

UNIVERZITA KARLOVA V PRAHE

Fakulta humanitných štúdií

BAKALÁRSKA PRÁCA

**Počet žien v terciárnom vzdelávaní s ohľadom na
kultúrne predpoklady a bohatstvo krajiny,
medzinárodné zrovnanie.**

Praha 2014

Vypracovala: Adela Piatková

Vedúca práce: Ing. Inna Čábelková, Ph.D.

Prehlasujem, že som prácu vypracovala samostatne. Všetky použité pramene a literatúra, boli riadne odcitované. Práca nebola využitá k získaniu iného, alebo rovnakého titulu.

V Prahe dňa 25.6.2014

podpis

Rada by som poďakovala Ing. Inne Čábelkovej Ph.D., za jej trpezlivosť, ochotu, pripomienky a venovaný čas, ktoré pomohli k vzniku tejto práce.

Obsah

1. Úvod	6
2. Ženy a terciárne vzdelávanie	9
2.1 Pojem gender	9
2.2 Gender vo vzdelaní.....	12
2.3 Terciárne vzdelávanie	14
2.3.1 Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania	14
2.4 Historické súvislosti žien v terciárnom vzdelávaní.....	17
3. Kultúra	20
3.1 Pojem kultúra	20
3.2 Charakteristiky kultúry	22
3.3 Výskumy kultúrnych hodnôt	24
3.3.1 Koncept Milтона Rokeacha.....	25
3.3.2 Koncept Ronalda Ingleharta	26
3.3.3 Koncept Geerta Hofstedeho	27
3.3.4 Koncept Shaloma Schwartza	33
3.3.5 Koncept Fonsa Trompenaarsa.....	33
4. Zhrnutie teoretického základu	36
5. Empirická časť	38
5.1 Metodológia	38
5.2 Regresná analýza.....	38
5.2.1 Model regresnej analýzy	39
5.3 Technika zberu dát	40
5.4 Charakteristika premenných.....	40
5.5 Analýza a výsledky	42
5.5.1 Percentuálny počet žien zapísaných v terciárnom vzdelávaní v závislosti na kultúrnej dimenzii individualizmu, kultúrnej dimenzii maskulinity, indexu pohlavnej nerovnosti a ekonomickej vyspelosti krajiny.....	42

5.6	Hodnotenie kvality výskumu	45
5.7	Odporúčenia pre ďalší výskum	47
6.	Záver	48
7.	Bibliografia	49
7.1	Knižné zdroje	49
7.2	Elektronické zdroje	51
7.3	Zdroje dát	51
8.	Prílohová časť	53

1. Úvod

V dnešnej dobe žijeme v globalizovanom svete, kde sa národy medzi sebou prepájajú či už obchodom, kultúrne, alebo politicky. Aj napriek tomuto previazaniu sa nám obyvatelia rôznych krajín javia čímsi rozdielni. Túto rozdielnosť nazývame kultúrou danej krajiny. Nie je ťažké si povšimnúť, že rôzne kultúry a vyvíjajú odlišne. Odlišnosti nachádzame aj vo sfére vzdelania, ktorou sa bude táto práca zaoberať.

Vzdelávanie, ako poukazujú Jarkovská a Lišková (2008), môže byť vnímané ako nástroj emancipácie, ktorý umožňuje sociálnu mobilitu. (Jarkovská, Lišková, 2008) Taktiež autori Renzetti a Curran (2005) s odkazom na Florence Howe (1980) predkladajú tvrdenie, že vzdelanie pomáha človeku uvedomiť si svoje postavenie v spoločnosti a práve tak mu dáva moc toto svoje postavenie zmeniť. (Renzetti a Curran, 2005) Masové vzdelávanie je v demokratických spoločnostiach považované za nástroj zvyšovania životného štandardu spoločnosti. Na stránkach Inštitútu pre štatistiku UNESCO sa dozvedáme, že v posledných štyroch dekádach môžeme sledovať bezprecedentný nárast počtu žien v terciárnom vzdelaní, ktorý od roku 1970 prevýšil počet mužov takmer dvojnásobne. (UNESCO Institute for statistic [UIS], 2014) Jarkovská a Lišková (2008) poukazujú na fakt, že z hľadiska výšky dosiahnutého vzdelania sú na tom ženy v dnešnej dobe lepšie než v minulosti a dokonca sa ukazuje, že dosahujú vyššie vzdelanie ako muži v súčasnosti. Ukazujú, že percento žien s maturitou (44,7%) prevýšilo percento mužov s maturitou (32,4%) a ďalej uvádzajú príklad Českej republiky, kde v akademickom roku 2004/2005 bolo z celkového počtu študentov vysokých škôl až 50,6% žien. (Jarkovská, Lišková, 2008) Tieto hodnoty sa však krajinu od krajiny líšia, tak ako Inštitút pre štatistiku UNESCO uvádza nárast počtu žien v terciárnom vzdelaní začal v Severnej Amerike a západnej Európe, neskôr sa tento trend presunul aj do Latinských krajín a Karibiku a taktiež sa objavil v centrálnej Ázii. Novými krajinami kde sa rozširuje nárast počtu žien v terciárnom vzdelaní sú arabské štáty a taktiež východná Ázia a Pacifik. Avšak v južnej a západnej Ázii a v Subsaharskej Afrike sú ženy naďalej v nevýhode. (UIS, 2014)

V súvislosti s rozdielnym pojmávaním postavenia žien a mužov v rôznych spoločnostiach považujem za zaujímavé preskúmať, či je záujem žien k štúdiu v terciárnom vzdelaní spojený s kultúrnymi hodnotami. Inštitút pre štatistiku navyše poukazuje na fakt, že rozhodnutie pokračovať v štúdiu na terciárnom stupni vzdelania je pravdepodobnejšie u žien, ktoré pochádzajú z bohatších krajín, preto považujem ekonomickú vyspelosť krajiny za podstatnú súčasť výskumu. (UIS, 2014) Avšak aj v krajinách s relatívne rovnakým HDP sa počet žien v terciárnom vzdelaní môže líšiť a práve preto je potrebné sledovať aj kultúrne hodnoty daných krajín.

Skúmanie počtu žien v terciárnom vzdelaní v tejto práci bude vyjadrené hrubým podielom žien zapísaných k štúdiu v terciárnej sfére vzdelania. V práci vychádzam z predpokladu, ako poukazuje Ortner (1974), že druhotné postavenie ženy v spoločnosti je vnímané ako pankultúrny fakt, avšak pojmávanie ženy je v rozdielnych kultúrach odlišné. (Ortner, 1974) Ortner poukazuje na to, že univerzalita ženskej podriadenosti „existuje v každom sociálne-ekonomickom systéme a vo spoločnostiach všetkých vývojových stupňov.“ (Ortner, 1974, s. 91) Na nadvládu mužov poukazuje taktiež Bourdieu (2000), ktorý tvrdí, že túto všeobecne prijímanú nadvládu mužov potvrdzujú sociálne aj biologické štruktúry spoločnosti. Androcentrické pojmávanie dostáva charakter všeobecného praktického cítenia a je chápané ako konsenzus. (Bourdieu, 2000) Na androcentrizmus spoločnosti poukazuje aj Smetáčková (2006), u ktorej sa dočítame, že „maskulinita je chápaná ako nadřazená (dominantní) femininita a jako norma, od které je femininita odvozena.“ (Smetáčková, 2006, s. 9)

Problematiku prístupu a voľby žien nastúpiť do terciárneho vzdelania budeme v tejto práci predkladať na pozadí kultúr, z ktorých ženy pochádzajú. Tak ako upozorňuje Kandert (1995), je potrebné brať ohľad na procesy enkulturácie a kultúrnych zmien celkovo, pretože práve tieto definujú sociálne a kultúrne situácie, za ktorých sú vonkajšie impulzy prijímané, prípadne v akej podobe sú prijímané. Kladie dôraz na právo inakosti, pretože v každej krajine na základe rozdielnych kultúrnych hodnôt alebo socio-ekonomických činiteľov, či ďalších faktorov je postavenie žien rôzne, avšak pre tieto krajiny logické. (Kandert, 1995)

Práca ďalej vychádza z predpokladu, že kultúrne rozdiely sú istým spôsobom merateľné a dajú sa kvantitatívne vyjadriť. Práve o kvantitatívne vyjadrenie kultúrnych hodnôt sa pokúšalo nemálo výskumníkov, uveďme napr. Shaloma Schwartz, Ronalda

Ingleharta či Geerta Hofstedeho. Za základnú a pomerne stálu zložku kultúry v práci považujeme konkrétne hodnoty kultúr a ich vplyv na rozhodnutie a možnosti žien nastúpiť do terciárneho vzdelania. Kultúra, do ktorej sa narodíme na nás vplýva už od narodenia a formuje naše názory na svet. Kultúre sa učíme procesom socializácie, či enkulturácie. Je to tiež ten istý proces, v ktorom sa formuje naše pojmávanie mužských a ženských rolí.

Cieľom tejto práce bude zistiť aký dosah má kultúra na voľbu žien pokračovať v štúdiu v terciárnej sfére vzdelania a či je táto ich voľba ovplyvňovaná taktiež ekonomickou vyspelosťou danej krajiny. Aby bolo možné dostať cieľu práce, bude v jej teoretickej časti predstavený pojem gender a jeho spojenie so vzdelaním. Na to bude nadväzovať popis terciárneho vzdelania a cesta žien k tejto sfére vzdelávania. V druhej časti teoretického základu práce bude vysvetlený pojem kultúry a predstavené základné koncepty pokúšajúce sa o meranie a následné zrovnávanie kultúrnych hodnôt. Samotná analýza vplyvu týchto hodnôt a ekonomickej situácie krajiny bude prevedená v empirickej časti bakalárskej práce a pôjde konkrétne o regresnú analýzu sekundárnych dát. Možnosti žien k štúdiu sú ovplyvňované kultúrnymi hodnotami a ekonomickou situáciou krajiny, avšak taktiež treba počítať s tým, že nárast žien s terciárnym vzdelaním, môže postupne aj hodnoty daných krajín meniť.

Hypotéza overovaná v empirickej časti znie nasledovne:

Percentuálny počet žien zapísaných do terciárneho stupňa štúdia bude tým vyšší, čím vyššia bude úroveň individualizmu a hodnota HDP a čím nižšia bude úroveň maskulinity a indexu pohlavnej nerovnosti.

2. Ženy a terciárne vzdelávanie

2.1 Pojem gender

Ústrednou témou mojej bakalárskej práce bude problematika prístupu žien k terciárnemu vzdelávaniu, preto bude na začiatok potrebné definovať základné pojmy, s ktorými budem pracovať. Definovať skupinu, ktorú pod označením ženy rozumieme, však nemusí byť tak jednoduché, ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať. Medzi najzákladnejšie delenie ľudí na dve skupiny patrí delenie na mužov a ženy. Avšak informácia „To je žena,“ alebo „To je muž,“ nám evokuje čosi viac ako len predstavu biologickej stavby daného človeka. Označenia muž a žena bližšie špecifikujú biologické danosti, na ktorých stavíme sociálnu konštrukciu, ktorá sa nazýva gender. Tak ako pohlavie je buď ženské alebo mužské, gender sa delí na feminínny a maskulinny. Renzetti a Curran (2005) v publikácii *Ženy, muži a spoločnosť* tvrdia, že aj napriek tomu, že jednotlivca nemusia vystihovať spoločensky stanovené charakteristiky genderu, spoločnosť ich všeobecne prijíma za platné a správne, a podľa toho ľudia formujú svoj prístup k osobám ženského a mužského pohlavia. (Renzetti a Curran, 2005) Renzetti a Curran (2005) charakterizujú gender ako „spoločensky utvárené postoje a modely chovania, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské“. (Renzetti a Curran, 2005, s. 58)

Pavlík v príručke *Gender ve škole*, zostavenou Irenou Smetáčkovou (2006), tvrdí, že gender je podľa neho mocenským vzťahom. Táto moc však nie je vlastnosťou jednotlivca, ale akási nedeliteľná súčasť života v spoločnosti. „Ve vzťahu k genderu obecně platí, že muži jako skupina vládnou větší mocí, než ženy jako skupina.“ (Smetáčková, 2006, s. 9) V rámci skupín však taktiež existujú mocenské rozdiely. (Smetáčková, 2006)

Jiřina Šiklová (1999) zas chápe gender takto: „V angličtině (i v jiných jazycích) v sobě pojem gender v námi sledovaném významu zahrnuje především sociální a společensky podmíněné kulturní rozdíly, očekávání, předsudky a specifika v postavení mužů a žen. Gender je zároveň konstruktivní prvek moderní a postmoderní organizace společnosti; je to sociální kategorie, která umožňuje sledovat a interpretovat jak rozdíly z hlediska mužů a žen v nejrůznějších sociokulturních kontextech, tak i formy porušování lidských práv v demokratických státech.“ (Šiklová, 1999, s. 10)

Ako náhle sa narodíme, je nám pripísané určité pohlavie. Novorodenec je buď chlapec, alebo dievča. Spolu s pohlavím je však novorodencovi automaticky pripisovaný aj gender- maskulínny chlapcom a feminínny dievčatám. Ako uvádza Oakley (2000) už od narodenia sa deti učia svojim gendrovým rolám v procese socializácie (v pôrodniciach majú deti rôzne farby prikrývok, sú im pripisované rôzne vlastnosti podľa pohlavia a gendru...). (Oakley, 2000) Renzetti a Curran (2005) proces socializácie definujú nasledovne: „Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu. Socializace je celoživotní proces.“ (Renzetti a Curran 2005, s. 93) Oakley (2000) v knihe *Pohlaví gender a společnost* píše, že proces socializácie môže mať mnoho podôb od zámerných odmien a trestov pri plnení či neplnení gendrových očakávaní (od dievčat sa očakáva, že budú milé a poslušné, pri chlapcoch je viac tolerovaná nezbednosť, ktorá je vysvetľovaná ich mužskou náturou), po jemnejšie spôsoby prenášania očakávaných gendrových signálov, ktorými rodičia s deťmi komunikujú (výber hračiek- chlapci autíčka, dievčatá bábiky, výber oblečenia- chlapci modrá farba, dievčatá ružová, ai.). (Oakley, 2000) K osvojovaniu si gendrových rolí hovorí nasledovne: „Gendrové role a gendrovou identitu si dítě neosvojuje mechanicky od rodiče, ale tím, že se s ním různými způsoby identifikuje. V zásadě se dítě chce rodiči podobat a to je motivuje, aby se chovalo stejně jako on.“ (Oakley, 2000, s. 135)

Existujú tri typy teórií, ktoré vysvetľujú osvojovanie si gendrových znakov deťmi. Sú to teórie psychoanalytické, teórie sociálneho učenia a teórie kognitívne vývojové. Oakley (2000) poukazuje na rozdiel v týchto teóriách nasledovne: „Teorie sociálního učení předpokládá, že dítě uvažuje v této posloupnosti: ‚Chci odměnu a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké (dívčí) věci. Takže chci být chlapec (dívka).‘ Kognitivní teorie předpokládá postup přesně opačný: ‚Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké (dívčí) věci a proto za ně budu odměněn.‘“ (Oakley, 2000, s. 135) Psychoanalytická teória je založená na Freudovej teórii vývoja gendrovej identity, ktorá podľa neho závisí na špecificky pohlavnom uvedomení si jedinca ako chlapca alebo dievčaťa. Freud považuje sexualitu za základ pohlavia aj gendru. (Oakley, 2000) Výskumníčka Sandra Bem (1993) vníma proces osvojovania si gendru ako špecifický priebeh socializácie, či enkulturácie. Upozorňuje na to, že dieťa sa učí realite tak, ako ju vymedzuje daná kultúra a nevníma alternatívy. Podľa jej názoru je dieťa schopné

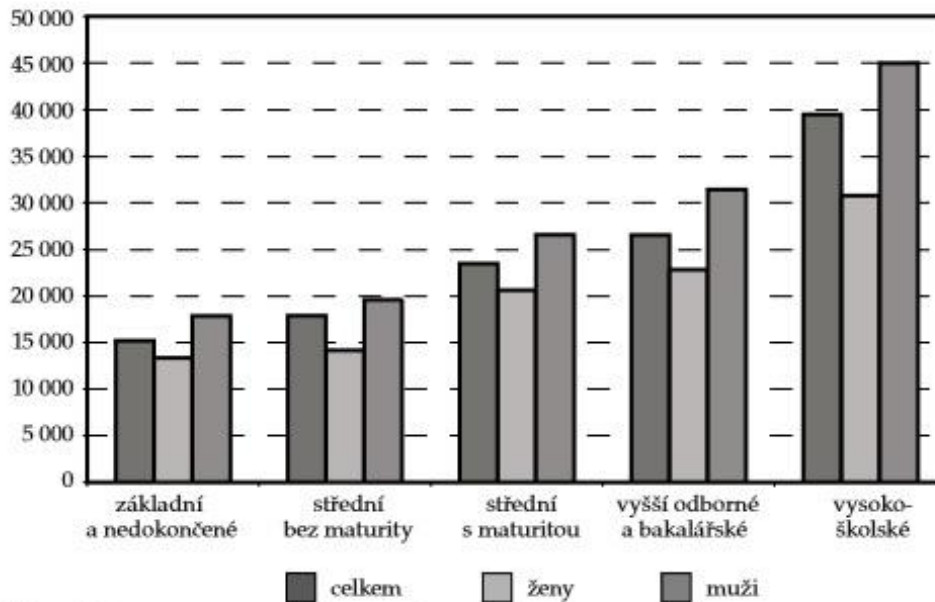
v okolitom svete aktívne vyhľadávať stabilné vzorce a tak prijímať kultúrne signály. (Bem, 1993)

V našom jednaní s inými ľuďmi sa často spoliehame na gendrové stereotypy, ktorým sme sa naučili práve vďaka procesu socializácie. Gendrové stereotypy sú „zjednodušujúci popisy toho, jak má vypadat ‚maskulinní muž‘ či ‚feminní žena‘.“ (Renzetti a Curran, 2005, s. 20) Taktiež sa často považuje za neprípustné, aby normálny muž niesol určité feminínne rysy a naopak. Používanie gendrových stereotypov v našom uvažovaní sa však neodohráva len na úrovni komunikácie jednotlivcov. Renzetti a Curran (2005) tvrdia, že každá spoločnosť predpisuje určité pravidlá, spôsoby a vzorce chovania, interakcie, ktoré sú postavené na vnímaní pohlaví. Ako náhle sú vzorce gendrovej diferenciacie inštitucionalizované (napr. v hospodárstve, politickom systéme, vzdelávacom systéme, atď.) sú označované za pohlavne - gendrový systém spoločnosti. (Renzetti a Curran, 2005)

Práve na úrovni spoločenských vzťahov a štruktúr môžeme vnímať mocenskú nadradenosť maskulinity, ktorá bola spomínaná vyššie. Smetáčková (2006) a jej spoluautori poukazujú na fakt, že túto mocenskú nadradenosť je možné postrehnúť napríklad v dominancii mužov v rôznych odvetviach (ekonomických, politických,...), či v ich platoch, ktoré sú v porovnaní so ženskými priemerne o 25% vyššie. (Smetáčková, 2006) V článku *Gendrové aspekty Českého školství* (2008) sa dočítame, že výška dosiahnutého vzdelania žien naznačuje, že ženy majú lepšie postavenie v porovnaní s minulosťou a taktiež, že ženy dosahujú vyššie vzdelanie než muži v súčasnosti. Avšak spoločensky sú ženy naďalej znevýhodňované a stavané na nižšie pozície než muži. (Jarkovská a Lišková, 2008) „Tyto mechanismy směřují ženy k tomu, aby svůj nižší status akceptovaly a považovaly ho za přirozený a aby ho vnímaly jako samozřejmou součástí své genderové identity.“ (Jarkovská a Lišková, 2008, s. 684) Autorky článku Lucie Jarkovská a Kateřina Lišková (2008) ďalej píše, že vzdelanie je stále považované za významný faktor, ktorý ovplyvňuje postavenie na trhu práce. Predpokladá sa, že čím vyššie vzdelanie človek dosiahne, tým má lepšiu šancu na výhodné postavenie na trhu práce a na vyšší príjem. Avšak zistíme, že tento predpoklad nie je úplne pravdivý, a ženy sú stále vytlačované do sekundárnej sféry a majú nižšie platy než muži. Ženy s vyšším vzdelaním dosahujú vyššiu platovú skupinu než ženy, ktoré dosiahli vzdelanie na nižšej úrovni, avšak ukazuje sa, že toto

neplatí v porovnaní s mužmi. (Jarkovská a Lišková, 2008) Podrobnosti môžeme vidieť v tabuľke. (zdroj: Jarkovská a Lišková, 2008)

Graf 1. Hrubý mesačný príjem podľa vzdelání v roce 2006



Zdroj: Výběrové šetření mezd zaměstnanců.

Je potrebné uvedomiť si, že nie všetky spoločnosti sú rovnaké, a nie všade je pohlavne- gendrový systém nastavený rovnako. Gender je v rôznych historických obdobiach a v rôznych spoločnostiach vnímaný rozdielne. Práve preto je potrebné zobrať do úvahy v tejto bakalárskej práci aspekt kultúry, ktorý bude vysvetlený v druhej časti teoretického základu práce.

2.2 Gender vo vzdelaní

Už v prvých stupňoch vzdelávania sa deti stretávajú s rozdielnym gendrovým prístupom. V materských školách sú dievčatám dávané hračky typicky dievčenské (zdravotné kufričky, bábiky, kuchynky...) a chlapcom zas hračky chlapčenské (autíčka, stavebnice...). Deti už v útlom veku vnímajú, čo je od nich očakávané a akým smerom sa majú uberať. Ako postupujú rebríčkom vzdelávacieho systému vyššie, môžu sa so stereotypizáciou genderu stretnúť vo viacerých podobách. Škola ako inštitúcia vychováva budúcich členov danej kultúry a teda okrem jej zjavnej vyučovacej funkcie má taktiež funkciu socializačnú. Tak ako sa poukazuje v príručke *Gender ve škole* (2006) „škola nám vytváří podmínky pro to, aby toto osvojování kultury probíhalo co

nejrychleji a nejefektivněji.“ (Smetáčková, 2006, s. 14) Je potřebné uvědomovat si vliv různých kultur a to, že právě tato rozdílnost má za následek také odlišnosti v procese socializace a ve vnímání genderu. V této příručce je rozlišeno více možností, kde všude se s genderem v škole můžeme setkat. Jsou to: oddělené úlohy a prostory (např. rozdělení šatní na dívčenské a chlapecké), konstrukce symbolů a představ (např. dívky jsou estetičtější a proto se budou starat o nástěnky v třídě), formální a neformální pravidla komunikace mezi ženami a muži, osobní identita členů organizace, logika a principy života v organizaci. (Smetáčková, 2006)

V článku *Genderové aspekty českého školství* autorky Jarkovská a Lišková (2008) uvádějí 3 roviny genderovanosti školské instituce. Je to podle nich makroúroveň struktury a nerovnosti, úroveň interpersonální interakce a úroveň vzdělávacího obsahu. Autorky poukazují na rozdílnost v přístupu vyučujících k žákovi v závislosti na jeho pohlaví, jako příklady uvádějí chválu žaček za jejich usilovnost a uspořádaný vzhled (např. jejich sešity - krasopis atd.) a chválu chlapců za jejich intelektuální výkony. Uvádějí také, že dobré výsledky dívek jsou často považovány jen za memorování učiva, proti tomu dobré výsledky chlapců jsou považovány za jeho pochopení. (Jarkovská a Lišková, 2008)

V už zmíněné příručce sestavenou Irenou Smetáčkovou (2006) je kladen důraz hlavně na učební materiál, který bývá také v početných případech genderově nerovný. Uvádějí se tu na dvě roviny, v kterých se nerovný přístup může objevit a to roviny formálního a neformálního kurikula. Do formálního kurikula patří koncepce předmětu a oficiálně dostupné učební materiály, za neformální kurikulum jsou považovány neformální obsahy a formy výuky, které se mohou projevit například přístupem a názory vyučujícího, případně doplňkovým materiálem. Je poukázáno na více problémů v učebním materiálu, které zdůrazňují genderové rozdíly. Jedná se hlavně o příklady používané v učebnicích (např. věty v šlabikáři typu *mama varí, mama peče, otec pracuje, otec je lékař*), ide také o ilustrace používané v knihách, či konkrétní jazyk (např. generické maskulinum - dívky se často mohou cítit vyloučené při otázkách jako - *co si si zapamätal?*). (Smetáčková, 2006)

Škola je také institucí, která určuje pracovní dráhu. Už výběr střední školy je často podmíněn genderem, dívky například upřednostňují obchodní akademie, nebo střední zdravotní školy, avšak jen málo jich nastoupí na střední školu stavební nebo elektrotechnickou, které jsou voleny většinou chlapci. (Smetáčková, 2006)

Právě výběr střední školy je jedním z důležitých faktorů, či daný žák bude pokračovat do terciárního vzdělání,

taktiež hrá úlohu prostredie danej školy, či sú dievčatá a chlapci rovnako motivovaný študovať ďalej, alebo vyučujúci pristupujú k žiakom rozdielne než k žiačkam.

V publikácii *Rovné príležitosti chlapcú a dívek ve vzdělání* Jarkovská (2005) poukazuje, že dnes sa už stále viac a viac uplatňuje politika rovných príležitostí, ktorá sa vo vzdelaní zameriava hlavne na odhalenie a podporovanie schopností jednotlivých detí, bez ohľadu na ich pohlavie, na podporu alternatívnych vzorov (aj dievča môže byť strojnou inžinierkou, aj chlapec môže byť zdravotným „bratom“) a taktiež na vyrovnávanie existujúcich gendrových nerovností. (Jarkovská, 2005)

2.3 Terciárne vzdelávanie

V knihe *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* (1999) sa dozvedáme, že terciárne vzdelávanie, ktoré býva často označované za vysokoškolské, je najvyšším stupňom v hierarchii vzdelávania. Jeho počiatky sledujeme až do začiatku 12. storočia, kedy vznikali prvé vysoké školy. Latinsky boli tieto inštitúcie označované ako *universitas magistrorum et scholarium* (skrátene *universitas*). Donedávna sme si pod pojmom vysokoškolského vzdelávania predstavili práve univerzity, avšak dnes už je rozdelenie vzdelávania o čosi členitejšie ako len delenie na základné, stredoškolské a vysokoškolské. (Průcha, 1999)

Vývojom vzdelávania a čoraz častejšou konfrontáciou medzinárodných vzdelávacích systémov sa došlo k záveru, že termín vysokoškolské vzdelávanie nie je úplne postačujúci. Preto sa dnes v medzinárodnej terminológii pracuje s termínom terciárne vzdelávanie, ktorý bol kodifikovaný v roku 1997 v rámci medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania z roku 1997. V roku 2011 došlo k aktualizácii normy pre klasifikáciu vzdelávania. Bližšie informácie o medzinárodnej norme pre klasifikáciu vzdelávania sú predstavené v nasledujúcej kapitole.

2.3.1 Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania

Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelania (skratka ISCED vychádza z anglického termínu- *The International Standard Classification for Education*), je „štruktúra používaná k porovnávaniu štatistík naprieč vzdelávacími systémami svetových krajín.“ (UIS, 2014) Medzinárodná norma zahŕňa formálne aj neformálny

formy vzdelávania. Po prvý raz bola medzinárodná norma spracovaná UNESCOm v roku 1976. V roku 1997 bola táto norma aktualizovaná a posledná novelizácia prebehla v novembri roku 2011. Za spravovanie normy a jej ďalšie novelizácie je zodpovedný Inštitút pre štatistiku UNESCO.

Table 1. Correspondence between the education levels of ISCED 1997 and proposed ISCED 2011

ISCED 1997	Proposed ISCED 2011
	0 Early childhood education* Early childhood educational development* (designed for children aged under 3 years)
0 Pre-primary (designed for children aged 3 years and above)	Pre-primary (designed for children aged 3 years and above)
1 Primary (or 1st stage of basic education)**	1 Primary
2 Lower secondary (or second stage of basic education)**	2 Lower secondary
3 Upper secondary	3 Upper secondary
4 Post-secondary non-tertiary	4 Post-secondary non-tertiary
5 First stage of tertiary	5 Short-cycle tertiary* 6 Bachelor or equivalent* 7 Master or equivalent*
6 Second stage of tertiary	8 Doctoral or equivalent*

* New in proposed ISCED 2011.

** ISCED 2011 no longer uses the term 'basic education' in the definition of level.

Na rozdiel od normy pre klasifikáciu z roku 1997, ktorá rozlišovala 7 stupňov klasifikácie vzdelávania, najnovšia norma z roku 2011 ich rozlišuje 9. Zmenilo sa práve delenie terciárneho vzdelávania. Najnovšia norma berie do úvahy delenie terciárneho vzdelávania na bakalárske, magisterské a doktorské štúdium, taktiež došlo k zmene názvu najnižšieho stupňa ISCED 0. Ako už bolo spomenuté, táto novelizácia bola prijatá v novembri roku 2011, avšak zber dát na základe poslednej novelizácie začal až v roku 2014 a zanesenie tejto novelizovanej normy do výsledkov prieskumov môže byť až v roku 2015. (UIS, 2014) Preto, že dáta použité v empirickej časti tejto bakalárskej práce boli zozbierané

v rámci výskumov pracujúcich ešte s normou z roku 1997, bude bližšie predstavená práve táto verzia medzinárodnej normy.

Tabuľka: (United Nations Statistics Division [UNSD], august 2011)

Průcha (1999) v už spomínanej knihe *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* popisuje medzinárodnú normu pre klasifikáciu vzdelávania z roku 1997, ktorá uvádza 7 úrovní vzdelávania. Sú to ISCED 0 – pre- primárne vzdelávanie, ISCED 1 – primárne vzdelávanie (prvý stupeň základného vzdelania), ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelanie (druhý stupeň základného vzdelania), ISCED 3 – (vyššie) sekundárne vzdelanie, ISCED 4 - post-sekundárne vzdelávanie nezahrnuté do terciárneho, ISCED 5- prvý stupeň terciárneho

vzdelania, ISCED 6 – druhý stupeň terciárneho vzdelania. (Průcha, 1999). Jednotlivé stupne medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania sa môžu členiť na viac úrovní.

Pre túto bakalársku prácu sú dôležité práve stupne ISCED 5 a 6, ktoré charakterizujú terciárne vzdelávanie. Úroveň ISCED 5 je „označovaná ako prvý stupeň terciárneho vzdelávania, nesmerujúci priamo k vedeckej kvalifikácii: zahŕňa najmä programy bakalárskeho a magisterského štúdia, vzdelávanie na vyšších odborných školách atď.“ (Průcha, 2005, s. 141) Úroveň ISCED 6 je „označovaná ako druhý stupeň terciárneho vzdelávania, smerujúci k vedeckej kvalifikácii: zahŕňa doktorské študijné programy, resp. vedeckú prípravu.“ (Průcha, 2005, s. 141)

Úroveň ISCED 5 sa tak ako v zahraničí aj v Českej republike delí na: neuniverzitné terciárne vzdelávanie (non-university tertiary education) a univerzitné terciárne vzdelávanie (university tertiary education, university higher education). Průcha (1999) o nich píše, že neuniverzitné terciárne vzdelávanie je vzdelanie poskytované inštitúciami, ktoré však nie sú súčasťou vysokých škôl. Toto vzdelávanie trvá v Českej republike približne 2-3 roky a nevedie k udeleniu diplomu vysokoškolskej kvalifikácie. Jedná sa zväčša o prípravu na povolanie, alebo prípravu k ďalšiemu štúdiu. Klasickým príkladom neuniverzitného terciárneho vzdelávania sú vyššie odborné školy. Univerzitné terciárne vzdelávanie je poskytované vysokými školami a univerzitami. (Průcha, 2005)

V Českej republike podľa zákona o vysokých školách zo dňa 22.4.1998 delíme vysokoškolské inštitúcie na vysoké školy univerzitné a vysoké školy neuniverzitné. „Neuniverzitní vysoká škola uskutečňuje převážně bakalářské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Může uskutečňovat programy magisterské, nemůže uskutečňovat doktorské studijní programy. Nečlení se na fakulty,“ (Národní ústav odborného vzdělávání [NUOV], 2008) avšak môže sa členiť na iné pracoviská (napr. inštitúty, či ústavy). Na rozdiel od neuniverzitnej vysokej školy „vysoká škola univerzitní může uskutečňovat všechny typy studijních programů a v souvislosti s tím vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost.“ (NUOV, 2008)

Z tejto krátkej charakteristiky delenia vzdelávania vidíme, že klasifikácia ISCED a jej delenie na terciárne vzdelávanie univerzitné a neuniverzitné nie úplne súhlasí

s vymedzením vysokých škôl univerzitných, či neuniverzitných podľa českého zákona o vysokých školách zo dňa 22.4.1998. V rámci týchto dvoch klasifikácií vidíme rozdiel medzi vysokoškolským vzdelávaním a vzdelávaním terciárnym. Taktiež na základe vyššie predstavenej novelizácie medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania z roku 2011, vidíme, že tento problém bude v budúcnosti ustupovať, avšak pre náš výskum je potrebné na tieto rozdiely v delení poukázať. Dané rozdiely boli z dôvodu obmedzeného rozsahu tejto práce predstavené len na príklade odlišnosti delenia v medzinárodnej norme a v Českej republike, avšak pre náš výskum medzinárodného zrovnávania je potrebné brať do úvahy, že podobné rozdiely v klasifikáciách je možné postrehnúť vo viacerých krajinách.

2.4 Historické súvislosti žien v terciárnom vzdelávaní

Klasickým gendrovým stereotypom o ženách je stereotyp ženy - matky. U Mansfeldovej sa dozvedáme, že: „ V tom, že tato role je prvotní v životě ženy, se shoduje naprostá většina populace a na tomto základě jsou, jak dále uvidíme vytvořeny i všechny společenské instituce. Role matky, která porodí dítě a po nezbytnou dobu několika týdnů až měsíců se dítěti věnuje, je biologickou determinací, na které jsou genderové stereotypy o ženských rolích vystavěny. Ženě se pak přisuzuje role vychovatelky, pečovatelky, ale i další role a činnosti, které s touto determinací vůbec nesouvisí. Tyto „nadstavbové“ role pak ovlivňují a konstruují ženskou pozici nejen v rodině, ale ve společnosti jako celku.“ (Mansfeldová, 2002, s. 150) Práve vďaka predstaveniu tohto stereotypu bude ďalej pochopiteľné, prečo bol vývoj vzdelávania žien v minulosti taký aký bol, a taktiež nám spoločnosťou presadzovaný názor vnímania ženy ako ženy – matky pomôže pochopiť uvažovanie žien a ich rozhodnutie sa medzi pokračujúcim štúdiom, alebo založením rodiny.

V knihe *Ženy, muži a spoločnosť* (2005) je predstavený etymologický základ slova škola, ktorý pochádza z gréckeho slova scholé - čo znamená voľný čas. Bol to práve voľný čas, ktorý bol v minulosti (ostatne taktiež v súčasnosti) potrebný k štúdiu. V minulosti to boli len tie najbohatšie vrstvy spoločnosti, ktoré mali tohto času dostatok. Je potrebné si uvedomiť, že pomerne dlhú dobu, ženy nemali volebné právo a práve preto nebolo považované za nevyhnutné ženy vzdelávať. Vzdelanie bolo po dlhý čas prístupné iba bielym mužom. Boli vzdelávaní v matematike, rétorike,

morálnej filozofii a klasickej literatúre. (Renzetti a Curran, 2005) Ako už bolo spomenuté, vzdelanie žien nebolo považované za nutné, ak sa však ženy k vzdelaniu dostali, boli vzdelávané práve v zmysle už spomenutého gendrového stereotypu ženy – matky. Boli vyučované v domácich prácach, jazykoch a taktiež boli zoznámené s ukázkami literatúry. Tak ako Renzetti a Curran potvrdzujú „Jejich vzdelání je mělo připravit nikoli na vedoucí veřejné funkce, ale spíše na „přirozené“ ženské životní role způsobilých, dokonale upravených, vtipné konverzace schopných partnerek elitních mužů a také prvních učitelek svých synů - budoucích účastníků demkratického politického života.“ (Renzetti a Curran, 2005, s. 125) Ďalšie potvrdenie tohto tvrdenia nachádzame v príručne *Gender ve škole*, ktorú zostavila Irena Smetáčková (2006), kde sa dočítame, že „vzdělání mělo dívkám sloužit jako příprava na manželství, v němž budou zastávat roli hospodyně.“ (Smetáčková, 2006, s. 15) Na rozdiel od toho „vzdělávání chlapců směřovalo k pracovnímu uplatnění.“ (Smetáčková,2006, s. 15)

Postupom času a s nástupom industrializácie, ako uvádzajú Renzetti a Curran (2005), čítanie, písanie a počítanie nadobudli väčšieho významu. Nástupom povinnej školskej dochádzky sa vzdelanie medzi chlapcami a dievčatami vyrovnávalo, avšak vyššie vzdelanie sa naďalej dostávalo iba chlapcom. Nasledovným rozvojom školstva vznikal dopyt po vyučujúcich pracovníkoch a zanedlho (počiatkom 19. storočia) sa učiteľstvo stalo „ženskou profesiou“. Aj tu však bol stále prítomný stereotyp ženy – matky, kedy práve ženský „mateřský instinkt je měl pro práci s malými dětmi přirozeně předurčovat“ (Renzetti a Curran, 2005, s. 126) avšak vedúcimi pracovníkmi školských zariadení boli naďalej muži, ktorým boli ženy - učiteľky podriadené. Avšak ani toto neznamenal možnosť žien študovať na úrovni terajšieho terciárneho vzdelávania. (Renzetti a Curran, 2005)

Renzetti a Curran (2005) predstavujú vývoj v Amerike, kde sa mohli ženy vzdelávať na vysokých školách spolu s mužmi až od roku 1832. Prvou koedukovanou vysokou školou v Spojených štátoch bola Oberin College v Ohiu. V roku 1872 sa v Spojených štátoch nachádzalo 97 koedukovaných škôl . Prestížnejšie inštitúcie ako napríklad Harvard, Princeton či Yale aj napriek tomu ženy naďalej odmietali prijímať. Odôvodnenia tohto rozhodnutia boli rôzne, od názoru, že vrodená inteligencia žien je nižšia než mužská, cez názor, že prístup žien k vysokoškolskému štúdiu by znížil akademickú úroveň (Renzetti a Curran 2005) až po – v našej kultúrnej oblasti dnes na

prосто bizarné dôvody ako názor, ktorý „poukazoval na slabší fyzickú konštrukciu žien a varoval, že záťaž vyššieho stupňa štúdia môže poškodiť jejich dŕlohu natolik, že se stanou neplodnými, nebo budou rodit postižené děti.“ (Renzetti a Curran, 2005, s. 127)

Na území terajšej Českej republiky sa ženy k vysokoškolskému vzdelaniu dostali ešte o pár rokov neskôr než ženy v Amerike. Zormanová a Drozdová (2011) v článku *Rozvoj vzdělávání žen v Čechách, na Moravě a ve Slezku* popisujú prístup žien na univerzitu, ktorý im bol umožnený od roku 1896, avšak len ako hospitantkám, „čož znamenalo, že přednášky mohly navštěvovat jen se souhlasem vyučujícího a vstup na univerzitu jim mohl být kdykoliv zakázán a neměly právní nárok skládat zkoušky.“ (Zormanová a Drozdová, 2011) O rok neskôr bolo ženám umožnené štúdium na Filozofickej fakulte Karlovej Univerzity, ktoré mohlo byť ukončené diplomom. Lekárstvo a farmáciu mohli ženy na Karlovej Univerzite študovať až od roku 1902. (Zormanová a Drozdová, 2011)

Aj napriek tomu, že ženy dostali možnosť študovať na vysokých školách, gendrový stereotyp ženy - matky nevymizol. Autori Renzetti a Curran (2005) poukazujú na to, že dokonca aj na koedukovaných školách sa od študentiek očakávalo, „že se nebudou projevovat na veřejných shromážděních; navíc se od nich vyžadovalo, aby kromě sebe pečovaly i o své mužské kolegy; měli jim prát prádlo, uklízet pokoje a připravovat jídlo.“ (Renzetti a Curran, 2005, s. 127) Taktiež je možné povšimnúť si rozdiel v oblasti štúdia žien a mužov. Zatiaľ čo muži sa sústreďovali na rôzne obory od inžinierstva až po právo, ženy sa vzdelávali v oblasti zdravotnej starostlivosti, učiteľstva alebo v oblasti home economics – náuky o správnom vedení domácnosti. (Renzetti a Curran 2005) Ako je teda možné vypozerovať, stereotyp ženy, ktorá sa stará o ostatných, vychováva deti a riadi domácnosť pretrvával.

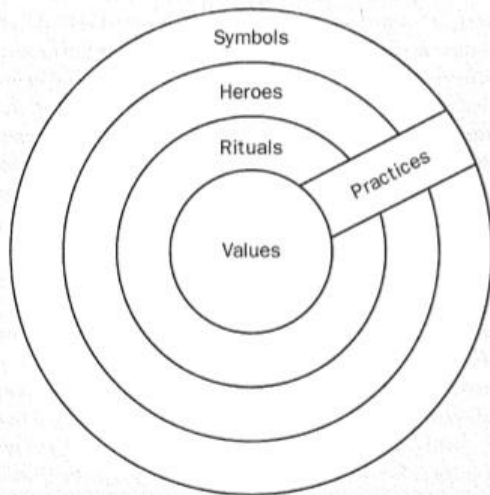
3. Kultúra

3.1 Pojem kultúra

Ďalším z dôležitých pojmov pre túto prácu je pojem kultúry. Označenie kultúra, ako sa dočítame u Minkova (2013) v jeho knihe *Cross-cultural analysis: The science of art of comparing the world's modern societies and their culture*, pochádza z latinského slova *cultura*, ktoré má svoj základ v slovese *cole* (v neurčitku *colere*) a znamená obrábať, kultivovať, šľachtiť, ošetrovať. Z toho taktiež vidíme spojitosť so slovom agrikultúra, obrábanie pôdy. Ďalším objektom, ktorý môžeme kultivovať a šľachtiť je *animus*, teda naša povaha. (Minkov, 2013) Tak ako uvádza Ivo Budil vo svojej knihe *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie* (2003) už Marcus Tullius Cicero použil pojem kultúra, keď filozofiu označil za kultúru ducha. V tomto období považovali kultúru za odraz najvyššej duchovnej a intelektuálnej aspirácie. (Budil, 2003) Zatiaľ čo na pôvode tohto slova sa výskumníci zhodujú, so samotnou definíciou pojmu kultúra je to zložitejšie. V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými definíciami tohto pojmu.

U Budila (2003) sa ďalej stretneme z definíciou kultúry tak, ako bola vnímaná v sedemnástom storočí: „souhrn veškerých produktů lidské aktivity zahrnující sociální instituce, jazyk, vědu, morálku a zvyky“. (Budil, 2003, s. 11) Lawless (1996) vo svojej publikácii *Co je to kultura?* píše „jednotlivá kultura je specifický způsob života určité vymezené skupiny nebo společnosti lidí“. (Lawless, 1996, s. 39) Lawless (1996) ďalej uvádza, že kultúra je daná vzorcami chovania, ktoré je možné sledovať aj zvonku danej kultúry. A aj napriek tomu, že kultúru chápeme ako realitu, je možné ju spoznávať len na základe jej modelov (Lawless, 1996). Ďalšiu definíciu kultúry môžeme nájsť v knihe Briana Faya (2002), ktorý opisuje kultúru ako zložitý súbor „sdílených přesvědčení, hodnot a pojmů, který skupině umožňuje nacházet smysl svého života a dává jí návod, jak žít“. (Fay, 2002, s. 72) Minkov (2013) kultúru považuje za vymedzenú pomocou konceptov a hraníc, ktoré zaujímajú konkrétneho výskumníka, ktorý ju študuje. (Minkov, 2013) U Prudkého (2007) sa stretávame s vysvetlením pojmu kultúra v rámci sociologického diškurzu, ktorý považuje kultúru za výsledok výtvorov ľudskej práce, sociokultúrnych regulantov, idejí a inštitúcií, ktoré organizujú ľudské chovanie. (Prudký, 2007) Zjednodušenú definíciu uvádzajú autori Trompenaars a Hampden-Turner (2012), ktorý tvrdia, že „kultúra je kontext,

v ktorom sa všetko uskutočňuje“. (Trompenaars, Hampden-Turner, 2012, s. 10)
S rozdielnym pojatím kultúry sa stretávame v práci Geerta Hofstedeho (2010), ktorý kultúru považuje za softvér ľudskej mysle. Kultúra pre neho je „kolektívne programovanie mysle, ktoré odlišuje príslušníkov jednej skupiny, alebo kategórie ľudí od inej“. (Hofstede, Hofstede, a Minkov, 2010, s. 6)



Hofstede (2010) kultúru prirovnáva k cibuli, pretože obidve podľa jeho názoru pozostávajú z viacerých vrstiev. Vrstvy kultúry ako ich predstavuje Hofstede sú symboly, hrdinovia, rituály a hodnoty. Symboly sú prejavy kultúry, ktoré sú rozpoznané jej členmi, môže ísť o jazyk či gestá. Vrstva symbolov sa vyskytuje na okraji diagramu preto,

že môžu byť veľmi rýchlo nahradené novšími symbolmi. Druhá vrstva je vrstva hrdinov, čo môžu byť osoby živé či mŕtve, vymyslené alebo reálne, ktorých charakter je v danej kultúre cenený. Ako príklady Hofstede uvádza Barbie, Batmana alebo Asterixa. Rituálmi Hofstede mieni kolektívne aktivity, ktoré sú v rámci kultúry považované za sociálne nevyhnutné. Všetky tieto tri roviny: symboly, hrdinovia a rituály spadajú pod praktiky kultúry a to preto, že sú vonkajšiemu pozorovateľovi viditeľné. Za jadro tohto diagramu a tiež jadro kultúry Hofstede považuje hodnoty. Hodnoty poukazujú na to, čo považujeme za dobré a čo za zlé. Týmto hodnotám sme vystavený už od raného detstva a vnímame ich podvedome, preto si často v dospelosti nemusíme uvedomovať, prečo danú skutočnosť považujeme za dobrú či zlú. Práve preto, že hodnoty nadobúdame v detstve Hofstede tvrdí, že ich zmena v čase bude pomalá. (Hofstede et al., 2010)



S ďalším pojatím kultúry ako cibule s viacerými vrstvami sa stretávame aj u autorov Trompenaars a Hampden-Turner (2012). Ich diagram je rozdelený na tri vrstvy a to: vonkajšia vrstva, ktorá obsahuje zreteľné produkty kultúry, stredná vrstva, ktorá obsahuje hodnoty a normy a stred, za ktorý autori považujú základné domnienky o existencii. Tento stred považujú za skrytú vrstvu kultúry. Rozdiel medzi normami

a hodnotami vidia v tom, že normy určujú, čo je považované za správne a nesprávne, na rozdiel od toho hodnoty ukazujú rozdiel medzi zlým a dobrým. (Trompenaars a Hampden-Turner, 2012)

3.2 Charakteristiky kultúry

Minkov (2013) vo svojej publikácii *Cross-cultural analysis* uvádza 9 základných charakteristík kultúry.

Sú to:

I. zdieľanosť (sharedness)

Zdieľanosť je považovaná za jeden z hlavných znakov kultúry preto, že z definícií kultúry vyplýva, že kultúra je to čo je zdieľané, ako môžeme vidieť napríklad u Ingleharta, na ktorého definíciu Minkov poukazuje: „kultúra je systém postojov, hodnôt a znalostí, ktoré sú široko zdieľané spoločnosťou“ (Inglehart in Minkov, 2013, s. 20)

II. normálnosť (normalcy)

Kultúrne črty sú považované za normálne, zatiaľ čo silné odchýlky od normálnosti sú považované za patologické deviácie, ktoré nie sú považované za súčasť kultúry pozorovanej spoločnosti. To čo je v jedenej kultúre považované za normálne však nemusí byť považované za normálne v inej. Normálnosť a pohľad na to, čo za normálne považujeme sa môže časom meniť.

- III. integrácia, funkčnosť, racionalita a logika (integration, functionality, rationality and logic)
- Za integráciu Minkov považuje vzájomné prepojenie rôznych fenoménov, ktoré sa v danej kultúre vyskytujú. Táto integrácia by mala byť považovaná za funkčnú, racionálnu a logickú.
- IV. stabilita a premenlivosť (stability and changeability)
- Kultúra je vo všeobecnosti považovaná za stabilnú, k zmenám jej hodnôt nedochádza v krátkom časovom intervale.
- V. prenositeľnosť (transmittability)
- Názor antropológov alebo iných sociálnych vedcov je, že mechanizmus prenášania etnickej alebo národnej kultúry je sociálny a nie genetický. Kultúra je naučená.
- VI. komplexnosť (complexity)
- Kultúra je považovaná za komplexnú štruktúru rôznych subkultúr, ktoré vykazujú isté rozdiely. Kultúru je možné skúmať na rôznych úrovniach, najrozšírenejšie moderné štúdie kultúru skúmali na národnej úrovni.
- VII. mnohovravnosť (diffuseness)
- Kultúra je považovaná za mnohovravnú aj práve kvôli neschopnosti zdefiniovať ju jednou konkrétnou definíciou.
- VIII. nekontrolovateľnosť (uncontrollability)
- Človek nie je schopný vybrať si svoju kultúru, alebo materský jazyk. Kultúra aj jazyk sú nám dané a ani neskôr v živote nedokážeme svoju pôvodnú kultúru úplne zmeniť.
- IX. predpokladateľnosť (predictability)
- Ekonomický vývoj je sprevádzaný aj nahrubo predpokladateľnými zmenami v kultúre.

(Minkov, 2013)

S rôznymi z týchto charakteristík sa stretávame aj u iných autorov, napríklad u Prudkého (2007), ktorý poukazuje na prenositeľnosť kultúry a na fakt, že pri štúdiu kultúry je potrebné práve na túto charakteristiku brať ohľad. Považuje prenositeľnosť kultúry za pevne zviazanú s procesom enkulturácie a socializácie. Autor taktiež považuje odolnosť voči zmenám a zotrvačnosť kultúry za jednu z jej vlastností. (Prudký, 2007) Na stabilitu kultúry bolo taktiež poukázané v cibul'ovom diagrame

kultúry Geerta Hofstedeho (2010), ktorý považuje hodnoty spoločnosti za odolné voči času, avšak premenlivosť kultúry je u neho naznačená práve rýchlejšou zmenou kultúrnych praktík, pod ktoré podľa neho spadajú symboly, hrdinovia a rituály. (Hofstede et al., 2010)

Minkov (2013) ďalej taktiež rozlišuje jednotlivé časti kultúry. Delí ich na špecifické a všeobecné. Za špecifické časti kultúry považuje viditeľné artefakty, symboly, rituály, hrdinov, kultúrne tabu, inštitúcie (napr. inštitúcia manželstva) či dokonca porekadlá. O všeobecných častiach kultúry sa vyjadruje, že sú skúmateľné pomocou dotazníkov. Môžu to byť dotazníky referujúce o respondentovi, o respondentových názoroch na iných, dotazníky skúmajúce duševné schopnosti a znalosti, kognitívne schémy alebo pozorovanie správania členov kultúry. V rámci dotazníkov referujúcich o osobe respondenta sa dajú skúmať jeho hodnoty (to, čo je pre ľudí dôležité), normy a ideológie (to, čo by ľudia mali, alebo nemali robiť), hodnoty pre deti, presvedčenia, zámery chovania (ako by sa ľudia mali zachovať v istej situácii), vlastné chovanie (ako sa daný respondent reálne zachová), postoje (čo respondent má, alebo nemá rád) popis samého seba (priama otázka napr. doplňte vetu „ja som...“). (Minkov, 2013) Je potrebné si však uvedomovať problémy, ktoré nastávajú napríklad rozdielnosťou definícií hodnôt alebo noriem, či brať do úvahy, že respondenti nemusia o svojom reálnom chovaní odpovedať pravdivo. Výskumy kultúrnych hodnôt budú bližšie predstavené v nasledujúcej časti.

3.3 Výskumy kultúrnych hodnôt

Problematikou výskumov kultúrnych hodnôt sa zaoberalo viacero výskumníkov. V tejto kapitole budú priblížené viaceré koncepty týchto výskumov. Libor Prudký (2007) vo svojej práci *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot* v rámci konceptuálnych prístupov skúmania hodnôt popisuje Model D.O.S.A (vyvinutý Sociologickým ústavom AV ČR), koncept Milтона Rokeacha, Ronalda Ingleharta, Geerta Hofstedeho a koncept Shaloma Schwartza. (Prudký, 2007) S ďalšími výskumami hodnôt sa môžeme oboznámiť u Minkova (2013), ktorý predstavuje významné výskumy prevedené v tejto oblasti. Za významné považuje Minkov tie výskumy, ktoré boli realizované aspoň v 20 krajinách (aj keď uvádza jednu výnimku s 19 krajinami) a taktiež aby bol výskum akademicky osvedčený (aby bol

výskum recenzovaný a vydaný v poprednom odbornom časopise, prípade publikovaný ako monografia u medzinárodného vydavateľa). Nakoniec vo svojej knihe Minkov predstavuje 22 výskumov, ktoré spĺňajú stanovené kritériá. (Minkov, 2013)

3.3.1 Koncept Milтона Rokeacha

Prudký (2007) píše, že Milton Rokeach na začiatku 70. rokov 20. storočia prišiel s konceptom skúmania hodnôt samých o sebe. Medzi jeho východiská patrili hlavne Maslow a jeho hierarchizácia potrieb pre poznanie hodnôt a taktiež Mertin a jeho postupy, vďaka ktorým bolo možné prepojiť systémovú konsenzuálnu teóriu s empirickým overovaním teórií. (Prudký, 2007)

Prudký (2007) taktiež uvádza, že Rokeach (1973) pojíma hodnoty ako kognitívne reprezentanty a výsledky transformácie potrieb. Hodnoty pre Rokeacha podľa Prudkého predstavujú tendenciu uprednostňovať jeden stav vecí pred inými. (Prudký, 2007)

Prudký (2007) predstavuje tri hlavné zložky hodnôt, ktoré sa podľa Rokeacha navzájom dopĺňajú. Sú to:

- Kognitívna zložka (preto, že hodnota je žiaduca pre poznanie, človek teda vie ako sa má správať a kam má smerovať)
- Afektívna zložka (predstavuje citový vzťah k istému objektu)
- Behaviorálna zložka (hodnota predstavuje zdroj intencionality)

(Prudký, 2007)

Ako následne Prudký (2007) popisuje, Rokeach vo svojom základnom koncepte rozlišuje dva druhy hodnôt a to hodnoty cieľové a hodnoty inštrumentálne. Pod cieľovými hodnotami Rokeach rozumie hodnoty označujúce žiadaný konečný stav, môžu byť zamerané na osobu, alebo na spoločnosť. Pod hodnotami inštrumentálnymi chápe hodnoty, ktoré sa vzťahujú k chovaniu a presvedčeniam a vedú k cieľovému stavu, sú to hodnoty morálne. (Prudký, 2007)

Tieto hodnoty predstavujú hodnotový systém, ktorý je v každej spoločnosti upevňovaný procesom socializácie. Môže sa meniť v súlade so zmenami v kultúre a spoločnosti, alebo na základe istých osobných skúseností, avšak vo všeobecnosti Rokeach považuje hodnotový systém za relatívne stály. (Prudký, 2007)

3.3.2 Koncept Ronalda Ingleharta

V Prudkého texte (2007) sa oboznamujeme taktiež s konceptuálnym prístupom Ronalda Ingleharta. Ten vo svojom skúmaní hodnôt stavia taktiež na hierarchizácii potrieb od Maslowa a ďalej nadväzuje na Rokeacheho. Rozdeľuje hodnoty do dvoch základných skupín, ktoré podľa neho sú materialistické hodnoty a hodnoty post-materialistické. Vychádza z už spomínanej Maslowovej hierarchizácie a predpokladá, že najskôr musia byť naplnené hodnoty materialistické a až následne na to hodnoty post-materialistické. Prichádza s charakteristikou „tichej revolúcie“, v rámci ktorej vychádza z presvedčenia, že v oblasti americkej kultúry už došlo k naplneniu základných materialistických potrieb. Za materialistické hodnoty považuje nie len hodnoty hmotnej podoby, ale taktiež bezpečie, istoty a hodnotu trvalosti poriadku. Radí tam aj hodnoty ako stabilná ekonomika, či boj proti kriminalite. Do skupiny post-materialistických hodnôt Inglehart zaraďuje seba realizačné a sociálne potreby, ako sú aj podieľanie sa na moci, sloboda prejavu, či napríklad bližšie medziľudské vzťahy. (Prudký, 2007)

Prudký (2007) prezentuje dve základné Inglehartove hypotézy. Prvá je hypotéza vzácnosti a druhá hypotéza socializácie. Hypotéza vzácnosti predpokladá, že v období ekonomického dostatku a bezpečia sa potreby presunú k relatívne vzácnejším hodnotám ako sú seba realizácia, alebo rozsiahlejšia a bohatšia sociálno-politická existencia. V období ekonomického úpadku sa predpokladá vyššia orientácia na ekonomické a iné materialistické hodnoty. Hypotéza socializácie vychádza z dôležitosti, toho čo bolo naučené pri tvorbe hodnôt, teda hlavne v detstve a adolescencii. Táto hypotéza predpokladá, že prevaha materialistických alebo post-materialistických hodnôt v období adolescencie je kľúčová pre tvorbu hodnotových štruktúr dospelých. (Prudký, 2007)

Následne aj vďaka formulácii týchto hypotéz a následného koncipovania metodiky empirického výskumu hodnôt vyvinutý tímom Ronalda Ingleharta. Takto vzniklo väčšie množstvo prieskumov pod názvom Svetový výskum hodnôt (World Value Survey). Práve na základe výsledkov z tohto empirického výskumu, tak ako poukazuje Prudký (2007), Inglehart doplnil ďalšie rozdelenie hodnôt a okrem hodnôt materialistických a post-materialistických rozlišuje tradičné a náboženské hodnotové

orientácie, označované ako konzervatívny pól a oproti nim racionalistické a sekularizačné orientácie, ktoré sú označované ako pól modernej racionality. Treťou dichotómiou Inglehartovho rozdelenia je výber medzi autoritárskou alebo demokratizačnou tendenciou. (Prudký, 2007)

3.3.2.1 Svetový výskum hodnôt

Svetový výskum hodnôt je globálny výskum ľudských hodnôt a presvedčení, ich stability a zmeny v čase. Skúma vplyv týchto hodnôt a presvedčení na politický a sociálny vývoj v rôznych krajinách sveta. Tento projekt začal v roku 1981 ako súčasť Európskeho prieskumu hodnôt (European Values Study) a čoskoro na to sa z neho stal najčastejšie využívaný medzinárodný výskum, ktorý pokrýva skoro 90% svetovej populácie. Momentálne prebieha už šiesta vlna projektu, ktorá je realizovaná v rokoch 2010-2014. Predchádzajúce vlny boli realizované v rokoch 1981-1984, 1990-1994, 1995-1998, 1999-2004 a v rokoch 2005-2009. Siedma vlna projektu je naplánovaná na rok 2017. (World Value Survey [WVS], s.a.)

3.3.3 Koncept Geerta Hofstedeho

Hofstede (2010) svoj koncept stavia na presvedčení, že každý človek nesie istý vzor myslenia a potenciálneho konania. Tento vzor Hofstede označuje ako mentálne programovanie mysle, alebo mentálny software. Zdrojom tohto softwaru je podľa neho sociálne prostredie, v ktorom človek vyrastá. Kultúru označuje ako kolektívne programovanie mysle členov istej skupiny, ktoré ich odlišuje od iných ľudí. Považuje kultúru za naučenú. Tak ako bolo spomínané už pri vysvetlení pojmu kultúra, Hofstede rozdeľuje kultúru na 4 vrstvy a to symboly, hrdinov a rituály, ktoré spadajú pod praktiky kultúry a za stred každej kultúry považuje jej hodnoty. (Hofstede et al., 2010)

Kvôli väčšej stabilnosti kultúrnych hodnôt na rozdiel od prejavov kultúry Hofstede (2010) tvrdí, že ak chceme porovnávať jednotlivé kultúry je potreba porovnávať ich hodnoty. Poukazuje na to, že je potrebné rozlišovať medzi dvoma hladinami hodnôt. Jednou hladinou sú podľa neho hodnoty žiaduce (desirable), teda hodnoty, ktoré predstavujú aký by svet mal byť, čo je správne a čo nesprávne, dobré a zlé. Druhú hladinu predstavujú hodnoty požadované (desired) a tie popisujú to, čo chce človek pre

samého seba. Žiaduce hodnoty sa vzťahujú skôr k ideológii a požadované predstavujú praktické záležitosti. (Hofstede et al., 2010)

Minkov (2013) predstavuje Hofstedeho výskum, pri ktorom Hofstede vychádza z dát z dotazníkového prieskumu medzi zamestnancami v medzinárodnej spoločnosti IBM. Dotazníky boli zozbierané v rokoch 1967-1970 v 71 krajinách na 38 pracovných pozíciách. Hofstedeho výsledky sú založené na odpovediach ľudí, ktorý pracovali na jednej zo 7 pozícií, ktorá sa nachádzala vo všetkých krajinách. Týmto obmedzením pozícií sa vzorka 71 krajín zredukovala na 40. (Minkov, 2013) Tento výskum sa stretáva s kritikou práve výskumného vzorku. McSweeney (2002) tvrdí, že nie len že vzorka bola redukovaná (zo 71 na 40 krajín), ale navyše kritizuje homogenitu výskumnej vzorky a nepripúšťa, že by Hofstede mohol charakterizovať kultúru na základe takto konkrétnej skupiny, ako sú zamestnanci jednej spoločnosti. (McSweeney, 2002) Sám Hofstede (2010) však tvrdí, že práve tým, že zamestnanci IBM si boli vo veľa ohľadoch, až na kultúru, podobný, v dotazníkoch vynikla práve rozdielnosť ich kultúr. (Hofstede et al., 2010) Prudký (2007) kladne hodnotí práve fakt, že Hofstede venuje „velkou pozornost metodice sběru dat.“ (Prudký, 2007, s. 49)

Na základe skúmania týchto dotazníkov Hofstede (2010) rozlíšil viaceré roviny rozdielov medzi jednotlivými kultúrami a formuloval pôvodne 4 kultúrne dimenzie. Pôvodné dimenzie sú vzdialenosť moci, kolektivismus verzus individualizmus, femininita verzus maskulinita a vyhýbanie sa neistote. Čo Hofstedeho utvrdilo v správnosti týchto dimenzií bol aj fakt, že Inkeles a Levinson (1954) navrhli základné celosvetové problémy, ktoré podľa nich boli vzťah k autorite, vzťah jednotlivca k skupine, koncept maskulinity a femininity a spôsoby zvládania problémov. Zo svojich výsledkov Hofstede pozoroval, že návrhy Inkelesa a Levinsona a jeho vlastné zistenia sa zhodujú. Dimenziu Hofstede charakterizuje ako „aspekt kultúry, ktorý môže byť meraný v pomere k ďalším krajinám.“ (Hofstede et al., 2010, s. 31) Ďalším dôvodom prečo sú tieto dimenzie až dodnes prijímané za platné je tiež fakt, že vzniklo viacero výskumov, ktoré tieto dimenzie potvrdzujú. Hofstede v treťom vydaní svojej publikácie *Cultures and organizations: Software of the mind* (2010) spomína ako 6 najväčších (ktoré prebehli do doby napísania publikácie) tieto výskumy: Hoppe (1990), Shane (1995), Merritt (1998), de Mooij (2001), Mouritzen (2002) a van Nimwegen (2002). Dva z týchto výskumov potvrdzujú všetky 4 dimenzie, štyri z nich potvrdzujú len 3, avšak každý potvrdzuje rozdielnu kombináciu troch dimenzií. Spolu

s menšími výskumami najsilnejšie potvrdenie platí pre dimenziu individualizmu. Hofstede poukazuje na to, že úspech všetkých nasledujúcich výskumov nemusí znamenať, že sa krajiny od jeho pôvodného výskumu v 70. rokoch vôbec nezmenili. Myslí si však, že ak sa zmenili, zmenili sa všetky spoločne a preto ich pomer k ďalším krajinám zostal zachovaný. (Hofstede et al., 2010)

V Čínskom výskume hodnôt (Chinese Value survey) bol odhalený taktiež kultúrny aspekt vnímania času, ktorý Hofstede prebral ako svoju piatu dimenziu a v roku 1991 teda k svojim pôvodným štyrom pridal aj dimenziu s názvom dlhodobá verus krátkodobá orientácia. V roku 2010 Hofstede pridal medzi dimenzie šiestu dimenziu, ktorú odhalil výskumník Michael Minkov na základe skúmania výsledkov Svetového výskumu hodnôt. Šiestou dimenziou sa stalo pôžitkárstvo verus umiernenosť (indulgence vs. restraint). (Hofstede et al., 2010)

3.3.3.1 Charakteristika dimenzií

Vzdialenosť moci: Dimenziu vzdialenosti moci Hofstede (2001) definuje ako „rozsah, v rámci ktorého menej mocný členovia inštitúcií a organizácií v danej zemi očakávajú a prijímajú, že moc je rozdeľovaná nerovnomerne.“ (Hofstede, 2001, s. 98) Koncept vzdialenosti moci je podľa Hofstedeho (2010) založený na tom, ako daná spoločnosť vníma nerovnosť. Táto nerovnosť môže byť dobre predstaviteľná na vzťahu nadriadeného a podriadeného v pracovnom prostredí. Rozdielnosť nastáva v prístupe nadriadeného, jedná sa o to nakoľko svoju moc autoritársky využíva, alebo nakoľko svoje rozhodnutia s podriadenými konzultuje. Vo výsledku index vzdialenosti moci informuje o závislosti medzi členmi spoločnosti. V krajinách s nízkou vzdialenosťou moci je závislosť limitovaná podriadený preferujú nadriadeného, ktorý jeho rozhodnutia konzultuje, teda nadriadený a podriadený sú na sebe vzájomne závislí. Zatiaľ čo v krajinách s veľkou vzdialenosťou moci je to naopak a emocionálny odstup nadriadených od podriadených je veľmi výrazný. (Hofstede et al., 2010) Hofstedeho (2010) dimenzia vzdialenosti moci, tak ako uvádza v treťom vydaní knihy *Software of the mind* korelovala s morálnou disciplínou v Čínskom výskume hodnôt, ktorý previedol Michael Harris Bond. (Hofstede et al., 2010) Hofstede (2010) ďalej uvádza, že vzdialenosť moci v spoločnosti môžeme vnímať napríklad v rozdelení na vyššiu strednú a nižšiu spoločnosť. Rozdelenie do týchto tried závisí napríklad na vzdelaní či profesii jednotlivca. (Hofstede et al., 2010) V školskom prostredí je vzdialenosť moci

viditeľná na vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Podľa Hofstedeho (2010) v krajinách s malou vzdialenosťou moci sa majú učitelia k žiakom a študentom správať ako k sebe rovným, v krajinách s väčšou vzdialenosťou moci majú žiaci učiteľom preukazovať rešpekt. (Hofstede et al., 2010)

Kolektivismus verzus individualizmus: O tejto dimenzii Hofstede (2001) tvrdí, že „individualizmus označuje spoločnosť, v ktorej sú putá medzi jednotlivcami voľné: predpokladá sa, že každý sa bude starať sám o seba a jeho najbližšiu rodinu. Jeho opozitum kolektivismus označuje spoločnosť, v ktorej sú ľudia ihneď po narodení začlenení do silných, súdržných skupín, ktoré ich počas života ochraňujú výmenou za bezpodmienečnú lojalitu.“ (Hofstede, 2001, s. 225) Hofstede (2010) hovorí o tom, že v kolektivistických krajinách sa človek narodí do istej skupiny, ktorou je rodina. Táto rodina nezahŕňa len otca matku a dieťa ale taktiež starých rodičov, strýkov, tety, bratrancov a sesternice. Človek sa teda narodí do rozšírenej rodiny a je vedený k tomu aby sa považoval za jej časť a počas svojho života jej bol verný a lojálny. V individualistických krajinách naproti tomu ľudia žijú v nukleárných rodinách, často taktiež rodinách len s jedným rodičom. Deti narodené do individualistického prostredia bývajú vedené k tomu aby sa spoliehali sami na seba a dokázali sa o seba postarať. Výučba v tomto prostredí vedie dieťa k tomu aby dokázalo stáť na vlastných nohách. (Hofstede et al., 2010) Hofstede (2010) ďalej poukazuje na to, že jeho dimenzia individualizmus verzus kolektivismus na základe Svetového výskumu hodnôt koreluje s Inglehartovou dimenziou blahobytu verzus prežitia. Michael Minkov vo svojom skúmaní Svetového výskumu hodnôt označil taktiež nový typ dimenzie s názvom výlučnosť verzus všeobecnosť (exclusionism vs universalism). Výlučnosť ďalej popisuje ako kultúrnu náchylnosť zachádzať s ľuďmi podľa ich skupinovej príslušnosti (uprednostňovať svojich priateľov a rodinu), naopak všeobecnosť je popisovaná ako kultúrna náchylnosť zachádzať s ľuďmi podľa toho kým sú oni sami a nebrať ohľad na ich skupinovú príslušnosť. Hofstede neskôr zistil, že výlučnosť a všeobecnosť sú v negatívnom vzťahu s dimenziou individualizmu a kolektivismu. (Hofstede et al., 2010) V rámci školského vzdelávania môžeme taktiež nájsť rozdiely medzi individualistickými a kolektivistickými krajinami. Hofstede (2010) uvádza, že v kolektivistických krajinách žiaci a študenti odpovedia na otázky vyučujúceho až keď osloví konkrétneho žiaka (nebudú vystupovať bez akéhosi zvolenia skupiny), taktiež sú v takýchto kultúrach podporované cvičenia v skupinách v rámci ktorých môže byť

vybratý jeden študent, ktorý je zvolený skupinou a prezentuje skupinové názory. Často sa tiež očakáva, že žiaci a študenti rovnakého pôvodu ako vyučujúci (či už etnického alebo sociálneho) budú vyučujúcim uprednostňovaní. Naopak v individualistických kultúrach toto nie je prípustné. Žiak je v škole pripravovaný na život medzi ďalšími individuálnymi členmi spoločnosti. Zámerom vyučovania je naučiť sa učiť, naučiť sa prijímať neznáme a nové veci. Predpokladá sa, že človek sa učí po celý svoj život (aj mimo školské zariadenia či po skončení základnej, strednej či vysokej školy). V kolektivistických spoločnostiach sa kladie dôraz na to aby sa študenti naučili ako sa stať správnym členom skupiny, stavia sa na tradíciách. (Hofstede et al., 2010)

Femininita verzus maskulinita: Z Hofstedeho (2001) definície sa dozvedáme, že „maskulinita označuje spoločnosť, v ktorej sú emocionálne gendrové role zjavne oddelené: muži majú byť asertívni, silní a zameraní na materiálny úspech; ženy majú byť skromné, jemné a zaujímať sa o kvalitu života. Jej opozitum femininita označuje spoločnosť, v ktorej sa emocionálne gendrové role prekrývajú: aj muži aj ženy majú byť skromní, jemní a zaujímať sa o kvalitu života.“ (Hofstede, 2001, s. 297) Tak ako Hofstede (2010) uvádza gendrové role sú súčasťou každej spoločnosti. Dieťa ich môže vnímať už od narodenia na príklade svojej rodiny, ďalej sa gendrovým roliam učí v škole. Je možné ich vnímať z médií ako sú televízne programy, magazíny či detské knihy. (Hofstede et al., 2010) Hofstede (2010) uvádza, že dimenzia maskulinity verzus femininty koreluje s dimenziou moci definovanou vo výskume Shaloma Schwartz. Ďalej uvádza že už spomínaná dimenzia blahobytu verzus prežitie, ktorá vysoko koreluje s dimenziou individualizmu, koreluje nízko s dimenziou maskulinity, čo znamená že najväčší dôraz na blahobyt kladú individualistické feminínne krajiny. (Hofstede et al., 2010) Vo vzdelávaní Hofstede (2010) poukazuje na rozdielnosť v tom, že maskulinne zamerané krajiny a ich študenti sa snažia byť čo najlepší a vyučujúci otvorene chvália najlepších študentov. Vo feminínnych krajinách sa na excelenciu nepoukazuje, žiaci si to ponechávajú pre seba a ani učitelia žiakov menovite nevychvaľujú, pretože by to podľa nich viedlo k závisť. Vo feminínnych krajinách muži aj ženy nasledujú rovnaké akademické kurikulum. (Hofstede et al., 2010)

Vyhýbanie sa neistote: Túto dimenziu Hofstede (2001) pojíma ako mieru toho „ako sa členovia kultúry cítia ohrození nejasnými alebo neznámymi situáciami.“ (Hofstede, 2001, s. 161) Tak ako ostatné dimenzie kultúry Hofstede (2010) aj dimenziu

vyhýbania sa neistote považuje za naučenú a prenášanú inštitúciami ako napríklad rodina alebo škola. (Hofstede et al., 2010) Hofstede spája vyhýbanie sa neistote s úzkosťou a tvrdí, že v krajinách so slabým vyhýbaním sa neistote je hladina úzkosti relatívne nízka. Ďalej Hofstede (2010) upozorňuje, že pojem úzkosti nesmie byť zamieňaný so strachom, nakoľko strach je spojený s konkrétnym objektom, zatiaľ čo pre úzkosť toto neplatí. Taktiež poukazuje na rozdiel medzi vyhýbaním sa neistote a vyhýbaním sa riziku. Rizikom rozumie presný odhad, že sa daný skutok stane, zatiaľ čo úzkosť a neistota sú nejasné pojmy. Tvrdí, že ľudia v krajinách vyhýbajúcich sa neistote chcú zredukovať nejasnosti a potrebujú organizačnú štruktúru. (Hofstede et al., 2010) Práve v hladine štruktúrovanosti vidíme rozdiely aj vo vzdelávaní, kde Hofstede (2010) uvádza, že krajiny so silným vyhýbaním sa neistote očakávajú že ich učitelia budú mať odpoveď na všetky otázky a budú používať striktné akademický jazyk. V krajinách s nízkym vyhýbaním sa neistote je prípustné aby učiteľ nepoznal odpoveď a žiaci oceňujú zjednodušenú formu výkladu. (Hofstede et al., 2010)

Dlhodobá verzus krátkodobá orientácia: Dlhodobá orientácia v Hofstedeho (2001) pojmávaní „označuje pestovanie hodnôt zameraných na budúcnosť, obzvlášť vytrvalosť a šetrnosť. Jej opozitum krátkodobá orientácia označuje pestovanie hodnôt spojených s minulosťou a súčasnosťou, obzvlášť rešpektovanie tradícií, zachovanie si ‚tváre‘ a napĺňanie spoločenských povinností.“ (Hofstede, 2001, s. 359) Táto dimenzia bola objavená Michaelom Bondov v rámci Čínskeho výskumu hodnôt.

Pôžitkárstvo verzus umiernenosť: Najnovšiu dimenziu Hofstede (2010) vníma takto: „Pôžitkárstvo označuje sklon pripúšťať uspokojenie základných a prirodzených ľudských túžob spojených s užívaním si života a zábavou relatívne voľne. Jeho opačný pól umiernenosť označuje presvedčenie, že takéto uspokojovanie musí byť obmedzované a kontrolované prísnymi sociálnymi normami.“ (Hofstede et al., 2010, s. 281) Táto dimenzia bola objavená Michaelom Minkovom na základe štúdia dát Svetového výskumu hodnôt. Hofstede (2010) uvádza, že Minkov sa zamerail na to, ako šťastne sa ľudia cítia a ako sú spokojní so svojím životom. (Hofstede et al., 2010)

3.3.4 Koncept Shaloma Schwartza

Podľa Prudkého (2007), Shalom Schwartz „nahliži na hodnoty jako na jeden ze základních stavebních kamenů možného porozumění společnosti.“ (Prudký, 2007, s. 50) Minkov (2013) popisuje, že Schwartz začal s administráciou Rokeacheho výskumu hodnôt a odhalil 56 abstraktných hodnôt, ktoré by podľa neho mali byť spojené s istými cieľmi. Neskôr vytvoril svoj vlastný výskum hodnôt a získal dáta od študentov a učiteľov pôvodne z 20 krajín, v priebehu pár rokov však tento počet narástol na 86 vzoriek zo 41 kultúrnych skupín naprieč 38 národmi nachádzajúcich sa na rôznych kontinentoch. Tieto vzorky boli zozbierané v rokoch 1988-1992. Na základe svojho výskumu postuloval Schwartz tri základné požiadavky ľudskej existencie a to: potreby jednotlivca ako biologického organizmu, požiadavky rovných sociálnych interakcií a potreby skupiny na prežitie a zabezpečenie. (Minkov, 2013)

Prudký (2007) vo svojom texte uvádza 11 Schwartzových motivačných typov, ktoré obsahujú 56 hodnôt, (Prudký, 2007) zatiaľ čo Minkov (2013) predstavuje 7 kategórií, pre ktoré Schwartz vypracoval aj národné indexy, avšak Minkov poukazuje na to, že Schwartz nikdy úplne nevysvetlil ako ku konkrétnemu číslu prišiel. (Minkov, 2013). Kategórie, ktoré Minkov (2013) uvádza sú: konzervativizmus, emocionálna nezávislosť, intelektuálna nezávislosť, hierarchia, moc, záväzok rovnosti a harmónia. Výsledné indexy piatich z týchto kategórií korelujú s Hofstedeho dimenziou individualizmu, dve z kategórií s dimenziou vzdialenosti moci, jedna z nich s dimenziou vyhýbania sa neistote a jedna s dimenziou maskulinity. Tieto korelácie však preukazujú len dáta zozbierané od vyučujúcich, preto ich Schwartz považuje za spoľahlivejšie než dáta zozbierané od študentov. Minkov taktiež poukazuje na to, že tieto Schwartzove kategórie vykazujú značné korelácie sami medzi sebou a teda podľa Minkova skúmajú niečo podobné. (Minkov, 2013)

3.3.5 Koncept Fonsa Trompenaarsa

S ďalším prístupom ku skúmaniu hodnotových orientácii kultúr sa môžeme stretnúť u holandského obchodného konzultanta Fonsa Trompenaarsa. V publikácii *Riding the waves of culture*, ktorú napísal spolu s Charlesom Hampden-Turnerom (2012), rozlišuje tri roviny, v ktorých sa kultúry odlišujú. A to v medziľudských vzťahoch,

v pojmání času a vo vzťahu k prírode. Na bližšie rozdelenie medziľudských vzťahov používa 5 dimenzií prebratých od Parsonsa (1951). Dokopy predkladá teda 7 dimenzií a to:

- Univerzalizmus verzus partikularizmus (universalism vs particularism)
Univerzalistická kultúra sa na rozdiel od partikularistickej zameriava viac na pravidlá než na vzťahy, napríklad za dôveryhodného človeka je považovaný ten čo dodržiava dohody zatiaľ čo v partikularistickej spoločnosti je za takého považovaný človek, ktorý si ctí vzájomnú pomoc.
- Individualizmus verzus komunitarizmus (individualism vs communitarianism)
Individualistická kultúra sa zameriava skôr na potreby jedinca a komunitaristická viac na potreby skupiny. Ľudia v individualistickej kultúre dosahujú svoje ciele sami a sami za ne zoženú úspech, prípadne ponesú následky neúspechu, v komunitaristickej kultúre sa ľudia zameriavajú na spoločné dosahovanie cieľov a následný úspech alebo neúspech je taktiež zdieľaný.
- Neutrálnosť verzus emocionálnosť (neutral vs affective)
V neutrálnej kultúre ľudia nedávajú svoje pocity najavo, je obdivovaný pokojný postoj a sebaovládanie. V emocionálnej kultúre sú emócie a pocity dávané najavo verbálne aj neverbálne a to hneď v moment kedy sú tak pociťované.
- Špecifickosť verzus mnohovravnosť (specific vs diffuse)
Tieto kultúry môžu byť často označované aj ako nízko a vysoko kontextové kultúry (low-context, high-context). V špecifickej kultúre sú vzťahy priame a rozdelené podľa určitých úrovní (kolega, sused, ...), v mnohovravnej kultúre sa vzťahy tvoria bez zjavného zámeru. V špecifickej kultúre sú za hlavnú morálku považované princípy, v mnohovravnej je morálka odvodzovaná od konkrétneho človeka a situácie.
- Úspech verzus pripísanie (achievement vs ascription)
V kultúre zameranej na úspech sa kladie väčšia hodnota na to, čo človek sám dosiahol (napr. vyštudoval vysokú školu) a na základe toho je mu pripísaný istý spoločenský status. V spoločnosti zameranej na

pripísané statusy je pokladané za dôležité napríklad na akej vysokej škole človek vyštudoval, v pracovnom prostredí je napríklad k povýšeniu daná prednosť starším zamestnancom, než mladým zamestnancom len z dôvodu ich nedávnych úspechov.

- Postoj k času

Autori zmiňujú buď lineárne pojmánie času (lína po sebe nasledujúcich udalostí - minúty po nich hodiny, potom dni a týždne...), alebo kruhové pojmánie (minúty v hodinách sa opakujú, hodiny sa opakujú v dňoch, dni sa opakujú v týždňoch,...). Autori tiež poukazujú na rozdiely v prisudzovaní dôležitosti minulosti, prítomnosti alebo budúcnosti v rozdielnych kultúrach a rozlišujú kultúry orientované na minulosť, na prítomnosť alebo na budúcnosť.

- Postoj k prostrediu

V závislosti na vzťahu k prostrediu autori rozlišujú spoločnosti vnútorne orientované (snažia sa mať prostredie pod kontrolou) a orientované na vonkajšok (flexibilná kultúra ochotná ku kompromisom).

(Trompenaars a Hampden-Turner, 2012)

Trompenaars a Hampden-Turner (2012) vo svojej publikácii popisujú, že na rozdiel od iných dimenzií, ktoré jedna druhú navzájom vylučujú (najznámejšie Hofstedeho kultúrne dimenzie), dimenzie predstavené autormi jedna druhú navzájom dopĺňajú. Ako vzor uveďme povedzme príklad použitý pri individualizme a komunitarizme, kedy autori opisujú prípad rodičov, ktorí sa snažia vychovať svoje dieťa tak, aby bolo nezávislé, ale aj napriek tomu spoločensky a rodinne zamerané. Východu vedú k tomu, aby si svojou nezávislou voľbou vybralo byť spoločenské. V dimenzii úspechu a pripísania statusu poukazujú na to, že práve ľudia, ktorí majú istý status pripísaný sa z tohto dôvodu snažia o to viac status reálne dosiahnuť, alebo naopak ľuďom, ktorí už istý status dosiahli (napr. spomínané vysokoškolské vzdelanie) je na základe toho istý status pripisovaný (napr. sú u nich predpokladané schopnosti na výkon konkrétnej práce a preto im je práca pridelená). (Trompenaars a Hampden-Turner, 2012)

Hofstede (2010) tomuto výskumu vyčíta, že Trompenaars nezhrnul svoje poznatky v akademickej publikácii, a bližšie nešpecifikuje databázu, ktorú pre svoj výskum použil. (Hofstede et al., 2010)

4. Zhrnutie teoretického základu

V rámci teoretického základu práce boli predstavené dve najdôležitejšie zložky, s ktorými práca operuje a to gender a kultúra. Tak ako gender aj kultúra je považovaná za naučenú. Obom sa učíme v procese socializácie, či enkulturácie. Tak ako bolo poukázané, vnímanie genderu je často založené práve na kultúrnom prostredí, v ktorom sa človek narodil a v ktorom vyrastal. Je dôležité s akými hodnotami sa jedinec v procese socializácie stretáva a ktorým ho jeho rodičia učia. Pri procese socializácie je nemalá dôležitosť kladená na inštitúcie ako práve napríklad školské zariadenie. V procese výučby sú deti a dospelujúci učení ako kultúre tak genderu. Toto učenie môže byť ako vedomé, tak môže mať podvedomý charakter.

Nakoľko cieľom práce je zrovnanie počtu žien v terciárnom vzdelaní v rôznych kultúrach, rozhodla som sa použiť dáta z výskumu Geerta Hofstedeho a jeho indexy kultúrnych dimenzií pre uskutočnenie porovnania rôznych kultúr. Hofstedeho výskum bol bližšie charakterizovaný v kapitole 3.3.3 *Koncept Geerta Hofstedeho*. Jedným z dôvodov pre použitie tohto výskumu je fakt, že prebiehal na národnej úrovni a dáta indexov kultúrnych dimenzií sa dajú ľahko porovnať s inými dátami (ako práve v tomto prípade počet žien v terciárnom vzdelaní), ktoré sa zbierajú tiež na národnej úrovni. Kultúru je možné skúmať na rôznych úrovniach, Hofstede (2010) sa rozhodol kultúru porovnávať na úrovni národov, o ktorých tvrdí, že sú často homogénne z historického hľadiska, avšak aj krajiny, ktoré nemusia mať homogénny historický vývoj považuje Hofstede za jednotné, kvôli pôsobeniu integrujúcich zložiek v rámci týchto národov. Za tieto zložky považuje napríklad národný jazyk či médiá, alebo národné športové reprezentácie. Predpokladá, že aj kvôli týmto dôvodom národy, ktoré nie sú úplne homogénne vykazujú značné vzájomné programovanie mysle. (Hofstede et al., 2010) Ďalším dôvodom pre zvolenie práve Hofstedeho dimenzií je taktiež fakt ich potvrdenia rôznymi inými výskumníkmi a preto môžeme považovať hodnoty týchto dimenzií za dôveryhodné.

Z Hofstedeho 6 dimenzií predpokladám, že vplyv na počet žien v terciárnom vzdelaní budú mať práve dimenzie individualizmus verzus kolektivismus a dimenzia femininity verzus maskulinity. Tak ako bolo pri popisovaní genderu ukázané, ženy boli a naďalej sú považované za ženy- matky, či ženy- opatrovatelky, ktoré sa majú starať o rodinu

a o ostatných. Mali by mať záujem starať sa o dobro ostatných. Podobný princíp bol uvedený pri definícii dimenzie individualizmus verzus kolektivismus, kedy to boli práve členovia kolektivistických krajín, ktorý mali byť lojálny skupine, na rozdiel od nich, členovia individualistických krajín sú vedení k samostatnosti. Mojm predpokladom je, že ženy ktoré vyrastajú v individualistických krajinách sú vedené k väčšej samostatnosti ako ženy, ktoré vyrastajú v krajinách kolektivistických a teda je pravdepodobnejšie, že budú dávať do popredia svoje ciele pred záujmami skupiny (v tomto prípade vstup do terciárneho vzdelania namiesto starostlivosti o rodinu). Práve z tohto dôvodu som sa rozhodla použiť túto dimenziu. Druhou dimenziou použitou v mojej práci je dimenzia femininity verzus maskulinity. Dimenzia sama o sebe sa zaoberá vnímaním gendru v rôznych krajinách preto bola pomerne jasnou voľbou. Ako bolo uvedené gendrové role v maskulinných krajinách sú oddelené a sú to muži, kto má byť zameraní na úspech a kto má byť asertívni oproti tomu sú ženy, ktoré majú byť jemné a citlivé. Vo femininných krajinách nie sú tieto gendrové role tak striktné rozdeľované a preto je mojm predpokladom, že vo femininných krajinách bude v pomere s maskulinnými, viac žien študovať v terciárnom vzdelaní.

Vo výskume ďalej zohľadním bohatstvo daných krajín, ktoré bude vyjadrené hrubým domácim produktom. Túto zložku považujem za dôležitú preto, že už Hofstede vo svojom výskume odkazuje na koreláciu bohatstva krajín s jeho dimenziami, hlavne pri dimenzii individualizmu a taktiež preto, že ekonomická situácia krajiny je taktiež dôležitým faktorom pri rozhodovaní sa členov spoločnosti o pokračovaní v štúdiu na terciárnom stupni. Navyše, ako bolo prezentované už v úvode práce, z informácií Inštitútu pre štatistiku UNESCO vieme, že viac žien v terciárnom vzdelaní sa nachádza v bohatších krajinách. (UIS, 2014) Poslednou kontrolnou premennou, ktorú do výskumu pridám je index pohlavnej nerovnosti (gender inequality index), ktorý lepšie vyjadří reálnu nerovnosť medzi mužskými a ženskými rolami v danej spoločnosti, na rozdiel od dimenzie maskulinity, ktorá predstavuje ako je rozdelenie gendrových rolí vnímané.

Na základe týchto predpokladov bude stanovená hypotéza v znení: Percentuálny počet žien zapísaných do terciárneho stupňa štúdia bude tým vyšší, čím vyššia bude úroveň individualizmu a hodnota HDP a čím nižšia bude úroveň maskulinity a indexu pohlavnej nerovnosti.

5. Empirická časť

5.1 Metodológia

V praktickej časti práce prvá voľba spočívala vo výbere kvantitatívneho alebo kvalitatívneho výskumu. Nakoľko v empirickej časti práce ide o zrovnanie percentuálneho počtu žien v terciárnom vzdelávaní v závislosti na kultúre, tak ako ju pojíma Hofstede (2010) a bohatstve krajiny, a našim cieľom je vypracovať toto porovnanie na medzinárodnej úrovni, už vzhľadom k veľkosti výskumnej vzorky sa nám ako výhodnejšia voľba javí zrovnávanie kvantitatívne. V kvantitatívnom výskume navyše postupujeme deduktívnou metódou, ktorá „vychádza z teórie, alebo obecně formulovaného problému.“ (Disman, 2002, s. 76) Tento problém je následne prevedený do hypotéz, ktoré budeme výskumom overovať. Dáta v kvantitatívnom výskume sú často zozbierané pomocou náhodného výber, ktorý je precízne skonštruovaný. Zozbierané dáta sú v tomto type výskumu ďalej analyzované pomocou rôznych štatistických metód. (Hendl, 2012)

5.2 Regresná analýza

Nasledujúcou dôležitou voľbou bola voľba konkrétnej štatistickej analýzy. Pre daný výskum sa mi ako najvýhodnejší typ analýzy javila metóda regresnej analýzy, aj napriek tomu, že vo výskumoch Geerta Hofstedeho bola použitá analýza korelačná. Pre túto metódu som sa rozhodla z viacerých dôvodov, prvým, veľmi podstatným je fakt, že „cílem regresní analýzy je posoudit existenci závislosti dvou, nebo více veličin.“ (Pecáková, 2008, s. 172) Vďaka možnosti pridať viac nezávislých premenných do analýzy budeme môcť vziať do úvahy vplyv iných faktorov a tým predísť možnému skresleniu výsledkov. Ďalší rozdiel medzi regresnou a korelačnou analýzou vidíme v tom, že v analýze regresnej vieme určiť závislé a nezávislé premenné. Analýza ako taká nám s určením, ktoré z našich dát sú nezávislé, a ktoré závislé nepomôže, zostáva vždy na uvážení výskumníka, ktoré dáta bude na základe teoretického východiska považovať za závislé, a ktoré za nezávislé. V prípade výskumu tejto práce je zjavné, že našou závislou premennou bude percentuálne zastúpenie žien v terciárnom vzdelávaní a nezávisle premennými budú indexy kultúrnych hodnôt Geerta Hofstedeho, HDP a index pohlavnej nerovnosti.

Ako už bolo spomenuté, regresná analýza je štatistickou analýzou, pomocou ktorej je možné skúmať závislosť jednej alebo viacerých vysvetľovaných (závislých) premenných na jednej alebo viacerých vysvetľujúcich (nezávislých) premenných. Pri použití regresnej analýzy je taktiež potrebné dávať si pozor na možné skreslenia, ktoré môžu nastať napríklad použitím chybných vstupných dát. Taktiež nastáva riziko, že do výskumu vstupuje viac faktorov, ktoré však nemusia byť vo konkrétnej analýze postihnuté, a ktoré môžu spôsobovať zdanlivý vzťah percentuálneho počtu žien v terciárnom vzdelaní a kultúrnych hodnôt krajiny. Aby som sa tejto možnosti vyhla, budem závislosť percentuálneho počtu žien v terciárnom vzdelávaní skúmať taktiež pridaním už spomínaného HDP a použijem taktiež index nerovnosti pohlaví (Gender inequality index), jednotlivé premenné použité vo výskume budú popísané v kapitole 5.4 *Charakteristika premenných*. Pri použití regresnej analýzy je taktiež možný výskyt multikolinearity. Multikolinearita je vzájomná lineárna závislosť vysvetľujúcich premenných a jej dôsledkom môže byť malá presnosť výsledných odhadov. „Kolinearitu vysvetľujúcich promenných lze odhadovat s využitím řady různých kritérií, korelačními koeficienty pro dvojice veličin počínaje a různými charakteristikami (determinant, charakteristická čísla) celé jejich korelační matice konče.“ (Pecáková, 2008, s. 177) V tejto práci na kontrolu multikolinearity použijeme štatistiku VIF (variance inflation factor). Tento faktor „je pro určitou veličinu založený na determinančním indexu lineárního modelu s touto proměnnou jako vysvětlovanou a s ostatními proměnnými v roli vysvětľujících.“ (Pecáková, 2008, s. 177) V literatúre sa najčastejšie dočítame, že hodnota VIF by nemala prekračovať hodnotu 5, aby sme sa nemuseli multikolinearity v našom výskume obávať.

5.2.1 Model regresnej analýzy

Všeobecný lineárny model regresnej analýzy, ktorá bude použitá v našom výskume, vyjadruje rovnica typu:

$$Y = B_0 + B_1x_1 + B_2x_2 + \dots + B_nx_n + \xi$$

Kde členmi rovnice sú:

Y.....závisle premenná (vysvetľovaná)- v tomto prípade percentuálny počet žien zapísaných do štúdia v terciárnom vzdelaní

B₀.....absolútny člen

$B_1, B_2 \dots B_n \dots$ parametry, regresné koeficienty

$x_1, x_2 \dots x_n \dots$ nezávislé premenné (vysvetľujúce)- v tomto prípade sú to hodnoty kultúrnych dimenzií, index pohlavnej nerovnosti a HDP

$\xi \dots$ náhodná zložka

5.3 Technika zberu dát

Nakoľko v tejto práci pracujeme s väčším množstvom dát, aby bolo možné previesť plánované medzinárodné zrovnanie, je pre nás vhodnou voľbou pracovať s dátami už zozbieranými. Zozbieranie nových dát by bolo časovo aj finančne veľmi náročné, a v rámci bakalárskej práce takpovediac neprevediteľné. Práve z týchto dôvodov usudzujem že voľba sekundárnej analýzy dát je pre túto prácu správnu. „Sekundárni analýza znamená analýzu existujúcej databáze primárnych dát empirických výskumů.“ (Hendl, 2012, s. 351)

5.4 Charakteristika premenných

V empirickej časti práce sa zameriame na zistenie závislosti percentuálneho počtu žien zapísaných do štúdia v terciárnom vzdelávaní na kultúrnych hodnotách krajín a na bohatstve daných krajín.

Závislou premennou nášho výskumu je percentuálny počet žien v terciárnom vzdelávaní. Dáta k tomuto počtu boli získané z webových stránok www.worldbank.org (získané dňa 28.3.2014), jedná sa konkrétne o indikátor School enrollment, tertiary, female (% gross) (SE.TER.ENRR.FE). Tento indikátor je charakterizovaný ako celkový počet žien zapísaných do štúdia v terciárnej sfére vzdelávania (roviny 5 a 6 medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania- ISCED 5 a ISED 6, tak ako boli predstavené v kapitole 2.3.1 *Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania* v teoretickej časti práce) nehľadiac na ich vek, vyjadrený ako percentuálny pomer k celkovému počtu žien, ktoré za posledných 5 rokov ukončili vzdelanie sekundárneho stupňa. Vo výskume budú použité dáta o počte žien v terciárnom vzdelávaní z roku 2010, a to kvôli najväčšiemu počtu nameraných dát v tomto roku.

Ako nezávislé premenné budú použité dáta ku kultúrnym hodnotám, HDP a index pohlavnej nerovnosti, ktoré si následne bližšie charakterizujeme.

Dáta ku kultúrnym hodnotám, ktoré budú použité v našom výskume budeme čerpať od výskumníka Geerta Hofstedeho, ktorého koncept pojímania kultúry bol vysvetlený v teoretickej časti práce.

Z výskumov Geerta Hofstedeho použijeme dve kultúrne dimenzie a to dimenziu maskulinity/femininity a dimenziu individualizmu/kolektivismu. Dáta boli získané zo stránky Geerta Hofstedeho <http://www.geerthofstede.nl/dimension-data-matrix> dňa 28.3.2014.

Dimenzia maskulinity/femininity vyjadruje príklon kultúry k jej maskulinným alebo femininným vlastnostiam. Vyššia hodnota indexu značí väčší príklon k maskulinným vlastnostiam, nižšia hodnota tohto indexu označuje uprednostňovanie femininných znakov kultúry.

Dimenzia individualizmu/kolektivismu poukazuje na stupeň uprednostňovania záujmov jednotlivca alebo skupiny. Čím je hodnota indexu individualizmu vyššia, tým viac daná kultúra uprednostňuje záujmy jednotlivcov, čím je hodnota nižšia, tým kolektivistickejšia je daná kultúra.

Ďalšou nezávisle premennou ktorá bude vo výskume použitá je index pohlavnej nerovnosti (Gender Inequality index – GII). Pre lepšie poukázanie na rozdiely v úspechoch medzi mužmi a ženami prišiel Rozvojový program Spojených Národov (United Nations Development Programme) s indexom pohlavnej nerovnosti. Index pohlavnej nerovnosti je počítaný na základe viacerých verejne dostupných dát. Medzi tieto dáta patria: stupeň úmrtnosti matiek, ktorý je čerpaný z viacerých verejne dostupných databáz (databáza Svetovej Banky –World Bank, Svetovej Zdravotnej Organizácie – World Health Organization, Detského fondu Organizácie spojených národov- United Nations Children’s Fund, Populačného fondu Organizácie spojených národov- United Nation Population Fund), ďalej miera adolescentnej¹ plodnosti čerpaná z Oddelenia OSN pre ekonomické a sociálne záležitosti (United Nations Department of Economic and Social Affairs), dáta študijných úspechov získané z UNESCO Inštitútu pre štatistiku (UNESCO Institute for statistic) a taktiež dáta študijných úspechov zozbierané výskumníkmi Robertom J. Barrom a Jong-Wha Leem, v neposlednej rade taktiež dáta parlamentnej reprezentácie, ktoré sú získané

¹ Za adolescentné matky sú považované matky vo veku 15-19 rokov.

z Medzinárodnej parlamentnej únie (International Parliamentary Union) a taktiež dáta zapojenia sa na pracovnom trhu z Medzinárodnej organizácie práce (International labour organization). (United Nations Development Programme [UNDP], s.a.) Dáta indexu pohlavnej nerovnosti použité v tomto výskume sú čerpané zo stránky <https://data.undp.org/dataset/GII-Gender-Inequality-Index-value/bh77-rzbn> (získané dňa 24.5.2014), a budú tak ako dáta o ženách zapísaných do terciárneho vzdelania, z roku 2010.

Poslednou nezávislou premennou, ktorá bude vo výskume použitá je hrubý domáci produkt (HDP) krajiny. HDP určuje mieru ekonomickej vyspelosti a odráža výkonnosť ekonomiky krajiny. (Hindls, Holman, Hronová, et al., 2003) Aby však bolo možné použiť HDP na porovnávanie ekonomickej vyspelosti rôznych krajín, použijeme vo výskume HDP na hlavu prepočítané podľa parity kúpnej sily, vyjadrené v amerických dolároch. Dáta k HDP získame taktiež zo stránok www.worldbank.org (získané dňa 28.3.2014)

5.5 Analýza a výsledky

Tak ako bolo predstavené, k zanalyzovaniu výsledkov závislosti percentuálneho počtu žien zapísaných do terciárneho stupňa štúdia na kultúrnych hodnotách a ekonomickej vyspelosti krajiny použijem metódu regresnej analýzy. Pri regresnej analýze je potrebné pozorovať taktiež či nenastane problém multikolinearity, teda vzájomnej závislosti nezávislých premenných. Na overenie, že sa v mojich analýzach multikolinearita neobjavuje použijem výpočet rozptylového faktoru VIF. Hladina spoľahlivosti je v analýze nastavená na 95%.

5.5.1 Percentuálny počet žien zapísaných v terciárnom vzdelávaní v závislosti na kultúrnej dimenzii individualizmu, kultúrnej dimenzii maskulinity, indexu pohlavnej nerovnosti a ekonomickej vyspelosti krajiny

V súvislosti s predstaveným teoretickým základom predpokladáme, že percentuálny počet žien zapísaných k štúdiu do terciárneho vzdelania súvisí s kultúrnou hodnotou individualizmu a to tak, že čím individualistickejšia je daná krajina, tým viac žien v nej sa bude do terciárneho vzdelania zapisovať. Predpoklad súvislosti percentuálneho počtu žien zapísaných do štúdia v terciárnom vzdelaní s kultúrnou hodnotou

maskulinity je taký, že čím nižšiu hodnotu maskulinity má daná krajina, tým viac žien sa v nej bude do terciárneho stupňa zapisovať. Ďalej taktiež predpokladáme vplyv ekonomickej situácie krajiny a to tak, že čím ekonomicky vyspelejšia je krajina, teda jej HDP je vyššie, tým viac žien sa k terciárnemu štúdiu zapíše a posledným predpokladom je, že čím nižší bude v krajine index pohlavnej nerovnosti, tým viac žien sa zapíše do terciárneho vzdelania.

Konkrétne hypotéza pre túto analýzu teda znie: Percentuálny počet žien zapísaných do terciárneho stupňa štúdia bude tým vyšší, čím vyššia bude úroveň individualizmu a hodnota HDP a čím nižšia bude úroveň maskulinity a indexu pohlavnej nerovnosti.

Konkrétny model pre danú analýzu vyzerá takto:

$$SE.TERR.FE. = B_0 + B_1IDV + B_2HDP + B_3MAS + B_4GII + \xi$$

Kde SE.TERR.FE predstavuje počet žien zapísaných do štúdia v terciárnom vzdelávaní (z anglického school enrolment, tertiary, female), IDV predstavuje hodnotu individualizmu a HPD ekonomickú vyspelosť krajiny, MAS vyjadruje hodnotu maskulinity v zemi a GII označuje hodnotu indexu pohlavnej nerovnosti. B_0 je absolútny člen, B_1 a B_2 sú regresné koeficienty a ξ predstavuje náhodnú zložku.

Konkrétnu vzorku pre túto analýzu predstavujú krajiny, pre ktoré poznáme ako percentuálnu hodnotu žien zapísaných do terciárneho vzdelávania tak hodnotu dimenzie individualizmu a maskulinity, hodnotu HDP a v neposlednom rade aj hodnotu indexu pohlavnej nerovnosti. Hodnota HDP pre nás bola najmenej obmedzujúca, najviac obmedzujúcou pre nás boli hodnoty individualizmu a maskulinity, ktoré poznáme pre 78 svetových krajín. Hodnotu percentuálneho počtu žien zapísaných do terciárneho vzdelania z roku 2010 poznáme pre 153 krajín a hodnotu indexu pohlavnej nerovnosti taktiež z roku 2010 poznáme pre 133 krajín. V tejto konkrétnej analýze vo výsledku krajín, pre ktoré poznáme všetky premenné dostaneme 47 krajín. Presné dáta použité pre regresnú analýzu sú prílohou č. 1 tejto práce.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,743 ^a	,552	,509	18,37653	,552	12,926	4	42	,000

a. Predictors: (Constant), MAS, HDP, IDV, GII

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	91,777	12,253		7,490	,000		
	IDV	,458	,153	,420	2,999	,005	,543	1,840
	HDP	,000	,000	-,347	-2,266	,029	,456	2,195
	MAS	-,299	,124	-,255	-2,415	,020	,954	1,048
	GII	-106,123	24,698	-,611	-4,297	,000	,529	1,892

a. Dependent Variable: zeny

V tabuľke výsledkov analýzy vidíme, že hodnota P (Sig.) je pre každú z našich nezávislých premenných nižšia než hodnota 0,05, a teda sa podarilo preukázať štatistickú významnosť každej nezávislej premennej na hladine spoľahlivosti 95%. Z výsledkov ďalej u jednotlivých koeficientov (Unstandardized coefficients- B) pozorujeme, že koeficient pre premennú individualizmu má kladú hodnotu (0,458), čo poukazuje na pozitívny vzťah medzi hodnotou individualizmu a počtom žien v terciárnom vzdelávaní. Rovnaký pozitívny vzťah sa prejavil aj pre premennú HDP, pre ktorú má koeficient taktiež kladnú hodnotu (0,000 neznamená nulovú hodnotu ale hodnotu veľmi nízku, blížiacu sa nule). Pre kultúrnu dimenziu maskulinity je výsledný koeficient záporný (-0,299), čo znamená negatívny vzťah medzi touto dimenziou a počtom žien v terciárnom vzdelávaní. Hodnota koeficientu indexu pohlavnej nerovnosti je takisto záporná (-106,123) a teda aj vzťah indexu pohlavnej nerovnosti a počtu žien zapísaných do štúdia v terciárnom stupni vzdelania je negatívneho charakteru. Na základe týchto výsledkov teda môžeme tvrdiť, že sa nám podarilo našu hypotézu v znení: percentuálny počet žien zapísaných do terciárneho stupňa štúdia bude tým vyšší, čím vyššia bude úroveň individualizmu a hodnota HDP a čím nižšia bude úroveň maskulinity a indexu pohlavnej nerovnosti, potvrdiť.

Pri väčšom množstve nezávislých premenných nastáva však väčšie nebezpečenstvo vzniku multikolinearity a preto v tejto analýze kontrolujeme riziko jej vzniku pomocou rozptylového faktoru VIF. Ako v tabuľke vidíme, hodnota VIF všetkých nezávislých

premenných je nižšia než hodnota 5 a teda sa v tomto prípade nemusíme výskytu multikolinearity obávať.

5.6 Hodnotenie kvality výskumu

Na obmedzenia výskumu bolo poukazované v celej práci, teraz si ich na záver zhrnieme.

Značná kritika výskumu sa môže vzťahovať na použitie Hofstedeho kultúrnych indexov. Jedná sa o:

- Snahu popísať abstraktnú hodnotu kultúry pomocou číselnej hodnoty v rámci jednotlivých indexov. V reakcii na tento bod je však potrebné poukázať na to, že Hofstede nebol jediný, kto uskutočnil takýto pokus (v teoretickom základe v kapitole 2.3 *Výskumy kultúrnych hodnôt* bolo popísaných viac podobných pokusov iných výskumníkov, ktoré často s Hofstedeho dimenziami korelovali.
- Značná kritika pripadá na metódu výskumu, konkrétne výber vzorku (stredná spoločenská vrstva, zamestnanci IBM) zostavenie dotazníkov a výpočet indexov. Avšak ako už bolo taktiež v teoretickom základe práce spomínané, Hofstede považuje za výhodu práve to, že zamestnanci IBM si boli podobný v mnohých ohľadoch až na ich kultúru, a preto v dotazníkoch vynikli práve kultúrne rozdiely. (Hofstede et al., 2010) Taktiež si dovoľím znovu poukázať na viaceré výskumy uskutočnené inými výskumníkmi na iných vzorkách (predstavené v kapitole 2.3 teoretického základu práce), ktoré s Hofstedeho dimenziami korelujú.
- Problematická je taktiež myšlienka homogenity a geografických hraníc kultúry. V každej krajine sa nachádzajú rôzne menšiny, ktoré môžu byť značne početné a ich hodnoty môžu byť odlišné. Preto je potrebné upozorniť, že indexy popisujú len vlastnosti väčšiny obyvateľov danej kultúry. Hofstede však tvrdí, že za istý čas existencie národov, v nich pôsobia integrujúce zložky, ako napríklad (zväčša jeden) národný jazyk, jednotné masmédiá, vzdelávací systém, armáda, politický systém, či národná športová reprezentácia a tieto národy aj napriek tomu, že nie sú úplne homogénne vykazujú značne významné vzájomné programovanie mysle ich občanov. (Hofstede et al., 2010)

- Nemałym problémom je otázka aktuálnosti kultúrnych indexov. Pôvodné výpočty kultúrnych indexov Hofstede prevádzal v 70. rokoch 20. storočia a teda vyvstáva otázka, či budú tieto indexy aj v dnešnej dobe aktuálne. Indexy, ktoré nepochádzajú z pôvodného výskumu, ale sú ďalej priebežne dopočítavané pochádzajú síce z aktuálnejších prieskumov, ale ich výsledné hodnoty sú naďalej počítané vo vzťahu k pôvodným hodnotám. Stále však nesmieme zabúdať na to, že viacerý výskumníci chápu kultúrne hodnoty ako relatívne stále. Aj sám Hofstede tvrdí, že sú to praktiky kultúr (symboly, hrdinovia a rituály), ktoré sa môžu pomerne rýchlo meniť, hodnoty kultúr však pokladá za meniace sa omnoho pomalšie. Pripúšťa, že hodnoty sa časom menia, avšak predpokladá, že sa menia vo všetkých kultúrach a teda poloha krajín na škále dimenzií zostáva stále rovnaká. (Hofstede et al., 2010)

Obmedzenia si je potrebné uvedomovať u viacerých použitých premenných. Základným problémom je rozdielnosť vzdelávacích systémov medzi krajinami. Aj napriek tomu, že dáta o percentuálnom počte žien v terciárnom vzdelávaní vychádzajú z medzinárodnej normy klasifikácie vzdelania, nemusia tieto dáta pochádzať v rôznych krajinách z identických zdrojov. Iným problémom je to, že nám prístupné dáta uvádzajú počet žien k štúdiu zapísaných, tento údaj však veľmi často nezodpovedá reálnemu počtu žien študujúcich. U HDP sa ako najväčší problém môže javiť to, že HDP nemusí poukazovať skutočnému produktu danej krajiny napríklad kvôli tomu, že v sebe nezahŕňa čiernu ekonomiku.

Ďalším obmedzujúcim prvkom pri sekundárnej analýze je dostupnosť dát. Nakoľko si vo svojom výskume uvedomujem menšie výskumné vzorky snažila som sa previesť viac analýz s rôznymi premennými. Najmenšou vzorkou, ktorá sa v mojej práci objavuje je vzorka 42 krajín pre ktoré poznáme všetky potrebné dáta.

Čo je potrebné uvedomovať si u kvantitatívneho výskumu, je fakt, že overuje len dopredu stanovené hypotézy a teda ak na problém žien v terciárnom vzdelávaní vplyvajú faktory, ktoré som do analýzy nezahrnula, metódou regresnej analýzy sa mi ich nepodarí odhaliť. Čím naviažeme na ďalší možný problém, ktorým je vplyv viacerých vysvetľujúcich premenných v regresnej analýze kde nemusím byť schopná všetky tieto premenné do analýzy zahrnúť. Práve preto som sa analýzy previedla najskôr jednotlivito a na konci analýzu, v ktorej som použila viaceré premenné,

u ktorých sa prejavila štatistická významnosť. Regresná analýza taktiež netestuje smer vzťahu premenných, závislé a nezávislé premenné sú určené rozhodnutím výskumníka, preto touto metódou nie je možné odhaliť, čo je prvotnou príčinou.

5.7 Odporúčenia pre ďalší výskum

Vo výskume som sa zamerala na vplyv dimenzie individualizmu a dimenzie maskulinity na počet žien v terciárnom vzdelávaní. Pre ďalšie výskumy by mohlo byť zaujímavé preskúmať vplyv iných dimenzií definovaných Hofstedem, prípadne vychádzať z ďalších výskumov kultúrnych hodnôt. Taktiež by som pre ďalší výskum odporučila zamerať sa na iné roky a pozorovať, či budú výsledky v súlade s výsledkami výskumu kde sme skúmali rok 2010. V diskusiách o gendrových rozdieloch v terciárnom vzdelávaní sa taktiež často debatuje o rozdielnosti študovaných oborov. Podľa môjho názoru by bolo zaujímavé základný výskum o ženách v terciárnom vzdelaní prehĺbiť o analýzu štúdia konkrétnych oborov, ktoré ženy študujú. Inou voľbou ako previesť konkrétnejší výskum môže byť zameranie sa na konkrétne štúdium v rámci terciárneho vzdelania (napr. bakalárske, magisterské alebo doktorské), avšak samozrejme len za predpokladu, že sú dostupné dáta tohto charakteru, alebo má výskumník možnosť takéto dáta sám zozbierať. Taktiež zaujímavé môže byť tento výskum zopakovať po zavedení aktualizovanej medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelania z roku 2011 do zberu dát.

6. Záver

V úvode tejto bakalárskej práce bol vytýčený cieľ preskúmať a zistiť aký dosah majú kultúrne hodnoty a ekonomické faktory krajín na počet žien, ktoré sa rozhodnú pokračovať v terciárnej sfére štúdia. Na docielenie tohto zámeru boli v teoretickej časti práce najskôr predstavené dve najdôležitejšie zložky, ktorými sa práca zaoberá, a to nazeranie na maskulínne a feminínne role v spoločnosti a tiež rozdielnosť hodnotových orientácii rôznych kultúr. Na základe teoretického ukotvenia boli postupované hypotézy, ktoré boli overené v empirickej časti práce. Na toto overenie bola použitá metóda regresnej analýzy a skúmaný bol vzťah miery individualizmu danej krajiny a miery maskulinity, ktorá sa v krajine vyskytuje. Ako ďalšie kontrolné premenné boli do analýz zahrnuté index pohlavnej nerovnosti, ako indikátor reálnej nerovnosti medzi pohlaviami v krajinách (na rozdiel od vnímanej nerovnosti, ktorú predstavuje hodnota maskulinity) a hrubý domáci produkt, ktorý sme použili prepočítaný na jedného obyvateľa vyjadrený v amerických dolároch. Nesmieme však zabúdať, že nárast žien s terciárnym vzdelaním, môže postupne meniť hodnoty daných krajín a ide teda o obojsmerný vzťah.

Dá sa tvrdiť, že cieľ práce bol naplnený, nakoľko z výsledkov analýz vidíme, že kultúrne hodnotové orientácie spoločnosti predstavujú štatisticky signifikantný znak, ktorý ovplyvňuje počet žien v terciárnom vzdelaní v danej krajine. Ďalej bolo taktiež zistené, že dôležitý vplyv na nástup žien do terciárneho vzdelania má taktiež ekonomická situácia v krajine. Z analýz vyplýva, že najviac žien v terciárnom vzdelaní by sa malo objavovať v ekonomicky vyspelých krajinách s vysokým stupňom individualizmu a nízkou hodnotou maskulinity.

7. Bibliografia

7.1 Knižné zdroje

- Bem, S. (1993). *The lenses od gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Budil, I. (2003). *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. (4. vyd.). Praha: TRITON.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd: Multikulturní přístup*. Praha: SLON.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. (4. vyd.) Praha: Portál.
- Hindls, R., Holman, R., Hronová, S., et al. (2003). *Ekonomický slovník*. Praha: Beck.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Jarkovská, L. (2005). *Rovné příležitosti chlapců a dívek ve vzdělání* (2. Vyd.) Brno: Nesehnutí
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Gendrové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, vol. 44 (no. 4), 683-701.
- Kandert, J. (1995). Žena v jiných kulturních perspektivách. *Sociologický časopis*, vol. 31 (no. 1), 49-60.
- Lawless, R. (1996). *Co je to kultura?* Praha: Votobia.
- Mansfeldová, Z. (2002). *Současná česká společnost: Sociologické studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – a failure of analysis. *Human relations*, vol. 55 (no. 1), 89-118.
- Minkov, M. (2013). *Cross-cultural analysis: The science of art of comparing the world's modern societies and their cultures*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Ortner, S. B. (1974). *Má se žena k muži jako příroda ke kultuře?* In: Oates-Ondruchová, L. (ed.) *Dívčí válka s ideologií*. (s. 90-114). Praha: SLON.
- Pecáková, I. (2008). *Statistika v terénních průzkumech*. Praha: Professional Publishing.
- Prudký, L. (2007). *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Renzetti, C. M., & Curran, D. J. (2005). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Smetáčková, I. (ed.). (2006). *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Šiklová, J. (1999). *Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice*. In: Věšínová-Kalivodová, E., Maříková, H. (ed.) *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. (s. 9-17). Praha: Open Society Fund.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch. (2012). *Riding the waves of culture: Understanding the diversity in global business*. (3rd ed.). London: Nicholas Baerley.
- United Nations Statistics Division (UNSD). (august 2011). *Classifications Newsletter*, no. 27. New York: UNSD

7.2 Elektronické zdroje

Národní ústav odborného vzdělání. (2008). *Terciární vzdělání*. Získané 30. Marec 2014, z Národní ústav odborného vzdělání: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

UNESCO Institute for Statistic. (2014). *Frequently asked questions about education statistic*. Získané 29. Marec 2014, z UNESCO Institute for Statistic: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/FAQ.aspx#theme4>

UNESCO Institute for statistic. (2014). *Women in higher education*. Získané 21. Jún 2014, z UNESCO Institute for Statistic: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/women-higher-education.aspx>

United Nations Development Programme. (s.a.). *Frequently asked questions- Gender Inequality Index (GII)*. Získané 28. Máj 2014, z United Nations Development Programme: <http://hdr.undp.org/en/faq-page/gender-inequality-index-gii#t294n115>

World Value Survey. (s.a.). Získané 16. Jún 2014, z World Value Survey: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

Zormanová, L., & Drozdová, M. (2011). *Rozvoj vzdělávání žen v Čechách, na Moravě a ve Slezku*. Získané 4. Apríl 2014, z Rovné příležitosti: <http://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-3.html>

7.3 Zdroje dát

Dáta ku kultúrnym hodnotám <http://www.geerthofstede.nl/dimension-data-matrix>
získané 28.3.2014

Dáta zo Svetového výskumu hodnôt
<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> získané 24.5.2013

Dáta o počte žien v terciárnom vzdelávaní
<http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR.FE> získané 28.3.2014

Dáta Hrubého domáceho produktu
<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD> získané 28.3.2014

Dáta indexu pohlavnej nerovnosti <https://data.undp.org/dataset/GII-Gender-Inequality-Index-value/bh77-rzbn> získané 24.5.2014

8. Príloková časť

Príloha č. 1 Tabuľka dát počtu žien v terciárnom vzdelaní, HDP a dimenzie individualizmu, maskulinity a indexu gendrovej nerovnosti

country	GII	SE.TER.ENRR.FE	HDP per capita	MAS	IDV
Australia	0,136	92,57447	51746,11693	61	90
Austria	0,13	74,25419	44723,20394	79	55
Belgium	0,113	75,22398	42960,41969	54	75
Bulgaria	0,231	66,37058	6334,682132	40	30
Chile	0,363	68,31355	12684,93232	28	23
China	0,207	24,28678	4433,36122	66	20
Colombia	0,466	40,78907	6179,399054	64	13
Croatia	0,183	64,14914	13326,50628	40	33
Czech Republic	0,136	74,06598	18866,85523	57	58
Denmark	0,069	87,43435	56485,89444	16	74
El Salvador	0,466	25,11939	3444,456148	40	19
Finland	0,078	103,6471	43846,30319	26	63
France	0,105	62,4842	39186,02244	43	71
United Kingdom	0,207	70,18872	36703,36179	66	89
Hungary	0,268	69,68856	12750,29865	88	80
India	0,619	15,20737	1419,105666	56	48
Indonesia	0,499	23,1876	2946,656059	46	14
Iran (Islamic Republic of)	0,53	42,89573	5674,923927	43	41
Ireland	0,174	72,91785	46492,06014	68	70
Italy	0,124	75,76114	33760,58975	70	76
Japan	0,121	54,72729	43117,76827	95	46
Korea (Republic of)	0,106	84,95702	20540,17693	39	18
Latvia	0,252	90,45168	10723,35626	9	70
Lithuania	0,17	97,00677	11046,05185	19	60
Luxembourg	0,181	19,17159	102009,3527	50	60
Malaysia	0,28	40,84767	8754,24282	50	26

Malta	0,261	41,84596	19624,85381	47	59
Mexico	0,408	26,22187	8884,560103	69	30
Morocco	0,498	13,49611	2822,733739	53	46
Netherlands	0,052	67,721	46468,4009	14	80
New Zealand	0,2	98,63562	32796,09016	58	79
Norway	0,076	90,2967	86155,52905	8	69
Panama	0,509	53,53762	7229,112201	44	11
Peru	0,384	44,57255	5386,007238	42	16
Poland	0,163	88,73214	12302,02992	64	60
Portugal	0,138	71,76057	21381,90396	31	27
Romania	0,334	65,44925	7670,303763	42	30
Slovakia	0,194	68,2413	16036,06927	110	52
Slovenia	0,133	107,5266	22897,93876	19	27
Spain	0,113	86,31918	29862,96489	42	51
Sweden	0,05	90,79149	49359,86692	5	71
Switzerland	0,068	52,49522	70370,01637	70	68
Thailand	0,384	56,17187	4802,662758	34	20
Turkey	0,419	50,1111	10135,42092	45	37
United States	0,288	109,1095	48357,68451	62	91
Uruguay	0,357	80,35948	11520,2937	38	36
Viet Nam	0,315	22,42963	1333,583526	40	20