

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

**GENDER NA ŠKOLÁCH PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ**

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Klára Ptáčková

Zpracovala:

Tereza Pánková

Praha 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Gender na školách pro sluchově postižené zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použité literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Praze dne 20. 4. 2012

.....

Podpis

Děkuji Mgr. Kláře Ptáčkové za odborné vedení, trpělivost a ochotu, se kterou k mé práci přistupovala, i za pomoc a cenné rady, které mi ochotně poskytovala.

Dále děkuji PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za pomoc při tvoření praktické části bakalářské práce. Také děkuji vedení, vyučujícím a žákům/kyním školy za jejich příjemnou spolupráci a pomoc při realizaci výzkumného šetření.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá genderem a genderovými stereotypy na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením v oblasti vztahů a komunikace mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem. Text je rozdělen do dvou částí – části teoretické a části praktické. Část teoretická je zpracována z odborné literatury zabývající se sluchovým postižením a z odborné literatury zabývající se problematikou genderu ve škole. Praktická část je zpracována formou výzkumného šetření – genderového auditu v oblasti vztahů a komunikace. Celé výzkumné šetření je provedeno na jedné ze základních škol pro žáky/kyně se sluchovým postižením v České republice a šetření se zúčastní vyučující a studující dvou tříd, spojené 7. - 8. třídy a 3. třídy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

gender, genderové stereotypy, genderová socializace, genderové role, gender ve škole, genderově citlivá škola, pedagogické vztahy, pedagogické komunikace, gender a postižení, sluchové postižení, osobnost člověka se sluchovým postižením, základní školy pro sluchově postižené,

## **ANNOTATION**

Bachelor thesis deals with gender and gender stereotypes at basic schools for children with hearing impairment in the area of relationships and communication between teachers and pupils and between pupils mutually. Thesis is divided into two parts – theoretical and practical part. The theoretical part is written from the specialized literature, which deals with hearing impairment and gender in school. The practical part is written with form research – gender audit in the area of relationships and communication. The whole research is realized at one of basic schools for children with hearing impairment in the Czech republic. In this research will participate teachers and pupils of two classes – united 7<sup>th</sup> – 8<sup>th</sup> class and the 3<sup>rd</sup> class.

## **KEY WORDS**

gender, gender stereotypes, gender socialization, gender role, gender in school, gender sensitive school, pedagogical relationships, pedagogical communication, gender and impairment, hearing impairment, personality of person with hearing impairment, schools for children with hearing impairment,

## **OBSAH**

1. ÚVOD.....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
2. VYMEZENÍ POJMU GENDER A S NÍM SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ.....	9
2.1. Pojem gender a genderové stereotypy.....	9
2.2. Genderová role .....	10
2.3. Genderová identita .....	10
2.4. Genderová socializace.....	10
3. GENDER VE ŠKOLE.....	12
3.1. Význam školy a její vliv na žáka .....	12
3.2. Gender ve škole.....	12
3.3. Genderově citlivá škola.....	13
3.4. Genderový audit školy .....	14
4. GENDER, VZDĚLÁVÁNÍ A ČLOVĚK S POSTIŽENÍM.....	21
5. ČLOVĚK SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....	21
5.1. Vymezení pojmu sluchové postižení .....	24
5.2. Vývoj jedince se sluchovým postižením.....	25
5.3. Komunikační systémy osob se sluchovým postižením .....	27
5.4. Vliv sluchového postižení na osobnost člověka.....	30
6. SYSTÉM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÝM NA ZŠ.....	33
6.1. Možnosti základního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v ČR.....	33
6.2. Charakteristika škol pro sluchově postižené .....	33
6.3. Specifika ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením .....	34
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
7. Charakteristika výzkumu.....	36
8. Cíl výzkumu .....	36
9. Metody výzkumu.....	37
9.1. Pozorování.....	37

9.2.	Rozhovor .....	38
9.3.	Dotazník .....	38
10.	Charakteristika pozorovaného vzorku a prostředí .....	40
10.1.	Spojený 7. a 8. ročník .....	40
10.2.	3. ročník .....	41
11.	Analýza výzkumných dat získaných prostřednictvím pozorování a rozhovorů .....	42
12.	Analýza výzkumných dat získaných prostřednictvím dotazníků .....	51
13.	Shrnutí výsledků výzkumu .....	52
14.	Diskuze .....	54
15.	RESUMÉ .....	55
16.	SUMMARY .....	55
17.	ZÁVĚR .....	56
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	58
	SEZNAM PŘÍLOH .....	60

## 1. ÚVOD

Téma „Gender na školách pro sluchově postižené“ jsem si zvolila, protože mi problematika genderu přijde zajímavá. Studium zabývající se genderem, je poměrně novou záležitostí, která ve společnosti není ještě příliš známá. Často jsem se během vypracovávání této práce setkala s tím, že lidé okolo mě neměli tušení, co pojem gender znamená anebo o tomto pojmu měli pouze malou či nepřesnou představu. V práci jsem se proto pokusila nejprve pojmy gender a genderové stereotypy a s nimi spojené pojmy blíže vysvětlit a přiblížit jejich význam.

Gender se projevuje téměř ve všech oblastech našeho života, ovlivňuje nás už od narození a setkáváme se s ním při výchově v rodině, ve škole, v zaměstnání, v médiích, v partnerských vztazích apod. Já jsem se ve své práci zaměřila na projevy genderu v oblasti školství. Protože právě škola je institucí, která by měla prosazovat a zajistit rovné příležitosti, a to ve všech sférách. Škola nesmí v dítěti vzbuzovat dojem, že zde může docházet k rasovým, kulturním ale i genderovým nerovnostem. Dítě by nemělo mít pocit, že je po něm vyžadováno něco jiného, v závislosti na tom, zda je dívkou nebo chlapcem. Měli by mít stejné podmínky a neměli by se posuzovat jiným měřítkem, k čemuž na školách často dochází.

V práci jsem se snažila přenést problematiku genderu do sféry osob s postižením, konkrétně osob se sluchovým postižením. Jestli je problematika genderu ve škole málo diskutované téma, téma genderu na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením je téma naprosto neznámé. U nás není žádná literatura, která by se touto problematikou zabývala. Existuje pouze několik publikací zabývající se genderem na běžných školách. Vzhledem k této skutečnosti, je teoretická část napsaná jako pohled na dvě odlišné problematiky a to problematiku genderu a problematiku sluchového postižení. V praktické části jsem se pak snažila tyto dvě problematiky propojit.

V teoretické části jsem se v prvních dvou kapitolách zabývala vymezením pojmu gender a s ním souvisejících pojmů a dále problematikou genderu ve škole, kde jsem se snažila popsat všechny oblasti, ve kterých se gender ve škole objevuje. Třetí kapitola se krátce zmiňuje o genderu, vzdělávání a postižení a následující dvě kapitoly se zabývají člověkem se sluchovým postižením a vlivem, které sluchové postižení na jedince má. Také jsem se zde zabývala základním vzdělávacím systémem pro žáky/kyně se sluchovým postižením, zejména školami pro žáky/kyně se sluchovým postižením.

V praktické části bakalářské práce jsem provedla genderový audit na škole pro sluchově postižené v oblasti vztahů a komunikace mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem formou kvalitativního výzkumu. Výzkumná zjištění z pozorování jsou doplněna rozhovory s vyučujícími. Výsledky jsem porovnávala s již provedenými zjištěními na běžných školách, abych zjistila, zdali se školy pro žáky/kyně se sluchovým postižením v této oblasti nějakým způsobem odlišují. Cílem bylo zjistit, zda vztahy a komunikace mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem jsou genderově citlivé a zda se na školách pro sluchově postižené objevují nějaké odlišnosti v problematice genderu oproti běžným školám. Výsledky tohoto šetření jsem se snažila zpracovat tak, aby co nejpřesněji vyjadřovaly získané informace, které byly v práci dále analyzovány.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 2. VYMEZENÍ POJMU GENDER A S NÍM SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ

### 2.1. Pojem gender a genderové stereotypy

**Gender** je „sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa, působení gender ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami.“ (Oakleyová, 2000, str. 12)

Gender se tedy, na rozdíl od pohlaví, netýká biologických rozdílů mezi mužem a ženou, ale sociálně vytvářených rozdílů. Poukazuje na to, že se hned nerodíme muži a ženami, ale postupně se jimi vlivem socializace a života v konkrétní společnosti stáváme. Jsou určité vlastnosti, schopnosti a charakteristiky, které si se ženami a muži spojujeme a které nám připadají v souvislosti s nimi typické a přirozené. Ženy jsou často spojovány s emocionalitou, pasivitou, pečlivostí a klidem, a muži jsou zase naopak spojovány s racionalitou, aktivitou, dominancí a soutěživostí. Existují tedy dva světy, svět ženský a svět mužský. A svět mužský je světem, který je nadřazený světu ženskému.

Pokud předpokládáme, že mezi těmito světy existují podstatné rozdíly, které jsou přirozené a dané a které způsobují, že ženy a muži jsou jiní, lze tento názor označit za **genderový stereotyp**. Jedná se o „zjednodušující, omezené a zaujaté předpoklady týkající se vlastností, názorů a rolí žen a mužů.“ (Babanová, Míškolci, 2007, str. 149) Genderovým stereotypem může být názor, že muž má být živitel rodiny a žena má být doma a pečovat o děti, nebo názor, že žena uklízí a vaří a muž pracuje venku na zahradě. Tyto názory jsou založené na předpokládaných biologických rozdílech mezi mužem a ženou. A tím, že budeme stereotypně předpokládat, že muži a ženy jsou rozdílní, že mají odlišné vlastnosti a schopnosti, můžeme způsobit, že bude docházet k tomu, že někteří jedinci, budou na základě těchto názorů diskriminováni a znevýhodňováni, jenom proto, že se nebudou shodovat s představami, které v dané společnosti převažují.

## 2.2. Genderová role

**Genderová role** je společností očekávaný způsob chování, který je spojený s obrazem mužství a obrazem ženství. Od muže očekáváme jiné chování než od ženy. Pokud se takovému chování jedinec vymyká, je společností odmítán. Genderové role jsou jednoznačně určeny a jsou zakořeněné ve struktuře rodiny a domácnosti. Žena je spojována zejména s rolí manželky, matky, pečovatelky či hospodyně. Mužská role je zase silně asociována s trhem práce či finančním a materiálním zabezpečením rodiny. Tyto role jsou na jedince přenášeny prostřednictvím socializace. (Babanová, Miškolci, 2007)

## 2.3. Genderová identita

**Genderová identita** označuje vědomí sebe sama jako muže, nebo jako ženy. Jedinec se během života setkává s mužskými a ženskými rolemi a postupně si uvědomuje, co je od jaké role očekáváno. Na tomto základě si buduje svojí vlastní genderovou identitu, která ale z velké míry souvisí s těmito očekáváními a sankcemi za jejich nedodržování. (Babanová, Miškolci, 2007) Od genderové identity se odvíjí téměř všechno naše sociální chování. Vše, co jedinec říká, dělá a cítí, souvisí s tím, zda se cítí být mužem nebo ženou. I naše budoucí plány a sny se od tohoto odvíjejí. *Vesměs však máme za to, že jde o cosi niterného, osobního, a neuvědomujeme si sociální rozměr věci, tj. skutečnost, že přitom pracujeme s dostupnými kulturně specifickými představami a koncepty.*“ (Pavlík in Smetáčková, 2007, str. 12)

## 2.4. Genderová socializace

**Genderová socializace** probíhá celý život. Jedinec si při ní postupně osvojuje pravidla, hodnoty a normy chování, které souvisejí s genderem, čímž myslíme zejména genderové role a s nimi související budování genderové identity. Genderová socializace probíhá hned od narození, kdy malé dítě začneme oblékat, vybírat mu různé hračky, číst mu pohádky, kupovat různé knížky a vybírat zájmy, kterým se bude věnovat. Všechny tyto aspekty, které dítě velmi ovlivňují, jsou jiné v závislosti na tom, zda se jedná o dívku nebo o chlapce.

Z výzkumů je dokázané, že už od narození se k dívkám a chlapcům chováme odlišně. Příkladem je výzkum (Caroline Smith, Barbara Lloyd, 1978), ve kterém se sledovala komunikace mladých matek s šestiměsíčními miminky. Miminko bylo zprvu oblečené do oblečení, jež je typické pro dívku, podruhé do oblečení, jež je charakteristické pro chlapce. Vždy se však jednalo o jedno a to samé dítě. Při pozorování interakce matky s tímto dítětem

se zjistilo, že když si matka myslela, že komunikuje s dívkou, měla tendenci se na ni usmívat a dávat ji na hraní ihned panenku. O dítěti mluvila jako o sladké holčičce, která má jemný pláč. Když komunikovala s dítětem, o kterém si myslela, že je to chlapec, její reakce byly rozdílné a dítěti nabízela na hraní vláček a jiné hračky, které jsou typické pro chlapce. (Giddens in Jarkovská, 2005)

Toto je jen jeden z mnoha příkladů, kde se ukazuje rozdílný přístup rodičů k synům či k dcerám, který si mnohdy neuvědomují. Genderové stereotypy, mající vliv na genderovou socializaci a budování genderové identity dítěte, se objevují ve věcech, u kterých by nás to ani nenapadlo. I v pohádkách, které dětem čteme před spaním, můžeme najít spoustu genderových stereotypů. Hlavní hrdinky jsou často představovány jako mírné, klidné, pasivní ženy, které kladou velký důraz na krásu. Muži jsou zase naopak aktivní, silní, čestní a inteligentní. (Jarkovská, 2005)

Na genderovou socializaci má vliv nejen rodina, ale také škola, vrstevníci, média apod. Všechny tyto další vlivy mohou tyto nerovnosti podporovat a posilovat. (Jarkovská, 2005) „*Být mužem či ženou v určité společnosti znamená naplňovat společenské představy o mužství a ženství. Když se člověk nechová v souladu s těmito normativními představami, s tím, co po něm chce společnost, bývá ženství či mužství dané osoby zpochybňováno bez ohledu na to, že biologický základ zůstává stejný.*“ (Jarkovská, 2005, str. 4)

### 3. GENDER VE ŠKOLE

#### 3.1. Význam školy a její vliv na žáka

Škola je hned po rodině místem, kde dítě tráví nejvíce času, a které má vliv na vývoj jeho osobnosti, jeho myšlení a utváření jeho názorů a postojů a celkového přístupu dítěte ke světu. **Škola** je ale také **místem socializace**. Při přetváření dětí ve schopnou sociální bytost hraje škola spolu s rodinou rozhodující roli. „*Zkušenosti, které zde dítě získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení.*“ (Vágnerová, 2002, str. 159)

Ve škole se děti také setkávají se svými vrstevníky. Pomalu se začínají odpoutávat od rodiny a častěji tráví čas s dětmi stejného věku. Musí se zde naučit přijímat a respektovat názory ostatních a také se zde učí uznávat autoritu učitele/ky. S tím vším jim musí škola pomoci a musí přitom dbát na individuální charakteristiky každého žáka.

#### 3.2. Gender ve škole

Gender se ve škole projevuje na mnoha úrovních, ať už jde o fyzický prostor, komunikaci, obsah učiva, vyučovací metody či odlišné pedagogické hodnocení apod. Jednotlivým aspektům se podrobněji věnuji v kapitole *Genderový audit školy*, při kterém se všechny tyto oblasti zkoumají. Níže je vypsáno pět základních rovin, ve kterých je, podle sociologických koncepcí, přítomen gender v organizacích či institucích, kterou je právě i škola. (Savage in Smetáčková, 2006)

##### 1) Oddělení úkolů a fyzického prostoru

Prostor ve škole bývá genderovaný. V mnoha aspektech je to prostor více mužský než ženský, což se prohlubuje spolu s vyššími vzdělávacími stupni. Jedním takovým aspektem může být třeba i výzdoba chodeb či tříd, kde jsou často vystaveny obrazy slavných osobností, a to zejména mužů. Ve škole a i v samotné třídě existují místa, která jsou určena pouze jednomu pohlaví. Oficiálními místy jsou například záchody nebo šatny. Ale i na jiných místech můžeme pozorovat, že se zde zdržují více chlapci nebo naopak více dívky. U chlapců jde většinou o místa spojená se sportem nebo počítačové učebny. U dívek se dá říct, že se sdružují na místech, kde nejsou chlapci. (Smetáčková, 2006)

Také úkoly, které se vyžadují po chlapcích a dívkách, jsou genderově rozdílné. Po chlapcích se chce, aby pomáhali s počítačovou technikou nebo s opravováním rozbitých

lavic, židlí apod. Po dívkách se zase požadují úkoly spojené s estetikou, jakou je zalévání květin, starost o nástěnku apod. Rozdílný je i význam těchto úkolů, s chlapci spojené úkoly mají daleko větší váhu a hodnotu než úkoly spojené s dívkami. (Smetáčková, 2006)

## **2) Konstrukce symbolů a představ**

Tato rovina zahrnuje způsob, jak si rozdílné přístupy k ženám a mužům vysvětlujeme. Můžou to být například zdůvodnění, že chlapci jsou od přírody technicky a fyzicky zdatnější než dívky, a proto jim tyto úkoly přidělujeme a že zase naopak dívky mají větší cit pro estetiku a umění, a proto se po nich chce, aby se staraly o nástěnky. Jsou to tedy představy a názory, které nám připadají tak moc samozřejmé a přirozené, že se nad nimi ani nepozastavíme a nepřemýšlíme o nich. (Smetáčková, 2006)

## **3) Formální a neformální pravidla komunikace**

Jedná se o komunikaci mezi ženami a muži v celé škole. „*Ve škole jsou to například očekávání gentlemanského chování mužů vůči ženám v pedagogickém soboru s tím, že v opačném případě je muž podezříván z nemužnosti, divnosti, případně z homosexuality.*“ (Smetáčková, 2006, str. 16)

## **4) Osobní identita členů/ek organizace**

Tato rovina se vztahuje k tomu, zda genderová příslušnost člověka se shoduje s příslušností k danému povolání tohoto člověka. Tedy, zda např. žena učitelka, má představu o učitelství shodnou s tradiční ženskou genderovou rolí, zda si ji spojuje s vlastnostmi, jako jsou emoce a mateřství, jež jsou typické pro ženu. (Smetáčková, 2006)

## **5) Logika a principy života v organizaci**

„*Jedná se o převládající atmosféru, která jednotlivé členy/ky organizace téměř automaticky vede k určitému chování.*“ (Smetáčková, 2006, str. 16). To, jak je škola strukturovaná a organizovaná, působí na život a principy všech lidí v organizaci. Objevují se i v psaných pravidlech a předpisech, jako je v případě školy například školní nebo klasifikační řád. (Smetáčková, 2006)

### **3.3. Genderově citlivá škola**

Škola je místem, kde by všechny děti měly mít stejné možnosti a kde by nemělo docházet k jakékoli diskriminaci, tedy ani k diskriminaci genderové. Proto by se škola měla snažit o to, aby byla genderově citlivá a neutrální, aby se zde neprojevovaly žádné nerovnosti vůči dívkám či chlapcům.

Genderově citlivá škola je taková škola, která uznává, že každý žák a žákyně jsou individuální bytosti a mají své individuální vlastnosti a charakteristiky. Tato škola se snaží o to, aby se zde neobjevovaly genderové stereotypy, které mohou způsobit, že žákyně či žáci nebudou podporováni v rozvoji těch oblastí, které nejsou v souladu s běžnými mužskými a ženskými charakteristikami. Pokud nebude brán ohled na všechny oblasti, budou se žáci a žákyně rozvíjet pouze omezeným způsobem. Škola by se měla snažit o to, aby byl využit osobní potenciál každého člověka. (Smetáčková, 2006)

### 3.4. Genderový audit školy

Zdali škola prosazuje genderovou rovnost, a je tedy genderově citlivá, lze zjistit pomocí genderového auditu školy. V České republice je prosazování genderové rovnosti na začátku, natož prosazování genderové rovnosti na školách, proto ještě nejsou přesně stanovené standardy, jak při genderovém auditu školy postupovat. Smetáčková (2007) však uvádí určitý postup, kde jsou určené oblasti genderového auditu školy, které je důležité prozkoumat.

Jsou čtyři základní oblasti genderového auditu školy. První oblastí jsou **koncepce, principy, hodnoty a cíle** dané školy. Druhou oblastí je pak **obsah, metody a formy výuky** na škole. Další oblast se týká personální politiky školy neboli **řízení pedagogického sboru**. Čtvrtou poslední oblastí jsou **vztahy a komunikace** na škole. V každé oblasti si klademe určité důležité otázky, které pomáhají danou oblast lépe zaměřit a podrobněji strukturovat analýzu. (Smetáčková, 2007)

#### 3.4.1. Koncepce, principy, hodnoty a cíle

V této oblasti se zjišťuje, jaké jsou obecné cíle školy a zda má škola nějaké konkrétní cíle týkající se genderové rovnosti. Neméně důležité je, jak se škola k této problematice staví, jestli gender považuje za důležitý nebo naopak.

Je třeba zjistit, zdali je myšlenka genderové rovnosti obsažena ve **školních dokumentech**, čímž je myšlen zejména školní vzdělávací plán. Tyto myšlenky by se měly objevit, především v rámci oblastí *člověk a společnost* nebo *člověk a svět práce*, z hlediska vzdělávacích oborů pak konkrétně v oboru *výchova k občanství, člověk a svět práce* a *člověk a jeho svět*. Ve školním vzdělávacím plánu (ŠVP) by se také měly objevit **aktivity**, jejichž cílem je odbourávání genderových stereotypů a které vedou k zlepšení genderové citlivosti vyučujících a studujících. (Smetáčková, 2007)

Také by se mělo prozkoumat, jak se škola **prezentuje na veřejnosti**. Jestli jsou například webové stránky školy genderově citlivé a stejně tak i brožury, letáky a další informační materiály, které škola nabízí. (Smetáčková, 2007)

Dalším aspektem, kde se mohou genderové nerovnosti projevit, je **rozpočet školy**. Roli zde může hrát, jestli ředitelem/kou školy je žena či muž. Je třeba zjistit, do jakých oblastí jsou poskytovány prostředky z rozpočtu školy, jestli jsou věnovány do oblastí, kde jsou přítomny spíše dívky/ženy nebo do oblastí, kde jsou přítomni spíše chlapci/muži. Je nutné dohlédnout na to, aby jednotlivé oblasti byly financovány přibližně stejně.

Důležitou otázkou také je, zda škola provádí **genderový mainstreaming**, tzn. zda jsou rozhodnutí o provozu školy zvažována z genderového hlediska. Zde se zkoumá, jestli jsou vždy brány v úvahu zájmy žen a mužů při rozhodování a ve všech opatřeních, projektech a programech. Také by se měl provádět odhad jejich dopadů na genderovou rovnost. Vhodné by také bylo, aby pro školu bylo samozřejmostí sestavování genderových statistik, analyzování platových rozdílů a zkoumání rozpočtu z genderového hlediska. Do genderového mainstreamingu je zahrnuta i realizace genderového auditu. (Pavlík, 2007)

Aby škola byla genderově citlivá, je nutné, aby se v dostatečné míře zabývala **tématy**, která **souvisí s menšinovými sexuálními a citovými orientacemi**. Pokud na škole jsou studující s těmito orientacemi, je důležité, aby jim škola nabídla bezpečné prostředí, kde se budou cítit bezpečně.

Poslední otázkou v této oblasti je, jestli má škola vytvořený **postup pro řešení sexuálního a genderově motivovaného obtěžování**. Zda se dostatečně věnuje prevenci sexuálního a genderově motivovaného obtěžování a pokud nějaká tato situace nastane, zda škola ví, jak reagovat a jak situaci řešit.

### **3.4.2. Obsah, metody a formy výuky**

Tato oblast se zabývá tím, zda je obsah učiva, učebnic a samotné výuky genderově citlivý. Také se zabývá metodami a formami výuky, které volí vyučující. Je zde zkoumáno, zdali tyto metody a formy jsou z genderového hlediska korektní.

První otázkou je, zda **je součástí kurikula a ve skutečnosti předávaného učiva v hodinách genderová perspektiva**. Samotné kurikulum bývá značně genderově zatížené a to jak po formální tak neformální stránce. Formální kurikulum je reálné učivo a oficiálně

definované cíle, které škola stanovuje. Neformální kurikulum je pak všechno týkající se školního života, zejména názory a představy o světě, které děti ve škole získávají. (Václavíková Helsusová in Smetáčková, 2007). Se studujícími by se mělo mluvit o existenci genderového uspořádání společnosti a o jeho vlivu na ně. (Smetáčková, 2007)

Dalším problémem této oblasti je používání **genderově zatížených učebnic a pomůcek**. Většina učebnic obsahuje genderové stereotypy, a to hned v několika rovinách. Může se jednat o samotný obsah učebnice, ale i o příklady a ilustrace, které jsou uvedené v učebnici nebo i to jakým jazykem učebnice promlouvá. „*Genderově zatížené jazykové postupy se týkají jednak oslovování a označování osob, a dále používání ustálených výrazů vztahujících se k ženství a mužství.*“ (Smetáčková, 2008, str. 29) Při oslovování a označování se často používá **tzv. generické maskulinum**. „*Jedná se o mužský tvar při označování skupin osob, mezi kterými jsou zahrnuti muži i ženy. Například používáme označení žáci, ačkoliv míníme žáky-chlapce i žákyně-dívky. Nebezpečím generického maskulina je upozadění žen. Vytváří se dojem, že ženy nejsou v daných situacích aktivně přítomny.*“ (Smetáčková, 2008, str. 29) V dnešní době existuje celá řada učebnic, škola by tedy při výběru, měla brát ohledy i na tuto problematiku. Ovšem i s genderově zatíženou učebnicí se dají odbourávat genderové stereotypy, je však nutné, aby se s ní správně pracovalo a na uvedené stereotypy byly studující upozorňovány. (Smetáčková, 2007)

Každý vyučující si volí jakou **formou** a jakými **metodami** bude žákyně a žáky vyučovat. Nejčastější bývá frontální vyučování, kdy je vyučující hlavním aktérem, který určuje pravidla a organizuje všechny aktivity a je hlavním poskytovatelem informací. V jemnější variantě se může konat i jako oboustranná komunikace, kdy se vyučující táže jednoho nebo více žáků/kyň. Další vyučovací formou může být skupinové vyučování, které klade větší důraz na vzájemnou komunikaci a spolupráci žáků/kyň ve skupinách. Při zvažování, kterou formou bude vyučující vyučovat, je důležité brát ohled na dopady z hlediska genderu, které to může mít. Hlavně pokud učitel/ka volí skupinovou formu výuky, je nutné, aby si uvědomoval/a, jaký vliv to může mít na žákyně a žáky. V případě, že studující rozdělíme do pohlavně homogenních skupin, uděláme pohlaví výrazným rysem, a častým projevem bývá, že dívky jsou ve smíšených skupinách mírně pasivnější než pouze ve skupinách dívčích. Je důležité, aby byla jasně určena pravidla komunikace a byly jasně vymezené role, které kdo ve skupině zaujímá. Při vymezování rolí by učitel/ka neměl/a spojovat chlapce s vůdcovstvím a dívky s podporujícími a pomocnými činnostmi. (Smetáčková, 2007)



V této oblasti se také zjišťuje, zda vyučující dostatečně **podporuje** dívky i chlapce **v zájmu o různé aktivity a oblasti**. Vyučující by si neměli myslet, že jsou aktivity a oblasti určené jen pro dívky a aktivity a oblasti určené jen pro chlapce. Neměli by stereotypně přepokládat, že například chlapci budou směřovat do matematicky a technicky založených oborů a dívky zase do sociálních a jazykově orientovaných oborů, ale měli by ke každé/mu žákyni/ku přistupovat jednotlivě a bez předsudků. (Smetáčková, 2007)

Vyučující si svůj přístup k chlapcům a dívkám často neuvědomují, proto jsou určitě vhodným způsobem, jak zjistit, zda výuka probíhá genderově citlivě, provádět **hospitace** vyučovacích hodin **z genderového hlediska**. Pomáhají vyučující/mu uvědomit si, kde by si mohly genderové nerovnosti při její/jeho výuce projevit, a podpořit tak zkvalitnění výuky. Při auditu se tedy zjišťuje, zda vedení školy takovéto hospitace provádí či nikoliv. Zpětnou vazbu o své výuce z genderového hlediska může vyučující získat i vlastním způsobem, jako **je natáčení na video či diktafon** nebo může požádat svého/svou kolegu/gyni, aby se přišel na hodinu podívat a upozornil ho/ji na pozitivní a negativní stránky výuky z této perspektivy.

Posledním aspektem, který se v této oblasti při auditu sleduje, je **pedagogické hodnocení**. Je potřeba zjistit, zda vedení školy a samotní vyučující, mají snahu zlepšit jejich pedagogické hodnocení, například formou porovnání hodnocení shodných písemných prací v předmětové komisi nebo tím, že vyučující porovnává výsledky dívek a chlapců apod. (Smetáčková, 2007)

Pedagogické hodnocení je pro studujícího důležité, zvláště pro dívky, jelikož dívky jsou odmala vedeny k menší jistotě ve své vlastní pocity. *„Dívky jsou více než chlapci závislé na ocenění druhých lidí. Vědomí úspěšnosti nevychází tolik z jejich vlastního pocitu, ale píše z toho, jak je posuzují druzí. To vede k tomu, že se snaží více než chlapci ocenění druhých získat. Přemýšlejí, čím by druhé potěšily, a pak se to snaží naplnit. Na druhou stranu chlapci jsou více zaměřeni na vlastní hodnocení svých aktivit.“* (Smetáčková, 2007, str. 33). To se promítá i do vyučování. Z výzkumů vyplývá, že dívky získávají ve všech předmětech a ve všech vzdělávacích stupních lepší známky než chlapci. Ovšem vyučující si často nemyslí, že dívky jsou o tolik lepšími studentkami v porovnání s chlapci, jelikož dle jejich názoru jsou známky dívek často výsledkem mechanického učení, kdežto chlapci oproti nim, o věcech více přemýšlejí a umí si je logicky odvodit. (Smetáčková, 2007) Pedagogické hodnocení není jen samotná známka, ale také slovní ohodnocení výkonu, kterému jsem se věnovala více v kapitole Vztahy a komunikace.

### 3.4.3. Řízení pedagogického sboru (personální politika)

V této oblasti se zjišťuje, jestli personální politika školy je genderově rovná. Audit se zde zaměřuje na přijímací řízení nových zaměstnanců na dané škole, rozdělení pracovních povinností a práv, finanční ohodnocení učitelů a učitelek, podmínky kariérního postupu a školení pracovníků v genderové problematice.

Je nutné se ptát, jak probíhá **výběrové řízení** při přijímání nových učitelů a učitelek, jestli je řízení nějakým způsobem ovlivněno genderovými stereotypy. Ty se mohou projevit například představou, že na 1. stupeň se více hodí ženy než muži. (Smetáčková, 2007)

Další otázkou je, zdali jsou **pracovní povinnosti a práva** rovnoměrně rozděleny mezi učitele a učitelky. Zde se například setkáváme s tradičními stereotypními představami, že život ženy, pokud se jedná o rodinu a domácnost, je v naší společnosti jiný než život muže. (Pavlík, Smetáčková, 2006)

Všeobecným problémem je, že za stejně odvedenou práci se stejným pracovním nasazením stejnou kvalitou práce i stejnou praxí mají muži vyšší platy než ženy. Školství není výjimkou, proto při auditu je **finanční ohodnocení** učitelek a učitelů důležitým aspektem, který by se měl prošetřit. Pavlík a Smetáčková (2006) provedli na toto téma analýzu, kde se zaměřují na odměňování žen a mužů ve školství. Z analýzy vyplývá, že často vznikají nerovnosti v oblasti přesčasů, příplatků za třídnictví, odměňování za vedení kroužků či osobní ohodnocení a odměny. Každá škola si totiž legislativu interpretuje jiným způsobem, a proto i jiným způsobem pojímá i tyto oblasti. Součástí analýzy bylo provedeno několik rozhovorů a je zde vidět zřejmý vliv genderových stereotypů na odměňování v těchto oblastech.

Co je také typické pro oblast školství, je **genderová segregace pracovních pozic**. Vaktivní a to hned z několika důvodů. Jedním z nich je například omezená možnost pracovního vzestupu či nízká mzda. Pro ženy je učitelská práce naopak vhodná pro sladění pracovního a rodinného života a žena-učitelka naprosto odpovídá tradičnímu společensky uznávanému genderovému vzorci. (Smetáčková, 2006). V pedagogických sborech lze nalézt přímou úměrnost z pohledu poměru mužů a žen – „*čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a vyšší podíl mužů.*“ (Smetáčková, 2006, str. 21)

S tímto souvisí i **kariérní postup** vyučujících. Mělo by být zjištěno, zdali mají ženy a muži stejné podmínky pro postup na vedoucí pozice. (Smetáčková, 2007) Sleduje se tedy to, jakým způsobem probíhá výměna lidí na vedoucích pozicích. Zde je možno se zaměřit například na poslední změny na těchto pozicích a na důvody, které k tomu vedly a jaké principy byly uplatněny při výběru nových vedoucích. (Pavlík, 2007)

Aby škola byla genderově citlivá, je nutné, aby vyučující byli genderově citliví. Proto by vedení školy mělo vyučující **podporovat** a pomoci jim se rozvíjet **ve znalostech genderové problematiky**. Zjišťuje se, zda škola nabízí nějaké semináře týkající se genderové problematiky, jestli vyučující nějakým způsobem motivuje, aby se v této oblasti vzdělávali, nebo zda mají vyučující k dispozici publikace či příručky, které se týkají této problematiky.

#### **3.4.4. Vztahy a komunikace**

Zde se sleduje, jaké jsou vztahy mezi všemi aktéry školy a jak mezi sebou komunikují. Myslím tím tedy vztahy a komunikaci mezi vyučujícími navzájem, mezi vyučujícími a studujícími, mezi studujícími navzájem a také mezi vyučujícími a rodiči. Praktická část této bakalářské práce se zabývala komunikací mezi vyučujícími a studujícími, proto tato oblast bude ještě více rozebrána v praktické části.

Nejdříve se audit zaměřuje na **vztahy a komunikaci v pedagogickém sboru**. Mělo by být zjištěno, zda jsou tyto vztahy a komunikace genderově korektní a nejsou založeny na genderových stereotypech. Pozoruje se, jak spolu učitelé navzájem komunikují, zda při komunikaci používají genderově citlivý jazyk nebo nikoliv. Také se sleduje, zda se sdružují učitelé spíše s muži a učitelky spíše se ženami, zda jsou do komunikace zapojeny stejnou mírou ženy a muži a také sledujeme, jaké prvky má komunikace mezi nadřízeným a podřízeným, a to i v závislosti na tom, zdali se jedná o muže či ženu v pozici nadřízeného. Všechny tyto aspekty mohou hrát roli např. ve vytváření hierarchizace školy. (Pavlík, 2007)

Další oblastí jsou **vztahy a komunikace mezi vyučujícími a studujícími**. Jednotlivé aspekty jsou více popsány v praktické části bakalářské práce. Při auditu se zkoumá, zda vztahy mezi vyučujícími a studujícími jsou genderově korektní. Vyučující by se měl ve stejné míře věnovat chlapcům i dívkám. Měl by chlapce vyvolávat stejně často, jako vyvolává dívky a měl by na jejich otázky reagovat stejným způsobem. Měl by také používat genderově citlivý jazyk a oslovovat chlapce a dívky stejným způsobem. Vyučující nesmí přistupovat k dívkám a chlapcům na základě genderově stereotypních představ, přisuzovat jim genderově stereotypní charakteristiky, vlastnosti, chování a neměl by automaticky předpokládat, čím by se měly zabývat dívky a čím chlapci. Toto všechno se může v komunikaci mezi vyučujícím a studujícím objevit. Často si takové chování vyučující ani neuvědomuje, proto by se měl na tuto oblast zaměřit a snažit se o to, aby jeho přístup byl ke všem stejný. (Smetáčková, 2007)

Podstatnými jsou také **vztahy a komunikace mezi studujícími** nejen ve třídě, ale i na celé škole. Opět se zde sleduje, zdali jsou vztahy genderově korektní. Pozoruje se, zda se žáci/kyně sdružují v pohlavně homogenních skupinách nebo zda ve třídě zaujímají rozdílné prostory. Také jestli se dívky chovají více submisivněji než chlapci, jestli je určitá hierarchizace třídy s odlišným poměrem chlapců a dívek apod. Především však sledujeme, zda ve třídě či na škole nedochází k sexuálně genderově motivovanému obtěžování. „*Genderové obtěžování je velmi složité definovat. Jde o nejrůznější formy jednání, které jsou nepříjemné a nevídané a které jsou založeny na genderových stereotypech.*“ (Jarkovská in Smetáčková, 2007, str. 48) Je velmi důležité, aby žáci/kyně byli s touto problematikou seznámeni a uvědomovali si nebezpečnost genderových stereotypů, a aby si uvědomovali skutečnost, že svým spolužákům/čkám mohou ublížit, pokud je budou zesměšňovat za to, že nezapadají do genderově stereotypní představy o dívkách a chlapcích.

Na rovné zastoupení dívek a chlapců by měl být také brán ohled při **uspořádání třídní a školní samosprávy**. Měla by být stanovena taková pravidla, která nebudou znevýhodňovat ani jedno pohlaví, přičemž by všichni měli dělat všechno. Úkoly by neměly být rozděleny genderově stereotypně, jako že dívky budou zalévat květiny a starat se o nástěnku a chlapci budou spravovat lavice a přestěhovávat těžké věci. Tímto se akorát upevňují genderově stereotypní představy dívek a chlapců o uspořádání rolí a rozdělení úkolů v jejich životě.

Poslední oblastí jsou **vztahy a komunikace s ostatními aktéry školního života**, čímž jsou myšleny zejména rodiče a zřizovatele školy. Učitelé/ky by i sem měli vnášet myšlenku rovných příležitostí žen a mužů. Rodina má k dítěti odlišný vztah než učitelé. Učitelé/ky nejsou tolik osobně zainteresovaní, přemýšlí o dítěti spíše v blízké budoucnosti. „*I tyto momentální představy jsou však genderované, např. od chlapců očekáváme zlobení, od dívek poslušnost.*“ (Smetáčková, 2006, str. 51) Proto by se ke každému dítěti mělo přistupovat bez genderově stereotypních očekávání a mělo by být snaha o to, aby tak k nim přistupovali i rodiče. Dalším aktérem školního života je již zmíněný zřizovatel školy. „*Z genderového hlediska je podstatné, že obce i kraje, které jsou zřizovateli škol, vykazují nerovnoměrné zastoupení žen v běžných zaměstnaneckých pozicích naplněné ženami. Na vedoucích funkcích však převládají muži*“ (Smetáčková, 2006, str. 53) Velkou roli zde hraje to, že zřizovatel školy jmenuje komisi, která rozhoduje o výběru ředitele/ky školy. (Smetáčková, 2006) Pokud je tato komise sestavena převážně z mužů, může to ovlivnit výsledek výběru ředitele/ky.

#### **4. GENDER, VZDĚLÁVÁNÍ A ČLOVĚK S POSTIŽENÍM**

Z celosvětových zjištění je stále častěji dokazováno, že být člověkem s postižením a být ženou je dvojnásobnou nevýhodou a je zde dvakrát větší ohrožení, že se tato osoba setká s chudobou, nezaměstnaností či horší budoucností po ukončení školy. Přesto otázky týkající se zdravotního postižení, genderu a vzdělávání vzbuzují jen velmi malou pozornost, a to zejména v zemích, kde lidé bojují s hospodářskými problémy. (Rousso a Wehmeyer in Skelton, 2006)

Prozkoumat a popsat problém genderu, postižení a vzdělávání není lehké, jelikož zde hraje velkou roli mnoho aspektu. Prvním z nich je skutečnost, že osoby s postižením nejsou homogenní skupinou. Téměř každá země vnímá postižení jiným způsobem a často se to liší i uvnitř jednotlivých zemí. A i kdybychom vzali v úvahu univerzální definici zdravotního postižení dle WHO (Světová zdravotnická organizace), nelze různá postižení vnímat jako celek, jelikož každé postižení má dopad na jinou oblast lidského života, například oblast mobility nebo oblast kognitivní, emocionální, behaviorální, senzorické apod. Je zřejmé, že vzdělávací potřeby dívek s bipolární poruchou se budou značně lišit od těch, které mají dívky s mentálním postižením a ty se zas budou lišit od potřeb dívky se sluchovým postižením. (Skelton, 2006)

Druhým aspektem, který bude hrát také velkou roli je vzájemný vztah mezi genderem, zdravotním postižením a dalšími faktory jako je socioekonomický status, úroveň chudoby, rasa či etnický původ. Důležitost vzájemného vztahu mezi těmito faktory lze ukázat například na vztahu chudoby a zdravotního postižení. Chudoba může způsobit zdravotní postižení například z důvodu omezeného přístupu k potravinám či lékům stejně tak jako zdravotní postižení může způsobit chudobu z důvodů menšího uplatnění na pracovním trhu či větších finančních výdajů spojených s daným postižením. (Skelton, 2006)

Třetím aspektem je nutnost pohlížet na vzdělávání dívek a mladých žen se zdravotním postižením jako na oblast, kde může docházet k dvojnásobné diskriminaci, a to na základě pohlaví a na základě zdravotního postižení. Na celém světě dochází k tomu, že úspěšnost žen se zdravotním postižením ve finančních oblastech a v oblastech vzdělání je daleko méně dostupné než pro muže s postižením, či ženy bez postižení. Podstatné je, že dvojnásobná diskriminace je i dvojitě stereotypní: negativní předpoklady o ženách s postižením se spojí s negativními předpoklady o osobách se zdravotním postižením takovým způsobem, že jsou

pak tyto ženy považovány za nemocné, závislé, asexuální a jejich talent a aktivita jsou přehlíženy. Přítomnost této diskriminace ve škole je obzvláště důležitá, protože vzdělávání souvisí s budoucí sociální nerovností. (Skelton, 2006)

Vezmeme-li v úvahu všechny tyto aspekty, je opravdu těžké vyvozovat u této problematiky nějaké závěry. Pomoci zde můžou zjištění o genderových předsudcích a vzdělávacích zkušenostech dívek bez postižení, protože dívky se zdravotním postižením, mají zkušenosti podobné, ale k těmto zkušenostem se přidávají další překážky spojené s jejich postižením. Tyto překážky ve vzdělávání osob s postižením se liší podle toho, o jakou zemi se jedná a hraje zde roli hospodářská, sociální, kulturní a náboženská situace v této zemi. (Skelton, 2006)

### **Kulturní předsudky vůči ženám a stereotypní genderové role**

Mezinárodně nejčastěji uváděnou bariérou ve vzdělávání dívek se zdravotním postižením je kulturní zaujatost vůči ženám, která vede k tomu, že se zde preferují spíše chlapci než dívky. (Rousso in Skelton, 2006) Od dívek se očekává, že se stanou manželkami a matkami a jejich vzdělávání je považováno za nepodstatné. Od chlapců je zas naopak očekáváno, že se stanou živiteli rodiny a jejich vzdělávání je považováno za důležité. Tyto genderové předsudky se uplatňují i vzhledem k osobám s postižením, avšak postižení může ovlivnit roli dívek jako manželek. Rodiče dívek s postižením totiž často předpokládají, že se jejich dcera nevdá, což pro ni může být dalším znevýhodněním, protože v některých kulturách je vyhlídka na dobré manželství primární hodnotou dané dívky. Ovšem pokud se jedná o syna se zdravotním postižením, není nijak ovlivněna jeho vyhlídka na to oženit se a stát se živitelem rodiny. Navíc v mnoha kulturách je zdravotní postižení zdrojem stigmatu a na dceru se zdravotním postižením je nahlíženo jako na dvojí znevýhodnění rodiny. Proto v některých rodinách je dívkám se zdravotním postižením nejen znemožněn přístup do školy, ale jsou rodinou také schovávány. Například na palestinském území na Blízkém východě je zdraví a krása dívek reprezentací rodinného blahobytu a symbolem dobrého postavení rodiny. Postižení dívek je zde tedy vnímáno jako selhání, kdežto postižení chlapců je tolerováno a přehlíženo. (Rousso in Skelton, 2006)

### **Chudoba a ekonomické příležitosti**

Jak již bylo řečeno výše, chudoba a hospodářské okolnosti mohou být příčinou ale i výsledkem postižení. V chudých rodinách s omezenými finančními zdroji, budou tyto

zdroje použitý spíše na vzdělávání chlapců, od kterých se očekává, že budou živit rodinu, než na vzdělávání dívek. Zejména pokud se jedná o dívku s postižením, protože náklady na dopravu, speciální pomůcky a další by byly pro rodinu nákladné a „bezúčelné“, protože od chlapců se později očekává, že se o rodinu postarají. (Skelton, 2006)

### **Násilí**

Obecně je daleko větší riziko, že lidé se zdravotním postižením se stanou terčem násilí. Dívky se zdravotním postižením mají daleko větší zkušenost s násilím v rámci rodiny, instituce a obce než jejich vrstevnice bez postižení. Lidé s postižením se daleko hůře brání, neumějí tolik posuzovat násilnou situaci a často dochází k tomu, že pokud na nich došlo k nějakému násilí, situaci nehlásí. (Khemka in Skelton, 2006) Tito lidé jsou často považováni za snadný cíl, což může vést i k sexuálnímu a genderovému obtěžování v institucích jako je škola. (Skelton, 2006)

## 5. ČLOVĚK SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

### 5.1. Vymezení pojmu sluchové postižení

Pojem sluchové postižení je velmi široký. Nejedná se pouze o jednu skupinu osob, ale o více skupin, kdy každá z nich má rozdílné potřeby a svá vlastní specifika. Jedná se například o osoby prelingválně neslyšící, nedoslýchavé, osoby ohluchlé a další.

Kdybychom měli sluchové postižení definovat nějak obecně, použili bychom nejspíše tuto definici: „*Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.*“ (Slowik, 2007, str. 72).

V současné době je však sluchové postižení chápáno jako postižení s psychosociálním rozměrem a setkáváme se s dvěma základními koncepcemi pojímání sluchového postižení.

Prvním pojetím je **patologizující pojetí** (někdy označeno jako pojetí klinické, medicínské), které definuje sluchové postižení jako stav, který znemožňuje nebo zásadním způsobem narušuje schopnost slyšet. Jedinci se sluchovým postižením, by měla být poskytnuta kvalitní lékařská péče a v případě nutnosti, by mělo být sluchové postižení včas kompenzováno. Kompenzací myslíme nejen kompenzací přímou, kdy používáme technické pomůcky, jako jsou například sluchadla, ale také sekundární kompenzací, kdy využíváme speciálně pedagogických postupů, jež aplikují odborní pracovníci, a snaží se tak o zlepšení komunikačních kompetencí dítěte a zmírnění důsledků způsobených vzniklým sluchovým postižením. (Potměšil, 2007)

Druhým pojetím je **pojetí sociokulturní**, které na jedince se sluchovým postižením nahlíží jako na osobu s jiným komunikačním systémem. Tento přístup vnímá osoby se sluchovým postižením jako členy jiné kulturní menšiny, jelikož splňují všechny základní podmínky – mají svůj vlastní jazyk, historii, kulturu a hodnotový systém. (Potměšil, 2007) Členové této menšiny sami sebe nazývají jako „Neslyšící“ s velkým „N“.



## 5.2. Vývoj jedince se sluchovým postižením

### 5.2.1. Faktory ovlivňující vývoj

Vývoj jedince se sluchovým postižením závisí na mnoha faktorech. Především záleží na **době, kdy bylo sluchové postižení odhaleno**. V současné době se klade čím dál větší důraz na důležitost včasného odhalení ztráty sluchu, jenž umožní okamžité zahájení speciálně rané péče, nastavení vhodného komunikačního prostředku a přidělení vhodných kompenzačních opatření a pomůcek. Proto je velká snaha zavést **novorozenecký screening sluchu** jako běžné vyšetření, jelikož umožňuje zjistit ztrátu sluchu již v prvních měsících života. Toto vyšetření však ještě není v ČR zavedeno celoplošně a lze provést jen na některých pracovištích. Existují však také případy, kdy ani screening sluchu neodhalí ztrátu (např. ztráty sluchu vzniklé až po prvním měsíci, malé ztráty sluchu) a je pak na rodičích, aby si co nejdříve všimli, že jejich dítě nereaguje na sluchové podněty adekvátním způsobem. Většina rodičů začne sluchovou vadu odhalovat v období mezi šestým a osmým měsícem. Nejkritičtější následky jsou u dětí, jejichž sluchová ztráta je vrozená nebo získaná v raném věku.

Druhým nejzávažnějším faktorem, na kterém závisí vývoj jedince se sluchovým postižením, je **stupeň sluchového postižení**. Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala v roce 1980 klasifikaci sluchového postižení z hlediska hloubky daného postižení. Sluchové ztráty se vypočítávají jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500, 1000, a 2000 Hz a výsledná průměrná ztráta sluchu na lepším uchu se uvádí v decibelech (dB). (viz Příloha č. 1) Stupeň sluchového postižení je nutné určit z mnoha důvodů jako je např. odlišný postup péče, zvolení vhodných kompenzačních pomůcek apod. Od hloubky sluchového postižení se může také odvíjet to, zda bude jedinec schopen vnímat a používat řeč a tato skutečnost, bude hrát velkou roli při volbě komunikačního systému. (Vágnerová, 2008)

Dalšími faktory jsou pak **rozumové schopnosti** dítěte a **přístup rodičů**. Přístup rodičů je velmi důležitý, protože je velmi nutné zavést co nejrychleji vhodnou komunikační strategii, která umožní dítěti, co nejrychleji najít adekvátní způsob jak se dorozumět a jak dát najevo své potřeby. Jedním z největších problémů, které způsobuje prelingvální sluchové postižení, je totiž právě komunikace a získávání informací. Jedinec není schopen si osvojit mluvenou řeč, pomocí níž čerpá informace ze svého okolí. Nedostatek informací a problémy v komunikaci se svým okolím způsobí nerovnoměrný vývoj kognitivních schopností a ovlivní i schopnost socializace (Vágnerová, 2008)

### 5.2.2. Průběh vývoje dítěte se sluchovým postižením

Již v prvním měsíci života dítě reaguje na lidský hlas, zejména na hlas matky a na silné a neočekávané zvuky reaguje leknutím. Pokud dítě zaslechne nějaký zvuk, má také tendenci otáčet hlavičku směrem, odkud zvuk přichází. U dítěte se sluchovým postižením jsou tyto reakce velmi slabé nebo se nevyskytují vůbec. Je proto důležité, aby rodiče tyto reakce dítěte na zvuk sledovaly.

**První rok života dítěte** je také velmi důležitý pro rozvoj komunikace, který nastává už v kojeneckém období. Dítě nejdříve zjišťuje, že pláčem je schopno přivolat blízkou osobu, která zajistí uspokojení jeho potřeb, proto jej využívá jako komunikační prostředek. Postupně pak začne využívat i řečové zvuky jako je broukání a žvatlání. Je však nutné dodat, že jde o reflexní schopnost dítěte. (Potměšil, 2007) „*I neslyšící kojeneček si brouká a žvatlá, ale jeho žvatlání mezi 17. a 26. týdnem ustává, protože neslyší svůj vlastní hlas.*“ (Vymlátílová in Škodová, Jedlička a kol., 2007, str. 468) Již v prvním roce života je tedy komunikace pro dítě velmi podstatná. Je velkým zdrojem informací, a pokud dítě není z hlediska jeho komunikačních požadavků dostatečně uspokojené, bude to mít na vývoj dítěte zásadní vliv. Komunikace bude u dítěte buď omezená, nebo bude pomalu ustávat, což naruší celý psychický vývoj dítěte. (Potměšil, 2007)

Je však nutné podotknout, že komunikační bariéra nenastává u dětí se sluchovým postižením, které se narodily do neslyšící rodiny, kde rodiče komunikují znakovým jazykem. Jak uvádí Potměšil: „*Pozorování komunikace mezi neslyšícími matkami a neslyšícími dětmi pomocí znakového vizuálněmotorického modu dokazovalo, že se jedná o plnohodnotný systém, který dokonale nahrazuje běžný audioorální, a z hlediska potřeb dítěte je plně vyhovující.*“ (Potměšil, 2007, str. 19)

**Dvou až tříleté dítě** začíná procházet prvním obdobím vzdoru, kdy si začíná uvědomovat existenci vlastní osoby. Dítě se snaží být středem pozornosti a pro toto období je typická výbušnost a záchvaty vzteku. U dětí se sluchovým postižením je toto období ještě dynamičtější a tyto výbuchy a záchvaty jsou u nich ještě častější, hlavně pokud je zde komunikační bariéra a dítě není schopno vyjádřit své vlastní pocity a potřeby. Tyto projevy pak mohou přetrvávat až do vyššího věku než u dětí slyšících. (Skákalová, 2011). Potměšil uvádí: „*Tam, kde komunikačně nezvládá situaci, upadá pod vlivem silného komunikačního stresu do záchvatů vzteku a to je opět forma – byť nepřijemná pro okolí – sebevymezení.*“ (Potměšil, 2007, str. 24) Proto i takovéto projevy jsou jakousi sebereflexí dítěte.

*„V předškolním období se může ještě nápadněji projevit nižší úroveň znalostí a omezený rozvoj myšlení dítěte.“* (Skákalová, 2011, str. 44) V tomto období se rozvíjí socializace dítěte. Jedinec si už neuvědomuje jenom své vlastní potřeby, ale začíná si postupně uvědomovat i potřeby druhých lidí a snaží se na ně nějakým způsobem reagovat. V tomto období se slyšícímu dítěti čtou hodně pohádky a různé příběhy. Ty jsou důležité při vytváření morálních a mravních hodnot. Také je toto období typické pro utváření fantazie, kterou dítě uplatňuje například při hře. V této oblasti mohou mít děti se sluchovým postižením problémy. Díky celkovému opoždění dítě hru stále opakuje a je pro něj těžké přiřadit věcem jinou funkci, než ke které jsou určeny. (Potměšil, 2007)

### **5.3. Komunikační systémy osob se sluchovým postižením**

Komunikace především mluvenou řečí patří k největším problémům jedinců se sluchovým postižením. Vzhledem k narušené schopnosti vnímat a diferencovat zvukové podněty a uvědomovat si tak jejich správný smysl, má jedinec se sluchovým postižením problémy v oblasti osvojování a využívání mluvené řeči. (Vágnerová, 2008). Je proto třeba rychle a správně zvolit vhodný komunikační systém, který bude co nejlépe vyhovovat potřebám a možnostem daného jedince. Existuje více komunikačních přístupů, avšak ani jeden se nedá univerzálně aplikovat u všech lidí se sluchovým postižením. Je důležité si plně uvědomit výhody a nevýhody komunikačního přístupu, který u konkrétního člověka se sluchovým postižením zvolíme. To jakou metodou bude dítě vzděláváno, je v rukou rodičů, kteří o tomto rozhodují. Zde může hrát roli i to, jaký rodiče mají vztah ke sluchovému postižení. Zdali se cítí být součástí kulturní menšiny Neslyšících nebo zdali se cítí být členy většinové společnosti.

Rozhodnutí, kterým komunikačním systémem bude jedinec komunikovat, je velmi těžké a mělo by být co nejvčasnější a pro dítě co nejvhodnější. Rodičům by proto měli při rozhodování pomoci a podrobně jim komunikační přístupy popsat a vysvětlit odborní pracovníci, jako například foniatr, logoped, psycholog, speciální pedagog apod.

#### **5.3.1. Orálně auditivní metoda**

*„Tato metoda se snaží o to, aby sluchová vada byla co nejdříve zjištěna, kompenzována kvalitními sluchadly (případně kochleárním implantátem) a dítě by mělo být vedeno k maximálnímu využití svých sluchových zbytků a co nejvíce podněcováno k řečové produkci.“* (Šedivá, 2006, str. 38).

Vzhledem k tomu, že je zde kladen důraz na vývoj řeči, tak by orálně auditivní metoda měla obsahovat tyto složky:

- sluchovou výchovu s důrazem na správné a včasné používání sluchadel a tréninku diskriminace, detekce a identifikace zvuků
- odezírání
- řečovou výchovu, zachycování hlasových projevů dítěte, podněcování a vytváření podmínek pro řečovou produkci (Šedivá, 2006, str. 38)

### **Výhody orální metody**

Výhodou je, že se dítě učí komunikovat jazykem majoritní společnosti a také jazykem, který ovládá celá rodina (pokud se jedná o rodinu slyšící). Není tedy nutno, aby se rodiče a jiní členové rodiny učili znakový jazyk. Dále se také zvyšuje přijetí sluchové vady dítěte. A také, co je velmi důležité, dítěti usnadňuje učení se čtení a psaní, jelikož mluvená řeč odpovídá grafické podobě jazyka, což také velmi pomáhá při integraci dítěte se sluchovým postižením do běžné společnosti. Je vhodný v případě, když víme, že později bude dítě využívat např. kochleární implantát, protože usnadňuje a urychluje pooperační rehabilitaci. (Šedivá, 2006)

### **Nevýhody orální metody**

Mezi nevýhody této metody patří hlavně to, že se nedá aplikovat u všech dětí se sluchovým postižením, jelikož spousta dětí není schopno dosáhnout takového rozvoje řeči, aby plnila funkci kvalitního komunikačního systému. Občas se také lidé se sluchovým postižením, kteří se touto metodou učili, zmiňují, že zažívali pocity úzkosti a nedostačivosti. (Šedivá, 2006)

Je tedy důležité vzít v úvahu, zdali je tato metoda pro dítě opravdu vhodná. Měli bychom zvážit všechny individuální aspekty postižení u daného jedince a vzít v úvahu především hloubku sluchové poruchy a úroveň obecné inteligence dítěte. Také je důležitý fakt, zda byla diagnóza stanovena již v předřečovém období, a zda byla poskytnuta včasná kvalitní rehabilitace. V neposlední řadě, je také důležité, zda je ke sluchovému postižení přidruženo jiné postižení.

### 5.3.2. Bilingvální metoda

Tato metoda je založena na tom, že dítě si osvojuje znalost mluveného jazyk i znakového jazyka. Dítě je tedy schopno používat jak jazyk většinové společnosti, tak znakový jazyk neslyšících a je v obou jazycích plnohodnotně vzděláváno.

I zastánci této metody se dělí na dvě skupiny. Někteří se domnívají, že by se dítě mělo nejdříve naučit znakový jazyk a poté mluvenou řeč, jiní zastávají názor, že by se dítě mělo učit oba jazyky současně.

#### Výhody bilingvální metody

Nejdůležitější výhodou je aktivní a kvalitní rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení sociálních dovedností, motivace a rychlé reagování v rozhovoru. Velkým kladem je i to, že dítě je vychováno s porozuměním. Chápe, v jakých případech je trestáno a v jakých případech je odměňováno. Pokud jsou tyto situace kvalitně vysvětlené, jsou pro dítě tudíž srozumitelné a dítě se v nich snadno orientuje. Dalším pozitivem je také možnost dítěte se identifikovat s dospělým neslyšícím člověkem. (Potměšil, 2003)

#### Nevýhody bilingvální metody

Stejně jako metoda orální nemusí být tato metoda efektivně použitelná u všech dětí se sluchovým postižením. Nevýhodou také může být neznalost rodičů a okolí dítěte znakovému jazyku, jelikož není lehké se tuto dovednost rychle a kvalitně naučit během krátké chvíle. Je také nutné tuto dovednost naučit i ostatní členy rodiny, což nemusí být jednoduché.

### 5.3.3. Totální komunikace

*„Totální komunikace je metoda, jejímž cílem je rozvíjet jak řeč, tak znakový jazyk a další pomocné systémy (různé druhy manuálních abeced apod.) současně a využívat pak takový způsob komunikace, který je pro daného sluchově postiženého v té které situaci nejpříjemnější.“* (Šedivá, 2006, str. 43). O totální komunikaci se mluví nejen jako o vyučovací metodě, ale spíše jako o filozofii přístupu ke sluchově postiženým. *„Ve výchově a vzdělávání se uznává právo sluchově postižených na maximální výkon tak, aby bylo dosaženo optimálního pochopení a úplného porozumění během komunikační situace.“* (Potměšil, 2003, str. 78)

#### Výhody totální komunikace

Výhodou je bez pochyb to, že dítě si samo volí způsob komunikace, který mu vyhovuje. Dítě má právo se vyjadřovat pro něj samozřejmým a přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a dítě pak chce samo a více tyto kompetence využívat. Také tím, že dítě dostává pozitivní zpětnou vazbu v komunikaci, budujeme u dítěte základy sebeúcty, pomáháme mu hledat vlastní identitu a tvoříme kvalitní základ pro vytváření osobnosti dítěte. (Potměšil, 2003)

#### **Nevýhody totální komunikace**

Nevýhodou může být tzv. *interference jazyka*. „*Při použití dvou jazyků zároveň se mohou projevovat určité znaky nedokonalosti vyvolané vzájemným působením. (Jedná se o situace, kdy je čeština učitele – předpokládejme jako dobře zvládnutý jazyk, narušována podvědomými, ale uživateli známými limity ovládnutí znakového jazyka). Také může být nevýhodou, že neslyšícím dětem je předkládán jazyk, respektive dva jazyky v takové formě, že vlastně ani jedna z nich nerespektuje vlastní gramatiku, z hlediska přenosu informací není také plnohodnotná, a navíc nemůžeme uvažovat o tolik potřebné výchovné složce, teda výchově k jazyku, k úctě k jazyku, k chápání jazyka jako systému. Zejména podvědomé setkávání s jazykem jako systémem zde není přítomno.*“ (Potměšil, 2003, str. 80)

### **5.4. Vliv sluchového postižení na osobnost člověka**

Jak již bylo zmíněno, to, jaký vliv má sluchové postižení na vývoj člověka a tedy i na vývoj osobnosti člověka, závisí na mnoha faktorech. Zejména na době, kdy bylo postižení zjištěno, na hloubce postižení, na včasnosti zavedení komunikačního systému a na správné výchově a péči o jedince se sluchovým postižením. Ztížená komunikace může ovlivňovat výstavbu osobnosti člověka se sluchovým postižením a jeho celkový vývoj.

#### **5.4.1. Kognitivní oblast**

Problémy v oblasti kognitivní jsou způsobené zejména narušeným zvládnutím řeči, což vede k omezení přísunu informací určitého typu. Jedinec se sluchovým postižením získává informace jen v přímém vizuálním kontaktu, což má za následek určité odlišnosti v poznávacích schopnostech. Jedním z nich je, že **myšlení** osob se sluchovým postižením **je více vázáno na konkrétní realitu**. „*Děti s nestandardním rozvojem řeči nevěnují dostatečnou pozornost vzájemným souvislostem a vztahům mezi dílčími poznatky. Jednotlivé informace nedovedou přiměřeně využít v jiné souvislosti, ulpívají na konkrétním kontextu.*“

*Vázanost na aktuální skutečnosti se projevuje i nechtí a obtížemi v plánování, tj. uvažování o budoucnosti, a obdobně i v bilancování, tj. zobecnění a zhodnocení minulé zkušenosti. Rozvoj logických operací bývá pomalejší, pojmové myšlení se vyvíjí obtížněji dokonce i u těch dospívajících, kteří si osvojili řeč v přijatelné míře.“ (Zborteková in Vágnerová, 2000, str. 219)*

Nedostatečný vývoj řeči má vliv i na rozvoj **intelektových schopností**. U dětí se sluchovým postižením dochází k nerovnoměrnému vývoji neverbální a verbální složky inteligence. Neverbální složka se vyvíjí optimálně vzhledem k daným inteligenčním předpokladům dítěte, ale složka verbální je často opožděná. *„Dítě manipuluje s předměty, třídí je, přirovnává a zobecňuje přiměřené svému vývojovému věku, ve verbální oblasti však bývá obyčejně opožděno v oblasti informační, v chápání slovně logických vztahů i v chápání slovně charakterizovaných sociálních situací.“ (Šedivá, 2006, str. 10)*

#### **5.4.2. Sociální oblast**

Tato oblast se začíná rozvíjet bezprostředně po narození, proto je velmi důležité pro pozdější emoční a sociální zralost navázat kvalitní primární vztah s určitou osobou, nejčastěji matkou, jejímž prostřednictvím pak dítě navazuje vztah s dalšími členy rodiny a celé společnosti. (Šedivá, 2006)

Dítě se sluchovým postižením mívá problémy v oblasti **sociálního učení**. Z důvodu nižší úrovně komunikačních dovedností dítě nezískává tolik sociálních zkušeností jako slyšící dítě. Má velké problémy v oblasti porozumění, nechápe vymezení sociálních rolí a sociálních vztahů a jeho reakce pak nemusí být v určitém sociálním kontextu adekvátní. Nemohou plně pochopit, jaké chování je považováno za správné a jaké za špatné, co se smí a co ne. *„Mnohdy ani nevědí, co po nich druzí chtějí. Mohou se sice učit nápodobou jiných lidí, ale za těchto okolností nemohou plně porozumět podstatě jejich projevu. Hůře se sociálně orientují, těžko chápou význam různých situací, nerozumějí kontinuitě určitého dění, obtížněji se orientují v mezilidských vztazích.“ (Vágnerová, 2008, str. 221).*

Další důležitou složkou osobnosti osob se sluchovým postižením, která se rozvíjí hlavně v procesu sociální interakce, je **sebereflexe**. Děti se sluchovým postižením často mívají velmi nízkou schopnost sebereflexe a nejsou schopni plně odhadnout své schopnosti. Buď si málo věří a myslí si, že nic nedovedou nebo právě naopak si myslí, že umí vše. Z výzkumu Miloně Potměšila (2007), který se zabýval sebereflexí u sluchově postižených, je zřejmé, že děti se sluchovým postižením mají problémy a **neorientují se** stejným způsobem jako slyšící děti

v širší škále pojmů používaných pro označování citového života, sociálních vztahů a vlastně celé oblasti schopnosti sebereflexe. Je zde tedy velkým problémem ve slovní zásobě a děti mají nízkou pojmovou banku pro hodnocení emocí, charakteristiky vztahů a schopnosti vyjádření vlastních pocitů nebo postojů. Dalším problémem, který způsobuje nízkou schopnost sebereflexe je **narušená schopnost analýzy a syntézy**. Z důvodu odlišného porozumění mnoha informacím, jedinci se sluchovým postižením mají problémy dívat se na věci jako na celek. (Potměšil, 2007)

### 5.4.3. Emoční oblast

Stejně tak jako oblast sociální, tak i oblast emoční je hodně ovlivněna odlišným porozuměním okolnímu světu a tím, že člověk se sluchovým postižením se v určitých situacích cítí nejistý a zmatený. Tyto dvě oblasti jsou velmi propojené a vzájemně se ovlivňují, proto některé ze specifických rysů emocionálního chování sluchově postižených byly už popsány v oblasti sociální. Člověk se sluchovým postižením jedná v určitých situacích nepřiměřeně a může se u něj vyskytnout zvýšená tendence k afektům. Občas lze také pozorovat impulzivní chování, zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a vlastností lidí, vztahovačnost nebo zvýšenou míru egoismu.

Dítě se sluchovým postižením často nemá dostatečné množství zkušeností, což vede k rozdílné interpretaci projevů a k nedostatečnému chápání souvislostí a duševních stavů, které je vyvolaly. Vzhledem k tomu se mohou u dítěte objevit nepřiměřené reakce, zvýšená emoční zranitelnost, nedostatek empatie, výbušnost, náladovost či necitlivost. Děti se často chovají impulzivně, nejsou schopny popsat své momentální psychické stavy a vysvětlit tak své pocity. Tyto projevy jsou způsobeny hlavně odlišným porozuměním jedince.

Lidé se sluchovým postižením mívají také problémy v oblasti **sebeovládání**, i v dospělém věku mohou jednat spíše podle svých aktuálních pocitů a potřeb. „*Schopnost sebeovládání se běžně rozvíjí pomocí verbálně sdělených požadavků spojených s vysvětlením důvodů a hodnocení jejich plnění. Komplex těchto norem je postupně zvnitřněn a stane se individuálním systémem regulace vlastního chování.*“ (Vágnerová, 2008, str. 222) U sluchově postižených dětí bývá vývoj jiný. Díky odlišnému porozumění verbálním sdělením plně nechápou, co smí a co nesmí, neuvědomují si svoji zodpovědnost za své činy. Často, když něco provedou, nepocítují vinu ani stud. (Vágnerová, 2008)



## **6. SYSTÉM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÝM NA ZŠ**

### **6.1. Možnosti základního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v ČR**

Dítě se sluchovým postižením má možnost získat základní vzdělání jak na škole pro žáky/žákyně se sluchovým postižením, tak na běžné základní škole. O tom, kam bude dítě zařazeno, rozhodují rodiče dítěte. Musí však brát ohled na individuální potřeby dítěte a jeho specifika a vybrat takovou školu, která je pro dítě nejvhodnější. Pro dítě je vstup do školy velkou událostí, která přináší určité změny. Pro dítě se jedná o novou sociální situaci, kde dítě přichází do kontaktu s novými informacemi a dovednostmi, také se zde ale setkává s povinnostmi a pravidly, jež musí plnit. Důležité proto je, aby dítě mělo možnost zažívat pocity úspěchu a vytvořilo si tak kladný vztah ke škole. (Šedivá, 2006). Když se rodiče rozhodnou, do které školy dítě zařadí, pak o přijetí rozhoduje na základě návrhu SPC a po pedagogicko-psychologickém vyšetření ředitel školy.

Rodiče dětí se sluchovým postižením mnohdy využívají odkladu školní docházky o jeden rok, ve výjimečných případech lze docházku prodloužit ještě o jeden další rok. Jak však uvádí Šedivá „*Je zbytečné oddalovat nástup školní docházky u dětí, které již potřebují větší intelektovou zátěž, a nejsou u nich objektivní důvody, proč by neměly tuto zátěž zvládnout.*“ (Šedivá, 2006, str. 47)

Při nástupu do školy často bývá hlavním problémem dětí se sluchovým postižením, jak uvádí Vágnerová (2008), „*omezený rozvoj jazykových schopností spojený s obtížemi v porozumění i v aktivní komunikaci, ale i s opožděním verbálního uvažování a socializace.*“ (Vágnerová, 2008, str. 226). Proto je při výběru školy důležité tyto aspekty zvážit, obzvlášť pokud přemýšlíme o integraci dítěte do běžné základní školy. Vzhledem k tématu bakalářské práce se v této práci nebudu zabývat dětem integrovaných do běžných škol, ale budu se zabývat vzděláváním na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením.

### **6.2. Charakteristika škol pro žáky/kyně se sluchovým postižením**

Vzdělávání na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením probíhá v malotřídkách, kde je maximální počet 8-10 dětí. Ve skutečnosti však často bývá počet menší, většinou kolem 4-6 dětí. V České republice najdeme školy všech tří vzdělávacích přístupů a to školy využívající orální metodu či bilingvální a i školy uplatňující zásady totální komunikace.

Na školách se využívá různých speciálních pomůcek, a to jak vizuálních, tak i různá počítačová technika a internet. Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. může být žákům/kyním se sluchovým postižením prodloužena povinná školní docházka o jeden rok z devítileté na desetiletou. Učivo prvních dvou let je pak rozvrženo do tří ročníků. Pro tuto výuku existují speciální učebnice pro první dva roky. Za první stupeň se pak považuje první až šestá třída a za druhý stupeň sedmá až desátá třída. (Šedivá, 2007)

Vyučující by měli mít speciálně pedagogické vzdělání, a pokud škola vyučuje metodou, při níž se používá znakový jazyk, je nutné, aby vyučující tento jazyk dostatečně ovládal a mohl s dětmi řádně komunikovat. Také by učitelé/ky měli mít znalosti logopedické péče, ne každá škola má totiž svého školního logopeda a do výuky jsou zahrnuty i hodiny individuální logopedické péče.

Jsou školy pro žáky/kyně se sluchovým postižením, ve kterých se učí podle běžných vzdělávacích programů, ale většinou tyto školy mají některé nebo všechny třídy, kde se vyučuje podle speciálně upraveného vzdělávacího programu Základní školy pro sluchově postižené. Celkem je u nás 13 základních škol pro sluchově postižené. Součástí většiny těchto škol je i mateřská škola, střední škola a internát. Často školy nabízí i různé aktivity a kroužky vyplňující volný čas žáků, jako např. sportovní kroužky, kroužky pantomimy, keramiky apod. Součástí výuky bývá hodina logopedie a hodina znakového jazyka (opět záleží, jakou metodu škola využívá). (Šedivá, 2007)

Pokud má dítě ještě nějakou další postižení, která mu znemožňují plnit standardní program, je možné využít individuální vzdělávací plán. Ten lze využít i v případě, že dítě je v porovnání se svými spolužáky schopno plnit více práce.

Pro žáky/kyně škol pro sluchově postižené platí rámcový vzdělávací plán, který je popsán ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. „*Jednotlivé školy si pak na základě této předlohy vypracovávají své školní vzdělávací programy, odpovídající potřebám jejich žáků.*“ (Šedivá, 2006, str. 48)

### **6.3. Specifika ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením**

Ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením je potřeba se zaměřit na určité oblasti, na které má zásadní vliv sluchové postižení a jím způsobený nedostatečný vývoj řeči. K těmto oblastem patří zejména komunikace, čtení a psaní. Komunikaci jsem se věnovala již v kapitole *Komunikační systémy osob se sluchovým postižením*, proto se této oblasti nebudu už dále věnovat.

### 6.3.1. Čtení

Často si velká část populace myslí, že čtení je jakousi záchranou neslyšících či nedoslýchavých. Myslí si, že je pro ně samozřejmostí číst, že tímto způsobem získávají informace, které nemohou získat sluchem. To je však omyl, protože velká spousta osob se sluchovým postižením nerada čte, sice většinou číst umí, ale dělá jim velké problémy textu porozumět a pochopit tak jeho smysl.

V případě učení se čtení je velmi důležitá doba vzniku a stupeň sluchového postižení, jelikož důležitým faktem je, zda jsou centra sluchu a syntaxe vyvinutá a nezanikla. Funkčnost centra syntaxe jsou důležitá zejména pro rozvoj myšlenkových a pojmových struktur, tedy pro porozumění nejen slov, ale zejména slovním spojením a tedy porozuměním smyslu obsahu čteného textu. Funkčnost centra sluchu je důležitá např. pro případné voperování kochleárního implantátu. Pokud se tedy jedná o dítě neslyšící, je nutné, aby u nich byl včas zavedený vhodný komunikační systém – nejlépe znakový jazyk. Nesmí nastat období, kdy dítě nemá žádný komunikační prostředek a jazykový kód, ve kterém komunikuje - tzv. bezjazyčí. Pokud centra syntaxe a sluchu nejsou využívána delší dobu a absence přísunu informací trvá 4 – 6 let, tato centra zaniknou a dítě již není schopno si osvojit jazyk a z toho důvodu ani číst a psát s porozuměním. (Skákalová, 2011)

Vybudovat schopnost čtení s porozuměním u člověka se sluchovým postižením není lehký ani krátkodobý proces. Je to však jedna z podmínek, aby dítě bylo schopno dalšího vzdělávání a také je to důležité pro to, aby bylo schopné řešit každodenní situace v běžném životě.

### 6.3.2. Psaní

Stejně jako u čtení je důležitá doba vzniku a stupeň sluchového postižení a zdali jsou centra sluchu a syntaxe zaniklá či ne (viz čtení). Je zde tedy stejný problém s porozuměním. Dítě se učí psát po nástupu do školy běžnými metodami. Je však důležité, aby vyučující dbali na to, zda dítě danému textu rozumí. Většinou mají problémy se skloňováním a často se v jejich písemném projevu vyskytují agramatismy a slova nejsou psána ve správném tvaru. Z velké části je to způsobeno tím, že český jazyk je pro ně jazykem cizím, zejména v případě, jedná-li se o dítě neslyšící, se kterým se už od raného věku komunikuje znakovým jazykem.

Hlavním cílem nácviku psaní by mělo být, aby člověk se sluchovým postižením uměl vyjádřit své vlastní pocity a potřeby. Úspěchem tedy nemusí být to, aby se uměl vyjadřovat na úrovni dospělého slyšícího člověka. Důležité je, aby byl schopen napsat např. nákupní lístky, SMS, emaily apod., a aby byl schopen si poradit v situacích, se kterými se setkává každý den.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 7. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části jsem prováděla genderový audit na škole pro sluchově postižené. Z důvodu rozsahu bakalářské práce jsem se zaměřila pouze na oblast vztahy a komunikace, a to mezi vyučujícími a studujícími a na vztahy a komunikaci mezi studujícími navzájem. Tuto oblast jsem si vybrala z důvodu, že prostřednictvím vztahů a komunikace s ostatními ovlivňujeme pohled jedince na svět, a to ať už se jedná o působení vyučujících na žáky/kyně či působení vrstevníků mezi sebou. Ostatní oblasti genderového auditu byly popsány v teoretické části.

### 8. CÍL VÝZKUMU

Cílem práce bylo:

- Zjistit, zda vztahy a komunikace mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem jsou při výuce na škole pro žáky/kyně se sluchovým postižením genderově citlivé.
- Zjistit, zda odlišné metody a charakteristiky výuky, které jsou typické pro školy pro žáky/kyně se sluchovým postižením, nějakým způsobem vztahy a komunikaci z genderového hlediska ovlivňují. Výsledky jsem porovnávala s již provedenými zjištěními na běžných školách z publikací, které se touto problematikou zabývají, a to zejména ze dvou publikací Ireny Smetáčkové *Gender a škola* (2006) a *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (2007).
- Zjistit, zda se sluchové postižení nějakým způsobem promítá do problematiky genderu, zdali se tu objevují určité odlišnosti ve vnímání genderu a genderových stereotypů, jak vyučujícími tak žáky.

Vzhledem k tomu, že se jedná o popisný výzkumný problém, nebylo třeba stanovovat hypotézy. Zvolila jsem tedy formu dílčích výzkumných problémů. U jednotlivých dílčích problémů jsem vždy porovnávala zjištění z běžných škol s pozorovanou skutečností na škole žáky/kyně pro sluchově postižené.

## 9. METODY VÝZKUMU

Pro sběr dat jsem zvolila tři výzkumné techniky. Hlavní technikou byla metoda pozorování a doplňovacími technikami byly strukturovaný rozhovor a dotazník. Jednalo se tedy jak o kvalitativní, tak o kvantitativní výzkum. V práci jsem se snažila, aby na výzkumný problém bylo nahlíženo ze všech úhlů pohledu, a to jak z pohledu učitele/ky (rozhovor), tak z pohledu žáka/kyně (dotazník), tak i z pohledu nezaujaté osoby (pozorování).

### 9.1. Pozorování

Cílem mého pozorování bylo zjistit, zda jsou vztahy mezi vyučujícími a žáky/kyněmi genderově korektní, zda nepřístupují k dívkám a chlapcům na základě genderově stereotypních představ a očekávání a zda se neprojevují genderové stereotypy ve vztazích a komunikaci mezi studujícími navzájem.

Pozorování předcházelo rozhovorům s vyučujícími, protože by zadané otázky mohly ovlivnit chování vyučujících, což by způsobilo, že by výsledky pozorování nebyly přesné a spolehlivé. Z toho samého důvodu nebyl vyučujícím sdělen přesný cíl pozorování, pouze jaké problematiky se to týká.

Pozorování bylo provedeno celkem ve dvou třídách, kdy jsem v každé třídě strávila cca 20 vyučovacími hodinami. Při hodinách jsem se snažila sedět na místech, kde jsem byla vidět co nejméně, abych nijak nenarušovala a neovlivňovala pozorování. Ovšem z důvodu, že většina žáků/kyní komunikovala znakovým jazykem, to nebylo vždy možné, a proto jsem si sedala na taková místa, kde jsem mohla dostatečně rozumět, co žáci/kyně znakuji. Vyučující s žáky/kyněmi komunikovala jak pomocí znakového jazyka (v některých případech pomocí znakové češtiny<sup>1</sup>) tak pomocí mluveného jazyka. Moje znalosti znakového jazyka jsou pouze základní, ale vzhledem k současnému mluvenému problému, jsem neměla větší problém s porozuměním.

Jednalo se o pozorování přímé a standardizované. „*Pří vlastním (přímém) pozorování se pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování.*“ (Chráška, 2007, str. 151) „*Jako standardizované pozorování bývá označována činnost spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly*

---

<sup>1</sup> Znakovaná čeština je pomocný, uměle vytvořený jazyk, který je založený na gramatice českého jazyka, kdežto český znakový jazyk je samostatným plnohodnotným jazykem, který má svoji vlastní strukturu a gramatiku, pro prelingválně neslyšící je jazykem mateřským.

*vyvolány zásahem pozorovatele.*“ (Mareš in Chráska, 2007, str. 151-152). Pozorování jsem strukturovala tím způsobem, že jsem si předem stanovila oblasti a otázky, na které jsem si při pozorování snažila odpovědět a zaznamenat jej (viz příloha č. 1)

## **9.2. Rozhovor**

Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak se na problematiku genderu dívají vyučující, zda jsou s tímto pojmem seznámeni a zda jejich přístup není ovlivněn genderovými stereotypy. Cílem bylo také zjistit, zda si tyto genderové stereotypy vyučující uvědomují.

Jak jsem již zmiňovala výše, rozhovor byl proveden celkem se dvěma vyučujícími, které byly vyučujícími ve třídách, kde jsem realizovala pozorování. V obou případech byla vyučující žena. S oběma vyučujícími jsem se nejdříve dohodla, kdy by se jim provedení rozhovoru nejvíce hodilo z časového hlediska, abych zajistila, že na rozhovor bude dostatečně velký časový prostor a že učitelé nebudou v časové tísní, proto i atmosféra rozhovoru bude uvolněnější. Rozhovor jsem si nahrávala na mobilní telefon. Vyučující na to byly předem upozorněny. Rozhovory jsem poté přepsala, aby nebyly vynechány žádné podstatné informace.

Jednalo se o strukturovaný rozhovor, pro který je charakteristické, že jde o předem pečlivě připravený soubor otázek, které používáme pro všechny respondenty, na které se výzkum soustředí. (Pelikán, 1998) Při rozhovoru jsem vycházela s předem připravených otázek, které byly zaměřené na danou problematiku. Postup otázek jsem však přizpůsobovala odpovědím vyučujících. Pokud už na nějakou otázku odpověděly společně s předchozí, už jsem se jich na danou otázku neptala. Zpočátku jsem začala obecnějšími otázkami, abych zjistila zda vyučující o této problematice mají povědomí a také abych je do této problematiky blíže uvedla. Poté jsem rozhovor směřovala k samotné výuce, jak vyučující přistupují k dívkám a chlapcům, jestli je vidí jako dvě odlišené skupiny s rozdílnými vlastnostmi, schopnostmi a charakteristikami nebo ne apod. Přepisy obou rozhovorů jsou uvedeny v Příloze č. 2.

## **9.3. Dotazník**

Touto výzkumnou technikou jsem chtěla zjistit, zda žáci/kyně vnímají nějaké nerovnosti v přístupu jejich učitelů/ek k nim, a také to, zda se v představách a názorech žáků/kyň objevují nějaké genderové stereotypy a jak vnímají vztahy se svými spolužáky/čkami.

Jedná se o metodu, kdy si tazatel dopředu připraví důkladně promyšlené a formulované otázky, které jsou seřazeny určitým promyšleným způsobem. Dotazníky tazatel podává v písemné podobě, proto je možné ho poskytnout většímu množství lidí najednou, což bývá jeho hlavní výhodou.

Dotazník měl tři části. První část zjišťovala informace o věku a pohlaví žáků/kyň. Druhá část (otázky č. 2 – 10) byly otázky uzavřené. Děti se sluchovým postižením mají často problémy v porozumění čtení a psaní, proto jsem se snažila, aby otázky bylo co nejjednodušeji formulované, aby jim děti plně porozuměly a aby se zde nevyskytovala slova, která děti neznají. V dotazníku bylo na výběr vždy tři a více odpovědí v závislosti na otázce. Třetí část (otázky č. 11 – 13) byly otázky otevřené.

## **10.CHARAKTERISTIKA POZOROVANÉHO VZORKU A PROSTŘEDÍ**

Výzkumné šetření jsem realizovala na jedné ze základních škol pro žáky/kyně se sluchovým postižením v České republice. Na této škole se vyučuje bilingvální metodou a je zde mateřská škola, základní škola, střední škola a internát. Výzkum probíhal ve dvou třídách a to ve spojené 7. a 8. třídě a ve 3. třídě. Třídy jsem vybírala společně se zástupcem ředitele, kterého jsem požádala o svolení provádět výzkumné šetření na této škole, a tyto třídy jsme společně zvolili z důvodů, že zde neprobíhala žádná praxe, že se zde nacházeli chlapci a dívky a že třídní učitelky byly ochotny spolupracovat. Společně se zástupcem ředitele jsem do všech tříd zašla, představila se a domluvila se, kdy bych mohla do třídy docházet. V každé třídě jsem strávila cca 20 vyučovacích hodin.

### **10.1. Spojený 7. a 8. ročník**

Ve třídě se nacházelo 8 dětí, z toho 6 chlapců a 2 dívky. Děti měly různý stupeň sluchového postižení a všichni žáci a žákyně byli ze slyšících rodin. Kromě jednoho chlapce byly všechny děti přes týden na internátě a jezdily domů pouze na víkendy. Jedna dívka měla kochleární implantát a zbylé děti měly naslouchadlo. Byly zde i žáci různé národnosti. Dva žáci byli romského původu a byli to sourozenci, jedna dívka byla vietnamského původu a jeden chlapec byl původem z Ruska a do této třídy nastoupil až tento školní rok. Tomuto chlapci chodila na 6 hodin pomáhat osobní asistentka, kterou platili jeho rodiče a která se s ním učila latinku. Jak jsem již psala, jednalo se o spojenou 7. a 8. třídu, byly zde tedy různě staří žáci, vyučování však probíhalo současně, s tím, že při samostatné práci žáci 8. třídy dostávali jiné zadání nebo občas úkoly domů navíc, to jsem však v praxi viděla pouze při hodinách matematiky. Samostatnou práci spíše dostávali zdatnější žáci/kyně než žáci starší. Vyučující to tedy rozdělovala podle schopností žáků/kyň, ne podle věku.

Vyučující této třídy byla žena, které na některých hodinách pomáhal neslyšící asistent pedagoga - muž. Paní učitelka mluvila a řeč doprovázela znakovanou češtinou a asistent pedagoga se s dětmi dorozumíval pouze znakovým jazykem. Když se učili nová slovíčka, kontroloval vždy, zda děti správně znakují apod. Při mém pozorování byl neslyšící asistent přítomen pouze na třech vyučovacích hodinách.

Učebna byla střední velikosti a lavice byly postavené do půlkruhu před tabulí. Některé děti seděly pokaždé na jiném místě, často místa obměňovaly a sedaly si vedle někoho jiného.



Stůl paní učitelky byl kolmo k tabuli u okna, ale vyučující nikdy za stolem neseseděla, vždy stála před tabulí, aby byla neustále v zorném poli žáků a žákyň. Na stěnách byly nástěnky s mapami, se současně probíraným učivem, prstovou abecedou apod. Vzadu za žáky/kyněmi byla policová skříň, kde měli školní sešity a učebnice, které si vždy sami brali. Vzadu byl také počítač, na který děti mohly o přestávkách chodit. S počítačem se pracovalo i v některých hodinách, kdy děti měly hledat zadané informace na internetu apod.

## **10.2. 3. ročník**

V této třídě bylo 7 dětí, z toho jedno z důvodu nemoci nebylo přítomno během mého pozorování ani jednou. Pouze na vyplňování dotazníků ano. Při pozorování jsem se tedy setkala s 6 dětmi, z toho bylo 5 chlapců a 1 dívka. Stejně jako v předchozí třídě zde byly děti s různým stupněm sluchového postižení, plus dvě děti měly přidruženou poruchu autistického spektra. Všechny děti kromě jednoho chlapce byly přes týden na internátě a rodiče si je vždy vyzvedávali na víkend.

Vyučující v této třídě byla také žena, asistent či asistentka v této třídě nebyl/a přítomen/mna. Vzhledem k tomu, že zde byly jak děti neslyšící, tak děti nedoslýchavé, vyučující používala jak znakovanou češtinu, tak mluvenou řeč a pokud mluvila s každým žákem/kyní zvlášť, komunikovala s ním pro něj/ni vhodnějším způsobem (při komunikaci s neslyšícím žákem používala znakový jazyk). Přizpůsobovala tedy způsob komunikace individuálním potřebám dítěte.

Co se týče charakteristiky samotné učebny, učebna byla prostorově velká. Lavice byly postavené do půlkruhu před tabulí. Vyučující měla na svém pracovním stole počítač, u kterého se často pracovalo, pokud dětí bylo méně. Děti si vždy vzaly židle a posadily se vedle sebe k počítači. Když bylo dětí ve třídě přítomno více, tak se pracovalo hlavně na interaktivní tabuli nebo na tabuli normální. Na stěnách byly nástěnky s obrázky, které děti nakreslily a se společnými fotkami třídy. Napravo podél zdi byla skříň, kam si děti chodily pro prázdné papíry, když se kreslilo.

## 11. ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT ZÍSKANÝCH PROSTŘEDNICTVÍM POZOROVÁNÍ A ROZHOVORŮ

Jakým způsobem jsem pozorování a rozhovor realizovala, jsem se již zmínila v kapitole Metody výzkumu. Analýzu výzkumných dat získaných prostřednictvím pozorování a rozhovoru jsem strukturovala do dvou základních skupin, 1) *Vztahy a komunikace mezi vyučujícími a studujícími* a 2) *Vztahy a komunikace mezi studujícími navzájem*. Obě skupiny jsou rozděleny do několika konkrétních oblastí. Každá z těchto oblastí je psána do několika částí. V první části je vždy uvedeno, jakým způsobem se tato oblast projevuje na běžných školách. Informace jsem čerpala z již uvedených publikací Ireny Smetáčkové (Gender a škola, 2006; Příručka pro genderově citlivé vedení škol, 2007). V druhé části jsou vždy uvedeny informace získané z pozorování tříd. U některých oblastí následuje ještě jedna část, kde jsou uvedené informace získané prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími pozorovaných tříd.

### **Pozorování vztahů a komunikace mezi vyučujícími a žáky/kyněmi**

#### 1) Genderově motivované a sexuální obtěžování

Co genderově motivované a sexuální obtěžování znamená, jsem již popsala v teoretické části. Ve školách někdy dochází k tomu, že vyučující mají nevhodné narážky, které studujícím mohou být nepříjemné a uráží je. Výzkumy a ankety dokazují, že studující vnímají sexuální podtext komunikace ze strany vyučujících, a to nejen v jejich výrocích a narážkách, ale hlavně při hodnocení. Žákyně mohou mít pocit, že když si na sebe vezmou vyzývavé oblečení, dostanou lepší známku. (Valdrová in Smetáčková, 2007)

Během pozorování jsem nezaznamenala žádné genderově motivované ani sexuální obtěžování ze strany vyučujících.

#### 2) Genderově stereotypní představy projevující se v komunikaci a vztazích ze strany vyučujících

V komunikaci mezi vyučujícími a studujícími se často vyskytují genderově stereotypní představy o tom, jaké by měli mít ženy a muži charakteristiky, vlastnosti, jak by se měli chovat nebo čím by se měli zabývat. Často se objevují podvědomě a učitelé/ky si je jen zřídka uvědomují. (Valdrová in Smetáčková, 2007) To, že vyučující smýšlí o dívkách a chlapcích jako o odlišných bytostech, může ovlivnit jejich chování v mnoha oblastech výuky, které jsou popsány v textu níže, proto je tato oblast nadřazená všem dalším uvedeným

oblastem. Zde jsem vycházela z výroků vyučujících zachycených při pozorování a z obecných představ o mužích a ženách zjištěných z rozhovorů.

I ve třídách, kde jsem pozorování realizovala, se ve výrocích či narážkách vyučujících občas genderově stereotypní představy projeví. Příkladem je výrok vyučující 3. třídy při hodině jazykové komunikace, kdy děti četly text, který vyprávěl o jiné třídě, kde byl stejný počet dětí a i ve stejném zastoupení dívek a chlapců. Vyprávění tedy bylo o třídě, kde bylo pět chlapců a jedna dívka. Jeden z chlapců řekl, že by chtěl, aby to bylo obráceně. Že by chtěl být ve třídě, kde by bylo 5 dívek a on. Paní učitelka na to zareagovala těmito slovy „*To by se ti ale nelíbilo, to by sis o přestávce nemohl hrát na vojáky nebo policii, to bys sis musel hrát s panenkami, víš přece, že naše Jolanka si chce taky pořád hrát s panenkami.*“ Chlapec na to už nijak nereagoval. Vyučující tu chlapci podsouvá názor, že zájmy dívek a chlapců jsou natolik odlišné, že není možné je skloubit a chlapec tu získává představu, že svět dívek je odlišný než ten jeho. Nebo například při jiné hodině jazykové komunikace děti měly text, kde byly zobrazeny klasické genderově stereotypní role muže a ženy – sobotní den, kdy táta byl v práci nebo pracoval venku, máma doma uklízela a starala se o děti. Když se na toto téma vedla diskuze s žáky/kyněmi, učitelka se dětí ptala, jak to bývá u nich v sobotu, co dělá táta a co máma. Když jeden z chlapců řekl, že táta umývá nádobí, paní učitelka se nad tím pozastavila a řekla „*Opravdu? To se moc nevidí? To máš hodného tatínka.*“ Už tato reakce dítěti naznačuje, že to není „normální“ a běžné, aby muž umýval nádobí.

Z rozhovorů provedených s oběma vyučujícími jsem zjistila, že se na muže a ženy dívají jako na odlišné bytosti, a to nejen z fyziologického hlediska, ale jak uvedla vyučující 7. - 8. třídy i „pocitově“. Jako důvod, proč tomu tak je, obě vyučující uvedly, že je to dáno biologicky, vyučující 3. třídy k tomu ještě dodala: „*Jsou určité věci, které žena...nebo takhle, které normální žena nezvládne.*“ Z toho výroku lze vyvodit, že pokud by žena zvládala stejné věci jako muž, jednalo by se o odchýlení od normy, které by už nebylo považováno za „normální“.

#### a. Prostor žáka a žákyně v hodině

Z výzkumů na běžných školách bylo zjištěno, že „*vyučující obecně věnují více času chlapcům než dívkám. Častěji je vyvolávají, ačkoliv se dívky více hlásí, reagují rychleji na otázky a poznámky chlapců než dívek, rozvíjejí témata, která chlapci nastolují, nechávají chlapce přerušit dívky a dopovědět myšlenku apod.*“ (Smetáčková, 2007, str. 24)

Při mém pozorování se zjištění, že chlapci jsou vyvoláváni častěji než dívky, nepotvrdilo. Velkou roli zde hrál fakt, že se jedná o malotřídky, kdy ve třídě bylo maximálně 8 žáků/kyň. Výuka v obou třídách probíhala tím způsobem, že žáci/kyně byli vyvoláváni po lavicích. Proto se vždy dostalo na každého žáka/kyni a každý dostal prostor na odpověď. Čas, který žáci/kyně dostali na odpověď či otázku, byl přiměřený jejich individuálním schopnostem. Jak jsem již psala, každé dítě mělo různý stupeň sluchového postižení, proto zvláště když se jednalo o mluvený projev, tak každé dítě potřebovala jiný čas na to, aby se mohlo vyjádřit. Zde se tedy žádné rozdíly v prostoru daném chlapcům a dívkám nevyskytovaly.

Při reakcích vyučujících na odpovědi, otázky či poznámky chlapců a dívek jsem už nějaké rozdíly zaznamenala. Ve spojené 7. - 8. třídě jsem si všimla rozdílu v hlase paní učitelky, když dětem odpovídala. Síla hlasu však nesouvisela se stupněm postižení daného dítěte. Na dívky vyučující často mluvila tišším a klidnějším tónem a na chlapce hlas trochu zvyšovala. Dívky v této třídě byly, co se týče učiva, zdatnější než chlapci. Vyučující často na dívky spoléhala a říkala, že dívky (nemyslela všeobecně, ale konkrétně tyto dvě dívky v této třídě), jsou daleko šikovnější než chlapci. Jednou, když se jedné dívce udělalo o přestávce špatně a šla na ošetřovnu v doprovodu druhé dívky, vyučující odchod dívek okomentovala slovy. „*Tak a teď to bude ještě dvakrát pomalejší.*“. Dívky byly celkově aktivnější, více se hlásily a více vykřikovaly. Když dokončily úkol, hlásily se hned o další, kdežto chlapci, když úkol skončili, tak seděli v klidu. Dívky se mezi sebou navzájem opravovaly a opravovaly i chlapce. Zajímavé také bylo pozorovat skupinovou práci při jedné z hodin zeměpisu. Ve třídě byla přítomna jedna dívka a 6 chlapců a děti měly vytvořit dvě skupiny. Jedna skupina byla tedy pouze chlapecká a druhá skupina byla smíšená, jelikož zde byla jedna dívka. Ve skupině, kde byla přítomna dívka, se ihned vytvořila určitá hierarchizace, kdy v čele skupiny byla právě dívka. Dívka za celou skupinu mluvila, říkala výsledky otázek, na kterých skupina pracovala a zastávala ve skupině vůdčí roli. U druhé skupiny, která byla tvořena pouze chlapci, žádná viditelná hierarchizace nenastala a chlapci se v roli mluvčího skupiny střídali a i si mezi sebou více radili. Úkolem skupin bylo seřadit útvary vesmírné soustavy od nejmenší po největší. Ve smíšené skupině chlapci nechávali seřazovat hlavně dívku, občas něco doplnili, ale nijak více se neangažovali. Vyučující oslovovala také zejména dívku, když se ptala celé skupiny na výsledky otázek. Zajímavé bylo i to, jak úkol dopadl, kdy skupina chlapců měla výsledek zcela správný, a skupina, kde byla dívka, měla více jak půlku špatně. Přesto se však chlapci ve skupině dívce podřídili a nechali

ji skupinu vést a z větší části plnit úkol. Nastal zde tedy úplný opak toho, co je běžné, dívky zde zastávaly nadřazenou roli a chlapci naopak roli podřazenou.

#### b. Způsob oslovování a označování

Při oslovování a označování dívek a chlapců dochází k odlišnému užívání jmen a příjmení. Dívky jsou více oslovovány křestními jmény než chlapci a vyučující při oslovování dívek často používají i zdrobněliny. Také u dívek toto oslovování přetrvává déle než u chlapců. To, že dívky jsou takto jinak a jemněji oslovovány, může snižovat jejich status ve skupině. (Valdrová in Smetáčková, 2007). Vůči chlapcům se také daleko méně používají genderově nekorektní oslovení, která vyučující používají, u dívek se jedná např. o oslovení typu „berušky, „kozy hubený, „čarodějnice“. Tato oslovení nemusí být vyučujícím myšlena negativně, přesto by jej vyučující neměli používat, protože mohou dívky urážet. I kdyby dívky tato oslovení brala jako srandu, učí se tím uznávat odlišné jednání s ženami a s muži. (Valdrová in Smetáčková, 2007) Dále je v této oblasti problémem používání generického maskulina, o kterém jsem se již zmiňovala v teoretické části. Učitele/ky oslovují dívky i chlapce pojmem „žáci“, „studenti“ apod. místo toho, aby používali genderově korektní jazyk a oslovovali je žáci a žákyně, studenti a studentky. Genderová rovnost by však měla být přenášena i do sféry jazyka.

Při pozorování jsem zjistila, že vyučující v obou třídách oslovují dívky jiným způsobem než chlapce. Obě vyučující oslovovaly studující křestním jménem, dívky však zdrobnělinou (Jolanko, Ivanko...) a chlapce oslovovaly ve většině případu přesným zněním jména (Michale, Pavle apod..). Co se týče používání generického maskulina, při pozorování jsem jeho používání skoro nezaznamenala. Vyučující vždy mluvily buď na konkrétní osobu nebo mluvily na studující stylem „Tak a teďka si všichni otevřeme učebnici“. Nepoužívaly oslovení žáci ani žádné podobné. Zaznamenala jsem pouze jedno jediné oslovení „žáci“, kdy jej vyučující v 7. - 8. třídě psala na tabuli s tím, že píše informaci pro všechny žáky/kyně. Jak učitelka měla ve zvyku tak vše co na tabuli napsala, žákům/kyním ještě přetlumočila do znakového jazyka a podrobně to vysvětlila. A k tomuto slovu použila vysvětlení „Žáci, tím myslíme holky i kluky“. Je však nutné dodat, že zde velkou roli může hrát odlišný styl komunikace. Vyučující se snaží mluvený projev přizpůsobit českému znakovému jazyku a naopak. Jak jsem již zmínila výše, mnohdy se to liší v závislosti na tom, zda se jedná o žáka/kyni prelingválně neslyšícího/cí či nedoslýchavého/vou. Zda je český znakový jazyk také genderově nekorektní, nemohu posoudit, jelikož moje znalost znakového jazyka je pouze

základní, navíc v mnoha případech se jednalo spíše o znakovanou češtinu než o český znakový jazyk (zejména při hodinách jazykové komunikace či českého jazyka). Mám-li však hodnotit mluvený projev vyučujících, nezaznamenala jsem téměř žádné nebo jen minimální používání generického maskulina.

### c. Pochvaly a napomenutí

To, jak učitel/ka studující hodnotí<sup>2</sup>, bývá často ovlivněno jeho/jejími vlastními představami a očekáváními, které souvisí s představami o ženství a mužství. Ty přenáší na své žáky a žákyně, kteří je podvědomě vnímají a postupně si je osvojují. Často je velký rozdíl v tom, co očekáváme od dívky a co od chlapce a to i v rámci školní výuky. Od dívek často očekáváme, že budou pečlivé, pilné, svědomité a spolehlivé a u chlapců daleko více tolerujeme nepořádnost, lenost a nezodpovědnost. Za to od chlapců naopak očekáváme, že budou odvážní, kreativní a originální. Pokud se dívka chová hrubě a neslušně, bývá za to daleko více trestána, než kdyby se stejným způsobem choval chlapec. Vyučující často v dívkách vidí oporu, pokud ve třídě nastanou nějaké kázeňské problémy, a chlapce trestá za hrubé chování tím, že jej přesadí k dívce, která by ho měla zklidnit. Tímto však způsobujeme to, že mezi dívkami a chlapci zvětšujeme bariéry, které jsou u nich často vytvářeny už od dětství. (Valdrová in Smetáčková, 2007)

Pro děti se sluchovým postižením je otázka slovního hodnocení důležitá. Jak jsem již psala v teoretické části, jedinci se sluchovým postižením mívají nízkou schopnost sebereflexe a mají problémy odhadnout své schopnosti, proto je pro ně zpětná vazba velmi významná. Z tohoto důvodu se vyučující snaží každý výkon žáka/kyně nějakým způsobem okomentovat. Nezaznamenala jsem žádný rozdíl mezi hodnocením dívek a chlapců. Obě vyučující se snažily žáky/kyně vždy spíše chválit a motivovat je k ještě lepším výkonům, a to jak dívky, tak chlapce. Ve spojené 7. – 8. třídě, když se děti neučily, zlobily nebo neměly úkol, vyučující je napomínala slovy „Jsem smutná, že takovou jednoduchou věc nevíš“, nebo „Jsem smutná, že jsi to neudělal“. Většinou, když děti neměly úkol, dala jim možnost ho odevzdat do druhého dne a pokud ho ji neměly ani druhý den, dostaly pětku. Stejně podmínky platily pro dívky i pro chlapce. Je však nutné dodat, že dívky měly až na jeden případ úkoly vždy. Chlapci neměli úkoly mnohem častěji. Ve 3. třídě úkoly plnili chlapci i dívky stejně. Pokud je učitelka napomínala za nevhodné chování, například za to, že se o přestávkách honili a dělali nepořádek, napomínala všechny stejně a stejnými slovy.

---

<sup>2</sup> Zde nemyslíme hodnocení pomocí klasifikace, ale slovní ohodnocení, tedy pomocí pochval a napomenutí.

Při slovním hodnocení žáků/kyň jsem nezaznamenala ani žádné vyzdvihování vlastností, které jsou od nich očekávány v závislosti na tom, zda se jedná o dívku či o chlapce. Všichni byli za všechno oceňováni stejným způsobem. I pokud se jednalo o dodržování čistoty a pořádku, kladly obě vyučující stejné požadavky na dívky i na chlapce. Například chlapec ve spojené 7. – 8. třídě, který byl trochu nepořádnější, a vyučující ho na to často upozorňovala, dostal vynadáno za to, že nemá obalené sešity, nebo jsou obaly špinavé a potrhané. Žák si hned druhý den přinesl nové obaly a hned první hodinu je vyučující ukazoval, za což sklídl obrovskou pochvalu. K pořádku tu tedy byli vedeni všichni, jak chlapci, tak dívky. Vyučující v 7. – 8. třídě kladla na pořádek důraz pokaždé, když měl někdo na lavici nebo kolem lavici nepořádek, ať už se jednalo o dívku či o chlapce, čekalo se na to, až si to uklidí, dřív hodina nezačala.

Přesto, že jsem nepozorovala žádné slovní hodnocení, kde by se odrazily genderově stereotypní představy o dívkách a chlapcích v oblasti chování a píle, z rozhovorů bylo zřejmé, že se tyto představy u vyučujících vyskytují. Obě vyučující uvedly, že dívky mají ke škole jiný přístup než chlapci. Vyučující 7. - 8. třídy uvedla: „*Ale ano, myslím, že dívky mají přístup jiný. Nevyžadují tolik aktivity jako chlapci, jako aby člověk byl pořád ve střehu, nepotřebují, aby se jim člověk tolik věnoval, jsou více samostatnější.*“ Výrok vyučující 3. třídy byl podobný: „*No já mám radši chlapce než dívky, protože jsou bystřejší, jako zajímají se více o věci, většinou je zajímá svět kolem sebe, zajímají je novinky, jsou takový chtivější jako vědět nějaké informace, ale většinou jsou línější.*“ Zde se vyskytují tradiční genderově stereotypní představy, jak vyučující na dívky a chlapce pohlížejí.

#### d. Hodnocení

Z výzkumů vyplývá, že dívky získávají ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepší známky než chlapci. Ovšem vyučující si často myslí, že dívky nejsou o tolik lepšími studentkami v porovnání s chlapci. „*Na jedné straně jsou dívky v průměru hodnoceny lepšími známkami než chlapci, na straně druhé však jsou jejich výkony stereotypně zpochybňovány tím, že jsou viděny jako prosté „šprtání“ bez logického myšlení.*“ (Smetáčková, 2007, str. 35). Vyučující si často myslí, že existuje odlišný styl učení u dívek a chlapců a předpokládají, že doménou chlapců je logické myšlení a dívky se učivo učí mechanicky, bez toho aniž by nad tím nějak více přemýšlely a snažily se to pochopit. Také vyučující často přepokládají, že chlapci mají daleko větší nadání v předmětech matematicky

a technicky orientovaných a dívky naopak v předmětech jazykových a vztahově orientovaných. (Smetáčková, 2007)

Jak jsem již psala výše, je nutné, aby u žáků/kyň se sluchovým postižením byl každý jejich výkon okomentován. Je také nutné dodat, že hodnocení studujících na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením, je odlišné od hodnocení na běžných školách, a to z důvodu jejich handicapu. Vyučující většinou žáky hodnotí dle jejich individuálních schopností, každý žák/kyně, je totiž naprosto jiný - má jiný stupeň sluchového postižení, je ze slyšící nebo naopak neslyšící rodiny, je zde přidruжено i jiné postižení, má jiné komunikační schopnosti a preference apod., proto vyučující hodnotí pokrok žáka/kyně a nesrovnává jej tolik s ostatními žáky/kyněmi, protože je zde nutný individuální přístup. Samozřejmě musí být stanovena určitá pravidla, podle kterých se žáci/kyně hodnotí a studující musí mít v tomto jasno, aby mohli být motivováni k lepším výsledkům. V pozorovaných třídách hodnocení probíhalo většinou skupinově. Písemné práce se společně probíraly a všechny otázky a odpovědi se vyučující snažili vysvětlit a zdůvodnit. Vyučující v 7. – 8. třídě se vždy žáků/kyň ptala, jestli danou věc chápou a pokud měli odpověď chybnou, snažila se jim danou věc názorně ukázat, namalovat, nebo předvést, aby byli schopni danou věc plně pochopit. Vyučující ve 3. třídě postupovala shodným způsobem. Hodnotila vždy kladně, pokud žákyně nebo žák byli zkoušeni a předvedli dobrý výkon, celá třída společně zatleskala a žák/yně tak mohli zažít pocit úspěchu a uznání.

Zde je však také nutné poznamenat, že z rozhovorů vyplývá, že dle vyučujících existuje rozdíl mezi učením dívek a chlapců ve vztahu k pochopení látky. A také že chlapci vynikají v jiných předmětech, jako je např. matematika a dívky zas naopak v předmětech, které jsou jazykově orientované. Vyučující 3. třídy uvedla: „*No já bych řekla, že ve výtvarce ani ne, ale zrovna v té matematice, z mých zkušeností ano, chlapci jsou lepší. Ale taky se to odvíjí od postižení dítěte. U těch zdravých dětí, to bude asi trošku jiný, tam bych neřekla, že je to rozdílný, ale tady, přece jenom je. Třeba na řeč jsou děvčata lepší.*“ Když jsem se vyučující ptala blíže, co si myslí, že je důvodem toho, že chlapci jsou v matematice lepší, uvedla toto: „*Já si myslím, že je to tím, že je více zajímaví takové věci, kterým nerozumí, a chtěli by jim přijít na kloub, kdežto děvčata se to obvykle naučí. A asi k té matematice nemají zrovna tolik lásky. Ale nedá se to říct stoprocentně. Většinou ale děvčata měla v matematice horší výsledky.*“ Vyučující 7. – 8. třídy si zde nebyla tolik jistá a říkala, že to, v jakém předmětu je kdo dobrý, bývá individuální a při otázce, zda existuje rozdíl mezi učením chlapců a dívek ve vztahu k pochopení látky uvedla: „*No, to je těžké říct. Ale kdybych měla být upřímná, tak si*



*nemyslím, že to je typické pro skupinu chlapců a pro skupinu dívek, vždy se tam najde někdo, u koho je to naopak. Ale když bych měla říct, jak to je podle mých dosavadních zkušeností, tak to většinou je tak, že chlapci se snaží učivo spíše pochopit a dívky zas, spíš se to naučí a nechtějí tomu tolik porozumět.“*

#### e. Formulace a distribuce pokynů a úkolů

Pro běžné školy je typické, že vyučující mnohdy dávají dívkám jiné úkoly než chlapcům. U dívek jsou to často úkoly typu zalévání květin, vzhled nástěnky apod., tedy úkoly, které jsou zaměřené na spolehlivost, trpělivost a čistotu a jsou to opakující se úkoly. Naopak u chlapců jsou to většinou úkoly, které vyžadují fyzickou sílu či technickou zdatnost a jsou to často úkoly jednorázové. Rozdíl mezi těmito úkoly bývá také často v tom, že úkoly, kterými vyučující pověřují chlapce, mají daleko větší prestiž a dívky jsou pověřovány úkoly jednoduššími. (Valdrová in Smetáčková, 2007, str. 26) Pokyny jsou také často zformulovány způsobem, který genderové stereotypy podporuje.

Během pozorování jsem v obou třídách nezaznamenala žádné pokyny, které by svou formulací podporovaly genderově stereotypní představy. Ani úkoly nebyly rozdělovány podle pohlaví. V 7. – 8. třídě chlapci dostávali úkoly jak na fyzickou sílu, tak na spolehlivost a čistotu. Například jeden z chlapců dostal na starost třídnici na celý týden, druhý chlapec dostal na starosti srovnat křídý. Jedna z dívek zas dostala za úkol vzít si židli a snést glóbus ze skříně, což je úkol spíše fyzického rázu. Nebyla zde nijak stanovena pravidla třídní samosprávy, tabuli si připravovala a mazala sama vyučující, dětem řekla vyučující jen občas a to tomu, kdo byl nablízku. Stejným způsobem probíhala samospráva ve 3. třídě

#### **Pozorování komunikace žákyň/ků mezi sebou**

##### 1) Genderově motivované a sexuální obtěžování

Oběťmi genderově motivovaného obtěžování se mohou stát kteříkoliv žáci/kyně, kteří překračují genderové normy, které udává společnost. Může jít o odlišný fyzický vzhled, o odlišné oblékání, módu nebo odlišné chování, genderově nestereotypní zájmy a koníčky, odlišný výběr hudby, literatury či odlišný výběr kamarádů apod. (Jarkovská in Smetáčková, 2007) Dívky bývají chlapci obtěžováni častěji sexuálními nevhodnými narážkami a výroky, které dívky zesměšňují a ponižují. Možné jsou ale obě varianty.

Během mého pozorování nedošlo k žádnému sexuálnímu ani genderově motivovanému obtěžování mezi žáky a žákyněmi.

## 2) Rozdílné chování dívek a chlapců

Školní třída je místo, které je genderované – jsou tu dvě skupiny – dívky a chlapci. „*Tyto skupiny se viditelně odlišují vzhledem (oblečení, účesy, gestikulace a mimika), aktivitami, jazykem či vlastnění předmětu, a pokud je jim ponechána svoboda, často zaujímají ve třídě rozdílné prostory.*“ (Jarkovská in Smetáčková, 2006, str. 45) Pro školní třídu bývá také typické, že žáci/kyně se sdružují v pohlavně homogenních skupinách a každá tato skupina má odlišnou váhu, kdy chlapci jsou tou skupinou, která je nadřazená. Často jimi bývá zesměšňováno to, co je vnímáno jako dívčí a dívky automaticky přebírají podřazenou roli. Chlapecké skupiny mají tendenci zanedbávat školní práci, školní úkoly, jsou drzí a to z důvodu, že chtějí zachovat svůj status „lajdáka.“ (Smetáčková, 2007)

Na škole pro žáky/kyně se sluchovým postižením nebyly tyto rozdíly tolik vidět. Z velké části to bylo způsobeno tím, že se jedná o malotřídku a není tu tolik prostoru, aby se děti členily na tyto podskupiny a hlavně je zde značný nepoměr dívek a chlapců a pokud zde byla ve třídě pouze jedna dívka, bylo více než pravděpodobné, že bude trávit čas s chlapci. Proto zejména ve 3. třídě spolu žáci/kyně trávili většinu veškerého volného času. O přestávkách hráli všechny hry vždy společně. V 7. – 8. třídě se také většina dětí držela pohromadě. Občas se však dívky odtrhly a chodily spolu ve dvojici, často také spolu chodily na počítač, kde si ukazovaly fotky na facebooku. Většinou však netrvalo dlouho a přidali se k nim chlapci, kteří si z dívek dělali srandu a vymýšleli si, kdo se dívkám líbí. Dívky si však z toho nic nedělaly, jen se nad tím poušmály a říkaly o chlapcích, že jsou blázni. Žáci/kyně v těchto dvou třídách byli k sobě dost přátelští. Když do sebe omylem strčili, ať už se jednalo o dívku či o chlapce, objali se na omluvu. Ani v jedné třídě se nedá říci, že by se dívky chovaly submisivněji. V 7. – 8. třídě tomu bylo spíše naopak, dívky byly více sebevědomé a více aktivní a chlapci naopak klidnější. V 7. – 8. třídě bylo možné sledovat zájmy dívek a chlapců pomocí výběru knížek, které si půjčovali z knihovny. Vyučující je brala pravidelně do knihovny, kde si děti mohly vybrat knížku, kterou chtěly a půjčit si ji. Byl zde značný rozdíl mezi tím, co si půjčovaly dívky a co chlapci. Kluci si vybírali knížky naučné (Naše vlast, Astronomie) nebo akční (Conan) a dívky si půjčovaly knížky, které se zabývaly problematikou sexu a sexuální výchovy. Jeden z chlapců si zase půjčoval knížky o vaření (Kluci a holky v akci apod.).

Co se týče přístupu dívek a chlapců ke škole, dívky v obou třídách byly pořádné, pečlivé, téměř každou hodinu měly připraveno, měly přehled o tom, kde se co nachází. Ovšem více než půlka chlapců na tom byla stejně.

## 12. ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT ZÍSKANÝCH PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKŮ

Dotazník vyplnilo celkem 13 žáků/kyň, z toho 3 dívky a 10 chlapců. Jeden žák nebyl schopen dotazník vyplnit z důvodů nízké mentální úrovně spojené s poruchou autistického spektra, u kterého je těžké komunikaci vůbec navázat, proto jsem mu dotazník nedávala.

Vyplňování dotazníku probíhalo tím způsobem, že žákům/kyním byly rozdány dotazníky s vysvětlením, jak mají dané otázky zaškrtnout. Pro jistotu se jim postup zaškrtnutí nakreslil na tabuli. Vzhledem k tomu, že většina žáků/kyň komunikovala pomocí znakového jazyka, a vzhledem k nízké čtenářské gramotnosti žáků/kyň, jsem dotazníky dělala společně s nimi a s pomocí vyučující. Všechny otázky jsem postupně s dětmi četla a s pomocí vyučující tlumočila do znakového jazyka a snažila jsem se, aby děti zadaným otázkám plně rozuměly. Pokud děti měly problémy odpověď napsat, pomohla jsem jim. Vyplnění dotazníku trvalo jedno vyučovací hodinu, vždy jsem čekala na zpětnou vazbu od každého žáka/kyně, abych si byla jistá, že mi rozuměli a čekala jsem až na danou otázku žák/kyně odpoví.

Bohužel vyplňování dotazníku bylo nakonec ovlivněno několika aspekty a neprobíhalo zcela korektně, proto jsem se dotazníky rozhodla nevyhodnocovat, protože dle mého názoru, by jejich vypovídající hodnota nebyla zcela reálná a to hned z několika důvodů:

- Někteří žáci/kyně zvláště ve třetí třídě, vzhledem ke své nízké pojmové zásobě, měli problémy s porozuměním zadaným otázkám. Otázky jsem se snažila formulovat i jiným způsobem, ale i poté nebylo zřejmé, že otázkám žák/žákyně rozumí. (Zde například žák, u kterého jsem z pozorování věděla, že má problémy s matematikou, při vyplňování otázky „Ve kterém předmětu jsi dobrý, který umíš?“ zaškrtnl jako jedinou odpověď právě matematiku)
- Vzhledem ke skupinovému vyplňování dotazníku v některých chvílích docházelo k tomu, že i odpovědi byly vyplňovány skupinově. Obzvláště, když některé děti měly tendenci své odpovědi vykřikovat. Proto u některých žáků/kyň, kteří si nebyli jistí svou vlastní odpovědí, mohlo docházet k ovlivňování ze strany jejich spolužáků/kyň.
- Dalším důvodem bylo, že někteří žáci/žákyně i přesto, že jim bylo předem vysvětleno, že se jedná o jejich vlastní názor, a že do dotazníku mají psát, co si oni sami myslí, dotazník pojali spíše jako test a snažili se na otázky odpovědět co nejvíce správně. Proto je pravděpodobné, že některé odpovědi budou zkreslené.

### **13. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU**

#### **Jsou vztahy a komunikace mezi vyučujícími a studujícími genderově korektní?**

Z pozorování a rozhovorů vyplývá, že vztahy mezi vyučujícími a studujícími nejsou ve všech zkoumaných oblastech genderově korektní. Z dílčích oblastí se jedná například o oslovování a označování, co se týče hodnocení, a to jak klasifikace, tak slovního hodnocení, při pozorování jsem žádné genderově nerovné chování ze strany vyučujících nezaznamenala, z rozhovorů je však zřejmé, že vyučující v těchto dvou oblastech pohlíží na dívky a chlapce odlišným způsobem. V oblastech prostoru žákyně a žáka v hodině a formulaci a distribuci pokynů a úkolů hodnotím chování ze strany vyučujících kladně, jelikož se zde žádné výrazné nerovnosti neobjevily. Celkově je však zřejmé, že se ve vztazích a komunikaci genderové stereotypy ze strany vyučujících objevují, v předešlé části zmíněné výroky či názory to dokazují.

#### **Jsou vztahy a komunikace mezi studujícími navzájem genderově korektní?**

Vzhledem k nízkému počtu žáků/kyň ve třídě a k nízkému počtu dívek ve třídě (jedna max. dvě dívky) byly v pozorovaných třídách vztahy mezi dětmi bližší, než tomu bývá na běžných školách. Všichni studující tvořili jednu velkou skupinu, ve které se k sobě všichni chovali přátelsky. S vyšším počtem dívek ve třídě (stačilo už, aby tam byly dvě dívky) se však začala dívky více segregovat a trávit spolu více času než tráví s chlapci. Rozdíly mezi chlapci a dívkami šly také pozorovat v zájmové četbě nebo v jejich gestikulaci.

#### **Mají odlišné metody a charakteristiky výuky, jež jsou typické na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením vliv na projevující se genderové stereotypy?**

Ano, odlišné metody a charakteristiky výuky mají vliv na projevující se genderové stereotypy. Velkou roli zde hraje již několikrát zmíněný fakt, že se jedná o malotřídky a je zde nízký počet žáků. Také zde hraje velkou roli odlišný způsob hodnocení dětí se sluchovým postižením a snaha o individuální přístup ke každému žákovi/kyňce. Tím, že vyučující má na každého žáka či žákyni více času a může se více věnovat jeho individuálním schopnostem, není zde tolik prostoru pro projevující se genderové stereotypy. Vyučující se více snaží zaměřit na jednotlivé dítě a na jeho postižení, přesto se tu však v některých oblastech genderové stereotypy vyskytují.

### **Promítá se nějakým způsobem sluchové postižení do problematiky genderu?**

Jak jsem psala již v teoretické části, sluchové postižení jedince ovlivňuje po stránce kognitivní, emoční i sociální. Děti se sluchovým postižením často na svět pohlížejí jiným způsobem, mají omezený přísun informací, problémy s chápáním souvislostí apod. To vše se odrazí i v jejich vnímání genderu a genderových stereotypů. Roli zde bude určitě hrát nízká pojmová banka dítěte se sluchovým postižením. Také tendence vnímat svět a vlastnosti člověka černobílým způsobem a také to, že mají problémy v chápání sociální rolí a vztahů. To vše ovlivňuje jejich utváření představ o ženách-dívkách a mužích-chlapcích a může to prohlubovat bariéry mezi těmito dvěma skupinami. Také ale zde mohou hrát roli i kulturní rozdíly (zde však záleží na tom, zda se jedná o žáka/kyni, jenž se cítí být členem komunity neslyšících, na hloubce postižení, na tom zda vyrůstal ve slyšící či neslyšící rodině apod.), jako například to, že jsou mezi sebou více kontaktní, přátelští apod. Bohužel, jak žáci/kyně gender a genderové stereotypy vnímají a chápou, nešlo z pozorování přímo zjistit. To, jak děti vnímají dívky a chlapce, mělo být zjištěno z větší části z dotazníků, jak sem již však psala, vypovídající hodnota dotazníků není příliš spolehlivá, proto lze o této otázce pouze spekulovat.

## 14.DISKUZE

Během realizace praktické části bakalářské práce vyvstalo několik otázek, které mohly mít vliv na výsledky výzkumu.

Zhodnotím-li zvolené techniky, objevuje se zde spousta aspektů, které mohly výsledek auditu v oblasti vztazích a komunikace ovlivnit. Například při pozorování mohla vyučující ovlivňovat moje přítomnost ve třídě a mohly se chovat trochu jinak než obvykle. Stejný vliv to mohlo mít i na žáky/kyně. U rozhovoru zde mohl sehrát roli fakt, že rozhovor byl proveden pouze s vyučujícími-ženami a není zde názor vyučujícího-muže na tuto problematiku. Aspekty, které ovlivnily výsledky dotazníku, jsem již zmínila, jako vhodná alternativa, která by mohla těmto aspektům zabránit, by bylo zvolit jinou výzkumnou techniku a to rozhovor, který by byl proveden s každým dítětem zvlášť, s tím že by tazatel musel znát dobře znakový jazyk a dítě by v něj musel mít důvěru.

Vliv také mohlo mít umístění školy. Na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením, které jsou umístěny ve větších městech, můžeme očekávat jiný postoj než na malém městě, z důvodu rozsahu práce je však tento výzkum omezen pouze na jednu školu. Proto by určitě bylo zajímavé výzkum provést ve více městech a poté výsledky z jednotlivých měst porovnat. Vliv pak zde může mít i odlišný způsob komunikace, který se na některých školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením liší.

## **15. RESUMÉ**

Bakalářská práce se zabývá projevy genderu a genderovými stereotypy na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením a to v oblasti vztahů a komunikace mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem.

První část teoretické části práce se věnuje vymezení základních pojmů souvisejících s generovou problematikou, tzn. pojmů gender, genderové stereotypy, genderové role apod. Dále se zabývá problematikou genderu na škole. Druhá část se věnuje člověku se sluchovým postižením, jeho vývojem a vlivem sluchového postižení na osobnost člověka. Také se věnuje základnímu vzdělávání osob se sluchovým postižením. Tyto dvě části propojuje kapitola, která se věnuje genderu, postižení a vzdělávání.

Praktická část se zabývá konkrétními oblastmi týkající se vztahů a komunikace mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem. Ke zkoumání projevujících se genderových stereotypů v této oblasti práce využívá kvalitativního analýzu dat, získanou formou pozorování výuky na škole pro žáky/žákyně se sluchovým postižením a strukturovaných rozhovorů s vyučujícími.

## **16. SUMMARY**

Bachelor thesis deals with gender and gender stereotypes on basic school for children with hearing impairment in the area of relationships and communication between teachers and pupils and between pupils mutually.

The first part of theoretical part deals with defining basic terms, which relate to gender issues, ie. term of gender, gender stereotypes, gender roles etc. Furthermore, this part deals with gender in school. The second part is dedicated to a person with hearing impairment, its development and its effect on the personality. It also deals with the basic education of people with hearing impairment. These two parts are connected the chapter, which deals with gender, education and disabilities.

Practical part deals with concrete areas related to the relationships and communication between pupils and students and between pupils mutually. To explore gender stereotypes in this area this thesis uses the qualitative analysis of data obtained through observation of teaching at the school for children with hearing impaired and structured interview with teachers.

## 17. ZÁVĚR

V této práci jsem se snažila popsat doposud neprozkoumanou problematiku genderu na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením a vnést sem myšlenku genderové rovnosti a rovných příležitostí dívek-žen a chlapců-mužů ve škole.

Teoretická část se skládá z pěti kapitol. V prvních dvou kapitolách jsem se zabývala genderovou problematikou. Snažila jsem se zde popsat význam slova gender a s ním souvisejících pojmů. Poté jsem se zabývala projevy genderu a genderových stereotypů ve škole. Zde jsem se snažila zachytit všechny oblasti, ve kterých se gender může ve škole projevat. Popis těchto oblastí byl pojat formou genderového auditu, který udává, které oblasti by se měly zkoumat, aby se zjistilo, zda je škola genderově citlivá. Protože všechny oblasti genderového auditu jsou velmi široké a obsáhlé, nelze je všechny v praktické části prozkoumat a vyhodnotit, proto jsem se zaměřila pouze na jednu oblast, a to na vztahy a komunikaci mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem.

Třetí kapitola se zabývá genderem, vzděláváním a postižením. Je zde popsán celosvětový pohled na tuto problematiku. Popisuje, které aspekty mohou tyto oblasti ovlivňovat a mají na ně nesporný vliv. Také se zabývá kulturními předsudky a chudobou, jež mají vliv na možnost vzdělávání dívek s postižením.

Další kapitola se už zabývala problematikou sluchového postižení. Vymezila jsem zde pojem sluchové postižení, popsala jeho vliv na vývoj a osobnost jedince a popsala komunikační systémy, které osoby se sluchovým postižením využívají. Následující kapitola je věnována systému základního vzdělávání žáků/kyň se sluchovým postižením, kde jsem se věnovala hlavně školám pro žáky/kyně se sluchovým postižením a jejich specifikám ve vzdělávání. Je zřejmé, že na těchto školách výuka neprobíhá úplně stejným způsobem jako na běžných školách. Proto jedním z cílů této práce bylo zjistit, zda odlišný styl a metody výuky na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením ovlivňuje projevování genderu a genderových stereotypů. Také je z teoretické části zřejmé, že žáci/kyně se sluchovým postižením vnímají svět trochu odlišným způsobem než slyšící žáci/kyně, že zde existují určité odlišnosti jak po kognitivní, sociální i emoční stránce. Proto dalším cílem bylo pokusit se zjistit, zda se sluchové postižení promítá i do vnímání genderu a generových stereotypů.

V praktické části jsem se snažila tyto dvě oblasti – gender a sluchové postižení, propojit a zkoumat problematiku genderu na škole pro žáky/kyně se sluchově postižené. V praktické části jsem jako hlavní výzkumnou techniku zvolila pozorování a jako doplňovací techniky



rozhovory a dotazníky. Dotazníky jsem však nakonec z důvodu nízké výpovědní hodnoty nevyhodnocovala.

Ze závěrů praktické části je zřejmé, že gender a genderové stereotypy se na školách pro žáky/kyně se sluchovým postižením projevují poměrně odlišným způsobem než na běžných školách. Velkou roli zde hraje právě odlišná charakteristika a metody výuky, zejména nízký počet dětí ve třídě a nutný individuální přístup ke každému studujícímu. Proto jsou určité oblasti, kde se genderové stereotypy projevovaly méně, než tomu bývá na běžných školách, v některých oblastech to však bylo stejné. Z rozhovorů vyplývá, že vyučující na dívky a chlapce pohlížejí jako na dvě odlišné skupiny, což vede k tomu, že se v jejich názorech projevují genderové stereotypy. Při výuce však není tolik prostoru, aby se tyto stereotypy projevovaly ve větší míře.

U vyučujících je všeobecným problémem nízké povědomí o problematice genderu. Může se zdát, že to, jaký mají vyučující se studujícími vztahy a jak spolu komunikují, neovlivní fakt, že neznají pojem a problematiku genderu, ale opak je pravdou. To, že vyučující budou s tímto pojmem seznámeni, a začnou o genderu a generových stereotypech přemýšlet a uvažovat, může alespoň částečně jejich chování ovlivnit a mohou ho začít směřovat ke genderově citlivějšímu.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BABANOVÁ, Anna, MIŠKOLCI, Josef. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*. 1. vyd. Praha : Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.
- HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. vyd. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených : Septima, 1999. 395 s. ISBN 80-7216-096-6.
- HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení*. 1. vyd. Praha : Středisko rané péče Tamtam, 2005. 101 s. ISBN 80-86792-27-7.
- JARKOVKSÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Nesehnutí, 2003. 25 s. ISBN 80-903228-2-4.
- Kolektiv autorek. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. 1. vyd. Praha : Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5.
- MAŇÁK, Josef, PROKOP, Jiří a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno : Paido, 1998. 191 s. ISBN 80-85931-58-3
- OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
- PABIAN, PETR. *Včasné odhalení vady sluchu a služby rané péče a jejich význam pro učení se jazyku*. Info-zpravodaj, 2011, roč. 19, č. 1. s. 18-19.
- PAVLÍK, Petr, SMETÁČKOVÁ, Irena. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství*. 1. vyd. Praha : Otevřená společnost, 2006. 26 s. ISBN 80-903331-6-8.
- PAVLÍK, Petr. *Metodika genderového auditu městského/krajského úřadu*. 1. vyd. Praha : Nadace Open Society Found, 2006. 31 s. ISBN 978-80-87110-02-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Sluchové postižení a sebereflexe*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 2007. 197 s. ISBN 978-80-246-1300-0.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Některé příčiny a důsledky nesprávné výchovy sluchově postižených dětí*. Speciální pedagogika, 1999, roč. 9, č. 5. s. 8-15.

- SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. 94 s. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SKELETON, Christine a kol. *SAGE handbook of gender and education*. New Delhi : Sage publication, 2006. 563 s. ISBN 978-1-4129-0792-7.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitelé*. 1. vyd. Praha : Otevřená společnost, 2006. 67 s., ISBN 80-903331-5-X.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1. vyd. Praha : Otevřená společnost, 2007, 67 s. ISBN: 978-80-87110-01-0.
- ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Septima, 2006. 64 s. ISBN 80-7216-232-2.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol.. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7363—340-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha : Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- *vyhláška č. 73/2005, o vzdělávání dětí, žáků a student se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Dostupné na WWW:<  
<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>
- ZIKL, Pavel. *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004. 86 s. ISBN 80-7041-462-6.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Klasifikace sluchových vad dle WHO

Příloha č. 2 – Otázky kladené při pozorování

Příloha č. 3 – Rozhovory s vyučujícími

**Příloha č. 4 – Vzor dotazníku pro žáky/kyně**

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 – Klasifikace sluchových vad dle WHO

<b>VELIKOST ZTRÁTY SLUCHU PODLE WHO</b>	<b>NÁZEV KATEGORIE ZTRÁTY SLUCHU</b>	<b>NÁZEV KATEGORIE PODLE VYHL. MPSV Č. 284/1995 Sb.</b>
0 – 25 dB	Normální sluch	
26 – 40 dB	Lehká nedoslýchavost	Lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41 – 55 dB	Střední nedoslýchavost	Středně těžká nedoslýchavost
56 – 70 dB	Středně těžké poškození sluchu	Těžká nedoslýchavost
71 – 90 dB	Těžké poškození sluchu	Praktická hluchota
Více než 90 dB, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	Velmi závažné poškození sluchu	Úplná hluchota
V audiogramu nejsou žádné body 1 kHz	Neslyšící	Úplná hluchota

Klasifikace sluchových vad – jednotlivé kategorie ztráty sluchu (Hrubý in Pipeková, 2006, str.133)

## Příloha č. 2 – Otázky kladené při pozorování

### KOMUNIKACE MEZI VYUČUJÍCÍMI A STUDUJÍCÍMI

- diskuze o probírané látce
  - dotazy dětí k vyučujícím
  - zodpovídání otázek vyučujícími a reakce na podněty
  - hodnocení žákovských výkonů
  - pochvaly a napomenutí
  - distribuce pokynů a úkolů
  - způsob oslovování a označování
- 
- Projevuje se v komunikaci mezi vyučujícími a studujícími ze strany učitele genderově stereotypní představy?
    - o Projevují se představy o tom, jaké by měli mít charakteristiky, jak by se měli chovat, čím by se měli zabývat chlapci a dívky?
  - Sexuální podtext komunikace
    - o Vyskytují se v komunikaci nějaké sexuální narážky?

#### Konkrétní oblasti

- Věnuje vyučující více času chlapcům než dívkám?
  - o Jsou dívky vyučujícími častěji přerušovány než chlapci?
  - o Vyvolávají vyučující více chlapce než dívky?
  - o Reagují rychleji na otázky a poznámky chlapců než dívek?
  - o Rozvíjejí témata, která chlapci nastolují?
  - o Necháávají chlapce přerušit dívky a dopovědět myšlenku?
- Oslovení a označování žáků a žákyň
  - o Používá vyučující při oslovování a označování žáků a žákyň generické maskulinum?
  - o Jak vyučující užívá jména a příjmení (jsou dívky častěji a déle oslovovány křestními jmény či zdrobnělinami)?
- Formulace a distribuce pokynů a úkolů
  - o Jsou dívkám přidělovány úkoly vyžadující spolehlivost, trpělivost čistotu a estetičnost?
  - o Jsou chlapcům přidělovány úkoly vyžadující intelekt, fyzickou sílu a mající větší prestiž?
  - o Jsou pokyny zformulovány tak, že podporují genderově stereotypní představy?
- Pochvaly a napomenutí
  - o Hodnotí vyučující stejné projevy dívek a chlapců odlišně? (např. u porušování pravidel apod.)
  - o Je u dívek oceňována spíše píle, svědomitost a spolehlivost?
  - o Je u chlapců oceňována spíše originalita, odvaha a nápad?

## ŽÁCI A ŽÁKYNĚ VE VRSTEVNICKÉM KOLEKTIVU

- Rozdílné chování dívek a chlapců
  - Jsou chlapci pořádní a pečliví nebo to zanedbávají a jsou drzí, aby si zachovali svůj status?
  - Je chlapci zesměšňováno to, co je vnímáno jako dívčí?
  - Chovají se díky submisivněji než chlapci?
  - Zaujímají ve třídě rozdílné prostory?
  - Sdružují se v pohlavně homogenních skupinách?
- Dochází k nějakému genderově motivovanému a sexuálnímu obtěžování mezi žáky/žákyněmi?
- Jsou vytvořeny ve třídě skupiny tvořící určitou hierarchizaci (každý má jinou úlohu)?

### **Příloha č. 3 – Rozhovory s vyučujícími**

Respondent/ka: Učitelka 3. třídy

Doba praxe učitele/učitelky: 27 let

T: Jak byste charakterizovala muže a ženu? Jestli si myslíte si, že muži a ženy jsou stejní nebo jsou naopak rozdílní?

U: Ne, nemyslím si, že jsou stejní.

T: Myslíte si, že tyto rozdíly jsou dány biologicky nebo, že jsou sociálně podmíněné?

U: Že to je dáno biologicky, myslím si, že jo. Že jsou určité věci, které žena...nebo takhle, které normální žena nezvládne.

T: Jaké charakteristiky a vlastnosti má podle vás správná vyučující?

U: Má mít rád děti především, potom by měl se snažit vyhledávat neustále nové informace, protože ta doba je poměrně jako rychlá a měl by teda držet krok, měl by být asi i kreativní a měl by snažit přizpůsobit těm potřebám těch dětí. Já bych řekla, že spousta věcí vychází z toho prvního bodu, protože pokud je bude mít rád a bude se snažit o nich přemýšlet a o těch jejich potížích tak se bude snažit i tu svoji práci přizpůsobit těm dětem. A měl by mít rád svou práci no.

T: A setkala jste se už někdy s pojmem gender nebo genderové stereotypy?

U: Ne, jako pak sem si uvědomila, že asi ano, ale jediné v písemné podobě a s čím sem si to pak nespojila. Ale slyšela jsem to.

T: No, tak já bych vám vysvětlila, co to znamená, protože jsou s tím spojeny následující otázky, takže Gender myslíme právě sociálně utvářené rozdíly mezi mužem a ženou, takže ne ty, co jsou dané biologicky ale sociálně podmíněné. Takže tím myslíme určité vlastnosti a charakteristiky, které si spojujeme s obrazem muže a ženy v té dané společnosti. A genderové stereotypy, to jsou potom takový z toho vyplývající charakteristiky a vlastnosti, které jsou

U: to, že maminka vaří a tatínek je v práci

T: Ano, to se dá považovat za genderový stereotyp, které z genderu vyplývají

T: A tak jaký je váš názor na tuto problematiku? Myslíte si, že gender je důležitý?

U: Já si myslím, že to je důležitý, protože to co je dáno biologicky o tom...to je jasný, ale... že třeba žena nemůže dělat horníka podle mého názoru, možná kdyby si tím chtěla něco dokázat, ale není prostě ideální. Ale sociální vazby nebo sociální stereotypy mezi mužem a ženou by se měli jako překonávat. Že výzkum je důležitý a i ta, a že ty další generaci by měli...by se měli jim trochu vyhýbat no.

T: Myslíte si, že se genderové stereotypy projevují třeba i ve výuce?

U: No docela jo no. Pokud se používají pořád ty učebnice tak docela dost, protože tam jsou, takový ty zavedené stereotypy.



T: Myslíte si, že je také jiný přístup k chlapcům a jiný k dívkám?

U: No to asi ano, jako na ty chlapce ano. Ta učitelka. Ten učitel.... Těžko říct když je učitel muž, ale já když jako žena, s nimi chci... musím bejt trošku jako přísnější.

T: A myslíte si, že to potom nějak ovlivní ty chlapce nebo dívky?

U: A tak já si myslím, že by to nemělo být vidět, že by to nemělo být znát jako, ale určitý, určitý věci, který třeba tomu děvčeti, hlavně tady je jen jedna dívka, takže..

T: A celkově, za celou vaši praxi?

U: To ne. Pokud by byl ten počet dětí stejný, tak si myslím, že by měl být stejný přístup.

T: A jaký mají podle vás chlapci a dívky přístup ke škole? Jestli se nějakým způsobem liší, třeba v otázkách chování a pile?

U: V průměru jsou chlapci, no já mám radši chlapce než dívky, protože jsou bystřejší, jako zajímají se více o věci, většinou je zajímá svět kolem sebe, zajímají je novinky, jsou takový chtivější jako vědět nějaké informace, ale většinou jsou línější. Takže pokud to není za nějakou takovou tu píli, obvykle to vědí

T: Myslíte si, že jsou chlapci schopnější v předmětech, jako jsou matematika a technické předměty a holky zase v nějakých předmětech jazykových?

U: No já bych řekla, jako třeba ve výtvarce to ne, ale zrovna v tej matematice, z mých zkušeností ano, ale nedá se to asi, tady je to taky hodně od toho postižení taky. U těch zdravých dětí, to bude asi trošku jiný, tam bych neřekla, že je to rozdílný, ale tady, přece jenom je. Jakoby i na řeč jsou děvčata lepší.

T: A v prospěchu, jsou nějaké rozdíly?

U: Ne to ne.

T: A jak si vysvětlujete třeba právě to, že v matematice jsou kluci lepší. Čím si myslíte, že to je?

U: Já si myslím, že je to taková ta, že je právě zajímá, že je zajímají takový ty věci, kterým nerozumí, tak oni by jím chtěli přijít na kloub, kdežto ta děvčata obvykle se to naučí. Ale asi k tomu nemají zrovna asi tolik lásky. K tej matematice Ale nedá se to říct stoprocentně. Většinou ale děvčata měla horší výsledky.

T: A třeba co se týče přípravy, třeba jestli jsou dívky pečlivější?

U: Tak to spíš ty děvčata

T: Tady o tom už jste se zmínila, ale jestli si myslíte, že existuje rozdíl mezi učením chlapců a dívek ve vztahu k pochopení látky? Že dívky se to spíše naučej a chlapci se to snaží více pochopit.

U: Ano kluci se to snažej spíš pochopit

T: A otázka sebehodnocení? Myslíte si, že chlapci mají vyšší sebehodnocení než dívky nebo naopak?

U: Já myslím, že ne, že tady se to nedá, je to ovlivní spíše vadou a dalšími věcmi, ale že to nesouvisí s pohlavím.

T: Tak jinak je to asi všechno, jen kdyby jste se chtěla na něco zeptat, nebo ještě něco doplnit

U: Asi ani ne. Jen, že mě zajímá, jak budou děti odpovídat.

Respondent/ka: Učitelka 7. + 8. třídy

Doba praxe učitele/učitelky: 35 let

T: Jak byste charakterizovala muže a ženu? Myslíte si jsou ženy a muži stejní nebo, že jsou rozdílní?

U: Jakoby jak to myslíte?

T: Myslím jako vlastnostmi, jestli se muži a ženy chovají stejně a mají stejné vlastnosti?

U: No jako bytosti jsou stejné, ale ano, myslím si, že jsou rozdílní, jako pocitově a fyzicky ano.

T: A čím si myslíte, že je to dané? Myslíte si, že biologicky, nebo že je to sociálně podmíněné?

U: Biologicky

T: Jaké charakteristiky a vlastnosti má podle vás správná či správný vyučující?

U: Správný vyučující by měl určitě, by měl mít rád děti, měl by být empatický, měl by umět pracovat s dětmi. Taky rozumný, trpělivý, ale taky zábavný, měl by vědět jak děti zabavit. Měl by umět děti zaujmout, zabavit a měl by se taky umět vyznat v předmětech, které učí, být na ně odborník. Měl by mít hodně zkušeností a taky by měl být vzdělaný v psychologický problematice.

T: A setkala jste se už někdy s pojmem gender nebo genderové stereotypy?

U: Ano setkala...teda tak trochu

T: Při jaké příležitosti?

U: No mluví se o tom, a slyšela jsem to v souvislosti, že existují generové stereotypy, že je to v nás zakořeněné a že to ve společnosti existuje.

T: A jak vy se na tuhle problematiku díváte? Myslíte si, že je gender důležitý?

U: No myslím si, že je důležité, aby jsme si to uvědomovali a brali v úvahu, ale ze zdravým rozumem, ne zas vytvářet..noo...nějak se to snažily uměle aplikovat a zbytečně v tom něco hledat

T: A myslíte si, že se genderové stereotypy projevují třeba i ve výuce?

U: No, nějakým způsobem se to přenáší i do školy. To si myslím, že ano, ale že to nevidíme, nebo si to neuvědomujeme.

T: A myslíte si, že je jiný přístup k chlapcům a jiný přístup k dívkám ve škole?

U: V tomhle smyslu, jako že by jsme se chovali jinak ke klukům a holkám, to si nemyslím. Přístup je stejný.

T: Jaký mají podle vás chlapci a dívky přístup ke škole? Třeba v otázkách chování a pile. Liší se nějak?

U: No nechci, aby to vyzněl nějak jinak, než myslím...ale ano myslím, že dívky mají přístup jiný. Nevyžadují tolik aktivity jako chlapci, jako aby člověk byl pořád ve střehu, nepotřebují, aby se jim člověk tolik věnoval, jsou více samostatnější.

T: A v různých předmětech jako jsou matematika a technické předměty, myslíte si, že jsou chlapci lepší a dívky zase v předmětech jazykových a vztahově orientovaných?

U: Ne myslím si, že tohle je dost individuální.

T: Co se týče prospěchu, mají dívky lepší prospěch než chlapci?

U: No kdybych měla mluvit konkrétně o téhle třídě tak ano, ale nechci to vztahovat na všechny. Nemusí to být vždy, ale v této třídě ano.

T: A myslíte si, že dívky jsou více pečlivější a systematictější v přípravě?

U: Ano, ale no, neplatí to u všech, zas třeba tady Michal je taky hodně pečlivý. Jako neplatí u všech, ale když to vezmu, když vlastně za všechny tu dobu co učím, tak sem se setkala s tím, že dívky jsou pořádnější, mají víc uklizeno, připravené sešity na lavici a tak.

T: A myslíte si, že existuje rozdíl mezi učením chlapců a dívek ve vztahu k pochopení látky?

U: No, to je těžké říct. Ale kdybych měla být upřímná, tak si nemyslím, že to je typické pro skupinu chlapců a pro skupinu dívek, vždy se tam najde někdo, kde je to naopak. Ale vypadá to tak, jeví, jeví se to tak, že zas kdybych měla zhodnotit, moje zkušenosti, tak ano chlapci se snaží učivo spíše pochopit. A dívky zas, spíš se to naučí a nechtějí tomu tolik porozumět.

T: Myslíte si, že chlapci mají vyšší sebehodnocení než dívky nebo naopak?

U: To si myslím, že je stejné

T: Tak jinak je to asi všechno, jen kdyby jste se chtěla na něco zeptat, nebo ještě něco doplnit

U: No nevím...asi to bude všechno.

#### Příloha č. 4 – Vzor dotazníku pro žáky/kyně

Třída:

Školní rok:

1) Jsem

- dívka
- chlapec

2) Jsem rád/a, že jsem ve třídě, kde jsou chlapci i dívky

- ano, jsem rád/a
- ne, chci být ve třídě, kde jsou jenom holky
- ne, chci být ve třídě, kde jsou jenom kluci

3) Ve škole trávím nejraději volný čas (například přestávky, pauzy na oběd):

- s dívkami
- s chlapci
- s chlapci i dívkami

4) Myslíš si, že je divné, aby kluk byl sekretářem?

- ano
- ne
- nevím

5) Myslíš si, že je divné, aby holka byla automechaničkou?

- ano
- ne
- nevím

6) Zakroužkuj předměty, ve kterých jsi dobrý/á, které ti jdou:

- český jazyk
- matematika
- zeměpis
- dějepis
- přírodopis
- fyzika
- výchova k občanství

- výtvarná výchova
- anglický jazyk
- tělesná výchova
- hudebně dramatická výchova
- v žádném

7) Myslíš si, že jsou v některém předmětu lepší chlapci než děvčata?

- český jazyk
- matematika
- zeměpis
- dějepis
- přírodopis
- fyzika
- výchova k občanství
- výtvarná výchova
- anglický jazyk
- tělesná výchova
- hudebně dramatická výchova
- v žádném

8) Myslíš si, že jsou v některém předmětu naopak lepší děvčata než chlapci?

- český jazyk
- matematika
- zeměpis
- dějepis
- přírodopis
- fyzika
- výchova k občanství
- výtvarná výchova
- anglický jazyk
- tělesná výchova

- hudebně dramatická výchova
  - v žádném
- 9) Myslíš si, že někteří učitelé/ky mají raději chlapce nebo naopak dívky?
- ne, žádní
  - ano, někteří ano
  - ano, všichni
- 10) Co děláš ve svém volném čase?
- sportuji
  - hraju si
  - koukám na televizi
  - hraju hry na počítači
  - jsem venku s kamarády
  - čtu
  - píšu úkoly
  - chodím na kroužky
  - jiná možnost .....
- 11) Čím chceš být až vyrosteš? Proč?
- chci být .....,  
protože.....
  - ještě nevím
- 12) Napiš něco, co umíš dobře?
- umím dobře .....
- 13) Napiš něco, co neumíš dobře?
- neumím dobře .....

**Milí žáci a žákyně, děkuji Vám za Váš čas a za vyplnění dotazníku.**