

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

katedra pedagogické a školní psychologie

Cestné prohlášení

**Genderový rozměr interakce mezi vyučujícími a
studujícími**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použitím

uvedené literatury.

Diplomová práce

V Praze, dne 17.3. 2006

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Zuzana Hadj-Mousová

Zpracovala: Petra Kuthanová

Obor studia: Učitelství pro první stupeň ZŠ, spec. AJ

Školní rok: 2005/2006

Poděkování

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze, dne 17.3. 2006



Petra Kuthanová

Obsah

Strana

Úvod 5
 Vymezení cíle 7

TEORETICKÁ ČÁST 8

ŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA 8

Poděkování

1.1 Charakteristika žáka/žákyně mladšího školního věku 9
 1.1.1 Socializace a sebepojetí žáka/žákyně mladšího školního věku 10
 1.2 Charakteristika žáka/žákyně středního školního věku 11
 1.2.1 Socializace a sebepojetí žáka/žákyně středního školního věku 12
 1.3 Osobnost učitele/učitelky 13

Děkuji paní PhDr. Zuzaně Hadj-Mousové za podněty a připomínky při vedení mé diplomové práce. Děkuji příteli Marku Knechtovi za pomoc při grafickém zpracování, dále paní ředitelce ZŠ Mendíků Mgr. Jitce Pokové za poskytnutí studijního volna pro účely mého výzkumu.

PRÁVNÍ ČÁST / TEORETICKÁ ČÁST 22

2.1 Vymezení pojmů 22
 2.2 Pohled do historie 24
 2.2.1 Postavení ženy ve starověku 24
 2.2.2 Postavení ženy ve středověku a novověku 26
 2.2.3 Postavení ženy v devatenáctém století 27
 2.2.4 Postavení ženy ve dvacátém století 27
 2.3 Gender 28
 2.3.1 Gender a stvoření genderové identity 28
 2.3.2 Gender a stvoření genderové identity 29
 2.3.3 Gender a genderové role 31
 2.3.4 Gender role a situace 32
 2.3.5 Gender a školství 34
 2.3.6 Gender a práce 34

| OBSAH | STRANA |
|--|---------------|
| ÚVOD | 5 |
| VYMEZENÍ CÍLE | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 ŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA | 8 |
| 1.1 Charakteristika žáka/žákyně mladšího školního věku | 9 |
| 1.1.1 Socializace a sebepojetí žáka/žákyně mladšího školního věku | 10 |
| 1.2 Charakteristika žáka/žákyně středního školního věku | 11 |
| 1.2.1 Socializace a sebepojetí žáka/žákyně středního školního věku | 12 |
| 1.3 Osobnost učitele/učitelky | 13 |
| 1.4 Pedagogická komunikace | 17 |
| 1.4.1 Verbální komunikace | 19 |
| 1.4.2 Neverbální komunikace | 20 |
| 2 HLAVNÍ ČÁST TEORETICKÉ ČÁSTI | 22 |
| 2.1 Vymezení pojmů | 22 |
| 2.2 Pohled do historie | 24 |
| 2.2.1 Postavení ženy ve starověku | 24 |
| 2.2.2 Postavení ženy ve středověku a novověku | 26 |
| 2.2.3 Postavení ženy v devatenáctém století | 27 |
| 2.2.4 Postavení ženy ve dvacátém století | 27 |
| 2.3 Gender | 28 |
| 2.3.1 Gender a utváření genderové identity | 28 |
| 2.3.1.2 Přístupy k utváření genderové identity | 29 |
| 2.3.2 Gender a genderové role | 31 |
| 2.3.2.1 Role žáka a žákyně | 32 |
| 2.3.3 Gender a školství | 34 |
| 2.3.4 Gender a jazyk | 34 |

| | |
|--|-----------|
| ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI | 36 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | |
| 3 METODOLOGIE VÝZKUMU | 37 |
| 3.1 Balesova interakční analýza | 38 |
| 4 VÝZKUM A JEHO VYHODNOCENÍ | 40 |
| 4.1 Popis výzkumu | 39 |
| 4.1.1 Formulace předpokladů | 42 |
| 4.2 Grafické vyjádření | 43 |
| 4.2.1 Grafické vyjádření pozorování bez ohledu na vyučovaný předmět | 45 |
| 4.2.2 Grafické vyjádření pozorování s ohledem na vyučovaný předmět | 57 |
| 4.2.2.1 Matematika | 57 |
| 4.2.2.2 Český jazyk | 69 |
| 4.2.3 Grafické vyjádření celkového pozorování bez ohledu na pohlaví učitele/učitelky | 81 |
| 4.3 Interpretace výzkumu | 82 |
| 4.3.1 Ověření předpokladů vzhledem k výsledkům výzkumu | 85 |
| ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI | 87 |
| ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE | 89 |
| POUŽITÁ LITERATURA | 90 |
| ANOTACE | 92 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 93 |
| PŘÍLOHY | |

Úvod

Každý ví, že muži a ženy se navzájem liší. Postavení muže a ženy ve společnosti se postupně vyvíjelo a stále se vyvíjí. Zatímco dříve bylo postavení muže a ženy striktně vymezeno (ať už mluvíme o matriarchální či patriarchální společnosti), v posledních letech získává toto postavení novou podobu. Role žen a mužů se stále častěji překrývají a pozice muže a ženy ve společnosti se zrovnoprávňuje. Přestože je tato tendence čím dál zřetelnější, vedoucí postavení zaujímají stále spíše muži.

Za touto skutečností stojí mnoho otázek. Proč je tomu tak? Je to dáno vrozenými dispozicemi, výchovou či kulturou?

Již v prvních dnech života dítěte mu předurčíme naším výběrem barev, hraček a her jeho roli. Děti si svou roli později přinášejí do mateřské školy, kde své postavení dále upevňují ve větším kolektivu dětí. Přechodem na základní školu přejímá funkci rodiče či vychovatele/ky v MŠ třídní učitel/ka. Jsou to právě oni/y, kteří/které se mohou podílet na výběru učebnic, pracovní náplně a aktivit, kterými ovlivňují genderovou identitu a genderový pohled na svět. Na základě tohoto tvrzení si pokládám otázku, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňuje pohled na mužskou a ženskou roli učitel/ka prvního stupně.

Uvědomuji si, že jako budoucí pedagožka budu mít možnost nejen svým způsobem práce, ale i svým chováním, svou řečí působit na děti a ovlivňovat utváření jejich osobností ve vztahu k této problematice. Ráda bych z dětí vychovávala aktivní, samostatně myslící jedince s vlastním názorem a zdravým sebevědomím, kteří by byli chráněni před

stereotypizací okolního světa v jakémkoliv oboru. Ve své výuce bych se ráda spolupodílela na vhodném výběru učebnic, aktivit, didaktických her.

Právě výše uvedené důvody a myšlenky mě inspirovaly k napsání diplomové práce na téma gender ve výuce.

Předpokládám, že s využitím odborné literatury a empirických metod se mi podaří pro účely diplomové práce zmapovat tuto problematiku.

Svou pozornost zaměřím především na to, jaký je vztah mezi vyučujícími a studujícími.

VYMEZENÍ CÍLE

Cíle teoretické části

1. Posoudit význam genderové problematiky v závislosti na:

- Ontogenezi žáků/žákyň mladšího školního věku
- Osobnosti učitele/ky
- Komunikaci
- Postavení ženy ve společnosti od pravěku do 20. století

2. Porovnat vztah

- Gender a škola
- Gender a jazyk
- Gender a utváření identity
- Gender a genderové role

Cíle praktické části

Empirickými metodami zjistit :

Postoje k genderové problematice

1. učitelů/učitelek bez ohledu na vyučovaný předmět
2. učitelů/učitelek s ohledem na vyučovaný předmět a to v českém jazyce a matematice

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní věk a jeho charakteristika

Přestože se charakteristikou žáka/žákyně školního věku zabývá mnoho autorů, jakými jsou např. Trpišovská (1998), Kuric (1986), Vágnerová (1996), Matějček (1994), jejich vymezení a členění tohoto období je různé. Někteří, jako např. Trpišovská (1998) a Kuric (1986), člení školní věk na:

- 1) Mladší školní věk (6 – 7 až 10 – 11 let)
- 2) Starší školní věk (11 – 12 až 15 let)

Vzhledem k tomu, že žák/žákyně se v tomto období velice rychle mění a vyvíjí, bylo by na základě výše uvedeného členění obtížné tyto změny postihnout. Proto jsem se ve shodě s Matějčkem (1994) rozhodla pro následující členění:

1) Mladší školní věk (raný), který trvá dva roky (od 6-7 let do 8-9 let) a je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu.

2) Střední školní věk, ve kterém dochází k mnoha dalším změnám daným nejen sociálně, ale i biologicky. Lze jej z mnoha hledisek považovat za přípravu na období dospívání. Trvá přibližně 3 roky (od 8 - 9 let do 11 – 12 let).

3) Starší školní věk (puberta), který začíná se vstupem žáka/žákyně na druhý stupeň a končí odchodem žáka/žákyně ze základní školy (od 12 let do 15 let).

V raném a středním školním věku se zaměřím na poznatky o žákově osobnosti především v socializaci a sebepojetí žáka/žákyně, ve vztahu ke škole.

1.1 Charakteristika žáka/žákyně mladšího školního věku

Jozef Kuric (1986) upozorňuje na fakt, že žák/žákyně v mladším školním věku je ve své činnosti ve škole i mimo ni zaměřen/a na okolní svět, málo se zabývá sám/a sebou, je nekritický/á vůči sobě i vůči svému sociálnímu prostředí. V jednání je nerozvážený/á, často podléhá okamžitým nápadům a jedná impulzivně. Dítě v tomto věku nepoznává svět chladnou rozvahou, ale konkrétním citovým myšlením, do poznávání často vnáší emoce, stává se, že nevidí to, co skutečně je, ale to, co by chtělo vidět. Předměty a události hodnotí dřív, než se v nich dobře vyzná.

Žák/žákyně mladšího školního věku je též značně egocentrický/á a z předškolního věku přetrvává sklon k žalování.

Dalším charakteristickým znakem pro toto období jsou velice živé a konkrétní představy, které mívají až eidetický charakter, což je schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Představivost dosahuje v tomto věku až překvapivého vrcholu (Trpišovská 1998).

1.1.1 Socializace a sebepojetí žáka/žákyně mladšího školního věku

Protože se v této kapitole budu věnovat socializaci a sebepojetí žáka/žákyně, považuji za vhodné tyto dva pojmy nejprve definovat.

Na základě srovnání vymezení těchto pojmů v psychologickém (Hartl, Hartlová, 2000) a pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) jsem se rozhodla uvést definici pedagogickou.

Podle pedagogického slovníku (1995) je sebepojetí chápáno jako obraz sebe sama, jako představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním chráněna. Má řadu dimenzí, např. zobrazení já (já jsem především), hodnocení já (mám být), směřování (chtěl/a bych být), vyjádření moci (mohu učinit, vyjádření role (mám dělat). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli. Ve škole se lze setkat se situacemi, kdy žákovo sebepojetí snižuje učitel/ka (Golem efekt), nebo spolužáci šikanováním (Průcha, Walterová, Mareš 1995).

Socializace je celoživotní proces, jímž se jedinec stává členem nějaké sociální skupiny, osvojuje si specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí i nátlakem. Přestože se socializace odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole má specifickou podobu, na kterou upozorňují i níže jmenovaní autoři (Průcha, Walterová, Mareš 1995, Matějček 1994).

Učitel/ka se pro dítě, jakožto nositel hodnocení, stává velkou autoritou a působí tak na utváření jeho sebepojetí i na utváření názoru na ostatní spolužáky/spolužačky. Významnou roli sehrává i princip sociálního srovnávání (Vágnerová 1996).

Výše uvedení autoři a autorky dále upozorňují na fakt, že dítě, které nastoupilo do školy, uvažuje o spolužácích ze svého subjektivního hlediska, tj. egocentricky a fenomenisticky. Ostatní děti hodnotí podle toho, jak se mu aktuálně jeví. Kontakt s ostatními dětmi je zatím náhodný a vzniká na základě náhodnosti, např. sezení v jedné lavici (Vágnerová 1996).

1.2 Charakteristika žáka/žákyně středního školního věku

Dítě středního školního věku je považováno za realistu. Jeho způsob uvažování jednoznačně potvrzuje vazbu na skutečnost. Je extravertované, obrácené k tomuto světu, který ovlivňuje také jeho prožívání. Je to doba relativního klidu, kdy má dítě tendenci mít ve všem jasno, nejlépe na základě jednoznačných a hmatatelných důkazů. Takovým způsobem získává jistotu o (pokud možno pozitivní) existenci tohoto světa, s nímž je třeba se seznámit a prozkoumat jej (Vágnerová 2001).

Charakteristickým znakem tohoto období je vyhraněná potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Děti vyhledávají vrstevníky stejného pohlaví, se kterými vytvářejí různé skupinky. Právě příslušnost k různým sociálním skupinám má obrovský vliv na rozvoj socializace a sebepojetí žáka/žákyně.

1.2.1 Socializace a sebepojetí žáka/žákyně mladšího školního věku

Dětská skupina se stává stále důležitějším kriteriem, ke kterému se dítě vnitřně přičleňuje. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků v socializaci, kde dosud převládala identifikace s rodiči a učitelem, tedy s dospělými, kteří byli pro méně zralé děti přijatelnější, protože mu mohli poskytnout více jistoty (Vágnerová 1996).

Vágnerová (1996) poukazuje též na důležitost respektování norem a řádu, který ve skupině funguje. Aby byl jedinec ve skupině akceptován, musí si být těchto pravidel vědom a musí je respektovat.

Ve středním školním věku si děti vytvářejí vlastní pravidla soužití ve skupině a svým způsobem interpretují i normy prezentované dospělými. Důležitou normou je požadavek férovosti a spravedlnosti.

Žák/žákyně středního školního věku je méně egocentrický/á než předškolní a mladší školní žák/žákyně. Dovede se rozdělit, sdílet, ale potřebuje podporu nějakých rigidních pravidel, které by mu poskytly jistotu, že ani on/a nebude znevýhodněn/a.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že potřeba přijetí spolužáky/spolužačkami, přání být oblíbený/á a populární ve třídě, resp. jiné dětské skupině, je nová a velice významná. Přijetí či nepřijetí skupinou má značný vliv na utváření sebepojetí ve středním školním věku (Kuric 1986, Vágnerová 1996, Trpišovská 1998).

Aby se dítě mohlo odpoutat od rodiny, potřebuje být pozitivně přijímáno i jinde, např. mezi dětmi. Bez této zkušenosti nebude mít ve vztahu k vrstevníkům dostatek sebejistoty a sebedůvěry.

Učitel/ka má vytvářet ve třídě citové klima, které dětem dovoluje vyjadřovat city a názory beze strachu z kritiky. Děti potřebují vědět, že jsou přijímány, že je jim rozuměno, že se respektuje to, co dítě považuje za své hodnoty. Právě proto jsem se rozhodla věnovat následující kapitolu osobnosti učitele/učitelky.

1.3 Osobnost učitele/učitelky

Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků.

Kvalita vztahu mezi učitelem/učitelkou a žákem/žákyní hraje důležitou roli při formování postoje žáka/žákyně k učení. Záporný vztah k učiteli/učitelce dovede žáka/žákyni často vyladit negativně vůči jeho předmětu, kladný vztah naopak pozitivně ovlivňuje žákův přístup k učení.

Vztah vyučujících k žákům/žákyním je ovlivněn řadou faktorů, jako je postoj učitele/ky k vlastní roli, osobnostní vlastnosti, osobní situace, věk i pohlaví. Vyučující má často lepší vztah k žákům opačného pohlaví. (Kohoutek, Ouroda 2000)

Významnou úlohu mají také učitelovy charakterové, volní, citové, temperamentové a pracovní vlastnosti. Učitel/ka by však měl/a především umět komunikovat s žáky/žákyněmi, poznat a respektovat jejich individualitu, sledovat a správně hodnotit situaci třídy a žáka/žákyně:

Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele/učitelky se očekává, že bude žáky/žákyně

- a) vzdělávat - zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního oboru
- b) vychovávat - rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter a to na podkladě soustavného poznávání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů.

Nebývá snadné sloučit obě tyto složky učitelské profese vyváženě. Učitelé/učitelky se liší v tom, na kterou složku se více soustředí. Ch. Caselmann (In Kohoutek, Ouroda) rozlišil dva základní typy vyučujících:

Logotrop – učitel/ka zaměřený/á na obor, klade důraz na vzdělávání žáka/žákyně, méně se zajímá o žáky/žákyně, jejich zvláštnosti a problémy

Paidotrop – učitel/ka zaměřený/á především na žáka/žákyni a na utváření jeho/její osobnosti, snaží se jim přiblížit, porozumět jim a pomoci.

Typologií osobnosti učitele se zabývá kromě Caselmana mnoho autorů/autorek např. W.O. Doring, který popisuje šest základních typů osobnosti pedagoga:

- Náboženský typ
- Estetický typ
- Sociální typ
- Teoretický typ
- Ekonomický typ
- Mocenský typ

Dále pak E. Vorwikel, který rozdělil pedagogické typy na:

- Striktně věcný typ
- Oduševněle věcný typ
- Naivně osobní typ
- Uvědoměle osobní typ

Zajímavá je také typologie J. Vaňka, který rozděluje typy učitelských osobností na:

- Osvícenský
- Klasický
- Reformátorský
- Anxiózní
- Formalistní
- Autoritářský
- Profesionální
- Dualistní
- Apatický

Já jsem se ale rozhodla uvést typologii E. Luky, se kterou se nejvíce shoduji. Právě jeho typologii považuji za nejaktuálnější.

Luka vychází ve své typologii ze dvou kritérií: jak pedagog/pedagožka reaguje na působící podněty a jak zpracovává vnější podněty ve své psychice. Podle reakcí na podněty rozlišuje pedagogy/pedagožky na dva typy, a to na typ reflexivní a na typ naivní. Podle toho, jak zpracovává pedagog/pedagožka podněty ve své psychice, rozdělil Luka vyučující opět na dva typy: na typ reproduktivní a na typ produktivní.

Současným uplatněním obou uvedených kritérií určil Luka čtyři typy pedagogů/pedagožek a to:

- Naivně reproduktivní
- Bezprostředně produktivní
- Reflexivně reproduktivní
- Reflexivně produktivní

Naivně reproduktivní typ žákům/žákyním jen zprostředkovává vědomosti a sám od nich vyžaduje převážně jen paměťové vědomosti. Jen málo vede žáky/žákyně k samostatné tvořivosti, k utváření vlastních názorů, postojů.

Bezprostředně produktivní typ se vyznačuje svérázným, tvořivým zpracováním učební látky. Má živé a obsáhlé vědomosti, které obohacuje o vlastní názory a postoje.

Reflexivně reproduktivní typ o všem dlouho a složitě rozmýšlí, ale svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a zpracovat ani vyjádřit. Nové, neočekávané situace mu působí veliké těžkosti a často je řeší neúspěšně.

Reflexivně produktivní typ zpracovává uvážlivě podněty, často je přetváří a domýšlí. Obtížně se však přibližuje žákům/žákyním.

Z této typizace učitele/ky vyplývá, že důležitým nástrojem osobnosti učitele/ky je umění pedagogické komunikace. Tímto tématem se budu zabývat v následující kapitole.

1.4 Pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikací se zabývá mnoho autorů/autorek a každý/á ji definuje podle různých hledisek. Pro ilustraci uvedu několik vybraných definic, které považuji za nejzajímavější.

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků“ (Gavora 1988 s. 22).

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu“ (Leont'jev In Nelešovská 2005).

J. Anderson (1934 s. 94) přirovnává komunikaci k ping-pongu. Definuje pedagogickou komunikaci následovně: *„Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Strídejte se. Ať je míč v pohybu.“*

Z těchto definic je patrné, že účastníky pedagogické komunikace jsou především učitel/ka a žák/yně, avšak pedagogickou komunikací rozumíme také komunikaci mezi dvěma i více žáky/němi.

Gavora vymezuje několik typů těchto vztahů:

- Učitel/ka x žák/yně
- Učitel/ka x třída
- Učitel/ka x skupina žáků/žákyň
- Žák/žákyně x třída
- Žák/žákyně x skupina žáků/žákyň

- Žák/yně x žák/yně
- Skupina žáků/žákyň x skupina žáků/žákyň
- Skupina žáků/žákyň x třída

Je nutné zmínit, že ne všechny výše uvedené vztahy jsou symetrické. Vztah učitel/ka a žák/yně, který také můžeme vnímat jako vztah žák/yně a učitel/ka, je zcela jistě ovlivněn nadřízeností vyučujících nad studujícími. Mezi studujícími samotnými tento typ asymetrie již nenalezneme, protože žáci/žákyně mají stejná práva a povinnosti, mají také stejná pravidla dané třídy. Jistý druh asymetrie zde přeci jen můžeme zaznamenat. A to vztah dominance mezi žáky/němi. Každý/á žák/yně má ve své třídě určité místo, postavení, které si buduje během celé školní docházky.

Pravidla také nalezneme v pedagogické komunikaci. Ta stanovuje buď sám/sama učitel/ka, nebo za pomoci žáků si je společně jako třída zvolí. Cangelosi (1995) uvádí nevýhody velkého počtu pravidel. Píše, že pravidla poté ztrácejí svoji funkčnost, žáci/žákyně se podle nich nechovají, nedodržují je. Méně pravidel si žáci/žákyně zapamatují snadněji než více.

I v pedagogické komunikaci hraje důležitou složku neverbální komunikace. Proto jsem se rozhodla věnovat následující dvě kapitoly verbální a neverbální komunikaci ve škole.

1.4.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace stojí ve škole na prvním místě. Učitel/ka používá verbální komunikaci nejčastěji k výkladu látky, hodnocení žáků/žákyň, k navázání dobrých vztahů a pochopení žáka/žákyně.

Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze (Nelešovská 2005):

- **Záměr**- co chci příjemci sdělit
- **Vlastní sdělení** – adresováno určitému příjemci
- **Dekódování sdělení** – příjemce se snaží rozluštit sdělení
- **Rozhovor**
- **Dialog** – vyšší forma rozhovoru

Důležitou součástí rozhovoru, posléze dialogu (verbální pedagogické komunikace) mezi aktéry/aktérkami komunikace, je kladení otázky. Aby otázka splnila svůj účel a vyvolala očekávanou odezvu, musí splňovat určité požadavky. Učitel/ka musí položit takovou otázku, která je přiměřená věku a schopnostem dotazované/ho, je stručná, srozumitelná a hlavně jednoznačná. Dobrý/á učitel/ka by také měl/a umět správně používat svůj hlas a zařazovat zvukové prostředky řeči (přízvuk, intonace, tempo) (Nelešovská 1995).

1.4.2 Neverbální komunikace

Mnoho lidí považuje za neverbální komunikaci pouze mimickou stránku, neuvědomuje si, že pod tuto kategorii spadá celkový komplex mimoslovních signálů. Souhrnně ho nazýváme řeč těla. Řečí těla se mimo jiné zabývá Mehrabian, který ve svém výzkumu došel k závěru, že pouze 7% informací z rozhovoru nám sdělí slova, dalších 38% informací získáme z tónu a barvy hlasu a zbylých 55% nám sděluje řeč lidského těla. Tato řeč je také upřímnější a nedá se nijak obelstít.

Při neverbální komunikaci si sdělujeme informace prostřednictvím:

- Mimiky - výraz obličeje
- Pohledů – řeč očí
- Kineziky – pohyby
- Fyzických postojů
- Gestiky – gesta
- Haptiky – doteky
- Proxemiky – přiblížením či oddálením
- Tónu řeči

Všechny tyto způsoby mimoslovního sdělování tvoří jeden nedílný celek. Není možné je od sebe odtrhávat, jelikož se navzájem doplňují. Mareš (1990) přirovnává neverbální komunikaci a její způsoby ke hře orchestru: „*Můžeme sice sledovat hru jednotlivých nástrojů, ale provedení skladby je výsledkem souhry všech. Obdobně se musíme dívat na nonverbální sdělování. I to je složeno z řady různých prvků (mimických, pohybových, postojových atd.), ty však mají svůj význam jen v rámci celkové skladby.*“

Neverbální komunikace hraje velmi důležitou roli také ve škole. Neverbální komunikace je podvědomé chování, které jen stěží ovládáme naším myšlením. Domnívám se, že učitelé/učitelky by měli/y mít znalosti o neverbální komunikaci a měli/y by se snažit ji vědomě ovládat, znát její úskalí. Měli/y by vědět, která gesta je možné použít, a která ne, případně vhodná gesta i trénovat.

Učitel/ka by měl/a respektovat přípustnou zónu každého dítěte, tolerovat jeho potřeby, vyvarovat se „nepřátelským postojům“ (ruce v bok, ruce založené na hrudi apod.). Kolikrát postoj učitele nemusí znamenat jeho hněv, či nepřátelskou pozici – viz založené ruce na hrudi – ale učiteli/učitelce může být jen chladno nebo se jedná o postoj, na který jsou zvyklí/é, nebo je jim pohodlný. Právě proto by si měli/y být vědomi/y významu těchto postojů a více si sebe všímat a přizpůsobit své chování ve prospěch dětí.

Při zmínění neverbální komunikace nemohu opomenout zmínit také komunikaci činem, např. pozdrav žáků při příchodu učitele/učitelky do třídy postavením se, u učitele/učitelky to může být např. bez upozornění rozdávání papíru na písemku po předešlém rozzlobení se.

Učení se neverbální komunikace je velice složitý proces a dlouho trvá jeho osvojení. Zvláště pak mladí nebo začínající učitelé/učitelky musí věnovat svoji pozornost tolika novým podnětům, že pokud si natočí hodinu na video, můžou si pak podrobněji všimnout „své“ i žáků/žákyň nonverbální komunikace což jim určitě pomůže při uvědomění si chyb a následném napravení.

2 HLAVNÍ ČÁST TEORETICKÉ ČÁSTI

2.1 Vymezení pojmů

Než přistoupím k hlavní části své práce, považuji za důležité vymezit níže uvedené pojmy, kterými se budu ve své diplomové práci zabývat.

Feminismus

Hnutí, které má své počátky na konci 18. a na začátku 19. století a vychází z přesvědčení o nerovném postavení žen ve společnosti. Lidská práva pro všechny. Feministky poukazují na to, že ženy jsou ve společnosti podceňovány, nemají rovnoprávné zastoupení v politice či odborech, jejich práce v domácnosti a při výchově dětí není nijak hodnocena a nemá dostatečnou prestiž.

Gender (rod)

Koncept, který odkazuje na sociální rozdíly a role mezi muži a ženami. Genderové postavení je naučené, může se měnit v čase. Může existovat v různých variantách i v rámci jedné kultury, často se ale liší zejména mezi kulturami.

Gender mainstreaming

Systematické prosazování priorit a potřeb žen a mužů ve všech druzích politik a opatření s cílem dosáhnout rovnosti žen a mužů.

Gender studies

Obor sociálních věd studující odlišnosti pohlaví.

Genderová identita

Subjektivní v čase přetrvávající vědomí sebe sama jako muže nebo ženy.

Genderová role

Soubor zjevných i skrytých předpisů platných pro chování a jednání žen a mužů a vztahů mezi nimi. Ženám a mužům jsou v rámci genderových rolí připisovány různé práce, hodnoty, povinnosti a odpovědnosti. Genderové role se vytvářejí a utvrzují zejména v oblasti rodiny, vzdělávacího systému, zaměstnání a celospolečenských norem a hodnot.

Genderová rovnost

Rovnost mezi ženami a muži se obecně vztahuje k rovnosti v právech, v povinnostech a příležitostech žen a mužů, dívek a chlapců.

Generické maskulinum

Mužský tvar v názvech osob podle profesí, funkcí a sociálních vztahů, který údajně zahrnuje obě pohlaví.

Pohlaví

Zahrnuje základní fyziologické rozdíly mezi muži a ženami, zejména tedy odlišnosti týkající se pohlavních orgánů a reprodukčních dispozic.

Sexismus

Diskriminace na základě pohlaví, kdy anatomické rozdíly mezi mužským a ženským tělem jsou vnímány jako přirozený důvod sociálního rozlišování mezi gendery. Tato diskriminace může probíhat nejen mezi dvěma pohlavími, ale i v rámci jednoho pohlaví. A to proto, že sexismus je komplex stereotypního vnímání, který můžeme nalézt ve všech oblastech lidské činnosti.

2.2 Pohled do historie

V této kapitole se pokusím nastínit pohled do historie postavení ženy a muže ve společnosti. Zmíním rozdílná práva a povinnosti žen a mužů. Domnívám se, že tato kapitola pomůže pochopit vybudování stereotypů v oblasti gender. Jelikož se touto problematikou nezabývá mnoho autorů, čerpala jsem hlavně z absolventské práce J. Brože (1999).

Již od pravěku žena byla v pozici, kdy ochraňovala rodinný krb, muž byl označován za silného a statečného lovce.

2.2.1 Postavení ženy ve starověku

2.2.1.1 Starověké Řecko

Po přerodu společnosti z matriarchální v patriarchální spočívalo postavení ženy v tom, že celá její individualita byla snížena na strážkyni domu, na roditelku, služku a otrokyni.

Pokud žena chtěla opustit dům, musela být zahalena, aby na sebe neupoutávala pohledy jiných mužů (tato tradice se dodnes dodržuje v některých islámských zemích). Svého manžela musela ctít a oslovovat ho „Pane“. Za cizoložství jí byl udělen trest smrti, nebo byla prodána jako otrokyně.

2.2.1.2 Starověká Sparta

Společenský život ve Spartě se od toho v Athénách velmi lišil. Rodinný život zde byl výrazně ovlivněn tím, že chlapci i dívky byli v sedmi letech svěřováni do péče a výchovy státu. Mužům i ženám se zde dostávalo stejné výchovy. Ženy nebyly vylučovány z veřejného života.

2.2.1.3 Starý Řím

Starí Římané věnovali stejnou pozornost jak mužskému, tak ženskému principu. V římském náboženství se objevují dvě jména pro Boha: Bůh - Deo, Bohyně - Deae. Přestože byla žena v římské společnosti vysoce vážena mravně i společensky, s jejím právním postavením to bylo horší. Dcera do doby, než se provdala, byla zcela v poručení svého otce, který za ni nesl plnou odpovědnost a rozhodoval o důležitých věcech v jejím životě. Žena nesměla ani volně nakládat se svým majetkem. Přes všechna tato fakta bylo její postavení volnější a příjemnější než postavení ženy v Řecku. Žena se podílela na chodu domácnosti a mohla se volně pohybovat mezi přáteli po veřejných prostorech.

2.2.2 Postavení ženy ve středověku a novověku

2.2.2.1 Křesťanství

Křesťanství zpočátku vrací ženě lidskou důstojnost a odsuzuje aplikaci dvojí morálky, jedné pro muže, jedné pro ženy, později ale apoštol Pavel ženu opět ze života vyjímá. Žena byla pokládána za původkyni lidských hříchů a v této době se dokonce uvažovalo o tom, zda je žena člověkem.

2.2.2.2. Germáni a Slované

Germáni a Slované ctili ženu jako dárkyni života a připisovali jí vlastnosti, které doposud byly spojovány pouze s muži. Byla to moudrost a statečnost. Germánské ženy se často zapojovaly do bitev a v boji byly velmi kruté (dle římských autorů). Avšak práva ženy zůstávají stejná jako ve Starém Římě.

2.2.2.3 Renesanční doba

Renesanční doba překonala předsudky minulých staletí a pomalu začínala přiznávat ženám lidská práva. Objevuje se nový typ ženy, žena se stává lidskou bytostí, začíná sama tvořit a její tvorba je i přijímána. Vznikají první ženské spolky. Prohlubuje se vzdělávání žen a dostává se jim ucelenějších vědomostí. Kultura i umění jsou obohaceny o ženský prvek a o ženský způsob vnímání světa.

2.2.3 Postavení ženy v devatenáctém století

Devatenácté století bylo jednou z nejvýznamnějších epoch v dějinách lidstva. Zrušení nevolnictví, průmyslová revoluce, vznik ústav a další události pomohly vzniknout prvním společnostem založeným na občanských principech. Devatenácté století přineslo nebyvalé rozšíření občanských práv a svobod. Vznikají první ženská hnutí nejen v USA ale i v Evropě. První výraznější postavou byla Francouzka Olympe de Gouges, která předložila „deklaraci ženských práv“. Její práce nebyla pochopena ani přijata a ženské spolky byly na čas zakázány. Ve Velké Británii to byla Mary Wollstonecraftová se svým dílem „Obrana ženských práv“, která založila školu a publikovala literární kritiky, eseje.

V této době se ženy stávají úspěšnými podnikatelkami, spisovatelkami, malířkami, herečkami i vědeckými pracovnicemi. Další ženy se zajímají o politiku. Orientují se v ní, ovlivňují voliče. Je připravena pevná půda pro úplnou emancipaci ženy v následujícím století.

2.2.4 Postavení ženy ve dvacátém století

Začíná se objevovat fenomén feminismu tak, jak jej chápeme nyní. Celková demokratizace společnosti přispěla k rovnoprávnosti žen a mužů. Všeobecné volební právo muselo platit pro muže i ženy, a tak se určujícími kritérii ke způsobilosti volit a být volen staly pouze věk a duševní způsobilost, nikoli pohlaví.

Po válce ne všechny ženy odcházejí do domácností a zakládají rodiny. Více než jedna třetina žen stále pracuje.

V šedesátých letech ženy vstupují ve větší míře do administrativy a služeb, sice za nízkou mzdou, ale za to v pohodlnějším prostředí, kde mají šanci zlepšit svůj sociální status.

V osmdesátých a devadesátých letech je nejvíce zaměstnaných žen v poválečném období. Ženy postupně vstupují do podnikání (39,4 %) a začínají, i když velmi pomalu, vstupovat do ekonomické a politické sféry (4,1 % žen). Vysoce postavené ženy využívají služeb placené pečovatelky (Brož 1999).

2.3 Gender

2.3.1 Gender a utváření genderové identity

Jak jsem již uvedla výše v kapitole 2.1, gender představuje soubor vlastností, chování, zájmů a vzhledu, které si potom společnost spojuje s obrazem muže či ženy.

S **genderovou identitou** se člověk nenarodí, ale postupně si ji sám utváří. Na utváření genderové identity se podílí okolnosti působící na dítě. Je to rodič, který dítě vychovává a tím na něj působí a nabízí mu svůj pohled, je to oblečení, které je dítěti nabízeno, jsou to hry a hračky, které jsou dítěti dávány.

Genderovou identitu lze u dětí rozpoznat do tří let jejich věku. Děti mají již konkrétní emocionální vzpomínky, v kterých vidí sebe sama jako aktéra, začínají hovořit v první osobě, přesně si uvědomují svá přání a odlišují je od přání druhých (Smetáčková 2005).

Genderovou identitu dávají tedy najevo prostřednictvím svého vzhledu, chování, mluvního projevu.

2.3.1.2 Přístupy k utváření genderové identity

V psychologii existuje několik přístupů vysvětlujících vznik a vývoj genderové identity. Všechny přístupy se shodují v tom, že gender není dán biologicky, ale utváří se během prvních let života dítěte.

Rozhodla jsem se uvést tři základní směry v utváření genderové identity.

Psychoanalýza

Podle Freudovy psychoanalýzy je hlavním zdrojem genderové identity rodič stejného pohlaví, se kterým se dítě identifikuje v průběhu prvních let svého života.

Freud poukazuje na Oidipův komplex, kde se chlapci více ztotožňují s otci. Chtějí být stejně silní jako jejich otcové, chtějí se s nimi spojit, aby je později otec nemohl vykastrovat za to, že milují svoji matku, otcovu ženu. Dívky naopak napodobují matky, snaží se být jako ony a tím upoutat na sebe otcovskou lásku. Podle Freuda jsou dívky ve svých vztazích motivovány závistí penisu a učí se od matky, jak symbolicky penis získat prostřednictvím pohlavního styku a porození dítěte – chlapce. Zároveň dívky k matce pociťují nenávist za její nedokonalost, ve srovnání s muži, kterou po ní zdědily (Smetáčková 2005).

Teorie sociálního učení

Tato teorie vysvětluje vývoj genderové identity pomocí sociálního učení, jako je pozorování a napodobování chování dospělých osob stejného pohlaví, především rodičů, později to jsou v mateřské škole a základní škole vychovatelé, vychovatelky, učitelé, učitelky.

Dívky napodobují matky jako pečovatelky o domácnost a přijímají tuto genderovou roli. Matka je v tomto podporuje a dívky jsou kupovány hračky na doplnění její role. Jsou to panenky, kočárky, sada nádobíčka, zmenšené kuchyňky, malé žehlící prkno apod. Chlapci častěji napodobují muže, proto jim jsou přisuzovány hračky jako např. autíčka, sada nářadí atd.

Na druhé straně se poslední dobou ukazuje, že děti si za vzory vybírají převážně ty osoby, které mají určitou moc, určité postavení bez ohledu na pohlaví. Častěji se proto setkáváme se skutečností, kdy dívka napodobuje muže, než kdy chlapec napodobuje ženu.

Teorie kognitivního učení

Tato teorie vychází z kognitivní psychologie. Podle této teorie je učení se genderu jen vedlejší produkt všeobecné potřeby orientovat se ve světě (Smetáčková 2005). Dítě se snaží ve světě najít jakýsi řád, tvoří si vzorce, které mu pomáhají zpracovávat podněty z vnějšku, samo sebe začíná vtahovat do tohoto řádu, začíná se vnímat jako muž nebo jako žena, snaží se do řádu zapadnout.

Myšlení dítěte je zpočátku neměnné, nedokáže zařadit do stejné kategorie charakteristiky věci, které nejsou typické. Až později se myšlení stává flexibilní a děti jsou

schopny vidět jednotu v různosti. Pokud jsou všechny ženy v okolí dítěte dlouhohlasé, krátkovlasou ženu dítě zpočátku neumí zařadit do kategorie žena. Za ženu ji neoznačí (Smetáčková 2005).

2.3.2 Gender a genderové role

Role je předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci. Tento způsob chování je navyklý, opakující se, často jsou role od jedinců očekávané. Sociologové popisují role stejně jako role divadelní. Podle sociologa E. Goffmana, který přirovnává život k divadelní hře, není na světě jedince, který by neměl a nehrál svou roli (Jarkovská 2005). Dále pak vyslovuje názor, že ženy jsou sestrami, dcerami, matkami, muži jsou syny, otci, bratry. Každý člověk má několik rolí najednou. Žena může být dcerou, matkou a zároveň studentkou, doktorkou či vědkyní. V každé situaci musí hrát tu roli, která je po ní vyžadována a od ní očekávána.

Rolím se učíme již od narození a to především pomocí hry. Dívky si během svých her osvojují roli prodavačky, zákaznice, kuchařky, matky (role pečovatelské), chlapci si naopak osvojují role pracovní. Toto osvojování si rolí v dětství hraje důležitou roli později v dospělosti. Ženy, které si jako malé hrály na matky, přijmou tuto roli snáz než muži, kteří si na roli otce v dětství nikdy nehráli, nebo jim to nebylo umožněno. Chlapec, který v dětství dává přednost panence před typicky chlapeckými hračkami, bývá zesměšňován a vybraná hračka mu bývá odebírána.

V našem životě se může nastat situace, kdy jsme nuceni hrát role, se kterými nesouhlasíme a nemůžeme si je vybrat. Je to například role pacienta/pacientky v nemocnici, ale i role sestry nebo bratra.

Často také dochází ke konfliktu rolí. Žena se chce maximálně věnovat svému dítěti, zároveň je však velmi úspěšná v práci a nechce se vzdát své kariéry. Takovýto konflikt rolí lze řešit následujícími způsoby: zvolit si jednu roli za nadřazenou té druhé, nebo přehodnotit obsah jednotlivých rolí. Čím roli naplním (Vágnerová 2001).

Roli, stejně jako herečky v divadle, pojme každý po svém a vloží do ní kus svého já. Každý pochopí svoji roli jinak a podle toho s ní i nakládá. Další rolí, kterou si ve svém životě nemůže vybrat a musí ji hrát každý z nás, je role žáka/žákyně na základní škole.

2.3.2.1 Role žáka a žákyně

Roli žáka nebo žákyně si prožil nebo prožije jednou každý z nás. Role žáka a žákyně není ale úplně stejná a pro aktéry/ky role nemá stejný význam. Chlapci a dívky přijímají tuto svoji roli rozdílným způsobem. Požadavky na danou roli jsou pro obě pohlaví jinak složité, avšak nároky vyučujících na ni jsou stejné pro obě pohlaví.

Biologická rozdílnost chlapců a dívek se projevuje především různým tempem zrání (Vágnerová 2001). Chlapci dozrávají později a hůře se tedy adaptují na školu a její požadavky. Hůře dokáží splnit očekávání učitelů/učitelek. Důsledkem nezralosti žáka je nepřiměřené chování a v porovnání s dívkami i horší výkony. Často se stává, že si učitel/ka

zafixuje chlapce jako rušivého a již od něho nebude čekat zlepšení, které by ale mohlo nastat vzhledem k jeho postupnému dozrávání.

Učitelé/učitelky mohou často být obětí stereotypu, kdy přejímají typické názory o chování a schopnostech chlapců a dívek. Podle tohoto stereotypu je chlapec vnímán jako agresivní, neklidný, nepozorný a lajdácký. Učitelé/učitelky bývají často přesvědčeni/y, že chlapce je třeba více kontrolovat, nenechat je pracovat samostatně. Mezi typicky dívčí projevy patří poslušnost, píle, svědomitost a spolehlivost. Učitelé/učitelky mají tendenci dívky více protěžovat, více se na ně spoléhat než na chlapce (Vágnerová 2001).

Role žáka/žákyně, kterou škola vyžaduje, je snadněji přijatelná pro dívky než pro chlapce. Pro chlapce je obtížnější být v klidu, dávat pozor, podřídit se učiteli/učitelce. Jsem toho názoru, že učitelé/učitelky by si měli/y být vědomi/y těchto odlišností a neměli/y by vyžadovat od všech dětí ve třídě stejné výkony i chování.

Chlapci bývají ve škole často hůře hodnoceni a více kritizováni. Z různých didaktických testů (Scio, Kalibro) nám ale vyplývá, že chlapci dosahují lepších nebo stejných výsledků jako dívky. Tato skutečnost nám dokazuje, že školní klasifikace odráží nejen úroveň znalostí a dovedností, ale také charakteristiky žáků/žákyně, jako jsou píle a poslušnost, ve kterých vynikají dívky (Smetáčková 2005).

Rozdílný postoj učitelů/učitelek k dětem různého pohlaví ovlivňuje vývoj dětského sebehodnocení. Dívky jsou sebekritičtější než chlapci. Jejich úspěch je často interpretován jako potvrzení píle. Z toho vyplývá i logické očekávání od budoucnosti: když nebudu pracovat (nebudu pilná), nedosáhnu dobrého výsledku. Chlapci bývají sebevědomější, méně sebekritičtí. Chlapci nebývají považováni za pilné a snaživé a učitelé/učitelky mají tendenci předpokládat, že jejich schopnosti mohou být ve skutečnosti lepší než aktuální výkony (Vágnerová 2001).

Různé sociální role najdeme i ve třídě jako v sociální skupině. Některé role se ve třídě vytvářejí formálně, některé neformálně. Formální role jsou přisuzovány žákům/žákyním na základě pohlaví, ale není to vždy pravidlem. Příklady formálních rolí jsou předseda/předsedkyně, květinář/květinářka. Často se v našich školách setkáváme s vyučujícími, kteří podporují stereotypní myšlení a náhled na genderovou roli. Předsedou zvolí šikovného, průbojného chlapce, květinářkou se stane pečlivá dívka. Přitom právě oni/ony mají velikou možnost tento pohled změnit a seznámit děti se životními zkušenostmi druhého pohlaví a společně se třídou bourat stereotypní představy o mužích a ženách.

2.3.3 Gender a školství

Škola je důležitou součástí v životě, ve vývoji a v utváření genderové identity žáka/žákyně. Škola může tím, jaké má požadavky na žáka/žákyni, jaké genderové vzorce jim předkládá, bourat, nebo naopak utvrzovat genderové stereotypy.

V minulosti bylo učitelství výhradně mužskou doménou, učitelé měli svoji váhu, byli ctěni, obdivováni. V každé obci byl učitel velmi váženým občanem. Zastoupení žen v této oblasti začalo postupně růst se zaměstnaností žen v devatenáctém století. Po válce bylo procento zastoupení žen ve školství 30 %. Feminizace školství postupně vzrůstala, až se dostáváme do dnešní doby, kdy procento mužů na prvním stupni základních škol je podle statistické ročenky školství za rok 2003/2004 přibližně 6 %. Feminizované povolání obvykle ztrácí společenskou prestiž a snižuje se množství finančních prostředků (Smetáčková, Rambousková, Valdřová 2005).

2.3.4 Gender a jazyk

Jazyk bychom mohli definovat jako abstraktní pojem, který představuje systém znaků, které jsou nástrojem komunikace. Jazyk nám ale zprostředkovává pouze komunikaci verbální. Vyvíjí se s rozvojem lidské společnosti a odráží se v něm veškerá lidská činnost a myšlení. Mluvení představuje také naše jednání. Prostřednictvím mluvení dáváme najevo naši genderovou identitu, vztah k druhému pohlaví (Valdrová 2005).

Jazyk odráží nerovné postavení žen a mužů ve společnosti. Používání generického maskulina v naší řeči má za následek, že si veřejnost často spojí danou osobu s mužským pohlavím (redaktor, doktor, politik, student). Z výzkumu Valdrové (2006), který prováděla se svými studentkami a studenty (34 žen, 3 muži), vyplývá, že pouze dvě/dva dotazované/é si spojily/i generické maskulinum student s obrazem ženy, vědce si s obrazem ženy nespojil nikdo z dotazovaných. Valdrová dále navrhuje zredukovat užívání generického maskulina ve prospěch jazykového zviditelnění žen, užívat tvary obojího rodu, střídat a užívat vhodná adjektiva. Valdrová uvádí jako příklad genderově diskriminujícího oslovení: „Milé dámy, vážení pánové“, které přesně reflektuje myšlení přednášejícího: ženy jsou jemné pečovatelky o děti, muži jsou především vědci.

V naší mluvě je zakódováno mnoho takovýchto stereotypních slovních spojení (něžné pohlaví x silné pohlaví, žena - matka x muž - živitel, muž je hlavou rodiny, žena krkem...) Právě škola je místem, které buď může tyto stereotypy podporovat a rozšiřovat, nebo naopak může učit žáky/žákyně vnímat, hodnotit a vyjadřovat se tak, aby podporovali/y rovnost dívek a chlapců.

Škola a její vyučující by se měli/y zaměřit na způsob komunikace s žáky/žákyněmi. Měli/y by se vyvarovat genderových předsudků, měli/y by vyřadit zobecňující konstatování o tom, že dívky jsou takové a chlapci takoví.

Učitel/ka by měl/a rozpoznat a vyřazovat genderově nekorektní učební materiály, při stanovování rolí v žákovské samosprávě by měli/y být shodně zastoupeni/y chlapci i dívky na vedoucích pozicích.

ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Na základě odborných publikací, ale i zkušeností z běžného života, je zřejmé, že na utváření genderové identity má vliv mnoho situací a lidí, se kterými přijdeme do styku - od útlého dětství až po dospělost.

Učitelky/učitelé se ve škole setkávají s dětmi, jejichž genderovou identitu doposud ovlivňovali rodiče, vychovatelé, vychovatelky. Role vyučujících je proto do určité míry ztížená. Jako profesionálové/profesionálky by si měli/y uvědomit, že na formování genderové identity má vliv mnoho faktorů, mezi které patří zadávání úkolů, výběr aktivit, výběr učebního materiálu a v neposlední řadě komunikace, a to verbální i neverbální.

K docílení tzv. genderově citlivého vyučování je však zapotřebí respektovat nejen výše uvedené faktory, ale i poznatky z psychologie osobnosti žákyně/žáka, kterým by neměly být odepřeny jejich individuality, osobní schopnosti a dovednosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

Při psaní teoretické části jsem měla možnost nahlédnout do problematiky gender prostřednictvím mnoha odborných publikací. Některé mi přinesly informace zcela nové, některé mi pomohly v utřídění myšlenek a názorů k dané problematice, některé mi však do mých zdánlivě jasných představ vnesly trochu „zmatek“.

Proto doufám, že se mi podaří prostřednictvím praktické části, v níž využiji empirické metody, najít odpovědi na otázky, které pro mě zůstaly nevyjasněné.

Velmi zajímavé též bude ověřování teoretických poznatků v „praktickém životě“ učitelů/učitelek a žáků/žákyň.

3 METODOLOGIE

Vzhledem k cílům praktické části diplomové práce jsem využila empirických metod. Genderovou problematiku jsem se rozhodla zmapovat v rámci výzkumu pomocí pozorování, které umožňuje porovnat vztah učitelů/učitelek a žáků/žákyň v průběhu vyučovacího procesu. Pro záznam pozorování jsem využila jednoho z neznámějších modelů sledu interakční analýzy – Balesovu interakční analýzu.

Tato metoda bude popsána v následující kapitole.

3.1 Balesova interakční analýza

Americký psycholog a sociolog R. F. Bales vypracoval soustavu pozorovacích kategorií, která je určena k pozorování a registraci procesu interakce v malých sociálních skupinách při řešení nejrůznějších problémů. Sledoval, co se děje při skupinovém rozhovoru, pečlivě zaznamenával vše, čeho si mohl všimnout. Záznamy přepisoval a snažil se jednotlivé příspěvky utřídit. Došel k souboru 82 různých kategorií. Pro praxi byl ovšem tak rozsáhlý soubor příliš složitý, a tak Bales celý soubor kategorií výrazně zredukoval a seskupil do dvou forem: emocionální projevy účastníků a charakter jejich slovního sdělení.

V prvním ohledu jej zajímalo, zda účastník sděluje pozitivní či negativní emoce; ve druhém, zda účastník hledá informace, které by mu pomohly při řešení problému, nebo zda přichází s určitým návrhem, jak problém řešit (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Soubor Balesových kategorií se tedy člení do čtyř základních skupin:

- sdělení pozitivních emocí, souhlasu
- sdělení návrhu na řešení problému
- sdělení typu žádosti o informace
- sdělení negativních emocí

Každou z uvedených kategorií můžeme dále členit na tři podskupiny. Výsledně tedy dostaneme 12 kategorií, pomocí kterých můžeme pozorovat, popisovat a analyzovat interakci v malých sociálních skupinách.

Jde o následující kategorie:

- a) Sdělení pozitivních emocí, souhlasu
 - 1) sdělení solidárnosti
 - 2) sdělení redukující napětí
 - 3) sdělení souhlasu
- b) Sdělení návrhu na řešení problému
 - 4) sdělení návrhu či doporučení, jak věc vyřešit
 - 5) sdělení vlastního mínění, vlastního názoru
 - 6) orientování druhých lidí v daném prostoru
- c) Sdělení typu žádosti o informace
 - 7) žádost o další informace k řešenému problému
 - 8) žádost adresovaná dalším účastníkům, aby vyjádřili své mínění
 - 9) žádost o sdělení „co se v dané situaci doporučuje“
- d) Sdělení negativních emocí
 - 10) sdělení osobního nesouhlasu
 - 11) vytváření napětí
 - 12) sdělení výrazného nesouhlasu

Toto rozdělení na jednotlivé kategorie můžeme shrnout do dvou oblastí. Tyto oblasti jsou:

- Sociálně emocionální oblast, pod kterou patří
 - a) sdělení pozitivních emocí
 - d) sdělení negativních emocí
- Emocionálně neutrální úkolová oblast, kam spadá
 - b) sdělení návrhu na řešení problému
 - c) žádost o informace (Janoušek 1986).

Každý účastník má v záznamovém archu svůj řádek, kde pozorovatel zaznamenává k danému časovému okamžiku kód příslušné kategorie činnosti, kterým udává, co kdo v daném okamžiku dělal.

4 VÝZKUM A JEHO VYHODNOCENÍ

4.1 Popis výzkumu

Vzhledem k nízkému počtu učitelů - mužů na prvním stupni základních škol bylo zapotřebí provést výzkum na třech základních školách v Praze. Výběr škol byl ovlivněn mým dřívějším nebo současným kontaktem s danými školami.

Všechny školy, ve kterých jsem prováděla šetření, pracují podle programu Základní škola. Šetření probíhalo na celém prvním stupni. Bylo by velmi složité zaměřit se například pouze na čtvrté a páté třídy vzhledem k nízkému počtu učitelů - mužů. Šetření se tedy zúčastnilo celkem osm vyučujících, z toho čtyři ženy a čtyři muži. Věkovou kategorii vyučujících jsem určila podle věku mužů. Výzkumem tedy prošli/y učitelé/učitelky od 25 let do 35 let věku.

Výzkum trval celkem tři týdny. První týden jsem využila jako předvýzkum. Několikrát jsem zkusila zápis do pozorovacích archů (viz příloha č.1 a č.2), abych se seznámila se situacemi, které mohou při samotném pozorování nastat, abych na ně byla připravena, a aby zbytečně nedošlo ke zkreslení výsledků nedostatečnými zkušenostmi. Při tomto „předvýzkumu“ jsem zjistila, že velkou roli hraje věk učitele/učitelky. Proto jsem si

pro svůj výzkum zvolila věkovou kategorii, kterou jsem již výše uvedla. Další dva týdny probíhal výzkum samotný.

Vyučující nebyli/y dopředu seznámeni/y s tématem mé diplomové práce ani s cílem výzkumu. Domnívám se, že pokud by znali/y výše uvedené informace, mohl by být výzkum těmito informacemi značně ovlivněn.

Výzkum probíhal pouze v hodinách českého jazyka a v hodinách matematiky. Tyto předměty nebyly vybrány náhodně, ale s ohledem na jejich rozdílnost, jelikož český jazyk je vnímán jako dívčí předmět a matematika jako předmět chlapecký. Zajímalo mě, zda se výsledky pozorování budou lišit i na základě vyučovaného předmětu. Každý/á z vyučujících byl/a zkoumán/a dvě vyučovací hodiny, celkem odpozorovaných hodin bylo tedy šestnáct. V každé třídě byl vždy shodný počet dívek a chlapců. Několikrát byl tento poměr upraven. Některé děti v době šetření musely pracovat s paralelní třídou vzhledem k zaměření mého výzkumu. Celkem zúčastněných dívek i chlapců bylo 166, z toho 83 dívek a 83 chlapců.

Při sestavování pozorovacího archu jsem se řídila pravidly Balesovy interakční analýzy. Pro svůj účel diplomové práce jsem zde pozměnila několik věcí. V pozorovacím archu nemělo každé dítě svůj vlastní řádek, archy byly rozděleny na chlapce a dívky obecně. Vytvořila jsem tedy dva shodné archy. Jeden pro všechny chlapce ve třídě, jeden pro všechny dívky. Ve vertikálním směru jsou uvedeny kategorie příslušné činnosti, v horizontálním směru je uvedeno, zda je arch určen pro dívky či pro chlapce, dále pak údaje vypovídající o dané třídě (zda je vyučující muž či žena, o jakou třídu a o jaký vyučovaný předmět se jedná). Do příslušných kolonek jsem zaznamenávala každý jev, reakci a chování vyučující/ho, které jsem zpozorovala.

Původně jsem zamýšlela zařadit do pozorovacího archu i kolonku, zkoumající čas, časové sekvence. Vzhledem k rozsahu a cíli své diplomové práce jsem tuto kolonku do archu nezařadila.

Na základě teoretické části a svého předvýzkumu jsem si stanovila předpoklady, které budou formulovány v kapitole 4.1.1.

4.1.1 Formulace předpokladů

Předpoklady jsou rozděleny do tří tématických skupin. První dvě skupiny jsou vytvořeny na základě Balesovy interakční analýzy na:

- emocionálně neutrální úkolovou oblast
- sociálně emocionální oblast

(viz kapitola 3.1)

Třetí skupina pojednává o frekvenci dotazování bez ohledu na pohlaví vyučujících.

Všechny tyto předpoklady byly formulovány na základě teoretické části nebo mého předvýzkumu a budou ověřeny empirickou metodou pozorováním.

1) Předpoklady k úkolové oblasti v závislosti na předmětu a pohlaví učitele

- a) Učitelé v matematice se častěji obracejí s návrhem na řešení problému či s otázkou na chlapce.

- b) Učitelky v matematice se častěji obracejí s návrhem na řešení problému či s otázkou na chlapce.
- c) Učitelé v českém jazyce se častěji obracejí s návrhem na řešení problému či s otázkou na dívky.
- d) Učitelky v českém jazyce se častěji obracejí s návrhem na řešení problému či s otázkou na dívky.

2) Předpoklady k sociálně emocionální oblasti v závislosti na předmětu a pohlaví učitele

- a) Učitelé v matematice častěji vyjadřují pozitivní emoce chlapcům.
- b) Učitelky v matematice častěji vyjadřují pozitivní emoce dívkám.
- c) Učitelé v českém jazyce častěji vyjadřují pozitivní emoce chlapcům.
- d) Učitelky v českém jazyce častěji vyjadřují pozitivní emoce dívkám.

3) Předpoklad k frekvenci dotazování bez ohledu na pohlaví učitele a předmět

- a) Dívky jsou častěji vyvolávány bez ohledu na pohlaví vyučujících a na vyučovaný předmět.

4.2 Grafické vyjádření

Pro přehlednější grafické vyjádření jsem výsledky výzkumu porovnávala vždy pouze na základě jednoho kritéria. Každý graf je pro větší přehlednost doplněn shrnující tabulkou.

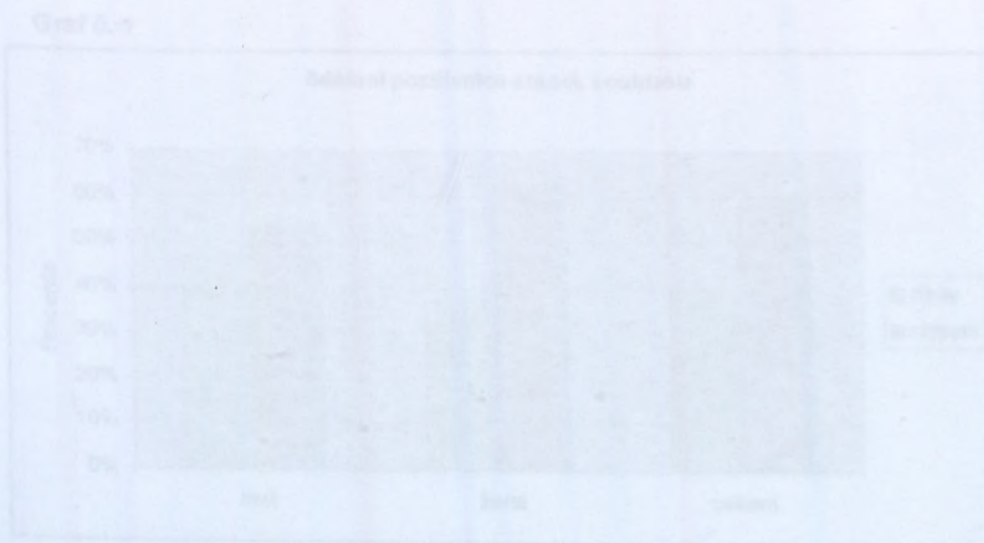
Grafické vyjádření jsem rozdělila na tři části :

- Grafické vyjádření pozorování bez ohledu na vyučovací předmět
- Grafické vyjádření s ohledem na vyučovací předmět – Matematika
- Grafické vyjádření s ohledem na vyučovací předmět – Český jazyk

Každý graf znázorňuje vždy jednu ze čtyř kategorií Balesovy analýzy. Každá kategorie je dále rozdělena do tří podskupin. Viz kapitola 3.1.

Výsledky pozorování uvádím pro přehlednost v procentech.

| Kategorie | muži | ženy | celkem |
|-----------|------|------|--------|
| první | 45% | 37% | 40% |
| drhá | 54% | 63% | 60% |



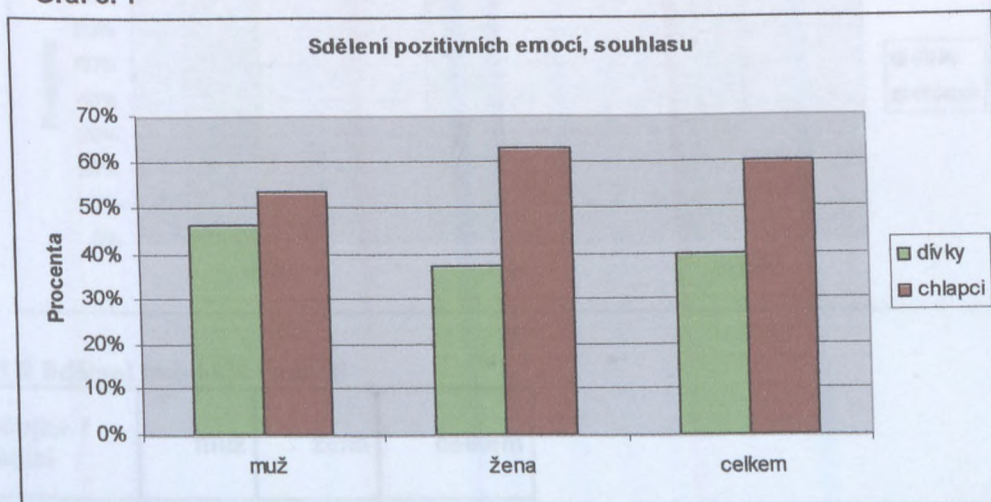
Číslo grafů grafů č. 1.1, 1.2, 1.3. Vyučující (muž-žena) učí ve třídách (dívčích-člápkách) učitelů učitelů.

4.2.1. Grafické vyjádření pozorování bez ohledu na vyučovaný předmět

Tab. č. 1 Sdělení pozitivních emocí, souhlasu

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 46% | 37% | 40% |
| chlapci | 54% | 63% | 60% |

Graf č. 1

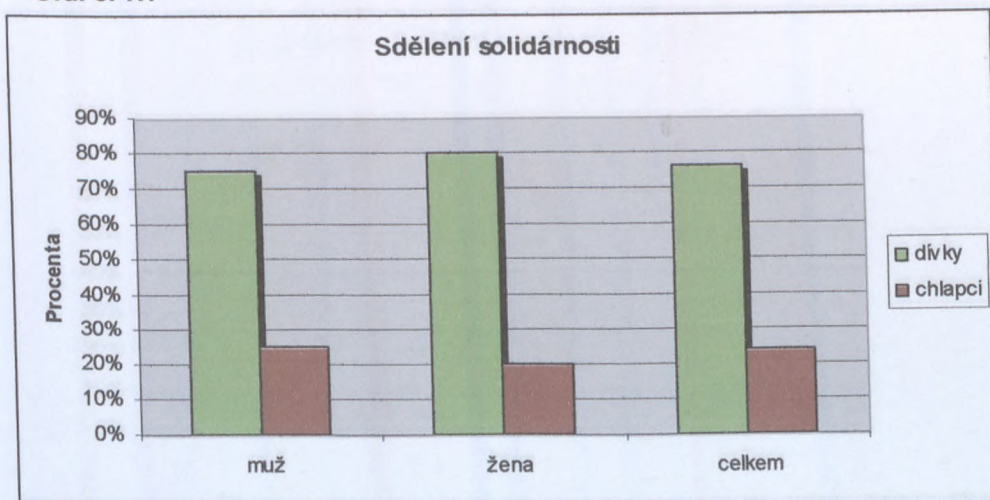


Celkové shrnutí grafů č. 1.1, 1.2, 1.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) pozitivní emoce.

Tab. č. 1.1 Sdělení solidárnosti

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 75% | 80% | 76% |
| chlapci | 25% | 20% | 24% |

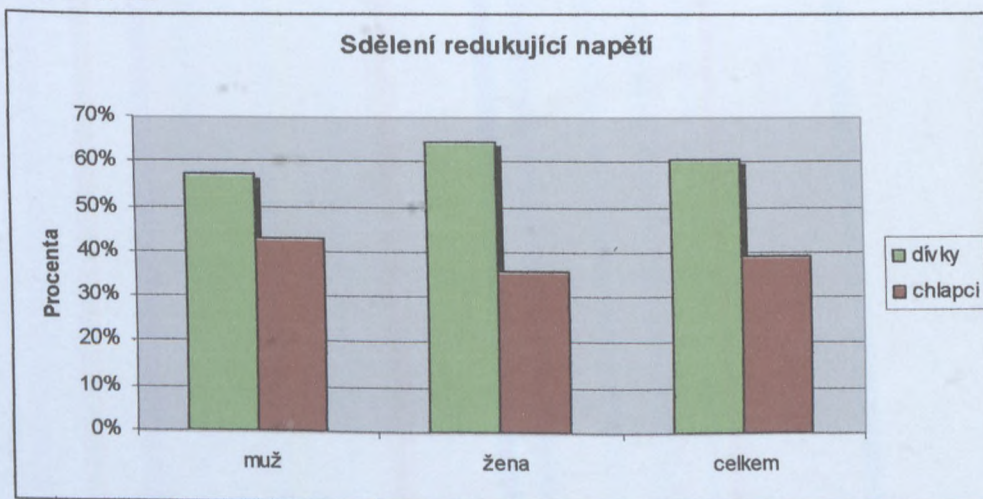
Graf č. 1.1



Tab. č. 1.2 Sdělení redukující napětí

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 57% | 64% | 61% |
| chlapci | 43% | 36% | 39% |

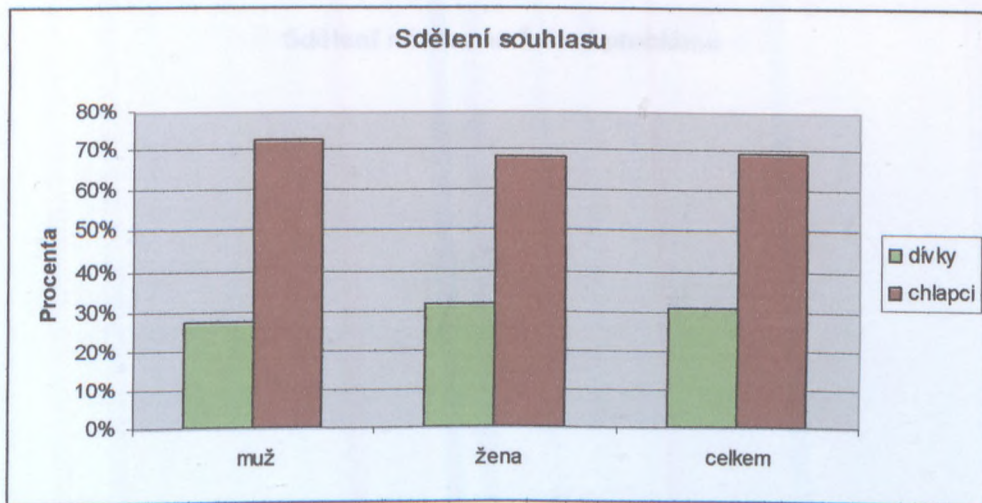
Graf č. 1.2



Tab č. 1.3 Sdělení souhlasu

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 27% | 32% | 31% |
| chlapci | 73% | 68% | 69% |

Graf č. 1.3

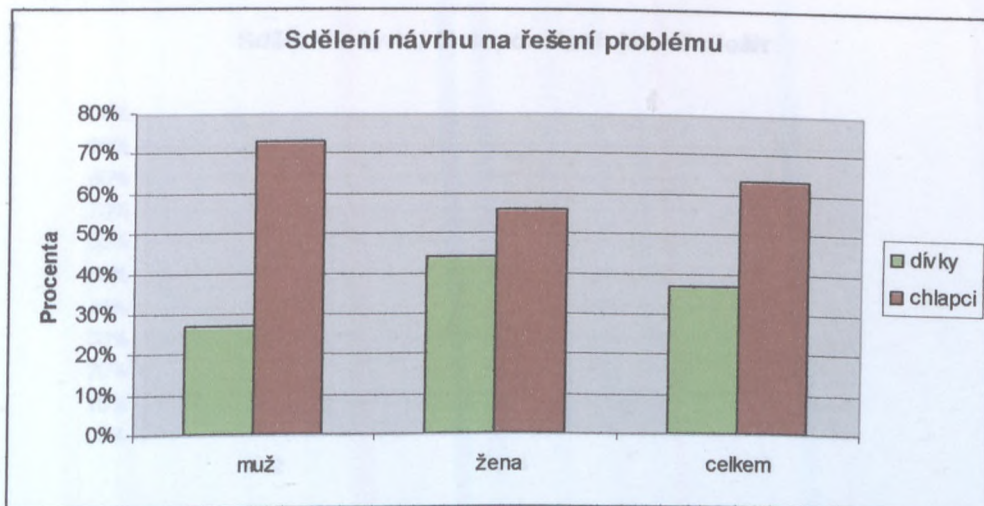


Celkové množství grafů č. 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2.0, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 3.0, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 4.0, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 5.0, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 6.0, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 7.0, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 8.0, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9, 9.0, 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6, 9.7, 9.8, 9.9, 10.0, 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5, 10.6, 10.7, 10.8, 10.9, 11.0, 11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6, 11.7, 11.8, 11.9, 12.0, 12.1, 12.2, 12.3, 12.4, 12.5, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 13.0, 13.1, 13.2, 13.3, 13.4, 13.5, 13.6, 13.7, 13.8, 13.9, 14.0, 14.1, 14.2, 14.3, 14.4, 14.5, 14.6, 14.7, 14.8, 14.9, 15.0, 15.1, 15.2, 15.3, 15.4, 15.5, 15.6, 15.7, 15.8, 15.9, 16.0, 16.1, 16.2, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7, 16.8, 16.9, 17.0, 17.1, 17.2, 17.3, 17.4, 17.5, 17.6, 17.7, 17.8, 17.9, 18.0, 18.1, 18.2, 18.3, 18.4, 18.5, 18.6, 18.7, 18.8, 18.9, 19.0, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6, 19.7, 19.8, 19.9, 20.0, 20.1, 20.2, 20.3, 20.4, 20.5, 20.6, 20.7, 20.8, 20.9, 21.0, 21.1, 21.2, 21.3, 21.4, 21.5, 21.6, 21.7, 21.8, 21.9, 22.0, 22.1, 22.2, 22.3, 22.4, 22.5, 22.6, 22.7, 22.8, 22.9, 23.0, 23.1, 23.2, 23.3, 23.4, 23.5, 23.6, 23.7, 23.8, 23.9, 24.0, 24.1, 24.2, 24.3, 24.4, 24.5, 24.6, 24.7, 24.8, 24.9, 25.0, 25.1, 25.2, 25.3, 25.4, 25.5, 25.6, 25.7, 25.8, 25.9, 26.0, 26.1, 26.2, 26.3, 26.4, 26.5, 26.6, 26.7, 26.8, 26.9, 27.0, 27.1, 27.2, 27.3, 27.4, 27.5, 27.6, 27.7, 27.8, 27.9, 28.0, 28.1, 28.2, 28.3, 28.4, 28.5, 28.6, 28.7, 28.8, 28.9, 29.0, 29.1, 29.2, 29.3, 29.4, 29.5, 29.6, 29.7, 29.8, 29.9, 30.0, 30.1, 30.2, 30.3, 30.4, 30.5, 30.6, 30.7, 30.8, 30.9, 31.0, 31.1, 31.2, 31.3, 31.4, 31.5, 31.6, 31.7, 31.8, 31.9, 32.0, 32.1, 32.2, 32.3, 32.4, 32.5, 32.6, 32.7, 32.8, 32.9, 33.0, 33.1, 33.2, 33.3, 33.4, 33.5, 33.6, 33.7, 33.8, 33.9, 34.0, 34.1, 34.2, 34.3, 34.4, 34.5, 34.6, 34.7, 34.8, 34.9, 35.0, 35.1, 35.2, 35.3, 35.4, 35.5, 35.6, 35.7, 35.8, 35.9, 36.0, 36.1, 36.2, 36.3, 36.4, 36.5, 36.6, 36.7, 36.8, 36.9, 37.0, 37.1, 37.2, 37.3, 37.4, 37.5, 37.6, 37.7, 37.8, 37.9, 38.0, 38.1, 38.2, 38.3, 38.4, 38.5, 38.6, 38.7, 38.8, 38.9, 39.0, 39.1, 39.2, 39.3, 39.4, 39.5, 39.6, 39.7, 39.8, 39.9, 40.0, 40.1, 40.2, 40.3, 40.4, 40.5, 40.6, 40.7, 40.8, 40.9, 41.0, 41.1, 41.2, 41.3, 41.4, 41.5, 41.6, 41.7, 41.8, 41.9, 42.0, 42.1, 42.2, 42.3, 42.4, 42.5, 42.6, 42.7, 42.8, 42.9, 43.0, 43.1, 43.2, 43.3, 43.4, 43.5, 43.6, 43.7, 43.8, 43.9, 44.0, 44.1, 44.2, 44.3, 44.4, 44.5, 44.6, 44.7, 44.8, 44.9, 45.0, 45.1, 45.2, 45.3, 45.4, 45.5, 45.6, 45.7, 45.8, 45.9, 46.0, 46.1, 46.2, 46.3, 46.4, 46.5, 46.6, 46.7, 46.8, 46.9, 47.0, 47.1, 47.2, 47.3, 47.4, 47.5, 47.6, 47.7, 47.8, 47.9, 48.0, 48.1, 48.2, 48.3, 48.4, 48.5, 48.6, 48.7, 48.8, 48.9, 49.0, 49.1, 49.2, 49.3, 49.4, 49.5, 49.6, 49.7, 49.8, 49.9, 50.0, 50.1, 50.2, 50.3, 50.4, 50.5, 50.6, 50.7, 50.8, 50.9, 51.0, 51.1, 51.2, 51.3, 51.4, 51.5, 51.6, 51.7, 51.8, 51.9, 52.0, 52.1, 52.2, 52.3, 52.4, 52.5, 52.6, 52.7, 52.8, 52.9, 53.0, 53.1, 53.2, 53.3, 53.4, 53.5, 53.6, 53.7, 53.8, 53.9, 54.0, 54.1, 54.2, 54.3, 54.4, 54.5, 54.6, 54.7, 54.8, 54.9, 55.0, 55.1, 55.2, 55.3, 55.4, 55.5, 55.6, 55.7, 55.8, 55.9, 56.0, 56.1, 56.2, 56.3, 56.4, 56.5, 56.6, 56.7, 56.8, 56.9, 57.0, 57.1, 57.2, 57.3, 57.4, 57.5, 57.6, 57.7, 57.8, 57.9, 58.0, 58.1, 58.2, 58.3, 58.4, 58.5, 58.6, 58.7, 58.8, 58.9, 59.0, 59.1, 59.2, 59.3, 59.4, 59.5, 59.6, 59.7, 59.8, 59.9, 60.0, 60.1, 60.2, 60.3, 60.4, 60.5, 60.6, 60.7, 60.8, 60.9, 61.0, 61.1, 61.2, 61.3, 61.4, 61.5, 61.6, 61.7, 61.8, 61.9, 62.0, 62.1, 62.2, 62.3, 62.4, 62.5, 62.6, 62.7, 62.8, 62.9, 63.0, 63.1, 63.2, 63.3, 63.4, 63.5, 63.6, 63.7, 63.8, 63.9, 64.0, 64.1, 64.2, 64.3, 64.4, 64.5, 64.6, 64.7, 64.8, 64.9, 65.0, 65.1, 65.2, 65.3, 65.4, 65.5, 65.6, 65.7, 65.8, 65.9, 66.0, 66.1, 66.2, 66.3, 66.4, 66.5, 66.6, 66.7, 66.8, 66.9, 67.0, 67.1, 67.2, 67.3, 67.4, 67.5, 67.6, 67.7, 67.8, 67.9, 68.0, 68.1, 68.2, 68.3, 68.4, 68.5, 68.6, 68.7, 68.8, 68.9, 69.0, 69.1, 69.2, 69.3, 69.4, 69.5, 69.6, 69.7, 69.8, 69.9, 70.0, 70.1, 70.2, 70.3, 70.4, 70.5, 70.6, 70.7, 70.8, 70.9, 71.0, 71.1, 71.2, 71.3, 71.4, 71.5, 71.6, 71.7, 71.8, 71.9, 72.0, 72.1, 72.2, 72.3, 72.4, 72.5, 72.6, 72.7, 72.8, 72.9, 73.0, 73.1, 73.2, 73.3, 73.4, 73.5, 73.6, 73.7, 73.8, 73.9, 74.0, 74.1, 74.2, 74.3, 74.4, 74.5, 74.6, 74.7, 74.8, 74.9, 75.0, 75.1, 75.2, 75.3, 75.4, 75.5, 75.6, 75.7, 75.8, 75.9, 76.0, 76.1, 76.2, 76.3, 76.4, 76.5, 76.6, 76.7, 76.8, 76.9, 77.0, 77.1, 77.2, 77.3, 77.4, 77.5, 77.6, 77.7, 77.8, 77.9, 78.0, 78.1, 78.2, 78.3, 78.4, 78.5, 78.6, 78.7, 78.8, 78.9, 79.0, 79.1, 79.2, 79.3, 79.4, 79.5, 79.6, 79.7, 79.8, 79.9, 80.0, 80.1, 80.2, 80.3, 80.4, 80.5, 80.6, 80.7, 80.8, 80.9, 81.0, 81.1, 81.2, 81.3, 81.4, 81.5, 81.6, 81.7, 81.8, 81.9, 82.0, 82.1, 82.2, 82.3, 82.4, 82.5, 82.6, 82.7, 82.8, 82.9, 83.0, 83.1, 83.2, 83.3, 83.4, 83.5, 83.6, 83.7, 83.8, 83.9, 84.0, 84.1, 84.2, 84.3, 84.4, 84.5, 84.6, 84.7, 84.8, 84.9, 85.0, 85.1, 85.2, 85.3, 85.4, 85.5, 85.6, 85.7, 85.8, 85.9, 86.0, 86.1, 86.2, 86.3, 86.4, 86.5, 86.6, 86.7, 86.8, 86.9, 87.0, 87.1, 87.2, 87.3, 87.4, 87.5, 87.6, 87.7, 87.8, 87.9, 88.0, 88.1, 88.2, 88.3, 88.4, 88.5, 88.6, 88.7, 88.8, 88.9, 89.0, 89.1, 89.2, 89.3, 89.4, 89.5, 89.6, 89.7, 89.8, 89.9, 90.0, 90.1, 90.2, 90.3, 90.4, 90.5, 90.6, 90.7, 90.8, 90.9, 91.0, 91.1, 91.2, 91.3, 91.4, 91.5, 91.6, 91.7, 91.8, 91.9, 92.0, 92.1, 92.2, 92.3, 92.4, 92.5, 92.6, 92.7, 92.8, 92.9, 93.0, 93.1, 93.2, 93.3, 93.4, 93.5, 93.6, 93.7, 93.8, 93.9, 94.0, 94.1, 94.2, 94.3, 94.4, 94.5, 94.6, 94.7, 94.8, 94.9, 95.0, 95.1, 95.2, 95.3, 95.4, 95.5, 95.6, 95.7, 95.8, 95.9, 96.0, 96.1, 96.2, 96.3, 96.4, 96.5, 96.6, 96.7, 96.8, 96.9, 97.0, 97.1, 97.2, 97.3, 97.4, 97.5, 97.6, 97.7, 97.8, 97.9, 98.0, 98.1, 98.2, 98.3, 98.4, 98.5, 98.6, 98.7, 98.8, 98.9, 99.0, 99.1, 99.2, 99.3, 99.4, 99.5, 99.6, 99.7, 99.8, 99.9, 100.0

Tab. č. 2 Sdělení návrhu na řešení problému

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 27% | 44% | 37% |
| chlapci | 73% | 56% | 63% |

Graf č. 2

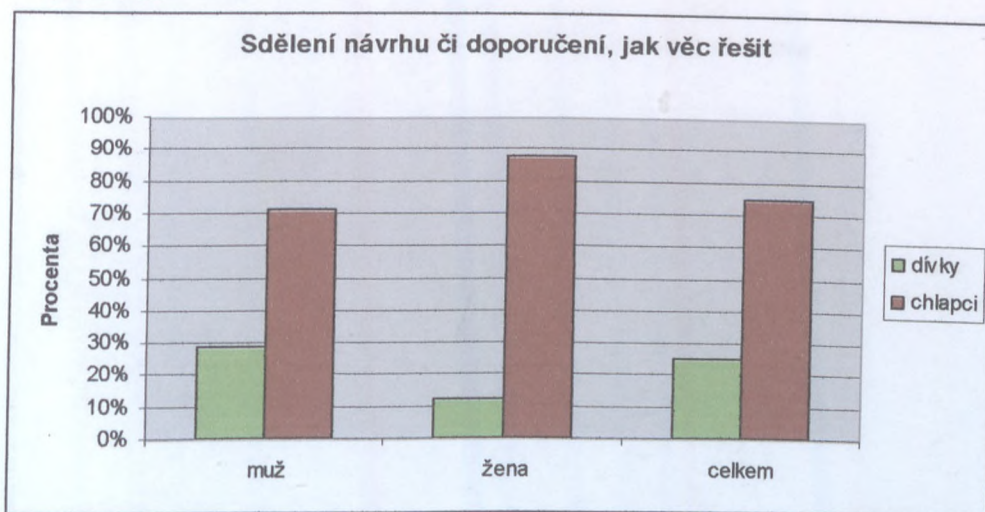


Celkové shrnutí grafů č. 2.1, 2.2, 2.3. Vyučující (muž-žena) sděluje návrhy studujícím (dívkám-chlapcům) jak problém řešit.

Tab. č. 2.1 Sdělení návrhu či doporučení, jak věc řešit

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 29% | 13% | 25% |
| chlapci | 71% | 88% | 75% |

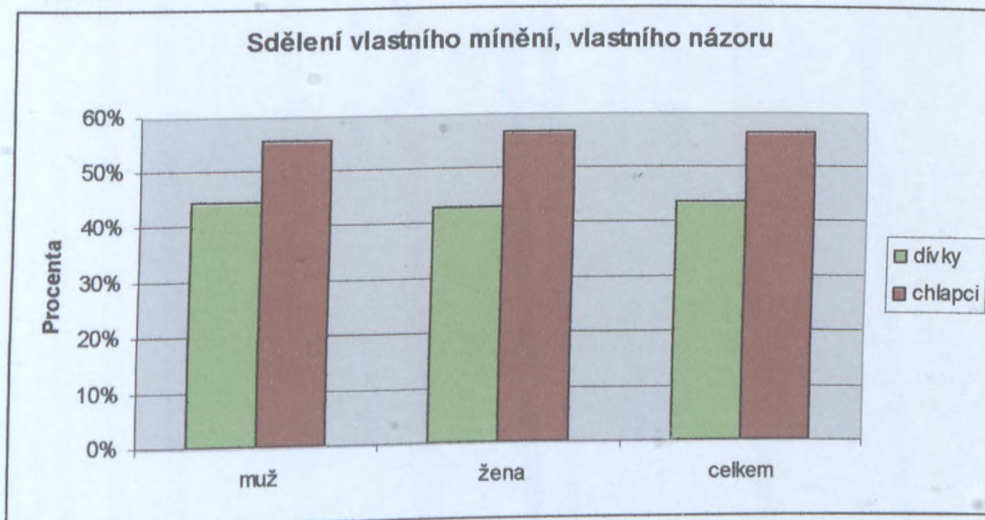
Graf č. 2.1



Tab. č. 2.2 Sdělení vlastního mínění, vlastního názoru

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 44% | 43% | 44% |
| chlapci | 56% | 57% | 56% |

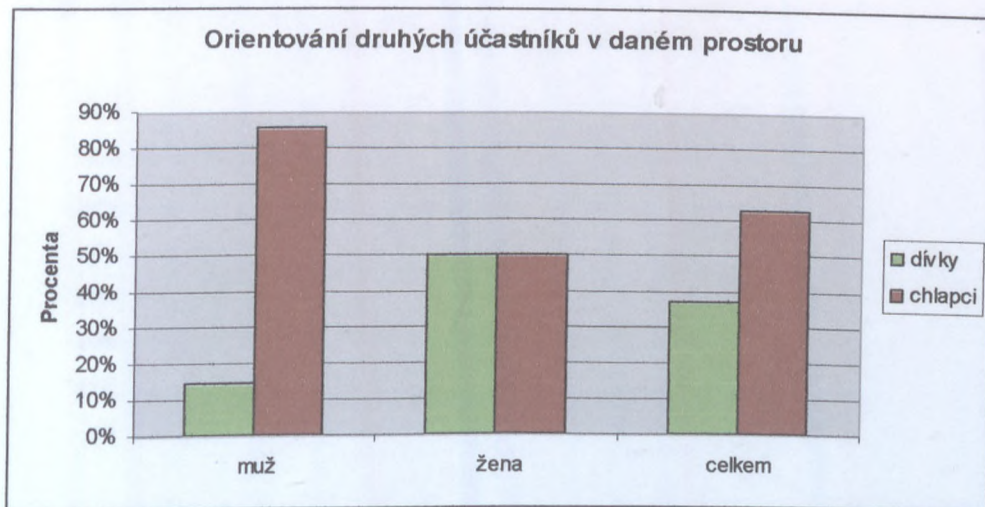
Graf č. 2.2



Tab. č. 2.3 Orientování druhých účastníků v daném prostoru

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 14% | 50% | 37% |
| chlapci | 86% | 50% | 63% |

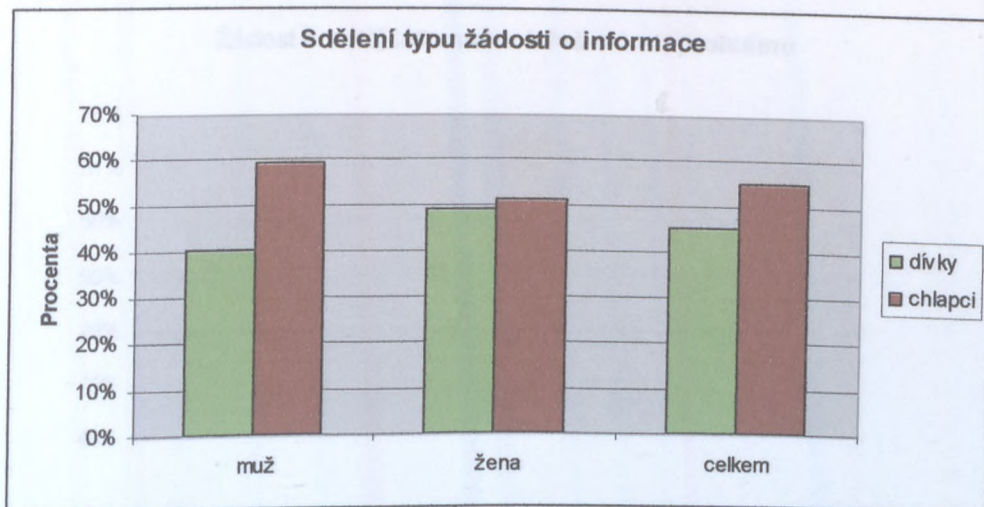
Graf č. 2.3



Tab. č. 3 Sdělení typu žádosti o informace

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 41% | 49% | 47% |
| chlapci | 59% | 51% | 53% |

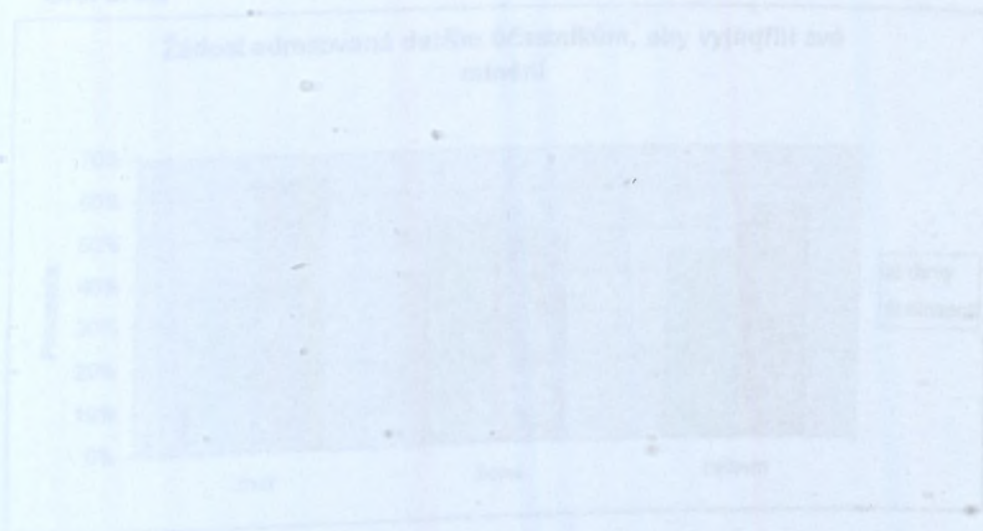
Graf č. 3



Celkové shrnutí grafů č. 3.1, 3.2, 3.3. Vyučující (muž-žena) žádá studující (dívky-chlapce) o informace.

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 41% | 49% | 47% |
| chlapci | 59% | 51% | 53% |

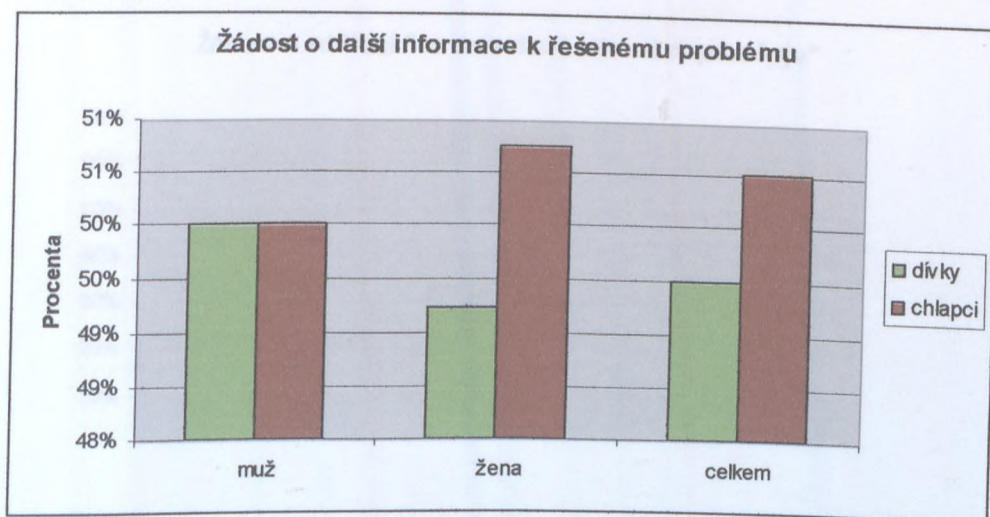
Graf č. 3.3



Tab. č. 3.1 Žádost o další informace k řešenému problému

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 50% | 49% | 49% |
| chlapci | 50% | 51% | 51% |

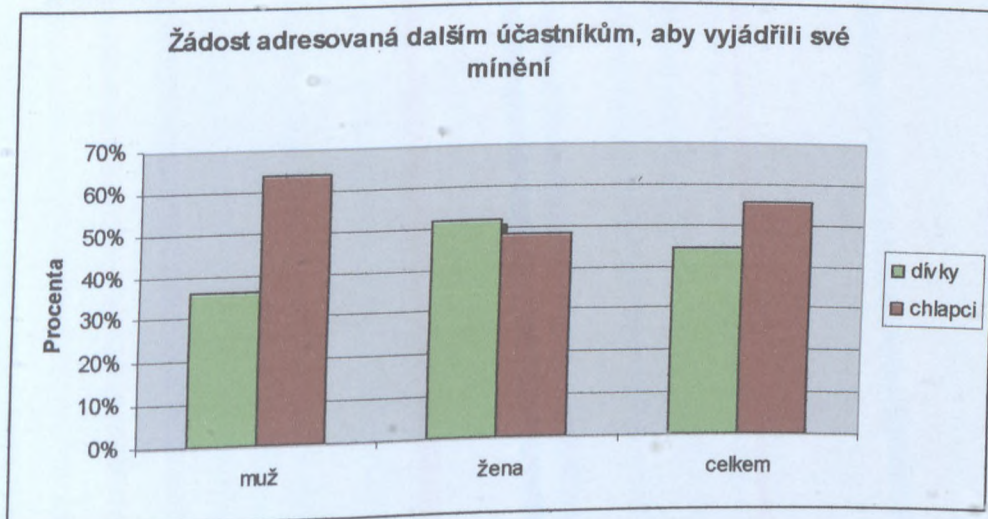
Graf č. 3.1



Tab. č. 3.2 Žádost adresovaná dalším účastníkům, aby vyjádřili své mínění

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 36% | 52% | 47% |
| chlapci | 64% | 48% | 53% |

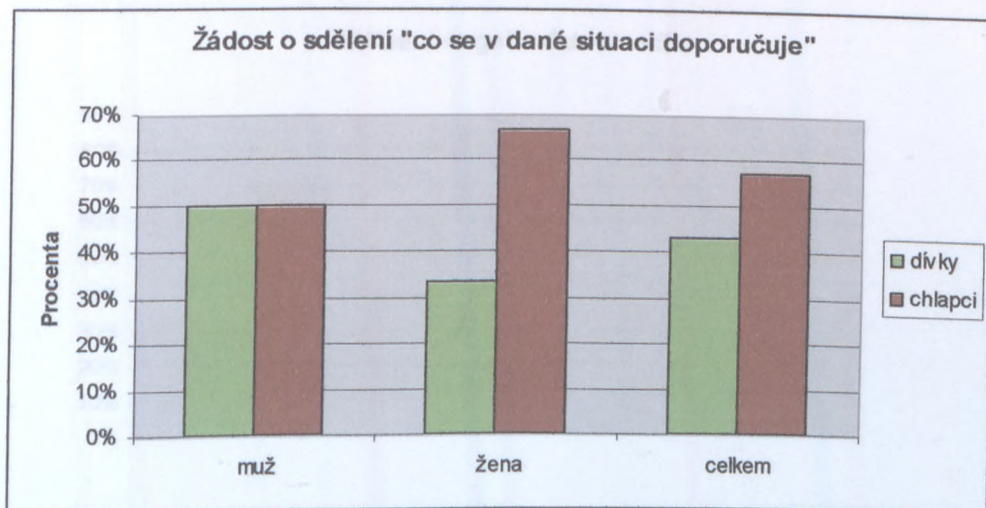
Graf č. 3.2



Tab. č. 3.3 Žádost o sdělení "co se v dané situaci doporučuje"

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 50% | 33% | 40% |
| chlapci | 50% | 67% | 60% |

Graf č. 3.3

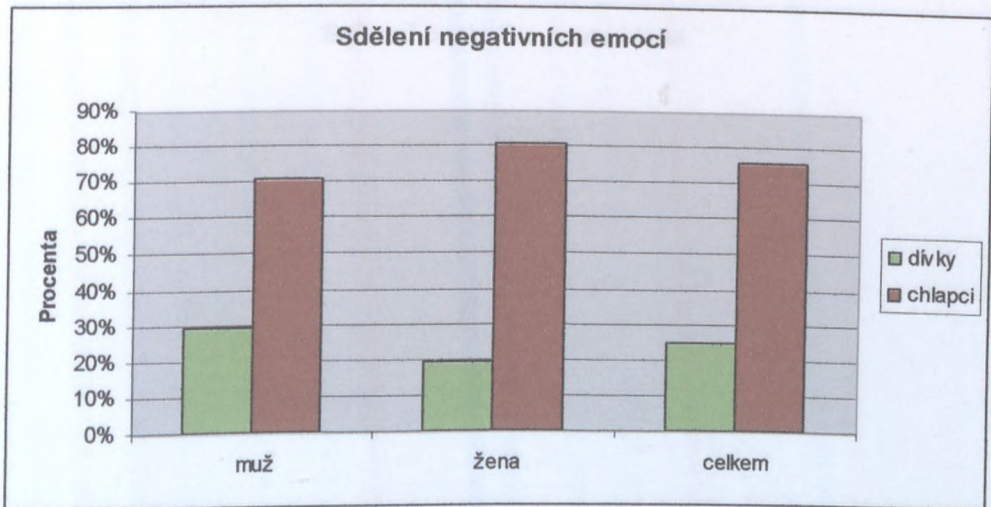


Celkové údaje grafů č. 4.1, 4.2, 4.3. Výčetní muž-žena) sdělení studující (dívky, chlapci) doporučení učitele.

Tab. č 4 Sdělení negativních emocí

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 29% | 20% | 25% |
| chlapci | 71% | 80% | 75% |

Graf č. 4

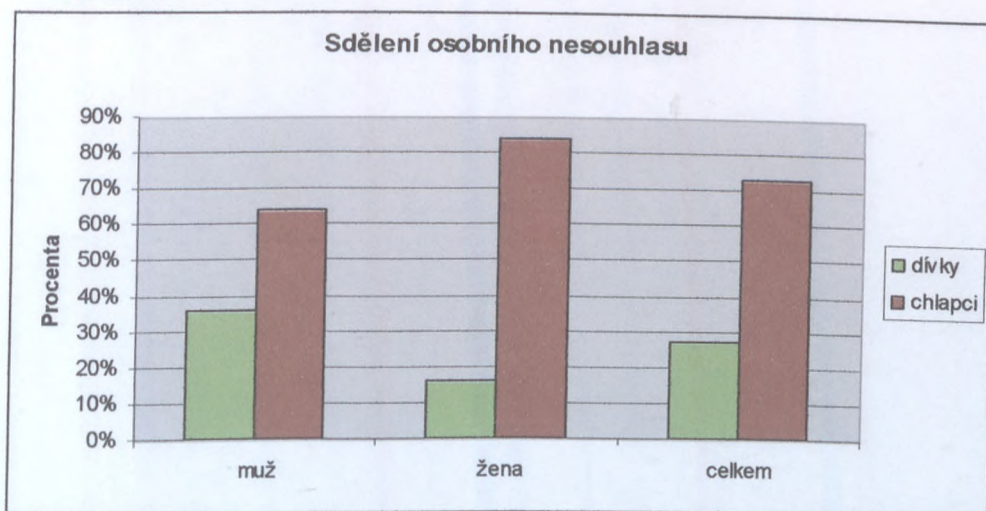


Celkové shnutí grafů č. 4.1, 4.2, 4.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) negativní emoce.

Tab. č. 4.1 Sdělení osobního nesouhlasu

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 36% | 16% | 24% |
| chlapci | 64% | 84% | 76% |

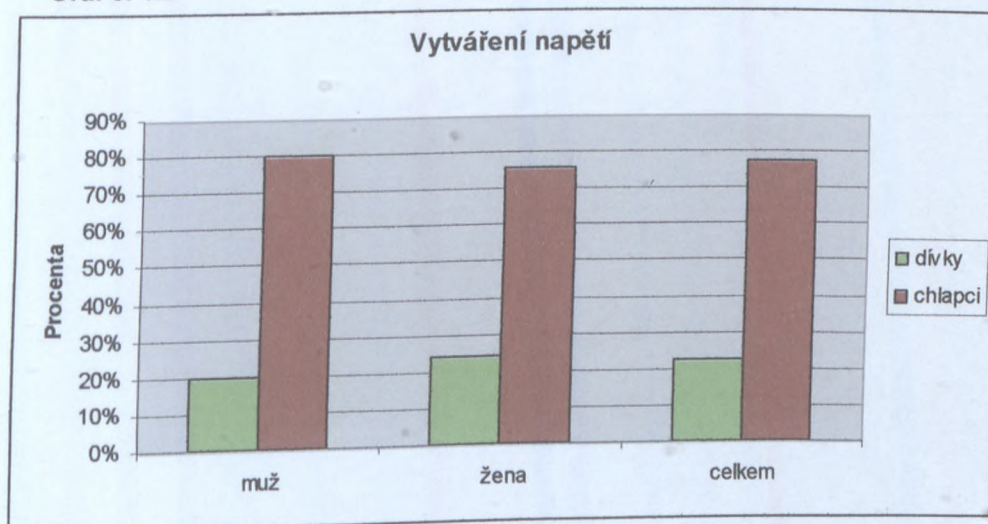
Graf č. 4.1



Tab. č. 4.2 Vytváření napětí

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 20% | 24% | 23% |
| chlapci | 80% | 76% | 77% |

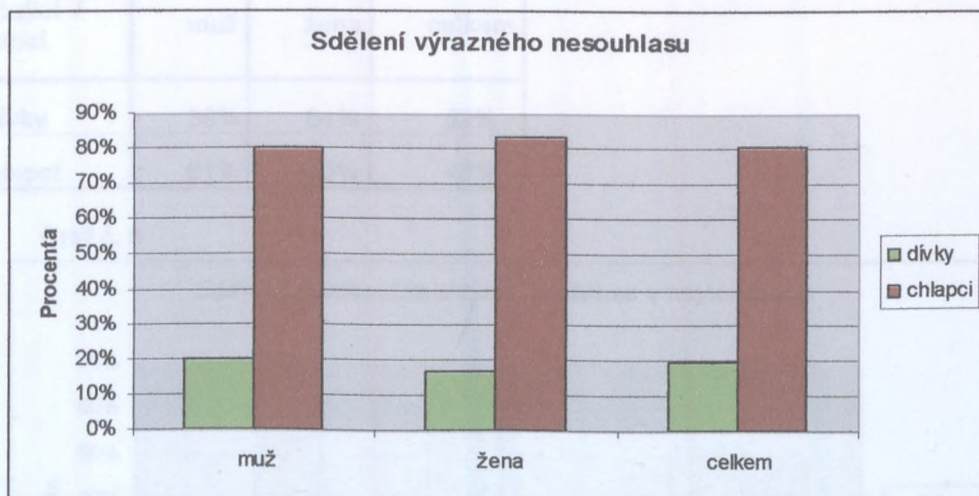
Graf č. 4.2



Tab. č. 4.3 Sdělení výrazného nesouhlasu

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 20% | 17% | 19% |
| chlapci | 80% | 83% | 81% |

Graf č. 4.3



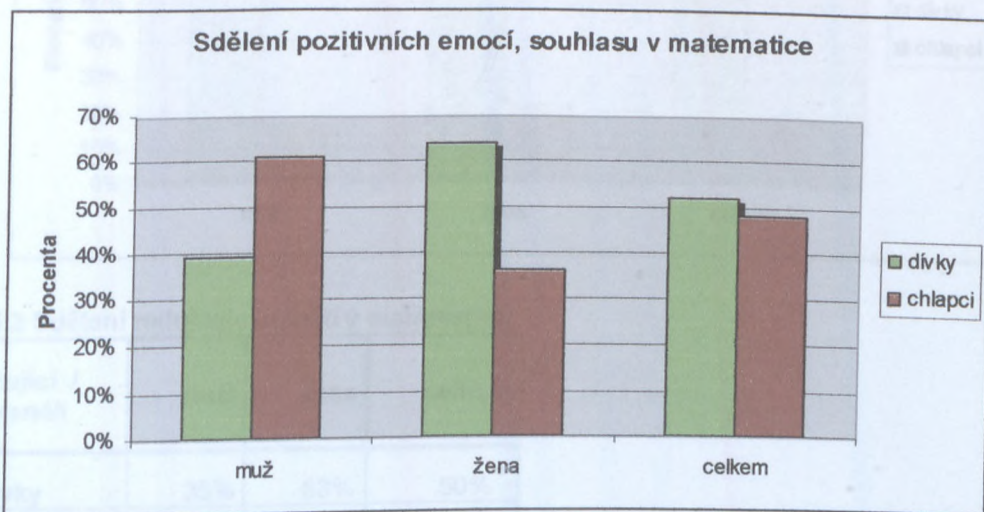
4.2.2. Grafické vyjádření pozorování s ohledem na vyučovaný předmět

4.2.2.1 Matematika

Tab. č. 5 Sdělení pozitivních emocí, souhlasu v matematice

| vyučující / studující | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 39% | 64% | 52% |
| chlapci | 61% | 36% | 48% |

Graf č. 5

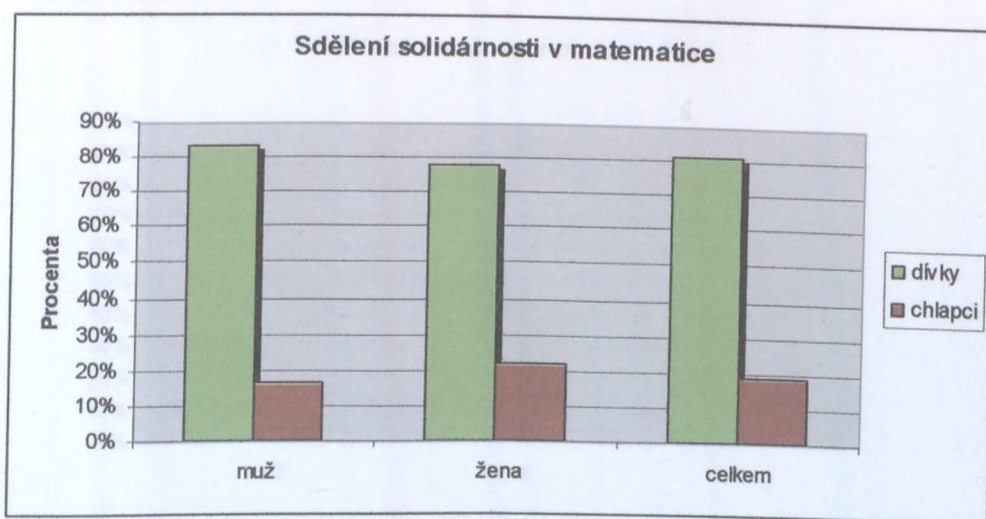


Celkové shrnutí grafů č. 5.1, 5.2, 5.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-
chlápům) v hodinách matematiky pozitivní emoce.

Tab. č. 5.1 Sdělení solidárnosti v matematice

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 83% | 78% | 81% |
| chlapci | 17% | 22% | 19% |

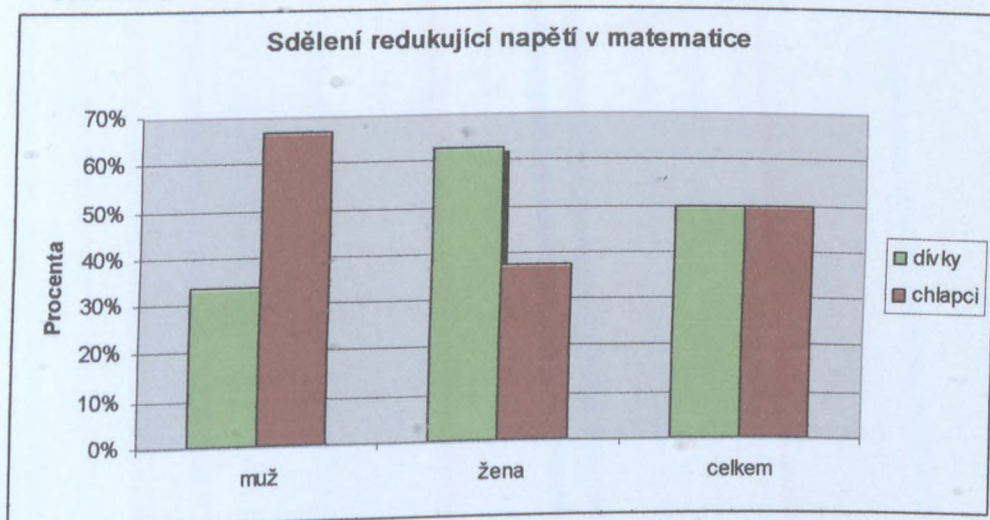
Graf č. 5.1



Tab. č. 5.2 Sdělení redukující napětí v matematice

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 33% | 63% | 50% |
| chlapci | 67% | 38% | 50% |

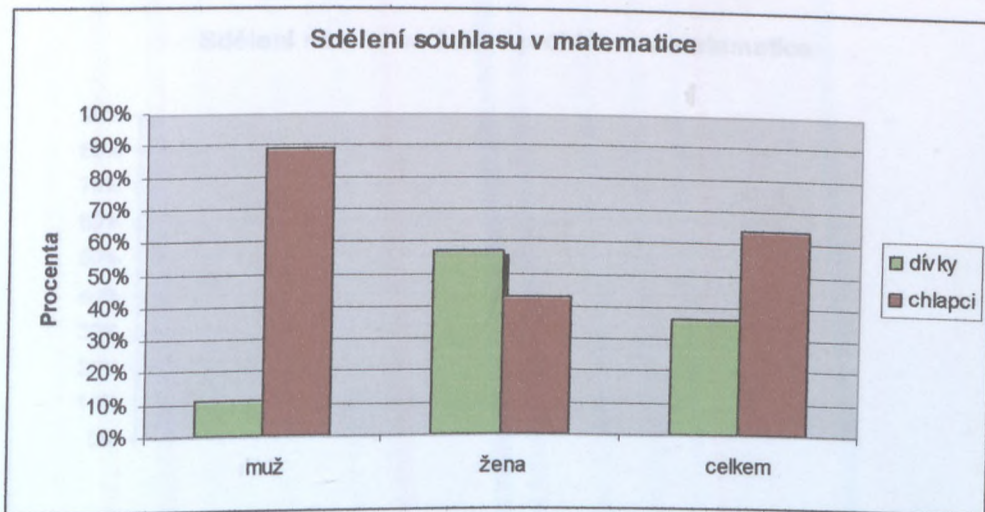
Graf č. 5.2



Tab. č. 5.3 Sdělení souhlasu v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 11% | 57% | 36% |
| chlapci | 89% | 43% | 64% |

Graf č. 5.3

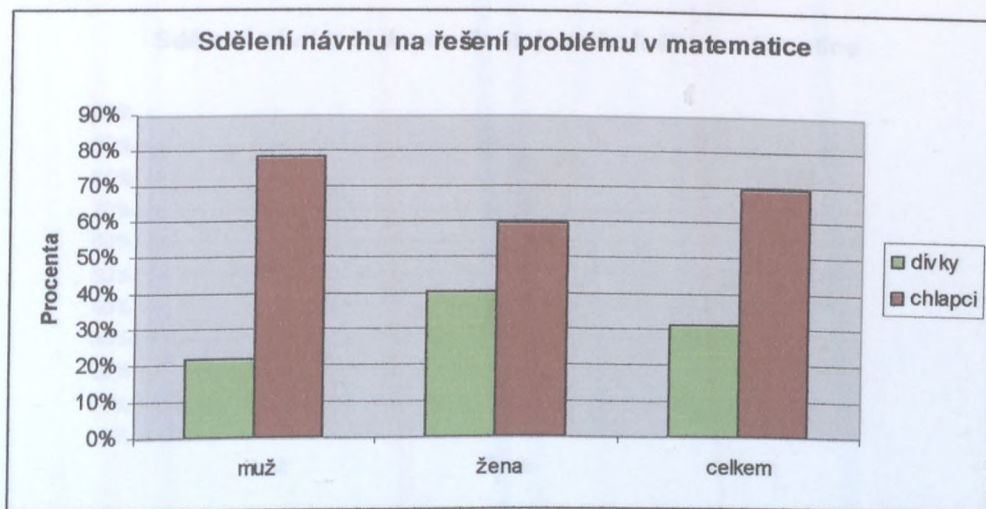


Dalové shrnutí grafů č. 6.1, 6.2, 6.3. Vyučující (muži-ženy) sdělují statistické (dívky-chlapci) v hodnocení matematiky stejně jak problémové.

Tab. č. 6 Sdělení návrhu na řešení problému v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 22% | 40% | 31% |
| chlapci | 78% | 60% | 69% |

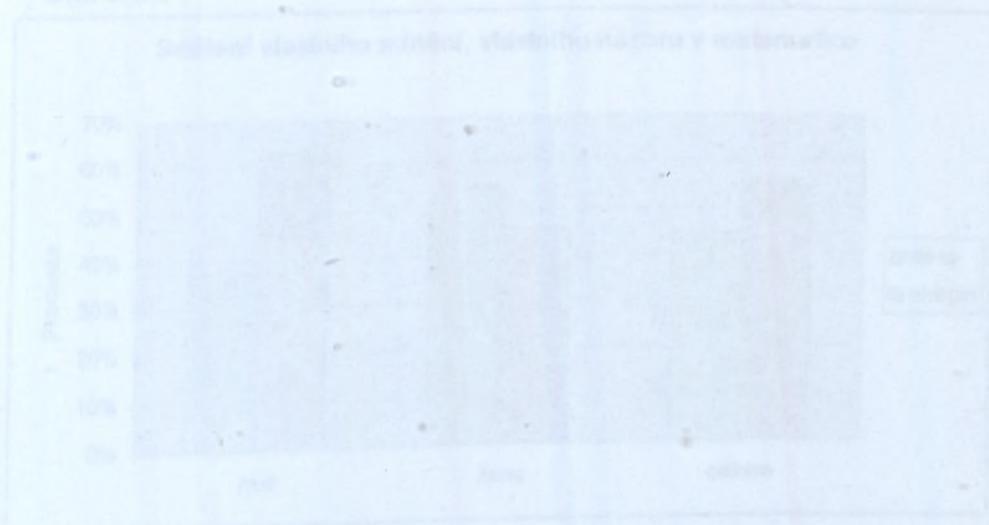
Graf č. 6



Celkové shnutí grafů č. 6.1, 6.2, 6.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) v hodinách matematiky návrh jak problém řešit.

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 22% | 40% | 31% |
| chlapci | 78% | 60% | 69% |

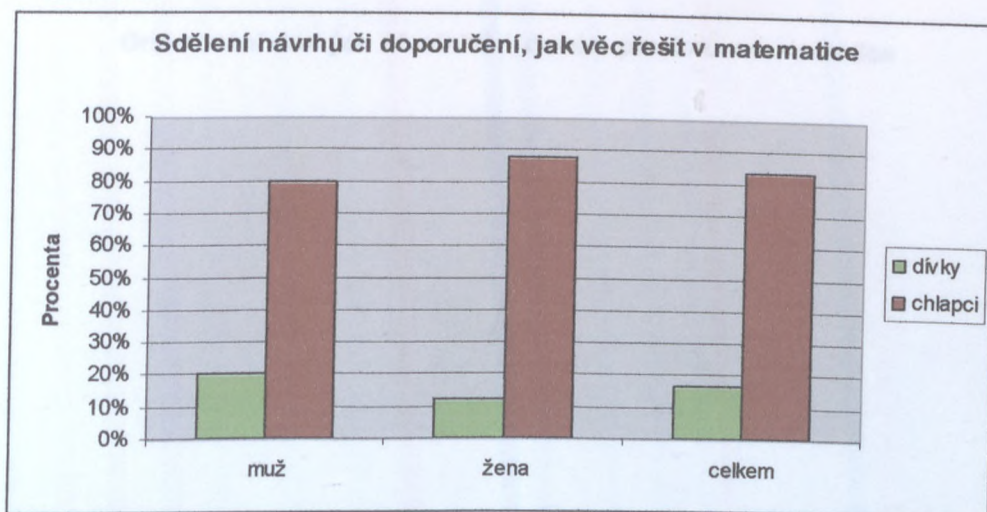
Graf č. 6.2



Tab. č. 6.1 Sdělení návrhu či doporučení, jak věc řešit v matematice

| vyučující / dotazovaní | muž | žena | celkem |
|------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 20% | 13% | 17% |
| chlapci | 80% | 88% | 83% |

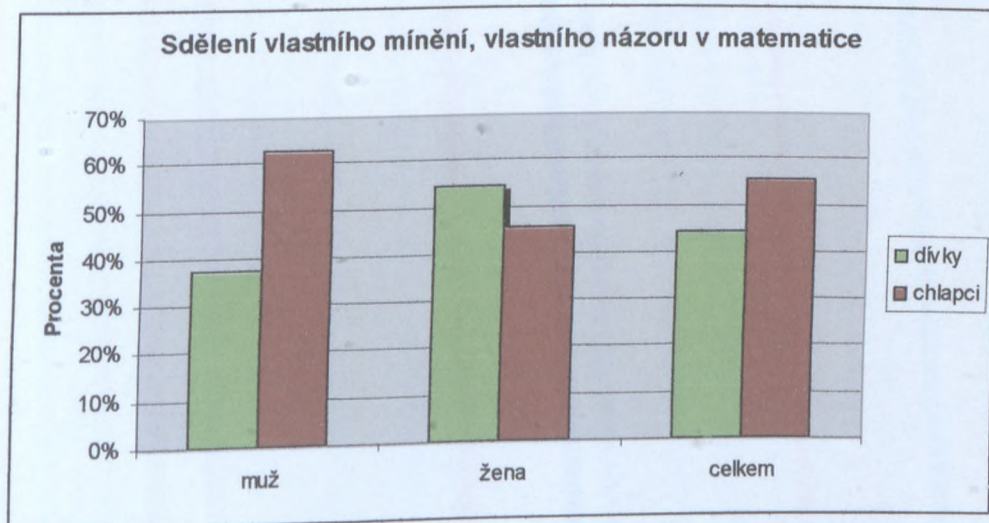
Graf č. 6.1



Tab. č. 6.2 Sdělení vlastního mínění, vlastního názoru v matematice

| vyučující / dotazovaní | muž | žena | celkem |
|------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 38% | 55% | 44% |
| chlapci | 63% | 45% | 56% |

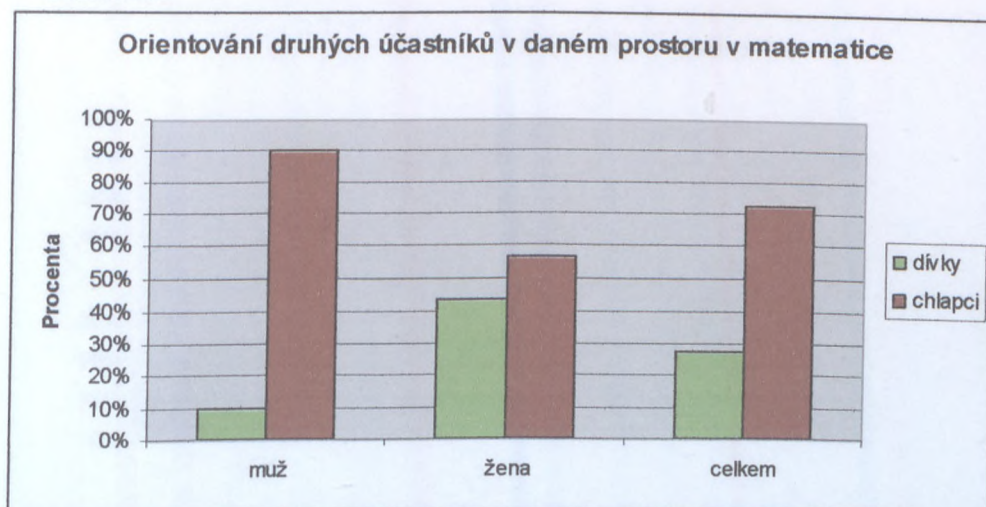
Graf č. 6.2



Tab. č. 6.3 Orientování druhých účastníků v daném prostoru v matematice

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 10% | 43% | 28% |
| chlapci | 90% | 57% | 72% |

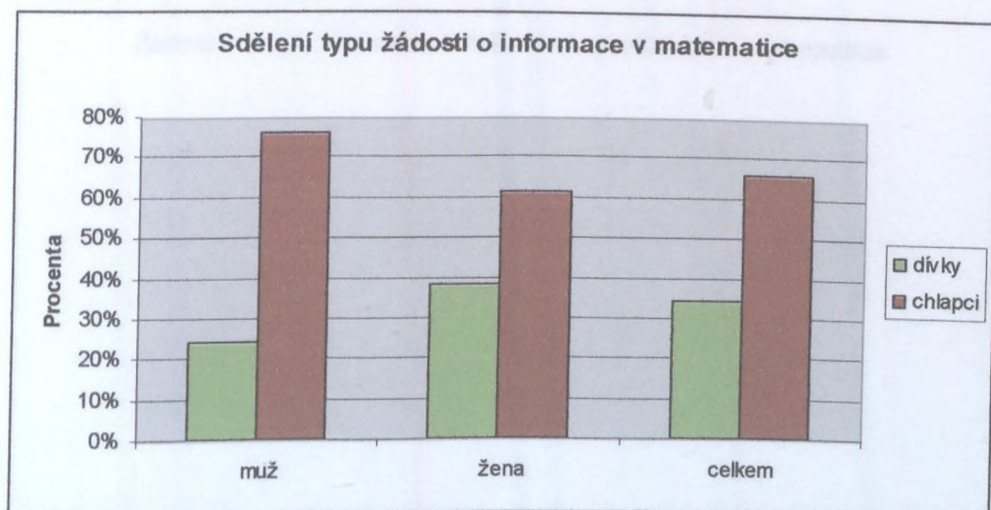
Graf č. 6.3



Tab. č. 7 Sdělení typu žádosti o informace v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 24% | 39% | 34% |
| chlapci | 76% | 61% | 66% |

Graf č. 7

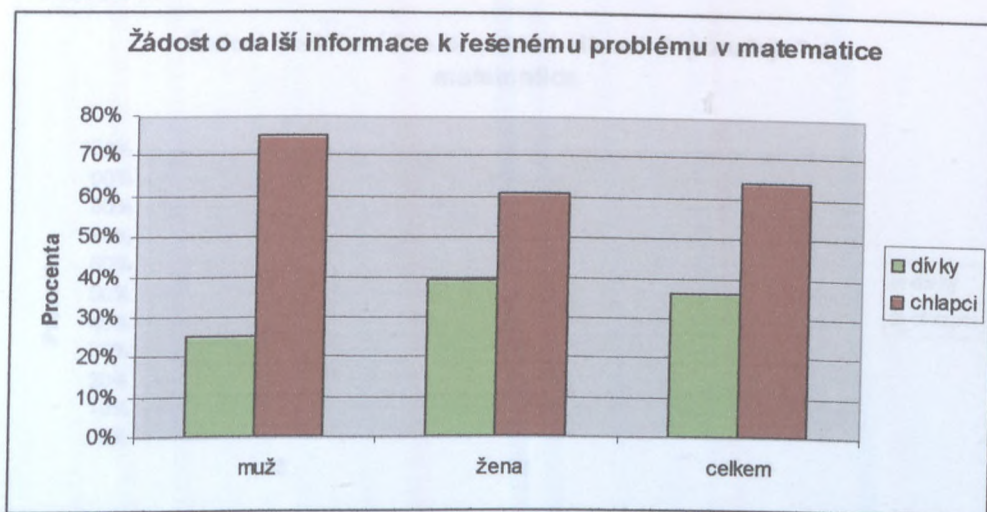


Celkové shrnutí grafů č. 7.1, 7.2, 7.3. Vyučující (muž-žena) žádá studující (dívky-chlapce) v hodinách matematiky o informace.

Tab. č. 7.1 Žádost o další informace k řešenému problému v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 25% | 39% | 36% |
| chlapci | 75% | 61% | 64% |

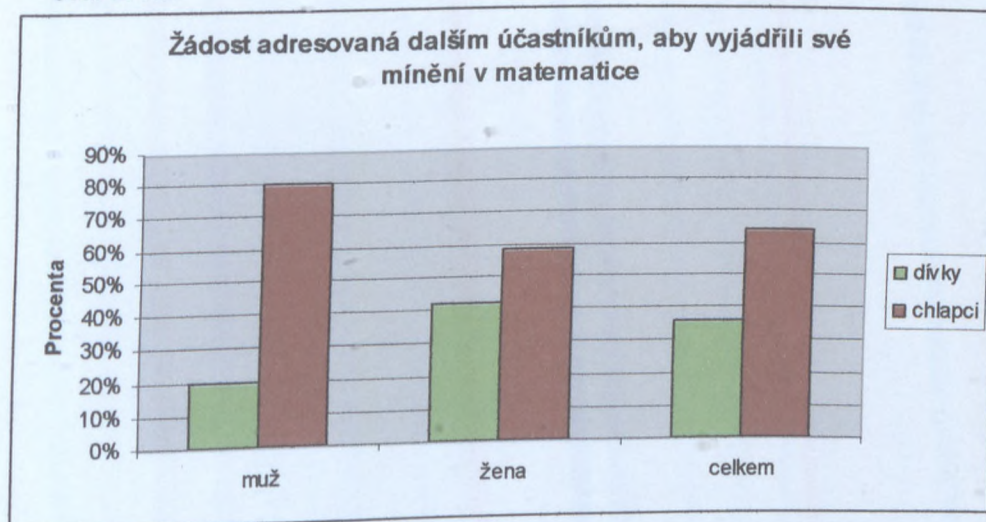
Graf č. 7.1



Tab. č. 7.2 Žádost adresovaná dalším účastníkům, aby vyjádřili své mínění v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 20% | 42% | 36% |
| chlapci | 80% | 58% | 64% |

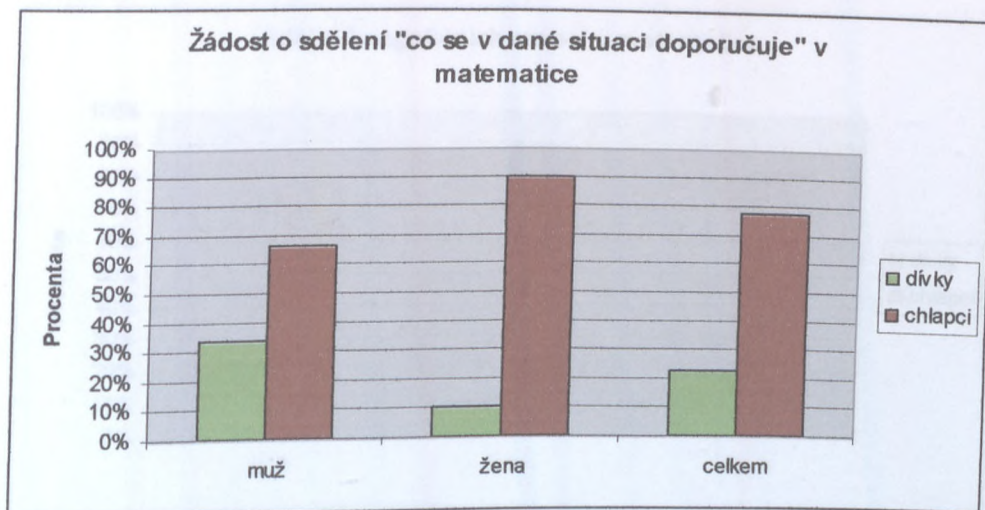
Graf č. 7.2



Tab. č. 7.3 Žádost o sdělení "co se v dané situaci doporučuje" v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 33% | 10% | 23% |
| chlapci | 67% | 90% | 77% |

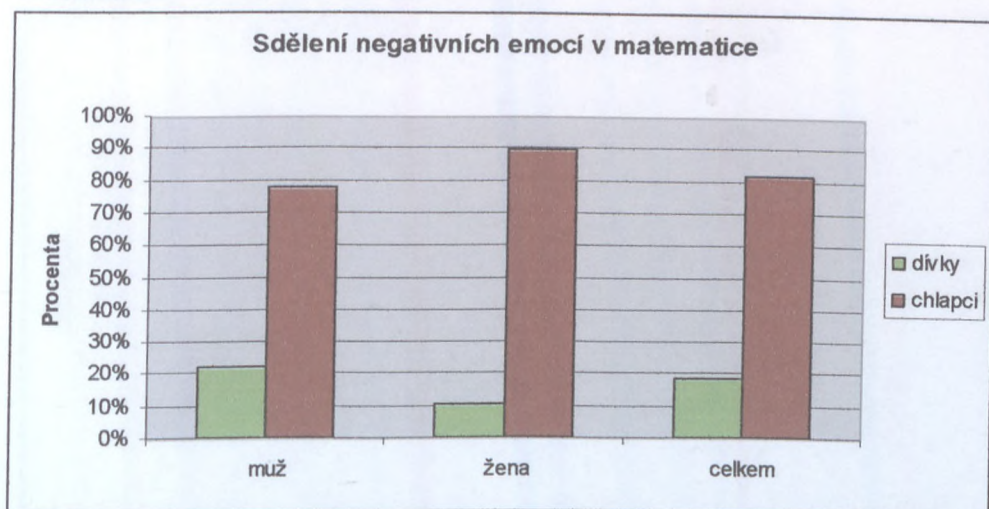
Graf č. 7.3



Tab. č. 8 Sdělení negativních emocí v matematice

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 22% | 11% | 18% |
| chlapci | 78% | 89% | 82% |

Graf č. 8

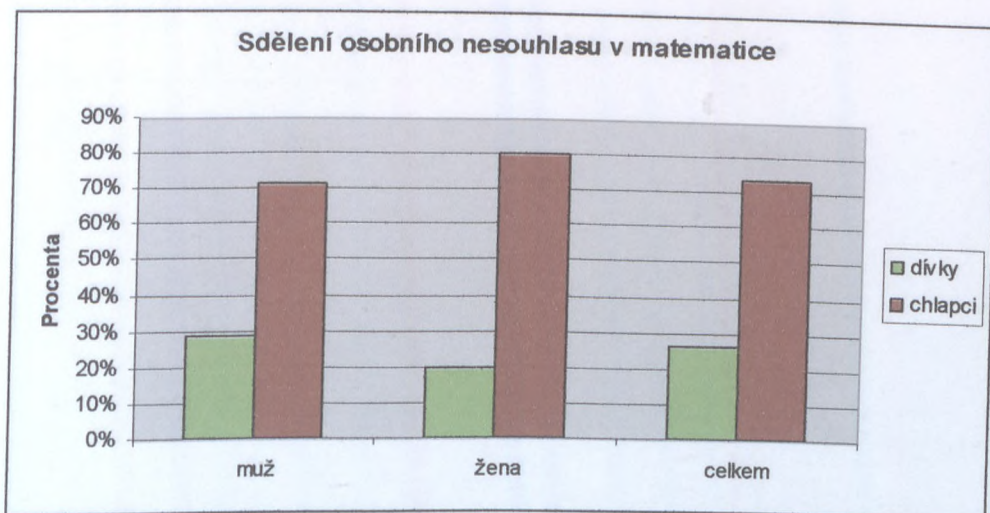


Celkové shrnutí grafů č. 8.1, 8.2, 8.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) v hodinách matematiky negativní emoce.

Tab. č. 8.1 Sdělení osobního nesouhlasu v matematice

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 29% | 20% | 26% |
| chlapci | 71% | 80% | 74% |

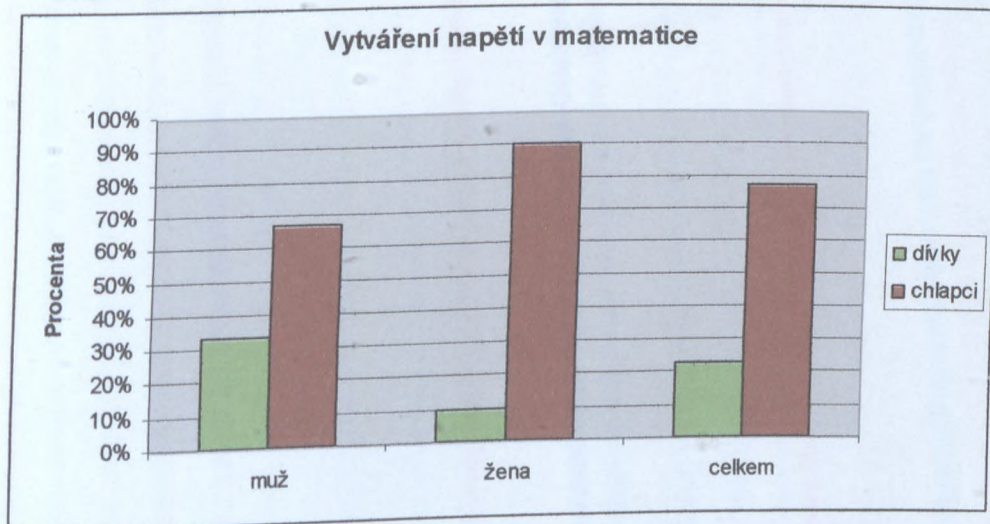
Graf č. 8.1



Tab. č. 8.2 Vytváření napětí v matematice

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 33% | 10% | 23% |
| chlapci | 67% | 90% | 77% |

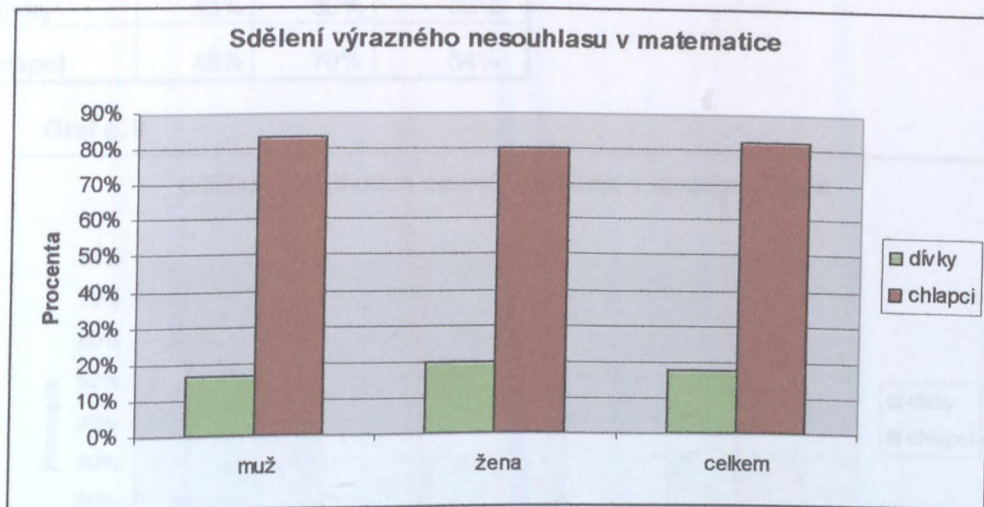
Graf č. 8.2



Tab. č. 8.3 Sdělení výrazného nesouhlasu v matematice

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 17% | 20% | 18% |
| chlapci | 83% | 80% | 82% |

Graf č. 8.3

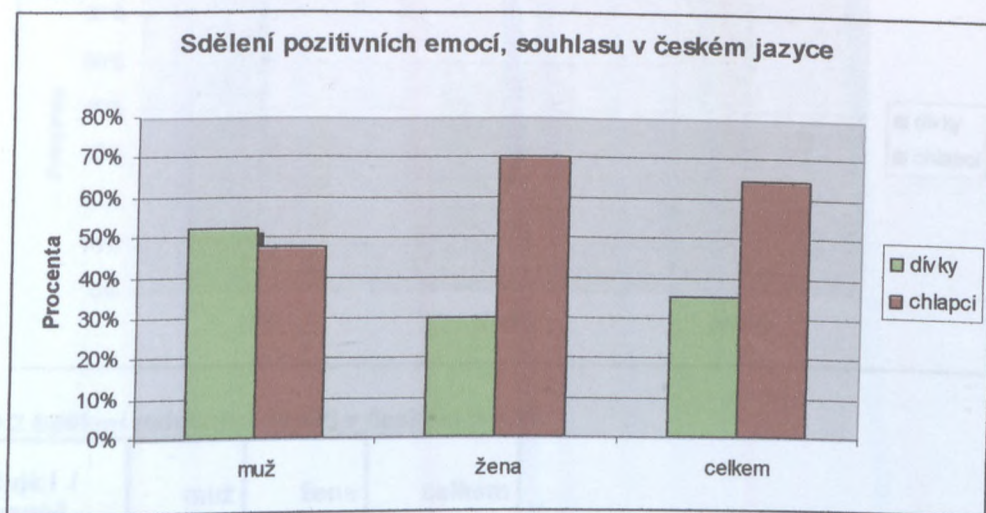


4.2.2.2 Český jazyk

Tab. č. 9 Sdělení pozitivních emocí, souhlasu v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní | muž | žena | celkem |
|------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 52% | 30% | 36% |
| chlapci | 48% | 70% | 64% |

Graf č. 9

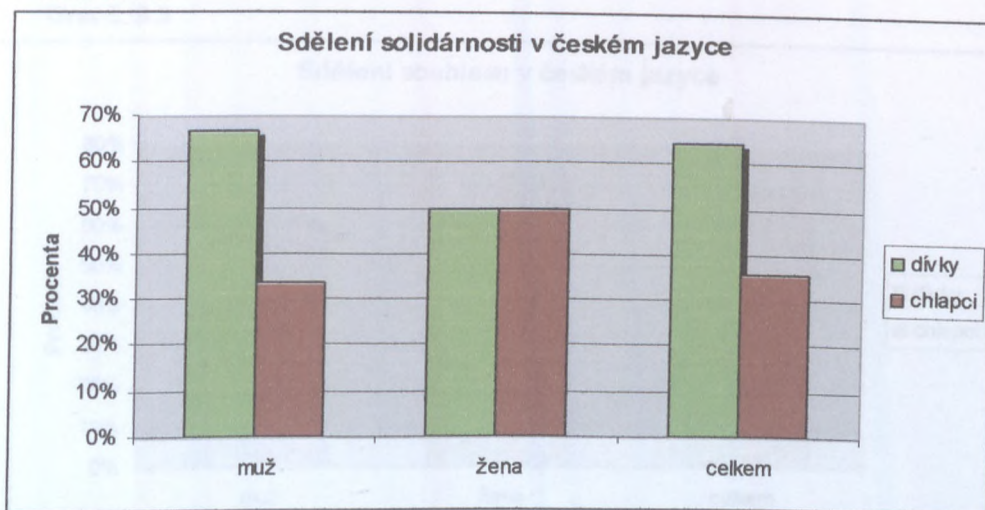


Celkové shnutí grafů č. 9.1, 9.2, 9.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) v hodinách českého jazyka pozitivní emoce.

Tab. č. 9.1 Sdělení solidárnosti v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 67% | 50% | 64% |
| chlapci | 33% | 50% | 36% |

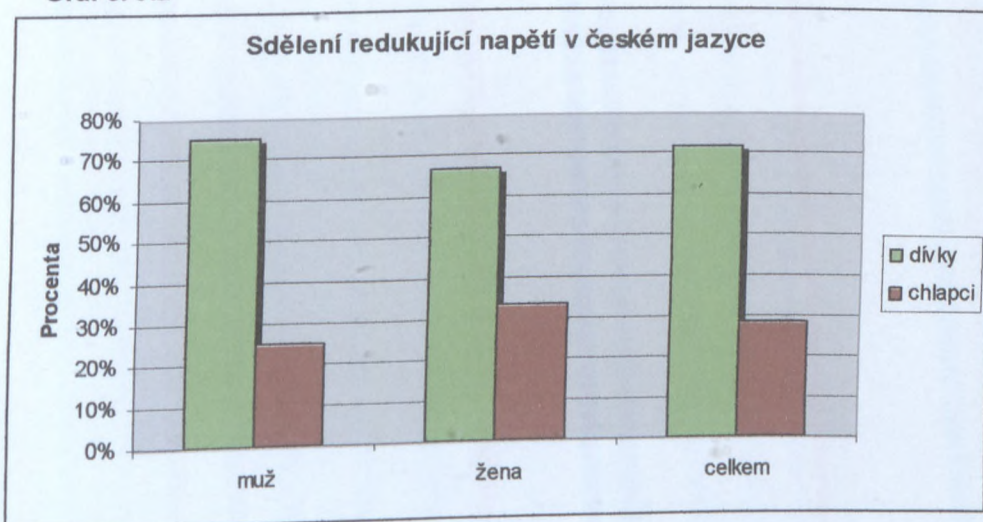
Graf č. 9.1



Tab. č. 9.2 Sdělení redukující napětí v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/i | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 75% | 67% | 71% |
| chlapci | 25% | 33% | 29% |

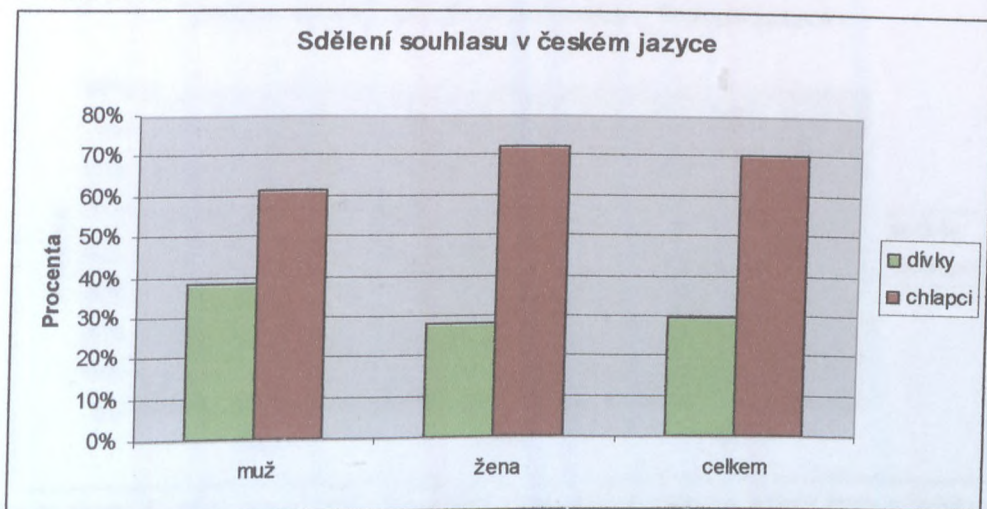
Graf č. 9.2



Tab. č. 9.3 Sdělení souhlasu v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní | muž | žena | celkem |
|------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 38% | 28% | 30% |
| chlapci | 62% | 72% | 70% |

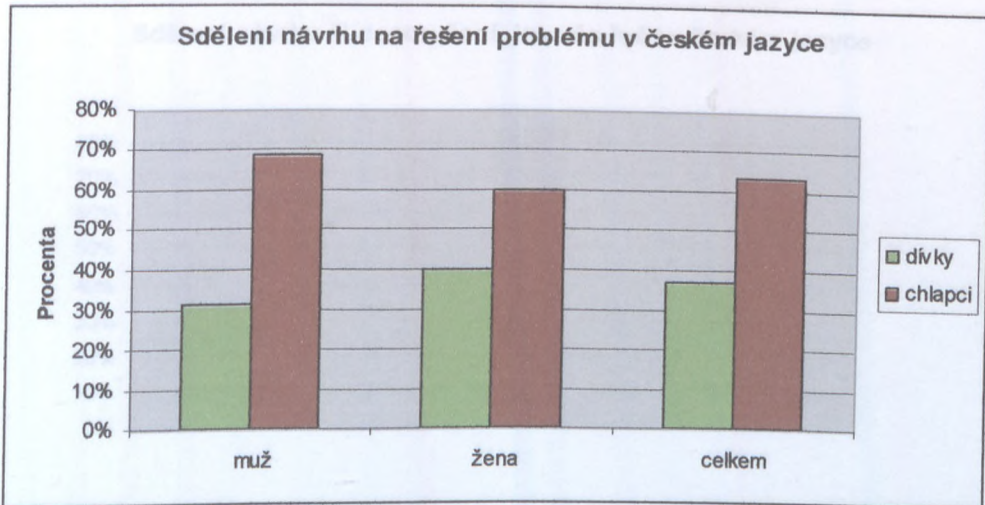
Graf č. 9.3



Tab. č. 10 Sdělení návrhu na řešení problému v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|-----------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 31% | 40% | 37% |
| chlapci | 69% | 60% | 63% |

Graf č. 10

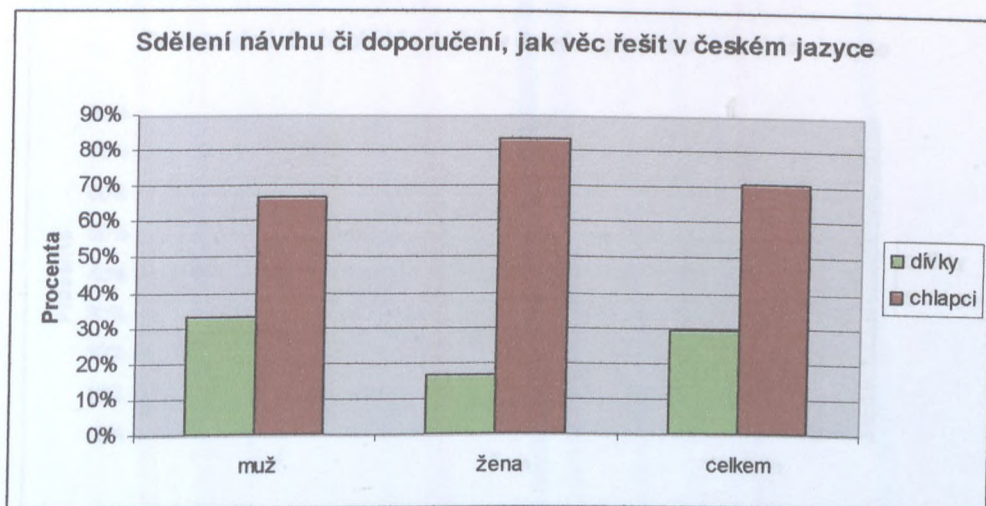


Celkové shrnutí grafů č. 10.1, 10.2, 10.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) v hodinách českého jazyka návrh jak problém řešit.

Tab. č. 10.1 Sdělení návrhu či doporučení, jak věc řešit v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 33% | 17% | 29% |
| chlapci | 67% | 83% | 71% |

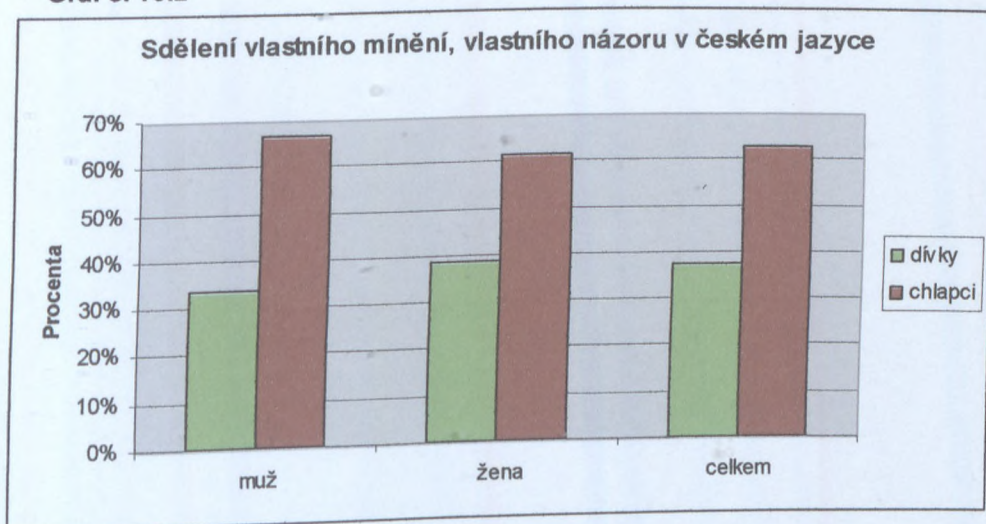
Graf č. 10.1



Tab. č. 10.2 Sdělení vlastního mínění, vlastního názoru v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 33% | 38% | 38% |
| chlapci | 67% | 62% | 63% |

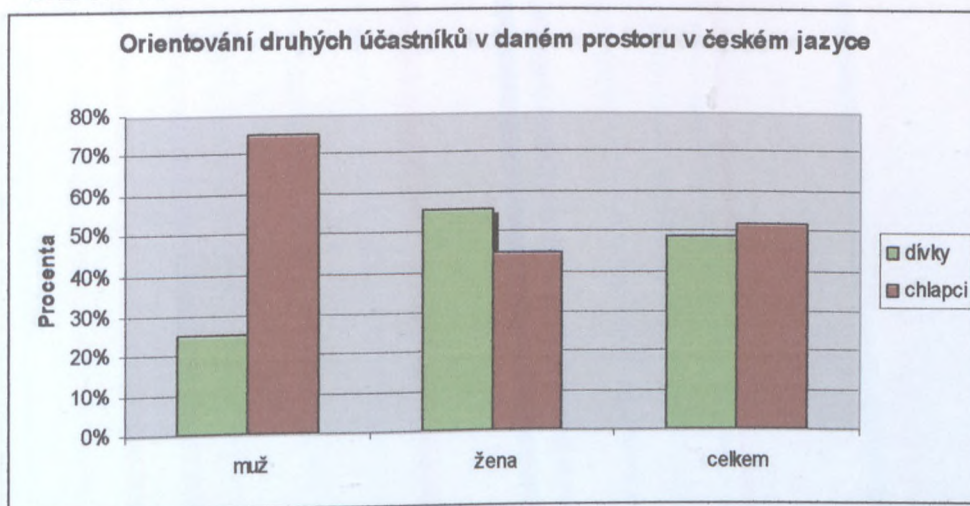
Graf č. 10.2



Tab. č. 10.3 Orientování druhých účastníků v daném prostoru v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 25% | 56% | 49% |
| chlapci | 75% | 44% | 51% |

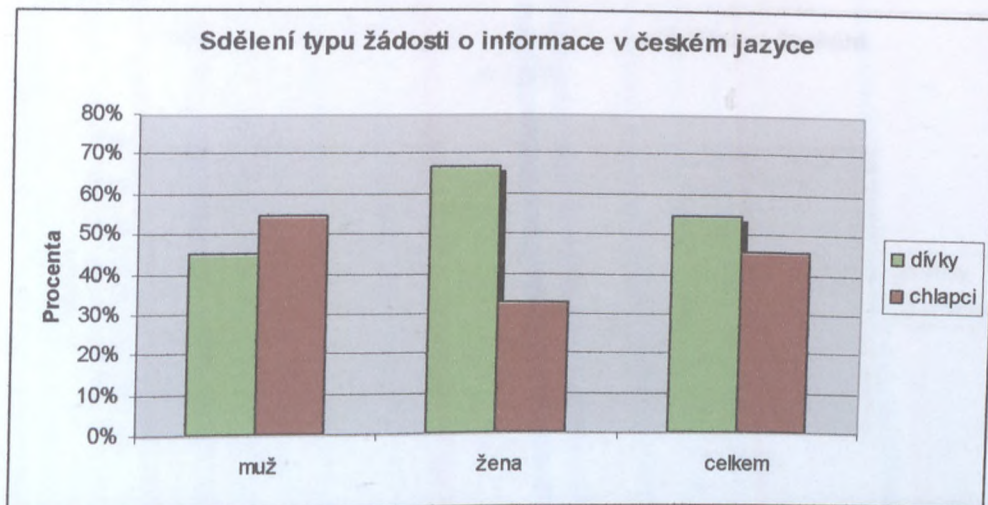
Graf č. 10.3



Tab. č. 11 Sdělení typu žádosti o informace v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní | muž | žena | celkem |
|------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 45% | 67% | 55% |
| chlapci | 55% | 33% | 45% |

Graf č. 11

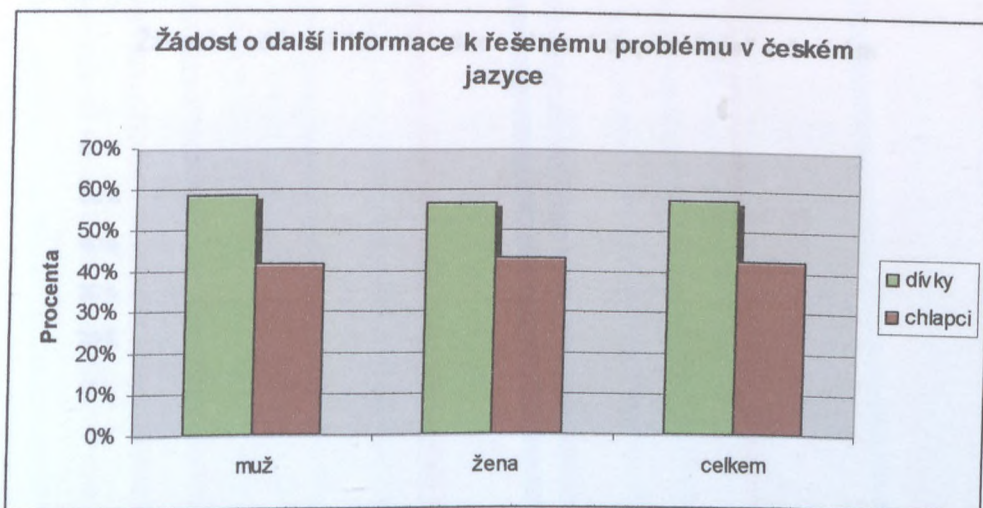


Celkové shrnutí grafů č. 11.1, 11.2, 11.3. Vyučující (muž-žena) žádá studující (dívky-chlapce) v hodinách českého jazyka o informace.

Tab. č. 11.1 Žádost o další informace k řešenému problému v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 58% | 57% | 57% |
| chlapci | 42% | 43% | 43% |

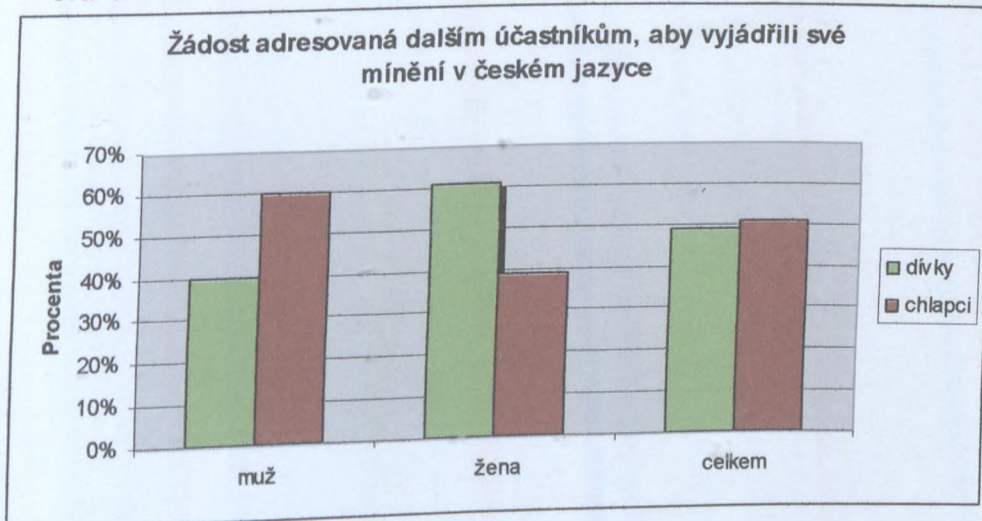
Graf č. 11.1



Tab. č. 11.2 Žádost adresovaná dalším účastníkům, aby vyjádřili své mínění v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 40% | 61% | 49% |
| chlapci | 60% | 39% | 51% |

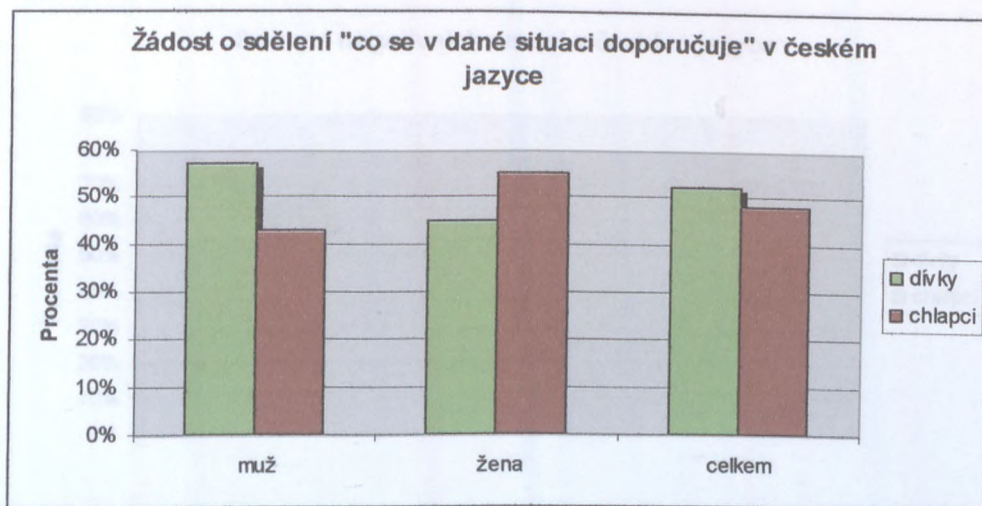
Graf č. 11.2



Tab. č. 11.3 Žádost o sdělení "co se v dané situaci doporučuje" v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|-----------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 57% | 45% | 52% |
| chlapci | 43% | 55% | 48% |

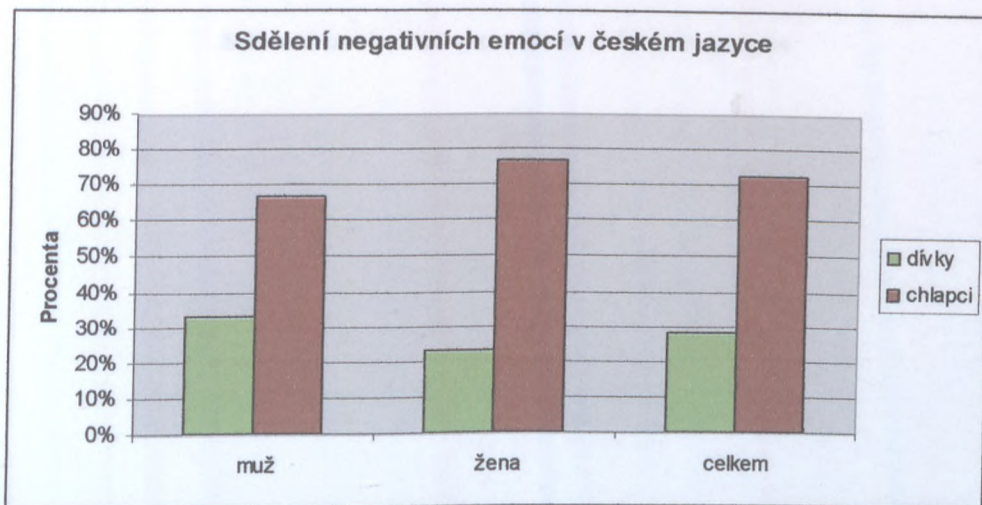
Graf č. 11.3



Tab. č. 12 Sdělení negativních emocí v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 33% | 23% | 28% |
| chlapci | 67% | 77% | 72% |

Graf č. 12

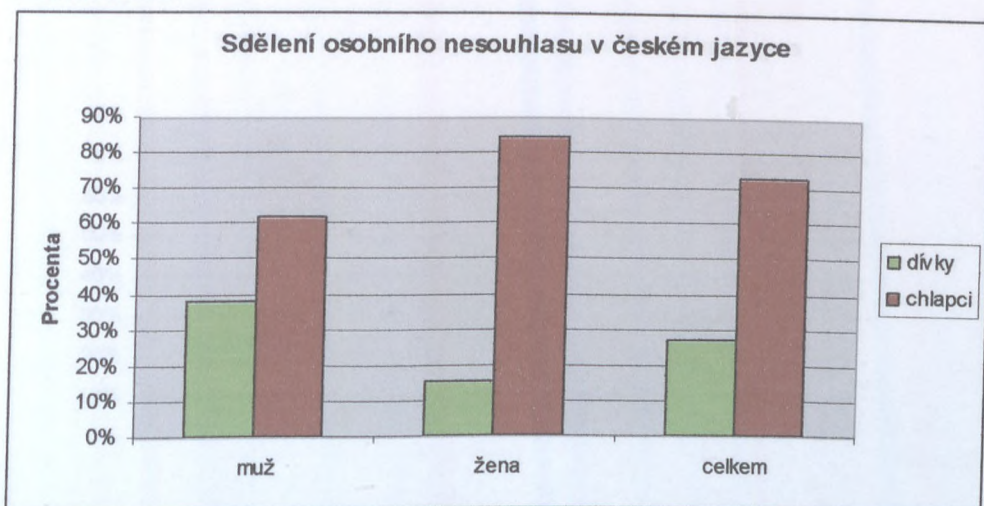


Celkové shrnutí grafů č. 12.1, 12.2, 12.3. Vyučující (muž-žena) sděluje studujícím (dívkám-chlapcům) v hodinách českého jazyka negativní emoce.

Tab. č. 12.1 Sdělení osobního nesouhlasu v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 38% | 15% | 27% |
| chlapci | 62% | 85% | 73% |

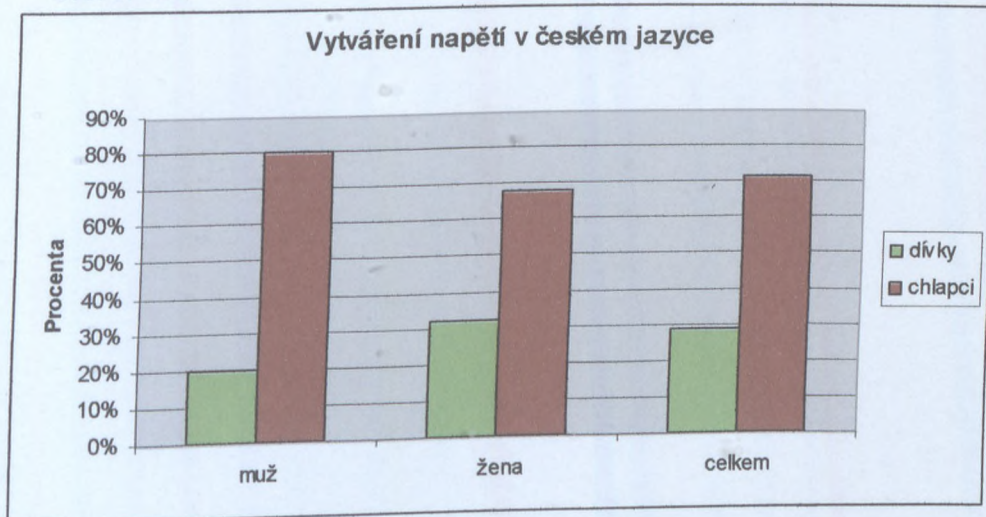
Graf č. 12.1



Tab. č. 12.2 Vytváření napětí v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|--------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 20% | 32% | 29% |
| chlapci | 80% | 68% | 71% |

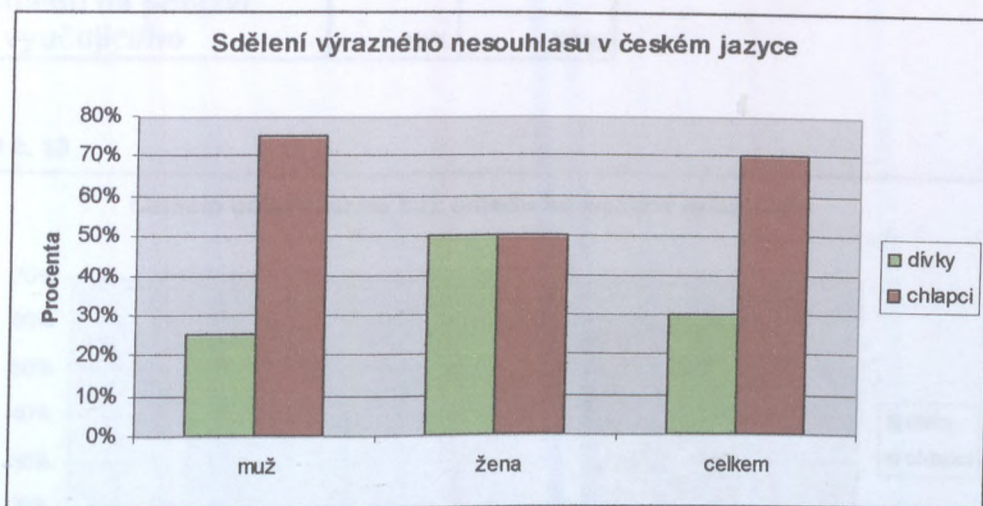
Graf č. 12.2



Tab. č. 12.3 Sdělení výrazného nesouhlasu v českém jazyce

| vyučující / dotazovaní/í | muž | žena | celkem |
|-----------------------------|-----|------|--------|
| dívky | 25% | 50% | 30% |
| chlapci | 75% | 50% | 70% |

Graf č. 12.3



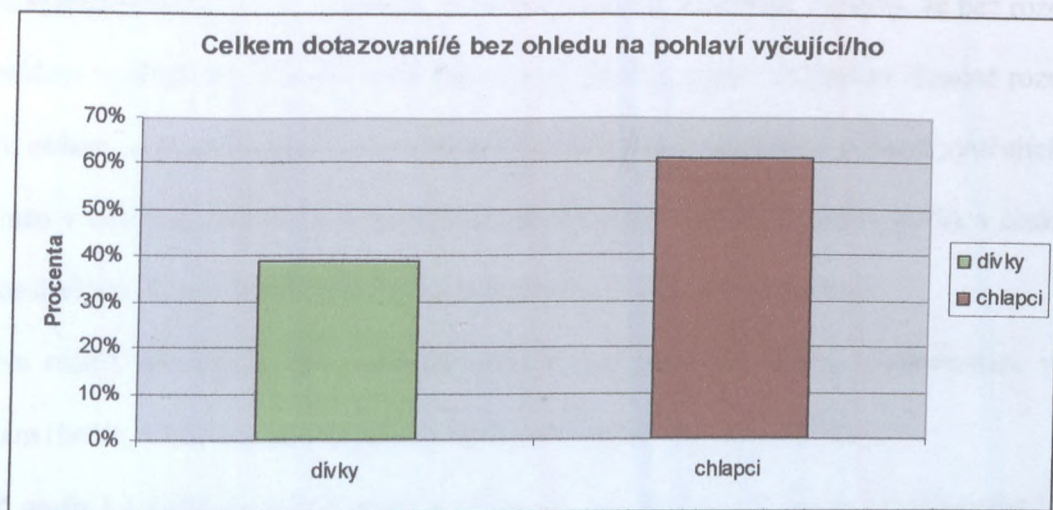
4.2.3 Grafické vyjádření celkového pozorování bez ohledu na pohlaví

učitele

Tab. č. 13

| Celkem dotazování/é bez ohledu na pohlaví vyučující/ho | dívky | chlapci |
|--|-------|---------|
| | 39% | 61% |

Graf č. 13



4.3 Interpretace výsledků výzkumu

Při interpretaci výsledků se budu vzhledem k rozsahu své diplomové práce věnovat pouze jevům, které mě v souvislosti s výsledky grafického znázornění zaujaly, nebo jevům, které je nutné v souvislosti se záměry a cíli výzkumného šetření zmínit.

Z vyhodnocení grafu č. 1 (sdělení pozitivních emocí, souhlasu) vyplývá, že bez rozdílu na pohlaví vyučujících jsou pozitivní emoce více dávány najevo chlapcům. Značné rozdíly v této oblasti je možné pozorovat s ohledem na vyučovaný předmět a pohlaví vyučujícího. Zatímco v matematice učitel projevoval více pozitivních emocí chlapcům (61%), v českém jazyce dívkám. Tento rozdíl však byl nepatrný (dívky 52%, chlapci 48%).

Na rozdíl od učitele dává učitelka najevo své pozitivní emoce v matematice více dívkám (64%), v českém jazyce jsou to zcela jednoznačně chlapci (70%).

Z grafu 1.1 (sdělení solidárnosti) vyplývá, že bez rozdílu na pohlaví vyučujícího i na vyučovaný předmět, učitelé/učitelky celkově více pomáhají dívkám.

Při celkovém srovnání grafů ohledně sdělení solidárnosti (graf č. 1.1) a sdělení redukující napětí (graf č. 1.2), které se zdají být na první pohled shodné, stojí za povšimnutí výrazná změna v matematice (graf č. 5.2). Učitelé projevovali uspokojení více u chlapců (67%) na druhou stranu učitelky u dívek (63%).

Přestože se graf č. 5.3 týká sdělení souhlasu v matematice, můžeme z něj vyčíst více informací. Z tohoto grafu může být patrné, že chlapci jsou při hodinách matematiky aktivnější než dívky, zvláště, je-li vyučujícím muž. Soudím tak proto, že chlapcům je častěji vyjadřován souhlas (64%), což by mohlo znamenat, že odpovídají správněji než

dívky. Této skutečnosti však neodpovídá graf č.4., č. 4.1, č.4.2, č.4.3 vyjádření nesouhlasu, kde opět dominují chlapci.

Další graficky zmapovanou oblastí je sdělení návrhu na řešení problému, kde výrazně chlapci převyšují dívky (63% : 37%). Za povšimnutí zde stojí graf č. 6.2, který ukazuje, že učitelé navádí ke správné odpovědi v matematice častěji chlapce (63%), zatímco učitelky dívky (55%). V českém jazyce shodně vyučující nabízejí pomocnou ruku častěji chlapcům (63%). Grafy č. 2.3, 6.3 a 10.3 nám znázorňují, jak často vyučující objasňovali/y svým žákyním/žákům nové informace, jak často jim poskytovali/y potvrzení. Bez ohledu na daný předmět si můžeme všimnout zajímavého výsledku. Zatímco vyučující - muž více poskytoval a objasňoval informace chlapcům (86%) u vyučující - ženy není rozdíl mezi poskytováním informací dívkám a chlapcům téměř žádný (graf č. 2.3).

Když se podrobněji podíváme na rozdělení s ohledem na vyučovací předměty, v matematice (graf č. 6.3) shodně učitel i učitelka podávali více doplňujících informací chlapcům. Při vyhodnocování těchto grafů mě napadla myšlenka, zda se v tomto grafu neodráží také aktivita žáků. Je zvláštní, že v matematice je tak výrazný rozdíl mezi dívkami a chlapci u vyučujícího - muže, zatímco u vyučující - ženy je rozdíl minimální (graf č. 6.3). Domnívám se, že by to mohlo být zapříčiněno i tím, že děvčata se obávají projevit učiteli v matematice svou neznalost či nepochopení. V českém jazyce (graf č. 10.3) se již tento rozdíl nepatrně vyrovnává. Učitel i v českém jazyce nabízí více informací chlapcům (75%), avšak rozdíl již není takový, jako vidíme v grafu č. 6.3. Vyučující - žena naopak podává více doplňujících informací dívkám než chlapcům, přestože tento rozdíl není až tak patrný (56% : 44%).

Druhá část úkolové oblasti zkoumá vyslovenou žádost o další informace studujícím. V celkovém grafu č. 3 vidíme, že tato oblast je téměř vyrovnaná. Bez ohledu na pohlaví

učitele a vyučovaný předmět jsou jen nepatrně více žádáni o informaci chlapci (53%). V českém jazyce a v matematice si opět můžeme všimnout rozdílných dat, které nám ukazují graf č. 7 a graf č. 11. Zatímco v českém jazyce se učitelky obrací hlavně na dívky (67%, graf č. 11), v matematice spoléhají více na chlapce (61%, graf č. 7). Důležité je také zmínit vyučující muže. Dalo se očekávat, že v matematice budou více žádat o informace chlapce, ale rozdíl frekvence dotazování je oproti vyučující - ženě vyšší. Chlapci byli dotazováni v 76%. V českém jazyce i nadále u učitele převyšují chlapci, ale nejedná se již o takový rozdíl jako v matematice. Dívky byly dotazovány ve 45% oproti chlapcům, kteří byli dotazováni v 55%. I tyto grafy mohou shodně jako předešlé vypovídat o aktivitě dívek a chlapců v jednotlivých předmětech. Bez ohledu na pohlaví je z grafu č. 11 znatelné, že dívky jsou častěji žádány o informace (55%), a tím by se dalo i říci, že jsou v hodinách českého jazyka aktivnější. Naproti tomu v matematice jsou bez ohledu na pohlaví vyučujícího aktivnější chlapci (66%).

Poslední zkoumaná oblast se zabývá sdělením negativních emocí. Z grafu č.4, který vyjadřuje celkové sdělování negativních emocí bez ohledu na vyučovaný předmět, je jasné patrné, že s velikou převahou zde jako adresáti sdělení negativní informace převažují chlapci (75%). Tento výsledek se výrazně nemění, ani zaměříme-li se na grafy č. 8 a 12, které jsou již rozděleny na vybrané předměty. Přesto malý rozdíl ve výsledcích zde zaznamenat můžeme. Podíváme-li se na graf č. 8, zjistíme, že negativní emoce dívkám v matematice byly sděleny pouze v 18%, zatímco v českém jazyce toto procento již stoupl na 28% (graf č. 12). V obou předmětech, jak v matematice tak v českém jazyce, uslyšela dívka od učitele - muže častěji negativní zprávu než od učitelky. V matematice to bylo od vyučujícího - muže 22%, zatímco od ženy 11%, podobně tomu je i v českém jazyce. Dívky byly negativně ohodnoceny mužem v 33%, ženou v 28%.

Graf č. 13, který vyjadřuje celkové shrnutí mého zkoumání, kdy jsem si položila otázku, kdo je častěji vyučující/m oslovován bez ohledu na vyučovaný předmět, zda to jsou dívky či chlapci, ukazuje, že častěji jsou vyvoláváni či jinak osloveni chlapci (61%). Tento rozdíl ale oproti dívkám není tak znatelný.

4.3.1 Ověření předpokladů vzhledem k výsledkům výzkumu

V kapitole 4.1.1 byly formulovány následující předpoklady:

1) Předpoklady k úkolové oblasti v závislosti na předmětu a pohlaví učitele

- a) **Učitelé v matematice se častěji obracejí s žádostí o informace na chlapce.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 7.

Předpoklad se pozorováním potvrdil – 76%.

- b) **Učitelky v matematice se častěji obracejí s žádostí o informace na chlapce.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 7.

Předpoklad se pozorováním potvrdil – 61%.

- c) **Učitelé v českém jazyce se častěji obracejí s žádostí o informace na dívky.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 11.

Předpoklad se pozorováním nepotvrdil. Nepatrně vyššího procenta bylo dosaženo u chlapců, celkem 55%.

d) **Učitelky v českém jazyce se častěji obracejí s žádostí o informace na dívky.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 11.

Předpoklad se pozorováním potvrdil – 67%.

2) **Předpoklady k sociálně emocionální oblasti v závislosti na předmětu a pohlaví učitele**

a) **Učitelé v matematice častěji vyjadřují pozitivní emoce chlapcům.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 5.

Předpoklad se pozorováním potvrdil – 61%.

b) **Učitelky v matematice častěji vyjadřují pozitivní emoce dívkám.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 5.

Předpoklad se pozorováním potvrdil – 64%.

c) **Učitelé v českém jazyce častěji vyjadřují pozitivní emoce chlapcům.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 9.

Předpoklad se pozorováním nepotvrdil. Učitelé vyjadřují více pozitivních emocí dívkám - 52%. Avšak rozdíl mezi dívkami a chlapci je téměř mizivý.

d) **Učitelky v českém jazyce častěji vyjadřují pozitivní emoce dívkám.**

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 9.

Předpoklad se pozorováním nepotvrdil. Učitelky vyjadřují více pozitivních emocí chlapcům - 70%.

3) Předpoklad k frekvenci dotazování bez ohledu na pohlaví učitele a předmět

a) Dívky jsou častěji vyvolávány bez ohledu na pohlaví vyučujících a na vyučovaný předmět.

Předpoklad byl ověřen pozorováním, graf č. 13

Předpoklad se nepotvrdil. Častěji jsou vyučujícími oslovováni a vyvoláváni chlapci (61%) než dívky (39%).

Na základě vyhodnocení výsledků výzkumu se lze přiklonit téměř ke všem předpokladům, s výjimkou předpokladů 1c, 2d, 3a. V této souvislosti je třeba připomenout, že zkoumané množství vyučujících a studujících nebylo takové, aby bylo možné výsledky považovat za stoprocentně reprezentativní.

ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Vyučující častěji oslovují a žádají o informace chlapce než dívky. K zajímavému výsledku jsem při svém výzkumu došla při pozorování vyučujících v odlišných předmětech, kterými byly český jazyk a matematika. Jak jsem již uvedla v kapitole 4.1, tyto předměty byly vybrány s rozdělením na dívčí a chlapecký předmět. Opravdu se ukázalo, že v hodinách českého jazyka se shodně vyučující více obracejí na dívky, dívky jsou tedy v tomto předmětu aktivnější než chlapci. V hodinách matematiky naopak výrazně dominují chlapci.

Učitelé/učitelky také mnohem častěji sdělovali/y své emoce chlapcům. Zvláště pak negativní emoce. Zde se potvrzují názory Vágnerové (2001), které uvádím v kap. 2.3.2.1. Učitelé/učitelky mohou často být obětí stereotypu, bývají přesvědčeni, že chlapce je třeba více kontrolovat a nenechat je pracovat samostatně.

Je důležité, aby si vyučující byli/y vědomi/y těchto stereotypů a snažili/y se je co nejvíce ze svého učení odbourávat. Pak už záleží jen na nich samotných, jak budou schopni/y odhadnout své žáky/žákyně a zvolit takové metody, které by co nejlépe přispěly k celkovému rozvoji dětské osobnosti.

ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce byla pro mě přínosem v mnoha oblastech. Kromě poznatků z oblasti gender a psychologie žáků/žákyně, jsem získala i nové zkušenosti při práci s odbornou literaturou, počítačem, plánováním a realizací výzkumu.

Není zcela potěšující, že výsledky výzkumného šetření ukázaly, že vyučující jsou stále jakousi obětí stereotypu, stereotypního myšlení, přestože výzkumným šetřením prošli/y vyučující mladšího věku (25-35 let).

Bourání tohoto stereotypu bude jistě stát hodně práce a úsilí. Podle mého názoru by si výuka genderu zasloužila větší pozornost, a to nejen na pedagogických fakultách. Vyučující by s tímto tématem měli/y seznamovat také žáky/žákyně na základních školách v hodinách občanské výchovy a hlavně by jim měli/y jít příkladem.

Fakt, že učitelé-muži více oslovují a komunikují při hodinách s chlapci, vypovídá také o tom, že chlapci jsou aktivnější v hodinách, které vyučuje muž. Dívky jsou naopak v těchto hodinách uzavřenější a nedávají učiteli tolik příležitostí k tomu, aby byly vyvolány, či osloveny. Na základě těchto výsledků se domnívám, že pokud by bylo na základních školách více vyučujících – mužů, méně bychom slýchávali o chlapeckém lajdáctví, nepozornosti a nezájmu.

Velmi zajímavé by též bylo zaměřit se na vztah vyučujících a studujících z pohledu žáků/žákyně. Ve zkoumání těchto cílů bych ráda pokračovala v případě dalšího studia v doktorandské práci.

POUŽITÁ LITERATURA

- Anderson, J. a kol.: Dobrý start do školy. Praha, Portál 1993.
- Cangelosi, J.S.: Strategie řízení třídy. Praha, Portál 1995.
- Fišer, J., Mašínová, M.: Kapitoly z psychologie osobnosti učitele. Praha, SPN, 1975.
- Gavora, P. a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava, Veda 1988.
- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000.
- Janoušek, J. a kol.: Metody sociální psychologie. Praha, SPN, 1986.
- Karns, M.: Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha, Portál 1995.
- Kohoutek, R., Ouroda, K.: Psychologie osobnostních typů učitele. Grada, 2000.
- Kuric, J. a kol.: Ontogenetická psychologie. Praha, SPN, 1986.
- Lenderová, M.: Eva nejen v ráji. Praha, Karolinum 2002.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1989.
- Maříková, H.: Proměny současné české rodiny. Praha, Sociologické nakladatelství 2000.
- Matějček, Z.: Co děti nejvíce potřebují. Praha, Portál 1994.
- Nebřenská, L.: (Diplomová práce) Praha, Pedagogická fakulta UK, katedra primární pedagogiky 2005.
- Nelešovská, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha, Grada 2005.
- Oakley, A.: Pohlaví, gender a společnost. Praha, Portál 2000.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1988.

Sborník studií: Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha, Open society fund

Praha, 1999.

Smetáčková, I., Vlková, K.: Gender ve škole. Praha, Otevřená společnost 2005.

Trpišovská, D.: Vývojová psychologie. Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta 1998.

Vágnerová, M.: Kognitivní a soc. psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum
- 2001.

Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha, Karolinum 1997.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I. Praha, Karolinum 1996.

Valdrová, J.: Jak jazyk zabíjí image odbornice. (článek na www.genderonline.cz),
31.1.2006.

Vaněk, J.: K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. Praha, SPN 1972.

Werner, G.: The primary school and equal opportunities. London, Council of Europe,
1990.

KLÍČOVÁ SLOVA

Gender, rovnost, škola, výchova

ANOTACE

Diplomová práce je věnována problematice genderu na základní škole prvního stupně. V rámci gender je pozornost zaměřena na vztah mezi vyučujícími a žákem/žákyní ve vyučovacím procesu. Teoretická východiska objasňují význam gender z hlediska různých aspektů. Praktická část diplomové práce se zabývá postoji vyučujících k žákům a žákyním. Tyto postoje zkoumá prostřednictvím empirické metody, pozorování.

Diploma thesis deals with gender in Primary school. Attention in this field is focused especially on the relationship among the teacher and his/her students in the teaching process. Theoretical background makes clear meaning of gender from different aspects. Practical part of my diploma thesis deals with the teachers' attitude to pupils. These attitudes are found out through empiric method, observation.

KLÍČOVÁ SLOVA

Gender, interakce, Balesova interakční analýza

SEZNAM PŘÍLOH

1. Pozorovací arch – chlapci
2. Pozorovací arch – dívky

CHLAPCI

| Třída | Předmět | Vyučující | Dívek | Chlapců |
|--------------|---|------------------|--------------|----------------|
| | Sdělení solidárnosti | | | |
| | Sdělení redukující napětí | | | |
| | Sdělení souhlasu | | | |
| | Sdělení návrhu či doporučení, jak věc řešit | | | |
| | Sdělení vlastního mínění | | | |
| | Orientování druhých lidí v daném prostoru | | | |
| | Žádost o další informace k řešenému problému | | | |
| | Žádost adresovaná jiným účastníkům | | | |
| | Žádost o sdělení "co se v dané situaci doporučuje" | | | |
| | Sdělení osobního nesouhlasu | | | |
| | Vytváření napětí | | | |
| | Sdělení výrazného nesouhlasu | | | |

7

DÍVKY

| Třída | Předmět | Vyučující | Dívek | Chlapců |
|-------|--|-----------|-------|---------|
| | Sdělení solidárnosti | | | |
| | Sdělení redukující napětí | | | |
| | Sdělení souhlasu | | | |
| | Sdělení návrhu či doporučení, jak věc řešit | | | |
| | Sdělení vlastního mínění | | | |
| | Orientování druhých lidí v daném prostoru | | | |
| | Žádost o další informace k řešenému problému | | | |
| | Žádost adresovaná jiným účastníkům | | | |
| | Žádost o sdělení "co se v dané situaci doporučuje" | | | |
| | Sdělení osobního nesouhlasu | | | |
| | Vytváření napětí | | | |
| | Sdělení výrazného nesouhlasu | | | |