

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**GENDEROVÉ ZATÍŽENÍ PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE
MEZI UČITELKAMI A DĚTMI
NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. I. Smetáčková, Ph. D.

Diplomantka: Mgr. Tereza Svobodová
Obor: Psychologie- speciální pedagogika

Praha, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. K práci jsem použila pouze literaturu, uvedenou v seznamu. Souhlasím s dalším využitím této práce ke studijním účelům.

V Praze dne 6. 4. 2009

Pc

Ráda bych poděkovala PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za cenné rady a informace. Také bych chtěla poděkovat učitelkám a všem dětem za jejich spolupráci a v neposlední řadě Ing. Pavlu Ryšánkovi, který mě podporoval a sociálně zajistil, což mi umožnilo tuto práci dokončit.

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1. OBECNÉ SEZNÁMENÍ S GENDEROVOU PROBLEMATIKOU	6
1.1 Gender	6
1.1.1 Biologické a sociální teorie a jejich argumentace	6
1.1.2 Pohlaví a gender	10
1.1.3 Pohlavně genderový řád	13
1.2 Genderová socializace	16
1.2.1 Vytváření genderové identity z hlediska psychologických přístupů.....	18
1.2.2 Osobní identita, pohlavní a genderová identita	21
1.2.3 Genderové rozdílnosti z hlediska primární socializace	23
2. GENDER A INSTITUCE ŠKOLY	27
2.1 Projevy genderu v prostředí školy	28
2.1.1 Genderová zátíženost učitelského povolání	30
2.1.2 Výskyt genderu ve formálním kurikulu	35
2.1.3 Možné genderové zatížení ve vedení a organizaci výuky	37
2.1.4 Školní třída	39
2.1.5 Pedagogická komunikace	42
EMPIRICKÁ ČÁST.....	49
3. PROFIL VÝZKUMU	49
3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	49
3.2 Proměna cílů výzkumu v závislosti na změnách ve škole	49
3.3 Popis a charakteristika prostředí výzkumu	51
3.3.1 Popis školy.....	51
3.3.2 Popis třídy.....	52
3.3.3 Charakteristika kurikula školy a třídy	53
3.5 Metody výzkumu	57
3.4 Výzkumný vzorek	54
3.5.1 Kvalitativní část.....	57
3.5.2 Rozhovory	58
3.5.3 Kvazi-kvantitativní část.....	59

4.	KVAZI-KVANTITATIVNÍ ČÁST	69
4.1	Zpracování dat ze záznamového archu	69
4.2	Analýza a interpretace výsledků kvazi-quantitativní části	71
4.2.1	Analýza a interpretace získaných dat prováděná zvlášť u každé učitelky	73
4.2.2	Porovnání získaných dat u učitelek Anny, Barbory a Cecílie	78
4.3	Celkové shrnutí kvazi-quantitativní části	86
5.	KVALITATIVNÍ ČÁST	87
5.1	Záznamy z hodin a poznámek záznamového archu	87
5.1.1	Učitelka Anna	88
5.1.2	Učitelka Barbora	95
5.1.3	Učitelka Cecílie	100
5.1.4	Srovnání a shrnutí získaných údajů	105
5.2	Popis tří situací a jejich porovnání	107
5.2.1	Zábavná motivační činnost - zpěv písní	107
5.2.2	Psaní testu	110
5.2.3	Práce na koberci zaměřená na opakování a prohlubování učiva	113
5.3	Celkové shrnutí kvalitativní části	115
6.	SHRNUTÍ KVALITATIVNÍ A KVAZI-KVANTITATIVNÍ ČÁSTI	119
	DISKUSE	122
	ZÁVĚR	125
	RESUMÉ	127
	SUMMARY	128
	LITERATURA	129

ÚVOD

Tuto práci jsem psala velmi dlouhou dobu a stála mě hodně úsilí, zároveň však byla jednou z mála prací, které byly pro mě velkým přínosem, a to jak z profesního, tak i osobního hlediska. Zabývám se zde genderovou problematikou, tedy konkrétně odrazem genderových stereotypů¹ v pedagogické komunikaci u učitelek prvního stupně. Tato práce se skládá z teoretické a z empirické části. V prvním oddíle teoretické části se podrobněji věnuji hlavním východiskům genderových teorií. V druhém oddíle se zabývám možným odrazem genderovanosti naší společnosti ve školních institucích. Empirická část pak představuje kvalitativní výzkum, který je zaměřen na pozorování případného promítání genderových stereotypů do pedagogické komunikaci tří učitelek vyučujících ve stejné třídě na prvním stupni.

Genderové problematice, jak jsem se sama mohla přesvědčit i ve škole, kde jsem prováděla své pozorování, není přikládána velká důležitost. K často diskutovaným, a tím také zdůrazňovaným tématem ve výchovně-vzdělávacích institucích patří naopak chování dětí. Často jsou kladeny otázky, jaké prostředky využít (motivace, odměny a tresty), aby se u dětí dosáhlo větší míry spolupráce, kázně a celkově bezproblémového chování. Kázeň žáků/žákyní ve školních institucích je i tématem společenského diskursu, ve kterém je často vnímána jako nedostatečná. Toto hodnocení pak bývá většinou dáváno do souvislosti s feminizací školství a v optice tradičních genderových vzorců jsou vznášeny požadavky, aby ve školství působilo větší množství mužů.²

Genderové stereotypy však determinují každého z nás a odráží se v našem chování. Mohou být příčinou, či determinujícím faktorem různých konfliktních situací. Skutečnost, že by problematice chování dětí mohlo být genderovými stereotypy v určitých ohledech podporované, však zohledňována moc často není. Jedním z hlavních důvodů je nedostatečná informovanost, a to jak u široké veřejnosti, tak i u odborníků pracujících s lidmi, jako jsou například právě pedagogičtí pracovníci a pracovnice. To však znemožňuje reflexi genderových stereotypů, protože bez dostatečné informovanosti jsou jejich projevy pro nás prakticky neviditelné. Tato práce pak ukazuje, jak v konkrétních případech může tato nedostatečná reflexe sehrávat v učitelství podstatnou roli i z profesního hlediska.

¹ Genderové stereotypy jsou tradiční zjednodušující klišé, podle kterých jsou osobám přisuzovány charakteristiky, schopnosti, chování v závislosti na jejich pohlaví, bez ohledu na jejich individuální schopnosti. Je tak vytvářen ženský a mužský svět, který však není rovnocenný, protože podle této stereotypní typizace dochází k nerovnoměrnému rozdělení moci mezi ženy a muže (viz kapitola Gender).

² Tyto požadavky vychází z genderových stereotypů a navrhuji řešení, která je nejen ještě zvýrazňují, ale zároveň se zdá, že tuto problematiku neřeší, či dokonce v určitém úhlu pohledu ji mohou ještě více prohlubovat (viz kapitola Genderová zatíženost učitelského povolání).

TEORETICKÁ ČÁST

1. OBECNÉ SEZNÁMENÍ S GENDEROVOU PROBLEMATIKOU

1.1 GENDER

Výraz gender byl do českého jazyka převzat ze soudobé angličtiny, protože v českém jazyce nemáme pro tento pojem zcela vhodný ekvivalent. Původně v anglickém jazyce slovo gender znamenalo gramatický rod. Vývojem společnosti se však význam tohoto pojmu výrazně posunul. Současný význam slova gender lze do češtiny přeložit jako sociální pohlaví³, popřípadě sociální rod. Tyto pojmy však nejsou vždy vnímány jako zcela výstižné. Termín rod v českém jazyce totiž nese další významy, například rozvětvené rodiny, a vyvolává představu přirozenosti a vrozenosti. Pojem pohlaví je zase spojován především s biologickými faktory a není doslovným překladem pojmu gender. Významy, s kterými tyto pojmy v českém jazyce spojujeme, tak podle mnoha autorek/autorů stojí v rozporu s genderovou teorií. Proto se většina z nich přiklání k používání pojmu gender (Pavlík 2007; Maříková 2000).

Historie koncepce genderových teorií není moc dlouhá. Začala se vytvářet teprve až během minulého století, a to hlavně díky rozvoji feministických hnutí a sociálních věd. Samotný termín označuje rozdíly mezi ženami a muži (mužským a ženským světem). Podle P. Pavlíka lze říci, že gender je „*vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti, schopnosti atd.*“ (Pavlík 2006, s. 9). S tím však, že příčiny těchto rozdílů nejsou podle genderových teorií pojímány jako biologické, ale jako sociálně podmíněné. Tato koncepce tak vychází ze sociálního konstruktivismu, nebo-li z předpokladu, že genderové rozdíly nejsou vrozené, ale vytvořené sociálně kulturními vlivy. Gender lze tak chápat jako sociálně utvořený komplex chování, vlastností, zájmů, vzhledu atd., který je spojován s ženou (femininitou), či s mužem (maskulinitou). Vztah mezi femininitou a maskulinitou však není rovnocenný, jedná se o asymetrický vztah, ve kterém má jeden gender dominantní postavení nad druhým. Tato skutečnost je pak jedním ze stěžejních důvodů, proč je důležité se touto problematikou zabývat.

1.1.1 Biologické a sociální teorie a jejich argumentace

Z hlediska sociologie jsou patrné různé přístupy v pojímání rozdílů mezi ženami a muži. Mezi zásadní patří teorie esencialistické a již zmiňované sociálně konstruktivistické.

³ Vztahem mezi genderem a pohlavím se budu věnovat dále.

Esencialistické teorie vychází z předpokladu, že rozdíly mezi ženami a muži jsou vrozené, tedy že jsou ženy přirozeně jiné než muži, a to jak po fyzické, tak i psychické stránce. Mezi esencialistické teorie patří například strukturální funkcionalismus, nebo-li dominantní sociologické paradigma v období 40. až 60. let. Teorie strukturálního funkcionalismu vychází z tělesných odlišností žen a mužů. Konkrétně se u mužů jedná o větší výšku a sílu a u žen se vychází ze skutečnosti, že rodí děti a kojí je. Podle této teorie jsou tyto tělesné odlišnosti příčinnou vzniku odlišných genderových rolí. Obecně termín genderová role představuje soubor společenských požadavků, očekávání a představ, jakým způsobem by se měl jedinec určitého pohlaví chovat v určitých situacích. V pojetí strukturálního funkcionalismu je tento pojem hodně spojován se způsobem dělby práce v závislosti na pohlaví, který odpovídá biologickým dispozicím. Díky různému biologickému potencionálu se podle tohoto přístupu vytvářely genderové specializace v určitých oblastech, činnostech a situacích, které vedly i k postupnému rozvoji genderově specifických rysů. Ženy se tak stávaly více empatickými, nesamostatnými a pečujícími, kdežto muži naopak odvážnými a agresivními. Na genderové rozdíly je v perspektivě strukturálního funkcionalismu nahlíženo jako na adaptivní rysy, které se osvědčily v procesu evoluce, byly preferované, a proto jsou patrné i dodnes (Renzetti, Curran 2005).

Biologicko-esencialistická argumentace se velmi podobá postojům laické veřejnosti, protože na ní stojí genderové stereotypy. V naší společnosti jsou rozdíly mezi ženami a muži také tradičně odvozovány od pohlavních rozdílů (tzv. biologický determinismus⁴), čímž jsou také často zdůvodňovány genderové nerovnosti. Některé feministické myslitelky tak podobnost esencialistických teorií a biologického determinismu vysvětlují tím, že když během rozvoje společnosti přestalo být náboženské vysvětlení nerovnosti mezi ženami a muži přijatelné, začalo být hledáno „vědecké“ zdůvodnění, které by tak stávající společenské uspořádání ospravedlňovalo (Pavlík 2007).

Sociálně konstruktivistické teorie, mezi které patří feministická sociologie, zase naopak zastávají hledisko, že rozdíly mezi ženami a muži vznikají především na základě sociálních vlivů. V tomto ohledu pak můžeme říci, že se ženami a muži nerodíme, ale teprve se jimi stáváme až během socializace. Narozdíl od esencialistických teorií, které identifikují

⁴ Biologický determinismus je kulturně-historický myšlenkový konstrukt naší společnosti. Velký vliv v tomto ohledu sehrávala především židovsko-křesťanská tradice a formulace vycházející z Bible. Podle Bible jsou žena a muž rozdílní, mají různé postavení, poslání a role, protože je Bůh takto stvořil. Dokonce mají být ženy stejně podřízené mužům, jako mají být muži podřízeni k Bohu. Rozdíly mezi pohlavími a nerovnost tohoto vztahu, byly v naší kultuře vysvětlovány odkazem na Bibli až do začátku 19. století (Pavlík 2007).

U biologického determinismu je také důležitá představa, že mužství a ženství jsou dva opačné principy (dichotomie), které se doplňují a společně tvoří celek (komplementarita). V tomto pojetí lze pak jedince pojímat jen jako ženu, či muže, nepřipouští se zde jiná varianta. Kromě toho představa vzájemné komplementarity ženství a mužství také vyvolává dojem rovnosti těchto principů, což neodpovídá skutečnosti.

jedince jako ženu, či muže podle biologických znaků třeba hned po narození, sociálně-konstruktivistické teorie hovoří o jedinci jako o ženě, či muži až na základě její/jeho genderové identity, která se vytváří právě během socializace. Genderová identita představuje skutečnost, že se jedinec cítí být ženou, nebo mužem a že se se skupinou žen, či mužů identifikuje (podrobněji viz kapitola Genderová socializace).

Dále narozdíl od biologických teorií, hovoří sociálněkonstruktivistické teorie o sociální proměnlivosti genderu. Určité společenské uspořádání totiž představuje dynamický a svébytný fenomén. Znamená to, že v různých společnostech či společenských vrstvách se vyskytují různé představy o ženskosti a mužskosti a o genderových rolích, což se odráží jak v procesu socializace jedince, tak následně i v jeho/její genderové identitě. Tato proměnlivost se vyskytuje i v závislosti na čase, protože zrcadlí vývoj dané společnosti. Podle sociálního konstruktivismu je gender proměnlivý fenomén, a to především v závislosti na kultuře, sociální vrstvě a také časovém období.

Jak teorie biologicko-esencialistické, tak teorie sociálně konstruktivistické zakládají svou argumentaci na různých vědeckých výzkumech, kterými se snaží potvrdit svou hypotézu. Obecně známé jsou především výsledky biologických studií, které jsou často veřejností pojmány za zcela objektivní, protože potvrzují již stávající názor vycházející z biologického determinismu. Stává se však, že jsou získané údaje vztahovány k závěrům, které nelze z příslušných dat vyvodit, či že jsou vyvozované obecné závěry z výzkumů, které přistupují k problematice příliš jednostranně.

Esencialistické studie vychází především z hledání biologických rozdílů mezi ženskými a mužskými pohlavními znaky, jako jsou například difference genitálií, ale také stavba kostry, rozložení tuků, svalů a ochlupení. Na utváření těchto rozdílů mají vliv především chromozomy a hormony, nebo-li biologické faktory, které plní zásadní funkci při vytváření pohlaví lidského plodu.

Funkce chromozomů a hormonů je podložena mnohými výzkumy a lze ji považovat za nespornou. Přesto však některé autorky a autoři dodávají, že vedle těchto biologických faktorů může rozdíly v tělesné stavbě žen a mužů ovlivňovat i vnější prostředí, tedy kulturní a socioekonomické faktory (Oakley 2000).⁵

Dokázat, že je lidská bytost determinována v určitých oblastech čistě jen na biologickém podkladě, je hodně obtížné a možná i nemožné. Jako argument číté biologické

⁵ Například z hlediska výškových rozdílů lze obecně říci, že chlapi jsou průměrně vyšší než dívky. Tyto difference jsou však rozdílné v rámci kultur a nejen z hlediska výšky, ale celkově i z hlediska tělesných proporcí. Tělesné proporce mohou ovlivňovat i socioekonomické faktory. Dívka z lepšího socioekonomického zázemí může dosáhnout výšky chlapce z rodiny s nižším socioekonomickým zázemím (Oakley 2000).

determinace jsou často používány výzkumy, které se zabývají různou strukturací mozku žen a mužů. Diskutované nejsou však rozdílnosti mezi ženami a muži, jako spíše možný zdroj těchto diferencí. I když se zde rozdílnosti mohou nacházet a pravděpodobně nachází, nic to nevyovídá o jejich biologické podmíněnosti. Úskalím těchto studií je totiž skutečnost, že byly prováděné na socializovaném vzorku populace. Znamená to tedy, že příslušné rozdíly mohly být způsobené i sociálními faktory (Renzetti, Curran 2005; Pavlík 2007). Aby se zamezilo sociální determinaci, musely by být tyto studie podle některých názorů prováděné na dětech mladších než jeden rok. Podle jiných přístupů začíná socializace již prenatálně, takže oddělit biologickou a sociální determinaci je prakticky nemožné. Nelze tak říci, jestli difference ve strukturách mozku žen a mužů jsou způsobené biologickými či sociálními faktory. Pokud se však zamyslíme například nad tím, jak jsou nutné sociální podněty například z hlediska rozvoje řeči dítěte, zdá se neadekvátní nebrat v úvahu, že by genderově zatížené sociální interakce nemohly ovlivňovat strukturaci mozku dítěte.⁶

Existuje celá řada výzkumů, které dále vyvrací jen čistě biologickou podmíněnost a mluví ve prospěch sociálně konstruktivistických teorií. Například antropologické studie M. Meadové, které popisují různé domorodé národy se zcela odlišným způsobem pojmání maskulinity a femininity, než je typické pro naši euroamerickou kulturu. Jak uvádí P. Pavlík, již v roce 1935 Margaret Mead popsala kmen Čambuli, ve kterém jsou muži ti, kdo se zdobí šperky, natáčí si vlasy, pečují o druhé, jsou půvabní a koketní. A naopak ženy jsou dominantní, zajišťují záležitosti týkající se ekonomiky, kontrolují obchod a inicializují sexuální vztahy (Pavlík 2006; Renzetti, Curran 2005; Oakley: 2000). Pokud by byla maskulinita a femininita jen biologicky podmíněna, muselo by být její pojmání v různých společnostech stejné či alespoň významně podobné. Tyto studie však ukazují pravý opak.

Konfliktu esencialistických a sociálně konstruktivistických teorií se tedy věnuje hodně pozornosti a toto téma se často stává jedním z prvních bodů, o kterém se vedou dlouhé diskuse v rámci tématu gender. Důvodem, proč se zde tomuto tématu tolik věnuji, není snaha vyvrátit vliv biologických faktorů, protože je nesporné, že na jedince působí jak vlivy sociální, tak i vlivy biologické. Jak jsem již uvedla, mnohdy ani nelze určit, o jaký faktor se jedná. Biologické a sociální faktory se z hlediska jedince natolik prolínají, že jejich důsledky nelze od sebe jednoznačně rozlišit (Smetáčková 2005). Feministické teorie především

⁶ Primární socializace a sociální interakce sehrávají ve vývoji dítěte zásadní roli. Kromě jiných aspektů je socializace dítěte důležitá i z hlediska rozvoje centrální nervové soustavy. Pokud dítě není dostatečně sociálně stimulováno, tak nedochází ke vzniku určitých mozkových struktur a spojů. Následkem nedostatečného pouta mezi dítětem a pečující osobou může dojít k narušení centrální nervové soustavy dítěte (Vavřda 2005).

poukazují na to, že přikládáme biologickým faktorům a hlavně pohlavním rozdílnostem mnohem větší význam než ve skutečnosti mají. U strukturálního funkcionalismu je vytýkáno samotné pojetí genderu jako souboru rolí. Tento přístup totiž staví do ohniska pozornosti spíše jednotlivce než sociální skupiny. Je tak vytvářena představa, že genderové role jsou sice odlišné, ale vzájemně komplementární a tedy i rovnocenné, což však neodpovídá skutečnosti. Není zde tedy vůbec brána v úvahu problematika genderové nerovnosti. Naopak, pohlavní nerovnosti, zde nejsou chápány jako diskriminace, ale jako přirozený stav, který má své biologické opodstatnění. Tato teorie tak vede k představě, že jakékoli snahy po změně tohoto stavu jsou nejen marné, ale dokonce i nebezpečné, protože mohou společnost poškodit.

Celkově kritizovaným aspektem biologicko-esencialistických teorií je jejich samotné zaměření na hledání rozdílů mezi ženami a muži. Tento přístup je tak již předem předpojatý, vychází z předpokladu genderové rozdílnosti, kterou se pak snaží výzkumy potvrdit. Daná problematika souvisí se samotným přístupem k pojmu pohlaví, které je u esencialistických teorií chápáno jako biologický fakt, jako vrozená danost, která má jen dvě formy, ženskou a mužskou, což je sporné. Tato problematika je však již tématem následující kapitoly.

1.1.2 Pohlaví a gender

Základní rozdíl mezi výrazy pohlaví a gender spočívá v tom, že pojem pohlaví je spojován s biologickými faktory, zatímco pojem gender s faktory sociálními. Například jak uvádí A. Oakley: „*Pohlaví se týká biologických rozdílů mezi samcem a samicí druhu – viditelných rozdílů v pohlavních orgánech a z toho vyplývajících rozdílů v reprodukční funkci. „Gender“ se naopak týká kultury – sociálního rozlišení maskulinity a femininity* (Oakley 2000, s. 20).

S tímto výrokem lze souhlasit, ovšem jen částečně. Jak již bylo uvedeno, výraz gender vyjadřuje sociálně vykonstruované rozdíly mezi muži a ženami. Pohlaví lze však také považovat za sociální konstrukt. Rozlišit mužské a ženské pohlaví lze v případě, pokud již máme vytvořené pojetí ženskosti a mužskosti (Pavlík 2006). Stanovování a hledání biologických rozdílů vychází ze snahy rozlišit ženské pohlaví (tělo) od mužského. Rozdíly mezi pohlavími jsou tak zdůrazňovány, přeceňovány a rozdělují lidi do dvou skupin. Ženy a muži jsou však uvnitř svých skupin různorodými jedinci a jejich rozdílnost je v rámci těchto skupin mnohem větší než difference mezi skupinou žen a skupinou mužů.

Přeceňování a zdůrazňování pohlavních rozdílů vede k dichotomnímu a jednodimenzionálnímu pojmání pojmu pohlaví. V této perspektivě je pak rozlišováno buď pohlaví ženské, a nebo pohlaví mužské. Při definování pohlaví však Renzetti a Curran uvádí, že můžeme z biologického hlediska rozlišovat několik druhů pohlaví, a to pohlaví

chromozomální, hormonální, gonádové a pohlaví genitální. Často jsou tyto kategorie chápány tak, že splývají, je však nutné je rozlišovat. U některých jedinců nelze totiž jednoznačně konstatovat, že jsou ženou, či mužem. Vzhled jejich vnějších pohlavních orgánů (genitálií) není konzistentní s pohlavními gonádami. Dítě tak může mít genitálie mužského vzhledu, ale pohlavní gonády ženské (vaječníky).⁷ To samé se týká i hladiny ženských a mužských hormonů (Renzetti, Curran 2005). O biologickém pohlaví nelze tedy přemýšlet jen jako o dvupolárním a vzájemně se vylučujícím, jak je zatím stále veřejností chápáno.

Další vztah mezi pojmy pohlaví a gender spočívá ve skutečnosti, že gender jedince je zpravidla odvozován od jeho pohlaví. Lépe řečeno, jestliže je pohlaví jedince identifikováno jako ženské, je vyvíjen sociální tlak, který podporuje rozvoj femininity. A naopak. Pokud je jedinec identifikován jako pohlaví mužského, je u něho sociálně podporován rozvoj maskulinity. Polarizující přístup se tedy může projevat i zde. V rámci genderu je tak rozlišovaná maskulinita a femininita (či maskulinní a femininní chování, vzhled atp.), jejichž vztah je v polarizujícím přístupu chápán jako vztah dvou zcela opačných fenoménů. V tomto případě se hovoří o hegemonní maskulinitě a preferované femininitě (Kimmel in Pavlík 2006). Jedná se o vymezení představy, co znamená být v dané společnosti typickou ženou či typickým mužem. S preferovanou femininitou je tak například spojována pasivita, otevřená emocionalita, zranitelnost, péče o druhé a s hegemonní maskulinitou zase aktivita (až agresivita), racionalita, dominance, nezávislost, úspěšnost (Bourdieu 2000).⁸ Představy o maskulinním a femininním principu nejsou však v naší kultuře univerzální. Existují rozdílná pojmání maskulinity a femininity, ty jsou však uspořádány do škály, jejíž krajními póly jsou právě hegemonní maskulinita a preferovaná femininita. Jedinci se tedy nabízí více možností,

⁷ V této oblasti bylo provedeno mnoho výzkumů, které z pohledu genderu přinesly velmi zajímavé výsledky. Poukazují na skutečnost, že chromozomy a hormony sice mají vliv na utváření pohlaví v tradičním pojetí a na vznik tělesných odlišností mezi ženami a muži, ale nemají zásadní vliv na vývoj genderové identity (maskulinní a femininní). Oakley i Renzetti, Curran v tomto ohledu uvádí kazuistiku, ze které vyplývá, že u jedinců nerozlišitelného pohlaví měla na utváření femininního nebo maskulinního chování vliv především skutečnost, jestli rodiče dítě chápali jako chlapce či dívku a podle toho ho pak vychovávali. Dítě v těchto případech nemělo problémy se s příslušným pohlavím identifikovat, i například z hlediska sexuálních představ (Oakley 2000; Renzetti, Curran 2005).

⁸ Některé výše uváděné rozdíly mezi femininním a maskulinním lze skutečně u žen a mužů identifikovat. Například jak dokládají Terman a Milesová v knize *Sex and Personality* (1936) pomocí Testu maskulinity-feminity. Cílem jejich výzkumu bylo změřit, jak moc se odpovědi testu shodují mezi jedinci stejného pohlaví. Ukázalo se, že muži byli výrazně zaměřeni na pojmy z vnějšího prostředí, z oblasti vědy a techniky, politiky, obchodu a na pojmy dobrodružného charakteru. Ženy se zase naopak zaměřovaly na témata týkající se domova, estetického citění, ozdob, oděvů, barev a také často volily výrazy pozitivně orientované ke společnosti. I Rorschachův test potvrzuje tyto rozdílnosti (Oakley 2000), podle kterého se zdá být pro muže charakteristická větší míra agresivity, orientace navenek, dobrodružství, tendence k bojovnosti a k prosazování. U žen se zase projevuje větší míra empatie, zájmu o domov, soucitu se slabými (bezmocnými), emocionalita, sklona k slzám a menší cílevědomost. Tyto výzkumy však vykazují vysokou míru korelace s kulturními faktory, jako je vzdělání, věk a příslušnost k sociální vrstvě.

jak splňovat roli ženy, či muže. Tyto možnosti jsou však různě společensky hodnoceny, přičemž hegemonní maskulinita a preferovaná feminita jsou považovány za normativní, přirozené a jsou obecně používány jako vzorce, podle kterých jsou poměřovány všechny ženy a všichni muži.

Jak ale již bylo zmíněno, vztah mezi těmito dvěma principy nelze považovat za rovnocenný. V naší společnosti totiž obecně platí, že typicky maskulinní charakteristiky jsou chápány jako hodnotnější než charakteristiky typicky femininní. „*Již malým dětem se podvědomě i otevřeně vštěpuje, že (mužský) rozum je více než (ženský) cit; (mužská) aktivita je více než (ženská) pasivita; že (mužská) dravost je více než (ženská) vstřícnost. Že (mužská) práce mimo dům je vysoce finančně ceněna, kdežto (ženská) domácí práce a péče o dítě je přirozenou sférou ženské seberealizace a odměnou sama sobě*“ (Valdrová 2006, s. 21). Vztah mezi maskulinitou a feminitou či hegemonní maskulinitou a preferovanou feminitou je tedy asymetrický, založený na dominanci maskulinního principu. Přitom jak hegemonní maskulinita, tak preferovaná feminita jsou pojímány jako striktně heterosexuální, takže kromě genderové nerovnosti, jsou obrazy hegemonní maskulinity a preferované femininity zdrojem diskriminace i z hlediska sexuální orientace.

Na druhou stranu ve veřejných sociálních interakcích bývá naopak pohlaví jedince odvozováno podle identifikace jeho/jejího genderu. Protože ne pohlaví, ale gender bývá pro nás jedním z prvních signálů o druhém člověku. Na základě toho, jestli na nás jedinec působí femininně, či maskulinně, soudíme, jaké má pohlaví (protože bývá skryto), sexuální orientaci, očekáváme jeho chování a také podle toho přizpůsobujeme své chování k němu/k ní. Informace o genderu jedince jsou pro nás velmi důležité, často však bývají používány pro aplikaci obecných představ a očekávání, které vycházejí z genderových stereotypů. Genderové stereotypy jsou „*zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ či „femininní žena*“ (Renzetti, Curran 2005, s. 20) a jak se mají příslušníci daného genderu chovat. Tyto popisy jsou blízké hegemonní maskulinitě a preferované feminitě a jsou zpravidla také chápány bipolárně. Podle nich tak muži nemají žádné ženské charakteristiky a naopak ženy nemají žádné charakteristiky mužské. Tyto popisy jsou také považovány za univerzálně platné, tedy, že příslušné charakteristiky sdílejí všichni příslušníci/příslušnice daného pohlaví. Jedná se tak o obecnou představu, že skupina lidí má společný soubor specifických znaků, přičemž členové/členky této skupiny jsou vnímáni/y jako stejní/é. Typické genderové stereotypy vystihující feminitu v naší společnosti jsou tak například představy a očekávání, že žena má být citlivá, pečující, přizpůsobivá, že má upřednostňovat

potřeby druhých před svými. Naopak představy o maskulinitě jsou spojené s aktivitou, úspěšností s uměním se prosadit.

Maskulinita, femininita, hegemonní maskulinita, preferovaná femininita, genderová nerovnost či genderově stereotypní chování odráží jak individuální zkušenosti a postoje, tak obecné sociální předsudky. Obě dvě roviny však spolu úzce souvisí, vzájemně se podmiňují a zrcadlí genderový řád. Toto téma je však náplní již další kapitoly.

1.1.3 Pohlavně genderový řád

V každé kultuře se v průběhu jejího vývoje vytváří systém obecně platných norem, které jsou nezbytné pro fungování společnosti. Některé z těchto norem se ve většině kulturách také týkají genderu, odráží genderové rozdíly v dané společnosti a určují tzv. pohlavně-genderový řád. Pohlavně genderový řád je komplex společenských představ o mužích, ženách, o jejich vztazích a postavení ve společnosti (Pavlík 2006). Skutečnost, že je jedinec označen za muže, nebo ženu, neznamená jen určení jeho pohlaví, ale také představuje soubor charakteristik, které se díky tomu od jedince dopředu očekávají.

V rámci genderového řádu jsou tak rozdílnosti mezi pohlavími spojovány s genderovými rozdílnostmi. Odlišné charakteristiky, vlastnosti, chování, zájmy, sociální role, ale také i sociální nerovnosti mužů a žen, jsou zde často zdůvodňovány argumenty biologického determinismu. Tato vysvětlení jsou používána i v zcela neadekvátních situacích. Například převaha mužů ve vedoucích pozicích bývá zdůvodňována jejich silou a agresivitou, způsobenou testosteronem.⁹

Genderové nerovnosti a diskriminace jsou podobně jak u esencialistických teorií, tak i u biologického determinismu chápány jako přirozené. Díky tomu mnohdy nedochází u veřejnosti k uvědomění, že by se o nerovnosti a diskriminaci vůbec jednalo. Na základě postojů vycházejících z biologického determinismu je pohlavně-genderový řád obecně přijímán jako platný a správný. Tato představa je častou příčinou rozdílného, či zcela opačného přístupu k osobám odlišného pohlaví, nezávisle na jejich individuálních charakteristikách. Rozdílná očekávání, odlišné nároky a chování vedou k utvrzování projevů, které jsou v souladu s genderem příslušného jedince. Dochází tedy k tomu, že chování, které vychází z genderově-pohlavního řádu zpětně pohlavně-genderový řád posiluje.

⁹ Nejen, že se testosterony nachází u obou pohlaví, což bylo dlouhou dobu vědou nepřijímané, ale také se jejich hladina mění v závislosti na vnějších okolnostech. Například při výzkumu tenistů se ukázalo, že u nich hladina testosteronu vzrůstá před zápasem. Po zápase pak klesá u tenisty, který prohrál. Naopak ale u vítěze zůstává hladina testosteronu vysoká. Hladina testosteronu by na základě tohoto zjištění mohla souviset i s mírou dominance určitého pohlaví ve společnosti (Pavlík 2006).

Genderový řád se však neodehrává jen na úrovni interakcí jednotlivců, ale i na strukturální úrovni společnosti, ve které žijí. Odráží se tak ve všech sférách kulturně-spoločenského života, jako je hospodářství, politika, náboženství a v neposlední řadě i ve vzdělávacích institucích (Renzetti, Curran 2005). Pohlavně-genderové řády bývají danými kulturami zpravidla vnímány jako stálé, ve skutečnosti jsou však proměnlivé, a to jak v rámci kultur, tak v rámci času. Přesto, jak uvádí Renzetti a Curran, lze při analýze různých pohlavně-genderových řádů najít některé společné prvky:

1. V těchto systémech dochází k tvorbě sociálních konstrukcí genderových kategorií na základě pohlaví.
2. Probíhá zde dělba práce v závislosti na pohlaví.
3. Dochází zde ke společenské regulaci sexuality formou odměn a trestu.

(Rubin, Thorne in Renzetti, Curran 2005)

Pohlavně-genderový řád je jedním ze základních organizačních faktorů, podle kterého se společnost strukturuje. Ze sociálního hlediska jsou tak rozdělovány osoby, činnosti, prostory atd. na ženské a mužské. Tak jako každá sociální instituce, tak i pohlavně-genderovaný řád má moc odměňovat a trestat, takže silně ovlivňuje životy žen a mužů.

Výraz pohlavně-genderový řád odráží pohlavně-genderované rozdílnosti v příslušných společnostech a tedy také diferenciaci členů těchto společností podle pohlaví a genderu. Podle některých teorií jsou však právě genderové rozdílnosti chápány jako podstatný rys společností, které jsou založené na nerovnosti pohlaví. Východiskem je zde idea, že právě hierarchizované společnosti mají potřebu vytvářet genderové rozdílnosti. Jak uvádí Kimmel: „Genderová rozdílnost je hlavním výsledkem genderové nerovnosti, protože nerovnost je legitimována pomocí rozdílnosti“ (Kimmel in Pavlík 2006, s. 12). Ve společnostech genderově rovnocenných nevzniká potřeba identifikovat genderové rozdíly, protože zde není třeba od sebe odlišovat členy příslušných genderů. Pohlavně-genderové řády jsou však vystavěné na genderových rozdílnostech a lze tak předpokládat, že jsou zpravidla hierarchické, tedy, že je zde jedna skupina obyvatel zvýhodňována oproti jiné skupině (skupinám) obyvatel díky své příslušnosti k určitému pohlaví.

Většinu společností, a tím také i tu naši, lze přitom označit za patriarchální. Jsou zde tedy uplatňovány pohlavně-genderové řády, které více zvýhodňují muže, uznávají a podporují jejich dominanci a celkově více oceňují a preferují charakteristiky, dovednosti a jiné atributy spojené s maskulinitou. Maskulinita je v těchto systémech nadřazená femininitě a je pojmána

jako norma, od které je feminita odvozována (tzv. androcentrismus). Gender tak v tomto ohledu vlastně vyjadřuje mocenský vztah, který je založený zpravidla na mužské dominanci.

Nutné je zdůraznit, že je gender situační, tedy že jeho významnost je proměnlivá v závislosti na kontextu situace. Existují i jiné faktory, které ovlivňují míru moci, jako je například věk, rasa, třída, společenské postavení atp. a právě tyto faktory mohou v různých kontextech sehrávat podstatnější roli než gender. Gender se však vždy s těmito různými kontexty protíná, čímž mohou vznikat zajímavá střetávání¹⁰, jejichž konkrétní podoba pak závisí na konkrétní situaci. Moc tedy není vždy podmíněná jen genderem, v kontextu pohlavně-genderového řádu je však vzájemná podmíněnost genderu a moci velká.

Mužská dominance v naší společnosti je patrná v několika úrovních, a to jak v rovině symbolické, tak v rovině sociálních vztahů a struktur. V symbolické rovině se mužská dominance projevuje například v jazyce. V českém jazyce se hlavně jedná o tzv. generické maskulinum, kde v množném čísle používáme mužskou koncovku, a to i když nehovoříme jen o mužích, ale i o ženách (Pavlík 2006). Například věta: „Učitelé demonstrovali“, kdy pod výrazem učitelé jsou myšleny i učitelky. V generickém maskulinu vystupují ženy v pozadí a působí, jako by se na situacích nepodílely aktivně. Podporuje se tak tradiční genderové spojení žen s pasivitou a soukromím, a naopak mužů s aktivitou a veřejným prostorem. Může tak docházet k paradoxům, jako v tomto uváděném případě, kdy díky použití generického maskulina se hovoří o učitelích (mužích), i když s největší pravděpodobností, vzhledem k feminizaci českého školství, demonstrovaly především ženy.

Mužská dominance na úrovni sociálních vztahů a struktur vychází ze skutečnosti, že se muži nachází v čele společenských hierarchií, mají mnohem větší možnost ovlivňovat společnost a kontrolují většinu společenských zdrojů, a to jak ekonomických, symbolických, sociálních, vědeckých, tak politických (Pavlík 2006). Lze tedy říci, že sociální skupina mužů vládne v naší společnosti větší mocí než sociální skupina žen. Z hlediska skupiny lidí, která je tímto zvýhodňována, jsou však tyto nerovnosti neviditelné. A to jak proto, že máme tendence svá zvýhodnění chápat jako samozřejmost, tak také proto, že v optice patriarchálního pohlavně-genderového řádu není mužská dominance pojímána jako projev sociálních nerovností, ale je chápána jako důsledek vyplývající z biologických dispozic mužů. Takto je vytvářena představa, že zde muži a ženy mají stejné sociální možnosti podílet se na moci. Menší zastoupení žen v mocenských pozicích je pak znovu vysvětlováno jejich biologickými

¹⁰ Například ve srovnání vztahu učitelek s žákyněmi/žáky. Učitelky mají ze své pozice moc podmíněnou institucí. Ve vztahu k žákyním nemusí mít učitelky takové obavy, že svou moc ztratí, narozdíl od vztahů s žáky, jelikož z této strany sem vstupuje ještě moc vycházející s genderu.

dispozicemi a ne sociálním znevýhodněním. Na základě toho také nejsou pozitivně přijímány snahy o změnu tohoto společenského nastavení. Jak uvádí Pavlík, argument o mužské dominanci je jedním z hlavních faktorů, díky kterému jsou genderové teorie odmítány (Pavlík 2006). V patriarchální společnosti se totiž tyto argumenty zdají být neopodstatněné, protože tato společnost samu sebe vnímá jako rovnocennou.

Celkově lze tak říci, že pohlavně-genderový řád má sebepotvrzující charakter. Vzniká tak genderové kontinuum, z kterého je velmi těžké vystoupit a prokázat, že zde dochází k genderové diskriminaci. Patriarchální systém však nepředstavuje znevýhodnění jen pro ženy, znevýhodňuje i určité skupiny mužů či příslušníky jiného pohlaví. I když je patriarchální systém ve většině oblastí výhodnější pro muže, tedy přesněji jen pro některé muže¹¹, přesto celkově znamená omezení pro každého/každou člena/členku příslušné kultury, čímž v určitých ohledech limituje rozvoj celé společnosti.

1.2 GENDEROVÁ SOCIALIZACE

Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a osvojují hodnoty a normy příslušné společnosti. Ze sociálního hlediska tak proces socializace zajišťuje plynulý vývoj společnosti předáváním kultury z generace na generaci a také podporuje začleňování jednotlivců do společnosti. Z pohledu individua se jedná o nezbytný faktor pro zajištění celkového osobnostního rozvoje jedince (dokonce i jeho přežití), který mu umožňuje cítit se součástí společnosti, ve které žije, a zařadit se do ní.

Genderová socializace je součástí procesu socializace, u kterého dochází k osvojování si genderu, nebo-li genderových norem, hodnot, rolí a celkově charakteristik, které jsou ve společnosti spojovány buď s mužským, nebo s ženským světem (s maskulinitou, či s femininitou). Z psychologického pohledu pak osvojování si genderu zásadně determinuje osobnostní charakteristiky jedince, podmiňuje, aby se gender stal součástí jeho/její osobnosti a tím také zásadně ovlivňuje jeho/její celý život.

Narozdíl od některých živočichů není schopno dítě samo přežít a plně se vyvíjet bez péče a sociální stimulace. Dítě (člověk) představuje určitý potenciál a je potřeba sociálních vlivů, aby se tento potenciál mohl rozvinout. Sociální vlivy však nemusí jedince jen rozvíjet, ale také ho mohou v určitých směrech omezovat. Například některé společenské normy,

¹¹ Patriarchální systém je výhodný pro muže, kteří naplňují očekávání genderového řádu. Tato očekávání se týkají heterosexuální orientace a chování, vzhledu, schopností a oblastí, které jsou v souladu s hegemoní maskulinitou, tedy představou typického muže v dané společnosti (viz kapitola Gender a pohlaví).

očekávání a předpoklady mohou selektovat nebo zkreslovat informace (zkušenosti), které získáváme a kterým se učíme.

Podle Sandry Bem kultura každé společnosti je tvořena souborem skrytých předpokladů, podle kterých se očekává, že se bude jedinec nejen chovat, ale i vypadat, uvažovat a cítit. Tyto předpoklady jsou v dané kultuře hluboce zakořeněny a přenášejí se z generace na generaci. Z genderového hlediska Sandra Bem nachází tři zásadní sociální předpoklady, a to **genderovou polarizaci, androcentrismus a biologický esencialismus**.

Za genderovou polarizaci označuje chápání žen a mužů jako bytostně odlišných (opačných) a také skutečnost, že se jedná o ústřední princip společenského uspořádání. Androcentrismus představuje nadřazenost mužů nad ženami a také chápání mužského prožívání světa jako určitého standardu, s kterým jsou ženy poměřovány. A konečně termín biologický esencialismus, který legitimuje genderovou polarizaci a androcentrismu vysvětlením, že se jedná o biologicky vrozené rozdíly mezi pohlavími.

Osvojování genderu, nebo-li genderová socializace, je v pojetí Sandry Bem jedním z procesů celkové socializace a enkulturizace jedince. Jedinec získává zkušenosti, které odpovídají kulturou nastaveným předvolbám a zároveň také získává „metasdělení“ (ponaučení) o tom, co je důležité a co je v dané kultuře oceňováno. Tyto procesy velmi silně působí na psychiku jedince od jeho raného dětství¹², díky kterým si interiorizuje dané kulturní normy (zásady, předpoklady, hodnoty) a tím pádem také genderové vzorce, které se týkají jak polarizace, tak i androcentrismu. Dále ještě podotýká, že si děti tato schémata internalizují hlavně na základě sociokulturních faktorů, jako je například účes, oblečení, a ne na základě biologických znaků jako jsou genitálie, protože ty zůstávají většinou skryté (Bem in Renzetti, Curran 2005).

Pojetí Sandry Bem nabízí možnost, jak na problematiku genderové socializace nahlížet. Sandra Bem vychází ze sociálního konstruktivismu a ve své teorii kromě jiného ukazuje, jak mohou být sociální konstrukce hluboce zakořeněné do společenského života (Pavlík 2006). Jedná se o jakousi propletenou síť, ve které se sociální konstrukty vzájemně potvrzují, například svou racionalizací (biologický determinismus), a stávají se díky tomu pro společnost neviditelnými.

¹² Podle některých teorií probíhá proces socializace a genderové socializace, pokud rodiče znají (či předpokládají) pohlaví dítěte, již prenatalně. Lidský plod je schopen i nejjednodušších forem učení, dokáže rozlišovat mezi několika nejběžnějšími podněty (Vágnerová 2000).

Stále zde ale nebyla zodpovězena otázka, jakým způsobem si dítě tyto kulturní normy osvojuje, jakým způsobem probíhá genderová socializace v rámci jedince. Tomuto tématu se však již věnuji v následujících dvou kapitolách.

1.2.1 Vytváření genderové identity z hlediska psychologických přístupů

Z hlediska jedince se genderová socializace zpravidla projevuje vývojem a vytvořením jeho/její genderové identity. Genderová identita se však může rozvíjet různými způsoby. Na toto téma jsou nabízeny rozdílné teorie vycházející z různých psychologických směrů. Některá tato pojetí však nelze ani potvrdit ani vyvrátit. Přesto je zde uvádím, protože sehrávala a sehrávají významnou roli jak z hlediska reflexe a determinace společenského myšlení, tak také z hlediska přínosu nových podnětů v této oblasti.

Psychoanalytické teorie

Freudova teorie identifikace patří k neznámějším teoriím. Podle této teorie se vývoj dětí začne pohlavně diferencovat od čtyř let, kdy si děti začnou být vědomy svých genitálií a jejich odlišnosti od genitálií druhého pohlaví (tzv. falické stádium). V tomto vývojovém stádiu také dochází k identifikaci s rodičem stejného pohlaví. Tato identifikace je však v závislosti na pohlaví různě motivována, a to u chlapců kastrací úzkostí a u dívek závistí penisu.

Teorie identifikace vychází u chlapců z předpokladu, že začnou pociťovat lásku k matkám jako sexuální. Na základě toho začnou chápat své otce jako soky (podstata oidipovského komplexu). Když však spatří ženské pohlavní orgány, tak pojmu domněnku, že všechny dívky byly kastrovány. Podle této teorie chlapci dostanou strach, že je stihne stejný osud, nepřestanou-li se svými otci soupeřit (kastrační úzkost). Proto se radši s otci identifikují a svůj sexuální vztah k matkám realizují zástupně skrz své otce.

U dívek je zase identifikace s matkami motivována tzv. závistí penisu. Závist penisu získávají dívky při spatření mužských pohlavních orgánů. Když dívky spatří „o mnoho dokonalejší vybavení“ muže, dochází k závěru, že byly kastrovány. Dívky pak následně zachvacuje pocit nedokonalosti, závisti vůči chlapcům, a také opovržení vůči matce a všem ženám, které s nimi toto „znetvoření“ sdílejí. Lásku pak pociťují k otcům (vlastníkům penisu), po kterém touží. Dívky nakonec dochází k poznání, že mohou penis získat, a to dvěma způsoby. Buď na chvíli pohlavním stykem, a nebo také symbolicky porozením chlapce. Touha po penisu vede podle Freuda dívky k lásce k mužům, přesto však nikdy nedokáží své pocity méněcennosti a žárlivosti překonat, což v nich zanechává stopy (Freud in Holmes 2007; Freud in Renzetti, Curran 2005).

Dílo S. Freuda bylo velmi významné, podnítilo zájem o dětskou sexualitu a přimělo vědce se vůbec touto otázkou zabývat. Na druhé straně je teorie identifikace také terčem velké kritiky. Podle autora proces identifikace probíhá podvědomě a jeho existenci lze ověřit jen psychoanalytickou interpretací. Jedná se tedy o záležitost, která může být krajně subjektivní. Dalším problematickým bodem této teorie je předpoklad, že všechny genderově specifické vzorce chování jsou vrozené, tedy předem dané a nezměnitelné. Vůbec zde není brána v úvahu determinace vnějšími vlivy, sociální podmínění, takže ani skutečnost, že je člověk schopen vzorce svého chování měnit v závislosti na nových zkušenostech.

Asi nejzásadnější kritika směřuje k jeho asymetrickému přístupu k ženám (ženskému principu) a k mužům (k mužskému principu), což je z teorie identifikace zřetelně patrné. Freud chápe ženství jako nedokonalé až patologické, chápe ho jako odchylku od dokonalého mužství. Tímto způsobem však ve svém díle vlastně legitimizuje genderovou nerovnost, a to z pozice vědecké autority, kterou ve své době nepochybně byl.

Další pokračovatelé v psychoanalytické tradici obviňují Freuda z přílišného falocentrismu (Renzetti, Curran 2005) a odklánějí se od jeho teorie závislosti penisu. Například Karen Horney naopak přichází s hypotézou, že muži chovají závist k ženám, protože mohou rodit děti, tuto závist označuje jako závist dělohy. Podle Eriksona mají zase ženy vnitřní prostor (reprodukční schopnost), který je předurčuje k péči o druhé, kdežto muži mají pohlavní orgány vnější, což odráží jejich zaměření na vnější svět. Tato pojetí se sice odklání od falocentrismu, přesto zde také není vůbec brána v úvahu sociální determinace. Jiné teorie (například Lacan, Thompson, Mitchell) zase vsazují teorii závislosti penisu do sociálního kontextu. Penis v tomto pojetí představuje jen zástupný symbol patriarchální moci, tedy pravým předmětem závislosti je pro ženy vyšší socioekonomický status a větší svoboda.

Revidované pojetí a také i obhajobu teorie identifikace podává teoretická feminismu Nancy Chodorow. Podle ní ženy vrůstají do rolí pečovatelek proto, že netrpí psychickou bariérou, kterou si vytváří chlapci v procesu identifikace. Pro chlapce je tento proces obtížnější, protože se musí odpoutat od matky a identifikovat se s otcem, který však většinu času tráví mimo domov. Matky a dcery však prožívají svůj vzájemný vztah intenzivně a nepřetržitě, čímž také získávají predispozici pro mateřskou péči (Chodorow in Holmes 2007; Chodorow in Renzetti 2005). Někteří autoři a autorky sice shodně s Nancy Chodorow uvádí, že proces identifikace je u chlapců náročnější než u dívek. Proces odpoutání se od matky je však podle těchto studií podmiňován sociálně. Tedy, že v rámci sociálních interakcí jsou

chlapci vedeni (vychovávání) k tomu, aby se od matek odpoutali. Z hlediska vrůstání dívek do rolí pečovatelek také nelze opomíjet silné sociální tlaky.

Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení jsou různé, společné však mají některá východiska, mezi které patří principy učení, a to posilování a nápodoba (modelování).

Děti podle těchto teorií získávají genderovou identitu tak, že jsou odměňovány za chování, které odpovídá jejich genderu a naopak jsou trestány za chování, které je s jejich genderem v rozporu. Přičemž, jak uvádí mnozí/mnohé autoři/autorky, bývá chování v rozporu s genderem trestáno mnohem důrazněji u chlapců než u dívek (Fagot, Martin in Renzetti, Curran 2005). Posilování genderu může probíhat i nepřímo, například pozorováním jiných osob. Děti tak mohou poznat důsledky, které následují po chování, které se shoduje, či neshoduje se sociálními očekáváními.

Při učení nápodobou děti zase napodobují vzorce chování, které vidí u lidí v jejich okolí. Podle zastánců teorie sociálního učení děti nejčastěji napodobují dospělé osoby, které vnímají jako přátelské (vlídné), zároveň ale také mocné, což představují rodiče, starší sourozenci a vrstevníci, ale také pedagogové, mediální osobnosti. Dále se také předpokládá, že jsou napodobovány osoby, které jsou dítěti podobné, děti by tedy měly napodobovat více osoby (rodiče) stejného pohlaví. Toto tvrzení se však nepotvrdilo, spíše se ukazuje, že mnohem větší podíl sehraává moc osoby. Například dívky napodobují mnohem častěji mužské vzory, přičemž příčinnou tohoto chování může být právě společenské vnímání mužů jako mocnějších (Renzetti, Curran 2005).

Ukázalo se také, že děti napodobují osobu stejného pohlaví pouze v případě, že chování této osoby odpovídá jejímu genderu. Znamená to tedy, že děti si vytváří na základě pozorování sociálního okolí určité povědomí o genderu, které pak preferují. Děti tedy nejsou jen pasivními příjemci, což je teoriím sociálního učení vytýkáno, ale aktivně se podílí na interakcích a také na podporování genderového chování.

Kognitivně vývojové teorie

Kognitivně vývojové teorie vychází ze studií Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, které se zabývaly studiem kognitivních procesů u dětí. Základním východiskem je zde předpoklad, že se děti snaží nalézt systém (řád) v našem sociálním světě. Z tohoto důvodu se také učí genderovým stereotypům. Děti se snaží vyhledávat sociální vzorce chování, které jsou v souladu s jejich genderem a s kterými si spontánně vytvářejí soubor sociálních rolí a pojetí svého já. Tato vytvořená genderová schémata jsou závislá na stupni mentální vyspělosti

dítěte. Podle teorie se však vytváří poměrně brzy (podle Piageta ve věku mezi 18-ti měsíci až 7 roky). Příčina je shledávána především v tom, že se jedná o kategorii, která je snadno rozpoznatelná.

Tato schémata nejdříve děti aplikují u sebe, vymezují a upravují podle nich svou identitu. Pak začnou danou kategorii vztahovat na okolí, v rámci které začnou třídit chování a vlastnosti osob na ženské a mužské a na základě toho také hodnotit chování lidí jako genderově přiměřené (správné) a genderově nepřiměřené (špatné) (Renzetti, Curran 2005; Karsten 2006). Jak již bylo řečeno, děti vyhledávají pravidelnosti, řád, čímž lze také vysvětlit, proč mají sklon silně uplatňovat genderové stereotypy. Tímto způsobem si vlastně potvrzují správnost svých schémat. Chování, která by nebyla v souladu s očekáváním dítěte, může na ně působit jako matoucí i jako ohrožující. S přibývajícím věkem a kognitivním rozvojem dítěte se stávají jejich schémata flexibilnější. Děti jsou tak například schopné přijmout i chování, které se genderovým vzorcům do jisté míry vymyká.

Nejzávažnější kritika kognitivně vývojové teorie se týká vnímání femininity a maskulinity. Gender je zde chápán jako něco přirozeného, a vztah mezi ženou a mužem je zde chápán polaritně. Není zde vůbec brán v úvahu fakt, že tendence dětí zaměřovat se na pohlaví a preferovat genderové stereotypy může právě odrážet vliv genderově polarizující kultury.

Z výše napsaného je patrné, že všechny tři přístupy obsahují v menší, či větší míře jak přednosti, tak také jistá úskalí. Z hlediska genderových teorií lze pojímat za významné především teorie sociálního učení a kognitivně vývojové teorie. Teorie sociálního učení jako jediné z uváděných přístupů totiž zohledňují sociální faktory. Kognitivně vývojové teorie sociální faktory sice neberou na zřetel, ale přináší možná vysvětlení, proč mají děti tendence reprodukovat genderově stereotypní vzorce.

Celkově se pak dá říci, že se při vytváření genderové identity jedince mohou společně uplatňovat principy z různých psychologických směrů. Zdá se tak výhodnější nahlížet na tuto tematiku napříč teoretickými přístupy než volit jednostranné hledisko v rámci jednoho psychologického směru.

1.2.2 Osobní identita, pohlavní a genderová identita

Osobní identita představuje „*relativně stálé a komplexní vědomí sama sebe*“ (Smetáčková 2005, s. 19). Jedinec s vyvinutou osobní identitou se tedy cítí být totožný se sebou samým a rozeznává hranice mezi sebou a jinými jedinci. Osobní identita není tedy vrozená, ale vytváří se postupně. Součástí osobní identity je pak genderová a pohlavní identita, která označuje subjektivní prožívání sebe sama jako chlapce/muže nebo jako

dívky/ženy, a to spolu s pocitem příslušnosti k daným skupinám. Příslušné prožívání může být směřováno pak k biologickému pohlaví (pohlavní identita) nebo k sociální identifikaci sebe jako muže/ženy (genderová identita) (Smetáčková 2005).

Socioložka Marie Čermáková definuje genderovou identitu jako „*osobní zkušenost s mužskou nebo ženskou existencí*“. Znamená to tedy, že vše, co osoba říká, dělá a prožívá, i jaký má vzhled, souvisí s tím, zda její sociální status má mužskou, či ženskou determinaci, zda je manifestován ve znamení muže, či ženy (Valdrová 2006, s. 7).

Jak již bylo uvedeno, sociální tlaky, které ovlivňují rozvoj maskulinní či femininní identity působí na děti v jeho nejranějších stádiích vývoje, či dokonce prenatálně. Rozeznat utváření genderové identity u dětí však lze až mezi 2-3 rokem jejich života. Děti si začnou uvědomovat a projevovat příslušnost ke svému genderu, začnou se označovat jako dívka, či chlapec. Genderová příslušnost se zde však kryje spíše s jejich jménem a vzhledem (oblečením, účesem). V tomto věku se tak děti domnívají, že se mohou poměrně snadno stát příslušníkem druhého pohlaví, pokud se například jinak obléknou.

V předškolním věku mezi 4-5 rokem se již děti stabilně označují za chlapce, či dívku a již si plně uvědomují, že budou chlapcem, či dívkou napořád. Součástí jejich genderové identity se stávají i genderové role. Jejich gender se stává diferenciacním kritériem, a to jak z hlediska fyzického vzhledu, tak i z hlediska genderového chování. Děti tedy rozeznávají maskulinní a femininní vzhled (chlapecký a dívčí, ženský a mužský), chování, činnosti a znají obsahy chlapeckých a dívčích genderových rolí.

Na konci předškolního období se přijetí vlastní genderové identity začne manifestovat v chování dětí. Děti například chtějí vypadat stejně jako další děti stejného pohlaví, mají tendence se obdobně chovat jako ostatní chlapci/dívky, preferují hru s dětmi stejného pohlaví, vytváří pohlavně homogenní skupiny. V tomto věku děti velmi těžce nesou, pokud jsou označeny za příslušníky jiného genderu či pokud mají přijmout prvky jiného genderu, jako například oblečení. Především chlapci se velmi brání tomu, aby jejich vzhled vypadal jako dívčí, například v oblečení, v účesu. Dívčí prvky považují za degradaci vlastní osobnosti (Vágnerová 2000). Kromě toho, že se děti snaží vypadat a chovat v souladu se svým genderem, tak také vyžadují, aby se takto chovalo i jejich okolí. Chovají se tedy genderově normativně, tj. preferují chování, které je v souladu s genderovým řádem.

Z psychologického hlediska je proces genderové socializace a vývoj genderové identity chápán jako nezbytná podmínka pro kvalitní psychický život člověka. Na druhou stranu, jak již bylo uvedeno, tak genderová identita není jen individuálně specifická, ale je

determinována kulturou, sociální vrstvou, časovým obdobím. Závisí tedy na pohlavně-genderovém řádu dané společnosti (Smetáčková 2005, Renzetti, Curran 2005). Mohlo by se tedy zdát, že čím silnější je význam pohlavně-genderového řádu ve společnosti, tím je také pro jedince psychologicky významnější pohlavní a genderová identifikace. Lze tedy předpokládat, že ve společnosti, kde nebude pohlavně-genderový řád hrát tak významnou roli, nebude pro jedince pohlavní a genderová identifikace tak zásadní. V tomto ohledu se hovoří o tzv. dekonstrukci genderu, a to nejen z hlediska institucionálního, ale také i z hlediska psychologického. Cílem je snížit význam genderové identifikace a tím také umožnit rozvoj osobních charakteristik, jejichž vývoj nesouvisí s pohlavím. Přesto však stále platí, že v různých kontextech sehrává gender různě důležitou roli, tato významnost se mění i z hlediska individua, v závislosti na tom, jaký měla pro něho konkrétní situace genderový význam.

1.2.3 Genderové rozdílnosti z hlediska primární socializace

Primárním socializačním činitelem pro dítě bývá zpravidla rodina, která má na vývoj dítěte zásadní vliv. Rodina ovlivňuje život dítěte v jeho nejranějších a nejcitlivějších fázích. Poskytuje dítěti bezpečí, ochranu, citové zázemí, uspokojuje jeho potřeby, stimuluje dítě k učení nápodobou a identifikací a také mu poskytuje identifikační vzory a modely chování (Matějček 1992). Rodina také odměňuje či trestá, čímž u dítěte posiluje chování určitého charakteru. Sehrává významnou roli i z hlediska genderové socializace, ovlivňuje utváření genderové identity dítěte, jeho chování k lidem stejného či jiného pohlaví, ovlivňuje jeho zájmy, vlastnosti, schopnosti a také jeho přijímání genderových rolí. Genderové role v dané společnosti stanovují, jaké vlastnosti, činnosti, funkce, chování a zájmy přísluší jedinci určitého genderu. Femininní genderové role tak v naší společnosti například zahrnují péči o domácnost a děti či o vzhled; maskulinní genderové role zase ekonomické zajištění rodiny, kutilství, technické a silové práce atd.

V rodině se genderová socializace projevuje rozdílným přístupem rodičů k dívkám a k chlapcům, což se odráží v utváření jejich genderové identity. Maskulinní, či femininní gender tak ovlivňuje způsob, jak rodiče s dítětem interagují, komunikují, jakým ho vystavují situacím. Skutečnost, jestli je dítě pojímáno za dívku, či chlapce ovlivňuje, jak je oblékáno, jaké dostává hračky, jaké jsou mu tolerovány, či netolerovány hry a způsoby chování. Děti se tak učí projevovat žensky, či mužsky, ale také se učí nechovat tak, jak je charakteristické pro druhé pohlaví.

Ruth Hartleyová rozlišuje čtyři základní procesy v sociálních interakcích, které ovlivňují utváření genderové identity dítěte a přijímání genderových rolí (Hartleyová in Oakley 2000):

- První proces nazývá **procesem manipulace**, jelikož se jedná o manipulování, které je v souladu s tradičním očekáváním pojící se s genderem dítěte. Například péče o vzhled malých dívek, oblékání jich do dívčích šatů, česání, říkání, že jsou krásné.
- Druhý proces spočívá v **systematickém směřování pozornosti dítěte** na předměty či aspekty, které jsou spojovány s příslušným genderem. Jedná se například o pohlavně diferenciované hračky.
- Třetím procesem je **verbální pojmenování**, které zase koresponduje se sociálními očekáváním spojených s příslušným genderem. Jedná se o výroky typu: „*To je hezká holčička*“, „*to je silný kluk*“, ale i o vysvětlování, v jaké pozici mají děti například močit. Verbální pojmenování se však nemusí týkat jen samotného dítěte, ale také se může jednat o genderově stereotypní komentáře směřované k okolí, k ostatním lidem.
- Posledním procesem je **aktivita**, tedy směřování dítěte k aktivitám, které jsou v souladu s jeho genderem. Jedná se například o různou dělbu domácích prací, jako je vedení dívek k práci v kuchyni a naopak vedení chlapců k řemeslným či technickým pracím.

Tyto čtyři procesy, které uvádí Hartleyová lze identifikovat v řadě dalších výzkumů, které se zabývaly rozdílnými přístupy rodičů k dívkám a k chlapcům.

Například prvky procesu manipulace bychom mohli najít ve studii H. A. Mosse. Podle tohoto výzkumu se ukázalo, že stimulace chlapců probíhá především přes taktilní a vizuální podněty a že je častější než stimulace dívek, která probíhá především přes napodobování jejich zvuků a pohybů. Častější stimulace chlapců tak podle této studie mohla vést k podmiňování, a tím také k zesilování jejich vzrušivosti. S přibývajícím věkem chlapců však reakce matek na jejich vzrušivost (např. pláč) slábla. Větší vzrušivost u chlapců pak byla matkami interpretována jako „mužskost“, kterou nelze ovlivnit (Mosse in Oakley 2000).

V tomto ohledu je také zajímavá studie psychologičky L. Connors, která se zabývala tvrzeními rodičů, že chlapi jsou oproti dívkám neposednější a snáze se rozzlobí. Dívky jsou zase popisovány jako uvolněnější a na rozdíl od chlapců o nich rodiče tvrdili, že se lépe ovládají. Za příčinu byly chápány většinou biologické faktory, jak ale uvádí psychologička L. Connors (1996) (Connors in Renzetti 2005), tak možným vysvětlením mohla být i skutečnost,

že se děti chovaly tak, jak to od nich rodiče očekávali. Nebo-li, na což poukazují obě dvě studie, je pravděpodobné, že genderové stereotypy, které v našich socio-kulturních podmínkách prezentují maskulinitu jako aktivnější, vzrušivější a „zlobivější“ nás vedou k interakcím, které tyto charakteristiky u chlapců posilují.

Novější výzkumy zase podotýkají, že se dnes rozdíly v zacházení s dětmi poněkud stírají a to především v období raného dětství. Nároky rodičů z hlediska správného genderového chování se postupně zvyšují až s přibývajícím věkem dítěte (Karsten 2006). Vrcholí pak v dospívání, kdy lidé dokončují budování své identity (Gilligan 2001). Obecně nelze říci, že by rodiče diametrálně rozdílně výchovně působili na dívky, či chlapce. Spíše se u nich vyskytují různá očekávání odrážející genderový řád, která se projevují v jejich různé podpoře.

Podle některých výzkumů jsou tak chlapci více podporováni v orientaci na výkon, na soutěživé chování, na venkovní aktivity, zatímco dívky jsou spíše chváleny za čistotu, pořádnost a slušné, mírné vystupování. U dívek je také kladen větší důraz na vzhled, vztahy a péči, rodiče se k nim projevují více něžněji, láskyplněji. Je jim častěji nabízena pomoc a podpora, ale také jsou více kontrolovány a více omezovány ve svém jednání a svobodě pohybu. Ze strany obou rodičů k nim převažují hlavně ochranné tendence. Naopak u chlapců je očekávána nezávislost, sebekontrola a také bývají častěji trestáni. Jsou tedy více podporováni k samostatnosti a nezávislosti. Podle některých autorů/autorek jsou však ošizeni co do emocionality a mezilidských vztahů. Emocionalita je podporována hlavně u dívek, kromě ní je však u nich posilována také závislost a větší připoutání k rodičům. Díky tomu mají dívky méně možností k svobodnému a nezávislému vývoji a také k rozvoji svého sebevědomí. Jak uvádí v této souvislosti Karsten „*dívky jsou většinou brzděny ve výstavbě svého sebevědomí a s tím souvisejícího vnímání silných stránek své osobnosti, [...] zatímco chlapci bývají pobízeni, aby se odpoutali od matky a sami bojovali s okolním světem*“ (Karsten 2006, s. 68).

Celkově pak rodiče vyvíjí větší tlak na chlapce, aby se chovali tak, jak odpovídá jejich genderu. Na rozdíl od dívek, kde je akceptovatelné některé chlapecké chování, tak u chlapců dívčí projevy tolerovány nejsou. Na základě toho činnosti a herní projevy chlapců jsou zpravidla v souladu z jejich genderem, kdežto dívky, u kterých je v tomto ohledu vyšší tolerance, se věnují i „chlapeckým“ aktivitám. Zároveň jsou ale chlapci vedeni k větší samostatnosti, jejich sebevědomí se tak neodvíjí tolik od druhých jako u dívek, čímž vzniká zajímavý psychologický paradox.

Rozdílnou preferenci a podporu aktivit u dívek a chlapců také dobře demonstrují hračky. Dívky dostávají hračky, které se točí kolem domácnosti a mateřství (panenky, kuchyňky), hračky chlapců zase vybízejí k akci a k dobrodružství.

Typy hraček, které jsou určeny pro příslušné pohlaví, rozvíjí u chlapců a dívek rozdílné dovednosti a znalosti. S chlapci jsou spojovány hračky, které podporují zvědavost, vynalézavost, manipulační a konstrukční dovednosti, soutěživost a agresivitu. U dívek zase hračky rozvíjí tvořivost, pečovatelský přístup a jsou zaměřené na atraktivitu a vizáž.

Genderové stereotypy se také zřetelně odráží v dětské literatuře a v médiích. Z hlediska dětských knížek se stále dodnes vyskytují klišé v zobrazování dívek a chlapců. Obecně stále platí, že jsou dívky v dětských knížkách méně prezentovány než chlapci. Dívky často vystupují jako pasivní, slabé a bezmocné. Oproti tomu chlapci jsou častěji zobrazováni jako aktivní, silní a inteligentní. V médiích jsou tyto vzorce také zřetelně patrné. V mnoha pořadech pro děti ženy vystupují v tradičních genderových rolích, jako žena v domácnosti, sekretářka, učitelka a v kontextu příběhu k nim často muži zaujímají nadřazenou pozici. Obdobný efekt však nemají jen pořady pro děti, ale také reklamy, ve kterých jsou genderové stereotypy většinou ještě více prohlubovány, a to až do extrémních podob (Karsten 2006).

V neposlední řadě zde sehrává významnou roli i vliv vrstevnické skupiny. Socializace není jednostranný, ale kolektivní proces, tedy neprobíhá jen od dospělých k dítěti, ale také od dítěte k dospělým a samozřejmě také mezi dětmi vzájemně. Vrstevníci sehrávají v životě dítěte specifickou roli, nejsou mu formálně nadřazení, a zároveň se s nimi dítě srovnává. Slouží jako referenční model, který posuzuje chování a projevy dítěte, což se také týká genderu. Dětská skupina je tedy dalším silným socializačním činitelem, který má významný vliv na posilování genderových vzorců.

Zpočátku bývá vztah k vrstevníkům u dítěte málo diferenciován, ale již v tomto období jsou patrná genderová specifika v jeho chování. Jak ukazují výzkumy, již velmi malé děti odměňují genderově přiměřené chování u svých vrstevníků a naopak projevují nelibost, pokud dochází k porušování tradičních genderových vzorců (Fagot, Leinbach in Renzetti, Curran 2005).

Později děti začínají hru s vrstevníky preferovat. Stoupá také význam vrstevnické skupiny, což souvisí i s postupným uvolňováním vázanosti dítěte na rodinu. V předškolním věku vrstevník/vrstevnice představuje kamaráda/kamarádku, u kterého/které je důležité, aby uspokojoval/uspokojovala potřeby dítěte. Výběr kamarádky/kamaráda ovlivňují především zjevné znaky a situační faktory. Významným kritériem je pohlaví, vzhled dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu a chování (Vágnerová 2000). Skoro u všech kategorií pak sehrávají

důležitou roli genderové aspekty. Dítě si vybírá kamaráda/kamarádku stejného genderu, vzhled a chování dítěte by mělo být v souladu se sociální a také genderovou normou. Pokud ne, stává se kamarád/ka pro dítě méně atraktivní. V období školního věku vzrůstá u dítěte potřeba identifikace s dětmi stejného pohlaví, což se projevuje v nápadném oddělování chlapců a dívek. Toto chování vychází jak z obecné potřeby podobnosti, tak je také projevem rozvoje chápání vlastního sebepojetí a genderové identity. Význam vrstevnické skupiny má ve školním prostředí specifický ráz, proto se této problematice dále věnuji v rámci tématu školní třída.

Během vývoje naší společnosti je patrné, že chování žen a mužů se mění a je z genderového hlediska čím dál tím více pestřejší. Za posledních deset let přece jen došlo k určitému vyrovnání genderových rozdílů, přesto některé zásadní problémy zůstávají, jako například skutečnost, že jsou dívky stále vedeny k přizpůsobivosti, k závislosti a k podřízenosti, kdežto chlapci jsou stále utvrzováni ve své síle, „schopnostech“ a také v nárocích chovat se nadřazeně (Karsten 2006). Genderová socializace však neprobíhá jen skrze rodinu, nebo-li soukromou sféru (prostor), ale také veřejnou sféru, tedy především skrze školní instituci. Ta však také může být různě genderově zatížená.

2. GENDER A INSTITUCE ŠKOLY

Škola zprostředkovává žákům/žákyním osvojení si norem a hodnot napomáhajících k jejich začlenění do společnosti. Ze společenského hlediska plní funkci sociální instituce, která normalizuje a sjednocuje hodnoty a normy vycházející ze společenského řádu, zajišťuje transmissi kultury, a tím také uchování společenského konsensu a společenské kontinuity (Smetáčková 2005). Z pohledu individua sehrává podstatnou psychologickou funkci¹³, která spočívá v podmiňování osobnostního rozvoje. Také se jedná o jednoho z nejvýznamnějších socializačních činitelů z oblasti veřejné sféry, který zprostředkovává dítěti poznávání světa (kultury), orientaci v něm, a také mu umožňuje zapojit se do jeho běhu. Vstup do školy symbolizuje určitý vývojový mezník, kdy dítě vchází do širší společnosti. Vyučující zde

¹³ Ve druhé polovině 20. století se však psychologická funkce školy začala zdůrazňovat a funkce sociální se dostala do pozadí. Obě tyto funkce jsou však na sobě úzce závislé, vzájemně se podmiňují a obě je nutné chápat jako stejně důležité. Při kladení většího důrazu na psychologickou funkci školy se centrem pozornosti stává dětská individualita. Na otázky vzdělávání se pak nahlíží z tohoto pohledu, přičemž sociální podmínky, na kterých jsou ve velké míře mechanismy školního vzdělávání také odvislé, se dostávají mimo zorné pole (Genderová analýza českého školství 2006). Díky tomuto přístupu pak nelze tematizovat některé podstatné otázky, které se kromě jiného týkají i genderových aspektů. Například tak důsledky, které jsou zapříčiněny rozdílnými přístupy k chlapcům a dívkám, mohou být nahlíženy jako individuální specifika a ne jako projev rozdílných sociálních přístupů. Tento přístup tak může projevy genderových stereotypů činit neviditelnými.

mohou vedle rodičů sehrávat roli významných dospělých a spolužáci/spolužákyně zase tvořit referenční skupinu, ve které si dítě může ověřovat sociální normy.

Škola je však i významným genderovým socializačním činitelem. Zprostředkovává dětem obraz o společnosti, které je však sama součástí. Sama tedy odráží strukturální charakter naší společnosti, a tedy také genderový řád. Jako sociální instituce pak má tendence spíše pohlavně-genderový řád dále potvrzovat a podporovat genderové nerovnosti, což vyplývá z její celkové orientace na tradice a status quo.

Genderové stereotypy do prostředí školy však pronikají i prostřednictvím osob, které zde působí. Každý z nás je plný genderových stereotypů, které se do jisté míry manifestují v našem chování. Prostřednictvím chování pak ovlivňujeme své okolí. V tomto ohledu se však nejedná jen o pracovníky/pracovnice školy, ale i děti, které do školy přichází již v určité míře genderově socializovány.

Podle toho, jaké vzorce bude škola dětem předkládat a jaká očekávání bude uplatňovat, může u nich genderové stereotypy buď posilovat, nebo nabourávat. Avšak vzhledem k tomu, že charakter socializační funkce školy má spíše tendence podporovat společenský status quo, nevyjímaje hodnoty a normy týkající se genderu, dochází ve školních institucích spíše k posilování genderových stereotypů, k podporování tradičních genderových rolí a k zdůrazňování androcentrismu. I když je sice v současné době na školu vznášen požadavek genderové otevřenosti a rovnosti, tak je jeho prosazování, a to nejen z těchto hledisek, v praxi velmi obtížné.

2.1 PROJEVY GENDERU V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Genderový řád se v prostředí školy může odrážet v mnoha různých oblastech, dokonce i ve výzdobě, která mívá spíše maskulinní charakter (například obrazy slavných osobností převážně mužského genderu). Také je zde patrné genderové dělení prostoru na ženský a mužský, a to jak formálně, především v podobě toalet a šaten, tak i symbolicky. V symbolické rovině bývá určitý prostor asociován s muži, nebo s ženami, což se projevuje tím, že se zde scházejí (sdružují) děti určitého genderu. Toto symbolické spojení prostoru s jedním pohlavím má však za následek, že se zde druhé pohlaví cítí nepatřičně, a proto tyto prostory tak často nevyhledává. Mužský prostor pak většinou představují klíčové orgány školy, jako je ředitelna, školní dílna, či centrum správy počítačové sítě. Za ženské prostory bývá ve škole vnímáno mnohem méně míst. Takto může být pojímán například kabinet psychologů/psychologa (díky své pečovatelské funkci) a kabinety některých humanistických předmětů (Jarkovská, Smetáčková 2006). Celkově lze však říci, že ve školách většinou

převládají prostory mužského charakteru. To podtrhává také častý jev, kdy ve školní budově chlapci oproti dívkám často zabírají větší prostor a obsazují atraktivnější místa, jako jsou například počítačové učebny, tělocvičny, či hřiště. Dívky se v tomto ohledu většinou vyskytují na okraji (Smetáčková 2005). Větší ovládnutí prostoru chlapci v prostředí školy však kromě jiného souvisí i s různou preferencí aktivit dívek/chlapců. Chlapci například více preferují sport, který si vyžaduje více prostoru. Tyto různé preference však mohou být také důsledkem genderové socializace, mohou odrážet genderový řád.

Genderově rozdělené jsou i školní předměty. Děti ve škole zjišťují, že se obory dělí na ženské a mužské, a to jak díky rozdílnému zastoupení vyučujících žen a mužů v humanitních, technických a přírodovědných předmětech, tak také skrze rozdílné zastoupení studujících dívek/žen a chlapců/mužů podle stupně a oboru studia. Tyto dvě roviny sehrávají podstatnou roli z hlediska studijní a pracovní dráhy žákyň a žáků. Žáci/žákyně pak obvykle upřednostňují studijní a následně pracovní obory, které jsou v souladu s genderovými očekáváními.

Předměty mohou být spojované s určitým genderem i na symbolické úrovni. Toto symbolické spojení se však může projevovat i praktickou segregací. Příkladem může být tělocvik, kde dochází k dělení dětí podle genderu, v závislosti na kterém jsou kladeny na děti různé nároky. Dívčí tělocvik je tak často orientován na formování postavy a zdravý životní styl. Ze sportovních aktivit zde pak převládá gymnastika a volejbal. Chlapecký tělocvik je zase spíše zaměřen na soutěživost a podání maximálního výkonu a převládá zde atletika a fotbal. K segregaci dochází i v rámci povinně volitelných předmětů či zájmových kroužků.¹⁴

Podstatné je však doplnit, že uváděné projevy genderového řádu v prostředí školy mají obecný charakter. V konkrétních školách může docházet k odlišným situacím, popsané jevy se zde mohou vyskytovat v různé míře, či se zde vyskytovat vůbec nemusí. Také je zde nutno zohledňovat i individuální charakteristiky dětí, tedy, že ne všechny/všichni dívky/chlapci musí odpovídat uvedenému schématickému popisu.

Kromě výše uvedeného se však genderové stereotypy mohou do školy promítat i v dalších rovinách, jako je učitelské povolání, kurikulum, učebnice a vzdělávací programy,

¹⁴ Segregace však nemusí být vždy nežádoucím jevem. Například jak ukazují výzkumy, tak dívky lépe prospívají v segregovaných kolektivech, zvláště třeba v matematice a v technických předmětech (Sadker and Sadker 1994). Naopak chlapci lépe prospívají v koedukovaných předmětech. Příčiny jsou shledávány v tom, že v předmětech, ve kterých se stereotypně předpokládá, že jsou pro ně dívky méně nadané, mají dívky obavu z neúspěchu, a proto v nich mají malé ambice, bojí se v nich experimentovat. Pokud jsou ve třídě jen jejich vrstevnice, tak se obava z neúspěchu zmenšuje, dívky se cítí bezpečněji. Na druhou stranu segregace skrývá zásadní nebezpečí, a to, že by skrze genderové stereotypní optiku mohla vést k genderové specifikaci učiva (Jarkovska, Smetáčková 2006).

vedení a organizace výuky, školní třída a pedagogická komunikace. Těmto tématům se jednotlivě věnuji v následujících kapitolách.

2.1.1 Genderová zatíženost učitelského povolání

Učitelství je považováno za ženské povolání, tedy povolání, ve kterém pracují převážně ženy. Učitelská profese je tedy v současné době silně feminizovaná, ženy převažují mezi vyučujícími ve všech evropských zemích a ve většině zemí vyspělého světa, přičemž jejich zastoupení je největší především v oblasti primárního a sekundárního školství (Genderová analýza českého školství 2006).

Důvodem feminizace školství je klesající zájem mužů o práci v této profesi a naopak vzrůstající zájem žen o tuto profesi. Pro muže ztrácí toto povolání atraktivnost ze dvou aspektů. Zaprvé díky omezeným možnostem pracovního postupu, které jsou v této oblasti pro muže brány jako nedostačující, a za druhé z důvodu, že je toto povolání spojené s nižším finančním ohodnocením. Ženy zase naopak tuto profesi vnímají jako atraktivní, protože ji lze podle nich dobře skloubit s rodinným životem a výchovou vlastních dětí. Důvodem může být i skutečnost, že podstata povolání (péče o druhé) odpovídá představám o femininitě.

Atraktivnost učitelského povolání pro ženy se odráží i ve vysokém zastoupení studujících žen na středních odborných školách a na vysokých školách se zaměřením na pedagogické vzdělávání. Koncentrace žen v tomto oboru může také souviset s představou, že náročnost studia na pedagogických fakultách je relativně nižší než na jiných fakultách. Výzkumy z hlediska náročnosti fakult zatím nejsou, ale jak uvádí Průcha, tak i zde v tomto ohledu působí veřejné mínění, podle kterého je studium na pedagogických fakultách snazší (Průcha 1997).

Z genderového hlediska učitelství pro ženy také představuje profesi, ve které mohou dosáhnout určité prestiže, aniž by narušily genderové vzorce, aniž by musely překonávat genderové bariéry jako v jiných oblastech (Václavíková Helšusová 2005).¹⁵ Učitelství tak

¹⁵ Mezi stěžejní bariéry v tomto ohledu patří nerovnocenné podmínky při postupu či při výběru do vedoucích pozic, a to především u profesí, kde se ve vedoucích pozicích nachází převážně mužský kolektiv, tzv. problematika skleněného stropu. U mužů se v této souvislosti zase hovoří o skleněném výtahu. Jedná se o situaci, kdy jsou muži v zaměstnáních či odděleních, kde pracují převážně ženy (tedy také ve školství), mnohem rychleji povyšováni na vyšší pozice, aniž by to odpovídalo jejich kompetencím jako je například vzdělání, praxe, či zkušenosti získané věkem (Pavlík 2005).

Sociální a pracovní kompetence žen jsou stále všeobecně pokládány za slabší než od kompetencí mužů. V vedoucích pozicích tak převažují muži, kteří zpravidla pod optikou genderových předsudků vybírají na svá místa či na jiné vedoucí pozice další muže. Nutné dodat, že takto také reagují i ženy, které jsou ve vedení. Náhrada pracovníka za pracovníka v představách vedení (tedy mužů i žen) je stále často chápána jako snižující prestiž dané profese. Neviditelné překážky nevznikají jen z hlediska vedení, ale nachází se i v organizačních procesech, do kterých se genderové stereotypy také promítají (Čermáková 2000). Ženy tak velmi často volí zaměstnání, ve kterém neuplatňují kariérové ambice. Z hlediska genderových rolí v rodině a v domácnosti nepředstavuje pro muže pracující žena konkurenci, a přitom rozkládá povinnost finančního zabezpečení rodiny

muže být v očích žen shledáváno jako dobrý kompromis. Tato profese nese sebou určitou prestiž, ale zároveň má omezený kariérový růst a nepředstavuje ze strany mužů silné konkurenční prostředí, ve kterém by byly dopředu znevýhodňovány. Je však potřeba zdůraznit, že preference žen tohoto povolání nevychází primárně z jejich osobních zájmů, ale odráží především nastavení společenských podmínek. Učitelky mohou si toto povolání zvolit dobrovolně, alespoň se tak mohou domnívat. Tedy nejen z pragmatických důvodů, ale také díky své osobní identitě, projevující se chytěním toto povolání vykonávat. Toto chytěni je však zase do jisté míry neuvědomovaně strukturováno vnějším řádem.

S výše uvedenými skutečnostmi se nabízí otázka, jakou společenskou prestiž učitelská profese vlastně má. Podle sociologických výzkumů profese „učitele“ (jak je na žebříčcích popularity formulováno), má společenskou prestiž poměrně vysokou. V roce 2004 byl „učitel“ na 4. místě hned za lékařem, vědcem a učitelem na vysoké škole (Červenka in Václavíková Helšusová 2006). Prestiž učitelství vychází především z představy o „službě veřejnosti“, kterou učitel/učitelka naplňují, a také z představy o potřebné kvalifikaci. Povolání je spojováno s pojmem poslání, což se také pravděpodobně odráží do vysoké příčky žebříčku. Finanční stránka a také vysoké zastoupení žen v tomto povolání se do obecného hodnocení podle sociologických výzkumů nepromítá (Václavíková Helšusová 2006). Otázkou však je, jak je možné, že samotní/é vyučující hodnotí společenskou prestiž svého povolání jako nízkou, s tím, že příčinu vidí především v nedostatečném finančním ohodnocení. Není od věci tak brát v úvahu, že samotné/í učitelky a učitelé mohou svou profesi podceňovat. Sociologické výzkumy však mohou být také z určitého pohledu zkreslené. Svědčí o tom například používání generického maskulina. V uváděném příkladě se na 4. místě v žebříčku popularity umístil učitel, otázkou však je, jaké příčky by dosáhla učitelka. Další nejasnosti spočívají v tom, jaký jev je zde reálně zkoumán, tedy jestli jsou výzkumy vystavěny tak, aby v nich byla jasně rozlišena společenská prestiž role učitelky/učitele od obecného významu učitelského povolání.

Podle některých teorií prošlo školství v druhé polovině 20. století procesem deprofesionalizace, což způsobilo, že je toto povolání pojímáno jako semi-profese. Semi-profese nebo-li polo-profese, což zkráceně znamená povolání, které vykazuje jen některé parametry profesí. Semi-profese mají specifické charakteristiky, přičemž za jeden z průvodních znaků je shledávána právě feminizace. Tato teorie vychází z předpokladu, že

ra dva subjekty, tedy na ženu a muže. Pro patriarchální systém je tento model výhodný, protože utvrzuje nerovnost v dělbě práce jak ve veřejné, tak i v soukromé sféře, a také do jisté míry vyhovuje i ženám, protože si tímto způsobem uchovávají dominantní vliv na rozhodování a fungování rodiny (Čermáková 2000).

samotný rozdílný poměr mužů a žen má vliv na vnímání semi-profesí, a tím také učitelského povolání veřejností. Převaha žen je v tomto pojetí chápána jako jeden z projevů, ale také jedna z příčin snižování prestiže daného povolání a také finančního ohodnocení (Etzioni in Genderová analýza českého školství 2006). V tomto ohledu nejde o to, že by ženy nezvládaly tuto profesi, ale spíše o fakt, že z hlediska veřejného mínění jsou v obrazu genderových vzorců shledávány jako méně kompetentní, což se zpětně odráží do hodnocení této profese. Jak ukazují různé studie, všechna povolání, které se v naší společnosti vyprofilovala jako povolání ženská, ztrácejí společenskou prestiž a snižují se v těchto oblastech finanční prostředky, nevyjímaje mzdy (Smetáčková 2005; Genderová analýza českého školství 2006).¹⁶

Společenské pojetí učitelství a rolí učitelů/ek se přes rodiče, žáky/ně a samotné pedagogické pracovníky/ce zpětně do této profese promítá, determinuje ji a může se také odrážet i v její prestiži. Ve 20.-30. letech 20. století začala být podstata (funkce) učitelství spojována s rozvojem osobnosti dětí a s výchovou, která je charakteristická individuálním a emocionálním (citlivým) přístupem, někdy až mateřským. Toto pojetí přetrvává dodnes, což se také odráží ve společenském diskursu, ve kterém je učitelství spojováno s tradiční stereotypní představou ženy. Vedle tohoto je však společností kladen požadavek, aby se zastoupení mužů v této profesi zvýšilo. Důležitost většího zastoupení mužů v této profesi je pak často viděna ve vyšší „přirozené“ mužské autoritě, která je chápána jako podmínka žákovské kázně, a také v předávání mužských vzorů, především chlapcům (Genderová analýza českého školství 2006). Tyto důvody jsou však stereotypní a podporují genderové nerovnosti.

Pojetí učitelství ve společenském diskursu tak může mít z hlediska prestiže této profese kontraproduktivní důsledky. Samotný předpoklad větší mužské autority ji může v reálných podmínkách zvyšovat (Pygmalion efekt) a vést k opačnému důsledku u učitelek. Společenský diskurs se týká celé společnosti, jsou v něm tedy účastni i pedagogické pracovnice a pedagogičtí pracovníci. Takže i mezi samotnými učitelkami/učiteli je „přirozenost“ mužské autority často používaným argumentem zdůvodňující vyšší/nížší míru autority učitelů/učitelek u žáků a žákyň. Nejen v tomto ohledu, ale i v jiných aspektech tak

¹⁶ Podle jiných teorií feminizace učitelského sboru v obecné rovině, tedy ve společenském vnímání důležitosti učitelské profese, prestiž učitelství nesnižuje. Feminizace je však veřejností reflektována a někdy se zohledňuje v hodnocení učitelek-žen, ke kterému se patrně ještě přidává stereotypní představa, že práce žen-učitelek má spíše výchovný ráz, kterému „každý rozumí“. Kdežto u mužů-učitelů jsou v souladu s genderovými vzorci předpokládány vyšší odborné znalosti a na základě toho také vyšší respekt (Václavíková Helšusová 2006).

díky společenskému diskursu mohou pedagogičtí pracovníci a pracovnice sami prestiž učitelství snižovat.

Prestiž učitelského povolání však není vždy stejná, ale proměňuje se v závislosti na vzdělávacím stupni, kde je vykonávána. V tomto ohledu pak platí, že čím méně jsou ženy zastoupené na určitém vzdělávacím stupni, tím vyšší je prestiž tohoto typu učitelství (Machonin in Genderová analýza českého školství 2006). Poměr zastoupení žen a mužů ve školství je tedy odstupňovaný podle typů a stupňů škol¹⁷, s tím, že zastoupení mužů vzrůstá s rostoucí společenskou prestiží a také i s finančním ohodnocením (viz Tabulka: Zaměstnanost žen ve školství v roce 2004 a 2007).

Tabulka: Zaměstnanost žen ve školství v roce 2004 a 2007

typ školy/ rok	2004	2007
mateřské školy běžného typu	99,6 %	98 %
základní školy běžného typu	84 %	83%
střední školy a konzervatoře	55 %	62 %
veřejné vysoké školy	31 %	47 %

(Statistická ročenka školství 2003/2004; Statistická ročenka školství 2007)

Z uváděných dat je patrné, že se poměry zaměstnaných žen a mužů ve školství změnilo, tedy že ve středním a vysokoškolském vzdělávání se zastoupení žen zvýšilo. Přesto je zde výrazný nepoměr mezi počtem žen pracujících v mateřských školách a v základním vzdělávání a počtem žen, které jsou zaměstnané ve středním a vysokoškolském vzdělávání.

Společenská prestiž a finanční ohodnocení však vzrůstá se zastoupením mužů i v případech, kdy je jak požadované vzdělání, tak i požadovaný popis práce stejný, jako například mezi vyučujícími základních a středních škol. Celkově se také ukazuje, že průměrné platy žen ve školství jsou nižší než průměrné platy mužů, i když disponují stejnými profesními kvalitami (jako např. vzdělání, praxe, ochota sebevzdělávat se atd.) Například v roce 2006 činil průměrný plat mužů (pedagogických pracovníků) 35679 Kč a průměrný plat žen (pedagogických pracovník) 26113 Kč (Statistická ročenka školství 2007). Jednou z příčin tohoto jevu je skutečnost, že se zastoupení žen a mužů liší i z hlediska hierarchie pracovních pozic. I když je učitelství označováno za ženské povolání, tak zde ve vedoucích funkcích působí poměrně velké procento mužů. I z mezinárodního srovnání je patrné, že mezi vedoucími pracovníky/pracovnicemi jsou muži zastoupeni mnohem více než mezi řadovými vyučujícími (Genderová analýza českého školství 2006). Tento nepoměr kromě jiného také

¹⁷ Toto odstupňování také může zrcadlit společenské pojetí učitelky jako vychovatelky, pečovatelky a naopak pojetí učitele jako vzdělavatele více odborně způsobilého.

odráží odlišné podmínky pro muže a ženy, kteří/které se ucházejí o vedoucí pozice, a také poukazuje na skutečnost, že i školství podle genderově-pohlavního systému více podporuje muže. Přitom vedení školy, které je pohlavně homogenní a nebo ve kterém má převahu určité pohlaví, může znevýhodňovat vyučující a studující opačného pohlaví.¹⁸

Z hlediska feminizace školství nelze ignorovat, že děti stráví až 12-18 let v dominantně ženském vlivu. Narozdíl od hodnocení společenského diskursu spočívají podle genderových teorií zásadní nebezpečí feminizace školství především ve skutečnosti, že děti nemají možnost vidět, jak výchovné a vzdělávací role zastávají v různých podobách ženy/muži. S konstruováním mužské role se setkávají jen velmi sporadicky, čímž maskulinita může dostávat podtext něčeho neznámého a na základě toho také vyvolávat u dětí respekt. V naší genderové společnosti jsou znevýhodňováni jak chlapci, kteří postrádají možnost identifikace s mužskými pedagogickými pracovníky (může chybět pocit spolenectví), tak také dívky, které nemají možnost seznámit se v prostředí školy s maskulinními prvky. Tato absence podnětů pak genderovou diferenciací na ženy (ženský svět) a muže (mužský svět) akcentuje a činí ji pro žáky/ně důležitou.¹⁹

. Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že rovnoměrné zastoupení žen a mužů ve školství neznamena, že budou narovnány genderové nerovnosti, tedy že budou nastaveny skutečně rovné podmínky pro učitele a učitelky, a to jak z hlediska profesní kariéry, tak z hlediska finančního ohodnocení (Magno, Silova, Wright in Genderová analýza českého školství 2006). Rozhodujícím faktorem v tomto ohledu totiž není narovnání počtu žen a mužů, ale skutečnost, jestli si vedení školy genderové stereotypy uvědomuje.

¹⁸ V tomto ohledu je podle genderových teorií shledáváno za optimální, aby vedení školy a pedagogické sbory byly heterogenní, tedy aby byly pestré, a to nejen z hlediska zastoupení mužů a žen, ale celkově z hlediska zastoupení různých typů osobností a životních stylů. Heterogenita není odvozována od pohlaví vyučujících, ale spíše od rozdílných sociálních pozic a životních zkušeností, kterými ve společnosti většina žen a mužů disponuje (Václavíková Helšusová 2006).

¹⁹ Ve společenském diskursu je kritizováno nízké zastoupení mužů ve školství, ale jak již bylo uvedeno, zcela z jiného důvodu než u genderových teorií. Společenský diskurs odráží genderové stereotypy. Narovnání počtu mužů a žen ve školství je zdůvodňováno argumenty týkající se zvýšení kázně a potřeby mužských vzorů pro chlapce. Pokud by měly být počty mužů a žen vyrovnané z těchto důvodů, došlo by ještě k většímu zvýrazňování genderových nerovností a k potvrzování genderových stereotypů. V tomto ohledu se zde nachází protichůdné společenské tlaky. V rámci pohlavně-genderového řádu je na jednu stranu podporováno větší zastoupení žen v učitelské profesi. Převaha žen je však zároveň kritizována s náznaky, že kdyby se zvýšilo zastoupení mužů v učitelství, tak by se zvýšila i jeho kvalita. Společenský řád však zájem chlapců o tuto profesi nepodporuje, spíše naopak. Vzniká zde paradoxní situace, která je v rámci těchto hledisek neřešitelná. Podle genderových teorií je potřeba narovnat počet mužů a žen právě proto, aby nebyly zdůrazňovány genderové rozdíly. Což ale apriori znamená reflexy pohlavně-genderového řádu naší společnosti.

2.1.2 Výskyt genderu ve formálním kurikulu

Potvrzování genderových stereotypů ve škole probíhá hlavně prostřednictvím kurikula. Kurikulum lze rozlišit na formální a neformální. Neformální kurikulum představuje sociální hodnoty (sdělení), které skrytě na žákyně a žáky působí v průběhu školní docházky. Formální kurikulum představuje komplexní soubor cílů, obsahů, prostředků a organizací vzdělávání, které jsou realizovány ve vzdělávacím procesu. Formální kurikulum tedy na žáky/žákyně působí především prostřednictvím učiva (Průcha, Waltrová, Mareš 2001).

Obecně se dá říci, že genderové stereotypy se mohou do učiva promítat ve dvou aspektech. Zprvce, co je v učivu prezentováno, obsaženo a za druhé, co v něm naopak chybí. Na základě této skutečnosti by pak učivo mělo být posuzováno z obou těchto aspektů (Genderová analýza českého školství 2006).

Zprostředkovávání učiva žákům a žákyním je chápáno jako jedna z nejdůležitějších funkcí školy. Obsah učiva však nepředstavuje neutrální přehled nejvýznamnějších údajů daného oboru. Naopak se jedná o selekci, která vychází z představy o daném oboru, ke které by podle určitého mínění měli žáci a žákyně dospět. Je patrné, že není zcela možné, aby tento výběr byl objektivní a nezávislý, protože bude odrážet subjektivitu těch, kteří učivo vybírali. Znamená to tedy, že učivo je sociální konstrukt a může podléhat genderovým, ale i jiným stereotypům.

K výběru povinného a doporučeného učiva dochází v rámci pedagogických dokumentů, jako jsou rámcově vzdělávací plány. Tento výběr vychází z koncepce příslušných předmětů. Koncepce předmětu znamená obecné zaměření celku učiva. Tato zaměření předmětu však mohou být různé. Buď mohou být striktně orientované určitým směrem, s domněním jasné představy, co je podstatné. Nebo mohou nabízet různé až protichůdné názory na předmět, či témata, a nechávat žáky/žákyně vytvářet si na dané problematice svůj názor. Různé koncepce předmětu tak mohou být v různé míře genderově citlivé. Tato skutečnost se pak odráží i v učebnicích, do kterých je učivo převáděno.²⁰

²⁰ Dobrým příkladem v tomto ohledu je dějepis. Tradiční koncepce učiva dějepisu je zpravidla zaměřena na výčet zlomových událostí z politické, či hospodářské oblasti, čímž jsou nejčastěji vojenské bitvy, války a politické převraty. Jedná se o oblasti, které byly doménou mužů, v nichž ženy měly jen velmi malé uplatnění. V tomto pojetí koncepce dějepisu se tak děti učí o „slavných mužích“, přičemž vliv žen na historicko-kulturní vývoj naší společnosti je zde obsažen opravdu jen sporadicky. Toto zaměření učiva tak může vést u žáků a žákyně k nabytí dojmu, že se ženy veřejného života neúčastnily či že v našem kulturně-historickém vývoji nesehrávaly důležitou roli. Učivo dějepisu však může být koncipováno i tak, že se zaměří na porozumění každodennímu životu obyvatel v určitém historickém období. Tato koncepce zahrnuje všechny skupiny obyvatelstva, takže zde ženy nemohou zůstat opomenuty (Smetáčková, Valdová 2006).

Genderové stereotypy se mohou do učebnic promítat i z hlediska dalších oblastí.

V tomto ohledu se jedná:

1. samotný výběr učiva v učebnicích
2. forma, jakou je látka vysvětlována
3. výkladové příklady
4. výskyt genderových stereotypů v textu a v doprovodných ilustracích
5. používání genderově stereotypního jazyka

(Smetáčková, Valdřová 2006)

Z hlediska první oblasti, tedy výběru obsahu učiva v učebnicích se sice vychází z povinného učiva obsaženého v dokumentech, ale zcela ho nevyčerpává. Jedná se tedy jen o určitý výběr, který závisí na autorech/autorkách učebnic. Na autorském týmu tedy záleží, do jaké míry se budou genderové stereotypy v učebnicích promítat.

Druhá oblast, tedy forma, jakou je daná látka vysvětlována, sehrává podstatnou roli z hlediska osvojování učiva. Pochopení a zapamatování probírané látky v učebnicích je mnohem snazší, pokud příklady, na kterých je učivo demonstrováno, jsou blízké zkušenosti žákyně/žáka. Děti však přichází do školy již patřičně genderově socializovány, takže mají v určitých ohledech rozdílné zkušenosti. V závislosti na koncepci předmětu však v některých učebnicích převažují příklady blízké chlapeckým, či dívčím zkušenostem. Z tohoto hlediska se však nemusí jednat jen o příklady, ale i o zadání úloh, či i o celé tématické bloky. V matematice, ve fyzice či jiných přírodovědných předmětech jsou tak často voleny příklady (zadání) blízké chlapeckým zkušenostem, a naopak při rodinné výchově, šití jsou voleny příklady bližší dívčím zkušenostem. Dochází tak k zvýhodňování dětí určitého genderu v závislosti na genderovém dělení předmětů.

Dalším aspektem je samotný výskyt genderových stereotypů, tj. dichotomické, komplementární zobrazování žen a mužů v málo pestrých životních rolí a situací. Známa je v tomto ohledu například problematika slabikářů, ve kterých jsou výrazně zobrazovány stereotypní mužské a ženské role. Například: „*Jedeme do lesa. Táta má kolo. Nasedá. Já mám taky kolo, ale malé. Máma má kolo, ale je doma. Doma u mimina. [...] A pak jedeme dolů do údolí. „Táto, jedu! To je let“ Jedu jako pán. „Tome, pomalu!“*“ (Žáček, Zmatlíková 1992, s. 37).²¹

²¹ Kromě dalších stereotypních podtextů, které lze v uvedeném textu najít, zde zřetelně dochází k rozdělování mužského a ženského prostoru v souladu s tradičními genderovými vzorci. Tento text by nemusel

Genderově stereotypní nejsou jen slabikáře, ale většina učebnic, a to nejen z hlediska textu, ale i z hlediska doprovodných ilustrací. Jak uvádí I. Smetáčková jsou v učebnicích matematiky například často používané ilustrace, na kterých je zobrazena dívka, která se neví rady s úlohou, a chlapec, který jí úkol vysvětluje (Smetáčková 2005).

V neposlední řadě se genderové stereotypy mohou do učebnic promítat skrze jazyk, což se může projevat jak používáním generického maskulina, tak již v zmiňovaném zdůrazňování tradičních genderových rolí.

Všechny uvedené oblasti, kterými se mohou dostávat genderové stereotypy do učiva, se vzájemně prolínají a posilují. Tuto skutečnost však také mohou významně ovlivnit vyučující. Učitel/učitelka provádí výběr učiva, které žákům/žákyním předkládá. V tomto ohledu sice vycházejí vyučující z pedagogických dokumentů, ale také mají možnost obsahy učiva měnit. Záleží na nich, jaké úhly pohledu dětem na problematiku zprostředkují, jakými konkrétní obsahy učivo naplní. Učitelka/učitel má tedy možnost odraz genderových stereotypů v učivu potlačit, ale na druhou stranu ho také může prohlubovat.

2.1.3 Možné genderové zatížení ve vedení a organizaci výuky

Genderově zatížené nemusí být jen učivo, ale také i samotné vedení a organizování výuky, a to z hlediska organizačních forem vyučování a vyučovacích metod, kterými je žákům/žákyním kurikulum zprostředkováno.

Organizační formy vyučování představují uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek a vzájemných vazeb v čase a v prostoru. Jedná se tedy o organizační rámec, ve kterém jsou používány různé vyučovací metody. Pod pojmem vyučovací metody bývají obvykle chápány postupy a způsoby, kterými učitel/učitelka vede žákyni/žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Je to cesta (methodos = cesta), která je uspořádána určitým způsobem tak, aby žák/yně dosáhl/a poznání (Průcha, Walterová, Mareš 2001).

Každá organizační forma vyžaduje určitou vnitřní strukturu systému řízené výuky. Podle této struktury lze pak vyučovací formy rozdělit do dvou základních typů, a to na frontální a skupinový způsob vedení výuky.

Frontální způsob vedení výuky je učitelkami a učiteli velmi často využívaný. Je pro něj charakteristické, že zde sehrává ústřední roli učitel/ka, který/á organizuje všechny aktivity a je hlavním zdrojem informací. Žáci a žákyně jsou přitom buď v pasivní pozici, kdy

být genderově problematický, pokud by byly v slabikáři umístěny i jiné texty, které by prezentovaly stejně často i jiné role žen (dívek), mužů (chlapců) než jen tradičně genderované, ovšem tomu tak není.

poslouchají (zapisují) výklad vyučujících, nebo jsou aktivní, když plní zadané úkoly či odpovídají na otázky. Uplatňuje se zde vertikální forma komunikace, která může být jak jednostranná (od učitele/ky k žákovi/žákyni), tak také oboustranná (od učitele/ky k žákovi/žákyni a zpět).

Skupinové vyučování je charakteristické tím, že během něho dochází ke kooperaci a k interakci mezi dětmi ve skupinách, ve kterých zpravidla mají určitý společný úkol. Uplatňuje se zde tedy komunikace jak vertikální, tak také horizontální, tedy komunikace mezi žáky/žákyněmi.

U obou dvou způsobů vedení výuky se mohou projevat genderové stereotypy. U frontálního způsobu vedení výuky může docházet k monologu vyučujícího, ve kterém učitel/ka nebude vycházet z reálných specifík žáků/žákyně, ale bude se řídit svou představou o „typickém žákovi“, která, jak naznačuje použití generického maskulina, často koresponduje s charakteristikami spojovanými s chlapci. Interakce ze strany učitele/učitelky také mohou častěji směřovat jen k určitým žákům či žákyním, v čemž sehrává důležitou roli i uspořádání prostoru. Nejčastější způsob u frontální výuky je uspořádání lavic do řad za sebou. Toto uspořádání lavic však může podporovat nerovnoměrné rozvrstvení pozornosti učitelky/učitele mezi žáky/žákyně. Více pozornosti vyučujících totiž obvykle přitahují žáci/žákyně sedící v tzv. zóně učitele. Jedná se o místa uprostřed, popřípadě vepředu. Ostatním místům, tedy po stranách a vzadu, je naopak věnováno méně pozornosti. Lavice lze však uspořádat do jiného tvaru, například do čtverce či do tvaru písmene U, který podporuje rovnoměrnější rozložení pozornosti.²²

U skupinového vyučování velmi záleží na tom, jak je vystavěné v závislosti na kontextu. Svou roli zde tedy sehrává charakter úkolu a skutečnost, jestli jsou v závislosti na něm vhodně vytvořené skupiny dětí (jestli jsou homogenní či heterogenní), jak jsou rozdělené funkce ve skupinách, jestli jsou stanovena pravidla práce ve skupinách, jaká tato pravidla jsou a jak jsou dodržována. Do jaké míry zde budou podporovány tradiční vzorce záleží na mnoha faktorech. Například se jedná o míru možností, jakou mají chlapci/dívky k vyjádření svých názorů, k zapojení se do aktivit, k vstupování do vůdčích a pomocných funkcí (Jarkovská, Smetáčková 2006).

²² Na druhou stranu i samotná pedagogická komunikace je selektivní, učitelky/učitelé mají tendence s některými dětmi interagovat častěji a s některými méně častěji (viz kapitola Pedagogická komunikace). U klasického postavení lavic v řadách za sebou, lze pak přesazením dětí do zón, kterým je věnována menší/větší pedagogická pozornost, tyto rozdíly vyrovnat (Jarkovská, Smetáčková 2006).

Důležitost plné komunikace mezi žákyněmi/žáky ve třídě spočívá především v tom, že umožňuje nabourávat pomyslnou hranici mezi ženským a mužským světem, která se ve třídě vytváří. Možnost rozvíjet plnou komunikační strukturu ve třídě pak podporuje spíše skupinové vyučování. U formálního vyučování se děti většinu času výuky nachází na svém místě v lavici, které bývá stanovené zasedacím pořádkem. Místo dítěte se tak zpravidla po dlouhou dobu nemění. Pokud u formálního vyučování dojde k interakcím a kooperacím mezi dětmi, tak se často odehrávají v prostoru lavice. Dítě tedy interaguje stále se stejnými dětmi a to zpravidla stejného pohlaví, čímž dochází k limitování možností vzniku různých komunikačních struktur mezi žákyněmi a žáky.

Nelze však říci, že by z genderového hlediska mělo být skupinové vyučování v každém případě upřednostňováno oproti formálnímu. Zprvce, jak již bylo řečeno, velmi záleží na tom, jak je skupinové vyučování vystavěno, protože také může být genderově necitlivé a díky třídní dynamice může genderové vzorce posilovat ještě výrazněji. A naopak formální forma vyučování skrze využití různých vyučovacích metod může genderové vzorce nabourávat. Opomíjeno by také nemělo být didaktické hledisko, podle kterého mohou být obě dvě formy vhodné, či méně vhodné v závislosti na tom, jaká je probíraná látka a jaké jsou vzdělávací cíle.

2.1.4 Školní třída

Školní třída představuje jak prostor, ve kterém výuka zpravidla probíhá, tak také skupinu dětí, které jsou v tomto prostoru nejen vyučovány, ale také zde tráví volné chvíle. Školní třída, ve smyslu kolektivu dětí, představuje sociální skupinu, která uspokojuje některé potřeby jednotlivců, ale zároveň na jednotlivce klade určité požadavky. Z hlediska klasifikace sociálních skupin se jedná o skupinu malou a formální (alespoň zpočátku), což znamená, že se zde jednotliví členové a členky navzájem znají, komunikují spolu "tváří v tvář", mají společné normy, pravidla a jejich sociální role jsou ve vzájemné závislosti.

Pro dítě bývá školní třída nejvýznamnějším socializačním činitelem z hlediska vrstevnické skupiny, protože narozdíl třeba od kolektivu ve školce, představuje výrazné konkurenční prostředí, ve kterém si musí budovat svou pozici. Díky tomu zde děti mohou poprvé zažít třídní, rasové i genderové nerovnosti, které zde začnou nabývat sociálně stratifikujícího významu. Školní třída je tedy hierarchizovaná, ustavují se zde různé systémy vztahů, skupin a podskupin, což vytváří specifické sociální klima. Sociální klima třídy představuje jak sociální, tak psychologické síly, které determinují její sociální strukturu a fungování, a také fungování jejich podskupin, a ovlivňují, jak se jednotlivé děti ve třídě cítí (Oakes in Jarkovská 2006). Každé dítě má ve třídě specifickou pozici, je, či není součástí

třídních podskupin, které se k sobě různě vztahují a ovlivňují i interakce jednotlivců. Školní třída má tedy svou specifickou dynamiku, jejíž součástí jsou i učitelky a učitelé, kteří ve třídě vyučují, ale také se zde odráží i vnější faktory, jako je školní instituce a celá společnost.

Do struktury a dynamiky třídy se také promítají věková specifika dětí. V různých věkových obdobích sehrává vrstevnická skupina odlišnou roli a má pro dítě různý význam. U dětí mladšího školního věku²³, především v prvních a druhých třídách, sehrává významnou roli především učitel/učitelka. Spolužáci/spolužákyně jsou pak vnímáni/y a přijímáni/y (odmítáni/y) podle toho, jak je učitel/učitelka hodnotí. Děti pak dokáží být velmi tvrdé k těm, kteří se odlišují od normy, zvláště v případě, pokud tyto odlišnosti označí dospělí (rodiče, učitelky/učitelé) za nežádoucí. Z hlediska vztahu mezi dívkami a chlapci je patrné napětí, které nepramení ze sexuálních rozdílů, ale z rozdílné adaptability (Hrabal 1992), která však může být determinována genderovými stereotypy. Dívky například vyčítají chlapcům zlobení, prání se, chlapci zase dívkám, že jsou zlé, že opisují a žalují.

Ve vyšších třídách (třetí, čtvrté, páté) dochází k postupným změnám. Stále je zde silná vazba na dospělé a jejich normy, projevuje se zde však také vyšší orientovanost na vrstevníky. Prohlubují se tedy dyadické kamarádské vztahy, které však vznikají zpravidla jen v rámci určitého pohlaví. Z hlediska vztahu mezi dívkami a chlapci dochází spíše ke stupňování napětí, které kromě rozdílností v adaptibilitě je také projevem zvýšené potřeby reciprocit (Hrabal 1992). Vrstevnické skupiny se také vytváří především v rámci určitého genderu. V prvních a druhých třídách jsou tyto skupiny hodně nestabilní, ve vyšších třídách již méně. U dívek často vznikají dyády a triády, u chlapců pak spíše vznikají větší skupiny (Hrabal 1992). Chlapecké a dívčí skupiny se tak nejen vytváří odlišně, ale také mají různé zájmy, jsou různě orientované, různě se projevují. Odlišně se vytváří i smíšené skupiny, přičemž jejich seskupování má pokaždé jiný smysl (Doubek 2005).²⁴

²³ Svůj výzkum jsem prováděla u dětí mladšího školního věku 3. až 4. třída. Proto se zde věnuji právě tomuto vývojovému období.

²⁴ V tomto ohledu je zajímavé pozorování vývoje vztahů mezi spolužáky od první až do páté třídy D. Doubka, které bylo prováděné v rámci kvalitativního výzkumu Pražské etnografické skupiny. Z hlediska formování dívčích skupin byly vytvářeny dvojice, trojice, nezávisle na zasedacím pořádku. Tyto skupinky měly často konkurenční charakter, přičemž soupeření mezi nimi probíhalo jak v rovině vlastního spolčování, tak v rovině verbálně imaginární – např. chlubení se, otevřené pomlouvání, nadávky. Toto spolčování však nebylo tvořené na základě hodnotové orientace či identifikace, spíše se jednalo o „arbitrární změt“, kde jedinou výraznou společnou hodnotu představovaly dobré známky. Přesto zde byly patrné dva póly, dívky hlučnější a dívky tiché. Ve třídě se tak postupně vyprofilovaly jak konkurenční, tak nekonkurenční skupinky. V rámci konkurenčních skupinek (tzv. skupinky dam) byl patrný již od druhé třídy zájem o pop pro teenagery či zájem o milostnou tematiku. Nekonkurenční skupinky se od dam spíše distancovaly, zájem o teenagerovský pop se začal projevovat až ve třetí třídě a to jen u některých. Ve čtvrté třídě pak došlo k zřetelné profilaci konkurenční skupiny a tiché skupiny. Tato struktura podle autora neměla ani tolik hierarchický charakter, jako spíše o se zde projevovaly různé metody dospívání.

Z obecného hlediska lze říci, že je třídní struktura tvořena dominantními skupinkami (kliky), které jsou populární u svých vrstevníků. Pokud chlapec či dívka nemůže být součástí této skupinky, chce být alespoň s ní v přátelském vztahu. Popularita členů a členek těchto skupinek bývá často v úzké spojitosti s tradičními genderovými vzorci. U dívek je to například vzhled, móda a přízeň chlapců, u chlapců je to zase respekt, síla, úspěch ve sportu a přízeň dívek. Tyto dívky a tito chlapci jsou skupinou sledováni, jestli jsou dostatečně genderově konformní. Genderová nekonformita by pro ně znamenala ztrátu pozice třídních hvězd (Jarkovská 2006). Význam genderové konformity, který souvisí s pozitivním přijetím vrstevnické skupiny, se tak následně odráží v různých oblastech, jako například ve volbě volitelných předmětů či zájmových kroužků.

Skupinové požadavky na genderovou konformitu tak vytváří hranici, která rozděluje dívčí a chlapecký svět, což sebou přináší další nebezpečí. Děti, které tuto hranici překračují, což může být z různých důvodů od vzhledu až k jejich zájmům, se mohou stávat terčem obtěžování či šikany. Genderové obtěžování však může pramenit také naopak z konformity s genderovými normami, například jako je tradiční třídní situace, kdy chlapec tahá dívku za cop. Skrze genderovou konformitu tak může být ve vrstevnických skupinách také upevňován kulturní konstrukt mužské nadřazenosti, k čemuž dochází především s příchodem puberty, kdy se často v tomto femininní prvky stávají terčem posměchu, a naopak maskulinní prvky jsou umocňovány.

Důležité je však zdůraznit, že školní třídu nelze zjednodušeně chápat jako kolektiv dětí, který tvoří skupina dívek a skupina chlapců. Tento pohled mohou zkreslovat tendence vnímat projevy žen a mužů genderovaně a také skutečnost, že děti samotné zdůrazňují genderové rozdíly, tedy dbají na svou genderovou prezentaci, která je v souladu s tradičními společenskými očekáváními. Tato genderová prezentace se projevuje například ve vzhledu (oblečení, účes, mimika, gestika), věnováním se různým aktivitám, v jazyce, vlastněním různých předmětů a zaujímáním rozdílných prostorů (při možnosti volby). Tyto dva aspekty

Vytváření chlapeckých skupin souviselo především se zasedacím pořádkem a s herní preferencí. Chlapci navazovali kamarádské vztahy především se svým sousedem v lavici. Až později se zde začaly profilovat dvě skupiny, které se lišily z hlediska herních preferencí. První skupina zdůrazňovala hráčský a provokační styl, orientovaný na soutěžení, sport, dobrodružství, riskantní akce. Druhá skupina zase byla zaměřená na společné fantazírování, řešení vědeckých otázek, orientace na sci-fi a akční filmy (Doubek 2005).

Z hlediska vzniku smíšených seskupení se pak daly rozlišit dvě základní formy. V první formě se jednalo spíše o druh vzájemných interakcí mezi chlapci a dívkami provokativního charakteru, pro které bylo typické pošťuchování, vyjadřující určitý sexuální zájem o druhé pohlaví. V druhé formě se zase jednalo o interakce azylové povahy, kdy ani chlapec ani dívka se nezapojili do činnosti skupin dětí stejného genderu. Vzájemně si tedy poskytli určitý azyl, ve kterém se věnovali určité společné činnosti, například fantazírování, což si dali k obědu. V těchto interakcích pak platilo, že prvky sexuálního zájmu jsou zde jaksi zapovězeny. S přibývajícím věkem dětí se však výskyt azylových skupin snižoval a začal být dětmi chápán jako projev dětinskosti (Doubek 2005).

nás mohou vést k nahlížení na třídu jako na dívky a chlapce, tedy jako na dvě rozdílné skupiny, které se proti sobě vzájemně vymezují, ale vnitřně jsou homogenní (Jarkovská 2006). Členky a členi uvnitř těchto skupin jsou v této optice chápáni/y jako vzájemně si podobní/é, s podobnými charakteristikami. Ztrácejí se zde tedy individuality a specifické vlastnosti dětí. Školní třída je však mnohem složitější útvar a nelze o dívkách a chlapcích uvažovat jako o homogenních skupinách.

2.1.5 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace se uplatňuje především při naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Jsou zde uplatňována jak formální, tak neformální pravidla, která vychází z instituce školy. Specifikum pedagogické komunikace tak spočívá v tom, že v ní mají učitelé/učitelky (pedagogičtí pracovníci/pracovnice) větší pravomoce, protože vystupují jako reprezentanti/ky školní instituce, a jsou také reprezentanti/ky světa dospělých. Větší vliv na podobu pedagogické komunikace mají tedy vyučující než studující a nejen na ni, ale i na její výsledky, které souvisí se studijními výsledky žáků/žákyň. Pedagogická komunikace je totiž úzce provázaná s hodnocením. Hodnocení a komunikace se vzájemně determinují, prostupují a podmiňují, přičemž se obě dvě složky nakonec promítnou do celkového hodnocení žákyně/žáka. Hodnocení má tedy mnoho forem a podob, lze mluvit o hodnocení celoročním, ale i o hodnotících reakcích v průběhu denních interakcí mezi dětmi a vyučujícími. Hodnocené mohou být různé aspekty, například chování, podaný výkon, vzhled, probíhající situace. Vždy však platí, že je hodnocení vztahované k představě ideálního výsledku, tedy k určité normě. Tento ideál však může být zatížen určitými očekáváními, včetně genderových stereotypů, což se také zpětně odráží do průběhu, kvality a charakteru komunikace. V tomto ohledu byla výzkumy ve školách potvrzena existence tzv. Pygmalion efektu, podle kterého pozitivní očekávání učitelek/učitelů vůči žákyním a žákům významně pozitivně ovlivňuje celkový výkon dítěte (Mareš, Krivohlavý 1995).²⁵

Do pedagogické komunikace a do hodnocení se tedy nutně promítá osobnost vyučujících, jejich pojetí ženství a mužství a jejich vazba na genderovaný svět. Genderové aspekty se v pedagogické komunikaci mohou projevat v různých oblastech.. V této práci se zabývám především těmi oblastmi, které jsem dále zkoumala v empirické části. Tyto oblasti lze rozdělit do dvou rovin. První rovina představuje přímé, jednoznačné projevy genderových

²⁵ Pokud je dítě vnímáno jako nadané, je více vedeno k rozvoji oproti ostatním žákům a žákyním, a může dosáhnout lepších výkonů, než odpovídá jeho mentálním schopnostem. Děti, kterým taková pozornost věnována není, mohou naopak podat menší výkony než odpovídá jejich reálným možnostem. V opačné rovině se zase hovoří o tzv. Golem efektu, u kterého negativní očekávání učitelky/učitele dítě zase sráží (Mareš, Krivohlavý 1995).

stereotypů v pedagogické komunikaci, které jsou zpravidla zviditelňované verbální formou. Druhá rovina se týká genderových stereotypů prosakujících do pedagogické komunikace nepřímo, nejsou tolik viditelné, a často spočívají v různém hodnocení dívek a chlapců. V této rovině lze pak rozlišit způsob, jak vyučující hodnotí chování a jednání dívek a chlapců a za druhé způsob, jak pojmají inteligenci a schopnosti dívek a chlapců.

Všechny tyto roviny se často vzájemně prolínají, takže je někdy problematické je od sebe rozdělit. Všechny tyto aspekty však mohou mít vliv na motivaci a tím také na míru angažovanosti žákyň a žáků ve výuce, což se může odrážet v jejich možnostech vzdělávání, v rozdílných výkonech a v rozdílných výsledcích.

Přímé projevy genderu v pedagogické komunikaci

Přímá genderová zatíženost pedagogické komunikace se projevuje často v používání genderově stereotypního jazyka. Jazyk je komunikační nástroj určitého společenství, jedná se o sociální instituci, která odráží systém hodnot a norem daných společností, ale také tyto hodnoty a normy spoluvytváří. Z pohledu společenských věd je jazyk chápán jako nástroj, který popisuje a odráží společenskou realitu, ale zároveň který tuto společenskou realitu také vytváří (Valdrová 2005). Z genderové hlediska tak lze říci, že jazyk odráží, ale také vytváří genderové aspekty, které jsou pro různé jazyky různě specifické.²⁶ V každém jazyce se tedy mohou projevovat jiné. V českém jazyce lze v tomto ohledu rozlišit tři základní typy:

1. titulování, oslovení a označování osob
2. výrazové prostředky
3. mluvní styl a genderové rituály ve smíšené konverzaci žen a mužů

(Valdrová 2005)

První kategorie se týká především generického maskulina. Jak již bylo uvedeno, jedná se o používání mužského rodu, i když se hovoří i o ženách. Z lingvistického hlediska například výraz „milí žáci“ může představovat oslovení jak pro žáky, tak i pro žákyně. Z psychologického hlediska si však většina lidí spojí příslušný výraz s žáky (muži) mnohem častěji než s žákyněmi (ženami). Při oslovení dětí tímto způsobem, tak může docházet k

²⁶ V českém jazyce například rozlišujeme ženský a mužský rod. Pokud hovoříme o sobě (především v minulém čase), musíme jazykem vyjádřit naši genderovou identitu. Pokud mluvíme o jiné osobě, u které neznáme její gender či pohlaví, máme omezené možnosti o této osobě nejen hovořit, ale také myslet. Kromě jiných, tak i z tohoto důvodu je informace o genderu dotyčné osoby pro nás důležitá. Jazyk může odrážet i vztah mezi gendery. Příkladem může být třeba odvozování většiny ženských příjmení od mužských přidáním koncovky *ová*, například *Sovák- Sováková*. Pokud upustíme od skutečnosti, že vzniklý tvar je pojmán za podstatné jméno, vzniká tak vlastně přídavné jméno přivlastňovací. Vzniká tak dojem, jakoby paní *Sováková* panu *Sovákovi* patřila.

upozadování přítomnosti dívek ve třídě. Při oslovení, titulování sehrává svou roli i pořadí, ve kterém jsou osoby (skupiny osob) jmenovány. Osoby ženského rodu totiž bývají většinou titulovány (oslovovány) až na druhé pozici, tedy jejich titulování často následuje až za osobami mužského rodu.

Z hlediska druhé roviny se jedná o výrazové prostředky, které bývají často automaticky používány a jednotvárně opakovány. Tyto výrazové prostředky obvykle staví ženy a muže do tradičních genderových rolí, přičemž ignorují jejich individuální specifičnost. Například „živitel rodiny“, „strážkyně rodinného krbu“. V prostředí třídy se pak může například jednat o sdělení typu: „Takhle správné dívky nemluví“, či „Jsi chlap, musíš něco vydržet“, „a teď něco pro dívky“, před tím, než se začne hovořit například o módě. Kromě toho také podsouvají jisté hodnocení dané skutečnosti, jako například „chlapsky upřímné jednání“ a „chovat se jako baba“ (Valdrová 2005).²⁷

Poslední zmiňovanou kategorií je mluvní styl a genderové konverzační rituály. Mluvní styl obou genderů vypovídá o jejich postavení ve společnosti. Nemusí se tedy týkat pedagogické komunikace učitele/učitelky s žákyní/žákem, může však probíhat v komunikaci mezi učitelkami a učiteli, či učitelkami a řediteli, které mohou být žáci/žákyně přítomny/i. Z hlediska mluvního stylu jsou uplatňována nepsaná pravidla, podle kterých gender v podřízené pozici má vystupovat skromněji, a naopak gender v dominantní pozici výrazněji, průbojněji. Jak ukazují výzkumy, tak lze obecně říci, že mluvní projev žen narozdíl od mužů je tišší, méně průbojný a z hlediska neverbální komunikace více spořádaný a méně dynamický.

Genderové konverzační rituály jsou zvyklosti, které určují ráz smíšené konverzace. Například při smíšené konverzaci se ženy častěji usmívají, přikyvuají, zmenšují svůj tělesný prostor, dívají se do očí, když muž hovoří. Rituály od muže zase vyžadují, aby chválil zevnějšek žen (jak verbálně tak neverbálně), přebíral iniciativu ve vedení konverzace a projevoval větší odbornost než ženská partnerka (Valdrová 2005).

U obou případů je nutné brát v úvahu situačnost genderu. Ne vždy se mluvní projev žen vztahuje k mužskému projevu v podřízené pozici, ne vždy jsou při smíšené komunikaci používány genderové konverzační rituály. V situacích, kdy významnou roli sehrávají jiné

²⁷ Potvrzování genderových rolí či zdůrazňování genderových rozdílů může být v pedagogické komunikaci podporováno také organizačními pokyny, například zadáváním různých funkcí a činností dívkám a chlapcům (zalévání květin, přenášení lavic), které jsou zdůrazňovány stereotypními komentáři například typu „chlapci odnesou lavice, jsou to siláci“, „dívky jsou pečlivé, proto uklidí třídu.

faktory, jako například společenská pozice, nemusí být genderové aspekty v mluvním projevu a v konverzačních rituálech patrné. Příkladem může být právě pedagogická komunikace. Na druhou stranu zde však mohou vznikat situace, ve kterých dochází ke křížení genderových a profesních rolí, jako je již uváděný příklad komunikace mezi učitelkou a žákem, která díky vstupu genderových aspektů může mít zcela jinou kvalitu než komunikace učitelky s žákyní.

Rozdílné přístupy v posuzování chování dívek a chlapců

Z hlediska rozdílného přístupu v hodnocení chování dívek a chlapců jsou patrné určité tendence. U dívek je podporována tichost, pilnost, slušnost a dodržování pravidel, kdežto u chlapců zase aktivita, zvědavost, gentlemanství a úprava pravidel. Znamená to, že některé projevy mohou být učitelkou/učitelem vyhodnoceny jinak u dívek a jinak u chlapců. Chování, které může být u dívek pokládáno za projev drzosti, tak u chlapců může být pojímáno jako spadající do širší normy. Kromě toho se rozdílnosti v hodnocení chování chlapců a dívek mohou promítat i do interakcí v pedagogické komunikaci. Chlapcům je například při vyučování více tolerováno vykřikování, aniž by se přihlásili, mohou se tak při vyučování projevovat výrazněji a více upoutávat pozornost učitelek/učitelů.

Jak ukazují výzkumy (Sadker and Sadker 1994; Thorne 1993; American Association of Univerzity Woman (AAUW) 1992), interakce učitelek/učitelů s žáky jsou mnohem častější než se žákyněmi. Podle těchto výzkumů učitelé a učitelky věnují žákům větší pozornost než žačkám. I když nejsou chlapci shledáváni jako ideální studenti, tak jsou ve vyučovacích hodinách mnohem více často vyvoláváni než dívky. Díky tomu častěji získávají od vyučujících zpětnou vazbu a to jak ve formě kritiky, tak také ve formě pomoci či pochvaly. Chlapci jsou vyvoláváni častěji i ve chvílích, kdy nejsou aktivní a neupoutávají na sebe pozornost. Tento jev bývá zdůvodňován tím, že vyučující předpokládají, že chlapci budou v hodině více vyrušovat než dívky. Zaměření větší pozornosti na chlapce tak může pramenit ze snahy těmto projevům předcházet. Vyučující a dospělí často očekávají od chlapců typické maskulinní chování a jsou znepokojeni, pokud jsou chlapci tišší a pozorní (Sadker, Sadker 1994). Tímto způsobem tak dochází naopak k podmiňování nekázně a agresivity, která narušuje vyučovací proces.

Zajímavá data také přináší kvalitativní výzkum S. Štecha a I. Viktorové, který probíhal v 6. ročnících základních škol v ČR po prvním měsíci docházky.²⁸ Při analýze slovníku

²⁸ v rámci tohoto výzkumu byly dělány rozhovory s učitelkami, které byly zaměřeny na výstižné charakterizování (volné a nestrukturované) každého žáka a žákyni ve třídě. Z těchto rozhovorů byl pak podrobně analyzován slovník učitelek, který již po prvním měsíce mohl signalizovat určité prvky kategorizace žáků a žákyní a jejich škatulkování. Podle tohoto výzkumu paní učitelka celkově uvedla o chlapcích více výroků než o

vyučujících se ukázalo, že vyučující u chlapců kritizovali jak příliš asertivní chování, nepřizpůsobení se skupině, tak pasivitu a vyhýbání se kolektivu. U dívek byl kladen důraz na péči o druhé v opozici rozkladnému působení na kolektiv, a také se zde vyskytovaly výroky popisující osobnostní vlastnosti jako je srdečnost, citlivost, milost, veselost a negativní ukecaná, protivná, pitomě se na vše ptá (Štech, Viktorová 1995, s. 55).

Další výzkum, který se zabýval dlouhodobým pozorováním chlapců a dívek ve třech třídách základní školy zase popisuje základní rysy chování chlapců a dívek ve smíšených kolektivech. Tyto rozdíly v chování dětí mohou odrážet různé přístupy vyučujících. Podle tohoto výzkumu jsou ve smíšených skupinách dívky spíše zatlačovány hlasitým chováním chlapců. Ne všechny dívky se však projevují stejně. Ve třídě jsou také dívky, které se projevují výrazněji, a kterým se také dostává více pozornosti ze strany vyučujících jak v pozitivním tak v negativním smyslu. Z hlediska práce v hodině se chlapci snaží řešit déle úlohy bez cizí pomoci, mají tendence přeceňovat své schopnosti a častěji při vyučování kladou otázky. Dívky se zase častěji obrací o pomoc na vyučující či na spolužačky. Při práci ve smíšené skupině dívky málokdy přiznají, že neumí daný úkol vyřešit, pokud ano, omlouvají se, za špatnou práci. Dívky jsou zpočátku stejně aktivní jako chlapci, později však jejich aktivita slábne. Kromě výše uvedených se ve třídě také vyskytuje skupina jedinců, kteří jsou tišší, nekonfliktní, kteří nevyžadují žádnou pozornost. Tuto část žactva tvoří často dívky, ale mohou se zde nacházet i chlapci (Valdrová 2006).

Důležité je brát v úvahu, jak také ukazuje výše zmiňovaný výzkum, že rozdílný přístup učitelek/učitelů z hlediska hodnocení chování dívek a chlapců nelze paušalizovat na všechny dívky a všechny chlapce. Kromě genderových stereotypů se zde promítají i další faktory, jako jsou například osobnostní charakteristiky žákyně/žáka. Ve třídě se tak mohou vyskytovat chlapci, kteří jsou méně průbojní, méně nápadní a nemusí tak často vstupovat do interakcí s vyučujícími. A také zde mohou být výrazněji se projevující dívky, které získávají za strany vyučujících větší pozornost.

dívkách (průměrně o jednom chlapci 5, 71 výroku a o jedné dívce 4, 64 výroku). Největší počet výroků se týkal kategorie školní výkonnosti, kam autor a autorka řadí výsledky školní práce (prospěch, úroveň výkonu, aktivita, příprava). V této kategorii více výroků směřovalo na adresu chlapců. Z hlediska osobnostních charakteristik, bylo zase více výroků směřujících k dívkám. V tomto ohledu Stech a Viktorová uvádí: „Zdá se, že dívky jsou označovány jinak než chlapci. U chlapců objevujeme: „v kolektivu dominantní“, „agresivní k dětem“, „vyhýbá se kolektivu“, „není zvyklý, aby mu někdo oponoval, chce mít navrch“, „zatím se nesžil s okolím“ atd. U dívek zjišťuje následující charakteristiky: „dovede děti rozeštvát“, „stará se o J. – píše mu do sešitu, co má mít“, „pomůže, moc hezky jedná s ostatními“, „leze do soukromí, i dětem, je vlezlá“, je kolektivní, „rozeštvte děti“, využívá ostatních“ (Stech, Viktorová 1995, s. 55). Z příslušných výroků je patrný různý kvalitativní nádech výroků u dívek a u chlapců.

Rozdílné přístupy z hlediska hodnocení výkonu u dívek a chlapců

Z hlediska způsobu hodnocení inteligence a schopností dívek a chlapců sehrává významnou roli zdůvodňování, jak žáci a žákyně dospěli k určitým výkonům. U chlapců jsou jejich vzdělávací úspěchy často spojovány s inteligencí, kdežto u dívek s jejich pilností, u chlapců se očekává, že je jeho výkon spojen s logickým myšlením, kdežto u dívek se předpokládá, že jejich výkon souvisí především s pamětním učením. Následkem je, že jsou chlapci více vyučujícími podporováni ve chvílích jejich školní neúspěšnosti, protože její příčina je spatřována v nedostatečné motivaci. U dívek jsou však příčiny školní neúspěšnosti často vnímané jako důsledek nedostatečných dispozic, které jsou žákyni vrozené a tudíž jsou také málo zmčnitelné. Z hlediska interakcí ve vyučování tak na rozdíl od dívek chlapci dostávají od vyučujících více času, pokud jsou tázáni. Učitelé/učitelky předpokládají, že i když se chlapec neučil, že dokáže odpověď vymyslet, odvodit. U dívek však tolik nepředpokládají, že by mohly odpověď odvodit, neposkytují jim tolik návodné otázky a dávají jim méně času na rozmyšlenou. Chlapci jsou také častěji vedeni k vyhledávání a k opravování chyb, či jsou stavěni před náročnější úkoly (American Association of University Women in Renzetti, Curran 2005).

Celkově se dá tedy říci, že se u chlapců klade více důrazu na intelektuální výkon, naopak dívky jsou zase častěji tázány na to co cítí, jaký mají vztah k druhým, což se odráží i v jejich hodnocení. U chlapců je více hodnocena intelektuální stránka, kdežto u dívek dobré chování, pěkná úprava sešitů, jejich spořádanost atd. (Jarkovská 2003). Dívky jsou častěji chváleny za kázeň, úpravnost projevu, svědomitost a píli, kdežto chlapci za odvahu, fantazii a originalitu řešení (Valdrová 2006). Příčinou může být i skutečnost, že dívky a chlapci bývají různě hodnoceni i vzhledem ke vztahové normě. Hodnocení dívek vychází častěji ze sociální normy a hodnocení chlapců se odvíjí od věcné normy. U sociální normy dochází k srovnávání výsledků žáků/žákyní vzájemně, kdežto u věcné normy se vychází ze srovnání konkrétního splněného úkolu s ideálem²⁹ (Smetáčková 2006).

Hodnota známek dívek tak není stejná, jako hodnota známek chlapců. Oproti chlapcům dosahují obecně dívky na všech vzdělávacích stupních lepších výsledků, i navzdory tomu, že učitelé/učitelky udávají, že jsou dívky v některých předmětech méně schopné než chlapci. Vyučující však dívky nehodnotí jako výrazně lepší studentky než chlapce. Dobrá známka je na rozdíl od chlapců u dívek chápána jako výsledek memorování, bez pochopení podstaty učiva, jako výsledek pilnosti a dobře odvedené práce. Chlapci získávají v průměru

²⁹ V tomto ohledu se ještě rozlišuje tzv. individuální norma, která vychází z individuálních vlastností žákyně/žáka a z jejich/jeho předcházejících výkonů (Smetáčková 2006).

horší hodnocení, které je vysvětlováno jejich lajdáctvím, ale zároveň je v něm spatřován větší intelektuální výkon. Hodnota dobré známky, kterou získají dívky, je pak zároveň devalvována jak vyučujícími, tak rodiči. Tyto skutečnosti musí na dívky znovu působit zcela kontraproduktivně z hlediska motivace k podávání výkonů. Pokud dívky nabývají takové zkušenosti, že dobrou známku v určitém předmětu získají úsměvem či svým dobrým chováním, nemají důvod, proč by měly podávat velké výkony.

Také zde je nutné zohlednit individuální charakteristiky dětí, učitelů/učitelek a specifickou kontextu. Při zkoumání genderové problematiky se nelze totiž zcela obejít bez genderového dělení. Aby byl projev genderu patrný, musí být osoby (žáci/žákyně) rozdělovány na ženy/dívky a muže/chlapce, což se týká i následující empirické části.

EMPIRICKÁ ČÁST

3. PROFIL VÝZKUMU

3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mého výzkumu bylo vyzorovat oblasti v pedagogické komunikaci u tří učitelek prvního stupně základní školy, do kterých se případně promítají genderové stereotypy. Tyto oblasti jsem chtěla dále porovnávat, a tím také získat odpověď na stěžejní otázku, jestli a případně jak souvisí specifika jejich pedagogické komunikace s mírou jejího genderového zatížení. Na tuto problematiku zde nahlížím i ze širšího rámce, tedy z hlediska způsobů výuky a chování dětí při vyučování. Jde totiž o kontext, který pedagogickou komunikaci jak odráží, tak ji také sekundárně ovlivňuje.

Původní záměr mého výzkumu byl však jiný. Cíle mého výzkumu se totiž měnily a postupně vyvíjely v závislosti na situačních změnách, které podrobněji popisují v následující kapitole.

3.2 PROMĚNA CÍLŮ VÝZKUMU V ZÁVISLOSTI NA ZMĚNÁCH VE ŠKOLE

Prvotní plán mého výzkumu spočíval v představě, že budu provádět pozorování u učitelky a u učitele ve dvou třídách na prvním stupni. Na základě těchto pozorování jsem pak chtěla porovnávat projevy genderových stereotypů ve vyučovacím procesu u konkrétních vyučujících. První stupeň základní školy jsem volila díky svému vzdělání, protože jsem vystudovala obor učitelství 1. stupně ZŠ. V tomto oboru se tedy lépe orientuji, je mi bližší a také zde znám učitelky a učitele, kteří se mnou studovali. Myslela jsem si, že tyto známosti budou pro mě výhodou, protože budu moci snadněji navázat kontakt s určitou školou a začít svůj výzkum. I když jsem očekávala, že kromě výše popsaných výhod, mohou mé známosti přinášet i zásadní nevýhody, přesto jsem je využila. Má očekávání se v tomto ohledu potvrdila. Prvotní pozorování, která jsem prováděla u mé kolegyně, skončila neúspěchem. Problém podle mě spočíval v tom, že jsem jí nemohla zcela vysvětlit cíle mého pozorování, aby to neovlivnila ji a její interakce s žáky a s žákyněmi. Téma své práce jsem jí vysvětlila v obecnější rovině, s tím, že jsem zde spíše akcentovala pozorování dětí než pozorování učitelky (tedy jí). Nechtěla jsem však podávat zcela nepravdivé informace, takže toto mé vysvětlení neznělo moc přesvědčivě. Moje kolegyně mi tak moc nedůvěřovala a během vyučování minimálně vstupovala s dětmi do interakcí. U sebe jsem se zase přesvědčila, že bych díky ohledům ke kamarádce nemusela být opravdu zcela objektivní při interpretaci získaných dat. Potvrdila jsem si, že bude lepší si vybrat školu, kde nikoho neznám.

Zvolila jsem tedy školu v blízkosti svého bydliště, což se později ukázalo jako velká výhoda. Nejprve jsem zde přišla do kontaktu s paní zástupkyní, která byla ke mě moc příjemná. Chtěla jsem zde uskutečnit svůj původní plán výzkumu, jak jsem popsala výše, ukázalo se ale, že zde na prvním stupni zrovna žádný učitel neučí. Této školy jsem se nechtěla jen tak vzdát, a tak jsem přijala nabídku paní zástupkyně, že mohu provádět pozorování u učitelek třetí a čtvrté třídy. V květnu 2007 jsem zde tedy zahájila pozorování s tím, že budu porovnávat tyto dvě paní učitelky, či že svůj cíl v závislosti na situaci a provedených pozorováních ještě pozměním.

Paní zástupkyně mě tak dovedla do třetí třídy a seznámila mě s paní třídní učitelkou Annou³⁰. Ve třídě jsem byla velmi mile přijata jak paní učitelkou, tak dětmi. Sedla jsem si dozadu třídy a zapisovala jsem si vše, co se v hodině odehrávalo. Následně jsem také chtěla začít pozorování ve čtvrté třídě. S paní učitelkou ze čtvrté třídy jsem se kontaktovala a byla jsem u ní na dvou hodinách. Poté však paní učitelka na dlouhou dobu onemocněla.

Onemocnění učitelky ze čtvrté třídy mě dovedlo znovu k tomu, abych pozměnila plán a cíle svého zkoumání. Dnešním pohledem však tuto situaci hodnotím poměrně pozitivně. Uvědomila jsme si totiž, že bude lepší soustředit se pouze na jednu třídu. Srovnávání vyučujících ve dvou různých třídách by mohlo přinášet úskalí z hlediska rozdílnosti třídních kolektivů, které dávají učitelkám rozdílné zpětné vazby. Zaměřila jsem se tedy jen na třetí třídu, s tím, že budu pozorovat a následně porovnávat paní učitelku Annu a učitelku na angličtinu Barboru, která ve třídě učila třikrát týdně. Třídní kolektiv a prostor, ve kterém vyučování probíhalo, tak zůstával stejný, měnily se pouze učitelky.

V této době bylo již cílem mého pozorování identifikovat oblasti, ve kterých se případně u obou učitelek promítají genderové stereotypy do pedagogické komunikace a tyto oblasti porovnat. Zároveň s tím, že u učitelek porovnáám i celkový průběh vedení vyučovacích hodin a jejich specifické charakteristiky. Toto srovnání se mělo uskutečnit prostřednictvím postupně (speciálně) vytvořeného záznamového archu, ve kterém měly být zaznamenávány četnosti konkrétní projevů, a prostřednictvím zápisů z jednotlivých hodin.

Chodila jsem tedy jednou týdně do třídy na pozorování a vytvářela záznamový arch. V této době již děti začaly chodit do čtvrté třídy. Pozorování byla velmi zajímavá, protože chování dětí v průběhu vyučování bylo v hodinách angličtiny radikálně jiné než v předmětech vyučovaných třídní učitelkou. Pokaždé jsem seděla vzadu a prakticky nevstupovala do vyučování. O přestávkách jsem vedla rozhovory s dětmi, pozorovala je, anebo jsem vedla

³⁰ Všechna uváděná jména, jak učitelek, tak v dalších kapitolách i dětí, jsou smyšlená, aby byla zachována jejich anonymita.

rozhovory s učitelkami na chodbě. Paní učitelka Barbora byla často nemocná, takže k finální verzi záznamového archu jsem dospěla až po měsíci a půl.

Asi tak v druhé polovině října jsem měla vše připravené a začala zaznamenávat svá pozorování do finální verze záznamového archu. Skoro celý listopad byla paní učitelka Barbora zase nemocná, a když se už konečně uzdravila, tak jsem se záhy dozvěděla nepříjemnou zprávu. Na začátku prosince jsem zjistila, že na začátku ledna odjíždí natrvalo do Ameriky. S paní učitelkou Barborou jsem tak stihla udělat jen čtyři pozorování, která jsem zaznamenávala do finální verze archu. Svou roli v tom sehrála i skutečnost, že byl prosinec, takže se na škole konaly různé besídky a jiné akce a nebylo možné ani navýšit frekvenci pozorování. Musela jsem tedy zase změnit koncepci svého výzkumu.

Od ledna 2008 začala učit ve čtvrté třídě angličtinu paní učitelka Cecílie, s kterou jsem se domluvila, že budu u ní pokračovat ve svém výzkumu. Protože se mi během pozorování u paní učitelky Barbory objevily zajímavé souvislosti, nechtěla jsem tato data nevyužít. Rozhodla jsem se, že budu porovnávat získaná data od všech tří učitelek (Anny, Barbory, Cecílie), i s tím nedostatkem, že záznamů od učitelky Barbory mám málo. Pokračovala jsem tak v pozorování u paní učitelky Cecílie. Nejdříve jsem však potřebovala vyzkoušet, jestli mohu vytvořený záznamový arch aplikovat i zde, jestli se neukáží jiné kategorie, které bude nutné do archu zařadit. Ukázalo se, že arch zde můžu aplikovat beze změn. U učitelky Cecílie jsem tak provedla deset pozorování, na která jsem chodila asi tak jednou týdně. Výzkum jsem na škole ukončila až v květnu 2008.

Kromě několika nevýhod, znamenalo dlouhé období, po které výzkum probíhal, jednu velkou výhodu. Díky tomu jsem se stala součástí třídy, přestala jsem být chápána jako návštěva a měla tak lepší možnost vidět přirozený průběh vyučování.

3.3 POPIS A CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

3.3.1 Popis školy

Výzkum jsem prováděla na Základní škole ve Středočeském kraji. Jedná se o větší školu, která se nachází na malém městě v blízkosti Prahy. Je zde umístěn jak první, tak i druhý stupeň, a kromě devátých tříd, jsou od každého ročníku tři paralelní třídy (platí pro školní rok 2007/2008). Ve školním roce 2007/2008 měla škola 545 žáků a žákyň. V tomto školním roce ve škole pracovalo 32 učitelek, 5 učitelů a jedna asistentka pedagoga. Učitelé-muži působili jen na druhém stupni, přičemž je v tomto počtu zahrnut jak výchovný poradce, tak i ředitel školy. Vedení školy je tedy zastoupené ředitelem, a pak zde působí zástupkyně ředitele pro první stupeň a družinu a zástupkyně ředitele pro druhý stupeň. Všichni tři mají

vysokoškolské vzdělání. Dále je zde také vedoucí školní družiny a vedoucí školní jídelny, v obou dvou případech se jedná o ženy. Na škole také působí výchovný poradce (muž) s vysokoškolským vzděláním.

Prostor školy se skládá ze tří budov. V první a v druhé budově jsou umístěny první a druhé třídy. Třetí budova se skládá ze dvou spojených částí, z nové a staré výstavby. Ve staré výstavbě je umístěno osm tříd prvního stupně. V nové výstavbě jsou všechny třídy druhého stupně a jedna třída prvního stupně. Kromě této třídy je zde první a druhý stupeň prostorově oddělen. Svůj výzkum jsem prováděla ve třetí budově ve staré výstavbě. Tato část budovy se skládá z přízemí a prvního patra, které spojuje točité schodiště.

V průběhu pozorování, narozdíl od druhého stupně, byl první stupeň pestře vyzdoben pracemi žákyň a žáků, a to jak jejich výtvarnými výtvary, tak také výstupním materiálem z různých prováděných projektů. Po formální stránce zde byly genderově diferenciovány pouze toalety, ostatní prostory byly pro dívky a chlapce společné.

Celkově se škola potýká s nedostatkem místa, což chce v budoucnosti řešit další přístavbou. Z tohoto důvodu zde jsou některá zařízení řešena jen provizorně, jako například šatny prvního stupně.

3.3.2 Popis třídy

Učebna třídy, ve které jsem prováděla svůj výzkum, se nachází v prvním patře. Následující popis třídy se týká školního roku 2007/2008, ve kterém jsem ve třídě prováděla výzkum. Třída byla poměrně velká a klasicky uspořádaná (viz plánek třídy, s. 56). Vepředu byla umístěna tabule, vedle tabule obraz prezidenta a před ním katedra paní učitelky. Lavice žáků/žákyň byly uspořádané do třech řad za sebou. Vzadu za lavicemi byl volný prostor s kobercem. Zde byl také umístěn klavír. Vzadu u oken byla police se školními hračkami, které si děti mohly o přestávce libovolně půjčovat. Jednalo se především o různé stavebnice, jednou z nich bylo lego. Podél zadní stěny a podél stěny u dveří v zadní části byly rozmístěné skříně. Vzadu se také nacházelo umyvadlo.

Třída byla pestře vyzdobena výtvarnými pracemi dětí, také se zde nacházely různé učební pomůcky, například tabule s vyjmenovanými slovy. Učební pomůcky se pak v průběhu roku měnily v závislosti na probírané látce.

Kromě tělesné výchovy v této učebně probíhala výuka všech předmětů. Všechny předměty (i tělesná výchova) byly společné pro dívky a chlapce. Jen od prosince začali dva chlapci chodit na angličtinu do vedlejší třídy z důvodů snížení počtu dětí ve třídě.

3.3.3 Charakteristika kurikula školy a třídy

Výuka ve škole probíhá podle Školního vzdělávacího programu. K celému znění Školního vzdělávacího programu jsem se bohužel nedostala, na internetových stránkách má škola zveřejněnou jen jeho úvodní část, která kromě jiného obsahuje charakteristiku školního vzdělávacího programu, zaměření školy, její základní filosofii, základní pilíře programu a výchovně vzdělávací strategie. V úvodní části Školního vzdělávacího programu je kladen důraz především na výchovné působení školy a její socializační funkci. Škola se snaží systematicky rozvíjet komunikační a sociální dovednosti dětí, a to jak formou osobnostně sociální výchovy, tak také častým zapojováním kooperativních činností. Také je zde akcentováno respektování individuálních zvláštností dítěte. Za základ je zde považován partnerský vztah mezi žáky³¹, učiteli a rodiči, který je založen na vzájemném respektu. Cílem je zde pro děti vytvářet bezpečné prostředí a to společným vyvozováním pravidel a limitů neautoritativními a nerepresivními způsoby. Škola také podporuje zapojování „žáků“ do spolurozhodování ve všech relevantních situacích, dává prostor pro vyjádření názorů dětí (funguje zde školní parlament, který tvoří žákyně/žáci devátých tříd). S tím souvisí i orientace na vnitřní motivování „žáků“, kterou podporuje tím, že dává dětem možnost ovlivňovat dění ve škole, že zdůrazňuje smysluplnost učiva pro děti, a že se snaží, aby každé dítě zažilo pocit úspěchu. Cílem je zde rozvíjet u dětí kritické myšlení, nezávislost, a také je vést k vzájemné ohleduplnosti a toleranci.³²

Genderová problematika v této části Školního vzdělávacího programu obsažena není. Zdá se tak, že se z hlediska školy nejedná o významné téma. Tato skutečnost může vést k nedostatečné informovanosti vyučujících o této problematice, což se možná odráží i v generickém maskulinu, které je v úvodní části Školního vzdělávacího programu velmi často používáno. Lze tak předpokládat, že kladení malého důrazu na genderovou problematiku se bude v tomto prostředí projevovat výskytem různých genderově necitlivých jevů. Škola sice podporuje prvky, které mohou z určitého hlediska zmírňovat působení genderového zatížení společnosti, jako je kritické myšlení, tolerance, vyjadřování vlastního názoru, a také respektování individuálních zvláštností dětí. Zmírnění tohoto vlivu lze však spíše očekávat v situacích, kdy je genderová problematika pokládána za důležitou a je častěji tematizována. V tomto případě tak hrozí, že i rozvoj těchto oblastí bude determinován tradičními genderovými vzorci.

³¹ Generické maskulinum je zde zanecháno schválně, jelikož je také použito v úvodní části Školního vzdělávacího programu příslušné školy.

³² Zdrojem informací je úvod Školního vzdělávacího programu, který zde není přesně citován z důvodů zachování anonymity školy.

3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Zkoumání jsem započala na konci školního roku 2006/2007 a pokračovala v novém školním roce 2007/2008. Výzkumný vzorek tvořila třetí třída, která se stala po prázdninách čtvrtou, a tři paní učitelky Anna, Barbora, Cecílie.

Paní učitelka Anna je třídní učitelka této třídy, učí zde od prvního ročníku všechny předměty kromě angličtiny. Má vysokoškolské vzdělání v oboru učitelka 1. stupně s aprobací hudební výchova a třináctiletou praxí. Tuto třídu považuje zatím za jednu ze svých nejlepších.

Paní učitelka Barbora učila v této třídě angličtinu, má vysokoškolské vzdělání a patnáctiletou pedagogickou praxí. Po ní nastoupila učitelka Cecílie, která je třídní učitelkou jiné třídy. Děti ji však již znaly a to jak ze suplování (především angličtiny), tak také většinu dětí učila v mateřské škole, kde pracovala dříve. Cecílie má také vysokoškolské vzdělání a dvacetiletou pedagogickou praxí.

Učitelky tedy mají stejnou úroveň vzdělání, dlouholetou praxí, nejsou mezi nimi velké věkové rozdíly a žádná z nich nebyla seznámena z genderovou problematikou, neabsolvovala v tomto ohledu vzdělávací kurz, dokonce se i zdálo, že se s touto tematikou nesetkaly, že o ní nemají povědomí.

Pro bližší představu o třídním kolektivu zde uvádím některé informace o jednotlivých dětech, které jsem získala prostřednictvím rozhovorů s učitelkami, s dětmi a ze svých pozorování.

Třída je tvořena dvaceti žáky/žákyněmi, z toho je deset dívek a deset chlapců. Ve třídě je integrován chlapec František s mentálním postižením, který má svou osobní asistentku. Během mého pozorování pracoval František v hodině především individuálně s osobní asistentkou. Společně se třídou pracoval jen při některých hromadných činnostech (práce v kruhu na koberci, zpěv). Hodin angličtiny se neúčastnil.

Dále do třídy chodí adoptovaný chlapec Per, který má podle mého pozorování adaptivní potíže. Působil na mě jako méně sociálně vyzrálý, vyžadoval často tělesný kontakt a pozornost od učitelek. Měl obtíže s fungováním v kolektivu, někdy dělal (říkal) ostatním dětem věci, za které ho neměly rády.

Do třídy chodí dívka Soňa a chlapec Daniel z horších socioekonomických prostředí. Chlapec na mě působil také méně vyzrálěji, neměl dostatečné školní vybavení, nenosil svačiny. Párkrát se mu ve třídě udělalo špatně z hladu. Při vyučování byl hodně snaživý a učivo zvládal. Soňa byla v hodině spíše pasivní či nedokázala dlouho udržet pozornost (většinou si s něčím hrála v lavici), často si s někým povídala, nenosila úkoly, celkově chodila

do školy nedostatečně připravená a s učivem měla obtíže. Podle paní učitelky Cecílie a Anny je dívka Soňa slabší žákyně.

Ve třídě je také chlapec Jindra, který měl problémy s chováním. Paní učitelka Anna mi popisovala situaci, kdy během vyučování dostal chlapec záchvat vzteku a musel být učitelkami přímo vynesena ze třídy. Během mého pozorování jsem takového chování nebyla svědkem, chlapec Jindra se choval poměrně bez konfliktně, ale někdy měl tendence pošťuchovat, ubližovat ostatním dětem či vyrušovat. Problémy s chováním, ale i s učením měl také Ondra, a to hlavně v hodinách angličtiny. Paní učitelka Cecílie to zdůvodňovala tak, že se chlapec nedostatečně připravuje. Ondra ve třídě často vyrušoval, vykřikoval a někdy pošťuchoval ostatní děti.

Dále jsou zde ještě chlapci Radek, Čeněk, Vojta, Michal a Šimon. Radek, Vojta a Michal při vyučování zpravidla spolupracovali a projevovali se méně výrazně. Naopak výrazně se při vyučování projevovali především chlapci Petr, Daniel, Ondra, Jindra a Čeněk a to jak z hlediska aktivity, tak z hlediska snahy upoutat na sebe pozornost. Čeněk, Petr a jak již bylo uvedeno, tak také Ondra a Jindra, se snažili na sebe přitáhnout pozornost učitelek především vykřikováním v hodinách, či vyrušováním, a to především při angličtině. Čeněk a Petr od prosince začali chodit na angličtinu do vedlejší třídy.

Šimona a Anežku učitelky považovaly za velmi šikovné a nadané děti. Chlapec se připravuje, že půjde na gymnázium. Při hodině se jak Šimon, tak Anežka chovali klidně, spolupracovali a dávali pozor, ale narozdíl od jiných dětí nebyli „přespříliš“ aktivní, jakoby méně bojovali o pozornost učitelek. Jejich chování na mě dělalo dojem, jakoby zadané úkoly považovali za lehké, takže nebylo pro ně tolik motivující je řešit. Zejména se takto choval Šimon, přičemž byl učitelkami (především Barborou a Cecílií) vyvoláván hlavně na úkoly, u kterých si ostatní děti nevěděly rady. Anežka si zase v průběhu odpovídala jen sama pro sebe, nepřihlásila se, nesměřovala svou odpověď jasně k učitelce, která ji takto nemohla slyšet a také ohodnotit. Přesto například na angličtinu, ve které se pravděpodobně cítí silná, diskutovala (či spíše vedla polemiku) s učitelkou Cecílií o správnosti svého domácího úkolu.

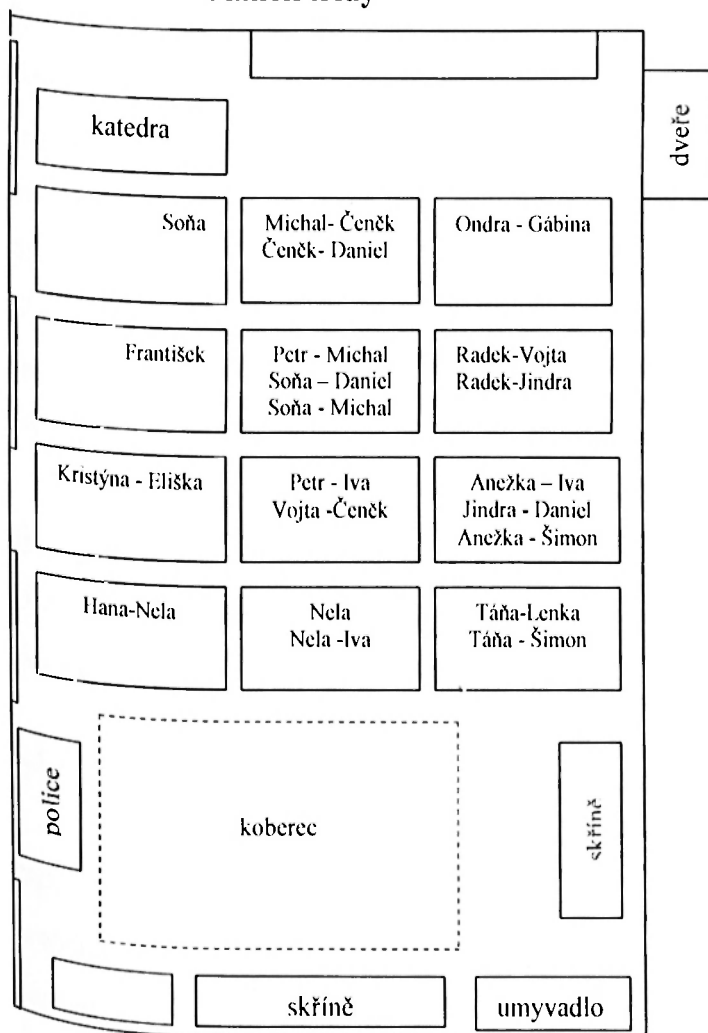
Kristýna a Eliška jsou dvojčata, chodily stejně oblékané, často však spolu nevycházely a hádaly se. Obě dívky se projevovaly jako velmi šikovné a hodně aktivní. V průběhu pozorování se účastnily soutěže ve zpěvu, s čímž jim pomáhala paní učitelka třídní. Nacvičovala s nimi písně, dělala jim k tomu doprovod na klavír a jela s dívkami na soutěž.

Dále je ve třídě Nela, která měla potíže se zapojením do kolektivu. Podle učitelky Anny je dívka hodně ambiciózní, ve skupině přebírá řídicí role a pokud není po jejím, tak je urážlivá. Děti s ní dříve nechtěly být ve skupině a také s ní nechtěly bydlet na pokoji na škole

v přírodě. Při vyučování byla velmi aktivní, často se hlásila, pokud však nebyla vyvolaná, tak se někdy urážela a přestávala spolupracovat.

Při vyučování se Nela, Kristýna a Eliška projevovaly hodně výrazně, zpravidla aktivně, často se hlásily a přitom někdy vykřikovaly a snažily se upoutat pozornost učitelek. Kristýna, Eliška, Nela a Soňa někdy nedávaly pozor a vyrušovaly, hlavně při angličtině. Dále byly ve třídě ještě dívky Iva, Gábina, Táňa, Lenka a Hana. Iva se také někdy projevovala výrazněji, ale jen v některých situacích. Iva a Gábina v hodinách dobře spolupracovaly, Gábina byla pečlivá, což bylo učitelkami někdy při hodinách verbálně reflektováno. Táňa, Lenka a Hana obvykle seděly v zadních lavicích, při hodině dobře spolupracovaly a skoro vůbec nevyrušovaly.

Plánek třídy



Zasedací pořádek se v průběhu mého pozorování značně měnil. Lze však říci, že během těchto změn mělo každé dítě jedno, či několik míst, na kterých se vyskytovalo poměrně často. Z tohoto důvodu jsou některé děti napsány u více míst. Aby bylo přehlednější, která místa častěji obsazovaly dívky, či chlapci, jsou jména dětí tradičně rozlišena barvou podle jejich genderu. Tedy dívky červenou a chlapci modrou. Pomlčka mezi dvěma dětmi značí dvojici sedící spolu.

Z hlediska chování o přestávce chlapci Čeněk, Radek, Michal, Šimon, a Ondra projevovali velký zájem o „chlapecký sport“, a to především fotbal a hokej. Čeněk občas přinesl do třídy hokejky, s kterými si chlapci o přestávce hráli florbal. Chlapci Daniel, Jindra a Vojta si často hráli různé fantazijní hry na koberci či si hráli s legem.

František a Petr se pak často pohybovali mimo tyto skupiny. František si buď povídal se mnou, ukazoval mi sešity, nebo chodil různě po třídě, tancoval a hrál si s legem. Petr se také snažil se mnou často vstupovat do kontaktu, byl zvědavý, co si zapisuji, občas si hrál s legem, někdy si hrál s dívkami na psa a nebo dívky různě pošťuchoval.

Dívky Kristýna, Eliška, Soňa a Nela o přestávkách běhaly po třídě, či mimo třídu, hrály si na koně, na psy, často se také mezi sebou dohadovaly. Dívky Táňa, Lenka, Hana se během mého pozorování méně projevovaly, o přestávce trávily čas většinou sezením na svém místě a povídáním si, či hrou s telefonem. Iva, Gábina a Anežka se pak v závislosti na situaci pohybovaly mezi oběma skupinami.

3.5 METODY VÝZKUMU

Jedná se o kvalitativní výzkum, v rámci kterého doplňkově používám i jednoduché kvantitativní metody. Výzkum lze tak rozdělit na kvalitativní a kvazi-kvantitativní část. Kvalitativní část představují popisy průběhů vyučovacích hodin, které umožňují kvalitativní porovnání sledovaných předmětů. Kromě toho jsou zde také obsaženy popisy chování dětí o přestávce. Kvalitativní odlišnosti ve vedení vyučování, v interakcích s žáky/žákyněmi, a tím pádem i v pedagogické komunikaci jsou pak ještě demonstrovány detailním popisem tří obdobných situací, které se ve třídě odehrály u každé paní učitelky a byly jimi rozdílně řešeny. V kvalitativní části také využívám informace, které jsem získala prostřednictvím volných rozhovorů s učitelkami a s dětmi.

Kvazi-kvantitativní část představují data získaná pomocí záznamového archu, do kterého jsou zaznamenávány četnosti výskytu předem definovaných jevů, situací a interakcí. Důležité je ještě uvést, že součástí záznamového archu jsou také poznámky, které kvazi-kvantitativní a kvalitativní část propojují.

3.5.1 **Kvalitativní část**

Během pozorování jsem z každé hodiny dělala zápis, co se v nich odehrávalo. Tyto zápisy obsahují nejen způsoby vedení výuky učitelek, ale jsou v nich zaznamenány i některé proběhlé interakce mezi jednotlivými učitelkami a dětmi i mezi dětmi vzájemně. Také je zde popsáno chování dětí při hodinách a o přestávkách. Předpokládala jsem, že ve všech těchto oblastech se budou odrážet specifika pedagogické komunikace učitelek.

Uvědomovala jsem si, že kvalitativní část sehrává v mém výzkumu zásadní funkci, na druhou stranu jsem neměla představu, jak budu zaznamenány údaje zpracovávat a porovnávat u jednotlivých učitelek. Posléze jsem dospěla k závěru, že zpracování a srovnání záznamů z hodin uskutečním dvěma způsoby. Za prvé tím způsobem, že budu zpracovávat a srovnávat

záznamy ze všech provedených pozorování v obecnější rovině, tedy že se nebudu tolik věnovat podrobnostem a popisu konkrétních jevů. V tomto ohledu budu využívat jak záznamy z hodin, tak také poznámky ze záznamového archu, jelikož mají více kvalitativní rozměr než kvantitativní. Druhý způsob pak představuje podrobný popis a srovnání tří situací, které se u jednotlivých učitelek odehrály. Tyto situace sice budou mapovat jen určité části pozorování, ale zase poskytnou detailnější obrázek průběhu výuky u jednotlivých učitelek.

Zpracování a srovnání záznamů z hodin a poznámek záznamového archu

Při zpracování a srovnávání záznamů z hodin a poznámek ze záznamového archu jsem postupovala tak, že jsem zaznamenané údaje shrnula do několika oblastí, které jsem následně mezi sebou srovnávala. Tyto oblasti jsem vyčlenila jak na základě důkladného pročtení záznamů z hodin a poznámek záznamového archu, tak také na základě odborné literatury. Prostřednictvím literatury jsem si vytvořila představu, jaké jevy bych měla ve svém výzkumu pozorovat. Většinu z nich jsem sice zahrnula do záznamového archu (kvantitativní část), některé jsem tam však nezařadila se zdůvodněním, že bude vhodnější se jim věnovat právě v kvalitativní části.

Popis tří situací

V této části kvalitativního výzkumu sehrával nejpodstatnější roli výběr příslušných situací. Zaměřila jsem se na nejtypičtější situace, které se ve třídě pravidelně odehrávaly a ke kterým docházelo u všech tří učitelek, i když v různé podobě. Toto byla hlavní kritéria, podle kterých jsem situace vybírala. Genderová problematika mezi tato kritéria nepatřila. Srovnání konkrétních situací jsem tedy uskutečnila v rámci činností ve výuce, které zde byly zařazovány u všech tří učitelek. I když se jednalo o stejné či podobné činnosti, tak u každé učitelky měly jiný průběh a také jiný výsledek. Předpokládala jsem pak, že by se tato specifika mohla ve výsledku projevit i z hlediska různé míry genderově zatížené výuky.

3.5.2 Rozhovory

Rozhovory jsem prováděla zpravidla o přestávkách a to jak s dětmi, tak s učitelkami. Jednalo se o rozhovory nestrukturované. Tuto formu jsem volila záměrně, protože jsem chtěla poznat reálný život ve škole. Zpočátku jsem měla dojem, že učitelkám velmi záleží na tom, jak se budou přede mnou prezentovat, takže forma strukturovaného či polostrukturovaného rozhovoru se mi nezdála vhodná.

Rozhovory s učitelkami se odehrávaly hlavně na chodbě a to především s paní učitelkou Annou a Cecílií. Učitelky zde totiž měly dozor, čímž zde vzniknul dostatečný prostor pro vedení volného rozhovoru. S učitelkou Barborou jsem k vedení rozhovoru měla

jen málo příležitostí. Důvodem byla jak její častá onemocnění a odjezd do Ameriky, tak také skutečnost, že přecházela na výuku na druhý stupeň a měla málo času.

Tímto způsobem se mi od učitelek Anny a Cecílie podařilo získat informace, které bych pomocí strukturovaných či polostrukturovaných rozhovorů pravděpodobně nezískala. Jednalo se jak o informace týkající se třídy, tak také o informace o škole, o tom, co se událo, děje, nebo co se má dít. Takto jsem se také dozvěděla podrobné informace o jednotlivých žácích/žákyních, o vztazích, problémech a konfliktních situacích odehrávajících se jak mezi dětmi, tak mezi učitelkami a dětmi.

Rozhovory s dětmi byly také nestrukturované. Jednalo se spíše o spontánní interakce, většinou ve vazbě na aktuální situace předchozí hodiny, prostřednictvím kterých jsem se dozvěděla o vzájemných vztazích mezi dětmi ve třídě, jak se děti ve třídě cítí a jaký mají vztah k učitelkám.

Rozhovory jsem zaznamenávala až zpětně, po ukončení rozhovorů, protože záznam v průběhu by působil rušivě a snižoval by spontánnost a neformálnost situace. Rozhovory jsem zapisovala k záznamům z jednotlivých hodin (viz příloha). Získané informace z rozhovorů jsem využila především při charakterizování výzkumného vzorku a také v rámci kvalitativního výzkumu.

3.5.3 Kvazi-kvantitativní část

V genderových výzkumech je využívání záznamového archu (standardizované pozorování interakcí) běžné. Ve svém výzkumu jsem však nechtěla aplikovat již standardizované pozorování interakcí, které by znamenalo replikovat dříve provedený výzkum, nýbrž jsem vytvořila jsem vlastní pozorovací arch. Nechala jsem se sice těmito výzkumy částečně inspirovat, ale při tvorbě záznamového archu jsem také vycházela ze svých konkrétních pozorování. Moje verze záznamového archu je tedy určená přímo pro zvolený výzkumný vzorek, čímž je specifická.

Záznamový arch

Záznamový arch vznikl ve třech fázích. Nejprve jsem si během prvotních pozorování podrobně zaznamenávala vše, co se v hodinách odehrávalo u učitelek Anny a Barbory. Analýzou těchto záznamů a také na podkladě odborné literatury³³ jsem pak vyčlenila jednotlivé kategorie pozorování. První verze záznamového archu zabírala dva listy papíru

³³ Zde jsem se inspirovala především genderově orientovanou literaturou (Smetáčková 2005; Renzetti, Curran 2005; Sadker and Sadker 1994). Konkrétní aspekty, které mě vedly k zařazení jednotlivých kategorií, jsou uváděné u charakterizování jednotlivých pozorovaných kategorií, kde je příslušná literatura také citována.

formátu A4 a skládala se ze dvou tabulek. V zásadě obsahovala většinu kategorií, které tvořily finální verzi záznamového archu. Druhá a finální verze záznamového archu byly tedy již jen úpravou a zjednodušením této první verze. Toto je první verze záznamového archu:

Číslo:	Učitelka:	Předmět:	Dívky	Chlapci	Poznámky
Tabulka č. 1					
Interakce učitelky s dětmi	četnost vyvolávání, když se dítě hlásí				
	četnost vyvolávání, když se dítě nehlásí				
	větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu				
	říkání správného řešení za dítě				
	poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte				
	poskytování dopomoci při samostatné činnosti				
Chování dětí při vyvolávání v interakci s učitelkou	předvádí se				
	smlouvají				
	chybně odpovídají				
	jsou nejisté/í, žádají o pomoc				
	podceňují se				
Chování dětí v hodině	dávají pozor, ale aktivně se nepodílí				
	věnují se jiné činnosti, ale nevyrušují				
	vyrušují				
	pošťuchují se, ubližují si				
	řídí, organizují				
	pomáhají ostatním				

Číslo:	Učitelka:	Předmět:	Četnost	Poznámky
Tabulka č. 2				
Nápadné projevy genderových stereotypů u učitelky	zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů			
	používání genderově stereotypních obrátů			
	práce s genderově stereotypním textem			
	používání genderově stereotypních pomůcek			
Nápadné projevy genderových stereotypů u dětí	použití genderově stereotypních obrátů			
	výběr genderově stereotypních činností (úkolů, témat)			
	samovolné vytváření genderově homogenních skupin			
Formy způsobů práce v hodině	práce individuální (bez soutěže)			
	práce ve dvojicích (bez soutěže)			
	práce ve skupinách (bez soutěže)			
	soutěž mezi jednotlivci			
	soutěž mezi skupinami			

V záznamovém archu se objevovaly následující základní oblasti pozorování. První oblast byla zaměřená na chování, reakce učitelky k dětem a na různé formy genderově necitlivého vedení vyučovací hodiny. Druhá oblast byla zaměřená na chování dětí při vyučování a také na projevy genderových stereotypů v jejich chování. Třetí oblast pak zachycovala některé způsoby (metody), které volila učitelka při práci dětí v hodině. První verze záznamového archu tak byla poměrně obsáhlá, což bylo její velkou nevýhodou. Při

pozorování bylo velmi obtížné ohlídat záznam četností u všech kategorií a ještě vést záznam z hodiny. Bylo patrné, že je nutné záznamový arch zjednodušit, a to tak, že zúžím výběr kategorií pozorování.

Zaměřila jsem se tedy jen na interakce učitelek směřující k žákům a k žákyním. Tuto oblast jsem ještě podrobněji rozpracovala. Druhou verzi záznamového archu tak tvořila jen jedna tabulka, kde jsem rozlišila pět základních oblastí.³⁴ První oblast představovala *Interakce učitelky z hlediska učiva*; druhá *Reakce učitelky reflektující chování dětí*; třetí zaznamenávala *Organizační pokyny učitelky k dětem*; čtvrtá *Promítání genderových stereotypů* a pátá *Formy způsobu práce v hodině* (metody výuky). Protože jsem však nechtěla přijít o data týkající se chování dětí v hodině, začlenila jsem ho do archu ve svislém směru, ale v hodně zjednodušené podobě. Rozlišila jsem zde *Aktivitu* (dítě spolupracuje, hlásí se), *Pasivitu* (nedává pozor, ale nevyrušuje) a *Vyrušování*. Sloupec na poznámky zůstal stejný. Pohlaví dítěte bylo pak rozlišováno symbolickou značkou. Jednotlivé uvedené oblasti ve vodorovném směru byly znovu členěny na kategorie, u kterých se pak teprve zaznamenávaly četnosti.

U oblasti *Interakce učitelky z hlediska učiva* jsem oproti původní verzi přestala rozlišovat u kategorie *Četnosti vyvolávání dětí*, jestli se hlásí, či nehlásí. Tuto funkci také částečně splňoval záznam chování dětí, tedy jestli je dítě aktivní, pasivní či jestli vyrušuje. Důležitější mi přišlo rozlišit vyvolávání dětí v závislosti na míře obtížnosti daného úkolu (otázky). Z pozorování jsem si všimla, že na tento typ úkolů byly často vyvolávání chlapci. Proto jsem zde jako první kategorii zařadila *Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly (nová látka, logické úkoly)* a druhou kategorii *Četnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly (opakování látky)*. Třetí kategorie s názvem *Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu* zůstala stejná jako v první verzi. Kategorii *Říkání správného řešení za dítě* jsem odstranila, protože se dala zahrnout pod předcházející kategorii. Další dvě kategorie zůstaly taky stejné – *Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte* a *Poskytování dopomoci (vysvětlování) při samostatné činnosti*. Navíc jsem zde ještě přidala hodnocení učitelky, tedy kategorie s názvem: *Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu); Hodnocení neúspěchu dítěte*. Tyto dvě kategorie jsem do archu zařadila z důvodu míry zpětné vazby, kterou žáci a žákyně od učitelky dostávají.

Druhá oblast mapující *Reakce učitelky reflektující chování dětí* obsahovala jak pozitivní, tak negativní zpětnou vazbu. Byly zde tedy vyčleněny kategorie: *Pochvala za*

³⁴ V této kapitole pouze uvádím, jaký byl průběh zařazování jednotlivých oblastí a kategorií do archu. Uprášující popis jednotlivých kategorií je pak uveden níže.

chování; Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování; Napomínání; Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování.

Třetí oblast s názvem *Organizační pokyny* obsahovala kategorie *Vyvolávání dětí pro organizační úkony (dítě vybírá spolužáky); Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů; Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů se zdůvodněním.*

Čtvrtá oblast obsahovala *Používání genderově stereotypních obrátů* a *Používání genderově stereotypních pomůcek*. A poslední pátá oblast mapovala *Formy způsobu práce učitelky*, což zůstalo stejné jako u první verze.

Druhá verze záznamového archu lépe zachycovala dění v hodinách, i když nebyla ještě zcela ideální. Ukázalo se, že při záznamu je lepší nechat svislé kategorie rozdělené na dívky a chlapce s tím, že chování dětí bude zaznamenáváno do kolonek značkou A (aktivita), P (pasivita) a V (vyrušuje). Ve vodorovném směru jsem pak zrušila kategorie týkající se *Používání genderově stereotypních pomůcek* a také *Formy způsobů práce v hodině* (nebo-li vyučovací metody). Tyto kategorie dělaly arch zbytečně složitý a jejich záznam nebyl tak podstatný, protože způsoby výuky a používání pomůcek byly obsaženy i v zápisech z jednotlivých hodin. Kategorii *Používání genderově stereotypních obrátů* jsem pak zahrнула pod oblast *Genderově citlivý jazyk*. Do této oblasti by patřilo i používání generického maskulina, tuto kategorii jsem však schválně do archu nezahrnovala, a to z důvodu náročnosti záznamu četností.

Finální verze záznamového archu je tedy rozdělená do čtyř základních oblastí. První dvě oblasti (*Interakce z hlediska učiva* a *Reakce reflektující chování dětí*) by měly zachycovat možný výskyt tzv. nepřímých projevů genderových stereotypů v rozdílném přístupu učitelek k žákyním/žákům, a to jak z hlediska hodnocení výkonu dívek/chlapců, tak také z hlediska hodnocení chování dívek/chlapců, které se do této oblasti také promítá.

Druhé dvě oblasti (*Organizační pokyny* a *Genderově necitlivý jazyk*) by měly zachycovat především přímé projevy genderových stereotypů v pedagogické komunikaci, tedy kromě kategorie *Vyvolávání dětí pro organizační úkony*, která se také spíše týká nepřímých projevů. Bohužel až při zpracovávání dat z archu jsem si uvědomila, že by bylo vhodnější tuto kategorii zařadit do první oblasti *Interakce z hlediska učiva*.

K finální verzi záznamového archu jsem také přidala svislé kolonky na součet četností a to jak zvlášť u dívek a chlapců, tak také celkově u všech dětí (viz Finální verze záznamového archu, s. 65). Hodnoty T_1 , T_2 a T vysvětluji dále (viz kapitola Zpracování dat ze záznamového archu).

Finální verze záznamového archu, příklad záznamu z hodiny angličtiny:

Číslo: 2		Učitelka: B		Předmět: ANGLIČTINA									
		dívky celkem 9	chlapci celkem 8	Poznámky (záznam situace)	n _♀ ; T ₁			n _♂ ; T ₂			n _♀ +n _♂ ; T		
					A	P	V	A	P	V	A	P	V
Interakce z hlediska učiva	Cetnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly (nová látka, logické úlohy)		Λ					1			1		
	Cetnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly (opakování látky)	Λ	Λ, V, V	vyvolání na časování sloves	1			1		2	2		2
	Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu (odpovědi)				0,11			0,13		0,25	0,12		0,12
	Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte, vedení k samostatné odpovědi												
	Poskytování dopomoci (vysvětlení) při samostatné činnosti		Λ	Petr, při psaní testu				1			1		
	Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)	Λ, Λ		dobře jsi splnila úkol	2			0,13			2		
	Hodnocení neúspěchu dítěte	Λ	V, V, Λ, Λ	vidíš, nedáváš pozor a přitom to neumíš; Simone, máš tam chyby; -máš to hezké, ale máš tam chyby, Ondra ti půjde pomoci to opravit	0,22						0,12		
Reakce reflektující chování dětí	Pochvala za chování												
	Ménší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování	V		Soňa je napomenuta, chlapci však vyrušovali mnohem více.			1						1
	Napominání	V, P	V, V, V	vezmu ti Žakovskou knížku, je to na známky, neruš; Soňo, dávej pozor!		1	1			3	1		4
	Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování		V, V	časování sloves	0,11	0,11				0,38	0,06		0,24
Organizační pokyny	Vyvolávání dětí pro organizační úkony		V, V	hra Panchinelo; Ondra je vybrán do role učitele, vyvolává ostatní děti						2			2
	Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů									0,25			0,12
	Zadávání genderově stereotypních organiz. pokynů se zdůvodněním												
Gender. neci. jazyk	Používání genderově stereotypních obrátů												

Jsem si vědoma, že kromě již zmiňovaného nedostatku má využívání záznamového archu další limity. Definované kategorie u jednotlivých jevů mohou zaměřit pozorování jen na určité situace, čímž mohou odvádět pozornost od jiných, možná důležitějších skutečností.

Těmto nevýhodám jsem se ale snažila předcházet dlouhým ověřováním záznamového archu, a také srovnáním získaných dat ze záznamového archu s údaji z kvalitativní části.

Popis jednotlivých oblastí a kategorií ve finální verzi záznamovém archu

Všechny uváděné oblasti a kategorie, které jsou v záznamovém archu obsaženy, se více, či méně mohou prolínat. Aby bylo srozumitelné, co která kategorie zahrnuje a jak se od sebe jednotlivé kategorie odlišují, je potřebné je vzájemně vymezit. V následujícím textu se tedy věnuji jejich podrobnému popisu.

Oblast Interakce z hlediska učiva

1. Kategorie: Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly (nová látka, logické úlohy)

Zde jsou tedy zaznamenávány četnosti vyvolávání dívek a chlapců na obtížné úkoly (úlohy). Tato kategorie není zcela jednoznačná, protože měřítko míry obtížnosti je poměrně relativní. Za obtížné úkoly (úlohy) jsem zde tedy považovala ty, které paní učitelky takto označily či nějak zdůraznily jejich náročnost. Například výroky typu: „*A teď něco pro chytré hlavy*“, či „*teď to bude oříšek*“, ale i „*kdo by z vás dokázal říci*“, „*kdo by z vás věděl*“.

Zařadit tuto kategorii do archu jsem se rozhodla na základě pozorování v hodinách, z kterých jsem nabyla dojmu, že se zde nachází rozdíly ve frekvenci vyvolávání dívek a chlapců. Toto zjištění odpovídá i provedeným výzkumům, například, jak jsem již uvedla v teoretické části, výzkumy provedené American Association of University Women (1995) ukazují, že jsou chlapci častěji stavěni před náročnější úkoly (AAUW in Renzetti, Curran 2005).

2. Kategorie: Četnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly (opakování látky)

U této kategorie je tedy zaznamenávána frekvence vyvolávání chlapců a dívek při odpovídání na otázky, plnění úkolu, kontroly domácích úkolů atd. Jedná se o úkoly, u nichž vyučující nezdůrazňuje jejich náročnost. Jsou to klasické úlohy, zadání, či otázky, které se týkají učiva. Tuto položku jsem do archu zařadila na základě nastudované literatury. Jak uvádí řada výzkumů (Renzetti, Curran 2005; Jarkovská 2003; Sadker and Sadker 1994), jsou chlapci častěji vyvolávání než dívky. Tato kategorie doplňuje 1. kategorii. Obě dvě představují oslovení ze strany učitelky, která se vztahují k obsahu výuky.

3. Kategorie: Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu (odpovědi)

Jedná se o situace, kdy se učitelka spokojí s neúplnou či s nepřesnou odpovědí žáka/žákyně. Při tom od jiných dětí vyžaduje odpověď přesnější. To samé platí i u hodnocení prací dětí, kdy učitelka například ohodnotí úpravu a již nehodnotí obsah práce. K této kategorii

přirazuji i situace, kdy učitelka řeší daný problém za dítě. Dítě tedy nevede k tomu, aby dospělo samo k odpovědi, ale naopak plní úkol, či říká odpověď za něj.

Souhrnně by se tak dalo říci, že se jedná o reakce učitelky, která nestimuluje dítě k podání většího výkonu, i když tyto reakce mohou být motivovány nejen negativně, ale i snahou dítěti pomoci.

Tuto kategorii jsem zařadila do archu jak na základě pozorování, tak také na základě údajů z již provedených výzkumů. Tyto výzkumy ukazují, že chlapci bývají více stimulováni k výkonu než dívky (American Association of University Women (1995) in Renzetti Curran 2005; Štech, Viktorová 1995).

4. **Kategorie: Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte, vedení k samostatné odpovědi**

Tato kategorie je opakem kategorie 3. Jedná se o snahu učitelky dovést dítě ke správné odpovědi, když je dítě vyvolané a váhá s odpovědí. Učitelka například znovu přeformuluje otázku, naznačuje, jak by mělo dítě o problematice přemýšlet, aby dospělo k správnému řešení. Dítěti je věnován určitý čas na rozmyšlenou, je stimulováno k většímu výkonu. Kategorie je hodnocena, pokud je dítě vyvoláno, nejedná se tedy o interakce v lavicích, kdy mají děti individuální práci. Tato kategorie je tedy do archu zařazená ze stejných důvodů jako kategorie uváděná výše.

5. **Kategorie: Poskytování dopomoci (vysvětlování) při samostatné činnosti**

Jedná se o drobné interakce, které nastávají při samostatné práci dětí, když učitelka děti obchází a kontroluje jejich práci. Četnost se započítává ve chvíli, kdy se učitelka u dítěte zastaví a dojde k interakci, ve které dítěti určitým způsobem pomáhá, například ukazuje, kde má chybu; zopakuje či mu lépe vysvětlí zadání úkolu. Tuto kategorii jsem do archu zařadila ze stejných důvodů jako u předcházejících kategorií, tedy na základě předpokladu, že učitelky a učitelé vstupují častěji do interakcí s chlapci a že jsou jimi chlapci více stimulováni k intelektuálnímu výkonu.

6. **Kategorie: Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)**

Jedná se o verbální či zřejmou neverbální (například pokývání hlavou) pozitivní zpětnou vazbu učitelky k žákyním a k žákům za splnění úkolu, vypracování úlohy, za správnou odpověď, tedy souhrnně za výkony související s učivem. Patří sem i odůvodnění úspěchu dítěte, vysvětlení proč dítě uspělo (zaznamenáno v poznámkách) například: „*Je vidět, že jsi se připravil/a.*“ Také by sem patřily i genderově stereotypní reakce typu: „*Správně,*

chlapci této látky opravdu rozumí.“ V tomto případě by se pak započítávala četnost jak u této kategorie, tak také u kategorie *Používání genderově stereotypních obrátů*.

Tuto kategorii jsem do archu zařadila na základě výzkumů, které ukazují, že chlapci dostávají od učitelek/učitelů častěji zpětnou vazbu z hlediska intelektuálního výkonu oproti dívkám (Sadker and Sadker 1994).

7. **Kategorie: Hodnocení neúspěchu dítěte**

Tato kategorie je opakem kategorie 6. Jedná se tedy o verbální či zřejmou neverbální (např. zavrtění hlavou) negativní reakci učitelky na podaný výkon dítěte. Patří sem také odůvodnění neúspěchu dítěte. Tedy situace, kdy dítě dostává zpětnou vazbu od učitelky proč neuspělo a co by mělo změnit, aby uspělo. Příslušné odůvodnění se zapisuje do poznámek. Například reakce typu „*Špatně, kdybys dával/a pozor, tak bys věděl/a odpověd'.*“ „*Musíš se lépe připravovat na hodinu.*“ Také by sem patřily genderově stereotypní výroky typu „*Není divu, že neznáš odpověd', dívky nemají na matematiku hlavu.*“ V tomto případě by se započítávala četnost u této kategorie, ale také do kategorie *Používání genderově stereotypních obrátů*. Zařazení této kategorie do archu vychází ze stejného předpokladu jako u předchozí kategorie.

Ohlasy: Reakce reflektující chování dětí

1. **Kategorie: Pochvala za chování**

Jedná se o pozitivní verbální zpětnou vazbu, kdy učitelka hodnotí dobré chování žáka/žákyně. Kategorie se započítává tehdy, pokud se učitelka pozitivně vyjadřuje k chování dítěte (dětí). Například: „*Ondru dnes musím pochválit, nevyrušuje a dává pozor.*“

Tuto kategorii jsem do archu zařadila na základě výzkumů, podle kterých jsou chlapci hodnoceni hlavně za intelektuální výkon, kdežto dívky jsou často hodnoceny za dobré chování (Jarkovská 2005).

2. **Kategorie: Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování dětí**

Jde o situace, kdy učitelka napomíná žáka/žákyni, nebo dokonce trestá žáka/žákyni za chování, i když ve třídě vyrušují rovněž jiné děti. Kategorie se zaznamenává tehdy, kdy je dítě učitelkou napomenuto za špatné chování, vyrušování, že nedává pozor, přičemž ve třídě jsou děti, které vyrušují stejně, ne-lí více a ti napomenuti nejsou. Pokud k této situaci dojde, zaznamenává se četnost jak do této kategorie, tak také do 3. kategorie *Napomínání*. Tato kategorie je tedy spíše podkategorií kategorie *Napomínání*. Sahrávají zde také důležitou roli poznámky, ve kterých by měla být situace zachycena.

U této kategorie vycházím z předpokladu, že učitelky a učitelé budou více tolerovat „zlobení“ u chlapců než u dívek (Renzetti, Curran: 2005).

3. Kategorie: Napomínání

Jde o reakci učitelky reflektující nevhodné chování dětí, například že děti vyrušují, vykřikují, či že nedávají pozor. Z hlediska vztahu k předešlé kategorii, je ji tato kategorie nadřazená. Pokud učitelka bude napomínat žáka/žákyni, tak to ale ještě neznamená, že je méně tolerantní vůči jeho/jejímu chování. Obě dvě kategorie (2. a 3.) jsou podstatné z hlediska dvou předpokladů, které se vzájemně částečně vylučují. Zaprvé lze předpokládat, že chlapci budou při hodině více vyrušovat, čímž by mohli být více napomínáni než dívky. Za druhé však lze také předpokládat, že vyrušování bude u chlapců tolerováno více než u dívek, a tedy z tohoto důvodu mohou být zase častěji napomínány dívky. Díky zachování obou dvou kategorií tak bude lépe možné výskyt těchto dvou tendencí zachytit.

4. Kategorie: Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování

Jedná se o situaci, kdy je žákyně/žák učitelkou vyvolán/a díky tomu, že vyrušuje nebo že nedává pozor. Pokud je dítě učitelkou vyvoláno za své chování a je na něco dotazováno, je zkoušeno, či má splnit úkol, tak se započítává četnost jak u této kategorie, tak také u kategorie *Četnosti vyvolávání dětí*. Záznam četností u obou kategorií by měl odrážet, kolik z vyvolaných dětí bylo vyvoláno na základě nevhodného chování.

Tuto kategorii jsem zařadila do archu na základě pozorování, podle kterého jsem získala dojem, že učitelky často vyvolávají chlapce, protože vyrušují. Kromě toho však k tomuto předpokladu také opravňují výzkumy. Vyvolání dítěte je zde jako určitá forma trestu. Uvědomuji si, že zaměřením se jen na „tresty“ u této kategorie, může činit arch jednostranný. Mohou zde chybět vyvolání dětí, které jsou formou odměny. Během předběžných pozorování se tato forma interakcí nevyskytla, a kdyby se vyskytla později, tak by ji měla zachytit kvalitativní část.

Oblast: Organizační pokyny

1. Kategorie: Vyvolávání dětí pro organizační úkony

Jde o případy, kdy učitelka vybere žáka/žákyni a postaví ho/ji do role, ve které má určité organizační možnosti. Tato role může dítě stavět do vyšší, či speciální funkce, může činit dítě zajímavým. Jedná se například o situace, kdy dítě může vyvolávat ostatní žáky/žákyně, nebo je pověřeno opravou písemných prací jiných dětí, či když učitelka přímo pasuje dítě do role učitelky/učitele. Důvod pro zařazení této kategorie vycházel také z konkrétních

pozorování. Všimla jsem si zde několika případů, kdy byl takto učitelkou vyvolán chlapec, který vyvolával další děti a dostal se do centra pozornosti celé třídy.

Z hlediska administrace je pak důležité, že se při výskytu této situace již nezapočítávají v archu kategorie *Četnosti vyvolávání dětí*. Tato kategorie se však ke kategoriím *Četnosti vyvolávání dětí* vztahuje, protože dohromady udávají celkový počet vyvolaných dětí (chlapců/dívek) jednotlivými učitelkami.

2. Kategorie: Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů

Název této kategorie není zcela přesný. Jelikož jsem ho však již použila v záznamovém archu, tak ho zachovávám. V tomto případě se nejedná o stereotypní organizační pokyny, ale o skutečnost, že učitelka využitím určitého pokynu zdůrazňuje gender dítěte (dětí). Jedná se například o rozdělování dětí podle pohlaví a rozsazování dětí do lavic dívka-chlapec. Tato kategorie je tedy v archu zařazena z důvodu zdůrazňování genderu žákyň/žáků.

3. Kategorie: Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů se zdůvodněním

Tato kategorie je obdobná jako předcházející kategorie, ovšem s tím rozdílem, že zde učitelka ještě komentuje situaci a genderové rozdělení stereotypně zdůvodňuje. Například učitelka rozdělí třídu na dívky a chlapce. Chlapcům dá pokyn, že půjdou odnést židle, protože jsou silnější a dívkám poví, že uklidí papírky na zemi, protože jsou pořádnější (pečlivější). Tato kategorie tedy také zaznamenává zdůrazňování a zdůvodňování genderového principu pro organizaci situací. Závažnější je oproti předchozí kategorii v tom, že je zde dětem navíc nabízeno vysvětlení, proč je „dobré“ je dělit na dívky a chlapce, či proč některé činnosti dělají lépe chlapci či dívky. Dětem jsou tak podsouvány tradiční genderové role.

Oblast: Genderově necitlivý jazyk

1. Kategorie: Používání genderově stereotypních obrátů

Tato kategorie představuje verbální projevy učitelky, ve kterých se zrcadlí genderové stereotypy. Jedná se například o prohlášení typu: „*Jsi chlap, musíš něco vydržet*“ nebo „*není hezké, když dívky mluví sprostě*“. Jde tedy o přímé, explicitní promítání genderových stereotypů do pedagogické komunikace. Rozdíl oproti předcházející kategorii spočívá v tom, že se jde jen o verbální projevy, které nejsou spojené s činností. Jedná se jen o prohlášení, které nejsou spojené s pokyny.

4. KVAZI-KVANTITATIVNÍ ČÁST

4.1 ZPRACOVÁNÍ DAT ZE ZÁZNAMOVÉHO ARCHU

Na základě záznamových archů jsem získala četnosti předem definovaných jevů (situací). V tomto ohledu se však vyskytlo několik bodů, které bylo třeba vyřešit, aby mohla výsledky pozorování porovnávat mezi učitelkami.

Prvním bodem byl počet dětí. Jak jsem již zmínila, ve třídě je integrovaný chlapec František. František však ve většině případech pracoval individuálně s paní asistentkou, na hodiny angličtiny odcházel. Františka jsem do počtu chlapců zahrnovala jen v případě, kdy pracoval s třídou. Pokud pracoval individuálně, tak započítáván nebyl. Problém v počtu dětí nastal i v rámci předmětů. Angličtina nejprve probíhala pro všechny děti společně, od konce listopadu však byla třída rozdělena a tři chlapci začali chodit na angličtinu do jiné třídy. Díky tomu se počet chlapců na angličtinu významně snížil. Bylo tedy potřeba vztáhnout získané četnosti k počtu dívek a chlapců ve třídě (tj. nepracovat s absolutními, ale relativními údaji).

Rozdíly v počtu dívek a chlapců jsem se snažila vyrovnat tak, že jsem v rámci kategorií počet četností u dívek ($n_{\text{♀}}$) dělila počtem dívek v hodině, počet četností u chlapců ($n_{\text{♂}}$) dělila počtem chlapců v hodině a celkovou hodnotu četností ($n_{\text{♀}} + n_{\text{♂}}$) dělila celkovým počtem dětí. Tuto hodnotu jsem pojmenovala T_1 (u dívek) a T_2 (u chlapců) a T (součet četností dívek a chlapců, dělen celkovým počtem dětí ve třídě). Důležité je ještě uvést, že záznam četností u jednotlivých kategorií (vodorovný směr) byl jak u dívek, tak u chlapců, či celkově, zaznamenáván i z hlediska jejich chování (svislý směr) a to dělením na A (aktivní), P (pasivní), V (vyrušuje). Znamená to tedy, že sloupec dívek (chlapců, či celkově) je dělen na tři podkategorie mapující chování (A, P, V), takže se u sloupce dívek (chlapců, či celkově) mohou nacházet tři hodnoty četností (viz Finální verze záznamového archu s. 65). Při počítání hodnot T_1 , T_2 a T se kategorie A, P, V také zachovávají.

Například pokud bylo v hodině vyvoláno pět dívek, které byly aktivní (sloupec A), tak zaznamenaná četnost je 5. V ten den bylo ve třídě devět dívek, takže T_1 je rovno 5:9, tedy přibližně 0,56.

Hodnoty T_1 , T_2 a T jsem uváděla přímo do jednotlivých záznamových archů z každé hodiny ve kterém bylo také zaznamenané kolik dívek a kolik chlapců se při vyučování právě nacházelo.

Aby však získané hodnoty z výuky jednotlivých učitelek šly porovnat, bylo potřeba získat celkové hodnoty jak četností u dívek a chlapců, tak také hodnot T_1 , T_2 a T za všechna prováděná pozorování u jednotlivých učitelek. Získané četnosti jsem tedy v rámci jednotlivých kategorií v závislosti na typech chování sečetla, a to u všech pozorování, které

probíhaly u příslušné paní učitelky, tedy $\sum n_{\text{♀}}$; $\sum n_{\text{♂}}$; $\sum(n_{\text{♀}} + n_{\text{♂}})$. Získala jsem tak u jednotlivých posuzovaných kategorií a určitého typu chování (A, P, V) sumu četností výskytu daného jevu u dívek, chlapců a celkově u dětí, a to za všechna prováděná pozorování.

Z hlediska vyrovnání rozdílného počtu žákyň a žáků se však nabízely dvě možnosti. První možností bylo sečíst u všech pozorování jednotlivé hodnoty T_1 , T_2 a T (u příslušných kategorií a určitého chování), nebo-li $\sum T_1$; $\sum T_2$ a $\sum T$. Například pokud bude ve třídě při prvním pozorování napomenuto 5 dívek z celkového počtu 9 dívek, které vyrušují, bude T_1 rovno $5/9$, tedy 0,56. Při druhém pozorování bude napomenuta jen jedna dívka, která vyrušuje, z celkového počtu 7 dívek. V tom případě bude T_1 rovno přibližně 0,14. Za tyto dvě pozorování tak získáme $\sum T_1$ rovno $0,14 + 0,56$, tedy přibližně 0,7.

Druhou možností bylo sumu všech četností ze všech pozorování u dívek (chlapců a celkově), vydělit aritmetickým průměrem celkového počtu dívek ze všech pozorování, pokud se jedná o dívky, či chlapců, pokud se jedná o chlapce, či všech dětí, pokud se jedná o celkovou hodnotu. Podle hodnot výše uváděného příkladu je tedy součet četností u obou pozorování roven $6 (5 + 1)$ a dělen aritmetickým průměrem počtu dívek při obou pozorování tedy $(7+9)/2$. V tomto případě by získaná hodnota byla $6/8$, tedy 0,75. Tuto hodnotu jsem pojmenovala S_1 (u dívek), S_2 (u chlapců) a S (celkem). Hodnoty S_1 a $\sum T_1$; S_2 a $\sum T_2$; S a $\sum T$ jsou někdy stejné, někdy se však výrazně liší v závislosti na rozdílech v momentálním počtu a složení třídy. Hodnoty $\sum T_1$, $\sum T_2$ a $\sum T$ více zvýrazňují jednotlivé jevy, hodnoty S_1 , S_2 a S zase jednotlivé jevy více průměrují. V našem případě tak při dvou pozorování jsme získaly $\sum T_1$ rovno 0,7 a S_1 rovno 0,75. $\sum T_1$ přitom zohledňuje počet dívek jen při konkrétních dvou pozorovaných situacích. S_1 pracuje s průměrným počtem, do kterého je zahrnut i počet dívek u situací, kdy konkrétní jev nemusel být pozorován. V tomto ohledu jsem došla k závěru, že bude vhodné uvést při srovnávání získaných dat obě dvě hodnoty, jak $\sum T_1$, $\sum T_2$ a $\sum T$, tak také S_1 , S_2 a S .

Jelikož pro vypočítání hodnoty S_1 , S_2 a S bylo nutné znát průměrné hodnoty počtu dětí určitého pohlaví, uspořádala jsem pro přehled počty dívek a chlapců u jednotlivých pozorování do tabulky (Tabulka 1) a vypočítala u nich aritmetické průměry. Podle hodnot aritmetických průměrů je patrné, že z hlediska zastoupení chlapců a dívek při výuce byl u učitelky Anny během všech pozorování poměr dívek a chlapců přibližně vyrovnaný, u Barbory a Cecílie pak jednoznačně převažovalo zastoupení dívek.³⁵ Znamená to tedy, že u

³⁵ Větší zastoupení dívek zde bylo způsobeno především tím, že dva chlapci (Petr, Čeněk) přešli na angličtinu do druhé třídy. Také zde svou roli sehrála i skutečnost, že František se hodin angličtiny vůbec

učitelky Barbory a Cecílie při srovnávání dívek a chlapců budou mít větší výpovědní hodnotu $\sum T_1, \sum T_2$ a $\sum T$ a S_1, S_2 a S , protože jsou zde zohledněné rozdílné počty dívek a chlapců.

Tabulka 1

Počet dívek, chlapců u jednotlivých pozorování dětí a aritmetický průměr těchto počtů																
učitelka	gender	číslo pozorování														průměr
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Anna	♀	8	4	9	7	9	7	7	9	9	8	8	8	9	9	7,93
	♂	6	7	8	7	9	7	7	9	9	7	7	9	10	8	7,86
Barbora	♀	8	9	7	9											8,25
	♂	6	8	6	6											6,5
Cecílie	♀	7	7	7	8	9	9	8	8	9	10					8,2
	♂	5	6	6	6	4	6	6	5	6	5					5,5

Získané hodnoty, tedy sumu četností u dívek $\sum n_{\text{♀}}$ a chlapců $\sum n_{\text{♂}}$, hodnoty $\sum T_1$ a $\sum T_2$ a hodnoty S_1 a S_2 za všechna pozorování jsem uspořádala u každé paní učitelky do tabulky (Tabulka 2, Tabulka 3, Tabulka 4). V těchto tabulkách jsou tedy u každé kategorie (vodorovný směr) a u typů chování dívek, chlapců (svislý směr), udány tři číselné hodnoty (pokud v této kategorii byly zaznamenány nějaké četnosti). Tyto tabulky však stále nemohly být použity na srovnání získaných hodnot u jednotlivých učitelek, protože jsem u každé učitelky prováděla různý počet pozorování.

Dalším bodem, který bylo tedy třeba vyřešit, byly rozdílné počty pozorování. U učitelky Anny jsem provedla 14 pozorování, u Barbory 4 pozorování a u Cecílie 10 pozorování. Pro lepší přehlednost dat, jsem počet pozorování převedla tak, jako bych dělala u každé učitelky deset pozorování. Tedy získané součty četností v jednotlivých kategoriích jsem u učitelky Anny dělila 14 a násobila deseti. U učitelky Barbory dělila čtyřmi a násobila deseti. U učitelky Cecílie proběhlo deset pozorování, takže data nebylo třeba převádět. Tento stejný postup jsem aplikovala i u hodnot $\sum T_1, \sum T_2, \sum T$ a S_1, S_2 a S . Získané hodnoty jsem uspořádala zase do tabulek, podle kterých jsem pak již mohla porovnávat data mezi učitelkami (Tabulka 5, Tabulka 6, Tabulka 7, Tabulka 8).

4.2 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVAZI-KVANTITATIVNÍ ČÁSTI

Jak vyplývá z předcházející kapitoly, používám při zpracování dat záznamového archu jednoduché statistické metody. Použití pokročilejších statistických metod mi ani nedovoluje malý počet údajů. Kromě toho při analýze a interpretaci získaných údajů je patrné, že mnohé

neúčastnil, kdežto v některých hodinách paní učitelky Anny se třídou pracoval, takže byl do celkového počtu chlapců započítán.

z nich budou mít vyšší výpovědní hodnotu až v konfrontaci s kvalitativní částí. Z těchto důvodů zde využití záznamového archu nazývám metodou kvazi-kvantitativní.

Při analýze a interpretaci zde pracuji se záznamem četností u jednotlivých kategorií záznamového archu, a to jak ve vodorovném, tak také ve svislém směru. Jak je uvedeno výše, tyto četnosti jsou různě převáděny, aby bylo možné je mezi sebou porovnávat a tím také analyzovat a interpretovat. V tomto ohledu jsem však dospěla ke dvou bodům, které je třeba vymezit, aby nedocházelo k chybným interpretacím.

Zprv je důležité zdůraznit, že udané četnosti, a tím také další hodnoty, nelze spojovat s počtem dětí. Tedy například pokud je u kategorie zaznamenaná četnost pět, znamená to, že k dané situaci (interakci) došlo pětkrát, a to mezi učitelkou a dívkou/chlapcem. Pokaždé to však mohl/a být jak jiná/jiný, tak i stejná/stejný dívka/chlapec. I když se v této kapitole nachází věty typu „více četností je zaznamenáno u chlapců/dívek“, *chlapci byli v průběhu pozorování častěji vyvoláváni než dívky*, jsou tím brány v úvahu i situace, že se mohlo jednat vždy o stejné chlapce/dívky, či dokonce jen o jednoho/jednu chlapce/dívku. V záznamovém archu totiž není zohledňováno, s jakými konkrétními dětmi učitelky vstupovaly do interakcí. Arch rozlišuje frekvenci četností vzhledem k genderu dětí. Skutečnost, o jaké konkrétní interakce (situace) se jednalo, zaznamenává kvalitativní část výzkumu.

Druhý bod se týká zaznamenávání chování dětí (Aktivita, Pasivita, Vyrušování). Tyto zápisy nelze chápat jako záznamy reálného chování dětí ve třídě. Chování dětí ve třídě se v nich sice odráží, ale jen částečně. Týkají se totiž jen dětí, s kterými učitelky vstupovaly do interakcí. Například tak mohou u určité učitelky převažovat záznamy aktivního chování dětí, protože učitelka vyvolávala (interagovala) s aktivními dětmi, i když se reálně ve třídě nacházelo množství pasivních dětí, s kterými však k interakcím nedocházelo. I tuto rovinu záznamový arch nepostihuje. Platí však, že by i tato skutečnost měla být zachycena v kvalitativní části výzkumu.

Získané hodnoty ze záznamového archu jsem analyzovala a interpretovala ze dvou hledisek. Nejdříve jsem analyzovala a interpretovala data u jednotlivých učitelek. Následně jsem získané údaje srovnávala a interpretovala mezi učitelkami, a to jak v rámci jednotlivých kategorií, tak také z obecnějších hledisek, která umožnila zřetelnější srovnání.

Celkově je však nutné zdůraznit, že se jedná pouze o kvazi-kvantitativní přístup, a to jak díky jednoduchým statistickým metodám, tak také díky nízkému počtu pozorování, kvůli kterému bych ani pokročilejší statistické metody nemohla použít.

4.2.1 Analýza a interpretace získaných dat prováděná zvlášť u každé učitelky

Při analýze a interpretaci dat u jednotlivých učitelek vycházím z tabulek 2, 3, 4, které byly sestavené zvlášť pro každou učitelku. V těchto tabulkách nejsou data převedená z hlediska počtu pozorování. Na základě těchto dat tedy nelze učitelky srovnávat mezi sebou, na druhou stranu uváděné hodnoty více odpovídají skutečnosti, a to zvlášť u učitelky Barbory, kde byl počet provedených pozorování velmi nízký. Z hlediska analýzy a interpretace dat se zde zabývám především porovnáváním získaných hodnot u dívek a chlapců. Porovnávány jsou uváděné četnosti u dívek a chlapců či hodnoty $\sum T_1$, $\sum T_2$ a S_1 , S_2 . Jak již bylo uvedeno, hodnoty $\sum T_1$, $\sum T_2$ a S_1 , S_2 sehrávají významnou roli především u Barbory a Cecilie, u kterých je výrazný rozdíl mezi počtem dívek a počtem chlapců, což tyto hodnoty zohledňují.

Dále se zde zabývám analýzou a interpretací jen vyšších hodnot, protože čím je zaznamenaná četnost daného jevu menší, tím menší výpovědní hodnotu příslušný údaj má. Tedy například, pokud je u určité kategorie v sloupci dívek zaznamenaná četnost 1 a u chlapců 2, nemá větší význam se v rámci hodnocení učitelky touto kategorií zabývat. Možným významem nízkých hodnot se zabývám až v rámci vzájemného srovnávání všech tří učitelek.

Učitelka Anna

U tohoto hodnocení vycházím z Tabulky 2. Podle této tabulky byly při prováděném pozorování u kategorií *Četnosti vyvolávání dětí* častěji vyvolávání chlapci, a to jak na obtížné úkoly, tak při běžných úkolech. Větší frekvence četností v případě chlapců je zaznamenána také u kategorií *Poskytování dopomoci při samostatné práci*, *Pochvala za výkon* a *Hodnocení neúspěchu*. I když z hlediska kategorie *Hodnocení neúspěchu* nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami příliš velké, lze říci, že oproti dívkám dostávali chlapci u paní učitelky Anny častěji pozitivní i negativní zpětné vazby. V tomto ohledu musím poznamenat, že mě samotnou tyto výsledky překvapily, protože jsem při pozorování neměla dojem, že by paní učitelka častěji interagovala s chlapci.³⁶

Z hlediska chování byli také častěji napomínáni chlapci. Vzhledem k tomu, že u kategorie *Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování* nejsou zaznamenané žádné četnosti, lze usuzovat, že chlapci v hodinách učitelky Anny více vyrušovali než dívky. Jak je ale patrné, tak v průběhu pozorování učitelka Anna vstupovala do interakcí především s aktivními dětmi. U ostatních kategorií jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci nepatrné.

³⁶ Neuvědomování a přehlížení rozdílů je však v tomto ohledu typické, jak také ukazuje řada výzkumů například Sadker and Sadker (1994).

Tabulka 2

Učitelka Anna												
GENDER		dívky					chlapci					
CHOVÁNÍ		hodnoty	A	P	V	celkem	hodnoty	A	P	V	celkem	
Interakce z hlediska učiva	Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly (nová látka, logické úlohy)	$n_1^{\text{♀}}$	5			5	$n_1^{\text{♂}}$	8			8	
		ΣT_1	0,58			0,58	ΣT_2	0,9			0,9	
		S_1	0,63			0,63	S_2	1,02			1,02	
	Četnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly (opakování látky)	$n_1^{\text{♀}}$	74	1	1	76	$n_1^{\text{♂}}$	85	1		86	
		ΣT_1	9,8	0,25	0,14	10,19	ΣT_2	11,38	0,11		11,49	
		S_1	9,33	0,13	0,13	9,59	S_2	10,81	0,13		10,94	
	Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu (odpovědi)	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$					
		ΣT_1					ΣT_2					
		S_1					S_2					
	Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte, vedení k samostatné odpovědi	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$					
		ΣT_1					ΣT_2					
		S_1					S_2					
	Poskytování dopomoci (vysvětlení) při samostatné činnosti	$n_1^{\text{♀}}$	16			16	$n_1^{\text{♂}}$	24			24	
		ΣT_1	1,87			1,87	ΣT_2	3,08			3,08	
		S_1	2,02			2,02	S_2	3,05			3,05	
	Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)	$n_1^{\text{♀}}$	46			46	$n_1^{\text{♂}}$	57			57	
		ΣT_1	5,84			5,84	ΣT_2	6,25			6,25	
		S_1	5,80			5,80	S_2	7,25			7,25	
	Hodnocení neúspěchu dítěte	$n_1^{\text{♀}}$	16	1		17	$n_1^{\text{♂}}$	19	1	1	21	
		ΣT_1	1,94	0,14		2,08	ΣT_2	2,28	0,11	0,11	2,50	
		S_1	2,02	0,13		2,15	S_2	2,42	0,13	0,13	2,68	
	Reakce reflektující chování dětí	Pochvala za chování	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$	1			1
			ΣT_1					ΣT_2	0,13			0,13
			S_1					S_2	0,13			0,13
Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování		$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$					
		ΣT_1					ΣT_2					
		S_1					S_2					
Napominání		$n_1^{\text{♀}}$		1	3	4	$n_1^{\text{♂}}$	2		9	11	
		ΣT_1		0,25	0,42	0,67	ΣT_2	0,25		1,16	1,41	
		S_1		0,13	0,38	0,51	S_2	0,25		1,15	1,40	
Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování		$n_1^{\text{♀}}$		1	1	2	$n_1^{\text{♂}}$		1		1	
		ΣT_1		0,25	0,14	0,39	ΣT_2		0,11		0,11	
		S_1		0,13	0,13	0,26	S_2		0,13		0,13	
Organizační pokyny	Vyvolávání dětí pro organizační úkony	$n_1^{\text{♀}}$	3			3	$n_1^{\text{♂}}$	4			4	
		ΣT_1	0,35			0,35	ΣT_2	0,57			0,57	
		S_1	0,38			0,38	S_2	0,51			0,51	
	Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů	$n_1^{\text{♀}}$	1			1	$n_1^{\text{♂}}$	1			1	
		ΣT_1	0,11			0,11	ΣT_2	0,11			0,11	
		S_1	0,13			0,13	S_2	0,13			0,13	
Zadávání genderově stereotypních organiz. pokynů se zdůvodněním	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$						
	ΣT_1					ΣT_2						
	S_1					S_2						
Gender. necitlivý jazyk	Používání genderově stereotypních obrátů	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$					
		ΣT_1					ΣT_2					
		S_1					S_2					

Učitelka Barbora

U paní učitelky Barbory vycházím z Tabulky 3. Podle této tabulky byli během pozorování výrazně častěji vyvolávání chlapci, narozdíl od dívek. Velkou část z těchto chlapců pak tvořili ti, kteří vyrušovali. Zajímavé je tuto kategorii porovnat s kategorií *Vyvolávání za nevhodné chování*, kde jsou u chlapců také zaznamenané vysoké četnosti. Na

základě vztahu mezi těmito dvěma kategoriemi lze říci, že polovina vyvolaných vyrušujících chlapců byla vyvolána jednoznačně díky nevhodnosti jejich chování. Druhou polovinu vyrušujících chlapců paní učitelka vyvolala bez náznaků, kterými by dávala najevo, že jsou vyvoláni díky vyrušování. Ale i zde jejich chování mohlo sehrávat roli, například mohli více upoutávat pozornost učitelky, to však není ze záznamového archu patrné.

Tabulka 3

Učitelka Barbora											
GENDER		dívky				chlapi					
CHOVÁNÍ		hodnoty	A	P	V	celkem	hodnoty	A	P	V	celkem
Interakce z hlediska učiva	Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly (nová látka, logické úlohy)	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$	1			1
		ΣT_1					ΣT_2	0,13			0,13
		S_1					S_2	0,15			0,15
	Četnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly (opakování látky)	$n_1^{\text{♀}}$	9		1	10	$n_1^{\text{♂}}$	10		10	20
		ΣT_1	1,17		0,11	1,28	ΣT_2	1,63		1,59	3,22
		S_1	1,09		0,12	1,21	S_2	1,54		1,54	3,08
	Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu (odpovědi)	$n_1^{\text{♀}}$	2			2	$n_1^{\text{♂}}$				
		ΣT_1	0,25			0,25	ΣT_2				
		S_1	0,24			0,24	S_2				
	Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte, vedení k samostatné odpovědi	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$				
ΣT_1						ΣT_2					
S_1						S_2					
Poskytování dopomoci (vysvětlení) při samostatné činnosti	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$	2			2	
	ΣT_1					ΣT_2	0,3			0,3	
	S_1					S_2	0,3			0,3	
Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)	$n_1^{\text{♀}}$	5		1	6	$n_1^{\text{♂}}$	5		3	8	
	ΣT_1	0,58		0,14	0,72	ΣT_2	0,83		0,5	1,33	
	S_1	0,60		0,12	0,72	S_2	0,77		0,46	1,23	
Hodnocení neúspěchu dítěte	$n_1^{\text{♀}}$	2		1	3	$n_1^{\text{♂}}$	2		2	4	
	ΣT_1	0,24		0,11	0,35	ΣT_2	0,25		0,25	0,5	
	S_1	0,24		0,12	0,26	S_2	0,31		0,31	0,62	
Reakce reflektující chování dětí	Pochvala za chování	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$				
		ΣT_1					ΣT_2				
		S_1					S_2				
	Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování	$n_1^{\text{♀}}$			4	4	$n_1^{\text{♂}}$				
ΣT_1				0,46	0,46	ΣT_2					
S_1				0,48	0,48	S_2					
Napominání	$n_1^{\text{♀}}$		1	10	11	$n_1^{\text{♂}}$		1	17	18	
	ΣT_1		0,11	1,23	1,34	ΣT_2		0,17	2,71	2,88	
	S_1		0,12	1,21	1,33	S_2		0,15	2,62	2,77	
Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování	$n_1^{\text{♀}}$			2	2	$n_1^{\text{♂}}$			5	5	
	ΣT_1			0,25	0,25	ΣT_2			0,74	0,74	
	S_1			0,24	0,24	S_2			0,77	0,77	
Organizační pokyny	Vyvolávání dětí pro organizační úkony	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$			3	3
		ΣT_1					ΣT_2			0,42	0,42
		S_1					S_2			0,46	0,46
	Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$				
ΣT_1						ΣT_2					
S_1						S_2					
Zadávání genderově stereotypních organiz. pokynů se zdůvodněním	$n_1^{\text{♀}}$					$n_1^{\text{♂}}$					
	ΣT_1					ΣT_2					
	S_1					S_2					
Gender. necitlivý jazyk	Používání genderově stereotypních obrátů	$n_1^{\text{♀}}$		1	1	$n_1^{\text{♂}}$					
		ΣT_1		0,14	0,14	ΣT_2					
		S_1		0,12	0,12	S_2					

Výše uváděné souvislosti doplňuje i kategorie *Vyvolání dětí pro organizační úkony*, u které, vzhledem k nízkému počtu pozorování, jsou také zaznamenané vyšší hodnoty, a to jen u vyrušujících chlapců. Další vyšší hodnoty u chlapců se ještě nacházejí u kategorie *Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)*. Zde se však musí zohlednit vyšší frekvence interakcí paní učitelky s chlapci a naopak nižší frekvence interakcí s dívkami. Díky tomu, že paní učitelka často vstupovala do interakcí s chlapci, tak je také musela celkově častěji hodnotit a tím pádem také častěji chválit. Vzhledem k tomu, že s dívkami do interakcí vstupovala výrazně méně, tedy měla méně příležitostí jim dát pozitivní zpětnou vazbu, tak je u nich zaznamenaná četnost pochval poměrně vysoká.

Z hlediska chování je zde zaznamenáno hodně četností u kategorie *Napomínání*, a to jak u dívek, tak chlapců. Chlapci však byli podle získaných dat napomínáni výrazněji více a jak již bylo uvedeno, byli také z důvodu nevhodného chování často vyvoláváni. Narozdíl od chlapců jsou u dívek také zaznamenané četnosti u kategorie *Ménší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování*. Zdá se tak, že dívky v hodinách paní učitelky Barbory pravděpodobně méně vyrušovaly než chlapci a zároveň jim toto vyrušování bylo méně tolerováno. Celkově se pak dá říci, že učitelka Barbora vstupovala do interakcí především s vyrušujícími a aktivními dětmi.

Učitelka Cecílie

U učitelky Cecílie vycházím při analýze a interpretaci dat z Tabulky 4. Podle této tabulky se u učitelky Cecílie z hlediska kategorie *Četnosti vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly* nachází vyšší frekvence četností u dívek. Při porovnání hodnot ΣT_1 a ΣT_2 . S_1 a S_2 se však ukazuje, že paní učitelka Cecílie vyvolávala častěji dívky, protože jich bylo v absolutním počtu více než chlapců. Ovšem jinak je tomu, když sledujeme relativní údaj, tj. podíl dívek/chlapců na celkovém počtu dětí. Jelikož hodnoty ΣT_1 a S_1 u dívek jsou menší než hodnoty ΣT_2 a S_2 u chlapců, lze tvrdit, že s ohledem na rozdílné počty chlapců a dívek byly častěji vyvolávání chlapci.

U *Četnosti vyvolávání dětí; obtížné úkoly* jsou zaznamenané četnosti jen u chlapců, tato hodnota je však poměrně nízká. U chlapců jsou oproti dívkám také zaznamenány výrazně vyšší hodnoty u kategorie *Poskytování dopomoci při samostatné činnosti*. Chlapci v průběhu pozorování byli také častěji chváleni za podaný výkon (kategorie *Pochvala za výkon*), znovu se zde však může promítat vyšší frekvence interakcí s chlapci, takže rozdíly mezi dívkami a chlapci bych v tomto ohledu neviděla jako zásadní (viz Tabulka 4).

Tabulka 4

Učitelka Cecílie											
GENDER		dívky					chlapci				
CHOVÁNÍ		hodnoty	A	P	V	celkem	hodnoty	A	P	V	celkem
Interakce z hlediska učiva	Četnost vyvolávání dětí: obtížné úkoly (nová látka, logické úlohy)	n_{f}					n_{m}	2			2
		ΣT_1					ΣT_2	0,34			0,34
		S_1					S_2	0,36			0,36
	Četnost vyvolávání dětí: méně obtížné úkoly (opakování látky)	n_{f}	72	6	1	79	n_{m}	47	5	12	64
		ΣT_1	8,66	0,68	0,13	9,47	ΣT_2	8,4	0,84	2,15	11,39
		S_1	8,78	0,73	0,12	9,63	S_2	8,55	0,9	2,18	11,63
	Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu (odpovědi)	n_{f}	2			2	n_{m}				
		ΣT_1	0,22			0,22	ΣT_2				
		S_1	0,24			0,24	S_2				
	Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte, vedení k samostatné odpovědi	n_{f}		1		1	n_{m}			1	1
		ΣT_1		0,11		0,11	ΣT_2			0,17	0,17
		S_1		0,12		0,12	S_2			0,18	0,18
Poskytování dopomoci (vysvětlení) při samostatné činnosti	n_{f}	10	1		11	n_{m}	14	1		15	
	ΣT_1	1,35	0,14		1,49	ΣT_2	2,9	0,25		3,15	
	S_1	1,23	0,12		1,35	S_2	2,55	0,18		2,73	
Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)	n_{f}	29			29	n_{m}	19		3	22	
	ΣT_1	3,34			3,34	ΣT_2	3,33		0,54	3,87	
	S_1	3,54			3,54	S_2	3,45		0,55	4,00	
Hodnocení neúspěchu dítěte	n_{f}	1	2		3	n_{m}	4		2	6	
	ΣT_1	0,14	0,22		0,34	ΣT_2	0,67		0,33	1,00	
	S_1	0,12	0,24		0,44	S_2	0,77		0,36	1,13	
Reakce reflektující chování dětí	Pochvala za chování	n_{f}					n_{m}				
		ΣT_1					ΣT_2				
		S_1					S_2				
	Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování	n_{f}	1		7	8	n_{m}				
ΣT_1		0,11		0,83	0,94	ΣT_2					
S_1		0,12		0,85	0,97	S_2					
Napominání	n_{f}	1		10	11	n_{m}		1	11	12	
	ΣT_1	0,14		1,15	1,29	ΣT_2		0,25	2,2	2,45	
	S_1	0,12		1,22	1,34	S_2		0,18	2	3,34	
Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování	n_{f}					n_{m}			3	3	
	ΣT_1					ΣT_2			0,5	0,5	
	S_1					S_2			0,55	0,55	
Organizační pokyny	Vyvolávání dětí pro organizační úkony	n_{f}					n_{m}			1	1
		ΣT_1					ΣT_2			0,17	0,17
		S_1					S_2			0,18	0,18
	Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů	n_{f}		2	1	3	n_{m}			1	1
ΣT_1			0,29	0,14	0,43	ΣT_2			0,2	0,2	
S_1			0,24	0,12	0,36	S_2			0,18	0,18	
Zadávání genderově stereotypních organiz. pokynů se zdůvodněním	n_{f}					n_{m}					
	ΣT_1					ΣT_2					
	S_1					S_2					
Čend-r. nečitlivý jazyk	Používání genderově stereotypních obrátů	n_{f}	1			1	n_{m}				
		ΣT_1	0,13			0,13	ΣT_2				
		S_1	0,12			0,12	S_2				

Celkově při průzkumu paní učitelka vyvolávala často aktivní dívky a aktivní chlapce, kromě toho je zde ale i vyšší frekvence četností vyvolaných chlapců, kteří vyrušovali. Zcela zanedbatelné však nejsou ani četnosti pasivních vyvolaných chlapců a dívek. Z hlediska chování se u učitelky Cecílie nachází poměrně vysoké frekvence četností u kategorie *Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování*, a to u dívek Zjedenácti napomenutí dívek

je osm napomenutí spojeno s touto kategorií. U chlapců v této kategorii není zaznamenaná žádná četnost, a přesto v kategorii *Napominání* mají vyšší hodnoty než dívky. Na základě toho se zdá, že paní učitelka Cecílie výrazně méně tolerovala vyrušování dívek než chlapců.

Nižší hodnoty, ale již ne zcela zanedbatelné, se vyskytují také u kategorie *Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů*. U ostatních kategorií jsou zaznamenané hodnoty poměrně nízké.

4.2.2 Porovnání získaných dat u učitelek Anny, Barbory a Cecílie

Srovnání učitelek jsem se rozhodla provádět v rámci vymezených oblastí záznamového archu. Tyto oblasti však nelze zcela striktně dodržovat, jelikož se jednotlivé kategorie prolínají.

Z hlediska výpovědní hodnoty údajů se zde zabývám analýzou a možnou interpretací nejen vyšších, ale také nižších hodnot. Nutné je zde pak brát v úvahu, že využívaná data byla převáděna z hlediska počtu pozorování. U paní učitelky tak mohou být data zkreslená, jelikož zde byla provedena jen čtyři pozorování. I když jsou poměry mezi daty u jednotlivých učitelek zachovány, je otázkou, jestli by u učitelky Barbory zůstala frekvence výskytu jevů obdobná, či by se během dalších pozorování významně změnila.

Oblast interakce z hlediska učiva

U všech tří učitelek v průběhu pozorování byli z hlediska kategorií *Četnosti vyvolávání dětí* častěji vyvoláváni chlapci, a to jak na obtížné, tak i na běžné úkoly (viz Tabulka 5). U kategorie *Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly* vyvolávala dívky jen paní učitelka Anna. Tato kategorie je celkově méně zastoupená, přičemž nejvyšší hodnoty se nachází právě u paní učitelky Anny.

K těmto dvěma kategoriím jsem ještě vztáhla i kategorii *Vyvolání dětí pro organizační úkony*, která není původně zahrnuta v této oblasti. Všechny tři tyto kategorie se totiž vzájemně doplňují a celkově udávají počet vyvolání dětí (dívek/chlapců) učitelkou. Nejmarkantnější rozdíl ve vyvolávání dívek a chlapců byl u paní učitelky Barbory, a to jak jen z hlediska učiva, tak také celkově. U učitelky Cecílie a Anny byly tyto rozdíly menší, přičemž nejmenší byly u Anny, a to ve všech kategoriích uváděných v Tabulce 5. Tato skutečnost je patrná i na celkových hodnotách, které udávají celkový počet vyvolání dívek/chlapců z hlediska učiva v průběhu deseti vyučovacích hodin u každé paní učitelky. I když u paní učitelky Cecílie se nachází záporné hodnoty, které značí větší zaznamenané četnosti u dívek, tak hodnoty, které zohledňují rozdílné počty chlapců a dívek ukazují na větší počet interakcí s chlapci.

Tabulka 5

Učitelka		A			B			C			
GENDER		dívky	chlapci	rozdíl	dívky	chlapci	rozdíl	dívky	chlapci	rozdíl	
Celkové vyvolávání	Vyvolávání z hlediska učiva	$n_{\text{♀}}/n_{\text{♂}}$	3,57	5,71	2,14		2,5	2,5		2	2
		$\Sigma T_{1/2}$	0,41	0,64	0,23		0,33	0,33		0,34	0,34
		$S_{1/2}$	0,45	0,73	0,28		0,38	0,38		0,36	0,36
	Četnost obtížné úkoly vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly	$n_{\text{♀}}/n_{\text{♂}}$	54,28	61,42	7,14	25	50	25	79	64	-15
		$\Sigma T_{1/2}$	7,28	8,21	0,93	3,21	8,06	4,85	9,47	11,39	1,92
		$S_{1/2}$	6,84	7,81	0,97	2,97	7,7	4,73	9,63	11,63	2
	Celkem	$n_{\text{♀}}/n_{\text{♂}}$	57,85	67,13	9,28	25	52,5	27,5	79	66	-13
		$\Sigma T_{1/2}$	7,69	8,85	1,16	3,21	8,39	5,18	9,47	11,73	2,26
		$S_{1/2}$	7,29	8,54	1,25	2,97	8,08	5,11	9,63	11,99	2,36
	Vyvolávání dětí pro organizační úkony	$n_{\text{♀}}/n_{\text{♂}}$	2,14	2,86	0,72		7,5	7,5		1	1
		$\Sigma T_{1/2}$	0,25	0,41	0,16		1,05	1,05		0,17	0,17
		$S_{1/2}$	0,27	0,36	0,09		1,15	1,15		0,18	0,18
	Celkem	$n_{\text{♀}}/n_{\text{♂}}$	59,99	69,99	10,00	25	60	35	79	67	-12
		$\Sigma T_{1/2}$	7,94	9,26	1,32	3,21	9,44	6,23	9,47	11,9	2,43
		$S_{1/2}$	7,56	8,90	1,34	2,97	9,23	6,26	9,63	12,17	2,54

Zajímavé je tyto kategorie také porovnat z hlediska svislých sloupců, zaznamenávajících chování dětí při interakcích s učitelkami (Tabulka 6). Z hlediska kategorie *Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly* vyvolávaly paní učitelky jen aktivní děti. U kategorie *Četnost vyvolávání; běžné úkoly* se však nacházejí značné rozdíly. Paní učitelka Anna vyvolávala v průběhu pozorování s velkou převahou jak aktivní dívky, tak aktivní chlapce. Učitelka Barbora vyvolávala především aktivní a vyrušující chlapce, u dívek pak jen aktivní dívky. Učitelka Cecilie vyvolávala především aktivní dívky a aktivní chlapce, ale také je zde zaznamenaná poměrně velká četnost vyvolaných vyrušujících chlapců.³⁷ U kategorie *Vyvolávání dětí pro organizační úkony* jsou z tohoto hlediska patrné také značné rozdíly. Paní učitelka Anna v průběhu pozorování vyvolávala jen aktivní dívky a aktivní chlapce. Paní učitelka Barbora v této kategorii vyvolávala jen vyrušující chlapce. U učitelky Cecilie je četnost zaznamenaná též jen u vyrušujících chlapců, jedná se však o nízkou hodnotu. Srovnání chlapců a dívek tak v tomto ohledu nesehrává významnou roli, podstatnější je spíše samotná skutečnost, že paní učitelka Cecilie v průběhu pozorování vyvolávala děti pro organizační úkony jen minimálně.

³⁷ Jak již bylo uvedeno, jsou zde zaznamenané pouze interakce ze strany učitelek. Ve třídě by se tak mohly vyskytovat například pasivní děti, s kterými by učitelky do interakcí nevstupovaly. To se týká především učitelky Barbory. Paní učitelka Anna interagovala s aktivními dětmi a zároveň při její výuce byla většina dětí aktivních. Tématem, jak se reálně děti chovaly v průběhu výuky se však podrobněji věnuji ve Kvalitativní části.

Tabulka 6

Učitelka			A						B						C							
GENDER			dívky			chlapani			dívky			chlapani			dívky			chlapani				
CHOVÁNÍ			A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V		
Interakce z hlediska učiva	Vývolávání z hlediska učiva	Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly	$n\bar{p}/n\bar{\delta}$	3,57			5,71			2,5						2						
			$\Sigma\Gamma_{1/2}$	0,41			0,64			0,33						0,34						
			$S_{1/2}$	0,45			0,73			0,38						0,36						
	Vývolávání z hlediska učiva	Četnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly	$n\bar{p}/n\bar{\delta}$	52,86	0,71	0,71	60,71	0,71		22,5	2,5	25	25	72	6	1	47	5	12			
			$\Sigma\Gamma_{1/2}$	7	0,18	0,1	8,13	0,08		2,93	0,28	4,08	3,98	8,66	0,68	0,13	8,4	0,84	2,15			
			$S_{1/2}$	6,66	0,09	0,09	7,72	0,09		2,73	0,24	3,85	3,85	8,78	0,73	0,12	8,55	0,9	2,18			
	Celkem		$n\bar{p}/n\bar{\delta}$	56,43	0,71	0,71	66,42	0,71		22,5	2,5	27,5	25	72	6	1	49	5	12			
			$\Sigma\Gamma_{1/2}$	7,41	0,18	0,1	8,77	0,08		2,93	0,28	4,41	3,98	8,66	0,68	0,13	8,74	0,84	2,15			
			$S_{1/2}$	7,11	0,09	0,09	8,45	0,09		2,73	0,24	4,23	3,85	8,78	0,73	0,12	8,91	0,9	2,18			
	Vývolávání dětí pro organizační úkony		$n\bar{p}/n\bar{\delta}$	2,14			2,86						7,5								1	
			$\Sigma\Gamma_{1/2}$	0,25			0,41						1,05								0,17	
			$S_{1/2}$	0,27			0,36						1,15								0,18	
Celkem		$n\bar{p}/n\bar{\delta}$	58,57	0,71	0,71	69,28	0,71		22,5	2,5	27,5	32,5	72	6	1	49	5	13				
		$\Sigma\Gamma_{1/2}$	7,66	0,18	0,1	9,18	0,08		2,93	0,28	4,41	5,03	8,66	0,68	0,13	8,74	0,84	2,32				
		$S_{1/2}$	7,38	0,09	0,09	8,81	0,09		2,73	0,24	4,23	5	8,78	0,73	0,12	8,91	0,9	2,36				

V případě učitelky Barbory se dále nachází vyšší četnosti u dívek z hlediska kategorie *Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu* (viz Tabulka 7). V reálné situaci takto učitelka Barbora reagovala u dvou dívek ze čtyřech pozorování (uvedené údaje v Tabulce 7 jsou převedené z hlediska počtu pozorování), což je oproti dalším učitelkám poměrně mnoho. Je pak otázkou, jestli by se tyto reakce projevovaly tak často i u dalších pozorování, nebo jestli zvýšená frekvence byla jen záležitostí náhody.

Tabulka 7

Učitelka		A			B			C			
Gender		dívky	chlapani	rozdíl	dívky	chlapani	rozdíl	dívky	chlapani	rozdíl	
Interakce z hlediska učiva	Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu (odpovědi)				5		5	2		2	
					0,63		0,63	0,22		0,22	
					0,6		0,6	0,24		0,24	
	Poskytování návodných otázek při vyvolání dítěte, vedení k samostatné odpovědi							1	1	0	
								0,11	0,17	0,06	
								0,12	0,18	0,06	
	Poskytování dopomoci (vysvětlení) při samostatné činnosti		11,43	17,14	5,71	5	5		11	15	4
			1,36	2,2	0,84	0,75	0,75		1,49	3,15	1,66
			1,44	2,18	0,74	0,75	0,75		1,35	2,73	1,38
	Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)		32,86	40,71	7,85	15	20	5	29	22	-7
			4,17	4,91	0,74	1,8	3,33	1,53	3,34	3,87	0,53
			4,14	5,19	1,05	1,74		1,74	3,54	4,00	0,46
Hodnocení neúspěchu dítěte		12,14	14,99	2,85	7,5	10	2,5	3	6	3	
		1,49	1,79	0,3	0,91	1,26	0,35	0,34	1,00	0,66	
		1,53	1,91	0,38	0,84	1,56	0,72	0,36	1,13	0,69	

Dále mě překvapilo, že je kategorie *Poskytování návodných otázek* prázdná, což pravděpodobně odráží skutečnost, že paní učitelky v průběhu mého pozorování dětí tímto způsobem nestimulovaly.

U kategorie *Poskytování dopomoci (vysvětlení) při samostatné činnosti* se u všech učitelek nachází větší počet četností u chlapců. U učitelky Barbory jsou v této kategorii uváděné hodnoty nízké (viz Tabulka 7). Příčinou může být například skutečnost, že učitelka Barbora dětem dopomoc při samostatné činnosti poskytovala jen málo, nebo také, že v hodinách proběhlo málo činností, ve kterých by děti pracovaly samostatně. Oba dva tyto aspekty by měla odrážet kvalitativní část.

Z hlediska kategorie *Pochvala za výkon* byli u všech tří učitelek častěji chváleni chlapci. Rozdíl mezi dívkami a chlapci je největší u paní učitelky Barbory a nejmenší u paní učitelky Cecílie. Při porovnání všech tří učitelek však nejčastěji získávaly děti (tedy jak chlapci, tak dívky) pochvalu za výkon u Anny. U kategorie *Hodnocení neúspěchu* u všech učitelek zase převažují četnosti u chlapců oproti dívkám. U paní učitelky Cecílie jsou v této kategorii zaznamenané nízké četnosti, a to především u dívek. U všech tří učitelek však lze říci, že pochvala za výkon (pozitivní zpětná vazba), převažuje nad hodnocením neúspěchu (negativní zpětnou vazbou), a to především u učitelky Cecílie.

Obě dvě kategorie pak dávají společně hodnotu zpětných vazeb učitelek k žákyním/žákům z hlediska učiva. Podle Tabulky 8 je patrné, že u všech tří učitelek byly častěji poskytovány zpětné vazby z hlediska učiva chlapcům. Kromě toho je poměrně důležitým aspektem také skutečnost, jestli a jak učitelky zdůvodňovaly úspěch, či neúspěch u dívek a chlapců. Touto problematikou se však zabývám v kvalitativní části výzkumu.

Tabulka 8

Učitelka		A			B			C		
Gender		dívky	chlapci	rozdíl	dívky	chlapci	rozdíl	dívky	chlapci	rozdíl
Zpětné vazby učitelek z hlediska učiva	Pochvala za výkon (odpověď, splnění úkolu)	32,86	40,71	7,85	15	20	5	29	22	-7
		4,17	4,91	0,74	1,8	3,33	1,53	3,34	3,87	0,53
		4,14	5,19	1,05	1,74		1,74	3,54	4,00	0,46
	Hodnocení neúspěchu dítěte	12,14	14,99	2,85	7,5	10	2,5	3	6	3
		1,49	1,79	0,3	0,91	1,26	0,35	0,34	1,00	0,66
		1,53	1,91	0,38	0,84	1,56	0,72	0,36	1,13	0,69
	Celkem	45	55,7	10,7	22,5	30	7,5	32	28	-4
		5,66	6,7	1,04	2,71	4,59	1,88	3,68	4,87	1,19
		5,67	7,1	1,43	2,58	1,56	2,46	3,92	5,13	1,15

Reakce učitelek z hlediska chování dětí

Tuto oblast lze analyzovat ve dvou rovinách. První rovinu tvoří samostatná oblast *Reakce reflektující chování dětí*, jelikož sama o sobě je zaměřená na reakce učitelek z hlediska chování dětí. Chování dětí a přímé reakce učitelek na něj se zde vzájemně prolínají.

Druhou rovinou je zaznamenané chování dětí v rámci kategorií *Aktivita*, *Pasivita*, *Vyrušování* a jejich odraz v interakcích učitelek. Tato rovina se prolíná všemi oblastmi. V rámci oblasti *Interakce z hlediska učiva* jsem ji již analyzovala výše. Zde se však zaměřuji hlavně na celkovou interpretaci a analýzu získaných dat. Další dvě oblasti *Organizační pokyny* a *Používání genderově stereotypních obrátů* nesehrávají z hlediska chování, kromě kategorie *Vyvolávání pro organizační úkony*, podstatnou roli. I když do jisté míry také odráží chování dětí, lze tyto oblasti hůře analyzovat, protože v některých situacích interakce směřovaly ke skupině dětí a ne k jednotlivcům (viz Tabulka 9).

Oblast *Reakce reflektující chování dětí* lze rozdělit na pozitivní a negativní reakce. Do pozitivních reakcí spadá jen kategorie *Pochvala za chování*. V této kategorii však prakticky nejsou zaznamenané četnosti, kromě paní učitelky Anny. Zde jsou však také hodnoty poměrně nízké. Nutné je však v tomto ohledu uvést, že z administračních důvodů zde nejsou započítány hromadné pochvaly za chování, které byly směřované všem dětem zároveň (zohledněno v kvalitativní části). U paní učitelky Barbory a Cecílie nejsou v této kategorii zaznamenané žádné četnosti.

Naopak ale u negativních reakcí se nachází vysoké hodnoty, hlavně u kategorie *Napomínání*, kde jsou u všech tří učitelek největší četnosti zaznamenány u vyrušujících chlapců. U učitelky Barbory a také Cecílie se nachází vyšší hodnoty i z hlediska napomínání dívek, s tím však, že jsou u nich i vysoké četnosti u kategorie *Menší tolerance v posuzování nevhodnosti chování*. Tuto skutečnost je možné interpretovat tak, že obě paní učitelky méně akceptovaly u dívek vyrušování než u chlapců.

Podstatný rozdíl mezi učitelkami se nachází v kategorii *Vyvolávání za nevhodné chování*. Tuto kategorii lze chápat jako určitou formu trestu. U učitelky Anny jsou v této kategorii hodnoty nízké, lze tedy brát v úvahu, že během pozorování paní učitelka Anna děti většinou jen napomínala. Paní učitelka Barbora naopak poměrně často vyvolávala děti za nevhodný způsob chování a učitelka Cecílie tuto strategii také využívala. Zajímavé je, že obě učitelky takto reagovaly jen u vyrušujících chlapců a ne u dívek (viz Tabulka 9).

Tabulka 9

UČITELKA		A						B						C					
GENDER		dívky			chlapci			dívky			chlapci			dívky			chlapci		
CHOVÁNÍ		A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V
Interakce z hlediska učiva	Četnost vyvolávání dětí; obtížné úkoly	3,57			5,71						2,5						2		
		0,41			0,64						0,33						0,34		
		0,45			0,73						0,38						0,36		
	Četnost vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly	52,86	0,71	0,71	60,71	0,71		22,5		2,5	25		25	72	6	1	47	5	12
		7	0,18	0,1	8,13	0,08		2,93		0,28	4,08		3,98	8,66	0,68	0,13	8,4	0,84	2,15
		6,66	0,09	0,09	7,72	0,09		2,73		0,24	3,85		3,85	8,78	0,73	0,12	8,55	0,9	2,18
	Větší míra tolerance z hled. splnění úkolu							5						2					
								0,63						0,22					
								0,6						0,24					
	Poskytování návod. otázek při vyv. dítěte, ved. k samost. odpovědi														1				1
													0,11					0,17	
													0,12					0,18	
Poskytování dopomoci při samostatné činnosti	11,43			17,14						5			10	1		14	1		
	1,36			2,2						0,75			1,35	0,14		2,9	0,25		
	1,44			2,18						0,75			1,23	0,12		2,55	0,18		
Pochvala za výkon (splnění úkolu)	32,86			40,71			12,5		2,5	12,5		7,5	29			19		3	
	4,17			4,91			1,45		0,35	2,08		1,25	3,34			3,33		0,54	
	4,14			5,19			1,5		0,24	1,93		1,15	3,54			3,45		0,55	
Hodnocení neúspěchu dítěte	11,43	0,71		13,57	0,71	0,71	5		2,5	5		5	1	2		4		2	
	1,39	0,1		1,63	0,08	0,08	0,6		0,28	0,63		0,63	0,14	0,22		0,67		0,33	
	2,02	0,09		1,73	0,09	0,09	0,6		0,24	0,78		0,78	0,12	0,24		0,77		0,36	
Reakce reflektující chování dětí	Pochvala za chování				0,71														
					0,09														
					0,09														
	Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování									10				1		7			
										1,15				0,11		0,83			
Napomínání		0,71	2,14	1,43		6,43		2,5	25		2,5	42,5	1		10		1	11	
		0,18	0,3	0,18		0,83		0,28	3,08		0,43	6,78	0,14		1,15		0,25	2,2	
		0,09	0,27	0,18		0,82		0,24	3,02		0,38	6,55	0,12		1,22		0,18	2	
Vyvolávání (zkoušení) za způsob chování		0,71	0,71		0,71				5			12,5						3	
		0,18	0,1		0,08				0,63			1,85						0,5	
		0,09	0,09		0,09				0,6			1,92						0,55	
Orig. pokyny	Vyvolávání dětí pro organizační úkony	2,14			2,86								7,5						1
		0,25			0,41								1,05						0,17
		0,27			0,36								1,15						0,18

Z hlediska druhé roviny je patrné různé zastoupení interakcí s aktivními, pasivními a vyrušujícími dětmi u jednotlivých učitelek. Tato skutečnost může být ovlivněna dvěma hlavními důvody, které se však vzájemně podmiňují:

- U určité učitelky se mohou celkově děti chovat více/méně aktivně/pasivně či mohou vyrušovat.
- Určité chování dítěte může více/méně přitahovat pozornost učitelky.

U všech tří učitelek se nachází poměrně nízké hodnoty interakcí s pasivními dětmi. Z hlediska četností interakcí z pasivními dětmi lze tedy buď předpokládat, že se díky dostatečné motivaci či specifickým vlastnostem žáků/žákyň pasivní děti u učitelek nenachází, nebo, že díky způsobu svého chování nebo větší toleranci učitelky nepřitahují tolik jejich pozornost. Tyto dva aspekty se týkají i aktivního chování a vyrušování. Reakcím dětí v průběhu vyučování se podrobněji věnuji v kvalitativní části. Když trochu předběhnu, tak je z této části patrné, že narozdíl od paní učitelky Barbory a Cecílie děti v hodinách paní učitelky Anny ve většině případech spolupracovaly a byly aktivní (podrobněji viz Kvalitativní část).

Z hlediska interakcí učitelek se zde nachází také rozdíly. U učitelky Anny u kategorie *Napomínání* je narozdíl od dívek vyšší četnost zaznamenána u vyrušujících chlapců. Tato zvýšená četnost se však již nepromítá do dalších kategorií. Oproti tomu aktivita, se nachází jak u dívek, tak u chlapců, a to napříč většinou kategorií. U učitelky Barbory jdou napříč kategoriemi u sloupce dívek jak aktivita, tak vyrušování, u sloupce chlapců také, ale s výraznou převahou vyrušování. U učitelky Cecílie sice převažuje aktivita, ale z hlediska vyrušování, jsou zde zaznamenány také vyšší hodnoty. Zajímavé je, že paní učitelka častěji vyvolávala vyrušující chlapce (kategorie *Četnosti vyvolávání dětí; méně obtížné úkoly*), zároveň však jim pravděpodobně nedávala zřetelně najevo, že jsou vyvolávání díky svému vyrušování. Na což poukazuje hodnota u kategorie *Vyvolávání za nevhodné chování*, která je v tomto ohledu poměrně nízká. V tomto ohledu se naskýtají různá vysvětlení. Paní učitelka tak mohla například častěji vyvolávat vyrušující chlapce, protože upoutávali její pozornost, aniž by si to uvědomovala. Nebo také mohla vyrušování chlapců považovat za tak samozřejmý projev, že ho nechtěla trestat, ale musela ho nějak regulovat, aby se jí nerozpadla hodina.

Dospěla jsem k závěru, že bude vhodné mezi sebou porovnat celkové hodnoty z hlediska aktivity, pasivity a vyrušování. Všechny hodnoty jsem v rámci jednotlivých kategorií u sloupců *Aktivita, Pasivita, Vyrušování* u každé učitelky zvlášť sečetla (Tabulka 10). Některé kategorie jsem však v tomto ohledu musela vynechat. Nezapočítávala jsem zde kategorie *Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu, Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování* a *Vyvolávání za způsob chování*. Všechny tyto kategorie lze chápat jako podkategorie a jsou tím pádem již obsažené v jiných kategoriích. Dále jsem také vyřadila *Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů, Zadávání genderově organizačních pokynů se zdůvodněním a Používání genderově stereotypních obrátů*, protože se zde zaznamenané četnosti týkaly většinou skupiny dětí.

Údaje v Tabulce 10 ukazují, jak často a s jakými dětmi vstupovaly jednotlivé učitelky do interakcí. U všech učitelek probíhaly interakce častěji s chlapci. Nejmenší rozdíl mezi dívkami a chlapci je v tomto ohledu pak u učitelky Anny a největší u učitelky Barbory. Paní učitelka Anna vstupovala celkově do interakcí především s aktivními dětmi. Paní učitelka Barbora celkově vstupovala nejčastěji do interakcí s vyrušujícími dětmi. Paní učitelka Cecilie také vstupovala do interakcí nejčastěji s aktivními dětmi, ale s porovnáním s paní učitelkou Annou jsou zde vyšší četnosti i z hlediska interakcí s dětmi pasivními a vyrušujícími.

Tabulka 10

		dívky				chlapci				dívky a chlapci			
		A	P	V	celkem	A	P	V	celkem	A	P	V	celkem
Anna	n♀/n♂	116,43	2,84	2,85	122,12	145,7	1,42	7,14	154,26	257,13	4,26	9,99	393,5
	ΣΓ _{1/2}	14,83	0,64	0,4	15,87	18,6	0,16	0,91	19,67	32,77	0,8	1,31	50,75
	S _{1/2}	15,25	0,36	0,36	15,97	18,54	0,18	0,91	19,63	33,16	0,54	1,27	50,94
Barbora	n♀/n♂	40	2,5	32,5	75	50	2,5	97,5	150	90	5	122,5	225
	ΣΓ _{1/2}	4,98	0,28	3,99	9,25	7,87	0,43	13,69	21,99	12,85	0,71	17,68	31,24
	S _{1/2}	4,83	0,24	3,74	8,81	7,69	0,38	13,48	22,55	13,52	0,62	17,22	31,36
Cecilie	n♀/n♂	113	10	11	134	84	7	29	120	197	17	41	255
	ΣΓ _{1/2}	13,63	1,15	1,28	16,06	15,3	1,34	5,39	22,03	28,93	2,49	6,84	38,27
	S _{1/2}	13,79	1,21	1,34	16,34	15,32	1,26	5,27	21,85	29,11	2,47	6,79	38,37

Organizační pokyny a používání genderově necitlivého jazyka

Získaná data u těchto oblastí jsem uspořádala do Tabulky 11. Tyto oblasti mapují přímé projevy genderových stereotypů v interakcích učitelek, kromě kategorie *Vyvolávání dětí pro organizační úkony*. Tuto kategorii proto v Tabulce 11 vynechávám, i když byla původně zařazena do oblasti *Organizační pokyny*.³⁸ U všech učitelek jsou v tomto ohledu zaznamenané poměrně nízké hodnoty, u kategorie *Zadávání genderově stereotypních organizačních pokynů se zdůvodněním* nejsou zaznamenané žádné četnosti, proto jsem v Tabulce 11 tuto kategorii také vynechala.

Tabulka 11

UČITELKY		ANNA						BARBORA						CECILIE					
GENDER		dívky			chlapci			dívky			chlapci			dívky			chlapci		
CHOVÁNÍ		A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V	A	P	V
Org. pokyny	Zadávání	0,71			0,71										2	1			1
	genderově ster.	0,08			0,08									0,29	0,14				0,2
	org. pokynů	0,09			0,09									0,24	0,12				0,18
Gender. necitlivý jazyk	Používání							2,5						1					
	gender. ster.							0,35						0,13					
	obratů							0,24						0,12					

³⁸ Tato kategorie je analyzována v rámci oblasti Interakce z hlediska učiva.

Celkově se dá říci, že nejčastěji se přímé projevy genderových stereotypů objevovaly u učitelky Cecílie (Tabulka 11). U těchto kategorií však sehrává podstatnou roli kvalitativní rozměr. Zde jsou zaznamenány četnosti daných situací (jevů), které se však mohou od sebe výrazně odlišovat svou intenzitou a možnými dopady. Větší výpovědní hodnotu v této oblasti tak bude mít spíše kvalitativní část.

4.3.1 CELKOVÉ SHRUTÍ KVAZI-KVANTITATIVNÍ ČÁSTI

Získaná data u všech tří učitelek poukazují na různé přístupy k dívkám a k chlapcům, a to především nepřímou formou, která se projevovala různou frekvencí interakcí. U všech učitelek byly zaznamenány častější interakce s chlapci než s dívkami, přesto však mezi nimi byly patrné výrazné odlišnosti. A to zaprvé ve velikosti rozdílů v četnostech interakcí mezi dívkami a chlapci, za druhé v rozdílných typech interakcí s dívkami/chlapci a za třetí v diferencích, s jakými dětmi k interakcím docházelo (myšleno z hlediska chování).

Z hlediska velikosti rozdílů ve frekvenci četností mezi dívkami a chlapci lze říci, že u genderově citlivé výuky by měly být tyto rozdíly minimální, ideálně žádné. Při srovnání učitelek se v tomto ohledu nachází nejmenší rozdíly u paní učitelky Anny.

Dalším bodem jsou rozdíly v typech interakcí s dívkami/chlapci. U paní učitelky Anny jsou u dívek a chlapců zaznamenány četnosti ve stejných kategoriích, s výjimkou kategorie *Pochvala za chování*, kde je však zaznamenána jen velmi nízká hodnota. U učitelky Barbory a Cecílie se však objevují kategorie, u kterých jsou zaznamenány četnosti jen u chlapců, či jen u dívek. U dívek se jedná o kategorie *Větší míra tolerance z hlediska splnění úkolu* (i když u paní učitelky Cecílie je uváděná hodnota poměrně nízká) a *Menší míra tolerance v posuzování nevhodnosti chování*. U chlapců se pak jedná o kategorie *Četnosti vyvolávání; obtížné úkoly* (tyto hodnoty jsou ale poměrně nízké) a pak u paní učitelky Barbory *Vyvolávání pro organizační úkony* a u učitelky Cecílie *Vyvolávání (zkoušení) za nevhodné chování*. Tyto rozdíly mohou odrážet tendence podporovat u dívek především dobré chování a naopak u chlapců podporovat intelektuální výkon. U obou učitelek jsou zde totiž dívky za nevhodné chování trestány především napomenutím. Chlapci jsou kromě napomenutí pak trestáni také zkoušením nebo jsou vyvoláni pro organizační úkony (paní učitelka Barbora), které se však zpravidla také vztahují k učivu (viz Kvalitativní část). Chlapci jsou tedy u těchto učitelek častěji trestáni tím, že je u nich ověřováno učivo či že mají podat určitý intelektuální výkon.

Poslední rovinou jsou rozdíly ve vstupování do interakcí z hlediska chování dětí. Učitelka Anna, jak již bylo uvedeno, celkově interagovala především s aktivními dětmi. Učitelka Barbora nejvíce interagovala s vyrušujícími dětmi, a to především s chlapci. U

učitelky Cecílie sice převažovaly interakce s aktivními dětmi, ale také narozdíl od dívek častěji vyvolávala vyrušující chlapce.³⁹ Jak paní učitelka Barbora, tak paní učitelka Cecílie méně tolerovala vyrušování u dívek. Těmito reakcemi mohly obě dvě učitelky vytvářet větší prostor pro vyrušování chlapců, které upoutávalo jejich pozornost a mohlo vést znovu k častějším interakcím s nimi. V tomto ohledu se zde mohly promítat i genderové vzorce, v jejichž optice je zlobení chlapců chápáno jako „přirozené“.

Celkově lze pak shrnout, že na základě dat získaných ze záznamového archu lze hodnotit ve srovnání s učitelkami Barborou a Cecílii výuku paní učitelky Anny jako genderově nejméně zatíženou. To však nemusí vůbec platit z hlediska kvalitativní části výzkumu.

5. KVALITATIVNÍ ČÁST

Jak již bylo uvedeno, analýzu a interpretaci dat jsem u kvalitativní části prováděla dvěma způsoby. Zaprvé z obecnější roviny, kde jsem vycházela ze záznamů z hodin a poznámek záznamového archu, a za druhé popisem tří konkrétních situací. U první roviny nejen že získané údaje zobecňuji, ale také zde na pedagogickou komunikaci nahlížím ze širšího kontextu, tedy z hlediska výuky a převládajícího chování dětí. U druhé roviny se pak podrobněji věnuji interakcím učitelek s dětmi, které analyzuji a srovnávám v rámci stejných či obdobných činností, které probíhaly ve výuce u všech tří učitelek.

Obě tyto roviny pak dohromady dávají komplexnější obraz jak o charakteru pedagogické komunikace učitelek, tak také o celkovém průběhu výuky při prováděném pozorování.

5.1 ZÁZNAMY Z HODIN A POZNÁMEK ZÁZNAMOVÉHO ARCHU

Údaje získané ze záznamů z hodin a poznámek záznamového archu se týkaly především konkrétní podoby výuky, chování dětí při hodině, a také zde byly zaznamenány interakce (verbálního charakteru), dokreslující některé proběhlé situace. Na základě toho jsem tyto údaje shrnula do tří oblastí, které jsem pojmenovala *Charakter výuky*, *Verbální projevy a Chování dětí a celková atmosféra v hodinách* a které mi umožnily získaná data lépe mezi sebou srovnávat.

Z hlediska oblasti *Charakter výuky* jsem na základě získaných údajů vytvořila zobecňující popis, který by charakterizoval způsoby vedení výuky jednotlivých učitelek.

³⁹ Chování dětí v hodinách jednotlivých učitelek je uvedeno v kvalitativní části výzkumu.

Zabývám se zde organizací jednotlivých činností při vyučování, využívání různých metod a forem výuky a pedagogických pomůcek a také projevy genderových stereotypů v učivu.

U oblasti *Chování dětí a celková atmosféra v hodinách* se věnuji jak převládajícím reakcím dětí v hodinách, tak také převládající atmosférou při vyučování u jednotlivých učitelek.

Oblast *Verbální projevy* vychází ze záznamů verbálních projevů jednotlivých učitelek a dětí a zabývá se charakterem interakcí probíhajících při výuce, a to ze dvou rovin. Zaprvé se jedná o *Verbální projevy směřující od učitelky k dětem a jejich případné reakce na ně* a za druhé o *Verbální projevy směřující od dětí k učitelce a jejich případné reakce na ně*. V rámci první roviny pak lze ještě rozlišit podkategorie *Verbální projevy týkající se hodnocení výkonu* a *Verbální projevy týkající se hodnocení chování* (viz Tabulky 13, 15, 16). Tato oblast tedy zachycuje interakce, které dokreslují předcházející dvě oblasti, ale také přináší výpověď z hlediska kategorií, kterých se zaznamenané verbální projevy týkaly. --

Důležité je pak dodat, že se jedná jen o některé zaznamenané verbální projevy, nelze je tedy převádět na počty interakcí. Tyto verbální projevy jsem zaznamenávala v rámci konfliktních či jinak výrazných situací, které jsem se tak snažila co nejlépe postihnout, a zároveň také v případech, pokud docházelo k jejich častému opakování u určitého dítěte. I když nelze tyto záznamy verbálních projevů kvantifikovat, tak lze zde do jisté míry předpokládat, že pokud budou zaznamenané verbální projevy učitelky často směřovat k určitému dítěti, může být pravděpodobné, že k interakcím učitelky s tímto dítětem docházelo častěji.

Shrnutí údajů ze záznamů z hodin a poznámek ze záznamového archu do těchto tří oblastí může představovat nebezpečí, že by toto zobecnění mohlo být předpojaté. Tomuto jsem se snažila předejít jak popisem tří situací, které tuto část doplňují, tak také tím, že zde příkládám tabulky (Tabulky 12, 14, 16), ve kterých jsou zjednodušeně zachycené metody výuky probíhající v jednotlivých hodinách, a také tabulky (Tabulky 13, 15, 17) zachycující některé konkrétní situace prostřednictvím verbální komunikace.

5.1.1 Učitelka Anna

U paní učitelky Anny jsem uskutečnila nejvíce pozorování, tedy čtrnáct. Pozorovala jsem zde především hodiny matematiky, kromě toho ale také hodiny českého jazyka, kterých však bylo podstatně méně.

Charakter výuky

Paní učitelka Anna měla v průběhu pozorování většinou výuku pečlivě připravenou. Hodiny měly jasnou strukturu, jednotlivé činnosti byly mezi sebou dobře propojovány a tvořily smysluplné celky. Výuka byla pestrá a v průběhu vyučování se stihlo udělat mnoho činností (viz Tabulka 12). Přejechy mezi činnostmi byly rychlé, děti zpravidla věděly, co mají dělat, co si mají připravit, což také někdy dělaly automaticky, aniž by jim to musela učitelka zdůrazňovat.

V rámci tematických celků učitelka propojovala mezi sebou vyučovací předměty, jako například hudební výchovu, český jazyk, vlastivědu. Také využívala projektové vyučování, u kterého jsem nebyla přítomna, ale o jeho průběhu vím z rozhovorů s paní učitelkou a také shlédnutím prací dětí. Příprava některých hodin u paní učitelky Anny byla náročná, bylo patrné, že do nich musela investovat hodně energie. Tuto investici však v průběhu pozorování zpravidla plně využila. V rámci pozorování byla u paní učitelky Anny velká část činností zaměřená na opakování, procvičování a upevňování látky, což probíhalo několika způsoby. Zaprvé se jednalo buď o samostatné individuální činnosti, a nebo o hromadné činnosti. U samostatných činností se jednalo o počítání do sešitu, psaní testu či práci s pracovními listy. Jednalo se o činnosti, které byly zaměřené na výkon a byly hodnocené razítkem či známkou. Tyto činnosti byly zařazované skoro v každé hodině, někdy i vícekrát. Děti tak zpravidla z každé hodiny (především z matematiky) dostaly nějaké hodnocení, nějakou známku. Velká část z nich byla soutěžního charakteru, např. prvních pět dětí, které vypočítaly příklad, dostaly razítko. Tyto činnosti byly doménou chlapců, kteří bývali často první, ale také často odevzdávali práce s chybami (informace získaná z rozhovoru s paní učitelkou). Paní učitelka je často vracela zpátky, aby si svou práci ještě šli zkontrolovat a zároveň zdůrazňovala, že mají dbát více na kvalitu než na rychlost.

V souvislosti s tím je zajímavá situace, kdy paní učitelka v průběhu pozorování znovu zadala úkol na rychlost, který však byl zcela jiného charakteru. Jednalo se o množství příkladů na dělení, kde cílem bylo vypočítat co nejvíce příkladů za určitou dobu. Při hodnocení výsledků se pak započítávaly jen správně vypočítané příklady. U této činnosti podala nejlepší výkon Hanka, tedy tišší a méně průbojná dívka, jejíž výkon paní učitelku překvapil (viz Tabulka 13). Tuto situaci lze kromě jiného vysvětlovat i z genderové perspektivy. I když se totiž jednalo o činnost na rychlost, nedocházelo zde ke konkurenci mezi dětmi, protože děti neměly přehled o tom, jak si ostatní stojí. V této činnosti pak děti, pro které má konkurence spíše demotivující a devalvační účinek (což se často projevuje u dívek), mohly podat mnohem lepší výkon než v jiných činnostech konkurenčního charakteru. Výkon Hanky, který byl pro paní učitelku překvapující, však v průběhu pozorování nepřinesl

změnu z hlediska zařazovaných činností na rychlost. Zdá se tak, že tento výsledek byl paní učitelkou interpretován spíše jako výjimečný (nahodilý), což ji nevedlo k podrobnější analýze situace a ke změně charakteru činností. Ve výuce tak byly dále při práci na rychlost zařazované především činnosti konkurenčního typu.⁴⁰

Tabulka 12

Přehled činností probíhajících při výuce u paní učitelky Anny							
Jednotlivé bloky v hodině, jak šly časově za sebou							
	1	2	3	4	5	6	
Číslo pozorování	1	Procvičování sčítání. Motivace pohádkou (Čísla bydlí spolu v domku, na půdě je jejich součet a ve sklepě rozdíl). Vysvětlení na tabuli, pak samostatná práce v lavici.	Počítání slovních úloh, samostatná práce do sešitu, v lavici. Práce o razítko. Jako první úkol odevzdávají chlapci.	Práce ve skupinách, jsou zde rozdělené funkce (zapisovatel/ka, kontrolor/ka, mluvčí atd.). Jde o společné počítání slovních úloh a prezentace výsledků. V těchto skupinách děti již pracovaly dříve.	Práce s celou třídou, zaznamenávání čísel do číselné osy (velká číselná osa umístěná na zdi). Děti jsou vyvolávány, chodí k ose a umísťují tam kartu s číslem. Ostatní kontrolují.	Zpěv písní na kobereci a reflexe práce ve skupinách.	
	2	Počítání slovní úlohy, samostatná práce v lavicích. Téma úlohy vychází z věrejší návštěvy dětí Mořského světa.	Počítání slovních úloh na známku do sešitu. Jako první odevzdávají chlapci.	Práce s celou třídou v kruhu na kobereci, čtení vysokých čísel.	Procvičování řádů, práce na kobereci s celou třídou. Číselné karty, kdo má v řádu číslovek (desítek, stovek...) 6 (7, 8 ...), ať si stoupne.	Porovnávání čísel formou hry, každý má kartu s číslem, nikomu ji neukazuje, hádání, kdo má větší číslo.	Skupinová práce celé třídy, děti mají číselné karty, bez mluvení se mají seřadit od nejmenšího do největšího čísla, pak obráceně.
	3	Vyhodnocení testu a psaní dalšího testu na dělení (individuální práce, dlouhý test).	Počítání pyramid, napsáno na tabuli, individuální práce na jedničky.	Práce ve dvojicích, počítání příkladů na dělení se zbytkem.	Zpěv písní na kobereci.		
	4	Problémové úlohy: Jsem číslo menší než ... a větší než... Jaké mohou být čísla? Práce s celou třídou.	Práce ve skupině s číselnými kartami, třídění karet na sudá a lichá čísla.	Práce ve skupině s číselnými kartami, řazení čísel podle velikosti.	Počítání příkladů do sešitu o razítko (samostatná individuální práce).		
	5	Zpěv písně na vyjmenovaná slova.	Rýsování úseček a jejich porovnávání, práce s celou třídou a práce ve dvojicích.	Rýsování úsečky, samostatná práce.	Převody jednotek, individuální práce.	Rýsování kolmic, samostatná práce.	

⁴⁰ Nebylo by zcela správné, aby soutěživé aktivity byly z výuky zcela vynechány, jde však o to, aby byl častěji využíván i jiný typ aktivit zaměřených na rychlost, aby se zde mohly zažít úspěch i jiné děti.

6	Počtení řetězce.	Počítání slovní úlohy, samostatně, o razítko.	Práce s pracovním listem, samostatná činnost na známku.	Práce ve skupinách, porovnávání příkladů.	Zpěv na koberci.	
7	Zpěv.	Práce na koberci, nová látka, zápis čísel podle řádů.	Samostatná práce v lavici, zápis čísel podle řádů.	Zápis vysokých čísel, samostatná práce v lavici.	Práce na koberci, celá třída, rozklad čísel podle řádu.	Zápis v lavici rozkladu řádů, individuální práce.
8	Počítání příkladů, samostatná činnost o razítko.	Počítání slovní úlohy, samostatná činnost na známku.	Práce na koberci, početní řetězce, celá třída.	Práce na koberci, zadání slovní úlohy. V lavicích pak počítá každý sám.	Druhá obdobná slovní úloha.	
9	Píseň na rody podstatných jmen.	Práce na koberci, celá třída, karty se slovy, určování podstatných jmen.	Diktát na známku.	Koberec, práce s kartami, mužský rod, vyvozování životního a neživotného rodu.	Zpěv písně.	
10	Zápis sdělení do ŽK.	Počítání slovní úlohy o razítko.	Práce s pracovními listy, samostatně.	Zpívání písně.		
11	Práce ve skupinách, doplňování i/y.	Práce ve skupinách, přiřazování vzorů podstatných jmen.	Práce ve skupinách, lepení slov jednoho vzoru na pruh papíru.	Diktát podle karet, vybírají děti, práce na známku.		
12	Počítání příkladů na rychlost z paměti.	Počítání slovní úlohy, samostatná práce do sešitu o razítko.	Problémová úloha: Na tabuli napsána čísla, otázka: Co tě k tomu napadá?			
13	Diskuse, návštěva v divadle.	Práce ve skupinách, hledání podstatných jmen v článku.	Skupinová práce, vypisování údajů z článku (propojení s vlastivědou).			
14	Počítání slovní úlohy, samostatná práce na známky.	Práce na koberci, celá třída, přiřazování zlomků.	Práce s pracovním listem, samostatná činnost, práce na známky.	Práce na koberci, ukazování zlomků na prstech, celá třída.		

Další formou byla práce ve dvojicích či ve skupinách. Při práci ve skupinách byla funkčně využívána různá pravidla a signály. Takto byl například využíván zvonek, který dával signál k ukončení činnosti, či byl znamením, že mají děti věnovat pozornost paní učitelce. Při skupinové práci docházelo i k určování funkcí dětí, které si děti průběžně měnily. Jednalo se funkce zapisovatele/zapisovatelky, mluvčí, kontrolora/kontrolorky, vyhledavače/vyhledavačky informací. Někdy učitelka vytvoření skupin nechala na volbě dětí, někdy skupiny určila sama, někdy měly děti vytvořené stabilnější skupiny, ve kterých pracovaly i v předchozích hodinách. Pokud vytváření skupin záleželo na učitelce, byly v průběhu pozorování tvořeny skupiny smíšené, pokud však vytvoření skupin záviselo na volbě dětí, tak vznikaly skupiny většinou pohlavně homogenní.

Jak již bylo uvedeno, paní učitelka Anna nebyla vůbec seznámená s genderovou problematikou, což se kromě jiného projevovalo prolínáním genderových stereotypů do učiva, a to z různých aspektů. Jednalo se o využívání učebnic, ale také textů písní a básní, či dalších materiálů, ve kterých bylo používáno generické maskulinum a ve kterých byly zdůrazňované genderové role. Například píseň: „*Kluci mají rádi míče, lítaj s nima po parku. Holky, co se míče týče, dávaj' přednost kočárku.*“ Dále byly v matematice používány formulace slovních úloh, které byly ve většině případů orientované na témata bližší chlapecké zkušenosti, například: „*Jak se jmenuje a jak je vysoká nejvyšší hora světa zjistím, když vypočítám tyto příklady...; Kamarádi se domluvili, že pojedou na cyklo výlet (zde je použito i generické maskulinum); Na koních je 480 bojovníků. Ostatní jdou pěšky, ty mají oštěpy nebo meče...*“ V průběhu pozorování jsem také zaznamenala zadání úkolu, ve kterém byl zdůrazňován gender dětí: „*Dívky narýsují úsečku 50 mm a chlapci 5 cm.*“⁴¹

Na druhou stranu se paní učitelka Anna snažila vést děti k využívání různých informačních zdrojů, jako je například internet a různé encyklopedie. Vedla tak děti, aby na určitá témata (problematiky) nahlížely z více úhlů pohledu. Snažila se u dětí rozvíjet kritické myšlení a také se je snažila co nejvíce zapojit do výuky, a to jak skrze motivaci (zařazováním zajímavých úkolů, pestrých činností), tak také skrze jejich spolupodílení na výuce. Například ve třídě bylo zavedené pravidlo, že děti kontrolují spolužákyni/spolužáka, jestli odpovídá správně, pokud si myslí že ne, tlesknou. Z hlediska kritérií genderově citlivé výchovy však tyto snahy nelze chápat jako dostatečné, protože ve výuce, alespoň v průběhu pozorování, nebyly projevy genderových stereotypů (v textu, v učebnicích) vůbec reflektovány.

Verbální projevy

V této oblasti hodnotím verbální projevy, které jsou uvedené v Tabulce 13. Uváděné verbální projevy učitelky směřující k dětem se týkají především jejich hodnocení. Z hlediska hodnocení výkonu jsou rozdělené na pozitivní a negativní zpětné vazby. Mezi nimi je podle záznamu možné vidět rozdíly, a to především v tom, že pozitivní zpětné vazby jsou zde jen konstatovány, kdežto u hodnocení neúspěchu je často ještě uveden důvod, proč žák/žákyně nebyli úspěšní. Za časté důvody pak bývá uváděna nepozornost, rychlost (zbrkllost) a také špatný postup.

Z uvedených záznamů jsou zde také patrné tendence učitelky zdůrazňovat, aby děti (zvláště chlapci) více dbali na kvalitu než na rychlost (viz Tabulka 13, Hodnocení neúspěchu).

⁴¹ Samotné používání všech slovních úloh by nebylo problematické, pokud by je paní učitelka reflektovala, například k nim s dětmi vedla diskusi, k čemuž však nedocházelo.

Tyto verbální reakce si však v určitém ohledu odporují se způsobem vedení výuky, kde byly často zařazovány činnosti, které toto chování u dětí naopak podporovaly.

Tabulka 13

Interakce směřující od učitelky Anny k dětem			
Verbální projevy týkající se hodnocení výkonu dětí			
Kdo si myslí, že se překonal (že se zlepšil)? Kdo má pocit, že je tak nastejno? Kdo má pocit, že se zhoršil? Reakce Daniel: Paní učitelko, já jsem tomu zase dal.			
Pochvaly			
chlapci	Ondra se trefil skoro přesně (při kreslení kolmic od ruky).	dívky	Velmi mě překvapila Hanka, která podala nejlepší výkon.
			Anežko, ano, velmi dobře, jak jsi na to přišla?
			Dobré, celkem jsi se trefila při kreslení kolmic od ruky).
		všechny děti	dobře; razítko; správně; výborně
Hodnocení neúspěchu			
chlapci	Šel jsi na to až moc logicky.	dívky	Soňo, možná víš odpověď, ale nevíš, jak ji vyjádřit.
	Danieli, běž si práci zkontrolovat, dbej na kvalitu ne na rychlost.		Soňo, to je proto, že nedáváš pozor.
	Máš tady chybu, zkontroluj si to (odevzdání úkolu).		Tady je to špatně přičtené.
	To je proto, že nedáváš pozor.		Eliško, našla sfs tu chybu?
	Našel sis tu chybu?		
	Moc povídáš a neumíš to, říkáš množné číslo a máš říkat jednotné.		
	Zde jsi zapomněl přičíst.		
Verbální projevy týkající se hodnocení chování dětí			
Pochvaly			
chlapci	Ondra se hezky hlásí a nevykřikuje. Ty mi chceš dnes udělat radost.	všechny děti	Musím vás pochválit, moc hezky jste se chovali včera na výstavě.
			Dnes všechny děti krásně pracují (učitelka říká nahlas před třídou).
			Děti, musím vás pochválit za věřejší návštěvu divadla. V tramvaji i v divadle jste se chovaly moc hezky.
Hodnocení nevhodného chování			
chlapci	Nepovídej!	dívky	Soňo, uklid' si ty hračky do aktovky, nech si to na přestávku.
	Ondro, přestaň povídat, máš už to hotové?		Soňo nedáváš pozor, řekni, co musíme vypočítat nejdříve?
	Petře nemusíš kňučet. Musí se vystřídat všechny děti.		Soňo, kde máš evičný sešit?, pracuj.
	Petře, poslouvej zadání.		Eliško, nepovídej!
	Čeňku, neumíš se chovat, jsi ve škole.		Kristýnko, pokud budeš při práci povídat, vyberu ti to a máš za 5.
	Nemluv, když mluvím já.		
	Ondro, nebav se! Čeňku, ztiš se a dávej pozor.		
	Ondro, přestaň, pojď si sednout sem ke mně (práce na koberci)		
	Danieli, najdi místo, kde chybí, nemusíte se prát o políčko		
	Petře, nech už toho!		
Jíndro! Nedáváš pozor, hraješ si s pravítkem. Jaký je výsledek?			
		všechny děti	Nepovídej, když pracuješ. Vše je v pracovním listu jasně zadáno, na nic se neptejte a pusťte do práce. Rádně si přečti zadání úlohy, zde je vše jasně napsáno, mě se na nic neptej.
Verbální projevy směřující od dětí k učitelce a případné reakce učitelky na ně			
chlapci	Ondra: paní učitelko, podívejte, já jsem to odhad skoro přesně. Reakce: Ano, Ondra se skoro trefil přesně.	dívky	Kristýna: Paní učitelko, zahrajeme si tu písničku Reakce: Dobře. (Jednalo se o situaci, kdy děti zpívaly na koberci).
	Šimon: Paní učitelko, já to vím (reakce na obtížný úkol). Reakce Učitelky: Ještě nic neříkej, musí na to přijít každý sám.		Nela: Zlomky jsou to nejjednodušší z matematiky.
	Petr k paní učitelce: To si musím pamatovat, abych nebyl blbej.		
	Petr: Je roztočit ze Z? A lidské s D? Učitelka: Ano.		
	Petře datum se do čj-sešitu píše slovem, škrtni tu dvojku a napiš 29. února. Doufám, že až budeš v 8. třídě, tak si to konečně budeš pamatovat. Reakce Šimon: Paní učitelko, já nebudu v osmé třídě, já budu v tercii.		Iva se ptá: Paní učitelko, mám to sečíst dohromady? Reakce učitelky: Je na tobě, jestli budeš sečítat či odčítat, musíš na to přijít sama.

U hodnocení chování podle Tabulky 13 směřují pozitivní zpětné vazby především k celé třídě. Z hlediska hodnocení nevhodného chování se zdá, že interakce směřují k určitým dětem častěji, a to především Petrovi, Ondrovi, Čeňkovi, Danielovi, Soně, Kristýně a Elišce. Také je zde patrné zdůrazňování, aby děti pracovaly samostatně, aby se stále na něco nevyptávaly (tedy především na věci, které jsou patrné ze zadání nebo které již říkala).

Z hlediska Verbálních projevů směřujících od dětí k učitelce se pak zdá, že některé děti vyžadují pozornost častými dotazy (viz Tabulka 13). Především se jedná o Petra, Ondru, Čeňka, někdy také Daniela, méně pak Jindru a Šimona. Z dívek je to pak Kristýna, Nela, někdy Iva. Za vyvolávání pozornosti učitelky by se mohlo chápat i chování Soni, která paní učitelku verbálně tak často nekontaktuje, ale přitahuje na sebe pozornost vyrušováním. Skutečnost, že zde nejsou uvedeny verbální projevy učitelky k jiným dětem (Tabulka 13) může odrážet to, že k nim nedocházelo tak často.

Chování dětí a převládající atmosféra v hodinách

V hodinách paní učitelky Anny lze projev dětí posuzovat jak z hlediska prováděných činností, tak také v krátkých pauzách (mezi činnostmi), kdy některé děti čekaly na dokončení práce ostatních a neměly právě zadaný úkol.

Pokud se jednalo o práci s celou třídou (například když učitelka zadala úkol celé třídě a pak někoho vyvolala), se většina dětí projevovала výrazně aktivně. Patrný byl velký zájem o vyvolání. Při práci s celou třídou, kde děti nebyly vyvolávány, například zpěv či jiné hromadné plnění úkolu, všechny děti většinou dobře spolupracovaly a ve třídě nebyl hluk. Při samostatné práci v lavicích byla většina dětí zabrána do své práce. Při činnostech, které byly na rychlost, byla kromě ticha také patrná napjatá atmosféra vycházející z konkurence. Snaha být co nejrychlejší byla patrná především u chlapců, kteří mnohdy běželi k paní učitelce, aby jí úkol odevzdali, aniž by si ho zkontrolovali. Někteří chlapci se takto chovali i u činnostech, které nebyly na rychlost. Snaha podat co nejlepší výkon byla patrná i u skupinové práce.

V situacích, ve kterých nebyly některé děti zaměstnány (například když čekaly, až dokončí úkol ostatní děti), byly žáci/žákyně ukázněni/é. Paní učitelka například poslala již hotové děti sednout si na koberec a čekat na ostatní. Děti se v těchto situacích chovaly poměrně tiše, šeptaly si mezi sebou, nevyrušovaly, i když byly na koberci vzdálené dohledu paní učitelky.

Celkově se pak dá říci, že v hodinách paní učitelky Anny se děti projevovaly především aktivně, se snahou podat co nejlepší výkon. Z hlediska atmosféry v hodině

převládalo pracovní naladění, které u některých činností přecházelo až v konkurenční boj. Všeobecně ale převažovala radostná atmosféra.

5.1.2 Učitelka Barbora

U paní učitelky Barbory proběhla jen čtyři pozorování, která jsem zaznamenávala do záznamového archu, a to v předmětu anglický jazyk. Na druhou stranu však musím uvést, že jsem zde celkově byla účastna více vyučovacích hodin (asi tak deseti), a to díky předběžnému pozorování při vytváření finální verze záznamového archu. Jak při předběžných pozorování, tak při samotném výzkumu, jsem u paní učitelky zaznamenala stejné či podobné činnosti a situace, které jsou zde popsány. Předběžné pozorování probíhalo na konci května 2007, v druhé půlce října jsem začala s pozorováním, které jsem ukončila v prosinci 2007. Za tu dobu se struktura hodin a prováděné činnosti moc nezměnily, přibýly jen dvě nové hry. Ve výuce se tedy měnila především jen probíraná témata a gramatika.

Charakter výuky

V průběhu všech pozorování se objevovaly v hodinách podobné činnosti. I když se tedy jednalo o činnosti, které děti dobře znaly, protože je dělaly často, přechod mezi nimi nebyl moc rychlý, více zde zabíraly čas organizační pokyny.

Hodina zpravidla začínala prací na koberci, kde děti zpívaly anglické písně, které doprovázely pohybem. Tato činnost zabrala deset až patnáct minut vyučovací hodiny. Dále následovalo opakování probrané látky, a to buď formou testu, nebo ústního zkoušení. Někdy probíhalo opakování gramatiky hromadným způsobem, například všechny děti najednou časovaly sloveso to be. Dále byly do hodin často zařazované hry na procvičování slovíček, jednalo se především o Bingo a o soutěž říkání slovíček podle obrázků.⁴² Další činností byla kontrola domácích úkolů (v kruhu na koberci), které zpravidla vycházely z předešlého tematického celku, například lidské tělo, oblečení.

V průběhu pozorování u paní učitelky Barbory převažovaly tedy v hodinách činnosti zaměřené na opakování slovíček a pak gramatiky, které probíhaly buď hromadně (účastnila se celá třída), nebo se jednalo o samostatnou práci či soutěž mezi jednotlivci. Samostatná práce zde však byla zařazována minimálně, a to dvakrát ve formě krátkých testů (trvání asi tak 10 minut) a jednou prací do pracovního sešitu, která však také trvala krátce. Celkově převládala

⁴² Při této soutěži soutěžily vždy tři děti. Ve předu stála paní učitelka a ukazovala obrázky (nebo tyto obrázky také ukazovalo dítě, výherce z předchozího kola). Úkolem soutěžících dětí bylo co nejrychleji obrázek anglicky pojmenovat. Ten/ta, kdo odpověděl/a jako první, udělal/a krok dopředu. Vyhrálo to dítě, které bylo jako první vepředu. Dostalo pak bonbón a šlo ukazovat obrázky.

práce s celou třídou. Skupinové činnosti, které by vyžadovaly kooperaci a byly zaměřené na společné řešení úkolu, se zde nevyskytovaly.

Tabulka 14

Přehled činností probíhajících při výuce u paní učitelky Barbory						
Jednotlivé bloky v hodině, jak šly časově za sebou						
		1	2	3	4	5
Číslo pozorování	1	Zpěv písní v angličtině, hry; práce na koberci.	Krátký test.	Hra na slovíčka Obrázek, kdo řekne první, krok dopředu.	Bingo v angličtině.	
	2	Zpěv písní v angličtině, hry; práce na koberci.	Časování slovesa be, celá třída hromadně.	Bingo v angličtině.	Psaní testu.	
	3	Zpěv písní v angličtině, hry; práce na koberci	Zkoušení: sloveso „have got“. Příklad: Ona má kolo.	Opakování vazby There is, there are. celá třída odříkává hromadně věty.	Kontrola domácích úkolů na koberci, téma hračky.	
	4	Zpěv vánočních písní v angličtině, v lavici.	Práce na koberci s učebnicí, projekt Monster (děti si mají vymyslet příšeru a popsat jí; procvičování částí těla.	Kontrola domácích úkolů.	Samostatná práce: pracovní sešit, doplňování.	Zpěv nové písně v angličtině.

Paní učitelka Barbora v průběhu pozorování pracovala s jednou učebnicí angličtiny, do které se promítaly genderové stereotypy hlavně z hlediska zdůrazňování ženských a mužských rolí. Různé přístupy k dívkám a k chlapcům se zde promítaly do výuky tím, že dívkám/chlapcům v určitých tématech (například v oblečení) byla zadávána slovíčka (věty), související s jejich genderem. V některých situacích paní učitelka zdůrazňovala gender dívek oslovením „*Tak holky, kdo je připravený?*“ *Tak holky, jak se to řekne (ke všem dívkám)*. Také používala spojení typu: „*Kdo si troufne na Šimona?*“ (*při soutěži*) nebo „*Tak kdo začne?*“ *Nikdo z dětí nechce začít. „Tak začne Michal, Michal se nebojí, vyvoláme ho první.“* (viz Tabulka 15). Tyto obraty možná odrážejí tendence učitelky připisovat chlapcům tradiční maskulinní charakteristiky nutně nekorespondující s jejich individuálními vlastnostmi.

Celkově by se dalo říci, že ve výuce paní učitelky Barbory převažovaly činnosti herního charakteru. U těchto činností, v porovnání s ostatními zařazovanými činnostmi, děti nejlépe spolupracovaly. I když byl ve třídě hluk, tak se ale děti aktivně zapojovaly do výuky. U jiných činností, kromě testu a zkoušení, byl ve třídě nejen hluk, ale také větší část dětí nedávala vůbec pozor, nevěděla, co se v hodině odehrává. Takových činností bylo během pozorování ve výuce zařazeno málo, což mohlo odrážet právě skutečnost, že při těchto aktivitách děti zcela nespupracovaly.

Verbální projevy

Podle záznamů verbálních projevů učitelky Barbory jsou při hodnocení výkonu patrné tendence hodnotit u dívek estetickou stránku úkolu (viz Tabulka 15) narozdíl od chlapců. Ze zaznamenaných interakcí s dětmi (viz Tabulka 15, kategorie Hodnocení výkonu) se také zdá, jako by děti neměly zájem bojovat o lepší známku. Nabízí se zde proto otázka, jak to že tytéž děti, které byly u paní učitelky Anny tak výkonnostně orientované, se u paní učitelky Barbory projevují zcela odlišně. V tomto ohledu mě napadají jen dvě možnosti, které by mohly být příčinou. Buď děti dopředu předpokládají, že by si známku vyzkoušením neopravily, a nebo není pro ně lepší známka dostatečnou motivací, nemá pro ně takovou hodnotu. Nízká hodnota známky může být způsobena i tím, že není chápána jako měřítko reflektující jejich schopnosti. Děti také například mohou vědět, že získaná známka není příliš důležitá vzhledem k celkovému hodnocení. Další příčinou může být i skutečnost, že angličtinu zatím nechápu jako důležitý předmět.

Při srovnání pozitivních a negativních hodnocení výkonu se i zde u hodnocení neúspěchu častěji vyskytují zdůvodnění, proč bylo dítě neúspěšné. Uváděným důvodem je pak nepozornost a také nedostatečná příprava, která je zdůrazňována u Soni.

U hodnocení chování jsou zaznamenané verbální projevy jen z hlediska hodnocení nevhodného chování. U mnoha z nich jsou uváděny následky, které budou děti čekat, pokud své chování nezmění. V porovnání, jak se v hodině chovaly dívky a jak se chovali chlapci, byly slibované tresty směřované k dívkám větší než u chlapců. U dívek se častěji například vyskytovala varování, že dostanou poznámku do žákovské, či byly napomenuty za chování, které bylo u chlapců tolerováno. Dívky však své chování po napomenutí změnily a k trestům nedošlo. U jednoho chlapce došlo k vybrání žákovské knížky (nevím však jestli nakonec byla poznámka napsána, či ne), tato situace však nepřinesla dostatečný efekt. Jindra odnesl paní učitelce žákovskou knížku, nevypadal však, že by to pro něho představovalo velký problém. Situaci třída nereflektovala, ve třídě byl poměrně hluk, který pokračoval bez odezvy dál. Chlapcovo chování v hodině se také výrazněji nezměnilo. Obdobnou odezvu mělo i napomenutí směřované všem dětem „*Kdo se bude předvádět, dostane poznámku*“ (při zpěvu a hraní her, kterých se paní učitelka sama účastnila). Na toto napomenutí nenastala žádná reakce, jako by se nic nedělo, všechny děti i učitelka dál pokračovaly v činnosti.

Ze záznamů verbálního hodnocení nevhodného chování dětí se pak zdá, že jsou směřované častěji k určitým dětem. U chlapců se jedná o Petra a Čenka (ti však pak přešli na angličtinu do druhé skupiny), pak o Jindru a velmi často paní učitelka směřovala napomínání k Ondrovi. U Ondry je také patrné, že ho paní učitelka za nevhodné chování staví do různých

funkcí, například učitele, či si ho bere dopředu na zpívání. Má se jednat o formu trestu, která však má spíše opačný efekt. Ondra se dostává do centra pozornosti, což mu podle jeho reakcí spíše vyhovuje. Poté, co přešli Petr a Čeněk do druhé skupiny, začal být v průběhu pozorování napomínán i Michal. Mezi dívkami pak byly často napomínány Soňa, pak Kristýna, Eliška, Nela a Iva.

Tabulka 15

Verbální projevy učitelky směřující k dětem a jejich případné reakce na ně				
Hodnocení výkonu				
Pochvaly				
chlapci	Výborně, Vojta a Michal mají nejlepší testy, jediní dva mají jedničku (pochvala za výsledek v testu).	dívký	Hezký obrázek, máš to hezké, very nice picture.	všechny děti ano; správně; excellent
	Šimone, když jsi tak šikovný a máš to tak rychle hotové, tak mi pojd' pomoc opravovat písemky.		Dobře jsi splnila úkol.	
	Ondro, je to na dvojku, nechceš si do předčlat, abys dostal lepší známku? Reakce: Já chci dvojku. Tak dostaneš 1-2.		Anežko, bylo by to za 2. Můžeš se nechat vyzkoušet a zlepšit si známku. Reakce: Beru dvojku.	
Hodnocení neúspěchu				
chlapci	Vidíš Ondro, nedáváš pozor a přitom to neumíš.	dívký	Soňo, bylo by to 8 chyb, musíš se začít lépe připravovat.	
	Pár chyb tam bylo, běž si to Šimone opravit.		Soňo, tobě angličtina moc nejde, měla by jsi více dávat pozor a nepovídat.	
	Měl jsi tam chyby v množném čísle, běž si to opravit.		Gábi máš to hezké, ale máš tam chyby, Ondra ti půjde pomoci to opravit.	
Hodnocení nevhodného chování				
chlapci	Čeňku, přestaň si povídat.	dívký	Eliško, nepovídej. Jestli nedáš pokoj, vezmu si žákovskou knížku.	všechny děti Kdo se bude předvádět, dostane poznámku (při zpěvu a hraní her).
	Petře, přestaň.			
	Jindro, dej mi žákovskou na stůl. Kdybys dával pozor, víš co máš dělat.			
	Ondro, sedni si na místo.		Kristýnko, vezmu ti žákovskou knížku, je to na známky (opisuje).	
	Jindra přestane povídat!			
	Michale, dávej pozor!			
	Ondro, zlobíš, tak pojd' k tabuli.		Soňo, dávej pozor!	
	Ondra nám půjde dělat učitele, určitě to všechno umí, když nedává pozor.		Nelo, máš poslouchat.	
	Ondro pojd' dopředu se mnou zpívat, když povídáš.		Ivo!	
	Soňo, nepovídej.			
Verbální projevy dětí směřující k učitelce a její případné reakce na ně				
chlapci	Ondra: Paní učitelko, Bingo. Zahrajeme si Bingo. Reakce učitelky: Až za chvíli	dívký	Soňa: Paní učitelko, máte pěkné náušnice. Reakce učitelky: Ano, ty mám nové. Děkuji	
	Petr: Bingo, Bingo. Také ostatní děti se přidávají (jak chlapci tak dívky). Reakce učitelky: Dobře		Nela: Ty, joo. Už zase. Paní učitelko, to je nespravedlivý, já ještě neměl/a. (Bingo). Reakce učitelky: Co potřebuješ, jaké slovíčko? Učitelka říká slovíčka, aby děti dostaly bonbón.	
	Petr: Paní učitelko, jak se řekne? (při testu). Reakce učitelky: To by jsi měl vědět. Přesto jde k němu a pomáhá mu		Kristýna: Paní učitelko, já jsem taky ještě neměla bonbón.	
	Petr: Já taky neměl bonbón.		Iva: Paní učitelko, prosím, mohla byste mi ten úkol ještě vysvětlit? Paní učitelka jde k lvě, vezme si její sešit se zadáním úkolu, podle kterého úkol vysvětluje celé třídě a zároveň doplňuje dívece do sešitu jeho řešení (asi jen částečně). Dívka vypadala naštvaně.	
	Ondra: Paní učitelko, počkejte, nemám pero.			
	Ondra: paní učitelko, pojd'te sem (při testu). Paní učitelka jde k němu.			

U verbálních projevů dětí směřujících k paní učitelce, jsou patrné tendence dětí zasahovat do výuky. Děti diskutují s učitelkou, co budou v hodině dělat a v některých situacích učitelka přistupuje na jejich návrhy. Verbální projevy dětí směřující k učitelce také vychází podle záznamů častěji jen od některých dětí, a to především od Petra a Ondry, u dívek pak od Kristýny, Nely a Soni. Zaznamenané reakce lze interpretovat jako snahy o připoutání pozornosti, u některých dětí (hlavně u dívek) lze ale také vidět reálné důvody k těmto interakcím. Hájí tak například své zájmy (chtějí dostat bonbón či vysvětlit úkol). U Ondry se ale velmi často jednalo jen o snahu připoutat pozornost (viz Tabulka 15).

Chování dětí a celková atmosféra v hodině

Při úvodním zpěvu, tanci a dalších hrách, které probíhaly na koberci, byl ve třídě poměrně hluk. Děti se při tanci se předváděly a při zpěvu skoro až křičely. Paní učitelka se her a zpěvu účastnila také, vždy byla ve dvojici s chlapcem. Buď to byl Petr, když Petr přešel do druhé třídy, tak to byl Ondra. Pozornost učitelky byla zaměřena především na konkrétního chlapce, bylo patrné, že se ho snaží co nejvíce zaměstnat, aby nezlobil či jinak nevyrušoval. Atmosféra při této činnosti byla příliš radostná, uvolněná, někdy až chaotická.

Při činnostech zaměřených na opakování také panovala ve třídě spíše uvolněnější atmosféra. Při psaní testů se některé děti (především chlapci) často kontaktovaly s učitelkou, ptaly se, jak se co řekne. Některé otázky byly zcela neopodstatněné. Při zkoušení spolupracovaly jen právě vyvolané děti, ostatní se bavily a nevěnovaly pozornost tomu, co se v hodině děje. Někteří chlapci při tom chodili po třídě (Petr, Ondra, Michal).

Opakování gramatiky hromadným způsobem probíhalo často s velkou pomocí paní učitelky, zdálo se, že by děti samy sloveso to be nevyčasovaly. Na druhou stranu paní učitelka začala dětem hned pomáhat, takže jim nedala moc šanci pracovat bez nápovědy. Tato reakce však mohla být způsobena mou přítomností ve třídě.

Kontrola domácích úkolů či probírání některých tematických bloků probíhalo s celou třídou na koberci. Zde některé děti výrazně vyrušovaly, jednalo se stále o ty samé. Tyto děti zpravidla prezentovaly své práce jako první.

Při soutěžích spolupracovaly všechny děti, a to jak při Bingu, tak při říkání sloviček podle obrázků. Ve třídě nebylo ticho, bylo zde trochu rušno, které však částečně také pramenilo ze soutěžního napětí. Při Bingu zpravidla měly všechny děti stejné šance a každý získal během hry alespoň jeden bonbón. Při hře na říkání sloviček podle obrázků byly v průběhu pozorování zdůrazňovány schopnosti Šimona, a to výroky typu „Kdo si troufne na Šimona“. Tato hra měla několik kol, při smíšených trojicích zpravidla vyhrávali chlapci. Ten

kdo vyhrál, volil další soutěžní trojici. Jelikož chlapci volili převážně chlapce, tak se dívky začaly více zapojovat do soutěže až ke konci.

Celkově se pak dá říci, že v hodinách paní učitelky Barbory bylo poměrně rušno, s tím, že paní učitelka věnovala svou pozornost především některým chlapcům. Atmosféra v hodinách byla veselá, ale také chaotická a díky velkému rámusu unavující.

5.1.3 Učitelka Cecílie

U paní učitelky Cecílie jsem uskutečnila deset pozorování, většina z nich se odehrávala v prostředí třídy, jedna hodina se ale odehrávala v počítačové učebně. U učitelky Cecílie je nutné brát v úvahu, že vystřídala paní učitelku Barboru, tedy v průběhu výuky si vztah s dětmi teprve budovala. I když se s dětmi již znala, tak přesto se jednalo o novou situaci, která si žádala vytvoření nových pravidel. Také se zde ale mohl promítat učební styl učitelky Barbory, na který děti byly zvyklé. Při hodinách učitelky Cecílie mohly děti svým chováním podporovat, aby se Cecílie způsobem výuky připodobnila paní učitelce Barboře. Paní učitelka Cecílie neměla v průběhu výzkumu zcela standardní podmínky, které se mohly odrážet do její pedagogické komunikace.

Charakter výuky

U paní učitelky Cecílie celkově převládaly činnosti na opakování látky, ale také se zde objevoval i výklad nové látky. Přechod mezi jednotlivými činnostmi byl často zdlouhavý, děti pokládaly paní učitelce mnoho otázek, což způsobilo, že chvíli trvalo než se začalo pracovat.

Způsoby práce v hodině byly buď hromadné, kdy učitelka pracovala s celou třídou, například práce na koberci, probírání nové látky, zpěv a hry. A nebo individuální, jako například test, zkoušení, samostatná práce s učebnicí. Skupinová práce do výuky v průběhu pozorování zařazována nebyla (viz Tabulka 16). Jednou se v hodině vyskytla práce ve dvojicích, kde však každé dítě plnilo svůj úkol. Nejednalo se tedy o skupinovou práci v pravém slova smyslu, protože zde děti neměly společný cíl, který by vyžadoval větší míru kooperace.

Z hlediska náplně učiva se v hodinách pracovalo především podle učebnice (jednalo se o stejnou učebnici, s kterou děti pracovaly s paní učitelkou Barborou). Paní učitelka také používala nahrávky anglických písní či anglických rozhovorů, které dětem pouštěla z magnetofonu. Z hlediska učiva se zde také projevovaly rozdílné přístupy k chlapcům a dívkám tím, že v závislosti na jejich genderu jim byly zadávány úkoly lišící se svou kvalitou. Jednalo se především o to, že určité typy slovíček (témat) byly častěji směřované k dívkám či

k chlapcům, například u oblečení. Tyto tendence se odrážely i v projevu učitelky Cecílie, například: „*Co to znamená skirt? Holky, to byste měly vědět.*“

V průběhu pozorování se také změnil zasedací pořádek dětí. Děti byly rozsazené do lavic dívka-chlapec. Toto přesazení bylo z důvodu vyrušování dětí (informace získaná z rozhovoru s paní učitelkou), jak konkrétně probíhalo však nevím, protože jsem u této situace nebyla. V dalších hodinách (asi tak po čtrnácti dnech) děti zase seděly zpátky.

Tabulka 16

Přehled činností probíhajících při výuce u paní učitelky Cecílie						
Jednotlivé bloky v hodině, jak šly časově za sebou						
	1	2	3	4	5	
Číslo pozorování	1	Orientační test (skoro celou hodinu.	Práce na koberci, kontrola testu.			
	2	Zpěv písně.	Kontrola domácích úkolů na koberci (za známky).	Konverzace na koberci „who is you best friend?“, celá třída.	Zpěv písně v angl..	
	3	Zadání projektu Můj byt/dům.	Kontrola domácích úkolů na koberci (za známky)- celá třída	Probírání antonym (celá třída), pak samostatná práce, psaní opač. slova na papír	Koberec, práce s učebnicí, téma bydlení, celá třída.	
	4	Zpěv.	Koberec: Představování projektů Můj dům	Koberec: Kontrola domácích úkolů.	Procvičování výslovnosti, opak. slov, celá třída.	Zpěv písně.
	5	Práce na koberci, nová látka, 3. osoba jednotného čísla.	Práce s učebnicí v lavici, celá třída.	Samostatná práce s učebnicí, vybar. obrázků podle poslechu.		
	6	Test na slovíčka.	Opakování slovíček.	Bingo.	Hra na koberci, celá třída.	
	7	Vyhodnocení testu, další test na slovíčka.	Pracovní list, samostatná práce.	Práce s učebnicí, nová látka, vysoká čísla.	Společné počítání.	
	8	Počítačová učebna, programy na procvičování angličtiny.				
	9	Zpěv písně.	Psaní testu.	Zkoušení na opravu.	Konverzace: Jaké máte doma zvíře.	Hra Panchinelo.
	10	Samostatná práce do pracovních sešitů.	Práce ve dvojicích, které se mění, zjišťování otázkou have you got, co vše má jejich kamarád/ka.	Práce na koberci, představování projektů moje zvíře.		

Verbální projevy

Z hlediska zaznamenaných verbálních projevů se u učitelky Cecílie také objevují tendence chválit dívky za estetickou stránku jejich výkonů (viz Tabulka 17).

U pochval směřujících k chlapcům je výrazná pochvala adresovaná k Šimonovi. Zde se ale také odráží předpoklad paní učitelky, že u těžkých úkolů bude z dětí

nejpravděpodobněji znát odpověď Šimon. Šikovnost Šimona je často zdůrazňována, u Anežky jsem zachytila jen jednu takovou situaci, a to v případě, kdy Šimon nebyl ve škole (viz Tabulka 17, kategorie Interakce a situace).

Pochvala směřující k Ondrovi zase odráží názor paní učitelky, že neúspěch Ondry v angličtině je způsoben jeho nedostatečnou přípravou. Tento předpoklad učitelka vyslovila i v rozhovoru se mnou (viz Výzkumný vzorek). Z hlediska hodnocení neúspěchu je pak především u Soni zdůrazňováno, aby se více připravovala na hodiny. Paní učitelka však předpokládá, že Soňa nemá na to, aby podala lepší výkon (informace získaná z rozhovoru). Tento názor se může promítat i do dalších interakcí. Například ze záznamu hodnocení neúspěchu paní učitelka Ondrovi říká, aby nejdříve přemýšlel, u Soni rovnou zdůrazňuje, aby si slovíčka zopakovala.

Z hlediska hodnocení chování jsou zase u dívek slibovány horší tresty než u chlapců. Dívky jsou často varovány, že pokud nezmění své chování, dostanou poznámkou. Chlapci však ne, buď jsou jen napomínáni, nebo zkoušeni. Pouze jednou v průběhu pozorování je Jindra varován, že půjde za dveře. U této kategorie je také patrné, že jsou za nevhodné chování napomínány častěji jen určité děti, tedy především Ondra a Jindra, z dívek pak hlavně Soňa, Kristýna a Eliška. mezi zlobením dívek a chlapců však byly patrné rozdíly. Celkově lze říci, že zlobení dívek méně narušovalo výuku, bylo méně výrazné a méně překračovalo hranice. Zlobení u chlapců naopak výuku narušovalo zásadně, chlapci si více dovolili, například se procházeli po třídě.

U verbálních projevů dětí směřující k učitelce se odráží možné snahy dětí na sebe připoutat pozornost, patrné především u Ondry. Děti také diskutují s paní učitelkou o průběhu výuky, což může být pozůstatek z hodin s učitelkou Barborou. Když učitelka Cecílie ve třídě začínala učit, tak vedla výuku podle svého plánu. Ke konci pozorování pak ale nastávaly situace, kdy vyhověla přáním dětí a zařadila do hodiny například nějakou hru. Zajímavá byla situace, kdy Ondra vyžadoval, aby hráli hru Panchinelo. Paní učitelka mu vyhověla a ke konci hodiny se hra začala hrát. Panchinelem se stal jako první Ondra, pak ale odešel na záchod, kde byl až do konce hodiny. Paní učitelka situaci komentovala takto: „*Tak nejdřív nás tak vyrušuje a pak jde na záchod.*“

Tabulka 17

Verbální projevy učitelky směřující k dětem a jejich případné reakce na ně			
Pochvala za výkon			
chlapci	Yes, Šimon to ví. Věděla jsem koho mám vyvolat, on ví, že když jsou dvě čísla stejná, že se to čte double.	dívký	Anežko, výborně. Holky výborně, no vidíš, že to umíš. Tohle se mi nejvíce líbilo (obrázek).
	Učitelka: Ondro vidíš, že nejsi hloupý, kdybys makal, bylo by to určitě mnohem lepší. Reakce Ondry: Ondra: Paní učitelko, tu špatnou známku z testu mám ale proto, že jsem opisoval, a on to tam měl špatně napsaný.		Učitelka: Anežko, obhájila jsi si jedničku Hezky si to zvýrazni, Gábinko, ať se to můžeš dobře naučit.
		všechny děti	ano, správně; OK, very well; super, skvělé
Hodnocení neúspěchu			
chlapci	Ondro, takto se to nepíše, nejdřív přemýšlej.	dívký	No Soňo, to jsi zopakovala to samé, jak se řekne mikina? Musíš si opakovat slovíčka. Soňo, dělala jsi to cvičení? Poslední šanci ti dám příště, podívej se na to, je to tak jednoduché.
Hodnocení nevhodného chování			
chlapci	Ondro, posad' se v klidu: nesmírně mě to obtěžuje.	dívký	Soňo, nebudeš opisovat nebo ti to vezmu.
	Ondro, neruš! Zvykni si, že hodinu vedu já, ne ty.		Soňo, ještě jednou a vezmu si žakovskou (práce na koberci).
	Kdo tam ještě mluví, Ondro! Ondro nemluví.		Kristýno neruš: dej mi žakovskou.
	Jindro, ještě slovo a jdeš za dveře. Jak to, že jsi ještě nezačal pracovat.		Anežko, teď mluvím já. Nebudeš mi tady do toho kecat.
	Ondro, otoč se. Ondro, prosím tě, neruš.		Myslela jsem holky, že byste mu měly pomoci, jste opravdu velmi neochotné. (Kristýny a Eliška mají pomoci uklidit rozlité pití Františka. Ostatní děti nejsou vyzváni, aby pomohly (chlapci).
	Ondro, nedáváš pozor, pojď k tabuli.		Eliško, můžeš toho nechat.
	Ondro, jsi zkoušený, vyrušuješ.		Soňo, Eliško, věnujte se práci. Soňo, jak to, že si se nepřipravila (nemá domácí úkol).
		všechny děti	Ztište se!
Interakce a další situace			
Učitelka na začátku hodiny: Uklid'te si tu hru.	Dívky: Ne, paní učitelko, prosím, mi v ní budeme pokračovat o přestávce. (Kristýna, Soňa). Učitelka: Pokud si budete s tou hrou hrát o hodině, tak poletí do koše.		
Paní učitelka: Začneme číst, až tady bude úplný klid.	Iva: Paní učitelko, já chci číst. Učitelka: Ivo, kdo tady bude vyřvávat, toho nevyvolám.	Ondra: Paní učitelko: Miss a MR je kdo? Učitelka: Ondro, máš to tam přece napsané.	
Učitelka: Ananas není ananas, nikdo neví, jak se to řekne? Ani Anežka? Nikdo neví. (Ve třídě nebyl Šimon).			
Učitelka: Všichni, co chtějí udělat něco navíc, jako Šimon a spol, kteří se budou třeba hlásit na gymnázium, ať si rozšíří slovní zásobu.			
Verbální projevy dětí směřující k učitelce a její případné reakce na ně			
chlapci	Ondra: Zahrajeme si Bingo. Ondra: Paní učitelko, jak se řekne... Učitelka odpovídá.	dívký	Soňa: Jak se řekne anglicky Reakce Učitelky směřující ke všem dětem: Když něco nevíš, tak to nepiš, zkus vymyslet slovo, které znáš.
	Při psaní testu: Ondra vykřikne: Paní učitelko počkáte, já se musím vysmrkat. Ondra: Tak už můžete dál.		Soňa: To není pravda. Učitelka Soňo: Vidím, že máš loket přes půlku. Když tě někdo o něco požádá, tak to udělej.
	Daniel vykřikne: Paní učitelko, ať se tady neroztahuje, nemůžu psát. Paní učitelka: Tak ji slušně požádej.		
	Jindra: Paní učitelko, na jaké stránce? Reakce Učitelky: Jindro, až se naučíš poslouchat, to bude zázrak		
	Ondra vykřikne: Paní učitelko, vytrhnul jsem si zub (při psaní testu).		
	Ondra, paní učitelko, zahrajeme si Panchinelo. Reakce: Dobře, ale až ke konci hodiny.		Nela: Paní učitelko, dřívější paní učitelka řekla slova, aby ty děti, které zatím nevyhrály, mohly vyhrát bonbón. (Učitelka hru končí).
Daniel: Já jsem ještě nevyhrál, budu protestovat (v situaci, kdy paní učitelka chce ukončit hru Bingo).			

Chování dětí a převládající atmosféra v hodině

Když paní učitelka Cecilie začala ve třídě vyučovat, tak se třída významně zklidnila. Jak již bylo uvedeno, učitelka nechtěla přistoupit na hraní her, naopak se snažila procvičovat a opakovat s dětmi gramatiku, protože podle jejího vyjádření v ní měly děti velké mezery. Děti však na to reagovaly s nelibostí. Ve třídě nebyla moc radostná atmosféra, zadané úkoly, které děti měly plnit, dělaly s nechutí.

V tomto ohledu nastala zajímavá situace. Paní učitelka Anna se mě totiž zeptala, jak hodnotím hodiny učitelky Cecilie. Důvodem této otázky byly stížnosti rodičů, podle kterých měla být výuka angličtiny u učitelky Cecilie méně kvalitní než u učitelky Barbory. Podle rodičů se děti začaly v angličtině zhoršovat, což bylo zdůvodňováno tím, že se při hodinách paní učitelky Cecilie děti málo naučily. Tato reakce mě velmi překvapila, protože podle mého názoru paní učitelka Cecilie kladla v hodinách na děti mnohem větší nároky než paní učitelka Barbora.

Po této situaci jsem ve škole asi tak dva týdny nebyla. Když jsem znovu přišla na pozorování, tak jsem si všimla, že se komunikace paní učitelky Cecilie s dětmi změnila a změnilo se i chování dětí v hodině (nevím, co bylo příčinou této změny a jestli v tom sehrávaly nějakou roli stížnosti rodičů). Paní učitelka podle mého pozorování začala být více benevolentní. Již od začátku Ondra v těchto hodinách více vyrušoval, paní učitelka však na jeho chování ze začátku reagovala dosti důrazně: „*Ondro, posad' se v klidu; nesmírně mě to obtěžuje; Ondro, neruš! Zvykni si, že hodinu vedu já, ne ty!*“. Pak však již byla méně důrazná a důsledná a ke konci pozorování začala do výuky zařazovat činnosti podle návrhu Ondry. Z hlediska chování třídy začaly děti s paní učitelkou diskutovat, aniž by se přihlásily. Jedno dítě mluvilo přes druhé, ve třídě byl hluk. Nejen Ondrovo, ale chování většiny dětí, které se snažily více prosadit, se zhoršilo, různě však u dívek a u chlapců. Dívky si sice mezi sebou povídaly a na paní učitelku pokřikovaly, ale mnohem méně než chlapci. Projevy dívek byly totiž výrazněji potlačovány, například: Iva: „*Paní učitelko, já chci číst.*“ Učitelka: „*Ivo, kdo tady bude vyřvávat, toho nevyvolám.*“ Naopak chlapci, především Ondra, si vynucovali pozornost různým pokřikováním, a také se začali volně pohybovat po třídě. Dívky byly zpravidla jednou důrazně napomenuty, toto napomenutí změnilo její chování, a pak přestaly být v centru zájmu učitelky. Chlapci však nebyli tak důrazně napomenuti, své chování často tak radikálně neukončili, někdy v něm pokračovali dál, což vedlo k dalšímu připoutávání pozornosti učitelky.

V průběhu pozorování se chování dětí ve třídě poměrně změnilo, celkově však panoval ve třídě hluk. Vzhledem k tomu, že v hodinách byli chlapci zpravidla málo zastoupeni, vstupovala paní učitelka do interakcí s dívkami, přesto velkou část její pozornosti

na sebe upoutával Ondra. Kromě vyrušujících dětí se ve třídě nacházely i děti, které nespolupracovaly a nesledovaly, co se v hodině odehrává.

5.1.4 Srovnání a shrnutí získaných údajů

Z hlediska porovnání charakteru výuky u učitelek, lze říci, že výuka učitelky Anny byla pestřejší a dobře připravená. Paní učitelka musela do přípravy některých hodin investovat dost energie. V tomto ohledu se však nabízí otázka, jestli tato pečlivá příprava nebyla nachystána díky mému pozorování ve třídě. Je možné, že má přítomnost ve třídě mohla vést k tomu, že si paní učitelka dala na přípravách více záležet. Na druhou stranu se nedomnívám, že by se mezi těmito a běžnými hodinami nacházely výrazné rozdíly. Soudím tak zaprvé na základě rozhovorů s dětmi a s učitelkou, ze kterých jsem se dozvěděla o činnostech, které prováděly mimo mé pozorování, tak také na základě reakcí dětí v hodině. Během pozorování byly děti hodně motivované již od začátku vyučování, aniž by je paní učitelka nějak více záměrně motivovala. Příčinu těchto reakcí vidím v tom, že děti jsou na tento způsob vedení výuky zvyklé, dobře vědí, co mohou očekávat, a toto očekávání (v tomto případě) plní i motivační funkci.

Výuku u učitelky Barbory a také u Cecílie bych hodnotila jako méně náročnou na přípravu. Zde je však nutné zohlednit několik aspektů. Zaprvé je to charakter předmětu. Pro výuku anglického jazyka mohou být vhodné jiné činnosti než pro výuku matematiky. Za druhé je to také rozdílný počet hodin, který učitelky ve třídě působily. Paní učitelka Anna učila ve třídě každý den čtyři až pět hodin, což jí dávalo větší prostor z hlediska rozvržení výuky, ale také vyžadovalo náročnější přípravu, aby děti nedělaly každou hodinu to samé. Učitelky Barbora a Cecílie vyučovaly ve třídě maximálně jednu hodinu denně. Díky časovému odstupu mezi hodinami mohly činnosti opakovat, na druhou stranu byly více omezené z hlediska volby a rozvržení určitých činností. Dalším faktorem, který se zde může promítat, je, že se učitelka Cecílie snažila navázat na výuku Barbory, a na základě toho také mohla volit obdobné činnosti.

Touto problematikou se zde zabývám především z důvodu, že mezi učitelkou Annou a učitelkami Barborou a Cecílií se nacházely rozdíly z hlediska motivovanosti dětí. U učitelky Barbory a Cecílie většina dětí spolupracovala především u her (Bingo, Panchinelo). Při samostatné práci či při práci s celou třídou se zde však nacházelo větší množství dětí, které vyrušovaly nebo byly pasivní (především u učitelky Cecílie). Větší počet pasivních dětí u paní učitelky Cecílie lze vysvětlovat různě. Za možný důvod bych viděla také zařazení nižšího počtu herních činností do hodiny a zvýšení nároků na děti, narozdíl od paní učitelky Barbory.

Dalším aspektem je organizace výuky. Dobrá organizace umožňuje rychlé střídání činností a také zapojení činností, které jsou méně řízené učitelkou/učitelem, což znovu umožňuje větší pestrost výuky. U učitelky Anny organizace výuky probíhala bez problémů. Díky tomu mohla paní učitelka dávat třídě větší svobodu, mohla děti poslat na koberec, kde byly samotné, aniž by se musela obávat, že začnou vyrušovat. Také mohla efektivně využívat skupinové vyučování. Děti, kterým nevyhovovaly hromadné činnosti a individuální činnosti soutěžního charakteru, se tak při vyučování mohly zapojit do skupinové práce.

U učitelek Barbory i Cecílie skupinová práce do výuky zařazována nebyla. Celkově zde byla horší organizace třídy, přechody mezi jednotlivými činnostmi, což mohlo být důvodem, proč radši paní učitelky skupinovou práci do výuky nezařazovaly. I když zde byly zařazovány hromadné činnosti na koberci, ve kterých měly děti možnost kontaktovat se se všemi dětmi a nejen se sousedem/sousedkou v lavici, tak přesto interagovaly v těchto situacích s dětmi stejného pohlaví.

Z hlediska promítání genderových stereotypů do učiva, se zde odráží u všech učitelek skutečnost, že nejsou z hlediska genderové problematiky informovány. Při srovnávání učitelek je zde však nutné zohlednit charakter předmětu. Jak již bylo uvedeno, Anna často do výuky zařazovala činnosti na rychlost, které podporovaly především děti průbojné a soutěživé. Dále také, jak již bylo uvedeno, v rámci učiva docházelo někdy ke zdůrazňování genderu dětí, byly podporovány tradiční genderové role, a také učivo a metody výuky spíše podporovaly vlastnosti spojované tradičně s maskulinitou, a také navazovalo na zkušenosti, které jsou více blízké chlapcům. V tomto ohledu se však jednalo o aspekty, které se projevovaly především v hodinách matematiky. Dalo by se tak říci, že u paní učitelky Anny výuka matematiky z hlediska formulace slovních úloh, způsobu metod výuky spíše zvýhodňovala děti mající charakteristiky a zkušenosti tradičně spojované s maskulinitou. V českém jazyce, i když jsem zde pozorovala mnohem méně hodin, tomu tak nebylo. Přímé projevy genderových stereotypů v učivu se projevovaly i u paní učitelky Barbory a Cecílie. Dalo by se však říci, že v tomto ohledu se zde učivo netýkalo témat, která by byla bližší chlapeckým zkušenostem. Z tohoto hlediska však nelze učitelky srovnávat, protože učitelky Barbora a Cecílie vyučovaly jiný předmět než učitelka Anna. Odráží se zde genderové rozdělení předmětů, díky kterému lze předpokládat, že by byla v tomto ohledu situace jiná, pokud by všechny tři učitelky vyučovaly stejný předmět.

Celkově se zdá, že všechny učitelky vstupovaly častěji do interakcí s určitými dětmi. U všech tří se jedná přibližně o tytéž děti, tedy především o Petra a Čenka (ti však v hodinách u učitelky Cecílie nebyli), Ondru, Jindru, Kristýnu, Soňu, Elišku. Tyto děti byly často

napomínány za nevhodné chování. Do interakcí s učitelkami také ještě často vstupovali Daniel, Šimon, Iva a Nela, kteří však za nevhodné chování nebyli tolik napomínáni. Výše uváděné děti také projevovaly výraznější snahy se s učitelkami kontaktovat, upoutat na sebe pozornost. Toto upoutávání pozornosti mělo však u každé učitelky trochu jiný charakter, který odrážel i specifické reakce učitelek na toto chování. Nelze tedy říci, že by v tomto ohledu probíhaly u všech tří učitelek interakce obdobně. Naopak se zde nacházeli velké rozdíly, a to jak z hlediska kvality, tak z hlediska intenzity, což ilustrují i následující popisy tří situací.

5.2 POPIS TŘÍ SITUACÍ A JEJICH POROVNÁNÍ

Nejdříve jsem měla v plánu zaměřit se na situace, které by specifikovaly jen pedagogickou komunikaci učitelek bez ohledu na širší kontext, tedy charakter výuky. Na této úrovni se mi však nedařilo u všech učitelek nalézt některé společné prvky, které by jednotlivé situace spojovaly. Společné prvky se mi podařilo nalézt až v rámci výuky, a to konkrétně z hlediska zařazovaných činností. Ze záznamů z hodin bylo tedy možné identifikovat některé činnosti, které byly zařazovány do výuky u všech učitelek. V tomto ohledu jsem se zaměřila zaprvé na popis průběhu zábavné motivační činnosti (zpěv písní), za druhé na průběh psaní testu a za třetí na práci s celou třídou probíhající na koberci.

U každé učitelky měly tyto činnosti jiný průběh, který kromě jiného ovlivňovala i specifika jejich pedagogické komunikace, jež jsou z popisovaných situacích patrná a na která se zaměřuji při srovnávání jednotlivých situací.

5.2.1 **Zábavná motivační činnost - zpěv písní**

Jedná se o činnosti, ve kterých pracovaly učitelky s celou třídou a jejichž forma měla hravý a oddechový charakter. Nebyl zde kladen důraz na podání výkonu, tedy nejednalo se o soutěže.

O třídě, ve které jsem prováděla výzkum, učitelka Anna říkala, že tato třída má velmi ráda zpěv. Možná z těchto důvodů byl zpěv jednou z činností, kterou všechny tři učitelky do své výuky v této třídě často zařazovaly. U všech učitelek tak byl zpěv využíván jako motivační prostředek a také jako nástroj opakování učiva. Ne vždy se však jednalo jen o zpěv, u paní učitelky Barbory byl zpěv doprovázen pohyby, tancem, někdy se jednalo o hry. Pokaždé zde však zpěv sehrával zásadní roli.

Učitelka Anna

Paní učitelka vyzvala děti ať jdou na koberec a vytvoří kruh. Děti to udělaly. Mohly si vybrat, kam se posadí. Paní učitelka si sedla do kruhu jako jedna z prvních. Děti se však neposadily zcela náhodně. Dívky Eliška, Kristýna, Nela a chlapci Petr, Daniel, seděli v kruhu

nejblíže k paní učitelce, díky čemu mohly často vstupovat s učitelkou do interakcí. Záleželo tedy na jejich volbě, v jaké vzdálenosti budou sedět od učitelky. Dívky Lenka, Táňa, Hana, ale také Gábina a Anežka, seděly v kruhu od paní učitelky Anny nejdál. Ostatní chlapci seděli také od paní učitelky dál, ale zároveň v místech, kdy byli učitelce za zády. Aby je paní učitelka viděla, musela by se otočit od klavíru celá.⁴³ Děti si sedly do kruhu bez hluku a poměrně rychle. Učitelka: „*Dnes se budeme znovu věnovat podstatným jménům. Než začneme, tak si zazpíváme píseň na rody podstatných jmen, kterou jsme se nedávno učili.*“ Paní učitelka zasedla za klavír, zády k dětem. Na děti tedy přímo neviděla. Začalo se zpívat, všechny děti uměly píseň z paměti. Paní učitelka se jednou při hře na klavír spletla, děti však na to nějak zvlášť nereagovaly, přizpůsobily se klavíru.

Zpívaly všechny děti, většina dětí si na zpěvu dávala záležet. Radek, Ondra a Michal se neprojevovali tak aktivně jako ostatní děti, zpívali méně znatelně, někdy si něco mezi sebou šeptali. Nejednalo však o chování, které by rušilo, nebo co by zpěv shazovalo. Paní učitelka nikoho nenapomenula (nebylo třeba), průběh činnosti byl hladký, svižný, radostný (podle reakcí dětí), rychle se přešlo do další činnosti.

Učitelka Barbora

U učitelky Barbory zpěvem písní v angličtině a tancem začínala skoro každá hodina v průběhu pozorování. Paní učitelka dává pokyn, aby šly děti na koberec. Děti pokřikují na paní učitelku, především Petr (někdy Ondra a Kristýna), aby si zazpívaly píseň o tučňákovi. Nejdříve se tak začne zpívat píseň o tučňákovi, která je doprovázena pohybem. Děti chodí do kruhu jako tučňáci a v určitém okamžiku si tleskají se spolužákem/spolužačkou před nimi. Vznikají tak určité dvojice, s tím, že zpravidla jsou spolu ve dvojici dívky s dívkami a chlapci s chlapci. Paní učitelka se toho účastní také. Děti zpívají, jsou ale rozjívené a dělají u zpěvu hlouposti. Některé děti se předvádí. Paní učitelka si bere k sobě Petra, který je s ní pak ve dvojici. I když se Petr předváděl, nevyrušoval předtím výrazně více než ostatní děti. Když však je u paní učitelky, začíná se chovat mnohem více rozjíveně. Paní učitelka se ho snaží zklidnit dotykem, mezi ním a paní učitelkou dochází k častým tělesným kontaktům. Nejedná se však jen o držení za ruce, chlapec od paní učitelky vyžaduje, aby ho zdvihala, také se na paní učitelku věší. Paní učitelka Barbora se mu v jeho požadavcích částečně přizpůsobuje. Ostatní děti z části zpívají, mezi tím se však pošťuchují a parodují píseň. Ve třídě je výrazný hluk. Paní učitelka na hluk reaguje varováním: „*Kdo se bude předvádět, dostane poznámku.*“ Nikdo však varování nebere vážně a hluk pokračuje dál.

⁴³ Tomuto zasedacímu pořádku se zde věnuji podrobněji z důvodů, že děti takto obvykle u paní učitelky Anny v kruhu seděly i při jiných činnostech.

Paní učitelka mění činnost na hru Panchinelo. Do středu je vybrán Petr, ostatní děti chodí po kruhu, zpívají píseň a napodobují pohyby Petra ve středu kruhu. Petr se výrazně předvádí. Pak vybírá Petr další dítě, které bude ukazovat pohyb. Petr vybírá chlapce, a ten vybírá opět dalšího chlapce. Na dívky se v této hře nedostala řada. Zpěv písní a hraní her spolu s organizačními záležitostmi zabral asi tak patnáct minut. Většina dětí byla rozjivená a po ukončení činnosti se špatně zklidňovala.

Učitelka Cecilie

Paní učitelka přichází do třídy s magnetofonem. Přivítá se s dětmi, děti se postaví, ve třídě však není úplný klid. Učitelka čeká, až se děti ztiší, což zabírá poměrně velké množství času, protože v průběhu toho děti paní učitelce ještě pokládají různé otázky. Například „*Paní učitelko, co budeme dnes dělat.*“ Otázky směřují především od Ondry. Paní učitelka na některé otázky odpovídá, především Ondrovi. Kromě Ondry na paní učitelku pokřikují i další děti - Kristýna, Nela, Eliška. Chvilí tedy trvá (asi 5 minut) než dochází k samotnému zpěvu písně. Jedná se o novou píseň, která slouží jako úvod do tématu oblečení. Děti zůstávají v lavicích na svých místech. Dostávají od paní učitelky text písně. Paní učitelka použít magnetofon. Děti zpívají nesměle (zpívá jen někdo) a také ne moc radostně, paní učitelka s dětmi nezpívá. Na výkonu dětí je patrné, že píseň neznají, některé děti se při tom baví. Ondra nedává vůbec pozor a chodí po třídě. Učitelka na to nereaguje. Pak učitelka použít tu samou píseň ještě jednou. Zpěv dětí se zlepšil, ale ne moc výrazně. Zpívají především dívky sedící vzadu - Hanka, Lenka, Táňa, také zpívají Kristýna, Eliška a Nela, které se však při zpěvu také baví. Soňa a většina chlapců, kromě Daniela a Vojty, nevěnují zpěvu pozornost. Někteří jsou jen pasivní (Radek), někteří vyrušují (Ondra, Jindra, Michal). Paní učitelka Cecilie na to nereaguje. Pak se učitelka ptá dětí, co znamenají některá slovíčka použitá v písní: „*Co to znamená skirt?*“ Děti nevědí. „*Holky, to byste měly vědět.*“ Nikdo z dětí znovu nereaguje na tuto otázku. Některé děti se však použít znovu do kladení otázek učitelce, které se netýkají tématu, či vykřikují (především Ondra, například: „*Paní učitelko, zahrajeme si Panchinelo.*“) Paní učitelka na většinu otázek odpovídá. Sama poté také odpovídá na svou položenou otázku, co znamená skirt. Ve třídě je poměrně rušno. Přechází se k jiné činnosti.

Srovnání

V popisované činnosti učitelka Anna do interakcí s dětmi moc často nevstupovala. Jen zadávala pokyny, co mají děti dělat. Tyto pokyny byly tedy směřované všem dětem. Paní učitelka se pak probíhající činnosti účastnila hrou na klavír.

Učitelka Barbora naopak vstupovala s některými dětmi do interakcí velmi intenzivně, tedy lépe řečeno, jednalo se především o interakce s Petrem. Činností se účastnila stejně jako všechny děti, čímž se mohla stírat její pozice vycházející z role učitelky. Děti se k ní v těchto činnostech někdy chovaly stejně jako ke svým spolužákům/spolužákyním (především Petr a pak Ondra). Paní učitelka toto mohla pocítovat jako ohrožení své pozice, zvláště, když v průběhu činnosti převládal ve třídě hluk. Varování dětí, aby se přestaly předvádět nebo dostanou poznámku, tak spíše působí jako snaha o zvýraznění a posílení své pozice, která však nepřináší dostatečný efekt.

Paní učitelka Cecílie během zpěvu do interakcí s dětmi také moc často nevstupovala, probíhající činnosti se neúčastnila. Nereagovala i na neadekvátní chování některých dětí (především Ondry) při činnosti. Na konci činnosti pak interagovala s dětmi na témata nesouvisející s probíranou látkou, která odkláněla komunikaci od jejich učebních cílů. Z genderového hlediska pak u paní učitelky Barbory a Cecílie docházelo často k situacím, že projevy vycházející především od žáků (Petr, Ondra) zaměstnávaly jejich pozornost a ztěžovaly jim uskutečnění činnosti podle jejich plánů.

5.2.2 Psaní testu

Jednalo se o samostatnou činnost, která byla zaměřená na prověření znalostí dětí v již probrané látce. Byl zde tedy kladen důraz na podání výkonu, činnost byla časově limitována a hodnocena známkou. Nejednalo se však o soutěž.

Učitelka Anna

Děti dostávají pracovní list, ve kterém jsou příklady na celkové opakování. Učitelka: „*Je to práce na známku, vše je v pracovním listě jasně zadáno, na nic se neptejte a pusťte do práce.*“ Když děti dostávají zadání, tak se ihned pouští do testu. Ve třídě je úplné ticho, každý je zabrán do své práce. Paní učitelka obchází v tichosti lavice, dívá se na jejich práci, nevstupuje však s nimi do interakcí. Činnost trvá poměrně dlouho, asi tak 15 minut. První odevzdávají práci dva chlapci, kteří přímo běží ke katedře, aby odevzdali test jako první, i když vědí, že práce není na rychlost. Pak začínají práci odevzdávat i dívky. Paní učitelka upozorňuje děti, že bude za chvíli testy vybírat. Pak ukončuje činnost a služba vybírá práce. Ve třídě je trochu rušnější atmosféra, děti si říkají, jak napsaly test. Paní učitelka se ptá dětí, jak si myslí, že se jim práce povedla, děti se hned ztiší a reflektují svou práci. O slovo se hlásí především chlapci.

Učitelka Barbora

Učitelka Barbora dává dětem pokyn, že budou psát test. Děti na to reagují pokřikováním: „*Ne, paní učitelko, prosím, test ne.*“ Učitelka: „*Je to krátký test a slovíčka, začínám diktovat.*“ Ondra: „*Paní učitelko, počkejte, nemám pero.*“ Učitelka počká a pak pomalu diktuje. Ve třídě je poměrně rušno, i když všechny děti pracují, tak si při tom povídají. Petr: „*Paní učitelko, já nevím, jak se to řekne.*“ Učitelka: „*Přemýšlej.*“ Přesto jde však k němu a pomáhá mu. Test jako první odevzdává Šimon. Ondra vykřikuje: „*Paní učitelko, to je jednoduchý. Hurá, hurá, už to mám,*“ přitom odevzdává učitelce test. Učitelka: „*Nechceš si to ještě zkontrolovat?*“ (dává mu najevo, že tam má chyby). Ondra: „*Ne.*“ Učitelka: „*Šimone pojď mi pomoci, budeš se mnou opravovat testy.*“ Šimon pomáhá paní učitelce opravovat práce ostatních dětí, z testu však sám dostal za dvě. Při opravování testů paní učitelka diskutuje přes celou třídu o výsledcích dětí, které již test odevzdaly. Paní učitelka: „*Soňo, bylo by to 8 chyb, musíš se začít lépe připravovat*“, -Soňa také odevzdávala test mezi prvními dětmi. „*Anežko, bylo by to za 2, můžu tě vyzkoušet, nechceš si to opravit?*“ Anežka: „*Beru dvojku.*“

Ve třídě je hluk, a to jak díky tomu, že si některé děti povídají mezi sebou, tak také díky rozhovoru učitelky s žáky/žákyněmi nad výsledky. Děti, které ještě píší, tak mají ztížené podmínky, aby se mohly soustředit na práci. Některé děti však situaci využívají a konzultují test se sousedem/sousedkou. Pak je dán pokyn, aby odevzdaly všechny děti, což chvíli trvá. Děti dostávají samostatnou práci a paní učitelka doopravuje zbytek testů. Do samostatné práce se však pouští jen pár dětí, ostatní si povídají. Na konci činnosti učitelka hodnotí nejlepší práce.

Učitelka: „*Výborně, Vojta a Michal mají nejlepší testy, jediní dva mají jedničky.*“ Celkově však ostatní chlapci byli dost neúspěšní. Zvláště ale reagovali, jakoby měli radost, že mají v testu chyby, například „*jééé, mám čtyřku*“, s mírným projevem radosti.⁴⁴ Učitelka: „*Zítřejší je možný opravný test.*“

Učitelka Cecilie

Paní učitelka se přivítá s dětmi a oznamuje, že budou psát test na slovíčka z oblečení. Děti však píší test každou hodinu, takže se nejednalo o nic, co by nevěděly. Přesto mají děti na lavicích připravené Bingo. Děti si mají schovat Bingo a připravit se na test. Ve třídě začíná vykřikování: Kristýna: „*To ne, prosím Bingo.*“ Ondra: „*Už jsme to s paní učitelkou Annou psali*“. Daniel: „*Kolik bude slov?*“

⁴⁴ Pravděpodobně se jedná o racionalizaci.

Začíná se psát test. Daniel vykřikne: „*Paní učitelko, ať se tady neroztahuje, nemůžu psát.*“ Soňa: „*To není pravda.*“ Paní učitelka k Danielovi: „*Tak ji slušně požádej.*“ Daniel ještě nestihne požádat a paní učitelka se otočí k dívce. „*Vidím, že máš loket přes půlku, když tě někdo o něco požádá, tak to udělej.*“ Pak učitelka pokračuje v diktování slov. Ondra vykřikne: „*Paní učitelko počkejte, já se musím vysmrkat.*“ Učitelka: „*Ano*“, čeká až se Ondra vysmrká. Ondra: „*Tak už můžete dál.*“ Pak si Ondra začal při psaní prozpěvovat, paní učitelka to toleruje. Pak dochází k vybírání testu, které je poměrně chaotické a probíhá za rušných podmínek. Některé děti si rychle opravují test, i když by již neměly psát.

Srovnání

U této činnosti učitelka Anna dala dětem pokyn, kterému se děti podřídily a hned se přichystaly na to, co mají dělat. Také děti dopředu upozorňuje, že se nemají na nic ptát. Toto upozornění lze interpretovat jako snahu předcházet diskusím, do kterých se často u učitelek Barbory a Cecílie děti pouštěly. Toto upozornění splnilo svou funkci, děti začaly pracovat hned, a to bez jakýchkoliv otázek.⁴⁵

U učitelky Barbory a Cecílie se děti naopak pouští do dlouhých diskusí, snaží se přeprosít učitelky, aby se test nepsal. U obou učitelek se projevují snahy dětí, především chlapců, ale také některých dívek, ovlivňovat organizaci výuky. Některé děti se také snaží pro sebe vyjednat lepší podmínky. Ondra například při psaní testu žádá, jak u učitelky Barbory, tak u Cecílie, aby počkaly. Obě učitelky mu vyhovují. Na druhou stranu je patrné, že není možné, aby takto učitelky vyhovovaly všem dětem. Lze také předpokládat, že některé děti by o to ani nepožádaly. Zdá se tak, že díky větší toleranci učitelek má Ondra jinou pozici, ze které si toto chování dovolí.

Celkově u této činnosti převládá u paní učitelky Barbory a Cecílie ve třídě ruch. Jsou zde tedy špatné podmínky pro to, aby se děti mohly v klidu soustředit na práci. Na druhou stranu ruch a pohyb dětí po třídě vytváří lepší podmínky pro to, aby děti mohly od sebe opisovat. Na hluku ve třídě se podílí i samotná učitelka Barbora, která si povídá s dětmi o výsledcích jejich práce a nebere ohled na ty, kteří ještě pracují.

⁴⁵ Nutné je v tomto ohledu uvést, že u paní učitelky Anny se také vyskytovaly situace, kdy se děti snažily na začátku určité činnosti pokládat učitelce otázky, kterými na sebe upoutávaly pozornost. Nemuselo se v tomto ohledu jednat jen o snahu zaujmout, ale také to mohl být projev nervozity či potřeby podpory. Tyto situace však nebyly tak dlouhé, jako u paní učitelky Barbory a především u paní učitelky Cecílie. Většinou se jednalo o jednu, či dvě otázky. V případě, že reakce dítěte byla intenzivnější, jako v jednom případě u Petra, učitelka reagovala tímto způsobem: „*Opravdu si patře myslíš, že to sám nezvládneš?*“

5.2.3 Práce na koberci zaměřená na opakování a prohlubování učiva

Jednalo se o činnosti, ve kterých pracovaly učitelky s celou třídou a které byly systematicky zaměřené na opakování, upevňování a také prohlubování učiva. Tyto činnosti probíhaly na koberci, tedy v prostoru třídy, kde umístění dětí nebylo limitováno zasedacím pořádkem, a které umožňovalo dětem více pohybu. Nejednalo se o činnosti primárně zaměřené na motivování dětí, tedy o činnosti herního (zábavného) charakteru, to však neznamená, že nemusely být tyto aktivity pro děti zábavné.

Učitelka Anna

Děti jsou vyzvány, aby si šly sednout na koberec, paní učitelka jde také a sedá si. Některé děti si mění místo podle toho, kam si učitelka sedla. Dochází tedy k tomu, že Daniel, Petr, po pravé straně, a z druhé strany Eliška a Kristýna, sedí znovu v blízkosti paní učitelky. Vedle Elišky a Kristýny sedí Soňa a Nela a pak chlapci Ondra, Čeněk, Jindra, Šimon, Michal a Vojta. Naproti učitelce sedí Gábina, Hana, Táňa, Lenka a pak na pravé straně Iva a Anežka. Většinou tak sedí dívky u sebe a chlapci u sebe. Uvnitř kruhu jsou různé karty s napsanými zlomky a také různé části koláčů (vybarvených kruhů). Učitelka: „*Vaším úkolem bude, vzít si jednu kartu se zlomkem a přiřadit ji ke správnému koláči.*“ Nela při tom jen tak prohodí: „*Zlomky jsou to nejllehčí z matematiky.*“ Děti jsou znovu hodně motivované. Na karty se nejdříve vrhnou chlapci, hlavně Daniel a Petr, pozadu však nezůstávají ani ostatní (Ondra, Čeněk, Jindra) a také Kristýna, Eliška a Nela. Další dívky vyloženě čekají, až bude u karet místo. Každé dítě tedy má kartu s jedním zlomkem, kterou přiřazuje k určitému koláči. U jednoho koláče se daly přiřadit dva zlomky, Daniel a Petr se začali prát, který tam patří. Učitelka: „*Najdi místo, kde chybí. Nemusíte se prát o políčko!*“ Děti práci ukončují a začínají kontrolovat, jestli splnily úkol správně. Všechny děti dávají pozor a spolupracují. Prochází se zlomek od zlomku, pokud je někde chyba, děti to dají najevo tak, že tlesknou. Paní učitelka se pak ptá, jak by měl být úkol splněný správně (obrací se na všechny děti). V práci dětí se vyskytla jen jedna chyba. Dále se učitelka zastavuje u jednoho příkladu a pokládá otázku: „*Děti, podívejte se na tento koláč. Kam bych jinam mohla ještě přiřadit zlomek se třemi šestinami?*“ Děti volají: „*Jedna polovina.*“ (Je patrná snaha některých dětí se více prosadit). Učitelka: „*Ano, správně. Haničko, dojdi mi prosím ke katedře pro kruh s jednou polovinou.*“ Poté činnost končí a děti se vrací zpět do lavic.

Učitelka Barbora

Děti dostávají instrukci aby šly na koberec s učebnicí. Chvilí trvá než si děti sednou do kruhu, některé z nich se vrací zpět do lavice pro učebnici. Přichází paní učitelka a sedne si

mezi chlapce, vedle Daniela a Ondry. Děti si otvírají učebnici a pracují s textem, který čtou nahlas. Jedná se o projekt My monster, který je zaměřený na procvičování slovíček lidských částí těla. Jako první je na čtení vyvolán Ondra, který, i když je vedle paní učitelky, vyrušuje. Celkově je ve třídě poměrně hluk, paní učitelka napomíná děti (především dívky): „*Nelo, máš poslouchat.*“ „*Ivo!*“ Pak je na čtení vyvolán Michal. Nebyl sice napomenut, ale nedával pozor. Vyvolána je i Soňa, protože také nedávala pozor.

Potom děti prezentují své domácí úkoly, kde si měly vymyslet příšeru, popsat ji a následně namalovat. První je znovu vyvolán Ondra. Děti dávají trochu více pozor. Paní učitelka se snaží s dětmi identifikovat chyby, které chlapec v úkolu měl. Děti však moc nespolupracují. Obrací se tedy na Ondru. „*Ondro, kdy používáme neurčitý člen?*“, „*Jaké je množné číslo od slova oko?*“ Nechává mu chvíli na rozmyšlenou, Ondra však neví, tak mu říká správnou odpověď. Učitelka: „*Máš tam pár chyb, běž si je opravit.*“ Pak je vyvolán Jindra, nebyl napomenut, ale vyrušoval. Znovu se učitelka snaží s chlapcem identifikovat chyby a pak ho posílá opravit si úkol. Následně je vyvolána Iva, v úkole má také chyby, také napsala poměrně málo vět, měla však důkladně provedený obrázek. Učitelka: „*Ivo, nějaké chyby tam jsou, ale jinak je to dobré. Moc hezký obrázek.*“ Učitelka říká Ivě, kde má chyby, nesnaží se je s ní vyvodit a posílá ji opravit si úkol. Učitelka: „*Pokračovat budeme zítra, běžte se posadit do lavic.*“

Učitelka Cecilie

Děti jsou vyzvány, aby si šly sednout na koberec s učebnicí. Děti se pomalu přemisťují na koberec, povídají si při tom, některé se vrací zpět do lavice pro učebnici. Děti sedí v kruhu, většinou sedí vedle sebe děti stejného pohlaví. Vedle učitelky sedí Daniel a Kristýna.⁴⁶ Děti si mají otevřít učebnici. Probíraným tématem je bydlení. V učebnici je obrázek domu a úkolem dětí je popisovat, jaké věci (zařízení) se v jednotlivých místnostech na obrázku vyskytují. Učitelka: „*Kdo by nám řekl celou větou něco o bytě na obrázku?*“ Nikdo se nehlásí. Učitelka pokračuje: „*Šimon by to třeba zvládnul.*“ Na to reagoval Ondra: „*Nezvládnul.*“ Přičemž se k tomu přidala Soňa: „*Takovej chytřej, zvládnul.*“ Šimon byl tedy vyvolán, ale plnění úkolu se mu moc nedařilo. Paní učitelka změnila činnost a pokládala dětem otázky, co se v které místnosti nachází. Učitelka: „*Gábi, where is a cook?*“ Gábina chvíli váhá, pak ale odpovídá správně. Následně jsou vyvolávány další děti po kruhu. Všechny děti se vystřídalily. Ondra však mezi tím často vykřikuje: „*Paní učitelko, jak se řekne ...!*“ Někdy na to paní učitelka

⁴⁶ V tomto ohledu se však bude spíše jednat o náhodu, protože v jiných hodinách vedle učitelky pokaždé seděly jiné děti.

reaguje a odpovídá mu. Děti se špatně soustředí, některé nedávají vůbec pozor, povídají si. Učitelka: „*Soňo, ještě jednou a vezmu si žákovskou.*“ Soňa je výrazně napomenuta, i když vyrušují i ostatní děti, především Ondra. Celkově je ve třídě poměrně rušno.

Srovnání

Z hlediska práce na koberci se u učitelky Anny projevovovala rivalita některých chlapců, v pozadí také nebyly některé dívky. Tyto situace se během pozorování vyskytly několikrát. Paní učitelka je sice před dětmi hodnotila jako neadekvátní, přesto jim však, alespoň v průběhu pozorování, nepředcházela. Kromě toho však byly do této činnosti zapojeny všechny děti, každé dítě mělo úkol, který mělo splnit. Na druhou stranu méně průbojně děti neměly vždy stejné šance se projevit, a to v případě, kdy učitelka směřovala své otázky celé třídě. Možná paní učitelka situaci vycítila, a proto vybrala Hanku (méně průbojnou dívku), aby jí došla pro kruh s jednou polovinou.⁴⁷

U učitelky Barbory jsou z popisované situace patrné tendence potlačovat vyrušování chlapců tím, že se je snaží nějakým způsobem zaměstnat. Na vyrušování dívek reagovala jen napomenutím. Důsledkem je to, že někteří chlapci získávají mnohem více prostoru, než jiné děti. Tyto rozdílné přístupy k chlapcům a dívkám mohou také odrážet genderové stereotypy. Může se zde promítat předpoklad paní učitelky, že jsou chlapci „přirozeně zlobiví“, a vést ji k tomu, že se snaží chlapce zaměstnat, aby na zlobení neměli čas. U dívek si však zlobení může interpretovat jako projev drzosti, a proto je k jejich nevhodnému chování méně tolerantní, dříve na něj reaguje a více ho trestá.

U učitelky Cecílie u popisované situace lze říci, že se paní učitelka snaží dávat prostor všem dětem. Děti se střídají po kruhu. Objevuje se zde však menší tolerance nevhodného chování u dívek, a naopak velká tolerance nevhodného chování u chlapců (především u Ondry), které může pramenit z obdobných pohnutek jako u paní učitelky Barbory. Tyto rozdíly však vedou k tomu, že chlapci, především pak Ondra, narušuje výuku, snaží se na sebe strhnout pozornost, a tím také zmenšuje prostor ostatním dětem.

5.3 CELKOVÉ SHRNU TÍ KVALITATIVNÍ ČÁSTI

Zdá se, že z hlediska výuky u učitelky Anny jsou děti motivovány jak díky tomu, že děti činnost baví, tak také díky odměně (razítko, známka), či, jak již bylo uvedeno, možnosti se na výuce částečně spolupodílet. V tomto ohledu je však jasně stanoveno, jakým způsobem a při jakých příležitostech. Toto spolupodílení má tedy jasně stanovená pravidla. Kromě toho

⁴⁷ Nutné je dodat, že ne vždy paní učitelka směřovala otázky k celé třídě, při práci na koberci obvykle byly děti vyvolávány postupně, většinou každý dostal svůj prostor.

je samotnou motivací i možnost s učitelkou interagovat. Zdá se, že děti mají k učitelce pozitivní vztah, ale také pro ně představuje autoritu. Tato skutečnost se pak odráží v chování dětí, které zase zpětně ovlivňuje výuku. Díky spolupráci a kázni dětí se například učitelka může pouštět do různých činností, projektového vyučování či skupinové práce, má více možností udělat výuku pestřejší. Z hlediska práce v kruhu je zajímavé, že svým umístěním děti mohly ovlivňovat frekvenci interakcí s učitelkou. Zdá se, že toho některé děti (tedy jak chlapci, tak dívky) využívaly, a to konkrétně děti průbojnější, výrazněji se projevující, ale zároveň aktivní se snahou podat výkon. U učitelek Barbory a Cecílie k takovým to situacím nedocházelo, tedy neznamenala jsem, že by děti volily své umístění v kruhu na základě umístění učitelky.

U učitelky Barbory byly děti motivovány herními činnostmi, nároky na podání výkonu zde byly nízké. Tyto herní činnosti se však stále opakovaly a po určité době nemohly být dostatečně vyhovující, jak z hlediska zábavy, tak z hlediska vzdělávání. Na druhou stranu, i když děti při těchto činnostech byly hlučné, tak přesto byly aktivní a alespoň částečně spolupracovaly. U dalších činností však mnoho dětí nedávalo pozor a nevědělo, co se v hodině děje. Asi nejproblematictější byla samostatná práce, která nebyla na známky, například práce s učebnicí. I když paní učitelka tuto práci při hodině zadala, tak některé děti se do práce vůbec nepustily. V průběhu pozorování učitelka Barbora tyto činnosti do výuky často nezařazovala, možná právě z tohoto důvodu.

U učitelky Cecílie zpočátku převažovaly především řízené činnosti s většími nároky, které však u dětí neměly dostačující motivační účinek. Tato reakce dětí však mohla být podnícena zvyklostmi, které vycházely ze způsobu výuky paní učitelky Barbory. Paní učitelka Cecílie však tento přístup dlouho neudržela a začala pomalu svou výuku připodobňovat učitelce Barboře. Lze však předpokládat, že toto připodobnění bylo způsobené tím, že paní učitelka začala více vyhovovat požadavkům některých dětí. Jednalo se především o průbojně děti, které byly zvyklé u paní učitelky Barbory vstupovat do výuky a také ji částečně organizovat. To samé tyto děti pravděpodobně zkoušely i u učitelky Cecílie, která zpočátku odolávala. Například: „*Ondro, neruš! Zvykni si, že hodinu vedu já, ne ty!*“ (viz Tabulka 17, Hodnocení chování). Pak ale, jak již bylo uvedeno, se situace změnila. Paní učitelka Cecílie začala na přání dětí zařazovat do výuky hry, které hrály s učitelkou Barbarou. Důvod, proč tyto hry vyžadovaly, bych ale neshledávala v tom, že je výrazně bavily, jako spíše v tom, že se jednalo o méně náročnou činnost, a také proto, že dětem nešlo tolik o samotnou hru jako spíše o sebeprosazení. Tento výklad možná ilustruje již popisovaná situace s Ondrou, kdy Ondra stále vyžaduje po učitelce, aby se hrálo Panchinelo, a pak během hry odchází na dlouhou dobu na záchod.

Ve výuce všech tří učitelek měly tedy děti šanci se na výuce spolupodílet. Podle výše napsaného je však patrný rozdíl mezi jednotlivými učitelkami. U paní učitelky Anny toto spolupodílení mělo jasná pravidla, platící pro všechny děti stejně, takže každé dítě mělo v tomto ohledu stejné možnosti (alespoň v průběhu pozorování). Na druhou stranu je však nutné dodat, že toto spolupodílení mělo menší rozsah než u učitelky Barbory a Cecílie. U učitelek Barbory a Cecílie nebylo jejich původním záměrem dát dětem tento prostor, ten si vydobýly jen některé průbojně děti. Nebyly zde tedy v tomto ohledu stanovena jasná pravidla a ne všechny děti měly stejné příležitosti se zde uplatnit. Díky tomu zde spolupodílení dětí bylo faktorem, který výuku spíše narušoval, narozdíl od učitelky Anny, kde měl opačný efekt.

Celkově jsou ve způsobu vedení výuky u učitelky Anny patrné prvky, které děti zřetelně motivují k podání výkonu. Děti z každé hodiny získaly minimálně jednu známku, razítko. U učitelky Barbory byl jako odměna používán bonbón (při Bingu), a známky, u paní učitelky Cecílie zprvu jen známky, pak také bonbóny. Při hře Bingo-bonbón plnil motivační funkci, jinak však u učitelky Barbory neměly známky velkou pro děti velkou hodnotu. U učitelky Cecílie se jejich hodnota zdála větší, ale stále si děti více vážily hodnocení paní učitelky Anny. V tomto ohledu může sehrávat roli mnoho faktorů, a to jak skutečnost, co je známkou hodnoceno, tak se zde také může odrážet vztah dětí k učitelce. Celkově lze však říci, že v hodinách paní učitelky Anny, narozdíl od hodin učitelky Barbory a Cecílie, byly děti nejvíce motivované.

Z hlediska pedagogické komunikace bylo možné u paní učitelky Barbory a později u učitelky Cecílie nalézt některé podobné reakce. Na jednu stranu byly více tolerantní k nevhodnému chování chlapců, což mělo za následek, že tito chlapci (konkrétně někteří chlapci jako Petr, Ondra, Jindra) výrazně na sebe upoutávali pozornost a vstupovali s nimi velmi často do interakcí na úkor ostatních dětí. Na druhou stranu obě učitelky více potlačovaly nevhodného chování u dívek, které lze v některých kontextech také interpretovat jako snahy o prosazení a připoutání pozornosti.

U učitelky Anny byli vyrušující chlapci také častěji napomínáni než ostatní děti, ale v mnohem menší míře (což také odráží záznamový arch). Celkově méně byly napomínány i dívky. I když tedy paní učitelka Anna vstupovala s některými dětmi častěji do interakcí, její pozornost nebyla zásadně zaměřována vyrušujícími dětmi, ale byla orientovaná na děti aktivní. Jak také bylo uvedeno, v hodinách paní učitelky Anny se děti celkově projevovaly

aktivně a dobře spolupracovaly. Lze tak usuzovat, že i méně průbojné děti zde měly dostačující množství šancí k interakcím s učitelkou (které bylo pro ně ještě motivační).⁴⁸

Kromě toho zde jsou patrné rozdíly i z hlediska toho, co si děti u jednotlivých učitelek dovolily. Zaprvé zde děti neovlivňovaly zařazování činností do výuky a v průběhu pozorování jsem nebyla svědkem ani toho, že by se o to pokoušely. Za druhé chlapci, kteří se chovali u paní učitelek Barbory a Cecílie problematicky, si zde nedovolili procházet se po třídě a vykřikovat. I když byli napomínáni, tak se nedalo říci, že by výrazněji narušovali průběh vyučování. Zpravidla stačilo, aby je paní učitelka jednou napomenula. Díky tomu tak nezabírali tolik prostoru, jako v hodinách paní učitelky Cecílie a Barbory. V této atmosféře také nebylo potřeba, aby učitelka Anna více potlačovala nevhodné chování dívek. Dívky a chlapci se v hodinách učitelky Anny prosazovaly především svou aktivitou, která však byla také usměrňována a měla svá pravidla. Například, když se děti hlásí, tak nebudou při tom vykřikovat.

Z hlediska chování dětí při výuce u paní učitelky Barbory a Cecílie u většiny činností převládal ruch, a to i při psaní testu. Děti zde neměly dobré podmínky proto, aby se mohly na práci soustředit. Na druhou stranu tak ale vznikaly dobré podmínky proto, aby děti mohly od sebe opisovat.⁴⁹ Kromě toho zde děti hůře spolupracovaly, špatně reagovaly na pokyny učitelek, celkově byly méně ovladatelné. Atmosféra v hodinách byla uvolněnější, s nízkým pracovním nasazením. U učitelky Anny naopak děti dobře spolupracovaly a snažily se podat co největší výkon.

⁴⁸ Kromě pozorování zde vycházím i z předpokladu, že pokud by tomu tak nebylo, bylo by zde více pasivních dětí. Také zde vycházím z údajů ze záznamového archu, kde u paní učitelky Anny v porovnání s ostatními učitelkami je zaznamenán celkově nejvyšší počet interakcí, z čehož většina tvoří interakce s aktivními dětmi (Tabulka 10).

⁴⁹ Zajímavé v tomto ohledu je, že napomínány za opisování byly jen některé dívky, tedy především Kristýna a Soňa (Kristýna je za opisování napomínána i u paní učitelky Anny). Podle mého pozorování u učitelky Barbory a Cecílie opisovaly (otázkou je však jak často) jak Kristýna a Soňa, tak také chlapci Petr a Ondra (především u paní učitelky Barbory) a Ondra u učitelky Cecílie. V záznamu rozhovoru Ondry a paní učitelky Cecílie (viz Tabulka 17, Pochvala za výkon) Ondra paní učitelce sděluje, že opisoval, a ještě to uvádí jako příčinu svých chyb v testu. Nabízí se tedy otázka, proč za opisování byly napomínány jen Kristýna a Soňou. Jestli je důvodem, že dívky opisovaly častěji než chlapci, a nebo jestli učitelky byly méně tolerantní k opisování dívek. Na tuto otázku však můj výzkum neodpovídá, jelikož jsem zde nezaznamenávala četnosti opisování chlapců a dívek.

6. SHRNUÍ KVALITATIVNÍ A KVAZI-KVANTITATIVNÍ ČÁSTI

Celkově mohou říci, že u všech pozorovaných učitelek se projevovaly rozdílné přístupy k dívkám a k chlapcům, které spočívaly jak v rozdílech ve frekvenci interakcí s dívkami a s chlapci, tak také v rozdílech ve kvalitě interakcí s dívkami a chlapci. Z hlediska frekvence interakcí, podle kvazi-kvantitativní části, byly tyto rozdíly nejmenší učitelky Anny. Jak ukazuje kvalitativní část, u všech tří učitelek patrně docházelo k častějším interakcím jen s některými dětmi, a to dětmi průbojnějšími. U učitelky Anny se prosazovaly jak chlapci, tak i dívky, a to v různých ohledech. Z hlediska výuky se jednalo především o Petra, Čenka, Daniela, Kristýnu, Elišku, Nelu. Z hlediska chování byli více napomínáni Ondra, Petr, Čeněk, Jindra, Soňa, někdy Eliška a Kristýna. Méně se pak projevovali Hanka, Lenka, Táňa, Radek, Vojta a Michal. Lze říci, že u učitelky Anny byly více podporovány děti průbojné. Prosazování dívek zde nebylo potlačováno, takže zde měly možnost se takto projevat děti nezávisle na svém genderu. Díky tomu, že měla učitelka třídu pod kontrolou, měla více možností dávat prostor i méně průbojným dětem, k čemuž také docházelo. Na druhou stranu, jak již bylo uvedeno, přesto interagovala Anna častěji (i když ne výrazně) s chlapci.

U učitelky Barbory docházelo výrazně často k interakcím s chlapci, jak ukazuje kvazi-kvantitativní výzkum. Podle kvalitativní části se pak zdá, že tyto interakce probíhaly často jen s některými chlapci. Rozdílné nároky na chování dívek a chování chlapců se však projevovaly vyrušováním všech chlapců ve větší míře. Takže všichni chlapci, především pak Petr, Čeněk a Ondra na sebe výrazně strhávaly pozornost učitelky Barbory. Nevhodné chování Petra a Čenka bylo možná důvodem, proč právě tito chlapci přešli do druhé třídy. Jako důvod přechodu chlapců byl udáván, že při výuce jazyků mají být děti v polovičním počtu a že práce s dětmi v tomto počtu je velmi náročná (informace získaná z rozhovoru s učitelkou Annou). I v této souvislosti však pravděpodobně výběr dětí nebyl náhodný. Situace se však přechodem Petra nezměnila, to samé se začalo opakovat s Ondrou. Lze tak říci, že paní učitelka svou pozornost zaměřovala především na chlapce, kteří vyrušovali. Jejich vyrušování ji vedlo k tomu, aby s nimi intenzivněji interagovala. Tyto interakce však často stavěly chlapce do středu pozornosti nejen paní učitelky, ale také celé třídy. Vyrušování dívek také přitahovalo její pozornost, ale bylo mnohem důrazněji trestáno, a hlavně nevedlo k reakcím učitelky, prostřednictvím kterých by se dívka dostala do pozornosti třídy. Děti méně průbojné, které méně na sebe upozorňovaly, v hodinách učitelky Barbory pak měly minimální možnosti se výrazněji projevit a také vstupovat s ní do interakcí, protože paní učitelka ztrácela kontrolu nad organizací a vedením třídy.

U učitelky Cecílie také docházelo k častějším interakcím s chlapci (podle údajů z kvazi-kvantitativního výzkumu). Podle kvalitativního výzkumu je však pravděpodobné, že tyto časté interakce probíhaly především s Ondrou. Nedá se říci, že by učitelka Cecílie byla zaměřená na vyrušující chlapce. Rozdíly v přístupu k dívkám a chlapcům u paní učitelky Cecílie bych viděla především z hlediska tolerance nevhodného chování. Jak ukazuje kvazi-kvantitativní část a také kvalitativní část, učitelka Cecílie tolerovala v průběhu výzkumu nevhodné chování u dívek mnohem méně než u chlapců. Na nevhodné chování chlapců reagovala napomenutím, někdy vyvoláním, ke konci však často na nevhodné chování nereagovala. Vzhledem k tomu, že lze tyto projevy (především Ondry), vysvětlovat jako snahu o upoutání pozornosti, tak se na první pohled zdá, že nereagování je možnou strategií, jak problematické chování Ondry vyřešit. V konkrétních situacích však projevy Ondry výrazně narušovaly výuku a pravděpodobně díky větší akceptaci nevhodného chování chlapců, se začali takto chovat i další chlapci (například Michal, chození po třídě během výuky). Paní učitelka Cecílie méně Ondru napomínala, ale zároveň se nedá říci, že by ho ignorovala. Ondra se snažil upoutat pozornost učitelky různě, například: „*Paní učitelko, vytrhnul jsem si zub.*“ Na tyto výkřiky v hodinách učitelka reagovala a zároveň také někdy vyhověla jeho požadavkům z hlediska zařazení činnosti do výuky (především her).

Cecílie ve svých hodinách vstupovala do interakcí zpravidla se všemi dětmi. Jak ukazuje kvazi-kvantitativní část, interagovala také s pasivními dětmi. Méně průbojně či pasivní děti zde tak měly šanci vstupovat s učitelkou do interakcí. Skutečnost, že se v hodinách učitelky Cecílie nacházely pasivní děti lze však vysvětlovat různě. Jak již bylo uvedeno výše, možnou příčinou mohlo být zařazení méně zábavných a více náročných činností. V tomto ohledu se však mohou promítat i tendence učitelky výrazné projevy dívek více potlačovat, a to nejen z hlediska vyrušování, ale i z hlediska aktivity. Například: Iva: „*Paní učitelko, můžu číst?*“ Učitelka: „*Ivo, nikdo tady nebude vyřvávat.*“ Což mohlo vést dívky od aktivity k pasivitě.

I když tedy Cecílie nebyla tolik orientovaná na vyrušující chlapce jako učitelka Barbora, a umožňovala zapojit se do výuky všem dětem (i když specifickým způsobem), tak výrazné projevy Ondry a někdy i jiných chlapců, které jim byly tolerovány, tyto chlapce více zvýhodňovaly. Především Ondra měl specifickou pozici, v rámci které si mohl vydobýt lepší podmínky, například při psaní testu. Ondra však svými projevy zároveň narušoval prostor ostatních dětí, a to různými způsoby. Například se často stávalo, že vykřikl odpověď na otázku, na kterou bylo tázáno jiné dítě.

Celkově pak lze tedy shrnout, že učitelky Anny se jak dívky, tak chlapci prosazovaly skrze svou aktivitu. U Barbory a Cecílie se mohli kromě jiného prosazovat chlapci i skrze vyrušování.

Další rozdíly se týkají častější zpětných vazeb, kterými učitelky hodnotily výkon dětí. U všech učitelek byly zpětné vazby, vzhledem k počtu dětí, častěji dávány chlapcům, což souvisí i s tím, že chlapci byli častěji vyvoláváni. Celkově všechny tři paní učitelky dávaly dětem častěji pozitivní zpětné vazby, které představovaly jen pozitivní hodnocení. U negativních zpětných vazeb však kromě hodnocení bylo i častěji přidáváno zdůvodnění, v čem udělalo dítě chybu, co je příčinou jeho/jejího neúspěchu. V tomto ohledu jsem nezaznamenala výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami. Rozdíly, které se zde však objevily, se týkaly skutečnosti, že narozdíl od chlapců učitelky Barbora a Cecílie hodnotily u dívek i estetickou stránku úkolu. V tomto ohledu je však nutné dodat, že tyto tendence se mohly vyskytovat i u učitelky Anny, díky charakteru předmětu se však nemusely projevit. V hodinách matematiky, ve kterých jsem z velké části prováděla pozorování, totiž bylo mnohem méně příležitostí zadat dětem úkol, který by šel hodnotit i z estetické stránky.

Přesto lze však celkově říci, že jak z hlediska kvalitativní, tak také z hlediska kvantitativní části výzkumu se jeví pedagogická komunikace paní učitelky Anny, ve srovnání s paní učitelkou Barborou a Cecílií, jako nejméně genderově zatížená. Nelze sice říci, že by zde byly dávány rovné šance, jak chlapcům, tak dívkám, a že je zcela genderově citlivá. Lze však tvrdit, že ve srovnání s dalšími dvěma učitelkami, byly z hlediska pedagogické komunikace u učitelky Anny dívky nejméně znevýhodňovány. Nabízí se však otázka, co je toho příčinou. Toto téma je však již náplní závěrečné diskuse.

DISKUSE

Jak jsem již uvedla, všechny tři učitelky měly vysokoškolské vzdělání, dlouhodobou pedagogickou praxi, byly přibližně stejně staré a neabsolvovaly žádný vzdělávací kurz, který by tematizoval genderové zatížení naší společnosti. Celkově by se pak dalo uvést, že všechny tři učitelky byly v tomto ohledu poměrně málo informovány. Přesto, jak ukazuje výzkum, při srovnání interakcí učitelek s dětmi lze mezi nimi identifikovat mnoho rozdílů.

Nejmarkantnější rozdíly spočívaly především v pedagogické komunikaci, která se týkala chování dětí, konkrétně hodnocení nevhodného chování. U učitelky Anny jsem během pozorování neidentifikovala výrazné odlišnosti v kvalitě hodnocení nevhodného chování u dívek a chlapců, i když zde byli chlapci napomínáni častěji než dívky. K tomu je také nutné vztáhnout skutečnost, že celkově děti v hodinách učitelky Anny, v porovnání s dalšími dvěma učitelkami, vyrušovaly minimálně.

U učitelek Barbory a Cecílie byly naopak rozdíly v hodnocení nevhodného chování chlapců a dívek výrazné, a to jak z hlediska četnosti napomínání dětí, způsobů trestání chlapců a dívek, tak také z hlediska různé míry tolerance. Z hlediska chování dětí u obou učitelek výrazně více, než u učitelky Anny, vyrušovali chlapci. Rozdíly mezi učitelkami tedy existovaly i z hlediska chování dětí v hodinách.

Vzhledem k tomu, že u všech učitelek se jednalo o stejný kolektiv dětí, je zajímavé se nad touto skutečností zamyslet. Zdá se tak, že vyrušování dětí (z toho především chlapců) a rozdílnosti v hodnocení nevhodného chování u dívek/chlapců se mohou vzájemně ovlivňovat. Na těchto aspektech pak může být do jisté míry závislá i pozice učitelky ve třídě.

Máme zde tedy tři aspekty, míru promítání genderových stereotypů do pedagogické komunikace, míru vyrušování dětí při vyučování a pozici učitelky ve třídě. Jaké by se mohly mezi nimi nacházet spojitosti?

U učitelky Barbory se v hodině vyskytovaly často situace, ve kterých navazovala velmi blízký vztah s dětmi, který mohl stírat autoritu vycházející z její profese. Pak se ale snažila svou autoritu posílit, ne však příliš vhodným způsobem. Celkově reakce učitelky Barbory na mě působily, jako by si chtěla získat děti přátelským přístupem, ale zároveň měla obavu o ztrátu své autority. Obě tyto roviny ji však nešly skloubit dohromady a již v tomto ohledu byla patrná její nejistá pozice. Dále se zde projevovaly genderové stereotypy, které byly nejvíce problematické z hlediska odlišností v hodnocení nevhodného chování dívek a chlapců. Hodnocení a způsob trestání chlapců je spíše zvýhodňoval a naopak v jejich chování podporoval.

Jak již bylo uvedeno, z genderového hlediska je možné, že se zde mohla projevovat očekávání, podle kterých by nevhodné chování chlapců mělo více ohrožovat autoritu učitelky. Zároveň se zde také mohl odrážet předpoklad, že zlobení je u chlapců „přirozené“, tedy že nemá cenu ho nějak výrazně sankcionizovat, ale spíše nedat dítěti (chlapci) čas a možnost, aby mohlo zlobit. Pokud budeme tyto předpoklady dále analyzovat, dojdeme k závěru, že celkově musí vést k většímu zaměření pozornosti učitelky na vyrušující chlapce. To by také mohlo vysvětlovat, proč paní učitelka tak často vstupovala do interakcí s vyrušujícími chlapci, a také způsob, jakým na jejich nevhodné chování reagovala.

Z hlediska reakcí dětí je pravděpodobné, že na prvním stupni budou mít děti většinou zájem o pozornost učitelky. Lze tedy předpokládat, že se budou chovat tak, aby pozornost učitelky připoutaly. Je tedy možné, že pokud děti zjistí, že pozornost učitelky přitahují vyrušující chlapci, lze očekávat, že se tak někteří chlapci budou záměrně (ovšem s různou mírou reflexe) chovat. Jednalo by se tedy o paradoxní situaci, kdy obavy učitelky, vycházející z genderových stereotypů, jí vedly k reakcím, které byly však také deformovány genderovými stereotypy, a tato negativní očekávání naplnila.

U učitelky Cecílie také docházelo k různému hodnocení nevhodného chování u dívek a chlapců (především pak Ondry), které mohlo vycházet z obdobných důvodů jako u Barbory. Z počátku tomu tak nebylo (alespoň ne v tak velké míře), postupným budováním vzájemných vztahů mezi učitelkou a dětmi však začaly být tyto rozdíly čím dál tím více patrné. Co však mohlo být příčinou této změny? Možným vysvětlením může být například nejistota, pocit ohrožení učitelkové pozice (která mohla být podmíněna i reakcí rodičů), jež mohla vést učitelku k používání tradičně osvědčených vzorců, nevyjímaje genderové stereotypy.

U paní učitelky Anny by se pak mohlo říci, že její pozice ve třídě byla v rámci možností stabilní, děti měly k učitelce pozitivní vztah, a také jí uznávaly jako autoritu.

Z výše uvedeného pak vyplývá otázka, jestli u popisovaných situací ovlivňovala pozice učitelky míru promítání genderových stereotypů do její pedagogické komunikace, což se pak odráželo na chování dětí při vyučování?

V tomto ohledu lze předpokládat, že nejistá pozice učitelky ve třídě mohla vést k větší snaze předcházet aspektům, které by mohly její pozici ještě zhoršovat. Nejistota by také mohla být příčinou k uchýlování se ke kulturně zažitému chování, a tím také k používání genderových stereotypů. Genderové stereotypy pak v tomto ohledu mohou více orientovat pozornost učitelky na chlapce. Chlapci, kteří budou mít zájem o pozornost učitelky se mohou záměrně chovat tak, aby její pozornost připoutali. Toto jim zároveň umožňuje i větší tolerance

nevhodného chování, znovu pravděpodobně vycházející z genderových stereotypů. Genderové stereotypy tak mohou být příčinou, že zde vzniká efekt bludného kruhu.⁵⁰

Nelze však říci, že u vyučujících, kteří budou mít pevnou pozici ve třídě, bude pedagogická komunikace méně genderově zatížená než u vyučujících, kteří takovou pozici mít nebudou. Je však možné, že oslabení pozice učitelky může být jedním z faktorů, které ji povedou ještě k větším rozdílům v přístupu k dívkám a k chlapcům. Záměrně zde v této souvislosti hovořím jen o učitelkách, protože u učitelů nedochází tak často ke střetávání moci vycházející z jejich role (profese) a moci vycházející z jejich genderu. Odráží se zde tak nerovnoměrné rozdělení moci mezi ženami a muži. Vzhledem k tomu, že podíl moci z hlediska genderového řádu je u žen menší, může docházet k situacím, kdy moc vycházející z jejich profese je při střetávání s genderovými stereotypy snižována, a to nejen díky přístupu okolí, ale také díky jejich genderově stereotypním očekáváním a zkušenostem. Je tak možné, že zkušenosti, odrážející asymetrii maskulinity a femininity mohou dopředu učitelkám znesnadňovat možnost, si pevnou pozici ve třídě vůbec vybudovat.⁵¹ Velkou roli zde sehrává sebepojetí, sebevědomí vyučujících, které však znovu může být determinované genderovou výchovou, a konkrétně z hlediska učitelké profese také společenským diskursem, na základě kterého mohou učitelky samy sebe vnímat jako méně autoritativní oproti učitelům (mužům), mohou se cítit více ohrožené ze strany žáků (chlapců). Zároveň platí, že jsou genderovými stereotypy tlačeny k tomu, aby svoji úlohu ve školství obhajovaly právě skrz svoji femininitu – zvláště na prvním stupni, kde se vyzdvihuje „mateřský přístup“. Implicitně se tedy konfrontují s maskulinitou a snaží se ve svém pojetí učitelství zdůrazňovat svoji „ženskost“. Neuvědomování si těchto aspektů pak může vést k chování, které bude zvýrazňovat genderové rozdíly a potvrzovat nechtěná genderově stereotypní očekávání, ztěžující vyučujícím vedení výuky. Vše pak může být odrazem sebepotvrzovacího charakteru genderového řádu.

Ve svém výzkumu jsem tedy potvrdila, že je gender klíčový, ale vždy se ještě kombinuje s dalšími faktory a jejich celkový vliv na organizaci konkrétního dění je situační.

⁵⁰ Popsané souvislosti se týkají především pozorovaných učitelek, na druhou stranu i ostatní výzkumy opakovaně dokládají větší míru pozornosti věnovanou ve výuce chlapcům.

⁵¹ To nám ukazují výzkumy o ideálních představách učitelů a učitelek. Učitelé nemusí překonávat tolik překážek, aby studující dostali na svou stranu.

ZÁVĚR

Výzkum mé diplomové práce ukázal, že u pozorovaných učitelek se genderové stereotypy promítaly do pedagogické komunikace v různé míře, která souvisela především s chováním dětí. Vzhledem k tomu, že chování dětí při hodině ovlivňuje i pozici učitelky/učitele ve třídě, lze souvislosti vidět i v tomto ohledu. Příčiny nevhodného chování dětí v hodinách u učitelky Barbory a Cecílie mohly být různé, jak však ukazuje výzkum, kromě jiných aspektů zde velkou roli sehrálo i špatné nastavení pravidel, které kromě jiného bylo způsobené i vlivem genderových stereotypů. Pravidla zde neplatila pro všechny děti stejně (tedy pro dívky a pro chlapce), některé děti zvýhodňovala (chlapce) a tím je stavěla do pozice, z které si dovolily více překračovat hranice. Jako problematické lze tyto skutečnosti vidět z několika hledisek:

1) Z edukačního, protože v obou dvou rovinách docházelo k výraznému narušování výuky.

2) Z hlediska rovných šancí ve vzdělávání dívek a chlapců, protože popsané skutečnosti vedly k znevýhodňování dívek, k většímu potlačování jejich projevů a k menší frekvenci interakcí učitelek s nimi.

3) Z profesního hlediska, kdy genderové stereotypy byly jedním z faktorů, které v určitých situacích dostávaly učitelky do nevýhodných pozic a vedly je k reakcím, které tyto pozice znovu oslabovaly.

V žádném případě bych nechtěla, aby tato práce vyzněla jako kritika pedagogické práce některých pozorovaných učitelek. Pedagogická profese je velmi náročná, mohou se zde často vyskytovat konfliktní situace, které se mohou učitelky/učitele intimně týkat. Vzhledem k tomu, že genderovými stereotypy jsme deformováni všichni, je i pro vyučující, kteří se snaží o genderově citlivou výuku, velmi náročné (možná i nemožné) zcela zabránit tomu, aby se u nich genderové stereotypy nepromítaly. Z tohoto důvodu lze říci, že není ani tak velkým problémem, když se ve výuce genderové stereotypy objeví, jako spíše skutečnost, že jejich výskyt není reflektován. Nejzásadnější výtku bych tak viděla především v tomto ohledu, tj. nízká míra reflexe genderové problematiky obecně a zvláště ve vlastní učitelské práci. Tato výtku se však týká všech tří pozorovaných učitelek, a nejen jich, ale také vedení školy a MŠMT, a to kromě jiného ve skutečnosti, že neinicializuje vzdělávací kurzy pro učitelky/učitele.

Má odpověď na otázku, co by měly učitelky změnit ve své pedagogické komunikaci, by tedy byla směřovaná ke všem třem pozorovaným učitelkám a zněla by: Více reflektovat promítání genderových stereotypů do pedagogické komunikace a celkově do výuky. Konkrétně v jejich případě pak především, aby se snažily ve stejné míře i kvalitě interagovat jak s dívkami, tak s chlapci. U učitelek Barbory a Cecílie bych pak ještě zdůraznila, aby se zaměřily na hodnocení žáků a žákyň, a to jak z hlediska výkonu, tak především z hlediska chování, a snažily se v tomto ohledu ke všem dětem (dívkám a chlapcům) přistupovat stejně nezávisle na pohlaví.

Jak jsem již naznačila v úvodu, jedním z často diskutovaných témat v učitelské profesi je chování dětí, a to jak z hlediska motivace, morálky, tak také kázně. I z úvodní části Školního vzdělávacího programu školy, na které jsem prováděla svůj výzkum, je patrný důraz na tyto aspekty. Naopak genderová problematika ve školství stále patří k méně zdůrazňovaným tématům. Obě dvě roviny, jak se ukazuje v mé práci, ale také v dalších již uváděných výzkumech, však mohou v mnoha situacích spolu souviset a vzájemně se podmiňovat. Nedomnívám se, že by genderově citlivá pedagogická komunikace a výuka zcela řešila kázeňské problémy dětí jako například v popisovaných situacích, protože se zde odráží i další faktory. Z těchto faktorů jsou však genderové stereotypy nebezpečné právě proto, že jsou stále pro mnoho lidí neviditelné. Mohou být tak jednou z příčin konfliktů, které však bez dostatečných informací o této tematice prakticky nelze identifikovat. Kromě výše napsaného, bych tedy v tomto případě na prvním místě doporučila, aby na příslušné základní škole byli učitelé/učitelky v tomto ohledu dostatečně informováni/y a vzděláváni/y. Reflexe projevů genderových stereotypů v pedagogické komunikaci a celkově ve výuce by pak mohla alespoň částečně vyučujícím pomoci řešit obdobné problematické situace.

Význam této práce shledávám především v tom, že zde konkrétně nastiňuji, jak se mohou genderové stereotypy promítat do pedagogické komunikace, a co všechno mohou determinovat. Tedy „nejen“ znevýhodňovat určité děti (především dívky, ale rovněž marginalizované skupiny chlapců), ale také zásadně narušovat učební proces a celkově snižovat jeho kvalitu. Tím vším chci zdůraznit důležitost reflexe genderových stereotypů ve školství, kterou vnímám jako jeden z projevů profesionality učitelky/učitele.

RESUMÉ

Ve své práci se zaměřuji na pedagogickou komunikaci a případně genderové stereotypy, které se zde mohou odrážet. Tato diplomová práce se skládá ze dvou částí, z teoretické a empirické. V teoretické části lze rozlišit dva oddíly. V prvním oddíle vymezuji základní pojmy a uvádím základní teoretická východiska genderových teorií. V druhém oddíle se pak podrobněji zaměřuji na instituci školy a způsoby, jak se zde mohou genderové stereotypy promítat. Empirická část představuje popis a vyhodnocení výzkumu, který jsem prováděla na prvním stupni základní školy. Tento výzkum probíhal ve čtvrté třídě, kde jsem pozorovala případnou míru genderového zatížení pedagogické komunikace u tří učitelek. Jednalo se o kvalitativní výzkum, v rámci kterého jsem používala jednoduché kvantitativní metody. Empirickou část tak lze rozdělit na kvalitativní a kvazi-kvantitativní. Kvazi-kvantitativní díl obsahuje analýzu a interpretaci dat ze záznamového archu. Záznamový arch jsem vytvářela sama, na základě předběžného pozorování, ale také jsem se inspirovala genderově orientovanou odbornou literaturou. Záznamový arch tedy zohledňuje specifika konkrétního zkoumané vzorku. Druhou část tvoří kvalitativní výzkum, který probíhal dvěma způsoby. Zaprvé v obecnější rovině skrze analýzu a interpretaci všech záznamů z hodin a poznámek ze záznamového archu, a za druhé popisem tří konkrétních situací.

Ve svém výzkumu jsem identifikovala konkrétní oblasti, ve kterých se projevovaly rozdílné přístupy pozorovaných učitelek k dívkám a k chlapcům. Celkově se ukázalo, že všechny tři učitelky častěji interagovaly s chlapci než s dívkami. Mezi jednotlivými učitelkami se však nacházely zásadní rozdíly:

1) Z hlediska frekvence interakcí, protože rozdíly mezi chlapci a dívkami byly u jednotlivých učitelek významně různé.

2) Z hlediska rozdílů v hodnocení výkonu a chování dívek a chlapců. U dvou učitelek se projevovaly tendence být k dívkám více tolerantnější z hlediska výkonu, a naopak méně tolerantní z hlediska nevhodného chování. Zároveň jsem u těchto dvou učitelek identifikovala výrazné problémy s kázní dětí (především chlapců).

U všech tří pozorovaných učitelek z hlediska rovnosti šancí ve vzdělávání byly dívky znevýhodňované. U dvou učitelek však ve významně větší míře, protože promítání genderových stereotypů zde bylo výrazné a také, kromě jiných faktorů, se mohlo odrážet na snížení kvality výuky. Zásadní nedostatek však shledávám především ve skutečnosti, že pozorované učitelky nebyly dostatečně informovány ohledně genderové problematiky, takže ani nemohly promítání genderových stereotypů reflektovat a tím také minimalizovat rozdílný přístup k dívkám a k chlapcům.

SUMMARY

This thesis is intent on pedagogic communication and eventually gender stereotype, which may be reverberate here. This diploma work consists of two basic parts, theoretic and experiential. The theoretic part it's possible distinguish two division too. The first division define basic terms and include theoretic data of gender theories. The second division surveys on school's institution in more detail and observe screening of gender stereotype here. Experiential part presents description and evaluation research. This research proceeded on infant school, in fourth class. I observed gender stereotype in pedagogic communication of three teachers (women) here. It's concerned qualitative research, in terms of whose I used simple quantitative methods. Experiential part is so consists of qualitative and quasi-quantitative division. Quasi-quantitative division includes analyses and reading date from a recording sheet. The recording sheet I generation herself, pursuant to preliminary sighting, but also I inspired special literature of gender. The recording sheet then take into account specificity concrete informants. The second division include qualitative research, which proceeded in two ways. The first way is more general and proceeded thru analyses and reading of all lessons transactions and the notes from recording sheet. The second division in more detail describe three concrete situations.

In this research I identify concrete areas, in which display different avenues of approach observed teachers (women) to girls and boys. Globally it displays, that all three teachers more often interacted with boys than with girls. Among single teachers however find basic difference:

1) In light of frequency interaction, because differences among boy and girl were in at single teachers notably various.

2) In light of difference in rating of achievement and behaviour girls and boys. Two teachers had tendency to be more tolerance in light of achievement near girls, together with less tolerance of untimely behaviour. At the same time this two teachers had expressive problems with subordination children (above all boy).

All of theses watched teachers (women) disadvantaged girls in light of equality chance in education, but near two teachers notably bigger measurement. Projection gender stereotype in lesson this two teachers were expressive as well as, except by other factor, can reverberate on decrease qualities education. The main problem I find in reality, that all watched teachers weren't enough notified of gender problems, so that they couldn't reflect gender stereotype and minimize different access to girls and to boys.

LITERATURA

Bourdieu, P. Nadvláda mužů. Praha: Karolinum 2000. ISBN 80-7184-775-5.

Čermáková, M. Zaměstnanost, pracovní kompetence a perspektivy české pracující ženy. In Maříková, H. (ed.) Proměny současné české rodiny (Rodina - gender - stratifikace). Praha: SLON 2000, s. 83-100. ISBN 80-85850-93-1

Doubek, D. Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky (Růžová třída). In Pražská skupina školní etnografie. Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum 2005, s. 505-516. ISBN80-246-0924-X.

Gilligan, C. Jiným hlasem. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-402-8.

Holmes, M. What is Gender? Sociological Approaches. London: SAGE 2007. ISBN 978-0-7619-4712-7.

Hrabal, V. Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) II. Praha: Univerzita Karlova 1992. ISBN 382-202-91.

Jarkovská, J. Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno: Nesehnutí 2003. ISBN 80-903228-2-4.

Jarkovská, J. Školní třída. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s.45-50. ISBN 80-903331-5-X.

Jarkovská, L., Smetáčková I. Škola jako genderovaný prostor. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s. 14-20. ISBN 80-903331-5-X.

Karsten, H. Ženy-muži. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-145-x.

Mareš, J., Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1995. ISBN 80-210-1070-3.

Maříková, H. Úvod. In **Maříková, H. (ed.)** Proměny současné české rodiny (Rodina-gender-stratifikace). Praha: SLON 2000, s. 9-12. ISBN 80-85850-93-1.

Matějček, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: SPN 1992. ISBN 80-04-25236-2.

Oakley, A. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-403-6.

Pavlík, P. Gender: Uvedení do problematiky. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s. 9-13. ISBN 80-903331-5-X.

Pavlík, P. Ženy a muži v genderové perspektivě:gender přináší nový pohled. In **Smetáčková, I.** Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2007, s. 7-13. ISBN 978-80-87110-00-3.

Pavlík, P. Gender a věda. In **Smetáčková, I., Vlková, K.** Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 12-16. ISBN 80-903331-2-5.

Pavlík, P. Gender a trh práce. In **Smetáčková, I., Vlková, K.** Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 32-37. ISBN 80-903331-2-5.

Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál1997. ISBN 80-7178-170-3.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-579-2

Renzetti, C. M., Curran, D. J. Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-0525-2.

Sadker, M., Sadker, D. Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls. Toronto: Simon & Schuster Inc.1994. ISBN 0684195410.

Smetáčková, I. Gender a osobnost člověka. In **Smetáčková, I., Vlková, K.** Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 18-24. ISBN 80-903331-2-5.

Smetáčková, I. Gender a školství. In **Smetáčková, I., Vlková, K.** Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 73-79. ISBN 80-903331-2-5.

Smetáčková, I. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s.26-30. ISBN 80-903331-5-X.

Smetáčková, I., Valdřová, J. Učivo a učebnice. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s.26-30. ISBN 80-903331-5-X.

Smetáčková, I., Vlková, K. Úvod. In **Smetáčková, I., Vlková, K.** Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 8-11. ISBN 80-903331-2-5.

Spade, J. Z. Gender Socialization and Education: Where We've Been and Where We Might Go. In D. L. Levinson, P.W. Cookson, Jr. and A.R. Sadovnik (Eds.). Education and Sociology: An Encyclopedia. New York: RoutledgeFalmer 2002. ISBN 0815316151.

Štech, S., Viktorová, I. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie. Typy žáků, zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1995. ISBN 80-901677-0-5.

Thorne, B. Gender play: Girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press 1993. ISBN 0-8135-1923-3.

Václavíková Helšusová, L. Pedagogický sbor. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s. 20-25. ISBN 80-903331-5-X.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Valdrová, J. Gender a jazyk. In **Smetáčková, I., Vlková, K.** Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 57-59. ISBN 80-903331-2-5.

Valdrová, J. Gender a společnost, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-7044-808-3.

Valdrová, J. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In **Smetáčková, I.** Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, s. 39-44. ISBN 80-903331-5-X.

Vavrda, V. Otázky soudobé psychoanalýzy. Praha: Lidové noviny 2005. ISBN 80-7106-672-9.

Žáček, J. Zmatlíková, H. Slabikář. Všeň: Alter 1994. ISBN 80-85775-13-1.

Internetové zdroje

American Association of University Women (AAUW). How Schools Shortchange Girls. Executive Summary. [on-line]. Dostupný z <http://www.aauw.org/research/upload/hssg.pdf> [cit. 2009-04-10].

Genderová analýza českého školství [online]. Program Iniciativy Společenství EQUAL. Praha: Otevřená společnost o.p.s 2006. Projekt prolomit vlny. Dostupný z www.proequality.cz [cit. 2009-04-10]

Statistická ročenka školství, Výkonové ukazatele (2003/2004) [on-line]. Dostupný z <http://www.uiv.cz/rubrika/559> [cit. 2009-04-10]

Statistická ročenka školství, Zaměstnanci a mzdové prostředky 2007 [on-line]. Dostupný z <http://www.uiv.cz/rubrika/706> [cit. 2009-04-10].