

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Monika Kácovská

**Gender a autoškola: Výuka a přístup
instruktorů a instruktorek v autoškole k žákům
a žákyním**

Bakalářská práce

Praha 2014

Bibliografický záznam

KÁCOVSKÁ, Monika. Gender a autoškola: Výuka a přístup instruktorů a instruktorek v autoškole k žákům a žákyním. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2014. Vedoucí bakalářské práce Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Anotace

Přestože to učitelé a učitelky ve školství odmítají, výzkumy ukazují, že se k dívkám a chlapcům již od jejich útlého věku chovají jinak. Přístup k dětem opačného pohlaví se může lišit v toleranci, pozornosti či samotném obsahu výuky. Bakalářská práce „Gender a autoškola: Výuka a přístup instruktorů a instruktorek v autoškole k žákům a žákyním“ se snaží pomocí polo strukturovaných rozhovorů přijít na to, jak instruktoři v autoškole přistupují k žákům a žákyním. Do autoškoly se hlásí lidé různého věku, pohlaví a sociální třídy a díky tomu zde může docházet k odlišnostem v zacházení s klienty a klientkami.

Annotation

According to researches school teachers treat girls and boys differently since childhood, though they refuse to admit it. Their attitude to opposite sex may differ in tolerance, attention or in the content of teaching itself. Thanks to half structured interviews, the bachelor thesis “Gender and driving school: Teaching and attitude of instructors to students in a driving school” makes efforts to find out, how instructors treat students in a driving school. People of different age, sex and social class enroll on a driving school and thanks to that differences in treating the clients may occur.

Klíčová slova

Gender, autoškola, instruktor/ instruktorka, žák/ žákyně

Keywords

Gender, driving school, instructor, student

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 16.5.2014

Monika Kácovská

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce, panu Ing. Pavlíkovi, Ph.D., za ochotu pomoci, rady a připomínky k mé práci.

OBSAH

1. ÚVOD	- 4 -
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	- 7 -
2.1. Genderová socializace	- 7 -
2.2. Gender a škola	- 8 -
2.2.1. Funkce školy	- 8 -
2.2.2. Historie.....	- 9 -
2.2.3. Genderové aspekty školství	- 10 -
2.2.3.1. Současné zastoupení žen a mužů ve školství	- 10 -
2.2.3.2. Školní prostory	- 12 -
2.2.3.3. Předměty a výuka	- 13 -
2.2.3.4. Učitelské metody a způsoby hodnocení	- 14 -
2.2.3.5. Gender v učivu a učebnicích	- 17 -
2.2.3.6. Gender a základní škola	- 21 -
2.2.3.7. Gender a střední škola	- 22 -
2.2.3.8. Gender a vysoká škola.....	- 23 -
2.2.3.9. Sexuální obtěžování	- 24 -

2.3. Autoškola.....	- 26 -
2.3.1. Kritéria získání licence instruktora/instruktorky v autoškole	- 26 -
2.3.2. Minimální pedagogické a psychologické vzdělání instruktorů/instruktorek	- 27 -
2.3.3. Instruktoři/ instruktorky v autoškole a znalost problematiky genderu	- 29 -
3. EMPIRICKÁ ČÁST.....	- 30 -
3.1. Metodologie.....	- 30 -
3.2. Rozhovory	- 32 -
3.3. Analýza rozhovorů	- 33 -
3.3.1. Představení respondentů	- 33 -
3.3.2. Výhody pedagogického vzdělání	- 34 -
3.3.3. Praxe vs. vzdělání	- 36 -
3.3.4. Změny v podmínkách získání licence instruktora/ky	- 38 -
3.3.5. Taktiky či metody zacházení s žáky a žákyněmi	- 39 -
3.3.6. Rizikové skupiny	- 40 -
3.3.7. Co je gender?	- 42 -
3.3.8. Rozdíly ve výuce žen/dívek a mužů/žen.....	- 45 -
3.3.9. Technická zručnost	- 46 -

3. 3. 10. Přikupování jízd	- 48 -
3. 3. 11. Úspěšnost při závěrečných zkouškách	- 49 -
3.4. Zhodnocení výzkumu	- 51 -
4. Závěr.....	- 52 -
5. Literatura	- 54 -
6.1. Polostrukturovaný rozhovor s pedagogicky vzdělanými.....	- 58 -
6.2. Polostrukturovaný rozhovor s lidmi bez zkušenosti s pedagogickým vzděláním....	- 59 -

1. ÚVOD

S genderem jsem poprvé přišla do styku při studiu na gymnáziu, konkrétně ve čtvrtém ročníku, kdy jsem si do svého rozvrhu vybrala povinně-volitelný společenskovední seminář, jehož součástí byl i právě všeobecný úvod do problematiky genderu. Přestože bylo toto seznámení s genderem pouze velmi povrchní, věděla jsem, že se tímto oborem chci v budoucnu zabývat hlouběji a lépe ho pochopit. Můj zájem o gender zapříčinil možná i fakt, že již od poměrně útlého věku jsem se setkávala s genderovými stereotypy¹, s nimiž jsem se sice zpočátku nechtěla smířit, ale po čase jsem zjistila, že pokud nechci být vystavena kritice okolí, nic jiného mi nezbude.

V dětství jsem vyrůstala s o rok starším bratrem. Dokud jsem o genderových studiích nic nevěděla, nijak jsem se nad naším dětstvím nepozastavovala. Byli jsme spokojení, rodiče se nám snažili dopřávat vše, co jsme potřebovali, a věnovali se nám, jak jen to bylo možné. Pár momentů mi ale utkvělo v paměti. Když mi bylo osm let, šla jsem s bratrem na trénink jeho fotbalového mužstva. S matkou jsme se na jeho zápasy a tréninky chodily dívat často, ale já se tentokrát rozhodla, že chci hrát také. Jelikož měl bratr u svých spoluhráčů respekt, přijali mě, aniž by kdokoliv utrousil jedinou poznámku. Když jsme se společně vrátili domů a rodiče se dozvěděli, že jsem hrála s dalšími devíti chlapci fotbal, a viděli mé nohy poseté modřinami, řekli mi, že tohle není koníček pro holky, a že bych si měla najít něco jiného, co mě bude bavit. Přihlásili mě tedy do kurzu hry na klasickou kytaru, kterou jsem po prvním roce začala nesnášet, avšak i přes můj odpor k hraní jsem to vydržela dalších pět let.

Další moment, který si dokážu i dnes živě vybavit, nastal v pubertě ve věku třinácti let. Ve škole začínala být „in“ móda volnějších mikin a kalhot, které nosili hlavně tzv. skejťáci a hip-hopeři. Já i ostatní děti z mého okolí jsme byli tímto trendem pohlceni a snažili jsme se mu přiblížit. Pamatuji si, že všechny peníze, které jsem dostala jako dárek k narozeninám, jsem utratila v obchodě s oblečením tohoto stylu. Vzpomínám si, jak velikou jsem z toho měla radost, avšak mé nadšení po reakci mé matky a bratra rychle opadlo. Bylo mi řečeno, že jsem krásná blondátá holčička, a že bych se podle toho měla také oblékat, a to, co jsem si

¹ Genderový stereotyp je označení pro zjednodušující popis toho, jak by se měla chovat a přemýšlet femininní žena a maskulinní muž. Za „normální“ se považuje, že žena nemá žádné rysy mužnosti a muž zase ženskosti. (Renzetti, Curran, 2003)

vybrala, bych nosit neměla, jelikož je to oblečení pro chlapce. Po menších protestech jsem nakonec jejich nátlaku podlehla a nadále se oblékala tak, abych uspokojila očekávání mých nejbližších.

Můj bratr byl v té době nadějný fotbalista. Pro chlapce z fotbalového týmu bylo typické, že o sebe velmi pečují, zajímají se o módu, nosí dokonce i barvy, které jsou spíše „holčičí“, poslouchají disco hudbu, apod. Pamatuji si, že jeho kritiku výběru mého oblečení jsem muchtěla oplatit začala jsem se na oplátku navázat do jeho vkusu. Použila jsem tehdy výraz „šampón“, což byl hanlivý příměr pro chlapce, který o sebe přehnaně pečuje, tedy pro metrosexuála. Nicméně tímto jsem pouze demonstrovala svůj nesouhlas s jejich názorem na můj styl oblékání a nijak se mi nepodařilo jejich genderově stereotypní očekávání změnit.

Toto je jen ukázka toho, jak se genderové stereotypy promítaly v mém dětství. Jak již bylo řečeno, k zamyšlení nad takovýmto chováním mě přiměl společenskovední seminář, po jehož absolvování jsem začala podobné situace vnímat jinak. Bylo mi tehdy osmnáct let, což je věk, kdy si většina čerstvě plnoletých chce udělat řidičský průkaz, a ani já jsem nebyla výjimkou. Většina mých kamarádek se přihlásila k instruktorce, postarší paní, která jako jediná žena v mém okolí vykonávala tuto profesi. Mé kamarádky s ní byly velmi spokojeny, jelikož podle nich byla milá, chápavá a vstřícná. Bohužel ve chvíli, kdy jsem se chtěla do autoškoly přihlásit, nebylo již u této instruktorky místo a já nechtěla čekat, až se nějaké uvolní. Přihlásila jsem se proto k mladému instruktorovi, na kterého jsem též dostala pozitivní reference. Vše probíhalo vcelku hladce, všechny cvičné jízdy jsem absolvovala bez větší újmy. Jediný problém mi dělalo parkování. Můj instruktor z toho nebyl nijak překvapený a dával mi rady, díky kterým pro mě mělo být parkování snazší. Při závěrečné zkoušce jsem odjela svou jízdu a mým posledním úkolem bylo zaparkovat před budovou autoškoly. To mě stálo hodně sil, trvalo to poměrně dlouho a nebylo to moc přesvědčivé. Proto se komisař dlouho rozmýšlel, zda mi zkoušku uzná. Po chvíli se do toho vložil můj instruktor, který na moji „obhajobu“ prohlásil: „No jo, ženský, vždyť to znáš.“ Zkouškou jsem tehdy prošla, ale neměla jsem z toho vůbec radost.

Tento moment mi utkvěl v paměti a zajímá mě, jak i jiní instruktoři přistupují ke svým žákům a žákyním z genderového pohledu. Proto jsem si zvolila i bakalářskou práci, která se tímto tématem bude zabývat. Předpokladem k odlišnému přístupu instruktorů a instruktorek je

i fakt, že i učitelé a učitelky ve školách ke svým studentům a studentkám, žákům a žákyním přistupují s předsudky a jejich interakce s nimi se liší.

V teoretické části se věnuji právě genderovým aspektům ve školství, rozdílnému vztahu učitele či učitelky ke studentům a studentkám či žákům a žákyním, jejich výukovým metodám a hodnocením, ale také výukovým materiálem jako jsou učebnice a studijní pomůcky. Vycházet přitom budu hlavně z knihy *Ženy, muži a společnost*, konkrétně z kapitoly věnované školství a genderu (Renzetti, Curran, 2003: kap. 4), a z příručky pro budoucí i současné učitelky a učitele *Gender ve škole* (Smetáčková, 2006). Na to naváží již samotným tématem instruktorů a instruktorek v autoškole, za jakých podmínek získávají licenci a jak se ve svém oboru vzdělávají.

V empirické části se poté pomocí metodypolo-strukturovaných rozhovorů snažím zjistit, na kolik se gender promítá do výuky konkrétních instruktorů a instruktorek v autoškole. Díky této metodě se s nimi dostávám do přímé interakce, což mi umožňujezjistit, jak dotazovaní tuto problematiku vnímají, popř. jaké jsoujejich názory a postoje k dané věci.

2. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu zabývat literaturou, která se věnuje oblasti školství a genderu. Zaměřím se hlavně na odlišné chování učitelů a učitelek k žákům a žákyním či studentům a studentkám. Vymezím hlavní pojmy, se kterými tento obor pracuje, a které se zároveň vztahují k tématu této bakalářské práce. Na to se budu snažit navázat tématem samotných instruktorů a instruktorek v autoškole. Uvedu, co vše musí absolvovat, aby obdrželi licenci k provozování autoškoly. Zamyslíme také nad tím, zda je jejich vzdělání pro výkon tohoto povolání dostatečné.

2.1. Genderová socializace

Socializace je proces, díky kterému si jedinec osvojuje normy a hodnoty dané kultury a začleňuje se tak do společnosti (Giddens, 1999). Je to celoživotní záležitost, díky které si osvojíme i sociální role a způsoby chování. Její součástí je ale i genderová socializace. Ta probíhá skrytou formou, a to když jsme odměňováni a trestáni za naše chování, které se buď shoduje, nebo vylučuje s genderovými očekáváními, anebo pomocí oblečení, knih či hraček, které jsou člověku předkládány.

Děti jsou genderové socializaci vystavovány již od narození, kdy je každému dítěti přiřazen jeho gender, podle kterého se k němu ostatní chovají. Když jsou vedle sebe položeni novorozenci, zabalení do deček, prakticky není možné rozpoznat, zda se jedná o chlapečka či holčičku. Rodiče se proto velmi snaží, aby byl tento rozdíl snáze rozpoznatelný (hlavně pomocí barev, stylu oblečení či účesu). Výzkumy ukazují, že přestože si to rodiče neuvědomují či nepřipouštějí, chovají se k dětem opačného pohlaví jinak (Renzetti, Curran, 2003; Giddens, 1999). Jejich výchova, způsob učení a celkový přístup v dětech rozvíjí jejich genderovou identitu, kterou v sobě mají již kolem pátého až šestého roku pevně zakotvenou. Mimo rodinné prostředí na děti působí interakce s jejich vrstevníky; knihy, ve kterých se vyskytují mnohé stereotypy, média a právě instituce školy, které bych se v této bakalářské práci chtěla dále věnovat.

Existuje více teorií, které se genderovou socializací zabývají. Mezi ty hlavní patří biologický determinismus, sociální konstruktivismus a strukturální funkcionalismus. Zastánci biologického determinismu tvrdí, že to, jak se chováme, jak reagujeme a jaké máme postoje je

biologicky dané a tudíž i přirozené (Zormanová, 2009). Sociální konstruktivisté zase vnímají člověka jako „tabula rasa“, tedy nepopsaný list, který je v průběhu socializace popisován výše zmíněnými vlivy (Zormanová, 2009). Av poslední teorii, tedy v teorii strukturálního funkcionalismu, jde hlavně o rovnováhu. To znamená, že aby celá společnost mohla fungovat, musí všichni plnit své funkce. Strukturální funkcionalisté se domnívají, že biologické rozdílnosti zapříčinily odlišné genderové role. Každý gender má určité role, které musí plnit, aby společnost fungovala (Renzetti, Curran, 2003).

2.2. Gender a škola

Škola je jednou z institucí, která hraje v genderové socializaci, v procesu, díky kterému se z nás stávají ženy či muži, velkou roli. Má svůj genderový řád a genderové zvyky, a pokud chceme v tomto prostředí fungovat, musíme se jim přizpůsobit. Tím ukazujeme, že vnímáme a přijímáme svoji genderovou identitu, která se tak ještě více prohlubuje. Hlavní úlohou školního prostředí je předávání hodnot, norem a vědomostí, které jsou součástí léty prověřené tradice. Nepřístupuje snadno na inovace, jelikož by pak každá generace byla vystavena pokusu, jestli je daný experiment přínosný a vyhovující, či naopak (Smetáčková, 2006).

Instituce školy je genderově zatížená, a to hned v několika pozorovatelných rovinách např. v genderovém zatížení učiva, v uspořádání učebního prostoru či samotných metodách výuky a hodnocení. Těmito rovinami se budu dále ve své bakalářské práci zabývat hlouběji.

2.2.1. Funkce školy

Škola má několik důležitých funkcí, mezi které patří hlavně funkce vzdělávací, výchovná, ochranná, kvalifikační, socializační a integrační (Smetáčková, 2006, Škola, 2014). Pojmy vzdělávací a výchovná funkce jsou vcelku jasné (vychovávat děti a předávat jim vědomosti a dovednosti).

Ochranná funkce školy garantuje, že děti budou po dobu školního vyučování ve zdravém a bezpečném prostředí a nehrozí jim tudíž nebezpečí. (Škola, 2014). Mimo školní prostředí, když není pod dohledem dospělého člověka, hrozí dítěti mnoho nebezpečí. Díky školnímu řádu a nastaveným fungujícím pravidlům je dítě pod kontrolou. Škola také výrazně

napomáhá v socializaci žáků a žákyň, jelikož pomáhá utvářet jejich názory a postoje. Integrovaní funkce školy je myšleno zařazení žáků a žákyň do společnosti. A konečně kvalifikační funkce školy zaštiťuje zařazení studentů a studentek do pracovního procesu (Škola, 2014).

Škola totiž poskytuje svým žákům a žákyním osvědčení, které jsou potřebné pro jejich budoucí povolání či další vzdělání. Jako příklad může sloužit maturitní zkouška, která funguje jako důkaz o dokončení středoškolského vzdělání, bez kterého nelze vykonávat různá zaměstnání (např. právě instruktor autoškoly) či studovat na vysoké škole.

V dnešní době se kvalitní vzdělání nepovažuje za hlavní předpoklad k získání dobrého zaměstnání, ale jde pouze o jeden mnoha faktorů, které na tento cíl mají vliv (Beck in Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010). Dalšími faktory jsou i sociální třída, rasa či právě gender. U genderu je nutné porovnávat ženy se ženami a muže s muži, tedy tak, že žena s vyšším vzděláním bude mít lepší pracovní pozici a tak i mzdové ohodnocení než žena s nižším vzděláním, ale žena s vyšším vzděláním než muž už nemusí mít zpravidla také lepší pracovní pozici a také plat. Jde-li tedy o potvrzení pravidla, že čím vyšší vzdělání, tím vyšší plat, platí pouze v porovnání lidí stejného pohlaví (Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010).

2.2.2. Historie

Dříve nebyla gramotnost pro lidi životně důležitá. Nejdůležitější náplní jejich života bylo zajištění potravy pro přežití, mít střechu nad hlavou a teplé oblečení. To, co potřebovali vědět, se předávalo buď v rodině z generace na generaci, nebo se to dozvěděli od specializovaných řemeslníků. Jen ti nejmajetnější, kteří nemuseli denně svádět boj o přežití, měli dostatek času, aby se mohli učit gramotnosti. Jako učitelé se živilí především muži, jelikož ženám nebylo umožněno pohybovat se v pracovní sféře. Mohly vykonávat pouze zaměstnání vychovatelky, a to jen díky jejich dovednostem, osvojeným při výchově dětí v domácnosti. Až ve 20. století se ženy mohly začít žít jako učitelky, a to kvůli tomu, že ženám do té doby nebylo povoleno studovat a dosáhnout tak potřebného vzdělání (Smetáčková, 2006). Pouze dívkám z vyšších vrstev bylo umožněno absolvovat domácí výuku, která se ale soustřeďovala na

činnosti, kterými by se jen těžko uživily, a to na hudbu, literaturu a cizí jazyk. Chlapci se pak učili klasické literatuře, morální filozofii, matematice a rétorice (Renzetti, Curran, 2003).

V době osvícenství a absolutismu, kdy se ustanovila povinná školní docházka, školy vyučovaly pouze čtení, psaní a počítání. Sem docházeli společně chlapci i dívky, ale postupem času začaly vznikat školy, které poskytovaly prohlubující vzdělání, a tak zase vzdělání dívek a chlapců nabývalo na rozdílech. Výuka v dívčích školách trvala kratší dobu a zaměřovala se hlavně na praktickou látku. Měla je naučit, jak být dobrou hospodyní a připravit dívku na roli manželky. Vzdělávání chlapců se orientovalo hlavně na konkrétní vědní obory a zaměřovalo se na jejich budoucí pracovní uplatnění. Mužům tedy sloužilo vzdělání k rozvoji sebe sama, vzdělání žen naopak sloužilo ostatním (Renzetti, Curran, 2003).

I po vzniku prvních dívčích škol (přibližně ve druhé polovině 19. století) se výuka soustřeďovala hlavně na jejich roli v domácnosti. V českých zemích vzniklo první dívčí gymnázium roku 1890 zásluhou Elišky Krásnohorské. Jednalo se o jediné gymnázium svého druhu ve střední Evropě, jehož zakladatelem byl spolek pro ženská studia Minerva (Minerva, 2014). Vyučovalo se tehdy ve dvou místnostech ve Vojtěšské ulici a první absolventky Minervy promovaly na Karlově univerzitě roku 1901 a 1902. I na vysokých školách byly ženy vystavovány odlišnému režimu; muži se zabývali spíše obory jako je právo, lékařství a přírodní vědy, ženy se věnovaly zdravotní péči, vzdělávání a tzv. nauku o ekonomickém vedení domácnosti (První, 2014).

2.2.3. Genderové aspekty školství

2.2.3.1. Současné zastoupení žen a mužů ve školství

Podle Českého statistického úřadu (ČSU), konkrétně publikace Zaměstnanci a podnikatelé podle vybraných kategorií, bylo ve vzdělávacím sektoru zaměstnáno přibližně 200 tisíc žen a 80 tisíc mužů (ČSU, 2014b). Nynější vyšší zastoupení žen ve školství a stále menší zájem mužů o profesi učitele zapříčinilo několik činitelů. Jejich zájem přešel k zaměstnáním, které jsou sice stejně náročné na intelekt, ale mohou mít díky nim šanci na větší karierní postup a s tím i související vyšší platové ohodnocení, čehož ve školství nelze dosáhnout. Platové ohodnocení také neodpovídá představám úspěšného muže, který je i v moderní době považován za živitele rodiny. Ženy však toto povolání vnímají jako vhodné pro skloubení

kariéry s rodinným životem a výchovou dětí, i když to znamená nižší platové ohodnocení (Smetáčková, 2006).

Faktem je, že čím vyšší stupeň vzdělávání, tím více stoupá zaměstnanost mužů². Prvním důvodem, proč tato situace nastala, je, že střední, vyšší odborné a vysoké školy jsou odborněji zaměřené a s tím souvisí i vyšší prestiž. Svou roli na tom nese i fakt, že ve společnosti převládá myšlenka, že práce s mladšími dětmi je vhodná spíše pro ženy, a to hlavně z důvodu stereotypních představ, kdy výchova a výuka menších dětí³ souvisí s feminitou, citlivostí a mateřstvím (MŠMT, 2014). I. Smetáčková ve své příručce Gender ve škole tvrdí, že: "U žen- učitelek se očekává jistá míra kultivovanosti a schopnosti uplatnit především své vlastnosti spojené s výchovou, u mužů- učitelů je kladen důraz více na jejich znalosti a formální vzdělání" (Smetáčková, 2006: 24).

Dále také platí, že některé předměty častěji vyučují muži (matematika, fyzika) a některé zase ženy (občanská výchova, český jazyk). To se děje z toho důvodu, že více mužů studuje obory, jako jsou např. IT, přírodní vědy či inženýrství, protože to je v souladu s představami o maskulinitě. Ženy se zase naopak ucházejí spíše o titul ze zdravotnictví, knihovnictví či sociální práce (Renzetti, Curran, 2003).

Další podstatný rozdíl se dá sledovat v oblasti vedení školy. Přestože žen je v oboru školství více, a to na všech stupních (kromě terciálního), dalo by se očekávat, že budou převažovat i ve vedoucích pozicích. Tak to ale ve skutečnosti není. Podle publikace Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže (MŠMT), která má název „Stav genderové rovnosti a plán MŠMT“, tvoří muži na řídicích pozicích asi 1/3. Tento fakt ukazuje, že ženy a muži nemají stejné podmínky při ucházení se o tyto vedoucí pozice. Navíc tato situace podporuje genderovou nerovnost ve školství (MŠMT, 2014).

Tato skutečnost představuje typický příklad, který je metaforicky nazýván „efekt skleněného stropu“ (Pavlík, Smetáčková, 2006). Skleněný strop pak vystihuje stav, kdy ženy v na určitém postu již nemohou být povyšovány, přestože v na dané pracovní pozici jsou ještě

² Mezi roky 2010 – 2013 tvořily učitelky na středních školách necelých 60 %, učitelé pak přibližně 41 %. Na vyšších odborných školách převládaly opět ženy- učitelky (přibližně 62 %) oproti mužům- učitelům (asi 38 %). Na vysokých školách pak vyučovalo necelých 65 % mužů a 35% žen. (ČSU, 2014a).

³ Ve stejném období jako v předchozí poznámce tvořily podle ČSU ženy, které vykonávaly profesi učitelky na základní škole přibližně 84 %. Na muže pak připadalo přibližně 16 %.

vyšší posty. Jejich povýšení tedy brání jejich pohlaví. Ženy ve svém profesním životě postupují mnohem pomaleji a většinou nedosáhnou tak vysokých pozic, jako právě muži (Pavlík, Smetáčková, 2006).

2.2.3.2. Školní prostory

Ve škole se jak ve venkovních, tak ve vnitřních prostorech nacházejí místa, která jsou určena pouze pro ženy/dívky či muže/chlapce. To, že ve škole jsou oddělené záchody, pro nikoho nepředstavuje nijak divnou záležitost, přestože doma má každý záchod společný pro muže i ženy a nikomu to nepřijde nikterak nepřístojné. Na chlapeckých záchodech se vyskytují pisoáry, které se ale v prostředí domova nenacházejí, což znamená, že: „Jde o zpětnou legitimizaci existujícího stavu než o příčiny,“ a „příklad společensky vytvářených významů, které se otiskují do fyzické podoby prostoru“ (Smetáčková, 2006: 16;).

To může ještě potvrzovat a upevňovat fakt, že se prostory, pro ženy a pro muže oddělené, liší např. výzdobou, barvou dlaždic či výbavou. Na chlapeckých toaletách bude barva modrá, jelikož modrá je považována za barvu chlapeckou, a na dívčích toaletách najdeme dlaždice červené, které jsou zase naopak typicky dívčí.

Rozdílnou výbavou je myšlena např. absence zrcadla na chlapeckých záchodech. To lze vysvětlit tím, že dívky mají mít smysl pro estetičnost a jsou vedeny k tomu, aby dbaly na svůj vzhled. Argument správy škol, že to samy dívky vyžadovaly, je nedostačující, jelikož je i na samotných učitelkách, učitelích a vedení školy, aby se snažili těmto stereotypům vyhnout, např. tím, že dají zrcadla i na chlapecké záchody, přestože to chlapci výslovně nevyžadují (Smetáčková, 2006).

Výzdoba, nejen na záchodcích, je dalším faktorem, který v prostoru vytváří představu maskulinní dominance. Většina školního prostoru není určena pouze pro chlapce nebo pro dívky, ale i zde je vidět symbolická nerovnost, ať už jde o obrazy, jejichž autory jsou většinou muži, či portréty významných lidí, kteří jsou opět většinou muži. Genderová rozdílnost se vyskytuje tedy i ve třídách a na chodbách. Dívky i chlapci se ale vyskytují v i jiných místech, než jen ve třídách, a pokud jsou na stejném místě, např. na venkovním hřišti, dělají alespoň jinou činnost. Tato teze je ale pouhým zobecněním situace, jsou zde i výjimky.

I prostory „dospělých“ jsou neoficiálně určeny buď mužům, nebo ženám. Za mužský prostor se považuje většinou ředitelna, kumbál školníka či počítačová místnost. Prostor, přiřazovaný ženám, je poměrně málo, např. družina, kabinet školní psycholožky či sklad

pro potřeby uklízeček. Funkce těchto místností je opět stereotypně ženská, jelikož u psycholožky a vychovatelky v družině jsou očekávány typicky ženské úlohy, tj. péče a výchova, a u uklízeček je jasné, že se jedná o úklid (také stereotypně ženskou práci).

2.2.3.3. Předměty a výuka

Stejně jako v prostorách školy se vyskytují genderové rozdíly i ve vyučovaných oborech, a to jak v symbolické rovině, tak v počtu dívek či chlapců na určitých předmětech. Děti vnímají již od celkem od brzkého věku, že je tu jisté nepsané pravidlo, které určuje, zda je předmět „mužský“ či „ženský“. Tuto představu jim může nastínit už fakt, že ženy/pedagožky a muži/pedagogové se liší v předmětech, které vyučují (ženy se věnují hlavně humanitně zaměřeným oborům a muži zase technickým předmětům či přírodovědným oborům)(Smetáčková, 2006).

Dalším faktorem, který naznačuje genderovou segregaci, je skutečnost, že určité studijní obory navštěvují převážně dívky, a určité naopak chlapci. V českém školství se zaručuje rovnost pohlaví tím, že chlapci a dívky mají možnost navštěvovat stejné školy. Od středních škol a výše se ale ukazuje, že některé obory jsou určeny spíše pro chlapce a některé zase pro dívky. To se projevuje tak, že na určitých školách má jedno pohlaví převahu.

Tyto představy o vhodnosti různých předmětů pro dívky a chlapce hrají důležitou roli při rozhodování dětí o jejich budoucím studiu a kariéře. Děti si totiž většinou zvolí, mnohdy i nevědomky, onu konformní možnost a vyberou si školu, která je pro ně genderově „vhodná“. Podle Pierra Bourdieuho jde o tzv. habitus. To znamená, že člověk se přizpůsobuje určitému předurčenému místu v sociální sféře. Chlapci se tedy snaží o typicky mužské pozice dívky zase zpravidla o ty, které jsou společností vnímány jako ženské. Dělají tedy to, co od nich společnost očekává a vnímají to jako přirozené (Bourdieu, 2000). Právě pedagog či pedagožka je tu důležitou osobou, jelikož může v žákyni či žákovi vidět nadání pro určitý obor studia, i když se právě genderově vymyká a měl/a by mu dokázat pomoci v určení cílů, nehledě na to, co si myslí okolí.

Bohužel i na školách, kde je vyrovnaný poměr dívek s chlapci, se objevuje genderová segregace, a to v oblasti výuky předmětů. Existují buď předměty, ve kterých jsou dívky a chlapci děleni do skupin dle pohlaví (např. pracovní činnosti, kdy se chlapci učí v dílnách a dívky se učí vaření nebo obdělávání zahrádky), nebo jsou tu také povinně volitelné předměty,

kteří si studenti a studentky volí dle svých zálib a svého zaměření. Mohou si vybrat mezi např. přírodovědnými a humanitními obory, což je obdobný příklad stereotypního rozhodování, jako u výběru studijního oboru. Když je předmět, jako například fyzika, označován jako chlapecký, a dívka má na výběr, vybere si raději nějaký, který odpovídá jejímu genderu, přestože ji fyzika baví a má z ní dobré výsledky. Nechce být tou jedinou výjimkou. Tento model platí i u chlapců. Zde by měl opět zasáhnout kantor či kantorka a podpořit studenta či studentku při výběru „neobvyklého“ předmětu pro jeho či její pohlaví. Učitelé a učitelky by při rozhodování jejich studentů a studentek hlavně neměli vést právě genderové narážky o tom, jaký předmět je pro chlapce a jaký pro dívky (Smetáčková, 2006).

2.2.3.4. Učitelké metody a způsoby hodnocení

Vyučující k výuce potřebuje nejen kvalitní učebnice, ze kterých vykládá, ale i efektivní vyučovací metody, pomocí kterých látku vysvětluje. Následně pak musí zjistit, zda žáci a žákyně dané učivo pochopili a naučili se ho, a k tomu slouží právě pedagogické hodnocení. Oba tyto učitelké „nástroje“ mohou být ovlivněny genderovými stereotypy, a tím pádem může dojít k tomu, že budou vyučující k dětem opačného pohlaví přistupovat rozdílně v interpersonálních interakcích, ale také je podle toho hodnotit. Tento případ se stává často, děje se ale skrytou formou, nejde o vyložené zákazy, ale o skryté pobídky k tomu, co chlapci a dívky mají či nemají dělat, co se od nich v budoucnu očekává a jakým směrem by se měli ubírat. Tyto impulzy jsou skryté právě v učitelkých metodách výuky a hodnocení (Smetáčková, 2006). V české republice zatím nebyly provedeny výzkumy, které by tyto okolnosti potvrdily, je ale pravděpodobné, že by se slučovaly s výsledky, které přinesly výzkumy zahraniční (Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010).

2.2.3.4.1. Pedagogické hodnocení

Pedagogické hodnocení slouží nejen jako ukazatel pro vyučující/ho, zda žáci a žákyně jeho výklad pochopili, ale i jako motivace právě pro žáky a žákyně, kteří pak podle své celkové úspěšnosti mohou vytvářet i své budoucí cíle. Hodnocení má mnoho forem, jelikož se vztahuje k různým cílům, kterých by měli žáci a žákyně dosáhnout. Vyučující například hodnotí, zda

žák/yně pochopil/a látku, která se probírala celé pololetí, ale i látku probíranou ten den či týden. Těmto formám se nyní budu v této podkapitole věnovat.

Při hodnocení se srovnává určitý výsledek s výsledkem ideálním. V této situaci se mohou často objevovat genderované představy o tom, jak by výsledky měly vypadat. Ideální výkon se totiž většinou odvozuje od chlapeckých výkonů, jelikož se zakládá hlavně na logickém myšlení. A podle výzkumů se vyučující většinou domnívají, že dívky budou úspěšnější v učení informací z paměti a chlapci na druhé straně uspějí spíše v logickém přemýšlení (Smetáčková in Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010). Z toho vychází, že ideální žák či žákyně má ale chlapecké vlastnosti, což si učitelé a učitelky neuvědomují (Smetáčková, 2006). Dívčím výkonům je pak dávana menší váha a tím pádem jejich dobré známky nemají takovou váhu jako ty chlapecké (Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010). Tento faktor pak negativně působí hlavně na dívčí sebevědomí.

Hodnocení může být buď kvalitativní- slovní nebo kvantitativní- známkou. Známkou lze na základě počtu chyb rychle a srozumitelně zhodnotit žáka/žákyni, a tím zvýšit jeho/její motivaci k dalšímu studiu. Tato metoda ale může studujícím snadno srazit sebevědomí a chuť do učení, jelikož vyučující vyzdvihuje pouze chyby, které udělali. Na druhé straně slovním ohodnocením dokáže lze vyjádřit jak slabé, tak silné stránky výkonu žáka či žákyně. Díky tomuto způsobu hodnocení vyvstává i možnost nabídnout studujícím řešení, jak by mohli své chyby napravit či případně do budoucna odstranit, což si ale žádá individuální přístup a časové možnosti. K tomu ale neoddělitelně patří přehled o tom, jak žák/yně pracovala doposud, zhodnocení určitého výkonu a podmínek, za kterých ho dosáhl/a, dále rada, jak postupovat příště a předpověď příštích výsledků a možností⁴ (Smetáčková, 2006).

Dále pak existují tři normy, podle kterých se jak kvalitativní, tak kvantitativní hodnocení řídí. Nutností je, aby jak vyučující, tak žáci/žákyně věděli, podle které normy jsou hodnoceni/y, jinak celý proces ztrácí svůj význam. Jedná se o věcnou, sociální a individuální normu, přičemž první porovnává konkrétní výkon s ideálem, druhá srovnává žáky mezi sebou a třetí vyhodnocuje konkrétní výkon určitého žáka či žákyně vůči jeho/jejím možnostem a předešlým výsledkům (Smetáčková, 2006).

⁴ Např. hodnocením typu: „Vidím, že ses zlepšil/a, jelikož z pololetní písemné práce máš dvojku, a když nepolevíš a připravíš se na příští test opět takto pečlivě, může to být i známka nejlepší.“

Častou chybou může být případ, kdy vyučující hodnotí chlapce podle věcné normy a dívky podle normy sociální. To narušuje jak motivaci obou pohlaví, ale i zkresluje představy učitelů o výkonech studujících. Podle průzkumů mají dívky lepší známky než chlapci ve všech předmětech na všech stupních, a to i přes to, že někteří učitelé a učitelky tvrdí, že chlapci jsou podle nich nadanější než dívky (Smetáčková, 2006). Dívky mají tedy sice lepší výsledky, ale jejich výsledky jsou shazovány výroky o tom, že se věci pouze učí nazpaměť, nepřemýšlí o nich logicky (Jarkovská, Lišková, 2008). Na výsledky chlapců má podle vyučujících vliv jejich pozdní dospívání oproti dívkám, které jsou vyspělejší. To se ale postupně srovnává, chlapecký průměr se zlepšuje, kdežto dívčí naopak. A kvůli těmto představám je zacházeno se studujícími odlišně, což vysílá signály, které na žáky a žákyně genderově působí

2.2.3.4.2. Zkoušení žáků a žákyně

Aby mohli vyučující žáky a žákyně ohodnotit, musí nejprve podat nějaký výkon. Většinou se jedná o ústní zkoušení či písemnou práci. I v těchto případech se projevují genderové nerovnosti.

Při ústním zkoušení je žák či žákyně dotazován ze strany učitele či učitelky před celou třídou, která může a nemusí mít zadanou samostatnou práci. Je jasné, že se jedná o velmi subjektivní nástroj, který zahrnuje i emoce zkoušející/ho vůči žákovi či žákyni. Podle pedagogických výzkumů učitelé/učitelky nevědomky přistupují k žákům a žákyním jinak. Předpokládají, že dívky budou méně úspěšné, než chlapci (Jarkovská, Lišková, 2008). To je důvodem, proč pokládají chlapcům často složitější otázky než dívkám, jelikož se předpokládá, že zvládnou odpověď vymyslet logicky, na místě. Na rozdíl od dívek, u kterých se předpokládá, že se odpovědi dokáží jen naučit, ne vymyslet, takže jim je dán i menší čas na rozmyšlenou, což může vést k tomu, že se časem přestanou snažit na odpověď přijít, pokud ji hned nevědí (Jarkovská, Lišková, 2008).

Písemné práce jsou již objektivnější, ať už se jedná o testy vytvořené přímo vyučující/m či testy profesionálem stanovené. Všichni studující mají stejné podmínky, a proto je tento druh zkoušení lépe porovnatelný. Genderové nerovnosti se ale objevují i zde, a to hlavně u formulací jednotlivých zadání (Smetáčková, 2006). Když je v písemce zadaná úloha, která je jen těžko představitelná z běžného života, jsou tím zvýhodněni opět chlapci, kteří mají lepší představivost, a to díky větší podpoře logického myšlení. U chlapců je také větší

podpora riskování, než u dívek, proto jsou zvyklí, přestože si nejsou otázkou jistí, napsat alespoň tip. To se dá alespoň zčásti vyřešit tím, že se za chybné odpovědi strhávají body a studujícím je pak doporučeno, aby začínali těmi otázkami, na které znají správnou odpověď.

2.2.3.5. Gender v učivu a učebnicích

Genderové aspekty se ve školství objevují v mnoha formách. Dvěma z nich bych se teď chtěla zabývat. Jedná se o formální a skryté kurikulum. Formální kurikulum představuje konkrétní informace, učivo a dovednosti, které jsou žákům předávány ve formě konkrétních předmětů. V souvislosti s neformálním kurikulem pak hovoříme o: „normách a postojích, které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce (Koudelková, 2008:19).

2.2.3.5.1. Gender a učivo

Je podstatné zmínit, že učivo nemusí být vždy objektivní, nestranné, jelikož jeho sestavení probíhá jako selekce toho nejpodstatnějšího, co daný obor poskytuje. Při jeho dalším zkoumání je nutné si uvědomit, že může být silně ovlivněno genderovými stereotypy. Učivo je důležité také rozdělit na povinné, které předepisují rámce a osnovy, a na ve škole fakticky předávané.

Podstatnou součástí učiva je jeho pojetí, koncepce. Jedná se o určitý směr, díky kterému dojdeme k poznání určitého oboru. Tato pojetí mohou být odlišná, a pak je také odlišné nahlížení na konkrétní obor. Je rozdíl mezi striktní, neměnnou a pestrou koncepcí předmětu. V té druhé možnosti se totiž žák/yně učí kriticky přemýšlet nad přijímanými názory, snaží si vybírat, co jim přijde pravdivé, reálné a účinné. Jako příklad je možné použít dějepis, ve kterém se žáci/žákyně a studenti/ studentky učí o významných událostech a osobnostech minulosti (Smetáčková, 2006). Většinou se jedná o válečné konflikty, politické události a náboženské záležitosti, o oblasti, kde se vyskytuje převážná většina mužů a jen minimum žen či mužů na okraji společnosti, kteří se nepodílejí na přerozdělování moci. Je ale možné se na dějepis podívat i z jiného pohledu, a to z pohledu hospodářství či každodenního života. Zde už je možné nalézt zmínku o vynechaných skupinách žen a mužů, jelikož se v těchto sektorech hojně pohybovaly. Na tomto příkladu je patrné, že různé koncepce mohou být více či méně genderově ovlivněné.

Jak už bylo řečeno, učivo ustanovují osnovy a rámce, které jsou předepsané a povinné a vyučující se jimi musí řídit. To ale neznamená, že je nemůže různě upravovat a doplňovat. Nejen to povinné učivo, ale i to předávané samotným učitelem, může být ovlivněno genderovými stereotypy. Tuto genderovou zatíženost lze z povinného učiva buď vyselektovat, nebo naopak tyto představy u žáků a žákyní ještě více ukotvit. Jde o to, jaké informace vyberou nebo doplní ke koncepci předmětu. Z toho plyne, že pokud i učitel/ka má zažité genderové stereotypy, budou pak se objevovat i v neformálním kurikulu(Koudelková, 2008).

2.2.3.5.2. Gender a učebnice

Na trhu s učebnicemi je k nalezení mnoho druhů ze všech oborů, a díky tomu mají vyučující možnost volby. Jde hlavně o to, aby studijní materiál byl nejen kvalitní z hlediska informací, ale aby v něm bylo i co nejméně genderových stereotypů.

Právě genderové stereotypy jsou v učebnicích velmi častým jevem, který se projevuje hned několika způsoby. Jak ve výčtu informací, v příkladech, ilustracích, tak v jazyce. Kvalitní učebnice by se měla podřizovat osnovám a rámcům, podle kterých se ve školách vyučuje, a to ať už se jedná o humanitní či technicky zaměřené předměty. Látka, která spadá pod humanitní obory, je většinou přiřazována dívkám, a naopak technické předměty chlapcům. Tento fakt také respektují učebnice a jejich vydavatelé/vydavatelky se jím řídí. Záleží také na autorech a autorkách, jak moc genderové rozdíly vnímají a promítají je do učiva, které pak ve svých dílech prezentují(Smetáčková, 2006).

V učebnicích se setkáváme s příklady, na kterých jsou konkrétní informace vysvětleny, nebo se na nich autor snaží důležitou část zopakovat. Látka je pak lépe pochopitelná, jelikož si ji žák/žákyně představí na skutečné situaci (Smetáčková, 2006).

Jejich životní zkušenosti se ale liší podle genderu, a to „díky“ socializaci, kterou prožívají odlišně. Dívky se mají zaměřovat hlavně na péči o domácnost, na mezilidské vztahy a empatii. Chlapci jsou ale naopak vedeni k technické zručnosti, logickému uvažování a touze po dobrodružství(Renzetti, Curran, 2003).Realizují se tak na rozdíl od dívek mimo rodinné prostředí. Je pak pochopitelné, že když je v učebnici informace vysvětlená na příkladu, který je bližší „dívčímu prostředí“, bude pro dívky snazší si ho představit. To platí i obráceně pro chlapce, pakliže je příklad bližší jim, bude pro ně jednodušší si ho představit(Knotková-Čapková, Smetáčková- Moravcová, Valdřová, 2004).Již od základních škol je tak nepřímo

dětem vštěpováno, že očekávání společnosti se je odlišné z pohledu genderu a jelikož to, co se jim předkládáno ve škole berou jako pravdivé, může se jim zdát, že se tak jedná o jedinou, všeobecně platnou normu, podle které se pak také začnou chovat (Jarkovská, 2005).

Ideálním případem by bylo, kdyby byly v učebnicích informace vysvětleny na příkladech či situacích, které jsou žákům a žákyním společné, nebo aby jich bylo uvedeno více.⁵ Autor by se ale měl vyvarovat komentářům typu: „... a tento příklad je spíše pro chlapce,“ apod. Další problém může nastat, když jsou ženy a muži v učebnici zobrazováni ve stereotypních rolích⁶. Pak si studující snadno vnukne představu o tom, že ženy patří spíše do sféry domácího prostředí a muži do té veřejné (Knotková-Čapková, Smetáčková- Moravcová, Valdrová, 2004).

S příklady, uvedenými v učebnicích, jsou pevně spjaty ilustrace, které se snaží učivo na jedné straně doplňovat a na druhé straně přilákat žáka/žákyni svou nápaditostí a originalitou. I zde je možné se setkat s genderovým zatížením, a to zejména v případech, kdy je v učebnici věnováno více ilustrací jednomu, či druhému pohlaví. Když například po prolistování učebnice matematiky studující zjistí, že je v ní 30 obrázků, z toho pouze na pěti jsou zobrazené ženy, může dojít k názoru, že je tento předmět určen spíše chlapcům. Dále záleží na zase na tom, při jaké činnosti jsou muži a ženy na obrázcích zobrazováni/y (Smetáčková, 2006). Lucie Jarkovská ve své brožuře o rovných příležitostech dívek a chlapců uvádí, že na Princetownské univerzitě (New Jersey) byl proveden výzkum, který ukázal, že v textech pro základní školy jsou jako hrdinové třikrát častěji uváděni chlapci. Dále se pak tento výzkum zaměřoval na role matek v těchto textech a ukázalo se, že ve všech případech jsou zobrazovány v domácnosti, přestože tento vzorec v Americe neplatí, jelikož 40 % žen jsou zaměstnané (Jarkovská, 2005). Pokud lze ženu vidět opět pouze v případech, kdy se zabývá činnostmi z domácnosti či péče o děti a blízké okolí, a muže v situacích, které se týkají jeho zaměstnání a koníčků, opět to v žákovi/žákyni upevní

⁵ Jako příklad může posloužit například vysvětlení studijní látky z fyziky, konkrétně proudění, na vlání závěsů nad topením a na druhé straně na motoru letadla (Smetáčková, 2006: 28).

⁶ Např. u povolání- ženy zastávají role pečovatelek, uklízeček, manažerek domácí spotřeby a muži zase naopak role mocné či dobrodružné, s nutností riskovat, jako třeba pilot či ředitel.

představu, jaké činnosti by měl/a provozovat a co je pro ní/něj vhodné. Ženy jsou často zobrazovány jako bezradné, které potřebují pomoc a radu, muži naopak zastávají post pomocníka a ochotného rádce(Smetáčková, 2006).

Jazyk je další a zároveň asi nejrozšířenější metodou, kterou se genderové rozdíly dostávají do učebnic. Přímo v jazyce jsou zakotveny nástroje, které nejen v žácích a žákyních vyvolávají pocit rozdílnosti pohlaví, jelikož se učebnici vnímají, jako když je oslovuje (Knotková- Čapková, Smetáčková- Moravcová, Valdřová, 2004). Tyto způsoby jsou souhrnně nazývány jazykovým sexismem, „díky“ kterému je v jazyce vyjadřováno jedno pohlaví (mužské) jako nadřazené tomu druhému (ženskému). Hlavním takovým je nejspíše tzv. generické maskulinum. Toto pojmenování platí pro situaci, kdy je skupina lidí označována mužským tvarem, přestože se ve skupině vyskytují jak muži, tak i ženy⁷. Tak jsou pak ženy dávány do pozadí, do méně významné role, a vytváří se tak stereotypní představa, že ženy při té určité činnosti nejsou aktivní, ale pouze pasivně přihlížejí⁸(Renzetti, Curran, 2003).

Dalším případem, kdy se gender odráží do jazyka, je sémantická derogace. Vysvětlení tohoto pojmu lze nalézt v knize Ženy, muži a společnost: „Lexikografové uvádějí, že jakmile se určité slovo nebo termín začne spojovat s ženou, často získá sémantické vlastnosti, které odpovídají sociálním stereotypům a hodnocením žen jako skupiny“ (Smith in Renetti, Curran, 2003: 174). To lze snadno vysvětlit na příkladu dvojice slov „starý mládenec“ a „stará panna“. Když někdo mluví o starém mláďenci, ostatní si ho představují jako muže, který si vlastní volbou vybral, že stráví život sám. Vidí ho jako silného a samostatného jedince. Mluví-li ale člověk o ženě jako o staré panně, vybaví se lidem hned myšlenka ošklivé, zoufalé a zapšklé ženy, o kterou nikdo neměl zájem nebo s ní nikdo nevydržel. Mohou za to stereotypní myšlenky, které si osvojují i žákyně a žáci, jestliže takováto slovní spojení se v příkladech učebnic spojují s podobnými výklady.

⁷ Např. mluví-li student/ka o učitelkách a učitelích u něho/ní ve škole a vyjádří se takto: „To učitelé u nás ve škole vyučují zajímavými metodami.“

⁸ Dívky se mohou cítit, že se na ně úkol nevztahuje, když si přečtou zadání typu: „ Toto zadání je hlavně pro žáky, kteří...“

Tyto způsoby genderového zatížení učebnic se navzájem prolínají, posilují a vyvolávají ve studujících představy o nepřekonatelné rozdílnosti mužů a žen. O tom, že se jejich světy nejen rozcházejí, ale i v tom, že jeden je nadřazen druhému. Proto by si měl/a vyučující učebnici nejprve nastudovat sám/sama, ujistit se, že obsahuje nejen dostatek informací, ale je i genderově vyrovnaná. Pokud nenajde úplně vyhovující, je možné vytvořit vlastní doplňující materiály, které buď vyrovnají genderovou zatíženost, nebo nedostatek informací.

Genderově vyrovnaná učebnice by měla být rozmanitá a neměla by zavrhnout názory ostatních. Důležité je nabídnout žákům/žákyním různé pohledy na věc, aby si sami kriticky zvolili/y, která možnost jim vyhovuje. Nepřichází v úvahu, aby nějaká sociální skupina byla upřednostňována a druhá upozadována. Vyobrazování žen a mužů v různorodých situacích, povoláních a úlohách je velmi žádoucím a pozitivním jevem. Příklady, vysvětlující jednotlivé poznatky, musí být z každodenního života, běžného pro dívky i chlapce. Je nutné, aby ilustrace s muži a ženami autor vyobrazoval ve stejném poměru a snažil se vyvarovat jazykovému sexismu (Smetáčková, 2006).

2.2.3.6. Gender a základní škola

Vyučujících zachází již od základní školy s dětmi odlišně podle jejich genderu. Přestože to většina z nich popírá, je prokázáno, že se chlapci aktivně podílí na hodině více než dívky, a to kvůli tomu, že se jim učitelé/učitelky více věnují (American Association of University Women in Renzetti, Curran, 2003: 132). Příčinu může představovat jejich touha po pozornosti a s tím i spojené vykřikování, aniž by dostali slovo. Je ale překvapivé, že u chlapců se toto chování obvykle toleruje a dívky jsou za něj kárány. Dalším faktem je, že i v situaci, kdy žáci na hodině neprojevují žádnou aktivitu, jsou vyvoláváni častěji, než žákyně.

Chlapci jsou vyzdvihováni hlavně za intelektuální výkony, kdežto dívky za svou píli a dobré chování. Chlapecký úspěch je většinou dáván do souvislosti s jejich přirozeným nadáním a za jejich nezdar může podle vyučujících hlavně jejich nezodpovědnost. Za dívčím úspěchem pak naopak stojí právě jejich píle (Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010).

Výzkumy dále prokazují, že se učitelé a učitelky častěji soustředí na chyby a jejich opravování u dívek, než u chlapců, které se k opravné odpovědi snaží dovézt pomocí

logického myšlení. Dávají jim také těžší úkoly na vyřešení (Sadker, Sadker in Renzetti, Curran, 2003: 132). Již od takto nízkého věku se u žáků podporují hlavně nabyté vědomosti a u dívek hlavně upravenost a spořádané chování. Na stejném principu může být založeno chování i instruktorů a instruktorek v autoškole.

Podle Lucie Jarkovské je tedy nutné prosazovat tzv. politiku rovných příležitostí již od základních a mateřských škol, kde se začínají upevňovat genderové nerovnosti. Ta se orientuje na individualitu jedinců a snaží se u nich podporovat jejich schopnosti a nadání a rozšířit jejich obzory kolem daného oboru, bez ohledu na jejich gender a stereotypy, které se k němu váží (Jarkovská, 2005).

2.2.3.7. Gender a střední škola

Střední škola je u dětí spojena s obdobím dospívání, ve kterém se musí vyrovnávat nejen s tělesnými ale i psychickými směnami. Předtím se mezi sebou tělesně odlišují pouze v oblasti genitálii, ale v období adolescence se rozvíjí i tzv. druhotné pohlavní rysy, např. velikost, tvar a funkce těla (Kassin, 2007). V psychické oblasti hraje hlavní roli vliv vrstevníků a přátel. Adolescenti cítí silnou potřebu být oblíbený/á ve skupině a toho dosahují dívky a chlapci jiným způsobem. U chlapců se cení hlavně jeho sportovní výkonnost, smysl pro risk a verbální a fyzická zdatnost. Pomocí sportu se v mladých mužích formují stereotypně ceněné mužské vlastnosti, mezi které patří např. bojovnost, soutěživost a aktivita. Dívky jsou pak na druhé straně vyzdvihovány hlavně za péči o jejich tělesný vzhled. Liší-li se adolescenti v nějakém s těchto obecných předpokladů popularity, jsou automaticky terčem posměchu nebo jsou dokonce vyčleněni ze společnosti. Ti/y, kteří jsou naopak nejvíce oblíbeni/y, mají největší moc v kolektivu a mají většinou hlavní slovo v udávání trendů (Renzetti, Curran, 2003).

Střední škola představuje také první krok v plánování budoucí kariéry. Přestože jsou dívky podle výzkumů ctižádostivější (Orenstein in Renzetti, Curran, 2003: 141), trpí neustálými pochybami o svých výkonech ve škole a budoucím uplatnění. Začínají si totiž stále intenzivněji všimnout, že žijí v patriarchální společnosti a jejich gender je ceněn spíše za pasivitu a odsuzován za ctižádostivost. Podvědomě si v sobě pěstují představu, že mohou něčeho dosáhnout jen prostřednictvím svých vztahů. Kvůli soutěživosti a horlivosti, což jsou stereotypně vnímané mužské vlastnosti, mohou být považovány za spíše maskulinní a

vystavovat se tak kritice okolí. Naopak výsledky chlapců se začínají zdokonalovat a jejich sebevědomí v tomto období stoupá. Jsou společností podporováni ve vlastnostech, které se u dívek kritizují.

Jedná se také o období, kdy už je možné podat přihlášku do autoškoly a začít se učit řídit. Všechny tyto výše diskutované události v životě středoškoláka (jako např. psychické změny adolescentů či pochyby o svém budoucím uplatnění) mohou mít vliv na chování takového člověka v autoškole. Člověk, který si příliš nevěří, si může podvědomě říkat, že takovou zodpovědnost, jako je autoškola nezvládne, a naopak člověk s přehnaným sebevědomím může být neukázněný, nedbalý a tudíž nebezpečný pro sebe i pro ostatní.

2.2.3.8. Gender a vysoká škola

Při hledání odlišností mezi muži a ženami na vysokých školách je patrná hlavně jedna, a tou je obor, který si studující vybírají. U mužů jsou nejčastějším výběrem školy zaměřené na techniku, přírodní vědy a inženýrství. Ženy se naopak soustřeďují na humanitní obory, sociální vědy a školství (Kelly in Jarkovská, Lišková, Šmídová, a kol., 2010). A to nejen u bakalářských, magisterských ale i postgraduálních oborů, kde se rozdíly ještě více prohlubují. Počet žen se navíc u postgraduálních studií výrazně snižuje. Za to, že některé obory studují převážně ženy, nemůže diskriminace, ale spíš fakt, že jsou pro muže tyto obory méně prestižní a nejsou tak platově ohodnoceny, jako ostatní. Naopak ale u oborů, které si ke studiu vybírají hlavně muži, je důvodem právě zmiňovaná diskriminace. To se může například odrážet v častějším tázání mužů než žen, uvádění genderově stereotypních příkladů či poznámkách, které ženy znevažují. To samozřejmě snižuje postavení těchto studentek, ubírá jim jejich sebevědomí a vytváří nepřátelské prostředí (Renzetti, Curran, 2003).

Proto zde může platit případ, týkající se autoškol, kdy si ženy, nenavštěvující technicky či dopravně zaměřený obor, vsugerují myšlenku, že nebudou schopny zvládnout řízení. Jediný způsob, jak je možné tento strach překonat, je zkusit to. Tady už právě nastává důležitá úloha instruktora či instruktorky, který/á by měl/a u těchto případů strach vycítit a svým přístupem v nich vyvolat pocit, že díky poctivé přípravě vše zvládnou.

2.2.3.9. Sexuální obtěžování

Dalším důvodem, proč se ženy vyhýbají studiu oborů, kde je převážné zastoupení mužů, může být i sexuální obtěžování. K tomu může docházet z pohledu několika rovin, a to v rovině spolužáků a spolužaček, učitelů a učitelek, a zároveň v rovině vyučujících a žáka/žákyně. Všeobecně se vede v patrnosti, že jsou tyto případy ošetřeny zákonem a lze je evidovat jako trestný čin. Existují ale také méně vážné případy, které za trestný čin nelze považovat. Ty se ve školách buď raději neřeší, aby nebylo pošpiněno dobré její jméno, nebo je dokonce vedení školy považuje za přirozenou součást soužití mužů a žen na školní půdě (Smetáčková, 2006). Je ale důležité definovat, co to vlastně je sexuální obtěžování. Podle zákona je to: „Chování, které má sexuální povahu, a jehož záměrem nebo důsledkem je snížení důstojnosti osoby a vytvoření zastrašujícího, nepřátelského, ponižujícího, pokořujícího nebo urážlivého prostředí, nebo které může být oprávněně vnímáno jako podmínka pro rozhodnutí ovlivňující výkon práv a povinností vyplývajících z právních vztahů“ (Kolářová, Pavlík, Smetáčková, 2009).

Objevují se tedy dva druhy sexuálního obtěžování, a to když se jako obtěžování bere určitý „výměnný obchod“, kdy je na oplátku žákovi/žákyni vyučující/m něco přislíbeno (např. lepší známka z testu, či nezhoršení prospěchu), nebo druhá možnost, kdy vyučující znevažuje žáka/žákyni díky nevhodným narážkám a poznámkám či používání výukových pomůcek se sexuálním podtextem. Na tento druhý typ obtěžování je těžké pro studující nějak reagovat, jelikož jsou proti vyučujícímu v nerovném postavení. Záleží na nich totiž jejich budoucí fungování ve škole a mnohdy i další aktivity (např. studium v zahraničí, apod.). Jde o složitou záležitost, jelikož se projevuje v mnoha různých podobách. Od slovních, degradujících, sexuálních narážek na studenty/studentky, přes využívání erotických pomůcek a materiálů, které nejsou relevantní pro danou výuku, až po uplatňování genderových stereotypů v hodině (např. při rozdělování práce mezi studenty/studentky) (Kolářová, Pavlík, Smetáčková, 2009). Je alarmující, že přestože jsou takovéto případy velmi časté, nemluví se o nich veřejně. To může v oběti vyvolat pocit, že je na vše sám/ sama a nikdo mu/jí neuvěří. Snaží se to pak řešit tím, že se dotyčnému učiteli/učitelce vyhýbají, aniž by se se svým problémem někomu svěřili. Často pak mohou být považováni/y za viníka dané situace (Smetáčková, 2006).

Zde se nabízí ukázková situace, kdy jsou oběti považovány za viníky. Učitelé často uvádí, že si „o to“ studentka říkala, jelikož se chovala vyzývavě, nosila vyzývavé oblečení a

očividně s učitelem flirtovala. V takovém případě se s tím ale pedagog musí vyrovnat jako pravý profesionál, zachovat chladnou hlavu a nad takovéto signály se povznést. Z genderového hlediska se dívky, chovající se tímto způsobem, jen snaží o: „Konformitu s nároky na roli žen jako sexuálně atraktivních objektů“ (Smetáčková, 2006: 47). Pokud se pedagog zachová neprofesionálně a na tuto „hru“ přistoupí, ukotví tak v dívkách tento genderový stereotyp, který v nich vyvolává pocit, že svých cílů musí dosahovat nepřímo, pomocí vzhledu, a že je zbytečné se něčeho snažit dosáhnout svými schopnostmi a intelektem.

Je třeba, aby dětem bylo již od útlého věku připomínáno, že takové chování není normální, a pokud k něčemu takovému dojde, je nutné danou situaci ohlásit. Škola musí všechny případy projednat, a zároveň při tom zaručit diskrétnost projednávání, bez jakýchkoliv předběžných a unáhlených závěrů. V současnosti ale na vysokých školách, v česku nejsou žádná opatření, která by se vymezovala proti sexuálnímu obtěžování. To je také důvodem toho, že většina studujících neví, jak by měli postupovat v případě, že by se sami stali/y jednou z obětí. Podle výzkumu, provedeného v České republice, ví pouze 2 % studujících, jak by se v tomto případě měli/y zachovat, 93 % dotázaných neví, jestli pro tyto situace jsou nějaké postupy a pouze 5 % ví, že tyto postupy neexistují (Kolářová, Pavlík, Smetáčková, 2009).

Případy sexuálního obtěžování se mohou stejně jako ve škole odehrávat i v autoškole. I proti nim je nutné bojovat a nenechat si je líbit. Je sice mnohem jednodušší vyměnit instruktora/instruktorku, ale není to řešení. Pokud dotyčné/mu takové chování projde jednou, je pravděpodobné, že se tak bude chovat i u dalších svých žáků či žákyní. Jde-li o případ, kdy instruktor či instruktorka pracují pro větší autoškolu, nejsou tedy soukromníci, je možné stěžovat si u jeho/jejího nadřízené/ho. Pokud jde o případ soukromníků, je zde možnost informovat i své zkušenosti se sexuálním obtěžováním buď komisaře či policii. Ani případy sexuálního obtěžování y neměly být brány na lehkou váhu a všichni instruktoři a instruktorky by s touto problematikou měli být seznámeni/y. Stejně jako je tomu u vysokých škol, doposud nejsou v česku žádná opatření, která by této problematice věnovala pozornost.

2.3. Autoškola

Autoškolou se myslí fyzická či právnická osoba, která má oprávnění připravit uchazeče či uchazečku na zkoušku, díky které získá řidičský průkaz či rozšíření řidičského oprávnění. Tato příprava se skládá z teoretické výuky, kdy zaměstnanec autoškoly vykládá uchazečům teorii pravidel silničního provozu, především pomocí testových otázek, ze kterých se pak zkouška zčásti skládá. Dále pak jde o praktický výcvik, který zprvu probíhá většinou na trenežerech (pokud jimi daná autoškola disponuje) či na cvičišti, kde si žák/žákyně osvojuje základní schopnosti pro řízení auta. Dle úspěšnosti se cvičné jízdy mohou přesunout na méně frekventované pozemní komunikace, či se pak dokonce zařadit do i plného silničního provozu. Když žák/žákyně úspěšně dokončí výcvik, je připuštěn ke zkoušce, kde se prověřují jeho znalosti pravidel silničního provozu a zdravotnické přípravy pomocí. Pak dotyčný/á podstoupí praktickou jízdu s výcvikovým vozidlem, kdy je hodnocen/a zkušebními komisáři (kolektiv autorů při ISS Čeb, s.d.).

2.3.1. Kritéria získání licence instruktora/instruktorky v autoškole

U problematiky instruktorů/instruktovek v autoškole je důležité nejprve zmínit, co vše je nutné absolvovat, aby dotyčný/dotyčná získal/a licenci k provozování tohoto zaměstnání. Podmínkou je, aby takový člověk získal od krajského úřadu profesní osvědčení. Aby se tak stalo, musí mít budoucí instruktor/instruktorka středoškolské vzdělání zakončené maturitou⁹, nutností je minimální věk 24 let a čistý trestní rejstřík. Dále musí dotyčný/á vlastnit minimálně tři roky řidičský průkaz té skupiny či podskupiny, pro kterou se chce stát instruktorem/ instruktorkou. Je nutné, aby takový člověk úspěšně prošel dopravně psychologickým vyšetřením.

A poslední podmínku pro získání profesního osvědčení tvoří „... základní školení a zkouška, prokazující znalosti předpisů o provozu na pozemních komunikacích, o podmínkách provozu vozidel na pozemních komunikacích, o získávání a zdokonalování odborné způsobilosti k řízení motorových vozidel a znalosti ovládání a údržby vozidla, řízení vozidla a

⁹Pokud se jedná o instruktora výcviku v řízení vozidla, musí se jednat o maturitu ze strojního či dopravního oboru

zásad bezpečné jízdy vozidla, včetně vozidla konstrukčně přizpůsobeného tělesně postižené osobě; jde-li o výuku předpisů o provozu na pozemních komunikacích a teorii řízení a zásad bezpečné jízdy, musí mít osoba řidičské oprávnění k řízení vozidel té skupiny nebo podskupiny řidičského oprávnění, k jejímuž získání provádí výuku“ (Zákon 247/2000, §21). Součástí tohoto školení jsou pouhé tři hodiny výuky o základech dopravní psychologie a jedna hodina, týkající se základů pedagogiky a rétoriky.

Po splnění všech těchto podmínek obdrží dotyčný/á licenci a může se stát instruktorem/instruktorkou¹⁰. Pro provozování ale své vlastní autoškoly¹¹ je těchto podmínek mnohem více (viz Zákon 247/2000, §2).

2.3.2. Minimální pedagogické a psychologické vzdělání instruktorů/instruktovek

Za povšimnutí stojí fakt, že pro instruktora či instruktorku je nutností projít pouze čtyřhodinovou přednáškou o pedagogice a psychologii, která má nastínit základní metody vzdělávání. Jelikož problematikou autoškol se nezabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, nýbrž ministerstvo dopravy, není povinností instruktorů a instruktorek mít pedagogické vzdělání (Kettnerová, 2011). Instruktor/ka ale přesto „učí“ žáky a žákyně jak teoretickému základu, tak praktickým dovednostem. Měl/a by na ně působit i výchovně, jelikož se v nich snaží upevnit představu o tom, že řádný/á řidič/ka by měl být hlavně ohleduplný a opatrný, aby se vyvaroval hlavně škodám na majetku či dokonce ztrátám na životech. K takovému chování by měli instruktoři a instruktorky vést své žáky a žákyně jak na hodinách teoretického základu, tak při cvičných jízdách ukázat v praxi. Měli by jim radit čemu se vyvarovat a jak se v určitých mimořádných či krizových situacích zachovat. Jejich úkolem je být dobrým příkladem pro každého/každou svého/svou žáka a žákyni. To, jak došli k závěru, že jejich metody a prostředky učení jsou správné a efektivní, zůstává ale nezodpovězenou otázkou, kterou se budu dále zabývat v empirické části této bakalářské práce.

¹⁰ Pro zdravotnickou přípravu a kurz první pomoci musí být člověk např. lékař, všeobecná sestra, zdravotnický záchranář, atd. (viz Zákon 247/2000, §22).

¹¹ Tzn. Výuka a výcvik k získání řidičského průkazu

Praktický výcvik v autoškole probíhá individuálně. Jedna vyučovací hodina trvá, stejně jako ve škole, 45 minut, během kterých sedí instruktor sice na místě spolujezdce, ale má možnost jeho jízdu ovlivňovat díky dalším pedálům umístěným na místě spolujezdce (Autoškola, 2014). Každý žák či žákyně je ale jedinečná osobnost a vyžaduje individuální přístup. Instruktoři a instruktorky se nesetkávají pouze s mladými lidmi, kteří právě dosáhli plnoletosti. Přijdou do styku i se staršími lidmi, kteří v rámci např. nové pracovní příležitosti musí získat řidičské oprávnění, které do té doby nepotřebovali nebo řidičský průkaz již mají, ale snaží se o jeho rozšíření o další skupinu či podskupinu. Takoví lidé potřebují také jiný přístup a metody, které je budou motivovat a budou jim vyhovovat.

Tuto problematiku hlouběji vysvětluje andragogika, což je věda, která se zabývá vzděláváním, ale i výchovou dospělých¹². Zaměřuje se na jejich specifické potřeby při výuce. Podle Zdeňka Palána, se dále tento vědní obor zabývá socializací¹³, enkulturací a personalizací dospělých. Enkulturuje jako součást socializace, kdy se jedinec přizpůsobuje a sjednocuje s kulturou, ve které se pohybuje (ať už jde o region či národ) (Palán, 2002). Personalizace je pak: „Utváření a kultivace osobnosti jako individuální, konkrétní společenské bytosti“ (Palán, 2002: 21). Pro dobrou a kvalitní výuku je třeba, aby vyučující nejen tématům a metodám učení, ale i svým žákům a žákyním. Vzdělávání dospělých je ale složitější proces než vyučování mladých lidí na středních školách či dětí na základních školách, jelikož jsou v dnešních vzdělávacích programech dospělí vnímáni jako rovnocenní partneři, kteří se na procesu vzdělávání podílí spolu s vyučujícím (Plamínek, 2014). Bylo vhodné, aby byli instruktoři a instruktorky obeznámeni/y i s tímto oborem, který by jim byl nápomocný při řešení problémů se staršími klienty.

Je možné, že si někteří instruktoři a instruktorky nemusí uvědomovat, jaké dělají chyby při výuce jak mladých, tak starších lidí, jelikož se nikdy nemuseli setkat s žádným rozšiřujícím, pedagogicky či psychologicky zaměřeným předmětem či kurzem, který by jim osvětlil určité zásady této problematiky. Díky několikaleté praxi se sice mohou snadno orientovat v typech lidí a tedy i v potřebných změnách v přístupu, otázkou ale zůstává, zda při

¹² Pro pojem dospělého budu používat vysvětlení dle právního řádu, což znamená, že dospělý je ten, kdo ukončil školní přípravu a stal se součástí trhu práce (Palán, 2002).

¹³ Pojem Socializace jsem vysvětlila již v kapitole 2.1, která se dále zabývá hlavně genderovou socializací.

získávání těchto zkušeností v praxi někomu nezpůsobili újmu, přestože si to nemuseli uvědomovat. Jako vhodné opatření pro vyvarování se těchto chyb je možné vytvořit osnovy a normy, které budou předepisovat instruktorům a instruktorkám v autoškole, základ pedagogických a psychologických znalostí, které musí znát.

2.3.3. Instruktoři/instruktorky v autoškole a znalost problematiky genderu

Jestliže pro výkon povolání instruktora/ instruktorky je nutné mít pouze ukončené středoškolské vzdělání zakončené maturitou a pro vyučování praktického výcviku je dokonce nutné absolvovat maturitu ze strojního či dopravního oboru, lze tedy předpokládat, že se takový člověk nikdy nesetkal s problematikou genderu. Neví proto, jaké má v sobě zažitý vzorce chování a genderové stereotypy, nemůže posoudit a nemusí si ani kolikrát vůbec uvědomovat, s jakými předsudky přistupuje k žákům a žákyním.

Svémi metodami, pomůckami a připomínkami¹⁴ může především v žákyních vyvolat pocit, že s určitým úkolem (např. právě parkování) se nedokáže vypořádat, jelikož nejsou technicky zdatné jako žáci. To se může opět stát, aniž by o tom instruktor/ instruktorka věděl/a, jelikož to považují za samozřejmost a obecnou pravdu. Nemusí si uvědomovat, že jde zase jen o obecně vžitý stereotyp, který právě v dívkách- žákyních prohlubuje nejistotu a snižuje potřebnou sebedůvěru k zvládnutí daného úkolu.

Je nepravděpodobné, že by se instruktor/ instruktorka dopouštěli chování s takovými důsledky záměrně, jelikož je i v jejich zájmu, aby si byly žákyně co nejvíce jisty svými schopnostmi, úspěšně prošly závěrečnou zkouškou a staly se zkušenými řidičkami. Proto vidím jako důležité, aby se s touto problematikou seznámil každý, kdo má možnost ostatní v tomto směru ovlivňovat.

¹⁴ Jako příklad může posloužit situace z úvodu, kdy žákyně nedokázala zaparkovat do řady a instruktor to „omluvil“ tím, že je „jenom ženská“

3. EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem se zmínila, že instruktoři a instruktorky musí projít pouze hodinovou přednáškou o pedagogice a tříhodinovou lekcí o dopravní psychologii, což by jim mělonapovědět, jak se k žákům a žákyním chovat, jak k nim přistupovat a učit je. Zejména těm, kteří se vyučovali pouze technickým či dopravním oborům. Faktem je, že mohou toto povolání provádět, a tím pádem tedy i učit své žáky a žákyně, aniž by se někdy blíže setkali s problematikou, kterou se tyto obory zabývají.

V této části své bakalářské práce se pokusím pomocí explorativního výzkumu zjistit, jaké vyučovací metody instruktoři a instruktorky autoškoly používají, jak se k nim dopracovali/y a jestli jsou genderově zatížené. Jak vnímají svoje žáky a žákyně a jestli k nim přistupují rozdílně. Jestliže se během svého života nesetkali/y s pedagogikou, je tedy možné, že nikdy neslyšeli ani o genderové problematice a tudíž nevnímají, jestli ke svým žákům a žákyním přistupují s genderově stereotypními předsudky a dále s nimi podle nich zachází. Abych zjistila, zda tomu tak doopravdy je, vedla jsem polostrukturované rozhovory se čtyřmi instruktory- muži a dvěma instruktorkami- ženami. Ptala jsem se jich na to, jak dlouho se tímto povoláním živí, jaké mají vzdělání a jak své žáky/ žákyněvnímají.

3.1. Metodologie

Jako nejvhodnější výzkumná strategie se mi jeví kvalitativní výzkum, jelikož se budu snažit nalézt jevy, myšlenky a názory, které se opakovaně vyskytují u skupiny mnou oslovených lidí, a mým úkolem bude tyto pravidelnosti rozpoznat a popsat pomocí kódování (Strauss, Corbinová, 1999). Jde tedy o to zjistit, jestli gender opravdu ovlivňuje výuku v autoškole, stejně jako se tomu děje ve školách základních, středních ale i vysokých. Důležité je také poznat, jaký postoj k tomuto problému zaujímají instruktoři a instruktorky. Jestli si ho uvědomují a snaží se proti tomu nějakým způsobem bojovat, nebo jsou vůči němu laxní či si ho dokonce ani vůbec neuvědomují. Budu se jim tedy snažit porozumět, pochopit jejich stanovisko k danému problému, aniž bych se je snažila ovlivnit svými názory na věc, k čemuž je ideální právě metoda kvalitativní. Důležité je, abych byla připravena na nové

možnosti, které se mi při výzkumu mohou naskytnout, abych jim byla otevřená a schopná s nimi dále pracovat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Ideální metodou pro můj výzkum jsou polostrukturované rozhovory. Tento druh rozhovorů je méně formální, než strukturované rozhovory, není zde pevně daná struktura, pouze předem připravené hlavní otázky, díky kterým se v interview tazatel/ka zaobírá daným tématem. Zároveň ale může narazit na situaci, kdy při odpovědích respondenta/ky objeví předem nepředpokládanou informaci, kterou je možné dále rozvést. Tazatel/ka by ale měl/a být schopný/á poznat, kdy je daná informace relevantní a kdy je naopak zbytečná. Vlastní názor dotazovaných je v této metodě vítán a podporován, jelikož staví hlavně na jejich zkušenostech a pohledu na svět.

To potvrzuje i Shulamit Reinharz ve své knize, zabývající se feministickými metodami, jelikož tvrdí, že vlastní zkušenosti jsou pro feministické výzkumy velmi přínosné. Tvrdí, že tento druh rozhovorů umožňuje respondentům/kám vyjádřit své pocity, myšlenky a zkušenosti svými slovy, což je důležité hlavně pro feministické výzkumy. Tato metoda totiž nepřehlíží ženské názory a postoje, jak tomu bylo v minulosti. Mezi další výhody patří i fakt, že badatel/ka může zkoumat i lidi, s jejichž chováním nesouhlasí, nemusí se totiž stávat jedním z nich, aby vypožoroval nějaké závěry. K výzkumu tohoto typu tedy není třeba tolik času, jako je to např. u zúčastněného pozorování. Autorka dále popisuje problémovou situaci, kdy si badatel/ka jen těžko zachovává svou neutralitu a nezaujatost. Může to být způsobeno tím, že respondenti/ky jsou bezmocní jakkoliv ovlivnit chod věcí a pouze předkládají svůj názor, kdežto lidé, kteří se daným tématem zabývají, ve skrytu duše vlastně nechtějí, aby autor/ka svým výzkumem jakkoliv zasahoval/a do zaběhlého stavu věcí a snažil/a se o změnu. I v takovýchto případech je nutné zachovat profesionalitu a být neutrální (Reinharz, 1992).

Jak jsem již naznačila v úvodu, dotazovala jsem se šesti respondentů a respondentek, z čehož ve dvou případech se jednalo o ženy a ve čtyřech o muže. Mužská převaha je v tomto případě zapříčiněna tím, že toto povolání je stereotypně opět považováno za převážně mužské a žen se v tomto oboru pohybuje poskromnu. První kontakt jsem získala díky rodinnému známému, který toto zaměstnání vykonává, a který mi dal kontakty na další instruktory. Bohužel se ale osobně neznal se žádnými ženami, které se živí jako instruktorky v autoškole, a tak jsem další kontakty dostala až od svých respondentů. Tudíž jsem využila metody „sněhové koule“, což znamená, že jsem respondenty, se kterými jsem již rozhovor provedla,

požádala o kontakty na další instruktory a instruktorky v autoškole (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007: 73).

Dotyčné jsem poté kontaktovala přes mobilní telefon, a vysvětlila jim, že jsem studentka a pracuji na své bakalářské práci. Hned poté jsem je požádala, zda by si na mě neudělali čas a neposkytli mi rozhovor. Po ujištění, že interview bude anonymní a nebude nijak zneužito, všichni souhlasili. Do telefonu jsem ale pouze zmínila, že jde o bakalářskou práci, která se týká jejich zaměstnání. To, že se jedná o genderově zaměřené téma, jsem raději vypustila, aby si respondenti/ky předem nezjistili, čeho se tento obor týká, a já tak mohla zjistit, co o něm doopravdy vědí.

Když došlo na určení místo konání rozhovoru, nechala jsem na respondentech a respondentkách, aby sami navrhli, kde by jim to vyhovovalo. Většina zvolila svoji kancelář v místě budovy autoškoly či kvůli své pracovní vytíženosti navrhli jejich výcvikové vozidlo. Nedostatek času se ukázal být častým problémem, jelikož instruktoři a instruktorky plánují své jízdy dopředu, aby je mohli/y skloubit i s dalšími aktivitami. Předem jsem všechny zúčastněné varovala, že interview může trvat déle, aby nás potom netlačil čas a nemuseli jsme skončit předčasně. To by mohlo vést k nervozitě jak tazatele/ tazatelky, tak dotazovaného/ dotazované a k nezodpovězení některých otázek.

Na odpovědi, které mi respondentky a respondenti poskytli, budu při jejich analýze používat metodu kódování, které podle A. Strausse a J. Corbinové (1999:39): „představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů“. Jde o metodu analýzy, při které se spíše teorie vytváří, než ověřuje. Kódování se dělí na tři hlavní typy, a to otevřené, axiální a selektivní. V mém výzkumu jsem využila hlavně otevřeného kódování, což znamená, že nejdříve pojmenuji jevy, které se v rozhovorech vyskytují, ty následně porovnám a roztřídím do kategorií. Axiální kódování mi pak umožní dále porovnávat tyto kategorie a vztahy mezi nimi (Strauss, Corbinová, 1999).

3.2. Rozhovory

Při dotazování jsem se snažila být k respondentům a respondentkám nanejvýše citlivá, vnímavá, ale zároveň neutrální (Ivanová, Olecká, 2010). Bylo důležité, abych hned na začátku vytvořila příjemnou atmosféru, aby se dotazovaný/dotazovaná nestyděl/a, souhlasil/a

s natáčením na diktafon a začal/a se mnou otevřeně hovořit. Toho jsem se snažila docílit tím, že jsem rozhovor začala s otázkami, které se týkaly „neproblémových skutečností“ (Hendl, 2005: 169). Těmi jsou např. jejich věk, vzdělání či zkušenosti v oboru. Na to jsem navázala tím, že jsem se dotýčných vyptávala na to, co si o daném tématu či skutečnostimyslí (např. o podmínkách získání licence či absenci pedagogického vzdělání) a jaké z toho mají pocity. Nakonec jsme došli k jejich zkušenostem a znalostem z oboru genderu (Hendl, 2005). V závěru jsem se s dotýčnými dohodla, že pokud budu mít nějaké objasňující otázky, mohu se jim ozvat, a to samé platí i pro ně.

3.3. Analýza rozhovorů

Zde se budu věnovat přepisům rozhovorů, které mi instruktoři a instruktorky poskytli/y. Otázky byly pro muže i ženy stejné, lišily se pouze ve věci vzdělání. Pokud jsem prováděla rozhovor s pedagogicky vzdělanou/vzdělaným instruktorem/instruktorkou, některé otázky se lišily. Přesné znění hlavních otázek je možné nalézt v přílohách. Abych zajistila anonymitu respondentů a respondentek, budu dále jejich výroky citovat s použitím pseudonymů. (R1- Jolana Nováková, R2- Veronika Svobodová – pseudonymy respondentek) a (R3- Jan Novotný, R4- Karel Dvořák, R5- Štěpán Černý, R6- Kamil Procházka– pseudonymy respondentů).

3.3.1. Představení respondentů

Hned v úvodu je nutné respondenty a respondentky představit. Z důvodu zachování anonymity ale pouze z hlediska jejich věku, vzdělání a zkušeností z oboru. Díky tomu pak lze porovnat odpovědi těch, kteří získali pedagogické vzdělání s těmi, kteří mají vzdělání týkající se pouze technických či dopravních oborů. Dále je pak možné srovnat odpovědi zkušenějších instruktorů a instruktorek s těmi, kteří nemají tolikaletou praxi.

První respondentce Jolaně je 67 let a vystudovala všeobecné gymnázium. Z rodinných důvodů byla nucena ukončit své studium na pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze, dokončila tedy pouze tři semestry oboru Pedagogika a vychovatelství pro učňovské školy. Letos započala 38. rok své instruktorské praxe. Druhé respondentce Veronice je 45 a její praxe činí 7 let. Úspěšně ale dokončila vysokou školu a získala bakalářský titul z oboru

Psychologie, andragogika a pedagogika. První muž, který mi rozhovor poskytl, pan Jan, je 51 let starý a povolání instruktora se věnuje již 26 let. Vystudoval vysokou školu a získal inženýrský titul z oboru mechanizace zemědělství. Chtěl ale jít učit na střední zemědělskou školu, a tak si ještě dodělal pedagogické minimum, což zahrnovalo tři semestry studia. Druhému respondentovi mužského pohlaví, panu Karlovi, je 54, ale instruktora v autoškole dělá pouze čtyři roky. Vystudoval průmyslovou školu automobilní a své vzdělání úspěšně zakončil maturitou. Aby se ale mohl stát mistrem odborného výcviku na zemědělské škole, musel absolvovat půlroční pedagogický kurz, který byl zakončen zkouškou.

Poslední dva respondenti, když pomínu čtyři hodiny pedagogiky a psychologie z instruktorského kurzu, nemají s pedagogickým vzděláním žádné zkušenosti. Prvnímu z nich, panu Štěpánovi, je 39 let a jeho nejvyšší dosažené vzdělání je strojní maturita. Tento instruktor provozuje svojí praxi 12 let. A druhý respondent, pan Kamil, vystudoval vysokou školu, obor strojní inženýr, a je mu 40 let. Instruktora v autoškole dělá 15 let po vzoru svého otce.

3.3.2. Výhody pedagogického vzdělání

Na otázku, týkající se tohoto tématu, odpovídali jen ti instruktoři a instruktorky, kteří přišli do styku s pedagogickou školou či nějakým kurzem, který jim tuto problematiku přiblížil (tedy paní Jolana a Veronika a pánové Jan a Karel). Přestože každý dotazovaný navštěvoval trochu jiný typ kurzu, všichni se shodli na tom, že jejich zkušenost s tímto druhem vzdělání pro ně byla jednoznačně přínosem pro jejich zaměstnání.

Nutnost pedagogického vzdělání nejvíce propagovala paní Veronika, která studovala tuto problematiku na vysoké škole, a ví, jak je tento druh vzdělání přínosný a důležitý pro její praxi, a to z důvodů, které jsem již zmiňovala v teoretické části:

„Určitě, pedagogika a psychologie je nutná, protože ten základní kurz, kterým prochází budoucí instruktor autoškoly, je absolutně nedostačující. Tam se totiž učíte pouze zákon 361 o pravidlech silničního provozu a 247 o autoškolách. Nevím proč, ale já jsem ve svém kurzu ani ty základní 4 hodiny neměla.“ (Svobodová, Veronika)

Odpovědi ostatních už nebyly tak horlivé, pouze jen uznali fakt, že jejich vzdělání je pro ně přínosem, netvrdili ale, že by bylo nutností.

„Ano, při instruktorství hraje totiž roli i psychologická stránka člověka, protože musíte poznat, jaký ten člověk je...“ (Nováková, Jolana)

Při otázce, v čem vidí relevanci jejich vzdělání, odpovídali dotazovaní různě:

„Mně asi nejvíc pomohla ta andragogika. Když se teď zamyslím, tak nejsem schopná říct, jestli bych dokázala jednat se staršími. Navíc si třeba vzpomínám si na jednu paní, které umřel manžel, a ona chtěla dál jezdit na chatu, ale neměla řidičák. Hned na začátku jsem ale poznala, že s ní není něco psychicky v pořádku, protože vypadala, že si vyčítá jeho smrt. Tak jsem se kontaktovala s její rodinou a všechno jim řekla. Paní se ke mně po roce vrátila, spokojená a vyrovnaná, a autoškolu dodělala. Takže i ta psychologie mi dost dala.“
(Svobodová, Veronika)

„Já bych řekl, že díky tomu dokážu lépe rozumět mladým lidem, to je tak jediné, co mě napadá.“ (Novotný, Jan)

Pan Novotný tento přínos vzdělání očividně nepovažuje za až tak významný, přesto ale myslím, že kdyby mu vzdělání tuto schopnost nepomohlo rozvinout a on jinak nedokázal porozumět a komunikovat s mladými lidmi, považoval by tuto schopnost za důležitější. Jak už jsem totiž zmínila v teoretické části, instruktor/ka musí dokázat nejen vysvětlit, jak auto funguje, ale musí být také morálním vzorem pro žáka/žákyni. Toho by ale nedocílil/a, kdyby s nimi nedokázal správně komunikovat.

U dvou respondentů, kteří vystudovali strojní obory a pedagogikou a psychologií zkušenosti nemají, se při otázce, zda jim takové vzdělání chybí, objevit také shodný názor na věc. Tito instruktoři si naopak myslí, že jejich vzdělání je dostačující a není pro ně nijak omezující, že se museli tzv. učit praxí. To dává smysl, jelikož se oba snaží obhájit svou situaci a snížit relevanci právě pedagogického a psychologického vzdělání ve svém oboru. Jeden z nich dokonce tvrdí, že teorie se od praxe velmi liší:

„Víte co, ona teorie je sice hezká věc, ale potom v praxi zjistíte, že to funguje úplně jinak. Je velký rozdíl učit řídit někoho, kdo právě vylezl ze školy nebo ještě studuje, a někoho, kdo už je ze školy 20 let.“ (Černý, Štěpán)

Kamil Procházka usoudil, že „umění učit“ je vrozená vlastnost, která se pomocí studia pouze ještě dále rozvíjí, ale že člověk, který k tomu nemá předpoklady, se na takové povolání nehodí.

„Ne, já si nemyslím, že by mi to vzdělání chybělo. Když si vezmu, že učitelé ve škole musí mít „peďák“ a stejně je i spousta špatných učitelů, od kterých ti lidi tu látku nechápou. Jde spíš o ten dar učit, a ten každý nemá.“ (Procházka, Kamil)

Dalo se předvídat, že se instruktoři/instruktorky pedagogicky nebo psychologicky vzdělané/í shodnou na přínosu jejich studia pro jejich praxi, a naopak instruktoři, kteří tuto zkušenost nemají, tvrdí, že jim neschází a že tím nejsou nijak omezení. Nemohou to ani posoudit, jelikož neví, o co přišli. Šlo spíše o to, zda připustí, že by jim tento druh vzdělání mohl jejich vykonávání jejich profese usnadnit, nebo rovnou radikálně popřou, že by mohli mít nějakou mezeru.

3.3.3. Praxe vs. vzdělání

Další otázkou, kterou jsem pokládala, bylo, zda si respondenti a respondentky myslí, že je člověk, který dosáhl nějakého pedagogického vzdělání, ve vykonávání tohoto zaměstnání úspěšnější, než ten, který má dlouholetou praxi v oboru. Takto jsem se ptala proto, abych si ověřila, zda instruktoři/ky myslí vážně důležitost, kterou přikládali/y vzdělání, nebo jestli spíše staví praxi nad teorii. Pozoruhodně se shodli skoro všichni instruktoři na tom, že praxe je pro jejich povolání prostě důležitější. Tento výsledek se dal také předvídat, vzhledem k tomu, že instruktoři/ky tento druh vzdělání podle zákona nepotřebovali a do teď nepotřebují (viz kapitola 2.3.1. Kritéria získání licence instruktora/instruktorky v autoškole). Pouze Jolana Nováková byla ve své odpovědi dost nejistá a neurčitá:

„To ani nevím, nad tím jsem nikdy nepřemýšlela, ale jedno je jisté, že pokud jde člověku o peníze, nemá v tomhle zaměstnání co dělat. Tam jde o to, aby ho měl člověk rád, aby ho to bavilo a dělal to s láskou. Musí chtít zodpovědně předávat svoje zkušenosti dál, a pokud to dělá jen kvůli penězům, tak je všechno špatně.“ (Nováková, Jolana)

Toto tvrzení potvrzují i ostatní instruktoři, jelikož jsou všichni za jedno v tom, že člověk musí být jako instruktor/ka velmi trpělivý a musí to mít „v krvi“. Ti ostatní ale byli schopni i potvrdit tvrzení o větší důležitosti praxe v tomto oboru. Dokonce i respondentka, která prosazuje názor, že by podmínky pro získání licence měly být přísnější (co se týče pedagogického a psychologického vzdělání), tento fakt potvrdila:

„Praxe je potřeba pro zvládnání situace na silnici, a pokud má instruktor vlohy k učení, tak možná ani to vzdělání potřeba není. Mnohdy ani učitelka neumí učit. Přesto by tam ale pedagogické a psychologické vzdělání být mělo, protože každý člověk potřebuje individuální přístup.“ (Svobodová, Veronika)

Toto tvrzení mě překvapilo, vzhledem k předchozímu přikládání důležitosti pedagogickému vzdělání ze strany této instruktorky. Její názor potvrdil i Štěpán Černý, který ještě dodal jednu věc, která je potřebná pro instruktory a instruktorky v autoškole:

„... Čím je dotyčný věkově rozdílnější, než ten, co se učí řídit, má z něj ten dotyčný větší respekt. Řeknu vám to takhle, já když jsem byl mladší, tak ze mě ten respekt vůbec neměli, nebrali mě až tak vážně, spíš jako kamaráda. Ten respekt tam hraje hodně. Já sám jsem si prostudoval řadu materiálů o učení, ale jak se říká, člověk je individuum a ke všem je potřeba samostatně přistupovat.“ (Černý, Štěpán)

Všichni respondenti/ky se také shodli, že ani teorie nezaručí, že instruktor/ka nebude při výuce vůbec chybovat. Jde ale spíše o to, aby se ze svých chyb poučil/a a hlavně je již neopakoval/a. Instruktoři/ky by tedy očividně spíše uvítali zpřísnění opatření týkající se kontrolované praxe a náslechlů, než nutnosti vzdělání (viz kap. 2.3.1. Kritéria získání licence

instruktora/instruktorky v autoškole). Na jejich mínění, týkající se této věci, se budu tedy ptát v další otázce.

3.3.4. Změny v podmínkách získání licence instruktora/ky

Na zodpovězení otázky, zda by respondenti/ky změnilы nějak podmínky pro získání licence instruktora/ky v autoškole, jsem nechávala schválně více času na rozmyšlenou. Chtěla jsem, aby si svoji odpověď pořádně promysleli, a jelikož je možné, že nad něčím takovým se nikdy nezamýšleli, a není jednoduché jen tak bez přípravy navrhnout změnu zákona. Každý z dotazovaných ale vždy přišel na nějakou věc, která mu nevyhovuje. Někteří doporučovali jen zpřísnění kontroly nad novým instruktorem či novou instruktorkou z řad stávajících a tím pádem i zkušenějších, jiní zase kladli důraz na náslechy, které pomáhají budoucím instruktorům a instruktorkám připravit se na konkrétní vzniklé situace při interakci s žáky a žákyněmi. Tyto reakce jsem vzhledem k předchozí otázce čekala. Zajímalo mne také, zda někdo navrhne i změny, týkající se právě nedostatečného vzdělání v oboru pedagogiky a psychologie, kterou jsem se zabývala jak v teoretické části (kap. 2.3.2. Minimální pedagogické a psychologické vzdělání instruktorů/instruktovek), tak v předchozí otázce. Takový návrh přišel ale pouze jednou:

„Podle mě ty podmínky dostatečné nejsou. Rozhodně bych rozšířila to pedagogické a psychologické vzdělání, a to od každého minimálně jeden semestr. Když to teď totiž vidím, tak tím instruktorským kurzem projde skoro každý, a to i když na to nemají, a to je špatně, že jo.“(Svobodová, Veronika)

Štěpán Černý zase navrhoval zpřísnění zkušeností instruktorů a instruktorek. Přiznal totiž, že sám se „naučil učit“ až tak po dvou letech praxe, a velkou zásluhu na tom mají jeho zkušenosti s jinými dopravními prostředky:

„...Ve škole se dá chyba smazat z tabule nebo škrtnout v sešitu, v autoškole se ale za každou chybu tvrdě platí. Záleží hlavně na tom, proč chce ten člověk dělat instruktora a jestli už má něco najetého. To znamená, aby měl jako zkušenosti v silničním provozu, a to nejenom

s osobákem, ale i nákladákem nebo autobusem. Takoví lidi mají pak víc zkušeností z víc pohledů a dokážou je předat.“ (Černý, Štěpán)

Všechny tyto návrhy byly zajímavé a je vidět, že každému vadí trochu něco jiného. Stávající systém tedy podle všech není dokonalý, ale nedostatečné vzdělání mezi hlavní problémy nepatří, jedná se pouze o jeden z mnoha.

3.3.5. Taktiky či metody zacházení s žáky a žákyněmi

O taktikách, metodách výuky a hodnocení učitelů/ek jsem v teoretické části již hovořila. Na taktiky a metody instruktorů a instruktorek jsem se pak ptala z toho důvodu, abych zjistila, zda si již od začátku škatulkují svoje žáky a žákyně a zda mají nějaké speciální, své metody, jak s nimi zacházet. Nečekala jsem, že by někdo hned od začátku vědomě přiznal, že k dívkám/ženám a chlapcům/mužům od začátku přistupuje rozdílně, ale podle různých náznaků jsem se domnívala, že se k tomuto tématu ještě vrátíme.

Respondenti a respondentky odpovídali/y různými způsoby ale ve všech případech se shodli opět na jedné věci, a to na tom, že instruktor/ka v autoškole musí ke všem přistupovat individuálně, jelikož každý má jinou povahu, jiné potřeby a zkušenosti. To je potřeba v co nejkratším čase rozpoznat a začít se podle toho hned chovat. To ale není tak jednoduché, jelikož instruktor/ka se svými žáky/němi netráví tolik času, jako učitel/ka ve škole. K individuálnímu přístupu ale každý dodával ještě další, své návrhy:

„Moje taktika je tak nějak stále stejná. Člověk musí být slušný, klidný a tak na ně působit. Kdybych byl nervózní, nebo na ně řval kvůli prkotinám, tak budou nervózní taky. Hlavně je potřeba se ke každému chovat tak, jak potřebuje, a to vycítíte skoro hned na začátku. No a jak jsem na tohle přišel? Prostě jsem byl vhozen do vody a naučil se v tom plavat. V autoškole potřebovali záskok, a tak jsem prostě šel, nebyl čas nad ničím moc přemýšlet, a to, myslím, je dobře.“ (Dvořák, Karel)

„Mojí hlavní taktikou, teda jestli se tomu tak dá říkat, je individuální přístup. K všem. Někdo to (řízení, pozn. autorky) má prostě v krvi a někdo musí držet. Podle toho pak poznám, jak se k nim chovat. Já se ho snažím naučit nejen, aby tzv. vodil auto po silnici a uměl parkovat, ale

je potřeba, aby ten člověk myslel samostatně, ne aby čekal, co já mu poradím. Já mám ale jednání s lidmi v krvi. Ve všech svých zaměstnáních jsem se s tím setkala, a proto vím, jak se ke komu chovat.“ (Svobodová, Veronika)

„Já jsem si vyzkoušel mnoho taktik, ale jediné, co platilo, bylo, že jsem u každého poznal, co na ně platí, z čeho mají třeba respekt. A to je u každého různé. Víte, jde hlavně o to, abych měl u těch lidí autoritu. Bez toho je prostě nejde nic naučit.“(Černý, Štěpán)

Jak je vidět z příkladů, instruktoři a instruktorky, bez ohledu na vzdělání se opravdu shodují v potřebě individuálního přístupu ke svým žákům a žákyním. Zajímavé bude, až se dostaneme k problematice genderu, kde zjistím, zda si instruktoři a instruktorky neprotiřečí a místo individuálního přístupu tzv. hází všechny dívky a ženy do jednoho pytle a chlapce a muže do druhého. Do této chvíle nijak rozdíl mezi dívkami/ženami a chlapci/muži nijak nezmiňovali, ani nevyzdvíhali. To ale nemusí ještě nic znamenat, jelikož lidé mohou ostatní ovlivňovat svými genderově stereotypními názory, aniž by si to sami uvědomovali, což jsem již zmiňovala v teoretické části (kap. 2.1. Genderová socializace).

3.3.6. Rizikové skupiny

V další otázce jsem se dotazovaných ptala, zda považují nějakou skupinu lidí, kteří si chtějí udělat řidičský průkaz, za rizikovou. Tuto otázku jsem do rozhovoru zařadila proto, abych zjistila, zda je nějaká skupina lidí, se kterou si dotazovaní nevědí rady, a právě vzdělání by jim v jejich situaci mohlo být nápomocno. Ukázalo se, že všichni někoho takového mají. Jen Veronika Svobodová celou dobu tvrdila, že nikoho takového nevnímá. Myslela jsem si, že úplně nepochopila mou otázku a proto jsem se ji snažila vysvětlit na příkladech, které uváděli její kolegové. Instruktorka se nad mou otázkou zamyslela ještě jednou a hned ji napadl příklad, který byl ale úplně jiný, než u jejích kolegů a kolegyně, jelikož se netýkal lidí, kteří si dělají řidičský průkaz, ale těch, kteří ho již mají:

„Nevím, mě nic takového nenapadá, to je spíš o přístupu těch instruktorů, jak vnímavě přistupují ke klientovi a také na klientovi samotném, jak zodpovědně řízení bere. Pokud má ten klient nějaký problém, jako třeba nemoc, a doktor jim po uvážení stejně povolí řidičák, pak musí ten člověk znát svoje možnosti a instruktor ho připravit na to, co se může na silnici stát. Prostě ti lidi musí být soudní.(...) No, ale když se nad tím tak zamyslím, napadá mě jedna skupina, která je riziková. Nazvala bych je „sváteční řidiči“. To jsou takoví lidé, co vytáhnou to auto jednou za rok z garáže a jedou třeba na dušičky na hroby. Jak nemají zkušenosti například se sněhem nebo námrazou, jsou pro ostatní řidiče prostě nebezpeční.“ (Svobodová, Veronika)

Jiné případy ji nenapadly a stále tvrdila, že je to jen o přístupu instruktora ke každému z nich. Ostatní instruktory a instruktorky napadly příklady ihned:

„Já mám kliku, že spolupracuju převážně s inteligentními lidmi, ale když už bych měla někoho jmenovat, tak to jsou starší vdovy, které zdědí po manželovi auto a chtějí ho ještě využít. Takovým já to rozmlouvám“ (Nováková, Jolana)

„No, to je těžké, ale asi by to pro mě byli lidi, kteří mají nad padesát let, spíš ženy teda, to je pro mě rizikový faktor. Takoví lidi se už hůř učí a technicky na tom nejsou vůbec dobře.“ (Dvořák, Karel)

„Kritický je pro mě určitě věk. Starší lidi jsou hrozně zodpovědní, jak v teorii, tak v praxi. V teorii je to dobrá věc, protože se vše poctivě naučí, ale u té praxe je to horší. Tam hrozí, že právě tou přehnanou zodpovědností a opatrností budou brzdít provoz. To platí teda hlavně u žen, ty mají ty mateřské pudy.“(Novotný, Jan)

„Já v tom vidím problém doktorů. Ti dají potvrzení skoro každému, kdo jen vidí a slyší, a to jen, aby dostali ty poplatky za vyšetření. Dneska mi sem chodí lidi s cukrovkou, únavovým syndromem, kteří prostě na té vozovce nevydrží déle jak dvacet minut. Ti pak mohou přecenit své síly a je problém.“ (Procházka, Kamil)

Zde je vidět, že instruktoři a instruktorky si očividně často neví rady se staršími lidmi, kteří mají zájem se naučit řídit. Věřím, že některé případy mohou být opravdu složitější, ale kdyby se dotazovaní více zajímali o problém andragogiky, o kterou jsem již rozebírala v teoretické části (kap. 2.3.2. Minimální pedagogické a psychologické vzdělání instruktorů a instruktorek), nemuseli v těchto případech tolik tápat. Když jsem se dotyčných zeptala, jak s těmito (podle nich) problematickými skupinami zachází, většinou se mi dostalo odpovědi, že jim autoškolu rovnou rozmlouvají.

Další věcí, kterou jsem se zabývala, bylo, proč všichni, kdo označili za problémovou skupinu starší lidi, většinou ještě dodali, že se jedná o ženy. Na takový dotaz se mi dostalo ve všech případech stejné odpovědi:

„No, tam jde o to, že chlapi v tomhle věku mi sem nechodí. V životě jsem se setkala jen s jedním, to byl sportovec, který na to do teď neměl čas, a když se někam chtěl dostat, vozila ho buď manželka, nebo jezdil na kole. No jo, jenže on se rozvedl a už ho neměl kdo vozit. To vám bylo tak zvláštní. Ale udělal to, to zase jo.“ (Nováková, Jolana)

Respondentka a respondenti se i přes svou mnohaletou praxi zpravidla skoro vůbec nesetkávají s případy starších mužů v autoškole. Očividně takovou situaci považuje za neobvyklou, možná i směšnou, což může být považováno za genderový stereotyp. Otázkou tedy zůstává, proč jsou muži staršího věku v autoškolách tak ojedinělým případem. Zda je to tím, že již všichni řidičský průkaz mají, což je nepravděpodobné, nebo se za to stydí a netroufnout si už v pozdním věku do autoškoly přijít, či je za tím nějaký další důvod. Zřejmé ale je, že dotazovaní stereotypně označují automaticky starší ženy za rizikovější, přestože s muži mají jen minimální a leckdy také nedobré zkušenosti.

3.3.7. Co je gender?

Když jsem respondentům a respondentkám položila otázku, zda vědí, co je to gender, většina se jich na mě podívala nechápavým výrazem. Všichni se opět shodli v tom, že se s tímto

pojmem nikdy nesetkali a nevědí, co znamená. Tuto situaci jsem předpokládala již v teoretické části, kde jsem uvedla, že člověk, který nemá vzdělání z humanitního oboru, ale pouze z dopravního či strojírenského oboru, což zákon vyžaduje, se pravděpodobně s problematikou genderu nikdy nesetkal. Očividně ale ani pedagogické vzdělání není zárukou, že se dotyčný/á s genderem seznámí.

Abych v dotazovaných nevyvolala pocit méněcennosti, že nevědí odpověď na mou otázku, uklidnila jsem je, že to vůbec nevádí a pojem jim vysvětlila. V tento moment jsem již mohla plně vyložit, čeho se týká moje bakalářská práce, což jsem také samozřejmě udělala. Abych se ujistila, že dotázaní rozumí všemu, co jsem jim vysvětlila, uvedla jsem ještě pro jistotu pár příkladů ze života a dala jim možnost se na cokoli zeptat. Na to jsem navázala otázkou, zda si myslí, že gender ovlivňuje i výkon jejich práce.

U odpovědí na tuto otázku jsem čekala, že většina odpoví, že ano, a tak se také stalo. Kromě Karla Dvořáka, který si ve svých odpovědích dost protičečil, jelikož na začátku tvrdil, že ke všem přistupuje individuálně, ale hned v další větě rozdílný přístup přiznal:

„To se takhle nedá říct, já všechny беру jako osobnost, individuálně. No, ale je pravda, že ty ženy jsou opatrnější, pečlivější, že ty kluci to neberou tak vážně, možná někdy až moc, jdou do toho prostě po hlavě. Oni sem vlastně přijdou a skoro všichni už s tím řízením mají nějakou zkušenost, takže si pak i mohou dovolit víc.“ (Dvořák, Karel)

Ostatní respondenti a respondenti už byli za jedno v tom, že hned po položení souhlasili s tím, že je gender ovlivňuje:

„Jako určitě, to je v těch holkách, co sem přijdou. Většinou se naučí, jak mají nějakou věc dělat, ale chybí jim nějaká ta improvizace. A to je prostě problém, protože když pak jedou, na silnici je nějaká věc, na kterou nejsou zvyklé, tak si neví rady. Takže pak ty holky vedu spíše k té rozhodnosti a připravenosti na všechno. No a ty kluky zase spíš mírním, varuju, protože vidím, jak se ničeho nebojí a nejsou moc opatrní.“ (Procházka, Kamil)

Respondent tedy přiznává, že k žákům a žákyním přistupuje stereotypně. Dívky vnímá jako zodpovědné ale neschopné improvizovat, chlapce pak naopak jako neopatrné a riskující

řidiče. Jeho přístup a názor na dívky a chlapce je shodný se stereotypním přístupem učitelů a učitelek na základní škole, kterým se ve své teoretické části zabývám v kapitole 2.2.3.6. K dívkám se přistupuje jako k zodpovědným a oceňováno u nich slušné chování a připravenost. Chlapci jsou popisováni jako žáci, kterým je třeba věnovat větší pozornost, jelikož jsou neukázněnější, ale jsou nebojácní a dokáží riskovat. Ostatní respondenti si ve svých dopovědích nebyli tolik jisti:

„No, já nevím, asi trošku jo. Člověk asi i snáz přijímá toho kluka, protože si představuje, že mu to půjde snáz. Tak to prostě je, i když musím uznat, že ty holky, co ted' chodí, ty středoškolačky, že už se také učí velmi dobře, že dohání ty kluky.“ (Novotný, Jan)

Respondent, přestože přiznává, že dívky jsou také úspěšné v absolvování autoškoly, upřednostňuje chlapce, jelikož v něm vyvolávají pocit, že budou zpravidla šikovní a úspěšní. Jak je tedy vidět, genderově stereotypní předsudky vůči dívkám přetrvávají, a to i přesto, že si většina instruktorů a instruktorek myslí, že dívky chlapce v po technické stránce dohání:

„Já osobně si myslím, že ke mně chodí většina holek kvůli tomu, že jsem prostě ženská. Mají ze mě menší strach. A to nemusí, ti chlapi musí být taky klidní, jinak by k nim už nikdo nešel. Navíc ty holky v dnešní době, vždyť jsou stejně dobré jako chlapi. Vždyť moje sousedka, ta jezdí každý den po dálnici do Kladna do nemocnice, tak co by ne.“ (Nováková, Jolana)

Zde respondentka sama poukazuje na fakt, že stereotypně přemýšlejí i žáci a žákyně, jelikož jedním z hlavních kritérií je i gender instruktora/ky. Stereotypně předpokládají, že žena bude citlivější, hodnější a dokáže se lépe vcítit do situace dívek. Naopak o mužích smýšlí jako o autoritativních a méně empatických osobách, ke kterým se hlásí spíše chlapci, zejména ti, kteří již zkušenosti s řízením mají. Tyto stereotypní názory jsou stejné, jako u vlastností, které děti ve škole přiřazují učitelům/kám, což jsem již popisovala v teoretické části (viz kap. 2.2.3.1. Současné zastoupení žen a mužů ve školství)

3.3.8. Rozdíly ve výuce žen/dívek a mužů/žen

Když tedy respondenti a respondentky přiznali/y, že jsou při vykonávání svého zaměstnání ovlivněni genderem, zeptala jsem se tedy v další otázce, jaké dělají rozdíly při výuce u žen/dívek a mužů/chlapců. Předpokládala jsem totiž, že když takové rozdíly dělají i učitelky/lé již na základních školách (viz kap. 2.2.3.6. Gender a základní škola), je pravděpodobné, že se toto genderově stereotypní chování vyskytne i v této oblasti.

Většina se opět shodla na tom, že se dívkám snaží fungování auta vysvětlit jednodušeji, aby to i ony pochopily, kdežto u chlapců předpokládají, že mají nějaké základy, a tak mohou jít při výuce do hloubky. Pouze v případě Karla Dvořáka jsem se setkala s rozdílnou odpovědí:

„U mě je začátek vždycky stejný. Každý člověk se nejdřív musí seznámit s vozidlem, se kterým se bude učit řídit, a to platí i pro ty, co mají zkušenosti, to je prostě povinnost a bez toho je na silnici nepustím. Musí si zkusit, jak funguje spojka, brzda, plyn. A to se mi vždycky vyplatí, Pak s každým podle potřeby jednotlivě rozebírám další věci.“ (Dvořák, Karel)

U ostatních jsem se pak setkala odpověďmi, které si byly podobné, kdy přiznali/y rozdíl v přístupu již od začátku. Ve dvou případech si ale opět instruktor a instruktorka protiřečili:

„Řekl bych, že rozdíly nedělám, ale když vysvětluju něco o konstrukci toho auta, nezatěžuju ty holky zbytečnostmi, protože vím, že je to moc nezajímá, ale aby aspoň ty důležité věci znaly. Aby to nebylo tak, že jezdí, dokud se auto nerozbije, a pak zavolají manželovi nebo tatínkovi, a ten to opraví. Ale pokud by tam ten zájem byl cítit, tak zase proč se tím nezabývat?“ (Novotný, Jan)

„To ne, vysvětluju to pořád stejně, ale je pravda, že dívkám to asi víc vysvětluju, aby to pochopily, jsem na ne mírnější, ale nic jim neodpustím. Musí nakonec umět všechno, jako ti kluci. Je ale pravda, že u kluků taková nejsem. Říkám si, že bude jednou vozit rodinu, tak ať se stará.“ (Nováková, Jolana)

Ve smýšlení Jolany Novákové je možné najít další genderový stereotyp, kdy se muž, živitel rodiny, musí starat, a proto mu nic neodpustí, naopak. Předpoklad rozdílného zacházení z dívkami/ženami a chlapci/muži se mi tedy potvrdil.

3.3.9. Technická zručnost

Na tuto debatu jsem navázala otázkou, zda si dotyčný/á myslí, že stále platí pravidlo, že muž je technicky zručnější než žena. Zde jsem se chtěla více rozvést situaci, kdy většina dotázaných uvedla, že dívky v technice dnes dohání chlapce, ale přesto mají dotyční pořád zarytou stereotypní představu, že muž je zpravidla technicky zručnější. Může dojít i k odhalení dalších stereotypních myšlenek. Při položení této otázky nastal překvapivý rozpor mezi odpověďmi instruktorů a instruktorek. Tři instruktoři (Jan Novák, Štěpán Černý a Kamil Procházka) se domnívají, že tato skutečnost platí:

„Ano, muži jsou technicky zručnější, mají větší zájem o techniku a to je i biologicky vrozené. Dokazuje to i dělba práce, která funguje už od pravěku. Vliv na to má ale i výchova, jak jsou ty děti vedené k technice a technickým věcem.“ (Novotný, Jan)

„Zpravidla to tak podle mě platí, ale jde o i to, z jakého vyjde ten člověk prostředí a také jestli je ten člověk submisivní nebo dominantní. Pak tu mám totiž i lidi, kteří jsou v technice šikovní, mají nejružnější nejnovější vymoženosti, ale pak sednou za volant, a jsou s prominutím leví jak šavle.“ (Černý, Štěpán)

Karel Dvořák sice potvrdil, že tento výrok platí, vysvětloval ho ale zvláštním způsobem, a v případě, když jsem se doptávala na další skutečnosti, si protiřečil:

„Jo, chlapci jsou na tom technicky lépe, al to je i díky jejich školnímu zaměření. Na různých průmyslovkách, dopravních školách, tam už to technické zaměření je. Ale když si vezmete dívku, která studuje například na kosmetičku nebo na obchodní škole, nemá šanci se k té technice moc dostat.“ (Dvořák, Karel)

V tom případě mě zajímalo, jak to mají děti ve školách, které navštěvují dívky a chlapci ve stejném či podobném poměru (např. gymnázium). Tam pan Dvořák znejistěl a lehce odbočil od tématu technické zručnosti k úspěšnosti při zkouškách:

„Tam je jako celkově velká úspěšnost, jelikož tam jsou lepší a vnímavější studenti, jsou zodpovědnější v té přípravě. Chlapci tam ale podle mě pořád vítězí, mají to totiž už v sobě.“
(Dvořák, Karel)

Zde se objevuje příklad, kdy dotyčný zastává názor biologického determinismu, kterému se věnuji výše v kapitole 2.1 o genderové socializaci. Instruktorce se poprvé shodly mezi sebou a lišily se svými názory od instruktorů:

„Teď už to tak podle mě není. Tam jde spíš o to, jestli vyrůstá ten člověk na venkově, kde je k tomu spíš vedený, teda jako k tomu řízení, anebo je to člověk z města, kde se na tyhle věci moc nedbá.“ (Svobodová, Veronika)

V odpovědi Veroniky Svobodové se zase naopak objevuje názor, který se shoduje se sociálním konstruktivismem. Jolana Nováková je stejného názoru, jelikož tvrdí, že člověk s technickou zručností nerodí, což dokazuje její tvrzení, že dívky se jí během života naučí a chlapce dohání.

„To nejde takhle úplně říct, neházela bych to vůbec do jednoho pytle. V dnešní době už vůbec ne.“ (Nováková, Jolana)

Instruktorce tedy v dnešní době již nevnímají chlapce jako technicky zručnější, instruktoři ale stále ano. Je zde tedy vidět rozpor v názorech u mužů a žen na tento genderový stereotyp. Instruktorce spíše intuitivně inklinují k tzv. sociálnímu konstruktivismu, instruktoři zase naopak biologického determinismu. Zde vznikla zajímavá situace, kdy přestože se spolu instruktoři a instruktorce v předchozích odpovědích vcelku shodovali, u této otázky nastal rozkol v jejich názorech. Je zvláštní, že tato situace nastala až teď, přestože jsem se na

podobné genderové odlišnosti ptala už v předchozích otázkách, kde vesměs dotazovaní udávali, že každý člověk je individuum.

3. 3. 10. Přikupování jízd

V další otázce jsem se instruktorů a instruktorek ptala na to, zda se u nich stává, že si žáci a žákyně přikupují jízdy, a pokud tomu tak je, zda dokáží porovnat¹⁵, jestli je to jev, který se děje častěji u dívek/žen nebo u chlapců/mužů. Zde jsem chtěla přijít na to, zda si ve splnění závěrečných zkoušek věří spíše dívky/ženy či chlapci/muži. Stereotypně jsem předpokládala, že to budou spíše dívky/ženy, které budou této možnosti využívat, jelikož autoškola je obor, týkající se techniky, a v tom si ženy nevěří (stejně jako tomu je u oborů např. na vysoké škole, viz kap. 2.2.3.8. Gender a vysoká škola, kde se ženy soustřeďují spíše do humanitně zaměřených oborů a muži zase do technických).

Zajímavé bylo zjištění, že u všech čtyř instruktorů žáci a žákyně z finančních důvodů odmítají přikupovat jízdy. U Jolany Novákové si žáci a žákyně také jízdy nepřikupují, ale z jiných důvodů:

„Ne, to se u mě nestává. Když vidím, že je potřeba ještě jezdit, zaobalím to tak, aby dotyčný nepoznal, že jezdíme navíc a nechci to po něm zaplatit. Dělán to kvůli jejich sebevědomí, aby pak u zkoušky nebyli nervózní, že jim to nejde.“ (Nováková, Jolana)

Zeptala jsem se proto, jestli myslí, že častěji jezdí déle, než 28 hodin s dívkami/ženami nebo chlapci/muži. Respondentka mi odpověděla váhavě, přesto ale uvedla, že tento jev se děje častěji u dívek/žen. Stejně reagovala Veronika Svobodová, která jako jediná uvedla, že si u ní žáci a žákyně za jízdy připlácí, když jim to doporučí. Nezodpovězenou otázkou ale zůstává, zda tato situace opravdu v realitě platí, a ženy/dívky si tedy tolik nevěří a raději si jízdy přikoupí, nebo se k tomuto tvrzení instruktorky uchylují spíše kvůli svému stereotypnímu uvažování.

¹⁵ Odpověď na tuto otázku nelze brát jako úplně přesnou, jelikož se nezakládá na přesných údajích, ale pouze na pocitu, který má instruktor/ka.

3. 3. 11. Úspěšnost při závěrečných zkouškách

Poslední otázka, kterou jsem respondentům a respondentkám položila, se týkala opět jejich domněnek o tom, zda při prvních pokusech o splnění závěrečné zkoušky jsou úspěšnější dívky/ženy nebo chlapci/muži. Většina respondentů (kromě Karla Dvořáka) a respondentek se opět shodla jak na tom, že nelze říct, že chlapci/muži nebo dívky/ženy byli/y nějak fatálně úspěšnější při plnění závěrečných zkoušek. Jde spíš o rozdílnou úspěšnost ve zkoušce z teorie a praxe:

„Nemyslím si, že by kluci byli nějak lepší v těch závěrečných zkouškách, spíš jde o to, že ty holky jsou tak v devadesáti procentech úspěšné v té zkoušce z teorie, protože se to dokážou, jak se říká, nadřít nazpaměť. U kluků je to už horší, ti se to neučí jako básničku, jsou kreativnější a snaží se to vymyslet, ale u nich je to tak šedesát, sedmdesát procent. U praktické zkoušky z jízdy je to přesně obráceně.“ (Černý, Štěpán)

Zde se názor instruktora opět shoduje s teoretickou částí, ve které je uvedeno, že učitelé a učitelky vedou žákyně spíše k zodpovědnosti a ne riskování, z čehož plyne, že jsou úspěšnější v učení teorie. Chlapci jsou pak naopak podporováni v praktických úkonech a vyzdvihováni jsou za svou aktivitu a inklinaci k riskování. To se i zde projevuje v názoru respondenta.

Názory ostatních instruktorů a instruktorek nebyly až tak přesné, ale v úspěšnosti u teoretické a praktické zkoušky se neliší. Dále pak se instruktoři a instruktorky shodují na tom, že důvody nesplnění závěrečných praktických zkoušek jsou rozdílné u ženského a mužského pohlaví:

„... U těch důvodů už je to jinak. Tam jde spíš o to, že holky se nechají vyhodit kvůli tomu, že jsou nervní, jedou moc pomalu a brzdí provoz nebo jsou až přehnaně zodpovědné. Kluky vyhazuje komisař nejčastěji kvůli tomu, že si myslí, že jsou páni tvorstva a jsou drzí nebo moc rozlítaní. Takže aby jim spadnul hřebínek, nechá je to znova opakovat.“ (Nováková, Jolana)

Zde je možné vidět podobný genderový stereotyp, kdy jsou dívky viděny jako přehnaně zodpovědné, opatrné, což je v tomto případě spíše nežádoucí. Chlapci jsou opět stereotypně

popisování jako aktivnější, dravější jedinci. Jako Jediný instruktor Karel Dvořák odmítl rozdělení v úspěšnosti podle pohlaví:

„Ne, to se takhle nedá říct. Já bych to spíš určil podle toho, co studují. Na první místo bych dal určitě gymnazisty, a to bez ohledu na pohlaví. Pak až jsou ty další školy.“ (Dvořák, Karel)

Dotyčný si opět protiřečí, stejně jako v otázce, týkající se technické zručnosti, kdy opět upřednostnil gymnazisty. V tomto případě ale již neupřednostňuje mužské pohlaví, ale staví je na roveň. Je tedy otázkou, podle čeho soudí, že i na gymnáziích převažují chlapci nad dívkami v technické zručnosti. Když jsem se ho na tuto otázku zeptala, nevěděl jak zareagovat a odpověděl, „že si to prostě myslí“. Bylo poznat, že jsem ho svou otázkou zaskočila a možná i urazila.

3.4. Zhodnocení výzkumu

Při domlouvání schůzek po telefonu se mi většina dotazovaných zdála mírně odtažitá, jelikož pro ně byl celkem problém si na mě najít čas, a rozhovor provést. Myslím ale, že po „prolomení ledu“, a navození přátelské atmosféry, ze všech spadla nervozita z neznáma. Najednou odpovědi respondentů a respondentek byly velmi otevřené. Přišlo mi, že opravdu zapomněli na to, že si je někdo natáčí, upřímně projevovali své názory a byli rádi, že se o problematiku jejich povolání někdo zajímá.

Překvapilo mě, jak jsou si jejich odpovědi ve většině případů podobné. Čekala jsem, že se ženy svými názory budou výrazně odlišovat, jelikož názory mužů budou radikálnější. Moje očekávání bylo tedy stereotypní. Je vidět, že se instruktoři a instruktorky snaží ke svým žákům a žákyním přistupovat bez předsudku a měřit všem stejným metrem, bohužel jsou ale také ovlivněni stereotypním myšlením.

Jak se ukazuje, genderové nerovnosti a předsudky jsou prostoupeny nejen ve školní sféře, ale i v autoškole. Podle mého názoru by instruktorům a instruktorkám velmi pomohlo zavedení povinných kurzů, které by se zaměřovaly jak na pedagogiku a psychologii, tak i na andragogiku, jelikož většina uváděla starší lidi jako problematickou skupinu. Možná to ale bylo právě tím, že na dospělé používali stejné nebo podobné metody, jako na čerstvě plnoleté. Doporučila bych i nějaký kurz či vzdělávací materiály, týkající se problematiky genderu, jelikož očividně k dívkám a chlapcům přistupují na základě stereotypů. Většina dotazovaných vnímá chlapce jako více riskující, agresivnější a dravější, a naopak dívky jako zodpovědné a opatrné, někdy až přehnaně. Na tom se shodnou jak instruktoři, tak instruktorky. Rozdílný názor, který měli respondentky a respondenti byl, že ženy se přikláněly spíše k sociálnímu konstruktivismu, tedy názoru, že člověk se rodí genderově neutrální a až v průběhu života se díky okolním vlivům stane mužem nebo ženou. Muži se zase naopak přikláněli k biologickému determinismu, což znamená, že si myslí, že typicky ženské a mužské vlastnosti máme vrozené.

4. Závěr

V této bakalářské práci jsem se snažila popsat, nakolik je školní instituce genderově zatížena. Mým hlavním záměrem bylo zjistit, jestli to samé platí i pro autoškoly a instruktory/ky, kteří v nich učí řídit.

Po bližším zaměření na problematiku autoškol jsem zjistila, že podle zákona nemusí mít instruktor/ka žádnou zkušenost s pedagogickým či psychologickým vzděláním, což mě velice překvapilo. Žila jsem v domněnku, že člověk, který učí (navíc velmi zodpovědnou věc - řízení) musí mít alespoň pedagogické minimum. Uvědomila jsem si, že instruktor/ka v autoškole se v rámci svého vzdělání ani nemusí dostat k informacím o něčem takovém, jako je gender.

To se mi opravdu potvrdilo a ani jeden z dotazovaných se s pojmem gender nikdy nesetkal. Po položení několika otázek, týkajících se této problematiky, jsem si uvědomila, že i přes snahu být neutrální, jednají instruktoři a instruktorky se svými žáky a žákyněmi odlišně podle jejich genderu. Problém tkví v tom, že o nich již stereotypně přemýšlí. Většina dotazovaných nemá pocit, že je jejich vzdělání nedostatečné. Podle nich tento nedostatek může nahradit dlouholetá praxe v oboru. I u takto zkušených instruktorů/ek však může nastat problém, že si s určitými skupinami lidí nevědí rady, což můj výzkum potvrdil. Myslím, že v dnešní době je nabídka rekvalifikačních a doplňkových kurzů více než bohatá a jde jen o to připustit, že člověk má určité nedostatky, které by mohl odstranit.

Genderově stereotypní chování totiž může jak v dívkách, tak v chlapcích ukotvit nepříjemné pocity. Předpoklad, že chlapec/muž, který přijde do autoškoly, je technicky zručný a rozumí funkci automobilu, nemusí být pravidlem, a instruktor/ka, který/á toto očekává, může danému člověku srazit sebevědomí a vyvolat v něm pocit méněcennosti. To platí i u dívek/žen. Pokud instruktor/ka začne s dotyčnou jednat, jako by byla „jenom žena“, která není v tomto směru znalá a s největší pravděpodobností se budoucně nebude řízení tolik věnovat, jelikož je to „mužská činnost“, je možné, že dotyčná tomuto stereotypu podlehně, a bude se jím řídit. Z odpovědí respondentů/ek vyplývá, že toto stereotypní myšlení stále převládá, a to i přesto, že většina dotazovaných uznává, že v dnešní době dívky/ženy v technických dovednostech muže dohání.

Další téma, které by tuto problematiku mohlo doplnit či obohatit, je zpracování názorů lidí různých věkových kategorií, kteří autoškolu čerstvě absolvovali. Z důvodů úspory benzínu a času, je běžnou praxí, že v autoškolě jezdí v autě nejen instruktor a jeden žák/yně, který zrovna řídí, ale ještě jeden žák nebo žákyně, který se s tím/tou první po uplynutí vyučovací hodiny vystřídá a v rámci své lekce ho/ji odveze domů. Je tak možné porovnat, jak jedná instruktor či instruktorka i s ostatními lidmi, ne jen s potenciální/m dotazovanou/ým.

5. Literatura

Basow, A. Susan. 1986. *Gender Stereotypes: Traditions and Alternatives*. California: Brooks/Colepublishingcompany.

Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.

Giddens, Anthony. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo.

Hamplová, Dana, Rychtaříková, Jitka, Pikálková, Simona. 2003. *České ženy: vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.

Hendl, Ivan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál

Ivanová, Kateřina, Olecká, Ivana. 2010. *Metodologie vědecko- výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s.

Jarkovská, Lucie. 2005. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ Brno.

Jarkovská, Lucie, Lišková, Kateřina. 2008. *Genderové aspekty českého školství*. Brno: Fakulta sociálních věd Masarykovy univerzity v Brně

Jarkovská, Lucie, Lišková, Kateřina, Šmídová, Iva, a kol.. 2010. *S Genderem na trh: Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha- Brno: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON) ve spolupráci s Masarykovou univerzitou.

Kassin, Saul. 2007. *Psychologie*. Brno: ComputerPress, a.s..

Knotková- Čapková, Blanka, Smetáčková- Moravcová, Irena, Valdřová, Jana. 2004. *Přírůčka pro posuzování genderové korektnosti učebnic: Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů?* Praha: s.n.

Kolářová, Kateřina, Pavlík, Petr, Smetáčková, Irena. 2009. *Sexuální obtěžování na vysokých školách: Proč vzniká, jak se projevuje, co lze proti němu dělat.* Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

KOLEKTIV AUTORŮ PŘI ISS ČEB. S.d. *Úvod do pedagogiky a didaktiky pro učitele odborného výcviku – učitele autoškoly.* Čeb: s.n.

Oakley, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost.* Praha: Portál.

Palán, Zdeněk. 2002. *Základy andragogiky.* Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o.

Pavlík, Petr, Smetáčková, Irena. 2006. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství. Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Plamínek, Jiří. 2014. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele.* 2. vydání. Praha: GradaPublishing, a.s.

Reinharz, Shulamit. 1992. *Feminist methods in social research.* New York: Oxford University Press.

Renzetti, M. Claire, Curran, J. Daniel. 2003. *Ženy, muži a společnost.* Praha: Karolinum.

Smetáčková, Irena. 2006. *Gender ve škole: Přírůčka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha: Otevřená společnost.

Strauss, Anselm, Corbinová, Juliet. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert.

Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.

Veteška, Jaroslav. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Zákony

Zákon č. 247/2000 Sb., O získávání a zdokonalování odborné způsobilosti k řízení motorových vozidel

Zákon č. 361/ 2000 Sb., Pravidla silničního provozu, autoškola

Akademické práce

Kettnerová, Renáta. 2011. *Vzdělávání učitelů a instruktorů autoškol*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského. Vedoucí práce PaedDr. Anton Tomko.

Koudelková, Alena. 2008. *Gender jako součást školní socializace*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Martin Sedláček, Ph.D.

Zormanová, Lucie. 2009. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže na ZŠ: srovnání míry aktivity chlapců a dívek ve výuce občanské výchovy na základní škole*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Evžen Řehulka CSc.

Internetové zdroje

Autoškola. [online]. [cit. 2014-02-27]. Dostupné z:

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Auto%C5%A1kola>>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Tab. *Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví*. Český statistický úřad [online]. [cit. 2014-02-02]a. Dostupné z:

<[http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6D0027D70F/\\$File/1413133302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6D0027D70F/$File/1413133302.pdf)>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Tab. *Zaměstnanci a podnikatelé podle vybraných kategorií CZ- NACE*. Český statistický úřad [online]. [cit. 2014-02-02]b. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/66002DE64D/\\$File/141711k4.pdf](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/66002DE64D/$File/141711k4.pdf)>

Minerva: (dívčí gymnázium). [online]. [cit. 2014-02-13]. Dostupné z: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Minerva_\(d%C3%ADv%C4%8D%C3%AD_gymn%C3%A1ziu_m\)>](http://cs.wikipedia.org/wiki/Minerva_(d%C3%ADv%C4%8D%C3%AD_gymn%C3%A1ziu_m)>)

Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. *Stav genderové rovnosti a plán MŠMT*. [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/31791/download/>>

První dívčí gymnázium Minerva oslavilo 120 let od svého založení. [online]. [cit. 2014-02-13].

Dostupné z: <http://www.praha.eu/jnp/cz/home/magistrat/tiskovy_servis/tiskove_zpravy/prvni_divci_gymnazium_minerva_oslavilo.html>

Škola: její charakteristika, funkce; alternativní školy. [online]. [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: <<http://otazky.cz/referaty/referat.asp?id=7299>>

6. Přílohy

6.1. Polostrukturovaný rozhovor s pedagogicky vzdělanými

1. Kolik Vám je let? Jaké máte vzdělání? Jak dlouho trvá vaše praxe instruktora/instruktorky v autoškole?
 - Máte zkušenost s nějakým pedagogickým či psychologickým kurzem? Jakým?
2. Považujete Vaše pedagogicky zaměřené vzdělání za výhodu ve Vašem oboru?
 - V čem? Jak Vám pomáhá v přístupu k žákům a žákyním?
3. Myslíte si, že pedagogicky vzdělaný člověk je v této práci úspěšnější, než ten s mnohaletou praxí?
 - Proč si to myslíte?
4. Myslíte si, že podmínky pro získání licence instruktora/ky jsou v dnešní době dostatečné v pedagogicko-psychologickém vzdělání?
 - Doporučil/a byste nějakou změnu?
5. Máte nějaké svoje osvědčené metody či taktiky, jak zacházet se svými žáky/ákyněmi?
 - Jaké to jsou?
 - Jak jste k nim dospěl/a?
6. Existují podle Vás nějaké rizikové skupiny, které si chtějí udělat řidičský průkaz?
 - Jaké?
 - Jak s nimi zacházíte?
7. Setkal/a jste se někdy s pojmem gender?
 - Pokud ano, v jakém kontextu?
 - Pokud ne, vysvětlit.
8. Myslíte si, že jste genderem ovlivněn/a i ve vykonávání své práce?
9. Je tedy nějaká věc, při které děláte rozdíl při výuce muž/chlapců a žen/dívek?
 - Jaká?

10. Platí podle Vás pravidlo, že jsou muži zpravidla technicky zručnější než ženy, tudíž i při řízení vozidla?
 - Pokud ano, myslíte si, že je to vrozené, nebo tyto schopnosti získávají muži až během života?
11. Žák/yně musí absolvovat 28 hodin cvičných jízd. Je u Vás běžným jevem, že si cvičné jízdy dokupují?
 - Stává se to spíše u chlapců/mužů či u dívek/žen?
12. Jaká je u Vás úspěšnost při prvních pokusech u dívek/žen a chlapců/mužů?
 - Jsou rozdílné důvody, proč u zkoušky neuspějí dívky/ženy a proč chlapci/muži?
 - Je rozdíl v úspěšnosti dívek/žen u teoretické zkoušky a u praktické?

6.2. Polostrukturovaný rozhovor s lidmi bez zkušenosti s pedagogickým vzděláním

1. Kolik Vám je let? Jaké máte vzdělání? Jak dlouho trvá vaše praxe instruktora/instruktorky v autoškole?
 - Máte zkušenost s nějakým pedagogickým či psychologickým kurzem? Jakým?
2. Myslíte si, že Vám Vaše praxe tento typ vzdělání nahradí či dokonce umožní lepší přípravu?
 - Při začátcích v tomto oboru jste ale neměl/a žádné zkušenosti, musel/a jste je nějak získat (např. poučením se ze svých začátečnických chyb). Myslíte, že kdybyste měl/a navíc nějakou zkušenost s pedagogickým či psychologickým vzděláním, vyvaroval/a byste se těchto chyb?
3. Myslíte si, že pedagogicky vzdělaný člověk je v této práci úspěšnější, než ten s mnohaletou praxí?
 - Proč si to myslíte?
4. Myslíte si, že podmínky pro získání licence instruktora/ky jsou v dnešní době dostatečné v pedagogicko-psychologickém vzdělání?
 - Doporučil/a byste nějakou změnu?
5. Máte nějaké svoje osvědčené metody či taktiky, jak zacházet se svými žáky/ákyněmi?

- Jaké to jsou?
 - Jak jste k nim dospěl/a?
6. Existují podle Vás nějaké rizikové skupiny, které si chtějí udělat řidičský průkaz?
- Jaké?
 - Jak s nimi zacházíte?
7. Setkal/a jste se někdy s pojmem gender?
- Pokud ano, v jakém kontextu?
 - Pokud ne, vysvětlit.
8. Myslíte si, že jste genderem ovlivněn/a i ve vykonávání své práce?
9. Je tedy nějaká věc, při které děláte rozdíl při výuce muž/chlapců a žen/dívek?
- Jaká?
10. Platí podle Vás pravidlo, že jsou muži zpravidla technicky zručnější než ženy, tudíž i při řízení vozidla?
- Pokud ano, myslíte si, že je to vrozené, nebo tyto schopnosti získávají muži až během života?
11. Žák/yně musí absolvovat 28 hodin cvičných jízd. Je u Vás běžným jevem, že si cvičné jízdy dokupují?
- Stává se to spíše u chlapců/mužů či u dívek/žen?
12. Jaká je u Vás úspěšnost při prvních pokusech u dívek/žen a chlapců/mužů?
- Jsou rozdílné důvody, proč u zkoušky neuspějí dívky/ženy a proč chlapci/muži?
 - Je rozdíl v úspěšnosti dívek/žen u teoretické zkoušky a u praktické?