

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

Gender v prostředí školy

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Jitka Pejřimovská

Praha 2009

ANOTACE

V úvodní teoretické části se tato práce snaží nastínit dva základní pohledy na otázku, zda se jako ženy a muži rodíme, nebo zda je podstata našeho „ženství“ a „mužství“ determinována sociokulturními vlivy. Zatímco termín „pohlaví“ odkazuje spíše na stránku biologickou, označení „gender“ v sobě skrývá spíše souhrn sociálních a kulturních vlivů. Právě proto je jedno z dílčích témat práce věnováno genderovým stereotypům a jejich úskalí. Stěžejním tématem práce a centrem té nejvyšší pozornosti je potom dopad genderové problematiky na školní prostředí. V širokém spektru položených otázek si práce klade za cíl, odpovědět na genderové rozdíly v oblibě školních předmětů u dívek a chlapců. Pro komplexní pohled je zde použita nejen odborná literatura, ale také dotazníky, které byly na uvedené téma vyplněny studenty druhých ročníků gymnázií. Výsledky této empirické části jsou následně doplněny o některé genderové aktivity, které jsou v souladu s genderově senzitivní výukou a které napomáhají celkovému zlepšení atmosféry ve školách.

ANNOTATION

In the introductory theoretical part, the thesis tries to introduce two basic views of the issue whether we are born as women and men or whether the principle of our “womanhood” and “manhood” is determined by socio - cultural impact. While the term “sex” refers rather to biological aspect, the term “gender” includes more likely the complex of social and cultural influences. Therefore one of the sub themes of this thesis deals with gender stereotypes and their difficulties. However, the central theme of the thesis is the impact of gender questions in school environment. In the wide spectrum of raised questions, the major aim of the thesis is to answer the one concerning gender differences in the popularity of school subjects among boys and girls. To provide more complex view of the issue, not only the large number of specialized publications but also the questionnaires, filled in by the students of second grade of grammar schools, are used. The results of the empirical part are consequently supplied by some gender activities which correspond with gender - sensitive education and facilitate the general improvement of atmosphere at schools.

KLÍČOVÁ SLOVA

Gender, genderové stereotypie, socializace, školství, obliba předmětů u dívek a chlapců.

KEYWORDS

Gender, gender stereotypes, socialization, education, popularity of school subjects among boys and girls.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použitou literaturu jsem v práci uvedla způsobem obvyklým pro citování vědeckých prací. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 29.června 2009

.....

Podpis diplomanta

PODĚKOVÁNÍ

Velmi ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. P. Janošové Ph.D. za mnoho cenných rad a nespočet konzultací, které vedly k úspěšnému napsání této práce. Dále bych chtěla také poděkovat svému tátovi za jeho podporu a vytvoření rodinného prostředí, ve kterém vzdělání hrálo vždy velmi důležitou roli. V neposlední řadě mé poděkování patří trpělivému příteli, rodině a všem autorům odborných publikací, u kterých jsem čerpala informace. Těm všem tuto práci věnuji.

OBSAH

PŘEDMLUVA	8
ÚVOD	9
1. VLIV GENETIKY A SOCIALIZACE NA ČLOVĚKA	14
1.1 Esencialismus.....	14
1.2 Konstruktivismus.....	15
2. VÝZNAM GENDEROVÉ A JÁDROVÉ POHLAVNÍ IDENTITY NA SEBEPOJETÍ JEDINCE	19
2.1 Genderová identita.....	19
2.2 Utváření genderové identity.....	20
2.2.1 Utváření genderové identity na pozadí vlivů školního prostředí.....	22
2.3 Jádrová pohlavní identita.....	23
3. ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ V KONTEXTU GENDEROVÉ PROBLEMATIKY	24
3.1 Zastoupení žen a mužů na jednotlivých typech škol v roce 2008.....	24
3.2 Vliv školní třídy na psychický rozvoj dívek a chlapců.....	25
3.2.1 Dívky a chlapci na základní škole.....	25
3.2.2 Dívky a chlapci na střední škole.....	26
3.2.3 Dívky a chlapci na vysoké škole.....	27
4. INTELEKTOVÉ SCHOPNOSTI DÍVEK A CHLAPCŮ	29
5. GENDEROVĚ SENZITIVNÍ VÝUKA	32
5.1 Zásady genderově korektní výuky.....	32
5.2 Pravidla práce s genderově zaměřenými aktivitami.....	33
5.3 Genderově zaměřené aktivity ve školní praxi.....	35
5.3.1 Příklad možných genderových aktivit.....	35
5.3.2 Vhled do praktického pojetí genderové výchovy.....	39
6. EMPIRICKÝ VÝZKUM NA TÉMA: OBLIBA ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTŮ U DÍVEK A CHLAPCŮ	43
6.1 Faktory ovlivňující oblíbenost předmětů.....	43
6.1.1 Motivace.....	44
6.1.2 Rodinné prostředí.....	44
6.1.3 Atmosféra školní třídy.....	45
6.1.4 Osobnost učitele.....	46

6.2	Východiska a cíle empirického výzkumu.....	47
6.3	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	47
6.4	Metoda výzkumu.....	47
6.5	Formulace hypotéz.....	48
6.6	Způsob provedení výzkumu.....	48
6.7	Vyhodnocení první části dotazníku-obliba jednotlivých školních předmětů.....	49
6.8	Vyhodnocení druhé části dotazníku.....	53
6.9	Vyhodnocení třetí části dotazníku.....	57
6.10	Vyhodnocení čtvrté části dotazníku.....	60
6.11	Vyhodnocení páté části dotazníku.....	61
6.12	Diskuse.....	66
7.	SHRNUTÍ VÝSLEKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	68
	ZÁVĚR.....	72
	SOUHRN.....	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

MOTTO

„Vzdělání je schopnost porozumět druhým. Jestliže se chováme k lidem podle toho, kdo jsou, škodíme jim. Jestliže se k nim chováme podle toho, jací by mohli být, pomáháme jim dosáhnout na jejich limity.“

J. W. Goethe

PŘEDMLUVA

Žít v době, kdy už se nemůžeme spolehnout na odvěké mýty jak tomu bývalo v mytologických společnostech, v době, kdy tyto mýty podvědomě racionalizujeme, odvracíme se od archetypů a naopak se obracíme k filosofii všech druhů a rozmanitých novodobých podob, v tomto čase je, myslím, ta správná doba pro rušení staletých stereotypů a předsudků... Již staří Řekové se často spoléhali ve svých názorech na metodu sképsis, neboli obracení věcí z mnoha stran, což bychom dnes mohli přirovnat k racionální kritické analýze a problematizování jako takovému. Lidská schopnost vytvoření si vlastního úsudku na jakoukoliv problematiku je velkým darem a jedním ze základních faktorů, které vedou člověka k jeho svobodě. Proti této úžasné lidské výsadě stojí dle mého názoru stereotypie, předsudky a ideologie všeho druhu, které se snaží naše svobodné myšlení potlačit. A právě zájem o problematiku stereotypů a předsudků ve společnosti mě přivedl k tématu rovných příležitostí, ženské a mužské identity a genderu.¹

Pojem gender není ještě v českém prostředí širší veřejnosti tolik známý, o čemž jsem se přesvědčila nedávno ve své studii u pomaturitních studentů, kdy z osmdesáti dotázaných respondentů dokázalo vystihnout podstatu tohoto pojmu pouze šest studentů. Výsledky této sondy mají pouze informativní charakter, neboť byla prováděna ústní formou a musíme tedy připustit určité procento zkreslení. I přesto je ve společnosti patrná poměrně malá informovanost o této oblasti. Výstižnou definici tohoto pojmu nabízí např. I. Smetáčková (2007) : „*Gender je kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže.*“ (Smetáčková, 2007). Soubor vlastností, které vyjadřují kulturní, sociální a psychologické odlišnosti mužů a žen, i tak bychom mohli nazvat gender, pro který neexistuje žádný jednoznačný český ekvivalent. Pojem „gender“ tak jak jej známe dnes, použil v roce 1955 poprvé J. Money, který jím odlišil identitu, která vyplývá z vlastního sebeprožívání oproti identitě biologické (srov. Janošová, 2008).

¹ Vysoká míra stereotypie ve společnosti se dá demonstrovat i na tomto elementárním příkladě:

Podle C. Renzetti se uskutečňovaly výzkumy, kdy se o novorozenci v kočárku dotazovaným nezávislým pozorovatelům řeklo, že se jedná o holčičku a oni ji měli charakterizovat. Jak to dopadlo? Nejčastěji říkali, že je roztomilá, hezká, s drobnými rysy... Bylo-li stejné dítě představeno jako chlapec, vyjadřovali se o něm jako o silném, vážném, či pohyblivém. Přestože šlo stále o totéž dítě, charakteristiky byly tolik rozdílné (srov. s Společný svět - Příručka globálního rozvojového vzdělávání).

Gender pracuje se základní premisou, že žena a muž, jejich vlastnosti a chování jsou determinovány nejen biologicky, ale také sociokulturně. To je pro genderová studia charakteristické. Pokud hovoříme o genderové tematice, jsou reflektovány nejen geny², jakožto jednotky dědičnosti, ale také tzv. memy.³ Pojem mem pochází od zoologa R. Dawkinse a vyjadřuje jednotku kulturní informace, která je alternativou k jednotce genetické informace (srov. Nakonečný, 1997). Vliv genů a memů na fyzickou a psychickou výbavu člověka je velmi často diskutovanou otázkou na straně sociologů, psychologů, pedagogů... Možná právě proto, že názor není na tuto problematiku jednotný a také proto, že výzkumy směřují velmi rychle dopředu, jsem zvolila problematiku genderu jako svoje téma pro diplomovou práci.

² Genetická výbava vytváří vrozený základ osobnosti (genotyp), z něhož se učním vytváří konkrétní osobnost jedince (srov. Nakonečný, 1997).

³ Memem se označuje jednotka kulturní informace, která se např. v podobě pojmu přenáší z mysli do mysli a ovlivňuje postoje i chování lidí v celém světě. Velmi často se memy šíří ve formě ideologických tezí, které jsou často pouhými předsudky. Memy jsou produktem kulturního prostředí (srov. Nakonečný, 1997).

ÚVOD

Pokud se budu na začátek této práce jen velmi krátce zabývat aktuální situací žen a mužů v České republice, tak musím konstatovat, že v průběhu 20. století došlo ve zrovnoprávnění⁴ žen a mužů k výraznému zlepšení. Je třeba zároveň ale říci, že je v této oblasti stále mnoho oblastí k vylepšení. Ženy mají volební právo (v ČSR od roku 1919), mohou studovat, pracovat a vydělávat peníze, zároveň však s určitými diskriminačními překážkami, především kvůli mateřské dovolené, která je pro zaměstnavatele nežádoucí. Dále pak ženy chybí také ve vedoucích funkcích v politice, ve sféře soukromé i státní. Projevuje se zde stále velmi výrazně efekt skleněného stropu a skleněného výtahu.⁵

Postavení žen v ČR můžeme velmi dobře mapovat např. na pozadí médií. J. Buryánek et al. vyzpozoval např. velkou nevyváženost poměru mužů a žen v rubrice Úhel pohledu v LN (Buryánek, 2005). V týdnu, který byl monitorován byl poskytnut prostor vyjádřit svůj názor jedné ženě oproti pěti mužům. S počty ženských a mužských osob zmiňovaných v textu to bylo obdobné. V diskurzu⁶ médií jsou muži nejčastěji zmiňováni v souvislosti s politikou, ekonomikou, vědou, či rozhodovacími procesy. Ženy jsou nejčastěji zobrazovány jako modelky, manželky významných osobností, oběti trestných činů, matky apod. Opačně je tomu pak v tzv. „ženských časopisech“. Tyto časopisy se snaží psát pro ženy, zaujmout je a jednoduše řečeno zaplnit díru, která vzniká v denním tisku či v TV pro širokou veřejnost, ale nevědomky vytváří další stereotyp : mýtus krásy. Mýtus krásy je podle mého názoru nebezpečný především tím, že jej málokdo dokáže číst dekonstruktivním způsobem.⁷ *“Mýtus krásy produkovaný těmito médii paradoxně ženám nepřidává na síle, jak je deklarováno na obálkách, ale naopak jim síly bere. Krása se totiž stává hlavním kritériem, podle kterého jsou*

⁴ První vlna boje za rovnoprávnost proběhla v USA a v Evropě na přelomu 19. a 20. stol. a byla úzce spjata s bojem za volební právo. Druhá vlna, od 60. let 20. stol. byla ve světovém měřítku bojem za politické a kulturní zrovnoprávnění. Třetí vlna zrovnoprávnění staví na předešlých snahách, snaží se zaměřovat na studium útlaku žen v zemích třetího světa a boj za rovnoprávnost jednotlivců a skupin vymezených na základě sexuální orientace (queer groups), která vychází z poststrukturalistických interpretací genderu (srov. Toušek et al. , 2008).

⁵ I. Smetáčková popisuje efekt skleněného stropu jako existenci formálních i neformálních bariér, které zpomalují, nebo zcela znemožňují kariérní postup žen. Např. je-li kariérní postup svázan s doplňkovým vzděláním, je tento požadavek lépe akceptovatelný muži, protože žena se kvůli rodinným povinnostem zúčastní tohoto vzdělání obtížněji. Efekt skleněného výtahu působí společně s efektem skleněného stropu a představuje urychlování kariérního postupu mužů v povoláních s vysokým zastoupením žen. Důsledkem skleněného výtahu je nepoměr mezi zastoupením žen a mužů na běžných pracovních pozicích a na pozicích řídicích (příkladem může být právě školství).

⁶ Pojem užitý poprvé M. Foucaultem v jeho Archeologii vědění. Jedná se v podstatě o určitý systém myšlení, způsob řeči nebo úhel pohledu.

⁷ Metoda kritického čtení textů, kterou popsal J. Derrida.

ženy hodnoceny a které pro svůj úspěch musí dosáhnout.“ (Buryánek, 2005). Postavení žen ve společnosti je v mnoha ohledech ovlivněno právě mediálním obrazem „ideální ženy“.

Velmi důležitý rok 2007, který byl tzv. Evropským rokem rovných příležitostí pro všechny přinesl přinejmenším silné formální snahy o připomenutí problému diskriminace z důvodu pohlaví, rasového či etnického původu, náboženství či víry, zdravotního postižení, věku či sexuální orientace. ČR se jako člen EU k těmto aktivitám připojila. S tím souvisí tendence ve společnosti provádět různé genderové analýzy⁸ a z nich potom vyvozovat důsledky, jako jsou např. genderový budgeting⁹, segregace v zaměstnání horizontální¹⁰, segregace v zaměstnání vertikální¹¹...

Z tohoto vyplývá, že oblastí, ve kterých se projevují určité „genderové fenomény“ je celá řada. Ráda bych se ve své práci zaměřila především na genderovou problematiku v oblasti školství, tedy v prostředí, které je mi velmi blízké a ve kterém bych po ukončení svých magisterských studií chtěla setrvat v pozici učitele. Také si myslím, že právě škola je místem, kde by se měly genderové rozdíly více než kdekoliv jinde stírat, vytvářet genderově senzitivní prostředí a kde by se mělo nastavovat genderově nestereotypní sociální zrcadlo. Škola je podle mého pojetí jedno ze základních míst, které působí na utváření životních postojů a názorů. Tento aspekt je nejvíce důležitý pro děti z nefunkčních rodin, nebo rodin, ve kterých rodiče nemají na své děti mnoho času. Takových rodin v dnešní uspěchané době přibývá, a proto si myslím, že nejen vzdělávací, ale i výchovné poslání školy nabývá v dnešní době na významu. Dalším aspektem, který mě vedl k tomuto tématu, je myšlenka, kterou jsem našla u P. Říčana (2008), která upozorňuje na to, že zkoumáním genderových rozdílů se můžeme dozvědět něco víc o psychické stránce žen a mužů. Feministická hnutí a genderová studia dávají podle něho současné psychologii nový impulz. Genderová studia jsou podle mého názoru multidisciplinárně zaměřená, neboť při jejich studiu je třeba pracovat s poznatky sociologie, psychologie, pedagogiky, ekonomie, lékařství aj. , i když např. G. Spiess (2003) přisuzuje genderovým studiím především sociální aspekt.

V teoretické části své práce bych se chtěla věnovat genderu obecně s akcentem na školní prostředí. Literaturu pro to budu čerpat nejvíce ve specializované knihovně Gender

⁸ Genderové analýzy se zaměřují především na diagnostiku rozdílů mezi ženami a muži v podmínkách, potřebách, úrovni participace, přístupu ke zdrojům a vývoji, kontrole majetku, rozhodovacích pravomocích atd. v kontextu jejich genderových rolí (ČSÚ).

⁹ Genderový budgeting znamená rozpočtování z hlediska rovných příležitostí žen a mužů, tzv. genderové rozpočtování je uplatnění genderového mainstreamingu v rozpočtovém procesu (ČSÚ).

¹⁰ Horizontální segregaci v zaměstnání je myšleno rozčlenění pracovního trhu na určité sektory, ve kterých se soustřeďují především muži nebo především ženy. Tyto sektory jsou často diferenciovány na základě finančního ohodnocení (ČSÚ).

¹¹ Vertikální segregace v zaměstnání je koncentrace mužů a žen na určitých stupních zaměstnání. Kontrast mezi vedoucími a běžnými pozicemi v zaměstnání (ČSÚ).

studies¹², která je nejen plná všech dostupných materiálů, které se k problematice váží, ale je to také místo s velmi vstřícnými zaměstnanci, kteří mi vždy se vším ochotně pomohli.

V části praktické se budu zaměřovat na genderové rozdíly v oblíbenosti školních předmětů, vnitřní motivace ke studiu a rozdílech ve vlastních postojích. Odpovědi na své otázky se budu snažit najít pomocí dotazníků a rozhovorů se studenty druhých ročníků gymnázií. Neumím v tuto chvíli odhadnout, jaký závěr práce přinese, protože tu na jedné straně existují stojaté vody genderových předsudků, na straně druhé je patrná silná individualizační tendence dnešních gymnazistů, kterým se do popředí jejich zájmu dostávají především předměty spojené s lukrativní pracovní příležitostí anebo s poutavým výkladem pedagogů a s orientací celé rodiny. Jak se dívky a chlapci ve škole cítí? Jak si v jednotlivých předmětech důvěřují? I. Smetáčková (2007) hovoří např. o fenoménu, kdy si dívky navzdory lepším známám odnášejí ze školy pocit, že jejich schopnosti nejsou tak velké jako schopnosti chlapců. Je tedy možné, že autoatribuce jsou podmíněny z velké části genderově. Chlapci na druhé straně disponují podle jejich výzkumů s mnohem větší sebejistotou. Na druhé straně P. Janošová (2008) hovoří o tom, že škola je prostředím bližším pro dívky a chlapcům jejich nezralost na startovní čáře školní docházky může přivodit do budoucna mnoho nesnází. Při vstupu do školy mají chlapci díky své nezralosti slabší prospěch, který působí velmi silně na vztah chlapců ke škole a k vzdělávání jako takovému.

Tuto práci pojmám částečně také jako určité osobní „zmapování“ aktuálních postojů středoškolských studentů, ke kterým budu za několik měsíců promlouvat jako jejich učitelka.

¹² Gorazdova 20, Praha 2,12000.

1. VLIV GENETIKY A SOCIALIZACE NA ČLOVĚKA

Dva základní pohledy na otázku, do jaké míry se ženami a muži rodíme a do jaké míry je naše „mužství“ a „ženství“ ovlivněno vnějšími faktory, jako jsou určité sociokulturní vlivy, jsou teorie esencialistické a konstruktivistické. Sociální konstruktivismus konstatuje, že ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi. Očekávání společnosti je tedy podle této teorie hnacím motorem charakteristiky muže a ženy, které odpovídá pojem gender.¹³ Jeho ekvivalentem, který ale odkazuje spíše na důležitost biologie, je pohlaví.

Společnost také určuje postavení mužů a žen, které od dob matriarchátu¹⁴ prošlo mnoha změnami. Některé z nich se budu v rámci svého tématu také snažit nastínit. V opozici vůči sociálně konstruktivistické teorii, která klade důraz především na kulturu, gender, teorii sociálního učení, socializaci¹⁵, genderové role a sociální determinismus, stojí tzv. esencialismus.

1.1 ESENCIALISMUS

Esencialisté staví do popředí přírodu, přirozenost, pohlaví, geny, hormony a vycházejí z biologického determinismu (srov. Babánová, Miškolci, 2007). Zastánci uvedené teorie také předpokládají, že za sociálními jevy stojí vždy nějaké přirozené jádro¹⁶, které je vždy podmíněno biologicky. Věří, že existuje např. nějaká objektivní podstata „ženství“ a „mužství“. Radikálním odvětvím esencialismu je biologický determinismus, který předkládá

¹³ Gender je definován jako soubor charakteristik a zájmů, které daná společnost v určitém období připisuje mužům a ženám (srov. Janošová, 2008).

¹⁴ Matriarchát znamená vláda matky-ženy. Je to období, které bylo k ženě asi nejvíce laskavé. Žena měla majoritní postavení v rodině, byla uctívána a je spojována s prvními uměleckými projevy člověka. Toto období se nazývá mladší paleolit (40000 až 10000 př.n.l.) a člověk, který v uvedeném období žil je označován jako Homo sapiens - člověk moudrý. Většina uměleckých děl této doby byla věnována právě kultu ženy-matky, zachovatelky rodu. Většinou se jednalo o tzv. venuše = „schematické sošky žen s naddimenzovanými znaky mateřství, dokazující úlohu ženy ve společnosti“. Co se týká společenského uspořádání, v patriarchátu platí, že základní sociální skupinou je rodina. V období matriarchátu tuto roli plnila větší sociální jednotka, která se nazývá gent. Hlavou gentu byla nejstarší žena rodu - pramáti. Žena v této době platila za nedotknutelnou! Vražda ženy byla považována za nejhorší zločin. S rozvojem řemesel, chovu dobytka a čím dál většího majetku, na kterém se podílel hlavně muž se stalo uspořádání v gentech, kde o všem rozhodovala žena neudržitelným... Vzniká nová autonomní sociální skupina - párová rodina. Zaniklo zde právo mateřské a vzniklo právo otcovské. Nastal patriarchát.

¹⁵ Termín označující začleňování dítěte do společnosti, který vede k postupnému osvojování kulturních návyků, mluvené řeči, orientaci v systému hodnot a v systému sociálních rolí a norem. M. Nakonečný (1997) uvádí jako základní činitele socializace rodinu, partu vrstevníků a prostředky hromadné komunikace.

¹⁶ P. Janošová jej nazývá jadérkem.

učení o tom, že náš život je ve své podstatě naprogramován na základě naší biologické podstaty. Pro mě osobně by byla ideálním pohledem syntéza konstruktivismu a esencialismu, kterou z části předjímají konstruktivisté, kteří nepopírají biologické rozdíly¹⁷, ale zároveň problematizují představu mužského a ženského chování jako biologicky nebo přirozeně daného. Myslím si, že obě složky jsou pro psychický vývoj člověka, pro jeho sebepojetí nepostradatelné.

1.2 KONSTRUKTIVISMUS

Konstruktivisté se zaměřují především na studium sociálních rolí a stereotypie s nimi spojené. Já sama jsem vyrostla pouze s otcem, tedy již ve své primární sociální skupině jsem měla možnost vidět, že tradicionalistické pojetí věcí není vždy jedinou možnou „dobrou“ cestou... Také jsem se několikrát přesvědčila, jaký údiv může v 21. stol. přinést mému okolí informace, že mi táta na uvítanou upekl výbornou bábovku a pak jsme spolu zašli na ryby. Sociální role otce totiž pečení bábovky nepředpokládá, stejně tak jako u sociální role dcery společnost nečeká zájem o rybařinu.¹⁸ Každý z nás ale zastává mnoho sociálních rolí a každý z nás se podvědomě snaží své roli přizpůsobit. Některé role mohou být ambiguitní¹⁹, u některých dochází dokonce k tzv. konfliktu rolí, což je situace, kdy člověk balancuje mezi očekáváním společnosti u dvou protichůdných sociálních rolí. Toto rolové členění společnosti nám napomáhá k určité schematizaci a zároveň k vlastnímu sebenaplnění. Pokud totiž člověk dosáhne vytoužené společenské role, dochází u něho k vnitřnímu pocitu štěstí, v opačném případě k pocitu subjektivní deprivace. Velmi zjednodušeně řečeno jsou podle tohoto sociálně konstruktivistického konceptu také žena a muž určité rolové kategorie, pro které společnost píše ten či onen scénář a naše biologická schránka nám pouze ukazuje nebo nás v očích společnosti předurčuje, jaká role je pro nás v daný okamžik předpřipravena. Každá kultura (popř. subkultura) jej ale píše jiný²⁰, jinak určuje role hlavní a vedlejší²¹ a jinak také mluví do

¹⁷ P. Janošová zde upřesňuje, že se jedná především o to, zda jde o popření v psychice mužů a žen. Tělesné rozdíly jsou samozřejmě evidentní. Pokud se jedná o rozdíly psychické, stírá se podle P. Janošové hranice mezi konstruktivismem a esencialismem.

¹⁸ Chlapci, kteří mají výrazné dívčí zájmy jsou např. v Americe označováni jako „sissy boys“ a dívky, které inklinují naopak k zájmům typickým pro chlapce jsou nazývány jako „tomboys“ (srov. Janošová, 2008).

¹⁹ Dvoznačné.

²⁰ I. Smetáčková cituje antropoložku M. Mead, která zmiňuje kmen Čambuli, ve kterém například zcela odlišně od naší kultury se muži zdobí, pečují o druhé, připisuje se jim koketnost a sexuální zdrženlivost. Ženy jsou v tomto kmeni jejich pravým opakem, neboť iniciují sexuální vztahy, podílejí se na veřejném životě, mají rozhodovací pravomoce, nenosí šperky a nemají „patent“ na půvab. Současně ovšem i v tomto kmeni platí androcentrismus.

aktuálních charakterových vlastností. Jde tedy v metaforickém pojetí o divadelní scénu, kde se proslaví jen ten, který svoji roli nejlépe zvládne? Jak velký je rolový tlak a co z něho pro člověka plyne? Jak souvisí sociální role s podstatou našeho „mužství“ a „ženství“? Jak obtížné je vychýlit se z cesty, kterou nám vyšlapává socializace²²? Jaký je zde prostor pro individuality? Nenapomáhá určitá schematičnost k přímé i nepřímé diskriminaci? Všechny tyto a ještě mnoho dalších otázek s tematikou genderu samozřejmě souvisí. Genderová tematika zasahuje do všech oblastí našeho života, setkáváme se s ní při hledání práce na trhu práce, ve zdravotnictví, školství, v politice, v médiích... Po mnoho staletí panoval nejen ve školství striktní a nekompromisní androcentrismus²³, který vyjadřuje také citace Ch. Darwina: *“Hlavní rozdíl v intelektuálních schopnostech dvou pohlaví se projevuje v tom, že muž je schopnější jakékoliv činnosti, pro kterou se rozhodne, než žena, ať už vyžaduje hluboké přemýšlení, úsudek či představitost či pouze využívání smyslu a rukou.”* (Smetáčková, 2005).

Mnoho kroků se od dob Darwinova výroku ušlo, přesto by se našli tací, kteří by se i dnes pod tento výrok podepsali. Např. i tradiční představy u asi všech světových náboženství staví do popředí muže, stejně tak pokud budeme hovořit o něčem zcela profánním, najdeme nesčetnou řadu paralel (vedoucí pozice, vysoké politické funkce apod.). Myslím si, že cesta, která vede opačným směrem od Darwinova výroku, je cesta vzdělání, která dává ženám i mužům sebedůvěru a je jedním z předpokladů nejen teoretické, ale i praktické rovnosti ve společnosti. Rovnost nesmí být ale nikdy zaměněna s identitou. Např. se s rodovým dimorfismem můžeme setkat u konfucianství a celé čínské kultury, kde se objevují základní dva životní principy jing a jang (srov. Janošová, 2008). Tyto principy se bytostně potřebují, vzájemně se prolínají, vytvářejí rovnováhu a zároveň fungují na bázi rovnosti. Jsou tedy vymezeny jakožto vztah komplementární, tedy vztah, kde jsou aktéři tohoto vztahu jeden pro druhého nepostradatelní. Tato zdánlivě stabilní situace byla v naší západní kultuře nabourána podle feministických teorií průmyslovou revolucí 18. stol. a naším úkolem je nyní opět nějakou novou rovnováhu hledat (srov. Janošová, 2008). Připomíná mi to vznešené Platonovo hledání a rozpomínání se na ideje, nebo normativní charakter Kantových imperativů, které jsou v reálném životě ale velmi těžko dosažitelné.

Objasnění biologických rozdílů je pro mou práci důležité. Řada lidí i v běžném životě totiž zastává názor, že pro určité sociální role jsou žena a muž předurčeni právě biologicky na

²¹ Např. geografická studia tenderu nám ukazují, že rozdíly mezi muži a ženami a generové vztahy se velmi významně liší na různých místech a kontextech (srov. Johnston et al. 2000).

²² M. Vágnerová (2004) považuje za nejvýznamnější socializační činitel rodinu a zároveň dodává, že velmi vysoký socializační vliv má také škola. První socializační zkušenost se začíná projevovat již v batolecím věku.

²³ Představa o mužské nadřazenosti.

základě evolučního vývoje, ba dokonce se odvolávají na pradávné modely mužů lovců a žen udržovatelek rodinného krbu, o kterých se domnívají, že byly nejbližší přirozeným tendencím. A co jsem tedy zjistila z často uváděných poznatků o biologické a sociální podmíněnosti člověka? „*Současná genderová studia snášejí dostatek důkazů, z kterých vyplývá, že biologický esencialismus (přesvědčení, že rozdílné vlastnosti a chování žen a mužů jsou jednoznačně dané biologicky) není pravdivý. Jsou společnosti, v nichž nejsou a ani v minulosti nebyly rozdíly mezi vlastnostmi a chováním žen a mužů stejné jako v euroamerické společnosti. Znamenalo by to snad, že v těchto společnostech žijí lidé s odlišným biologickým původem, než jsou lidé v Evropě a Americe? Či že tito lidé popírají způsobem svého života svoji přirozenost?*“ (Havelková, 2005). Na tuto otázku se bude jednoznačná odpověď hledat myslím velmi dlouho a rasantní zamítnutí esencialistické teorie není podle mého názoru nejideálnější východiskem.

Na druhé straně dalším faktorem nahrávajícím hypotéze o neopodstatněnosti biologické a sociální podmíněnosti je to, že je mnohdy velmi sporné určení biologického pohlaví.

Ženu a muže rozlišujeme primárně na základě :

1. genetické výbavy(chromozomů)
2. hormonů
3. vnějších a vnitřních pohlavních orgánů
4. sekundárních pohlavních znaků(muskulatura, drobné organické rozdíly mozku apod.)

Může se ale stát, že tyto části nejsou ve shodě a pak se tedy můžeme ptát, zdali se v tom či oněm případě jedná o biologického muže či ženu. „*Případy jedinců, jejichž chromozomální, hormonální a genitální pohlaví je ve vzájemném rozporu, vyvracejí názor, že genderová příslušnost osob, včetně jejich vlastností a chování, je dána výhradně biologicky. Naopak tyto případy ukazují, že biologické a sociální faktory jsou v těsném vztahu a vzájemně se prolínají natolik, že při pohledu na život konkrétního jedince nelze zcela přesně určit, jak a co jednotlivé faktory působí. Zároveň ukazují jak dramaticky společnost redukuje biologickou komplexitu skutečných lidských těl na dva, a pouze dva gendery-muže a ženy.*“ (Havelková, 2005).

V obecném širším povědomí velmi často žena zůstává jako pasivní osoba, která je biologicky předurčena k výchově dětí a muž je aktivní lovec. S tímto modelem je spojen např. i genderově stereotypní výklad o početí, tedy už o prapočátku vzniku jedince (srov. Smetáčková, 2006). Tato teorie mě velmi zaujala a zjistila jsem, že jsem sama měla ve svých představách zafixovaný výklad, kdy aktivní spermie oplodňuje pasivní vajíčko - přitom právě

nejnovější studie potvrdily, že vajíčko pouze nečeká na nejrychlejší spermii, ale samo si aktivně vybírá, kterou spermii nechá proniknout skrz svůj obal. Přestože je toto velice odvážné tvrzení již ověřeno, ve školách se stále převládá ve výkladu původní nesprávná hypotéza. Že by tento zjednodušený výklad byl pro naši společnost stále přece jenom pohodlnější variantou? Že by to opravdu lépe korespondovalo se vžitou představou fenotypu mužské aktivity a ženské pasivity? Do jisté míry určitě ano, ale nemyslím si, že by vytvoření podobné teorie bylo jakkoliv prvoplánově účelové. Nechtěla bych všechny společenské jevy vysvětlovat z genderových příčin. Také tvrzení I. Smetáčkové (2005), které vypovídá o tom, že genderové stereotypie vyplývají z patriarchálního mocenského diskurzu, je podle mého názoru příliš radikalizované. Byla bych velmi ráda, kdyby má práce vyzněla co nejvíce objektivně a zazněly v ní názory z mnoha stran.

2. VÝZNAM GENDEROVÉ A JÁDROVÉ POHLAVNÍ IDENTITY NA SEBEPOJETÍ JEDINCE

2.1 GENDEROVÁ IDENTITA

Identita jako taková je vědomí sama sebe, se kterým se nerodíme, ale které postupně získáváme. Platí, že většinou se u dětí začíná projevovat osobní identita přibližně ve věku tří let. Osobní identita znamená, že se člověk cítí sám se sebou totožný, dokáže si vymezit „to jsem já“. Dítě už neříká: „Jituška chce napít“, ale začíná mluvit v první osobě, tedy „já chci napít“. Tato identita, kdy si dítě uvědomuje sebe sama je velmi důležitá. A právě součástí osobní identity je i identita genderová, což znamená uvědomění si sebe sama jako dívky či chlapce (ženy / muže). Dalším aspektem osobní identity je sociální identita, kdy se člověk řadí k určité sociální skupině, což úzce souvisí s předešlou osobní a generovou identitou, protože význam tohoto vnímání je hodně závislý na generově - pohlavním systému v dané společnosti. Tady opět narážíme na určité očekávání společnosti ve smyslu genderové identity, která nebere příliš v potaz individuální dispozice. Např. situace, kdy se chlapec cítí být chlapcem, ale má chuť si hrát s panenkami se stále naší společnosti přičítá, což jsem si měla možnost nedávno ověřit ve vlastní rodině, když sestřenice řešila problém, zdali koupit tříletému synovi panenku, po které toužil či nikoli. V naší rodině vyhrálo netradiční řešení, ale celkové očekávání společnosti je v podobných případech zkrátka jiné. Člověk se tak většinou více či méně dobrovolně vzdá své individuality a splyne s konvencemi společnosti, vždyť co by tomu řekli ostatní, kdyby věděli, že si náš syn hraje s panenkami?

Otázky odlišnosti ve své knize velmi hezky řeší C. Gilligan (2001): *“Bud’ si muži a ženy myslí, že jsou biologicky předurčení, naprogramováni k rozdílným rolím, které jsou asymetrické z hlediska postavení ženy, a tudíž se předpokládá, že například schopnost reprodukce ženy biologicky predestinovala k podřízenosti, submisivitě, nebo se domnívají, že jsou jak muži, tak ženy, produkty odlišné socializace dle genderu a v patriarchálně konstruované společnosti je tato charakteristika rovněž determinující. Často si lidé myslí, že biologické a sociální faktory tak fatálně určují jejich identitu, že nezbývá než rezignovat, mlčet. Komu prospívá, že lidé nemají žádný vlastní hlas, že nejsou kreativními bytostmi s touhou po změně, že si ani neuvědomují, že v tom hlasu médií, reprodukováných hlasů a informační redundance oni sami mlčí? Mlčení prospívá moci ve všech jejích dimenzích a odstínech.”* (Gilligan, 2001). Myšlenka vlastního hlasu je mi velmi blízká, protože se

domnívám, že je jednou z cest k opravdovému životu. Z uvedené studie bych také ráda zmínila poznatek, že chlapci jsou v usuzování vedeni obvykle obecnými pravidly spravedlnosti, zatímco dívky berou v potaz jak dopadne řešení situace na všechny zúčastněné. Chlapci častěji umí rozdělit věci na dobré a špatné, dívky zajímají i příčiny. Např. vražda je obecně špatná, ale dívky se ptají, zdali nešlo o zabití v sebeobraně atd. , což už tak jednoznačně za špatné nazvat nelze, neboť se jedná o pudové jednání. Přežít je náš nejsilnější pud. Samozřejmě se najde řada teorií, které i toto vyvrací a argumentuje tím, že se jedná o plně individuální záležitost. Na druhé straně bychom se mohli domnívat, že by mohly souviset s rozdíly v uvažování nebo s jistou větší mužskou suverenitou, která se nebojí vyjádřit jednoznačné stanovisko. I tento fakt můž vést ženy k „větší opatrnosti“, která se dle mého názoru projevuje také ve škole, kde se chlapci častěji nebojí projevit svůj, byť někdy nesprávný názor.

2.2 UTVÁŘENÍ GENDEROVÉ IDENTITY

Současné převládající psychologické názory na utváření genderové identity se shodují na myšlence, že genderová identita není dána biologicky. Čtyři základní koncepce by se daly stručně charakterizovat takto (srov. Smetáčková, 2006) :

1) Psychoanalýza

Podle S. Freuda je zdrojem genderové identity snaha o identifikaci s rodičem stejného pohlaví.

Chlapci se identifikují s otcem na základě kastrální úzkosti a oidipovského komplexu. Podle S. Freuda mají strach, že otec rozpozná jejich lásku k matce, bude s nimi následně bojovat a potrestá je za to kastrací. Právě proto se s ním syn raději spojí a snaží se být jako on. Dívky se s matkou identifikují ve snaze být jako ona a tím si získat lásku otce. Tento podobný princip chování S. Freud ještě takto specifikuje: *“Přičítáme tedy femininitě větší míru narcismu, který má u žen také vliv na jejich volbu objektu, potřeba být milována u žen převažuje nad potřebou milovat. Důsledky závidění penisu jsou i jednou z příčin tělesné marnivosti žen, mají sklon více si cenit své přitažlivosti, která je jim jakousi opožděnou kompenzací za původní pohlavní méněcennost. Stud, který je považován za ženskou vlastnost par excellence, ve skutečnosti je však mnohem více plodem konvence, než by se zdálo, má jak se domníváme, za cíl skryt nedostatečnost vlastních genitálií.”* (Smetáčková, 2005).

2) Teorie sociálního učení

Toto pojetí vzniku genderové identity je postaveno na myšlence, že mužská a ženská identita vzniká nejčastěji nápodobou. Dalo by se říci, že je zde klíčová nápodoba matky dcerou a otce synem. Rodiče tedy hrají roli tzv. „významného druhého“ a člověka, který vytváří paradigma pro lidské chování. Dívka automaticky napodobuje při svých hrách maminčino vaření a chlapec si hraje na řidiče auta po vzoru svého otce. Tím si vytvářejí určitý přebraz „správné“ identity. Toto je podporováno ze strany rodičů nákupem „vhodných“ hraček apod. Tato teorie je kritizována za ideu pasivity dětí v socializačním procesu. Proces socializace je totiž založen na vzájemné interakci a je např. známé, že si dítě samo aktivně vybírá objekty své pozornosti.²⁴

3) Kognitivní teorie

Podle této teorie se každé dítě učí určitým schématům, pravidlům ve společnosti za účelem vlastního prosazení, aby v té společnosti obstálo, a právě díky této potřebě orientace v okolním světě se učí i genderu. Pokud předchozí teorie byla kritizována za přílišnou pasivitu dětí, tak o této by se dal říci pravý opak. Malý vliv okolí je také tomuto pojetí často vytýkán.

4) Teorie Sandry Bem-komplexnost pohledu

Podle Sandry Bem existují v každé společnosti určité představy o chování jejích členů, které nazývá tzv. optickými skly / čočkami. Každý člověk se přes tato připravená skla dívá na svět, vidí svět z určitého úhlu a podle toho jej hodnotí a pohybuje se v něm. Těchto skel existuje celá řada (genderová polarizace²⁵, androcentrismus, biologický esencialismus²⁶...). Tato teorie reflektuje i pasivní složku, dalo by se říci určitou vrženost, ale také aktivní lidské počínání. Ve srovnání s výše uvedenými teoriemi je, myslím, právem nazvána teotíí komplexní.

²⁴ Známým faktem je dětský výběr objektů pozornosti. V raném věku se děti zaměřují častěji na lidi, kteří se usmívají a nabízí dítěti nějaký zajímavý podnět.

²⁵ Myšlenka o odlišnosti mezi muži a ženami, podle které je společnost uspořádána.

²⁶ Představa o tom, že jsou rozdíly mezi muži a ženami dané biologicky, což zdůvodňuje mužskou nadřazenost i tradiční genderové uspořádání.

2.2.1 UTVÁŘENÍ GENDEROVÉ IDENTITY NA POZADÍ VLIVŮ ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Pro utváření genderové identity je bezpochyby také velmi důležité školní prostředí a to jak kurikulum formální²⁷, tak neformální.²⁸ Úkolem učebnic není jen podávat informace, ale i vytvářet určitý sociální konstrukt. Pokud otevřeme některou z učebnic setkáme se s učivem samotným, příklady, na kterých se určitá problematika demonstruje, ilustrace těchto situací a samozřejmě každá učebnice „mluví“ určitým jazykem. Předpokladem tohoto elaborovaného jazykového kodu by měla být i genderová vyváženost a eliminace genderových stereotypů. Je tomu ale tak doopravdy? Ve většině učebnic jsou ženy představovány pouze v tradičních rolích (matky, hospodyně) a velmi sporadicky např. ve veřejné sféře. Problémem je také nadměrné užívání tzv. generického maskulina²⁹, které dominuje nejen českým učebnicím, stejně tak jako genderová zaujatost.³⁰ Pokud budeme hovořit o kurikulu neformálním, tak stěžejním tématem je zfeminizování školství³¹, které s sebou přináší mnoho genderových podtextů. Hraje zde klíčovou roli nízké finanční ohodnocení, které jsou ochotny přijímat spíše ženy a také profese spojená s péčí a vychovatelstvím je společensky snadněji identifikovatelná s ženou. Podle I. Smetáčkové (2007) je pro feminizaci učitelství typická ztráta společenské prestiže, k poklesu profesionálních standardů a rozvolnění pracovních nároků.

Tradiční převaha mužů ve školství přetrvala pouze ve vysokém školství, naopak školy mateřské jsou doménou žen. Další klíčovou oblastí jsou kontakty učitelů s žáky. Negativní roli zde hrají předsudky³², které podtrhují genderové stereotypy. Mezi nejvýznamnější nejen genderový předsudek patří tzv. Rosenthalův efekt³³, který hovoří o důležitosti očekávání. Pokud učitel apriori očekává, že dívkám nepůjdou předměty např. technického typu, tak budou podávat dívkám takovou zpětnou vazbu, která jim bude jejich neschopnost v těchto předmětech nepřímo ukazovat, což vyvolá jejich nezájem a nedůvěru v sebe sama a toto proroctví se tím naplní. Pokud je očekávání učitele pozitivní hovoříme o tzv. Pygmalion

²⁷ Učivo, učebnice.

²⁸ Zastoupení žen a mužů ve školství, frekvence a obsah kontaktů mezi vyučujícím a žákem / žákyní, organizace školních činností.

²⁹ Použitá slova v mužském tvaru, která mají zastoupit obě pohlaví - např. ve větě „lékaři se shodují...“ Jsou myšleny muži i ženy, ale v posluchači tato věta vyvolá představu mužů, kteří léčí a na nějaký problém mají určitý názor. Generické maskulinum znevýhodňuje ženy, protože je nechává v pozadí. V mnoha zemích byly například pracovní inzerce v generickém maskulinu zakázány.

³⁰ Jedná se o koncept výuky učiva, ve kterém dominují muži.

³¹ Situace, kdy ženy v tomto povolání tvoří více než dvě třetiny pracovníků a pracovníc.

³² Atribuční chyba, Pygmalion efekt, halo efekt, projekce, kategorizace...

³³ Pygmalion efekt, Self-fulfilling prophecy.

efektu, který je ze strany očekávání schopností, inteligence a předpokladů častěji uplatňován podle I. Smetáčkové (2007) u chlapců. Naopak negativní očekávání označované také jako tzv. Golemův efekt bývá ve školách častěji spojován s dívkami.

2.3 JÁDROVÁ POHLAVNÍ IDENTITA

Nejhlubší a základní částí ženské a mužské identity je jádrová pohlavní identita. Jedná se o silnou emoční sounáležitost k mužské či ženské identitě. Na rozdíl od genderové identity, která se dá do značné míry ovlivnit je jádrová pohlavní identita něco tak zásadního, že ji v průběhu života měnit nelze. Jádrová pohlavní identita je velmi trvalá a je pudově podmíněná, podobně jako sexuální orientace (srov. Janošová, 2008).

3. ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ V KONTEXTU GENDEROVÉ PROBLEMATIKY

3.1 ZASTOUPENÍ ŽEN A MUŽŮ NA JEDNOTLIVÝCH TYPECH ŠKOL V ROCE 2008

V roce 2008 bylo ve vzdělávacím procesu evidováno 2,2 milionu žáků a studentů a 154 tisíc pedagogických pracovníků a učitelů. V mateřských školách činilo zastoupení žen celých 99,9% tj. 22 tisíc pedagožek. Žáci mateřských škol jsou zastoupeni přibližně stejně, jak na straně dívek, tak na straně chlapců, což je podobné i na školách základních a středních. Drobné rozdíly se dají sledovat podle konkrétních typů škol. U vysokoškolského studia byl zjištěn v akademickém roce 2007/2008 o něco větší počet žen³⁴, zároveň ale také převažovaly ženy, které absolvovaly pouze bakalářské studium. U studia doktorského potom převažují jednoznačně muži. Velmi zajímavou informací je, že ženy absolvovaly nejčastěji ekonomické vědy a nauky a nejméně si vybírali jak muži, tak ženy vědy a nauky o kultuře a umění. Muži dominovali vědám technickým. Nejvyšší počet absolventek³⁵ byl ve zdravotnictví a farmaceutických vědách, nejnižší počet žen byl zaznamenán v technických vědách a naukách. „Podíl na ekonomické a politické moci je přístupem ke vzdělání do značné míry podmíněn.

O rovné právo na vzdělání usilovaly i evropské a americké feministky ještě na přelomu 19. a 20. století. V tehdejší Československu je uzákoňovala až první ústava nezávislého státu v roce 1919, stejně jako rovné volební právo“ (Smetáčková, 2005). Diskriminace se dotýká rozvinutých i tzv. rozvojových zemí. V rozvinutých zemích se jedná o diskuse, jak uplatnit získané vzdělání v soutěži pracovního trhu, kde vzdělané ženy znevýhodňuje např. přetrvávající genderový stereotyp, že starost o rodinu je „ženskou záležitostí“, upřednostňování mužů ve vyšších (např. univerzitních) funkcích a platová nerovnováha. V méně rozvinutých zemích se jedná především o situaci ve vzdělávání. Nevyvážené statistiky negramotnosti u mužů a u žen nebo výrazně vyšší počet dívek, které rodiče neposílají do školy³⁶ jsou alarmující (srov. Smetáčková, 2005). Pro oblast vzdělávání je podstatná i ekonomická situace, která také nehovoří ve prospěch žen, či ve prospěch rovnosti. Na mnoha

³⁴ Podíl žen činil 54% z celkového počtu 344180 studentů.

³⁵ Téměř 80% činily ženy.

³⁶ V Indii je např. o 15 % vyšší negramotnost žen než mužů a počet chlapců zapsaných ve škole je o 17% vyšší než počet dívek (srov. Smetáčková, 2005).

místech je stálým problémem feminizace chudoby³⁷, která vzdělávání žen samozřejmě nenapomáhá.

3.2 VLIV ŠKOLNÍ TŘÍDY, JAKOŽTO ZÁKLADNÍ REFERENČNÍ SKUPINY, NA PSYCHICKÝ ROZVOJ DÍVEK A CHLAPCŮ

Důležitou referenční skupinou je pro žáky a studenty skupina spolužáků, tedy školní třída, v širších souvislostech celá škola. Chování dívek a chlapců má ve školním kolektivu určitá specifika. Často se například hovoří o tom, že dívky častěji než chlapci vytvářejí ve třídách přátelské dyády, popřípadě triády, zatímco chlapci se přátelí všichni dohromady. Z genderového hlediska stojí také za povšimnutí úvaha Z. Heluse, který tvrdí, že mocenský vliv mužů a žen se formuje od dětství a že je patrný právě ve školním prostředí. Větší sociální sílu a tudíž i větší společenský vliv mívají chlapci.

“V koedukovaných třídách mají chlapecké a dívčí skupiny podobné charakteristiky, přesto se však modální, typická chlapecká a dívčí skupina liší zvláště v pubertálním období. Chlapecké skupiny bývají výrazně integrovanější. V nich je částečná centralizace „moci“, když ne v celé skupině, tedy v menších neformálních skupinkách. Převažujícím činitelem, který ovlivňuje tvářnost chlapecké skupiny, jsou věcné cíle a hodnoty, úroveň a kultura interpersonálních vztahů je nižší než u stejně starých děvčat, což se projevuje např. sníženou senzibilitou a slabší průměrnou úrovní sociální percepce. Vztahy a kontakty mezi skupinami chlapců a děvčat zůstávají méně intenzivní než uvnitř homogenních skupin. V některých třídách může v pubertálním období vzniknout napětí až konflikt - malá „dívčí válka“, agrese je tu paradoxním primitivním projevem vzájemného přitahování“ (Helus et. al., 1984). Myslím si, že o přednostech koedukovaných tříd není pochyb. Pokud učitel zná specifika dívčích a chlapeckých kolektivů a dokáže je směřovat k vzájemné propojenosti, tak je to vždy lepší, než třídy čistě dívčí nebo naopak pouze chlapecké. Velmi mi to připomíná dnešní snahy o integraci postižených dětí, nebo dětí z menšin do běžného vzdělávacího procesu.

3.2.1 DÍVKY A CHLAPCI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Podle mého názoru a vlastní zkušenosti je ZŠ místem, kde nejsilněji působí tzv. kauzální atribuce³⁸ a dívky i chlapci se snaží ve školním prostředí orientovat. Pokud dívka

³⁷ Zvyšující se podíl a převaha chudoby mezi ženami a muži např. celosvětově vlastní muži 99,1% půdy a ženy 0,99% (ČSÚ 2008).

cítí, že její úspěchy jsou více méně zapříčiněny situačními příčinami a že ve škole bude pozitivněji hodnocena pokud bude milá a „hodná“, bude ji to formovat určitým směrem. Naopak pokud v základním školství dostane chlapec informaci a zpětnou vazbu od učitele - autority, která mu bude říkat, že jeho úspěchy jsou spojeny s jeho vysokou inteligencí a že učitel je ochoten tolerovat jeho „dravost“ např. v diskuzi, tak i pro chlapce je to ukazatel cesty. Cesty diametrálně odlišné od té, kterou má před sebou dívka. Základní školství by mělo víc než kterékoliv jiné školství pracovat s genderovým mainstreamingem.³⁹

Nejen tento odlišný přístup je z krátkodobého hlediska výhodný pro dívky, které opravdu často na základních školách dosahují lepších výsledků. U chlapců je na základní škole diagnostikována školní podvýkonnost až třikrát častěji než u dívek a je u nich také častěji diagnostikována školní nezralost (srov. Janošová, 2008). Z hlediska dlouhodobého si ale myslím, že mají lépe „nakročeno“ chlapci, což se později i na středních školách myslím potvrzuje. Základní škola je místem, kde je velmi nápadné pomalejší tempo zrání u chlapců, které se projevuje větší dráždivostí, labilitou a vyšším sklonem k unavitelnosti. Souhrn všech těchto vlastností se navenek projevuje často jako vyrušování (srov. Janošová, 2008).

České dívky mají na základní škole až 8x větší šanci ve srovnání s chlapci studovat střední školu s maturitou. Tento fakt nebyl zatím ještě nijak uspokojivě vysvětlen (srov. Šmídová, 2008).

3.2.2 DÍVKY A CHLAPCI NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Střední škola je z vývojové psychologie obdobím, ve kterém stále ještě doznívají fyzické a naplno probíhají psychické změny dospívání. Projevuje se silná potřeba získávání nových postojů a způsobů chování, které K. Lorenz nazývá adolescentní neofilii (srov. Janošová, 2009). Období adolescence je bezpochyby také jedním z nejnáročnějších období z hlediska sociálních interakcí, protože na jedné straně mladý člověk velmi touží být individualitou, která bude něčím zajímavá a na straně druhé touží především na začátku středoškolských studií „splýnout“ se svými vrstevníky. Trend adjustační se u dospívajících

³⁸ Označení kauzální atribuce pochází ze sociální psychologie a představuje hledání příčin chování druhých osob i nás samých. Tyto příčiny můžeme rozdělit na dispoziční (takové chování, které vychází z osobnosti člověka) a na situační (chování vyplývající z určité situace). Kauzální atribuce jsou s genderem spjaty velice úzce. Od chlapců a od dívek se ve škole očekávají odlišné věci. Pokud dívky dosáhnou vynikajícího výsledku, častěji je to připisováno situačním příčinám (např. snadný úkol). Naopak pokud takového výsledku dosáhne chlapec, máme tendenci tento úspěch vysvětlit jako schopnost chlapce (např. vysoká inteligence). Toto očekávání může zásadním způsobem ovlivnit průběh samotné výuky (srov. Smetáčková, 2006).

³⁹ Genderový mainstreaming je metoda odstraňování nerovnosti mezi pohlavími (ČSÚ, 2008).

lidí ostře konfrontuje s tendencemi individualizačními. Myslím si, že právě v tomto období se projevují genderové rozdíly novou silou. Adolescenti se snaží vymezovat vůči rodičům, autoritám, vůči jeden druhému. Zároveň se v tomto období naplno „zúročují“ genderové stereotypy.

Na střední škole je silná potřeba dosáhnout v in - group skupině⁴⁰ uznání a přijetí. U chlapců je častým prostředkem sport. U dívek je to velmi často jejich krása. Myslím si, že do sportovních aktivit se častěji zapojuje většina chlapců z dané skupiny, ale oblast „krásy“ není dostupná všem dívkám, protože např. hraní fotbalu je záležitostí konzistentní, ale aktuální ideál krásy je vždy jen úzkoprofilovou záležitostí. Dívky proto častěji v tomto období prožívají pocity subjektivní deprivace. Také se domnívám, že u dívek v rozmezí 15 - 20 roku častěji dochází k tzv. adolescentnímu moratoriu.⁴¹ U dívek je mnohdy projevem tohoto adolescentního moratoria častější tendence k onemocnění mentální anorexií či bulimií. V základních interpersonálních vztazích v tomto období podle modelu Learyho (srov. Řičan, 2008) funguje jednoduchý princip dominance versus submise.⁴² Dominance je obecná tendence dominovat, ovládat, nařizovat, ke které mají ve školním prostředí větší sklon podle I. Smetáčkové (2007) chlapci. Dívky se ve smíšených kolektivech častěji podřizují, což bývá vysvětlováno i tím, že maskulinita je v obecném povědomí chápána jako hierarchicky výše postavená. Novým trendem jsou u dnešních středoškoláků různé stylizace, např. styl Emo.⁴³

3.2.3 DÍVKY A CHLAPCI NA VYSOKÉ ŠKOLE

Vysokoškolské studium je podle mých zkušeností nejméně genderově diferencované. Na akademické půdě se pohybují dívky a chlapci podle svých zájmů a představ o budoucnosti. Na druhé straně, jak už jsem zmiňovala výše, je statisticky dokázáno, že dívky častěji „končí“ své vzdělání s nižším vysokoškolským titulem než chlapci. To je myslím

⁴⁰ In – group skupina je sociální skupina, ke které chce člověk patřit, nebo ke které cítí příslušnost.

⁴¹ Adolescentní moratorium je pojem užívaný E. Eriksonem, který vypoovídá o tendenci adolescentů zbrzdit, nebo úplně zastavit vývoj. Bojí se životní volby (povolání), přijetí rolí a vytváření mezilidských vztahů, prožívají silnou dezorientaci v sobě, vytváří protiklad k tomu, co společnost považuje za dobré, objevuje se u nich agresivita a antiidentifikace.

⁴² Druhý základní protiklad na Learyho ose interpersonálních vztahů je láska versus agrese.

⁴³ Životní styl vyznávaný skupinou teenagerů, který byl poprvé použit v anglickém slangovém jazyce a byl odvozen od slova „emotions“- emoce. Emo styl vznikl v první dekádě 21. stol. jako označení pro subkulturu, která byla orientována většinou na punkovou hudbu, zvláštní styl oblékání, pro který jsou typické depresivní tmavé barvy a výrazné líčení i u mužů a silné, někdy až přehnané prožívání svých emocí. U vyznavačů emo se objevuje často teenagerská přecitlivělost, touha po romantice a stylizace do pocitů „mučedníka“. Fascinace smrtí a časté touhy po sebepoškozování mohou vyústit také v demonstrativní nebo dokonanou sebevraždu. Dalšími známými subkulturami jsou např. Hooligans, Hippies, Metalisti, Technaři, Punks, Neonacisté, Rastafariáni, Satanisti, Skejťáci, Skinheads aj.

nejčastěji způsobeno přípravou na mateřské povinnosti a věci s tím souvisejícími, protože propojení velkých kariérních ambicí a mateřských povinností je věcí velmi náročnou a pro mnoho žen nedostupnou.

4. INTELEKTOVÉ SCHOPNOSTI U DÍVEK A CHLAPCŮ

Zajímavým zamyšlením v rámci mé práce by byla též otázka intelektu žen versus intelektu mužů. Můžeme pozorovat objektivní a doložitelné rozdíly? Jakým způsobem ale můžeme intelekt žen a mužů měřit? Wechslerův ani žádný jiný inteligenční test s touto diferenciací samozřejmě nepočítá. Na druhé straně existují známé společenské stereotypy o vyšší inteligenci mužů, nebo alespoň o určitých intelektových rozdílech. Je tato rozdílnost objektivní? Obecně se „trazuje“, že dívky mají lepší předpoklady pro emoční inteligenci, která je ale problematicky měřitelná. Tato hypotéza ve mně evokuje požadavek na rovnováhu. Pokud se se mužům tradičně a značně schematicky a stereotypně přisuzuje vyšší IQ, pro vyváženost přiznáme ženám naopak vyšší EQ. Podle mého názoru se jedná o pouhé domněnky, které nemají reálný základ a i kdyby jej měly, měli bychom mít na paměti, že taková měření je vždy jen výsledkem určitého společenského konsenzu.⁴⁴

Tématem specifických složek intelektu u žen a mužů se A. Oakleyová zabývala již v 60. letech, přesto jej považují za stále inspirativní zdroj informací. A. Oakleyová člení intelekt do několika základních oblastí:

1) Verbální aktivita

Tato oblast je doménou dívek, neboť dívky obecně mluví dříve, lépe artikulují a používají ke svému sdělení delší a barvitější věty. Také se naučí dříve číst a jejich řeč je plynulejší. Ukázalo se, že v oblasti porozumění textu a verbální argumentace jsou rozdíly zanedbatelné. Rozdíl ve slovní zásobě se stírá asi ve věku pěti, šesti let, kdy chlapci dívky dohánějí, avšak rozdíl ve čtení přetrvává až do roku desátého. V testech gramatiky, pravopisu a plynulosti řeči jsou po celou školní docházku dívky před chlapci. Podobnou zkušenost mám i ze svých žákovských let, takže se v mých představách spojuje teorie s praxí do určitého konsenzu.

⁴⁴ Některé studie zpracovala ve své knize A. Oakleyová. Píše mimo jiné o tom, že z obecně inteligenčních testů můžeme usoudit, že lepších výsledků dosahují dívky především v časnějším dětském věku (do 6 let) a chlapci dopadají lépe naopak později, zvláště po pubertě. Rychlejší start je u dívek způsoben také jejich rychlejším biologickým dospíváním. U mužů dochází v určité fázi k postupnému zlepšování ve srovnání s ženami.

2) Numerické schopnosti

V raném dětství není mezi děvčaty a chlapci rozdíl. *“Podle Gesella mají nepatrnou převahu dívky. V pozdějším školním věku si však vedou lépe chlapci v numerickém uvažování (aritmetice), i když v testech z počtů dosahují lepších výsledků dívky. Po jedenácti letech věku se stává převaha chlapců v aritmetice markantní a stálou“* (Oakleyová, 2000).

3) Tvořivost

Tvořivost je těžce diferencovaná a vymezená, ale pokud ji budeme vnímat z pohledu estetického, tak zde hrají prim jednoznačně dívky, což je ale podle A. Oakleyové (2000) způsobeno jejich specifickou formou vzdělání směřující právě do oblasti estetiky. Pokud se tvořivost bude brát jako vynalézavost, tak budou mít navrch naopak chlapci. Autorka knihy mluví o dokazování této premisy pomocí testů, při kterých mají dívky a chlapci vylepšovat hračky. Obvykle se u takových testů podle autorky potvrzuje dívčí estetická tvořivost a u chlapců se tvořivost stává vynalézavostí. Většina chlapců hračku funkčně vylepší, ale po stránce estetické mají lepší výsledek dívky. U estetiky je však vždy problematické určení „lepšího“ a „horšího“. Můžeme např. říci, že byl např. P. Gaugin lepší než V. van Gogh? Jistěže nemůžeme, protože estetika je ryze individuální záležitostí.

V USA se opakovaně prováděly testy, ve kterých se zjistilo, že hračky určené dívkám jsou ve většině případů zaměřeny na péči o domácnost, přípravu na mateřství (panenky, domečky pro panenky, kuchyňské nádobíčko), dále hračky na přípravu na roli krásné a jemné přítelkyně či manželky (zrcadla, napodobeniny líčidel, věci zdobené krajkou). Oproti tomu hračky určené chlapcům podporují jejich zvědavost, soutěživost, aktivitu, rozvoj konstrukčních dovedností, vedení soubojů, dobrodružství, sportu, objevování, neznámého, kreativitu (stavebnice, auta, opravářské náčiní atd.). K jakým dovednostem se tedy děti již od útlého věku směřují? A jak velkou silou tento fakt směřuje dívky a chlapce do rozdílných oblastí? Mezi genderově nevyhraněné hračky uvádí P. Janošová (2008) plyšová zvířátka, stolní hry a užívání počítače.

4) Analytické schopnosti

Z různých testů a modelových situací, které popisuje A. Oakleyová (2000) v kapitole Pohlaví a intelekt, vyplývá, že prostorové schopnosti a orientace mužů a žen jsou odlišné a schopnost výlučné koncentrace na jedinou věc se také u mužů a žen liší.

5) Schopnost prostorové orientace

„Rozdíly ve schopnosti prostorové orientace jsou všeobecně potvrzované. E. Erikson například zjistil, že chlapci při hře s hračkami využívají prostor jinak než dívky. E. Erikson dal třem stům dětí ve věku do 12 let úkol rozmístit hračky na stole. Každému dítěti dal stejné hračky a stejným způsobem ho testoval v průběhu několika let třikrát. Zjistil, že chlapci

vytvářejí jiné konfigurace hraček než dívky. Dívky se orientovaly spíše na „vnitřní prostor“ (jak to E. Erikson nazval) a chlapci na „vnější prostor“. Aby ověřil, že jeho úsudek není subjektivní a aby jej mohli potvrdit i další pozorovatelé, požádal jiné lidi, aby roztřídili fotografie seskupení hraček na „chlapecké“ a „dívčí“ na základě jeho kritérií. Hodnocení jiných pozorovatelů se shodovala s jeho a navíc se všechno shodovalo se skutečným pohlavím dětí, které se testu zúčastnily. E. Erikson charakterizuje typické „chlapecké“ a „dívčí“ seskupení takto: scéna, kterou vytvořila dívka, je interiér. Buď je to konfigurace nábytku bez vnějších stěn nebo prosté ohraničení postavené z kostek. Lidé a zvířata jsou většinou uvnitř a většinou zaujímají statickou (stojící, sedící) pozici. Ohraničení, které postavila dívka, má nízké zdi, tj. vysoké jen jednu kostku, a někdy důmyslné dveře. Tyto interiéry byly většinou vysloveně klidné. Chlapci postavili buď domy s rafinovanými stěnami nebo fasádami a výčnělky konického nebo válcovitého tvaru představujícími ornamenty nebo zbraně. Scénám chlapců tedy dominovaly výšky a pády, pohyb, řízení nebo zastavování pohybu“ (Oakleyová, 2000).

Zde mě velice zaujalo vysvětlení psychoanalytika E. Eriksona, kdy spojuje způsob vnímání a využití prostoru s jejich odlišnou anatomii. Dívky podle něho kladou důraz na vnitřní prostor, který symbolizuje dělohu, oproti tomu chlapci upřednostňují prostor vnější, který je symbolizován penisem. Jedná se o shodu náhod nebo jde o opodstatněnou domněnku? Nerozhoduje v tomto případě více nákup hraček, se kterými děti přichází denně do kontaktu?

5. GENDEROVĚ SENZITIVNÍ VÝUKA

5.1 ZÁSADY GENDEROVĚ KOREKTNÍ VÝUKY

1.Snažit se reflektovat odlišný přístup k dívkám a chlapcům.

2.Respektovat rozdíly mezi pohlavími, ale apriori je nepředpokládat.

Tento bod bych osobně vyzvedla nade všechny, protože v dnešní době je podle mého názoru tolerance k jinakosti a rozdílům různého charakteru klíčová. Rozdíly mezi pohlavími bychom měli chápat jako pozitivní záležitost, stejně jako rozdíl mezi atletem a šachistou a jako mezi jogurtem borůvkovým a čokoládovým. Osobně miluji tu různorodost a nerozumím lidem, kteří se jí brání.

3.Usilovat o rovný přístup.

4.Být citlivý v hodinách k určitým specifickým rozdílům a snažit se chovat citlivě tak, aby podporu získali dívky i chlapci tam, kde se cítí být nejistí / é.

5.Nikdy nepoužívat genderově stereotypních výroků typu: „Na to, že jsi holka, jsi to vyřešila dobře“ „Přece se nenecháš zahanbit holkou“ „Tak mi místo Archimédova zákona pověz recept na knedlíky, to ti snad půjde lépe“ atd.

6.Připravovat si genderově nestereotypní materiály ke studiu.

7.Vyhledávat alternativní genderové vzory pro chlapce a dívky např. ženy kosmonautky, muži na rodičovské dovolené apod. Alternativními vzory učitel rozšíří dětem možnost volby vlastní budoucnosti.

8.Nezadávat dívkám a chlapcům rozdílné úkoly např. v rámci nějaké pracovní činnosti by neměly dívky pouze vařit a chlapci zatloukat hřebíky, ale obě pohlaví by si měly vyzkoušet obě dvě činnosti, už jen proto že nikdy neví, kdy se jim to bude v životě hodit.

Myslím si, že těchto osm bodů stojí za povšimnutí, i když teorie a praxe není totéž. Z vlastní zkušenosti bych řekla, že prioritou je, aby byl pedagog žáky respektován a myslel to s nimi dobře a potom sám většinou podstatu těchto osmi bodů vycítí...

Důležité je si také uvědomit, že rovnost, neznamenaá stejnost! Velice vhodnou příručkou pro osvojení si genderově pozitivní výchovy napsala A.Babanová a Miškolci⁴⁵. Tato publikace dává praktické rady učitelům a obsahuje i mnoho zajímavých cvičení.

⁴⁵ Babanová, A. a Miškovci, J. : Genderově citlivá výchova : Kde začít? Praha, Žába na prameni, o. p. s. 2007.

5.2 PRAVIDLA PRÁCE S GENDEROVĚ ZAMĚŘENÝMI AKTIVITAMI

1. Vytvořit prostor pro diskusi

Měli bychom chápat a ocenit originální (alternativní) postoje žáků a proces kritického myšlení. Měli bychom dbát také na to, aby měl šanci se zapojit do diskuse každý. Zde se nabízí otázka, jakou úlohu má tedy hrát učitel? Má být moderátorem diskuse, kterou drží mezi dvěma a více mantinely, nebo si může dovolit vyjádřit vlastní názor? Podle mého přesvědčení určitě ano, ale neměl by v žádném případě vnucovat žákům nějaký jediný názor. S tím souvisí i druhé pravidlo.

2. Nehledat „správné řešení“

Většina dětí žije v zajetí toho, že na otázku existují správné a špatné odpovědi, a mnohdy i díky tomu mají velký strach projevit svůj názor. Je to strach z toho, aby se nepřiklonily na stranu těch, kteří odpověděli nesprávně. Aktivita a otázky zaměřené na vlastní úsudek žáků ale nemají správná a špatná řešení, jejich cílem je otevřít diskusi a vyměňovat si různé názory. Proto klademe důraz především na diskusi po aktivitě, nikoliv na relativní výsledek aktivity. Při dodržování této zásady se žáci naučí nebát se vyslovit svoji ideu, získají větší sebejistotu a pocit důležitosti. Myslím, že pokud žák nemá možnost obhájit svůj názor a kriticky myslet, velice negativně ho to ovlivňuje v jeho sebepojetí, sebezpůsobování a v neposlední řadě v jeho mentálním rozvoji.

3. Diskutujeme o genderových rolích

Jde o to především se zamyslet, kde se genderové role vzaly, jak nás ovlivňují, co nám nabízejí nebo v čem nás mohou omezovat. Je důležité prozkoumat naši vlastní pozici v tematické genderu a pohlaví. Pokud chápeme ženské a mužské chování například biologicky, měli bychom dětem přesto umožnit tento názor zpochybnit.

4. Pojmenujeme stereotypy

V diskusi by měl být vždy prostor pro hledání alternativ genderového chování a snaha uvědomit si, jak nás rolové stereotypy ovlivňují. Stereotypy nejsou založeny na osobní zkušenosti jedince, ale jsou přebírány a udržují se v linii tradice. Pokud naše osobní zkušenost je jiná, než je náš stereotypní předpoklad, tak máme tendenci tuto skutečnost definovat jako tzv. případ „bílé vrány“ (srov. Buryánek, 2005). P. Janošová (2008) zde upozorňuje na důležitou skutečnost, že na základě stereotypů máme také velkou tendenci být zaměřeni více na informace, které jsou s danými stereotypy ve shodě, než na informace, které jsou vůči stereotypní představě v opozici. Zároveň ale dodává, že stereotypy mají v lidském životě také

své logické opodstatnění. Počáteční význam stereotypie v rozlišení sociálních rolí mužů a žen byl nejspíš spjat s potřebou lidí usnadnit si mezi sebou komunikaci. Tento základní kognitivní nástroj napomáhal a napomáhá určité srozumitelnosti.

5. Nabízet alternativy mužských a ženských rolí

Neměli bychom vše tradiční označovat za stereotypní a tudíž apriori za špatné, ale nabízet jiné alternativy. Stejně hodnotné varianty genderového chování. Děti by si měly uvědomit modelovou rozmanitost a učit se hledat pozitiva i negativa každé z nich.

6. Posouvat hranice existujících genderových rolí

Nejde zde o to, rušit dané role nebo je převracet, jde spíše o rozměňování a posouvání hranic existujících genderových rolí.

7. Pracovat s příklady a modely

Práce s např. fiktivními postavami, známými osobnostmi atd. dětem umožní nebrat téma příliš osobně a bude záležet jen na nich, zda se aktivitou nechají inspirovat i ve vlastním životě.

8. Nehodnotit a zachovávat respektující postoje

Neměli bychom hodnotit, kritizovat výroky dětí, ať už se kloní k jakémukoliv názoru. Neměli bychom si však ani plést genderové aktivity s psychologickými hrami nebo terapií.

9. Upřednostňovat kooperativní aktivity

Pro podpoření dobré nálady je lepší vytvořit prostředí kooperace namísto konkurence a soutěživosti.⁴⁶ Umozníme tím zapojení i méně průbojných dětí.

10. Používat genderově citlivý jazyk

Ve všech našich vyjádřeních citlivě zohledňujeme gender, tedy oslovujeme dívky i chlapce (nepoužíváme generické maskulinum), snažíme se nestereotypizovat ani příslušníky a příslušnice menšinového etnika či rasy, ani homosexuálně či bisexuálně orientované lidi. Toto pravidlo by se mělo dotýkat jakékoliv vyučovací hodiny, nejen hodin zaměřených na genderové aktivity.

11. Vyhnout se nadřazování heterosexuální formy soužití nad homosexuální

Mluvit otevřeně o partnerstvích dvou mužů nebo dvou žen jako o morálně i společensky rovnocenné variantě soužití.

⁴⁶ Z genderového hlediska jsou hry upřednostňující kooperaci bližší dívkám. Také častěji tyto hry dívky vyhledávají. Podle C. Gilligan je to jedna z příčin, že se dívky nerady zúčastňují sporů. Chlapci jsou díky soutěživým hrami na tento způsob komunikace připraveni, protože již od útlého věku jsou nuceni při těchto hrách řešit i spory a vypracovávat si podvědomě systém řešení konfliktů. C. Gilligan dokonce hovoří o tom, že při sporech dívky raději hru ukončí, než by se snažily vymyslet systém řešení konfliktů.

12. Vyzkoušet si práci v segregovaných třídách

Některé aktivity můžeme zkusit realizovat i odděleně se skupinou dívek nebo chlapců. Cílem segregovaného přístupu je změnit dynamiku diskusí. Pro práci v segregovaných třídách se doporučuje, aby dívčí skupinu vedla pedagožka a chlapeckou skupinu pedagog.

5.3 GENDEROVĚ ZAMĚŘENÉ AKTIVITY VE ŠKOLNÍ PRAXI

S pomocí odborné literatury⁴⁷ jsem se zamyslela nad aktivitami a konkrétními pedagogickými postupy a metodami, které lze v praxi uplatnit, aby se u žáků odkryly mechanismy stereotypního vidění dívčího a chlapeckého jednání. Cílem těchto aktivit je zamyšlení nad otázkami jako je například: Jsou ženy a muži opravdu tak rozdílní, jak předpokládají stereotypy? Není ve skutečnosti hranice mezi mužským a ženským světem mnohem méně zřetelná? Koho a jak omezujeme, když určité projevy chování označujeme jako „typicky ženské“ a „typicky mužské“?

Vybrané aktivity jsou vhodné pro žáky druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletých gymnázií. Pokud budeme s takovými aktivitami pracovat, měli bychom dodržovat pravidla práce, které jsem uvedla v předešlé kapitole.

5.3.1 PŘÍKLADY MOŽNÝCH GENDEROVÝCH AKTIVIT

Jednou z modelových aktivit, které jsem prostudovala a následně také vyzkoušela v praxi, je například ta, která se nazývá:

* Co si o tom myslíme ?

Cílem tohoto cvičení je zamyslet se v hodině nad tím, jak je společensky přijímáno, když se děti nechovají jako „správné“ dívky a „správní“ chlapci. Začátek této aktivity můžeme uvést krátkou diskusí o tom, jaké chování se od dívek a chlapců obecně očekává.

A jak vypadá popis této činnosti? Žáci a žákyně se rozdělí do dvojic, každá dvojice obdrží tezi, jejíž platnost musí před ostatními hájit. Například:

- Kluci by měli často brečet.
- Holky by měly sledovat sportovní přenosy.
- Pro kluky je sukně velmi vhodným společenským oděvem.
- Holky by se měly zajímat o auta.
- Kluci by měli víc dbát o svůj zevnějšek.

⁴⁷ Babanová, A. ,Miškovci, J. : Genderově citlivá výchova : Kde začít? Praha, Žába na prameni o. p. s. 2007.

- Holky by se neměly malovat.

Pokaždé když daná dvojice představí argumenty zastávající toto tvrzení, jsou vyzváni ostatní účastníci diskuse, aby vyjádřili k tomu svůj postoj a názor. Učiní tak v prostoru, který je uprostřed rozdělený čarou. Pokud si stoupnou vlevo od čáry, bude to znamenat souhlas, pokud vpravo, znamená to nesouhlas. Některé děti mohou zůstat uprostřed, což znamená neutrální postoj. Po představení každé teze následuje krátká diskuse.

Na konci obhajoby tezí by bylo vhodné položit tyto otázky:

A) Do jaké míry vám připadaly teze, které jsme měli obhajovat, nesmyslné, nebo směšné?

B) Vyzněly by stejně směšně, kdyby se každá teze týkala opačného pohlaví?

C) Vymysleli byste alespoň jednu tezi pro chlapce a pro dívky v podobném duchu?

Dále pak můžeme s dětmi mluvit o oprávněnosti, nebo naopak absurdnosti obhajovaných tezí. Je velice důležité navodit atmosféru, která dětem jasně řekne, že cílem této aktivity není v našich životech násilně převracet své genderové role.

Tuto aktivitu jsem měla možnost vyzkoušet v páté třídě základní školy v Čáslavi. Žáci se rozdělili do tříčlenných skupin a každá z nich měla vymyslet a zapsat na papír argumenty, které podpoří danou tezi. Každá skupina obhajovala jinou tezi. Přestože jsem jim úkol dobře vysvětlila, neustále se mě ptali, jestli ty výroky nejsou opačně, že takhle nedávají vůbec žádný smysl.

První skupina nebyla vůbec schopná první výrok: „Kluci by měli často brečet“ jakkoliv obhájit. Na papír, kde si měla dělat poznámky, které jí pomohou při prezentaci před ostatními, napsala: „*Holky by měly víc brečet než kluci, kluci nejsou tak hysterický jako holky. Ve škole např. když kluk vezme holce lízátko, tak ona se hned rozbulí*“. Celá třída se poté shodla na tom, že v opačném případě ta věta smysl dává, ale takhle ne.

Druhá teze: „Holky by měly sledovat sportovní přenosy“ byla také jen velmi málo obhájena. Skupina, ve které měli žáci tento názor obhájit napsala: „*Myslíme si, že by holky mohly sledovat sporty, protože jsme svobodná země a zákony to nezakazují*“. Když jsem se zeptala, proč by to měly ženám zákony zakazovat, tak to žáci nedokázali nijak vysvětlit. Diskuze se potom přesunula k pojmu svobodné země, kterému několik žáků nerozumělo. Myslím si, že velmi zajímavým momentem je substituce slova „měly“ a „mohly“. Pro žáky zde byla přijatelnější varianta „mohly“, která vypovídá o hypotetické možnosti sledování sportovních přenosů dívkami, než imperativně laděné slovo „měly“.

Třetí teze: „Holky by se měly zajímat o auta“ byla vysvětlena takto: „*Holky se zajímají o auta, protože se jim líbí barvy aut, interiér, neony, potahy, světla, disky, kufr, řidiči, volant, nárazníky, dveře, motor a sedadla*“. Ani v tomto případě bohužel nedokázali najít důvody, proč by se měly dívky o auta zajímat. Jediné, na co byli

v diskuzi ochotni přistoupit byla rovina výčtu důvodů, pro které se ženy o auta zajímají, nikoliv proč by se zajímat měly.

Dalším obhajovaným výrokem se stal tento : „Kluci by měli více dbát o svůj zevnějšek“. Překvapilo mě, že žáci neznali slovo zevnějšek a přáli si ho ode mě nějak vysvětlit. Skupina dívek se snažila zastávat výrok těmito argumenty : „*Kluci z naší třídy se nechovají jako gentlemani, jen nějací. Místo aby nás pouštěli ve frontách na obědy, tak nám nadávají. Nám holkám se nelíbí, jak mají kluci na kalhotách řetězy*“. Zpočátku žáci hovořili o povahových rysech, což ukazuje i citovaný argument, ale při upřesnění dané teze se obecná tendence ve společnosti, která vede až k mužskému metrosexualismu⁴⁸ poměrně výrazně projevila. Při pozdější diskuzi říkaly dívky i chlapani, že o svůj zevnějšek by měl dbát každý, bez ohledu na pohlaví. Tato teze se jim nezdála absurdní a většinou s ní všichni souhlasili.

Poslední výrok, který měl být obhájen, : „Holky by se neměly malovat“ ohodnotili žáci takto : „*Holky se malují, protože myslí, že by to klukům neslušelo a holky se můžou malovat, protože kluci nejsou holky*“. Při závěrečné diskuzi žáci argumentovali, že to je vlastně dívčí výhoda moci se krásně nalíčit.

Myslím, že pro tento typ úkolu byla pátá třída základní školy bohužel nezralá, přestože ji autoři publikace právě pro tuto věkovou skupinu doporučují. Možná by bylo vhodnější zkusit podobnou aktivitu na víceletém gymnáziu.

Další genderová aktivita by se podle A. Babánové a J. Miškolciho (2007) mohla jmenovat:

*V čem je to fajn a v čem je naopak těžké být klukem nebo holkou?

Cílem tohoto cvičení by mělo být zamyšlení nad výhodami a nevýhodami tradičních mužských a ženských rolí. Žáci si vymyslí slovní spojení, které odkazují na tzv. klučíčí nebo holčičí chování (např. chovej se jako dáma).

Pokud by bylo možné mít k dispozici diktafony, může zadání úkolu znít: Nahrajte během určitého časového úseku se svými kamarády, spolužáky, příbuznými atd. anketu na téma: v čem je to fajn a v čem je to těžké být klukem a holkou? Při vyhodnocování by byla také vhodná vizualizace - to znamená napsat do sloupce vždy pozitivu a negativu jak u chlapců tak u dívek.

V této aktivitě nejde o to dokazovat, zda to mají v naší společnosti dnes těžší muži, nebo ženy. Výstupem z této práce by měla být spíše ukázka toho, jaká omezení přinášejí mužům i ženám genderové stereotypy. Diskutovat bychom měli i o příčinách tohoto stavu a o možnostech změny.

Tuto aktivitu jsem vyzkoušela také v páté třídě ZŠ. Po dlouhé diskuzi z předešlého cvičení jsem tuto část pojala písemnou formou, kde žáci anonymně psali, v čem si myslí, že je dobré nebo špatné být klukem a holkou.

⁴⁸ Označení metrosexuál se používá pro muže, kteří vynakládají zvýšenou energii na úpravu svého zevnějšku a péče o své tělo se jim stává hlavní náplní dne.

Odpovědi chlapců

Být klukem je dobré, protože: „*můžou hrát fotbal, když kluk čůrá může stát, má větší sílu, může si víc dovolit, kluk může jít na vojnu, míň brečí, mají radši adrenalin, mohou žádat holku o ruku, dokáží si spolu hrát lépe než holky, jsou ve všem rychlejší, nemusí rodit děti, nemusí si nechat propíchnávat uši na náušnice, dobře hrají basket, mluví anglicky, rozumí počítačům a celkově kluci víc vydrží*“.

Být holkou je dobré, protože: „*mají dlouhé vlasy, rodí, nosí hezké boty a oblečení, holkám vše sluší, mohou se malovat, umí vařit, holky musí uklízet⁴⁹ a hodně řvou*“.

Odpovědi dívek

Být klukem je dobré, protože: „*kluci nemusí rodit, kluk si může zamatlat oblečení a je mu to jedno, ale holce by to vadilo, kluci umí hrát dobře fotbal, lépe než holky, kluci zase chodí hrát fotbalové zápasy, mohou být gentlemani, nosit holkám baňohy a poustět je na obědě, kluci mohou hrát všechno kromě aerobiku, uzvednou čínky, nikdo si jim netroufne nadávat a mají větší práva*“.

Být holkou je dobré, protože: „*holky umí šít, háčkovat, můžou se malovat a šminkovat, oblékat si krásné šaty, holky umí krásně tančit, umí gymnastiku, holky se neperou a tak nemají všude modřiny jako kluci, mají čas na učení, takže jsou potom chytřejší, nejsou tolik vulgární a váží si víc věcí*“.

V této aktivitě se opět ukázalo silné stereotypní pojetí dívčích a chlapeckých rolí. Ani u dívek, ani u chlapců se neobjevil jediný příklad, který by tuto stereotypii porušil. Zajímavým zjištěním bylo, že chlapci i dívky velmi často uváděli jako výhodu být chlapcem to, že nemusí rodit.

Souvislost následující aktivity s genderem je jen zdánlivě okrajová, ale považují ji také za velice významnou a s mou prací související a našla jsem ji též v knize A. Babanové a J. Miškolciho (2007). Toto cvičení se jmenuje:

*Jak se žije s nálepkou?

Hlavním cílem této práce je zamyšlení dětí nad společenským mechanismem „nálepkování“ a různými formami diskriminace založenými na pohlaví, etnickém původu a sexuální orientaci.

Nejprve seznámíme děti s pojmem diskriminace samotným. Poté se žáci a žákyně rozdělí do dvou skupin. Každému v jedné skupině se přilepí na čelo štítek s určitou charakteristikou, např. : Romka, homosexuál, mentální anorektička, HIV pozitivní, ukrajinský dělník, holčička, chlapeček, bezdomovec... Tedy o označení, která mají výrazné celospolečenské stigma.

⁴⁹ Zařazení úklidu mezi výhody dívek je přinejmenším překvapující. Je možné, že se žákům jeví uklízení jako zábavná činnost, neboť s i nemají ještě tolik zkušeností. Nebo zde došlo omylem k zapsání této činnosti do špatné kategorie.

Druhá skupina dětí žádné štítky nemá. Obě skupiny se pohybují po třídě a skupina dětí bez štítků dostane úkol, aby reagovaly na lidi označené danou charakteristikou tak, jak by podle jejich názoru na tyto lidi reagovala většina lidí v naší společnosti. Po deseti minutách mají děti se štítky za úkol poznat kdo jsou. Poté následuje reflexe této činnosti, kdy děti mluví o tom, jak se cítily v rolích se štítky a bez štítků.

Toto cvičení by mělo umožnit lépe pochopit a na konkrétních modelových příkladech prožít různé formy diskriminace. Děti by měly teď s nově nabitou zkušeností vysvětlit, co to diskriminace vlastně je, jaké projevy ji provázejí a jak se takový člověk může cítit. Další otázky k zamyšlení by mohly znít takto:

Jak nálepkování ovlivňuje chování osob, které jsou nálepkované, a jak to případně ovlivňuje jejich sebepojetí?

Jaké jsou důvody diskriminace?

Je netečnost také diskriminující postoj?

Zažili jste někdy v reálném životě diskriminující situaci?

Důležitá je osobní reflexe pocitů žáků a diskuse o „nálepkování“, očekávání společnosti, diskriminaci atd.

Toto cvičení jsem prováděla také s dětmi z pátého ročníku základní školy a oproti dvěma předešlým, na které si myslím, že nebyly ještě zcela připravené, se toto cvičení velice vydařilo. Všichni, kteří měli štítky, poznali podle chování okolí, kým v daném okamžiku jsou. Myslím si, že princip a nesmyslnost diskriminace si děti uvědomovaly zcela přesně. Děti, které měly na sobě štítky nám potom popisovaly, jak se v té roli cítily a všichni dospěli k názoru, že se jim to vůbec nelíbilo a že by v praktickém životě v takové situaci nikdy nechtěly být... Také nám říkaly, že by se ostatním nejraději vyhnuly, aby se na ně nedívali. Následovala diskuse, ve které jsme si snažili na základě tohoto cvičení říci, jak se musí cítit lidé, kteří jsou obětí diskriminace. Žáci např. genderovou diskriminaci nepovažují za významnou, jako je diskriminace rasová. O té se ve třídě strhla velmi vášnivá diskuze. Žáky tato aktivita hodně bavila, myslím si, že kdybych učila v budoucnu na základní škole, že bych ji určitě s chutí znovu zopakovala.

5.3.2 VHLED DO PRAKTICKÉHO POJETÍ GENDEROVÉ VÝCHOVY

Genderové aktivity se mohou a také by se v ideálním případě měly aplikovat jako přirozená součást výuky společenských oborů. Tuto variantu jsem viděla na své individuální pedagogické praxi, kterou jsem absolvovala na Gymnáziu Čáslav. Vedoucí mé pedagogické praxe M. Bártová byla třídní učitelkou nejnižší třídy víceletého gymnázia, tedy primy. Přístup učitelky Bártové mě velice zaujal, neboť byl z mého pohledu vysoce nadstandardní a pro mě velice inspirativní, proto jsem se této osobní zkušenosti rozhodla

věnovat jednu z kapitol této práce. Prolínání teoretických a praktických poznatků považuji za nejlepší možný způsob získávání poznatků.

M. Bártová měla s žáky vypracovaný celý soubor pravidel, která se budou podle interní dohody třídy v každé hodině dodržovat. A právě jedna ze zásad obsahovala tzv. pravidlo „genderově vyváženého rozmístění žáků ve třídě“. Jednalo se o to, že při výuce, ve které žáci seděli vždy v kruhu na koberci, museli žáci sedět tak, aby chlapec seděl vždy vedle dívky a naopak. Ptala jsem se M. Bártové na smysl tohoto vnitrotřídního pravidla a zároveň také na pozitiva a negativa, která to celé třídě i jí samotné přináší. Z její odpovědi jsem dospěla k závěru, že jejím záměrem je především vytvoření dobrého třídního kolektivu, ve kterém bude působit pozitivní atmosféra a přátelské prostředí pro dívky i chlapce. Tuto snahu jsem měla možnost vidět ve všech podobách, počínaje právě pravidly vstřícného jednání a konče pozitivními barvami ve třídě. Podnětem k výše zmíněnému zasedacímu pořádku byl prý fakt, že studenti, kteří přecházejí do vyšších ročníků mají již od primy či sekundy vytvořené určité skupinky, které jsou téměř vždy jednopohlavní. Psychologické výzkumy potvrdily, že oddělené skupiny podle pohlaví vznikají u dětí mezi druhým a třetím rokem života a tyto tendence postupně během školní docházky sílí. Chlapci tvoří skupiny, které jsou více organizované a soutěživé. Pokud se chlapci hrají často v kolektivu dívek, jsou později v chlapeckém kolektivu často označováni jako méně oblíbení. To souvisí se symbolickou hierarchizací společnosti v neprospěch žen. Především si ale myslím, že každá separace je pro osobnost člověka škodlivá a že otevřenost člověka vůči všem odlišnostem může tohoto jedince jen a jen obohatit. Studenti se na základě této separace potom mezi sebou často ani neznají a velmi málo spolu komunikují.

M. Bártová k tomu říká: „Abych tomu předešla, je úkolem žáků ve třídě, aby seděli v kroužku vždycky kluk, dívka. Ověřila jsem si, že se všichni poznali, naučili se pracovat v jakýchkoliv skupinách a sami žáci mi potvrdili, že se lépe poznali, nedělá jim problém dvojice kluk, dívka, nebojí se před sebou ve třídě pojmenovat problém, nepříjemný zážitek v rodině a hledat společně řešení, jsou více otevření! Dále jim říkám, že vím, že všichni mezi sebou nebudou přátelé, to není ani u dospělých, ale ať se naučí být tolerantní k druhým a to je i to, že sedí vedle spolužáka, se kterým nemusí mít žádný společný zájem, ale musí spolu splnit určitý úkol, tak se oba dva snaží, spolupracují.“⁵⁰ Tyto pokusy jsou velmi vhodné pro formování nového kolektivu, tím spíše kolektivu víceletého gymnázia, kde spolu studenti stráví mnoho let. Pokud mohu zhodnotit, co jsem v uvedených hodinách sama viděla, byla to především bezproblémová komunikace, prostředí nakloněné naslouchání a velmi přátelská

⁵⁰ Nepublikovaný rozhovor č.1: M. Bártová, profesorka gymnázia v Čáslavi, 15. 2. 2009.

tvůrčí atmosféra a žádný problém pro nastolení diskuze o genderových stereotypech ve společnosti a nestereotypní genderová socializace.

Na druhé straně musím říci, že mě primáni při naší první společné hodině velmi prosili, aby mohli v mé přítomnosti toto pravidlo porušit, což mě velice překvapilo. Proč si přáli toto pravidlo porušit? Možných příčin pro tuto situaci se, myslím, nabízí celá řada. Jednou z nich je podle mého názoru podvědomá touha dětí zkoušet zakázané věci. Je to spojené s určitou mírou dobrodružství, které děti vždy velmi láká. Druhou možnou příčinou by mohla být tendence dětí vybočit z každodenních pravidel, neboť i moje přítomnost jim činila velkou radost, ačkoliv je standartně vyučuje mimořádně milá a nápáditá pedagožka. Další vysvětlení bychom mohli hledat v tom, že by opravdu raději seděli vedle svého kamaráda, než vedle spolužáka, se kterým se zatím tak dobře neznají. Jak už jsem zmínila, jednalo se o primu v prvních měsících nového školního roku a je možné, že mnozí z nich přestoupili na gymnázium společně se svým kamarádem ze základní školy. Děti se v blízkosti oblíbeného kamaráda cítí jistěji, obzvlášť v relativně novém kolektivu. Nebo je také možné, že mě nevnímali tak autoritativně a měli pocit, že lehce přistoupím na jejich požadavky. Přemýšlela jsem v této souvislosti také nad tím, že žáci toto pravidlo mají pevně spojené s osobou jejich učitelky a v jiných situacích se jim zdá nepřírozené, což by naznačovalo, že dostatečně nechápou smysl takového pravidla. Ale tuto úvahu mi žáci velmi rychle vyvrátili. Poté, co jsem dočasnou změnu pravidel jsem odmítla, vyzvala jsem je k diskuzi o smyslu takových pravidel. Ukázalo se, že žáci během několika minut dokázali najít celou řadu pozitiv, která tato pravidla skrývají a ocenit jejich smysl. Mnoho z nich hovořilo o tom, že se díky tomu dozvěděli o zájmech spolužáků opačného pohlaví a že jsou mezi sebou všichni dohromady nyní větší kamarádi, než byli se svými spolužáky na základní škole. Vyzkoušeli jsme si tedy potom také malý kvíz, který měl ukázat, jak dobře znají záliby svých spolužáků. Přestože se jednalo o primu v období listopadu, tedy tři měsíce po seznámení, tak znali své spolužáky velmi dobře. Byla na nich vidět systematická práce třídní učitelky.

Tato praxe byla pro mě velmi inspirující, neboť si myslím, že podobně vedená paidotropní výuka je studentům velkou devizou do dalšího života. Prokázat totiž schopnost komunikace budou muset téměř ve všech pracovních odvětvích, stejně tak spolupracovat s lidmi, které by si sami za přátele nezvolili. Taková kooperace je samozřejmě obtížnější a tito studenti na ni budou lépe připraveni. Také nastavení a silné zakodování společenské rovnosti žen a mužů je pro společnost jistě dobrým potenciálem, stejně tak jako prolínání maskulinního a femininního principu. Jsou to věci a situace, se kterými budou konfrontováni

v běžném životě velice často a budou mít dle mého názoru díky těmto aktivitám určitý „předstih“.

6. EMPIRICKÝ VÝZKUM NA TÉMA: OBLIBA ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTŮ U DÍVEK A CHLAPCŮ

Existují ve školní třídě v oblíbě předmětů rozdíly, které stojí na genderových základech? Jak významné tyto rozdíly jsou? Jsou výsledky těchto otázek redundantní, tedy potvrdí se teze širší veřejnosti? A hraje obliba jednotlivých předmětů důležitou roli? O oblíbenosti předmětů jsem nejprve hovořila s R. Kalivodou, učitelem Obchodní Akademie v Čáslavi, který má s výukou na třetím stupni dvacetiletou zkušenost. R. Kalivoda vyučuje německý jazyk, ruský jazyk, zeměpis, matematiku a občanskou výuku, tedy poměrně různorodou škálu předmětů a má možnost porovnat oblibu předmětů ze subjektivního hlediska. Podle R. Kalivody⁵¹ je u studentů rozdíl především v přístupu k přípravě a ke škole jako takové. Chlapci se mnohem častěji stylizují do role studentů, kteří vše zvládají svým logickým úsudkem a kteří nepotřebují velkou domácí přípravu. Dívky prý naopak ve chvílích, kdy neznají řešení úkolu či odpověď na učitelovu otázku, umí přiznat, že ačkoliv se učily, tak odpověď neznají. Domácí přípravu jako takovou ale učitel jen málokdy pozná. Rozdíl v oblíbě předmětů je podle jeho názoru a zkušeností velmi malý a především je velmi těžké dnešní středoškolské studenty silně zaujmout bez ohledu na genderovou diferenciaci. Pokud hovoříme o oblíbenosti předmětů, neměli bychom si ji prý představovat jako nějaké vysoké zaujetí pro ten či onen předmět. Dnešní studenti jsou velmi pragmatičtí a preferují předměty, které využijí při dalších studiích a především ve svém budoucím zaměstnání. Tato pragmatičnost se projevuje např. i při organizování mimoškolních aktivit, jako jsou exkurze, výlety apod., o které mají prý studenti čím dál menší zájem.

6.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ OBLÍBENOST PŘEDMĚTŮ

Z obecného hlediska existuje celá řada faktorů, které na studenta působí a dílčím způsobem spoluutvářejí kladný či záporný vztah k určitému předmětu. Pokud necháme prozatím stranou otázku, zdali působí na oblíbenost předmětů genderové rozdíly či nikoliv, můžeme mezi nejsilnější vlivy působící na oblibu předmětů zařadit několik základních faktorů.

⁵¹ Nepublikovaný rozhovor č. 2, R. Kalivoda, 15. 4. 2009.

6.1.1 MOTIVACE

*Motiv je jakýkoli vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě.*⁵²

Motivace je jedním ze subsystemů, které tvoří základní dimenzi osobnosti.⁵³

K motivaci ke studiu a zájmu o určité předměty vedou studenty kognitivní⁵⁴ potřeby, které patří k základním vrozeným potřebám, jedná se tedy o určité aktivační složky osobnosti. Tyto potřeby chrání člověka především před podnětovou deprivací.⁵⁵ Druhým motivačním prvkem jsou potřeby sociální, tedy potřeby začlenění a přijetí do kolektivu. Student si ve třídě musí svoji pozici nějak zasloužit a to ho motivuje k plnění školních povinností. Třetí oblastí motivace je potřeba výkonu, která je saturovaná prostřednictvím školních výsledků (srov. Janošová, 2002). Motivačních činitelů působí na člověka podle mého názoru v jeden okamžik celá řada, diferencují se na základě intenzity. V raném věku mohou na žáky působit při studiu z větší části vnější motivační činitele (např. odměny a tresty) v pozdějším věku se motivace vnější mění na plnohodnotnější motivaci vnitřní. Motivace je podle mého názoru určitým hledáním smyslu věcí. Pokud člověk zná smysl určitého konání, většinou je ve svém úsilí vytrvalejší a snadněji dosáhne vytyčeného cíle.

6.1.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Vliv rodičů na rozvoj a zájmy dítěte je všeobecně známý. Rodina je prostředím primární socializace a stává se pro dítě také jeho primární sociální skupinou. Ovlivňuje ho, stává se jeho průvodcem a ukazuje mu směr, kterým by se mohl ve svém životě vydat. Proto je také pravděpodobné, že pokud student pochází z prostředí, ve kterém byly preferovány humanitní vědy, bude mít pravděpodobně bližší vztah právě k nim, protože už z tohoto oboru bude něco znát, bude mu bližší. Tento předpoklad ale není pravidlem, protože mnozí studenti naopak v období „vymezení se od rodičů“ vyhledávají záměrně zcela odlišné životní cesty, u kterých také mnohdy setrvávají. Člověk neustále hledá sám sebe. Proto si myslím, že není primárně pro dítě důležité, jestli je jeho rodinné prostředí orientováno spíše humanitně nebo přírodovědně, ale jestli cítí děti podporu rodičů. *Ch. Džibrán: „Dětem můžete dát svou lásku, ale nemůžete jim dát své myšlenky, neboť ony mají své vlastní myšlenky.“*⁵⁶

⁵² Řičan, P.: Psychologie. Praha, Portál 2008.

⁵³ Další z dílčích složek osobnosti je emocionalita, inteligence, postoje, role a charakter (srov. Nakonečný, 1997).

⁵⁴ Poznávací.

⁵⁵ Strádání z nedostatku podnětů, které může vést až k sociální oligofrenii (srov. Nakonečný, 1997).

⁵⁶ Buryánek, J.: Interkulturní vzdělávání II. Praha, Člověk v tísni, o. p. s. 2005.

Důležitá je také strategie výkonové orientace rodičů. Myslím si, že rodina, která lpí na tom, aby se jejich dítě vyhnulo neúspěchu, vychovává dítě, které je více úzkostné, má ze školy menší radost a méně ho školní předměty baví. Naopak rodiny, ve kterých je prioritní potřeba dosažení úspěchu, stimulují děti ke škole jako takové, pomáhají mu s případným neúspěchem a spíše mu připomínají jeho úspěchy. Tito studenti mají podle mého názoru v oblibě víc předmětů, protože se nestresují tím, že v některém z nich zrovna nevyunikají. Tito studenti také obvykle vědí, že nemohou vynikat ve všech předmětech a mají ve škole podle mého názoru vyrovnané sebevědomí. Uvedený výchovný styl dává důležitý impuls do dalšího života, protože tyto děti jsou daleko lépe připraveny na případný neúspěch. Vědí, že neúspěch je přirozená součást nejen školy, ale celého života. Neméně důležitá je rodina z genderového pohledu: „*V případě studujících, kteří si zvolili genderově neobvyklý obor, je úloha rodiny jako zdroje informací, normality a budoucnosti zvláště důležitá. U všech studujících je na základě rozhovorů patrné, že vliv rodičů na dívky a na chlapce je uplatňován v odlišné míře a odlišnými způsoby, nebo přinejmenším dívky a chlapci rodičovské postupy odlišně reflektují a sdělují*“.⁵⁷ Fakt, že genderově neobvyklé obory volí v převážné většině studenti, v jejichž rodinném zázemí panovaly alternativní genderové modely, je velmi zajímavý. Pokud budeme hovořit o volbě typu škol obecně, je prokázáno, že u chlapců je z rodinného zázemí prioritní vzdělání otce, zatímco dívky ovlivňuje nejvíce dobré celkové domácí prostředí, jakým je např. dostatek podnětné literatury apod. (srov. Šmídová, 2008).

6.1.3 ATMOSFÉRA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Atmosféra třídy, interpersonální vztahy, skupinová koheze⁵⁸ a skupinová dynamika, zájmy a směr směřování jedinců, kteří stojí v čele skupiny, genderové rozložení třídy, např. „fenomén bílé vrány“⁵⁹ to vše má vliv na vztah studentů k předmětům a jejich obliba. Školní třída je pro studenta skupinou referenční a velmi jej ovlivňuje. Nejčastěji je to tlak na konformitu chování. Je také pravděpodobné, že například ve třídě „jedničkářů“ se několik „trojkařů“ vlivem skupiny zlepší a dosáhnou například na dvojky, což bude jejich osobní maximum a naopak.

⁵⁷ Smetáčková, I.: Výzkumná zpráva na téma Genderové aspekty přechodů žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Praha, Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2005.

⁵⁸ Soudržnost skupiny.

⁵⁹ Situace, kdy jedna dívka studuje ryze chlapecký obor a naopak situace, kdy chlapec studuje obor dívčí.

6.1.4 OSOBNOST UČITELE

„Osobnost“ učitele je z hlediska oblíbenosti předmětů žáky velice specifická kategorie, neboť oproti ostatním faktorům ji můžeme jen velmi opatrně zobecnit. Každý učitel je „osobnost“ a tudíž sofistikovaná generalizace není zcela možná. V poslední době na tuto skutečnost upozorňuje Ministerstvo školství a snaží se uvést do praxe tzv. „standard učitele“. Tento standard by měli pomoci vytvořit samotní pedagogové a jednalo by se o určitou škálu pedagogické typologie, která by pomohla v lepším a spravedlivějším systému ohodnocení učitelů. Do jaké míry se tyto aktivity vydaří, ukáže pouze čas (srov. Hrubá, 2009).

Složitost a komplexnost pohledu na učitele v dnešní době reflektují především pedentologie⁶⁰ a pedeutologie⁶¹. Podle E. Wohwinkela je základní typologií učitele typ pedagoga věčný⁶² a typ osobní⁶³ (srov. Janošová, 2002). Podle mého názoru se ale oba přístupy prolínají. Učitel sehrává velmi důležitou roli při formování vztahu studentů k určitému předmětu. Tuto domněnku podle mého předpokladu možná také potvrdí jedna z otázek empirického výzkumu. Pro oblíbenost předmětů je podle mého názoru učitel důležitým, nikoliv ale nejdůležitějším faktorem. Z genderového hlediska je autorita učitele nejcitlivější ve vztahu žák a učitelka, protože někteří chlapci mohou mít s akceptováním ženy v nadřazené pozici problém, zatímco dívky přijímají autoritu učitele bez větších obtíží. Roli zde možná hraje také fakt, že chlapci vnímají častěji chování učitelů vůči sobě jako nespravedlivé a pokud je víc pedagogů z řad žen, může jim to evokovat určitou nespravedlnost od žen (srov. Janošová, 2002).

6.2 VÝCHODISKA A CÍLE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

Výzkum týkající se oblíbenosti předmětů u dívek a chlapců si klade za cíl zmapování názorů gymnazistů na školní předměty, jejich oblíbenosti, především tedy genderové rozdíly v oblíbenosti jednotlivých předmětů a motivační činitele, které studenty k jejich názorům vedou. Výzkum jsem chtěla uskutečnit na střední škole z toho důvodu, že mě zajímají názory studentů, které budu možná za několik měsíců sama vyučovat. Podobnou, ale obsáhlejší studii, která byla realizována na základních školách uskutečnila I. Pavelková (2004), která se

⁶⁰ Psychologie učitele.

⁶¹ Nauka o učitelích, o jeho úkolech a postavení.

⁶² Učitel, který se drží striktně osnov, atomizuje učivo, lpí v první řadě na učivu samotném.

⁶³ Učitel, který se snaží co nejvíce rozvíjet osobnost žáka, rozhoduje se často intuitivně a snaží se jít osobním příkladem.

oblíbou předmětů dlouhodobě velmi intenzivně zabývá. Její některé zajímavé výsledky se budu snažit konfrontovat s výsledky ze středoškolského prostředí.

6.3 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Pro kvantitativní metodu výzkumu jsem zvolila dotazníky, které vyplňovalo 55 chlapců a 55 dívek z druhého ročníku gymnázií. Jednalo se o studenty tří různých gymnázií a čtyř rozdílných tříd. Studenti prvních dvou gymnázií byli z Prahy, u druhých dvou tříd se jednalo o studenty Gymnázia Čáslav. Druhý ročník jsem vybrala záměrně, protože se domnívám, že je to období, kdy jsou studenti v relativně klidném období, a proto by se daly jejich odpovědi považovat podle mého názoru za nejvíce autentické. První ročník je pro ně náročný z hlediska přechodu z jednoho typu školy na druhý, který s sebou může nést i určité změny z hlediska preference předmětů, možná i určitou chvilkovou dezorientaci. Naopak ročník čtvrtý je ve znamení přípravné fáze na maturitu, kdy se student může orientovat nejen na předměty, které ho baví a kterým se chce věnovat i v budoucnu, ale mnohdy také na předměty, které považuje pouze za relativně snadné pro složení maturitní zkoušky. Právě proto jsem volila mezi ročníkem druhým a třetím a nakonec se rozhodla pro studenty z druhých ročníků.

6.4 METODA VÝZKUMU

Pro výzkumnou část byl použit dotazník sestavený pro účely diplomové práce. Deset otázek využívajících čtyřbodové Likertovy škály bylo doplněno o deset otevřených dotazů. Dívkám i chlapcům byl předložen shodný typ dotazníku a následně byly zkoumány genderové rozdíly. Prvních deset otázek zjišťovalo, jaký vztah z hlediska oblíbenosti mají studenti k jednotlivým předmětům. Jedenáctá otázka si kladla za cíl zjistit, jaký předmět považují studenti za svůj nejoblíbenější. Zde bylo třeba, aby studenti tento předmět sami napsali. Zároveň tato otázka ověřila reliabilitu otázek předešlých. Dvanáctá až dvacátá otázka se dotýkala příčin, které vedou studenty k oblíbenosti předmětů. Otázky byly formulovány tak, aby se bylo možné jejich prostřednictvím co nejvíce dozvědět o studentských příčinách vnitřní a vnější motivace ke studiu. Také zde jsem se snažila hledat genderové asymetrie. Pomocí výpočtu korelačního koeficientu jsem se snažila hledat mezi jednotlivými otázkami korelační vztahy a tyto vztahy následně analyzovat z hlediska genderu. Poslední dvě otázky byly

zaměřeny na zjišťování toho, o jakých předmětech se respondenti domnívají, že je oblíbenější dívky a které předměty podle jejich názoru považují za oblíbené chlapci.

6.5 FORMULACE HYPOTÉZ

- 1) V oblíbenosti předmětů budou mezi chlapci a dívkami výrazné rozdíly. Matematika, fyzika a chemie budou u chlapců preferovány a naopak u dívek budou tyto předměty označovány jako neoblíbené.
- 2) Obliba určitého předmětu bude mít u dívek silnější korelační vztah s oblíbeností učitele, který tento předmět vyučuje.
- 3) V oblíbenosti předmětů bude u gymnaziálních studentů sehrávat důležitou roli vnitřní motivace ke studiu.
- 4) Očekávání studentů bude zcela v souladu s konvencemi a generovými stereotypy.

6.6 ZPŮSOB PROVEDENÍ A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Za účelem vyplnění dotazníků jsem v říjnu 2008 oslovila několik gymnázií. Vedení gymnázií mi s výjimkou jednoho pražského gymnázia, kde vedení gymnázia projevilo silnou antipatii vůči jakýmkoliv studentským výzkumům, vyšla ochotně vstříc. Pro svůj výzkum jsem tedy získala odpovědi gymnazistů ze tří různých škol, dvě pražská gymnázia a jedno gymnázium z malého města. Zkoumaný vzorek byl složen ze čtyř odlišných tříd studentů druhého ročníku. Respondenty tvořilo 55 dívek a 55 chlapců. Studenti se ujali vyplňování dotazníků většinou zodpovědně a 22 daných otázek vyplňovali průměrně 20 minut.

Prvních deset otázek vyžadovalo označení pouze jedné varianty z předpokládaných odpovědí, zbylých 11 otázek bylo třeba zodpovědět samostatně. Studentům byla zajištěna anonymita tím, že vyplňovali pouze svůj věk a pohlaví. Věk studentů byl většinou stejný, tento údaj měl pouze odvést pozornost od údaje pro můj výzkum klíčového, tedy pohlaví. Moje výzkumné záměry byly také ošetřeny tím, že jsem jim sdělila pouze informaci, že se jedná o dotazník sloužící pro účely diplomové práce a o tématu jako takovém jsem přímou informaci nepodařila. Na přímé dotazy studentů jsem poskytla informaci, že se moje diplomová práce dotýká oblíbenosti předmětů. Tím jsem částečně zajistila, že se studenti genderově nestylizovali. Dotazník jsem následně vyhodnocovala pomocí Chí kvadrátu a výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu.

6.7 VYHODNOCENÍ PRVNÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU - OBLIBA JEDNOTLIVÝCH ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTŮ

Část dotazníku, která se orientovala na samotnou oblibu jednotlivých předmětů, jsem vyhodnocovala pomocí Chí kvadrátu. Jednalo se o jedenáct otázek. I. Pavelková (2004) hovoří o celé řadě činitelů, které se podílejí na sympatiích či antipatiích k určitému předmětu. Je to především specifický charakter určitého předmětu, studentské individuálními schopnosti pro jednotlivé předměty, aktuální obtížnost předmětu, náročnost učitele a jeho hodnotící strategie, vyučovací postupy, pojetí výuky jako takové, struktura motivačních dispozic žáka a jeho zájmového zaměření a subjektivně vnímaný smysl daného předmětu. Korelační vztahy jsem zjišťovala pomocí výpočtu korelací.

6.7.1 MATEMATIKA

Matematika je tradičně považována za mužskou doménu, proto moje očekávání bylo v souladu s konvencemi. Zajímavé a potěšující je, že se zde žádný statisticky významný rozdíl neukázal.⁶⁴ Příčinou by mohla být rozmanitost a široký rozptyl probírané látky. Je tedy možné, že dívky i chlapci si v té pestré škále probírané gymnaziální látky (slovní úlohy, řezy, rovnice...) najdou tu část, která je osobně nejvíce baví. Vyučovací postupy jsou v matematice rovněž rozmanité a mohou tedy nabízet rozmanité varianty přístupů dívkám i chlapcům. Nedávný pokus z University of Wisconsin, ve kterém prošlo v deseti státech USA matematickými standardizovanými testy přes sedm milionů žáků od druhé do jedenácté třídy, neprokázal vyšší míru obliby matematiky u chlapců. Ani v jednom státu se rozdíl mezi dívkami a chlapci neprojevil (srov. Gallagertová, 2009). Psycholožka A. Gallagertová (2009) k tomu výsledku dodává: „*Chlapci mají tendenci hledat jedinečná řešení problémů, dívky jsou mnohem konzervativnější v tom smyslu, že se snaží držet toho, co se naučily*“. To by mohlo být jedním z důvodů, proč jsou muži považováni za úspěšnější matematiky, neboť při hledání nových možných řešení se oceňuje nejen správné vyřešení úkolu, ale také právě kreativita.

⁶⁴ Podle I. Pavelkové se na ZŠ projevil rozdíl statisticky velmi významně. Chlapci na druhém stupni ZŠ mají matematiku ve větší oblibě než dívky.

6.7.2 ZÁKLADY SPOLEČENSKÝCH VĚD

U tohoto předmětu se také žádný statisticky významný rozdíl neprojevil. Povaha předmětu je opět velmi různorodá (psychologie, sociologie, ekonomie atd.) a proto se můžeme domnívat, že si v něm svoji oblíbenou část najde s trochou nadsázky každý. V několika dotaznících dokonce dívky u společenských věd uváděly do závorky psychologii, na druhé straně dva chlapci zcela spontánně napsali u základů společenských věd ekonomii. V tomto předmětu jsem ani žádnou podstatnější genderovou diferenciaci neočekávala

6.7.3 CIZÍ JAZYK

Ani u otázky, která směřovala na oblibu cizího jazyka, se neprojevil žádný statisticky významný rozdíl. Myslím, že je to způsobeno tím, že si studenti uvědomují důležitost schopnosti ovládat cizí jazyky a že cizí jazyk má pro ně určitou prestiž. Mnoho studentů využívá výměnných pobytů a studia v zahraničí, kde cizí jazyk využijí v praxi, což je samozřejmě vysoce motivující. Další motivací pro studium jazyků je samozřejmě možnost pracovního uplatnění, kde jazykové znalosti hrají v dnešní době klíčovou roli. Dalším aspektem by mohly být rovněž rozmanité vyučovací procesy, neboť právě výuka jazyků nabízí celou řadu neotřelých způsobů výuky. Studenti mohou své jazykové schopnosti procvičovat prostřednictvím dialogu, písni, čtení knih v originálech, komunikace s rodilými mluvčími, zahraniční zájezdy, sledování cizojazyčných filmů apod. Míra určité přitažlivosti se tedy oproti jiným předmětům podle mého názoru několikanásobně zvyšuje.

6.7.4 ČESKÝ JAZYK

Český jazyk je podle výsledků blízký oběma skupinám stejně.⁶⁵ Nulový rozdíl bych přičetla nejen opětovné vnitropředmětové diferenciaci, ale také faktu, že se jedná o mateřský jazyk, ke kterému mají dívky i chlapci přibližně stejný vztah.

⁶⁵ Na základních školách I. Pavelková uvádí statisticky významný rozdíl. Podle její studie mají český jazyk chlapci na druhém stupni ZŠ vysoce významně v menší oblibě než dívky.

6.7.5 BIOLOGIE

Statisticky vysoce významný rozdíl na 1% hl. v. jsem zaznamenala u biologie u oblíbenosti a zároveň neoblíbenosti tohoto předmětu. Častěji byla biologie označena jako oblíbený předmět u dívek. Co by mohlo být příčinou? Je možné, že zájem o biologii zvyšuje u dívek fakt, že se dívky dříve setkávají s biologickými změnami ve svém těle (např. menstruace) a tak se více zajímají o příčiny těchto změn. Také je pravděpodobné, že zájem o vznik lidského života bude bližší dívkám, které těhotenství v budoucnu bude čekat. Lidské tělo totiž tvoří podstatnou část gymnaziální biologie. Vzpomínám si, že i pro mě byla na gymnáziu biologie jedním z nejoblíbenějších předmětů.

6.7.6 ZEMĚPIS

Statisticky vysoký rozdíl ($p < 0,01$) se projevil také u zeměpisu a to shodně u oblíbenosti i neoblíbenosti tohoto předmětu, která se pohybovala na hranici významnosti. Zeměpis je oblíbenější u chlapců a zároveň vysoce významně častěji neoblíbený u dívek. Tento výsledek není pro mě příliš překvapující, protože zeměpis byl podle mých prvotních předpokladů předmětem spíše mužským, na druhé straně výsledek na 1% hl. v. stojí určitě za pozornost. Velmi zajímavým výsledkem je nejvyšší možná diference mezi oblíbeností zeměpisu mezi dívkami a chlapci. Vysoká oblíbenost zeměpisu u chlapců stojí v opozici vůči velké neoblíbenosti předmětu u dívek.

6.7.7 DĚJEPIS

Rozdíl mezi dívkami a chlapci v oblíbenosti předmětů na 5% hl. v. se projevil také u dějepisu. Tento předmět je preferován gymnazisty. Je možné, že se zde projevuje propojenost dějepisu s logickým myšlením, které je nezbytné pro schopnost vidění dějinných událostí v kontextu. Vyšší oblíbenost dějepisu u chlapců by mohla souviset s větším zájmem chlapců o politické dění. Dalším aspektem by mohla být také samotná náplň předmětu, která se často týká válečných období, která jsou z mnoha důvodů asi zajímavější pro chlapce. Faktorem ovlivňujícím vyšší zájem chlapců o dějepis by mohl být i fakt, že pokud se zaměříme na učivo, z převážné většiny se hovoří o mužích (králové, bojovníci apod.) a jen málokdy jsou na pozadí dějinných událostí prezentovány osudy žen. Dívky tedy nemají takovou možnost

identifikovat se. Problémem s historickými postavami žen v učebnicích dějepisu se už v dnešní době začínají tvůrci učebních textů seriózně zabývat.

6.7.8 HUDEBNÍ VÝCHOVA

Rozdíl v oblibě hudební výchovy u dívek a chlapců byl zjištěn na 5% hladině významnosti. Hudební výchova je statisticky častěji považována jako neoblíbený předmět u chlapců. Tento výsledek by mohl být a podle mého názoru také bude způsoben doznívající mutací, při které je samozřejmě pro chlapce vlastní hlasová prezentace nepříjemná. Další příčinu bych hledala v určitém citovém obnažení, které je při zpěvu nutné a které je možná snadněji akceptovatelné pro dívky.

6.7.9 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

U výtvarné výchovy jsem zjistila rozdíl v oblibě tohoto předmětu na 1% hladině významnosti. Větší oblibě se těšila u dívek. Myslím si, že je to možná způsobeno vyšší důležitostí estetická pro dívky. Zároveň statisticky častěji ($p < 0,05$) uváděli chlapci výtvarnou výchovu jako svůj neoblíbený předmět, což souvisí podle mého názoru s neochotou projevit své emoce jakýmkoliv kreativním způsobem.

6.7.10 NEJOBLÍBENĚJŠÍ PŘEDMĚT

Zde bylo cílem zjistit, jaký předmět považují dívky a chlapci za svůj nejoblíbenější a jak se liší preference dívek a chlapců. Studenti měli uvést předmět, který považují za nejoblíbenější. Statisticky nejvýznamnější rozdíl byl zaznamenán opět u biologie. U dívek se na prvním místě v oblibě vyučovacích předmětů objevila biologie. Rozdíl v pojetí biologie u dívek a chlapců jako nejoblíbenějšího předmětu se pohyboval na 1% hladině významnosti. To podle mého názoru koresponduje s předešlou otázkou, která se ptala na oblibenost biologie. Je velmi pravděpodobné, že u předmětu, který je statisticky významně častěji preferován dívkami, je velká pravděpodobnost, že se tento předmět stane u dívek také předmětem nejoblíbenějším. Druhým významným výsledkem byla výtvarná výchova, u které jsem zjistila rozdíl u dívek a chlapců na 5% hladině významnosti. Jako svůj nejoblíbenější předmět ji volily signifikantně významně častěji dívky. Na hranici významnosti se pak pohyboval zeměpis, který volili jako svůj nejoblíbenější předmět chlapci a velmi překvapivě také

matematika, kterou volily jako nejoblíbenější předmět statisticky častěji dívky. Tyto výsledky stojí naprosto proti vžitým konvenčním představám a závěr, že volí matematiku za svůj nejoblíbenější předmět častěji dívky je podle mého názoru přinejmenším zajímavý. Statisticky nejmenší rozdíl se projevil u fyziky a českého jazyka.

6.8 VYHODNOCENÍ DRUHÉ ČÁSTI DOTAZNÍKU

6.8.1 GENDEROVÁ DIFERENCIACE V OBLASTI VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

Druhá část dotazníku se zaměřovala první otázkou na genderovou diferenciaci v oblasti vnitřní a vnější motivace ke studiu, přesněji na poznávací motivaci, výkonovou motivaci, morální motivaci, odměny a tresty, seberozvojovou motivaci, sociální motivaci (afiliace a prestiž), instrumentální motivaci a některé další speciální pohnutky (srov. Pavelková, 2002). Postojem dívek a chlapců ke školním předmětům na základní škole se věnovala ve své studii I. Pavelková (2004). Zajímavým rozdílem v motivačních pohnutkách na základní škole u dívek a chlapců je podle I. Pavelkové (2004) výkonová motivace. Tuto motivaci uvádějí vysoce významně častěji dívky. V ostatních typech motivace nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Jaké jsou tedy rozdíly v motivaci ke studiu na gymnáziu? U chlapců i dívek byla za největší motivaci označena obava o jejich budoucnost. Téměř ve všech dotaznicích se objevila motivace ke studiu spojená s ambicemi do budoucna (získání dobré práce, dosažení společenské prestiže apod.). Např.: „*Chci dosáhnout určitého studia, abych si mohla v budoucnu vybrat práci, která mě bude bavit a budu v ní dobrá*“.

Statisticky vysoce významný rozdíl na 1% hl. v. se objevil u motivace přijetí na VŠ. Tuto pohnutku uváděly častěji dívky, což by mohlo být způsobeno větším smyslem pro institucionální vzdělání, nebo tím, že dívky ve svých „životních“ úkolech postupují oproti chlapcům možná systematictěji, a proto když hovoří o budoucnosti jako takové, logicky řadí před kariéru samotné dokončení VŠ. Je také ale možné, že pro mnoho gymnaziálních chlapců je studium na vysoké škole naprosto samozřejmou záležitostí a proto necítili potřebu tuto motivaci ani uvádět. Dalším směrem, kterým by se mohly ubírat další úvahy, je obava dívek, že bez řádného institucionálního vzdělání budou mít na trhu práce svoji pozici ještě složitější. Zároveň mě v této souvislosti napadá, že by zde též mohla figurovat určitá zvýšená tendence u dívek klást důraz na pocit „zajištěnosti“ do budoucna, který může vyplývat z biologické podstaty ženy, jež ve svých představách nezajišťuje existenci jenom pro sebe, ale také pro své potenciální dítě.

Vysoce významně častěji ($p < 0,01$) zmiňovali chlapci potřebu dobrého budoucího platu: „*Studuju kvůli výši budoucího platu*“, „*chci finanční zajištění do budoucna*“. Odpovědi s vysokou četností pro obě sledované skupiny se stala motivace dozvědět se co nejvíce nových informací. Zároveň se v obou skupinách objevovaly odpovědi, které ukazovaly na motivační důležitost ze strany rodičů, touhy dosažení dobrých výsledků v určitých předmětech a ve škole jako takové, dále potom v primární potřebě složení maturitní zkoušky a osobním zájmu o určité předměty.

Významný rozdíl mezi chlapci a dívkami ($p < 0,05$) byl také zjištěn u cílů, které si studenti sami vytyčí. U chlapců se tendence dosáhnou cílů, které si sami vytyčili objevovala častěji. Tato odpověď může ukazovat na silnější potřebu chlapců nezklamat sám před sebou a daný úkol splnit. Také může být ukazatelem jejich zvýšené ambicióznosti. Navzdory tomu si myslím, že „nietschovská“ touha překonávat sebe sama je v každém člověku, ale na tomto místě ji prezentovali častěji právě chlapci.

Mezi individuální zajímavé odpovědi patřily například tyto: „*V něčem být dobrá musím a chci a protože jsem spíš introvert, kompenzuju to svými znalostmi (nedokážu moc improvizovat)*“, „*Chci vystudovat medicínu a myslím, že proto je důležité studovat už teď i předměty, které nevyužiju, protože podle mě je medicína náročná na spoustu informací*“, „*Dosažení dobrých výsledků, nerada bych v některém předmětu plavala*“. Zajímavou a velmi kritickou sebereflexi provedl v dotazníku jeden chlapec: „*Myslím, že správná motivace je to, co mi chybí. Dobrá motivace by bylo to, naučit se to tak, abych to mohl někomu jinému vysvětlit, nebo taky lepší známky a na rok odjet studovat do USA*“. Při vyhodnocování dotazníků jsem si všimla faktu, že u dívek se často opakovaly stejné formulace, naproti tomu chlapci užívali originálnější slovní spojení a specifitější důvody.

6.8.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA MÍRU PREFERENCE JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ

Druhá otázka této části dotazníku se zaměřovala na okolnosti, které zvyšují u studentů jejich zájem o určitý předmět. Téměř každá dívka i chlapec považují za důležitou okolnost, která ovlivňuje jejich vztah k určitému předmětu, výklad a přístup učitele. Zajímavě se zamýšlí a analyzuje své schopnosti jedna dívka:

„*Zájem o určitý předmět u mě zvyšuje učitel a jeho výklad, způsob zápisků (např. obrázky atd.), i když ale dějepis je vykládán přehledně a zajímavě, nemám ho moc v lásce, protože si nepamatuji souvislosti a data*“. Hned na druhém místě z hlediska četnosti výskytu se umístil fakt, jak moc je probíraná látka či určitý předmět prakticky využitelný. V této souvislosti byly

zmiňovány nejčastěji samozřejmě jazyky a touha po cestování. Interesantní byl tento komentář:

„Třeba když se koukám v TV na cizojazyčný pořad a rozumím tomu, tak to ve mně vyvolá dobrý pocit, že už něco umím“. Je v tom cítit propojení pragmatičnosti a touhy po vědění a zároveň propojení teoretických poznatků s praxí. Moc se mi tato výpověď líbila. Požadavek na zábavně pojatou hodinu a zajímavá témata se u dívek a chlapců také nelišil.

Např.: *„Zájem o určitý předmět u mě zvyšuje profesorka, která neučí pouze suchou gramatiku, ale rozvíjí naše schopnosti komunikovat, vyjádřit názor v AJ a slovní zásobu“*, *“Baví mě hodina, ve které není nuda“*. Nepřehlédnutelně působí také dívčí i chlapecké odpovědi, které se týkají toho, jak se jim v daném předmětu daří. Mnoho dívek i chlapců napsalo, že pokud mají v předmětu dobrý výsledek, vyvolá to jejich hlubší zájem o předmět a také je většinou tento předmět i studentů, názornosti probírané látky apod. V této otázce se neprojevil žádný statisticky významný rozdíl. Chlapci se zde ale projevíli opět o poznání kreativněji a v některých odpovědích se snažili i o „přidanou hodnotu“ v podobě vtipu: *„Zájem o výuku u mě zvyšuje velikost poprsí vyučujícího“*, *„Preferuji předměty, kde se dají získat co nejlepší známky s co nejmenším úsilím“*, *„Toužím po základní humanitní vzdělanosti a chci se orientovat v kultuře“*, *„Dosažení božství“*. Na závěr této otázky bych uvedla jednu z velmi pozitivních dívčích výpovědí: *„Vděčím hodinám a přestávkám před nimi za pěkné zážitky, těším se vždy na nové hodiny“*.

6.8.3 OBLIBA PŘEDMĚTŮ NA POZADÍ PLÁNOVANÉ BUDOUCÍ PROFESE

Třetí zkoumanou oblastí byla obliba předmětů na pozadí plánované budoucnosti. Jaké předměty studenti využijí ve své budoucí profesi? Podle očekávání byly u dívek i chlapců nejfrekventovanější odpovědi cizí jazyky, matematika a základy společenských věd. Statisticky významným rozdílem na 1% hl. v. byla biologie, se kterou pro svoji budoucnost počítají významně častěji dívky. Tato odpověď koresponduje také s tím, že dívky volily právě biologii jako svůj nejoblíbenější předmět. Vysoce významně častěji ($p < 0,01$) pro svoji budoucí kariéru volili chlapci informatiku. Zajímavé je, že informatiku naopak nezmínila ani jedna z dívek. Častěji ($p < 0,05$) uváděli chlapci také tělocvik jako předmět, který pravděpodobně využijí ve své budoucí profesi. Pro chlapce je obvykle sport naprosto přirozenou součástí života. V ostatních předmětech se neobjevil žádný statisticky signifikantní rozdíl.

6.8.4 AUTOEVALUACE VÝKONOSTI V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH

Čtvrtá otázka si kladla za cíl zmapovat, v jakých předmětech dosahují dívky a chlapci nejlepších výsledků. Při vyhodnocování musíme mít na mysli, že se jedná pouze o subjektivní výpověď studentů. Vysoce významně častěji na 1% hl. v. uváděli chlapci informatiku jako předmět, ve kterém dosahují nejlepších výsledků. Ta samá významnost se projevila také u tělesné výchovy, kterou podle mého názoru chlapci chápou do jisté míry jako prestižní záležitost. Naopak na 5% hl. v. jsem zaznamenala rozdíl u výtvarné výchovy, ve které dosahují dle subjektivních měřítek častěji nejlepších výsledků dívky. Při vyhodnocování této otázky mě zaujalo velké sebevědomí studentů, kteří uváděli vždy velmi mnoho předmětů najednou, ve kterých si myslí, že dosahují nejlepších výsledků. Dvě dívky dokonce napsaly, že dosahují nejlepších výsledků ve všech předmětech. Chlapci opět projevili smysl pro humor a často psali, že nejlepších výsledků dosahují v chování.

6.8.5 SUBJEKTIVNÍ POCIT NADÁNÍ PRO STUDIUM JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ

Pátá otázka zjišťovala, o jakých předmětech si studenti myslí, že pro ně mají dobré předpoklady a nadání. Dívky i chlapci se shodovali v názoru, že mají nadání pro studium jazyků a překvapivě také matematiky. Významně častěji ($p < 0,01$) zmiňovaly dívky biologii jako předmět, pro jehož studium mají dobré předpoklady. Biologie byla také předmětem, který volily dívky jako svůj nejoblíbenější. Zde se potvrzuje můj předpoklad, že pokud člověk má pro zvládnutí určitého předmětu sebedůvěru, řadí jej zároveň také mezi předměty oblíbené. Chlapci na téže hladině významnosti uváděli v této otázce signifikantně významně častěji tělocvik. Myslím si, že je to spojené s chlapeckou oblibou kolektivních sportů (a nejen kolektivních). Dívky také vysoce významně častěji ($p < 0,01$) uváděly výtvarnou výchovu jako předmět, ve kterém mají vysoký potenciál. Rozdílný výsledek na 5% hl. v. byl naměřen u informatiky, o které se domnívají častěji chlapci, že je v souladu s jejich předpoklady. Na hranici hladiny významnosti jsem zaznamenala rozdíl u dějepisu, který volili častěji chlapci a opět tato výpověď patrně souvisí s vyšší mírou obliby dějepisu právě u chlapců.

6.8.6 PODPORA RODINY PRO STUDIUM JEDNOTLIVÝCH ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTŮ

Šestou sledovanou položkou byla otázka, která byla z části spojená s otázkou předešlou. V této otázce mě zajímalo, jaké si myslí rodina studentů, že mají studijní

předpoklady. Velmi mě překvapil výsledek, protože jsem se domnívala, že právě zde se radikálně projeví rozdíl ve vnímání společnosti vůči předpokladům pro studium dívek a chlapců. Navzdory mému očekávání se zde neukázal žádný statisticky významný rozdíl. Většina dívek a chlapců napsala, že si jejich rodina myslí, že mají dobré předpoklady pro studium jazyků a matematiky. V druhé řadě se často objevoval český jazyk, základy společenských věd, informatika, chemie a dějepis. Otázka ale poukázala na jiné problémy. Často bylo v dotaznících zmiňováno, že dívky i chlapci nevědí, jaké naděje v ně rodina vkládá, a už vůbec netuší, co si rodina myslí o jejich předpokladech pro studium. Např.: „*S našima jsem o tom nikdy nemluvila,nevím co si myslí*“, „*Nijak zvlášť v ničem nevyunikám, oni to vědí, tak je jim to jedno*“. Několik odpovědí se neslo i duchu naprosté absence rodinné komunikace. Protipolem pak byly sebevědomé odpovědi, ve kterých studenti psali, že jejich rodina věří v jejich schopnosti a podporuje je ve všech předmětech, které mají rádi. Např.: „*Nechávají to na mě, podporují mě ve všem, co mám rád*“, „*Kdybych se víc učila, měla bych dobré výsledky ve všech předmětech a moje rodina to ví*“.

6.8.7 VLIV NEJOBLÍBENĚJŠÍHO UČITELE NA OBLIBU ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTŮ

Poslední otázka této výzkumné části se týkala nejoblíbenějšího učitele. Tato otázka bude mít hlubší smysl při následném vyhodnocování, kdy se budu ptát, jak moc spolu jednotlivé otázky korelují a ovlivňují jedna druhou. Genderový rozdíl na 1% hl. v. se objevil v odpovědích chlapců, kteří odpovídali ($p < 0,01$) ve prospěch nejoblíbenějšího učitele tělocviku. Mnoho dívek i chlapců psalo, že nemohou označit svého nejoblíbenějšího učitele. Myslím, že to není proto, že by žádného nejoblíbenějšího učitele neměli, ale proto, že velmi těžko volili toho nejmilejšího pedagoga.

6.9 VYHODNOCENÍ TŘETÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU

V této části jsem se zaměřila na souvislosti mezi jednotlivými odpověďmi na otázky, které se zaměřují na motivační činitele a faktory, které ovlivňují u studentů zájem o studium. Otázky byly formulovány takto:

1. Jaké předměty se studenti domnívají, že pravděpodobně využijí ve své budoucí profesi.
2. Jaké předměty preferují jejich rodiče.
3. V jakých předmětech obvykle dosahují nejlepších výsledků.
4. Pro jaké předměty si studenti subjektivně myslí, že mají největší nadání.

5. Pro jaké předměty si myslí jejich rodina, že mají nejlepší předpoklady.

6. Jaký předmět vyučuje jejich nejoblíbenější učitel.

Mezi odpověďmi na tyto otázky byly v souboru chlapců a dívek zjištěny tyto statisticky signifikantní korelační vztahy:

Na 1% hl. v. a zároveň nejsilnějším korelačním vztahem se stala souvislost mezi tím, pro co mají studenti nadání a co využijí ve své budoucí profesi. Souvisí to s racionální a jistě správnou představou studentů, kteří spojí svoji budoucí kariéru s předměty (obory), pro které cítí, že mají největší vnitřní potenciál. Na totožné hladině významnosti jsem zaznamenala korelaci mezi tím, pro jaké předměty si rodina myslí, že má jejich dítě předpoklady a mezi tím, co si myslí jejich dítě, že pravděpodobně využije v budoucnosti. To ukazuje na vysokou míru senzibility rodičů, kteří dobře znají své děti a vědí o jejich silných stránkách. Pokud rodina silné stránky svých dětí zná, je pravděpodobné, že je v nich bude podporovat a nebude je tlačit do oborů jiných. Tato vysoká shoda, mezi tím co si myslí rodiče a jak to cítí sami studenti, je myslím základem nejen pro pozitivní komunikaci mezi studenty a rodiči, ale také pro vztah studentů ke škole jako takové.

Korelace mezi tím, co rodiče preferují, a mezi tím, co si myslí studenti, že pravděpodobně využijí ve své budoucí profesi, byla také zjištěna statisticky významná a to na 1% hladině významnosti. Zde se ale domnívám, že došlo bohužel k neúplnému pochopení otázky. Zde mě zajímalo, jaké předměty preferují sami rodiče. Studenti však odpovídali evidentně tak, že pochopili otázku ve smyslu, jaké předměty preferují rodiče pro ně. Zde by bylo zajímavým zamyšlením, jak málo si studenti dokáží připustit představu, že jejich rodiče byli také studenty, kteří oblibovali určité předměty. Toto neporozumění otázky ukazuje také na jistou sebestřednost studentů, kteří sebe vidí jako centrum veškerého dění. Egocentrismus je v této otázce silně patrný, neboť se odpovědi zcela překrývaly s otázkou pro jaké předměty si rodina myslí, že mají předpoklady. V české populaci středoškolských studentů a učňů bylo zjištěno, že čím vyšší je otcovo vzdělání, tím vyšší je dosažený stupeň studia chlapců v porovnání s dívkami na škole s maturitou. Je zde tedy patrná genderová socializační linie, kdy otcův vzdělanostní status ovlivňuje silněji chlapce, než dívky. Zajímavým genderovým rozdílem bylo zjištění, že u dívek jsou s vysoce významně častější významností vzdělávací zdroje v rodině (srov. Šmídová, 2008). Tyto vlivy jsou ovšem velmi těžko prokazatelné.

Statisticky velmi vysoce významný korelační vztah ($p < 0,01$) se objevil mezi tím, v čem studenti dosahují nejlepších výsledků, a tím, co využijí ve své budoucí profesi. Zjednodušeně řečeno si studenti uvědomují potřebu určité specifikace, kterou provádějí tím, že zvýšenou pozornost věnují předmětům, se kterými „počítají“ ve svém budoucím studiu a

později ve své budoucí kariéře. Protože se tato otázka překrývá s tím, pro co mají studenti nadání, můžeme se pouze domýšlet, zdali studenti předmětům, které využijí v budoucnosti, věnují zvýšenou pozornost a péči, nebo zda jsou pouze produktem jejich nadání a v hlubší přípravě se to apriori neprojeví.

Vysoká společná variace na 1% hl. v. byla zjištěna také u odpovědí, jaké předměty rodiče preferují a pro jaké předměty si rodina myslí, že má student předpoklady a tím, v jakých předmětech dosahuje student nejlepších výsledků. Jak už jsem řekla výše, první dvě odpovědi se vesměs překrývají. Pokud rodiče podporují zvýšenou měrou studenta právě v předmětech, pro které si myslí, že má nejlepší předpoklady, může to studenta ovlivnit k dosahování nejlepších výsledků právě v těchto předmětech. Pravděpodobnější variantou však zůstává, že předměty, ve kterých student prokazuje nejlepší výsledky, jsou později rodiči označeny jako právě ty předměty, pro které má jejich dítě nejlepší předpoklady. Student může mít předpoklady pro předmět, ve kterém nemusí dosahovat vynikajících výsledků např. vinou náročného učitele.

S tím souvisí zjištění vysoce významného korelačního vztahu na 1% hl. v. mezi předmětem, ve kterém student dosahuje nejlepších výsledků, a předmětem, který vyučuje jeho nejoblíbenější učitel. Tato korelace má dle mého názoru dvě možné interpretace. Je možné, že pokud předmět vyučuje studentův nejoblíbenější učitel, stane se tento fakt pro studenta jedním z motivačních činitelů pro studium předmětu jako takového. Student se bude díky oblíbenému učiteli předmětu více věnovat a dosáhne v něm logicky lepších výsledků. Druhá možná interpretace tohoto výsledku je zcela opačná. Pokud v některém předmětu bude student dosahovat nejlepších výsledků např. zásluhou nenáročného učitele, je možné, že díky těmto pozitivním vazbám se stane tento učitel pro žáka tím nejoblíbenějším. Ráda bych věřila, že první interpretační varianta je blíže pravdě samotné.

Na 5% hl. významnosti byl zjištěn korelační vztah mezi oblíbeným učitelem studentů a mezi tím, jaké předměty využijí ve své budoucí profesi. Tento výsledek stojí podle mého názoru na hranici obou předešlých hypotéz a zcela neověřuje ani nevyvrací ani jednu z nich. Korelace mezi danými otázkami byly značné, jedinou úplně nevýznamnou souvislostí byl vztah mezi tím, pro jaké předměty si myslí rodina, že má student dobré předpoklady, a mezi tím, jakého učitele považuje student za svého nejoblíbenějšího. Tento vztah nemá žádný reálný korelační základ, a proto jsem už od počátku předpokládala, že se zde žádná souvislost také neprojeví. Pokud by se projevila, mohli bychom to přičítat z velké části náhodě.

Z hlediska genderové diferenciaci jsem pomocí testu významnosti rozdílů dvou „nezávislých“ koeficientů korelace, ověřovala jak významná panuje korelační shoda u dívek a

chlapců. Při porovnání signifikantních rozdílů dvou korelačních koeficientů se projevil vysoce významný rozdíl na 1% hl. v. u otázek č.4 a č.2. Statisticky významně častěji se preference rodičů s nadáním studentů shodovala u dívek. Je možné, že je to způsobeno tím, že se dívky se svými pocity rodičům častěji svěřují. Proto také rodiče vědí, ve kterých předmětech se jejich dcera považuje za subjektivně úspěšnou a tyto předměty potom preferují. Na stejné hladině významnosti jsem zaznamenala signifikantní rozdíl u otázky č.2 a otázky číslo 3. Tato významnost opět souvisí s nepochopením otázky. Jedná se v podstatě o totožný výsledek s předchozím porovnáním. Mezi dívkami a chlapci byl zjištěn statisticky významný rozdíl na 1% hl. v. u otázky č.1 a otázky č.6. Korelační koeficient byl vyšší u dívek, které signifikantně častěji uvedly, že jejich nejoblíbenější učitel vyučuje stejný předmět, který ony pravděpodobně využijí ve své budoucí profesi. Zde se nabízí vysvětlení silnější dívčí potřeby identifikace s nějakým vzorem. Tímto vzorem jsou ovlivněny pro svoji budoucnost. Další možnou interpretací je právě genderové vysvětlení. Domnívám se, že tento rozdíl by mohl být způsoben feminizací školství, neboť převaha žen v pedagogické roli pravděpodobně zvyšuje možnost identifikace s pedagožkami, ve kterých se dívky signifikantně častěji identifikují s osobou učitele, tedy s osobou genderově identickou. Statisticky významný ($p < 0,05$) je rozdíl korelačních koeficientů u dívek a chlapců u otázky č.6 a otázky č.4. Významně častěji se objevil vztah mezi předmětem, který vyučuje nejoblíbenější učitel, a mezi předmětem, pro který si studenti myslí, že mají nadání. Vyšší korelační koeficient byl zjištěn u dívek. Jedním z vysvětlení by mohla být vyšší snaha dívek uspět v předmětu, který vyučuje jejich oblíbený učitel než u chlapců. Sama jsem na sobě několikrát pocítila, že se na předměty svého oblíbeného učitele pečlivě připravuji, protože jej podvědomě nechci zklamat. Reakcí na takové počínání bývá i zvýšení výkonu v daném předmětu a tudíž také zvýšení vlastního sebevědomí v tomto předmětu. A právě to může vyvolat dojem vlastního vyššího nadání pro tento předmět. Jedná se zde především o interpersonální vztahy, které senzitivněji vnímají právě dívky. Jedním z možných vysvětlení by mohla být skutečnost, že dívky sebe samy vnímají častěji ze vztahového hlediska. Prostřednictvím vztahů s ostatními lidmi vnímají sebe samu.

6.10 VYHODNOCENÍ ČTVRTÉ ČÁSTI DOTAZNÍKU

Čtvrtá část je věnována porovnání rozdílu mezi tím, co si studenti myslí, že mají dívky a chlapci v oblibě, a mezi tím, co bylo zjištěno dotazníkem v první části, tedy s tím co skutečně preferují studenti na základě genderové diference. Alarmujícím, i když

očekávatelným výsledkem bylo potvrzení celospolečenské genderové stereotypie. Nejčastějšími předměty, který uváděly chlapci mezi předměty oblíbené chlapci, byly matematika, fyzika, chemie a tělesná výchova. Předměty, které uváděli chlapci jako typicky dívčí předměty, byly cizí jazyky, český jazyk, biologie a výtvarná výchova. Dívky uváděly jako nejoblíbenější chlapecké předměty také matematiku, fyziku, chemii a tělesnou výchovu. Mezi nejoblíbenější předměty dívek byly uváděny cizí jazyky, český jazyk, biologie a významně častěji byl zjištěn u dívek dějepis. Tato genderová rozdílnost byla jako jediná doopravdy zjištěná. Dívčí i chlapecké představy korespondovaly s celospolečenskou genderovou stereotypií. Pokud tyto dívčí a chlapecké hypotézy porovnáme s výsledky dotazníku zjišťující preference v oblíbě jednotlivých předmětů, dospějeme k tomuto výsledku: předměty, které preferovaly dívky (biologie a výtvarná výchova) byly uváděny jako pravděpodobně nejčastější odpovědi u dívek i chlapců. Tato shoda byla jediná. Odhady studentů tedy ve většině případů neodpovídaly reálným výsledkům. Zajímavým výsledkem byl diametrálně odlišný výsledek u dějepisu. Ten preferovali na 5 % hladině významnosti chlapci, ale jednou z nejčastějších dívčích odpovědí z hlediska jejich očekávání bylo přisouzení tohoto předmětu právě dívkám. Myslím si, že tuto protichůdnost způsobuje fakt, že obliba dějepisu není tolik „stereotypizována“.

6.11 VYHODNOCENÍ PÁTÉ ČÁSTI DOTAZNÍKU

Poslední část má především kvalitativní charakter, zaměřuje se spíše na konkrétní názory studentů. Jejich úkolem bylo napsat, jaké předměty si myslí, že oblíbují častěji dívky, a jaké předměty mají naopak nejraději chlapci, a napsat, co je k jejich názoru vedlo. S níže uvedenými citacemi jsem pracovala již v předešlé části, ve které jsem ale vyhodnocení odpovědí směřovala do trochu jiné oblasti. V tuto chvíli bych ráda prezentovala několik konkrétních názorů chlapců a dívek.

Citace některých chlapeckých názorů:

„Holky mají rády hudební výchovu s výtvarnou výchovu, protože to jsou nenáročné předměty a chlapci tělocvik a zeměpis, protože to jsou nenáročné předměty“. Myšlenka, která vystihuje orientaci chlapců i dívek na snadné předměty. Zajímavé je, že tento chlapec zařadil mezi tzv. snadné předměty, které jsou často zastoupeny tzv. „výchovami“ také zeměpis, který byl statisticky častěji oblíben právě chlapci.

„Holky mají rády biologii a český jazyk, protože se dá jednoduše naučit a chlapci matematiku, protože rozvíjí myšlení, u těch ostatních se nemusí dělat moc věcí proti vůli“. Stereotypní představa dívek, které jsou schopny se vše naučit nazpaměť, je obsažena právě v této výpovědi. Vyšší obliba matematiky u chlapců se ve výzkumu neprokázala.

„Dívky mají rády hudební výchovu a český jazyk, protože těmto předmětům dobře rozumí a chlapci tělesnou výchovu a zeměpis, protože rádi sportují a mají dobrou orientaci v atlase“. Zde vyvstává otázka na pravděpodobné příčiny lepší orientace chlapců v atlase, na indicie, které by ji mohly potvrdit, nebo naopak vyvrátit. Na tuto myšlenku by bylo zajímavé vytvořit nějaký výzkum, který by se schopností orientace v atlase u dívek a chlapců zabýval. *„Holky se zajímají o cizí jazyky a základy společenských věd, protože jsou komunikativní a zajímají se o mezilidské vztahy, kluci se zajímají o matematiku, fyziku a tělocvik“.* Bývá často uváděno, že dívky mají lepší komunikační schopnosti a jsou schopny větší empatie. Tato hypotéza souvisí myslím také s tím, že ženy nerady vstupují do konfliktů a mají větší tendence urovnávat spory na verbální úrovni.

„Myslím si, že holky mají rády výtvarnou výchovu, protože rády kreslí a biologii, protože jsou citlivé ke zvířatům. Jako většina mužů zastávám názor, že průměrný muž má lepší logické uvažování než průměrná žena“. Vztah dívek ke zvířatům je často vysvětlován na základě mateřského pudu, který podle respondentů většina žen v sobě implicitně má a dokáže jej aplikovat v jisté míře také na zvířata. Pokud tuto myšlenku připustíme, bude z ní zájem dívek o biologii logicky vyplývat.

„Podle mě nelze obecně u dívek určit jejich oblíbené předměty, ale u kluků to je informatika a tělesná výchova, protože tráví hodně volného času u počítače a aby nevypadali jako chodící sádlo, tak to doplňují tělákem“. Tento názor je myslím spíše humorně laděný, ale je pravdou, že v dnešní době chlapci i dívky velmi dbají na svůj zevnějšek, kult tělesnosti na nás útočí ze všech stran, přibývá ve společnosti vedle žen také mnoho tzv. metrosexuálně orientovaných mužů, kteří přehnaně pečují o svůj zevnějšek a tyto společenské tendence se dají mezi řádky číst také v tomto chlapeckém názoru. Společnost přijímá obézni jedince se značným despektem a jsou často terčem posměchu a šikany všeho druhu.

„Obliba předmětů nezáleží na pohlaví, u nás na škole bylo více dívek než chlapců na semináři z fyziky. Pohlaví podle mě více rozhoduje, jaký středoškolský obor si student vybere, ale obliba předmětů je již podle mého názoru stejná“. Myslím si, že právě obliba předmětů s výběrem střední školy souvisí, ale zde je ta odpověď myšlena z úhlu pohledu gymnazisty, který má spektrum předmětů široké.

„Myslím si, že u dívek stejně jako u chlapců je zaměření na předměty individuální, přesto dívky jsou častěji humanitní a chlapci techničtí“. V tomto názoru jsou spojeny dvě nejčastější linie odpovědí. Velmi často se objevovaly názory kladoucí důraz na lidskou individualitu a konformní představy o humanitních dívkách a technických chlapcích. Oslava jedinečnosti každého člověka bez ohledu na pohlaví, rasu, věk, národnost je mi velmi blízká.

„Dívky mají v oblibě cizí jazyky, biologii a dějepis, protože na ně mají nadání a chlapci tělesnou výchovu, zeměpis a jazyky, protože nejsou tak náročné na přemýšlení“. Představa o vysoké preferenci nenáročných předmětů je podle mého názoru také blízká realitě, protože předmět, kterému studenti dobře rozumí, se stává obvykle automaticky oblíbený. Otázkou zůstává, proč si tento chlapec myslí, že to takto vnímají pouze chlapci? Možná vyjádřil pouze svůj osobní názor, který se neodvážil dívkám také přisoudit.

„Holky mají v oblibě biologii, zrovna se učíme o kytkách, ekologii atd. a zájem projevují pouze dívky. Kluci mají rádi matematiku a fyziku, protože tyto předměty vyžadují logické myšlení, které ženy ve většině případů nemají. Ironií je, že na naší škole tyto předměty vyučují právě ženy“. Mezi řádky je zde vyjádřena nedůvěra v pedagogické schopnosti učitelek, které vyučují matematiku. Podceňování schopností žen je v porovnání s apriorním podceňováním mužů celospolečensky několikanásobně vyšší, přestože patriarchální monotonie ve společnosti již naštěstí značně ubývá (srov. Janošová, 2008).

„Myslím si, že rozdělovat společnost na dívky a chlapce, byť pouze v oblibě předmětů je nerozumné, protože každý z nás je jedinec jako takový a proto ho můžou bavit různé věci. Nemyslím si proto, že je nás možné rozdělit na dvě skupiny, protože každý má jiný zájem a nadání a proto ho můžou bavit různé předměty“. Individualistické tendence v tom, s čím se ztotožňujeme jsou i podle mého názoru správnou cestou, proto mě mile překvapilo, že velká část gymnazistů má myšlení tímto směrem orientováno.

„Dle mého názoru nelze obecně u něžného ani u mužského pohlaví stanovit oblību určitého okruhu předmětů“.

„Na tyto otázky nebudu odpovídat, nechce se mi soudit, kdo co má rád“. Umět slušně vyjádřit nějaký nesouhlas je v dnešní době podle mého názoru pozitivní vlastnost, kterou využili při vyplňování dotazníků dva chlapci. Jestli se jedná pouze o náhodu, nebo o fakt, že dívky se snadněji podřídí i nepříjemným úkolům, se můžeme pouze domnívat.

„Většina holek má cit pro výtvarné umění a většinu kluků baví vše, co je o logice“.

„Holky snadněji vyjadřují své pocity, proto výtvarná výchova a zajímají se víc o své okolí, proto biologie. Kluci většinou techniku a historii“.

„Dívky nemají rády praktické předměty, kluci naopak zase ty praktické“.

„Holky mají rády biologii a cizí jazyky, protože chtějí zachraňovat foxteriéry v cizině a chlapani tělocvik a matematiku, protože si vedou statistiky o vstřelených golech“. Odpověď, která ukazuje opět vyšší míru chlapeckého humoru. Chlapani do dotazníků uváděli často vtípné poznámky, kdežto dívky braly vyplňování mnohem seriozněji.

Citace některých dívčích názorů:

„Myslím si, že dívky mají v oblíbě výtvarnou výchovu, protože se v ní může člověk tak říkajíc umělecky vyřádit“. Silnější dívčí potřeba kreativního uměleckého sebevyjádření se objevovala poměrně často. Napadá mě, že je to možná spojeno s tím, že při výtvarné výchově se člověk soustředí hodně na svůj individuální „výkon“, popřípadě jsou zde vytvářeny práce ve dvojicích. Tyto dyády vyhovují lépe dívkám, které si v tomto věku častěji budují přátelské vztahy právě v určitých dvojicích, či trojicích. Naopak chlapani v tomto období inklinují k větší společnosti kamarádů a to se může projikovat také do větší oblíby např. tělocvik, ve kterém je zapojena do aktivit celá „parta“. Také hudební výchova je v porovnání s výchovou výtvarnou do větší míry kolektivní aktivitou. Také si myslím, že dívky mají větší cit pro barvy, což je pro výtvarnou výchovu zásadní předpoklad. Z praxe totiž vím, že většina středních škol se ve výtvarné výchově specializuje na malbu, která je bližší dívkám.

„Každého baví něco jiného, lze jen těžko vyjádřit, které pohlaví má v oblíbě daný předmět“.

„Dívky nemají rády fyziku, protože se nezajímají o auta a jejich pohyb a rychlost, kluci jsou v tomhle víc pátraví a tím se pak můžeme doplňovat“. Myslím si, že opravdu z povahy předmětu by měla být fyzika bližší chlapanům, což se také do jisté míry v dotaznicích potvrdilo.

„Dívky se zajímají spíše o humanitní vědy, nemusí v nich používat složité vzorce, dokáží se zde lépe projevit a dát své znalosti najevo a chlapani asi nejvíce dějepis, protože se zajímají o srovnání mezi historií a nynějším světem a mají větší představivost než dívky. Usuzuji tak z důvodu, že se mi tento předmět chápe lépe od profesora než profesorky“. Negativní sklon k generalizaci má asi každý z nás.

„Myslím si, že na pohlaví vůbec nezáleží“. Tento názor se u dívek objevoval ve stejné frekvenci jako u chlapanů, jednalo se o hojně prosazovaný názor.

„Dívky mají raději základy společenských věd, dějepis a jazyky, protože jim nedělá problém naučit se hodně informací, pojmu velký objem dat a jsou schopny si je utřídit. Chlapani mají v oblíbě tělocvik, protože mají lepší fyzickou kondici“. Schopnost pojmut větší objem dat je dle mého názoru genderově stejná, rozdíl bude možná jen ve větší ochotě dívek velké

množství informací absorbovat. Chlapcům jsou myslím bližší úkoly, které vyžadují kombinování určitých informací, kterých nemusí být mnoho.

„Dívky baví výtvarná výchova, biologie a jazyky, protože jsou důslednější a chlapci preferují vše, kde se klade důraz na logické myšlení“. Neustálé upozorňování na maskulinní větší smysl pro logiku: mýtus nebo realita? Také femininní perfekcionismus bývá velmi často zdůrazňován.

„Kluky baví tělesná výchova, protože se zbavují přebytečné energie“. Tzv. zbavování přebytečné energie, jak ji definovala tato dívka, může být ve skutečnosti u chlapců způsobeno potřebou vyrovnat se s vlastními změnami a s potřebou konstituovat a upevnit svoji novou identitu. Představy o vytváření identity muže se dějí obvykle na pozadí určitých rituálů, sportovních aktivit, nebo her, ve kterých chlapci projevují svoji tělesnou zdatnost, schopnost překonání strachu, vůdčích povahových vlastností apod. (srov. Janošová, 2008). Potřeba individuace je v tomto věku ale samozřejmě také dívčí doménou. V dnešní době jsou pro podporu individuace studentů ve škole nastaveny příznivé podmínky, P. Janošová (2008) uvádí např. různé formy diskuzí, zážitkovou pedagogiku a pedagogiku volného času. Domnívám se, že také nová forma projektového vyučování je zde velmi vhodná.

„Chlapcům vyhovují předměty, které nevyžadují dlouhou domácí přípravu“. Domácí příprava je faktor, který můžeme jen velmi těžko ověřit. Vycházíme zde ale z premisy, že chlapci v tomto období mají ve srovnání s dívkami více mimoškolních aktivit, kterým je třeba věnovat pozornost. Proto je často chlapecká domácí příprava učiteli zcela stereotypně podceňována.

„Dívky mají v oblibě spíše humanitní předměty a chlapci mají širší okruh zájmů“. Pravdou je, že je daleko obvyklejší, že se chlapcům přisuzuje nadání pro předměty technického i humanitního charakteru, oproti tomu dívkám bývají přisuzovány vlohy pouze pro předměty humanitní. To dokládá představu o vyšší mužské kompetenci pro rozdílné obory. O představě širšího okruhu zájmů jsem hovořila v předchozí otázce.

6.12 DISKUSE

Pokud porovnáme prvotní hypotézy s výsledky empirického výzkumu, budeme konfrontováni s několika zajímavými údaji. První hypotéza, která očekávala velké rozdíly mezi dívkami a chlapci v oblibě přírodovědných předmětů, se nepotvrdila. V opozici vůči původní hypotéze byla naopak zjištěna velká obliba matematiky u dívek. Tento výsledek nebyl očekáván a považují jej za jeden z nejzajímavějších výsledků této výzkumné části. Při

této příležitosti stojí za zamyšlení, jak velký vliv má na tento výsledek skladba respondentů, která byla tvořena studenty gymnázia.

Druhá hypotéza formulovala předpoklad, že obliba určitého předmětu bude mít silnější korelační vztah s oblibou učitele u dívek. Důvodem pro vyřčení této hypotézy byl předpoklad vyšší sociální senzibility u dívek. Tato premisa se potvrdila pouze částečně. Dívky uváděly důležitost učitelského vzoru především ve spojitosti s jejich budoucí profesí, nikoliv ve spojitosti s oblibou jednotlivého předmětu, jak bylo původně předpokládáno. Naopak tuto pohnutku uvedli statisticky významně častěji chlapci. Jednalo se zde o tělesnou výchovu. Právě tělesná výchova je velmi specifickým předmětem. Podle mého názoru pro vytváření přátelského vztahu mezi studentem a žákem přímo vybízí a to intenzivněji u chlapců. Proč dívky uvedly důležitost oblíbeného učitele pro formování jejich budoucí profese a neoznačily jej jako důležitý vliv pro oblibu daného předmětu? Pro tuto otázku je velice těžké najít zdroj objektivní příčiny, protože obě otázky spolu souvisí. Konfrontace prvotního očekávání a výsledků empirického výzkumu je velmi zajímavá.

Třetí hypotéza, očekávající dominanci vnitřní motivace u gymnaziálních studentů, se potvrdila. V dotaznících se jako zdroj motivace ke studiu a obliby jednotlivých předmětů ukázaly pohnutky spojené s přijetím na VŠ, budoucí kariérou a zájmem o daný předmět jako takový. Vnitřní motivace je trvalejšího charakteru, a proto je pro úspěšné dosažení cíle velmi důležitá. Vnitřní pohnutky pro zájem a oblibu jednotlivých předmětů dominovaly u dívek i chlapců bez genderové diferenciaci.

Čtvrtá hypotéza vycházela z premisy, že ačkoliv reálné výsledky nemusí s představou studentů korespondovat, budou studenti předpokládat genderové rozdíly v souladu se společenskými konvencemi. Tyto konvence připisují dívkám oblibu humanitních předmětů a chlapcům oblibu předmětů přírodovědných. V obecných představách je tato tendence vidět nejlépe u matematiky, která je považována za výhradně maskulinní předmět. Přestože můj výzkum tento trend neprokázal, bylo očekávání studentů na mnoha místech v souladu s prvotní hypotézou, která je značně stereotypní. Dívky i chlapci se uchýlovali na jedné straně k stereotypním formulacím, které měly za cíl vystihnout, jaké předměty mají podle jejich názoru pravděpodobně raději chlapci a jakým předmětům naopak dávají přednost dívky. Na druhé straně jsem se setkala s mnoha názory dívek a chlapců, které se shodovaly na tom, že obliba jednotlivých předmětů je především individuální záležitostí a genderová diferenciaci není rozhodujícím faktorem.

Závěr je tedy takový, že stereotypní představy se nejen nenaplnily, ale také nebyly u většiny studentů druhých ročníků do jisté míry ani očekávány. Přinejmenším se zde nejednalo o převládající diskurs.

7. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Závěr empirické části, která si kladla za cíl analyzovat oblibu předmětů z genderového hlediska, odhalil dvě základní protichůdné tendence. Na jedné straně velmi pozitivní změnu v oblíbě předmětů studentů na základě jejich genderové příslušnosti oproti tradičním stereotypním představám, připisujícím dívkám zálibu v předmětech humanitních a chlapcům v předmětech technických. Stereotypní názory se objevovaly v minoritním zastoupení. Statisticky významný rozdíl v oblíbě matematiky a ostatních přírodovědných předmětů u chlapců nebyl zjištěn. Naopak matematika byla statisticky signifikantně častěji preferována dívkami. Také v cizích jazycích, českém jazyce a základech společenských věd nebyl prokázán mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl. Za nejvýznamnější výsledek v oblíbě předmětů u dívek a chlapců bych označila signifikantně vysoce významný rozdíl v preferencích biologie a zeměpisu. Biologie se v mém výzkumu projevila jako vysoce významně oblíbenější předmět dívek a zeměpis naopak jako vysoce významně oblíbenější předmět u chlapců. Biologie se stala zároveň také statisticky vysoce významně častěji nejoblíbenějším dívčím předmětem. Toto zjištění považuji za nejzajímavější výsledek empirického výzkumu. Nabízela by se zde samozřejmě otázka po příčinách této skutečnosti. Jak už jsem naznačila v předchozí části, je podle mého přesvědčení vysoká obliba biologie u dívek spjata s jejich vyšší senzibilitou vůči životnímu prostředí, rostlinám a živočichům. Zároveň jsou dívky v teenagerovském věku dříve konfrontovány s vlastními biologickými změnami, na které se snaží hledat odpovědi, s čímž je také spojen zázrak vzniku nového života, který se dívek také dotýká bezprostředněji. Zeměpis oblíbují častěji chlapci patrně z toho důvodu, že jsou méně „vázáni“ k určitému místu a lákají je vyšší měrou možnosti cestování, které je dnes umožněno i podporováno. S touto mojí úvahou ale nekoresponduje tzv. feminizace migrace, tedy fakt, že v dnešní době mnohem častěji mění místo pro život ženy a to především z důvodu hledání práce (srov. Buryánek et al., 2005). Jsem si ale plně vědoma, že mé osobní hypotézy příčin, které mají za následek vyšší oblibu biologie u dívek a vyšší oblibu zeměpisu u chlapců, jsou také z části zatíženy určitou podvědomou stereotypizací. Uvědomuji si, že pravou příčinu je velmi těžké odhalit.

Statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci se projevil rovněž u dějepisu, který oblíbují statisticky signifikantně častěji chlapci. Tento výsledek může mít celou řadu možných příčin, které jsem se pokusila popsat v kapitole 6.3.7. Statisticky signifikantní je také rozdíl v oblíbě hudební výchovy, kterou statisticky významně častěji označili chlapci

jako předmět, který nepreferují. Neoblíbenost hudební výchovy je u chlapců s největší pravděpodobností způsobena doznívající mutací, při které je chlapcům hlasový projev na veřejnosti méně příjemný. Také u výtvarné výchovy byl zjištěn statisticky významný rozdíl v oblibě tohoto předmětu. Signifikantně častěji byla výtvarná výchova uvedena jako předmět, který oblibují dívky.

Z hlediska motivace byl naměřen statisticky vysoce významný rozdíl u motivace studentů přijetí na VŠ. Tuto pohnutku pro studium u uváděly častěji dívky. Naopak signifikantně častější motivací pro chlapce se stal jejich budoucí plat a významně častěji než dívky také uváděli potřebu dosáhnout cílů, které sami sobě zadali. V otázce zjišťující, jaké faktory ovlivňují oblibu předmětů, u studentů nebyl zaznamenán žádný statisticky významný rozdíl. Statisticky významným rozdílem v oblibě předmětu v souvislosti s jeho budoucím využitím byla biologie, se kterou pro svoji budoucnost počítají častěji dívky. Tato odpověď koresponduje také s tím, že dívky volily právě biologii jako svůj nejoblíbenější předmět. Vysoce významně častěji pro svoji budoucí kariéru volili na druhé straně chlapci informatiku. Informatiku volili také vysoce významně častěji chlapci jako předmět, ve kterém dosahují nejlepších výsledků. Stejný výsledek byl zjištěn také u tělesné výchovy. Naopak dívky uváděly jako předmět, ve kterém dosahují nejlepších výsledků statisticky významně častěji výtvarnou výchovu. Signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci byly naměřeny také u otázky, která zjišťovala, pro jaký předmět mají studenti nadání z hlediska svého subjektivního dojmu. U dívek byla označena statisticky významně častěji biologie a výtvarná výchova, naopak u chlapců to byla výchova tělesná. Významně častěji uváděli chlapci v této otázce také informatiku. Na hranici hladiny významnosti jsem zaznamenala rozdíl u dějepisu, který volili častěji chlapci jako předmět, pro který mají podle svého názoru nadání. U otázky, která zjišťovala, jakou mají studenti podporu rodiny pro jednotlivé předměty, jsem žádný signifikantní rozdíl nezaznamenala. Velmi nečekaný výsledek byl zjištěn v otázce, která sledovala vliv nejoblíbenějšího učitele na oblibu školních předmětů. Zde byl oproti původní hypotéze zjištěn významný rozdíl u vlivu nejoblíbenějšího učitele na oblibu předmětu u chlapců.

Při zjišťování korelačních vztahů mezi jednotlivými otázkami, které zjišťovaly příčiny vnitřní a vnější studentské motivace, bylo zjištěno hned několik zajímavých údajů. Nejsilnějším korelačním vztahem se stala souvislost mezi tím, pro co mají studenti nadání a co využijí ve své budoucí profesi. Také statisticky vysoce významný korelační vztah jsem pomocí výpočtu korelací zjistila mezi tím, pro jaké předměty si rodina myslí, že má jejich dítě předpoklady, a mezi tím, co si myslí jejich dítě, že pravděpodobně využije v budoucnosti.

Korelační vztah mezi tím, co preferují rodiče, a mezi tím, co si myslí studenti, že pravděpodobně využijí ve své budoucí profesi, byl zjištěn jako vysoce významný. Statisticky signifikantní korelační vztah byl zjištěn mezi tím, v čem studenti dosahují nejlepších výsledků, a mezi tím, co využijí ve své budoucnosti. Vysoká společná variace byla také zjištěna mezi tím, jaké předměty rodiče preferují a pro jaké předměty si rodina myslí, že má student nadání. Také mezi tím, v jakém předmětu student dosahuje nejlepších výsledků a mezi tím, jaký předmět vyučuje jeho nejoblíbenější učitel byla zjištěna vysoká společná variace. Významný korelační vztah byl také zjištěn mezi oblíbeným učitelem a mezi tím, jaký předmět student pravděpodobně využije ve své budoucí profesi.

Z hlediska genderové diferenciaci jsem pomocí testu významnosti rozdílu dvou „nezávislých“ koeficientů korelace, zkoumala jak významná panuje korelační shoda u dívek a chlapců. Při porovnání signifikantních rozdílů dvou korelačních koeficientů se projevil vysoce významný rozdíl na 1% hl. v. u otázek č.4 a č.2. Statisticky významně častěji se preference rodičů s nadáním studentů shodovala u dívek. Na totožné hladině významnosti jsem zaznamenala signifikantní rozdíl u otázky č.2 a otázky č.3. Zde se jedná o chybné pochopení otázky a můžeme jej tedy považovat za výsledek zcela totožný s předchozím výsledkem. Mezi dívkami a chlapci byl rovněž zjištěn statisticky významný rozdíl u otázky č.1 a otázky č.6. Dívky signifikantně častěji než chlapci uvedly souvislost mezi tím, jaký předmět pravděpodobně využijí ve své budoucí profesi, a mezi tím, jaký předmět vyučuje jejich oblíbený učitel. Statisticky významný rozdíl korelačních koeficientů u dívek a chlapců byl naměřen také u otázky č.6 a otázky č.4. Významně častěji se objevil vztah mezi předmětem, který vyučuje nejoblíbenější učitel, a mezi předmětem, pro který si studenti myslí, že mají nadání. Vyšší korelační koeficient byl zjištěn u dívek.

Alarmujícím výsledkem empirické části této práce bylo zjištění, jak hluboko zakořeněné genderové stereotypy mezi studenty jsou. Konkrétně se jedná o přetrvávající představu o tom, že dívky upřednostňují předměty humanitní a chlapci naopak předměty přírodovědné. To se v mé studii ale nepotvrdilo. Dívky se statisticky významně často domnívaly, že dějepis oblibují především dívky. Výsledek mého výzkumu to ale popírá. Naopak bylo zjištěno, že je dějepis oblíben statisticky významně častěji u chlapců. Vzhledem k tomu, že nejsou zakreslené sociálními specifiky jedné školy, můžeme předpokládat, že naměřené výsledky jsou reálné.

Novodobým fenoménem, který jsem ve velmi jasných obrysech měla možnost v dotaznících vidět, je velmi vysoká míra studentské pragmatičnosti. Studentské odpovědi na otázky týkající se oblíbenosti předmětů se vždy obrátily na využitelnost určitých předmětů

v praxi. Na základě této praktičnosti se později dívky i chlapci k jednotlivým předmětům vyjadřovali. Podle mého názoru to souvisí s přípravou studentů na sociální osamostatnění, pro které je hlavním kritériem ekonomická nezávislost (srov. Vágnerová, 2007). Tento fakt si studenti podle mého názoru plně uvědomují.

Pokud bych měla vyjádřit vlastní dojem z vyhodnocování odpovědí, působily na mě mnohdy velmi odosobněle, jako kdyby na tyto otázky odpovídalo 110 strojů, zaměřených na úspěch. V dotaznících se objevovalo jen velmi málo osobního pozitivního vztahu k určité problematice, na druhé straně se objevovala téměř všude silná touha po prestižním zaměstnání, které bude spojeno s vysokým příjmem. Myslím si, že je to spojené s celospolečenskou krizí hodnot. Společnost je zaměřená na úspěšné, krásné a mladé lidi a ostatní, kteří tento požadavek nesplňují, jsou více či méně diskvalifikováni. Konzumní způsob života ovlivňuje myšlení dětí o nejtělejšího věku. Proto si myslím, že podobný výsledek byl do jisté míry ve shodě s celospolečenským klimatem.

ZÁVĚR

Školní prostředí je místem, které by mělo zůstat genderově neutrální. Tento ideální stav je ale na většině škol nedosažitelný a gender se zde projevuje v mnoha oblastech. Jedná se např. o oblast jazyka, učebnic, počtu pedagogických pracovníků na jednotlivých typech škol apod. Škola je obecně nazírána femininním paradigmatickým. Feminizace školství je patrná z celkové školní atmosféry, která je nakloněna spíše vlastnostem, které jsou výchovně podporovány právě u dívek (srov. Janošová, 2008). Důležitým faktorem feminizace školství je vyšší počet žen mezi pedagogickými pracovníky, který způsobují do značné míry jejich relativně nízké platy. O genderových rozdílech ve škole by bylo možné hovořit opravdu dlouho, proto jsem se ve své práci zaměřila především na diferenciaci v oblíbenosti jednotlivých školních předmětů.

Empirický výzkum realizovaný v druhém ročníku gymnázia potvrdil odlišnosti mezi chlapci a dívkami v jejich oblíbenosti předmětů, ale také v oblasti jejich motivace ke studiu. Zajímavý výsledek byl zjištěn u části výzkumu, ve které jsem se studentů dotazovala na to, jaké předměty si myslí, že nejčastěji oblibují chlapci, a jaké předměty mají nejraději dívky. Na tyto otázky odpovídali studenti většinou tak, že oblíbenost jednotlivých předmětů je věcí čistě individuální a že zde žádné rozdíly neexistují. Toto přesvědčení bylo v opozici reálným výsledkům a také k společenské stereotypizaci jednotlivých školních předmětů. Myšlenka individuálního přístupu byla čitelná téměř v každém dotazníku. Proto se domnívám, že u dnešních středoškoláků je individualizace společně s pragmatičností tím nejvýraznějším subkulturálním rysem. Pragmatičnost ve vztahu k vzdělání se objevovala u chlapců i dívek v opravdu hojné míře. Tento výsledek koresponduje s trendem společnosti 21. stol., která podporuje a prosazuje především úspěšné jedince. Je ale také možné, že tento výsledek byl podpořen zvoleným typem školy, protože na gymnázia se hlásí většinou nadaní žáci, kteří jsou v otázkách své budoucí profese ctižádostiví, nebo žáci, kteří mají ambiciozní rodiče a především potom žáci, kteří jsou otevření mnoha směrům vzdělání, protože mnohdy nevědí, jakým směrem se ve své budoucí profesi budou ubírat. Stále totiž platí gymnázium za prestižní středoškolské zařízení.

Práce byla pro mě osobně přínosem především v tom, že mám nyní reálnou představu o názorech středoškolských studentů na problematiku genderu, oblíbenosti předmětů, jejich motivace ke studiu, vztah k učitelům a také to, jak moc jsou jejich názory determinovány rodinným prostředím. Myslím si, že tyto informace ve své budoucí profesi využiji. V předmětu základy společenských věd, které bych velmi ráda vyučovala, se žádný výrazný

genderový rozdíl neprojevil. Velmi mě potěšilo zjištění, že tento předmět patří u dívek i chlapců mezi předměty oblíbené.

SOUHRN

Cílem této práce bylo především zjistit, jaké jsou genderové rozdíly mezi studenty druhého ročníku gymnázia v oblíbenosti jednotlivých školních předmětů. Bylo zjištěno, že dívky výsoce významně častěji na 1 % hladině významnosti oblibují biologii a výtvarnou výchovu. Právě statisticky významně častější oblibu biologie u dívek považuji za velmi zajímavý výsledek. Chlapci naopak podle tohoto výzkumu signifikantně častěji preferují na 1 % hl. v. zeměpis a na 5% hl. v. dějepis. Za nejzajímavější výsledek by se dalo považovat zjištění, že dívky i chlapci se domnívají, že mají velké nadání pro studium jazyků a matematiky. Tento výsledek byl zcela nečekaný, což je způsobeno zatížením naší mysli genderovými stereotypy. Mezi zkoumanými faktory, které ovlivňují oblibu jednotlivých předmětů, byla studenty nejčastěji uváděna motivace a právě také motivace se stala faktorem s nejvyšší genderovou diferenciací. Na 1% hl. v. uváděly dívky častěji motivaci ke studiu spojenou s přijetím na VŠ. Chlapci uváděli na 1% hl. v. častěji motivaci spojenou s budoucím vysokým platem.

SUMMARY

The main ambition of the thesis was to find out, what are the gender differences in popularity of individual school subjects among students of the second grade of grammar school. It was found out that girls much more often on 1% significance level favour biology and art. It is just this statistically frequent favour of biology among girls which I consider very interesting. On the other hand, according to the research boys more frequently on 1% significance level prefer the geography and on 5% significance level history. The fact, that both girls and boys think that they have a great talent for studies of languages and mathematics, can be considered the most interesting finding. This finding was entirely unexpected, which is caused by influence of gender stereotypes on our mind. Among the surveyed factors which affect the favour of individual subjects, the motivation was mentioned most frequently by students and it was just the motivation which proved to be the factor with the highest gender differentiation. On 1% significance level, girls more frequently mentioned motivation in connection with entrancing university. Boys mentioned on 1% significance level more often motivation in connection with future high salary.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Babanová, A. a Miškovci, J.: Genderově citlivá výchova: Kde začít? Praha, Žába na prameni, o.p.s. 2007.
- Buryánek (ED.), J.: Interkulturní vzdělávání II. Praha, Člověk v tísní, o.p.s. 2005.
- Gilligan, C.: Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů. Praha, Portál, s.r.o. 2001.
- Havelková, B. a spol.: Gender ve škole. Praha, Otevřená společnost, o.p.s. 2005.
- Helus, Z. a Hrabal st., V.: Sociální psychologie pro učitele. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1984.
- Janošová, P.: Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí. Praha, Grada Publishing, a.s. 2008.
- Nakonečný, M.: Moderní psychologie. Praha, S a M 1997.
- Skálová, H. et al.: Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém. Praha, Gender Studies 2008.
- Smetáčková, I., Vlková, K.: Gender ve škole. Praha, Otevřená společnost, o.p.s. 2005.
- Smetáčková, I.: Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha, Otevřená společnost, o.p.s. 2007.
- Smetáčková, I.: Výzkumná zpráva na téma Genderové aspekty přechodů žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Praha, Sociologický ústav Akademie věd České republiky 2005.
- Spiess, G. und Rentmeister, C.: Gender in Lehre und Didaktik. Frankfurt am Main, Europaischer Verlag der Wissenschaften 2003.
- Oakleyová, A.: Pohlaví, gender a společnost. Praha, Portál 2000.
- Pavelková, I.: Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2002.
- Pavelková, I.: Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům, Pedagogická fakulta UK, Praha 2004.
- Průcha, J.: Přehled pedagogiky. Praha, Portál 2006.
- Renzetti, C.: Žena, muži a společnost. Praha, Karolinum 2005.
- Říčan, P.: Psychologie. Praha, Portál 2008.
- Šmídová, I. et al.: Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. Sociologický časopis, Praha 2008.
- Ženy a muži v datech. Praha, ČSÚ 2008.
- Vágnerová, M.: Základy psychologie. Praha, Karolinum 2004.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří. Praha, Karolinum 2007.
- Nepublikovaný rozhovor č 1: M. Bártová, profesorka gymnázia Čáslav, 15.2.2009.
- Nepublikovaný rozhovor č.2: R. Kalivoda, profesor střední průmyslové školy Čáslav, 15.4.2009.

<http://www.novinky.cz/clanek/145984>

<http://www.htf.cuni.cz/HTF-83.html>, Soubor studijních materiálů Pedagogická psychologie II., P. Janošová 2009.

<http://www.rvp.cz/clanek/2994>, Článek na téma: Potřebuje učitel standard?, J. Hrubá 2009

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník použitý pro empirickou část práce.

Příloha 2: Přehled hladiny významnosti u oblíbenosti jednotlivých předmětů.

Příloha 3: Přehled hladiny významnosti u nejoblíbenějších předmětů.

Příloha 4: Pedagogičtí pracovníci na jednotlivých typech škol pro rok 2007/2008.

Příloha 5: Žáci a studenti na jednotlivých typech škol.

Příloha 6: Korelační matice atribucí oblíbených předmětů.

