UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Studijní program genderová studia

Bc. Lenka Tišlová

Gender v uhelném kraji aneb případová studie základní školy v Karlovarském kraji

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Dvořáčková, Ph.D.

Praha 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužila k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.

V Praze dne 6.5. 2022 …….Bc. Lenka Tišlová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr., Janě Dvořáčkové, Ph.D. za cenné rady a trpělivé vedení této práce. Děkuji také vybrané základní škole, bez jejíž spolupráce by nebylo možné výzkum uskutečnit. Mé díky také patří rodině a partnerovi za trpělivost a poskytnutý prostor pro psaní.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaké mají žáci a žákyně na vybrané základní škole v Karlovarském kraji povědomí a postoje o vybraných pojmech a stereotypech spojených s genderovými a feministickými hodnotami. K dosažení cíle je využita metoda případové studie, která obsahuje, jak kvalitativní, tak kvantitativní metody. Konkrétně se jedná o metodu dotazníkového šetření, jehož respondenty a respondentkami jsou žáci a žákyně 8. a 9. tříd. Dále je využita metoda polostrukturovaných rozhovorů, které jsou uskutečněny s učiteli a učitelkami, kteří mají možnost problematiku předávat, také s ředitelem a školním psychologem. K doplnění dat je provedena obsahová analýza školního vzdělávacího plánu vybrané ZŠ. Práce může odhalit nové aspekty ohledně vnímání a postojů k genderové problematice, které můžou být skryty ve velkém městě či v jakémkoli jiném prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

gender, škola, případová studie, základní škola, postoje

ABSTRACT

The submitted diploma thesis aims to find what students at the selected primary school in the Karlovy Vary region are aware of and attitudes about selected concepts and stereotypes associated with gender and feminist values. The case study method used to achieve the goal, which contains both qualitative and quantitative methods. Specifically, it is a method of the questionnaire survey, the respondents of which are pupils of 8th and 9th grades. The semi-structured interviews are also used, them are made with selected teachers who have the opportunity to pass the issue on, also with the principal and the school's psychologist. To complete the data, a content analysis of the educational plan of a selected primary school. The work may reveal new aspects regarding the perception of attitudes to gender issues, which could be hidden in a large city or another environment.

KEYWORDS:

gender, school, case study, elementary school, attitudes

OBSAH

1. ÚVOD ... 1

2. TEORETICKÁ ČÁST ... 3

2.1 ZÁKLADNÍ POJMY A KONCEPTY ... 3
2.1.1 Gender ... 3
2.1.2 Genderová socializace ... 4
2.1.3 Školní genderovaná socializace ... 5
2.2 POVĚDOMÍ A POSTOJE ... 7
2.3 ŠKOLA A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ ... 11
2.3.1 Základní dokumenty českého školství ... 12
2.3.2 Shrnutí dokumentů a politika českého školství ... 16
2.3.3 Role vybraných účastníků ve škole ... 18
2.4 KONTEXT KARLOVARSKÉHO KRAJE ... 20

3. EMPIRICKÁ ČÁST ... 25

3.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU ... 25
3.2 PROFIL VÝZKUMNICE A POZICIONALITA ... 26
3.3 KONCEPTUALIZACE POJMŮ A KONCEPTŮ ... 27
3.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... 29
3.5 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 30
3.6 METODOLOGIE ... 31
3.6.1 Případová studie ... 32
3.6.2 Dotazníkové šetření ... 32
3.6.3 Polostrukturované rozhovory ... 34
3.6.4 Obsahová analýza ... 38
3.7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU A LIMITY PRÁCE ... 38

4. ANALÝZA DAT ... 40

4.1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY ... 40
4.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN ... 41
4.3 VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE ... 45
4.3.1 Genderová problematika do škol? ... 49
4.4 GENDEROVÁ PROBLEMATIKA V POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORECH ... 53
4.5 TÉMATA GENDEROVÉ PROBLEMATIKY VE VÝUCE ... 56
4.5.1 Téma sexuálních identit ve výuce ... 59
4.5.2 Stereotypní postoje vybraných aktérů školy ... 61
4.6 KARLOVARSKÝ KRAJ A VLIV PROSTŘEDÍ ... 64
4.6.1 Role rodiny ... 65
4.7 POVĚDOMÍ A POSTOJE ... 68
4.7.1 Povědomí ... 70
4.7.2 Postoje ... 75
4.8 STEREOTYPY ... 84
4.9 SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE ANEB ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... 87

5. ZÁVĚR ... 91

ZDROJE ... 93

LITERATURA ... 93

INTERNETOVÉ ZDROJE **97**
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ **100**
PŘÍLOHY **101**

1. ÚVOD

Pocházím z Karlovarského kraje, kde jsem vystudovala střední školu. Vysokoškolské studium jsem započala v Plzni a poté v Praze. Během doby obou vysokoškolských studií jsem se setkala s feministickými myšlenkami, lidmi otevřenými různým sexuálním a genderovým identitám, lidmi bez předsudků a stereotypního myšlení ohledně mužů a žen. Všimla jsem si však, že v mém rodném kraji tento typ „otevřených“ lidí příliš nepotkávám. Začala mnou rezonovat myšlenka, proč tomu, tak je? Pokud je jiné myšlení na Karlovarsku a ve velkých městech, jak lze docílit nějakých celkových změn ve společnosti, když každý je na jiné jakési úrovni „otevřenosti“ vůči feministickým a genderovým hodnotám? V souvislosti s tím mě napadla myšlenka, že já sama zapadám do určité generace či kohorty lidí, kteří možná mají jiné názory a přemýšlí jinak než mladší generace. S těmito, a dalšími podobnými myšlenkovými pochody přišel nápad na tuto diplomovou práci.

Cílem diplomové práce je analyzovat, jaké mají žáci a žákyně ve vybrané základní škole v Karlovarském kraji (konkrétně se jedná o žáky 8. a 9. ročníků) povědomí o vybraných pojmech a fenoménech z genderové problematiky a stereotypech ohledně feminity a maskulinity a jaké k této vybrané problematice zastávají postoje. Diplomová práce se orientuje na poslední ročníky základní školy, jakožto na žáky, kteří jsou již starší, a tudíž předpokládám, že již mají nějaké povědomí a také utvořeny nějaké pevnější postoje k problematice genderu a feminismu, která zde v práci bude zkoumána. Do současné doby se mi nepodařilo najít výzkum, který by se konkrétně zaměřoval na toto téma. Nejvíce podobný výzkum se mi podařilo nalézt v podobě bakalářské práce pod názvem: *Postoje mladistvých k problémům genderové rovnosti* (Pavlasová 2018). Jelikož se jedná o bakalářskou práci, nedá se říct, že by to byl věrohodný zdroj dat. Zmínkou o této bakalářské práci jsem spíše chtěla zdůraznit, jak podobné téma neexistuje v rámci nějakého širšího sociálního zkoumání. A to i přesto, že postoje k genderové problematice jsou měřeny neustále, většinou jsou však vztaženy k určité skupině, jako jsou například ženy učitelky (viz. Paulík 2009) nebo k určitým aktivitám jako je například genderově nekonformní hra (viz. Zoubková 2017) apod. Ve většině případů, výzkumů, které se mi podařilo dohledat, se však jedná právě o závěrečné práce, ať už bakalářské nebo diplomové čili zdroje nevhodné pro závěrečnou práci.

Nyní už k samotné struktuře práce. Teoretická část se nejprve věnuje vymezení konceptu genderu, poté, z toho vyplývající, genderové socializaci a následně socializaci

v rámci školské instituce. Po popsání socializačních procesů je snaha o vymezení konceptů povědomí a postoj. Definice postoje je velice komplexní, neboť na postoj jedince mají vliv různé faktory, ať už vnitřní či vnější. Postoj obecně vyjadřuje, jaké hodnoty a emoce člověk zastává vůči určitým jedincům, skupinám či věcem. Následně se teoretická část vrací opět ke školní instituci a popisuje fungování a strukturu českého školství. Pro tuto práci je stěžejní, jak je vybraná genderová problematika definovaná, a jak (zdali vůbec) je promítána v dokumentech formující české školství. Také jaký vliv mají aktéři školní výuky na formování postojů a povědomí žáků a žákyň. Poslední část teoretické práce se vysvětlí kontext Karlovarského kraje, v kterém se výzkum odehrává, především proč je vybrán tento kraj. Jedná se tak spíše o teoreticko-kontextualizační část, jelikož poskytne čtenáři či čtenářce kontext pro hlubší pochopení situace v Karlovarském kraji a jeho výběr pro tuto diplomovou práci.

V empirické části práce bude představena metodologie a charakteristika výzkumu, který byl proveden. Dojde ke konceptualizaci genderové problematiky pro tuto práci. Na základě rešerše literatury byly vybrány základní koncepty z genderu, které by žáci a žákyně základní školy, dle mého mínění, měli znát. Jedná se o koncepty gender, feminismus, patriarchát, a poté byly vybrány sexuální identity – gay, lesba, bisexuál a transgender osoba. K uskutečnění výzkumu byla vybrána metoda případové studie, v rámci níž bylo provedeno kvantitativní dotazníkové šetření s žáky 8. a 9. tříd na vybrané základní škole v Karlovarském kraji. Dále kvalitativní polostrukturované rozhovory s učitelem a učitelkou, jejichž předměty mají tendence předávat genderovou problematiku. Polostrukturovaný rozhovor byl také proveden s ředitelem vybrané základní školy, jakožto hlavou instituce, a se školní psycholožkou, jakožto aktérkou socializačního procesu v rámci základní školy. V rámci případové studie byla také použita metoda obsahové analýzy, kdy byl zkoumán *Školní vzdělávací plán* vybrané základní školy. Dotazníkové šetření se soustředilo především na zjišťování povědomí, postojů a stereotypů, jaké žáci a žákyně 8. a 9. tříd zastávají. Polostrukturované rozhovory a obsahová analýza poté zjišťovaly, jak je genderová problematika pojímána a jak je předávána. Použitím tří různých metod dat došlo následně k jejich částečné triangulaci v analytické části práce, kde byla data z šetření interpretována. Triangulace je pouze částečná, ačkoliv se všechny metody sběru dat zaměřují na podobná témata, jejich výstupy jsou odlišné. Některé interpretace na sebe navazují a jiné jsou interpretovány zvlášť.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Základní pojmy a koncepty

2.1.1 Gender

Gender byl hlavním objevem feministických teorii, neboť demonstroval, že pohlaví není redukováno na rozdílnost rozmnožovacích orgánů a také, že genderové rozdíly nejsou těmito orgány ani dány (Šmausová 2002, 15). Gender je i jedním z hlavních východisek této práce. Představuje princip, podle něhož je organizována společnost a mocenské vztahy, strukturuje sociální realitu a prolíná se i s dalšími osami nerovností, jako je třída, rasa, etnicita aj.[1], čímž se upozorňuje na rozdílnost toho, jak je konstruován a pojímán život žen a mužů (Moravcová-Smetáčková 2002; Krišová 2019, 33). Konstrukce života mužů a žen je řízena dle genderových norem. Genderové normy jedincům určují, jak by se měli chovat s ohledem na své biologické pohlaví (Pulerwitz, Barker 2008, 322) čili určují, jaká je genderová role jedince ve společnosti[2]. Chování, hodnoty, aspirace a postavení obou pohlaví se liší právě v návaznosti na to, jak jsou konstruovány genderové role ve společnosti (Moravcová-Smetáčková 2002).

Lidé konstruují své chování většinou kolem genderových stereotypů. Genderové stereotypy představují zjednodušené popisy toho, jak má vypadat správný muž a správná žena. Jsou pokládány za univerzálně platné, neboť se předpokládá, že je sdílejí všichni jedinci ve společnosti (Renzetti, Curran 2005, 21).

---

[1] Toto prolínání více os nerovností se nazývá *intersekcionalita.* Tento analytický rámec vzešel v 80. letech od černošských feministek, především od feministky Kimberly Crenshaw, která apelovala na to, aby se gender a rasa braly jako navzájem vylučující se kategorie zkušeností a z toho vyplývajícího útlaku (více Cooper 2016).

[2] Genderové role na základě společenských struktur jsou přiřazeny jako buď „ženské" nebo „mužské". Společenské instituce na základě toho chtějí, aby jedinec vždy hrál jednu z těchto rolí (samozřejmě spolu s dalšími), která je mu přiřazena taktéž na základě biologického pohlaví, z čehož vyplývá, že „genderové role sice nejsou přirozené, ale během života se stávají jakousi druhou přirozeností." (Šmausová 2002, 16). S tím pak mají problém samozřejmě ti, jejichž biologické pohlaví a genderová role se rozcházejí (Šmausová 2002, 20).

2.1.2 Genderová socializace

Socializace „je proces jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu“ (Renzetti, Curran 2005, 93). Na jedince během života působí různé sociální vlivy a on sám zasahuje do socializace i svými aktivitami, kterými na ně odpovídá (Helus 2007, 71).

Učíme se žít ve společnosti díky socializaci, ale jak přesně se učíme genderu? Jak je zmíněno v předešlé kapitole, v každé společnosti existuje soubor předpokladů, jak by jedinci měli vypadat, jednat, cítit a uvažovat. Tyto předpoklady jsou součástí kulturních diskursů, tudíž se předávají z generace na generaci čili se neustále reprodukují dané vzorce myšlení a chování, které definují muže, dívky a gender obecně. Americká psycholožka Sandra Bem zkoumala reprodukci těchto diskursů a přišla s tím, že tento proces je uskutečňován skrze tzv. *optická skla*. Ve většině západních zemí se nachází tři hlavní optická skla: genderová polarizace, androcentrismus a biologický esencialismus (Bem 1993, 2).

První optické sklo nazývá *androcentrismus* neboli také “mužostřednost”, jak lze termín přeložit do češtiny, avšak většinou se pojem nepřekládá. Bem popisuje androcentrismus jako sklo, skrze které vidíme muže a jejich zkušenost jako neutrální standard nebo normu pro naše životy, a naopak ženy a ženskou zkušenost jako odchylku od této normy (Bem 1993, 2). Pokud si toto sklo představíme v prostředí školy, příkladem může být odlišné nahlížení na předměty typické pro chlapce a dívky. Předměty připisovány chlapcům, tedy ty technické, jsou nahlíženy jako více prestižní, než předměty či obory nahlíženy jako dívčí, tedy ty humanistické (Jarkovská, Smetáčková 2006, 18).

Druhé sklo nazývá Bem *genderovou polarizací*. Nejen, že toto sklo nám říká o odlišném pohledu na muže a ženy, ale především, že tyto odlišnosti jsou ustanoveny jako organizující princip společnosti, a to od stylu oblékání až po vyjadřování pocitů (Bem 1993, 2; 80). Toto odlišení mužů a žen přetrvává v každém aspektu lidského života, a proto, i kdyby zmizelo první nebo třetí optické sklo kultury, dle Bem genderová polarizace i přesto přetrvá. Nejen proto, že se překrývá s biologickými a sekundárními znaky pohlaví, tedy v tom, jak jedinec vypadá, ale především proto, že lidé si vykonstruovali tyto dvě odlišné kategorie, dle kterých jednají (Bem 1993, 80). Genderová polarizace působí ve dvou směrech. Zaprvé předepisuje nebo také určuje scénáře chování a jednání pro ženy a muže. Zadruhé jedinec, který se dle předepsaných scénářů nechová, je označen ve společnosti za deviantního a problematického (Bem 1993, 81). Klasickým případem genderové polarizace ze školství je

rozdělení dívek a chlapců na tělesnou výchovu či pracovní činnosti. Tím se umocňuje pocit dívek a chlapců pro jejich vzájemnou odlišnost a odlišné genderové role.

Třetí sklo Bem nazývá biologický esencialismus. Ten racionalizuje a legitimizuje předchozí skla androcentrismu a genderové polarizace, čímž je vnímáme jako přirozená a neměnná. Zkrátka, androcentrismus a ženská podřadnost jsou jako jakýsi klasický důsledek pro to, zda se někdo narodí jako muž nebo jako žena (Bem 1993, 2). Tato legitimizace přitom probíhá především pomocí vědecké rétoriky, a to více než například pomocí jazyka náboženství (Bem 1993, 6). Skrze biologický esencialismus si tak může učitel či učitelka ospravedlnit své odlišné chování k dívkám a k chlapcům nebo to, že dívky a chlapci se od sebe nějakým způsobem odlišují (i když tomu tak být nemusí).

Tři výše zmíněná skla reprodukují mužskou moc, a to především tím, že ovlivňují, strukturují diskurzy a sociální instituce, skrze které žijeme naše životy, a také tím, že během tohoto procesu si jako jedinci neustále internalizuje tuto mužskou moc, čímž ji poté i reprodukujeme (Bem 1993, 3). Sociální instituce může být právě i školní instituce, protože v ní dochází k formám socializace, výchovy a vzdělávání. Pokud ve školní instituci fungují optická skla, dochází k reprodukování stereotypních rolí dívek a chlapců a nerovnostem ve společnosti. Nelze však brát školní instituci jako hlavního socializačního činitele. Na utváření genderové identity má vliv i rodina a vrstevnické skupiny (viz Vágnerová 2000).

2.1.3 Školní genderovaná socializace

Nyní je jasné, že v české společnosti existuje určitá genderová socializace. Jelikož se celá práce vztahuje ke školství je ještě nutné popsat, jak škola a školní prostředí působí na socializaci jedince, přičemž jak vyplývá z předešlé podkapitoly, genderová a školní socializace se k sobě vzájemně vztahují. Škola a vzdělávání jsou formovány skrze školské dokumentu (viz 2.3.1), které strukturují základní charakteristiky a kompetence. Ve škole působí různí aktéři, kteří na socializaci žáků a žákyň mají vliv (viz 2.3.3). Jak přesně je školní socializace vztažená k genderu a jaké jsou její charakteristiky?

Jedincův vstup do školy, fakt, že se stává školákem, je klíčovým sociálním mezníkem (Vágnerová 2000). Gender je vtisknut do struktury školní výuky, v které je skrze různé mechanismy vystavěn a předáván. Myers (2018) toto vtisknutí nazývá „genderový režim“. Gender je produkován a reprodukován v rámci školní instituce skrze čtyři mechanismy.

Prvním mechanismem jsou *řízené a organizační praktiky*, tedy praktiky, kdy jsou žáci a žákyně rozdělování do skupin na základě pohlaví, jehož následkem může být stereotypní

výběr předmětu (dívky si vybírají a jsou podporovány předměty humanitněji založené, chlapci naopak předměty techničtějšího charakteru) (Myers 2018, 201).

Druhým mechanismem je *interakce učitele a studenta*. Učitel/ka má jako autorita moc, je dětmi respektována a může tak ovlivnit možnosti a zkušenosti studentů (v souvislosti například s prvním mechanismem). Také samotná očekávání učitelů mají na žáky a žákyně vliv[3] (Myers 2018, 201-2).

Třetím mechanismem genderového režimu je *školní kurikulum* neboli formulace a konstrukce dokumentů vztahujících se ke školství a vzdělávání (Myers 2018, 203). Tyto dokumenty předávají představu světa (podrobněji 2.3.1).

Posledním mechanismem genderového režimu je *sport*, jakožto hlavní institucionalizovaná činnost podporující genderové struktury (Myers 2018, 203).

Škola participuje spolu s dalšími socializačními činiteli na vývoji žáka/yně nabídkou určité perspektivy, tedy stimuluje jeho rozvoj, prezentuje mu cíle a zkušenosti, kterých by měl dosáhnout apod. (Vágnerová 2000). Škola také skrze výše popsané mechanismy genderového režimu velkou měrou participuje na udržování a posilování genderových stereotypů, čímž jsou žáci a žákyně ovlivněni v rámci rozhodování ohledně jejich budoucí vzdělanostní či pracovní kariéry (Krišová 2019, 33;34). Vzdělávání je také bráno jako klíčová praktika toho, jak děti vnímají genderové praktiky ve společnosti (Yu, Duan 2021). Dle Krišové (2019, 34) rozhodnutí ohledně budoucí vzdělanostní dráhy nelze označit za svobodná, protože žáci/kyně nemají informaci ohledně toho, že je jejich rozhodnutí zatíženo stereotypy. Otázkou však je, zda by tato informace napomohla ke změně rozhodnutí ohledně budoucnosti jedince, neboť na rozhodování má vliv více faktorů. Je totiž důležité mít na paměti, že gender a jeho vnímání, postoj k němu, se neučí záměrně, ale je zahrnut v diskursu, sociálních praktikách a strukturách, v kterých jedinec žije (Yelland, Grieshaber 2003, 4) a škola je pouze jedním z hlavních socializačních činitelů[4].

Pro školní socializaci je významným tématem školní třída a její kultura. Žáci/kyně už tíhnou více ke svým vrstevníkům, než ke svým rodičům (viz 2.3.3). Škola, a především školní třída je pro ně tak ideálním místem, kde navazovat nové vazby s vrstevníky.

---

[3] Příkladem může být klasický výzkum Jane Elliot „blue eyes, brown eyes“, kdy Elliot rozdělila třídu na skupiny podle barvy očí. Ta skupina, která byla Elliot upřednostněna a měla výhody, byla ten den ve výuce aktivnější (viz. PBS.org). Analogicky lze tento výzkum převést na zvýhodňování jednoho pohlaví nad druhým, konkrétně chlapců nad dívkami (srov. Smetáčková 2006, 36).

[4] Se stereotypy zatíženou výukou se pojí problematika genderově citlivého vzdělávání, která je v rámci feminismu diskutována. Genderově citlivému vzdělávání lze rozumět tak, že jeho cílem je rozvíjet potenciál všech žáků a žaček bez ohledu na jejich pohlaví a ve stejnou dobu se kriticky zaměřuje na stávající genderový řád (Krišová 2019, 35).

Školní třída tvoří z hlediska sociální psychologie sociální skupinu, protože se jedná o skupinu lidí, do které jedinec patří, ve které zaujímá určité postavení a roli (Helus 2007, 21). Pro tuto práci je důležité zmínit, že jednou z charakteristik sociální skupiny je tzv. *sdílené vědomí nebezpečí*, jak již z pojmenování napovídá, skupina se semkne proti určitému typu nepřátel, věcí apod. (Helus 2007, 22). Lze tak předpokládat, že pokud je vlivný a oblíbený jedinec ve třídě proti homosexuálům, názorově se mu či jí přizpůsobí i zbytek jedinců ve třídě. Vzhledem k příkladu k přijetí jiné než heterosexuální identity, vzniká otázka, jak moc silný je typ tohoto sdíleného vědomí nebezpečí. Popřípadě také, zda lze toto sdílené vědomí skupiny nějakým způsobem narušit. Sociální psychologie však říká, že sociální skupinu lze rozbít jen těžko, i po výměně či odchodu určitých členů zůstanou "staré" zvyklosti, tradice a další věci uchovávány (Helus 2007, 23) a tedy nový člen se musí přizpůsobit novému prostředí, kultuře nové třídy či přímo školy. S touto problematikou přijetí je spojena další charakteristika skupin, a to sice, že třída jakožto sociální skupina spolu sdílí určitý typ tradic, zvyklostí, které třídě utvrzují její identitu (Helus 2007, 22). Může se jednat například o určitý typ pozdravu, čímž se potencionálnímu jakémukoli novému jedinci ve třídě zhoršuje přístup do sociální skupiny.

Sociální skupina souvisí s kulturou. Kultura lidem sděluje, k jakým hodnotám a cílům mají směřovat, jaké normy a zásady mají dodržovat, a především jaké postoje a víry mají zastávat, protože právě postoje a viry dělají jednotlivce pospolitostí, sociální skupinou (Helus 2007, 30). Zjednodušeně by se dalo říci, že kultura jedince učí, jak žít mezi lidmi, jak se začlenit (Helus 2007, 30) čili třídní kultura jedince učí žít v třídním kolektivu v rámci školy.

2.2 Povědomí a postoje

V předchozích částech práce byly popsány socializační mechanismy, které na jedince působí. V této části dojde k definování konceptů povědomí a postoje. Povědomí i postoj vychází ze socializace, neboť jedinec se celý svůj život pohybuje v určitých sociálních souvislostech, které ho utváří, a na které on sám má vliv. Mezi základní komponenty těchto sociálních souvislostí patří: 1) jedinec se pohybuje mezi určitými lidmi; 2) jedinec se nachází v daných společensko-politických a ekonomických poměrech; 3) jedinec sdílí kulturu s lidmi okolo něj; 4) jedinec je v dnešní moderní době vystaven působení médií (Helus 2007, 15). Člověk se tudíž nenachází ve vakuu, ale svět a společnost na něj neustále působí různými

vlivy a je třeba, aby jedinec reagoval nazpět, což má vliv na jeho postoj, povědomí, a obecně celé jeho smýšlení.

Nejdříve k povědomí. Povědomí v této práci je definováno jako jistý stupeň uvědomění, jakási povšechnou znalost (Havránek 1989, 176). Povědomí nám tedy říká o tom, že jedinec ví, že existuje tento pojem, už o něm možná někdy slyšel, ale nemusí vědět přímo definici daného pojmu[5].

Nyní k postojům, přičemž se jedná o daleko komplexnější téma, pojem. O postojích se často dočteme v literatuře věnující se sociální psychologii (Výrost, Slaměník 2008), protože právě tento obor má k definicím daného pojmu nejblíže. Vytvořit komplexní definici postoje se snaží odborníci a badatelé již od počátku 20. století, kdy pojem postoj byl uveden do sociální psychologie badateli W. I. Thomasem a F. Znanieckim (Nakonečný 2009a, 239). Postoje jsou součástí struktury osobnosti, tedy jednou z komponent, z které se skládá osobnost jedince (Nakonečný 2009b, 135). Každý autor však postoj definuje trochu jinak, a proto vzniklo mnoho definic tohoto pojmu (Olson, Zanna 1993, 119). Někteří autoři dokonce přemýšlejí, že postoj je věcí vrozenou (Hayes 2011, 99), s tím však s ohledem na povahu této práce a obecně povahu genderového, feministického smýšlení operovat nebudu. I přesto, že za dobu snah o definici postoje, jich vzniklo mnoho, všechny se shodují ve třech bodech (Olson, Zanna 1993, 119):

1) hodnocení představuje hlavní, možná dokonce predominantní aspekt postoje;
2) postoje jsou reprezentovány v naší paměti;
3) afektivní, kognitivní a behaviorální původ postoje může být rozlišen, stejně jako afektivní, kognitivní a behaviorální důsledky postoje.

Dle Nakonečného (2009b, 237) mají postoje pět základních vlastností:

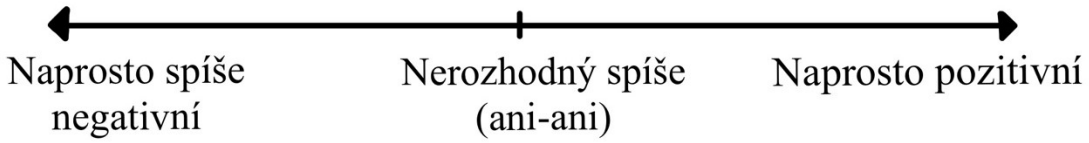
- jsou komplexní, obsahují kognitivní, emotivní a snahové komponenty;
- jsou konzistentní, tzn., že komponenty jsou víceméně soudržné a vzájemně podporující;
- postoje vytváří určité kategorie, které spolu nějakým způsobem vždy souzní;
- centrální a extrémní postoje jsou velice odolné vůči změně;

[5] Na rozdíl od konceptu postoje, povědomí bohužel není více analyzováno v rámci sociální psychologie. Jeho definici či vývoj lze zjistit pouze ze slovníků českého jazyka určující význam slova, přičemž všechny definice jsou velice podobná. To je i důvodem, proč zde není povědomí šířeji definováno.

- každý postoj je jinak intenzivní v různých kontextech, tzn., že se neustále pohybuje po kontinuu (viz Obrázek 1).

Postoje pohybující se v určitém kontinuu, na jedné straně tvoří naprosto pozitivní, kladný vztah a na druhé straně naprosto negativní vztah k dané věci, osobě, komunitě apod. (Nakonečný 2009b, 235).

Obrázek 1: Dimenze postojů



Zdroj: Nakonečný 2009b, s. 235, vlastní zpracování

Je tedy jasné, že postoj není žádnou neutrální směskou myšlenek, ale ovlivňuje naše chování (Hayes 1998, 95), které tím pádem není nikdy neutrální, ale má hodnotící charakter čili vyjadřujeme jím náš vztah k různým sociálním objektům, které jsme schopni v našem životě zaznamenat. Jedná se tedy o naši psychologickou tendenci, která se projevuje buď přijímáním nebo odmítáním určité skupiny lidí, věcí, zkrátka čehokoliv (Výrost, Slaměník 2008, 127; 142). Postoj přitom může být vyjádřen jak slovně, tak neverbálně (Nakonečný 2009b, 234). Tím, že je postoj zatížen hodnotícím charakterem, se liší od názoru, který je typický tím, že se jedná právě o výrok, o kterém si myslíme, že pravdivý je (Hayes 1998, 96).

Ale co je vlastně hodnota? Hodnoty jsou vcelku ustálené osobní předpoklady, které právě leží v jádru postojů. Hodnoty nám říkají, co je cenné a žádoucí a postoje z tohoto základu vychází (Hayes 1998, 97). Je také nutné oddělit postoj a motiv. Motiv je charakteristický tím, že vyvolává určité chování a postoj je právě obsahem tohoto vyvolaného chování (Nakonečný 2009b, 237).

Postoje však nejsou pouze to, co se děje v naší hlavě, ale také to, v jakém prostředí se nacházíme, jaké z něj vychází impulzy a signály do naší mysli (Horowitz & Horowitz 1938, 301). A právě v tomto ohledu pro nás naše postoje mohou být zrádné, protože tím, že zastáváme určitý postoj, máme určitou víru v něco, se ovlivňuje to, jaké informace se k nám dostávají, jaký těmto signálům a informacím přikládáme důraz, jak je kódujeme, interpretujeme, zpracováváme a uchováváme v naší mysli (Olson, Zanna 1993, 129). Dalo

by se tak říci, že náš postoj ke světu funguje jako síto sociálního světa kolem nás, protože postoje slouží jako nástroj pro spojení s realitou (Hayes 1998, 97).

Jak přesně získáváme postoje? Postoje jsou učeny skrze tři způsoby. Zaprvé se učí skrze signály (klasické podmiňovací učení), zadruhé se učí jedinec důsledkem vlastního chování (operativní podmiňování) a zatřetí se učí na základě identifikace a modelu (imitační učení) (Nakonečný 2009b, 243).

S tím, jak zpracováváme informace v rámci našeho postoje souvisí i to, že pokud je něco bližší našemu postoji, daleko snadněji se to naučíme a zapamatujeme si to, než pokud se to od našeho postoje liší (Eagly & Chaiken 1992 in Olson, Zanna 1993, 130). Toto je zajímavé pro tuto práci ve chvíli, kdy žák či žákyně si nesou určitý postoj z domova, poté ho škola těžko narušuje a mění a samozřejmě to tak funguje i naopak.

Postoje se během života jedince mohou měnit (Horowitz & Horowitz 1938, 327). Většinu postojů získáme tím, že nabýváme zkušenosti a poznáváme nám neznámé (Brendl, Higgins 1996 in Výrost, Slaměník 2008, 127), přičemž zdrojem jsou především individuální kontakty a interakce, ale také ideje a normy ve společnosti, které reprezentuje např. církev, politické strany (Nakonečný 2009b, 242) nebo v současné době lze říci i média a sociální sítě, které také utváří sociální souvislosti (viz. výše). Dle Horowitz & Horowitz (1938) se postoje k rase a pohlaví nejpevněji ustanovují v mladším školním věku, tedy již na prvním stupni. Jedinec vstupem do fáze školního věku opouští subjektivní egocentrický pohled na svět a zaujímá objektivnější, decentralizovanější postoje, čímž začne respektovat různé pohledy na tutéž skutečnost. Děje se tak mezi sedmým a osmým rokem dítěte (Vágnerová 2000), tedy právě na prvním stupni. Žáci a žákyně 8. a 9. tříd by tedy již postoj k pohlaví i rase měli mít ustálený, nebo dokonce již zastávat rozdílný postoj než dříve. Představa toho, že získáme nový postoj a okamžitě ten starý je zahozen je však mylná a příliš zjednodušující. Jedinec sice získá nový postoj k dané věci či osobě, avšak tento nový postoj pouze převažuje, ne přímo nahrazuje starý, a jedinec tak může současně mít dva odlišné postoje současně k dané věci, jedinci, dokonce v rámci stejného kontextu (Ajzen 2001, 29).

K čemu lidé vůbec postoje mají? Kromě toho, že postoje fungují jako síto sociálního světa kolem nás (viz. výše), zastávají postoje v životě jedince klíčovou psychologickou funkci. Postoje pomáhají jedince utvrzovat v jeho vztazích, pomáhají mu redukovat úzkosti v neznámé situaci, někdy mohou postoje napomoct nastolit i vnitřní rovnováhu (například pokud dojde k nevěře partnera a jedinec změní svůj pozitivní postoj k partnerovi v negativní). Postoje mohou napomoct jedincovu sebevědomí, ale také sebevyjádření,

sebeospravedlnění a především pomáhají jedinci smýšlet o sobě samém, tedy přispívají k sebehodnocení a vytváření vlastní identity (Nakonečný 2009b, 236).

2.3 Škola a školní prostředí

V předchozích částech práce byla vysvětlena genderová a s ní související školní socializace a byly vysvětleny koncepty povědomí a postoj. Tato část teoretické práce se bude věnovat škole a školnímu prostředí jako druhému stěžejnímu tématu pro tuto práci. Jedním z důvodů je, že školní instituce, jak je již nastíněno výše, má vliv na vytváření genderových postojů (Pavlík 2006, s. 10; Smetáčková, Jarkovská 2006, s. 14; Jarkovská 2013) a genderové postoje, taktéž již zmíněno výše, mají vliv na život jedince. Výzkumy ukazují, že vyšší vzdělání a delší čas[6] strávený ve školní instituci se u mužů pojí s jejich podporou rovných příležitostí pro všechny (Pulerwitz, Barker 2008, 332; 333). Tato myšlenka se nevztahuje pouze k mužům, ale mnoho studií posiluje myšlenku, že čím delší dobu jedinec stráví ve vzdělávacím systému, tím spíše podporují genderovou rovnost, toleranci vůči marginalizovaným skupinám a také zpochybnění tradičních genderových rolí (Yu, Duan 2021). Pro společnost z hlediska genderové problematiky, by bylo výhodné, aby lidé setrvali ve vzdělávání, co nejdéle, aby nabyli „otevřenějších“ postojů k genderu a feminismu.

V České republice je právně nastaveno povinné školní základní vzdělání (9 let povinné školní docházky na základní škole), což vzhledem k přechozímu odstavci není mnoho v kontrastu s celkovou možnou délky studia[7] a to i přesto, že české děti tráví na základní škole nejen vcelku dlouhý úsek ve své vzdělanostní kariéře (oproti dalším stupňům vzdělávání), ale také podstatnou část dne[8] (Smetáčková 2011, 24). Škola tak na sebe bere roli klíčového socializačního činitele, jehož základní úlohou by mělo být předávat určitou „představu světa“ (Štěch 1998, 105), primárním cílem navíc není tuto představu měnit, ale konzervovat, uchovávat (Bourdieu 1998, 34), což souvisí s teorii Sandry Bem ohledně genderové socializace popsané výše a také s reprodukcí nerovností v rámci školní socializace (viz 2.1.2 a 2.1.3).

Česká republika se navíc řadí mezi státy s největšími vzdělanostními nerovnostmi, nejen mezi žáky samotnými, ale i různými školami, které jsou závislé na financování obcí,

[6] Časem zde mám na mysli, především dobu, kterou jedinec strávil vzděláváním ve školní instituci, kdy rozvíjel především své znalosti o světě a jeho fungování, což samozřejmě znamená i dosažení vyššího stupně vzdělání.
[7] Základní, úplné střední a úplné vysokoškolské (magisterský či inženýrský titul) vzdělání řádně trvá jedinci v Česku minimálně 18 let.
[8] Typický školní den trvá přibližně 6 hodin, tj. výuka od 8:00 do 13:30 hod.

které je zřizují, a tedy i na jejich rozpočtu (Prokop 2019, 67). K těmto vzdělanostním nerovnostem lze ještě připočítat fakt, že vzdělanost dítěte je dána statusem jeho rodičů, jejich sociálně-ekonomickým statusem (Prokop 2019, 67) a nízkou mezigenerační mobilitou. Důsledkem těchto procesů (a nejen těch, ale i vlivu prostředí) ze základní školy vycházejí žáci a žákyně, kteří dosahují nízké úrovně základních typů gramotností (Strategie 2030+ 2020, 19).

Jak je již zmíněno výše, školní instituce souvisí se socializací. Škola je brána jako instituce, která řídí nebo spíše směřuje socializaci dětí a mládeže, přičemž hlavním cílem je samozřejmě vzdělávání. Předpokládá se, že škola uvede žáky a žákyně do sociokulturního světa, v kterém je naučí se orientovat, předá určité normy a hodnoty, které jsou společností schválené, čímž později napomáhají již zmíněnému konzervování, uchovávání představy světa (Helus 2007, 185). Vzdělávání je klíčovou determinantou určující pohled, tedy postoj žáka a žákyně, k genderovým praktikám ve společnosti (Yu, Duan 2021), a proto je dle mého důležité zjišťovat, jaké povědomí a postoje žáci a žákyně mají již na základní škole.

Biologické pohlaví ani gender sice (v kontextu ČR) vliv na přístup k základnímu vzdělávání nemají, avšak průběh učení již genderově zatížen je, především přístupem učitelů a učitelek k žákům a žačkám[9] (Krišová 2019, 34). Genderová rovnost se začala tematizovat v českém kontextu teprve ve 2. polovině 90. let 20. století, za což mohl především převrat v roce 1989 a změna politického režimu (Smetáčková 2009, 16). Tedy toto téma je zde pouhých 30 let a níže uvidíme, jak se promítl do dokumentů vztahujících se k edukaci.

2.3.1 Základní dokumenty českého školství

Celý proces vzdělávání (nejen na základní škole) je strategicky a systematicky formován skrze vzdělávací plány, které jsou vytvářeny kvalifikovanými či jinak vzdělanými pedagogickými odborníky, aby se zajistilo efektivní osvojování vědomostí a znalostí (Helus 2007, 186). Stěžejními dokumenty pro České školství je několik. Vybrala jsem dokumenty, které, dle mého, zásadně strukturují české vzdělávání. Jedná se o Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, Školský zákon a Rámcový vzdělávací program (na jehož základě si každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program). Posledním dokumentem je ještě

[9] Pramenem souhrnně mapující tuto problematiku v českém školství je příručka Ireny Smetáčkové a jejího autorského týmu „Gender ve škole", která je sestavena jako příručka pro budoucí učitele a učitelky. V příručce je popsáno nejen obecné téma genderu, ale především škola jako genderovaný prostor, jak gender ovlivňuje obsah hodin, obsah a strukturu učebnic, vyučovací metody, komunikaci a mnoho dalšího (více Smetáčková, Jarkovská 2006).

Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) k realizaci sexuální výchovy v základních školách, neboť právě zde bych předpokládala, že bude rozvíjeno téma genderu a feministických hodnot. Níže budou vybrané stěžejní dokumenty v krátkosti charakterizovány a bude popsán jejich vztah k genderu a feministickým hodnotám.

A) Strategie vzdělávání 2030+

České školství bylo formováno až do r. 2020 hlavním strategickým dokumentem tzv. *Bílou knihou*, která obsahovala myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy dané pro všechny typy vzdělávání. Bílá kniha měla odrážet celospolečenské myšlení. V r. 2020 nahradila Bílou knihu *Strategie vzdělávací politiky České republiky* (Národní program rozvoje vzdělávání… 2001).

V současné době zaštiťuje vzdělávání *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, dále jen Strategie 2030+. Strategie 2030+ navazuje na předchozí Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020 a také má vazbu na Strategii rovnosti žen a mužů na léta 2021–2030 (Strategie 2021). Strategie 2030+ má obecnou a zastřešující povahu, soustředí se na popis priorit, které jsou určeny ve vymezeném období. Soustředí se především na změny v regionálním školství, zájmovém a neformálním vzdělávání a celoživotním učení (Strategie 2030+ 2020, 9). Strategie 2030+ si stanovila dva hlavní cíle, jedná se o proměnu obsahu vzdělávání a snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (Strategie 2030+ 2020, 9) čili problémy, kterými české školství trpí (viz 2.3). Jak se Strategie 2030+ vztahuje k problematice genderu?

V tomto dokumentu lze nalézt dokonce použití slova “gender”, což stále není příliš běžné. Oproti předchozí verzi Strategie se zde alespoň vyskytuje téma genderové rovnosti (srov. Krišová 2019, 39). Genderová problematika se řeší především v oblasti občanského vzdělávání, kdy se píše především o opatření jedince kompetencemi, které potřebuje pro život v demokratické společnosti, mezi což patří i ochrana lidských práv a rozvoj občanské soudržnosti (Strategie 2030+ 2020, 18). Slovo gender je pak přímo spojováno pouze s genderovou rovností, opět na několika místech v dokumentu, například ve vztahu s individualizací výuky nebo v rámci udržitelného rozvoje do vzdělávání nebo v rámci podpory pedagogů (viz Strategie 2030+ 2020, 19; 33; 44). V rámci posledního bodu – podpory pedagogů je také zmíněn cíl “eliminovat genderové stereotypy”, co to je a jak je eliminovat však rozvedeno není (Strategie 2030+ 2020, 44).

Jedním z dílčích cílů strategie 2030+ je i vzdělávání pro udržitelný rozvoj, jehož součástí je “vybavit občana kompetencemi (znalostmi, dovednostmi a postoji) k sociálně a

environmentálně odpovědnému jednání (jednání odpovědnému vůči přírodě i lidem).” Existuje zde prostor pro rozvedení myšlenek ohledně genderové rovnosti a respektu vůči jiným sexuálním identitám, ačkoliv ne explicitně, tudíž záleží na interpretaci každého jedince. Předpokladem však je, že je důležití pozicionalita jedinec. Pokud jedinec není otevřen genderové problematice, nečte tento úryvek stejně jako člověk genderové problematice otevřen.

B) Školský zákon

Dalším dokumentem je školský zákon z r. 2004, který je pravidelně upravován a aktualizován. Zákon v celém svém znění „Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ ošetřuje skrze ministerstvo fungování škol na území ČR. Zákon v rámci obecných ustanovení se zavazuje k tomu, že vzdělávání je postaveno na konkrétních zásadách, mezi něž patří i zásady „vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“ a také „svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa…“. Dále jsou stanoveny obecné cíle vzdělávání, mezi něž patří „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi…“ a také „pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti“ (Školský zákon 2004). Hlava II Školského zákona se věnuje přímo základním školám, přičemž jedním z cílů základního vzdělávání je „být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem“ (Školský zákon 2004). Tyto vybrané zásady a cíle podporují myšlenku šíření povědomí o genderové problematice a kladnému postoji k ní. Tím však v rámci školského zákonu jakýkoli apel na genderové či feministické hodnoty končí (Školský zákon). Opět jako v předešlé podkapitole je nutné myslet na to, že každý jedinec bude jinak číst a dekódovat výroky ze školského zákona výše zmíněné, protože každý vstupuje do textu s jinými hodnotami a vědomostmi k genderu a feminismu.

C) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který si každá škola formuluje dle svého. RVP formuluje nezbytná témata, kompetence a učivo závazné pro všechny základní školy v ČR. Tvorba, úprava a

oponentura RVP je vykonávána příslušnými ministerstvy, z kterých jsou vybrání odborníci a lidé vykonávající nejen pedagogickou, ale i psychologickou praxi[10].

RVP neobsahuje explicitně témata genderu, homosexuality nebo feminismu. Nalezneme zde témata stereotypů ohledně mužů a žen v rámci vzdělávacích oblastí Člověk a společnost a Výchova k občanství. Téma stereotypů dále nalezneme jako průřezové téma v oblasti Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Mediální výchova (RVP 2021). Téma sexuality, která se vztahuje k sexualitě jako pohlavnímu aktu a fyzickému zdraví nalezneme ve vzdělávací oblasti Výchova ke zdraví, kde je explicitně psáno téma „sexualita jako součást formování osobnosti" a v rámci doplňujícího vzdělávacího oboru, který není povinný, ale má charakter doplňující a rozšiřující – Etické výchovy (RVP 2021). Dle dokumentu ombudsmana ČR je právě třeba upravit RVP pro základní a střední školy tak, aby konkrétně a specificky obsahovaly problematiku, témata a výstupy vztahující se k LGBTQ+ komunitě, protože tím lze napomoci k přívětivějšímu klimatu školy (Výzkum veřejného ochránce práv 2019, 18).

D) Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v ZŠ

V r. 2010 vyšel dokument „Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách", který má představovat komplexní metodický materiál, který v ČR do té doby chyběl. Dokument reaguje na společenské změny a tím související změny v myšlení, které se projevily v analýzách a šetřeních. Jednou z oblastí šetření je uvedena i „šikana vykazující homofobní znaky" (Doporučení 2010). Přestože je tento dokument založen spíše na ochraně zdraví fyzického než psychického, v obsahu témat nalezneme i „sexuální orientaci a „genderové aspekty sexuální výchovy". Nicméně pokud se podíváme do seznamu literatury a doporučených výzkumů, nalezneme zde téma homosexuálního partnerství (s. 19), a dva výzkumy na téma diskriminace na základě sexuální orientace (s. 20-21). Tedy pouze tři témata, v kterých si žáci a žákyně mohou uvědomit jinakost druhých a své postoje k nim.

[10] Informace pochází z Národního pedagogického institutu České republiky (Dostupné z:https://www.nuv.cz/t/rvp)

2.3.2 Shrnutí dokumentů a politika českého školství

Z výše zmíněných dokumentů vyplývá, že se snaží podpořit u žáků a žaček povědomí o respektu a rovném zacházení se všemi lidmi, tedy by se mělo jednat i o neheterosexuální jedince a jedince nezapadající do binárního systému muž-žena. Jak však již bylo zmíněno, záleží na interpretaci těchto dokumentů, jelikož nejsou příliš explicitní k problematice genderu. Školství a vzdělávání tím pádem neformují pouze dokumenty samotné, ale i další aktéři, kteří si tyto informace interpretují do své výuky, a tedy záleží i na tom, jak je problematika genderu (zdali vůbec) žákům předávána. Je tak důležité neustále mít na mysli, že dokumenty jsou jedna věc, avšak jejich aplikace v praxi je věcí druhou.

Je třeba upozornit, že na všechny výše zmíněné dokumenty nejen my, jakožto genderový experti pohlížíme kriticky, ale i další političtí účastníci a další aktéři s nimi spojení, například neziskové organizace[11]. Kritika se promítá do postupné změny dokumentů. Některé dokumenty se mění častěji než jiné. RVP pro základní vzdělávání prochází stále dílčími revizemi, které kopírují dosavadní strukturu RVP (Strategie 2030+ 2020, 27), ale je v diskusi již velká reforma tohoto dokumentu[12].

Ale jak se dokumenty mění? England (2010) ve svém textu analyzuje posun myšlení v genderovém systému, chápání žen a mužů a přichází s argumentem, že většina změn ohledně smýšlení o genderové problematice se týká ženské mobility v rámci vzdělávání a následného trhu práce. Ostatní témata, která explicitně nepojmenovává, avšak z textu vyplývá, že se jedná právě o témata neheterosexuality a nebinarity se, dle Englanda, mění pomalu. England se sice nevztahuje k českému kontextu, avšak jeho argumentace odpovídá změnám v rámci českých dokumentů vztahujících se ke školství.

I přesto, že existují tlaky na reformu vzdělávání je změna ve školství pomalá, zdráhavá a mnohdy neprůrazná (Helus 2007, 187). Neochotou a neschopností reagovat na změny vědního smýšlení a interagovat je do fungování institucí samotných, se škola zařazuje mezi tzv. “líné instituce” (Miles 1964 in Helus 2007, 185). Tedy za „línou instituci“ by mohla být považována škola, která nereaguje, nereflektuje potřebu společnosti po genderové problematice, feministických hodnotách apod. Přestože činitelů působící na změnu školy je z pohledu sociální psychologie hned několik. Mezi základní patří: vzdělávání čí školská

[11] Jedná se například o neziskovou organizaci Konsent (2018) spolu s s projektem Úřadu vlády, kteří bojují za vyvracení mýtů a stereotypů spojených se sexuální výchovou (jejímž obsahem by měl být i důraz na respekt a gender).

[12] Cílem je zaměřit RVP více na aktivní občanský, profesní a osobní život a samozřejmě snížit nerovnosti. V základních školách se také diskutuje o množství probíraného učiva, tj. rozdělení učiva na jádrové a rozvíjející (NPI 2022; Mačí 2022).

politika státu, dále se jedná o samotnou iniciativu učitelů, vliv či tlak mezinárodních srovnání, dopad pokroků vědy a technologií, vliv způsobu života lidí a změn v jejich cílech a hodnotách a v neposlední řadě působení samotných aktérů výuky – žáků či žákyň (Helus 2007, 188-9). Tlaků na změnu stylu učení, osnov atd. tvoří mnoho aktérů, proč jsou tedy změny tak pomalé či žádné? Možnou odpovědí je, že česká společnost je v podstatě dlouhodobě spokojena s tím, jak české školství funguje (Černý et al. 2009, 31). Dalším z argumentů neposouvající se výuky je, že škola, která pracuje s dětmi, jim musí předávané informace přizpůsobit, jejich věku, mentální vyspělosti atd., což dle některých nedovoluje určitý průlom ve vyučování (Helus 2007, 187).

Jedním z tlaků na změnu fungování školství je školská politika státu. Jak Česká republika přistupuje ke vzdělávání? České školství řadíme do liberálního směru, protože cílem vzdělávacích dokumentů a strategii je především odstranění bariér, které žákům a žačkám zabraňují dosáhnout jejich plných schopností, a politika těchto dokumentů se tak zaměřuje především na tři cíle, mezi něž patří rovné příležitosti, genderové stereotypy a pohlavní diskriminace (Acker 1987, 423). Ze školních dokumentů v současné době, jak je zmíněno i výše, vyčteme to, že se zaměřují především na rovnost žen na trhu práce (Yu, Duan 2021)[13], nejdou však nijak zvlášť do hloubky další problematiky týkající se genderu a feminismu.

Pro nás, jako společnost, by mělo být cílem rozvíjet vzdělanost národa a dosahovat tak tolerantní, demokratické společnosti (jak je již několikrát zmíněno výše). Této ideji, nebo spíše utopii, zabraňují mnohá úskalí. Jedním z nich je například začarovaný kruh mezigenerační vzdělanostní reprodukce, který je již zmíněn výše s ohledem na reprodukci nerovností. Nejen, že rodič a dítě dosahují často stejného vzdělání[14], ale pokud má rodič základní vzdělání, existují tendence vynakládat méně prostředků pro vzdělání svého dítěte (Černý et al. 2009, 30). Mezigenerační reprodukce také závisí na tom, z jaké rodiny dítě pochází, zda z bohaté, či chudé. Bohaté rodiny mají nejen více prostředků pro zprostředkování vzdělání, ale také (jazykem Pierra Bourdieu) výše ekonomického kapitálu

[13] Autoři sice vycházejí z kontextu USA, nicméně jejich zjištění odpovídají i českým školním dokumentům.

[14] Tento fakt vyplývá například z výzkumu socioložky Simonové, která zkoumala mezigenerační přenos vzdělání. Její výzkum ukázal, že děti dosahují podobného vzdělání jako jejich rodiče, ač tomu tak dřív nebylo (Simonová 2009). To však může být dáno i trendem, že děti volí podobný obor studia jako jejich rodiče (Havlík, Koťa 2007, 123).

určuje výši kapitálu kulturního a sociálního[15], což neustále rozhoduje o společenském uplatnění jedince v každém jeho věku (Prokop 2019, 72-4).

Začlenění genderu a feministických myšlenek do výuky je stále ztěžováno. Přitom změna, s ohledem na toto začlenění genderu a feministických myšlenek do výuky, by byla dá se říci jednoduchá, a to uvědomit si významnost a existenci genderu a genderové společnosti (Krišová 2019, 35). Začlenit explicitně toto uvědomění do dokumentů vztahujících se ke vzdělávání popsaných výše. I přesto, že v České republice existuje poměrně nová Strategie pro vzdělávání (2030+), stále ji chybí určité pojmy, a především dlouhodobá vize[16] týkající se genderu a feministických hodnot.

2.3.3 Role vybraných účastníků ve škole

V předešlých částech bylo vysvětleno, z jakých konceptů tato diplomová práce vychází. Byly definovány koncepty povědomí a postoj. Byla představena škola jako prostor, v které se žáci a žákyně pohybují velkou část dne. Také byly představeny dokumenty formující české školství s ohledem na genderovou problematiku a politika těchto dokumentů a českého školství obecně. Předposledním velkým tématem bude představení konkrétních účastníků školy a jejího prostředí, kteří napomáhají k jejímu formování, protože školství není formováno jen dokumenty, jak je zmíněno v předešlé kapitole.

Velkými aktéry v samotném prostředí školy jsou žáci a žákyně. Jedinci zahájením povinné školní docházky vstupují do tzv. školního věku, který je charakteristický vstupem do společnosti. Školní věk lze rozdělit do tří období: raný školní věk (přibližně od 6 do 9 let), střední školy věk (přibližně 9-12 let) a starší školní věk (trvá od vstupu na druhý stupeň po dokončení ZŠ) (Vágnerová 2012, 237). Již v předešlých kapitolách bylo řečeno, že se práce soustředí na žáky a žákyně 8. a 9. tříd. Jedná se o žáky staré přibližně 14-15 let, tedy žáky staršího školního věku, tudíž je dle sociální psychologie řadíme do věkové kategorie "puberta", která je v rozmezí 13-15 let (Čáp, Mareš 2001, 232). Období puberty je charakteristické tím, že se u jedince mění tělesná konstrukce a nastávají hormonální změny v těle jedinců. Jedinec v tomto období také uvolňuje svou vazbu, svůj vztah k rodičům a více

[15] Pierre Bourdieu definoval sociální kapitál jako souhrn vztahů – aktuálních i potencionálních, které jedinec vlastní, a které mu poskytují podporu (Bourdieu 1986, 21). Kulturní kapitál představuje právě nabyté vědomosti a kulturní statky v životě jedince (Bourdieu 1986, 17).

[16] Ke stejnému závěru dochází i Smetáčková v r. 2009 ve svém textu o zkoumání genderových politik rovnosti ve vzdělávacím systému ČR. Lze tedy říci, že obsahové naklonění školních dokumentů k problematice genderu a feministickým myšlenkám se příliš nezměnily.

se začleňuje do skupiny svých vrstevníků (Čáp, Mareš 2001, 234). V tomto případě půjde nejspíš o školní třídu, v které jedinci tráví podstatnou část dne (o třídě jako sociální skupině 2.1.3). Období puberty není charakteristické pouze tělesnými změnami a restrukturalizací vztahů, ale také tím, že je po jedincích vyžadováno rozhodnutí ohledně jejich budoucí životní dráhy, přičemž jedinec je v takovém věku, že o tom nerozhoduje sám, ale napomáhá mu většinou jeho okolí – především rodiče a učitelé (Čáp, Mareš 2001, 235). S tímto rozhodnutím může pomoci také školní psycholog.

V České republice po dlouhou dobu nebylo standardem mít na každé (základní) škole školního psychologa/žku. Školní psycholog/žka se nacházel především na školách speciálních. Pokud na "normální" základní škole potřeboval žák či žákyně pomoc, byl odkázán na pedagogicko-psychologickou poradnu, která byla v pravidelném styku se školou, nebo spíše více školami (Čáp, Mareš 2001, 28). Toto řešení však nebylo příliš přijatelné, neboť poradny byly vytíženy a případný problém nemohl být „včas" a kvalitně řešen[17]. Přestože potřeba a role školního psychologa na škole je již v poslední době zdůrazněna, stále na některých školách chybí. V ČR je tento systémový nedostatek řešen poněkud chabě. Školní psychologové/žky jsou zaměstnáni pomocí různých dočasných operačních programů, které řediteli/kám škol přidávají spíše na administrativě než na opravdové pomoci, protože programy nejsou dlouhodobého charakteru (Prokop 2019, 69).

Nicméně já sama si nepamatuji žádného školního psychologa, když jsem chodila na základní školu, a proto i mě zajímala otázka, co je jeho/její náplň práce? Školní psycholog/žka se především angažuje v řešení výchovných a vzdělávacích problémů vznikajících v souvislosti se školním životem. Pomáhá nejen jednotlivým žákům a žákyním ale i celým školním třídám, také učitelům, učitelským sborům a může radit i rodičům (Čáp, Mareš 2001, 28). Jedná se o aktéra či aktérku školního prostředí, o kterém lze předpokládat, že se věnuje problematice spojené především se sexuální identitou žáků a žákyň. Lze namítnout, že školní psycholog/žka se této problematice věnuje spíše až poté, co vyjde na povrch, tedy až za ní žáci, žákyně či učitelé přijdou a není tedy jakýmsi přímým aktérem/kou, který by formoval školní prostředí. Nicméně tím, že se psycholog či psycholožka problematikou genderu zabývá a je obsahem jejích/jeho kompetencí, stává se jakýmsi

[17] V Karlovarském kraji sídlí pouze tři pedagogicko-psychologické poradny. V r. 2019 se v Karlovarském kraji nacházelo celkem 106 základní škol (Statistická ročenka 2020, 31), což by znamenalo, že každá poradna by měla na starosti přibližně 35 základních škol, avšak pokud tento výsledek srovnáme s Prahou, při stejné logice by opět vyšel počet 35 základních škol na jednu pedagogicko-psychologickou poradnu. Z toho lze předpokládat obecnou vytíženost poraden.

nepřímým aktérem, účastníkem formující chápání genderové problematiky (a to jak u dětí, tak u učitelů).

Jak již bylo zmíněno výše, žák tráví na základní škole velkou část dne, tudíž učitel či učitelka se stávají významnými osobami v životě i vývoji jedince (Čáp, Mareš 2001, 264). Role učitele/ky na základní škole je ve společnosti brána jako jedno z nejprestižnějších povolání (Prestiž povolání 2020), a je k tomu i důvod, protože učitelská profese je spojena s náročnými psychologickými požadavky. Lze ji charakterizovat dvěma cíli: zaprvé vzdělávat a zadruhé vychovávat žáky a žákyně. Je na každém pedagogovi, jak tyto složky skloubí, která bude převládat a jakou metodu předávání informací si vybere (Čáp, Mareš 2001, 264).

Práce učitele je ale také ovlivněna tím, v jakém prostředí se on sám pohybuje, tedy jak je strukturován pedagogický sbor v dané instituci. Struktura a vztahy mezi pedagogy samotnými mají vliv na žáka, žákyni (Urbánek 2018, 12) a přestože se často mluví a píše o pedagogickém sboru jako o homogenní jednotce, je tomu tak velmi zřídka (Urbánek 2018, 15). Jedním z výrazných rozdílů může být pouhá věková struktura pedagogického sboru. Každá věková skupina pedagogů má totiž svá specifika (Novotný & Brücknerová 2014, 49). Předpokladem tak je, že mladší učitel/ka oproti staršímu kolegovi či kolegyni budou zastávat odlišné postoje vůči genderové problematice.

Velice často je kritizována veřejností i odborníky učitelská profese jako značně feminizované zaměstnání, avšak není žádný výzkumný důkaz o tom, že by tento fakt měl vliv na samotné žáky (Urbánek 2018, 18). Feminizovaný kolektiv zároveň není žádnou zárukou toho, že je předáváno a podporováno pozitivní smýšlení ohledně rovnosti žen a mužů, respektování sexuálních identit a obecně chápání genderu a feminismu. Je tak z jednoduchého důvodu – ne všechny ženy zastávají určité feministické hodnoty[18].

2.4 Kontext Karlovarského kraje

Poslední část teoretické práce se bude věnovat tomu, proč se výzkum odehrává v Karlovarském kraji. V této části práci bych tak chtěla čtenáře či čtenářku zavést do kontextu, proč si myslím, že je Karlovarský kraj odlišný.

Zaprvé, jak je již napsáno, se jedná o místo, kde žiji a které tím pádem dobře znám a mám do tohoto prostoru větší vhled a s ohledem na výzkum by se dalo říct i přístup. Život

[18] Ženy podporující systém mužské nadvlády a androcentrismu (popsáno výše v teoretické části práce) se nazývají strážkyněmi patriarchátu. Tyto ženy nezastávají feministické hodnoty, a reprodukují ty staré, čímž se lze opět vrátit k genderové socializaci skrze optická skla popsané výše (Lauder 2015).

mimo rodný kraj mi umožnil rozšířit si obzory a podívat se na život v kraji s odstupem. Během studia pozoruji rozdíly v povědomí a postojích k genderu a feminismu mezi Karlovarským krajem a Prahou, ale i třeba Plzní a dalšími velkými městy. Z pozorování těchto rozdílů mi vyplývá otázka, proč se toto smýšlení o genderu a feministických myšlenkách, hodnotách liší? A jak je tato odlišnost v současné době ještě možná? Argument ohledně znalosti a možného rozdílu samozřejmě nestačí k obhájení výběru, a proto bylo třeba rešerše různých statistik. Níže jsou vybrány takové statistiky, které se dotýkají tématu školství, nebo mohou ovlivnit fungování školství a školské politiky v Karlovarském kraji.

Nejdříve, než představím jednotlivé statistiky, je třeba se v krátkosti podívat na historii kraje. Karlovarský kraj patří mezi Sudety, tedy spolu s Ústeckým krajem a Moravskoslezským krajem tvoří tři kraje, ze kterých byly po 2. světové válce vyhnáni němečtí obyvatelé. Krom tohoto odsunu usedlíků jsou kraje také "postiženy" těžbou a těžebním průmyslem. Ačkoliv je to již 70 let od vysídlení německého obyvatelstva, kraje stále ekonomicky a sociálně strádají oproti zbytku ČR (Ekonom 2017).

Pro Sudety jsou typické určité charakteristiky, mezi něž patří vysoký podíl osob nad 15 let, kteří žijí v dluhové pasti, vysoká nezaměstnanost a s ní související potřeba vysokých příspěvků na bydlení. V těchto krajích je také podprůměrná volební účast (Ekonom 2017). Až čtvrtina obyvatelstva v Karlovarském kraji je tvořena lidmi tzv. „strádající třídy", která je charakteristická nulovým příjmem, majetkem, kontakty a ani kompetence pro moderní svět, jedná se tak často o starší lidi, ale nalézt lze i mladé v této strádající třídě, a to díky nedostatečnému vzdělání (Prokop 2019, 28).

Jedním z "trumfů" vzhledem k ekonomice Karlovarského kraje je jeho orientace na lázeňství a s ním spojené služby (Ekonom 2017), čímž aspoň takto přicházejí do kraje peníze. Na druhou stranu Karlovarský kraj jako jediný nemá svou vysokou školu (pouze pobočky VŠ z jiných krajů), proto zde často dochází "k odlivu mozků" (více níže) a obyvatelstva, což lze i vyčíst ze statistik ČSÚ (Statistická ročenka KV 2020, 24). Mohlo by se zdát, že s tímto odlivem mladého obyvatelstva poté může souviset i průměrný věk lidí žijící v Karlovarském kraji, který činí 43,1 let (Statistická ročenka KV 2020, 23), avšak toto číslo je stejné i pro zbytek republiky (viz Statistická ročenka KV 2020). Karlovarský kraj ani není nijak hustě osídlen, průměrně zde žije 89 osob na km^2 (Statistická ročenka KV 2020, 23), přičemž průměr v České republice je 135,6 obyvatel na km^2 (ČSÚ 2020).

Nyní již ke konkrétním statistikám ohledně školství. Jak již bylo zmíněno výše, české vzdělávání trápí nerovnosti, které lze zpozorovat napříč kraji. Právě Karlovarský a Ústecký kraj je řazen mezi nejhůře hodnocené s ohledem na nerovnosti a přístup ke vzdělání. Je zde

velká propast mezi chudými a bohatými rodinami (Prokop 2019, 68). V Karlovarském kraji se nachází celkem 106 základních škol (Statistická ročenka KV 2020, 31). Vzhledem k rozloze kraje je to jedna základní škola na 31 km^2, vzhledem k počtu obcí se jedná o téměř o jednu základní školu na jednu obec. Síť základních škol je tedy velice dobrá a dostupná pro každého. V průměru základní školu navštěvuje skoro 8 000 dětí z Karlovarského kraje.

Kromě výše zmíněných problémů trápí Karlovarský kraj také nízká vzdělanost obyvatelstva. Poměrně málo žáků jde na střední nebo vysokou školu. Karlovarský kraj měl v r. 2011 největší procento lidí bez dokončeného základního vzdělání (0,8 %), zároveň nejvyšší procento lidí se základním vzděláním (22, 4 %) a naopak nejmenší procento lidí s vysokoškolským vzděláním (7,0 %). Oproti tomu například v Praze nalezneme pouze 0,2 % lidí bez vzdělání a 23,6 % lidí s vysokoškolským vzděláním. Nutno říci, že Praha a Karlovarský kraj se dle této tabulky nacházejí na opačném konci přímky (Sčítání lidu 2011). Pozitivním ukazatelem nicméně je, že počet lidí se základním vzděláním či bez něho se rok od roku zmenšuje (Statistická ročenka KV 2020, 72). Jak je již zmíněno výše, délka vzdělávání má pozitivní vliv na smýšlení ohledně feministických hodnot a genderu, proto je důležité, aby jedinci setrvali v instituci co nejdéle anebo se tento fakt nízké vzdělanosti reflektoval a genderová problematika více vtiskla do základního školství.

Jak je již zmíněno výše, Karlovarský kraj nemá svou vlastní vysokou školu. Nachází se zde pouze pobočka fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni (Statistická ročenka KV 2020, 134). Avšak z jiných zdrojů vyplývá, že v Karlovarském kraji se nachází i další pobočky jiných, ať už státních, tak soukromých vysokých škol[19]. Velkým problémem Karlovarského kraje tak je, že nemá svou vlastní univerzitu, v které by si "vytvářel" své budoucí občany. Mladí lidé zůstávají ve městě studia vysoké školy, kde dostanou lepší pracovní nabídky a již se nevrací domů do Karlovarského kraje, čímž dochází k tzv. „odlivu mozků" (Dolanská 2019). Tento problém sleduje i Prokop (2019, 68-9) ve spojení s kvalifikací učitelů v Karlovarském kraji. Studenti pedagogických škol se často do kraje nevrací, neboť Karlovarský kraj již pro ně ani pro jejich partnery není lukrativním místem pro život a nenabízí příhodné pracovní nabídky. Výsledkem je tedy nejen „odliv mozků", ale také nedostatek kvalifikovaných pedagogických pracovníků, čímž opět školství v Karlovarském kraji trpí. Lukrativnost zaměstnání pro učitele lze doložit na mzdách učitelů a učitelek základních škol. V r. 2019 činila průměrná mzda 40 000 Kč. V Praze je průměrná mzda vyšší, a to několik tisíc (43 000 Kč), avšak v Karlovarském kraji se stejně nejedná o

[19] https://www.katalog-skol.cz/dle-vykonu/vysoke-skoly-a-univerzity/karlovarsky-kraj

nejnižší mzdy v republice, ty jsou v Pardubickém kraji (39 000 Kč) (Chodounská, Kašparová 2020). Rozdíly ve mzdách tedy nejsou tak odlišné. Z toho lze vyvodit, že Karlovarský kraj pro mladé lidi, potažmo pedagogiky, není lákavý svým prostředím a jinými formami vyžití.

K utváření postojů, jak je psáno výše, přispívá prostředí, v kterém se jedinec pohybuje. Proto je dle mého důležité více charakterizovat Karlovarský kraj než pouze s ohledem na školství. Můžeme se podívat na statistiky nezaměstnanosti, jejíž obecná míra je v současné době 2,2 % (ČSÚ 2021), přičemž v Karlovarském kraji se jedná o 4,3 % nezaměstnaných osob čili téměř o polovinu více (Statistická ročenka KV 2021). Lze opět interpretovat v souvislosti s lukrativností nabídek práce, tedy že buď práce není, anebo se jedná o práci nevhodnou pro vystudovaný obor.

Dále se můžeme podívat na mapu kriminality, přičemž index kriminality pro Karlovarský kraj (9,2) je v průměru podobný ostatním krajům ČR (mapakriminality 2020) čili zde nelze říci, že by kriminalita Karlovarského kraje byla odlišná od ostatních krajů.

S ohledem na genderovou rovnost se lze podívat na to, kdo – zda muž či žena – je ve vedení firem. V tomto ohledu jsou hodnoty pro Karlovarský kraj překvapivě téměř nejvyšší (Index 0,19), ve srovnání s ostatními kraji ČR (Genderová mapa 2021), tedy že ve většině firem je ve vedení žena. Lze však vztáhnout k interpretaci z předešlé kapitoly, tedy že žena ve vedení neznamená podpora genderových a feministických hodnot ve firmě či kolektivu.

Posledním důležitým bodem, který zde bude zmíněn, je, že se v Karlovarském kraji nenachází žádná nezisková organizace, která by se konkrétně zabývala feministickým či genderovým smýšlením[20]. Samozřejmě nelze vyloučit, že jiná nezisková organizace, která se přímo nezabývá feministickým myšlením či genderem, podává právě tyto informace.

Z této podkapitoly vyplývá, že Karlovarský kraj má problém především s nízkou vzdělaností a s vysokou nezaměstnaností. Karlovarský kraj nemá základy pro to, aby zde bylo rozvinuto feministické smýšlení, hodnoty a gender. Zaprvé zde není organizace, která by explicitně toto smýšlení podporovala. Zadruhé, z historie Karlovarského kraje vyplývají určité problémy – především ekonomické, které je v současné době nutné řešit, a které zastiňují problémy týkající se nedostatečného přístupu k feministickému smýšlení[21]. Zatřetí, mladí lidé z Karlovarského kraje, kteří se rozhodnou dosáhnout vysokoškolského vzdělání

[20] Viz. stránky Asociace nevládních neziskových aktivit Karlovarského kraje, dostupné z: https://www.annakk.cz/cz/prehled-neziskovek

[21] Samozřejmě problémy nejsou řazeny hierarchicky a pokud ano, každý jedinec má problémy kraje seřazen odlišně. Přesto však ekonomická situace kraje a jedince zůstává na prvním místě, jelikož od úrovně žití jedince se odvíjí další aspekt života jedince (např. vzdělávání, kulturní a sociální kapitál apod.), jak píše Prokop (viz výše).

musí ve většině případů odejít za studiem z kraje. Během této doby se možná setkají s problematikou genderu a feministického smýšlení a hodnot, avšak si tyto hodnoty zpět domu, do Karlovarského kraje, již nepřinesou[22], neboť ve většině případů zůstávají ve městě studia i nadále ve své pracovní kariéře.

[22] Alespoň si tuto „osvětu“ nepřinesou do Karlovarského kraje fyzicky. Nelze však opomenout roli médií a sociálních sítích, zde však vznikají otázky, jaký k médiím mají generace jejich rodičů přístup? Jak moc studenti/ky hovoří o genderové problematice se svými blízkými v Karlovarském kraji?

3. EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části diplomové práce jsou představena metodologická východiska provedeného výzkumu. Je představena zvolená metoda výzkumu, kterou se snažím odpovědět na výzkumné otázky. Představen je taktéž výzkumný nástroj, mechanismus výběru výzkumného vzorku a samotný sběr dat. Následovat bude samotná analýza dat, z které jsou následně vyvozeny závěry z výzkumu.

3.1 Charakteristika výzkumu

Zprvu je důležité sdělit, že výzkum řadím do kategorie feministických výzkumů, neboť jsem ovlivněna feministickými teoriemi. V průběhu výzkumu zohledňuji význam genderu a také se v průběhu výzkumu snažím nabídnout nový pohled na věc (Letherby 2003, 97). Konkrétně se jedná o vhled do školství v Karlovarském kraji. Práce je postavena na mé vlastní zkušenosti, což je také znakem feministického výzkumu (Reinharz 1992, 258). Mezi další znaky feministického výzkumu, které tato práce naplňuje patří využívání více metod sběru dat a cílení k sociální změně (Reinharz 1992, 240).

Výzkum se zaměřuje na povědomí a postoje k genderové problematice, tak, jak bude níže konceptualizována. Výchozím místem určující kontext výzkumu, je Karlovarský kraj, který má svá specifika a problémy (viz 2.4). Právě rozdílnost smýšlení ohledně genderové problematiky v Karlovarském kraji a v Praze či jiném větším městě, mě inspirovala k tomuto výzkumu. Výzkum se snaží zmapovat povědomí a postoje k definované genderové problematice u žáků 8. a 9. tříd základní školy v Karlovarském kraji. Vybrala jsem žáky základních škol, jelikož Karlovarský kraj trápí nízká vzdělanost, tedy základní škola je pro některé jedince jedinou vzdělávací institucí v jejich životě. Tedy i jedinou školní institucí, v které se lze dozvědět o problematice genderu a feminismu. Navíc vzdělávání v základních školách se řídí dle jednotné struktury a také základní školou musí projít každý jedinec v ČR (viz. 2.3.1), tedy tato část vzdělávání je pro všechny jedince stejná a také úroveň vědomostí po absolvování povinné školní docházky by měla být podobná u všech jedinců (ačkoliv z teoretické části vyplynulo, že tomu tak nemusí být). Základní školy by se tak měly věnovat i tématům genderové problematiky, feminismu a sexuálních identit.

Výzkum k diplomové práci jsem se rozhodla provést pomocí metody případové studie, jelikož sama jako studentka nemám šanci zvládnout výzkum většího formátu na toto téma. Je pro mě vhodnější vybrat si jednu základní školu dle předem stanovených kritérií a na ní

provést výzkum. V případové studii také mohu využít více metod sběru dat k postihnutí problematiky, a tím zajistit větší validitu výzkumu.

3.2 Profil výzkumnice a pozicionalita

Konstrukce a formulování výzkumů vypovídá, jak badatel/ka k výzkumu přistupuje. Je tudíž důležité reflektovat svou vlastní pozici, jelikož na ni závisí přístup k výzkumu (Ramazanoglu, Holland 2002, 150).

Má pozicionalita vychází již z výběru paradigmatu, který představuje výzkumníkovo světonázor, který definuje podstaty badatelova světa (Guba, Lincoln 1994, 107). Výzkum vychází z paradigmatu kritické teorie. Dle tohoto paradigmatu je realita, v které žijeme formována sociálními, politickými, kulturními, ekonomickými, etnickými a genderovými faktory, které krystalizují do určité série struktur, které jsou dnes brány jako přirozené a neměnné, tedy jako "skutečné". Realita je tedy určitým způsobem sociálně konstruovaná, avšak současně je i upevněna v čase a prostoru, čímž se stává pro jednotlivce neměnnou a "objektivní" (Guba, Lincoln 1994, 110).

Cílem kritické teorie je kritizovat a měnit sociální, politické, kulturní, ekonomické, etnické a genderové struktury, především skrze aktivismus a advokaci. Tazatel tak musí rozumět tomu, co chce na dané struktuře změnit (Guba, Lincoln 1994, 114). V této práci je právě cílem zjistit, jaká je realita ve vybrané základní škole v Karlovarském kraji, následně tuto realitu kriticky vyhodnotit a navrhnout jisté změny v systému, kterými lze docílit vyššího povědomí a otevřenějších postojů ohledně genderové problematiky, tak jak je zde v práci pojímána.

Je nutné ještě připustit, že jako studentka genderových studií zastávám určité hodnoty a názory, které mi znepříjemnily tvorbu dotazníku a struktury pro rozhovor, kdy pro mě bylo těžší vžít se do situace jednotlivce, který nemá povědomí a postoje k genderové problematice. Také připouštím, že tyto mé hodnoty a postoje mohly ovlivnit chod rozhovoru a výpovědi komunikačních partnerek a partnerů. I přesto, že jsem se snažila být, co nejvíce objektivní a zastávat v rozhovorech neutrální postoj.

Jak již bylo nastíněno, výzkum je založen na mé lokaci. Tímto uznávám, že mé výzkumné postupy a poznatky nejsou zcela objektivní a oddělené od osobních hodnot a zájmů (Lorenz-Meyer 2005, 76). Přeci jen idea celého výzkumu, diplomové práce vzešla právě z toho, že pocházím z jednoho kraje a studuji v kraji druhém, díky čemuž vidím

rozdílnost postojů a hodnot. To, jak a kde se lokalizujeme, má vliv na to, co víme a jak tyto věci víme, z čehož vyplývá, že znalost určitých věcí je závislá na našem umístění, naší lokaci (Lorenz-Meyer 2005, 78). Mou lokaci, pozicionalitu lze vztáhnout především na výběr genderové problematiky, tedy které pojmy a jak byly definovány pro tuto diplomovou práci.

3.3 Konceptualizace pojmů a konceptů

V diplomové práci a souvisejícím výzkumu budu neustále psát a popisovat **genderovou problematiku**. Pro výzkum genderové problematiky je potřeba pojmy konceptualizovat. Konceptualizace slouží k zachycení určitého výseku sociální reality, tedy aby bylo jasné, co daným pojmem, konceptem budu v práci myslet (Hendl 2005, 34).

Přemýšlela jsem jaké jsou ty nejzákladnější koncepty a pojmy, o kterých by měl každý jedinec vědět, aby mohl porozumět fungování feminismu, genderu a rovnosti sexuálních identit. K výběru pojmů byla využita rešerše literatury věnované genderu[23]. Mohlo by se zdát, že vybrané pojmy jsou příliš redukující pro tak velké téma, jako je feminismus, genderová rovnost apod., ale je třeba mít na mysli, že výzkum zahrnuje žáky 8. a 9. tříd základní školy. Předpokladem je, že jakékoli genderové a feministické smýšlení u těchto žáků není příliš rozvinuto a podporováno, především díky situaci v Karlovarském kraji (viz 2.4). Bylo proto třeba zredukovat vybranou obsáhlou tématiku na co nejzákladnější pojmy a koncepty, u kterých je předpokladem, že je žáci a žákyně znají. Základní vybrané pojmy jsou konceptualizovány následovně:

- ***gender***, který definuji jako „společensky utvářené postoje a modely chování, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské“ (Renzetti, Curran 2003, 58),
- k genderu neodmyslitelně patří i koncept ***patriarchátu***[24], jakožto „pohlavně-genderový systém, v němž muži zaujímají vůči ženám nadřazené postavení a mužské vlastnosti a činnosti jsou ceněny více, než ty ženské“ (Renzetti, Curran 2003, 528);
- ***feminismus***, jehož definice je obtížná, jedná se o komplexní a mnohoznačný pojem. V této práci se však bude jednat zjednodušeně o sociálně politické hnutí, které

[23] Přínosným byl například online slovník feminismus.cz (dustupný z: https://web.feminismus.cz/slovnicek.shtml) zaštítěn neziskovou organizací Gender Studies o.p.s., tedy se jedná o ověřený zdroj informací.

[24] Jsem si vědoma, že koncept patriarchátu může být již jakýmsi přežitkem, neboť se jedná o koncept, který je feministkami kritizován (Bryson 2016, 159), především proto, že vytváří homogenní obraz žen jako pasivních obětí nezměnitelného útlaku mužů, a proto s ním musí být opatrně zacházeno (Morris 2000, 15). Pro tento výzkum mi však tento pojem ve své obecné podstatě přišel vhodný, protože jde spíše o pojmenování obecných společenských mechanismů.

kritizuje sexuální hierarchii, soustředí se na ženy jako na subjekty analýzy, analyzuje rozdíly mezi nimi a diskutuje nad nimi (Beasley 1999), tedy směr, který se soustředí na zrovnoprávnění žen a mužů ve společnosti. Důležité je zmínit, že si uvědomuji, že se jedná o velice zjednodušenou definici pojmu feminismu. Toto pojetí nezahrnuje příliš postkoloniálního myšlení, koncept intersekcionality a je zaměřen spíše na Západní bílé ženy (Acker 1987, 422), na druhou stranu myslím, že toto pojetí pro žáky 8. a 9. ročníků základní školy je dostatečné.

Dále byly zařazeny vybrané pojmy vztahující se k sexuální orientaci. Opět jsem se rozhodla vybrat ty dle mého jednodušší a nejzákladnější.

a) ***Gay***, což je označení pro homosexuálního muže (Beňová 2007, 71);
b) ***lesba***, jakožto označení pro homosexuální ženu (Beňová 2007, 72),
c) ***bisexuál***, jakožto označení pro „citovou a sexuální přitažlivost k oběma pohlavím" (Beňová 2007, 71).
d) ***Transgender***, jakožto jedinec, jehož genderová identita, se neshoduje s jeho biologický pohlavím[25] (Dvořáčková 2008).

V neposlední řadě jsem se také rozhodla v rámci tohoto tématu a výzkumu zařadit problematiku stereotypů. Z povahy práce a výzkumu se jedná o ty genderové. Stereotyp obecně lze charakterizovat jako „zjednodušující souhrnný popis pro určité společenské skupiny" (Renzetti, Curran 2003, 20). ***Genderové stereotypy***, jak je již psáno v teoretické části, se vztahují k tomu, jak má vypadat feminita a maskulinita čili správný muž a správná žena (Renzetti, Curran 2003, 58). Výběr pojmů, jak je zmíněno výše, odráží mou pozicionalitu a předpoklady ohledně toho, jaké povědomí a postoje mají žáci a žákyně v Karlovarském kraji.

Proč je pro žáky a žákyně, jedince obecně, dobré znát alespoň základy genderové problematiky a feministického myšlení je rozepsáno v teoretické části (viz 2.3). Pojmy a koncepty výše zmíněné budou využity v celé práci, pokud zde tedy budu psát o genderové problematice, budu mít na mysli pojmy a koncepty výše zmíněné.

Na základě informací z teoretické části práce lze vytvořit také konceptualizaci povědomí a postoje pro výzkum. **Povědomí** představuje znalost o existenci pojmu, konceptu

[25] Opět jsem si vědoma, že se jedná velice redukující definici lidí ztotožňující se s trans* identitou (více Jahodová 2010), avšak pro potřeby výzkumu je definice dostačující.

z genderové problematiky, přičemž nemusí znát přesnou definici. Stačí, když zná, do jaké kategorie má pojme, koncept zařadit.

Postoj v této práci je konceptualizován tak, že jedinec zastává určité hodnoty a emoce vůči určitým skupinám, jedincům a věcem, které se nachází v jeho „sociální" bublince, což ovlivňuje jeho následné chování k těmto skupinám, lidem a věcem. Každý jedinec má svůj vlastní systém postojů, s kterým v životě operuje, čímž si vytváří jakousi osobní ideologii (Nakonečný 2009b, 240). Postoje budou měřeny pomocí pětibodové Likertovy škály nebo pětibodového Sémantického diferenciálu, neboť jak bylo ukázáno v teoretické části (viz 2.2, Obrázek 1) postoje se pohybují v kontinuu.

3.4 Výzkumné otázky

Různé oblasti vědy preferují různé strategie a metody výzkumu, avšak vymezení výzkumné otázky je klíčové pro všechny typy výzkumů (Hendl 2005, 40). Předpokladem výzkumu je, že díky specifickým problémům a situaci v Karlovarském kraji (viz. 2.4) jsou povědomí a postoje k genderové problematice na špatné úrovni, tedy že žáci a žákyně mají předsudky, nepřesné informace, možno říci i nepřátelský postoj k sexuálním identitám.

Výzkum je konstruován kolem dvou hlavních výzkumných otázek.

1. *Jaké je povědomí žáků a žákyň základní školy v Karlovarském kraji ohledně genderové problematiky a jejich vybraných aspektů a stereotypů?*
2. *Jaké jsou postoje žáků a žákyň základní školy v Karlovarském kraji k genderové problematice a stereotypům?*

Otázky jsou konstruovány tak, aby co nejšíře objasnily povědomí, postoje a celkové vnímání žáků a žákyň. Jistě bude zajímavé sledovat rozdíly mezi jednotlivými ročníky a pohlavími, i přesto, že se jedná o malý vzorek tvořený dvěma třídami jedné základní školy.

Z těchto hlavních výzkumných otázek vyplývají další vedlejší výzkumné otázky. První sada vedlejších výzkumných otázek se vztahuje k povolání učitele/učitelky:

- *Jaké je povědomí vybraných aktérů dané základní školy v Karlovarském kraji ohledně genderové problematiky?*
- *Jak si vybraní aktéři školy myslí, že předávají genderovou problematiku svým žákům?*

Vytvořené výzkumné otázky může být velmi obtížné zodpovědět, protože každý učitel se chce ukázat v co nejlepším světle[26], tedy tak, že genderovou problematiku zná, má k ní pozitivní vztah a žákům ji i tímto způsobem předává. Nicméně považuji za důležité se alespoň pokusit o jejich zodpovězení.

Poslední vedlejší výzkumná otázka se vztahuje ke školnímu vzdělávacímu plánu (ŠVP) vybrané základní školy:

- *Jak základní škola konstruuje genderovou problematiku ve svých ŠVP?*

Obsah ŠVP sice nemusí přímo odrážet reálný obsah výuky, avšak reálná výuka je jím řízena (také viz 4.2). Otázka zjišťuje, zda ŠVP explicitně obsahuje genderovou problematiku, či v rámci ŠVP vůbec existuje prostor pro interpretaci genderové problematiky.

3.5 Výzkumný vzorek

Výzkum je proveden skrze školní instituci, respektive skrze základní školu v Karlovarském kraji. Jak bylo zmíněno již výše v teoretické části, škola má vliv na budování postojů. Je však zřejmé, že není jediným předavatelem a socializačním činitelem, protože svou roli v tomto procesu má především rodina (Kaščák, Filagová 2007, s. 124-5) a poté také vrstevníci, popřípadě jiné instituce, do nichž žák či žákyně dochází. I přesto je školní instituce důležitým socializačním činitelem a dle mého pro výzkum vhodným zařízením. Předpokladem je, že základní škola udává směr v životě jedince a výzkumem lze zjistit, s jakým povědomím a postojem žáci a žákyně vstupují do dalších etap života.

Základní škola, v které se výzkum odehrál, byla vybrána na základě několika kritérií:

- Nachází se v Karlovarském kraji.
- Nachází se v jednom z okresních měst Karlovarského kraje, tudíž zde žije více než 20 000 obyvatel a nachází se zde více základních škol. Výběrem takové základní školy bude docíleno, že školní třídu navštěvuje dostatečný počet žáků a žákyň, čímž dojde ke splnění následujících dvou bodů. Také je zde předpoklad otevřenějšího

[26] Toto zkreslení výzkumu je nazýváno *interference*. V tomto konkrétním případě se zkoumané osoby – vybraní aktéři školy vystupovat a odpovídat, v co nejlepším světle vzhledem k tématu výzkumu a badateli – mně (Disman 2011).

přístupu k feministickému smýšlení, hodnotám a genderu, jelikož se jedná o větší město[27].

- Základní škola je provozována alespoň pět let a má funkční oba stupně základní školy. Tímto bude docíleno, že škola již má vyvinout určitou politiku vzdělávání, kterou mají všichni aktéři vžitou.
- Na základní škole fungují dvě 8. třídy a dvě 9. třídy. Toto kritérium zaručuje dostatečný počet žáků a žákyň pro dotazníkové šetření. Byly vybrány poslední a předposlední ročníky základní školy, protože se jedná o již vyspělejší žáky, kteří setrvali v instituci základní školy prozatím nejdéle. Tito jedinci tudíž absolvovali všechny předměty, které se nejvíce dotýkají problematiky genderu a feminismu. Předpokladem je, že díky svému věku již mají utvořený postoj k genderové problematice.

3.6 Metodologie

Kromě konceptualizace pojmů pro výzkum, vytyčení výzkumných otázek je také důležité vybrat vhodné metody. K tomu výzkumníkovi dopomáhá metodologie, která „se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu“ (Hendl 2005, 34). Metodologii lze také chápat jako uspořádání výzkumné akce (Hendl 2005, 34). I zde ve výběru metod, bude promítnuta má pozicionalita (viz. 3.2).

Jak je řečeno výše, bude se jednat o metodu případové studie. V rámci případové studie bude proveden sběr kvantitativních i kvalitativních dat čili mix methods. Jsem si vědoma, že zvolené metody ovlivňují to, co jako výzkumnice mohu zjistit (Kimmel & Crawford 1999, 3). Výhodou mix methods je triangulace dat, která odstraňuje nedostatky kvantitativního a kvalitativního výzkumu, čímž je docíleno větší validity dat (Morrow 1994, 200). Triangulace dat nejčastěji spočívá v propojení kvantitativního dotazníkového šetření s kvalitativními rozhovory (Small 2011, 58), což bude použito i pro tento výzkum a k tomu ještě využiji metodu obsahové analýzy.

[27] Rozdíl v myšlení jedinců na venkově a ve městech ukázala, i přesto, že se zaměřuje spíše na politické rozhodová, nikoliv na smýšlení ohledně genderu a feminismu, již klasická studie Lazerfelda, Berelsona a Gaudet: The Peoples Choice (Jeřábek 2021, 267-293).

3.6.1 Případová studie

Metoda případové studie má vcelku nejasné místo v sociálních vědách, ačkoliv je hojně využívána v několika oblastech. Případovou studii lze zjednodušeně charakterizovat jako „studování sociálního fenoménu skrze důkladnou analýzu jednoho případu." (Reinheirz 1992, 164). Případem může být téměř cokoliv, v rámci této práci se jedná o vybranou základní školu. V případové studii se sbírají všechna relevantní data, a to jak od jedinců, tak institucí v každodenních situacích a v jejich přirozeném prostředí (Reinheirz 1992, 164; Mareš 2015, 124). Proto se dotazníkové šetření a rozhovory uskuteční uvnitř školní budovy. Případová studie se tak soustředí na problém, fenomén jako celostní a holistickou záležitost a snaží se zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života, čímž dospět k hlubšímu porozumění tohoto případu (Mareš 2015, 116). Výhodou případových studií je, že lze skrze ně zkoumat takové případy, problémy, které by se jinak ztratily v generalizovaných datech a větším kontextu, čímž právě feministky ukazují limity generalizace dat (Reinheirz 1992, 167; 174). V tomto případě lze hovořit o tom, že v kontextu České republiky a jejího vztahu k genderové problematice, tak jak jsem ji vymezila, je problematika v Karlovarském kraji ztracena.

3.6.2 Dotazníkové šetření

Primárním zdrojem informací pro tuto práci je dotazníkové šetření, které bylo provedeno s žáky a žákyněmi 8. a 9. tříd vybrané základní školy čili jednalo se o menší vzorek pro kvantitativní šetření. Dotazníkové šetření patří mezi kvantitativní zdroje dat. I přesto, že je tato metoda „tvrdých dat" často kritizována jako součást patriarchální kultury a také pro svou stručnost a omezenou interpretaci dat (Reinharz 1992, 87), skýtá určitá pozitiva.

- Dotazníkovým šetřením lze zjistit určité okrajové problémy a fenomény, které se leckdy nedostanou do zorného pole badatelů, čímž lze ukázat, že se jedná o rozšířenější problém/y, než se původně zdálo (Reinharz 1992, 79).
- Také lze pomocí dotazníkového šetření rozeznat rozdíly mezi odlišnými skupinami lidí a zároveň pozorovat změny v různých časových horizontech (Reinharz 1992, 81), což příliš není záměrem této práce. Sice dojde k porovnání skupin na základě pohlaví a studovaného ročníku, ale stále se bude jednat o vcelku malý vzorek čili rozdíly nebudou příliš validní.

- V případě této práce bude i zajímavé analyzovat odlišnosti nebo podobnosti odpovědí obou pohlaví (Reinharz 1992, 81) a ročníků ve vztahu k povědomí, postojům a stereotypům, ale je zde opět nutné mít na mysli, že se jedná o malý vzorek dat, tedy konečné rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi nebudou příliš signifikantní.
- Dotazníkové šetření je rychlou a relativně spolehlivou metodu sběru dat (Hendl 2005), což je v případě diplomové práce ideální formou výzkumu.

Vytvořený dotazník (viz. Příloha 1) obsahuje uzavřené i otevřené odpovědi, Likertovu škálu a sémantický diferenciál, které jsou ideální pro měření postojů žáků a žákyň (viz 2.2). Dotazník je rozdělen celkem do tří částí. První část se zabývá obecnými informacemi o jedinci, které jsou přínosné pro další interpretaci dat. Druhá část se věnuje postojům a třetí část se věnuje stereotypům připisovaným mužům a ženám. Dotazník je kódován dle čísel pro jeho lepší analýzu.

Jelikož dotazníkové šetření nemá vypovídat pouze o postojích, ale i o povědomí žáků a žákyň, bylo nutné promyslet, jak povědomí pro výzkum operacionalizovat. Základním problémem bylo vyřešit, jak konstruovat dotazník, tak, aby zjišťoval povědomí, a přitom nebyl konstruován na způsob testu ve škole. Bylo nutné se vyhnout přímým otázkám směřující k odpovědím typu ano/ne. Řešením pro mě nakonec byla odpověď „*Nevím*", která byla přiřazena ke každé postojové škále. U vybraných postojových škál je odpověď „Nevím" znamením, že jedinec nemá povědomí o problematice, které se výrok či pojem týká (více níže). Samozřejmě, že výzkumník vytváří dotazník s určitou myšlenkou a respondent/ka ho nemusí uchopit stejně. Jedná se o další kritiku dotazníkového šetření. Metoda je individualistická tím, že odstřihává informace v dotazníku od kontextu (Hendl 2005, 70). I proto je téma povědomí problematické pro zjišťování a operacionalizaci pro dotazníkové šetření, především pokud jsem povědomí postavila na odpovědi „Nevím", kterou si každý může u výroku vyložit různě. Snažila jsem se však o konstrukci takových výroků, které by minimalizovali tuto nejistotu uchopení.

Dotazník trvá vyplnit přibližně 15–20 minut. Jelikož se jedná o žáky a žákyně základní školy, byl potřeba informovaný souhlas rodičů (viz. Příloha 2). Informované souhlasy byly doneseny do školy víkend před dotazníkovým šetřením, které se konalo v pondělí následujícího týdne[28]. K zajištění správného vyplnění dotazníku a možnosti zodpovězení

[28] Tento den mi byl navrhnut ředitelem. V současné době – po výzkumu bych již zvolila jiný den, například uprostřed týdne. Kvůli počtu donesených, navrácených informovaných souhlasů, který mohl být vyšší, tudíž mohl být vyšší i počet vyplněných dotazníků. Většina žáků a žákyň zapomněla dát informovaný souhlas rodičům.

možných dotazů k vyplnění či porozumění dotazníku jsem byla přítomna v každé třídě osobně a dotazníky rozdávala. Dotazník byl vyplňován anonymně, o čemž byli žáci a žákyně samozřejmě srozuměni. Osmé a deváté třídy vybrané základní školy navštěvuje celkem 78 žáků, podařilo se sesbírat 45 (tj. 57 %) správně vyplněných dotazníků (více 3.7). Data byla následně přepsána do MS Excel, kde byla také analyzována.

Vytvořený dotazník byl ještě před vstupem do základní školy pilotován na žácích stejného či podobného věku, ale jiné školy, avšak taktéž se jednalo o žáky a žákyně škol v Karlovarském kraji. Následně byl dotazník několikrát upraven. V konečné fázi se jedná o 5. podobu dotazníku.

3.6.2.1 Respondenti dotazníkového šetření

Nyní, kdo se dotazníkového šetření přesně účastnil. Jak je zmíněno výše, podařilo se sesbírat správně vyplněné dotazníky od více než poloviny žáků (celkem 45 žáků a žákyň, tj 57 %). V Tabulce 1 lze vidět kolik žáků a žákyň se zúčastnilo dotazníkového šetření a z kterého ročníku pocházeli. Více dotazníků bylo sebráno v osmých ročnících než v devátých (o 9 méně). Dotazníkového šetření se také zúčastnilo více dívek (o 8) než chlapců. Jeden žák či žákyně se rozhodl neuvést své pohlaví.

Tabulka 1:Počet žáků a žákyň, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření dle ročníku ZŠ (n=45)

	Osmý ročník	Devátý ročník	Celkem
Dívka	17	9	26
Chlapec	9	9	18
Jiné	1	0	1
Celkem	27	18	45

Zdroj: Autorka

3.6.3 Polostrukturované rozhovory

Druhým zdrojem dat v případové studii byly polostrukturované rozhovory s vybranými aktéry školy, kteří mají k blízko k předávání jakékoli formy genderové problematiky a feministického myšlení. Rozhovor pomůže výzkumníkovi objevit realitu lidí,

tak, jak ji oni sami pojímají. Pomáhá pochopit lidské myšlenky, vzpomínky v jejich vlastních slovech nikoli ve slovech výzkumníka (Reinharz 1992, 18; 19). Rozhodla jsem se pro metodu polostrukturovaného rozhovoru. Sestavila sadu otázek stejné či velmi podobné pro všechny komunikační partnery a partnerky, čímž jsem zamezila tomu, aby se od sebe rozhovory lišily, anebo se odbočilo od hlavního tématu rozhovoru (Hendl 2005, 173). Při rozhovorech jsem se spíše držela role výzkumníka (viz. Reinharz 1992, 26).

Celkem byly uskutečněny 4 rozhovory. Dva rozhovory s vyučujícími, jeden rozhovor se školní psycholožkou a jeden rozhovor s ředitelem školy. Rozhovory trvaly 15–30 minut. První rozhovor byl nejkratší a poslední rozhovor byl nejdelší. Nejspíše tomu bylo tak proto, že čím větší počet rozhovorů, tím větší počet informací a tím pádem více otázek na dotazovaného, aby byly informace pro výzkum, co nejvíce přesné (Reinharz 1992, 37).

Učitelé a učitelky pro rozhovor byli vybráni na základě jednoduchého kritéria. Jejich aprobace, tedy předměty, které vyučovali měli největší prostor pro předávání genderu a genderových postojů. První učitel vyučoval výchovu ke zdraví a tělocvik, dotazovaná učitelka vyučovala občanskou výchovu, dějepis a angličtinu. Chtěla jsem udělat i další rozhovory s učiteli či učitelkami, avšak na škole se nenacházel nikdo další, kdo by učil tyto předměty[29].

Polostrukturované rozhovory se soustředily na to, jak sám vyučující vnímá genderovou problematiku, co si dotyčný/á definuje pod pojmem gender, genderová problematika a feministické myšlení a popřípadě, jak ji předává svým žákům a žákyním (viz Příloha 3). Během realizace rozhovorů se ukázalo, že mé předpoklady ohledně postojů a povědomí učitelů jsou jiné, než jsem očekávala, a tudíž jsem musela při rozhovorech více improvizovat a měnit strukturu otázek.

Před polostrukturovaným rozhovorem všichni komunikační partneři a partnerky podepsali informovaný souhlas s konáním a nahráváním rozhovoru (viz. Příloha 4). Polostrukturované rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté doslovně přepsány postupem komentované transkripce (viz. Hendl 2005, 208). Rozhovory byly následně anonymizovány, tj. byla vymazána jména respondentů, zmíněná jména a názvy škol a zmíněná místa. Přepsané rozhovory byly poté analyzovány metodou inspirovanou

[29] Samozřejmě předávání jakékoli formy genderové a feministické problematiky a také stereotypů, které jsou tématem rozhovorů, lze nalézt v každém předmětu v rámci školní výuky (viz Jarkovská, Smetáčková 2006). Cílem rozhovorů bylo zachytit, jak je (zdali vůbec) problematika předávána. Předpokladem je, že vyučující si tuto problematiku spíše neuvědomují a předávají ji nezištně, či v rámci předmětů k problematice se vztahujících. Mezi tyto předměty patří právě občanská výchova a výchova ke zdraví. Rozhovor s vyučujícími, kteří učí jiné předměty by dle mého nebyly tolik přínosné (což se i trochu ukázalo v rozhovoru s ředitelem školy, ačkoliv nelze soudit na základě jednoho rozhovoru).

zakotvenou teorii, kdy došlo k pečlivému čtení a kódování jednotlivých rozhovorů (Hendl 2005, 246).

3.6.3.1 Charakteristika polostrukturovaných rozhovorů

Pro polostrukturované rozhovory (viz Příloha 3) byla vybrána taková témata, která se odrážejí v dotazníkovém šetření (viz Příloha 1). Konkrétně se jednalo o 5 hlavních témat:

- Rovnost žen a mužů.
- Jak učitelé zohledňují, promítají, témata genderové problematiky, tak jak je zde v práci definována.
- Komunikace v pedagogickém sboru ohledně genderové problematiky, tak jak je zde v práci pojímána.
- Jaké mají stereotypy ohledně mužů a žen.
- Jaký mají názor na vyučovací hodiny dělené dle pohlaví.

Zvlášť pro ředitele, jakožto hlavu instituce, bylo připraveno téma týkající se neziskových organizací. Zda ho některá nezisková organizace oslovila, přičemž mě zajímala samozřejmě témata týkající se genderu, feminismu, sexuálních identit apod.

U psycholožky mě zajímal spíše psychologický pohled na genderovou problematiku, tak, jak je zde v práci pojímána. Tedy zda se sama setkává s genderovou problematikou, jak o ní s žáky komunikuje, jak (zdali vůbec) genderovou problematiku nějakým způsobem předává. Mezi jednu z pracovních náplní školního psychologa/žky patří přeci jen řešení problémů žáků, tedy předpokladem je, že i řešení například sexuální identity jedince. Dalším předpokladem je, že díky jejímu psychologickému zaměření se bude její postoj k genderové problematice lišit od učitelů a učitelek.

3.6.3.2 Komunikační partnerky a partneři

Nyní, kdo se konkrétně účastnil polostrukturovaných rozhovorů. Pro zjednodušení, byla vytvořena tabulka.

Tabulka 2: Základní údaje o školních aktérech z polostrukturovaných rozhovorů (n=4)

Osoba	Přibližný Věk	Počet let na vybrané škole	Aprobace	Časová dotace hod. týdně	Primárně učené ročníky
Učitel VKZ	30 let	6 let	Výchova ke zdraví + Tělesná výchova	1 hod	6.; 9.
Školní psycholožka	30 let	5-6 let	Speciální psychologie	2 dny	-
Učitelka OV	45 let	4 roky	Anglický jazyk + Občanská výchova	6 hod	6.; 7.; 8.; 9
Ředitel	60 let	33 let	Matematika + Zeměpis	6 hod	spíše 9.

Zdroj: Autorka

Rozhovoru se zúčastnily osoby odlišných věků. Jistě bude zajímavé pozorovat rozdílný pohled na svět mužského mladého učitele a ženské starší učitelky. Všichni komunikační partneři a partnerky již pracují ve škole nejméně čtyři roky, což znamená, že školu dobře znají a jsou seznámeni s jejím fungováním, obsahem výuky apod. Nejméně let na škole pracuje učitelka občanské výchovy (OV). Z rozhovoru však vyplynulo, že předtím učila na škole jiné, tudíž má více let praxe, než například mladší učitel výchovy ke zdraví (VKZ). Psycholožka je na základní škole zaměstnána díky Projektu Šablony III, který je financován z Evropských strukturálních a investičních fondů a státního rozpočtu ČR[30]. Tato pozice školní psycholožky je však pouze na částečný úvazek, tedy psycholožka tráví ve škole pouze dva dny v týdnu[31]. Zbylé dny v týdnu je za stejných podmínek zaměstnána na jiné základní škole v témže městě. Ředitel školy, z povahy jeho funkce, musí odučit určitý počet hodin, podle toho, kolik dětí navštěvuje danou základní školu. Jelikož se jedná o základní školu, kterou v současné době navštěvuje přes 400 žáků, ředitel musí odučit šest vyučovacích hodin za týden.

[30] Informace pochází ze stránek základní školy.

[31] Situace školní psycholožky, tedy její práce na částečný úvazek a zaměstnání skrze EU, odpovídá popisům z knihy Prokopa (2019, 69) o nedostatku psychologů v Karlovarském kraji.

3.6.4 Obsahová analýza

Poslední metodou pro případovou studii, výzkum je metoda obsahové analýzy. V rámci obsahové analýzy jsou zkoumány kulturní artefakty, které lze charakterizovat jako cokoliv, co je produkováno lidmi a pochází tak z jakéhokoli aspektu lidského života (Reinharz 1992, 146). V této práci se bude jednat o psaný záznam (viz. Reinharz 1992, 147), konkrétně *Školní vzdělávací plán* vybrané ZŠ.

V rámci obsahové analýzy bude zkoumáno, jak a zdali vůbec je popsána genderová problematika v *Školním vzdělávacím plánu*, protože školní kurikulum je sestaveno týmem, ve kterém se odráží jeho společenské hodnoty, tedy i postoj k genderové a feministické problematice (Jarkovská 2013, s. 38).

3.7 Etické aspekty výzkumu a limity práce

Výzkum skýtá několik limitací.

- Hlavním omezením je především ochota a počet žáků, kteří budou vyplňovat dotazník, což souvisí obecně s nevýhodami dotazníkových šetření. Podobné je to s ochotou vyučujících poskytnout rozhovor. Velkou limitací zde, jak je již zmíněno výše, je potřeba žáků a žákyň mít informovaný souhlas od rodičů. Počet žáků, kteří se nakonec účastnili dotazníkového šetření je limitující především pro vytváření validních závěrů a vytváření komparace mezi žáky a žákyněmi, neboť se jedná o vcelku malý vzorek.
- Velkým limitem výzkumu je zjišťování povědomí skrze dotazníkové šetření. Cílem bylo vytvořit jeden výzkumný názor pro žáky a žákyně, tedy spojit zkoumání povědomí a postoje do jednoho měření. Operacionalizace povědomí pro dotazníkové šetření nebyla dokonalá, což později zkomplikovalo interpretaci dat. Tuto chybu lze přisoudit nedostatečné zkušenosti, neboť v případě opakování výzkumu bych volila jiný výzkumný nástroj pro zkoumání povědomí (např. focus group či individuální rozhovory).
- Nevýhodou metody případové studie stejně jako zaměření práce na téma postoje a povědomí je, že výsledky nelze generalizovat na jiné školy v Karlovarském kraji, avšak výsledky mohou otevřít bránu pro širší zkoumání této problematiky (viz. Reinharz 1992, 167).
- Poslední je omezení časové. Přeci jen výzkum odehrává skrze školní instituci, což ovlivňuje časové možnosti jak dotazníkového šetření, tak polostrukturovaných

rozhovorů. Dotazníkové šetření se koná ve školních hodinách, tudíž musely být vyšetřeny takové hodiny, pro které nevadí, že žáci/kyně zmeškají polovinu výuky z této hodiny, tj. nebyly vhodné hodiny matematiky, českého jazyka a angličtiny[32]. Taktéž polostrukturované rozhovory byly konány v rámci volných hodin, protože je vhodné konat rozhovory v prostorách školy (viz. 3.6.1), přičemž předpokládaná doba rozhovoru byla 30 minut, a tudíž volná hodina byla časově vždy dostačující. V případě polostrukturovaných rozhovorů nebyl čas tolik limitující jako u dotazníkového šetření.

[32] Logiku této argumentace použil sám ředitel při domlouvání konání výzkumu na základní škole. Předměty matematika, český jazyk a angličtina jsou důležité pro přijímací zkoušky na střední školy, tudíž je na tyto předměty brán v posledních ročnících studia – právě v 8. a 9. ročníku, větší důraz než na hodiny jiné.

4. ANALÝZA DAT

V této části práce budou představeny analýzy dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů a *Školního vzdělávacího plánu*. Jak je již zmíněno výše, bude provedena částečná triangulace dat, a to i přesto, že dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory se liší ve svých cílech a zachycení reality. Z logiky případové studie je vhodnější určitá témata propojit, jelikož některá témata dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů spolu souvisí a navzájem se doplňují. Nejdříve bude rozebrán Školní vzdělávací plán (ŠVP) vybrané ZŠ, na němž bude demonstrováno, které předměty mají potencionál k předávání genderové problematiky, nejen tak, jak je zde v práci pojímána. Poté budou interpretovány polostrukturované rozhovory s vybranými aktéry školy, skrze něž bude ukázáno jejich vnímání a předávání genderové problematiky. Nakonec samotné dotazníkové šetření, skrze něž dojde především k měření postojů a povědomí žáků a žákyň k genderové problematice.

4.1 Charakteristika základní školy

Jak se základní škola definuje ve svém školním vzdělávacím plánu (dále jen ŠVP)[33]? Vybraná základní škola byla zařazena do sítě škol v r. 1996 (ŠVP 2021) čili funguje již 26 let. Školu může navštěvovat až 690 žáků, přičemž některé ročníky tvoří až tři třídy (ŠVP 2021) a to jak z prvního, tak druhého stupně. Základní škola je vymezena pro určité oblasti města, jedná se o školu spádovou, avšak v ŠVP se také uvádí, že škola je „dlouhodobě oblíbená pro pestrý vzdělávací program a výborné vzdělávací výsledky" (ŠVP 2021). V ŠVP je také poloha školy charakterizována jako pozitivní faktor (ŠVP 2021). Nicméně některé ze spádových oblastí lze zařadit do tzv. vyloučených lokalit[34].

Pedagogický sbor ve více než 90 % případů tvoří jedinci s odbornou a pedagogickou způsobilostí, přičemž pozitivním faktorem dle ŠVP je, že se zajímají o inovace ve výchově a vzdělávání žáků, což vlastně odpovídá i obecné charakteristice školy, která se prezentuje jako orientující se na dlouhodobé a systematicky zaměřené inovativní procesy ve školství (ŠVP 2021).

[33] Z důvodu zachování anonymity vybrané základní školy nebude název školního vzdělávacího plánu jmenován a bude citován pouze jako ŠVP a rokem platnosti - 2021.

[34] Sociálně vyloučené lokality jsou charakteristické svými obyvateli, kteří jsou, jak název napovídá, sociálně vyloučení. Jedná se o jedince, kteří jsou ze společnosti marginalizováni, čímž je omezen i jejich přístup ke zdrojům (příjem, vzdělání, zaměstnání, sociální kapitál atd.), tedy zdrojem k vymanění se z této kategorie vyloučení. Většinou se jedná o romské obyvatelské či jiné etnikum (Toušek, Walach, Kupka a kol. 2018).

Základní škola splňuje všechna stanovená kritéria, která byla vytyčena v metodologické části, tj. zejména, že škola funguje alespoň pět let a provozuje oba stupně základní školy. Kladně lze hodnotit i odbornou způsobilost pedagogů, neboť z informací z teoretické části vyplynulo, že v Karlovarském kraji je odbornost učitelů problematická.

Vzdělávací metody vybrané základní školy se dle ŠVP orientují na „utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, zejména pak vedou žáky k samostatnosti, tvořivosti, přemýšlení, vzájemné toleranci a úctě, k rozvoji komunikačních dovedností a spolupráci, učí žáka, jak se učit" (ŠVP 2021). Ačkoliv se jedná o vcelku vágní a šablonovitý způsob charakteristiky školy, který explicitně nezmiňuje respekt vůči jiným sexuálním identitám či jiným respektujícím feministickým hodnotám, sdělení nevyvrací, že by škola neměla být nakloněna genderové problematice. Záleží samozřejmě na interpretaci jednotlivcem a kontextu jeho smýšlení vůči genderu, jeho vlastní pozicionalitě.

4.2 Školní vzdělávací plán

Školní vzdělávací plán je strukturován na základě Rámcového vzdělávacího programu, kterému je věnována kapitola v teoretické části. Stejně jako v RVP ani v ŠVP není explicitně zmíněn pojem gender, feminismus, sexuální identita apod. Témata genderové problematiky, nejen tak jak je zde v práci pojímána, nalezneme v rámci průřezových témat. Jelikož se dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory orientují na druhý stupeň školy, budou zde rozebrána průřezová témata druhého stupně.

Než bude rozebrán ŠVP, je nutné zmínit a neustále mít na paměti, že ač si škola a vyučující sami plán vytváří, jejich reálná výuka nemusí jednoduše odrážet vše, co je v ŠVP napsáno. ŠVP lze zařadit do tzv. zjevného kurikula, neboť ŠVP má jasně stanovené cíle, kompetence, dovednosti apod., které jsou institucionalizované. Avšak existují i neinstitucionalizované odkazy učitelů a učitelek k jedincům, což je to, jak učitel s žáky a žákyněmi komunikuje, jaké používá řečové styly a jaké pozice si volí k určitým žákům. Tyto mechanismy se nazývají skryté kurikulum (Jarkovská 2013, 23; Kaščák, Filagová 2007, 127). Konkrétnější podoba mechanismů skrytého kurikula na vybrané ZŠ bude nastíněna níže v rámci analýzy polostrukturovaných rozhovorů.

V ŠVP, genderovou problematiku můžeme hledat především v průřezových tématech (viz Příloha 5):

- *Osobnostní a sociální výchova*, v jejíž tematické oblasti jde konkrétně o témata sebepoznání a sebepojetí, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, hodnoty, postoje, praktická etika.
- *Výchova demokratického občana*, v které jde především o tematické oblasti občanská společnost a škola, občan, občanská společnost a stát, formy participace občanů v politickém životě.
- V*ýchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, z které jde o tematickou oblast Evropa a svět nás zajímá.
- *Multikulturní výchova*, kde jde o tematické oblasti kulturní diference a lidské vztahy.

Ze zmíněných průřezových témat vyplývá, že se výzkum bude soustředit na konkrétní vybrané předměty, jedná se o výchovu ke zdraví, občanskou výchovu, člověk a svět práce, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, český jazyk, dějepis, anglický a německý jazyk[35]. V následujících částech textu jsou předměty sestupně seřazeny dle toho, jak se v nich objevuje jakákoli genderová problematika. Analýzou obsahu předmětů bude zodpovězena jedna z výzkumných otázek. Konkrétně se jedná otázku formulovanou následovně: Jak základní škola konstruuje genderovou problematiku ve svých ŠVP? Opět však záleží na tom, jak si pedagog sám výuku pojme a jak ji bude předávat, přeci jen na některá témata je kladen větší důraz než na jiná. Přesto, že cíle a kompetence některých předmětů mají prostor pro diskusi a předávání jakékoli formy genderové problematiky (viz níže), je to stále o volbě, interpretaci a „otevřenosti“ samotného vyučujícího k tématice genderu, což je nutné mít neustále na paměti a také to v práci budu neustále reflektovat.

A) Občanská výchova

Občanská výchova se vyučuje jako samostatný předmět v 6., 7., a 8. ročníku, vždy jednu hodinu týdně. Cílem občanské výchovy je naučit žáka „orientaci ve významných okolnostech společenského života, formování vnitřních postojů žáků k důležitým oblastem lidského života a sebepoznání” (ŠVP 2021). Z logiky předmětu se do občanské výchovy promítají i další témata, například *jazyky*, kterými se předává povědomí a vědomosti ohledně tradic, zvyků, mateřského jazyka atd. (ŠVP 2021). Existuje tedy prostor pro promítání genderových témat, například jak komunikovat s nebinárními osobami. Výchovnými a vyučovacími strategiemi je především naučit žáka pracovat s vlastním názorem a přijímat

[35] Byly vybrány předměty, které dle ŠVP mají nejblíže k předáváním tématům ohledně genderové problematiky. Výběr předmětů se odvíjí od mé pozicionality (viz Profil výzkumnice) a nelze vyloučit, že by jiný badatel volil stejné předměty.

názory a postoje druhých a vědomí získané z předmětu využívat k „vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi" (ŠVP 2021). Nejspíše se však jedná o vztahy v heteronormativní rovině.

Tematický plán se dotýká genderové problematiky v každém uváděném ročníku. V 6. ročníku se jedná konkrétně o témata lidská setkání, vztahy mezi lidmi a zásady morálního soužití. V 7. ročníku poté témata podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka a osobní rozvoj. V 8. ročníku se jedná o lidská práva a právo v každodenním životě.

B) Výchova ke zdraví

Předmět výchova ke zdraví je vyučován v 6. a 9. ročníku základní školy, vždy jednu hodinu týdně. Předmět je strukturován cyklicky, což znamená, že žáci/kyně proberou určitá témata v šestém ročníku a poté znovu, hlouběji, v ročníku devátém.

V předmětu je kladen důraz na „vyváženost podílu postojů (hodnotových preferencí), dovedností (nezbytných pro praktický život) a znalostí" (ŠVP 2021) čili opět zde není explicitně zmíněn ani gender ani jakékoli jiné feministické hodnoty, avšak tato charakteristika předmětu nevyvrací, že by nemohly být podporovány pozitivní postoje a povědomí ohledně genderové problematiky. Jedním z cílů předmětu je utváření pozitivních mezilidských vztahů v rodině a širším společenství (ŠVP 2021) čili zde je prostor pro diskusi různých sexuálních a genderových identit. S tím souvisí i další cíle charakterizovány jako utváření odpovědného chování a osvojení sociálních dovedností (ŠVP 2021). Předmět se tematicky soustředí spíše na zdraví fyzické, méně již na psychické.

V tematickém plánu předmětu nenalezneme příliš konkrétních témat, která by se týkala genderové problematiky. V šestém ročníku jsou témata: vztahy ve dvojici, vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity a morální rozvoj. V devátém ročníku nalezneme téma mezilidských vztahů a komunikace (ŠVP 2021).

C) Dějepis

Dějepis je na druhém stupni základní školy vyučován v 6. až 9. ročníku vždy dvě hodiny týdně. Kromě historických událostí je součástí předmětu i téma chápání kulturní rozmanitosti světa a utváření pozitivního hodnotového systému (ŠVP 2021).

V ŠVP se přímo zmiňuje, že předmět dějepis se prolíná s dalšími předměty, z logiky této práce je důležité prolínání s předmětem občanská výchova, v tématech „člověk a společnost, lidská a občanská práva" (ŠVP 2021). Zde opět existuje prostor pro diskusi genderové problematiky nejen tak, jak je zde v práci definována. Ve vyučovacích a

výchovných strategiích je několikrát zmíněno, že učitel vede žáka k respektu vůči ostatním, jejich hodnotám, ochraně a ocenění našich tradic, kulturního a historického dědictví (ŠVP 2021).

Přímo z tematického plánu předmětu lze zjistit, že témata, která by se mohla týkat genderové problematiky, je učivo mezilidských vztahů, práva občana, občanská společnost, problémy nesnášenlivosti, životní názory a formy participace občanů v politickém životě a nalezneme je až v učivu 9. ročníku (ŠVP 2021).

D) Anglický a německý jazyk

Struktura předmětů anglického a německého jazyka je v rámci v ŠVP v podstatě stejná, proto jsou předměty představeny dohromady. Pro první cizí jazyk jsou vymezeny tři vyučovací hodiny týdně. Mezi realizovaná průřezová témata se řadí mezilidské vztahy, komunikace, hodnoty, postoje a praktická etika (ŠVP 2021). V těchto předmětech je tedy prostor pro to, aby žáci/kyně četli, diskutovali a dozvídali se o světě kolem nich, o jiných zemích a kulturách napříč světem, protože jednou z výchovných a vzdělávacích strategii je: „srovnání kulturní, historické, ekologické a environmentální otázky týkající se anglicky/německy mluvících zemí a České republiky" (ŠVP 2021). Existuje zde tak předpoklad o tom, že se mohou dozvědět o genderové problematice především v oblasti mezilidských vztahů, hodnot a postojů. Mezi kompetence občanské je přiřazeno téma „respektování přesvědčení druhých lidí" (ŠVP 2021), čímž by opět mohlo být napomáháno například při diskusi o sexuálních identitách.

Konkrétně v tematickém plánu lze nalézt, téma mezilidských vztahů, které je obsaženo především v 6. ročníku, spolu s osobnostním rozvojem, který je definován sebepoznáním a sebepojetím (ŠVP 2021), což opět koreluje s poznáváním a diskusí o sexuálních identitách.

E) Český jazyk

Předmět český jazyk a literatura je rozdělen do tří hlavních složek – literární výchovy, jazykové výchovy a komunikační a slohové výchovy. Český jazyk jako jeden ze stěžejních předmětů je vyučován v každém ročníku 4–5 hodin týdně. Mezi průřezová témata předmětu patří osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova. Z tohoto ohledu se žáci a žákyně učí především o lidských vztazích, poznávají hodnoty, postoje a etiku v České republice a jinde, a také se učí komunikaci a solidaritě (ŠVP 2021). Vše pomocí diskusí a literatury. Existuje zde tedy určitý prostor pro diskusi o genderové problematice, který je

však dle mého nevyužít, jelikož se vyučující spíše soustředí na probírání literární látky a gramatiky.

F) Člověk a svět práce

Předmět Člověk a svět práce se vyučuje v 6., 7. a 9. ročníku studia vždy jednu hodinu týdně, avšak v 6. a 7. ročníku má spíše obsah pracovních činností, dílen a zahrádkaření. V 9. ročníku se předmět orientuje na „svět práce" (ŠVP 2021) čili pouze učivo 9. ročníku je pro analýzu relevantní. V tematickém plánu se nachází témata ohledně trávení času a sebehodnocení (ŠVP 2021). V tematickém plánu však jakékoli téma týkající se genderové problematiky není, ani taková, která by se této problematice alespoň přibližovala, tak jak tomu bylo v předchozích představených předmětech. Přitom z logiky předmětu existuje prostor pro mnoho témat, která by mohla být diskutována, neboť ovlivní životy žen i mužů, např. koncept skleněného stropu, skleněného výtahu, gender pay gap apod. Zvláště pokud jedinec ihned po základní škole odchází na trh práce. Avšak není vyloučeno, že tyto témata jsou promítána nad rámec ŠVP.

G) Hudební a výtvarná výchova

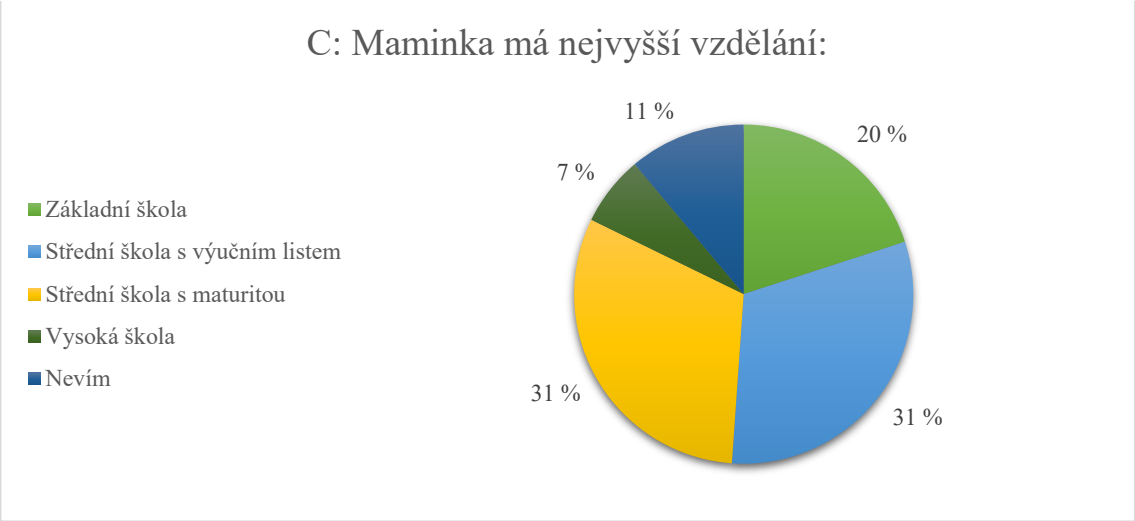
Z logiky předmětů zaměřených na uměleckou činnost, stejně jako u předmětů německý a anglický jazyk, jsou předměty spojeny. Hudební výchova se vyučuje od 1. do 7. třídy vždy jednu hodinu týdně. Výtvarná výchova se vyučuje na druhém stupni od 6. do 9. třídy a trvá dvě vyučovací hodiny, kromě 8. ročníku, kdy je dotace pouze jednu hodinu týdně. Ačkoliv jsou tyto předměty uvedeny v průřezových tématech jako těch, kterých by se mohla dotýkat genderová problematika, v charakteristice předmětů ani tematických plánech jsou uvedeny spíše vágní cíle. Předměty mají vést žáka k tolerančnímu přístupu k ostatním, úctě k sobě a ostatním, k poznání a vážení si kulturních hodnot apod. (ŠVP 2021). Vše je spojeno s uměním, tedy zde záleží spíše na vyučujícím, zda do tématu umění promítne nějaké feministické hodnoty např. výuku o zapomenutých umělkyních apod.

4.3 Vzdělanostní aspirace

Předchozí část empirické práce se věnovala analýze obsahu vybraných předmětů z ŠVP základní školy. Tato kapitola prezentuje data z dotazníkového šetření týkající se vzdělanostních aspirací žáků a žákyň. V návaznosti na aspirace bude představena potřeba

reflexe a diskuse po genderové problematice v rámci učiva ZŠ. Jedním z předpokladů ohledně špatného povědomí a neotevřenosti postojů k genderové problematice je totiž vliv vysokého podílu osob s nízkou úrovní vzdělání. Z teoretické práce vyplývá, že Karlovarský kraj trpí nízkou vzdělaností. Souhlasí tyto informace s tím, jaké mají žáci a žákyně vybrané základní školy aspirace na vzdělávání? V dotazníku sada otázek odkazovala nejen k aspiracím žáků a žákyň, ale také k dosaženému vzdělání jejich rodičů. Výši dosaženého vzdělání rodičů lze vidět na grafech 1 a 2.

Graf 1: Nejvyšší vzdělání matky (n=45)



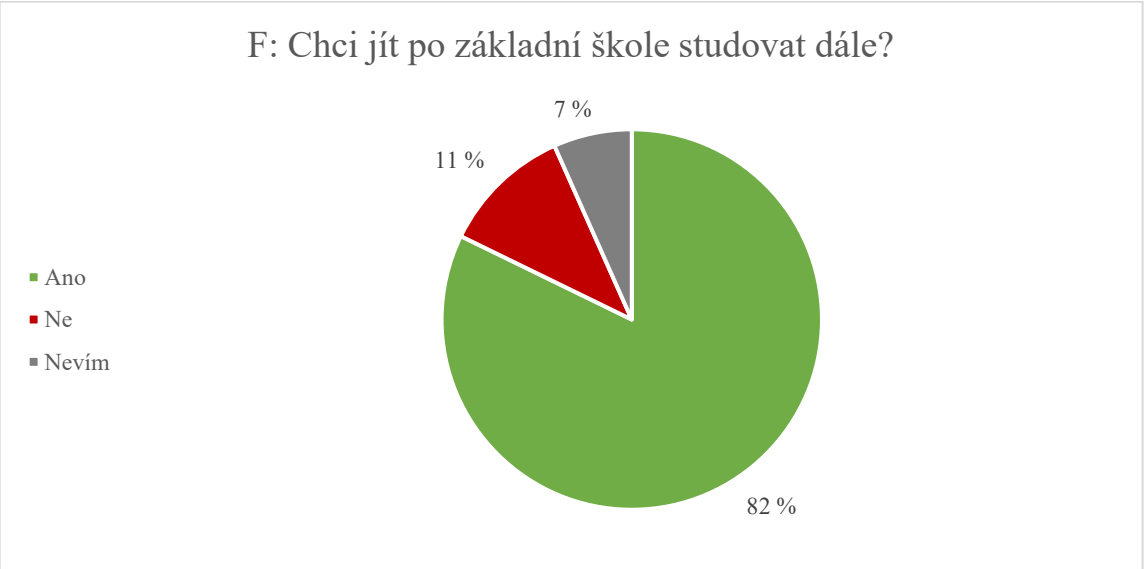
Zdroj: Autorka

Graf 2:Nejvyšší vzdělání otce (n=45)

Zdroj: Autorka

Z grafů lze vyčíst, že matka většiny žáků dosáhla střední školy s maturitou nebo výučním listem a otec střední školy s výučním listem. Dle předpokladů, rodiče žáků a žákyň nejméně dosáhli vysokoškolského vzdělání. Vcelku vysoký podíl rodičů má ukončené pouze základní vzdělání. Jaké aspirace na vzdělání mají jejich potomci? To lze vidět v grafu 3. Žáci a žákyně v 82 % případů chtějí jít po základní škole studovat dále, přičemž větší aspirace na další studium lze najít u dívek než u chlapců, a to až o 26 % (odpověď *Ano, chci jít studovat dále po ZŠ*).

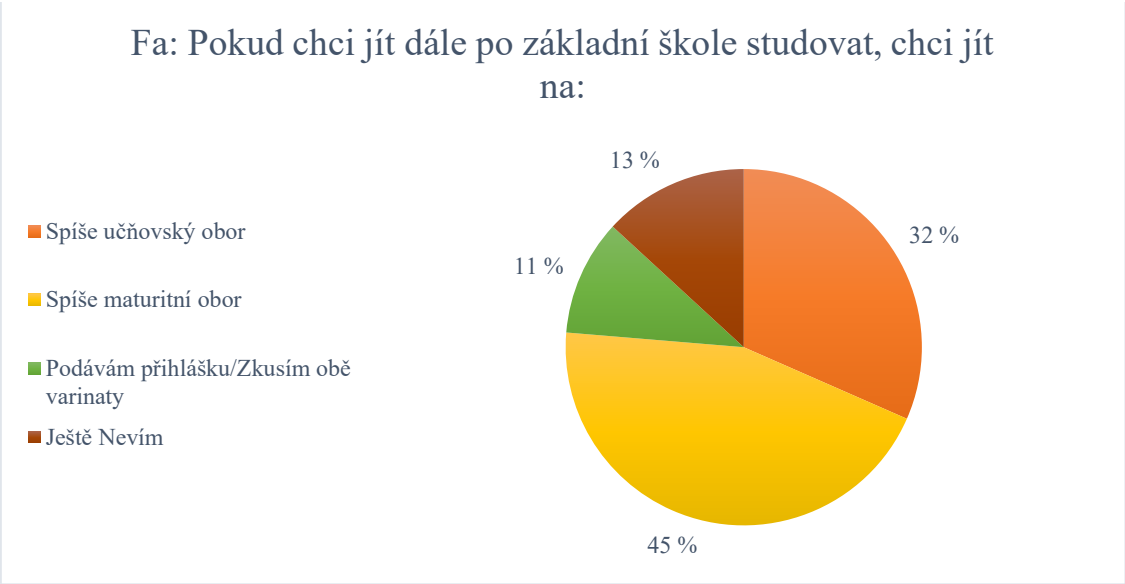
Graf 3: Aspirace žáků a žákyň na studium po ZŠ (n=45)



Zdroj: Autorka

Další otázka v dotazníku byla tzv. filtrovací čili odpovídali na ni pouze ti žáci/kyně, kteří v předchozí otázce označili, že chtějí studovat dále. Ti, kteří v předchozí otázce zvolili odpověď „Ne“, nebo „Nevím”, tuto otázku přeskočili, přičemž tak učinilo 18 % (8 jedinců) z celkového vzorku dětí. Otázka zjišťovala, na jaký typ studia žáci a žákyně aspirují. Výsledky lze vidět v grafu 4.

Graf 4: Konkrétní aspirace žáků a žákyň po ZŠ (n=37)



Zdroj: Autorka

Z celkového počtu žáku a žákyň, kteří odpovídali na tuto otázku (37) plánuje 45 % jít spíše na studium zakončené maturitou, druhé největší procento žáků (32 %) spíše na učňovský obor. Pouze 10 % žáků buď podává nebo chce zkusit podat přihlášku jak na učňovský, tak maturitní obor. Zbylých 13 % žáků z těch, kteří chtějí jít po ZŠ studovat dále, stále nemají rozhodnuto, kam chtějí jít studovat, a tudíž odpověděli „Nevím", přičemž tuto odpověď volili spíše studující 8. tříd, což není překvapivé, jelikož mají ještě rok čas, než se budou muset definitivně rozhodnout ohledně své budoucnosti.

Z dat dále vyplývá, že dívky z osmých ročníků aspirují na maturitní obory více než dívky z devátých ročníků, které více volily odpověď „Spíše učňovský obor". V devátých třídách tak spíše chlapci aspirují na vyšší vzdělání než dívky (a to o 3 % body, což však vzhledem k nízkému počtu jedinců zúčastněných dotazníkového šetření nemusí být signifikantní).

Celkově lze však říct, že žáci a žákyně aspirují na vyšší vzdělání, než mají jejich rodiče, tudíž lze od nich očekávat větší otevřenost, povědomí a otevřenější postoje k genderové problematice, než má předchozí generace – tedy jejich rodiče. Tento předpoklad vyplývá z informací formulovaných v teoretické části práce. Faktorů pro otevřenější postoje k genderové problematice však bude nejspíše více, než pouze teoretická výše dosaženého vzdělání v budoucnu. Tyto aspirace se přeci jen mohou v budoucnu měnit. Jedinec z maturitního oboru může přestoupit na obor učňovský. Stejně tak jedinec z učňovského oboru může nakonec dosáhnout maturitního vzdělání.

Fakt, že žáci a žákyně aspirují na vyšší vzdělání než mají jejich rodiče, se promítl i do jednoho rozhovoru, konkrétně s učitelkou OV, která je v současné době konání výzkumu také třídní učitelkou devátých ročníků. Ve svém rozhovoru zmiňuje, jak klade žákům na srdce, aby se poslední ročníky studia, právě 8. a 9.ročník, co nejvíce učili a mohli tak jít studovat na školu, na kterou doopravdy chtějí. V rozhovoru říká, že většina její třídy podává přihlášku na maturitní obor, což odpovídá výsledkům dotazníkového šetření. Tento fakt nemusí být však dán jako výsledek snahy třídní učitelky OV. Na žáky a žákyně mohou působit i jiné tlaky z jejich okolí, společnosti. Učitelka OV taktéž nepopsala přesný mechanismus „kladení žákům na srdce“, jak vytváří na žáky a žákyně tlak, aby dosáhli dobrých výsledků, což podporuje myšlenku, že úspěch jedinců je dán i jinými tlaky než pouze snahou učitelky.

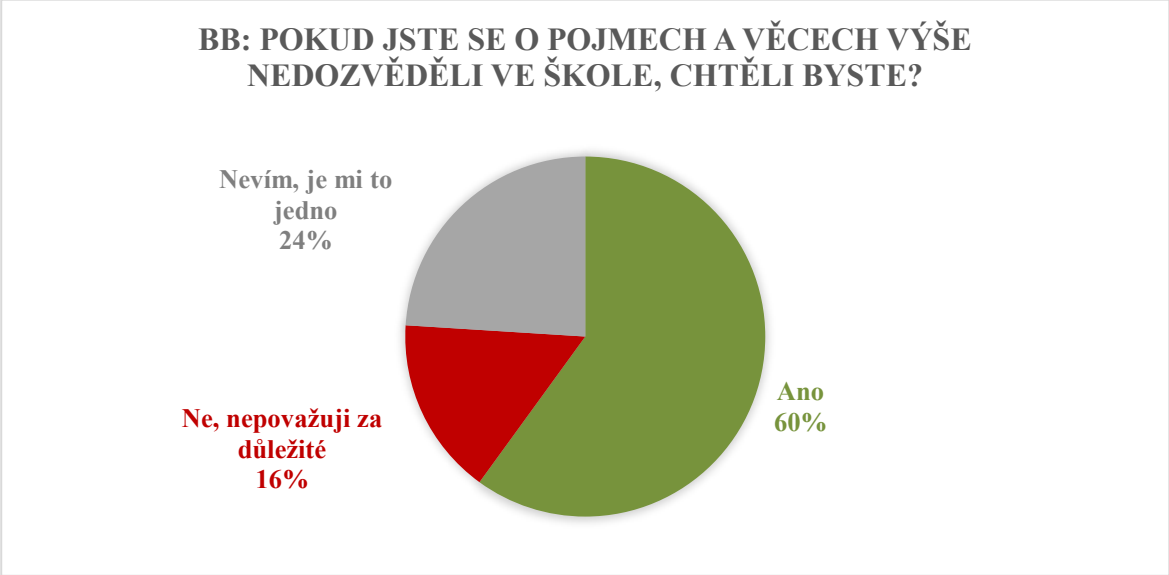
Psycholožka podotýká, že vybírat si obor v 8. a 9. ročníku studia je velmi stresující a náročné a studující mnohdy nevědí, jaký typ studia či obor si vybrat. Naráží také na různé strategie žáků. Pokud žák či žákyně neví, jaké zaměření střední školy si vybrat, řešením je většinou přihláška na všeobecné gymnázium, které prodlouží čas na rozhodnutí ohledně zaměření v budoucnosti žáka či žákyně. Avšak pro tento krok ve vzdělanostní dráze je nutné mít dobré známky a vědomosti. Ti, kteří nesplňují kritéria pro přijetí a studium na gymnáziu mají rozhodování těžší a více stresující. Žáci a žákyně jsou vedeni k dobrým studijním výsledkům a dle výpovědi psycholožky je tato strategie častá. Lze tak předpokládat vysvětlení, proč většina žáků a žákyň aspiruje na maturitní obor a lepší vzdělání, než mají jejich rodiče, což vyplývá z předešlých grafů. Možná i tato nejistota a nevědomost ohledně budoucího zaměření, je tlakem pro žáky a žákyně proč dosahovat dobrých výsledků, jak je zmíněno v předchozím odstavci. Aspirace na maturitní vzdělání na gymnáziu, je reflektován i v rámci ŠVP, v kterém základní škola dokládá kvalitu svého vzdělávání právě tím, že žáci/kyně jsou přijímání do gymnázií.

4.3.1 Genderová problematika do škol?

V předchozích podkapitolách bylo ukázáno, že v rámci ŠVP existuje prostor pro předávání genderové problematiky, avšak záleží na interpretaci a reflexi samotného vyučujícího. Také byly analyzovány, jaké jsou vzdělanostní aspirace žáků a žákyň vybrané základní školy. Bylo zjištěno, že žáci a žákyně aspirují na vyšší vzdělání, dokonce vyšší, než mají jejich rodiče. Přesto zůstává faktem, dle statistik, že celková vzdělanost v Karlovarském kraji je nízká. Pokud žák či žákyně nebudou po základní škole pokračovat v dalším studiu,

je třeba, aby se více dozvídali o genderové problematice již na základní škole. Mají sami žáci a žákyně zájem o genderovou problematiku do škol? Odpovědi jsou ukázány v grafu 5.

Graf 5: Zájem žáků a žákyň o genderovou problematiku ve výuce (n=45)



Zdroj: Autorka

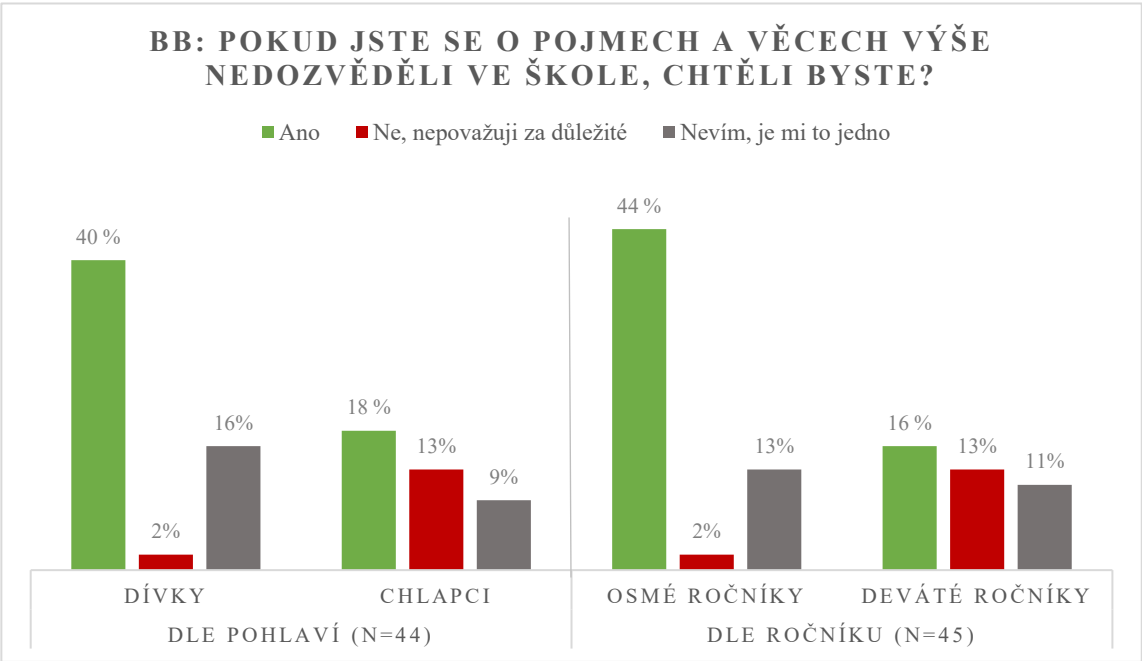
Z grafu 5 vyplývá, že více než polovina žáků a žákyň si přeje diskutovat a dozvídat se o genderové problematice v rámci školní výuky. 24 % žáků a žákyň neřeší, nepřemýšlí, zda tato problematika bude ve škole diskutována, a pouze 16 % žáků o této problematice ve škole diskutovat nechce. Nesmíme opomenout, že většina témat týkající se genderové problematiky je diskutována na základě toho, že sami žáci a žákyně přišli s těmito tématy do diskuse. Alespoň je to tak v předmětech VKZ a OV, dle výpovědi učitele a učitelky, s kterými byl proveden polostrukturovaný rozhovor. Lze předpokládat, že jedinci, kteří chtějí probírat tuto tématiku v hodinách, ji do ní nejspíše i vnášejí. Otázkou tak tak je, zda 60 % žáků a žákyň, kteří chtějí diskutovat o genderové problematice, chtějí pouze témata vnášet na základě vlastních zkušeností a postřehů, či stojí o hlubší diskuzi, propojenou s určitými vědomostmi a znalostmi. Tento hlubší vhled do problematiky by nejspíše v budoucnu znamenal explicitní vnesení tématu genderové problematiky a feministických hodnot do plánu RVP a ŠVP[36].

Poněkud paradoxně v kontrastu s přáním žáků a žákyň více diskutovat o genderové problematice se vyjádřil v rozhovoru ředitel. Vypověděl, že jemu ani nikomu z

[36] Předpokladem zde je, že MŠMT bude reflektovat potřebu žáků a žákyň více diskutovat v rámci výuky o genderové problematice. Bohužel, jak je zmíněno v teoretické část, změny jsou pozvolné a pomalé.

pedagogického sboru nepřišlo, že by se gender a problematika s ním spojená ve škole nediskutovala, či by téma genderu z jeho perspektivy bylo jinak přehlíženo, proto s ním ani nebylo diskutováno s žádným z učitelů/lek, zda je třeba přidávat témata ohledně genderové problematiky, feminismu a sexuálních identit do ŠVP přímo. Ředitel nejspíše trpí nedostatečnou reflexí pro potřebu tématu genderové problematiky do škol. Což je nejspíše dáno jeho postojem k genderové problematice (výše). Všichni dotazovaní aktéři školy navíc vnímají genderovou problematiku na úrovni rovnosti žen a mužů (viz výše), jejíž reflektování ve výuce se jim může zdát dostatečné (i když jistě není) a pro některé žáky a žákyně může být pouze tato rovina v rámci genderové problematiky nedostatečná. Učitel i učitelka by tak více měli naslouchat svým žákům a žákyním, reflektovat jejich přání a předávat je výše řediteli, který by měl uznat potřebu genderové problematiky do výuky, ŠVP. V grafu 6 poté vidíme rozpad otázky týkající se zájmu žáků a žákyň o genderovou problematiku ve výuce dle navštěvovaného ročníku a pohlaví. Z tohoto grafu lze vyčíst, že větší procento kladných odpovědí pochází od dívek a také z osmého ročníku. Ačkoliv se jedná o data z malého vzorku jedinců, lze dle grafu předpokládat, že dívky a 8. Ročníky mají obecně větší zájem o genderovou problematiku než chlapci. Také se však v každé kategorii nachází velké procentu jedinců, kteří zvolili odpověď „Nevím“. Tedy ti, kteří si nejsou jisti, nevědí, zda genderovou problematiku chtějí diskutovat, či se o ní jinak dozvídat.

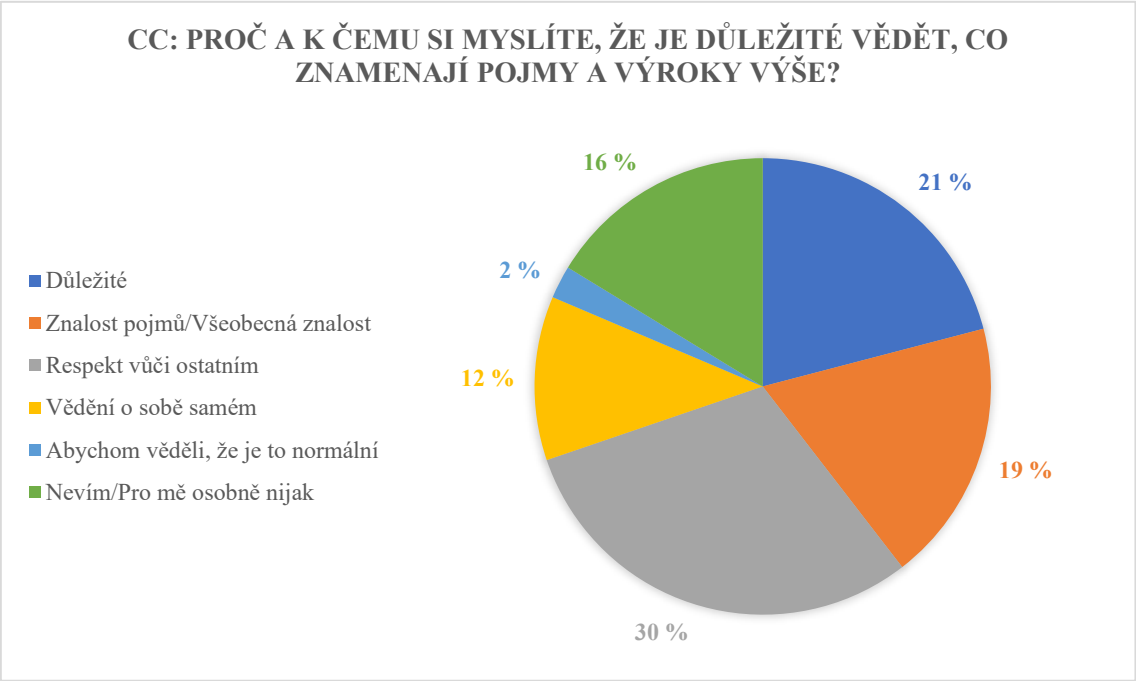
Graf 6: Procenta zájmu o genderovou problematiku dle pohlaví a ročníku studia ZŠ (n=45)



Zdroj: Autorka

V dotazníkovém šetření byla položena otevřená otázka, která zjišťovala, proč je pro žáky genderová problematika důležitá. Genderová problematika byla operacionalizována do formy pojmů. Otázka byla umístěna téměř na konci dotazníku po postojových škálách, proto bylo možné formulovat ji: „Proč a k čemu si myslíte, že je důležité vědět, co znamenají pojmy a výroky výše? (napiš ve zkratce svou odpověď)". Celkem odpovědělo na tuto otázku 38 žáků z celkového množství dotazovaných (45). Některé odpovědi žáků byly velice krátké, dokonce jednoslovné, jiné byly delší, ve větách. Odpovědi žáků byly kódovány a roztříděny do nadřazených vykonstruovaných kategorií. Odpovědi lze vidět v grafu 7.

Graf 7: Procenta odpovědí žáků a žákyň ohledně důležitosti genderové problematiky (n=38)



Zdroj: Autorka

Ve většině odpovědí (30 %) žáků a žákyň se objevilo, že je nutné vědět o genderové problematice, neboť je důležité mít respekt vůči všem lidem, bez rozdílu. Většina odpovědí (21 %) obsahovala, že je tato problematika zkrátka v současné době důležitá[37], přičemž někteří dodali, že je nutné o ní diskutovat. Většina výpovědí zařadila genderovou problematiku do tzv. všeobecné znalosti (19 %). Na druhou stranu jen malé procento žáků a žákyň do těchto odpovědí zakombinovalo, že genderová problematika a problematika

[37] Některé odpovědi byly jednoslovné nebo v podobě holé věty „Je to důležité.", proto zde není odpověď více rozepsána.

sexuálních identit je normální (2 %). Ve 12 % výpovědí se objevilo, že je důležité vědět více o genderové problematice, protože tak jedinec může lépe poznat sebe. Tuto myšlenku považuji u žáků 8. a 9. ročníků za vcelku pokrokovou.

Kromě kategorií, které lze vidět v grafu, bych zde i ráda zdůraznila některé konkrétní výroky žáků a žákyň, neboť mě samotnou překvapily a lze na nich vidět, že o genderu, feminismu a sexuálních identitách přemýšlejí, jsou si vědomi toho, že existují konstruované kategorie sexuálních identit a pohlaví. Věty jsou přepsány, tak jak je napsali sami žáci a žákyně, tudíž i s pravopisnými chybami.

„*... Ale kdybi byli všichni lidé neodsuzovací, možná by tyto pojmy nemuseli ani existovat, protože by nikdo nikoho neodsuzoval nebo neoznačoval za něco/někoho jiného a každému by bylo jedno kým je.*" (Dívka, 8. třída)

„*Aby lidé neuráželi ostatní na základě pohlaví, orientace a dalších věcí, které nemohou ovlivnit.*" (Chlapec, 8. třída)

„*... bude nás to ovlivňovat ať už chceme nebo ne.*" (Pohlaví neuvedeno, 8. třída)

Všechny tyto odpovědi pocházejí od jedinců z osmých tříd, kteří, jak vyplývá z grafu 6, jsou více otevřeni genderové problematici než studující 9. ročníků. Toto „pokrokovější" a „otevřenější" smýšlení ohledně genderové problematiky žáci a žákyně nejspíše nezískali v rámci školy, neboť učitel a učitelka, kteří se účastnili rozhovoru jako ti, jejichž předměty mají nejblíže k předávání genderové problematiky, takto svět nevnímají, a tedy ho nemohou ani takto předávat (viz další podkapitola). Vyplývá tak, že žáci a žákyně se ve své genderové socializaci setkávají i s jinými zdroji informací ohledně genderové problematiky a feministického smýšlení (více 4.6).

4.4 Genderová problematika v polostrukturovaných rozhovorech

V předchozí části byl rozebrán Školní vzdělávací plán. Především jak se v něm genderová problematika (ne)nachází a na vybraných předmětech bylo ukázáno, kde je prostor pro předávání jakékoli formy genderové problematiky. Žáci a žákyně by přitom měli zájem dozvědět se více o genderové problematice, jak vypovídá předchozí kapitola. Také

bylo několikrát zmíněno, že záleží na interpretaci ŠVP vyučujícími samotnými. Jak tedy sami vyučující pojímají genderovou problematiku a jaký k ní mají postoj? Odpověď lze vyčíst z polostrukturovaných rozhovorů vedenými s aktéry školy. V této části práce budou analyzovány informace pro zodpovězení první sady vedlejších výzkumných otázek věnujících se vybraným aktérům školy. Konkrétně jaké je povědomí vybraných aktérů školy a jak oni sami si myslí, že genderovou problematiku ve výuce předávají.

Rozhovory samotné začaly úvodním slovem, ve kterém jsem vysvětlila, z jaké školy přicházím, jaká je podstata této diplomové práce a cíl rozhovoru. Snažila jsem se, aby se jednalo o velice obecný všezahrnující popis, protože mě zajímalo, co z genderové problematiky samotní komunikační partneři a partnerky vnímají jako to podstatné. Nicméně nelze vyloučit, že má pozice – studující genderových studií, neovlivnila průběh a obsah rozhovoru (viz 3.6.3).

Z rozhovorů vyplynulo, že pokud se diskutuje o genderové problematice, vybaví si vybraní aktéři školy především téma rovnosti žen a mužů. Učitel VKZ kromě rovnosti žen a mužů zmínil také respekt vůči dalším sexuálním identitám. Školní psycholožka měla určité vědění o genderových a sexuálních identitách, které jsem pro tuto práci definovala (viz 3.3), avšak její porozumění těmto identitám je poznamenáno medicínským diskursem. Tím je myšleno především to, že pojímala různé sexuální identity nerovně. Heterosexuální identita pro ni byla normou, ostatní identity tím pádem byly odchylky od této normy. Transgender identitu pojímá optikou vrozené a nezměnitelné poruchy (více např. Dvořáčková 2008). Psycholožka definovala genderovou identitu v rámci rozhovoru v souladu s genderovými hodnotami, tedy to, co znamená být dívkou či chlapcem, avšak spíše ve vztahu ke stereotypním charakteristikám vztahujícím se k mužům a ženám (více níže). Medicínský diskurs lze cítit z odpovědí vztahující se k transgenderismu, kdy v rozhovoru zmínila dívku, která se takto identifikovala.

„*Takže ona chtěla, aby jí říkali klučičím jménem, ona prostě říkala, že se necítí, i ty zájmy nebyly moc holčičí, takže ona se profilovala do toho takového trošku grafického, počítačového… takže tak..*" (psycholožka)

Z rozhovoru vyplývá, že psycholožka podporuje binární systém genderových identit a k nim přiřazené stereotypy.

Učitelka OV také hovořila o rovnosti pohlaví a určitému respektu vůči jiným sexuálním identitám v rámci jejího chápání genderové problematiky, avšak již v trochu

jiném duchu než učitel VKZ, z jehož rozhovoru byla cítit větší otevřenost a respekt vůči jiným sexuálním identitám. Obecně postoj učitelky OV k genderu lze vidět v úryvku z rozhovoru níže. Definování genderu dle učitelky OV se neshoduje s definováním genderu v teoretické části této práce, neboť gender není totéž, co biologické pohlaví, a tedy existuje více genderů než dva.

„*Gender znamená pohlaví jako, a máme prostě muž a žena, a ať si každej myslí, že máme několik set pohlaví, ale buď máme muž, anebo žena, a narodí se tak…*" (učitelka OV)

Učitelka OV, stejně jako psycholožka, v rámci rozhovoru podpořila binární systém genderových identit, kdy každý jedinec musí zapadnout do jedné z kategorií – buď muž, nebo žena.

Ředitel z povahy své funkce hovořil více o rovnosti finanční než obecně o rovině vztahů ve společnosti. Ačkoliv jsem se snažila rozhovor více zavést i na jiná témata např. rovnost v oblasti sexuálních identit, právní, společenské, ředitel vždy zavedl rozhovor zpět na téma financí. Zmiňoval neustále platovou (ne)rovnost ve školství, což opět vidíme níže na úryvku z rozhovoru.

„*…platová tabulka je jedna, je jedno, zdali je někdo žena nebo muž, to nastavení, které se řeší, že ženy dostávají méně než muži, tak to tady v podstatě, už jen tím nastavením, je tady v podstatě zabráněno… Pracuje dobře, zaslouží si odměnu, nepracuje dobře, má smůlu. Joo a je jedno, jestli je to muž nebo žena…* " (ředitel)

Otázkou tedy je, koho ředitel vnímá jako schopnějšího a koho ne. Co když jsou to právě mužští zaměstnanci, které vnímá jako schopnější než ty ženské, protože i v této základní škole převažují učitelky – ženy[38].

O rovnosti žen a mužů se ředitel zmiňuje v rozhovoru pouze jednou, a to na rovině vztahové mezi zaměstnanci. Popisuje, že mezi pedagogy není žádné nerovné postavení. Pokud dojde k nějakému incidentu, jedná se o zaměstnance správy[39]. Zde opět vyvstává otázka, zda ředitel dostatečně reflektuje vztahy mezi pedagogy. Ředitel také zmiňoval rovnost etnickou, kvůli žákům a žačkám, které školu navštěvují. Škola je, jak je zmíněno

[38] Muži tvoří přibližně pouhou třetinu celkového pedagogického sboru na vybrané základní škole.
[39] Konkrétně popisuje slovní incident mezi uklízečkou a školníkem.

výše, spádovou oblastí pro několik vyloučených lokalit v daném městě, obývaných romským etnikem. Sám jako hlava instituce nepociťuje jakýkoli tlak na něj, aby promítal jakákoli témata týkající se genderové problematiky, ať už tak, jak je zde v práci pojímána, nebo jakkoli jinak. Přitom v ŠVP se uvádí, že škola vytváří komunitu, která podporuje fyzické i psychické zdraví (ŠVP 2021). Pokud se tak jedinec například identifikuje jinak než jako heterosexuál, čímž hrozí, že bude vyloučen z kolektivu (viz. Sloboda 2016), tak pak zde chybí jakákoliv reflexe pro tuto situaci, respektive chybí reflexe ředitele nad touto problematikou, jak je již zmíněno výše. Z rozhovoru však vyplývá, že problém ani příliš reflektovat nemůže, neboť ho sám nevnímá, neví o něm.

4.5 Témata genderové problematiky ve výuce

Z analýzy ŠVP bylo zjištěno, že v rámci výuky existuje prostor pro předávání genderové problematiky. Vycházejí vybraný učitel a učitelka, jakožto ti, jejichž předmět má nejblíže k předávání genderové problematiky pouze ze ŠVP? Přidávají si něco k dané problematice? Vzhledem k vágnímu obsahu a struktuře ŠVP předpokládám, že vyučující si vždy nějaké téma přidají, více rozeberou či naopak redukují. Nelze však opomenout, že genderová problematika, pokud je vůbec vybranými aktéry nějak vnímána a reflektována, je pojímána spíše na rovině mužů a žen, což není překvapivé, neboť k tomu vybízí školské dokumenty popisované v teoretické části práce. Pokud je genderová problematika vybranými aktéry nějak vnímána, jak je předávána v rámci výuky, jak je diskutována? V této části budou interpretovány informace pro zodpovězení druhé vedlejší výzkumné otázky, která zní: Jak si vybraní aktéři školy myslí, že předávají genderovou problematiku svým žákům?

Nejdříve k tomu, jak vyučující vnímají tvorbu ŠVP a jeho vztah k genderové problematice. Učitel VKZ, dle rozhovoru, vychází především z osnov a tematického plánu ŠVP. Přiznal, že ho každý rok trochu mění, na základě (sebe)reflexe hodin a nových informací. Nikdo mu do tvorby či výběru informací nezasahuje, je to čistě na jeho rozhodnutí. Dle jeho slov vytváří předmět VKZ především pro děti, to, co je zajímá a na co se ptají, ale také tak, aby učivo zahrnovala všeobecné dění o současné situaci v zemi a ve světě[40]. Učitelka OV při stejném dotazu ohledně tvorby ŠVP reagovala poměrně úsečně. Později mi došlo, že měla pocit, že napadám její učitelskou praxi. Učitelka vychází striktně

[40] V rozhovoru konkrétně zmiňuje, jak žáci a žákyně reagují na současnou krizi mezi Ruskem a Ukrajinou (viz. Válka na Ukrajině 2022).

ze ŠVP a tematického plánu. Témata, která v nich nachází, reflektuje a podpírá informacemi ze života, jak sama řekla:

„*... ale člověk prostě ze života mluví, to jsou otázky prostě jako ze života... takže co Vás napadne .. mi není 20, takže já už mám taky nějaký zkušenosti, mám manžela, mám dospělý děti, takže zajímám se o všeobecný dění, takže si myslím, že tu zkušenost ze života mám, takže si myslím, že cokoliv ty děti potřebují, tak to probíráme tak, aby to ty děti bavilo jo...*" (učitelka OV)

Učitelka OV vyučuje v souladu s ŠVP, neboť v podkapitole o poslání školy je cílem, že „Naše škola zajistí svým žákům kvalitní základní všeobecné vzdělání orientované na životní praxi a na další studium" (ŠVP 2021). avšak reflektováním svého života do výuky, podporuje reprodukci svých leckdy stereotypních názorů a předsudků. Tímto jsou podpořeny, avšak ne potvrzeny, neboť se jedná pouze o výpověď jedné vyučující, o reprodukci a konzervaci světa v teoretické části.

Učitelka OV si také sama upravuje ŠVP a tematický plán dle potřeby a nikdo ji do něj nezasahuje. Dle učitelky OV je *„nesmysl, aby se na pedagogické radě řešil obsah ŠVP"*, ten si každý pedagog vytváří individuálně. Jedním z důvodů je, že své plány zkrátka konzultovat nechtějí. Dalším důvodem však může být, že ačkoliv by je konzultovat chtěli, nemají s kým. Například na vybrané základní škole učí předměty VKZ a OV pouze tito dva učitelé, tudíž nemají obsahy předmětů příliš s kým konzultovat (alespoň ne s učiteli se stejnou aprobací). Učitel VKZ i učitelka OV přizpůsobují výuku dětem, z čehož vyplývá, že děti nemohou mít větší povědomí o genderové problematice, než mají nyní. Důvodem je, že samy děti toto povědomí do hodin přináší a učitelé ve výuce reflektují své chápání genderové problematiky v rovině rovnosti žen a mužů, jak je psáno výše. Učitel VKZ také zmiňuje, že za celou jeho kariéru (6 let) nevnímá posun, změnu v postojích žáků a žákyň k genderové problematice. Otázkou je, jak moc tuto otevřenost k genderové problematice reflektují, záleží přeci jen na samotných žácích a žákyních, co a jaké množství informací s vyučujícím sdílejí.

Ředitel ZŠ na tutéž otázku ohledně tvorby ŠVP opět odpovídal spíše z pozice ředitele než řadového učitele, ačkoliv si musí také vytvářet ŠVP i tematický plán ke svým předmětům. Vypovídá, že za jeho léta učitelské a ředitelské praxe nikdo na pedagogické radě neřešil obsah ŠVP či tematického plánu, alespoň ne s ohledem na gender. Škola, dle něj, se snaží jít demokratickým stylem výuky a také se snaží fungovat v rovném prostředí a

předcházet tak různým problémům spojených s genderovou problematikou. Tímto tvrzením jen podpořil předpoklad, že genderovou problematiku vnímá jako rovnost mužů a žen.

Pokud se ještě vrátím k výroku učitelky OV citovanému výše, jasně z něj vyplývá, že dětem reprodukuje svou vlastní realitu (což dělají jistě i ostatní učitelé, avšak pouze z jejího rozhovoru to explicitně vyplynulo), která jak vychází z jejího popisu výše a rozhovoru, není genderové problematice nebo spíše sexuálním identitám příliš otevřená. Ačkoliv sama se několikrát v rozhovoru obhajovala slovy: *„…vždycky říkám, já si myslím a co si myslíte vy…”*. I přesto, nelze vyvrátit, že žákům reprodukuje své vidění světa. Učitelka je v rámci školy pro žáky přeci jen stále autoritou a její prací je právě předávat dětem určité znalosti, tedy i reprodukci vidění světa a s tím spojené postoje (viz Vágnerová 2000).

Jaká jsou tedy konkrétní témata týkající se genderové problematiky, s kterou aktéři školy pracují? Učitel VKZ, kromě probírání různých sexuálních identit a problematiky dospívání, také nad rámec předmětu hovoří o tom, jak to bylo v minulosti a jak je to nyní, především s ohledem na rovnost žen a mužů. Jak je vidět výše z ŠVP vybrané základní školy, plány předmětu VKZ se prolínají s informacemi z dějepisu čili učitel VKZ nedělá příliš navíc. Stejně tak ředitel zmiňuje, že v hodinách zeměpisu se dotknou informací týkající se dějepisu, především rovnosti různých etnik, žen a mužů. Učitelka OV mi v průběhu rozhovoru ukázala celý tematický plán. Ve výuce jí jde především o předávání všeobecných znalostí a znalostí ze života. Jedná se však především o heteronormativní zkušenost a binární systém genderových identit, tedy pro některé žáky ne vždy přínosné anebo příjemné. Psycholožka popsala, že se věnuje především tomu, co zajímá žáky a žákyně samotné, kteří za ní chodí. Děti zajímají témata relaxace, psychohygieny, práce se stresem, úzkosti, zefektivnění učení, práce s emocemi a vztahy. Tato témata se přímo netýkají genderové problematiky tak, jak je zde v práci pojímána, avšak okrajově s nimi některá témata souvisí. Například vztahy osobní a vztahy ve společnosti. Ředitel v rozhovoru zmiňuje, že s psycholožkou a žáky řeší především rodinné vztahy a rodinné zázemí. Tedy místo, kde dochází k primární (genderové) socializaci a nastavení postojů a povědomí ohledně genderové problematiky.

Učitele VKZ a učitelky OV jsem se také ptala, zda pociťují, že by bylo třeba zařadit téma genderové problematiky obecně i do jiných vyučovacích hodin kromě výchovy ke zdraví a občanské výchovy, kde tedy není explicitně vyjádřena, avšak je zde určitým způsobem předávána, jak zatím z dat vyplynulo. Učitel VKZ by problematiku genderu, feminismu a sexuálních identit zařadil více do předmětu dějepis. Sám říká, jak je zmíněno

výše, že nad rámec témat VKZ se také dostane k výkladu týkající se toho „jak to bylo v minulosti“, čímž spíše míní opět rovnost žen a mužů než jakékoli pojímání sexuálních identit v minulosti. Učitelka OV, která vyučuje i dějepis, odpověděla tak, jak chápe genderovou problematiku, tedy spíše v rámci rovnosti žen a mužů, tedy opět tématika „jaká práva měly ženy kdysi a jaká mají dnes“. Dodává však, že škola jako instituce by se více v tématech genderové problematiky angažovat neměla, protože tento zájem patří spíše jedinci samotnému. Učitelka OV tímto spíše potvrzuje to, co se v rámci výuky již děje – žáci a žákyně sami přicházejí s tématy genderové problematiky, která chtějí v rámci výuky diskutovat a učitelky a učitelé se přizpůsobují těmto požadavkům, diskusím (více výše). Argumentace je problematická tím, jak se má jedinec o genderové problematice dozvědět sám, pokud rodina tématu není „otevřena“, ve škole se o tématice nediskutuje a tím pádem jedinec nepřijde s tématem dostatečně do kontaktu, aby si jej vyhledat například na internetu[41].

4.5.1 Téma sexuálních identit ve výuce

V polostrukturovaných rozhovorech také bylo zjišťováno, zda se vybraní aktéři školy setkali s tím, že by museli řešit téma sexuální identity žáků. Učitel VKZ řekl, že on sám to s žádným žákem či žákyní osobně řešit nemusel, nikdo za ním nepřišel s tím, že by chtěl poradit či pomoc, ani jako za řadovým učitelem ani jako za třídním učitelem. Samozřejmě se této problematiky dotknou v rámci předmětu výchova ke zdraví, kde, dle slov učitele VKZ, studující sdílí své zkušenosti, ale spíše hovoří o svých kamarádech, známých, koho viděli apod. Přímo sexuální výchově se poté věnují přibližně dvě vyučovací hodiny ze školního roku, což není mnoho, avšak učitel VKZ uznává, že téma sexuálních identit se objevuje častěji a vždy ho alespoň na pět minut v hodině rozeberou, protože o to děti mají zájem. Záleží, do jaké míry žáci a žákyně otevřeně hovoří o sexuálních identitách, zda pouze v rovině povědomí, či již v rovině utváření postojů čili hlubší diskuze.

Učitelka OV v rozhovoru říká, že se probírají různé sexuální identity v rámci občanské výchovy, například homosexualita či nebinarita[42]. Uznává, že některé pojmy musí hledat na

[41] V tomto případě hrozí nebezpečí, že jedinec si nějaká témata genderové problematiky vyhledá na internetu či skrze jiná media, avšak není zaručeno, že tyto informace budou „otevřené“ problematice, tj. nebudou homofobní, rasistické, antifeministické apod., což by nemuselo mít na žáka pozitivní (ve smyslu psychickém) vliv.

[42] Nebinarita primárně nepatří mezi sexuální identity, jelikož není charakterizována sexuálním vztahem k ostatním, ale tím, jak se jedinec sám identifikuje. Učitelka OV však nebinaritu v rozhovoru přiřadila do stejné kategorie jako homosexualitu, proto jsou zde zmiňovány pojmy dohromady.

internetu (konkrétně zmiňuje právě nebinaritu). Postoj k genderovým identitám tak může být ovlivněn jejím věkem. V rozhovoru také zaznívá, že problematiky rovnosti žen a mužů, sexuálních a genderových identit se učitelka OV dotkne téměř v každé vyučovací hodině, každé výuce, a snaží se zapojit tuto problematiku do každodenního vyučování. V jakém kontextu hovoří o rovině žen a mužů lze vidět na následujícím úryvku z rozhovoru:

„*oni [žáci a žákyně] asi ví, že každej člověk si je roven ze zákona, že tady máme nějakou základní listinu práv a svobod a že postavení mužů a žen je taky (,), je taky by si měli být rovni…*" (učitelka OV)

Učitelka OV tímto svým výrokem odkazuje k rovnosti žen a mužů, nikoliv však všech genderových a sexuálních identit. Nejspíše si není vědoma některých nerovností vznikajících tím, že jedinec nezapadá do systému heteronormativity a binarity[43].

V rozhovoru také zaznívá její názor na transgender identitu, který popisuje jako: *„Lepší, aby se nechali přeoperovat, než páchali sebevraždy"*, čímž upozorňuje na moc binárního systému naší společnosti, kdy každý se musí identifikovat buď s kategorii žena nebo s kategorii muž na základě biologického pohlaví.

Psycholožka téma pohlavní identity neřeší, ze stejného důvodu jako učitelé výše, a to proto, že žáci a žákyně za ní s touto problematikou nechodí. V rozhovoru říká, že otázku pohlavní identity řešila pouze jednou, a to mimo školní instituci, konkrétně v manželské poradně, kde také pracuje. Ona sama diskusi na téma sexuálních identit nevyvolává, protože: *"To je takové heslo: nevyrábět problémy tam, kde nejsou. Ehm.. když se prostě někdo necítí, nechce, tak jako proč já bych za nima…"*. Psycholožka nejspíše ví, že téma pohlavní a sexuální identifikace je pro jedince intimní a citlivou věcí. Nejspíše chce říci, že každý jedinec se musí rozhodnout o svém coming outu sám, nechce na nikoho tlačit s jeho rozhodnutím. Nicméně psycholožka by ze své pozice mohla jedinci pomoct v rozhodování a ukotvení jeho identifikace, tedy by mohla jedinci pomoct. I přesto, že problematiku rámuje v rámci medicínského diskursu (viz 4.4).

Psycholožka však v rozhovoru také dodává, že gender není samostatným tématem pro diskusi a objevuje se v nich pouze pokud si děti o tom povídat chtějí. Na otázku, zda po ní již někdo chtěl, aby témata ohledně genderové problematiky promítala do své práce, odpovídá, že ne. Zatím na ni nikdo netlačil, aby o genderové problematice (sexuálních

[43] Například manželství vs. registrované partnerství.

identitách) s dětmi více diskutovala. Ona sama je ta, jejímž úkolem v rámci školy je vypozorovat problém, tudíž je to ona, kdo ví, na co se zaměřit. Sama přiznává, že se jedná především o rodinné a kázeňské problémy, nikoliv o problematiku genderu, popřípadě sexuálních a genderových identit.

Výpověď obou vyučujících i psycholožky koresponduje s odpověďmi ředitele, který říká, že se snaží, aby prostředí školy bylo otevřené, aby se děti nebály hovořit a diskutovat. Dle něj oba vyučující, s kterými byl proveden rozhovor, jsou otevření genderové problematice, feminismu a tématu sexuálních identit. Otevřenost k genderové problematice mohla být, jak je zmíněno výše, uměle vytvořena pro účely rozhovoru. Také je otázkou, jak je konkrétně konstruována „otevřenost školy“ dle ředitele. V rámci výzkumu jsem na základní škole strávila pouze jeden den, v rámci něhož jsem sice viděla některé třídy a společné prostory školy, avšak nebyla jsem součástí žádné vyučovací hodiny či dialogu mezi vyučujícím a žákem/yní. Neznám tedy konkrétní mechanismy tvorby „otevřenosti“ k genderové problematice.

4.5.2 Stereotypní postoje vybraných aktérů školy

V předchozích podkapitolách byla tématizována genderová problematika ve smyslu sexuálních identit, postoje vybraných aktérů školy k ní, nim. Nyní bude rozebrána další rovina genderové problematiky, tak jak je konstruována pro tuto práci, a to je rovina genderových stereotypů. Konkrétně stereotypní postoje vybraných aktérů školy. Tedy zde bude zodpovězena otázka, jaké stereotypní charakteristiky přisuzují vyučující dívkám i chlapcům. Jak je/bude v práci několikrát ukázáno, jsou to právě učitelé, kteří reprodukují své vidění světa, tedy i reprodukují své stereotypní myšlení směrem k žákům a žákyním. Z rozhovoru některé takové stereotypní charakteristiky přisuzované chlapcům nebo dívkám vyplynuly.

Nejvíce stereotypní myšlení se projevovalo (jak může být zřejmé z předchozích výpovědí) u učitelky OV. Některé z nich lze pro lepší představu vidět níže:

„*Dívka by měla na první pohled hezká, upravená, chlapec chce být, chodit do posilovny, mít ty svaly, je to normální…*“ (učitelka OV)

„*…prostě ano ženy pečujou o děti, muži, muži vydělávají peníze*” (učitelka OV)

„*...a pokud jsme jednou ženami, jsme matkami pečovatelkami, máme rádi takový to teplo domova, muži mají zase takový..*" (učitelka OV)

Dle učitelky OV musí dívka, žena či chlapec, muž splňovat určité charakteristiky nejen vzhledem, ale i chováním. Ve všech výpovědích však také zmiňuje, že pokud je tomu naopak „je to normální" nebo „nikde není psaný, že to musí být tak". Tím se snaží obhájit svou „neotevřenost". Stejně jako v otázkách týkajících se sexuální identity, učitelka OV sice rozvíjí určitou diskuzi a děti do ničeho dle svých slov „netlačí", avšak zastává tyto stereotypní názory, které se neustále promítají do její řeči a fungování čili do skrytého kurikula. Jak je zmíněno výše, učitelka OV ve své výuce občanské výchovy vychází především ze života. Psycholožka také zastává jisté stereotypní postoje. Dle ní jsou dívky mezi sebou více emocionálně otevřenější a například více řeší různé intriky než chlapci.

Ředitel zastává podobné názory jako učitelka OV nebo psycholožka, tedy že muži, chlapci řeší problémy jinak než ženy, dívky. Když spolu mají spor muž a žena, musí se dle jeho názoru používat jiný slovník, než který používají ve sporu muž s mužem, protože ženy jsou více citlivé a věci berou jinak než muži. Ženy dle něj různá témata a problémy více rozebírají než muži.

V polostrukturovaných rozhovorech byla také kladena otázka, zda sami vybraní aktéři školy pociťují nerovné zacházení s dětmi na základě pohlaví. Ředitel odpověděl, že se ke všem žákům snaží chovat stejně, což se mu z povahy jeho předmětů (Zeměpis, Matematika) zdát může, protože v těchto předmětech, především v matematice, se nevyskytují témata, která by explicitně odrážela gender. Realita však bude nejspíše odlišná a ředitel bude přistupovat jinak k chlapcům i dívkám[44]. Učitel VKZ, jehož druhým vyučovaným předmětem je tělesná výchova, obhajoval rozdělení dívek a chlapců na tento předmět:

„*to už z podstaty věci, že ty lidi jsou jinak jako, ehm, stavěný, ehm, je prostě fakt, že dívky nemohou dosáhnout takový výkonosti, ehm, v určitých, ehm, disciplínách, tak jako jako kluci, že jo, že projdou tou pubertou, testosteron a tadyty věci, takže, rozhodně ano, musí se přistupovat jinak..*" (učitel VKZ)

[44] Stereotypní smýšlení přetrvává v matematice především v tom smyslu, že chlapci jsou ti techničtěji založení, kteří zvládnou vypočítat i ty těžší příklady, oproti děvčatům, která jsou brána jako více emocionální, a ne tolik matematicky nadané (Jarkovská, Smetáčková 2006,15)

Z rozhovoru bylo cítit, že učitel VKZ tuší, co „chci slyšet“, přesto si však stál za svým názorem a snažil se jej obhájit. V jiných předmětech dle učitele rozdílné chování není potřeba a ani se z jeho strany k rozlišování dle pohlaví nedochází.
Učitelka OV zmiňuje, že na jiné základní škole v témže městě funguje výuka tělesné výchovy dohromady, tedy dívky i chlapci sportují pospolu a podle ní tento koncept skvěle funguje.

„*Jo, že společně ty holky se snaží bejt stejně rychlý jako ty chlapci, kluci se zase naučí bejt jemnější, zase na druhou stranu to má to kouzlo, že holky před sebou se nestydí, žejo, kluci před sebou chtějí být víc rychlejší, každý má něco.*” (učitelka OV)

Výrok učitelky OV, v kontrastu s jejími předešlými výpověďmi v této práci, není tolik stereotypní a radikální k genderové problematice. Nicméně také zmiňuje, že na začátku 9. ročníku dochází v předmětu Výchova ke zdraví k výuce týkající se sexuality a dospívání. Při této hodině jsou dívky a chlapci rozdělení dle pohlaví. Dokonce dodává, že s dívkami dospívání a změny s tím spojené probírá ona a s chlapci téma probírá právě učitel VKZ. Učitelka OV také v rozhovoru vypráví svou zkušenost z jiné školy, kdy „na dílny” učila chlapce opravovat děravé ponožky, přičemž chlapci touto činností neopovrhli. Naopak je činnost zaujala.

Zajímalo mě, jak tématiku stereotypů vnímá psycholožka. Vypověděla, že se, dle ní, většinou jedná spíše o rozlišování na základě určitých individuálních potřeb, nikoliv skupinové rozlišování na základě pohlaví. Avšak i ona v rozhovoru přiznává, že určitá témata řeší zvlášť s dívkami a zvlášť s chlapci[45]. Z pohledu její profese ve školství však vnímá, že učitelé/ky, především ti na prvním stupni, jinak přistupují k dívkám než k chlapcům.

„*... a hlavně v těch prvních třídách to vidím i právě v tom, že preferovaný jsou ty, ty poslušné holčičky… to je prostě takový prototyp nejlepšího žáka (pousmání), ten kluk má prostě více energie a nevydrží tam celou hodinu sedět, tak prostě je zaškatulkovaný, do takový ty pozice toho zlobivého, nepozorného, a tím pádem se na něj nahlíží jako na méně šikovného a to je škoda…*” (psycholožka)

[45] Konkrétně popisuje problém s pomluvami v jedné třídě, který měly především dívky, a tudíž ty si vzala „stranou” a řešila to pouze v dívčím kolektivu.

Vybraní aktéři školy mají určité genderové stereotypní smýšlení, založené především na určitých charakteristikách chování a jednání přiřazovaných na základě biologického pohlaví. Z rozhovorů vyplývá, že problematiku stereotypního chování k žákům a žačkám spíše nereflektují, neuvědomují si, a tudíž ji i předávají dále, čímž podporují mechanismy genderové režimu, tak jak je popsala Myers (viz 2.1.3) a také koncept školy jako „líné instituce“ (viz 2.3.2).

4.6 Karlovarský kraj a vliv prostředí

V teoretické části bylo uvedeno, že prostředí je jedním z determinantů ovlivňující postoje a povědomí jedinců. Karlovarský kraj však nebyl v rámci teoretické části práce vykreslen jako ten, který by otevřenost vůči genderové problematice podporoval. Jak vnímají aktéři školy prostředí Karlovarského kraje?

Učitel VKZ si uvědomuje, že Karlovarský kraj je krajem hornickým, kde je problém se vzděláním a lidským kapitálem[46], problém, který ostatně vedl i k napsání této diplomové práce. Stejně tak ředitel uznává, že problematika genderu „sem [do Karlovarského kraje] ještě úplně nedošla”. Z těchto výpovědí vyplývá, že pocit, že Karlovarský kraj je na tom jinak než jiná města či kraje ČR, není pouze mým, ale sdílí ho i jiní lidé, což lze i vidět v teoretické části práce, která se zaměřuje na kontext Karlovarského kraje. Psycholožka v rozhovoru také zmiňuje problematiku odlišnosti postojů a přístupu k genderové problematice dle toho, odkud žák či žákyně pocházejí, zda z většího města, menší či periferní oblasti. Tuto problematiku velikosti města zmiňuje také učitelka OV. Problematika rozdílnosti postojů malého a velkého města je nastíněna v metodologické části v rámci určení kritérii pro výběr základní školy pro výzkum.

Ředitel se v rozhovoru snažil dávat najevo, že škola funguje na principu demokratické výuky, skrze níž se snaží předat svým žákům a žákyním všeobecné znalosti. Podotýká, že dění ve společnosti se odráží určitým způsobem do obsahu hodin[47], tedy i situace Karlovarské kraje a jeho problémy by se do výuky měly přenášet. Záleží však, zda si vyučující v Karlovarském kraji uvědomují svou pozicionalitu a reflektují ji. Svým tvrzením

[46] Lidský kapitál, stejně jako mnoho dalších konceptů, nemá svou ustálenou definic. Lze ho však charakterizovat jako dovednosti, znalosti a produktivní schopnosti jedince. Lidský kapitál nemusí být získán pouze skrze vzdělání, ale vliv má více faktorů (více Hübelová 2013).

[47] V rozhovoru konkrétně zmiňuje hnutí MeToo. Toto reflektování veřejných událostí lze vidět v rozhovoru s učitelkou OV, s kterou žáci a žákyně chtějí diskutovat na téma Rusko – Ukrajinské krize (viz také 40).

si však ředitel trochu odporuje, protože v rozhovoru se také, jak je vidět výše, zamýšlí, že *„gender do Karlovarského kraje ještě nedošel",* přestože z odpovědí žáků a žákyň je jasné, že „došel". Ředitel tak reflektuje spíše témata, která chce a která mu přijdou vhodná. Svým tvrzením však nemusel myslet genderovou problematiku obecně, například skrze pojmy a koncepty, jak je zde v práci pojímána, ale spíše asi narážel na různé formy aktivismu, jako je např. v Praze konaný Pride Prague či jiné aktivistické události.

Ředitel jakožto hlava instituce, byl navíc dotázán, zda spolupracují, či škola byla oslovena nějakou neziskovou organizací zabývající se genderovou problematikou. Jak je zmíněno v teoretické části, v Karlovarském kraji se nenachází žádná nezisková organizace orientující se na genderová témata, přesto mě odpověď na tuto otázku zajímala. Dle očekávání ředitel žádnou neziskovou organizací osloven nebyl, ani on sám žádnou neoslovil, a to nejspíše z důvodu jeho přístupu a postoji k genderové problematice (viz 4.4). Níže lze vidět argumentaci ředitele, proč genderová problematika není v rámci školy diskutována více:

„*...já si myslim, že to téma tim, jaká je, jaká je podíl žen, tak tady (smích) si myslím, to je nemá tady prostě jakoby nemá podhoubí, že by tady někdo tvrdil, že že ve školství gender je nějaký zásadní problém a potřebujeme to řešit jo.. takže si ani nevybavuju, že by se to tady nějak řešilo…*" (ředitel)

Zmiňuje, že ho, školu pouze oslovují Karlovarské neziskové organizace s tématy ohledně rodinného života, zázemí a drogové závislosti. Samozřejmě nelze vyvrátit, že by se témata rodiny nedotýkala genderové problematiky, z rozhovoru však vyplynulo, že se neziskové organizace spíše zaměřují na fungování rodiny a na její ekonomickou situaci. Nikoliv na řešení sexuální identity či jinak genderové problematiky. Ředitel si nevzpomíná, že by se některá témata neziskových organizací vztahovalo přímo k genderu, který, jak je vidět v úryvku výše, není dle něj problémem pro řešení a tudíž, jak je také zmíněno, je jím nedostatečně reflektován a tím pádem podhodnocen.

4.6.1 Role rodiny

Z teoretické části je patrné, že hlavními socializačními činiteli a determinantem povědomí a postojů jsou kromě prostředí (viz 4.6), také vrstevníci, ale především rodina, která bude rozebrána v této podkapitole. V ŠVP (2021) je v rámci charakteristiky školy

psáno, že „škola chápe své poslání jako službu žákům a jejich rodičům", což chce škola zaručit komunikací s rodiči. Na škole funguje Sdružení rodičů a přátel školy a Školská rada. Tímto tvrzením chce škola ukázat, že si uvědomuje propojenost školy a rodičů jako společných subjektů výchovy a vzdělávání.

Všichni komunikační partneři a partnerky se kromě toho, jak oni sami přistupují k genderové problematice a jak tuto problematiku předávají, zmiňují o faktoru rodiny a jejím vlivu na postoje a povědomí žáků a žákyň. Učitel VKZ si není jistý, nakolik žáci a žákyně reflektují to, o čem ve škole diskutují doma s rodiči, avšak také přiznává, že názory dětí často nereflektují názory rodičů. V rozhovoru se zamýšlí, zda škola není pro některé žáky jakýmsi bezpečným místem, v kterém lze o problematice genderu hovořit, na rozdíl od rodiny. Na druhou stranu si myslí, že v současné době je společnost vcelku tolerantní, protože se setkává, dle něj, pouze s minimem radikálních názorů od žáků a žákyň[48]. Otevřenost žáků a žákyň však není překvapivá, neboť oni jsou těmi „otevřenými" k genderové problematice v rámci školní výuky. Stejně jako jeho kolegyně odkazuje k tomu, že s žáky a žákyněmi je nutné vše diskutovat a pokud mají nějaký radikální názor, tak argumentovat, snažit se je přesvědčit o tom, že rodič, jakožto hlavní autorita dítěte, nemusí mít vždy pravdu. V teoretické části bylo diskutováno, že změnit postoj jedince, který si „nese" z domova, není jednouché (viz 2.2). Učitel svým tvrzením podporuje předpoklad, že u žáků a žákyň reprodukuje vlastní vidění světa a vlastní chápání genderové problematiky.

Učitelka OV přisuzuje největší roli v předávání znalostí ohledně života, tedy i genderové problematiky matce. Matka by, dle ní, měla být na prvním místě v řešení jakýchkoliv problémů, ať už sexuality, sexuální identity či čehokoli jiného. Rodina je, dle ní, základem pro to, aby se jedinec naučil „žít život". Ale co, když se matka v rodině nevyskytuje? Nebo když rodina nezastává stejné postoje k genderové problematice jako žák či žákyně? Zde logika učitelky OV selhává a jen se podporuje její vnímání tradiční patriarchální rodiny. Problematické se její smýšlení o rodině stává ve chvílí, kdy hovoří o homosexualitě, která je dle ní vrozená a jedinec s rodinou se s touto „diagnózou" musí smířit, ale co když se tak nestane? Níže lze vidět konkrétní argumentaci učitelky OV:

„*Prostě se ta doba vyvíjí, dřív to bylo trestný nebo nevhodný... A dneska se tomu dává tak nějak zelená, ale každej, každej to má nějak v sobě a musí se naučit s tím nějak žít. A od toho je ta rodina, rodiče a tam je, tam je ten základ v rodině.*" (učitelka OV)

[48] Jako radikální názor uvedl příklad homosexuality jako nemoci

Z rozhovoru vyplývá také fakt, že správný pedagog je pouze ten, který je i rodičem, protože rodič umí pracovat s dětmi a má s nimi zkušenost:

„*A já myslim, že my tady máme jako skvělý učitele, škola jako pedagogy, takže každý je tady jako rodič, takže víme, jak s těma dětma mluvit...*" (učitelka OV)

V rozhovoru poté několikrát zmiňuje, že její současné žáky a žákyně (9. ročník), které vede jako třídní učitelka od 6. třídy, bere jako své vlastní, což podporuje její jakýsi koncept spojení učitelství a mateřství. Podporuje tak koncept matky předavatelky vidění světa, jeho reprodukce, a především roli primárního socializačního činitele. Stejně jako v předchozím úryvku, zde vyvstává problém toho, že ne každý rodič je otevřen genderové problematice. Poté chybí prostor pro sebevyjádření žáka či žákyně, jeho genderové, sexuální identity, čehokoliv, když cítí, že rodina a škola nejsou tématu otevřeni.

Ředitel na téma role rodiny odpovídal z pohledu jeho funkce hlavy instituce. Za jeho ředitelská a učitelská léta, především za posledních deset let, si všiml, že spolu děti a rodiče čím dál méně komunikují a obecně tráví méně času, což přisuzuje tomu, že rodiče se snaží vydělat co nejvíce peněz, aby se jejich děti „měly dobře". Rodina se ale poté nestává základem, o jakém hovoří učitelka OV, a spíše situaci reflektují pocity učitele VKZ, který si také nebyl jistý nakolik děti doma komunikují se svými rodiči. Stejně jako Ředitel.

Odpověď ředitele odkazuje spíše k tomu, že děti se dozvídají o genderové problematice a získávají své postoje pomocí internetu, nikoliv od rodičů. Tím lze podpořit myšlenku, že právě nereflektují postoje a názory svých rodičů, jak uvádí učitel VKZ. Z určitého pohledu je tak absence komunikace rodič-dítě pro žáka, žákyni výhodná, protože podporuje nereprodukci stereotypů a předsudků rodičů a předchozí generace obecně, čímž se dítě může stávat otevřenější k novým postojům ohledně genderové problematiky. Na druhou stranu je také tato absence komunikace mezi dítětem a rodičem jakýmsi smutným obrazem dnešní doby orientované na peníze.

Role internetu se vyskytla téměř ve všech rozhovorech. Učitel VKZ si není jistý, avšak internet je jednou z možností, kde děti získávají informace, které jsou daleko dostupnější než kdy dříve, protože již nejsme závislí získávat informace pouze od blízkého okruhu přátel. Učitelka OV zastává podobný názor jako učitel VKZ, přičemž ještě dodává „dětem není nic cizí" čili potvrzuje otevřenost dětí (nejen) k genderové problematice. Psycholožka si taktéž

uvědomuje dostupnost informací, díky čemuž některá témata přestala, nebo přestávají být ve společnosti tabu.

4.7 Povědomí a postoje

Školní instituce a její předávání jakékoli formy genderové problematiky je determinováno skrze školské dokumenty, jejichž interpretace záleží na samotných vyučujících, tedy jak oni sami rozumí a předávají genderovou problematiku. Postoje žáků a žákyň nejsou ovlivňovány pouze školou, školním prostředím a vyučujícími či jinými aktéry školy, ale také záleží, v jakém prostředí se jedinec nachází, v jakém kontextu se jeho postoje a povědomí utváří. Tyto informace byly popsány v předchozích kapitolách a nyní již k jádru celého výzkumu, tedy jaké je povědomí a jaké jsou postoje žáků a žákyň k genderové problematice?

Odpověď na tuto otázku byla zjišťována skrze dotazníkového šetření určené žákům 8. a 9. tříd (viz 3.6.2). Tato část dotazníku byla rozdělena do pěti částí (viz Příloha 1). Každá sekce se věnovala jednomu tématu z genderové problematiky, tak jak je zde v práci konstruována:

- Gender obecně,
- Patriarchát,
- Feminismus,
- Sexualita a sexuální identity,
- Transgender.

Každá z těchto sekcí obsahovala tři až pět výroků, ke kterým byla přiřazena pětibodová Likertova škála, na níž měl/a žák/yně vyznačit svůj postoj k danému výroku pomocí čísel, přičemž 1 = souhlasím a naopak 5 = nesouhlasím. Výroky byly sestaveny na základě rešerše stereotypních a antifeministických názorů, debat a literatury.

Sekce sexuality a sexuálních identit a transgenderu bylo ještě proložena tabulkami představující pětibodový sémantický diferenciál, kterým byly zjišťovány postoje k daným sexuálním identitám.

První, sekce se věnovala genderu. Ač se jedná o základní téma, které by se z logiky věci mělo nacházet na počátku dotazníku, bylo umístěno jako poslední sekce, neboť výroky zde jsou poněkud kontroverzní a některé respondenty/ky by mohly odradit od vyplňování dotazníku. Byly vytvořeny tři výroky. V této sadě otázek první a třetí výrok odkazují k postojům, druhý odkazuje k povědomí.

- *Člověk je buď chlap, nebo ženská, nemůže mít více pohlaví najednou.*
- *Existují jiná pravidla chování pro dívky a chlapce.*
- *Kluci a holky se musí lišit svým chováním.*

Druhá sekce se týkala patriarchátu. Výroky, vycházející z pojetí patriarchátu, tak, jak je definován v teoretické části této práce. Tyto tři výroky se vztahují především k tomu, jaký mají žáci a žákyně postoj k pohlavně-genderové hierarchii ve společnosti.

- *Muži se v životě mají lépe, protože jsou to muži.*
- *Muži mají moc nad ženami.*
- *Lidé si více váží mužů než žen.*

Třetí sekce se týká Feminismu, ke kterému byly vytvořeny čtyři výroky. Následující tři výroky, kromě posledního, lze chápat tak, že se vztahují k postojům i povědomí zároveň. Poslední lze definovat jako čistě postojový.

- *Ženy mají v současné době stejná práva jako muži.*
- *Žena i muž dostávají za stejnou práci stejně peněz.*
- *Ženy a muži mají v životě stejné příležitost (např. vzdělání, práce).*
- *Označuji se za feministu/feministku.*

Čtvrtá, nejobjemnější, sekce se věnuje sexualitě a sexuálním identitám. Zde bylo vybráno celkem pět výroků. První výrok se vztahuje k povědomí, zbylé výroky poté k postojům žákům a žákyň.

- *Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé.*
- *Homosexualita je nemoc, není přirozená.*
- *Je v pořádku být sexuálně přitahován holkama i kluky zároveň.*
- *Nevadilo by mi, kdyby byl můj kamarád gay.*
- *Nevadilo by mi, kdyby moje kamarádka byla lesba.*

Pátá, poslední sekce, se věnovala transgenderismu. Transgender jako sexuální identita byl vybrán jako samostatná sekce, neboť předpokládám, že se jedná o nejvíce kontroverzní identitu, která pro tuto práci byla vybrána. Předpokladem je, že ji žáci a žákyně příliš neznají. První výrok opět odkazuje k povědomí a zbylé výroky k postojům.

- *To, co má jedinec mezi nohama, nemusí odpovídat tomu, jakým pohlavím se cítí.*
- *Když biologické pohlaví lidí neodpovídá tomu, jak se cítí, je to nemoc.*
- *Je v pořádku, když si lidé chtějí změnit své biologické pohlaví v průběhu svého života.*

V následujících dvou kapitolách budou interpretovány výsledky z dotazníkové šetření. Nejdříve bude představena podkapitola týkající se povědomí žáků a žákyň a poté jejich postoje k genderové problematice.

4.7.1 Povědomí

V rámci této podkapitoly bude zjišťována odpověď na jednu z hlavních výzkumných otázek. Konkrétně se jedná o otázku: Jaké je povědomí žáků a žákyň základní školy v Karlovarském kraji ohledně genderové problematiky a jejich vybraných aspektů a stereotypů? Jak je již vysvětleno výše v metodologické části práce, pro tento výzkum je důležité, kolikrát žáci a žákyně označili odpověď „Nevím"[49] u vybraných výroků. Konkrétně se jednalo o následujících šest výroků ze čtyř sekcí:

Ze sekce ohledně genderu:

- *Existují jiná pravidla chování pro dívky a chlapce.*

Ze sekce týkající se feminismu:

- *Ženy mají v současné době stejná práva jako muži.*
- *Žena i muž dostávají za stejnou práci stejně peněz.*
- *Ženy a muži mají v životě stejné příležitost (např. vzdělání, práce).*

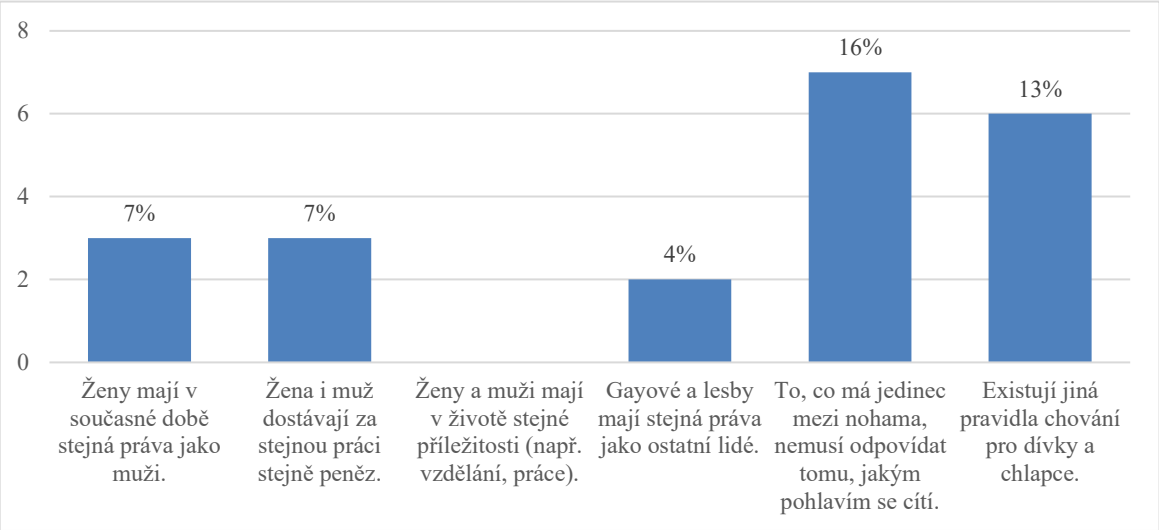
Ze sekce týkající se sexuálních identit a transgenderismu:

- *Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé.*
- *To, co má jedinec mezi nohama, nemusí odpovídat tomu, jakým pohlavím se cítí.*

Jaké mají žáci a žákyně povědomí v těchto výrocích můžeme vidět v grafu 8. Procenta nad grafem ukazují, kolik žáků a žákyň z celkového počtu jedinců účastnících se dotazníkového šetření zvolilo možnost „Nevím". Čím menší číslo, tím lepší povědomí o dané problematice.

[49] Jak již bylo zmíněno v metodologické části, avšak je neustále důležité mít na paměti při interpretaci dat z dotazníku, odpověď „Nevím" lze interpretovat různě. „Nevím" nemusí značit pouze nedostatečné povědomí, ale třeba i že jedinec má nedostatek informací k hodnocení situace, nebo si není jistý, jakou odpověď zvolit, či jiný výklad odpovědi „Nevím".

Graf 8: Povědomí žáků a žákyň o vybraných výrocích z genderové problematiky (n=45)



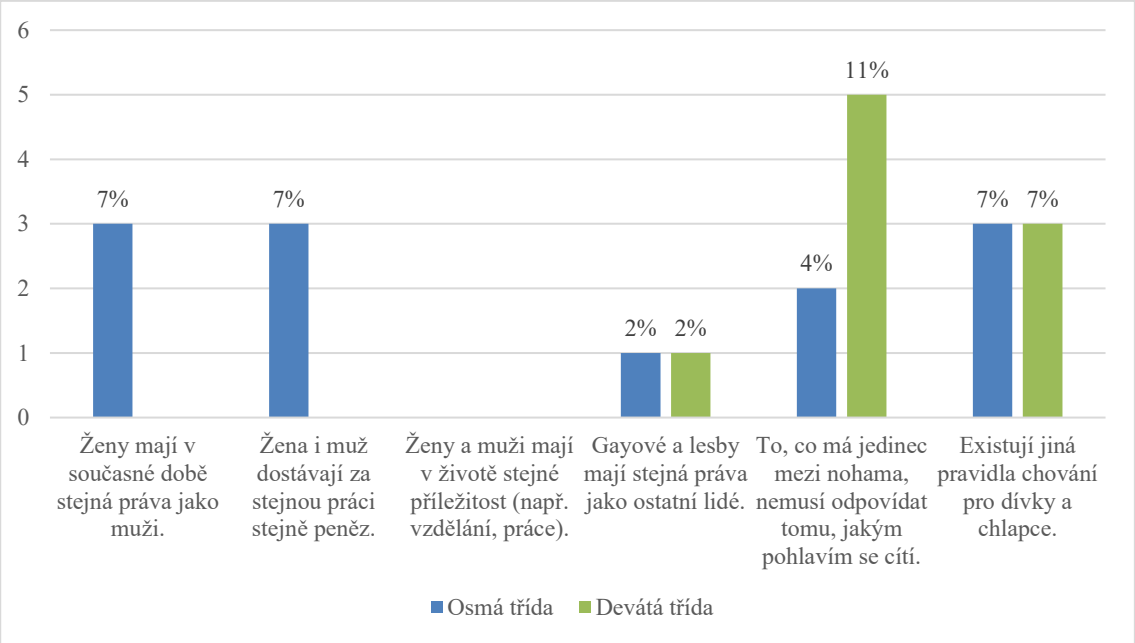
Zdroj: Autorka

Z grafu 8 vidíme, že všichni žáci a žákyně vybrané základní školy mají povědomí ohledně příležitostí žen a mužů v životě, nebo lépe řečeno všichni mají určitý názor na tento výrok a nikdo nedal „Nevím". Naopak nejvíce odpovědí „Nevím" nalezneme u výroku týkajícího se transgender osob, tj. 16 % žáků a žákyň neví, zda biologické pohlaví musí odpovídat tomu, jak se člověk cítí či pro hodnocení tohoto výroku nemají dostatečnou znalost. Druhým největším procentem (13 %) žáci a žákyně označili, že neví, zda existují určitá pravidla chování pro dívky a chlapce. Zbylé dva výroky se týkají práv, zda ženy mají stejná práva jako muži a zda homosexuální osoby mají stejná práva jako heterosexuální osoby, přičemž u obou těchto otázek jsem očekávala větší procento, než jaké žáci a žákyně skutečně odpověděli.

Na grafech 9 a 10 vidíme rozpad grafu 8 dle pohlaví a navštěvovaného ročníku, opět je třeba mít na mysli, že se jedná o malý vzorek dvou tříd jedné základní školy čili rozdíly nejsou příliš validní. Procenta nad výroky opět značí podíl odpovědi „Nevím" od určité kategorie. Logickým předpokladem je, že žáci osmých ročníků mají menší povědomí než starší, „vzdělanější" žáci/kyně a tedy „otevřenější" k genderové problematice. Tento předpoklad lze podpořit, ačkoliv ne úplně potvrdit, kvůli velikosti vzorku tím, že v grafu 9 ve dvou vybraných výrocích převyšuje odpověď „*Nevím*" od osmých ročníků. Stejný předpoklad však neplatí u výroku týkající se transgenderismu, kdy více žáků a žákyň zvolilo

odpověď „Nevím“ v devátém ročníku než v osmém. Ve výrocích ohledně práv homosexuálů a existenci pravidel chování dle pohlaví se povědomí osmých a devátých ročníků shoduje.

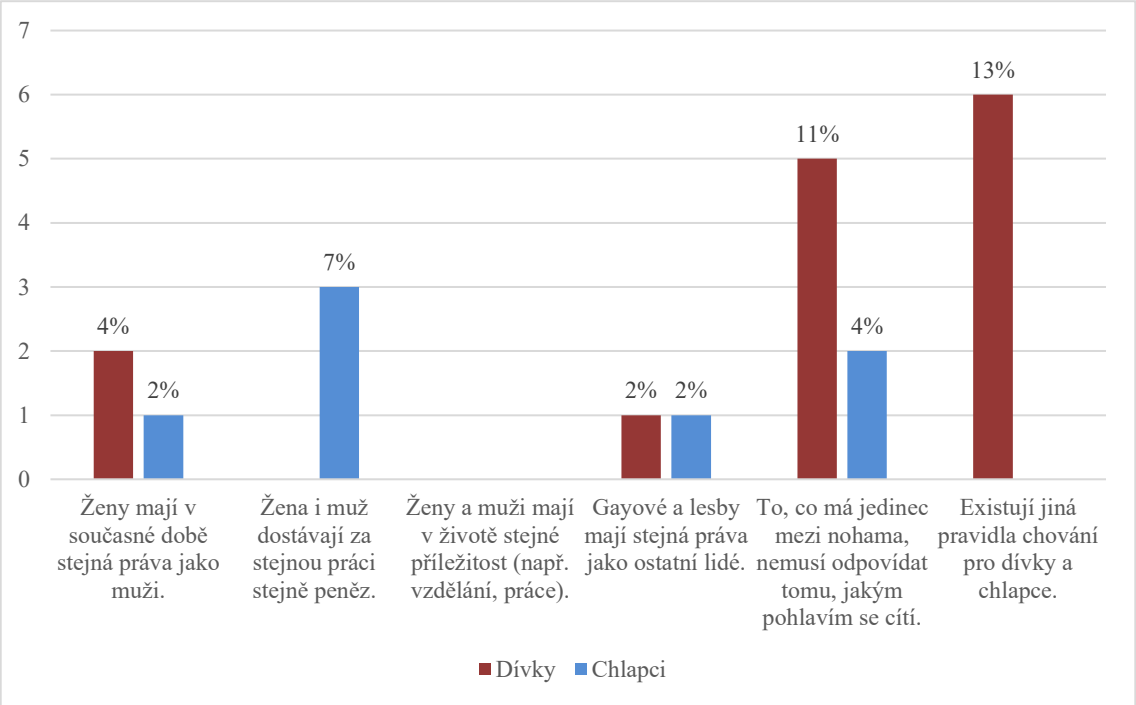
Graf 9: Povědomí ohledně vybraných pojmů z genderové problematiky dle ročníku (n=45)



Zdroj: Autorka

Pokud se podíváme na graf 10, který opět není v souladu s mými předpoklady ohledně povědomí, neboť stereotypně jsem předpokládala, že dívky budou více informované, tedy budou mít větší povědomí o genderové problematice, tak jak je zde v práci pojímána. Procenta u výroků značí podíl odpovědí „Nevím“ od dané kategorie. Graf 10 však ukazuje, že dívky v polovině vybraných výroků mají menší povědomí než chlapci, či nemají dostatek informací pro hodnocení vybraných výroků. Povědomí dívek se liší pouze u výroku ohledně platového ohodnocení mužů a žen, kdy odpověď „Nevím” zvolili pouze chlapci a u otázky práv homosexuálních osob, kdy obě pohlaví mají procentuální stejné povědomí o genderové problematice.

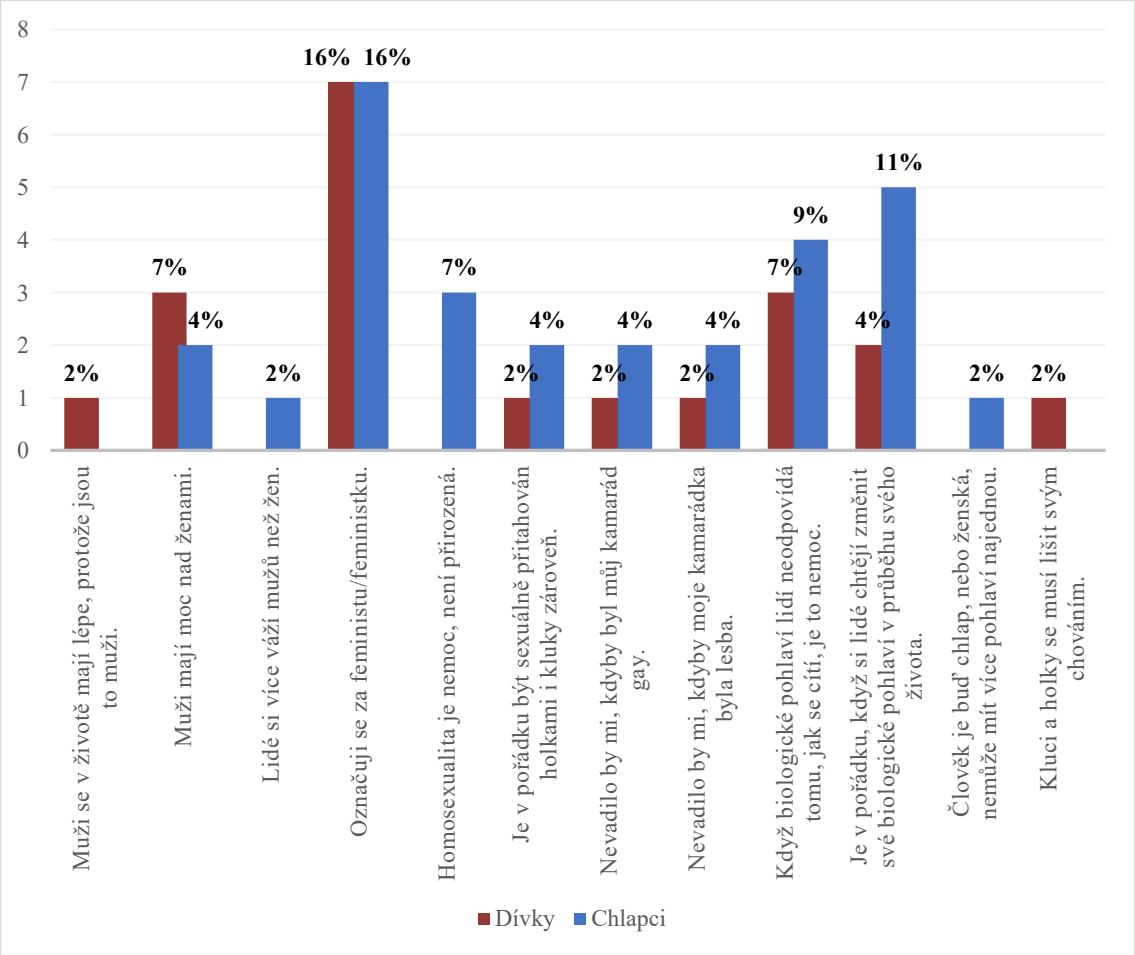
Graf 10: Povědomí ohledně vybraných pojmů z genderové problematiky dle pohlaví ZŠ (n=45)



Zdroj: Autorka

Nakonec jsem se rozhodla předložit i všechny zbylé výroky, neboť, jak je psané výše v metodologii, každý si mohl jinak interpretovat odpověď „Nevím“ v dotazníkovém šetření. Data z těchto výroků jsou tím pádem určitým způsobem vypovídající. Zbylé výroky, tedy ty, které nejsou interpretovány výše, můžeme vidět v grafu 11. Z grafu 11 jsou logicky vynechány výroky z grafu 8, 9 a 10. Data jsou rozložena dle pohlaví jedinců.

Graf 11: Povědomí žáků a žákyň ohledně všech vybraných výroků z genderové problematiky (n=45)



Zdroj: Autorka

Můžeme vidět, že největší počet odpovědí „Nevím“ (16 %), jak je již zmíněno výše, nalezneme u výroku vztahujícímu se k tomu, zda se žák či žákyně cítí feministou/feministkou. Z předchozích tabulek již víme, že tento výrok souhlasně označovali spíše dívky z osmých ročníků, přesto zde však nacházíme vyrovnané procento odpovědí od dívek a chlapců. Lze to interpretovat tak, že žáci neví, co „být feministou/kou“ obnáší a jaké jsou charakteristické znaky této osoby.

Na grafu dále vidíme, že odpovědi „Nevím” chlapců ve většině případů převyšují odpovědi dívek, což podporuje předpoklad ohledně větší informovanosti dívek, který však není podporován předchozími zjištěními ohledně vybraných pojmů vztahujících se k povědomí. Odpověď „Nevím” dívek převyšuje ve třech případech, dívky neměli názor či nevěděli, jak odpovídat na to, zda se muži mají lépe, protože jsou to muži, zda muži mají moc nad ženami a 2 % dívek také nedokázala odpovědět na to, zda se kluci a holky musí

lišit svým chováním, čímž lze reflektovat to, že odpověď „Nevím“ si může respondent/ka opravdu vyložit různě.

4.7.2 Postoje

V předchozí části byly interpretovány data k zodpovězení první hlavní výzkumné otázky týkající se povědomí. V této a následující podkapitole dojde k interpretaci dat týkající se druhé hlavní výzkumné otázky, která zní: Jaké jsou postoje žáků a žákyň základní školy v Karlovarském kraji k genderové problematice a stereotypům? S ohledem na postoje budou nejdříve představeny celkové výsledky a poté rozpad dle pohlaví a ročníku, který žáci a žákyně navštěvují. V Tabulce 3 tak lze vidět, jak žáci a žákyně celkově hodnotili dané výroky. Jak je již zmíněno výše v metodologii, každý výrok (řádek) má jiný počet odpovědí (n). Jak bylo předpokládáno, studující nejméně odpovídali v sekci věnované transgenderismu (n=37), pouze na jediný výrok reagovali všichni žáci a žákyně, a to výrok ze sekce feminismu *„Ženy a muži mají v životě stejné příležitosti (např. vzdělání, práce)”*. Tabulka je konstruována dle škály, kdy 1 = souhlasím a naopak 5 = nesouhlasím.

Tabulka 3: Průměrné postoje žáků a žákyň k jednotlivým výrokům.

		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender	Člověk je buď chlap, nebo ženská, nemůže mít více pohlaví najednou. (n=44)	2,7	1,7
	Existují jiná pravidla chování pro dívky a chlapce. (n=39)	3,3	1,7
	Kluci a holky se musí lišit svým chováním. (n=44)	3,8	1,7
Patriarchát	Muži se v životě mají lépe, protože jsou to muži. (n=44)	3,2	1,6
	Muži mají moc nad ženami. (n=40)	3,0	1,6
	Lidé si více váží mužů než žen. (n=44)	3,1	1,5
Feminismus	Ženy mají v současné době stejná práva jako muži. (n=42)	2,3	1,3
	Žena i muž dostávají za stejnou práci stejně peněz. (n=42)	2,8	1,5
	Ženy a muži mají v životě stejné příležitost (např. vzdělání, práce). (n=45)	2,3	1,6
	Označuji se za feministu/feministku. (n=31)	3,2	1,6
Sexualita a sexuální identity	Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé. (n=43)	2,8	1,7
	Homosexualita je nemoc, není přirozená. (n=42)	3,9	1,6
	Je v pořádku být sexuálně přitahován holkami i kluky zároveň. (n=42)	2,0	1,4
	Nevadilo by mi, kdyby byl můj kamarád gay. (n=42)	2,0	1,6
	Nevadilo by mi, kdyby moje kamarádka byla lesba. (n=42)	1,7	1,4
Transgender	To, co má jedinec mezi nohama, nemusí odpovídat tomu, jakým pohlavím se cítí. (n=37)	2,2	1,5
	Když biologické pohlaví lidí neodpovídá tomu, jak se cítí, je to nemoc. (n=37)	3,5	1,6
	Je v pořádku, když si lidé chtějí změnit své biologické pohlaví v průběhu svého života. (n=37)	2,6	1,7

Zdroj: Autorka

Odpovědi žáků a žákyň se v mnoha případech přiklání ke střední hodnotě, tj. 3, tedy něco mezi souhlasím a nesouhlasím. Studující v průměru nejvíce souhlasí s výrokem *„Nevadí mi, kdyby moje kamarádka byla lesba"*, tedy, že by jim to opravdu nevadilo. Kupodivu výrok ohledně mít kamaráda gaye se liší o 0,2 bodů, což není příliš signifikantní vzhledem k celkovému počtu vyplněných dotazníků, avšak naznačuje to, že studující mají hierarchizované sexuální identity (také viz 4.7.2.1). Žáci a žákyně v průměru nejvíce nesouhlasili s tím, že homosexualita je nemoc (3,9), přičemž směrodatná odchylka u tohoto výroku je 1,6, z čehož vyplývá, že žáci a žákyně si jsou vědomi, že tento typ sexuální přitažlivosti je přirozený. Odpověď žáků je poté podepřena výpovědí školní psycholožky, která vzpomíná na homosexuálního chlapce:

„*ten konkrétní kluk na kterého myslím, tak jednu dobu ve 4. třídě nosil takové ty ženské šály, jakože je jasné, že se identifkuje s tou ženskou postavou, všichni to věděli tak nějak v tý třídě.. a bylo jim.. ne že by jim to bylo přímo jedno, ale přijímaly to, prostě tak to je, to je náš spolužák, a i tak ho máme rádi. Netíží nás, neprobíralo se to tam..*" (psycholožka)

Psycholožka popisuje chlapce, který byl v kolektivu školní třídy již od jejího počátku a až ve 4. třídě se začal profilovat mimo heteronormativní rámec. Jak by se ale žáci a žákyně zachovali, kdyby přišel nový žák s touto charakteristikou? Dle informací z teoretické části práce by nejspíše nebyl přijat takto snadno. Kromě této problematiky je z výpovědi psycholožky také zjevný její medicínský přístup k sexuálním identitám, kdy každý jedinec zapadá do jedné z binárních kategorií na základě pohlaví, buď muž nebo žena.

V Tabulce 4 vidíme rozpad předchozí tabulky 3 podle pohlaví. Tabulka je opět konstruována dle škály, kdy 1 = souhlasím a naopak 5 = nesouhlasím. I zde je nutné mít na paměti, že se jedná o malý výzkumný vzorek, tudíž rozdíly mezi jednotlivými pohlavími nejsou směrodatné. I zde jsou odpovědi spíše nakloněny ke střední hodnotě. Lze však říci, že chlapci nejvíce souhlasili s výrokem, že člověk je buď chlap nebo ženská (1,9), v čemž se lišili od odpovědi dívek, a to o 1,2 bodů. Obecně lze vidět, že v sekci vztažené k genderu jsou chlapci poněkud radikálnější, a to ve všech výrocích čili nejsou otevřeni genderové problematice tak, jak je zde pojímána, jako dívky. V dalších sekcích jsou odpovědi dívek a chlapců již podobné, než dojde na sekci vztažené k transgenderu, zde jsou chlapci opět radikálnější a méně přijímají transgender osoby než dívky.

Chlapci poté nejvíce nesouhlasili s výrokem vypovídajícím o tom, zda se označují za feministu (3,9), čímž se liší oproti dívkám o 1,1 % bodů. Z toho vyplývá, že dívky daleko více zastávají feministické hodnoty, či se nebrání označit za tuto osobu na rozdíl od chlapců.

Pokud se podíváme na dívky, ty nejvíce souhlasně hodnotily výrok ohledně bisexuality, tedy že je v pořádku, že je jedinec přitahován oběma pohlavími (1,6), přičemž v tomto výroku se i chlapci nachází pod střední hodnotou směrem k souhlasnému poli. Naopak nejvíce dívky nesouhlasily s tím, že se holky a kluci musí lišit svým chováním (4,3), přičemž v tomto výroku se chlapci liší o 1,4 bodů, z čehož vyplývá, že dívky jsou spíše otevřené nonkonformnímu genderovému chování, oproti chlapcům.

Nejvíce si byli chlapci a dívky ve svých názorech blízcí ohledně výroků týkající se patriarchátu, konkrétně se jedná o 2 výroky „*Muži se mají v životě lépe, protože jsou to muži.*" a „*Muži mají moc nad ženami.*", kdy se v obou odpovědích dívky a chlapci lišily pouze o 0,2 body. Oba výroky se však nacházejí spíše v neutrálním poli odpovědí. Nejvíce se chlapci a dívky naopak lišili v již zmiňovaném výroku výše ohledně chování dívek a chlapců, kdy rozdíl činí 1,4 body.

Tabulka 4: Průměrné postoje k vybraným výrokům dle pohlaví

		Průměr	
		Chlapci	Dívky
Gender	Člověk je buď chlap, nebo ženská, nemůže mít více pohlaví najednou. (n=43)	1,9	3,1
	Existují jiná pravidla chování pro dívky a chlapce. (n=38)	2,9	3,5
	Kluci a holky se musí lišit svým chováním. (n=43)	2,9	4,3
Patriarchát	Muži se v životě mají lépe, protože jsou to muži. (n=43)	3,3	3,1
	Muži mají moc nad ženami. (n=39)	3,1	2,9
	Lidé si více váží mužů než žen. (n=43)	3,2	2,9
Feminismus	Ženy mají v současné době stejná práva jako muži. (n=41)	2,5	1,7
	Žena i muž dostávají za stejnou práci stejně peněz. (n=41)	3,5	2,3
	Ženy a muži mají v životě stejné příležitost (např. vzdělání, práce). (n=44)	2,1	2,5
	Označuji se za feministu/feministku. (n=30)	3,9	2,8
Sexualita a sexuální identity	Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé. (n=42)	3,4	2,4
	Homosexualita je nemoc, není přirozená. (n=41)	3,4	4,2
	Je v pořádku být sexuálně přitahován holkami i kluky zároveň. (n=41)	2,6	1,6
	Nevadilo by mi, kdyby byl můj kamarád gay. (n=41)	2,7	1,7
	Nevadilo by mi, kdyby moje kamarádka byla lesba. (n=41)	1,9	1,6
Transgender	To, co má jedinec mezi nohama, nemusí odpovídat tomu, jakým pohlavím se cítí. (n=36)	2,9	1,7
	Když biologické pohlaví lidí neodpovídá tomu, jak se cítí, je to nemoc. (n=36)	2,7	4,0
	Je v pořádku, když si lidé chtějí změnit své biologické pohlaví v průběhu svého života. (n=36)	3,5	2,2

Zdroj: Autorka

V následující Tabulce 5 lze vidět srovnání postojů osmých a devátých ročníků. Tabulka je opět konstruována dle škály, kdy 1 = souhlasím a naopak 5 = nesouhlasím.

Tabulka 5: Průměrné postoje žáků a žákyň dle navštěvovaného ročníku k jednotlivým výrokům

		Průměr	
		Osmý ročník	Devátý ročník
Gender	Člověk je buď chlap, nebo ženská, nemůže mít více pohlaví najednou. (n=44)	3,2	1,8
	Existují jiná pravidla chování pro dívky a chlapce. (n=39)	3,9	2,2
	Kluci a holky se musí lišit svým chováním. (n=44)	4,3	3,1
Patriarchát	Muži se v životě mají lépe, protože jsou to muži. (n=44)	2,8	3,8
	Muži mají moc nad ženami. (n=40)	3,2	2,8
	Lidé si více váží mužů než žen. (n=44)	2,8	3,6
Feminismus	Ženy mají v současné době stejná práva jako muži. (n=42)	2,4	2,2
	Žena i muž dostávají za stejnou práci stejně peněz. (n=42)	2,6	3,0
	Ženy a muži mají v životě stejné příležitost (např. vzdělání, práce). (n=45)	2,3	2,2
	Označuji se za feministu/feministku. (n=31)	2,9	3,9
Sexualita a sexuální identity	Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé. (n=43)	2,8	2,7
	Homosexualita je nemoc, není přirozená. (n=42)	4,0	3,7
	Je v pořádku být sexuálně přitahován holkami i kluky zároveň. (n=42)	1,8	2,3
	Nevadilo by mi, kdyby byl můj kamarád gay. (n=42)	1,8	2,4
	Nevadilo by mi, kdyby moje kamarádka byla lesba. (n=42)	1,5	2,0
Transgender	To, co má jedinec mezi nohama, nemusí odpovídat tomu, jakým pohlavím se cítí. (n=37)	2,0	2,5
	Když biologické pohlaví lidí neodpovídá tomu, jak se cítí, je to nemoc. (n=37)	4,0	2,7
	Je v pořádku, když si lidé chtějí změnit své biologické pohlaví v průběhu svého života. (n=37)	2,2	3,2

Zdroj: Autorka

I přesto, že se jedná o malý vzorek, přišlo mi zajímavé zjišťovat, zda lze vidět rozdíl v myšlení ohledně genderové problematiky, tak jak je zde pojímána v odlišných ročnících studia, i přesto, že se jedná o malý vzorek dvou tříd jedné základní školy, tedy rozdíly mezi jednotlivými ročníky nejsou příliš validní. Lze vidět, že deváté ročníky jsou radikálnější a méně otevření k nonkonformním genderovým normám než osmé ročníky, což neodpovídá mému předpokladu, tedy že deváté ročníky, jako ti starší, s rokem studia navíc, budou otevřenější než ročníky osmé. Přitom právě deváté ročníky mají ve svém studijním plánu jednu hodinu výchovy ke zdraví týdně, oproti osmému ročníku, u nichž se předmět VKZ nenachází, jak je popsáno výše. Učitel VKZ i sám v rozhovoru zmínil, že ohledně sexuálních identit a rovnosti pohlaví diskutují více v devátém ročníku než v ročníku šestém. Velký rozdíl odpovědí lze vidět v sekci vztažené k feminismu, když žáci a žákyně měli odpovědět, zda se označují jako feministka/feminista. Zatímco osmé ročníky se přiklánějí spíše ke střední hodnotě, deváté ročníky se přiklánějí k nesouhlasnému poli. Další velký rozdíl v odpovědích lze spatřit v sekci o transgenderu, kdy postoj žáků osmých ročníků se pohybuje spíše v nesouhlasném poli, zatímco postoj žáků devátých ročníků se pohybuje pod hranicí neutrální odpovědi směrem k souhlasnému poli, tudíž zde jsou naopak studující devátých ročníků více otevřeni této sexuální identitě.

Osmé ročníky nejvíce souhlasily s tvrzením, že by jim nevadilo, pokud by jejich kamarádka byla lesba (1,5). Vzhledem k průměru z předchozí tabulky 4 lze konstatovat, že většinu souhlasných odpovědí zvolili žáci a žákyně osmých ročníků. Osmé ročníky naopak nejméně souhlasily (4,3) s tím, že by se dívky a chlapci měli lišit svým chováním, kde se od devátých ročníků liší o 1,2 body.

Deváté ročníky nejvíce souhlasily (1,8) s tvrzením, že člověk je buď chlap nebo ženská, čímž se opět hodně liší od osmých ročníků, a to o 1,4 bodů. Naopak deváté ročníky nejméně souhlasily (3,9) s již zmiňovaným výrokem ohledně označování se za feministku/feministu. Ve vztahu k předchozí tabulce 4, lze říct, že většina nesouhlasných odpovědí do průměru přichází z devátých ročníků, neboť i zde je vcelku velký rozdíl od odpovědí osmých ročníků (1 bod).

Odpovědi osmých a devátých ročníků se od sebe nejméně různí ve dvou výrocích. První výrok nalezneme v sekci ohledně feminismu, a to sice výrok, že *„Ženy a muži mají v životě stejné příležitosti.”*, v tomto případě se odpovědi obou ročníků pohybují v souhlasném poli a dělí je pouze 0,1 bodu. Stejný rozdíl nalezneme i v sekci věnované sexualitě a sexuálním identitám ve výroku taktéž vztaženému k právům a to sice, že *“Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé.”*. Zde už se však odpovědi obou ročníků pohybují spíše

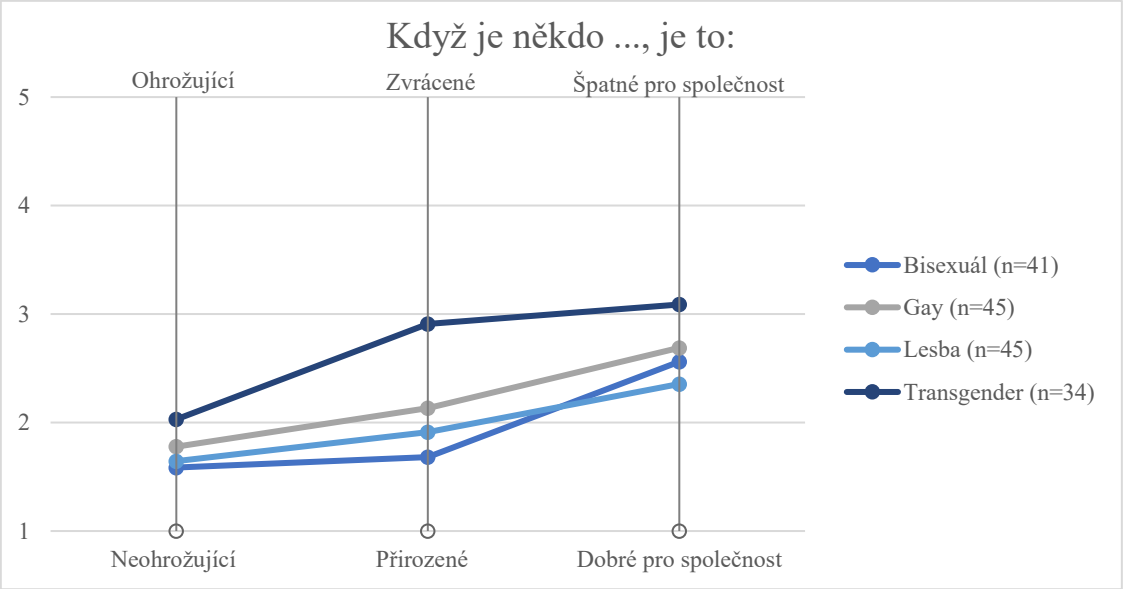
v neutrálním poli, avšak směrem k tomu souhlasnému. Největší rozdíl v odpovědích obou ročníku nalezneme ve výrocích věnovaných genderu, konkrétně výroku vztaženému k odlišné existenci pravidel pro dívky a chlapce, kdy rozdíl odpovědí činí 1,7 bodů, přičemž osmé ročníky s tímto výrokem spíše nesouhlasí a deváté ročníky naopak spíše souhlasí, toto smýšlení obou tříd lze vidět i v následujících výroku, o kterém je psáno výše, ohledně nutnosti odlišného chování dívek a chlapců.

Dle učitelů probíhají diskuse na různá témata ohledně genderové problematiky, avšak tato diskuze je samozřejmě spojena s jejich vlastním viděním a chápáním genderové problematiky, tedy jak bylo řečeno výše, jedná se primárně o rovnost pohlaví a případně i rovnost sexuálních identit.

4.7.2.1 Postoje k sexuálním identitám

Výše popisované výroky a postojové škály v dotazníkovém šetření byly v otázkách na sexuální identitu proloženy čtyřmi sémantickými diferenciály, které byly stejně konstruovány a jejich cílem bylo lépe zmapovat postoje žáků a žákyň k dané sexuální identitě. Z logiky této práce byly vybrány 4 sexuální identity: gay, lesba, bisexuál a transgender osoba. Jejich operacionalizaci lze nalézt v metodologické části práce. V následujícím grafu 12 můžeme vidět postoje žáků a žákyň k těmto vybraným sexuálním identitám.

Graf 12: Postoje žáků a žákyň k vybraným sexuálním identitám



Zdroj: Autorka

Z grafu vyplývá, že žáci a žákyně se ke každé sexuální identitě staví odlišně, mají tedy sexuální identity určitým způsobem hierarchicky řazeny v rámci společnosti a jejího fungování. Nejvíce neohrožující a přirozený je pro žáky a žákyně bisexuál, jehož vnímání společnosti, je však až za lesbou, která se nachází na druhém místě jako nejméně ohrožující a přirozená. Gay je oproti lesbě brán více jako ohrožující, nepřirozený a nedobrý pro společnost, rozdíl však není příliš signifikantní, ale opět je nutné mít na mysli, že se jedná o malý vzorek žáků a žákyň. Dle očekávání se nejvíce vymyká transgender identita, která není brána jako ohrožující, avšak odpovědi ohledně přirozenosti jevu se již pohybují v neutrálním poli. Nelze tedy říct, že by se jednalo o něco přirozené či zvráceného. Místo jaké je transgender osobě dáno ve společnosti se pohybuje lehce nad hranicí neutrality směrem ke špatné pro společnost, tedy nevítané ve společnosti.

Opět i zde měli žáci a žákyně možnost označit odpovědím *„Nevím, kdo je gay, lesba, bisexuál či transgender osoba"*. I zde je možné problematizovat odpověď „Nevím", stejně jako v předchozí kapitole věnované postojům. Tím je myšleno, že každý jedinec si odpověď „Nevím" může interpretovat jinak, nejen tak jak byla pro dotazník smýšlena. V případě těchto otázek je však odpověď „Nevím" více explicitní (viz. Příloha 1) a jedinec by jí měl porozumět tak, že opravdu neví, co daná sexuální identita znamená. Kolik žáků zvolilo odpověď „Nevím", můžeme vidět v následující Tabulce 6.

Tabulka 6: Sloupcová procenta žáků a žákyň vzhledem k jejich povědomí ohledně sexuálních identit (n=45)

Bisexuál	9 %
Gay	0
Lesba	0
Transgender	24 %

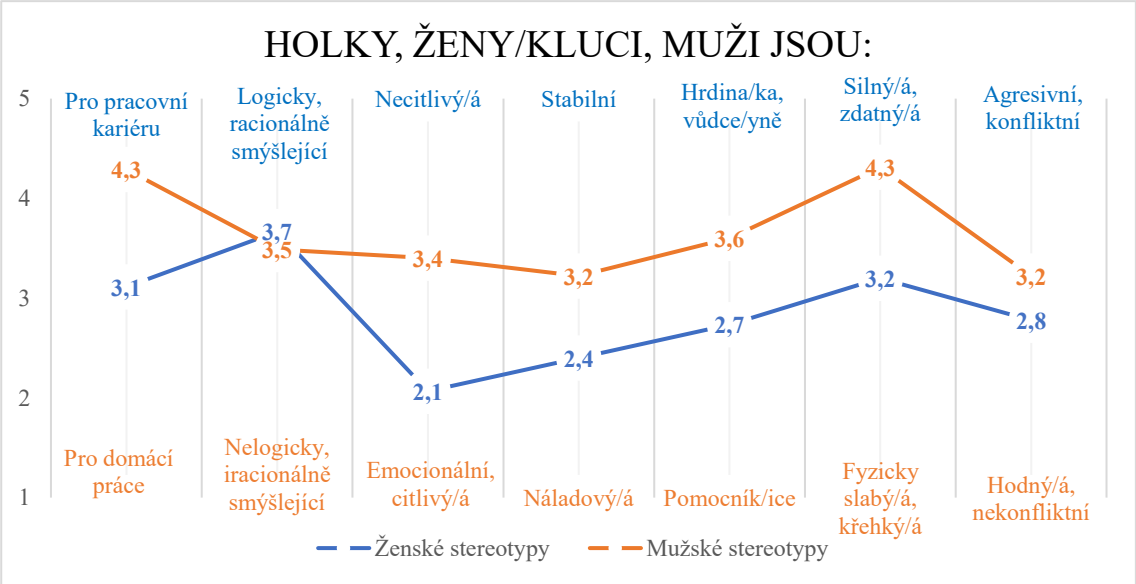
Zdroj: Autorka

Z Tabulky 6 vyplývá, že všichni žáci a žákyně, kteří se účastnili dotazníkového šetření, vědí, kdo je gay a kdo je lesba. Avšak 9 % z celkové počtu neví, kdo je bisexuál, a 24 % žáků neví, kdo je transgender osoba. Studující odpovídali dle mého předpokladu, tedy že transgender identita je pro ně nejvíce neznámou a vzdálenou, což se vlastně odráží i na postojích v předchozích grafech a tabulkách.

4.8 Stereotypy

Posledním velkým tématem v dotazníkovém šetření bylo téma stereotypů, které se je součástí obou hlavních výzkumných otázek. Byla vytvořena tabulka opět pětibodového sémantického diferenciálu, na levé straně se nacházely charakteristiky stereotypně přiřazovány ženám a na pravé straně charakteristiky přiřazovány stereotypně mužům. Žáci a žákyně dostali dvě takto vytvořené tabulky, jednu pro muže a jednu pro ženy (viz Příloha 1). Jaké stereotypy žáci a žákyně zastávají lze vidět v grafu 13.

Graf 13: Průměrné odpovědi žáků a žákyň ohledně stereotypních charakteristik mužů a žen (n=45)

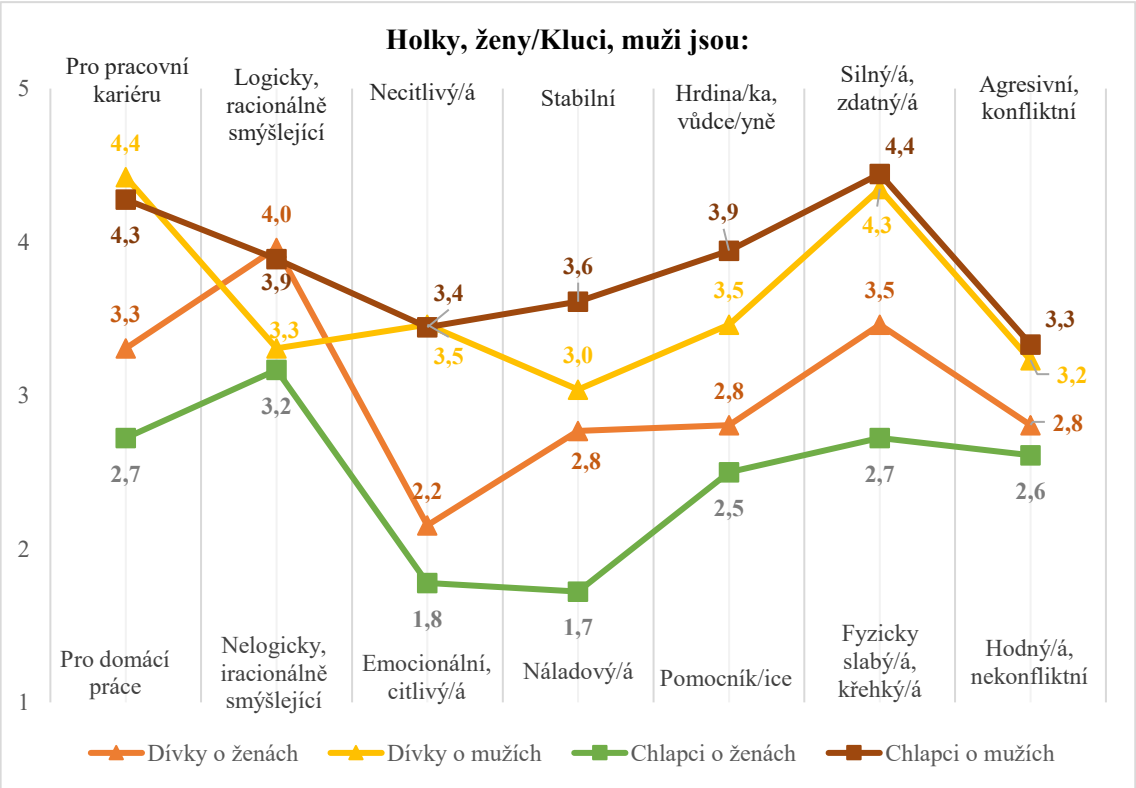


Zdroj: Autorka

Z grafu vyplývá, že žáci a žákyně dodrželi logiku stereotypu. Ženy popsaly jsou popsány jako ty, které patří do domácnosti, jsou více emocionální a citlivé, náladové, žena je v životě pomocnicí, nikoli hrdinkou, je fyzicky slabší, křehká a je spíše hodná a bezkonfliktní. Pouze v jedné kategorii obrátili žáci a žákyně stereotypy, v průměru označili ženy jako ty logičtější, racionálně přemýšlející oproti mužům, kteří jsou o nepatrný rozdíl iracionální a nelogičtí, avšak tento rozdíl je opravdu nepatrný.

Taktéž žáci a žákyně dodrželi logiku stereotypního muže. Muž je ten, který vykonává pracovní kariéru, je spíše necitlivý, emocionálně stabilní, je to hrdina, vůdce a je silný a zdatný. V grafech 14 a 15 vidíme rozpad těchto odpovědí dle navštěvovaného ročníku a dle pohlaví, kdy však stále musíme mít na paměti, že se jedná o data z malého vzorku, která tím pádem nejsou tolik vypovídající a signifikantní.

Graf 14: Průměrné odpovědi ohledně stereotypních charakteristik mužů a žen dle pohlaví (n=44)



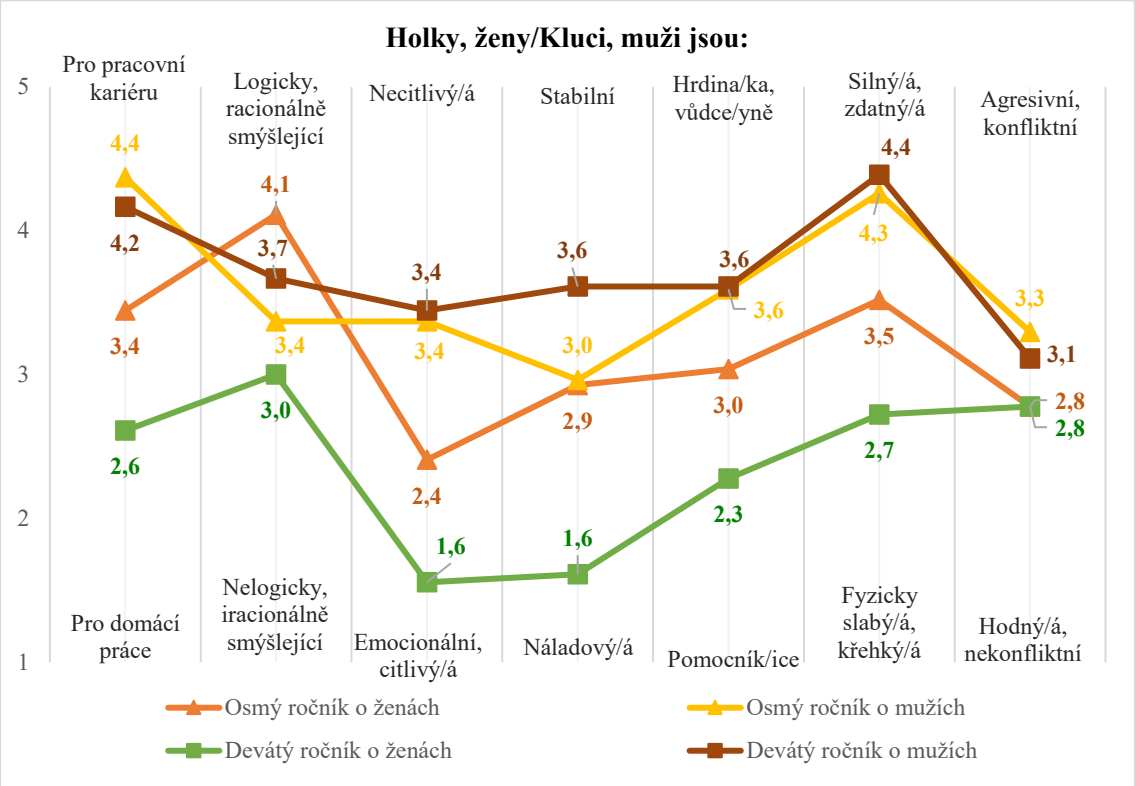
Zdroj: Autorka

Z grafu 14 vyplývá, že dívky i chlapci, pokud charakterizují ženy, následují stereotypní myšlení, které je zmíněno již výše. Chlapci (zelená linka) jsou však oproti dívkám (oranžová linka) daleko radikálnější a v bodech ohledně emocionality žen se v průměru dostávají do velice souhlasného pole. Nejvíce se odpovědi dívek a chlapců, když charakterizují ženy, liší právě v otázce náladovosti žen, kdy chlapci charakterizují ženy jako velice náladové (1,7) a dívky se naopak přiklánějí spíše k neutrálním odpovědím (2,8). Dále se významněji rozchází v bodě ohledně fyzické zdatnosti žen, chlapci charakterizují ženy slabší (2,7), než ženy, které se zde pohybují nad neutrálním polem směrem k fyzické zdatnosti (3,5).

Pokud se podíváme na charakterizaci mužů z pohledu dívek a chlapců, opět můžeme říct, že se jedná téměř o paralelní linky. Stejně jako v předchozím případě charakterizace žen. Dívky (žlutá linka) se shodují s chlapci (hnědá linka), že muži jsou spíše pro pracovní kariéru. Téměř shodné odpovědi nalezneme v bodě ohledně citlivosti mužů, průměr odpovědí obou pohlaví se pohybuje nad bodem neutrality naznačující necitlivost mužů. Dalším téměř shodným bodem je otázky fyzické zdatnosti mužů, kdy muži jsou z pohledu dívek i chlapců hodnoceni jednoznačně jako ti zdatnější a fyzicky silnější. Poslední téměř shodnou charakteristikou je opět odpověď pohybující se v poli neutrality, avšak směřující k

tomu, že muži jsou agresivnější, o 0,1 bodu dokonce chlapci muže hodnotili více agresivnější v průměru odpovědí. Nejvíce se odpovědi chlapci a dívek s ohledem na charakteristiku mužů rozcházejí v otázce racionálního myšlení, chlapci hodnotí muže daleko racionálnější a logicky smýšlející (3,9), než ženy (3,3). Stejný rozdíl odpovědí poté nalezneme v bodě týkající se emocionální stability, chlapci muže hodnotí daleko více emocionálně stabilnější (3,6) než ženy (3,0).

Graf 15: Průměrné odpovědi ohledně stereotypních charakteristik mužů a žen dle ročníku ZŠ (n=45)



Zdroj: Autorka

V grafu 15 poté vidíme, jak osmý a devátý ročník charakterizuje muže a ženy. tento graf je téměř shodný s grafem předchozím, tedy se zde opět kopíruje diskurs stereotypního myšlení ohledně mužů a ženy, jejich zařazení ve společnosti a emocionality. Lze zde vidět rozdíl ve smýšlení osmých a devátých ročníků. Osmý ročník charakterizuje ženy (oranžová linka) méně stereotypně, než ročník devátý (zelená linka). Vzhledem k informacím z předchozího grafu 11, lze z toho vydedukovat, že většina stereotypních charakteristik o ženách vychází od chlapců právě z devátého ročníku. Největší rozdíl v odpovědích osmých a devátých ročníku v charakterizaci žen nalezneme v otázce ohledně emocionální stability, kdy devátý ročník hodnotí ženy téměř jednoznačně jako náladové (1,6), oproti osmého

ročníku, který se pohybuje spíše v neutrálním poli (2,9). Ani osmý, ani devátý ročník nedokázali charakterizovat, zda jsou ženy agresivní či hodné a nekonfliktní, neboť odpovědi obou ročníků se pohybují v neutrálním poli a jsou shodné (2,8).

Co se týče stereotypního charakterizování mužů, osmý ročník (žlutá linka) je na tom opět lépe, než ročník devátý (hnědá linka). Kromě prvního bodu ptajícího se na zařazení žen a mužů do společenských sfér, kdy osmý ročník byl nepatrně více pro zařazení mužů do pracovní, veřejné sféry (4,4), než ročník devátý (4,2). V bodě, jaká je role mužů ve společnosti, se postoje osmých a devátých ročníků shodují (3,6), tedy muže řadí spíše do role hrdiny a vůdce. V témže bodě se také nachází největší rozdíl v odpovědích osmých a devátých ročníků s ohledem na charakteristiku mužů. Osmé ročníky jsou nakonec hodnotí muže jako více agresivní (3,3), než deváté ročníky (3,1).

4.9 Shrnutí empirické části práce aneb odpověď na výzkumné otázky

V přechozích kapitolách byly představeny a interpretovány jednotlivé výsledky dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů a také Školního vzdělávacího plánu. Nyní bych ráda shrnula všechna zjištění v jedné podkapitole, dle položených výzkumných otázek z metodologické části. Je však důležité mít na paměti, ačkoliv je to zde v práci neustálé opakováno, jednalo se o malý výzkum, který je založen na malém výzkumném vzorku. Výsledky tudíž nelze generalizovat na ostatní aktéry školy, kteří se nezúčastnili výzkumz ve vybrané základní škole. Interpretace níže se tak vztahují pouze k zvolenému výzkumnému vzorku.

Z logiky toho, jak je strukturována část práce věnující se analýze dat, začnu poslední výzkumnou otázku, která zní: *Jak vybraná základní škola konstruuje genderovou problematiku ve svých ŠVP?* ŠVP explicitně genderovou problematiku nijak neformuluje, ani tak, jak je konstruována pro výzkum, ani nijak jinak. Existují sice témata, která se genderové problematiky dotýkají, jedná se však pouze o témata průřezová. Po prozkoumání vybraných předmětů a jejich tematických plánů se ukázalo, že problematika genderu je zde obsažena pouze ve formě rovnosti mužů a žen, ačkoliv ne vždy explicitně. ŠVP se téměř v každém vybraném předmětu zmiňuje o tom, že škola vede žáky k vzájemné toleranci, komunikaci a pozitivnímu utváření vztahů ve společnosti. Také se několikrát zmiňuje tolerance vůči hodnotám, názorům a postojům ostatních. Avšak není specificky zmíněno, k jakým typům lidí a jak, to již záleží na samotných vyučujících. Lze říci, že vzhledem

k obecně formulovaným cílům a kompetencím v ŠVP ohledně genderové problematiky, záleží na postoji vybraného aktéra školy k genderové problematice. Tímto se dostáváme k zodpovězení druhé sady výzkumných otázek.

Vyučujících a dalších aktérů ve škole se týkala druhá sada výzkumných otázek. První vedlejší výzkumná otázka z této sady zní: *Jaké je povědomí vybraných aktérů dané základní školy v Karlovarském kraji ohledně genderové problematiky?* Z polostrukturovaných rozhovorů, které byly provedeny se dvěma vyučujícími, školní psycholožkou a ředitelem se ukázalo, že vnímají genderovou problematiku, ne tak, jak je zde v práci definována, ale spíše ve vztahu rovnosti žen a mužů. Provedené rozhovory podporují předpoklad, že vliv na postoje k genderové problematice jsou ovlivněny především věkem. Mladší učitel VKZ a psycholožka se vyjadřovali o genderové problematice jinak, tj. více otevřeněji a pozitivněji, než učitelka OV a ředitel, u kterých spíše se vyskytovalo stereotypní smýšlení o genderové problematice, tak jak je zde v práci pojímána. Nelze tento předpoklad však úplně potvrdit, protože k potvrzení by bylo potřeba více (a hlubších) rozhovorů na toto téma.

Druhá vedlejší výzkumná otázka vztažená k vyučujícím zní: *Jak si vybraní aktéři školy myslí, že předávají genderovou problematiku svým žákům?* Zde se odpověď zdá být až příliš jednoduchá. Vybraní aktéři školy mají určité povědomí a postoje k genderové problematice, které se pohybuje především v rovině rovnosti žen a mužů. V hodinách diskutují témata, která oni sami považují za důležitá a vhodná, tedy se jedná spíše o rovnost pohlaví. Zbylá témata genderové problematiky (např. povědomí ohledně sexuálních identit) do výuky vnáší žáci a žákyně, kteří by se v rámci výuky chtěli ve většině případů více této problematice věnovat. Jejich otevřenost lze odvodit k možnosti dostat se k různým druhům informací, především skrze internet. V rámci výuky samotné záleží na konkrétním vyučujícím a jeho reflexi požadavků žáků a žákyň a jeho ochotu předávat informace týkající se genderové problematiky. Vybraní aktéři školy se totiž vyjádřili, že současné pojetí genderové problematiky ve výuce je, dle nich, dostatečné a není třeba jej nijak rozšiřovat. Případná změna systému by tak měla začít již u samotných vyučujících a jejich vědění o genderové problematice.

Mezi jednu z hlavních výzkumných otázek patří: *Jaké je povědomí žáků a žákyň základní školy v Karlovarském kraji ohledně genderové problematiky a jejích vybraných aspektů a stereotypů?* Povědomí v této práci bylo definováno jako povšechná znalost. Povědomí nebylo lehké operacionalizovat pro výzkum (viz 3.6.2). Žáci/kyně, nejspíše kvůli

postojům svých vyučujících, mají největší povědomí ohledně témat, která se vztahovala k rovnosti žen a mužů. Naopak nejmenší povědomí mají o sexuálních identitách, konkrétně transgender lidech (viz Tabulka 3). Z dat také vyplývá, že větší povědomí ohledně témat týkající se rovnosti žen a mužů mají deváté ročníky, neboť v osmém ročníku žáci a žákyně více označovali odpověď „Nevím“. U vybraných výroků týkajících se povědomí odpověď „Nevím“ také více volily dívky než chlapci. Ve zbylých výrocích tomu však bylo naopak, tedy chlapci více označovali odpověď „Nevím“, než dívky (viz. graf 11). Jak je však již několikrát zmiňováno výše, odpověď „Nevím“ je problematická a nemusí odkazovat pouze k povědomí.

Druhou hlavní otázkou je: *Jaké jsou postoje žáků a žákyň základní školy v Karlovarském kraji k genderové problematice a stereotypům?* Zaprvé je nutno říci, že ze samotného dotazníkového šetření vyplynulo, že studující neodráží názory svých vyučujících, alespoň ne těch, kteří byli vybráni pro polostrukturované rozhovory. Žáci a žákyně oproti vybraným vyučujícím byli daleko otevřenější a měli větší povědomí a pozitivnější postoje k genderové problematice. Avšak i mezi samotnými žáky a žákyněmi se samozřejmě našly rozdílné postoje a povědomí. Postoje žáků a žákyň se pohybovaly většinou v neutrálním poli odpovědí. Žáci i žákyně nejvíce negativně hodnotili výroky týkající se transgender osob. Ukázalo se také, že žáci a žákyně určitým způsobem hierarchizují vybrané sexuální identity (viz. Graf 12). Výroky týkající se genderu, patriarchátu a feminismu byly poté hodnoceny spíše neutrálně. Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že více otevřenější k genderové problematice byly dívky, než chlapci. Dle ročníku byly otevřenější studující osmé než deváté třídy, což nesouhlasí s předpokladem, že delší čas strávený v školní instituci podporuje otevřenější hodnoty (více teoretická část). Navíc, větší povědomí dle výsledků dotazníkového šetření měli žáci a žákyně devátých tříd čili povědomí a postoje spolu v tomto kontextu nekorelují. Co se poté týče stereotypů, žáci a žákyně vybrané ZŠ zastávají spíše stereotypní charakteristiky přiřazované mužům a ženám. Ženy umisťovaly do soukromé sféry, charakterizovali je jako náladové a slabé. Muže naopak zařadily do sféry veřejné, charakterizovaly je jako silné, emočně stabilní hrdiny. Vzhledem k pohlaví, dívky charakterizovaly ženy méně radikálně než chlapci ženy(viz Graf 13). Stejně tak chlapci při charakterizování mužů byli méně radikální než ženy (viz Graf 14). Vzhledem ke studovanému ročníku ZŠ, osmé třídy byly méně radikální při charakterizaci žen než ročníky deváté. U charakterizace mužů je opět osmý ročník méně stereotypní než devátý (viz. Graf

15). Je tedy už zde vidět určitý rozdíl ve smýšlení ohledně genderové problematiky mezi osmým a devátým ročníkem? Na tuto otázku by bylo potřeba rozsáhlejšího výzkumu.

5. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo analyzovat vybranou základní školu pomocí metody případové studie v Karlovarském kraji s ohledem na to, jaké postoje a povědomí mají její žáci/kyně a vyučující k genderové problematice. Genderová problematika byla pro tuto práci definována ve formě pojmů a konceptů týkající se genderu, sexuálních identit a feministického myšlení obecně. Problematika byla primárně konstruována jako koncepty, které by žáci a žákyně 8. a 9. ročníků ZŠ, dle mého, měli znát.

Výzkum byl umístěn do Karlovarského kraje, protože ten si díky své historii přináší určité potíže do současnosti a v návaznosti na to, ho trápí další problémy, například nízká vzdělanost, „odliv mozků“, vysoká nezaměstnanost, neexistence neziskové organizace zabývající se feministickým myšlením či jinak dotýkající se problematiky genderu. To vše dělá z Karlovarského kraje jakési nehostinné místo pro otevřené smýšlení o genderové problematice, na rozdíl od většiny ostatních regionů. Aby byl výzkum uskutečnitelný, byla vybrána metoda případové studie, díky níž je možné analyzovat do hloubky zkoumaný případ – konkrétně se jedná o postoje a povědomí o genderové problematice na vybrané základní škole. Výzkum cílil především na žáky 8. a 9. tříd, kteří jsou již ve věku, kdy přemýšlejí o své sebeidentifikaci a orientaci, a jsou téměř na konci povinného základního vzdělání, tudíž bylo předpokládáno, že tito žáci a žákyně mají k genderové problematice nejblíže ve smyslu vybudovaného povědomí a vybudovaných a ustálených postojů. Žáci a žákyně základní školy byli vybráni také proto, že Karlovarský kraj trpí nízkou vzdělaností, tudíž základní škola je pro mnohé žáky a žákyně jedinou školní institucí v jejich životě.

V rámci případové studie byla provedena mix methods dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů a obsahové analýzy. Dotazníkové šetření se soustředilo právě na žáky a žákyně posledních ročníků základní školy a zjišťovalo se především jejich povědomí k definované genderové problematice a postoje k ní. Dále byly provedeny polostrukturované rozhovory s vybranými aktéry základní školy pro lepší pochopení toho, jak sama škola chápe genderovou problematiku a jak ji především vyučující předávají (pokud vůbec). Pro lepší uchopení školy jako předavatele definované genderové problematiky byla provedena i obsahová analýza *Školního vzdělávacího plánu* vybrané školy.

V teoretické části práce byly představeny mechanismy genderové a školní socializace a také byly rozepsány koncepty povědomí a postoj, které se objevují v celé práci a výzkumu. Dále byla velká část teoretické práce věnována základní škole, především základním

dokumentům, které strukturují české školství, a byla představena role jednotlivých aktérů školy, kteří se poté objevili v polostrukturovaných rozhovorech.

Empirická část práce se věnovala tomu, jaké metody výzkumu byly použity, jaké jsou jejich klady a zápory. Konkrétně se jednalo o již zmíněné dotazníkové šetření, polostrukturované rozhovory a obsahovou analýzu. Došlo ke konceptualizaci genderové problematiky, na níž je výzkum postaven. Poté byl podrobně rozebrán výběr vzorku pro dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory. V této části práce také byly zmíněny etické aspekty práce, rizika a limity. Také byla popsána role výzkumnice, jelikož pozicionalita badatele/ky má vliv na výsledky a strukturu výzkumu.

Poslední částí diplomové práce představují samotné výsledky z výzkumů, jelikož byly využity tři metody sběru dat, došlo v některých částech práce k jejich vzájemné triangulaci. Byly rozebrány aspirace žáků a žákyň na vyšší vzdělání, protože tato skutečnost má vliv na otevřenější postoj k definované genderové problematice. S vybranými aktéry školy byl diskutován jejich vztah k genderové problematice, jak si myslí, že ji předávají a její vnímání ve vztahu k prostředí Karlovarského kraje. Následovaly kapitoly věnované samotnému povědomí, postojům a stereotypnímu myšlení ohledně mužů a žen žáků a žákyň postavené na odpovědích z dotazníkového šetření. V poslední podkapitole analytické části byly shrnuty odpovědi na výzkumné otázky.

Závěrem konstatuji, že předpokladem pro napsání diplomové práce bylo mé skeptické smýšlení ohledně toho, jaké postoje a povědomí zastávají žáci, žákyně a učitelé v Karlovarském kraji k genderu obecně. Osobně jsem však výsledky překvapena, neboť příliš neodpovídají mým očekáváním a předpokladům. Otázkou zůstává, zda otevřenější přístup k genderové problematice je dán generačním posunem, větším přístupem k informacím či úplně jiným vlivem. Důvodem povědomí a otevřenějších postojů k genderové problematice, však může být také to, že dotazník vyplňovali žáci a žákyně, kteří již z takto „otevřeného“ prostředí k genderové problematice pochází, jelikož k vyplnění dotazníku bylo potřeba získat informovaný souhlas rodičů. Lze předpokládat, že svolení k vyplnění dotazníku udělili „otevření“ rodiče k problematice genderu. Tento předpoklad lze podložit tím, jakého vzdělání dosáhli rodiče dětí, kteří se účastnili dotazníkové šetření (viz Graf 1, Graf 2).

Jistě by bylo zajímavé výzkum rozšířit na celý Karlovarský kraj, či v rámci celé ČR. Například pouze pomocí dotazníkového šetření (které by bylo samozřejmě lépe operacionalizováno a konceptualizováno) a zjistit tak rozdílné postoje a povědomí v rámci krajů a měst.

ZDROJE

Literatura

ACKER, Sandra. Feminist Theory and the Study of Gender and Education. *Internation Review of Education* [online]. 1987, 33(4), 419-435 [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/3444244

AJZEN, Icek. Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology* [online]. 2001, 52(1), 27-58 [cit. 16.3.2022]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.psych.52.1.27

BEASLEY, Chris. *What is feminism?: An introduction to feminist theory*. Sage, 1999.
BEM, Sandra L. *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. Yale University: Press New Heaven and London, 1993. ISBN 0-300-05676-1.

BEŇOVÁ, Kateřina. *Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR*. Praha: Úřad vlády ČR, 2007. ISBN 978-80-87041-33-8.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. RICHARDSON, John G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, 1986, s. 15-29. ISBN 978-0313235290.

BRYSON, Valerie. *Feminist political theory: an introduction* (3rd ed.). London: Palgrave Macmillan. 2016. Výběr: Radical feminism and the concept of patriarchy (pp. 155 – 166).

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČERNÝ, Karel, David GREGOR, Martin CHVÁL a Eliška WALTEROVÁ. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis Scholae* [online]. 2009, (3), 25-49 [cit. 17.3.2022]. Dostupné z: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=649042

Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] [cit. 4. 12. 2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon

CHODOUNSKÁ, Helena a Vendula KAŠPAROVÁ. Školní rok 2019/2020. *ČSÚ*. 2020, 1-24.

COOPER, Brittney. Intersectionality. DISCH, Lisa a Mary HAWKESWORTH. *The Oxford Hadbook of Feminist Theory*. New York: Oxford University Press, 2016, s. 385-406. ISBN 978–0–19–932858–1.

CRAWFORD, Mary a Ellen KIMMEL, ed. Promoting Methodological Diversity in Feminist Research. CRAWFORD, Mary a Ellen KIMMEL. *Innovations in Feminist Psychological Research*. USA: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999, s. 1-6. ISBN 0-521-78640-1.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DVOŘÁČKOVÁ, Jana. Diagnóza F64.0: Transsexualita optikou sexuologie. *Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity*. 2008, 2008(1), 55-75. ISSN 1214-813X.

ENGLAND, Paula. The Gender Revolution: Uneven and Stalled. *Gender and Society: Sociologists for Women in Society Feminist Lecture*. 2010, 24(2), 149-166. Dostupné z: doi:10.1177/0891243210361475

GUBA, E.G. and LINCOLN, Y.S. Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, 105-117. 1994

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HAVRÁNEK, Bohuslav. Slovník spisovného jazyka českého. 1. vyd. Praha: Academia, 1989.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-909-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika Grada. ISBN 9788024711683.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOROWITZ, Eugene L.; HOROWITZ, Ruth E. Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1938, 301-338.

HÜBELOVÁ, Dana. Lidský kapitál jako jeden z klíčových rozvojových faktorů. In: *24. mezinárodní kolokvium o regionálních vědách: 24. international colloquium on regional sciences : sborník příspěvků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2021. ISBN 978-80-210-9896-1.

JAHODOVÁ, Dita. Trans* příběhy o těle a s tělem. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2016, 17(1), 77-88. Dostupné z: doi:http:// dx.doi.org/10.13060/12130028.2016.17.1.257

JARKOVSKÁ, Lucie, et al. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Masarykova univerzita, 2013.

JEŘÁBEK, Hynek. *Slavné sociologické výzkumy: (1899-1949)*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. Klas (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-246-5054-8.

KAŠČÁK O, FILAGOVÁ M. *Javisko a zákulisie školy*. O materskej škole a skrytom kurikule. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2007.

KLÍMOVÁ, Viktorie a Vladimír ŽÍTEK. *XVI. Mezinárodní kolokvium o regionálních vědách*. Brno: MUNI, 2013, s. 72-78. ISBN 978-80-210-6257-3. Dostupné z: doi:10.5817/CZ.MUNI.P210-6257-2013-8

KRIŠOVÁ, Dagmar. Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika*. 2019, 7(2), 32-46. ISSN 1805-8825.

LETHERBY, G. Feminist Research in Theory and Practice. Philadelphia: Open University Press, 2003. ISBN 0-335-20028-1.

LORENZ-MEYER, Dagmar. O politice lokace: strategie používané ve feministické epistemologii a jejich význam pro výzkum prováděný z feministické perspektivy. In: LINKOVÁ, Marcela a Alice ČERVÍNKOVÁ. *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2005, s. 75-94. ISBN 80-7330-050-8.

MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, 65(2), 113-142.

MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender v OSZ: Rozdílné znalosti a dovednosti dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovědní základ*. Učitelské noviny [online]. 2002, (37), 1-2 [cit. 16.3.2022].

MORRIS, Pam. *Literatura a feminismus*. Brno: Host, 2000. Studium (Host). ISBN 80-86055-90-6.

MORROW, R. A. *Critical theory and metho*dology. London: SAGE Publications. 1994.

MYERS, K. 2018. Gendered Interactions in School. Pp. 199-214 In B. J. Risman, C. M. Froyum, W. J. Scarborough (eds.). *Handbook of the Sociology of Gender*. Cham: Springer.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009b. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009a. ISBN 978-80-200-1679-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OLSON, James M. a Mark P. ZANNA. Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology* [online]. 1993, 44(1), 117-154 [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.001001

PAULÍK, Karel. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-635-2.

PAVLASOVÁ, Veronika. *Postoje mladistvých k problémům genderové rovnosti*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta. Vedoucí práce Petr Sak.

PAVLÍK, Petr. Gender: Úvod do problematiky, pp. 1 – 13 in SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole*. Příručka pro vyučující, 2006.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-991-5.

PULERWITZ, Julie a Gary BARKER. Measuring Attitudes toward Gender Norms among Young Men in Brazil: Development and Psychometric Evaluation of the GEM Scale. *Sage Publication*. 2008, 10(3), 322-338.

RAMAZONGLU, C., HOLLAND, J. Feminist Methodology: Challenges and Choices. London: SAGE Publications, 2002. ISBN 0-7619-5122-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT 2021 [cit. 4. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

REINHARZ, Shulamith. *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press., 1992. ISBN 019507386X.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0525-2.

SIMONOVÁ, Natalie, et al. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis*. 2009, 45(2): 291-313.

SLOBODA, Zdeněk. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. [Praha]: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-09-1.

SMALL, Mario Luis. How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual review of sociology*, 2011, 37: 57-86.

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. *Proti tvrdošíjné představě o ontické převaze gender a pohlaví*. Sborník prací fakulty sociálních studií Brněnské univerzity: Sociální studia, 2002.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.

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

SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. Politika genderové rovnosti ve vzdělávání. *Gender rovné příležitosti výzkum*, 2009, 10.02: 12-21.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia pedagogica* 2011: 16.2: 9-26.

Statistická ročenka Karlovarského kraje. Karlovy Vary: ČSÚ, 2020. ISBN 978-80-250-3030-1.

ŠTĚCH, Stanislav. Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. In: *Transmise kultury a školy*. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 1998, s. 103-114. ISBN 80-902196-6-7.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.

URBÁNEK, Petr, et al. Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 2018, 12.3: 11-30.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. *Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti*. 2019. Dostupné také z: https://test.ochrance.cz/diskriminace/vyzkum/

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

YELLAND, Nicola a Susan GRIESHABER. Blurring the edges. In: YELLAND, Nicola. *Gender in Early Childhood*. London: Routledge, 2003, s. 1-14. ISBN 9780415154093.

YU, Wei-hsin, DUAN Haoshu. Does school learning shape gender ideology? Academic performance and adolescents' attitudes toward gender practices. Social Science Research 2021, 95.

ZOUBKOVÁ, Pavlína. *Postoje dětí předškolního věku k genderově netypické hře jejich vrstevníků a vrstevnic*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Irena Smetáčková.

Internetové zdroje

A Class Divided. *PBS* [online]. 1985 [cit. 14.4.2022]. Dostupné z: https://www.pbs.org/wgbh/frontline/film/class-divided/

Asociace nevládních neziskových aktivit Karlovarského kraje [online]. [cit. 18.3.2022]. Dostupné z: https://www.annakk.cz/cz/

Český statistický úřad [online]. 2022. Dostupné z: https://www.czso.cz/
ČSÚ: Rozloha území, počet obyvatel, hustota obyvatelstva a počet obcí podle krajů a okresů k 1. 1. 2020. *ČSÚ* [online]. 2020 [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/142756966/130055210101.pdf/4d5f9376-382d-4b44-b913-9e865aa8ff1f?version=1.1

ČSÚ. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011: Vzdělávání*. 2011. Dostupné také z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=statistiky#katalog=30848

ČSÚ. *Zaměstnanost, nezaměstnanost*. *ČSÚ* [online] [cit. 3. 5. 2022]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/zamestnanost_nezamestnanost_prace

DOLANSKÁ, Jitka. Největší potíž je odliv mozků, říká ředitel krajské hospodářské komory. *IDnes: Zpravodajství* [online]. 2.1.2019 [cit. 15.4.2022]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/karlovy-vary/zpravy/rozhovor-stanislav-kriz-hospodarska-komora-zamestnanost-trh-prace.A190102_448120_vary-zpravy_ba

Doporučení MŠMT k realizaci výchovy v základních školách [online]. Praha: MŠMT 2010 [cit. 4.12.2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich

EKONOM, Týdeník, Denis CHRIPÁK and Štěpán PLAČEK, 2017. Aktuálně.cz. *Aktuálně.cz* [online]. [cit. 19.2.2022]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/regiony/sudety-pomoc-ceskemu-pohranici/r~c70f1904720111e784870025900fea04/

Feminismus: O ženách, mužích, feminismu a gender studies [online]. Gender Studies o.p.s, 2003 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://web.feminismus.cz/

Genderová mapa: Zastoupení ve vedení veřejných firem [online]. Projekt otevřené společnosti, 2021 [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: https://www.genderovamapa.cz/

Konsent. *Konsent* [online]. Praha [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: https://konsent.cz/

LAUDER, Silvie. Barbara Havelková: Něžné návrhy feminismu: S právničkou o kultuře prostituce, ženských kvótách a strážkyních patriarchátu. *Respekt* [online]. 18.6.2015 [cit. 21.4.2022]. Dostupné z: https://www.respekt.cz/special/2015/promeny/barbara-havelkova-nezne-navrhy-feminismu

MAČÍ, Josef. Všechny děti se už nebudou učit všechno. Třídy pro „hloupé“ ale nevzniknou. Seznam Zprávy [online]. 2.5.2022 [cit. 4.5.2022]. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-vsechny-deti-se-uz-nebudou-ucit-vsechno-tridy-pro-hloupe-ale-nevzniknou-198953#utm_content=freshnews&utm_term=%C4%8Desk%C3%A9%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20za%C5%BEije%20revoluci&utm_medium=hint&utm_source=search.seznam.cz

Mapa Kriminality [online]. Projekt otevřené společnosti, 2020 [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: https://www.mapakriminality.cz/

MŠMT a Národní pedagogický institut. Z čeho revize vychází. *Velké revize RVP ZV* [online]. 2022 [cit. 17.3.2022]. Dostupné z: https://velke-revize-zv.rvp.cz/

NOVOTNÝ, Petr a Karla BRÜCKNEROVÁ. Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia paedagogica* [online]. 2014, 19(4), 45-79 [cit. 21.4.2022]. ISSN 18037437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2014-4-3

Prestižní povolání. In: *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: https://nsp.cz/aktuality/prestizni-povolani

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 17.3.2022]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/t/rvp

Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021 - 2030 [online]. Úřad vlády ČR, Únor 2021 [cit. 5.5.2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf

TOUŠEK, Laco, Václav WALACH a Petr KUPKA a kol. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. In: *Demografie*. 60. s. 21-35. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/61449042/tousek.pdf/33fe0341-4e3c-4bd1-911e-731f04d7be08?version=1.0

Válka na Ukrajině: Rusko útočí na Ukrajinu. *Český Rozhlas: iRozhlas* [online]. 2022 [cit. 5.5.2022]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/valka-ukrajina-rusko

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Dimenze postojů 9

Seznam tabulek:

Tabulka 1:Počet žáků a žákyň, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření dle ročníku ZŠ (n=45) 34
Tabulka 2: Základní údaje o školních aktérech z polostrukturovaných rozhovorů (n=4) ... 37
Tabulka 3: Průměrné postoje žáků a žákyň k jednotlivým výrokům 76
Tabulka 4: Průměrné postoje k vybraným výrokům dle pohlaví 79
Tabulka 5: Průměrné postoje žáků a žákyň dle navštěvovaného ročníku k jednotlivým výrokům 80
Tabulka 6: Sloupcová procenta žáků a žákyň vzhledem k jejich povědomí ohledně sexuálních identit (n=45) 83

Seznam grafů:

Graf 1: Nejvyšší vzdělání matky (n=45) 46
Graf 2:Nejvyšší vzdělání otce (n=45) 46
Graf 3: Aspirace žáků a žákyň na studium po ZŠ (n=45) 47
Graf 4: Konkrétní aspirace žáků a žákyň po ZŠ (n=37) 48
Graf 5: Zájem žáků a žákyň o genderovou problematiku ve výuce (n=45) 50
Graf 6: Procenta zájmu o genderovou problematiku dle pohlaví a ročníku studia ZŠ (n=45) 51
Graf 7: Procenta odpovědí žáků a žákyň ohledně důležitosti genderové problematiky (n=38) 52
Graf 8: Povědomí žáků a žákyň o vybraných výrocích z genderové problematiky (n=45) Zdroj: Autorka 71
Graf 9: Povědomí ohledně vybraných pojmů z genderové problematiky dle ročníku (n=45) 72
Graf 10: Povědomí ohledně vybraných pojmů z genderové problematiky dle pohlaví ZŠ (n=45) 73
Graf 11: Povědomí žáků a žákyň ohledně všech vybraných výroků z genderové problematiky (n=45) 74
Graf 12: Postoje žáků a žákyň k vybraným sexuálním identitám 82
Graf 13: Průměrné odpovědi žáků a žákyň ohledně stereotypních charakteristik mužů a žen (n=45) 84
Graf 14: Průměrné odpovědi ohledně stereotypních charakteristik mužů a žen dle pohlaví (n=44) 85
Graf 15: Průměrné odpovědi ohledně stereotypních charakteristik mužů a žen dle ročníku ZŠ (n=45) 86

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazníkové šetření

Dobrý den,
jmenuji se Lenka Tišlová a přicházím z Univerzity Karlovy, kde v současné době píšu diplomovou práci, pro kterou vznikl tento dotazník. Ráda bych znala Vaše odpovědi na otázky níže. Dotazník se týká toho, jak smýšlíte o mužích a ženách a na problematiku s tím související. Odpovědi prosím kroužkujte. Dotazník je anonymní, to znamená, že nikde nebude Vaše jméno. V dotazníku neexistují žádné špatné ani dobré odpovědi, proto se nebojte odpovídat.
Pokud máte nějaké dotazy nebojte se zeptat.

List 1–O mně

A. Jsem:
1. Chlapec
2. Dívka
3. Jiné

B. Je mi ……. let (*napiš číslo*)

C. Maminka má nejvyšší vzdělání:
1. Základní škola
2. Střední škola s výučním listem
3. Střední škola s maturitou
4. Vysoká škola
5. Nevím

D. Tatínek má nejvyšší vzdělání:
1. Základní škola
2. Střední škola s výučním listem
3. Střední škola s maturitou
4. Vysoká škola
5. Nevím

E. Chci jít po základní škole studovat dále?
1. Ano
2. Ne (*přeskoč další otázku a jdi na List 2*)
3. Nevím (*přeskoč další otázku a jdi na List 2*)

Fa. Pokud chci jít dále po základní škole studovat, chci jít na:
1. Spíše učňovský obor
2. Spíše maturitní obor
3. Podávám přihlášku na/Zkusím obě varianty
4. Ještě nevím

List 2

V tomto listě prosím vždy zakroužkuj číslo pod daným výrokem, které je nejblíže tvému přesvědčení:

Sekce A - Patriarchát

F. Muži se v životě mají lépe, protože jsou to muži.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

G. Muži mají moc nad ženami.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

H. Lidé si více váží mužů než žen.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

Sekce B - Feminismus

I. Ženy mají v současné době stejná práva jako muži.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

J. Žena i muž dostávají za stejnou práci stejně peněz.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

K. Ženy a muži mají v životě stejné příležitosti (např. vzdělání, práce).

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

L. Označuji se za feministu/feministku.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

Sekce C – Homosexualita a bisexualita

M. Gayové a lesby mají stejná práva jako ostatní lidé.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

N. Homosexualita je nemoc, není přirozená.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

O. Je v pořádku být sexuálně přitahován holkami i kluky zároveň.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

P. Když je někdo bisexuál: (označ číslo, které je nejblíže tvému názoru)**:**

Nevím, kdo je bisexuál – 66 *(jdi na další otázku - Q)*

Neohrožující	1	2	3	4	5	ohrožující
Přirozené	1	2	3	4	5	zvrácené
Dobré pro společnost	1	2	3	4	5	špatné pro společnost

Q. Nevadilo by mi, kdyby byl můj kamarád gay.

Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

R. Když je někdo gay, je to: (označ číslo, které je nejblíže tvému názoru):
Nevím, kdo je gay – 66 *(jdi na další otázku - S)*

Neohrožující	1	2	3	4	5	ohrožující
Přirozené	1	2	3	4	5	zvrácené
Dobré pro společnost	1	2	3	4	5	špatné pro společnost

S. Nevadilo by mi, kdyby moje kamarádka byla lesba.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

T. Když je někdo lesba, je to: (označ číslo, které je nejblíže tvému názoru)**:**
Nevím, kdo je lesba – 66 *(jdi na další otázku - U)*

Neohrožující	1	2	3	4	5	ohrožující
Přirozené	1	2	3	4	5	zvrácené
Dobré pro společnost	1	2	3	4	5	špatné pro společnost

Sekce E - Transgender

U. To, co má jedinec mezi nohama, nemusí odpovídat tomu, jakým pohlavím se cítí.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

V. Když biologické pohlaví lidí neodpovídá tomu, jak se cítí, je to nemoc.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

W. Je v pořádku, když si lidé chtějí změnit své biologické pohlaví v průběhu svého života.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

X. Když je někdo transgender, je to: (označ číslo, které je nejblíže tvému názoru)**:**
Nevím, kdo je transgender – 66 *(jdi na další otázku - Y)*

Neohrožující	1	2	3	4	5	ohrožující
Přirozené	1	2	3	4	5	zvrácené
Dobré pro společnost	1	2	3	4	5	špatné pro společnost

Sekce D – Gender

Y. Člověk je buď chlap, nebo ženská, nemůže mít více pohlaví najednou.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

Z. Existují jiná pravidla chování pro dívky a chlapce.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

AA. Kluci a holky se musí lišit svým chováním.
Souhlasím 1 2 3 4 5 Nesouhlasím 66 Nevím

BB. Pokud jste se o pojmech a věcech výše nedozvěděli ve škole, chtěli byste? (*označte pouze jednu odpověď*)

1. Ano
2. Ne, nepovažuji za důležité
3. Nevím, je mi to jedno

CC. Proč a k čemu si myslíte, že je důležité vědět, co znamenají pojmy a výroky výše? (*napiš ve zkratce svou odpověď***):**

List 3 – Škály II.

DD. Holky, ženy jsou (označ číslo, které je nejblíže tvému názoru):

Pro domácí práce	1	2	3	4	5	Pro pracovní kariéru
Nelogicky, iracionálně smýšlející	1	2	3	4	5	Logicky, racionálně smýšlející
Emocionální, citlivá	1	2	3	4	5	Necitlivá
Náladová	1	2	3	4	5	Stabilní
Pomocnice	1	2	3	4	5	Hrdinka, vůdkyně
Fyzicky slabá, křehká	1	2	3	4	5	Silná, zdatná
Hodná, nekonfliktní	1	2	3	4	5	Agresivní, konfliktní

EE. Kluci, muži jsou (označ číslo, které je nejblíže tvému názoru):

Pro domácí práce	1	2	3	4	5	Pro pracovní kariéru
Nelogicky, iracionálně smýšlející	1	2	3	4	5	Logicky, racionálně smýšlející
Emocionální, citliví	1	2	3	4	5	Necitliví
Náladoví	1	2	3	4	5	Stabilní
Pomocník	1	2	3	4	5	Hrdina, vůdce
Fyzicky slabý, křehký	1	2	3	4	5	Silný, zdatný
Hodný, nekonfliktní	1	2	3	4	5	Agresivní, konfliktní

Příloha 2: Informovaný souhlas k dotazníkovému šetření

Informovaný souhlas s poskytnutím dotazníkového šetření a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Gender v uhelném kraji aneb případová studie základní školy v Karlovarském kraji

- Jako zákonný zástupce dávám svůj souhlas k vyplnění dotazníkového šetření mým synem/dcerou za účelem diplomové práce Lenky Tišlové s názvem *Gender v uhelném kraji aneb případová studie základní školy v Karlovarském kraji*. Cílem výzkumu je měření postojů žáků a žákyň k vybraným pojmům týkající se genderu.

- Dotazníkové šetření je anonymní a trvá přibližně 15 min, obsahuje spíše uzavřené odpovědi, v podobě škály. Žák/yně s touto skutečností bude seznámen a bude instruován/a, jak má dotazník vyplňovat.

- Dotazníkové šetření bude vyplňováno během klasického školního dne.

- Žák/yně bude seznámen/a se skutečností, že se nemusí dotazníkového šetření účastnit. Účast může žák/yně kdykoli odmítnout.

- Informace získané z dotazníkového šetření budou použity pouze pro účely výzkumu diplomové práce.

Dávám svolení k vyplnění dotazníkového šetření mým synem/dcerou, a aby výzkumnice použila anonymizované výsledky dotazníkového šetření ve své práci.

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

Podpis výzkumníka:

Příloha 3: Schéma pro polostrukturované rozhovory

ÚVOD

Dobrý den, mé jméno je Lenka Tišlová a přicházím z Univerzity Karlovy, kde v současné době píšu diplomovou práci, ve které se zajímám o to, jaké mají žáci a žákyně povědomí a postoje ohledně genderu a pojmy s tím souvisejícími, jako je feminismus, patriarchát, sexuální identity apod. Zajímá mě, jestli ví, co tyto pojmy znamenají a pokud ano, jak o nich smýšlejí. S tímto tématem souvisí i role učitele jako předavatele informací a ráda bych znala Váš postoj k tomuto tématu. Ráda bych s Vámi udělala krátký rozhovor, který se bude týkat především Vašeho názoru na roli školy v této problematice.

Rozhovor bude anonymizovaný a pokud svolíte, nahraji si ho na diktafon, a to pouze pro účely výzkumu, diplomovou práci. Pokud budete chtít, přepis rozhovoru Vám zašlu a vy si můžete zkontrolovat, co jste řekl/a.

OTÁZKY PRO UČITELE/KY

O učiteli – základní informace

- Jak dlouho již učíte/pracujete na této škole?
- Jaká je Vaše aprobace a jaké učíte předměty?
- Jaké ročníky primárně učíte?

O genderu – hlavní téma

- Setkal/a jste se během své učitelské praxe s tématem rovnosti žen a mužů?
    - V jaké situaci konkrétně?
- Musel/a jste někdy řešit sexuální identitu žáků a žákyň? Zohledňovat jí nějak?
    - Jaké situace konkrétně?
- Byl/a jste již během své učitelské praxe konfrontován/a, abyste tato téma zohlednila?
    - Jaké situace konkrétně?
        - Vybavujete si nějaké konkrétní momenty ze strany školy nebo vašich kolegů/kyň, abyste se této problematice věnovali v hodinách?
    - Je na Vás kladen „tlak“ promítat, či nepromítat tyto témata v hodinách?
    - Byl gender, feminismus či sexualita někdy tématem ve škole, v pedagogickém sboru?
- Myslíte, že je nějak potřeba, aby se předával žákům určitý pojem o různých sexuálních identitách a feminismu?
    - Proč ano/ne?
    - Měla by se škola více angažovat v tomto tématu?
    - Máte pocit, že by o to žáci stáli? Bylo to pro ně prospěšné?
- Myslíte, že jsou jiní kolegové/kolegyně na tom jinak než vy?
    - Zabývá se tím některá/ý z vašich kolegů v hodinách?
    - Proč? Co si o tom myslíte?

Stereotypy

- Pociťujete, že je v určitých situacích jinak přistupovat k dívkám a chlapcům?
    - Pokud ano/ne, v jakých konkrétně?
        - Pokud ne: Jak poté odůvodníte například rozdělené předměty dle pohlaví? (například tělocvik)
            - Existují zde na škole nějaké dělené předměty?
            - Jaké jsou dle Vás výhody a nevýhody?
    - Proč je to dle Vás pro žáka/žákyni v tuto situaci prospěšné?

Závěr

- Je zde něco, co nezaznělo a je k tématu? Chcete se ještě k něčemu vyjádřit?

- Máte nějaké otázky?

ZÁVĚR

Tímto asi můžeme rozhovor ukončit a já Vám moc děkuji za tento čas.

OTÁZKY PRO ŘEDITELE/KU

O řediteli – základní informace

- Jak dlouho již učíte/pracujete na této škole?
- Jaká je Vaše aprobace a učíte nějaké předměty?
- Jaké ročníky primárně učíte?

O genderu – hlavní téma

- Setkal/a jste se během své učitelské praxe s tématem rovnosti žen a mužů?
    - V jaké situaci konkrétně?
- Musel/a jste někdy řešit sexuální identitu žáků a žákyň? Zohledňovat jí nějak?
    - Jaké situace konkrétně?
- Byl/a jste již během své učitelské praxe konfrontován/a, abyste tato téma zohlednila?
    - Jaké situace konkrétně?
        - Vybavujete si nějaké konkrétní momenty ze strany školy nebo vašich kolegů/kyň, abyste se této problematice věnovali v hodinách?
    - Je na Vás kladen „tlak“ promítat, či nepromítat tyto témata v hodinách?
        - Je na Vás kladen „tlak“ jako na ředitele, abyste pomítal tyto témata do učiva ve škole?
    - Byl gender, feminismus či sexualita někdy tématem ve škole, v pedagogickém sboru?
- Myslíte, že je nějak potřeba, aby se předával žákům určitý pojem o různých sexuálních identitách a feminismu?
    - Proč ano/ne?
    - Měla by se škola více angažovat v tomto tématu?
    - Máte pocit, že by o to žáci stáli? Bylo to pro ně prospěšné?
- Myslíte, že jsou jiní kolegové/kolegyně na tom jinak než vy?
    - Zabývá se tím některá/ý z vašich kolegů v hodinách?
    - Proč? Co si o tom myslíte?

Stereotypy

- Pociťujete, že je v určitých situacích jinak přistupovat k dívkám a chlapcům?
    - Pokud **ano**, v jakých konkrétně?
    - Proč je to dle Vás pro žáka/žákyni v tuto situaci prospěšné?
    - Pokud **ne**, tak proč?
        - Jak poté odůvodníte například rozdělené předměty dle pohlaví? (například tělocvik)
            - Existují zde na škole nějaké dělené předměty?
            - Jaké jsou dle Vás výhody a nevýhody?

Závěr

- Je zde něco, co nezaznělo a je k tématu? Chcete se ještě k něčemu vyjádřit?
- Máte nějaké otázky?

ZÁVĚR

Tímto asi můžeme rozhovor ukončit a já Vám moc děkuji za tento čas.

OTÁZKY PRO METODIKA PREVENCE/VÝCHOVNOU PORADKYNI/CE

Základní informace

- Jak dlouho již pracujete na této škole?
- Učíte i nějaké předměty nebo je Vaší náplní práce pouze „poradenství“?

O genderu – hlavní téma

- Setkal/a jste se během své praxe s tématem rovnosti žen a mužů?
    - V jaké situaci konkrétně?
- Musel/a jste někdy řešit sexuální identitu žáků a žákyň? Zohledňovat jí nějak?
    - Jaké situace konkrétně?
- Byl/a jste již během své praxe konfrontován/a, abyste tato témata zohlednila?
    - Jaké situace konkrétně?
        - Vybavujete si nějaké konkrétní momenty ze strany školy nebo vašich kolegů/kyň, abyste se této problematice věnovali v hodinách?
    - Je na Vás kladen „tlak“ promítat, či nepromítat tyto témata v hodinách?
        - Je na Vás kladen „tlak“ jako na psycholožku probírat s dětmi tyto témata?
    - Byl gender, feminismus či sexualita někdy tématem ve škole, v pedagogickém sboru?
- Myslíte, že je nějak potřeba, aby se předával žákům určitý pojem o různých sexuálních identitách a feminismu?
    - Proč ano/ne?
    - Měla by se škola více angažovat v tomto tématu?
    - Máte pocit, že by o to žáci stáli? Bylo to pro ně prospěšné?
- Myslíte, že jsou jiní kolegové/kolegyně na tom jinak než vy?
    - Zabývá se tím některá/ý z vašich kolegů v hodinách?
    - Proč? Co si o tom myslíte?
- Chodí k Vám žáci nebo žákyně se radit ohledně jejich sexuality? Nějakých rad ohledně toho, jak si poradit jako žena nebo muž v konkrétních situacích?

Stereotypy

- Pociťujete, že je v určitých situacích jinak přistupovat k dívkám a chlapcům?
    - Pokud **ano**, v jakých konkrétně?
    - Proč je to dle Vás pro žáka/žákyni v tuto situaci prospěšné?
    - Pokud **ne**, tak proč?
        - Jak poté odůvodníte například rozdělené předměty dle pohlaví? (například tělocvik)
            - Existují zde na škole nějaké dělené předměty?
            - Jaké jsou dle Vás výhody a nevýhody?

Závěr

- Je zde něco, co nezaznělo a je k tématu? Chcete se ještě k něčemu vyjádřit?
- Máte nějaké otázky?

ZÁVĚR

Tímto asi můžeme rozhovor ukončit a já Vám moc děkuji za tento čas.

Příloha 4: Informovaný souhlas k polostrukturovaným rozhovorům

Výzkum k diplomové práci: Informovaný souhlas s rozhovorem

- Rozhovor je anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno mé jméno. Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět.
- Mám také právo rozhovor kdykoli ukončit.
- Jsem si vědom/a toho, že rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a přepsán do písemné formy.
- Přepis rozhovoru bude důvěrný a v diplomové práci *Gender v uhelném kraji aneb případová studie základní školy v Karlovarském kraji*, ani v případných dalších výstupech z tohoto výzkumu, nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné mě identifikovat.

Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. ano ne
Přeji si být informována o výsledcích výzkumu. ano ne

Podpis: . . . . . .
Dne . . . . . .

Po skončení rozhovoru jsem se rozhodl/a, že si nepřeji, aby byly pro účely výzkumu použity následující pasáže: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .