

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2011

Lenka Dryeová

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy - kombinovaná forma studia

Gender v mateřské škole

Bakalářská práce
v nezkrácené podobě

The Gender in Kindergarten

Vedoucí práce:
Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:
Lenka Dryeová

2011

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Dne 20.3.2011

.....
Podpis autora práce

Na tomto místě chci poděkovat své vedoucí práce paní Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení v průběhu zpracování mé práce a za laskavost, se kterou k nám přistupovala po celou dobu studia.

Také děkuji paní Daně Hamanové a paní Jaroslavě Polákové, vedoucím učitelkám z mateřských škol, ve kterých mi umožnily provést pozorování pro tuto bakalářskou práci.

Anotace

Tato bakalářská práce se snaží zmapovat, s jakými genderovými stereotypy se setkává dítě předškolního věku ze strany učitelek, a současně zjišťuje, zda se tyto stereotypy objevují i v chování dětí.

Teoretická část se zaměřuje především na popis procesu genderové socializace a některých genderových stereotypů, se kterými se setkáváme v prostředí mateřské školy.

Tvůrčí část je založena na použití kvalitativních metod, kterými jsou pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Popisuje některé konkrétní situace, ke kterým došlo během šetření ve dvou mateřských školách a shrnuje výsledky rozhovorů, uskutečněných s osmnácti učitelkami mateřských škol. Současně hledá prostor pro případnou změnu v genderovém přístupu k dětem předškolního věku.

Celou práci uzavírá Genderové desatero pro učitelky mateřských škol, které bylo sestaveno na základě poznatků získaných z provedeného šetření.

Klíčová slova

gender, genderový stereotyp, socializace, předškolní věk, předškolní vzdělávání

Abstract

This thesis seeks to map out what type of gender stereotypes the child in preschool age meet with and simultaneously establishes whether these stereotypes appear in children's behavior.

The theoretical part focuses on describing the process of gender socialization and some gender stereotypes which we meet in the kindergarten environment. The creative part is based on the use of qualitative methods, namely observation and semi-structured interview. This part describes some specific situations which occurred during the investigation at two nursery schools and summarizes the results of interviews carried out with eighteen teachers of kindergartens. This part seeks for space for a possible change in the gender approach to children in preschool age. The whole work concludes gender Ten Commandments for nursery school teachers, which was compiled on the basis of findings from the research.

Keywords

gender, gender stereotyping, socialization, preschool age, preschool education

Obsah

Úvod	7
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 pojem gender.....	9
1.2 genderová socializace.....	11
1.3 genderové stereotypy.....	14
1.4 předškolní věk a genderové stereotypy.....	15
2. TVŮRČÍ ČÁST.....	20
2.1 zvolené metody.....	20
2.2 výzkumné otázky a předpoklady.....	23
2.3 vstup do výzkumného prostředí.....	25
2.4 výsledky výzkumného šetření.....	28
2.4.1 shrnutí pozorování.....	28
2.4.2 shrnutí rozhovorů.....	36
2.5 shrnutí výzkumného šetření.....	39
2.6 závěrečné desatero.....	41
Závěr.....	44
Seznam literatury	45
Seznam příloh	47
Příloha č.1.....	48
Příloha č.2.....	50

Úvod

Každý z nás hrajeme v životě mnoho rolí. Některé si ani neuvědomujeme, na některé jsme velice pyšní. Jsme dětmi, rodiči, studenty, manželkami či manžely, zaměstnanci, vychovateli, koordinátory a mnoha dalšími. Těchto rolí vystřídáme za život možná stovky. A jsou i takové, které nás provázejí celým životem od samého začátku až do úplného konce. Mám na mysli roli ženy nebo muže.

Vzájemnými vztahy mužů a žen a jejich postavením ve společnosti se zabývají genderová studia. Pojem *gender* je v současné době stále populárnější. Mluví se o něm v médiích, ve školách. Dotýká se každého z nás, proto bych ráda ujasnila sobě a svým kolegyním, co pojem vlastně znamená, kdo se jím zabývá a proč je potřeba se o něj zajímat.

Téměř bezprostředně po narození dostane dítě na ručičku barevnou pásku s číslem. Děvčata růžovou a chlapci modrou. Od té chvíle, už k němu veškeré okolí zaujímá postoj, který je v dané společnosti obvyklý. Jsem přesvědčena o tom, že právě rodinná výchova, blízké okolí a vzory chování, které zde mohou děti vysledovat, jsou základem, na kterém budou stavět celý život. A to zejména pokud jde o role genderové. Do těchto rolí jsme vpravováni zavedenými stereotypy a mnoho z nás si neuvědomuje, jak často podle nich jednáme. Genderové stereotypy jsou do nás ukládány od samého narození a dřímou v nás často bez sebemenšího vyrušení.

Není mým záměrem někoho nebo něco negativně hodnotit. Jde mi o ozřejmení faktu, že v naší současné společnosti ženská nebo mužská role sebou nese určitá očekávání. A pokud tato očekávání někdo nechce nebo nemůže naplnit, dostává se mu negativní odezvy. Myslím, že každý člověk má mít možnost volby, a to beze strachu, že se mu takové negativní reakce dostane, pokud nezvolí právě tu očekávanou cestu.

Já jsem kdysi dostala na ručičku pásku růžovou a v mé genderové roli se mi líbí. A to zejména od doby, kdy jsem se stala matkou. Ale nemuselo tomu tak být. Chci, aby moje děti věděli, že mohou v životě obstát, mohou být úspěšné a vydat se směrem, který si sami určí.

Smyslem této práce je upozornit pracovnice mateřských škol, které jsou na samém počátku našeho institucionální vzdělávacího systému, na možný, ať již záměrný nebo neuvědomovaný, z hlediska pohlaví nerovný přístup ke svěřeným dětem.

V první části bakalářské práce je teoreticky popsán význam slova gender, proces genderové socializace a některé genderové stereotypy, se kterými se setkáváme již v předškolním věku a jejich vliv na osobnost dítěte. Ve výzkumném šetření jsem si kladla za cíl zmapovat skutečnost, jak dalece jsou učitelky mateřských škol informovány o genderové problematice a jak se k ní staví. Dále pak hledám možnosti přijetí genderově citlivé výchovy. Závěrečné desatero, které vyvodím ze zjištěných údajů, má zjednodušeně napovědět učitelkám mateřských škol, jak se mohou snadno dodržování genderových stereotypů vyhnout. A umožnit tak *"každému chlapci a každé dívce, aby rozvíjeli své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti."* (Smetáčková, 2007)

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Pojem gender

V první kapitole se budu snažit objasnit pojem gender. Přestože je pojem v současné době často používán, narážíme na něj ve sdělovacích prostředcích a médiích, není jeho význam mnoha lidem často zcela jasný. Někdy také vyvolává negativní pocity, které vycházejí z předpojatosti vůči tomuto tématu.

Doslovný překlad k anglickému výrazu gender je slovo *rod*. To ale přesně nevystihuje význam tohoto slova. Často je také překládán jako *pohlaví*. Ovšem biologické pohlaví dítěte jsou dnes lékaři schopni s pomocí moderní techniky zjistit ještě před příchodem jedince na svět. Vzorec ženského pohlaví obsahuje ve všech buňkách pár chromozomů XX a vzorec mužského pohlaví pár chromozomů XY. Pohlaví je tedy biologicky dané, trvalé a přirozenou cestou se nemůže změnit, narozdíl od genderu, tedy pohlaví sociálního.

Rozhodujícími faktory diferenciací pohlavní identity na mužskou a ženskou jsou faktory biologické. Zásadní význam má určení biologického pohlaví, které provede porodník na sále, dle tvaru vnějších genitálií novorozence. Následuje nespočet dalších událostí a celý výchovný program pro chlapce nebo dívku. (Karsten, 2006)

Tuto definici jsem vybrala jako nejpodrobnější. "*Gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa, působení gender ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami..*" (Oakley, 2000, s.6)

Trochu jiná definice : "*Gender je kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny - ženy a muže, jež jsou definovány*

protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže." (Pavlík in Smetáčková, 2007, s.7) Dále Pavlík (2007) dodává: Je pravdou, že znevýhodnění žen je více a jsou viditelnější, ale existuje i znevýhodnění na straně mužů. A to díky současnému genderovému uspořádání společnosti, které stále nahlíží na muže a ženy jako na rozdílné skupiny. Pokud jejich dispozice nekorespondují s dominantními genderovými představami, mají tak ztíženou cestu k životnímu naplnění. Například žena, která dá přednost budování profesní kariéry před mateřstvím a naopak muž, který neusiluje o pracovní úspěchy a chce pečovat o rodinu a domácnost. Snaha o zavedení rovných příležitostí pro muže a ženy tak vede k genderové rovnosti, která *"přináší svobodu, jako základní právo všem lidem"*.(Pavlík in Smetáčková,2007,s.11)

V různých kulturách a během historického vývoje se očekávání vůči ženám a mužům liší. Ideální ženské a mužské charakteristiky tedy nevyplývají z biologické přirozenosti žen a mužů, ale jsou produktem socializace. Muži a ženy jednájí a přijímají své role na základě charakteristik, které jim byly v rámci jejich kultury přiděleny.

Na gender také můžeme nahlížet jako na soubor vlastností, chování, zájmů atd., který je spojován s obrazem muže či ženy. Na daného jedince je pak vyvíjen tlak prostřednictvím sociálních institucí, který nutí jedince přijmout tyto vlastnosti a chování za své. (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005)

1.2. Genderová socializace

V této kapitole se zaměřuji na charakteristiku procesu socializace, kdy se jedinec stává společenskou bytostí a na proces genderové socializace, kdy se stává mužem či ženou. Pro tyto procesy jsou stěžejní především první roky života, kdy je nejsilnější vliv rodiny a nejbližšího okolí, do kterého můžeme zahrnout také prostředí mateřské školy. Na svět přicházíme jako biologická bytost a až vlivem prostředí a společnosti se utváří naše osobnost. Orientaci v daném sociokulturním prostředí získáváme působením biologických, kulturních a společenských vlivů.

Proces *socializace* je osvojování lidských psychických vlastností, které probíhá, jako postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. jako postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného účelného chování. (Nakonečný, 1997) *Tento proces obvykle proběhne tak dokonale, že lidem hodnoty a zvyklosti jejich kultury připadají naprosto přirozené a univerzálně platné. Proces socializace je podmínkou existence společnosti, díky socializaci každé nové generace je udržován konsenzus společnosti a její kontinuální vývoj.* (Jarkovská in Smetáčková, Vlková 2005, s.26)

Při socializaci dítěte působí kulturní vlivy prostřednictvím rodinné výchovy, která vedle výchovných technik zahrnuje i postoje rodičů k dítěti, jejich chování jako model pro dítě a celkové rodinné poměry vůbec. Jeho chování se tak stále více stává typicky kulturním, přizpůsobeným daným kulturním normám. Dítě je aktivním účastníkem procesu své socializace, která je procesem celoživotním.

Socializace, která se odehrává v období převážně rodinné výchovy, případně ve spojení s výchovou v mateřské škole, nazýváme primární socializací. (Nakonečný 1997)

Významnou rovinou socializace dítěte předškolního věku je osvojování *rolí*. Toto se děje uvnitř i mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků, kde má dítě možnost srovnání a korigování osvojených způsobů rolového chování. Základ formování vlastního Já a formování mezilidských vztahů je vystaven v rodině, ale v předškolním věku je úloha dětského společenství stejně důležitá. (Šulová in Mertin, Gilernová,2010)

V rámci procesu socializace probíhá i proces *genderové socializace*. Za začátek tohoto procesu můžeme označit okamžik, kdy se rodiče dozví pohlaví očekávaného nebo právě narozeného potomka. Od této chvíle na něj reagují, oslovují ho a připisují mu určité charakteristiky.

"Děti mají tendenci zveličovat rozdíly mezi lidmi různého pohlaví a všimnout si více informací, které se týkají jejich vlastního genderu, ty si také spíše zapamatují!" (Vágnerová, 2005, s. 230) Stejně tak jako jiné role, roli mužskou či ženskou určuje společnost. Její vlivy utvářejí v mladých lidech právě tu ženskost – feminitu nebo mužskost – maskulinitu, která je v dané rodině, etniku, tradici, kultuře a dané sociální vrstvě obvyklá a žádoucí.

Ženy i muži, tedy dívky i chlapci, se dostávají do sítě konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, nevhodnostech apod. V některých případech to pro ně znamená citelné omezení osobní svobody, možností rozvoje a kvality životní seberealizace. (Helus, 2004)

Hartley (in Oakley, 2000, s. 132 – 133) uvádí čtyři základní procesy, které se uplatňují při genderové socializaci jedince:

- 1) *Manipulací neboli formováním* přejímá dítě matčin pohled na sebe sama (jako "hezká", "roztomilá" nebo "silný", "nebojácný" apod.); tento proces má trvalý efekt,
- 2) *systematické směřování pozornosti dítěte na specifické předměty nebo jejich aspekty* (výběr hraček a her se odvíjí od pohlaví dítěte – např. děvčata volí nejčastěji panenky, chlapci autíčka);
- 3) *verbální pojmenování, rady a příkazy na základě pohlavní podmíněnosti*, kdy aspekty genderu jsou na dítě jeho okolím přenášeny také verbálně – "jsi zlobivý kluk", "jsi hodná holčička")
- 4) *aktivita* – na základě pohlaví jsou děvčata a chlapci vedeni k genderově typickým činnostem. Dívčákům se přiřazují činnosti realizující se v centru domácnosti jako je umývání nádobí, prostírání stolu apod., kdežto chlapci jsou směřováni k činnostem mimo domov, např. vynášení odpadků do popelnice

Podobné charakteristiky přidává (Karsten, 2006).

- *Teorie utvrzování* – dítěti se dostává pochvaly, souhlasu, uznání nebo odměny, pokud se chová způsobem, který je v dané společnosti považován za přiměřený.

- *Imitační teorie* – chlapci a dívky získávají chování typické pro své pohlaví tím, že pozorují vzory téhož pohlaví. Toto chování následně napodobují a přejímají.
- *Identifikační teorie* – dítě se identifikuje s rodičem téhož pohlaví.
- *Kognitivní teorie* – dítě postupně získává schopnost rozlišit a přiřadit jednoznačně k jednomu nebo druhému pohlaví sebe i osoby ve svém okolí.

Jak je již výše uvedeno, na genderovou socializaci a socializaci celkově mají v předškolním období největší vliv právě rodiče a rodinní příslušníci, blízcí přátelé a vrstevníci. Ráda bych ovšem zdůraznila ještě jeden významný faktor. Tím je postoj a komunikace pedagogů. Většina z nás má sklon chovat se rozdílným způsobem k chlapcům a děvčatům a jednají tak i pedagogové. Výrazné rozdíly můžeme zaznamenat v požadavcích na činnosti chlapců a dívek, a samozřejmě v samotném způsobu a obsahu komunikace (Vágnerová, 2005).

1.3. Genderové stereotypy

V této kapitole krátce ozřejmím pojem genderový stereotyp.

"Všechny nás do jisté míry ovlivňují genderové stereotypy, které se týkají představ o mužskosti a ženskosti. To, co vnímáme jako mužské a ženské, považujeme za samozřejmost. Myslíme a konáme ve stereotypech. Není lehké se vymanit z jejich vlivu. Pro stereotyp je typické nediferencované paušální přisuzování určitých vlastností všem členům skupiny (například dívkám nebo chlapcům). Genderové stereotypy můžeme označit jako zažitě formy chování (vzhledu, zaměstnání...), které jsou společensky žádané v závislosti na pohlaví a jsou považované za dané a neměnné." (Minarovičová in Babanová, Miškolci, 2007, s.55)

Dle tohoto genderového stereotypu jsou ženy: *"bezmocné, citově založené, emocionální, empatické, jemné, parádnice, milovnice dětí, mírné, náladové, nelogické, nerozhodné, nesamostatné, něžné,ohleduplné, pasivní, pečlivé a opatrné, plné porozumění, poslušné, povolné, přitažlivé a dráždivé, příjemné, přívětivé, senzibilní, slabé, soucitné"*.

„Muži jsou: agresivní, aktivní, autoritativní, bojovní, ctižádostiví, dobrodruzi, dominantní, neohrožení, nesnadno zranitelní, nezávislí, objektivní a věcní, odhodlaní, odvážní, odolní,panovační, podnikaví, přímí, racionální, realističtí, rozhodní, rozvážní, sebejistí, sebevědomí, schopní sebeovládání, silní a energičtí". (Karsten, 2006,s.24)

Genderově stereotypní role ženy a předpoklady k ní vázané má za následek, že ženy jen velice obtížně prokazují své schopnosti v oblastech ženám tradičně zapovězených. Nepodílejí se na zásadních rozhodovacích a mocenských procesech, které určují společenské uspořádání a kvalitu života v něm. Konkrétní příklad uvádí Pavlík (2006) : koncept kariéry znevýhodňuje ženy, protože jsou to zpravidla ony, kdo odchází na rodičovskou dovolenou. Přerušování kariéry totiž bývá jejich nadřizovanými interpretováno, jako ztráta kvalifikace a praxe. *"Obecně však tato přerušování zpomalují ženskou kariéru v klíčovém období mezi dvacátým a třicátým rokem, což v řadě povolání znamená, že jim nadobro ujede vlak k nejvyšším pozicím.."* (Pavlík,2006 in Smetáčková, 2007, s.12) Pokud se však žena rozhodne nepřerušit plynulost v budování své kariéry, bývá označována za "krkavčí matku".

"Stereotypní role muže je rovněž omezením v případě, že se muž rozhodne působit více v

*soukromé sfěře či starat se o rodinu a domácnost."*¹

"Genderové stereotypy mají značnou setrvačnost a mění se jen velmi pomalu. Jsou jednou z hlavních příčin porušování rovnosti příležitostí mezi muži a ženami."
(Mínarovičová 2007 in Babanová, Miškolci, 2007, s. 55)

1.4 Předškolní věk a genderové stereotypy

Předškolní věk

Zařazení této kapitoly jsem považovala za důležité. Chci zde zdůraznit zásadní vliv mateřské školy při socializaci dítěte a tím i při socializaci genderové. Dále se zaměřím na genderové stereotypy, které nás provázejí předškolním věkem.

Předškolní věk, mám na mysli dobu mezi 3. a 6. rokem věku dítěte, je velice rozmanité a zajímavé období. Tuto dobu vysoké tělesné i duševní aktivity a neutuchajícího zájmu o okolní jevy bych označila dobou živosti a hry. I ve výchově předškoláka nadále zaujímá primární místo rodina. Právě v rodině se dostává jedinci přirozenou formou četných podnětů a zkušeností, zde se na každém kroku učí přístupu ke skutečnosti a osvojuje si základy a svého sociálního chování. Po třetím roce života se ovšem začíná k vědomí vlastního "já" dítěte přidávat i vztah k vrtevníkům. Většina dětí po společnosti druhých dětí vysloveně touží (Matějček, 2007).

Proto je nutné zmínit význam institucionálního předškolního vzdělávání, tedy mateřské školy. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky a společensky hodnotném základě“*²

1 <http://nesehnuti.cz/index.php?rubrika=400&tex=&polozka=4&umisteni=1&layout=2&jazyk=1>

2 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

Mateřskou školu nelze v současné době chápat pouze jako instituci, kde jsou děti systematicky připravovány na zahájení školní docházky, i když tento první vzdělávací stupeň tento druh školy také zajišťuje. Děti zde mají možnost, osvojit si zkušenost pro jejich další život mnohem cenější a potřebnější. Tou je umění existovat ve společnosti.

Feminizace pracovníků mateřských škol

První, nejvíce nápadný a zároveň velice podstatný fakt, který můžeme nazvat stereotypem, je naprostá feminizace pracovníků mateřských škol. A netýká se to pouze pracovníků pedagogických. K dalším profesím se kterými se můžeme v mateřské škole setkat patří např. školnice, uklízečky, kuchařky. Tedy opět převážně ženy.

"Povolání, ve kterém mají ženy převažující zastoupení, je nazýváno feminizovaným. Obvykle se za feminizované povolání označuje to, kde ženy tvoří více než dvě třetiny všech pracovníků a pracovníc. Bylo zjištěno, že povolání, kde začínají převažovat ženy, mění své charakteristiky. Feminizované povolání obvykle ztrácí společenskou prestiž a snižuje se množství finančních prostředků, které jsou dané oblasti poskytovány, včetně průměrné mzdy." (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005, s. 73)

Osobně neznám jediného muže, který pracuje nebo by uvažoval o práci v mateřské škole. O takových mužích vím, ale pouze z doslechu a jsem přesvědčena, že počet učitelů mužů, pracujících v naší zemi v mateřské škole, by se dal spočítat na prstech obou rukou. A to i přes skutečnost, že od svého vzniku bylo učitelské povolání výhradně mužskou záležitostí.

Poměr zastoupení mužů a žen se kterými se dítě v prostředí mateřské školy setkává, je potvrzením určitých genderových zvyklostí ve společnosti. Učitelství je označováno, jako profese „pomáhající“. Protože v něm pracují zejména ženy, odnáší si dítě informaci, že ženy mají potřebu a dispozici pomáhat a pečovat o druhé více než muži. (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005)

Uvědomme si, že díky feminizaci školství, je výchova dítěte prvních deset let jeho života téměř výhradně v rukou žen. Doma je to v naprosté většině matka, v mateřské škole a následně základní škole a družině je to učitelka a vychovatelka. Vyrůstajícím chlapcům, zvláště pokud žijí pouze s matkou, pak často chybí mužské vzory a blízké osoby, a tak se ve snaze o ustavení své mužské pohlavní identity obracejí ke stereotypním, nerealistickým obrazům mužů ze sdělovacích prostředků. Pokud by se na

výchově více podíleli muži, mohly by děti pozorovat, že se muži a ženy zase tolik neliší, pokud vykonávají např. stejné povolání. Viděly by, že i muži mají slabiny a ženy naopak mohou mít sílu a moc. Chlapci by si také snáze vytvářeli mužskou pohlavní identitu podle skutečnosti. (Karsten, 2006)

K tomu jen dodávám, že jsem přesvědčena, že pokud by se v pedagogických sborech objevovalo více mužů, mělo by to ještě další dopad, a tím je pozitivní změna v pedagogickém klimatu školy.

Genderové stereotypní jazyk

Učitelky se často domnívají, že nedělají rozdíly mezi chlapci a dívkami a jednají s nimi stejně. Mnohé výzkumy však ukázaly, že tomu tak není. Gender hraje v pedagogické komunikaci významnou roli a nelze se tomu vyhnout. (Jarkovská in Smetáčková, 2007)

Genderový stereotyp můžeme zaznamenat také v jazyce, v němž je velmi hluboce zakořeněn. V českém jazyce nacházíme mnoho pojmů, které jsou směřovány jak na muže, tak na ženy. Většinou však toto oslovení či pojmenování zahrnuje pouze muže. Jedná se o pojmenování jako „diváci, žáci, řidiči“ a také názvy povolání "lékař, ministr, vědec" apod., protože se nám pod takovým označením vybaví spíše obraz muže než ženy, a to tím častěji, čím prestižnější je daná profese a funkce, dochází tak k diskriminaci žen v jazyce.

Jedná se o užívání tzv. *generického maskulina*, které si po většinu času neuvědomujeme. Setkáváme se s ním již v rodině i výchovněvzdělávacích institucích. Jednoznačně se tak podílíme na předávání genderových stereotypů a na diskriminaci žen. V důsledku užívání generického maskulina se ženy vytrácejí z naší představy veřejného života. (Valdrová in Smetáčková, 2007)

Gender v pohádkách

Význam pohádek pro děti se neodvažuji snižovat. Dokládám tento odstavec proto, abych zdůraznila jak snadno narážíme na genderové stereotypy, které neuvědomovaně formují náš život.

Je nesporné, že děti pohádky potřebují. Pohádky dopadají vždy dobře. Na konci je

dobry člověk odměněm a zlý je spravedlivě potrestán. "*Pohádky představují děti postavy, na než může přehledným způsobem promítat to, co v něm probíhá.*" (Fürst, 1997, s.165) Umožňují dítěti se s určitou postavou identifikovat, s jinou prožívat vytoužená uspokojení, s jinou zase ztělesňovat destruktivní přání, dle jeho momentální potřeby. (Fürst, 1997)

Ovšem z pohledu genderu dochází v tradičních pohádkách k upevňování genderových stereotypů. Muž je zpravidla hrdina, silný, aktivní statečný, vždy si ví rady a většinou dosáhne odměny v podobě peněz, moci a pasivní, trpělivě čekající, poslušné a milující a především nesmírně krásné dívky. Pokud je ženská hrdinka aktivní a zatouží po moci, bývá zobrazována jako zlá.

K tomu Karsten (2006): Mnoho knížek pro děti se drží jednoduché struktury: děvče nepozorováno v pozadí, zatímco chlapec prožívá nesčetná dobrodružství. Ženských postav se v obrázkových knížkách objevuje podstatně méně než mužských. Mužské postavy převládají i v moderních příbězích. Ženy málokdy hrají hlavní roli. Pasivně sledují jednání mužů.

Děti tak opět získávají stereotypní informace o genderových rolích. Zůstává tedy na dospělých, jaké pohádky a příběhy pro děti volí a zda k nim podávají patřičná vysvětlení.

Hry a hračky

Podobně jako s pohádkami je to s hračkami. Při herních aktivitách si děti neuvědomují, že se učí ani co se učí. Přitom výběr hraček a her v dětství již ovlivňuje volbu povolání v dospělosti. Zapojení do pracovního procesu má u nás velkou důležitost a je součástí sociálního statutu.

V dnešní záplavě hraček a her si děti mohou vybírat dle svých schopností, temperamentu a osobní záliby. Současně to znamená, že jejich cíleným a účelným výběrem posilujeme duševní výbavu dítěte. (Matějček, 2007)

Zájem o určitou oblast nebo činnost obvykle vychází z dítěte samotného, avšak především u mladších dětí je k vytvoření zájmu důležitá podpora okolí. Děti rády napodobují určitá povolání, která vidí kolem sebe. V některých imitačních hrách, především v těch, které odpovídají reálnému životu nebo odpovídají představám o budoucnosti dítěte, jsou povzbuzovány, v jiných naopak bržděny.

Nabídkou hraček a obvyklým přístupem dospělých, jsou děti směřovány k napodobování činností, které souhlasí s rozdělením činností a povolání na mužské a ženské, tak jak existují v současné společnosti. (Smetáčková in Smetáčková, Vlková, 2005) Dopadem těchto reakcí je skutečnost, že čtyřleté dítě již vnímá rozdíly mezi genderovými rolemi, dokáže správně identifikovat své pohlaví a správně si vybírá hračky. (Oakley, 2000)

2 TVŮRČÍ ČÁST

2.1 Zvolené metody

První kapitola druhé části bakalářské práce je věnována popisu použitých metod. Stručně zde ozřejmím použité techniky kvalitativního výzkumu, a to pozorování a rozhovor. Dále popíšu stanovená kritéria pozorování a cíle šetření. Nasledně přiblížím realizaci, postup a jednotlivé kroky výzkumu.

Kvalitativní metody

Kvalitativní metody výzkumu se používají zejména v oborech, které se zabývají lidským chováním. Z tohoto důvodu jsem zvolila pro svou práci metodu strukturovaného pozorování. Pro zajištění větší objektivity zkoumané problematiky jsem jako doplňující metodu, která rozvíjí a navazuje na výsledky a informace vzešlé z přímého pozorování, zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tyto dvě metody přináší dva odlišné pohledy na zkoumanou problematiku. Zároveň jsou obě nejstaršími používanými metodami získávání poznatků.

Pozorování

Pozorování je samozřejmou součástí kvalitativního výzkumu.

Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. *"Při pozorování jde o promyšlené používání schopnosti pozorovat."* (Hendl, 2008, str.191)

"Je třeba vycházet z těchto předpokladů: přesné určení, co má být pozorováno, jak

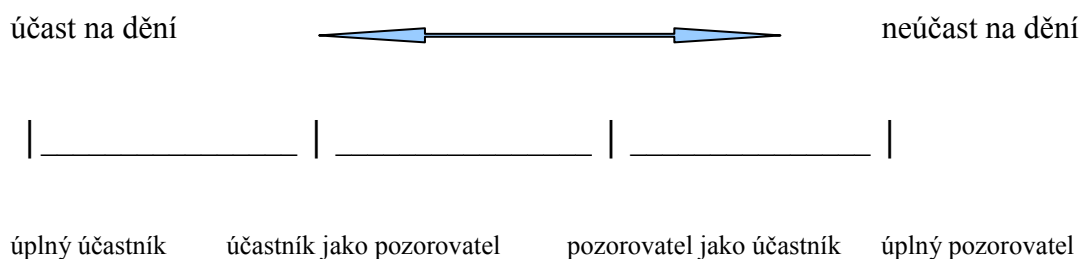
budou pozorované jevy a procesy registrovány, jak budou získané hodnoty analyzovány a hodnoceny." (Somr, 2009, str.19)

Pozorování dělíme na - zjevné přímé, kdy pozorovatel je přítomen dění a
- skryté přímé, kdy pozorovatel zůstává skryt a využívá záznam ze skryté kamery nebo stěna, která propouští světlo pouze jedním směrem.

Na základě předem daného předpisu dělíme na

– strukturované, polostrukturované, nestrukturované

Dále také dělíme z hlediska účasti pozorovatele na dění dle (Hendl, 2008, s.191)



Při pobytu v přirozeném prostředí pozorovaného subjektu, nezískáváme pouze vizuální vjemy. Ale stejně přínosné vjemy sluchové a pocitové, které nám pomáhají zaznamenat celkovou atmosféru a popis prostředí.

Právě z tohoto důvodu, jsem se rozhodla pro pozorování zjevné přímé, v přirozené situaci, částečně strukturované, tedy takové, které probíhalo na základě předem stanovených pozorovacích jevů. První den v terénu, jsem se snažila o větší aktivní zapojení do dění, tady být účastník jako pozorovatel. Toto mi umožnilo snadno proniknout do zkoumaného prostředí a stát se tak jeho součástí. Brzy jsem nepůsobila jako osoba, která nepatřičně zasahuje do prostoru a režimu. Na druhou stranu mi zapojení do aktivit znemožnilo dělat si podrobné zápisky z pozorování. Vzhledem k tomu, že jsem pro své záznamy nepoužila žádnou audiovizuální techniku, bylo nezbytné vést si přesné zápisy, které jsem si vedla do pozorovacího bloku. Proto jsem se v následujících dnech stylizovala do role úplného pozorovatele a samotného dění jsem se aktivně zúčastňovala jen příležitostně. Snažila jsem se do kolektivu mateřské školy zapadnout a nepůsobit rušivým dojmem.

Rozhovor

Jako v pořadí druhou metodu mého výzkumného šetření jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Měla jsem stanovenou osnovu debaty, ale zároveň jsem netrvala na jejím striktním dodržování a nechala jsem dotazovaného volně mluvit. Všechny mnou vedené rozhovory probíhaly individuálně, tedy vždy pouze s jednou dotazovanou osobou.

Snažila jsem se vždy navodit optimální podmínky, jako je přátelská atmosféra, udržení plynulosti rozhovoru, volba vhodných otázek. Také vím, že pro vedení takového rozhovoru je nutný soustředěný, citlivý přístup a především empatie.

Zvláštní pozornost jsem také věnovala začátku a konci rozhovoru. Na začátku dotazování je třeba prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. (Hendl, 2008.) Záznamy rozhovorů jsem prováděla písemně do předem připravených záznamových archů.

2.2 Výzkumné otázky a předpoklady

Cílem mé práce je zjistit, zda se učitelky v mateřských školách stále drží zavedených genderových stereotypů. Snažila jsem se vyzorovat, zda se učitelky chovají jinak k chlapcům a dívkám, zda dávají rovné příležitosti oběma pohlavím a jsou k nim stejně spravedlivé. První otázka zní "*Přistupují učitelky mateřských škol k dětem podle genderových stereotypů?*"

Při pozorování jsem se podrobněji zaměřila na následující děje:

- oslovování dívek a chlapců učitelkou
- požadavky na chování dívek a chlapců
- zadávání úkolů a činností dívkám a chlapcům

Dále jsem také sledovala děti samotné. Zda samy a dobrovolně zachovávají genderové stereotypy a zda lze tyto jejich naučené stereotypy vysledovat při hrách či chování vůči druhému pohlaví. Druhá otázka zní "*Promítají se genderové stereotypy do činností a her dětí?*" Sledované jevy, na které jsem se zaměřila především při volných činnostech, byly :

- seskupování dívek a chlapců
- volba her a činností chlapců a dívek

Protože mým předpokladem je, že učitelky v předškolním vzdělávání se stále drží zavedených genderových stereotypů, zaměřuji se na zjištění, zda je toto chování uvědomělé či nevědomé. Dále potom zjišťuji, jaké jsou možnosti pro dosažení změny. Mám na mysli přístupnost a zasvěcenost učitelek v mateřských školách. Pro tato zjištění mi poslouží polostrukturovaný rozhovor, který jsem provedla celkem s osmnácti učitelkami různých mateřských škol.

Orientační osnova rozhovoru:

- Víte co znamená pojem gender?
- Soustředíte se při komunikaci s dětmi v mateřské škole na genderově citlivý přístup?
- Používáte záměrně materiály zaměřené na genderovou rovnost? (omalovánky, pracovní listy)
- Myslíte, že je důležitá genderově citlivá výchova dětí předškolního věku?
- Kdo má dle vašeho názoru do budoucna lepší vyhlídky na dosažení svých cílů, chlapci či dívky?

Na základě získaných informací se pokusím sestavit orientační desatero pro učitelky mateřských škol, které může přispět genderově citlivé výchově dětí předškolního věku.

2.3 Vstup do výzkumného prostředí

Své pozorování jsem provedla ve dvou mateřských školách. Školy jsem vybrala záměrně tak, aby se jedna z nich nacházela v malé obci a druhá ve větším městě. Domnívám se, že právě i poloha školky a lokalita, ve které se nachází může mít vliv na genderový přístup učitelek.

1. školka se nachází v obci, kde je 1200 obyvatel. Nejbližší město je vzdáleno 35 km. Jedná se o mateřskou školu patřící ke škole základní. Budova se nachází na okraji obce a je obklopena lesy a loukami. Budova školky se dá popsat jako šedý betonový kvádr, ale přesto nebo právě proto, je uvnitř škola velice útulná, světlá a barevná. Učitelky se opravdu snaží a výzdobou a vybavením pomáhají navodit milou atmosféru. Odnesla jsem si odtud svěží dojem.

Ve školce jsou dvě částečně homogení třídy. Třída Kuřátek je určena dětem čtyřletým a tříletým, případně i mladším. Třída Kořátek je pro děti pětileté a šestileté. V každé třídě se střídají dvě učitelky, jedna z nich je vedoucí učitelkou. Za pozornost stojí fakt, že pouze vedoucí učitelka má zde pedagogické vzdělání a mnohaletou praxi v oboru. Jedna učitelka si doplňuje kvalifikaci dálkovým studiem a další dvě jsou nekvalifikované síly a zároveň jejich praxe v mateřské škole je krátká.

Do zmíněné mateřské školy jsem na realizaci nastoupila v prosinci 2010 po předchozí domluvě s vedoucí učitelkou. Dohodly jsem se, že zde pozorováním strávím 4 po sobě jdoucí dny v každém oddělení. Začala jsem v pondělí ve třídě Kuřátek a skončila ve čtvrtek. Do třídy Kořátek jsem přišla další pondělí a dojížděla sem opět do čtvrtka. Přítomna ve třídách jsem byla vždy od 7:30 do 11:30 hodin, měla jsem tedy možnost pozorovat volnou hru, dopolední řízené činnosti, svačinu a pobyt venku.

Školní klima zde panovalo vlídné a klidné. Dočkala jsem se docela milého přijetí ze strany všech učitelek. Pouze v případě jedné paní učitelky jsem měla z jejího chování pocit, že moje návštěva negativně ovlivňuje momentální atmosféru třídy.

Všechny pracovnice mateřské školy se snažily vyjít mi vstříc.

Poměr chlapců a dívek zapsaných v této školce mne nejdříve znejistil, protože je zde zapsaných výrazně více chlapců.

třída Kuřátek – dívek 10, chlapců 18

třída Kořátek – dívek 6, chlapců 20

V komunikaci učitelek s dětmi tento fakt ale příliš velký vliv neměl, protože jsem se zaměřovala na jednotlivé situace, jaké mohly nastat i při vyrovnaném poměru chlapců a dívek. Situace, ve kterých se tato skutečnost pravděpodobně odrazila, se týkaly spíše pozorování zaměřeného na chování dětí a jejich hry.

2. mateřská škola se nachází ve městě s třiceti tisíci obyvateli.

Nachází se uprostřed sídliště, ovšem na okraji města. Do lesa na pěknou procházku je to nedaleko a děti mohou z oken tříd dokonce pozorovat různé ptáky i veverky. Zahrada u budovy je velká a bohatě vybavená. Celkový obraz je velice kultivovaný. Školka spadá pod Základní školu s waldorfskou pedagogikou, ale školka sama používá tradičních pedagogických metod (tj. nepoužívá waldorfské metody).

Systém tříd je stejný jako v případě mateřské školy č. 1. Třída Koťátek je určena pro děti 3 a 4 leté. Druhá třída Berušek je pro děti 5 a 6 leté, případně starší.

V každé třídě jsou dvě učitelky a jedna z nich je vedoucí učitelka. Narodil od předešlé mateřské školy, zde jsou všechny pedagožky odborně kvalifikované pro předškolní vzdělávání a mají i víceletou praxi v oboru.

V této mateřské škole jsem prováděla pozorování v měsíci lednu 2011 po dohodě s vedoucí učitelkou. Sběr dat probíhal stejným způsobem, jako v předchozím případě. Začala jsem v pondělí v oddělení pro menší děti a docházela sem čtyři po sobě jdoucí dny, vždy v čase od 7:30 do 11:30h. To jsem opakovala další týden v oddělení pro děti větší.

Klima školky bylo pohodové a vlídné. Učitelky mne přijaly s poněkud většími rozpaky než ve školce venkovské, nicméně si myslím, že počáteční nervózní atmosféra rychle opadla. K tomu pravděpodobně přispělo mé počáteční větší zapojení do společných činností, které postupně přešlo k pasivnímu pozorování.

Z žádnou výrazně negativní reakcí na mojí přítomnost jsem se neseťkala ani ze strany učitelek ani ze strany dětí.

V této školce je poměr zapsaných chlapců a dívek následující:

třída Koťátek – dívek 13, chlapců 15

třída Berušek - dívek 10, chlapců 18

Zde musím upozornit, že konkrétní záměr mého šetření jsem pracovnícím v obou mateřských školách prozradila, až po jeho ukončení, abych je tak neovlivnila v jejich

chování k dětem. Zmínila jsem problematiku genderu, ovšem jako cíl mého pozorování jsem uvedla pouze děti. Tato informace byla pro učitelky dostačující.

Průběžně během mých návštěv jsem vykonávala rozhovory s přítomnými učitelkami. Abych je nerušila při práci a zároveň, abychom na rozhovor měly dostatek času, uskutečňovala jsem v jednom dni jeden rozhovor a to v době odpočinku dětí. Čtyři učitelky souhlasily s nahráváním rozhovoru na diktafon a ostatní nikoliv. U těchto jsem prováděla psané poznámky a rozhovory nahrávané jsem poté doslovně přepsala. Každý rozhovor trval mezi 20-25 minutami.

Jednalo se o následující pedagožky, jejich jména byla kvůli zachování anonymity pozměněna. U každé z nich jsem uvedla věk, odborné vzdělání v předškolní pedagogice, délku praxe.

Dana 48 let, střední pedagogická škola, 29 let praxe,

Zdenka 24 let, nekvalifikovaná, doplňuje si pedagogické vzdělání, 1rok praxe

Hana 35 let, nekvalifikovaná, 1 rok praxe

Dagmar 38 let, nekvalifikovaná, 5 měsíců praxe

Jaroslava 55let, střední pedagogická škola, 36 let praxe

Miroslava 54 let, střední pedagogická škola, 34 let praxe

Iveta 35 let, střední pedagogická škola, 7 let praxe

Anna 52 let, střední pedagogická škola, 28 let praxe

Protože mne překvapila opravdu nízká informovanost o genderovém problému, jak uvedu později, oslovila jsem ještě dalších deset pedagogických pracovnic z dalších mateřských škol v jihočeském kraji, abych tak získala pro srovnání ještě další informace. Pro rozhovory jsem se opět snažila zajistit klidné místo a uvolněnou atmosféru. Uskutečnila jsem je na konci měsíce ledna a každý z nich trval asi 20 minut.

Jana 40 let, střední pedagogická škola, 16 let praxe

Alena 38let, doplňuje si pedagogické vzdělání, 1 rok praxe

Gabriela 38 let, střední pedagogická škola, 18 let praxe

Kateřina 25 let, střední pedagogická škola, 5 let praxe

Štěpánka 46 let, střední pedagogická škola, 27 let praxe

Zuzana 25 let, doplňuje si pedagogické vzdělání, 2 roky praxe

Kristýna 33 let, střední pedagogická škola, 3 roky praxe

Petra 34 let, nekvalifikovaná, 4 roky praxe

Helena 50 let, střední pedagogická škola, 30 let praxe

Ludmila 28 let, doplňuje si pedagogické vzdělání, 1rok praxe

2.4 Výsledky výzkumného šetření

2.4.1 Shrnutí pozorování

V této kapitole postupně předkládám popisy situací, ke kterým došlo během mého pozorování. Zároveň uvádím některé citace učitelek, případně dětí, a dokládám k tomu informace a citace z odborné literatury.

– oslovování dívek a chlapců učitelkou

Nejčastěji je celá třída, tedy skupina dívek i chlapců oslovována "*děti – děťátka*" nebo názvem třídy např.: "*kuřátka, koťátka*". V obou třídách pro větší děti, jsem zaznamenala způsob oslovení, jež byl založen na *generickém maskulinu*. Konkrétně se jednalo o "*školáci či přeškoláci*", oslovováni tak byli chlapci i dívky, kteří se chystali k zápisu.

U ostatních dětí z téže třídy se jednalo o oslovení "*středňáci*", tedy děti, které patří věkem do většího oddělení, ale ještě nepůjdou do školy. Z těchto oslovení tak byla vyloučena děvčata tedy školačky, středňačky.

Bez ohledu na věk dětí a složení třídy objevovalo se nejčastěji "*kluci*" a také "*pánové*", pokud bylo oslovení zaměřeno na skupinku chlapců. Při oslovení skupiny výhradně dívků to bylo nejčastěji "*holčičky, princezny, šikulky*".

Toto jasně vyjadřuje stereotypní postoj učitelek při oslovování dětí. Pokud promlouvaly učitelky k chlapcům, nezaznamenala jsem ani v jednom případě, že by použily zdvořilost např. "*chlapečci*". Naopak, jsou volena slova, která dodávají pocit dospělosti a síly – "*pánové*". U dívek je tomu naopak. Oslovení "*holky*" nebo "*děvčata*" byla spojována především se situacemi, ve kterých šlo o napomínání či pokárání. V běžných situacích či při chválení převažovaly zdvořilost (holčičky, děvčátka). Zdvořilost samy navozují pocit něčeho malého a roztomilého.

Při individuálním oslovování převažovalo používání jmen dětí, což je genderově neutrální. Zdvořilost jmen se objevují i při oslovování hochů, ale u dívek téměř vždy. Ovšem postřehla jsem, že chlapci jsou individuálně oslovováni častěji než děvčata. Na

dívky se učitelky jmenovitě obracely většinou s nějakou žádostí, ať už o pomoc, či vyřízení nějakého úkolu nebo pokud se děvče chovalo nezvykle. " *Terezko, stalo se něco, nemáš si s čím hrát?*" (Hana) zněla otázka směřující na čtyřletou holčičku, která z nenadání začala bezúčelně bloumat po třídě. Naopak: " *Teda Lukáši, to je ale vysoká věž..*" (Dana) a podobná slova uznání směrem k chlapcům se objevovala zcela běžně.

Pokud učitelky dávaly dětem otázky za účelem zjištění vědomostí na dané téma, například v kroužku na koberci, vyvolávaly převážně chlapce a nebo je nechaly odpovědi vykřikovat i přes skutečnost, že se hlásilo více dívek. Dívka byla vyvolána, teprve když chlapec nevěděl. Tento jev byl patrný ve všech pozorovaných třídách i když byl poměr chlapců a dívek vyrovnaný. " *Výzkumy prokázaly, že učitelé i učitelky mají tendenci věnovat více pozornosti chlapcům než dívkám. Častěji chlapce vyvolávají, nechávají jim více času na odpovědi a jejich komentář k chlapeckým výkonům je také preciznější.*" (Jarkovská in Smetáčková, 2007, s.12)

V jednom konkrétním případě reagovala učitelka takto:

V okamžiku, kdy začala své odpovědi vykřikovat i děvčata, aby se také dostala ke slovu, zarazila všechny děti učitelka slovy: " *Tak děti, takhle by to nešlo, kdo chce odpovědět, bude se hlásit, jako holčičky.*" (Jaroslava) Zde reagovala učitelka, až když i děvčata porušila slušné chování, dokud ho porušovali jen chlapci, nijak nereagovala. Také použila oslovení "děti", ale měla na mysli pouze chlapce, protože, jak dále uvedla, holčičky se původně správně hlásily. " *Dívkám se dostává méně často kritické pozornosti od vyučujících. Bývají častěji kárány za vykřikování odpovědí bez předchozího zdvižení ruky. Uyučující mají tendenci odpovídat dívkám na otázky přímo, chlapce naopak k odpovědím spíše přivádějí*" (Sadker, Sadker 1994, in Minarovičová in Babanová, Miškolci, 2007, s. 60)

Také se objevil případ chlapce, který sám o sobě mluví v ženském rodě. To není tak neobvyklé u malých dětí, které tráví mnoho času v přítomnosti žen a dívek, např. v rodině, kde není otec nebo doma tráví málo času. To byl případ i našeho Martina. Otec odjížděl za prací a doma pobýval jen pár dní v měsíci. Martin žije s matkou a menší sestrou a pravidelně k nim dochází babička a teta. Ovšem Martinovi už je skoro 5 let a mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Přesto používání ženského rodu přetrvává a dokonce se kvůli tomu už stal i terčem posměchu kamarádů.

- požadavky na chování dívek a chlapců

V rámci výchovy dívky a chlapce chválíme, chovají-li se v souladu s představou „správné dívky“ či „správného chlapce“, a trestáme či káráme, pokud tuto představu nenaplnují. Například můžeme slyšet, jak dospělí říkají plačícímu chlapci „*Nebud' baba, kluci nebrečí!*“ (Pavlík in Smetáčková, 2007 str. 12)

Nejnápadnějším znakem požadavků učitelek na chování dětí, bylo napomínání chlapců a jejich usměrňování ke kázní. Ve školce č. 1 ve třídě větších dětí, kde je převaha chlapců, docházelo prakticky neustále k jejich napomínání. Každý den nastaly alespoň dvě situace, kdy byli chlapci za trest vyloučeni ze hry. Většinou k tomu docházelo v době volných činností a buď museli změnit činnost nebo byli posazeni ke stolečkům, každý zvlášť. " *Tady se posadíte a vezměte si puzzle. Až se zklidníte, tak si můžete zase hrát.*" (Hana) Příčinou toho byla většinou jejich divoká hra, tedy "lítání" po třídě a křičení nebo praní se. " *Tak pánové už dost, prát se mi tu nebudete!*" (Dagmar) Vždy se jednalo o skupinu 3-4člennou, výhradně chlapeckou.

Ale i v dalších třídách, při vyrovnaném poměru chlapců a dívek, byla frekvence napomínání nevhodného chování výrazně vyšší směrem k chlapcům.

Po řízené činnosti před svačinou, šly všechny děti hromadně do umývárny umýt si ruce před jídlem. Dva chlapci už měli splněno a tak seděli u stolku a čekali na svačinu. Dvě děvčata se zdržela v herně. " *No holky honem, dneska vás snad kluci předběhnou..*" (Jaroslava) Zde učitelka předpokládala, že děvčata budou mít povinnosti splněny dříve než chlapci, jak tomu bývá zvykem. A z tónu řeči bylo patrné, že to by se dívkám stávat nemělo.

Další situace: Děti probíhaly překážkovou dráhu – sklouzly na skluzavce, přešly po lavičce, zaskákaly si na trampolíně, na žíněnce válely sudy a nakonec prolezly látkovým pytle. Stanoviště byla řazena v kruhu a děti jimi plynule za sebou procházely. Až se objevili dva chlapci, kteří některá stanoviště vynechali a přitom vždy několik dětí předběhli, protože chtěli neustále jezdit na skluzavce. Zdálo se, že učitelka hochy vidí, ale nijak nereagovala. Chvilku to tak trvalo, až když se Tereška, kterou právě předběhli hlasitě ozvala a také je předběhla, učitelka reagovala. " *Proč tady tak křičíte a kolik dětí je na skluzavce?*" (Miroslava)

V tomto případě, stejně jako v případě o vykřikování z předešlé kapitoly, učitelky nevhodné chování chlapců přehlížely. To dokazuje rozdílný přístup učitelek, zatímco u

chlapců je divoké chování tolerováno, živější nebo hlučná dívka nenaplnuje představy o "správné" dívce.

To dokládá i Karsten (2006): Chlapci jsou chváleni pokud se chovají aktivně, odvážně a dokonce tvrdě. Učí se tak prosazovat se třeba i za pomoci násilí. Pokud se tak chová děvče, pokud se bouří a je neústupné, vyslouží si od dospělých zřetelný nesouhlas. Po děvčeti se vyžaduje, aby se podřídilo a zařadilo nikoliv hádalo nebo dokonce pralo.

Čtyřletý Adámek při ranním cvičení najednou spustil pláč. Neustále přes slzy opakoval *"Já chci maminku"*. Učitelka ho pohladila a ujišťovala, že maminka přijde po obědě, jako vždy. Také mu jmenovala, co všechno je ještě dnes ve školce čeká, aby se měl na co těšit. Nějakou dobu tak trpělivě vysvětlovala a po chvíli přestala na Adámkův pláč reagovat. Za chvíli se chlapec zklidnil. Ovšem zakrátko znovu spustil a tentokrát chtěl tatínka, který ho do školky přivedl. *"A jak pak by se tatínkovi líbilo, kdyby věděl, že tady brečíš? Co myslíš? Vždyť už jsi takový velký chlap."* (Anna)

Učitelka nejdříve nijak nehodnotila, že chlapec pláče, ale nakonec ho stejně přesvědčila, že pláč se ke chlapci nehodí. Tím, že použila argument o tatínkovi, který je nepochybně pro chlapce velkým vzorem, utvrdila ho v tom, že muži by neměli projevoval své emoce.

Při honičce se srazila Janička s Lukáškem a nastal hlasitý brekot. Učitelka přiběhla a protože situaci viděla, ihned reagovala. *"No to byla rána, Lukášku. To bolí, že jo? Asi budete mít oba bouli!"* Obě děti pohladila. *"Tak už neplač a pomoz Janičce na nohy, takový rytíř jako ty, přeci něco vydrží!"* (Miroslava) Vycházela z faktu, že Lukášek je rytíři doslova posedlý a vše o rytířích a hradech doslova hltá. Protože to byla skutečně velká rána, učitelka děti hladila a tišila, ale mluvila prakticky jen k Lukášovi. Ve snaze utišit ho, ho postavila do role rytíře. Naopak Janičku sice litovala, ale vůbec netišila její pláč. Dívčí pláč je pro ni přijatelný, kdežto chlapecký pláč, ač ze stejného důvodu, je nepatřičný.

– zadávání úkolů a činností dívkám a chlapcům

Zadáváním her a činností dětem je vedeme, ať vědomě či nevědomě, k podporování příslušné genderové identity.

"Martinko, nechceš si kreslit? Nebo se spolu podíváme, jaké tady máme panenky a

kočárky, chceš?" (Hana) Martinka byla ve školce nová, protože se do obce přistěhovala. Přišla první den a učitelky ji chtěly seznámit s vybavením třídy a zapojit do činností.

"Terezko, ty nevíš co bys, vid'? Běž tamhle k holčičkám do kosmetického koutku."

(Zdenka) " Honzíku, dojdí si pro stavebnici" (Iveta) "Kluci, můžete si třeba k těm

kostkám vzít ta velká auta." (Dana)

Tyto a mnoho dalších podobných replik dokazuje, jak je vžitá genderově stereotypní představa o dívčích a chlapeckých hračkách. Přitom tak směřujeme pozornost dítěte ke specifickým předmětům, tj. hračkám rozlišeným podle pohlaví. Ovšem jeden rozdíl tu je. U dívek jsou tyto hračky méně specifické. Občas se stane, že je dívka učitelkou také nabídnuta např. stavebnice nebo vláčkodráha ke hře, ale nezaznamenala jsem jediný případ, kdy by byl chlapec vybídnut ke hře s panenkami nebo v kuchyňce a podobně. To dokazuje, že u chlapců se striktněji dbá na dodržování genderové role.

Odchytky od chování, které se od dětí očekává, se u chlapců tolerují méně než u děvčat. Když si děvčátko hraje s autíčky, většinou to nikomu nevádí, zatímco chlapec se jistě setká s projevy nepochopení, a dokonce s výsměchem.. (Karsten 2006 s 64)

Hrou s panenkami jsou děti připravovány na rodičovskou roli. Primární péče o dítě je u nás často připisována matkám, přitom Sedláček (in Marksová – Tominová, 2009, s. 105) tvrdí: *"Psychologické studie ukazují, že navzdory rozšířenému přesvědčení se muži a ženy ve schopnostech pečovat o malé děti nijak neliší. Pokud muži tuto příležitost dostanou, velmi rychle si osvojí chování a kompetence, které jsme si zvykli v naší kultuře přisuzovat pouze matkám."*

Pokud učitelka žádala o pomoc, kde bylo zapotřebí fyzické síly, obracely se výhradně na chlapce. *"Kteří siláci uklidí lavičku?"(Jaroslava), "Kdo by mi mohl pomoci, je to těžké..takže nějaký svalovec asi Péťa." (Anna), "Jeden to neuzvedne, potřebuju dva siláky." (Iveta). Pokud šlo o pomoc v jiných situacích, například s úklidem, srovnáváním něčeho nebo doběhnutí někam, vybíraly učitelky nejčastěji toho, kdo byl nejbližší nebo toho, kdo měl o splnění úkolu velký zájem. Tedy bez ohledu na pohlaví.*

V jednom případě jsem se setkala i se záměrným podporováním genderových stereotypů. Děti dostaly pracovní list, kde byl nakreslený chlapec a děvče a kolem nich spousta různých předmětů, např.: sukně, fotbalový míč, panenka, auto. Děti měly za úkol vše vybarvit a přiřadit typicky dívčí věci k postavě dívky a věci typické pro chlapce k postavě hochy. Učitelka dokonce dohlížela na správnost provedení a

odměňovala děti razítkem.

Naproti tomu používání genderově korektních materiálů, např. omalovánky "Adame dneska už neva, že letadlo řídí Eva" nebo podobné, jsem vůbec nezaznamenala. I přes skutečnost, že měly velký úspěch u nás i v zahraničí, jsou určeny ke kopírování a jsou k dispozici zdarma.

Při jiných činnostech řízených učitelkou jsem nezaznamenala žádný další případ genderově nekorektního postoje k činnostem. Další učitelky záměrně nehovořily o genderově typických činnostech či hrách.

– *seskupování dívek a chlapců*

Při volné hře vytvářejí děti skupinky a rozmísťují se po třídě, jak samy uváží. Všechny třídy, které jsem navštívila, jsou k tomu ideálně uspořádány. Svou členitostí a pestrostí poskytují dětem ke hrám dostatek prostoru a zároveň i pocit soukromí, pokud ho mají děti zapotřebí.

Při pozorování, jaké tvoří děti skupinky při volných činnostech, jsem našla v obou školkách společný znak. Ve třídách pro menší tj. 3-4 leté děti byly skupinky převážně smíšené. Děti činnosti i jejich zaměření a také kamarády, se kterými si hrály, často měnily. Byly tak různě pomíchány po třídě.

Zatímco ve třídách s většími dětmi, byly už jednotlivé skupinky výrazně oddělené a většinou rozlišené dle pohlaví. Častěji se objevovaly skupiny výhradně chlapecké a to i v případě, že si hrály např. v kuchyňce.

Dle Kohlberga (Karsten, 2006) je to tím, že tříleté dítě chápe, ke kterému pohlaví náleží, ale není si vůbec jisto, zda je tato příslušnost k pohlaví neměnná a trvalá. Ale už přibližně o rok později dojde k částečnému upevnění pohlavní identity. Dítě už si je nejen jisto, že je dívka či chlapec, ale navíc ví, že se z chlapců stávají muži a z dívek ženy. Dětem definitivně přesvědčeným o nezměnitelnosti a trvalosti své příslušnosti k mužskému nebo ženskému pohlaví velice záleží na tom, aby se chovaly patričně, tj. typicky pro své pohlaví. Proto si děti všímají a ztotožňují se s osobami stejného pohlaví a postupně přijímají právě ty role, jenž jsou žádané a přisuzované právě jejich pohlaví.

– volba her a činností chlapců a dívek

Snažila jsem se vypořádat s rozdíly ve stylu hry chlapců a děvčat, zda zde existují typické dívčí a chlapecké herní činnosti.

"Jedním z rozdílů mezi chlapci a dívkami ve věku od čtyř do devíti let je, že dívky se méně specificky a méně systematicky přiklání k rolím, aktivitám a objektům příslušejícím jejich pohlaví." (Oakley 2000, s.135)

Pokud si děvče hraje s typicky chlapeckými hračkami, za které jsou považována např. auta, nikoho to většinou výrazně nerozruší, ovšem chlapec, u kterého přetrvává záliba v panenkách nebo princeznách, bývá často i terčem posměchu. To v dítěti vyvolá tendenci vrátit se ke genderově odpovídající hračce.

Při mém pozorování si ve všech třídách děti ve většině případů volily hračky, které odpovídaly jejich genderu. I když nebylo zcela neobvyklé najít chlapce nakupovat v obchodě nebo vařit v kuchyňce. Zde musím podotknout, že žádná z učitelek se nad tímto nepozastavila a dokonce se hry zúčastnily, pokud do ní byly přizvány. *"Paní učitelko, já vám uvařím kafičko a polívku. Sem si sedni."* (Vojta) Ovšem nejčastěji byli chlapci k vidění se stavebnicí, s auty a garážemi, při stavění drah pro auta či vlaky. Dětské zbraně ve školkách nejsou k dispozici, ale to chlapce nezastaví. Postavit si pistole z některé ze stavebnic a honit se s nimi po třídě, hrát si na Spidermanky a jiné filmové hrdiny, byla snad jejich nejoblíbenější činnost. Ovšem ta se často zvrhla k bojování, které už učitelky nebyly ochotné tolerovat. To rovněž platí pro všechny třídy, ve kterých jsem měla možnost pobývat. K tomu Říčan (2004, s.128) : *"Je prakticky nemožné úplně vyloučit zbraň z duševního obzoru předškolního chlapce nebo ji zbavit v jeho očích přitažlivosti. Jedinou možností asi je kultivovat postoj ke zbraním."*

Mezi preferovanými dívčími činnostmi převládalo kreslení či malování si, převlékání se za princezny, rovněž stavebnice, kočárky s panenkami, maňásky a divadélko. Také se dívky přišly častěji k učitelkám pochovat nebo si vzaly hřeben a česaly paní učitelce vlasy. Častěji ji kontaktovaly a měly snahu ji zapojit do své hry. Naopak chlapci při volných činnostech učitelky většinou vyhledávali, pokud se chtěli pochlubit nějakou stavbou z kostek a podobně nebo se žádostí o pomoc (např. pokud nešla otevřít krabička s drobnými díly stavebnice).

Ohledně "žalování" na někoho, musím podotknout, že v tomto případě jsem nezaznamenala rozdíly. Z tohoto důvodu se obracely na učitelku shodně chlapci i děvčata. K mému překvapení docházelo k žalování poměrně zřídka.

Činnosti, o které se zajímala obě pohlaví stejně, byly hry pohybové. (Míče, obruče, dětské chůdy, kuželky, žíněnky, skluzavka.) A také společenské hry, jako jsou pexesa, různé didaktické skládačky, Člověče nezlob se a podobné stolní hry.

Pohlavně smíšené skupinky si hrály většinou hry rolové. Na doktora, na obchod, na průvodčí a cestující. V tomto případě, jako by se vyhledávaly. Hru na doktora třeba začaly dívky, ale po chvíli zavolaly chlapce a společně si hráli na záchranku. Pravda ovšem je, že pan doktor byl vždy chlapec a děvčata sestřičky nebo raněné. Děvčata sama přiřadila nadřazenou roli chlapci a čekala na jeho pokyny. Sama se automaticky stylizovala do podřízené pozice.

Chlapci a dívky společně si také často hrály s maňáskovým divadlem. Tako zábava byla oblíbená u obou pohlaví stejně. Avšak dívky byly pohotovější v dialozích a lepší v používání jazyka. Často tak představení, které původně rozehrála skupina smíšená, dopadlo tím způsobem, že chlapci se postupně stávali diváky a představení dohrávaly už jen dívky.

Rozdíl jsem také zaznamenala ve způsobu, jakým si chlapci a děvčata hrají se stejnými hračkami. Například se dřevěnou vláčkodráhou. Chlapce nejvíce zajímalo, jak dráhu postavit, jak ji udělat dlouhou nebo kam dát mosty a přejezdy. Potom jezdili s vláčky a hodně také bourali. Dívky si více užívaly hru s hotovou stavbou. Vybavily ji stromky a domečky a více si hrály s figurkami. Propůjčovaly jim hlasy a vytvářely konkrétní situace. K tomu Karsten (2006) *"Mužům jde o věci, ženám o lidi. Zájem mužů je zaměřen především na poznávání předmětného světa a souvislostí mezi objekty. Díky svým rostoucím schopnostem v oblasti formálně logického a abstraktního uvažování.*

U dívek roste jejich suverenita, sebevědomí a síla, pokud jde o věci lidské."

To potvrzuje i Oakley (2000). Již v novorozeneckém věku jsou chlapci matkou více stimulováni dotykovými a vizuálními podněty. Dcery jsou stimulovány více slovně. To vysvětluje řečovou a jazykovou převahu dívek.

Dále si dovoluji přidat ještě jeden bod, který jsem měla možnost pozorovat a na který mne navedly samy děti. Tím byly jejich reakce na mou přítomnost, tedy návštěvu (přítomnost cizího člověka). Rozhodla jsem se zaznamenat i toto kritérium, protože se objevily reakce, které lze rozlišit právě podle pohlaví.

Dříve či později se téměř všechny děti snažily nějakým způsobem upoutat na chvíli mou pozornost. Braly mne jako paní učitelku a pokoušely se o spontánní kontakt.

Dívky se snažily upoutat mne takříkajíc až vzorným dodržováním učitelčíných instrukcí a po očku mne sledovaly. Pokud hledaly důvod mne oslovit začala např. Lucie " *Moje maminka se taky jmenuje Lenka.*". I ostatní děvčata jakoby hledala podobnosti, snažila se říct mi něco milého " *Máš hezký vlasy.*" (Tereza) nebo mi rovnou začala vyprávět nějaký zážitek. " *My jsme byly v Praze u tety a na Orloji*" (Bára)

Naopak chlapci se snažili zviditelnit zlobením, úmyslným porušením pravidel (předbíháním), padáním doprovázeným smíchem. Pokud mne kontaktovali verbálně, tak mne vedli ke svému "výtvoru" (věž, jeřáb..) ze stavebnice a očekávali pochvalu anebo chtěli pomoc (panáčkovi upadla hlava). Teprve potom následovala případně nějaká otázka " *Bydlíš daleko? A jak jsi se sem dostala?*" (Honza)

Děvčata mne oslovovala "jen tak", protože chtěla, zato chlapci k tomu potřebovali důvod. Tady se nabízí otázka, jak by děti reagovaly, pokud bych byla muž.

2.4.2 Shrnutí rozhovorů

V této kapitole následují výsledná zjištění, ke kterým jsem dospěla pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

Rozhovory jsem prováděla za účelem zjištění, jaké mají učitelky mateřských škol povědomí o problematice genderu, zda ho považují za důležité či zda se zaměřují na genderově korektní přístup k dětem. Některé konkrétní ukázky odpovědí uvádím dále.

Každý rozhovor jsem začala otázkou směřující ke zjištění, zda dotyčná zná obsah slova gender a zda se s tímto pojmem již někdy setkala. Očekávala jsem, že některým kolegyním bude nutné tento význam objasnit. To se potvrdilo. Z osmnácti dotazovaných dvě učitelky znaly význam tohoto slova, setkaly se s ním a běžně ho používají.

Dalším deseti byl výraz povědomý tj. již se s ním setkaly, ale neznají přesný obsah.

Zbýlých 6 učitelek si nebylo vědomo, zda pojem gender někdy slyšelo.

Význam slova jsem se pokusila objasnit a rozhovor pokračoval dále.

Pokud jsme hovořily o genderově korektním přístupu, nejdříve shodně všechny učitelky uváděly, že celkově přistupují ke všem dětem stejně, zadávají jim stejné úkoly

a komunikují bez ohledu na pohlaví. Ovšem, jak rozhovor postupoval a některé rozdílnosti jsme odhalily, začaly se hlouběji zamýšlet a připouštěly dodržování určitých stereotypů.

Oslovení "předškoláci", tedy používání generického maskulina, považují za normální a běžné. Používání tohoto termínu shodně uvedlo 15 dotazovaných. *"Každý přece ví na koho to platí, koho tím myslím."* (Štěpánka) Současně také většinou nepovažují za důležité zdůrazňovat i ženský rod, tzn. říkat zároveň "předškoláci" i "předškolačky".

"Je možné, že kluky asi častěji okřikuju. Jsou prostě zlobivější a všechno se jim musí říkat vícekrát." (Hana) *"Chlapce asi víc napomínám. Jsou zlobivější. Jinak si myslím, že žádné rozdíly nedělám."* (Anna)

K tomu píše Jarkovská (in Smetáčková, 2007) *Výzkumy prokázaly, že učitelé i učitelky mají tendenci věnovat více pozornosti chlapcům než dívkám. Častěji chlapce vyvolávají, nechávají jim více času na odpovědi a jejich komentář k chlapeckým výkonům je také preciznější. Vyučující to často vysvětlují tím, že chlapci více zlobí, a proto je třeba je zabavit, aby jim na zlobení nezbyl čas. Je však třeba si položit otázku, proč by měli ti, kdo se chovají ve třídě ukázněně, dostat méně kvalitní péči než ti, kdo tzv. zlobí.*

Jana trvala na tom, že pokud přistupuje k některým dětem odlišně, je to dané věkem dítěte nikoli jeho pohlavím.

Většina také uváděla, že reagují podle konkrétní situace nikoliv podle pohlaví.

Během rozhovorů překvapivě jedenáct dotazovaných uvedlo, že většinou nabízejí dětem činnosti typické pro jejich pohlaví. Berou to jako samozřejmost, nikdy se nad tím nepozastavily a neuvažovaly o změně. Nedělají to záměrně, ale jaksi automaticky, naučeně. Kateřina uvedla *"Myslím, že přistupuji ke všem stejně, no je pravda, že jsem o tom nikdy nepřemýšlela...Když se zamyslím, vlastně dávám děvčatům téměř výhradně dívčí hračky a klukům klučičí. Ale opravdu jsem o tom nikdy nepřemýšlela.."* *"Samozřejmě, že někdy k nim přistupuji jinak, to je logické."* (Dagmar), *Pokud si kluci hrajou v kuchyňce, tak je přece nechám, ale sama jim to vlastně nenabízím.* (Ludmila)

Záměrné používání materiálů zaměřených na genderově korektní přístup, např. omalovánky a pracovní listy "Táta, máma – máma, táta v kuchyni i u fiata" nebo "Adame dneska už neva, že letadlo řídí Eva", které jsou zaměřeny na téma povolání a mají dětem pomoci bourat stereotypy, které se váží k výběru profese na základě pohlaví, neuváděla žádná z dotazovaných. O těchto materiálech neslyšely a nenapadlo je se o toto zajímat.

Když jsem se začala ptát, zda je genderová korektnost důležitá, při výchově dětí, opět se prokázalo, že většina dotazovaných učitek o tomto doposud nepřemýšlela. Avšak na základě našeho rozhovoru si uvědomily důležitost tématu. Jakoby si doposud nebyly vědomy, jakou mají možnost nenásilně děti po genderové stránce ovlivnit. Za všechny uvádím slova paní učitelky Zuzany " *To je vážně zajímavé, skutečně, nikdy jsem o tom takhle neuvažovala. Určitě to stojí za přemýšlení.* "

Poslední otázka, na kterou jsem se zaměřila byla: " *Kdo má, dle vašeho názoru, do budoucna lepší vyhlídky na dosažení svých cílů, chlapci či dívky?* "

Jedinou jsem ji pokládala všem dotazovaným kolegyním ve stejném znění a záměrně jsem nespécifikovala o jaké cíle mi jde. Zda o postavení ve společnosti, úspěch v kariéře, stupeň vzdělání apod. Každý si stanoví cíle jiné a jinak se k nim postaví. Musím říci, že učitelky mateřských škol mají ve "své" děti velkou víru a jejich odpovědi je rozdělily na tři tábory. Jak je znázorněno v grafu 1.

- V prvním se učitelky shodly na myšlence, že zástupci obou pohlaví, mají v dnešní době stejnou možnost, stát se úspěšnými, tedy dosáhnout svých cílů. Záleží samozřejmě na rodině, okolnostech a dalších souvislostech. " *To je velmi individuální, záleží na každém dítěti jednotlivě, také na jeho rodině.* " (Alena)

Těchto hlasů bylo celkem 7.

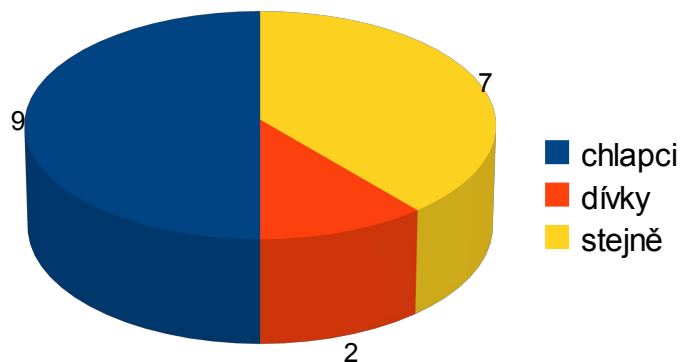
- V další, tentokrát 9 členné skupině, převládá názor, že větší šance na dosažení svých cílů mají chlapci. Zde učitelky odpovídaly s přihlédnutím k současnému postavení žen v naší společnosti a jejich roli. Z jejich odpovědí bylo patrné přesvědčení, že společnost je výrazně nakloněna úspěchu mužů. " *Je to smutný, ale kluci. Třeba moje dcera se dostala na sportovní školu a ve třídě jsou jen tři holky a zbytek kluci.* " (Dana)

" *Holky to mají prostě těžší.* " (Hana)

- Zbývají nám pouze 2 hlasy, které připisují větší šance dívkám. " *Holky jsou lépe vybaveny. Jsou odolnější, snesou větší psychickou zátěž a ..prostě víc vydrží. Taky líp komunikují a jsou všímavější.* " (Jana)

Graf č. 1 Znáznorňuje poměr odpovědí na poslední výše zmíněnou otázku.

"Kdo má, dle vašeho názoru, do budoucna lepší vyhlídky na dosažení svých cílů, chlapci či dívky?"



2.5 Shrnutí výzkumného šetření

Zde se pokusím celkově shrnout výsledky mého šetření. Odpovím na dvě položené výzkumné otázky a přednesu desatero pro učitelky mateřských škol, které jsem vyvodila z výsledků pozorování a rozhovorů.

První otázka výzkumu byla :*" Přístupují učitelky mateřských škol k dětem podle genderových stereotypů?"*

Jak již popis výsledků pozorování napověděl, došlo k potvrzení předpokladu, že učitelky mateřských škol stále přistupují k dětem podle genderových stereotypů a to ve všech pozorovaných oblastech, tedy při oslovování dívek a chlapců učitelkou, při kladení požadavků na chování dívek a chlapců a rovněž při zadávání úkolů a činností dívkám a chlapcům.

Z výsledků rozhovorů k tomu vyplývá, že učitelky tak nečiní záměrně. Většinou jde o používání neuvědomované. Uvádějí, že rozdíly mezi dívkami a chlapci existují, ale zároveň dodávají, že přistupují k dětem shodně, bez ohledu na pohlaví. Jak výsledky pozorování ukázaly, není tomu tak. Jsem přesvědčena, že je to z důvodu neinformovanosti o problému. Z rozhovorů jasně vyplynula neznalost. Učitelky se

chovají tak, jak byly samy vychovány a stejně tak se chová většina naší společnosti. Nespatřují na svém chování nic závažného. Domnívám se, že si často ani neuvědomují jaký vliv na děti mají, jak velmi je, třeba i neúmyslně, ovlivňují.

Genderová problematika je jaksi v pozadí ostatních témat, ani v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání není tomuto tematu výhradně věnována žádná jeho část nebo odstavec. Přitom stačilo pár otázek a všechny dotazované kolegyně se začaly nad problémem zamýšlet, samy nacházely své genderově nekorektní postoje a chování. Zde vidím značný prostor pro případnou nápravu. Myslím, že učitelky v mateřských školách jsou vstřícné a pokud jim bude záležitost genderově citlivé výchovy náležitě vysvětlena, nebudou mít s jejím přijetím výraznější problémy.

Druhá otázka výzkumu byla: "Promítají se genderové stereotypy do činností a her dětí?" Na tuto otázku můžeme rovněž odpovědět "ano". I v dětském chování můžeme spatřovat genderové stereotypy. Je pravdou, že děti s tímto genderově stereotypním chováním přicházejí už z rodiny. Ráno, když vejdete do třídy, vidíte dívky v sukýnkách nebo zástěrkách, s delšími vlásky, které jsou většinou pečlivě učesané a ozdobené barevnými sponkami. Barvy, ve kterých jsou oblečené nejsou zrovna nápadité. Stereotypně se opakují růžová a fialová ve všech možných odstínech. "*Mimochodem, červená a růžová barva byla až do 19. století typická pro chlapečky.*" (Marksová-Tominová, 2009, s.36). U chlapců vládne šedá, černá, modrá, tepláky a tričko. Tam, kde si mohou děti nosit hračky z domova, převládají u děvčátek barbie a plyšáci, u menších chlapců jsou to rovněž plyšáci, u ostatních v hojné míře různé figurky a postavy známé z filmů a pohádek zahraniční produkce. Jedná se o bojovníky, příšerky a vojáky.

Pokud srovnám získané výsledky z 1. mateřské školy z malé obce a výsledky z 2. mateřské školy z většího města, nenacházím zde téměř žádné rozdíly. Nepotvrdil se tedy můj předpoklad, že poloha a lokalita mateřské školy má vliv na genderový přístup učitelek.

Jak již bylo řečeno, institucionální výchova má doplňovat výchovu rodinnou. K tomu ukázat dětem i rodičům, že není nutné držet se zavedených genderových klíšé, má mateřská škola jedinečnou možnost. Většina činností zde probíhá ve skupinách a jedná se téměř vždy o herní aktivity. Pokud je dítě již z rodiny zvyklé na genderově korektní přístup, rodina i samo dítě jistě uvítá podporu z mateřské školy.

2.6 Desatero pro genderově citlivý přístup učitelek mateřských škol

Na základě získaných poznatků jsem vyvodila jednoduché desatero, jehož respektování může ovlivnit genderově korektní přístup k dětem. Poslouží pro připomenutí toho, jak snadno děti neuvědomovaně formujeme. Pokud chceme, aby z nich vyrostly svobodné bytosti, které nejsou svázány tradičními očekáváními, stojí následujících několik vět, za trochu přemýšlení.

K vytvoření tohoto desatera jsem se inspirovala desaterem genderové korektnosti o.s. Žába na prameni.³

1. Přístupujme ke každému dítěti, jako k individualitě, kterou je třeba rozvíjet dle jeho osobních dispozic. Nechme stranou zažitě představy o vlastnostech a chování chlapců a dívek a respektujme jejich momentální potřeby. I dívky se někdy potřebují vykřičet a chlapci vyplakat.
2. Pomozme dětem při hledání sebe sama. Jsou teprve na začátku dlouhé cesty objevování. Vyhybejme se genderově stereotypnímu uvažování o mužích a ženách, potažmo o chlapcích a děvčatech. Nechme je proto vyzkoušet různé role a varujme se kritiky nebo posměchu, pokud si dítě chce vyzkoušet činnost, která je označována, jako typická pro druhé pohlaví. Nechme chlapce česat se a vonět v kosmetickém koutku, vždyť v dospělosti to budou dělat běžně. Některé dívky také rády "lítají" po třídě a střílejí, třeba z nich jednou budou vynikající strážkyně zákona.
3. Používejme tvary obojího rodu tam, kde mají označovat dívky i chlapce.
Např.: Předškoláci a předškolačky, sportovci a sportovkyně atd. Není třeba tak činit pokaždé, časem sami rozeznáme, v kterých kontextech je to důležité.

3 <http://www.zabanaprameni.cz/kysela/desatero-genderove-korektnosti>

4. Zapomeňme na genderově stereotypní pořekadla a přísloví typu "kluci nebrečí".
Biologický, resp. genetický podíl na odlišnostech ve vlastnostech či dovednostech žen a mužů je minimální.
5. Zaměřme se na pracovní materiály, jako jsou omalovánky, pracovní listy, které nejsou zatíženy genderovými stereotypy. Takové materiály, které nabádají k dodržování genderových klišé, omezme.
6. Tentýž projev chování u chlapců a dívek také shodně hodnotme. Pokud reagujeme na určité projevy dívek, měly bychom na stejné projevy reagovat i u chlapců a naopak.
7. Zdůrazňujeme dětem, že volba jejich povolání, závisí na jejich vlastním výběru a schopnostech. Dnes jsou ženy kovářkami či sládkové v pivovarech. Muži zase čím dál častěji zůstávají na rodičovské dovolené. Nepoukazujme na tyto případy jako na výjimky.
8. K sebeobsluze, péči o vzhled a čistotu je nutné vést všechny děti. Není třeba zdůrazňovat pěkný vzhled u dívek, pokud se upne jejich pozornost tímto směrem, začnou považovat krásný vzhled za jedinou svou hodnotu. Naopak chlapcům zdůrazněme, že pečovat o sebe je přirozené a nejde o nic zženštilého. Je třeba směřovat děti k tomu, aby pochopily, že jejich hodnota spočívá v tom, jaké jsou uvnitř, co umějí, co dokáží.

9. Pracujme s chlapci tak, aby neprosazovali své cíle na úkor dívek. Zároveň nenechme dívky podléhat patriarchálnímu vnímání žen, jako méněcenných. Je třeba, aby věděly, že proti případné agresivitě nebo dokonce násilí je nutné se bránit.
10. Učme děti přemýšlet, čemu a komu se smějí. Pokud je předmětem smíchu vybočení z genderové role některého z dětí v kolektivu, využijme tuto situaci jako podnětu k rozhovoru o rozmanitostech ženských a mužských rolí. Pokud se jedná o konkrétní aktivitu, můžeme ji také nabídnout ostatním dětem k vyzkoušení a hovořme s nimi o tom, jak se v takové roli cítí.

Závěr

Téma genderové rovnosti je velice obsáhlé a nelze ho shrnout do rozsahu bakalářské práce. V teoretické části jsem se snažila popsat ta témata, která se týkala prostředí mateřské školy a předškolního věku. V praktické části jsem se snažila přiblížit výsledky pozorování a provedených rozhovorů. Na tomto základě jsem vystavěla jednoduché genderové desatero pro učitelky mateřských škol.

Tato práce potvrdila, že genderové stereotypy má většina z nás, učitelek mateřských škol, v sobě hluboko zakořeněné. Mnohdy je nevidíme, neuvědomujeme si je a často jsme překvapeni, že to, jak se chováme, je právě stereotyp. Samozřejmě, učitelka mateřské školy ze své pozice nemůže vystupovat proti zavedeným zvyklostem, které si dítě přináší z rodiny a které jsou platné v celé společnosti. Ale může ukázat dětem, že existuje i jiná cesta, než ta obvyklá.

Zároveň se ukázalo, že mnoho učitelek mateřských škol je ochotných se se zájmem problémem zabývat. Stačí jen, aby nám někdo ukázal cestu. Naše cesta je genderově korektní neboli citlivá výchova, s jejíž pomocí tak pomůžeme dětem růst do vyrovnaných, samostatných a všestranných žen a mužů. Ukážeme jim, že případné rozdíly mezi ženami a muži jsou tu proto, aby se navzájem *doplňovali*.

Genderově citlivý přístup vychází z principu rovných příležitostí mužů a žen a snaží se tak předejít veškeré, nejen genderové, diskriminaci.

Seznam použité a citované literatury:

- FÜRST, M. *Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 257s. ISBN 80-7198-199-0
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 223s. ISBN 80-7178-888-0
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základy teorie, metody a aplikace*. 2. vydání, Praha: Portál, 2008. 407s. ISBN 978-80-7367-485-4
- JARCOVSKÁ, L. Jsou chlapečci od přírody živější a aktivnější než dívky? In BABANOVÁ, A. MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, o.s., 2007. 142s. ISBN 978-80-239-8798-0
- JARCOVSKÁ, L. SMETÁČKOVÁ, I. *Škola jako genderovaný prostor* In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky* Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2005. ISBN 80-903331-5-X
- JARCOVSKÁ, L. *Ve škole je gender všude kolem nás* In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0
- KARSTEN, H. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. 164s. ISBN 80-7637-145-X
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. 141s. ISBN 978-80-7367-325-3
- MARKSOVÁ - TOMINOVÁ, M. *Rodina a práce – jak je sladit a nezbláznit se*. Praha: Portál, 2009. 154s. ISBN 978-80-7367-615-5
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 248s. ISBN 978-80-7367-627-8
- MINAROVÍČOVÁ, K. *Když se řekne: Výjimka potvrzuje pravidlo*. In BABANOVÁ, A. MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, o.s., 2007. 142s. ISBN 978-80-239-8798-0
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. 423s. ISBN 80-200-0625-7
- OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171s. ISBN 80-7178-403-6

- PAVLÍK, P. *Gender: Úvod do problematiky* In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky* Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2006. ISBN 80-903331-5-X
- PAVLÍK, P. *Ženy muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled* in SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2005. 186s. ISBN 80–903331-5-X
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 64s. ISBN 978-80-87110-01-0
- SOMR, M. *Metodika zpracování bakalářských prací*. České Budějovice, 2009, 80s.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 2.vydání, Praha: Portál, 2004. 383s. ISBN 80-7367-124-7
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467s. ISBN 80-246-0956-8
- VALDROVÁ, J. *Jakým jazykem promlouvá škola*. In BABANOVÁ, A. MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni, o.s., 2007. ISBN 978–80–239–8798–0

internetové zdroje:

- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]
Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani> [cit. 15-12-2010]
- Nesehnutí. *Gender a genderové stereotypy*. [online]
Dostupné z <http://nesehnuti.cz/index.php?rubrika=400&tex=&polozka=4&umisteni=1&layout=2&jazyk=1> [cit.16-1-2011]
- Žába na prameni. *Desatero genderové korektnosti*. [online]
Dostupné z <http://www.zabanaprameni.cz/kysela/desatero-genderove-korektnosti> [cit.5-2-2011]

Seznam příloh

příloha č. 1: fotografie z pozorování:

fotografie č.1 zachycuje chlapce, který si hraje v kuchyňce

fotografie č.2 zachycuje dívku při hře s vláčkodráhou

fotografie č.3 zachycuje skupinku chlapců u tvoření stavby z kostek

fotografie č.4 zachycuje skupinku dětí na skluzavce

příloha č. 2: kopie ukázky zápisů z pozorování

Příloha č.1

fotografie č.1



fotografie č.2



fotografie č.3



fotografie č.4



"Stimule, Edje ka redat jist hie si la mbeu a mmmu
po nykaccat."

- Nidim si poroto uhhre u olo. Pirta pi uo. Aluta.
- do unyrtay spocim

Rivni cinnat:

Uvii^(uvii) Nidim - Uvii^(uvii) - 'jo dlo morunda' nidol dlo

Jana ka vata bobu namu - Pysitlay, si 'maninda
prijet po olite melo kadimel amula?' sa drit si
ka mntima a vria si dol. Je drit.

(as puaie)

3 klua pristati vial a jua se val po seui jana vial
adimel van "jo dlo kadimel" - jana "ka e kullolot tabula
.. a jae jae hja kadimel hlo, dajje vial si tang huti?
co myat? Pirta uo ji ka jay' rily' ellay" ← vial
klua na ka magji' pounnem (L) - ka komulau
vria si dol

→ jana udavje abroty - diti xiba pounnaji 1 pounno.

(prouji ka 3-4 dit) - jana Pysitlay - rystidit⁽³⁾

vialay. Holly a klua. vanda napimio klua, uo uo potuday. K. ab. rystidit

→ Pounn pabitra modlovaki. jae 5 dit (4 kaly + 1 klua)

stakni - potro cinnat. Poun jae dala Pysitlay
al jua

- Pysitlay u obaco pirta. (klua uo po mo rysta)

Pirta hali pirta, ka vial. Pirta potro cinnat - Pirta
an 4 dit spocim 40 59.

- vial a vial; do drayje u vial pirta
drayje rysta pirta *

klua u vial - kaly u vial vial poun + vial
poun haly - poun ka vial 10 19.

- do u po vial - mearmura jua vial pirta haly