

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Genderové stereotypy v mateřské škole

Bakalářská práce

Autorka: Petra Boumová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: PDF MSB Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Hradec Králové

2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Boumová
Osobní číslo:	P13902
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název tématu:	Genderové stereotypy v mateřské škole
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Výzkum bude spočívat v experimentu, jehož účastnicemi budou učitelky z mateřských škol. Pomocí biometrického polygrafu (tzv. detektor lži), ke kterému budou připojeny, provedu pozorování jejich reakcí na vizuální podněty. Jedná se o fotografie dětí, či písemná prohlášení, která podporují genderově stereotypní představy o dívkách a chlapcích, nebo je naopak porušují. Prostřednictvím reakcí účastnic výzkumu budu sledovat, zda se jejich fyziologické reakce liší na podněty, které jsou v souladu se stereotypy a těmi, které nejsou. Získáme tak informace o tom, jak účastnice výzkumu podvědomě reagují na prezentované genderové stereotypy.

Janošová, P. Dívčí a chlapecká identity. Praha: Grada Publishing a.s. 2008. 285 s.
Křivohlavý, J., Mareš, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha : SPN, 1990.
Lippa, R., A. Pohlaví: příroda a výchova. Praha: Academia, 2009. 432 s.
Smetáčková, I. Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Otevřená společnost 2006. s 80.

Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D. Ústav primární a preprimární edukace
Oponent bakalářské práce:	PhDr. Blanka Křováčková

Datum zadání bakalářské práce:	18.12.2015
Termín odevzdání bakalářské práce:	

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

BOUMOVÁ, Petra. *Genderové stereotypy v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 52 s. Bakalářská práce.

Tato práce se zabývá tématem genderových stereotypů v mateřské škole. Konkrétně se zaměřuje na učitelky a bere si za cíl zjišťovat, jak reagují učitelky na genderově stereotypní a nestereotypní činnosti dětí v mateřské škole. Cílem je zjistit míru fyziologických reakcí na promítané podněty (fotografie hrajících si dětí) a zjistit, zda se budou reakce lišit v závislosti na genderově stereotypních a nestereotypních podnětech. Výzkum je doplněn o kvalitativní hledisko asociačních rozhovorů, které jsou provedeny s účastnicemi po ukončení měření. Práce tak kombinuje kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody.

Klíčová slova: gender, stereotypy, mateřská škola, učitelky, hra

Annotation

BOUMOVÁ, Petra. Gender stereotypes in kindergarten. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 52 s. Bachelor Degree Thesis.

This work deals with the topic of gender stereotypes in kindergarten. Specifically, it focuses on teachers and takes aim at assessing how teachers respond to gender-stereotypical and non-stereotypical activities of children in kindergarten. The aim is to determine the degree of physiological responses to projected stimuli (photos of playing children) and to determine whether the reaction will vary depending on the gender-stereotypical and non-stereotypical cues. The research is supplemented by qualitative aspect of association interviews, which are conducted with the participants after the measurement. Study combines qualitative and quantitative research methods.

Keywords: gender, stereotypes, kindergarten, teacher, play

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D., za skvělé nápady a hodnotné připomínky k této práci. Dále chci poděkovat své rodině a kolegyním za jejich ochotu a velkou podporu.

OBSAH

1 ÚVOD.....	8
2 TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1 Charakteristika předškolního věku	10
2.2 Teoretické vymezení genderu.....	12
2.2.1 Různé pohledy na pohlaví	13
2.2.2 Biologické teorie – argumenty pro přírodu	13
2.2.3 Sociologické teorie – argumenty pro výchovu.....	14
2.3 Gender ve školním prostředí.....	16
2.3.1 Genderové stereotypy ve škole.....	17
2.3.2 Genderová socializace	22
2.3.3 Genderové aspekty pedagogické komunikace.....	23
2.4 Shrnutí	24
3 PRAKTICKÁ ČÁST	26
3.1 Cíle výzkumu a použitá metodologie	26
3.1.1 Průběh výzkumu	27
3.1.2 Účastnice výzkumu a etické otázky.....	28
3.1.3 Seznam podnětů.....	30
3.2 Prezentace výsledků	34
3.2.1 Výsledky z polygrafu: fyziologické reakce	34
3.2.2 Emocionální reakce účastnic	37
3.2.3 Výsledky rozhovorů: Spektrum názorů účastnic.....	39
3.3 Diskuze výsledků.....	44
4 ZÁVĚRY	47
5 Seznam literatury.....	49
6 Seznam příloh.....	52

1 ÚVOD

Tato bakalářská práce je věnována problematice z oblasti genderových stereotypů, tedy postojů, předsudků a předpokladů, které jsou spojeny s tím, jak by měli nebo naopak neměli vypadat, chovat se či jednat dívky a chlapci. Jedná se o široké spektrum charakteristik, příkladem může být volba barev oblečení, volba hraček, či projevy chování. Tyto předpoklady přejímáme v procesu genderové socializace a následně z nich vycházíme, když jednáme se svým okolím. Právě škola je jednou z institucí, která se na genderové socializaci podílí (Labischová a Gracová 2011). Jedním z činitelů v tomto procesu jsou i samotní vyučující – nejsou ale jediní, dalšími jsou vrstevníci a prostředí či vybavení třídy.

Protože pojem „genderový stereotyp“ je velmi obsáhlý, soustředí se práce na konkrétní oblast, které je pro děti předškolního věku přirozená, a to na hru. Cílem této práce je zjistit, jak učitelky reagují na genderové stereotypy v oblasti dětské hry. Reakce učitelek je sledována na třech rovinách – fyziologická, pocitová a názorová. Rovinu fyziologickou, tedy nevědomou reakci organismu na podněty, sleduje pomocí biometrického polygrafu. Ten měří srdeční tep, elektrodermální aktivitu a hrudní a břišní dýchání. Na rovině pocitové jsem požádala participantky, aby vyjádřily, jaký pocit v nich vzbuzují promítané podněty. Na rovině názorové byly provedeny po ukončení experimentu krátké asociační rozhovory. Podnětem na všech třech rovinách byly fotografie hrajících si dětí – se stereotypními hračkami nebo s těmi, které genderovým stereotypům odporují.

Práce je nakonec tak trochu experimentem, který stojí na pomezí psychologie, pedagogiky i genderu. Nabízí sondu do názorů učitelek ve spojitosti s genderovými představami o typických hrách dívek a chlapců. Samotné téma genderu je podle mého názoru pro oblast pedagogiky velmi podstatné. To, že v praxi dochází k rozdílnému přístupu k dětem na základě jejich pohlaví, dokumentuje řada výzkumů a publikací, jež se tímto aspektem zabývají (Jarkovská 2005, 2013, Labischová a Gracová 2011, Smetáčková 2006, 2007, Zormannová 2011).

V této práci je dán prostor samotným učitelkám, aby se k tématu genderových stereotypů vyjádřily. Zároveň zkoumá téma genderu, které na předškolním stupni vzdělávání není příliš obvyklé – i když i zde se začínají objevovat kvalifikační práce a výzkumy navazující na tuto oblast (v rámci UHK se jedná například o: Konečná 2010, Košťálová 2012, Hlávková 2014). To jsou zároveň důvody, proč jsem si vlastně toto téma sama vybrala. Gender je totiž oblast zájmu, která mě zajímá. Zároveň si ale myslím, že pro pedagogiku je i podstatný, protože genderový aspekt a konkrétně genderové stereotypy jsou součástí naší společnosti.

Tato práce je rozdělena na část teoretickou a analytickou. Na počátku teoretické části je uvedena krátká charakteristika dětí předškolního věku a významu dětské hry. Dále se konkrétně věnuje tématu genderu – nejdříve představuje samotný pojem genderu z hlediska různých autorů a autorek. Následuje představení teorií, které se pokoušejí vysvětlit genderové rozdíly – z hlediska vlivu biologie nebo společnosti. Nakonec se konkrétně zaměřuje na vymezení genderu ve školním prostředí a samotnému představení genderových stereotypů.

Následuje metodologie a analytická část, ve které jsou prezentovány výsledky. Ty jsou rozčleněny na tři části podle tří rovin zájmu. Nejdříve se jedná o grafické znázornění výsledků fyziologických reakcí, dále uvedení reakcí pocitových a poslední část se věnuje analýze doplňujících rozhovorů. Každá část je doplněna vlastní reflexí výsledků. V závěru uvádím obecné závěry celé práce.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku je přibližně v rozmezí od 3 do 6 či 7 let a většinou mu odpovídá docházka do mateřské školy, ukončuje ho odchod do školy základní. Myšlení předškolního dítěte je charakterizováno podle Piageta fází názorného a intuitivního myšlení, kdy dítě uvažuje v celých pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Jednotlivé úsudky jsou tak pevně svázány se subjektivním názorem dítěte (Langmeier a Krejčířová 1998). V tomto období můžeme myšlení charakterizovat prostřednictvím těchto konceptů (Vágnerová 2000, str. 178 – 180):

- Centrace v souvislosti s egocentrismem. Dítě redukuje přijaté informace a přijímá je na základě znaků, které považuje za významné. Egocentrický pohled znamená, že dítě ulpívá na vlastním názoru, což může vést o opomíjení ostatních;
- Fenomenismus. Dítě klade důraz na určitou, pro něj zjevnou podobu reality a odmítá ji opustit. S ním souvisí i prezentismus, tedy vázanost na přítomnost a aktuální podobu světa;
- Magičnost. Dítě si při interpretaci světa vypomáhá prvky fantazie, která mu může zkreslovat představu o světě, pomáhá mu však vypořádat se s věcmi, které nechápe, nebo jim nerozumí;
- Absolutismus. Dítě je přesvědčeno, že každé prohlášení je konečné.

Z hlediska vývoje identity se v tomto období projevuje identifikace s pohlavní rolí, která probíhá prostřednictvím socializace. Dítě si staví identitu na vlastní představě o náplni pohlavních rolí, která je však výsledkem sociálního učení v procesu socializace. Ve 4 - 5 letech dítě získává povědomí o neměnnosti a stálosti pohlaví (Janošová 2008). Uvědomí si, že jeho genderová identita zůstává stejná i v různých situacích a zároveň je motivuje k hledání vzorů stejného pohlaví. Pro děti staršího předškolního věku je jejich vlastní příslušnost k určitému pohlaví velmi podstatná – často odmítají činnosti či hračky, které jsou stereotypně považovány za náležící druhému pohlaví. Většinou jsou pod větším

tlakem chlapci, kteří bývají více cílem sociální kontroly ze strany vrstevníků než dívky (Vágnerová 2000).

Proto je pro dítě v tomto období podstatné sociální okolí – vztahy s vrstevníky a vytváření sociálního statusu uvnitř skupiny přátel, které si vybírá na základě společné hry, pohlaví či žádoucího chování. Kromě vrstevníků mají velký vliv na dítě i dospělí – dítě se většinou poprvé dostává z prostředí primární socializace v rodině do školy, kde probíhá socializace sekundární (Janošová 2008). Teorie, které se konkrétně věnují socializaci dětí v předškolním období, uvádím v souvislosti s genderovými teoriemi v kapitole 2.3.1.

Pro předškolní dítě je velmi podstatná socializace prostřednictvím hry, která je v tomto období nejvýraznějším prvkem dětské činnosti. *„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu tak i v obecné lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje“* (Kořátková 2005, str. 13).

Základním charakterem hry je její dobrovolnost a svobodnost – jakmile je jedinec do hry nucen, nebo mu není dovoleno ji opustit, ztrácí hra svůj charakter spontánnosti a radosti. Zároveň však má jisté hranice – má charakter dočasnosti, je oddělena od okolního světa místem a časem. Když hra skončí, opouštíme přijaté herní role. Zároveň je to aktivita nejistá – spojená s fantazií, má charakter nečekanosti, originality a neopakovatelnosti (Cailloise 1998).

Právě pro dítě má proto hra zásadní význam, protože mu poskytuje volnost projevit se a zároveň zapojit vlastní fantazii. To jí dodává i charakter interaktivity – aby si dítě mohlo hrát, musí se vztáhnout k nějakému předmětu, námětu nebo další osobě (Kořátková 2005). Zároveň je jejím prostřednictvím rozvíjena osobnost dítěte – z hlediska sociálně psychologického si dítě osvojuje morální hodnoty, učí se rozhodovat samo za sebe. Hra tak rozvíjí dítě z hlediska rozumového i citového (Kosíková 2011).

2.2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ GENDERU

Vztah mezi učitelstvem a žactvem je ovlivňován postoji a názory, které formují náš pohled na svět. Podle Havigerové (2011) jsou v tomto vztahu „*podstatným faktorem rodové stereotypy, tedy postoje, které zaujímají učitelé k jednotlivým pohlavím: představy, myšlenky, názory a pocity, které mají učitelé spojené s typickým „ženstvím“ a „mužství“*“ (Havigerová 2011, str. 62). Označení „rod“, nebo také „gender“ (pocházející původem z řečtiny) v souvislosti s pohlavím bývá v pracích autorů konceptualizován různě, a proto nelze nalézt jeho jednotnou definici.

Například podle Smetáčkové (2006) představuje gender jeden ze základních principů uspořádání společností a kultur, kdy je naše realita (sociální prostor, dělení osob a vlastností) strukturována a organizována na principy mužské a ženské. Ačkoli může toto dělení usnadnit organizaci společenského života v mnoha ohledech, nese s sebou zároveň omezení pro jedince, kteří se do tohoto řádu rodí, a ohraničuje jejich individuální možnosti.

Teorii genderu lze aplikovat na rozdíly mezi muži a ženami. Tyto rozdíly mají v historickém i společensko-kulturním prostředí proměnlivý charakter. Znamená to tedy, že definice „mužského“ a „ženského“ je v různých historických obdobích a kulturách různá, což přispívá k argumentu, že gender je sociálně vytvořeným konstruktem (Janošová 2008). My v něm však žijeme a pokládáme ho za přirozený, což vede k tomu, že mu přizpůsobujeme své chování, oblékání, verbální i neverbální komunikaci a vyjadřování. V průběhu socializace přebíráme představy o tom, jak se ženy a muži mají chovat a identifikujeme se s nimi. Stavíme tak na nich naši genderovou identitu, která je úzce propojena s naší osobností a považujeme je za samozřejmé (Oakley 2000, Renzetti a Curran 2005).

Komplexnější a obsáhlejší pohled na gender nám nabízí vysvětlení termínu v publikaci Gender ve škole (Smetáčková a kol. 2006, str. 10): „*Gender můžeme chápat jako sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže. Konkrétní náplň tohoto souboru ženských a mužských charakteristik je kulturně a historicky proměnlivá. V různých historických obdobích a v různých kulturách se očekávání vůči ženám a mužům liší.*“

2.2.1 Různé pohledy na pohlaví

Dlouhodobým tématem diskuze mezi odborníky a odbornicemi je otázka, nakolik jsou genderové rozdíly výsledkem působení přírody a nakolik kultury a společnosti. Na obou stranách existují argumenty i výzkumy, které potvrzují obě hlediska (Lippa 2009). Názory na rozdíly mezi pohlavími vycházejí ze dvou základních pozic – má na nás větší vliv příroda nebo výchova?

2.2.2 Biologické teorie – argumenty pro přírodu

Biologický základ pohlavních rozdílů mezi muži a ženami je zřetelný podle fyzických znaků a tělesných procesů, lišíme se v tělesné stavbě, v rozložení hormonů, ve funkcích těla. Není tedy pochyb, že ačkoli existují různé variace, obě pohlaví se fyzicky liší. Cílem zájmu biologů zabývajících se tématem pohlaví je však otázka, zda vedou biologické faktory nejen k rozdílům ve vzhledu a biologických funkcích, ale i k pohlavním rozdílům v lidském chování (Lippa 2009, str. 128).

Biologické teorie předpokládají, že mezi muži a ženami existují vrozené rozdíly – do jisté míry se můžeme narodit jako maskulinní či femininní jedinci¹. S těmito předpoklady pracuje hned několik teoretických hledisek. Příkladem je evoluční teorie, která hledá rozdíly již v dávné historii a předpokládá, že se u žen a mužů vyvinuly odlišné typy chování a strategie přežití, která v našem podvědomí fungují dodnes. Podle této teorie, aplikované na pohlaví, byli muži a ženy v průběhu historie vystaveni odlišným selekčním tlakům. Hledají tak souvislosti mezi evolucí a sexualitou, preferencí ve výběru partnerů, péčí o potomky a rozložení sociálních rolí ve společnosti či mírou agresivity a dominantního chování u mužů. Tyto teorie se dostávají i do obecného podvědomí – například často se o mužích mluví jako o „lovcích“, což slouží k ospravedlnění větší

¹ Maskulinita a femininita jsou soubory vlastností, které jsou spojeny s typicky mužským či ženským chováním. Zavedení těchto pojmů reflektuje snahu oddělit typy vlastností od biologického základu pohlaví a poukázat na jejich charakter konstruktů (Renzetti a Curran, 2005, Lippa 2009).

sexuální svobody či vyšší míry agresivity. Tím však zároveň dáváme najevo, že určitá míra agresivity u mužů je „v pořádku“, zatímco od žen se očekává mnohem méně (Lippa 2009).

2.2.3 Sociologické teorie – argumenty pro výchovu

Podle sociologických teorií začíná odlišná výchova již při narození. Základem je teorie sociálního učení, podle kterého první impulzy přicházejí z nejbližšího prostředí, tedy z rodiny. Tato teorie vychází z předpokladu, že genderová identita dítěte se vytváří na základě výchovy jeho rodičů a vychovatelů – děti jsou svým okolím odměňovány za projevy, které náleží k jejich pohlaví a sankcionovány za chování nevhodné (Janošová 2008). Osobnost dítěte má sklon zrcadlit osobnost jeho dominantního rodiče (nemusí být nutně stejného pohlaví). Později si za vzory berou i jedince z blízkého okolí. Učení genderu probíhá i prostřednictvím masmédií, která však reprodukuje genderové stereotypy. V pozdějším věku působí na děti škola, učitelé i vrstevníci (Renzetti a Curran, 2005).

Kohlbergova kognitivně-vývojová teorie

Kognitivní teorie předpokládá, že jsou představy dětí o genderu základem pro jejich motivaci, aby se chovaly maskulinně či femininně. Vyvíjejí se souběžně s kognitivním vývojem a vývojem morálního myšlení. Je to tedy aktivní proces, kdy si děti kolem 2. a 3. roku osvojují kategorie ženy a muži a poté si vyvinou vlastní genderovou identitu. Označení sebe sama za dívku či chlapce má již vliv na typický výběr hraček či preferenci přátel. Genderové znalosti děti získávají od ostatních lidí i odvozováním faktů z toho, co vidí kolem sebe (Lippa 2009). Podle Janošové (2008, str. 116) má tento proces 3 stádia: zjištění příslušnosti k pohlaví, zjištění neměnného charakteru pohlaví, osvojení genderové identity.

Podle Oakley je genderová identity soubor zevnitřněných pocitů, vlastností, postojů a názorů. Souvisí s ní uvědomění vlastní příslušnosti k určitému pohlaví, které je dále neměnné (Oakley 2000, Vágnerová 2000). Genderová identita, tedy to, jak jedinec sám sebe prožívá, se dále konstruuje v procesu socializace a je výsledkem sociálního učení a

nápodoby. Na rozdíl od pohlavní identity je do určité míry tvárná (Janošová 2008). Na základě genderové identity se následně jedinec situuje do sociálních rolí, které se projevují navenek v sociálním prostředí (jak se jedinec prezentuje, obléká, chová, jaké má zaměstnání).

Sandra Bemová (in Lippa 2009) v teorii genderového schématu rozšířila Kohlbergovu teorii a představila genderová schémata. Podle ní se lidé učí složitým genderovým konceptům na základě své kultury. Děti mají k hledání vzorců přirozený sklon, vytvářejí si schémata a právě jedním z užitečných schémat je pohlaví, které poskytuje jasná a viditelná vodítka. Děti nejprve tuto kategorii vztahují na sebe, vymezují se podle ní a uspořádávají podle ní svou identitu. Poté ji začnou vztahovat na jiné osoby ve snaze je roztrždit. Navazuje tak na Piagetovu vývojovou teorii, kde dítě v předoperačním stádiu 2 – 6 let má sklon pohlížet na veškeré pravidelnosti, které ve svém světě pozoruje, jako na jakési neměnné mravní zákony a nemá ještě schopnost vnímat jednotu v různosti.

Teorie sociálního učení - podmiňování

Sociální učení, nebo také sociální podmiňování je dalším prvkem při osvojování a internalizaci genderových norem. Tato teorie navazuje na předpoklad, že pro dítě je velmi podstatné negativní či pozitivní hodnocení ze strany dospělých či vrstevníků. Když je chování pozitivně hodnoceno, spíše si ho osvojí. V této souvislosti je podstatná nápodoba a identifikace se sociálními vzory – prvními z nich jsou většinou rodiče, přičemž dítě si většinou vybírá sociální vzor stejného pohlaví. Prostřednictvím hry a nápodoby pak přebírají vzorce chování a činnosti, které vidí dospělého dělat (Vágnerová 2000).

Genderové rozdíly v tomto případě velmi podstatně navazují na chování rodičů, kteří přistupují k výchově dívek a chlapců odlišně na základě stereotypních představ. Chlapci jsou většinou vedeni k větší samostatnosti, logickému myšlení, k zájmu o vlastní aktivity a činnosti. Dcery jsou vedeny spíše k sociální citlivosti, ke vnímání emočních projevů a k vyjadřování vlastních pocitů. Prokázaly se tak velké rozdíly ve formě a obsahu komunikace mezi otci a matkami a jejich dcerami a syny (Vágnerová 2000, Renzetti a Curran 2005).

Teorie sociálních rolí

Vývoj sociálních rolí probíhá v předškolním prostředí hlavně prostřednictvím hry a nápodoby. Přibližně od 3 - 4 let si děti začínají hrát společně ve hře asociativní a kooperační. Podstatným prvkem těchto her je rozdělení rolí ve skupince vrstevníků – objevuje se soupeřivost a především diferenciací mezi mužskými a ženskými rolemi. Jejich vzory děti hledají ve svém sociálním prostředí – v rodině, v médiích či ve školce. Oblíbenou hrou je pak nápodoba těchto rolí v průběhu fantazijní hry (Langmeier a Krejčířová 1998).

„Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví, znají obsah rolí, akceptují ji a chtějí tak vypadat. Tuto tendenci podporují rodiče a přispívají sociokulturní vlivy (médiá – dětské knihy, pořady, filmy). V předškolním věku pokračuje proces diferenciací chlapecké a dívčí role, rozvoj této role je výsledkem sociálního učení“ (Vágnerová 2000, str. 118). Podle genderových teorií je společnost rozdělená podle statusů a rolí, které silně ovlivňují chování mužů i žen.

Podle Teorie sociálních rolí podle A. Eagly (in Renzetti a Curran 2005) jsou nezákladnější tyto tři součásti: ženy pracují více v domácnosti a muži jako živitelé, ženy a muži pracují v rozdílných zaměstnáních a ženy s nižším statutem. Když jsou již od malička muži a ženy umístěni do tradičních genderových rolí, rozvíjíme u nich i odlišné schopnosti a dovednosti. Jedinci tyto role zvnitřňují a poté se v nich mohou cítit pohodlněji (Ben-David a Schneider 2005). Podle teorie sociálních rolí se lidé dopouštějí chyby, protože přisuzují chování mužů a žen jejich pohlavním, ne sociálním rolím (Renzetti a Curran 2005).

2.3 GENDER VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Tato část se bude věnovat procesům genderové socializace ve školním prostředí. Zároveň představí téma genderových stereotypů v souvislosti s dětmi.

2.3.1 Genderové stereotypy ve škole

„Od okamžiku svého narození jsou dívky vnímány jako křehké a líbezné a chlapci jako silní; takové jsou obecně přijímané genderové stereotypy, které se promítají do očekávání vztahující se k chování dítěte.“ (Renzetti a Curran 2005, str. 93)

Stereotyp je obvykle převzatý a neměnný soubor představ o člověku nebo skupině, který významně ovlivňuje jejich vnímání, hodnocení i postoje vůči nim. Vyznačují se generalizací (zobecněním ojedinělých zkušeností), rezistencí vůči změnám, iracionalitou a emocionalitou. Podle sociologických a psychologických teorií je to jistá forma mechanismu, který nám automaticky zjednodušuje systém reakcí na určité podněty, které podle našeho předpokladu mají něco společného. Jsou velmi houževnaté a člověk je přebírá už v dětství či v mládí od svého okolí, z veřejného mínění i sdělovacích prostředků, často o takových skupinách, s nimiž nemá vlastní zkušenost (Petrušek a kol. 1996). Podle Giddense (1999) mohou být některé skupiny vyřazeny ze společnosti z důvodu nenávisti vůči jednotlivci, která se může přenést na celou skupinu, ze které se tak stane „obětní beránek“.

„Genderové stereotypy jsou ustálená zjednodušená přesvědčení o „vhodném a přiměřeném“ chování a „vhodných a přiměřených“ vlastnostech a dalších psychických a sociálních kvalitách mužů a žen. Často vznikají na základě skutečně pozorovaných rozdílů mezi muži a ženami, které však nositelé stereotypů (rodiče, učitelé, média) neadekvátně zobecňují (všichni muži jsou stejní, všechny ženy jsou stejné)“ (Havigerová 2011, str. 62). Podle Lippy (2009) genderové stereotypy ovlivňují chování alespoň třemi různými způsoby:

1. snažíme se podle nich chovat,
2. ovlivňujeme ostatní, aby se jim přizpůsobili,
3. v některých případech zhoršují výkon žen i mužů. Přizpůsobujeme se jim především v přítomnosti někoho jiného.

Co se však týče dětí, mohou být genderové stereotypy i užitečné – umožňují nám třídit vjemy a informace a rychleji se orientovat ve světě kolem nás. Především dětem pomáhají jako nástroj, který používají při setkání s něčím novým a neznámým. Podle Janošové

(2008) jsou genderové stereotypy jedny z nejsilnějších. A často souvisí s potřebou funkčního rozdělení rolí, dělby práce a usnadnění komunikace mezi muži a ženami. Ačkoli klasická dělba práce je v moderní době proměněna, jádro těchto stereotypů stále zůstává. Ke stereotypům se tak vážou očekávání a předsudky, z nichž se vyvíjí netolerance k alternativám a zároveň omezení seberealizace jedinců. Je tedy nutné podrobovat je kritické analýze (Jarkovská 2008).

Problémem genderových stereotypů je jejich přetrvávající houževnatost a zároveň skrytá existence. Dokud se jedinec chová v souladu s nimi, je to považováno za samozřejmé a nevzbudí pozornost. Pokud se jim však někdo vzepře, vyvolává reakce svého okolí – většinou negativní. Na genderové stereotypy tedy většinou reagujeme v případě, že se někdo nechová v našem okolí, protože to považujeme za odchylku od normy. Naši pozornost totiž přitáhne vždy to, co považujeme za neobvyklé či nesprávné (Curran a Renzetti 2005). Mertonova teorie sebenaplňujícího se proroctví se chováme tak, aby stereotypy byly pravdou – mylná představa se tak stane naší realitou. Genderové stereotypy se mohou stát sebenaplňujícím se proroctvím, pokud přimějeme ostatní, aby se podle nich skutečně chovali a zvnitřnili je (Babanová a Miškolci 2007).

Tabulka 1: Genderové stereotypy (Havigerová 2011, str. 62):

Chlapci/muži	Dívky/ženy
Kluci nepláčou	Holky se neperou
Kluci jsou neposlušní rošťáci	Holčičky jsou slušně vychované a poslušné
Autíčka jsou hračky jenom pro chlapečky	Panenky jsou hračky jen pro děvčata
Ideální náplň volného času chlapců je sport	Ideální náplň volného času dívek je umění
Učební styl chlapců je založen na logickém myšlení	Učební styl dívek je založen na učení z paměti
Technické a přírodní obory jsou vhodné pro chlapce	Humanitní obory jsou vhodné pro dívky
Chlapci jsou samostatní a asertivní	Dívky jsou nesamostatné a závislé
Životním úkolem mužů je živit rodinu	Životním úkolem je pečovat o rodinu

Další genderové stereotypy a z jakých předpokladů vycházejí podle odborné literatury:

Schopnosti, dovednosti a hračky

- „*Nejlepší hračka pro dívku je z oblasti domácnosti či mateřství, pro chlapce konstrukční, válečné hračky či sportovní náčiní. Hračky učí děti různé konkrétní dovednosti – u chlapců rozvíjí zvědavost, vynalézavost, manipulační a konstrukční schopnosti a agresivitu. U dívek tvořivost, pečovatelský přístup a atraktivitu*“ (Renzetti a Curran 2005, str. 114);
- Hry pro dívky: hry na maminky, s panenkami, kočárky, kuchyňkami, košťátky, kbeličky. Hry pro chlapce: soupravičky s nářadím, auta, plastové zbraně (Jarkovská 2005, str. 28);
- Dívky: fantazijní hry (na rodinu, domácí činnosti), chlapci: dopravní prostředky, stavebnice, figurky zvířat a ještěřů, figurky hrdinů, nápodoba zaměstnání (řidič, opravář, zedník, voják, policista). Pohybové činnosti, soutěživost (Janošová 2008, str. 126);
- Muži jsou lepší řidiči, vyznají se v autech. Ženy jsou starostlivé matky, jsou v domácnosti, umí vařit, uklízí, jsou pečlivé, často odkázané na pomoc mužů (Komárková 2006, str. 39 – 40);

Chování, vlastnosti, sociální role

- Stereotypně maskulinní (mužské) vlastnosti jsou: agresivita, vytrvalost, soutěživost, stoická odolnost, sebedůvěra a týmový duch. Vůdčí schopnosti. Dívky stereotypně charakterizuje touha po popularitě a společenské prestiži (Renzetti a Curran 2005, str. 140);
- „*Dívkám/ženám je přisuzována emocionalita a starost o druhé, u chlapců se předpokládá agresivní chování, soutěživost, zaměření na pracovní úspěchy (ženy pro rodinu a domácnost, muže pro náročná povolání)*“ (Valdrová in Smetáčková 2007, str. 34);
- „*Chlapci jsou živější než dívky, jsou neposednější, snáze se rozzuří, dívky jsou uvolněnější a lépe se ovládají*“ (Renzetti a Curran 2005, str. 111);

- „Ženy jsou z principu marnivé, jejich potřeba být milována převažuje nad potřebou milovat“ - podle Freudovy teorie „závisti penisu“ (Renzetti a Curran 2005, str. 95);
- Stereotyp typicky „mužské“ soutěživosti, logického uvažování, podnikatelských dovedností a sebevědomí, a naopak ženské jemnosti, soucitu a projevování něžných citů. V sociálních rolích - muž jako hlava rodiny, žena jako hospodyně (Lippa 2009, str. 163–164);
- Mužské profese jsou: řidič kamionu, hasič, pilot, programátor, fyzicky náročná povolání (horník, slévač, zedník atd.) a technické obory (např. strojírenství) (Janošová 2008, str. 125). Ženské: učitelka, uklízečka, kosmetička, kadeřnice, matka, kosmetička, zdravotní sestra, učitelka v mateřské škole, sociální práce obecně, uklízečka a další povolání, v kterých se projevuje tendence pečovat o druhé či empatie jako typické ženské vlastnosti (Smetáčková 2007, str. 50, 63);

Fyzický vzhled

- „Dívky jsou křehké, libezné, drobné, hezké s jemnými rysy; chlapci jsou silní, velcí, pohybliví, vážného vzezření s velkýma rukama“ (Renzetti a Curran 2005, str. 93);
- „Růžová je pro dívky, modrá pro chlapce.“ (Renzetti a Curran 2005, str. 104)
Chlapci nosí oblečení spíše tmavé, základní barvy; dívky pastelové šaty a oblečení s dekoracemi, mašlemi, srdíčky. Role odlišných typů oblečení nespočívá pouze v rozeznání dívek od chlapců, ale má i symbolickou hodnotu – barvám se v každé kultuře připisují symbolické významy. Typy oblečení také povzbuzují k určitému typu aktivit a od jiných jejich nositele obrazuje – chlapecké oblečení v tomto směru umožňuje více pohybu, tmavé barvy zase umožňují více se „ušpinit“.

Jak lze ukázat na uvedených stereotypech, jedná se často o polární opozita, která mají prezentovat ženy a muže jako protikladné kategorie. Problémem je tak prezentace mužských a ženských vlastností jako binárních atributů, které se vylučují, jsou to například pozice: racionalita – emocionalita, nadvláda – podřízenost, odolnost – křehkost. Racionální chování tak vylučuje emocionalitu a naopak (Knotková-Čapková 2008).

Podle Havigerové (2011) fungují genderové stereotypy jako implicitní teorie, které mají vliv na další psychické procesy a chování. Již v předškolním věku mají děti představu o vlastní pohlavní identitě a dokáží podle fyzických znaků a projevů chování rozeznat ženy od mužů – právě na základě vlastních zkušeností a vytvořených stereotypů. Ty přebírají od svého okolí – v první řadě od rodiny, posléze od dalšího okolí, ve kterém se socializuje a širších kulturních okruhů či médií.

Ačkoli se děti rodí s určitými genetickými dispozicemi, jejich vývoj se děje v součinnosti se sociálním prostředím. Vlastnosti a zájmy mohou tak být ovlivněny nejen biologickými faktory, ale i vlivem socializace (Janošová 2008). Lze tedy předpokládat, že pokud budou dívky více podporovány ve hře na domácnost, s panenkami a na hospodyně, budou tak získávat průpravu na mateřství, zatímco chlapi mohou mít později s rolí otců problém. Když se podíváme na dlouhý seznam očekávání od dívek a chlapců, je nutné upozornit na podstatnou skutečnost – srze osvojování těchto stereotypů budou zároveň dívky a chlapi získávat představy o tom, které role, činnosti a vlastnosti jsou pro muže a ženy vhodější a které se s jejich genderem neslučují (Jarkovská 2005, str. 28).

Gender je proto označován za vztahový koncept – jedinec v něm totiž není sám, ale existuje v rámci svého okolí, které na něj také nahlíží určitým způsobem. Pokud dítě nedodrží genderové normy, může se také stát, že bude vyčleňováno z kolektivu. To se především týká vzhledu, zájmů a chování chlapců, u dívek tak silný požadavek na konformitu není – ačkoli stále funguje (Janošová 2008).

Ze studií předkládaných Lippou (2009) vyplývá, jak mohou stereotypy ohledně vhodných hraček pro dívky a chlape ovlivňovat chování rodičů vůči dětem. Podle autora jsou více genderově vyhranění v těchto případech otcové. Rodiče podle těchto studií zacházejí s chlapi hruběji a jinak s nimi komunikují. Otázkou zůstává, nakolik si děti vybírají hračky podle vlivu rodičů, a nakolik je jejich výběr založen na základě vrozených preferencí. Z výzkumů podle Lippy dále vychází, že pokud si děti měly hrát s genderově netypickými hračkami, byly dívky více podporovány, chlapi však kritizováni (především od otců).

2.3.2 Genderová socializace

První institucí, se kterou se dítě většinou v rámci raného dětství setká, je mateřská a později základní škola. „Právě škola se vedle rodiny výrazným způsobem podílí na genderové socializaci, utváření genderových rolí a formování genderové identity a mnohdy bohužel také podporuje a upevňuje stereotypní genderové vzorce“ (Labischová a Gracová 2011, str. 12). Podle Oakley (2000) je jedním z podstatných prvků socializace ve vzdělávání také genderová socializace. Socializace je proces, v němž se z člověka stává sociální bytost, osvojuje si normy a hodnoty společnosti, které postupně přijme za své a tím se začlení do okolního světa. Dítě se v průběhu socializace vyvíjí a přetváří – prostřednictvím sociálních vlivů, činností dítěte, ale i tím, jak se s okolím vyrovnává a jak se vůči němu definuje se, tvoří osobnost dítěte. Podstatná je v tomto procesu aktivní role samotného dítěte, které nejen pasivně přijímá sociální vlivy, které na něj působí, ale aktivně je přetváří dle svého a vyrovnává se s nimi (Matějček 1989).

Prostřednictvím genderové socializace děti skrze pozorování a působení sociálního okolí zjišťují, jaké chování se očekává od dívek a chlapců v jejich kultuře, přijímají tyto vzorce chování a identifikují se jako chlapci a dívky. Vzdělávání zároveň silně přispívá k reprodukci genderových představ a stereotypů, ale zároveň i nerovností mezi dívkami a chlapci (Renzetti a Curran 2005).

Podle Prokopa (2001) probíhá socializace dítěte nejen prostřednictvím formálního kurikula, ale z velké části prostřednictvím neformálního nebo také skrytého kurikula. Pod tímto termínem představuje velký objem informací, sociálních poznatků a vzdělávacích prvků, které nejsou přímo součástí vzdělávacího programu. Jedná se o společenské normy, postoje, způsoby chování a techniky řešení problémových situací či komunikační vzorce, které nebyly předány záměrně, ale především prostřednictvím neuvědomělého a nezáměrného chování aktérů sociálního prostředí (tedy nejen vyučujících, ale i vrstevníků dítěte). Mohou tedy mezi ně spadat i negativní vzorce chování, které dítě odpozoruje (Václavíková Helšusová 2007).

2.3.3 Genderové aspekty pedagogické komunikace

Z předchozí podkapitoly lze tedy jasně vyvodit, že podstatnou část hraje osobnost vyučujících, jejich vlastní hodnoty a přesvědčení, které mohou vědomě, ale i nevědomě předávat dětem. „Škola má vliv na utváření genderové identity každého z nás. Tím, jaké genderové očekávání klade na žáky a žákyně a jaké genderové vzorce jim předkládá, může škola podporovat nebo naopak nabourávat genderové stereotypy a nerovnosti z nich plynoucí“ (Smetáčková a Vlková 2005, str. 73).

Podle výzkumů, které uvádí Janošová (2008) je problémem odlišné chování k dívkám a chlapcům – u dívek je častěji chválen jejich vzhled, při jejich oslovování jsou častěji používány zdvořiliny. Dívky jsou častěji podporovány v ohleduplném zacházení s hračkami a pomoci druhým dětem. Zatímco pochvalné poznámky vůči chlapcům se týkají spíše jejich schopností a vzrůstu. Dívky jsou tak vedeny k tomu, aby byly „hodné pomocnice“, chlapci spíše jako „šikulové“. Podle Smetáčkové (2007) se rozdíly objevují především v těchto oblastech:

1. Kvantitativní aspekt komunikace (podle výzkumů učitelé o třetinu častěji oslovují chlapce – často jde o napomínání za chování, ale jsou také častěji vedeni k tomu, aby sami rozpoznávali a opravovali své chyby). Chlapci se snaží upoutat více pozornosti vyučujících hlukem (Jarkovská 2005). Na druhou stranu však Moskowitz (2001) uvádí Petersonovy výzkumy, podle kterých je mateřské škole větší pozornost věnována dívkám – u těch je možné podle genderových předsudků více „kontrolovat a ovládat“ jejich chování než u chlapců. Proto se vyučující zaměřuje především na dívky. Je však nutné poznamenat, že tuto pozornost lze vnímat především v negativních konotacích, protože zvyšuje závislost dívek na svém okolí a snižuje jejich možnost se osamostatnit.
2. Verbální a neverbální formy komunikace. Příkladem je využívání generického maskulina – při oslovování dětí používají vyučující označení v mužském rodě, např: „Žáci, dnes budeme dělat...“ místo „žáci a žákyně“ či „žactvo“. Tento problém však spočívá v samotném uspořádání našeho jazyka. Dále se jedná o oslovování zdvořilinou, jazykové stereotypy, gestikulaci či mimiku.

3. Genderově specifická očekávání od dívek a chlapců (například časté stereotypy, že dívky si budou nejrady hrát s panenkou, i když to nemusí být nutně pravda). Dochází tak k pobízení či odrazování od činností na základě pouhého předpokladu, bude dítě bavit určitá činnost podle toho, jestli je dívka nebo chlapec, aniž bychom se sami pokusili individuálně zjistit, co dítě baví.
4. Přímé a nepřímé jednání (např. formou zadávání různě náročných úkolů, poskytování různě velkého prostoru pro aktivity, hodnocení výkonů podle částečně odlišných kritérií).
5. Rozdílné hodnocení dívek a chlapců (včetně pochval a napomenutí). Nejedná se však pouze o kvantitativní povahu tohoto problému – tedy množství pochval a odměn pro dívky a chlapce, ale i jejich kvalitu. Zatímco chlapci jsou většinou hodnoceni na základě určitého výkonu či činnosti a problém se přičítá nedostatečné motivaci, u dívek vyučující častěji hodnotí jejich „nedostatečný“ intelekt či schopnosti (Moskowitz 2001).
6. Zpětná vazba na jejich projevy (Smetáčková 2007, str. 37).

Podle Zormanové (2011) bychom si jako učitelé a učitelky měli uvědomovat negativní vliv těchto stereotypů. Na jejich základě totiž může docházet k reprodukci nerovností, které jsou s nimi spojeny. Zároveň upozorňuje na to, jak omezující mohou být některé ze škatulek, které jsme si pro sebe vytvořili. Proto je nezbytný respektující přístup k dětem a jejich individuálním zájmům a odlišnostem.

2.4 SHRNU TÍ

Teoretická část práce představila základní genderové teorie a jejich vliv na praxi v mateřské škole. Cílem bylo představit gender především v souvislosti se školním prostředím, kde dochází k reprodukci genderových stereotypů. Tyto stereotypy jsou určeny na základě odborné genderové i pedagogické literatury. Na jejich základě jsem vybírala vizuální podněty (fotografie dětí), které tvoří základní materiál z výzkumu. Následná analýza se poté opírá především o teorie genderové socializace a aspekty genderové komunikace v mateřské škole.

Genderový aspekt pedagogické komunikace je velmi úzce spojen s názory, postoji a předpoklady, které mají samotní vyučující. Na jejich základě přistupují k dětem, k jejich hře a dalším činnostem. Proto je podstatné i hledisko genderové socializace. Ta totiž odhaluje, jako chování sociálního okolí dětí (kam právě patří i prostředí školy) ovlivňuje jejich postoje a přispívá k formování jejich genderové identity.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 CÍLE VÝZKUMU A POUŽITÁ METODOLOGIE

Hlavní cíl: Vystavit učitelky z mateřských škol genderově stereotypním (A) a nestereotypním (B) vizuálním podnětům (obrázky hrajících si dětí, viz přílohu) a zjistit jejich reakce na tyto podněty na rovině fyziologické, emocionální a názorové. V rámci těchto rovin odpovědět na základní výzkumné otázky:

- Lze objevit rozdíly ve fyziologické reakci účastnic na podněty typu A a B?
 - Na jaké podněty se objeví nejsilnější / nejslabší reakce?
- Jaké pocity budou účastnice formulovat v souvislosti s podněty A a B?
- Jaké spektrum názorů účastnic se objeví v souvislosti s B?

Práce je vedena formou experimentu s využitím fyziologického polygrafu v kombinaci s kvalitativními rozhovory. Metoda experimentu předpokládá, že lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat. Podstatou experimentu je, že výzkumnice aktivně navodí určitou situaci v kontrolovaném prostředí a snaží se izolovat rušivé proměnné. Výzkumnice manipuluje nezávisle proměnnými (podněty, v tomto případě obrázky) a měří změnu zvolených proměnných - reakce účastnic (Havigerová in Skutil 2011, Hendl 2005). Je obtížné získat spolehlivou znalost faktů pouze pomocí statistických metod a pokusů. Ve výzkumu totiž působí mnoho faktorů, intervencí a neznámých, které nám brání dobrat se faktických výsledků. Při provádění výzkumu si plně uvědomuji, že nelze provést zobecňující závěry na všechny učitele a učitelky v mateřských školách, ale pouze je vztáhnout k účastnicím výzkumu.

Metoda polo-strukturovaného rozhovoru poté přinese do práce kvalitativní aspekt, který pomůže lépe pochopit odpovědi účastnic a dá jim prostor, aby se vyjádřily k promítaným podnětům. Skrze tuto metodu tak bude sledována názorová stránka jejich reakce. Podle Jandourka (2009) je rozhovor metodou, „*při které školený tazatel klade osobně a ústně otázky dotazovanému, aby tak řízeným způsobem obdržel informace*“ (Jandourek 2009, str. 209). Pro získání vhodných odpovědí je tak nutné vhodně formulovat otázky do rozhovoru.

3.1.1 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal formou experimentu. Účastnice byly nejdříve připojeny k fyziodefekčnímu polygrafu. Na obrazovce před účastnicemi byly promítány fotografie s hrajícími si dětmi. Jednalo se o genderově stereotypní hru a nestereotypní hru (výběr podnětů proběhl na základě teoretické literatury uvedené k tématu, viz kap. 2.3.1). Délka vystavení podnětu byla 7 sekund, aby měly účastnice čas si je prohlédnout. Poté byly účastnice požádány o komentář k obrázku – jaké pocity v nich vyvolává. Komentář mohl být formou jednoho slova či krátkého slovního spojení.

Fyziodefekční polygraf funguje na principu měření fyziologických veličin, jako je krevní tlak, srdeční pulz, dýchání, svalová aktivita či vodivost kůže. Zaměřuje se na vzruchy v těchto veličinách a zaznamenává je. Tyto vzruchy mohou být vyvolány silnými emocemi, není ale schopen tyto emoce identifikovat. Není schopen identifikovat, jestli se jedná o pocity pozitivní či negativní.

Validita výsledků polygrafu je často považována za spornou, protože výsledek mohou ovlivnit i emoce, které jsou spojeny s okolními vjemy na dotazovaného – například strach, nejistota, nervozita. Proto jsou i výsledky z polygrafu subjektivní a závisí velmi silně na výzkumníkovi či výzkumnici, který s nimi pracuje². Proto se při výzkumu nespolehám pouze na výsledky přístroje, ale zároveň i na rozhovor. Polygraf značky Lafayette, který používám při výzkumu, převádí záznam fyziologických vzruchů pomocí USB do počítače, kde je poté možné díky přiloženému softwaru provést hlubší analýzu a rozbor³.

Pro výzkum byly zvoleny tyto veličiny:

- HR (Heart Rate): měří průměrnou tepovou frekvenci. Měří se pomocí klipsu, který se připojí na jeden z prstů subjektu a polštářku, který je umístěn na palci. Na grafu je znázorněn červenými linkami.

² Wikipedia contributors, 'Polygraph', *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, [online] 30.4.2016. [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Polygraph&oldid=717881842>

³ [online] 7.1.2011 [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: <http://www.lafayettepolygraph.com>

- RR (Respiratory Rate): měří průměrnou dechovou frekvenci. Měřila jsem dva typy dýchání – břišní a hrudní pomocí dvou nástrojů, které jsem účastnicím umístila kolem pasu a kolem hrudníku. Na grafickém znázornění se jedná o dvě modré linky.
- EDA (Electrodermal activity): pohybová aktivita, která sleduje tlak vyvíjený na čidla. Měří se pomocí dvou ložisek, která jsou umístěna na člancích prstů. Na grafu je znázorněn zelenou křivkou (ta se však pohybuje i mimo graf). V práci využívám hodnoty měření této křivky v jednotkách milimetrů.

Data jsem získávala pomocí funkce, kterou nabízí program LaFayette, která se nazývá Caliper statistics. Jedná se o jednoduchou statistickou metodu, kterou je možné zjistit data hned po ukončení měření. Tato funkce umožňuje vybrat určitý úsek grafu a zjistit výše uvedené veličiny. Veškerá data jsou uvedena v tabulkách v Příloze 1.

Po ukončení měření došlo ke krátkému asociačnímu polo-strukturovanému rozhovoru nad odpověďmi účastnic, který sloužil k dokreslení předchozích odpovědí účastnic. Měl za cíl zjistit spektrum názorů účastnic na hru dětí na obrázcích. Ten byl zaznamenáván na nahrávací zařízení. Formulovala jsem několik základních otázek:

- Můžete/š mi zpětně říct, co bylo na promítaných fotografiích?
- Které fotografie tě/vás nejvíce zaujaly? Co tě/vás na nich zaujalo?
- Co si o těchto aktivitách myslíte/š vy/ty?

Analýza rozhovorů vychází z metody axiálního kódování podle Strausse a Corbinové (1999). Jedná se o kódování na základní úrovni, které slouží k identifikaci společných témat v rozhovorech účastnic. Rozhovory jsem zařadila především proto, že z hlediska počtu účastnic bylo možné zařadit i kvalitativní metodu výzkumu.

3.1.2 Účastnice výzkumu a etické otázky

Účastnice výzkumu byly vybrány na základě společných charakteristik, jednalo se o učitelky z mateřských škol. Vzhledem k problémům s mobilitou přístroje – bylo nutné ho nosit s sebou společně s notebookem a vybavením – jsem využila možnost testovat své

spolužačky ve škole a kolegyně v okolních školách. Metoda výběru tedy proběhla referenční formou „nabalování“, kdy jsem na základě vlastních kontaktů a zároveň informací od jiných účastnic získávala výzkumný vzorek (Disman 2000). Pro výzkum bylo podstatné především to, že účastnice nebyly seznámeny s jeho plným záměrem, abych příliš neovlivnila jejich reakce. Byly informovány o tom, že se jedná o sociologický výzkum, ale o jeho genderovém zaměření jsem se nezmiňovala. Většina z nich odhalila konkrétní zaměření v průběhu výzkumu.

Z hlediska etického bylo nutné podniknout hned několik kroků. Především se jedná o anonymitu všech účastnic a ochranu osobních údajů, které mi sdělily. Dbala jsem především na to, aby byly participantky podrobně seznámeny s fungováním polygrafu a průběhem celého rozhovoru již ve fázi, kdy se rozhodovaly o účasti na experimentu. Důležitým faktorem pro získání souhlasu s experimentem bylo především ujištění, že nehodlám sledovat pravdivost či nepravdivost jejich odpovědí, ale pouze reakci na obrázky. Také jsem je upozornila, že během experimentu nebudu klást žádné otázky osobní povahy. Účastnice byly předem seznámeny se svým právem experiment kdykoli ukončit či odmítnout reagovat na jakýkoli podnět. Požádala jsem je také, aby mě v případě nevolnosti, nepříjemného pocitu či nervozity informovaly o svých pocitech, abychom probrali směr rozhovoru. Je však nutno podotknout, že především mé spolužačky, šly do experimentu s nadšením a zájmem o samotný průběh. Samotnou mě překvapilo, jak se na výzkum těšily.

Výzkumu se zúčastnilo 13 učitelek. Jedná se, bohužel, o velmi malý počet především z hlediska kvantitativní části výzkumu, která se týká měření fyziologických reakcí. Počet účastnic ve výzkumu však vycházel z praktických omezení. Tím byl především problém v přesunu všech částí, které jsem potřebovala k měření (jednalo se o kufřík s přístrojem a jeho součástkami a následně dva notebooky – ne jednom probíhalo měření, na druhém jsem promítala obrázky). Proto jsem výzkum prováděla především mezi kolegyněmi v okolních mateřských školách a mezi svými spolužačkami ve škole.

3.1.3 Seznam podnětů

Vizuální podněty, kterým byly účastnice výzkumu vystaveny, byly vybrány podle jejich souvislosti s genderovými stereotypy dle předložené odborné literatury v příslušné kapitole. Fotografie byly pořízeny autorkou této práce v průběhu září 2015 – duben 2016. Záznam byl pořízen na digitální fotoaparát značky Panasonic Lumix DMC-SZ10. U fotografií byl editován poměr stran. Souhlas s jejich využitím byl udělen a podepsán rodiči dětí na třídní schůzce dne 3. 9. 2015. Účastnicím byly fotografie promítány v náhodném pořadí, které bylo pro všechny účastnice stejné. Jejich úkolem bylo co nejrychleji okomentovat obrázek – komentovat hned a bez přemýšlení, aby byla zachycena bezprostřední reakce.

Nejdříve jsme s vedoucí práce debatovaly o tom, jestli neurčíme předem seznam emocí. Z těch by si účastnice vybíraly, když by odpovídaly na obrázky. Tuto verzi jsme ale zamítly. I když je pro vyhodnocení výsledku nakonec použita složitější, vybraly jsme ji především proto, abychom učitelkám poskytly větší volnost v jejich reakcích. Teprve na základě jejich reakcí byly vytvořeny skupiny podle podobných nebo opakujících se reakcí.

Vzhledem k tomu, že fotografie přímo korespondují s výsledky, rozhodla jsem se je poněkud netypicky) uvést přímo do textu. Domnívám se, že tento systém zlepšil orientaci v následující analýze. Obrázky jsou uvedeny ve dvojicích. Nalevo jsou genderově stereotypní hry, napravo genderově nestereotypní.

Hračka: panenka barbie (Jarkovská 2005)



Obr 1: Dívky s barbie (foto autor)



Obr. 2: Chlapec s barbie (foto autor)

Hračka: autíčko (Havigerová 2011; Jarkovská 2005; Janošová 2008)



Obr. 3: Chlapec s autem (foto autor)



Obr. 4: Dívka s autem (foto autor)

Hračka: Kočárek (Renzetti a Curran 2005; Janošová 2008)

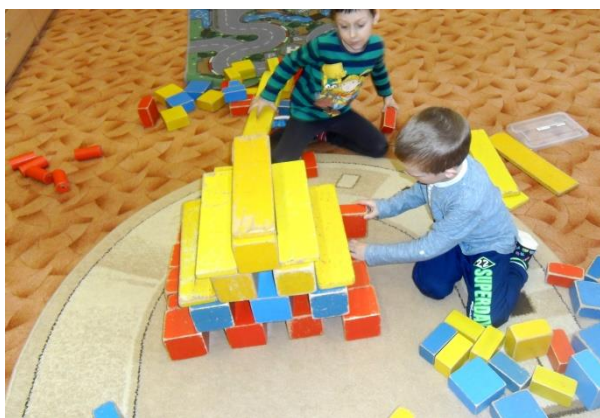


Obr. 5: Dívka s kočárkem (foto autor)



Obr. 6: Chlapec s kočárkem (foto autor)

Hračka: stavebnice (Renzetti a Curran 2005; Janošová 2008)



Obr. 7: Chlapci se stavebnicí (foto autor)



Obr. 8: Dívka se stavebnicí (foto autor)

Hračka: panenka (Havigerová 2011; Jarkovská 2005)



Obr. 9: Dívky s panenkou (foto vlastní)



Obr. 10: Chlapec s panenkou (foto zdroj⁴)

Oblékání: Šaty (Renzetti a Curran 2005)



Obr. 11: Dívka v šatech (foto autor)



Obr. 12: Chlapec v šatech (foto autor)

⁴ Ms. Melissa. A two-year old boy nurses his doll [online]. 21.11.2014 [cit 2016-04-03]. Dostupné z https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_boy_playing,_nursing_his_doll.jpg

Činnost: Hra v kuchyňce (Renzetti a Curran 2005; Jarkovská 2005; Komárková 2006)



Obr. 13: Dívky v kuchyňce (foto autor)



Obr. 14: Chlapci v kuchyňce (foto autor)

Činnost: Hra s líčidlem (Smetáčková 2007)



Obr. 15: Dívky s líčidly (foto autor)



Obr. 16: Chlapec s líčidly (foto autor)

3.2 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

Prezentace je rozdělena na tři části podle oblastí výzkumu, kterou jsem se zabývala. Nicméně všechny tři roviny jsem se zároveň snažila uvést ve vzájemných souvislostech, protože spolu velmi úzce souvisí. Při prezentaci používám dva druhy grafů. Sloupcové grafy prezentují výšku reakcí, výšečové poměrné zastoupení zkoumaných jevů.

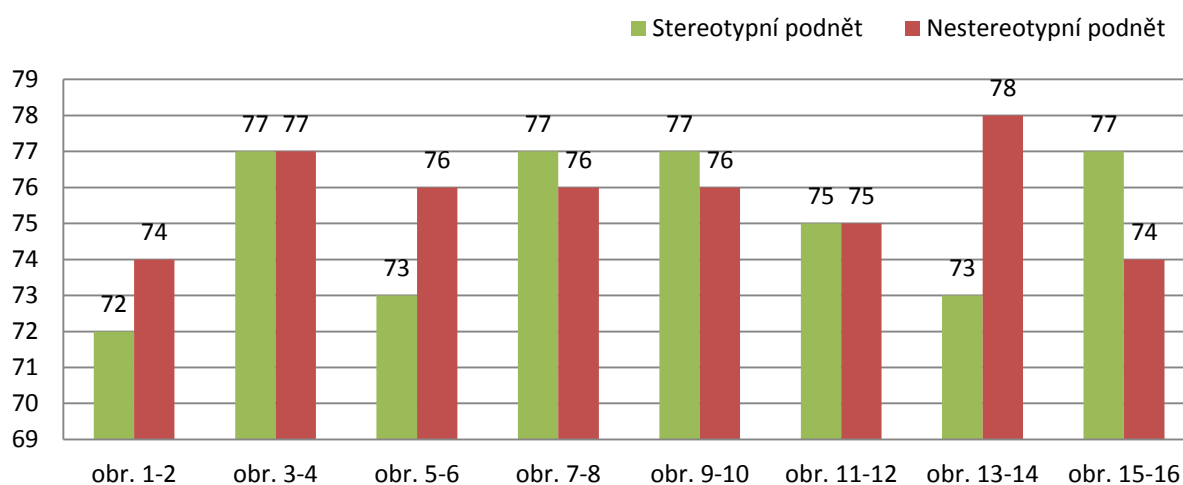
3.2.1 Výsledky z polygrafu: fyziologické reakce

Na počátku byly zvoleny následující otázky. Sledovány byla průměrná tepová frekvence, průměrná dechová frekvence a elektrodermální aktivita.

1. Lze objevit výkyvy ve fyziologických reakcích účastnic na podněty stereotypní a nestereotypní?
2. Na jaké podněty se objeví nejsilnější / nejslabší reakce?

Pro řešení první otázky jsem vytvořila tabulku naměřených hodnot od každé účastnice na jednotlivé podněty. Kompletní tabulky s individuálními daty jsou uvedeny v příloze. K prezentaci výsledků využívám průměr hodnot získaných od všech účastnic.

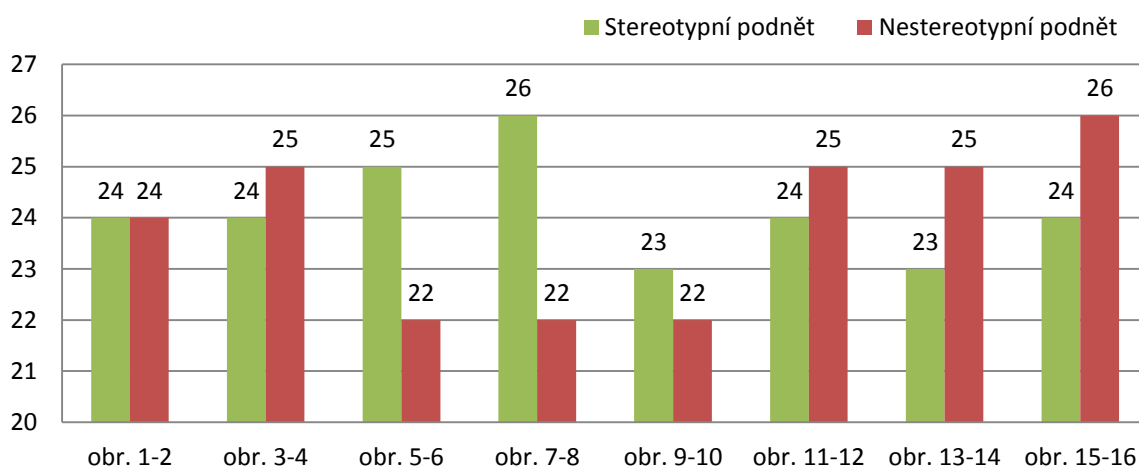
Tepová frekvence



Graf 1: Porovnání hodnot průměrné tepové frekvence podle dvojic podnětů

V tabulce je uvedena průměrná reakce všech účastnic. Jak lze vyčíst z grafu, rozdíly v tepové frekvenci mezi podněty byly minimální. Nejvyšší průměrná tepová frekvence (78 tepů za minutu) se objevila v reakci na obr. 14 (chlapci v kuchyňce). Jedná se o podnět, který zároveň účastnice uváděly jako nejzajímavější podnět, který je zaujal. I emocionální reakce na tento podnět byly silněji zabarvené (pobavení, údiv, nelibost). Pro porovnání si můžeme vzít kontrastní dvojici tohoto obrázku (obr. 13 – dívky v kuchyňce), kdy se průměrná tepová frekvence pohybovala kolem 73 tepů za minutu. Podobnou situaci můžeme vidět i ve vztahu obrázků 5 (dívka s kočárkem) a 6 (chlapec s kočárkem). Je však nutné upozornit na to, že podobné pravidlo nefunguje vždy – v některých případech je trend opačný, případně jsou frekvence vyrovnané. Výkyvy jsou však minimální, proto nelze vyvozovat žádné závěry. U žen je průměrná klidová frekvence v rozmezí 67 – 76 tepů za minutu. Průměrně se tak hodnoty pohybovaly na vyšší hranici tohoto rozmezí.

Dechová frekvence

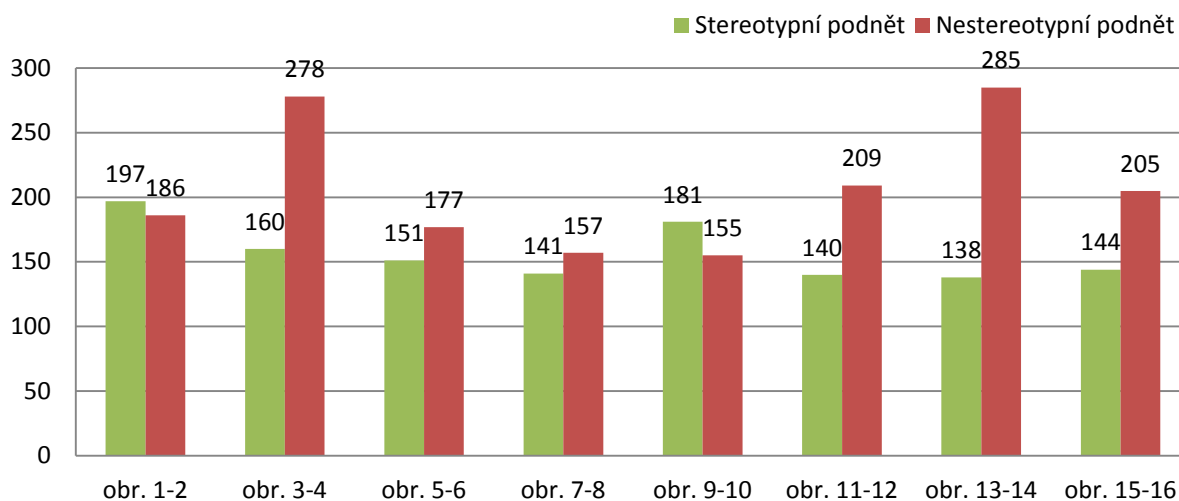


Graf 2: Porovnání hodnot průměrné dechové frekvence podle dvojic podnětů

Nejvyšší hodnoty se objevily u podnětů 7 (chlapci u stavebnice) a 16 (chlapec s líčidly). Nejnižší naměřené hodnoty se objevily u nestereotypních podnětů 6, 8 a 10. I v případě dechové frekvence se jedná o minimální rozdíly, na jejichž základě nelze odvodit závěry.

Klidová dechová frekvence u dospělého se obvykle pohybuje v rozmezí 16 – 20 dechů za minutu. V průměru je tedy dechová frekvence účastnic celkově vyšší. To však může mít souvislost i s tím, že v měřených oblastech účastnice i mluvily, když komentovaly obrázky.

Pohybová aktivita



Graf 3: Porovnání hodnot průměrné pohybové aktivity podle dvojic podnětů

V případě pohybové aktivity lze celkově vysledovat vyšší míru reakcí na genderově nestereotypní podněty. Největší výkyvy se objevují především u dvou podnětů. Jedná se o obr. 4 (dívka s autíčkem) a 14 (chlapci v kuchyňce). Ačkoli se jedná o genderově nestereotypní podněty, je nutné upozornit na to, že fotografie dívky s autem byla doprovázena pozitivními komentáři. Opět se však vracíme k fotografii 14. Při pohledu na předchozí grafy se odhaluje, že ve všech případech je reakce na tento podnět vyšší než reakce na jeho kontrolní dvojici (obr. 13 – dívky v kuchyňce). Je to zároveň jediná dvojice podnětů, kde je vždy tento poměrový vztah zachován. U žádné jiné dvojice podnětů nelze vysledovat takto velké rozdíly. Při pohledu na Graf 3 zároveň můžeme vysledovat, že pohybová aktivita byla v průměru nižší u genderově stereotypních podnětů.

Reflexe výsledků polygrafu

Jak je možné vysledovat podle uvedených grafů, rozdíly v reakcích na podněty jsou minimální a nelze v nich objevit pravidelné zákonitosti. Jediný podnět, kde můžeme sledovat vyšší hodnoty je nakonec právě obrázek 14 (chlapci v kuchyňce). Ten v průběhu celého výzkumu vystupoval do popředí jako nejvíce komentovaný a zároveň (podle účastnic) nejzajímavější obrázek. Výsledky fyziologických reakcí by tak mohly poukazovat na určitý vyšší vzruch organismu na tento podnět. Nemůžeme však na základě těchto hodnot vyvozovat konkrétní závěry. Zároveň je nutné upozornit na to, že pro

zjišťování podobných vztahů by byl potřebný mnohem větší vzorek účastnic. Důvody, proč je účastnic 13, jsem uváděla již v metodologické části. Výsledky lze aplikovat pouze na uvedenou skupinu účastnic a nelze je zobecňovat.

3.2.2 Emocionální reakce účastnic

Účastnice jsem přímo při promítání požádala, aby vyjádřily, jaké pocity mají v souvislosti s obrázkem. Uvádím tak zde seznam reakcí, které se objevily. V případě opakování reakcí nebo podobných formulací, uvádím pouze jednu.

Obr. 1	Hezké, příjemný pocit z toho mám; pohoda; líbí; příjemné; normální; asi dobré, nevím; prostě si hrají; nic zvláštního na tom není; neutrální
Obr. 2	Hezké, spíš je mi to jedno; nevím, spíš údiv; dobrý; zvláštní, nechápu ho; nevím, spíš vtipné, možná divné; pěkné; dobré; tohle je zvláštní; co se chystá udělat?; zajímavé, mám to i doma; vtipné; milé
Obr. 3	Milé, tohle je takové normální, tak asi dobré; hezké; nic moc při tom necítím; soustředění; normální; takhle si hrají naši pořád; super, hezká fotka; spokojenost
Obr. 4	Hezký, líbí se mi to; legrační, pobavilo mě to; normální, nevadí mi to; nic divného; jsem trochu překvapená, ale v pořádku; trochu nezvyklé, ale dobrý; i holky můžou mít autodráhu; normální hra
Obr. 5	Příjemný obrázek, je to roztomilé; hezký, spokojenost; pohoda, klid; miloučká, příjemný pocit; normální; nevím; vtipné, je roztomilá
Obr. 6	Taky divné; zajímavé, překvapení; nevím, asi normální; nic moc, ale neřeším to; tohle se mi taky moc nelíbí, spíš to nechápu; vtipný, nevadí to; zvláštní; podezřívám ho, co dělá, je to prostě divné; legrační; překvapení
Obr. 7	Příjemné; pohoda; dobré; normální, v pořádku; dobré; líbí se mi to; pěkná stavba; hezké; nic divného
Obr. 8	Hezké, příjemné; milé; dobrý pocit; v pohodě; dobré, proč ne; moje vzpomínky; hrad pro princeznu; hezky si staví; spokojenost

Obr. 9	Milé, krásné; příjemný pocit; pohoda; v pořádku, spokojenost; kamarádství, to je pěkné; to je roztomilé; kamarádky, nevidím problém; jak se starají; nehádají se?
Obr. 10	Tohle je divné, no prostě nevím; nejsem si jistá, jak na to reagovat; pobavení, divné; jsem spíš nemile překvapená; to se mi moc nelíbí; zvláštní, nejsem si jistá; moc nelíbí; vůbec se mi to nelíbí; boží; jako u nás doma; zvláštní
Obr. 11	Milý, příjemný; krásný; ta je miloučká, hezké; roztomilá; spíš se mi to líbí; malá krasavice; chodí, hezké
Obr. 12	Divné, ale nevadí mi to; legrační; spíš údiv; nepříjemné; nehezké; zvláštní, ale nevadí mi to; to je dobré, pobavila jsem se; vtipné, vypadá vesele; nelíbí; užívá si to; to je bláznivé; ani nevím, co říct
Obr. 13	Hezké; pohoda; líbí se mi to; normální; hezoučké, milé; hezká skupinka, tohle je normální; hostina pro holky; to máme pořad
Obr. 14	Nevím, je to zvláštní, já z toho nadšená nejsem; divné a taky vtipné; no tohle se mi vůbec nelíbí; hodně zvláštní; hezké, ale divné; to už je přehnané, hrůza; čajový dýchánek; bláznivé; nenormální; hodně vtipné
Obr. 15	Líbí se mi to; hezké; milé, příjemné; dobré; holčičky si hrají, to je hezké; už slečny; kočky, holky; moc se šlechtí
Obr. 16	Hezké, líbí se mi to; překvapuje mě to a nelíbí se mi to; divný, trochu nepříjemný; jsem spíš znepokojená - je moc malý; nehezké; roztomilé; dobré; nebezpečné, nelíbí; nelíbí se mi to; zkouší to; jak já po ránu; vtipné

Reflexe komentářů k obrázkům

Tato část měla zjistit především bezprostřední reakce účastnic na podněty. Snažila jsem se proto, aby co nejrychleji, bez dlouhého přemýšlení, reagovaly na obrázek. Jak dokládá přiložená tabulka, spektrum reakcí bylo široké, v některých případech se opakovaly. Co ale považuji za podstatné, jsou právě rozdíly mezi reakcemi na stereotypní a nestereotypní podněty. Na stereotypní podněty (zelená barva) jsou reakce velmi podobného rázu – většinou se jedná o pozitivní emoce, spojené s příjemnými pocity libosti. Jejich rozsah se

příliš neliší. Navíc při reakci na tyto podněty účastnice využívaly kratších slov a spojení. Jejich reakce byly rychlejší.

Zatímco na nestereotypní podněty se objevuje široké spektrum reakcí. Ty jsou v závislosti na jednotlivých učitelkách pozitivní i negativní. Především u chlapců, kteří si hrají s dívčími hračkami, nebo jsou v šatech, se objevují oba póly pozitivních i negativních pocitů. U těchto podnětů dochází i k tomu, že je účastnice častěji považují za vtipné nebo legrační.

Reakce na genderově nestereotypní podněty se v tomto případě velmi liší v závislosti na jednotlivých učitelkách. Zajímalo mě proto, co může ovlivňovat jejich názor na tento způsob hry. Při prozkoumání odpovědí bylo zjištěno, že učitelky, které jsou starší, mají tendenci být ve svých názorech více stereotypní. Tím pádem jsou jejich reakce na některé podněty více negativní. Podobně se tento trend projevil i v asociačních rozhovorech, kde učitelky věkově starší a zároveň s delší praxí vyjadřovaly spíše negativní postoje ke hře.

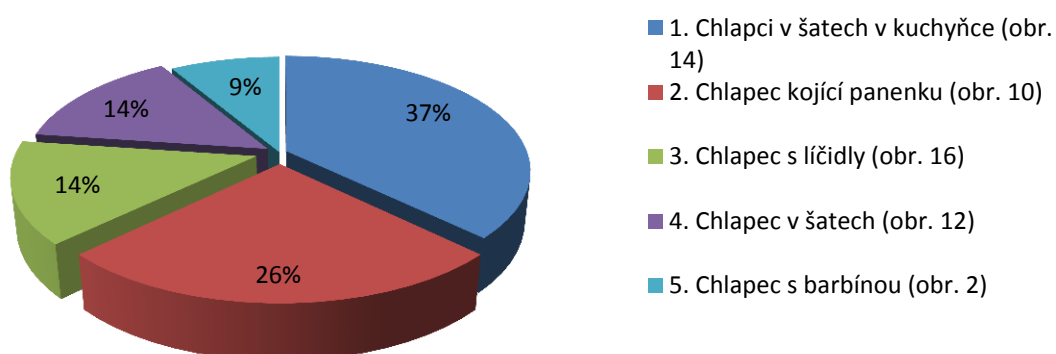
3.2.3 Výsledky rozhovorů: Spektrum názorů účastnic

Tato část se soustředila na prezentaci názorů, které účastnice vyjadřovaly v asociačních rozhovorech. Rozborem rozhovorů bylo určeno několik základních kategorií, které představují názorové spektrum zúčastněných učitelek.

Názory byly formulovány především v souvislosti s genderově nestereotypními podněty. V první části se zaměřím na to, jaké podněty zaujaly účastnice nejvíce (*Otázka: Který obrázek tě/vás zaujal nejvíce?*). Počet zmíněných podnětů nebyl omezen, průměrně uváděly 1 - 4 podněty. Vzhledem k tomu, že některé účastnice v souvislosti s touto otázkou uváděly více podnětů, rozhodla jsem se sestavit seznam a graf pro lepší přehlednost výsledků. Určeno bylo 5 základních podnětů:

1. Chlapci v šatech v kuchyňce (obr. 14) – nejčastěji komentovaný podnět, který zmiňovalo všech 13 účastnic v asociačním rozhovoru;
2. Chlapec „kojící“ panenku (obr. 10) – zmiňován 9 účastnicemi;
3. Chlapec s líčidly (obr. 16) – zmíněn 5 účastnicemi

4. Samotný chlapec v šatech (obr. 12) – zmíněn 5, často v souvislosti s obrázkem chlapců v šatech v kuchyňce
5. Chlapec s panenkou barbie u domečku pro panenky (obr. 2) – zmíněn ve 3 rozhovorech



Graf 4: Fotografie, které účastnice nejvíce zaujaly

Názory na tyto podněty se však často lišily. Souvisely se samotnými postoji učitelek na genderově stereotypní a nestereotypní hru. Proto jsem se rozhodla třídit spektrum na základě podobných postojů, ne podle jednotlivých podnětů. Určila jsem tyto základní kategorie:

Mohou si to vyzkoušet, ale není to standard

„Mně to tolik nevadí, mohou si to přece vyzkoušet. Proč ne, ale není to úplně standard. Je to spíš zkouška, že se domluví na něčem, že budou něco dělat trochu jinak. Ale v praxi je to spíš výjimečné. Spíš to dělá jedno dítě, které se spíš směřuje k těm druhým, nebo když se to dělá cíleně, programově. Když třeba zkusíme vyměnit role.“ (JB)

Jedná se o jeden z nejčastějších postojů na hru, která neodpovídá genderovým stereotypům. Většina účastnic zastávala ten názor, že děti by měly mít možnost, hrát si s čímkoli chtějí. Dávaly tak důraz na individuální volbu dětí, kterým by měla být dána svoboda si vybrat. Samotnou mě zaujalo, že nejvíce byl zastáván právě tento otevřený přístup k herním činnostem. Ukazuje se tak, že ne všechny učitelky jsou z tohoto hlediska omezeny postoji, které vycházejí z genderových stereotypů.

Častěji se objevuje spíše poznatek, že děti si většinou hrají v hranicích genderových norem a k jejich překračování dochází ve výjimečných případech. Může se tak jednat především o jednotlivce, kteří preferují určitý způsob hry. Nebo se objevuje v případech, kdy se jedná o hru v roli v kolektivu. Kolektiv dětí je faktorem, o kterém se účastnice zmiňují právě v rámci genderově nestereotypních her.

Účastnice si zároveň všímají, že děti často podléhají tlaku svých vrstevníků. V případě úvodního příspěvku účastnice zdůrazňuje především pozitivní hlediska sociálních vztahů. Tím je hra, organizovaná samotnými dětmi, jejíž součástí může být i hra, která překračuje genderové normy. Některé účastnice si ale všímají i genderového působení kolektivu na dítě, které má i negativní důsledky. Příkladem může být komentář jedné z učitelek: *„Já se bojím, že by se mu některé děti smály. Někdy jsou děti hodně kruté a ty, kteří si hrají trochu jinak, tak těm se můžou i vysmívat.“* Účastnice si tak všímá tlaku ke genderové socializaci z hlediska okolí dítěte. Všímá si tak, že nejen dospělí, ale i děti mají již vytvořené určité stereotypní představy, na jejichž základě se chovají i ke svému okolí.

Dalším hlediskem v tomto názoru bylo i zmiňování věku dětí. Účastnice vyjadřovaly vyšší toleranci vůči překračování genderových norem především u mladších dětí. V některých případech si všímají i toho, že právě mladší děti jsou ty, které ještě nemusí být tolik vázány genderovými stereotypy. *„Já jsem z toho vlastně měla docela pozitivní pocity, hlavně, že si hezky hrají. Jestli je to baví, já bych je při tom nechala. No, není to samozřejmě úplně normální, moc často se to nestává, ale zase to není tak úplně neobvyklé. Hlavně u mladších dětí to vidím docela často.“* (KT)

Nelíbí se mi to a nedívá se na to hezky

„No, to bylo hrozné. Prostě se mi to nelíbilo, bylo to skoro směšné, že se převlékli do těch šatů. Takhle by si přeci chlapanci hrát snad neměli, ne? Podle mě prostě panenky a šaty a tak patří holkám. U kluků je to divné a nepřírozené.“ (HM)

Zcela opačným případem jsou poté názory, které se vyjadřují k překračování genderových norem kriticky. Ty jsou především uváděny z té pozice, že některé činnosti jsou pro děti nepřírozené. V případě učitelky, jejíž názor jsem uvedla na začátek, byl problém především s převlékáním chlapců a s panenkami. Tento způsob hry jí byl opravdu

nepříjemný, to však může souviset i se samotnou aktivitou, kterou chlapec dělal – předváděl kojení, které opravdu není typickou hrou a je v rozporu s fyziologií. Ne vždy se však jednalo o takto silný postoj vůči genderově nestereotypním podnětům. V případě účastnic, které byly především proti takové hře, se často objevovalo i pobavení.

„No, přišlo mi to někdy až vtipné, takové hodně extrémní situace. Moc se mi to nelíbilo, no, bylo to prostě divné.“ (ŠP) Právě označení „divné“ bylo jedno z velmi častých případů. Ten může souviset i s tím, že se s podobnou hrou učitelky ve školce příliš nesetkávají – jak upozorňuje i JB, jejíž příspěvek jsem uváděla v předchozí části. Právě pocit překvapení a údiv se objevovaly i v přímých emocionálních reakcích na podněty. V tomto případě se však jedná především o údiv spíše v negativním smyslu. Účastníci se takové chování nelíbilo, zároveň ale byla pobavená. Negativní postoje vůči hře, která překračuje stereotypy se, objevovaly poměrně často. Ne vždy to však znamenalo, že by účastnice na základě těchto názorů chtěly děti přímo omezovat. Naopak, spíše zastávaly názor, že ačkoli se jim tento způsob chování nelíbí a není podle nich přirozený, i přesto by děti nechaly si takto hrát.

Přijde mi víc divné, když jsou kluci v holčičích rolích

„Přijde mi víc divné, když jsou kluci v holčičích rolích, než ty holky. Protože ty zaměstnání vykonávají jiná. Ale ti kluci jsou prostě divný. Ale ty holky mi přišly normální, protože to mi přijde normální, ale ti kluci v těch šatech, to bych viděla akorát do toho šantánu.“ (ON)

S předchozí kategorií souvisí i tato, kterou v podstatě navazují na předchozí názory. Zároveň ale chci upozornit na jedno hledisko, kterého si všimaly i samotné účastnice. Tím byla určitá asymetrie, která se objevila již v emocionálních reakcích na dané podněty. Zatímco u dívek je překračování genderových stereotypů ve hře bráno jako normální, u chlapců je bráno jako větší problém. Úvodní citaci jsem si vybrala právě proto, že nejen toto hledisko podporuje, ale zároveň se o něm i sama zmiňuje. Proč tomu tak je? Názor na tuto asymetrii uvádí i další účastnice.

„Já si myslím, že je to tím, že od kluků se chce, aby byli takoví ti chlapáci. Jako nebud' padavka, nebud' ženská a tak. U holek to tolik nevadí, když mají takové ty více chlapecké záliby. Když si ale kluk vezme sukni, tak se na to kouká, jako že není ten chlapák.“ (ML)

I uvedený citát se zabývá hlediskem této asymetrie. Účastnice se v něm ale zamýšlí právě nad tím, proč jsou chlapci vystaveni silnějšímu tlaku k tomu, aby byli „mužní“. Podle jejího názoru může být tohle důvodem, proč je pro nás takovým problémem vidět chlapce v dívčích rolích. Nejedná se pouze o nezvyk, ale zároveň o představu, která je spojena s ideální představou „muže“. Femininní znaky tuto představu narušují, a proto je pro nás větším problémem vidět chlapce dělající činnosti, které narušují genderové stereotypy.

Dá se to vysvětlit, doma to nemají

„Mě přišlo, že si tam děti moc hezky hráli. Neřešilo se tam něco, co nebylo pěkného. A takhle. Jinak, mě se to všechno docela líbilo. Akorát ty kluci v těch šatech. Ale to se taky dá vysvětlit. Buď to doma nemají, tak zkoušejí tu druhou variantu. Anebo prostě si hrají. Já bych z toho nevyvozovala žádný závěr, že jakmile si vezme šaty na sebe, že z něj bude gay. To jako ještě mají čas.“ (LS)

Další zajímavá pozice je z tohoto hlediska názor, že děti dělají tyto aktivity proto, že doma k nim nemají příležitost. Na mateřskou školu je tak z hlediska účastnic nahlíženo i jako na prostředí, kde má dítě více příležitostí seznámit se s různými typy činností. A kde k těmto činnostem mají i dostatek individuálního prostoru se vyjádřit, zkoušet, experimentovat. Základní myšlenkou je ale právě představa, která zároveň znamená i něco jiného – odkazuje totiž k tomu, že účastnice si uvědomují vliv rodičů na genderovou socializaci. Ta se děje právě i výběrem určitých hraček na základě pohlaví dítěte. K tomuto hledisku se vyjadřovaly i další účastnice. Úvodní příspěvek k této části jsem ale uvedla i z dalšího důvodu.

Tím je právě snaha nevyvozovat závěry z toho, jak si děti hrají. I když podobná formulace se v rozhovorech příliš neobjevovala (častější byl spíše typ: „vyrostou z toho“), je podle mě podstatná právě proto, že na činnosti dětí pohlíží jako na hru. Hru, která dětem poskytuje volnost, kterou realita nemusí, Zároveň odkazuje i ke konečnosti a ohraničenosti této hry. Právě to, že si dítě hraje určitým způsobem (možná jinak, než bychom předpokládali), tak nemusí nutně znamenat, že z této hry budeme vyvozovat důsledky pro zbytek jeho života.

Někde to viděli a chtějí si to zkusit

„Ten kojící chlapec mě tedy zaujal. Protože to musel vidět doma, že má toho mladšího sourozence. Protože jinak by ho to nenapadlo. Protože ty matky kojí, tak ani nemusel mít sourozence. Někde to prostě viděl, tak to chtěl zkusit.“ (RK)

Může se zdát, že se jedná zcela o opačný argument, než jsem uváděla v předchozí kategorii. Opravdu je ale tak moc rozdílný? Podstatou je velmi podobný postoj v obou případech. A tím je charakter hry jako experimentu. Zároveň se oba argumenty nevylučují. Dítě, které doma nemá příležitost k určité hře, se může prostřednictvím sociálního okolí setkat s různými činnostmi. A tyto činnosti si poté zkusit prostřednictvím hry v roli.

Argument se zabývá právě chlapcem, který si hraje s panenkou. Účastnice na tomto obrázku zaujala právě nejen hračka, ale především způsob hry. Ukazuje se tak, že účastnice reagovaly nejen na samotné hračky, ale i na samotný způsob hry. Tomuto tématu se budu věnovat v další kategorii.

Takhle si většinou nehrají

„No, asi jak si ty kluci hrají v té kuchyňce s těmi šaty. Protože kluci si většinou takhle nehrají. Když, tak v té kuchyňce dělají nějakou práci, jako dovážejí věci. Ale ne takhle.“ (JB)

Tato kategorie se zabývá hlediskem, které bylo velmi podstatné pro doplnění názorů na některé podněty. Tím je právě způsob, jakým děti manipulovaly a hrály si s hračkami. Z ukázkového příspěvku můžeme vyčíst, že podle účastnice není časté, když vidí hrát si takto chlapce v kuchyňce. Kuchyňku tak přesto vnímá jako prostor, který může být přístupný pro obě pohlaví, ale činnosti a aktivity v této části třídy mohou být různé. Záleží na skupině dětí a jejich zájmu.

3.3 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Tato část práce uvádí shrnutí výsledků a jejich možné důsledky pro pedagogickou praxi. Hlavním cílem práce bylo zjistit reakce učitelek na genderové podněty na rovině fyziologické, emocionální a názorové. Uvedené výsledky je možné použít jako podnět

k dalšímu zkoumání především v oblasti propojení genderových stereotypů a experimentů s polygrafem.

První výzkumná otázka: Lze objevit rozdíly ve fyziologické reakci účastnic na podněty typu genderově stereotypní a nestereotypní? Na jaké podněty se objeví nejsilnější / nejslabší reakce?

Fyziologická reakce učitelek byla sledována na základě tří veličin – srdeční aktivity, dýchání a pohybové aktivity. Výsledky ukázaly, že reakce se v rámci jednotlivých veličin liší, tudíž **nelze potvrdit přímá korelace mezi fyziologickými reakcemi a genderově stereotypními a nestereotypními podněty**. Přesto se objevila zajímavá anomálie v případě obrázku 14, na které jsou zobrazení chlapani v šatech v kuchyňce. Ve všech případech je reakce na tento podnět vyšší než reakce na jeho kontrolní dvojici. Tento podnět vystupoval do popředí i v dalších částech rozhovorů. Lze tedy potvrdit, že **nejsilnější reakce se objevila u genderově nestereotypního podnětu** (obr. 14). **Nejslabší reakce se objevila na genderově stereotypní podnět** (obr. 13). Rozdíly v rámci ostatních podnětů však byly minimální.

Druhá výzkumná otázka: Jaké pocity budou účastnice formulovat v souvislosti s podněty genderově stereotypními a nestereotypními?

Pocity, které účastnice spojovaly s podněty, se lišily v závislosti na jejich typu. **Objevily se rozdíly mezi genderově stereotypními a nestereotypními podněty**. Stereotypní podněty vyvolávaly téměř výlučně pozitivní emoce. Reakce na nestereotypní podněty byly spíše nejednotné, pohybovaly se na spektru negativních i pozitivních emocí. Často vyvolávaly i pobavení. **Rozdíl se objevil i ve formulaci emocí**. Zatímco reakce na stereotypní podněty byly rychlejší a kratší, v případě nestereotypních podnětů měly účastnice delší odmlky. Formulace jejich názorů byla i v delších slovních spojeních.

Rozdíly se však neobjevily jen v závislosti na podnětu. **Objevila se i souvislost s délkou praxe účastnic a věkem**. Zatímco starší účastnice, měly tendenci být vyjadřovat se k genderově nestereotypním podnětům v negativních reakcích, starší účastnice vyjadřovaly spíše pobavení či pozitivní reakce.

Třetí výzkumná otázka: Jaké spektrum názorů účastnic se objeví v souvislosti genderově stereotypními a nestereotypními podněty?

V asociačních rozhovorech bylo určeno následující názorové spektrum:

Mohou si to vyzkoušet, ale není to standard – děti by měly mít možnost, hrát si s čímkoli chtějí. Účastnice zároveň vyjadřovaly vyšší toleranci vůči překračování genderových norem především u mladších dětí. **Nelíbí se mi to a nedívá se na to hezky** – genderově nestereotypní hra je spíše nepříjemná, zvláštní a „divná“. Dětem by ale uvedenou hračku nebraly a nechaly by je hrát dle jejich vlastního výběru. **Přijde mi víc divné, když jsou kluci v holčičích rolích** – překračování u chlapců je považováno za více zvláštní, než u dívek. Na chlapce je vyvíjen větší tlak k maskulinitě a femininní znaky tento předpoklad narušují. **Dá se to vysvětlit, doma to nemají** – názor, že děti doma nemají možnost hrát si s určitými hračkami, a proto je mateřská škola prostředí, kde mají možnost si je vyzkoušet. **Někde to viděli a chtějí si to zkusit** – dítě se s podobným chování někdy setkalo a chce si to „vyzkoušet“ prostřednictvím herní činnosti. **Takhle si většinou nehrají** – nezáleží pouze na typu hračky, ale aktivity, kterou s touto hračkou dítě koná. V závislosti na pohlaví se činnosti a aktivity mohou lišit.

Z hlediska využitelnosti tohoto výzkumu je velkým přínosem využití fyziologického polygrafu ve spojitosti s genderovými tématy. Propojení fyziologických reakcí organismu a psychologie jedince může vést k odhalení genderových vzorců myšlení. Práce tak může sloužit jako podnět k dalším výzkumům, které by se na tuto oblast zaměřovaly. Ukazuje se však, že tyto výzkumy by měly pracovat s větším výzkumným vzorkem.

Samotné téma genderových stereotypů je pro praxi podstatné. Identifikace genderových stereotypů a reflexe negativních důsledků stereotypního myšlení může napomoci k rovnocennějšímu postavení dívek a chlapců. Reflexe negativ tak může zároveň napomoci učitelům a učitelkám k tomu, aby se genderovým stereotypům sami ve své práci vyhýbali a uvědomovali si omezení, které plynou z předsudků spojených s pohlavím.

4 ZÁVĚRY

Tato práce se věnovala tomu, jak učitelky reagují na genderově stereotypní nebo nestereotypní hru dětí v mateřské škole. V závěru bych ráda prezentovala interpretaci uvedených výsledků.

Vzhledem ke kombinaci tří hledisek je nutné sledovat propojení mezi jednotlivými oblastmi zkoumání. Výsledky odhalují především to, že učitelky se většinou ke hře dětí staví velmi otevřeně. Jejich postoje jsou charakterizovány prostřednictvím reakcí na podněty a asociačních rozhovorů. V těch vyjadřovaly velmi často pozitivní názory na genderově nestereotypní hru dětí. Jejich argumentací byla právě snaha poskytnout dětem svobodu, aby si vybraly vlastní způsob hry. Právě tato otevřenost vůči aktivitám dětí se objevovala především u učitelek s kratší praxí. Ty častěji vyjadřovaly pozitivní názory vůči překračování genderových hranic v mateřské škole. Není to však pravidlem, které lze aplikovat obecně.

Asociační rozhovory, které původně měly být pouhým doplňkem práce, se ukázaly jako jedna z nejzajímavějších částí této práce. Pomohly mi totiž nahlédnout do postojů samotných učitelek a odhalit některé procesy, které samy učitelky často ve své praxi vidí. Zároveň dokazuje i to, že v mateřské škole dochází k velmi rozmanitým činnostem, které si samy děti vybírají. Učitelky se snaží jejich volbu neomezovat, i když je názor jich samotných spíše negativní.

Zajímavým doplňkem výzkumu nakonec byla práce s polygrafem. Výsledky, které přinesl, byly velmi zajímavé. Přestože jsem nezjistila výraznější rozdíly v reakci na některé podněty, objevily se určité tendence. Ty se především objevily i obr. 14, který zobrazoval chlapce v kuchyňce. Nejen, že na tento podnět se objevily vyšší hodnoty měření, ale zároveň lze vysledovat i více negativní reakce účastnic. Samozřejmě, se jedná především o vlastní interpretaci uvedených dat. Je totiž nutné upozornit na to, že výkyvy v hodnotách polygrafu byly často minimální. Je možné, že promítané podněty nebyly natolik „silné“, aby vzbudily silnější reakce organismu.

Na závěr bych především ráda dodala, že se jednalo o úžasnou zkušenost. V podobném duchu bych ráda pokračovala i nadále v magisterském studiu. Polygraf je totiž úžasný a zajímavý přístroj a jistě by stálo za to ho využívat i v dalších výzkumech. Zároveň je ale velmi složitý a já jsem velmi ráda, že jsem dostala příležitost odhalit alespoň některá z jeho tajemství. Jednalo se především o zajímavý pokus, ke kterému jsem já i vedoucí práce přistupovaly s nadšením a zaujetím. Sama jsem byla ráda, že jsem si mohla vyzkoušet práci s takovým přístrojem a alespoň částečně odhalit, jak vůbec funguje.

Výsledky jsou samy o sobě zajímavé, protože nám poskytují pohled do myšlení samotných učitelek. Setkáváme se totiž v literatuře s tématem genderu a jeho přítomnosti ve škole, ta se však zaměřuje na popis procesů. Právě obrat pozornosti k samotným učitelkám byla právě mou hlavní snahou. Práce tak chce přispět k tématu genderu v mateřské škole především z toho hlediska, že uvádí názory samotných učitelek. Sleduje jejich vlastní pocity, postoje, myšlenky a pokouší se alespoň částečně analyzovat jejich východiska.

5 SEZNAM LITERATURY

1. BABANOVÁ, Anna a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu *Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0.
2. BEN-DAVID, Sarah a Ofra SCHNEIDER. *Rape Perceptions, Gender Role Attitudes, and Victim-Perpetrator Acquaintance*. *Sex Roles*, Vol. 53, Nos. 5/6, September 2005. DOI: 10.1007/s11199-005-6761-4
3. CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Překlad Nina Vangelí. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
4. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
5. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4
6. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
7. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.
8. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
10. HLÁVKOVÁ, Jana. *Genderové rozdíly v MŠ*. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. 2014. 96 s.
11. JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7.
12. JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). 196 s. ISBN 978-80-7419-119-0.
13. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

14. JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 232 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
15. KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, Blanka a kol. 2008. *Obrazy ženství v náboženských kulturách*. Praha: Paseka, 351 s. ISBN 978-80-7185-890-4.
16. KOMÁRKOVÁ, Olga. *Genderové stereotypy v reklamních textech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-7308-148-2.
17. KONEČNÁ, Šárka. *Genderové role v předškolním věku*. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, 2010. 46 s.
18. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
19. KOŠTÁLOVÁ, Iva. *Genderové stereotypy ve škole*. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, 2012. 68 s.
20. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). 183 s. ISBN 80-247-0852-3.
21. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*, Grada, Praha 1998. ISBN 80-7169-195-X
22. LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-063-6.
23. LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. Galileo. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.
24. PROKOP, Jiří. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita, 2001. 80 s. 80-7083-536-2
25. PETRUSEK, Miroslav, VODÁKOVÁ, Alena, MAŘÍKOVÁ, Hana. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
26. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
27. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha, Avicenum. 1989. 335 s. ISBN 08-011-86

28. MOSKOWITZ, Eva. S. *In Therapy We Trust: America's Obsession With Self-Fulfillment*, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2001. 351 s. ISBN 080188974X
29. OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
30. RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
31. SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903331-2-5.
32. SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. 80 s. ISBN 80-903331-5-X.
33. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 81 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
34. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Nakladatelství Alberta Boskovice, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
35. VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lucie. Co se učí dívky a chlapci? In: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
37. ZORMANOVÁ, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. Metodický portál: Články [online]. 18. 08. 2011, cit. 2015-11-07. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>>.

6 SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: Tabulky fyziologických reakcí

PŘÍLOHA 2: Ukázka záznamu z polygrafu LaFayette