárním faktorem je fyzické prostředí kde probíhá komunikace mezi lidmi. Je zcela evidentní, že člověk na úradech či pracovišti bude komunikovat odlišně, než-li by komunikoval doma s rodinou a příbuznými. Prostředí formuje jak způsob a frekvenci komunikace, tak i její obsah. Každá komunikace ústí ke komunikačnímu záměru účastníků. Lidská komunikace vede k různým záměrům a účelům.³⁶ Sociální komunikace předpokládá sociální interakci, pomocí níž si lidé k sobě vytvoří vztah, vzájemně sebe působí a ovlivňují se.

33 SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 25.

34 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. s. 16-17.

35 SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 25.

36 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. s. 15.

Dle Hladílka „*společenská komunikace probíhá zásadně ve dvou podobách, které označujeme termíny: komunikační akt a komunikační proces.*“³⁷ Gavora charakterizuje komunikační akt takto: „*jedná se o daný úsek komunikace obsahující jeden komunikační záměr a jeden komunikační obsah. Komunikační akt je daný jednotou situace, času a obsahu.*“³⁸ Jinak řečeno, komunikačním aktem se rozumí komunikace mezi lidmi o jednom tématu za dané situace a časovém úseku. Komunikační akt je sestává z prvků mezi něž náleží komunikátor, příjemce, směr komunikace, komunikační kanály, obsah, také vyjadřovací prostředky a záměry s efekty. Ukázkovým příkladem komunikačních aktů je komunikace učitele s žáky při vyučování. V průběhu vyučování se uskutečňuje několik komunikačních aktů, které mohou probíhat paralelně v různých časových intervalech. Například právě vyučování je vlastně komunikačním procesem, neboť „*komunikační proces se skládá z několika komunikačních aktů, které se často a s různou pravidelností opakují.*“³⁹ Z výkladu vyplývá, že pro sociální komunikaci je nezbytná přítomnost komunikačních aktů a komunikačních procesů, díky nimž komunikace, předávání a sdělení informací mezi lidmi v rámci sociální kontaktu, probíhá.

2.4 Verbální komunikace

Ján Tej vyslovuje velmi zásadní význam, co se týče verbální komunikace mezi žákem a učitelem. Tej uvádí, „*Je důležité si uvědomit, že slovo, řeč je i pro učitele základním nástrojem vzdělávání výchovy a vyučovací pomůckou.*“⁴⁰ Z tohoto vyplývá, že slovo má nesmírnou sílu. Jedná se o silnou pohnutku, která vyzve k aktivní činnosti, v tomto případě komunikaci s pedagogem a motivuje žáka. Je stěžejní uvědomit si, jaký je význam a důležitost slova a řeči v pedagogické komunikaci a v procesu vyučování by toto nemělo být podceňováno.

Sociální komunikace, jež se podílí na vytváření mezilidských vztahů, se uskutečňuje verbální i neverbální formou.⁴¹ Dle zmíněných dosavadních poznatků je evidentní, že komunikační proces lze obecně chápat jako výměnu informací. Tato výměna čili předávání informací probíhá na základě nějakých znaků či symbolů psaných či mluvených, které tvoří určitý specifický sémantický systém.⁴² V tomto případě se jedná o jazykový systém, který je vytvářen řečí.

37 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do pedagogické a sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. s. 7-8.

38 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 15-16.

39 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do pedagogické a sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006.s. 8.

40 TEJ, Ján a kol. *Úvod do pedagogickej komunikácie*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. s. 45.

41 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do pedagogické a sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006.s. 24.

42 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. s. 41.

Řeč probíhá pomocí jazyka, jímž komunikují lidé v interakci a předávají si informace. Řeč je tedy činnost a jazyk je systém. Z tohoto je zřejmé, že jazyk se nemůže používat jinak, než-li formou řeči. Gavora charakterizuje nezbytnost jazyka v komunikaci ve škole následovně: „*Jazyk není jen prostředkem výměny a zapamatování informací. Prostřednictvím jazyka učitel a žáci chápou svoje jednání a činy a rozumí situacím a událostem. Na to, aby si učitel a žáci porozuměli, musí vytvořit společnou interpretaci dění v rámci vyučovací hodiny.*“⁴³ Křivohlavý a Mareš uvádějí, že „*verbální sociální komunikace zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči.*“⁴⁴ V pojetí Měchurové, řečí vyjadřujeme nejen své myšlenky, postoje, názory, ale také sdělujeme informace, prokazujeme své dovednosti, navazujeme vztahy a jejím prostřednictvím ovlivňujeme posluchače.⁴⁵ Podle Hladílky rozdíl mezi písemnou a akustickou formou řeči spočívá v „*užitím písma, užíváním pravopisných pravidel a možnosti konzervace informace.*“⁴⁶

V rámci verbální komunikace z pohledu sociální komunikace je nutné rozlišovat komunikátora, autora mluvené či psané řeči, a recipienta, příjemce sdělení, což může být posluchač nebo čtenář. Křivohlavý, Mareš pokládají za důležité rozlišovat několik fází činnosti při verbální komunikaci.⁴⁷ Prvotní fází je záměr komunikátora. Komunikátor slovně formuluje jeho záměr a dává mu tím smysl, to znamená, že kóduje vlastní sdělení, ať už v písemné či mluvené podobě, které adresuje příjemci, recipientovi. Následně recipient dekóduje sdělení, nebo co mu bylo řečeno, a snaží se odhalit smysl sdělení informace.⁴⁸ Zjednodušeně, recipient se snaží přijít na smysl toho, co tím chtěl autor říci. Aby byl smysl sdělení co nejpřesnější rozšifrován, využívá se rozhovor a dialog.⁴⁹

2.4.1 Rozdíl nonverbální a verbální komunikace

Verbální komunikace se uskutečňuje za pomoci přesunu slovních významů, kterými mezi sebou lidé komunikují. To znamená, že verbální komunikace se týká obsahu řeči, toho co je sděleno, nikoli formální stránky řeči tedy, jakým způsobem, jakými prostředky je to řečeno.⁵⁰

43 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 53.

44 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 57.

45 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. s. 16.

46 Tamtéž, s. 26.

47 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 57-58.

48 Tamtéž, s. 58.

49 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. s. 42.

50 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 55.

Nonverbální komunikace představuje způsob řeči, kterou se komunikující dorozumívají. Mezi nonverbální prostředky patří barva, tónová výška hlasu, pauzy řeči, intenzita a délka hlasového projevu apod. Těmito prostředky, otázkou nonverbální komunikace a problematikou, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí, se zabývá paralingvistika.⁵¹

2.5 Neverbální komunikace

Pod pojmem neverbální komunikace si lze představit komunikaci, při níž lidé nevyužívají dar řeči, tedy obsahové stránky řeči. V neverbální komunikaci se lidé dorozumívají prostřednictvím signálů produkovaných pomocí různých částí těla, různých zvukových a senzomotorických projevů či úpravou zevnějšku. Jestliže nonverbální prostředky vyjadřované hlasem se označují jako paralingvistické, tak nonverbální prostředky, které nevyjadřujeme hlasem, ale naopak např. mimikou, gestikulací, pohledy, pohyby těla, se nazývají extralingvistické.⁵² Doménou nonverbální komunikace oproti verbální komunikaci je, že je schopna přenášet postoje a emocionální stavy bez jakékoliv formy řeči. Gavora je toho, názoru, že nonverbální komunikace v rámci komunikace ve škole, měly být s verbální komunikací vzájemně propojena.

Gavora uvádí, že „*Nonverbální projevy jsou významnou složkou komunikace při vyučování. nepřítomnost této složky by mělo za následek skutečnost, že by dorozumívání připomínalo komunikaci se strojem, který své citové stavy neukazuje, neboť je nemá.*“⁵³ Neverbální komunikaci si osvojujeme prakticky od dětství prostřednictvím začleňování se do společnosti, tzv. procesem socializace. To znamená, že valnou část neverbálních projevů máme naučené, nikoli vrozené.

Nelešovská vymezuje význam neverbální komunikace ve škole takto: „*Bez neverbální komunikace by byla naše komunikace fádní a nudná. Naučme se proto nejen ovládat všechny prostředky nonverbální komunikace, ale budme také vnímavější a citlivější k signálům k nám vysílaným. Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější. Stačí jen trochu chtít, mít oči i uši otevřené a hlavně vnímat a naslouchat.*“⁵⁴

51 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 59.

52 PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3.aktual.vyd. Praha: Portál, 2009. s. 140.

53 LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. s. 36.

54 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. s. 57.

M. Viedenová rozlišuje neverbální projevy dle toho co sdělují do čtyř skupin:⁵⁵

- Emoce a citový vztah – vyjadřování se pomocí mimiky, řeči, očními kontakty a kinezikou.
- Zájem o sblížení – představuje sdělování přitažlivosti, touhy po užším kontaktu v osobním styku prostřednictvím proxemiky a haptiky.
- Vytváření dojmu – o tom „kdo jsem já“ a „kdo je ten druhý“.
- Snahu ovlivňovat postoje – ovlivňovat také jednání lidí a řídit vzájemný vztah.

Existuje několik různých způsobů, jak sdělit to, co chceme, bez použití jazyka, slov či písmen. To znamená, že navzájem vyměňujeme informace mimoslovně, nonverbálně. Mezi disciplíny neverbální komunikace bezpodmínečně patří:⁵⁶

- **mimika** – řeč obličeje (výraz v obličeji)
- **pohledy očí** – řeč očí (četnost, zaměření, doba trvání nebo uhýbání pohledů)
- **kinezika** – řeč pohybů (všechny druhy pohybu těla a jeho částí)
- **gestika** – řeč gest (pohyby doprovázející slovní projevy nebo je zastupují)
- **posturologie** – sdělování fyzickými postoji (polohy těla vsedě, vestoje, vleže)
- **haptika** – sdělování dotekem (podání ruky, pohlazení, stisk ruky)
- **proxemika** – sdělování vzdáleností (přibližování, oddalování)
- **paralingvistika** – sdělování tonem řeči (hlasitost, rychlost, objem řeči)
- **úprava zevnějšku** – (oblečení, úprava vlasů, líčení)

V tomto případě je nezbytné poukázat na rozpor či soulad verbální a neverbální komunikace pokud se tyto dva typy komunikace navzájem kombinují v interakci mezi učitelkou, učitelem a žáky, žákyněmi. Při každé pedagogické komunikaci, tedy komunikace a interakce mezi vyučujícím a žáky, žákyněmi, bývá propojena verbální komunikaci s nonverbální komunikací. To znamená, že učitelky, učitelé ústní formou, slovy, jazykem, řečí interaktují s žáky, žákyněmi, vykládají danou látku s doprovázejícími nonverbálními prvky – řeč těla.

55 HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. s. 17.

56 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. s. 47-56.

Je ovšem na místě, si položit otázku, je důležitější verbální nebo neverbální komunikaci pro žáky, žákyně? Vnímají žáci, žákyně více slova, jazyk, řeč či gesta, mimiku, tón a zabarvení hlasu učitelky, učitele? Vymětal uvádí, na základě výzkumů, že neverbální komunikace je podstatně významnější než-li verbální komunikace, neboť v mnohých případech bývá uváděno, že úspěch komunikace je více než z poloviny závislý na neverbální komunikaci.⁵⁷ To znamená, že je pro žáky, žákyně směřodlatné jakým způsobem komunikují, se vyjadřují pedagogové, pedagožky, než-li co, jaký verbální obsah, sdělují. Tento fakt odpovídá situaci, kdy žák, žákyně jsou s vyučujícím v přímé interakci, kdy slovní komunikaci doprovází oční kontakt. Co se týče situace, kdy žák, žákyně nejsou v přímém kontaktu, interakci s vyučujícím, je dokázáno, že žáci, žákyně soustředí svou pozornost naopak na verbální obsah, tudíž slova, řeč, jazyk, kterým vyučující komunikuje, sděluje danou učební látku.

3 Učitel a žák v pedagogické komunikaci

3.1 Počátky pedagogiky a pedagogické komunikace

Z výkladu pojmu pedagogická komunikace je zřejmé, že významnou součástí pedagogiky jako vědní disciplíny, jejímž hlavním předmětem zkoumání je výchova a vzdělávání člověka. Tato vědní disciplína, pedagogika, která spadá do věd o člověku (společenské vědy), prošla v posledních několika desetiletích značnými proměny a vývojem jejího vědního profilu. Pedagogika se vyčlenila stejně tak jako další vědní disciplíny z filosofie na konci devatenáctého století.⁵⁸ To vypovídá o tom, kam až sahají kořeny této poměrně mladé disciplíny. Název pedagogika pochází z antického Řecka, ze slova „paidagogos“, čímž se označoval otrok, který disponoval jistou kvalifikací pro profesi učitele, pedagoga.⁵⁹ Jeho posláním bylo pečovat o vzdělání a výchovu dětí ze zámožných rodin a doprovázet je do školy. Pedagogika má bezesporu své pevně určené místo mezi dalšími vědními disciplínami v rámci systému společenských věd. Po vzniku samostatného systému společenských věd, věd o člověku, bylo nezbytné, aby se řada termínů zpřesnila a taktéž se je od sebe odlišit, aby se předmět zkoumání pedagogiky nepřekrýval s dalšími disciplínami.⁶⁰ Zjednodušeně řečeno, aby se předmět pedagogiky nerozplynul v dalších vědních disciplínách jako sociologie, psychologie, ekonomie a filosofie.

57 VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. s. 54.

58 VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktual. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 55.

59 PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4.aktualizované vyd. Praha: Portál, 2009. s. 21-22.

60 VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktual. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 55.

Pedagogická komunikace je ojedinělý případ sociální komunikace, neboť se jedná o komunikaci, během níž dochází k výměně, předávání informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, jež slouží k výchovně vzdělávacím cílům.⁶¹ Pedagogická komunikace má vymezený obsah, vztah, role sociálních účastníků a pravidla, bez nichž by nebyla uskutečňována. Pedagogická komunikace probíhá v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Křivohlavý, Mareš pojmají pedagogickou komunikaci jako komunikaci, která nejenže sleduje určité pedagogické cíle, ale také výrazně přispívá k vychování a vzdělávání jedince.⁶² Svatoš uvádí, že pedagogická komunikace je úzce spjata se sociální komunikací, je jakýmsi případem sociální komunikace.⁶³ Nicméně je se tyto dvě podoby komunikace od sebe liší. Pedagogická komunikace je determinována časoprostorově, sdělovaný obsah je kognitivní a také je pro pedagogickou komunikaci typické asymetrie vztahů: učitel/ka – žák/yně, což u sociální takto zcela neplatí.

Jiří Nikl nazírá pedagogickou komunikace jako proces především informačně komunikační, jelikož poukazuje na to, že i když na pedagogickou komunikaci lze pohlížet z různých úhlů pohledu a aspektů, tak přesto každé naše lidské jednání do jisté míry pramení ze vzájemné výměny informací⁶⁴. Je jasné, že pedagogická komunikace neprobíhá vždy dle představ, ať již učitele nebo žáka. Nicméně, pokud je pedagogická komunikace optimální a plnohodnotná, pak je jí samou zajištěno příznivé klima výchovně-vzdělávacího procesu, vlnitý vztah mezi žákem a učitelem i žáky navzájem, vytváří příznivé podmínky pro rozkvétání motivace žáků a formuje osobnost žáka správným směrem.⁶⁵

3.2 Pravidla pedagogické komunikace

Gavora nahlíží na pedagogickou komunikaci trochu odlišně, více vědecky než-li uvádí Křivohlavý a Mareš. Gavora charakterizuje pedagogickou komunikaci jako teorii komunikace. V tomto případě je pedagogická komunikace disciplína, jejímž záměrem je popisovat, analyzovat a hodnotit komunikaci ve výchovně-vzdělávacích situacích.⁶⁶ Jak již bylo uvedeno každá komunikace se musí nezbytně řídit určitými pravidly z toho důvodu, aby komunikace plnila svou funkci. Je tomu tak i v pedagogické komunikaci.

61 ŠEĐOVÁ, K. - ŠVARÍČEK, R. - ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1.vyd. Praha: Portál, 2012. s. 19.

62 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 24.

63 SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2 uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 75.

64 NIKL, Jiří. *Pedagogická komunikace: Komunikace při společné učební činnosti v dyádě dítě-rodíč*. 1.vyd. Hradec Králové: Pedagogická univerzita v Hradci Králové, 1990. s. 36.

65 KŘIVOHLAVÝ, Jaro- MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 25.

66 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 30.

V souvislosti s pravidly je nezbytné zmínit také pedagogickou informaci, tedy základní jednotku pedagogické komunikace, jíž si účastníci komunikace sdělují v pedagogické situaci.⁶⁷ Pravidla komunikace ve školní třídě upravují, formulují, usměrňují chování učitele a žáka v komunikaci. Pravidla vymezují, jaké druhy činnosti nejen v rámci pedagogické komunikace jsou žádoucí, přípustné či respektivě nežádoucí, nepřípustné. Pravidla jsou jakési zvláštní podoby norem, jež nám usměrňují, ukládají, jak se smíme či nesmíme chovat vzhledem k tomu, co vyžaduje norma společnosti. Mezi tyto pravidla patří kodifikovaná a konvenční komunikační pravidla.⁶⁸ Kodifikovaná komunikační pravidla jsou společenská, veřejná pravidla, jež jsou vytvořena jistou státní institucí a řídí se stanovenými předpisy (např. oslovení učitele žákem). Konvenční pravidla vycházejí z tradice, zvyků (např. vykání při oslovení cizího člověka).

V rámci komunikace ve třídě zde jsou pravidla velice důležitá pro organizaci práce ve třídě a zabezpečení dominantního postavení učitele ve třídě.⁶⁹ Pedagogická komunikace vychází ze dvou rozdílných podob pravidel, jejichž strůjci jsou učitelé. Jedná se o direktivní a demokratická komunikační pravidla. Direktivní pravidla se vyznačují plnou mocí učitele nad komunikací s žáky. Ústředním prvkem všeho dění je pouze učitel, nikoli žák (např. žák smí mluvit, jen tehdy je-li tázan nebo když je učitelem vyvolán, zvolit téma rozhovoru smí pouze učitel). V tomto případě se jedná o autoritativní styl vedení třídy.⁷⁰ Demokratická komunikační jsou liberálnější. Tyto pravidla dávají naopak více prostoru pro podporu iniciativy žáků a přenášejí více zodpovědnosti a pravomocí z učitele na žáka. Výuka se proměňuje v závislosti na potřebách nebo přáních žáka.⁷¹ (např. žák se nemusí o slovo hlásit, žák smí vést úsek komunikace, žák může určit toho, kdo bude odpovídat, učitel nechá žákovi dostatek času na zodpovězení otázky). S tímto souvisí liberální styl vedení třídy učitele.

Pravidla ovlivňují průběh pedagogické komunikace. Bez komunikačních pravidel by se komunikace stala změtí dezinformací. Křivohlavý, Mareš uvádí tři skupiny, jež formulují komunikační pravidla: škola (prostřednictvím školního řádu), daná společnost (rozdílná kultura, náboženská doktrína) a výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žákem.⁷²

67 SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 76.

68 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. s. 34-39.

69 PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. Aktual. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 141.

70 ŠEĐOVÁ, K. - ŠVARÍČEK, R. - ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. s. 226-227.

71 Tamtéž, s. 226-227.

72 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. s. 30.

3.3 Obsah pedagogické komunikace

Obsah pedagogické komunikace je do jisté míry závislý na učebních osnovách, jelikož učitel se žáky komunikuje na téma daného okruhu učební látky, což předepisují učební osnovy. Je nezbytné v souvislosti s obsahem pedagogické komunikace se zmínit o systému kurikulárních dokumentů. Výraz „kurikulum“, latinsky *curriculum*, což lze přeložit jako průběh či běh, je pojímán jako učební plán.⁷³ Tento inovativní systém kurikulárních dokumentů zahrnuje vzdělání žáků a žákyň od 3 do 19 let.⁷⁴ Kurikulární dokumenty jsou ustanoveny na dvou úrovních – státní a školní. Státní linie představuje Národní vzdělávací program a Rámcové vzdělávací programy. Principem Rámcových vzdělávacích programů je vymezení všeho co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělání žáků a žákyň. V Rámcových vzdělávacích programech je formulováno faktické učivo, učební osnovy, a očekávané výstupy, které jsou závazné pro všechny žáky a žákyně základního vzdělání.⁷⁵ Je zde specifikována úroveň klíčových kompetencí, jež by měli žáci a žákyně dosáhnout na konci základního vzdělání. V neposlední řadě také je v Rámcových vzdělávacích programech vymezeny vzdělávací oblasti, vzdělávací obory a průřezová témata. Do školní úrovně kurikulárních dokumentů patří Školní vzdělávací programy. Tyto programy aplikují povinné vzdělávací výstupy dané v Rámcových vzdělávacích programech, avšak jakým způsobem jich daná škola dosáhne, je čistě v její kompetenci. Tvorba Školních vzdělávacích programů je zcela libovolná v závislosti na specifikaci dané školy.

Smysluplným cílem základního vzdělání dle Rámcových i Školních vzdělávacích programů jsou již zmíněné klíčové kompetence. Pod pojmem klíčové kompetence si lze představit souhrn dovedností, znalostí, schopností, postojů a hodnot nezbytných pro osobnostní rozvoj jedince a následné uplatnění ve společnosti.⁷⁶ Za klíčové kompetence jsou považovány: kompetence k učení, k řešení problému, občanské, pracovní, sociální a personální a pro toto téma příznačné komunikativní kompetence. V rámci komunikativních kompetencí by žák, žákyně měl dokázat logicky, smysluplně zformulovat a vyjadřovat jeho, její myšlenky či na základě komunikačních dovedností vytvářet vztahy a spolupráci s ostatními lidmi.⁷⁷

73 PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 236

74 Rámcové vzdělávací programy pro základní školy. Poslední aktual. 1.7.2007. Praha: VÚP, 2005. [cit. 2013-06-29]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

75 Rámcové vzdělávací programy pro základní školy. Poslední aktualizace 1.7.2007. Praha: VÚP, 2005. [cit. 2013-06-29]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

76 VALISOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2001. s. 124.

77 Rámcové vzdělávací programy pro základní školy. Poslední aktualizace 1.7.2007. Praha: VÚP, 2005. [cit. 2013-06-29] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

V mnoha případech to, co je předepsáno si učitel, učitelka v reálné komunikaci pozměňuje, upravuje a následně prezentuje dle svého vzdělávacího plánu. Žáci tento obsah přijímají, berou si jej za svůj a poté jej svébytně aplikují v praxi.

V tomto smyslu, pedagogická komunikace není jen pouhé předávání sociální zkušenosti nebo výměnou učebních informací. Její obsah závislou proměnnou na tom, kterou pedagogickou funkci plní.⁷⁸ Je důležité zmínit, že obsah pedagogické komunikace není jediným faktorem ovlivňujícím motivaci žáků. Závisí také na osobnosti učitele, jak je schopen učivo zprostředkovat žákům, jaké metody a pravidla při komunikaci s žáky využívá a překvapivě sem patří i humor. Křivohlavý, Mareš přirovnávají humor k jakémusi koření, jenž ochutí málo výrazný každodenní stereotypní školní život.⁷⁹ Je psychologickými experimenty potvrzeno, že humor vykazuje dvě navzájem si protikladné funkce:⁸⁰ pozitivní - posilující, rozšiřující, probouzející k životu, nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, dění ve škole, a opačnou negativní – tlumící, redukující, anulující – hrozba zafixování ve stereotypech, školní dny zevšední a stanou se fádními. Humor má však pozitivní dopad na žákovu učení, o čemž svědčí zahraniční výzkumy (Garnera 2006, Carlsona 2011), z kterých vyplývá, že použití humoru vede k lepšímu zapamatování vyučovaných obsahů a zvyšuje zájem a motivaci k učení.⁸¹

3.4 Funkce pedagogické komunikace

Pohledy na pedagogickou komunikaci a její pojetí a funkci se neustále vyvíjejí a pozměňují. Proto také existuje několik nazírání na definici funkce pedagogické komunikace. Podle mého názoru je nezbytné zmínit šest základních funkcí pedagogické komunikace v takřka podobných si pojetích, jen odlišně definovaných, které uvádí Křivohlavý a Mareš.⁸²

78 SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 77.

79 KŘIVOHLAVÝ, Jaro – MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. s. 160.

80 ŠEĐOVÁ, Klára. Žáci se smějí učitelům: Podoby funkce školního humoru zaměřeného na učitele. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká společnost o. s., 2012/3, roč. 22, č. 1, s. 43.

81 Tamtéž, s. 44.

82 KŘIVOHLAVÝ, Jaro – MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 25.

Pedagogická komunikace:

- (a) je zprostředkovatelem společné činnosti účastníků.
- (b) jejím prostřednictvím dochází k vzájemnému působení účastníků, motivů, postojů a emocí nevyjímaje.
- (c) díky ní dochází k navázání osobních i neosobních vztahů.
- (d) vytváří všechny aktéry pedagogického procesu, především osobnost žáků.
- (e) napomáhá k realizaci výchovy a vzdělávání.
- (f) ustanovuje každý výchovně vzdělávací systém, poněvadž je jeho nedílnou součástí, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj spolu s dynamikou, ale zároveň udržuje jeho stabilitu.

3.5 Účastníci v pedagogické komunikace

Mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace samozřejmě patří žák a učitel. Jedná se ale o zcela nesouměrné komunikační partnery, jež zastávají odlišné role a sledují jiné cíle v rámci pedagogické komunikace.

3.5.1 Role komunikujících

V pedagogické komunikaci lze rozdělit žáka a učitele do dvou skupin účastníků dle rolí, jež zastávají – vychovávající a vychovávané.⁸³ Vychovávajícími účastníky nemusí rozhodně být dospělí lidé, přesto k tomu tak ve většině případech dochází, dospělý člověk - učitel s požadovanou pedagogickou kvalifikací, který stojí na opačné straně k žákům, žákyním. Patří sem ale také školní třída či skupina žáků ve třídě, též žák, žákyně, kteří zastupují roli vedoucího pracovní skupiny jeho/její spolužáků. Vychovávaným účastníkem pedagogické komunikace je nejčastěji žák/žákyně jako jednotlivec, skupina žáků, žákyň a třída. Nepochybně nelze zcela vyloučit, že v některých situacích může dojít k ztotožnění role vychovávajícího a vychovávaného u jednoho a téhož účastníka.

⁸³ KŘIVOHLAVÝ, Jaro – MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. s. 27.

Současný trend nepřímého vyučování, na rozdíl od přímého frontálního vyučování, představuje učitele/učitelku v roli tzv. facilitátora/facilitátorky.⁸⁴ Jedná se roli vyučujícího, který neplní funkci hlavního zdroje informací, ale naopak zaujímá úlohy jakého si poradce, pomocníka. Starý tento typ vyučování připodobňuje k poskytnutí lešení učitelem/učitelkou, ale žák/žákyně si své poznání staví sami.⁸⁵ Bezesporu výhody v tomto demokratickém stylu vedení lze nalézt v lepším poskytování zpětné vazby, vyučující ustupuje do pozadí od učiva a má více prostoru pro kontrolu učení žáků a žákyň.

Obecně společenská role odkazuje na způsob chování, vystupování určitého jedince v určitém sociálním postavení, který se od něj očekává.⁸⁶ Tyto role si jedinec osvojuje v rámci socializace. Role se učíme pozorováním a napodobováním chování a stereotypů druhých lidí.

3.5.2 Vztahy mezi komunikujícími

Způsob komunikace a chování žáka a učitele při pedagogické komunikaci jsou vázány písemnými a tradičními pravidly. Jejich role vytváří mezi učitelem a žákem určité vztahy, které se nestále vyvíjejí, proměňují a upevňují. Vztahy, komunikace mezi učitelem a žáky, aktivita žáků je do jisté míry ovlivněna činnostmi vyučujícího, povzbuzením, pochvalou a motivací žáků pro komunikaci.⁸⁷

Gavora typologizuje osm vztahů mezi žákem, učitelem, skupinou žáků a třídou jako druhý aspekt ovlivňující komunikaci ve třídě, na základě rozlišení dvou skupin vztahů.⁸⁸ V první skupině se jedná o rozdělení vztahů asymetrických a symetrických, ve druhé skupině jde o vztahy preferenční. Asymetrický vztah se projevuje dominantním, nadřazeným postavením učitele nad žákem při komunikaci. V tomto vztahu učitel/učitelka rozhodují sami téměř o všech otázkách komunikace. Jedná se o vztahy: učitel/ka-žák/žákyně, učitel/ka-skupina žáků/žákyň a učitel/ka-třída. Symetrické vztahy jsou rovnocenné vztahy mezi partnery, v tomto případě žáky/žákyněmi, kteří mají při komunikaci stejná práva a možnosti. V rámci komunikace jsou na stejné úrovni, nikdo není k druhému v nadřazeném postavení. Jedná se o tyto vztahy: žák - žák, žákyně - žákyně, žák/žákyně - skupina žáků/žákyň, žák/žákyně - třída, skupina žáků/žákyň - skupina žáků/žákyň a skupina žáků/žákyň - třída.

84 ŠEĐOVÁ, K. - ŠVARÍČEK, R. - ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1.vyd. Praha: Portál, 2012. s. 235.

85 STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. s. 15-16.

86 GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1.vyd. Praha: Argo, 1999. s. 39.

87 ZORMANOVÁ, Lucie. Činnost učitele a žáka ve výuce. In: Ondřej Kandra. *Rovné příležitosti*. [online]. 2011.[cit. 2013-06-15]. Dostupné z: <http://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-2.html>

88 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. s. 29.

Preferenční vztahy demonstrují upřednostňování určité osoby a ignorování druhých. Tyto vztahy poukazují na případy, kdy učitel/ka stabilně preferuje určitého jednotlivce, určité typy žáků/žákyn (premiant, iniciátor), děvčata oproti chlapcům a naopak. Preferenční vztahy v pedagogické komunikaci jsou do jisté míry zatěžovány genderovými stereotypy, aniž by si toho učitelé/učitelky byli vědomi. Veškerý souhrn zmíněných vztahů se podílí na vytváření klíma třídy. Je důležité uvést, že v pedagogické komunikaci žák/žákyně či učitel/ka nekomunikují pouze s druhými účastníky, ale také sami se sebou. Tato forma komunikace se nazývá intrakomunikace.⁸⁹ Intrakomunikace je nedílnou součástí pedagogické komunikace, neboť jejím prostřednictvím si účastník v duchu klade otázky, zvažuje alternativy odpovědí i otázek, argumentuje a formuluje své myšlenky, než-li je sdělí dalšími účastníky komunikace. To znamená, že intrakomunikace je dialog se sebou samým.

4 Gender jako sociální konstrukt

Lidé se odlišují mezi sebou z různých hledisek. Nejčastějším, nejprimárnějším a prakticky nejpřirozenějším určením, zda se jedná o muže či ženu, je z hlediska pohlaví. Nicméně Valdřová pojímá gender jako „*organizující sociální princip, udržovaný a produkováný oběma pohlavími*“, čímž myslí tu skutečnost, že právě pohlavní diference vytváří gender.⁹⁰

Toto rozlišení již prvotně vypovídá o určitých charakteristických souborech vlastností a vzorců chování, které se k danému pohlaví vztahují, jsou pro ně typické a společností očekávané. Z toho lze vyvodit, že na základě druhu lidského pohlaví dané biologickými předpoklady, je jedinci přisuzovaná role, ve společenské kategorii – gender - maskulinita a femininita, dle níž s jedincem poté společnost jedná a zachází, bez ohledu na to, jak se vyjadřujete, prezentujete, jak se oblékáte, jak vypadáte a jakým činnostem se věnujete. Z toho je zřejmé, že společnost je zatížena genderovými stereotypy. Genderové stereotypy vpodobňují zjednodušený popis toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ a „femininní“ žena.⁹¹

89 GAVORA, Peter. *Učitel a žák v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. s. 20.

90 VALDŘOVÁ, Jana. O binární klasifikaci a bipolárním pohlavním symbolismu.. *Gender-Rovné příležitosti-výzkum*. [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2001, roč. 2, č. 4, s. 7. Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs/issue/20-rocnik-2-cislo-4-2001>

91 JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 110.

Ve skutečnosti je avšak možné, že některý jedinec neodpovídá společensky daným definicím charakterizující jeho gender. V současnosti existuje mnoha případů, ve kterých se lidé mužského nebo ženského pohlaví zásadně vymykají daným stereotypním obrazům, které se považují za univerzální, všeobecně platné a společností akceptovatelné.⁹² Celkově lze říci, že genderová diferenciaci se uskutečňuje nejen v rámci vzájemné komunikace mezi jednotlivci, ale také na stratifikační úrovni společnosti, ve které žijí. Strůjcem společensky předepsaných vzorců chování, způsobů komunikace a vlastností, je především společnost. Tyto předpisy jsou koncipovány ve společenských institucích – hospodářství, politický a vzdělávací systém či náboženství. Takto pojaté genderové diferenciované vzorce jsou souhrnně označovány jako pohlavně-genderový systém společnosti.⁹³ Tyto pohlavně genderové systémy nejsou všude stejné, zcela naopak. Odlišují se různorodou kulturou a historickým kontextem.

4.1 Původ a vymezení pojmu gender

Původ pojmu gender je z anglického výrazu, který byl do češtiny přejat s ohledem na to, že v češtině neexistuje vhodné slovo s ekvivalentním významem. Pojem gender, jehož doslovným překladem ve smyslu lingvistickém je gramatický rod, se v češtině neprosadil, jelikož bývá některými antropology a dalšími badateli používán v odlišných významech.

V českém jazyce může být takto doslovně pojímaný gender - rod závádějící a konotuje to různé pojetí a představy jako rodina, rod ve smyslu rozvětveného společenství.⁹⁴ Smysl slova v anglickém pojetí výrazu, je pojem gender označení pro protějšek biologického výrazu pohlaví (angl. *Sex*), což dokládá i charakterizace genderu, jak jej vymezuje Jandourek. Dle Jandourka „gender vyjadřuje myšlenku, že pokud jde o sociální chování, lidé se jako muži nebo ženy nerodí, ale musí se - přinejmenším do značné míry – naučit jako muži a ženy jednat“.⁹⁵

Na tomto základě, lze gender obecně charakterizovat jako pojem, který ve většině případech bývá definován sociální situací jedince, nikoli jeho biologickým pohlavím a rozlišuje rozdíl mezi mužem a ženou na základě sociálních a kulturních vzorců chování.

92 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 121.

93 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 21.

94 PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nová pohled*. In: Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 7-8.

95 JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. s. 110.

Kimmel uvádí, že gender je jedním z hlavních principů, okolo kterých se v současnosti organizuje celý sociální svět jedince.⁹⁶ Na rozdíl od biologických daností je gender určen vzájemným působením s ostatními. Jak již bylo předesláno, v genderovém kontextu lze pojednávat o dvou protipólech v magnetickém poli, o ženském – feminitě a jejím protipólu mužském – maskulinitě.⁹⁷

S feminitou bývají tradičně spojovány vlastnosti jako soucit, jemnost, čistota, emocionalita, závislost, pasivita, takt, upravenost, krása, ale taky nelze opomenout vloh pro umělecké aktivity a domácí činnosti, jež jsou příznačné pro ženské biologické pohlaví. Maskulinitě jsou přiřazovány vlastnosti vesměs opačné. Maskulinní vlastnosti jsou např. aktivita, dominance, bojovnost, soutěživost, hrubost, nezávislost, potlačování emocí nebo zejména technické a sportovní záliby.⁹⁸

4.2 Gender ve světovém měřítku

Genderové rozdíly mezi muži a ženami jsou v historických a kulturně-společenských souvislostech značně proměnlivé a různorodé. Každé lidské společenství s vlastní kulturou, tradicemi, zvyky a mravy přisuzuje určité činnosti, postoje a zájmy tradičně přisuzované stereotypně ženám či mužům.⁹⁹ Oakleyová poukazuje na skutečnost, že každá společnost považuje za primární kritérium, z něhož vychází, biologické pohlaví.¹⁰⁰ V této souvislosti je nutné podotknout, že v rozmanitých kulturních společenstvích lze detekovat stejnou biologickou rozdílnost mezi mužem a ženou, avšak co je podstatné, v různých variantách genderových rolí.

Původ a prvotní náznaky genderu lze spatřit v historických epochách uplynulých stoletích, kdy vznikla myšlenka o proměně genderového uspořádání společnosti směrem k větší rovnoprávnosti žen a mužů, což bezprostředně souvisí s ženským hnutím.

96 KIMMEL, Michael. *The genderd society*. 1st edition. New York: Oxford university Press, 2000. s. 12, [cit. 2013-06-08]

Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=ExjWDtstbQYC&printsec=frontcover&dq=kimmel+michael&hl=cs&sa=X&ei=j6jOUYySHoXEPPr5gZgO&redir_esc=y

97 PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nová pohled. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 12.

98 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, Centrum dalšího vzdělávání, 2010. s. 6-7.

99 Tamtéž, s. 5.

100 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. s. 122.

Prvopočátky vyzdvižení ženské otázky sahají již do poloviny 16. století v Anglii, kde lze již zaznamenat defenzivní postavení žen ve společnosti, neboť v první řadě se jednalo o možnost si svá práva udržet nikoli získat.¹⁰¹ Zvláště tomuto období lze přičítat značný vzestup zvýhodnění postavení žen vůči mužům, především v oblasti obchodu a podnikání.

To znamená, že žena, jež vlastnila nějakou živnost, měla stejnou odpovědnost a práva svobody jako muž, jelikož zde tradice hrála význačnější roli, než-li dnes. Na přelomu 15. - 16. století výrazně vzrostla odpovědnost žen, což bylo zapříčiněno nástupem nové společnosti zaměřené na obchod a podnikání, v níž nebyly žádné dané doktríny, diktující role příslušným pohlavím a také odvrát od římskokatolické víry. Tímto se formuje nový pohled na ženy a jejich úlohu ve společnosti.¹⁰²

V počátcích tzv. alžbětinské éry došlo k přehodnocování hodnot muže a ženy ve společnosti a tato revalvace se stala společensky diskutabilním tématem. První zmínky veřejně hlásajících myšlenek rovnosti pohlaví lze spatřit v první polovině 18. století ve Francii v salonech preciózek v navázáním na evropské osvícenství.¹⁰³

Nejvýrazněji se tyto myšlenky projeví v Anglii téměř o jedno století později, kdy se argumentace kolem rovnosti mezi mužem a ženou zaměřila především na diskriminaci žen v rámci společenských institucí. Za genezi budoucích emancipačních rolí lze považovat hnutí tzv. sufražetek. Označení sufražetky je odvozeno z anglického slova *suffrage*, což znamená volební právo.¹⁰⁴ To znamená, že hnutí sufražetek usilovně bojovalo za politická práva žen, zvláště za všeobecné hlasovací volební právo žen. V první polovině 19. století ve Spojených státech amerických, kde v té době docházelo k demokratizaci společnosti a začalo se otevřeně více hovořit o sociálních a rasových otázkách, s tím související požadavek volebního práva pro ženy či zlepšení sociálního postavení ve společnosti.¹⁰⁵ Ke konci 19. století v rámci procesu osvobození – francouzská revoluce, hnutí za zrušení otroctví v Americe, se uplatňovala idea jedinečnosti každého člověk a její priorita přede všemi se souvisejícími okolnostmi jakými byl majetek, původ, rasa, vyznání či pohlaví.¹⁰⁶

101 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 34.

102 JARKOVSKÁ, L. – SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole : příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 10. [cit. 2013-04-14], dostupné z: <http://www.osops.cz/download/files/gender-ve-skole.pdf>

103 LENDEROVÁ, Milena a kol. *Eva nejen v ráji. Žena v Čechách od středověku do 19. století*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2002. s. 8.

104 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 36.

105 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 16-17.

106 JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. s. 188.

Propagátorem této myšlenky byl John Stuart Mill, který ženy hájil a prosazoval, aby se k ženám přistupovalo jako k individualitám. Mill vyjadřuje myšlenku, že je nezbytné mít podepřené soudy a argumenty o rozdílnostech a shodách mezi muži a ženami příslušnými důkazy.¹⁰⁷ Tuto Millovu myšlenku si lze vysvětlit tak, že každý člověk se cítí oprávněn vyjadřovat jakékoli závěry o rozdílech mezi muži a ženami, avšak zapomínají na tu skutečnost, že cílová cesta k takovému závěru není zcela podložena průkaznými doklady.

Od první poloviny 19. století téměř až do třicátých let 20. století probíhala tzv. první vlna feministického hnutí, která započala dlouhý boj za zrovnoprávnění žen na celém světě. Podařilo se dosáhnout volebního práva pro ženy v roce 1918, i když z prvnopočátku nebyla širokou veřejností podporována.¹⁰⁸ V období po druhé světové válce, jež se vyznačovalo konzervativním přístupem a vytvořením kultem domácnosti, nastala tzv. druhá vlna feminismu.¹⁰⁹

Začátek tohoto hnutí v šedesátých letech 20. století bývá spojován, alespoň ve Spojených státech amerických, s vydáním knihy *Feminin Mystique* od autorky Betty Friedan. Toto hnutí dosáhlo výrazných úspěchů, co se týče prosazení legislativních norem pro zákaz diskriminaci žen atd.¹¹⁰ V průběhu devadesátých let 20. století vznikla v pořadí již tzv. třetí vlna feminismu, pro níž je typické, že se zcela zasadila o změnu perspektivy genderu.¹¹¹ Třetí vlna upřela pozornost na téma jako rasa, sociální třída či postkoloniální studia. Poslední vlna přinesla s sebou nové vyhlídky na podstatu a charakter genderového řádu. Z již nastíněného historického exkurzu lze pojem gender chápat jako specifický sociální konstrukt, který utváří soubor vlastností, chování, zájmu, jež je spojován s obrazem ženy a muže v určité společnosti. Dle Pavlíka se v dnešní době gender využívá právě proto, aby se lépe uchopilo a vysvětlilo, co se rozumí pod výrazy genderová rozdílnost a genderová dominance.¹¹²

107 MILL, John Stuart. *The subjection of women*. 1st edition. London, 1869. s. 42-43. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=ExjWDtstbQYC&printsec=frontcover&dq=kimmel+michael&hl=cs&sa=X&ei=j6jOUYySHoXEPPr5gZgO&redir_esc=y

108 JARKOVSKÁ, L. – SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole : příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 10. [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: <http://www.osops.cz/download/files/gender-ve-skole.pdf>

109 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Vývoj a úskalí. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 11.

110 CURRAN, D. J. - RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 36.

111 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 16-17

112 PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nová pohled*. In: Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 12.

4.3 Gender v Českých zemích

Není zřejmě překvapivým zjištěním, že otázku genderu a jeho zrod lze spatřovat v rámci Českých zemích již na samotném počátku „dlouhého“ 19. století.¹¹³ Století převratných změn, ať už se týkaly tzv. velké politiky nebo novým proudem životního stylu. V politice a společnosti měli nadále dominantní postavení pouze muži, nicméně se začala formovat řada emancipačních náznaků ze strany žen. Někdejší představa o ženském údělu, schopnostech a postavení ve společnosti se začala na počátku druhé poloviny 19. století hroutit. Tato představa do jisté míry byla základním pilířem pro vznik nejrůznějších typů dívčích škol, jejichž absolventky si hledají zaměstnání, a tím samozřejmě narušují existující představu o muži jako živiteli rodiny a ženě pečující pouze o domácnost a děti. Až do zrodu éry českého feminismu byla zcela striktně role ženy spojována s domácností.

Obecně bylo považováno za vrchol, jehož jediný smysl existence pro ženy je manželství a rození dětí. Je evidentní, že společnost potlačovala přirozený vývoj žen a do jisté míry potírala její identitu. Žena byla vnímána jako nesvéprávná bytost, naprosto podřízena muži, jejíž jedinou povinností a životním údělem je péče o domácnost, manžela a děti, zjednodušeně řečeno žena obstarávala a zabezpečovala tzv. teplo rodinného krbu.¹¹⁴

Období emancipace žen v Českých zemích je příznačné silným zájmem žen o veřejné dění. Ženy se zapojují do vlasteneckých spolků, zakládají časopisy a spolky, pořádají dobročinné sbírky, jsou aktivními účastnicemi společenských zábav či navštěvují vzdělávací kurzy a přednášky. V tomto zlomovém století ženy usilují o vymanění se z podřazenosti muže a chtějí se stát nezávislými, aktivními. Jedním charakteristickým, avšak stěžejním elementem českého ženského hnutí je svébytné sepětí ženských požadavků s vlasteneckým národnostním programem. Tímto se také zároveň ženské hnutí v Českých zemích odlišuje a odůvodňuje jisté „zpoždění“ od emancipačních hnutí v západní Evropě nebo ve Spojených státech amerických, kde z prvopočátku šlo pouze o vlastní proces boje za zrovnoprávnění žen.¹¹⁵ Milena Lenderová zmiňuje další podstatný rozdíl mezi českým a západním, americkým ženským hnutím, který spočívá v tom, že český feminismus byl umírněnější, neboť nevznikal vymezováním proti mužům ale naopak v usilovné spolupráci s nimi o národní obrození.¹¹⁶

113 BAHENSKÁ, Marie. *Počátky emancipace žen v Čechách. Divčí vzdělání a ženské spolky v Praze v 19. století*. 1. vyd. Praha: Libri/Slon, 2005. s. 9.

114 Tamtéž, s. 9-10.

115 LENDEROVÁ, Milena a kol. *Eva nejen v ráji. Žena v Čechách od středověku do 19. století*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. s. 8.

116 LENDEROVÁ, Milena. *K hříchu a modlitbě: žena v minulém století*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. s. 15.

Zásluhou soukromých osob lze přičítat vznik vzdělávacích institucí pro dívky a také značné pomoci k rozvoji ženského feminismu. V první polovině 19. století je dívčí vzdělávání bezesporu spjato s jménem Karla Slavoje Amerlinga, jenž byl pedagogem, spisovatelem a organizátorem a propagátorem vznešené myšlenky na zlepšení postavení žen k mužům ve společnosti na základě požadovaného vzdělání. Mezi dalším průlom je nutné se zmínit o průkopnici dívčího vzdělání, kam lze bezpochyby zařadit Bohuslavu Rajskou, která založila Společnost dívek českých.

Dále se nesmí opomíjet nesmírný přínos v založení prvního dívčího - segregovaného gymnázia Minerva ke konci 19. století spisovatelkou, feministkou Eliškou Krásnohorskou.¹¹⁷ Je důležité poukázat na skutečnost, že do této doby bylo pouze chlapcům umožněno se vzdělávat, což představovalo genderovou nerovnost ve vzdělání. V neposlední řadě je nezbytné zmínit Magdalenu Dobromilu Rettigovou, filantropku Marii Riegerovou-Palackou či osobitou českou spisovatelku Boženu Němcovou.

4.4 Rozdíl mezi pohlavím/ pohlavní identitou - genderem/genderovou identitou

Pohlaví bývá velmi často, avšak nesprávně zaměňován s pojmem gender. Je tomu proto, že v současném poznání je poměrně problematický samotný výklad pojmu pohlaví. Existují zde jisté společenské anomálie, které k tomuto přispívají. Jedním z případů je existence řady jedinců, kteří mají „standartní“ chromozomy XX či XY odpovídající tělesné proporce určující pro ženu nebo muže, ale jejich identita je s jejich genetickou výbavou v rozkolu.¹¹⁸ S tímto úzce souvisí tzv. pohlavní jádrová identita. Pohlavní jádrová identita znamená zda se jedinec v nejhlubším slova smyslu cítí být mužem nebo ženou bez ohledu na to, jak na to nahlíží společnost.¹¹⁹ Z toho vyplývá, že se jedná o jednu z primární součástí osobnostního sebepojetí jedince a dále se jejím prostřednictvím dítě samo identifikuje. Tato složka pohlavní identity není celoživotně proměnlivá.

117 BAHENSKÁ, Marie. *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze v 19. století*. 1. vyd. Praha: Libri/Slon, 2005. s. 13.

118 PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nová pohled*. In: Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 9.

119 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, Centrum dalšího vzdělání, 2011. s. 6.

Pohlaví (angl.sex) je biologický termín, skrze nějž se odlišují muži od žen na biologické úrovni - pohlavními genitáliemi (penis, vagína), genetickou výbavou a fyziologickými podmínkami (chromozomy, gonády, druhotné pohlavní znaky, fenotyp, atd.).¹²⁰ Tyto pohlavní difference jsou z kulturně-spoločenského ohledu a vývoje zcela konstantní, neměnné. Existovaly a existují v někdejších i v současných epochách společenství.

Na druhou stranu lze zkonstatovat, že pojem gender je kulturně-sociálního charakteru, neboť se v této souvislosti pojednává o rozdílných kulturních a sociálních vzorců chování. Obraz genderových rozdílů je variabilní, jelikož v různých společenství se vyskytují rodové odlišnosti značně rozmanitě.¹²¹ Z toho vyplývá, že je nezbytné nahlížet na genderové rozdíly mezi mužem a ženou z kontextu dané společnosti, její kultury, tradic a představ a nezaměňovat je s biologickými rozdíly. Dle Oakleyové je „genderová identita nezávislá kulturní proměnná“¹²², což je podepřeno výzkumy pozorování pacientů psychoanalytika Stollera, který v tomto kontextu hovoří o genderové identitě, tedy o pocitu jedince, že patří do jedné skupiny mužů nebo žen, avšak dochází k závěru, že genderová identita je svým způsobem vytvořena výchovou díky rodičům.¹²³ Vzhledem k výše uvedenému je do jisté míry žádoucí odděleně definovat pohlavní jádrovou identitu od genderové identity.

4.5 Genderová socializace

Jak již zde bylo několikrát uvedeno, rozdíl mezi mužem, chlapcem a ženou, dívkou, bývají prvotně definovány z biologické perspektivy. O tomto tvrzení svědčí fakt, že každý novorozenec je klasifikován modrým proužkem se jménem „chlapeček“ a „holčička“ naopak s růžovým na základě difference vnějších pohlavních orgánů.

120 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Divčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. s. 46.

121 KARSTEN, Hartmut. *Ženy-muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 39.

122 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 126.

123 Tamtéž, s. 124-125.

Dr. Robert Stoller spolu s dalšími odborníky Dr. Johnem Money, Dr. Johnem Hampsonem pracoval v nemocnici Johns Hopkins Hospital v USA na projektu „experimenty přírody“, v němž se zabývali detailním pozorováním a studiem 85 pacientů, kteří nemají normální biologické pohlaví a kteří jsou do jisté míry hermafrodité. Stoller srovnává vývoj genderu dvou chlapců, kteří byly z hlediska biologického anomální (bez penisu), avšak jejich genderová identita byla odlišná. První chlapec byl zdravý, aktivní, hrál s otcem fotbal, baseball, chtěl být v dospělosti zápasníkem, neměl rád věci, které vypadaly příliš dívčí, sbíral pistole na hraní, jelikož jeho otec byl sběratelem zbraní. Rodiče se k němu chovali jako k normálnímu chlapci, vychovávali jej jako chlapce. Druhý chlapec byl nevyrovnaný, jeho rodiče nebyly dobrým příkladem mužskosti a ženskosti. Tito rodiče přenesli na svého syna přesvědčení, že je biologicky anomální a že nepatří k žádnému genderu.

V souvislosti s tímto, bývá navykle jednotvárně předkládáno, že chlapci jsou od přírody agresivnější, dravější, tíhnou více k soutěživým hrám, kdežto dívky bývají tišší, citlivější a jejich zájmy se ubírají jiným směrem, který souvisí s pečováním o druhé či budoucím mateřstvím.¹²⁴ V tomto případě se v dnešní moderní společnosti jedná o přežitky a předsudky. Veškeré vlastnosti a samotná osobnost dítěte není pouze otázkou genotypu a fenotypu. Vývoj dítěte není determinován v den jeho narození, neboť velký vliv je přikládán výchově jak v rámci rodiny, tak i školy.

Na základě různých specifíků genderové socializace a sociálních rozdílů mezi mužem a ženou v současnosti panuje několik kontroverzních teorií. Je nezbytné zmínit dvě základní perspektivy genderové difference. Jedná se o esencialistickou teorii a její oponentku konstruktivistickou teorii.¹²⁵

Esencialistické teorie vychází z přesvědčení, že sociální rozdíly mezi mužem a ženou jsou nejen biologické, tedy vrozené, předem dané, neměnné, nezměnitelné, tzv. naprogramované, ale také i v emocionální oblasti. Zatímco na druhém straně teorie sociálního konstruktivismu předestírá názor, že všechny rozdíly mezi mužem a ženou plynou hlavně ze socializace ve společnosti, tudíž mužem a ženou se nerodíme ale stáváme se jimi až výchovou a sociální svět je znovu a znovu utvářen sociální interakcí.¹²⁶ Je ovšem nezbytné podotknout, že rodiče ale i vyučující s dětmi diferencially interagují na základě toho, jakou genderovou roli jim přisoudí: feminní - holčička či maskulinní – chlapeček. Jinými slovy, muže a ženu ze sebe děláme my sami, tím jak se oblékáme, tím jak se vyjadřujeme a chováme, tím jak jsem vnímáni druhými lidmi. Tento příklad analogicky poukazuje také na případ, kdy se narodí holčička a již od jejího narození a následně útlého dětství je obklopena hračkami typickými pro feminní gender - panenkami, domečkem pro panenky s kuchyňkou s miniaturními vařečkami a mýstičkami, plyšovými mluvícími medvídky a koníky.¹²⁷ Naproti tomu v případě narození chlapečka, jsou předkládány hračky ryze maskulinního genderu – auta, autodráhy, stavebnice, motokáry, vojáčky, což umocňuje v chlapcích podporu technických dovedností a zaměření na věc, apod.

124 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, Centrum dalšího vzdělání, 2011. s. 5.

125 JARKOVSKÁ, Lucie. Jsou chlapci od přírody živější a aktivnější než dívky?. **In:** Anna Babanová - Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. 1.vyd. Praha: Žába na prameni, 2007. s. 11.

126 PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nová pohled. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 10.

127 KARSTEN, Hartmut. *Ženy-muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 64.

Co se týče výchovy, tak u chlapců je méně zaměřena na verbální komunikaci s emocionálně zabarvenými slovy, než-li u dívek. Současné výzkumy odhalují, že se takto dospělí chovají bez ohledu na biologické pohlaví dítěte, jelikož jsou společností prezentováni jako dívka nebo chlapec, tak se k nim bude okolí – přátelé, vyučující takto vztahovat.¹²⁸ Kimmel tuto skutečnost vystihl v charakterizaci genderu, neboť se jedná o vztahový a situační koncept v sociálním smyslu, kde je gender určen interakcí mezi maskulinitou a feminitou, nikoliv biologickou diferenciací mezi nimi.¹²⁹ Z tohoto vyplývá, že všechny náznaky tohoto typu představují proces učení se genderové roli, avšak mnohdy nevědomě, aniž bychom si to uvědomovali.

Už od narození je dítěti přisuzovaná určitá genderová role, očekávané, požadované chování, které společnost předpokládá. Role muže nebo ženy si osvojujeme prostřednictvím socializace. Giddens vymezuje socializaci jako procesuální vývoj od stádia novorozence až po dospělou osobu, jež je schopna si uvědomovat samu sebe a orientovat se ve své vlastní kultuře.¹³⁰ Tímto Giddens propojil socializaci se svobodou jedince, neboť se začleňováním do určité společnosti vytváří jedinci možnost volby - samostatně myslet a jednat. Socializace představuje určité propojení mezi jednotlivými generacemi, neboť je důležité si uvědomit, že v tomto případě dochází ke spojení činnosti rodičů s jejich dítětem a výrazně to ovlivní jejich sociální svět ve společnosti. Socializací lze také rozumět proces interakce a komunikace, během něhož se jedinec stává sociální osobností, chová se jako člen určité skupiny ve společnosti. Jedná se o děj, při němž se naučíme jaká pravidla zde platí, jak se zde máme chovat a jednat, jaké každodenní rituály a praktiky máme vykonávat, abychom se tomuto společenství neodcizovali.¹³¹ Obecně bývá socializace charakterizována jako proces, jímž je jedinec začleňován do určité skupiny uvnitř společnosti.¹³²

V rámci procesu socializace si jedinec učí a osvojuje normy, tímto se myslí závažná příslušná pravidla a vzorce chování, dále hodnoty, tedy názory na to, zda se chováme správně nebo naopak, také sociální role, což představuje určitý soubor očekávaných jednání a další dovednosti, jež jsou společností předkládány. V současných společenských podmínkách se socializace rozlišuje na primární a sekundární socializaci, jelikož každá sociální skupina je variabilní, každá má jiná pravidla, normy a hodnoty a tudíž do každé sociální skupiny se jedinec zapojuje jiným způsobem.¹³³

128 PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nová pohled*. In: Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 13.

129 KIMMEL, Michael. *The genderd society*. 1st edition. New York: Oxford university Press, 2000. s. 14.[cit. 2013-06-01]. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=ExjWDtstbQYC&printsec=frontcover&dq=kimmel+michael&hl=cs&sa=X&ei=j6jOUYySHoXEPr5gZgO&redir_esc=y

130 GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1.vyd. Praha: Argo, 1999. s. 39.

131 JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 1.vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. s. 4.

132 JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. s. 60

133 Tamtéž, s. 61-62.

Primární socializace se uskutečňuje v úzkém okruhu lidí, těch nejbližších, jakými jsou členové rodiny, příbuzní a přátelé. Naproti tomu sekundární socializace probíhá prostřednictvím veřejných institucí jako škola, práce či pomocí masmédií (televize, tisk, rozhlas).

Genderová socializace znamená takový vývojový průběh, díky jemu se jedinec stává rozpoznatelným jako dívka/ žena nebo chlapec/ muž. V rámci genderové socializace je jedinec rozdělen do určitých škatulek – dívka/ feminní gender či chlapec/ maskulinní gender.¹³⁴

Důležitým prostředkem socializačního procesu je jazyk. Jazyk není pouze komunikačním prostředkem, jeho význam je daleko širší. Jazyk je podstatný určujícím elementem, který umožňuje zachytit a rozvíjet to, co bezprostředně poznáváme smysly a co je i za hranicemi smyslového poznání. Jazyk je jakýmsi nástrojem, který utváří sociální strukturu. Tento nástroj je pro dítě základním návodem jak v dané sociální struktuře existovat. Zároveň je dítě touto sociální strukturou polapeno z toho důvodu, že si osvojuje a utváří genderové duality pouze takové, jaké jazyk umožňuje a předkládá.¹³⁵

4.6 Genderové role versus genderová identita

Jazyk je mocným komunikačním nástrojem, který napomáhá ke kategorickému rozdělování lidí na ženy a muže a je do jisté míry určitou směrnicí pro orientaci v sociálním životě. S rozvojem jazykových dovedností souvisí porozumění genderovým rolím.¹³⁶ To znamená, že již dítě v batolecím věku si všímá a pozoruje jisté odlišnosti mezi muži a ženami, jelikož muž a žena oplývají zcela jinými jazykovými schopnostmi, prostředky, ale také tělesnými pohyby či chováním se k druhým. V prvních letech života se dítě genderové role učí od svých rodičů, tím způsobem, že se je snaží napodobovat, identifikovat s nimi, neboť na základě svého pozorování genderových rolí vystihující ženu/matku a muže/otce uvědomí, že jedné z genderových kategorií patří.¹³⁷ Následně poté, do druhého roku života, co se dítě samo zařadí do škatulky dívky či chlapce, vzrůstá jeho zvědavost ohledně jeho role a snaží se porozumět jeho roli skrze pozorování jemu blízkým reprezentantům ženské a mužské role.

134 PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: Gender přináší nový pohled. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 11.

135 JARKOVSKÁ, Lucie. Genderová socializace-co nám dala výchova a co předurčila biologie?. **In:** Anna Babanová – Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. 1.vyd. Praha: Žába na prameni, 2007. s. 15-16.

136 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s.

137 KARSTEN, Hartmut. *Ženy-muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 51.

Oakleyová dokládá, na základě verifikovaných výzkumů, že malé děti si genderové role osvojují nikoli verbálně ale kinesteticky.¹³⁸ Při osvojování genderových rolí má dítě tendenci stát se falzifikátorem silnějšího rodiče a ztotožnit se s ním. Z výše uvedeného lze formulovat genderovou roli jako určité kompendium představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou také i deskripci obecně sdílených přesvědčení o tom, jací by měli muži a ženy být.¹³⁹

Genderová role jako protějšek k genderové identitě, je zjednodušeně řečeno, je jejím zevnějškem. Katz zavádí obecnou definici genderové identity, neboť ji charakterizuje jako „psychologický konstrukt vypovídající o individuální fenomenologické zkušenosti být maskulinní nebo feminní.“¹⁴⁰ Genderová identita je vnitřní, niterný pocit, každému jedinci vlastní přesvědčení o tom, že se cítím být ženou nebo mužem, bez ohledu na to, jak na to nahlíží ostatní lidé. Je nezbytné opět připomenout, že genderová identita feminní či maskulinní nemusí nutně odpovídat pohlavním, biologickým danostem. V rámci genderové identity nezáleží zda-li jsem z biologického hlediska chlapcem nebo dívkou, avšak je důležité zda-li se cítím být dívkou, projevují se jako dívka v oblékání, chování, vyjadřování či se vnitřně identifikovat s maskulinním genderem, navzdory tomu, že nedisponují mužským pohlavním ústrojím. Janošová se vyjadřuje o genderové identitě jako o čemsi potenciálně specifickém a jedinečném.¹⁴¹

Teorie o genderové identitě vycházejí z Freudovy psychoanalytické koncepce, jež se nazývá teorie identifikace.¹⁴² Dle Sigmunda Freuda děti prochází během vlastního osobnostního rozvoje několika stádii – jedná se o orální, anální a falické. V prvních dvou stádiích nejsou znatelné rozdíly mezi dívkou a chlapcem co se týče chování a vnitřního prožívání. V těchto stádiích děti obojího pohlaví se orientují převážně na matku a ta o ně pečuje a stará se o uspokojování jejich potřeb. Zásadní zlom nastává ve věku čtyř let života dítěte, kdy se začnou objevovat značné rozdíly a směřování, tíhnutí dívek a chlapců k rodiči stejného pohlaví. Toto období razantních rozdílů je latentní stádium, během něhož si děti začnou uvědomovat vlastní genitálie a jejich odlišnost od genitálií opačného pohlaví. Dítě se identifikuje, si utváří vlastní chování dle vzoru rodiče stejného pohlaví a učí se se chovat způsobem, který přísluší danému genderu. Tato identifikace ovšem probíhá nevědomě, bezděčně.

138 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 132.

139 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita: Centrum dalšího vzdělání, 2011. s. 5.

140 KŘÍŽOVÁ, Alena. Genderová identita. *Gender-Rovné příležitosti-výzkum*. [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2001, roč. 2, č. 3, s. 1. Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs/issue/19-rocnik-2-cislo-3-2001/193>

141 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Divčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. s. 42.

142 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 94.

5 Gender a genderové stereotypy ve škole

Moc je klíčovým aspektem vzdělání, neboť nejenže vzdělání rozšiřuje obzory a otevírá dveře do světa a činí člověka mocného v sebeuplatnění, ale umožňuje člověku uvědomit si jeho vlastní postavení ve společnosti, a mít moc jej také změnit.¹⁴³ Primárním posláním školních institucí je zabezpečování vzdělávání – tedy nabývání znalostí a dovedností, které jsou nezbytné k uplatnění se v rámci společenských rolí. Hellus pojímá školu jako instituci pro řízenou socializaci hlavně dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání.¹⁴⁴ Z toho vyplývá, že škola uvádí děti do sociokulturního světa tak, aby byly schopny se v něm orientovat a seberealizovat. Školy splní tyto společností žádané funkce tím, že předkládají povinně absolvovat určité studijní předměty jako je čtení, psaní, počítání, dějepis, občanská výuka a jiné. Je důležité si ovšem uvědomit, že to co si děti vstřebávají jako základní znalost v průběhu studií je obsah výuky tedy učivo.¹⁴⁵ Toto učivo ovšem mnohdy zůstává fixně zatíženo genderovými stereotypy a podává studujícím podpůrné představy rozdílnosti mezi mužem a ženou. Tímto pochopitelně škola vytváří ještě větší propast genderové rovnosti mezi mužem a ženou.

5.1 Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů

Na základě školského zákona z roku 2004 probíhá v českém vzdělávacím systému kurikulární reforma. Tato kurikulární reforma má jistý potenciál. Jedná se o inovativní metodu, na jejímž základě se zvýší kvalita školního vzdělávání. Kurikulární reforma spočívá v zavedení nových pedagogických dokumentů determinující obsah školní výuky, co se týče genderové rovnosti, avšak její využití je plně v rukou a možnostech škol.¹⁴⁶ Průcha definuje kurikulum jako obsah vzdělávání, které zahrnuje veškeré činnosti, dovednosti, znalosti a zkušenosti, které si studující osvojuje ve škole či ke škole se vztahujících.¹⁴⁷ Kurikulum je jakousi životní dráhou jedince, nástrojem k realizaci jeho celoživotního vzdělávání.

143 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s.130.

144 HELLUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. s. 185.

145 VÁCLAVÍKOVÁ, HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci?. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 19.

146 SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů. **In:** Helena Skálová. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender studies, o.p.s, 2008. s. 12.

147 PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 237.

Kurikulární reforma představuje tři formy, podoby kurikula – formální, neformální a skryté.¹⁴⁸ Formální kurikulum prezentuje konkrétní skutečné učivo a oficiálně formulované vzdělávací cíle, jichž mají studující dosáhnout (obsah, organizace prostředky, komplexní cíle, vzdělávací minimum: matematika, český jazyk, anglický jazyk, dějepis, přírodopis, atd.). Neformální kurikulum zahrnuje ostatní aspekty školního života, které si děti osvojují, ucelují a ovlivňují jejich představy (mimoškolní, mimotřídní aktivity aktivity-výlety, exkurze, domácí úkoly, apod..)¹⁴⁹ Poslední v řadě skryté kurikulum, jenž explicitně působí s formální kurikulem, avšak není formulován v žádném oficiálním dokumentu. Skryté kurikulum je pro svou zastřenou povahu těžko postižitelné. Do tohoto kurikula spadá klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, pravidla chování ve třídě a jiné.¹⁵⁰ V kurikulu je učivo prezentováno androcentricky neboli mužstředností, což je nejvíce viditelné ve školních učebnicích, které promlouvají ke studujícím v genderovém maskulinu a opomíjejí genderovou feminitu. Tímto je ovšem posílena genderová nesensibilita.

Původní učební osnovy byly nahrazeny Rámcovými vzdělávacími programy, jenž jsou koncipovány obdobně pro tři vzdělávací stupně. Rámcový vzdělávací program klade důraz na pozornost studujícího, kde hlavním cílem je to, co má žák umět, jaké dovednosti, znalosti a zkušenosti si má osvojit, aby byl schopen je plně uplatnit ve společnosti, nikoliv co má učitel učit, tedy naučit co nejvíce vědomostí a znalostí bez praktického uplatnění.¹⁵¹ S tímto úzce souvisí soustředění na rozvoj klíčových kompetencí žáka, což představuje konspekt znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Centrem všeho je žák a rozvoj jeho seberealizace.

Rámcové vzdělávací programy předkládají tzv. vzdělávací obory (vyučovací předměty – výchova k občanství), které jsou sloučeny do vzdělávacích oblastí (Člověk a společnost) a průřezová témata (osobnostní a sociální výchova), jenž strukturují výuku, čímž napomáhají k provázání osvojených znalostí a poznatků z několika oborů, oblastí a témat.¹⁵²

148 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s.124.

149 VÁCLAVÍKOVÁ, HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci?. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 19.

150 PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 237.

151 SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů. **In:** Helena Skálová. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender studies, o.p.s, 2008. s. 12.

152 Rámcové vzdělávací programy. Poslední aktualizace 1.7.2007. Praha: VÚP, 2005. [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Rámcové vzdělávací programy stanovují povinné výstupy neboli cíle, ale jejich naplnění je ponecháno zcela na jednotlivých školách dle jejich uvážení.¹⁵³ Jedná se o školní vzdělávací programy, ve kterých musí být stanoven postup, jak chtějí realizovat cíle dle Rámcových vzdělávacích programů. Z toho vyplývá, že školní vzdělávací programy znamenají velkou míru autonomie, a tudíž je pochopitelné, že každá škola má jiný Školní vzdělávací program, neboť každá školní instituce je zaměřená na rozkvět jiné oblasti školního života studujícího, vyjadřují specifické prototypy výuky s ohledem na lokalitu, složení populace a ideové zaměření pedagogického sboru. Naplnění povinných výstupů v rámci Rámcových vzdělávacích programů je závislou proměnou přístupu konkrétních učitelů a učitelek. Zcela na nich závisí jakým způsobem si žáci osvojují, zafixují genderové stereotypy nebo genderovou rovnost.¹⁵⁴

Idea kurikulární reformy je nadějným vykročením k genderové rovnosti, ovšem je nutné podotknout, že i ona má své úskalí. Problematika spočívá ve školním vzdělávacím programu, jelikož jak uvádí Smetáčková, může nastat situace přechodu žáka z jedné školy na jinou, přičemž nejen učivo obou škol se nemusí slučovat, nemusí si odpovídat.¹⁵⁵

5.2 Genderová rovnost ve škole

I když to není zcela evidentní pro širokou veřejnost, tak genderové stereotypy jsou zafixovány v životě školy a je možná překvapující, že na několika různých úrovních na nás působí a ovlivňují náš vhled na sociální svět. Přechovávající genderové stereotypy ve školním prostředí nepřímo povzbuzují genderovou nerovnost. Docílení ideje genderové rovnosti čili rovných příležitostí pro ženy a muže ve škole lze ve dvou úrovních.¹⁵⁶ První úroveň se vztahuje k rovnosti v šancích, což předpokládá tu okolnost, že chlapci i dívky budou pracovat se stejnými studijními materiály, budou řešit stejně náročné úkoly a samozřejmě budou posuzováni dle stejných kritérií. To znamená, že by žádný žák neměl mít zvýhodněné postavení vůči ostatním spolužákům.

153 SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů. **In:** Helena Skálová. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender studies, o.p.s., 2008. s. 13.

154 VÁCLAVÍKOVÁ, HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci?. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 19.

155 SMETÁČKOVÁ, I. Genderově rovná škola, genderově citlivá výuka. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 49.

156 Tamtéž, s. 44-45.

Tento předpoklad opomíjí tu skutečnost, že dívka a chlapec prochází zcela odlišnou genderovou socializací, během níž v chlapci rozvíjí jeho dominanci, orientaci na technické dovednosti, kdežto v dívce v podřízenosti je probouzeno očekávání, že bude opečovat o druhé.¹⁵⁷ Nesnáží je v tomto případě to, že genderová socializace dívky a chlapce není identická, ba naopak. Z toho důvodu, naproti tomu druhá úroveň předkládá rovnost ve výsledcích, čímž by docházelo v průměru shodných nebo obdobných vzdělávacích výsledků, bez sebevětších odchylek. V tomto případě je ovšem nezbytné, vzhledem k rozdílné genderové socializaci, aby byly dívkám a chlapcům připravované odlišné materiály, které berou v potaz a na zřetel diferenciální zkušenosti a oblasti, k nimž jsou výchovou směřováni. I v tomto přístupu se vyskytuje určité nebezpečí v tom, že rozdíly mezi muži a ženami budou stále výrazněji prohlubovat, nikoli odstraňovat, což je primárním cílem tohoto přístupu. Je proto vhodné, oba tyto přístupy vzájemně kombinovat.¹⁵⁸ Klíčové je umožnění každému chlapci a dívce rozvíjet jejich osobní předpoklady a zájmy nehledě na genderové stereotypy vyskytující se v dané společnosti.

5.3 Genderové vztahy v pedagogické komunikaci

Genderové vztahy vytváří kooperaci a vzájemné postoje nejen mezi studujícími a vyučujícími, ale i také mezi muži a ženami a jejich charakteristikami, jež jim jsou přisuzovány v dané společnosti.¹⁵⁹ Genderové vztahy jsou velmi důležité, neboť napomáhají ke koordinaci společenského života každého z nás. Z didaktického hlediska Skalková podotýká, že vzájemně propojený vztah vyučujícího a žáka zaujímá nezastupitelné místo ve struktuře vyučovacího procesu.¹⁶⁰ Genderové vztahy a postoje se odráží také v komunikaci. V interakčních vzorcích se vyskytují také genderové stereotypy, rolová očekávání i vlastní zkušenosti, na niž je mnohdy nahlíženo skrze genderové brýle.¹⁶¹ To znamená, že v pedagogické komunikaci gender hraje významnou roli, aniž bychom si toho byli vědomi, že to tak skutečně je.

157 OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 132-133.

158 SMETÁČKOVÁ, I. Genderově rovná škola, genderově citlivá výuka. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 49.s. 45.

159 JARKOVSKÁ, Lucie. Ve škole je gender všude kolem nás. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 14.

160 SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. s. 130.

161 VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 23

5.3.1 Komunikace mezi žáky a vyučujícími

Pedagogové podvědomě oslovují své svěřence obecnou genderovou genderickou maskulinou „žáci“. V tomto případě se predestinuje skutečnost, že dívky se cítí být opomíjeny a hrají druhořadou roli v pedagogické komunikaci. Výzkum Spenderové, na základě nahrávek z výuky, upřesňuje poznatky, že učitelé a učitelky mají sklon se věnovat více chlapcům než-li dívkám, což je přirozené, vezmeme-li v potaz ten fakt, že chlapecké subkultury mají tendenci znehodnocovat školskou práci a jsou neteční k vlastním studijním výsledkům v porovnání s dívkami.¹⁶² Pedagogové a pedagožky si ospravedlňují tuto činnost, protože nahlíží na chlapce jako na rušivé elementy při výuce, a proto je potřeba je neustále tzv. zaměstnávat a udržet jejich pozornost.¹⁶³ Je ovšem na ne nasnadě, proč by ti, kdo se chovají ukázněně neměli dostat stejně kvalitní péče vzdělání a pozornosti jako ti, co zlobí. Pedagogové a pedagožky jednají a komunikují s žáky a žákyněmi stereotypně, dle očekávání, které jim jsou vštěpovány v procesu socializace.

Tyto genderově stereotypní představy, tedy představy o tom, čím by se měli chlapci a dívky zabývat, čím jsou chlapci a dívky charakterističtí a jak by se měli chovat, si pedagogové a pedagožky přináší do školy a interpretují je v procesu edukace – vyučování.¹⁶⁴ Názorným příkladem může být situace, kdy se vyučující nepozastaví nad neúspěchem dívky ve fyzice či matematice, jelikož je to v souladu s předsudkem známým v široké povědomosti, že dívky na matematiku, fyziku nemají buňky, kdežto chlapcům se snaží pomoci s matematikou, fyzikou, neboť to odpovídá vžitě představě o tom, že tyto předměty chlapcům budou v budoucnosti k něčemu platné. Tyto tendence mohou být korigovány. Pro vykročení směrem k rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání spočívající ve stejné míře participace na všech aktivitách je ovšem nezbytné apelovat především na vyučující, kteří tyto stereotypy mohou potlačovat, např. oslovením žáci a žákyně či v opačném pořadí žákyně a žáci či se vyvarovávají stereotypních představ o tom, že dívky jsou schopnější, co se týče úpravy sešitů nebo naučit se danou látku nazpaměť bez pochopení, zatímco chlapci jsou šikovnější, mají přirozenější předpoklady pro práci s počítačem, nebo naopak dále prohlubovat.

162 MINAROVÍČOVÁ, Katarína. Reprodukce genderových stereotypů v pedagogické praxi. In: Anna Babanová – Jozef Miškolci. *Genderové citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, o.p.s., 2007. s. 57.

163 HELLUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. s. 54.

164 VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In: Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 23.

5.3.2 Komunikace ve třídním kolektivu

Vrstevnícké skupiny jsou význačným činitelem, jenž působí na utváření vztahů nejen v rámci třídního kolektivu. Vrstevníci – spolužáci mají značný vliv na to, jaké volitelné předměty či zájmové kroužky si vybere chlapec či dívka.¹⁶⁵ Je tomu proto, že pro dívku nebo chlapce je rozhodující, podstatné, co si o nich myslí spolužačky a spolužáci, než-li to, co všechno členství v daném kroužku obnáší a jakou činnost představuje.¹⁶⁶ Ve většině případech si dívka volí zájmové či sportovní zkoušky typické pro dívky jako např. malování, tancování, vaření atd. Na rozdíl od dívky si chlapec se vybere např. fotbal, matematický kroužek, jež odpovídá chlapecké subkultuře. Pokud nastane případ, že chlapec si zvolí genderově netradiční kroužek jako již zmíněné tancování, tak se může od svých spolužáků dočkat negativních ohlasů. Toto do jisté míry souvisí i s budoucí volbou povolání. Dívky se hlásí na obory jako zdravotní sestra, které se „hodí“ pro dívku a chlapci se hlásí na technické obory jako architektura, co se „vhodné“ pro chlapce. Tato skutečnost je podložena statistickými údaji z let 2006-2008, které uvádějí, že v průměru více jak 40 % mužů se hlásí na vysokoškolské technické studijní obory, zatímco žen pouhých 10 %.¹⁶⁷ Je nutné uvést, že co se týče genderových interakcí mezi spolužačkami a spolužáky, tak všeobecně kolektiv dívek/ žen a chlapců/ mužů posiluje kulturu mužské nadřazenosti vůči ženám.

5.4 Genderové stereotypy

Stereotypy napomáhají se orientovat v sociálním světě mužů a žen a také tomuto světu porozumět. Genderové stereotypy jsou zjednodušující pravidla, dle kterých jednáme a chováme se k mužům a ženám ve společnosti. Výhodou stereotypů spočívá v tom, že šetří čas a energii, jež je nutná na vynaložení úsilí na komunikaci a seznamování se s určitou skutečností.¹⁶⁸ Je však nezbytné říci, že nevýhody genderových stereotypů, jež jsou považovány za apriorní představy o povahových rysech, chování a zvycích příslušníků určité skupiny, lze považovat to, že značně zkreslují skutečné informace o ženách a mužích.¹⁶⁹

165 JARKOVSKÁ, Lucie. Ve škole je gender všude kolem nás. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 15

166 VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. **In:** Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 24-25.

167 CIBULKOVÁ, P.-FŮRTOVÁ, S. a kol. Studenti VŠ- ženy a muži dle studijních oborů. **In:** *Genderová ročenka školství*. Praha: ÚIV, 2009. s. 101.

168 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, Centrum dalšího vzdělávání, 2011. s. 8.

169 CURRAN, D. J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 24.

Minarovičová se o stereotypch vyjadruje jako o psychických a sociálních instrumentech, jenž usměrňují naše vnímání a hodnocení určitých jevů.¹⁷⁰ Z výše uvedeného vyplývá, že stereotypy nezohledňují individualitu muže nebo ženy. Stereotypy jsou vztaženy na určitou skupinu. Faktory, které jsou zatíženy genderovými stereotypy, působící na žáky a žákyně jsou především rodina, média a škola.

5.4.1 Vznik a funkce genderových stereotypů

Základním principem stereotypního pojetí ženské a mužské role lze shledat v usnadnění komunikace mezi ženami a muži. Stereotypní určení mužských a ženských rolí, oblastí, činností a funkcí umožňovalo výhodnější a efektivnější doplňující se dělbu práce bez každodenního vyjednávání.¹⁷¹ Dle genderových stereotypů se mnohdy řídí pedagožky a pedagogové, v případě co nejjednodušší orientace a rozdělení třídy na chlapce a děvčata na práci ve skupinách než-li podle řad lavic nebo barvy vlasů žáků a žákyní. Zobecnování většinového chování dívek a chlapců vytváří určitou normu, pravidlo, dle něž se všichni vymezují. Tímto způsobem vzniká stereotyp. Klíčovou funkcí genderových stereotypů je usnadnění interakce mezi lidmi, kteří se doposud neznají. Mezi genderové stereotypní představy patří přesvědčení, že muži a ženy se diametrálně liší. Výzkumy však toto tvrzení vyvracejí.¹⁷² Naneštěstí se v mnoha případech opomíná fakt, že žena s mužem mohou vykazovat také určité podobné charakteristiky jak maskulinity tak i feminity.

5.4.2 Vymezení genderových stereotypů

Vyhraněné představy - genderové stereotypy o ženské a mužské roli mohou mít negativní vliv na seberealizaci a školní výkon dívek a chlapců. Genderové stereotypy a tradiční rozdělení pohlavních rolí se vyskytují v hodnocení, chování, postojích, v řeči (jazyk) učitelek/učitelů.

170 MINAROVIČOVÁ, Katarína. Reprodukce genderových stereotypů v pedagogické praxi. In: Anna Babanová-Jozef Miškolci. *Genderové citlivá výchova: Kde začít?*. Praha: Žába na prameni, o.p.s., 2007. s. 55.

171 JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, Centrum dalšího vzdělávání, 2011. s. 8.

172 VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In: Irena Smetáčková. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 25.

Dále v krásné literatuře, kde je názorným příkladem pohádky např. o Popelce či ještě více proslulejší o princezně Šípkové Růžence, která je zde zobrazována jako krásná, něžná, pasivní, bezmocná, slabá zatímco princ – představitel maskulinity, je reprezentován jako odvážný, statečný, aktivní hrdina, vzdorující nebezpečí, jehož odměnou za vysvobození princezny dostane Růženku za ženu a půlku království k tomu.¹⁷³ Na těchto základech jsou tvořeny také učebnice a jiné školní knihy. Zárnným příkladem je např. slabikář, kde dívkám a ženám přísluší činnosti spojené s domácností, o čemž vypovídá asi nejčastější složená věta: „*máma mele maso*“ na rozdíl od mužů a chlapců, kteří jsou zobrazováni při činnosti v zaměstnání, sportu apod. V neposlední řadě se genderové stereotypy vyskytují také v určitých prostorách, koutcích, určených pouze chlapcům nebo pouze dívkám ve škole.¹⁷⁴

Jak již bylo zmíněno výše, hlavními strůjci genderových stereotypů, které ovlivňují představy a vhléd na sociální život mužů a žen, žákyní a žáků vychází z přístupu učitelů a učitelek. Vyučující tyto stereotypy v žácích a žákyních prohlubují a posilují tím, že nevěnují stejnou míru pozornosti a komunikace „zlobivějším“ chlapcům než-li dívkám, neboť se od dívek jako představitelk „něžného pohlaví“ neočekává, že zlobily a vyrušovaly. Dále vyučující odlišně uděluje pochvaly dívkám, jež chválí za svědomitost a píli, na rozdíl od chlapců, u nichž se cení nápad, originalitu.¹⁷⁵ Z toho vyplývá, že u chlapců se hodnotí intelekt a výkon, zatímco u dívek se hodnotí dobré chování, pěkná úprava sešitů či příprava na vyučovací hodiny. Tyto stereotypy podporují zažitě představy a předsudky o tom, že muži a ženy se značně liší nikoli je popírají. Na základě Sadkerova pozoruhodného zjištění, že pedagožky a pedagogové fungují jako tzv. genderové policie, což znamená, že ženy více dohlížejí na to, aby se dívky neodchylovaly z tradičních ženských genderových rolí a muži naopak dbají na to, aby chlapci nevybočovali z tradičních mužských genderových rolí,¹⁷⁶ se není čemu divit, že učitelé a učitelky reprodukují genderové stereotypy v interakci s žákyněmi a žáky.

V současné moderní společnosti jsou genderově stereotypní ovlivnitelné obsahy předávány dívkám a chlapcům prostřednictvím médií – tvarované poselstvím televizního vysílání, filmem. Z výzkumu Levinsona bylo zjištěno, že obraz pohlavních, genderových rolí ženy a muže se v zásadě neliší od obrazů předkládaných v učebnicích a knihách.¹⁷⁷

173 KARSTEN, Hartmut. *Ženy-muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 69-70.

174 MINAROVIČOVÁ, Katarína. Reprodukce genderových stereotypů v pedagogické praxi. In: Anna Babanová-Jozef Miškolci. *Genderové citlivá výchova: Kde začít?*. Praha: Žába na prameni, o.p.s., 2007. s. 62.

175 VALDROVÁ, Jana. Gender v jazyce a učebních pomůckách.. In: Anna Babanová-Jozef Miškolci. *Genderové citlivá výchova: Kde začít?*. Praha: Žába na prameni, o.p.s., 2007. s. 33.

176 MINAROVIČOVÁ, Katarína. Reprodukce genderových stereotypů v pedagogické praxi. In: Anna Babanová-Jozef Miškolci. *Genderové citlivá výchova: Kde začít?*. Praha: Žába na prameni, o.p.s., 2007. s. 60.

177 KARSTEN, Hartmut. *Ženy-muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 73.

Tradiční rozdělení rolí muže – manažer, voják, námořník, vědec či kosmonaut a ženy – zdravotní sestra, sekretářka, chůva, matka v domácnosti, se shodují jak v knihách a učebnicích, též ve filmové tvorbě. Ve filmech je muž vyobrazován opětovně jako hrdina zápasící se zlem, vydávající se vzhůru za dobrodružstvím nebo kromě toho jako úspěšný manažer, lékař, politik. Zatímco žena je prezentována jako matka, manželka, která se podřizuje muži, stará se a pečuje o děti, dům a zahradu. Lze tedy zkonstatovat, že se v podstatě genderové stereotypy pohlavních rolí žen/dívek a mužů/chlapců nezměnily.

6 Stanovení kritérií pro hodnocení genderových stereotypů

Na základě výše uvedené teoretické problematiky a výskytů genderových stereotypů v pedagogické komunikaci, je nezbytné analyzovat tyto stereotypy na příkladech stereotypů u vybraných filmů, zda-li teorie je shodná s praxí. Sledovaným cílem není rozsáhlá a zevrubná kvantitativní analýza výskytu genderových stereotypů, jež se vyskytují v pedagogické komunikaci, ale pouze demonstrace příkladů genderových stereotypů na vybraných filmech, z důvodu značné nedostupnosti filmových i literárních titulů pojednávající o dané problematice.

Základní hodnotící kritéria, dle kterých lze přesněji vymezit zmíněné genderové stereotypy, jsou charakteristické pro aspekty genderových stereotypů. Jedná se o :

- Chování
- Postoje
- Hodnocení
- Oslovování
- Vyvolávání
- Jazyk
- Vztah mezi učitelem/učitelkou a žáky/žákyněmi
- Pochvaly a Napomenutí
- Přístup žáků/žákyně k učivu
- Aktivita žáků/žákyně

6.1 Třídní učitel matematiky na druhém stupni základní školy

– *Škola Na Výsluní*. 1. řada, 1.díl, Malý bojový šrám. Česká televize, 2006.

Již zmíněné aspekty genderových stereotypů v pedagogické komunikaci lze demonstrovat na postavě učitele matematiky Smotlachovi – jedna z hlavních postav v seriálu škola na Výsluní. Jedná se o osobnost v pokročilém věku, bez humoru, neurotickou, podbízející se žákům a žákyním, unavenou a bez energie, lehce se vytáčeující, která nejedná s žáky a žákyněmi jako s rovnocennými partnery. V tomto případě se jedná o asymetrický vztah komunikace mezi učitelem a žákyněmi a žáky. Učitel zde zaujímá dominantní roli, jejímž prostřednictvím ovládá veškerou komunikaci. V tomto předmětu přistupuje rozdílně k žákům a žákyním. To vyplývá z toho, že více vyvolává chlapce, žáky, jelikož se u nich očekává, že matematice více rozumí, mají pro tento předmět vrozené dispozice a dokáží logicky uvažovat na rozdíl od žákyně, dívek. Tímto přístupem podceňuje dívky, žákyně v schopnostech a dovednostech, a rovněž dívkám tento předmět znelíbil.

Tento učitel postrádá přirozenou autoritu, z čeho lze vyvodit, že není v jeho kompetencích usměrnit chování chlapců, kteří jsou rušivými elementy výuky, jinou formou, než-li poznámkou nebo výhrůzkami o poreferování milostivým rodičům, a tudíž se chlapcům dostává většího projevu v komunikaci, než-li žákyním. Nehledě na tu skutečnost, že učitel Smotlacha neprojevuje jakékoliv známky snahy zajmout, motivovat žáky a žákyně pro tento předmět. Z výše uvedeného není překvapující, že žáci a žákyně projevují minimální aktivitu v interakci s učitelem. Je zjevné, že pedagog Smotlacha na jeho profesi učitele rezignoval. Jazyk, který používá při komunikaci s žákyněmi je bezesporu ovlivněn genderovými stereotypními představami o dívčím pohlaví. Je to evidentní z narážek a poznámek typu „žena a logika to nejde dohromady“, vztahující se k dívčímu pohlaví v situaci, kdy žákyně odpoví špatně na položenou otázku učiteli. Zatímco žáky, chlapce se snaží na vést na správnou odpověď. Co se týče postojů, ty zvýrazňují rozdíl mezi žáky a žákyněmi, jelikož je jím nepřímě vsugerováno, že žáci budou matematiku častěji v životě využívat, ale dívky nikoliv, jelikož jejich zažitým posláním je starost o rodinu. Zmiňovaný učitel rozdílně hodnotil žáky a žákyně, kdy neúspěch žáka, chlapce omlouval tím, že „dneska se mu to nepovedlo“, při čemž u dívky poukazoval na fakt, že neúspěch je příčinou nedostatku intelektu. V neposlední řadě tento učitel neoplývá chválou na žáky ani žákyně, ve větší míře je napomíná, ať dávají pozor a ztiší se. Po zmíněných aspektech prohlubující genderové stereotypy, je překvapivé, že učitel matematiky nevyužívá při oslovení generické maskulinum – žáci, ale oslovuje žáky a žákyně stejným způsobem - příjmením.

6.2 Třídní učitelka na druhém stupni základní školy

– *Škola Na Výsluní*. 1. řada, 7.díl, Naše škola. Česká televize, 2006.

Protikladnou seriálovou postavou tohoto seriálu je nová třídní učitelka Kabátová, která naopak od jejího kolegy, si získává žáky a žákyně jejím rovnocenným přístupem k žákům a žákyním. Tato kantorka se smyslem pro humor a spravedlnost motivuje žáky a žákyně ke spolupráci, vybízí je ke komunikaci a vzájemné interakci. Tato učitelka jedná s žáky a žákyněmi jako s dospělými, kteří mají svůj vlastní názor, postoj a představy. Dále zadává stejné úkoly žákům i žákyním. Chválí je ale i kárá za stejné chyby bez ohledu na to, zda-li je to dívka či chlapec. Vztah mezi učitelkou Kabátovou a žáky a žákyněmi je symetrický – rovnocenný, kde není zcela dominantní role učitelky. V hodinách učitelky Kabátové žáci a žákyně jsou aktivními účastníky vyučování. Podílejí se na průběhu výuky. V těchto hodinách jsou žáci/žákyně iniciativní a motivovaní. Nová třídní učitelka na rozdíl od kolegy kantora matematiky se nechová k žákům a žákyním dle genderově stereotypních představ o rolích muže a ženy ve společnosti. Vše již zmíněné nasvědčuje tomu, že učitelka Kabátová praktikuje genderově rovnou výuku a vzdělávání dívek a chlapců.

6.3 Třídní učitelka na prvním stupni základní školy

– *My všichni školou povinní*. 1.řada, 5.díl, Spor. Česká televize, 1984.

Třídní učitelka Hajská vyučuje v první třídě na prvním stupni základní školy. Tato kantorka má několikaletou učitelskou praxi a sama sebe považuje za schopnou pedagožku, která vidí do osobnosti každého dítěte. Nicméně i tato učitelka se chová, jedná a komunikuje s žáky a žákyněmi dle stereotypních představ o roli muže a ženy ve společnosti. V tomto případě se nejedná o učitelku, která by byla tolerantní, nerespektuje názory a myšlenky, ani také svébytnost každé žákyně a žáka, o čemž svědčí spory s bezprostředním žákem Olivou, který nesplývá s třídním kolektivem spolužáků a spolužaček. Není ani trpělivá, co se týče bližšího a jednoduše pochopitelného vysvětlení a osvětlení daného předmětu pro žáky a žákyně. Je nutné zmínit, že více komunikuje s chlapci, žáky, jelikož se od dívek, žákyň očekává, že vždy budou vzorně připravené do školy a nemusí se s nimi učitel/ka tolik zaobírat, zaměstnávat je zvláštními úkoly a být s nimi neustále v interakci, aby se zamezilo tomu, aby narušovali třídní spolupráci.

Učitelka Hajská pojmenovává žákyně a žáky všeobecným oslovením – děti, tedy nikoli chlapci a děvčata nebo žákyně a žáci. Chlapce oslovuje příjmením, kdežto dívky oslovuje zdrobnělinou křestního jména, což je zřetelným charakteristickým znakem toho, že jedná dle genderově stereotypních představ o pasivním, milém „něžném pohlaví“ feminity. Jak je již evidentní, tato učitelka přistupuje k žákyním a žákům rozdílně. Napomíná žáky, že vyrušují, neposlouchají, že nemají domácí úkoly, že nedávají pozor ve škole nebo že nemluví spisovnou češtinou. Tyto napomenutí řeší obvykle zapsáním poznámek do žákovské knížky. Tato kantorka chlapce chválí ojediněle, tedy pouze v případě, že odpoví na tázací otázku správně. Zatímco dívky, žákyně ve větší míře chválí za svědomitost, vzorné chování, úpravu sešitů, plnění domácích úkolů apod. Z toho vyplývá, že jsou dívkám přisuzovány a následně vštěpovány role spořádané, odpovědné a svědomité manželky za rodinu a domácnost.

Na jednu stranu je vztah mezi zmiňovanou učitelkou a žáky, žákyněmi je asymetrický, tedy učitelka má v každém případě na vrh, zastává dominantní roli v průběhu celé komunikace před ostatními žáky a žákyněmi. Na druhou stranu je zde zřejmý také preferenční vztah mezi učitelkou Hajskou a žákyněmi. Tento vztah představuje takovou situaci, kdy učitelka upřednostňuje dívky/žákyně před chlapci/žáky a ignorování úspěchů žáků/chlapců. Chování, jednání i přístup této učitelky je toho jednoznačným dokladem. Paní učitelka má u žáků a žákyň respekt, ovšem je nutné podotknout, že si svým způsobem podrývá autoritu zesměšňováním a ponižováním jedinců chlapeckého pohlaví za originální, avšak nepraktický nápad či myšlenku. Znevažuje úspěch chlapců, žáků, zatímco dívky chválí za úspěch a následně je vybízí k další pili a svědomitosti. Dbá o to, aby dívky nevybočovaly z konvenčních stereotypů v představách o rolích a statusu žen ve společnosti.

Závěr

Při zpracování problematiky témata této bakalářské práce jsem se setkala hned s několika úskalími – nejen co se týče dostupnosti titulů z krásné literatury ze školního prostředí. K tomuto tématu jsem nenalezla vhodné publikace, na kterých by se daly demonstrovat jednotlivé genderové stereotypy, jež jsem se jimi zabývala v teoretické části. Další problematickou záležitostí byl i výběr náležitého snímku z filmové či seriálové tvorby. Zpočátku byla mým cílem kritická analýza a hodnocení značného množství filmových nebo seriálových snímků, avšak při důkladném studiu dané genderové problematiky v souvislosti s pedagogickou komunikací, přicházely v úvahu pouze výše zmíněné seriálové tituly.

Na základě uvedených příkladech, které zde byly rozebrány a aplikovány na konkrétní genderové stereotypy na vybraných konkrétních osobách je zřejmé, že teorie se příliš neliší od praxe. Důkazem toho jsou postřehy ze jednotlivých analýz stereotypů u těchto osob, kdy zmínění učitelé/ učitelky se projevují v převážné části dle již v minulosti popsaných genderových rolí a nijak z nich nevybočují. Z toho vyplývá, že genderový stereotyp je stále součástí nejen běžné praxe při vyučování v současné době, ale je stále zobrazován i ve filmové tvorbě či literatuře. Teorie skutečně odpovídá běžnému způsobu komunikace mezi učiteli, učitelkami a žáky, žákyněmi.

V návaznosti na problematiku této práce bych si zvolila na magisterskou diplomovou téma zabývající se faktory vedoucí k potlačení genderových stereotypů v učitelské praxi se zaměřením na doby učitelské praxe. Z toho důvodů, jelikož se domnívám, že začínající učitelé, učitelky v současné době nemají tendence prohlubovat již zmíněné genderové stereotypy, na rozdíl od starších pedagogů a pedagožek. Tyto předpoklady bych analyzovat a ověřila na základě kvantitativního výzkumu v rámci pedagogické praxe na základní škole.

Při předpokladu, že vycházím z teoretické praxe, jsem vyvodila domněnku, že daleko příhodnější, pro vzdělávání žáků/chlapců a žákyň/dívek, je podporovat rovné příležitosti ve vzdělávání pro obě pohlaví s ohledem na další vývoj života dívek i chlapců. Je důležité, aby pedagogové, pedagožky citlivě přistupovali k výuce jak dívek, tak i chlapců a připravovali je na rovnoprávné postavení mužů a žen ve společnosti. V základním pilíři vidím zlepšení dovednosti komunikace mezi učitelem/učitelkou a žáky/žákyněmi, kdy je neopomenutelné, aby tato komunikace i interakce byla zproštěna zažitého přejímání genderových stereotypních představ o rolích mužů a žen ve společnosti.

Literatura

Monografie:

BAHENSKÁ, Marie. *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze v 19. století*. 1.vyd. Praha: Slon, 2005. ISBN 80-86429-48-2

CARKHUFF, R. R. *The art of helping in the 21st century, Trainer's guide*. 8.vyd. Massachusetts: Human resource development press, 2000. ISBN 0-87425-574-0.
Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=gwa014M2-qsC&pg=PA27&lpg=PA27&ots=IJAA3dZNDJ&dq=carkhuff+helping+model&hl=cs>

CURRAN, D., J.- RENZETTI, C. M. *Ženy a muži ve společnosti*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1.vyd. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

HELLUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Praha. Univerzita J. A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X

KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži : genderové role, jejich původ a vývoj*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X

KIMMEL, S. Micheal. *The gendered society*. 1st edition. New York: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-5125-88-6.
Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=ExjWDtstbQYC&printsec=frontcover&dq=kimmel+michael&hl=cs&sa=X&ei=j6jOUYySHoXEPPr5gZgO&redir_esc=y

KŘIVOHLAVÝ, J.- MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3

KŘIVOHLAVÝ, J.- MAREŠ, J. *Sociální s pedagogická komunikace*. 1.vyd. Praha, 1990. ISBN 80-04-21854-7

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej - naslouchám*. 1.vyd. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-X

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: SPN, 1988.

LENDEROVÁ, Milena a kol. *Eva nejen v ráji. Žena v Čechách od středověku do 19. století*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0375-6

- LENDEROVÁ, Milena. *K hříchu a modlitbě: žena v minulém století*. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0737-5
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3
- JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2397-6
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, Centrum dalšího vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-7372-701-7
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Divčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9
- JANOUSEK, J. *Sociální komunikace*. 1.vyd. Praha, 1968.
- MILL, J. Stuart. *The subjection of women*. 1st edition. London, 1869.
Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=ExjWDtstbQYC&printsec=frontcover&dq=kimmel+michael&hl=cs&sa=X&ei=j6jOUYySHoXEPPr5gZgO&redir_esc=y
- MÜLLEROVÁ, Stanislava., *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*, 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-618-0
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. 1.vyd. Praha, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- NIKL, Jiří. *Pedagogická komunikace: Komunikace při společné učební činnosti v dyádě dítě-rodíč*. 1.vyd. Hradec Králové: Pedagogická univerzita, 1990. ISBN 80-7041-000-0
- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 3. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-567-7
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1.vyd. Praha, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- ŠEĐOVÁ, K. - ŠVAŘÍČEK, R. - ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7
- SCHULZE VON THUN, Friedmann. *Jak spolu komunikujeme: překonání nesnází při dorozumívání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0832-9
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2.uprav.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-176-7

SVATOŠ, Tomáš., *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-301-8

TEJ, Ján. *Úvod do pedagogickej komunikácie*. 1.vyd. Bratislava, 1989.

VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost: vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií*. 1.vyd. Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-808-3

VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4

Články:

KŘÍŽOVÁ, Alena. Genderová identita. *Gender-Rovné příležitosti-výzkum*. [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2001, roč. 2, č. 3, s. 1. ISSN 1805-7632 Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs/issue/19-rocnik-2-cislo-3-2001/193>

FORMANOVÁ, Lucie. Srovnání aktivity dívek a chlapců ve výuce občanské výchovy na ZŠ. *Učitelské noviny*. [online]. 2008, č. 16. [cit. 2013-04-14]. ISSN 0139-5718 Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1057>

MALEČKOVÁ, Monika. Možnosti rozvoje soft skills na Masarykově univerzitě. *Komunikační dovednosti: Komunikační model podle Schulze von Thuna*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <http://www.softskills.wz.cz/html/komunikacni.html>

ŠEĐOVÁ, Klára. Žáci se smějí učitelům: Podoby funkce školního humoru zaměřeného na učitele. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká společnost o. s., 2012/3, roč. 22, č. 1, s. 44. ISSN 1211-4669

VALDROVÁ, Jana. O binární klasifikaci a bipolárním pohlavním symbolismu.. *Gender-Rovné příležitosti-výzkum*. [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2001, roč. 2, č. 4, s. 7. ISSN 1805-7632 Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs/issue/20-rocnik-2-cislo-4-2001>

ZORMANOVÁ, Lucie, PhD. Činnost učitele a žáka ve výuce. In: Ondřej Kandra. *Rovné příležitosti*. [online]. 2011. [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: <http://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-2.html>

Sborníky textů :

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

JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2.aktual.vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7

Rámcové vzdělávací programy pro základní školy. Poslední aktualizace 1.7.2007. Praha: VÚP, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

SKÁLOVÁ, Helena. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. 1.vyd. Praha: Gender studies o.p.s., 2008. ISBN 978-80-86520-28-5

SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-00-3

SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0

SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole : příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1.vyd. Praha, 2006. ISBN 80-903331-5-X

Ročenky:

CIBULOVÁ, P.- FOŘTOVÁ, S. a kolektiv. *Genderová ročenka školství*. 1.vyd. Praha: ÚIV, 2009. ISBN 978-80-211-0588-1

Analýzy:

Genderová analýza českého školství. 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s,2006.

Seriály:

Škola Na Výsluní. 1. řada, 1.díl, Malý bojový šrám. Česká televize, 2006.

Škola Na Výsluní. 1. řada, 7.díl, Naše škola. Česká televize, 2006.

My všichni školou povinní. 1.řada, 5.díl, Spor. Česká televize, 1984.

Internetové zdroje:

www.esfem.sk

www.genderonline.cz

www.osops.cz

www.rppp.cz

