

ASPEKT ®
knižná edícia

Autorka analýzy: Jarmila Filadelfiová
Výskum realizovali: Inštitút pre verejné otázky a FOCUS
Zadanie výskumu formulovali a realizáciu konzultovali:
Jana Cviková a Jana Juráňová (ASPEKT)

Editorky publikovanej analýzy a zodpovedné redaktorky radu
Aspekty: Jana Cviková a Jana Juráňová
Jazyková redaktorka: Juliana Szolnokiová

Vydalo Záujmové združenie žien ASPEKT roku 2008
ako svoju 92. publikáciu a 9. publikáciu radu *Aspekty*.
www.aspekt.sk

Publikácia je v plnom rozsahu prístupná
aj na www.ruzovymodrysvet.sk.

Výskum a jeho publikovanie je súčasťou projektu
ruzovymodrysvet.sk (Rodová senzibilizácia vo vzdelávacom
processe na základných a stredných školách ako príprava budúcej
desegregácie povolani; 2005 – 2008), ktorý je realizovaný v rámci
Iniciatívy Spoločenstva EQUAL z prostriedkov Európskeho
sociálneho fondu. ESF pomáha rozvíjať zamestnanosť, podporuje
rovnosť príležitostí a rozvoj ľudských zdrojov.



Obálka a grafická úprava: Jana Sapáková

Copyright © ASPEKT a Inštitút pre verejné otázky 2008
Cover design © Jana Sapáková

Tlač VALEUR, s.r.o., Dunajská Streda

Prvé vydanie
ISBN 978-80-85549-79-9
EAN 9788085549799

učiteľské povolanie

aspekty

rodovej rovnosti
v škole

AUTORKA:

jarmila filadelfiová

EDITORKY:

jana cviková

jana juráňová

ASPEKT


Zatiaľ čo otázky súvisiace so stavom rodovej rovnosti v školstve sú v zahraničí predmetom výskumov už niekoľko desaťročí, u nás sa tejto problematike len začíname venovať. A pritom je výskum rodovej rovnosti v škole jedným z nevyhnutných predpokladov pre formovanie takej vzdelávacej politiky, ktorá nebude vylučovať žiadnu žiačku ani žiaka. Týka sa tak situácie samotných učiteliek a učiteľov, ako aj ich správania a postojov voči žiačkam a žiakom.

Dostupné štatistické údaje poskytli základné kvantitatívne informácie o situácii v školstve s dôrazom na jeho rodové dimenzie. Do popredia sa tak už samozrejme dostala jeho feminizácia a s tým súvisiace nedostatočné spoločenské i finančné ohodnotenie učiteľskej profesie. Kvalitatívna analýza sa sústredila na mapovanie rodových predstáv vo vnútri tejto profesie. Skupinové rozhovory, ktoré sa stali východiskom tejto analýzy, naznačili, že aj na našich školách pretrváva množstvo rodovo podmienených nerovností: Feminizácia, teda vysoké rodové zaťaženie učiteľského povolania má dopad na nízku prestíž a nedostatočné ohodnotenie profesie. Podobne ako v zahraničí aj na Slovensku majú učiteľky a učители odlišný prístup k žiačkam a žiakom a konfrontujú ich s rôznymi očakávaniami. Vzhľadom na takmer nespochybnenú dominanciu všeobecných sociálnych rodových stereotypov aj v školskom prostredí však tieto rozdiely, no najmä ich dopady často zostávajú skryté a nereflektované.

Ich skutočnú reflexiu umožní len zvýšenie rodovej kompetencie, väčšia informovanosť o otázkach rodovej rovnosti a vzdelávanie v oblasti rodovo citlivej pedagogiky počas prípravy na učiteľské povolanie i v rámci ďalšieho vzdelávania. No pre zvyšovanie rodovej citlivosti učiteliek a učiteľov je nemenej dôležitá zmena ich postavenia, odmeňovania a pracovných podmienok, skrátka odstraňovanie negatívnych dôsledkov rodového zaťaženia ich profesie.

Jana Cviková

1. Výskum stavu rodovej rovnosti v školstve	7
2. Slovenské základné školstvo na základe dostupných rodovo diferencovaných štatistických údajov	11
2.1. Rezort školstva v porovnaní s inými odvetviami hospodárstva	11
2.2. Údaje o učiteľskej profesii na rôznych typoch škôl	15
3. Pátranie po rodových pomeroch v našom školstve na základe skupinových rozhovorov	21
3.1. Základné ciele a úlohy kvalitatívneho výskumu	21
3.2. Základné informácie o príprave a realizácii skupinových rozhovorov	22
3.3. Opis fokusových skupín a ich účastníčok a účastníkov	24
3.4. Analýza skupinových rozhovorov	25
3.4.1. Kto sú učiteľky a učitelia na Slovensku a ako sa im žije a pracuje	25
Cesty k učeniu na základnej škole	25
Pribeh profesijných dráh	25
Rôznorodosť motivácií a vplyvov	28
Učiteľstvo vlastnými očami a na prvý pohľad	30
Učenie prináša veľa pozitívnych zážitkov a uspokojenia	30
Učiť na základnej škole má mnohé negatívne stránky - najmä dnes	33
Výsledná spokojnosť s prácou	36
Hodnotenie profesie: hlavné problémy	38
Nespokojnosť s odmeňovaním za prácu	39
Nízky spoločenský status povolania	43
V školstve pracuje stále menej mladých ľudí	45
Hodnotenie vyučovacieho procesu a iných povinností	46
Možnosti na voľnú tvorbu hodiny a individuálny prístup	47
Nový veľký problém - integrácia	49
Vynútené vedľajšie aktivity učiteliek a učiteľov	43
„Riadenie“ a riadenie školstva	56

Komunikácia s rodičmi a názory na rodiny detí	57
Komunikácia školy a rodičov	58
Obraz rodinného prostredia detí	63
3.4.2. Rodové nerovnosti a rodové stereotypy	64
Vnímanie rodových nerovností v školstve	64
Rodový rozdiel v odmeňovaní	65
Feminizácia školstva	67
Riadiace pozície na školách	69
Sú rodové rozdiely v ďalšom vzdelávaní?	73
Viditeľnosť rodovej deľby práce v rodinách	75
Deľba práce v súkromí	76
Mimopracovný čas: Skutočne čas bez práce?	79
Zdanlivé výhody učiteľskej profesie	83
Rodová dimenzia pedagogickej práce: aj ružovo - modré pohľady	85
Vedomosti a zručnosti chlapcov a dievčat	87
Šikovnosť a usilovnosť	94
Rozdielne správanie – rozdielny prístup?	98
Rovnosť príležitostí: krúžky a technická výchova	106
Pohľad vyučujúcich na voľbu povolania u dievčat a chlapcov	111
Používanie mužského rodu vo feminizovanom prostredí	116
Nekorektné vyjadrenia a postupy	119
A čo pojem diskriminácia?	123
Paradoxy učiteľskej profesie a v učiteľskej profesii	126
Zhrnutie	129
Zdroje	133
Príloha	136
Poznámky	142
Summary: The Teaching Profession. Aspects of Gender Equality in School	145
O projekte, autorke, organizáciách	149

1. Výskum stavu rodovej rovnosti v školstve

Otázky súvisiace so stavom rodovej rovnosti* v školstve, teda najmä s výskytom rodových predsudkov či stereotypov alebo s diskrimináciou na základe pohlavia v školách, sú v zahraničí predmetom výskumov už niekoľko desaťročí. V USA sa tieto otázky stali serióznym predmetom verejného záujmu ešte v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch 20. storočia, hlavne v dôsledku druhej vlny feministického hnutia. Viedli nielen k tomu, že sa postupne sformovali skupiny žien na obhajobu rodovej rovnosti na školách, ale získané výsledky vyústili do prijatia viacerých záväzkov a legislatívnych úprav, ktoré mali rodové predsudky zo školských inštitúcií odstrániť. Následne sa rozvinul celý nový smer výskumu (psychologického, sociologického, pedagogického a pod.), orientovaný na rodovú rovnosť v školstve, ktorý sa zameriaval jednak na meranie pokroku v odstraňovaní rodovej diskriminácie, ale aj na odkrývanie nových sfér, kde rodové stereotypy v školstve pôsobia. Americký aj európsky výskum postupne upozornil na množstvo nerovností, ktoré v školskom systéme pretrvávali. Patrili k nim napríklad rodové predsudky v interakcii učiteliek a učiteľov so žiakmi a žiačkami, alebo nerovnosť prejavujúca sa v horších výsledkoch dievčat v matematike a prírodných vedách. V nasledujúcich rokoch veľké množstvo výskumov a správ poukázalo na to, že rodové predsudky a stereotypy sú v mnohých oblastiach školstva a vzdelávania stále prítomné. Sharin P. Green (2006) uvádza napríklad nasledovné oblasti:

▲ **prostredie triedy:** Výskumy opakovane odhalili rodové predsudky v triede (učitelia a učiteľky zaobchádzali s chlapcami a dievčatami odlišne). Hoci chlapci a dievčatá začínali školskú dochádzku na rovnakej úrovni, vo vyšších triedach dievčatá za-

*K pojmu rodová rovnosť a ďalším pojmom z tejto oblasti pozri *Glosár rodovej terminológie* na <http://glosar.aspekt.sk>

ostávali za chlapcami v matematike a mali oveľa nižšie sebavedomie. Medzi príčinami týchto rozdielov sa identifikovala menšia pozornosť, akú venovali vyučujúci dievčatám, ako aj vzdelávanie na základe učebníc, ktoré marginalizovali ženy. Vzniklo viacero štúdií, ktoré si všímali pohlavie vyučujúcich, študujúcich i jednotlivé predmety a sledovali interakcie medzi obidvomi hlavnými subjektmi učebného procesu (Duffy – Warren – Walsh, 2001). Merania ukázali, že vyučujúci venujú viac pozornosti chlapcom – najmä učiteľky matematiky a na hodinách jazykov učiteľia i učiteľky. Deje sa tak napriek tomu, že interakcie s vyučujúcimi neinicujú chlapci (Grayson, 2001);

▲ **očakávania učiteľov a učiteľiek:** Veľký počet zahraničných štúdií poukázal na rôzne očakávania vyučujúcich voči chlapcom a dievčatám a na dopad týchto rôznych očakávaní na výsledky žiakov a žiačok. Niektoré z nich testovali mieru adekvátnosti očakávaní učiteľov a učiteľiek a ich postoje pri hodnotení výsledkov chlapcov a dievčat (Jussim – Eccles, 1992). Štúdia Lee Jussima a Jacquelynne Eccles odhalila, že učiteľia a učiteľky sú presvedčené, že dievčatá sú pracovitejšie ako chlapci a že chlapci sú na matematiku talentovanejší ako dievčatá. Ďalšie výskumy podobného zamerania potvrdili svojimi meraniami nasledujúci fakt: Aj keď sú dosiahnuté výsledky chlapcov a dievčat rovnaké, vyučujúci sú presvedčení, že chlapci majú lepšie schopnosti logického uvažovania a že matematika je ťažšia pre dievčatá. Ak dievčatá dosiahnu horší výsledok z písomky, než sa očakávalo, podľa učiteľov a učiteľiek je to pravdepodobne pre ich nedostatočné schopnosti; ak dosiahnu horší výsledok chlapci, vysvetľuje sa to skôr nedostatkom ich úsilia (Sadker – Sadker – Klein, 1991; Tiedemann, 2000). Silnejšie presvedčenie učiteľov a učiteľiek o lepších danostiach chlapcov pre matematiku a ich pozitívnejší postoj k žiakom než k žiačkam odhalil aj výskum Qing Li (Li, 1999);

▲ **všeobecné sociálne rodové stereotypy:** Ako jeden z významných faktorov, ktoré vedú k rôznemu zaobchádzaniu vyučujúcich s chlapcami a dievčatami, identifikovali viaceré štúdie kultúrnu stereotypizáciu rodovo špecifického správania. Ukázalo sa napríklad, že ak sa v triede hovorí rodovo necitlivým jazykom používajúcim mužský rod na označenie chlapcov aj dievčat, dostávajú tým dievčatá správu, že sú z hovoreného vylúčené (LaFran-

ce, 1991; Briskin – Coulter, 1992; Ohrn, 1993). Redukcia na mužský rod sa používa v celej spoločnosti a je vlastne normou, ktorá sa všeobecne akceptuje. Neskôr vzniklo viacero štúdií, ktoré opakovane potvrdzovali, že rodovým rolám prevažujúcim v spoločnosti sa deti učia aj v školských laviciach. Napríklad dievčatám sa kladú jednoduchšie otázky a poskytujú sa im menej konštruktívna spätná väzba a podpora (Marshall – Reinhartz, 1997). Prítomnosť všeobecných spoločenských rodových stereotypov vo výučbe preukázali viaceré výskumy. Napríklad štúdia Elaine Fredericksen hovorí o tom, že určitý typ správania sa u chlapcov akceptuje, a dokonca sú k nemu povzbudzovaní, zatiaľ čo u dievčat sa neoceňuje, alebo sa dokonca odsudzuje (Fredericksen, 2000). Podľa autorky to u dievčat často vedie k rozhodnutiu zostať na hodinách ticho. Autorka to považuje za dôsledok toho, že dievčatá sú väčšmi socializované k zdvorilosti, k tomu, aby neskákali do reči;

▲ **pozornosť venovaná chlapcom a dievčatám:** Iné výskumy identifikovali predsudky v požiadavkách na špeciálne služby vzdelávania. Chlapcom sa venuje významne viac pozornosti, predovšetkým kvôli ich správaniu (McIntyre, 1988; Cole – Willingham, 1997; American..., 1992, 1998; Rousso – Wehmeyer, 2001). U chlapcov je pravdepodobnejšie, že ich kvôli výbušnému a pribojnému správaniu v triede označia za problémových, kým u dievčat, ktorých správanie je prevažne pasívnejšie, sa môžu prípadné problémy, s ktorými zápasia, prehliadať. Viaceré výskumy uzatvárajú, že vyučujúci a vyučujúce venujú viac pozornosti chlapcom a rýchlejšie reagujú na ich nevhodné správanie.

Uvedené príklady zahraničných výskumov a ich zistení ukazujú, že v školstve a vo vzdelávacom procese sa rodové stereotypy vyskytujú v rôznych oblastiach. Jedna z mnohých definícií vymedzuje rodové predsudky vo vzdelávaní ako „odlišné zaobchádzanie s chlapcami a dievčatami v školách“ (Owens – Smothers – Lowe, 2003). Patrí sem spôsob, akým učitelia a učiteľky reagujú na študentov a študentky, ale aj ich komunikácia s nimi pri výbere ďalšieho štúdia, to, pre aké povolania posmeľujú chlapcov a pre aké dievčatá, ale aj to, ako sú v učebniciach a iných učebných pomôckach a materiáloch prezentované rodové roly. Môžeme teda zhrnúť: v dostupnej zahraničnej literatúre prevažuje názor, že schopnosti a správanie dievčat a chlapcov sa hodnotia odlišne,

pričom chlapcom sa v porovnaní s dievčatami venuje v škole viac pozornosti a ocenenia a dostávajú aj viac spätnej väzby.

Keďže na Slovensku zatiaľ takéto široké výskumné zázemie chýba a rodový výskum ako taký sa iba začína formovať¹, bolo potrebné pristúpiť v rámci projektu k výberu takých výskumných aktivít, ktoré by aspoň čiastočne zaplnili pretrvávajúci nedostatok poznatkov a ktoré by mohli pomôcť v nasmerovaní odporúčaní pre presadzovanie rodovej rovnosti na slovenských školách².

2. Slovenské základné školstvo na základe dostupných rodovo diferencovaných štatistických údajov

Nasledujúca časť analytickej štúdie sa zakladá na štatistických údajoch, ktoré sa objavujú v pravidelných publikáciách a databázach Štatistického úradu SR a na stránke Ústavu informácií a prognóz školstva (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd; <http://www.ups.sk/statis/index.html>).

2.1. Rezort školstva v porovnaní s inými odvetviami hospodárstva

Celkové štatistické údaje ponúkajú dlhodobu rovnaký obraz: na Slovensku patrí rezort školstva k najviac feminizovaným a najmenej plateným odvetviam. Z porovnania podielu žien zamestnaných v jednotlivých odvetviach národného hospodárstva vyplýva, že v priebehu posledného desaťročia boli ženy zastúpené v najvyššej miere práve v rezorte školstva. V jednotlivých rokoch bol podiel žien v rezorte školstva vôbec najvyšší alebo druhý najvyšší na Slovensku – po zdravotníctve a sociálnej starostlivosti (tabuľka 1).

Tabuľka 1

Podiel žien medzi zamestnanými v jednotlivých odvetviach NH (1997 až 2006, v %)

Odvetvie NH	Podiel žien v %			
	1997	2000	2003	2006
Poľnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	30,6	27,5	27,7	24,0
Ťažba nerastných surovín	14,0	12,5	8,0	5,0

Tabuľka 1

Podiel žien medzi zamestnanými v jednotlivých odvetviach NH
(1997 až 2006, v %) pokračovanie tabuľky

Odvetvie NH	Podiel žien v %			
	1997	2000	2003	2006
Priemyselná výroba	41,3	40,7	40,4	37,5
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	14,5	17,6	18,5	19,0
Stavebníctvo	8,7	8,2	7,3	5,7
Veľko- a maloobchod, opravy	57,8	58,9	57,8	55,3
Hotely a reštaurácie	66,2	61,1	56,9	65,1
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	30,0	30,8	28,3	25,2
Peňažníctvo a poisťovníctvo	73,9	68,5	69,3	62,6
Nehnuteľnosti, prenájom a obchodné činnosti	41,7	39,3	40,6	42,5
Verejná správa, obrana, sociálne zabezpečenie	47,9	51,5	51,2	49,0
Školstvo	80,6	78,3	80,9	75,6
Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť	79,6	82,1	79,3	80,6
Ostatné verejné služby	49,0	47,5	52,6	52,0
Spolu	44,9	45,9	45,6	43,9

Zdroj: Portál SLOVSTAT. ŠÚ SR, 2007. (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd)

Z tabuľky 1 vyplýva, že v roku 1997 tvorili ženy viac ako 80 % všetkých pracujúcich v školstve, pričom v priebehu posledného desaťročia sa tento pomer menil iba málo. Podľa štatistických údajov došlo k istému poklesu zastúpenia žien v školstve v roku 2006, ženy však stále tvoria viac ako tri štvrtiny všetkých ľudí pracujúcich v tomto odvetí.

V priebehu desaťročia na Slovensku došlo len k veľmi malým zmenám aj čo sa týka porovnania priemernej mzdy v školstve s ostatnými odvetviami. V rebríčku uvádzaných 13 odvetví národného hospodárstva sa mzda v rezorte školstva umiestnila na

štvrtom mieste od konca, v roku 2006 bolo odmeňovanie za prácu v školstve dokonca tretie najhoršie (tabuľka 2). Kým v roku 2006 dosiahla celková priemerná mzda v hospodárstve SR 19 776 Sk, v školstve to bolo 15 847 Sk. Horšiu mzdu dosiahli už len pracujúci v dvoch odvetviach: hotely a reštaurácie a poľnohospodárstvo a lesníctvo.

Tabuľka 2

Priemerná mzda podľa odvetví a podiel mzdy v jednotlivých odvetviach na priemernej mzde za celé NH (1997 a 2006, v Sk)

Odvetvie NH	Priemerná mzda v Sk		% podiel na priemernej mzde za celé NH	
	1997	2006	1997	2006
Poľnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	7 363	15 351	79,8	77,6
Ťažba nerastných surovín	10 485	20 917	113,6	105,8
Priemyselná výroba	9 197	19 959	99,7	100,9
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	12 212	27 236	132,4	137,7
Stavebníctvo	9 970	19 050	108,1	96,3
Veľko- a maloobchod, opravy	9 825	20 217	106,5	102,2
Hotely a reštaurácie	7 743	13 769	83,9	69,6
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	10 089	22 001	109,3	111,2
Peňažníctvo a poisťovníctvo	17 886	38 409	193,9	194,2
Nehnutelnosti, prenájom a obchodné činnosti	10 710	25 532	116,1	129,1
Verejná správa, obrana, sociálne zabezpečenie	11 240	19 965	121,8	101,0
Školstvo	7 771	15 847	84,2	80,1
Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť	8 373	15 917	90,7	80,5
Ostatné verejné služby	7 372	16 158	79,9	81,7
Spolu	9 226	19 776	100,0	100,0

V priebehu posledného desaťročia (1997 až 2006) sa mzda v školstve ešte oslabil. V roku 1997 tvorila vyše 84 % celkovej priemernej mzdy v hospodárstve, no v roku 2006 to už bolo iba 80 %. Odmeny za prácu v školstve patria na Slovensku k vôbec najnižším a nezdá sa, že by mali tendenciu rásť. Hoci vzrástli za posledné desaťročie približne na dvojnásobok, ich rast bol pomalší ako v iných odvetviach (akými sú napr. práca s nehnuteľnosťami, peňažníctvo a poisťovníctvo, doprava a telekomunikácie a pod.).

Napriek celkovo veľmi nízkym mzdám sa ani tento rezort nevyhol rodovým rozdielom v odmeňovaní. Priemerné mzdy žien pracujúcich v školstve zaostávali na Slovensku za priemernými mzdami ich mužských kolegov. Pred desiatimi rokmi boli v školstve mzdy žien o 1 624 Sk nižšie ako mzdy mužov, v roku 2005 rozdiel predstavoval 4 311 Sk (tabuľka 3).

Tabuľka 3

Absolútny a relatívny rodový mzdový rozdiel (RMR) podľa odvetví NH (1996 a 2005, v Sk a v %)

Odvetvie NH	Absolútny RMR v Sk		Relatívny RMR v %	
	1996	2005	1996	2005
Poľnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	1 976	2 971	25,5	19,7
Ťažba nerastných surovín	2 506	2 745	23,8	13,6
Priemyselná výroba	3 349	7 623	31,4	34,7
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	1 438	2 460	12,5	9,2
Stavebníctvo	1 420	2 545	14,4	13,0
Veľko- a maloobchod, opravy	2 387	7 859	26,4	37,1
Hotely a reštaurácie	1 227	4 978	17,4	29,3
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	834	3 685	8,8	17,1
Peňažníctvo a poisťovníctvo	4 940	16 480	31,0	36,9
Nehnuteľnosti, prenájom a obchodné činnosti	2 130	8 576	22,7	34,1

Odvetvie NH	Absolútny RMR v Sk		Relatívny RMR v %	
	1996	2005	1996	2005
Verejná správa, obrana, sociálne zabezpečenie	802	4 554	7,8	20,7
Školstvo	1 624	4 311	18,5	22,1
Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť	2 056	4 180	22,5	23,8
Ostatné verejné služby	493	2 188	5,9	13,4
Spolu	2 535	6 109	25,5	28,4

Poznámka: Absolútny rodový mzdový rozdiel sa ráta ako mzda mužov mínus mzda žien v Sk. Relatívny rodový mzdový rozdiel vyjadruje podiel absolútneho mzdového rozdielu na mzde mužov krát 100.

Zdroj: Barošová, 2006, s. 70.

V priebehu rokov sa ani v tomto odvetví neprejavil trend naznačujúci zmenšenie rodovej priepasti v odmeňovaní. Naopak – z porovnania rokov vyplýva jej nárast: v roku 1996 predstavoval mzdový rozdiel medzi platom žien a mužov 18,5 %, v roku 2005 zaostávali mzdy žien za mzdami mužov už o 22,1 %. Je to síce zaostávanie menšie ako v mnohých iných rezortoch alebo v celom hospodárstve, rozdiel prekračujúci jednu pätinu mzdy však možno považovať za veľmi vysoký.

2.2. Údaje o učiteľskej profesii na rôznych typoch škôl

Predchádzajúce tabuľky (1 až 3) prezentovali situáciu za všetky osoby zamestnané v školstve, bez ohľadu na pracovné zaradenie (vrátane nepedagogických pracovníkov a pracovníčok). Pozrime sa preto, ako vyzerá situácia špeciálne v rámci pedagogickej profesie a na jednotlivých typoch škôl (tabuľka 4).

Tabuľka 4

Podiel učiteľiek na celkovom počte vyučujúcich podľa typu školy (2000 – 2006, v %)

Typ školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Základné školy	83,6	83,6	83,8	84,0	83,8	84,2	84,6
Gymnázia	72,3	73,5	74,5	73,9	72,1	73,6	73,7
Stredné priemyselné školy	58,7	58,4	57,3	57,2	57,8	58,0	59,3
Ekonomické SŠ	80,0	79,9	80,5	79,9	80,0	79,6	79,6
Zdravotnícke SŠ	87,9	87,8	87,6	85,3	84,5	83,9	86,6
Polnohospodárske SŠ	58,2	58,9	57,4	58,7	55,3	56,5	59,9
Lesnícke SŠ	24,7	27,0	26,8	28,4	28,0	28,6	29,7
Pedagogické SŠ	77,6	77,7	79,1	77,8	81,1	80,7	80,4
Konzervatóriá	57,6	61,3	58,9	58,5	60,9	58,9	59,8
Dievčenské odborné školy	80,3	79,8	79,9	76,4	76,2	82,5	75,4
Knihovnícke SŠ	92,9	93,3	93,3	100,0	100,0	93,5	82,8
Stredné školy spolu	69,4	69,4	69,0	68,4	69,1	69,1	70,1
Vysoké školy	39,0	39,2	39,4	40,6	41,9	41,7	42,2

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

Z porovnania na jednotlivých stupňoch vzdelávania vyplýva, že podiel žien je na základných školách najvyšší. Od roku 2000 sa pohybuje nad úrovňou 83 % a v roku 2006 predstavoval 84,6 %. Celkovo na všetkých stredných školách tvoria ženy 70,1 % všetkých vyučujúcich, na vysokých školách je to najmenej – 42,2 %. Na vyšších stupňoch vzdelávania sa zastúpenie učiteľiek mení podľa typu školy: na technicky zameraných stredných a vysokých školách dosahuje nižšie hodnoty, na školách s humanitným alebo sociálnym zameraním sa výrazne zvyšuje. V rámci stredných škôl je najmenej učiteľiek v pedagogickom zbere na lesníckych školách, na druhej strane najvyššie sú zastúpené na zdravotných, knihovníckych a pedagogických stredných školách.³

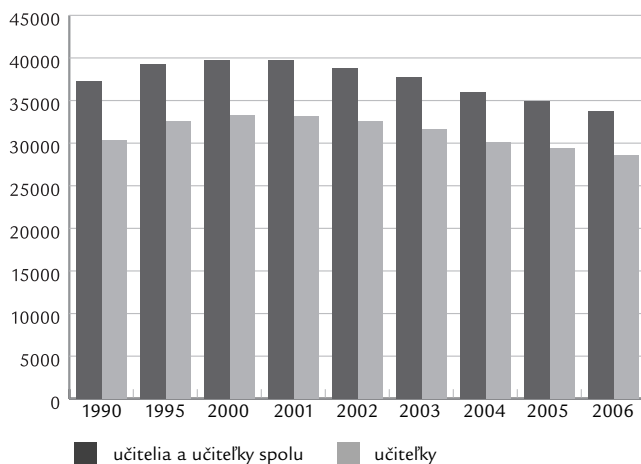
Ako je z tabuľky zrejmé, feminizácia pedagogického zboru je na školách SR pomerne vysoká a v posledných rokoch sa ešte posilnila. Konkrétne na základných školách narástol podiel žien od

roku 2000 o celé 1 %: z 83,6 na 84,6 %. Hoci sa absolútne počty vyučujúcich na základných školách za posledné obdobie z rôznych dôvodov znižujú, zastúpenie žien sa medzi vyučujúcimi ešte posilnilo.

Prehľad vývoja celkového počtu vyučujúcich a počtu učiteliek na základných školách v horizonte od roku 1990 ponúka graf 1. Kým do roku 2000 sa počty obidvoch porovnávaných skupín zvyšovali, po tomto roku dochádza v učiteľskej profesii k odlivu. Celkový počet vyučujúcich na základných školách poklesol z 39 745 osôb v roku 2000 na 33 736 v roku 2006, počet žien za to isté obdobie zaznamenal pokles z 33 246 na 28 538. Zníženie celkového počtu vyučujúcich na základných školách o 5 953 a počtu učiteliek o 4 637 pravdepodobne súvisí s obmedzovaním počtu základných škôl a ďalšími redukciami v systéme základného školstva.

Graf 1

Celkové počty vyučujúcich a počty učiteliek na ZŠ na Slovensku (1990 – 2006, absolútne počty)



Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

Absolútna väčšina z uvedeného celkového počtu učiteľov a učiteliek pôsobí v systéme štátnych škôl a v pozícii interných za-

mestnancov a zamestnankýň (tabuľka 5). Vyučujúci na súkromných školách dosiahli v školskom roku 2006/2007 podiel 8,3 % z celkového počtu a vyučujúci na cirkevných školách 5,1 %. Na štátne základné školy teda pripadalo zostávajúcich 86,7 %. Ženy sú v učiteľskej profesii zastúpené na rôznych typoch základných škôl v rovnakej miere. Čo sa týka podielu externe zamestnaných pedagógov a pedagogičiek, ten je pomerne malý: 8,2 % zo všetkých vyučujúcich a iba 3,9 % z učiteľiek. Na všetkých typoch základných škôl sú v pozícii externých zamestnancov o niečo častejšie muži.

Tabuľka 5

Celkové počty vyučujúcich a počty učiteľiek základných škôl podľa druhu školy a typu zamestnania (2006/2007, absolútne počty)

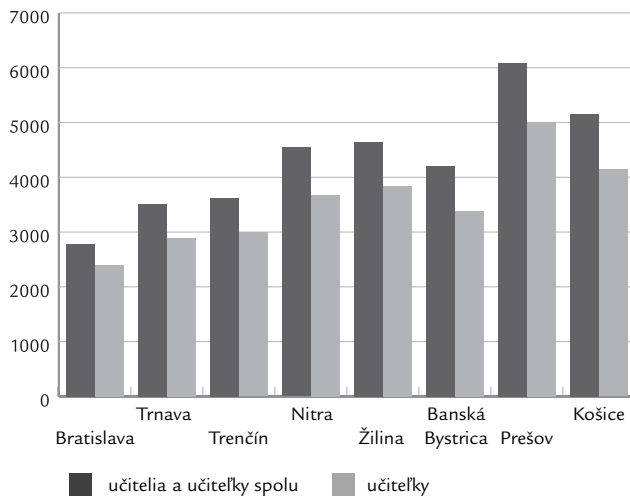
Základné školy	Typ zamestnania	Celkový počet	Učiteľky
Štátne	Interné	31 777	26 888
	Externé	2 765	1 041
Súkromné	Interné	237	196
	Externé	72	47
Cirkevné	Interné	1 722	1 453
	Externé	161	71
Základné školy spolu	Interné	33 736	28 538
	Externé	2 998	1 156

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

Z regionálneho hľadiska mal v školskom roku 2006/2007 najvyšší počet učiteľov a učiteľiek základných škôl Prešovský kraj (6 085 osôb), za ktorým nasledoval Košický kraj (5 152 osôb).⁴ Najmenej vyučujúcich na základných školách mal v danom období Bratislavský kraj – 2 782. V jednotlivých krajoch je zastúpenie žien v uvedených celkových počtoch vyučujúcich rozdielne. Kým v Bratislavskom kraji dosiahlo 86,1 %, v Prešovskom kraji to bolo o takmer 4 % menej – presne 82,2 % učiteľiek.

Graf 2

Celkové počty vyučujúcich a počty učiteliek na ZŠ podľa kraja (2006/2007, absolútne počty)



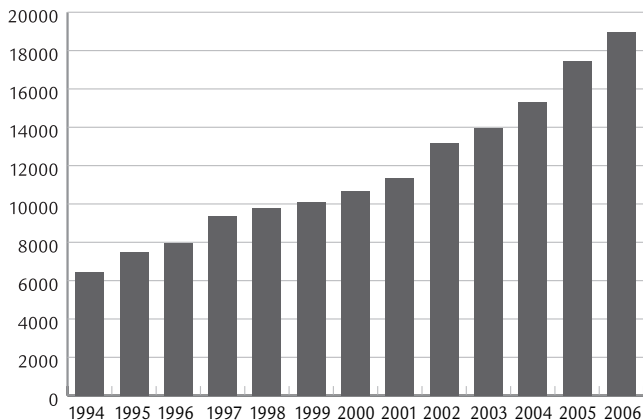
Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

Všetky uvedené rodovo diferencované údaje vypovedajú o feminizácii v rezorte školstva. Prevaža žien v školstve je príznačná tak pre celkovú štruktúru pracujúcich v tomto odvetví, ako aj pre štruktúru pedagogických pracovníkov a pracovníčok. A platí to tak pre všetky typy základnej školy (teda pre štátne, súkromné i cirkevné školy), ako i pre všetky regióny – rozdiely medzi jednotlivými krajinami sú v tomto ukazovateli minimálne.

Druhým veľkým problémom základného školstva na Slovensku je nedostatočné finančné ohodnotenie vyučujúcich. Predchádzajúce údaje vypovedali o celkovej situácii v odmeňovaní, t.j. bez rozlíšenia pedagogických a nepedagogických pracovníkov a pracovníčok v školstve. Ako sa vyvíjala konkrétne priemerná mzda učiteľov a učiteliek pôsobiach v základnom školstve SR, prezentuje graf 3.

Graf 3

Vývoj priemernej mzdy pedagogických pracovníkov a pracovníčok ZŠ na Slovensku (1994 – 2006, v Sk)



Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

Hoci priemerná mzda pedagogických pracovníčok a pracovníkov v základnom školstve narástla od roku 1994 takmer na trojnásobok (zo 6 441 Sk na 18 978 Sk), stále nedosahuje ani priemer v národnom hospodárstve. Platy učiteľov a učiteľiek sú takmer o 800 Sk pod celoslovenským priemerom (celoslovenský priemer za rok 2006 predstavoval 19 776 Sk). Vzhľadom na to, že ide o vysokoškolsky vzdelaných ľudí s mimoriadne zodpovednou prácou, nie je takýto výsledok pre Slovenskú republiku veľmi priaznivý.

Štatistické čísla sú príliš všeobecné pre hlbšie poznanie nejakého sociálneho javu alebo problému, nakoľko dávajú iba základný náčrt existujúceho stavu a najvýraznejších trendov. Bude preto zaujímavé sledovať, ako situáciu v základnom školstve vykreslia samotné učiteľky a učelia a aký majú na problémy školstva názor. I keď to nebolo hlavnou témou výskumnej aktivity, ktorej analýza je obsahom ďalšej časti štúdie, pozornosť venujeme aj týmto aspektom.

3. Pátranie po rodových pomeroch v našom školstve na základe skupinových rozhovorov

Ktoré z vyššie opísaných predsudkov a stereotypov sú živé v prostredí našich základných škôl? To bola východisková otázka, ktorá viedla k realizácii kvalitatívneho výskumu využívajúceho metódu skupinového rozhovoru. Túto metódu sme zvolili pre jej metodologické výhody: umožňuje výskumnému tímu položiť otázku na základe svojich skúseností a poznatkov zo skúmanej problematiky, zároveň však respondentkám a respondentom umožňuje odpovedať na otázky tak, že pritom voľne vychádzajú zo svojich špecifických skúseností. Takýto postup dáva možnosť hlbšie pochopiť spôsob myslenia anketovaných osôb o skúmanom predmete výskumu.

3.1. Základné ciele a úlohy kvalitatívneho výskumu

Primárnym cieľom skupinových rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi základných škôl bolo identifikovať mieru rodovej citlivosti, resp. stereotypnosti v ich vnímaní, a teda i v predpokladaných postupoch pri vykonávaní ich profesie. Tieto poznatky by mali pomôcť odhaliť to, kde a ako treba a je možné v rezorte základného školstva intervenovať v záujme presadzovania rodovej rovnosti či odstraňovania rodových nerovností.

Získané kvalitatívne údaje sme analyzovali v dvoch základných kontextoch. Sledovali sme:

- 1) rodovú citlivosť učiteľiek a učiteľov základných škôl vo vzťahu k schopnostiam žiakov a žiačok, ich usilovnosti, prostrediu, nadaniu na niektoré predmety, správaniu, ale aj vo vzťahu k všeobecným postojom voči žiačkam a žiakom;

- 2) viditeľnosť rodových dimenzií pre učiteľky a učiteľov základných škôl vo vzťahu k ich profesii, v interakcii s deťmi, rodičmi, ale aj medzi učiteľkami a učiteľmi.

3.2. Základné informácie o príprave a realizácii skupinových rozhovorov⁵

Čo sa týka zloženia fokusových skupín, na základe zváženia doterajších skúseností s realizáciou skupinových rozhovorov zameraných na rodové otázky, ako aj s témou výskumu sme sa rozhodli pre homogénne skupiny podľa pohlavia. Na základe analýzy štatistických dát (zastúpenia učiteliek a učiteľov na ZŠ) a po vzájomných konzultáciách a diskusiách zadávateľskej organizácie, realizujúcej agentúry a výskumníčov sme počet fokusových skupín stanovili na pomer 4 plus 1: rozhodli sme sa uskutočniť štyri skupinové rozhovory s učiteľkami a jeden skupinový rozhovor s učiteľmi. Pre vnútorné zloženie fokusových skupín sme stanovili nasledovné kritériá:

- učiteľky a učelia 2. stupňa ZŠ (6. až 9. trieda)
- minimálne trojročná prax s učením na ZŠ
- rôznorodosť z hľadiska veku (zastúpenie mladších, stredných aj starších vekových skupín)
- rôznorodosť z hľadiska vyučovaných predmetov (slovenský jazyk a humanitné predmety, matematika a prírodovedné predmety, občianska a etická výchova)
- rôznorodosť z regionálneho hľadiska.

Miesta pre realizáciu fokusových skupín sme vybrali takto: po jednej skupine v Bratislave, Žiline a Poprade a dve skupiny v Banskej Bystrici.

Scenár skupinových rozhovorov sme po viacerých diskusiách rozčlenili do piatich okruhov. Popri úvodnom okruhu, ktorý tvorilo vzájomné predstavenie a porozprávanie príbehu voľby učiteľského povolania, a záverečnom okruhu, ktorý obsahoval poďakovanie za účasť a poskytoval možnosť doplniť vyjadrenia

o ďalšie, ľubovoľné dôležité aspekty, išlo konkrétne o tieto meritórne témy:

1. Učiteľská profesia
 - Spokojnosť s prácou, s jej jednotlivými aspektmi
 - Skúsenosti a názory na obsah práce (výchova – vzdelávanie – „vedľajšie“ úlohy)
2. Mimopracovný čas učiteliek a učiteľov
 - Deľba práce v rodine
 - Voľný čas
3. Proces vzdelávania a rodové rozdiely vo vzdelávaní
 - Rozdiely vo výkone žiačok a žiakov
 - Správanie žiačok a žiakov a prístup učiteliek a učiteľov k nim
 - Skúsenosti s voľbou povolania či ďalšieho vzdelávania u žiačok a žiakov ZŠ.

K rozšíreniu výskumného zámeru o prvý a druhý okruh (učiteľská profesia a mimopracovný čas učiteliek a učiteľov) sme pristúpili z viacerých dôvodov. Zistené výrazné rodové zaťaženie učiteľského povolania, teda jeho narastajúca feminizácia⁶ zvýšila výskumný záujem o to, či a ako toto rodové zaťaženie vnímajú samotní aktéri a aktérky – učiteľky a učitelia na základných školách. A zvýšila tiež nástojčivosť otázky o rodovej deľbe práce – v učiteľskom povolaní i v súkromí. Rodové zaťaženie prostredia základných škôl je totiž do značnej miery aj otázkou všeobecných postojov samotných učiteliek a učiteľov. Navyše tento výskum sa uskutočňuje v kontexte projektu ruzovymodrysvet.sk, ktorý sa realizuje v rámci Iniciatívy Spoločenstva EQUAL a primárne sa zameriava na problémy hierarchickej rodovej deľby práce.

Pre všetky tematické okruhy platila zásada dávať dôraz na rodovú dimenziu či aspekty, ktoré sa však vzhľadom na povahu rodovej problematiky nez dôrazňovali priamo v otázkach. Zvolili sme nasledovný postup: nechať rozhovor voľne plynúť bez priamych otázok na rodové hľadisko, ak sa respondentky a respondenti nedotknú niektorých rodových aspektov spontánne, doplniť ich, dopýtať sa na ne.

Skupinové rozhovory realizovala agentúra FOCUS; skupiny

učiteľiek moderovala žena a skupinu učiteľov muž. Rozhovory sa odohrávali v špeciálnych miestnostiach mimo školy (spravidla salóniky v hotelových zariadeniach). Prebiehali v pokojnej a kooperatívnej atmosfére a zväčša bez nejakých zásadnejších problémov. Jeden skupinový rozhovor trval v priemere dve hodiny.⁷ Po prepise sme všetky skupinové rozhovory viacúrovňovo analyticky spracovali.

3.3. Opis fokusových skupín a ich účastníčok a účastníkov

Spolu sa na výskume zúčastnilo 36 učiteľiek a 8 učiteľov. Podarilo sa dosiahnuť veľmi rôznorodé zloženie jednotlivých fokusových skupín. Boli medzi nimi mladšie učiteľky a učitelia, ako aj osoby v strednom a zrelom veku. Ich prax v školstve sa pohybovala od 3 do 37 rokov.

Celkovo 16 respondentiek a respondentov spadalo do skupiny s dĺžkou praxe v školstve nižšou ako 10 rokov, 11 osôb malo v čase výskumu prax v rozmedzí 10 až 19 rokov, ďalších 12 interviewovaných osôb učilo na základnej škole 20 až 29 rokov, zostávajúcich 5 osôb deklarovalo prax 30 rokov a viac.

V každom meste bola skupina zmiešaná nielen podľa dĺžky praxe, ale aj podľa vyučovaných predmetov. Boli v nej zastúpené matematikárky, slovenčinárky a vyučujúce etickej a občianskej výchovy. Spolu až 18 účastníčok a účastníkov fokusových skupín malo skúsenosť s vyučovaním matematiky, 16 slovenčiny a 14 etickej a/alebo občianskej výchovy. V rámci všetkých skupín mali zastúpenie aj rôzne humanitné (jazyky, dejepis) a prírodovedné (zemepis, biológia) predmety. Svoje názory a postoje tak mali možnosť prezentovať učiteľky a učitelia s diferencovanou pedagogickou skúsenosťou.

3.4. Analýza skupinových rozhovorov

Analýza sa člení do dvoch základných blokov. Prvý mapuje aktuálny stav profesijného postavenia učiteľiek a učiteľov na Slovensku – opisuje a hodnotí jednotlivé aspekty a oblasti práce v tejto profesii; súčasťou tejto analýzy sú rodové dimenzie učiteľskej profesie. Cieľom druhej časti bola identifikácia miery rodovej citlivosti cez reflexiu rodových rozdielov v profesijnom i súkromnom živote a cez vyjadrované postoje a názory na dianie v škole. Obidva bloky sme ďalej členili do menších kapitol: prvý blok podľa scenára a jeho jednotlivých dimenzií (vonkajšia úroveň výskumu), druhý blok podľa rodových nerovností v školstve a rodine a zistených rodových predstáv.

3.4.1. Kto sú učiteľky a učitelia na Slovensku a ako sa im žije a pracuje

Cesty k učeniu na základnej škole

Rozprávanie o príprave na povolanie učiteľka – učiteľ a o rozhodovaní pre toto povolanie sme v skupinovom rozhovore využívali ako úvodnú tému. Účastníčky a účastníci diskusie sa mali predstaviť a potom porozprávať, ako sa dostali k učiteľskému povolaniu. Osobné príbehy naznačili, že cesty k učeniu charakterizuje rôznorodosť profesijných dráh i rôznorodosť motívácií a vplyvov.

Priebeh profesijných dráh

Klasickú dráhu vstupu do učiteľskej profesie tvorí prijatie na učiteľský smer štúdia a absolvovanie pedagogickej fakulty, za ktorým nasleduje obsadenie pracovného miesta na niektorej zo základných škôl. Väčšina učiteľiek i učiteľov zúčastnených na výskume sa k učeniu dostala práve takto. Avšak nie u všetkých sa príchod do učiteľského zboru odohrával týmto klasickým spôsobom; u niektorých sa vyvíjal postupne alebo s kratšími či dlh-

šími zastávkami a obchádzkami – buď ešte počas štúdia, alebo až po ukončení prípravy na povolanie a po vstupe na trh práce.

Medzi respondentkami a respondentmi sa našli takí, čo začali študovať na vysokej škole iného ako pedagogického zamerania, ale ešte v priebehu prípravy na povolanie prestúpili na učiteľský smer štúdia:

Tiež som od detstva pokukovala po učiteľstve, ale najprv som chcela ísť viac do civilu. Začala som študovať mikroelektroniku, ale po prvom ročníku som predsa len prešla na učiteľstvo. Bolo mi to srdcu bližšie. /ž

Častejšie však boli prípady učiteliek, ktoré iný typ vysokoškolského štúdia ukončili a až následne si doplnili pedagogické vzdelanie (doplnkové pedagogické štúdium alebo pedagogické minimum):

Bola som z disidentskej rodiny, takže som sa pôvodne nedostala na pedagogickú. Takže mám akože Ing., techniku, a potom som si dorábala pedagogiku. Som v školstve, až na niektoré veci, rada, s prácou s deťmi som veľmi šťastná. /ž

Nemám pedagogické vzdelanie, skončila som strojarinu. V živote som nemyslela, že budem učiť, ale keď som sa v 1991 vydala do Bratislavy, išla strojarina dole vodou. Vyskytlo sa najprv do družiny, potom som išla učiť na druhý stupeň a postupne som si urobila pedagogické minimum a učím. /ž

Niektoré z učiteliek a učiteľov síce absolvovali štúdium na pedagogickej fakulte, bolo však pre nich iba náhradným riešením. Keď sa z rôznych dôvodov nedostali na vysnívanú či preferovanú vysokú školu, pedagogické štúdium si vybrali ako druhú, náhradnú alternatívu:

Ja som chcela ísť na Vysokú školu výtvarných umení a keďže tam som sa rok nedostala, tak som išla študovať výtvarnú na pedagogickú. /ž

Ja, keďže som zo zdravotných dôvodov nemohla ísť na svoju vysnívanú záhradnú architektúru, tak sa mi zdalo, že toto chcem. Ale chcela som to preto, lebo sa mi páčila slovenčina a nerobila mi problémy. ... Páčila sa mi výtvarná. Videla som aj to, že o druhej budem doma, a tie prázdniny. A žila som na dedine, kde učiteľ naozaj niečo znamenal. /ž

Prečo som sa rozhodol študovať? Pretože hrával som futbal, potom som sa zranil, potom som sa venoval telesnej výchove ako trénerstvu, vtedy to nebolo trénerstvo. Tak som si vybral telesnú, s futbalom je cestovanie – tak zemepis... /m

Vyskytol sa aj prípad, keď bol **náhradným riešením študovaný odbor** (pretože preferovaný odbor neotvárali):

Ja som športoval od malička, takže mal som k športu blízko, chcel som iné predmety, zemepis som chcel študovať, ale vtedy sa nedalo spolu s telesnou výchovou, takže som sa k tomu nedostal, ani tie roky pred, ani po mne, čiže musel som len toto vyštudovať. /m

Na Slovensku učia aj absolventky a absolventi pedagogických vysokých škôl, ktoré a ktorí po získaní diplomu netúžili po pracovnom uplatnení v tomto povolani, chceli pôsobiť v inej oblasti. K učeniu na základnej škole ich dovedla náhoda alebo zhoda životných okolností:

Ako som sa k tomu dostal? Hral som nejakých dvadsať rokov hokej, tak som si povedal, že niečo so športom by som potreboval robiť, aj študovať vlastne také niečo, tak práve preto tá telesná výchova. A geografia, tak k tomu som inklinoval, a preto som to vyštudoval. No a prečo som sa do školstva dostal, nechcel som sa, dostal som sa. /m

Nikdy som nechcela učiť. Študovala som prírodovedeckú fakultu, učiteľský smer. Hovorila som si, že to nie je veľmi pre mňa – aj keď mám rada deti, tiež som robila v táboroch. Ale povedala som si, že to skúsím. Začína ma to baviť, som rada, že učím. /ž

Väčšina učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume už po získaní zamestnania na základnej škole toto povolanie neopustila. No našli sa aj takí, čo na určité obdobie prácu s deťmi prerušili a **vykúšali si aj iné zamestnanie**:

Pomedzi tú prax (učiteľskú – jf) som si odskočila na šesť rokov vyškúšať, ako sa pracuje aj v iných povolaniach, takže mám skúsenosti aj z iných oblastí. /ž

Skončila som pedagogickú fakultu. Nerobila som od začiatku v školstve, desať rokov som robila na vtedajšom mestskom národnom výbore a krajskom národnom výbore a potom po tých desiatich rokoch som sa dostala do školstva. /ž

Od devätnástich som v školstve, popritom som aj vyštudovala. Mala som len rok a pol pauzu, keď som robila v inom rezorte. Ale prišla revolúcia, tá ma vrátila späť do školstva. /ž

Ja som skončila strednú ekonomickú školu. Potom som dva roky pracovala ako administratívna sila, až potom som sa rozhodla. Takže ja si myslím, že to bolo zrelé rozhodnutie, že som sa fakt rozhodla. /ž

Vyštudoval som stavebnú školu, potom som bol normálne na vojne,

žil som aj robil som v zahraničí a nejako som sa dostal k tomuto, že chcem niečo študovať, chcel som študovať prírodné vedy, vybral som si to, čo som si vybral, túto cestu, lebo mám rád deti. /m

Rôznorodosť motivácií a vplyvov

Ako indikujú uskutočnené skupinové rozhovory, komunita učiteľiek a učiteľov základných škôl je na Slovensku pestrá i podľa činiteľov, ktoré ich k rozhodnutiu pre takéto pracovné uplatnenie viedli. Už sme napríklad spomínali náhodnú cestu k učeniu. No o učiteľskom povolaní sa vo verejnosti často hovorí ako o celožitovnom poslaní. Rozprávania našich respondentiek a respondentov potvrdili, že im takéto chápanie nie je celkom vzdialené. Mnohé a mnohí z nich totiž pri vysvetľovaní svojej cesty zdôrazňovali fakt, že vykonávaná profesia je **naplnením ich detského sna**:

Od troch rokov som chcela byť len učiteľka, neviem prečo. Túžili po tom aj moji rodičia, ale nepodarilo sa im to, a mne to síce vyhovávali, ale ja som si tvrdo za tým išla. /ž

Bol to môj detský sen byť učiteľka. U nás nikto nebol učiteľ. /ž

Ale vždy som chcela byť učiteľkou, to od detstva, poviem. Mám jedného brata, ktorého som skúšala, keď mal on asi štyri roky a ja o päť viacej, čiže odjakživa som fakt chcela byť učiteľkou. /ž

Vždy som chcela učiť, bábkám som žiacke knižky vyrábala, si pamätám. Možno ale aj preto, že otec učil, tiež som vlastne videla, čo to obnáša. /ž

Veľkú úlohu pri rozhodovaní o profesionálnom uplatnení a pri výbere povolania zohrávajú vo všeobecnosti ľudia v najbližšom okolí. Významnú úlohu zvyknú mať rodičia alebo iní rodinní príslušníci. Fokusové skupiny potvrdili, že to platí i pre rozhodovanie o pôsobení na základnej škole, možno ešte silnejšie ako pri iných povolaniach. Mnohé účastníčky a niektorí účastníci diskusií totiž zdôrazňovali práve **tradíciu učiteľstva v rodine**:

Hlavný vzor bola mama, ktorá tiež učila. /ž

Prišla som k povolaniu tak, že mama učí, tak to bolo jasné. /ž

Pochádzam z učiteľskej rodiny. Ja som od malička sa rozhodovala, lebo mama bola môj vzor, ale zároveň som sa odvždy zaujímal o dejiny a môj sen bolo vyštudovať archeológiu. Ale v tom režime, žiaľ, bola pramáľ šanca. /ž

Som z učiteľskej rodiny široko-daleko, veľa príbuzných je učiteľov a vyrastala som v takom prostredí, môj otec je riaditeľ. /ž

Pretože ma to baví, bol to môj sen, môj starý otec bol učiteľ, moja stará mama, mamka sa nedostala. /ž

Pochádzam z učiteľskej rodiny, no a to bol vtedy taký osud, že otec učiteľ, mama učiteľka, no a ja som ostal teda tiež učiteľom. /m

No prečo som študoval za učiteľa, asi som mal vzor v mojej sestre staršej, ktorá je tiež učiteľkou. Tak, keďže ma to bavilo, tak sa mi to vtedy tiež ako vám zdalo ako dobrý nápad. /m

Niektoré a niektorí nezabudli uviesť vplyv svojich vyučujúcich, ktorí ich na učiteľskú dráhu nasmerovali alebo im slúžili ako vzor:

Pre mňa bola matematika hrôzou. Áno, to ešte aj na gymnáziu, ale vďaka jednému pánovi profesorovi som sa vlastne dala na to učiteľské remeslo. /ž

Učiteľkou som tak reálne začala chcieť byť na strednej škole, ja som najskôr chcela vlastne nejakú biológiu a takéto veci, v prírodných vedách nič, a nakoniec som skončila nemčinu a slovenčinu. A musím povedať, že dost ma ovplyvnila moja profesorka na strednej škole, nemčiny hlavne. /ž

Ako vidieť z uvedených príkladov, rozhodnutie pre pôsobenie na základnej škole býva výsledkom rôznorodých a mnohých okolností, motívov a činiteľov. Nie každá učiteľka a každý učiteľ mali o svojej budúcej kariére jasnú a jednoznačnú predstavu. Zaznelo aj viacero vážavých hlasov. Niektoré a niektorí neboli s učiteľským povoláním stotožnení počas vysokej školy, iné a iní s učením vážali ešte po ukončení pedagogického vzdelania, sú ale aj také a takí, čo o správnosti svojho rozhodnutia vážajú v podstate doteraz.

Silu stotožnenia so súčasným povoláním sa pokúšala otestovať otázka, hypoteticky ponúkajúca možnosť opakovanej voľby: *Keby ste si mohli celkom slobodne vybrať, akú prácu by ste chceli robiť?* V odpovediach na ňu absolútna väčšina účastníčok a účastníkov skupinových rozhovorov zdôraznila, že by svoj výber zopakovali a opäť by sa rozhodli pre učiteľské povolanie. Objavili sa ale aj menej presvedčené hlasy, ktoré svoje pôsobenie v školstve zvažujú:

Ja, keby to bola táto doba, tak určite nie. Ale keby to bolo tak, ako som bol, tak určite by som si to povolanie vybral. /m

Ja som chcela byť učiteľka, hoci vedela by som si seba predstaviť aj v iných povolaniach, veľmi rada by som sa možno ocitla aj niekde inde. /ž

No práca ma baví, ale mám taký pocit, že znovu by som chcela vyskúšať niečo iné, pretože asi niekde inde je to lepšie. /ž

Tak ja osobne tiež ešte stále zvažujem, či zostať, či odísť. No, hlavne kvôli tým financiám, samozrejme. No a tak isto v dnešnej dobe tie deti. /m

A v akých iných povolaniach a oblastiach trhu práce si vedia účastníčky a účastníci výskumu teoreticky predstaviť svoje uplatnenie? Lákavou sa zdá sféra podnikania (založenie vlastnej firmy, otvorenie reštaurácie), spomedzi oblastí ekonomickej činnosti sa opakovane uvádzal cestovný ruch, šport alebo kultúra. Z povolání sa častejšie vyskytli ekonóm a ekonómka, manažérka a psychologička, tréner; ojedinele lekárka, rozhlasová redaktorka, herečka, matrikárka či kozmetička. Hoci išlo o pomerne široké spektrum potenciálnych náhradných zamestnaní, spadali výlučne do netechnických segmentov trhu práce. **Oblasť priemyslu a techniky učiteľky a učiteľov neláka ani v hypotetickej rovine.**

Učiteľstvo vlastnými očami a na prvý pohľad

Prvú tému diskusií o učiteľskej profesii, zameranú na spokojnosť s prácou a jej jednotlivými aspektmi, otvorila otázka: *Čo vám táto práca dáva a čo vám berie, príp. čo sa vám najviac a najmenej vo vašom povolaní darí?* Identifikovala klady a zápory, alebo prínosy a straty tohto zamestnania „na prvý pohľad“, teda bez podporných a pomocných otázok.

Učenie prináša veľa pozitívnych zážitkov a uspokojenia

Čo na svojej profesii učiteľky a učítelia oceňovali, čo pomenovali ako jej kladné stránky? Tak v prvom rade to boli **výsledky žiakov a žiačok**. Tie vyučujúcim prinášajú pocity radosti, zadosťučinenia a naplnenia – či už mali podobu rôznych malých výkonov alebo veľkých úspechov detí počas vyučovacieho procesu, na súťažiach alebo pri prijímacích pohovoroch na strednú školu alebo v neskorších, dospeljších etapách života.

Učiteľky a učítelia často spomínali veľké zadosťučinenie z to-

ho, ako sa im darí motivovať žiakov a žiačky pre svoj predmet, budovať v nich vzťah k svojmu predmetu:

Aj keď dáva to dobrý pocit. Keď vidím, že ma počúvajú a vedia odpovedať, tak ma to teší. Ale nie všetky sú také... Ja mám teraz jedného žiaka, ktorý je integrovaný a nemal rád slovenčinu. A teraz má taký krásny zošit a stále mi ho chodí ukazovať. Špeciálna pedagogička to tiež postrehla a povedala mi, že najkrajší zošit má zo slovenčiny, lebo má rád pani učiteľku. A my sme predtým nemali dobrý vzťah, len posledné tri týždne. To ma potešilo. /ž

Keď vám dieťa povie, že má váš predmet rado, je to úžasné prekvapenie. Deti vedia prekvapiť... Mne sa na deťoch páči, keď vidím, ako vedia pekne plynulo logicky rozmýšľať. Keď vidíte, ako sú všetky ruky hore a tešia sa vám povedať odpoveď. /ž

Ja som včera napríklad dala štyri pochvaly, v jednej triede tri a v jednej jednu. A ten chlapec – je ináč taký čirkaš, lajdák – a som mu tam napísala, že mu udeľujem pochvalu za veľmi, veľmi aktívnu prácu na hodine. Celú tú hodinu so mnou spolupracoval, odpovedal a keď som videla, ako si tú žiacku otvára a za chvíľu zase a zase si to čítal (smiech), ja už som odchádzala z triedy, a taký bol šťastný. To je taká odmena. /ž

Ako žiačky a žiaci postupne rastú – ľudsky aj vedomosťami:

A baví ma asi to, keď sledujem, ako žiačik od piatej triedy postupne ide do deviatky a v deviatke sa napríklad z takeého trojkára stane jednotkár a vidím, že ho to baví, že chce. /ž

Možnosť tvarovať deti nejakým spôsobom, možno pomôcť... To má veľký zmysel, aspoň trošku posunúť toho mladého človeka dopredu, nejak ho nasmerovať. Občas tie výsledky nie sú adekvátne môjmu vynaloženému úsiliu, ale keď sa aspoň niečo prilepí, aj to človeka poteší. /ž

Ako sa im podarilo pripraviť žiačky a žiakov na úspešný vstup do ďalšieho stupňa vzdelávania – uspieť v prijímacích pohovoroch na strednú školu, alebo na olympiádach:

Keď človek niečo vyrieši a tie deti sa vrátia a chvália sa, že urobili vstupné písomky, možno aj lepšie ako iní. /ž

No a potom, samozrejme, každý rok, keď máme prijímačky... To je krásny pocit, keď prídu deti a každé sa dostane tam, kde chce. Asi toto je najväčšia odmena. /ž

Alebo keď dieťa je úspešné v nejakej súťaži, človek má pocit, že čas, ktorý mu venoval, nebol zbytočný, ale nejakým spôsobom ho to obohacuje. /ž

Mnohokrát sa v rozhovoroch medzi prínosmi učiteľského povolania spomínala **spätná väzba od bývalých žiakov alebo od rodičov**. Každú učiteľku či učiteľa poteší, keď ich bývalí žiaci a žiačky na ulici neprehliadajú, keď ich nielen pozdravia, ale sa im aj poďakujú, dajú vedieť o svojich úspechoch, pozvú na stretnutia:

Mňa napríklad veľmi poteší, keď stretnem žiakov, ktorí už odišli. Alebo nás prídu pozrieť a hovoria: Toto je taká dobrá škola, vy ste naučili nás sa učiť... Alebo má u mňa dvojku a prídeme, že na strednej má jednotku. Alebo keď prídu maturitné oznámenia, z vysokých škôl keď prídu oznámenia. To je naozaj krásne. /ž

Napríklad pre mňa je nádherný pocit, pretože tento rok začala učiť s nami moja žiačka, žiačka, ktorej som bola ja triedna. No čo môže byť krajší pocit? /ž

Mňa len poteší, keď ma pozdraví v meste bývalý žiak, aj taký, čo som mu aj vyťal dakedy. Ale povie, veď som si zaslúžil. /m

To, čo sme volakedy učili tie deti, ale aj tých rodičov, tak sme stále v takom dobrom, priateľskom vzťahu. A to hreje, pretože viem, že som tú robotu robil dobre, a že ju, myslím si, robím dobre. /m

Viacero diskutujúcich spomenulo medzi kladmi učenia na základnej škole **tvorivosť a samostatnosť**, možnosť vystavať si hodinu podľa svojich predstáv a pre deti zaujímavo:

Mňa napríklad moje povolanie uspokojuje, aj mi pripadá dostatočne tvorivé. My veľa robíme s informačnými technológiami a tá práca je o to zaujímavejšia. Aj deti sa tým lepšie zaujmú. Je to tvorivé aj zaujímavé... Predsa len s deťmi je to dobrodružstvo a to mi potom chýba. Bojím sa, že iné zamestnanie by ma tak nenaplnilo. /ž

No a mňa obromne naplnia to, že oni sú otvorení ku všetkým novým veciam, aj vlastne tvorivým... /ž

Rozhovory s učiteľkami a učiteľmi poukázali tiež na **výnimočnosť vzťahov s deťmi**. Mnohým z nich dáva veľa práve komunikácia s deťmi a postupné vytváranie kolektívu triedy alebo budovanie vzťahu učiteľ/učiteľka – žiak/žiačka:

A na druhej strane mi dáva energiu, že im občas viem dať to, čo im doma chýba. Tie vzťahy. Je pekné vidieť, akú majú tie deti radosť z objavovania. A keď chcú. /ž

Mne dávajú deti energiu. A fascinuje ma, že keď prídem smutná do školy, trieda to vníma, dá mi pokoj. Alebo sa snažia ma rozveseliť. Nie

je to často, ja mám často úsmev na tvári. Aj keď prídem chorá, zachrípnutá, tak mi dajú pokoj, ticho pracujú... /ž

Ja mám dosť ťažkú triedu, som triedna učiteľka, tiež dosť veľa detí s poruchami správania. ... A mne tie deti dali hlavne na konci školského roku veľa preto, lebo sa mi ich podarilo spojiť, s tým, že sme aj spali v škole napríklad, čo bolo úžasné. /ž

Pomerne veľká skupina účastníčok a účastníkov výskumu oceňovala aj niektoré mimovzdelávacie a mimovýchovné aspekty učiteľskej profesie. Niektoré učiteľky spomenuli časové hľadisko, že práca v škole prináša v porovnaní s inými profesiami **voľnejší pracovný čas**:

Máme dosť veľa dovolenky, zas to nemôže nikto z nás tu uprieť, že sme spokojní aj s tou dovolenkou. Že máme viac dovolenky oproti tým bežným. /ž

Že mám potom trošku aj voľno na inú prácu. /ž

Možnože aj tú slobodu v tom, že vyučovacia povinnosť je tak rozložená, že niekedy, napríklad aj dnes, som učila neskôr, a mohla som si ísť vybaviť vec, ktorú v tom čase som si chcela ísť vybaviť. To akože oceňujem... Možno aj to leto, áno, keď boli deti malé, tie letné prázdniny som oceňovala. /ž

V niekoľkých výpovediach účastníčky a účastníci výskumu poukazyvali na špecifikum učiteľského povolania, spočívajúce v spomalení mentálneho starnutia. Práca s deťmi dáva viacerým učiteľkám **pocit udržiavania mladosti a mladého ducha**:

Ja mám vždy pocit, aj keď už mám dosť rokov, vždy mám pocit, že mám málo rokov. Teda sa cítim na podstatne menej. Ja sa viem prispôbiť deťom a toto, my sme vlastne vďaka deťom stále podstatne mladší, aj keď nás psychicky unavia... /ž

Učiť na základnej škole má mnohé negatívne stránky
- najmä dnes

Tento obraz o učiteľskej profesii, založený na kladných stránkach, ktoré so sebou učenie prináša, však nie je úplný. Každodennú realitu na školách tvoria aj mnohé menej radostné aspekty, menej uspokojujúce zážitky a situácie. A ako mnohokrát účastníčky a účastníci diskusií zdôrazňovali, negatíva sa v posledných rokoch vyhraňujú a hromadia.

Učiteľky a učitelia k tienistým stránkam svojej profesie zaraďovali veľmi často jej časovú náročnosť:

A berie mi to úžasne veľa času. Ja som myslela, že učiteľ nemôže byť workoholik. Ale učiteľ slovenčinár si vláči robotu domov a niekedy aj tie víkendy padnú na robotu. Lebo slohy sa nedajú opravovať v škole. /ž

Chodievam z práce o pol piatej, piatej, pol šiestej každý deň. Možnože to nezodpovedá tomu obrazu, aký o nás má spoločnosť, že učitelia a učiteľky pracujú do pol druhej, do jednej a idú domov. /ž

Veľmi veľa času nám to berie. Veľa času, pretože aj v čase dovolenky, nie prázdnin, ale dovolenky, sme nedávno mali aj školenie, rekvalifikačné skúšky robíme počas dovolenky, takže toho času nám to pohlcuje dosť veľa. /ž

Čo nám to berie, no mne napríklad spánok. Lebo ja v noci rozmýšľam, napríklad robím také kultúrne záležitosti, besiedky a tak. Potom nespím celé noci, lebo mi chodia po rozume nápady a v noci vstanem a pracujem, hej. Proste mne to zatiaľ tak funguje, naplňa ma to. /ž

Naozaj to berie veľa energie, veľa času, keď to človek chce robiť poriadne a vymýšľať, ako deti zaujať. Lebo sú naozaj čím ďalej tým náročnejšie. Možno aj hyperaktívnejšie, problémovjšie. /ž

S napínaním časových plánov a možností veľmi úzko súvisí ďalšie reflektované negatívum, ktorým boli tzv. **vedľajšie práce a aktivity**. Učiteľky a učiteľov jednak oberá o čas a jednak zaťažuje a vyčerpáva množstvo povinností, ktoré musia plniť. Ide častokrát o aktivity, ktoré nesúvisia priamo so vzdelávaním a výchovou a ktoré sa im zdajú zbytočné, zaťažujúce a niekedy aj ponižujúce:

Máme veľa papierovačiek, okrem tých základných... ale myslím papierovačky pomimo všetkých ostatných vecí. A to nehovorím, keď píšeme hodnotenia na deti, a to je zase ďalšia záťaž... /ž

A veľa písomností. ... keď my stále slohy a diktáty a päťminútovky a testy a... no, takže písomnosti a veľa opráv. /ž

Všetko, čo treba, musíme vybrať od svojich detí a odovzdávať. A to nie je, že zajtra donesie a skončí. Takže toto nás tiež veľmi ubíja a máme pocit, že sme „dievča pre všetko“. /ž

A ešte jedna vec, čo ma veľmi trápi, že pripadam si ako žobrák pred rodičmi niekedy, to je to sponzorstvo. Neznášam toto slovo, pretože rodič prečo? Dá tam dieťa, zaplatí si do prvého ročníka, kupuje knihy a tak ďalej. A my fungujeme: „A boli by ste takí láskaví a doniesli by ste? A keby, potrebujeme.“ To je to sponzorstvo. Toto ako je proti srsti. /ž

Na mnohé učiteľky a učiteľov participujúcich na skupinových rozhovoroch zle vplýva, keď žiaci a žiačky nedoceňujú ich úsilie, alebo keď majú zlé výsledky. Vtedy prichádzajú **pocity, že ich úsilie bolo zbytočné a vynaložená práca márna:**

Ale mám aj také skúsenosti, že čím viac sa človek snaží im to priblížiť, aby to bolo zaujímavejšie, tým menej to ocenia. Potom ma to zas deptá. Naši učitelia na vysokej nám tiež povedali, že tie prírodovedné predmety sú často najneoblúbenejšie, čo sa mi veľakrát potvrdzuje. Aj keď to chápem. Snažím sa im to podať takým ľudským spôsobom, aby to chápali. Ale niektorí to ani tak neberú. /ž

No už asi potom skôr keď vidím tie päťky. Že keď ja sa napríklad snažím to učivo vysvetliť, ako sa najlepšie dá, a cítim, že to žiaci ešte tak nepochopili, že musím sa znova k tomu vracat', to je náročné na trpezlivosť. /ž

Vzdelávacie neúspechy, ale aj správanie detí a rôzne tlaky vplývajúce z existujúceho nastavenia systému školstva vedú u učiteliek a učiteľov k **stratám energie a psychických a fyzických síl, k psychickému vyčerpaniu a opotrebovaniu:**

Tá práca je náročná, čo sa týka psychiky, stresu a tak ďalej. My vôbec nemáme nijaké výhody ako rehabilitačné pobyty alebo niečo také, čo by učiteľ potreboval. /ž

A berie mi to asi iba psychickú silu... /ž

Deti berú veľa energie. /ž

Už pri „prvom pohľade“ na svoje povolanie poukázali účastníčky a účastníci uskutočnených skupinových rozhovorov na **problém nízkeho odmeňovania** v školstve. Práve tento aspekt považujú viaceré a viacerí z nich za veľké alebo hlavné negatívum svojej práce:

A potom je to finančne naozaj nedocenené. Človeka to niekedy našťve a rozmýšľa, že ide preč. /ž

Vystriedal som za celý život sedem zamestnaní, a toto je jedna z takých vecí, že je to v prvom rade málo financií, je tam stres, a nielen stres, ale nervy sú tam, nie je to vidno na človeku, ale neviem, nie je to... /m

Lebo je to naozaj nízky plat, je to naozaj, ako hovoril kolega, skôr poslanie. /m

Mnoho učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume považuje za obrovské mínus **nedostatočné spoločenské ocenenie svojej**

profesie. Podľa ich názoru je práve tento aspekt úzko spojený so súčasnou dobou, v minulosti malo toto povolanie podstatne lepšiu zvučnosť. Obzvlášť citlivo vnímali nedocenenie alebo podceňovanie svojej práce zo strany rodičov detí:

Na druhej strane ma trápí, že niektorí na nás pozerajú zvrchu... /ž

Keď niekto celý život sa obetoval a dával deťom, očakáva trochu uznania, byť učiteľ by malo byť vyznamenanie. V iných štátoch, aj keď ich nie je veľa, ale napríklad na Cypre a vo Fínsku, byť učiteľom je česť. U nás je to niekedy diagnóza. /ž

No ale úplné negatívum je vzťah rodičia – škola... aj úcta rodičov, pretože tam už je to vidieť. Tam proste dieťa príde a povie: „A však čo, však moji zarábajú viac, si to môžu dovoliť, učiteľ je nič.“ /ž

Výpočet tienistých stránok učiteľskej profesie by sa dal zakončiť zmienkou o zlom, **násilnom správaní detí medzi sebou**:

Pod dojmom včerajška, keď chlapec sotil druhého chlapca. Bolo aj šťastie, že padol na roh, ale hlavičkou, nie trebárs spánkami. A tá hrôza, keď som vošla a videla som tú buľvu na hlave a chlapec, ktorý plače... /ž

a zmienkou o **neprimeranom správaní a vzťahoch rodičov k vlastným deťom**; rodičia často neprejavujú dostatok záujmu a lásky:

Deti sú len zrkadlá tých rodín. Potom komunikujete s rodičmi a tí často nemajú záujem a deti na to doplácajú. Keď vidím ten nedostatok lásky, čo tie deti potrebujú a doma nemajú. /ž

Ako vidieť z predchádzajúcich výrokov, zoznam záporných stránok vyšiel pomerne pestrý už na základe prvého zamyslenia nad profesiou učiteľka – učiteľ. Naznačili sa tu viaceré vážne problémy tohto povolania, ktorým sa v pripravenom scenári pre skupinovú rozhovory venovala pozornosť v neskorších častiach a podrobnejšie sú rozobrané v nasledujúcich kapitolách.

Výsledná spokojnosť s prácou

Práca na dnešných školách má v očiach učiteľiek a učiteľov okrem pozitívnych stránok aj svoje negatíva, ktoré – ako naznačili viaceré a viacerí z diskutujúcich – majú v súčasnosti tendenciu narastať. Tomu zodpovedá aj celková spokojnosť s prácou v základnom školstve. U respondentiek a respondentov prevážil am-

bivalentný postoj, ktorý striktno rozlišoval medzi samotným obsahom práce učiteľky – učiteľa na jednej strane a pomermi v školstve na strane druhej. Kým s obsahom práce vyjadrovali spokojnosť, súčasne pomery v školstve z tejto spokojnosti výrazne odkrajujú:

Povolanie ako také ma baví, len v poslednom čase ma trápia pomery, ktoré v školstve začínajú byť, a nielen na škole, ale vôbec celkove v školstve... Ale vzťah k deťom mám, aspoň si myslím, že dobrý, rozumiem si s deťmi, len sú veci, ktoré ma trápia a ktoré by nemuseli byť a robilo by sa omnoho lepšie. /ž

Mňa to baví, ale práca s deťmi, nie papierovačky, nie robenie plánov a nie robenie byrokracie, mňa baví činnosť s deťmi. Jediné v triede som šťastná. Tam zabudnem na všetky svoje starosti, ktoré mám. /ž

Do toho, ako učiteľky a učitelia hodnotia svoju spokojnosť s učením, vnáša ambivalentnosť aj porovnávanie s podobou profesie v minulosti, v čase ich detstva, s jej podobou v súčasnosti, ktorá sa v ich očiach posunula k negatívnejším charakteristikám. Detský sen o učiteľstve, vychádzajúci z dobrých skúseností s učiteľkami počas vlastného vzdelávania v detstve, naráža na súčasný stav, čo spokojnosť s profesiou postupne nahloďáva:

Ja som mala fantastické učiteľky, počnúc mojou mamou, ale aj na gymnáziu, a strašne som sa im chcela podobat' a mala som pocit, že tak ako my, alebo naša skupina žiakov, vnímame a sledujeme a berieme od tých ľudí to, čo nám chcú všetko dať. Ja som si myslela, že to aj žiaci tak budú brať, ale dnes je život trošku iný a hodnoty sú niekde úplne inde, a preto ma to až tak veľmi nenapĺňa. Alebo skôr by som povedala, že častejšie chodím nespokojná, ale nemôžem sa odtrhnúť od toho... /ž

Dôvodom, ktorý spôsobuje nejednoznačnosť hodnotenia celkovej spokojnosti s prácou v škole, býva aj porovnávanie rôznych období a rôznych žiackych kolektívov. Práca s dobrou triedou a za priaznivých okolností uspokojuje, výučba v problémových triedach, ak sa k tomu ešte pridávajú stresy z rodinných či iných povinností, plodí nespokojnosť:

Boli obdobia, podľa toho, aké som mala triedy a koľko toho bolo a či boli stresy doma s deťmi a tak, tak som povedala, že som sem radšej nemala ísť. Ale zase prišli obdobia, keď som mala dokonca chlapčenskú triedu, super triedu, a povedala som si, že iné by som nerobila. Ale hovorím, boli všelijaké obdobia, podľa toho, aké tie deti boli... /ž

Jednoznačne spokojných a jednoznačne nespokojných učiteliek a učiteľov bolo medzi účastníkmi i účastníkmi diskusie pomernej. **Jednoznačne kladné vyjadrenia** ignorovali „problémy okolia“ a sústreďovali sa výlučne na proces učenia a sebauspokojenie z neho:

Školstvo ma baví (smiech), môžem tam organizovať, rozprávať, gestikulovať, nikomu to nevaďí, a som spokojná. /ž

Práca v školstve sa mi veľmi páči, baví ma a naplňa. /ž

Môžem povedať, že ma práca naplňa, možno aj preto, že učím na výberovej škole, na jazykovej, kde nie sú také výchovné problémy možno ako na bežných školách. /ž

Ja si myslím, že dávam maximum, som spokojná sama so sebou, s prácou, s tým, čo deťom dávam... /ž

Jednoznačne negatívne hodnotenia, teda vyjadrenia nespokojnosti s prácou učiteľky, zahŕňali túžbu po odchode do dôchodku a nedostatok predstáv o iných možnostiach pracovného uplatnenia:

Odjakživa som fakt chcela byť učiteľkou, ale keby som mohla ísť do predčasného dôchodku, tak dnes zavriem triednu knihu a zajtra ma už v škole neuvidia. /ž

Nie som šťastná, že som učiteľka. /ž

Veľakrát sa stalo, že som chcela z tohto povolania zutekať, ale nikdy som si nevedela predstaviť, čo iné by som mohla robiť. /ž

Hodnotenie profesie: hlavné problémy

Už rozprávanie o prínosoch a stratách učiteľskej profesie a dôvodoch znižujúcich spokojnosť s prácou predznamovali viacero problémov, s ktorými sa učelia a učiteľky v súčasnosti boria. V rámci diskusií postupne vyplynuli ako najzávažnejšie: problém odmeňovania a celkový nedostatok financií v školstve; preťažovanie aktivitami a činnosťami, ktoré nie sú priamou súčasťou vyučovacieho procesu; nízky spoločenský status tohto povolania, vedúci k odlivu mladých ľudí zo školy; problém integrovania žiakov so zdravotnými či mentálnymi problémami alebo poruchami správania do štandardných tried bez dostatočného zabezpečenia potrebných podmienok; problém interakcie s rodičmi detí

a veľa ďalších. Začnime od tých najvšeobecnejších, ktoré sa viažu na postavenie učiteľskej profesie v spoločnosti.

Nespokojnosť s odmeňovaním za prácu

Ako prezentuje analýza štatistických dát v úvode tejto štúdie, mzdy učiteliek a učiteľov na Slovensku zaostávajú za väčšinou hospodárskych odvetví a nedosahujú ani celoslovenský mzdový priemer. Názor učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume plne zodpovedá týmto celkovým číslam. Pri hodnotení spokojnosti so mzdou sa väčšina vyjadrení stretla na stupni 5, ktorý reprezentoval najhoršiu možnú známku. Všetky diskutujúce a diskutujúci hodnotili finančnú stránku pedagogickej práce v školstve negatívne.

Došlo k absolútnej zhode v tom, že **mzdy sú tu poddimenzované** a zďaleka nezodpovedajú ani kvalifikačnej úrovni a hodnote vynaloženej práce, ani potrebám a nárokom súvisiacim s jej kvalitným vykonávaním. Pri hodnotení výšky miezd v školstve sa niekedy používali aj expresívnejšie vyjadrenia:

Je to práca neocenená. Keby to bolo ocenené, tak sme milionárky. /ž

Predsa my sme vysokoškolsky vzdelaní ľudia, niektorí z nás majú aj ďalšie aprobačné predmety, skúšky, nútia nás do ďalšieho štúdia, čo si musíme sami finančne uhrádzať. /ž

Žobračenka. Za to, čo sa robí, žobračenka. Neskutočné! /ž

Komentovaním výšky mzdy v školstve sa sťažnosti učiteliek a učiteľov na odmeňovanie zďaleka nekončili; učiteľky a učelia spomínali i mnohé súvislosti a dopady, ktoré takéto mzdy so sebou nesú. Viacero respondentiek a respondentov zdôraznilo, že z tejto už aj tak nízkej mzdy ďalej **ukrajujú zvýšené náklady na „výkon povolania“**. Výšku mzdy konfrontovali nielen s nákladmi na vzdelanie, ale aj s výdavkami, ktoré si vyžaduje príprava vyučovacích hodín a ktoré si v mnohých prípadoch musia učiteľky a učelia hradiť z vlastného vrecka:

Ďalej potrebujeme literatúru, aby sme sa vzdelávali, ale tá literatúra niečo stojí, však knihy sú drahé. Potrebujeme počítač... Ale nikto sa vás nepýta, skadiaľ máte. To je váš problém. /m

Všetko si sami hradíme, však to je neskutočné!? Z tých pätnásttisíc dám, ja neviem, priemerne päťsto korún alebo aj viac, kancelárske papiere si sami kupujeme, aj zošity. Ešte na tú školu musíme aj dávať. /ž

Jedným z dôsledkov nízkych miezd je vyhľadávanie možností na získanie dodatočného príjmu, ktorý by mohol znamenať **prilepšenie k platu**. Takáto stratégia však na druhej strane ubera z už aj tak preplneného časového rámca učiteľiek a učiteľov. Čas, ktorý by mohli využiť na prípravu na vyučovacie hodiny, odborný rast alebo odpočinok, sa stráca v druhých zamestnaniach:

Preto potom hladáme všelijaké vedľajšie formy – tak hlavne tí mladší, ja už sa snažím oddychovať, skôr hladám telocvičňu. No a ešte to doučovanie, to nám trochu možno pomôže... /ž

Ja ešte dve hodiny naložiť chlapcov a ísť trénovať futbal, v utorok, stredu, nedelu, aby som si ešte nejakých dvetisíc korún k tomu zarobil, aby som nezomrel od hladu. /m

Učiteľky a učiteľov trápia v súvislosti s odmeňovaním za prácu tiež **reakcie verejnosti**, ktoré sú negatívne a dvojznačné. **Všeobecná verejná mienka** je v tomto zmysle – v dôsledku toho, že médiá neinformujú dostatočne a úplne o zvyšovaní miezd v školstve – **voči učiteľom naladená nepriateľsky** (alebo závistlivo):

To keď si čítam na internete tie reakcie, niekedy že nič nerobíme, len hrabeme peniaze, tak to je smutné... /ž

Každý si povie, učiteľom zase zvýšili plat. Nezvýšili, to je iba inflácia, vyrovnávajú infláciu v štáte, to nie je zvyšovanie platu. /ž

Zainteresovanejšie blízke okolie učiteľiek a učiteľov zúčastnených na výskume vyjadruje často jednak **posmešky** a jednak **počudovanie nad zotrúvaním** v tomto zamestnaní a v sektore školstva vo všeobecnosti:

Mne sa smejú, že chodím na škodovke. /ž

Tak mňa sa často spytujú: prečo si ešte tam, keď zarobíš tol'ko? Keď im poviem, že ma to zatiaľ ešte baví, tak sa čudujú. No to, to sú také otázky, prečo si ešte, prečo ešte učíš...? /m

Kritizoval sa aj systém tvorby mzdy v školstve: kritika učiteľiek a učiteľov zúčastnených na výskume sa zameriavala na existujúci systém i na ten pripravovaný, ktorý by sa mal odvodzovať od kreditov. V čase výskumu mzdy v školstve tvorili dve zložky: **tarifný plat** a **osobné ohodnotenie**. Niekoľko hlasov vznieslo **výhrady práve voči osobným ohodnoteniam**.

Pocity nespravodlivosti vyvolával v tejto súvislosti fakt, že nie-

ktoré učiteľky a učelia nemajú žiadne osobné ohodnotenie, a to nie v dôsledku ich nekvalitnej práce, ale preto, lebo mesto alebo obec obmedzila rozpočet ich školy:

My nemáme žiadne osobné. Mali sme, pán Slota nám v deň, na Deň učiteľov, 28. marca prišiel, to je dva roky už alebo viac, tri, nám prišlo oznámenie, že nám odoberá, vtedy, pamätáte sa... No, to sme dostali darček, osobné nemáme. Alebo štyri, štyri roky nemáme. Riaditeľ dáva odmeny podľa toho, koľko dostane peňazí. Keby nám mesto, v úvodzovkách, „nekradlo“ peniaze, keby sme dostali plnú sumu, tak máme aj trinásť plat, máme aj dovolenkové a máme ešte aj osobný príplatok... Proste, vôbec to nezávisí od učiteľa. /ž

Prejavili sa aj pocity nespravodlivosti, spájané so subjektivismom riaditeľa či riaditeľky v prideloaní a určovaní výšky osobných ohodnotení a negatívne dopady na kolektív:

Je tarifný, alebo potom to je subjektívne, záleží od riaditeľa, ako tú našu prácu vníma, či ju vôbec vidí, alebo ju ani nemusí vidieť (ostatné pritakávajú), takže potom tie odmeny vychádzajú z toho... /ž

Na našej škole je to tak, že ja neviem, či má kolega ten alebo onen osobné ohodnotenie päťtisíc, alebo či má dvesto korún. Toto je taká zaujímavosť, že o tom rozhoduje jedine riaditeľ školy, a môže sa stať, že niekto je proste veľmi dobrý kamarát alebo kamarátka s riaditeľom školy, a tak môže mať päťtisíc, a iný či iná môže mať aj žiadne. Čiže riaditeľ si môže v podstate robiť, čo chce. /m

De facto nevieš, nevidíš tú tabuľku, že dostal som body za toto a za toto, mohol by som sa zlepšiť v tomto a v tomto a zvýši sa mi plat o toľko a toľko. /m

Respondentky a respondenti však veľa nádejí na nápravu nevkladali ani do pripravovaného nového systému odmeňovania, ktorý by sa mal zakladať na celoživotnom vzdelávaní a získavaní kreditov:

Napríklad kredity budú vyplácané, pokiaľ budú školenia, budú nejaké vzdelávania. Napríklad kolegyňa, vy keby ste prebehli na tie kredity, tak ste v podstate ako keby začínajúci učiteľ podľa toho. Ako to chcú teda urobiť. /ž

Riaditeľ školy môže povedať: „Budete si robiť kredity, budete mať toľko.“ Prídete na inú školu, a tam to vôbec nebude. Ukáž, čo vieš, rob, konaj. /ž

Odmeňovanie za prácu viažu učiteľky a učitelia na celkovú finančnú poddimenzovanosť školstva na Slovensku. Súvislosť práve s nedostatkom financií v rezorte sa v rozhovoroch objavilo viaceru. Učiteľky a učitelia poukazovali napríklad na **problém zadlženosti škôl**, čo niektoré a niektorí z nich vnímajú ako dieťu, kadiaľ miznú peniaze, ktoré by sa mohli alebo mali použiť na zvýšenie plátov pedagogickému personálu školy:

Například dlhy škôl. Bežne majú, máme dlhy. My sme mali dlh... Ale nezaplatíte plyn, elektriĸu, tak vás vypnú. Čiže my platíme, ale stále sme v sklze. Keď to zaplatíme, o to máme menej odmien. My nemáme například žiadne odmieny. /ž

Problémom podľa nich je aj **nedostatok financií na bežnú prevádzĸu školy**. Nahrádzajú ich samotné učiteľky a učitelia zo svojich súĸromných zdrojov – ako sme už uviedli vyššie –, alebo oslovujú rodičov a iné subjekty (príbuzných, firmy a pod.), aby rôznym spôsobom **sponzorovali školu**:

Veď my si kupujeme každý papier, ja zase cez muža a tak všelijako balík papiera z domu nosím. Keď si musím písomky pre decká nachystať, tak si musím vlastný papier doniesť a kúpiť... No alebo škemrať, veď to je brozné. Ja som bola dnes za mužom v robote, cestou sem, aby mi rozmnožil neĸaké písomky. /ž

Rodičia nahrádzajú, sponzorujú, supľujú štát finančne... /m

Vo vzťahu k financovaniu bežných náĸladov na výchovný a vzdelávací proces sa vyskytol iba **jediný názor, ktorý situáciu nevykresľoval negatívne**. Podrobne prezentuje, aké východisko či riešenie sa na danej škole podarilo nájsť. Treba však podotĸnúť, že išlo o alternatívnu školu, nie bežnú štátnu:

Ja nepoznám tieto problémy, o ktorých hovorili ostatné, že nemajú papier, že musia dotovať papier a podobne. Pretože my ešte v škole máme občianske združenie, ktoré vzniklo pri našej základnej škole, v ktorom sú združení rodičia a kde je určitý príspevok, ktorý sa ročne vyberá a z toho sa kupujú papiere, z toho sa kupuje toner, z toho sa kupuje všetko. /ž

Posledným problémom súvisiacim s financovaním školstva, ktorého sa dotĸla kritika učiteliek a učiteľov, bol **systém financovania škôl podľa žiaka**. Pedagogičky a pedagógovia poukazovali hlavne na jeho negatívne dôsledky, ako je preplňanie tried (bežne sa počty deťu v jednej triede približovali k číslu 30), nieĸedy až

násilná integrácia žiakov a žiačok s poruchami správania a zdravotnými problémami do štandardných škôl, alebo zhoršovanie kvality škôl, nakoľko školy v snahe získať čo najviac detí (a teda aj vyšší príspevok od štátu) zľavujú zo svojich výberových podmienok:

Potom dneska je taká situácia, že žiak predstavuje istý príjem do školy. To znamená, žiak je momentálne aj posudzovaný školou, lebo škola potrebuje aj takého žiaka. Učíme deti také, ktoré by dakedy boli určite v diagnostických ústavoch. S poruchami, integrované – a toto všetko učíme ako riadne deti. /m

Ale keď niekto povie, že za jedného študenta dostanú 20 000 korún, tak im je jedno, či zoberú trojkára, štvorkára, proste... oni ich nechajú prejsť na štvorkách celé štúdium, lebo prepadnúť ich nenechajú... /m

Ako vyplýva z doterajšieho opisu, podľa vyjadrení pedagogičiek a pedagógov základných škôl má celkové financovanie škôl a nízke pracovné odmeny viacero negatívnych dopadov. Na jednej strane to vytvára tlak na samotné učiteľky a učiteľov, aby si hľadali ďalšie pracovné aktivity – v rámci rezortu či mimo neho a na úkor oddychu či prípravy na vyučovanie. Druhým dôsledkom je zníženie celkového statusu učiteľského povolania, výsmech okolia a pocity hanby. V nasledujúcej časti venujeme bližšiu pozornosť tomu druhému z nich.

Nízky spoločenský status povolania

U tých učiteliek a učiteľov, čo sa zúčastnili na riadených diskusiách (ale s veľkou pravdepodobnosťou nielen u nich), jednoznačne prevážil názor o rapídnom poklese spoločenskej prestíže učiteľskej profesie a jej spoločenského statusu v priebehu posledných rokov. Navyše sa z ich pohľadu (a opäť pravdepodobne nielen ich) dôvody prudkého zníženia spoločenskej prestíže i statusu tohto povolania odvodzujú primárne od nízkych miezd. Pripomeňme, že hovoríme o mzdách, ktoré zaostávajú aj za mnohými nekvalifikovanými profesiami alebo za povolaniami s oveľa nižšou kvalifikáciou a zodpovednosťou:

V poslednom čase si nás aj tak určitým spôsobom, poviem to tak v úvodzovkách, „vážia“ podľa toho, kto ako zarába. Si vezmite, že keď je niekto na vyššom poste, má viac peňazí, predsa len sa k nemu správajú inak, úctivo a tak. A proste, ja neviem, my už v tom klasickom reb-

ríku hodnotenia, ohodnotenia našej práce, sme pomaly za upratovačkami. Takže podľa mňa, jednoznačne to ide aj od... (odmeňovania – jf) /ž

Ten je frajer, kto najviac zarobí. A ten, kto nemá peniaze, chodí na starej škodovke, tak... ten je nič. /m

Mnohé a mnohí opätovne poukázali na **negatívny obraz, ktorý vytvárajú o učiteľoch a učiteľkách médiá**, čo prispieva k poklesu spoločenskej prestíže povolania. Médiam vyčítajú, že podávajú iba jednu stránku učiteľskej profesie – jej časové výhody a dlhé prázdniny či informácie o zvyšovaní plátov – a neprezentujú úplný a pravdivý obraz stavu profesie:

Mne sa napríklad nepáči, že v masmédiách o učiteľoch hovoria v takej ironickej forme. Že doslova vás zosmiešňujú... v podstate to mne ide dole, moja hrdosť mne ide dole ... my učitelia sme tak dosť ponižovaní. /ž

Prázdniny majú deti. My náhradné voľná a odsuplované hodiny, ušetrenú dovolenku. Alebo, samozrejme, televízia zverejní, učiteľom zase pridali, no, o platoch sa ani nebudem baviť, zdá sa mi to úplne zbytočné baviť sa o našich platoch... Že by sme teda mali výhodu množstva voľného času, žiadne. Všetko kruto odrobíme. Všetko. /ž

Obraz prezentovaný médiami vo veľkej miere **penetruje aj do sociálnych sietí**, ktoré učiteľky a učiteľov obklopujú bezprostredne. V dôsledku toho majú problém porozprávať sa o svojej práci so známymi a príbuznými alebo susedmi:

Nemôžem rozprávať napríklad doma, čo sa týka školy, ale ani medzi kamarátkami alebo medzi známymi. Lebo automaticky: učiteľom je dobre, učiteľom stále zvyšujú platy, učitelia majú stále prázdniny, učitelia nič nemusia, niektorí učitelia, padne jedna hodina, už sú doma – čo ja nepoznám, pretože ja o pol piatej odchádzam ešte len zo školy. /ž

Niektorým diskutujúcim ženám a mužom prekážala **neviditeľnosť ich práce v škole i mimo nej, obmedzený záujem ľudí o ich prácu v čase, keď ich deti sú v škole, ako aj nepochopenie skutočného obsahu a náročnosti ich práce**:

Pretože napríklad taký lekár trebárs, tak tomu sú ľudia vďační stále, lebo to zdravie je cenné stále. Nám sú ľudia vďační potiaľ, pokiaľ ich dieťa skončí základnú školu. Sú aj výnimky, samozrejme, ale tak to je. /ž

Učiteľ už, už je nie pán učiteľ, už ti obyčajný chlap tuto zastaví v ne-

jakom bavoráku, ktorý tam mal štvorky, päťky, no veď vieme, že dobre, možnože si zarobí tie peniaze, v poriadku, už ťa pomaly ani nepozdraví na ulici, už ťa ani ... nepovie ďakujem. /m

No a tu sme na koreni veci, prečo si nás mnohí rodičia nevážia. (Viacere reagujú: Kvôli platu. Kvôli peniazom...) Kvôli tomu, že máme nízky spoločenský status... Ono je to asi tým, že školstvu sa rozumie skutočne každý, lebo každý v škole bol. Tak každý je múdry a každý nad tým vie filozofovať. Ale aby tam niekto prišiel a postavil sa medzi tridsaťdva grázlov, lebo sú aj také triedy, tak to už si nikto nepríde skúsiť. /ž

Záverom možno zhrnúť, že v rámci všetkých štyroch skupín učiteliek i jednej skupiny učiteľov prevládol rovnaký názor: **spoločnosť nevidí alebo nechce vidieť dôležitosť ich práce a nemá predstavu o tom, aký prínos pre spoločnosť znamená.** Neviditeľnosť, povrchné hodnotenie a finančné podhodnotenie tejto práce sa podpisuje na jej nízkom statuse a nízkej prestíži v spoločnosti.

V školstve pracuje stále menej mladých ľudí

Prečo je dôležité, aby sa spoločenská prestíž i status tohto povolania neznižovali? Okrem množstva iných dôvodov, ktoré súvisia s interakciou učiteľka/učiteľ – rodič alebo so samotným sebahodnotením učiteliek a učiteľov, zníženie statusu a prestíže zasahuje aj do budúceho vývoja školstva. Nízke odmeňovanie a s ním úzko previazaný nízky status tohto povolania vedie k **zvyšnému odlivu mladých ľudí zo školstva:**

Mladých učiteľov je čoraz menej. Sú nedocenení, veď vieme, aké sú platy v školstve, na chvoste spoločnosti. /ž

Podľa získaných odpovedí v školstve pracuje stále menej mladých ľudí. Na jednej strane ide o **nezáujem mladých ľudí študujúcich na pedagogických fakultách o pracovné miesto v školstve.** Síce sa pripravujú na toto povolanie, ale už počas štúdia sú rozhodnutí, že ho vykonávať nechcú. Skúsenosti učiteliek a učiteľov sú v tomto smere bohaté:

Teraz to máme v bežnej praxi, že z pedagogickej fakulty študenti prídu k nám na prax, prax prebieha v podstate aj celkom úspešne a keď sa

pýtam, koľkí z nich chcú ísť učiť, tak povedia: „No, za takýchto okolností v žiadnom prípade!“ /ž

Minulý rok bolo u mňa asi štrnásť študentov na praxi, z nich dvaja chceli byť učiteľia. Zo štrnástich dvaja, jeden k siedmim. Niektorí majú úplne konkrétnu predstavu. Povedali: ja budem colník, ja policajt, obchodný zástupca, ja pôjdem k otcovi do firmy. /m

Na druhej strane ide o rezignáciu na konkrétne pracovné miesto učiteľky či učiteľa a hľadanie zamestnania mimo školy. Ani takéto prípady neboli účastníčkam a účastníkom skupinových rozhovorov neznáme:

My sme mali takého kolegu: krásny, sympatický, šikovný, všetci sme ho ľúbili. Po pol roku odišiel, lebo mu ponúkli miesto s dvojnásobným platom. A učil rád, odchádzal ťažko. /ž

Keďže je to pedagogická škola, za daných okolností to znamená, že ja ako muž, ktorý si chce založiť rodinu, nemám šancu sa oženiť, ani zarábať, ani zohnať byt, pretože by som ho do konca života nesplatil, určite. /ž

Rovnako aj mladé ženy odchádzajú. Mnohé povedia, že po materskej sa už určite nevrátia. Začnú s tým, pozerú si to – a odídu. /ž

Skúsenosti účastníčok a účastníkov skupinových rozhovorov vypovedajú o tom, že odchod mladých mužov, ale i mladých žien z učiteľskej profesie vôbec nemá nejaké zanedbateľné rozmery. Naopak, nadobúda stále masovejší charakter a pri ďalšom a dlhodobom náraste by mohol viesť až k narušeniu kontinuity v základnom školstve a následným problémom so vzdelávaním a výchovou mladej generácie.

Hodnotenie vyučovacieho procesu a iných povinností

Profesijnými problémami všeobecného charakteru sa balík ťažkostí, s ktorými sa učiteľky a učiteľia na základných školách boria, ani zďaleka nevyčerpáva. Diskusie v skupinách naznačili, že existujú aj problémy, ktoré sú priamo spojené s vyučovacím procesom alebo s činnosťami vymedzujúcimi obsah práce učiteľky a učiteľa. Spadajú sem prekážky brániace voľnej tvorbe vyučovacej hodiny, problémy súvisiace s procesom integrovania žiakov so

zdravotnými a mentálnymi problémami či s poruchami správania do štandardných tried, s prílišným zaťažením pedagogičiek a pedagógov vedľajšími aktivitami alebo s nedostatočnou a jednostrannou komunikáciou s riadiacimi štruktúrami rezortu.

Možnosti na voľnú tvorbu hodiny a individuálny prístup

V poslednom období sa diskusia o školstve pomerne často venovala možnostiam voľnejšej tvorby vyučovacej hodiny a individuálnejšieho prístupu k žiakom a žiačkam. Podľa platných nariadení je 70 % učiva záväzných a 30 % je možné prispôbovať. Možno uplatňovať alternatívne modely vyučovania, ktoré dovoľujú prispôbovanie vyučovacích hodín alebo prispôbovanie a prepájanie preberaného obsahu učiva.

Rozhovory v rámci fokusových skupín preukázali, že **učiteľky a učitelia o týchto možnostiach vedia a aj ich využívajú**. Školská prax na Slovensku pozná napríklad vyučovanie v blokoch alebo integrované tematické vyučovanie:

Učiteľ si môže robiť hodinu podľa svojho... Ale musí dodržať určité osnovy. /ž

Dá sa to. Keď sa chce, sa dá. /ž

Ja sa nebudem sťažovať, my máme ďaleko viac času na takéto veci, a hlavne kvôli tomu, že učím na alternatívnej škole, máme tam bloky. Máme dve štyridsaťpäťminútovky spojené. Zo začiatku sa mi to zdalo strašne veľa, ale prišla som na to, že keď sa namotajú na to jedno učivo cez ten jeden blok, potom sa dá stihnúť neskutočné množstvo a rozšíriť to doprava, dolava, kde ich čo zaujíma a encyklopédia, všeličo... Mne sa tento systém páči... ja som rada, že som tam, a je to ďaleko tvorivejšie, ako keď by som mala mať iba jednu hodinu. /ž

Dajme tomu, že ja v biológii alebo v prírodopise učím krasové javy a viem, že to má kolegyňa zo zemepisu. V tomto práve robíme tých tridsať percent, že sa dohodneme, že dobre, buď to budem robiť ja vtedy, keď to má ona v zemepise, alebo si to skombinujeme, že súčasne sa učia aj z jedného predmetu aj z druhého, prípadne aj z tretieho, keď s tým súvisí, o tom istom. /ž

V diskusii na otázku o voľnosti predpísaných osnov pedagogičky a pedagógovia dospeli k zásadnému konštatovaniu: **závisí od toho, o aký predmet ide a s akou triedou pracujú**. Pritom na jednej strane sú profilové predmety ako matematika a slovenský

jazyk, kde je slobody výberu pomenej, na strane druhej sú **ostatné predmety**, ktoré sú voči zmenám osnov otvorenejšie:

Ja by som povedala, že nie, nič sa nám nestane, keď si to zredukujeme na rozumnú mieru. Trochu je problém s matematikou, lebo tam je monitor. Ale napríklad na fyzike viem, že so silnou triedou beriem úplne iné učivo ako s triedou slabšou, kde nemá zmysel sa tým prehrnúť. Radšej prejdem menej učiva, aby tomu rozumeli. A budem si za tým stáť. Mali sme inšpekciu a vôbec im to nevadilo, boli s tým spokojní. /ž

Tridsať percent sa dá meniť... Ale nie je presne vymedzené, ktorých sedemdesiat percent je ten základ. Slovenský jazyk a matematika má monitory, tam sa to ťažko mení. Ale inak asi viaceré máme skúsenosti, že si to dosť redukuje. Lebo v posledných rokoch deti aj strácajú záujem, aj to nevládajú. Tiež si myslím, že menej je niekedy viac. /ž

Na matematike musím vlastne dupať, bohužiaľ. Pretože je to príjemáčkový predmet ako slovenčina, a tam to jednoducho musíme zmáknúť, či sa chce, či nechce, či chcem byť tvorivá alebo nechcem byť tvorivá, pretože ja to dieťa musím pripraviť. /ž

Možnosti voľnejšej tvorby vyučovacej hodiny a rozplánovania učebnej látky závisia aj **od triedy, s akou sa na hodinách pracuje**. Problémom sú triedy s deťmi, ktoré sa chystajú na gymnáziá, kde s nimi treba prebrať celú predpísanú látku:

Tvorivosť uplatňujem hlavne na občianskej výchove. ... Dá sa veľa tvoriť aj na slovenčine, ja nepoviem, rôzne cvičenia, vymýšľať rôzne hry, súťaže, ale strašne ťažké je sklbiť hlavne šikovné deti, ktoré sa chystajú na gymnáziá, ktoré sa chystajú na obchodné akadémiu, a práve kvôli tomu, že kvantum vecí od nich vyžadujú, že nechcú základné učivo, tak o to ťažšie sa tá tvorivosť uplatňuje. ... Čiže pokiaľ je trieda priemernejšia, skôr sa dá tá tvorivosť uplatňovať, a pokiaľ je taká, že šikovnejšia, jazykovo náročnejšie deti, tak sa musí s tým starým postupom, bohužiaľ... je tam dosť málo priestoru. Hlavne kvôli tomu časovému tlaku. /ž

Nejasnosti a šumy do voľnej tvorby hodiny vnášajú **monitory a prijímacie pohovory na strednú školu**. Osnovy tu pre príjemáčkové predmety veľa tvorivosti nepripúšťajú:

My by sme boli veľmi radi, aby to bolo kvalitatívne, ale bohužiaľ, v tých osnovách (matematika a slovenský jazyk – jf) je to stále na úrovni kvanta. Na úkor kvality. /ž

Tie požiadavky cieľové sú také náročné, že proste to na tej kvalite ubere. /ž

Na prijímačky potrebujete extra doučovanie, lebo neviete, čo sa tam môže objaviť. /ž

Uvádzané príklady hovoria, že voľná úprava osnov je možná, ale prináša so sebou určité riziká. Tie vyplývajú z nedostatočného zosúladenia osnov a monitorov, učiva na základnej škole a obsahu prijímacích pohovorov, osnov a vzdelávacích štandardov a pod. Zodpovedný prístup k príprave žiakov a žiačok na prijímacie pohovory pre stredné školy obmedzuje voľnosť vyučujúcich najmä pokiaľ ide o základné predmety (matematika a slovenský jazyk). Všetky tieto nejasnosti medzi jednotlivými nástrojmi a požiadavkami vyprovokovali počas diskusie aj nasledovné odkazy pre zodpovedných:

Upraviť učebné osnovy, bezpodmienečne. /ž

Ja keby som mohla zmeniť školstvo, šmahom ruky také memorovanie, direktívne príkazy, ja to nenávidím, ja kopu vecí aj ignorujem, také, akože pokyny nejaké, ja proste si robím, mám svoj nejaký taký okruh, a tak si to robím, ako si myslím, že by to malo byť. Proste, že nejaký prístup k tým deťom, aj nejaký kamarátsky, nie stále len sekať po nich. Však, preboha, sme v úplne inej dobe! A s deckami sa dá aj disciplína, aj iný prístup. /ž

Nový veľký problém - integrácia

Za obrovský problém súčasného školstva sa považuje problém individuálnej integrácie žiakov a žiačok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried základných škôl. Účastníci a účastníčky všetkých skupinových rozhovorov sa o ňom zmieňovali opakovane a v rôznych súvislostiach.

Individuálna integrácia je na Slovensku pomerne nový jav, intenzívnejšie sa uplatňuje za posledných sedem rokov (od roku 2001), dovtedy deti s takýmito špeciálnymi potrebami navštevovali v prevažnej miere špeciálne školy pre jednotlivé druhy postihnutia.⁸ Cieľom zavedenia možnosti individuálnej integrácie je posilnenie implementácie *Dohovoru o právach dieťaťa* (OSN, 1989), *Štandardných pravidiel na vytváranie rovnakých príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím* (OSN, 1994) a tzv. *antidiskriminačného zákona* (NR SR, 2004). Konkrétne ide o rozšírenie možností pre uplatnenie práva dieťaťa na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní, ale s rešpektovaním jeho schopností a zdravotného stavu,

práva na vyučovanie osobou s odbornou a pedagogickou spôsobilosťou, na úctu k svojej osobe a zabezpečenie ochrany pred fyzickým a duševným násilím. Cieľom integrácie je teda posilnenie práv dieťaťa.

Žiadosť o integráciu predkladá rodič dieťaťa, riaditeľ školy na základe zváženia materiálno-technických a odbornopersonálnych podmienok školy rozhoduje o jeho zaradení alebo nezaradení (zodpovednosť za žiaka preberá škola, musí zabezpečiť podmienky porovnateľné s podmienkami v špeciálnych školách). Štandardný štátny príspevok na integrovaného žiaka či žiačku sa v snahe podporiť motiváciu škôl a ich zriaďovateľov integrovať do svojich zariadení tieto deti zvýšil na 250 % normatívu.

Veľký záujem rodičov o túto možnosť vzdelávania svojho dieťaťa so špeciálnymi potrebami, ako aj záujem škôl o prijatie takýchto detí (ťažko určiť, do akej miery motivovaný práve vyšším finančným príspevkom) viedli k tomu, že počty individuálne integrovaných žiakov na základných školách dynamicky rástli. Kým v 90. rokoch išlo skôr iba o jednotlivcov, po roku 2001 sa počty zvýšili na stovky a po roku 2004 už na tisíce. A nárast pokračuje naďalej: v školskom roku 2004/2005 bolo do individuálnej integrácie zaradených približne 10 tisíc detí a v školskom roku 2007/2008 to už bolo viac ako 15 tisíc detí na základných školách.⁹

Ako sa na tento proces pozerajú učiteľky a učelia zúčastnení na výskume? Že ho vnímajú ako problém, sme už uviedli vyššie, čo však konkrétne v diskusiách spomínali? V prvom rade komentovali príliš veľké počty takýchto žiakov a žiačok v triedach:

Veľa, veľa je ich tam. A zhodou okolností sa to tak nazbieralo, lebo boli zložený, to sú piataci z dvoch tried a ešte tam prišli nejakí cudzí, takže je to strašne ťažké. Budeme mať nejakého asistenta tam... to kvôli tej integrovanej žiačke. /ž

Máme sa im individuálne venovať, keď má človek tridsať detí, aj dvadsaťpäť detí v triede, tak tým deťom sa nemôže, v podstate, ja by som povedala, že u nás sa venujeme tým debilkom, namiesto toho, čo by sme sa mali venovať tým talentovaným. Lebo tým sa treba individuálne, zvlášť písomku pripraviť, to je dačo príšerné. /ž

Viete, niekedy tie deti boli brané ako slabé alebo veľmi slabé, ale teraz psychologovia ich triedia. A ono taký dyslektik, dysgrafik, ono, no to dá zabráť. A práve v triede, kde máte do tých tridsať detí, to je dosť veľa, a predstavte si, že máte dvoch takých. Nie je, ja viem, že by bola mož-

nost', vyrovnávačka, alebo niečo také, lenže tu musí byť súhlas v prvom rade od rodičov. S tým dieťaťom sa dohodnem a ináč tie deti sú tristokrát niekedy zlatšie a milšie ako tí šikovní, to je jednoznačne, no ale... /ž

Pri veľkom počte žiakov v triede a vyššom zastúpení integrovaných a problémových detí je pre vyučujúceho ťažké sa rozhodnúť, komu venovať pozornosť:

No toto diferencovanie je veľmi ťažké, v tom čase rozhodnúť, komu sa venovať. Talentovanému žiakovi ináč, priemernému žiakovi, zaostalemu. Hej, takže aj v tomto vidím taký veľký problém vo vyučovacom procese. /m

Máme aj integrované deti a máme aj triedy pre mimoriadne nadaných. A integrovaných máme normálne v tých triedach, ale nie v tých, čo sú pre mimoriadne nadaných, ale v tých, ktoré sú nie pre mimoriadne nadaných. (Na otázku kolegyň z iných škôl, či majú aj rómske deti: Nie.) /ž

Nezriedka sa v jednej triede stretnú deti s dosť rôznymi diagnózami, čo je na výučbu a udržanie pozornosti detí veľmi náročné. Spájanie detí s rôznymi diagnózami do jednej triedy si vyžaduje od jednej učiteľky a jedného učiteľa rôznosť prístupov, čo je takmer nemožné zrealizovať. A ak je počet žiakov a žiačok s rozličnými poruchami v triede vyšší, odráža sa to aj na správaní ostatných detí:

Lenže keď už sú poruchy správania, tak tam, čo s tým už spravíme. A ešte to by som chcel, že to dobré sa na žiakov lepí možno ťažšie ako to zlé. Keď vidí niekto, že nejaký žiak s poruchami správania sústavne vyrušuje, robí nejaké hlúposti počas hodiny, tak vlastne to sa začne lepíť aj na tých lepších žiakov, a proste tam sa to strhne a ešte tí žiaci si aj myslia demokraciu, čo je to vlastne demokracia, lebo niektorí si myslia, že to je ... robenie, čo chce. /m

Som mala aj bluchého na cudzom jazyku, v podstate on tiež bol integrovaný – a taký hodený do vody. A nikto vlastne nevedel čo. Metodický pokyn nie je na klasifikáciu, a to nikto nevie, čo vlastne, lebo tie deti, každé má vlastne inú diagnózu. /ž

Podľa diskusií sa zdá, akoby integrácia žiakov prebiehala bez toho, aby na to niektoré základné školy svoje učiteľky a učiteľov špeciálne pripravili. Viackrát zaznelo, že ich nevedia učiť, potom nemajú výsledky a nevedia ich ani klasifikovať:

Ja osobne pociťujem, že mi v tomto smere chýbalo, však ja som vlastne absolventka pred osemdesiatym deviatym a vtedy sme neabsolvovali špeciálnu pedagogiku alebo nejaké cvičenia alebo nejaké prednášky. Že mi toto veľmi chýba, síce sú rôzne manuály, internet, rôzne pomôcky, kde si toto môžem naštudovať, ale tá praktická stránka mi chýba. /ž

Veľmi vzrástol počet integrovaných žiakov. To sú žiaci, ktorí majú poradenstvo dyslexiu, dysgrafiú. Ale už keď je to pásmo nižšej debility alebo nejaké... mentálne, tak ja už toto neviem učiť. /ž

Ja nie som tak dávno zo školy, pojem integrovaný žiak tam nepadol, som z toho znechutená. /ž

Ja mám napríklad na jazykoch takú skupinu, kde sú všetci takíto, a tak tam nemám žiadne výsledky za sebou. Lebo oni po týždni všetko zabudnú. /ž

Päť, šesť rokov to možno pretrváva. A čím ďalej, tým viac. Ja neviem, čo to je za prípis, že nesmú prepadnúť! A sú správaním hrozni. /ž

Hoci sa o možnosti prepadnutia integrovaného žiaka či žiačky – podľa účastníčok a účastníkov diskusií – v poslednom čase začína hovoriť, nezriedka **do úvah vstupuje ekonomické hľadisko** – vedenie školy zvažuje, či sa trieda zachová:

Už sa začína o tom tak slobodnejšie hovoriť, že sa môže prepadnúť. Ale najprv sa skontroluje stav triedy, či môže prepadnúť, či sa trieda zachová, či ten ročník sa zachová. To je vysoká ekonomika. /ž

Učiteľky badateľne nedôverovali psychologickým vyšetreniam. Vyzvali psychológov a psychologičky, aby prišli pracovať s deťmi priamo do školských tried a pomohli im riešiť výchovné problémy:

A teda by bolo vhodné, keby tí psychológovia prišli do terénu a robili v ňom s nami a aj s tými deťmi, pretože tých výchovných problémov je veľa. /ž

Iným problémom je, že takéto deti **potrebujú silnú podporu a pomoc zo strany rodičov**. Ako však napovedajú skúsenosti učiteľiek a učiteľov, mnohým rodičom nezáleží ani na tom, aby sa ich dieťa naučilo aspoň čítať:

Pred pätnástimi rokmi, keď som začala učiť, a teraz bol rozdiel a je aj v tom, ja to vidím. Boli vtedy deti s poruchami, aj s poruchami správania, mali tiež problémy, lenže vtedy rodič, aj keď malo dieťa poruchu čítania, písania, rodič dbal, aby to dieťa sa naučilo čítať v rámci mož-

nosti, lebo sa dá naučiť čítať, aj keď v rámci možností, dá sa, aj keď mám poruchu, dá sa naučiť optimálne písať, dá sa, veď myslím si, my nevyžadujeme od detí nejaký krasopis, my nebazírujeme na tom, jedine na tom, aby to bolo čitateľné, ale už aj to je problém. /ž

Keď nevie čítať. Alebo nečíta s porozumením a slabikuje. Tak to je obrovský problém. A to sa potom ťahá nielen v slovenčine, ono sa to potom ťahá vo všetkých ostatných predmetoch, keď si tú látku nevie ani len prečítať. /ž

Ako výrazne preniká z uvedených citátov, učiteľky a učители zúčastnení na výskume opakovane prejavovali v rámci diskusií **negatívne postoje** vyplývajúce zrejme najmä z preťaženia v dôsledku nezládnutej prípravy podmienok pre integráciu, a to jednak k zmene systému a zavedeniu novej možnosti pre hendikepované deti, ale aj na adresu týchto detí samotných.

Zo stavu, ktorého náčrt vyplynul z realizovaných rozhovorov, sa zdá, akoby sa dobrá myšlienka integrácie detí v niektorých prostrediach zneužívala a akoby prevážili ekonomické hľadiská nad potrebami a právami detí. Ak bude dieťa integrované bez zodpovedajúcej a potrebnej špecializovanej pomoci, môže to jeho vývoju skôr ublížiť, ako pomôcť. Samotná integrácia vychádza zo správnej myšlienky – aby sa deti so zdravotným a iným postihnutím či problémom nesegregovali do špeciálnych škôl. V praxi však môže nadobúdať podoby, ktoré sú pre jednotlivé učiteľky a učiteľov nezládnuteľným problémom. Na kontroverzné výsledky praktickej realizácie integrácie detí s výchovno-vzdelávacími potrebami poukazuje napríklad aj štúdia Eleny Gallovej-Kriglerovej.¹⁰

Vynútené vedľajšie aktivity učiteliek a učiteľov

Pri hodnotení vyučovacieho procesu a aktivít, ktoré tvoria každodennú činnosť učiteľky a učiteľa na základnej škole, zaznelo úplne najviac ponos na adresu tzv. vedľajších aktivít, ktoré ich odpútavajú od samotného vzdelávania. Respondentky a respondenti sa sťažovali na prílišnú byrokráciu a papierovanie, formalizmus a nútenie k aktivitám, ktoré by do obsahu práce učiteľky vôbec nemali patriť.

Vypisovanie rôznych hodnotení, výkazov a dotazníkov komentovali negatívne takmer všetky a všetci, čo sa rozhovorov zú-

častnili. „Administrovanie“ vyvoláva odpor vo všetkých prostrediach, učiteľky a učelia sú presvedčení, že u nich prekročilo únosné hranice. Stretávajú sa s ním nielen na začiatku školského roka, ale prakticky **po celý čas školskej výučby**:

My sme takí úradníci, popri pedagogickej práci... /ž

Sme unavení z toho papierovania. /ž

Ešte všelijaké tie tabuľky, čo sa vyrábajú na štatistiky. /ž

Ja toho roku nemám triedu, lebo u nás je taký zvyk, že po určitých rokoch oddychuje niekto, ale však ja ďakujem, aj kašlem im na päťsto korún za triedníctvo, ja nechcem mať triedu už nikdy, ale mám svätý pokoj, keď vidím tých triednych, čo to robia. /ž

„Papierovačky“ – ako túto činnosť pedagogičky a pedagógovia neformálne volajú – sa týkajú nielen predmetov, ktoré sú povinným obsahom vyučovania na základnej škole. Veľa administratívnych úkonov sa vyžaduje aj pri nepovinných predmetoch a krúžkoch:

Za každý krúžok plány! Všetci sme tu, preboha, skúsení ľudia, načo plánu tu písať a dopodrobna vypisovať. No nie je to somarina? /ž

Niekedy presiahne formalizmus pri administratívnych úkonoch akúkoľvek únosnú mieru, úplne stráca zmysel a stáva sa samoúčelným. V rámci rozhovorov sa objavil absurdný príbeh administratívneho spracovania vzdelávacích poukazov:

A ešte v minulosti bol taký princíp, doslova na hlavu... som si urobila zoznam žiakov. A keď náhodou ten žiak chýbal, neexistuje, on nesmie chýbať, tak ja som vlastne umelo vytvárala čiarky, že tam bol... proste som klamala. Mne to bolo proti srsti, pretože nútili nás klamať, jednoducho ten žiak tam bol. Ja som to robila ináč, ja v podstate som si tam napísala, že teda je tam absencia, no ale ten zoznam som musela, keď sa odovzdával, prepísať. No a mne bolo smiešne, že neexistuje, že keď to niekto dostane normálne do ruky, že pri každom žiakovi za celý rok mám čiarku, že tam bol. /ž

Druhý veľký okruh „vedľajších“ činností sa týkal vyberania sponzorského a vymáhania služieb alebo financií od rodičov detí. Tento problém sme už naznačili pri komentovaní dôsledkov nedostatočného financovania škôl. Slabá finančná situácia škôl a zlý technický stav mnohých budov núti školy, aby sa obrátili na rodičov detí so žiadosťou o pomoc. Tá môže mať podobu peňažných príspevkov, vecných darov alebo poskytnutia neja-

kej služby, práce. Učiteľkám a učiteľom prekáža jednak to, že sa vôbec dopustil takýto stav a rozšíril sa takýto postup, teda, že sa to vôbec musí robiť. A prekáža im tiež, že to musia robiť práve učiteľky a učelia:

Ale niekedy mne sa nepáči, keď sme tlačení do toho, aby sme chodili a drankali od rodičov... Lebo ja nie som ten typ, čo bude chodiť ako žobrák! Neštudoval som preto, aby som fakt ako žobrák nastrkoval ruky, že dajte mi. Prečo? O to sa má postarať štát alebo mesto, lepšie povedané, lebo my sme vlastne pod mestom. /m

Vy by ste išli učiť, keby ste museli triedu vymalovať? V ktorej triede budete, že ja budem prehovárať, rodičia, prosím vás, podte mi vymalovať triedu! Aby sme sa mohli učiť! /m

Jednoducho, ja sa na to, ja nebudem opicu zo seba robiť (pýtať od rodičov sponzorské – jf), a keď chcu, nech ma vyrazia so všetkými štyrmi topánkami. Ktoré veci neuznávam, to robiť nebudem... /ž

Rozdielne názory zazneli aj na **organizovanie výletov pre deti**. Vygenerovali sa dva základné postoje k tejto aktivite. Časť diskutujúcich ich vzťahovala k úrovni svojho odmeňovania a vzhľadom na nízke príjmy ich odmieta vykonávať, druhá časť k nim ešte pristupuje skôr nadšenecky:

Niekedy som proste mala takú chuť zobrať deti na plaváreň alebo na túru do Tatier, proste povedať deťom, deti stretneme sa, urobíme si spolu výlet. Rada by som to urobila, ale za tých štrnásť a pol tisíc môžem sa na nich zvysoka... Radšej pôjdem pre poisťovňu robiť a budem chodiť z domu do domu a viem, že to nebudem robiť zadarmo. /ž

Zároveň cez víkendy nerobí mi problém zobrať deti kdekoľvek, aj keď v súčasnosti už je to bez nároku na náhradné voľno, na vlastnú zodpovednosť. Zoberiem si dieťa na plecía, do kočiarika, zoberiem deti a je to pre mňa relax. /ž

K častým aktivitám v rámci učiteľskej profesie patrí **doučovanie**. Učiteľky a učelia ho využívajú ako dodatočný zdroj osobného príjmu (doučovacie hodiny si nechávajú od rodičov hradiť), býva však aj súčasťou aktivít školy (vtedy je zahrnuté do základnej odmeny za prácu, teda bezplatné). Ochota k bezplatnému doučovaniu žiakov a žiačok je stále menšia:

Ale po tej finančnej stránke to jednoznačne si musíme povedať, to musíme robiť. Ja si myslím, že ten, kto učí taký predmet, že má šancu doučovať, tak to robí. Ja nepoznám, snád' z desiatich traja to nerobia,

hej, že nedoučujú, ale každý si zháňa mimo práce, a to je na hanbu, to je hanba tejto spoločnosti. /ž

Alebo doučovanie teraz... pani riaditeľka šiestakov doučovať či by som. Hovorím a z čoho mi to zaplatíš, osobný príplatok, nie, ona to chce zadarmo. No tak sa rozlúč, zadarmo, zadarmo ja robiť za tento plat, keby som mala dvadsaťpäť tisíc, tak možno ešte na tú hodinu za týždeň sa obetujem, ale dneska je taká doba, žijeme z tých peňazí a nie sme dobročinný spolok. /ž

Celkový postoj k vedľajším aktivitám najlepšie vystihuje nasledovný výrok:

Keby učiteľ bol len učiteľom, ale tuná skutočne mám pocit, že z roka na rok pribúda viac iných povinností, ktoré sú zatažujúce a oberajú učiteľa o čas, ktorý môže venovať viac tej priamej práci s deťmi. Je to množstvo papierov, množstvo štatistík a mnoho iných vecí, kde učiteľ popri učiteľovaní v popoludňajšom čase robí ešte niečo iné. /ž

„Riadenie“ a riadenie školstva

Metodickým riadením a usmerňovaním vyučovacieho procesu je poverené Ministerstvo školstva SR. Preto nemožno na záver tejto časti obísť poznámky a skúsenosti vyslovené na túto adresu. Učiteľky a učelia, ktoré a ktorí sa zúčastnili na skupinových diskusiách, výrazne pociťovali **absenciu komunikácie a interakcie s nadriadeným orgánom:**

Teraz už vôbec žiadne nie sú metodické stretnutia. Však my tápame! Mladých ľudí niekedy aj ľutujem, teda to dosť nepomáha, ale keď príde zo školy a etiku má učiť, tak to je problém, lebo konkrétne na etiku nie sú žiadne knihy. ... A v matematike napríklad, konkrétne, zbierky nesúhlasia s učebnicami. ... Lenže oni nás nepočúvajú. Oni len riadia. Riadiť je jedna vec, ale druhá vec je trošku aj komunikovať s nami, ako vlastne fungujeme. /ž

Situácia potom podľa diskutujúcich vyúsťuje do stavu, keď predpisy, ktoré sa na vyššej úrovni pripravujú, vnášajú do školstva ešte ďalší chaos a nedorozumenia. Na druhej strane, nezaujímam o spätnú väzbu zdola považovali učiteľky a učelia základných škôl za hlavnú príčinu toho, že z ministerstva vychádzajú nejasné a rozporuplné či nejednoznačné príkazy alebo požiadavky:

Tak oni sami nevedia – ten monitor povedia, že je nepovinný, potom je povinný a potom ja neviem... /ž

Všetky tie predpisy a všetky tie papiere a tie vypisovačky musia robiť ľudia, ktorí v živote pred žiakmi nestáli, pretože by nemohli prísť na dotazník taký hlúpy, pardon za výraz, že je proste nevyplniteľný. /ž

Nejasnosti zmnožuje aj to, keď sa zavedú nové programy bez zodpovedajúcej prípravy a metodologickej podpory:

Máme tam ten program pre profesionálnu orientáciu, tam sme boli asi tak viacerí trošku hodení do vody a plahočíme sa... /ž

Kritické poznámky sa vyslovili tiež na adresu školských inšpekcií. Podľa viacerých strácajú v poslednom období zmysel. Učiteľky a učitelia od nich očakávajú primárne radu, a nie kritiku:

Lebo inšpektorát má prísť naozaj radiť, nie kritizovať, poradiť, a jednak má... (smiech, resp. úškrny u viacerých). Ja viem, že som vtipná, ale (smiech) ja som už zažila viac inšpekcií, musím ale povedať jednoznačne, že nedá sa porovnávať predtým inšpekcia a teraz inšpekcia... /ž

Práve absenciu spätnej väzby a komunikácie predstaviteľov riadiacich orgánov so školskou praxou považujú za hlavnú príčinu nekompetentných vyjadrení z ministerskej úrovne. Jeden príklad za všetky: Doslova za úder pod pás považovali napríklad vyjadrenie ministra školstva o počte hodín, ktoré učiteľky a učitelia venujú príprave na vyučovanie:

Ale to, že už naši vlastní na ministerstve! Pretože keď jeden pán minister školstva si dovolí povedať, že učiteľ sa pripravuje tri hodiny do týždňa, tak čo vlastne my od nich chceme? To je už úder pod pás, by som povedala. /ž

Komunikácia s rodičmi a názory na rodiny detí

Ďalšou dôležitou súčasťou práce učiteľky a učiteľa je interakcia a komunikácia s rodičmi detí. Pre vyučujúcich predstavuje aktivitu, ktorá je náročná na čas, vo vzťahu k dieťaťu je to zasa významný predpoklad pre jeho zdravý vývoj a dobré výsledky v škole. Diskusia vo fokusových skupinách sa preto zamerala aj na túto tému. Zaujímalo nás, ako učiteľky a učitelia vnímajú ko-

munikáciu s rodičmi a aké predstavy o rodinách detí v školskom prostredí prevládajú. Tému uvádzala otázka: *Dôležitou súčasťou práce učiteľky je komunikácia s rodičmi. Čo hovoria vaše skúsenosti – aký je prístup rodičov?*

Komunikácia školy a rodičov

V odpovediach na otázku o charaktere tejto komunikácie **prevládali negatívne vyjadrenia**. Podľa skúseností učiteľiek a učiteľov s niektorými rodičmi chýba prvý predpoklad – akákoľvek interakcia, s mnohými ďalšími rodičmi prebieha komunikácia iba ťažko. Návštevnosť rodičovských združení a školy vo všeobecnosti je z ich pohľadu v poslednom období slabšia, za slabšiu považujú aj ochotu rodičov škole pomôcť:

Divná je tá komunikácia. /ž

Na rodičovské chodia stále tí istí a väčšinou takých detí rodičia, že s nimi človek ani nepotrebuje toľko rozprávať. Tí, s ktorými by bolo treba niečo riešiť, sa za celý rok neukážu. /ž

Stane sa, že za päť rokov nespoznám rodičov. /ž

Ani oni nás nepoznajú, napriek výzvam si neprídu pohovoriť. /ž

Ochota venovať čas pre svoje dieťa v súvislosti so školou upadá. Myslím si, že sa znížil počet ochotných rodičov. /ž

Positívnych názorov na kontakty s rodičmi a pozitívnych príkladov sa v rozhovoroch objavilo iba minimum:

Ale vždy som mala šťastie na rodičov. Vždy... skôr boli ochotní, spolupracovali, tešili sa na rodičovské. Napríklad aj teraz mám rodičovské, sedia... ja ulejem džúsik, také urobím, také prostredie... keď sa tak dobre sedí, rozoberieme, a potom sú aj oni otvorenejší, fakt je to. Nie úradne, nezačať škrobene, ale tak neformálne... /ž

Ja mám napríklad z minulého roku skúsenosť, že prišla mamička, sme mali otvorené hodiny, a ona sa tam nasáčkovala, lebo jej synček je vynikajúci a ako je zle hodnotený. A keď videla tú hodinu, vychádzala z triedy, počkala si na mňa a hovorí: „Viete, akože klobučik dolu, ja vám vôbec nezávidím.“ Hovorím, a to som rada, že ste si to vyskúšali. /ž

Viacere z pedagogičiek a pedagógov podčiarkli rôznosť rodičov:

Zasa je to rôzne, aj, aj. ... Sú rodičia, ktorí chcú, ale sú rodičia, ktorí vlastne nie. /ž

Ono je to ťažké, lebo vždy sú rodičia aj takí, aj takí. Nejakto ich há-

dzať do jedného vreca sa nedá. Snažíme sa nejakým spôsobom školu otvoriť, aby rodič vstupoval, aby vlastne videl, čo učiteľ robí, pretože ak nepríde, nevie. Ak vidí učiteľa priamo v akcii, vie ohodnotiť, vie porovnať, ako sa to dieťa správa, a či je to normálne. A skutočne, keď odchádzajú, povedia, veru, nerobili by sme to. /ž

No, ako ktorý rodič. Ak príde slušne a slušným spôsobom chce riešiť problém, tak sa to dá. Viete vyjsť aj vy, urobiť určitý kompromis, aj on. Lenže ak príde rodič spôsobom takým, že: „Hej, ty tam! Toto si nemôžeš dovoliť!“, tak tam už je problém. /ž

Učiteľky a učitelia vnímajú rodičov ako „tých na opačnej strane“, ako niekoho, kto nestojí pri učiteľke a učiteľovi, ale proti nim. Sťažovali sa, že mnohí rodičia sa **postavia na stranu detí** bez toho, aby sa na vzniknuté situácie pozreli z výchovného pohľadu a aby ich rozobrali najprv s učiteľkou či učiteľom. Často sa stáva, že sa neporozprávajú a **hneď začnú nadávať na vyučujúcich:**

Teraz tým, že tí rodičia, neviem či odmietavo, dosť si proste bránia tie deti a naozaj je to skôr tak, že vždy učiteľ je ten zlý, ktorý je na vine... /ž

Ja mám dojem, že rodičia majú menej času na deti a potom, aby sa ich rýchlo zbavili, tak im radšej na všetko pritakajú. Ani sa poriadne nezaoberajú, ako je z výchovného pohľadu dobré postaviť sa k tej situácii, ale hneď radšej začnú na učiteľa nadávať. /ž

Áno, oni sa smejú s dečkami na poznámkach. /ž

Učiteľky a učitelia sa vo svojej praxi stretávajú aj s **aroganciou rodičov** a v mnohých prípadoch sú presvedčení, že sa s **rodičmi nedajú robiť dohody:**

Arogantní, bohatí podnikatelia, aj inšpekciu nám už na školu poslali. /ž

Odpíšu vám na poznámku, že vy napíšete: prosím, doučte sa toto s dieťaťom, a rodič vám odpíše, že to je vaša robota, urobte to vy. /ž

Ináč problém rodičov, ten je hádam najhorší. ... Dohoda, dohodnúť sa, to je také jednoduché, len viete – dohodnúť sa s matkou, ktorej syn je lajdač, grázel, dokonca šikanuje, a mama povie, ale doma je anjel. Jáj, milá mamička, čo robí doma, to je veľmi pekné. Príďte do školy a uvidíte. Čiže problém je vážne s rodičmi. /ž

Alebo sa ešte dohodnú, že nechcú, aby ten učiteľ učil v tej triede, čo sa mi zdá podľa mňa dosť také... /ž

Rozhovory s učiteľkami a učiteľmi poukázali na dva odlišné prístupy rodičov k svojim deťom. Prvým je – podľa skúsenosti vyu-

čujúcich – sklon mnohých rodičov k tomu, aby deti kryli a poskytovali im alibi:

Bohužiaľ. Tak ja som neblicovala, na gymnáziu sme občas ušli z nejakej hodiny... Ale teraz je to, bohužiaľ, také rozšírené. A zasa sú podporovaní rodičmi. /ž

Vulgarizujem. Volakedy sme chodili pod skratkou, keď sme zvolávali rodičov, ZRPŠ – Združenie rodičov a priateľov školy. Dneska by som to označil ZRNS – Združenie rodičov a nepriateľov školy. Žiak nechce prijať učivo, negatívne rozpráva o škole, negatívne o učiteľovi, a rodičia mu to odobria. On nemá ten rodič naňho čas, možno sa ani nezídu večer, a on mu to odobrí. Odobrí mu neospravedlnené hodiny, ktoré mu vykryje, skratka, podporuje ho v tom, v tých negatívach. A súčasný boj je škola a rodič. Keď je rodič naklonený k tomu negatívu, tak to decko je takisto. /m

Druhý extrémny prístup rodičov k svojim deťom, na ktorý upozornili učiteľky a učelia, to sú prílišné nároky rodičov na dieťa:

Ale to je práve ten kameň úrazu, že rodičia strašne veľké nároky kladú na svoje deti, chcú, aby boli vynikajúce, a nevedia si uvedomiť, že to ich dieťa práve nemôže byť vynikajúce, pretože na to, chýdlatko, nemá... /ž

Z rozhovorov vyplynulo, že učiteľky a učelia základných škôl videli komunikáciu s rodičmi problémovo, pričom vinu zväčša pripisovali rodičom. Výnimočne zaznela kritika do vlastných radov. Len jedna z respondentiek pripustila, že chybu mohli urobiť aj učiteľky a učelia. Týkala sa nezmyselnosti písania poznámok za vyrušovanie:

Lebo aj my sme len ľudia, aj my dokážeme, hej, no niekedy to je, viete, keď čítam poznámky, vážne... Ja dvadsaťsedem rokov učím, ja som ešte nenapísala poznámku. No čo ja budem písať poznámky? Vyrušuje, no, vykriča, mária šťastínska, no urobím si s ním poriadok ja! Čo ten rodič mu, áno, môže dohovoriť, ale či to pomôže, no to je, väčšinou nepomôže. Mne sa to po prvý ako slovenčinárke nechce písať. Ja sa toľko upíšem, že si poviem, no určite ešte poznámky budem písať. Takže ja vážne poznámky, hovorím za seba, ja poznámky nepíšem. Neuznávam poznámky o vyrušovaní a... Ja nemám, no a ešte to, čas, a cez prestávky budem vypisovať? /ž

Kritický názor zaznel aj v súvislosti s postupom vedenia školy

v prípadoch, keď sa rodič príde sťažovať na učiteľov či učiteľky. Vedeniu vyčítali väčšiu lojalitu s rodičmi ako s učiteľmi. Vedenie by si malo rodiča vypočuť a následne riešiť prípad s konkrétnou učiteľkou a učiteľom, a rozhodne nie pred rodičom:

Neviem, ale ono podľa mňa, keď je aj problém rodič a nejaký učiteľ, tak má toto riešiť akože pod vedením, ale s tým, že vedenie si zastane učiteľa a potom môže niečo už riešiť s ním. Ale nie priamo pred rodičom. Tak by to nemalo byť. /ž

Vedenie si má najskôr zistiť, aká je situácia, a nie priamo držať stranu rodičovi len za to, že on je veľký sponzor a do tej školy dal toľko a toľko peňazí, a učiteľ je vždycky na tej druhej strane... /ž

Všeobecný obraz komunikácie vyučujúcich s rodičmi detí nevyznel na základe rozprávania učiteliek a učiteľov veľmi priaznivo. Pravdepodobne tu zohral úlohu efekt selektívneho videnia, spomenuli si skôr na negatívne stránky. V úvode síce poukázali na rôznorodosť rodičov, no spomenuli si skôr na to, čo v komunikácii nefunguje. Vznikol tak pestrý obraz toho, čo v komunikácii predstavuje prekážku alebo nedostatok.

A ako to bolo s rozlišovaním participácie otcov a matiek v komunikácii so školou? Vo väčšine prípadov hovorili učiteľky a učители o rodičoch a rodine, otcov a matky nerozlišovali. To vtedy, keď vyslovovali svoje názory vo všeobecnej rovine. Inak to bolo pri rozprávaní konkrétneho príbehu či prípadu. Vtedy sa objavilo aj konkrétne pomenovanie „matka“ alebo „otec“. Väčšinou sa spomínali matky (napríklad v príbehu o účasti na vyučovacej hodine a následnom ocenení práce učiteľky), pojem „otec“ sa objavil iba pri zmienke o bití dieťaťa za zlé známky. Všeobecne však možno konštatovať, že diskutujúci uprednostňovali neutrálne pomenovanie rodič alebo rodičia, prípadne použili obrat „otec a mama“.

Spontánne, sami od seba nekomentovali, kto z rodičov je aktívnejší a chodí do školy častejšie a s kým sa lepšie komunikuje. Až na priamu otázku moderátorky sa pokúšali svoju skúsenosť diferencovať. A väčšina respondentiek a respondentov sa priklonila k názoru o častejších návštevách matiek v školách. Prítomnosť otcov v školách bola zriedkavá. Zo všetkých učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume len jediný učiteľ konštatoval, že podľa jeho skúseností sú to častejšie otcovia. Jedna učiteľka spomenula otcov ako aktívnejších vtedy, keď treba „orodo-

vať za dcéru“. Všetky ostatné učiteľky a všetci ostatní učitelia častejšie komunikovali s matkami.

Medzi uvádzanými dôvodmi zriedkavejšej prítomnosti otcov v škole sa vyskytli tri. Bolo to poukázanie na súčasné zloženie rodín na Slovensku a vysoký podiel rodín, kde dieťa vychováva matka sama; názor, že muž je braný ako živiteľ a má menej času; názor, že matky sú citlivejšie na vyvádžanie chlapcov:

A viete, aké máme zloženie žiakov? To, koľko má, ktorí nemajú otcov, ktorí majú otčimov, či sú rozvedení? Keby sme to vedeli, tak sa môžeme rozprávať, či príde mama, otec a tak ďalej. Ja mám žiakov z týchto všetkých pozbieraných, z tých chudobných, ja mám tam osem Rómov... Takže ťažko na toto sa dá odpovedať, kto chodí viac. /m

Ja si myslím, že je to aj preto, lebo muž je stále braný ako živiteľ rodiny a má menej času, a aj keď nie je, keď je aj úplná rodina, tak väčšinou ide žena, neviem... /m

Teraz mi napadlo, keď tie hokejové triedy spomínate, že u nás tiež zrejme chodili hlavne matky, lebo možno tí otcovia by nás boli aj zatĺkli, keby sa dozvedeli, čo všetko sa tam deje, na škole, takže tie matky možno vedia aj citlivejšie nejako zhodnotiť tú situáciu, čo sa s tým žiakom deje. Možno. /m

Niektorí respondenti (týka sa len učiteľov – mužov) potrebovali zdôrazniť, že **nie je dôležité, či sa rozprávajú s mamou alebo otcom dieťaťa:**

A to, čo ste sa opýtali, tak potom je to úplne jedno, či sa budem rozprávať s matkou... Alebo s otcom (doplnil kolega). /m

Pátranie po dôvodoch, prečo komunikáciu so školou zabezpečujú vo väčšine prípadov matky, naznačilo prítomnosť všeobecných sociálnych rodových stereotypov v prostredí škôl. Všetky tri zmienené dôvody totiž v sebe niesli stopu rodovo stereotypných predstáv. Prvý, že po rozvoze rodiny sa zodpovednosť za vývoj dieťaťa muža netýka; za druhým sa skrýva tradičná predstava o delbe rolí medzi mužov a ženy (muž – živiteľ, žena – opatrovateľka); tretí dôvod vychádza z predpokladu o ochranárskej funkcii matky a trestajúcom autoritatívnom otcovi. Z výrokov vyslovených k tejto téme vyčnievajú aj iné typy stereotypov (založené na etnicite a sociálnych pomeroch), tých sa týka kritická poznámka v závere analýzy.

Obraz rodinného prostredia detí

Ako vyplýva z predchádzajúcich odsekov, obraz komunikácie s rodičmi nenadobudol na základe prezentovaných názorov učiteliek a učiteľov veľmi priaznivé kontúry. Podobný obraz vyšiel aj z názorov na rodiny detí – bol tiež prevažne negatívny.

Ak niečo o rodinách svojich žiačok a žiakov zmieňovali, poukazovali na niekoľko problémov.

Vysoký výskyt a rastúci počet „rozvrátených“ rodín:

Nejaké problémy sú tam medzi rodičmi, takže ak to dieťa je v podstate nezávládnuté, hladá niekde tú lásku. Možno v škole vystraža, robí cirkus... Tí rodičia si to nepriznajú, proste – škola je zlá, vy mu ubližujete, vy na ňom sedíte, vy mu píšete poznámky, vy ste zlí na moje dieťa. To dieťa za to nemôže, ale rodičia si proste nepriznajú, že vlastne zlyhala rodičovská výchova. Učiteľ má v prvom rade učiť, aj keď má vychovávať tie deti, ale má učiť. Takže... (Teraz je každá tretia rodina takáto – dodali viaceré.) /ž

Nepriaznivé dôsledky práce niektorého z rodičov v zahraničí:

Rozvrátená kadejaká (rodina – jf), alebo rodičia sú vycestovaní za zárobkami do zahraničia. Ale chránia to dieťa svoje... Možno je to taká opičia láska už potom, keď nemajú naňho čas (posledné vety doplnila kolegyňa – jf). /ž

Prenášanie negatívnych vzorov z rodičov na dieťa:

Keď niektorí rodičia už sú nevychovaní, tak čo už tie deti, ktoré vlastne tí rodičia vychovali k takému obrazu. Niekedy keď vidím aj tie relácie, tá pestúnka alebo také niečo, no tak ja to musím prepnúť, lebo keď vidím, ako si nevedia dať dvaja rodičia s jedným dieťaťom rady, a to sa aj mne stalo, že prišla rodička ku mne a povedala mi, pán učiteľ, robte niečo s mojím synom, lebo ja si s ním neviem dať rady... /m

Nedostatok času na deti a rezignácia na výchovu dieťaťa:

Rodina je zameraná hlavne zo strany rodičov na zárobok a nemajú čas na deti. Rodinná výchova, citová výchova tam žiadna nie je. To znamená, tí žiaci aj voči sebe sú takí, že si jeden druhého nevážia. Nevážia si, alebo neuznávajú pokyny učiteľa napríklad. Zase len z tej rodiny vychádzam, pretože neuznáva príkazy rodiča, otca, matky. Nemajú tí rodičia na to dieťa čas, a to dieťa ide ako samorast. Takže rodinná výchova, v prvom rade sto percent. /m

Nedostatok dohľadu nad školskou prácou dieťaťa a jeho kontroly:

Slabý prospech sa stále viaže aj s tým rodinným zázemím. Kde je rodinné zázemie slabé, alebo možno aj žiadne, že vychováva toho žiaka ulica, ten dohľad alebo príprava na vyučovanie do ďalšieho dňa zo strany rodičov je žiadna, tak ten žiak vlastne chodí do školy nepripravený. No a vlastne keď sa systematicky nepripraví, nepripravuje, tak vlastne z toho vzniká ten dlhodobý neprospech. /m

3.4.2. Rodové nerovnosti a rodové stereotypy

Vnímanie rodových nerovností v školstve

Štatistické údaje zachytávajúce situáciu v školstve vypovedajú tak o dlhodobom rodovom znevýhodnení celého rezortu v porovnaní s ostatnými rezortmi, ako aj o pretrvávajúcich rodových rozdieloch v jeho vnútri.¹¹ Na Slovensku pôsobí v rezorte školstva výrazne viac žien ako mužov; priemerná mzda je tu hlboko pod celoslovenským priemerom – aj v prípade pedagogických pracovníkov a pracovníčok; okrem celkového zaostávania miezd v školstve sa ukázal i rozdiel v odmeňovaní medzi učiteľmi a učiteľkami. Uvedený výpočet, samozrejme, rodové rozdiely v školách nevyčerpáva. Ženy môžu pracovať v iných funkciách, môžu plniť rozdielne pracovné úlohy, môžu mať rozdielny prístup k službám a výhodám alebo napríklad k vzdelávaniu a pod.

Vnímanie rodových rozdielov a nerovností na školách, ale aj v rodine a širšej spoločnosti môže veľa naznačiť o celkovej rodovej citlivosti učiteľiek a učiteľov a môže napovedať niečo o narúšaní alebo uchovávaní stereotypných predstáv o ženách a mužoch v tomto prostredí. To bol jeden z dôvodov, prečo sme tieto otázky zaradili do výskumu.

Na tomto mieste treba pripomenúť zvolenú metodiku vedenia skupinových rozhovorov. Pri všetkých tematických okruhoch sme najprv nechávali priestor na voľné vyjadrenie účastníčok a účastníkov a až následne sme kládli otázky o prípadných rodových rozdieloch. Respondentky a respondenti tak mali šancu upozorniť na rodový aspekt sami od seba, čo by sa mohlo považovať za signál intenzívneho prežívania danej nerovnosti a jeho vedomého vnímania ako nespravodlivosti.

Rodový rozdiel v odmeňovaní

Vo všeobecnej rovine dokážu učiteľky a učители o svojich pracovných odmenách rozprávať dlho a veľa (pozri časť 3.4.1.). Uvedomujú si podhodnotenie svojej práce, vyjadrujú pocity maximálnej nespokojnosti s výškou mzdy, vedia hovoriť o systéme tvorby miezd v školstve a jeho nespravodlivostiach, o dôsledkoch nízkych miezd na svoj život i profesiu ako takú a pod. No rozdiely v odmeňovaní medzi mužmi – učiteľmi a ženami – učiteľkami nepociťujú. Ani jedna zo zúčastnených osôb, žena ani muž, rodový rozdiel pri rozprávaní o odmeňovaní za prácu v školstve spontánne nenaznačila.

Ani na otázku moderátorky, či pozorujú nejaké rozdiely v platoch, nikto zo zúčastnených učiteľiek a učiteľov rodový rozdiel neuviedol. Niektoré učiteľky v reakcii **poukázali na rozdiely z hľadiska veku** – zdalo sa im nespravodlivé, že posledné zvýšenie učiteľského platu bolo podstatne štedrejšie k mladým ľuďom v školstve a že rozdiel podľa dĺžky praxe v školstve je príliš malý:

No, sme si pozerali s kolegom, ktorý učí tretí rok, cez prázdninové platy, lebo nikto si neukazuje, no a jeho plat a môj bol rozdiel len dvatisíc korún... On tretí (rok – jf) a ja začala som tridsiaty siedmy. Oni dali mladým. /ž

Ďalšia skupina učiteľiek si spomenula na niektoré **regionálne rozdiely**. Napríklad na to, že v Bratislave sú platy v školstve vyššie ako inde na Slovensku alebo že vidiecke školy sú k základným školám štedrejšie, hlavne čo sa týka pravidelnosti a výšky osobného ohodnotenia:

Bývam na dedine, tam mám aj kamarátky a všetko. A ony majú okolo tých šesť, sedem tisíc pravidelne každý mesiac navyše. Hovorím, ja o tom môžem snívať akurát. No, od mesta... (na otázku, od čoho to závisí – jf) /ž

Vo všetkých piatich fokusových skupinách sme sa museli priamo opýtať na rozdiely medzi mužmi a ženami, aby sme získali vyjadrenie k tejto téme. A vo všetkých piatich skupinách boli odpovede rovnaké – buď na takúto priamu výzvu vôbec nereagovali, alebo rozdiel na základe pohlavia odmietli:

Nie je. /ž, viaceré

Nie. Nie. /m, viacerí

*Nie je v tom rozdiel, čo sa týka pohlavia, žiadny. /ž
Žiadny dokonca. /m*

Existenciu rozdielu v príjmoch učiteliek a učiteľov odmietli aj muži. Priama otázka však túto skupinu, skupinu učiteľov – mužov, podnietila k úvahám o oprávnenosti takéhoto rodového rozdielu:

A to je zaujímavé, lebo väčšinou je to tak, aj keď viem, že je to nespravodlivé, že... ako živiteľ rodiny máš (doplnil kolega – jf)... že dajme tomu v iných povolaniach muži výrazne viacej zarábajú, ja nehovorím, že my by sme mali za naše pohlavie dostávať príplatky dvetisíc korún, za to, že sme muži, ale proste – väčšinou je to tak aj vo vyspelej civilizácii aj inde v Európe, že dajme tomu muži minimálne tých tridsať percent majú viacej, čo sa ženy vždy ohradzujú... Že prečo my, keď robíme možno rovnako tvrdo, ako ja tiež nehovorím, že my ako muži by sme mali viacej zarábať, ale na druhej strane – ako chce nejakým spôsobom školstvo prilákať viacej mužov do školstva, lebo je nás ako šafranu... /m

Hoci explicitne učitelia zamietali nárok na nejaké „príplatky za pohlavie“ i myšlienku, že by ako muži „mali viacej zarábať“, jedným dychom vyjadrovali k takejto možnosti ústretovosť. Učitelia by teda uvítali vyššie platy v porovnaní s učiteľkami. Dôvodom by mala byť všeobecnosť tohto rozdielu (lebo je to tak „v iných povolaniach“, „inde v Európe“, „vo vyspelej civilizácii“), nedostatok mužov v školstve (vyššie platy pre mužov ako jediný spôsob, ktorý ich má do školstva „prilákať“), ale aj „živiteľská“ úloha muža.

Na vnímanie úlohy muža ako živiteľa rodiny a manželky poukázali i odpovede učiteľov na podotázku moderátora o vedľajších zárobkoch žien – učiteliek, či si aj ony k učiteľskému platu privyrábajú:

Učiteľky sú ženy, ktoré majú mužov, a muži im predsa zarobia. /m, viacerí súhlasia

A tie ženy, aspoň ja mám také kolegyne väčšinou, že to majú fakt akože peniaze pre seba. Lebo keď mne povie kolegyňa, že ona nepotrebuje z tých peňazí byť platiť alebo čo, lebo to zaplatí manžel, proste že ona si tie peniaze zarobí pre seba. A vlastne keď má nejakých pätnásť tisíc po desaťročnej alebo pätnásťročnej praxi... Lenže my chlapi – možno tí živitelia, ktorými by sme mali byť – tak to je vlastne tých trinásť, štrnásť, pätnásťtisíc veľmi málo. /m

(Muž je – jf) živiteľ rodiny a v tom je ten rozdiel. /m

Predstava o mužovi ako živiteľovi rodiny sa takmer výlučne objavovala v skupine učiteľov, v diskusiách s učiteľkami sa vyskytla len občas (napr. v súvislosti s predstavou, že aj manžel by bol učiteľ). Muži sú so stereotypnou predstavou, že muž živí alebo by mal živiť rodinu, stotožnení a konfrontovaní väčšmi.

Feminizácia školstva

Podľa štatistických údajov sa podiel žien – učiteľiek na celkovom počte vyučujúcich na základných školách SR v posledných rokoch priblížil k 85 %. Feminizácia základného školstva teda výrazne pokročila a mužov – učiteľov je v tomto segmente trhu práce naozaj málo. Túto skutočnosť reflektovali aj účastníčky a účastníci skupinových rozhovorov, ich skúsenosť je podobná:

Mužov je málo v školstve. /ž

Mužov už je menej. My máme len troch mužov či koľko? Odchádzajú. /ž

My máme možno jedného telocvikára s opitým školníkom. /ž

Jediný učiteľ som tam. Ja som sám, štyridsať žien. /m

Je nás možno pätnásť percent alebo možno ani to nie, neviem. U nás na škole sú štyria chlapi, žien je tridsaťpäť. /m

V čom vidia samotné učiteľky a učelia **príčiny takého nízkeho zastúpenia mužov v školstve**? V prvom rade sa v rámci rozhovorov uvádzali ako hlavné **finančné dôvody**. Na tejto príčine sa zhodli všetky fokusové skupiny:

Teda ja si myslím, že hlavný problém, že je tam veľa žien, je to, že nie sú financie. To je môj názor, samozrejme. /m

Kvôli financiám. Ja si neviem predstaviť, že ja som učiteľka a aj manžel by bol učiteľ. My by sme nevyžili. /ž

V skupine mužov – učiteľov sa k tomuto všeobecnému finančnému dôvodu pridal ešte jeden. Muži poukazovali na **nižšiu ochotu žien domáhať sa svojich práv**, konkrétne práva na odmenu zodpovedajúcu hodnote vykonanej práce. Pohľad na príjem žien ako na doplnkový príjem domácnosti a stereotypná predstava, že ženu živí manžel, vyústila u niektorých učiteľov do konštatovania malej ochoty žien zapojiť sa do protestov a boja za vyššie mzdy. Dopĺňa a podporuje ho presvedčenie, že malý počet mužov v školstve nedokáže zmenu v odmeňovaní vynútiť:

Tie ženy to robia preto, toto povolanie, lebo ony majú manžela, ktorý naozaj robí v tých službách. A ona ide do školy, aby mala dôchodok, aby sa doma nenudila a tak ďalej... Čo tým chcem povedať? Že ženy nemajú ani problém dať tomu, keby my sme vyšli v úvodzovkách do ulíc, že ideme štrajkovať, ony nepotrebujú prakticky štrajkovať. Im stačí to, čo majú, ale keby bolo možno viac chlapov žiteľov rodiny, tak musí si to jednoducho vydupať toto naše školstvo... Čiže preto my nebudeme mať nikdy vyššie, lebo my sme „spokojní“, v úvodzovkách, lebo tým ženám to jednoducho stačí, a nepotrebujú si to vydupkať, a my chlapi, čo sme tu zopár ako šafranu, čo sú telocvikári na každej škole, technické práce a ostatní, čo sú, tak to je veľmi málo. /m

Diskutovalo sa tiež o prípadných dôsledkoch feminizácie základného školstva. Čo uvádzali vyučujúci ako najväčšie negatívum nízkeho počtu učiteľov na základných školách? Dôsledky feminizácie školstva spájali prevažne so správaním detí v škole.¹² Názory na negatívny vplyv nízkeho počtu mužov na školách na správanie detí mali rôznu podobu. Učitelia všeobecne konštatovali **potrebnosť mužských vzorov a prístupu:**

Pre tých žiakov by to donieslo niečo, lebo nemali by stále len ženský prístup, ale aj mužský prístup. /m

Myslím si, že učitelia – aj keď nehovorím o všetkých, samozrejme –, ale tie deti, podľa mňa, keby bolo viac chlapov, možno deti by boli iné, to správanie. Teraz je, chlapci potrebujú vzor toho učiteľa, nie? Samé ženy, to proste... Otca málo vidia, je v práci do tej šiestej, do siedmej... /m

Ďalej odzneli narážky na nižší rešpekt detí voči ženám:

Teda ja keby som aspoň vybral podľa kvality toho učiteľa, lebo niekedy môžem povedať, že je lepšia žena ako muž. Pretože niektorí to absolútne flákajú, si povedia, že do výšky platu a viac už nie, a ženy možno niektoré sa aj viacej snažia. Čiže ja keby som vyberal, tak možno aj ten mužský prístup je pozitívny a vravím, že tá rovnováha je dosť podstatná. Už aj vidím, keď v rodine nie je otec, keď je len matka, tak už to dieťa nejakým spôsobom pokrívava vo výchove. Čiže aj ten mužský prístup je v niečom, ja nehovorím, podľa mňa aj deti majú väčší rešpekt pred mužmi, ale sú zas kolegyne, pred ktorými majú deti väčší rešpekt ako pred mnou napríklad. /m

Napokon pedagógovia hovorili o absencii „pevnej ruky“, ktorá sa stotožňovala s tou mužskou:

Pevná ruka, ale vravím, nedá sa jednoducho byť dobrý a veľmi milý na žiakov, pretože oni to zneužijú behom pár minút. Akože tam to sa nedá. Ja to vidím aj na kandidátoch, keď začnú ako med na tých žiakov, tak to za päť minút niet počuť slova. Kým ja nezručím, lebo to už treba v tejto dobe kričať riadne. /m

Absenciu mužských vzorov a mužského prístupu na školách, ktorý sa operacionalizoval cez vyšší rešpekt a „pevnú ruku“, pociťovali opäť predovšetkým muži – učitelia.

Riadiace pozície na školách

V prípade vnímania rodových rozdielov v účasti na riadení škôl sa prejavil rovnaký efekt ako u predchádzajúcich dvoch sledovaných tém (pri rozprávaní o rodovej priepasti v odmeňovaní a rodovej segregácii v školstve). Učiteľky a učitelia riadenie škôl nevnímajú ako rodový problém, sám od seba otázku obsadzovania riadiacich funkcií mužmi a ženami v diskusiách nenadniesol nikto z nich.

Na priamu výzvu moderátorky a moderátora, aby uviedli, koľko majú vo vedení svojej školy, prevažne len bez komentára vymenovali, aký je u nich stav. A ten vyznieval striedavo – niekde mali mužov, niekde ženy, inde sa na riaditeľskej funkcii a na funkcii zástupcu či zástupkyne vyskytovalo zmiešané zloženie podľa pohlavia. Učiteľky a učitelia nereflektovali vzájomný pomer žien a mužov v školstve a pomer žien a mužov v riadiacich funkciách tohto rezortu, nedávali ich do vzájomnej súvislosti. Skôr iba konštatovali situáciu bez vzťahu k úrovni feminizácie. Občas sa medzi odpoveďami objavil pokus o zovšeobecnenie za lokalitu či región, vtedy nadobúdali ženy v riadiacich funkciách prevahu:

Ale tu, myslím, sú väčšina riaditeľky. /m

Troja riaditelia z trinástich základných škôl... /m

Mne sa zdá, že v ... je dosť veľa práveže žien. Práveže mužov málo. Teraz keď sa tak zamýšľam, u nás je to skôr naopak... máme viac žien vo funkcií. /ž

Širšiu diskusiu o tomto probléme bolo treba stimulovať pomocnými otázkami. Na predstavu, že by bolo v školstve málo žien vo funkciách, ktorú naznačovala otázka: *Prečo je tak málo žien vo*

funkcii?, väčšina diskutujúcich reagovala stručným a jednoznačným **odmietnutím**:

To nie je pravda. Aj ženy sú. /ž, viaceré

Z hľadiska rozprúdenia diskusie o rodových rozdieloch v riadení bola o niečo produktívnejšia otázka, či považujú za dobré, keď je dnes riaditeľom školy muž. Objavili sa súhlasné i záporné názory, no najčastejšie situáciu individualizovali na konkrétne miesto alebo konkrétnu osobu, **neviazali kvalitu výkonu funkcie na pohlavie**:

Ako kde. Ako kde a ako kto. /ž, jedna cez druhú

Niektoré a niektorí zo zúčastnených uvádzali **konkrétne príklady** žien alebo mužov v týchto funkciách. A na základe uvádzaných konkrétnych príkladov vyšiel niekedy **pozitívnejšie muž**:

Napríklad my máme učiteľa, ale zároveň aj manažéra. Môžem povedať, že máme takého človeka, proste, on je manažér. /ž

Inokedy **pozitívnejšie vyznela žena**:

Ale sú aj ženy šikovné na týchto funkciách. /ž

Ja som mala to šťastie, ak môžem povedať, že som zažila jednu úžasnú ženu, ktorá síce bola, no, bola dlhší čas v Amerike a tam sa vlastne naučila manažovať a klobúk dolu! Tá žena tú školu viedla tak, že ja som odvtedy nezažila takého riaditeľa, a keď porovnávam teraz, tak skutočne, málokto sa jej vyrovná. Lebo to bola skutočne pani riaditeľka s veľkým P. Takže to podľa mňa nezáleží od toho, či je to chlap, alebo žena. ... Ja neviem, ona podľa mňa bola svojím spôsobom aj učiteľka, ale už aj riaditeľka. Ona asi tým, že bola vonku, videla strašne veľa v tej Amerike, zažila aj tam systém školstva, lebo tam pracovala v škole, prišla, však ona v Ružomberku mala súkromnú jazykovú školu. Ona tam sa naučila manažovať a zobrala školu do rúk a ona to vedela... Bola podľa mňa aj manažérka. V prvom rade manažérka. A to asi mnohým chýba. /ž

Medzi uvádzanými konkrétnymi príkladmi sa objavili aj **negatívne typy výkonu** riadiacej funkcie na škole, týkali sa tak **mužov, ako aj žien**:

Napríklad zástupkyňu máme veľmi dobrú. Riaditeľku už, o tom potom, stará štruktúra, našťastie najvyšší čas, že sa poberá, ale zástupkyňu máme cieľavedomú, ju to baví. /ž

Ja zas poznám školu, kde je riaditeľ len formálne. Kolegyne, ktoré tam učia, hovorili, že na začiatku roka popraje veľa tvorivej práce, zavrie dvere a ďalej ho nevidia. A celá práca je na pleciah zástupkyne. Aj najviac učí. /ž

Ak by sme mali zhrnúť: situácia so zastúpením žien a mužov vo funkciách bola na jednotlivých základných školách rôzna a väčšina účastníčok a účastníkov diskusií vyjadrila presvedčenie, že „na pohlaví nezáleží“.

Diskusia o tomto probléme poväčšine sklzávala do všeobecnej roviny – debatovalo sa o obsahu práce jednotlivých riadiacich funkcií na školách. Viaceré a viacerí zdôrazňovali, že **obsahom riaditeľskej práce je skôr správa budov a manažovanie**, ani nie tak samotný vzdelávací proces. To patrí skôr k úlohám zástupcu či zástupkyne:

V riadiacej funkcii prinajmenšom riaditeľ často prestáva byť učiteľom a je skôr naháňačom peňazí. Stará sa o budovu vlastne, zhrňa materiál, zabezpečuje chod školy po stránke materiálnej, pretože sú to staré budovy, ktoré vlastne zlyhávajú, dochádza k rôznym haváriám a tieto veci rieši. Takže funkcia riaditeľa je dnes skôr orientovaná na túto oblasť. /ž

Je to skôr manažérska práca a trochu k tomu pripadá práca s rodičmi a keď sa zoženú sponzori, dá sa z tých peňazí zas vykryť niečo iné. /ž

Ja si myslím, že riaditeľ školy by mal byť ekonóm, manažér, nie učiteľ. ... Možno niektorý sa vypracuje, čo robil zástupcu, ale ja si myslím, že riaditeľ má byť v prvom rade ekonóm, manažér. Taký, ako sú firmy, súkromní majitelia, proste to nemá byť pedagóg. Ten s pedagógmi má veľmi málo. /ž

K rodovému pohľadu sa moderátorka pokúsila diskusiu vrátiť otázkou, ako by si predsa len vysvetľovali fakt, že žien je v školstve 85 %, ale vo funkciách je ich podiel podstatne nižší. V odpovediach sa dali identifikovať viaceré dôvody tohto nepomeru medzi celkovým zastúpením žien v školstve a v riadiacich funkciách. Prečo je to tak? Odpovede boli veľmi rôzne a dali by sa zhrnúť do nasledujúcich oblastí:

Na školách je celkovo málo mužov, čo im dáva v istom zmysle výhodnejšie postavenie:

Lebo ani nie sú (muži v školstve – jf). /ž

Ja si myslím, že muži, ktorí v školstve zostali, v určitom veku majú

tendenciu stať sa zástupcami a riaditeľmi. Oni sa asi dostanú do tých funkcií. Lebo naozaj ich je strašne málo. /ž

▲ kvôli vyššiemu platu (mzda muža, zvýšená o funkčný príplatok):

Ale manžel zase má funkciu. Aj preto išiel do tej funkcie, aby sme, trochu sme sa doma o tom radili, lebo bude mať vyšší plat. /ž

▲ kvôli obsahu práce (ženy chcú zostať pri pedagogickej práci):

Tá riaditeľská práca toho obnáša naozaj veľa. Cez spravovanie budovy a naháňanie sa so školníkom a upratovačkami až po pedagogickú prácu, ktorá často nemôže byť popritom ostatnom na prvom mieste. Aj tým to je, si myslím, že si ženy zvolia za riaditeľa muža. /ž

Naša pani zástupkyňa s robotníkmi chodila po škole a ukazovala im, čo zle urobili. To je naozaj práca, ktorá vyžaduje všetky details. My by sme na to mali mať technického zástupcu, ale nie aby to robili zástupkyne alebo riaditeľka, ktorá má na starosti výchovný proces. /ž

▲ mužské siete, ktoré dávajú mužom – riaditeľom výhodu pri hľadaní financií:

Dokážu sa angažovať aj v takých aktivitách, kde sa uzatvárajú celkom dobré obchody, a to ten muž akože zvládne. Na nejakom golfovom stretnutí alebo športe. /ž

Objavili sa i všeobecné stereotypné predstavy o mužoch a ženách ako:

▲ presvedčenie, že muži sú vo funkciách lepší:

Ale hovorí sa, že muž je lepší vo funkcii ako žena. /ž

Ja viem, že keby boli muži riaditelia, lepšie by to bolo v kolektívoch. Muži nie sú takí ješitní. Ženy sú také, hej: „Ja som to rozhodla, tak to bude.“ A potom prídeš a... /ž

Nepúšťajú sa do babských klebiet. /ž

Nerozoberajú potom hlúposti, ale podstatné veci. /ž

Racionálnejšie (konajú vo funkcii – jf). /ž, viaceré súhlasia

▲ presvedčenie, že žena technické aspekty výkonu funkcie nezvládne, alebo nemá o ne záujem:

Ja som skôr tú prevádzku myslela, k tomu ženy neinklinujú, aby naháňali vodárov, stavbárov. /ž

▲ presvedčenie, že muži majú viac odvahy zúčastniť sa kurzov a ženy sú príliš emotívne:

Pretože zasa si myslím, že majú aj väčšiu odvalu ísť do konkurzov tí chlapi ako tá žena. Berú tie veci menej emotívne ako učiteľka, tá to viac prežíva, a oni sú skôr nad vecou aj pri riešení problémov. Takže v tomto smere majú obrovskú výhodu, my to všetko emotívne prežívame, a to nám odoberá kus zdravia a vyčerpáva nás to. /ž

Pri všeobecnom porovnávaní záujmu mužov a žien o riadiace funkcie v školstve boli učiteľky viac než učitelia naklonené predstave o ambíciách mužov a o ich väčšom záujme o riadiace funkcie. Učitelia spájanie záujmu či nezájmu o funkcie s pohlavím pomerne silno odmietali:

Nedá sa to (rodovo rozlíšiť záujem o funkcie – jf), to sú osobné ambície, každý má nejaké. Aj ženy majú nejaké. /m

Kto sa na to cíti, skúsi... /m

Som muž a nemám záujem. Ale viete prečo? Lebo neviem, či poznáte stav našich budov, stav školských budov, lebo naša škola je už dosť stará, takže ja by som tam nechcel byť riaditeľom. /m

Konkrétny záujem o riadiacu funkciu bol u učiteľiek, ktoré sa zúčastnili skupinových rozhovorov, úplne minimálny. Na otázku, či by zobrali niektorú riadiacu funkciu, absolútna väčšina učiteľiek odpovedala záporne (aj doterajšia skúsenosť s riadením bola u nich malá – iba jedna žena zastupovala vo funkcii riaditeľku na materskej dovolenke). Niektoré pripustili ešte tak funkciu zástupkyne, ale riaditeľku by rozhodne odmietali robiť. Medzi dôvodmi uvádzali práve náplň práce, ktorá sa dnes s vykonávaním riadiateľskej funkcie viaže (manažovanie, naháňanie peňazí od sponzorov, spravovanie budov atď., a nie pedagogická činnosť alebo riadenie pedagogického procesu). Muži – učitelia pri komentovaní svojho nezájmu o riadiace funkcie poukazovali ešte aj na nízky riadiateľský plat:

A už o tých platových podmienkach, o ktorých ste rozprávali, videl som riaditeľov plat a... smiešne! /m

Za tú zodpovednosť to nestojí. /m

Sú rodové rozdiely v ďalšom vzdelávaní?

Špecifický balík „vedľajších“ aktivít spadajúcich do učiteľskej profesie predstavuje ďalšie vzdelávanie učiteľiek a učiteľov. Vzdelávanie patrí k súčasťami učiteľskej profesie, často ale znamená

ďalšie skrátenie alebo napínanie ich časových kapacít a možností. V priebehu diskusií sa spomínal celý rad **druhov a typov školení a vzdelávania**, na ktorých učiteľky a učitelia zúčastnení na výskume participovali. Čo sa týka typov školení, niektoré školy si robia vnútroškolské kurzy a vzdelávanie, mnohé využívajú ponuky metodických centier, vyučujúcich často oslovujú fakulty, ktoré absolvovali, využívajú e-learning, ale aj možnosti európskych fondov:

Robíme vnútroškolské vzdelávania... sme aj IT akadémiou, teda cez nich si robíme školenia z oblasti informačných technológií... využívame všetko, čo ponúka metodické centrum. Využívame aj vzdelávacie možnosti teraz z európskych fondov. /ž

My sme asi trochu špecifická škola, lebo máme kolegov, ktorí sa veľmi radi vzdelávajú. Máme na to dosť voľné pole... Ale hovorím špecifická, lebo sme mali hĺbkovú inšpekciu a tam keď sa vypisovalo, kto mal za posledný rok aké vzdelávanie, nevychádzali z úžasu, lebo skoro každý učiteľ niečo mal. /ž

Áké problémy sa uvádzali v tejto oblasti školskej práce? Učitelia a učiteľky komentovali **prístup vedenia školy k vzdelávaniu** a školeniu pedagogického personálu – ten môže byť ústretový, alebo odmietavý. Viaceré výpovede zároveň poznamenávali, že dnes veľa závisí aj od iniciatívy samotných učiteliek, nakoľko existuje množstvo spôsobov, ako sa k informáciám dostať:

Veľa závisí od vedenia... dali mi študijné voľno. Lebo aj škola chcela mať kvalifikovaného pedagóga na informatiku. Teda aj škola musí mať záujem. /ž

Metodické centrá, alebo si vyhladávam sama možnosti, ktoré sú. Ale ja si už hovorím, ja som sa už toľko naštuďovala, ja už idem do dôchodku pomaly, tak ja už to nechám tým mladým. Ale nemôžem si dovoliť nevzdelávať sa. Nemôžem. Predsa nepôjdem vyučovať niečo na počítači a ja to nebudem vedieť. Čiže toto je... Áno, núti ma to, a navyše ma to bavi. /ž

Posledným zmieneným aspektom vzdelávania je čas, keď sa tieto aktivity konajú. Kurzy totiž nezriedka bývajú v popoludňajších hodinách, cez víkendy alebo počas prázdnin. Takéto časovanie môže obmedzovať ich dostupnosť pre niektoré skupiny vyučujúcich, najmä pre ženy a mužov s rodinami¹³:

Máme to teda po poobediach, aj soboty, aj teraz cez jesenné prázdnin-

ny, poobede to máme od druhej do šiestej a od rána, keď sme mali jeden deň riaditeľského voľna, no tak sme mali od ôsmej do osemnástej. /ž

Aj nedávno sme mali školenie v rámci dovolenkového času, rekvalifikačné skúšky robíme počas dovolenky. /ž

Na záver k téme ďalšieho vzdelávania v školstve možno vo vzťahu k predmetu výskumu spomenúť ešte jeden aspekt. Hoci sa v diskusii objavili názvy mnohých absolvovaných kurzov a vzdelávacích programov, **žiadna respondentka či respondent spontánne nespomenuli vzdelávanie alebo školenie v problematike rodovej rovnosti a diskriminácie.**

Čo z analýzy vnímania rodových nerovností v školstve vyplýva? Napriek tomu, že učiteľky a učitelia zažívajú na svojich pracoviskách mnohé rodové nerovnosti, tie zostávajú pre ne a pre nich neviditeľné. V prostredí, ktoré je tak výrazne rodovo znevýhodnené oproti ostatným rezortom, sa znevýhodnenými stávajú všetci – ženy aj muži. Pravdepodobne aj v dôsledku toho ustupuje rodová optika v hodnoteniach a pohľadoch na život v školstve do úzadia. Zaujímavým zistením tiež je, že na rodové rozdiely v školstve reagovali citlivejšie¹⁴ učitelia ako učiteľky (nízke platy v školstve vôbec, presvedčenie o správnosti vyšších zárobkov učiteľov v porovnaní s učiteľkami, zdôrazňovanie absencie mužských vzorov v školách a pod.). Ponúka sa tu analógia z iných oblastí verejného priestoru, kde je pomer pohlaví opačný (prevažujú v nich muži), napríklad sféra politiky alebo ekonomického riadenia. Rodové nerovnosti v týchto sférach vnímajú viacej ženy a pre mužov sú skôr neviditeľné.

Viditeľnosť rodovej deľby práce v rodinách

Domáca sféra patrí na Slovensku k sféram, kde rodové nerovnosti v oblasti deľby práce pretrvávajú vo veľkom rozsahu. Výskumy opakovane prinášajú približne rovnaký obrázok: väčšinu domácich prác i väčšinu starostlivosti o členov rodiny majú naďalej na starosti ženy. Hoci účasť mužov má v posledných rokoch stúpajúcu tendenciu, stále platí, že prevaha týchto prác je na pleciach žien – a to i v prípade, že sa angažujú v sfére platenej práce.¹⁵ Ako je to s deľbou práce v rodinách, kde matka alebo otec učí na základnej škole, a aké predstavy a ideály sa u učiteliek

a učiteľov k tejto oblasti života viažu? Rozprávanie o mimopracovnom čase sa podľa scenára zaradilo do stredných fáz rozhovoru a okrem poznávacích cieľov malo zároveň poskytnúť oddychový čas od tém previazaných priamo s výkonom profesie.

Deľba práce v súkromí

Výpovede učiteľiek a učiteľov nasvedčujú, že ich situácia sa takmer vôbec nelíši od všeobecných trendov. Identifikovali sa dva základné modely účasti mužov na chode domácnosti a starostlivosti o deti. Prvý model reprezentovalo dvojité zaťaženie ženy, keď sa v rodine angažuje len partnerka a partner je od celej starostlivosti a od domácich prác „oslobodený“. Tento model bol výrazne častejší. Spravidla išlo o prípady pracovne veľmi vyťaženého manžela:

No ja vlastne, tak ako druhá šichta. Keď prídem, tak rýchlo upratať, do škôlky a vlastne keď si sadnem, tak je šesť hodín. Ale to už začne druhý kolotoč, kúpanie a tak, takže ja som v podstate v kuse v permanencii... Manžel je podnikateľ, takže on v podstate skoro nikdy nie je doma.
/ž

U nás doma, my sme vlastne tri baby, máme jedného muža, on robí v súkromnej sfére a mne sa zdá, že ja mám oproti nemu oveľa viac voľna. Lebo tam už je to, ako sa on smeje, že už viem, za čo robím na seba. Takže ako ráno vypadne, tak večer príde unavený, často ani nepočuje, čo mu chcú deti porozprávať, mnohokrát robí aj cez víkend, čiže my si to musíme rozdeliť medzi seba... /ž

V jednom prípade bola neúčast manžela na domácich prácach dôsledkom explicitne tradičnej predstavy manžela o úlohe ženy a muža v rodine, ktorú respondentka akceptovala:

Môj manžel, ten je zase z dediny, ja som priamo z mesta, ale s tým, že som sa akurát vydala do takej rodiny, tak som sa musela prispôsobiť. On sa neprispôsobil. Takže on povie: „No čo ja budem v tom byte, keď nemáš na dvore žiadny chliev, tak čo, no budem tu?“ Takže toto je prosťe moja robota, ja v byte a on niekde vonku. /ž

Druhý zistený model, podľa ktorého sa domáce práce delia medzi partnerov, predstavovalo striedanie sa s manželom pri domácich prácach. Bol v realite zriedkavejší a jednotlivé učiteľky takýto režim zabezpečovania chodu domácnosti vnímali buď

ako normálnu a prirodzenú záležitosť (kto z partnerov má čas, ten prácu vykoná):

Každý musí prispieť svojím dielom. V utorok sa stará manžel, prídem domov o pol ôsmej od rána, mám teplú večeru na stole. Manžel síce nie je doma, lebo už je na volejbale, a stretneme sa večer o pol jedenástej... my sme si dohodli proste v rodine, teraz už mám nejaké roky, jedno dieťa odišlo na vysokú školu, tak som si povedala, teraz sa budem starať konečne o seba. A venujem sa sebe. /ž

No ale potom si pomaly zvykol a po tých troch rokoch pomaly preberal zodpovednosť za mňa, ako za domácnosť, teraz už to berie za samozrejmé, že navarí či poupratuje. Teraz sme len dvaja, predtým bol aj syn, aj on mal nejaké tie svoje povinnosti školské, ale aj domáce, porobil, ale vravím, že teraz už je to tak, že on má na sebe povinnosti domácnosti a ja len cez víkend robievam všetky ostatné veci. /ž

alebo ako manželovu výpomoc (za takýmto vnímaním sa skrýva presvedčenie o tom, že domáce práce sú primárne úlohou ženy a manžel len vypomáha):

Nechcem povedať, že by sa nejako pretŕhal, ale môžem povedať, že mi veľmi manžel pomáha, v rámci trebárs takých bežných drobných robôt, ako umyť riad po večeri, alebo také základné, robí aspoň základné práce, varíme spolu, očistí zeleninu, nakrája cibuľu, čiže už sa trochu spolupodieľa aspoň nejakými drobnými vecami cez týždeň a, samozrejme, dá sa povedať, že aj v nedeľu alebo teda cez ten víkend. /ž

Objavil sa tiež názor definujúci úlohu manžela v domácnosti ako zabezpečovateľa rôznych opráv a úprav.¹⁶ Manželka síce niekedy musí manžela intenzívnejšie presvedčať, ale napokon ich manžel vykoná:

Diagnóza chlap. Zlatý, milý, pozorný, šarmantný, zaplať pánboh. Ale, nuž také, to – dajte mi desať ľudí, ja to urobím – býva. Kutil, nuž, keď už ma chytí zúrivosť a bez slov vrhnem sa ku kladivu, tak vtedy skočí a začne mi pribíjať všetko, čo mi sľuboval dva týždne. Ale ináč je to úplne normálny chlap. /ž

Čo sa týka zapájania detí do domácich prác, viac-menej sa rozprávalo len o pozitívnych príkladoch, keď deti svoje povinnosti v rodine mali určené. Učiteľky pri domácich prácach nerozlišovali medzi synmi a dcérami, určujúcim bolo konkrétne zloženie detí v rodine a ich vek.

S domácimi prácami dievčatá musia pomáhať, vediem ich k tomu. Malý má len desať rokov, ale tiež už má určité povinnosti. Vynáša smeti. Každý robí niečo, o to sa snažím. /ž

Oni v pohode (dcéra a syn a domáce práce – jf), bolo to rozdelené, my sme boli dosť prísni na nich. Bez problémov. Každý mal svoju úlohu, žiadny televízor ... sa museli opýtať... /ž

Takže pomáhame si, ako len môžeme (s dvoma dcérami – jf). Takisto je rozdelené, vtedy zmy dlážky a tak, takže... Ja si myslím, že sme manažérky, a my sme manažérky dobré a vieme si ten systém urobiť. A to je pravda, nie sme unavené fyzicky, ale psychicky... /ž

Neúčast' dieťaťa na prácach v domácnosti uviedla len jedna respondentka, za dôvod neúčasti označila prílišnú vyťaženosť dieťaťa – konkrétne išlo o syna:

Ja som rozvedená, takže som na všetko sama a syn. Druhý vlastne už nebýva so mnou, takže syn, ale ten je tiež taký vyčerpaný, takže domáce práce sú na mne. /ž

Niektoré z učiteliek si ešte nezaložili rodinu a o domáce povinnosti sa nemajú s kým deliť. V predstavách však preferujú model participácie jednotlivých členov na domácich prácach. Veria, že domácnosť nebude len ich výlučnou záležitosťou:

Doma každý vedel, čo má robiť, a musel to robiť. To nikto nenaria-dil, to bolo tak dané výchovou, my sme všetci vedeli, čo každý má spraviť, lebo keď to nespravíme, tak to urobí mamka. A my sme ju nechceli zaťažovať, to bolo tak v nás trošku. A navzájom sme sa ako súrodenci kritizovali. Takže ja si myslím, že aj u mňa to tak bude raz. Budem sa snažiť. /ž

Diskusia vo fokusových skupinách poukázala na to, že v rodinách učiteliek a učiteľov základných škôl sa nerovnomerná rodová deľba práce vyskytuje pomerne často. Kde videli korene týchto nerovností v rodine? Bol to predovšetkým iný prístup k chlapcom a dievčatám, synom a dcéram, ktorý vo svojej rodine uplatňovala časť rodičovskej generácie:

Ale asi v rodine sa to rozlišuje, či je dievča alebo chlapec. /ž

Ja mám jedného brata, moja mama sa postavila k tomu, aj keď som staršia, že tebe nedám peniaze na vodičák, lebo načo je žene vodičák. Tak som to musela riešiť cez môjho demokratickejšieho otca. U nás to bolo vyslovene rozdelené, čo je chlapec a čo dievča. /ž

Skúsenosti z rodičovskej rodiny však boli rôznorodejšie, nie vždy mala socializácia k rodovým rolám tradičný ráz založený na dichotómii – dievčatá sú predurčené pre domácu sféru a „ženské“ profesie a chlapci pre verejnú sféru a povolania s technickým zameraním. Objavili sa aj **príklady rovnakého prístupu k chlapcom a dievčatám, no považovali sa skôr za výnimku, nie za typický prístup:**

Ja budem trochu oponovať, lebo pochádzam z veriacej rodiny, ale mama je učiteľka matematiky a má vysokú školu, otec nemá vysokú školu. Som vychovávaná v kresťanskej viere, ale nie v konzervatívnej, že by mi povedali, čo môžem ako žena. Mám štyroch bratov a ja jediná som študovala technickú školu. Všetci ostatní išli na skôr humanitné smery, brata mám v diplomacii. Tak toto je úplne atypický príklad. /ž

Mnohé z učiteliek, ktoré sa na výskume zúčastnili, mali v živote obdobie alebo obdobia, keď popri platenej práci museli zabezpečiť celý chod domácnosti a rodiny bez manželovej výraznejšej spolupráce. Najťažším obdobím bol z tohto hľadiska čas, „keď boli deti malé“. Starostlivosť o členov rodiny a domácnosť vnímajú niektoré učiteľky ako svoju prirodzenú povinnosť, iné boli k výlučnému plneniu rodinných úloh donútené okolnosťami (rodinná situácia, pracovná vyťaženosť partnera) alebo názormi manžela (tradičný pohľad na rolu ženy v rodine). Časť učiteliek rozloženie povinností medzi seba a partnera nijako neriešila a snažila sa úlohy, ktoré im pripadli, manažovať čo najlepšie, druhá časť sa pokúšala s partnerom vyjednávať a podarilo sa jej dosiahnuť v správaní partnera zmenu – začal sa viac angažovať v domácej sfére. Učiteľky zúčastnené na výskume nielen aktuálne žijú podľa rôznych modelov delby domácich povinností, aj ich názory na to, ako by to malo byť, sú rôzne.

Mimopracovný čas: Skutočne čas bez práce?

Nie sú to však len domáce práce a starostlivosť o malé deti, čo vyplňa mimopracovný čas učiteliek. K špecifikám učiteľskej profesie sa radí vykonávanie mnohých školských úloh v priestore domácnosti. Prinášanie práce domov je v tomto povolani viac-menej pravidlom. Ukázalo sa, že **len vo veľmi málo prípadoch si školské veci nenesia domov:**

Prácu si domov nenosím, lebo robievam mimo mesta. Ale keď už prídem domov, tak chcem svoj čas venovať rodičom a vlastne záhradke a tak, okolo domu. /ž

Ale ja si nenosím nič domov. Ja aj tak by som to doniesla na druhý deň naspäť. Radšej tam zostanem chvíľu alebo cez prestávku si niečo začnem alebo si posedím tam hodinku dlhšie, ale ja domov zásadne nič nenosím, ja si prácu nechávam v práci. /ž

Vlastne od šikovnosti závisí každého, či si to zoberie domov, či ostáva v robote. V práci som normálne tak osem hodín... /ž

Absolútna väčšina účastníčok a účastníkov skupinových rozhovorov sa výkonu školských pracovných úloh v priestore domácnosti nevyhne. Vžitú predstavu o tom, že učiteľské povolanie poskytuje viac voľného času ako iné povolania, mnohé učiteľky odmietli s tým, že je to iba povrchný pohľad, ktorý neregistruje to množstvo práce vykonávanej doma:

Oni nás posudzujú podľa toho, že máme voľný čas, že ideme domov povedzme aj o druhej, tretej. Ale nikto nevidí do tašky. Povedzme ja mám štyri triedy slovenčiny. Ja keď príde vstupná previerka ... a potom analýzu urobiť ... a ja musím každého žiaka potvrdiť, ako ktorú úlohu zvládol. Keby sme mali ozaj viac času, by sme večer aj na divadelné predstavenie išli... /ž

Prácu si prináša domov väčšina učiteliek z fokusových skupín. Niektoré aktivity sa nedajú stíhať v škole – prostredie školy neposkytuje na ich realizáciu dostatočný pokoj. Patrí k nim napríklad príprava na vyučovaciu hodinu alebo opravy písomných prác a testov:

No a prácu či si nosím domov? Tak rozhodne, keď učím matematiku, nedá sa tú prácu nenosiť domov... /ž

No, pracovné povinnosti trvajú dlho, prichádzam z roboty okolo piatej domov ... rozložím sa a pracujem ďalej, takže domácnosť na mňa čaká na ten víkend. Aby som ja stihla popratť, upratať a všetky tie záležitosti, ktoré som nestihla urobiť. /ž

Takže do tej šestnástej som v škole, keď už poodchádzajú kolegovia o jednej, o pol druhej, tak si porobím, vtedy je taký pokoj, mám to radšej a domov si beriem také, že opraviť, dokonca už aj tá staršia mi hovorí: „Daj, mami, ja ti tých piatakov opravím!“ /ž

A naša jedna zásada bola, domov robotu nenosíme. Ale poslednú dobu tú zásadu už neplníme. Lebo deti z domu odišli, už naše rozprávanie

sa pomínulo a už nosíme robotu aj domov a rozprávame sa aj o školských veciach a nie je to dobré. /ž

Dôvody, prečo sa mnohé školské činnosti realizujú v domácnosti, **bývajú aj iné**. Častým argumentom sú deti – učiteľky sa ponáhľajú zo školy domov, aby mohli byť viac so svojim dieťaťom:

Tak ja mám aj malé dieťa, čiže sa snažím ponáhľať domov, aby som to robila pri nej. ... ja si aj poviem, na ten toner doma kašlem, ja si to radšej urobím doma a nebudem tam sedieť v škole. Takže ja sa ponáhľam domov vlastne kvôli dieťaťu, ale robím potom aj po večeroch. /ž

No prácu si nosia domov nielen učiteľky – matky, ale aj bezdetné. Takáto skúsenosť v nich vyvoláva obavy, ako budú popri tejto práci stíhať rodinné povinnosti:

Ja tiež bývam s dvoma kamarátkami a minulý rok sme boli všetky učiteľky. Ja som sa cítila v obývačke ako v zborovni, keď každá vyťahala svoje písomky. My vieme navzájom o tom, akých máme žiakov, rozprávame sa o tom. Naozaj niekedy bol riad v kuchyni a nemal ho kto umyť; tá, čo mala najmenej písomiek. Nevieť si predstaviť stíhať popritom ešte rodinu. /ž

Ďalším zisteným dôvodom nosenia práce domov je únava z prostredia školy a **potreba zmeniť prostredie**:

Aj to prostredie. Nevieť. Proste, potrebujem vypadnúť, odučím si šesť hodín, aby som si ešte znovu sadla, aj keď si tam urobím kávu. Nie, ja idem domov a doma budem aj do polnoci robiť. Ale potrebujem zmenu, už kvôli psychohygiene. /ž

Úplne neznámou nie je ani situácia, keď by si učiteľky chceli pracovné veci riešiť v škole a nezaťažovať nimi svoju súkromnú sféru, avšak bránia im v tom racionalizačné opatrenia školy. Z pracoviska niektoré učiteľky a učiteľov vyháňa vedenie školy z dôvodu šetrenia nákladov na prevádzku (kúrenie, elektrina a pod.):

Alebo niekedy by som aj rada prišla do práce, že mám opravovať testy alebo si robiť testy, tie testy nám nikto nerobí, my si ich musíme vyrábať sami. A mňa do školy nepustia, lebo potrebujú ušetriť kúrenie, elektriku, nemôžem prísť do práce. Režijné, jasné. /ž

Školské pracovné úlohy sa nezriedka vykonávajú na úkor odpo-

činku. Najmä ženy s malými deťmi posúvajú ich realizáciu do času, keď už deti idú spať alebo ešte spia, opravujú písomky alebo dorábajú potrebné prípravy v **noci alebo skoro ráno**:

Školské veci dorábam väčšinou, keď už deti išli spať. /ž

V noci ešte opravujeme. /ž

Sa mi aj sníva o škole. /ž

Takže som prevrátila svoj režim takým spôsobom, že snažím sa vstať o pol piatej, ak mám ešte opravovať písomky, keď nie, tak o piatej, polhodinku ranného telocviku a potom už taká tá klasická robota, zorganizovať to nejako. /ž

Úplne výnimočné nie sú ani **víkendy venované školským činnostiam**. Víkendy môžu vyplňať jednak priame aktivity s deťmi (výlety, súťaže a pod.), ale na sobotu a nedeľu zostávajú aj väčšie opravy testov a písomiiek:

Ráno odchádzam o štvrt' na osem, prichádzam o siedmej na televízne noviny – a to som šťastná! Snažím sa tie malé práce v škole opravovať. Ale veľké práce zostávajú na víkend. Pätnásť rokov mám priateľa, ktorý je tiež učiteľ. Keď ideme na chatu, on má laptop a ja písomky. /ž

Ale ja si myslím, že sme vytážení často aj cez víkendy. Aj keď sa veľmi bránim, ja žiadne aktivity nerobím s deťmi v sobotu, v nedeľu, na to majú rodičov, pretože tí sa im ani sobotu, nedeľu mnohí nevenujú. /ž

Proste mám piatok, sobotu, nedeľu a tú si už nechávam pre seba, samozrejme, že v nedeľu už sedím zase nad týmito knižkami, keď už prídem. Ale tak som si to zadelila, že v piatok prídem z roboty a už by som išla, keby sa niekam išlo, na turistiku, tak už môžem ísť... tak som si to zvykla, že štvrtok mám upratovací deň. /ž

Ako sa s takouto praxou vyrovnávajú ich rodinní príslušníci? Niektoré učiteľky uvádzali, že v súvislosti s prinášaním práce domov **narážali na nepochopenie manžela**. Bol potrebný istý čas, aby si partner na „učiteľovanie doma“ zvykol a akceptoval ho:

Dakedy, keď som začala učiť po tých desiatich rokoch, asi dva roky to trvalo, tri, kým si manžel zvykol, že má doma učiteľku. Tak sa ma pravidelne pýtal: „A čo si sa v tej škole naučila, že sa teraz musíš učiť a pripravovať?“ On proste nevedel pochopiť, lebo keď som bola úradníčka, ja som takéto naozaj nerobila. To sme my nepoznali. /ž

Rozhovory jednoznačne potvrdili veľkú rozšírenosť práce doma

v rámci učiteľskej profesie. Niekedy je takáto prax vynútená okolnosťami: veľa učenia zároveň znamená i veľa opravovania, prostredie školy neposkytuje dostatočný pokoj a komfort na činnosti vyžadujúce sústredenie, je tu aj únava zo školskej klímy a pod. Inokedy ide o zdanlivo dobrovoľné rozhodnutie – záujem matky tráviť s dieťaťom viac času. V jeho základe sa však skrýva uprednostnenie potrieb rodinných príslušníkov pred osobnými potrebami. Nie vždy je takejto praxi naklonený manželský partner, viaceré učiteľky museli prekonávať nepochopenie svojho partnera a museli ho na svoju prácu doma privykať. Ako sme však videli pri deľbe domácich prác, absenciu účasti manžela na domácej starostlivosti z dôvodu jeho pracovnej vyťaženia v zamestnaní rodina riešiť nemusela.

Zdanlivé výhody učiteľskej profesie

Už sme viackrát spomínali názor verejnosti, ktorý spája učiteľskú profesiu s mnohými výhodami. Tou najčastejšie zmieňovanou bola menšia náročnosť tohto povolania na čas. Verejnosť vníma, že učiteľky a učitelia odchádzajú z pracoviska skôr, ako je bežné v iných zamestnaniach, veľmi silno vníma tiež voľno počas školských prázdnin (pozri aj časť 3.4.1.). Aký je pohľad priamych aktérov a aktérok, vidia nejaké výhody svojho zamestnania? Mnohé z učiteliek pozitívne hodnotili svoje povolanie v čase, keď mali malé deti. Oceňovali istú časovú voľnosť a flexibilitu v rozložení niektorých pracovných úloh počas bežného dňa, ktorá im umožňovala venovať sa viac deťom:

Keď bol syn malý, mne učiteľstvo nesmierne vyhovovalo. Lebo ja som mala čas vtedy, čo syn. Mohla som prísť, keď som chcela, aj skôr. Mala som pocit, že mám čas sa mu venovať... Teraz som v práci dlho. Takže domáce práce zostávajú na víkendy. Ale už si to môžem dovoliť, syn už je dospelý. /ž

Ja tiež, keď som mala malé deti, veľmi mi to vyhovovalo. Mohla som prísť skôr domov a sa im venovať. Mohli sme chodiť na krúžky. Lebo muž prišiel neskôr z roboty a ja som mohla byť s deťmi. /ž

Kladne hodnotili aj možnosť zorganizovať si starostlivosť o deti počas prázdnin, ktorá predstavuje pre rodičov pôsobiacich v iných povolaniach značné problémy:

A tiež mi to vyhovovalo počas prázdnin. Nebola som nútená rozmýšľ-

lať, kde tie deti dám. Dva mesiace sú dlhá doba a mohla som ich niekam dať, ale aj s nimi byť. /ž

Nám na tom povolaní vyhovovalo to, že som nikdy nemusela deti dávať svokre alebo mame. Proste boli prázdniny, bola som s deťmi doma. Žiadna dovolenka. Mala som ja dovolenku, deti mali prázdniny, boli sme doma. /ž

Výhodu učiteľskej profesie pri starostlivosti o deti a domácnosť vyzdvihovali aj učitelia. Bolo ale zaujímavé sledovať, ako túto výhodu spájali s kolegyňami, nie so sebou. **Pre mužov vykonávajúcích učiteľské povolanie prinášal voľnejší pracovný režim možnosť ďalšieho zamestnania, nie možnosť vyššej účasti na domácich prácach a starostlivosti. Prejavil sa u nich dosť konzervatívny postoj k deľbe práce, ktorý domácu sféru deleguje na ženy:**

Myslím, že pre ženu je určite povolanie učiteľky ideálne. Čo sa týka pracovnej doby, náplne práce, tak ony majú starostlivosť o deti, to je ich ako vlastné a im dané, v podstate rady to robia. /m

Ja po prvej robote zase druhú robím, takže to už mám také individuálnejšie, čas si zadelím, takže som vyťažený, no aj po odučení mám zase svoje koničky a tak. /m

Znamená voľnejší pracovný režim v tomto zamestnaní aj viac voľného času? Ako sme videli, mimopracovný čas učiteľiek je vyplnený nielen povinnosťami starostlivosti a domácimi prácami, ale aj pracovnými úlohami spojenými s výkonom profesie. Viaceré učiteľky si sťažovali, že toho **skutočne voľného času, ktorý by mohli venovať svojim záľubám, majú nedostatok**¹⁷:

Ak si ho nájdem, tak knihy. ... No a už vidno, aj tie knihy. To, čo som kedysi, dajme tomu behom týždňa prečítala dve knihy, teraz som rada, keď za pol roka prečítam povedzme päť, šesť kníh. Takže úplné minimum. No a už ani neviem, čo to je voľný čas. Neviem, proste... Šport a také, ako kedysi, aj som plávala a všetko, takže to chýba. /ž

No a voľný čas trávim, rada chodím na prechádzky, pozriem si semtam televíziu, knižky, by som sa mala zlepšiť trošku v tom, ale toho času moc na ne nezostáva, takže je to luxus. /ž

Aj nazretie do súkromnej sféry, do rodinného života učiteľiek a učiteľov viedlo k odhaleniu niektorých rodových nerovností. Kým napríklad istá miera flexibility pracovného času v tomto

povolání prináša učiteľom predovšetkým možnosť ďalšieho zárobku a možnosť venovať sa svojim koníčkom, učiteľky prípadný časový zisk venujú rodine. Platí to predovšetkým v období, keď sú v rodine malé deti. Odložené školské aktivity však vykonať musia, spravidla v nočných hodinách, keď deti uložia spať.

Modely rozdelenia domácich prác a starostlivosti o deti medzi partnerku a partnera sú u tejto profesie pomerne pestré, prevažuje však ten z nich, pri ktorom sa väčší diel zodpovednosti za domácnosť presúva na plecia žien. Väčšina učiteliek pozná problém dvojitého zaťaženia veľmi dobre, opäť najmä v tej etape rodinného života, ktorá vyžaduje starostlivosť o malé deti. Mnohí manželia nechávajú tieto činnosti výlučne na ženy – s poukazom na svoju pracovnú zaneprázdnenosť v sfére platenej práce a s očakávaním využitia „výhod“ učiteľskej profesie (možnosť odísť skôr z pracoviska a venovať sa rodine).

Niektoré z citátov poukázali aj na živú prítomnosť stereotypných predstáv o rodovo podmienených rolových očakávaniach a určeníach. Objavil sa napríklad názor, že pre ženy je „prírodné“ starať sa o deti, že im je táto zodpovednosť „daná“ a že ju „robia rady“ (autorom výpovede bol muž). Celkovo učiteľky – matky vo veľkej miere podliehajú tlaku týchto rodových očakávaní a participáciu partnerov na domácich povinnostiach požadujú v iných činnostiach, prípadne po odrastení detí (podobne ako väčšina žien na Slovensku)¹⁸. V prípade učiteliek pribúda tlak vyplývajúci z „výhod“ tejto profesie – si skôr doma zo školy, máš viac voľna, tak sa staraj ty. Niektoré respondentky sú nútené akceptovať predstavy manželov aj vtedy, keď majú podobu vyhranených tradičných názorov na úlohu ženy a muža v domácnosti.

Samotné respondentky a respondenti zväčša nevnímali nerovnosti v deľbe práce vo svojich rodinách ako problém, alebo pri najmenšom ich tak nekomentovali.

Rodová dimenzia pedagogickej práce: aj ružovo – modré pohľady

Zahraničné výskumy, ktoré sa realizovali v posledných desaťročiach, opakovane prinášali rovnaké poznatky o prítomnosti rodovo stereotypných predstáv na školách rôzneho typu a ich vply-

ve na to, ako učiteľky a učitelia vnímajú výsledky a správanie dievčat a chlapcov. Ako jedna z prvých poukázala na túto súvislosť Sara Delamont v predmete matematika. Etnografická štúdia, ktorú publikovala v roku 1983, konštatovala, že pohlavie dieťaťa patrí ku kľúčovým faktorom, ktoré vplyvávajú na to, ako učitelia a učiteľky vnímajú žiakov a žiačky pri hodnotení z matematiky. Výskumne doložila, že na matematike dávajú učiteľky a učitelia viac otázok chlapcom, v dôsledku čoho majú chlapci aj viac príležitostí odpovedať a získavajú viac hodnotení ako dievčatá (Delamont, 1983). K podobným výsledkom sa v priebehu nasledujúcich rokov opakovane dopracovali aj výskumy z iných krajín, napríklad z Grécka, ale aj USA alebo Austrálie, ktoré postupne pridávali ďalšie súvislosti (Rogers – Kaiser, 1995; Boaler, 1997; Howe, 1997; Mendick, 2005; Chionidou-Moskofoglou – Chatzivasiliadou-Lekka, 2007; Hourbette – Baron, 2007).

Rodovo diferencovaný pohľad vyučujúcich na schopnosti žiakov a žiačok v predmete matematika zaznamenal v roku 2000 aj Joachim Tiedemann, ktorého sme spomínali v úvode. Učiteľky a učitelia participujúci na jeho výskume v priemere hodnotili výsledky dievčat horšie než výsledky chlapcov. Podarilo sa mu identifikovať všeobecné presvedčenie učiteliek a učiteľov, že dievčatá musia na ten istý výsledok vynaložiť podstatne viac úsilia ako chlapci (Tiedemann, 2000). Neskôr ten istý autor poukázal na fakt, že rod neznevýhodňuje v matematike tých najlepších žiakov a žiačky, ale skôr priemerných či zaostávajúcich. Rodové stereotypy vyučujúcich môžu totiž prispieť k „naplneniu proroctva“¹⁹: keďže dievčatá dostávajú od svojej učiteľky alebo učiteľa správu, že na matematiku nemajú predpoklady, môže to u nich viesť k rezignácii na akékoľvek úsilie, aby sa v nej zlepšili (Tiedemann, 2002).

Ďalšia autorka, Carol Gilligan, doložila existenciu rodových rozdielov v spôsobe, akým žiačky a žiaci vykonávajú zadané úlohy. Chlapci majú sklon pracovať logicky a sú racionálnejší, dievčatá sa viac spoliehajú na svoju intuíciu, kreativitu a skúsenosti – a podľa autorky to môže byť výsledok odlišných štýlov učenia, ktoré vyučujúci uplatňujú voči chlapcom a dievčatám. Upozornila na potrebu výskumne si všímať aj postoje vyučujúcich z hľadiska rodových rozdielov v tom, ako vyučujú matematiku.²⁰ (Gilligan, 1982.)

Podľa týchto výskumných zistení teda to, ako deti vnímajú

vlastné schopnosti, ako aj očakávania voči nim v jednotlivých predmetoch môže byť do veľkej miery ovplyvnené predstavami o rodových rolách, ktoré v ich najbližšom prostredí prevažujú (rodina, ale aj škola). To, či má chlapec alebo dievča k danému predmetu kladný vzťah, alebo ho skôr neznáša, môže byť výsledkom procesu socializácie, založenom na rodových presvedčeniach učiteliek a učiteľov. Preto nás vo výskume zaujímalo, ako sa na schopnosti a spôsob práce chlapcov a dievčat pozerajú vyučujúci na základných školách na Slovensku. Sledovali sme nielen vnímanie vedomostí a zručností chlapcov a dievčat v jednotlivých oblastiach vzdelávania, ale aj názory na ich spôsob práce či učenia a rozdiely v správani.

Vedomosti a zručnosti chlapcov a dievčat

Východiskom k diskusii o tejto téme bola otázka približujúca výsledky z medzinárodného porovnávacieho výskumu PISA z roku 2003²¹, podľa ktorých dosiahli chlapci lepšie výsledky v matematickej a dievčatá zase v čitateľskej gramotnosti. Na Slovensku vyšiel tento rozdiel ako jeden z najväčších spomedzi zúčastnených krajín EÚ. Účastníčky a účastníci rozhovorov mali priblížiť svoje vlastné skúsenosti z praxe a zauvažovať nad tým, kde by mohli byť príčiny takéhoto rozdielu.²²

Rozhovory naznačili, že rodové predstavy učiteliek a učiteľov nemali pri predmete matematika všeobecný charakter. Zaznelo viacero vyjadrení, ktoré akékoľvek rozdiely vo vedomostiach žiakov a žiačok z matematiky v deklaratívnej rovine popierali:

Tak, proste, že mám šikovných chlapcov, šikovné dievčatá. Ja nevidím nijaký veľký rozdiel v tom, že chlapci matematika a dievčatá slovenčina. /ž

Ja tiež učím matematiku a zatiaľ, čo som mala triedy, neviem, že by bol výrazný rozdiel. Stále to bolo vyrovnané. /ž

Dlho neučím, ale ja teda tiež nemám pocit, že by tam vyšli až také rozdiely medzi dievčatami a chlapcami. V žiadnom prípade... /ž

Nie, nie, vôbec (na otázku, či vidia rozdiel medzi chlapcami a dievčatami z matematiky – jf). /ž, viaceré naraz

Dokonca sa niekoľko hlasov priklonilo k lepším výsledkom dievčat z matematiky:

Ja som to nejako na matematike nepostrehla, že by boli bystrejší

chlapci ako dievčatá, že by dosiahli väčší, lepší výsledok. Ja si dovoľím tvrdiť, že mám viac šikovných dievčat ako chlapcov. /ž

Ja by som povedala, že ani nejako nevnímam to, pretože mám aj šikovné dievčatá aj chlapcov. Skôr by som povedala, že v matematike sú u mňa dievčatá šikovnejšie ako chlapci. Tí chlapci, tak skôr na to správanie, ale im sa ani moc učiť nechce, oni by aj boli šikovní, ale im sa nechce. Skôr opačne, dievčatá. /ž

No istý vplyv rodovo stereotypných predstáv sa vo vnímaní schopností žiakov a žiačok prejavil. Pomerne veľká skupina učiteliek a učiteľov vyjadrila **presvedčenie o vrodennom talente chlapcov na matematiku, že sú na matematiku „prirodzene“ talentovanejší, hoci sa im „ani moc učiť nechce“:**

Naozaj, chlapci, a matematika ich baví, ale tiež si myslím – presne z toho hľadiska, že ako rozmýšľajú. /ž

Aj by som si myslela, že je to v prirodzených danostiach tých dvoch po hlaví. Dievčatá naozaj potrebujú viac citovo pristupovať k všetkému. A tá matematika nie je veľmi citová. A prekvapuje ma, že práve na Slovensku je to viac. /ž

Na matematike by som to tiež videla vyrovnané, lebo dievčatá to vyrovnávajú usilovnosťou. Ale chlapci sú bystrejší na matematiku. Dievčatá to doháňajú tým, že sa to naučia. Preto ten výsledný efekt je vyrovnaný. /ž, širší súhlas

Aj na Slovensku sa často matematika všeobecne vo verejnosti vníma ako školský predmet, ktorý je ťažší pre dievčatá, a celkový postoj k matematike sa hodnotí ako pozitívnejší u chlapcov.²³ Niektorí učitelia a učiteľky konštatovali, že **matematika je obľúbenejší predmet chlapcov**, pretože vyriešia zadané úlohy ľahšie a hravejšie. Tiež sa objavili názory, že **dievčatá majú sklon pokladať matematiku za nudnú a boja sa jej:**

A môžem povedať, že naozaj chlapci sa tým chvália, že majú radi matematiku, a dievčatá sa chvália, že nemajú rady matematiku. Málokedy sa dievča pochváli, že má rada matematiku. To, kde je tá schopnosť cenená, je na chlapčenskej strane. /ž

Rozmýšľala som nad tým dlhšie, že chlapci si zbytočne nezaťažujú mozgy, keď niečo nie je dôležité, a tým pádom im ostane podstatne viac času na to, aby si nejakým zdravým rozumom uvedomili, čo je to podstatné. A to je dôležité pre matiku. /ž

Ja keď som na matematike sedela, tak najradšej by som bola pod

lavickou, hej. To sú dievčatá u mňa. Ony sú biele, ale nemajú byť prečo, lebo už sú vyššie ako ja. Takže v podstate chalan je taký, že on vás bude provokovať a dovtedy, no tak som povedala, ak chceš odpovedať, dobre... /ž

Hoci nikto z účastníčok a účastníkov rozhovorov nespomenul príklad, že by sa rovesnícke skupiny dievčatám vysmievali, ak inklinujú k matematike, za prvým uvedeným citátom sa môže skrývať práve takáto obava dievčat. Nechcú sa stať terčom posmeškov, ak sú v matematike vynikajúce, preto sa touto svojou preferenciou radšej nechvália.

Niektoré a niektorí z vyučujúcich explicitne vyjadrili presvedčenie, že určené zadania z matematiky urobia chlapci rýchlejšie ako dievčatá. Niekedy to môže zároveň znamenať aj správnejšie riešenie (napríklad podľa výsledkov citovaného výskumu PISA), veľakrát však nie:

A ono to hodne vidno, ja učím matematiku, a teraz vlastne prijímačky, monitory a všetko ide cez testy, samozrejme, že ani my nedávame takým spôsobom, že naozaj, tí chalani, ktorí by mali aj lepšie výsledky, strašne strácajú na tom, že si trebárs to zadanie zle prečítajú a spokojní s tým, že hurá, sú tu nejaké výsledky, tak to už z toho nejako vyberiem a logicky si odvodím a že vlastne oni na tomto hodne strácajú, dievčatá si to asi pozornejšie prečítajú, asi majú, že si to viackrát potrebujú lebo, lebo... /ž

Ja som si všimla, že niektorí chlapci, ktorí sa učili na trojku, aj štvorku, mali lepšie výsledky ako dievčatá s jednotkou. /ž

Až prekvapivo lepšie, aspoň u nás. A viackrát. /ž, viaceré pritakávajú

Na adresu chlapcov vyjadrili viaceré účastníčky a niektorí účastníci skupinových rozhovorov presvedčenie o ich lepších predpokladoch pre matematiku, a to aj bez nejakého špeciálneho úsilia. Chlapci sú na matematiku od „prírody“ lepší a pri riešení matematických úloh sú aj často vnímaní ako rýchlejší. Dievčatá tento rozdiel – podľa viacerých učiteliek a učiteľov – „dobiehajú usilovnosťou“, učia sa inak ako chlapci. Zdá sa, že v nazeraní na matematické schopnosti detí prežíva u istej skupiny vyučujúcich rodovo diferencovaný pohľad.

Ako je to u čitateľskej gramotnosti? Mnoho učiteliek vyjadrilo v úvode diskusie všeobecné presvedčenie o tom, že dnešné

deti – chlapci aj dievčatá – čítajú málo a s veľkými problémami:

Oni nečítajú, oni teraz veľmi málo čítajú. /ž

Ale to vidím aj pri slovnej zásobe, keď učíte napríklad paralelku niečo iné, akože dajme tomu povedať obdobu niečoho, nemám šancu. To je veľký problém. /ž

Z hľadiska rodových rozdielov najväčšia skupina učiteľiek a učiteľov súhlasila s názorom, že **dievčatá čítajú viac a lepšie ako chlapci**, tiež častejšie navštevujú knižnice:

No tak určite aj čítajú viac ako chlapci, to vždy tak bolo. /ž

Ja s týmto súhlasím a mám takú skúsenosť, ako to tam vyšlo, naozaj že tie dievčence ... ony chcú čítať, keď sa bavíme o knižkách, ony prvé idú do knižnice, ony sú také usilovnejšie. /ž

Chlapci si prečítajú športové správy, a tým to končí. Dievčatá predsa aspoň časopis otvoría. /ž

Naozaj, tie najlepšie čitateľky, bol tam myslím, že z tých desiatich mien, bol tam jeden chlapec, ostatné všetko boli dievčatá, čiže už aj z toho je to vidno... /ž

Ja si myslím, že chlapci vôbec nečítajú, mám pocit, že nečítajú, sedia pred počítačom. /ž

Dobre, ja súhlasím s tým, čo povedali kolegyne, len chcem povedať, ako sa zmenil postoj k čítaniu, kým my určite sme sa rozprávali o knihách, ktoré sme prečítali, a vedeli sme prerozprávať celý obsah a blúčik okolo nás, ktorí tú knihu nečítali, radi si vypočuli rozprávanie niekoho iného, bežne sme sa takto rozprávali. Tak mi verte, ja som za posledné roky nepočula ani chlapcov, ani dievčatá, že by sa rozprávali o obsahu kníh... Dievčatá áno, prečítajú si, dobre, vymenia si ešte nejaké tie poznámky. Ale toto ma mrzí, že nečítajú, skutočne nie. /ž

Chlapcom ich pedagogičky a pedagógovia (vyučujúci slovenčiny, ale aj iných predmetov) vyčítali nielen celkový **nezáujem o knihy, ale i povrchnosť a nepozornosť pri čítaní**:

Dievčatá vlastne, a tým aj možnože tak pozornejšie čítajú, že vlastne aj tej literatúry, tej bežnej literatúry prečítajú viac, že chalani skutočne pri počítačoch a to, aj keď počujete, o čom sa rozprávajú, tak to hentaká hra, tam taká hra, a na ten level a tamto som už prišiel. ... Zrejme aj v tom je to, že oni len tak povrchno prebehnú, veľmi rýchle, aj v tom môže byť tá nepozornosť. /ž

Chlapci si dosť vyberajú len to, čo ich zaujíma, a také, čo sa dá logic-

ky odvodiť, a také, také, mám pocit, že povrchnejšie trošku. Sú v čítaní nepozornejší, asi aj z toho by mohol byť ten rozdiel. /ž

Vyskytli sa i názory o rovnakej úrovni čitateľskej gramotnosti u chlapcov a dievčat, boli však vo výraznej menšine v porovnaní s presvedčením o lepších výsledkoch dievčat z čítania:

Takže neviem naozaj, čím to je... ale neviem ani v tej triede povedať, že by dievčatá čítali viac a chlapci menej. Vidím to asi tak pol na pol, ja osobne z praxe. /ž

Neviem, nedovolím si povedať, či chlapci čítajú viac alebo menej, ja som mala pocit, že nájdu sa aj dievčatá, ktoré nečítajú, aj chlapci, ktorí nečítajú, že aj technika čítania je vynikajúca a niektorí aj v siedmej, ôsmej triede majú problém s kvalitou čítania. /ž

Vyrovnané vnímanie chlapcov a dievčat v súvislosti s tým, ako obľubujú čítanie a aké majú schopnosti čítania, podporovali aj výroky dovolávajúce sa individuálnosti hodnotenia a spochybňujúce rodový rozdiel, ktorý naznačila citovaná štúdia. V rozprávaní sa objavil aj príbeh detí, ktoré boli socializované v rovnakých podmienkach, ale vzťah ku knihám sa u nich vyvinul rôzny:

Mám dve dcéry a znova si myslím, že aj od starej mamy, vlastne aj od nás dostávali od malinka darčeky knihy. Tak jedna, z tej nutnosti, lebo vedela, že starká alebo maminka sa budú pýtať, tak z nutnosti prečítala, odložila do poličky. Druhá číta, pýta sa, pýta sa spolužiačok, so spolužiačkami zašli do knižnice, vybrali si knižky. Dostávajú rovnakú výchovu, rozprávame sa s obidvoma rovnako, aj na tému kníh, jedna si tú cestu našla, druhá len tak, povedala by som, len tak nutne, nutne, koľko treba najnutnejšie. /ž

Ako upozorňujú uvádzané výskumy, dlhodobý vplyv rodových presvedčení učiteliek a učiteľov v súvislosti s výkonmi žiakov a žiačok z matematiky a ich celkový postoj k nim môže postupne viesť k nižšiemu záujmu žien a dievčat o pracovnú kariéru v prírodných vedách a matematike.²⁴ Častejšie sú to chlapci, kto považuje matematiku pre svoju budúcu kariéru a svoj dospelý život za nevyhnutnú. Odrazilo sa to čiastočne aj v postojoch učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume, aj v ich názoroch o „prirodzenosti“ odlišného zamerania chlapcov a dievčat. Chlapcov ich vyučujúce a vyučujúci vnímajú skôr ako technické

typy, orientáciu dievčat videli viac smerom k humanitným vedám a jazykom²⁵:

Ja si myslím, že dievčatá majú vzťah k iným veciam, nie všetky majú vzťah k technike. Kým u chlapcov, aj keď nemusí to tak byť, možno len v tej mojej triede sú takí... Ale ja si myslím, že nie každé dievča má vzťah k technike. /ž

Môj syn napríklad, nemôžem ho prinútiť otvoriť žiadnu rozprávkovú knihu, ale každú encyklopédiu má preštudovanú. /ž

Ale je pravda, že jazyky vedia lepšie baby, si myslím, ja neviem prečo... Možno preto, že sú to dievčatá, a možno je to skrz to, že sú na jazyky viac nadané – ako na tú slovenčinu. Neviem. /m

Ja si myslím, že vždy to tak bolo, že dievčatá skôr k humanitným vedám inklinovali a chlapci vždy boli technickejší. Aj tie hračky keď vezmem, autíčka pre chlapcov a dievčatá skôr tie bábiky. /ž

Posledný citát navádza k otázke o príčinách týchto diferencií. Pri hľadaní príčin existujúcich rodových rozdielov vo vedomostiach a zručnostiach detí v matematike a jazykoch a v ich odlišnej študijnej orientácii sa objavili dve základné skupiny argumentácií. Časť učiteliek a učiteľov sa dovoľavala „prirodzenosti“ rôznej orientácie a predpokladov chlapcov a dievčat, teda príčiny videla v biologických rozdieloch:

Muž, žena, to je presne pravá, ľavá hemisféra. /ž, viaceré

Logické myslenie, tam tí sú (chlapci – jf). /ž

Ja pracujem s nadanými deťmi a máme sedemdesiat percent chlapcov, tak to asi hovorí za všetko. A je to naozaj tým, že oni to logické myslenie, už som aj prednášky o tom počula o ľavej a pravej hemisfére, že to majú inak urobené a naozaj to logické myslenie majú lepšie. /ž

Druhá, početnejšia skupina identifikovala ako príčiny rozdielov medzi chlapcami a dievčatami hodnotové nastavenie spoločnosti a charakter výchovy. V rodinách i celej našej spoločnosti majú silné zastúpenie tradičné hodnoty a predstavy, ktoré sa prenášajú do výchovy detí (uplatňovanie konzervatívnejších prvkov):

Možno slabšou emancipáciou. Možno na Západe bola väčšia voľnosť ako tu a možno to ešte vyplýva z histórie komunizmu. Možno na Západe sa skôr stavali do roly muža, nie roly povolania. Možno tam to skôr už vošlo do povedomia národa, a u nás to ešte len príde. /ž

Ja si myslím, že je tu výchova v rodine ešte stále dosť konzervatívna.

Deväťdesiat percent našich obyvateľov sa hlási k náboženstvu. Je to dosť kresťanská výchova, tým pádom sme stále v tých rolách ženy a muži. Aj keď sa veľa hovorí o feminizácii niektorých odvetví a vyrovnávaní rolí, ja si myslím, že ešte stále tie mamičky vedú dcéry k tomu, že ty budeš žena a budeš robiť takéto veci. /ž

Môj názor sa najviac približuje k tomu, že je to v tej konzervatívnejšej výchove... na Západe ženy majú viac prístupu k funkciám, napríklad politickým. U nás si vieme predstaviť pár žien v parlamente a pár žien v ministerských kreslách, ale na Západe bežne funguje žena premiérka a predsa len tá výchova a pohľad na pracovné postavenie ženy je iný. Ten konzervatívny prístup sa odzrkadluje. /ž

Viac sa identifikujú so vzorom, ako sa má dievča správať a ako chlapec. Tá tradícia. /ž

Tradícia v rodinách. / ž, viaceré

Ktovie, ako v iných krajinách sa javia deti po tejto stránke. Prírodné, sú rovnaké, lenže možno, že ako sú vychovávané, ako im rodičia aj doma dovoľia sedieť pri tom počítači. /ž

Ja si myslím, že to je tak tou spoločnosťou, ako tie deti vychovávame, ináč. Lebo ja stále mám pred očami, vidíte, spadne dievčatko, malé ročné, dvojročné, trojročné, tak ho zodvihnú, joj, neplač moja, boľká ťa, boľká? Spadne chalan, nerev, veď si chlap. A takisto ho to bolí. My tým chlapcom ako keby sami sme ponúkali, kupujú sa im meče, kupujú sa kopačky a futbal a športovať, a skôr tie bojové hry a potom oni k tomu inklinujú cez tie počítače, tam naozaj sa tá logika asi tými všelijakými úskokmi rozvíja, a potom aj úskoky v živote. A potom aj tie dievčatá, tie sú viacej doma, no hádam nepôjdem hrať futbal, parádiť sa, k tým knihám inklinujú, pomôcť mame, poď mi pomôcť, umy riad, povysávajú. Ale zase mám skúsenosť, teda vyšlo to takto, ale tak sú dievčatá s veľmi dobrým logickým myslením, však my sme tu! (zdôr. jf) /ž

Napriek tomu, že medzi účastníkmi výskumu bolo viacero učiteliek matematiky alebo prírodovedných predmetov, len jediný raz počas všetkých piatich rozhovorov zaznelo odvolanie sa na svoj príklad (že matematiku vyštudovala žena) v súvislosti s nabúraním stereotypu, že dievčatá nemajú dostatok logického uvažovania. Uviedla ho učiteľka matematiky, ktorá zároveň poukázala na odlišný prístup vo výchove a socializácii chlapcov a dievčat.

Šikovnosť a usilovnosť

Vari najsilnejšie bola v prezentovaných názoroch učiteľiek a učiteľov prítomná explicitne rodovo stereotypizujúca predstava o väčšej šikovnosti a zároveň väčšej lenivosti chlapcov na strane jednej a o menších schopnostiach dievčat, ktoré to dorovnávajú väčšou usilovnosťou a zodpovednosťou, na strane druhej.

Názory typu „**chlapci sú šikovnejší, racionálnejší, majú lepšiu logiku, ale sú lenivší**“ sa v diskusiách objavovali v hojnom počte a v rôznych obdobiach:

Ja keď učím chemické vzorce, tak vidím, že chalanom stačí, keď chvíľu dávajú pozor, a hneď to pochopia. Ale oni sú leniví. A dievčatá to doženú tým, že sa aj doma do toho pozrú. /ž

Oni sú racionálnejší. Logické typy, čisto v podstate. U mňa dievky, keď dám nejaký príklad, čo sme prepočítali, a ony to v podstate mechanicky zvládnu. Ale dám iný, na úvahu, chlapec vám to zvládne skôr, aj keď je stopercentný lajdák. Hej, takže chlapci sú racionálnejšie typy, tí si nechávajú veľa síl na neskôr, kým dievča sa vyčerpáva neskutočne, hej? Ono ide do puntíka, to sú punktičkárky mnohé, ony sa vyčerpávajú. Ale chalan sa tak nevyčerpáva, on si necháva také, také posledné tie... Tú energiu, tie dvierka, a tam to vidieť na tej matematike... /ž

No ja si tiež myslím, že dievčatá, jednoducho, doteraz čo som sa stretla s dievčatami, boli také, že vydreté jednotky, u chlapcov som sa nestretla s takým, on na to potom kašle. A to je tá zodpovednosť, ktorú majú dievčatá a chlapci nie, si myslím. Možno aj o tom to je, ale aj celkovo chlapci to majú viac na tú logickú stranu ako my, to je fakt, si myslím. To je aj dokázané... /ž

To sú tie racionálne typy (chlapci – jf). /ž

Pre slovenčinu a vlastne aj na iné predmety, keďže na Slovensku, keďže to bol nejaký európsky výskum, je náplň učiva, si myslím, neadekvátne vysoká v porovnaní s ostatnými krajinami, tak možno práve preto, že si nevedia vyselektovať, čo je dôležité, a učia sa všetko vlastne memorovaním (dievčatá – jf), zatažujú si pamäť, a s tým by som úplne súhlasila, že tam vzniká ten vysoký rozdiel. /ž

Ale keď tu bolo povedané, fakt tí chalani sú asi takí racionálnejší. Lebo ja mám, nikdy som si to tak neuvedomila, teraz keď to hovorili kolegyně, tak mi to tak zaplo, že fakt je to asi tak, lebo tie baby sú také, to je, ako keď máte doma chlapa a vám povie: „Nerieš!“ Lebo teraz toto je nepodstatné riešiť a my ženy do toho budeme šprtáť, šprtáť, šprtáť a chlap to hodí za hlavu a má to ako, tak mi to pripadá. /ž

Ja by som nepovedala, ja mám skúsenosť, že dievčatá skôr pristúpia k namemorovaniu. Chlapci sú priecnejší v tomto. Oni až keď to logicky porozumejú. Oni to považujú za ľahšiu cestu. /ž

My v slovenčine keď teraz máme tie monitory, dost tam sú analytické a syntetické otázky, chalani, ktorí aj dosahujú priemerné výsledky, tam dokážu preraziť, lebo na to idú logikou, nenaučenosťou. A zvládnu to. /ž, viaceré pritakávajú

Špeciálne sa zdôrazňovali aj lepšie schopnosti chlapcov pre prácu s počítačom:

Ja zase mám takú triedu, už sú ôsmaci, že od prvej triedy majú implementované počítače a žiaden chlapec s tým nemá problémy. A dievčatá, ešte stále sa nájdu také, ktoré s tým majú problémy, a viackrát už som to aj ja, aj kolegyne vysvetľovali. Ešte sú stále ťažkopádne. /ž

Keď preberáme dačo, že ich učím jednoduché veci vo worde a takéto základné veci, chlapci to pochopia fakt rýchlejšie oveľa ako dievčatá, vedia to aplikovať. Vidia to na tej obrazovke, vedia, čo majú robiť, dievčatá ... Pozerajú a toto... četovanie. /m

Na konštatovanie, že PC viac baví chlapcov, odznelo stereotypné vysvetlenie: *Je to technika, no! /m*

Ale zároveň chlapcov považovali za celkovo ľahostajnejších k vzdelávaniu, čo dávali do súvislosti s ich oneskorenou pubertou, iným vývinom v porovnaní s dievčatami. S tým súvisí, podľa niektorých vyučujúcich, aj ich potreba „hrať frajera“ a pôsobenie negatívnych vzorov v chlapčenskom kolektíve. Objavila sa hypotéza o ich neskoršom dozrievaní, čo dáva v očiach vyučujúcich do budúcnosti nádej, že sa „spamätajú“:

Ja mám taký postreh, že majú možnosť sa vzdelávať a nechcú sa vzdelávať, oni nechcú prijímať informácie. Chlapci – teraz je to úplne, aj pritom naozaj – ako spomenul – je to hrôzostrašné, že aj ten anglický jazyk. Taká je možnosť toho vzdelávania a oni na to úplne kašľú a vychádzajú nevzdelaní. Samozrejme, že je to aj tým, že učiť a učiť jazyk je rozdiel (dobrí jazykári utečú do iných oblastí – jf)... /m

Ale je to asi aj tým, že predsa ešte sú v puberte. Tie dievčatá už vychádzajú a chlapci ich dobehnú, možnože ich potom za dva roky dobehnú a chlapci sa potom spamätajú. Povedia si: „Hop, veď už takto ďalej nemôžem, preboha, veď ma čaká život, donekonečna ma nebudú rodičia živiť, a musím dačo robiť!“ Som, takí sme boli aj my predsa. Ja som mal na priemyslovke ešte štvorky a bol som učiteľské dieťa. /m

Ala situácia trebárs na základných školách je taká, že jednoducho chlapci trochu inak prechádzajú tým vývojom ako dievčatá a potom keď sú starší, sa spamätajú a povedia si, no dobre, už nebudem lajdák, už idem k tomu seriózne pristupovať, a potom sú na vysokej škole dajme tomu aj géniovia z nich. Že aj Einstein študoval na päťtorke a nakoniec kde to dotiahol. /m

No nejako. Neviem, no. Aj podľa seba viem, tiež som bol mladý, tak to bolo aj vtedy, tak aj teraz je to tak, že keď sa spravilo niečo zle, tak to, čo bolo najvyššie, ten, čo spravil najviac zle, tak bol najväčší frajer. Ten, čo mal najviac jednotiek, tak ten bol v úzadí, ten bol dobrý iba vtedy, keď sa odpisovalo alebo niečo také. /m

V súvislosti s chlapcami účastníčky a účastníci výskumu častejšie zdôrazňovali ich postup pri riešení zadaných úloh. Chlapci sú podľa vyučujúcich tí, ktorí radi pri riešení tipujú a riskujú. Táto stratégia môže byť niekedy úspešná, inokedy nie:

To ale niekedy je na škodu, skutočne, lebo aj tie testy, to je pre niektorých bingo, lebo skutočne, test a fakt iba odhadom, čo si myslia, a náhodou to vyjde, aký je dobrý, a teraz aj ten učiteľ je zmätený, či to naozaj, alebo či si zatipoval dobre. Je to tak... /ž

Mala som minulý rok deviatakov, pripravovali sme sa na prijímačky a oni viac-menej tí chlapci vedeli. Chlapci si to vedia nejako tak pokombinovať, takže aj s dosť malým úsilím dokážu vyrobiť niekedy aj väčší efekt a na to sa spoliehajú. Potom niekedy zlyhajú v takých situáciách hraničných. Ale dievčatá sú zase pracovité, všetko potrebujú si odôvodniť, text si aj dva, tri razy prečítajú, takže je tam ten zmysel väčšej zodpovednosti. /ž

Lebo im iné ani neostáva, si myslím, keďže sedia celé večery pri počítačoch, a potom vynájdú sa nejako sami, a potom dievčence také poslúchné, čo sa naučia... a potom niektoré zase... /ž

Na druhej strane – k absolútnej zhode došlo v pohľade učiteľiek a učiteľov na dievčatá. Všeobecne ich považujú za usilovnejšie a zodpovednejšie. Často s dôvetkom – i keď menej šikovné:

Snaživejšie. Určite. (dievčatá – jf) /ž

Včeličky. Hej, usilovnejšie. (dievčatá – jf) /ž

Nájdu sa aj tam také (lenivé dievčatá – jf), ale tých je omnoho menej v porovnaní s chlapcami. /ž

Ja som si posledných asi takých päť, šesť rokov robil u deviatakov ako by prieskum, sme sa možno o tom rozprávali, by ste neverili, ste sa spytovali, že ktorí sú slabší žiaci, chlapci alebo dievčatá. Oveľa, oveľa slabší

sú chlapci. Nevieam, či ste to nejako zbadali. ... Teraz mi skončili deviataci, vlani som mal deviatakov, mal som osem chlapcov, z toho bolo sedem štvorkárov. A mal som ich v päťke asi trinásť, tí už dávno prepadli. Čím to asi je. /m

Ja myslím, že to tak vždy bolo, taká štatistika keby sa robila pred dvadsiatimi rokmi, by vyšla tiež, ja si myslím, že je to dané pohlavím. Dievčatá to majú v sebe, že sú pokojnejšie, zodpovednejšie, že majú lepší prístup k veciam. /m

No tak súhlasím, tak tie dievčatá sú zodpovednejšie. Možno tí chlapci už majú iné záľuby. Čo ja viem... /m

Keď som ešte na strednej škole na priemyslovke študoval, tak sme sa potom tiež, keď sme hokej hrávali, tak sme sa už tej škole nevenovali nejakým spôsobom, že tá už bola na druhej kolaji, takže sme prišli aj nenaučení, tak to už bola samozrejma vec. Ale tie dievčatá by možno ani neprišli na druhý deň do školy, keby sa nenaučili, všetky úlohy neporobili, proste, všetko perfektné. No a my sme prišli do školy a už cez prestávky sme si tie úlohy nejakým spôsobom odpisovali. Čiže v tej zodpovednosti by som ja videl v prvom rade, že asi tie dievčatá budú možno zodpovednejšie, nie ani ako múdrejšie, lebo už keď prišlo k nejakým logickým postupom, keď už od nás niečo matematikárka chcela dajme tomu, no tak už možno tie dievčatá sa ani nechytali a my sme mali už nejakú trojčku z matiky, tie boli jednotkárky... /m

Ja v podstate súhlasím s kolegami. Dievčatá sú zodpovednejšie, chlapci majú v tom dospievaní také iné hodnoty... Skôr také frajerinky, vyťahovanie sa navzájom... /m

Opačný pohľad sa v skupinových rozhovoroch s učiteľkami a učiteľmi objavil iba výnimočne. V rámci piatich fokusových skupín v štyroch mestách SR len dvakrát zdôraznili rovnaké či vyššie nadanie dievčat, ktoré je ešte podporené usilovnosťou, a len jeden názor, ktorý rodové rozdiely tohto druhu poprel:

Tie dievčatá si viackrát ako tí chlapci prečítajú to zadanie a ešte k tomu, k tej logike predsa len pristupuje taká pracovitost', taká tá pracovitost', to úsilie svoje. /ž

Ja som nie na typickej škole (výberová – jf), kde sme, u nás nie sú nijaké rozdiely... /m

Menej, menej chlapcov. ... Tam je dvadsaťosem, hej, tam mám desať chlapcov, osem a dvadsať dievčat. ... u nás sa robia tie výbery, hej, do tých tried... Asi tie dievčatá sú šikovnejšie, zvládnu tie testy talentovky... (Kolega dopĺňa: Alebo sa viac učia.) /m

Výskum ukázal, že učiteľky a učitelia v logickom uvažovaní (špeciálne v matematike) rodovo zaťažene favorizujú chlapcov oproti dievčatám. Väčšinou vnímajú dievčatá ako tie menej nadané, ale usilovné a zodpovedné. U chlapcov sa horšie výsledky pripisujú ich nedostatku úsilia, nevyzretosti, nepozornosti, ako aj ochote riskovať, odvahe, tomu, že sa príliš s riešením ponáhľajú a radšej tipujú. Keď pri úlohách zlyhá dievča (napríklad v testoch z matematiky vo výskume PISA), príčina sa hľadá v jej nižších matematických schopnostiach a nedostatočnej logike, ktorá jej sťažuje riešenie úloh vyžadujúcich prihliadanie na logické súvislosti.

Rozdielne správanie - rozdielny prístup?

V predchádzajúcej časti sme prezentovali vnímanie rozdielov medzi chlapcami a dievčatami vo vedomostiach a spôsoboch učenia v prostredí dnešnej školy. V tejto časti sústredíme pozornosť na to, ako učiteľky a učitelia vnímajú správanie žiakov a žiačok. Všeobecne s **odlišným správaním dievčat a chlapcov na vyučovacích hodinách súhlasila väčšina diskutujúcich, len minimum z nich rozdiel v správaní chlapcov a dievčat poprelo:**

Tak mne už aj tí piataci, čo prichádzajú, tam či dievča, chlapec, nie je rozdiel už. Aspoň u mňa. /m

Diskutovalo sa viacero čiastkových aspektov tejto pomerne rozsiahlej témy. Na otázku, **ko častejšie kritizuje a oponuje**, sa síce prezentovali rôzne názory (konštatujúce rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, i popierajúce odlišnosť), ale početne absolútne prevážili tie, ktoré za väčších kritikov označili chlapcov. Iba menšia skupina učiteliek v rámci jednej fokusovej skupiny **nevidela z tohto hľadiska rozdiel podľa pohlavia:**

Až tak výrazne nie (odlišnosť medzi chlapcami a dievčatami - jf). /ž

Aj - aj. / viaceré ž

Absolútna väčšina pedagogičiek i pedagógov zúčastnených na výskume sa priklonila k názoru, že **aktívnejší na hodinách a kritickejší sú chlapci:**

Chlapci. / viaceré ž

U nás výrazne chlapci. /ž

Mne sa zdá, že dievčat je menej (čo kritizujú – jf). Aj keď sú aj také. /ž

Možno to povedia tak kratším spôsobom. /ž

A potom, vo fyzike mám zase takú, teraz to je ako úžasná trieda, oni sú takí, tí chalani, že prídu: „Podme urobiť taký projekt, je vyhlásená taká súťaž, podme sa prihlásiť.“ Že oni vlastne sami prídu, spravia: „Podme to skontrolovať.“ Ja to skontrolujem, my to už len pošleme, takže to je taký úžasný vzťah. Ale to je podľa mňa raz za dvadsať rokov takéto niečo. /ž

No, tak Adam bol prvý, berme to tak. (smiech) Je ich viac v triede vidieť. /ž

Ale musia v tom veku revoltovať, byť proti všetkému. V tomto veku áno, z princípu. /ž

Otvorenejší, vyjadria aj tú nespokojnosť (chlapci – jf). /ž

Ja neviem, ja napríklad viac vnímam chalanov, ale väčšinou možno kvôli tomu, lebo aj keď prídem do triedy a idem niečo povedať alebo sa niečo deje, chalani, dievčatá, chlapci, dievčatá, automaticky na to prvé miesto vždy dávam chlapcov, ale možno aj kvôli tomu, že tí predsa len trochu viac vystupujú nad tie dievčatá, lebo tie sú také tie tichšie, ukríknuté, takže keď už, tak väčšinou začnem tými chalanmi. Ale akože by som niekoho preferovala, tak to nie. /ž

Na komunikácii s chlapcami oceňovali učiteľky a učelia ešte aj spontánne správanie a úprimnosť. Podľa vnímania vyučujúcich sú **chlapci úprimnejší a spontánnejší, dievčatám tieto vlastnosti nepripisovali**, skôr sa vo vzťahu k nim vyskytovali negatívnejšie aspekty správania (sú „vlezlé“, ustráchané, pretvarujú sa a pod.):

Ako, ja, tí chlapci sa mi, mne, javia, otvorenejší. Mi viac povedia ako dievčatá. Vážne. Proste tí chalani tak... /ž

Áno. Majú oveľa, oni sú takí spontánni... Chlapci sú spontánni. Oni sú úprimní, oni vám povedia rovno do očí, čo si myslia o vás. Rovno povie, čo si myslí, dievča sa bojí. Tam je tá autorita, ale on neuhýba, pokiaľ je taký, aký je, hej? Takže sú úprimnejší, a dokonca aj dnes som sa vyjadрила, že ja niekedy mám radšej takých ľudí, ktorí, teraz poviem zas proti sebe, viac vystráajú niekedy, hej, ako dievčatá, ktoré vám sa usmievajú do tváre, povedia, aká ste dobrá, a zozadu je dýka, hej, asi tak. Takže chalan vám niekedy povie, čo si myslí o vás, alebo proste tá komunikácia, hovorím, je úprimnejšia. /ž

Rozdiel. Ja som nikdy nad týmto nerozmýšľala, ale teraz tieto veci,

ktoré povedali, svojím spôsobom sú pravda. Sú tí chalani úprimnejší, my máme trikrát do týždňa ráno ešte komunikačnú výchovu šesťdesiat minút, čiže komunitu, vždy na nejakú tému alebo prípadne na niečo aktuálne, alebo keď sa niečo udeje, oni sú od prvého ročníka vedení k tomu, aby povedali svoj názor, aby sa nebáli povedať svoj názor, oni povedia hocičo. Spontánne. Ale na druhej strane vedia, čo je vhodné a čo nie je vhodné povedať, akože sú takí otvorení a sú naozaj veľmi komunikatívni. /ž

Totíž, v podstate ma jednoducho točili, stále niečo vymyslia, urobia a tak ďalej, sú spontánni, poslala som do parlamentu študentského jedného chlapca, hovorím, tak ťa posielam za zásluhy, ale aj za trest. Lebo už niekedy mi ideš na nervy. Ale fantasticky komunikatívny typ, a viete, čo povedal na kameru? Keď sa ho pýtal moderátor? Že prečo si tu? Za trest. Viete, aké som mala toto faux pas v škole? To je tá úprimnosť, že on vám rovno povie za trest. /ž

No niekedy sa tie dievčatá tým správaním vyrovnávajú tým chlapcom, aj v tej akčnosti si myslím, ale s chlapcami mne sa lepšie, tá komunikácia, je to o inom, ako. ... Vždy vidím za tými dievčatami niečo také, akože, neviem, no, nie sú také úprimné. ... Nie je až taký markantný rozdiel, ale ja to cítim, ja to osobne cítim. Ale deti sú všetky zlaté, takže netreba robiť rozdiely, a... /ž

Zas dievčatá to vedia perfektne využiť. Zatvária sa ako posledné svätice. A stačí, aby si mysleli, že ich nevidíme alebo nepočujeme, a vtedy sa prejaví pravý charakter. Často tie slová, to je slovník kočiča. /ž

Dievčatá – mne dosť lezie na nervy, v takom veku tie dievčatká, keď sú veľmi také, také vlezlé, také, tak sa vtierajú, by som povedala. Tak sa, chlapci takí nedokážu byť. Chlapci sú takí prirodzení, akí. Dievčatká proste sú také, vlezlé k tým učiteľom, by som povedala, aspoň k niektorým, no. /ž

Uvedené citáty naznačujú, že učiteľkám je sympatickejší ten typ správania, ktoré v triede uplatňujú chlapci. Dokonca zaznelo až priame vyjadrenie vyššej obľúbenosti chlapcov, sprevádzané však vedomým úsilím o kontrolu vlastného správania:

Ja tiež osobne mám radšej chlapcov. Proste tým, že sú živí, sú spontánni, že sú, tiež, akože by som... Veľmi sa musím brániť tomu, aby som vyložene nenadržala tým chlapcom. Tiež mám radšej takých veselších, a proste aj niečo zavysťrajajú, ale tiež radšej s chalannmi. /ž

Ďalšou vlastnosťou, ktorú učiteľky a učelia pri opise rozdielov

v správaní dievčat a chlapcov uvádzali, bol temperament. Správanie chlapcov v triede označili viaceré z diskutujúcich osôb za **temperamentnejšie**:

Tak. Oni sú ako vrece blch, oni nedokážu posediť, postáť, a dievčatá predsa ešte v tomto veku sú také pokojnejšie. /ž

Živší sú chlapci ako dievčatá. /ž

Máme tam teraz jedného chlapca, ktorý mal až teda trojku zo správania a dosť veľké problémy s ním máme. /ž

Ja si myslím, že tým temperamentom, akým prechádzajú chlapci, naše základné školy nie sú prispôbené pre taký životný rytmus. Dievčatám vyhovuje taký štýl, aký máme, ale chlapcom nevyhovuje. Oni by možno potrebovali viac pohybu, súťaženia, možno viac technických predmetov. Možno by bolo zaujímavé im tam dať aj varenie. Ja si myslím, že viac to školstvo vyhovuje dievčatám. /ž

Dievčatá sú z pohľadu vyučujúcich **pokojnejšie a poslušnejšie**:

Áno, dievčatká, viete, dievčatká sú také viac poslušné. /ž

Z mojich skúseností poviem, že trošku dievčatá u nás sú také pokojnejšie, ale tiež sa nájdu také, ktoré zase majú iné prednosti. Hej, takže... /m

Dievčatá vychádzajú skôr z puberty, čiže ony už deviatačky to sú už skoro, skoro polodospelé, aj chlapci. /m

Dievčenské bitky sú menej časté. ... Veľmi zriedkavé. Asi nie na verejnosti. /ž

Myslel som si, že je veľký rozdiel medzi dievčatami a chlapcami, že prakticky dievčatá by mali byť pokojnejšie, aj že z mojich skúseností väčšinou sú, ale, samozrejme, nájdu sa aj výnimky, že celá trieda, respektíve chlapci že sú fantastickí, výborní a že dievčatá sú tie horšie v tej triede, ale to naozaj mám jedinú jednu triedu takúto. ... V správaní. /m

Celkovo prevážil názor, že **na vyučovaní sú menej sústredení chlapci**. Iných vyjadrení, či už v tom zmysle, že chlapci a dievčatá sú rovnako nesústredené a rovnako vyrušujú, prípadne že viac vyrušujú dievčatá, sa v rozhovoroch vyskytlo iba málo. Mali skôr charakter výnimky, ktorá potvrdzuje pravidlo.

Nasledujúca podotázka v súvislosti so správaním chlapcov a dievčat mala učiteľky a učiteľov do viesť k zamysleniu, s kým sa im lepšie v škole pracuje, či s chlapcami, alebo s dievčatami, resp. či v tom je nejaký rozdiel. Podobne ako pri mnohých predchádzajúcich témach, aj pri tejto otázke odpovedali vo všeobec-

nej rovine, nezameriavali sa na rodový rozdiel, hodnotili svoju celkovú spokojnosť s komunikáciou s deťmi v škole:

Nie dobre (na otázku o komunikácii s dievčatami a chlapcami – jf). /ž

Ako dá sa. Človek niekedy sa zníži na ich úroveň, povedia čokoľvek a, ale to je veľmi pekné, keď mám... triednickú hodinu, ... a rozdelím si ich na chlapcov a dievčatá a hlavne, teraz mám siedmakov, a rozhovrím sa o tých, takých všelijakých háklivých veciach a tie deti, tak akosi, my, ja v ich veku by som sa veľmi ako krútila pred učiteľkou a ony sú fakt také otvorené a úplne len tak, bezprostredne rozprávajú. /ž

A oni sú rozkošní, pretože v tomto veku, to ja mám takých, oni, stačí dvojzmyselnosť v tej triede, a v tú ranu! Lenže, viete ako? Ja ich odbijem a potom hovorím, veľmi pekne: „Ideme sa baviť? Chcete sex? Baviť sa o sexe? No podme sa baviť. Mne to vôbec nevádi.“ A oni: „Vám by to nevádzilo?“ „Nie, a v čom je problém? To je úplne normálne.“ /ž

Keď je človek proste otvorený, tak oni naozaj že nie, že sa stiahnu. /ž

Po cielenom návrate diskusie k otázke, či pociťujú v tejto oblasti rodové rozdiely, vyšiel z odpovedí pomerne pestrý obraz. Viaceré učiteľky a učители sa prikláňali k názoru, že je to **individuálne**, že sa nájdú „priečne“ aj poslušnejšie deti medzi chlapcami i medzi dievčatami; teda rodový rozdiel nevnímali ako podstatný:

To je individuálne. /viaceré ž

Ja mám tiež deviatakov, ale mám tam aj zopár dievčat, ktoré vyslovene by si presadzovali svoje. A aj asi troch takých chalanov. Nevidím v tom absolútne rozdiel. /ž

Sú aj dievčatá, aj chlapci, čo sú priečni a priečne, ale aj čo počúvajú. /viaceré ž

Niektoré a niektorí z nich sa však predsá len – pravdepodobne aj pod vplyvom otázky – pokúsili zdôrazniť nejaký prvok, v dôsledku ktorého uprednostňovali spoluprácu s dievčatami, alebo s chlapcami. Čo uvádzali ako charakteristiku dievčat? Jediné – u dievčat **zdôraznili, že sú ochotnejšie niečo vykonať**:

Ja zase mám skúsenosť, že dievčatá sú zodpovednejšie. Keď poverím, aj sú ochotnejšie. Chlapci – bude dlho o tom rozprávať, kým ho povedzme pritlačím k niečomu, ale dievča oslovím, áno, pravdaže, hneď to urobím. Chlapec, ja som zabudol. Ale on nezabudol. /ž

U chlapcov sa objavilo podstatne viacero vlastností. Boli medzi ni-

mi kladné i záporné. Podľa vyjadrení ku kladným vlastnostiam patrí, že:

▲ **chlapci sú ochotnejší pristúpiť na pravidlá:**

Každé dieťa je iné... Ale tí chlapci sú ochotnejší pristúpiť na určité pravidlá. Skôr ich pochopia. Dá sa s nimi potom lepšie dosiahnuť ten úspech. Ja mám tak odskúšané, že chlapci sú prístupnejší. Oni dokážu pochopiť, že keď ja ako žiak pristúpim na tie pravidlá, mám z toho výhodu. Tie dievčatá, mne sa zdá, že tam je to ťažšie. /ž

▲ **jedna z vyučujúcich vcelku pozitívne hodnotila sklon chlapcov žartovať a provokovať počas vyučovania:**

Jednoducho oni keď môžu, tak vám vyvedú za chrbtom čokoľvek, len aby bola sranda. Lenže tá sranda je namierená proti nim a vy to musíte riešiť. A oni čakajú, ako to vy vyriešite, hej. Či proste sa naštvete, oni čakajú, oni sú radi... Či vytočia, potom vás točia na mobilné telefóny lebo učiteľ sa... /ž

Medzi tými negatívnejšími vlastnosťami sa spomínali:

▲ **boj chlapcov o moc:**

Ja mám inú skúsenosť. Najmä keď prídu do deviateho ročníka, mám vždy nejakých chlapcov, ktorí akoby potrebovali bojovať so mnou o moc v triede. Oni tam chcú dirigovať a nepáči sa im, že pravidlá idú podľa mňa, a nie podľa nich. Vznikajú konflikty, ktoré u nižších ročníkov nepozorujem, ale ani u dievčat. /ž

▲ **sklon chlapcov vyberať si menšie zlo:**

A tam sú tiež takí zlí chlapci, ktorí si vyberú náboženstvo a nepôjdu na etiku, lebo tam je pani učiteľka, katechétko, ktorá ... je dobrá... Viacerí dopĺňajú: Nevyberajú si to kvôli obsahu toho, čo tam dostávajú, ale kvôli tomu, s kým to majú. Kde je to ľahšia cesta. Menší odpor. /m, viacerí súhlasia

Z doterajších citácií, ktoré dokumentujú, ako učiteľky a učelia na základných školách vnímajú správanie chlapcov a dievčat, jasne vyplýva podstatne vyššia viditeľnosť chlapcov v školách. U chlapcov pedagogičky a pedagógovia uvádzali výrazne viac charakteristík a vyjadrili výrazne viac sympatií k ich správaniu. Chlapcov považujú za aktívnejších a kritickejších, spontánnejších a úprimnejších, temperamentnejších, takých, ktorí radi žartujú a provokujú, ale sú ochotnejší pristúpiť na pravidlá, ktorí bojujú o moc v triede a snažia sa ísť cestou menšieho odporu.

A ako vyšiel obraz správania dievčat? Dievčatá sú pokojnejšie a poslušnejšie, ochotnejšie niečo urobiť, niekedy pôsobia ustráchané, pretvarujú sa a podlizujú. Chlapci sú na škole nielen viditeľnejší, ale aj ich obraz v očiach učiteliek a učiteľov vyznieva pestršie a pozitívnejšie. Hoci tieto obrazy nie sú vystavané na základe všeobecného názoru (vždy určitá časť účastníkov a účastníkov výskumu akékoľvek zovšeobecňujúce rozdiely v správaní chlapcov a dievčat odmietla), predsa jednoznačne ukazujú, že na školách v SR sú rozdielne predstavy o správaní chlapcov a dievčat, resp. ich rozdielne vnímanie prítomné.

A ako je to so zaobchádzaním s dievčatami a chlapcami? Na priamu otázku, či uplatňujú rozdielny prístup k chlapcom a dievčatám, veľká skupina učiteliek a učiteľov odpovedala záporne:

Záleží aj od osobnosti, od vzťahu. /ž

Musíme rovnocenne vnímať tie deti. Lebo akonáhle ony pocítia, že niekto má výhodu, tak ste u nich skončili. /ž

Nie. /viaceré ž

Ale v škole, akože, ja si neviem predstaviť, že by som mala väčší vzťah ku chlapcom, alebo viac chlapcom odpustila ako dievčatám. Nie. /ž

Ja si myslím, že to už ten učiteľ si musí hľadať tú cestu ku každému dieťaťu a nejako nerozlišovať, či chlapec, či dievča. Ak chce, aby sa mu dobre robilo s danou triedou. /ž

Len v dvoch vyjadreniach sa prezentoval lepší prístup k dievčatám:

Ja si myslím, že som lepšia na dievčatá. ... Sa mi zdajú krehkejšie. Ten chlapec viac vydrží. /ž

Je pravda, že aj keď výnimočne, skriknem na dievča. Na chlapcov nemám zábrany, ale oni sa vám aj bijú na chodbách, tam ich naozaj musíte trhať. Dievčatú by som to v živote neurobila, ale tie sa mi ani nebijú na chodbách. /ž

Mnohé a mnohí z diskutujúcich zastávali názor, že chlapcov treba nejakým spôsobom motivovať, aby sa nenudili a nevyrušovali:

To je tak, on urobí len to, čo on chce, a... A vy ho musíte motivovať. (doplnila kolegyňa). /ž

Sú také týpky, ale doslova si človek na ne zvykne, no a musí si nájsť nejakú činnosť pre nich, hej? Pretože pokiaľ niečo vyvedie, oni to nazývajú

vajú možno trest, ale to je vlastne zodpovednosť za to, čo si vykonal, a to budeš teraz robiť, aby si si uvedomil, že v budúcnosti to vykonať nesmieš. Oni radi, veľmi radi pracujú, oni sa neradi nudia. Hej, keď sa nudia, to je brozné, ako môj synovec hovorí, keď sa nudím, je tretiak, tak som potom agresívny. To si pamätám, tak aby neboli agresívni, dokonca dnes mi upratovali kabinet. Áno, lebo už som nevedela, čo mám na nich dať. Jednoducho som nevedela, čo na nich vymyslieť, lebo také niečo v mojej triede, že zajtra budeš odpovedať z matematiky – hurá. To už neplatí. /ž

Ja napríklad s tými chalanmi ... tak také skúsenosti mám s tými lotrami. ... proste mám službu napríklad na chodbe, že sa tam musím prechádzať a ja toho lotra najväčšieho, čo sa každý naňho sťažuje, tak ho poverím. W., prechádzaj sa z druhej strany chodby a napomínaj deti, vieš, čo máte robiť cez prestávku, on sa cíti taký dôležitý a ja mám s ním svätý pokoj. Nesedí síce v triede, prechádza sa, ale mám s ním taký svätý pokoj a viem, že cez tú prestávku nič nevyvedie, napríklad. Číže aj takú mám skúsenosť. Som ho zamestnala a on sa cíti dôležitý. /ž

Ten chlapec je ináč taký čirkáš, lajdák, a som mu tam napísala, že mu udeľujem pochvalu za veľmi, veľmi aktívnu prácu na hodine, celú tú hodinu so mnou spolupracoval, odpovedal a keď som videla, ako si tú žiacku otvára a za chvíľu zase a zase si to čítal (smiech), ja už som odchádzala z triedy, a taký bol šťastný. Dneska už... (mávnutie rukou) Bol chutný, ako tak chodil s tou žiackou, si to čítal, zatvoril a zase. /ž

Ale na druhej strane budeš pracovať, takže oni aj radi pracujú. Prišiel, zohnal si ... handričku, upratol ten kabinet a bol šťastný, že mohol mi pomôcť. A zajtra znovu niečo vystrojí a som pripravená na to, že niečo zas musím vymyslieť. Číže on v podstate, to je ten typ chlapca, ktorý – mamička od neho odišla a on chce jednoducho nejako... Upútať. Hej, alebo má nejaký problém ona a on chce byť zviditeľnený. /m

Pretože tam sa dajú motivovať, aktivizovať tí chlapci (zemepis, dejepis – jf). A ešte keby sa nám dalo aj trošku viac možností im poskytnúť viac, tak by to bolo lepšie, oveľa. /m

Ja tiež súhlasím, no a myslím si, že nie je tam len rozdiel medzi dievčatami a chlapcami, no vidia, tá západná kultúra spravila to, že proste, toto presne, že chlapci a dievčatá, možno by to malo byť tak, že chlapci idú o rok neskôr do školy, alebo ja neviem, ako toto spraviť... /m

A vlastne tam to bolo vidieť, že možno keby sme sa učili, keby nás mal niekto takto možnosť donútiť, rodičia dajme tomu, ale tak aj nútili, ale už nejakým spôsobom nebolo veľa času... /m

Keď v podstate ho zaujmete nejakou úlohou a tak ďalej... Ale musí ho

človek dobre motivovať, funguje. A preto si myslím, že aj na tých vysokých školách oni lepšie pristupujú k... /ž

Hoci na priamu otázku v deklaratívnej rovine väčšina učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume vyjadrila názor, že obidve pohlavia dostávajú od nich rovnakú pozornosť a podporu, vzápätí vyjadrila pomerne veľká skupina vyučujúcich presvedčenie, že chlapci potrebujú viac pozornosti ako dievčatá. Ako dôvod uvádzajú, že chlapci sú menej disciplinovaní a temperamentnejší. Chlapci sú teda nielen viditeľnejší, pestrejší, ale vynucujú si aj viac pozornosti od vyučujúcich.

Obraz školskej triedy so živými chlapcami a poslušnými dievčatami možno s veľkou pravdepodobnosťou považovať jednak za výsledok inej socializácie dievčat vo všeobecnosti, jednak za dôsledok iných očakávaní učiteliek a učiteľov voči ich správaniu (aj v citátoch sa niekedy objavilo prirovnanie k správaniu chlapcov: „už sa niekedy tie dievčatá správajú ako chlapci“).

V našich podmienkach sú dievčatá prevažne socializované k tomu, aby boli zdvorilé, poslušné a neskákali do reči – všeobecne i v škole. A v prostredí školy to pre ne znamená aj menej pozornosti zo strany učiteliek a učiteľov a menej možností presadiť sa. Na druhej strane sú chlapci zasa odmeňovaní väčšou pozornosťou zo strany vyučujúcich za ten „svoj“ typ správania.

Rovnosť príležitostí: krúžky a technická výchova

V záujme identifikácie rodových stereotypov a vnímania rodu v učiteľskom prostredí nemožno obísť ani takú oblasť, akou je dostupnosť a návštevnosť krúžkov pre žiakov a žiačky základných škôl. S tým veľmi úzko súvisí organizácia technickej výchovy na jednotlivých základných školách a prístup žiakov a žiačok k počítačom. Tému do diskusie uvádzala otázka: *Aké krúžky vaša škola ponúka? Kto ich navštevuje?*

V jednotlivých fokusových skupinách sa objavovala veľmi široká ponuka krúžkov, konkrétne druhy záviseli od možností školy a záujmu detí. Školy ponúkajú krúžky nadväzujúce na výučbu, ako napríklad rôzne jazykové krúžky, prípravný krúžok pre stredné školy alebo počítačový krúžok. Veľmi rôznorodá ponuka sa objavila v oblasti športu (turistický, plavecký, stolnotenisový...) alebo kultúry (dramatický, recitačný, čitateľský...). Na

niektorých školách mohli deti navštevovať ručné práce, zdravotnícky alebo modelársky krúžok, skrátka, všetko možné.

Na otázku o **rodových rozdieloch v dostupnosti a návštevovnosti krúžkov** učiteľia a učiteľky spravidla nereagovali. Podarilo sa získať iba málo vyjadrení k problému, či je záujem dievčat a chlapcov v rámci krúžkovej činnosti orientovaný inak. Jedna vyučujúca odhadovala, že do počítačového krúžku chodí rovnaký počet dievčat aj chlapcov. Rozdiel sa udržiaval v **krúžku ručných prác – ten navštevovali prevažne dievčatá:**

Ten počítačový, tam už je to vyrovnané. Ale tie ručné práce majú väčšinou dievčatá. /ž

Väčšina učiteľov aj učiteľiek zdôrazňovala, že deti majú možnosť navštevovať krúžky úplne podľa svojho záujmu. V konečnom dôsledku sa stalo, že nejaký krúžok navštevovali viac dievčatá a iní chlapci, príčinu videli jedine v odlišných záujmoch dievčat a chlapcov. Ako napríklad v jednej zo škôl, kde **na počítačový krúžok chodí viac chlapcov:**

Majú možnosť, nie že úplne podľa záujmu, ale majú možnosť sa prihlásiť jednak do záujmových krúžkov, na nepovinné predmety od prvého po deviaty ročník, ale väčší záujem o to majú chlapci u nás... Trebárs 65:35 by sa to dalo percentuálne nejako. Prečo? No asi ich to viac baví... /m

Respondentky a respondenti identifikovali viacero dôvodov, prečo chlapci nenavštevujú napríklad krúžky ručných prác. Hlavný dôvod videli opäť v **konzervatívnej výchove a pretrvávaní rodovo špecifických stereotypov**. Mnohí chlapci sa obávajú, že by sa stali **terčom posmeškov**, ak by podobné aktivity, ktoré sa tradične spájajú so „ženskými prácami“, navštevovali:

Je to zas trochu o tom konzervativizme, lebo ten chlapec by možno aj na šikovné ruky chcel chodiť, ale mu povedia: „Čo ty tam budeš chodiť?!“, medzi sebou spolužiaci. Predsa je ten konzervativizmus zakoreněný, lebo inak by predsa išiel aj ten chlapec. /ž

Aj môj syn, keď bol tretiak, strašne rád vyšíval. Často býval chorý, tak si doma kreslil vzory a tie vyšíval. A často hovoril: „Mami, ale nikomu to nepovedz, lebo sa mi budú smiať.“ Tak som mu slúbila, že nikomu nepoviem, že vyšíva. /ž

Jedna z účastníčok na príklade z Rakúska uviedla, že to ide aj

inak. Išlo o prípad chlapca, ktorý navštevuje krúžok varenia a nemá s tým žiaden problém, dokonca sa tým pochváli:

Ten konzervativizmus asi je, lebo som doučovala jedného chlapca z Rakúska a ten sa mi tým pochválil. Pýtam sa ho, na aký krúžok chodí, a on že na varenie. A povedal mi to s úsmevom, pochválil sa mi tým. Takže asi tam je tá klíma medzi deťmi ... nebolo by dobré, keby niekto (u nás – jf) povedal, že ide na iný krúžok, aký zodpovedá pohlaviu. /ž

Prostredie s prevládajúcim rodovo citlivým prístupom, narúšajúcim zaužívané stereotypy a predsudky, je pre skutočnú rovnosť príležitostí dievčat a chlapcov a skutočnú slobodnú voľbu nevyhnutné. Také zatiaľ na slovenských základných školách chýba. Rovnaká príležitosť v podobe, „veď kto chce, tak môže ísť“, „nikto nikomu nebráni“ alebo v podobnom duchu, nie je bez zmeny spoločenskej klímy tou pravou slobodnou možnosťou. Že by niektorá zo škôl v tomto proaktívnom zmysle nejakým spôsobom zmenu presadzovala, to sa v rozhovoroch neobjavilo.

Viac-menej rovnaká situácia sa ukázala pri štruktúrovaní a nastavení predmetu **technická výchova** na základných školách. Školy využívajú možnosť istej voľnosti v osnovách, ale vo väčšine prípadov sa deľba medzi chlapcov a dievčatá odohráva na základe tradične chápaných rodových rolí. Dievčatá majú tzv. špeciickú prípravu, ktorá obsahuje varenie, šitie a starostlivosť o dieťa, chlapci zasa dielenské práce:

My to máme napríklad oddelené, neviem, či na všetkých školách, ale my máme tak, že chlapci majú zvlášť, keď napríklad chlapci majú dielne, dievčatká majú svoju nejakú špeciickú prípravu. ... nemajú to spolu, teda chlapci s dievčatkami. A na druhý týždeň trebárs majú naopak. /ž

U nás chlapci nemajú žiadne varenie ani nič, sa to špeciálne volá špeciická príprava... ale technické práce. A pestovateľské majú aj dievčatá, aj chlapci. /ž

Áno, áno. A dievčatá v osmičke varili. /ž

U nás je to tak isto (dievčatá šijú a varia a chlapci dielne – jf), ale ja sa priznám, že moc som to nejako, neregistrujem to. /ž

Áno (na otázku, či sa to pri technickej výchove rozdeľuje na chlapcov a dievčatá – jf). Piata, šiesta nie, ale v sedmičke. /ž

My to totiž na technických prácach už rozdeľujeme. Že čo sa majú učiť, že majú zložky, majú práce v dielni, majú pestovateľské práce, majú špeciickú prípravu. Čiže tam majú už dievčatá celkom iné učivo. Už majú starostlivosť o dieťa, šitie, varenie. Tam už by, možno tak to pôjde

v budúcnosti, možno aj školstvo, inak. Že tam je to celkom dobre spravené, tam sa môžu tie špecifické nerovnosti povyrovňovať (sic! – jf). Varenie (na otázku, čo majú dievčatá – jf). Chlapci majú iné zložky. /m

Oni si môžu vybrať, ale väčšinou nad tým nerozmýšľajú, lebo nevedia, čo chcú. Takže sa rozdelia automaticky na skupinu dievčat a chlapcov. /m

Ako z uvedených citácií vyplýva, školy v prevažnej miere špecifikujú jednotlivé zložky technickej výchovy pre chlapcov a dievčatá. Aj keď deťom ponúknu možnosť výberu, skupiny sa viac-menej automaticky rozdelia podľa pohlavia. Tie sa na jednotlivých zložkách technickej výchovy striedajú, alebo majú len „svoju“ časť predmetu.

Na otázku zo scenára, ktorá znela: *Podľa vás by mala byť špecifická príprava (domáce práce, starostlivosť o deti) povinná pre chlapcov aj dievčatá, alebo nie?* sa v rozprávaniach učiteliek a učiteľov objavili aj **iné príklady alebo prípady**:

U nás je to tak, že my keď sme ako trieda, tak aby nám vyšli tie počty, že napríklad desať dievčat a pätnásť chlapcov, tak aby to bolo pol na pol, tak môžu chlapci ísť aj na varenie. A už máme takých chlapcov, čo na to sa tam napasovali a sú spokojní. Siedmaci chodia variť, takí štyria, piati, ono možno sa tam viac najedia, ako navaria, ale chodia s tými dievčatami spolu tam. A zas sú dievčatá, čo vyslovene chceli do tých dielni chodiť. /ž

Ale viete, čo je zlaté? Chalani, tí: „A poďme aj my variť!“ Čiže napríklad... No, to sa tam špecifikuje, čo ja viem, že dievčatá viac to šitie majú, varenie majú, príprava pre... Dielne (na otázku, čo majú pre chlapcov – jf). ... Ale pozor, žiadosť môže byť, a oni sa fakt, takže chlapci chodili variť a dievčatá tam šmirglovali. /ž

Raz sa nám stalo, že jeden chlapec sa prihlásil aj na varenie, lebo chcel byť kuchár. Tak ho tam preložili medzi dievčatá. Ale väčšinou to býva tak, že dievčatá majú v kuchynke osobitne a chlapci sú v iných tých zložkách technickej výchovy. /m

U nás na škole teraz prvý raz tiež sa to delí tak ako u nich, to je jasné. Ale niektorí deviataci aj chlapci si dali tú špecifickú prípravu, že aj sú v tej skupine s dievčatami. Je to asi jedna tretina chlapcov z tej jednej triedy, no tak išli a umožnili im to... Ako varenie je tam, väčšinou varenie. Ale hej, možno aj to sa učia, možno tam išli zo zisťujúcich cieľov... To vám neviem povedať (na otázku, či sa im ostatní chlapci smejú – jf), asi nie, asi... /m

Ale napríklad v dielňach, keď som a robím s nimi, tak chlapci sú lajdáci. Ten to odbácha od buka do buka. Tam presnosť nie je, hej. Ale u dievčat, ony sa s tým pekne hrajú a tak ďalej, čiže presnosť tam je fantastická. Takže, zas toto vidím u tých dievčat. /ž

Ako vidieť, išlo poväčšine o prípady, keď chlapci prelomili spoločenské a školské tabu a „vyžiadali sa“ do „dievčenskej“ zložky technickej výchovy (špecifická príprava). Motiváciu chlapcov pre takéto riešenie učiteľky a učiteľa zúčastnení na výskume videli v profesionálnom záujme (chcel byť kuchár), v možnosti stravovania („sa tam viac najedia, ako navaria“) a naznačili aj „zistné dôvody“ (záujem chlapcov byť v kolektíve dievčat alebo lepšia učiteľka). Objavil sa aj opačný prípad, keď sú dievčatá úspešnejšie v „chlapčenských“ zložkách technickej výchovy.

Z príkladov vyplýva, že deti – chlapci a dievčatá – by nemuseli mať problém s tým, ak by absolvovali všetky zložky technickej prípravy, teda aj keby bola špecifická príprava povinná pre obidve pohlavia. Skôr školy pristupujú k rodovému rozdeleniu kopírujúcemu hierarchickú rodovú deľbu práce, prevládajúcu v našej spoločnosti, a nevyužívajú v rámci tohto predmetu šancu pripraviť a motivovať chlapcov pre širšiu participáciu na rodinnej starostlivosti a domácich prácach vo svojej budúcej rodine, a dievčatá motivovať pre získanie technických, remeselných zručností.

Špeciálnu pozornosť sme pri téme rodová rovnosť a krúžková činnosť na školách venovali **dostupnosti počítačov pre chlapcov a dievčatá**. Dostupnosť počítačov a úroveň ovládania práce s ním sa v posledných rokoch výskumne pomerne pravidelne zisťuje (napríklad výskumy M. Veľšica z IVO, ale aj ŠÚ SR alebo viaceré prieskumné agentúry). Odhalili sa totiž pomerne veľké rodové rozdiely, muži majú v porovnaní so ženami v týchto zručnostiach veľký náskok. Často sa v tejto súvislosti spomína potreba odbúrať prekážky a bariéry pre získavanie rovnocenných zručností už na základnej škole.

Možnosti žiakov a žiačok pracovať s počítačom sú na základnej škole rôzne:

▲ v rámci krúžkov

Prístup k počítačom majú v rámci krúžkov. /ž

Takže keď, koľko je detí, tak toľkí učitelia si zobrali počítačový krúžok. Že naozaj každý, kto chce, sa tam dostane. /ž

▲ v rámci tzv. plávajúcich hodín

U nás sú ešte tzv. plávajúce hodiny. To znamená, že kolegyně, ktoré majú dobrý vzťah k informatike a majú možnosť aj cez iný predmet vojsť do počítačovej učebne, napríklad zemepis, slovenčinu, jazyky. Ale záleží to od učiteľa, ten musí mať odvahu ísť s deťmi k počítaču. Často to nie je o tom, akú má úroveň praxe, ale o odvahe. Lebo aj keď nevie, tie deti ho naučia a oni to berú, že ten učiteľ sa chce od nich učiť. /ž

▲ alebo v rámci technickej výchovy

Je technická výchova, ale v rámci toho je predpísaných trinásť tém technickej výchovy a zvyšok je alternatíva podľa možností školy. Teda buď informatika, alebo špecifická príprava dievčat, alebo pestovateľské práce. Závisí od školy. Ale väčšinou je to informatika. /ž

Žiadne rodové rozdiely v dostupnosti PC sa v rozprávaní učiteľov a učiteľiek neobjavili. Ak bol počet chlapcov na počítačovom krúžku vyšší ako počet dievčat, prisudzovali to výlučne rozdielnemu záujmu detí (vyšší záujem chlapcov o matematiku, a teda aj PC). Podľa vyjadrenia viacerých sa k počítaču na škole dostane každé dieťa, ktoré chce. Jediný problém, na ktorý poukázali, bola kapacita počítačových miestností, ktorá niekedy nezodpovedala vysokým počtom detí v triede:

Je to pekné, ale keď máte v triede tridsať detí a počítačová miestnosť nezodpovedá, tak nemôžete z kapacitných dôvodov. /ž

Iné problémy učiteľa a učiteľky neregistrujú. Skôr sa zamýšľali nad upadajúcim záujmom o prácu na počítači v rámci školy, nakoľko narastá podiel detí, ktoré majú počítač doma, kde si môžu na ňom robiť činnosti, aké chcú, nie predpísované učiteľom či učiteľkou.

Pohľad vyučujúcich na voľbu povolania u dievčat a chlapcov

Rozhodovanie o budúcej škole a povolani (technického, resp. netechnického typu) je dôležitá etapa v živote dieťaťa. Môže totiž ovplyvniť celú jeho budúcu kariéru. Z rodovej perspektívy sa práve tu už viditeľne a jednoznačne tvoria východiská rodovej segregácie na trhu práce.

Učiteľia a učiteľky sa s deťmi na tému budúcnosti rozprávajú.

Či už je to v rámci etickej výchovy alebo iných predmetov, alebo pri úplne iných príležitostiach. Téma rozhodovania o budúcej škole a povolání je však aj súčasťou vyučovania:

Ja mám takú kombináciu a na etickej to má asi každá z nás. Od asi siedmej triedy je v každom ročníku taká téma. /ž

Participácia školy na rozhodovaní žiakov a žiačok o budúcom štúdiu či povolání má rôznu podobu, využívajú sa rôzne postupy a formy:

Tým, že mám deviatakov, aj rodičia niektorí prídu už v osmičke a pýtajú sa, ako vidíte to dieťa, kam by malo ísť? /ž

Snažíme sa určite spolupracovať s rodičmi... Potom tie deti majú možnosť chodiť v rámci konzultačných hodín... majú, samozrejme, nástenky. /ž

No, je tam dosť veľký problém z toho dôvodu, že oni ešte v tej ôsmej, deviatej triede ani nevedia, čo chcú robiť, čiže rozprávajú sa s rodičmi. Rodičia prídu, konzultujú s nami. Tu fungovala burza povolání, kde dostávali informácie o rôznych typoch škôl, možnosti uplatnenia, teda, čo tie školy majú, na čo pripravujú. /ž

Keď je napríklad dieťa také, že absolútne si nevedia dať rady, tak skôr ich orientujem na pomoc psychologickú poradne, lebo je tam taká cesta, že by mohli dieťa testovať, aj nejaké tie možnosti, pre čo má to dieťa nejakú perspektívu. Takže takýmto spôsobom... /ž

Okrem rozoberania témy v rámci vyučovania sa pedagogičky a pedagógovia rozprávajú s deťmi alebo s rodičmi aj individuálne. Deti ich môžu navštíviť v rámci konzultačných hodín, poradenstvom pre voľbu povolania sú spravidla poverené niektoré členky alebo členovia pedagogického zboru. Informácie o rôznych možnostiach štúdia sú umiestňované na nástenkách, niektoré školy organizujú burzy povolání, kde žiačky a žiaci dostávajú informácie o rôznych typoch škôl a možnostiach uplatnenia po ich absolvovaní. Niekedy nerozhodné deti orientujú na pedagogicko-psychologické poradne alebo školských psychologov či psychologičky.

V čom vidia učiteľky a učelia svoju kompetenciu, v čom môžu poradiť, čo pri tom zvažujú? Predovšetkým je to posúdenie predpokladov dieťaťa pre rôzne typy škôl:

Za tých pár rokov, keď človek vedie tú triedu, už vie, čo asi v tom dieťati je. Čo by asi zvládlo, k čomu inklinuje, čo ho zaujíma. /ž

Či má vôbec predpoklady. Ako sa učí. Lebo sú takí, ktorí chcú niekam ísť, ale nemajú na to. /ž

No mňa sa napríklad pýtajú väčšinou, čo sa týka matematiky, že či, dajme tomu, by mohli ísť na gymnázium. Lebo inak, tak už viem mu povedať, či by mohol urobiť prijímačky, nemohol, alebo ak nie, tak trebárs toto, tuto pridať, alebo tak. /ž

Áno, podľa schopností. Ja tiež na tej matematike to viem odhadnúť, či... Či má na to, alebo či bude mať problémy alebo nie. /ž

Áno, je to dôležité, vedieť, tie vedomosti, aké má ten žiak z daného predmetu, ale zas na druhej strane ja sa vždy zvyknem opýtať, keď náhodou si príde po radu, čo chce ďalej robiť. Čo chce vlastne, čím chce byť. Pretože... No, pre mňa je aj to veľmi dôležité, aby mi povedal, čo chce v živote vôbec robiť. /ž

V jednej fokusovej skupine vznikla diskusia o tom, aké je ťažké v tomto radiť, nakoľko pracujú s pomerne malými deťmi, u ktorých sa môže veľa v ďalšom vývoji zmeniť – ich postoj k učeniu a pod. Viaceré účastníčky a účastníci diskusií upozorňovali na jednu dôležitú vec – nehovoriť dieťaťu, že na to nemá, ale snažiť sa ho skôr motivovať k intenzívnejšej práci a lepším výsledkom:

Odznelo tu, že povedať žiakovi, že na to nemá. Ja mám osobnú skúsenosť, ja by som túto vetu zo seba nedostala, lebo jedna štvorkárka doštudovala vysokú. /ž

Nie že povedať mu, že nemá. Ale vysvetliť mu, čo všetko bude musieť zvládnuť. /ž

Konkrétne u jednej žiačky. Ona chce ísť na obchodnú akadémiu. A tým, že som jej vysvetlila, že s týmito výsledkami na to nemá, tak som ju donútila, že začala pracovať a snažiť sa. Lebo ju prekvapilo, že som jej to tak otvorene povedala. /ž

Ja som mojej dcére vyslovene nie zakázala, zakázať sa nedá, ale pedagogický smer absolútne. Ale skôr z toho dôvodu, že vidím na nej, že by z nej bola strašne zlá učiteľka. Ona má svoje klapky pred očami a ona by tie deti nevnímala tak, ako treba. Z tohto dôvodu by som vedela tie deti smerovať, tam nechod. /ž

Povedať, že na to nemá; ja som to povedala vlastnej dcére. Ale inému žiakovi by som to asi tiež nepovedala, s tým súhlasím. Môžem mu povedať, že musí brať do úvahy svoje výsledky a že tam ho asi ťažko zoberú. Ale nemáš na to, to je niečo úplne iné. A to by som nepovedala. Lebo vidím, že to dieťa dozrieva a keď ono bude chcieť, dokáže veľmi ve-

la a môžeme byť prekvapení. Ale treba to povedať tak, aby to pochopilo. /ž

Aby aj to dieťa nehodilo flintu do žita a neprestalo úplne. /ž

Ja som mala žiaka, ktorý bol úžasný talent na výtvarnú výchovu, chodil aj do ľudovej školy umenia. Ale žiaľ, v živote nenapísal správne mákké i. A vtedajšia spoločnosť mu neumožnila ísť ďalej ... treba sa viac pohnúť smerom, keď je niekto vybranený typ a ako mladý už preukazuje ten talent, tak mu to umožniť. Jemu povedali, že, žiaľ, kvôli iným predmetom. Prišiel za mnou taký smutný. Mal odborné dobré odporúčania, ale tam mu povedali, že ho nemôžu zobrať. /ž

Je to pravda, že sa berú na gymnáziá kvôli jednotkám. Ale ja si myslím, že niekto môže byť perfektný architekt, aj keď nevie pravopis. Preto by tam nemohol ísť. /ž

Sebakritika tam neexistuje, to vôbec. Tam proste trojkár, odhora dole trojky... ide na gymnázium, a dokonca aj štvorkár. Ale teraz si myslím, že aj tie gymnáziá dosť poľavili v náročnosti, páni profesori sa sťažujú, že im dávame slabý materiál. /ž

Veľkou témou diskusií bol vplyv rodičov na rozhodnutie detí. Pedagogičky a pedagógovia na základe svojich skúseností upozorňovali, že je to často rozhodnutie rodičov, a nie detí. Niekedy je **túžba dieťaťa a záujem rodiča v nesúlade:**

Väčšinou nevedia, čo chcú. /ž

A drvivou väčšinou tlačia rodičia. Ona príde, chcela by som toto, ale mama povedala, že musím ísť na gymnázium. /ž

Niekedy idú aj podľa rodičov, ktorí nadiktujú, nemajú voľbu. Potom ich to nebaví. /ž

Chcem ísť tam, ale rodič povedal, že musím ísť tam. Dost' často. Nie ako vždy, ale často. /ž

Oni neberú vôbec podľa mňa ohľad na to, čo dieťa dokáže alebo nedokáže. Ja to tak vidím, že tí rodičia možno chcú prostredníctvom svojho dieťaťa splniť svoje sny, ktoré možno oni nemohli, alebo sa im zdá, že sused bol právnik, tak má sa dobre, tak aj ty budeš právnik, a padla klec. /ž

Ináč veľa detí ani nevie. Koľko detí príde, že rodič povedal tam, tak idem tam. /ž

To je najhoršie, keď rodičia za nich vyberú, a je dievčatko, jedno dievčatko, viem, že prišlo za mnou a ona by chcela na poľnohospodársku, lebo ona má rada zvieratká a hento, a mama prišla: „V žiadnom prípade, ona pôjde na gymnázium, lebo ona bude“ mi napadlo právnik, „lebo

bude právnička. " A ona pritom má rada zvieratká a ona by išla aj na to agropodnikanie a také, a rodičia jej to nedovolili. Takže veľa, veľa robia rodičia a deti sa nemôžu rozhodnúť. /ž

Ale stáva sa, že je tam rozpor, že dieťa chce niečo iné a rodič ho tlačí do niečoho iného, sú aj také. /ž

Vplyv rodičov sa prejavuje pri voľbe povolania aj inak. Niekedy rodičia deťom uberajú z motivácie učiť sa, lebo im ponúkajú výhody známostí, prípadne pripravujú dieťa na prácu vo svojej firme:

Alebo aj uľahčiť, majú firmu svoju, tak už perspektívne pripravuje dieťa, že bude robiť vo svojom... /ž

A potom má tam niekoho známeho. Najhoršie je to, keď rodič nahlas povie, že pôjdeš tam, lebo tam mám známeho. Ja už som prijatý. Nerobí nič. Ja už som prijatý. /ž

A teraz vám, no, mne to nepovedali, ale kolegyňa spomínala, povedala: „Ale, pani učiteľka, ja vyštudujem, ja aj vysokú školu budem mať. Ociho mi to doplatí.“ /ž

Keď ja sa snažím deti motivovať, že teda budú si voliť povolanie, že treba dajme tomu ukázať aj na tých prihláškach dobré výsledky, teda ak sa budú chcieť dostať na školu, na ktorú budú chcieť ísť, tak že by mali naozaj trošku pridať, aspoň v tom ôsmom, deviatom ročníku, ukázať, že teda majú nejaký potenciál, tak dost veľa odpovedí je takých: ááá, my máme rodinnú firmu, strýko mi už miesto, ja mám miesto zabezpečené, načo by som sa ja učil? Mne tam stačí nejaké učilište, tam mám výučný list a to mi stačí. A tak ďalej... /ž

O rodových aspektoch problému voľby povolania účastníčky a účastníci fokusových skupín nediskutovali vôbec. Snaha moderátorky o nejaké vyjadrenia k tejto téme viedla k tomu, že účastníčky výskumu uviedli dva príklady netradičných povolání pre mužov. V podstate sa dá povedať, že v tom nevideli nijaký problém (okrem finančného, nakoľko išlo o prácu učiteľa v materskej škole):

Ja som postrehla, ten chlapec, čo išiel skúšobne do škôlky. No prečo nie? Ale aký rozruch, po novinách písali, rozhovor s ním robili. /ž

Ja som mala priateľa, ktorý učil v škôlke a bol úplne nadšený, miloval deti. Učil tam angličtinu a bol z toho nadšený. On by to robil celý život, ale sa to nedalo. Z finančných dôvodov. /ž

Z neartikulovania rodových aspektov problému voľby povolania či strednej školy možno usudzovať, že učiteľky a učelia o týchto otázkach s chlapcami a dievčatami na vyučovaní nerozprávajú. Zostáva tu nevyužitý priestor pre posilňovanie dievčat a chlapcov v tom, aby zvažovali pri rozhodovaní aj možnosť pracovného uplatnenia v rodovo neobvyklých, netradičných odvetviach.

Používanie mužského rodu vo feminizovanom prostredí

Rodovo necitlivý jazyk, ktorý používa len mužský rod na pomenovanie žien i mužov alebo na pomenovanie žien, sa na Slovensku ešte stále považuje za všeobecne akceptovanú normu. Možno sa s ním bežne stretnúť nielen v rozličných každodenných situáciách, ale aj v printových alebo elektronických médiách. Generické maskulínium sa používa na označenie pohlavne zmiešaných skupín (poslanci zasadali, lekári vyšli do ulíc, zákazníci obchodného domu...), pri oslovovaní alebo rozprávaní o iných ženách (vážený klient, iní učelia), ale používajú ho aj ženy pri rozprávaní o sebe (ja ako sociológ). Zjednodušenie na mužský rod možno nájsť skutočne vo všetkých prostrediach – vo vede, médiách, na ulici, na pracoviskách, v literatúre. A ako dokladajú diskusie v rámci fokusových skupín, tento fenomén je prítomný aj v školskom prostredí.

Napriek výraznej feminizácii školstva sa pri rozprávaní o profesii a vyučovacom procese objavovala prevaha maskulín. Redukcia na mužský rod sa vo vyjadreniach používala vo väzbe na učiteľskú (alebo inú) profesiu i vo vzťahu k deťom.

Pri vyjadreniach viazucich sa na profesiu sa objavili všetky formy používania mužského rodu:

▲ používanie mužského rodu na pomenovanie zmiešanej skupiny

Každý učiteľ by mal byť aj psychológom, aby pochopil to dieťa a mal k nemu individuálny prístup. Lebo niekedy záleží na tom, ako ten učiteľ reaguje. /ž

Ani sa poriadne nezaoberajú, ako je z výchovného pohľadu dobré postaviť sa k tej situácii, ale hneď radšej začnú na učiteľa nadávať. /ž

Niečo také, čo by učiteľ potreboval. /ž

Ale učiteľ môže učiť, ale nemusí... /ž

My sme takí úradníci, popri pedagogickej práci. /ž

My učiteľia sme už aj tak dosť ponižovaní. /ž

Proste sú také, vlezlé k tým učiteľom, by som povedala... /ž

... aspoň teda učiteľia na základných školách. /ž

... keď je aj problém rodič a nejaký učiteľ, tak má toto riešiť... /ž

... a nie priamo držať teda stranu rodičovi len za to, že on je veľký sponzor a do tej školy dal toľko a toľko peňazí, a učiteľ je vždycky... /ž

Ale nepozerajú sa na učiteľa. /ž

Odborníci, ako sú psychologovia, by mali odísť od stolov a prísť k nám, do škôl, do terénu, pretože ich nutne potrebujeme, pretože ten učiteľ má učiť... /ž

... rozdiel medzi kvalitou učiteľa a v tom výkone... /ž

Ak vidí toho učiteľa priamo v akcii... /ž

▲ používanie mužského rodu **pri rozprávaní o inej žene**

A horšie, keď je to kamarátka vaša, alebo nebudaj je to ešte pedagóg, hej... /ž

▲ používanie mužského rodu **učiteľkami pri rozprávaní o sebe**

Ako učiteľ mám aj právo na svoje súkromie. /ž

Ja si viem vyrátať podľa čísiel, s akým dieťaťom mám do činenia. Podľa toho viem aj ako mám na neho reagovať. Preto hovorím aj, že učiteľ by mal v prvom rade ako psycholog... /ž

... tak toho psychológa by som ešte chcela robiť. /ž

... že tam nahrádzam toho psychológa. /ž

Ja som myslela, že učiteľ nemôže byť workoholik. Ale učiteľ slovenčínar si vláči robotu domov a... /ž

My učiteľia chápeme rodičovské združenie... /ž

Na otázku, či by niektorá z učiteliek zobrala riadiacu funkciu: Riaditeľa nie, zástupcu by som zobrala. /ž

Ja som chcela povedať tak, že berú nás ako odborníkov... Ale povedia, no veď, oni sú len učiteľia... /ž

Niekedy nadobúdalo používanie mužského rodu v čisto ženskej skupine až **groteskné podoby**:

A vlastne prídu tak správne vyhecovaní do školy, učiteľ je ten najhorší, ktorý bol. Ale oni miesto toho, aby si to s tým učiteľom normálne vykonzultovali, oni pred tým svojim dieťaťom pustia poznámky typu – hlúpa učiteľka, čo si tá dovoľuje, je nemožná, akú sprstú poznámku ti napísala... (Používajú sa obidva rody, mužský aj ženský, ale pri značne ženský rod v spojení „hlúpa učiteľka“ – jf.) /ž

A my si to ako učitelia uvedomujeme (vo fokusovej skupine zloženej zo samých žien – jf). /ž

Ja napríklad som v pondelok akurát odovzdávala záverečnú prácu z informatiky, robila som si dvojročné rekvalifikačné... Lebo aj škola chcela mať kvalifikovaného pedagóga na informatiku. /ž

To je názor, to môžem reprodukovat' názor mojich tridsiatich kolegov (majú absolútnu prevahu žien – jf). /ž

Máme kolegov, ktorí sa veľmi radi vzdelávajú (majú absolútnu prevahu žien – jf). /ž

No, bráme sa tam na žiakov... (rozpráva učiteľka učiteľkám – jf). /ž

V rámci všetkých štyroch fokusových skupín s učiteľkami sa iba dvakrát stalo, že si **respondentka uvedomila, aký rod používa:**

*Lebo ona bude – mi napadlo „právnik“, „lebo bude právnička“. /ž
... že my, učitelia a učiteľky, pracujúci... /ž*

Ukázalo sa, že istú „citlivosť“ vo vzťahu k používaniu mužského a ženského rodu prejavili učitelia v čisto mužskej fokusovej skupine. Keď chceli priblížiť úroveň feminizácie pedagogického zboru na svojej škole, prejavili citlivosť na to, **ak ich deti oslovojú ženským rodom:**

Je nás ako šafranu a naozaj mne už, neviem či aj vám sa to stáva, ale ja keď idem do triedy, tak ma niekedy volajú že: „Pani učiteľka!“ Viacerí dopĺňajú: Presne, presne, aj mňa... To je bežné... To je bežné. Áno. /m

Keď majú päť hodín učiteľku, tak to už je fráza, to už je fráza prosťe, pani učiteľka ... a tie deti si niektoré ani neuvedomia, že prišiel učiteľ, lebo toho vidia sporadicky... /m

Na otázku, ako to berú: Už aj trošku s humorom. /m, viacerí

Pri rozprávaní o žiačkach a žiakoch bola redukcia na maskulínium tiež častá. Niekoľko ukážok z rozhovorov:

Za tie roky sa mi zatiaľ nestalo, že by mi žiak povedal ostrejšie slovo. /ž

To sú žiaci, ktorí majú... /ž

Koľko máte žiakov? /ž

My nemáme akési páky na takýchto žiakov... /ž

Aj v tej najhoršej triede sa dá vytvoriť s mnohými dečkami taký, ako veľmi dobrý vzťah. A baví ma asi, to, keď sledujem, ako ten, od piatej triedy, ten žiačik postupne ide do tej deviatky a v deviatke sa napríklad z takého trojkára, keď sa mi stane, že jednotkár... /ž

V tomto kontexte, teda keď sa mužský rod používa vo vzťahu k žiakom a žiačkam, môže jazyková redukcia nadobúdať ešte iné významy alebo prinášať vážnejšie dopady. Zahraničné štúdie totiž už dávnejšie zistili, že keď učiteľky a učitelia používajú počas práce v triede len mužský rod, má to vplyv na správanie dievčat (LaFrance, 1991). Keď vzdelávacia autorita – učiteľka či učiteľ – dlhodobo oslovuje chlapcov aj dievčatá mužským rodom, môžu to dievčatá vnímať ako signál ich marginalizácie alebo vylúčenia, čo sa môže odraziť na ich správaní: sú zakríknuté, pasívnejšie, nepresadzujú sa. To môže následne posilňovať ich dovedajšiu socializáciu k poslušnosti, pokore a rodovo špecifickým rolám – na jednej strane, a stimulovať rozdielne zaobchádzanie a menej pozornosti od vyučujúcich – na strane druhej. Uvedená analýza toho, ako veľká časť učiteliek a učiteľov odlišne vníma správanie žiačok a žiakov a aké postupy voči nim uplatňuje, nasvedčujú, že tieto prepojenia a vplyvy sa uplatňujú aj v základnom školstve na Slovensku. Sú si učiteľky a učitelia týchto súvislostí vedomé a vedomí? Veľká časť ich predstáv o danostiach a vedomostiach, ako aj o rozdieloch v správaní chlapcov a dievčat, ich rozdielne sympatie k správaniu chlapcov a dievčat a presvedčenie o potrebe vyššej motivácie chlapcov naznačujú, že pravdepodobne skôr nie. A naznačujú tiež potrebu vzdelávania v rodovo citlivej pedagogike. Za viaceré výroky aspoň jeden citát:

Ja napríklad viac vnímam chalanov, ale väčšinou možno kvôli tomu, lebo aj keď prídem do triedy a idem niečo povedať alebo sa niečo deje, chalani, dievčatá, chlapci, dievčatá, automaticky na to prvé miesto vždy dávam chlapcov, ale možno aj kvôli tomu, že tí predsa len trochu viac vystupujú nad tie dievčatá, lebo tie sú také tie tichšie, ukriknuté, takže keď už, tak väčšinou začnem tými chalanmi. Ale akože by som niekoho preferovala, tak to nie. /ž

Nekorektné vyjadrenia a postupy

Uskutočnené rozhovory dokladajú nielen používanie rodovo necitlivého jazyka, ale aj používanie nekorektných vyjadrení a nekorektných „výchovných“ postupov. Vo vyjadreniach učiteliek a učiteľov sa síce neobjavovali často, ale prítomné boli.

Aké nekorektné vyjadrenia a výrazy z úst učiteliek a učiteľov zúčastnených na výskume zazneli? Boli to napríklad výrazy ako:

▲ grázel

... syn je lajdák, grázel, dokonca šikanuje... /ž

Ale aby tam niekto prišiel a postavil sa medzi tridsaťdva grázlov, lebo sú aj také triedy, tak to už si nikto nepríde skúsiť... /ž

Ale verte, ale dáte mi za pravdu, že dieťa si fakt dovoľí len toľko, koľko mu vy dovoľíte. Sú. Ja beriem, že takých tých supergrázlov, ale aj to má srdce. Aj to je dieťa. Aj to je dieťa. A ono treba... /ž

▲ švihnutí a debilkovia

Prehlády o deťoch ... žiaci, čo sú švihnutí, teda integrovaní. /ž

U nás sa venujeme tým debilkom, namiesto toho, čo by sme sa mali venovať tým, tým talentovaným. /ž

▲ asociál

Máme jedného žiaka – asociál, už by mal byť v ústave, hrubý, vulgárny, nebezpečný. Vyrušuje, obťažuje spolužiakov. Ja som mala dozor, otvorila som dvere do triedy, lebo mali zatvorené, a cez prestávku musíme mať otvorené. Naraz všetci sú naklonení z okna von, tak som sa zľakla, som pribehla a vravím, máte vy rozum, šiestaci, nedajbože sa niečo stane a ja celý život som v base. A ten asociál mi povedal, hurá, o jednu bude menej. To bolo slušné. /ž

▲ tí Rómovia, ktorí „smeria aj tak“

My tam máme vlastne tiež tých Rómov ... a oni sú vlastne takí slušní, bohatí Rómovia, ale tak, no... Ale smeria aj tak (vypomohla kolegyňa – jf). A preto deti dávajú preč. /ž

▲ záležitosti od materiálu

Za každým je iná, iné zloženie žiakov ... niektorí to pochopia naraz, v druhej triede učím to isté, tam to musím povedať dvakrát a idem do tretej a tam to poviem tretíkrát a ešte to nevedia. A tí prví to vedia, čo som povedala raz. Takže záleží od materiálu, aký máte v triede. /ž

▲ sexistické narážky

Alebo tie ženy v školstve, možno tým skončíme, že to je to pozitívum. ... Tie ženy, tie mladšie v tom školstve, že to je možno tým pozitívum, tiež... Pre nás mužov, že? My sme tam len zopár a ich je viac, no tak čo! Je sa na čo... /m

Vo väčšine zistených prípadov sa nekorektné výrazy a vyjadrenia vzťahovali na žiakov a žiačky, zo strany učiteľov aj na mladšie kolegyne. Napovedajú o pretrvávajúcom negatívnych postojov a stereo-

typných predstáv či predsudkov voči rôznym znevýhodneným skupinám, ako sú deti zo sociálne slabých rodín, národnostné menšiny, deti s mentálnym postihnutím či poruchami správania. Ak berieme do úvahy, že účasť na takej oficiálnej aktivite, akou je výskum, stimuluje k používaniu toho „správneho“ a „očakávaného“ jazyka, možno s veľkou pravdepodobnosťou predpokladať, že mnohé postoje zostali skryté a že v realite každodenného života na základných školách na Slovensku sú prítomné v podstatne širšom rozsahu.

Rozprávanie učiteľiek a učiteľov v priebehu fokusových skupín poukázali aj na uplatňovanie niektorých **nekorektných postupov pri práci s deťmi**. Tie tiež napovedajú o pretrvávajúci niektorých stereotypov a mýtov v školskom prostredí. Aké konkrétne praktiky pedagogičiek a pedagógov základných škôl sa v rámci piatich debát spomenuli alebo opísali? Išlo o nasledovné:

▲ fyzické tresty – nostalgia za nimi a návod na postup

Nás kedysi aj prefackali a dobre bolo. A niekomu to ešte aj pomohlo... /m

Len dajte pozor na to fackanie. Mne sa to raz stalo. Ja, to sa tak stane za rok raz, že niekomu plesnem. Raz sa mi tak stalo, že som na telocviku suploval ... som mu plesol, tomu chlapcovi. On sa hned', on automaticky spravil, že ho bolí ucho, že ide za mamou a že ide k lekárovi. Ja som mal pol roka, kým som s tým chlapcom ... rozprával, to len aby on náhodou nešiel k lekárovi, aby náhodou niečo mu nebolo a ja platím niečo za to, že som náhodou, že mi ušla ruka, ani som veľmi mu neublížil. A on už dopredu vedel, že hop, môže... Na to dajte pozor, radšej ho zoberte do kabinetu, kde nik nevidí. /m

▲ využívanie pavedeckých praktík pri hodnotení detí

Ja robím aj numerológiu. Ja si viem vyrátať podľa čísiel, s akým dieťaťom mám do činenia. Podľa toho viem aj, ako mám na neho reagovať. Preto hovorím aj, že učiteľ by mal v prvom rade ako psychológ. Ja keď vidím jeho čísla, dátum narodenia, viem, čo od neho môžem očakávať a ako sa správať. /ž

V závere tejto časti stručne načrtneme, aký obraz dnešných detí majú terajšie učiteľky a učelia základných škôl. Ak by sme ho mali charakterizovať jedným slovom, mohli by sme použiť termín **rozporuplný**:

▲ **správanie detí** sa na jednej strane vykreslovalo negatívne (deti sú problémovjšie, drzejšie, agresívnejšie...), ale zároveň sa spomínali aj pozitívne črty (otvorenosť, schopnosť jednať s autoritami...):

Lebo sú naozaj čím ďalej tým náročnejšie. Možno aj hyperaktívnejšie, problémovjšie. /ž

Nezávidím tým, čo začínajú v školstve, a tým mladým, lebo to správanie a tá, tá výchova tých detí nie je taká... keď som začínala kedysi, tak je to iné. Hovorím, že už učitelia budú musieť mať aj zbrojné pasy za chvíľu... /ž

A človek, keď aj niekedy na tej zastávke stojí a tie deti sa rozprávajú, tak mi aj tých osem vlasov v tých tridsiatich radoch, čo mám, odchádza z hlavy, a tak ma cuká, že poviem im niečo, poviem, tak profesionálne taká... /ž

Sú tie decká otvorenejšie, ako sme boli my. /ž

Dobre, berme to, je dobre, keď deti vedia jednať, my sme boli takí, ako ten... Áno, len odtiaľ potiaľ, že? /ž

▲ **vedomostná úroveň detí** sa na jednej strane opisovala v katastrofálnych farbách (nezáujem, nezvládanie, hlúpejšie...), ale zároveň zazneli aj pozitívne tóny (šikovnejšie, chápavejšie):

Lebo poslednými rokmi deti aj strácajú záujem, aj to nezvládajú. /ž

Ja chcela by som povedať, deväť rokov som ako v škole, a ja napríklad nemôžem dávať tie isté písomné práce, ako som si ja také napríklad bleskovečky vytvorila prvý rok. A to ako, máme hlúpejšie deti? Nie, máme lenivejšie deti. Povrchnejšie, myslím si, ale to robí všetko táto spoločnosť. /ž

Oni aj, oni aj teraz sú tie deti dobré, tak isto sa dá s nimi, možno chápavejšie, šikovnejšie, veď tak majú doma možnosti, ako prísť k vedomostiam, určite. Možnože aj rodičia sú trochu niektorí na vine, no... /m

▲ **príčiny súčasného stavu** vidia učiteľky a učitelia predovšetkým na strane rodiny, v rodinnej výchove (nedostatok času a lásky od rodičov), ale zároveň prisudzujú vplyv aj televízii a počítačom (deti pri nich trávajú veľa času):

Na takomto predmete vlastne prichádzam na to, že tie deti majú ne-skutočné problémy a sú obeťami tejto doby. Tak by som to povedala. Nemajú na nich rodičia čas, my v podstate na nich, teraz budem možno trochu proti nám, na nich tlačíme z tej vzdelávacej stránky, a jednoducho ony nevedia kudy kam, hej. /ž

Vlastne tá láska tam chýba u mnohých, dnes je... tá materiálna, čiže

peniaze, dám ti peniaze a možno mu zalepím ústa alebo ako, neviem, a teraz máš tie peniaze, funguj, a od rána do večera nevidia tých rodičov. Takže asi tak. /ž

Chcem povedať k tým všetkým problémom, že tie deti sú lenivejšie a veľa času strávia pri televízii a pri počítačoch. Ja v siedmom ročníku mám takú tému, kde mi píšú ten denný režim, čo robia, a keď potom si to podčiarkujeme červeným, verte mi, takmer u každého mi vychádza obrovský počet hodín strávených pri televízii a minimálny počet strávený pri učení. /ž

Učiteľky a učitelia nevnímajú vlastný podiel na súčasnom stave, podiel svojho prístupu a správania, ako aj celkového prostredia školy a nastavenia systému školstva na „podobu“ súčasných detí, teda to aspoň neartikulujú. Pritom všetky štúdie aj odborná pedagogická literatúra zdôrazňujú ako dôležitú aktérku socializácie detí a ich výchovy práve školu.

A čo pojem diskriminácia?

I keď veľmi zriedkavo, ale predsa sa v rámci diskusií vyskytol aj pojem diskriminácia. V akých súvislostiach ho pedagogičky a pedagógovia používali? Bolo to iba v dvoch súvislostiach a viazali ho iba na svoju profesiu, na prácu v školstve:

▲ **diskriminácia učiteľiek a učiteľov v súvislosti s dovolenkou** – nemajú možnosť ísť na dovolenku, kedy chcú; nemajú možnosť využiť lacnejšie pobyty:

Ja stále pociťujem obdobie našej dovolenky ako diskriminačné, pretože vlastne rodičia s deťmi idú na dovolenky, na tie lacné pobyty v júni a v septembri, ale ten učiteľ môže ísť len v tom júli a auguste, keď sú naozaj drahé. Ja pociťujem našu dovolenku ako diskrimináciu. /ž

No a čo je už ironia osudu tejto spoločnosti, že počas tej dovolenky, ako že čo hovoria, že prázdniny máme priemerne (osem týždňov – zaznie od niektovej), tak to je akože katastrofa, keď človek by chcel ísť len tuto do Vysokých Tatier, tak na to jednoducho učiteľ nemá. Lebo nám priemerujú plat, no proste taký úbohý plat, aký my máme cez tie dva mesiace, čo ostatní si dávajú odmeny a idú na parlamentné prázdniny a neviem čo, veď to je hrúza, to je hrúza. /ž

Ten učiteľ práve naopak, že zdanlivo tých osem týždňov dovolenky, že ako to je veľa, ktoré majú učitelia, musíme čerpať práve vtedy, keď

deti majú prázdniny... Nevyhovuje nám to vždy. Nemôžeme sa slobodne rozhodnúť, kedy tú dovolenku si môžeme, kedy by sme si ju vyčerпали radi. /ž

▲ **diskriminácia učiteliek a učiteľov v odmeňovaní za prácu** – nemajú rovnaké podmienky zvyšovania platu ako mladšie skupiny (veková diskriminácia); nemajú rovnakú odmenu za prácu rovnakej hodnoty; nemajú nárok na všetky peniaze, ktoré boli určené na ich mzdy (sponzorujú straty hospodárenia školy); nemajú zaplatené za nadčasovú prácu:

Osobné ohodnotenie, či sa niečo urobí navyše a tak ďalej. No nie je to spravodlivé, nikdy to nebude spravodlivé... (prekrikujú sa, nie je počuť jasne nič – jf). Stanovia sa určité školské podujatia, pretože tarifný plat je za ten výkon, ktorý ... a potom tie rôzne v mimovyučovacom čase, ktoré sa vlastne berú do úvahy v rámci osobného príplatku. Ale ja chcem povedať toľko, že pri predchádzajúcom navyšovaní, nie tomto, ale za predchádzajúceho pána ministra, sme boli veľmi diskriminovaní, teda veková, ehm, vekové zloženie, teda starším ľuďom, pretože navyšovali mladým ľuďom, aby si ich nejakým spôsobom udržali. A nám starším išli tie platy v porovnaní s tými mladšími len veľmi slabo hore. Ja nehorovím, každý si zaslúži a tým mladým takisto treba, ale nás vlastne skoro vyrovnali s tými nastupujúcimi učiteľmi, takže toto pociťujem ako veľkú diskrimináciu. Ako keby si bol pán minister istý, že starý učiteľ už dožije, že nemá kam odísť, ale tých mladých, kreatívnych chce si udržať, hoci tiež to nebol zázrak sveta, ale pociťujem to ako obrovskú diskrimináciu. /ž

No ja chcem ešte dodať, že my sme diskriminovaní naďalej, my teda starší, pretože o jedno percento je každý rok nárast mzdy, a po šestnástich rokoch praxe len o pol percenta. Takže tá diskriminácia trvá a je to jednoducho... /ž

Ja som ešte chcela povedať, že ono to záleží aj od toho, či tá škola momentálne nejaké peniaze má, alebo nemá, pretože sa môže stať, že celý rok robíte rovnako a za pol roka odmeny sú a potom sa povie... odmeny došli. A pol roka robíte presne to isté, ale v podstate bez peňazí... Naozaj sa môže stať, že robíte to isté, ale raz je to zaplatené a raz je to nezaplatené. /ž

Lebo tvorivý učiteľ, keď je na takej škole, ktorá je zadlžená, kde je nedostatok financií, nemusí toľko dostať ako učiteľ na inej škole, ktorá je lacná, úsporná, má vlastné kúrenie. /ž

Ale hovorím, že z toho malého balíka peňazí, ktorý dostane škola, je

ťažko robiť zázraky, a merať nejakou objektívne kvalitou práce učiteľa podľa predmetov, podľa náročnosti, podľa toho zafarbenia tých rôznych podujatí, tak to sa nedá. Pretože naozaj, každý si myslí, že jeho predmet je dôležitý a náročný, každé to podujatie je náročné, takže veľmi ťažko sa odmeňuje ten učiteľ z toho mála peňazí. Keby ich bolo viac, dá sa urobiť nejaký ten rozdiel medzi kvalitou učiteľa a v tom výkone, ale takto nie... /ž

Ono sa to tak robí, že z toho sa dáva aj tam. No lenže podľa všetkého by nemal, keď raz príde balík peňazí pre učiteľov, tak tie peniaze by sa mali rozdeliť medzi učiteľov a nie vykrývať nejaké nedostatky v tom, čo nevie ukočírovať ekonóm nejaký... /ž

Ja to, že niektoré hodiny v školstve zastupujeme zadarmo, nás vlastne školstvo okráda o tých dvadsaťpäť percent, čo máme nárok za nadčasovú prácu. Tak to je viac-menej asi dohoda riaditeľov medzi sebou, ja si myslím, že nám to dávajú za náhradné voľno a nám sa tých hodín nazbiera dosť veľa, jednak kolegyne sú nútené zo strany zamestnávateľa absolvovať nejaké školenia, zo Zákonníka práce nám to asi vyplýva, ale proste nútia nás chodiť na rôzne školenia. Tým pádom za kolegyne treba zastupovať, a to sa deje zadarmo, čiže nám sa tie náhradné voľná zbierajú, no a potom na každé tie prázdniny, čo majú deti, my si musíme nazbierať určitý počet náhradných hodín, voľna, lepšie povedané priama práca s deťmi, ostatná ostáva taká, za ktorú si človek to náhradné voľno pýtať nemôže. /ž

Ako z uvedených citátov vyplýva, mnohé učiteľky a učelia sa cítia v niektorých oblastiach svojej práce (v dovolenkách a odmeňovaní) diskriminované a diskriminovaní. Usilujú sa obhajovať svoje práva? Z odpovedí vyplýva, že skôr nie a skôr málo:

Volajako nemáme už síl a už sme... (na otázku, či sa nedá protestovať, keď sa cítia diskriminované – jf). /ž

Protestovali sme, písali sme námietky, toto, čo hovorí kolegyňa, veď nám dokonca vôbec nemali byť upravované platy, ako vtedy mladým, za to predchádzajúce obdobie pána ministra, v našej vekovej kategórii vôbec. Potom sa do toho zapojili odbory, tak teda pán minister pripustil, že dobre. A toto pol percenta, to zatiaľ je nepriechodné. /ž

Paradoxy učiteľskej profesie a v učiteľskej profesii

Zamyslenie nad informáciami a poznatkami, ktoré sa počas piatich fokusových skupín podarilo zozbierať, nás privádza v závere k pomenovaniu viacerých paradoxov spojených s učiteľskou profesiou. Niektoré z nich reflektujú samotné nositeľky a nositelia tohto povolania, iné nie. Je ich niekoľko a zostávajú bez komentára:

Paradoxy nevyužitého voľna cez leto – aj keď majú čas na cestovanie, chýbajú im finančné prostriedky; hoci by poznávanie iných kultúr a krajín malo byť súčasťou prípravy na vyučovanie, necestujú:

My aj máme ten čas na cestovanie, máme tie prázdniny, ale väčšina nemôžeme. Mám veľa kolegýň, ktoré si cez prázdniny ešte nájdu brigádu. /ž

Mňa sa už ani nepýtajú žiaci, deviataci, kde som bola cez dovolenku. Dakedy, keď boli v nižšom ročníku, sme sa rozprávali, slohy sme písali a tak, vtedy áno, a teraz sa drgnú: „Ani sa jej nepýtaj!“ /ž

Ja som nemohla ísť na dovolenky ako ľudia z iných povolání, že by som si dovolila ísť do zahraničia každoročne, chválila sa na jeseň fotkami z dovolenky, tak to som nemohla mať... Tá mzda bola taká, že som si to nemohla dovoliť. /ž

Ak dovoľíte, jeden taký príklad. Milujem staroveké dejiny, milujem Egypt, Grécko. Každý rok si hovorím, keď budem veľká, pôjdem na veľký okruh Grécka alebo pôjdem dotknúť sa pyramíd. Keď sa opýtam, keď učím tých šiestakov: „Deti, kto bol v Egypte?“, zdvihne sa mi desať rúk. Ja mám iba taký štós kníh, keď sa mi chce vidieť viac, tak si otvorím internet, a to, čo teda z tých kníh naštudujem, to, čo urobím možno do nejakého projektu pre nich, aby sme mali prezentáciu na hodine, to, čo potom s deťmi pripravujeme na ďalšie projekty, tak si teda nejakým spôsobom spoločne odprezentujeme. Takže zostávam stále niekde tam. Keď budem veľká, možno raz bohatá, možno potom raz do toho Egypta pôjdem. /ž

Jeden zemepisár vysvetľoval o pyramídach a vysvetľoval, ako je to postavené, a ten žiak sa postaví: „Pán učiteľ a vy ste boli niekedy už pri...?“ „Nie.“ „No vidíte a my tam chodíme každý rok, ja to viem lepšie ako vy.“ /m

To aj mne sa stalo. Učím zemepis, som na takej škole, výberovej teda, sú tam poväčšine deti, ktoré sú, dá sa povedať, rodičia dosť teda finančne zabezpečení. A keď učím nejaké oceány, tam ona, väčšinou tie také

exotické krajiny, čo ja považujem za nereálne: „Veď my sme tam boli, pán učiteľ.“ ... Ale presne, že my nemáme, my sme tam neboli a tie deti boli, v tých niektorých oblastiach. A to je smutné. /m

Funkčný paradox – hoci odmeňovanie (jeho pohyblivú zložku) považujú za kompetenciu vedenia školy, podobne ako možnosti vzdelávania učiteľiek a učiteľov, do riadiacej funkcie by nešli:

Nie, ani zástupcu by som nešla. /viaceré ž

Paradox ohodnotenia práce – hoci niektorí žiaci a niektoré žiačky vyšli zo školy so zlými známkami, zarábajú lepšie ako ich bývalé učiteľky či učители; aj keď deťom vstúpajú krédo „uč sa, budeš sa mať lepšie“, samotný život im ho vyvracia:

Tí naši žiaci zlí sú väčšinou dobre na tom... Keď ho stretnem, tak: „No vidíte, pani učiteľka, veď som sa ani toľko neučil, a vy za toľko robíte a ja za toľko.“ /ž

No áno, tí, lebo si lepšie zarobia ako my. /ž (smiech)

To je úbohé. /ž

Paradoxy vzťahu rodičov ku škole – hoci rodičia kritizujú chod školy, do organizácií, ktoré ho môžu ovplyvniť, nechcú prijať poverenie; hoci vyučujúci chcú, aby deti mali čo najlepšie výsledky, rodičia v nich vidia nepriateľov svojho dieťaťa; hoci rodičia platia dane a základné školstvo je legitímna položka štátneho rozpočtu, učiteľky a učители musia od rodičov pýtať druhý raz na chod školy; hoci ďalšie peniaze a služby požaduje od rodičov vedenie školy, aby pomohlo ich deťom, rodičia majú pocit, že pomohli učiteľke či učiteľovi:

Chcem povedať, ten rodič stále hodnotí toho učiteľa, tú školu, nedovoľí si kritizovať lekára ako takého, alebo kriticky sa stavať k jeho robote, ale k tomu učiteľovi sa takto často stavia a robí z neho nepriateľa svojho dieťaťa, hoci naozaj to nie je tak. /ž

Ja by som ešte chcela povedať, čo sa mi nepáči na rodičoch, lebo mám takú negatívnu skúsenosť, keď sú na rodičovských, vedia kritizovať, to je zle, to sa neurobilo, prečo to, neviem, akú máte vy skúsenosť. Keď sa volí, na začiatku roka sa vždy volí zástupca triedy do občianskeho združenia, predtým ináč sa to volalo, a tam si môžu povedať, prečo je to takto, prečo toľko sa dopláca, toto chceme, a je problém. Všetky hlavy dole, kohokolvek oslovíte, nie. Nie, ja nemôžem, a to je najväčší problém, lebo sa musí ten jeden zástupca zvoliť, do rady rodičov nechce ísť nikto.

Ale kritizovať vie každý. A keď má tam, veď to sú všetko zástupcovia rodičov, ktorí disponujú aj nejakými financiami, ktoré nemá škola, ale majú ich oni, pretože každoročne sa zbiera fond určitý. Takže je to taký paradox, na jednej strane vedia vytknúť, čo sa robí zle, ale keď majú možnosť nejako to ovplyvniť, tak dávajú ruky preč. /ž

Ešte to chcem povedať, čo mne vadí, že pravidelne musíme rodičov prosiť, pomôžte mi vymalovať triedu, ale my urobíme s ním, pomôžte nám vyčistiť lavice, prosím vás. Nemôžete nám toto zabezpečiť, prosím vás, papier potrebujem xeroxový, prosím vás, no pero si nepýtame, to si už kúpime, kalendár si kúpime, ale také ostatné veci, čo treba zabezpečiť do triedy, čo by malo byť samozrejmosťou, to všetko musíme prosiť rodičov, či tabuľu vymalovať, či ju vybrúsiť, no všetko, všetko ten učiteľ si musí zabezpečovať sám. A prosením sa tých ľudí. /ž

Ale ináč je tu paradox, že tí rodičia sú vlastne platcami daní v tomto štáte a my znova od nich pýtame peniaze, sme donútení od nich pýtať peniaze na to, aby sa spravila údržba školy. /ž

A potom majú pocit, že pomáhajú učiteľom, nie že pomohli žiakom, svojim deťom. /ž

Zhrnutie

Situácia v školstve nevyznela očami jej priamych aktérov a aktérov – učiteľiek a učiteľov základnej školy – nijako priaznivo. Učiteľky a učitelia vidia v súčasnom systéme základného školstva a vo svojej každodennej praxi množstvo problémov. Najsilnejšie u nich rezonuje problém, na ktorý poukázala aj štatistická analýza pomerov v rezorte školstva ako veľmi výrazný a dlhodobý, a to problém nedostatočného finančného ohodnotenia práce v školstve, na ktorý sa viaže rýchly pokles spoločenského statusu tohto povolania a nezáujem mladých ľudí, najmä mužov, o učiteľské povolanie. Feminizácia základného školstva dosiahla alarmujúcu úroveň, keď sa podiel mužov znížil pod hranicu 15 %.

Ďalší problém, ktorý učiteľky a učitelia intenzívne prežívajú, je problém integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do štandardných tried. Neprekáža im princíp, ktorý je správny a v duchu Dohovoru OSN o právach dieťaťa. To, čo v očiach pedagogičiek a pedagógov spôsobuje ťažkosti, je kumulácia viacerých integrovaných žiakov a žiačok s rôznorodými diagnózami v jednej triede a nepripravenosť integrácie. Integrácia podľa vyučujúcich zlyháva v konkrétnych realizačných krokoch, čo sa môže obrátiť proti potrebám a právam samotných integrovaných detí, ale aj ich spolužiakov a spolužiačok.

Učiteľkám a učiteľom zo spokojnosti s vykonávaným zamestnaním veľký diel uberá preťažovanie činnosťami, ktoré s vyučovacím procesom priamo nesúvisia, ako sú rôzne administratívne a výkaznícke práce (často formálne a z ich pohľadu nezmyselné) alebo doprosovanie sa rodičom o finančný či vecný príspevok. Mnohé učiteľky a viacerí učitelia to chápú ako ponížujúcu činnosť, ktorá ich prestíž v očiach rodičov ešte ďalej znižuje a zbytočne zaťažuje komunikáciu s rodičmi.

Interakciu s rodičmi detí vnímajú učiteľky a učitelia základných škôl v mnohých smeroch ako nedostatočnú a nie vždy na potrebnej úrovni. Niektorí rodičia nekomunikujú s učiteľkou či učiteľom svojho dieťaťa vôbec, viac sa prikláňajú na stranu detí a kryjú ich prehrešky voči školskej dochádzke, vyučujúceho nezriedka pri riešení problémov dieťaťa obchádzajú (idú priamo za riaditeľom či riaditeľkou školy).

Učiteľky a učitelia sa tiež sťažovali na falošný obraz o situácii v tomto povolaní, vytváraný médiami, absenciu spätnej väzby s nadriadenými inštitúciami, čo vedie k mnohým nejasnostiam, ale aj na nekorektné postupy vedenia školy a celkový nedostatok financií v školstve.

Učiteľky a učitelia rodové nerovnosti v základnom školstve prehliadajú. Napriek tomu, že ich pracovný život sa odohráva v prostredí, ktoré je z hľadiska pohlavia značne vychýlené a ktoré sa vyznačuje množstvom rodových nerovností, učiteľky a učitelia ich nevnímajú. Dokonca na priamu otázku prítomnosť rodových nerovností odmietajú. A prehliadajú aj rodové nerovnosti v rodinách – viac-menej ich nevnímajú ani v rodinnom prostredí. Treba ale podotknúť, že sa v tom nijako nelíšia od všeobecnej populácie. Navyše – u nich sa pridáva tlak spojený s „časovými výhodami“ učiteľského povolania (všeobecne sa o nich predpokladá, že majú viac času na rodinné povinnosti). Starostlivosť o malé deti a domáce práce vykonávajú v rodine prevažne ženy a tiež sa chápu ako primárna úloha žien. Vnímanie domácnosti ako výlučnej sféry žien je v prípade učiteľiek ešte silnejšie, nakoľko ho podporuje predstava o výhodách učiteľskej profesie pre rodinu. Istá miera flexibility v časovaní pracovných úloh vedie k tomu, že učiteľky odkladajú niektoré pracovné činnosti do večerných a nočných hodín, aby sa cez deň mohli venovať svojim deťom.

Keďže rodové nerovnosti vo svojej profesii (aj pre rodové znevýhodnenie celého rezortu školstva v porovnaní s ostatnými) a ani v rodine (aj pre tlak tzv. výhod učiteľskej profesie) učiteľky a učitelia nevnímajú, neprekvapuje, že aj s vyučovacím procesom sa u nich spájajú mnohé stereotypné predstavy. Na základe piatich skupinových rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi základných škôl sa ukázalo, že – podobne ako v iných krajinách – aj v prostredí nášho školstva sú rodové stereotypy pevne zakorenené. Rodové stereotypy v školskom prostredí prežívajú v tom, ako učiteľky a učitelia vnímajú žiačky a žiakov v kontexte školy, no pre-

trvávajú tu aj všeobecné stereotypné sociálne predstavy a predsudky. Viaceré výpovede naznačili, že učiteľky a učitelia majú rôzne očakávania voči chlapcom a voči dievčatám. Mnohé a mnohí z nich sú presvedčení, že chlapci majú lepšie schopnosti a predpoklady na matematiku a techniku (vrátane práce s PC) a dievčatá pre sociálne či humanitne zamerané predmety (slovenský jazyk alebo jazyky vo všeobecnosti). Všeobecne rozšíreným je obraz, že chlapci sú (na matematiku) talentovanejší a dievčatá rozdiel dobiehajú pracovitosťou. Veľká časť učiteľiek a učiteľov zúčastnených na výskume vyjadrila presvedčenie, že chlapci majú v schopnosti logicky uvažovať náskok pred dievčatami a že matematika je pre dievčatá ťažšia.

Rodovo sa rozlišujú aj dôvody horších výsledkov: pri chlapcoch sa horšie výsledky odôvodňujú nedostatkom ich úsilia alebo nepozornosťou a prílišným chvatom, pri dievčatách je skôr naporúdzí tvrdenie o ich menších schopnostiach.

Výpovede učiteľiek a učiteľov doložili nielen rozdiely vo vnímaní správania dievčat a chlapcov na školách, v mnohých smeroch naznačili aj rôzne zaobchádzanie s chlapcami a dievčatami (chlapcov treba motivovať, lebo sú živší, dievčatá nie, lebo sú pokojnejšie). Deti sa tak rodovým rolám prevažujúcim v spoločnosti učia aj v školských laviciach. To, že chlapci sú živší a kritickejší, vyučujúci viac-menej akceptujú, ich správanie je mnohým učiteľkám sympatickejšie, dokonca ho oceňovali. Za zisteným obrazom zo školskej triedy o živých chlapcoch a pokojných a poslušných dievčatách sa môže skrývať iný typ socializácie dievčat (socializované k zdvorilosti a nepresadzovaniu sa – napríklad ani skákaním do reči), ako aj signály, že vyučujúce a vyučujúci neoceňujú „chlapčenské“ správanie u dievčat. Zistilo sa tiež, že živším chlapcom venujú učiteľky a učitelia viac pozornosti (hľadajú pre nich iné postupy).

Učiteľky a učitelia často používajú vo vzťahu k deťom, a zrejme pri vyučovaní vo všeobecnosti, rodovo necitlivý jazyk. Uplatňujú mužský rod na označenie obidvoch skupín detí – chlapcov i dievčat. Podľa zahraničných výskumov to u dievčat môže viesť k pocitom vylúčenia či k prehlbovaniu ich neviditeľnosti v triede.

Mužský rod pri rozprávaní o situácii v školstve používali nielen učitelia, ale aj učiteľky. Deje sa tak napriek výraznej prevahe žien v školstve a pracovných kolektívoch na školách. Učiteľky

používali mužský rod dokonca aj vtedy, keď rozprávali konkrétne o sebe (ja ako učiteľ...). Na druhej strane je zaujímavé, že učitelia na oslovenie „pani učiteľka“ z úst detí reagujú často tak, že sa voči nemu ohradzujú.

Výskum poukázal na mnohé oblasti, ktoré si v záujme dosiahnutia rodovo spravodlivej školy, triedy a vzdelávacieho procesu vyžadujú intervenciu. Je to predovšetkým zvýšenie rodovej citlivosti učiteľov a učiteľiek v školstve i spoločnosti. Veľkou úlohou je informovanie o rôznych dôsledkoch rodovo stereotypných predstáv na vývin chlapcov a dievčat. No to je len začiatok. Dôležitým predpokladom požadovanej zmeny vo vzdelávaní je, aby sa výsledky výskumných projektov, aj tých, čo sa realizovali v rámci IS EQUAL, zohľadňovali pri formovaní politiky vzdelávania.

Zdroje

- American Association of University Women: *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls and education*. Washington, DC : AA-UW Educational Foundation, The Wellesley College Center for Research on Women, 1992. (<http://www.aauw.org/research/upload/hssg.pdf>)
- American Association of University Women: *Gender Gaps: Where Schools Still Fail Our Children*. 1998. (<http://www.aauw.org/research/upload/GGES.pdf>)
- Barošová, M. Monitoring rodovej segregácie na trhu práce – analýza dopadov transformačných zmien. Záverečná správa VÚ č. 2120. Bratislava : Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2006.
- Boaler, J. *Experiencing School Mathematics Teaching styles, sex and setting*. Buckingham : Open University Press, 1997.
- Briskin, L. – Coulter, R. P. Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. In *Canadian Journal of Education* 17:3 (1992), s. 247-263. (<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE17-3/CJE17-3-01Briskin.pdf>)
- Campbell, P. B. – Sanders, J. S. Uninformed but interested: Findings of the national survey on gender equity in preservice education. In *Journal of Teacher Education* 48(1), 1997, s. 69-75.
- Cole, N. – Willingham, W. W. *Gender and Fair Assessment*. Princeton : Educational Testing Service, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Coulter, R. P. Gender Equity and Schooling: Linking Research and Policy. In *Canadian Journal of Education* 21, 4 (1996), s. 433-451. (<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-4/CJE21-4-Coulter.pdf>)
- Cviková, J. (ed.). *Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*. Bratislava : Aspekt, 2007.
- Delamont, S. *Interaction in the classroom*. London : Methuen, 1983.
- Duffy, J. – Warren, K. – Walsh, M. Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. In *Sex Roles*, 45(9/10), 2001, s. 579-593.
- Fredericksen, E. Muted colors: Gender and classroom silence. In *Language Arts*, 77, 2000, s. 301-307.
- Gallová-Kriglerová, E. *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. Bratislava : CVEK, 2006. (http://www.cvek.sk/uploaded/files/Microsoft%20Word%20-%20dopad_vzdelavanie_Romovia.pdf)

- Gilligan, G. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge : Harvard University Press 1982.
- Grayson, D. A. Squeaky wheels versus invisibility: Gender bias in teacher-student interactions. In H. Rousso – M. L. Wehmeyer (eds.). *Double jeopardy? Addressing gender equity in special education*. Albany : State University of New York Press 2001.
- Green, S. P. An Examination of Gender Bias in Requests for Assistance with Academic and Behavioral Concerns. Oxford, Ohio : Miami University, 2006. (http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi/Green%20Sharin%20Palladino.pdf?acc_num=miami1149450284)
- Hornblower, M. (1998). How to make a better student: Beyond the gender myths. *Time* 152 (October 19), s. 90-91.
- Hourbette, D. – Baron, G.-L. Gender Issues in Mathematics Education: Memories of a literature search. In M. Chionidou-Moskofoglou et al (eds.). *Promoting equity in maths achievement. Proceedings of the project's workshops*. Barcelona 25. 1. 2007, Paríž, 5. 4. 2007. (<http://www.iacm.forth.gr/educational/Publications/PREMA%20Barcelona.pdf>)
- Howe, C. Gender and Classroom Interaction. Edinburgh, SCRE 1997.
- Chionidou-Moskofoglou, M. – Chatzivasiliadou-Lekka, K. Teachers' perceptions about gender differences in Greek primary school mathematics classrooms. 2007. (<http://prema.iacm.forth.gr/docs/ws1/papers/Kiki%20Chatzivasiliadou-Lekka.pdf>.)
- Jussim, L. – Eccles, J. Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 1992, s. 947-961.
- LaFrance, M. School for scandal: different educational experiences for females and males. In *Gender and Education* 3(1), 1991, s. 3-13.
- Li, Q. Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. In *Educational Research* 41, 1999, s. 63-76.
- Marshall, L. L. – Reinhartz, J. Gender issues in the classroom. In *Clearing House*, 70, 1997, s. 333-337.
- McIntyre, L. L. Teacher gender: A predictor of special education referral? In *Journal of Learning Disabilities* 21, 6 (1988), s. 382-393.
- Mendick, H. A beautiful myth? The gendering of being/doing 'good at maths'. In *Gender and Education* 17(2), 2005, s. 89-105.
- OECD 2006: *Learning for Tomorrow's World. PISA 2006 Results*. OECD, 2007. (http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html)
- Ohrn, E. Gender, Influence and Resistance in School. In *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 2 (1993), s. 147-158.
- Owens, S. L. – Smothers, B. C. – Love, F. E. Are girls victims of gender bias in our nation's schools? In *Journal of Instructional Psychology*, 30, 2003, s. 131-136.

- Reprezentatívny výskum IVO z roku 2006. (http://www.ivo.sk/bus/docs/Plus_pre_zeny_45/Filadelfiova.pdf)
- Rogers, P. – Kaiser, G. *Equity in Mathematics Education. Influence of Feminism and Culture*. London : Falmer Press, 1995.
- Rousso, H – Wehmeyer, M. L. *Double Jeopardy: Addressing Gender Equity in Special Education Supports and Services*. 2001.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. *Pygmalion in the Classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Sadker, M – Sadker, D. – Klein, S. The issue of gender in elementary and secondary education. In *Review of Research in Education* 17, 1991, s. 269-334.
- Tiedemann, J. Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. In *Educational Studies in Mathematics* 41, s. 191-207, 2000.
- Tiedemann, J. Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. In *Educational Studies in Mathematics* 50, s. 49-62, 2002.
- Usmernením k evidencii individuálne integrovaných detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried materských škôl, základných škôl a stredných škôl* (schválené MŠ SR 21. 6. 2001).
- Zákon č. 222/2000 Zb. o sústave základných a stredných škôl, ktorým sa mení a dopĺňa zák. č. 29/1984 Zb.*
- Zákon č. 365/2004 Z. Z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou.*
- www.aspekt.sk
- www.crs.sk
- www.sociologia.sav.sk
- <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/>
- www.statistics.sk/pls/elisw/vbd
- <http://www.uips.sk/statis/index.html>
- www.ivo.sk
- www.snslp.sk
- <http://www.radost.sk/tiptyzdna.php?show=more&action=show&Id-row=258&Idpage=1&Idorder=1;>
- http://www.ksutn.sk/dokumenty/individualna_integracia_ziakov_svp.doc.

Príloha: Štatistické údaje z rezortu školstva

P1: Žiaci a žiačky, učitelia a učiteľky základných škôl SR
(1990 – 2006, absolútne počty a %)

ZŠ	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Žiaci a žiačky spolu	721 687	661 082	650 966	626 645	602 360	579 011	555 335	532 188	508 130
Žiačky	354 568	323 594	317 939	306 171	293 575	281 917	270 674	259 297	247 415
– študentky v %	49,1	48,9	48,8	48,9	48,7	48,7	48,7	48,7	48,7
Učitelia a učiteľky spolu	37 244	39 224	39 745	39 689	38 798	37 694	35 984	34 914	33 736
Učiteľky	30 397	32 561	33 246	33 175	32 528	31 662	30 150	29 388	28 538
– učiteľky v %	81,6	83,0	83,6	83,6	83,8	84,0	83,8	84,2	84,6

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

P2: Gymnaziá – študenti a študentky, učitelia a učiteľky
(2000 – 2006, absolútne počty a %)

Gymnaziá	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	80 615	86 239	91 661	100 057	99 738	99 758	99 931
Študentky	45 759	49 227	52 790	58 187	58 100	58 201	58 267
– študentky v %	56,8						58,3
Učitelia a učiteľky spolu	6259	6649	6924	7418	7543	7568	7602
Učiteľky	4526	4888	5148	5485	5442	5572	5605
– učiteľky v %	72,3	73,5	74,5	73,9	72,1	73,6	73,7

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

P3: Stredné odborné školy – študenti a študentky, učitelia a učiteľky (2000 – 2006, absolútne počty a %)

SOŠ spolu	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	98 362	101 204	92 138	93 353	87 533	81 498	80 339
Študentky	60 305	61 329	54 461	54 023	49 918	46 219	45 456
– študentky v %	61,3	60,6	59,1	57,9	57,0	56,7	56,6
Učitelia a učiteľky spolu	9882	10 041	8851	8915	8274	7869	7728
Učiteľky	6858	6964	6104	6100	5717	5437	5416
– učiteľky v %	69,4	69,4	69,0	68,4	69,1	69,1	70,1
Str. priemyselné školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	35 591	37 445	34 117	36 105	32 936	29 401	29 152
Študentky	11 909	12 137	10 032	10 558	8983	7587	7554
– študentky v %	33,5	32,4	29,4	29,2	27,3	25,8	25,9
Učitelia a učiteľky spolu	3694	3835	3305	3356	3079	2821	2785
Učiteľky	2168	2241	1895	1920	1779	1635	1651
– učiteľky v %	58,7	58,4	57,3	57,2	57,8	58,0	59,3
Ekonomické školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	33 399	34 599	31 890	32 554	32 222	31 061	31 192
Študentky	24 937	26 144	24 095	24 577	24 082	22 936	22 960
– študentky v %							
Učitelia a učiteľky spolu	2977	3041	2700	2723	2721	2629	2618
Učiteľky	2381	2429	2174	2176	2178	2092	2084
– učiteľky v %	80,0	79,9	80,5	79,9	80,0	79,6	79,6
Zdravotnícke školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	9586	9384	8785	8575	8078	7921	7858
Študentky	8535	8390	7816	7544	7011	6779	6697
– študentky v %	89,0	89,4	89,0	88,0	86,8	85,6	85,2
Učitelia a učiteľky spolu	865	871	805	870	851	862	859
Učiteľky	760	765	705	742	719	723	744
– učiteľky v %	87,9	87,8	87,6	85,3	84,5	83,9	86,6

P3: Stredné odborné školy – študenti a študentky, učitelia a učiteľky (2000 – 2006, absolútne počty a %) pokračovanie tabuľky

Poľnohospodárske školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	7214	7616	6686	6205	5291	4606	4315
Študentky	4091	4232	3589	3342	2808	2469	2376
– študentky v %	56,7	55,6	53,7	53,9	53,1	53,6	55,1
Učitelia a učiteľky spolu	889	857	747	680	548	519	469
Učiteľky	517	505	429	399	303	293	281
– učiteľky v %	58,2	58,9	57,4	58,7	55,3	56,5	59,9
Lesnícke školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	817	831	857	928	892	864	805
Študentky	100	110	119	125	120	125	120
– študentky v %	12,2	13,2	13,9	13,5	13,5	14,5	14,9
Učitelia a učiteľky spolu	73	74	71	74	75	77	74
Učiteľky	18	20	19	21	21	22	22
– učiteľky v %	24,7	27,0	26,8	28,4	28,0	28,6	29,7
Pedagogické školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	2848	2855	2698	3478	3525	3518	3633
Študentky	2677	2691	2544	3285	3307	3269	3356
– študentky v %	94,0	94,3	94,3	94,5	93,8	92,9	92,4
Učitelia a učiteľky spolu	259	251	230	293	297	306	322
Učiteľky	201	195	182	228	241	247	259
– učiteľky v %	77,6	77,7	79,1	77,8	81,1	80,7	80,4
Konzervatóriá	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	1579	1623	1649	1728	1839	1961	2021
Študentky	867	907	928	958	1054	1122	1181
– študentky v %	54,9	55,9	56,3	55,4	57,3	57,2	58,4
Učitelia a učiteľky spolu	413	447	465	532	440	504	515
Učiteľky	238	274	274	311	268	297	308
– učiteľky v %	57,6	61,3	58,9	58,5	60,9	58,9	59,8
Dievčenské odborné školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	6954	6477	5050	3358	2323	1730	960

Študentky	6884	6419	5013	3291	2215	1594	906
– študentky v %	99,0	99,1	99,3	98,0	95,4	92,1	94,4
Učítelia a učiteľky spolu	684	635	498	356	231	120	57
Učiteľky	549	507	398	272	176	99	43
– učiteľky v %	80,3	79,8	79,9	76,4	76,2	82,5	75,4
Knihovnicke školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	374	374	406	422	427	436	403
Študentky	305	299	325	343	338	338	306
– študentky v %	81,6	79,9	80,0	81,3	79,2	77,5	75,9
Učítelia a učiteľky spolu	28	30	30	31	32	31	29
Učiteľky	26	28	28	31	32	29	24
– učiteľky v %	92,9	93,3	93,3	100,0	100,0	93,5	82,8

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

P4: Vysoké školy – študenti a študentky (2000 – 2006, absolútne počty a %)

VŠ spolu	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	91 263	93 159	98 461	98 409	107 022	114 554	123 309
Študentky	44 690	46 327	49 737	50 230	55 186	61 145	67 441
– študentky v %	49,0	49,7	50,5	51,0	51,6	53,4	54,7
1 Prírodné vedy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti	5550	5757	5990	6314	6005	7129	7752
Študentky	2767	2899	2983	3135	3301	4040	4441
– študentky v %	49,9	50,4	49,8	49,7	55,0	56,7	57,3
2 Technické vedy a náuky	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	30 124	30 253	30 934	28 941	33 008	32 690	33 274
Študentky	8210	8268	8239	7423	8161	7897	7883
– študentky v %	27,3	27,3	26,6	25,6	24,7	24,2	23,7
3, 4 Poľnohospodárske, lesnícke a veterinárske vedy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	7543	7678	7705	7350	6622	5835	5753

P4: Vysoké školy – študenti a študentky
(2000 – 2006, absolútne počty a %) pokračovanie tabuľky

Študentky – dievčatá	3401	3463	3457	3283	3065	2791	2871
– dievčatá v %	45,1	45,1	44,9	44,7	46,3	47,8	49,9

**5 Lekárske a farmaceutické
vedy a náuky**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	4687	4688	5663	6126	6920	7751	8580
Študentky	3076	3184	4127	4596	5361	6129	6899
– študentky v %	65,6	67,9	72,9	75,0	77,5	79,1	80,4

**6, 7 Spoločenské vedy
a náuky**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	41 061	42 008	44 797	46 071	50 651	57 152	63 472
Študentky	25 971	26 868	28 951	29 708	33 222	38 070	42 840
– študentky v %	63,2	64,0	64,6	64,5	65,6	66,6	67,5

**8 Vedy a náuky
o kultúre a umení**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	2298	2775	3032	3206	3047	3186	3419
Študentky	1265	1645	1806	1890	1769	1893	2060
- študentky v %	55,0	59,3	59,6	59,0	58,1	59,4	60,3

**9 Vojenské a bezpečnostné
vedy a náuky**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Študenti a študentky spolu	–	–	340	401	769	811	1 059
Študentky	–	–	174	195	307	325	447
– študentky v %			51,2	48,6	39,9	40,1	42,2

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

P5: Vysoké školy – učitelia a učiteľky
(2000 – 2006, absolútne počty a %)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Učitelia a učiteľky spolu	9535	9910	10 178	10 365	10 604	10 795	10 970
Učiteľky	3722	3884	4014	4205	4446	4497	4624
Ženy v %	39,0	39,2	39,4	40,6	41,9	41,7	42,2
Profesori a profesorky spolu	938	1017	1088	1228	1398	1497	1568
Profesorky	67	105	100	141	196	270	300
<i>Profesorky v %</i>	<i>7,1</i>	<i>10,3</i>	<i>9,2</i>	<i>11,5</i>	<i>14,0</i>	<i>18,0</i>	<i>19,1</i>
Docenti a docentky spolu	2441	2500	2456	2249	2243	2181	2249
Docentky	655	685	704	679	730	708	763
<i>Docentky v %</i>	<i>26,8</i>	<i>27,4</i>	<i>28,7</i>	<i>30,2</i>	<i>32,5</i>	<i>32,5</i>	<i>33,9</i>
Odborní asistenti a odborné asistentky spolu	5412	5654	5823	6024	5992	6176	6223
Odborné asistentky	2591	2725	2799	2956	2994	3043	3078
<i>Odborné asistentky v %</i>	<i>47,9</i>	<i>48,2</i>	<i>48,1</i>	<i>49,1</i>	<i>50,0</i>	<i>49,3</i>	<i>49,5</i>
Ostatní pracovníci a ostatné pracovníčky VŠ spolu	744	739	811	864	970	941	930
Ostatné pracovníčky VŠ	409	369	411	429	526	476	483
<i>Ostatné pracovníčky VŠ v %</i>	<i>55,0</i>	<i>49,9</i>	<i>50,7</i>	<i>49,7</i>	<i>54,2</i>	<i>50,6</i>	<i>51,9</i>

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva. (<http://www.uips.sk/statis/index.html>)

Poznámky

¹ Pozri niektoré výskumy a analytické štúdiá Zaujímavého združenia žien ASPEKT, prípadne Centra rodových štúdií alebo projekty Filozofického ústavu SAV a Sociologického ústavu SAV (www.aspekt.sk, www.crs.sk, www.klemens.sav.sk/fiusav/, www.sociologia.sav.sk).

² Realizovaný výskum a štúdiá sú súčasťou projektu [ruzovymodrysvet.sk](http://www.ruzovymodrysvet.sk) v rámci programu IS EQUAL.

³ Podobný trend – nižšie zastúpenie žien na technicky zameraných školách – možno pozorovať aj na univerzitách (bližšie pozri <http://www.uips.sk/statis/index.html>). Na vysokých školách sa zastúpenie žien znižuje aj podľa funkčného zaradenia: najviac žien (49,5 %) je vo funkcii odborná asistentka a najmenej (19,1 %) na pozícii profesorky (pozri Prílohu).

⁴ V týchto dvoch krajoch bol aj najvyšší počet žiačok a žiakov, ako aj škôl. V Prešovskom kraji sa v 431 štátnych ZŠ vzdelávalo 85 297 detí a v Košickom kraji v 308 štátnych ZŠ 73 507 detí. Naopak, počet týchto škôl v Bratislavskom kraji bol 138 a navštevovalo ich 39 562 detí.

⁵ Scenár skupinových diskusií a výber je kolektívnym dielom odborníkov a odborníkov zo spolupracujúcich organizácií. Na diskusiách o počte, zložení a regionálnom rozložení fokusových skupín a spôsobe vedenia skupinovej diskusie sa zúčastnili a k tvorbe scenára skupinových diskusií prispeli Zora Bútorová a Oľga Gyárfášová z Inštitútu pre verejné otázky, Jana Cviková a Jana Juráňová z Aspektu a agentúra FOCUS.

⁶ Pozri časť venovanú analýze štatistík.

⁷ Všetky skupinové rozhovory boli zaznamenané na vizuálne nosiče a následne prepísané; archivované sú v hlavnej riešiteľskej organizácii ASPEKT.

⁸ Do roku 2004 sa individuálna integrácia týchto detí upravovala školským zákonom a jeho následnými novelizáciami (*Zákon č. 222/2000 Zb. o sústave základných a stredných škôl, ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 29/1984 Zb.*) a *Usmernením k evidencii individuálne integrovaných detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried materských škôl, základných škôl a stredných škôl* (schválené MŠ SR 21. 6. 2001). Za dôležitý medzník v oblasti školskej integrácie sa považuje zmena školského zákona v súlade so *Zákom č. 365/2004 Z. Z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou* (antidiskriminačný zákon, nadobudol účinnosť od 1. 7. 2004). Viac o individuálnej integrácii pozri: <http://www.radost.sk/typyzdna.php?show=more&action=show&IDrow=258&IDpage=1&IDorder=1>; http://www.ksutn.sk/dokumenty/individualna_integracia_ziakov_svvp.doc.

⁹ Podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva k septembru 2007 bolo na základných školách SR individuálne integrovaných presne 15 273 žiakov a žiačok, z toho 14 287 na štátnych, 192 na súkromných a 794 na cirkevných základných školách (<http://www.uips.sk/statis/index.html>). Z celkového počtu predstavovali dievčatá 34 % (5 259 dievčat) a chlapci 66 % (10 014 chlapcov). Z regionálneho pohľadu bolo najviac integrovaných žiakov v Košickom kraji (4 192 detí), potom v Prešovskom kraji (4 098 detí) a v Banskobystrickom kraji (2 373

detí). Podľa druhu problému vyzerala v roku 2007 štruktúra týchto detí nasledovne: deti so syndrómom autizmu = 105; deti s mentálnym postihnutím = 3 879; deti so sluchovým postihnutím = 447; deti so zrakovým postihnutím = 370; deti s narušenou komunikačnou schopnosťou = 929; deti s telesným postihnutím = 1 434; deti s vývinovými poruchami správania = 992; deti s vývinovými poruchami učenia = 10 270; deti intelektovo nadané = 269. (Vzhľadom na to, že u niektorých detí sa zdravotné problémy kombinujú, súhrnný počet za jednotlivé problémy prevyšuje celkový počet integrovaných detí.)

¹⁰ V štúdiu nazvanej *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní* z roku 2006 E. Gallová-Kriglerová upozorňuje na začiatok ekonomického boja o tieto deti, kvalifikačnú nepripravenosť základných škôl, na nemožnosť venovať sa všetkým tak, ako by potrebovali, keď je v triede vyšší počet detí, prípadne na kontraproduktívnosť celého procesu, ak sa nevytvoria na škole potrebné podmienky (http://www.cvek.sk/uploaded/files/Microsoft%20Word%20-%20dopad_vzdelavanie_Romovia.pdf).

¹¹ Pozri časť 2 tejto analýzy alebo Prílohu; pre viac údajov databázy Štatistického úradu SR alebo Ústavu informácií a prognóz školstva (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd; <http://www.uips.sk/statis/index.html>).

¹² K dôsledkom možno zaradiť aj celkovú nízku úroveň odmeňovania v školstve, ako ju naznačujú uvedené názory učiteľov v súvislosti s neochotou učiteľiek bojovať za vyššie mzdy. Skrýva sa za ním problém celkového spoločenského ocenenia profesie, ktoré je pri povolaniach s prevahou žien nižšie ako pri tých istých povolaniach (vyžadujúcich rovnakú kvalifikáciu, rovnakú zodpovednosť a pod.) s prevahou mužov (Čvilková /ed./, 2008). Žiadne iné dopady feminizácie školstva sa v rozhovoroch nevyšktyli.

¹³ V podmienkach Slovenska to spravidla znamená obmedzenie dostupnosti pre ženy, čo platí rovnako – ako sa ukáže v ďalšej časti – aj pre učiteľské povolanie.

¹⁴ Citlivejšie v zmysle, že ich skôr videli alebo reflektovali, nie v zmysle lepšieho pochopenia rodových súvislostí.

¹⁵ Potvrdzujú to empirické údaje z výskumu Inštitútu pre verejné otázky z roku 2006 (Filadelfiová, J.: *Ženy, muži a súkromná sféra*. In: Bútorová, Z. /ed./: *Ona a on na Slovensku. Zaostrené na rod a vek*. Bratislava, IVO 2008) i výskum SNSLP z toho istého roku (*Úloha mužov pri podpore rodovej rovnosti: Participácia otcov na domácej starostlivosti – názory a skúsenosti populácie SR*. Bratislava, SNSLP 2006; www.snslp.sk/rs/snslp_rs.nsf/0/1BF222BF7C4E9001C125722700633CF5?OpenDocument).

¹⁶ Opravy v domácnosti sú jedinou činnosťou, ktorú muži vykonávajú častejšie ako ženy a ktorú väčšinová verejná mienka považuje za úlohu muža v rodine (por. napríklad reprezentatívny výskum IVO z roku 2006).

¹⁷ Ak nejaký voľný čas zostane, vyplňajú ho bežnými voľnočasovými aktivitami ako turistika a prechádzky, čítanie kníh, športové aktivity, kultúra a pod.

¹⁸ Napríklad až 60 % žien SR vyjadrilo názor, že bežná každodenná opatera detí je prevažne úloha ženy, z mužov tento názor zastávalo 70 % (IVO 2008).

¹⁹ Na efekt „naplnenia proroctva“ upozornili ako prví Robert Rosenthal a Lenore Jacobson vo svojej štúdií ešte z roku 1968 (Rosenthal – Jacobson, 1968).

²⁰ Kniha autorky vyšla aj v českom preklade pod názvom *Jiným hlasem* (Portál 2001).

²¹ PISA SK 2003 – Národná správa. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2005. V roku 2006 sa uskutočnilo ďalšie kolo výskumného projektu, na rozdielnej úrovni chlapcov a dievčat SR sa veľa nezmenilo – len sa rozdiel mierne zmenšil. (OECD 2006: *Learning for Tomorrow's World. PISA 2006 Results*. OECD, 2007 (http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718_850_1_1_1_1,00.html).

²² Na úvod treba podotknúť, že viacero vyučujúcich spochybnilo výskum PISA, ktorý prirovnávali k testom používaným v rámci monitorov. Vyčítali im, že nie sú v súlade s osnovami a vyžadujú schopnosť prepájať medzipredmetové jazy a schopnosť prakticky využívať nadobudnuté poznatky.

V tej PISA sú také isté, to boli aj úlohy z praxe, aby decká vedeli akože využiť, to, čo sa naučili aj v slovenčine, aj v matematike – vo fyzike, v chémii, aby aj medzipredmetové vzťahy, aby na to odpovedali. V tom to bolo. Ale hovorím, že tak sú kladené tie otázky, že oni sa nikde s nimi ani nestretnú. Všetci sa učíme, ale tá otázka nie je tak. /ž

Tam ide o to, že oni tie otázky niektoré vlastne ani nepochopia. /ž

Druhú skupinu učiteľiek a učiteľov otázka inšpirovala k všeobecným úvahám o nedostatočných schopnostiach súčasných detí, ktorým chýbajú základné predpoklady (ako schopnosť čítať) a trpezlivosť:

Tam je normálne nevedomosť. Ja neviem, no nič nevedia proste čítať a potom, samozrejme, nemôžu ani porozumieť tomu. Ale ja si myslím, že je to trochu aj chyba v tom, že tie deti sú strašne rýchle. Ony strašne všetko chcú. Ony sú netrpezlivé, ale neskutočne netrpezlivé. Ony proste rýchlo všetko za sebou. A rýchlo a okamžite. /ž

Začne čítať príklad, on ho ani nedočíta a už ho rieši. On je v polke, skončil, nedočítal ho, ale on už ho rieši. A potom mu vlastne vyjde, že on ho nerieši. On zistí, kto aké tam má čísla a on si ich, skrátka, dá a povie si: „No tak dobre, budem to deliť, budem to násobiť.“ A on ani nevie, na čo sa ho pýtajú. Vtom sa ho pýtajú: „Na čo sa tá v tej slovnej úlobe pýtajú?“ „No, vydělím to.“ „No ale nie, na čo sa tá pýtajú?“ A oni akože, oni rovno povedia, aj šiestaci, siedmaci: „Ja nemám rád slovné úlohy. Tam musím veľa čítať.“ Oni milujú úlohy typu „vypočítaj“ a čísla. To sú ich úlohy. Akonáhle má riešiť slovnú úlohu, tak... /ž

²³ Takýto názor prežíva, hoci niektoré výskumy tomu nenasvedčujú. Napríklad výskum FÚ SAV medzi študentmi a študentkami vybraných matematických fakúlt STU a FF UK ukázal, že dievčatá študujúce na týchto fakultách mali vzťah k matematike vyrovnaný až lepší ako chlapci, rovnako to bolo i so známkami z matematiky na základnej a strednej škole – dosahovali lepšie známky ako chlapci (<http://www.klemens.sav.sk/fiusav/>).

²⁴ Viaceré výskumy z posledných rokov potvrdzujú, že je to tak, že žien je v prírodných a technických vedách a odboroch málo (CRŠ, SÚ SAV a podobne). V roku 2006 tvorili dievčatá len necelú štvrtinu – 23,7 % – všetkých študujúcich na technických fakultách (www.uips.sk/statis/index.html).

²⁵ Jeden z názorov poukázal na nevyužitie schopností chlapcov z iných predmetov, ako je zemepis a dejepis, kde by im bolo treba pomôcť:

Práve v tých predmetoch (zemepis, dejepis – jf) si myslím, že by sa aj dalo pomôcť, lebo je veľa takých chlapcov, ktorí majú zlé známky z matematiky, zo slovenčiny, ale z tých ostatných, keď ich to baví, majú jednotky. /m

Summary: The Teaching Profession. Aspects of Gender Equality in School

The ninth publication from the series *Aspekty* (Aspects)* contains the findings of analytical study carried out as part of the project ruzovymodrysvet.sk (pinkandblueworld.sk) *Gender Sensitization in the Educational Process at Elementary and Secondary Schools as Preparation for Future Job Desegregation*. The project was realized in 2005-2008 within the framework of the European EQUAL Community Initiative funded by the European Social Fund. This qualitative research was initiated by ASPEKT (www.aspekt.sk) – the leading organization of the project partnership, and conducted by the Institute for Public Affairs (www.ivo.sk) and FOCUS (www.focus-research.sk).

To a degree, the gender bias in education in Slovakia stems from general attitudes of teachers. It is therefore important to identify the extent of their gender sensitivity or of presence of gender stereotypes in their perception, and hence also in their profession in general. These findings could help to reveal where and how it is possible to intervene in order to foster gender equality and dismantle gender injustices in the educational sector. The gender dimension of education in Slovakia and related gender inequalities are highly visible in high feminization of the sector and low remuneration of the teaching profession which is far below the national income average.

The analysis of the research findings is divided into two main parts: the first maps the current status of the teaching profession in Slovakia – it describes and evaluates its various aspects and areas, one part of this analysis is the gender dimension of the teaching profession. The second part of the analysis identifies the degree of gender sensitivity through the reflection on gender differences in both the professional and private life of teachers, and through their declared attitudes and opinions about the situation in schools.

* The series *Aspekty* (Aspects) open up different approaches to gender issues that have become part of the public and political discourse (e.g. reproductive and sexual rights of women, violence against women, women in politics and women's politics, gender mainstreaming, histories of women, gender aspects of parliamentary elections).

Gender relations and presence of gender stereotypes in schools were studied through the qualitative research method of focus groups interviews with elementary school teachers. All together 5 focus groups took place in 4 Slovak towns: 4 of them were interviews with female teachers and 1 with male teachers. This division mirrors the female-to-male ratio of teachers in primary education in Slovakia. 36 female teachers and 8 male teachers took part in the interviews, and the composition of the focus groups was rather diverse. It encompassed younger as well as older and middle-aged teachers whose professional experience in teaching ranged from 3 to 37 years.

The qualitative data gathered via the focus groups were analyzed in two main contexts:

1. Gender sensitivity of elementary school teachers in relation to their female and male pupils, their school activity, behavior, talents and aptitudes, but also in relation to their general attitudes towards their female and male pupils;
2. Visibility of the gender dimension in the perception of elementary school teachers related to their profession, interaction with pupils, their parents but also teachers as such.

Summary of main research findings from the perspective of the gender analysis:

– Both female and male teachers overlook gender inequalities in education. Despite the fact that their professional life takes place in a setting characterized by a strong gender bias (more than 80 percent of all elementary teachers are women) and by many gender inequalities, teachers do not see them. When asked this question directly, they even deny the existence of these inequalities. They also overlook gender inequalities in their families, which is no different from the way these are perceived by the general public. It is mostly women who take care of children and the household and these tasks are also understood as women's primary responsibility. The idea that the family and household is primarily a women's sphere is among female teachers even stronger, as it is reinforced by the idea that the teaching profession is particularly suitable for women due to the organization of working time facilitating reconciliation of the family and professional life.

– Teachers do not perceive gender inequalities in their profession (also due to the gender bias of the whole sector compared to other sectors) or their family (also due to the so called advantages of the teaching profession); hence it is no surprise that they act upon gender stereotypes also in their teaching. The five focus groups interviews show that – just like in other countries – also in Slovakia gender stereotypes are deeply rooted in education. They are reflected in and perpetuated by the way in which teachers perceive their pupils in the context of the school. Also many general stereotypical attitudes and prejudices are alive in the school setting. Teachers have different expectations from their male and female pupils. Many of them are convinced that boys are better at mathematics and technical subjects (including working with PCs) and girls are better at social sciences and humanities (such as languages). A large part of the teachers who took part in the research were convinced that boys have a higher ability for logical thinking and that mathematics is harder for girls. Worse learning results are also explained in a gendered manner: while worse school marks of boys are explained by their lack of efforts or discipline, those of girls are ascribed to their lower aptitudes.

– The interviews revealed that the teachers perceived the behavior of boys and girls in the school setting differently and pointed to their different treatment: boys need more motivation because there are livelier, while girls do not need as much motivation since they are calmer. Thus, pupils are being taught the prevailing gender roles also in schools. Teachers in general more or less accept the fact that boys are more active and critical; their behavior meets with more approval of teachers, they even appreciated it. The image of the school classroom with more active boys and more docile girls can be an outcome of a different gender socialization of girls (socialized to be polite and less assertive – e.g. not to interrupt when others are speaking), but it can also be related to the fact that teachers do not appreciate “boyish” behavior of girls. The research also shows that the teachers pay more attention to more active boys (they try to find different ways to attract their attention).

– The teachers often used a gender biased language. They address both boys and girls in the generalized masculine way, which can lead to a symbolic exclusion of girls and their invisibility in the classroom. In spite of the prevalence of women in education and on the staff of

particular schools, both male and female teachers used the masculine gender when speaking about their situation. The interviewed female teachers used the masculine gender even when they spoke concretely about themselves.

The research pointed to many areas that would require intervention in order to achieve gender justice in schools, classrooms, and the education process as such. First of all, what is needed is to increase gender sensitivity of teachers both in the classroom and their daily lives. One big task is to inform the public about consequences of gender stereotypical ideas about development of boys and girls. But that is just a beginning. It is important that findings of research projects – also those carried out within the framework of European EQUAL Community Initiative – are taken into account in formulation of educational policies.

O projekte, autorke, organizáciách

[ruzovymodrysvet.sk](http://www.ruzovymodrysvet.sk) (2005 – 2008) projekt s podtitulom *Rodová senzibilizácia vo vzdelávacom procese na základných a stredných školách ako príprava budúcej desegregácie povolání*, realizovaný v rámci Iniciatívy Spoločenstva EQUAL z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu, predstavuje pestrú zbierku aktivít zameraných na rodovú senzibilizáciu, najmä na rodovo citlivú pedagogiku – aktivity edukačné, publikačné, výskumné. Ich východiskom bola o. i. publikácia *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky* (Občan a demokracia – ASPEKT, 2003, 2. vyd. 2005, ako CD-ROM 2006, čiastočne dostupná na www.ruzovymodrysvet.sk). Súčasťou projektu bola okrem tejto publikácie a materiálov na webovej stránke projektu v rámci publikačných aktivít napríklad kampaň „Je len práca, ktorú treba urobiť“ určená najmä mladým ľuďom. Široko chápané edukačné aktivity zahŕňali vzdelávacie podujatia pre odbornú i laickú verejnosť; divadelné predstavenia na rodové témy z dielne Divadla na Rázcestí v Banskej Bystrici; pilotný projekt rodovo citlivej pedagogiky na ZŠ Gorkého 21 v Trnave; ďalšie vzdelávanie učiteliek a učiteľov zastrešované partnerskou organizáciou Občan a demokracia, ktorého výsledkom je kurz *Rodová rovnosť ako nástroj spoločenských zmien* akreditovaný Ministerstvom školstva SR a ď. Vzdelávacie a publikačné aktivity v priebehu celého trvania projektu úzko súviseli so skúmaním rodových pomerov v škole. Viac o projekte na www.ruzovymodrysvet.sk.

Jarmila Filadelfiová (1956), sociologička, venuje sa výskumu v oblasti reprodukčného správania a demografického vývoja, rodinnej a sociálnej politiky, postavenia žien v spoločnosti a rodovej rovnosti, v súčasnosti pôsobí v Inštitúte pre verejné otázky.

ASPEKT (1993) vznikol ako rovnomený feministický kultúrny časopis. Postupne sa táto organizácia zameraná na rodovú senzibilizáciu spoločnosti stala nositeľkou množstva vzdelávacích a publikačných projektov. Usporadúva vzdelávacie podujatia, spravuje knižnicu, poskytuje odborné konzultácie, realizuje výskumné projekty, prevádzkuje materiálovo bohatú webovú stránku, spolupracuje s inými mé-

diami. Od roku 1996 vydáva knižné publikácie (doteraz 92 titulov); súčasťou knižnej edície ASPEKT je aj rad *Aspekty*, ktorý sa z rodového hľadiska venuje aktuálnym témam (napr. násiliu páchanému na ženách, nerovnosti v odmeňovaní žien a mužov, parlamentným voľbám a d.). Ďalšie informácie na www.aspekt.sk.

F O C U S (1991) bola od svojho vzniku jedna z prvých nezávislých výskumných agentúr pôsobiacich na Slovensku. V prvých rokoch existencie boli ťažiskom činnosti agentúry FOCUS predovšetkým výskumy aktuálnych spoločenských problémov a mapovanie politickej situácie na Slovensku. V roku 1993 rozšírila ponuku svojich služieb o marketingový výskum, výskum reklamy a mediálny výskum. V súčasnosti poskytuje komplexné analytické služby a poradenstvo v marketingovom výskume a vo výskume verejnej mienky. Od svojho vzniku uskutočnila stovky výskumov zameraných na mnohé oblasti trhu a spoločnosti, z nich veľkú časť v rámci medzinárodných projektov. Ďalšie informácie na www.focus-research.sk.

Inštitút pre verejné otázky (1997) je nezávislý think tank, ktorý presadzuje hodnoty otvorenej spoločnosti a demokratickej politickej kultúry vo verejnej politike a spoločenskom rozhodovaní. Kľúčovým poslaním IVO je analýza rôznych otázok verejného záujmu, medzi ktoré patrí aj rodová problematika. Od svojho založenia IVO vydal približne 15 štúdií zaoberajúcich sa problémami a postavením žien na Slovensku, či už to boli rodové kapitoly publikované v každoročných *Súhrnných správach o stave slovenskej spoločnosti*, alebo samostatné publikácie venované postaveniu žien na trhu práce, politickej participácii žien, ženským mimovládny organizáciám, násiliu páchanému na ženách a pod. Počas rokov 2005 – 2008 sa rodový výskum v IVO rozvíjal v rámci dvoch projektov IS EQUAL – projektu *Plus pre ženy 45+* so zameraním na ženy v zrelom veku a projektu „*Svet vnímate rôzne, a preto spolu dokážeme viac...*“ – *materské centrá pri presadzovaní rovnosti príležitostí na trhu práce* so zameraním na matky malých detí. Ďalšie informácie na stránke www.ivo.sk.

V rade Aspekty doteraz vyšlo

Jana Cviková (ed.): Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní (dostupné na www.aspekt.sk)

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Možnosť voľby. Aspekty práv a zodpovednosti

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Piata žena. Aspekty násilia páchaného na ženách

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Hlasy žien. Aspekty ženskej politiky

Jana Cviková – Jana Juráňová a ě. (ed.): Lesby-by-by. Aspekty politiky identít

Jana Cviková – Jana Juráňová – Ľubica Kobová (ed.): Histórie žien. Aspekty písania a čítania

Ľubica Kobová – Zuzana Maďarová: Kradmá ruka feministky rozvažuje za plentou. Aspekty parlamentných volieb (dostupné na www.aspekt.sk)

Barbara Stiegler: Ako uplatňovať rodové hľadisko. Aspekty stratégie Európskej únie (dostupné na www.aspekt.sk)

Knižná edícia ASPEKT sprístupňuje témy, ktoré sa dotýkajú života žien. Prináša teoretické práce, praktické príručky, populárno-náučné publikácie, ako aj knihy určené deťom, mládeži a ich dospelým.

Informácie o všetkých publikáciách a materiály z niektorých ďalších publikácií knižnej edície ASPEKT nájdete na www.aspekt.sk a na **www.ruzovymodrysvet.sk**

napríklad

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky (spolu s OAD; 2. vydanie v rámci projektu IS EQUAL ruzovymodrysvet.sk)

Jana Cviková – Jana Juráňová – Ľubica Kobová (ed.): Žena nie je tovar. Komodifikácia žien v našej kultúre