2014

Monika Bosá, Katarína Minarovičová
(editorky)

Z lavice do práce
(rod v príprave na povolanie)

ZAMESTNANOSŤ
A SOCIÁLNA INKLÚZIA

EURÓPSKA ÚNIA
Európsky
sociálny
fond

CENTRUM VZDELÁVANIA
MINISTERSTVA PRÁCE, SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY SR

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Zamestnanosť a sociálna inklúzia.

NÁRODNÝ PROJEKT

Inštitút rodovej rovnosti

Typ projektu: Neinvestičný

Termín realizácie projektu: 10/2009 – 03/2015

ITMS projektu: 27120230002, 27130230003

Autorský kolektív :
doc. Mgr. Monika Bosá, PhD. (ed.), Mgr. Katarína Minarovičová, PhD. (ed.),
Mgr. Adriana Jesenková, PhD., PhDr. Michal Čerešník, PhD.,
Mgr. Dávid Bosý, PhD.

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Zamestnanosť a sociálna inklúzia.

EURÓPSKA ÚNIA
Európsky sociálny fond

www.esf.gov.sk

ZAMESTNANOSŤ A SOCIÁLNA INKLÚZIA

Autorky a autori:

doc. Mgr. Monika Bosá, PhD. (ed.) (kap. 3, AH 1,22; kap. 4, AH 1,04; kap. 7, AH 1,24)
Mgr. Katarína Minarovičová, PhD. (ed.) (kap. 6, AH 1,01)
Mgr. Adriana Jesenková, PhD. (kap. 2, AH 1,41; kap. 5, AH 1,27)
PhDr. Michal Čerešník, PhD. (kap. 1, AH 1,10)
Mgr. Dávid Bosý, PhD. (kap. 8, AH 1,01)

Editorky: doc. Mgr. Monika Bosá, PhD., Mgr. Katarína Minarovičová, PhD.

Recenzovali:
prof. PhDr. Beata Balogová, PhD.
Ing. Oľga Pietruchová, M.A.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou

Odborná garancia: **Odbor rodovej rovnosti a rovnosti príležitostí MPSVR SR**

PREDHOVOR

Rodová rovnosť na trhu práce je jednou z kľúčových oblastí pre presadenie reálnej rodovej rovnosti v spoločnosti. Viaceré negatívne dopady nerovného postavenia žien sa prejavujú práve tu – nerovnosť v odmeňovaní, v prístupe k benefitom, prerušovaná kariéra žien a bariéry pri kariérnom postupe, spolu s rodovou segregáciou sú dôsledkami pretrvávajúcich predsudkov o ženskosti a mužskosti, o ženskej a mužskej práci.

Politika EÚ rodovú rovnosť na trhu práce vníma ako jednu zo svojich priorít. Viacero programov a projektov je zameraných na dosiahnutie rodovej spravodlivosti a rovnosti. Podporuje zamestnávanie žien, vytvára a iniciuje programy na zosúlaďovanie práce a rodiny, vzdelávania žien, podpory zamestnávateľov a podobne. Predovšetkým však gender mainstreaming ako nástroj politiky a pozitívnej akcie môže priniesť pozitívne zmeny. Trh práce však nie je izolovaný segment spoločnosti. Odráža hodnotový systém, politické priority, ale aj kultúru prostredia, v ktorom „funguje“ a zároveň ich aj spätne formuje. V kontexte rodovej rovnosti sú to hlavne spoločenské očakávania od mužov a žien, ale aj predsudky o ženskosti a mužskosti a rodové stereotypy, ktoré sú tým „podhubím“ z ktorého rodová (ne)rovnosť na trhu práce vyrastá. Špecifickú úlohu v procese presadzovania rodovej rovnosti predstavuje školstvo.

Školstvo ako súčasť trhu práce plní špecifickú úlohu. Okrem toho, že je jedným z pracovných odvetví, plní aj funkciu prípravy na vstup na pracovný trh. Ako také predstavuje kľúčového aktéra možnej zmeny v prospech rodovej rovnosti na trhu práce. Kým však samotné prostredie školy je prostredím rodových nerovností, nielen že pozitívnej zmene nenapomáha, ale stáva sa jej významnou bariérou.

Rodové nerovnosti v školskom prostredí sa stávajú súčasťou skrytého kurikula a naďalej sa potvrdzujú a reprodukujú. Čo je možné urobiť, aby sa tento opakujúci proces zastavil?

Publikácia „Z lavice do práce“ vznikla v rámci Národného projektu Inštitút rodovej rovnosti, ktorého cieľom je (okrem iného) podpora inštitucionálneho zabezpečenia rodovej rovnosti a podpora rodovej rovnosti a rodovej spravodlivosti na

trhu práce. Rodovo citlivé kariérové poradenstvo je práve tým prostriedkom, ktorý môže významnou mierou rodovej nerovnosti (na trhu práce) predchádzať. Veríme, že publikácia prinesie dostatočné inšpirácie pre jeho realizáciu.

Ako názov publikácie naznačuje, autorky a autori sa zamerali na analýzu vzťahu vzdelávania a trhu práce, v kontexte presadzovania rodovej rovnosti. Sústredili sa na špecifickú oblasť vzdelávania ako prípravy na povolanie – kariérové poradenstvo. Zámerom autoriek a autorov bolo poukázať na to, že nerovnosti, ktorým čelíme na trhu práce majú svoje korene v prostredí, z ktorého na trh práce vstupujeme. I keď nie je možné zjednodušene tvrdiť, že hlavne škola je tým prostredím, kde sa rodové nerovnosti „rodia“, z hľadiska inštitucionalizácie rodovej rovnosti predstavuje kľúčovú oblasť pre pozitívnu sociálnu zmenu a „prevenciu“ rodovej nerovnosti na trhu práce.

Editorky

OBSAH

Predhovor 4

Úvod 8

1 Kariérové poradenstvo 12

1.1 Čo je kariérové poradenstvo? 12

1.2 Koncept kariérového poradenstva na Slovensku 16

1.3 Kariérové poradenstvo na základnej škole 23

1.4 Kariérové poradenstvo na stredných školách 26

2 Trh (práce) a jeho neutralita a objektivita vo vzťahu k rodovej rovnosti 31

2.1 Konceptualizácia vzťahu vzdelávania a odbornej prípravy s politikou zamestnanosti v slovenskom kontexte 36

2.2 Prepojenie – súlad – prispôsobenie? 41

2.3 Demokracia a trh 43

2.4 Rodová rovnosť, spravodlivá spoločnosť a trh 46

3 Rodová rovnosť 54

3.1 Rod ako východisko pre rodovú rovnosť 54

3.2 Rodová rovnosť a príbuzné koncepty 65

4 Rodová segregácia trhu práce v kontexte kariérového poradenstva 74

4.1 Rodovo segregovaný trh práce 76

4.2 Rodovo segregovaná príprava na povolanie 83

4.3 Feminizácia 88

5 Systém vzdelávania (prípravy na povolanie) a trh v slovenskom kontexte 93

5.1 Odborné vzdelávanie 93

5.2 Učňovské vzdelávanie 98

5.3 Duálny systém vzdelávania 102

5.4 Rodová rovnosť v duálnom systéme vzdelávania a odbornej prípravy 106

5.5 Kariérové poradenstvo a trh 109

6 Škola a jej vplyv na rodovú segregáciu na trhu práce 113

6.1 Rodovo ne/rovné voľby vzdelania a ich vzťah k trhu práce 113

6.2 Vplyv školy na rodovú segregáciu na trhu práce 117

6.3 Predstavy žiačok a žiakov ZŠ o ich budúcom živote a povolaní 125

7 Gender mainstreaming - možnosti rodových politík v kariérovom poradenstve 130

7.1 Gender mainstreaming ako jeden z možných postupov na dosiahnutie rodovej rovnosti 130

7.2 Gender mainstreaming v kontexte rodovej rovnosti vo vzdelávaní - tri ciele rodovej politiky 137

7.3 Gender mainstreaming ako prostriedok rodovej desegregácie prípravy na povolanie v prostredí stredných škôl 140

8 Kariérové poradenstvo ako predmet výskumu 150

Záver 164

Summary 166

Menný register 168

Literatúra 170

O autorkách a autoroch 184

ÚVOD

Kariérové poradenstvo je nástrojom tak politiky zamestnanosti, ako aj vzdelávacej politiky. Jeho cieľom je na jednej strane podpora vzdelania v spoločnosti, ako aj rozvoja zamestnanosti a celkovej úrovne rozvoja hospodárstva. Ako všetky politiky v demokratickej spoločnosti, ktorá rešpektuje ľudské práva, aj kariérové poradenstvo by malo byť realizované tak, aby okrem ekonomických, hospodárskych a vzdelávacích cieľov plnilo aj zámer podpory ľudských práv a predchádzalo diskriminácii. Je preto nevyhnutné, aby kariérové poradenstvo vychádzalo z aktuálneho stavu dodržiavania ľudských práv v spoločnosti a smerovalo k vyrovnávaniu tých rozdielov, ktoré aktuálne na trhu práce pretrvávajú. V podmienkach Slovenska sú to predovšetkým znevýhodnenia týkajúce sa veku a pohlavia (Bútorová et al., 2008, Holubová, 2014).

Rodovo citlivé kariérové poradenstvo je taký prístup v príprave na povolanie, ktorý predchádza diskriminácii na základe pohlavia a rodovej diskriminácii[1] na trhu práce. Rodovo citlivé kariérové poradenstvo môže pomôcť dosiahnuť rodovo spravodlivú spoločnosť. Výhody, ktoré spoločnosť získa uplatňovaním princípov rodovo citlivého kariérového poradenstva sú zvyšovanie HDP, minimalizovanie nárokov na rozpočet tým, že sa zvýši uplatnenie absolventov (špecifické uplatnenie – zvýšenie HDP, vstúpia do „správnych“ odborov). Cieľom je zohľadňovať záujmy detí, žiačok a žiakov, študentiek a študentov, ich predstavy o budúcom povolaní tak, aby nezostali nezamestnané/í, ale predovšetkým aby ich povolanie vychádzalo z ich nadania, záujmu viac, než len z očakávaní spoločnosti o tom, akú prácu majú vykonávať ženy a akú muži. Rovnako je potrebné zohľadniť aj ponuku zamestnaní, ktorá v mnohých rovinách nezohľadňuje rodovú štruktúru spoločnosti (počet žien a mužov, otcov a matiek samoživiteliek, rodičov s malými deťmi, a pod.).

Publikácia prezentuje základnú orientáciu v témach, ktoré s rodovo citlivým kariérovým poradenstvom priamo súvisia. Od základnej definície kariérového poradenstva a definície rodovej rovnosti, cez rodovú analýzu trhu práce a školstva tak

[1] Rozdiel medzi diskrimináciou na základe pohlavia a rodovou diskrimináciou je podrobnejšie vysvetlený v tretej kapitole tejto publikácie

z hľadiska teórie, ako aj empirického výskumu, až po základnú charakteristiku rodovo citlivého prístupu vo vzdelávaní a jeho ukotvenia v európskych politikách rodovej rovnosti vo vzdelávaní. Súčasťou publikácie je aj analýza základného nastavenia kariérového poradenstva v podmienkach Slovenska, ktoré má ambíciu orientovať sa primárne na trh práce s cieľom zvýšenia zamestnateľnosti budúcich absolventov a absolventiek. Tento prístup je predmetom zamyslenia sa nad reálnosťou uplatňovania rodovo citlivého kariérového poradenstva, ak je orientované na trh práce, ktorý je vnímaný ako rodovo neutrálny. Logika publikácie tak sleduje cieľ, ktorým je predstaviť základné východiská rodovo citlivého kariérového poradenstva. Štruktúra publikácie je preto zvolená s ohľadom na dosiahnutie tohto cieľa. V prvých častiach definujeme kariérové poradenstvo a predstavujeme jeho základné charakteristiky na Slovensku, ale aj v iných európskych krajinách, predstavujeme podobu kariérového poradenstva na základných a stredných školách (prvá kapitola). Zamýšľame sa aj nad trhom práce, ktorý je vo všeobecnosti vnímaný ako neutrálny a objektívny, avšak do veľkej miery práve on v aktuálnej situácii určuje (mal by určovať) hlavné ciele kariérového poradenstva. Jeho neutralita a objektivita sú však z rodového hľadiska zdanlivé (druhá kapitola). Následne predstavujeme kľúčový koncept rodu a rodovej rovnosti ako východiská pre rodovo citlivé kariérové poradenstvo a predstavujeme základné teoretické penzum nevyhnutné pre porozumenie týmto konceptom (tretia a štvrtá kapitola). Špecifickú pozornosť venujeme rodovej analýze trhu práce a a školstva. Zameriavame sa aj na otázku rodovej rovnosti v školstve ako prostredí, ktoré pripravuje žiačky a žiakov aj na budúce uplatnenie sa v spoločnosti (primárne s ohľadom na trh práce, voľbu povolania a zamestnanie) (piata a šiesta kapitola). Publikáciu uzatvára predstavenie možností rodových politík pri presadzovaní rodovej rovnosti v kariérovom poradenstve (siedma kapitola) a prehľad realizovaných výskumov v tejto oblasti ako motivácia pre podrobnejšie empirické skúmanie prezentovaných konceptov (ôsma kapitola).

Publikácia tak predstavuje širší kontext, v ktorom sa kariérové poradenstvo ako nástroj presadzovania rodovo spravodlivého trhu práce nachádza. Veríme, že problémy, ktoré na nasledujúcich stránkach analyzujeme, inšpirujú k zamysleniu a hlbšej odbornej (i verejnej) diskusii o podobe kariérového poradenstva, ktoré nepodporuje rodovú nerovnosť na trhu práce, ale je efektívnym nástrojom na podporu zamestnanosti

a zamestnateľnosti rovnako žien ako mužov a rozvoj osobných ambícií a talentu všetkých bez ohľadu na pohlavie.

Editorky

Pojem kariérové poradenstvo je v poslednom čase čoraz častejšie skloňovaný nie len v odborných kruhoch, ale aj v mediálnom diskurze. Práve v súvislosti s ekonomickou krízou a nárastom nezamestnanosti (mladých ľudí) sa stáva potreba prípravy na povolanie akútnejšou, než v minulosti. Nerovnomerný rozvoj trhu práce v jednotlivých jeho sektoroch a odvetviach naznačuje, že uniformný prístup k vzdelávaniu ako automatickej príprave na vstup do platenej práce nie je postačujúci. Nerovnosti, ktoré na trhu práce pretrvávajú sa netýkajú len regionálnych rozdielov, veku či sociálneho prostredia, ale aj pohlavia a rodu. Čo však kariérové poradenstvo je? Aké je jeho vymedzenie a jeho východiská – politické a pedagogické? Aké sú špecifiká kariérového poradenstva v prostredí slovenských škôl? Odpovede na tieto otázky sa pokúsime nájsť v prvej kapitole.

1 KARIÉROVÉ PORADENSTVO

Michal Čerešník

V posledných rokoch sú v dôležitých dokumentoch prijatých Európskou úniou ciele a úlohy poradenstva čoraz akcentovanejšie. Zdôrazňujú význam kariérového poradenstva ako dôležitého faktora budovania mobility na trhu vzdelávania a trhu práce a tiež prostriedku na dosiahnutie cieľov v oblasti ekonomického rozvoja. *Európska komisia* publikovala rezolúcie o celoživotnom poradenstve (2004, 2008) iniciované *Generálnym riaditeľstvom pre vzdelávanie a kultúru*. Viaceré krajiny, a môžeme medzi ne zaradiť aj Slovensko, však majú problém s nedostatočnou alebo neprimeranou spoluprácou v oblasti celoživotného poradenstva medzi zodpovednými sektormi alebo ministerstvami, konkrétne medzi ministerstvom školstva a ministerstvom práce. V *Memorande o celoživotnom vzdelávaní* (2000) je formulovaný princíp celoživotného vzdelávania. Podľa neho, ak sa ľudia majú celoživotne vzdelávať (*life long learning*), aby si udržali schopnosť uplatniť sa na trhu práce, mali by mať po celý život aj prístup ku kariérovému poradenstvu (*life long guidance*). Úzku prepojenosť „celoživotného kariérového poradenstva“ a „celoživotného vzdelávania sa“ podčiarkla v našich podmienkach aj *Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva*, ktorú vláda SR schválila v roku 2007 a aktualizovala v roku 2011.

1.1 Čo je kariérové poradenstvo?

Termín „kariérové poradenstvo“ označuje, podľa *OECD*, poradenské služby v oblasti vzdelávania a zamestnanosti, ktorých cieľom je pomáhať jednotlivcom akéhokoľvek veku pri rozhodovaní v oblasti vzdelávania, odbornej prípravy, voľby zamestnania a v rozvoji kariéry v ktorejkoľvek fáze ich života. *„Tieto služby sa môžu vykonávať na školách, inštitúciách poskytujúcich odbornú prípravu, univerzitách a vysokých školách, vo verejných službách zamestnanosti, na pracoviskách, v treťom sektore alebo na komunálnej úrovni a v súkromnom sektore. Môžu sa vykonávať individuálne alebo skupinovo, osobne alebo dištančnou formou (vrátane telefonického*

poradenstva a služieb na internetových stránkach). Služby zahŕňajú poskytovanie kariérových informácií (v tlačenej, elektronickej alebo inej forme), hodnotiace a samohodnotiace nástroje, poradenské rozhovory, programy kariérového vzdelávania (zamerané na podporu rozvoja vedomia seba samého, vnímania možností a zručností pre riadenie kariéry), skúšobné programy (prehľad možností pred voľbou), programy pre vyhľadávanie práce, služby pre tranzitné obdobia" (OECD, 2004, s. 10).

Pojem kariérové poradenstvo je v našich podmienkach pomerne nový. Začal sa používať zároveň so vstupom Slovenska do európskych štruktúr a na označenie toho, čo znamená „kariérové poradenstvo" v intenciách vyššie uvedenej definície, sa v kľúčových dokumentoch používajú rôzne termíny – profesijné poradenstvo, poradenstvo pri voľbe povolania, profesijná orientácia a poradenstvo, informačné a poradenské služby, odborné poradenské služby a i. Pojmom kariérové poradenstvo označujeme celý komplex služieb: poskytovanie informácií o vzdelávacích a pracovných príležitostiach, profesijnú orientáciu, ale i kariérové poradenstvo v pravom význame slova, (Grajcár, 2013). V angličtine používame samostatné pojmy pre tri rôzne úrovne služieb: poskytovanie kariérových informácií (*career information*), profesionálnej orientácie (*career guidance*) a kariérového poradenstva (*career counselling*).

Kariérové poradenstvo môže byť poskytované na úrovni všetkých stupňov vzdelávania, zamestnávateľmi, vzdelávacími inštitúciami, mimovládnymi organizáciami, inštitúciami služieb zamestnanosti a verejným alebo súkromným sektorom. Jeho obsahom je poskytovanie informácií o svete práce a o jednotlivých povolaniach, administrácia posudzovacích škál, dotazníkov, testov záujmov, poradenských rozhovorov, kariérových vzdelávacích programov zameraných na sebapoznanie a primerané ocenenie svojich schopností a možností, programov pre elimináciu znevýhodnení v pracovnej oblasti a programov pre podporu hľadania práce a poradenstva v období životných zmien.

Kariérové poradenstvo sa začalo rozvíjať v USA koncom 19. a začiatkom 20. storočia na pozadí priemyselnej revolúcie s cieľom adekvátneho rozmiestňovania pracovníčok a pracovníkov v mestách (*placement service*). Za základný model môžeme považovať Parsonsov (1909) prístup, ktorý pozostáva z troch krokov: 1) *získať „sebaporozumenie"* – identifikovať a poznať svoje vlastnosti, schopnosti, vlohy, obmedzenia, záujmy a ďalšie osobné kvality, 2) *získať informácie a vytvoriť si vedomosti*

o požiadavkách, výhodách a nevýhodách, kompenzáciách, možnostiach a perspektívach a o podmienkach úspechu v rôznych pracovných odvetviach, 3) *„múdro zvažovať" v akom vzťahu sú tieto dve skupiny* faktov.

Tento model korešpondoval s charakterom vedeckého myslenia začiatku 20. storočia a s požiadavkou na objektívnu metodológiu. Z tohto dôvodu sa stal podnetom pre vytváranie štandardizovaných meracích nástrojov na objektívne hodnotenie záujmov, hodnôt a schopností, ktoré mali pomôcť človeku zaradiť sa do sveta povolaní a pracovných pozícií. Popísaný model tvorí i v súčasnosti jadro predstavy ľudí (potenciálnych klientov a klientiek) o kariérovom poradenstve, ktorá sa spája najmä s poradenstvom pri voľbe štúdia a povolania u dospievajúcich a za jeho základnú (a neraz jedinú) súčasť je považované testovanie. Výsledkom testovania by malo byť odporúčanie kariérovej poradkyne/poradcu o vhodnom povolaní resp. pracovnej pozícii.

Moderné teórie kariérového poradenstva vznášajú požiadavku na posun od kariérového poradenstva vychádzajúceho výlučne zo psychológie ku kariérovému poradenstvu, ktoré má multidisciplinárny charakter a patrí medzi základné trendy rozvoja služieb kariérového poradenstva v súčasnosti.

Prístup ku kariérovému poradenstvu sa teda historicky vyvíjal od staticky – psychotechnicky ponímaného *profesijného* poradenstva *(vocational counselling)* k dynamicky ponímanému výchovnému *(educational guidance)* poradenstvu, resp. k integrovanému študijno-profesijnému poradenstvu *(educational & vocational guidance)*, celoživotnému kariérovému poradenstvu *(career counselling).* Celoživotné kariérové poradenstvo odzrkadľuje dynamiku trhu práce, úzko súvisí s konceptom celoživotného vzdelávania v modernej *znalostnej* spoločnosti, s potrebou jednotlivcov (*ľudských zdrojov*, *human resources*) neustále sa vzdelávať, osvojovať si nové kompetencie v záujme vyššej zamestnateľnosti, lepšieho uplatnenia sa na trhu práce (Lepeňová, Hargašová, 2012).

Amudson, Harris-Bowlsbeyová a Niles (2009) uvádzajú **sedem mýtov kariérového poradenstva**, ktoré sprevádzajú sémantickú reprezentáciu tohto pojmu u klientiek a klientov:

1. Kariérové poradkyne a poradcovia majú k dispozícii štandardizované metodiky hodnotenia, na základe ktorých možno určiť, aké povolanie si majú ľudia vybrať.

2. Rozhodovanie o pracovnej role je možné robiť izolovane od ostatných životných rol.
3. Kariérové poradenstvo sa nezaoberá „osobnými“ problémami.
4. Na kompetentné vykonávanie svojej práce nepotrebujú kariérové poradkyne a poradcovia osobitnú odbornú kvalifikáciu.
5. Kariérové poradenstvo sa nezaoberá kontextom a kultúrnym pozadím klienta či klientky.
6. Kariérové poradenstvo sa vyžaduje len vtedy, keď je potrebné urobiť nejaké kariérové rozhodnutie.
7. Kariérové poradenstvo končí kariérovým rozhodnutím.

Ako sme uviedli vyššie, mnohí ľudia podliehajú týmto mýtom do takej miery, že sa domnievajú, že samotné rozhodnutie o ich kariérovom smerovaní urobí odborník či odborníčka na základe výsledku testov a dotazníkov, že na poradenskom stretnutí sa má hovoriť iba o práci a nie o ich osobnom živote, že profesionálna/pracovná sociálna rola je oddelená od ostatných životných sociálnych rolí. **Rovnako si veľmi často kariérové poradenstvo zamieňajú za kariérovú orientáciu a informácie o svete práce, resp. za rozhodovanie o budúcom štúdiu a povolaní, a preto ho spájajú iba so službou poskytovanou žiačkam a žiakom posledných ročníkov základných škôl a stredných škôl[2].**

Teórie identity a výskumy v oblasti životnej spokojnosti však jasne dokazujú, že sociálna rola týkajúca sa zamestnania a práce a jej adaptované socializovanie má veľký vplyv na osobnú a sociálnu identitu človeka, prežívanú životnú spokojnosť a saturovanie potrieb, vrátane sebaaktualizačných. Pracovná pozícia a prežívanie sociálnej roly s ňou spojenej (ale najmä proces socializovania sa do tejto roly a jej voľba) sa dotýka aj sociálno-kultúrneho prostredia rodiny klientky a klienta a v nej utváranej rodovej identity. Na druhej strane, neschopnosť nájsť si vyhovujúce zamestnanie, resp. nezamestnanosť vedie k strate motivácie vo viacerých oblastiach života, k marginalizácii a vylúčeniu zo sociálneho života a obyčajne aj k prežívaniu nízkej sebahodnoty, k strate vlastnej kontroly nad svojim ekonomickým osudom. Problémovým môže byť aj prijatie

[2] Na základe dostupných informácií o kariérových programoch realizovaných prostredníctvom CPPPaP na Slovensku sa však zdá, že karierové poradenstvo tejto zložky je na stredných školách orientované prevažne na študentov/ky gymnázií (napr. informácie o výsledkoch programov kariérového poradenstva Wantrubová, Vozárová, 2013, Ihnacík, Špitka, Paulová, 2007 a inde).

roly, ktorá implicitne pôsobí proti sociálnej role a očakávaniam viažucim sa ku kariére a zamestnaniu (napr. sociálna rola matky, otca, opatrovateľky, opatrovateľa, chorého alebo starého člena či členky rodiny a podobne).

Vzhľadom na fakt, že i v kariérovom poradenstve pracujeme v prvom rade s človekom a jeho sociálnou skúsenosťou, postojmi, potrebami, ambíciami a prežívaním, je potrebný holistický prístup, ktorý vyžaduje vysokú mieru odbornej poradenskej kompetencie.

Kariérová poradkyňa a poradca musí disponovať vedomosťami, zručnosťami a byť všestranne informovaná/ý. Porozumenie tomu, ako rasa, národnostná príslušnosť, socio-ekonomický status, pohlavie, sexuálna orientácia, fyzické schopnosti, rodinná konštelácia, geografia a iné kontextové premenné ovplyvňujú klientkin a klientov pohľad na svet, aj to, akú ponuku možností kariérovej voľby človek chce, resp. je schopný prijať, tvorí základ pre poskytovanie efektívnej intervencie kariérového poradenstva (podľa Amudson, Harris-Bowlsbeyová, Niles, 2009).

Pre kariérové poradkyne a poradcov je rovnako zásadné uvedomenie si toho, že problematika kariérového vývinu sa prelína s riešením ontogenetických vývinových úloh. V zhode so Superom (1980), ktorý považuje voľbu povolania a prispôsobovanie sa za kontinuálny, celoživotný proces, definuje Hargašová (2011, s. 174) kariéru ako *„nepretržitý sled kratších či dlhších časových období, v ktorých v priebehu celého života človek nadobúda vedomosti a zručnosti, životné a pracovné skúsenosti, hľadá svoje pracovné príležitosti súbežne s plnením ostatných sociálnych rol (občianskych, rodinných, partnerských a pod.)*“ To znamená, že kariérové problémy sa vyskytujú nie len pred voľbou štúdia a povolania, ale pokračujú aj za bodom, v ktorom sa voľba uskutočnila a objavujú sa počas celého života.

1.2 Koncept kariérového poradenstva na Slovensku

Na Slovensku sú služby kariérového poradenstva poskytované a zastrešené dvoma rezortmi - *Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* (ďalej len MŠ SR) a *Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky* (ďalej len MPSVaR SR). Zároveň existujú aj poradenské služby poskytované súkromnými

a neziskovými organizáciami a existujú aj pracoviská poskytujúce svoje služby v pôsobnosti iných rezortov.

V našich podmienkach sa stretávame s inštitucionalizovanou podobou kariérových poradenských služieb už v 20. rokoch 20. storočia. Významný podiel na ich rozvoji mali pracovníci *Ústavu ľudskej práce*, resp. *Psychotechnického ústavu*, neskôr transformovaného na *Československý ústav práce*. Dosiahnutá úroveň výsledkov dokazuje, že v prvej Československej republike a v prvých rokoch obnovenej ČSR bola táto činnosť v porovnaní s kariérovým poradenstvom vo svete na vysokej úrovni. Vývoj poradenstva pokračoval až po viac ako desaťročnej prestávke. Od roku 1963 sa začali utvárať funkcie výchovných poradkýň a poradcov na školách I. a II. cyklu. Prvé výchovné poradkyne a poradcovia začali pôsobiť v r. 1963 na druhom stupni základných škôl, dnes je funkcia výchovnej poradkyne, poradcu zakotvená na základných, stredných a špeciálnych školách.

Na úrovni krajov vznikli strediská pre voľbu povolania, na okresnej úrovni psychologické výchovné poradne a poradne pre voľbu povolania. Poradenské služby v školstve mali jednotné metodické vedenie *Teoreticko-metodickým centrom poradenských služieb v profesionálnom vývine* v Bratislave. Po jeho zrušení v roku 1970 prebral odborné a metodické usmerňovanie celého systému výchovného poradenstva, teda aj úsekov profesionálnej orientácie a profesionálneho poradenstva *Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie* v Bratislave (Lepeňová, Hargašová, 2012).

V 70-tych rokoch vzniká systém Pedagogicko-psychologických poradní, ktorý bol začlenený do výchovno-vzdelávacieho systému ČSSR a došlo k zmenám aj v sústave výchovného poradenstva, ktoré sa štrukturovalo do trojstupňového systému: výchovné poradkyne a poradcovia v škole, okresné pedagogicko-psychologické poradne, krajské pedagogicko-psychologické poradne.

V súčasnosti je kariérové poradenstvo v rezorte školstva súčasťou výchovného poradenstva, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré je definované *Zákonom 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, *Zákonom 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, presnejšie vymedzené *Vyhláškou MŠ SR č. 43/1996 Z.z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.* Vyhláška však venuje profesionálnej

orientácii a kariérovému poradenstvu minimálnu pozornosť, preto je potrebná jej novelizácia. Spôsob organizácie poradenských zariadení, personálneho a materiálno-technického zabezpečenia a vytvárania ďalších pracovísk stanovuje *Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z.z o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*.

Poskytovanie kariérového poradenstva na úrovni stredného odborného vzdelávania upravuje *Zákon NR SR č. 184/ 2009 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, ktorý stanovuje podmienky na zabezpečenie odborného vzdelávania a prípravy žiačok a žiakov v strednej odbornej škole, stredisku praktického vyučovania, školskom hospodárstve, stredisku odbornej praxe, zdravotníckom zariadení, pracovisku praktického vyučovania a na pracovisku inej fyzickej osoby alebo právnickej osoby v súlade s potrebami trhu práce.

Koordinačným, pedagogicko-poradenským, vzdelávacím, informačným, odborno-metodickým a riadiacim orgánom pre celú sieť stredného a vyššieho odborného školstva je *Štátny inštitút odborného vzdelávania*. Jeho úlohou vytvárať koncepciu a stratégiu odborného vzdelávania a podieľať sa na jej uskutočňovaní. Inštitút vytvára a do školskej sústavy zavádza kurikulum (ciele, obsah a metodiku vzdelávania stredného a vyššieho odborného vzdelávania), sleduje a projektuje priestupnosť vzdelávacích ciest, ukončovanie štúdia, certifikáciu, akreditáciu a evaluáciu. V oblasti kariérového poradenstva spracúva analýzy potrieb trhu práce, informácie o situácii na trhu práce a o uplatnení absolventov škôl (Ihnacík, 2013).

Relatívne novým prvkom v systéme služieb celoživotného poradenstva sú poradenské služby pre vysokoškolské študentky a študentov. Ich poskytovanie vyplýva zo *Zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov*, kde je v § 70 bod j) uvedené, že „študent má právo na informačné a poradenské služby súvisiace so štúdiom a s možnosťou uplatnenia absolventov študijných programov v praxi“ a podľa ktorého vysoká škola poskytuje uchádzačkám a uchádzačom o štúdium, študentkám a študentom a ďalším osobám informačné a poradenské služby súvisiace so štúdiom a s možnosťou uplatnenia absolventov študijných programov v praxi.

Podpornými inštitúciami systému poradenských služieb v rezorte školstva sú: *Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie*, *Štátny pedagogický ústav*,

Metodicko-pedagogické centrá, *Štátny inštitút odborného vzdelávania* a *Ústav informácií a prognóz školstva*.

Podľa *školského zákona* patria k službám v oblasti výchovného poradenstva a prevencie (do ktorej zaraďujeme aj kariérové celoživotné poradenstvo) tieto zložky:
a) *centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie*, b) *centrum špeciálno-pedagogického poradenstva*.
Výchovné poradenstvo a prevencie je personálne zabezpečované[3] osobami v pozíciách: výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, koordinátor prevencie.

V zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálno-pedagogická vrátane logopedickej a liečebno-pedagogickej činnosti a sociálna činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Osobitná starostlivosť sa venuje deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poradenské služby sú poskytované aj zákonným zástupcom detí a pedagogickým zamestnancom a zamestnankyniam. Zariadenia poskytujú široké spektrum odborných služieb v oblasti psychologického poradenstva, diagnostiky, reedukácie a prevencie aj pedagogickým zamestnancom a zamestnankyniam škôl a školských zariadení a tiež odbornú a metodickú pomoc výchovným poradkyniam a poradcom a školským psychologičkám a psychológom. K úlohám zariadení výchovného poradenstva a prevencie patrí zisťovanie príčin problémov v osobnostnom, vzdelávacom, sociálnom a profesijnom vývine detí, spracovávanie profesijných a študijných informácií a spolu s informáciami o trhu práce ich poskytovanie žiačkam a žiakom, rodičom a výchovným poradcom a poradkyniam v školách.

Výchovná poradkyňa a poradca, psychológ a psychologička, alebo školská špeciálna pedagogička a pedagóg, liečebná pedagogička a pedagóg, sociálna pedagogička a pedagóg a koordinátorka a koordinátor prevencie vykonávajú svoju činnosť v školách

[3] Upozornenie: V zákone 317/2009 Z.z nevystupuje výchovný poradca ako samostatná kategória odborných zamestnancov, ale iba ako pedagogický zamestnanec špecialista, čo znamená (v znení zákona), že špecializované činnosti a riadiace činnosti vykonáva pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec súčasne s výkonom pedagogickej činnosti príslušnej kategórie alebo podkategórie pedagogických zamestnancov a výkonom odborných činností príslušnej kategórie odborných zamestnancov.

podľa § 27 ods. 2 písm. a) až f) alebo v školských zariadeniach podľa § 117, 120 a odseku 2 školského zákona. Okrem tejto odbornej časti poradenských služieb je na základných a stredných školách poskytované kariérové poradenstvo pedagogickými zamestnankyňami a zamestnancami, špecialistkami a špecialistami podľa zákona 317/2009 Z.z a spočíva v činnostiach súvisiacich s oblasťou prípravy žiačok a žiakov na ich vstup na trh práce. Kariérová poradkyňa a poradca zároveň vykonáva pedagogickú činnosť na škole. V intenciách historicky zavedenej pozície výchovnej poradkyne a poradcu na školách obyčajne nepôsobí kariérová špecialistka či špecialista samostatne, ale jeho činnosti vykonáva špecialistka či špecialista pre výchovné poradenstvo. Na ilustráciu uvádzame výňatky z plánov práce výchovných poradkýň pre školský rok 2013/2014, z ktorých je jasné, že kľúčovými činnosťami sú práve činnosti vymedzené zákonom pre kariérového poradcu a poradkyňu[4]:

„Počas celého školského roka výchovný poradca úzko spolupracoval s vedením školy, CPPPaP, triednymi učiteľmi, vyučujúcimi a rodičmi. Práca výchovného poradcu bola zameraná na skvalitnenie profesijnej orientácie a výchovy k voľbe povolania žiakov, na ovplyvňovanie záujmu o povolanie v súlade s osobnými predpokladmi a záujmami žiakov. Úlohou výchovného poradcu, učiteľov i rodičov bolo vplývať na žiakov, cieľavedome ich orientovať, taktiež usmerňovať tolerujúc ich záujmy, predstavy, schopnosti, osobnostné vlastnosti tak, aby boli úspešní v svojom budúcom povolaní. Do úvahy sme brali predovšetkým reálne možnosti žiaka, školský prospech, zdravotný stav, schopnosti, pravdepodobnosť úspechu na prijímacích skúškach či pohovoroch. Výchovný poradca koordinoval prácu triednych učiteľov a poskytoval im metodickú pomoc v práci so žiakmi a rodičmi. Uskutočňovali sa konzultácie a pohovory so žiakmi, rodičmi žiakov a pracovníkmi stredných škôl. Triedni učitelia realizovali úlohy vyplývajúce z plánu práce, uskutočňovali besedy, usmerňovali žiakov na správnu voľbu povolania.“ (výchovná poradkyňa, východné Slovensko)

„Oblasť profesionálnej orientácie
1. Plniť úlohy školského poradenstva v otázkach výchovy, vzdelávania a profesijnej orientácie detí, ako aj v oblasti prevencie problémového a delikventného vývoja detí.
2. Poskytovať konzultácie žiakom a rodičom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov, informovať ich o otázkach štúdia na SŠ a pri voľbe povolania.
3. Na evidenciu a spracovanie informácií využívať výpočtovú techniku a programy Proforient a Doklady. Venovať priestor práci so stránkami ŠVS na internete a programu Sprievodca svetom povolaní.

[4] Text oboch plánov práce využíva generické maskulinum pri označovaní pracovných pozícií a funkcií. Je otázkou, do akej miery je možné realizovať rodovo citlivé kariérové poradenstvo, keď pedagogické špecialistky nepoužívajú vo svojich výpovediach rodovo citlivý jazyk?

4. Oboznámiť žiakov 5. a 9. ročníka o možnostiach ďalšieho štúdia a pomoc pri orientácii k správnej voľbe povolania.
5. Spolupracovať s riaditeľkou školy, triednymi učiteľmi, rodičmi a žiakmi školy pri riešení vzniknutých výchovno-vyučovacích problémov.
6. V priebehu školského roka sa zúčastňovať na zasadnutiach sekcie kariérového poradenstva a plniť úlohy podľa potrieb školy." (výchovná poradkyňa, západné Slovensko)

V kontexte uvedeného je treba si uvedomiť, že relevantná odborná literatúra týkajúca sa kariérového poradenstva sa zhoduje v tom, že kariérová orientácia a poradenstvo tvorí väčšinovú náplň práce výchovnej poradkyne a poradcu v škole. Bolo by to v poriadku, ak by bola výchovná poradkyňa, alebo poradca, ktorého pozíciu vymedzuje zákon 245/2008 Z.z., teda školský zákon a ktorého úlohou je vykonávanie poradenstva pri riešení osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych potrieb detí a kariérového poradenstva, zároveň vymedzený aj ako odborný zamestnanec či zamestnankyňa v zákone 317/2009 Z.z., rovnako, ako napr. školský psychológ, psychologička, špeciálny pedagóg, pedagogička a i. V zákone 317/2009 Z.z. je však výchovná poradkyňa a poradca zaradený do skupiny pedagogický zamestnanec špecialista. Zároveň tento zákon uvádza v tejto skupine pedagogických pracovníkov aj kariérového poradcu, poradkyňu a uvádza ich náplň práce. Kariérový poradca a poradkyňa vykonáva činnosti v oblasti prípravy žiakov a žiačok na ich vstup na trh práce. Činnosti kariérového poradcu a poradkyne môže vykonávať aj odborný zamestnanec a zamestnankyňa. Výchovná poradkyňa a poradca zabezpečuje a podieľa sa na poskytovaní výchovného poradenstva v oblasti výchovy a vzdelávania podľa osobitného predpisu (*Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z.z.*) formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností. Zároveň sprostredkúva odbornú terapeuticko-výchovnú činnosť podľa potrieb detí, žiačok a žiakov. Vyhláška upravuje činnosti poskytované v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a hovorí teda o skupine odborných zamestnankýň a zamestnancov. V prípade výchovnej poradkyne a poradcu hovorí však o pedagogickom zamestnancovi špecialistovi a ako súčasť jeho práce vymedzuje profesionálnu orientáciu detí. **Bolo by vhodné urobiť legislatívne úpravy v zmysle ujasnenia pozícií a náplne práce výchovného poradcu a poradkyne a kariérového poradcu a poradkyne. Oblasti ich činnosti v škole sa podľa platnej legislatívy javia ako duplicitné.** Na druhej strane je oblasť kariérového poradenstva významnou a činnosť výchovnej

poradkyne a poradcu sa neraz zameriava výlučne na tieto aktivity. Je teda otázkou, či by na škole nebola vhodnejšia pozícia špecializovaného kariérového poradcu či poradkyne a ostatné úlohy výchovného poradenstva by prebrali školské psychologičky a psychológovia, ktoré/í ich majú aj v súčasných podmienkach v náplni práce.

V roku 2007 odsúhlasilo MŠ SR *Koncepciu pedagogicko-psychologického poradenského systému a jeho implementácie do praxe,* ktorá v oblasti kariérovej výchovy a kariérového poradenstva upozorňuje na potrebu zlepšiť spoluprácu medzi výchovným poradenstvom a službami zamestnanosti a na lepšie využívanie informačných systémov o svete práce. Koncepcia upresňuje kompetencie jednotlivých článkov systému výchovného poradenstva a prevencie aj v oblasti kariérového poradenstva:

- *Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie* pôsobia na regionálnom princípe. V regióne svojej pôsobnosti poskytujú široké spektrum odborných služieb v oblasti psychologického poradenstva žiačkam a žiakom, rodičom a pedagogickým zamestnancom a zamestnankyniam. V oblasti kariérového poradenstva pomáhajú pri profesionálnom rozhodovaní sa žiačok a žiakov, významne participujú na ich príprave vstupu na trh práce.
- Výchovné poradkyne a poradcovia pôsobia v školách ako osoby prvého kontaktu; plnia svoju funkciu popri svojej pedagogickej činnosti. Vykonávajú množstvo úloh (prieskumnú, depistážnu, konzultačnú, informačnú, osvetovú, organizačnú, administratívnu a i.), dôležitá je ich spolupráca s triednymi učiteľkami a učiteľmi a vedením školy. Významne participujú na kariérovej výchove a kariérovom poradenstve. Sprostredkovávajú prepojenie školy so sociálnymi partnermi, zabezpečujú využívanie špecializovaných poradenských služieb pre žiačky a žiakov a ich rodičov.
- Školské psychologičky a psychológovia pracujú priamo v školách a v školských zariadeniach, poskytujú informácie a poradenské služby žiačkam a žiakom, zákonným zástupcom a pedagogičkám a pedagógom. V oblasti profesionálnej orientácie, profesionálneho rozhodovania sa žiačok a žiakov spolupracujú najmä s výchovnými poradkyňami a poradcami, vypracúvajú a realizujú programy profesionálnej orientácie, posudzujú predpoklady žiačok a žiakov z hľadiska zvoleného povolania a pod. (Lepeňová, Hargašová, 2012).

1.3 Kariérové poradenstvo na základnej škole

V odbornej literatúre (napr. Lepeňová, Hargašová, 2012; Vendel, 2008) sa v súvislosti s kariérovým vývinom detí a adolescentov hovorí najčastejšie o dvoch hlavných *vývinových úlohách*: *prvej smerovej voľbe* pri prechode zo základnej školy na strednú školu alebo do odbornej prípravy a *druhej smerovej voľbe* pri prechode zo strednej školy na vysokú školu, na iný typ vyššieho vzdelania alebo do zamestnania.

V ontogenetickej a biodromálnej psychológii nachádzame v súvislosti s kariérovým vývinom detí a dospievajúcich iba problematiku voľby povolania ako problémovú situáciu pre dospievajúceho človeka a rodičov. Langmeier, Krajčířová (2006) uvádzajú **typológiu dospievajúcich vo vzťahu k voľbe povolania**:

Typ A – sa rozhoduje bez zohľadňovania svojich predpokladov a prianí. Pasívne sa podriaďuje želaniam svojich rodičov alebo iných významných dospelých svojho života alebo si vyberá povolanie podľa náhodných vonkajších znakov.

Typ B – predstavuje strednú pozíciu. Dospievajúci má určitú hmlistú predstavu o svojom budúcom povolaní. Hranice si vymedzuje veľmi široko a samostatne si nezisťujú všetky informácie o školách a konkrétnych povolaniach, ktoré by pripadali do úvahy. Pri rozhodovaní nakoniec podľahne silnému tlaku okolia.

T*yp C* – sa rozhoduje podľa osobného plánu, ktorý si vytvoril, vytvorila na základe intenzívneho a dlhodobého premýšľania o cieľoch svojho života, ktoré chce dosiahnuť. Takáto osoba je cieľavedomá, rozhodná, prejavuje iniciatívu a má silné túžby po sebarealizácii.

Voľba strednej školy, resp. povolania, však nie je pre žiačky a žiakov jedinou kariérovou vývinovou úlohou. Veľký význam majú aj ďalšie „vývinové úlohy“ súvisiace s utváraním „selfkonceptov“ (sebahodnoty, sebapoňatia, sebadôvery, sebaúčinnosti) a atribučných štýlov. Tieto súvisia s rozvojom „kľúčových kompetencií“, kombinácie vedomostí, zručností a schopností a ich implementácie pri plnení úloh a riešení problémov. Zároveň nimi rozumieme osobnostné charakteristiky spojené s vynikajúcim výkonom a vysokou motiváciou, a zároveň so sebauvedomením a sebareguláciou.

V etape primárneho vzdelávania sú *Štátnym pedagogickým ústavom SR* za kľúčové kompetencie považované: komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (informačno-komunikačné technológie), spôsobilosti učiť sa učiť sa, riešiť problémy, ďalej sú to osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami danej kultúry.

Pre porovnanie, pre české základné školy je definovaných šesť typov kľúčových kompetencií: kompetencia k učeniu, k riešeniu problémov, komunikačná, sociálna a personálna, občianska a pracovná kompetencia (Mareš, 2013). V českom školstve je ako kľúčová kompetencia pre žiačky a žiakov základných škôl vymedzená aj kompetencia pracovná. V slovenskom školstve ju nachádzame v rozsiahlejšom výpočte kľúčových kompetencií v dokumentoch štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2, ISCED 3. Uvádzame tie kľúčové kompetencie, ktoré úzko súvisia s kariérovým vývinom a poradenstvom a mali by byť rozvíjané rodovo citlivo (a to aj s prihliadnutím na fakt, že dokumenty používajú tvar generického maskulína absolvent, ktoré navodzuje predstavu, že kompetencie sa týkajú len mužov, najmä ak sú aj pracovné pozície, v ktorých sú vo veľkej miere využívané tieto kompetencie využívané, v spoločnosti obsadzované hlavne mužmi; uvádzame v pôvodnom znení):

kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne

Absolvent reflektuje vlastnú identitu, buduje si vlastnú samostatnosť/nezávislosť ako člen celku, na základe sebareflexie si svoje ciele a priority stanovuje v súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami, efektívne spolupracuje v skupine, uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, kde dokáže tvorivo prispievať pri dosahovaní spoločných cieľov,- dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medziosobných vzťahoch.

kompetencie (spôsobilosti) pracovné

Absolvent dokáže si stanoviť ciele s ohľadom na svoje profesijné záujmy, kriticky hodnotí svoje výsledky a aktívne pristupuje k uskutočneniu svojich cieľov, je flexibilný a schopný prijať a zvládať inovatívne zmeny, chápe princípy podnikania a zvažuje svoje

predpoklady pri jeho plánovaní a uplatnení, dokáže získať a využiť informácie o vzdelávacích a pracovných príležitostiach.

kompetencie (spôsobilosti) smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti
Absolvent dokáže inovovať zaužívané postupy pri riešení úloh, plánovať a riadiť nové projekty so zámerom dosiahnuť ciele, a to nielen v rámci práce, ale aj v každodennom živote.

Americká odborná literatúra vymedzuje päť hlavných *kariérových vývinových úloh* pre deti a mládež: lepšie porozumieť sebe a svetu práce, budovať si sebadôveru (sebaúčinnosť) a pozitívny atribučný štýl, formovať si profesijnú identitu, učiť sa nové veci, preberať zodpovednosť za svoje vzdelávanie a sebarozvoj. Ak sú tieto kariérové vývinové úlohy úspešne riešené vo veku 12 – 18 rokov, môže to prispieť k tomu, aby boli mladí ľudia lepšie pripravení presadiť sa v modernom, neustále sa meniacom svete práce (Turner, Lapan, 2005).

Herr a Cramer (1993, in Vendel, 2008), považujú za najdôležitejšie prvky kariérového vývinu rozvoj samostatnosti, schopností, rozvoj kladného postoja k sebe a príležitostiam, rozvoj schopnosti rozhodovania a schopnosť spájať školskú prácu s budúcim zamestnaním.

Podľa Vendela (2008) môžeme **služby pri výbere povolania a v oblasti kariérového vývinu** rozdeliť do troch skupín:

- výchova k voľbe povolania a k práci všeobecne (dlhodobý proces usmerňovania kariérového vývinu, realizuje sa v rámci výchovy a vzdelávania na školách, je súčasťou vyučovacích predmetov, ale aj edukačných programov),
- kariérová orientácia,
- kariérové poradenstvo.

Výchova k voľbe povolania a k práci všeobecne je dlhodobý proces usmerňovania kariérového vývinu, realizuje sa v rámci výchovy a vzdelávania na školách, je súčasťou vyučovacích predmetov, ale aj edukačných programov.

Kariérová orientácia má podľa Vendela (2008) charakter krátkodobej alebo jednorázovej pomoci mladým ľuďom pri výbere školy alebo povolania. Môže zahŕňať aj orientáciu klientky či klienta v tom, ako získavať informácie o sebe a o svete práce.

Kariérové poradenstvo je komplexná odborná pomoc človeku pri riešení jeho rozmanitých vývinových úloh, situácií a pri realizácii jeho potrieb vo sfére práce, zamestnania, povolania vrátane vzdelávania a odbornej prípravy. Predstavuje systémový vývinový prístup k človeku počas životnej cesty. Má interdisciplinárny charakter. Vo fáze predprofesijného vývinu majú v kariérovom poradenstve dominantný význam pedagogika a psychológia (Lepeňová, Hargašová, 2012). Realizácia kariérového poradenstva má najčastejšie individuálnu alebo skupinovú formu, môže mať však aj podobu hromadného poradenstva prostredníctvom médií a informačno-komunikačných technológií.

1.4 Kariérové poradenstvo na stredných školách

Sultana, Watts (2005) identifikovali **päť modelov poskytovania poradenských služieb**:

a) poradenstvo ako samostatný predmet v rámci kurikúl, vrátane vyhradeného priestoru v týždennom či polročnom harmonograme (napr. Rakúsko, Belgicko, Cyprus, Česká republika, Fínsko, Grécko, Nórsko, Rumunsko);

b) kariérové poradenstvo integrované do širších, špecializovaných predmetov, týkajúce sa osobného blahobytu a sociálnej výchovy (napr. Island, Maďarsko, Lotyšsko, Malta a Poľsko);

c) kariérové poradenstvo začlenené do väčšiny predmetov v rámci kurikúl (napr. Dánsko, Estónsko a Maďarsko);

d) kariérové programy poskytované prostredníctvom seminárov a workshopov (napr. Francúzsko, Malta a Poľsko);

e) voliteľné predmety v oblasti kariérového poradenstva pre mladých ľudí (napr. Portugalsko a Slovensko).

Tradičné kariérové poradenstvo uskutočňované prostredníctvom osobných rozhovorov sa nahrádza prístupmi založenými na kurikulách. Poradenské služby v školách sa stále častejšie uskutočňujú v spolupráci s externými partnermi, alebo prostredníctvom zakladania centier kariérových informácií.

Dôležitú úlohu pri poskytovaní kariérového poradenstva majú, podľa Ihnacíka (2013), *Verejne služby zamestnanosti* (VSZ), ktoré pomáhajú predovšetkým uchádzačkám a uchádzačom o zamestnanie, najmä osobám zo znevýhodnených skupín.

Podľa Sultana a Wattsa (2005) sa v rámci Európy úloha VSZ v podpore mladých ľudí veľmi líši. V niektorých krajinách, ako napr. v Nemecku, existujú formálne dohody medzi VSZ a školami. V ostatných prípadoch je úloha VSZ menej formálna. Poskytovaná podpora a služby zahŕňajú:

a) poskytovanie kariérového poradenstva a informácií v školách a vzdelávacích inštitúciách vrátane prezentácií o trhu práce, pracovných príležitostiach a službách, ktoré sú dostupné prostredníctvom VSZ;

b) centrá poskytujúce kariérové informácie pre jednotlivcov a skupiny mladých ľudí;

c) koordinovanie, často v spolupráci s ďalšími partnermi, špeciálnych programov pre určité skupiny mladých ľudí, ako sú školsky neúspešné žiačky a žiaci a tí, ktorí neukončia vzdelávanie;

d) poskytovanie programov, ktoré zahŕňajú rozvoj pracovných zručností žiakov a žiačok.

Poskytovanie kariérového poradenstva v školách môže byť považované za doplnkovú funkciu VSZ a v čase vysokej nezamestnanosti je redukované či pozastavené. To sa stalo v prípade Cypru, Nórska, Poľska, Slovenska a Slovinska.

V rámci personalizovaných služieb sa kladie väčší dôraz na práva a povinnosti uchádzačiek a uchádzačov o zamestnanie, pričom jednotlivci sú zodpovední za svoje aktivity pri hľadaní zamestnania. Vybrané skupiny však môžu vyžadovať dodatočnú podporu pri identifikácii svojich schopností a záujmov na trhu práce. Prechod na samoobslužný systém umožnil VSZ pracovať viac s rizikovými skupinami vrátane osôb s nedostatočnými zručnosťami a školsky neúspešnými žiačkami a žiakmi.

Z hľadiska poskytovaných služieb kariérového poradenstva, resp. fungovania duálneho systému, ak hovoríme o odbornom strednom vzdelaní a prepojení školy a pracovného prostredia, je povšimnutiahodný švajčiarsky vzdelávací systém.

Vzdelávací systém je vo Švajčiarsku otvorený (umožňuje v podstate všetkým, ktoré a ktorí o to prejavia záujem a majú potrebné predpoklady, získať i to najvyššie vzdelanie), duálny systém, ktorý platí pre odborné vzdelávanie a prípravu, je veľmi efektívny – dôkazom tohto tvrdenia je jednak dlhodobo veľmi nízka miera

nezamestnanosti (niečo nad 4%), ako aj nezamestnanosti mladých ľudí (cca 6,5%)[5]. Z pohľadu našich skúseností a vývoja situácie v odbornom vzdelávaní a príprave za posledné dve desaťročia je ohromujúcim zistenie, že vo Švajčiarsku až 70 % absolventov primárneho vzdelávania pokračuje v odborných školách. Odborné vzdelávanie má vo Švajčiarsku tradíciu, výborné renomé, duálny systém odborného vzdelávania a prípravy prekvitá aj vďaka silnému záujmu zamestnávateľov o tento model vzdelávania, systém netrpí ani nedostatkom zdrojov, sekundárne ani nedostatkom kvalitných učiteľov.

Prepojenie obsahu vzdelávania s požiadavkami trhu práce je zabezpečené jednak priamou účasťou zamestnávateľov na praktickej príprave žiačok a žiakov, študentiek a študentov (u učníc a učňov platí, že každý má zmluvu s konkrétnym zamestnávateľom, firmou, podnikom, živnostníčkou a živnostníkom, ... tam prebieha odborný výcvik), jednak tým, že väčšina učiteliek a učiteľov odborných predmetov je priamo z praxe a popri tom, že učia, pracujú v reálnych firmách, podnikoch (u niektorých je pomer opačný, t.j. učenie je menšou časťou ich pracovného úväzku), sú to ľudia bezprostredne spätí s praxou. Takéto úzke prepojenie zabezpečuje priamu uplatniteľnosť absolventiek a absolventov bezprostredne po ukončení školy.

Centrum kariérového poradenstva (*Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, BIZ*), poskytuje svoje rozsiahle informačné a poradenské služby najmä školskej populácii, žiačkam a žiakom končiacim primárne vzdelávanie (50% klientely), ale aj stredoškoláčkam a stredoškolákom, vysokoškoláčkam a vysokoškolákom, či zamestnaným dospelým. Poradenstvo sa tu realizuje na troch úrovniach (information provision – counselling – coaching), čo je trochu iné rozdelenie ako ho poznáme z definície (napr. OECD: information provision – guidance – counselling). Žiačky a žiaci na konci základnej školy, ak chcú pokračovať v odbornom, nie všeobecnom sekundárnom vzdelávaní, navštevujú BIZ viac-menej povinne a niekoľkokrát predtým, než sa nakoniec pre nejaký odbor rozhodnú. Práca s týmito deťmi je systémová, je rozložená na sedem krokov od úvodného spoznávania seba samého (záujmy, schopnosti, silné a slabé stránky atď.), cez oboznamovanie sa so svetom práce a vzdelávacími cestami... až po rozhodnutie o konkrétnej škole, resp. prípravu na samotný prechod do odborného vzdelávania a prípravy. Zamestnávatelia niekedy požadujú, aby predpoklady

[5] Rodovú analýzu duálneho vzdelávania vo Švajčiarsku bližšie rozoberáme v kapitole 5.5

uchádzačok a uchádzačov o miesto učnice a učňa boli odborne posúdené. V takomto prípade vypracovanie hodnotenia (*assessment*) hradia rodičia. Centrum pomáha žiačkam a žiakom aj pri vyhľadávaní zamestnávateľa, ktorý si ich vyberie a s ktorým podpíšu učebnú zmluvu, pre školy organizujú tiež workshopy tematicky orientované na problematiku výberu odbornej školy (Grajcár, 2012).

Prvou oblasťou, ktorú budeme analyzovať je trh práce, ktorý v súčasnosti predstavuje kľúčový priestor, na ktorý sa príprava na povolanie a kariérové poradenstvo zvlášť, sústreďuje.

Vo všeobecnosti sa vo verejnom diskurze operuje s pojmami trh a trh práce ako so všeobecne známymi termínmi, ktoré podliehajú zdieľanému porozumeniu. Pri bližšom pohľade však narážame na množstvo otázok, ktoré vyvstávajú pri potrebe tvorby stratégií v oblasti prípravy na výkon povolania a vstupu na trh práce.

2 TRH (PRÁCE) A JEHO NEUTRALITA A OBJEKTIVITA VO VZŤAHU K RODOVEJ ROVNOSTI

Adriana Jesenková

Podľa mediálnych vystúpení čelíme ohrozeniu európskych demokracií hospodárskou krízou a jej negatívnymi dôsledkami – vysoká nezamestnanosť, osobitne mladých ľudí od 20 do 30 rokov, ktorá môže ohroziť sociálnu stabilitu a viesť k sociálnym konfliktom, znižovanie hospodárskeho rastu a konkurencieschopnosti ekonomiky európskych krajín v dôsledku nízkej miery inovatívnosti, kreativity, ale aj nedostatku odborných kvalifikovaných pracovníkov. Nedostatok práce a žiadne náznaky dohľadných zmien v slabých vyhliadkach mladých ľudí sa premietajú aj do zhoršujúcej sa demografickej situácie v Európe. Pretože ich pracovná budúcnosť je tak neistá, mladí ľudia odkladajú všetky rozhodnutia týkajúce sa založenia rodiny a detí na neurčito.

Podľa európskeho parlamentu opatrenia na potlačenie nezamestnanosti musia byť preto skoordinované s opatreniami na povzbudenie všeobecného oživenia hospodárstva a politikou reformy v oblasti politiky zamestnanosti. Sú potrebné iniciatívy na presadzovanie podnikateľského ducha a na zachovanie čo najvyššieho počtu pracovných miest, pričom by sa mali prijať aj opatrenia, ktoré budú podnikateľov povzbudzovať k vytváraniu nových pracovných miest. Skutočné zlepšenie situácie mladých ľudí vo veľkej miere závisí od štátnej podpory a lepšej spolupráce medzi službami zamestnanosti, službami kariérového poradenstva, inštitúciami odbornej prípravy a službami na podporu mladých ľudí vrátane aktívnej účasti sociálnych partnerov a zástupcov mladých ľudí a mládežníckych organizácií.

Mladí ľudia v súčasnosti čelia na trhu práce zložitej situácii. V súčasnosti je v celej Európskej únii nezamestnaných vyše 5,5 milióna ľudí vo veku menej než 25 rokov. V júni 2013 bolo v krajinách EÚ bez práce 23,5 % aktívnych mladých ľudí, pričom miera nezamestnanosti sa pohybuje od 10 % alebo menej v Rakúsku a Nemecku až po 64,2 % v Grécku, z čoho sú zjavné regionálne rozdiely medzi členskými štátmi aj v rámci

jednotlivých členských štátov, a zároveň najnovšie údaje a predpovede ukazujú trvalé zhoršovanie situácie, ktorej mladí ľudia čelia v niektorých členských štátoch.[6]
Mladí ľudia sú počas hospodárskych kríz osobitne znevýhodnení, viac než väčšina skupín. U mnohých mladých ľudí možno očakávať, že ich súčasný stav nezamestnanosti sa zmení na dlhodobý stav, čo výrazne zvyšuje riziko sociálneho vylúčenia. To má znepokojujúce dôsledky pre jednotlivých mladých ľudí, pretože sa im v dôsledku toho znižuje sebavedomie, nespĺňajú sa ich ambície, znižuje sa ich príjem a vyhliadky na kariéru a odkladá sa predpoklad, že budú viesť samostatný život dospelého človeka vrátane založenia rodiny, a následne aj pre spoločnosť, pretože to z krátkodobého i dlhodobého hľadiska negatívne vplýva na sociálnu, hospodársku a demografickú situáciu v Európe a zvyšuje to pravdepodobnosť, že zažijú v starobe chudobu preto, že nedokážu počas pracovného života platiť príspevky na sociálne zabezpečenie.

Ako jeden z účinných liekov sa často najmä v radoch neoliberálne orientovaných politických a ekonomických expertov prezentuje návrat k rešpektovaniu trhových mechanizmov, s minimom zásahov a regulácie, intenzívnejšie prepojenie systému vzdelávania a trhu, resp. vzdelávania a hospodárstva (potrieb trhu práce). Avšak súčasné krízové opatrenia zamerané na znižovanie verejných výdavkov v krízových krajinách už ukázali priamy negatívny vplyv na mladých ľudí spôsobený škrtmi v oblasti vzdelávania, tvorby pracovných miest a podporných služieb.

Jedno z úplne konkrétnych opatrení presadzovaných v krajinách európskeho spoločenstva je tlak na inováciu existujúceho **duálneho systému vzdelávania** v západoeurópskych krajinách, ale najmä jeho zavedenie v krajinách strednej a východnej Európy. Duálny systém vzdelávania, alebo aj učňovské vzdelávanie, je považovaný za efektívny model, ako priviesť mladých ľudí bližšie k trhu práce a lepšie usmerniť ich zručnosti. V minuloročných špecifických odporúčaniach *Európskej komisie* (2012) sa téma učňovského vzdelávania objavila v odporúčaniach pre sedem členských štátov vrátane Slovenska, Španielska a Británie. Slovensku Komisia a následne aj Európska rada odporučili riešiť vysokú nezamestnanosť mladých aj reformou odborného vzdelávania a vyššieho vzdelávania. Podľa návrhu Európskej komisie má byť

[6] Pozri *Uznesenie Európskeho parlamentu* z 11. septembra 2013 o riešení problému nezamestnanosti mladých ľudí: možné východiská (2013/2045(INI)) Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0365+0+DOC+XML+V0//SK

podporený práve duálny systém ako jedno z opatrení na boj s nezamestnanosťou mladých ľudí.[7]

Duálne systémy odbornej prípravy, ktoré kombinujú prezenčné vyučovanie v škole s odbornou prípravou, a kombinované akademicko-pracovné študijné programy používané v niektorých štátoch sa vďaka svojmu dôrazu na praktické zručnosti počas krízy osvedčili. Európska komisia opakovane konštatovala, že efektívne systémy duálneho vzdelávania môžu zaručiť stabilnú ponuku kvalifikovaných pracovníkov pri súčasnom obmedzení mier nezamestnanosti mládeže. Prechod z denného štúdia na trh práce je zlomovým bodom v živote mladých ľudí, ktorý má rozhodnú váhu pre ich vyhliadky na kariéru, potenciál príjmov za celý život a dlhodobé sociálne podmienky, a preto v tomto kontexte nemožno vzdelávaciu politiku oddeliť od politiky v oblasti trhu práce.

Podľa európskych inštitúcií je nevyhnutné riešiť problém investícií členských štátov do tvorby pracovných miest, odbornej prípravy a vzdelávania. Dobré skúsenosti z krajín s odborným vzdelávaním a prípravou a duálnym školstvom pri zlepšovaní prechodu zo vzdelávania do pracovného procesu ukazujú, ako je možné prekonávať priepasť medzi odbornými zručnosťami a požiadavkami trhu práce, ktorá je vnímaná ako jeden z kľúčových faktorov pri uplatňovaní mladých ľudí absolventov stredných a vysokých škôl na trhu práce. Európska komisia deklaruje svoju úlohu poskytnúť aktívnu podporu tomuto úsiliu aj tým, že bude pravidelne podávať správy o reformnom úsilí členských štátov, pokiaľ ide o systémy odborného vzdelávania. Pritom zdôrazňuje, že osobitná pozornosť by sa mala venovať zraniteľným skupinám s vysokým rizikom sociálneho vylúčenia.

Podpora kariérového a profesijného výchovného poradenstva sa prezentuje ako jeden z účinných nástrojov na zosúladenie procesov vzdelávania a výchovy v systéme školstva s procesmi uplatnenia sa absolventov škôl na trhu práce a v ekonomickom priestore. Európsky parlament vo svojej správe zdôrazňuje, že včasné kariérové usmerňovanie mladých ľudí v dostatočnom predstihu predtým, než dokončia sekundárne vzdelanie, je osobitne cenné, pretože si od rodičov a škôl vyžaduje zlepšovanie ich schopnosti pomáhať a poskytovať poradenstvo žiačkam a žiakom pri

[7] Dostupné na: http://www.euractiv.sk/podnikanie-v-eu/clanok/eu-znovuobjavuje-ucnovske-vzdelavanie-021017#sthash.RM8H0yXr.dpuf

výbere ich vzdelania a následnej kariéry. Zároveň sa očakáva, že kariérové a výchovné poradenstvo sa bude podieľať na orientácii žiačok a žiakov základných škôl a stredných škôl na technické a prírodovedne orientované stredné odborné školy a odbory a vysoké školy.

Európsky parlament v tejto súvislosti vyzýva členské štáty, aby prijali opatrenia na **uprednostnenie odvetví prírodných vied, technológií, inžinierstva a matematiky** vo svojich vzdelávacích programoch v záujme zvládnutia budúceho vývoja na trhu práce. Investovanie do správnych zručností je vnímaný ako významný faktor pomáhajúci členským štátom inovovať a získať späť konkurencieschopnosť. Keďže prechod zo vzdelávacieho do pracovného procesu je kľúčový moment pre mladých ľudí, je potrebné vytvárať a aplikovať opatrenia podporujúce bezpečnosť týchto procesov. Práve personalizované kariérové poradenstvo, kariérové usmerňovanie, ako aj služby zamestnanosti prispôsobené individuálnym potrebám, a to už od prvých rokov stredoškolského stupňa s cieľom umožniť mladým ľuďom robiť uvedomelé rozhodnutia o svojom ďalšom vzdelávaní alebo odbornej príprave, a zároveň mechanizmy, ktoré dokážu monitorovať ponúkané príležitosti a zhodnotiť úspešnosť následného prechodu týchto mladých ľudí do pracovného procesu, sú považované za takýto významný druh opatrení.

Podpora štúdia v technických odboroch a zamestnávania v technických a priemyselných odvetviach nie je náhodná. Napriek vysokým úrovniam nezamestnanosti mládeže sú v EÚ približne štyri milióny pracovných miest voľné[8)] pre nesúlad medzi zručnosťami. Najmä v niektorých oblastiach ako napríklad IKT a výskum a vývoj, je neustály a rastúci dopyt po vysokokvalifikovaných zamestnancoch, ktorý nie je uspokojený. A keďže kvalitné zamestnanie je základom pre dôstojnosť a samostatnosť každého človeka, tak tlak európskych inštitúcií sa orientuje práve týmto smerom, a to na investovanie do podpory informačnej kampane o odbornej príprave a technických a podnikateľských študijných programov.

Z hľadiska rodovej rovnosti je dôležité, že narastá nezamestnanosť dievčat a mladých žien, ktoré sú v dôsledku týchto trendov ohrozené viacerými negatívnymi sociálnymi javmi. Miera nezamestnanosti žien vo veku do 25 rokov aj naďalej rastie, pričom sa zvýšila z 18,8 % v roku 2009 na 22,1 % v roku 2012 a podľa najnovších

[8] Pozri: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-380_sk.htm

dostupných údajov v súčasnosti dosahuje 22,9 %.[9] Zároveň sa v uznesení Európskeho parlamentu konštatuje uvedomenie si negatívnych dôsledkov, ktoré sa v súvislosti so vzťahom k práci čoraz viac rozširujú v spoločnostiach európskych krajín, ako strata záujmu, rozhodnutie nezapájať sa a odcudzenie. Získané dáta hovoria o tom, že pracovné podmienky mladých žien sú ešte stále horšie ako podmienky mladých mužov, čím Európa stráca značný potenciál hospodárskeho rastu v dôsledku nedostatočného využívania schopnosti vysoko kvalifikovaných žien.[10]

Ženy tvoria 60 % absolventov vysokých škôl, pričom sú však často umiestňované na pozície, na ktorých nie je dostatočne využitá ich kvalifikácia alebo sú nedostatočne platené. Zároveň sú ženy zasiahnuté rodovými rozdielmi v pracovnom a nepracovnom prostredí, čo vedie k rozdielom v odmeňovaní žien a mužov (v súčasnosti na úrovni 16,2 %) a k rozdielom vo výške dôchodku.

Európsky parlament pripomína Komisii a členským štátom ich záväzok vyplývajúci z cieľov stratégie *Európa 2020* dosiahnuť 75% mieru zamestnanosti žien aj mužov a upozorňuje, že súčasná miera nezamestnanosti mladých by mohla vylúčiť generáciu žien z trhu práce a zvýšiť ich prehliadanie a zraniteľnosť. Rovnako vyzýva Komisiu a členské štáty, aby sledovali a zverejňovali všetky údaje týkajúce sa politík v oblasti boja proti nezamestnanosti mladých ľudí (vrátane uplatňovania záruky pre mladých), vypracúvali regionálne štatistiky pre jednotlivé členské štáty a venovali osobitnú pozornosť rodovým hľadiskám. Tiež vyzýva členské štáty, aby podporovali prístup mladých žien na trh práce, prijímali opatrenia, ktoré umožnia ženám zostať zamestnané, pričom sa zamerajú na kvalitné zamestnanie a profesionálny rast, a aby odstraňovali rozdiely v prístupe na trh práce, v kariére a mzde, ktoré vždy charakterizovali vzťah medzi ženami a mužmi na pracovisku. Nemenej dôležité je, aby členské štáty vytvorili vhodné politiky v úplnom súlade s európskymi a vnútroštátnymi právnymi predpismi, prijali osobitné opatrenia vrátane odbornej prípravy zameranej na

[9] Pozri Uznesenie Európskeho parlamentu z 11. septembra 2013 o riešení problému nezamestnanosti mladých ľudí: možné východiská (2013/2045(INI)) Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0365+0+DOC+XML+V0//SK

[10] Pozri *Uznesenie Európskeho parlamentu* z 11. septembra 2013 o riešení problému nezamestnanosti mladých ľudí: možné východiská (2013/2045(INI)) Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0365+0+DOC+XML+V0//SK

prácu a programov zamestnanosti a aby sa zabezpečili rovnaké príležitosti pre mladých mužov a mladé ženy pri získavaní skutočných pracovných skúseností.

Všetky uvedené výzvy a tlak na aplikáciu účinných opatrení v členských krajinách európskeho spoločenstva je dôsledkom uvedomenia si nárastu hrozby, že v budúcnosti sa stane z mladých ľudí stratená generácia, pričom ženy sú jednou zo skupín ohrozených nezamestnanosťou, keďže sú závislejšie od sociálnych dávok, ktoré sú v dôsledku hospodárskej krízy škrtané. 31,4 % žien vo veku od 18 do 24 rokov je ohrozených chudobou a sociálnym vylúčením (tento podiel predstavuje u mužov v rovnakej vekovej skupine 28,3 %). Jedným zo zásadných opatrení je **spájanie politiky vzdelávania a odbornej prípravy s cielenými politikami zamestnanosti** a podpora zamestnávania žien v strategických odvetviach rozvoja okrem iného aj poskytovaním stimulov, keďže je nevyhnutné zabezpečiť, aby získané zručnosti dostatočne zodpovedali súčasným a budúcim potrebám trhu práce.[11]

2.1 Konceptualizácia vzťahu vzdelávania a odbornej prípravy s politikou zamestnanosti v slovenskom kontexte

Je veľmi dôležité kriticky reflektovať konceptualizáciu (spôsob, akým sa o veciach premýšľa, ako sa o nich hovorí, aké formulácie sa explicitne použijú v legislatívnej úprave) procesu prepájania vzdelávania a odbornej prípravy s politikou zamestnanosti v konkrétnych sociálno-kultúrnych a politicko-ekonomických podmienkach, a teda v našej situácii.[12]

---

[11] Správa európskeho parlamentu o riešení nezamestnanosti mladých ľudí: možné východiská 22.7.2013 Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2013-0275+0+DOC+XML+V0//SK

[12] Pojem konceptualizácia používame jednak vo význame implicitnej (nereflektovanej) konceptualizácie, a jednak vo význame reflektovanej konceptualizácie. Náš text je snahou o reflexiu implicitných teoretických východísk, o ktoré sa opiera, a na ktorých stojí konštrukcia pojmu resp. systému pojmov tvoriacich význam, ktorému možno porozumieť ako vzťahom medzi systémom vzdelávania a výchovy a ekonomickým systémom, resp. iným súvisiacim systémom a subsystémom vzťahov. Pritom pojem konštrukcia nechápeme a nepoužívame vo význame svojvoľného, ľubovoľného, či zámerného procesu. Pri chápaní a používaní pojmu sociálnej konštrukcie zdieľame teoretické východiská predstaviteľov sociálneho konštruktivizmu. Pozri: Berger, Luckmann, 1999.

Pokiaľ chceme identifikovať možnosti, obmedzenia a potenciál rodovo citlivého kariérového poradenstva (RCKP) v konkrétnom sociokultúrnom a politickom kontexte, je nevyhnutné porozumieť tomu, ako sú v tomto kontexte konceptualizované vzťahy medzi systémom vzdelávania a výchovy, ktorého súčasťou RCKP je, a trhom ako súčasťou ekonomiky. Napokon, hlavnou funkciou kariérového poradenstva je umiestnenie klienta alebo klientky poradenskej činnosti na trhu práce, v ekonomickom systéme, a teda integrácia individuálneho kariérového vývinu a kariérnej cesty do širšieho systému sociálnoekonomických vzťahov.

Konceptualizáciu uvedených vzťahov sme skúmali v diskurzívnej rovine sociálnej praxe. Sústredili sme sa na skúmanie diskurzu v legislatívnej praxi, konkrétne legislatívnych textov upravujúcich vzťahy medzi systémom vzdelávania a výchovy a hospodárskou sférou spoločenského života, resp. trhom, ako aj ďalších koncepčných a strategických textov prístupných vo verejnom diskurze na Slovensku, a zároveň sme našu reflexiu dopĺňali textami tvorenými k danej téme v slovenskom mediálnom priestore.

Na základe kritickej reflexie možno konštatovať, že konceptualizácia vzťahov medzi systémom vzdelávania a výchovy a ekonomikou resp. trhom vykazuje určité implicitne prítomné špecifické znaky:

- Ekonomika je chápaná ako dominantná vo vzťahu k iným typom sociálnych systémov
- Trh je rovnako chápaný ako dominantný systém vzťahov voči ostatným sociálnym vzťahom
- Ekonomické rozhodnutia, resp. rozhodnutia vzťahujúce sa na hospodárstvo v politickej sfére sa chápu ako prioritné (hodnotovo nadradené)
- Regulácia trhového mechanizmu a zásahy do ekonomického systému sa chápu ako prípustné, avšak musí sa rešpektovať akási implicitne zrejmá „prirodzená povaha“ tohto systému a mechanizmu
- Rodová rovnosť a regulácia a zásahy v prospech rodovej rovnosti ako by boli už za hranicou toho, čo je „prirodzené“, a teda ešte prípustné, možné, uskutočniteľné
- Problémom je skutočnosť, že rodová nerovnosť na trhu práce je vnímaná ako „prirodzená“, keďže rodová segregácia vo vzdelávaní (študijné predmety,

odbory), z ktorej vychádza, je vnímaná ako „prirodzená“, a teda nevyhnutná, nemenná

- **Rodové aspekty** politiky zamestnanosti, situácie na trhu práce, uplatnenia absolventov na trhu práce, kariérového rozhodovania po základnej a strednej škole **sú neprítomné vo verejnom diskurze** slovenskej spoločnosti o riešení nezamestnanosti mladých ľudí a prepojení systému vzdelávania a odbornej prípravy s politikou zamestnanosti
- v odbornom diskurze k uvedeným otázkam ich nachádzame len pokiaľ pochádzajú zo zdrojov, ktoré sa problematike rodovej rovnosti venujú cieľavedome (alebo je to súčasťou zadania a požiadaviek z inštitúcií EÚ)
- hodnoty rodovej rovnosti nie sú integrované a nie sú vnímané ako „prirodzená“ súčasť sociálnej praxe slovenskej spoločnosti

Z toho, ako sme načrtli špecifiká vnímania vzťahov medzi vzdelávaním a trhom práce resp. ekonomickou sférou, je zrejmé, že je potrebné objasniť, čo je obsiahnuté v implicitnom pojme „prirodzenej povahy“ trhu a ekonomickej sféry. Tento pojem totiž stanovuje hranice pre praktické a politické rozhodovanie a konanie v záujme riešenia (nielen) nezamestnanosti (nielen) mladých ľudí. Má dve dimenzie:

1. pri definovaní toho, čo tvorí prirodzenú povahu trhu a ekonomiky, sa diskusia sústreďuje na otázky regulácie vs deregulácie, intervencií centrálnych (štátnych) orgánov resp. vlády, možností plánovania, a podobne; v zásade sa pohybujeme na rovine, kde sa regulácie považujú za žiaduce, realizovateľné, len sa diskutuje o ich forme, druhu, načasovaní, a pod.
2. otázky o „prirodzenej povahe“ trhu a ekonomiky sa sústreďujú na to, čo je ešte regulovateľné bez toho, aby to deštruovalo samotný trh alebo ekonomiku, čo teda ešte je prostredníctvom regulácií a intervencií modifikovateľné, a čo už nie je, čo je teda nemenné, nevyhnutné, a preto akákoľvek regulácia či intervencia je v danom prípade zmysluprázdna, pretože žiadne zmeny nedosiahne alebo narobí viac škody ako osohu.

To, čo je obsahom konceptu „prirodzenej povahy“ trhu a ekonomiky[13], je ovplyvnené jednak odborným diskurzom ekonómie ako sociálnovednej disciplíny a jej expertných aktérov a aktérok, a zároveň verejným diskurzom rôzneho druhu – mediálnym, politickým, právnym, filozofickým, a pod. V rámci odborného diskurzu je dominantná predstava, že ekonomika, ktorej štúdiu sa ekonómia venuje, je najmä výrobnou činnosťou (produkciou), ktorá sa realizuje v rôznych odvetviach priemyslu pri výrobe rôznych produktov, pričom efektivita tejto výroby a hodnota vyrobených produktov je závislá najmä na technickom poznaní, technických zručnostiach a technických postupoch výrobného procesu. Platí teda predpoklad, že kvalitné technické, prírodovedné a matematické vzdelanie by malo zabezpečiť kvalitnú, sofistikovanú a efektívnu výrobu, ktorá by mala mať za dôsledok výkonnú a rýchlo rastúcu ekonomiku. Takáto ekonomika potom môže „uživiť“ zvyšok spoločenského života a systému. Nevýrobné odvetvia a reproduktívne odvetvia a sféry spoločnosti sa chápu ako jednoznačne závislé na priemyselnej výrobe. Hoci dnes sa už kladie dôraz aj na ekonomiku služieb a na príjmy, ktoré do verejných zdrojov národného hospodárstva prinášajú aj služby, stále je tu prevládajúca uvedená tradičná predstava ekonomiky redukovanej na výrobu.[14]

Ekonomický systém a poriadok je zároveň rodovo konotovaným poriadkom, a to tak na symbolickej rovine, ako aj (v rôznej miere) v reálnej praxi. Výrobná a produktívna sféra je tradične stotožňovaná s mužmi, ktorý realizujú výrobu vo verejnom priestore, vo svete práce, zatiaľ čo reproduktívna sféra je spájaná tradične so ženami, ktoré reprodukciu v zmysle starostlivosti, udržiavania, opatrovania, ošetrovania realizujú v privátnej sfére – doma.[15] Zároveň je tento duálny a dichotomický hierarchický poriadok spätý s protikladom platenej práce a neplatenej práce.[16] Takáto

[13] Vo verejnom diskurze dominantne ovplyvnenom neoliberálnym myslením často dochádza k stotožňovaniu pojmov trh a ekonomika, prípadne k redukcionistickému ponímaniu ekonomiky ako trhu, a teda redukcii ekonomických vzťahov na trhové vzťahy.

[14] Bližšie pozri Pietruchová, 2007; Michalitsch, 2009.

[15] Pozri Kiczková, 1997.

[16] Zuzana Uhde (2012) upozorňuje, že po „vstupe“ reprodukčných prác do verejnej sféry v rôznych formách nedošlo k ich plnohodnotnému uznaniu, keďže reprodukčné práce boli umiestnené na spodných miestach hierarchie zamestnaní (povolaní) a táto ich pozícia a status boli ďalej potvrdené premenou princípu spoločenského uznania, ktorého mierou sa redukcionisticky stáva trhový zisk. Tak dochádza k dvojitému zneuznaniu starostlivosti, a to ako neproduktívnej práce, a aj ako platenej práce, ktorá nemôže byť zdrojom uznania, ktoré bolo redukované na finančný úspech.

silne rodovo podmienená deľba práce sa opiera o vzájomne prepojený systém rodovo stereotypných predpokladov o povahe ženskej a mužskej práce, o povahe starostlivosti ako druhu činnosti, o vlastnostiach a zručnostiach nevyhnutných na výkon výrobných aktivít a nevýrobných (reprodukčných) aktivít (Olsen, 1999). Konkrétne ide o spojenie technických zručností a predpokladov na získanie technického, prírodovedného a matematického typu znalostí, poznania, ktoré sa chápe ako predpoklad kvalitného výkonu výrobnej, a to tak viac, ale i menej sofistikovanej výrobnej činnosti s konkrétnou rodovou identitou subjektu. [17] „Prirodzená povaha" ekonomiky potom spočíva v rodovo stereotypnom sociálne a kultúrne podmienenom presvedčení, že ženy do niektorých výrobných odvetví priemyslu nepatria a nemožno očakávať, že by tam niekedy vstúpili ako štandardná konkurencieschopná pracovná sila, a to buď kvôli svojim rodovo špecifickým fyzickým alebo mentálnym danostiam - nedostatočná fyzická sila, odolnosť, nedostatočné technické, matematické myslenie, abstraktné myslenie... (tomuto kľúčovému konceptu nazývanému dichotómia verejnej a privátnej sféry sa na stránkach našej publikácie budeme opakovane venovať z rôznych aspektov jeho prejavov a dopadov).

Trh potom – a v tom spočíva jeho „prirodzená povaha" - ako regulačný mechanizmus jednoducho tie a tých, čo sú menej konkurencieschopní, postihne prehrou. Trh zvýhodňuje „potrebných" (po ktorých je dopyt), a to takých, ktorí sú schopní zabezpečiť rast ekonomiky, a s ňou fungovanie celej spoločnosti. To sú dnes kvalifikovaní technicky zruční, kompetentní zamestnanci. Všetky osoby bez týchto zručností, znalostí, kompetencií a kvalifikácie budú znevýhodnené – prehrajú v trhovej súťaži. Nuž, a tu sa dostávame k tomu kľúčovému: to, čo potrebujeme nielen my na Slovensku urobiť, je zabezpečiť, aby mladí ľudia pripravujúci sa na vstup do sveta práce mohli byť vybavení tými znalosťami, zručnosťami, kompetenciami a kvalifikáciou, po ktorej je na trhu práce dopyt. Problém, ktorému čelíme spolu s ostatnými krajinami, - hoci u nás ho často máme ťažkosť ako „problém" pomenovať, identifikovať, a následne potom ani nehľadáme, neanalyzujeme jeho príčiny, faktory, mechanizmy jeho možných riešení, - spočíva v poskytnutí takejto konkurencieschopnosti a rovnosti šancí pre

[17] Pozri Cviková, Filadelfiová, 2008. Alebo aj Bosá, Filadelfiová, 2009, kde sa v rámci výskumu, ktorý uskutočnilo o.z. EsFem, *CREdu: rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl* (realizovaný s podporou APVV na základe zmluvy č. APVV- 0726-07) stretli so stereotypným presvedčením participantov (učiteľov SOŠ) o nedostatočnej expertnosti ich ženských kolegýň.

všetkých bez ohľadu na ich sociálny pôvod, náboženský pôvod, etnickú, a najmä rodovú identitu.

2.2 Prepojenie – súlad – prispôsobenie?

Ústava SR deklaruje, že „hospodárstvo Slovenskej republiky sa zakladá na princípoch sociálne a ekologicky *orientovanej trhovej ekonomiky*“ (3. Hlava, 1. oddiel, čl. 5 Ústavy SR). To je možné interpretovať tak, že ekonomika je orientovaná niekým a niečím (spoločnosťou), ktorá má záujem na uvedenej orientácii. Ekonomika spolu s trhom sa z tejto formulácie javí byť niečím, čo je možné orientovať, čomu je možné dať smer, rámec, špecifické pravidlá. V legislatíve, ako aj strategických a koncepčných materiáloch viažucich sa k prepojeniu systému vzdelávania a ekonomického systému však nachádzame znenia, ktoré implicitne aj explicitne chápu trh ako to, čomu je naopak nevyhnutné prispôsobiť sa a nie „o orientovať“. Orientáciu si teda vyžaduje spoločnosť - spoločnosť sa tak stáva objektom orientácie.

V dôvodovej správe k zákonu č. 184/ 2009 Z.z. O odbornom vzdelávaní a príprave čítame:

„Návrh zákona posilňuje nástroje koordinácie odborného vzdelávania a prípravy *s cieľom prispôsobiť odborné vzdelávanie a prípravu požiadavkám trhu práce*, zvýšiť počet absolventov stredných odborných škôl, zvýšiť záujem žiakov základných škôl o štúdium na stredných odborných školách a podporiť štúdium v študijných odboroch a učebných odboroch, ktoré sú požadované trhom práce, avšak v súčasnosti majú nízky počet absolventov.“[18] (zvýraznené kurzívou - autorka)

Zákon č. 184/ 2009 Z.z. O odbornom vzdelávaní a príprave konštatuje v čl. I § 1, že predmetom jeho úpravy sú

a) podmienky na zabezpečenie odborného vzdelávania a prípravy žiakov v strednej odbornej škole, stredisku praktického vyučovania, školskom hospodárstve, stredisku odbornej praxe, zdravotníckom zariadení, pracovisku praktického vyučovania a na pracovisku inej fyzickej osoby alebo právnickej osoby *v súlade*

[18] Dostupné na: http://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/zakon&ZakZborID=13&CisObdobia=6&CPT=121 (20.3.2014)

spotrebami trhu práce (kurzíva autorka). Na iných miestach v zákone sa obsahovo totožné spojenie vyskytuje vo forme „pre potreby trhu práce“.

Rovnako v *Správe o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja* sa konštatuje, že „cieľom je vytvoriť podmienky na zabezpečenie stredoškolského odborného vzdelávania a prípravy žiakov *v súlade s potrebami trhu práce*“.[19]

V mediálnom diskurze je uvedená téma zachytená nasledovným spôsobom:

Duálny systém OVP ideálne *odráža potreby trhu práce*, a to tak v zmysle odborných kvalifikácií ako aj v zmysle voľných pracovných miest.[20]

"Som toho názoru, že kvalitný posun vo vzdelávaní môže prispieť k zníženiu nezamestnanosti. *Sú potrební odborne vzdelaní ľudia, ktorí budú napĺňať požiadavky budúcich zamestnávateľov*," uviedla na tlačovej konferencii zástupkyňa nemeckého ministerstva školstva a vedy Kornelia Haugg.[21]

Uvedené formulácie v strategických a koncepčných materiáloch, ako aj legislatívnych dokumentoch stavajú pred nás viaceré otázky:

- Čo to znamená *prispôsobiť sa trhu resp. trhu práce* a potrebám národného hospodárstva či ekonomiky, požiadavkám zamestnávateľov?
- Ako sa toto prispôsobenie dosahuje?
- Ide o rôzne formy regulácie alebo skôr o deregulácíu?
- Aký typ regulácie – zavádzanie písaných pravidiel, tvorba legislatívneho rámca – pravidlá platné pre všetkých, alebo priame zásahy (intervencia) – potom na základe akých kritérií - riadiacich orgánov verejnej (štátnej) správy – vlády a ministerstiev?
- Koho a čoho sa táto regulácia či deregulácia má týkať – trhu (ktorých aktérov) alebo sociálnych subsystémov mimo trhu (školstvo)
- Je reálne konceptualizovať trh ako „to, čo nemá pravidlá“ alebo ako „to, čo má vlastné/svojbytné pravidlá, do ktorých sa z iných typov systémov (sociálneho, kultúrneho, politického) nemá zasahovať“?

Ak je trh „to, čo nemá pravidlá“, potom:

[19] Dostupné na: https://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku/ (19.3.2014)
[20] Dostupné na: http://www.noveskolstvo.sk/article.php?781 (20.3.2014)
[21] Dostupné na: http://www.ta3.com/clanok/1018647/rezort-skolstva-chce-zaviest-dualne-vzdelavanie.html

Trh je regulačným (regulujúcim) a regulovaným (jeho aktéri sa riadia pravidlami rôzneho charakteru – písanými i nepísanými) systémom/ mechanizmom (Sartori, 1993).

Ak je trh „to, čo má vlastné/svojbytné pravidlá“:

Trh je subsystémom sociálneho systému, vzniká tam, kde je ľudská spoločnosť so svojou špecifickou kultúrou – nie je izolovaný a nikdy nebol izolovaným systémom vo vzťahu ku sociálnym, kultúrnym a politickým vplyvom a faktorom.[22]

Samotný koncept trhu ako nemennej „kvázi prírodnej substancie“ je nezmyselný (nemožnosť dostať sa za hranice jazyka, a teda sociokultúrneho „sveta“, kde prírodné a kultúrne je premiešané a neoddeliteľné). Ako potom rozumieť pojmu „prispôsobenia sa“, pokiaľ nemáme zadefinované, čo je trh a ako mu v danom kontexte rozumieť – čomu sa prispôsobujeme a čomu už nie, kto - ktorí aktéri sa majú prispôsobovať a ktorí už nie, ktoré vzťahy sa majú meniť a ktoré nie. To sú otázky týkajúce sa diskusie o vzájomných hraniciach reciprocity, redistribúcie verejných statkov a trhového mechanizmu.

2.3 Demokracia a trh

Aké sú možnosti – príležitosti a obmedzenia - realizácie demokratickej spoločnosti pri rešpektovaní všemohúcnosti zákonov trhu a ich expanzii do celého priestoru spoločenského života? Čo to znamená pre egalitarianizmus, čiže princíp rovnosti príležitostí ako jeden z kľúčových princípov demokracie ako spravodlivého spoločenského poriadku?

Ak trh je regulačným mechanizmom, ktorý reprodukuje a produkuje nerovnosti (sociálne, ekonomické a politické, aj kultúrne nerovnosti), ktoré sú vzájomne prepojené a podmieňujú sa[23], tak potom vzniká z perspektívy demokratického vývoja otázka legitimity tejto nerovnosti (aj trhu ako jej pôvodcu alebo istej formy trhu).

Pretože nerovnosť jednak ohrozuje samotné piliere demokracie (niektorí sú rovnejší v prístupe k vzdelaniu, resp. ku kvalitnejšiemu vzdelaniu a užitočnejšiemu vzdelaniu,

[22] Pozri Murphy, 2008

[23] Pozri Fraser, 2007

zabezpečujúcemu miesto na trhu práce), niektorí sú zvýhodnení vo vzťahu k justícii a výkonu spravodlivosti (lebo majú viac zdrojov a vyšší status), niektorí sú zvýhodnení v mediálnom priestore (ako tvorcovia informácií, ako majitelia informácií, ako prijímatelia informácií) – sociálna a ekonomická nerovnosť produkovaná trhom tak potom devalvuje politickú a kultúrnu rovnosť. Princíp rovnosti všetkých, ktorí tvoria ľud (demos) je potom ohrozený, ak je demokracia redukovaná len na konštitučnú demokraciu (inštitucionálne formálne zabezpečená prostredníctvom zastupiteľskej formy vlády a rovnosti pred zákonom – vlády práva). Bez širšieho chápania demokracie ako rovnosti príležitostí (egalitarianizmus) je samotná demokracia ohrozená a nedostatočná (Rorty, 2006).

Mohlo by sa zdať, že demokracia ako politický systém nemá nič spoločného a nesúvisí s ekonomickým systémom, ktorým je trh. Avšak ani o demokracii nie je pravdivé tvrdenie, že je výlučne politickým systémom rovnako, ako o trhu neplatí, že je výlučne ekonomickým systémom. Demokraciu možno vidieť aj ako politicko-sociálny a/ alebo politicko-ekonomický systém, ako ukazuje G. Sartori (1993). Trh je systém, ktorý ustavične vyvíja alternatívy – trh je štruktúra alternatív, avšak nie všetci účastníci trhových transakcií sú skutočne a rovnako slobodní v možnosti vybrať si. Strany vo výmene nebývajú rovnako silné z dôvodu nerovnakých mocenských zdrojov. Trh je za pomernú spravodlivosť, správa sa rovnako k rovnakým, nerovnako k nerovnakým, čo znamená, že tých, ktorí sú na tom už na začiatku zle, spravidla ešte viac znevýhodní. Trh je antiegalitársky. Egalitárstvo je účelom redistribúcie, ktorá sa usiluje o rovnosť príležitostí a rovnakú štartovaciu čiaru (Sartori, 1993, s. 400-448).
Redistribúcia zabezpečujúca rovnosť príležitostí sa potom musí uskutočniť už pred vstupom aktérov na trh. Na trhu potom je potrebné zabezpečiť férové pravidlá (právny rámec) a garantovať ich dodržiavanie. Napríklad firmy, ktoré by sa podieľali na podpore rovnosti príležitostí pre budúcich aktérov/aktérky trhu práce (v systéme duálneho vzdelávania), z čoho by im vyplývali zvýšené náklady, by museli byť nejako zvýhodnené (buď profit, benefit alebo úľava), avšak zároveň pre všetkých rovnako.

Demokracia potrebuje rovnako trh ako ten typ spontánneho poriadku, ktorý produkuje alternatívy, a tým rozširuje priestor pre slobodu voľby, a zároveň potrebuje redistribúciu ako ten typ vzájomnej výmeny, ktorý zabezpečuje relatívne rovný prístup k zdrojom moci, a teda rovnosť príležitostí vládnuť resp. rozhodovať. Richard Rorty

(1997) v tejto súvislosti zdôrazňuje, že demokracie mohli vzniknúť vtedy, keď bol naakumulovaný dostatočný kapitál. „Morálny idealizmus ide ruka v ruke s ekonomickým úspechom. Ten zrejme nie je postačujúcou podmienkou morálneho idealizmu, ale... je jeho nevyhnutnou podmienkou.“ (Rorty, 1997, s. 219-222)

Zároveň upozorňuje, že všetky základné oporné piliere demokracie – široko dostupné kvalitné vzdelanie, nezávislé súdnictvo a nezávislé médiá – sú finančne značne nákladné – otázka demokracie je teda otázkou dostupných zdrojov. „Demokratické inštitúcie v týchto (bohatých – pozn. aut.) krajinách závisia od existencie všeobecnej vzdelanosti, meritokratickej sociálnej mobility, byrokratickej racionality a od existencie mnohých konkurenčných zdrojov informácií o verejných problémoch. Akademická sloboda, sloboda tlače, nepodplatiteľní sudcovia a policajní dôstojníci nie sú lacnou záležitosťou.“ (Rorty, 1997, s. 219-222) V tejto súvislosti je zrozumiteľné aj jeho tvrdenie, že duša histórie je ekonomická (Rorty, 1999).

Vzťah demokracie a trhu je potom možné podľa Rortyho preformulovať na otázku: „Ako môžu pracujúci v demokratickej spoločnosti používať demokratické mechanizmy a volebné právo, aby zabránili ďalšiemu zbedačovaniu pracujúcich, a pritom aj naďalej povzbudzovať vzájomný obchod a ekonomický rast?“ (Hauer, 2002, s. 84-96)

Z pohľadu nášho záujmu riešiť otázku rodovej rovnosti ide o otázku: **Aké konkrétne redistributívne (prerozdeľovacie) opatrenia realizovať bez toho, že by to deštruovalo trhový mechanizmus?**

Odpovedať uspokojivo na položené otázky je komplikované aj vzhľadom na skutočnosť, že:

- trh a jeho aktéri nefungujú v uzavretom izolovanom prostredí, ale sú súčasťou štrukturálnych vzťahov rôzneho charakteru
- nie je jeden trh, ale sú rôzne trhy
- nerovnosti a znevýhodnenia jedných aktérov na úkor iných aktérov vznikajú napríklad z rôznej miery regulácie, z rôznych foriem regulácie a z rôznej miery dodržiavania a kontroly tejto regulácie – najväčšie rozdiely sú pravdepodobne medzi jednotlivými národnými trhmi a globálnym trhom/ trhmi (firma, ktorá sa prispôsobuje regulácii vnútri národného štátu, môže byť znevýhodnená vo vzťahu k transnacionálnym organizáciám a firmám)

- nie je teda možné uvažovať o spravodlivosti (aj rodovej spravodlivosti) len vnútri národných štátov, ich ekonomických systémov a trhov bez kritickej reflexie vzájomných súvislostí pozícií aktérov vnútri systému a mimo neho a strategického konania v prospech dosiahnutia spravodlivosti na transnárodnej úrovni čiže na globálnej úrovni.[24]

2.4 Rodová rovnosť, spravodlivá spoločnosť a trh

V rámci feministického myslenia, a to tak v priestore feministickej ekonómie alebo feministickej morálnej filozofie, ktorých záujmová oblasť sa v téme spravodlivosti prekrýva, sú otázky rodovej rovnosti, rodovej spravodlivosti vo vzťahu k ekonomickému systému a trhu vystavené širokej kritickej reflexii. Napríklad podľa Nancy Fraser ako spravodlivú možno označiť spoločnosť, v ktorej je realitou princíp participačnej parity. Spravodlivosť si podľa tohto princípu vyžaduje také sociálne usporiadanie, ktoré dovolí všetkým (dospelým) členom spoločnosti vzťahovať sa k sebe navzájom ako rovný k rovnému. **Spoločnosť je teda nespravodlivá, pokiaľ je štruktúrovaná takým spôsobom, ktorý upiera niektorým členom či členkám šancu úplne/plnohodnotne participovať na sociálnom živote – t.j. rovnocenne s druhými.** Aby spoločnosť dosiahla spravodlivosť, musí teda splniť dve podmienky. Na jednej strane musí **odstrániť ekonomické prekážky participačnej parity**, akými sú napr. deprivácia, vykorisťovanie, veľké rozdiely v majetku, v príjme, vo voľnom čase, v poskytovanej a prijímanej starostlivosti rôzneho druhu. Zároveň musí **odstrániť kultúrne prekážky deinštitucionalizáciou hodnotových vzorcov, ktoré niektorým ľuďom upierajú rovné sociálne postavenie**. Zatiaľ čo prvý typ prekážok bráni distributívnej spravodlivosti, druhý typ prekážok bráni statusovej spravodlivosti. Distributívna dimenzia je zakorenená v ekonomickej štruktúre spoločnosti a spočíva v rodovej deľbe medzi platenou produktívnou prácou a neplatenou alebo zle platenou reproduktívnou prácou. Statusová dimenzia je zakorenená v statusovom poriadku/ hierarchii, ktorý sa riadi rodovo špecifickými vzorcami označovania a inštitucionalizuje kultúrne hodnoty spojené s mužskosťou a devalvuje vlastnosti spojené so ženskosťou. Táto symbolická

[24] Pozri napr. Hrubec, 2008; Fraser, 2007; Young, 2010.

hierarchia je implicitne prítomná vo väčšine hlavných sociálnych inštitúcií a reguluje veľkú časť sociálnych interakcií.

Podľa Nancy Fraser (2007) obidve uvedené dimenzie spravodlivosti (ekonomickú - distributívnu a kultúrnu – statusovú - uznanie) je nevyhnutné vztiahnuť k ďalšiemu dôležitému aspektu sociálnej normativity, a to k reprezentácii, ktorá sa týka štruktúry vládnutia a rozhodovacích procedúr. Reprezentácia tak predstavuje tretiu dimenziu spravodlivosti – politickú.

Zabezpečenie rodovej spravodlivosti si teda vyžaduje spravodlivosť ekonomickú, kultúrnu a politickú, čiže spravodlivú distribúciu zdrojov a statkov[25], kultúrne - statusové uznanie a politické zastúpenie, čiže reprezentáciu svojej sociálnej perspektívy v rozhodovacích procesoch na úrovni politických orgánov a inštitúcií verejnej moci.[26] Avšak tieto aspekty a typy spravodlivosti sú navzájom prepojené, podmieňujúce sa, to znamená aj oslabujúce sa a podporujúce sa. Zároveň ide o vzájomnú závislosť nielen v horizontálnej rovine (ako rôzne typy a aspekty spravodlivosti a v rôznych oblastiach sociálnych vzťahov, sfér, odvetví a praxí), ale aj vo vertikálnej rovine, t.j. na rôznych úrovniach sociálnej štruktúry (sociálnych skupín, spoločenstiev, organizácií, inštitúcií) odvetví a praxí života spoločnosti. To znamená, že pri dôslednom aplikovaní trojdimenzionálneho konceptu sociálnej spravodlivosti podľa Nancy Fraser, **je rodová spravodlivosť ako normatívny koncept realizovateľná len ak bude uskutočňovaná vo všetkých uvedených aspektoch na všetkých týchto rovinách a úrovniach**.

Podľa feministickej ekonómky Gabrielle Michalitsch (2010) mocenské vzťahy sú rovnako podložím rodu, ako aj ekonómie. Zdôrazňuje, že „...rodové vzťahy sú

[25] Pojem ekonomická spravodlivosť však nemožno redukovať len na distribúciu zdrojov a statkov, resp. je potom potrebné objasniť pojem distribúcia zdrojov a statkov. Spravodlivosť v ekonomických vzťahov, v ekonomickom živote/ praxi bude spočívať aj v spravodlivej participácii na výrobe/ produkcii zdrojov a statkov, ako aj na ich spotrebe, ako aj na riadení a kontrole a rozhodovacích procesoch týkajúcich sa výroby zdrojov a statkov.

[26] Na tomto mieste používame pojem politický v užšom význame ako týkajúci sa politickej moci ako verejnej moci vykonávanej prostredníctvom rôznych orgánov a inštitúcií štátnej a samosprávnej povahy.

mocenskými vzťahmi. Prelínajú sa celou spoločnosťou, sú zasadené do ekonómie[27] a ekonómia ich reprodukuje." Rod pritom chápe ako sociálnu konštrukciu ukotvenú v politicko-ekonomickom štruktúrnom kontexte. V tomto zmysle používa pojmy ženy a muži vždy vo význame prisudzovania úloh (a to tak sebe samým, ako aj zo strany iných), ktoré zodpovedá ich aktuálne dominantnej forme konštrukcie.

Trh teda nie je neutrálny mechanizmus, ale spoločenská inštitúcia, v ktorej sa artikuluje a vykonáva moc. Ekonomické rodové hierarchie sú podstatným spôsobom prepojené s rozdelením práce a kapitálu. Ženy disponujú kapitálom len vo výnimočných prípadoch a v porovnaní s mužmi majú veľmi obmedzený prístup ku kapitálu, pretože na celom svete a aj v Európe je majetok mimoriadne nerovným dielom rozdelený medzi ženy a mužov, a to podstatne nerovnejšie než príjem. Štatistický materiál o rodovo špecifickom rozdelení majetku a kapitálu takmer neexistuje, podľa odhadov disponujú však ženy v Európe menej ako 5 % kapitálu, čo je dôsledok tradície patrilineárneho dedenia. Hoci počet podnikateliek v posledných desaťročiach výrazne stúpol, zostáva ich kapitálové vybavenie zanedbateľné, keďže zväčša ide o malé podniky a podnikateľky bez zamestnancov (Michalitsch, 2010).

Pritom, ako upozorňuje Michalitsch (2010), problémy trhu práce, ktoré sú známe už celé desaťročia – rodová segregácia trhu práce a to horizontálna a vertikálna segregácia - sa v dôsledku deregulácie trhov práce od začiatku deväťdesiatych rokov 20. storočia vyostrujú a prekrývajú ich nové tendencie rozdeľovania. Trh práce sa čoraz väčšmi rozpadá na mužmi dominované jadro trhu práce a ženský, marginalizovaný trh práce, ktorý sa vyznačuje atypickými, rôznym spôsobom problematickými zamestnaneckými pomermi, ktoré sú len parciálne integrované do sociálneho systému, ako aj výrazne nižším príjmom, nedostatkom možností pracovného postupu, horšími pracovnými podmienkami a vyšším rizikom nezamestnanosti.

Rozšírené zdôvodňovanie načrtnutých rodových nerovností na trhu práce rozdielmi vo vzdelaní a kvalifikácii je neudržateľné, keďže úroveň prípravy na povolanie u žien a mužov v produktívnom veku je veľmi podobná. Približne 60 % všetkých absolventov vysokých škôl v Európe tvoria ženy. Medzi mladšími ženami a mužmi (vo

[27] Navrhujeme chápať pojem ekonómia, použitý na tomto mieste, vzhľadom na preklad z nemeckého originálu napriek prekladu v zmysle ekonomika ako druh oblasti života spoločnosti na rozdiel od významu, ktorý evokuje pojem ekonómia ako teoretické poznanie ekonomiky resp. veda o ekonomike.

veku 20 – 24 rokov) je úroveň prípravy na povolanie u žien výrazne vyššia než u mužov, ešte stále sa však značne odlišujú študijné zamerania žien a mužov (Michalitsch 2010).[28] Sociálne systémy založené na zárobkovej činnosti ďalej potvrdzujú rodovú nerovnosť na trhu práce. Oceňujú najmä trvanie zárobkovej činnosti a výšku zárobku. Prerušenia profesijnej dráhy na základe neplatenej reproduktívnej práce a príjmové znevýhodnenie žien vedú v konečnom dôsledku ku korešpondujúcim rodovým rozdielom v oblasti sociálneho zabezpečenia. Keďže príjmy predstavujú základ pre tvorbu majetku, rodové rozdiely v odmeňovaní v konečnom dôsledku stabilizujú aj veľké nerovnosti v rodovom rozdelení majetku, a tým napokon aj rodovo rozdielny prístup ku kapitálu (Michalitsch, 2010).

Trh práce, ako už bolo predstavené, je do veľkej miery rodovo segregovaný a hierarchizovaný. Možno to považovať za systém relatívneho vylúčenia, ktorý spätne potvrdzuje pripisovanie neplatenej práce v domácnosti ženám. Príjmy určujú prístup k zdrojom, a tým bezprostredne aj životné podmienky ako bytová situácia alebo možnosti konzumu. Fungujú ako hlavné kritérium priraďovania sociálneho statusu a spravidla rozhodujú o osobnej nezávislosti, následne pôsobia na mocenské vzťahy v súkromných domácnostiach a na deľbu neplatenej reproduktívnej práce.

Michalitsch (2010) konštatuje, že každý z týchto mechanizmov sa odvíja od ostatných a určujúco pôsobí v spoločenských kontextoch. Až ich vzájomná súvzťažnosť a prepojenie umožňuje úplne odhaliť ich systematický charakter. Celok načrtnutých mechanizmov však tvorí základnú štruktúru politicko-ekonomického rámca, v ktorom sa subjekty formujú ako spoločenské subjekty, a možno ho teda chápať ako systém reprodukujúci rody. Michalitsch považuje za dôležité kriticky reflektovať existujúce súvislosti zdôvodňovania a preskúmať ich z hľadiska legitimačnej funkcie. Napríklad odvolávanie sa na pracovnú ponuku žien presúva štruktúrne dimenzie prístupu k zárobkovej činnosti a sociálnemu zabezpečeniu na rovinu indivídua a na jeho „slobodnú voľbu“, ktoré zahaľujú systematický charakter relatívnej exklúzie, pretože pracovná ponuka je v konečnom dôsledku výrazom a výsledkom formovacích procesov, ktoré sú ukotvené

[28] Uvedené odlišnosti v študijnom zameraní dievčat a chlapcov, žien a mužov, potvrdzujú aj fakty z nášho prostredia. Pozri (Cviková, Filadelfiová, 2008, s. 45-56). Výraznú feminizáciu a rodovú segregáciu stredného odborného školstva potvrdil aj výskumný projekt *CREdu: Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl*, ktorého čiastkové výsledky boli prezentované v predchádzajúcej kapitole (Bosá, Filadelfiová, 2009).

v danom politicko-ekonomickom systéme. Zároveň práve tento politicko-ekonomický systém vyznačuje konkrétne podmienky, za ktorých sa na trhu ponúka pracovná sila. **Trh práce teda v žiadnom prípade nepredstavuje „neutrálny" mechanizmus, oddelený od mocenských vzťahov, ale inštitúciu, ktorá mocenské vzťahy (re)produkuje.**

Mnohoraké prepojenia uvedených mechanizmov poukazujú na ich systémový charakter, s ktorým sa spája udržiavanie moderného binárneho rodového poriadku. Aj v rámci ekonomických procesov reštrukturalizácie zabezpečujú tieto mechanizmy a ich prepojenia stabilitu hierarchických rodových vzťahov a reprodukciu binárnych rodových konštrukcií. Tým sa kategória rodu stále znova obnovuje, reprodukuje ako kategória moci a ovládania a uchováva sa ako základná hierarchizujúca kategória sociálnych konštitutívnych procesov. Vo vzťahu k rodovej rovnosti predstavujú uvedené mechanizmy hlavné východiská (hospodársko-)politickej intervencie (Michalitsch, 2010, s. 22).

Z perspektívy dosahovania rodovej rovnosti je kľúčové, že Michalitsch identifikuje hospodársko-politické stratégie schopné podporiť výrazné odbúravanie rodových hierarchií a s tým spojené emancipačné redefiničné procesy rodu.

Vzdelávanie je v tomto kontexte nevyhnutným, hoci nie dostatočným opatrením pre dosiahnutie rodovej rovnosti. Dopĺňať by ho mala striktná antidiskriminačná politika a včasná cielená prevencia rodovo špecifických segregačných tendencií vo vzdelávaní (Michalitsch 2010). Investície do vzdelávania, starostlivosti a opatery pritom zohrávajú kľúčovú rolu, ak sa v záujme podpory konjunktúry majú vytvoriť pracovné miesta, ale aj impulzy pre rodovú rovnosť. Investovať do kvality vzdelávania by znamenalo napríklad aj pôsobiť proti spoločenskej produkcii a utvrdzovaní stereotypov v celom systéme vzdelávania a následne proti rodovo špecifickým segregačným tendenciám v študijnom zameraní.

Nemenej významným argumentom v prospech rodovej rovnosti a rovnosti príležitostí mužov a žien na trhu práce a v pracovnom procese je využitie ľudského potenciálu v prospech ekonomickej prosperity. **Koncept uplatňovania rodového hľadiska** totiž nezodpovedá len požiadavkám ženskej politiky, ktoré boli vznesené napríklad na 3. svetovej konferencii o ženách v Nairobi v roku 1985, ale **je spojený aj s vývojom konceptu *managing diversity* ako stratégie personálneho**

a organizačného rozvoja, ktorá vyšla v osemdesiatych rokoch z USA. Managing diversity sa zameriava na rovnosť príležitostí všetkých zamestnancov vo vzťahu k firemným konkurenčným výhodám. Pritom sa majú podnikateľsky využiť etnické a rodové rozdiely personálu tak, že mnohotvárnosť perspektív heterogénneho personálu sa využije na podporenie kreativity, a tým zabezpečí firme konkurenčné výhody. Ako nástroj personálneho manažmentu ide o top-down stratégiu zameranú na optimálne využitie existujúcich personálnych zdrojov minimalizujúce náklady. Okrem toho má manažment rozmanitosti zabezpečiť zásobáreň kvalifikovaných pracovných síl tým, že zvýši atraktivitu firmy pre ženy a etnické menšiny. Na rozdiel od monokultúrnych organizácií, ktoré sa považujú za rezistentné voči zmenám, má organizačná kultúra charakterizovaná rozmanitosťou zaručiť flexibilitu firiem v časoch rýchlych zmien (Michalitsch, 2010).

Dôležité je aj úsilie o rekonceptualizáciu základných kategórií ekonomickej teórie a ich vzťahov. Ide o rekonceptualizáciu, ktorá by prekonala dualistické a dichotomické ponímanie vzťahov výroby a reprodukcie. Definičné vylúčenie reprodukcie z ekonomickej oblasti sa totiž prelína s etablovaním binárneho moderného rodového poriadku a redukuje ekonómiu do veľkej miery na trhový segment. Východiská feministickej ekonómie stavajú, naopak, do popredia prepojenia trhu orientovaného na zisk, neziskového sektora, štátnej ekonomiky služieb a oblasti reprodukcie a identifikujú v logike „starostlivosti o iných“, previazanej so sektorom reprodukcie, alternatívnu ekonomickú racionalitu. Práve v takomto chápaní ekonómie, ktoré zahŕňa celú oblasť ekonomických aktivít a zohľadňuje ekonomické logiky mimo maximalizácie zisku, by sa mohol skrývať kľúč k trvalo udržateľnému riešeniu hospodárskej krízy (Michalitsch, 2010).

Joan C. Tronto, jedna z najvýznamnejších predstaviteliek súčasnej feministickej morálnej filozofie a koncepcie etiky starostlivosti (*care ethics*) veľmi ostro spochybňuje možnosť vytvorenia spravodlivej spoločnosti, pokiaľ sa táto zakladá na trhovom hospodárstve, resp. pokiaľ je politický diskurz dominantne vedený z pozície a z perspektívy trhu a jeho požiadaviek alebo potrieb (Tronto, 2014). Opiera sa o kritiku neoliberalizmu a neoliberálnej koncepcie trhu z pera Karla Polányiho (2001). Podľa Polányiho – historika ekonómie - nikdy v minulosti trh nepredstavoval nič viac než súčasť hospodárskeho života. Regulácia a trhy v skutočnosti vyrastali spolu. Vývoj

trhového systému je dôsledkom vývoja a zmien v organizácii samotnej spoločnosti. Zdá sa, že ľudská spoločnosť sa však dnes stala skôr doplnkom ekonomického systému.[29]

Tronto (2014) vyzýva na zmenu v politickom diskurze či konverzácii. Potrebujeme sa vzdať snahy o organizovanie spoločnosti na základe voľného trhu, vzdať sa trhového fundamentalizmu a utópie o voľnom trhu, aby sme mohli pracovať na tvorbe spoločnosti, v ktorej je dominantnou hodnotou a praxou starostlivosť (*caring society*).

O takej spoločnosti hovorí aj Selma Sevenhuijsen (2003), keď rozpracúva **koncept „starajúceho sa občianstva“**. Ide o spoločnosť, v ktorej sa starostlivosť nespája len s tradičnými témami a otázkami, ale cez prizmu hodnôt spojených so starostlivosťou sa pozerá aj na personálnu politiku inštitúcií, politiku environmentálneho plánovania, politiku vzdelávania alebo kvalitu medzinárodnej spolupráce.

[29] Podľa Polányiho by bez štátu kapitalizmus neprežil, reguláciu trhu a protekcionistické opatrenia si vynútil sám kapitalizmus v rámci hľadania rovnováhy, a nie štát. Pre ekonómiu bol dôležitý Polányiho dôraz na vzťah ekonomického systému a jeho kultúrno-historického kontextu. Polányi zo svojej koncepcie vyvodzoval, že po kapitalizme bude nasledovať logicky obdobie socializmu, kde bude kľúčová úloha štátu pre prežitie všetkých uznaná tak trhovými aktérmi, ako aj aktérmi občianskymi a politickými. Z jeho perspektívy tak bude vedome akceptovaná skutočnosť, že tomu, čo sa tak či tak deje živelne, voľnému trhu bude nadradený štát, ktorý bude vyvažovať jeho excesy a udržiavať sociálny zmier.

Ak máme uvažovať o rodovo citlivom kariérovom poradenstve ako mechanizme presadzovania rodovej rovnosti v príprave na povolanie a trh práce, je potrebné aj vzhľadom na aktuálne diskusie prevládajúce v spoločenskom a mediálnom diskurze, vymedziť jednoznačne pojmy, ktoré pre naše uvažovanie považujeme za nevyhnutné. Ide predovšetkým o pojmy rod a rodová rovnosť. Terminologický exkurz vnímame ako východisko pre ďalšie analýzy.

3 RODOVÁ ROVNOSŤ

Monika Bosá

Rodová rovnosť je taký stav v spoločnosti, kedy jednotlivci, profesie, ale aj celé spoločenské štruktúry nie sú znevýhodňované alebo obmedzované nerovným vnímaním mužskosti a ženskosti a od nich odvádzanými charakteristikami. Rodová rovnosť je koncept, ktorý nie je totožný s pojmom rovnosť žien a mužov, pretože sa dotýka nie len ľudí, ale aj ich aktivít, inštitúcií a organizácií. **Rod** je termín, ktorý označuje to, že sociálny život jednotlivcov je ovplyvňovaný viac tým, aké sú spoločenské predstavy o mužskosti a ženskosti, než biologickými charakteristikami súvisiacimi s pohlavím. Pre skutočné porozumenie problematike rodovej rovnosti je preto nevyhnutné dostatočne pochopiť koncept rodu.

3.1 Rod ako východisko pre rodovú rovnosť

Rod (gender) predstavuje analytický nástroj, ktorý umožňuje porozumieť spoločnosti a spoločenským vzťahom a nerovnostiam v ich zložitosti (odhaľuje „neviditeľné“ mechanizmy pretrvávania asymetrie medzi ženami a mužmi). Poskytuje aj nástroj na identifikáciu problémov a vytváranie možných postupov pri ich riešení a pri presadzovaní rodovej rovnosti a občianskych a politických práv v spoločnosti.

V súčasnosti čelíme snahám o nahrádzanie pojmu rod inými konceptmi, predovšetkým zjednodušenému vnímaniu rodu ako pojmu týkajúceho sa výhradne žien a mužov. Stretávame sa dokonca s argumentáciou o nejasnosti, či dokonca škodlivosti takéhoto označenia. Opak je však pravdou. Práve koncept rodu (na rozdiel od pohlavia) umožňuje identifikovať tie sociálne štruktúry, ktoré mužskosť a ženskosť vymedzujú len ako súbor obmedzených charakteristík a vzťahujú ich aj na sociálne javy, nie len na jednotlivcov. Rod je konceptom, ktorý prekonáva biologizujúce argumentácie rozdielov medzi ženami a mužmi, rod sa dokonca netýka len konkrétnych jednotlivcov – žien a mužov, ale jeho využitie na **označenie sociálnych a kultúrnych konštruktov mužskosti a ženskosti** sa týka aj spoločenskej deľby práce, inštitúcií, druhov aktivít či

samotných spoločenských dejov. Stotožňovanie pohlavia a rodu je hrubou chybou, ktorá tento koncept nielen oslabuje, ale úplne znemožňuje jeho relevantné používanie.

Vo feministickej teórii sa pojem rodu začal používať ako kategória, ktorá umožňuje skúmať existujúce, spoločensky podmienené mechanizmy hierarchizácie masulinít a femininít (mužskostí a ženskostí). Uplatňovať rod ako analytickú kategóriu v sociálnom výskume znamená zaoberať sa nielen diferenciami medzi rodmi, ale aj tým, ako sa vytvárajú rodové normy a systémy v sociálnych štruktúrach. V rámci rodových výskumov sa hľadajú odpovede na otázky týkajúce sa spôsobov, akými spoločenské systémy produkujú rodové rozlišovanie a hierarchiu medzi mužmi a ženami, medzi mužskosťou a ženskosťou. *„V takomto chápaní rod nie je len individuálnou charakteristikou, ale dá sa o ňom hovoriť ako o sociálnej inštitúcii. Kategóriou rodu sa nemyslí len charakteristika osôb, ale aj štruktúrotvorný znak organizácií a kultúr“* (Kiczková, Szapuová, 2010, s. 79).

Už v sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia došlo k teoretickému rozlíšeniu pojmov pohlavie a rod, kde **pohlavie (angl. *sex*) je biologická charakteristika človeka** ako muža a ženy - priradenie označenia „muž“ alebo „žena“ prebieha na základe viacerých identifikačných znakov: chromozomálnej a hormonálnej výbavy, pohlavných orgánov, druhotných pohlavných znakov a pod. **Rod (angl. *gender*) je sociálna charakteristika ženskosti a mužskosti** (femininity a maskulinity) podmienená sociálnymi historicko-kultúrnymi podmienkami (súbor charakteristík, činností a znakov, ktoré majú svoj pôvod v sociálnom historicko-kultúrnom prostredí).

Rod je také vnímanie mužskosti a ženskosti, ktoré závisí od konkrétnych sociálnych a historických podmienok. V rôznych spoločnostiach, ale aj v rôznych dobách v rámci tej istej spoločnosti sú rozdiely vo vnímaní mužskosti a ženskosti – to, čo znamená byť mužom a ženou, alebo to, čo je vnímané ako mužské a ženské nie je konštantné. Príkladom môžu byť dokonca aj javy, ktoré sú často spájané práve s biológiou – spôsob starostlivosti o novorodencov (výhradná starostlivosť matky, zdieľané dojčenie, otcovská zodpovednosť, ...), štruktúra rodiny (monogamia, polygýnia,

polyandria, generačné rodiny, nukleárne rodiny, ...), primárna zodpovednosť za dieťa (na strane matky, na strane otca, na strane patriarchu, ...) a podobne[30].

Podľa Marie Čermákovej (2000, s. 11) je rod *„... sociálny konštrukt, ktorý vyjadruje, že vlastnosti a správanie spojované s obrazom muža a ženy sú formované kultúrou a spoločnosťou. Na rozdiel od pohlavia, ktoré je univerzálnou kategóriou a nemení sa podľa času či miesta, pôsobenie rodu ukazuje, že určenie rol, správania sa a noriem vzťahujúcich sa k ženám a mužom je v rôznych spoločnostiach, v rôznych obdobiach či rôznych sociálnych skupinách rozdielne. Ich záväznosť či determinácia nie je teda prirodzeným, nemenným stavom, ale dočasným stupňom vývoja sociálnych vzťahov medzi mužmi a ženami. ... žiadne usporiadanie vzťahov mužov a žien v spoločnosti nie je takzvane „prirodzené" (dané, nutné, povinné, racionálne), ani v histórii, ani v budúcnosti, a teda že i to usporiadanie, v ktorom sa dnes pohybujeme, je dočasným konštruktom medzi mužmi a ženami – nič viac".*

Niektoré viac, či menej zjavné, biologické rozdiely boli (a sú) v mnohých prípadoch automatickým východiskom pre biologizujúcu argumentáciu všetkých rozdielov, ktoré sú v spoločnosti medzi ženami a mužmi prítomné a, čo je podstatnejšie, aj k ich zovšeobecneniam a následným stereotypizujúcim prístupom k mužskosti a ženskosti.

Jedna z prvých teoretičiek, ktoré upozorňujú na to, že maskulinita a femininita sú kultúrne konštrukty a nijakým spôsobom nie sú biologicky „dané", bola Simone de Beauvoir, ktorá už v roku 1949 vo svojej práci *Druhé pohlavie* sformulovala toto zistenie do jedného z najznámejších výrokov vypovedajúcich o kultúrnej podmienenosti ženskosti a mužskosti: *„ženou sa nik nenarodí: stáva sa ňou"* (Beauvoir, 1967, s. 5). Aj keď so svojim tvrdením vystúpila S. Beauvoir už v štyridsiatych rokoch dvadsiateho storočia a feministické teoretičky formulujú rodové teórie v sedemdesiatych rokoch, hoci aj OSN uznáva, že ženskosť a mužskosť je kultúrne podmienená a spájaná s mnohými predsudkami, ktoré vedú k diskriminácii, aj napriek tomu, ešte vždy

[30] O rozmanitosti usporiadania spoločenských vzťahov v oblasti spolužitia, výchovy detí, starostlivosti o ne, ale aj sexuálneho života existuje množstvo prác. Predovšetkým etnografické a etnologické štúdie poukazujú na variabilitu sociálnych vzťahov v rôznych spoločnostiach a v rôznych historických obdobiach. Špecificky v spomínaných oblastiach sú to napríklad. Margaret Mead, Elizabeth Badinter, Piere Bourdieau, a ďalší.

biologizujúca argumentácia slúži na legitimizáciu rodových nerovností a rodovej diskriminácie.

Takmer všetky známe javy, predovšetkým spoločenské nerovnosti a deľba práce medzi ženami a mužmi, je totiž možné s pomocou biologizujúcej argumentácie považovať za „prirodzené“, dané a nemenné (zodpovedajúce schopnostiam, možnostiam, kompetenciám a vlastnostiam žien a mužov).

Jednoduchý a zrozumiteľný protiargument voči takejto biologizujúcej argumentácii a „prirodzenosti“ rozdielov medzi ženami a mužmi formuluje Ann Oakley (2000, s. 121): *„...spôsob, ako rôzne kultúry vymedzujú rod, je veľmi premenlivý. Je pravda, že každá spoločnosť vychádza z biologického pohlavia ako zo základného kritéria, ale za týmto východiskovým bodom sa už žiadne dve kultúry celkom nezhodnú na tom, čo odlišuje jeden rod od druhého. Nie je ani treba dodať, že každá spoločnosť verí, že práve jej vymedzenie rodu zodpovedá biologickej dualite pohlaví“.*

Hoci pôvodne bol koncept rodu využívaný ako argument na možnosť (a nevyhnutnosť) sociálnej zmeny a protiargument voči „prirodzenosti“ sociálneho postavenia žien, postupne sa ukázal jeho širší analytický potenciál**. Rod nie je len to, čo sa často zjednodušene označuje ako „kultúrne pohlavie“, ani nediferencovaný „zásobník charakteristík mužskosti a ženskosti“, ale je to teoretický koncept, ktorý umožňuje skúmať, analyzovať a interpretovať najrôznejšie javy sociálnej reality a sociálne vzťahy (predovšetkým nerovnosti)**.

Bez porozumenia rodu ako komplexnému teoretickému konceptu, vrátane jeho štruktúry, nie je možné efektívne skúmať rodové nerovnosti, a v súvislosti s tým ani „nastavovať“ efektívne opatrenia na dosiahnutie pozitívnych zmien s cieľom presadenia rodovej rovnosti.

Koncept rodu sa tak netýka len jednotlivcov (bez ohľadu na ich biologické pohlavie), ale zasahuje širšie sociálne javy a celú spoločenskú realitu – všetky jej oblasti (vzťahy medzi jednotlivcami, skupinami, inštitúcie, organizácie, ale aj jazyk, spoločenské symboly, ...).

Dôsledné používanie pojmu rod musí preto zahŕňať predovšetkým sociálne vzťahy a štruktúry spoločnosti. Spomedzi mnohých vysvetlení rodu sa pre potreby tejto publikácie javí ako najefektívnejšia definícia, ktorú podáva Sandra Harding (1986) práve preto, že veľmi výstižne poukazuje na skutočnosť, že rod je v spoločnosti

„všadeprítomný“. Že keď hovoríme o rode, nehovoríme len o ľuďoch, ale predovšetkým o štruktúrach. Táto definícia tak výstižne dokumentuje, že zamieňať pojmy rod a pohlavie je nie len znakom neznalosti, ale hlavne rizika neefektívnosti pri riešeniach spoločenských problémov, ktoré sú založené na takomto zjednodušení.

Sandra Harding (1986, in Šmausová, 2007) pri definícii rodu uvádza tri navzájom previazané „úrovne rodu“, ktoré by mali byť predmetom kritického skúmania. Identifikuje ich ako procesy, ktorými je rod v sociálnej štruktúre prítomný (a reprodukovaný).

1. Prvá úroveň, na ktorej je možné identifikovať rod, je **rodová identita**, ktorú si jednotlivé indivíduá v rámci „rodovanej“ spoločnosti vytvárajú, ktorú prijímajú a s ktorou sa vyrovnávajú. S. Harding (1986) túto úroveň označuje ako **individuálnu rovinu rodu**. Na tejto úrovni je možné najjednoduchším spôsobom identifikovať niektoré negatívne javy, ktoré sa v životoch jednotlivcov, žien aj mužov, prejavujú. Práve na tejto rovine zažívame rodovú diskrimináciu s priamymi dôsledkami na naše životy. Tak, ako je možné, vzhľadom na „priame“ prežívanie individuálnej roviny rodu, identifikovať rodové dopady, tak je aj relatívne jednoduché riešenie rodovej nerovnosti v tejto rovine. „Stačí“ dobré - rodovo spravodlivé legislatívne prostredie s možnosťou reálnej vymožiteľnosti práva. Táto úroveň rodu vypovedá o tom, ako rod „prežívame“. Práve zdanlivo jednoduché riešenie rodovej nerovnosti, ktoré však zotrváva na tejto rovine rodu je oblasťou, ktorú vnímajú aj mnohé národné i nadnárodné rozhodovacie štruktúry ako relevantnú či minimálne „politicky korektnú“ rodovú agendu. Ako však ukázala história ženského hnutia, len formálne zrovnoprávnenie (žien) nepostačuje. Napriek skutočnosti, že všetky vyspelé krajiny disponujú „antidiskriminačnou legislatívou[31]“, ktorá sa týka aj rodovej diskriminácie, rodová nerovnosť aj naďalej pretrváva. Príčiny tohto javu je možné identifikovať aj v tom, že pokiaľ sa nedosiahne rodová rovnosť na všetkých úrovniach, ktorými sa rod v spoločnosti prejavuje, rodová rovnosť zostane len ilúziou. Prejavy rodovej nerovnosti na životoch jednotlivých ľudí, vrátane rodovej diskriminácie

[31] V podmienkach Slovenska je to okrem *Ústavy SR* aj *Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (antidiskriminačný zákon) v znení neskorších predpisov.*

a diskriminácie na základe pohlavia sú totiž veľmi často spôsobené práve rodovou nerovnosťou v rovine štruktúrnej a predovšetkým symbolickej.

2. Druhú úroveň rodu predstavuje **rodová štruktúra** ľudských aktivít, ktorá odkazuje na priraďovanie rodových charakteristík celým oblastiam ľudskej činnosti a inštitúcií, bez ohľadu na to, či sú reálne vykonávané ženami alebo mužmi. Bez ohľadu na to, či sú isté činnosti reálne vykonávané mužmi, alebo ženami, jednotlivci, ktorí ich vykonávajú, sú posudzovaní na základe rodovanosti danej aktivity. Tak sa celé sektory, povolania alebo inštitúcie vnímajú ako ženské alebo mužské. Vzhľadom na hierarchický vzťah medzi „mužským" a „ženským", potom aj tieto činnosti znášajú hodnotenie, ktoré sa s mužskosťou a ženskosťou viaže. Významným príkladom môže byť rodová segregácia povolaní, kde profesie, ktoré sú vnímané ako ženské, majú nižšie spoločenské i ekonomické hodnotenie. Ženy i muži, ktorí ich vykonávajú, tak znášajú buď negatívne dopady „ženskosti" danej činnosti alebo profesie, alebo naopak, výhody, ktoré vyplývajú z „mužských" profesií. Rodová deľba práce tak reprezentuje na jednej strane často neplatené „ženské" aktivity a na strane druhej často mocenské, vplyvné a ekonomicky výnosné mužské aktivity. V prípade rodovej štruktúry ľudských aktivít hovoríme o **inštitucionálnej rovine rodu**[32]. Významný vplyv na tejto úrovni zohrávajú rodové roly a rodové normy. Pokiaľ ide o možnosti presadzovania rodovej rovnosti na tejto úrovni, istý pozitívny vplyv môžu mať vyrovnávacie opatrenia v podobe pozitívnej - podpornej akcie[33].

3. Tretiu úroveň rodu označuje S. Harding (1986) ako **rodový symbolizmus**. Odkazuje pritom na prisudzovanie konotácií mužskosti a ženskosti javom, ktoré s pohlavnými rozdielmi nijakým spôsobom nesúvisia. Rodový symbolizmus je prítomný v samotnom jazyku a spôsoboch jeho využívania. Jazyk je „rodovaný". Podstatným faktom pritom je, že prisúdenie „mužskej" alebo „ženskej" konotácie nesie so sebou hodnotiace, hierarchické stanovisko a vytvára dojem všeobecnej dichotomickej štruktúry spoločnosti. Je to symbolická rovina rodu – jazyk, symboly, v našom chápaní **rodové stereotypy** ako organizačný kontrolný

[32] Rodová deľba práce reprezentuje špecifický typ sociálnej inštitúcie.

[33] V roku 2013 v súvislosti s novelou *Zákona o rovnakom zaobchádzaní* Slovenská republika uznala (a aj legislatívne ukotvila), že vyrovnávacie opatrenia nepredstavujú diskrimináciu, ale naopak, umožňujú jej elimináciu a prevenciu (*Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní,* § 8 a).

mechanizmus prezentovaný v jazyku[34] – prostredníctvom metafor, ustálených slovných zvratov, obrazov – „pochlapiť sa“, „zbabelosť“ a pod. Na tejto úrovni rodu je možné uvažovať predovšetkým o rodových stereotypoch, ktoré významnou mierou „udržiavajú“ rodové status quo. Identifikovať symbolickú rovinu rodu je zároveň najkomplikovanejšie, pretože, ako uvedieme neskôr, rodové stereotypy pôsobia neuvedomelo - ich prejavy, aj vzhľadom na skutočnosť, že sú prítomné v samotnom jazyku, ktorý používame na vyjadrenie či popis javov, si neuvedomujeme. Pôsobia predovšetkým na emocionálnej rovine. Zároveň považujeme za potrebné zdôrazniť, že symbolická rovina rodu je zároveň tou, ktorá zásadným spôsobom ovplyvňuje aj ostatné jeho úrovne - tak deľbu práce, ako aj identity. Bez eliminácie rodových stereotypov nie je možné dosiahnutie reálnej rodovej rovnosti.

Rodové stereotypy ako mechanizmus rodovej kontroly

Na symbolickej rovine rodu zohrávajú kľúčovú úlohu rodové stereotypy (prejavujúce sa aj v jazyku).

Rodový stereotyp (*gender stereotype*), podobne, ako napríklad rasový, či vekový stereotyp *„je veľmi stabilný prvok vo vedomí, resp. psychický a sociálny mechanizmus, regulujúci vnímanie a hodnotenie určitých javov, ovplyvňujúci názory, mienku, postoje a správanie sa. Pre stereotyp je typické nediferencované paušálne prisudzovanie určitých vlastností všetkým členom danej skupiny. Je charakteristický emocionálnosťou a iracionalitou, zjednodušujúcim výkladom javov – ako taký je veľmi často zneužívaný v propagande. [Rodové] stereotypy majú značnú zotrvačnosť a menia sa len veľmi pomaly. Majú výrazný, ale málo zjavný vplyv na vedomie.“* (Tomek, 1996, s. 1230)

Pre pochopenie rodového stereotypu, jeho efektivity ako psychického a kontrolného mechanizmu, je nevyhnutné porozumieť jeho štruktúre, ktorá pretrváva napriek zmene jeho obsahu (tá môže byť často i veľmi dramatická).

Charakteristickými znakmi štruktúry rodového stereotypu, ako uvádza Zuzana Kiczková (2001, s. 4 – 5), sú hlavne *ostrá bipolarizácia* (mužské a ženské sú vyjadrené ako opačné

[34] Napríklad aj pripisovanie veciam, javom – ako sú prírodné javy, živá aj neživá príroda, biologické procesy – maskulínne alebo femininne znaky, ...

póly)*, rigidné, nepriechodné hranice medzi týmito bipolaritami* (tvorené samotnou charakteristikou mužskosti a ženskosti ako opačných, vzájomne sa vylučujúcich charakteristík) *a nerovnocenné, asymetrické a hierarchické vzťahy medzi polaritami* (jedno je vnímané ako hodnotnejšie, než druhé – racionalita vs. emocionalita, sila vs. slabosť a pod.) Hierarchia pritom nemusí byť vyjadrená jednoznačným explicitným priznaním nižšej hodnoty ženskosti. Úplne postačuje, ak je jedna charakteristika stotožňovaná s univerzálnosťou – mužskosť je často synonymom ľudskosti. Ženskosť sa tak následne vníma ako doplnok – nedisponujúci univerzálnosťou. V slovenčine je to vyjadrené aj gramatickým generickým maskulínom, ktoré reprezentuje oba rody. V mnohých ďalších jazykoch, ktoré nerozlišujú mužský a ženský rod špecifickým gramatickým tvarom sa dokonca môžeme stretnúť s rovnakým výrazom pre označenie človeka a muža.

Ostrá bipolarizácia zabezpečuje „neprekročiteľnosť" rodových očakávaní. Zdajú sa byť tak zásadne odlišné, že akékoľvek vybočenie z ich hraníc sa posudzuje ako anomália/úchylka. Samotnú konštrukciu mužskosti a ženskosti ako „opačných" zabezpečuje vylúčenie zamieňania, prelínania, variácií a kombinácií.

Rodové stereotypy sú nebezpečné a neprijateľné predovšetkým pre svoju štruktúru – „nepriepustnosť hraníc" medzi mužskosťou a ženskosťou, ktorá uzatvára jednotlivcov v striktne stanovených hraniciach, bez ohľadu na ich individuálne charakteristiky, ale najmä kvôli hierarchickému vzťahu medzi ženami a mužmi, ktorý je v rodových stereotypoch implicitne prítomný. Striktne stanovené a obmedzujúce očakávania a normy v súvislosti s rodom vytvárajú východisko pre rodovú diskrimináciu. Samotné stereotypy ju však aj obsahujú, predpokladajú a nevyhnutne vyžadujú. Uzatvárajú mužov a ženy do hraníc, ktoré obmedzujú možnosti slobodnej sebarealizácie, rozvoj individuálnych záujmov a schopností. Bez uvoľnenia týchto hraníc nie je možná individualizácia životných projekcií.

V súvislosti s rodovými stereotypmi sa často používajú pojmy, ktoré sa so stereotypmi často nesprávne stotožňujú: rodové predsudky a mýty.

Rodové mýty definuje Anna Tokárová (2011, s. 5) ako *„názory, či iluzórne predstavy o javoch reálneho života, ktoré často preberáme mimovoľne a nekriticky [...] Vyvolávajú zdanie reality tam, kde ide o iracionalitu [...] Práve iracionalita a s ňou spojená predpojatosť je podstatným a spoločným znakom mýtov. [...] Mýty majú jedinečnú*

schopnosť modifikácie, schopnosť ovplyvňovať nevedomie jedinca a vnucovať mu svoj pohľad na skutočnosť. To, čo sa dlho javilo ako reálne, nadobúda mytologický charakter a to, čo pôvodne malo mytologický rozmer, sa stáva realitou". Vzájomný vzťah mýtu a stereotypu približuje A. Tokárová (2011) prirovnaním mýtu k *obsahom* predstáv o realite a stereotypu k *spôsobu myslenia, cítenia a konania*, ktorý vzniká stereotypizáciou a následným akceptovaním pretrvávajúceho mýtu. Stereotypizáciu pritom definuje ako proces pripisovania rovnakých vlastností všetkým členom a členkám určitej sociálnej skupiny, bez dostatočného uvedomenia si možných rozdielov medzi nimi.

Anna Tokárová (2011) rozlišuje na základe práce Grahama Hilla dve zložky stereotypu: predsudok a sociálnu diskrimináciu. *Predsudok* charakterizuje ako spravidla negatívne postoje namierené voči niekomu alebo niečomu, ktoré nie sú založené na objektívnom hodnotení javu, predmetu, osoby alebo skupiny. Predsudok má kognitívnu a afektívnu zložku. Sociálna diskriminácia je konatívnou zložkou stereotypu. Podobne charakterizuje rodové predsudky aj Silvia Porubänová (s.a.). Vníma ich ako súčasť rodových stereotypov, ako *„splošťujúce a zaujaté predstavy o nerovnocennosti, nerovnakých schopnostiach, neporovnateľného poslania oboch pohlaví [...] Rodové predsudky vyplývajú z mylného presvedčenia o nezvratnom, definitívnom, nemeniteľnom ‚predurčení' žien a mužov".*

Príkladom vzájomnej prepojenosti všetkých úrovní rodu môže byť situácia, ktorá je bežným javom na trhu práce. Príbeh sa odohral v prostredí školstva, ktoré je zároveň prostredím prípravy na povolanie, ako aj priestorom výkonu povolania.

V nemenovanej základnej škole prebiehajú voľby na pozíciu zástupcu/kyne riaditeľky. Pracovná porada, ktorá bola zvolaná k tomuto problému začína príhovorom riaditeľky školy ku kolegyniam a kolegom – učiteľkám a učiteľom. V príhovore sa riaditeľka zameria na predstavenie aktuálneho stavu vo vedení školy a predstaví možné osoby, ktoré by mohli neobsadený post zastávať. Situácia je vážna. Zriaďovateľ plánuje zavrieť jednu - dve školy v meste, vzhľadom na nízky počet detí. Riaditeľka zdôrazňuje potrebu upevniť imidž školy a motivovať tak rodičov k tomu, aby zapísali svoje deti práve k nim. Okrem iného sa diskusia týka aj celkového nízkeho statusu školstva a vzdelávania celkovo a neustáleho poklesu prestíže učiteľského povolania. Nízka prestíž sa týka aj zlej situácie v školstve, nedostatku mladých kolegýň a kolegov, ale aj malého počtu mužov v učiteľskej profesii. Problém feminizácie školstva a jeho súvislosť s postavením profesie predsa uvádza aj dôvodová správa k novému školskému zákonu.

V tejto situácii sa opäť prihlási o slovo pani riaditeľka a predstaví vhodných ľudí pre pozíciu zástupcu/kyňu. Do výberu sa prihlásila kolegyňa s dlhoročnou praxou a veľmi dobrými organizačnými schopnosťami. Je obľúbená aj medzi ostatnými členkami a členmi učiteľského zboru. Na výzvu a špeciálnu urgenciu reagoval aj mladý kolega. Napriek svojim pomerne malým skúsenostiam preukázal veľkú angažovanosť v pedagogickej praxi a vysokú motiváciu. Pani riaditeľka zdôrazní, že hoci dlhoročná kolegyňa by bola jednoznačnou oporou vedeniu školy, možno by bolo vhodné podporiť príležitosťou aj nádejného kolegu, ktorý síce sám o uvedenú pozíciu záujem neprejavil (nebol si istý svojimi skúsenosťami), ale na opakované požiadanie vedenia nomináciu prijal. Jeho prípadná voľba by mohla posilniť obraz školy ako takej, ktorá podporuje progresivitu, ponúka príležitosť mladým kolegom a podporuje mužov učiteľov. Navyše muž vo vedúcej pozícii pôsobí dôveryhodne a vyžaruje autoritu. V konečnom dôsledku by funkcia zástupcu pomohla nielen škole, ale aj mladému kolegovi, ktorý sa čoskoro stane otcom a príplatok za funkciu by podporila aj jeho úlohu živiteľa.

Slovo si vezme aj kolegyňa, ktorá sa pôvodne mala, podľa očakávania všetkých, stať novou zástupkyňou. Sama podporí argumenty riaditeľky a ponúkne novému kolegovi svoju pomoc pri výkone funkcie. Aj keď sama mala záujem o pozíciu vo vedení školy, v momentálnej situácii je dôležité hlavne prežitie všetkých. Riaditeľka poďakuje kolegyni za jej príhovor a obom pôvodným uchádzačom za obetavosť a lojalitu, ktorá dokazuje súdržnosť kolektívu a osobné nasadenie. Všetci si uvedomujú, že obe strany museli urobiť veľký krok. Skúsená kolegyňa sa vzdala svojej ambície a ekonomických výhod a nový kolega prijal zodpovednosť a množstvo úloh, s ktorými na začiatku kariéry celkom nerátal. Jeho nadšenie pre učenie tiež muselo ustúpiť, pretože ako zástupca bude mať na starosti viac administratívy, než učenia.

Na individuálnej rovine rodu nastala situácia, ktorá kariéru ženy zabrzdila, kým kariéru muža akcelerovala. Bez ohľadu na skúsenosti či schopnosti (obaja kandidáti boli kvalitnými profesionálmi s organizačnými schopnosťami, v rovine skúsenosti a praxe však rodové kontexty spôsobili, že pohlavie prevážilo odbornosť). Môžeme teda konštatovať, že v individuálnej rovine sa rod prejavil ako znevýhodnenie pre ženu. Príčinou však nebola priama diskriminácia, ani osobná predpojatosť tých, ktorí rozhodovali voči ženskosti. Priamou príčinou bola štruktúrna rovina rodu – rodová deľba práce a rodovo stereotypná štruktúra spoločenského usporiadania sektorov hospodárstva. Nerovnocenné vnímanie ženskosti a mužskosti v súvislosti s profesionalitou a rodová segregácia trhu práce boli tou príčinou, ktorá priamo viedla k znevýhodneniu ženy a zvýhodneniu muža v uvedenom príklade. Ak si však položíme otázku, z čoho nerovnocenné vnímanie mužských a ženských profesionality vyplýva a ako vedie k rodovej segregácii trhu práce, musíme sa dotknúť k symbolickej rovine rodu – k rodovým stereotypom. V uvedenom príklade zohralo rolu viacero stereotypných konceptov, ktoré v spoločnosti pretrvávajú. V prvom rade je to predstava

o ženách ako emocionálnych, podliehajúcim záťaži, slabších, orientovaným skôr na vzťahy, než na výkon, tých, ktoré sa starajú, poskytujú skôr podporu a služby, než vedenie a autoritu. Práca, ktorú vykonávajú je následne tiež vnímaná skôr ako jednoduchšia, skôr rutinná, ako kreatívna, ktorá má charakter služieb a starostlivosti. Na druhej strane predstava o mužoch obsahuje viac obraz racionality, výkonu, autority, kreativity a náročnosti. Aj ich práca je vnímaná ako taká, ktorá prináša produkciu viac než servis, orientuje sa na výkon a vyžaduje si racionálny prístup a autoritu. Vzhľadom na skutočnosť, že v oblasti trhovej ekonomiky orientovanej na produkciu je (okamžitý a hmatateľný) výkon prioritou, budú pracovné činnosti, s ktorými sú takéto znaky spájané, cenenie vyššie. Profesie, ktoré sú vnímané ako ženské sú tak aj nižšie hodnotené a menej cenené. Okrem stereotypného vnímania ženskej a mužskej práce v uvedenom príklade zohral rolu aj obraz muža – živiteľa. Toho, kto je primárne zodpovedný za napĺňanie ekonomických potrieb rodiny. Môžeme si predstaviť, že ak by neexistovali predsudky vo vzťahu k ženskej a mužskej práci, v súvislosti s obmedzenými definíciami kreativity, autority, produkcie, výkonu a starostlivosti[35], ktoré sú definované aj rodovo, bolo by irelevantné, aké pohlavie má budúci zástupca či zástupkyňa.

Riešenie uvedenej situácie, či predchádzanie jej podobným preto nemôže spočívať len na rovine individuálnej – len na rovine garancií rovnosti formálnymi normami. Keďže celá štruktúra spoločnosti, ako aj myslenie rodičov a zriaďovateľov škôl by totiž skutočne mohlo viesť k tomu, že ak by rozhodovanie o obsadení funkcie nerešpektovalo rodovo stereotypné vnímanie mužskosti a ženskosti a rodovú segregáciu trhu práce, rozhodnutie by síce bolo rodovo spravodlivé, ale v konečnom dôsledku by ohrozilo existenciu školy. Všetky roviny rodu musia byť zohľadnené pri presadzovaní rodovej rovnosti – vhodná legislatíva bez štruktúrnych zmien a predovšetkým bez eliminácie rodových stereotypov nestačí.

Pre podrobnejšie vysvetlenie rodu ako princípu usporiadania spoločenských vzťahov a mechanizmu, ktorým sa v spoločnosti prejavuje, je možné oprieť sa aj o ďalšie autorky a autorov:

Rod je vnímaný ako štrukturujúci princíp, ktorý ustanovuje mocenské vzťahy. Je zapísaný v jazyku (symboloch) a v jeho štruktúre (Connell, 2006). Rod je

[35] Výkon - starostlivosť - produkcia - kreativita, ...

považovaný za performatívny (Butler, 2003), to znamená, že ide vždy o činnosti, ktoré neustále opakujeme, a vytvára sa tak zdanie prirodzenosti a tým aj nevyhnutnosti.

Na vytváranie rodu a rodových rol v interakciách a na dôležitosť kontextu poukazuje **koncept „doing gender“** - tzv. robenie, vytváranie rodu (West, Zimmermann, 1987). Rod je v tomto prípade vnímaný ako rutinné, opakované, metodické jednanie. Nie je to nemenná, trvalá vlastnosť jedincov, ale spôsob reagovania na určitú situáciu, v ktorej dávame druhým najavo, čo považujeme za ženské a mužské.

Ako sme prezentovali vyššie, rod sa netýka (len) žien a mužov, ale týka sa konceptov mužskosti, ženskosti, sociálnych vzťahov a spoločenskej štruktúry ako celku. Ako uvádza Judith Butler (2003), rod neodráža pohlavie, ale predstavuje množstvo variácií a interpretácií pohlavia. *„Rod by sa nemal chápať len ako kultúrny zápis istého významu na vopred danom pohlaví; pojem rod musí zároveň označovať samotný aparát, pomocou ktorého sa pohlavia ustanovujú.* [...] *Rod predstavuje aj diskurzívne/kultúrne prostriedky, ktorými sa produkuje a ustanovuje ´pohlavná prirodzenosť´ alebo ´prirodzené pohlavie´ ako ´preddiskurzívne´, čiže také, ktoré bolo skôr ako kultúra, ustanovuje sa ako politicky neutrálny povrch, na ktorom sa koná kultúra“* (Butler, 2003, s. 23).
Podľa Martina Béreša (2010), **dimenzie rodu nie sú separátne - sú neoddeliteľné, vzájomne sa podmieňujú a prelínajú sa s ostatnými sociálnymi štruktúrami.**

Joan Wallach Scott (2006, s. 65) stručne ilustruje nielen komplexnosť rodu, ale predovšetkým jeho užitočnosť: *„Ak budeme protiklad medzi mužom a ženou považovať za problematický, a nie za čosi, čo poznáme, ak ho budeme považovať za vymedzený kontextuálne, opätovne nanovo konštruovaný, potom si neustále musíme klásť otázku, o čo všetko ide v proklamáciách či diskusiách, ktoré sa pri vysvetľovaní či zdôvodňovaní svojich postojov odvolávajú na rod. Musíme si položiť aj otázku, ako sa na implicitné formy chápania rodu odvolávame a ako sa nanovo vštepujú.“*

3.2 Rodová rovnosť a príbuzné koncepty

V súvislosti s rodovou rovnosťou sa používa viacero pojmov, ktoré bývajú veľmi často používané nesprávne, prípadne sa zamieňajú akoby išlo o synonymá ide o zamieňanie pojmov rodová rovnosť, rovnosť príležitostí (žien a mužov), či rovnosť

žien a mužov. Tieto termíny však označujú odlišné stratégie, ktorých spoločným cieľom je práve rodová rovnosť. Rovnosť príležitostí pre ženy a mužov je jej predpokladom a rovnosť žien a mužov jedným, nie však jediným z prejavov.

Pojem rovnosti je normatívnym pojmom, vychádza z jedného z najzákladnejších a najstarších morálnych princípov, ktorý sa viaže predovšetkým k rovnakej hodnote ľudskosti bez ohľadu na rod, etnicitu, sociálny status a pod. V širokom ponímaní sa koncept rovnosti týka sociálnej rovnosti, rovnosti postavenia alebo rovnosti zreteľa a znamená uznanie základnej rovnosti každej ľudskej bytosti v sociálnych vzťahoch, je teda v protiklade k sociálnej hierarchii a privilégiám (Filadelfiová, Vranová, [s.a.]). Vzhľadom na skutočnosť, že napriek formálne deklarovanej rovnosti a spravodlivosti[36] v reálnych podmienkach života jednotlivcov zostávajú tieto hodnoty nenaplnené, boli vytvorené dva prístupy, prostredníctvom ktorých je možné priblížiť sa od formálne deklarovanej rovnosti k jej dosahovaniu v reálnych podmienkach. Ide o rovnosť príležitostí a rovnosť výsledkov.

Rovnosť príležitostí (žien a mužov)[37]

Rovnosť príležitostí je koncept, ktorý vychádza zo všeobecného vnímania ľudských práv. Zdôrazňuj rovnosť všetkých ľudí bez rozdielu pohlavia, rasy či etnicity, veku, zdravotného stavu, sociálneho postavenia a podobne.

Rovnosť príležitostí odkazuje na skutočnosť, že nestačí len vyhlásiť rovnosť všetkých, ale treba zabezpečiť aj podmienky, aby táto rovnosť mohla byť reálne dosiahnutá. Každý človek musí mať rovnaké príležitosti pre napĺňanie svojich potrieb, ambícií a životných cieľov. Rovnosť príležitostí preto predpokladá potrebu vyrovnávacích opatrení tam, kde rovnaké príležitosti nie sú zabezpečené.

---

[36] V kontexte sociálnej spravodlivosti, kritika chápania rovnosti ako rovnakej hodnoty viedla k podstatnejšej, distribučnej forme rovnosti, ktorá sa týka prístupu k materiálnym zdrojom. Princíp distribučnej rovnosti má dôsledky pre celý rad sociálnych politík, ktoré súvisia s rozdeľovaním dávok a služieb medzi rôzne skupiny a jednotlivcov (Filadelfiová, Vranová, [s.a.]).

[37] Rovnosť príležitostí býva označovaná aj hovorovým výrazom rovnosť šancí.

Predstavte si, že niekto postaví nádhernú budovu, do ktorej pozve všetkých ľudí. Vstup do budovy predstavuje prekrásne masívne schodisko s dokonalou výzdobou. Hoci je budova otvorená všetkým osobám, dokonca je zverejnené pozvanie pre všetkých ľudí bez rozdiel pohlavia, veku, etnicity, rasy, zdravotného stavu atď., osoby, ktoré nedokážu zvládnuť výstup po schodisku reálne nemajú rovnakú šancu do budovy vstúpiť. Aby sme pre týchto ľudí zabezpečili rovnaké šance, je nevyhnutné investovať do úpravy vstupu do budovy tak, aby ho mali možnosť zvládnuť. V minulosti sa takémuto opatreniu hovorilo ***pozitívna diskriminácia****. Istí ľudia získali viac, ako iní (v našom prípade z celkového balíka peňazí dostali špeciálnu dotáciu na zlepšenie prístupu do budovy práve pre nich). Takýto názov v mnohých ľuďoch evokoval formu nespravodlivosti. Ako taký bol nahradený výstižnejším pojmom* ***vyrovnávacie opatrenie****, ktoré oveľa presnejšie vyjadruje podstatu takéhoto konania.*

Rovnosť príležitostí žien a mužov predstavuje taký koncept, ktorý sa sústredí na dosiahnutie rovnakých šancí pre ženy i mužov, predovšetkým na trhu práce, vo vzdelávaní a v politickom a profesionálnom živote, ale aj v ďalších oblastiach. Bariéry, ktoré musia (hlavne) ženy prekonávať, ktoré im bránia pri dosiahnutí rovnakých práv ako majú muži, vychádzajú predovšetkým zo spoločenských predsudkov a stereotypných predstáv o mužskosti a ženskosti - **rodových stereotypov**. Príkladom vyrovnávacieho opatrenia na trhu práce pre osoby starajúce sa o rodinných príslušníkov (starostlivosť o malé deti, či iných príbuzných odkázaných na pomoc, vykonávajú ich ešte vždy prevažne ženy) je **zosúlaďovanie pracovného a rodinného života.** Aby však bola zabezpečená rovnosť príležitostí, musia mať možnosť takéto opatrenia využívať osoby starajúce sa o blízkych bez ohľadu na pohlavie, etnicitu, vek, ... Je teda zrejmé, že rovnosť príležitostí musí rešpektovať všetky možné bariéry - nielen vyplývajúce zo spoločenských očakávaní spojených s mužskosťou a ženskosťou, ale aj ďalšie, ktoré už boli spomínané (predovšetkým však rasu, etnicitu, vek a zdravotný stav, ktoré spolu s pohlavím bývajú v našom prostredí najčastejším zdrojom porušovania rovnosti).

Rovnosť medzi ženami a mužmi

Rovnosť príležitostí medzi ženami a mužmi je pojem, ktorý upozorňuje práve na tie bariéry, ktorým na základe svojej príslušnosti k pohlaviu čelíme. Ide nielen o nedostatok rovnosti príležitostí na trhu práce, v prístupe k vzdelaniu a vo vzdelávaní, ale aj o nerovnosti, ktoré sa prejavujú ako dôsledky rodovo stereotypných spoločenských konceptov - napríklad v odmeňovaní, v rodovej segregácii v zamestnaní,

ale aj v deľbe práce v domácnosti, či vo výchove dievčat a chlapcov. Rovnosť medzi ženami a mužmi je súčasťou rodovej rovnosti, predstavuje však len jednu časť z nej. Rovnosť žien a mužov súvisí aj s rovnosťou – nehierarchickým vnímaním ženskosti a mužskosti ako takej – bez ohľadu na situácie, v ktorých sa prejavuje. Ženy a muži si zasluhujú rovnakú úctu, rovnaký rešpekt, ale aj rovnaké šance vo všetkých životných situáciách. Ako je však zrejmé z definície rodu, ktorú ponúka Sandra Harding, v prípade rovnosti príležitostí, ako aj v prípade rovnosti žien a mužov zotrvávame len na individuálnej rovine rodu, nepostihujeme štruktúrnu a symbolickú rovinu, na ktorej sa rodové nerovnosti prejavujú a ktoré sú často ich priamou alebo primárnou príčinou.

Podľa zásady **rovnosti príležitostí** je nevyhnutné **zabezpečiť také podmienky, aby každý jednotlivec, bez ohľadu na sociálny, zdravotný, rodový či etnický kontext, mal rovnakú možnosť uplatniť sa**. Úspech jednotlivcov potom závisí od miery talentu a úsilia. Za kľúčový faktor dosiahnutia rovnosti príležitostí sa považuje vzdelanie a zamestnanie a rovnosť v prístupe k nemu, teda aj vytvorenie takých podmienok, ktoré odstraňujú prekážky v zamestnaní a vzdelávaní (ale aj v prístupe k službám).

Požadovaným výsledkom, v prípade oboch prístupov – rodovej rovnosti i rovnosti príležitostí žien a mužov je rodová rovnosť.

Rodová rovnosť

Rodová rovnosť je stav, kedy rod nie je určujúcim prvkom v živote spoločnosti, kedy tak rovnosť príležitostí žien a mužov, ako aj inštitúcie a jazyk nespôsobujú nerovnosti založené na nerovnocennom chápaní mužskosti a ženskosti, vrátane iných rodových identít - nie len de jure, ale hlavne de facto. Jarmila Filadelfiová (2006, s. 68) definuje rodovú rovnosť ako rovnakú viditeľnosť, rovnaké postavenie a rovnakú účasť žien a mužov vo všetkých sférach verejného aj súkromného života. Jej cieľom je presadzovať plnohodnotnú účasť žien a mužov v spoločnosti. Ako máme rozumieť jednotlivým „dimenziám“ rodovej rovnosti je predmetom mnohých diskusií. Samotné teoretičky často zdôrazňujú fakt, že skutočná rovnosť neznamená rovnakosť. Prečo sú teda jednotlivé aspekty rovnosti charakterizované práve pojmom rovnakosti? Odpoveďou môže byť bližšie vysvetlenie:

Rovnaká viditeľnosť znamená, že tak ako ženy, aj muži majú svoje miesto vo všetkých oblastiach spoločenského života. Okrem reálnej účasti, je potrebné aj prezentovanie prítomnosti žien rovnako ako mužov. V tejto súvislosti zohráva významnú úlohu jazyk. Používanie generického maskulína neumožňuje zohľadniť v jazyku rod a následne tak nie je možná reflexia skutočného stavu, akým sú ženy a muži prítomní v spoločnosti, akou mierou sa podieľajú na spoločenskom živote – či už vo verejnej, alebo privátnej oblasti. Ak hovoríme o lekároch, sudcoch, politikoch, učiteľoch, podnikateľoch, rodičoch na rodičovskej dovolenke, a pod., nie je možné z uvádzaného odvodiť, do akej miery sú ženy a muži v daných pozíciách a rolách aktívni. Navyše predpoklad, že generické maskulínum zahŕňa rovnako mužský ako aj ženský rod, vyvoláva dojem, že ženy a muži sú zastúpení pomerne, prípadne automaticky je takéto vyjadrenie spájané s mužmi. Uvedené tvrdenie dokladá aj zvyk, kedy napriek tomu, že zvyčajne sa v texte uvádza generické maskulínum, v prípade statusovo nižších pozícií je možné využiť aj feminínum, kým na statusovo vyšších pozíciách sa využíva výhradne maskulínum. Príkladom môžu byť politické správy z oblasti školstva, alebo zdravotníctva, kedy sa v takmer celom texte používa označenie učiteľ. Učitelia, pedagogickí zamestnanci, avšak zároveň – v tom istom texte, ktorý sa odvoláva na zvyk využívania generického maskulína je náhle možné hovoriť o upratovačkách, kuchárkach, vychovávateľkách a podobne. Využívanie mužského a ženského rodu v jazyku (tak v jeho písanej i hovorenej podobe) umožňuje „vidieť" reálnu situáciu rodovej štruktúry spoločnosti. Následne je tak možné priamo identifikovať aj ďalšie vzťahy, ktoré so zastúpením a viditeľnosťou súvisia (prestíž, finančné ohodnotenie, sociálny status, a podobne).

Viditeľnosť žien a mužov je spätá nie len s rodovo citlivým jazykom, ktorý (okrem iného) zohľadňuje vo vyjadreniach rod, ale odkazuje aj na zvyčajnú prax, kedy celé sektory hospodárstva, alebo spoločenského či kultúrneho života sú reprezentované výhradne, alebo takmer výhradne, len jedným pohlavím. Rodičov tak reprezentujú matky, významné osobnosti vedy muži, politikov muži, pomáhajúce profesie znova ženy. Takáto „neviditeľnosť" reálneho zastúpenia skutočnými ženami a mužmi nanovo potvrdzuje stereotypné vnímanie mužskosti a ženskosti, mužov a žien. Ak muži nie sú viditeľní ako tí, ktorí vychovávajú deti, nie je možné očakávať zmenu v predsudkoch

o schopnostiach otcov, rovnako ako je to v prípade „neviditeľných“ žien v mocenských pozíciách, či niektorých profesiách.

Pre úplnosť je potrebné dodať, že sociálna viditeľnosť sa netýka len rodových kategórií, ale aj iných znakov, ako je vek, zdravotný stav, etnicita a podobne. Aj tu platí, že zriedka sú viditeľní „slabší“, „netypickí“, či „neočakávaní“ jednotlivci.

Rovnaké postavenie znamená rovnocenné postavenie. Rovnaké postavenie sa prejavuje v rovnakej miere i kvalite vzťahov spoločnosti voči ženám a mužom. Rovnaké postavenie znamená aj rovnakú mieru profitu zo spoločenskej praxe, z ekonomických príjmov, z vedeckého pokroku, z kultúrneho kapitálu spoločnosti bez ohľadu na pohlavie alebo rodovú pozíciu jednotlivcov. Ide o to, že verejné politiky sú smerované do všetkých oblastí verejného života, bez ohľadu na to, či sú konotované žensky, alebo mužsky – či sú reprezentované ženami alebo mužmi. Rovnaké postavenie tiež súvisí s rovnakým sociálnym statusom jednotlivcov v porovnateľnej situácii bez ohľadu na pohlavie osoby, ktorá ho zastáva. Aj v tejto rovine nevyhnutné brať do úvahy nielen individuálnu rovinu rodu, ale aj štruktúrnu, ktorá je zdrojom nerovností v postavení žien a mužov, ako aj symbolickú, ktorá je ich príčinou.

Rovnaká účasť vo všetkých sférach verejného i súkromného života je prejavom a zároveň dôsledkom reálnej rodovej rovnosti. Len v prípade absencie bariér spôsobovaných predsudkami, rodovými stereotypmi a štruktúrnymi nerovnosťami je možné, aby každý – bez ohľadu na pohlavie sa mohol aktívne zúčastňovať na všetkých oblastiach verejného života – aj na tých, ktoré sú stereotypne vnímané ako vyhradené pre jedno pohlavie. Až vtedy bude reálne možné uvažovať o tom, že muži môžu plne participovať na výchove a starostlivosti o deti ako rovnocenní rodičia s matkami, že ženy budú bez predsudkov zastávať verejné a mocenské pozície, že každý, bez ohľadu na to, či je matkou alebo otcom, či samostatne žijúcou osobou, alebo členom bezdetného páru, bude mať rovnaké šance uplatniť sa aj v platnom zamestnaní a tak byť ekonomicky sebestačnou osobou. Špecifickou rovinou je účasť v mocenských sférach verejného života. Nie je možné, aby v demokratickej spoločnosti nemali možnosť zastupovať svoje záujmy všetky skupiny obyvateľstva – nie len formálne, ale predovšetkým reálne. Ak chýba zastúpenie, chýba reálna viditeľnosť problémov a následne aj vážnosť, ktorou disponujú pri tvorbe stratégií verejnej politiky. Ak nemajú napríklad ženy starajúce sa o malé deti možnosť prostredníctvom osôb reprezentujúcich ich spôsob života účastniť

sa rozhodovaní o verejných financiách, ich potreby nebudú naplnené, či minimálne nebudú vnímané ako zásadné. A to aj napriek tomu, že podpora pôrodnosti, rodín s malými deťmi a materstva a rodičovstva ako takého je jednou z ústredných tém volebných sloganov.

Filadelfiová (2009) poukazuje aj na potrebu vnímania rodovej rovnosti ako **hodnoty**, o ktorú sa v procese presadzovania a napĺňania ľudských práv opierame – argumentuje rodovú rovnosť z tohto hľadiska aj ako východisko každej aktivity v oblasti ľudských vzťahov. V tomto prípade je rodová rovnosť vnímaná ako „skutočnosť, že z pohľadu ľudských práv nie sú medzi ženami a mužmi žiadne špecifické rozdiely, ktoré by ospravedlňovali obmedzený prístup k plnému využívaniu práv jednotlivcami".

S konceptom rodovej rovnosti úzko súvisí pojem **rodovej spravodlivosti**, ktorý znamená „stav, keď ženy aj muži rovnako plnia sociálne funkcie a majú rovnaký prístup k zdrojom a výhodám nezávisle od príslušnosti k pohlaviu." (Filadelfiová, s.a.) Rodovo spravodlivé zaobchádzanie môže znamenať tak rovnaké zaobchádzanie, ako aj zaobchádzanie, ktoré je síce rozdielne, ale je porovnateľné z hľadiska práv, výhod, povinností a možností - ktoré ich zabezpečuje.
Požiadavka rodovej rovnosti však neznamená, že muži a ženy majú byť rovnakí – ich rovnakosť sa vyžaduje v zmysle ich statusu, dôstojnosti a práv (Pilcher, Whelehan, 2004).

Rada Európy[38] súhrnne definuje rodovú rovnosť nasledovne: *„rodová rovnosť znamená rovnakú viditeľnosť, rovnaké postavenie a rovnakú účasť žien a mužov vo všetkých sférach verejného aj súkromného života. Jej cieľom je presadzovať plnohodnotnú účasť žien a mužov v spoločnosti. Formálna (de jure) rovnosť je iba prvým krokom ku skutočnej (de facto) rovnosti. Pre dosiahnutie rodovej rovnosti sú dôležitými stratégiami gender mainstreaming a plánovanie rovnosti príležitostí (Gender Equality Planning)."*

Rodová rovnosť je primárnym cieľom všetkých aktivít zameraných na rodovú demokraciu a prevenciu rodovej diskriminácie, je cieľom rodovo citlivého vzdelávania, rodovej desegregácie a pozitívnych akcií v oblasti verejných politík.

[38] Rada Európy. 1998. *Gender Mainstreaming: Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices.*

V súčasnom feministickom teoretickom diskurze prebiehajú bohaté diskusie a existujú rôzne interpretácie pojmu rodovej rovnosti. To však neznamená, že neexistuje zhoda o obsahu tohto pojmu. ***„Koncept rodovej rovnosti znamená, že všetky ľudské bytosti majú právo slobodne rozvíjať svoje schopnosti a vyberať si z možností bez obmedzení rodovými rolami. Rozdielne správanie, ašpirácie a potreby žien a mužov sa uznávajú, hodnotia, berú do úvahy a podporujú rovnako"*** (*Európsky glosár „100 words for equality"*).

Medzi hlavné charakteristiky slovenského trhu práce patrí rodová segregácia a s ňou spojené ďalšie javy, ako je rodový rozdiel v platovej a sociálnej nerovnosti. Špecifikom rodovej segregácie a zároveň jej najvypuklejším prejavom je feminizácia odvetvia či odboru, ktorá býva sama osebe, bez ďalšej argumentácie vnímaná ako problém. Aké sú jej príčiny a dôsledky, ako aj to, do akej miery rodovo citlivá príprava na povolanie, a v širšom význame tohto pojmu aj vzdelávanie a výchova vo všeobecnosti, môžu napomôcť jej riešeniu, prípadne eliminácii jej negatívnych dopadov, to sú otázky, na ktoré hľadáme odpoveď pri uvažovaní o ideálnej podobe kariérového poradenstva v našich podmienkach.

4 RODOVÁ SEGREGÁCIA TRHU PRÁCE V KONTEXTE KARIÉROVÉHO PORADENSTVA

Monika Bosá

Charakteristiky slovenského trhu práce naznačujú, že otázky rodovej rovnosti sú v našich pomeroch nanajvýš aktuálne[39]: Na Slovensku je možné hovoriť o **nižšej zamestnanosti žien** (53,3 %) **v porovnaní s mužmi** (66,4 %). V roku 2013 bola priemerná hrubá mzda žien o 20,8 % nižšia ako priemerná hrubá mzda mužov, napriek vyššej vzdelanosti žien.

Vyššie uvedené štatistické charakteristiky je možné rozšíriť o mnohé ďalšie aspekty. Slovenská republika zverejňuje každoročne *Správu o rodovej rovnosti*[40], kde je možné identifikovať množstvo ďalších znakov, ktoré popisujú výsledný stav, v akom sa z hľadiska rodovej rovnosti Slovensko nachádza. Ak sa však chceme zamyslieť nad príčinami, ktoré k tomuto stavu vedú, musíme siahnuť hlbšie do rodovej teórie. Spomedzi viacerých teórií chceme na tomto mieste prezentovať základné kontúry tých, ktoré sa priamo dotýkajú trhu práce a prípravy naň. Je zrejmé, že príčinou rodovej nerovnosti sú pretrvávajúce stereotypné predstavy o mužskosti a ženskosti (rodové stereotypy) a rodová diskriminácia, ako jeden z ich negatívnych dôsledkov. Napriek mnohým opatreniam, medzinárodným dohovorom a stratégiám i koncepciám, ktoré majú prispieť k rodovej rovnosti, tento stav naďalej pretrváva. Jedným z dôvodov, podľa nášho názoru, je **ilúzia neutrality trhu**. Ďalším aspektom je **orientácia vzdelávania na trh**, podľa ktorej je nevyhnutné prispôsobovať vzdelávanie potrebám trhu. Hoci sa tento prístup javí ako efektívny a racionálny, môže viesť k pohybu po „začarovanom kruhu“, kedy nerovnosť v prostredí trhu práce „vyžaduje“ jej kopírovanie v príprave naň (ak má byť táto efektívne s ohľadom na možné umiestnenie absolventiek a absolventov na trh práce) a následné jej znovupotvrdzovanie vstupom takto pripravených absolventov a absolventiek do procesu zamestnávania a výkonu povolania.

Navyše, v prípade, že je trh práce jednostranne orientovaný na vysoko špecializované profesie a činnosti, príprava špecialistov pre jeden, alebo málo typov

[39] Štatistické údaje vychádzajú zo Súhrnnej správy o rodovej rovnosti v SR (2013)

[40] Správu vydáva Inštitút pre výskum práce a rodiny a schvaľuje ju vláda SR.

aktivít, je z dlhodobého hľadiska hrozbou. Ak totiž odvetvie, na ktorom bol trh práce závislý, zúži svoju činnosť, prípadne zmení technológiu výroby, odborníčky a odborníci, ktorí sa špecializovali na výkon povalania práve v takýchto činnostiach, budú pre iné povolanie nepoužiteľní. Narastie potreba preškolenia a hrozí pokles zamestnateľnosti takýchto pracovníkov a pracovníčok.

V tomto kontexte je príliš úzke prepojenie vzdelávania na trh práce rizikom nie len z rodového hľadiska. Domnievame sa, že **ideálnym spôsobom je taká orientácia vzdelávania – ako prípravy na povolanie, ktorá podporí flexibilitu, samostatnosť a kreativitu študentiek a študentov – budúcich absolventov, s dôrazom na ich schorpnosť sebavzdelávania pripravenosti riešiť neočakávané úlohy a rozvoj ich sebadôvery v tomto smere. Práve toto sú však oblasti, ktoré Slovensko podporuje málo. Isté penzum všeobecného vzdelania a predovšetkým schopnosť jeho aplikácie v bežných životných a pracovných situáciách, spolu s orientáciou v ponuke možností celoživotného a rozširujúceho vzdelávania je nevyhnutnosťou pre dlhodobú zamestnateľnosť absolventiek a absolventov škôl.**

Z hľadiska rodovej rovnosti je situácia obzvlášť kritická v oboch uvedených kontextoch. Na jednej strane pretrváva orientácia podpory trhu práce a vzdelávania skôr v technických oblastiach, ktoré sú skôr spájané s priestorom pre sebarealizáciu mužov a na druhej strane vnímanie dievčat ako žiačok je spájané skôr s pracovistosťou, ako s kreativitou, ako uvedieme v ďalších kapitolách, čo „konzervuje“ aj ich motiváciu v tomto smere. Efekt definície situácie vedie k strate sebadôvery dievčat v oblasti tvorivosti, experimentovania, stratégie učenia sa spôsobom pokus – omyl, ktorá zbavuje obavy z neúspechu a následne podporuje inovatívnosť. Rodovo stereotypné vnímanie mužskosti a ženskosti tak smeruje dievčatá skôr do oblastí, kde sa vyžaduje dôslednosť, rešpekt k pravidlám a naučené správanie, kým chlapcov skôr do oblastí experimentovania, sebazdokonaľovania. V spojení s tým, že „mužské práce“ – technické odbory sú podporované viac ako ženské (starostlivosť, služby), je zamestnateľnosť dievčat riziková tak v krátkodobom horizonte (v prípade Slovenska v čase orientácie na automobilový priemysel a techniku), ako aj v dlodobej perspektíve (malá motivácia k flexibilite, sebapresadzovaniu, aktívnej kreativite a inovatívnosti).

4.1 Rodovo segregovaný trh práce

Pracovný trh je **duálnym pracovným trhom,** pre ktorý je charakteristické, že jednu skupinu vykonávajú takmer výhradne muži a druhú ženy. Táto dualita je charakteristická pre väčšinu sveta (Jacobs, 1995, podľa Curran, Renzetti, 2003, s. 276). Rovnako pre slovenský trh práce je charakteristická tak **horizontálna** ako aj **vertikálna rodová segregácia**.

Rodová segregácia

Tento pojem - rodová segregácia[41] sa používa v prípade, ak jednu skupinu činností (profesií) vykonávajú viac (či takmer výhradne) muži, kým inú prevažne (výhradne) ženy. „[Rodová segregácia] *spočíva v relatívne rodovo homogénnom zložení zamestnancov, resp. zamestnankýň v povolaniach s rôznymi charakteristikami (napr. odmena za odvedenú prácu, flexibilita pracovného času, dlhodobosť pracovného vzťahu, autonómia v pracovnej činnosti, možnosť podieľať sa na rozhodovacích procesoch"* (Filadelfiová, Gerbery, [s.a.]). Inak povedané, muži a ženy pracujú v odlišných povolaniach (*horizontálna segregácia*) a zároveň v rámci jednotlivých povolaní zastávajú iné pozície z hľadiska vedenia firiem, organizácií či spoločností (*vertikálna segregácia*). **Rodová segregácia má negatívne účinky na fungovanie trhu práce, ale aj na rodovú (ne) rovnosť na trhu práce**. Ženy obsadzujú častejšie nižšie pozície, ktoré sú menej platené, ženami preferované povolania a odvetvia patria medzi zamestnania s najnižšou mzdou.

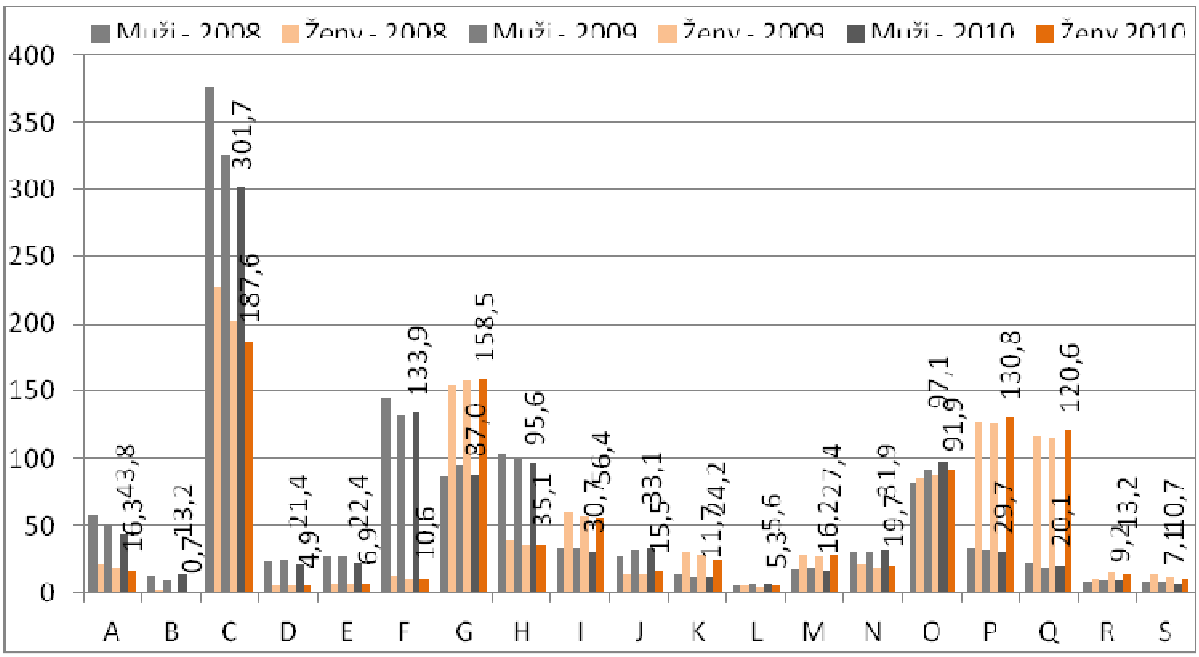
Rodová segregácia sa prejavuje aj podľa zamestnaní. Prevaha mužov je charakteristická v skupine remeselníkov a kvalifikovaných robotníkov a v zamestnaniach, ktoré súvisia s obsluhou strojov a zariadení. Muži prevažujú aj medzi zákonodarcami, vedúcimi a riadiacimi pracovníkmi, kde tvoria približne dve tretiny. Prevaha žien je typická pre administratívne profesie, obslužné profesie v službách

[41] Používa sa aj termín segregácia povolaní na základe pohlavia, segregácia povolaní na základe príslušnosti k pohlaviu. Uprednostňujeme však pojem rodová segregácia, pretože umožňuje zohľadniť komplexnejšie súvislosti tohto javu. Tak ako rod sa netýka len žien a mužov, aj pojem rodová segregácia, na rozdiel od pojmu segregácia podľa pohlavia, odkazuje na štruktúrne a symbolické pozadie problému.

a obchode, ako aj v skupine „vedeckí a odborní duševní zamestnanci a zamestnankyne“ či „technickí, zdravotnícki a pedagogickí zamestnanci a zamestnankyne“ (Filadelfiová, 2007, Bosá, Filadelfiová, 2009). Rodová segregácia sa považuje za jednu z príčin platových nerovností medzi ženami a mužmi (Holubová, 2012; 2013; Filadelfiová, Gerbery, [s.a.]).

Údaje o zastúpení žien a mužov v jednotlivých sektoroch hospodárstva v rozmedzí rokov 2008 až 2010 prezentuje Graf č. 1. Už na prvý pohľad je zjavný výrazný rozptyl v niektorých sektoroch - *obchod, oprava motorových vozidiel (G)*, *priemyselná výroba (C)* a predovšetkým *stavebníctvo (F)* s prevahou mužov na jednej strane a *vzdelávanie (P)* a *zdravotníctvo a sociálna pomoc (Q)* s prevahou žien.

Graf č. 1 Počty zamestnaných žien a mužov podľa sektorov NH

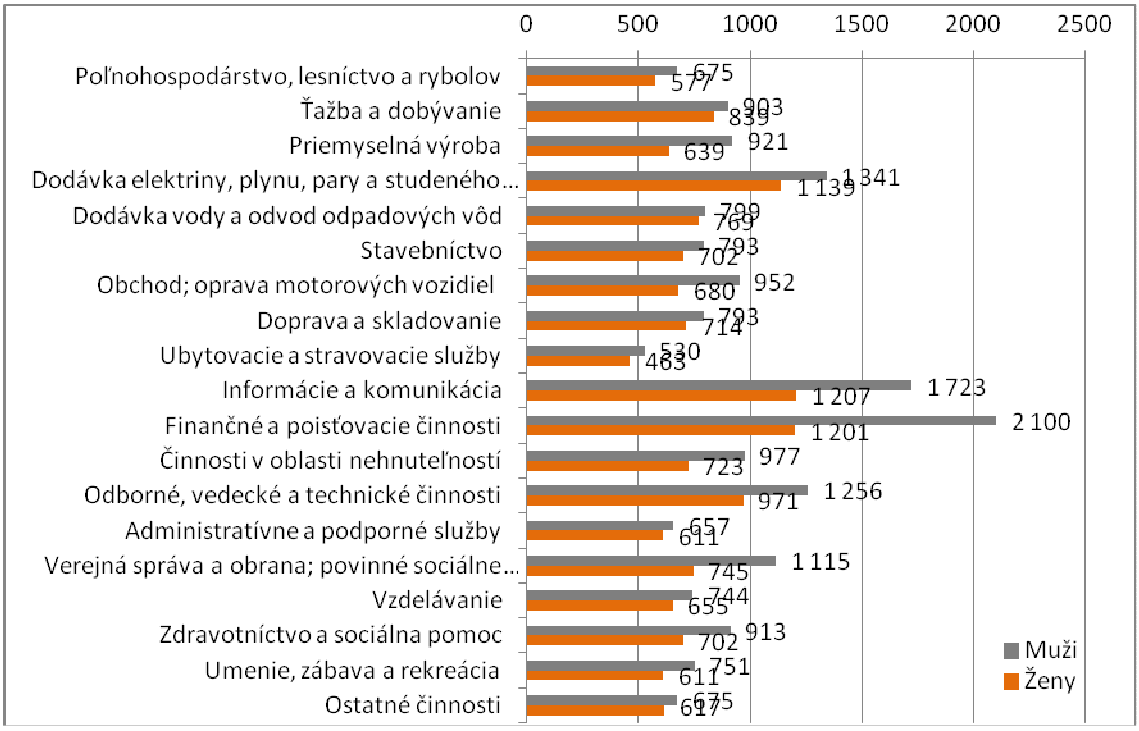


A Poľnohospodárstvo, lesníctvo, rybolov;
B Ťažba a dobývanie;
C ***Priemyselná výroba***;
D Dodávka elektriny, plynu a vzduchu;
E Dodávka vody, čistenie a odvod vôd;
F ***Stavebníctvo***;
G **Obchod, oprava motorových vozidiel**;
H Doprava a skladovanie;
I Ubytovacie a stravovacie služby;
J Informácie a komunikácia;
K Finančné a poisťovacie činnosti;
L Činnosti v oblasti nehnuteľností;
M Odborné, vedecké a technické činnosti;
N Administratívne a podporné služby;
O Verejná správa a obrana, sociálne zabezpečenie;
P **Vzdelávanie**;
Q **Zdravotníctvo a sociálna pomoc**;
R Umenie, zábava a rekreácia;
S Ostatné činnosti;

(2010, abs.počty; **Zdroj:** *SLOVSTAT*, ŠÚ SR, Graf upravila: J. Filadelfiová)

Jedným z explicitných vyjadrení rodovej segregácie ako výrazu rodovej nerovnosti dokumentuje rozdiel v mzdách v jednotlivých sektoroch (Graf č. 2).

Graf č. 2 Porovnanie mzdy žien a mužov, 2010 v EUR



(Zdroj: *SLOVSTAT*, ŠÚ SR, graf upravila: J. Filadelfiová)

Na základe porovnania oboch grafov je možné si všimnúť, že čím viac prevažujú v odvetví ženy, tým nižšie klesá mzda v danom odvetví (ubytovacie a stravovacie služby, administratívne a podporné služby, vzdelávanie, zdravotníctvo a sociálna starostlivosť, ...). Prejavom rodovej nerovnosti môže byť aj skutočnosť, že čím vyššia priemerná mzda je identifikovaná v konkrétnom sektore, tým väčší je rozdiel medzi mzdou žien a mužov v tomto sektore (informácie a komunikácia, finančné a poisťovacie činnosti).

Príčiny rodovej segregácie

Pri pokusoch o vysvetlenie rodovej segregácie sa stretávame s viacerými teóriami, ktoré sa zameriavajú predovšetkým na dve otázky: prečo ženy uprednostňujú isté povolania (dopyt) a prečo zamestnávatelia uprednostňujú na isté povolanie mužov, prípadne ženy (ponuka). S touto otázkou súvisí aj rodový rozdiel v kariérnom postupe žien a mužov (odlišnosť kariérnej dráhy a žien a mužov a prevaha mužov na riadiacich

pozíciách) (Filadelfiová, Gerbery, [s.a.]; Bosá, Filadelfiová, 2009). Komplexnejšie vysvetlenie ponúkajú feministické teórie na základe rodu.

Nerovné postavenie žien a mužov na trhu práce je dôsledkom pretrvávajúcich rodových stereotypov. Jedným z kľúčových stereotypných konceptov je pritom stereotypná deľba práce medzi ženami a mužmi a jej dôsledky prejavujúce sa v pretrvávajúcej dichotómii verejnej a privátnej sféry (Kiczková, 1997, Slater, 1998). Ženám je „vyhradená" starostlivosť o rodinu a v širšom kontexte aj akékoľvek ďalšie starostlivostné aktivity, stereotypne vnímané predovšetkým ako oblasť emocionálneho prežívania a vzťahov s druhými, kým muži sú „posielaní" z oblasti domova a emocionality či starostlivosti a opatery „von" – do verejnej sféry. Očakáva sa od nich sebarealizácia vo svete platenej práce, politiky, obchodu, kde sa vyžaduje predovšetkým výkon a narábanie s mocou. Veľmi zjednodušene to ilustruje diáda „muža živiteľa" a „ženy - strážkyne domáceho krbu". Tieto stereotypy znevýhodňujú ženy v oblasti platenej práce, zároveň obmedzujú aj mužov v oblasti vzťahov a starostlivostných aktivít (očakáva sa, že nedisponujú dostatočnými kompetenciami pre výkon rodovo netypickej úlohy). Navyše, ekonomické ohodnotenie a spoločenská prestíž sú jednoznačne „na strane" verejnej sféry (Bosá, Minarovičová, 2006). V konečnom dôsledku je tak postavenie žien na trhu práce determinované ich postavením v rodine a spôsobom, akým je táto pozícia vnímaná mužmi. Rodinné praktiky mužov sú naopak podmienené tendenciami pracovného trhu (Radimská, 2003). Rovnosť medzi ženami a mužmi vo verejnej sfére je nutne podmienená rovnosťou žien a mužov vo sfére súkromnej a naopak. Oddelenie súkromnej a verejnej sféry je umelé, mocenské rodové vzťahy spolu úzko súvisia v jednej aj druhej oblasti a sú úzko previazané (Radimská, 2003).

Dichotómia verejnej[42] a súkromnej[43] sféry je jedným zo zásadných stereotypných konceptov, ktoré stoja v pozadí rodovej segregácie trhu práce a prípravy naň.

---

[42] Označuje oblasť politiky, občianskej spoločnosti a platenej práce. Podľa nemeckého filozofa Jürgena Habermasa ju tvoria dve inštitúcie – štát a občianska spoločnosť. O jej charaktere veľa napovedajú pojmy odvodené od „verejného". Verejná sféra má byť otvorená (verejná diskusia), je vecou štátneho vlastníctva a autority (verejný sektor, verejný záujem), reprezentuje moc a má spoločenský význam (verejný činiteľ), podstatnú úlohu v nej majú zohrávať občania (verejná mienka). Je oblasťou slobodného rozhodovania, kde jednotlivci ako výraz svojej slobody uzatvárajú medzi sebou zmluvy, uskutočňujú politické rozhodnutia a pracujú (Kachničová, Kobová, [s.a]).

[43] Označuje oblasť rodiny a domácnosti, teda súkromné vzťahy, intimitu a neplatenú prácu. Jej bežné chápanie sa odvíja od zmien súvisiacich s rozvojom kapitalizmu. Podľa klasického výkladu nemeckého filozofa Jürgena Habermasa súkromnú sféru tvoria dve inštitúcie – rodina a trhová ekonomika (ako ukazuje napr. označenie „súkromný sektor", „súkromné podnikanie"). V období raného priemyselného

V dôsledku deľby práce medzi mužmi a ženami, ako aj hierarchického vzťahu nadradenosti muža a podradenosti ženy sa verejná sféra identifikuje ako oblasť pôsobenia mužov a súkromná sféra ako oblasť pôsobenia žien. Nerovnocenné postavenie žien a mužov sa prenáša aj na vnímanie a hodnotenie verejnej a súkromnej sféry.

Rodová deľba práce označila oblasť starostlivosti o deti a uspokojovania základných životných potrieb rodiny ako je jedlo, čistota atď., za ženskú prácu. Zatiaľ čo ešte na konci 18. storočia bolo v nemeckej pedagogickej literatúre určenie ženy chápané ako sociálna nutnosť, v polovici devätnásteho storočia už bolo vnímané ako ženská prirodzenosť. Najmä v devätnástom storočí sa teda činnosti v rámci súkromnej sféry zdôvodňovali na základe biologickej schopnosti žien rodiť deti a stávali sa tak súčasťou „ženskej prirodzenosti" (Havelková, 1995). Aktivity súvisiace so zabezpečovaním obživy, ochrany, „fyzicky náročnejšie" aktivity sa definovali ako mužská práca, ktorá nie je interpretovaná ako „prirodzenosť", ale ako dôsledok aktívneho úsilia mužov.

Práca mimo domu, spájaná s mužmi, je v procese oddeľovania verejnej a súkromnej sféry hodnotená čoraz vyššie ako práca v domácnosti, spájaná so ženami. To, že práca v domácnosti sa väčšinou stotožňuje s neplatenou prácou, je tak dôsledkom, ako aj príčinou nerovnovážneho vzťahu medzi verejnou a súkromnou sférou. Rozdelenie verejnej a súkromnej sféry na „mužskú" a „ženskú" oblasť realizácie podporuje a ďalej šíri stereotypné predstavy o mužoch a ženách, ako aj ich hierarchickú pozíciu v spoločnosti, a tak na základe znovu a znovu potvrdzovaných predstáv o „prirodzenej mužskosti a ženskosti" nanovo konštruuje oddelenie verejnej a súkromnej sféry.

Hoci v súčasnosti dochádza k posunom hraníc medzi verejnou a súkromnou sférou, aktivity, ktoré sa s nimi stotožňujú, zostávajú spoločensky a ekonomicky ohodnotené asymetricky. Činnosti spojené s výchovou detí, starostlivosťou o deti, o starších ľudí, opatrovateľské služby, upratovanie atď. sú spoločensky a ekonomicky hodnotené veľmi nízko, čo potvrdzuje i aktuálny hierarchický vzťah verejnej a súkromnej sféry.

---

kapitalizmu bola súkromná sféra považovaná za priestor, kde mali indivíduá možnosť slobodného vyjadrovania, prežívania intímnych vzťahov, do ktorých „unikali" pred tlakom ekonomických vzťahov a štátu. Špecifický charakter nadobudla napr. v socialistickom Československu, keď preberala mnohé z funkcií verejnej sféry. Ako taká má byť v porovnaní s verejnou sférou nepolitická. Feministická kritika poukázala na neadekvátnu a škodlivú romantizáciu súkromnej sféry a existujúce významné intervencie štátu do nej. Dôsledkom tejto kritiky je narušenie striktnej dichotómie súkromnej a verejnej sféry (Kobová, Kachničová, [s.a.]).

Napriek takmer storočnej tradícii zamestnávania žien a dvojpríjmovosti domácností, sa pohľad na tradičné roly mužov a žien nemení (Hašková, 2005). Prienik žien do verejnej sféry však ženy neoslobodil od rodovo stereotypného pripisovania zodpovednosti za súkromnú sféru. Pri porovnaní situácie z roku 1996 (Bútorová a kol., 1996) a situácie o desať rokov neskôr (Bútorová et al., 2008) zistíme, že sa zmenilo iba málo. Ženy sa vo väčšej miere ako muži (rovnako v súčasnosti ako pred desiatimi rokmi) reálne starajú o svojich príbuzných (čerpajú voľno na starostlivosť o choré dieťa, voľno na starostlivosť o narodené dieťa, ...), naďalej prevláda stereotypné rozdelenie prác na ženské a mužské, muži venujú výrazne menej času domácim prácam a starostlivosti o deti (Cviková, Filadelfiová, 2008).

Prejavy a dopady rodovej segregácie

Okrem samotného faktu, že v istých profesiách, sektoroch či odboroch dominujú ženy alebo muži, rodová segregácia má množstvo negatívnych dopadov - prevažne pre ženy. Ženy majú nižšie zastúpenie v lepšie platených zamestnaniach, vo vedení firiem a všeobecne v mocenských pozíciách.

Ak hovoríme o rodovej segregácii, je potrebné uvedomiť si, že k segregovaniu dochádza tak na horizontálnej (odlišné typy práce, úlohy, či celé sektory vykonávané mužmi a ženami), ako aj na vertikálnej úrovni (rôzne pozície zastúpené ženami a mužmi v hierarchii organizácie). Práve vertikálna segregácia má za následok nerovné odmeňovanie a nerovnú prestíž žien a mužov aj v rovnakých profesných oblastiach. Aj tu sa prejavuje dôsledok rodovo stereotypných očakávaní, ktoré sa viažu k predstavám o mužoch ako orientovaných na výkon, schopných narábať s mocou a o ženách ako poskytujúcich podporu a „drobné práce“, prípadne „pripravených obetovať sa pre druhých“ (často to znamená pracovať aj takmer zadarmo a bez uznania).

V tejto súvislosti sú prítomné aj javy nazývané ako *sklenený výťah*[44] či *sklenený strop*[45]. Vo feminizovaných profesiách, akou vzdelávanie jednoznačne je, identifikujeme

---

[44] Sklenený výťah je koncept, ktorý vysvetľuje akceleráciu kariéry mužov vo feminizovaných odvetviach

[45] Označuje neviditeľné rodové bariéry. Je to súbor „nepísaných“ pravidiel, noriem, spôsobov konania, riadenia, organizácie, plánovania a hodnotenia v rámci firemnej kultúry, ktoré vo väčšine prípadov ženám neumožňujú alebo priamo znemožňujú postúpiť na vyššie manažérske pozície. *„Pojem začali používať v západných krajinách v oblasti trhu práce, ekonomiky a manažmentu. „Strop“ znamená hranicu, po ktorú sú ženy vo svojom postupe „vpustené“, a „sklený“ obrazne vyjadruje skutočnosť, že žena už vďaka svojim profesionálnym kvalitám na špičkovú pozíciu „dovidí“ a dokáže si predstaviť svoje pôsobenie v nej. Sklený*

predovšetkým efekt skleneného výťahu – vzhľadom na malé zastúpenie mužov znásobuje sa efekt nadštandardnej podpory ich práce, a to nielen na neuvedomenej úrovni ako dôsledok internalizovaných rodových stereotypov, ale veľmi často aj celkom vedome – v snahe o ich „udržanie“ a motiváciu pre prácu vo feminizovanom odbore. V konečnom dôsledku sa už aj tak znevýhodnené postavenie žien prehlbuje v dôsledku tzv. patriarchálnej dividendy, ktorú „čerpajú“ muži už len z faktu svojho biologického pohlavia. Ich úspechy sú pripisované ich talentu, nadaniu a ich neúspechy zľahčované, kým v prípade žien je za úspechom videná skôr pracovitosť. Podobný jav je všeobecne známy vo všetkých edukačných prostrediach od základných škôl až po univerzity. Vo feminizovaných odboroch býva znásobený (podobne ako to bolo uvedené v príklade voľby zástupcu z druhej kapitoly).

Je zrejmé, že vzhľadom na rodovú rovnosť, ako bola definovaná v druhej kapitole, je s ňou rodová segregácia v priamom rozpore. Čo je však motiváciou pre rodovú desegregáciu? Prečo je vlastne vhodné vyrovnávať zastúpenie žien a mužov v jednotlivých odboroch? Samotná skutočnosť klesajúcich finančných zdrojov, platov a nízkej spoločenskej prestíže je len povestným vrcholom ľadovca, aj keď najzreteľnejším. Predovšetkým ide o ľudskoprávny rozmer problému: skutočným negatívom je rodová diskriminácia, ktorá je najvýraznejším prejavom rodovej nerovnosti. Situácia žien na trhu práce sa s prehlbujúcou rodovou segregáciou zhoršuje. Najzávažnejším problémom je však nedostatočné ocenenie variability talentov, motivácií a nadaní či vízií, ktoré jednotlivci majú. Táto rozmanitosť prekračuje hranice pohlaví. Ich uzatváranie v segregovaných „koľajách“ je bariérou ich ocenenia a zmysluplného „využitia“. Aj v kontexte súčasných neoliberalistických tendencií je rodová segregácia trhu práce nežiaduca. Je známe, že čím heterogénnejší pracovný kolektív, tým vyšší výkon. Alebo inak: nemôžeme si dovoliť mrhať potenciálom a ľudskými zdrojmi len preto, že ich nositeľkami sú zástupkyne jedného pohlavia. Odlišné životné stratégie vychádzajúce nie z biologických – pohlavných odlišností, ale z nutnosti čeliť iným výzvam, môžu byť inovatívnymi v kontexte pracovného procesu.

---

strop spočíva buď v znemožňovaní prístupu žien priamo na vyššie pozície, alebo v znemožňovaní prístupu k cestám, ktoré tento postup otvárajú. Môže sa tak diať formálnymi, ale aj neformálnymi, skrytými postupmi“ (Filadelfiová, Kachničová, [s.a]).

„[Rodová segregácia sa] *negatívne dotýka predovšetkým postavenia žien na trhu práce – ich zastúpenia v lepšie platených povolaniach, v rozhodovacích pozíciách a pod. Absencia žien v určitých typoch zamestnaní je nielen zdrojom rigidity trhu práce a jeho ekonomickej neefektívnosti z dôvodu nevyužitia ľudského kapitálu spoločnosti, ale negatívne vplýva na pretrvávanie rodových stereotypov, ako aj na status a sebahodnotenie žien*" (Filadelfiová, Gerbery, [s.a.]).

4.2 Rodovo segregovaná príprava na povolanie

Ako východisko pre analýzu rodovej segregácie a presadzovania rodovej rovnosti v procese prípravy na povolanie, môžu slúžiť niektoré výsledky empirického výskumu, ktorý realizovalo občianske združenie EsFem v rámci projektu *CREdu v prostredí stredných odborných škôl*[46]. Výskum sa špecificky zameriaval na prostredie stredných odborných škôl (bez umeleckých a učilíšť)[47] ako špecifické prostredie procesu prípravy na povolanie[48]. Sústredíme sa predovšetkým na otázku rodovej segregácie škôl a študijných odborov, ktoré ponúkajú.

Počas štúdia na strednej škole majú chlapci a dievčatá začať formulovať plán svojej pracovnej kariéry. Už prechod zo základnej na strednú školu môže byť z hľadiska ich budúcej ekonomickej a spoločenskej kariéry jedným z najzásadnejších krokov v živote (Matějů, Straková, 2006). Stredná škola môže predurčiť budúcu profesijnú kariéru.

---

[46] Pozri Bosá, Filadelfiová, 2009. Projekt *CREdu: Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl*, realizovalo občianske združenie EsFem v rokoch 2008 – 2010. Jedným z cieľov projektu bolo rozšírenie poznatkovej bázy o rodovej (ne)rovnosti na stredných odborných školách na Slovensku a identifikácia možných oblastí intervencie s cieľom prehĺbenia rodovej rovnosti vo vzdelávaní, rovnosti príležitostí mužov a žien v prostredí stredných odborných škôl a desegregácie povolaní. Projekt bol financovaný z prostriedkov *Agentúry na podporu výskumu a vývoja (APVV),* číslo projektu APVV-0726-07. Projekt pozostával z viacerých výskumných aktivít (sekundárny rodový audit zastúpenia žien a mužov na SOŠ, reprezentatívny kvantitatívny výskum učiteliek a učiteľov, kvalitatívny hĺbkový výskum učiteliek a učiteľov metódou skupinových rozhovorov a individuálnych rozhovorov)

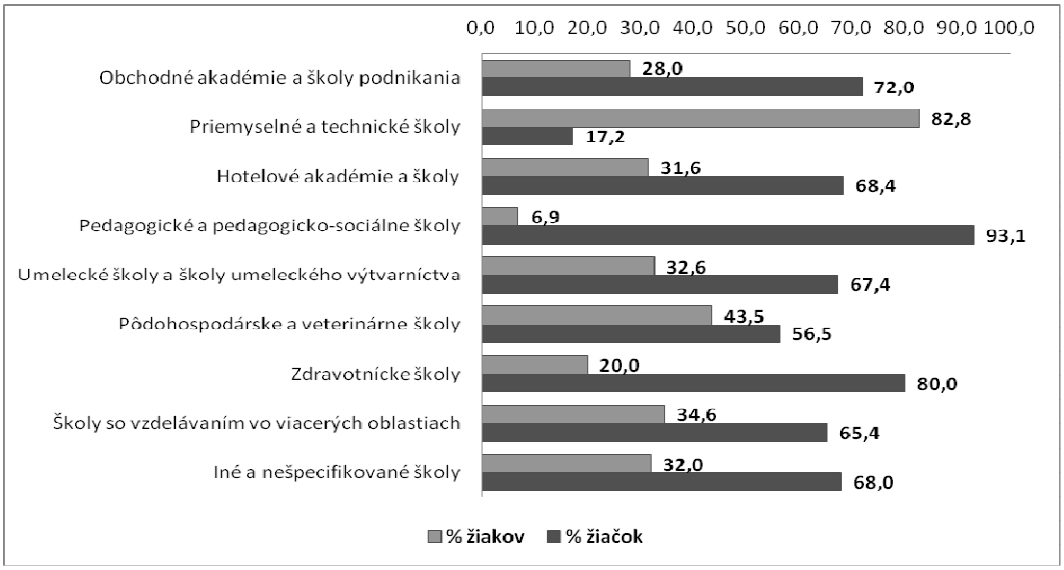
[47] Výskum bol naplánovaný pred legislatívnou zmenou upravujúcou sústavu škôl (Zák. č. 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní – tzv. školský zákon)

[48] Pre komplexnejšie oboznámenie sa s rodovou (ne)rovnosťou a rodovou segregáciou v prostredí školstva a vedy odporúčam aj výskumy z prostredia základných škôl (Filadelfiová, 2008; Cviková, Filadelfiová, 2007) a vysokých škôl (Kiczková, Szapuová, Zezulová, 2009).

Sekundárna rodová analýza zastúpenia žien a mužov v prostredí stredných škôl v rámci projektu CREdu ukázala, že rodová segregácia sa prejavuje už v procese prípravy na povolanie. V prostredí slovenských stredných odborných škôl je výrazná tak horizontálna, ako aj vertikálna segregácia. Zo sekundárnej analýzy všetkých stredných odborných škôl vyplynuli nasledujúce zistenia: Potvrdila sa výrazná feminizácia a horizontálna rodová segregácia stredného odborného školstva na Slovensku. Celkovo na stredných odborných školách v SR prevažovali počas skúmaného obdobia[49] učiteľky (63,3 % učiteliek a 36,7 % učiteľov, graf č. 4) a žiačky (57,5 % žiačok a 42,5 % žiakov, graf č. 3). Horizontálna segregácia týchto škôl sa ukázala na základe analýzy podľa odborov: z 9 kategórií stredných odborných škôl bolo až 8 feminizovaných, iba v jednej kategórii prevažovali žiaci (výrazne) a učitelia (mierne).

Neblahá súvislosť medzi feminizáciou a znížením spoločenského a ekonomického ohodnotenia či statusu (odboru, sektora, povolania) oprávňuje k predpokladu, že postupujúca feminizácia stredného odborného školstva môže v budúcnosti znamenať stratu prestíže škôl tohto typu, devalváciu tu získanej kvalifikácie a ťažšiu uplatniteľnosť absolventiek a absolventov viacerých odborov na trhu práce. Ide o jav, ktorý sa v odbornej literatúre popisuje ako „proletarizácia[50]“ feminizovaných odborov, sektorov či povolaní.

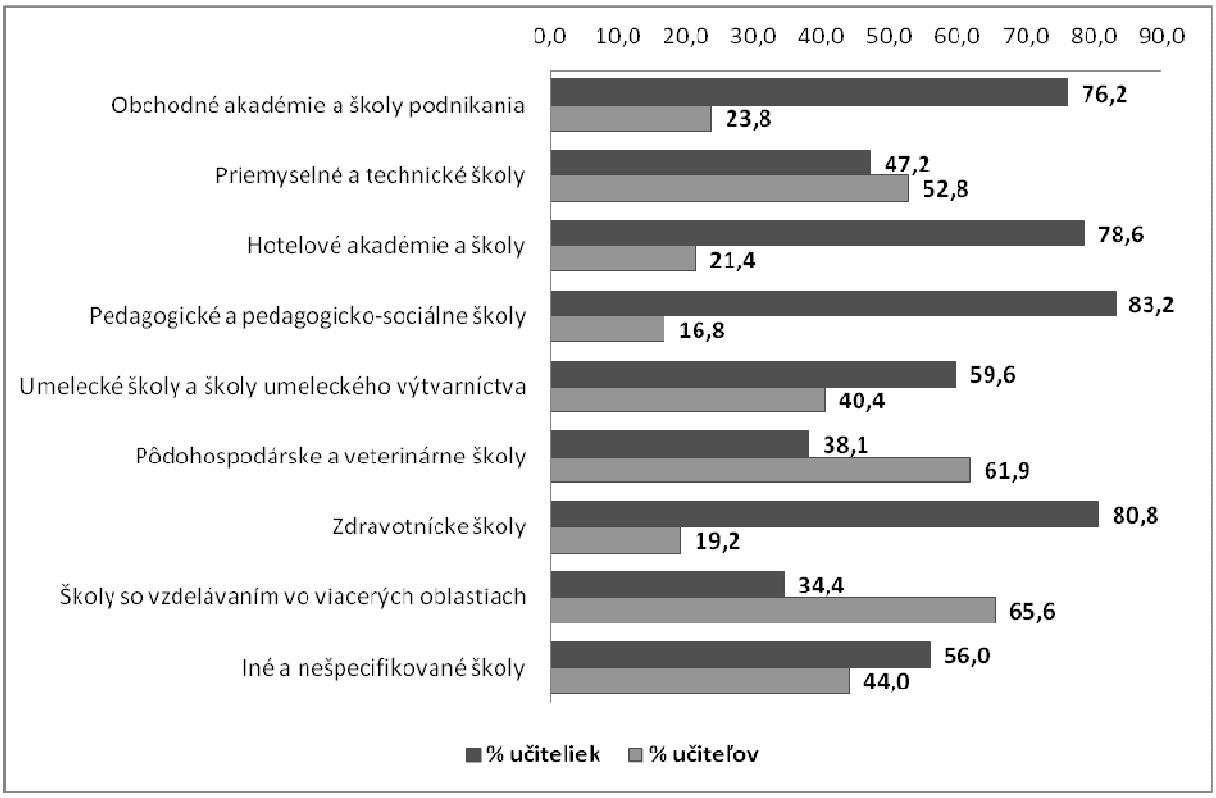
Graf č. 3 Žiačky a žiaci na stredných odborných školách v SR, 2007



(Zdroj: Béreš, Bosý, 2009)

[49] Výskum bol realizovaný v období roku 2009.
[50] Vnímajú sa ako menej odborné, skôr rutinné aktivity.

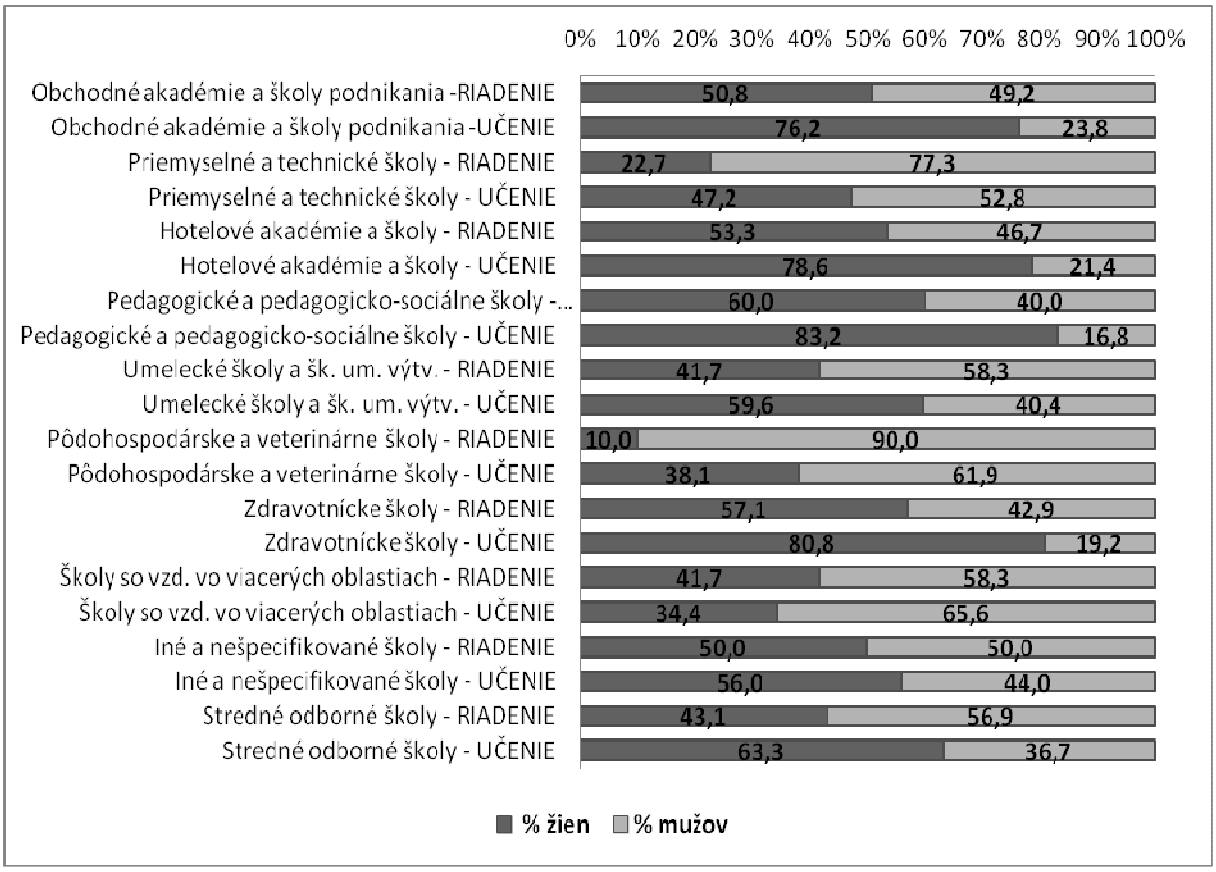
Graf č. 4 Učiteľky a učitelia na stredných odborných školách v SR, 2007



(Zdroj: Béreš, Bosý, 2009)

Pokiaľ ide o vertikálnu segregáciu, aj napriek silnej feminizácii stredného odborného školstva sa identifikovala jeho vertikálna rodová segregácia. Analýza dát ukázala neproporčne vyšší počet mužov v riadiacich pozíciách oproti ich celkovému zastúpeniu v pedagogických zboroch: kým podiel učiteľov - mužov v strednom odbornom školstve bol 36,7 %, pozíciu riaditeľa zastávalo až 56,9 % mužov. Graf č. 5 ukazuje na rozpor medzi tým, koľko žien a mužov na tej-ktorej škole učí, a koľko ju riadi. Je zrejmé, že napriek nízkemu zastúpeniu mužov v pedagogickom zbore, vo vedení ich počet výrazne stúpa.

Graf č. 5 Ženy a muži pri učení a riadení na stredných odborných školách v SR, 2007



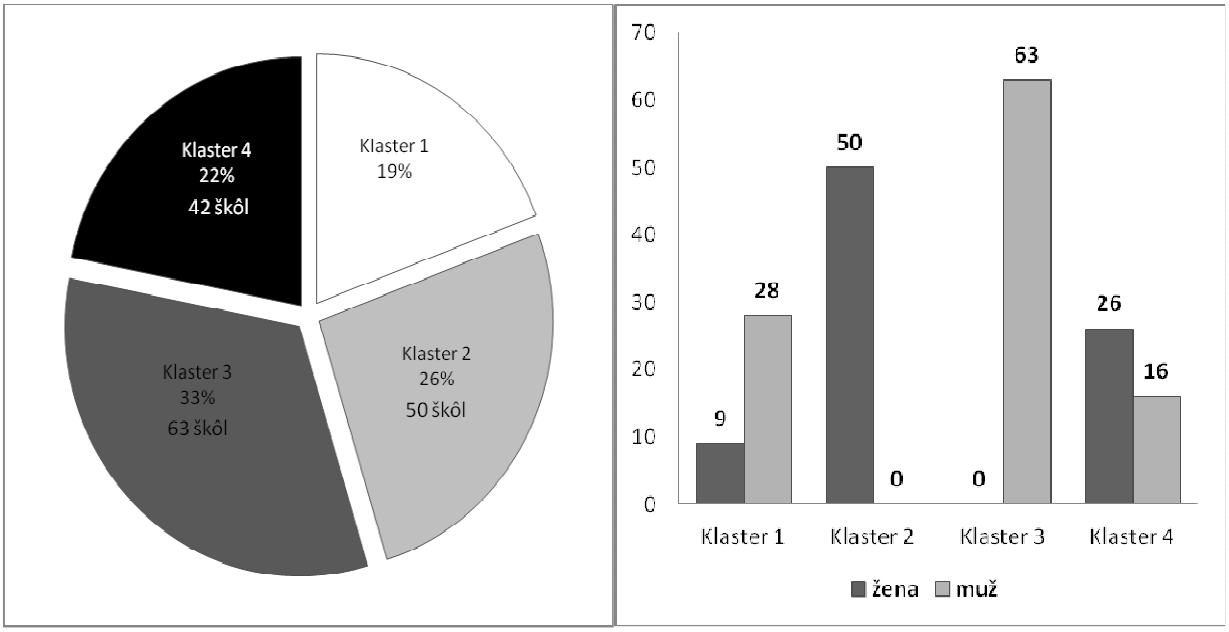
(Zdroj: Béreš, Bosý, 2009)

Zistený stav – výrazná vertikálna rodová segregácia v prospech mužov – si žiada ďalší výskum, ktorý by objasnil príčiny dominancie riaditeľov a mechanizmy, ktorými sa dosahuje a reprodukuje („sklenený výťah“ a „sklenený strop“). Prevaha mužov v riadení sa podpisuje aj pod rodový mzdový rozdiel v školstve, ktorý je na Slovensku jeden z najvyšších v krajinách EÚ. To všetko zdôrazňuje potrebu inštitucionálneho riešenia rodových nerovností v tomto rezorte.

V sekundárnom rodovom audite zastúpenia mužov a žien na stredných odborných školách, ktorú v projekte CREdu vypracovali Martin Béreš a Dávid Bosý (2009), bola rodová segregácia odborov potvrdená aj klastrovou analýzou, ktorá na základe vybraných ukazovateľov školy „rozdelila“ na skupiny, ktoré sme pre potreby analýzy nazvali „technické školy“ a „školy služieb a starostlivosti“. Toto rozdelenie

v zásade kopíruje tradičné vnímanie typicky chlapčenských a typicky dievčenských odborov/škôl.[51]

Graf č. 6 „Chlapčenské“ a „dievčenské“ školy



Klaster 1 - *Technické školy* (výrazne chlapčenský)
Klaster 2 - *Malé školy služieb a starostlivosti riadené ženami* (výrazne dievčenský)
Klaster 3 - *Malé školy služieb a starostlivosti riadené mužmi* (výrazne dievčenský)
Klaster 4 - *Veľké školy služieb a starostlivosti* (relatívne dievčenský)

(Zdroj: Béreš, Bosý, 2009)

Dovolíme si aj preto konštatovať, že v prostredí slovenského trhu práce, ale už aj v procese prípravy naň, je rodová rovnosť často len prázdnym pojmom. Pre zásadnejšiu zmenu je nevyhnutné začať s presadzovaním rodovej rovnosti na trhu práce už v školách.

[51] Názvy skupín škôl sme zvolili na základe odborného štúdia, ktoré ponúkajú. „Technické školy“ boli nazvané z dôvodu vysokého zastúpenia odborov ako sú stavebníctvo, strojárstvo, elektrotechnika. Kategórie „Školy obchodu a služieb“ (takéto kategórie boli tri, pričom klastrová analýza vyhodnotila ako dôležité odlišovacie kritériá veľkosť školy a pohlavie riadiacich pracovníkov/pracovníčok) sa skladali prevažne z ekonomických, zdravotníckych a pedagogických škôl, v niektorých prípadoch sa k nim pridali poľnohospodárske alebo lesnícke školy.

4.3 Feminizácia

Najvypuklejším prejavom rodovej segregácie je feminizácia[52] (odboru, profesie, odvetvia). Vzhľadom na skutočnosť, že v našich podmienkach sa segregácia a predovšetkým feminizácia vymedzuje iba kvantitatívne, za feminizovaný je považovaný taký odbor, kde zastúpenie žien presahuje 60 %. Je známym faktom, že feminizované povolania sa vyznačujú zníženým prísunom finančných prostriedkov a poklesom spoločenskej prestíže (Smetáčková, 2005). Tak v zahraničí, ako aj na Slovensku platí vzťah nepriamej úmery - čím väčšie je zastúpenie žien v zamestnaní (profesii), tým menší je plat a prestíž (Kimmel, 2008; Cviková, Filadelfiová, 2008; Filadelfiová, 1997).

Podobné charakteristiky uvádza aj Adriana Jesenková (2008), pričom sa sústreďuje okrem nižších priemerných miezd, obmedzených možností kariérneho rastu či ďalšieho vzdelávania, hlavne na charakteristiky spojené s poklesom hodnoty, významu práce vo feminizovaných odvetviach a profesiách a následným poklesom sociálneho statusu zamestnaných v danej profesii, ako aj poklesom spoločenskej prestíže profesie ako celku. A. Jesenková (2008) uvádza, že s poklesom hodnoty práce a jej spoločenskej prestíže býva spojené aj uvoľnenie profesionálnych štandardov pri výkone profesie. Marie Čermáková (1999) potvrdzuje takéto tvrdenie, keď uvádza, že ak sa niektoré povolanie úplne sprístupní ženám, vyvolá to dojem, že to nie je ťažká a dôležitá práca alebo, že na ňu postačuje aj nižšia kvalifikácia, pričom sa začnú znižovať zárobky, klesať prestíž práce a s týmto poklesom klesá aj sociálny status mužov vykonávajúcich túto prácu.

Nízky status feminizovaných profesií sa tak zvyčajne „napráva“ zvyšovaním kritérií na profesionalizáciu daného odvetvia. To samozrejme môže byť pozitívnym príspevkom k podpore. Vzhľadom na všeobecne prijímané predstavy o tom, že starostlivostné aktivity nevyžadujú natoľko mieru odbornosti, ako skôr „osobné predpoklady“, môžeme sa však domnievať, že bez systémových opatrení na podporu spoločenskej prestíže odvádzanej od potrebnosti a odbornej relevantnosti takýchto činností výraznú zmenu neprinesú. V slovenských podmienkach je možné identifikovať

[52] O hierarchicky a hodnotovo nerovnom postavení žien a mužov na trhu práce svedčí aj fakt, že ekvivalent označenia feminizovanej profesie - „maskulinizované“ odvetvie/profesia neexistuje. Akoby táto skutočnosť poukazovala na to, že svet platenej práce mužom „patrí“, kým ženy „by nemali doň zasahovať príliš“. Táto skutočnosť priamo poukazuje na negatívne vnímanie žien na trhu práce.

tieto znaky predovšetkým v sektore školstva. Ako uvádza A. Jesenková, (2008, s. 5) *„Znaky a charakteristika feminizovaného odvetvia alebo profesie nevysvetľujú príčinu nadobudnutia týchto znakov. Za príčinu nadobudnutia uvedených znakov určitým odvetvím alebo profesiou považujeme nereflektovanú prvotnú devalváciu – znehodnocujúci prístup k ženám, k práci, ktorú vykonávajú, ako aj k aktivitám, zručnostiam a schopnostiam, ktoré sa pre druhy činností a práce pôvodne, tradične alebo väčšinou vykonávaných ženami vyžadujú alebo sa s nimi tradične, zvyčajne alebo väčšinou spájajú.“*

Zdanlivo najjednoduchším spôsobom, ako riešiť problém feminizácie, je zvýšenie počtu mužov v danej profesii. Tento spôsob riešenia feminizácie vychádza z jej kvantitatívnej definície. Skutočným problémom feminizácie však nie je samotná početná prevaha žien (či prítomnosť žien v danom sektore, hoci sa tak niekedy prezentuje a tým akoby označovala ženy samotné za „problém[53]), ale hodnota „ženskej práce“ a „ženskosti“ a postavenie žien v spoločnosti. Zvýšenie počtu mužov v profesii (napríklad vo vzdelávaní) dôsledky feminizácie - femininnej identifikácie profesie - neodstráni. Keďže rod sa prejavuje aj na štruktúrnej úrovni (deľba práce, rodové roly a pod.), aj pre symbolický význam rodu môžeme predpokladať, že muži, ktorí budú vykonávať feminizovanú profesiu (profesiu považovanú za ženskú), budú spolu so svojimi kolegyňami zdieľať negatívne dopady feminizácie.

Feministická kritika feminizácie ako inšpirácia pre rodovú desegregáciu a profesionalizáciu

Dichotómia verejnej a privátnej sféry znamená, že činnosti vykonávané ženami sú zväčša vnímané ako „dobrovoľné“, motivované „prirodzenou potrebou“ žien starať sa o druhých, bývajú považované za menej náročné, než aktivity vykonávané mužmi, ale predovšetkým sú skôr vnímané ako neprofesionálne, prípadne s nízkymi nárokmi na odbornosť či potrebu špecifického vzdelania. Feministická analýza profesionalizácie poskytuje niekoľko inšpirácií aj pre rodovú desegregáciu povolaní.

[53] V dôvodovej správe vládneho návrhu *Zákona o pedagogických zamestnancoch* (2009) sú vymenované negatívne trendy ohrozujúce pedagogickú profesiu, medzi ktorými sa uvádza znižovanie sociálneho statusu, deprofesionalizácia a iné. Medzi prejavy krízy pedagogickej profesie na Slovensku je v tejto dôvodovej správe zaradená aj feminizácia pedagogickej profesie. Feminizácia školstva sa teda zdanlivo javí ako jedna z príčin deprofesionalizácie učiteľského povolania (Jesenková, 2008).

Penelope Welbourne (2009) identifikuje na základe historickej analýzy dva hlavné aspekty posudzovania profesie: prvý sa sústreďuje na to, či daná oblasť ľudskej činnosti spĺňa podmienky profesie – či je možné identifikovať „znaky profesie“. Tento aspekt upriamuje pozornosť na funkcie, ktoré sledovaná profesia plní v spoločnosti, na základe práce viacerých autorov a autoriek (Dreenwood, 1957; Hugman, 1996; Macdonald, 1995, in Welbourne, 2009).

P. Welbourne (2009) ponúka „zoznam znakov“ profesie: vytvorený systematický súbor poznania v špecifickej profesnej oblasti, profesionálna autorita – odbornosť vnímaná a uznávaná klientelou, sankcie spoločenstva (platné pre členov spoločenstva), regulačný etický kódex a profesionálna kultúra ustanovená v rámci formálnych profesionálnych združení a organizácií. Tieto ďalej dopĺňa o ďalšie: súbor špecifických zručností, ktoré si výkon analyzovanej profesie vyžaduje a ktoré sa odlišujú od zručností očakávaných v inej profesii, dlhotrvajúcu prípravu na výkon profesie, možnosť kontroly nad tým, kto sa môže na profesiu pripravovať (kontrola nad vstupom do vzdelávacieho alebo výcvikového procesu prostredníctvom stanovených kritérií), prijatie záväzku poskytovať služby, autonómia, prestíž a odmena za poskytované služby, dôvera klientely. Druhý aspekt analýzy procesu profesionalizácie, ktorý pre naše potreby vnímame ako primárny, sa zameriava na to, do akej miery je daná oblasť ľudskej činnosti vnímaná ako profesia. Vychádza z toho, že **samotné formálne napĺňanie znakov ešte nevyhnutne nemusí znamenať, že profesia má v spoločnosti aj skutočný vplyv**. Sústreďuje sa tak menej na spoločenskú funkciu a viac na reálne možnosti napĺňania tejto funkcie. Welbourne (2009) tento aspekt posudzovania profesionalizácie označuje ako **prístup založený na mocenskom vplyve**. Ide o posudzovanie toho, do akej miery má daná profesia „monopol“ na poskytovanie služieb (a tovarov) – do akej miery sú nositeľky a nositelia danej profesie vnímaní verejnosťou ako výhradní špecialisti.

Podľa Jacoba Kornbecka (1998)[54] tak existuje šesť podmienok, ktoré by mali byť z hľadiska profesionalizácie naplnené: vedeckosť/akademickosť vzdelávacieho kurikula

[54] J. Kornbeck (1998) pri svojej práci zameranej na definovanie špecifického modelu profesionalizácie sociálnej práce vychádza z teórií profesionalizácie, vypracovanej Lonom (1984), ktorý sa zameriava predovšetkým na to, čo by sme podľa P. Welbourne (2009) nazvali „znaky“ profesie. Tento prístup J. Kornbeck (1998) konfrontuje a následne dopĺňa o práce Thomasa a Piersona (1995) a Ledera (1992), ktoré venujú pozornosť aj etapám/štádiám, ktorými proces profesionalizácie prechádza. Definitívny „zoznam“ podmienok J. Kornbeck vytvoril spojením práce Ledera (1992) a Müllera (1993) (Kornbeck, 1998).

v danej oblasti, komodifikácia poskytovaných služieb (prevaha platenej práce nad dobrovoľníckou – neplatenou), inštitucionalizácia (zahŕňajúca organizácie, ktoré sú oprávnené vydávať licencie, alebo porovnateľné potvrdenie pripravenosti pre danú oblasť, posudzovať kvalitu práce), unifikácia (zahŕňajúca spoločné jadro vzdelávania a zjednocujúca pravidlá praxe) a monopolizácia, keď len oprávnení profesionáli a profesionálky (držitelia licencie alebo dosiahnutého vzdelania) smú vykonávať špecializované úlohy v rámci praxe danej oblasti.

Profesionalizácia vedie k vytvoreniu určitého typu „exkluzivity" tých, ktorí sú „členmi" skupiny (vzdelávateľov, poskytovateľov služieb alebo starostlivosti) a k vylúčeniu či marginalizácii tých, ktorí nie sú. Takáto situácia tiež môže viesť ku kultúre performativity, dôsledkom ktorej sú skôr sebapotvrdzovanie a súťaživosť než reálna služba. A predovšetkým, hodnotenie výkonov, meranie kvality a dodržiavanie štandardov (často vytváraných aj z mocenských a politických záujmov) sú vnímané ako obmedzovanie autonómie pracovníčok a pracovníkov a môžu viesť skôr k formalizmu a obmedzovaniu akcieschopnosti, než ku skutočnému zvyšovaniu kvality práce.

Skutočnosť, že ženy v danej profesii prevažujú, má na proces profesionalizácie výrazný vplyv. Nerovnoprávne postavenie, ktoré ženy v spoločnosti zastávajú, má vplyv aj na vnímanie konkrétnej činnosti (oblasti zamestnania) ako profesie. Spochybňovanie rovnosti žien a mužov sa odráža aj v spochybňovaní hodnoty, kvality a profesionality práce vykonávanej predovšetkým ženami.

Pre proces rodovej desegregácie je preto potrebné viac ako numerické vykazovanie počtu pracujúcich podľa pohlavia, hlavne zrovnoprávnenie sociálneho statusu – ekonomickej a morálnej hodnoty – prestíže – úcty ženskej a mužskej práce, prípadne (a ideálne) eliminácie hodnotenia práce na „mužskú" a „ženskú". Viac je predsa dôležitá kvalita a prospech práce, než to, kto ju vykonáva. Aj v tejto súvislosti opätovne vyvstáva potreba eliminácie rodových stereotypov a predsudkov o ženskosti a mužskosti v spoločnosti.

Zdanlivo neutrálny trh práce a prípravu naň je možné odhaliť pri hlbšej analýze ich východísk – legislatívnych a koncepčných. Duálny systém prípravy na povolanie – prepojenie praktickej a teoretickej prípravy by v ideálnych podmienkach malo dostatočne zabezpečiť efektivitu prípravy na vstup do zamestnania bez ohľadu na pohlavie. Vzhľadom na to, že trh, rovnako ako vzdelávanie i politika nie sú mimo rodového systému spoločnosti, aj tu je potrebné uvedomiť si skryté nerovnosti a jej riziká ešte pred „nastavením" kariérového poradenstva v praxi.

5 SYSTÉM VZDELÁVANIA (PRÍPRAVY NA POVOLANIE) A TRH V SLOVENSKOM KONTEXTE

Adriana Jesenková

Aby sme mohli kriticky reflektovať tak potenciál, ako aj limity systému duálneho vzdelávania pre rodovú rovnosť, musíme si objasniť, čo je obsahom pojmov, ktoré sú súčasťou verejného a odborného diskurzu k tejto téme. Konkrétne ide o termíny **odborné vzdelávanie**, **praktické vzdelávanie**, **učňovské vzdelávanie** a **duálne vzdelávanie**.

5.1 Odborné vzdelávanie

Pojem odborné vzdelávanie môžeme chápať v širokom význame alebo v užšom význame (Vantuch, Jelínková, 2007).[55] V najširšom zmysle ide o akékoľvek vzdelávanie, ktorého účelom je pripraviť na výkon nejakej odbornej činnosti alebo konkrétnej profesie, zvýšiť kompetencie, zručnosti, poznatky, a/alebo kvalifikáciu v pre výkon odbornej činnosti alebo už vykonávanej profesie. To znamená, že účastníčkami a účastníkmi vzdelávania môžu byť ľudia rôznych vekových kategórií, s rôznym stupňom dosiahnutého vzdelania a kvalifikácie. Odborné vzdelávanie sa potom netýka len detí a mládeže pripravujúcej sa na povolanie, a teda svoj budúci vstup na trh práce, na stredných odborných školách, ale aj mladých ľudí pripravujúcich sa na odborný výkon budúcej profesie na vysokých školách a univerzitách, a zároveň aj tých, ktorí už ukončili prípravu na povolanie, sú absolventmi systému vzdelávania, a sú už v pozícii aktérov na trhu práce, ktorí sú buď aktívne zapojení do pracovného procesu a vzťahov alebo sa uchádzajú o pozíciu na trhu práce. V tomto význame je teda súčasťou

[55] Porozumenie pojmu odborné vzdelávanie sa odvíja od porozumenia pojmov odbor, odbornosť, odborný, ako aj od historického a sociálno-kultúrneho kontextu, v ktorom bol tento pojem používaný a v ktorom je používaný aj v súčasnosti. Z tohto hľadiska je pochopiteľné, že na definíciu toho, čo je presne obsahom pojmu odborné vzdelávanie a ktoré vzdelávacie inštitúcie ho vlastne realizujú, existuje viacero aj navzájom nesúhlasných pohľadov.

odborného vzdelávania nielen odborné vzdelávanie detí a mládeže a mladých ľudí, ale aj vzdelávanie dospelých.[56]

Pojem odborného vzdelávania je úzko spätý s pojmom praktického vzdelávania. Praktické vzdelávanie je rovnako možné vymedziť širšie i užšie.[57] V najširšom slova zmysle je praktickým vzdelávaním každé vzdelávanie, ktoré použiteľné a aplikovateľné v praktickom živote, ktoré je pre prax zmysluplné a užitočné.[58] V užšom význame tohto pojmu bude praktickým vzdelávaním taký druh vzdelávania, ktoré je buď úplne alebo čiastočne postavené na praktickej príprave a vyučovaní. Práve toto chápanie je určujúce aj pre vymedzenie odborného vzdelávania, ktoré je obsiahnuté v legislatívnych normách a prevažuje aj v odbornom a verejnom diskurze na Slovensku.

V najužšom zmysle potom pod pojmom odborné vzdelávanie rozumieme vzdelávanie , ktoré je uskutočňované odborným školstvom tak, ako je konštituované na základe platnej legislatívy SR, konkrétne *zákonom č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov,* ktorý okrem iného ustanovuje sústavu škôl a školských zariadení, ďalej *zákonom č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 597/2003 o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov, č. 596/2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, najmä však *zákonom č. 184/2009 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

---

[56] Na dôležitosť odborného vzdelávania dospelých ako vzdelávania orientovaného na prax (pozri bližšie Neupauerová, 2014)

[57] Chápanie pojmu praktický (prax) je úzko späté s porozumením pojmu teoretický (teória), pričom ich vzťah môže byť konceptualizovaný ako protikladný a dichotomický alebo naopak ako dynamický a navzájom sa podmieňujúci.

[58] Je potrebné zdôrazniť, že od toho, ako rozumieme týmto základným pojmom, ako ich používame, definujeme, od toho závisí konceptualizácia aj ďalších súvisiacich pojmov Ak totiž prax a praktický život chápeme len ako trh a trhové mechanizmy, tak za užitočné a zmysluplné budeme považovať len to, čo je použiteľné a užitočné z hľadiska trhu a trhových vzťahov. Ak za užitočné pre prax považujeme umiestnenie na trhu práce, a umiestnenie na trhu práce identifikujeme s umiestnením v profesii, ktorá je súčasťou katalógu profesií (Národná sústava povolaní (NSP) na základe ustanovení zákona č. 139/2008 Zb., ktorým sa zmenil a doplnil zákon č. 5/2004 Z. z. o zamestnanosti), tak je zrejmé, že okruh tých druhov vzdelávania, ktoré by sme mohli identifikovať ako odborné vzdelávanie sa značne obmedzí. V tomto prípade však vznikajú oprávnené obavy z tohto druhu redukcionizmu, ktorý spočíva v redukcii jednotlivých ľudských bytostí, a to tak detí, mladých ľudí, ako aj učiteliek a učiteľov, len na súčiastky pripravované pre zapojenie do veľkého stroja trhových vzťahov.

Školský systém Slovenskej republiky má dve základné zložky. Prvou z nich je **regionálne školstvo**, ktoré tvoria školy umožňujúce získať predprimárne, primárne a sekundárne stupne vzdelania a školské zariadenia zabezpečujúce ďalšie výchovno – vzdelávacie a podporné funkcie. Druhou zložkou je **vysoké školstvo**, ktoré vytvára podmienky pre získanie vysokoškolských stupňov vzdelania a tvorí tiež podstatnú časť výskumného a vývojového potenciálu SR.

Z hľadiska potrieb praxe je úlohou regionálneho školstva pripraviť absolventov tak, aby mali vedomosti a zručnosti potrebné na čo najplynulejší prechod do praxe na pracovné miesta nevyžadujúce si vysokoškolské vzdelanie. Hlavnú ťarchu pri plnení tejto úlohy nesie **odborné školstvo** uskutočňujúce odborné vzdelávanie a prípravu.

Legislatívna úprava vzdelávania a odbornej prípravy na SOŠ

Legislatívnym základom na zabezpečenie spolupráce všetkých zainteresovaných v oblasti odborného vzdelávania a prípravy na Slovensku je *zákon č. 184/2009 Z.z. odbornom vzdelávaní a príprave (zákon o odbornom vzdelávaní).* Pri tvorbe zákona bolo cieľom vytvoriť podmienky na zabezpečenie stredoškolského odborného vzdelávania a prípravy žiakov v súlade s potrebami trhu práce.

Predmetom úpravy zákona o odbornom vzdelávaní sú podľa §1

a) podmienky na zabezpečenie odborného vzdelávania a prípravy žiakov v strednej odbornej škole, stredisku praktického vyučovania, školskom hospodárstve, stredisku odbornej praxe, zdravotníckom zariadení, pracovisku praktického vyučovania a na pracovisku inej fyzickej osoby alebo právnickej osoby v súlade s potrebami trhu práce,
b) postavenie a úlohy orgánov štátnej správy, samosprávnych krajov, zamestnávateľov a zamestnancov pri zabezpečovaní odborného vzdelávania a prípravy,
c) finančné zabezpečenie a hmotné zabezpečenie žiakov,
d) Fond rozvoja odborného vzdelávania a prípravy.

Zákon o odbornom vzdelávaní v §2 vymedzuje subjekty koordinácie odborného vzdelávania a prípravy a úroveň, na ktorej pôsobia. Zákon predpokladá **dve úrovne**

koordinácie odborného vzdelávania a potrieb trhu práce, a to **celoštátnu úroveň** a **úroveň samosprávnych krajov**. Na celoštátnej úrovni plní koordinačnú úlohu *Rada pre odborné vzdelávanie a prípravu* ako poradný orgán vlády. Na koordinácii odborného vzdelávania a prípravy pre potreby trhu práce sa na *celoštátnej úrovni* zúčastňujú

a) ústredné orgány štátnej správy (jednotlivé ministerstvá),
b) samosprávny kraj,
c) Slovenská obchodná a priemyselná komora, Slovenská živnostenská komora, Slovenská poľnohospodárska a potravinárska komora, Slovenská lesnícka komora, Slovenská banská komora a iná stavovské organizácie a profesijné organizácie,
d) odborové zväzy.

Na *krajskej úrovni* sú koordinačným orgánmi krajské rady ako poradné orgány predsedov samosprávnych krajov. Na koordinácii odborného vzdelávania a prípravy pre potreby trhu práce na úrovni samosprávnych krajov sa zúčastňujú

a) krajský školský úrad a úrad práce, sociálnych vecí a rodiny v sídle kraja,
b) samosprávny kraj,
c) zamestnávateľ alebo regionálne komory stavovských organizácií a profesijné organizácie,
d) odborové organizácie a zamestnanecké rady,
e) územná školská rada,
f) zriaďovatelia stredných škôl.

Koordinačné orgány existujú aj na úrovni stavovských alebo profesijných organizácií vo forme sektorových rád.

Vychádzajúc zo zákona o odbornom vzdelávaní je základom pre koordináciu odborného vzdelávania analýza a prognóza potrieb trhu práce. Tvorba tejto analýzy a prognózy je úlohou *Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny* v spolupráci s ostatným zainteresovanými subjektmi v odbornom vzdelávaní. Na základe jej výsledkov má ministerstvo školstva v spolupráci s ostatnými zainteresovanými subjektmi regulovať zoznam študijných odborov a učebných odborov, samosprávne kraje si majú vytvárať regionálne stratégie výchovy a vzdelávania v stredných školách a v súlade s nimi určovať počet tried prvého ročníka stredných škôl. Prvý materiál o kvalifikovanom

odhade analýz a prognóz potrieb trhu práce prezentovalo *Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny* na *Rade vlády pre odborné vzdelávanie a prípravu* 20. júna 2013.

Zákon č. 184/2009 Z.z. o odbornej príprave a vzdelávaní bol novelizovaný zákonom číslo *324/2012,* ktorým boli posilnené nástroje koordinácie odborného vzdelávania a prípravy s cieľom prispôsobiť odborné vzdelávanie a prípravu požiadavkám trhu práce, zvýšiť počet absolventov stredných odborných škôl, zvýšiť záujem žiakov základných škôl o štúdium na stredných odborných školách a podporiť štúdium v študijných odboroch a učebných odboroch, ktoré sú požadované trhom práce, avšak v súčasnosti majú nízky počet absolventov. Zároveň je zámerom návrhu zákona reagovať aj na riešenie situácie v prípade nadbytočných študijných odborov, o ktorých absolventov trh práce nemá záujem.

Na dosiahnutie uvedených cieľov návrh zákona ustanovuje povinnosť pravidelne zverejňovať informácie o uplatniteľnosti absolventov stredných škôl podľa jednotlivých krajov, stredných škôl a odborov vzdelávania. Zrušuje sa kompetencia stavovských a profesijných organizácií vytvárať plány potrieb trhu práce, pričom táto pôsobnosť sa presúva na rezort práce, sociálnych vecí a rodiny, ktorý požiadavku trhu práce bude vytvárať v rámci tvorby analýz a prognóz potrieb trhu práce. Stavovské a profesijné organizácie budú na tvorbe týchto analýz a prognóz spolupracovať.[59] Na základe požiadaviek trhu práce bude *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR* vytvárať v spolupráci s *Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny SR* a so stavovskými a profesijnými organizáciami zoznam odborov vzdelávania, ktoré sú nad rozsah potrieb trhu práce a zároveň i zoznam nedostatkových odborov vzdelávania s cieľom uplatniť tieto zoznamy pri rozpise finančných prostriedkov.

Ďalším kľúčovým nástrojom v oblasti riadenia odborného vzdelávania a prípravy sú informácie o uplatnení absolventov stredných škôl podľa jednotlivých krajov, stredných škôl, študijných odborov a učebných odborov, ktoré zverejňuje na svojom webovom sídle 2x do roka MPSVaR SR. Zákon o odbornom vzdelávaní tiež predpokladá,

[59] V roku 2009, keď bol prijatý zákon č. 184/2009 o odbornom vzdelávaní a odbornej príprave, odborníci zo ŠIOV upozorňovali na riziko, „...že obdobia, kedy školstvo produkovalo absolventov bez ohľadu na potreby trhu práce, čo bolo spôsobené chybnou praxou vo financovaní škôl, nahradí turbulentné obdobie konfliktov medzi požiadavkami zamestnávateľov na realizáciu ich podnikateľských zámerov a očakávaniami študentov/rodičov od budúcnosti. Metodická pomoc pre samosprávne kraje je naozaj naliehavá, aby bolo možné podporiť tvorbu politík na základe odborných faktov a predísť tomu, že súčasnú jednostrannú politiku nahradí nová jednostranná politika.“ (Vantuch, Jelínková, Grajcár, 2009, s. 22)

že jednotlivé ministerstvá (hospodárstva, kultúry,...) vypracúvajú svoje odvetvové koncepcie odborného vzdelávania.

Na základe zákona o odbornom vzdelávaní vznikol tiež neštátny *Fond rozvoja odborného vzdelávania a prípravy*. Účelom fondu je sústreďovanie finančných prostriedkov na podporu a rozvoj odborného vzdelávania a prípravy a ich poskytovanie na aktivity súvisiace s podporou a rozvojom odborného vzdelávania a prípravy. Hlavnými zdrojmi fondu majú byť dary a príspevky od tuzemských a zahraničných fyzických osôb a právnických osôb a dobrovoľné príspevky od zamestnávateľov a stavovských organizácií. Stav k 28. februáru 2013 je taký, že Fond bol síce zapísaný do Obchodného registra, ale v nadväznosti na neochotu očakávaných prispievateľov prispievať do takto zriadeného fondu nebol zriadený bankový účet. Keďže zamestnávatelia uprednostňujú iné fondy a nadácie, resp. spôsoby podpory odborného vzdelávania a prípravy, pri príprave novely zákona o odbornom vzdelávaní a príprave MŠ SR uvažovalo o zrušení tohto fondu. So zrušením fondu zásadne nesúhlasili stavovské a profesijné organizácie s odôvodnením, že budú v budúcnosti hľadať iné, zákonom akceptovateľné, zdroje fondu. [60]

5.2 Učňovské vzdelávanie

Učňovské vzdelávanie alebo učňovskú prípravu (*apprenticeships*) je možné definovať ako duálnu v tom zmysle, že ako počiatočné odborné vzdelávanie a príprava kombinuje a alternuje odbornú prípravu vo firmách (obdobia praxe na pracovisku) a školskú výučbu (obdobie teoretického/praktického vzdelávania v škole alebo vo vzdelávacom stredisku), pričom jej úspešné dokončenie vedie k získaniu vnútroštátne uznávaných certifikátov. Medzi zamestnávateľom a učňom existuje obvykle zmluvný vzťah. Skúsenosti ukazujú, že v krajinách, v ktorých existujú tieto programy učňovského vzdelávania, sú prechody zo školy do zamestnania bezproblémovejšie. Duálne vzdelávacie systémy existujú v niekoľkých členských štátoch EU (najbežnejšie sú v Rakúsku, Nemecku a Dánsku, ale tiež v Holandsku, Francúzsku a Slovinsku). Na rozdiel od učňovskej prípravy odborná prax má časovo obmedzený charakter – ide o časovo

[60] Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Dostupné na: https://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku/ (17.3.2014)

limitovanú pracovnú skúsenosť, ktorej súčasťou je vzdelávacia zložka. Má podobné ciele ako učňovská príprava, teda uľahčovať prechod zo školy do zamestnania poskytovaním praktických skúseností, znalostí a zručností, ktoré dopĺňajú teoretické vzdelávanie. Odborná prax môže byť súčasťou programov vyššieho vzdelávania.

V Slovenskej republike neexistuje typická učňovská príprava a neexistujú ani učni, hoci študenti stredných odborných učilíšť (SOU) boli často považovaní za učňov, a tak ich aj nazývali. Podľa zákona však boli bežnými študentmi strednej školy, spravidla bez zmluvy so zamestnávateľom. Od roku 2008 sú všetci, vrátane študentov bývalých SOU na úrovni ISCED 3C, podľa *zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní* študentmi stredných odborných škôl. Učňovské vzdelávanie je na Slovensku teda súčasťou odborného vzdelávania na stredných odborných školách. V rámci odborného vzdelávania a prípravy môže v súčasnosti žiak či žiačka absolvovať učebný odbor (UO - získa vysvedčenie o záverečnej skúške a výučný list), študijný odbor s rozšíreným praktickým vyučovaním (ŠO RPV - končí maturitou, žiak alebo žiačka môže získať okrem vysvedčenia o maturitnej skúške aj výučný list - predtým stredné odborné učilište s maturitou) a študijný odbor (žiak alebo žiačka získa vysvedčenia o maturitnej skúške) a študijný odbor vyššieho odborného vzdelávania (žiak alebo žiačka získa vysvedčenie o absolventskej skúške a absolventský diplom).

Štandardnou súčasťou odborného vzdelávania a prípravy je praktické vyučovanie alebo praktická príprava. Praktické vzdelávanie je teda dominantnou zložkou učňovského vzdelávania. Praktické vyučovanie sa na základe platnej legislatívy môže uskutočňovať skupinovou formou v školách, v strediskách praktického vyučovania a v školských zariadeniach, alebo individuálne priamo u zamestnávateľov. Obvykle býva praktická príprava poskytovaná v škole. Aj vtedy, ak sa uskutočňuje mimo školy, v strediskách (alebo pracoviskách) praktického vyučovania, je zabezpečená na základe zmluvy medzi školou a jej poskytovateľom. Študenti a študentky sa však pre fyzické a právnické osoby môžu vzdelávať v škole v teórii a praktickú prípravu absolvovať na pracovisku daného subjektu. Takéto prípady sú však zriedkavosťou, ktorá trvalo nedosahuje podiel 1 %, na rozdiel od 80. rokov, kedy študenti SOU mali zmluvu s organizáciou, ktorá spolufinancovala ich prípravu a študentom poskytovala vreckové (Vantuch, Jelínková, Grajcár, 2009).

V súčasnosti platný zákon o odbornom vzdelávaní umožňuje poskytovať žiačkam a žiakom od ich budúceho zamestnávateľa motivačné štipendium a hmotné

zabezpečenie, ktoré slúži na úhradu nákladov spojených s jeho odborným vzdelávaním a prípravou. Za produktívnu prácu, ktorú žiačka alebo žiak vykonáva v rámci praktického vyučovania mu podľa zákona o odbornom vzdelávaní patrí odmena.

Kvalita odborného vzdelávania a prípravy je kritizovaná hlavne zo strany zamestnávateľov. Podľa zamestnávateľov odborné vzdelávanie a príprava nedostatočne reaguje na aktuálne potreby trhu práce a nedokáže pripraviť kvalifikovanú pracovnú silu v takej miere, aby bola schopná bezprostredne po ukončení štúdia vstúpiť do pracovného procesu. Za jeden z kľúčových faktorov tohto nepriaznivého stavu je považovaný nedostatok a úroveň praktickej prípravy v rámci odborného vzdelávania. V roku 2013 absolvovalo praktické vyučovanie priamo u zamestnávateľov 3,8 % žiakov stredných odborných škôl. Pred 2 rokmi to bolo 5,75 %. Tento trend je hodnotený ako negatívny, pretože sa predpokladá, že praktické vyučovanie vykonávané priamo u zamestnávateľov pomôže zvýšiť kvalitu praktickej prípravy žiačok a žiakov najmä z dôvodu, že umožní poznať reálne prostredie výkonu povolania, rozvíjať u žiačok a žiakov pracovné návyky, nevyhnutné na úspešné zaradenie sa na trh práce po ukončení štúdia (*Správa o stave školstva)*.

Nezamestnanosť absolventov a absolventiek

Dôležitým indikátorom súladu výstupov odborného vzdelávania a potrieb trhu práce je nezamestnanosť absolventov.[61]

Najpočetnejšou skupinou vo vekovej štruktúre uchádzačov o zamestnanie sú mladí ľudia. V septembri 2012 tvorili nezamestnaní od 20 do 29 rokov až 28,7 %. Ostatné kategórie (tridsať-, štyridsať- a päťdesiat- roční) sa pohybovali na úrovni 22 % (*UIPS*).

Dlhodobý pokles nezamestnanosti absolventov škôl zastavila v sezóne 2007/08 finančná a ekonomická kríza. Roku 2009 sa prejavuje už aj na trhu práce. Tam zasiahla hlavne rizikové kategórie a v rámci nich aj absolventov škôl. Aj keď v ostatných rokoch

[61] Tvrdú realitu slabého výkonu systému OVP dokazujú rastúce čísla nezamestnanosti, najmä v kategórii dvadsiatnikov, kde sa Slovensko umiestnilo po Grécku a Španielsku najhoršie v Európe. V marci 2013 tvorila skupina mladých vo veku 15 až 24 rokov tretinu z celkového počtu nezamestnaných, pričom veková skupina 20 až 29 ročných je zároveň najpočetnejšia v štruktúre uchádzačov o zamestnanie (pozri Zimenová, 2013).

sa zmiernilo tempo rastu absolventskej miery nezamestnanosti, prípadne mierne pokleslo, naďalej sa negatívne prejavujú dopady krízy na skupinu absolventov stredných škôl (*UIPS*).

Napriek predchádzajúcim dátam, slovenský trh práce resp. zamestnávatelia v priemyselných technických odvetviach, a to najmä v strojárskom a elektrotechnickom priemysle upozorňujú na nedostatok kvalifikovaných zamestnancov. Trh práce na Slovensku trpí nedostatkom kvalifikovaných pracovných síl v takých klasických odvetviach, akými sú elektrotechnický priemysel, stavebníctvo, ale aj drevospracujúci priemysel.[62]

Nedostatok kvalifikovaných pracovných síl môže súvisieť nielen s hospodárskou krízou, ale aj s ďalšími faktormi, ktoré sa vyskytujú aj mimo obdobia ekonomickej krízy. Ide o rôzne trendy v požiadavkách na pracovné sily, ako sú zmeny v profesiovej štruktúre, zánik obsolentných povolaní a vznik nových, rast požiadaviek na pracovnú silu, a to tak v rozsahu odborných zručností a kompetencií (formálne vzdelanie, prax, kognitívne zručnosti a sociálne zručnosti), ako aj vznik nových povolaní a vyššie nároky na ich výkon , a zároveň do hry vstupuje aj trhová kvalifikácia čiže kvalifikácia aktuálne žiadaná na trhu (Hanzelová, 2007).

Nedostatok kvalifikovaných pracovníkov (*skill shortage*) – to je situácia, v ktorej zamestnávatelia nemôžu obsadiť voľné pracovné pozície v určitých povolaniach resp. majú výrazné ťažkosti s ich obsadzovaním pri existujúcej mzdovej úrovne týchto miest, pracovných podmienkach a regionálnej dostupnosti týchto voľných pracovných miest. Pritom nedostatok kvalifikovaných pracovníčok a pracovníkov môže pociťovať ekonomika ako celok, jej jednotlivé odvetvia alebo regionálne/lokálne trhy práce. Vzniká a pretrváva aj pri relatívne vysokej celkovej nezamestnanosti (Hanzelová, 2007).

V slovenskom kontexte možno hovoriť o nedostatku kvalifikovaných zamestnankýň a zamestnancov v určitých špecifických výrobných odvetviach, a to najmä tých, ktoré sú takpovediac „ťahúňmi“ slovenskej ekonomiky – strojárstvo, automobilový priemysel, ale aj ITK technológie.[63]

---

[62] Dostupné na: http://karierainfo.zoznam.sk/cl/1000161/1384115/Slovensko-ma-nedostatok-kvalifikovanych-pracovnikov (19.3.2014)

[63] Na Slovensku chýba asi 10-tisíc informatikov a v EÚ sa toto číslo priblíži k miliónu (Trebulová, 2014). Príkladom je aj spoločnosť T-Systems Slovakia, ktorá už v súčasnosti v Košiciach zamestnáva viac ako 2 800 ľudí a do budúcna plánuje ďalej rásť (Pozri bližšie: http://kosice.korzar.sme.sk/c/6921709/t-systems-otvoril-v-kosiciach-projekt-dualneho-vzdelavania.html#ixzz2wv44GOm8)

Aj vzhľadom na vyššie uvedené je zrejmé, že súčasný dôraz na zvyšovanie kvality a dostupnosti kvalitného odborného vzdelávania sa nemôže týkať len stredného odborného školstva, ale systému vzdelávania ako celku.

5.3 Duálny systém vzdelávania

Duálny systém vzdelávania je vlastne prepojením vzdelávania a praxe (školstva a ekonomiky). Duálne vzdelávanie spája do jedného kurzu učňovské (praktické) vzdelávanie v podniku/firme s odborným vzdelávaním (teoretickým) v odbornej škole. Zručnosti a teória, ktoré sú obsahom výučby, sú presne vymedzené a regulované vnútroštátnymi normami. Duálne vzdelávanie dnes funguje v mnohých európskych krajinách: Nemecko, Švajčiarsko, Rakúsko, Holandsko, Dánsko, Francúzsko, Srbsko, Slovinsko, Chorvátsko....

Nemecko spolu s Rakúskom a Švajčiarskom majú v súčasnosti jednu z najnižších mier nezamestnanosti mladých ľudí v Európe (do 10%).[64] Tieto pozitívne čísla sú pripisované aj fungujúcemu systému duálneho vzdelávania. Nosné prvky tohto systému, ktoré sa osvedčili v krajinách s duálnym systémom odborného vzdelávania, by mali byť súčasťou nového systému odborného vzdelávania, ktorý plánuje rezort školstva zaviesť aj u nás a ktorého cieľom má byť aktívne prepojenie vzdelávania a odbornej prípravy s praxou.[65] Duálny systém vzdelávania však nemožno redukovať len na učňovské vzdelávanie, a nejde rovnako ani o vzdelávanie sústredené len na mladých ľudí, pretože duálne vzdelávanie je prístup, ktorý sa môže týkať aj rôznych foriem vzdelávania dospelých.

Medzi **konkrétne výhody duálneho vzdelávania** možno zaradiť to, že študentka alebo študent je od začiatku zamestnancom firmy pričom pracuje v súlade so svojimi rastúcimi zručnosťami, ďalej skutočnosť, že študentka či študent svoje zručnosti a kompetencie rozvíja v reálnych podmienkach, a napokon, že je schopný pracovať hneď a nie až s odstupom času po skúškach. Rovnako je silným motivačným momentom z pohľadu

[64] Pozri: OVERVIEW OF APPRENTICESHIP SYSTEMS AND ISSUES. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. November 2012 (revised from September). Geneva 2012.

[65] Dostupné na: http://www.uspesnaskola.sk/odborne-vzdelavanie-transferu-a-implementacia-prvkov-dualneho-vzdelavacieho-systemu/ (12.2.2014)

študentky alebo študenta fakt, že má určité finančné zdroje a jeho práca je ohodnotená už počas výučby (napr. vo Francúzsku je to nejaké percento minimálnej mzdy).

Ako **všeobecné výhody duálneho vzdelávania** možno vidieť úzke prepojenie teórie s praxou, zabezpečenie zamestnanosti mladých ľudí alebo minimálne zvýšenie jej miery, a tiež je to zabezpečenie kvalifikovaných zamestnankýň a zamestnancov pre potreby zamestnávateľov.

V krajinách, ktoré majú dlhoročné skúsenosti s duálnym systémom vzdelávania, je v súčasnosti ako jeden z hlavných problémov duálneho vzdelávania identifikovaný nárast počtu mladých ľudí, ktorí využívajú kurzy odborného vzdelávania a prípravy na školiacich miestach a v školách, a teda nie v reálnych firmách. Ako jeden z kľúčových faktorov tohto stavu vystupuje stále menšia ochota firiem zamestnávať učnice a učňov.[66] Miest na kurzoch v duálnom vzdelávaní je teda nedostatok. Tento nedostatok je podmienený opäť viacerými faktormi. Jednak spoločnosti, ktoré prijmú učnice a učňov, sa musia riadiť množstvom predpisov prinášajúcich nárast administratívnej záťaže a zvýšené riziko kontroly spolu s rizikom sankcií. Samotná odborná prax resp. odborný tréning je tiež finančne náročný. Nezanedbateľné je aj zvyšovanie požiadaviek na úroveň kvalifikácie učníc a učňov pre reálne pracovné pozície v reálnych podmienkach, ktoré však iba prostredníctvom kurzov a tréningov nedosahujú. Na druhej strane menej náročné pozície majú problém vo firmách obsadiť, pretože učnice a učni nie sú ochotní ich vykonávať, a napokon ani nie sú schopní vyhovieť podmienkam pracovného procesu. Problémy tiež vyplývajú z vysokej špecializovanosti firiem, ktoré nemôžu vzdelávať učňov a učnice vo všetkých oblastiach.

Je zrejmé, že duálny systém vzdelávania, ktorý sme načrtli na základe vybraných všeobecných spoločných znakov, vždy funguje v konkrétnej krajine s jej špecifickou právnou kultúrou, ekonomickou štruktúrou, s určitým systémom verejnej správy vyznačujúcim sa rôznou mierou centralizácie a decentralizácie riadenia a rozhodovania, s určitou špecifickou hodnotovou a morálnou klímou. To znamená, že nie je možné mechanicky aplikovať nejaký univerzálny model duálneho vzdelávania na iný kontext[67],

[66] Vláda v Nemecku sa snažila čeliť tomuto trendu legislatívnym stanovením povinnosti pre firmy prijímať učňov, avšak jej snaha bola zmarená prijatím dohody s obchodnými združeniami o dobrovoľnosti tréningov odborného vzdelávania a prípravy.

[67] Tejto problematike sa venujú Petanovitsch, Schmid, Bliem, 2014

pričom situácia je ešte zložitejšia, pokiaľ kontext je nestabilný v takých kľúčových aspektoch, ako je napríklad trend k centralizácii alebo decentralizácii.

Švajčiarsky model, ktorý sú spolu s nemeckým a rakúskym modelom duálneho vzdelávania najúspešnejšími príkladmi, a ktoré sú často prezentované ako vzor aj pre Slovensko, sa opierajú o systém verejnej správy s vysokou mierou decentralizácie, silné regióny so silnými kompetenciami, a kultúru s integrovanými hodnotami autonómie a individuálnej, a tým aj sociálnej zodpovednosti. Odborné vzdelávanie má vo Švajčiarsku mnoho podôb a úrovní a vďaka flexibilite a priepustnosti celého systému ide o model, ktorý sleduje nielen benefity zamestnávateľov, ale podporuje aj individuálnu kariéru, dráhu samostatného podnikania nevynímajúc (Zimenová, 2013). Sociokultúrny a hodnotový rámec tak podmieňuje aj mieru vnútornej dynamiky konkrétneho systému duálneho vzdelávania, ktorá vytvára širší a flexibilnejší, alebo naopak užší a statickejší priestor pre sebarealizáciu rôznorodých aktérov a aktérok v rámci vzťahov duálneho vzdelávania.

Duálny systém je tiež úzko spätý so štruktúrou ekonomiky/hospodárstva v danej krajine. Aký je ekonomický/hospodársky kontext v našej krajine, aká je štruktúra nášho hospodárstva, t.j. aké odbory, segmenty a profesie dominujú (aká je diverzita hospodárskych činností a jednotlivých segmentov, a teda aj možností pre profesionálne uplatnenie študentov a študentiek duálneho vzdelávania). Ako možno túto štruktúru ekonomiky charakterizovať z rodového hľadiska? Aké možnosti a príležitosti poskytuje pre profesijnú sebarealizáciu a uplatnenie z rôznej rodovej perspektívy? Aké možnosti poskytuje pre duálny systém?

Fungovanie duálneho systému si vyžaduje určité nevyhnutné podmienky:

1. dodržiavanie systému pravidiel pre poskytovanie praktického vzdelávania pre učňov a učnice či odborných študentov a študentky, čo je podmienené ochotou firiem znášať administratívne bremeno a (právnu a sociálnu) zodpovednosť s tým spojenú,

2. ochotu vynakladať finančné, materiálne a personálne zdroje na realizáciu duálneho vzdelávania podmienená disponibilnými zdrojmi, čo môže znamenať nevyhnutnosť podpory z verejných zdrojov, s čím súvisí tvorba spravodlivého a transparentného mechanizmu a procesov rozhodovania o udeľovaní podpory a finančných (a iných) zdrojov[68],

[68] Švajčiarski zamestnávatelia znášajú 60% nákladov na vzdelávanie, zvyšných 40% je hradených z verejných zdrojov (Zimenová, 2013). Existujú dva smery v skúsenostiach s duálnym vzdelávaním:

3. motivačné faktory a klímu naladenú v prospech fungovania duálneho systému v zamestnávateľskom prostredí (vo firemnom prostredí) – ekonomická (napr. daňové úľavy, ...) a neekonomická motivácia (morálny kredit firmy, ...), ktoré sú dôležitá najmä z perspektívy malých a stredných firiem, pre ktoré sú vstupné náklady pre participáciu v duálnom systéme významnou položkou, a napokon aj

4. morálnu klímu spoločnosti – dôveru v zmysluplnosť a realizovateľnosť systému v našich podmienkach, čo je podmienené systémovou stratégiou realizácie konceptu duálneho vzdelávania čiže jej spojením so súvisiacimi reformami (takými nastaveniami v systéme – vzdelávania a hospodárstva či podnikania, ktoré podporujú zdravé, férové (nekorupčné, motivujúce k sociálnej zodpovednosti, a pod.) podnikateľské a firemné prostredie.

Spomenuli sme tak niektoré z faktorov podmieňujúcich ochotu firiem a podnikov poskytovať odbornú prípravu na pracovisku pre študentky a študentov odborného vzdelávania a prípravy zo stredných a vysokých škôl, prispievať na vybavenie centier odborného vzdelávania a prípravy a takisto poskytovať možnosti ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy vlastným zamestnancom a zamestnankyniam.

Otázka odborného vzdelávania nie je lokálnou otázkou v jednotlivých krajinách, ale otázkou celoeurópskou v kontexte hospodárskej krízy, ale i v kontexte toho, že krajiny EU intenzívne rozmýšľajú nad riešením otázky rovnováhy medzi odborným a všeobecným vzdelaním. K inovácii odborného vzdelávania sa pristupuje na všetkých úrovniach vrátane vysokoškolského. Zároveň však systém odborného vzdelávania a prípravy má svoje lokálne špecifiká, ktoré sú podmienené kultúrnymi vzorcami, formou politického riadenia konkrétnej krajiny, štruktúrou ekonomiky, a to nielen čo sa týka odvetví, ale aj čo sa týka jednotlivých typov firiem (malí, strední podnikatelia a živnostníci, veľkopodnikatelia), ale aj napríklad toho, či ide o domáci alebo zahraničný kapitál. Od toho totiž závisí, akým spôsobom budú alokované zdroje pre naštartovanie a podporu duálneho systému (z centra alebo z regiónov), odkiaľ budú čerpané (súkromné, verejné zdroje, ďalšie zdroje a/ alebo ich kombinácia), do akej miery sa

1. veľké korporácie majú fungujúce podnikové vzdelávacie systémy (Škoda, Vítkovice) a 2. malé a stredné podniky, kde je oveľa viac váhavosti a neistoty v tom, v akej podobe sa do procesu zapojiť. Realizovať duálne vzdelávanie si preto vyžaduje spoluprácu viacerých rezortov a ich zodpovednosť. Ide o prípravu budúcich zamestnancov, ale aj budúcich živnostníkov, ktorí budú sami pracovné miesta vytvárať.

vytvára potenciál pre reštrukturalizáciu súčasnej podoby ekonomiky smerom k vyváženejšej štruktúre hospodárstva napríklad aj z rodového hľadiska.

Predpokladajme ako príklad, že budú do systému duálneho vzdelávania zapojené len veľké firmy, ktoré na to majú a ktoré zvládnu aj nejaké vstupné náklady s vyhliadkou stabilných na mieru kvalifikovaných zamestnancov, prípadne aj s pozitívnou správou o stimuloch z centra. V slovenskom kontexte sú to takmer všetko firmy zamerané na výrobu, ktorú vykonávajú kvalifikovaní zamestnanci – muži, prípadne sú to firmy zaoberajúce sa IKT technológiami, kde ich súčasní alebo budúci zamestnanci získavajú kvalifikáciu štúdiom technických a prírodovedných odborov.[69] Trochu ironicky možno načrtnúť jedinú šancu pre dievčatá a ženy, ako „preniknúť" do duálneho systému – počkať na ten moment, keď sa minie zásoba kvalifikovaných zamestnancov - mužov alebo kým bude nedostatok študentov technických a prírodovedných odborov spomedzi chlapcov. Veľmi neutešená vyhliadka.

5.4 Rodová rovnosť v duálnom systéme vzdelávania a odbornej prípravy

Prečo by rodová rovnosť resp. úsilie o rodovú rovnosť malo byť integrálnou súčasťou duálneho systému vzdelávania ako jedného z kľúčových riešení nezamestnanosti mladých ľudí?

1) **Politicko-morálny argument**: Pretože nám na demokracii záleží a rodové znevýhodnenie (nerovnosti) ohrozujú demokraciu, a teda aj všetky jej inštitúcie. Demokracia prestáva byť demokraciou, ak je rovnosť iba pre niektorých.
2) **Sociálno-morálny argument**: Pretože osobitne mladé dievčatá a ženy sú ohrozené nezamestnanosťou, a teda všetkými negatívnymi dôsledkami, ktoré z nej plynú (príjmová nerovnosť, nerovnosť v dôchodkovom a sociálnom zabezpečení, zdravotnej starostlivosti, a ďalšie – politická nerovnosť, mocenská nerovnosť, statusová nerovnosť).

[69] Firmy a zamestnávatelia, ako aj stredné odborné školy, ktoré sa už dnes na Slovensku zapojili do systému duálneho vzdelávania, pôsobia v prevažnej miere v odvetviach, kde väčšinu zamestnancov tvoria muži, a zároveň ide o odbory štúdia, kde prevažujú chlapci (napríklad MIBA Steeltec Zlaté Moravce, Železiarne Podbrezová, T-Systems Slovakia v Košiciach).

3) **Ekonomický argument**: pretože diverzita na pracovisku je zdrojom inovatívnosti a kreativity, a to je aj cesta k vyššej produktivite.

V kontexte **politicko-morálnej argumentácie** môžeme uvažovať nasledovne: Rodová nerovnosť je (okrem iného) dôsledkom rodovej segregácie a rodovo-segregačných tendencií, ktoré sú prítomné už v systéme vzdelávania a výchovy, a prehlbujú sa potom na trhu práce. Rodová segregácia na trhu práce je viac či menej dôsledkom pretrvávania rodových stereotypov na trhu práce. Preto ak chceme zmeniť situáciu v tejto oblasti, musíme prestať s rodovo stereotypnou výchovou dievčat a chlapcov, s rodovo stereotypným prístupom k ich vzdelávaniu, s rodovými stereotypmi v oblasti zamestnávania a pracovných podmienok (v prístupe k zamestnávaniu, rekvalifikácii, pracovnému postupu, zosúladeniu pracovného a rodinného života a pod.) atď. (Barošová, Perichtová, 2007). Z tejto perspektívy duálne vzdelávanie nie je výnimkou, ba práve naopak. Ako katalyzátor uplatnenia na trhu práce nesie v sebe potenciál tak pre zmenšovanie segregácie, ako aj pre jej prehlbovanie. A hoci v kontexte duálneho vzdelávania nejde len o rodovú segregáciu, a prehlbovanie nerovností na jej základe, ale otvára sa priestor aj pre iné druhy nerovností na základe iných faktorov ako napríklad regionálna alebo etnická príslušnosť, ktoré potom môžu spolupôsobiť v synergickom efekte pri prehlbovaní nerovností, rodová segregácia a nerovnosti ňou podmienené sa ukazujú ako najvýraznejšie. Tieto nerovnosti môžu mať za dôsledok nerovnosť v prístupe k zdrojom – verejným statkom a dobrám, ako sú uznanie, teda statusová rovnosť, ekonomická rovnosť, a v nadväznosti na ne aj politická reprezentácia.

V kontexte **sociálno-morálnej argumentácie** zohráva úlohu to, že relevantnosť výstupov odborného vzdelávania a prípravy vo vzťahu k potrebám trhu práce sa prejaví viac pri pohľade na štruktúru nezamestnaných absolventov podľa odborov vzdelávania a skupín odborov vzdelávania. Nezamestnanosť absolventov škôl je totiž diferencovaná aj z pohľadu ukončeného odboru vzdelávania. V septembri 2012 dosiahla najvyšší počet 4,4 tisíc nezamestnaných skupina **spoločenských odborov a služieb**. V porovnaní s rokom 2011 bola však o 1,6 tisíc absolventov menšia. Do mája nasledujúceho roku počet klesol na 3,1 tisíc absolventov, čo zodpovedalo absorpcii 28 %. V skupine dominoval odbor 63, Ekonomika a organizácia, obchod a služby I. s 3,6 tisíc

nezamestnanými (UIPS).[70] Ako bolo prezentované v predchádzajúcej kapitole na základe výsledkov výskumu, ktorý relizovalo o. z. EsFem (Bosý, Béreš, 2009), podiel žiakov a žiačok v jednotlivých typoch odborných škôl je rodovo podmienený – dievčatá mali najsilnejšie zastúpenie v pedagogických, pedagogicko-sociálnych, zdravotníckych školách, obchodných akadémiách a v školách podnikania. Tieto typy škôl sa ukázali ako feminizované i z hľadiska pedagogického zboru. U chlapcov, naopak, najvyššie zastúpenie vykazovali priemyselné a technické školy a i z hľadiska pedagogického zboru sa opakoval podobný vzor – t.j. prevaha pedagógov-mužov (Bosá, Filadelfiová, 2009). Je teda zrejmé, že skupinou, ktorá je nielen v súčasnosti, ale aj s vyhliadkou do budúcnosti ohrozená výrazne nezamestnanosťou, resp. zamestnanosťou v nízko príjmových odvetviach, a v dôsledku toho aj sociálnou depriváciou a chudobou v starobe, sú dievčatá a mladé ženy. Tento rodový aspekt je v politike vzdelávania a v politike zamestnanosti v slovenskom kontexte reflektovaný minimálne, analýza jeho príčin, faktorov a mechanizmov je nedostatočná, a teda nie sú navrhované ani žiadne účinné riešenia a stratégie.

V súvislosti s **ekonomickou argumentáciou** je dôležité, že zavádzanie a posilňovanie duálneho vzdelávania má viaceré ciele, hoci niekedy sa zdá, že jediným je v slovenských podmienkach zabezpečiť dostatok kvalifikovaných zamestnankýň zamestnancov pre dominantných zamestnávateľov. Tento cieľ je plne legitímny, avšak nemožno duálne vzdelávanie vnímať len takto zredukovane. Duálne vzdelávanie má pomôcť riešiť nezamestnanosť mladých ľudí, a ak výraznú časť mladých ľudí predstavujú dievčatá, tak strategické riešenia musia zohľadňovať túto skutočnosť. Duálne vzdelávanie má prispieť tiež k zvýšeniu konkurencieschopnosti ekonomík jednotlivých krajín, kde sa zavádza alebo uplatňuje tento systém, a práve preto ekonomika a jej procesy potrebujú inovatívne a kreatívne riešenia, ktoré vznikajú práve v heterogénnom, pluralitnom, diverzifikovanom prostredí. Duálne vzdelávanie by sa malo ako príležitosť pre sebarealizáciu, uplatnenie svojho jedinečného potenciálu dostať aj k dievčatám a mladým ženám. Otázkou je, ako je na to pripravené naše firemné prostredie, inštitucionálne prostredie a prostredie odborného a ďalších typov školstva a jeho kľúčoví aktéri.[71]

[70] Dostupné na: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/JH/uplatnenie_a13_.pdf

[71] V slovenskom kontexte nám chýbajú výskumné dáta, ktoré by nám poskytli komplexnejší obraz o ochote firemného prostredia, ale aj prostredia odborného školstva a ďalších typov škôl vytvárať ústretovú a podpornú klímu a aj inštitucionálny rámec pre rodovo nestereotypné kariérne voľby dievčat a chlapcov.

5.5 Kariérové poradenstvo a trh

Kariérové poradenstvo je chápané v strategických dokumentoch týkajúcich sa vzdelávania, najmä odborného vzdelávania, ako jeden z účinných nástrojov, ktorý má pomôcť pri takom kariérnom nasmerovaní absolventov základných a stredných škôl, ktoré bude na trhu práce úspešné. V *Správe o stave školstva na Slovensku* sa konštatuje: „Žiaci základných škôl sa v súčasnosti často kvôli prevyšujúcej ponuke nad dopytom *dostanú na ľubovoľnú strednú školu, ktorú si vyberú. Táto možnosť často spôsobuje nástup žiaka na nesprávnu vzdelávaciu cestu".* (kurz. - autorka) Z toho dôvodu je potrebné, aby sa žiakom základných škôl venovala pozornosť v oblasti poradenstva pri výbere vzdelávacej cesty a v oblasti výberu prípravy na povolanie.

V rámci uvedeného dokumentu sa spomína viacero ďalších prierezových aktivít, ktoré majú pomôcť dosiahnuť cieľ – umiestnenie absolventa tam, kde to potrebuje trh.

- zaviesť predmet praktické vyučovanie, jedným z cieľov ktorého je poskytovať žiačkam a žiakom poradenstvo v oblasti profesijnej orientácie formou zážitkového vzdelávania na 2. stupni základnej školy,
- vytvoriť ukazovatele o kvalite odborného vzdelávania a prípravy na danej strednej škole (napr. informácia o absolventskej miere nezamestnanosti), ktorých zverejňovaním sa vytvoria predpoklady k lepšej informovanosti žiačok a žiakov a ich zákonných zástupcov,
- zaviesť v štátnych vzdelávacích programoch ISCED 2 vo všetkých ročníkoch predmet pracovné vyučovanie, ktorého obsahom budú aj informácie o možnostiach prípravy na budúce povolanie,
- zabezpečiť dostatočnú informovanosť žiačok a žiakov základných škôl a ich zákonných zástupcov o príprave na povolanie v stredných odborných školách a o miere uplatniteľnosti absolventov na trhu práce, vrátane informácie

---

Čo sa týka praxe, ako príklad dobrej praxe môže poslúžiť podujatie, ktoré organizovala v apríli 2014 Slovenská technická univerzita. STU sa zapojila do projektu Girl's Day, ktorý ich má pritiahnuť k informatike. Podniky a školy v 16 európskych krajinách si každý rok vyhradia jeden deň, keď dievčatám vo veku 14 – 18 rokov predstavujú prácu v IT sektore. Bližšie pozri Trebulová, 2014.

o zamestnanosti v odbore, pre ktorý má príslušný absolvent alebo absolventka kvalifikáciu; na tento účel využiť aj elektronickú formu poradenstva.

Pridajme ešte aj najnovší nástroj z novely *Zákona č. 184/2009 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave*, ktorá je obsahom *zákona č. 324/2012 Z.z.* a ktorá spočíva v zavedení nových predpokladov pre prijatie žiaka alebo žiačky do prvého ročníka štvorročného vzdelávacieho programu gymnázia a do prvého ročníka päťročného vzdelávacieho programu bilingválneho štúdia, ktorými sú priemerný prospech do 2,0 a do prvého ročníka vzdelávacieho programu úplného stredného odborného vzdelávania, ktorými sú priemerný prospech do 2,75 z povinných vyučovacích predmetov na konci druhého polroku predposledného ročníka na základnej škole a na konci prvého polroku posledného ročníka na základnej škole. Do tohto priemeru sa nezapočítava priemer z vyučovacích predmetov s výchovným zameraním. Zároveň sa zavádza požiadavka na splnenie tejto podmienky priemerného prospechu i na konci druhého polroku posledného ročníka štúdia (*Dôvodová správa...)*.

Je otázne, či je správne, ak sa žiačkam a žiakom neumožní zvoliť si „správnu kariérnu cestu“ zatraktívnením odboru, ale urobiť z nej poslednú, jedinú a nevyhnutnú možnosť voľby. Nehľadajú sa tiež spôsoby, ako urobiť lákavou túto „správnu cestu“ pre dievčatá. Potrebujeme koncepčné stratégie a opatrenia na podporu dievčat pre výber technických a prírodovedných smerov štúdia a chlapcov pre sociálne a humanitné odbory. Túto vetu môžeme doslovne zopakovať tak, ako bola publikovaná v roku 2008 autorkami publikácie *Rodový pohľad na školstvo* Janou Cvikovou a Jarmilou Filadelfiovou – veľa sa odvtedy nezmenilo. K tomu možno pridať celý ďalší odsek: *„Oficiálne miesta v SR sa koncepčne nezaoberajú nevyužitým potenciálom žien v technických odboroch, nižším osohom, ktorý ženám prinášajú nové technológie, alebo nerovnosťami na segregovanom trhu práce vo všeobecnosti. Inak by museli týmto problémom venovať viac pozornosti v politických dokumentoch a programoch, vrátane väčšej podpory výskumu príčin a dôsledkov existujúceho stavu“* (Cviková, Filadelfiová, 2008, s. 83).

Od kariérového poradenstva sa teda očakáva, že prostredníctvom informácií, ale aj nových metód (zážitkové učenie) a podpory navedie klienta – žiačku či žiaka na takú profesijnú a kariérnu dráhu, ktorá mu zabezpečí uplatnenie na trhu práce.

Rodovo citlivé kariérové poradenstvo je v omnoho zložitejšej situácii. Poradca alebo poradkyňa by totiž mali byť schopní identifikovať, porozumieť a podporiť aj

rodovo nestereotypné kariérne voľby. Ak kariérové poradenstvo môže byť efektívne len ako súčasť systému opatrení, tak to isté a ešte v väčšej miere možno konštatovať pri rodovo citlivom kariérovom poradenstve. Realizácia rodovo nestereotypných kariérnych volieb môže byť úspešná len v prípade, že takéto voľby budú mať širokú podporu. Andrea Maihoffer (2014) zo švajčiarskeho *Centra pre rodové štúdie* sa vyjadrila k stále silnej profesijnej rodovej segregácii vo švajčiarskej spoločnosti na základe zistení výskumu rodovo nestereotypných volieb pre systém duálneho vzdelávania a odbornej prípravy vo svojej krajine. Podľa Maihoffer mladí Švajčiari, ktorí vstupujú do odborného vzdelávania v rámci duálneho systému si volia svoju kariérnu cestu už vo veku 14 – 15 rokov. Je to dosť skoro vzhľadom na ľudský život. Problematické z hľadiska rodovej rovnosti je, že rodová identita je v tomto veku značne podliehajúca vplyvu okolia – predovšetkým médií a rovesníkov a mladí ľudia si jednoducho volia profesiu, ktorá je rodovo stereotypná a umožňuje čo najrozsiahlejšiu rodovú identifikáciu. Rodovo nestereotypné kariérne a profesijné voľby tak jednoducho zostávajú skôr výnimočným javom. Riešenie potom vidí v tvorbe a budovaní infraštruktúry, ktorá zabezpečí rodovú rovnosť na trhu práce, ale aj systém vzdelávania, ktorý umožňuje odklad zásadných profesijných/kariérnych rozhodnutí, a zmenu profesijnej orientácie.[72] Zároveň je dôležité kvalitné kariérové poradenstvo, ktoré poskytuje dostatočné a kvalitné informácie, rozhľad a podporu. Ochota rozhodovať sa rodovo nestereotypne sa zvyšuje, ak študijné a pracovné prostredie predstavuje atraktívne a podporné prostredie pre budúceho študenta či študentku alebo aktérov na trhu práce.

[72] Ako zaujímavá pôsobí v tejto súvislosti štúdia z Českej republiky, ktorú vypracovali odborníci z Národného ústavu pre vzdelávanie (NUV), v rámci ktorej sa venovali nezamestnanosti absolventov škôl. Podľa tejto štúdie príchod ekonomickej krízy potvrdil, že nie je možné prispôsobovať vzdelávaciu ponuku a smerovať žiakov základných škôl do konkrétnych odborov podľa aktuálnych potrieb trhu práce a tiež podľa ekonomickej situácie. Odporučenie pre vzdelávaciu politiku, vyplývajúcu z aktuálnej situácie spočíva v tom, že je v prvom rade potrebné prispôsobovať vzdelávací systém tak, aby produkoval absolventov široko uplatniteľných na trhu práce, flexibilných, samostatných, vybavených čo najširším okruhom kompetencií, najmä potom tých prenositeľných, schopných a ochotných sa ďalej vzdelávať (pozri Novák, 2013).

Keďže primárnym prostredím pre kariérové poradenstvo je prostredie inštitucionálneho vzdelávania, otázka rodovej rovnosti v škole a v procese školskej výchovy a vzdelávania je pre analýzu rodovo citlivého kariérového poradenstva kľúčová.

Aj v prostredí Slovenska už bolo realizovaných viacero výskumov, týkajúcich sa rodovej rovnosti vo výchove, ktoré v mnohom potvrdzujú zistenia z iných krajín Európy a Spojených štátov amerických, že formalizovaná výchova predstavuje kľúčový mechanizmus pre rodovú spravodlivosť a môže byť využiteľná ako prostriedok prevencie rodovej nerovnosti – pod podmienkou, že samotná škola a školské vzdelávanie nepodporuje rodovo stereotypné a rodovo nespravodlivé mechanizmy.

6 ŠKOLA A JEJ VPLYV NA RODOVÚ SEGREGÁCIU NA TRHU PRÁCE

Katarína Minarovičová

Ak uvažujeme o škole ako o prostredí re-konštruujúcom rodové vzťahy prostredníctvom edukácie a socializácie, nevyhnutne musíme brať do úvahy dve zložky výchovného prostredia – explicitné a skryté kurikulum (obsah výchovy a vzdelávania). Kým explicitné kurikulum vychádza z oficiálneho školského vzdelávacieho programu, relevantnej legislatívy a hodnotového systému vyjadreného v školských dokumentoch (vzdelávací program, etický kódex, školský poriadok, a podobne), skryté kurikulum je tvorené samotným prostredím – vzťahmi, jazykom, „kultúrou školy", organizáciou vyučovania a prostredia, v ktorom sa odohráva, osobnosťami a pojstojmi učiteliek a učiteľov, vedenia školy a ďalších osôb, ktoré na celom edukačnom procese participujú, ale aj výzdobou, materiálnym vybavením školy a podobne. Oba aspekty vzdelávania a výchovy participujú v procese socializácie v súčinnosti. Dokonca skryté kurikulum plní funkciu akejsi „verifikácie" explicitného kurikula – ak napríklad oficiálne deklarované hodnoty tolerancie a demokracie nemajú výraz v každodennej praxi, ak žiačky a žiaci zažívajú nedemokratické spôsoby v každodennom školskom živote (či už priamo na vyučovaní, v procesoch rozhodovania, či v mimoškolskej činnosti), oficiálne prezentované hodnoty sa stávajú prázdnymi frázami. Skôr než diktátom či prezentáciu sa totiž učíme zážitkom.

Rodové vzťahy sú súčasťou výchovy a vzdelávania tak v obsahu učiva ako aj v živote a organizácii školy. To isté platí aj o rodových vzťahoch v kariérovom poradenstve realizovanom v školskom prostredí. Nemá zmysel formálne deklarovať rovnocennosť mužskej a ženskej práce, keď žiačky a žiaci priamo v škole zažívajú nízku mieru prestíže feminizovaného školstva ako príkladu rodovej deľby práce.

6.1 Rodovo ne/rovné voľby vzdelania a ich vzťah k trhu práce

Vo vzťahu k rodovej rovnosti na pracovnom trhu má význam hovoriť v prvom rade predovšetkým o **rovnosti v prístupe k vzdelaniu**. V tejto súvislosti vyvstáva

množstvo otázok, ktoré si zaslúžia pozornosť. Zameriame sa najskôr faktory ovplyvňujúce výber školy.

Škola a školský systém v spoločnosti je charakteristický svojou *selektívnou funkciou,* ktorá prebieha na rôznych úrovniach a môže byť príčinou nerovností a diskriminácie. Jedným môže kariéru uľahčiť, druhým znemožniť (Havlík, Koťa, 2002). Na Slovensku sa stretávame v tejto súvislosti najmä s problematikou vylúčenia a diskriminácie detí v školskom systéme z dôvodu chudoby, či etnicity (Lukšík, Lemešová, 2013). Selektívna funkcia školy má však aj svoj rodový rozmer, kedy je zisk stredoškolského diplomu s maturitou pre ženy rovnaký ako zisk výučného listu pre mužov z hľadiska získaného statusu v spoločnosti, prístupe k rovnakým peniazom na trhu práce a podobne. Pohľad spoločnosti na selektívnu funkciu školy je ovplyvnený tým, akú hodnotu pripisujú jednotlivým profesiám a zamestnaniam. Škola odovzdávaním diplomu, vysvedčenia, uskutočňuje tzv. *alokáciu,* kedy situuje jedincov do spoločenskej stratifikácie (Havlík, Koťa, 2002, s. 102). Pre zamestnávateľa však známky veľa neznamenajú, sú dôležité iba v prostredí školy. Dievčatá napríklad v škole dosahujú lepší prospech ako chlapci, aj vyššie vzdelanie (Šmídová et al., 2008; Smetáčková, 2005; Filadelfiová, 2007), avšak chlapci aj napriek horšiemu prospechu v budúcom povolaní dosahujú lepšie platové ohodnotenie. Známka teda predstavuje iba vyjadrenie stupňa adaptácie na požiadavky učiteľa/ky (Havlík, Koťa, 2002).

Zo sociologického hľadiska sú **kritické prechody z jedného vzdelávacieho cyklu do druhého.** Študujúci sa musia vyrovnať s novými typmi nárokov, so zmenami statusu (Havlík, Koťa, 2002, s. 96). Stredná škola môže predurčiť budúcu profesijnú kariéru. Rodovo špecifické signály, ktoré sú vysielané cez formálne a neformálne kurikulum, majú dopad na ašpirácie a výkony žiakov a žiačok. Počas štúdia na strednej škole majú chlapci a dievčatá začať formulovať plán svojej pracovnej kariéry. Avšak už prechod zo základnej na strednú školu môže byť z hľadiska ich budúcej ekonomickej a spoločenskej kariéry jedným z najzásadnejších krokov v živote (Matejů, Straková, 2006).

Medzi hlavné koncepcie, ktoré poukazujú na väzby medzi vzdelávacím systémom a spoločenskými nerovnosťami, stratifikáciou podľa Koťu a Havlíka (2002) patria:

- teória meritokracie **: prístup k vyššiemu vzdelaniu a statusu závisí na schopnostiach a výkone jednotlivcov. To odkiaľ pochádzam a kam patrím, nie je podstatné.**

- teórie odmietajúce predstavy o reálnosti rovných príležitostí na vzdelanie a sociálny vzostup: **medzi ktoré patria teórie „odškolnenia“, radikálne teórie výchovy,... popisujú školský systém ako legitimizujúci sociálne nerovnosti.**
- teórie triednej podmienenosti výchovy a vzdelávania **: vychádzajú z predstavy, že skryté kurikulum a kritéria prístupu ku vzdelaniu sú určované triednymi vzťahmi v spoločnosti.**
- teórie nerovnosti prístupu ku vzdelávaniu**, Nerovnosti vychádzajú z kultúry a jazyka (kultúrny kapitál).**

Voľba budúceho povolania súvisí tiež s prechodom zo základnej na strednú školu. Aké faktory ovplyvňujú túto voľbu? Na túto a podobné otázky sa zameral výskum v Českej republike (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008), spracovaný pomocou rodovo zameranej sekundárnej analýzy dát PISA-L, ktorá sa zameriavala na vzdelanostné ašpirácie dievčat a chlapcov v ČR a na vertikálnu segregáciu českého vzdelávacieho systému. Autorky a autor výskumu sa zamerali na faktory, ktoré ovplyvňujú vzdelanostné ašpirácie dievčat a chlapcov v deviatom ročníku základných škôl, a na faktory, ktoré ovplyvňujú voľbu typu strednej školy u pätnásťročných žiakov a žiačok. Výsledky ich analýzy ukázali, že akokoľvek sú vzdelanostné ašpirácie dievčat vyššie než u chlapcov, faktory, ktoré vstúpili do analýzy sa nepodieľajú na nameraných rodových rozdieloch na štatisticky signifikantnej úrovni (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008, s. 46).

Avšak v prípade voľby stredoškolského vzdelania, teda na vertikálnej segregácii vzdelávacieho systému, niektoré faktory rodovým kategorizáciám podliehajú. Ukázalo sa, že chlapci a dievčatá majú v českom prostredí k dispozícii špecifické vzdelanostné stratégie k dosahovaniu pozícií na trhu práce, a že faktory, ktoré tieto mechanizmy podmieňujú, majú v rovine jednania rodovaný charakter (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008, s. 46).

Pri voľbe vysokej školy sú vzdelanostné ašpirácie dievčat a chlapcov silne ovplyvnené najmä tým, aký dôraz kladú rodičia na vzdelanie a tiež výsledkami v matematických testoch (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008, s. 37). V sledovanom súbore ovplyvnil dievčatá viac ako chlapcov faktor dôrazu, ktorý rodičia kladú na vysokú školu. Chlapcov v ašpirácii motivuje faktor úspechu v matematike. To môžeme interpretovať tak, že to potvrdzuje tradičnú rodovú socializáciu. Chlapci sú orientovaní

na individuálny výkon, na ktorý sa sebavedomo spoliehajú, zatiaľ čo dievčatá ovplyvňuje doporučenie a motivácia zo širšieho okolia.

Väčší podiel dievčat nájdeme na vyšších stupňoch vzdelávacieho systému (školy s maturitou), väčší podiel chlapcov naopak na nižších stupňoch vzdelávacieho systému (stredné odborné školy bez maturity). Prejavuje sa tak odlišná štruktúra škôl orientovaných na dievčatá a na chlapcov. **Odbory, ktoré sú považované za typicky dievčenské, sú vyučované na stredných odborných školách, odbory považované za typicky chlapčenské zase na úrovni učilíšť.** Tradičná rodová socializačná línia sa prejavuje už v rodine, kedy otcov vzdelanostný status ovplyvňuje viac synov ako dcéry. Dievčatám sa zvyšujú šance na štúdium na škole s maturitou viac ako chlapcom v prípade prítomnosti vzdelávacích zdrojov v rodine (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008, s. 43).

Dievčatá, ktoré majú absolvované stredoškolské vzdelanie s maturitou sa na trhu práce ocitnú z hľadiska horizontálnej štruktúry vzdelávacieho systému so všeobecným absolvovaným vzdelaním. To im na jednej strane otvára dvere k univerzitnému vzdelaniu, na druhej strane však vstupujú do menej finančne lukratívnych pracovných pozícií. Maturita teda nemusí automaticky znamenať vyššiu sociálno-ekonomickú pozíciu dievčat.

Vzhľadom na skutočnosť, že v spoločnosti sa stretávame s proklamáciou dôležitosti kvalitného vzdelania a zvyšovania kvalifikácie ako prostriedku k získaniu zamestnania a kariérneho rastu, môžeme nadobudnúť dojem, že čím lepšie a „vyššie“ vzdelanie, tým „lepšie“ zamestnanie a tým vyšší príjem. Ak však porovnáme štatistiky, ktoré popisujú vzdelanostnú štruktúra v vzdelanostné trendy so štatistikami trhu práce, mohli by sme sa domnievať, že všeobecne platí pravidlo – tzv. ***„korelačná hypotéza“***, že čím vyšší stupeň absolvovaného štandardizovaného vzdelania, tým vyššia pozícia v štandardizovanom zamestnaní. Táto hypotéza však neplatí, ak berieme do úvahy rod. U žien platí, že čím vyššie bude mať žena vzdelanie, tým vyšší bude jej príjem v porovnaní so ženou s nižším vzdelaním. Nie však nutne v porovnaní s menej vzdelaným mužom. Muži s maturitou zarábajú v priemere viac ako ženy s vyšším odborným vzdelaním, či bakalárskym titulom a muži s VOŠ, či Bc. zarábajú viac ako vysokoškolsky vzdelané ženy s magisterským diplomom (Lišková, Jarkovská, 2008). Podľa dlhodobých štatistík si na Slovensku chlapci častejšie volia učilištia a dievčatá stredné odborné školy s maturitou (Bosá, Filadelfiová, Minarovičová, 2009). Hoci teda

dievčatá volia školy s vyšším stupňom vzdelania, v praxi ich toto vzdelanie „nevynesie“ na vyššie platené miesta v zamestnaní v porovnaní s mužmi.

Ukazuje sa, že voľba povolania nezávisí len od individuálnej voľby jednotlivcov, ale býva často ovplyvnená sociálnymi a kultúrnymi vplyvmi. Z rodového hľadiska môžeme konštatovať, že tieto vplyvy sú negatívne, pretože segregujú a obmedzujú tak individuálnu voľbu ako aj prinášajú peňažné nevýhody pre ženy na trhu práce. Nesú so sebou možnú väčšiu diskrimináciu pre ženy, nižší status v sociálnej stratifikácii.

V nasledujúcej podkapitole sa teda zameriame na školské prostredie a faktory, ktoré môžu mať vplyv na rodovú segregáciu trhu práce a pripravujú tak dievčatá a chlapcov na nerovné postavenie na trhu práce.

6.2 Vplyv školy na rodovú segregáciu na trhu práce

Prostredie školy a učiteľská profesia

Škola ako prostredie prípravy na trh práce a profesionálny život predznačuje rodové aspekty trhu práce. V tejto časti sa zameriame **školstvo ako sektor hospodárstva** so svojimi rodovými dimenziami. Otázka postavenia učiteľov a učiteliek, rovnosť v odmeňovaní, spoločenská prestíž a ocenenie, učiteľská profesia, feminizácia školstva, atď. sú témy, ktoré v diskusiách o slovenskom školstve rezonujú pravidelne. Nesmieme však zabúdať ani na **legislatívne prostredie**, ktoré rámcuje ideovo, právne a politicky celú oblasť školskej výchovy a vzdelávania a rovnako ako jeho **financovanie** je závislé od politických procesov na regionálnej i celoštátnej úrovni.

Učiteľské povolanie, ako už bolo viackrát spomínané, patrí medzi feminizované profesie. Ženy tvoria viac ako dve tretiny vyučujúcich na základných školách a na prvom stupni ich je viac ako 90 % (Filadelfiová, 2008). V prípade učiteľskej profesie je možné identifikovať viacero zlomov, ktoré viedli k jej feminizácii a znižovaniu prestíže.

V minulosti existovali tzv. jednotriedne školy, v ktorých sa učili deti rôzneho veku. Rozdelením detí do tried podľa veku sa nastala situácia, že ženy učili mladšie deti a elementárne vzdelávanie sa stalo feminizovaným. Ženy dostávali nižší plat ako muži. Postupne prestíž a plat učiteľov a učiteliek klesal zároveň s nárastom počtu žien - učiteliek a to odradzovalo mužov od vstupu do tohto povolania a zaručilo to, že bude

viac populárne pre ženy. Učenie sa stalo „ženskou“ prácou. Feminizácia učiteľskej profesie má svoje špecifiká v súvislosti s jej spoločenským obrazom. V porovnaní s inými feminizovanými povolaniami vyvoláva niektoré „jedinečné“ negatívne konotácie:

Fenomén prieniku žien do učiteľského povolania začal byť diskutovaný začiatkom 20. storočia ako *„problémový“*. Podľa kritikov tohto fenoménu budú chlapci, ktorí sú učení prevažne ženami zženštilí, emocionálnejší, nebojovní (Kimmel, 2008). Aj v súčasnosti zaznievajú hlasy, ktoré vidia vo feminizácii učiteľského povolania „problém“. Nedostatok učiteľov mužov sa považuje za nedostatok mužských vzorov – rolí pre žiakov (Kosová, 2006, s. 49). Na druhej strane je však feminizácia školstva vnímaná *pozitívne*, ako dôsledok emancipačného hnutia a demokratizácie. A. Tokárová (2006, s. 32) vníma feminizáciu školstva ako súčasť a dôsledok pozitívneho procesu feminizácie vzdelania v 19. a 20. storočí.

S feminizáciou učiteľského povolania súvisí aj nedostatočné platové ohodnotenie učiteliek a učiteľov. Platí, že ***čím väčšie je zastúpenie žien v zamestnaní (profesii), tým menší je plat*** (Kimmel, 2008; Cviková, Filadelfiová, 2008). V učiteľskom povolaní je základný plat odvodený aj od počtu rokov praxe. Tu sa však ešte viac otvárajú nožnice nerovnosti, pretože v našej spoločnosti sú to práve ženy, ktoré sa starajú o deti, príbuzných, chorých, ... (materská, rodičovská dovolenka) – a tak vypadnú na istý čas z pracovného procesu. Priemerné mzdy žien pracujúcich v školstve zaostávajú za mzdami ich mužských kolegov. Prečo teda zostávajú ženy v povolaní, ktoré je nízko platovo ohodnotené? Tokárová (2006, s. 38) hovorí o ***paradoxe spokojného nevoľníka***. Nízky plat učiteliek je samotnými učiteľkami ospravedlňovaný zdanlivými „výhodami“ učiteľskej profesie (voľnejší pracovný čas, dovolenka počas prázdnin, možnosť starostlivosti o deti – „kratší“ pracovný čas) (Cviková, Filadelfiová, 2008). M. Arnotová vidí ***silnú spojitosť medzi materstvom a učiteľstvom.*** V spoločnosti existuje konštrukcia učiteľky ako „druhej mamy“ („othermothers“) (Arnot, 2002, s. 13). Takéto vnímanie učiteľskej profesie ako „predĺženia prirodzenej materskosti“ „...upiera ženám, ktoré toto povolanie vykonávajú, profesijnú kompetenciu a spochybňuje učiteľstvo ako profesiu vo všeobecnosti. Navyše takéto ponímanie znevýhodňuje povolanie z hľadiska statusu i odmeňovania.“ (Cviková, Filadelfiová, 2008, s. 79)

Vertikálna rodová segregácia v rámci školstva

Ženy majú početnú prevahu medzi vyučujúcimi na všetkých typoch štandardných škôl, okrem vysokých (Cviková, Filadelfiová, 2008). Percento zastúpenia žien je najvyššie v materských školách a na 1. stupni základných škôl. **Postupne s vyšším typom školy klesá aj podiel žien – učiteliek na počte vyučujúcich.** Zatiaľ čo na 1. stupni základných škôl bol v roku 2007 tento podiel žien 88,4%, na vysokých školách iba 43,7% (Cviková, Filadelfiová, 2008).

Muži teda dominujú na vysokých školách a sú na vyšších postoch vo výskume (Kimmel, 2008). Ženy dominujú v sociálnej práci, zdravotníctve a pedagogike (Cviková, Filadelfiová, 2008). Jednou z príčin týchto nerovností je, že na plecia žien padá rozhodovanie medzi prácou a rodinou. Vo všetkých typoch vzdelávacích inštitúcií učiteľky, ktoré majú deti, trávia viac času s rodinou (starostlivosťou o deti, starých rodičov, príbuzných, domácimi prácami,...) ako ich mužskí kolegovia. Toto je možné vysvetlenie nízkeho počtu žien na vyšších pozíciách na vysokých školách (Kiczková, Szapuová, Zezulová, 2009; Kimmel, 2008). Ženy vidia pozície, o ktoré by sa mohli uchádzať, avšak tieto „neviditeľné bariéry“[73] im v tom bránia.

Horizontálna rodová segregácia v rámci školstva

Podiel učiteliek na celkovom počte vyučujúcich na stredných školách sa líši podľa druhu a zamerania školy. Najvyšší podiel žien, až 80 % je na školách, ktoré sú označované za „dievčenské“, ako napríklad zdravotnícke, pedagogické a knihovnícke stredné odborné školy. Podstatne nižší podiel 60% je na školách označovaných ako „chlapčenské“ – poľnohospodárske a stredné priemyselné školy. V prípade lesníckych stredných škôl nedosahuje podiel žien ani 30 %. Čo sa týka vysokých škôl, najvyšší podiel dosahujú ženy na Ekonomickej univerzite v Bratislave (63 %). Ďalšie tri vysoké školy majú podiel žien vyšší ako 50 %, ostatné vysoké školy a univerzity majú podiel žien menší ako polovica (Cviková, Filadefiová, 2008). Môžeme konštatovať, že ženy sú najmenej zastúpené na umeleckých a technických vysokých školách.

[73] Pozri fenomén „skleneného stropu“ v predchádzajúcich kapitolách

Kurikulá a interakcia

Rodová rovnosť v procese prípravy na povolanie sa týka aj **kurikúl** (oficiálnych, aj tzv. skrytého kurikula). Pozornosť si tak zaslúžia učebnice, učebné pomôcky a metodiky, pedagogický štýl a prístup učiteliek a učiteľov (či kariérových poradkýň a poradcov), ale aj samotné prostredie školy.

Škola odráža dominantné rodové ideológie spoločnosti, avšak nie je iba pasívnym zrkadlom. Aktívne vytvára a reprodukuje rodové rozdiely (Arnot, Mac an Ghaill, 2006). Rodové prostredie školy môže mať významné dôsledky pre študentov/študentky a ich vyvíjajúce sa identity a budúce životy. Študenti a študentky majú v prostredí, ktoré je rodovo stereotypné, tendenciu rozvíjať hodnotové systémy, ktoré sú rodovo diferencované, čo zase pomáha udržiavať rodové predsudky a nerovnosti, ktoré si so sebou nesú do sveta dospelých (Streitmatter, 1994) a teda aj do sveta trhu práce.

Kde môžeme hľadať príčiny rodovo segregovaného stredného školstva a trhu práce? Prečo si dievčatá volia v menšej miere ako chlapci technické odbory? Jednou z možných príčin je podľa názoru samotných študujúcich z technických fakúlt v SR aj **nedostatok ženských vzorov** v tejto oblasti. 40 % skúmaných študentiek a 35 % študentov vyslovilo názor, že nízke zastúpenie žien v technických odboroch môže byť spôsobené aj absenciou pozitívnych vzorov žien, ktoré sa v tejto oblasti uplatnili a dosiahli výraznejšie úspechy (Sedová, 2008). Učiteľky a učitelia, rovnako ako kariérové poradkyne a poradcovia môžu pozitívne prispieť k rodovej desegregácii trhu práce tým, že budú zviditeľňovať významné ženy v dejinách a vedných odboroch. **Príklady a ilustrácie v učebniciach** by mali prinášať príklady z každodenného života žien a mužov, zamestnaní a profesií, ktoré ich neodkazujú výhradne do oblastí, ktoré sú spájané stereotypne so ženami alebo mužmi. **Nástenky**, ktoré v školách ponúkajú výber povolaní a študijných odborov, by mali rovnako spĺňať kritérium rôznorodosti a eliminácie rodových stereotypov. Dôležitý je tiež **rodovo citlivý jazyk** pri prezentácii rôznych odborov. Z toho, čo študenti/tky čítajú, získavajú informácie o tom, kto sú, ako sú začlenení/é vo svete a ako ich ostatní vnímajú z rodového hľadiska. Keď študenti/tky o sebe čítajú ako o kompetentných ľuďoch, ktorých hlasy sú vypočuté a ktorých skúsenosti sú rešpektované, budú sami/y seba pokladať za kompetentných/é.

Napriek úsiliu byť senzitívnejší v otázkach rodu, rasy, triedy, etnického pôvodu, **učebnice bežne používané v školách ešte stále vykazujú veľkú mieru rodových**

stereotypov (Bosá, 2004; Kaščák, 2006; Smetáčková, Valdrová, 2006). Učebnice sa tak podieľajú na reprodukcii rodových stereotypov vďaka tomu, že sprostredkúvajú symbolický priestor a poriadok v spoločnosti. C. Koppermann (2000, s. 148) uvádza tieto **kritériá na hodnotenie kníh pre deti,** ktoré by nás mali upozorniť na rodové stereotypy vyskytujúce sa v knihách:

„Koľko dievčat a žien, koľko chlapcov a mužov v knihe vystupuje? Kto vystupuje v hlavných a kto vo vedľajších úlohách?

Vystupujú dievčatá a ženy ako samostatné osobnosti plné fantázie a schopné vývinu?

Je v knihe vyjadrená mnohotvárnosť ženských skúseností a záujmov? Hovorí sa aj o vecných záujmoch žien?

V akých profesiách sú ženy?

Pohybujú sa dievčatá a chlapci mimo tradovaných vzorcov mužskosti a hrdinstva? Je v knihe miesto pre citlivosť, starostlivosť, otvorenosť a obavy? Alebo sa ich konanie riadi bežnými klišé?

Kto má nápady, kto je iniciátorom, kto sa presadzuje? Sú aj dievčatá a ženy zaangažované a kompetentné? Sú v knihe rôzne formy spolužitia? Sú prezentované bez negatívnych predsudkov ako samozrejmé formy spolužitia?

Ako je to s deľbou práce v rodine a s pomerom medzi prácou v zamestnaní a v domácnosti? Zobrazujú sa riešenia vymykajúce sa z rámca strnulých rodovo stereotypných vzorcov? Ako sú vykreslené matky? Používa sa ženský jazyk?"

Podrobnejšie rozpracovanie kritérií pri posudzovaní rodovej korektnosti učebnice môžeme nájsť v Čechách (Valdrová et al., 2005), kde sa tieto kritériá stali povinnou doložkou pri schvaľovaní učebníc českým Ministerstvom školstva. Pri posudzovaní učebníc je možné zamerať sa na viacero otázok. Kladné odpovede na niektoré z nich neznamenajú, že učebnicu treba odmietnuť. Každú učebnicu je nutné posudzovať komplexne. Na prípadné rodové stereotypy v učebnici je nutné poukázať, môžu slúžiť ako podnet k diskusii o rovnosti žien a mužov v našej spoločnosti so študentmi/študentkami.

Rodovo korektná učebnica je taká, ktorá nie je založená na rodových stereotypoch a nespôsobuje tak ich reprodukciu. Mala by spĺňať tieto nároky (Valdrová et al., 2005):

- Učebnica je názorovo otvorená a pestrá. Nazerá na témy z rôznych pohľadov a ponúka aj protichodné poznatky

- Učebnica predstavuje všetky relevantné témy, žiadne podstatné témy nevynecháva a na všetky nazerá s rešpektom. Venuje sa súvislostiam, ktoré obsahujú rodový aspekt.
- Učebnica ukazuje rôzne životné štýly žien a mužov, vrátane rôznych sexuálnych orientácií. Neprezentuje ženy iba v tradičnom spojení s domácnosťou a mužov s verejnou sférou, ale zdôrazňuje šírku možných uplatnení v nadväznosti na individuálne dispozície a záujmy.
- Učebnica využíva pre výklad učiva väčšie množstvo príkladov z rôznych oblastí každodenného života
- Príklady a ilustrácie používané v učebniciach venujú rovnaký priestor ženám aj mužom, zobrazujú ich v rôznych a porovnateľných situáciách, neodkazujú ich výhradne do oblastí, ktoré sú stereotypne spájané so ženami či s mužmi.
- Učebnice oslovujú rovnakou mierou dievčat aj chlapcov, nepoužíva sa nadmerne generické maskulínum a vyhýba sa jazykovým klišé, ktoré sa týkajú žien a mužov.

Samozrejmou súčasťou eliminácie rodových stereotypov v rámci kurikula by mali byť rodovo korektné vzdelávacie programy a politika školy[74].

Jednou z ďalších príčin rodovo segregovaného trhu práce a rodovo stereotypných volieb budúcich profesií možno vidieť aj v tom, ako pristupujú k týmto voľbám samotné kariérové poradkyne, kariéroví poradci. Vnútorná zložitosť školy ako inštitúcie má za následok, že rovnakú skutočnosť možno vysvetľovať rôznym spôsobom (napríklad neúspech dievčat v matematike, či chlapcov v jazykoch a podobne). Inštitúcie neurčujú mechanicky, čo sa majú mladí ľudia učiť, ale formujú následky toho, čo mladí ľudia robia (prijatie určitého modelu mužskosti/ženskosti môže mať vplyv na akademický úspech chlapca/dievčaťa v škole a jeho/jej profesijnú dráhu). Deti sa v škole učia, ako fungujú *rodové vzťahy*, rodová súťaž, dojednávanie rodového poriadku. Takéto *rodové učenie* prebieha vždy, keď sa človek ocitne v rodovom vzťahu, nemusí byť plánované a je aktívne. Existujú rôzne trajektórie formovania rodu, *rodové stratégie* teda nie sú jednodimenzionálne. Je teda pravdepodobné, že ak sa zmení rodový poriadok, budú

[74] Bližšie pozri Smetáčková, 2007b

možné nové trajektórie formovania rodu (Connell, 2006). Veľký význam v tejto oblasti zohráva **interakcia** medzi učiteľkami/učiteľmi a žiačkami/žiami.

Učiteľky a učitelia často predpokladajú, že chlapci disponujú viac ako dievčatá logickým myslením, zatiaľ čo dievčatá sú naopak schopné naučiť sa predovšetkým pomocou memorovania (Smetáčková, 2007a). Príčiny vyššej matematickej gramotnosti u chlapcov vidia najmä v biologických predpokladoch – stavbe mozgu a génoch. Zatiaľ čo príčiny vyššej čitateľskej gramotnosti dievčat vidia najmä vo vôľových vlastnostiach dievčat, a v ich vzťahu k čítaniu[75]. Sú to teda príčiny, ktoré sú ovplyvniteľné „zvonka", zatiaľ čo u chlapcov vidia príčiny vo vrodených predispozíciách. Vidíme, že príčiny vysvetľujúce určité správanie, výkony žiačok a žiakov v škole, majú rodové aspekty. Tieto príčiny môžeme rozdeliť na dve skupiny – dispozičné (správanie vyplýva z osobnosti, danosti človeka) a situačné (správanie vyplýva zo situácie). Celý rad výskumov ukazuje, že od chlapcov očakávame skôr nadanie a od dievčat pamäťové učenie (Smetáčková, 2007a). Ak dosiahnu dobrý výkon dievčatá, máme tendenciu ich dobrý výsledok pripisovať ľahkej obtiažnosti úlohy. Ak dosiahnu dobrý výkon chlapci, príčinu hľadáme v ich schopnostiach, nadaní. Výkony dievčat sú stereotypne spochybňované tým, že sú vnímané ako „šprtky", teda že ich výkony sú výsledkom memorovania bez pochopenia podstaty a logiky učiva (Smetáčková, 2005). To má potom vplyv na sebavedomie a ambície dievčat. Chlapci sú hodnotení za svoj výkon a dievčatá za snahu, dobré správanie a podobne. U dievčat dochádza častejšie k podhodnoteniu ich výkonu (Smetáčková, 2007a). Na Slovensku zatiaľ nebola uskutočnená rodová analýza školskej klasifikácie. Hlbšia rodová analýza by mohla odpovedať na otázku, prečo dosahujú dievčatá v testoch (napr. matematickej gramotnosti v testoch PISA) v priemere horšie výkony ako chlapci, keď majú v škole v priemere lepšie známky v porovnaní s chlapcami.

Vyučujúci, aj keď nezámerne, často **prideľujú dievčatám a chlapcom rôzne úlohy** (Jarkovská, 2007; Smetáčková, 2007b; Valdrová, 2006). Dievčatám (chlapcom) prideľujú také úlohy, ktoré sú v súlade s vlastnosťami, ktoré sa od dievčat (chlapcov) očakávajú, teda boli označené ako „ženské" („mužské") vlastnosti (aj v našom výskume) – spoľahlivosť, trpezlivosť, poriadkumilovnosť, ... (fyzická sila, agresivita, logické

[75] Dáta využité na sekundárnu analýzu pochádzajú z výskumu, ktorý som uskutočnila v rámci projektu *Ružový a modrý svet* (rozovyamodrysvet.sk) medzi učiteľkami a učiteľmi a žiačkami a žiakmi základných a stredných škôl na Slovensku.

myslenie, ...) **Fyzicky náročnejšími prácami v triede poverujú učiteľky a učitelia najmä chlapcov a skrášľovaním triedy a zodpovednosťou (napríklad za financie) zase dievčatá.** Ukázalo sa, že učiteľky/učitelia si neuvedomujú rodové zaťaženie vlastného jednania v triede. Príčinu môžeme hľadať v povahe rodových stereotypov. Tie pôsobia skryto a systémovo, jedinci si teda ich pôsobenie neuvedomujú, pokiaľ od tohto systému nezískajú odstup. Odstup im umožní nazerať na rodové stereotypy ako na sociálne konštruované. Ako nevyhnutná sa teda ukazuje príprava budúcich pedagógov/pedagogičiek na vysokých školách, ktorá by mala zahŕňať kurzy s rodovou problematikou vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu.

Rodové stereotypné delenie sa týka aj predmetov v školskom prostredí. Z výskumov, ktoré boli uskutočnené v Českej republike vyplýva, že **učiteľky a učitelia predpokladajú, že chlapci sú a priori schopnejší ako dievčatá v matematike a technických predmetoch, dievčatá naopak v predmetoch jazykových a vzťahovo orientovaných** (Smetáčková, 2007a). Ak je nejaký predmet všeobecne prijímaný ako vhodný skôr pre chlapcov (dievčatá), môžu mať dievčatá (chlapci) obavu, že keby v tomto predmete vynikali, spochybnili by tým svoju rodovú identitu (Smetáčková, 2007a). Dievčatá by sa tak vynikajúcimi výsledkami v matematike mohli stať menej atraktívnymi pre chlapcov, a vynikajúce výsledky chlapcov v literatúre a prednese, môžu pre nich znamenať „riziko“ označenia homosexuál (Kimmel, 2008). Často zároveň vidíme, že chlapci svoje horšie výsledky v škole akceptujú, považujú ich za dostatočné, vzhľadom k nárokom svojho okolia. K rozdielnym výkonom v matematike môže prispievať aj fakt, že matematika a s ňou spojené činnosti sa zameriavajú skôr na mužský svet ako na ženský. Slovné matematické[76] úlohy bývajú formulované terminológiou, ktorá sa vzťahuje k oblastiam, ktoré sú považované za tradične mužské: automobilizmus, technika, dobrodružstvo, násilie (Crawford, 1990; Rosser, 1989; podľa Curran, Renzetti, 2003). Svoju úlohu tiež môže zohrávať to, v akej miere sa dievčatá a chlapci v svojom živote s matematikou stretávajú, alebo interakcia s učiteľkami a učiteľmi matematiky, prípadne podpora rodičov. Učiteľky/učitelia, rodičia a príbuzní

[76] Podobné výsledky uvádza aj rodová analýza českého maturitného odboru Občiansky a spoločenskovedný základ (Smetáčková, Mičienka, Rubánková, 2002)

detí môžu vyjadrovať postoje, ktoré dievčatá odrádzajú od štúdia technických odborov a chlapcov od štúdia odborov, ktoré sú považované za „ženské“[77].

Stáva sa, že niekedy **učiteľky a učitelia fungujú ako „rodová polícia“** (Connell, 2006), ktorá dbá na to, aby žiaci a žiačky nevybočili zo svojej rodovej roly, na ktorú je dohliadané cez postoje učiteľov a učiteliek. Ženy, učiteľky kladú väčší dôraz na dodržiavanie ženských rodových rolí u dievčat ako ich kolegovia – muži. A podobne muži, učitelia, trvajú na dodržiavaní mužských rodových rolí u chlapcov viac ako ich kolegyne – ženy (Minarovičová, 2003). Rodové rozdiely sú však „situačné“ (Thorne, 2003), nie sú niečím, čo proste existuje, je to niečo, čo sa deje a musí sa diať, ale aj niečo, čo môže byť nahradené, čomu môžeme prikladať menší význam. Okolo detí sú veci, z ktorých sa učia o svete dospelých: o identite, hraní,... Niekedy sú v rámci hraníc a inokedy zase rodové hranice prekračujú. Podľa Kimmela (2008) je rodový súlad (konformita) požadovaný a vynútený prostredníctvom strachu - to je často to, čo nás udržiava v rade. Podľa B. Thorneovej[78] (Thorne, 2003) je rod vo svete detí dôležitý, nemá byť však šablónou, ktorá ich redukuje iba na bábky.

6.3 Predstavy žiačok a žiakov ZŠ o ich budúcom živote a povolaní

Ako príklad toho, ako si predstavujú svoj budúci život a povolanie žiaci a žiačky, uvádzame výsledky sekundárnej rodovej analýzy dát výskumu žiakov a žiačok základnej školy, ktorý bol v roku 2006 uskutočnený v rámci projektu *Ruzovyamodrysvet.sk*[79]. Dievčatá na základnej škole si predstavujú svoj všedný deň, keď budú dospelé, inak ako chlapci. **Predstavy dievčat o ich budúcom živote sú spájané s rodinou, zatiaľ čo chlapci v predstavách o svojom budúcom živote premýšľajú viac o voľnočasových aktivitách,** ako o rodine. Denný režim dievčat sa v ich predstavách točí okolo detí,

[77] Bližšie pozri napr. Sedová, 2008

[78] Práca Thorne Barrie bolá prvýkrát publikovaná v roku 1993. V diele Gender play opisuje svoj etnografický výskum, ktorý zrealizovala v základných školách v Severnej Amerike, kde pozorovala deti a uvažovala o rodovej rozdielnosti ako o „situačnej“ (vzniká v určitých situáciách a ignoruje iné situácie). Pozorovala hry, keď sa chlapci a dievčatá hrali oddelene aj spoločne. Výsledkom bolo, že niekedy zdôrazňujú pohlavie skôr učitelia ako deti a všímala si, ako deti preberajú od dospelých ako „robiť“ rod (doing gender), najmä pri hre „randenie“. Thorneová používa vo svojej práci pojem *borderwork,* ktorý opisuje ako vymedzovanie hraníc medzi rodmi – deje sa neustále prostredníctvom vtipov, obliekania, spôsobov vyjadrovania,…

[79] Bližšie o projekte a jeho výsledkoch pozri stránku http://ruzovyamodrysvet.sk

manžela a na poslednom mieste uvádzajú vlastné potreby, realizáciu koníčkov a podobne. Podľa zahraničných výskumov je to priamy následok toho, že sa dievčatá v období adolescencie viac ako chlapci stretávajú s tlakom okolia, aby prijali tradičné ženské životné roly a charakteristiky (Gilliganová, 2001; Thorne, 2003). To znamená, že sa snažia byť atraktívne pre mužov, vo formálnych situáciách vstupujú do pasivity a viac sa orientujú na starostlivosť o druhých. Ich zameranie na rodinu rastie. Predstavy dievčat a chlapcov o ich budúcom živote sa v mnohom líšili. Predstavy dievčat boli popisované podrobnejšie, a akoby reálnejšie. Chlapci sa často uchyľovali k nadsázke typu: „celý deň budem hrať hry na počítači", prípadne „budem chodiť na pivo". Ak hovorili o rodine a práci, bolo to v inom pomere ako u dievčat. **Chlapci vnímali rodinu iba ako zázemie pre ich prácu a voľnočasové aktivity**. Opis zamestnania a koníčkov bol dominantnejší ako opis činností spojených s rodinou, či domácnosťou. **Rodina bola u dievčat viac spojená so starostlivosťou a povinnosťami.** ***Dievčatá uvádzajú, že ako dospelé ženy*** ráno vstanú skôr, pripravia raňajky pre dieťa, manžela. Upravia sa a odvedú dieťa do škôlky. Idú na nákupy, varia obed, večeru pre rodinu. Vyzdvihnú dieťa zo škôlky, učia sa s ním. Keď príde manžel z práce, postarajú sa o to, aby mal čo jesť, venujú sa domácim prácam. Zatiaľ čo ***chlapci popisovali svoj bežný deň o 10-15 rokov*** takto: „Ráno vstanem, najem sa a pôjdem do práce. Najradšej budem chodiť do prírody, hrať futbal, spať a relaxovať. Budem sa starať o auto, motorku. Večer budem pozerať futbal v televízii, alebo pôjdem na pivo. Potom pôjdem spať, alebo sa zabávať do mesta."

Deti majú odlišné predstavy a očakávania od svojich životov podľa toho, či sú dievčatami alebo chlapcami. Tieto očakávania, v ktorých sa silne odrážajú rodové stereotypy, vznikajú pod vplyvom rodiny, médií, ale aj školy. Ženy tým, že svoj čas a energiu vyčerpávajú pri domácich prácach, starostlivosti o rodinu a platenom zamestnaní, sa stretávajú s ťažkosťami pri vstupe do verejného života, politiky (Filadelfiová, 2001). **Rovnosť medzi ženami a mužmi vo verejnej sfére je nutne podmienená rovnosťou žien a mužov vo sfére súkromnej a naopak.** Snahou rodovo citlivého prístupu v kariérovom poradenstve by malo teda byť **podporovanie dievčat a chlapcov ku kritickej reflexii odlišných rodových očakávaní, ktoré sú vytvárané spoločnosťou a teda zmeniteľné.**

Predstavy žiačok a žiakov o ich budúcom povolaní, ako aj preferovanie povolania ako vhodného pre ženu, či muža, sú v súlade s tradičnými predstavami spoločnosti

o „vhodných“ povolaniach pre ženy a mužov a tiež zodpovedajú súčasnému stavu rodovej segregácie povolaní v rámci jednotlivých sektorov. Povolania chirurg a politik chlapci aj dievčatá volili ako vhodné najmä pre mužov. Povolanie vhodné najmä pre ženu volili chlapci aj dievčatá najmä povolania: učiteľka v škôlke, detská lekárka a predavačka. Predstavy žiačok a žiakov o povolaniach sú ovplyvnené rodovými stereotypmi. Čo sa týka deľby práce v rodine, žiačky a žiaci rozdelili jednotlivé činnosti v domácnosti, v prípade, že sa páru narodí dieťa, takto: medzi činnosti, ktoré rovnako vo väčšine prípadov volili dievčatá aj chlapci ako **vhodné najmä pre ženu, možno zaradiť výmenu plienok, byť doma s bábätkom a kúpanie bábätka.** Ako činnosti, ktoré by mal vykonávať najmä **muž, boli dievčatami aj chlapcami zvolené najmä chodenie do zamestnania a nakupovanie.**

Dievčatá a chlapci sa v prípade rodičov, ktorí majú malé dieťa, prikláňajú k tradičnému modelu rozdelenia rolí. Dievčatá a chlapci majú rozdielny postoj k otázkam rozdelenia domácich prác medzi ženu a muža**.** Výskumné otázky boli zamerané na zistenie, kto by mal vykonávať domáce práce ako varenie, pranie, žehlenie, vysávanie, ... Najmä **dievčatá sa prikláňali k možnosti, aby práce vykonávali rovnako žena aj muž. Chlapci všetky spomenuté činnosti považovali viac ako dievčatá za výlučne určené ženám.** Pretože domáce práce, ktoré v prevažnej väčšine vykonávajú ženy (Curran-Renzetti, 2003), nemajú peňažný ekvivalent, znižuje to ich hodnotu. Vzniká totiž dojem, že čas, ktorý nemá obchodnú hodnotu, nič neznamená a je možné venovať ho neobmedzene a bez odmeny členom rodiny. Tým, že boli ženy často odsudzované k neodmeňovaným činnostiam, nemyslia tak na peňažnú hodnotu práce (Bourdieu, 2000, s. 89). To môže byť zároveň vysvetlením, prečo ženy prijímajú vo verejnej sfére pozície v povolaniach, ktoré sú nízko platovo ohodnotené. Neplatené domáce práce súvisia s rodovou diskrimináciou na trhu práce (Curran – Renzetti, 2003). Nemožno teda očakávať, že si budú dievčatá a chlapci v budúcnosti slobodne voliť zamestnanie, ktoré im ako jednotlivcom lepšie vyhovuje, pokiaľ budú existovať nerovnosti v deľbe práce tak v rodine ako aj v zamestnaní, a pokiaľ sa verejné politiky nebudú snažiť tieto nerovnosti eliminovať.

Celý komplex problémov a tém, ktoré sú relevantné v rámci uvažovania o rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní je tu len naznačený a jeho zložitosť je ešte znásobená ďalšími rovinami: Ak uvažujeme o školstve, nemáme na mysli „jednoliaty celok“. Situácia

na rôznych typoch a stupňoch škôl, od predškolských zariadení až po univerzity je zakaždým špecifická[80]. Komplikovanosť prostredia, do ktorého svojim uvažovaním vstupujeme, by bolo možné rozšíriť o ďalšie dimenzie. Všetkým týmto dimenziám sa na Slovensku venuje len minimálna, alebo vôbec žiadna pozornosť. A to aj napriek záväzkom, ktoré Slovenská republika v oblasti rodovej rovnosti má[81]. Aktívne sa na výskume a priamej práci v oblasti presadzovania rodovej rovnosti u nás venujú nemnohé mimovládne organizácie (predovšetkým Aspekt, EsFem, Občan, demokracia a zodpovednosť, z akademického prostredia predovšetkým Centrum rodových štúdií na FF UK v Bratislave).

[80] Rovnosť v prístupe k vzdelaniu sa však týka aj vzdelávania dospelých, špecifickým javom je vzdelávanie seniorov. Viac pozornosti tejto rovine venuje napríklad Balogová (2009, 2010).

[81] Záväzky podrobnejšie identifikujeme v nasledujúcej kapitole.

Postupy, ktoré je možné využívať pre dosiahnutie rodovej rovnosti v prostredí školského vzdelávania a výchovy sú rozmanité. Gender mainstreaming je jedným z nich, predstavuje spolu s rodovým rozpočtovaním (gender budgetting) najmodernejší prístup. V nasledujúcej kapitole ukážeme možnosti gender mainstreamingu v procese riešenia jedného z aspektov uvádzaných pri popise rodovej rovnosti v školskom prostredí.

7 GENDER MAINSTREAMING - MOŽNOSTI RODOVÝCH POLITÍK V KARIÉROVOM PORADENSTVE

Monika Bosá

Gender mainstreaming je politika Európskej únie, ktorá je zameraná na presadzovanie rodovej rovnosti prostredníctvom uplatňovania rodového hľadiska na všetkých úrovniach a vo všetkých politikách, postupoch a aktivitách realizovaných a plánovaných vo verejnom prostredí.

Gender mainstreaming ako jeden z nástrojov presadzovania rodovej rovnosti analyzujeme v podmienkach jeho využiteľnosti v prostredí stredného odborného školstva. Vychádzame pritom z predpokladu, že okrem iných funkcií, stredné odborné školstvo predstavuje významný prvok procesu prípravy na povolanie a sústredíme sa na otázky rodovej segregácie v tomto prostredí, na možnosti využitia gender mainstreamingu na rodovú desegregáciu procesu prípravy na povolanie, a teda následne aj rodovú desegregáciu trhu práce.

7.1 Gender mainstreaming ako jeden z možných postupov na dosiahnutie rodovej rovnosti

Špecificky pre oblasť rodovej rovnosti v škole a pre využitie gender mainstreamingu na jej dosiahnutie, môžu slúžiť dva strategické dokumenty *Odporúčanie 1281 (1995) o rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní* a *Odporúčanie (2007) 13 pre gender mainstreaming vo výchove a vzdelávaní,* ktorým budem venovať pozornosť v tretej kapitole tejto štúdie.

Gender mainstreaming (uplatňovanie rodového hľadiska), ako politický nástroj presadzovania rodovej rovnosti vyrastá z teoretického podložia feminizmu druhej vlny, v rámci ktorej sa od začiatku sedemdesiatych rokov minulého storočia udomácnilo chápanie rodu ako konštitutívnej súčasti spoločenských vzťahov, ktoré sa zakladajú na uvedomovaných rozdieloch medzi pohlaviami (Scott, 2006). Dôležitou súčasťou tohto chápania je uvedomenie si toho, že rod neprislúcha len osobám, ale existencia dvoch rodov predstavuje istý organizačný princíp, teda princíp, podľa ktorého

sú štruktúrované spoločenské systémy a v nich existujúce regulatívne mechanizmy. Preto ak sa zaujímame o spôsob utvárania rodových vzťahov, nemožno brať do úvahy len správanie na individuálnej úrovni, ale je potrebné skúmať a analyzovať aj mechanizmy a spôsoby riadenia, ktoré určujú rodový charakter takých spoločenských inštitúcií, akými sú napríklad trh práce, vzdelávacie systémy, sociálny systém, ekonomika a podobne, ako sme to ukázali v predchádzajúcich kapitolách. To znamená, že aj v kultúre a v spoločenských inštitúciách a organizáciách sa dajú rozpoznať rodové normy, rodovo špecifické stratégie a štruktúry (Kiczková, 2011). Hovoríme, že prostredie /inštitúcia/ organizácia je „rodovaná". Uplatňovať rod ako analytickú kategóriu v sociálnom výskume znamená zaoberať sa nielen diferenciami medzi rodmi, ale aj vytváraním rodových noriem a systémov v sociálnych štruktúrach.

Rodovo špecifické organizačné princípy možno odhaliť aj v preferovaných vzorcoch správania, kde zdôrazňovanie autonómie, samostatnosti, statusu, prestíže a konkurencie, či jednorozmerná profesijná orientácia sú konotované ako mužské; kým zdôrazňovanie sociálnych vzťahov, vzájomnej závislosti, orientácia na kooperáciu a hľadanie kompromisu, úsilie o rovnováhu medzi profesijnou a privátnou sférou života sú konotované ako ženské. Práve takéto širšie chápanie rodu, ktoré prekračuje individuálnu rovinu a akcentuje rodový charakter spoločenských pomerov, organizácií a spoločenských štruktúr, sa stalo východiskom koncepcie a praxe gender mainstreamingu (Kiczková, Pietruchová, 2011; Stiegler, 2009a,b).

Okrem kategórie rodu tvoria súčasť pojmovej siete, do ktorej chcem koncept gender mainstreamingu patrí, pojmy **rodovej rovnosti** a **rodovej spravodlivosti**. V súčasnom feministickom teoretickom diskurze prebiehajú bohaté diskusie a existujú rôzne interpretácie pojmu rodovej rovnosti, ako sme ich prezentovali v druhej kapitole.

Gender mainstreaming znamená konkrétne aktiváciu všetkých potenciálov na vytváranie rovnosti príležitostí. Na úrovni EÚ sú to najmä: legislatívne nástroje, finančné prostriedky, analytické prostriedky, moderačné potenciály (Stiegler, 2009b).

Podľa Rady Európy *„Rodová rovnosť znamená rovnaké zviditeľnenie, rovnakú právomoc a rovnakú participáciu obidvoch pohlaví vo všetkých oblastiach verejného a súkromného života. Rodová rovnosť je opakom rodovej nerovnosti, a nie opakom rodovej diferencie a jej cieľom je podporiť plnú participáciu žien a mužov v spoločnosti."* (*Gender Mainstreaming: Conceptual framework, methodology and presentation of good practice*. Council of Europe, (EG-S-MS), Strasbourg, May 1998.) Na tomto vymedzení je pozoruhodné, že

explicitne rozlišuje medzi nerovnosťou a diferenciou, teda stanovuje, že rodová rovnosť neznamená rovnakosť žien a mužov. Inými slovami, rodová rovnosť sa tu nestavia proti odlišnosti či rôznorodosti mužov a žien, je ale alternatívou k nespravodlivej nerovnosti , k spoločenskej hierarchii, ktorá znevýhodňuje najmä ženy a privileguje najmä mužov. Koncept rodovej spravodlivosti sa v súčasných diskusiách o gender mainstreamingu, ako na to poukazujú Kiczková a Szapuová, najčastejšie rozmieňa na tri „sféry spravodlivosti“: prvou je **sféra politickej participácie**, čo znamená princíp rovnakej účasti a rovnaké zastúpenie žien a mužov vo všetkých oficiálnych inštitúciách, rovnaké rozdelenie moci a vplyvu medzi mužov a ženy; druhou je **sféra podielu na materiálnych zdrojoch**, na uspokojovaní potrieb (*welfare, needs*), čo predpokladá rovnaké príležitosti pre mužov a ženy (ekonomickú nezávislosť, ako aj rovnaké príležitosti, aby mohli rozvíjať svoje osobné ambície, záujmy a nadanie) a napokon je to **sféra inštitúcií** a postavenie v nich, kde ide o rovnaké možnosti rozvoja v kariére a zamestnaní, rovnaký prístup k vzdelaniu, rovnaká zodpovednosť za deti a domácnosť v rodinnom živote (Kiczková, Szapuová, 2010). Naplniť koncept rodovej spravodlivosti znamená zabezpečiť vyváženú účasť žien a mužov *„na zdrojoch, ktorými sú peniaze, moc, čas a znalosti. Keby sme to konkretizovali, ide o rovnaký diel práce, zaplatenej aj nezaplatenej, o rovnaký diel voľného času, o rovnaký diel uznania, o rovnaký diel moci, o rovnaký diel zdravia, rovnaký diel znalostí, o rovnaký diel priestoru.... ak chceme uplatňovanie rodového hľadiska brať vážne, rovnakému podielu žien a mužov na uvedených „dobrách“ sa nevyhneme.“* (Kiczková, Szapuová, 2010, s. 81).

Gender mainstreaming je inovovaná politická stratégia presadzovania rodovej rovnosti dostala svoje pomenovanie na *4. medzinárodnej konferencii o ženách v Pekingu* v roku 1995 ako výsledok diskusie, ktorá prebehla v rámci medzinárodného ženského hnutia o dovtedajšej politike podpory žien, ktoré sa ukázala ako málo účinná. Odporúčania pre zlepšenie postavenia žien formulované a prijaté na prvých troch svetových konferenciách žien sa síce národné vlády zaviazali dodržiavať, napriek tomu však k reálnej zmene situácie žien dochádzalo veľmi pomaly (Kiczková, Pietruchová, 2011). Prijatie gender mainstreamingu ako politickej stratégie presadzovania rodovej rovnosti bolo v istom zmysle reakciou na potrebu ženského hnutia vymaniť sa z pozície prosebníčky voči politickej moci. Gender mainstreaming je však predovšetkým európsky koncept, teda koncept európskej politickej stratégie, a aj v našom prostredí sa táto stratégia stala známou prostredníctvom politiky EÚ. Princíp gender mainstreamingu je

ukotvený v *Amsterdamskej zmluve*, v ktorej sa ho zaviazali uplatňovať všetky členské štáty EÚ. Rada Európy ho definuje nasledovne: *„Uplatňovanie rodového hľadiska (gender mainstreaming) je (re)organizáciou, zlepšením, rozvojom a prehodnocovaním politických procesov takým spôsobom, ktorý včleňuje rodovú rovnosť do všetkých opatrení na všetkých úrovniach."* (Gender Mainstreaming: Conceptual framework, methodology and presentation of good practices. Council of Europe, (EG-S-MS), Strasbourg, May 1998).

Gender mainstreaming teda znamená zapojenie rodovej perspektívy do všetkých rozhodovacích procesov a využívanie každého rozhodovacieho procesu v prospech dosiahnutia rodovej rovnosti. V tejto všeobecnej polohe sa gender mainstreaming definuje prostredníctvom cieľa, ku ktorému má viesť. Aj z tohto dôvodu je dôležité, aby sme samotný koncept rodovej rovnosti pochopili v celej jeho komplexnosti, ako opak rodovej nerovnosti a nie opak rodovej diferencie. Ako zhodne s Radou Európy zdôrazňujú aj Oľga Pietruchová, a Adriana Mesochoritisová, *„rodová rovnosť sa nestavia proti rôznorodosti mužov a žien. Je alternatívou k súčasnej spoločenskej hierarchii, ktorá znevýhodňuje najmä ženy a naopak privileguje najmä mužov"* (Pietruchová, Mesochoritisová, 2006, s. 8).

Prostredníctvom cieľa charakterizuje gender mainstreaming aj Barbara Stiegler, podľa ktorej ***„Gender mainstreaming spočíva v reorganizácii, zlepšení, rozpracovaní a vyhodnotení rozhodovacích procesov vo všetkých oblastiach politiky a práce danej organizácie. Cieľom gender mainstreamingu je zapojenie rodovo špecifickej perspektívy do všetkých rozhodovacích procesov a využívanie každého rozhodovacieho procesu v prospech dosiahnutia rodovej rovnosti."*** (Stiegler, 2002, s. 7)

Gender mainstreaming je takou stratégiou politiky zohľadňujúcej rodové hľadisko v organizáciách a inštitúciách, ktorej cieľom je zmena existujúceho hierarchického usporiadania smerom k rodovej rovnosti. **Má odstrániť znevýhodnenia, ktoré vyplývajú z príslušnosti k pohlaviu** (z toho, že niekto je žena alebo muž), **má zabezpečiť rovnakú participáciu žien a mužov na zdrojoch a umožniť rovnaké šance na život bez obmedzení fixnými rodovými rolami a zároveň má vytvoriť podmienky pre slobodu voľby vlastnej sebarealizácie**. *„V kontexte svetovej politiky gender mainstreaming znamená, že vlády vo všetkých oblastiach politiky budú overovať, aký dopad majú politické rozhodnutia na situáciu žien*

a mužov. V politických cieľoch, ktorým je vlastné rodové hľadisko, sa opúšťa predstava o rodovo neutrálnych formách a oblastiach politiky" (Kiczková, Pietruchová, 2011, s. 479).

V súčasnosti predstavuje gender mainstreaming najviac inovatívny nástroj na presadzovanie rodovej rovnosti, ktorá sa má uplatniť na všetkých stupňoch riadenia, vo všetkých sférach rozhodovania spoločenských inštitúcií a organizácií. *„Potreby žien a mužov by mali byt zohľadnené pri každom politickom opatrení a to od plánovania až po konečnú kontrolu úspešnosti. Každé rozhodnutie by malo byť ovplyvnené snahou o zlepšenie rodovej rovnosti a mali by na ňom participovať nielen muži ale aj ženy."* (Pietruchová, Mesochoritisová, 2007, s. 17). Ako relatívne nová stratégia presadzovania rodovej rovnosti sa líši od predchádzajúcich prístupov zameraných na podporu žien ako špecifickej sociálnej skupiny. Samotný termín „podpora žien" však môže byť problematický v tom zmysle, že zvádza k predpokladu, že ženy by bolo treba osobitne podporovať, pretože majú nejaké deficity. Lenže príčiny rodovo špecifického znevýhodňovania žien nespočívajú v ich osobných nedostatkoch, ale v rodových vzťahoch, v ktorých žijú. Problém, ako upozorňuje B. Stiegler, spočíva tiež v tom, že také politické stratégie ako podpora žien a kvóty sú zacielené na zmenu hierarchie medzi pohlaviami, zatiaľ čo dualitu alebo polaritu nechajú nedotknutú. Aby však bolo možné skutočne a dlhodobo odbúravať hierarchiu, musia byť tieto stratégie schopné problematizovať a narúšať aj dualitu a polaritu (Stiegler, 2009a). Práve **gender mainstreaming presúva pohľad zo žien ako cieľovej skupiny na diskriminujúce štruktúry a postupy**. Treba podotknúť, že pri uplatňovaní rodového hľadiska je dôležité zmeniť aj postoj k ženám – reflektovať, že príčina ich znevýhodnenia a subordinovaného postavenia v spoločnosti nespočíva v nich samotných, ale v tých spoločenských štruktúrach a procesoch, ktoré utvárajú a potvrdzujú nerovnosti medzi mužmi a ženami. **Uplatňovanie gender mainstreamingu tak smeruje k trvalej zmene štruktúr a znamená oveľa viac než len podporu rovnosti príležitostí jednotlivých žien a mužov.** *„Kým ženská politika cieli priamo na jestvujúce nerovnosti a rozpracúva krátkodobo pôsobiace protiopatrenia a také politické stratégie, ktoré iné politiky nepokrývajú, gender mainstreaming je zameraný na rámcové podmienky a štruktúry, ktoré utvárajú nerovnosť, dá sa povedať aj tak, že nereaguje na dôsledky, ale ide takpovediac na „koreň veci", dlhodobo a menej priamo a rozpracúva stratégie pre všetky politické oblasti"* (Kiczková, Szapuová, 2010, s. 83), pričom sa nezameriava len na ženy, ale aj na mužov – vychádza sa z toho, že aj muži „majú rod" a tiež majú

participovať na presadzovaní rodovej rovnosti. Ako naznačuje **samotný pojem „mainstreaming", ide o to, aby rodová perspektíva bola zahrnutá do „hlavného prúdu", aby sa stalo určujúcou zložkou politiky, a nie niečím vedľajším, pridaným**. Ako upozorňuje B. Stiegler, z perspektívy gender mainstreamingu politický problém *„sa už nedefinuje ako ženská otázka, o ktorú sa majú starať predovšetkým ženy, nakoľko sa ich to bytostne dotýka. Za problém sa považuje skôr spoločenské usporiadanie rodových pomerov a uznáva sa diskriminačná funkcia štruktúrnych podmienok"* (Stiegler, 2002, s. 23). Na druhej strane ale uplatňovanie princípu gender mainstreamingu neznamená, že máme rezignovať na politiku podpory žien – skôr ide o to, aby takáto politika fungovala ako nástroj na presadzovanie politických cieľov zohľadňujúcich rodové hľadisko a jej úloha je v tomto zmysle nenahraditeľná. (Kiczková, Szapuová, 2010). Slovami B. Stiegler, *„Uplatňovanie rodového hľadiska teda chápeme ako všeobecný nástroj na riadenie rozhodovacích procesov, kým podporné opatrenia pre ženy ako jeho konkretizáciu v personálnej politike. Priame podporovanie jedného z rodov môže byť teda podľa tohto chápania dôsledkom uplatňovania rodového hradiska"* a uvádza nasledovný príklad: *„Keď totiž rodová analýza zistí, že ženy na základe svojho rodu nemajú rovnaké príležitosti a prístup do rôznych oblastí, musia dostať osobitnú podporu. To isté platí i pre mužov, pretože aj oni majú na základe svojho rodu sťažený prístup do niektorých oblastí práce, napr. v oblasti súkromných opatrovateľských služieb*." (Stiegler, 2002, s. 24).

Pokiaľ ide o uplatňovanie gender mainstreamingu v praxi nejakej organizácie- napríklad školy, gender mainstreaming sa najčastejšie charakterizuje ako proces postupujúci zhora nadol (top–down), čo ale neznamená, že sa môže realizovať jednoduchým nariadením zhora. Naopak, jeho úspešné zavádzanie do praxe a politiky nejakej organizácie si vyžaduje zainteresovanosť všetkých zúčastnených aktérov a aktérok. Ako súčasť manažmentu organizácie si navyše vyžaduje odborné predpoklady, odbornú znalosti v oblasti rodovej problematiky, nevyhnutná je i rodová senzibilizácia všetkých zainteresovaných. Inými slovami, sú potrební ľudia, ktorí disponujú rodovou kompetenciou, ktorej súčasťou je aj schopnosť reflektovať vlastnú rodovú rolu, formulovať politické ciele smerujúce k rodovej rovnosti, aplikovať ich na odbornú prácu a vedieť realizovať rodovú analýzu, ako je potrebné aj hlbšie poznanie existujúcich rodových pomerov. (Kiczková, Szapuová, 2010). Keďže v procese zavádzania gender mainstreamingu sa rodové hľadisko stáva súčasťou riadenia danej organizácie a zároveň aj súčasťou a kontroly rozhodovacích procesov, všetci musia mať

prehľad o dopade ich činnosti na rodové vzťahy v danej organizácii, musia vedieť formulovať svoje ciele a podľa toho sa riadiť pri rozhodovaní (Pietruchová, Mesochoritisová, 2007). Preto je dôležitou súčasťou zavádzania gender mainstreamingu, alebo skôr jeho predpokladom rodové vzdelávanie, najčastejšie formou rodových tréningov.

Ako **základné kroky pri realizácii gender mainstreamingu** možno uviesť nasledovné:

1. **Rodová analýza** na zistenie súčasného stavu,
2. **formulovanie cieľov**,
3. **návrh opatrení** na zlepšenie rodových pomerov,
4. **zavedenie opatrení do praxe**,
5. **monitorovanie** a **evalvácia** so spätným prehodnotením postupu (Pietruchová, Mesochoritisová, 2007; Stiegler, 2002).

Samozrejme, pri úsilí o zavádzanie gender mainstreamingu nie je nepodstatná otázka výhod, ktoré táto stratéga prináša. Najčastejšie sa uvádzajú nasledovné: zvýšenie účinnosti a zlepšenie kvality opatrení a riadenia, posilňovania participatívnych postupov, zlepšenie imidžu a v neposlednom rade aj ekonomické a finančné výhody, ktoré sú pre zamestnávateľov často najrelevantnejšie (Kiczková, Pietruchová, 2011; Pietruchová, Mesochoritisová, 2007). Ukazuje sa totiž, že existuje korelácia medzi rodovou rovnosťou a úrovňou HDP a nerovnosť medzi ženami a mužmi negatívne ovplyvňuje ekonomický rast (Pietruchová, Mesochoritisová, 2007).

Rozhodujúca je myšlienka, na ktorej mainstreaming stojí: zohľadnenie rodovej dimenzie sa považuje za podstatné kritérium riešenia sociálnych, ekonomických a enviromentálnych problémov. Odhaľuje a ozrejmuje sa zdanlivá rodová neutralita mnohých problémov, resp. vypracovávajú sa rodové súvislosti problému. Dôsledkom je, že už to nie sú ženy, ktoré majú špeciálne zasadnutia k „svojej“ problematike, ale že na všetkých zasadnutiach sa špeciálne preberá rodová problematika. Takáto požiadavka je primeraná dosahu hierarchických rodových pomerov vo všetkých čiastkových oblastiach spoločnosti, no k jej naplneniu nedochádza jednorázovo, ale je to dlhodobý proces: *„Mainstreaming sa teda na jednej strane prispôsobuje predpísaným kalkuláciám riešení, a tým je aj vždy obmedzený, na druhej strane využíva dané kalkulácie pre rodové otázky. A toto využívanie môže otvoriť nové možnosti. Práve keď existujúce kalkulácie skúmame z hľadiska toho, na ktorých miestach produkujú rodovo špecifické účinky, potom*

sa zmeny, o ktorých by sa inak v hmle „normálnosti“ vôbec nedebatovalo, zviditeľnia. Takáto analýza procesu rodového zaťažovania (gendering-process) je veľmi náročná, v žiadnom prípade to nie je jednoduchá úloha. Mainstreaming je stratégia rodovej politiky. Táto stratégia v žiadnom prípade nikoho nezbavuje potreby viesť politickú diskusiu a rozhodovať o tom, ako sa majú rodové pomery meniť. Kvantitatívna rovnosť rodových skupín nie je pritom v mnohých prípadoch ešte žiadnym dokladom reálnej rovnosti príležitostí“ (Stiegler, 2009b, s. 104).

7.2 Gender mainstreaming v kontexte rodovej rovnosti vo vzdelávaní - tri ciele rodovej politiky

Ak budeme vychádzať z cieľov rodovej politiky, ako ich pomenúva Stiegler (2009a, s. 67 – 70), mali by sme sa aj v oblasti vzdelávania sústrediť na tri ciele rodovej politiky:

1. **Nastoliť spravodlivosť v rodových vzťahoch – rovnaké rozdeľovanie zdrojov**, ktoré autorka s odvolaním sa na práce Nancy Fraser identifikuje v dvoch dimenziách: **odstránenie sociálno-ekonomickej nespravodlivosti**, ktorú popisuje ako vykorisťovanie, teda situáciu, ak si výnos práce privlastňujú iní, ekonomickú marginalizáciu, teda prideľovanie neobľúbenej a zle platenej práce a depriváciu, čiže upieranie dostačujúceho materiálneho životného štandardu. Druhou dimenziou je **odstránenie kultúrno-symbolickej nespravodlivosti**, ktorú charakterizuje prostredníctvom kultúrnej dominancie, teda podriaďovanie sa interpretačným vzorcom, ktoré sú vlastnej kultúre cudzie, chýbajúceho uznania a nedostatok rešpektu, čiže rutinné znevažovanie a ponižovanie.
2. **Pripustiť rodovú rozmanitosť (*gender diversity*).** Rodovú rozmanitosť vníma autorka ako **prelomenie dichotómie „mužskosti“ a „ženskosti“**, využívanej na legitimizáciu nespravodlivého rozdeľovania zdrojov poukazovaním na dualitu, polaritu a hierarchiu rodov. Preto považuje za dôležité, aby sa nastolila rovnocennosť rôznych foriem rodových realizácií života a aby bola možná existencia človeka ako muža, resp. ženy mimo

biologických určení, mimo nanútenej heterosexuality a mimo obmedzujúcich rodových noriem[82].

3. **Odstraňovať rodové zaťaženia (*degendering*), ktoré sa netýka jednotlivcov, ale inštitúcií a kultúry.** Vychádza pritom zo skutočnosti, že rod je charakteristikou sociálneho usporiadania. Pre dosiahnutie tohto cieľa je nevyhnutné realizovať rodovú analýzu inštitúcií, mechanizmov, ako aj deľby práce v nich zaužívané, predovšetkým tak, že *„okrem hodnotových predstáv konotovaných ako mužské alebo namiesto nich sa účinne uplatnia aj hodnotové predstavy konotované ako ženské, na druhej strane však aj zmenou bipolárnych rodovo konotovaných hierarchií, štruktúr a postupov. ... Trvalo udržateľnú a dlhodobú spravodlivosť v rodových vzťahoch možno dosiahnuť totiž len vtedy, keď sa spochybnia normy normálnosti a keď sa zmenia inštitúcie a štruktúry, ktoré sú ich nositeľkami."* (Stiegler, 2009a, s. 67 – 70)

V súvislosti so školským prostredím môžeme tieto ciele formulovať s ohľadom na viaceré dimenzie, ako sme ich popísali v úvode tejto kapitoly. Rozhodli sme sa však sústrediť predovšetkým na rodovú segregáciu v prostredí stredných odborných škôl. Preto sa pokúsime o identifikovanie cieľov práve v tejto oblasti.

Rovnaké rozdeľovanie zdrojov znamená v kontexte rodovej desegregácie procesu prípravy na povolanie v prostredí stredných odborných škôl v oblasti sociálno-ekonomickej spravodlivosti nie len rovné rozdeľovanie finančných zdrojov pre jednotlivé školy (aj s ohľadom na zriaďovateľov), ale aj zohľadnenie pracovných príležitostí absolventiek a absolventov a prehodnotenie platových nerovnosti v rodovo segregovaných sektoroch hospodárstva. Špecifickou oblasťou analýzy v tejto súvislosti sú aj jednotlivé odbory „mužských" a „ženských" škôl a ich rodové zaťaženie - na aký typ práce pripravuje tá istá škola dievčatá a chlapcov v rodovo špecificky konotovaných odboroch (napríklad zdravotná asistencia ako „ženský" a fyzioterapia ako „mužský" odbor na zdravotných školách). Kultúrno-symbolická spravodlivosť predpokladá rovnosť vo vnímaní jednotlivých druhov ľudskej činnosti – vyrovnanie v hodnotení

[82] V tejto rovine zohrávajú významnú úlohu, ako Stiegler pripomína, predovšetkým analýzy stereotypných konceptov, ktoré dichotomizujú a legitimizujú dichotómiu mužskosti a ženskosti: Analýzy hegemonickej maskulinity (Connell, 1995), mýtu materstva (Vinken, 2001) a „mystiky ženskosti" (Friedan, 2002). Môžu podľa nej prispievať k rozpoznávaniu a kritike rodovo zaťažených formácií a obmedzení rôznych spôsobov života.

starostlivosti a produkcie, ktoré sa navzájom podmieňujú, uznanie náročnosti práce nie len s ohľadom na androcentricky konotované (na mužskosť orientované) ukazovatele, ale aj na otázky vzťahovej zodpovednosti, emocionálnej záťaže, porovnateľne s fyzickou náročnosťou a individuálnou zodpovednosťou. V tejto súvislosti zohráva významnú úlohu aj jazyk, ktorý sa používa na označovanie odborov, ale aj jednotlivých činností vykonávaných ženami a mužmi. Rodovo citlivý jazyk je tak nevyhnutnosťou v prostredí, kde sa dodržiava rodová rovnosť.

Podpora rodovej rozmanitosti je už z princípu v rozpore s existenciou rodovo segregovaných škôl, či odborov. V súvislosti s rodovou desegregáciou teda predstavuje kľúčový cieľ. Predstava o tom, že všetky dievčatá sa správajú/budú správať podobne „žensky" a majú podobné „ženské" záujmy a ašpirácie, je zásadnou bariérou rodovej desegregácie procesu prípravy na povolanie. V prvom rade je dôležité nediskriminovať dievčatá a chlapcov, ktorí si vyberú štúdium „netypického" odboru, je však nevyhnutné vytvárať aj podmienky na podporu študentiek a študentov, ktorí vytvárajú alternatívy k „tradičným" modelom ženskosti a mužskosti. Rozhodne je nevyhnutné zamerať sa v tejto oblasti aj na sexizmus v jazyku, ktorý „normuje" prostredie ako stereotypne „mužské", či „ženské". V súvislosti s potrebou viditeľnosti, účasti a reprezentácie, je potrebné motivovať tie dievčatá a chlapcov, ktorí si vyberú rodovo netypický odbor aj kontaktmi a príkladmi ďalších takýchto profesionálok a profesionálov z praxe, ktorí by mohli predstavovať pozitívne vzory a sociálnu oporu pre študentky a študentov. Môže ísť tak o kontakt s konkrétnymi osobami z praxe ako aj príklady z literatúry, histórie a podobne.

Odstraňovanie rodového zaťaženia ako jeden z cieľov rodovej desegregácie sa vzťahuje tak k situovaniu jednotlivých profesií ako „mužských" a „ženských" na trhu práce (ale aj v celospoločenskom rámci) a spôsobu ich fungovania v rámci jednotlivých inštitúcií, ako aj k rodovému zaťaženiu školstva ako špecifického prostredia. Jednoznačné považovanie feminizácie školstva ako jedného z kľúčových problémov, ktorým školstvo čelí (odkazujeme na už spomínanú *Dôvodovú správu k školskému zákonu*) bez hlbšej analýzy tohto javu, jeho príčin a dôsledkov naznačuje negatívnu konotáciu „ženskosti" v spoločnosti[83]. Organizáciu práce v prostredí školy (tak pedagogického personálu, ako aj žiačok a žiakov, či nepedagogického personálu), inštitucionálne prostredie a spôsoby interakcie v škole je nevyhnutné podrobiť

[83] Podrobnejšie pozri napríklad Jesenková, 2011, Filadelfiová, Cviková, 2008

špeciálnej analýze s cieľom identifikovania dopadov androcentrizmu. V rámci segmentu stredných odborných škôl je vhodné analyzovať „rodovú kultúru“ jednotlivých odborov a výsledky využiť na efektívne zmeny aj v procese napĺňania predchádzajúcich dvoch cieľov. Významným predmetom analýzy s cieľom rodovej desegregácie prípravy na povolanie môžu byť profily absolventov jednotlivých odborov. Aj v tejto súvislosti je potrebné nevynechať jazyk ako kultúrny prvok.

Výskum ako neodmysliteľná súčasť procesu gender mainstreaming slúži na analýzu rodových aspektov prostredia, do ktorého chceme vstúpiť, špecifiká a okolnosti rodových vzťahov v prostredí a na identifikáciu možných kľúčových oblastí pre najefektívnejšiu zmenu. Z časti výskumu CREdu (Bosá, Filadelfiová, 2009), ktorého niektoré výsledky sme už prezentovali, vyplynuli viaceré zaujímavé zistenia využiteľné aj v procese gender mainstreamingu.

Pokúsime sa aspoň čiastočne naznačiť možné oblasti, v ktorých gender mainstreaming ako nástroj presadzovania rodovej rovnosti môže prispieť k rodovej desegregácii prípravy na povolanie v prostredí stredných odborných škôl.

7.3 Gender mainstreaming ako prostriedok rodovej desegregácie prípravy na povolanie v prostredí stredných škôl

Pre uplatňovanie gender mainstreamingu vo výchove a vzdelávaní – zvlášť v oblasti rodovej desegregácie sa budeme opierať o jeden z najvýznamnejších dokumentov v tejto oblasti - ***Odporúčanie CM/Rec(2007)13 pre gender mainstreaming vo výchove.***

Odporúčanie pre gender mainstreaming vo výchove a vzdelávaní sa odvoláva na závery *4. Ministerskej konferencie rovnosti medzi ženami a mužmi* (Istanbul 13. – 14. novembra 1997), podľa ktorých *Rada Európy* vyzýva *Riadiaci výbor pre rovnosť medzi ženami a mužmi (CDEG)* a *Riadiaci výbor pre vzdelanie (CDED),* aby vypracovali spoločný projekt „zameraný na **podporu vzdelávania v oblasti rodovej rovnosti a nestereotypnú výchovu na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému**“. Odvoláva sa aj na viacero ďalších relevantných dokumentov, medzi iným na *Odporúčanie Rec(2002)12 Výboru ministrov členským štátom O výchove k demokratickému občianstvu*, prijaté 16. októbra 2002, *Odporúčanie Rec(2003)3 Výboru ministrov členským štátom O rovnej účasti žien a mužov v politických a verejných rozhodovacích procesoch*, ktoré bolo

prijaté 12. marca 2003 a v ktorom sú členské štáty vyzývané k tomu, aby **do školských kurikúl zahrnuli vzdelávanie a výcviky zamerané na scitlivenie mladých ľudí v oblasti rodovej rovnosti** a pripraví ich na demokratické občianstvo, *Odporúčanie č. R (98) 14 Výboru ministrov členským štátom Rady Európy O politike gender mainstreaming*, ktoré sa týka predovšetkým uplatňovania rodového hľadiska vo verejnom sektore, *Odporúčanie 1229 (1994) na zaistenie rovných práv mužov a žien* a *Odporúčanie 1281 (1995) o rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní*, *Európsku chartu demokratickej školy bez násilia* Rady Európy z roku 2003, ale aj *Deklaráciu európskych ministrov školstva o hlavnej téme zasadnutia Stálej konferencie európskych ministrov školstva: Vzdelávacie politiky v oblasti demokratického občianstva a sociálnej kohézie: výzvy a stratégie pre Európu* (Krakov 15. – 17. október 2000). Špecificky zdôrazňuje ich záväznosť predovšetkým vzhľadom na *Dohovor OSN o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien* (CEDAW, 1979[84]), predovšetkým články 2, 4 a 10.

Viaceré súčasti *Odporúčania* priamo korešpondujú s viacerými zisteniami, ktoré vyplynuli z výskumov realizovaných v SR[85]. Odporúčania sformulované v tomto dokumente sú tematicky viazané na štrnásť kľúčových oblastí, ktoré sú pre zavádzanie gender mainstreamingu nevyhnutnosťou a nemali by byť vynechané. Ide o tieto oblasti:

Právny rámec, ktorý vymedzuje legislatívne prostredie výchovy a vzdelávania. Ide o to, aby všetky legislatívne normy, ktoré sú pre výchovu a vzdelávanie relevantné uplatňovali rodové hľadisko s cieľom zabrániť ich prípadným (nezamýšľaným) diskriminujúcim dopadom.

Politiky v oblasti vzdelávania a podporných štruktúr predstavujú špeciálne programy zavádzajúce rodovú rovnosť, vrátane stratégií a národných akčných plánov**.** Odporúčanie pripomína dôležitosť týchto programov aj v súvislosti s nevyhnutnosťou zabezpečiť dostatočné zdroje (finančné, technické, materiálne i personálne) na ich uvádzanie do praxe a na evalváciu ich dopadov na dievčatá a chlapcov.

Riadenie a organizácia školy, ako nevyhnutný činiteľ uplatňovania a dodržiavania rodovej rovnosti, ako aj realizácie gender mainstreamingu predstavuje aj v *Odporúčaní* samostatnú oblasť. Týka sa tak vzdelávania školských manažmentov v oblasti rodovej rovnosti, ako aj samotného zloženia školských manažmentov –

[84] U nás platný od roku 1987

[85](bližšie pozri napr. výskumy z roku 2003, 2009 o.z. EsFem (www.esfem.sk) a ZZŽ Aspekt z roku 2008 (www.aspekt.sk.)

vyváženosti v zastúpení žien a mužov na riadiacich pozíciách a v rozhodovacích funkciách. Venuje však pozornosť aj školskej kultúre a rodovo citlivej výchove, dokonca pripomína aj nevyhnutnosť realizácie stavebných úprav, ak sú potrebné pre vyváženú účasť dievčat a chlapcov na výchove a vzdelávaní (č. 19)[86] .

Príprava na učiteľské povolanie a rozširujúce vzdelávanie učiteliek, učiteľov a vychovávateliek, vychovávateľov je oblasť, ktorá priamo súvisí so skrytým kurikulom, ale predovšetkým s nevyhnutnosťou vzdelávania v oblasti rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní. Ako už bolo viac krát zdôraznené, bez porozumenia rodovej rovnosti nie je možné ju efektívne dodržiavať (ani plánovať a implementovať). Rodová rovnosť sa totiž dá realizovať iba v rodovo spravodlivom prostredí. Vyučovací proces by mal byť realizovaný rodovo citlivo[87].

Vzdelávacie programy, školské kurikulá a predmety - táto oblasť sa týka „zadefinovania" školy. Priamo súvisí s rodovým zaťažením odboru, či špecializácie štúdia, ktorú škola ponúka. Zvláštnu pozornosť v tejto súvislosti venuje *Odporúčanie* aj vhodným rolovým modelom, ktoré sú deťom v rámci kurikula prezentované. Aj táto oblasť bola opakovane tematizovaná participantkami a participantmi realizovaných výskumov. Prezentovať vedeckú, odbornú, či profesijnú oblasť rodovo citlivo je možné iba v rámci rodovo citlivej výchovy a vzdelávania.

V tejto súvislosti *Odporúčanie* uvádza ako špecifické dve oblasti - **učebné pomôcky** a **vyučovacie metódy a postupy** tak, aby rodovo citlivá výchova bola samozrejmosťou ako východisko pre uplatňovanie rodovej rovnosti v školách. V rámci oblasti „vyučovacie metódy a postupy" odporúčanie venuje špecifickú pozornosť aj oblasti rozvoja športu tak, aby bola zabezpečená vyvážená účasť dievčat aj chlapcov v prístupe k športovaniu a dôraz kladie aj na nesexistický jazyk.

Výchova k demokratickému občianstvu a ľudským právam, ako samostatná oblasť, upozorňuje na to, že súčasťou uplatňovania rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní musí byť aj zvyšovanie právneho povedomia a občianskych kompetencií žiačok a žiakov zamerané na porozumenie otázkam ľudských práv.

---

[86] Tento bod korešponduje s prehlásením jedného participanta vo výskume CREdu (Bosá, Filadelfiová, 2009), ktorý nemožnosť prijímania väčšieho počtu dievčat na štúdium zdôvodňoval aj priestorovou nevybavenosťou školy

[87] V súvislosti s rodovo citlivou výchovou pozri aj Bosá, Minarovičová, 2006; Cviková, Juráňová, 2003; Smetáčková 2007a, 2007b; Smetáčková, Vlková 2005; Matějů, Straková (et al.) 2006; prípadne viac informácií - vrátane metodík je možné nájsť aj na www.aspekt.sk, www.esfem.sk, www.odz.sk

Priamo s problematikou rodovej desegregácie súvisí aj oblasť **výchovno-vzdelávacie a kariérové poradenstvo.** Okrem iného sa sústreďuje na to, že proces prípravy na povolanie môže výraznou mierou napomôcť aj uplatňovaniu rodovej rovnosti na trhu práce. Táto oblasť špecificky korešponduje s témou našej publikácie a poukazuje na skutočnosť, že bez zohľadňovania rodu v kariérovom poradenstve nie je možné v praxi predchádzať rodovej nerovnosti, ani rodovej diskriminácii, napriek formálnej a legislatívnej úprave, ktorá ich zakazuje.

Prevencia a boj s rodovo podmieneným násilím musí byť súčasťou rodovo spravodlivej školy. Rodovo podmienené násilie je najextrémnejším prejavom rodovej nerovnosti a ako také nesmie mať miesto v procese výchovy a vzdelávania. Školy by mali venovať intenzívnu pozornosť prevencii akéhokoľvek násilia a identifikovať prejavy, či náznaky aj rodovo podmieneného násilia. Opäť si dovolíme pripomenúť, že bez vzdelávania v oblasti tohto typu násilia to nebude možné. Učiteľky a učitelia, vychovávateľky a vychovávatelia, ale aj ďalší personál v škole by mali rozumieť jeho prejavom, príčinám a dôsledkom.

Odporúčanie venuje samostatnú oblasť aj **ohrozeným skupinám.** Predovšetkým etnickým menšinám, sociálne vylúčeným, zdravotne znevýhodneným skupinám a ďalším. Špeciálne je potrebné venovať sa tým skupinám, ktoré sú ohrozené predčasným odchodom zo školy.

Nové informačné a komunikačné technológie, predovšetkým však ich spravodlivú distribúciu, tréning zodpovedajúcich kompetencií nevyhnutných na ich využívanie ale aj nácvik ich zodpovedného využívania by mali byť sprístupnené rovnako dievčatám aj chlapcom, s dôrazom aj na motiváciu k ich využívaniu.

Média ako prostriedok rodovej socializácie si zasluhujú tiež špecifickú pozornosť. Rodovo citlivá mediálna výchova by mala byť súčasťou výchovy na všetkých typoch škôl. V tejto súvislosti to znamená aj scitlivovanie žiačok a žiakov tak, aby vedeli identifikovať prejavy sexizmu a stereotypné mediálne výpovede, či vyobrazenia. Znamená to tiež viesť žiačky a žiakov k tomu, aby odmietali ponižujúce, znevažujúce a sexistické obrazy o mužskosti a ženskosti. Opäť si však dovolíme pripomenúť, že bez učiteliek a učiteľov, bez manažmentu školy, ktorý by sám bol rodovo senzitívny dosiahnutie týchto cieľov nie je možné.

Výskum zameraný na problematiku rodu a vzdelávania ako nevyhnutná súčasť gender mainstreamingu, ale aj predpoklad pre efektívne plánovanie, rozvoj

a pokrok v uplatňovaní ľudských práv vo výchove a vzdelávaní spolu s **monitoringom** uzatvárajú oblasti, ktorým Odporúčanie venuje špecifickú pozornosť.

Pre proces rodovej desegregácie v procese prípravy na povolanie v školskom prostredí je vnímané kariérové poradenstvo ako jedna zo súčastí.

Je možné navrhnúť nasledovné **oblasti, ktoré musia byť súčasťou rodovej desegregácie prostredníctvom školského vzdelávania**:

1. **Relevantné východiskové informácie** o aktuálnom stave rodovej (ne)rovnosti v systéme vzdelávania. Pre naplnenie tejto oblasti je potrebná realizácia výskumov, ktoré poskytnú poznatky o prejavoch, mechanizmoch, ale predovšetkým o príležitostiach, ktoré je vhodné využiť pri presadzovaní rodovej rovnosti a konkrétne rodovej desegregácie ako jej podmienky, ako aj o bariérach, ktoré jej dosiahnutiu prekážajú. Iba na základe dostatočných a špecifických poznatkov je možné pripraviť efektívne stratégie pre všetky nevyhnutné kroky, ktoré je potrebné realizovať.
2. **Pripravené vyučujúce a vyučujúci**, ktorí budú rozumieť rodovej rovnosti, nebudú sami podliehať rodovým stereotypom a nebudú šíriť predsudky o mužskosti a ženskosti, nie len na individuálnej rovine – voči deťom a sebe navzájom, ale predovšetkým voči deľbe práce a sociálnym inštitúciám. Nevyhnutnou podmienkou v tomto smere je rodové vzdelávanie ako súčasť pregraduálnej prípravy budúcich učiteliek a učiteľov na vysokých školách. Problematika rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní, kurzy rodových štúdií a rodový tréning by mali byť samozrejmosťou v ponuke vysokoškolských kurzov pripravujúcich pedagogických pracovníkov a pracovníčky.
3. **Prostredie školy podporujúce rodovú rovnosť.** Táto oblasť je komplexom viacerých súčastí a zahŕňa v sebe aj rodovo citlivých učiteľov a učiteľky, ako aj rodovo citlivú pedagogiku, o ktorej budeme hovoriť samostatne neskôr. Komplexnosť tejto oblasti predstavujú jednotlivé segmenty, ktoré musia samostatne, ako aj synergicky rodovú rovnosť podporovať. Ako hlavné východisko je pre realitu školy podporujúcej rodovú rovnosť nevyhnutná **legislatíva**, ktorá jednoznačne pomenúva rodovú rovnosť v prístupe k vzdelaniu, vo vzdelávaní a na trhu práce ako priority, zohľadňuje rodové hľadisko vo svojich ustanoveniach a všeobecne upravuje také legislatívne podmienky, ktoré

uplatňovanie rodovej rovnosti umožňujú a vyžadujú. **Školský manažment** predstavuje rozhodujúci prvok preto, aby prostredie školy bolo podporné voči rodovej rovnosti. Práve manažment je tým aktérom, ktorý dáva konkrétnu reálnu podobu hodnotám, prioritám a cieľom stanoveným v legislatíve. Manažment prijíma rozhodnutia týkajúce sa každodenného života školy a stanovuje postup ich realizácie, rozhoduje o konkrétnom využití zdrojov (finančných, materiálnych a personálnych). Pre gender mainstreaming je manažment jeho iniciátorom a hlavným zodpovedným hráčom. Aby školský manažment mohol podporovať rodovú rovnosť v škole, je nevyhnutné, aby jeho jednotlivé zložky – konkrétne osoby boli voči rodovej rovnosti ústretové. Nevyhnutne nie je podmienkou, aby mali podrobné znalosti z oblasti rodovej teórie a metód uplatňovania rodovej rovnosti, musia sa však stotožňovať s jej východiskami v kontexte ľudských práv, mali by rozumieť základným vymedzeniam rodovej a antidiskriminačnej politiky. Orientácia v základných politických dokumentoch je výhodou. **Rodová spravodlivosť v prístupe k zdrojom** (materiálnym, technickým, personálnym a informačným) je nielen predpokladom, ale aj jedným zo základných prejavov rodovej rovnosti v praxi. Pri rozhodovaní o prerozdeľovaní zdrojov je nevyhnutné zohľadniť to, do akej miery majú k nim prístup a osoh z ich využívania ženy a muži, dievčatá a chlapci, aké rodové dopady bude využitie zdrojov znamenať v každodennom školskom živote pre posilňovanie rodovej rovnosti. Rodová spravodlivosť v prístupe k zdrojom sa netýka len položiek rozpočtu, ale aj využívania priestorov, techniky a času, rovnako ako spravodlivej deľby práce medzi učiteľkami a učiteľmi a ďalšími zamestnankyňami a zamestnancami školy. Pre prostredie školy podporujúce rodovú rovnosť je dôležitá aj celková **kultúra školy podporujúca rodovú rovnosť a rodovú spravodlivosť.** Otázky rodovej rovnosti a pracovného práva majú byť známe všetkým, rodová rovnosť má byť súčasťou vnútorných dokumentov školy vrátane školského a pracovného poriadku. Vyjadrovanie by malo byť rodovo korektné, neznevažujúce ženskosť alebo mužskosť. V priestoroch školy by sa nemali objavovať rodovo stereotypné, či dokonca sexistické obrazy a vyjadrenia. Interakcia v škole by mala byť založená na individuálnom prístupe, bez ohľadu na pohlavie. Činnosti vykonávané v prostredí školy – či už deťmi, alebo dospelými by nemali byť segregované, vrátane ponuky záujmových činností pre deti.

4. **Rodovo citlivé metódy a prístupy vo výchove a vzdelávaní** sú predpokladom dodržiavania rodovej rovnosti a východiskom pre rodovú desegregáciu v príprave na povolanie. Rodovo citlivá pedagogika je taký prístup v pedagogickej práci, ktorý nepodporuje rodovú nerovnosť, predchádza rodovej diskriminácii (vrátane rodovej segregácie) a podporuje rodovú rovnosť. Rodovo citlivá pedagogika nie je alternatívny prístup, ale mala by byť samozrejmosťou v demokratickej škole podporujúcej ľudské práva. Rodovo citlivá pedagogika sa týka predovšetkým prístupu, nie obsahu. Rodovo citlivo by sa mala vyučovať rovnako chémia, fyzika, telocvik, ako aj literatúra či dejepis. Ide o taký prístup, ktorý eliminuje bariéry vytvárané spoločnosťou založenou na predsudkoch o mužskosti a ženskosti a rodových stereotypoch. Súčasťou rodovo citlivej pedagogiky je rodovo citlivý jazyk, kontrola spravodlivého zadávania úloh deťom, hodnotenia, didaktických postupov a akejkoľvek interakcie medzi vyučujúcimi a deťmi. V kontexte rodovej desegregácie v príprave na povolanie je zvlášť dôležité zadávanie úloh, činností a hodnotenie. Úlohy deťom, služby a podobne nemajú byť prideľované rodovo stereotypne – napríklad obsluhu technických zariadení zvyknú učiteľky a učitelia zverovať skôr chlapcom, kým estetizáciu prostredia a starostlivosť oň skôr dievčatám. Ak si uvedomíme, že vysoko odborné činnosti by mali vykonávať osoby s patričným vzdelaním či oprávnením, všetky ostatné aktivity, ktoré môžu vykonávať deti, by mali byť natoľko nenáročné, aby ich aj deti zvládli bez ohľadu na pohlavie. Typickým príkladom, ktorý pretrváva z minulosti je deľba pracovného vyučovania – deti sú/bývali rozdelené do skupín podľa pohlavia, kde napríklad varenie alebo ručné práce vykonávajú dievčatá a drobné opravy a prácu s náradím vykonávajú chlapci. Ak si uvedomíme, že základy varenia a bežných úprav v domácnosti (napríklad prácu so skrutkovačom) si nevyžadujú žiadne špecifické zručnosti, musíme konštatovať, že tak dievčatá ako aj chlapci (v prípade, že budú mať možnosť oboznámiť sa s nimi), budú môcť neskôr samostatnejšie organizovať svoju domácnosť. Polievanie kvetín, výzdoba triedy, zapnutie prehrávača alebo zdvíhanie stoličiek nie je závislé na pohlaví. Preto ich môžu vykonávať dievčatá rovnako ako chlapci. Nie len môžu, ale mali by tak robiť – podporí to ich zodpovednosť za svoje okolie, spolupatričnosť a zmysel pre spravodlivosť. Rovnako chlapci ako aj dievčatá, by mali byť schopní upratať po sebe, rovnako

dievčatá ako chlapci, by mali byť schopní obsluhovať bežné technické zariadenia v domácnosti či na svojom budúcom pracovisku. Preto odlišovať ich prístup ku skúsenostiam v uvedenej oblasti podľa toho, či je dieťa chlapcom alebo dievčaťom znamená obmedzovať ich rozvoj zručností a získavanie skúseností len na obmedzené – rodovo stereotypné – oblasti.

5. **Rodový obsah vzdelávania**. Aj keď sme spomínali, že rodovo citlivá pedagogika nie je samostatným predmetom, alebo alternatívnou praxou, ale štandardným prístupom bez ohľadu na obsah vzdelávania, musíme pripomenúť, že aj v oblasti obsahu je dôležité zohľadňovať rodovú rovnosť. Ide o dve oblasti. V prvom rade je dôležité, **aby obsah vzdelávania bol rodovo citlivý,** ale aj **aby** samotná **problematika rodovej rovnosti bola** špecifickým **obsahom vzdelávania**. Požiadavka rodovej senzitivity obsahu vzdelávania sa týka toho, akým spôsobom sú prezentované jednotlivé poznatky, alebo informácie. Ide o to, aby tento spôsob nepodporoval rodové stereotypy, aby zviditeľňoval rovnako ženy ako aj mužov, aby bol využívaný rodovo citlivý jazyk a podobne. Táto požiadavka sa týka všetkých obsahov vzdelávania. Pokiaľ ide o špecifický priestor pre rodovú rovnosť, požiadavka sa týka konkrétne problematiky rodovej rovnosti. Znamená to, že v rámci obsahov tých predmetov, ktoré sú relevantné (občianska výchova, etika, triednické hodiny a pod.) sa venuje pozornosť aj rodovej rovnosti ako samostatnej téme a jednotlivým jej oblastiam – ľudským právam žien, prevencii sexizmu a šikany, relevantnej legislatíve a hodnotám rodovej rovnosti. V súvislosti s cieľom desegregácie ide o rodovú rovnosť ako súčasť pracovnej legislatívy, rodovo spravodlivej deľby práce v rodine i v zamestnaní, podpore rodičovstva (otcovstva rovnako ako materstva) prostredníctvom stratégií na zosúlaďovanie pracovného a osobného života a podobne.
6. **Rodovo citlivé kariérové poradenstvo** nie je špecifický typ kariérového poradenstva. Rovnako ako pri rodovo citlivej pedagogike ide skôr o rodovo citlivý prístup, ktorý je využívaný pri kariérovom poradenstve. Dôraz sa kladie na elimináciu rodových stereotypov, ktoré by bránili deťom naplno využívať svoje schopnosti a rozvíjať svoje záujmy, prípadne bránili slobodnej voľbe povolania. Predchádzanie rodovej segregácii je možné jedine prostredníctvom rodovo citlivého kariérového poradenstva. Je nevyhnutné ponúkať deťom na výber zo širokého množstva profesií bez ohľadu na to, či sú stereotypne konotované ako

„ženské“ alebo „mužské“. Je vhodné využívať príklady rodovo nestereotypnej voľby povolania, identifikovať ženy a mužov, ktorí takúto profesijnú voľbu urobili.

Vzhľadom na skutočnosť, že jednotlivé aspekty si vyžadujú vzájomnú súčinnosť a sú pomerne náročné na organizáciu, finančné, ale predovšetkým personálne zabezpečenie, môže sa zdať, že rodová rovnosť v príprave na povolanie je skôr utópiou, než stratégiou. Je však možné sa domnievať, že v prípade politickej vôle, ktorá je reálna, má efektívne politické, ekonomické a strategické pozadie je tento cieľ súčasťou demokratizačných procesov, nie len „plánom“.

Bez relevantných poznatkov nie je možné „nastaviť“ kariérové poradenstvo tak, aby skutočne efektívne prispelo k pozitívnej zmene na trhu práce v žiadnej jeho oblasti. Výskum rodovej rovnosti je nevyhnutným zdrojom takýchto poznatkov. Nasledujúca a zároveň záverečná kapitola môže poslúžiť ako inšpirácia pre výskumníčky a výskumníkov, ktorí sa tejto oblasti venujú. Ponúka prehľad realizovaných výskumov, ktoré sa týkajú priamo, alebo nepriamo prípravy na povolanie a jej rodových aspektov. Zvlášť „prázdne miesta“ – témy, ktorým sa málo venuje pozornosť, sú tými, ktoré by mohli obohatiť naše poznanie.

8 KARIÉROVÉ PORADENSTVO AKO PREDMET VÝSKUMU

Dávid Bosý

Publikácie, ktoré sa zaoberajú rodovými aspektmi trhu práce začínajú v Slovenskom a Českom prostredí vychádzať v 90-tych rokoch 20. storočia. Jednou z prvých výskumných štúdií, ktoré sa zaoberali (okrem iných rodových tém) postavením žien na trhu práce, bola kniha *Ona a On na Slovensku* (Bútorová a kol., 1996). Cieľom monografie bolo podanie všeobecnej informácie o rodových aspektoch slovenskej spoločnosti. Rozdiely na trhu práce teda neboli jedinou témou výskumu, prirodzene im však bol venovaný priestor. Výskum sa na pomerne dlhú dobu používal ako primárny zdroj informácií o rodovej rovnosti na Slovensku. Poukázal na mnohé trendy, ktoré sa prejavili v pracovných podmienkach mužov a žien po roku 1989. Za jeden z najzávažnejších trendov sa dá považovať pokles počtu pracujúcich žien: *„V rokoch 1990 – 1993 klesol počet pracujúcich žien spomedzi žien v produktívnom veku, a to z 88% na 69%. Súčasne bol zaznamenaný rast počtu žien, ktoré nepracujú ani si prácu nehľadajú*“ (Bútorová a kol., 1996, s. 61)[88]. Na poklese zamestnanosti žien oproti situácii pred rokom 1989 sa určite podieľala aj ekonomická situácia (celkovo vyššia miera nezamestnanosti, štrukturálne zmeny na trhu práce ...). Porovnanie mier zamestnanosti však potvrdzuje fakt načrtnutý viacerými autorkami[89], že ženy sú ohrozenou skupinou na trhu práce a v prípade nepriaznivých okolností sú tými, ktoré dostávajú výpoveď medzi prvými, spolu s ostatnými marginalizovanými skupinami (staršie osoby, etnické a národnostné skupiny...). Publikácia už v roku 1996 konštatovala vyšší vzdelanostný potenciál žien, ktorý pretrváva dodnes (úplné stredoškolské vzdelanie dosahuje viac žien než mužov). V posledných rokoch je vzdelanostný potenciál žien vyšší aj v oblasti vysokoškolského vzdelania (Jarkovská, 2010). Napriek vysokému vzdelanostnému potenciálu sa však situácia žien nezlepšuje podľa očakávaní, keďže dochádza k poklesu previazanosti výšky vzdelania a šance zamestnať sa, ako aj výšky vzdelania a výšky príjmu.

[88] Aktuálna miera zamestnanosti žien v produktívnom veku (1. štvrťrok 2014) je 58,3 % oproti 71,8 % mužov. Zamestnanosť žien má teda znižujúci sa trend.

[89] Napr. Bútorová et al., 2008, Jarkovská et al., 2010; Barošová, 2006; Filadelfiová, 2009; Smetáčková, 2006

Ďalšou z publikácií, ktoré sa venovali rodovej problematike a trhu práce bola publikácia *Nerovné cesty k rovnosti* (Kvapilová, Porubänová, 2001), ktorá v rámci kapitoly o trhu práce prináša prehľad dokumentov OSN, Rady Európy, Medzinárodnej organizácie práce a Európskej únie, ktoré majú za cieľ odstraňovanie rodovej nerovnosti a zvyšovanie rodovej rovnosti na trhu práce. Margita Barošová (2001) ďalej konštatuje slabé inštitucionálne zabezpečenie politiky rovnosti príležitostí a nedostatok kompetencií a právomocí orgánov, ktoré majú rovnosť príležitostí na trhu práce kontrolovať. Od vydania publikácie došlo k novelizácii niektorých zákonov a k prijatiu antidiskriminačného zákona, reálne využívanie tohto nástroja je však stále skôr sporadické.

V českom a slovenskom prostredí bol jedným z prvých projektov venujúcich sa otázkam rodovo citlivej pedagogiky a v súvislosti s ňou aj príprave na povolanie projekt *Zavádění konceptu gender do pedagogické praxe: Gender ve škole*. Výstupom projektu boli dve publikácie v rokoch 2005 a 2006. Prvá z týchto publikácií - *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách,* ktorú zostavili Irena Smetáčková a Klára Vlková (2005) je koncipovaná ako doplnkový didaktický materiál. Súčasťou publikácie sú aj pracovné listy, pričom niektoré z nich sa venujú aj rodovým otázkam trhu práce a voľby povolania. V rámci projektu bola v roku 2006 vydaná aj publikácia *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (Smetáčková, 2006). Táto publikácia je zameraná na samotné prostredie školy a rodové špecifiká procesu vzdelávania. Z hľadiska štruktúry je druhá publikácia prehľadom aktuálneho poznania a jej prínos je v tom, že poskytuje učiteľkám a učiteľom základné informácie o rodových aspektoch vzdelávania.

Pod hlavičkou Inštitútu pre výskum práce a rodiny vychádza záverečná správa z výskumu *Monitoring rodovej segregácie na trhu práce – analýza dopadov transformačných zmien* (Barošová, 2006). V analýze je definovaná rodová segregácia a ďalšie pojmy súvisiace s rodovými aspektmi trhu práce. Publikácia sa ďalej venuje diskriminácii na trhu práce, pričom uvádza príklady dobrej praxe pri posudzovaní legislatívnych opatrení a vnútorných predpisov z hľadiska rovnosti príležitostí medzi mužmi a ženami. V analytickej časti sa štúdia zaoberá metodikou merania segregácie na trhu práce, pričom vysvetľuje základné miery a ukazovatele, ktoré sa používajú pri

posudzovaní (kvantitatívnej) rodovej segregácie na trhu práce[90]. Štúdia konštatuje viaceré odlišnosti v koncentrácii mužov a žien v jednotlivých povolaniach. Najviac segregovanými povolaniami boli v tom období sektor stavebníctva (vysoká dominancia mužov), pôdohospodárstvo, priemysel (dominancia mužov) a verejné služby (dominancia žien). *„Rodovo integrovaným (podiel mužov alebo žien v sektore 40-60%) bol len sektor služieb, kde podiel mužov a žien sa pohyboval od 48- 52 %. Zaujímavosťou je, že v tomto sektore bol v roku 2005 v porovnaní s rokom 1996 zaznamenaný najvyšší prírastok absolútneho (5 005 Sk), ale aj relatívneho rodového mzdového rozdielu (10,8%).Tento vývoj bol sprevádzaný prírastkom počtu zamestnaných žien o 14,3% a mužov o 7,8 %. Muži sa zrejme presunuli na lepšie platené pracovné miesta ako ženy."* (Barošová, 2006, s. 55). Zaujímavým zistením je miera segregácie zisťovaná pomocou indexu dissimilarity[91]. Autorka na základe údajov konštatuje, že približne jedna štvrtina zamestnancov a zamestnankýň by mala zmeniť svoju sektorovú príslušnosť, aby bolo možné hovoriť o rovnosti zamestnávania v jednotlivých sektoroch. *„Medzi sektory, ktoré sa najviac podieľajú na celkovom ID patria verejné služby priemysel a stavebníctvo, pričom najväčší parciálny index segregácie je vo verejných službách. Verejné služby teda zaberajú „najvýznamnejšie miesto" na poli rodovej sektorovej segregácie"* (Barošová, 2006, s. 58). V čase vydania štúdie boli skupinami povolaní[92] s najväčšou prevahou mužov remeselní a kvalifikovaní výrobcovia spracovatelia, opravári; obsluha strojov a zariadení; zákonodarcovia, vedúci a riadiaci zamestnanci a kvalifikovaní robotníci v poľnohospodárstve, lesníctve a v príbuzných odboroch. Vo všetkých týchto skupinách bol podiel mužov vyšší ako 70%. Ženy prevažovali v skupinách povolaní nižší administratívni zamestnanci (úradníci); prevádzkoví zamestnanci v službách a v obchode; vedeckí a odborní duševní zamestnanci; a technickí, zdravotnícki, pedagogickí zamestnanci a zamestnanci v príbuzných odboroch, kde dosiahli podiel vyšší ako 60%. Štúdia uvádza, že najväčšie relatívne mzdové rozdiely medzi mužmi

---

[90] Napríklad *zastúpenie žien v jednotlivých povolaniach (% fem), zastúpenie mužov v jednotlivých povolaniach (% male)*, *koncentrácia žien v jednotlivých povolaniach (% Cfem)* alebo *koncentrácia mužov v jednotlivých povolaniach (% Cmale)*.

[91] ID meria sumu absolútnych rozdielov v distribúcii (rozdelení) žien a mužov do jednotlivých skupín povolaní (povolaní). ID index sa rovná 0 v prípade úplnej rovnosti, keď distribúcia žien a mužov do jednotlivých skupín povolaní je rovnaká a rovná sa 1 v prípade úplne rozdielnej distribúcie mužov a žien. ID index môže byť interpretovaný aj ako podiel zamestnaných osôb ktoré by mali zmeniť pracovné miesta, aby sa odstránila segregácia, pričom sa berie do úvahy rozdiel v podiele žien a mužov na celkovej zamestnanosti

[92] Podľa KZAM

a ženami (nad 30%) sú v sledovanom období v skupinách zamestnaní zákonodarcovia, vedúci a riadiaci zamestnanci; technickí, zdravotnícki, pedagogickí zamestnanci; remeselní a kvalifikovaní výrobcovia, spracovatelia a opravári.

Publikácia *Kariérne poradenstvo. Kompendium metód a techník* (Jigău, 2007) je príručkou pre kariérových poradcov a poradkyne. Obsahuje informácie o metodologických aspektoch kariérového poradenstva, rodovým rozdielom na trhu práce a rodovým aspektom kariérového poradenstva sa však venuje len veľmi okrajovo.

Otázkami zosúladenia osobného a pracovného života manželských rodín sa zaoberá deskriptívna analýza *Mladé rodiny: deti a zamestnanie* (Bodnárová, 2008a). Analýza je sa zaoberá výsledkami dotazníkového šetrenia uskutočneného na vzorke 503 domácností. V mladých rodinách existuje podľa štúdie vysoká miera súhlasu s výrokom „Pri rozhodovaní o narodení dieťaťa je správne, ak partneri vyjednávajú, pretože plány obidvoch partnerov na profesijné uplatnenie sú rovnako dôležité" – súhlasilo s ním takmer 69 % respondentov a respondentiek. Z rodového hľadiska je zaujímavé, že s výrokom „Rozhodovanie o narodení dieťaťa je správne podriadiť plánom ženy, pretože jej profesijné uplatnenie bude narodením dieťaťa ovplyvnené najviac" súhlasilo približne 23 % respondentiek a respondentov (Bodnárová, 2008a). Pomerne vysoká miera súhlasu môže znamenať začiatok vytvárania povedomia o rodových rozdieloch na trhu práce u verejnosti, minimálne v deklaratórnej rovine. V oblasti pracovného cyklu sa však zistenia štúdie zhodujú so zisteniami z predchádzajúcich výskumov (napr. Bútorová a kol., 1996, Barošová, 2006). *„Viac žien (86,3 %) ako mužov (74,5 %) chce v budúcnosti pracovať s mierou a mať čas pre rodinu, na druhej strane viac mužov (25,5 %) ako žien (13,7 %) chce zase veľa pracovať a zabezpečiť dostatok peňazí na pohodlný život rodiny a detí."* (Bodnárová, 2008a, s. 49). Ženy sa zároveň cítia v profesionálnom živote viac ohrozené možným narodením dieťaťa ako muži: *„Blízke narodenie dieťaťa by podľa názoru 23,9 % respondentov a respondentiek prinieslo stratu šance na finančne či inak zaujímavú prácu. Z odpovedí sa ukazuje veľký nepomer tohto dôsledku (charakterizovaného stratou šance na finančne a či inak zaujímavú prácu) na ženy (39,1% než na mužov (8,1 %)"* (Bodnárová, 2008a, s. 46). V prípade ohrozenia by pritom muži boli viac než ženy ochotní uprednostniť prácu pred rodinou.

Podobnou štúdiou, takisto zameranou na trh práce, je správa z výskumu *Rodinné potreby zamestnancov* (Bodnárová, 2008b). Respondentmi a respondentkami výskumu boli riadiaci pracovníci a pracovníčky firiem s počtom zamestnancov vyšším než 20

(celkovo sa zapojilo 856 firiem). Štúdia sa zaoberá spokojnosťou zamestnancov a zamestnankýň s možnosťami zosúlaďovania osobného a pracovného života, ale aj informovanosťou riadiaceho personálu o týchto možnostiach. Pozitívnou skutočnosťou, ktorá z výskumu vyplýva je, že *„tam, kde majú odborovú organizáciu, tiež priznávajú menší podiel neinformovaných (15,0%) než vo firmách bez odborovej organizácie (19,2%)* (Bodnárová, 2008b, s. 19). Znamená to teda, že odbory môžu pozitívnym spôsobom ovplyvňovať firemné programy zosúlaďovania osobného a rodinného života a politiku rovnosti príležitostí. Najväčší subjektívne pociťovaný problém pre zamestnávateľov bola absencia zamestnancov z dôvodu choroby. Tá je viac vnímaná firmami, ktoré majú viac ako polovicu zamestnancov ženského pohlavia, s najčastejšie sa vyskytujúcim prvým vzdelaním učňovským/stredným bez maturity, vo vlastníctve domáceho a zahraničného kapitálu, ktoré nemajú odborovú organizáciu a firmy pôsobiace v Prešovskom kraji (Bodnárová, 2008b). Napriek tomu, že problémy s kvalifikáciou, či zaškoľovaním nepatrili medzi najviac spomínané problémy zamestnávateľov *„sa ukázalo, že v tejto oblasti majú viac problémov firmy s prevahou ženského osadenstva, s prevahou učňovského/stredného vzdelania bez maturity, vo firmách vo vlastníctve napoly domáceho a zahraničného kapitálu a s prevahou zahraničného kapitálu, pôsobiace v odvetviach priemyslu, v malých firmách a firmách v Prešovskom kraji* (Bodnárová, 2008b, s. 23).

Spomedzi opatrení na zosúladenie osobného a pracovného života boli zamestnávatelia najmenej ochotní ponúknuť[93]: možnosť vykonávať prácu alebo jej časť doma, príspevok na úhradu poplatkov za služby pre deti, neplatené voľno v trvaní 1 – 2 týždne na rodinnú dovolenku nad rámec dovolenky poskytovanej firmou/organizáciou, neplatené voľno v trvaní 1 – 2 mesiace na starostlivosť o člena rodiny, návrat do zamestnania po rodičovskej dovolenke trvajúcej dlhšie ako 3 roky (po dobe uplynutia zákonného nároku na návrat do zamestnania). Veľkosť firmy pritom nerozhodovala o ochote či neochote vyhovieť požiadavke zamestnanca či zamestnankyne (Bodnárová, 2008b).

Špecifické profesijné vzdelávanie v prostredí inšpekcie práce na Slovensku je predmetom výskumnej štúdie *Koncepcia celoživotného vzdelávania v systéme inšpekcie práce vrátane rodovej rovnosti* (Perichtová, 2008). Publikácia reaguje na zmeny, ktoré priniesol zákon č. 125/2006 Z.z. o inšpekcii práce. Inšpektoráty práce sú na základe

[93] Uvádzame najčastejších päť opatrení

tohto zákona oprávnené kontrolovať dodržiavanie niektorých predpisov týkajúcich sa rodovej rovnosti[94]. Z tejto skutočnosti vyplýva potreba vzdelávania inšpektorov a inšpektoriek práce v oblasti rodovej rovnosti, aby boli kvalifikovaní posúdiť jej dodržiavanie. V publikácii je uvedený prehľad zákonov, ktoré predstavujú právny základ pre dodržiavanie rodovej rovnosti a stanovujú kompetencie inšpektorov a inšpektoriek práce. Záver publikácie predstavuje vzdelávací program pre všetkých uchádzačov a uchádzačky o vymenovanie za inšpektora/ku práce zameraný na rodovú rovnosť.

Publikácia *Ona a on na Slovensku: zaostrené na rod a vek* (Bútorová et al., 2008), ktorá je istou revíziou dát z predošlého výskumu (Bútorová a kol., 1996), potvrdzuje, že rozdiely vo vzdelanostnom potenciáli mužov a žien ostávajú podobné ako v 90.-tych rokoch 20. storočia. Viac žien než mužov dosahuje úplné stredoškolské vzdelanie a rastie podiel vysokoškolsky vzdelaných žien[95]. Štúdia ďalej konštatuje pretrvávajúci trend horizontálnej rodovej segregácie mužov a žien na trhu práce.

Štúdie, ktoré sa zaoberajú trhom práce sa v prvom desaťročí 21. storočia čoraz viac zaoberajú otázkou digitálnej gramotnosti. Tá predstavuje pre zamestnancov a zamestnankyne čoraz viacerých povolaní konkurenčnú výhodu. Tradične je vyššia miera digitálnej gramotnosti pripisovaná mužom. Marián Velšic (2008, s. 125) však na základe výskumu konštatuje trend k vyrovnávaniu tohto rozdielu: *„Vo svetle výskumných zistení sa rodové stereotypy o silnejšej väzbe medzi mužmi a modernými informačnými technológiami oproti ženám ukazujú ako neopodstatnené. Je síce pravda, že napríklad najmladší muži vo veku 18 až 24 rokov sú na tom z hľadiska celkovej digitálnej gramotnosti či intenzity používania počítačov a internetu o čosi lepšie ako ich rovesníčky, no v ďalších vekových kategóriách sa situácia mení v prospech žien. To sa prejavuje už vo veku, keď ženy vstupujú na trh práce a začínajú si budovať vlastnú kariéru. Výskum potvrdil, že práca či zamestnanie, ako aj štúdium či vzdelávanie sú pre ženy silným hnacím motorom k adaptácii a využívaniu moderných informačných technológií."* Rodová segregácia trhu práce je do veľkej miery ovplyvňovaná rovnosťou príležitostí v príprave na povolanie. Výskumy v tejto oblasti dospievajú k podobným, opakujúcim sa výsledkom. *„Vzdelanie žien sa na Slovensku dlhodobo orientuje na iné študijné odbory ako*

[94] Menovite sú to pracovnoprávne predpisy, ktoré upravujú pracovnoprávne vzťahy; právne predpisov a ostatné predpisy na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a záväzky, ktoré vyplývajú z kolektívnych zmlúv (Perichtová, 2008).

[95] V tomto období sa však začína objavovať tendencia využívať vysokoškolské štúdium ako prevenciu nezamestnanosti. Tento trend popisuje napríklad Bodláková (2012).

vzdelanie mužov, čo ukazuje už zloženie študujúcich na stredných školách. Podľa dlhodobých štatistík si chlapci častejšie volia stredné odborné učilištia a dievčatá stredné školy s maturitou. V roku 2006 podiel dievčat na stredných odborných učilištiach predstavoval celkovo 28,2 %, na stredných odborných školách 56,6 % a na gymnáziách 58,3 %. Oproti roku 2000 sa zvýšilo zastúpenie dievčat na gymnáziách a znížilo sa ich zastúpenie na učňovských školách a stredných odborných školách." (Filadelfiová, 2008, s. 117). Podstatným znakom horizontálnej rodovej segregácie ostáva uprednostňovanie technických odborov chlapcami a škôl zameraných na služby, zdravotníctvo a školstvo dievčatami. *„Podiel študujúcich chlapcov a dievčat je vyrovnaný len na stredných poľnohospodárskych školách a konzervatóriách; na ostatných druhoch škôl sa prejavuje veľké prechýlenie k jednému z pohlaví. Porovnanie štruktúry študujúcich na stredných školách za posledných desať rokov ukazuje, že rozloženie orientácií dievčat a chlapcov je pomerne stabilizované. Neprejavuje sa nijaká výrazná tendencia k zbližovaniu orientácie chlapcov a dievčat, naopak – napríklad na technicky zameraných priemyselných školách sa podiel dievčat ešte znížil."* (Filadelfiová, 2008, s. 117).

Doplňujúce informácie o rodovej segregácii vo vzdelávaní prináša výskumná správa *Učiteľky a riaditelia* (Bosá, Filadelfiová, 2009). Podobne ako predchádzajúce výskumy, aj tento potvrdzuje rodovú segregáciu v prostredí škôl medzi študentmi a študentkami. „Dievčenské školy" sú podľa štúdie pedagogické a pedagogicko-sociálne školy, zdravotnícke školy a obchodné akadémie a školy podnikania. V prvej uvedenej kategórii škôl bol v čase získavania údajov podiel dievčat viac než 93%. Na druhej strane sa za „chlapčenské školy" dajú označiť priemyselné a technické školy s podielom chlapcov vyše 80%. Dôležitým zistením je skutočnosť, že na stredných školách s maturitou celkovo študuje viac dievčat než chlapcov (Béreš, Bosý, 2009). Ďalším rodovým aspektom vzdelávania, ktorý sa dostáva do pozornosti výskumníčok a výskumníkov je vertikálna segregácia pedagogického personálu. *„Celkovo môžeme na základe empirických údajov konštatovať nepomerne vyšší počet mužov v riadiacich pozíciách (56,9 % riaditeľov ku 43,1 % riaditeliek) v porovnaní s celkovým zastúpením mužov v pedagogickom zbore (34,8 % učiteľov ku 63,2 % učiteliek)"* (Béreš, Bosý, 2009, s. 49). Tento nepomer je ešte výraznejší v niektorých kategóriách škôl stanovených v rámci výskumu (napríklad priemyselné a technické školy alebo pôdohospodárske a veterinárne školy. Monika Bosá, Jarmila Filadelfiová a Katarína Minarovičová (2009) v publikácii ďalej vysvetľujú základné princípy rodovo citlivej pedagogiky, ktorú chápu

ako východisko pre rovnosť príležitostí na trhu práce. Rodovo citlivá výchova je cielená na odstraňovanie stereotypných predstáv o ženách a mužoch, čo môže v konečnom dôsledku priniesť väčší priestor pre rozhodovanie o budúcej kariére. Otázkou zostáva, aké sú najvhodnejšie postupy a metódy na zabezpečenie rodovo citlivého vzdelávania v tak výrazne rodovo segregovanom prostredí, akým školstvo na Slovensku je.

Kniha *S genderem na trh* (Jarkovská et al., 2010) sa venuje rodovým aspektom výberu ďalšieho vzdelávania 15-ročných. Predstavuje výsledky kvalitatívneho výskumu uskutočneného na vzorke 22 žiakov a žiačok, ktorí si podávali prihlášky na stredné školy. Ako konštatujú autorky výskumu, väčšina respondentiek a respondentov si pri rozhodovaní o budúcom vzdelaní zvolila buď gymnázium[96] alebo strednú školu s prípravou na rodovo tradičné povolanie. Rodovo nekonvenčnú voľbu urobila iba jedna respondentka. Hynková (2010) v rámci uvedenej štúdie konštatuje, že v Českej republike nie je žiadna inštitúcia orientovaná špecificky na rodovú problematiku, *„rodová rovnosť je iba jedným z aspektov predstavovaných tém, nadstavbou, ktorej je daný priestor, ale s ktorou sa aktívne a odborne ďalej nepracuje."* (Hynková 2010, s. 89) V inštitúciách, ktoré sa zaoberajú kariérovým poradenstvom na Slovensku (*Centrá pedagogicko-psychologických služieb, Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny...*) takisto existujú možnosti pre zvyšovanie znalostí pracovníčok a pracovníkov v oblasti rodovej rovnosti, čo by v konečnom dôsledku mohlo viesť k znižovaniu rodovej segregácie na trhu práce.

O voľbe povolania sa často uvažuje ako o slobodnom rozhodnutí individuálnych aktérov. Iva Šmídová (2010, s. 115) však na základe analýzy rozhovorov vyvodzuje záver, že *„deklarované individuálne rozhodovania, rámované perspektívou slobodnej voľby, zostávajú zakotvené v rodovom poriadku."* Životné dráhy jednotlivcov potom kopírujú *„rodovo vhodné konanie"* (Šmídová, 2010, s. 115) a voľbu povolania založenú na prirodzenej deľbe práce. Perspektívy sa zužujú na výber rodovo vhodných odborov s adekvátnou kariérovou perspektívou (Šmídová, 2010). V oblasti zosúlaďovania osobného a pracovného života sa ako veľmi inšpiratívny javí názor Lucie Jarkovskej (2010), že voľba „ženskej" kariéry v prípade dievčat sa dá chápať ako racionálna voľba, keďže pri rozhodovaní o budúcom zamestnaní sú nútené brať do úvahy fakt, že sa budú starať o rodinu. *„Sú to práve dievčatá, na ktoré sú kladené na rozdiel od chlapcov dvojité nároky: pripraviť sa ako na budúce zamestnanie, tak na starostlivosť v rámci rodiny.*

[96] Ktoré autorky vnímajú pre potreby výskumu ako rodovo neutrálnu voľbu.

Dievčatá sú nútené sa s požiadavkou na angažmá v rodine vyrovnávať a zahŕňať ju do svojich úvah. ... Pre chlapcov sa téma zosúlaďovania práce a rodiny neukázala ako pálčivá." (Jarkovská, 2010, s. 135). Pre rodovo citlivé vzdelávanie z toho vyplýva, že treba klásť väčší dôraz na výchovu k rodovej rovnosti v starostlivosti o domácnosť, ktorá by následne mohla byť prostriedkom pre zvyšovanie možností pre kariéru žien.

Trhom práce z hľadiska charakteristík pracovných miest sa zaoberal výskum *Kvalita pracovných miest v SR v kontexte doterajšieho vývoja* (Bednárik, 2012). Štúdia popisuje 50 kvality práce stanovených pracovnou skupinou Európskej komisie. Hodnoty indikátorov za Slovensko sú porovnávané s ich hodnotami v krajinách Európskej Únie. Rodové rozdiely sa prejavujú v oblasti zosúladenia rodinného a pracovného života. Zamestnanosť mužov a žien má odlišný trend podľa ich manželského stavu. Zatiaľčo ženatí muži vo veku 15 – 64 rokov majú vyššiu mieru zamestnanosti než slobodní, podiel zamestnaných vydatých žien je nižší než slobodných. Rodová rovnosť je v rámci výskumu hodnotená šiestimi indikátormi[97]. *„Pri rekapitulácii môžeme konštatovať v 4 indikátoroch horšiu pozíciu Slovenska a v 2 indikátoroch pozíciu SR oproti EÚ prakticky vyrovnanú. Čo sa týka tendencií vývoja v oblasti rodovej vyváženosti na Slovensku, údaje v 3 indikátoroch hovoria o zmenšovaní rodových rozdielov, údaje v 1 indikátore o pretrvávanie stavu a v ďalších 2 indikátoroch o miernom náraste rozdielov."* (Bednárik, 2012, s. 29).

V roku 2012 vychádza nulté číslo špecializovaného časopisu *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* (*Euroguidance*, 2012). V priebehu rokov 2012 – 2013 vyšli ďalšie štyri riadne čísla. Otázke rodovej rovnosti sa venoval len jeden príspevok, ktorý predstavuje výňatok z diplomovej práce (Znášiková, 2013). Medzi ostatnými príspevkami je z hľadiska skúmania rodových rozdielov v kariérovom poradenstve využiteľnou výskumná správa *Miesto a úlohy výchovného poradcu v systéme výchovného poradenstva* (Dianovská, 2013). Dotazníkový prieskum sa zameriaval na náplň práce, formu vzdelávania výchovných poradcov a poradkýň a ich primárnu kvalifikáciu (školský/á psychológ/ička, sociálny/a pedagóg/ička ...). Bez ohľadu na rod je v závere výskumu skonštatované, že *„výchovní poradcovia nemajú výraznejšie znížený základný úväzok pedagóga, ani žiadne finančné ohodnotenie formou percenta z funkčného platu. V systéme výchovného poradenstva a prevencie sa sústavne podceňuje potreba*

[97] Rodový rozdiel v platoch, rodové rozdiely v zamestnanosti, rodové rozdiely v mierach nezamestnanosti, rodová segregácia podľa sektorov (NACE), rodová segregácia podľa povolania (ISCO), rodové rozdiely v obsadzovaní vedúcich pozícií

kvalifikovaného metodicko-odborného vedenia výchovných poradcov pedagógmi s praxou výchovného poradcu na školách a komplexné koncepčné riešenie problematiky výchovných poradcov je neustále odsúvané do úzadia." (Dianovská, 2013, s. 32). Vzhľadom na to, že ženy tvoria prevažnú časť pedagogického zboru (Bosá, Filadelfiová, 2009, Bútorová et al., 2008), je pravdepodobné, že ženy sú povinnosťami výchovných poradkýň zaťažené vo väčšom množstve prípadov než muži. Rodové špecifiká výchovného poradenstva tak predstavujú ďalšiu možnú oblasť skúmania.

V roku 2012 bola v časopise *Studia pedagogica* uverejnená štúdia *„Budování kariéry mladých žen v kontextu mateřské dovolené"* autorky Lenky Bodlákovej. Príspevok predstavuje výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na analýzu biografických rozhovorov týkajúcich sa kariéry žien – matiek. Dizajn výskumu teda vychádza z predpokladu, že kariéra človeka je súčasťou jeho životnej dráhy a v rozhovoroch sú ako súčasť tejto dráhy brané do úvahy aj obdobie prípravy na povolanie a obdobie nezamestnanosti. Základnou otázkou výskumu bola otázka: Ako mladé ženy zastávajúce rolu matky budujú svoju kariérnu dráhu? Autorka vo výsledkoch výskumu identifikovala dva základné prístupy žien – matiek k budovaniu kariéry. *„Označenie "**balansujúca žena**" reprezentuje zástupkyne takého typu kariéry, v rámci ktorého sú hodnoty a priority, teda základ postoja k budovaniu kariéry, v podstate nemenné počas celej doterajšej kariéry. Okrem sebarealizácie v úlohe matky sa prioritou ďalšieho smerovania kariéry stáva tiež sebarealizácia v profesionálnom živote s dôrazom na finančné zabezpečenie a starostlivosť o dieťa. Týmto hodnotám a prioritám zodpovedajú tiež stratégie, ktorými mladé balansujúce ženy zvládajú nepriaznivé pracovné situácie."* (Bodláková, 2012, s. 133) Druhý prístup nazýva autorka výskumu „**odpočinuté zamestnankyne**", ktoré charakterizuje ako ženy uprednostňujúce: *„potreby svojho dieťaťa a ostatných rodinných členov, čomu následne prispôsobujú svoje zamestnanie, ktoré je realizované naprieč rôznymi profesiami. Prioritné sú teda v rámci budovania kariéry týchto žien starostlivosť o dieťa a finančné zabezpečenie rodiny. Pri budovaní kariéry je sebarealizácia v rámci pracovného procesu marginálna. Cieľom zárobkovej činnosti je predovšetkým finančné zabezpečenie."* (Bodláková, 2012, s. 134)

Udržanie kariéry a pracovný postup je pre významnú skupinu žien dôležitou súčasťou života. To znamená, že jednou z cieľových skupín programov kariérneho poradenstva a celoživotného vzdelávania by mali byť osoby na alebo po rodičovskej dovolenke.

Otázkou voľby ďalšieho vzdelávania sa zaoberá štúdia *Genderově netradiční kariérová volba na přechodu mezi gymnáziem a vysokou školou* (Buschor, Berweger, Kappler, Ketz, 2013, s. 72). Je výstupom z longitudinálneho výskumu študentiek a študentov Švajčiarskych gymnázií. Výskum sa zaoberal otázkou dôvodov rodovo netradičnej voľby budúceho povolania (technické odbory u dievčat a učiteľstvo u chlapcov). Výskum sa zaoberal aj mierou zotrvania pri svojej voľbe v rozmedzí 2 – 4. ročníka gymnázia. Na základe získaných dát autorky štúdie konštatujú, že miera zotrvania pri výbere profesie je v rámci prírodovedných a technických odborov podobná ako u iných odborov (medicína, ekonómia, právo), ale v prípade humanitných odborov, umenia a ošetrovateľstva bola táto miera nižšia. Na druhej strane však bola vyššia miera zotrvania pri výbere odboru u tých mužov a žien, ktorí si vybrali rodovo netradičný odbor. Štúdia konštatuje veľký vplyv rodičov a školského prostredia pri výbere rodovo netradičného povolania. V prípade mužov (budúcich učiteľov) sú takisto dôležité vzory, ktoré mali počas štúdia na gymnáziu. *„Naše zistenia ukazujú, že kariérové rozhodovanie je súčasťou dlhodobého procesu socializácie, ktorý začína v útlom detstve. ... dochádzame k záveru, že je treba sa zaoberať záujmami, predstavami mladších žiakov o vlastných kompetenciách a kariérových plánoch mladších žiakov ešte predtým, než si zvolia rôzne študijné profily na gymnáziu“* (Buschor, Berweger, Kappler, Ketz, 2013, s. 72). Obe štúdie hovoria o tom, že voľba povolania je zakotvená v rodových štruktúrach, ktoré sú vopred dané a vštepené jednotlivcovi v procese socializácie. Zároveň konštatujú veľký vplyv rodiny a účasť rodičov na rozhodovaní o ďalšom vzdelávaní detí. Štúdia švajčiarskych autoriek (Buschor, Berweger, Kappler, Ketz, 2013) navyše upozorňuje na prítomnosť mužských vzorov v prípade chlapcov, ktorí si vybrali učiteľstvo ako svoje ďalšie povolanie. Aktivity, ktoré by pomohli žiačkam a žiakom uskutočniť rodovo netradičnú voľbu, by sa mali stať súčasťou výchovy žiakov už v mladšom školskom veku. Jedným zo spôsobov, ktoré sa v tejto oblasti ukazujú ako prínosné je ponúkanie mužských a ženských vzorov v netradičných povolaniach.

Kvalitatívna štúdia *Informální učení v kariéře žen* (Hloušková, 2013) zisťovala, akým spôsobom prispieva informálne učenie k rozvoju kariéry žien. Autorka konštatuje: *„je zrejmé, že sa ženy informálne učia v rôznych obdobiach svojej kariéry (v období rodičovskej dovolenky, v období nezamestnanosti aj v čase, keď boli zamestnané). Ich učenie ale prebiehalo skôr epizodicky ako kontinuálne. Ženy sa učili v dôsledku tlaku (nepriaznivej) situácie a tento typ informálneho učenia možno nazerať ako nástroj*

uspokojovanie radu rozmanitých potrieb, ktorých spoločným menovateľom je deficit (napr. potreby finančného zabezpečenia, potreby sociálneho kontaktu, potreby istoty).“ (Hloušková, 2013, s. 361) Opätovne sa teda ukazuje potreba podpory kariérového poradenstva pre osoby, ktoré sú na rodičovskej alebo po rodičovskej dovolenke, prípadne sa starajú o iných členov či členky domácnosti.

Otázkam koedukácie v prostredí českých škôl sa venuje príspevok *Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?* (Smetáčková, 2013). Štúdia v časopise je analýzou výsledkov výskumu skúseností žiačok a žiakov s oddeleným a spoločným vyučovaním. V pozadí výskumu stojí otázka nakoľko tieto dva typy vyučovania podporujú alebo obmedzujú rodovú rovnosť. V Čechách aj na Slovensku bola koedukácia zavedená v 20-tych rokoch 20.teho storočia ako nástroj zvyšovania rovnosti medzi mužmi a ženami – zástancovia koedukácie počítali s rovnakými štandardmi vzdelávania aj hodnotenia pre chlapcov aj dievčatá. „*Ukazuje sa však, že hoci bola koedukácia zavádzaná ako opatrenie na odstránenie nerovností medzi dievčatami a chlapcami, bez náležitej aktuálnej reflexie tento cieľ neplní. ... Samotná koedukácia nezaručuje spravodlivé a rovnaké zaobchádzanie s dievčatami a chlapcami. ... negatívne dôsledky koedukácie nastávajú najmä v tých prípadoch, keď vyučujúci nedisponujú dobrým povedomím o existencii rodových stereotypov - ak si neuvedomujú ich možný vplyv, nedokážu sa im brániť a stereotypy sa v ich myslení a správaní zákonite prejavia. Zároveň ale aj nereflektovaná rodová segregácia môže viesť k uplatňovaniu rodových stereotypov, pretože vyučujúci môžu oddelené školy či triedy a priori spájať s odlišnosťou dievčat a chlapcov.“* (Smetáčková, 2013, s. 718). Na základe výskumných zistení autorka dochádza k záveru, že oddelené vyučovanie môže byť jedným z nástrojov eliminácie rodových stereotypov, pokiaľ bude v jej rámci dochádzať k ich reflexii. „*Paradoxne môžeme na základe českých zistení usudzovať, že ak je pobyt v homogénnych skupinách pre dievčatá i chlapcov spojený s pozitívnymi charakteristikami, nemuselo by zavedenie segregácie mať negatívne dôsledky pre triednu klímu. Jednalo by sa teda de facto o argument pre oddelenú výučbu, ak by jej zavedenie / rozšírenie bolo vedené snahou o elimináciu rodových nerovností. Aby bolo zároveň zohľadnené želanie detí zdržiavať sa v koedukovanej triede, bola by najvhodnejšia vnútorná diferenciácia na úrovni niektorých vyučovacích predmetov alebo vyučovacích hodín.“* (Smetáčková, 2013, s. 731).

Rodovo citlivé kariérové poradenstvo je zatiaľ na Slovensku málo skúmanou témou. **Väčšina uvedených štúdií sa venovala rodovým rozdielom na trhu práce.** Tie sú však až výsledkom rodovo stereotypného vzdelávania a kariérových volieb. Publikácie, ktoré v oblasti kariérového poradenstva vznikali väčšinou nezohľadňovali rod. **Mnohé z nich pritom prinášajú podnetné informácie, ktoré by mohli byť ešte presnejšie pri použití rodovej analýzy.** V prípade výskumov ohľadom kariérových volieb je častým javom zozbieranie údajov podľa pohlavia, rodové rozdiely v nich však nie sú sledované. K takýmto textom môžeme napríklad zaradiť monografiu *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze : analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin* (Hlaďo, 2013). Výskum zisťoval v českom prostredí proces rozhodovania o voľbe strednej školy. Rodová analýza kariérového rozhodovania mladších detí by ponúkla ďalšie možnosti desegregácie trhu práce. Podobne sa dá hodnotiť štúdia *Kvalita zamestnancov vo verejnej sfére a v komerčnom sektore* (Bednárik, 2007), ktorá sa zaoberá otázkami kvalifikácie a vzdelania zamestnancov. Výskumnú vzorku prieskumu tvorili duševne pracujúci a pracujúce (triedy povolaní KZAM 1,2 a 3) v súkromných aj štátnych službách, verejnej správe a samospráve. Základnými indikátormi, ktoré štúdia skúmala boli predpoklady pre výkon práce, množstvo práce, odmeňovanie, motivácia a u riadiacich pracovníkov štýl riadenia. Tieto indikátory by samozrejme bolo zaujímavé sledovať aj v rozlíšení podľa pohlavia, pričom by sa mohli stať predmetom hlbšej rodovej analýzy.

Príkladom dobrej praxe školského kariérového poradenstva (bez zohľadnenia rodových aspektov sa venuje štúdia *Teória a prax kariérového poradenstva v školstve. Príklady dobrej praxe* (Mášiková, Groma, 2013). Príspevok konštatuje málo realizovaných projektov kariérového poradenstva v prostredí školy. *„Vyhľadávanie príkladov dobrej praxe ukázalo, že poskytovanie ucelenejšieho kariérového programu v základnej, resp. strednej škole je skôr niečo výnimočné ... Podporou pre zavedenie systému do realizácie kariérového poradenstva môže byť aj jednotná príprava kariérových poradcov (Program kontinuálneho vzdelávania: Príprava žiakov pre trh práce – kariérové poradenstvo v školách a školských zariadeniach, Metodicko-pedagogické centrum).“* (Mášiková, Groma, 2013, s. 148).

Príklady dobrej praxe a programy kariérového poradenstva oceňuje súťažná akcia *Národná cena kariérového poradenstva*, ktorú každoročne vyhlasuje centrum Euroguidance od roku 2009. Výstupom podujatia je kompendium súťažných príspevkov

– príkladov kariérového poradenstva. Rovnako ako v skôr uvedených príkladoch sú rodové aspekty kariérového poradenstva predmetom záujmu len v minimálnom množstve prípadov. Inšpiráciou však môžu byť programy, ktoré sa venujú znevýhodneným skupinám na trhu práce.

Na záver by sme ešte chceli spomenúť všeobecne orientované príspevky, monografie a učebnice, ktoré sa venujú špecificky kariérovému poradenstvu. Sem môžeme zaradiť napríklad *Služby kariérového poradenstva v Slovenskej republike* (Garčár, 2005), príspevok *Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a naše snahy o jeho skvalitnenie zo štrukturálnych fondov európskej únie* (Lepeňová, 2011), *Kariérové poradenstvo v rezorte školstva* (Gressnerová, 2004) alebo *Kariérové poradenstvo: súčasný stav a perspektívy* (Vendel, 2011). Medzi metodické materiály môžeme zaradiť *Kariérové poradenstvo. Príručka pre tvorcov koncepcií.* (OECD, 2004). Z vysokoškolských učebníc kariérového poradenstva by sme radi spomenuli *Kariérní poradenství* (Vendel, 2008) a *Kariérové poradenství na středních školách* (Šímová, Černý, Šustrová, 2012).

Zistenia, ktoré z prehľadu publikovaných prác vyplývajú, by sme mohli zhrnúť do niekoľkých bodov:

1. Publikácií, ktoré sa zaoberajú kariérovým poradenstvom je nedostatok, najväčší deficit je v oblasti metodík a príručiek,
2. Väčšina textov nezohľadňuje rod ako analytickú kategóriu, napriek údajom zozbieraným podľa pohlavia,
3. Publikácie, pre ktoré rodová problematika nie je hlavným predmetom záujmu, nepoužívajú rodovo citlivý jazyk – hovoria o zamestnancoch, študentoch ... – čím prispievajú k zneviditeľňovaniu žien ako špecifickej cieľovej skupiny kariérového poradenstva,
4. Rodovo citlivé kariérové poradenstvo by malo začínať skôr než pred vstupom na strednú školu. Preferencie a záujmy sa u mnohých žiakov a žiačok profilujú už počas základnej školy, pričom v tomto prostredí existuje pomerne veľký priestor pre efektívnu elimináciu rodových stereotypov.
5. Pozornosť je potrebné venovať kariérovému poradenstvu pre marginalizované skupiny, prípadne pre kategórie mužov a žien, ktorí sa dočasne ocitli mimo trh práce. Z rodového hľadiska sú to najmä osoby, ktorých celodennou náplňou práce je starostlivosť o deti a domácnosť, prípadne o iných členov a členky rodiny.

ZÁVER

Kariérové poradenstvo ako nástroj podpory zamestnanosti a zamestnateľnosti absolventiek a absolventov škôl, podpory rozvoja trhu práce a hospodárstva, ale aj ako nástroj presadzovania demokratizácie trhu práce, je potrebné vnímať v širších sociálnych kontextoch. Predovšetkým samotný trh práce a prostredie vzdelávania ako prípravy na povolanie sú kľúčovými faktormi, ktoré vplývajú na jeho podobu. V publikácii sme analyzovali tieto oblasti z hľadiska rodovej rovnosti. Je možné zhrnúť, že tak ako trh práce, aj školstvo samotné sú prostredím, ktoré nie je rodovo neutrálne, ale naopak, je rodovo zaťažené. Pre dosiahnutie reálnej rodovej rovnosti preto nie je možné prijať opatrenia iba v oblasti izolovaného kariérového poradenstva, ktoré bude presadzovať rodovú rovnosť, ale je nevyhnutné zamerať sa aj na širšie prostredie inštitucionálneho vzdelávania a trh (práce) samotný. Východiskom pritom môže byť gender mainstreaming ako komplexný prístup v politikách a praxi presadzovania rodovej rovnosti.

Rodovo citlivé kariérové poradenstvo predstavuje dve neoddeliteľné súčasti vzdelávacieho procesu. Na jednej strane je dôležitý **obsah** – okrem ponuky základnej orientácie o fungovaní trhu práce, štruktúry povolaní a škôl, budovania právneho povedomia v oblasti pracovného práva vrátane antidiskriminácie, zručností pri výbere povolania, identifikácie osobnostných charakteristík, je dôležité približovať žiačkam a žiakom, študentkám a študentom aj reálny obraz o profesiách, ktoré si chcú zvoliť. Aj v tejto oblasti totiž prevládajú nereálne predstavy o náplni práce, ktorá sa v rámci tej-ktorej profesie vykonáva. Súčasťou tohto procesu je aj budovanie obrazu o profesiách tak, aby deti nepodliehali rodovo stereotypným predstavám o povolaniach vykonávaných výhradne ženami alebo mužmi – o tom, že isté povolania sa pre muža či ženu „nehodia“. Druhou – nemenej dôležitou súčasťou rodovo citlivého kariérového poradenstva je **prístup**. Je nevyhnutné so študentkami a študentmi pracovať rodovo citlivo. Rodovo citlivé kariérové poradenstvo nie je možné vykonávať rodovo stereotypne. Rodovo citlivá pedagogika je tak hlavným predpokladom rodovo citlivého kariérového poradenstva. Vzdelávatelia, ktorí nerešpektujú základné východiská rodovej rovnosti (aj nevedome) podporujú stereotypné vnímanie rodovej deľby práce a rodovej nerovnosti na trhu práce.

Kariérové poradenstvo, ktoré sa vykonáva v rodovo stereotypnom prostredí školy a ktorého absolventky a absolventi vstupujú do rodovo nespravodlivého prostredia trhu práce nemôže izolovane priniesť želanú zmenu. Preto pri kreovaní kariérového poradenstva je nevyhnutné vychádzať z aktuálneho stavu trhu práce, vzdelávania a spoločenskej klímy (v oblasti rodovej rovnosti) analyzovaného na základe empirických poznatkov, identifikovať kľúčové oblasti pre relevantnú zmenu a dosahovať takto stanovené ciele v súčinnosti s aplikáciou politík rodovej rovnosti tak v príprave na povolanie, ako aj na trhu práce.

Editorky

SUMMARY

The Publication *From Class to Job* presents a basic orientation in the topics directly related to gender-sensitive career consulting. It starts with the basic definition of career consulting and definition of gender equality, through gender analysis of the labor market and education in both theoretical and empirical research, up to the basic characteristics of a gender-sensitive approach in education and its anchoring in European gender equality policies in education. The publication includes the analysis of the basic setting of career consulting in Slovakia which has the ambition to focus primarily on the labor market in order to increase the employability of future graduates. This approach is a subject of a real reflection on applying of gender-sensitive career consulting, if it is oriented on the labor market which is perceived as gender-neutral. The publication logic thus pursues the objective which is to present the basic starting points of gender-sensitive career consulting. Structure of the publication is therefore chosen to achieve this goal. The first sections define career consulting and constitute essential characteristics in Slovakia but also in other European countries, presenting a way of career consulting in primary and secondary schools (first chapter). The labor market, which is generally perceived as neutral and objective, but is largely determining (should determine) the main objectives of career counseling in the current situation, is also taken into consideration. However, its neutrality and objectivity are not apparent from a gender perspective (second chapter). The key concept of gender and gender equality as a basis for gender-sensitive career consulting as well as the basic theoretical quota necessary for understanding this concept is presented (third and fourth chapter). Specific attention is paid to gender analysis of the labor market and education. It also focuses on gender equality in education as an environment that prepares students for the future position in society (primarily with respect to labor market, choosing occupation and employment) (fifth and sixth chapter). The publication is concluded by the performance possibilities of gender policies in promoting gender equality in career consulting (seventh chapter), and a summary of the research in this area as an incentive for further empirical investigation of the presented concepts (eighth chapter). The publication thus represents a broader context in which career consulting as a tool to promote gender equitable labor market is set. The authors believe that the publication

and problems which are analyzed, will inspire a deeper thought and professional (and public) debate about the shape of career consulting, which does not support gender inequality on the labor market but is an effective tool for promoting employment and employability of women as well as men and development of personal ambitions and talents of all, regardless of gender.

MENNÝ REGISTER

A

Arnot, M., 118, 120

B

Balogová, B., 128
Barošová, M., 107, 150, 151, 153
Beauvoir, S. de., 56
Bednárik, R., 158, 162
Béreš, M., 84, 85, 86, 87, 108, 156
Berger, P. L., 36
Berweger, S., 160
Bliem, W., 103
Bodláková, L., 155, 159
Bodnárová, B., 153, 154
Bosá, M., 40, 49, 54, 74, 77, 79, 83, 108, 116, 121, 130, 140, 142, 156, 159
Bosý, D., 84, 85, 86, 87, 108, 150, 156
Bourdieu, P., 127
Buschor,Ch., B., 160
Butler, J., 65
Bútorová, Z., 8, 81, 150, 153, 155, 159

C

Connell, R. W., 64, 123, 125, 138
Curran, D., J., 76, 124, 127
Cviková, J., 40, 49, 81, 83, 88, 110, 118, 119, 139, 142

Č

Čermáková, M., 56, 88
Černý, J., 163

D

Dianovská, 158

F

Filadelfiová, J., 40, 49, 66, 68, 71, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 88, 108, 110, 114, 116, 117, 118, 119, 126, 139, 140, 142, 150, 156, 159
Filadelfiová, J., 77, 81, 114, 116, 117, 118, 119
Fraser, N., 43, 46, 47, 137

G

Gilliganová, A., 126
Grajcár, Š., 13, 29, 97, 99
Gressnerová, L., 163
Groma, M., 162

H

Hanzelová, E., 101
Harding, S., 57, 58, 59, 68
Hargašová, M., 14, 16, 17, 23, 26
Harris-Bowlsbey, J. G., 14, 16
Hašková, H., 81
Hauer, T., 45
Havelková, H., 80
Havlík, R., 114
Hlaďo, P., 162
Hloušková, L., 160
Hrubec, M., 46
Hynková, M., 157

I

Ihnacík, J., 15, 18

J

Janoušková,K., 115, 116
Jarkovská, L., 116, 123, 150, 157, 158
Jelínková, D., 93, 97, 99
Jesenková, A., 31, 88, 89, 93, 139
Jigău, M., 153
Juráňová, J., 142

K

Kachničová, B., 79, 80, 82
Kappler, Ch., 160
Kaščák, O., 121
Katrňák, T., 115, 116
Kiczková, Z., 39, 55, 60, 79, 83, 119, 131, 132, 134, 135, 136
Kimmel, M., 88, 118, 119, 124, 125,
Kobová, Ľ., 79, 80
Koppermann, C., 121
Kosová, B., 118
Koťa, J., 114
Kubrická, J., 121
Kvapilová, E., 151

L

Langmeier, J., 23
Lapan, T., 25
Lemešová, M., 114
Lepeňová, D., 14, 17, 23, 26, 163
Lišková, K., 116
Luckmann, T., 36
Lukšík, I., 114

M

Mac an Ghaill, M., 120
Maihoffer, A., 111
Mareš, J. 24
Mášiková, M., 162
Matejů, P., 114
Mesochoritisová, A., 133, 134, 136
Mičienka, M., 124
Michalitsch, G., 39, 47, 48, 49, 50, 51
Minarovičová, K., 79, 113, 116, 123, 125, 142, 156
Murphy, R. F., 43

N

Neupauerová, Z., 94
Novák, J., 111

O

Oakley, A., 57
Olsen, F., 40

P

Parsons, F., 13
Paulová, M., 15
Perichtová, B., 107, 154, 155
Petanovitsch, A., 103
Pietruchová, O., 39, 131, 132, 133, 134, 136
Pilcher, J., 71
Porubänová, S., 62, 151

R

Radimská, R., 79
Renzetti, C., 76, 124, 127
Rorty, R., 44, 45
Rubánková, P., 124

S

Sartori, G., 43, 44
Scott, J. W., 65, 130
Sedová, T., 120, 125
Sevenhuijsen, S., 52
Schmid, K., 103
Slater, D., 79
Smetáčková, I., 88, 114, 121, 122, 123, 124, 142, 150, 151, 161
Stiegler, B., 131, 133, 134, 136, 137, 138
Straková, J., 83, 114, 142
Streitmatter, J., 120
Sultana, R. G., 26, 27
Szapuová, M., 55, 83, 119, 132, 134, 135

Š

Šímová, B., 163
Šmausová, G., 58
Šmídová, I., 114, 115, 116, 157
Špitka, J., 15
Šustrová, M., 163

T

Thorne, B., 125, 126
Tokárová, A., 61, 62, 118
Tomek, I., 60
Trebulová, J., 101, 109
Tronto, J., 51, 52
Turner, S. L., 25

U

Uhde, Z., 39

V

Valdrová, J., 121, 123
Vantuch, J., 93, 97, 99
Velšic, M., 155
Vendel, Š., 23, 25, 163
Vlková, K., 142, 151
Vozárová, K., 15

W

Wantrubová, M., 15
Watts, A. G., 26
Welbourne, P., 90
West, C., 65
Whelehan, I., 71

Y

Young, I. M., 46

Z

Zezulová, J., 83, 119
Zimenová, Z., 100, 104
Zimmerman, D. H., 65
Znášiková, L., 158

LITERATÚRA

AMUNDSON, N. E., HARRIS-BOWLSBEY, J. G., NILLES, S. G. 2009. *Essential elements of career counseling: processes and techniques.* New Jersey: Pearson Education.

ARNOT, M. 2002. *Reproducing Gender? : Selected Critical Essays on Educational Theory & Feminist Politics.* New York: Routledge. 288 s. ISBN 0-750-70898-0

ARNOT, M., MAC an GHAILL, M. (eds.). 2006. *The RoutledgeFarmer Reader in Gender and Education.* New York: Routledge. 287 p. ISBN 0-415-34576-6.

BALOGOVÁ, B. 2009. *Seniori.* Prešov: Akcent Print. 158 s. ISBN 978-80-892951-8-0.

BAROŠOVÁ, M. 2001. Ženy a trh práce. In KVAPILOVÁ, E. a PORUBÄNOVÁ, S. (eds.). *Nerovné cesty k rovnosti. Pohľady na ľudské a občianske práva žien na Slovensku*. Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, s. 63 – 96. ISBN 80-89048-02-1.

BAROŠOVÁ, M., PERICHTOVÁ, B. 2007. Rodová segregácia na trhu práce. In *Bulletin Rodina a práca 5/2007*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, október 2007, s. 21 – 57.

BEAUVOIR, S. de. 1967. *Druhé pohlavie,* II. zv. Bratislava: Obzor, 475 s.

BÉREŠ, M., BOSÝ, D. 2009. Rodový audit stredných odborných škôl. In BOSÁ, M. a FILADELFIOVÁ, J. (eds.). *Učiteľky a riaditelia : rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách.* Prešov: EsFem, s. 45–69. ISBN 978-80-970309-5-7.

BERGER, P. L. – LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J. (eds.). 2009. *Učiteľky a riaditelia : rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách.* Prešov: EsFem. ISBN 978-80-970309-5-7.

BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J., MINAROVIČOVÁ, K. 2009. Možnosti pre pozitívnu zmenu. In BOSÁ, M. a FILADELFIOVÁ, J. (eds.). *Učiteľky a riaditelia : rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách.* Prešov: EsFem, s. 71–85. ISBN 978-80-970309-5-7.

BOSÁ, M., MINAROVIČOVÁ, K. 2006. *Rodovo citlivá výchova.* Prešov: EsFem, 83 s.

BOURDIEU, P. 2000. *Nadvláda mužů.* Praha: Karolinum. 145 s. ISBN 80-7184-775-5.

BUTLER, J. 2003. *Trampoty s rodom*. *Feminizmus a podrývanie identity.* Bratislava: Aspekt, 222 s. ISBN 80-855-4941-7.

BÚTOROVÁ, Z. a kol., 1996. *Ona a on na Slovensku. Ženský údel očami verejnej mienky*. Bratislava: Focus. ISBN 80-88717-11-6.

BÚTOROVÁ, Z., (et al.). 2008. *Ona a on na Slovensku: zaostrené na rod a vek*. Bratislava: IVO. ISBN 978-80-89345-10-6.

CONNELL, R. W. 1995. *Masculinities.* Los Angeles: University of California Press. ISBN 0-520-08999-5.

CONNELL, R. W. 2006. *Gender.* Cambridge: Polity Press. 173 s. ISBN 0-7456-2716-1

CONNELL, R., MESSERSCHMIDT, J. 2006. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. In *Gender and Society*, ISSN 1833-4512, vol. 19, no. 6, p. 829-859.

CURRAN, D., RENZETTI, C. 2003. *Ženy, muži a společnost.* Praha: Karolinum, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

CVIKOVÁ, J., FILADELFIOVÁ, J. 2008. *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík.* Bratislava: Aspekt, 113 s. ISBN 978-80-85549-829.

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (eds.). 2003. *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Aspekt, 290 s. ISBN 80-89140-02-5.

ČERMÁKOVÁ, M. 1999. Gender a pracovní trh. In VĚŠINOVÁ-KALIVODOVÁ, E., MAŘÍKOVÁ, H. (eds.). *Společnost žen a mužů z aspektu gender. Sborník studií.* Praha: Open society Fund, s. 51–57.

ČERMÁKOVÁ, M. 2000. Predhovor k českému vydaniu. In OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost.* Praha : Portál, s. 10–14. ISBN 80-7178-403-6.

FILADELFIOVÁ, J. 2001. Ženy v politike : Rovnaká účasť a zastúpenie žien a mužov vo verejných funkciách. In KVAPILOVÁ, E., PORUBÄNOVÁ, S. (eds.). *Nerovné cesty k rovnosti : Pohľady na ľudské a občianske práva žien na Slovensku,* Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, s. 29-62. ISBN 80-89048-02-1

FILADELFIOVÁ, J. 2007. *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce*. Bratislava: IVO, 120 s. ISBN 978-80-88935-91-9.

FILADELFIOVÁ, J. 2008. Vzdelanie a profesionálna orientácia žien a mužov. In BÚTOROVÁ, Z. (et al.). *Ona a on na Slovensku: zaostrené na rod a vek*. Bratislava: IVO, s. 115–118. ISBN 978–80–89345–10–6.

FILADELFIOVÁ, J. 2009. Náčrt situácie na slovenskom trhu práce a rezort školstva. In BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J. (eds.). 2009. *Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia v prostredí stredných odborných škôl,* Prešov: EsFem, s. 29–41. ISBN 978-80-970309-5-7.

FRASER, N. 2007. *Rozvíjení radikální imaginace. Globální přerozdělování, uznání a reprezentace*. Praha: Filosofia.

Gender Mainstreaming: Conceptual framework, methodology and presentation of good practice. Council of Europe, (EG-S-MS), Strasbourg, May 1998

GILLIGANOVÁ, C. 2001. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů.* Praha: Portál. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.

GRAJCÁR, Š. 2005. Služby kariérového poradenstva v Slovenskej republike. In *Psychologické metódy vo výchovnom a kariérovom poradenstve*. Bratislava: Euroguidance centrum, s. 15–19. ISBN 80-9693-532-1.

GRAJCÁR, Š. 2012. Študijná návšteva vo Švajčiarsku. In *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi,* roč. 1, č. 0, s. 42-44

GRAJCÁR, Š. 2013. Európska dimenzia a politiky kariérového poradenstva. In *Kariérové poradenstvo – efektívny nástroj v podpore sociálnej inklúzie*. Levoča: vAm Slovakia s.r.o., s. 37-42

GRESSNEROVÁ, L. 2004. Kariérové poradenstvo v rezorte školstva. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 9, mimoriadne číslo, s. 8–21. ISSN 1335-2350.

HANZELOVÁ, E. 2007. *Požiadavky na pracovnú silu v kontexte zmien na trhu práce*. Príspevok na konferencii „Zosúlaďovanie požiadaviek trhu práce s odbornou prípravou v Slovenskej republike“, 26. jún 2007, Bratislava.

HARDING, S. 1986. *The Science Question in Feminism*. London: Cornel University Press, 296 s. ISBN 0-8014-9363-3.

HARGAŠOVÁ, M. 2011. Pracovná kariéra. In KOLLÁRIK, T., LETOVANCOVÁ, E., VÝROST, J. a kol.: *Psychológia práce a organizácie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 172-190.

HAŠKOVÁ, H. 2005. Pracující matky a genderové role ve výsledcích mezinárodního longitudinálního výzkumu. In *Gender, rovné příležitosti, výzkum,* roč. 1, č. 6, s. 22-27.

HAUER, T. 2002. Zpět k beztřídní společnosti? Poznámky k Rortyho politické vizi. In *Filozofia*, Roč. 57, č. 2, s. 84 – 96.

HAVELKOVÁ, H. 1995. Dimenze "gender" ve vztahu soukromé a veřejné sféry. In *Sociologický časopis* Nr.1/1995, Praha: Institut of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic, s. 25-38

HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-7178-635-7.

HLAĎO, P. 2013. *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze. Analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin.* Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-874-5.

HRUBEC, M. 2008. *Sociální kritika v éře globalizace. Odstraňování sociálně-ekonomických nerovností a konfliktů.* Praha: Filosofia.

HYNKOVÁ, M. 2010. Expertní instituce na poli poradenství při volbě povolání. In JARKOVSKÁ, L. (et al.). *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých.* Praha – Brno: SLON, s. 80 – 89. ISBN 978-80-7419-030-8.

IHNACÍK, J. 2013. Kariérový poradca v teórii a praxi. Bratislava: MPC.

IHNACÍK, J., ŠPITKA, J, PAULOVÁ, M. 2007. Projekt „Úspech nosíme v sebe“ - ovplyvňovanie kariérneho vývinu študentov stredných škôl so špecifickými poradenskými potrebami a ich uplatnenie na trhu práce. In IHNACÍK, J. a kol. *Kariérové poradenstvo na stredných školách.* Košice: PPP pre SŠ, s. 4-17

JARKOVSKÁ, L. 2007. Ve škole je gender všude kolem nás. In SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost o.p.s, s. 14-18.

JARKOVSKÁ, L. (et al.). 2010. *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých.* Praha – Brno: SLON. ISBN 978-80-7419-030-8.

JARKOVSKÁ, L. 2010. Rodinu si nedělat: práce a rodina v úvahách patnáctiletých. In JARKOVSKÁ, L. (et al.). 2010. *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých.* Praha – Brno: SLON, s. 119–135. ISBN 978-80-7419-030-8.

JESENKOVÁ, A. 2009. Rodová segregácia v príprave na povolanie. In *Učiteľ pre školu 21. storočia* : *zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: UMB, s. 211 – 216. ISBN 978-80808-3823-2.

JESENKOVÁ, A. 2011. Telo a telesnosť v kontexte lekárskej etiky. In VLADYKOVÁ, Ľ. a kol. *Kontextuálne východiská lekárskej etiky.* Košice: Filozofická fakulta UPJŠ. ISBN 978-80-7097-894-8.

KAŠČÁK, O. 2006. Rodové stereotypy v učebných textoch. In *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. MACHÁČEK, L. /zost./. Trnava: UCM Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 76-82. ISBN 80-89220-39-8

KICZKOVÁ, Z. 1997. Vzájomný vzťah medzi verejnou a súkromnou sférou z pohľadu žien. In *Aspekt,* ISSN 1336-099X, č. 1/1997, s. 189–196.

KICZKOVÁ, Z. 2001. O štruktúre a fungovaní rodových stereotypov alebo prečo je dôležité rozlišovať medzi pojmami pohlavie a rod. In KVAPILOVÁ, E., PORUBÄNOVÁ, S. *Nerovné cesty k rovnosti: Pohľady na ľudské a občianske práva žien na Slovensku*. Bratislava: BICFS, 115 s. ISBN 978-80890-4802-1.

KICZKOVÁ, Z. 2011. Rod vo feministickom diskurze. In KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. (eds.). *Rodové štúdiá. Súčasné diskusie, problémy a perspektívy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 32–53. ISBN 978-80-223-2934-7.

KICZKOVÁ, Z., PIETRUCHOVÁ, O. 2011. Gender Mainstreaming ako stratégia presadzovania rodovej rovnosti. In KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. (eds.). *Rodové štúdiá. Súčasné diskusie, problémy a perspektívy.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 471–503. ISBN 978-80-223-2934-7.

KICZKOVÁ. Z., SZAPUOVÁ, M. 2005. Rovnosť príležitostí cez prizmu etiky starostlivosti, alebo o starostlivosti ako sociálnej a politickej praxe. In *Sociální práce/ Sociálna práca*, č. 3, s. 56-70.

KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. 2010. O gender mainstreamingu alebo o tom, ako inovovať spoločnosť uplatnením rodového hľadiska. In *Občianska spoločnosť*, č. 1, s. 69 – 91.

KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M., ZEZULOVÁ, J. (eds.). 2009. *Na ceste k rodovej rovnosti : ženy a muži v akademickom prostredí.* 2. vyd. Bratislava: Iris, 2009. 419 s. ISBN 978-80-89256-40-2.

KIMMEL, M. 2008. *The Gendered Society.* 3rd ed. New York: Oxford University Press, 334 s. ISBN 0-19-514975-0.

KOPPERMANN, C. 2000. K pojmu rodovo špecifická socializácia. In *Aspekt,* 2000, č. 1, s. 145-148.

KORNBEK, J. 1998. Researching Social Work Professionalisation in the Context of European Integration. In *Social Work in Europe*, Vol. 5, No. 3, s. 37 – 45.

KOSOVÁ, B. 2006. Gender v slovenskej škole a v medzinárodnom porovnaní. In *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi.* Macháček L. (zost.). Trnava: UCM Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 45-55. ISBN 80-89220-39-8

KOŠČO, J. a kol. 1987. *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN.

KVAPILOVÁ, E., PORUBÄNOVÁ, S. (eds.). 2001. *Nerovné cesty k rovnosti. Pohľady na ľudské a občianske práva žien na Slovensku*. Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny. ISBN 80-89048-02-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-24712-84-9.

LAW, B., WATTS, A. G. 1977. *Schools, Careers and Community.* London: Church Information Office.

LEPEŇOVÁ, D., HARGAŠOVÁ, M. 2012. *Kariéra v meniacom sa svete. Kariérová výchova a kariérové poradenstvo pre žiakov*. Bratislava: MPC.

LIŠKOVÁ, K., JARKOVSKÁ, L. 2008. Genderové aspekty českého školství. In *Sociologický časopis,* Vol. 44, No. 4, 2008, pp. 683-701.

LUKŠÍK, I., LEMEŠOVÁ, M. 2013. *Deti v ťažkých životných situáciách.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 159 s. ISBN 978-80-8082-762-5.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-174-8.

MATEJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (et al.). 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání.* 1. vyd. Praha: Academia, 412 s. ISBN 80-200-1400-4.

MICHALITSCH, G. 2009. Obrat v ekonomickom myslení: feministickou politikou proti kríze. In CVIKOVÁ, J. (ed.). *Spravodlivosť v rodových vzťahoch: Aspekty rozdeľovania (nielen) zdrojov.* Bratislava: Aspekt, s. 32–42.

MICHALITSCH, G. 2010. Trh a moc. Ekonomické (re)produkovanie rodovej nerovnosti. In CVIKOVÁ, J. (ed.) *Rodová perspektíva v ekonómii: Aspekty mocenských vzťahov.* Bratislava: Aspekt, s. 11–26.

MINAROVIČOVÁ, K. 2003. Čo sa v škole o nerovnosti naučíš... : Rodové stereotypy v postojoch učiteliek a učiteľov. In CVIKOVÁ, J., JURAŇOVÁ , J. (eds). *Ružový a modrý svet : rodové stereotypy a ich dôsledky.* Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt. s. 248-259. ISBN 80-89140-02-5.

MURPHY, R. F. 2008. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON. ISBN 80-8642-925-3.

OAKLEY, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

OLSEN, F. 1999. Rodina a trh: Ideológia a právna reforma. In *Aspekt,* č. 2, s. 5–6.

PARSONS, F. 1909. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

PIETRUCHOVÁ, O. 2007. Nedocenená práca žien. História, legislatíva a konceptualizácia rodového rozdielu v odmeňovaní. In CVIKOVÁ, J. (ed.). *Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní.* Bratislava: Aspekt, s. 46–65.

PIETRUCHOVÁ, O., MESOCHORITISOVÁ, A. 2007. *Rodová rovnosť v organizácii.* Bratislava: OKAT PLUS s.r.o., 63 s. ISBN 978-8088720-12-6.

PILCHER, J., WHELEHAN, I. 2004. *50 Key Concepts in Gender Studies*. London: Sage, 201 s. ISBN 0-7619-7035-5.

RADIMSKÁ, R. 2003. Slaďování soukromé a veřejné sféry: partnerské vztahy a pracovní uplatnění mužů a žen. In *Rovné příležitosti mužů a žen při slaďování práce a rodiny?* Praha: SoÚ AV ČR, s. 89 – 102. ISBN 80-7330-048-6.

RORTY, R. 1997. Kto sme? Morálny univerzalizmus a ekonomický výber. In *Aspekt*, č. 2, s. 219–222.

RORTY, R. 1999. *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books. ISBN 978-01402-6288-9.

RORTY, R. 2006. Demokracia a filozofia. In *Kritika & Kontext. X. Jubileum Aniversary issue (1996 – 2006).* No. 33, s. 10.

SARTORI, G. 1993. *Teória demokracie*. Bratislava: Archa. ISBN 978-1-4129-5865-3.

SCOTT, J. W. 2006. Rod: užitočná kategória historickej analýzy. In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J., KOBOVÁ, Ľ. (eds.). *Histórie žien : aspekty písania a čítania.* Bratislava: Aspekt, s. 40 – 71. ISBN 80-85549-65-4.

SEVENHUIJSEN, S. 2003. The Place of Care: The Relevance of the feminist Ethic of Care for social Policy. In *Feminist Theory*, No. 4, p. 179–197.

SLATER, D. 1998. Public/Private. In JENKS, Ch. (ed.). *Core sociological dichotomies*. London: SAGE Publications, s. 138-150. ISBN 0-8039-7979-9.

SMETÁČKOVÁ, I., et *al.* 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni.* Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

SMETÁČKOVÁ, I. 2005. Gender ve školství. In SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. (eds.). *Gender ve škole.* Praha: Otevřená společnost, s. 73 – 80. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). 2006. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). 2007a. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost o.p.s, 78 s.

SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). 2007b. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost o.p.s, 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.

SMETÁČKOVÁ, I., MIČIENKA, M., RUBÁNKOVÁ, P. 2002. *Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovědní základ*. Praha: ÚIV – CERMAT.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. (eds.). 2005. *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, o.p.s. ISBN 80-903331-2-5.

THORNE, B. 2003. *Gender Play: Girls and Boys in School.* New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. 237 s. ISBN 0-8135–1923-3

STIEGLER, B. 2002. *Ako uplatňovať rodové hľadisko. Aspekty stratégie Európskej únie.* Bratislava: Aspekt, 39 s. ISBN 978-80-85549-32-4.

STIEGLER, B. 2009a. Formovanie cieľov a stratégií rodovej politiky: podnety na uplatňovanie rodového hľadiska. In CVIKOVÁ, J. (ed.). *Spravodlivosť v rodových vzťahoch. Rozdeľovanie (nielen) zdrojov*. Bratislava: Aspekt, s. 43–80. ISBN 978-80-85549-86-7.

STIEGLER, B. 2009b. Ženy v mainstreame: politické stratégie a rodové teórie. In CVIKOVÁ, J. (ed.). *Spravodlivosť v rodových vzťahoch. Rozdeľovanie (nielen) zdrojov*. Bratislava: Aspekt, s. 81–114. ISBN 978-80-85549-86-7.

STREITMATTER, J. 1994. *Toward gender equity in the classroom: everyday teachers' beliefs and practices*. New York: State University of New York Press. 207 p. ISBN 0-7914-1803-0.

SULTANA, R. G., WATTS, A. G. 2005. *Career guidance in Europe´s public employmentservice: trends and challenges.* Brussels: DG Employment and Social Affairs, European Commission

ŠÍMOVÁ, B., ČERNÝ, J., ŠUSTROVÁ, M. 2012. *Kariérové poradenství na středních školách.* Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0238-4.

ŠMÍDOVÁ, I., JANOUŠKOVÁ, K., KATRŇÁK, T. 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. In *Sociologický časopis,* roč. 44, č. 1, s. 23-53.

ŠMÍDOVÁ, I. 2010. Sekretářky a mechanici CNC strojú. Zn. svobodně: Šance na pracovním trhu a rodinná rozhodování. In JARKOVSKÁ, L. (et al.). *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých.* Praha – Brno: SLON, s. 92 – 118. ISBN 978-80-7419-030-8.

Štátny vzdelávací program ISCED 2

Štátny vzdelávací program ISCED 3

TOKÁROVÁ, A. 2006. Feminizácia v školstve na Slovensku a jej sociálno-pedagogické súvislosti. In: *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. MACHÁČEK, L. (zost.). Trnava: UCM Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 30-42. ISBN 80-89220-39-8

TOKÁROVÁ, A. 2011. *Mýty a steretypy o ženách a mužoch.* Prešov: Filozofická fakulta PU, 82 s. ISBN 978-80-969073-3-5.

TOMEK, I. 1996. Stereotyp. In PETRUSEK, M. a kol. *Veľký sociologický slovník.* Praha: Karolinum, s. 1229 - 1230. ISBN 978-80-71841-64-7.

TRONTO, J. 2014. *Against Good Caring? Meeting Immediate and Distant Needs Democratically.* A paper presented at the UvH Conference „A Meaningful Life in a Just Society: Investigating Well-being and Democratic Caring," 30 January 2014

TURNER, S. L., LAPAN, T. 2005. Promoting Career Development Aspiration in School-Age Youth. In BROWN, S. D., LENT, R. W. *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work.* New Jersey: John Wiley & Sons, s. 417-440.

UHDE, Z. 2012. Slepá ulička instituce nájemní domácí péče. In *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, č. 1, s. 12–23.

VALDROVÁ, J. 2006. *Gender a společnost.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 236 s. ISBN 80-7044-808-3.

VELŠIC, M. 2008. Digitálna gramotnosť žien a mužov. In Zora BÚTOROVÁ, (et al.). *Ona a on na Slovensku: zaostrené na rod a vek*. Bratislava: IVO, s. 118 – 125. ISBN 978–80–89345–10–6.

VENDEL, Š. 2008. *Kariérní poradenství.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1731-9.

VENDEL, Š. 2011. Kariérové poradenstvo: súčasný stav a perspektívy. In *Československá psychologie.* Roč. 55, č. 6, s. 499-509. ISSN 0009-062X.

Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z.z o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 Z. z o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.

WANTRUBOVÁ, M., VOZÁROVÁ, K. 2013. Program kariérového poradenstva – prezentácia výsledkov postojov, názorov a smerovania žiakov základných a stredných

škôl prešovského kraja. In *Kariérové poradenstvo – efektívny nástroj v podpore sociálnej inklúzie*. Levoča: vAm Slovakia s.r.o., s. 8-36

WELBOURNE, P. 2009. Social Work: The Idea of a Profession and The Professional Project. In *Locus SOCI@L*, roč. 3/2009, s. 19 – 35.

WEST, C., ZIMMERMAN, D. H. 1991. Doing gender. In LORBER, J., FARRELL, S. A. (eds.). *The social construction of gender.* Newbury Park, London, New Delhi: Sage, pp. 125-147.

YOUNG, I. M. 2010. *Proti útlaku a nadvládě. Transnacionální výzvy politické a feministické teorie.* Praha: Filosofia. ISBN 978-80-7007341-4.

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (antidiskriminačný zákon) v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 184/ 2009 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon NR SR č. 245/2008 Z.z. ZÁKON z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. ZÁKON z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov

ZVARIKOVA, M. 2012. Kariérové vzdelávanie, rozvíjanie schopností riadiť svoju kariéru. In *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi.* Roč. 1, č. 2, s. 14-24

Elektronické zdroje

BALOGOVÁ, B. (ed.). 2010. *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov* [online]. *Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou súčasťou, ktorá sa konala 15. 01. 2010 v Prešove*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 302 s. ISBN 978-80-555-0198-7. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/index.html>.

BAROŠOVÁ, M. 2006. *Monitoring rodovej segregácie na trhu práce – analýza dopadov transformačných zmien*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné na: http://www.sspr.gov.sk/IVPR/index.php?option=com_php&Itemid=22&lang=sk&ty=VYSK-S&rv=2006

BEDNÁRIK, R. 2007. *Kvalita zamestnancov vo verejnej sfére a v komerčnom sektore*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné na: http://www.sspr.gov.sk/IVPR/index.php?option=com_php&Itemid=22&lang=sk&ty=VYSK-S&rv=2007

BEDNÁRIK, R. 2012. *Kvalita pracovných miest v SR v kontexte doterajšieho vývoja*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné na:

http://www.sspr.gov.sk/IVPR/index.php?option=com_php&Itemid=22&lang=sk&ty=VYSK-S&rv=2012

BÉREŠ, M. 2010. Koncept hegemonickej maskulinity (R. W. Connell) ako teoreticko-metodologický rámec rodovo citlivého skúmania medzigeneračných vzťahov [online]. In BALOGOVÁ, B. (ed.). *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov* [online]. *Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou súčasťou, ktorá sa konala 15. 01. 2010 v Prešove*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 302 s. ISBN 978-80-555-0198-7. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/index.html>.

BODLÁKOVÁ, L. 2012. Budování kariéry mladých žen v kontextu mateřské dovolené. In: *Studia paedagogica*. Roč. 17, č. 2, s. 127 – 138. ISSN 1803-7437. Dostupné na: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/26/showToc

BODNÁROVÁ, B. 2008a. *Mladé rodiny: deti a zamestnanie*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné na: http://www.sspr.gov.sk/IVPR/index.php?option=com_php&Itemid=22&lang=sk&ty=VYSK-S&rv=2008

BODNÁROVÁ, B. 2008b. *Rodinné potreby zamestnancov*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné na: http://www.sspr.gov.sk/IVPR/index.php?option=com_php&Itemid=22&lang=sk&ty=VYSK-S&rv=2008

BUSCHOR, CH. B., BERWEGER, S., KAPPLER, CH., KECK, A. 2013. Genderově netradiční kariérová volba na přechodu mezi gymnáziem a vysokou školou. In: *Studia paedagogica*. Roč. 18, č. 1, s. 57-76. ISSN 1803-7437. Dostupné na: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/39/showToc

DIANOVSKÁ, A. 2013. Miesto a úlohy výchovného poradcu v systéme výchovného poradenstva. In *Kariérne poradenstvo v teórii a praxi.* Roč. 2, č. 3, s. 27 – 33. ISSN 1338-8231. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kpj/archiv.html

Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien - CEDAW alebo tzv. Ženský dohovor, bol prijatý VZ OSN v roku 1979 (Vyhláška č. 62/1987 Zb.) [online]. Dostupné na: <http://www.employment.gov.sk /index.php?SMC=1&id=715>.

Dôvodová správa k návrhu zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Dostupné na: http://www.epredpisy.sk/zbierka-zakonov-s-dovod-spravami/104-2012/2517371-o-odbornom-vzdelavani (13.1.2014)

EÚ znovu objavuje učňovské vzdelávanie. Dostupné na: http://www.euractiv.sk/podnikanie-v-eu/clanok/eu-znovuobjavuje-ucnovske-vzdelavanie-021017#sthash.HMXkVLsT.dpuf

EUROGUIDANCE CENTRUM, 2005. *Kariérové poradenstvo. Príručka pre tvorcov koncepcií.* Bratislava: Euroguidance centrum. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica%5COECD KP_prirucka%5CKarierove_poradenstvo-Koncepcna_prirucka.pdf

EUROGUIDANCE CENTRUM, 2009 – 2013*. Kariérové poradenstvo. Kompendium súťažných príspevkov.* Bratislava: Euroguidance centrum. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/_kniznica.cfm?menu=1&open=1&jazyk=sk

EUROGUIDANCE CENTRUM, 2012 – 2013. *Kariérne poradenstvo v teórii a praxi.* ISSN 1338-8231. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kpj/archiv.html

FILADELFIOVÁ, J. [s.a.]. Rodová spravodlivosť [online]. In *Glosár rodovej terminológie*. Bratislava: Aspekt, OSF, UNIFEM, EKS. Aktualizované: 2005-05-03. [cit. 2011-08-20]. Dostupné na: <http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?s mi=1&ami= 1&vid=96>.

FILADELFIOVÁ, J., GERBERY, D. [s.a.]. *Rodová segregácia povolaní* [online]. In *Glosár rodovej terminológie.* Bratislava: Aspekt, OSF, UNIFEM, EKS. Aktualizované: 2006-06-14. [cit. 20. 08. 2011]. Dostupné na: <http://glosar.aspekt.sk/default. aspx?smi=1&ami=1&ltr=r&vid=179>.

HERICH, J. 2013. *Uplatnenie absolventov stredných škôl v praxi. Sezóna 2012/2013.* Bratislava: UIPS. Dostupné na: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/JH/uplatnenie_a13_.pdf (10.02.2014)

HLOUŠKOVÁ, L. 2013. Informální učení v kariéře žen. In *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 3, s. 342–363. ISSN 805-9511. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/pedor/ index.php?option=com_content&view=article&id=186&Itemid=170

HOLUBOVÁ, B. 2012. *Súhrnná správa o stave rodovej rovnosti na Slovensku za rok 2011*. [online]. [cit. 18. 09. 2012]. Dostupné na: <http://www.nrsr.sk/web/ Dynamic/ Download.aspx?DocID=368328>.

HOLUBOVÁ, B. 2013. Súhrnná správa o stave rodovej rovnosti na Slovensku za rok 2011. Situácia žien a mužov počas obdobia hospodárskej a dlhovej krízy. [online]. [cit. 18. 09. 2012]. Dostupné na: <https://lt.justice.gov.sk/Attachment/Súhrnná%20správa% 20do%20MPK.pdf?instEID=-1&attEID=53113&docEID=297483&matEID=6010 &langEID=1&tStamp=20130322110103567>.

JIGĂU, M. 2007. *Kariérne poradenstvo. Kompendium metód a techník.* Bratislava: Euroguidance. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/_clanok.cfm?menu=9&open=1&clanok=141&jazyk=sk

KACHNIČOVÁ, B., KOBOVÁ, Ľ. [s.a]. *Verejná sféra* [online]. In *Glosár rodovej terminológie*. Bratislava: Aspekt, OSF, UNIFEM, EKS. [Aktualizované 2006-04-03]. [cit. 2009-09-10]. Dostupné na: <http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?ami=1&s mi=1&vid=125>.

LEPEŇOVÁ, D. 2011. Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a naše snahy o jeho skvalitnenie zo štrukturálnych fondov európskej únie. In VENDEL, Š. (ed.). *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*. Prešov: Prešovská univerzita

v Prešove, s. 34-40. ISBN 978-80-555-0369-1. Dostupné na: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Vendel1/pdf_doc/5.pdf

MAIHOFFER, A. 2014. *Male nurses captains continue to be rare.* Dostupné na: http://www.nfp60.ch/E/knowledge-transfer-and-communication/in-focus/Pages/_xc_gender_segregation_male_nurses_and_female_captains.aspx (28.2.2014)

MÁŠIKOVÁ, M., GROMA, M. 2013. Teória a prax kariérového poradenstva v školstve. Príklady dobrej praxe. In SOKOLOVÁ, L, LEMEŠOVÁ, M., MASARYK, R. (eds.). 2013. *PSYCHOLÓGIA (V) ŠKOLE. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 143 – 149. ISBN 978-80-223-3483-9. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/index.php?id=5970

NEUPAUEROVÁ, Z. 2013. *Možnosti využitia duálneho systému vzdelávania po vzore rakúskeho a nemeckého úspechu.* Dostupné na: http://www.derivat.sk/ files/2013%20casopis/2013_sept_Neupauerova_DualSyst.pdf (15.5.2014)

NOVÁK, J. 2013. *Učňovské školství Česko nespasí, míní odborníci*. Dostupné na: http://zpravy.aktualne.cz/domaci/ucnovske-skolstvi-cesko-nespasi-mini-odbornici/r~e36a264059ee11e39c89002590604f2e/ (30.11.2013)

Odborné vzdelávanie transferu a implementácia prvkov duálneho vzdelávacieho systému. Dostupné na: http://www.uspesnaskola.sk/odborne-vzdelavanie-transferu-a-implementacia-prvkov-dualneho-vzdelavacieho-systemu/ (12.2.2014)

Odporúčanie 1229 (1994) na zaistenie rovných práv mužov a žien. (RECOMMENDATION 1229 (1994) on equality of rights between men and women) [online]. Dostupné na: <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta94/EREC1229.htm>.

Odporúčanie CM/Rec(2007)13 Výboru ministrov členským štátom o gender mainstreamingu vo vzdelávacom procese [online]. [cit. 2009-09-24]. Dostupné na: <www.radaevropy.cz>.

Odporúčanie č. R (98) 14 Výboru ministrov členským štátom Rady Európy O politike gender mainstreaming. (RECOMMENDATION No. R (98) 14 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming) [online]. Dostupné na: <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=1497046&SecMode=1&DocId=491098&Usage=2> .

Odporúčanie RE č. 1281 O rodovej rovnosti vo výchove (z roku 1995) [online]. [cit. 2009-09-24]. Dostupné na: <www.radaevropy.cz>.

Odporúčanie Rec(2002)12 o výchove k demokratickému občianstvu [online]. Dostupné na: <http://www.radaeuropy.sk/?552>.

Odporúčanie Rec(2003)3 Výboru ministrov členským štátom O rovnej účasti žien a mužov v politických a verejných rozhodovacích procesoch. (Recommendation Rec(2003)3 of the Committee of Ministers to member states on balanced participation of women

and men in political and public decision making) [online]. Dostupné na: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2003)3&Language=lanEnglish>.

PERICHTOVÁ, B. 2008. *Koncepcia celoživotného vzdelávania v systéme inšpekcie práce vrátane rodovej rovnosti*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné na: http://www.sspr.gov.sk/IVPR/index.php?option=com_php&Itemid=22&lang=sk&ty=VYSK-S&rv=2008

PETANOVITSCH, A., SCHMID, K., BLIEM, W. *Faktory úspechu pri duálnom vzdelávaní. Možnosti prenosu.* Dostupné na: https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/rb_81_sk.pdf (22.05.2014)

PORUBÄNOVÁ, S. [s.a.]a. *Rodové predsudky* [online]. In *Glosár rodovej terminológie.* Bratislava: Aspekt, OSF, UNIFEM, EKS. Aktualizované: 2004-12-07. [cit. 2009-03-20]. Dostupné na: <http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?smi=1&ami=1& ltr=r&vid=62>.

Rezort školstva chce zaviesť duálne vzdelávanie. Dostupné na: http://www.ta3.com/clanok/1018647/rezort-skolstva-chce-zaviest-dualne-vzdelavanie.html

SEDOVÁ, T. 2008. *Understanding and Providing a Developmental Approach to Technology Education – UPDATE (online).* Bratislava: Filozofický ústav SAV. Dostupné na: http://www.klemens.sav.sk/fiusav/cecwys/cecwys_update.php

Slovensko má nedostatok kvalifikovaných pracovníkov. Dostupné na: http://karierainfo.zoznam.sk/cl/1000161/1384115/Slovensko-ma-nedostatok-kvalifikovanych-pracovnikov (19.3.2014)

SMETÁČKOVÁ, I. 2013. Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců? In *Pedagogická orientace.* Roč. 23, č. 5, s. 717–733. ISSN 805-9511. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/pedor/index.php?option=com_content&view=article&id=188&Itemid=173

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Dostupné na: https://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku/ (17.3.2014)

ŠMAUSOVÁ, G. 2007. *Kdopak by se genderu bál?* [online]. [cit. 2007-12-27]. Dostupné na: <http://www.cec-ys.org/prilohy/1dc3aec4/Kdopak%20by%20s e%20gender u%20bal.pdf>.

T- SYSTEMs otvoril v Košiciach projekt duálneho vzdelávania. Dostupné na: http://kosice.korzar.sme.sk/c/6921709/t-systems-otvoril-v-kosiciach-projekt-dualneho-vzdelavania.html#ixzz2wv44GOm8

TREBULOVÁ, J. 2014. *Málo žien v IT? Odrádza ich matematika a 'divní' muži.* Dostupné na: http://spravy.pravda.sk/domace/clanok/315714-malo-zien-v-it-odradza-ich-matematika-a-divni-muzi/ (24.04.2014)

Ústava SR Dostupné na: http://www.slpk.sk/dokumenty/ustava.pdf

Uznesenie Európskeho parlamentu z 11. septembra 2013 o riešení problému nezamestnanosti mladých ľudí: možné východiská (2013/2045(INI)) Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0365+0+DOC+XML+V0//SK

VANTUCH, J. – JELÍNKOVÁ, D. 2007. *Počiatočné odborné vzdelávanie a odborná príprava v slovenskej republike na začiatku 21. storočia.* Bratislava/Thessaloniki: ŠIOV/Cedefop, 2007. Dostupné na: http://www.siov.sk/refernet/public/studie/pociatocne_ovp_v_sr_zac21st.pdf (10.11.2013)

VANTUCH, J., JELÍNKOVÁ, D., GRAJCÁR, Š. 2009. *Odborné vzdelávanie a príprava v Európe. Slovenská republika.* Bratislava. Dostupné na: http://www.refernet.sk/images/news/files/SK_Country_report_VET_SK.pdf (10.02.2014)

WIDMER, J. 2014. *Duálny systém vzdelávania vo švajčiarsku.* Dostupné na: http://www.noveskolstvo.sk/article.php?ezin_article_id=781

ZIMENOVÁ, Z. 2013. *O skutočnom duálnom modeli vzdelávania.* Dostupné na: http://www.noveskolstvo.sk/article.php?879 (14.05.2013)

ZNÁŠIKOVÁ, L. 2013. Kariérový vývin mladých žien. In *Kariérne poradenstvo v teórii a praxi.* Roč. 2, č. 4, s. 43 – 47. ISSN 1338-8231. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kpj/archiv.html

O AUTORKÁCH A AUTOROCH

Doc. Mgr. Monika Bosá, PhD. (ed.)

Pôsobí na Inštitúte edukológie a sociálnej práce FF PU v Prešove, kde vyučuje rodové štúdiá v sociálnej práci, vedu o sociálnej práci, dejiny sociálnej práce a filozofické disciplíny. Vo svojej odbornej a výskumnej praxi sa venuje dejinám ženského hnutia, rodovo citlivej pedagogike a rodovo citlivej sociálnej práci.

Mgr. Katarína Minarovičová, PhD. (ed.)

Pôsobí na Katedre etickej a občianskej výchovy PDF UK v Bratislave, kde vyučuje sociologické disciplíny, úvod do rodových štúdií a rodové aspekty vzdelávania a výchovy. Vo svojej odbornej a výskumnej oblasti sa zameriava na identifikovanie kľúčových oblastí rodových aspektov vzdelávania, rodových nerovností v školstve.

Mgr. Adriana Jesenková, PhD.

Pôsobí ako odborná asistentka na Katedre aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach, kde vyučuje filozofické disciplíny a sociálnu etiku. Vo svojej odbornej a výskumnej práci sa sústreďuje na otázky vzťahov spravodlivosti, starostlivosti a moci a ich rodové aspekty v kontexte súčasného sociálnofilozofického a morálneho myslenia.

PhDr. Michal Čerešník, PhD.

Pôsobí na Katedra pedagogickej a školskej psychológie na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Vyučuje najmä klinické psychologické disciplíny: psychológia osobnosti, psychopatológia, psychodiagnostika, klinická psychológia, dejiny psychológie. Výskumne sa zameriava na sebapoňatie, osobnostné črty, sebariadenie, rod.

Mgr. Dávid Bosý, PhD.

Pôsobí na Inštitúte edukológie a sociálnej práce FF PU v Prešove, kde vyučuje hlavne sociologické disciplíny. Vo svojej odbornej a výskumnej praxi sa venuje sociologickému výskumu v sociálnej práci, feministickému výskumu, otázkam maskulinít a zodpovedného otcovstva.