

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postoj vyučujících k genderově atypickým dětem

Teachers' approach to pupils with atypical gender

Bc. Hana Klimešová

Vedoucí práce: **Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.**

Studijní program: **Psychologie**

Studijní obor: **Psychologie**

Místo a rok odevzdání: **Praha 2016**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

.....
Bc. Hana Klimešová
V Praze, dne 30. června 2016

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce Doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování této práce pomohly, Mgr. Aleně Škaloudové, PhD. za pomoc při statistickém zpracování dat a respondentům/tkám za účast v mém výzkumu.

Děkuji.

ABSTRAKT

Moje diplomová práce se věnuje tomu, jakým způsobem přistupují vyučující na druhém stupni základních škol k dívkám a chlapcům, kteří jsou genderově atypičtí. Tedy k dětem, kteří nesplňují představu „správné“ dívky či „správného“ chlapce z hlediska genderového řádu společnosti a nějakým způsobem se těmto představám vymykají (v rovině osobnostní, vzhledové či behaviorální). Ve výzkumu se zajímám o zkušenost vyučujících s těmito dětmi, o charakteristiky, jež jsou podle nich genderově atypické, jak tyto děti podle nich přijímá kolektiv či učitelství, apod., avšak podstatou mého zkoumání je zjistit, jaký postoj vůči těmto dětem učitelé a učitelky zaujímají a co jej ovlivňuje. Z výsledků výzkumu pak vyplývá, že existuje určitá typologie postojů vyučujících k genderově atypickým dětem, přičemž jednotlivé postoje vyučujících jsou ovlivňovány mnoha faktory. Faktor, který se ukázal jako nejdůležitější, protože významně ovlivňuje to, zda se bude jednat spíše o pozitivní či negativní přijetí dítěte, je to, zda projevy atypického dítěte narušují či znesnadňují vyučování a práci vyučujícího, nikoliv pouhá skutečnost, že je dítě genderově atypické.

Tato práce je tvořena dvěma částmi: teoretickou a empirickou. V teoretické části se zabývám informacemi, které jsou základem pro můj výzkum a v rámci celé práce z nich vycházím. Tato část má celkem tři kapitoly. V první se věnuji otázce maskulinity-feminity, rozdílům mezi genderovými kategoriemi a podstatě těchto rozdílů. V další kapitole podávám informace o genderové atypičnosti – s jakými formami narušování se lze obecně setkat, a také možnými následky, které mohou z této atypičnosti plynout. Třetí kapitolu věnuji roli vyučujícího ve výchovně-vzdělávacím procesu, kterou vztahuji na problematiku genderu. V empirické části se zabývám svým výzkumem. Prezentuji zde data získaná z dotazníků (kvantitativní metodologie), které doplňuji daty získanými na základě rozhovorů s vybranými učiteli/učitelkami (kvalitativní metodologie). Na základě dat z těchto zdrojů jsem dospěla k typologii postojů, které mohou vyučující k atypickým dětem zaujímat, a faktorům, které na utváření postojů mají vliv.

KLÍČOVÁ SLOVA: androgynie, genderový řád, genderově atypický charakteristiky, porušování genderové role, postoj vyučujících, sissy-boy, tomboy.

ABSTRACT

My Master's Thesis deals with the approach of second grade elementary teachers to gender atypical girls and boys. Which means children that do not fit the concept of „proper“ girl or boy in the perspective of gender order in our society, because they differ from this concept in any way – behavior, appearance or personality. In my research I am interested in the teachers experience with these pupils, in characteristics they esteem for gender atypical, how do classmates and colleagues accept the pupils etc. However the main aim of my research is to find out what mindsets teachers adopt towards atypical pupils and what can influence them. The outcomes show there is the typology of teachers attitudes to gender atypical children and that every single attitude is influenced by many factors. The factor, which seems to be the most important, is if the gender atypical characteristics interfere with or interrupt the education and the teacher's work. This factor significantly influences the attitude in positive or negative way.

This thesis is divided into two parts: theoretical and empirical. In theoretical part I pursue the essential information that my research is based on and that I refer to. It consists of three chapters. In the first one I deal with issue of masculinity-femininity, difference between males and females and the essence of these differences. In second chapter I present information concerning gender atypicality – what types/form of violation exists and what consequences can pupils experience. In third chapter I am interested in teachers role during process of education within context of gender. The empirical part consists of my research. It presents the data obtained from questionnaires (quantitative methodology) and interviews with selected respondents (qualitative methodology). Based on these data I devise the typology of attitudes to gender atypical pupils and uncover the important factors that influence the attitudes.

KEY WORDS: androgyny, gender atypical characteristics, gender order, gender role violation, sissy-boy, teacher's attitude, tomboy.

OBSAH

Úvod	1
1. Maskulinita a femininita	2
1.1. Rozdílnost mezi pohlavími	3
1.2. Podstata rozdílů mezi muži a ženami	5
1.3. Genderové stereotypy	8
2. Genderová atypičnost u chlapců a dívek	11
2.1. Nedodržování tradičních genderových rolí u dětí.....	14
2.2. Sociální skupiny a homofobie.....	19
3. Vyučující jako profesionál vs. člověk	24
3.1. „Ideální vyučující“	26
3.2. Co ovlivňuje postoje a chování vyučujících k dětem?.....	29
3.3. Možné důsledky negativních postojů vyučujících k genderově atypickým dětem	30
4. Design výzkumu	32
4.1. Výzkumné cíle.....	32
4.2. Výzkumné otázky	32
4.3. Výzkumný soubor	33
5. Metody sběru dat	36
5.1. Dotazník a jeho zpracování	36
5.1.1. Zpracování dat z dotazníků.....	38
5.2. Rozhovor s vybranými vyučujícími a zpracování dat.....	39
6. Prezentace výsledků	41
6.1. Dotazník: Genderově atypické děti.....	41
6.1.1. Jaké charakteristiky by správně neměli dívky a chlapci mít?.....	41

6.1.2. Zkušenosti s genderově atypickými dětmi	46
6.1.3. Důležitost genderově atypických charakteristik	48
6.1.4. Původ atypičnosti.....	51
6.1.5. Názor na postavení genderově atypických dětí v kolektivu.....	52
6.1.6. Přijetí genderově atypických dětí pedagogickým sborem.....	59
6.1.7. Výroky o genderově atypických dětech.....	62
6.1.8. Praktiky vyučujících vůči atypickým dětem	67
6.1.9. Scénáře – konkrétní situace s genderově atypickými dětmi.....	71
6.2. Shrnutí souvislostí v dotazníku	87
6.3. Rozhovory s vyučujícími	89
6.4. Shrnutí rozhovorů.....	97
7. Shrnutí výsledků	100
8. Diskuze	105
9. Závěr	110
Seznam použité literatury	112
PŘÍLOHA 1 – Dotazník pro vyučující	115
PŘÍLOHA 2 – Přepis rozhovorů.....	126
Rozhovor s vyučujícím č. 1.....	126
Rozhovor s vyučujícím č. 2.....	132
Rozhovor s vyučujícím č. 3.....	139
Rozhovor s vyučujícím č. 4.....	145

Úvod

Tématem této diplomové práce je postoj vyučujících k genderově atypickým dětem - dívkám a chlapcům, kteří se v určitém ohledu (osobnostně, vzhledově či behaviorálně) vzdalují od představy „správného“ chlapce či „správné“ dívky, jenž je ovlivňována genderovým řádem společnosti. Toto téma jsem si vybrala proto, že již v bakalářské práci jsem se věnovala genderové problematice ve školním prostředí, avšak předmětem mého výzkumu byli chlapci s nemaskulinními charakteristikami a jejich postavení ve třídním kolektivu. Já chtěla na tuto práci navázat, rozšířit oblast svého zájmu i na vyučující a zjistit, jak se k těmto dětem učitelky a učitelé staví. Ve výzkumu se zabývám nejen chlapci, jako tomu bylo u bakalářské práce, ale taktéž dívkami, abych mohla případně porovnávat, zda se výsledky v závislosti na pohlaví dětí odlišují.

Téměř v každé školní třídě lze nalézt děti vymykající se genderové roli, jež je společností na základě působení genderových stereotypů očekávána. Učitelé a učitelky se s nimi každý den setkávají a projevy genderově atypického charakteru si nějak interpretují. Na základě toho se k nim pak určitým způsobem vztahují, stejně jako se my všichni nějak vztahujeme k druhým lidem, v závislosti na interpretaci jejich chování a projevů. Vymykání či vzdalování od genderové role se může u jednotlivých jedinců lišit. U některých se může jednat o genderově atypický způsob v oblékání, u jiných v chování či v oblasti osobnostních charakteristik. Škála genderově atypických projevů je poměrně široká a u každého dítěte se mohou objevovat pouze některé, stejně jako se může lišit intenzita těchto projevů. Vzhledem k tomu, že ve společnosti existují určité normy, které stanovují, kde leží správnost projevů, lze se setkat s tím, že okolí bude mít různé reakce vůči těm jedincům, kteří se nachází za hranicí této normy. Reakce mohou být různé a mohou vycházet od různých osob – ve školním prostředí od dětí a vyučujících, kteří jsou s dětmi téměř v každodenním kontaktu.

Cílem mé práce je odhalit a poskytnout informace o tom, jak učitelé a učitelky vnímají děti, kteří nesplňují předpoklady správného chlapce či správné dívky. Jak se k nim vztahují oni sami, jak učitelský sbor či jak vyučující vnímají, že se k nim vztahuje třídní kolektiv a s jakými obtížemi se mohou tyto děti setkávat. Tedy zjistit, jaký je učitelský pohled na genderově atypické dívky a chlapce a jaký postoj vůči těmto dětem zastávají. Ve své práci se nejprve v rámci teoretické části zabývám problematikou maskulinity, feminity a genderových stereotypů, genderovou atypičností u dětí, včetně důsledků z ní plynoucích, a také rolí vyučujících z genderového hlediska. V empirické části lze nalézt téma narušování genderových rolí, souvisejících obtíže a reakcí vyučujících v konkrétním výzkumu, který jsem prováděla. V diskuzi se následně pokouším o srovnání teoretických poznatků s výsledky mého výzkumu.

1. Maskulinita a femininita

Maskulinita a femininita jsou pojmy, které většina z nás používá běžně ve své konverzaci. Jedná se o termíny, jimiž je označováno vše, co lze považovat za vlastní mužům či ženám, což pomáhá lidem organizovat a vyjadřovat jejich zkušenosti s okolním světem (Martin, Finn, 2010, s. 1). Obecně se termín **maskulinní** užívá tam, kde odkazujeme ke kvalitám, jež jsou charakteristické pro muže. Analogicky pak **femininita** naopak poukazuje k charakteristikám typických pro ženy (Martin, Finn, 2010, s. 1).

Většina lidí se obecně definuje tím, že sami sebe označují za muže či ženu, vymezují-li se z hlediska biologického pohlaví. Nicméně být mužem či ženou, chlapcem či dívkou není jen záležitostí podoby genitálií, ale i dalších faktorů, jako jsou oblečení, gestikulace, povolání či sociální sítě (Oakley, 2000, s. 121). Vymezení jedince jako muže či ženy vyvolává představu určitých osobnostních a behaviorálních dispozic, které se k příslušníkům jedné nebo druhé genderové kategorii „neodmyslitelně“¹ vztahují. Podle Renzetti a Curran (2003) si totiž ostatní vytvářejí o druhých lidech představu, jakýsi typický obraz, aniž by je předtím viděli. Udělají si představu o tom, jak se asi oblékají, jakým činnostem se věnují, jakou osobností pravděpodobně disponují atd. (Renzetti, Curran 2003, s. 20). Je proto důležité si uvědomit, že lidské pohlaví je určitá biologická danost, která slouží jako základ, na němž **lidé konstruují společenskou kategorii zvanou gender, čili maskulinitu a femininitu** (Renzetti, 2003, s. 20).

Maskulinita a femininita je výrazně kulturně podmíněna, což je možné doložit pracemi mnohých antropologů. Ti na základě výzkumů v různých kulturách zjistili, že způsob, jakým různé společnosti vymezují gender² je velmi proměnlivý. I když různé společnosti/kultury při členění osob vychází z biologického pohlaví jakožto stěžejního bodu, žádné dvě se jednoznačně neshodnou na tom, co přesně odlišuje jeden gender od druhého (Oakley, 2000, s. 121). Je-li v jedné společnosti či kultuře vnímaná určitá charakteristika pro muže či ženu za podstatnou, v jiné bude považováno na nejdůležitější pravděpodobně něco jiného.

1 Neodmyslitelně proto, že jsou jedinci vychovávaní v určitém socio-kulturním prostředí, které si stanovuje normy maskulinity-femininity a společnost vyžaduje dodržování těchto ideálů.

2 Gender je psychologicko-kulturní pojem vyjadřující, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností (Oakleyová, 2000). Podle něj jsou všichni lidé rozděleni na muže či ženy a s tím i většina věcí, barev, sociálních sfér, aktivit, zájmů, hodnot, aj. (Smetáčková, 2009, s. 17)

1.1. Rozdílnost mezi pohlavími

Věcným tématem, které z koncepce maskulinity a femininity (nebo také mužnosti a ženskosti) vycházejí, jsou rozdíly mezi muži a ženami. V různých časopisech či na internetu koluje množství článků, vtipů či kreseb, jež mají poukazovat na rozdíly mezi muži a ženami. Tyto produkty se mohou mnohdy zdát až absurdní, nicméně pouze prezentují stereotypní koncepcí maskulinity a femininity (Martin, Finn, 2010, s. 1), které mohou být považovány za obecně pravdivé.

V rámci oboru genderových studií převládá názor, že rozdíly mezi muži a ženami jsou v povědomí společnosti příliš zdůrazňovány a uměle zvětšovány. Původ tohoto pohledu vychází z tradičního pojetí rolí, které jsou považovány za dichotomní (Janošová, 2008). Na základě toho **vnímáme muže a ženy tak, že jsou pro nás něčím specifickým a odlišným**. V našich obecných představách se proto objevují tendence přiřazovat mužům a ženám opačné vlastnosti. Tato dichotomie má povahu stereotypu³ (Janošová, 2008, s. 25), jehož podobám a utváření se budu podrobněji věnovat v jedné z podkapitol níže.

Stejně tak jako se kultura s dobou průběžně proměňuje, **přetváří se neustále i definice mužství a ženství**. Podle Janošové (2008) existují v dnešní době větší rozdíly mezi projevy mužů a žen spíše u střední a starší generace než uvnitř generací mladších. Z historického hlediska si jsou totiž muži a ženy v euroamerické společnosti dnes podobnější než v minulosti, a to zejména v oblastech nezávislosti, zaměstnanosti, v sexuálním chování zahrnující iniciaci vztahu, v konzumaci alkoholu, unisexovém oblékání a úpravě zevnějšku jako je délka vlasů aj. (Janošová, 2008, s. 25). Dnes není například neobvyklé potkat dívku či ženu s velmi krátkým střihem vlasů nebo například muže zdobeného náušnicí. Je proto možné směle tvrdit, že se příslušníci obou genderových kategorií liší mnohem méně, než se obecně soudí (Janošová, 2008, s. 26).

Martin a Finn (2010), kteří se problematice genderových rozdílů ve své knize věnují, zmiňují Willermanovo tvrzení, že mezi genderovými kategoriemi lze nalézt rozdíly v genderové identitě, sexuální orientaci, zájmech, osobnosti, kognitivních schopnostech a v míře psychopatologie (Willerman, 1991, in Martin, Finn, 2010), což znamená naprosto ve všem. Největší rozdíly mezi muži a ženami jsou podle něj v genderové identitě a sexuální orientaci, kdy většina, ale ne všichni muži, mají mužskou genderovou identitu a preferují ženy jako sexuální partnerky, zatímco většina, nicméně ne všechny ženy mají ženskou genderovou identitu a preferují za sexuální partnery muže (Willerman in Martin, Finn, 2010). Hlavní

³ Stereotypy jsou apriorní představy o povaze, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejích členů, jejich konkrétní životní situace, apod. (Janošová, 2008).

rozdíl mezi muži a ženami tedy vidí v přijetí rozdílného pohlaví u mužů a žen a následně rozdílné genderové identity. Podle Willermana (1991, in Martin, Finn, 2010) však existují také signifikantní genderové rozdíly v zájmech, o kterých se navíc tvrdí, že nejsou tak závislé na sociálním vlivu jak by se očekávalo. Ženy se tradičně více zajímají o šití, květiny a romantické novely, zatímco muži tradičně mají zájem o lovení, soutěžení a auta. Rozdílnost v osobnosti argumentuje tím, že muži běžně v osobnostních inventářích mají vyšší skóre ve škálách dominance než ženy, zatímco ženy charakteristicky skórují více v měření neuroticismu a pečujících tendencí (nurturance). U kognitivních schopností je přesvědčen o rozdílnosti nikoliv v rozumovém potenciálu (obecné inteligenci), ale ve specifických kognitivních schopnostech. Ženy podle něj vynikají ve verbální fluenci a tempu učení, zatímco u mužů se zdá, že jsou lepší v matematickém uvažování, prostorové představivosti, psaném jazyku, gramatice a aritmetických počtech. Některé z těchto výkonnostních rozdílů považuje za důsledek rozdílné anatomie mozku (Willerman, 1991, in Martin, Finn, 2010, s. 20-21), některé jsou naopak ovlivnitelné učením v rámci procesu socializace, kdy jsou chlapci a dívky vystavováni odlišným podnětům v závislosti na jejich pohlaví. Pokud jsou tyto rozdíly dané socio-kulturně, má smysl uvažovat o možné změně výchovného přístupu, a tím dosáhnout jejich zmírnění. Naopak, jsou-li určité výkonnostní rozdíly dané biologicky, nezbyvá než jen podporovat toleranci jinakosti.

Modely založené na intersexuálních rozdílech, kdy se muži a ženy po psychologické stránce významně liší (pojetí Willermana či mnoha dalších autorů) vyvrací americká psycholožka Janet Hyde. Ta na základě meta-analýzy dříve provedených studií, týkajících se rozdílů mezi muži a ženami v různých oblastech, přišla na to, že velké množství výsledků ukazuje jen nepatrné rozdíly. Zjistila tak, že **míra podobnosti mezi muži a ženami je větší než míra rozdílnosti**. Muži a ženy jsou si poměrně dost podobní ve většině psychologických oblastech, i když ne úplně ve všech, na základě čehož vytvořila hypotézu genderové podobnosti (Hyde, 2005).

Taktéž Janošová (2008) uvádí, že muži a ženy se mezi sebou liší v určitých oblastech. Zdůrazňuje však zejména odlišnosti mužů a žen v zájmech, koníčcích či charakteristikách mezilidských vztahů, které jsou dobře ovlivnitelné výchovou, nikoli u osobnostních rysů a schopností. Předpokládá totiž, že na rozvoji vlastností, typicky přičítaných mužské a ženské přirozenosti, se s velkou převahou podílí sociální vlivy a výchova.

Rozdílnost mezi muži a ženami je velmi dlouho zkoumanou oblastí a věnovala se jí řada odborníků. Významně historicky první, kteří se otázkám týkajících se rozdílů mezi muži a ženami vědecky věnovali, byli Terman a Milesová. Tito ve 30 letech minulého století sestavili **Test maskulinity-femininity** obsahující 910 otázek. Jeho účelem bylo změřit,

nakolik se odpovědi dané osoby s odpověďmi většiny respondentů stejného pohlaví shodují nebo naopak liší. Na základě výsledků probandů došli k závěrům, které definují muže či ženy. U slovních asociací si ženy často vybírají názvy částí oděvů, ozdob, barev, esteticky hodnotící výrazy, názvy týkající se domova. Muži naopak volí výrazy z oblasti vnějšího prostředí, činností, dobrodružství, z oblasti vědy, techniky, politiky, obchodu či podnikání. Za klíčovou charakteristiku muže je potom považována „agresivní, dobrodružství hledající, podnikavá, navenek orientovaná dispozice: tendence k bojovnosti a sebeprosazení.“ (Oakleyová, 2000). Naopak mezi nejvýraznější ženské rysy patří „aktivně empatická, dovnitř orientovaná dispozice: mateřský pud a něžné city, zájem o věci týkající se domova.“ (Oakleyová, 2000). Tento test v minulosti byl a stále je kritizován, tudíž se aktuálně nepoužívá. Čili i přes to, že se Termanovi a Milesové podařilo jisté objektivní rozdíly mezi příslušníky obou pohlaví najít, **nepotvrzuje to fakt, že ženy a muži jsou svým temperamentem skutečně odlišní** (Oakleyová, 2000). Rozdíly mezi genderovými kategoriemi totiž nejsou utvářeny čistě biologickými faktory. Mohou mít svůj původ jak v biologii, tak kultuře, přičemž já se v otázce utváření genderové identity⁴ jedince kloním spíše k vlivu společnosti.

Test Termana a Milesové je nástroj, který vychází z bipolární představy maskulinity a femininity, zatímco další známá metoda, kterou zmiňuji v textu níže vznikla na základě představy, že maskulinita a femininita existují jako dvě nezávislé dimenze (Martin, Finn, 2010). Její autorkou je Sandra Bem, která se taktéž věnovala rozdílům mezi muži a ženami, a vytvořila nástroj k měření genderu zvaný **The Bem Sex Role Inventory** (BSRI). Tento inventář je tvořen celkem 60 položkami, přičemž 20 z nich zjišťuje úroveň maskulinity, dalších 20 úroveň feminity a 20 je genderově neutrálních (Bem, 1974). U těchto položek subjekt hodnotí na sedmibodové škále to, jak je pro něj určitá vlastnost typická. Na základě výsledku je pak **možné každého jedince zařadit do jedné ze čtyř kategorií**: maskulinní, femininní, androgynní (vysoká maskulinita i femininita) a indiferentní (nízká maskulinita i femininita) (Martin, Finn, 2010). Jedná se o nejpoužívanější nástroj k měření genderu.

1.2. Podstata rozdílů mezi muži a ženami

Podle všeobecného mínění se muži a ženy v různých ohledech liší. Předpokládá i to, že se s těmito rozdíly rodíme, že jsou dány biologicky. Nicméně reálné rozdíly mezi příslušníky genderových kategorií jsou menší, než se obecně soudí. Nelze proto předpokládat, že se muži

⁴ Genderová identita je vnitřní složkou osobnosti - jak jedinec sám sebe prožívá a definuje jako příslušníka dané genderové kategorie. Součástí genderové identity jsou ty z obsahů genderové role, které jsou v souladu s vnitřním prožíváním jedince. Nelze zaměňovat s pohlavní identitou, která vyjadřuje emoční souhlas s příslušností k jednomu nebo druhému pohlaví. Má navíc biologický podklad a na rozdíl od identity genderové, která je do určité míry tvárná, nelze pohlavní identitu v průběhu života měnit (Janošová, 2008).

a ženy zcela odlišují svou biologickou výbavou (např. v temperamentu, rozumovým potenciálem, aj.), tedy s výjimkou pohlavních orgánů.

Zjevnou odlišností mužů a žen je anatomická podoba genitálií, která je beze sporu dána biologicky. Jak je tomu však s ostatními aspekty jedince, jako je osobnost, zájmové oblasti, schopnosti nebo třeba také chování? Jsou tyto oblasti ovlivněny biologicky, jak se tomu obecně přisuzuje, či socio-kulturně? Na toto téma existují různé pohledy a názory odborníků věnujících se genderové problematice, které však nejsou zcela jednotné. Někteří zastávají názor, že stěžejní vliv na rozdíly mezi jedinci má výchova, jiní naopak zdůrazňují vliv biologie například i na osobnostní předpoklady.

Martin a Finn (2010) ve své knize uvádějí **teorie různých autorů, které se liší pojetím rozdílů mezi muži a ženami**. Například Rhodes (2004, in Martin, Finn, 2010) je přesvědčen, že základní rozdíly mezi pohlavími, jako jsou postoje a preference ohledně sexuality, pečující tendence, agresivita a soutěživost, jsou biologicky determinované a jsou ustanoveny již prenatálně. Vliv testosteronu na vyvíjejícím se mozek má podle něj permanentní organizační efekt na budoucí vývoj jedince (Rhodes, 2004, in Martin, Finn, 2010). Rozdílně k tomuto tématu přistupovaly Barnettová a Riversová (2004, in Martin, Finn, 2010). Ty se zabývaly vlivem výchovy na vytváření rozdílů mezi pohlavími a jsou přesvědčeny, že v lidském chování hraje příroda bezesporu určitou roli, ale důležitou roli ve vývoji člověka má zejména zkušenost. Vše, co děti vidí a čeho se dotýkají, stimuluje jejich neurální aktivitu, což vede k transformaci mozku a to ovlivňuje způsob, jakým vidí a interagují s okolním světem (Barnettová, Riversová, 2004, in Martin, Finn, 2010).

Jak jsem již zmiňovala výše, já osobně zastávám názor, že ke vzniku rozdílů mezi muži a ženami dochází spíše vlivem kultury. U biologické podstaty rozdílnosti považuji za nejpodstatnější zejména podobu pohlavních orgánů, kdy **na tuto biologickou základnu** (to zda má dítě penis či vagínu) **následně nasedají důležité výchovné socio-kulturní aspekty**, které se na dalším formování jedince velmi výrazně podílejí. K tomuto přesvědčení jsem dospěla na základě kritického posouzení argumentů zastávajících vliv kultury a následně je přijala za své. Některé argumenty, které považuji za podstatné a z nichž také můj pohled na problematiku vychází, uvádím v následujícím textu.

Prvním argumentem je skutečnost, že ve světě existují **odlišná pojetí maskulinity a femininity v různých společnostech**. To je způsobeno tím, že mužské a ženské role (jaké vlastnosti by měli muž a žena mít, jaké činnosti by měli vykonávat, jak by se měli strojit a zdobit) jsou v jednotlivých kulturách vymezeny rozdílně. Existuje mnoho důkazů z výzkumů

v jiných kulturách, z nichž vychází, že představa maskulinity a femininity se liší od té tradované v naší kultuře⁵ (Oakley, 2000, s. 48-53) i přes stejný biologický základ člověka.

Druhým jsou zajímavé **příběhy jedinců s problematickým pohlavním vývojem v prenatálním období**. Oakleyová (2000) uvádí jako příklad případy jedinců s androgenitálním syndromem⁶. Tyto děti se rodí s ženskými vnitřními pohlavními orgány, ale maskulinizovaným vnějším genitálem. Chromozomálně jde o dívky, vzhledově o chlapce. Autorka zdůrazňuje zejména fakt, že pokud takové dítě je vychováno jako dívka, přijímá ženskou identitu a pokud je vychováno jako chlapec, tak identitu mužskou. Z toho vychází, **že genderová identita se neutváří v souladu s biologickou výbavou, ale je možné ji ovlivnit**. Genderová identita se však utváří poměrně brzy a obvykle ji v pozdějším věku již nelze změnit. Výchovu k určitému genderu lze přesměrovat na druhé pohlaví zhruba do dvou let věku dítěte, potom to nese velká rizika (Oakleyová, 2000). Problém však začíná v pubertě, kdy se tělo mění pod vlivem hormonů korespondujících s vnitřními pohlavními orgány.

Tyto skutečnosti - odlišné mužské a ženské ideály v různých společnostech a vznik genderové identity u dětí s abnormálním - považuji za podstatné důkazy vysvětlující rozdíly mezi muži a ženami, jež mají původ v kultuře a sociálním světě.

Zajímavý se mi jeví také fakt, že rozdíly mezi pohlavími, např. tak jak je uvádí test Termána a Milesová (dívky se zajímají spíše o vzhled, pečující aktivity, zatímco chlapci o dobrodružné a technické aktivity) je možné zpozorovat už u dětí. Vzhledem k tomu, že zastávám názor, že rozdíly mezi muži a ženami jsou dány spíše kulturou, předpokládám, že **vliv na tuto ranou rozdílnost má socializace dítěte**, která začíná již od samotného vstupu na svět. Podle Janošové (2008) je každý novorozenec od okamžiku narození identifikován nejen podle pohlaví, ale je mu také připsán určitý gender. Biologické pohlaví plní jakési informační poselství o genderové kategorii dítěte a jeho určení spouští reakce okolí, které jsou počátkem procesu učení⁷ genderových rolí. Navíc to, zda je dítě určeno jako chlapec či dívka, je spouštěčem pro výchovu a interakce pouze jistého druhu, což má za důsledek, že se

⁵ Příklady z kmenů na Nové Guineje. U Arapešů je ideální dospělý muž spojován s předpokladem jemné, pasivní a laskavé povahy, která připomíná ženský typ v naší kultuře. Za hlavní činnost dospělých mužů i žen považují péči o děti a jejich výchovu. U kmene Čambuliů se ženy blíží našemu ideálu mužství (jsou sebevědomé, asertivní, praktické a panovačné) a muži našemu stereotypu ženství - marniví, starostliví o druhé, zajímají se o umění divadlo, malicherné věci a drby (Oakleyová, 2000).

⁶ Týká se to i ostatních intersexuálních osob.

⁷Jednou z teorií vzniku pohlavní a genderové identity je teorie sociální učení, na základě níž lze učení generových rolí vysvětlit. Tato teorie vychází z předpokladu, že pohlavní identita dítěte a genderová role se vytváří na základě výchovných zásahů rodičů a vychovatelů (Janošová, 2008, s. 114). Dítě si tedy osvojuje genderovou identitu na základě pozorování, napodobování a modelování chování dospělých osob, přičemž je tento proces založen na odměnách a trestech (Smetáčková, 2005). Dítě totiž uvažuje v posloupnosti: „*Chci odměnu, a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké (holčičí) věci. Takže chci být chlapec (dívka).*“ (Oakley, 2000).

k dítěti dostanou pouze určité zkušenosti, které jsou dle kulturních zvyklostí pokládány za typické a vhodné (Janošová, 2008). Důvodem jsou předpoklady vztahující se k genderu, které lidé obecně přijímají za správná a platná, a zakládají na nich svůj rozdílný přístup k ženám a mužům/chlapcům a dívkám (Renzetti, Curran, 2003). To se promítá i ve výchově, ve které se odrážejí odlišné praktiky ve vztahu k chlapům či dívkám a to např. ve smyslu oblékání, výběru hraček, her, rozdílné anticipace o budoucím povolání a životě dítěte. Tohle vše ovlivňuje vývoj dítěte a pojetí jeho genderové role, jež je založeno na genderových stereotypech, které jsou v naší společnosti hluboce zakořeněny a předávány, dá se říci až nevědomě.

1.3. Genderové stereotypy

Stereotypy⁸, včetně těch genderových, často získáváme tradováním, verbálním i neverbálním zprostředkováním ostatními příslušníky naší společnosti (Janošová, 2008). Dětem jsou totiž již **od útlého dětství předkládány genderové stereotypy vztahující se k příslušnému pohlaví** a jsou dospělými vychovávány tak, aby si osvojili chlapeckou nebo dívčí genderovou roli. Genderové stereotypy jsou v dané kultuře univerzálně platné a jejich vlivem dochází k očekávání, že pokud jedinec náleží k dané genderové kategorii, tak se u něj budou vyskytovat příslušné vlastnosti, charakter, zájmy a chování (Janošová, 2008). Tyto stereotypy jsou do jedinců „tlačeny“ nejen v rámci přímé interakce s ostatními členy společnosti. Je možné si všimnout, že silně stereotypní obraz o obsahu mužské a ženské role poskytuje televize svou filmovou tvorbou a výjimkou nejsou ani tisk či literatura (Janošová, 2008). Na jedince je tedy v souvislosti s genderovými stereotypy a podřízení se jim vytvářen velký tlak.

Stereotypy však nevznikají jen osvojováním zvenku. **Mohou vznikat také na základně vlastní zkušenosti**, lze na ně tedy nahlížet jako na určitou paměťovou kategorii. Stereotypy totiž spočívají v paměťové asociaci mezi určitou sociální kategorií a atributem (Hnilica, 2010). Vytvářejí schéma či strukturu, která obsahuje informace o připisovaných vlastnostech (atributech) určité skupině na základě naší zkušenosti. Různé atributy, které vnímáme (psychické, fyzické, sociální, ekonomické, aj.) tak mohou utvářet vznik stereotypu.

A jak vlastně genderové stereotypy vypadají čili **co se o mužích a ženách obecně soudí?** U mužů se například předpokládá, že „jsou útočnější a nezávislejší než ženy, jsou

⁸ Stereotypy jsou spojené téměř s veškerými sociálními skupinami (etnické, věkové, sociální vrstvy, aj.), proto muži a ženy nejsou výjimkou (Janošová, 2008, s. 27). Mohou mít pozitivní či negativní charakter a za nejsilnější lze považovat právě ty, které se týkají žen a mužů (Renzetti, 2003).

statečnější, otevřenější, extrovertnější a sebevědomější v přesvědčení o vlastní schopnosti ovládat okolí a manipulovat jím. Ženy jsou naopak citlivější a vnímavější ve vztazích k druhým, na těchto vztazích jsou více závislé, jsou více introvertní, orientované na domov a emočně labilní“ (Oakleyová, 2000). K ženskosti bývají přiřazovány také vlastnosti jako je pasivita, soucit, pocity odporu při kontaktu s něčím nepříjemným, čistota, jemnost, závislost, takt, silnější potřeba vyjadřovat pocity, upravenost a krása (Janošová, 2008) a mužnost zahrnuje i vlastnosti jako potlačování emocí, orientace na práci, aktivita, soutěživost a vyšší společenské postavení (Janošová, 2008). Navíc se očekává, že ženy jsou „od přírody“ více empatické, více se orientují na děti, nezvládají číst v mapách, nejsou zdatné v technice, aj, zatímco muži jsou „od přírody“ racionálnější než ženy, technicky zdatní, nedokáží se věnovat více činnostem najednou, atd. (Smetáčková, 2009).

Dále mě zajímalo, zda a jak se představy o typicky mužských či ženských vlastnostech, schopnostech a činnostech uváděných výše, odrážejí v reálném světě. Uvádím zde proto výsledky výzkumu založeném na názor veřejnosti na roli muže a ženy v rodině, který realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění v únoru 2016⁹. Z výsledků vychází, že doménou mužů by v rodině měly být zejména běžné opravy v domácnosti (85 % dotázaných) a finanční zajištění domácnosti (64 % dotázaných). Za vyloženě ženské činnosti pak respondenti uvedli vaření (63 %) a uklízení (50 % žena, 49 % oba partneři). U mužů zde můžeme spatřit, že jsou skutečně výrazně spojování s činnostmi vyžadující technickou zdatnost a orientaci na práci, zatímco u žen jsou typické činnosti ty, které jsou orientované na domov. Nicméně u množství aktivit, jako např. rozvíjení koníčků, pěstování kontaktů, další vzdělávání, iniciativa v intimním životě, či péče o děti, respondenti uvádějí, že by se jim měli věnovat oba partneři stejně. Čili u mužů očekávají určité pečující tendence či participaci na chodu domácnosti spojenou s výchovou (nejen zaměřením mimo domov) a u žen aktivní přístup ve vztahu a společnosti, zahrnující taktéž vystupování mimo rodinný prostor. Čili **v podvědomí společnosti jsou některé stereotypy týkající se žen a mužů silněji zakořeněny**, a proto jsou určité činnosti přiřazovány typicky jednomu z genderové kategorie, zatímco v mnoha dalších činnostech se stereotypy neprojeví natolik razantně.

Stereotypy spojované s muži a ženami mohou přinášet výhody i nevýhody. Barnettová a Riversová (2004, in Martin, Finn, 2010) jsou přesvědčeny o jejich nevýhodě. Genderové teorie rozdílnosti postavené na stereotypech podle nich zraňují vztah mezi

⁹ Tisková zpráva dostupná online:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7523/f3/ov160315b.pdf

mužem a ženou, podkopávají rovnost ve školách a v práci, nepříznivě ovlivňují dělbu práce v domácnosti a deprivují děti v příležitosti k rozvoji jejich plného lidského potenciálu (Martin, Finn, 2010). Existence stereotypů vede totiž k odlišnému očekávání, a tedy i k odlišné výchově děvčat a chlapců, jejímž důsledkem je poněkud omezený rozvoj některých dovedností. Těch, které jsou typické pro opačné pohlaví (Janošová, 2008, s. 25).

Za kladný lze naopak považovat fakt, že **pomáhají v orientaci v sociálním světě**, šetří čas a energii, kterou bychom jinak museli vynaložit na komunikaci a poznávání (Janošová, 2008, s. 27). Při jednání s druhými lidmi se totiž mnozí opírají právě o stereotypy. Podle Renzetti (2003) slouží genderové stereotypy jako „zjednodušující popisy toho, jak má vypadat ‘maskulinní muž’ a ‘femininní žena’“. Lidé navíc předpokládají, že „správný“ muž nemá žádné rysy ženskosti a že žena nenesé rysy typické pro muže (Renzetti, Curran, 2003), protože o nich uvažují bipolárně.

Mnoho **jedinců ženského i mužského pohlaví se typickým genderovým obrazům však vymyká**. Dítě/jedinec, které svým charakteristikami neodpovídá očekáváním jeho sociálního okolí, vzbuzuje přinejmenším určitou pozornost (Janošová, 2008). Společnost je totiž vůči odlišnostem svých členů velmi všímavá a vyskytne-li se jedinec, jehož chování zcela či vůbec neodpovídá tradičnímu pojetí správného muže či ženy, budí to nejen pozornost, ale ovlivňuje také chování a vztahování se k těmto „nekonformním“ jedincům. Tyto osoby se pak mohou setkávat s pozitivními ohlasy, ale častěji bývá nekonformní jedinec považován za deviantního či abnormálního (Renzetti, Curran, 2003) a musí tak čelit negativním následkům.

Normativní složka každé role s sebou totiž nese společenský tlak na přijetí požadavků, které z role vyplývají a jsou s ní spojeny sankce, jejichž přísnost je dána společností (Janošová, 2008). Vzhledem k tématu mé práce jsou postoje běžně zaujímané k genderově atypickým dětem velmi důležitou částí, které je třeba věnovat zvýšenou pozornost, jelikož z údajů různých výzkumů budu často vycházet. Stejně tak různým formám penalizace namířených vůči dětem s netradičním projevem genderu.

2. Genderová atypičnost u chlapců a dívek

Naše společnost, stejně jako jiné společnosti, vychází z genderového řádu, který je historicky, kulturně a sociálně determinovaný. Určuje, jaké **role, chování a vlastnosti jsou pro muže a ženy v určité společnosti považovány za vhodné** a odpovídající. Navíc se implicitně se očekává, že každý muž i žena s ním budou v souladu a budou co nejlépe odpovídat prototypům správné ženy či správného muže. Realita je ale poněkud složitější a všichni jedinci těmto „ideálním“ obrazům nevyhovují.

Vůči každému jedinci ve společnosti existují určitá **očekávání, jakým způsobem se chovat a projevovat se**. Ve spojitosti s muži a ženami se o těchto očekáváních hovoří jako o genderové roli¹⁰. Je zřejmé, že u velké části jedinců maskulinní či femininní projevy odpovídají jejich pohlavní příslušnosti a z ní plynoucích očekávání. Mohou však být i **zcela v rozporu** (Janošová, 2008, s. 41) **či se mohou v určité míře „pouze„ vzdalovat** od ustálené tradiční představy mužství či ženství v dané společnosti. Jak se jim tato očekávání daří naplňovat záleží zejména na tom, nakolik je jedinec ochoten a schopen danou genderovou roli přijmout za svou. Ve vztahu jedince k genderovým rolím (obdobně jako k sociálním rolím) se totiž můžeme setkat se třemi základními přístupy. První, při němž dochází ke ztotožnění jedince s rolí se nazývá identifikace. Dochází-li k tomu, že dotyčný hraje roli pouze navenek, ale vnitřně se s ní neztotožňuje, jedná se o tzv. distanc či odstup. A posledním je pak odmítnutí role, kterým se rozumí, že roli jedinec vnitřně nepřijímá a nehraje ji ani navenek (Výrost, Slaměník, 2008).

Nedodržování tradičních genderových rolí jsem se věnovala již v rámci své bakalářské práce (Klimešová, 2012), kdy jsem na základě svého výzkumu zjistila, že vyskytuje-li se u jedince vzdalování či porušování genderové role, dochází k tomu jedním z následujících způsobů. První formou nedodržování či vzdalování se od vhodných, vyžadovaných genderových rolí je **absence** některých maskulinních (u chlapců)/femininních (u dívek) charakteristik. Za druhou lze považovat **kombinaci** maskulinních a femininních charakteristik a ke třetí formě patří případy, kdy se děti projevují **opačnými charakteristikami, než jaké požaduje genderová role**. Tedy chlapci charakteristikami femininními a dívky maskulinními. Tyto tři základní formy porušování/vzdalování se od genderové role považují nadále za platné a pracuji s nimi i ve svém výzkumu týkajícího se postojů vyučujících k dětem, kteří se od tradiční genderové role vzdalují.

¹⁰ Jsou to způsoby chování očekávané od příslušníků jednotlivých genderových kategorií (Jarkovská, 2005). Tyto vycházejí z představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou a z popisu obecně sdílených přesvědčení jací by muži a ženy měli být (Janošová, 2008), jaké osobnostní, behaviorální a vzhledové charakteristiky by se u nich měly vyskytovat.

Vzdalování se od tradiční genderové role může být jedincem projevováno zcela **bezděčně** (chlapec/dívka si své femininní/nemaskulinní projevy neuvědomuje), **záměrně** (chlapec/dívka se účelně projevuje femininně/maskulinně nebo opomíjí maskulinitu/femininitu, např. u chlapců dlouhé vlasy, náušnice, „holčičí“ barvy, aj. a u dívek např. velmi krátký sestřih či absence make-upu) nebo **vrozeně** (vzhledové charakteristiky, jako je postava u dívek či chlapců, nebo také jemný, vysoce postavený hlas u chlapců).

Způsob, jakým jedinec realizuje genderovou roli, vypovídá o jeho představě maskulinity/femininity a o míře konformity vůči požadavkům společnosti (Janošová, 2008). O tom, zda a nakolik je dítě ochotno a schopno se přizpůsobit stereotypním představám o mužích či ženách a přijmout je za své. V souvislosti s konformitou a subjektivním vnímáním představ o mužích/ženách považují za nezbytné rozlišit dva termíny. Jsou jimi: **genderová aschematičnost** a **genderová atypičnost**. Genderovou aschematičností se rozumí, že jedinec při vnímání sociální reality **nevyužívá genderová schémata** (určité teorie o mužích a ženách) a nepřirazuje je automaticky všemu co vidí či dělá (Bem, 1993; Janošová, 2008). V kognitivní rovině tak dochází k odlišnému výkladu genderového řádu společnosti a „pravidel“ z něj vycházejících, což se v behaviorální rovině projevuje jako porušování genderových rolí mající širokou škálu projevů. Genderově atypické projevy (v chování, osobnosti či vzhledu) se mohou u genderově aschematických jedinců ve své míře lišit či se nemusí vyskytovat vůbec, ale i přesto je u těchto jedinců netypické jejich kognitivní vztahování se ke světu. U některých aschematických osob je však genderová atypičnost více nápadná než u jiných.

Na základě výše zmíněného by se mohlo zdát, že všechny genderově atypické děti lze považovat za genderově aschematické. Nicméně tomu tak není. **Genderově atypické projevy mohou, avšak nemusí nutně být přímým důsledkem aschematismu** (neexistencí schémat). Některé děti se mohou projevovat proti genderovým rolím, protože se pro to aktivně rozhodnou, jiné proto, že genderové role zřetelně nevnímají, a další z toho důvodu, že jim jejich dispozice nedovolují genderové role dobře naplňovat, i když by se o to snažily. Já se ve své empirické části budu zabývat postojem vyučujícím k dětem, které své genderové role projevují netradičním způsobem. Dávají najevo (spontánně či záměrně) atypické projevy, kterých si vyučující mohli všimnout a vytvořit si tak k těmto genderově atypickým dětem nějaký postoj. O určitých skupinách dětí majících genderově atypické projevy se lze dočíst v následující podkapitole (viz kapitola 2.1. Nedodržování tradičních genderových rolí u dětí).

Společnost se různě vztahuje k těm, kteří jsou vůči genderovým rolím konformní a těm, kteří jejich přijetí odmítají, či je přijali nedostatečně. Obecně lze tedy **očekávat odlišné chování a postoje k genderově typickým a genderově atypickým dětem a také zdánlivě**

nepochopitelné odlišné vztahování se k genderově atypickým chlapcům a dívkám.

Rodiče a další dospělí mají o vhodném chování a vlastnostech pro chlapce a dívky odlišné představy a očekávání. Z toho pramení rozdílný důraz na jejich chování a výchovu (Martin, 1995). U chlapců bývá například již v batolecím období užíváno trestů a jiných negativních zpětných vazeb v souvislosti s genderově „nevhodným“ chováním častěji než u dívek (Janošová, 2008). Nekonformní dívky a chlapci se tak setkávají nejen s odlišnou mírou penalizace, ale i s jejími různými formami.

Míra toho, nakolik je genderově atypické chování jedince okolím odsuzované, se ukazuje jako závislé (1) na **pohlaví dítěte**, příkladem čehož mohou být ženy a dívky, které rozšiřují svoji genderovou roli o maskulinní projevy a nejsou přitom označovány za homosexuální, jako je tomu u mužů, protože nejsou chápány jako nebezpeční narušitelé genderových rolí, i když demonstrují genderové nevhodné chování. Jsou naopak viděny v pozitivním světle, zatímco muži trestáni (Eliason, Schope, 2004); (2) na **pohlaví jedince, který druhého člověka hodnotí či posuzuje** (Martin, 1990), což potvrzují výsledky studie Martinové (1990). Ta mimo jiné ve svém výzkumu došla k závěru, že ženy jsou vůči atypickým dětem více akceptující než muži (Martin, 1990). Taktéž výsledky studie Eliasona a Schopeho (2004) zaměřené na prozkoumání rozdílů v chování heterosexuálních mužů a žen vůči homosexuálním mužům a žen potvrdily, že heterosexuální muži jsou vůči homosexuálním mužům i ženám zaujati více než tradiční heterosexuální ženy (Eliason, Schope, 2004).

Porušování genderových rolí je v naší kultuře považováno za nežádoucí skutečnost. Společnost proto vytváří během procesu socializace na jedince tlak, který jej má přimět, aby se jim přizpůsobil. Nedojde-li ani tak k přizpůsobení se obecným požadavkům na maskulinitu či femininitu (či není-li dostačující), k čemuž u dětí genderově atypických dochází, má to zpravidla své následky. Tyto sankce za porušování „mužsko-ženských“ konvencí bývají často implicitní, nikoli příliš nápadné. Může jimi být posměch, přehlížení druhých, odsouzení veřejným míněním, obtíže při hledání pracovního místa (Janošová, 2008), ale může také vyústit v homofobní obtěžování či dokonce šikanu (viz kapitola 2.3. Sociální skupiny a homofobie)

Důvod, proč je gender v interakci osob tak důležitý, a proč genderově schematičtí jedinci trestají osoby, které se projevují genderově atypické, vyplývá z Kimmelova (2000) **členění genderového řádu** do tří úrovní. První je tvořena sociálními strukturami a institucemi (škola, média, náboženství), jimž se každý jedinec musí přizpůsobit a které legitimizují představy toho, jaké uspořádání společnosti je správné. Druhou rovinu představují mezilidské vztahy a interakce, kdy témata a způsob komunikace je odvislý od

toho, s kým komunikujeme (žena či muž) a jak se před touto osobou chceme projevovat, abychom získali pozitivní zpětnou vazbu. Třetí rovinu tvoří osobní identita, které je součástí vědomí sebe sama jako muže nebo ženy, a prožíváme ji jako něco přirozeně daného. Pevnost genderového řádu je pak dána provázaností těchto rovin, protože každý jedinec je socializován v rámci interakcí s druhými lidmi v rámci sociálních institucí (Kimmel, 2000).

2.1. Nedodržování tradičních genderových rolí u dětí

Děti jsou již od narození vychovávány směrem k tradičním genderovým rolím a jsou svým okolím nabádány k jejich dodržování. Větší tlak, aby se běžné genderové role přizpůsobili, je pak navíc od raného dětství vyvíjen spíše na chlapce než na dívky (Hemmer, Kleiber, 1981). Netypické chování u chlapců je totiž obvykle považováno za více negativní než genderově atypické chování u dívek. Pro toto odlišné hodnocení existuje několik možných vysvětlení. První vychází z odlišného statutu spojovaného s maskulinními a femininními rolemi (Feinman in Martin, 1990). Hypotéza rozdílného statutu je založena na myšlence, že **pohyb ženy do lépe hodnocené mužské role je akceptovatelný spíše než mužský pohyb do níže ceněné role ženy**¹¹. Další dvě vysvětlení pro rozdílné hodnocení zahrnují očekávanou budoucnost¹² dítěte. Green (in Martin, 1990) se domnívá, že odlišné hodnocení vychází z přesvědčení, že **dívky z atypického chování vyrostou, ale chlapci nikoliv**. Chlapci mají údajně závažnější problém a dospělí proto očekávají, že jejich atypické projevy přetrvávají do dospělosti (Martin, 1990). Třetím vysvětlením jsou obavy dospělých, že u genderově atypických chlapců existuje větší pravděpodobnost, že budou v dospělosti projevovat atypické sexuální chování než genderově atypické dívky. Mají **strach, že femininní chlapci vyrostou v homosexuály nebo transsexuály** (Green, in Martin, 1990).

V následujícím textu se budu věnovat konkrétním skupinám dětí, které se porušování tradiční genderové role dopouštějí, a charakterizují, jakou formou k porušování tradiční genderové role dochází na základě výše zmíněné teorie, kterou jsem si k rozlišování forem narušování tradiční genderové role vypracovala.

¹¹ Povaha genderového řádu, který produkuje představu, že mužská role je v naší společnosti ceněná výše než role ženská. Existuje obava, že nedostatečně mužské či dokonce femininní projevy u chlapců degradují mužskou roli (Janošová, 2008, s. 122) a ohrožují genderový řád obecně.

¹² Konformita v genderových rolích je vnímána v souvislosti s mentálním zdravím. Dospělí se mohou obávat pozdějších psychických problémů u dítěte, které selhalo v osvojení si předepsaných genderových rolích pro jejich kulturu (Martin, 1990, s. 160-161).

Do první skupiny patří jedinci, jež představují způsob **nedodržování genderové role opakem** – chlapci se projevují femininně a dívky maskulinně. V anglicky psané literatuře pro tyto děti projevující více znaků v chování či zájmech typických pro děti opačného pohlaví, než znaků přiřítaných jejich vlastní genderové kategorii, existuje speciální označení. Chlapci s nápadně dívčími projevy jsou nazýváni „sissy-boys“, dívky podobající se chováním a zájmy chlapcům bývají označovány „tomboys“ (Janošová, 2008, s. 42).

U chlapců zvaných „**sissy**“ se pod pojmenováním skrývá zženštilý chlapec, který je plachý a zbabělý. Stereotypní charakteristiky, které byly „sissy“ chlapcům v jednom z výzkumů na základě odhadů respondentů přisuzovány, byly například: milý, ubrečený, snadno zastrašitelný a málo agresivní (Martin, 1995), které se obecně považují za femininní. Neočekávají však u nich agresivní chování či provádění nebezpečných aktivit (Martin, 1995).

Pokud **je chlapec takto označován, může to mít devastující vliv** na tvorbu vlastního sebeobrazu, což je u dětí velmi zranitelný bod. Pojmenování chlapců „sissy“ se také značně dotýká rodičů, jelikož to u nich vyvolává úzkost z důvodů obav o budoucí konflikty synů. U femininních chlapců totiž existuje větší pravděpodobnost, že z nich vyroste sexuálně atypický dospělý (Green, 1979), což je chápáno velmi negativně, jelikož naše společnost považuje za „normální“ heterosexuální. Green (1979) však na základě výsledků různých studií uvádí, že ne všichni chlapci, jejichž chování je genderově atypické a byli nazýváni „sissy“, jsou nutně budoucími transsexuály nebo homosexuály (Green, 1979). Nicméně k tomu dodává, že dvě třetiny dospělých homosexuálů vypovídá, že v dětství vykazovali jisté prvky dívčího chování jako jsou preference dívek jako partnerů na hraní, vyhýbání se drsným hrám a sportům a byli označováni za „sissy“. Proto se více rodičů obává toho, když vidí femininní chování u synů, než maskulinní chování u dcer (Green, 1979). Zřejmě zde hraje roli i fakt, že se u dívek očekává, že z toho vyrostou spíše než chlapci (Hemmer, Kleiber, 1981).

Vyskytuje-li se genderově opačné charakteristiky u dívek, hovoří se o „tomboyismu“. U něj se v minulosti předpokládalo, že je vzácný a abnormální. Ale ukázalo se, že je statisticky docela běžný¹³ (Hemmer, Kleiber, 1981). Označení dívek termínem „**tomboy**“ pod sebou skrývá skotačící, bouřlivou a chlapeckou dívku. Respondenti ve výzkumu stereotypních charakteristik přiřazovali k těmto maskulinním dívkám např. být aktivní či angažovat se v drsných hrách, zatímco se neočekává jemný hlas či uplakanost (Martin, 1995). **Nálepka**

¹³ Běžný výskyt tomboys ukázal výzkum provedený již v 70. letech, ve kterém zkoumaná skupina dívek na druhém stupni základní školy v 63 % případech uvedla, že byly v dětství tomboyi, zatímco mezi dospělými ženami se k tomboyismu v dětství přihlásilo 51 %“ (Hyde, Rosenberg, Behrman 1977). Tento závěr potvrzuje taktéž pozdější výzkum - trojgenerační studie, kterou provedla Morganová. Zúčastnilo se jí 466 respondentek a 67 % žen uvádělo, že byly v dětství tomboyi (Morgan, 1997).

„tomboy“ na rozdíl od označení „sissy“ nemá na sebeúctu dítěte devalvující vliv a je často používána s uznalým tónem. Podle Greena (1979) v sobě totiž nenesou hanlivou konotaci, zatímco „sissy-boyství“ má více pejorativní podtext (Janošová, 2008, s 42), protože genderově atypické projevy u chlapců jsou obvykle vnímány negativněji než genderově atypické projevy u dívek.

Existencí nálepek „sissy“ a „tomboy“ se dává explicitně najevo, že společnost mezi genderově typickými a genderově atypickými jedinci ve společnosti rozlišuje (Green, 1979) a na ty, kteří se genderovému řádu vymykají je poukazováno. Samotné označení odlišujících se jedinců by však nebylo největším „problémem“. Problém nastává tehdy, když jsou vůči atypickým dětem či dospělým, kteří mužské či ženské genderové role porušují, směřovány různě závažné podoby penalizace. Martinová (1995), která se ve své studii zabývala hodnocením stereotypů o genderově atypických dětech, potvrdila, že pokud dítě přijme netradiční genderovou roli, může čelit negativním důsledkům od okolí – od rodičů, vyučujících a vrstevníků. Chlapci, u kterých se vyskytují nemaskulinní charakteristiky („sissy“), však musí negativním projevům čelit spíše než dívky, které mají charakteristiky maskulinní („tomboy“) (Martin, 1995).

Androgynie

Druhá skupina chlapců a dívek, kteří zcela nedodržují tradiční genderové role, jsou **androgynní dívky a chlapci**. Androgynie představuje alternativní způsob realizování genderové role, která dovoluje mužům a ženám jednat v různých situacích flexibilně. Je charakterizována relativně vysokými a vyváženými skóry jak na škále maskulinity, tak feminity¹⁴ u obou genderových kategorií (Hemmer, Kleiber, 1981). Androgynie tedy představuje spojení vlastností a chování spojovaných s muži a ženami (Sedney, 1987, s. 311-312). Jedná se tudíž **o narušování typických genderových rolí kombinací maskulinních a femininních projevů**.

Představiteli androgynních jedinců¹⁵ mohou být často děti, které mají sourozence opačného pohlaví a nejsou ve svých zájmech natolik genderově vyhraněné jako děti ostatní (Janošová, 2008, s. 96-97) či děti rodičů, kteří nejsou ve výchově svých dětí zcela netrvají na dodržování genderových stereotypů. Je dokonce možné, že rodiče dětí vyjadřujících genderově atypické chování pouze pasivně nepřehlížejí, ale že je k němu aktivně podporují

¹⁴ Tyto dimenze v každém jedinci existují v různé míře (Hemmer, Kleiber, 1981).

¹⁵ Studie od autorů Hemmer a Kleiber si kladla za cíl odpovědět na otázku, zda mohou být „sissy“ chlapci a „tomboy“ dívky považováni za androgynní děti. Výsledek však ukázal, že označení „sissy“ a „tomboy“ nejsou nezbytnými ukazateli androgynních dětí, ale že je s označením „sissy“ a „tomboy“ spojeno spíše sociální chování (Hemmer, Kleiber, 1981, 1205-1211).

(Martin, 1990)¹⁶. Mnozí rodiče však bývají genderově atypickým chováním rozrušeni, a to zejména u synů (Martin, 1990), kdy se obávají o jejich budoucí homosexuální orientaci. Ukazuje se to například v tom, že dívky mají „volnější ruku“ při výběru aktivit a projevů (i maskulinních), zatímco chlapci mají okruh přípustných aktivit relativně úzký (Janošová, 2008). Femininní aktivity do něj nepatří, jelikož jsou vnímány jako projevy, jež snižují status muže.

Odchylka od stereotypních genderových rolí u dětí je často užívána jako ukazatel abnormalit. Byl a dosud je totiž opomíjen přínos atypického genderového chování (Hemmer, Kleiber, 1981), které může u dětí **předpovídat rozvoj různých dovedností s možným trváním až do dospělosti**¹⁷. Problémem je, že např. preference aktivních venkovních a chlapeckých her pro dívky nebo pečující hry pro kluky jsou stále vnímány typicky jako odpovídající či neodpovídající pro určitou genderovou kategorii (Hemmer, Kleiber, 1981) namísto toho, aby byly rodiči a vychovávajícími osobami aktivně podporovány. Stále přetrvávají výchovné tendence, které omezují vystavení dětí jen femininním nebo maskulinním hračkám či aktivitám, což brání ve vývoji širšího rozsahu schopností (Martin, 1990). Rodičům a vychovatelům však může v androgynní výchově dětí bránit jejich vlastní představa o tom, jak by měl vypadat syn nebo dcera (Janošová, 2008, s.129), kterou si pravděpodobně vytvořili na základě genderových stereotypů tradovaných v dané kultuře a také další výchovné faktory, jelikož se socializace skládá z více činitelů ovlivněných genderovým řádem. Případně se vychovávající osoby mohou obávat toho, že by té dítě mohlo mít v životě složitější.

Androgynie je mnohými odborníky považována za zdravý ideál (Martin, 1990; Bem, 1993) a bylo prokázáno, že androgynní jedinci vykazují vyšší míru životní spokojenost¹⁸ (King, 2005). Androgynně orientovaná výchova se tak jeví jako nejvýhodnější varianta pro budoucí život v naší společnosti. Ta by měla dítěti umožnit rozvoj dispozic a ambicí bez ohledu na to, zda se jedná o vlastnosti či dovednosti tradičně hodnocené jako maskulinní či femininní (Janošová, 2008, s. 129). Sedney (1987) nicméně podotýká, že nasměrovat dítě k androgynii je složité. Jde to totiž proti stereotypům, kterým jsou děti již od narození vystaveny. I když dochází ve skupině dětí k posilování nestereotypních projevů či chování u jednoho genderové kategorie (například u dívek hra s autíčky), vede to spíše k upevnění

¹⁶ Nicméně vliv rodičů na rozvoj androgynie není významně prokázán (Sedney, 1987).

¹⁷ Androgynie u jedinců však může představovat také určitá rizika. Atypické chování může být symptomem nedostatečného porozumění sociální realitě, což může být příznak kognitivního oslabení nebo dokonce nějaké psychické poruchy

¹⁸ Kingová realizovala výzkum, který se zabýval vztahem životní spokojenosti a genderového napětí. Zjistila, že napětí vycházející z genderové role byla mnohem méně pocíťována androgynními jedinci, než např. maskulinními či genderově indiferentními (King, 2005).

stereotypního chování u té druhé. Tedy upevnění chlapeckých her u chlapců, namísto u dívek (Sedney, 1987) a opačně.

Androgynii, čili vysokou míru maskulinity a femininity, lze obecně **považovat za žádoucí fenomén**. Nicméně při způsobu výchovy v naší společnosti, kdy se výchova odehrává k jednomu nebo druhému genderu a jsou běžné penalizace za nežádoucí, či genderově nevhodné projevy a chování, není její vznik umožněn. Je proto celkem jasné, že cílená výchova androgynního jedince je v našich socio-kulturních podmínkách téměř nemožná. Jedinci vykazující maskulinní i femininní chování se mohou objevovat, okolí je však nevnímá pozitivně, ale jako narušitele genderových stereotypů.

Absence žádoucích charakteristik

Třetí skupinou, která však nemá své typické označení, jsou chlapci a dívky nedodržující genderové role tím způsobem, že se u nich vyskytuje **absence některých (důležitých) maskulinních (u chlapců) a femininních (u dívek) charakteristik**, za což mohou být penalizováni, ale přitom vykazují jiné typicky mužské/ženské charakteristiky.

Děti zvané „tomboy“, „sisies“, androgynní děti či děti s absencí charakteristik se mohou či nemusí cítit se v emočním souladu s vlastním biologickým pohlavím. Přijímají-li je za své, odpovídá jejich genderová identita příslušnosti k mužům či ženám. Často se však pouze projevují alternativně v pojetí svého mužství či ženství, které mohou navenek prezentovat.

Genderově atypické chování za sebou však může skrývat i některou z **poruch pohlavní identity**, jejichž podstatou je rozpor mezi biologickým pohlavím a pohlavní identitou (emoční nesouhlas s příslušností do určité genderové kategorie tzn. necítí se být mužem či ženou). Tyto poruchy se vyskytují relativně zřídka (několik promile jedinců z celkové populace), nicméně jejich skutečná četnost se spíše odhaduje, jelikož odbornou pomoc vyhledávají jen někteří jedinci (Janošová, 2008). Řadí se mezi ně:

- **transsexualismus** – touha žít a být přijímán jako člen opačného pohlaví. Obvykle je provází nespokojenost vůči biologickému pohlaví a pocit jeho nesprávnosti. Častá jsou i přání chirurgické a hormonální léčby, prostřednictvím které dosáhnou shody tělesného vzhledu s preferovaným pohlavím (Janošová, 2008);
- **transvestitismus dvojí role** – definuje se jako potřeba občasného oblékání do oblečení typického pro druhou genderovou kategorii, z čehož plyne potěšení z dočasné příslušnosti k opačnému pohlaví. Toto chování není

uskutečňováno za účelem sexuálního vzrušení a také se nevyskytují přání stát se natrvalo členem druhé genderové skupiny (Smolík, in Janošová, 2008);

- **porucha pohlavní identity v dětství** – vyznačuje se trvalou nespokojeností s biologickým pohlavím a jeho odmítáním. Jejími znaky jsou např. touha být příslušníkem opačného pohlaví, případně přesvědčení, že jím skutečně je či oblékání se do oblečení a preference zájmů, jež je pro druhou genderovou kategorii typické. Tyto znaky se objevují ještě před nástupem puberty (někdy již u čtyřletých dětí) a lze je považovat za nápadné, trvají-li alespoň po dobu 6 měsíců. Porucha pohlavní identity u dětí v plném rozsahu může signalizovat jejich budoucí transsexualismus (Procházka, Weiss, in Janošová, 2008).

Laická veřejnost si s největší pravděpodobností rozdíl mezi pohlavní a genderovou identitou neuvědomuje, případně o nich vůbec netuší. Mohou tudíž genderově atypické projevy interpretovat jako symptomy nějakého vážnějšího problému, případně jedné z výše zmíněných poruch. Postoj společnosti k genderově atypickým jedincům proto může být negativně ovlivněn budoucími obavami o přítomnost nějaké z poruch, které jsou mnohými vnímány negativně.

2.2. Sociální skupiny a homofobie

Dosud jsem hovořila zejména o dospělých osobách – rodičích a dalších dospělých členech společnosti, kteří v důsledku odlišnosti dítěte reagují většinou mírnějšími projevy nesouhlasu, než je tomu u dětí. Mají zpravidla svoji genderovou identitu a genderovou roli již plně osvojenou a stabilní, nemusí tak pro ně porušování genderových pravidel být natolik ohrožující a nepřijatelné, jako je pro děti. A právě postojům a chování vrstevníků vůči genderově atypickým dětem v rámci skupiny a formám jejich penalizace se věnuji v této části. Způsoby penalizace, které budu zmiňovat se však mohou objevit i u dospělých jako reakce na porušování genderových rolí. Sankce totiž mohou přicházet od různých osob (rodičů, vyučujících, vrstevníků), jelikož se lidé cítí být kompetentní k tomu, aby sami posoudili, jestli ostatní genderové role plní, či ne (Oakley, 2000) a ovlivňují vývoj genderových rolí u dětí pomocí různých odměn nebo trestů.

Každý jedinec si od narození v rámci svého života **projde velkým množstvím sociálních skupin**, ať už formálně (škola) či neformálně (parta) vytvořených, různě velkých a řídicích se různými vnitřními pravidly. Co však zůstává relativně neměnné a na co je členy vytvářen tlak, je dodržování genderových stereotypů vyplývajících z genderového řádu.

Nejedná se totiž o kritéria vytvořená v jedné skupině, nýbrž vyskytující se v podobě předsudků ve společnosti a ovlivňují proto většinu kolektivů a skupin (Smetáčková, 2009).

Působení genderových stereotypů v rámci sociální skupiny lze zpozorovat již u předškolních dětí. Například dětská skupina, která klade největší důraz na dodržování genderových zásad v případě vzhledu, a to zejména u chlapců. Ti u svých kamarádů hodnotí především dívčí prvky v oblékání a za porušení daných norem v oblékání následují různé sankce (omezení komunikace, snížená obliba jedince, vyčlenění z kolektivu, pohrdavý komentář či posměch případně drobná fyzická potyčka) (Janošová, 2008). Zárodky sexuálního obtěžování u vrstevníků jsou patrné již u menších dětí, kdy různé podoby sankcí či škádlení za nedodržování genderových norem mohou být počátkem genderového a sexuálního obtěžování (Jarkovská, in Smetáčková, Vlková, 2005). U dívek tak silný požadavek na vzhled a chování v zásadě neexistuje, proto se genderově atypické dívky většinou s odmítáním druhými či projevy nepřátelství nesetkávají, spíše s poklesem oblíbenosti.

Být v něčem „jiný“ může být znevýhodňující obzvláště v kolektivech dětí a dospívajících, jelikož v tomto věku bývá důležité splňovat určitou normu (Smetáčková, 2009). Pokud chlapec či dívka přijmou stereotypně netradiční genderovou roli, může se setkat s penalizací nebo dokonce šikanou. To však není fenomén pouze sociálních skupin v dětství a adolescenci. Tato tendence trestat za nedostatečnou maskulinitu u mužů či nedostatečnou femininitu u žen přetrvává i v dospělosti.

I přes to, že se míra trestání dívek a chlapců značně liší, je společným znakem penalizovaných jedinců **odlišnost vůči typické genderové roli**. Jsou v některém ohledu považováni za „nenormální“ a „jiné“. Genderově orientované obtěžování pak slouží k potvrzení vlastní normality a/nebo k usměrnění vymykajícího se jedince a získání vlastní nadřazenosti (Jarkovská, in Smetáčková, Vlková, 2005). To, že jsou někteří jedinci jiní, nicméně nemusí vyplývat jen z toho, že opravdu odlišní jsou, ale i z toho, že je skupina za odlišné z nějakého důvodu považuje. Záleží na konkrétní skupině a také na tom, jaké charakteristiky považuje daná skupina za podstatné (Smetáčková, 2009), přičemž z velké míry tyto požadavky vycházejí z tradic genderového řádu. To potvrzují i výsledky mého výzkumu v rámci bakalářské práce¹⁹, ve které jsem došla k závěrům, že děti jsou při hodnocení jedinců nedodržujících či vzdalujících se od své genderové role **ovlivněny jednak společenskými normami maskulinity** (analogicky i femininity) **a taktéž normami**

¹⁹ V mé bakalářské práci jsem se věnovala postavení chlapců s nemaskulinními charakteristikami (osobnostními, behaviorálními a vzhledovými) v žákovském kolektivu. Konkrétně tím, jak se spolužáci, spolužačky a vyučující chovají k těmto chlapcům, jak jsou kolektivem přijímáni a také jak sami tito chlapci své postavení v kolektivu prožívají.

třídními (skupinovými), které jsou pro jednotlivé kolektivy specifické. Na základě těchto norem hodnotí správnost nejen svých členů/členek, ale také svého okolí. V rámci kolektivů existuje tedy vícero norem, které jedinec „musí“ splňovat. Specifické normy jednotlivých kolektivů mohou zahrnovat např. důraz na určité projevy maskulinity či femininity (např. v jednom kolektivu je ukazatelem „správného“ chlapce aktivní sportování, u jiného kolektivu třeba hrát bojové hry). Nicméně stále vycházejí z platného genderového řádu, který má velkou moc a ovlivňuje tak chování společnosti k jednotlivcům a to zejména k těm, kteří se mu zcela nepřizpůsobili (Klimešová, 2012).

Vzhledem k tomu, že genderový řád klade důraz na heteronormativitu – představu, že správní muži i ženy jsou heterosexuální – a genderově atypické dívky a zejména chlapci jsou mnohdy považováni za ne-heterosexuální či se jejich ne-heterosexualita do budoucna předpokládá (viz kapitola 2.1 Nedodržování tradičních genderových rolí u dětí), mohou různé projevy namířené vůči jedincům překračujících své tradiční genderové role mít homofobní²⁰ charakter.

Homofobie je sociální fenomén vytvářející nepříznivou atmosféru vůči všem jedincům, kteří svou ne-heterosexualitu veřejně přiznávají či **těm, kteří se od tradičních představ o správných ženách a správných mužích odlišují svým vzhledem či chováním, a jsou proto považováni a označováni za homosexuální** (Smetáčková, 2009). Původcem homofobie je zejména strach z narušení tradice genderového uspořádání, kdy za ideální uspořádání je považováno partnerství mezi mužem a ženou, kteří jsou rozdílní a vzájemně nepostradatelní (Jarkovská, in Smetáčková, Vlková, 2005).

Označením jedince za lesbu či gaye se užívá k vyjádření negativních postojů vůči neheterosexuálním lidem, ale také jako způsob vyjádření negativního postoje k jedinci, který se nějak odlišuje. Postoji společnosti k homosexuálním jedincům se věnoval např. výzkum z roku 2007 Rovnost je cool!²¹. Z něj vychází, že negativní postoj ke gayům zastává 72 % chlapců a 24 % dívek na středních školách. K lesbám vyjadřuje negativní vztah 31 % chlapců a 28 % dívek, a lze tak spatřit, že rozdíl mezi chlapci a dívkami je v případě leseb menší. Gayové jsou tak středoškolskými studenty vnímáni hůře, a to zejména chlapci. Výzkum však také ukázal, že se zvyšujícím se věkem respondentů se vztah k lesbám a gayům zlepšuje²².

²⁰ Homofobie představuje obavu či jiné nepříjemné pocity vyvolané v souvislosti s lidmi, kteří mají jinou než heterosexuální orientaci (Smetáčková, 2009, s. 12).

²¹ Tento výzkum pro společnost Člověk v tísni o.p.s. vypracovala Výzkumná agentura NMS. Závěrečná zpráva dostupná na www.nms.cz

²² Pechová (www.mkc.cz) na základě svého výzkumu vysvětluje výsledky zmiňovaného výzkumu. Obecně jsou totiž tolerantnější mladší než starší lidé. Výjimkou jsou osoby pod 20 let, které jsou méně tolerantnější než osoby ve věku 20-30 let. Důvodem méně tolerantnějšího postoje vyplývá podle ní z nejistoty v případě vlastní sexuální orientace s čímž souvisí ostřejší vymezování vlastní identity.

K penalizaci či ubližování homofobního rázu dochází častěji ve vztazích mezi studujícími, které se odehrává zejména v době přestávek, době oběda nebo při cestě ze školy. Tedy v čase, kdy nejsou přítomni ve třídě vyučující a je tak obtížně vůbec dokázat, že se jedinec/jedinci objektem obtěžování vůbec stali. Homofobní ubližování může mít různé podoby a závažnost. Patří mezi ně **verbální poznámky či narážky, emaily, SMS či jiné vzkazy** konkrétním chlapcům a dívkám či jejich **ignorování**, případně se **svlékáním či předstíráním sexuálních pohybů** vůči konkrétním ne-heterosexuálním dívkám a chlapcům či **fyzickým napadáním** (Smetáčková, 2009).

Lze se setkat i s případy, kdy homofobní předsudky trpí vyučující a uplatňuje je vůči studujícím nebo jiným vyučujícím (Smetáčková 2009). Eliason a Schope (2004) říkají, že se často školy potýkají s tím, že jsou tyto instituce ovládnuty „ideologií teploušů“ a učitelé stejně jako studenti, podobně zesměšňují chlapce, kteří nejednají maskulinně. Chlapci jsou například mnohdy označováni za gaye jednoduše kvůli tomu, že se neúčastní sportů nebo jiných skupinových aktivit (Eliason, Schope, 2004), přičemž zesměšňování tohoto typu probíhá před vyučujícími jen zřídka a většina vyučujících si na to dává pozor. Také podle nich existují po škole, které se snaží homofobii mírnit. Můj výzkum proto bude zaměřen i na odhalení toho, zda jsou vyučující ve vztahu k dětem ovlivňováni homofobními předsudky.

Začne-li se ve škole objevovat homofobie je třeba situaci považovat za alarmující. Když si děti v **kolektivu vzájemně ubližují, obtěžují se či šikanují (nejen homofobně) ovlivňuje to významně vztahy ve třídě** (ale i vztahy mezi dětmi a vyučujícími) a odráží se to na spokojenosti dětí ve škole. Škola má být místem, jejíž členové a členky se tolerují a mají vůči sobě respekt. Děti ve školním prostředí tráví velkou část svého času a škola slouží k jejich osobnostnímu rozvoji. Měly by se v ní proto všechny děti cítit bezpečně a měli by být bez výjimek přijímáni všichni její členové.

Při zpozorování negativních postojů či chování vůči jedinci či skupině jedinců, je velmi důležité jednat a patřičně **zasáhnout již v samotném počátku**. Je nezbytné si všimnout např. i „neškodných“ vtipů, obrázků či různých komentářů o ne-heterosexualitě, které jsou zesměšňující či urážlivé i přes to, že nejsou mířeny ke konkrétním osobám (Smetáčková, 2009). I tohle totiž vytváří nepřátelskou a nepříjemnou atmosféru zejména pro děti, které se vůči vlastní sexualitě cítí být nejisté či děti, které si svou odlišnou sexualitu uvědomují, a přítomnost v takovém kolektivu může provázet úzkost.

Projevy nepřátelství některých členů mohou u všech dětí založit vyhraněný postoj vůči neheterosexuálním jedincům. A to i přes to, že původně homofobní předsudky nesdíleli. Jednoduše se to ale může stát třídní normou, i přes to, že školní instituce nastoluje respekt a toleranci vůči všem jedincům. V mém předešlém výzkumu se nicméně objevilo, že formální

normy sice mohou obsahovat toleranci vůči odlišnostem jednotlivých členů skupiny, ale neformální normy vytvářené mezi dětmi mohou fungovat naopak. Neformální (třídní) normy slouží jako rámec, skrze který děti ostatní jedince hodnotí.

K nabourání genderových stereotypů lze využít školu prostřednictvím vyučujících, kteří tak mohou sloužit jako nástroj k podporování rovných příležitostí žen a mužů ve společnosti (Smetáčková, 2005) a může být užitečná i při mírnění genderových stereotypů ne-heterosexuálních jedinců. Vyučující by proto měli být vůči homofobnímu chování a projevům ostražití, nepřehlížet je, a snažit se je odstranit či alespoň mírnit. V podstatě praktikovat genderově senzitivní vzdělávání, které je založeno na respektu všech jedinců bez rozdílu. To by mohlo nastolit pozitivní klima ve třídě, které je pro vzdělávání a zdravý osobnostní rozvoj všech dětí nezbytný. Pozitivní vztahy a komunikační prostředí se spolužáky i s učiteli přispívají ke zdravému psychosociálnímu vývoji. Žák si navíc z takového školního života odnáší pozitivní zkušenosti se svými vrstevníky i s dospělými (vyučujícími), což podporuje interakce s jinými lidmi v dalším životě (Čáp, Mareš, 2001). Celosvětové zkušenosti ukazují, že klima ve třídě se dá vhodnými postupy ovlivňovat. Jde však o dlouhodobou záležitost, při níž musí spolupracovat všichni aktéři - učitelé i žáci. Ovlivňováním třídního klimatu se v pedagogické praxi rozumí jeho zlepšování promyšlenými a adresnými postupy (Čáp, Mareš, 2001).

Úskalí v ovlivňování třídního klimatu (ve smyslu boření genderovým stereotypů) lze spatřovat v tom, že škola slouží jako instituce zajišťující kontinuitu společnosti, proto je každá vrstevnická skupina všech generací ve škole učena stejným zvyklostem (Smetáčková, 2005) a stejnému genderovému řádu. Všichni vycházejí z toho, že heteronormativita je „normální“. Genderově senzitivní vzdělávání však zdůrazňuje rovnocennost mezi všemi jedinci, klade na stejnou úroveň mimo jiné i heterosexuální a ne-heterosexuální. Školy, které by chtěly genderově senzitivně vyučovat, musí tuto rovnocennost přijmout. Takový model vzdělávání by byl bez sporu pro společnost velmi přínosný, ale také by to značně ohrozilo dosavadní genderový řád, což by mohlo ohrozit definici mužství a ženství (čili to, jaký by měla být správná žena a jaký správný muž), která v naší společnosti přetrvává.

3. Vyučující jako profesionál vs. člověk

Učitelky a učitelé patří k velmi významným osobám v životě a vývoji dětí. Jedná se o dospělé, kteří jsou s nimi téměř v každodenním kontaktu, podílejí se na jejich výchově a vzdělání, což mimo ně dělají už jen rodiče či další členové rodiny. Patří tak k **základním činitelům ve výchovně-vzdělávacím procesu**.

Každý vyučující je odlišný – neexistuje pouze jeden typ učitelů/učitelek. Někteří mohou na děti působit příznivě svým záměrným výchovným působením, svou komunikací, interakcí, vztahem k žákům a svojí osobností²³, někteří naopak nepříznivě. Učitelé a učitelky jsou navíc **pro děti i mladistvé důležitým modelem** (Čáp, Mareš, s 264), a to v různých sférách, jako např. v sociálních dovednostech, řešení problémů, ale také třeba v oblasti maskulinity a femininity. Škola je totiž jedno z míst, kde si děti ve vrstevnických skupinách a od dospělých v rámci sociálního učení osvojují různé modely chování a interakce vůči okolnímu světu, učí se rolím, jež budou v budoucnu zastávat a také tomu, jak se „správně“ chovat. Potenciálním problémem základního školství je jeho feminizovanost, jejímž důsledkem je málo mužských modelů pro chlapce. Eliason a Schope (2004) považují mužské vyučující v průběhu základního vzdělávání za velmi důležité modely „maskulinity“ pro chlapce, a jejich nedostatek má podle nich velký vliv na větší tlak vůči chlapcům a mužům v dodržování představ o „správných“ mužích (Eliason, Schope, 2004), zatímco u žen a dívek je tlak mírnější. Je tak možné feminizované školství považovat za jeden z důvodů většího společenského nátlaku vůči chlapcům a negativnějšího postoje při porušování chlapecké role?

Od vyučujících se obecně očekává, že budou své žáky nejen primárně **vzdělávat** čili zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a způsoby myšlení, ale také je **vychovávat**. Výchova zahrnuje zejména napomáhání rozvíjení jejich zájmů, postojů, schopností, charakterů, a to na základě poznávání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů (Čáp, Mareš, 2001). Z výše zmíněné definice výchovy tak vychází, že **vyučující by měl každého žáka a žákyni chápat jako individualitu**. Jako jednice, který si zaslouží respektování vlastní podstaty a přesvědčení o životě. Když tuto myšlenku přeneseme na genderovou atypičnost, vyplývá z toho, že vyučující by měli děti odlišující se od obecné představy femininity/maskulinity

²³ Příznivě působí učitel, který je zralou osobností. Nepříznivě působí nezralý, např. egocentrický, agresivní učitel, který nedovede spolupracovat s lidmi a vážit si jich, který je podezřivý, ukvapeně si činí o lidech úsudek, aj. Nezralá osobnost reaguje na nezralé projevy žáků podobným způsobem a tím oslabuje možnost výchovně působit. Zralá osobnost se nedá vyprovokovat, reaguje uvážlivě, věcně, projeví svou vnitřní převahu, třída a posléze i jednotlivci ji uzná a přijme její výchovné požadavky (Čáp, Mareš, 2001).

považovat za přirozenou a samozřejmou součást rozmanitosti třídního kolektivu a bez rozdílu je přijímat. Škola, jakožto sociální instituce má však učit normám a hodnotám společnosti, ve které převládá tradiční genderový řád. Přesto je důležité, aby se k dětem přistupovalo s ohledem na jejich jedinečnost, aby mohlo docházet k rozvoji osobnosti jedince, což je jeden z obecných cílů vzdělání podle Školského zákona²⁴ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Nicméně teorie a praxe se často nemusí slučovat. Vyučující jsou pouze lidé a mohou tak být stejně jako každý jiný člověk **ovlivněni stereotypy a předsudky, které se vztahují k různým skupinám osob**. To samozřejmě platí i v případě představy typického muže/chlapce a ženy/dívky. Síla působení určitého stereotypu a tlak na dodržování genderového řádu se u jednotlivých vyučujících (stejně jako u jedinců ve zbytku společnosti) může lišit. U některých může být typická představa silná a chování k genderově atypickým dětem a jednání s nimi může nabývat celou řadu podob. Mohou se však najít i vyučující, kteří o genderovém řádu povědomí mají, nicméně jej v interakci s genderově atypickými dětmi nepovažují za podstatné.

K výše zmíněnému má blízko pojetí učitelů a učitelek v publikaci Dytrtové (2009), v níž se uvádí, že vyučující **by měl být zejména vyučující-odborník**, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházet z jeho podstaty. Odborníkem, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků (Dytrtová, 2009). Označení vyučujícího jako „odborníka“ vyvolává dojem, že se jedná o jedince, který v rámci své práce jedná hlavně v zájmu svých klientů-děti, a proto bude bezesporu respektovat jejich individualitu. Souhlasím, že vyučující by opravdu takový být měli, nicméně jak by toho bylo možné dosáhnout? Za naprostý základ považuji to, že se přístupu založeného na individuálním přijetí naučí vyučující již v rámci přípravy na učitelského povolání. Nicméně ani toto nemusí znamenat, že vyučující nebude při výchově a výuce vycházet z genderových stereotypů, když v nich celý život žil a byl v něm vychován.

Učitelská profese je velmi náročná. Klade na jedince vysoké nároky, které zahrnují jak určité osobnostní předpoklady, sociální dovednosti, tak výborné znalosti z oblastí, v nichž žáky vzdělávají. **Z každodenního kontaktu s žáky/žákyněmi také vycházejí dilemata**, které musí vyučující řešit. První dilema vychází z jistoty vs. nejistoty přijetí žáky, kdy každý vyučující se snaží být dětmi přijat či dokonce milován a s tím je také spojen strach, že jej děti

²⁴ §2 (2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

odmítnou i přes jeho snahu. Druhé se týká blízkosti vs. distance k žákům, který se týká toho, jak moc si má vyučující děti připustit k sobě, zda s nimi navazovat vztahy v rovině přátelství. Dalším dilematem je uplatnění moci v komunikaci. Vyučující řeší, jestli má svoji moc prosadit striktně (tím riskuje odmítnutí) nebo nechat děti participovat na vytváření pravidel. Čtvrté dilema vyučujících je to, zda má užívat nové, kreativní postupy či rutinní metody (Štech, in Havlík a kol., 1998).

Učitelství se tak řadí mezi profese, ve kterých existuje vysoké riziko vzniku syndromu vyhoření. Nejen tedy u lékařů a zdravotních sester, manažerů, politiků, sociálních pracovníků aj., ale i u učitelů jde o vysoce náročný způsob práce ve stálém styku s lidmi, kdy dochází k tomuto závažnému onemocnění (Čáp, Mareš, 2001, s. 272). Uvědomíme-li si, že se na vyučující klade stále více požadavků v přístupu k dětem a co vše by mělo být v jejich kompetencích, nelze se tomu divit.

Nyní již máme za sebou krátký úvod do učitelského povolání a problematiky týkající se individuality žáků a toho, že učitelé jsou přeci jen lidé, nikoliv stroje. V následujících podkapitolách se budu věnovat tomu, jaký by měl být ideální vyučující a také tomu, čím může být vyučující ve svém přístupu k dětem ovlivňován a k jakému jednání/chování to může vůči nim vést.

3.1. „Ideální vyučující“

V této části textu bych se ráda věnovala tématu „ideálního učitele“, a tedy tomu, jaký by měl učitel být, jaké osobnostní a behaviorální charakteristiky by jej měly vystihovat.

Samotné téma ideálního vyučujícího je poměrně široké. Dalo by se interpretovat dvěma způsoby. Jedním je to, jaký by měli být vyučující z pohledu dětí, které učí, aby byl považován za dobrého (a oblíbeného) učitele či dobrou (a oblíbenou) učitelku. Druhý způsob zahrnuje naopak to, jaký by měl jedinec věnující se učitelské profesi být, aby mohl tuto práci úspěšně vykonávat. Budu se proto věnovat oběma pohledům, jak jsou prezentovány v odborné literatuře, a budu se také snažit vystihnout, zda představy ideálního vyučujícího a požadavky na něj kladené zahrnují potřebné charakteristiky k tomu, aby se vyučující k genderově atypickým dětem choval s úctou a respektem.

Představa žáků a studentů týkající se ideálního vyučujícího se pomocí výzkumů zkoumá již velmi dlouhou dobu. Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci uvádějí například výzkum Wittyho, který ve 40. letech analyzoval výpovědi přibližně 12.000 žáků na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“ a zjistili, že se žákům na učitelích a učitelkách líbí nejvíce

následující charakteristiky: demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vhléd, přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a učitelské mistrovství (Čáp, Mareš, 2001). K podobným závěrům docházeli i badatelé další.

Svoji představu o vyučujícím mají i studenti učitelství, se kterou začínají svou přípravu na profesi. Ti vidí ideálního učitele/učitelku jako člověka organizačně schopného, chápajícího a pomáhajícího žákům. Jako člověka, který vede žáky k zodpovědnosti za své vzdělávání (Dytrtová, 2009).

Z obou představ implicitně vyplývá, že **postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí zejména na vlastnostech osobnosti učitele**, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Až na dalších místech jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost (Čáp, Mareš, 2001 s. 266), což podle Štěpničkové (in Dytrtová, 2009) dokazuje pedagogická praxe i teorie, jelikož obsah vzdělání je sám o sobě nevýznamný a hybnou silou je osobnost učitele a metody edukace, které používá. Osobnost učitele je tak významným motivujícím činitelem a důležitým faktorem výchovně-vzdělávacího procesu (Dytrtová, 2009). K profesní osobnosti učitele se jedinec postupně dopracovává, jelikož ji lze považovat za výsledek vlastní snahy stát se učitelem. K jejímu formování dochází postupně již během přípravy na učitelskou profesi v průběhu získávání pedagogických zkušeností (Dytrtová, 2009) a je možné na ní systematicky pracovat na základě reflexe vlastní práce a zpětné vazby od ostatních (vyučujících i dětí).

Nyní bych se od představy ideálního učitele očima dětí přesunula k tomu, jaký by měl **vyučující být, aby mohl být ve své profesi úspěšný**. Tím se zabývá normativní přístup pedeutologie, což je věda o osobnosti učitelů a učitelek. Cílem normativního přístupu je stanovit ideální vzor vyučujícího, jemuž by se měli snažit učitelé a učitelky profesně přiblížit (Dytrtová, 2009). Pro osobnost učitele jsou významné zejména: psychická odolnost, vhléd do podstaty a povahy problémových situací, adaptabilita a adjustabilita (schopnost alternativního řešení situací), psychická flexibilita, schopnost učit se, schopnost regulovat své vnitřní a vnější aktivity, sociální empatie a komunikativnost (Mikšík, in Dytrtová, 2009).

Tento výčet je poměrně široký a zahrnuje opět zejména charakteristiky vztahující se k osobnostní dimenzi, což je v procesu stávání se učitelem klíčové a nesnadné. Hledání a utváření profesní identity učitele je dlouhodobou záležitostí, která zasahuje do učitelské praxe, nekončí samotným absolvováním studia učitelství (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Ráda bych dále zdůraznila několik podstatných kvalit, na které je v dnešní době kladen velký důraz. Jedná se o **pedagogický optimismus**, který lze chápat jako pozitivní

přijetí žáka/žákyně vyučujícím, jako přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti. Z důvodu stále většího tlaku na individuální přístup k jednotlivým dětem roste význam **sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociálního citění** (Dytrtová, Krhutová, 2009), což má společně s dalšími aspekty osobnosti učitele podstatný vliv na atmosféru ve třídě a ovlivňování chování žáků. Pro udržení pozitivní atmosféry ve třídě je totiž nezbytná schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost aj. Dá se říci, že **emoční inteligence** učitele má významný vliv na jeho rozhodování a chování a na interakční projevy k ostatním (Dytrtová, 2009). Naopak negativní vliv na atmosféru třídy mají vyučující, které lze charakterizovat jako agresivní, šířící strach kolem sebe, hypermotorické (přehnaně aktivní a neklidný), vnitřně napjatí, úzkostní a bojácní, dále také nepřipravení či nepozorní, nezúčastnění, málo přesvědčiví a málo motivující žáky atd. (Winkel, 1997, Petlál, 2006, in Dytrtová, 2009).

Další velmi důležitou kvalitou osobnosti vyučujícího je **způsob, jakým komunikuje** se žáky. Ve školních třídách se styk učitele a žáků realizuje pomocí specifického typu sociální komunikace, kterou je pedagogická komunikace²⁵ (Čáp, Mareš, 2001). To, jak ji realizují jednotliví vyučující je důležitým projevem osobnosti, rysů a sociálních dovedností (Čáp, Mareš, 2001). Různí vyučující komunikují s určitými žáky/žákyněmi odlišně. Existují rozdíly i v tom, jak komunikuje jeden určitý učitel/učitelka s různými žáky²⁶. Klady a záporny učitelovy komunikace se projevují nejen v mluveném, ale i v písemném projevu, jako učitelovy záznamy v sešitu domácích úloh či sděleních rodičům. Děti i dospívající zpravidla velmi dobře poznají a hodnotí, jak s nimi učitel komunikuje a co vyjadřuje jeho způsob komunikace, ke komu má postoj kladný a ke komu záporný (Čáp, Mareš, 2001). Samotná genderová atypičnost může mít na komunikaci vyučujícího s dítětem velký vliv. Takové dítě se může setkat s různými narážkami (i implicitně) na nedostatečnou maskulinitu/femininitu nebo se v komunikaci může odrážet antipatie vyučujícího vůči netradičním projevům v četnosti interakce, tónu hlasu aj.

Obě větve požadavků na vyučující (ať ze strany žáků, tak z hlediska potřeby k vykonávání učitelské profese) se v mnohých oblastech shodují a dalších doplňují. Shodu lze nalézt např. v nezbytnosti určitých osobnostních charakteristik, kterými je **tolerance a empatie vůči všem jedincům**, což je v oblasti genderové atypičnosti dítěte nepostradatelné.

²⁵ Informace se ve třídách totiž vyměňují a vzájemně na sebe působí učitel-žák-skupina žáků-školní třída.

²⁶ Výzkumy např. opakovaně ukázaly, že učitelé dávají oblíbeným a dobře prospívajícím žákům více času na odpověď či čas na rozmyšlenou než žákům se slabým prospěchem či neoblíbeným.

3.2. Co ovlivňuje postoje a chování vyučujících k dětem?

V předcházejícím textu jsme si charakterizovali, jakými kvalitami by měl jedinec disponovat, aby se mohl stát úspěšným učitelem/učitelkou. Výčet požadovaného chování a projevů vůči žáků je velmi obsáhlý a pro vyučující jistě i v některých případech těžce osvojitelný. **Očekává se však, že vyučující budou požadavkům vyhovovat a že se budou chovat ke všem žákům stejně**²⁷. Často tomu tak ale v praxi není a vyučující se může k jednotlivým dětem chovat rozdílně.

Odlišné chování vyučujících k dětem bych ráda zdůraznila v souvislosti se vzdalováním se od norem (např. genderových). Na základě jejich nesplňování mohou být děti považovány za „odlišné“ a určitým způsobem „nenormální“. Vyučující se k nim mnohdy mohou chovat jiným způsobem než k dětem „normálním“ a to může mít na děti negativní dopad.

Je nezbytné brát v potaz, že vyučující mají na žáky silný formativní vliv. Důležitou roli v tom hrají jejich postoje k žákům/žákyním a komunikace s nimi, což je dokumentováno výzkumem tzv. **Pygmalionského efektu**. Jedná se o zvláštní způsob formování osobnosti dítěte, ke kterému dochází pod vlivem učitelova očekávání, jak se dítě bude chovat, jaké je, popřípadě jakým se v budoucnu stane. Žáci se tudíž stávají takovými, za jaké je pokládá učitel (Čáp, Mareš, 2001). Z toho vyplývá, že by si vyučující měli zpětně reflektovat, na základě čeho si určitý postoj k dítěti vytvořili a případně se nebránili svůj postoj poopravit či změnit. Je žádoucí určitá míra kritičnosti k vlastním názorům, které si o lidech tvoříme na základě dosavadních poznatků.

Úspěšnost učitelovy práce je také značně závislá na tom, zda dobře zná své žáky (Čáp, Mareš, 2001). Je proto třeba mít co nejobjektivnější informace o daném dítěti. Poznání osobnosti však není snadné. Můžeme se setkat s různými chybami a obtížemi, kterých se se mohou vyučující při poznávání osobností dětí dopouštět. Často se uplatňují haló efekt, předsudky či stereotypizace, které postoje a chování z něj vycházející silně ovlivňují. Pro **haló efekt** je charakteristické, že jsou postoje a chování vyučujících ovlivněny působením prvního dojmu, který jsme si o daném žáku či žákyni vytvořili na základě jednoho projevu. Ten však mohl být náhodný, daný spíše situací nežli trvalými vlastnostmi dítěte. Nicméně tento první dojem často ovlivňuje posuzování a interpretování následujících zkušeností s danou osobou, proto dobrý první dojem podporuje zdůraznění kladných vlastností dítěte a nepříznivý první dojem naopak negativní vlastnosti dítěte (Čáp, Mareš, 2001). Pokud je vyučující ovlivněn nějakými **předsudky**, nehrají první či pozdější dojem vyučujícího v postoji k dítěti roli.

²⁷ Nemám teď na mysli chovat se ke všem žákům stejně ve smyslu ignorování individuálních rozdílů a potřeb, ale to, že mají mít vůči všem žákům nezaujatý postoj.

Problém je v tom, že posuzování a hodnocení žáka je ovlivněno příslušností k určité národnosti nebo jiné sociální skupině a existencí rozšířených představ o nepříznivých či příznivých vlastnostech určité skupiny, aniž by byly brány v potaz individuální zvláštnosti a projevy žáka, které mohou být ve skutečnosti značně odlišné (Čáp, Mareš, 2001). **Stereotypizace** pak vychází ze zařazování žáka/žákyně do nějakého ze schémat (typů), se kterými se dosud vyučující často setkával. Takový postup někdy relativně odpovídá skutečnosti, jindy však vede k přehlížení důležitých individuálních rozdílů, jimiž se zařazení jedinci od určitého schématu liší (Čáp, Mareš, 2001). A právě se stereotypizací se lze v souvislosti s genderovou problematikou setkat nejčastěji.

Dále je možné se setkat s dalšími chybami, které stejně jako fenomény zmíněné výše mohou vést k nesprávnému poznávání dětí a ovlivňují tak postoje vyučující. Podle Čápa a Mareše (2001) se k nim řadí: **projekce** (promítání vlastních psychických procesů do druhého člověka; ve škole se může jednat o očekávání vyučujícího, že dítě má stejné myšlení a schopnosti, motivy a jiné vlastnosti jako učitel či učitelka), **individuální subjektivní zkreslení** (sklon posuzovat zkresleně, tendence nazírat na svět např. „černými brýlemi“ či „růžovými brýlemi“), **vysvětlování projevu osobnosti jednou příčinou** (usuzování z žákovy výkonu na jeho schopnosti, z chování na vychovanost či nevychovanost, atd.), **přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů** (sklon vyučujícího zdůrazňovat vnitřní podmínky a psychické vlastnosti, přestože záleží i na vnějších podmínkách) a **předpoklad neměnnosti psychických vlastností** (vytvoření statického obrazu dítěte a nebrání v potaz vývoj jedince).

U vytváření postoje v souvislosti s genderovou atypičností hraje důležitou roli existence genderového řádu společnosti v jehož rámci byl každý člen/ka společnosti vychováván a jehož splňování bylo vyžadováno. Ten zásadně ovlivňuje nahlížení na dívky a chlapce a na to, jací by „správně“ měli být (nejen jaké vlastnosti, ale také jaké zájmy, povolání aj. jsou pro ně vhodné). Vycházejí z něj stereotypy, které vyučujícího ve vztahu k dětem mohou podstatně ovlivnit. Pokud pak žáci/žákyně genderovým stereotypům nevyhovují, mohou se setkat s různými následky (viz kapitola 2.3), které na vyvíjejícího se jedince mohou mít negativní vliv.

3.3. Možné důsledky negativních postojů vyučujících k genderově atypickým dětem

Vyučující mohou být ve svém chování k dětem výrazně ovlivněny nejen výše zmíněnými faktory. Jako další důležitý vliv vidím ve vytváření postoje k dítěti (i nesprávného)

na základě **působení vlastních přesvědčení** o tom, co je ve společnosti správné a jaké by mělo dítě ideálně být. Nebo mohou na dítě **nahlížet optikou genderového řádu společnosti** a neuznávat tak vybočování či nedodržování tradiční mužské/ženské role. To může vést k negativním postojům k těmto jedincům a k jejich sankcionování. Takoví vyučující neodpovídají představě ideálního (správného) vyučujícího, který má být empatický a brát v potaz individuální zvláštnosti jedinců.

Vytvoří-li si vyučující k genderově netradičnímu dítěti **negativní postoj, může se to odrážet např. v hodnocení či komunikaci s nimi a na celkové atmosféře mezi vyučujícími a žákem/žákyní, která se může přenášet na celou třídu**. Vnáší-li učitel/ka do hodnocení chování a projevů dítěte vlastní představu a očekávání o podobě mužství/ženství a je-li tak dítě systematicky napomínáno za nedostatečnou maskulinitu/femininitu, má to významný **vliv na hodnocení dítěte sebe samého**, jeho sebeúcty a vytváření identity dítěte. Stejně tak se může negativní postoj projevovat ve známkách, které dítě dostává a to ovlivňuje pocit úspěšnosti či neúspěšnosti, i přes to, že známky nemusí být odrazem pouhých znalostí, ale i sympatií vyučujícího vůči dítěti. Když se pak dítě opakovaně setká s negativním ohlasem na sebe samého, na své projevy, může to vést ke zpochybnění sebe samého a pocitům úzkosti.

Někteří vyučující však mohou být ve svých genderových představách více pružní. Odklon od genderového řádu a představ typického muže či ženy mohou **vnímat jako projev individuality dítěte a snaží se o pozitivní začlenění takového žáka/žákyně do třídního kolektivu a společnosti**. Některé děti, zejména ty v něčem odlišné (v našem případě genderově), nemusí mít ve třídách kamarády/kamarádky a mohou tak být sociálně izolované, což může být pro dítě silně zátěžovou situací. Potřebují od vyučujícího porozumění a taktičtí pomoc k lepšímu zařazení do školní třídy.

Učitelé/učitelky jsou autority, které mají značný vliv na to, aby atmosféra k genderově atypickým jedincům byla ve třídě přívětivá či nikoliv. Pokud sami učitelé budou vůči netypickým dětem vystupovat nesouhlasně a snažit se je změnit, bude docházet k reprodukci genderového řádu a stereotypů, a děti ve třídě budou „typické“ chování u dívek a chlapců také vyžadovat. Škola a její učitelé mají jistou moc s dívkami a chlapci na toleranci a posilování rovných příležitostí pracovat (viz kapitola 2.2 – Sociální skupiny a homofobie).

Pozitivní či negativní vnímání genderově atypických dětí vyučujícími a jejich chování zahrnující i možné sankcionování negativních projevů či podporování těchto jedinců jsou oblasti, kterými se ve svém výzkumu věnuji.

4. Design výzkumu

4.1. Výzkumné cíle

Cílem mého výzkumu je zjistit, **jaký postoj zaujímají vyučující na druhém stupni základních škol k dětem, které jsou genderově atypické.** K dívkám a chlapcům, jež se projevují proti genderovým rolím a nespĺňují požadavky genderového řádu, od kterého se různými způsoby vzdalují. Snahou této práce je konkrétně odhalení toho, v jakých oblastech si vyučující genderové atypičnosti všimají, jakým způsobem jsou jimi genderově atypické děti přijímány, jakým způsobem k nim vyučující přistupují, z čeho daný přístup k těmto jedincům pramení a také jaký typ porušování genderové role je pro ně nejméně přijatelný.

Respondenti (vyučující) v mém výzkumu odpovídají na otázky zaměřené na děti s genderově atypickými projevy, tj. které se svými osobnostními, vzhledovými či behaviorálními charakteristikami odlišují od požadované maskulinní (u chlapců) či femininní (u dívek) normy společnosti. Tyto děti spojuje to, že se u nich vyskytují projevy mající genderově netypický charakter a svým způsobem je „prezentují“ navenek, avšak mohou i nemusí být genderově aschematické (nelze zaručit, že by vyučující schematičnost a aschematičnost rozlišili).

V následujícím textu proto budu užívat termín genderová atypičnost, pod který lze zahrnout jedince aschematické mající genderově netypické projevy i jedince, jejichž genderová schémata jsou funkční, ale jejich projevy jsou genderově netypické.

4.2. Výzkumné otázky

Pro tento výzkum jsem stanovila 4 základní výzkumné otázky, ke kterým dále patří několik podotázek specifikující oblast výzkumného zájmu. Jsou jimi:

- 1) Setkali se vyučující během své praxe ve školství s genderově atypickou dívkou/ atypickým chlapcem?**
- 2) V jakých oblastech (vzhled, zájmy, chování, osobnost atd.) si vyučující genderové atypičnosti u dětí všimají nejčastěji / je jim nápadná nejvíce?**
 - a. Jaké oblasti to jsou u genderově atypických chlapců?
 - b. Jaké oblasti to jsou u genderově atypických dívek?

3) Jaký postoj zauímají vyučující k dětem s atypickými charakteristikami?

- a. Rozlišují vyučující nemaskulinní a maskulinní chlapce? Rozlišují vyučující nefemininní a femininní dívky?
- b. Přístupují vyučující rozdílně k nemaskulinním a maskulinním chlapcům? Přístupují vyučující rozdílně k femininním a nefemininním dívkám (např. v činnostech, do kterých je zapojují, v hodnocení produkovaného chování atd.)?
- c. Jaký postoj vyučující zauímají vůči genderově atypickým dětem?
- d. Zauímají vyučující lepší postoj k genderově atypickým dívkám než k atypickým chlapcům?
- e. Jaký je podle vyučujících postoj spolužáků/spolužaček k genderově atypickým dětem?
- f. Jaký je podle vyučujících postoj pedagogického sboru k genderově atypickým dětem?
- g. Vyskytuje se nějaká forma penalizace vůči genderově atypickým dívkám či chlapcům ze strany vyučujících?

4) Jaký je zdroj postoje odlišného přístupu vyučujících k genderově atypickým dětem?

- a. Vycházejí při hodnocení těchto dětí z genderových stereotypů?
- b. Jak si atypičnost vysvětlují? Považují genderovou atypičnost u dětí vzniklou na základě biologie či to přičítají sociokulturním vlivům a vlivům výchovy?
- c. Považují genderově atypické děti za zdravě vyvíjející se jedince?

4.3. Výzkumný soubor

Při realizaci výzkumu bylo v první řadě důležité vyhledat vhodné respondenty/tky, kteří by se na mém výzkumu podíleli a vybrat vhodné metody ke sběru dat (dotazník a následné rozhovory s vybranými vyučujícími). Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala vyučující, jenž jsou ve své praxi v každodenním styku s dětmi starými 11 až 15 let. Volila jsem tak proto, že se tito vyučující setkávají s dětmi, kteří se v případě genderové atypičnosti mohou od vyučujících a vrstevníků potýkat s negativními postoji či přístupem a navíc u dětí tohoto věku není přístup k nim natolik ovlivněn očekáváním, že „z toho“ ještě vyrostou jako je tomu u mladších dětí. Cílila jsem proto výzkum na **vyučující druhého stupně ZŠ**²⁸.

²⁸ V rámci sběru dat na přednáškách kombinovaného studia pro vyučující na Pedf UK jsem získala data i od vyučujících nižších ročníků víceletých gymnázií, jejichž žáci/žákyně odpovídají věkem druhému stupni ZŠ.

Nejdříve jsem sbírala data pomocí dotazníků. Z důvodu potřeby většího množství řádně vyplněných dotazníků, aby byla zajištěna co největší validita, jsem k získání dat volila více způsobů. Nejprve jsem oslovila k účasti ve výzkumu vyučující s praxí v rámci jejich kombinovaného studia na Pedagogické fakultě v Praze, kde jsem o vyplnění dotazníků požádala dvě třídy v průběhu sobotních přednášek. Tímto způsobem se mi podařilo získat zhruba 1/3 dotazníků. Jednalo se o vyučující pocházející z různých koutů České republiky, proto je ve výzkumu i v menším poměru zastoupeno více krajů. Zbylý počet potřebných dotazníků jsem získala na základě sběru dat přímo ve školách (v Praze a v šumperském okrese) za pomoci vedení školy (zástupců/kyň ředitelů/ek). Vedení školy jsem vždy telefonicky oslovila s žádostí o distribuci dotazníků mezi vyučující druhého stupně. Poté jsem dotazníky do školy osobně přinesla pověřené osobě, vysvětlila jí/jemu podstatu výzkumu a sdělila základní instrukce (např. pro koho je dotazník určen, nutnost kompletního vyplnění dotazníku). Vyplněné dotazníky jsem po 1-2 týdnech po předchozí emailové/telefonické domluvě opět osobně vyzvedávala.

Výběr škol pro výzkum probíhal náhodně. Na Šumpersku (ve městě a přilehlých obcích) jsem oslovila celkem 7 škol, přičemž čtyři školy souhlasily s účastí ve výzkumu. Šumperský okres jsem volila z důvodu častého pobytu v této oblasti a tudíž dobré přístupnosti škol např. při rozdávání a vyzvedávání dotazníků či případných rozhovorech s vyučujícími. V Praze jsem při výběru vycházela ze seznamu fakultních škol, který je zveřejněn na webových stránkách Pedagogické fakulty UK, a kontaktovala náhodně školy z různých částí Prahy. V hlavním městě jsem oslovila celkem 15 škol, z nichž účastí můj výzkum podpořilo 10 škol (u dvou škol však nakonec žádný z vyučujících dotazník nevyplnil). Účast na výzkumu byla odmítnuta 8 školami z celkového počtu 25 oslovených. Nejčastějšími důvody odmítnutí byly nedostatek času vyučujících, účast v množství jiných výzkumů či zahlcení vyučujících množstvím dotazníků z jiných zdrojů.

Sběr dat pomocí dotazníků probíhal v období od listopadu 2014 do konce ledna 2015 a nejednalo se o snadný úkol. Celkem jsem na přednáškách na PedF UK a ve školách rozdala přibližně 300 dotazníků a řádně vyplněných dotazníků mi vrátilo 101 vyučujících.²⁹ Rozhovory s vybranými vyučujícími pak proběhly v průběhu ledna 2016. Vedla jsem je celkem se čtyřmi respondenty, kteří v dotazníku souhlasili, že je mohu pro rozhovor kontaktovat.

Pro bližší specifikaci výzkumného vzorku charakterizují respondenty na základě několika aspektů (viz Tabulka 1). Z hlediska **pohlaví/genderové kategorie** se jedná o 70 %

²⁹ Návratnost dotazníků byla tedy zhruba 1/3 což by se mohlo dát považovat za úspěch. Nicméně pro výzkumníka je tento fakt poněkud frustrující.

žen a 30 % mužů. Podle **věku** jsem vyučující dělila na dvě kategorie: vyučující do 40 let (63 % respondentů/ek) a vyučující nad 40 let (37 % respondentů/ek). Věkové kategorie jsem volila z důvodu, že v postoji a přístupu k genderově atypickým dětem se mohou starší vyučující lišit. Lze se totiž setkat s předpokladem, že starší jedinci mohou být vůči genderovému řádu méně flexibilní a jsou vůči jeho porušování striktnější. U některých otázek proto bude zajímavé porovnávat odpovědi vyučujících nejen z hlediska příslušnosti k genderové kategorii, ale také z hlediska jejich věku.

Tabulka 1 – Pohlaví a věk respondentů

POHLAVÍ / VĚK RESPONDENTŮ	Do 40 let		Nad 40 let		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Muž	22	21,8	8	7,9	30	29,7
Žena	42	41,6	29	28,7	71	70,3
Celkem	64	63,4	37	36,6	101	100,0

Respondenti/tky pocházejí z různých **krajů** v České republice (viz Tabulka 2). Nejvíce byla zastoupená Praha (61 % respondentů/tek) a Olomoucký kraj (téměř 20 % respondentů/tek). Zohledním-li také **typ školy**, na kterých respondenti/tky vyučují, zjišťuji, že 98 % (99 osob) z nich učí na základních školách a 2 % respondentů/tek (2 osoby) na gymnáziích.

Tabulka 2 – Rozložení respondentů/ek podle krajů

KRAJE	Respondenti	
	počet	%
Praha	62	61,4
Středočeský	10	9,9
Karlovarský	4	4,0
Ústecký	1	1,0
Liberecký	2	2,0
Severočeský	2	2,0
Olomoucký kraj	20	19,8
Celkem	101	100,0

5. Metody sběru dat

Při sběru dat jsem využila smíšeného designu. V první řadě jsem vyučujícím rozdávala dotazníky (kvantitativní metodologii), kterou jsem následně doplnila rozhovorem s vyučujícími (kvalitativní metodologie) vybranými na základě zpracování dotazníků.

5.1. Dotazník a jeho zpracování

První použitou metodou byl dotazník (viz Příloha 1 - Dotazník pro vyučující). Při jeho sestavování jsem okruhově vycházela z výzkumných otázek a z dosavadních poznatků o tématu, které jsou uvedeny v teoretické části. V průběhu tvorby dotazníku jsem jeho obsahovou i formální stránku konzultovala s vedoucí mé diplomové práce a prováděla potřebné změny ve formulacích otázek či odpovědí i v množství nabízených variant odpovědí, aby byl pro respondenty při vyplňování co nejjednodušší. Před samotnou distribucí dotazníků jsem provedla **pilotáž** se třemi vyučujícími (jeden muž, dvě ženy) druhého stupně ZŠ. Ti dotazník nejprve vyplnili, načež jsem s nimi konzultovala vhodnost/přijatelnost a srozumitelnost otázek, množství nabízených variant odpovědí, rozsah dotazníku, atd. Na základě pilotáže jsem částečně znění otázek/odpovědí poupravila a také jednu z otázek zcela vyřadila (vedla vyučující k sociálně žádoucím odpovědím).

Dotazník tvoří celkem 15 otázek, přičemž některé z nich obsahují dílčí podotázky. Většina otázek je uzavřených s možností pouze jedné odpovědi, avšak některé nabízejí i více variant odpovědí. Několikrát je možné se v dotazníku také setkat s otevřenými otázkami. Jedná se o situace, kdy respondent na uzavřenou otázku vybere variantu odpovědi, na kterou navazuje podotázka vyžadující vyjádření vlastní zkušenosti či názoru.

Z obsahové stránky je dotazník možné rozdělit do 3 částí:

V **první části** dotazníku se nachází úvodní text, kterým jsem vyučující oslovila a jež obsahoval **informace** vysvětlující účel tohoto dotazníků, čeho se výzkum týká (genderově atypických dětí) a jakým způsobem bude s dotazníkem nakládáno. V této části jsem respondenty požádala o vyplnění **identifikačních otázek**, které zahrnují: pohlaví/genderovou kategorii; věk; typ školy, kde učí; kraj, ve kterém se jeho/její škola nachází. Mimo jiné jsem také žádala o vyplnění kontaktu pokud souhlasí s případnou účastí na následných rozhovorech.

Druhou část dotazníku pro mne představují otázky č. 1-9, ve kterých zjišťuji základní údaje o učitelských postojích k genderově atypickým dětem a jejich zkušenosti s nimi. První dvě otázky se týkají toho, jaké **charakteristiky** (chování, vzhled, vlastnosti, zájmy, aj.) **vyučující považují za takové, že by je správně dívky nebo chlapci mít neměli**. V případě

odpovědi, že takové charakteristiky podle nich existují, jsou žádání o tři příklady. Ve třetí otázce zjišťuji, zda mají **zkušenosti s genderově atypickým chlapcem a genderově atypickou dívkou**. Mají na výběr jednu odpověď z celkem čtyř variant. Ve čtvrté otázce se zajímám o to, v jakých **oblastech je pro vyučující atypičnost u dívek a u chlapců nejdůležitější**. V této otázce mohou vybrat více variant odpovědí z celkem šesti oblastí (např. chování, zájmy, vzhled, schopnosti, aj.). V následující otázce (č. 5) se ptám na možný **původ genderové atypičnosti dětí** a nabízím několik variant a jednu možnou odpověď. Šestá otázka se týká toho, **jaké postavení mají genderově atypické dívky a atypičtí chlapci ve třídním kolektivu**. U obou genderových kategorií nabízím na výběr z pěti variant odpovědí (od výborně až velmi špatně) a pokud vyučující vyberou odpověď spíše špatně či velmi špatně, odpovídají na další příslušné podotázky. Tyto podotázky se skládají z výčtu různých druhů potíží, se kterými se mohou děti v třídním kolektivu setkat a vyučující označují ty, které zpozorovali či o kterých si myslí, že se mezi dětmi vyskytují. V sedmé otázce zjišťuji, jak jsou podle vyučujících **genderově atypické dívky a atypičtí chlapci obvykle přijímáni pedagogickým sborem**. Odpověď si vybírají z pěti variant. Zde se podotázka týká toho, zda si vyučující všimli některých v nabídce uvedených zvláštních přístupů směrem k atypickým dětem. Z několika možností je možné vybrat vícero variant odpovědi. Osmá otázka má podobu Likertových škál. Je zde uvedeno **sedm výroků** a vyučující vyjadřují **míru souhlasu** s nimi na čtyřbodové škále (zcela ano až vůbec ne). Výroky se týkají např. toho, zda vyučujícím atypické projevy u dívek či chlapců vadí; zda by jim vadilo mít ve třídě takového chlapce či dívku; zda cítí, že se k takovým dívkám či chlapcům chovají odlišně než k ostatním dětem. V deváté otázce vyučující odpovídají na to, **jaké výchovné praktiky uplatňují či by uplatňovali u genderově atypických dívek a chlapců**. Mají zde nabídku několika variant a možnost výběru více odpovědí nebo mohou uvést vlastní odpověď, pokud upřednostňují jinou (ve výčtu neuvedenou) praktiku.

Za **třetí část** považuji otázky 10-15, které jsou tvořeny tzv. **scénáři**. Jedná se o několik krátkých situací a popis dětí, které si mají vyučující představit a odpovídat na sérii otázek u každého ze scénářů. Pro účely tohoto dotazníku jsem vytvořila celkem 6 scénářů. Tři se týkají chlapců a tři dívek. V každém z nich se chlapec/dívka nějakým způsobem vymykají všeobecné či ideální představě správného chlapce/správné dívky, které jsem vysoudila z výsledků předcházejících výzkumů a o kterých se zmiňují v teoretické části (viz kapitola 2. a 2.1.). V jednom případě se jedná o vymykání se na základě **projevování charakteristik opačných u dané genderové kategorie** (chlapec se významně vyznačuje typicky dívčími charakteristikami, dívka naopak chlapeckými – v dotazníku v otázkách č.v10 a 13), v druhém případě dochází ke **kombinaci charakteristik chlapeckých a dívčích**, tj. androgynní děti (otázky 11 a 14). Ve třetím případě se jedná o **absenci některé z důležitých typických**

charakteristik u dívky či chlapce (otázky 12 a 15). Otázky následující po každém scénáři se týkají toho, zda se vyučující s podobnou situací již setkali; jak by reagovali, kdyby měli podobné dítě ve třídě; zda by uplatňovali nějaký zvláštní přístup k takovému dítěti; a jaký podle nich bude další vývoj takového dítěte. U dvou z těchto otázek jsou při určité odpovědi položeny podotázky, které jsou otevřené a vyžadují odpověď vlastními slovy.

5.1.1. Zpracování dat z dotazníků

Při vyhodnocování dotazníků jsem postupovala následovně. Z dat získaných z řádně vyplněných dotazníků jsem v tabulkovém editoru **vytvořila datovou matici**, ve které sloupce tabulky představovaly jednotlivé otázky a řádky jednotlivé respondenty. Zaznamenávání odpovědí do tabulky k příslušným otázkám jsem prováděla na základě číselného kódování odpovědí.

U uzavřených otázek, kde byla možnost pouze jedné odpovědi, jsem v tabulce do příslušného sloupce (čili k příslušné otázce) zaznamenala kód odpovědi, kterou respondent označil (např. Jste muž x žena? Muž – označení odpovědi kódem 1, žena – označení odpovědi kódem 2). U otázek, které byly uzavřené, ale nabízely možnost vybrat více variant odpovědí (nejen jednu), byl způsob zaznamenávání odpovědí poněkud odlišný. Abych mohla vybrané varianty odpovědí v tabulce zaznamenat, musela mít každá nabízená varianta odpovědi svůj vlastní sloupec v matici. Poté jsem u každé respondentem zaškrtnuté odpovědi u tohoto typu otázek značila pozitivní odpověď v příslušné kolonce číslem 1. Dotazník obsahoval také podotázky, jež vyžadovaly vlastní formulaci odpovědi. U volných odpovědí jsem provedla jejich analýzu a vytvořila kategorie, aby bylo možné volné odpovědi „někam“ zařadit. Bylo tomu tak hned v několika otázkách/podotázkách. Výčet kategorií a jejich charakteristika jsou uvedeny při prezentaci výsledků vždy u příslušných otázek.

Po vypracování datové matice jsem u každé otázky utvořila **tabulky s frekvencemi odpovědí** s jejichž pomocí prezentuji výsledky jednotlivých otázek z dotazníku. V tabulkách se zaměřuji nejen na celkový počet odpovědí u jednotlivých položek, ale také na porovnání odpovědí mužů a žen a porovnání odpovědí vyučujících pod 40 let a nad 40 let věku.

Pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích respondentů a respondentek na jednotlivé otázky jsem s pomocí Mgr. Škaloudové, PhD. následně **prováděla statistické testování**. Abych odhalila, zda se odpovědi vyučujících významně liší dle jejich pohlaví a věku či zda se liší odpovědi vyučujících vůči dívce či chlapci, byly použity Chí-kvadrát test a T-test. Z důvodu velkého množství tabulek získaných při tomto testování budu

v textu prezentujícím výsledky uveřejňovat zejména ty, které statisticky významný rozdíl v odpovědích respondentů potvrzují.³⁰

5.2. Rozhovor s vybranými vyučujícími a zpracování dat

Při výběru vyučujících k rozhovoru jsem vycházela v první řadě ze souhlasu s účastí na rozhovoru, který respondenti/ky uváděli společně s kontaktními informacemi (emilem či telefonem) v úvodu dotazníku. Z celkového počtu 101 osob s rozhovorem souhlasilo 31 vyučujících (14 mužů, 17 žen). Vzhledem k tomu, že jsem se v rozhovorech chtěla zabývat konkrétními zkušenostmi vyučujících s genderově atypickými dětmi, bylo dalším kritériem pro výběr k rozhovoru jejich osobní zkušenost s genderově atypickým chlapcem a genderově atypickou dívkou, o které se v dotazníku taktéž zmiňovali.

K rozhovoru jsem se rozhodla vybrat celkem **čtyři vyučující**, abych získala informace o zkušenosti a pohledu na genderově atypické děti od představitelů jednotlivých skupin vyučujících (muž a žena do 40 let věku a muž a žena nad 40 let). Jelikož s těmito skupinami vyučujících pracuji již v rámci zpracování dotazníkových dat, rozhodla jsem se, že i při analýze rozhovorů si budu všimnout možných rozdílů ve vnímání a přístupu k atypickým dětem, a zda na to může mít vliv jejich příslušnost k určité genderové kategorii, případně věk.

Vyučující jsem k rozhovoru oslovila emailem. V něm jsem jim připomněla svůj dotazník, který před časem vyplňovali, o jaký výzkum se jedná a také jejich souhlas s tím, že je mohu pro rozhovor kontaktovat. Dále jsem specifikovala předpokládanou délku trvání rozhovoru (cca 40 min) a také čeho se bude rozhovor týkat - jejich zkušenosti s konkrétními atypickými dětmi. Oslovila jsem takto celkem 10 vyučujících, z nichž s rozhovorem souhlasilo 6 z nich. Z těchto šesti jsem si vybrala čtyři tak, aby mi pokryli výše zmíněné skupiny (z hlediska věku a genderové kategorie).

Rozhovor měl polo-strukturovanou formu. Předem jsem si stanovila základní okruhy otázek, které se mi jevily pro můj výzkum podstatné. Zajímala jsem se o konkrétní genderově atypické děti, se kterými se vyučující setkali. Zjišťovala jsem např. jak vypadali, jak se oblékali, rodinné zázemí, koníčky, školní výsledky, atypické projevy, postavení a vztahy ve školním kolektivu, vztahy pedagogického sboru k těmto dětem apod. Bylo-li však potřeba,

³⁰ V případě **Chí-kvadrát testu** je třeba se při určování statistické významnosti zaměřit na řádek Pearson Chi-Square a sledovat třetí sloupec („Asymp. Sig“). Číselný údaj zde uvedený vypovídá o statisticky významném rozdílu a pokud je hodnota zde menší než 0,05 (5% hladina významnosti) tak statisticky významný rozdíl v odpovědích respondentů existuje.

Dále jsem zjišťovala **vážené průměry** odpovědí, které nabízely k odpovědi číselnou škálu. Na základě vážených průměrů bylo provedeno testování pomocí **T-testu**. Vážený průměr lze nalézt v tabulkách ve sloupci „Mean“. V tabulkách vygenerovaných pomocí T-testu se potom zajímám o sloupec označený „Sig.(2-tailed)“ v řádce „Equal variance assumed“. Opět pokud je hodnota zde menší než 0,05 existuje v odpovědích vyučujících statisticky významný rozdíl.

doptávala jsem u některých otázek více do hloubky. Rozhovory jsem si zaznamenávala pomocí diktafonu ve svém telefonu a záznam jsem poté doslovně přepsala (viz Příloha 2).

Data získaná z rozhovorů jsem následně **podrobila obsahové analýze**. Na jejím základě jsem vytvořila medailonky jednotlivých dětí, které si vyučující k rozhovoru vybrali, a přiřadila k nim formu, jakým způsobem se jednotlivé děti vzdalují od příslušné genderové role. K tomu mi posloužil popis chování, vzhledu a výrazných osobnostních charakteristik u těchto dětí. U každého vyučující jsem pak také stanovila, jaký postoj daný vyučující zaujímá k atypické dívce a k atypickému chlapci. K tomu jsem dospěla na základě toho, jak o jednotlivých dětech vyučující hovořili, jak popisovali své chování ke konkrétnímu dítěti apod. Přiřazuji k nim jeden ze čtyř postojů, k nimž jsem během svého výzkumu dospěla. Typologii těchto postojů, jejich popis a podstatné informace získané z rozhovorů prezentuji v kapitole 6.3 Rozhovory s vyučujícími.

6. Prezentace výsledků

6.1. Dotazník: Genderově atypické děti

V této části textu se budu věnovat výsledkům získaných prostřednictvím dotazníku, který všichni vyučující vyplnili. Výsledky budu prezentovat pro každou otázku z dotazníku samostatně a následně představím jejich shrnutí. Výsledky každé dílčí otázky dotazníku jsou znázorněny v příslušných tabulkách, ve kterých uvádím nejen celkový výskyt dané odpovědi, ale také procentuální zastoupení odpovědí dle genderové kategorie a věku vyučujících.

6.1.1. Jaké charakteristiky by správně neměli dívky a chlapci mít?

Co se týká **existence nežádoucích charakteristik**, je patrné (viz Tabulka 3a a 3b), že u obou genderových kategorií se více vyučujících kloní k tomu, že nežádoucí charakteristiky u chlapců a dívek neexistují (nicméně rozdíl mezi existencí a neexistencí není markantní). Čili téměř polovina dotazovaných si myslí, že něco jako „nevhodné“ charakteristiky u dívek a chlapců existují.

Tabulka 3a – Nežádoucí charakteristiky u dívek

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Neexistují	20	66,7	32	45,1	39	60,9	13	35,1	52	51,5
Existují	10	33,3	39	54,9	25	39,1	24	64,9	49	48,5
CELKEM	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 3b – Nežádoucí charakteristiky u chlapců

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Neexistují	21	70,0	33	46,5	42	65,6	12	32,4	54	53,5
Existují	9	30,0	38	53,5	22	34,4	25	67,6	47	46,5
CELKEM	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Z **hlediska genderové kategorie** vyučujících je možné si povšimnout, že o existenci nežádoucích charakteristik je přesvědčeno více žen než mužů v případě chlapců i dívek. To se také podle statistického testování ukázalo jako signifikantní u dívek i u chlapců (viz Tabulka 3c a 3d). Zdá se to být zajímavé, jelikož muži jsou vůči nedodržování genderové role přísnější než ženy a zde podle výsledků vychází, že se statisticky významný rozdíl v odpovědích mužů a žen objevuje.

Tabulka 3c – Nežádoucí charakteristiky u dívek z hlediska pohlaví vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,938(b)	1	,047		
Continuity Correction(a)	3,121	1	,077		
Likelihood Ratio	4,000	1	,045		
Fisher's Exact Test				,053	,038
Linear-by-Linear Association	3,899	1	,048		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,55.

Tabulka 3d – Nežádoucí charakteristiky u chlapců z hlediska pohlaví vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,689(b)	1	,030		
Continuity Correction(a)	3,792	1	,052		
Likelihood Ratio	4,804	1	,028		
Fisher's Exact Test				,049	,025
Linear-by-Linear Association	4,643	1	,031		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,96.

Dále je možné vidět poměrně velký rozdíl v odpovědích respondentů **podle věkových skupin**, který se taktéž potvrdil jako statisticky signifikantní (viz Tabulka 3e a 3f). V případě chlapců i dívek shodně respondenti nad 40 let očekávají spíše existenci nežádoucích charakteristik, zatímco mladší respondenti jejich neexistenci. Starší vyučující jsou vůči rozmanitosti projevů dětí rigidnější, než je tomu u mladších vyučujících. Může to mít původ v tom, že větší rozdíly mezi muži a ženami jsou patrnější spíše u střední generace a více si tak netradičního chování u druhých všímají. Jsou o existenci nesprávných dívčích a chlapeckých charakteristik přesvědčeni spíše než generace mladších učitelů?

Tabulka 3e – Nežádoucí charakteristiky u dívek z hlediska věku vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,249(b)	1	,012		
Continuity Correction(a)	5,259	1	,022		
Likelihood Ratio	6,319	1	,012		
Fisher's Exact Test				,014	,011
Linear-by-Linear Association	6,187	1	,013		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,95.

Tabulka 3f – Nežádoucí charakteristiky u chlapců z hlediska věku vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,382(b)	1	,001		
Continuity Correction(a)	9,091	1	,003		
Likelihood Ratio	10,537	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,279	1	,001		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,22.

Každý vyučující, který souhlasil s existencí **charakteristik, jež by správně chlapci či dívky mít neměli**, byl požádán o uvedení konkrétních příkladů takových charakteristik. Tyto

příklady jsem rozčlenila do několika kategorií. Frekvenci výskytu jednotlivých kategorií charakteristik u dívek a chlapců si lze podrobně prohlédnout v Tabulce 4a a 4b.

Tabulka 4a – Frekvence nežádoucích charakteristik u dívek

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Vzhled	2	20,0	12	30,8	5	20,0	9	37,5	14	28,6
Oblékání	0	0,0	3	7,7	2	8,0	1	4,2	3	6,1
Chování	9	90,0	39	100,0	25	100,0	23	95,8	48	98,0
Vlastnosti	0	0,0	6	15,4	3	12,0	3	12,5	6	12,2
Zájmy, aktivity	0	0,0	1	2,6	0	0,0	1	4,2	1	2,0
Neuvedeno	0	0,0	1	2,6	0	0,0	1	4,2	1	2,0

*procento, kolik respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik u dívek uvedlo charakteristiku patřící do dané kategorie

**procento všech respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik, kteří uvedli charakteristiky dané kategorie

Tabulka 4b – Frekvence nežádoucích charakteristik u chlapců

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Vzhled	4	44,4	9	23,7	5	22,7	8	32,0	13	27,7
Oblékání	0	0,0	2	5,3	0	0,0	2	8,0	2	4,3
Chování	7	77,8	32	84,2	17	77,3	22	88,0	39	83,0
Vlastnosti	2	22,2	13	34,2	6	27,3	9	36,0	15	31,9
Zájmy, aktivity	0	0,0	2	5,3	1	4,5	1	4,0	2	4,3
Neuvedeno	0	0,0	4	10,5	3	13,6	1	4,0	4	8,5

*procento, kolik respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik u chlapců uvedlo charakteristiku patřící do dané kategorie

**procento ze všech respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik

V případě chlapců i dívek vyučující **nejvíce zdůrazňovali nežádoucí charakteristiky z kategorie chování**, značně zastoupeného vulgaritou či agresí. Tento údaj může být ovlivněn tím, že příslušná otázka mohla být některými pochopena tak, že uváděli chování obecně považované za nesprávné, tj. neslušné (lhát, krást, kouřit, šikanovat, apod.), nikoliv nutně považované za nesprávné jakožto u dívek nefemininní a u chlapců nemaskulinní. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla blíže analyzovat vulgaritu. Ta byla v případě dívek uvedena 45 vyučujícími, z nichž 25 vyučujících ji uvedlo taktéž u chlapců a zbylých 20 vyučujících uvedlo vulgaritu jako nežádoucí charakteristiku pouze u dívek, u chlapců však ne. Čili poměrně velká část respondentů vycházela z genderového řádu a vulgaritu považují za žádoucí či nežádoucí pro určitou genderovou kategorii, ale nezajímají se o to, zda je slušná/nesušná. Co se týče dalšího nežádoucího chování, vyučující u chlapců zmiňovali zženštilé chování (zženštilé pohyby či vyjadřování), brečení či dávání nohy přes nohu a u dívek naopak neurvalost, chlapecké chování (vyrovnávání se hochům), hrubá k druhým, hrubý hlas, praní se či plivání na zem, což jsou charakteristiky spojované převážně s jednou či druhou genderovou kategorií.

Značné množství vyučujících dále uvádělo charakteristiky **vzhledové**. Směrem k dívkám jako nežádoucí uváděli např. zanedbanost hygieny³¹, přílišné dbání na vzhled či přílišná vyzývavost. Pouze ojediněle (u 2 vyučujících) byly u dívek zdůrazňovány klíčící vzhled a zanedbanost (neupravenost) zevnějšku. Vyučující tak na rozdíl od studentů ve výzkumu týkajícího se adekvátnosti vzhledu (Čejdová, 2013) u dívek vyžadují nejen dodržování hygieny, ale dívky stejně tak nesmí dbát na vzhled příliš mnoho či být příliš vyzývavé, což považují za nežádoucí stejně jako nedostatek hygieny. Je však zajímavé, že studenti u dívek zdůrazňují velké množství aktivit, kterým by se dívky měly věnovat a to poměrně intenzivně ve srovnání s chlapci (Čejdová, 2013). V případě chlapců se v odpovědích vyučujících v souvislosti se vzhledem také objevil nedostatek hygieny či nezáměr o zevnějšek. Vyskytlo se však i více odpovědí, (celkem 7), které se týkaly např. používání make-upu, lakování nehtů, barvení vlasů, náušnice či přehnanou péči o vzhled, což jsou podle studentů SŠ charakteristiky spojované spíše s dívkami a péčí o jejich vzhled (Čejdová, 2013), čili je lze chápat jako nemaskulinní. Lze tedy říci, že obdobně jako u kategorie chování, je zde zdůrazňována nesprávnost jakožto neslušnost, do které je možné zařadit výše zmíněný nedostatek hygieny a u dívek navíc i přílišnou péči o vzhled, ale objevily se i genderově zatížené charakteristiky.

U kategorie **vlastností** uváděli vyučující různé charakteristiky zejména v případě chlapců. Zmiňovali u nich množství charakteristik spojovaných s femininitou (slabost, váhavost, zbabělost, přecitlivělost či úzkostnost), ale objevovaly se i odpovědi jako bezohlednost, arogance, drzost, povýšenost či neférovost, které za typicky femininní považoval nelze. U dívek převažovaly charakteristiky jako rozmazlenost, podlézavost, falešnost, nespolehlivost či urážlivost, které není možné přímo spojovat s vysvětlením „nežádoucí, protože maskulinní“, ale objevily se i genderově zatížené charakteristiky – necitlivost a drzost. Možným vysvětlením vysokého počtu nežádoucích charakteristik z kategorie vlastností u chlapců (spojovaných s femininitou) může být fakt, že u „sissy-boy“ a celkově u genderově atypických chlapců se předpokládá, že jejich jinakost vychází spíše z vlastností, zatímco u genderově atypické dívky („tomboys“) vychází z projevů v chování (Green, 1979; Eliason, Schope, 2004). Proto se také předpokládá, že dívky z „toho“ vyrostou, zatímco chlapci nikoli. Nicméně na základě rozhovorů s vyučujícími se jeví jako

³¹ Tématu týkajícího se přijatelnosti vzhledu, včetně hygieny se věnoval výzkum Kristýny Čejdové (2013), která zjistila, že existují různé aktivity týkající se hygieny, a že studenti středních škol tyto aktivity vzhledem k dívkám a chlapcům vnímají odlišně. Zjistila, že dívky by se aktivitám týkající se hygieny měly věnovat častěji (např. úprava vlasů, holení těla, používání parfémů, lakování nehtů, nákup oblečení, výměna svrchního oblečení) než chlapci (u nich jen holení tváře). Pro obě pohlaví by pak mělo být stejně časté sprchování, mytí vlasů, čištění zubů, výměna spodního prádla.

pravděpodobné, že jinakost genderově atypických dívek je dána nejen chováním, ale taktéž vzhledem (viz Diskuze).

Je zřejmé, že i když jsou vyučující přesvědčeni o tom, že existují charakteristiky, které by chlapci či dívky mít neměli, nejedná se vždy o nesprávné charakteristiky spojované s porušováním příslušné genderové role. Správnost si mnozí vyučující mohli spojovat i se slušností. Při analýze všech kategorií charakteristik jsem zjistila, že u dívek (viz Tabulka 4c) uvádělo charakteristiky „nežádoucí=nefemininní“ a „nežádoucí=neslušné“ téměř stejné množství vyučujících, zatímco u chlapců (viz Tabulka 4d) více vyučujících uvádělo „neslušné“ charakteristiky (75 % respondentů z těch, kteří věří v existenci nežádoucích charakteristik u chlapců) i přes to, že ve vzhledu častěji spojovali vyučující u chlapců nežádoucnost s nemaskulinitou, než u dívek s nefemininitou.

Tabulka 4c – Nežádoucí charakteristiky u dívek (nefemininní/neslušné)

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Nežádoucí - nefemininní	5	50,0	19	48,7	11	44,0	13	54,2	24	49,0
Nežádoucí - neslušné	5	50,0	20	51,3	14	56,0	11	45,8	25	51,0
CELKEM	10	100,0	39	100,0	25	100,0	24	100,0	49	100,0

*procento, kolik respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik u chlapců uvedlo charakteristiky považované za nežádoucí-nefemininní či nežádoucí-neslušné

**procento ze všech respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik

Tabulka 4d – Nežádoucí charakteristiky u chlapců (nemaskulinní/neslušné)

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Nežádoucí - nemaskulinní	3	33,3	9	23,7	5	22,7	7	28,0	12	25,5
Nežádoucí - neslušné	6	66,7	29	76,3	17	77,3	18	72,0	35	74,5
CELKEM	9	100,0	38	100,0	22	100,0	25	100,0	47	100,0

*procento, kolik respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik u chlapců uvedlo charakteristiky považované za nežádoucí-nefemininní či nežádoucí-neslušné

**procento ze všech respondentů věřících v existenci nežádoucích charakteristik

Zaměřím-li se na tyto kategorie charakteristik z hlediska statistického testování, zjišťuji, že v případě dívek ani chlapců nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v učitelských odpovědích z hlediska věku či genderové kategorie. Ukázal se však statisticky významný rozdíl v kategoriích chování a vlastnostech (viz Tabulka 4f a 4g), protože vyučující uváděli **signifikantně více charakteristik z kategorie chování u dívek, a z kategorie vlastností u chlapců**. Tato statistická data tak potvrzují výše zmíněný popis výsledků, kdy u dívek byly zmiňované charakteristiky spíše v souvislosti s chováním, zatímco u chlapců s vlastnostmi.

Tabulka 4f – Statisticky významný rozdíl u kategorie chování

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,304(b)	1	,038		
Continuity Correction(a)	3,029	1	,082		
Likelihood Ratio	4,558	1	,033		
Fisher's Exact Test				,048	,039
Linear-by-Linear Association	4,260	1	,039		
N of Valid Cases	96				

a Computed only for a 2x2 table
b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,90.

Tabulka 4g – Statisticky významný rozdíl u kategorie vlastností

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,431(b)	1	,020		
Continuity Correction(a)	4,341	1	,037		
Likelihood Ratio	5,562	1	,018		
Fisher's Exact Test				,026	,018
Linear-by-Linear Association	5,375	1	,020		
N of Valid Cases	96				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,28.

6.1.2. Zkušenosti s genderově atypickými dětmi

V otázce týkající se zkušeností vyučujících s genderově atypickými dětmi zjišťují, že se vyučující s takovými dětmi setkávají. **Nějakou zkušenost** s genderově atypickou dívkou či atypickým chlapcem má zhruba **2/3 vyučujících** (viz Tabulka 5a a 5b). V dostupné literatuře (avšak starší) se uvádí, že dívky „tomboys“ se vyskytují spíše vzácně, nicméně dle těchto výsledků je zřejmé, že genderová atypičnost je fenomén značně nezávislý na genderové kategorii dítěte. Více zkušeností vyučujících s dívkami může vycházet z toho, že genderově atypických dívek je více, protože genderové normy nejsou vůči femininitě tak přísné, a proto se více dívek odváží je porušovat.

Tabulka 5a – Setkání s genderově atypickou dívkou

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Ano, několikrát	18	60,0	31	43,7	23	35,9	26	70,3	49	48,5
Ano, jednou	0	0,0	17	23,9	14	21,9	3	8,1	17	16,8
Ne, nesetkal/a	7	23,3	15	21,1	17	26,6	5	13,5	22	21,8
Nevím, nevšímám si toho	5	16,7	8	11,3	10	15,6	3	8,1	13	12,9
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variantu

**procento ze všech respondentů

Tabulka 5b – Setkání s genderově atypickým chlapcem

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Ano, několikrát	15	50,0	32	45,1	25	39,1	22	59,5	47	46,5
Ano, jednou	4	13,3	12	16,9	10	15,6	6	16,2	16	15,8
Ne, nesetkal/a	6	20,0	20	28,2	18	28,1	8	21,6	26	25,7
Nevím, nevšímám si toho	5	16,7	7	9,9	11	17,2	1	2,7	12	11,9
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variantu

**procento ze všech respondentů

S **genderově atypickými dívkami se opakovaně** setkalo téměř 49 % vyučujících a dalších 17 % se s genderově atypickou dívkou setkalo **ojediněle**. S **chlapci má opakovanou** zkušenost 47 % zúčastněných a **ojedinělou zkušenost** má ještě dalších 16 % učitelů/ek. V souvislosti s genderovým řádem existuje předpoklad, že ženy i muži bývají více citliví na porušování genderových norem chlapci než dívkami. Tento předpoklad však dotazovaní vyučující svými odpověďmi nepotvrzují, jelikož se více dotazovaných setkalo s genderově atypickou dívkou. Může to však značit i to, že takových dívek je více, proto s nimi mají více zkušeností.

Při analýze zkušeností vyučujících z hlediska **genderové kategorie** vyučujících vyplývá, že s genderově atypickými dětmi má opakovanou zkušenost více mužů než žen (u dívek o 16 procentních bodů a u chlapců o 5 procentních bodů). Opakovanou a ojedinělou zkušenost uvádí s dívkami 68 % a s chlapci 62 % žen. Mužů, kteří potvrdili zkušenost s dívkou, bylo 60 % a s chlapcem 63 %. S dívkami tak má zkušenost (opakovanou i ojedinělou) více učitelek a s chlapci téměř stejně učitelek a učitelů. V případě dívek se ukázal rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen statisticky signifikantní, zatímco u chlapců tomu tak není (viz Tabulka 5c a 5d).

Tabulka 5c – Setkání s atypickou dívkou z hlediska pohlaví vyučujících

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,868(a)	3	,031
Likelihood Ratio	13,599	3	,004
Linear-by-Linear Association	,019	1	,890
N of Valid Cases	101		

a 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,86.

Tabulka 5d - Setkání s atypickým chlapcem z hlediska pohlaví vyučujících

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,649(a)	3	,648
Likelihood Ratio	1,631	3	,652
Linear-by-Linear Association	,000	1	,983
N of Valid Cases	101		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,56.

Na základě **věku** vyučujících je zřejmé, že s genderově atypickými dětmi má zkušenost více vyučujících ve věku nad 40 let (téměř o 20 procentních bodů) ve srovnání s vyučujícími do 40 let, přičemž se rozdíly v odpovědích z hlediska věku prokázal jako statisticky signifikantní pouze u dívek (viz Tabulka 5e a 5f). Zdá se to být logické, jelikož starší vyučující mají delší praxi a měli možnost potkat více dětí (včetně genderově atypických) na rozdíl od vyučujících, kteří se ve školství pohybují třeba jen několik málo let. Ale proč je tento rozdíl jen u dívek? Je to tím, že by atypických dívek přibývalo? Možné to je, protože vůči dívkám nejsou genderové normy natolik přísné jako vůči chlapcům. Může si

proto více dívek dovolit tyto normy překračovat, aniž by se musely obávat negativního přijetí kolektivem či dospělými?

Tabulka 5e – Setkání s atypickou dívkou z hlediska věku vyučujících – statistická významnost

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,198(a)	3	,011
Likelihood Ratio	11,493	3	,009
Linear-by-Linear Association	7,426	1	,006
N of Valid Cases	101		

a 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,76.

Tabulka 5f – Setkání s atypickým chlapcem z hlediska věku vyučujících – statistická významnost

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,627(a)	3	,085
Likelihood Ratio	7,595	3	,055
Linear-by-Linear Association	6,053	1	,014
N of Valid Cases	101		

a 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,40.

6.1.3. Důležitost genderově atypických charakteristik

V další otázce vyučující na základě nabídky několika oblastí určovali, v čem si atypičnosti u dívek a u chlapců všimají. Mohli vybrat více než jednu z nabízených variant, proto v tabulkách (viz Tabulka 6a a 6b) u každé z oblastí uvádím, kolik vyučujících (počtem i procentuálně) z jejich celkového počtu danou variantu označilo.

Tabulka 6a – Důležitost oblastí pro vyučující u atypických dívek

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vzhled	10	33,3	23	32,4	22	34,4	11	29,7	33	32,7
Oblékání	3	10,0	19	26,8	13	20,3	9	24,3	22	21,8
Vlastnosti	13	43,3	26	36,6	23	35,9	16	43,2	39	38,6
Chování	22	73,3	56	78,9	47	73,4	31	83,8	78	77,2
Zájmy	8	26,7	28	39,4	22	34,4	14	37,8	36	35,6
Schopnosti, dovednosti	12	40,0	23	32,4	18	28,1	17	45,9	35	34,7

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 6b – Důležitost oblastí pro vyučující u genderově atypických chlapců

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vzhled	7	23,3	26	36,6	21	32,8	12	32,4	33	32,7
Oblékání	7	23,3	18	25,4	17	26,6	8	21,6	25	24,8
Vlastnosti	14	46,7	23	32,4	22	34,4	15	40,5	37	36,6
Chování	24	80,0	57	80,3	52	81,3	29	78,4	81	80,2
Zájmy	6	20,0	33	46,5	24	37,5	15	40,5	39	38,6
Schopnosti, dovednosti	16	53,3	26	36,6	23	35,9	19	51,4	42	41,6

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Na základě výsledků je zřejmé, že si vyučující genderové atypičnosti všímají nejvíce **v chování**. Platí to v případě chlapců (80 %) i dívek (77 %). Dále je shoda, že pro **nejméně vyučujících** je atypičnost podstatná **v oblékání** (u dívek i chlapců). V ostatních oblastech se pořadí důležitosti u dívek a chlapců neshoduje, avšak procentuálně se jednotlivé oblasti příliš neliší. Výraznější rozdíl (přibližně 7 procentních bodů) lze nalézt ve **schopnostech a dovednostech**, kterých si všímá více vyučujících v případě chlapců, ale neukázalo se to jako statisticky významné. U chlapců se tato oblast tím pádem řadí v důležitosti na druhé místo, zatímco u dívek druhé místo zaujímají vlastnosti. Co se počtu uváděných charakteristik týče, zjišťuji, že množství vybíraných oblastí není u chlapců (2,5 na osobu) a dívek (2,4 na osobu) příliš rozdíly, přičemž rozdíl se nejvíce odráží v oblasti schopností a dovedností u chlapců.

Na základě tabulky četností odpovědí si lze také povšimnout, že nejvíce učitelů-mužů v genderové atypičnosti u dívek i chlapců považuje kromě chování za důležité vlastnosti a schopnosti s dovednostmi, zatímco ženy mimo chování věnují pozornost také zájmům dětí. V důležitosti oblastí dle **genderové kategorie vyučujících** se však statisticky významný rozdíl v odpovědích mužů a žen ukazuje pouze v případě zájmů u chlapců (téměř 27 procentních bodů), u nichž tuto kategorii uvádělo signifikantně více žen než mužů (viz Tabulka 6c). V jiných oblastech se signifikantní rozdíl v odpovědích mužů a žen u dívek/chlapců neprokázal.

Tabulka 6c – Důležitost zájmů u chlapců z hlediska genderové kategorie vyučujících – statistická významnost

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,238(b)	1	,013		
Continuity Correction(a)	5,171	1	,023		
Likelihood Ratio	6,633	1	,010		
Fisher's Exact Test				,014	,010
Linear-by-Linear Association	6,176	1	,013		
N of Valid Cases	101				
a. Computed only for a 2x2 table					
b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.58.					

Nyní bych ráda porovнала odpovědi získané v této otázce s odpověďmi na otázku č. 1 týkající se konkrétních charakteristik, které by dívky a chlapci mít neměli (viz Tabulka 4a a 4b). Na ni však odpovídala pouze část vyučujících (ti, kteří uvedli, že existují charakteristiky pro dívky a chlapce nežádoucí), přičemž na tuto otázku všichni. Rozděluji tak odpovědi vyučujících u této otázky (č. 4) a samostatně uvádím data získaná od vyučujících, kteří na první otázku odpovídali (existují podle nich nežádoucí charakteristiky) a jaké oblasti uváděli (viz Tabulka 6d), a od těch, kteří se jí neúčastnili (viz Tabulka 6e).

Při srovnání těchto dvou otázek zjišťuji, že kategorie vytvořené u uvedených nežádoucích charakteristik a oblasti považované při setkání s atypickým dítětem za nejdůležitější, se značně liší (kromě chování, které uvedlo vždy nejvíce vyučujících). Možným důvodem této odlišnosti je to, že při uvádění konkrétních příkladů charakteristik (Tabulka 4a

a 4b), které by chlapci a dívky správně mít neměli, si nemuseli vzpomenout na „něco“, co považují za nefemininní a za nemaskulinní, proto uváděli charakteristiky, které je nejdříve napadly (u dívek chování – 98 % a vzhled 29 %; u chlapců chování – 83 %, vlastnosti – 32 % a vzhled – 28 %). Nicméně v přímé otázce na to, v čem je pro ně genderová atypičnost u dívky či chlapce důležitá zaškrtnli libovolné množství oblastí, kterých si nejvíce všimají (Tabulka 6d) a nemuseli přemýšlet nad ničím konkrétním. U dívek to jsou chování (pro 86 % vyučujících) a vlastnosti (45 %) a u chlapců chování (85 %), zájmy (45 %) a schopnosti s dovednostmi (45 %).

Tabulka 6d – Důležitost oblastí pro vyučující souhlasící s existencí charakteristik, které by dívky a chlapci mít neměli

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM (z 49 osob)	
	Muž (z 10 osob)		Žena (z 39 osob)		Do 40 let (z 25 osob)		Nad 40 let (z 24 osob)		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vzhled	4	40,0	11	28,2	7	28,0	8	33,3	15	30,6
Oblékání	0	0,0	14	35,9	7	28,0	7	29,2	14	28,6
Vlastnosti	6	60,0	16	41,0	10	40,0	12	50,0	22	44,9
Chování	10	100,0	32	82,1	22	88,0	20	83,3	42	85,7
Zájmy	2	20,0	14	35,9	7	28,0	7	29,2	16	32,7
Schopnosti, dovednosti	4	40,0	13	33,3	6	24,0	6	25,0	17	34,7
CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM (z 47 osob)	
	Muž (z 9 osob)		Žena (z 38 osob)		Do 40 let (z 22 osob)		Nad 40 let (z 25 osob)		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vzhled	1	11,1	14	36,8	6	27,3	9	36,0	15	31,9
Oblékání	1	11,1	10	26,3	5	22,7	6	24,0	11	23,4
Vlastnosti	6	66,7	13	34,2	7	31,8	12	48,0	19	40,4
Chování	8	88,9	32	84,2	20	90,9	20	80,0	40	85,1
Zájmy	3	33,3	18	47,4	9	40,9	12	48,0	21	44,7
Schopnosti, dovednosti	6	66,7	15	39,5	8	36,4	13	52,0	21	44,7

*procento z jedinců v dané skupině, kteří souhlasí s existencí nežádoucích charakteristik u dívek či chlapců a vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů, kteří souhlasí s existencí nežádoucích charakteristik u dívek či chlapců

Tabulka 6f – Důležitost oblastí pro vyučující nesouhlasící s existencí charakteristik, které by dívky/chlapci mít neměli

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM (z 52 osob)	
	Muž (z 20 osob)		Žena (z 32 osob)		Do 40 let (z 39 osob)		Nad 40 let (z 13 osob)		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vzhled	6	30,0	12	37,5	15	38,5	3	23,1	18	34,6
Oblékání	3	15,0	5	15,6	6	15,4	2	15,4	8	15,4
Vlastnosti	7	35,0	10	31,3	13	33,3	4	30,8	17	32,7
Chování	12	60,0	24	75,0	25	64,1	11	84,6	36	69,2
Zájmy	6	30,0	14	43,8	15	38,5	5	38,5	20	38,5
Schopnosti, dovednosti	8	40,0	10	31,3	12	30,8	6	46,2	18	34,6
CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM (z 54 osob)	
	Muž (z 21 osob)		Žena (z 33 osob)		Do 40 let (z 42 osob)		Nad 40 let (z 12 osob)		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vzhled	6	28,6	12	36,4	15	35,7	3	25,0	18	33,3
Oblékání	6	28,6	8	24,2	12	28,6	2	16,7	14	25,9
Vlastnosti	8	38,1	10	30,3	15	35,7	3	25,0	18	33,3
Chování	16	76,2	25	75,8	32	76,2	9	75,0	41	75,9
Zájmy	3	14,3	15	45,5	15	35,7	3	25,0	18	33,3
Schopnosti, dovednosti	10	47,6	11	33,3	15	35,7	6	50,0	21	38,9

*procento z jedinců v dané skupině, kteří nesouhlasí s existencí nežádoucích charakteristik u dívek či chlapců a vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů, kteří nesouhlasí s existencí nežádoucích charakteristik u dívek či chlapců

Srovnám-li ještě u této otázky odpovědi vyučujících, kteří souhlasí s existencí charakteristik (viz Tabulka 6d), které by dívky/chlapci mít neměli a vyučujících, kteří nesouhlasí (Tabulka 6e), zjišťuji, že u dívek i chlapců uvádělo taktéž nejvíce vyučujících chování. Chování však bylo uváděno méně vyučujícími nesouhlasícími s existencí

nežádoucích charakteristik (u dívek o 15 procentních bodů a u chlapců o 9 procentních bodů). „Nesouhlasící vyučující“ pak také uváděli celkově méně oblastí ve srovnání se „souhlasícími vyučujícími“ (kromě vzhledu a zájmů u dívek; vzhledu a oblékání u chlapců).

Na základě výše zmíněného lze říci, že **chování je pro většinu vyučujících** (ať souhlasí či nesouhlasí s existencí charakteristik pro dívku či chlapce nežádoucích) **oblastí, která je pro ně u genderově atypických dětí důležitá** a které si nejvíce všímají. Fakt, že je chování pro vyučující u genderově atypických dětí nejdůležitější se také značně promítlo do uváděných konkrétními charakteristik, které by dívky/chlapci mít neměli, protože si na behaviorální charakteristiky vzpomnělo nejvíce vyučujících.

6.1.4. Původ atypičnosti

Názory vyučujících na původ genderové atypičnosti lze nalézt v Tabulce 7.

Tabulka 7 – Původ genderové atypičnosti

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Biologie	4	13,3	5	7,0	7	10,9	2	5,4	9	8,9
Výchova	6	20,0	18	25,4	16	25,0	8	21,6	24	23,8
Kombinace	20	66,7	48	67,6	41	64,1	27	73,0	68	67,3
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Podle očekávání nejvíce vyučujících považuje původ genderové atypičnosti jako **kombinaci biologických a výchovných vlivů**. Nejméně dotazovaných naopak předpokládá, že je způsobena výhradně biologickými vlivy. Z výsledků je tak zřejmé, že celkově převažuje komplexní pohled na genderovou atypičnost, který předpokládá kombinaci biologických a výchovných příčin. Na jednu stranu to lze interpretovat jako povzbudivé, že atypičnost není považována za danou čistě biologicky či výchovou. Na druhou stranu je možné silný vliv výchovy interpretovat také tak, že samotnou femininitu a maskulinitu považují vyučující za biologicky determinovanou, a aby byl tento pohled udržitelný, musí být všechny výjimky kulturně dané čili změnitelné při správném stylu výchovy.

Statisticky signifikantní rozdíly v odpovědích vyučujících z hlediska jejich genderové kategorie či věku se pomocí testování neprokázaly (viz Tabulka 7a a 7b).

Tabulka 7a – Původ atypičnosti z hlediska genderové kategorie vyučujících – statistická významnost

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,194(a)	2	,551
Likelihood Ratio	1,136	2	,567
Linear-by-Linear Association	,259	1	,611
N of Valid Cases	101		

a 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,67.

Tabulka 7b – Původ atypičnosti z hlediska věku vyučujících – statistická významnost

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,194(a)	2	,550
Likelihood Ratio	1,257	2	,533
Linear-by-Linear Association	1,150	1	,284
N of Valid Cases	101		

a 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,30.

6.1.5. Názor na postavení genderově atypických dětí v kolektivu

Na otázku týkající se přijetí genderově atypických dětí spolužáky a spolužačkami odpovídali vyučující následovně (viz Tabulka 8a a Tabulka 8b).

Tabulka 8a – Přijetí genderově atypických dívek třídním kolektivem

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Výborně	1	3,3	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Spíše dobře	6	20,0	14	19,7	11	17,2	9	24,3	20	19,8
Normálně	12	40,0	36	50,7	31	48,4	17	45,9	48	47,5
Spíše špatně	11	36,7	21	29,6	21	32,8	11	29,7	32	31,7
Velmi špatně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 8b – Přijetí genderově atypických chlapců třídním kolektivem

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Výborně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spíše dobře	3	10,0	7	9,9	5	7,8	5	13,5	10	9,9
Normálně	11	36,7	33	46,5	33	51,6	11	29,7	44	43,6
Spíše špatně	16	53,3	29	40,8	24	37,5	21	56,8	45	44,6
Velmi špatně	0	0,0	2	2,8	2	3,1	0	0,0	2	2,0
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Srovnáním odpovědí vyučujících u genderově atypických chlapců a dívek zjišťují, že lepší přijetí třídním kolektivem očekávají u **genderově atypických dívek** (výborně, spíše dobře, normálně uvedlo 68 % vyučujících, přičemž vážený průměr odpovědí je 3,1) než u

chlapců (54 %, vážený průměr odpovědí 3,4), což se také prokázalo jako statisticky signifikantní (viz Tabulka 8c). Tento dílčí výsledek se dal očekávat, protože se obecně předpokládá, že pochopení pro genderovou odlišnost u chlapců ve společnosti (ani kolektivu dětí) není takové jako u dívek.

Tabulka 8c – Rozdíl v přijetí genderově atypických dívek a chlapců třídním kolektivem – statistická významnost

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,677(b)	1	,031		
Continuity Correction(a)	4,075	1	,044		
Likelihood Ratio	4,699	1	,030		
Fisher's Exact Test				,043	,022
Linear-by-Linear Association	4,654	1	,031		
N of Valid Cases	202				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39,50.

Z hlediska **genderové kategorie** vyučujících jsou při vypočtení váženého průměru odpovědí jako lépe kolektivem přijaté atypické dívky (muži i ženy – průměr 3,1), zatímco u chlapců je jejich očekávané přijetí vnímáno hůře (průměr u mužů 3,43 a u žen 3,37). Při následném porovnání pomocí t-testu se však tyto rozdíly v odpovědích mužů a žen neprokázaly jako statisticky významné. Srovnáním **věkových skupin** zjišťují, že u chlapců problematické přijetí zdůrazňuje starší věková skupina ve srovnání s mladšími kolegy (viz Tabulka 8d), ale nejedná se o statisticky významný rozdíl. Naskytá se otázka, čím je způsobeno, že většina mladších vyučujících (téměř 60 %) nevidí přijetí genderově atypických chlapců ostatními dětmi jako náročné. Vysvětlením může být to, že jsou tolerantnější vůči porušování genderových norem a projektují to do kolektivu dětí? U dívek se mladší i starší vyučující v problematice přijetí kolektivem poměrně shodují (o 3 procentní body).

Tabulka 8d – Začlenění dívek a chlapců v kolektivu z hlediska věku vyučujících – vážený průměr (věk: 1 = do 40 let, 2 = nad 40 let)

	VĚK	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
OT_06_1_ZAČLENĚNÍ_DÍVEK_V_KOLEKTIVU	1	64	3,13	,745	,093
	2	37	3,05	,743	,122
OT_06_3_ZAČLENĚNÍ_CHLAPCŮ_V_KOLEKTIVU	1	64	3,36	,675	,084
	2	37	3,43	,728	,120

Vyučující, kteří **očekávají spíše/velmi špatné** přijetí kolektivem následně určovali, s jakými **obtížemi se mohou genderově atypické děti setkávat**. Měli možnost z nabídky obtíží vybrat více variant, proto v tabulkách u každé varianty uvádím, kolik vyučujících z celkového počtu danou možnost označilo.

Z výsledků vyplývá, že genderově atypické děti se podle vyučujících setkávají s celou řadou obtíží, které mají souvislost s jejich začleněním do kolektivu (viz Tabulka 9a a Tabulka 9b). U dívek si nejvíce vyučujících myslí, že jsou pro spolužačky *divné, nepřijímají je do party, nebaví se s nimi, nezdají se k aktivitám* a jsou *neoblíbené*. U chlapců nejvíce vyučujících předpokládá, že se setkávají s tím, že jsou pro spolužáky *divní, dělají si z nich legraci*,

nepřijímají je do party, nebaví se s nimi a nejsou zváni k aktivitám. Vyučující tak mají zkušenost či očekávají, že **genderově atypická dívka má problémy zejména s ostatními dívkami a totéž platí i u chlapců, kteří čelí obtížím zejména ze stran chlapců**. Vysvětlují si to tím, že homogenní skupiny jsou zdrojem silnějších genderových norem (i když na prvním stupni je to silnější). V rámci náležitosti k homogenním skupinám si dívky/chlapci vzájemně utvrzují svoji genderovou identitu a roli. Jakékoliv vybočování od společenské/skupinové normy tudíž může být nežádoucí a vede k různým formám penalizace, jejichž četnost je dle zkušenosti (a očekávání) vyučujících uvedena v tabulkách výše. Podle samotného množství vyučujících, kteří u chlapců očekávají špatné přijetí kolektivem, a počtu uváděných obtíží to jsou hlavně chlapci, u nichž očekávají (či mají zkušenost), že se s těmito obtížemi setkávají a mají to v kolektivu obtížnější než atypické dívky.

Tabulka 9a – Obtíže genderově atypických dívek v kolektivu

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Málo oblíbená	1	9,1	10	47,6	6	28,6	5	45,5	11	34,4
Nezvaná k aktivitám dívek	4	36,4	11	52,4	10	47,6	5	45,5	15	46,9
Dívky se s ní nebaví	4	36,4	13	61,9	10	47,6	7	63,6	17	53,1
Chlapci se s ní nebaví	1	9,1	6	28,6	5	23,8	2	18,2	7	21,9
Dívky ji nepřijímají do party	6	54,5	13	61,9	11	52,4	8	72,7	19	59,4
Dívky si z ní dělají legraci	2	18,2	7	33,3	5	23,8	4	36,4	9	28,1
Chlapci si z ní dělají legraci	2	18,2	5	23,8	5	23,8	2	18,2	7	21,9
Verbální ubližování	1	9,1	6	28,6	4	19,0	3	27,3	7	21,9
Fyzické napadání	1	9,1	0	0,0	1	4,8	0	0,0	1	3,1
Dívky ji pozvažují za kluka	4	36,4	3	14,3	6	28,6	1	9,1	7	21,9
Chlapci ji berou jako kluka	4	36,4	2	9,5	5	23,8	1	9,1	6	18,8
Dívky si myslí, že je divná	7	63,6	13	61,9	15	71,4	5	45,5	20	62,5
Chlapci si myslí, že je divná	2	18,2	8	38,1	7	33,3	3	27,3	10	31,3
Označována za lesbu	2	18,2	1	4,8	3	14,3	0	0,0	3	9,4
Jiný druh potíží	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

*procento respondentů, jež vybrali danou variantu obtíží; odpovídali pouze ti, co si myslí, že jsou atypické dívky kolektivem přijímány spíše/velmi špatně

**procento ze všech respondentů, kteří odpověděli spíše/velmi špatně a uvedli danou variantu obtíží

Tabulka 9b – Obtíže genderově atypických chlapců v kolektivu

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Málo oblíbený	4	25,0	11	35,5	7	26,9	8	38,1	15	31,9
Nezvaný k aktivitám chlapců	5	31,3	16	51,6	13	50,0	8	38,1	21	44,7
Chlapci se s ním nebaví	8	50,0	14	45,2	10	38,5	12	57,1	22	46,8
Dívky se s ním nebaví	0	0,0	2	6,5	1	3,8	1	4,8	2	4,3
Chlapci ho nepřijímají do party	10	62,5	18	58,1	18	69,2	10	47,6	28	59,6
Chlapci si z něj dělají legraci	11	68,8	18	58,1	15	57,7	14	66,7	29	61,7
Dívky si z něj dělají legraci	0	0,0	3	9,7	2	7,7	1	4,8	3	6,4
Verbální ubližování	5	31,3	10	32,3	8	30,8	7	33,3	15	31,9
Fyzické napadání	3	18,8	2	6,5	2	7,7	3	14,3	5	10,6
Chlapci ho pozvažují za holku	3	18,8	6	19,4	5	19,2	4	19,0	9	19,1
Dívky ho berou jako holku	2	12,5	1	3,2	2	7,7	1	4,8	3	6,4
Chlapci si myslí, že je divný	11	68,8	18	58,1	16	61,5	13	61,9	29	61,7
Dívky si myslí, že je divný	6	37,5	7	22,6	9	34,6	4	19,0	13	27,7
Označována za gaye	6	37,5	7	22,6	12	46,2	1	4,8	13	27,7
Jiný druh potíží	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

*procento respondentů, jež vybrali danou variantu obtíží; odpovídali pouze ti, co si myslí, že jsou atypičtí chlapci kolektivem přijímány spíše/velmi špatně

**procento ze všech respondentů, kteří odpověděli spíše/velmi špatně a uvedli danou variantu obtíží

Odpovědi říkají, že se genderově atypické děti setkávají/mohou setkávat s tím, že si o nich spolužačky/spolužáci *myslí, že jsou divní* (zejména dívky o atypických dívkách, chlapci o atypických chlapcích) a že si z genderově atypických chlapců *si dělají legraci*. Také *nejsou přijímány do party* dětmi svého pohlaví, *nebaví se s nimi, nejsou zváni ke společným aktivitám* a jsou *málo oblíbení*. Na základě toho lze říci, že obtíže, se kterými se mohou genderově atypické děti setkat je **zesměšňování netradičních projevů** a **sociální izolace**. Může se jednat o dvoustupňový proces, kdy v případě, že zesměšňování nefunguje a dítě se nadále projevuje genderově netradičně, může následovat sociální izolace. To však z dat přímo nevyplývá.

Počet obtíží uváděných vyučujícími se v případě dívek a chlapců příliš neliší. V průměru bylo u chlapců každým vyučujícím, který odpovídal, uvedeno 4,5 z nabízených obtíží, u dívek tomu bylo 4,3 na osobu. Z toho předpokládám, že vyučující nejsou přesvědčeni o tom, že by se genderově atypičtí chlapci nebo atypické dívky setkávali s obtížemi významněji. U chlapců jsem však oproti dívkám zpozorovala výrazněji zastoupené následující obtíže: *dělání si legrace, verbální a fyzické ubližování a označování za gaye*. Pomocí statistického srovnání odpovědí uváděných vyučujícími v případě genderově atypické dívky a atypického chlapce se statisticky významný rozdíl v odpovědích prokázal u těchto obtíží (viz Tabulka 9c): děti opačného pohlaví se s ní/ním nebaví (signifikantně více u dívek – Tabulka 9c-A), děti stejného pohlaví si z ní/něj dělají legraci a naschvály (signifikantně více u chlapců – Tabulka 9c-B), děti opačného pohlaví si z ní/něj dělají legraci a naschvály (statisticky významně více u dívek – Tabulka 9c-C) a označování za homosexuálního jedince (signifikantně více u chlapců – Tabulka 9c-D). Je zajímavé, že genderová atypičnost u chlapce vede k podezření z homosexuality výrazně více, než je tomu u dívek. Zde je patrná souvislost s genderovým řádem, kdy jeho narušení příslušníkem mužské genderové kategorie je považováno za ohrožování „vyššího“ statutu maskulinity. Projevem je homofobie, která má sloužit jako ochrana před rizikem narušení genderového řádu.

Tabulka 9c – Potíže dětí v kolektivu – rozdíl v odpovědích vyučujících v závislosti na genderové kategorii atypického dítěte (pouze potíže se statisticky významným rozdílem)

A) děti opačného pohlaví se s ní/ním nebaví

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,855(b)	1	.016		
Continuity Correction(a)	4,240	1	.039		
Likelihood Ratio	5,871	1	.015		
Fisher's Exact Test				.027	.020
Linear-by-Linear Association	5,781	1	.016		
N of Valid Cases	79				
a Computed only for a 2x2 table					
b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,65.					

B) děti stejného pohlaví si dělají legraci a naschvály

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,598(b)	1	,003		
Continuity Correction(a)	7,306	1	,007		
Likelihood Ratio	8,822	1	,003		
Fisher's Exact Test				,006	,003
Linear-by-Linear Association	8,489	1	,004		
N of Valid Cases	79				
a Computed only for a 2x2 table					
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,39.					

C) děti opačného pohlaví si dělají legraci a naschvály

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,133(b)	1	,042		
Continuity Correction(a)	2,850	1	,091		
Likelihood Ratio	4,080	1	,043		
Fisher's Exact Test				,081	,047
Linear-by-Linear Association	4,080	1	,043		
N of Valid Cases	79				
a Computed only for a 2x2 table					
b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,05.					

D) dítě je označováno za homosexuální

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,941(b)	1	,047		
Continuity Correction(a)	2,890	1	,089		
Likelihood Ratio	4,270	1	,039		
Fisher's Exact Test				,085	,041
Linear-by-Linear Association	3,891	1	,049		
N of Valid Cases	79				
a Computed only for a 2x2 table					
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,48.					

Při statistickém zpracování jsem u některých obtíží zjistila, že existuje signifikantní rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen a také u vyučujících do 40 let a nad 40 let. Z hlediska **genderové kategorie** vyučujícího se jedná o obtíže v *oblíbenosti* u dívky, kdy statisticky významně více žen než mužů si myslí, že se s tímto problémem bude dívka setkávat (Tabulka 9d). Z **hlediska věku** se pak jedná o potíž spojenou s chlapcem a jeho *označováním za gaye*. Toto předpokládá signifikantně více vyučujících ve věku do 40 let (Tabulka 9e)

Tabulka 9d– Malá oblíbenost u dívky – statisticky významný rozdíl v odpovědích dle genderové kategorie vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,750(b)	1	,029		
Continuity Correction(a)	3,196	1	,074		
Likelihood Ratio	5,417	1	,020		
Fisher's Exact Test				,050	,033
Linear-by-Linear Association	4,602	1	,032		
N of Valid Cases	32				
a Computed only for a 2x2 table					
b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,78.					

Tabulka 9e– Chlapec označován za gaye – statisticky významný rozdíl v odpovědích dle věku vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,947(b)	1	,002		
Continuity Correction(a)	7,986	1	,005		
Likelihood Ratio	11,502	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,736	1	,002		
N of Valid Cases	47				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,81.

Ještě chvíli bych se ráda věnovala obtížím, které jsem v dotazníku nabízela. Abych učinila výsledky přehlednější a stanovila určité oblasti obtíží, vytvořila jsem na základě nabízených odpovědí tři základní kategorie. Jsou jimi **zesměšňování**, **sociální izolace** a **fyzické napadání** (viz Tabulka 9f a 9g).

Tabulka 9f – Kategorie obtíží genderově atypických dívek v kolektivu

DÍVKY	POHLAVÍ		VĚK		CELKEM
	Muž	Žena	Do 40 let	Nad 40 let	
	průměr na osobu	průměr na osobu	průměr na osobu	průměr na osobu	
Zesměšňování *	2,2	2,1	2,4	1,7	2,2
Sociální izolace **	1,5	2,5	2,0	1,3	2,2
Fyzické napadání	0,1	0,0	0,0	1,1	0,0

* dívky/chlapci si z ní dělají legraci; verbální ubližování; dívky/chlapci ji považují za kluku; dívky/chlapci si myslí, že je divná; označována za lesbu;

** málo oblíbená; nezvaná k aktivitě dívek; dívky/chlapci se s ní nebaví; dívky ji nepřijímají do party

Tabulka 9g - Kategorie obtíží genderově atypických chlapců v kolektivu

CHLAPCI	POHLAVÍ		VĚK		CELKEM
	Muž	Žena	Do 40 let	Nad 40 let	
	průměr na osobu	průměr na osobu	průměr na osobu	průměr na osobu	
Zesměšňování *	2,8	2,3	2,7	2,1	2,4
Sociální izolace **	1,7	2,0	1,9	1,9	1,9
Fyzické napadání	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1

* chlapci/dívky si z něj dělají legraci; verbální ubližování; chlapci/dívky ho považují/berou jako holku; chlapci/dívky si myslí, že je divný; označován za gaye;

** málo oblíbený; nezvaný k aktivitám chlapců; chlapci/dívky se s ním nebaví; chlapci ho nepřijímají do party;

V případě chlapců (viz Tabulka 9g) uváděl v průměru každý vyučující 2,4 obtíží týkající se zesměšňování, zatímco obtíží spojených se sociální izolací uváděli vyučující méně (průměrně 1,9 na osobu). Dochází tak u nich k jakémusi „varování“ formou zesměšňování netradičních projevů, a pokud nedojde k jejich redukci, následuje opatření, jakým je sociální izolace takového chlapce? Má méně vyučujících zkušenost se sociální izolací chlapců, protože zesměšňování zabralo? Jak jsem již uvedla výše, tento dvoustupňový proces zde uvádím jako možný průběh toho, jak se děti k genderově atypickým projevům podle vyučujících staví. Nicméně to přímo ze získaných dat nevychází.

U dívek byly vyučujícími uváděny ve stejné míře obtíže z kategorie zesměšňování i sociální izolace. Každý vyučující průměrně uvedl 2,1 obtíží u každé z těchto kategorií. Je

možné, že u dívek zesměšňování maskulinních projevů nezabírá a nevedou k jejich změně a tak se dívky ocitají v sociální izolaci?

Fyzické napadání uvádím jako samostatnou kategorii a podle výsledků se nejvíce jeví jako obtíž, se kterou by měli vyučující zkušenost (či by ji příliš očekávali) jako důsledek genderové atypičnosti, avšak více vyučujících by očekávalo, že se vyskytne spíše u chlapců.

Zajímavé je také srovnání, jak odpovídali vyučující, kteří uvedli, že mají s genderově atypickými dětmi zkušenost s těmi, kteří se s nimi dosud neseťkali (viz Tabulka 9h a 9i).

Tabulka 9h – Odpovědi vyučujících se zkušenostmi/bez zkušenosti s atypickou dívkou

DÍVKY - vyučující mají zkušenost	CELKEM		DÍVKY - vyučující nemají zkušenost	CELKEM	
	počet	%*		počet	%**
Málo oblíbená	8	12,1	Málo oblíbená	3	8,6
Nezvaná k aktivitám dívek	8	12,1	Nezvaná k aktivitám dívek	7	20,0
Dívky se s ní nebaví	10	15,2	Dívky se s ní nebaví	7	20,0
Chlapci se s ní nebaví	5	7,6	Chlapci se s ní nebaví	2	5,7
Dívky ji nepřijímají do party	10	15,2	Dívky ji nepřijímají do party	9	25,7
Dívky si z ní dělají legraci	5	7,6	Dívky si z ní dělají legraci	4	11,4
Chlapci si z ní dělají legraci	5	7,6	Chlapci si z ní dělají legraci	2	5,7
Verbální ubližování	4	6,1	Verbální ubližování	3	8,6
Fyzické napadání	1	1,5	Fyzické napadání	0	0,0
Dívky ji pozvažují za kluka	5	7,6	Dívky ji pozvažují za kluka	2	5,7
Chlapci ji berou jako kluka	4	6,1	Chlapci ji berou jako kluka	2	5,7
Cívky si myslí, že je divná	10	15,2	Cívky si myslí, že je divná	10	28,6
Chlapci si myslí, že je divná	6	9,1	Chlapci si myslí, že je divná	4	11,4
Označována za lesbu	2	3,0	Označována za lesbu	1	2,9
Jiný druh potíží	0	0,0	Jiný druh potíží	0	0,0

*celkem se s atypickou dívkou setkalo 66 vyučujících - vypočteno, kolik procent z tohoto počtu danou obtíž uvedlo

**celkem se s atypickou dívkou neseťkalo 35 vyučujících - vypočteno, kolik procent z tohoto počtu danou obtíž uvedlo

Tabulka 9i – Odpovědi vyučujících se zkušenostmi/bez zkušenosti s atypickým chlapcem

CHLAPCI - vyučující mají zkušenost	CELKEM		CHLAPCI - vyučující nemají zkušenost	CELKEM	
	počet	%*		počet	%**
Málo oblíbený	9	14,3	Málo oblíbený	6	15,8
Nezvaný k aktivitám chlapců	12	19,0	Nezvaný k aktivitám chlapců	9	23,7
Chlapci se s ním nebaví	15	23,8	Chlapci se s ním nebaví	7	18,4
Dívky se s ním nebaví	2	3,2	Dívky se s ním nebaví	0	0,0
Chlapci ho nepřijímají do party	18	28,6	Chlapci ho nepřijímají do party	10	26,3
Chlapci si z něj dělají legraci	21	33,3	Chlapci si z něj dělají legraci	8	21,1
Dívky si z něj dělají legraci	3	4,8	Dívky si z něj dělají legraci	0	0,0
Verbální ubližování	10	15,9	Verbální ubližování	5	13,2
Fyzické napadání	3	4,8	Fyzické napadání	2	5,3
Chlapci ho pozvažují za holku	6	9,5	Chlapci ho pozvažují za holku	3	7,9
Dívky ho berou jako holku	3	4,8	Dívky ho berou jako holku	0	0,0
Chlapci si myslí, že je divný	19	30,2	Chlapci si myslí, že je divný	10	26,3
Dívky si myslí, že je divný	9	14,3	Dívky si myslí, že je divný	4	10,5
Označována za gaye	7	11,1	Označována za gaye	6	15,8
Jiný druh potíží	0	0,0	Jiný druh potíží	0	0,0

*celkem se s atypickým chlapcem setkalo 63 vyučujících - vypočteno, kolik procent z tohoto počtu danou obtíž uvedlo

**celkem se s atypickým chlapcem neseťkalo 38 vyučujících - vypočteno, kolik procent z tohoto počtu danou obtíž uvedlo

U dívek nejvíce vyučujících majících zkušenost s nějakou konkrétní genderově atypickou dívkou uvádí, že se setkávají s tím, že se s nimi dívky: *nebaví, je pro ně divná, nepřijímají ji do party, je málo oblíbena a nezvou ji k aktivitám*. Vyučující, kteří se s atypickou dívkou nesetkali, v odpovědích uváděli nejvíce stejné obtíže jako ti, co se s nimi zkušenost mají (s výjimkou oblíbenosti). Nicméně u vyučujících bez zkušenosti je podíl těch, jež tyto obtíže uvedli vyšší, stejně jako průměrný počet uvedených obtíží (zkušení - 1,2 obtíže na osobu, bez osobní zkušenosti 1,6). V případě chlapců uváděli vyučující se zkušeností nejvíce obtíže typu - *chlapci z něj dělají legraci, je pro ně divný, nepřijímají ho do party, nebaví se s ním a nezvou ho k aktivitám*. Stejně obtíže předpokládají i vyučující nemající s nimi osobní zkušenost, avšak podíl odpovědí je u nich nižší, stejně jako průměrný počet uváděných odpovědí na osobu – 2,2 obtíží uvedli ti, co s nimi mají zkušenost a ti co nemají – 1,8.

U vyučujících mající osobní zkušenost s atypickými dětmi vyučující v případě dívek i chlapců uvádělo nejvíce vyučujících obdobné obtíže. Významně se však liší podíl respondentů/tek, který se v případě chlapců u některých obtíží pohybuje okolo 30 %, zatímco u dívek okolo 15 %.

Z výsledků této otázky celkově vyplývá, že **chlapci jsou podle vyučujících kolektivem dětí přijímány obtížněji než dívky** (stejně jako vyučující bez osobní zkušenosti předpokládají, že tak budou přijímání). Také obtíže, které chlapce potkávají, jsou četnější a závažnější. Výrazně u nich **převažuje zesměšňování atypických projevů**, které může sloužit jako prostředek k navození změny v chování a projevech atypického jedince.

6.1.6. Přijetí genderově atypických dětí pedagogickým sborem

U otázky týkající se toho, jak se pedagogický sbor staví k genderově atypickým dívkám a atypickým chlapcům (viz Tabulka 10a a Tabulka 10b) jsem došla k následujícím závěrům. Většina vyučujících je přesvědčena, že **kolegové/kolegyně se k atypickým dětem chovají stejně jako k ostatním dívkám/chlapcům**. Rozdíl v odpovědích vyučujících týkající se dívek a chlapců se jako signifikantní neukázal.

Tabulka 10a – Přijetí genderově atypických dívek pedagogickým sborem

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Stejně jako ostatní dívky	18	60,0	52	73,2	45	70,3	25	67,6	70	69,3
Trochu jinak než ostatní dívky	11	36,7	15	21,1	15	23,4	11	29,7	26	25,7
Trochu jinak než ostatní, ale více negativně než at. chlapce	0	0,0	2	2,8	1	1,6	1	2,7	2	2,0
Výrazně jinak než ostatní dívky	1	3,3	1	1,4	2	3,1	0	0,0	2	2,0
Přijímány obtížně	0	0,0	1	1,4	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 10b - Přijetí genderově atypických chlapců pedagogickým sborem

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Stejně jako ostatní chlapce	18	60,0	48	67,6	44	68,8	22	59,5	66	65,3
Trochu jinak než ostatní chlapce	9	30,0	19	26,8	17	26,6	11	29,7	28	27,7
Trochu jinak než ostatní chlapce, ale více negativně než at. dívky	2	6,7	2	2,8	0	0,0	4	10,8	4	4,0
Výrazně jinak než ostatní chlapce	1	3,3	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Přijímání obtížně	0	0,0	2	2,8	2	3,1	0	0,0	2	2,0
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Vzhledem k tomu, že v odpovědích byla velmi málo zastoupena varianta týkající se negativnějšího vnímání atypické dívky nebo atypického chlapce, není můj předpoklad (že genderově atypičtí chlapci jsou obecně vnímání negativněji než dívky) správný. Sice bylo více odpovědí vyučujícími uvedeno u chlapců, ale u dívek se také našli vyučující, kteří takto odpověděli. Nicméně v rámci vrstevnických skupin vyučující předpokládají, že to budou mít chlapci v kolektivu dětí složitější než dívky. A rovněž v osobních postojích jsou mírně kritičtější vůči chlapcům.

Názor, že se kolegové/kolegyně chovají stejně ke všem dívkám/chlapcům, včetně atypických, zastává u genderově atypických dívek i chlapců více žen. Statisticky významný rozdíl v odpovědích podle genderové kategorie vyučujících se však neprokázal. Muži-učitelé na rozdíl od žen více uváděli, že postoj kolegů/kolegyň je vůči atypickým dětem i jiný než *pouze* „stejný jako k ostatním“. Z toho však nemohu soudit, zda mají učitelky více empatické kolegy či zda jsou učitelky méně kritické vůči ostatním vyučujícím. Ani z hlediska věku se neukázal v odpovědích vyučujících statisticky významný rozdíl.

Dále bych ráda porovнала názory vyučujících na postoj pedagogického sboru vůči genderově atypickým dětem a jejich vlastního postoje. Dotazník však otázku týkající se přijetí atypických dětí samotnými respondenty neobsahoval. Nezařadila jsem ji, protože jsem opomněla možnost srovnání těchto postojů. Porovnáám proto odpovědi této otázky s odpověďmi na otázku, která zjišťovala, zda se vyučující chovají k méně maskulinním chlapcům/femininním dívkám chovají jinak než k ostatním chlapcům/dívkám (viz Tabulka 12f a Tabulka 12g). Porovnáвам tak konativní složku postoje, protože samotné přijetí dětí pedagogickým sborem odvozují dotazovaní pravděpodobně z chování kolegů/kolegyň k těmto dětem. Na základě tohoto porovnání zjišťuji, že pouze 3 % vyučujících v případě dívek uvádí, že by je pedagogický sbor přijímal výrazně jinak než ostatní dívky či přijímal obtížně. To stejné platí i v případě chlapců. V otázkách mířených na samotné vyučující a jejich chování k atypickým dětem, se však zhruba 13 % dotazovaných přiznalo, že *spíše* souhlasí s tím, že se k méně femininním dívkám chová jinak než k ostatním dívkám. U chlapců tomu bylo u necelých 11 % vyučujících. Z toho lze odvodit, že **vyučující nejsou vůči svým kolegům**

natolik kritičtí jako vůči sobě a předpokládají, že chování kolegů/kolegyň bude vůči těmto dětem stejné nebo podobné jako k ostatním dětem.

Vyučující mimo jiné směrem ke svým kolegům/kolegyním vyjadřovali názor, zda si u nich **všimli nějakého zvláštního přístupu** uplatňovaného vůči genderově atypickým dětem (viz Tabulka 11a a 11b). Na tuto otázku odpovídal každý vyučující a mohl si vybrat z několika nabízených možností i více než jednu variantu. Tedy s výjimkou výběru možnosti *žádný zvláštní přístup nepovšimnut*. V tomto případě byla možná pouze tato jedna odpověď.

Tabulka 11a – Praktiky kolegů/yn vůči genderově atypickým dívkám

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Očekávání jiných schopností, zájmů	2	6,7	13	18,3	9	14,1	6	16,2	15	14,9
Vyjadřování obav o budoucí život	5	16,7	11	15,5	9	14,1	7	18,9	16	15,8
Zapojování do jiných činností	2	6,7	4	5,6	4	6,3	2	5,4	6	5,9
Poukazování na odlišnost od ostatních dívek	3	10,0	6	8,5	6	9,4	3	8,1	9	8,9
Upozorňování na nedostatek femininity	1	3,3	5	7,0	4	6,3	2	5,4	6	5,9
Nespravedlivost při hodnocení znalostí	0	0,0	1	1,4	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Setkání s jinými projevy	0	0,0	2	2,8	1	1,6	1	2,7	2	2,0
Žádný zvláštní přístup nepovšimnut	21	70,0	42	59,2	41	64,1	22	59,5	63	62,4

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 11b – Praktiky kolegů/yn vůči genderově atypickým chlapcům

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Očekávání jiných schopností, zájmů	1	3,3	14	19,7	9	14,1	6	16,2	15	14,9
Vyjadřování obav o budoucí život	4	13,3	10	14,1	8	12,5	6	16,2	14	13,9
Zapojování do jiných činností	2	6,7	7	9,9	7	10,9	2	5,4	9	8,9
Poukazování na odlišnost od ostatních chlapců	3	10,0	5	7,0	4	6,3	4	10,8	8	7,9
Upozorňování na nedostatek maskulinity	2	6,7	4	5,6	3	4,7	3	8,1	6	5,9
Nespravedlivost při hodnocení znalostí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Setkání s jinými projevy	0	0,0	2	2,8	1	1,6	1	2,7	2	2,0
Žádný zvláštní přístup nepovšimnut	20	66,7	42	59,2	41	64,1	21	56,8	62	61,4

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Nejvíce vyučujících v případě atypických chlapců i dívek vybralo odpověď, že si **žádného zvláštního přístupu kolegů/kolegyň nevšimli**. V obou případech se jednalo o více než 60 % vyučujících. Zbylých 40 % vyučujících, kteří tuto variantu neoznčili, vybírali z nabízených přístupů ty, které kolegové/kolegyně podle nich uplatňují. Z těchto variant bylo vyučujícími nejčastěji uváděno *očekávání jiných schopností či zájmů* a *vyjadřování obav o budoucí život* takového dítěte.

Z hlediska **genderové kategorie** respondentů je to větší podíl mužů, kteří u obou genderových kategorií dětí uvádí, že si **žádného zvláštního přístupu kolegů/yn nevšimli**. U dívek a chlapců si zvláštního přístupu nevšimlo 59 % žen, ale u mužů je to v případě dívek 70 % a u chlapců 67 %, což však jako signifikantní rozdíl potvrzeno nebylo. Dále nejvíce mužů o kolezích/kolegyních uvádí, že vůči dívkám i chlapcům vyjadřují obavy o budoucí život a poukazují na odlišnost od ostatních dětí. Ženy mimo obavy o budoucnost uvádí také odlišné

schopnosti, zájmy. V odpovědích u mužů a žen lze nalézt větší rozdíl u *očekávání jiných schopností či zájmů*. V případě chlapců jej předpokládá více žen ve srovnání s muži (o 17 procentních bodů), což se také prokázalo jako statisticky významný rozdíl (viz Tabulka 11c). V případě dívek je toto očekávání zastoupeno taktéž spíše ženami (o 11 procentních bodů), ale rozdíl není signifikantní.

Tabulka 11c – Očekávání jiných schopností u chlapců – dle genderové kategorie vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,477(b)	1	,034		
Continuity Correction(a)	3,275	1	,070		
Likelihood Ratio	5,597	1	,018		
Fisher's Exact Test				,036	,027
Linear-by-Linear Association	4,433	1	,035		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,46.

Z hlediska věku u dívek nejvíce mladších vyučujících zastává názor, že kolegové/kolegyně *žádné praktiky neuplatňují* (64 %), což je stejné i u chlapců. Mladší vyučující pak u dívek dále zmiňují, že si u kolegů/yň všimli *očekávání jiných schopností, vyjadřování obav o budoucí život*, což nejvíce očekávají i u chlapců, které navíc kolegové ještě *zapojují do jiných činností*. Vyučující starší 40 let nejvíce uváděli, že si *žádného zvláštního přístupu nevšimli* – u dívek 60 %, u chlapců 57 %. U dívek i chlapců byly dále nejvíce zmiňovány *vyjadřování obav o budoucí život a očekávání jiných schopností* a u chlapců také *poukazování na odlišnost od ostatních chlapců*. Větší rozdíl v odpovědích věkových kategorií lze nalézt u dívek ve vyjadřování obav o budoucí život, o němž se zmínilo více starších vyučujících (o 5 procentních bodů), a u chlapců rozdíl v zapojování do jiných činností (téměř o 6 procentních bodů u mladších vyučujících), u poukazování na odlišnost od ostatních chlapců (téměř o 6 procentních bodů u starších vyučujících) a rozdíl 8 procentních bodů je také v odpovědi, že si *žádného zvláštního přístupu nevšimli* (více tak uváděli mladší vyučující). Uvedené rozdíly nicméně nejsou statisticky významné.

Na základě těchto zjištění se zdá, že většina kolegů/kolegyň dotazovaných jsou „ideálními vyučujícími“ (přes 60 %), kteří se k genderově atypickým dětem chovají bez předsudků. Nicméně nelze vyloučit, že se jedná o obranný mechanismus sloužící k obhajobě učitelské profese.

6.1.7. Výroky o genderově atypických dětech

Další otázku v dotazníku představuje 7 výroků a souhlas s nimi vyučující vyjadřovali na čtyřbodových škálách.

V první řadě se jednalo o výroky týkající se toho, zda vyučujícím **atypické projevy u dívek a chlapců vadí** (viz Tabulka 12a a Tabulka 12b). Na základě odpovědí vychází, že

atypické projevy u dívek i chlapců *spíše/vůbec* nevadí téměř 90% vyučujícím. Při bližší analýze se nejeví, že by odpovědi vyučujících byly závislé na genderové kategorii dítěte, jelikož jsou u genderově atypických chlapců i dívek zastoupeny procentuálně velmi podobně a nebyl tak u nich prokázán signifikantní rozdíl.

Tabulka 12a – Atypické projevy u dívek mi vadí

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Zcela ano	0	0,0	1	1,4	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Spíše ano	4	13,3	6	8,5	5	7,8	5	13,5	10	9,9
Spíše ne	9	30,0	26	36,6	22	34,4	13	35,1	35	34,7
Vůbec ne	17	56,7	38	53,5	36	56,3	19	51,4	55	54,5
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 12b – Atypické projevy u chlapců mi vadí

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Zcela ano	1	3,3	0	0,0	0	0,0	1	2,7	1	1,0
Spíše ano	4	13,3	6	8,5	6	9,4	4	10,8	10	9,9
Spíše ne	11	36,7	27	38,0	24	37,5	14	37,8	38	37,6
Vůbec ne	14	46,7	38	53,5	34	53,1	18	48,6	52	51,5
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Porovná-li jednotlivé kategorie vyučujících, nakolik jim atypické projevy u dívek/chlapců nevadí, zjišťuji pomocí váženého průměru následující. Z hlediska **genderové kategorie** vyučujících lze říci, že mužům vadí atypické projevy méně u dívek (průměr 3,43) než u chlapců (průměr 3,27), přičemž u žen je tomu opačně a vadí jim o něco méně atypické projevy u chlapců – u dívek průměr 3,42 a u chlapců průměr 3,45. Statisticky významné rozdíly u chlapců, ani dívek se u odpovědí podle genderové kategorie vyučujících neprokázaly.

Z hlediska věku vyučujících se ukazuje, že mladším vyučujícím vadí genderově atypické projevy u dětí méně (u chlapců průměr 3,44; u dívek průměr 3,45) než starším vyučujícím, u nichž je průměr u chlapců 3,32 a u dívek 3,38. Nejedná se však o statisticky významný rozdíl z hlediska odpovědí věkových kategorií.

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že v případě chlapců i dívek odpovídali vyučující obdobně. To potvrzují i výsledky na výrok týkající toho, zda jim **atypické projevy u chlapců vadí více než u dívek** (viz Tabulka 12c). V předchozích dvou tabulkách týkajících se toho, zda vyučujícím atypické projevy u chlapce a u dívky vadí, bylo možné vyčíst, že u atypických

dívky i chlapců odpovídali vyučující velmi podobně (zejména spíše/vůbec nesouhlasně s výrokem). Podobně také vyjadřovali nesouhlas s tímto výrokem, kdy 88 % vyučujících *spíše či vůbec nesouhlasí s tím, že by jim vadily atypické projevy* u chlapců více.

Tabulka 12c – Atypické projevy u chlapců mi vadí více než u dívek

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Zcela ano	1	3,3	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Spíše ano	7	23,3	4	5,6	7	10,9	4	10,8	11	10,9
Spíše ne	5	16,7	20	28,2	14	21,9	11	29,7	25	24,8
Vůbec ne	17	56,7	47	66,2	42	65,6	22	59,5	64	63,4
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Porovná-li odpovědi (pomocí váženého průměru) z hlediska **genderové kategorie** vyučujících zjišťuji, že ženy s tímto výrokem nesouhlasí spíše (průměr odpovědí žen 3,61) ve srovnání s muži (průměr odpovědí mužů 3,27), přičemž se také prokázalo, že je tento rozdíl v odpovědích statisticky významný (viz Tabulka 12c-A).

Tabulka 12c-A – Atypické projevy u chlapců mi vadí více než u dívek (t-test)- dle genderové kategorie

	Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
OT_08_3_U_CHLAPCÚ_MI_VADÍ_VÍCE_NEŽ_U_DÍVEK	Equal variances assumed	18,548	,000	-2,173	99	,032	-.339	,156	-.640	-.029
	Equal variances not assumed			-1,818	39,161	,077	-.339	,186	-.716	,038

Při porovnání **věkových kategorií** vyučujících zjišťuji, že mladší vyučující o něco více nesouhlasili s tímto výrokem (vážený průměr odpovědí 3,52) ve srovnání s vyučujícími nad 40 let (vážený průměr odpovědí 3,49). Rozdíl není markantní, takže ani nebyl potvrzen jako statisticky signifikantní.

Na základě předchozích škál zjišťuji, že **většině vyučujících genderově atypické projevy u dětí nevadí**, a také to, že většině vyučujících nezáleží na tom, zda se objevují u dívek či chlapců. Překvapuje mne však, že u všech skupin vyučujících převažuje nesouhlas s výrokem, že jim atypické projevy u chlapců vadí více než u dívek, přestože odborná literatura uvádí, že chlapci, kteří se vymykají genderových norem, jsou vnímání negativněji než dívky. Nejslabší nesouhlas však s tímto výrokem byl u kategorie mužů, z nichž dokonce zhruba ¼ uvedla, že jim atypické projevy u chlapců vadí více než u dívek. Možným vysvětlením je to, že lidé obecně mohou být vůči nedodržování genderové role u chlapců přísnější, než je tomu v případě dívek. Muži i ženy mohou genderovou atypičnost považovat za ohrožování genderové role a u mužů to může být mnohdy silnější než u žen.

Ve výročí, které se týkaly toho, **zda by vyučujícím nevedilo mít ve třídě atypickou dívku/atypického chlapce** jsou odpovědi v případě dívek i chlapců poměrně vyrovnané (viz Tabulka 12d a Tabulka 12e).

Tabulka 12d – Nevadilo by mi mít ve třídě atypickou dívku

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Zcela ano	5	16,7	16	22,5	15	23,4	6	16,2	21	20,8
Spíše ano	1	3,3	6	8,5	2	3,1	5	13,5	7	6,9
Spíše ne	8	26,7	15	21,1	16	25,0	7	18,9	23	22,8
Vůbec ne	16	53,3	34	47,9	31	48,4	19	51,4	50	49,5
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 12e – Nevadilo by mi mít ve třídě atypického chlapce

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Zcela ano	5	16,7	15	21,1	14	21,9	6	16,2	20	19,8
Spíše ano	2	6,7	7	9,9	4	6,3	5	13,5	9	8,9
Spíše ne	9	30,0	14	19,7	16	25,0	7	18,9	23	22,8
Vůbec ne	14	46,7	35	49,3	30	46,9	19	51,4	49	48,5
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Téměř 30 % vyučujících uvádí, že by jim nevedilo (*zcela/spíše ano*) mít ve třídě genderově atypického chlapce či atypickou dívku. Zaměřím-li se na rozdíly v odpovědích dle **genderové kategorie** vyučujících zjišťuji (viz Obrázek 16a-A), že ženy s výrokem souhlasí o něco více (u dívek vážený průměr 2,94 a u chlapců 2,97), přičemž s ním souhlasí více v případě dívek. Muži zase naopak více souhlasili s výrokem u chlapců (vážený průměr 3,07) než u dívek (vážený průměr 3,17). Nicméně se celkově ukazuje, že ženy spíše než muži souhlasí s tím, že by jim nevedilo mít genderově atypické děti ve třídě. **Učitelky by se proto zdály být mírně tolerantnější než učitelé-muži vůči těmto dětem.** U těchto rozdílů se však statistická významnost nepotvrdila.

Při porovnání **věkových kategorií** zjišťuji, že mladší vyučující souhlasí s výrokem více u dívek (vážený průměr 2,98) i chlapců (vážený průměr 2,97) oproti starším vyučujícím (vážený průměr 3,05 u dívek i chlapců). Rozdíl v odpovědi těchto kategorií se jako statisticky signifikantní neukázal.

Výsledky těchto dvou výroků se mi však zdají být poměrně rozporuplné. V přechodích výročí vyučující nesouhlasili s tím, že by jim genderově atypické projevy u dětí vadily (téměř 90 % respondentům by spíše či vůbec nevedily), ale zde pouze 30 % vyučujících

souhlasí, že by jim nevadilo mít takové děti ve třídě. Jedná se tedy o to, že jim genderově atypické projevy u dětí nevadí, ale ve třídě by takové dítě mít nechtěli? Nebo se jedná o nepozornost vyučujících při vyplňování a přehlédnutí záporu (nevadilo namísto vadilo, respektive nejasný význam při dvojitém záporu) ve výroku, čímž se tyto dva výroky lišili od ostatních? Nemohu vyloučit ani jednu variantu vysvětlení.

U výroků týkajících se **odlišného chování k genderově atypickým dětem** (viz Tabulka 12f a Tabulka 12g) téměř **90 % vyučujících spíše/vůbec nesouhlasí** s tím, že by se k atypickým dívkám/chlapcům chovali jinak než k ostatním dívkám/chlapcům.

Tabulka 12f – K méně femininním dívkám se chovám jinak než k ostatním dívkám

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Zcela ano	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spíše ano	5	16,7	8	11,3	10	15,6	3	8,1	13	12,9
Spíše ne	15	50,0	19	26,8	20	31,3	14	37,8	34	33,7
Vůbec ne	10	33,3	44	62,0	34	53,1	20	54,1	54	53,5
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 12g – K méně maskulinním chlapcům se chovám jinak než k ostatním chlapcům

	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Zcela ano	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spíše ano	4	13,3	7	9,9	8	12,5	3	8,1	11	10,9
Spíše ne	17	56,7	21	29,6	23	35,9	15	40,5	38	37,6
Vůbec ne	9	30,0	43	60,6	33	51,6	19	51,4	52	51,5
Celkem	30	100,0	71	100,0	64	100,0	37	100,0	101	100,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Z hlediska **genderové kategorie** vyučujících lze zpozorovat, že s odlišným chováním k dívkám i chlapcům souhlasí více muži než ženy (u dívek i chlapců je vážený průměr odpovědí mužů 3,17). Ženy pak s tímto výrokiem souhlasily méně, jelikož u dívek i chlapců jejich odpovědi mají průměr 3,51. Rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen se zde prokazuje jako statisticky signifikantní (viz Tabulka 12g-A). **Zdá se tedy, že muži nejsou o svém chování (ve smyslu stejného jako k ostatním) vůči atypickým dětem natolik přesvědčeni jako ženy.**

Tabulka 12g-A – Jiné chování k genderově atypickým dívkám/chlapcům - dle genderové kategorie (t-test)

		Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means						
		F		Sig.		t	df	Sig. (2-tailed)		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Upper	Lower	Lower	
OT_08_6_JINÉ_CHOVNÍ_K_ATYP_DÍVKÁM_NEŽ_OSTATNÍM	Equal variances assumed		.528		.469	-2,247	99	.027	-.340	.151	-.641	-.040	
	Equal variances not assumed					-2,241	54,315	.029	-.340	.152	-.645	-.036	
OT_08_7_JINÉ_CHOVNÍ_K_ATYP_CHLAPCŮM_NEŽ_OSTATNÍM	Equal variances assumed		1,774		.186	-2,347	99	.021	-.340	.145	-.628	-.053	
	Equal variances not assumed					-2,385	56,646	.020	-.340	.143	-.626	-.055	

Také lze zpozorovat rozdíly v odpovědích **vyučujících dle věku**. Mladší vyučující s výrokem souhlasili více u dívek i chlapců (čili souhlasí s odlišným chováním k atypickým dětem) na rozdíl od vyučujících starších (viz Tabulka 12g-B). Rozdíly v odpovědích těchto věkových kategorií se však jako statisticky významné neukázaly.

Tabulka 12g-B – Jiné chování k genderově atypickým dívkám/chlapcům - dle věkové kategorie (vážený průměr)

Group Statistics						
	VĚK	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
OT_08_6_JINÉ_CHOVNÍ_K_ATYP_DÍVKÁM_NEŽ_OSTATNÍM	1	64	3,38	,745	,093	
	2	37	3,46	,650	,107	
OT_08_7_JINÉ_CHOVNÍ_K_ATYP_CHLAPCŮM_NEŽ_OSTATNÍM	1	64	3,39	,704	,088	
	2	37	3,43	,647	,106	

6.1.8. Praktiky vyučujících vůči atypickým dětem

V otázce týkající se **praktik, které ve své praxi vyučující uplatňují vůči genderově atypickým dětem**, si dotazovaný vybírali jednu či více variant odpovědí. Výsledky lze nalézt v tabulkách níže (viz Tabulka 13a a Tabulka 13b). Vyučující, kteří uvedli variantu *žádné praktiky neuplatňují*, zpravidla vybrali pouze tuto jedinou variantu, ostatní volili mnohdy i více variant.

Nejčastěji uváděnou variantou byla odpověď *žádné zvláštní praktiky*, kterou uvedlo 38 % vyučujících. Shodou okolností ji uvedlo stejný počet vyučujících u chlapců i dívek. Tuto odpověď mohli vyučující uvádět proto, že se opravdu chovají ke všem dětem stejně, nebo proto, že si odlišné praktiky vůči genderově atypickým dětem neuvědomují, případně je pro něj/ni odpovídání na tuto otázku nepříjemné (nechtějí uvést jaké praktiky ve skutečnosti uplatňují), a proto raději volí tuto odpověď.

Tabulka 13a - Praktiky uplatňované vyučujícími vůči genderově atypickým dívkám

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vybírání jiných aktivit	9	30,0	21	29,6	20	31,3	10	27,0	30	29,7
Snaha zapojit do aktivit, které dělají ostatní dívky	11	36,7	25	35,2	22	34,4	14	37,8	36	35,6
Vybízení, aby se s ní ostatní děti více bavily	3	10,0	13	18,3	8	12,5	8	21,6	16	15,8
Připomínání jak se dívky správně chovají	2	6,7	4	5,6	1	1,6	5	13,5	6	5,9
Snaha podpořit, aby se chovaly jako ostatní dívky	2	6,7	2	2,8	3	4,7	1	2,7	4	4,0
Setkání s jinými projevy	3	10,0	5	7,0	6	9,4	2	5,4	8	7,9
Žádné zvláštní praktiky neuplatňují	11	36,7	27	38,0	26	40,6	12	32,4	38	37,6

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 13b - Praktiky uplatňované vyučujícími vůči genderově atypickým chlapcům

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let		počet	%**
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*		
Vybírání jiných aktivit	8	26,7	21	29,6	18	28,1	11	29,7	29	28,7
Snaha zapojit do aktivit, které dělají ostatní chlapci	11	36,7	25	35,2	23	35,9	13	35,1	36	35,6
Vybízení, aby se s ním ostatní děti více bavily	3	10,0	12	16,9	8	12,5	7	18,9	15	14,9
Připomínání jak se chlapci správně chovají	4	13,3	4	5,6	5	7,8	3	8,1	8	7,9
Snaha podpořit, aby se chovali jako ostatní chlapci	1	3,3	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,0
Setkání s jinými projevy	3	10,0	5	7,0	6	9,4	2	5,4	8	7,9
Žádné zvláštní praktiky neuplatňuji	11	36,7	27	38,0	26	40,6	12	32,4	38	37,6

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

U genderově atypických chlapců i dívek nejvíce vyučujících uplatňuje (uplatnilo by) **snahy zapojení do aktivit, které dělají děti stejného pohlaví**. Tato strategii je zaměřena nejen na samotné genderově atypické dítě, ale i na skupinu, ve které se dítě nachází. V případě chlapců i dívek ji uvedlo téměř 36 % vyučujících. Jinou strategií směřovanou na skupinu je např. *vybízení ostatních dětí, aby se s ní/ním více bavily*, kterou vybralo okolo 16 % vyučujících. Těmito **praktikami zaměřenými na skupinu** mohou vyučující dítěti pomoci tím, že se např. ve třídě vytvoří prostředí, kde jsou si všichni rovni, a buduje se respekt k odlišnosti. Na druhou stranu však právě těmito praktikami může dojít k tomu, že si kolektiv odlišnost jedince začne více uvědomovat a tím se situace dítěte zhorší. Nicméně vnímám, že vyučující tyto varianty uváděli s dobrým úmyslem a chtějí dítěti v třídním kolektivu pomoci.

Další nabízené praktiky lze považovat za **individuální, jelikož jsou zaměřeny primárně na atypicky se projevující dítě**. Z individuálních nejvíce vyučujících uvedlo, že u takového dítěte uplatňují/uplatňovali by *vybírání jiných aktivit* (30 % u dívek, 29 % u chlapců). Lze ho chápat jako přístup, kterým se snaží dítě při výuce podpořit, rozvíjet schopnosti, případně výběrem vhodnějších aktivit (např. v tělocviku) snižovat negativní důsledky jako je třeba posměch ostatních dětí. Nicméně se objevili i vyučující, kteří jako individuální praktiku uvedli *připomínání jak se správně dívky/chlapci chovají*, což lze považovat za značně disciplinační přístup. Dítě je explicitně napomínané (sankcionované) za nedostatečnou maskulinitu/femininitu, což může jeho/její pozici v kolektivu zhoršit. Zároveň při zdůrazňování genderově správného chování dívek a chlapců dochází k reprodukci genderového řádu. Povzbudivé však je, že tuto variantu uvedlo v případě dívek pouze 6 % a u chlapců 8 % vyučujících.

Z hlediska **genderové kategorie** vyučujících lze nalézt hned několik rozdílů v odpovědích mužů a žen. Nicméně statistická významnost se u nich neprokázala. Jedná se u dívek o *vybízení ostatních dětí, aby se s ní více bavily* (o 8 procentních bodů více žen), což uvádí i více žen v případě chlapců (o 7 procentních bodů). Naopak více mužů než žen (o 7 procentních bodů) chlapcům *připomíná, jak se chlapci správně chovají*. U mužů lze také nalézt větší rozdíl v odpovědích v případě dívek a chlapců u *připomínání, jak se dívky/chlapci*

správně chovají, kterou u chlapců uvedlo o 6 procentních bodů více mužů než u dívek. V odpovědích žen se praktiky vůči dívkám a chlapcům výrazně neliší.

Při posouzení praktik z **hlediska věku** vyučujících zjišťují, že více starších vyučujících ve srovnání s mladšími vůči dívkám uplatňuje *připomínání, jak se dívky správně chovají* (o 13 procentních bodů) a *vybízení, aby se s ní dívky bavily* (o 9 procentních bodů). Dokonce rozdíl v odpovědích starších a mladších vyučujících u praktiky *připomínání dívkám, jak se dívky správně chovají* byl prokázán jako statisticky významný (viz Tabulka 13c). U chlapců více starších vyučujících (o 6 procentních bodů) uvádí *vybízení ostatních, aby se s ním více bavili*. Při srovnání mladších vyučujících u dívek a chlapců lze rozdíl v odpovědích nalézt v *připomínání, jak by se měl chlapec/dívka správně chovat*, což uvádělo více vyučujících v případě chlapců (o 6 procentních bodů), přičemž se u starších vyučujících ukázal stejný rozdíl (také 6 procentních bodů), avšak více *připomínají dívkám jak se chovat*. Nejedná se však o statisticky významné rozdíly.

Tabulka 13c – Připomínání dívkám jak se správně chovat – rozdíl dle věkové kategorie

	Value	df	Chi-Square Tests		
			Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,993(b)	1	,014		
Continuity Correction(a)	4,045	1	,044		
Likelihood Ratio	5,908	1	,015		
Fisher's Exact Test				,024	,024
Linear-by-Linear Association	5,934	1	,015		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,20.

V celkovém výsledku nejsou u praktik vůči atypickým chlapcům a dívkám v odpovědích vyučujících velké rozdíly (statisticky významné). Je tak pravděpodobné, že samotná genderová kategorie dítěte není při uplatňování zvláštního přístupu nejpodstatnějším faktorem. Jde především o fakt, zda je dítě genderově typické či atypické.

Podíváme-li se blíže na konkrétní varianty nabízených praktik, jež mohou vyučující vůči genderově atypickým dětem uplatňovat, je zřejmé, že se lze setkat s individuálními a na skupinu zaměřenými praktikami. Jaké praktiky k nim řadím a jejich výskyt jsem zmiňovala výše. Nyní chci podotknout, že ne všechny **lze považovat za negativní a pro genderově atypické děti nevhodné**. První tři (*vybírání jiných aktivit; snaha zapojit do aktivit, které dělají ostatní chlapci/dívky; vybízení, aby se s ním ostatní děti více bavily*) lze chápat jako způsoby, kterými se vyučující mohou **snažit o lepší postavení atypických dětí ve třídě**. Vyučující je však nemusí uplatňovat *pouze* u genderově atypických dětí, ale u všech dětí, kteří mají v kolektivu problém jakéhokoliv typu. Tyto konkrétní „pozitivní“ praktiky byly vyučujícími uváděné nejvíce. Ostatní praktiky jako *připomínání jak se dívky/chlapci mají správně chovat* či *snaha podpoření aby se chlapec/dívka chovali jako ostatní chlapci/dívky* se v odpovědích

neobjevovaly příliš často. Je tomu dobře, jelikož tyto praktiky mohou vést k upozorňování dětí na odlišnost chlapce či dívky a může to dětem v kolektivu dětí uškodit a zhoršit jejich přijetí, i přes to, že motivací vyučujícího může být snaha těmito pobídkami dítěti pomoci a podpořit tak tím chování, které by bylo v souladu s genderovým řádem.

Nyní se zaměřím na variantu odpovědi **uplatňování nějakého jiného přístupu či praktiky k dívkám/chlapcům** (v dotazníku se jednalo o variantu – setkání s jinými projevy). Tuto si vybralo necelých 8 % vyučujících v případě atypických dívek i chlapců a měli uvést nějakou konkrétní praktiku, kterou užívají/užívali by ji, ale nenalezli ji v nabídce. Uváděné odpovědi jsem rozčlenila do kategorií podle toho, zda při nich dochází k respektování individuální zvláštnosti jedince (pozitivní / podporující přístupy) nebo zda jejich prostřednictvím vyžadují konformní chování a projevy u genderově atypického dítěte (negativní neboli také disciplinační přístupy)³². Negativní přístupy však nelze chápat jako jednoznačně negativní. Vyučující to mohou totiž dělat s dobrým úmyslem a chtít dítěti pomoci. Frekvenci výskytu pozitivních a negativních přístupů jsem uvedla v tabulce (viz Tabulka 14a a Tabulka 14b).

Tabulka 14a – Další přístupy vůči genderově atypickým dívkám

DÍVKY	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Pozitivní	2	66,7	5	100,0	6	100,0	1	50,0	7	87,5
Negativní	1	33,3	0	0,0	0	0,0	1	50,0	1	12,5
Celkem	3	100,0	5	100,0	6	100,0	2	100,0	8	100,0

*procento respondentů, jež vybralo přístup zařazený do určité kategorie; odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že uplatňují jiné praktiky u genderově atypických dívek

**procento všech respondentů, kteří odpověděli, že uplatňují jiné praktiky u genderově atypických dívek

Tabulka 14b – Další přístupy vůči genderově atypickým chlapcům

CHLAPCI	POHLAVÍ				VĚK				CELKEM	
	Muž		Žena		Do 40 let		Nad 40 let			
	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%*	počet	%**
Pozitivní	2	66,7	5	100,0	7	100,0	1	100,0	7	87,5
Negativní	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5
Celkem	3	100,0	5	100,0	7	100,0	1	100,0	8	100,0

*procento respondentů, jež vybralo přístup zařazený do určité kategorie; odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že uplatňují jiné praktiky u genderově atypických chlapců

**procento všech respondentů, kteří odpověděli, že uplatňují jiné praktiky u genderově atypických chlapců

³² **Pozitivní přístupy** – pomoc se začleněním, respektování jejich individuality, pozorování chování k těmto dětem, volnost rozhodnutí aktivit, zapojení tématu individuality a jedinečnosti jedince do vyučování, dát všem dětem na výběr ze stejných aktivit bez rozdílu aj.; **negativní přístupy** – usměrnění dítěte k začlenění, snaha přizpůsobit jej k běžnému životu.

Jak lze vidět výše, v případě chlapců i dívek se převážně jednalo o pozitivně orientované přístupy. Ty jsou nejvíce zastoupené u učitelek-žen, dle věku je to skupina vyučujících do 40 let. Je tedy zřejmé, že pokud vyučující nějakým **jiným způsobem k genderově atypickým dětem přistupují, je to z drtivé většiny pozitivně orientovaný (podporující) přístup**. Také z původní nabídky přístupů byly vyučujícími nejvíce uváděny pozitivně interpretovatelné intervence.

6.1.9. Scénáře – konkrétní situace s genderově atypickými dětmi

V další části dotazníku jsem použila tzv. scénáře, ve kterých popisují konkrétní situace s genderově atypickými dětmi. Znění jednotlivých scénářů/medailonku dětí je k nahlédnutí v Příloze č. 1, otázky 10-15. Jedná se o tři typy porušování genderové role u chlapce i u dívky. Jsou to (1) dívka/chlapec s projevy či charakteristikami opačnými (než je jejich vlastní gender), (2) kombinace chlapeckých a dívčích charakteristik a (3) absence důležité charakteristiky (femininní u dívek, maskulinní u chlapců). Výběr scénářů byl založen na gradaci nerespektování genderových rolí. Čili na třech typech narušování, k nimž jsem dospěla v předchozím výzkumu.

Zkušenost s podobnou situací jako ve scénáři

V první řadě se v rámci scénářů budu věnovat tomu, zda vyučující mají zkušenost se situacemi, ve kterých se mohli setkat s konkrétními typy genderově atypických dětí.

V tabulce níže (viz Tabulka 15a) uvádím, jaký podíl vyučujících se setkala s jednotlivými typy dívek (s podobnou situací jako v medailonku), které se vzdalují od femininní genderové role. Nejvíce vyučujících **se setkalo s dívkou vyznačující se absencí femininních charakteristik (78 %), poté s dívkou kombinující femininní a maskulinní charakteristiky (67 %) a nejméně jich má zkušenost s dívkou projevující opačné, tj. maskulinní charakteristiky (60 %)**. S dívkou kombinující a s dívkou s absencí charakteristik se setkalo více žen než mužů (rozdíl není statisticky významný), zatímco v případě opačných charakteristik více mužů (rozdíl není statisticky významný). Z hlediska věku je možné říci, že s těmito typy atypických dívek má zkušenost více vyučujících z věkové skupiny nad 40 let (což se jako statisticky významné prokázalo v případě dívky s absencí femininních charakteristik – viz Tabulka 15b), ale i u mladší věkové skupiny má s každým typem atypické dívky zkušenost nadpoloviční většina dotazovaných. Ukázalo se tak, že **genderově atypické dívky popisované v jednotlivých scénářích (medailoncích) nejsou ničím vzácným a většina vyučujících se s nimi běžně setkává**.

Tabulka 15a - Osobní zkušenost s konkrétními typy genderově atypických dívek

DÍVKY	Scénář 4 - Opačné charakteristiky					Scénář 5 - Kombinace charakteristik					Scénář 6 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	
Ano	66,7	57,7	57,8	64,9	60,4	56,7	71,8	65,6	70,3	67,3	66,7	83,1	68,8	94,6	78,2
Ne	33,3	42,3	42,2	35,1	39,6	43,3	28,2	34,4	29,7	32,7	33,3	16,9	31,3	5,4	21,8

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 15b – Absence femininních charakteristik u dívek – rozdíl dle věkové kategorie

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,192(b)	1	,002		
Continuity Correction(a)	7,737	1	,005		
Likelihood Ratio	10,816	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,101	1	,003		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,06.

Srovnám-li odpovědi udávané vyučujícími v této části s odpověďmi otázky týkající se zkušenosti s genderově atypickými dívkami na začátku dotazníku (viz Tabulka 5a) zjišťuji, že zkušenost s genderově atypickými dívkami udávalo přibližně 65 % dotazovaných. Setkání s podobnou situací jako ve scénářích však uvádělo v případě dívky s absencí femininních charakteristik až 78 % vyučujících a u dívky kombinující charakteristiky 67 % vyučujících. Tento fakt si vysvětluji tím, že si vyučující různé způsoby narušování femininní genderové role nemusí uvědomovat (např. u těch dívek, které ji neporušují zásadně), a proto si zkušenost s takovým dítětem nespojují s genderovou atypičností. Jako další vysvětlení mě napadá, že zhruba 13 % vyučujících uvedlo, že neví, zda se s nimi setkali, protože si toho nevědomají (viz Tabulka 5a) a až při konkrétních medailoncích si mohli uvědomit, že se s takovým dítětem již setkali.

Nyní se budu věnovat zkušenosti vyučujících s jednotlivými typy genderově atypických chlapců. Vyučující, kteří mají **zkušenost s chlapci** (viz Tabulka 15c) **narušujícími genderové role bylo ve srovnání s dívkami méně**. Nejvíce vyučujících se setkalo s chlapcem vyznačujícím se **absencí maskulinních charakteristik** (téměř 51 %), dále s **femininním chlapcem (opak)** (41 %) a nejméně jich má zkušenost s chlapcem **kombinujícím maskulinní a femininní charakteristiky** (35 % vyučujících). S chlapcem kombinujícím charakteristiky a chlapcem s absencí maskulinních charakteristik mají zkušenost spíše muži (neukázal se však statisticky významný rozdíl), zatímco u chlapce s opačnými charakteristikami je poměr mužů a žen vyvážen. Z hlediska věkových skupin nelze říci, že by vyučující nad 40 let měli větší zkušenost se všemi třemi situacemi podobnými scénářům (jak je tomu v případě dívek), protože s chlapcem s kombinací charakteristik má zkušenost o něco více dotazovaných z mladší věkové kategorie. Statisticky významný rozdíl

v odpovědích mladších a starších vyučujících se prokázal v případě chlapce s absencí charakteristik, kdy s ním má zkušenost signifikantně více starších vyučujících (viz Tabulka 15d).

Tabulka 15c – Osobní zkušenost s jednotlivými typy genderově atypických chlapců/situacemi

CHLAPCI	Scénář 1 - Opačné charakteristiky					Scénář 2 - Kombinace charakteristik					Scénář 3 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk		
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)**	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)**	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)**
Ano	40,0	40,8	35,9	48,6	40,6	40,0	32,4	35,9	32,4	34,7	53,3	49,3	42,2	64,9	50,5
Ne	60,0	59,2	64,1	51,4	59,4	60,0	67,6	64,1	67,6	65,3	46,7	50,7	57,8	35,1	49,5

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 15d – Absence maskulinních charakteristik u chlapce – rozdíl dle věkové kategorie

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,823(b)	1	,028		
Continuity Correction(a)	3,959	1	,047		
Likelihood Ratio	4,879	1	,027		
Fisher's Exact Test				,039	,023
Linear-by-Linear Association	4,776	1	,029		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,32.

Při srovnání výsledků této části s odpověďmi otázky na celkovou zkušenost s genderově atypickými chlapci (viz Tabulka 5b) docházím k opačnému zjištění, než tomu bylo v případě dívek. Z Tabulky 5b vyplývá, že ojedinelou či opakovanou zkušenost s chlapci uvedlo 62 % vyučujících, přičemž žádný typ narušování maskulinity ve scénářích nedosáhlo takového výsledku. Je možné, že každý takový vyučující má tedy zkušenost pouze s nějakým (např. jedním či dvěma) typy vzdalování se od maskulinní genderové role, proto u jednotlivých typů zkušenost nedosahuje takové hodnoty.

Když se zaměřím na srovnání odpovědí všech respondentů u jednotlivých typů narušování genderové role (opak, kombinace, absence), zjišťuji, že se odpovědi respondentů u dívek a chlapců statisticky významně liší u všech typů porušování genderové role a ve všech případech mají dotazovaní více zkušeností s dívkami. V případě opaku je rozdíl vyučujících majících zkušenost 20 procentních bodů (viz Tabulka 15e), u kombinace činí rozdíl 33 procentních bodů (viz Tabulka 15f) a u absence 28 procentních bodů (viz Tabulka 15g).

Tabulka 15e – Opačné charakteristiky u dívek a chlapců – osobní zkušenost

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,922(b)	1	,005		
Continuity Correction(a)	7,149	1	,007		
Likelihood Ratio	7,974	1	,005		
Fisher's Exact Test				,007	,004
Linear-by-Linear Association	7,882	1	,005		
N of Valid Cases	202				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 50,00.

Tabulka 15f – Kombinace charakteristik u dívek a chlapců – osobní zkušenost

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	21,573(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	20,285	1	,000		
Likelihood Ratio	21,975	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	21,466	1	,000		
N of Valid Cases	202				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 49,50.

Tabulka 15g – Absence charakteristik u dívek a chlapců – osobní zkušenost

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,920(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	15,733	1	,000		
Likelihood Ratio	17,260	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	16,836	1	,000		
N of Valid Cases	202				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,00.

Z porovnání zkušeností s dětmi ze scénářů vyplývá, že **se všemi typy genderově atypických dívek se setkalo více vyučujících než s genderově atypickými typy chlapců.** Jedná se o zajímavé zjištění, jelikož ve starší literatuře se uvádí, že je možné potkat spíše „sissy-boy“ (chlapce s dívčími charakteristikami) než „tomboy“ neboli dívku s chlapeckými projevy či vlastnostmi (Green, 1979; Janošová, 2008). Nicméně množství vyučujících, kteří se setkali s genderově atypickými dívkami, vypovídá o tom, že tento předpoklad je již zastaralý. Obecně mají dívky/ženy větší možnost genderové normy porušovat, jelikož jsou volnější a méně chráněné než ty maskulinní. Dívky mají více volnosti ve výběru aktivit a svých projevů (akceptovatelné jsou i ne zcela femininní charakteristiky), proto počet takových dívek přibývá. Zatímco pohled na chlapeckou genderovou roli je poměrně rigidní a reakce při jejich porušování negativnější. Není proto žádoucí mužskou genderovou roli porušovat. To může být důvodem, proč má více vyučujících zkušenost spíše s genderově atypickými dívkami než chlapci.

Přítomnost genderově atypického dítěte ve třídě

Jak se vyučující staví k tomu, kdy mají/měli by mít ve třídě chlapce či dívku, jež se nějakým způsobem vzdaluje od vlastní genderové role, znázorňují tabulky Tabulka 16a a Tabulka 16b.

Tabulka 16a - Postoj k přítomnosti konkrétních typů genderově atypických dívek ve třídě

DÍVKY	Scénář 4 - Opačné charakteristiky					Scénář 5 - Kombinace charakteristik					Scénář 6 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk		
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)
Je to v pořádku	33,3	32,4	43,8	13,5	32,7	93,3	88,7	90,6	89,2	90,1	73,3	64,8	67,2	67,6	67,3
Trochu bych to řešil/a	66,7	62,0	51,6	83,8	63,4	6,7	11,3	9,4	10,8	9,9	26,7	33,8	31,3	32,4	31,7
Nebyl/a bych rád/a	0,0	5,6	4,7	2,7	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	1,6	0,0	1,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 16b - Postoj k přítomnosti konkrétních typů genderově atypických chlapců ve třídě

CHLAPCI	Scénář 1 - Opačné charakteristiky					Scénář 2 - Kombinace charakteristik					Scénář 3 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk		
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)
Je to v pořádku	40,0	39,4	43,8	32,4	39,6	80,0	85,9	85,9	81,1	84,2	20,0	21,1	23,4	16,2	20,8
Trochu bych to řešil/a	50,0	54,9	46,9	64,9	53,5	20,0	14,1	14,1	18,9	15,8	73,3	74,6	70,3	81,1	74,3
Nebyl/a bych rád/a	10,0	5,6	9,4	2,7	6,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	4,2	6,3	2,7	5,0

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

V závislosti na typu genderové atypičnosti by přítomnost genderově atypického dítěte ve třídě v případě **dívek** (viz Tabulka 16a) **nejvíce vyučujících neřešilo** (odpovídají, že „je to v pořádku“) ve třídě dívku kombinující femininní a maskulinní charakteristiky (90 %), dále dívku s absencí femininních charakteristik (67 %), zatímco maskulinní dívku by neřešilo pouze 33 %. U chlapců (viz Tabulka 16b) by neřešilo **nejvíce vyučujících** chlapce kombinujícího maskulinní a femininní charakteristiky (84 %), poté femininního chlapce (necelých 40 %), zatímco nejméně vyučujícím by se líbilo mít ve třídě chlapce s absencí maskulinních charakteristik (21 %). U chlapců i dívek se vyučující **shodují v upřednostnění dětí kombinující charakteristiky**, jejichž přítomnost by pro převážnou část vyučujících byla v pořádku. Z toho lze odvodit, že **androgynie je přijatelná**, avšak pro více vyučujících „je v pořádku“ mít ve třídě androgynní dívku (90 %) spíše než chlapce (84 %), což je rozdíl, který se však jako statisticky signifikantní neukázal. U dalších typů atypických dětí se názor dotazovaných liší. Významně se odlišuje zejména u typu narušování genderové role prostřednictvím absence charakteristik. Tu vyučující považují v pořádku v případě dívek (67 %), zatímco u chlapců nikoliv (21 %). U absence charakteristik se také prokázal statisticky významný rozdíl v uváděných odpovědích (viz Tabulka 16c). U maskulinní dívky a femininního chlapce se množství vyučujících myslících si, že je v pořádku mít takové dítě ve třídě, neliší natolik jako u absence charakteristik, nicméně raději by tam měli femininního chlapce (40 %) než maskulinní dívku (33 %), přičemž rozdíly v odpovědích u dívek a chlapců není statisticky významný.

Tabulka 16c – Absence charakteristik u dívek a chlapců – reakce na dítě ve třídě

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,767(a)	2	,000
Likelihood Ratio	46,815	2	,000
Linear-by-Linear Association	42,501	1	,000
N of Valid Cases	202		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Velký rozdíl v odpovědích respondentů u dětí s absencí charakteristik důležitých pro jejich genderovou kategorii a u dětí s opačnými charakteristikami částečně přičítám tomu, jak jsou scénáře napsány – jaké charakteristiky a chování jsem pro jednotlivé typy vybrala. V případě chlapce s absencí maskulinních charakteristik (je fyzicky slabší, proto se snaží zaujmout tím, že provokuje a tím vyrušuje) předpokládám, že odpovědi mohou být ovlivněny tím, že by ho nechtěli ve třídě kvůli samotnému vyrušování, nikoliv proto, že mu chybí nějaká maskulinní charakteristika. Tím si částečně vysvětluji, proč si nejméně vyučujících myslí, že je v pořádku mít ve své třídě chlapce s absencí, přestože k hrubšímu narušování maskulinní genderové role dochází u chlapce s opačnými charakteristikami (femininními). U femininního chlapce se však ukazuje, že vyučujícím hrubší narušení mužské genderové role nevádí tolik, jako u maskulinní dívky. To je i dle literatury neobvyklé, protože nedostatečná mužnost u chlapců se setkává obecně s negativnějším ohlasem než neženskost u dívek. Nicméně u dívek přítomnost s chlapci spojovaných charakteristik může znamenat buď přijetí pozitivních chlapeckých charakteristik (např. aktivita) nebo negativních (drzost). Ty jsou dobré a špatné také u chlapců, ale u dívek se to ještě zintenzivní. Maskulinní dívka popsaná ve scénáři má problematické a vulgární chování, které může značně narušovat chod vyučování. Může tak být vnímáno jako negativní a proto by ji ve třídě chtělo méně vyučujících než femininního chlapce.

Uplatňování zvláštního přístupu vůči dětem ze scénářů

Vyučující dále u každého scénáře popisujícího konkrétní genderově atypické dítě vyjadřovali názor, **zda by vůči němu/ní uplatňovali nějaký zvláštní přístup ve výchově a vzdělávání** (viz Tabulka 17a a Tabulka 17b)

Tabulka 17a - Uplatnění zvláštního přístupu ke konkrétním genderově atypickým dívkám

DÍVKY	Scénář 4 - Opačné charakteristiky					Scénář 5 - Kombinace charakteristik					Scénář 6 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	
Ne	56,7	53,5	64,1	37,8	54,5	93,3	95,8	93,8	97,3	95,0	80,0	73,2	79,7	67,6	75,2
Ano	43,3	46,5	35,9	62,2	45,5	6,7	4,2	6,3	2,7	5,0	20,0	26,8	20,3	32,4	24,8

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 17b - Uplatnění zvláštního přístupu ke konkrétním genderově atypickým chlapcům

CHLAPCI	Scénář 1 - Opačné charakteristiky				Scénář 2 - Kombinace charakteristik				Scénář 3 - Absence charakteristik						
	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**	Pohlaví		Věk		Celkem (%)**
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	
Ne	83,3	83,1	81,3	86,5	83,2	90,0	95,8	93,8	94,6	94,1	43,3	45,1	50,0	35,1	44,6
Ano	16,7	16,9	18,8	13,5	16,8	10,0	4,2	6,3	5,4	5,9	56,7	54,9	50,0	64,9	55,4

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Na základě odpovědí u scénářů týkajících se genderové atypičnosti u **dívek** se k uplatnění **zvláštního přístupu přiklání nejvíce vyučujících u maskulinní dívky** čili projevující se příklonem k opačné genderové roli (až 46 % respondentů), následně u dívky s absencí femininních charakteristik (téměř 25 %) a nakonec u dívky, jež kombinuje femininní a maskulinní charakteristiky (pouze 5 %). **Učitelé a učitelky** se v odpovědích u většiny typů dívek výrazně nelišili, pouze v případě dívky s absencí femininních charakteristik se ke zvláštnímu přístupu klonilo více žen než mužů (o 7 procentních bodů), ale neukázalo se to jako statisticky významný rozdíl. **Z hlediska věku** se k němu hlásilo významně více vyučujících z věkové skupiny nad 40 let u absence femininních charakteristik (o 12 procentních bodů) a u opačných charakteristik (o 30 procentních bodů). Rozdíl v odpovědích mladších a starších vyučujících se jako statisticky významný ukázal právě u opačných charakteristik (viz Tabulka 17c), přičemž by zvláštní přístup uplatňovali vyučující starší 40 let.

Tabulka 17c – Opačné charakteristiky u dívky – zvláštní přístup k dítěti – z hlediska věkové kategorie vyučujících

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,501(b)	1	,011		
Continuity Correction(a)	5,487	1	,019		
Likelihood Ratio	6,540	1	,011		
Fisher's Exact Test				,013	,009
Linear-by-Linear Association	6,437	1	,011		
N of Valid Cases	101				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,85.

U **genderově atypických chlapců** (viz Tabulka 16b) by nejvíce vyučujících **zvláštní přístup uplatňovalo u chlapce s absencí maskulinních charakteristik** (více než polovina vyučujících – 56 %), následně by jej zvažovali u femininního chlapce (17 %) a nejméně u

chlapce kombinující femininní a maskulinní charakteristiky (pouze 6 %). Z hlediska příslušnosti vyučujících **k genderové kategorii** jsou odpovědi u jednotlivých typů narušování role poměrně vyrovnané, nicméně u chlapce s kombinací jsou ke zvláštnímu přístupu nakloněni spíše muži než ženy. Ale rozdíly v odpovědích nejsou statisticky významné. Rozdíl lze také nalézt u **věkových kategorií** u uplatňování zvláštního přístupu vůči chlapci s absencí maskulinních charakteristik, u něhož je zastoupena spíše věková skupina nad 40 let (o zhruba 15 procentních bodů). U zbylých typů chlapců není rozdíl mezi věkovými skupinami natolik razantní. Ani u jednoho z chlapců však není rozdíl v odpovědích věkových kategorií vyučujících statisticky signifikantní rozdíl.

Při porovnání odpovědí týkajících se zvláštního přístupu u jednotlivých typů porušování genderové role, zjišťuji, že se statisticky významný rozdíl v odpovědích vyučujících objevuje u dětí s opačnými charakteristikami a u dětí s absencí charakteristik. U porušování genderové role opakem je statisticky významně více vyučujících přesvědčeno o potřebě zvláštního přístupu u nefemininní dívky (viz Tabulka 17d), zatímco v případě absence je větší potřeba zvláštního přístupu u chlapce (viz Tabulka 17e).

Tabulka 17d – Opačné charakteristiky u dívek a chlapců – potřeba zvláštního přístupu

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,400(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	18,085	1	,000		
Likelihood Ratio	19,961	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,304	1	,000		
N of Valid Cases	202				
a Computed only for a 2x2 table					
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,50.					

Tabulka 17e – Absence charakteristik u dívek a chlapců – potřeba zvláštního přístupu

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,806(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	18,549	1	,000		
Likelihood Ratio	20,204	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,708	1	,000		
N of Valid Cases	202				
a Computed only for a 2x2 table					
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,50.					

Ze všech genderově atypických dětí zmíněných ve scénářích **největší potřebu zvláštního přístupu** ze strany vyučujících vyvolává zejména chlapec s absencí maskulinních charakteristik a dívka s maskulinními charakteristikami. Tyto děti se totiž projevují nejen genderově atypicky, ale také se u nich objevuje problémové chování (vulgarita, agrese, vyrušování v hodinách), což může mít velký vliv na to, proč je u nich zvláštní přístup nejvíce zastoupen. Nejméně je ho podle vyučujících potřeba pro děti kombinující charakteristiky. Tento typ dětí svou genderovou roli plní, ale přidávají k tomu „něco navíc“, nějaké

charakteristiky typické pro druhou genderovou kategorii. To, jaké přístupy by podle vyučujících byly vůči těmto dětem potřeba, lze nalézt níže.

Vyučující příklánějící se ke zvláštnímu přístupu byli požádáni o uvedení **konkrétního příkladu přístupu**, který by vůči dítěti uplatnili. Tyto navrhované příklady jsem rozřadila do **4 kategorií: pozitivní (podporující), neutrální, negativní (disciplinační) a neuvedeno**.³³ Jak jsem již zmiňovala výše, kdy jsem kategorizovala volně uváděné praktiky vyučujících vůči netypickým dětem, tak i v tomto případě se pozitivními praktikami rozumí to, že se vyučující snaží podpořit přijetí dítěte v kolektivu vhodnými způsoby (např. povzbuzení kolektivu k respektu). Negativními praktiky jsou pak ty, které nejsou vyučujícími vhodně zvolené, i přes to, že se mohou snažit o zlepšení situace dítěte (tím, že by změnilo své “problematické” chování) a lze je tak chápat jako disciplinační. K negativním praktikám pak řadím i ty, které mohou být motivovány tím, danému jedinci ublížit či zesměšnit ho/ ji (výskyt spíše vzácně). V tabulkách níže (Tabulka 18a a Tabulka 18b) je možné nalézt, jaké **přístupy by vůči jednotlivým typům atypických chlapců a dívek vyučující uplatňovali**. Vzhledem k tomu, že je uváděli pouze vyučující, kteří souhlasí se zvláštním, mohou tedy čísla v tabulce částečně mást pokud jsou vypočteny z malého počtu respondentů³⁴.

Tabulka 18a - Zvláštní přístupy navrhované vyučujícími pro dívky ze scénářů

PŘÍSTUPY - DÍVKY	Scénář 4 - Opačné charakteristiky					Scénář 5 - Kombinace charakteristik					Scénář 6 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk		Celkem m (%**)	Pohlaví		Věk		Celkem m (%**)	Pohlaví		Věk		Celkem (%**)
	Muži (%*)	Ženy (%*)	Do 40let (%*)	Nad 40let (%*)		Muži (%*)	Ženy (%*)	Do 40let (%*)	Nad 40let (%*)		Muži (%*)	Ženy (%*)	Do 40let (%*)	Nad 40let (%*)	
Pozitivní	15,4	15,2	17,4	13,0	15,2	50,0	0,0	0,0	100,0	20,0	100,0	73,7	84,6	75,0	80,0
Neutrální	15,4	21,2	21,7	17,4	19,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,8	7,7	16,7	12,0
Negativní	69,2	51,5	47,8	65,2	56,5	50,0	100,0	100,0	0,0	80,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Neuvedeno	0,0	12,1	13,0	4,3	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,5	7,7	8,3	8,0

*procento respondentů, jež uvedli přístup zařazený do určité kategorie; odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že by uplatňovali nějaké „zvláštní“ praktiky u konkrétního dítěte ze scénáře

**procento všech respondentů, kteří odpověděli že by uplatňovali zvláštní praktiky/přístup u konkrétního dítěte ze scénáře

³³ **Pozitivní (podporující) přístupy** - pozitivně myšlené přístupy směrem k genderově atypickým dětem lze charakterizovat jako *snahu, aby se situace atypického dítěte v kolektivu zlepšila, jejich povzbuzení a jejich respekt; neutrální přístupy* - odpovědi respondentů, ze kterých *nebyl jasný cíl zásahu* (např. rozhovor se žákem) čili nebylo možné posoudit, zda je cílem rozhovoru např. potlačení nemaskulinních projevů chlapce či podpora daného žáka; **negativní (disciplinační) přístupy** - u scénářů 1, 2, 4, 5 a 6 lze negativní přístup charakterizovat jako *snahu ovlivňovat a měnit daného jedince k odstranění genderově atypických projevů* a také *neuměřené zásahy vůči těmto dětem*. U scénáře č. 3 - jsou odpovědi negativního rázu ty, které se *týkají řešení spíše důsledků chování chlapce nikoliv jeho příčiny; neuvedené přístupy* - respondent zaškrtnl, že by uplatňoval nějaký zvláštní přístup k dítěti, ale jaký přístup by to neuvedl konkrétně.

³⁴ Scénář 1 - odpovídalo 56 osob; 17 mužů a 39 žen; 32 osob do 40 let a 24 osob nad 40 let;

Scénář 2 - odpovídalo 17 osob; 5 mužů a 12 žen; 12 osob do 40 let a 5 osob nad 40 let;

Scénář 3 - odpovídalo 9 osob; 4 muži a 5 žen; 6 osob do 40 let a 3 osoby nad 40 let);

Scénář 4 - odpovídalo 46 osob; 13 mužů a 33 žen; 23 osob do 40 let a 23 osob nad 40 let;

Scénář 5 - odpovídalo 5 vyučujících; 2 muži a 3 ženy; 4 osoby do 40 let a 1 osoba nad 40 let;

Scénář 6 - odpovídalo 25 osob; 6 mužů a 19 žen; 13 osob do 40 let věku a 12 osob nad 40 let.

Tabulka 18b - Zvláštní přístupy navrhované vyučujícími pro chlapce ze scénářů

PŘÍSTUPY - CHLAPCI	Scénář 1 - Opačné charakteristiky					Scénář 2 - Kombinace charakteristik					Scénář 3 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk		
	Muži (%*)	Ženy (%*)	Do 40let (%*)	Nad 40let (%*)	Celkem (%**)	Muži (%*)	Ženy (%*)	Do 40let (%*)	Nad 40let (%*)	Celkem (%**)	Muži (%*)	Ženy (%*)	Do 40let (%*)	Nad 40let (%*)	Celkem (%**)
Pozitivní	80,0	66,7	66,7	80,0	70,6	66,7	0,0	25,0	50,0	33,3	28,2	51,3	53,1	58,3	55,4
Neutrální	0,0	25,0	16,7	20,0	17,6	0,0	66,7	50,0	0,0	33,3	7,7	23,1	25,0	16,7	21,4
Negativní	20,0	8,3	16,7	0,0	11,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,1	0,0	3,1	4,2	3,6
Neuveдено	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	25,0	50,0	33,3	2,6	25,6	18,8	20,8	19,6

*procento respondentů, jež uvedli přístup zařazený do určité kategorie; odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že by uplatňovali nějaké „zvláštní“ praktiky u konkrétního dítěte ze scénáře

**procento všech respondentů, kteří odpověděli že by uplatňovali zvláštní praktiky/přístup u konkrétního dítěte ze scénáře

Při srovnání povahy navrhovaných přístupů u chlapců a dívek zjišťuji, že **u všech typů genderově atypických chlapců převládají pozitivně míněné praktiky (podporující)**, kterými by se vyučující snažili zlepšit situaci daných chlapců ve třídě. **U dívek se o převahu navrhovaných pozitivních přístupů jedná pouze u dívky s absencí femininních charakteristik**, zatímco u zbylých dvou typů atypických dívek uvádělo nejvíce vyučujících přístupy negativního/disciplinačního rázu. U obou dívek se praktiky z velké části týkaly vulgarity, která je sice vyučujícími vnímána obecně negativně, ale u dívek je považovaná za negativnější než u chlapců, což je zřejmé již z výsledků otázky na nežádoucích dívčí charakteristiky. Možným důvodem negativních přístupů u dívky androgynní (čili kombinující femininní a maskulinní charakteristiky) by mohla být však nesympatie s touto poměrně „dokonalou“ dívkou. Nabádá mne k tomu fakt, že z 5 vyučujících, kteří u ní uvedli nějaký zvláštní přístup, se ve čtyřech případech jednalo o řešení sprostých slov (i když se u ní vyskytují zřídka). Nicméně pouze jeden z těchto stejných vyučujících by vyžadoval zásahy vůči vulgarismům u maskulinní dívky, u níž jsou sprostá slova na denním pořádku. Nezdá se proto, že by vyučující zastávající u kombinující dívky zásahy vůči vulgaritě považovali samotnou vulgaritu jako primární problém. Nebudu proto s negativními přístupy u androgynní dívky dále pracovat.

Na základě srovnání odpovědí, které vyučující u jednotlivých typů dětí uváděli, zjišťuji, že se statisticky významně liší u dětí s opačnými charakteristikami (viz Tabulka 18c) a u dětí s kombinací charakteristik (viz Tabulka 18d). U femininního chlapce významně převládají pozitivně míněné praktiky, zatímco u maskulinních dívek negativní. U dětí s kombinací charakteristik je tomu pak opačně a u dívky statisticky významně převládají negativně míněné praktiky. Také se statisticky významný rozdíl ukázal v odpovědích dle **věkové kategorie** vyučujících u dívky s kombinací charakteristik (viz Tabulka 18e), u které významně více vyučujících mladších uvedlo negativně myšlené praktiky oproti starším vyučujícím. Proč u androgynní dívky uváděla negativní přístup většina (celkem 4 osoby) vyučujících nedokážu vysvětlit. Napadá mne opět nesympatie s touhou dívkou, která může být založena na nedostatečné profesionalitě vyučujících.

Tabulka 18c – Opačné charakteristiky u dívek a chlapců – navrhované praktiky

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,716(a)	3	,000
Likelihood Ratio	20,557	3	,000
Linear-by-Linear Association	18,196	1	,000
N of Valid Cases	63		

a 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08.

Tabulka 18d – Kombinace charakteristik u dívek a chlapců – navrhované praktiky

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,311(a)	3	,040
Likelihood Ratio	11,339	3	,010
Linear-by-Linear Association	,152	1	,696
N of Valid Cases	11		

a 8 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91.

Tabulka 18e – Kombinace charakteristik u dívky – navrhované praktiky dle věkové kategorie

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,000(b)	1	,025		
Continuity Correction(a)	,703	1	,402		
Likelihood Ratio	5,004	1	,025		
Fisher's Exact Test				,200	,200
Linear-by-Linear Association	4,000	1	,046		
N of Valid Cases	5				

a Computed only for a 2x2 table
b 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Budoucí vývoj genderově atypických dětí ze scénářů

Poslední otázka, na kterou vyučující v rámci každého scénáře odpovídali, se týkala **očekávaného budoucího vývoje jednotlivých typů dětí** porušujících genderovou roli. Jejich odpovědi jsou uvedeny v tabulkách níže (viz Tabulka 19a a Tabulka 19b).

Nejprve srovnám jednotlivé typy genderově atypických dívek (Tabulka 19a) u nichž se k odlišnému vývoji kloní 26 % vyučujících **u maskulinní dívky**, 24 % u dívky s **chybějícími femininními charakteristikami** a nejméně dotazovaných (5 %) u dívky kombinující femininní a maskulinní charakteristiky. K odlišnému vývoji u všech typů dívek se přiklání více mužů než žen, avšak pouze u dívky s absencí je tento rozdíl výraznější (o 10 procentních bodů), ale ani ten se neprokázal jako statisticky významný. Taktéž dle věkové kategorie vyučujících rozdíly v odpovědích nejsou signifikantní.

Tabulka 19a - Očekávaný budoucí vývoj konkrétních genderově atypických dívek

DÍVKY	Scénář 4 - Opačné charakteristiky					Scénář 5 - Kombinace charakteristik					Scénář 6 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk		
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)
Stejný jako u ostatních	73,3	74,6	76,6	70,3	74,3	93,3	95,8	93,8	97,3	95,0	66,7	80,3	75,0	78,4	76,2
Odlíšný	26,7	25,4	23,4	29,7	25,7	6,7	4,2	6,3	2,7	5,0	33,3	19,7	25,0	21,6	23,8

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

Tabulka 19b - Očekávaný budoucí vývoj konkrétních genderově atypických chlapců

CHLAPCI	Scénář 1 - Opačné charakteristiky					Scénář 2 - Kombinace charakteristik					Scénář 3 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk			Pohlaví		Věk		
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	Celkem (%)
Stejný jako u ostatních	63,3	66,2	67,2	62,2	65,3	86,7	93,0	90,6	91,9	91,1	53,3	63,4	62,5	56,8	60,4
Odlíšný	36,7	33,8	32,8	37,8	34,7	13,3	7,0	9,4	8,1	8,9	46,7	36,6	37,5	43,2	39,6

*procento jedinců z dané skupiny, kteří vybrali danou variant

**procento ze všech respondentů

U genderově atypických chlapců (Tabulka 19b) očekává odlišný budoucí vývoj **nejvíce vyučujících u chlapce s absencí maskulinních charakteristik** (téměř 40 %), poté **u femininního chlapce** (necelých 35 % vyučujících) a nejméně respondentů (9 %) u chlapce kombinujícího maskulinní a femininní charakteristiky. Větší rozdíl v odpovědích mužů a žen lze nalézt v případě „absence“ (o 10 procentních bodů), kdy se k odlišnému vývoji kloní více mužů. Rozdíly v odpovědích dle genderové a věkové kategorie nejsou u chlapeckých scénářů statisticky významné.

Na základě těchto výsledků je zřejmé, že u každého typu porušování genderové role lze nalézt podíl vyučujících, kteří **odlišný vývoj těchto dětí ve srovnání s ostatními dětmi očekávají**. Nejvyšší procentuální zastoupení odpovědí klonících se k odlišnému vývoji jsou zejména u chlapců s absencí maskulinních charakteristik a u femininního chlapce (opačné charakteristiky). Tyto následuje maskulinní dívka a dívka s absencí femininních charakteristik. Chlapec a dívka kombinující charakteristiky se s očekáváním odlišného vývoje setkávají nejméně. Z hlediska genderové kategorie vyučujících větší podíl mužů (nebo stejně jako ženy) zastává odlišný vývoj těchto dětí.

Je zajímavé, že **každý typ atypického chlapce má více zastánců odlišného vývoje než stejné typy atypických dívek**. Avšak statisticky významný rozdíl v odpovědích vyučujících lze nalézt pouze v případě dětí s absencí charakteristik (viz Tabulka 19c), kdy odlišný vývoj předpokládá významně více vyučujících u chlapce s absencí charakteristik. Částečně se tak potvrzuje předpoklad větší problematičnosti genderové atypičnosti chlapců (problematika androcentrismu).

Tabulka 19c – Absence charakteristik u dívek a chlapců – odhad dalšího vývoje

	Value	df	Chi-Square Tests		
			Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,855(b)	1	,016		
Continuity Correction(a)	5,146	1	,023		
Likelihood Ratio	5,902	1	,015		
Fisher's Exact Test				,023	,011
Linear-by-Linear Association	5,826	1	,016		
N of Valid Cases	202				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,00.

K vysvětlení toho, že u atypických chlapců více respondenti uváděli možnost odlišného vývoje než u dívek, může sloužit několik faktů. Jedním vysvětlením může být tendence u dívek očekávat, že z genderové atypičnosti vyrostou, zatímco u chlapců se očekává přetrvávání genderově atypických projevů do dospělosti. V druhé řadě hraje v očekávání odlišného vývoje důležitou roli i samotný vztah k genderovým normám. Tyto stanovují to, jak by se měly dívky a chlapci „normálně“ chovat. Pokud nějaká důležitá charakteristika, pomocí níž si ostatní rozřazujeme do genderové kategorie, jedinci chybí či vyznačuje-li se charakteristikami opačnými než jakými je společností očekáváno, může to znesnadňovat čitelnost pro okolí a vést k nejistotě, do jaké genderové kategorie daný jedinec vlastně patří. Vzhledem k tomu, že u chlapců se na genderové normy klade větší důraz než v případě dívek a škála přijatelného porušování genderové role není u chlapců tak široká, evokuje vybočování od normy předpoklad abnormálního vývoje.

Dále mne zajímalo, v čem vyučující abnormální vývoj u jednotlivých typů dětí vidí. Proto dotazovaní zastávající názor, že se genderově atypické děti budou vyvíjet odlišně od svých vrstevníků, uváděli své **představy o tom, v čem budou tyto děti odlišné**. Jaké povahy jejich očekávání budoucího vývoje jednotlivých typů dětí byly, se věnují následující tabulky (viz Tabulka 20a a Tabulka 20b). Odpovědi jsem rozčlenila do celkem 7 kategorií³⁵, přičemž některé z nich lze považovat za **pozitivně pojímanou budoucnost** (1. + 2. kategorie), zatímco jiné jsou **negativně interpretovatelné** (3. + 4. + 5. kategorie) a dvě kategorie neutrální (6. + 7. kategorie). Nad pozitivní povahou budoucnosti uvažuji tak, že dítěti jeho

³⁵ **1. kategorie** – odlišnost jedince v budoucím povolání, jiné zájmy, schopnosti, jiná preference přátel, odlišný pohled na svět. Jedinec je vnímán pozitivně, bude v něčem jiný, ale v dobrém slova smyslu, bude výjimečný; **2. kategorie** – jedinec se vyznačuje specifickými vlastnosti a temperamentem; bude v budoucnu samostatnější, individuální a introvertní; bude mít větší pochopení pro odlišnost ostatních a bude ohleduplnější; **3. kategorie** – tato kategorie zahrnuje odpovědi, které se týkají toho, že jedinec nebude dobře sociálně začleněn, bude mít problémy s vlastním prosazením, s hledáním přátel; bude ve společnosti spíše izolovaný, vybočovat ze společnosti svým chováním či vzhledem a může se setkat s verbálním až fyzickým napadáním; **4. kategorie** – obsahuje odpovědi respondentů, kteří do budoucna předpokládají u jedince méně závažné psychologické problémy či stres pramenící z nezvládnutí nároků společnosti a také nízké sebevědomí či komplexy; **5. kategorie** – týká se očekávaného problematického chování ve společnosti (agrese, negativně patologické jevy), bude mít problémy v komunikaci s ostatními; **6. kategorie** – předpokládá, že jedinec bude mít s velkou pravděpodobností odlišnou sexuální orientaci od většinové společnosti; bude mít problém ve volbě budoucího partnera; **7. kategorie** – to této kategorie řadím veškeré odpovědi, u nichž respondenti odpověď neuváděli, i přes to, že očekávají u jednotlivého jedince odlišný vývoj na rozdíl od ostatních dětí a také odpovědi, které nebylo možné zařadit jinam (jako např. těžko říct, nejsem vědma, aj.)

atypičnost nabízí mnoho výhod (zájmy, charakteristiky), které pro danou genderovou kategorii nejsou typické. Negativní jsou naopak takové, že dítě díky atypičnosti nebude adekvátně přijato společností (kvůli nežádoucím projevům a chování) a projevy tak nemají pro tyto jedince žádný přínos. Vzhledem k tomu, že jsou údaje v tabulkách vypočteny opět pouze z části vyučujících, kteří na otázku odpovídali, definují raději opět vzorek respondentů³⁶.

Tabulka 20a - Očekávaný budoucí vývoj vyučujícími u dívek ze scénářů

BUDOUCNOST - DÍVKY	Scénář 4 - Opačné charakteristiky					Scénář 5 - Kombinace charakteristik					Scénář 6 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk		Celkem (%)	Pohlaví		Věk		Celkem (%)	Pohlaví		Věk		Celkem (%)
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	
Specifické povolání, zájmy, schopnosti	0,0	22,2	20,0	9,1	15,4	0,0	66,7	25,0	100,0	40,0	20,0	7,1	12,5	12,5	12,5
Specifické vlastnosti, temperament	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,0	42,9	37,5	37,5	37,5
Problémy v sociální složce	25,0	5,6	6,7	18,2	11,5	0,0	33,3	25,0	0,0	20,0	20,0	14,3	18,8	12,5	16,7
Psychické problémy	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	25,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Negativně patologické chování	25,0	22,2	26,7	18,2	23,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Odlíšná sexualita	25,0	16,7	20,0	18,2	19,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	6,3	0,0	4,2
Neuvedeno	25,0	33,3	26,7	36,4	30,8	50,0	0,0	25,0	0,0	20,0	20,0	35,7	25,0	37,5	29,2

*procento respondentů, jež uvedli očekávaný budoucí vývoj zařazený do určité kategorie; odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že vývoj konkrétního dítěte ze scénáře bude odlišný od ostatních dětí

**procento všech respondentů, kteří odpověděli že vývoj konkrétního dítěte ze scénáře bude odlišný od ostatních dětí

Tabulka 20 b - Očekávaný budoucí vývoj vyučujícími u chlapců ze scénářů

BUDOUCNOST - CHLAPCI	Scénář 1 - Opačné charakteristiky					Scénář 2 - Kombinace charakteristik					Scénář 3 - Absence charakteristik				
	Pohlaví		Věk		Celkem (%)	Pohlaví		Věk		Celkem (%)	Pohlaví		Věk		Celkem (%)
	Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)		Muži (%)	Ženy (%)	Do 40let (%)	Nad 40let (%)	
Specifické povolání, zájmy, schopnosti	18,2	25,0	23,8	21,4	22,9	25,0	60,0	50,0	33,3	44,4	14,3	7,7	12,5	6,3	10,0
Specifické vlastnosti, temperament	18,2	0,0	4,8	7,1	5,7	25,0	0,0	0,0	33,3	11,1	14,3	3,8	8,3	6,3	7,5
Problémy v sociální složce	18,2	29,2	28,6	21,4	25,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	21,4	23,1	25,0	18,8	22,5
Psychické problémy	0,0	4,2	0,0	7,1	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	35,7	15,4	25,0	18,8	22,5
Negativně patologické chování	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	15,4	12,5	12,5	12,5
Odlíšná sexualita	27,3	8,3	14,3	14,3	14,3	25,0	0,0	16,7	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Neuvedeno	9,1	33,3	23,8	28,6	25,7	25,0	40,0	33,3	33,3	33,3	7,1	34,6	16,7	37,5	25,0

*procento respondentů, jež uvedli očekávaný budoucí vývoj zařazený do určité kategorie; odpovídali pouze ti, kteří uvedli, že vývoj konkrétního dítěte ze scénáře bude odlišný od ostatních dětí

**procento všech respondentů, kteří odpověděli že vývoj konkrétního dítěte ze scénáře bude odlišný od ostatních dětí

Nejprve se zaměřím na odpovědi týkající se **genderově atypických dívek** (Tabulka 20a). Při analýze zjišťuji, že **negativně vnímané odlišnosti** jsou zastoupeny u všech typů dívek, nejvíce však u dívky s kombinací charakteristik. U této uváděly problémy v sociální složce a psychické problémy se zastoupením 40 % (nicméně uvádělo to velmi malé množství vyučujících – pouze 2 osoby, čili bych tento výsledek nepovažovala za významný, a také proto, že androgynie u byla 95 % všech respondentů považována neproblematickou). U

³⁶ Scénář 1 – odpovídalo 35 osob; 11 mužů, 24 žen; 21 osob do 40 let a 14 osob nad 40 let;

Scénář 2 – odpovídalo 9 osob; 10 mužů, 5 žen; 6 osob do 40 let a 3 osoby nad 40 let;

Scénář 3 – odpovídalo 40 osob; 14 mužů a 26 žen; 24 osob do 40 let a 16 nad 40 let;

Scénář 4 – odpovídalo 26 osob; 8 mužů, 18 žen; 15 osob do 40 let, 11 osob do 40 let;

Scénář 5 – odpovídalo 5 osob; 2 muži, 3 ženy; 4 osoby do 40 let, 1 osoba nad 40 let;

Scénář 6 – odpovídalo 24 osob; 10 mužů, 14 žen; 16 osob do 40 let, 8 osob nad 40 let.

maskulinní dívky byly uváděné negativní odlišnosti u 35 % dotazovaných v souvislosti s problémy v chování a v sociální složce a u dívky s absencí charakteristik se jednalo o problémy v sociální složce – 17 % odpovídajících. Naopak **pozitivně interpretovatelných odlišnosti** je podle vyučujících nejvíce u dívky s absencí charakteristik, u níž předpokládají specifické vlastnosti a také specifické zájmy a schopnosti (celkem 50 % odpovědí). U dívky kombinující charakteristiky očekávají specifické zájmy a schopnosti téměř 40 % (2 osoby - stejně jako u negativních), zatímco u maskulinní dívky je to 15 % pozitivních očekávání. Odlišná sexualita byla uváděna vyučující u maskulinní dívky (19 % odpovědí) a u dívky s absencí (4 % odpovědí), ale u androgynní dívky s odlišnou sexualitou nespojovaly, i přes to, že má maskulinní projevy.

O budoucím očekávání vůči **genderově atypickým chlapcům** (viz Tabulka 20b) mohu na základě výsledků říci, že se **k negativně vnímaným odlišnostem v budoucnosti** přiklánělo nejvíce vyučujících u chlapce s absencí maskulinních charakteristik (57 %) a u femininního chlapce (31 %). Uváděli u nich zejména problémy v sociální složce, což u chlapce s kombinací maskulinních a femininních charakteristik neočekává žádný z vyučujících. Naopak odlišnosti, které lze interpretovat jako **pozitivní**, uváděl poměrně velký podíl vyučujících (56 %) u chlapce s kombinací, poté u femininního chlapce (téměř 29 %) a nejméně u chlapce s absencí (18 %). Odlišná sexualita, kterou nelze vnímat pozitivně, ani negativně, se v odpovědích objevila u femininního chlapce a u chlapce s kombinací. Čili u typů chlapců majících femininní charakteristiky. Zde je patrný odlišný pohled na androgynního chlapce a dívku. Zatímco dívka kombinující femininní a maskulinní projevy s homosexualitou spojována není, chlapec ano.

Při srovnání povahy odpovědí uváděných vyučujícími vzhledem k jednotlivým typům narušování genderové role jsem odhalila statisticky významný rozdíl v případě dětí s opačnými charakteristikami (viz Tabulka 20c) a u dětí s absencí charakteristik (viz Tabulka 20d). U dětí s opačnými charakteristikami si lze povšimnout větší rozdíl u kategorie problémů v sociální složce (více u chlapce) a u patologického chování (více u dívky). U dětí s absencí je největší rozdíl u specifických vlastností (více u dívky) a u patologického chování (více u chlapce).

Tabulka 20c – Opačné charakteristiky u dívek a chlapců – kategorie možné odlišnosti v budoucnu

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,355(a)	6	,038
Likelihood Ratio	17,088	6	,009
Linear-by-Linear Association	2,613	1	,106
N of Valid Cases	61		

a 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

Tabulka 20d – Absence charakteristik u dívek a chlapců – kategorie možné odlišnosti v budoucnu

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,702(a)	6	,007
Likelihood Ratio	22,540	6	,001
Linear-by-Linear Association	,940	1	,332
N of Valid Cases	64		

a 9 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

U všech typů dětí lze spatřit, že **očekávání vyučujících vůči nim je více či méně ovlivněno stereotypy**. Budoucnost považovanou za pozitivní/negativní/neutrální lze u jednotlivých typů dívek i chlapců nalézt a genderové stereotypy v ní hrají důležitou roli. Má-li jedinec některé z nežádoucích charakteristik, přičemž představy o nich jsou významně ovlivněny genderovém řádem společnosti, automaticky ostatní stereotypně předpokládají (např. i na základě vlastní zkušenosti s podobným jedincem), že jeho aktuální projevy budou mít v budoucnu určitý efekt a na základě toho se k jedinci mohou vztahovat. Za příklad mohou dát očekávání specifického povolání, zájmů a schopností, které je možné vidět u všech typů dětí nebo očekávání odlišné sexuality, jež je uváděná u některých jedinců, kteří projevují genderově odlišné chování či zájmy.

Při porovnání obou genderových kategorií dětí ze scénářů se objevuje shoda v tom, že **nejvíce pozitivních odlišností** očekávají vyučující u dětí kombinujících charakteristiky (androgynních dětí) a u dívky s absencí femininních charakteristik. **Nejméně pozitivní** budoucnost je naopak očekávána u chlapce s absencí maskulinních charakteristik (18 %) a u dětí s opačnými charakteristikami (u dívky 15 %, u chlapce 29 %).

Zajímavý je vztah mezi těmito typy dětí, u nichž vyučující očekávají nejméně pozitivních odlišností v budoucnu a tím, zda by je vyučující měli rádi ve třídě. Konkrétně jde o to, že **přítomnost těchto tří dětí by řešilo nejvíce vyučujících** ve srovnání s ostatními typy atypických dětí (viz Tabulka 16a a 16b). Může zde hrát roli přesvědčení, že se tyto děti budou od ostatních v budoucnu lišit (např. obava z homosexuality), proto by jejich přítomnost ve třídě řešilo více vyučujících než přítomnost ostatních genderově atypických dětí.

Zároveň lze spatřit také souvislost s potřebou **uplatňování zvláštních přístupů** (Tabulky 17a a 17b, Tabulky 18a a 18b). U těchto typů dětí (chlapec s absencí, dívka a chlapec s opačnými charakteristikami) se vůči němu souhlasně vyjádřilo poměrně dosti vyučujících a v konkrétních praktikách uváděli i přístupy považované za negativní³⁷. Celkově proto může

³⁷ U dívky s opačnými charakteristikami by uplatňovalo zvláštní přístup 46 % vyučujících (57 % z nich uvedlo negativní přístup), u chlapce s opačnými charakteristikami 17 % (12% z nich negativní přístup) a u chlapce

mít očekávaná budoucnost těchto dětí vliv nejen na to, zda se jim jejich přítomnost ve třídě jeví jako příjemná či nepříjemná, ale také na to, zda je projevy těchto dětí „nutí“ k nějakým zvláštním přístupům (ať pozitivním či negativním).

6.2. Shrnutí souvislostí v dotazníku

V této části bych ráda poukázala na různé souvislosti mezi odpověďmi na jednotlivé otázky, tj. jak spolu vzájemně korespondují. Díky tomu mohu porovnat nejen odpovědi vyučujících vůči chlapcům a dívkám, ale také to, jak se liší uváděné postoje/chování samotných vyučujících a co uvádí ohledně kolegů či dětskému kolektivu. Zajímá mne také zda jsou odpovědi určité otázky konzistentní.

V otázce týkající se **existence nežádoucích charakteristik** více než 50 % vyučujících (u dívek 52 %, u chlapců 53 %) uvedlo, že žádné charakteristiky, které by dívky/chlapci mít neměli, neexistují. Přesto v jedné z následujících otázek více než 60 % dotazovaných uvedlo, že se jedenkrát nebo opakovaně setkali s genderově atypickou dívkou (66 %) a s chlapcem (63 %). Pokud však podle více než poloviny dotazovaných žádné nemaskulinní/nefemininní charakteristiky nejsou, proč se s takovými dětmi setkávají a zejména na základě čeho soudí, že se jednalo o genderově atypické dítě?

Obecně uváděná **zkušenost** vyučujících s genderově atypickými dětmi se také poměrně liší od zjištěné zkušenosti s jednotlivými typy atypických dětí z medailonků. V případě medailonků dětí jsou dva typy dívek, u kterých je zkušenost s nimi vyšší než ta obecně uváděná, zatímco u chlapců je zkušenost s konkrétními typy podstatně nižší než obecná. Setkávají se tak vyučující s jinými typy genderově atypických chlapců? Jsou nějaké podstatné charakteristiky určující genderovou atypičnost u chlapců a já je do medailonků nezahrnula?

U **přijetí** genderově atypických dětí **pedagogickým sborem** od dotazovaných vzešlo, že 95 % jejich kolegů/kolegyň by bez problému přijalo atypickou dívku a 93 % atypického chlapce. Údajně tedy přijímají atypické děti stejně jako ostatní děti, v čemž vyučující své kolegy a kolegyně nadhodnocují ve srovnání s tím, jak se zmiňovali o sobě samých. O sobě totiž 11% vyučujících v případě chlapců i dívek uvedlo, že jim atypické projevy dětí vadí (dokonce 12 % se přiznalo, že u chlapců jim vadí více než u dívek). Je tedy zřejmé, že na své kolegy/kolegyně nahlízejí lépe než na sebe nebo nechtějí na kolegy žalovat? O dobrém přijetí genderově atypických dětí **třídním kolektivem** pak předpokládá u dívek 68 % a u chlapců

s absencí charakteristik 55 % (4% z nich negativní přístup). U ostatních typů vyučující negativní přístup vyučující neuváděli (mimo kombinující dívku, ale předpokládaný důvod jejich uvádění a nepovažování za podstatné uveden již výše).

53 % vyučujících. Vyučující tedy očekávají, že pro děti s netypickým genderem bude spíše problematický vztah s ostatními dětmi ve třídě než vztahy s vyučujícími. Očekávají také, že budou v kolektivu obtížněji přijímáni chlapci (46 % uvedlo špatné přijetí, u dívek pouze 32 %) a u nich také existuje očekávání, že budou označováni dětmi za gaye (13 % vyučujících).

Co se týče **přítomnosti genderově atypických dětí ve třídě**, pouze 29 % vyučujících uvedlo, že by jim nevadila. Když to srovnám s jednotlivými typy netypických dětí, zjišťuji následující. U konkrétních typů atypických dívek se to potvrzuje ve všech případech, avšak u dívky s maskulinními charakteristikami by to na rozdíl od zbylých typů nevadilo menšímu počtu vyučujících (pouze 33 %, zatímco u kombinující dívky 90 % a u absence 67 %). U chlapců to u všech typů neplatí. Chlapec s absencí maskulinních charakteristik by ve třídě nevadil pouze 21 % vyučujícím, chlapec s femininními charakteristikami 40 % a kombinující chlapec 84 % vyučujících. Z výsledku výroku také vychází, že by genderově atypické dítě nevadilo ve třídě spíše ženám. V odpovědích týkajících se přítomnosti konkrétních dětí se to však nepotvrdilo. U všech konkrétních dívek je s přítomností ve třídě v souladu větší část mužů a u chlapců je to jen ve dvou případech žena. Lze zde tedy říci, že když vyučující obecně uvedli, že by mu/jí vadilo mít takové genderově atypické dítě ve třídě (dívku/chlapce), tak s podrobnou charakteristikou v čem se konkrétní dítě svou atypičností liší, se najde více či méně vyučujících uvědomujících si, že jim tyto projevy nevadí/nevadí. Podařilo se mi také zjistit, jaké typy dětí jsou vyučujícími ve třídě nejméně akceptované. Jsou to chlapec s absencí charakteristik, maskulinní dívka a femininní chlapec. Za důvod považuji očekávání jejich budoucnosti, která je v jejich případě nejvíce spojována s negativními očekáváním (problém v sociální složce, problémy v chování či odlišná sexualita) a v rámci čehož by u nich nejvíce vyučujících uplatňovalo nějaký zvláštní přístup ve výchově a vzdělání, dokonce i ty přístupy, které lze vnímat negativně.

Dále lze nalézt souvislosti v následujících otázkách. Ve výroci souhlasilo až 89 % vyučujících, že se k genderově atypickým dětem **chovají stejně jako k ostatním dětem**. Nicméně v následující otázce jsem našla odpovědi, které s tím plně nesouhlasí. Jde o to, že v otázce na konkrétní uplatňované praktiky uvedlo „pouze“ 38 % vyučujících, že žádné zvláštní praktiky vůči těmto dětem neuplatňuje – tito se k nim chovají stejně jako k ostatním dětem. Nicméně velká část vyučujících (62 %) uváděla různé praktiky. Uváděli praktiky individuální či zaměřené na skupinu mající pozitivní či negativní charakter. U pozitivních praktik, pomocí nichž se snaží o lepší přijetí dítěte, lze říci, že je pravděpodobně uplatňují u jakéhokoliv jiného dítěte mající určitý problém v kolektivu. Negativní praktiky se však objevily pouze v odpovědích zhruba 10 % respondentů. Pokud bych tedy tyto negativní

praktiky považovala za tu část, která uvádí, že se k genderově atypických dětem chová jinak než k ostatním, tak výsledky výroku s uváděnými praktikami korespondují.

V případě scénářů a **zvláštního přístupu vyučujících** k těmto dětem zjistí, že by u většiny konkrétních typů dívek i chlapců vyučující zvláštní přístup neuplatňovali. Počet respondentů, kteří by neuplatnili žádný zvláštní přístup u jednotlivých typů dětí, převyšuje počet vyučujících (38 %), kteří uvedli, že žádný zvláštní přístup u atypických dětí neuplatňují. Po seznámení s medailonky jednotlivých dětí mohla řada vyučujících dojít k závěru, že podle nich děti žádný zvláštní přístup nepotřebují. Nejvíce vyučujících potřebu zvláštního přístupu uvádí u chlapce s absencí maskulinních charakteristik (55 % respondentů) a maskulinní dívky (46 % respondentů). U tohoto chlapce však více než polovina z odpovídajících vyučujících následně uváděla pozitivní praktiky (mají zlepšit postavení dítěte ve třídě). Zato u maskulinní dívky v případě těchto respondentů převládají praktiky negativní (ovlivňování a trestání za maskulinní projev). Je to tedy maskulinní dívka, která by se od vyučujících setkala s přístupem majícím negativní charakter? Je tedy nejzávažnější vzdalování se od genderové role projev chlapeckých charakteristik u dívek? To je v rozporu s dřívějšími výzkumy (viz Diskuze). Důležité je však i konkrétní projevené chování, přičemž u této dívky hraje významnou roli agresivita, vulgarita a narušování vyučování. Je tedy narušování vyučování tak důležité? Narušování (neposlušnost) je pokládáno jako chlapecký atribut, ale zároveň i u chlapců je toto chování vyzdvižováno jako negativní. Protože i chlapce s absencí maskulinních charakteristik, který je neposlušný a vyrušuje, by až 80 % vyučujících nenechalo jen tak být a řešilo by jeho chování. Nejde tak tedy úplně o to, nakolik výrazná je **genderová atypičnost či zda se jedná o dívku či chlapce, ale o to, jakým způsobem a jak moc jejich projevy narušují vyučování?**

6.3. Rozhovory s vyučujícími

V této části budu prezentovat výsledky zjištěné na základě rozhovoru s vybranými vyučujícími. Jak jsem již zmiňovala dříve, vybírala jsem si k rozhovoru z vyučujících, kteří dali souhlas, že je mohu ohledně rozhovoru kontaktovat, a také uvedli, že mají osobní zkušenost s genderově atypickými dětmi. Jedná se celkem o 4 vyučující, s nimiž jsem vedla část rozhovoru ohledně dívky a část o chlapci. Účelem těchto rozhovorů bylo zjistit to, jaké konkrétní zkušenosti vyučující s genderově atypickými dětmi mají, jak se k nim staví a jaké typy dětí porušující genderové role si pro rozhovor vyberou.

Již při vyhodnocování dotazníku mne napadlo, že je možné setkat se s určitou **typologií postojů vyučujících** podle toho, zda si genderové atypičnosti dětí všímají, a jakým způsobem se k těmto dětem následně staví. Jedná se o 4 typy postojů:

- a) **Nevšímavý** – tento postoj předpokládá, že vyučující si genderové typičnosti či atypičnosti u dětí nevšímají, genderový řád pro ně není důležitý. Co je pro chlapce či dívky vhodné/nevhodné z hlediska příslušnosti k genderové kategorii neřeší. Zajímají se o správné chování spíše z hlediska toho, zda je slušné či neslušné.
- b) **Neřešící** – u tohoto postoje si vyučující atypičnosti u dětí všímají, při jejím hodnocení vycházejí z genderového řádu společnosti. Ví, jaká je představa správného chlapce i správné dívky. To, že se dítě vymyká si uvědomují, ale tuto skutečnost neřeší. Odlišnost dítěte jim vůbec či příliš nevadí, vnímají ji jako součást rozmanitosti třídního kolektivu.
- c) **Řešící pozitivně** – tento postoj zahrnuje to, že vyučující atypičnost u dětí vnímají a pokouší se jí řešit v pozitivním slova smyslu. Kroky, které vůči dítěti uplatňují, myslí v dobré víře. Přejí si, aby atypické děti do kolektivu zapadly. Různými zásahy se proto snaží soužití v kolektivu dítěti ulehčit či kolektiv povzbudit k lepšímu chování vůči konkrétnímu atypickému dítěti.
- d) **Negativně řešící** – tento postoj vyučujících vychází z toho, že jim atypičnost u dětí vadí, nejsou schopni jejich odlišnost či vzdalování se od genderového řádu tolerovat, což se odráží v přístupu k těmto dětem. Skutečnost, že se s takovým dítětem setkávají prožívají s nelibostí a snaží se to řešit. Přicházejí s různými zásahy proti těmto jedincům, kterými od nich mohou vyžadovat konformitu či je „trestají“ za jejich atypičnost.

Při analýze rozhovoru jsem postupovala tak, že jsem u každého vyučujícího na základě hovoru o chlapci a o dívce vytvořila medailonky, které obsahují podstatná fakta o jeho/její atypičnosti, a přiřadila k nim typ/formu porušování genderové role (opak, kombinace, absence). Následně jsem porovnával způsob, jakým vyučující mluví o dívce vs. Chlapci, jak vnímá její/jeho postavení ve třídě, u pedagogického sboru apod. V závěru u každého vyučujícího shrnuji, o jaký typ postoje se vzhledem k genderové atypičnosti může jednat. Každý z vyučujících, se kterými jsem hovořila, si genderové atypičnosti u dětí všímají, čili se řídí představou, jaký by správný chlapec či správná dívka měli být. Já se pak při analýze zaměřuji na to, jaký z výše zmíněných postojů vůči vybraným dětem uplatňují. Je důležité podotknout, že každý vyučující může vůči jednotlivým genderově atypickým dětem zaujímat rozdílné postoje. U jednoho vyučujícího tak může docházet ke kombinaci všech výše zmíněných typů k různým dětem. Hraje v tom roli např. jakými atypickými charakteristikami se dítě projevuje a jak silně, zda dítě narušuje vyučování či jaké je postavení toho konkrétního jedince v kolektivu. V závěru této části pak provádím porovnání všech provedených rozhovorů a jejich shrnutí.

Prvním vyučujícím, se kterým jsem vedla rozhovor, byl učitel hudební a tělesné výchovy. Jednalo se o muže ve věku 33 let. Při rozhovoru byl velmi příjemný a ochotný. Občas jeho odpovědi byly až zabíhavé, ale poměrně vyčerpávající.

Z první části rozhovoru týkajícího se genderově atypické dívky vyplynulo, že u vybrané dívky Adély se **atypičnost projevuje opakem**. Její hrubší chování, vulgarita, zájem v chlapeckých sportech jsou v kombinaci s chlapecký vzhledem považovány za výrazné atypické projevy. Tyto si dotazovaný, jeho kolegové/kolegyně i spolužáci/čky uvědomují, ale i přes porušování genderové role se neseťkává s žádnými problémy z jejich strany. Co se týče chování, nejedná se o tichou dívku, ale o dítě, které je ve třídě hodně slyšet. Její postavení ve třídním kolektivu je dobré, kamarádí se s dívkami i chlapci. Tato dívka, nemá vážnější problémy v chování a je poměrně oblíbená. Vyučující s ní mají problémy pouze v případě, kdy neplní své povinnosti či narušuje vyučování. To k ní uplatňují poměrně tvrdší přístup. Ale nelze říci, že by byla za svou atypičnost někým trestána.

Pro rozhovor ohledně atypického chlapce si vybírá žáka jménem Karel. Tento chlapec se svým vzhledem představě správného chlapce příliš nevymyká. Delší vlasy nejsou nic neobvyklého, nicméně mohou vzbuzovat nějaké negativní ohlasy, stejně jako tloušťka. Závažnější genderově atypickou charakteristikou je však plačtivost, která je u chlapců považována za nežádoucí a spojována spíše s dívkami. Čili i toto dítě projevuje svoji **atypičnost opakem** (plačtivostí), ale zároveň také **absencí žádoucí** chlapecké charakteristiky - sportovního umu. Za to, že je plačtivý se mu spolužáci často v tělocviku vysmívají a dobírají si ho, až musí vyučující někdy zasáhnout. Dotazovaný byl dříve z plačtivosti Karla v tělocviku rozladěný, ale jakmile se mu podařilo si s ním stanovit, jak udělat, aby mohl v tělocviku fungovat, nemá s ním již takové problémy jako dříve a vycházejí spolu velmi dobře. Kolegové jej jako problematického nevnímají, protože je plačtivý pouze v tělesné výchově a jinak je velmi šikovný.

Z rozhovoru vyplývá, že tento vyučující nemá s genderově atypickými dětmi ve škole problémy. Kvůli předmětům, které vyučuje, však spokojeněji hovořil o dívce Adéle, která exceluje ve sportovních aktivitách. Zmiňuje ale její občasnou živost a vyrušování hodin, které nejsou vhodné. Negativněji však působilo jeho hovoření o genderově atypickém chlapci a jeho narušování hodiny tělocviku tím, že odmítá dělat různé aktivity. Dále zjišťuji, že se závažnějšími problémy vycházejícími z genderové atypičnosti se setkává chlapec, u kterého se občas objevuje posměch spolužáků při tělocviku, jakmile se mu něco nepodaří. Vyučující se však snaží negativní ohlasy vůči němu řešit domluvou dětem. Postavení dívky ve třídním kolektivu je lepší, legraci si z ní děti nedělají, ani jí nijak neubližují. Je ve třídě společenštější a

baví se s ostatními dětmi bez rozdílu pohlavím, kdežto chlapec se spíše drží jen své skupiny tří kamarádů a do třídního dění nezasahuje. Kolegové a kolegyně ani s jedním z těchto dětí žádné větší problémy nemají. Dívce občas domluví za drzost či nevhodné chování (čepice ve vyučování), ale zásadní problémy či konflikty mezi nimi a těmito dětmi učitel nezmiňuje. Ani sám vyučující s těmito dětmi nemá problém a jejich přítomnost ve třídě nepovažuje za negativní skutečnost. Zmiňuje však, že uvedený chlapec poměrně znesnadňuje výuku tělocviku a více takových by proto raději neučil (v TV). Stejně jako by mu stačila pouze jedna taková dívka, kterou není snadné uklidnit.

Na základě obsahové analýzy rozhovoru vychází, že vyučující si atypičnost a její projevy u obou dětí uvědomuje. Uváděné projevy odpovídají tomu, co o správné dívce a správném chlapci říká genderový řád. S chlapcem má spojené spíše negativní emoce, kdy s ním musel řešit spoustu problémů v tělocviku, ale i přes to se ho snaží všemožně podporovat, aby nedošlo k jeho vyloučení z kolektivu. U chlapce tak pozoruji postoj vyučujícího, který lze nazvat jako **typ řešící pozitivně**. I přes nepřilíš pozitivně prožívanou skutečnost, že učí toto dítě, snaží se situaci dítěte ve třídě co nejvíce podporovat. Dívku s její nefeminitou vnímá o něco lépe a vyzdvihuje ji ve spojení se sportem, ale více takových dívek ve třídě nechce. Přijetí této dívky nijak nepodporuje, protože je relativně oblíbená a nepotřebuje to. U dívky se pak jedná o **typ neřešící**, protože řešení atypičnosti podporou či penalizací u ní pravděpodobně nepovažuje za nutnou.

V souvislosti s výše zmíněným mne napadají následující otázky. Kdyby se dívka potýkala s nepřijetím v kolektivu, byl by tento vyučující vůči ní také podporující? Či kdyby nebyla dobrá ve sportu a její chování je mnohdy rušivé, byl by postoj vyučující k ní negativně řešící? A kdyby se chlapec občas nepotýkal s obtížemi ze strany svých spolužáku, snažil by se ho vyučující stále podporovat?

Vyučující č.2

Druhý rozhovor jsem vedla s vyučujícím anglického a francouzského jazyka ve věku 46 let. Tento učitel na mě působil velice otevřeně. Byla jsem však zaskočena jeho neuctivým vyjadřováním o pedagogickém sboru i žácích (např. o chlapcích hovoří jako o „sračkách“, protože nepůjdou na vojnu). V jeho odpovědích jsem zaznamenala určitou antipatii vůči některým členům učitelského sboru (řediteli) a také dětem.

Z atypických dívek, se kterými se během své dlouholeté praxe setkal, si vybral Jitku, což je dívka, která se vzhledem, zájmy a chováním značně odlišuje od představy klasické dívky (krátké vlasy, chlapecké oblékání). Nenavazuje kontakty se svými vrstevníky, odmítá je, je na spolužáky i učitele protivná a v činnostech tvrdohlavá. Na oplátku se jí vyučující snaží

tuto protivnost vracet, čímž dívku vytáčí. Výraznější formy penalizace vůči ní ze strany vyučujících či spolužáků dotazovaný nezmiňoval, nicméně není do kolektivu dětmi začleněna, za což si může dle jeho slov sama. Co se týče vzhledu (vlasy na ježka, žádná zkrášlovací kosmetika) a zájmu o americký fotbal, kdy se jedná o atributy spojované s chlapci, dochází k **narušování genderové role formou opaku**. Odmítání vrstevníků, tvrdohlavost a protivnost lze považovat za projevy, které nejsou typické ani pro jednu genderovou kategorii. Jedná se o projevy, které by mohly vadit vyučujícím u dívky i chlapce nezávisle na tom, zda narušuje genderovou roli či ne. Vyučující se její postavení ve třídě zlepšit nesnaží, „zlomili nad ní hůl“ a spolužáci také. Důvod jejího nestandardního chování vyučující netuší, ani neodhaduje.

Při rozhovoru týkajícího se atypických chlapců si vybral chlapce jménem Vojta. Je to chlapec, který se od ostatních chlapců odlišuje tím, že je oproti nim vzrůstem malý. Také předvádí hysterické chování a je rozmazlený, což by mohlo být považováno za genderově atypické. V jeho projevu a vzhledu dochází k **absenci maskulinního charakteristik**. Zájmy tohoto chlapce – fotbal a počítače – lze však řadit mezi maskulinní. To, co vyučujícímu vadí nejvíce je podrazáctví, s čímž tohoto chlapce vyučující nejvíce. Celkově na mě působilo, že si tohoto chlapce vybral zejména kvůli tomu, že spolu měli v minulosti spor a tím, že ho označí za genderově atypického se mu chce trochu „pomstít“. Vyučující se totiž netají tím, že Vojtu nemá rád a že mu vadí. Tento chlapec se s žádnými problémy ze strany učitelského sboru a ve třídě nesetkává. Pouze někteří kolegové s ním mají problémy kvůli tomu, že je falešný a podrazácký.

Na základě toho, jak vyučující o těchto dětech v rozhovoru mluví, zjišťuji, že si vybral děti, se kterými nemá pozitivní vztahy. S atypickou dívkou nemá nejlepší vztahy, ale zvládají spolu nějak vyjít. Je protivná, tvrdohlavá a nechce ve vyučování spolupracovat, což dotazovaný řeší tím, že její chování komentuje až nevhodnými poznámkami vůči ní. Snahu řešit její chování jiným způsobem však nemá. Její chlapecký vzhled mu připomíná „klasickou lesbu“. Ještě negativněji se však vyjadřoval k vybranému chlapci. Již ho neučí, protože mu jeho třída byla odebrána po té, co si chlapec stěžoval řediteli na to, že se mu nelíbí jak vyučující učí. Od té doby je učitel vůči němu velmi negativně nastaven. Nyní je to zejména z důvodu, že si na něj stěžoval a považuje ho za „falešného“ a „podrazáka“, k čemuž se při rozhovoru o něm neustále vracel. S horším postavením ve třídním kolektivu se dle popisu potýká dívka. Je neoblíbená, protože se sama nesnaží zapadnout. A protože si to dělá sama a vyhovuje jí to, nesnaží se to vyučující nijak řešit. Ostatní si jí nevšímají a pokud se setká s něčím od spolužáků, jedná se o to, že s ní nechťejí sedět kvůli tomu, že je protivná. Chlapec je oblíben spíše průměrně. Baví se s dívkami i chlapci a s žádnými obtížemi se od svých spolužáků nepotýká. U pedagogického sboru si podle odpovědí nestojí dobře ani jeden z nich.

Chlapce nemají rádi proto, že je „podrazák“ a proto se k němu chovají opatrněji než k ostatním dětem, a dívka je protivná, strašná a nesnesitelná. Vyučující a jeho kolegové/yně nejsou rádi, že tyto děti učí.

Analýzou obsahu rozhovoru s tímto vyučujícím zjišťuji, že co se týče dívky, byl výběr byl založen na nefemininních atributech. Při jejím výběru vycházel z genderového řádu, a její atypičnosti si je plně vědom. Vztah k této dívce však zaujímá spíše negativní, což může vycházet i z jejího osobnostního nastavení, nikoli čistě jen z atypického vzhledu. V jeho chování vůči ní se odráží nesympatie k této dívce a lze říci, že k ní zaujímá **postoj negativně řešící**. Její přítomnost je mu nepříjemná, dělá jí naschvály a cíleně se jí snaží něčím naštvat. Ani se nesnaží jakkoliv řešit její postavení ve třídě. Co se týče chlapce, u něj si nejsem jistá, že si jej vybral primárně pro jeho genderově atypické charakteristiky (vzrůst a hysterii). Pokud ano, zaujímá i k tomuto dítěti taktéž **postoj řešící negativně**. Chlapce nemá rád, nesnažil se s ním nikterak vycházet a způsob, jakým o tomto chlapci mluví je velmi zaujatý.

V souvislosti s těmito dětmi a daným vyučujícím mne napadá několik otázek. Hraje u dívky roli to, že narušuje svým chováním vyučování a pokud by jej nenarušovala, měla by s ní vyučující vztahy lepší? Vybral si vyučující tohoto chlapce z možné msty, že ho „udal“ řediteli a nyní mu to chce vrátit tím, že jej označí za nemaskulinního, nebo mu opravdu vadil již dříve svou občasnou hysterií při vyučování a tedy narušováním hodiny?

Vyučující č.3

Třetí vyučující je ve věku 51 let a vyučuje německý jazyk. Učí děti na druhém stupni a momentálně je také třídní učitelkou v páté třídě. Paní učitelka byla velmi otevřená a mile odpovídala na mé dotazy. Z jejich odpovědí i způsobu vyprávění bylo patrné, že je vůči rozmanitosti dětí ve škole otevřená. Jedná se o učitelku, která má zkušenost s množstvím genderově atypických dětí, ale převažuje zkušenost zejména s chlapci.

Při volbě genderově atypické dívky si vybrala žákyni, kterou aktuálně učí a spatřuje u ní atypičnost již v 5. třídě. Majda je dívka, která se vymyká představě správné dívky svým vzhledem, oblékáním, zájmy a kamarádstvím s klukem. Čili se v mnohých ohledech **projevuje opakem**, jelikož u ní dívčí chování není patrné. Ale ani vyloženě chlapecké chování u ní učitelka nezaznamenala. Výrazně se odlišuje zejména svým klučičím vzhledem, kvůli němuž musí někdy sama vyučující upozornit, a říci jim, že ona je přece holka. Její chování není problematické a ve třídě nemá špatné postavení. Mezi dětmi kamarádky nemá, má pouze nejlepšího kamaráda mezi chlapci. Problémy nemá s dětmi ani vyučujícími. U některých učitelů (tělocvik) je dokonce velmi oblíbená pro své výborné sportovní výkony, zejména v basketu.

Z chlapců si pak vybrala jednoho, kterého učila již před lety, a který ji utkvěl v paměti. Tomáš byl chlapec, který svým fyzickým vzhledem odpovídá běžnému chlapci, ale měl jemnější rysy v obličeji. Za genderově atypické u něj považovala jeho jemná gesta, hlas a kamarádství s děvčaty. Tyto charakteristiky lze vnímat jako **porušování genderového řádu opakem**. Ve třídě se kamarádil zejména s dívkami, se kterými trávil čas, ale s chlapci také neměl problém vyjít. Jeho netradiční projevy mu větší problémy v kolektivu nezpůsobovaly, občas se mu pouze někdo posmíval v tělocviku. Mnozí vyučujících o jeho jemnějších projevech dokonce ani nevěděli, protože nebyly příliš nápadné. A až po letech se učitelský sbor dozvěděl, že je tento chlapec homosexuální, což však dotazovanou nepřekvapilo, protože ona si jeho netradičních projevů všímala.

Z rozhovoru s vyučující je patrné, že k oběma dětem má spíše kladný vztah. Nezmiňuje se, že by jí atypická chlapec či dívka něčím zásadně vadili, případně že by s nimi měla konflikty. Snaží se být k těmto dětem tolerantní, ale rozdíly mezi nimi a dalšími chlapci/dívkami nedělá. Snaží se jim však vycházet vstříc, aby se cítili dobře (nechá chlapce pracovat v dívčím kolektivu apod.). Co se týče kolektivů, tak dívka ani chlapec to v něm nemají kvůli své atypičnosti o mnoho složitější než ostatní děti, protože jsou ostatními dětmi dobře přijímány. Pouze chlapec se občas setkával s posměšky v tělocviku, ale nejednalo se o vážnější situace. Taktéž kolegové s těmito dětmi žádné problémy nemají/neměli. Nejedná se o zlobivé či problematické děti.

Z analýzy toho, jakým způsobem vyučující obě děti vnímá/vnímala a jak se k nim staví/stavěla v minulosti vyplývá, že k oběma dětem zaujímá spíše **neřešící postoj**. U obou dětí si uvědomuje, v čem jejich genderová atypičnost tkví ale jejich postavení v kolektivu nevnímá jako problematické, proto nemusí přijetí kolektivem nijak podporovat. Jejich atypičnost nevnímá nijak nepříjemně. Tyto děti bere jako všechny ostatní děti, ale netypickým dětem umožňuje, aby nemuseli dělat např. takové aktivity, které by jim mohly být nepříjemné.

Ani jedno z těchto dění není problematické ve smyslu narušování chodu vyučování. Docházelo by k jejich penalizaci, pokud by tomu tak bylo? Docházelo by naopak k podpoře, kdyby se tyto děti setkávali z nějakými obtížemi ze strany ostatních dětí?

Vyučující č.4

Poslední vyučující byla velmi sympatická paní ve věku 38 let, která učí Hudební výchovu, Multikulturní výchovu, Člověk a svět práce a je také metodičkou prevence. Při rozhovoru byla výřečná a velmi ochotná odpovídat. Jednalo se o respondentku, která již při odevzdání vyplněného dotazníku projevila zájem o rozhovor na toto téma. Vnímá sebe sama

jako učitelku, kterou obohacuje práce s různými dětmi, ale na druhou stranu je velmi citlivá na to, pokud dítěti nedokáže pomoci a je jí to vždy velmi líto.

Pro rozhovor si vybrala dívku i chlapce, kteří základní školu již opustili. Pro rozhovor o atypických dívkách s vybrala Annu, která je příkladem **dívky s poruchou pohlavní identity**, což je velmi ojedinělé. Její nespokojenost s vlastním pohlavím se začala objevovat v průběhu puberty, na začátku druhého stupně, přičemž do té doby působila jako běžná dívka behaviorálně i v oblékání. Tato skutečnost, že se necítí být dívkou, vedla ke změnám ve vzhledu (oblékala se a vypadala chlapecky – projev opakem ke své genderové roli) a také v chování. Stala se extrémně uzavřenou, kdy celý den téměř nepromluvila, zhoršila se ve škole a objevilo se u ní i sebepoškozování. Poté, když na začátku deváté třídy vyšlo najevo, co jí trápí, a došlo ke coming-outu, se školní známky i její psychický stav velmi zlepšil. Byla přijata jako chlapec jménem Majk nejen rodinou (které se ulevilo, že vědí, co je příčinou obtíží jejich dcery), ale také většinou vyučujících i spolužáky. Nyní čeká na hormonální terapii a na plnoletost pro chirurgickou změnu pohlaví.

Jako reprezentanta atypického chlapce si vybrala jedince se silně zženštilými projevy v chování. Jirka po fyzické stránce splňuje představu typického chlapce - je velký, silný a dokonce i jeho zájmy jsou značně maskulinní povahy (fotbal, florbal, auta). V jeho chování však byly patrné výrazné dívčí projevy (slovník, gesta, aj.), které byly pro vyučující nepřehlédnutelné a velmi nápadné. V chování se tak **projevuje opakem ke své typické genderové roli**. Tyto projevy vedly vyučující i děti k úvahám o jeho homosexuální orientaci. Vyučujícím jeho nápadnost v chování nijak nevadila, protože se jednalo o velmi hodného chlapce. Nicméně ve třídě mezi chlapci měl Jirka své postavení značně ztížené. Setkával se od spolužáků s posměchem a narážkami na jeho zženštilost.

Z rozhovoru zjišťuji, že vyučující s oběma dětmi vycházela, co nejlépe to šlo, a vůbec se k nim nevyjadřuje nijak negativně. S většími problémy se však setkávala ve spojení s dívkou, protože ta v sobě řešila konflikt - byla extrémně uzavřená, čili bylo velmi těžké navázat s ní vztah, v rámci kterého by jí mohla vyučující pomoci či alespoň zjistit, s jakými problémy se potýká. Naopak s chlapcem vůbec žádné problémy neměla a vycházela s ním nadmíru dobře. Zkušenost s oběma dětmi považuje za obohacení svých učitelských kompetencí a je ráda, že takové děti potkala a mohla je učit. V rámci třídního kolektivu se chlapec i dívka potýkali s jistými obtížemi. Chlapec byl svými spolužáky pro svoji nedostatečnou maskulinitu v chování zesměšňován. Bavil se tak zejména s dívkami, které ho mezi sebe přijaly. Dívka naopak nebyla vyčleňována z kolektivu z vnějšku, ale sama sebe svým nezájmem o kolektiv či cokoliv jiného dostala na jeho okraj, ale děti jí nikdy neubližovaly. Po coming-outu se odehrály velké změny, jak v jejím oblékání a chování, tak v kolektivu. Ten pochopil její předchozí chování a byla jím přijata jako chlapec. Vyučující na

této škole byli podle dotazované poměrně tolerantní k oběma dětem, avšak u dívky měli někteří problém s přijetím situace, že je nespokojená s vlastním pohlavím. U chlapce jim pak jeho zženštilost připadala někdy komická, ale nijak se mu nevysmívali. Dokonce se snažili jednat s ním jako s ostatními chlapci, aby ostatní neměli žádný podnět pro posměch vůči němu.

Po obsahové analýze rozhovoru lze říci, že tato vyučující k oběma dětem zaujímá **výrazně pozitivně řešící postoj**. Osud dětí, kteří se vymykají genderové normě jí není lhostejný a snaží s nimi jednat tak, aby na jejich atypičnost neupozorňovala, případně tak, aby napomohla ke zlepšení jejich situace v kolektivu. Tato vyučující ze všech dotazovaných o genderově atypických dětech hovořila jako o někom, kdo jí pomáhá k rozvoji jejich učitelských dovedností a je za zkušenost s nimi velmi ráda, protože rozmanitost ve třídě podle ní pomáhá v rozvoji tolerance u ostatních dětí, ale i v jejich učitelských kompetencích. Ostatní vyučující to pak vnímají spíše jako něco, čemu se nevyhnou, čili proti tomu bojovat nemá smysl, případně jeden vyučující byl výrazně s přítomností atypických dětí ve škole nespokojen.

6.4. Shrnutí rozhovorů

Co se týče výběru konkrétních dětí k rozhovoru, zjišťuji, že v případě dívek si všichni vyučující **vybrali podobné typy dívek**. Muži i ženy si při výběru genderově atypické dívky volily ty, co mají zejména klučičí vzhled, drsnější chování a dělají sport. Výjimku vidím u dívky s poruchou pohlavní identity, tam je to více specifické, nicméně se u ní také vyskytoval chlapecký vzhled. **V případě chlapců se muži a ženy při výběru odlišovali**. Zatímco učitelé si u chlapců si vybrali představitele, kteří dle následného popisu nesplňují atributy pro závažnější narušování genderového řádu (např. vzhled zcela běžný, ale pouze náznak femininity v chování), učitelky si vybíraly chlapce, u nichž se objevovaly femininní projevy v chování, a později se o nich dozvěděli, že jsou homosexuální. Bylo pro učitele nepříjemné hovořit o chlapcích s výraznějšími femininními projevy, a proto si je nevybrali, nebo se opravdu s takovým žádným nesetkali? Nebo jsou učitelky častěji více informované o soukromí žáků/žaček, a tedy i ví o případné homosexualitě?

Zaměřím-li se na konkrétní děti, které si vyučující vybrali, tak je zřejmé, že u většiny **dívek se atypičnost odrážela především ve vzhledu** (krátké vlasy, klučičí oblékání) a v zájmech (klučičí sporty). U transsexuální dívky byla situace jiná a šlo nejen o oblékání, ale také o chování, které bylo velmi nestandardní (uzavřenost, sebepoškozování, nezájem o třídní kolektiv). U vybraných chlapců se však atypičnost vzhledu netýkala. Jednalo se o netypické projevy v jejich chování či vlastnostech. U jednoho šlo o ubřečenost, u druhého

hysterické výstupy, v dalším případě o to, že jsou dívky jeho nejlepšími kamarádkami a u posledního ve zženštilém vystupování. Fakt, že se ve všech dívčích medailoncích objevoval **vzhled** jakožto jeden z podstatných znaků atypičnosti si vysvětlují tím, že dívky si mohou dovolit více experimentovat se svým vzhledem ve srovnání s chlapci. Chlapecké oblečení či vzhled u dívek je totiž více tolerováno, než by tomu bylo s dívčím vzhledem u chlapců. Ani u jednoho z uváděných chlapců se vyučující nezmiňovali, že by se oblékal zženštile. Pokud by tomu tak bylo, tak by se daný jedinec pravděpodobně setkal se důraznější nesouhlasem ze strany společnosti. U chlapců se naopak jednalo zejména o **vlastnosti a chování**, kdy vyučující zdůrazňovali, že se jedná o projevy, jež mívají spíše dívky a jsou proto nevhodné (netypické) pro chlapce.

Z rozhovorů jsem také zjistila, že popisované děti podle dotazovaných nemají téměř žádné závažnější **problémy s vyučujícími**. Menší problémy se však u některých jedinců objevují. Jedná se například o dvě dívky, z nichž jedna má problémy s poslušností, je ve škole nepečlivá a narušuje průběh vyučování svou drzostí, proto vůči ní musejí být důslednější. Druhou je poté transsexuální dívka, která velmi zameškávala školu a byla nekomunikativní, proto se s ní vyučující nemohli řádně komunikovat, což někteří nesli s nevolí a řešili situaci s rodiči. U chlapců se pouze jeden chlapec setkává s negativním ohlasem v pedagogickém sboru, ale není tomu kvůli netradičním genderovým projevům, ale o dělání podrazů. Ostatní chlapci jsou vyučujícími přijímáni. O žádném dítěti nebylo řečeno, že by kolegové či kolegyně vůči nim uplatňovali nějaké zvláštní metody při výuce (negativního charakteru).

V **postoji třídních kolektivů** k jednotlivým dětem se dle výpovědí vyučujících ve většině případů s negativním přijetím genderově atypické děti nesetkávají. Zejména tedy dívky. Pokud ony s kolektivem nemají přátelské či žádné vztahy, tak je to proto, že se pro to dobrovolně rozhodly a nechtějí s nimi navazovat kontakt. Nikoliv proto, že by to vzešlo z rozhodnutí kolektivu a chtěly dívku vyčlenit. U jednotlivých chlapců je postavení ve třídě negativně ovlivněno ve dvou případech. Jedná se o chlapce, který se projevuje výrazně zženštile a ze strany chlapců ho provází nepříjemnosti, a chlapce, který je v tělocviku plačtivý. Ostatní chlapci se podle vyučujících s problémy nepotýkají. Jedná se tak o tolerantnější třídní kolektivy (volnější třídní normy týkající se genderu) nebo zde hraje roli možnost, že tito chlapci nenarušují genderovou roli v takové míře, která by sloužila pro chlapce či dívky ve třídě jako jakýsi „signál“ k nějakému řešení nevhodného chování?

Při analýze rozhovorů jsem si také všimla, že **ženy o genderově atypických dětech hovořily celkově přívětivěji**, než tomu bylo u mužů. Vůči dětem zaujímají kladnější postoje a přítomnost těchto dětí by ve třídě buď nijak neřešily či řešily spíše pozitivně. Také na rozdíl od mužů uváděli, že by jim více podobných dětí jako ty, o kterých hovořily, ve třídách

nevadilo, zatímco muži zastávali názor opačný. Z části v tom může hrát roli to, jaké děti si jednotliví vyučující vybrali a to, zda děti, o nichž hovořili muži, nejsou problematičtější než děti uváděné ženami. Kloním se však spíše k tomu, že muži nemusí být v kontaktu s genderově atypickými dětmi tolik empatičtí jako ženy a vnímají je jako jedince, kterými se třeba musí více zaobírat a věnovat se jim více než dětem genderově typickým. Ženy s tím však problém nemají, což potvrzuje i literatura (viz Diskuze), ve které se uvádí, že ženy jsou k genderové atypičnosti tolerantnější než muži, a spíše se s ní u dětí vyrovnají.

Při porovnání rozhovorů respondentů podle jejich věku se nezdá, že by věk hrál důležitou roli v přístupu k genderově atypickým dívkám a chlapcům. **Rozdíl v přístupu u starších a mladších vyučujících se totiž neukázal.** Nepotvrzuje se mi tedy, že by vyučující staršího věku měli větší problém s přijetím genderové atypičnosti a vyžadovali ve svém přístupu k nim dodržování tradičního chování, i přes to, že literatura mnohdy hovoří jinak (viz Diskuze).

Jak je patrné již u popisu jednotlivých rozhovorů, **postoje jednotlivých vyučujících k genderově atypickým dětem** se odlišují. Mladší vyučující s nimi problémy nemá, snaží se je pochopit, ale více by jich učit nechtěl. Starší muž je proti vybraným dětem negativně naladěný a ve třídách by je nejradši neměl. Ženy naopak vůči dětem zaujímají tolerantnější postoj a chtějí, aby se ve třídě cítily dobře. Mladší vyučující (žena i muž) pak v případě nutnosti řeší situaci, kdy se ve třídách něco nepříjemného odehrává, a tyto děti chápe jak velký přínos pro sebe i ostatní děti. To, že se k atypickým dětem staví negativně pouze jeden vyučující je tím, že s nimi má skutečně problém? Nebo je například jediný, který je ochoten si to přiznat a také o tom otevřeně mluvit?

Z důvodu, že si každý vyučující vybral jiné dítě, je velmi těžké mezi sebou postoje vyučujících porovnávat. Mohla jsem pouze z hlediska mé typologie přiřadit ke každému vyučujícímu ve vztahu ke konkrétnímu dítěti jeden z postojů, který říká, jak se vyučující k dítěti - jeho projevům, chování a jeho situaci ve třídě - staví. Tento postoj však vypovídá nejen o tom, jak se k dítěti vyučující vztahují. Tyto postoje také implicitně dávají informaci i o tom, jak je dítě ve třídě vnímáno a přijímáno ostatními dětmi. Předpokládám totiž, že pokud by se zmiňované děti setkávaly s nepřijetím ze strany spolužáků, uplatňovalo by více vyučujících pozitivně řešící postoj, kterým by se snažili situaci dítěte zlepšit. Postoj neřešící vypovídá o tom, že dítě se má v kolektivu dětí spíše dobře, nepotřebuje, aby mu vyučující pomáhal jeho/její situaci ve třídě řešit, a je vyučujícími zároveň respektováno. Nikoliv neřešící ve smyslu, že by se vyučující nesnažil řešit špatnou situaci dítěte ve třídě. Čili ho považují za nejvhodnější postoj, který mohou vyučující k těmto dětem zaujímat.

7. Shrnutí výsledků

Vzhledem k tomu, že jsem v průběhu prezentace výsledků z dotazníkové a rozhovorové části odhalila mnoho dílčích výsledků, v této části textu bych je ráda shrnula do ucelenější formy. Ke shrnutí výsledků použiji jako rámec základní výzkumné otázky, které jsem si stanovila před započítím samotného výzkumu, a dílčí výsledky z dotazníku a rozhovorů se zde budou doplňovat, potvrzovat, případně částečně vyvracet.

Z výsledků je zřejmé, že většina vyučujících rozlišuje genderově typické a netypické dívky/chlapce. Soudím tak kvůli tomu, že více než polovina respondentů/tek uznala, že existují charakteristiky, které by podle nich správné dívky či chlapci mít neměli, i když ne všechny uváděné charakteristiky měly genderově netypický charakter pro jednu z genderových kategorií (v dotazníku se totiž objevovalo množství charakteristik vnímaných spíše za neslušné/porušování morálních norem). Vycházím také z jejich osobní zkušenosti s netypickými jedinci, kterou by neměli, kdyby neuměli rozlišit mezi typickým a atypickým jedincem. Čili minimálně 2/3 z **dotazovaných se při nahlížení na děti řídí genderovými řádem** a představou typické dívky/typického chlapce, přičemž na základě toho děti hodnotí jako typické/atypické

Zkušenosti, které vyučujících s genderově atypickými dětmi mají, se dají hodnotit jako nemalé. Nejméně 2/3 vyučujících se opakovaně či aspoň ojediněle s těmito dívkami a chlapci setkalo. Zkušenosti mají více s dívkami, nicméně ani v případě chlapců není množství vyučujících zanedbatelné. Lze tak soudit, že **zkušenost vyučujících s atypickými dětmi je poměrně četná, a že výskyt atypických dívek je podle vyučujících častější než atypických chlapců**. Mají osobní zkušenost s různými typy narušování genderové role – s dětmi projevujícími se opačnými charakteristikami (chlapec femininními a dívka maskulinními), s dětmi kombinujícími femininní a maskulinní charakteristikami, i s dětmi, u nichž dochází k absenci některých důležitých genderově typické charakteristik.

Při osobních rozhovorech vybraní vyučující (vedla jsem je se 4 z celkového počtu 101 respondentů/tek) svoji osobní zkušenost s dětmi popisovali a zmiňovali, že se setkávají jak s dívkami, tak chlapci. U konkrétně popisovaných dětí se v případě dívek jednalo většinou o dívky s maskulinními charakteristikami (projev opakem), zatímco u chlapců o narušování ve spojení s absencí či opakem některých charakteristik. O androgynním dítěti ani jeden z vyučujících nehovořil.

Oblastí, kterou nejvíce vyučujících při hodnocení genderové atypičnosti vnímá jako nejdůležitější, se ukázalo být **chování**. U dívek vyučující jako nežádoucí uváděli charakteristiky týkající se chování a vyžadují, aby se nechovaly vulgárně a nebyly agresivní. U chlapců však v odpovědích převažovaly charakteristiky osobnostní, tedy vlastnosti (např.

ubrečenost). A to i přes to, že u obou genderových kategorií uváděli, že je pro ně nejvíce důležitá atypičnost v chování.

Jak jsem již zmiňovala, převážná většina vyučujících se s atypickými dětmi setkala. Většina vyučujících také **zastává názor, že budoucnost těchto jedinců a budoucí vývoj těchto dětí není genderovou atypičností ovlivněna**. Lze jej proto považovat za zdravý, stejně jako je tomu u ostatních dětí. Což však bagatelizuje význam rozlišování genderově typických a atypických jedinců. Objevili se však i respondenti/tky, kteří měli názor opačný, a jsou přesvědčeni, že se genderově atypické děti budou ve svém vývoji od ostatních odlišovat (jedná se o 5 - 40 % dotazovaných v závislosti na tom, k jaké genderové kategorii dítěte a formě narušování genderové role se vyjadřovali). Větší část z nich však měla na mysli odlišnost spíše pozitivní – budou mít oproti ostatním dětem něco navíc - vlastnosti, dovednosti, zájmy. V rozhovorech se však u většiny vyučujících uváděné názory na budoucnost dětí týkaly nepřijetí v kolektivu, a to u chlapců i dívek, mnohdy v souvislosti s možnou homosexualitou.

Pozitivní překvapení přinesl fakt, že velká část vyučujících vůči **dětem genderově typickým a atypickým nepřístupuje odlišně**. V případě chlapců i dívek převažovalo, že se k nim chovají stejně jako k ostatním dětem. Avšak našli se i tací vyučující, kteří nějaký zvláštní přístup k těmto dětem uplatňují. Tyto přístupy jsou motivované zejména snahou pomoci dítěti ve skupině, aby bylo přijímáno. Taktéž v případě scénářů popisujících jednotlivé typy dětí, by u jednotlivých konkrétních dětí zvláštní přístup neuplatňovali (pouze u chlapce s absencí byl podíl vyučujících vyšší, ale i tak by se jednalo spíše o pozitivně mířené zásahy). Potvrzují to i rozhovory, protože téměř všichni (až na jednoho vyučujícího) vůči dětem nepřístupují zásadně odlišně než k jiným dětem. Popisují pouze např. takové praktiky, že jim uleví při nějaké činnosti, či jim povolí být při aktivitách v kolektivu opačného pohlaví. To by mohlo být považováno za určitý odlišný přístup, ale spíše bych odlišný přístup spojovala s něčím, co je radikálnější - trest či penalizace. Zmíněné odlišné „praktiky“ lze totiž považovat spíše za individuální přístup k dítěti, který se od vyučujících očekává u všech dětí, nezávisle na tom, zda je genderově atypické. Penalizaci či trestání genderově atypických dětí jsem v explicitní formě zaznamenala pouze ojedinele, a to v rámci scénářů v dotazníku či v rozhovorech s vyučujícími. Konkrétně v rozhovorech se k penalizaci či nějakému trestání souhlasně vyjádřil pouze jeden vyučující – a to u dívky i u chlapce. Motivací je pravděpodobně skutečnost, že mu chování těchto dětí vadí a znesnadňuje mu práci.

Taktéž výsledky týkající se postoje pedagogického sboru k těmto dětem ukázaly, že **kolegové či kolegyně podle vyučujících žádné praktiky vůči těmto dětem neuplatňují** (či si toho nevšimli), a děti typické i atypické jsou přijímány v podstatě stejně. K obdobnému zjištění vedly i rozhovory. Zde taktéž většina vyučujících vypověděla, že s vybranými dětmi

nemají problémy a nemusejí se k nim chovat jinak než k ostatním. Výjimkou je opět vyučující č. 2, který uvedl, že s vybranými dětmi má problémy jak on sám, tak i ostatní vyučující. Otázkou však je, zda tento vyučující je jediný z dotazovaných, kdo má s atypickými dětmi problém, nebo je jediný, který byl ochoten to přiznat. Vyučující si totiž uvědomují svoji povinnost chovat se ke všem dětem shodně, což ji mohlo bránit otevřeně hovořit o pochybnostech, které v nich atypické děti mohou vzbuzovat.

Před započítím výzkumu mne také zajímalo, **zda mají vyučující lepší postoj k genderově atypickým dívkám či atypickým chlapcům**. Spíše jsem předpokládala, že dívky na tom budou o něco lépe, avšak neukázalo se, že by se postoj vyučujících lišil v závislosti na tom, zda se jedná o dívku či chlapce. Jsou však jiné faktory, které jsem při utváření postojů u genderově atypických dětí shledala jako podstatné, a příslušnost k genderové kategorii se jako nejpodstatnější dle výsledků z dotazníků a rozhovorů nejeví. O tom, co v postojích vyučujících hraje důležitou roli, se zabývám níže.

Při pohledu na postavení dětí **ve třídním kolektivu** z perspektivy vyučujících, včetně toho jaký postoj k nim děti zaujímají, zjišťuji, že **o něco horší postavení je spojováno s chlapci**. U chlapců vyučující uváděli i více možných obtíží, se kterými se může ze strany spolužáků/ček setkat, na rozdíl od dívky, přičemž obtížím bude chlapec čelit spíše ze strany ostatních chlapců. Co se týče tohoto zjištění, částečně se mi potvrdilo i na základě rozhovorů – kde zjišťuji, že pokud se některé děti z rozhovorů setkávají s nějakými problémy ze strany kolektivu, jsou to častěji chlapci, ze kterých si ostatní dělají např. legraci (a jsou to zejména chlapci, kteří tak činí).

V souvislosti s genderovými stereotypy lze na základě předchozího textu říci, že vyučující jsou jimi při hodnocení dětí významně ovlivněni. Nahlížení na ně skrze optiku genderového řádu, který mnohdy ovlivňuje jejich vztahování se k nim. Fakt, ze kterého soudím, že **genderové stereotypy mají na vyučující vliv**, je skutečnost, že vyučující jsou schopni rozlišit mezi genderově typickým a atypickým dítětem (což jsou, jak jsem zjistila na základě popisu jednotlivých dětí při rozhovoru i v dotazníku z jejich zkušenosti s dětmi). Způsob vztahování se k genderově atypickým však ovlivňují i další faktory (nejen vliv genderových stereotypů), o kterých se zmiňuji níže, kde hovořím o typologii možných postojů k genderově atypickým dětem.

Při zjišťování postojů vyučujících k genderově atypickým dětem jsem došla k následujícím zajímavým skutečnostem a považuji je za zásadní zjištění mého výzkumu. Zmiňuji se o postojích, ale vzhledem k tomu, že z nich vychází i určité chování vyučujícího k atypickému dítěti, tak určitý postoj se v mém podání částečně překrývá s „přístupem“ k danému atypickému dítěti (avšak v textu uvádím spíše postoj).

Na základě dotazníků a rozhovorů jsem odhalila, že existuje určitá **typologie postojů/přístupů**, které mohou vyučující vůči atypickým dětem zastávat (viz kapitola 6.3 Rozhovory s vyučujícími). Jsou to:

- nevšímavý,
- neřešící,
- pozitivně řešící,
- negativně řešící.

Z prvního typu vychází, že je vyučující vůči genderové **atypičnosti lhostejní** – nevšímá si jí, a neodlišuje mezi atypickým dítětem a ostatními dětmi. Ostatní tři typy postojů/přístupů pak počítají s tím, že si vyučující genderové **atypičnosti u dětí všímají**. Avšak liší se v tom, jak se vůči dítěti následně staví. **Neřešící postoj** pracuje s tím, že atypičnost dítěte není vnímána negativně a dítě není vyučujícím penalizováno či trestáno, ani mu není ve třídě pomáháno. Lze ho tak považovat za neutrální, protože nedochází ke zlepšování situace, ani ke snaze trestat. V případě **negativně řešícího** postoje dochází k tomu, že se vyučující snaží řešit situaci, kdy jim určité atypické dítě vadí, či se jim nelíbí, jak se projevuje. Případně se ho snaží trestat za jeho genderově nevhodné chování či charakteristiky. **Pozitivně řešící** postoj pak naopak vnímám jako skutečnost, že vyučující genderově atypické dítě všemožně podporují, protože by se mohlo setkat s potenciálním ohrožením ze strany spolužáků či s nějakými nepříjemnostmi, které vycházejí z jeho/její genderové netypičnosti.

U jednoho vyučujícího se však **nemusí vyskytovat pouze jeden určitý postoj** vůči genderové atypičnosti. U každého se mohou objevovat všechny typy postojů v závislosti na tom, s jakým typem porušování genderového řádu se setkají (opak, kombinace, absence), jak je narušování radikální a nápadné, jak moc je vyučující schopen a ochoten atypičnost přijmout, a nakolik narušuje vyučování a chod vzdělávacího procesu. Z rozhovorů jsem zjistila, že pokud je situace atypického dítěte ve třídě spíše špatná, objevuje se snaha podpořit ho/ji, ale u dětí nemajících potenciální problémy v kolektivu se objevuje postoj neutrální, a pakliže je chování dítěte nevhodné a má vliv na vyučování, jedná se o negativně řešící postoj. V postojích tedy hraje roli to, **jaké konkrétní charakteristiky dítě má, jak silně se projevují, zda narušují vyučování a také to, jak se dítě zvládá prosadit v kolektivu a je přijímáno**.

Postoj, který vůči atypickým dětem hodnotím jako **nejvhodnější, je postoj neřešící, společně s nevšímavým**. Nevšímavý postoj mohou zaujímat vyučující vůči dětem v případě, že nejsou ovlivněni genderovým řádem a stereotypy, nebo pokud jsou projevy genderově

atypického dítěte pro daného vyučujícího nenápadné (či danou charakteristiku nemusí považovat za atypickou), a rozdíly pak mezi dětmi tím pádem nedělá. Neřešící postoj naopak vypovídá o tom, že i přes to, že se u dítěte objevují genderově atypické projevy, kterých si vyučující všímá, nemá atypické dítě žádné problémy v kolektivu a není potřeba jeho situaci nijak řešit. Pozitivně řešící postoj naopak vychází z toho, že vyučující má potřebu dítěti pomáhat v začlenění, protože se může setkávat s nějakými negativními ohlasy či obtížemi v kolektivu, a vyučují se ho tak snaží co nejlépe v začlenění pomoci. To je od vyučujícího sice velmi dobré, ale implicitně to vypovídá o problematické situaci dítěte ve třídě a o tom, že třídní genderové normy mohou být přísnější, nebo že atypické projevy dítěte jsou natolik výrazné, že to přesahuje míru přijatelnosti, kterou má kolektiv nastavenou.

Nejméně vhodný postoj vůči genderově atypickým dětem je pak ten, kdy vyučující řeší genderovou atypičnost negativně. Pokud vyučující uplatňuje nějaké způsoby penalizace (utahování, apod.) atypické dítě tím trpí. Navíc to může u ostatních dětí podporovat představu, že genderová atypičnost je špatná, a proto je za ni vhodné a možné trestat.

Faktor, který se ukázal jako velmi důležitý, zejména u negativního postoje vůči netypickým dětem, je **vyrušování či různými způsoby narušování chodu vyučování**, k němuž dochází na základě projevů majícími atypický charakter. Samotná atypičnost dítěte zpravidla nevede vyučující k tomu, aby měli k dítěti negativní postoj. Pouze pokud se genderová atypičnost vyznačuje tím, že je dítě více vulgární, „živé“, neposlušné a vyrušuje. Tyto atributy se však mohou vyskytovat i u dětí genderově typických, ale tam s nimi mohou vyučující více počítat, a to zejména v případě chlapců. Proto je takový chlapec nepřekvapí a nepřitahuje k sobě tolik pozornosti. Na negativní postoj tedy může mít vliv kombinace atypických charakteristik a nevhodné chování, které ovlivňuje práci vyučujícího. Problematika narušování vyučování se mi ukázala jako podstatná již u některých scénářů v dotazníku, kde se vyučující vyjadřovali negativněji k těm dětem, jejichž chování by mohlo ovlivňovat průběh vyučování. To mi potvrzují i výsledky rozhovorů, kdy vyučující č. 2 zaujímá negativně řešící postoj k vybraným dětem. V jeho případě se totiž dle popisu jednalo o děti, které hrubě svými projevy narušují a znesnadňují vyučování a celý vzdělávací proces. U většiny vyučujících však není v rozhovoru negativní postoj k atypickým dětem patrný. Vysvětlují si to tím, že si sami vybrali děti, o kterých chtěli hovořit. Čili mohli vybrat takové, o kterých mohou mluvit hezky a být tak dobrými vyučujícími, který se chová ke všem dětem stejně, dále mohli o jejich chování a přístupu k dětem lhát, či se mohou opravdu k dětem chovat způsobem, jakým uvedli, protože vybrané děti nemají problematické chování, které by jim vadilo.

8. Diskuze

V této části textu zdůrazňuji některé zajímavé výsledky mého výzkumu a srovnávám je s poznatky, které jsem získala z odborné literatury. Zamýšlím se nad tím, proč se některé mé výsledky a teorie, ze kterých jsem při výzkumu vycházela, liší, a na případné rozpory se snažím najít odpovědi.

Mnozí autoři ve svých publikacích uvádí, že lidé jsou při nahlížení na druhé ovlivňováni stereotypy, včetně stereotypů genderových. Na základě nich předpokládáme, že maskulinita se vyznačuje určitými charakteristikami a femininita jinými, přičemž se tato odlišnost implicitně předpokládá a nezpochybňuje (Janošová, 2008; Martin, Finn, 2010; Curran, Renzetti, 2003). Podle Janošové (2008) jsou v každé kultuře genderové stereotypy univerzálně platné a jejich vlivem dochází k očekávání, že pokud jedinec náleží k dané genderové kategorii, tak se u něj budou vyskytovat příslušné vlastnosti, charakter, zájmy a chování. Z tohoto důvodu jsem předpokládala, že většina dotazových vyučujících v mém výzkumu bude přesvědčena i o tom, že existují i charakteristiky, které by chlapci či dívky mít neměli. Byla jsem tak překvapena, že jejich existenci uvedla pouze polovina dotazovaných. Možným vysvětlením je skutečnost, že někteří o genderu nemusí přemýšlet, ale pravděpodobněji mi připadá vysvětlení, že vědí, že by jako vyučující neměli dělat mezi dětmi rozdíly, proto někteří odpovídali nesouhlasně. Existenci nežádoucích charakteristik dle mých výsledků předpokládá více žen. Je to pro mne zajímavé zjištění, jelikož Martinová (1900) uvádí, že spíše u mužů se předpokládá, že budou k genderovému řádu přistupovat striktněji než ženy, které jsou k odlišnostem tolerantnější (Martin, 1990). Očekávala jsem tak, že muži spíše než ženy budou vnímat a všimnout si nežádoucích charakteristik, které mají netypický charakter. Z hlediska věku pak existenci nežádoucích charakteristik uvádí více starší vyučující, což mé očekávání potvrdilo, protože starší generace nemusí být tak tolerantní a flexibilní vůči genderově atypickým projevům jako generace mladší. Důvodem toho mezigeneračního rozdílu může být skutečnost, o které hovoří Janošová (2008), že v posledních letech dochází k proměně tradičních představ správné dívky a chlapce. Mladší generace vyučujících má proto např. aktuálními trendům v módě blíže a více je toleruje, nemusí tak určité projevy/známky ve vzhledu či oblékání vnímat jako genderově atypické, ale starší vyučující ano.

Ráda bych také zmínila konkrétní uváděné oblasti charakteristik a jak to s nimi ve výzkumu vypadalo. **Chování se ukázalo jako oblast, která byla vyučujícími uváděna** u dívek i chlapců nejvíce, přičemž zdůrazňována byla zejména vulgarita a agrese, která může korespondovat s narušováním vyučování, což je faktor související s negativním

přijetím/postojem k atypickým jedincům. U všech dívek jsem nemohla však vulgaritu a agresi interpretovat jako nefemininní (někteří je uváděli u chlapců i dívek, čili je lze chápat i jako porušování morálních norem či neslušnost). Nemaskulinní chování u chlapců se pak týkalo např. zženštilého chování (zženštilé pohyby/vyjadřování) či brečení. Nicméně i přes to, že vyučující nejvíce uváděli u obou genderových charakteristik chování, u chlapců nejvíce charakteristik spojovaných s femininitou bylo u vlastností. Toto zjištění se mi jeví jako zajímavé a částečně očekávané, protože to určitým způsobem potvrzuje informace, které znám z literatury. Hemmer a Kleiber (1981) například uvádějí, že u dívek, které narušují genderovou roli se očekává, že z toho vyrostou, zatímco u chlapců nikoliv (Hemmer, Kleiber, 1981). Určitým způsobem se tak předpokládá, že jinakost chlapců je hlouběji zakořeněna v jejich osobnosti, zatímco u dívek se jedná "pouze" o chování, které je snáze ovlivnitelné a odstranitelné. Ve vzhledových charakteristikách u dívek i chlapců převažovaly zanedbanost či nedostatek hygieny, což lze chápat opět spíše jako porušování morálních norem. Překvapilo mne však, že vzhledové charakteristiky u dívek spojované s chlapeckým zjevem se mnoho neobjevilo, přitom v rozhovorech všichni vyučující při vyprávění o konkrétních dívkách zmiňovaly jedince, které měly klučičí vzhled. Nepovažují tedy chlapecký vzhled u dívky jako nežádoucí? U chlapců ve srovnání s dívkami bylo vyučujícími v dotazníku uváděno více nežádoucích charakteristik týkajících se vzhledu, ale žádný vyučující v rozhovru chlapce, který by se vyznačoval femininní vzhledem, nezmiňoval. Uváděli tak vyučující v rozhovorech chlapce bez femininního vzhledu, kvůli tomu, že by mohl u mužské genderové role snižovat prestiž? Nebo se opravdu s takovými chlapci neseťkávají? Možná na to má vliv skutečnost, že dívky si mohou se svým vzhledem dovolit více experimentovat, a přitom to není vnímané jako příliš závažné, jak by to mohlo být vnímáno u chlapce. Zmíněné totiž potvrzuje Green (1979), který říká, že genderová odlišnost u chlapců je obecně vnímána negativněji než u dívek, u nichž je mnohdy shledávaná dokonce s uznáním. Důvodem je podle Feinmana (in Martin, 1990), skutečnost, že pohyb ženy do lépe hodnocené mužské role je akceptovatelný spíše, než mužský pohyb do níže ceněné role ženy. Čili předpokládám, že se to týká nejen projevů v chování či vlastnostech, ale také v oblasti vzhledu a oblékání.

Vzhledem k tomu, že 2/3 respondentů/tek uvedlo, že nějaké zkušenosti dívkami či chlapci mají, lze předpokládat, že téměř v každé třídě se genderově atypický jedinec vyskytuje. Přiznávám, že jsem očekávala, že více vyučujících bude mít spíše zkušenost s atypickým chlapcem. A to z důvodu, že vůči netypickým projevům chlapců (i pokud se vyskytnou v mírnější formě) budou pozornější, protože narušování chlapecké genderové role je určitým způsobem považováno za závažnější než u dívek. Ve svém očekávání jsem vycházela z toho, co Feiman (in Martin, 1990) říká o pohybu muže do níže ceněné role ženy a z Janošové (2008), která ve své knize zmiňuje, že nedostatečně mužské či dokonce femininní

projevy u chlapců degradují mužskou roli. Neukázalo se však, že by vyučující byli vůči chlapcům v porušování citlivější a více se na ně zaměřovali, protože se jejich zkušenost s oběma skupinami neliší. Je tomu tedy tak, že mužská role není ceněna jinak/výše, jak uvádí teorie genderového řádu? Nebo se jedná o to, že u chlapců si všímají genderově atypických projevů, i pokud se objevují například v menší míře, zatímco u dívek až pokud jsou projevy závažnější? A může na to mít vliv i skutečnost, že by třeba bylo genderově atypických dívek více?

Na skutečnost, že by genderově atypických dívek bylo více než chlapců, existují různé názory. Ve starší literatuře se uvádí, že dívky s maskulinními projevy se vyskytují spíše výjimečně (Green, 1979), nicméně výzkumy v 70. a 90. letech ukázaly, že až 60 % (90. letech až 67 %) dívek uvádí, že se v dětství projevovaly genderově atypicky (Hyde, Rosenberg, Behrman, 1977; Morgan, 1997). Vzhledem k tomu, že se podle Janošové (2008) tradiční genderové normy ve srovnání s minulostí v mnohém proměnily či oslabily (Janošová, 2008), není tlak na jedince (zejména na dívky) narušující genderové role tak silný, jako tomu bylo dříve. Lze tedy předpokládat, že dívek může být tím pádem více než chlapců, a může jich dokonce přibývat? Nicméně je otázkou, zda při rozvolnění genderových norem má smysl hovořit o atypičnosti či nekonformitě, protože co je typické/konformní, když jsou normy rozvolněné?

Dále jsem zjistila, že s genderově atypickými dětmi má zkušenost více žen než mužů. Je tomu tak proto, že jsou ženy vůči dětem více všímavé? To by jako vysvětlení sloužit mohlo, nicméně výzkum Martinové (1990) ukázal, že muži jsou vůči porušování genderu rigidnější a vadí více než ženám, které jsou empatičtější (Martin, 1990). Taktéž výzkum Eliasona a Schopeho, (2004) odhalil, že muži jsou vůči homosexuálním mužům i ženám (dá se tak předpokládat, že i vůči narušování genderové role) zaujati více než ženy. Čili bych očekávala, že muži budou vůči narušování přísnější, a budou mít minimálně tolik zkušeností s těmito dětmi jako ženy, protože tím, že jsou muži k porušování citlivější, budou si toho také více všímat či aktivně vyhledávat. Jsou tedy ženy stejně přísné vůči narušování jako muži nebo se o děti více zajímají, a tak si jejich netypických projevů více všímají?

U otázky učitelského očekávání vůči přijetí genderově atypických dětí kolektivem jsem dospěla k výsledku, že dívky jsou dětmi přijímány lépe než chlapci. Po pravdě řečeno jsem tento výsledek očekávala (stejně jako jsem téměř v celém svém výzkumu předpokládala, že situace chlapců bude obtížnější než situace dívek). Avšak pouze v případě třídních kolektivů se ukázalo, že jedna z genderových kategorií atypických dětí je na tom o něco hůře než druhá. U svých kolegů/kolegyň, stejně jako u sebe samotných vyučující odpovídali, že jsou dívky i chlapci přijímáni stejně. V případě třídního kolektivu si tento výsledek vysvětluji tím, že vyučující stejně jako já mohou předpokládat, že chlapci to mají složitější. Moje

očekávání bylo založeno na očekáváních uváděných Greenem (in Martin 1990), ze kterých vychází, že dívky z netypických projevů vyrostou, a také z toho, že nemaskulinní chlapci mohou vyrůst v homosexuály (Green, in Martin, 1990), což je ve společnosti, která za normální považuje heteronormativitu, nežádoucí. Tyto předpoklady a očekávání se mohly v hodnocení přijetí těchto dětí v kolektivu promítnout. Avšak proč se to v této míře nepromítly i do hodnocení vztahů učitelského sboru, či v odpovědích týkajících se toho, jak sami vyučující tyto děti vnímají? U nich už tyto faktory roli nehrají? Nebo spíše chtěli, aby učitelské povolání bylo vnímané jako tolerantní k oběma genderovým kategoriím a respektují každého bez rozdílu?

Jak jsem již zmiňovala, u pedagogických kolegů/kolegyň byli vyučující přesvědčeni, že se chovají stejně k dětem typickým i atypickým. Stejně tak drtivá většina (90 %) z nich o sobě uvedla, že jim atypické projevy u dívky/chlapce nevadí. Nevadí jim ani více u chlapců než u dívek a nechovají se k nim odlišně ve srovnání o ostatními dětmi. Přičemž tohle vše nevadí spíše ženám než mužům, což se ukázalo i v rozhovorech, kdy ženy o genderově atypických dětech hovořily přívětivěji a empatičtěji. To potvrzuje výše zmíněné výsledky výzkumů Martinové (1990) a Eliasona a Schopého (2004), týkající se větší tolerance žen vůči atypičnosti. V literatuře jsem se dále dočetla, že míra toho, nakolik bude atypický jedinec přijímán závisí na pohlaví dítěte (Eliason, Schpoe, 2004), avšak v mém výzkumu se neukázalo, že by genderové kategorie u přijetí dětí vyučujícími hrálo nějakou roli. Zjištění tak neodpovídají tomu, co se uvádí v literatuře. Jiný výzkum Martinové (1995) totiž ukazuje, že chlapci, kteří se vymykají genderovým normám jsou vnímání negativněji, a to dospělými i dětmi. Na základě toho jsem předpokládala, že i vyučující by se mezi ně měli řadit. Nebo lze říci, že vyučující nejsou v tomhle „normální dospělí“, ale že dospěli do nějaké fáze toho, že na genderově atypického chlapce nahlízejí stejně jako na atypickou dívku, a celkově mezi dětmi atypickými a typickými rozdílů nedělají? To by bylo velmi povzbudivé, že se situace genderu na školách ubírá tímto směrem. Jak zmiňuji v teoretické části v kapitole týkající se vyučujících (viz kap. 3. Vyučující jako profesionál vs. člověk), bylo by velmi žádoucí, aby vyučující jakožto profesionálové byli schopni akceptovat a respektovat individuální zvláštnosti každého jedince. Nicméně obávám se, že ta skutečnost až tak idylická na školách přece jen není, a dosti v těchto odpovědích může hrát roli snaha obhájit učitelkou roli, a také tendence podat co nejvíce sociálně žádoucí odpovědi.

O pedagogickém sboru i o sobě se vyučující taktéž vyjadřovali z hlediska toho, zda uplatňují nějaké zvláštní praktiky. Odpovědi týkající se kolegů byly opět mírnější a říkají, že více než polovina vyučujících si u nich nevšimla žádných praktik vůči těmto dětem, avšak o sobě samých tak hovoří jen okolo 40 % dotazovaných. Je to proto, že vyučující na rozdíl od kolegů různé praktiky uplatňují? Nebo jsou vyučující na sebe přísnější a kolegy/yně vnímají

jako tolerantnější? Nebo hraje roli to, že nechtějí na své kolegy „práskat“, či se o chování kolegů/gyň nezajímají a nesledují je? Je tady mnoho možností, které mohly mít na tyto výsledky mít vliv. Množství vyučujících však také uvedlo, že nějaké praktiky vůči dětem uplatňují. Musím říci, že jsem vzhledem k přečtené literatuře očekávala, že pokud se nějaké praktiky budou vůči dětem objevovat, bude se jednat o penalizaci, která má vést k tomu, aby se dítě přizpůsobilo normám. Případně, jak uvádí Smetáčková (2009), že se mohou objevovat určité podoby homofobního obtěžování nejen mezi dětmi, ale i mezi vyučujícím a dítětem (Smetáčková, 2009). Sami vyučující totiž mnohdy zesměšňují dítě nejednající podle genderového řádu (a to zejména pokud chlapci nejednají maskulinně). Podle Eliason a Schope (2004), si však většina vyučujících na toto jednání dává pozor. Nicméně praktiky, které vyučující přiznali se týkaly zejména toho, aby dětem pomohly se začleněním do kolektivu (např. snaha o zapojení do aktivit), a byly mířené na skupinu dětí. Vyskytovaly se však i individuální praktiky zaměřené na atypického jedince, které mohou mít disciplinační charakter. Nicméně nelze jednoznačně tvrdit, že by vyučující tyto disciplinační praktiky mysleli jako penalizaci. Mohou je uplatňovat s dobrým záměrem, myslet je dobře a mít za cíl dítěti pomoci zlepšit situaci ve třídě. Avšak ani úmysl dítěti uškodit či ho zesměšnit nelze zavrhnout. Přece jen jsou vyučující lidé, kteří vyrůstali ve stejné společnosti, a řídí se stejným genderovým řádem jako všichni ostatní.

Zařazením scénářů do dotazníků, kdy každý se týkal jiné formy narušování genderových norem u dětí, jsem měla za cíl zjistit, jaký typ narušování je pro vyučující nejzávažnější. Zjistila jsem, že děti kombinující dívčí a chlapecké charakteristiky jsou jimi vnímány nejvíce pozitivně. Lze tuto formu narušování genderové role tedy chápat jako přijatelnou? Částečně se mi tak utvrzují informace uváděné v teoretické části, že androgynie je vnímána jako jakýsi žádoucí fenomén. Bemová (1993), která se androgynii významně věnovala považuje androgynii za zdravější způsob života, protože umožňuje lidem adekvátně a pružně reagovat (Bem, 1993) v různých situacích. Avšak z mého zjištění nevyplývá, že by se jednalo nějaký „ideál“, ale jen o nejvíce žádoucí formu narušování genderových rolí. Jak si stojí ostatní formy narušování rolí, a jaká je pro vyučující nejméně žádoucí, jsem však neodhalila, protože mi při zkoumání vyvstala otázka - problémové chování a narušování vyučování. Toto chování se následně ukázalo jako podstatný faktor, který má na odpovědi přístup vyučujících k atypickým dětem vliv. Já tak sice nezjistila, zda vidí jako závažnější formu narušování genderové role v opaku nebo absenci, ale odhalila jsem, že problémové chování spočívající v narušování vyučování, vedle dalších faktorů, je u vytváření postoje k genderově atypickému dítěti velmi důležité.

Závěr

Závěr diplomové práce bych ráda věnovala zhodnocení mého výzkumu. Nejdříve bych však chtěla uvést, k jakým zjištěním jsem ve své práci došla. Za hlavní výsledek mého výzkumu považuji sestavení typologie postojů vyučujících. Jedná se o celkem čtyři postoje, které mohou učitelé a učitelky vůči genderově atypickým dětem zaujímat. Každý vyučující může k jednotlivým atypickým dětem zaujímat odlišný postoj, není tomu tak, že by měl jeden vůči všem genderově atypickým jedincům. U každého vyučujícího může docházet k jejich kombinaci. Tyto postoje jsou ovlivňovány například tím, jakými charakteristikami se genderově atypické dítě vyznačuje, společně s mírou, nakolik je narušování role závažné (tedy nakolik je porušování manifestováno navenek, jak je vyučující schopen přijmout ho za akceptovatelný, stejně s tím jak jsou schopni přijmout to spolužáci a spolužačky), ale také tím, zda genderově atypické projevy dítěte nemají negativní vliv na průběh vyučování. Tento faktor týkající se narušování vyučování se ukazuje při vytváření postoje k dítěti jako významný. Vyskytuje-li se se určitý způsob rušení vyučování, zaujímají vyučující vůči těmto genderově atypickým dětem spíše postoj mající negativní charakter.

Zjištění, ke kterým jsem došla by mohla být uplatněna například při práci se třídou. Postojem, jakým se vyučující vůči genderově atypickým dětem staví, totiž dávají najevo, jak dané dítě přijímají, jak ho mají „rádi“, což může mít podstatný vliv na vnímání tohoto dítěte třídou. Bylo by proto vhodné, aby si vyučující reflektovali své postoje k dětem (nejen atypickým), a to zejména v případě, že jsou negativní. Bude-li se u vyučujících objevovat negativně řešící postoj, mohou si děti myslet, že jeho příčinou je genderová atypičnost (což i částečně být může), a tím si implicitně utvrzovat její špatnost a upevňovat obecně „správnou“ představu o dívce či chlapci. Roli v negativním postoji však může hrát zejména vyrušování a narušování vyučování, zvláště pokud je genderová atypičnost dítěte méně nápadná.

Dále bych ráda zhodnotila omezení mé práce. U každého výzkumu se lze setkat s různými limity, a já ve své práci nacházím možná omezení zejména v použitých metodách. U dotazníku, který jsem ve svém výzkumu použila, se zamýšlím nad tím, zda nebyl příliš obsáhlý. Někteří respondenti ho proto nemuseli číst pozorně a mohli odpovídat bez rozmyslu. Taktéž skutečnost, že dotazník obsahoval větší množství otázek, znesnadňovalo pro množství dat interpretaci výsledků. Další omezení, které mne v souvislosti s výzkumem napadá, se týká rozhovorů s vybranými vyučujícími. U nich jsem se mohla v některých případech více doptávat po bližších informacích týkajících se např. detailnějšího popisu chování dotazovaných k genderově atypickým dětem. Případně jsem mohla pro rozhovory vybrat více vyučujících, abych měla možnost navrženou typologii postojů přiřadit k více konkrétním dětem, a zjistit

tím, zda v postojích nehraje roli ještě nějaký další podstatný faktor, který by měl vliv na negativní postoj vyučujícího.

Lze však říci, že můj výzkum i tak došel k velmi zajímavým zjištěním, co se týče typologie postojů a faktorů, které mají na jejich utváření vliv. Naskytá se však otázka, zda se lze setkat ještě i s dalšími postoji, který můj výzkum neukázal, či zda jsou ještě další podstatné faktory, které se u mých respondentů jako významné neukázaly. Jistě by nebylo od věci zrealizovat na toto téma i další výzkumy, které by má zjištění potvrdily, případně doplnily. Při dalším výzkumu postojů vyučujících k atypickým dětem bych navrhovala zaměřit se spíše na kvalitativního hledisko, a zkoumat postoje na základě pozorování a rozhovorů nejen s vyučujícími, ale i jejich kolegy či dětmi ve třídě a také se samotnými atypickými dětmi. Např. rozhovory a pozorování zaměřené na dvě atypické děti a sít vyučujících, kteří jsou s nimi v kontaktu, což by mohlo přinést zjištění, zda a jak se přístup/postoj vyučujících k jednomu určitému jedinci liší a případně proč.

Zamyslím-li se nad tímto výzkumem, mohu říci, že mi odpověděl na spoustu otázek, které jsem si ve vztahu mezi vyučujícími a atypickými dětmi kladla. Očekávala jsem určité závěry, co se týká např. toho, že vyučující budou mít méně raději určité pohlaví či formu narušování genderové role, či že budou vůči těmto dětem převažovat negativní názory a postoje. Byla jsem však mile překvapena, jakým způsobem vyučující k genderové problematice přistupují. Shledávám to jako velmi povzbudivé a také částečně vnímám, že na tuto situaci může mít vliv i skutečnost, že se o genderové problematice stále více hovoří a tematizuje se na školách, čili se vyučující stávají vůči genderové atypičnosti benevolentnější než by tomu třeba bylo před pár lety.

I přes to, že jsem se při zpracování výzkumu občas cítila bezradná z důvodu, že jsem měla opravdu velké množství dat, musím, říci, že tato práce pro mne byla velmi obohacující. Získala jsem díky ní mnoho zkušeností z oblasti kvantitativního výzkumu, včetně statistické práce s daty. Přinesla mi i spoustu poznatků o tom, že moje očekávání týkající se postavení a postojů k atypickým dětem se mohou na základě literatury a skutečnosti značně lišit. Díky výsledkům jsem nabyla přesvědčení, že situace genderově atypických dětí na školách není tak zlá, jak by se mohlo soudit, a odnesla jsem si nové poznatky o tom, jaký způsob práce vyučující s genderově netypickými dětmi převažuje, či jaké konkrétní typy atypických dětí někteří z nich v praxi potkávají. Ve své budoucí psychologické praxi tato zjištění i osvojené dovednosti jistě využiji.

Seznam použité literatury

BEM, S. L. (1974). *The measurement of psychological androgyny*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42(2), 155-162.

BEM, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

BRAUN, R., SMETÁČKOVÁ, I. *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha, 2009. ISBN 978-80-7440-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

ČEJDOVÁ, K. (2013). *Adekvátnost úprav vzhledu u chlapců a dívek – co je málo a co už je příliš?*. (Bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ELIASON, M. J., SCHOPE, R. D.: *Sissies and Tomboys: Gender Role Behaviors and Homophobia*. Journal of Gay & Lesbian Social Services: issue in practice. 2004, Vol. 16(2), p. 73-97. ISSN 1540-4056.

GREEN, R.: „Sissies“ and „Tomboys“. Siecus Report. 1979, Vol. 7. No. 3. ISSN 0091-3995.

HAVELKOVÁ, B., HAVELKOVÁ, H., JARKOVSKÁ L., KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B., PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I., VALDROVÁ, J. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s, 2005. ISBN 80-903331-2-5.

HAVLÍK, Radomír, et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998. 146 s. ISBN 80-86039-72-2.

HEMMER, J. D., KLEIBER D. A.: *Tomboys and Sissies: Androgynous Children*. Sex Roles. 1981, Vol. 7, No. 12, p. 1205-1212. ISSN 03600025.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-246-1776-3.

HYDE, J. S., ROSENBERG, B. G., BEHRMAN, J. A. 1977. „Tom- boyism.“ *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 2, No. 1: 73.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4722-849.

KIMMEL, M. S. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.

KING, J. J. (2005). *Gender ideology: Impact of dual-career couples'role. Strain, marital satisfaction and life satisfaction*. (Nepublikovaná dizertační práce). Texas A&M University.

KLIMEŠOVÁ, H. (2012). *Postavení žáků s nemaskulinními charakteristikami v žákovském kolektivu*. (Bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze.

MARTIN, C. L.: *Attitudes and Expectations About Children with Nontraditional and Traditional Gender Roles*. *Sex Roles*. 1990, Vol. 22, Nos. 3/4, p. 151-165. ISSN 03600025.

MARTIN, C. L.: *Stereotypes About Children with Nontraditional and Traditional Gender Roles*. *Sex Roles*. 1995, Vol. 33, Nos. 11/12, p. 727-751. ISSN 03600025.

MARTIN, Hale a Stephen Edward FINN. *Masculinity and femininity in the MMPI-2 and MMPI-A*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2010, p. cm. ISBN 978-081-6624-454.

MORGAN, B. L.: „*Three Generational Study of Tomboy Behavior*.“ *Sex Roles*. 1997, Vol. 39, No. 9-10: 794-795.

OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-717-8403-6.

RENZETTI, Claire M. *Ženy muži a společnost* :. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. :. ISBN 80-246-0525-2.

SEDNEY, M. A.: *Development of Androgyny: Parental Influencies*. *Psychology of Woman Quarterly*. 1987, Vol. 11(3), p. 311-326. ISSN 1471-6402.

SLEMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie* :. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 802-471-4288.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K a kol. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2005
<http://www.osops.cz/cz/projekty/genderova-rovnost/publikace-gender-ve-skole>

ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In HAVLÍK, Radomír, et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998.