

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petra Gruszková

**Dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním
vzdělávání**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce. Dále prohlašuji, že jsem použila pouze zdroje uvedené v příloženém seznamu použité literatury.

V Olomouci dne.....

.....

Bc. Petra Gruszková

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu Mgr. Pavlovi Neumeisterovi, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této diplomové práce. Děkuji také všem zákonným zástupcům, díky kterým se mohlo výzkumné šetření uskutečnit, dětem, ředitelkám vybraných mateřských škol a kolegyním za pomoc a podporu. V neposlední řadě také děkuji Stanimírovi a mému milému.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Gruszková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název závěrečné práce:	Dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání
Název závěrečné práce v angličtině:	Children's conceptions of gender in pre-primary education
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce zkoumá dětská pojetí genderu v preprimárním vzdělávání. Kapitoly se postupně věnují definici základních pojmů, dětským představám v konstruktivistickém kontextu, specifikům předškolního období, teoriím sebepojetí dítěte a analýze vzdělávacího programu. Empirická část obsahuje popis použitých metod a prezentaci výsledků.
Klíčová slova:	Gender, dětská pojetí, předškolní věk
Anotace v angličtině	This thesis explores children's conceptions of gender in pre-primary education. The chapters are successively devoted to the definition of basic concepts, children's conceptions in a constructivist context, the specifics of the preschool period, theories of child self-concept, and an analysis of the educational program. The empirical part includes a description of the methods used and a presentation of the results.
Klíčová slova v angličtině:	Gender, children's concepts, preschool age
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Informovaný souhlas Příloha č.2: Rozhovory s dětmi
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	Český

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 GENDER X POHLAVÍ	9
1.1.1 Historické pojetí genderu u dětí	10
1.1.2 Klasifikace genderu	11
1.1.3 Feminita a maskulinita	14
1.1.4 Genderové stereotypy	15
2 DĚTSKÁ POJETÍ	18
2.1 Konstruktivismus	18
2.1.1 Kognitivní konstruktivismus Jeana Piageta	19
3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ A JEHO SPECIFIKA	21
3.1 Psychologické aspekty	21
3.2 Sociální aspekty	25
4 TEORIE VÝVOJE DÍTĚTE	28
4.1 Dětství jako období konkrétního myšlení dle J. Piageta	28
4.2 Dětství jako utváření morálky dle L. Kohlberga	29
4.3 Dětství jako období psychosociálního vývoje dle E. Eriksona	31
5 ANALÝZA KURIKULÁRNÍHO DOKUMENTU	34
5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	34
II. EMPIRICKÁ ČÁST	39
6 DĚTSKÁ POJETÍ GENDERU U DĚTÍ V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	39
6.1 Vymezení cílů a metodologie výzkumného šetření	39
6.1.1 Metoda výzkumu	39
6.2 Výzkumné oblasti	43

6.3	Struktura rozhovoru a otázky	43
6.4	Výběr a charakteristika výzkumného vzorku.....	44
6.5	Průběh výzkumného šetření a sběru dat.....	45
6.5.1	Přípravná fáze	45
6.5.2	Realizační část	46
7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	47
7.1	Skupina A.....	47
7.1.1	Amálie	47
7.1.2	Alan	49
7.1.3	Matyáš	50
7.1.4	Marie	52
7.2	Skupina B	53
7.2.1	Sofie	53
7.2.2	Matěj	55
7.2.3	Marek	56
7.2.4	Elena.....	58
7.3	Shrnutí.....	59
	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	64
	SEZNAM TABULEK.....	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Genderová problematika se v posledních desetiletích stává stále důležitějším a aktuálnějším tématem ve společnosti. Rovnost pohlaví, LGBT+ práva a genderová identita jsou opakovaně středem diskuzí a mají vliv na různé aspekty našich životů. Opomíjené však často bývají v kontextu preprimárního vzdělávání, protože genderová témata mohou být vnímána jako kontroverzní nebo náročná pro malé děti. Vyhodnocení začlenění otázek genderu do vzdělávání může vyžadovat specifické pedagogické prostředky a materiály, které vždy nemusejí být k dispozici. Předškolní věk je přitom podstatným a zároveň kritickým obdobím pro rozvoj sebepojetí. Děti se začínají formovat jako jednotlivci a začínají si klást otázky o svém vlastním těle, identitě a vztazích. Umožnění dětem zkoumat a porozumět různým aspektům genderu může pomoci v budování pozitivního sebepřijetí. Je klíčové, aby preprimární vzdělání poskytovalo prostor pro rozvoj pozitivních a inkluzivních genderových identit.

Zatímco v zahraničí je téma docela časté, v českém kontextu je situace méně probádaná. Tématu vlastní identity dětí a jejich projevům se v posledních letech věnovalo Nezávislé sociálně ekologické hnutí NESEHNUTÍ, které vydalo ucelený materiál *Školka pro mě aneb Jak si užít školku zábavně a citlivě pro práci pečujících osob v mateřských školách*. Za zmínku stojí publikace *Gender před tabulí* od Lucie Jarkovské, která se tématu genderu věnuje z perspektivy každodenní interakce ve školním kolektivu prostřednictvím etnografického výzkumu. Genderem a vzděláváním se zabývá také Irena Smetáčková v publikaci *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Tyto publikace se zaměřují jen na primární vzdělávání. Oblastí preprimárního vzdělávání se dotýkají spíše akademické práce. Například bakalářské práce *Gender v MŠ*, *Vnímání genderových stereotypů dětmi předškolního věku*, *Genderová identita a stereotypy v raném dětství dítěte – mateřská škola*. Většina textů však ve své metodě a vzorku pracuje s učiteli a rodiči a mnohdy opomíjejí právě dětské respondenty. V praktické části se proto soustředíme na dětské respondenty a skrze rozhovory budeme zjišťovat jejich pojetí genderu.

Teoretické východisko čerpáme ze sociálního konstruktivismu, který vnímá společenské role jako konstruované, a tudíž se neustále proměňující. Většina textů, zejména pak v českém kontextu, se věnuje primárně běžným MŠ. Nás proto bude i s přihlédnutím ke konstruktivismu, zajímat, jestli se pojetí genderu liší v rámci různých MŠ, konkrétně v komparaci běžné a církevní.

Naším hlavním cílem je zjistit, zda existují rozdíly v genderových představách mezi dětmi v běžné mateřské škole a dětmi ve vzdělávacím prostředí církevní mateřské školy. Výsledkem tohoto zaměření by mělo být zjištění, jaký vliv má konkrétní prostředí a výchova na formování těchto představ, tedy zda se tyto představy liší v závislosti na tom, zda děti jsou vystaveny běžnému nebo nábožensky orientovanému vzdělávacímu prostředí. Svůj výzkumný vzorek si rozdělíme na dvě různé mateřské školy, v nichž nejprve uskutečníme předvýzkum skrze strukturovaný rozhovor s předem definovanými otázkami. Jednotlivé rozhovory následně zanalyzujeme a na základě výsledků sestavíme případové studie, které budou interpretovat data a prezentovat naše zjištění.

Dílčími cíli bude několik přílehlých oblastí, jimž se budeme v konkrétních rozhovorech zabývat. Všech šest těchto dílčích cílů je navázáno na otázky spojené s genderem. S jejich pomocí chceme zjistit, jak přílehlé oblasti děti vnímají s ohledem na to, jestli podle nich genderově splňují charakteristiky dívčí nebo chlapecké. První touto oblastí budou aktivity a hračky, druhou oblastí oblékání a vzhled, třetí oblastí interpersonální vlastnosti, čtvrtou oblastí povolání, pátou oblastí biologické vlastnosti a šestou oblastí sociální role. Naplnění hlavního cíle je podmíněno dosažením těchto dílčích cílů, ale také dílčího cíle skrze formulování základních východisek v podobě uceleného souboru pojmů a kategorií, které budou základem pro koncipování empirického výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GENDER X POHLAVÍ

V současné době je genderová problematika vnímána jako komplexní a složité téma, které nelze zcela zachytit nebo vysvětlit pouze prostřednictvím objektivních popisů. Je individuální záležitostí spojenou s osobními zkušenostmi a sebeidentifikací (Soh, 2021). Přesto se téma genderu stalo předmětem zkoumání mnoha odvětví vědy a ovlivňuje nejen společnost, ale i politické dění. Jeho vliv sahá do mnoha oblastí společnosti, včetně práva, zdravotnictví, ekonomiky a kultury. Změny v genderových normách a postojích mohou mít významné dopady na politické rozhodování včetně zákonů a politiky veřejného zdraví. Pohlaví se obvykle chápe jako biologický a fyziologický stav jedince, který je určen geneticky a anatomicky. Přestože se zdá být biologicky jednoznačné, existují i v této oblasti různé varianty a odchylky. Lidé mohou zaměňovat termíny gender a pohlaví, a proto se v následující kapitole zaměříme na jejich definice, historické pojetí genderu u dětí, rozdíly, klasifikace a pojmy spojené s touto problematikou. Vzhledem k předmětu své práce nyní představím některé stěžejní pojmy, které jsou pro téma zásadní.

Termín gender se původně objevil ve feministických teoriích jako označení kulturních stereotypů přiřazených jednotlivým pohlavím, které jsou vnímány jako přirozené. V českém prostředí se můžeme setkat také s pojmem rod či sociální pohlaví. Jde o sociální konstrukt, který se mezi různými společnostmi liší a lze ho změnit v rámci společenského vývoje. Genderová role má určitou kostru, ale každý si může přidávat vlastní obsah. Není stanoveno, jaká podoba genderu je správná nebo špatná. Přesto se gender stává součástí naší identity již od narození a je nám vštěpován prostřednictvím sociálních interakcí a normativních očekávání. (Fafejta, 2004)

Dle sociologického slovníku „*Gender vyjadřuje myšlenku, že pokud jde o sociální chování, lidé se jako muži a ženy nerodí, ale musí se do značné míry naučit jako muži a ženy jednat.*“ (Jandourek, 2012, str. 93).

V společnosti existuje celá řada chování, která jsou vnímána jako typicky mužská nebo ženská. Rozlišení, jaké chování je biologicky podmíněno a co je důsledkem kulturního vývoje, je předmětem zkoumání v oblasti sociobiologie, genderových studií a feminismu (Jandourek, 2012).

Lze říci, že gender a pohlaví jsou dva různé pojmy, přestože jsou v běžné mluvě často zaměňovány. Gender se obecně chápe jako sociální konstrukt, zatímco pohlaví se vztahuje k biologickému určení mužského a ženského těla vzhledem k reprodukčním funkcím. Tyto pojmy nelze však příliš jednoduše oddělit a mohou se navzájem ovlivňovat (Smetáčková, 2016).

Oakley ve své knize uvádí, že: „*Každý novorozenec je nejen okamžitě klasifikován podle pohlaví, nýbrž mu je okamžitě také připsán určitý gender. Ve většině porodnic hned po narození dítěte padají poznámky o jeho vzhledu a chování stereotypně podle pohlaví*“ (Oakley, 2000, str. 131). Často se začneme chovat ke dítěti podle předpokládaného pohlaví, kupujeme mu oblečení a hračky odpovídající genderovým stereotypům (Jarkovská, 2004).

1.1.1 Historické pojetí genderu u dětí

S nástupem novověku byla společnost stále silně hierarchizovaná a genderové role velmi tradiční, takže byla většina tehdejších spisů o vzdělávání a výchově zaměřena na to, jak měly být děti vychovávány a vzdělávány podle obecných norem, považovaných za vhodné pro konkrétní pohlaví. V 17. a 18. století se však objevují někteří myslitelé a pedagogové, kteří o dětství pojednávají i teoreticky – mezi ně patří například J. A. Komenský, John Locke, nebo Jean Jacques Rousseau.

Komenský byl významným teologem, pedagogem a spisovatelem, který žil v 17. století a zdůrazňoval důležitost všeobecného vzdělávání pro všechny děti, bez ohledu na pohlaví, a proto v jeho dílech nenajdeme zásadní rozdíly výchovy dětí podle genderu.

Dílo anglického filozofa Johna Locka *Několik myšlenek o výchování* je naopak silně ovlivněno tehdejšími společenskými normami. Dílo je zaměřeno na výchovu mladých mužů a jejich přípravu na roli gentlemana ve společnosti. O výchově dívek se Locke ve svém díle přímo nezmiňuje (Šmelová, 2008).

Jean Jacques Rousseau, francouzský filozof, spisovatel a pedagog je autorem rozsáhlého pedagogického románu *Emil čili o výchování*, který je mnohdy považovaný za počátek nové etapy v pojetí dítěte. Zásadní myšlenkou výchovy pro něj byla přirozenost a svoboda dítěte. Rousseau se své knize zaměřuje především na výchovu chlapce jménem Émile, který je protagonistou knihy. Rousseau se v tomto díle snaží prezentovat ideální výchovný proces a prostředí pro Émila, který má být připraven na život jako svobodný a nezávislý občan.

Ve svém díle Rousseau také zmiňuje děti obecně a diskutuje o širších konceptech výchovy, vzdělání a lidského vývoje.

Můžeme tedy říci, že jeho rady a myšlenky o výchově mají obecnou platnost pro všechny děti, i když se zaměřují především na výchovu konkrétního chlapce. I jeho uvažování je ovšem ovlivněno tehdejšími obrazy žen ve společnosti, které mají mít v dospělosti určitou funkci. „*Při výchově dívek zastával dosti konzervativní názor, neboť se domníval, že nepotřebují být příliš rozumově vzdělávané. Výchova dívek měla spočívat pouze v přípravě na budoucí roli matky a manželky.*“ (Šmelová, str. 18, 2008). Je zde už v základu znát jistý nepoměr, když se Rousseau ve čtyřech svazcích věnuje výchově chlapců a pouze v jedné jediné výchově dívek. „*Zatímco Emil má být vychováván ke svobodnému, kritickému myšlení a povzbuzován k cestování a objevování, na Žofii čeká osud přesně opačný, tedy výchova k ‚poddanství‘ a poslušnosti, k tomu, aby uměla ‚snášet bez reptání bezpráví a křivdy‘*“ (Lauder, 2023, str.100).

Socioložka Havelková dále v knize *V pasti pohlaví* rozšiřuje myšlenky významné americké*ho filozofa*ky a genderové teoretika*čky Judith Butler tím, že ukazuje, jakými způsoby a za jakých historických podmínek vznikl genderový řád. Na rozdíl od toho, co bychom mohli předpokládat, tato transformace nezačala v pravěkých dobách lovce a sběrače. Namísto toho, jak poukazuje na odstínění z Rousseauových doporučení, se tento proces uskutečnil relativně nedávno v historii (Lauder, 2023).

1.1.2 Klasifikace genderu

Gender lze klasifikovat nebo rozdělit z několika perspektiv. Ve společnosti je nejběžnější binární pohled.

Binární pohled má často spojitost s biologickou teorií genderu. Biologické teorie genderu předpokládají, že mezi muži a ženami existují vrozené rozdíly a že částečně můžeme být přirozeně nakloněni k maskulinitě nebo feminitě. Tyto teorie zdůrazňují biologický základ pohlavních rozdílů, který je zjevný ve fyzických charakteristikách. Muži a ženy mají rozdílné reprodukční orgány, hormonální hladiny a chromozomy, což přispívá k rozdílným biologickým funkcím a schopnostem. Například muži mají obvykle větší svalovou hmotu a vyšší hladinu testosteronu, zatímco ženy mají menstruační cyklus a schopnost otěhotnění a porodu dětí (Lippa, 2009).

Binární pohled na gender je pak v souladu s touto biologickou teorií, protože rozlišuje pouze mezi dvěma kategoriemi genderu – mužstvím a ženstvím. Předpokládá se, že jedinec bude vykazovat chování, vlastnosti a role, které odpovídají jeho přiřazenému biologickému pohlaví. V knize *Za hranice genderové binarity* je genderová binarita popsána jako „*institucionalizovaná představa, že existují jen dvě pohlaví a z nich vycházející jen dva gendery s pevně danými rolemi, což může zapříčinit transfobii*“. Koncept binárního pohlaví, jak ho dnes chápeme, ve skutečnosti vznikl relativně nedávno, a to až v průběhu 18. století. Před tímto obdobím byl vědecký názor spíše opačný – existovala převažující představa, že lidé jsou ve své podstatě obou pohlaví, tedy jak mužského, tak ženského. V 19. století se vědecké postoje proměnily a objevila se teorie, že binární pohlaví mohou mít pouze běloši, neboť byli považováni za „vyspělejší“ než příslušníci jiných ras. Tato historická dynamika poukazuje na proměnlivost a kulturní podmíněnost našeho chápání pohlaví a jeho kategorizace. (Vaid-Menon, 2023)

I v dnešní době je diskuze stále roztržena mezi různými názory. Neuroložka Debra Soh, která se specializuje na gender, pohlaví a sexuální orientaci, ve své knize *The end of gender* uvádí, že biologické pohlaví je tradičně chápáno jako buď mužské nebo ženské. Nicméně na rozdíl od běžného přesvědčení není určeno pouze chromozomy, genitáliemi či hormonálními profily. Klíčovým prvkem je zde koncept gamet, což jsou zralé reprodukční buňky. Tyto gamety existují ve dvou odlišných typech: menší – spermie produkované muži a větší – vajíčka produkovaná ženami. Mezi vajíčky a spermii neexistují žádné prostřední typy gamet. Z toho důvodu Soh argumentuje, že biologické pohlaví vnímá jako binární, nikoli jako spektrum. Dle Soh má nejen pohlaví, ale i gender biologické kořeny. Není to pouhý výsledek společenských konstruktů a stále úzce souvisí s naší anatomii a sexuální orientací. Podle ní je to biologie, nikoli vliv společnosti, co určuje, zda se budeme řídit tradičními genderovými normami nebo se od nich odchýlíme. Tato biologická základna také ovlivňuje míru, do jaké se ztotožňujeme se svým přiděleným pohlavím při narození, a partnery, ke kterým jsme sexuálně přitahováni. Soh sdílí své udivení nad rychlým šířením tendence popírat vědecké poznatky, včetně tvrzení, že neexistuje něco jako biologicky mužské nebo ženské, nebo že koncept „biologického pohlaví“ není smysluplný. Soh tak upozorňuje na postupující tendenci diskreditace vědeckých faktů a zkoumání biologických a genderových aspektů lidské identity, což může mít zásadní dopad na debatu o těchto tématech a na jejich vnímání ve společnosti. V dnešní době je genderová problematika vnímána jako něco neuchopitelného, něco, co nelze zcela popsat nebo vysvětlit mimo osobní zkušenost a sebeidentifikaci (Soh, 2021).

V rámci narušení tohoto binární pohledu však přesto existují osoby, které nespĺňují kritéria k určení jednoho z pohlaví. Ty označujeme jako intersexuální. Dle Velkého lékařského slovníku je intersexualita „*obecný pojem označující nedokonalou sexuální diferenciaci podmíněnou anomální genetickou determinací, vývojovými vadami gonád a genitálu nebo hormonálně*“ (Vokurka, 2015). Intersex je také známý jako porucha vývoje pohlaví a dříve byl označován jako hermafroditismus (termín, který je nyní považován za zastaralý a zároveň pejorativní). Intersex osoba má reprodukční nebo sexuální anatomii, která je považována za netypickou, protože nespĺďá do konvenční definice muže nebo ženy. Jako příklad může sloužit osoba, která má současně jak vulvu, tak i tkáň varlat. Vzniká v důsledku odlišností v genetice a hladinách hormonů během embryonálního vývoje. Existuje až třicet různých variant (Soh, 2021).

Aktuální diskuse o binaritě pohlaví často opomíjí existenci intersexuálních jedinců, kteří se narodili mimo tradiční binární kategorii muže a ženy. Je znepokojující, že i v dnešní době jsou intersexuální lidé někdy marginalizováni nebo dokonce vymazáváni. Stále jsou prováděny nekonsenzuální chirurgické zákroky na intersex jedincích, i když nejsou zdravotně nezbytné, pouze proto, že nespĺďají do binárních kategorií. Tato praxe jasně ukazuje, že binární pohlaví a gender jsou spíše politickými konstrukty než přesnými biologickými faktory. To, jak se lidé rodí, není náhodou nebo poruchou, ale o odrazem lidské rozmanitosti. Je důležité, abychom uznali a respektovali tuto rozmanitost, ať už se jedná o identitu pohlaví, genderové role nebo biologické rysy (Vaid-Menon, 2023).

V tomto ohledu je používán pojem spektrum. Tento přístup reflektuje přesvědčení, že gender není jen binární a existuje celé spektrum genderových identit a vyjadřování. „*Označení pro všechny lidi nenormativním (nebo queer) genderem, pohlavím nebo sexualitou zahrnuje zkratka LGBTQIA+. Význam je následující: L- esby, G – ayové, B- isexuál*ky, T- rans*, Q- ueer/Q-uestioning (pochybující), I-ntersex, A-sexuál*ky/A-romanti*čky. Plus značí všechny ostatní nenormativní identity*“ (Vaid-Menon, 2023). V minulosti mělo slovo “queer“ v angličtině negativní význam a bylo používáno k označení něčeho podezřelého nebo podivného, nebo sloužilo jako hanlivé označení pro homosexuální jedince. Nicméně homosexuální aktivisté postupně přijali tento termín a zbavili ho jeho negativního nádechu. Postupem času se slovo queer začalo používat pro jakoukoli identitu, která se liší od heterosexuálních očekávání, a lidé začali přijímat tento termín pro vyjádření svého nesouhlasu s heteronormativitou a touhou žít mimo její omezení (Fafejta, 2016).

Queer je podle sociologa Epsteina „*vlastně každý, kdo vypadává ze zavedených kategorií a chce žít jinak, bez ohledu na to, jaká je z hlediska majoritní společnosti jeho sexuální identita, genderová identita či pohlavní ustrojení*“ (Epstein in Fafejta, 2016, str. 193).

Koncept queer odmítá tradiční představu, že existují pouze mužská a ženská těla a identita bez prostoru pro jakoukoliv variabilitu. Queer se staví proti binárnímu chápání genderu a sexuální orientace a zpochybňuje předpoklad, že existuje pouze heterosexuální nebo homosexuální orientace. Queer se snaží posunout důraz z aktuálních identit jednotlivce, které předurčují jeho chování, na takové záležitosti jako sexuální orientace a genderová identifikace. Tím by se mohla ztratit důležitost, kterou tyto identity momentálně mají. Queer hnutí usiluje o vytvoření prostředí, kde by každý jedinec mohl prožívat svou sexualitu a identitu bez nutnosti zařazovat se do tradičních škatulek a očekávání. (Fafejta, 2016.)

Filozof*ka Judith Butler se staví proti názoru, že pohlaví je pouze biologickou kategorií a argumentuje, že i pohlaví je sociální konstrukt. Podle nich jsou genderové a pohlavní identity produktem společenských konvencí a normativů, které jsou výsledkem kulturních procesů a mocenských struktur. Tím pádem neexistuje žádná předem daná „autentická“ podstata, která by přirozeně odpovídala nějakému pohlaví. Gender i pohlaví jsou společensky konstruované kategorie, které jsou neustále proměnlivé a ovlivňované kulturními a politickými procesy (Lišková, 2009).

Butler rovněž argumentuje, že koncepty pohlaví mají normativní povahu a jsou součástí diskurzu, který utváří naše chápání tělesnosti a následně ji ovlivňuje. Tento diskurz kolem pohlaví vytváří určité normy a vzory, které se stávají standardem. Z toho vyplývají opakované akce a jednání, která jsou řízena tímto diskurzem a reprodukují ho. Celkově tedy diskurzy o pohlaví vytvářejí dojem, že konkrétní chápání pohlaví je nezbytným a neměnným standardem (Barker, 2006).

1.1.3 Feminita a maskulinita

Při rozpoznávání genderu a pohlaví mohou děti do značné míry využívat i vnější rysy člověka, které obvykle označujeme jako typicky maskulinní nebo feminní. Psychologové, kteří se zabývají výzkumem v oblasti psychologie, chápou maskulinitu a feminitu jako osobní rozdíly (varianty) ve znacích a chování souvisejících s pohlavím, tedy jako různorodost existující u obou pohlaví. Maskulinita a feminita představují aspekty genderové identity, které se mohou lišit jak mezi muži, tak mezi ženami (Lippa, 2009).

Tradiční přístup k maskulinním a femininním povahovým rysům a vlastnostem, který představily první vědecké teorie genderové identity se zakládal na jednodimenzionálním konceptu. Tento koncept předpokládal, že každý jedinec se nachází na určitém bodě pomyslné osy, přičemž na jednom konci jsou jedinci vyhraněně maskulinní, na druhém konci femininní a uprostřed se nacházejí jedinci s neutrálními rysy. Avšak v 60. letech a na počátku 70. let byla tato koncepce zpochybněna objevem, že existují jedinci, kteří projevují jak vysoce maskulinní, tak femininní vlastnosti, dovednosti a zájmy. V reakci na tyto nové poznatky začal vědecký zájem směřovat k alternativním genderovým konceptům a představám (Janošová, 2008).

Jeden z prvních návrhů takového konceptu představili Biller a Borstelmann (1967), kteří navrhli, že „*Maskulinita a feminita by neměly být považovány za vzájemně vylučující polární protiklady, ale spíše jako dvě oddělená kontinua, která jsou někdy rozdílná a jindy se překrývají.*“ Tímto se snažili vytvořit koncepci, která by lépe odpovídala těmto novým poznatkům. Tedy, že maskulinita a feminita jsou samostatné dimenze, které mohou existovat nezávisle na sobě a mohou se vzájemně prolínat (Janošová, str. 31, 2008).

Už v mateřských školkách můžeme pozorovat projevy genderových stereotypů spojených s feminitou a maskulinitou, kdy jsou určité aktivity nebo zájmy automaticky přiřazeny dětem na základě jejich pohlaví. Tato rigidita v rozdělování rolí může omezovat rozvoj dětí a upevňovat genderové stereotypy již od útlého věku.

1.1.4 Genderové stereotypy

Genderové stereotypy jsou promítány do celé společnosti a ovlivňují naše očekávání, myšlení a chování. Tyto stereotypy jsou přenášeny skrze společenské normy a ovlivňují definice mužských a ženských rolí, což má vliv na to, jak se lidé vidí sami sebe a jak se identifikují (Doležalová, 2009).

Ve věku předškolního vzdělávání se projevují genderové stereotypy nejen skrze dětské zájmy, ale i prostřednictvím **her a hraček**. Chlapci často tíhnou k aktivitám, které jsou tradičně považovány za ‚klučičí‘, jako jsou stavebnice, autíčka nebo akční hrdinové, zatímco dívky se často zajímají o panenky, kuchyňky nebo si malují. Tyto preference mohou být formovány společenskými očekáváními ohledně vhodného chování pro každé pohlaví.

Rozhodnutí, zda si dítě vybere Barbie panenku nebo autíčko, nesouvisí s jeho biologickým pohlavím, ale spíše s tím, jak jsou tyto hračky společensky vnímány jako vhodné nebo nevhodné pro určité pohlaví. Výběr her a hraček není tak široký, jak by se mohlo zdát.

I když si děti mohou vybírat hry a hračky samy, jejich volba je ovlivněna nabídkou, kterou jim dáváme, a naše nabídka je zase omezena existující nabídkou na trhu. Děti tedy reagují na společenské očekávání a normy, které formují, jaké hračky jsou považovány za vhodné pro chlapce a dívky (Cviková, 2006). A společnost je silně ovlivněna reklamou, která prezentuje stereotypní obrazy toho, jak by měly dívky a chlapci vypadat a jaké role by měli zastávat. Reklamy často zobrazují dívky jako závislé na svém vzhledu, zaměřené na domácí činnosti jako vaření a péče o panenky. Naopak chlapci jsou prezentováni jako dobrodružní, stavějící nové světy, bojující s nebezpečím a soutěžící v rychlých závodech s auty. Takové zobrazení genderových rolí v reklamě přispívá k upevňování a reprodukci genderových stereotypů ve společnosti. Tato stereotypní prezentace má dalekosáhlé důsledky, protože formuje očekávání, preference a chování dětí, ale i dospělých, a omezuje jejich schopnost překročit tradiční genderové normy.

Rozdíly v aktivitách chlapců a dívek jsou často patrné až v přítomnosti ostatních dětí. Když je dítě osamoceno nebo ve společnosti dospělých, jeho chování z hlediska pohlaví není tak výrazné. Avšak ve společnosti vrstevníků se dynamika hry často mění. Děti častěji volí typické hračky pro své pohlaví, i když se zrovna nesnaží najít partnera ke hře (Lamb et al., 1980, podle Bealové, 1994 in Janošová, 2008).

Toto promítání genderových stereotypů se může dále projevat v chování dětí a ve volbě kamarádů. Děti mohou být nápomocné při vytváření a upevňování těchto stereotypů tím, že preferují hrát si s lidmi, kteří mají stejné zájmy a chování jako oni. To může vést k oddělení dětí na základě pohlaví během her a aktivit.

Děti si často vybírají své společníky ve hře na základě podobného stádia vývoje své genderové identity. To znamená, že preferují hrát si s vrstevníky, kteří projevují podobnou stabilitu nebo jistotu ve své genderové identitě, jako ony samy. Tato shoda ve vnímání vlastního pohlaví může být pro děti důležitější než sdílené zájmy, protože ovlivňuje jejich postoje a vztahy v rámci hry a sociálních interakcí (Beal in Janošová, 2008). Důležitou rolí při posilování našeho sebepojetí a vnímání naší genderové identity mohou mít také **oblečení a barvy**. Protože jsme naučení vnímat a interpretovat určité typy oblečení jako vhodné pro určité pohlaví, oblečení může sloužit jako prostředek k rozpoznání genderu ostatních lidí. Tyto společenské normy a očekávání mohou vést k tomu, že si lidé zafixují určité představy o tom, jaký by měl být vzhled a styl každého pohlaví. Děti jsou obzvlášť velmi citlivé na sociální normy a očekávání. Nosí-li chlapec nebo dívka oblečení, které se liší od tradičních genderových rolí, mohou čelit nepochopení nebo dokonce šikaně od svých vrstevníků. Zvolení ‘správné’ barvy nebo typu oblečení může pomoci dětem cítit se více začleněny a přijaty v jejich okolí.

V posledních letech ale nabírá na popularitě genderově neutrální oblečení, které je alternativou k tradiční modré a růžové. Genderová neutralita je trend směřující k světu, kde se neprovádí rozlišování mezi pohlavími prostřednictvím společenských projevů, jako jsou jazyk, barvy nebo oblečení (Nash, Sidhu, 2023).

Genderové stereotypy nejsou omezeny pouze na výběr hraček a oblečení; v předškolním věku se často projevují i při otázkách dospělých, které kladou dětem, jako například ‚Čím bys chtěl(a) být, až vyrosteš?‘. Děti mají tendenci vybírat si své budoucí **kariéry** na základě zkušeností a možností, které mají k dispozici. Jejich účast na různých hrách a aktivitách ovlivňuje jejich představy o budoucnosti. Je důležité, aby měly příležitost vyzkoušet si různé aktivity bez ohledu na pohlaví. Omezení dívek na taneční kroužky a chlapců na sportovní aktivity brání jejich objevování zájmů a talentů v jiných oblastech. Zároveň je důležité, aby děti byly vystaveny různým povoláním a postavám v médiích a literatuře, aby měly širší obzor možností a mohly lépe rozvíjet své vlastní představy o své budoucnosti. Nezávislé Sociálně Ekologické Hnutí Nesehnutí se zaměřilo na téma genderu a svobodné volby povolání. Vypracovalo metodiku, která umožnila nejen vyučujícím a rodičům předškolních dětí seznámit se s tímto tématem prostřednictvím webináře.

Závěrem lze konstatovat, že genderové stereotypy mají hluboký a rozsáhlý vliv na naše každodenní životy, od výběru oblečení a hraček až po volbu povolání a představy o budoucnosti. Je důležité si být vědomi těchto stereotypů a aktivně je vzdorovat, aby děti i dospělí měli možnost rozvíjet své zájmy a talenty bez omezení genderovými normami. Společným úsilím o vytváření prostředí, které podporuje rovnost a diverzitu, můžeme překonat genderové stereotypy a vytvořit inkluzivnější a spravedlivější společnost.

2 DĚTSKÁ POJETÍ

Dětské pojetí je termín používaný k popisu způsobu, jakým děti vnímají a chápou svět kolem sebe. Jedná se o jejich mentální reprezentaci a porozumění různým konceptům, jevům, lidem a událostem ve svém okolí. Proto se v této kapitole budeme zabývat konstruktivismem, který je klíčový při zkoumání dětského pojetí, protože se zaměřuje na to, jak děti aktivně konstruují své porozumění světa kolem sebe a zahrneme zde i Jeana Piageta a jeho kognitivní konstruktivismus.

2.1 Konstruktivismus

Konstruktivismus je v této práci využíván z několika důvodů. Konstruktivistický přístup k učení poskytuje prostředky pro podporu aktivního a angažovaného učení jedince. V práci s dětmi v mateřské škole je hodnota viděna v tom, aby děti byly aktivními účastníky svého vlastního učení, aby si mohly konstruovat své vlastní poznatky a porozumění světa kolem sebe. Druhým důvodem je důraz kladený na interakci mezi jedincem a jeho prostředím. Genderové identity a role nejsou předem dané, ale jsou konstruovány a formovány interakcí dítěte s jeho prostředím, včetně rodiny, školy, médií a společenských norem. Konstruktivistický přístup umožňuje zkoumat, jaké procesy a interakce vedou k formování genderových představ u dětí a jak mohou být tyto představy ovlivněny.

Pedagogický slovník vykládá termín konstruktivismus takto: *„Široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V didaktice jedno z dominantních paradigmat, dělicí se do několika proudů:*

- a) *Kognitivní konstruktivismus*
- b) *Sociální konstruktivismus*
- c) *Pedagogický konstruktivismus*
- d) *Didaktický konstruktivismus“*

(Průcha, Walterová & Mareš, str. 132, 2013).

Podle teorií konstruktivismu, které předkládá Syslová a kol., je učení nejen o přenosu informací z učitele na žáka, ale spíše o aktivním procesu, kde dítě samo nebo ve spolupráci s ostatními konstruuje své vlastní poznání. Autorka zdůrazňuje, že smysl a poznání nemohou být pouze předány, nýbrž jsou aktivně vytvářeny v mysli dítěte. Ve specifickém kontextu mateřské školy se tato teorie projevuje tak, že dítě pracuje s novými informacemi, spojuje je s již známými a utváří své poznání na základě vlastních mentálních struktur. Klíčovými charakteristikami jsou aktivní role dítěte a interakce s prostředím, včetně spolupráce s ostatními dětmi. Tímto způsobem je vzdělávání v mateřské škole vnímáno jako proces, kde dítě nejen absorbuje informace, ale aktivně se účastní konstrukce svého vlastního poznání ve spolupráci s kolektivem (Burkovičová in Syslová, 2019).

Personální konstruktivismus je dalším přístupem v rámci konstruktivistického paradigmatu. Tento přístup se soustředí na individuální konstrukce poznání a vědomí a zdůrazňuje jedinečné a subjektivní perspektivy každého jednotlivce, v kontextu mé práce jednotlivých dětských respondentů.

V rámci pedagogického kontextu se personální konstruktivismus často zabývá tím, jakým způsobem jednotlivci aktivně budují své poznání a chápání světa prostřednictvím svých zkušeností, představ a myšlení. V mateřské škole například děti pomocí interakce s ostatními dětmi a prostřednictvím kooperativních činností zkoumají své vlastní prekoncepty a uvědomují si rozmanitost perspektiv a názorů. Pokud se jim potvrdí vlastní prekoncepty v průběhu sociální interakce, drží se jich. Tento proces umožňuje dětem aktivně rekonstruovat své poznání a prekoncepty, což přispívá k jejich individuálnímu rozvoji a porozumění světu kolem sebe (Burkovičová in Syslová a kol., 2019).

Příklad tohoto procesu v kontextu genderových prekonceptů může být, když děti diskutují o rolích chlapců a dívek nebo si vyměňují názory na to, co považují za vhodné chování pro každé pohlaví. Během těchto interakcí mohou děti zjistit, že jejich spolužáci mají odlišné názory nebo prekoncepty o tom, jak by se chlapci a dívky měli chovat. Tato interakce může ovlivnit, zda děti přijmou nebo upraví své vlastní prekoncepty týkající se genderu.

2.1.1 Kognitivní konstruktivismus Jeana Piageta

Je klíčové zdůraznit význam Jean Piageta a jeho přínos kognitivnímu konstruktivismu, na němž stojí mnoho dalších pedagogických přístupů. Jean Piaget, švýcarský psycholog, je známý především pro svou teorii kognitivního vývoje a konstruktivismu, který kladl důraz na aktivní roli dítěte ve vytváření vlastního poznání.

Podle Piagetovy teorie je vývoj dítěte řízen procesem adaptace, který zahrnuje dvě klíčové činnosti: asimilaci a akomodaci, jež jsou vzájemně propojeny. Asimilace spočívá v integrování nových informací a zkušeností do stávajících znalostí a schémat dítěte. Tímto aktivním procesem si dítě rozšiřuje své stávající koncepty a schémata, což mu umožňuje porozumět novým informacím na základě předchozích znalostí. Akomodace naopak představuje úpravu nebo změnu stávajících schémat a konceptů, aby lépe odpovídaly novým informacím a zkušenostem. Dítě se aktivně přizpůsobuje novým situacím a upravuje své myšlení, aby lépe reflektovalo realitu. Asimilace a akomodace jsou vzájemně provázané a fungují v dynamické rovnováze. Dítě neustále hledá harmonii mezi existujícími znalostmi a novými informacemi. Když dojde k nerovnováze, dítě aktivně pracuje na obnovení rovnováhy tím, že upravuje svá schémata a koncepty nebo získává další zkušenosti. V rámci Piagetovy teorie adaptace jsou asimilační schémata základními mentálními konstrukty, které dítě používá k poznávání světa. Tato schémata procházejí změnami v průběhu vývoje a jsou specifická pro aktuální fázi dětského myšlení. Vývoj asimilačních schémat odráží konkrétní etapy dětského intelektuálního rozvoje, což znamená, že způsob, jakým dítě chápe a interaguje se světem, se mění s jeho vývojem (Čáp, Mareš, 2007).

3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ A JEHO SPECIFIKA

Každá fáze života má své vlastní charakteristiky a specifika. Tato kapitola se soustředí na specifika předškolního období, kdy děti prochází zásadními fázemi vývoje před nástupem do školy. Pro zkoumání jejich pojetí genderu je důležité se zabývat psychickými a sociálními aspekty, které dítě zásadně ovlivňují a prostřednictvím nichž si konstruuje svůj vlastní obraz o skutečnosti.

Valentová a Vágnerová (1991) vymezují trvání předškolního období zhruba od 3. do 6. let. Jedná se o období, kdy se podle Říčana (2021) vytvářejí základy sociálních dovedností. Děti v této fázi svého vývoje s dravou zvědavostí formují svůj vlastní obraz o světě. Projevují zájem o otázky týkající se původu života, smyslu existence a vlastního těla. V tomto období se často ptají na jedno jednoduché, avšak nesmírně důležité slovo: „Proč?“.

Předškolní věk představuje období prvního sociálního osamostatnění dítěte na začátku a přípravy na další životní fázi na konci, kterou je vstup do školního prostředí. Toto období je charakterizováno prvními kroky dítěte směrem k nezávislosti a zároveň zahajuje proces adaptace na nároky formálního vzdělávání, kterým bude dítě vystaveno po dlouhou dobu (Matějček, 2005).

V tomto komplexním procesu hraje roli zejména to, jakým způsobem se děti vztahují k okolnímu prostředí, tedy konkrétní sociální a psychologické aspekty – právě v této fázi tedy může docházet k prvnímu utváření představ o genderu.

3.1 Psychologické aspekty

Předškolní období je obdobím, kdy se dítě začíná plně rozvíjet v názorném a intuitivním myšlení. Během této fáze je dítě velmi závislé na tom, co právě vidí a vnímá kolem sebe. Postupně se přesouvá od individuálního vnímání konkrétních objektů ke schopnosti abstrahovat a zobecňovat. Dítě začíná přemýšlet o věcech v celistvých pojmech, které vytváří na základě podobností mezi různými objekty. Své myšlení začíná rozlišovat a může identifikovat rozdíly mezi objekty na základě vnímání. Nicméně v tomto stadiu je myšlení stále prelogické a předoperační. Děti neprovádějí logické operace, které jsou charakteristické pro pozdější stadia kognitivního vývoje. Jejich mentální procesy jsou nevratné a úzce vázané na to, co právě vidí nebo vnímají. Názorné myšlení dítěte je zatím omezeno a málo pružné (Šulová, 2004).

Předškolní děti mají tendenci projevovat **kognitivní egocentrismus**, což znamená, že jejich myšlení je silně centrální kolem vlastních perspektiv a zkušeností.

To neznamená sobectví nebo egoismus, ale spíše omezené porozumění tomu, že ostatní lidé mohou mít odlišné pohledy. Během her nebo aktivit předškolák předpokládá, že všichni uznávají stejná pravidla a chápou situaci stejným způsobem. Pokud se něco neshoduje s jeho vlastním názorem, může to přímo odmítnout nebo to jednoduše přehlížet. V tomto období ještě není schopen plně internalizovat perspektivu ostatních lidí. Tato fáze kognitivního egocentrismu je běžným rysem vývoje dětí předškolního věku a odráží jejich omezenou schopnost chápat svět kolem sebe z perspektivy jiných jedinců (Říčan, 2021).

V tomto období jsou pozorovatelné další charakteristiky myšlení. Dítě projevuje tendenci **antropomorfismu**, což znamená, že přisuzuje neživým předmětům lidské vlastnosti. Dítě může vidět tvář nebo osobnost v předmětech, které to jinak nemají. **Prezentismus** je také zřejmý, protože dítě chápe vše ve vztahu k okamžité přítomnosti. To znamená, že se zaměřuje na aktuální moment a může mít omezené chápání času. **Fantazijní přístup** je významný, přičemž fantazie a představivost dítěte mají tendenci převažovat nad respektováním logických faktů a realitou. Dítě je schopné vytvářet si svět fantazie, kde pravidla a omezení neplatí. **Synkretismus** je také běžný a znamená, že dítě spojuje různé, někdy nelogické rysy a vlastnosti dohromady, což může vést k zvláštní nebo fantastické představě o věcech. V tomto období je myšlení dítěte zatím značně omezené. Omezuje ho i jeho zaměření na subjektivní zkušenosti a fantazii, což odráží jeho pozdní stadia kognitivního vývoje (Šulová, 2004).

Valentová a Vágnerová (1991) doplňují, že typické pro toto období je v oblasti myšlení i **Fenomenismus**. Tento termín můžeme chápat jako důraz na dětskou schopnost porozumět světu skrze vnímání a konkrétní zkušenosti, přičemž abstraktnější nebo teoretické koncepty mohou být pro ně obtížnější. Jejich chápání světa je silně spojeno s bezprostředními zkušenostmi a konkrétními jevy, a to představuje důležitý aspekt jejich kognitivního vývoje.

V publikaci Vývojová psychologie dětství a dospívání (Vágnerová, Lisá, 2021) tyto typické znaky autorky dělí podle těchto kritérií:

1. Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá – kam zahrnují **centraci** což je „*subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších. Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace*“. Dále také již výše zmíněný egocentrismus, fenomenismus a prezentismus.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje – kde je zahrnutá magičnost, antropomorfismus, artefacialismus a absolutismus. **Artefacialismus** je interpretace vzniku okolního světa, která předpokládá, že nějaký tvůrce, pravděpodobně lidská bytost, stojí za vznikem typických rysů tohoto světa. **Absolutismus** můžeme chápat jako víru v to, že každé poznání musí být jednoznačné a definitivní. Tato tendence vychází z dětské potřeby jistoty. Pro předškolní děti je těžké pochopit relativitu názorů dospělých, protože si nedokážou představit, že existuje více možností nebo perspektiv na danou věc.

Co se týče pozornosti, v tomto období je úmyslná pozornost ještě poměrně nestálá a často vyžaduje podněty a směřování dospělých. Postupně se rozvíjí až ve školním věku. S růstem schopnosti pozornosti se zvyšuje i schopnost bezděčného zapamatování, a proto se zážitky z tohoto období mohou udržovat v paměti až do dospělosti. Úmyslné pamatování a vybavování je spojeno především s osobními zájmy dítěte. Nejprve se dítě zajímá především o formu zapamatovaných informací a teprve později se zaměřuje na jejich obsah. Představy dětí v tomto věku se mohou lišit od představ dospělých svou úplností a přesností, které se postupně zlepšují během vzdělávání (Teyschl, Brunecký, 1973).

Dle Teyschla a Bruneckého (1973) převládá paměť názorná (smyslová) a děti mají tendenci vybavit si látku bez dalšího hlubšího zpracování myšlením, což je spojeno se sklonem učit se z paměti. Schopnost záměrného vybavování představ se začíná rozvíjet až ve školním věku, avšak je důležité ji podporovat již v předškolním období. Děti, které se v tomto období nezačnou učit záměrně a úmyslně si pamatovat, mohou mít ve škole problémy.

V předškolním věku je citové prožívání dětí regulováno vrozenými dispozicemi chování. Ve způsobu, jakým prožívají a vyjadřují své emoce, dochází k určitým, ačkoli méně výrazným, změnám:

- 1) *Citové prožitky jsou dosti intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé, snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. děti tohoto věku střídají lehce pláč i smích.*
- 2) *4–5leté děti již začínají svoje citové projevy ovládat, jsou k sobě kritičtější. Např. chlapec tohoto věku řekne „Já jsem vůbec nebřečel, ani když jsem upadl.“ Reakce aktivního útluhu, sebeovládání určitého prožitku je vývojově nová, a proto ještě slabá a nemá významnější vliv na regulaci chování.*

(Valentová, Vágnerová, 1991)

Citové prožitky dětí se stávají bohatšími a rozmanitějšími. Začínají projevovat veselost a smysl pro humor, což je charakteristické pro toto období. Strach z neznámého prostředí, cizích lidí a zvířat postupně ustupuje s nabytými zkušenostmi. S rozvojem sociálních dovedností nabývají na významu i sociální emoce, jako je láska a nenávisť, sympatie a antipatie. Děti začínají rozvíjet své sebepojetí a citový vztah k sobě samým. Jak jsme již uvedli, děti v předškolním období mají tendenci být značně egocentrické, což znamená, že jsou zaměřené na sebe a hodnotí všechny situace a události ve vztahu k sobě a svým potřebám. Citový aspekt sebehodnocení dítěte je těsně spjat s celkovým vývojem jeho osobnosti, formováním vlastní identity a sebevědomí (Valentová, Vágnerová, 1991).

Od raného dětství je rozvoj osobnosti spojen s rostoucí potřebou identity a seberealizace. Už v batolecím věku je pozorovatelná touha po projevu identity a uspokojení této potřeby může probíhat formou sociálně vhodných interakcí. Je důležité, aby období vzdoru a negativismu nebylo trvalé a nepřetrvávalo až do předškolního věku (Valentová, Vágnerová, 1992). Mezi druhým a čtvrtým rokem věku se začíná projevovat schopnost sebeuvědomování v sociálním vývoji dítěte. Když děti dosáhnou této schopnosti rozlišit sebe od ostatních, začínají se rozvíjet další formy sociálního chování. Děti začínají rozšiřovat svůj okruh sociálních vztahů a často se pohybují v kolektivu vrstevníků, kde získávají zpětnou vazbu. S rozvojem této schopnosti se objevují nové sociální dovednosti, jako je dělení se, výměna a dávání. Současně děti začínají projevovat schopnost šidit a lhát, což je často spojeno se snahou oklamat druhou osobu. Tyto sociální projevy se objevují krátce poté, co dítě začne být schopno si uvědomit svou vlastní identitu a rozlišit se od ostatních (Barnacz et al. in Thorová, 2015). Dokonce i když děti definují samy sebe, projevuje se jejich myšlení konkrétně. Vyjmenovávají specifické charakteristiky, jako jsou osobní preference a schopnosti. Již od asi tří let se děti učí kategorizovat své "já". Popisují svou osobu pomocí několika konkrétních atributů a opírají se o vizuální dojmy nebo zážitky (Flavell et al., 1997 in Thorová, 2015).

Nejen v předškolním věku jsou děti jako houby nasávající informace od svých rodičů a dalších významných osob, které se stávají klíčovou součástí jejich sebepojetí. Tyto informace jsou pro ně uznávané a děti je automaticky přijímají jako správné a relevantní. Skrze ně dítě začíná poznávat své vlastnosti a hodnotu, což posiluje jeho povědomí o sobě a pochopení toho, co ho dělá jedinečným. Tímto procesem si dítě uvědomuje svou jedinečnost a začíná chápat, jak se liší od ostatních. Součástí sebepojetí v tomto období se stává i ona genderová role. Prostřednictvím interakce s okolím, které mu sděluje jeho nároky na chování, které se liší podle pohlaví si dítě dělá představu o sobě samém.

Jelikož je hlavní činností hra, tak i ta může být důležitým prostředkem, skrze si děti upevňují genderovou roli. Během her děti často napodobují role a chování, které vidí u dospělých, sourozenců nebo ve svém okolí.

Dítě přebírá i stereotypy, které se mohou projevit ve vývoji jeho genderové identity.

Dle Vágnerové a Lisé (2021) probíhá vývoj genderové identity ve třech fázích v batolecím období:

1. Fáze uvědomování rozdílů – Děti si uvědomují rozdíly mezi ženským a mužským pohlavím. Odlišnost si uvědomují na počátku batolecího věku
2. Fáze pochopení vlastního pohlaví – Dítě přijímá a internalizuje genderové normy, očekávání a stereotypy, které jsou běžné ve společnosti, a začíná je aplikovat na sebe sama. Vědomí genderové identity se začíná formovat v prvních letech života dítěte a je pevněji upevněno kolem věku 18 měsíců. Tato uvědomělost o vlastním genderu je klíčovým krokem v procesu rozvoje identity. Jakmile dítě pochopí, že je členem této určité skupiny podle pohlaví, začne se o tuto kategorii zajímat a vyptávat se na ni. Začíná projevovat chování, které je spojeno s jeho vnímaným pohlavím a genderovou rolí. To může zahrnovat preference ohledně hraček, aktivit, stylu oblékání a sociálních interakcí.
3. Fáze přijetí genderové identity – Děti se začínají často silně ztotožňovat se svou příslušnou genderovou rolí. Prožívají určitou nelibost, když jsou považovány za příslušníky opačného pohlaví. Dítě se začíná aktivně identifikovat s typickými rysy a chováním spojeným s jeho vnímaným pohlavím. Může se objevit i odmítání aktivit, které mají spojené s opačným pohlavím.

3.2 Sociální aspekty

V oblasti sociologie je běžné diskutovat o socializaci jako o procesu, který se skládá ze dvou hlavních fází a zahrnuje různé faktory ovlivňující socializaci. Tyto faktory představují skupiny nebo sociální kontexty, ve kterých dochází k významným procesům formování jedince.

Primární socializace se obvykle odehrává v raném dětství a je považována za nejintenzivnější období kulturního učení. Během tohoto období se děti učí jazyku a základním sociálním normám, které posléze tvoří základ pro jejich další učení. V této fázi má největší vliv na socializaci rodina.

Sekundární socializace se odehrává později v dětství a pokračuje až do dospělosti. V této fázi se část odpovědnosti, která dříve spočívala především na rodině, přesouvá na další socializační faktory. Školy, vrstevnické skupiny, organizace, média a pracoviště se stávají vlivnými silami ovlivňujícími jedince. Prostřednictvím sociální interakce v těchto kontextech lidé získávají hodnoty, normy a názory, které formují jejich kulturní vzorce (Giddens, 2013).

V předškolním věku je hlavní charakteristikou intenzivního procesu socializace a enkulturace dítěte. Během tohoto období děti absorbují normy chování a hodnoty své společnosti, stejně jako vlastnosti kultury, která je obklopuje, včetně stereotypů a předsudků. Vstupem většiny dětí do předškolního vzdělávacího prostředí se rozšiřují jejich sociální a komunikační kontakty. Děti budují nové vztahy a začínají se formovat do různých rolí ve společenství (Průcha a kol., 2016).

Vznik feministických hnutí vedl k zájmu odborníků o výzkum rozdílů v socializaci děvčat a chlapců, který se postupně zaměřil na všechny etapy dětského vývoje. Odlišnost ve výchově chlapců a dívek byla dlouho zjevná, ale překvapivé bylo, že se objevuje tak brzy v jejich životě. Díky tomu, že primární socializace začíná v rodinném prostředí, jsou rodiče klíčovým a prvním faktorem ovlivňujícím dítě v procesu formování genderové role. Avšak i děti samy brzy začínají rozlišovat mezi mužským a ženským světem a snaží se porozumět fungování svého sociálního okolí. Nazírání na sebe v souvislosti socializace probíhá prostřednictvím identifikace. Identifikace je proces, prostřednictvím jedinec přijímá a začleňuje do svého sebepojetí charakteristiky, vlastnosti a role osob nebo skupin, které považuje za podobné nebo příbuzné sám sobě, např. s rodiči, sourozenci, vrstevníky a autoritativními osobami v jejich životě. Tento proces může ovlivňovat formování genderové identity a způsob jakým jedinec vnímá a přijímá společenské role a očekávání s pohlavím (Janošová, 2008).

Děti se obvykle nejprve přirozeně identifikují s jedinci stejného pohlaví, ale někteří mohou zažívat genderovou dysforii. Spolek Trans*parent uvádí, že se „*Jedná se o pocit diskomfortu ve vlastním těle, nesoulad mezi tím, kým se člověk cítí být a jeho tělem. Léčba může spočívat v psychoterapii, hormonální terapii nebo je možné jít operativní cestou*“ (Zhořec, 2023).

Podstatou identifikační teorie je předpoklad, že lidé se učí očekávanému chování a rolím prostřednictvím pozorování a napodobování osob ve svém okolí, zejména těch, kteří jsou jim blízcí nebo jim slouží jako vzory. Důležitou roli hraje tedy vztah, který má dítě s osobou, kterou považuje za svůj vzor. Děti se často identifikují s lidmi, se kterými mají silný citový vztah, jako jsou jejich rodiče, prarodiče nebo starší sourozenci. Tento vztah vytváří základ nejen pro napodobování chování, ale i vytvoření hodnot tohoto vzoru. Dalším důležitým faktorem je atraktivita tohoto vzoru pro dítě.

Děti se často snaží napodobovat a identifikovat s lidmi, kteří jsou pro ně atraktivní a obdivovaní. Tato atraktivita může souviset s různými vlastnostmi, jako jsou schopnosti, osobnostní charakteristiky nebo společenský status (Janošová, 2008).

Identifikační teorie má však i svá vlastní úskalí, která nemusí být tak jednoznačně interpretovatelná. Karsten (2006) uvádí, že se snadno zaměňuje s imitační teorií. Na rozdíl od identifikační teorie se imitační teorie soustředí především na proces imitace, tj. opakování konkrétního chování nebo modelování jednání jiné osoby. Děti především napodobují chování těch, které považují za úspěšné vzory. Podle něj kritika spočívá v několika důležitých bodech. Neexistují vědecké důkazy pro tvrzení, že by mezi rodiči a dětmi téhož pohlaví vznikaly významné podobnosti častěji nebo ve větším rozsahu. Studie nepodporují představu o větší podobnosti mezi otcem a synem nebo mezi matkou a dcerou v kontextu formování pohlavní role. Identifikační teorie předpokládá konzistentní a jednotné vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi téhož pohlaví, což však není v souladu se skutečností. Vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi se liší v závislosti na individuálních charakteristikách, rodinné dynamice a kulturních faktorech. Teorie dále zdůrazňuje příklonění se dítěte k autoritářskému a přísnému otci, což může být zjednodušením, které nepokrývá variabilitu rodinných rolí a vztahů. Identifikační proces není pouze o přechodu od matky k otci, ale je to mnohem komplexnější proces, který zahrnuje interakce s různými vzory chování a identitami v okolním sociálním prostředí. Podobně je problematika zaměřována i s teorií sociálního učení, která zahrnuje širší spektrum mechanismů, jenž umožňují jedinci učit se z prostředí (skrze pozorování, napodobování, ale také další procesy, jako je učení se z posilování, modelování, sociální srovnávání a identifikace s jinými) (Janošová, 2008).

Není přitom jednoznačné, jestli u chlapců bude jejich vzor mužský, nebo u dívek ženský. Dívky obvykle napodobují chování ostatních žen, ale nejsou omezeny v možnosti imitovat i některé aspekty chování mužů, na rozdíl od chlapců. U chlapců se naopak daleko více podporují typicky mužské vzory chování a současně se distancují od toho, co považují za ženské (Bussey, K., Perry, 1982, podle Vasty et al., 1995 in Janošová, 2008).

Vzhledem k těmto kritickým bodům můžeme konstatovat, že identifikační teorie nedostatečně vysvětluje formování pohlavní role a její význam je spíše omezený a zjednodušený. Pokud tedy zkoumám primárně dětská pojetí genderu, a nikoliv rodičů či učitelů, jedná se o odlišnou disciplínu, která vede k specifickým závěrům – nehledám příčiny, ale spíše pracuji s důsledky, což je možné považovat za nedostatek. Jak se však ukazuje, hledání těchto identifikačních či imitačních projevů by mohlo být samo o sobě problematické a zpochybnitelné, protože je spíše zjednodušující.

4 TEORIE VÝVOJE DÍTĚTE

4.1 Dětství jako období konkrétního myšlení dle J. Piageta

Jak jsme si řekli už v předchozí kapitole o Piagetovi, kognitivní konstruktivismus klade důraz na aktivní roli dítěte ve vytváření vlastního poznání. Podle Piageta má tento kognitivní vývoj čtyři stádia, kvůli specifickému ohraničení práce však uvedeme pouze ta stádia, která souvisejí s dítětem v předškolních letech. Půjde o stádium senzomotorické, předoperační a stádium konkrétních operací. Právě na nich ilustruji důležité konstruktivistické principy.

V průběhu předškolního věku lze identifikovat tři etapy psychického vývoje podle teorie Jeana Piageta. První etapou, trvající od narození do zhruba dvou let, je **senzomotorická fáze**. V této fázi hraje klíčovou roli vnímání a motorika. Dítě rozvíjí senzomotorickou inteligenci prostřednictvím interakce s okolním prostředím, kde se učí na základě dostupných podnětů a opakovaných situací. Poznávání a učení v této fázi jsou zaměřeny na konkrétní kontakt s reálným světem. Dítě začíná rozumět tomu, co může vidět, ochutnat, jak se může pohybovat a jak může manipulovat s různými objekty. Vývoj senzomotorické inteligence slouží zejména k praktickému uspokojení potřeb dítěte a je založen na získávání zkušeností z prostředí kolem něj. V této etapě senzomotorické inteligence ještě nedospívá k abstraktnímu poznání; spíše je zaměřena na praktický a konkrétní kontakt s okolím, což umožňuje dítěti lépe porozumět světu kolem sebe.

V období mezi druhým a čtvrtým rokem života dítěte dochází k fascinujícímu vývoji, kdy se odpojuje od pouhé fixace na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Během této fáze postupně vstupuje do etapy symbolického a předpojmového myšlení, což znamená, že dítě začíná mít schopnost představovat si činnosti nebo výsledky, aniž by je fyzicky provádělo. Myšlení se přesouvá z předchozí senzomotorické roviny do roviny reflexivní. V tomto období získává řeč klíčový význam, neboť slouží jako prostředek k předávání myšlenek a představ dítěte. Řeč rozšiřuje možnosti dítěte interagovat s prostředím, přináší mu nové podněty a umožňuje mu vyjádřit myšlenky, ke kterým by jinak nemuselo dospět. Tímto způsobem se rozvíjí právě symbolické a předpojmové myšlení, což představuje důležitý krok směrem k abstraktnějšímu chápání světa kolem sebe.

Když se blížíme ke konci předškolního období, zhruba kolem čtvrtého roku života, začíná dominovat etapa názorného myšlení. V této fázi se děti angažují v tzv. polosymbolickém myšlení, což zahrnuje formu názorného usuzování.

Jejich myšlení má v tomto období magický charakter, kdy se snaží interpretovat dění kolem sebe tak, aby bylo pro ně srozumitelné. Dítě v této fázi často vytváří názory a vysvětlení, která reflektují jeho vlastní vnímání světa. Pro dosažení pocitu jistoty a bezpečí může občas zkreslovat nebo vylučovat určité informace. Tímto způsobem si vytváří vlastní model reality, který mu poskytuje pocit pochopení a kontroly nad okolím. Názorné myšlení v této etapě představuje fascinující proces, kde dítě začíná aktivně utvářet svůj pohled na svět a vytvářet si vlastní interpretace událostí kolem sebe (Říčan:1989, Vágnerová, 2014 in Syslová, 2019)

4.2 Dětství jako utváření morálky dle L. Kohlberga

Kohlbergova teorie morálního vývoje je založena na myšlence, že morální myšlení a chování prochází určitými etapami vývoje, které jsou strukturovány podle různých úrovní a fází. Jeho teorie byla ovlivněna prací Jeana Piageta v oblasti kognitivního vývoje. Kohlberg zdůrazňuje, že dosažení vyšších kognitivních úrovní nezaručuje automaticky vyšší úroveň morálního uvědomění. Jeho teorie morálního vývoje klade důraz na postupné přecházení jedince přes stádia morálního myšlení, přičemž jedinec v každém stádiu zaujímá jiný pohled na morální otázky a hodnoty. Kohlbergova teorie navrhuje, že morální vývoj je spojen s kognitivním vývojem, ale také závisí na zkušenostech a interakcích jedince se sociálním prostředím. Dosáhnutí vyšších kognitivních stádií tedy může přispět k morálnímu rozvoji, ale není to jediný faktor; sociální zkušenosti, výchova a hodnoty hrají také důležitou roli ve formování morálního myšlení. Kohlberg identifikoval šest stádií morálního vývoje, která rozdělil do tří úrovní – předkonvenční, konvenční a postkonvenční. My si však vzhledem k tématu práce, popíšeme jen první z nich, do které spadá předškolní věk (Heidbrink, 1997).

Předkonvenční úroveň

Na první úrovni morálního vývoje se dítě řídí kulturními pravidly, která určují rozdíl mezi tím, co je považováno za správné a co za špatné. Tato pravidla si dítě interpretuje skrze fyzické nebo okamžité následky svého jednání, jako jsou tresty, odměny nebo výměna služeb. Autorita, která tato pravidla stanovuje, je vnímána jako silná a má moc nad dítětem.

Stádium 1 - Orientace na poslušnost a trest

V prvním stádiu morálního vývoje se jedinec řídí egocentrickou úctou k autoritě, síle nebo prestiži a posuzuje morální hodnotu jednání na základě toho, jestli za něj dostane trest nebo nikoliv. Má tendenci vnímat morální hodnotu především z hlediska objektivní odpovědnosti, tedy podle toho, jaké následky mohou činy mít pro něj samotného, aniž by bral v úvahu vliv na ostatní lidi nebo morální normy. Hlavním motivem chování je strach z trestu.

Stádium 2 – Naivně egoistická orientace

Druhé stádium je naivně egoisticky orientováno. Správné jednání je definováno především jako uspokojení vlastních potřeb a příležitostně potřeby druhých a vzájemnost je spíše chápána jako strategický krok k získání osobních výhod než jako projev loajality nebo morální spravedlnosti (Kohlberg, 1984). V tomto stádiu se také začíná rozvíjet cit pro spravedlnost, avšak má podobu rovnostářského fanatismu. Například starší sourozenec může požadovat stejnou pomoc od rodičů jako mladší sourozenec, i když ji už vlastně nepotřebuje, ale považuje to za spravedlivé (Ocetková, 2013).

Jinak řečeno, děti při rozhodování mezi správným a nesprávným jednáním spoléhají na vnější signály. Zajímají se o to, jestli bude určitá akce potrestána nebo odměněna. Důsledné dodržování pravidel tak pomáhá dětem procvičovat rozpoznávání rozdílů mezi tím, co je dobré a co špatné. Pro malé děti jsou pravidla zdrojem jistoty a bezpečí, zjišťují, jak je těžké kontrolovat své vlastní chování. Pokud se jim dostane péče a řízení důvěryhodnou osobou, mohou se cítit chráněni před možnými následky (Henley, 2000).

Když bychom hledali spojitost teorie morálního vývoje a genderu, předkonvenční úroveň je podle Kohlberga je charakterizována tím, že se jedinec řídí vnějšími pravidly a autoritou, což může zahrnovat i vnímání a internalizaci genderově diferencovaných norem. V této fázi děti často vnímají genderové role a normy jako absolutní a pevně stanovené, a to v souladu s pravidly, která jim byla předána autoritami jako jsou rodiče, učitelé nebo média. Děti si mohou například internalizovat představu, že chlapci mají být silní a nezávislí, zatímco děvčata mají být citlivá a starat se o ostatní. Kohlbergova teorie zkoumá, jak jsou normy a hodnoty předávány dětem a jak se tyto normy projevují v jejich chování.

Celkově bychom tak mohli říct, že i když se Kohlbergova teorie zaměřuje především na morální vývoj, může poskytnout užitečný rámec pro porozumění různým aspektům rozvoje dětského chování, včetně genderové socializace a identifikace.

4.3 Dětství jako období psychosociálního vývoje dle E. Eriksona

Eriksonova teorie psychosociálního vývoje představuje rozšíření klasického psychoanalytického pojetí vývoje osobnosti o faktory kultury a sociálního prostředí a aplikuje se na celý životní cyklus jedince od dětství až po stáří. Erikson byl ovlivněn Freudovou teorií psychosexuálního vývoje, ale revidoval ji a rozvinul ji do nové podoby. Zatímco Freud se zaměřoval především na vývoj osobnosti prostřednictvím psychosexuálních stadií, Erikson zdůraznil význam vztahů a interakcí s okolním sociálním prostředím (Hubertová, 2014).

Psychický vývoj je rozdělen do osmi stadií, z nichž každé má svůj cíl, ke kterému jedinec v dané fázi směřuje, a také obvyklé problémy, které mohou v této fázi vznikat. Tyto problémy a jejich řešení mohou vést ke změnám v osobnosti jedince (Erikson in Vágnerová, Lisá, 2021).

My zde uvádíme pouze tři stádia podle Eriksona (2022), která jsou relevantní pro výzkum dětí předškolního věku.

1. Základní důvěra proti nedůvěře

První etapa Eriksonovy teorie vývoje, „Důvěra vs. Nedůvěra“, je klíčovým obdobím v prvním roce života dítěte, které trvá od narození do prvního roku. Během této fáze se dítě učí budovat důvěru v sebe a ve svět kolem sebe, a to na základě reakcí a péče, kterou od rodičů a pečujících osob dostává. Pozitivní a konzistentní podpora pomáhá dítěti vytvořit bezpečné prostředí pro svůj sociální a emocionální rozvoj. Tato etapa má zásadní vliv na budoucí vztahy a sebevědomí dítěte, a je proto nezbytné, aby bylo poskytnuto dostatečné množství lásky a péče.

V této fázi se děti začínají formovat a vyvíjet základní důvěru v sebe i ve svět kolem sebe. Rodiče a pečující osoby hrají klíčovou roli v tom, jak dítě vnímá své pohlaví. Je důležité, aby děti cítily, že jsou akceptovány a milovány bez ohledu na své pohlaví, což pomáhá budovat jejich sebeúctu a sebedůvěru.

Matky, které poskytují citlivou péči a vytvářejí pevný rámec pro životní styl v souladu s kulturou, přispívají k budování důvěry a identity u dětí. Tento základní pocit důvěry a identity se později proměňuje v pocit „správnosti“, kdy dítě věří, že je samo sebou a vyvíjí se do osobnosti, kterou má potenciál se stát.

Minimální frustrace, které mohou být v tomto věku přítomny, mohou dokonce pomoci k větší stabilitě a kontinuitě v osobním rozvoji dítěte, což v konečném důsledku přispívá k integraci různých fází životního cyklu do smysluplného celku.

2. Autonomie proti studu a pochybám

Druhé období Eriksonovy teorie vývoje, „Autonomie vs. stud“, se týká věku 2-3 let dítěte. Hlavním konfliktem v této fázi je boj mezi autonomií a studem. Dítě se snaží získat nezávislost a kontrolu nad svým životem, což zahrnuje rozhodování o svých akcích a preferencích. Důležité je podporovat dítě v jeho snaze o autonomii, umožňovat mu rozhodování a povzbuzovat jeho snahu o samostatnost. Kladná zpětná vazba a respekt k jeho pokusům o samostatnost jsou klíčové pro rozvoj jeho sebejistoty a schopnosti rozhodovat. Negativní zážitky nebo přílišné omezení mohou vést k pocitu studu a nejistoty.

Toto období vývoje můžeme aplikovat na dětské pojetí genderu tak, že podporujeme individuální projev dítěte a jeho touhu po nezávislosti. To zahrnuje respektování jeho výběru oblečení, hraček a aktivit bez ohledu na genderové stereotypy. Důležité je také poskytovat pozitivní vzory v respektování různých projevů genderu a udržovat otevřený dialog, který umožní dítěti vyjádřit své myšlenky a pocity. Tímto způsobem pomáháme dětem rozvíjet zdravý vztah k vlastní genderové identitě a sebejistotu při rozhodování. Současně je důležité předcházet omezování na základě pohlaví a respektovat individuální vývoj genderové identity.

3. Iniciativa proti vině

Třetí období Eriksonovy teorie vývoje, nazvané „Iniciativa vs. vina“, se týká dětí ve věku od tří do šesti let. Hlavním konfliktem v této fázi je souboj mezi úsilím o rozvoj dovedností a kompetence a možností zažívat viny v případě neúspěchu. Děti v této fázi aktivně prozkoumávají své okolí, učí se novým dovednostem a začínají budovat svou identitu. Klíčové je, aby zažívaly úspěchy a pocit kompetence, což podporuje jejich sebevědomí a schopnost přizpůsobit se okolí. Rodiče a dospělí by měli děti povzbuzovat, podporovat jejich iniciativu a dávat jim prostor k experimentování a učení se z vlastních chyb. Negativní zkušenosti mohou vést k pocitu viny nebo odstoupení od pokusů o nezávislost. Celkově jde o rozvoj důležitých dovedností a sebevědomí ve vývoji osobnosti dítěte.

V tomto období, kdy je dítě schopno manipulovat s nástroji a hračkami, může postupně rozvíjet smysl pro morální odpovědnost. Začíná si uvědomovat určité instituce, funkce a role ve společnosti, což mu umožňuje zapojit se do odpovědného chování. Dítě začíná chápat význam péče o mladší děti a cítí slastný pocit úspěchu při používání nástrojů a hraček, při ovládnutí různých dovedností a při péči o mladší sourozence.

Třetí období Eriksonovy teorie vývoje lze aplikovat na dětské pojetí genderu tím, že se děti podporují v rozvoji jejich genderové identity a sebejistoty.

Důležité je respektovat jejich projev a označení svého pohlaví, podporovat rozmanité příklady genderových rolí a aktivit, vést otevřený dialog o genderu na jejich úrovni porozumění a respektovat jejich výběry ohledně oblečení, hraček a aktivit. Tím se vytváří prostředí, které pomáhá dětem rozvíjet pozitivní vztah k vlastní genderové identitě a chápat rozmanitost genderových projevů u druhých.

5 ANALÝZA KURIKULÁRNÍHO DOKUMENTU

5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V této kapitole se zaměříme na analýzu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s cílem identifikovat faktory, které by mohly ovlivňovat formování identity a genderového vnímání u dětí.

Rámcový vzdělávací program je součástí kurikulárních dokumentů. Kurikulární dokumenty jsou dvouúrovňové – státní a školní. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV, patří do úrovně státní. Na školní úrovni pak vypracovává každá mateřská škola svůj školní vzdělávací program, právě podle RVP PV.

„RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.“

RVP PV, jak uvádí název je zaměřen na děti od 2 do zpravidla 6 let.

„RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání*
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají*

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují

Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.“

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- 1. kompetence k učení*
- 2. kompetence k řešení problémů*
- 3. kompetence komunikativní*
- 4. kompetence sociální a personální*
- 5. kompetence činnosti a občanské*

Sociální a personální kompetence

- **samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej**
- **si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky**

Dítě, které je schopné samostatně rozhodovat a formovat si vlastní názory, má prostor pro rozvoj vlastní identity a genderového vnímání. Tato schopnost mu umožňuje lépe porozumět svým preferencím, hodnotám a potřebám.
- **projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost**
- **napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí**

Projevy citlivosti k druhým a ohleduplnost mohou pomoci dítěti lépe porozumět emocionálním potřebám ostatních a rozvíjet empatii, což je důležité i pro porozumění různorodosti genderových rolí a identit. Dítě, které napodobuje prosociální chování a modely mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí, má příležitost učit se pozitivním vzorcům chování a komunikace. Tato schopnost mu může pomoci lépe porozumět očekávání společnosti ohledně genderových rolí a vyjádření a rozvíjet zdravé vzorce sociálního chování a komunikace, což může ovlivnit i jeho vnímání vlastní identity a genderu v sociálním kontextu.
- **je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným**

Schopnost chápat a být tolerantní k rozmanitosti jednotlivců je klíčovým aspektem pro formování identity a genderového vnímání dítěte. Tato schopnost umožňuje dítěti přijmout a respektovat různé genderové identity, expresi a rozmanitost lidských projevů. Když dítě chápe, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným, má tendenci být otevřenější k rozmanitosti genderových rolí a identit. Tato schopnost také podporuje dítě v budování zdravých mezilidských vztahů, protože mu umožňuje lépe porozumět a respektovat různé perspektivy a zkušenosti ostatních.

To může vést k budování inkluzivního a podpůrného prostředí, které podporuje sebeprosazování a sebepojetí dítěte v rámci jeho genderové identity.

Činnostní a občanské kompetence

- **se zajímá o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřené aktuálnímu dění**

Dítě, které je otevřené druhým lidem a zaujímá aktivní postoj k aktuálnímu dění, má možnost lépe porozumět různým perspektivám a zkušenostem lidí kolem sebe, což může ovlivnit jeho chápání identity a genderu v kontextu různorodých společenských interakcí.

- **má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat**
- **si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu**

Schopnost dítěte rozpoznávat základní lidské hodnoty a normy a podle nich se chovat je klíčová pro budování jeho morálního kompasu a etických hodnot. To může ovlivnit i jeho porozumění vlastní identitě a genderovému vyjádření v rámci sociálního kontextu.

- **ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit**

Když dítě chápe, že svým chováním může ovlivnit prostředí, ve kterém žije, získává pocit odpovědnosti za své jednání a za formování své identity v rámci tohoto prostředí.

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. *Dítě a jeho tělo*
2. *Dítě a jeho psychika*
3. *Dítě a ten druhý*
4. *Dítě a společnost*
5. *Dítě a svět*

Dílčí cíle vyjadřují, co by měl učitel v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat. Vzdělávací nabídka jako prostředek vzdělávání představuje ve svém celku soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů. Pedagog by měl ve své praxi (tzn. při práci ve třídě) tuto nabídku respektovat a tvůrčím způsobem ji konkretizovat tak, aby nabízené činnosti byly mnohostranné a maximálně pestré a svou úrovní odpovídaly konkrétním možnostem a potřebám dětí. Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné.

Dítě a jeho tělo

- **uvědomění si vlastního těla**

Když dítě rozumí svému tělu a jeho funkcím, má lepší šanci porozumět své genderové identitě a vyjádření. Porozumění svému tělu mu může pomoci identifikovat se s určitou genderovou identitou nebo projevem, což je klíčové pro formování jeho celkové identity. Schopnost respektovat a porozumět vlastnímu tělu je důležitá pro budování pozitivního vztahu k sobě samému. To může podpořit důvěru a sebeúctu dítěte, což je klíčové pro jeho sebeprosazování a sebepojetí.

- **osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě**

Porozumění tělu a jeho zdraví je důležité pro celkové zdraví a pohodu dítěte. Když dítě rozumí svému tělu a jeho potřebám, může lépe pečovat o své fyzické i duševní zdraví. To může pozitivně ovlivnit jeho pohled na sebe sama a na svět kolem sebe.

Dítě a jeho psychika

Sebepojetí, vůle, city

- **poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)**

Když dítě poznává sebe a svou identitu, získává lepší porozumění toho, kdo skutečně je. To zahrnuje i porozumění jeho genderové identitě a vyjádření. Uvědomění si vlastní identity je základem pro budování pevného sebepojetí a sebeprosazování v rámci genderové identity. Při pocitu spokojenosti a akceptaci, je pravděpodobnější, že bude otevřenější a sebevědomější při projevu své identity a genderového vyjádření.

Dítě a ten druhý

- **osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem**

Tato základní znalost a dovednost je důležitá pro porozumění a respekt k různorodosti lidí kolem nás. Pomáhá dítěti vnímat rozmanitost v lidských projevech identity a genderu, což může pomoci překonat stereotypy.

- **posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)**

- **vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)**

Vývoj prosociálních dovedností a postojů, jako je empatie, tolerance a respekt, může dítěti pomoci akceptovat a porozumět různým způsobům projevení identity a genderu. Tím může přispět k překonání rigidních genderových stereotypů a k podpoře rovnosti.

- **rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních**

Komunikační dovednosti jsou klíčové pro vyjadřování vlastní identity a porozumění identitě a genderu ostatních. Učení se efektivně komunikovat může dítěti pomoci rozvíjet schopnost porozumění a respektu k různorodým projevům genderu a identity.

Dítě a společnost

- **rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevit se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny**

Podpora autentického vyjádření sebe sama a autonomního chování může pomoci dítěti vytvořit pevnější vztah k vlastní identitě a odolávat tlakům genderových stereotypů.

- **vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách**

Porozumění morálním hodnotám a principům může dítěti pomoci kriticky přemýšlet o genderových stereotypních postojích a rozhodovat se s ohledem na vlastní hodnoty a respekt k rozmanitosti.

- **seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije**

- **vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností**

Představení různorodosti lidí, kultur a umění může rozšiřovat obzory dítěte a podporovat porozumění genderovým identitám a rolím mimo tradiční stereotypy.

(RVP PV, 2021).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 DĚTSKÁ POJETÍ GENDERU U DĚTÍ V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Tématem diplomové práce je zkoumání dětských představ o genderu v preprimárním vzdělávání, konkrétně srovnání dětí navštěvujících běžnou a církevní mateřskou školu. Praktická část se bude zaměřovat na cíle, metodologii a výsledky výzkumu. Bude zahrnovat analýzu sbíraných dat a jejich prezentaci ve formě případových studií. Na závěr bude provedena interpretace zjištěných výsledků a diskuse o jejich významu.

6.1 Vymezení cílů a metodologie výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno, předkládaná diplomová práce se věnuje dětskému pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání. Hlavním cílem je popsat na vybraném vzorku dětí v mateřské škole typy dětských pojetí genderu jako identity.

Dílčím cílem je analyzovat a porovnat představy o genderu mezi dětmi, které navštěvují běžný typ mateřské školy a dětmi navštěvujícími církevní mateřskou školu. Chceme zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání genderových rolí a stereotypů mezi těmito dvěma skupinami dětí.

6.1.1 Metoda výzkumu

Výzkum je založen na kvalitativním přístupu. Jeho definici uvádí Creswell takto: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (Creswell, 1988 in Hendl, 2005). Navrhování designu výzkumu, jak to popisuje Švaříček, Šed'ová a kol., (2010), zahrnuje stanovení základního rámce a plánu, jak budou data sbírána, analyzována a interpretována. Tento proces vyžaduje řadu rozhodnutí, včetně volby vhodných metod a technik sběru dat, definování vzorku, určení procedur pro kontrolu kvality dat a zohlednění etických aspektů.

Pro diplomovou práci byl vybrán design případové studie, který umožňuje detailně popsat zkoumaný případ na základě sbíraných dat a jejich analýzy. Pro sběr dat byla zvolena metoda rozhovoru a dotazníku.

Níže si charakterizujeme detailněji použité metody v tomto výzkumu.

Případová studie

Případová studie umožňuje podrobně zachytit specifika daného případu a analyzovat je v rámci teoretických konceptů nebo výzkumných otázek. Tento přístup je ideální zejména pro zkoumání složitých jevů nebo situací v reálném prostředí, kde umožňuje hlubší porozumění kontextu a mechanismů ovlivňujících zkoumaný fenomén.

Předpokládá se, že detailní zkoumání jednoho případu nám umožní lépe porozumět dalším podobným případům. Na konci studie je zkoumaný případ integrován do širšího kontextu a může být porovnán s jinými případy. Tím se provádí také posouzení validity získaných výsledků. Dle Hendla případovou studii můžeme rozdělit podle sledovaného případu na pět typů. V našem případě se bude jednat o typ – **Osobní případová studie** (Hendl, 2005). Cílem je porozumět možným příčinám, determinantům, faktorům, procesům a zkušenostem spojeným s danou událostí.

Jak již bylo uvedeno, případové studie byly sestaveny na základě informací z rozhovorů a dotazníků. Celkem bylo vytvořeno osm případových studií, přičemž vzorky byly získány z dvou rozdílných skupin. Následně proběhla komparace mezi těmito studii.

Dotazník

Dotazníky představují různé formy nástrojů, které obvykle respondent vyplňuje sám (nebo v interakci s tazatelem nebo online aplikací). Jejich účelem je získat informace o myšlenkách, pocitech, postojích a hodnotách zkoumaných osob, a to i prostřednictvím otázek týkajících se faktů o jejich životě. Nejsou omezeny na konkrétní výzkumný design a mohou být použity při sběru dat v různých kontextech, jako jsou případové studie, experimenty, statistická šetření nebo pozorování. Obsah a struktura dotazníku jsou určeny zájmy výzkumníka, což z nich činí univerzální nástroj pro získání dat (Hendl, Remr, 2017).

I když klíčovým prvkem této práce je zkoumání výpovědí dětských respondentů, doplňující informace, které nám lépe pomohou porozumět kontextu prostředí, ve kterém se děti nacházejí, byly poskytnuty jejich rodiči prostřednictvím dotazníků.

Dotazník se skládá ze sedmi položek, z nichž čtyři jsou polouzavřené, jedna položka výčtová a tři otevřené.

Tyto otázky byly zvoleny, protože informace o rodinném prostředí a kontextu, ve kterém se dítě nachází, mohou poskytnout užitečné poznatky o tom, jakým způsobem se dítě učí a formuje své pojetí genderu. Rodinné prostředí a interakce s rodiči, sourozenci a dalšími členy rodiny mohou mít vliv na formování genderových rolí, identit a přesvědčení dítěte.

Jedná se o tyto oblasti:

Vzdělání rodičů: Vzdělání rodičů může ovlivnit jejich postoj k genderovým otázkám a přístup k výchově dětí. Rodiče s vyšším vzděláním mohou být více informovaní o genderových otázkách a mít větší tendenci k podpoře rovnosti pohlaví.

Typ rodiny: (Úplná, neúplná, rozšířená rodina atd.) může mít vliv na dynamiku v rodině a na to, jakým způsobem se dítě učí o genderových rolích a identitě.

Výchova dítěte: Otázka, kdo se stará o výchovu dítěte, je důležitá, protože může ovlivnit způsob, jakým je dítě vystaveno různým genderovým rolím, vzorům a přesvědčením. Osoba nebo osoby, které mají hlavní roli ve výchově dítěte, mohou formovat jeho pojetí genderu a přispět k jeho chápání genderových rolí a identit.

Starší sourozenec: Přítomnost staršího sourozence a jeho pohlaví může ovlivnit způsob, jakým dítě vnímá a formuje svou genderovou identitu a role.

Zájmy a činnosti dítěte: Informace o tom, jak tráví dítě svůj volný čas a jaké má zájmy a záliby, mohou poskytnout náhled na to, jakým způsobem si utváří své pojetí genderu a jaké jsou jeho preference.

Rozhovor

Pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, což umožňuje kombinaci určených otázek a prostoru pro otevřenou diskuzi. Tento přístup umožňuje zachovat určitou míru flexibility a současně zajistit, aby se respondenti mohli svobodně vyjádřit a přinést nové perspektivy a informace do výzkumu (Švaříček, Šedřová a kol., 2010). Polostrukturovaný rozhovor je populární pro svou flexibilitu, dostupnost a srozumitelnost. Jeho klíčovou vlastností je schopnost odhalit významné a často skryté aspekty lidského a organizačního chování. Často se považuje za nejúčinnější způsob získávání informací, protože umožňuje zkušenému výzkumníkovi přizpůsobit styl, tempo a pořadí otázek tak, aby vyvolal komplexní odpovědi od účastníka. Tento typ rozhovoru také umožňuje účastníkovi vyjádřit své myšlenky a reakce v každodenním jazyce (Qu, Dumay in Mišovič, 2019).

Pro účely této studie jsme se inspirovali výzkumem *Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children* zveřejněným ve vědeckém časopisu *Sex Roles*. Výzkum byl součástí tříleté longitudinální studie o kognitivním, sociálním a genderovém vývoji dětí prováděné v letech 1988 až 1991 u dětí od tří do deseti let. Zabýval se přístupností genderových stereotypů u dětí a zkoumal rozdíly v závislosti na věku a pohlaví.

Cílem výzkumu bylo porozumět, jak děti vnímají a internalizují genderové stereotypy a jak se tyto stereotypy vyvíjejí během dětství. Celkově by se z výsledků dalo vyvozovat, že existuje tendence k většímu zaměření na vzhled při popisu dívek než při popisu chlapců. Tato tendence naznačuje, že vzhled může být častěji vnímán jako klíčový aspekt identity u dívek než u chlapců. Výzkum také odhalil, že starší děti (čtvrtá a pátá třída) vykazovaly vyšší podíl genderových stereotypů ve svých prohlášeních než mladší děti (předškoláci) (Miller at. al., 2009).

Oblasti otázek pro rozhovor byly vybrány tak, aby odrážely specifické situace a témata, s nimiž se předškolní děti pravděpodobně setkávají ve svém každodenním životě. Při formulaci otázek bylo klíčové zvážit jejich možná omezení a limity.

Při návrhu výzkumných otázek a použití vybrané metody strukturovaného rozhovoru v prostředí mateřské školy bylo důležité brát v úvahu několik potenciálních omezení, která mohou ovlivnit validitu a interpretaci výsledků. První omezení se týká jazykové a kognitivní úrovně dětí. Ty jsou u předškolních dětí omezené, což může ovlivnit složitost otázek. Je nutné dbát na to, aby otázky byly jednoduché, srozumitelné a adekvátní pro tuto věkovou skupinu. Otázky, které vyžadují od dětí vzpomenout si na specifické situace nebo události, mohou být omezeny jejich pamětí nebo schopností vyjádřit složité myšlenky.

Dále je nutné děti při dotazování nenavádět směrem zažitých stereotypů a očekávaných odpovědí. Formulace otázek musí znít tak, aby neimplikovala vnucené genderové perspektivy nebo očekávání, která by mohla vést k odpovědím v souladu s předpoklady dospělých.

Omezení předsudků a očekávání je klíčové pro zachování objektivity.

Dalším omezením může být vliv prostředí. Prostředí, kde rozhovor probíhá, může ovlivnit chování dětí. Přítomnost dospělých osob nebo ostatních dětí může ovlivnit otevřenost respondentů nebo vést k odpovědím, které odpovídají očekáváním dospělých a vrstevníků.

Limitem je i omezená reprezentativnost vzorku. Obtížnost dosažení reprezentativního vzorku dětí z různých sociokulturních prostředí může omezit zobecnitelnost výsledků. Výběr dětí by měl být proveden s ohledem na rozmanitost, ale i přesto nemusí být dosaženo plné reprezentativnosti.

6.2 Výzkumné oblasti

1. **Aktivity/hračky:** Zajímá nás, jak děti vnímají hry a hračky v kontextu genderu a zda existují preference nebo stereotypy spojené s pohlavím.
2. **Vzhled a oblečení:** Chceme zjistit, jaké role hrají vzhled a oblečení při formování představ o genderu a jak děti interpretují odlišnosti mezi jednotlivými pohlavími.
3. **Interpersonální vlastnosti:** Snažíme se porozumět tomu, jak si děti vybírají své kamarády a jaké vlastnosti považují za důležité v kontextu genderu.
4. **Povolání:** Chceme zjistit, jak si děti představují různá povolání a zda existují genderové stereotypy ohledně určitých pracovních rolí.
5. **Biologické vlastnosti:** Naším zájmem je zjistit, jak děti vnímají biologické rozdíly mezi chlapci a dívkami a zda jsou tyto rozdíly spojovány s určitými vlastnostmi.
6. **Sociální role:** Zkoumáme, jaké představy mají děti o tom, jak by se měli chlapci a dívky chovat, a zda vnímají nějaká pravidla v této oblasti.

6.3 Struktura rozhovoru a otázky

1. Aktivity / hračky

- Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
- Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?

2. Vzhled a oblečení

- Jak se liší holky a kluci v oblékání?
- Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení? Proč?
- Jaká je tvá oblíbená barva? Proč?

3. Interpersonální vlastnosti

- Jaký by měl být tvůj kamarád?
- Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více pro holky a více pro kluky?

4. Povolání

- Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- Čím bys chtěl/a být? A proč?

5. Biologické vlastnosti

- Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
- Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?

6. Sociální role

- Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci? A jak by se naopak chovat neměli?
- Jak myslíš, že by se měly chovat holky? A jak by se naopak chovat neměly?
- Liší se chování holek a kluků?

6.4 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Při kvalitativním výzkumu se selekce vzorku liší od kvantitativního přístupu. V tomto případě není cílem reprezentovat celou populaci, ale spíše podrobně zkoumat konkrétní téma. Výběr vzorku je úmyslný a teoreticky orientovaný s ohledem na zkoumané problémy. Rozhodování o výběru vzorku závisí na definici cílů a otázek výzkumu. Prvním krokem je stanovení kritérií pro identifikaci aktérů a případů, které budou podrobněji zkoumány (Mišovič, 2019).

K výběru výzkumného vzorku byla použita metoda cíleného výběru. Mišovič (2019) o ní hovoří jako o jedné z nejčastějších technik výběru vzorku v kvalitativním výzkumu. Tento přístup se zaměřuje na specifické vlastnosti účastníků, kteří jsou vyhledáváni záměrně nebo účelově. Tímto způsobem můžeme identifikovat případy, které nás zajímají, a které se vyznačují určitými charakteristikami.

Dětsí respondenti, kteří byli zařazeni do výzkumného vzorku, museli splňovat stanovená kritéria a musel být získán souhlas jejich zákonných zástupců, neboť se jedná o děti.

Ve všech typech výzkumu s lidmi je běžné vyžadovat informovaný souhlas. I v případě kvalitativního výzkumu představuje výzvu. Dokument informovaného souhlasu musí obsahovat uvedení všech akcí spojených s účastí jednotlivce ve výzkumu (Hendl, 2023).

Prvním kritériem bylo, že respondenti museli navštěvovat jednu ze dvou vybraných mateřských škol – běžnou nebo církevní. Druhým kritériem bylo, že respondenti měli navštěvovat poslední rok mateřské školy, a tedy mít věk mezi šesti a sedmi lety. Dále bylo také důležité, aby respondenti vykazovali určitou úroveň komunikace, v této oblasti mi poskytly pomoc učitelky.

Bylo osloveno 10 dětí, ve dvou vybraných mateřských školách, z nichž dvě byly jen pro účely předvýzkumu. Výběr byl proveden tak, aby byla zajištěna rovnoměrná reprezentace obou pohlaví. Zvolení běžné a církevní mateřské školy bylo záměrné a souviselo s cíli výzkumu. Bylo důležité porovnat pojetí genderu u dětí v různých prostředích, která mohou ovlivňovat jejich vnímání a chování.

Běžná mateřská škola může reprezentovat typické většinové prostředí, zatímco církevní mateřská škola může poskytovat specifické hodnoty a normy spojené s náboženským vlivem. Porovnání těchto prostředí může poskytnout důležité poznatky o tom, jak různé kontexty ovlivňují pojetí genderu u dětí.

6.5 Průběh výzkumného šetření a sběru dat

Podkapitoly, které následují, podrobně popisují průběh výzkumného šetření, které se skládalo ze dvou fází – přípravné a realizační.

6.5.1 Přípravná fáze

Nejdříve byl stanoven výzkumný cíl (problém), který jsme zamýšleli zkoumat, a způsob, jak ho dosáhnout. Pro tento krok bylo rovněž důležité provést rešerši již existujících studií a výzkumů, abychom se vyhnuli opakování dřívější práce a mohli využít již existující poznatky. Následně jsme vybrali metodu, jak dosáhnout stanovených cílů.

Nechtěli jsme použít pouze metodu dotazníku, na který by odpovídali pouze zákonní zástupci respondentů, ale chtěli jsme navázat přímý kontakt s respondenty, tedy dětmi. Proto jsme se rozhodli pro metodu rozhovorů, z nichž pak zrealizujeme případové studie.

Průběh sběru dat začal tím, že byly vybrány dvě mateřské školy. Tento výběr zahrnoval běžnou mateřskou školu, kde jsme již dříve navázali kontakt s ředitelkou v rámci práce na jednom z předmětů během našeho studia.

Po představení tohoto výzkumu, kde byly sděleny cíle výzkumu, otázky rozhovoru a plán výzkumu, ředitelka souhlasila s jeho provedením. Následně jsme zaslali informovaný souhlas určený zákonným zástupcům a odkaz na online dotazník, který byl rovněž určen pro ně, tedy rodiče. Tyto dokumenty ředitelka s kolegyněmi rozšířila a následně jsme čekali na jejich odpovědi.

Během tohoto procesu jsme také oslovili paní ředitelku z církevní mateřské školy, kde momentálně pracujeme. I ta vyjádřila souhlas s realizací výzkumu. Po diskuzi s kolegyněmi byly identifikovány vhodné děti pro rozhovory, a tak mohl začít aktivní proces oslovování jejich rodičů.

V přípravné fázi se v obou mateřských školách objevily obavy. Někteří rodiče vyjádřili předsudky již při prvním oslovení ohledně spolupráce.

V běžné mateřské škole byly obavy z toho, že bychom mohli děti evangelizovat, zatímco v církevní mateřské škole měli obavy, že bychom mohli dětem vnucovat myšlenky spojené s LGBTQ+ komunitou.

6.5.2 Realizační část

Realizační část začala získáním informovaných souhlasů. Byli vybráni dva respondenti, u nichž proběhl rozhovor za účelem ověření funkčnosti otázek. Cílem bylo zjistit, jak na otázky reagují, zda jsou vhodné pro jejich věk a jazykovou úroveň. Jednalo se tedy o pilotáž. Poté byly otázky mírně upraveny a mohly začít rozhovory s dalšími respondenty.

Rozhovory v běžné mateřské škole se konaly v oddělené místnosti bez přítomnosti dalších dětí nebo rušivých prvků. Probíhaly za přítomnosti zástupkyně ředitelky, která však do rozhovorů nezasahovala. Dětem bylo před samotnými rozhovory vysvětleno, co mohou očekávat, a jak dlouho bude trvat jejich účast. Poté následovaly samotné rozhovory.

V církevní mateřské škole se rozhovory konaly v klidném prostředí, za účasti paní učitelky, která však zůstávala opodál, aby neovlivňovala odpovědi dětí. Před průběhem rozhovorů jsme také seznámili děti s tím, co mohou očekávat.

Vnímáme mezery v realizaci, zejména pokud jde o reakce dětí na typ rozhovoru, na který nejsou zvyklé. V běžném životě se učí převážně prostřednictvím aktivit a her, a tak když se ocitly v situaci, kde byly pouze v rozhovoru a musely odpovídat na otázky, bylo to pro ně nové a neznámé. Někdy nechápaly, o co v rozhovoru jde, a i když se témata dotýkala jejich každodenního života, reagovaly odpovědí “nevím“ nebo se zdržely odpovědi. Chtěli jsme minimalizovat stres a nechtěli, aby děti ztrácely zájem, a tak jsme raději nepokračovali v dotazování. Vhodnější by mohl být přístup, kombinace rozhovoru s aktivitami, které by se střídaly a děti byly více angažované. V běžné mateřské škole hrálo také roli to, že jsme byli pro děti novou a cizí osobou, což mohlo vést k pocitu strachu nebo studu.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V následující kapitole se seznámíme s výsledky našeho výzkumu, které představujeme ve formě podrobných případových studií. Každá případová studie je detailně analyzována v rámci dané výzkumné oblasti a interpretována s ohledem na relevantní teoretické poznatky. Na závěr kapitoly jsou výsledky shrnuty a zobrazeny v tabulkách (**Tabulka 1:** Skupina A, **Tabulka 2:** Skupina B).

Jednotlivé mateřské školy budou pro lepší orientaci rozděleny do dvou skupin. Jako Skupina A, budou označovány děti z vybrané církevní mateřské školy, jako Skupina B děti z běžné mateřské školy. Oba vzorky jsou složeny ze dvou dívek a dvou chlapců.

7.1 Skupina A

Skupina dvou dívek a dvou chlapců z vybrané církevní mateřské školy.

7.1.1 Amálie

Oba Amálčini rodiče mají vysokoškolské vzdělání a žijí v úplné rodině. Starají se o ni oba a na výchově se podílí i prarodiče. Amálka má staršího sedmiletého bratra, který navštěvuje stejnou mateřskou školu. Mezi její záliby patří pohybové aktivity, skauting a výlety do přírody. Ráda také navštěvuje prarodiče. Rodiče ji nevychovájí v katolickém duchu, svoji výchovu popisují takto: „Snažíme se o předávání základních hodnot, úcta k životu, pochopení jinakosti, odsouzení násilí.“

Aktivita/hračky: Z Amálčiných odpovědí nebyly typické genderové stereotypy ohledně hraček natolik zřejmé. Nejprve se vyjadřovala spíše obecně a částečně měla problém téma uchopit. Následně ale popsala, že pro děvčata se více hodí „koníčky nebo plyšové panenky“. Pro chlapce je podle ní vhodná stavebnice Lego. Nejraději si hraje s antistresovou hračkou Pop It nebo deskovými hrami.

Vzhled a oblečení: V oblasti oblečení si rozdíl uvědomovala jasněji než u hraček. „Holky se oblíkají v šatičkách a tričku, to je jinak, že to mají holky. Kluci to nemají stejně,“ popisovala. Jako odlišující faktor, i bez navedení otázkou, sama od sebe uvedla i barvu oblečení. „A je to třeba růžové, to se pozná podle toho, to je holčičí,“ řekla. Chlapecké oblečení pak podle ní mívá jiné potisky a vzory, například s tematikou Lega nebo Hvězdných válek. Na otázku, zda mohou holky a kluci nosit stejné oblečení, odpověděla jednoduše „ne“. Oblíbené barvy vyjmenovala typicky dívčí, s výjimkou modré.

Interpersonální vlastnosti: V interpersonálních vlastnostech se její odpověď nestáčí směrem k pohlaví a odpověděla, že by měl její ideální kamarád být hodný a hezky si hrát. Rozdíly v tom, jak by se děti měly chovat, mezi chlapci a dívkami nepopsala.

Povolání: Její pohled na povolání opět více odhalil typické role ve společnosti. „Já si myslím, že pro kluky více hasiči anebo tak, policajti a ještě obchod,“ uvedla. „Pro holky může být taky obchod anebo taky může být zmrzlino-cukrářství a pro holky ještě kadeřnice si myslím,“ dodala. Čím by chtěla v budoucnu být ona, ale nevěděla.

Biologické vlastnosti: Rozdíly v biologických vlastnostech Amálka vnímá. „Myslím, že vlasy, obličej, oči a pusa. Liší se taky tím, že kluci mají pindíka a ještě na ruce více chlupů,“ popsala. Rozdíly v činnostech a silných stránkách ale nepozorovala.

Sociální role: U otázek na sociální role se opět, stejně jako u interpersonálních vlastností, v jejím vnímání neprojevují rozdíly mezi pohlavími. U obou odpověděla, že by se měli chovat hezky, ne zle. Při popisování rozdílů v chování svoji odpověď stočila spíše směrem k první kategorii, hrám a hračkám. „(Kluci) by si třeba mohli hrát s legem. Holky by se měly chovat, že by si malovaly a hrály by si spolu,“ vysvětlila.

Závěr: Amálka vyrůstá v prostředí, kde se na její výchově podílejí oba rodiče a také prarodiče, což jí poskytuje pestrou škálu zkušeností a příležitostí k učení. Její rodina klade důraz na předávání základních hodnot, jako je úcta k životu, tolerance a odmítání násilí, přičemž neklade zvláštní důraz na náboženskou výchovu. V oblasti zájmů a aktivit Amálka vykazuje širokou škálu zájmů, které jsou poměrně neomezené genderovými stereotypy. Preferuje pohybové aktivity, skauting a výlety do přírody, což jí umožňuje objevovat svět kolem sebe a rozvíjet se jak fyzicky, tak emocionálně. V oblasti hraček Amálka výrazně neupřednostňuje typické genderové stereotypy a její preference jsou spíše zaměřeny na osobní zájmy a představy než na očekávání stanovená společností. Je si vědoma rozdílů v přístupu k hračkám mezi pohlavími, ale neklade na ně přílišný důraz a neomezuje se jimi. V oblasti oblečení si Amálka uvědomuje rozdíly mezi typickým dívčím a chlapeckým oblečením, jako jsou barvy a potisky. V interpersonálních vlastnostech a sociálních rolích nepopisuje Amálka výrazné rozdíly mezi chlapci a dívkami, a upřednostňuje spíše obecné vlastnosti jako laskavost a schopnost hezky si hrát. Vzhledem k povolání Amálka reflektuje tradiční genderové stereotypy, když spojuje určité profese s konkrétními pohlavími, ale sama nemá jasné představy o své budoucí kariéře. Ve vnímání biologických rozdílů Amálka zdůrazňuje fyzické charakteristiky, ale nevnímá rozdíly v aktivitách nebo silných stránkách mezi pohlavími. Celkově lze říci, že Amálka se řídí svými vlastními zájmy, představami a hodnotami, a je poměrně nezatížená genderovými stereotypy.

7.1.2 Alan

Jeho rodina je úplná, na výchově se podílí oba rodiče a nemá žádné další sourozence. Matka má vysokoškolské vzdělání, otec středoškolské s maturitou.

Aktivity/hračky: Ohledně hraček se jeho pozornost ihned stočila k autům. Ta jsou podle něj určená pro chlapce. „Autodráha je pro kluky, já jí mám doma,“ řekl. Pro děvčata se podle něho lépe hodí například Lego nebo panenky, zejména ty, které mohou převlékat do různých šatů. Jeho oblíbenou hračkou je podle jeho slov Lego a svoji volbu odůvodnil velkým množstvím kostek a možností postavení různých výtvorů.

Vzhled a oblečení: V odpovědi na téma oblékání se jeho pozornost nejprve stočila spíše k aktivitám. „Kluci, co chodí na fotbal tak mají fotbalové kopačky,“ uvedl. Následně ale řekl, že rozdíl mezi pohlavími spočívá v tom, že děvčata nosí šaty a sukně. „Můžou nosit jenom stejné papuče,“ vyjádřil se ohledně toho, zda můžou obě pohlaví nosit stejné oblečení. Jako svoji oblíbenou barvu uvedl, pro chlapce typicky, modrou.

Interpersonální vlastnosti: Na to, jaký by měl být jeho kamarád, odpověděl nejprve uvedením svých přátel Emy a Marka. Měli by podle něj být hodní. Jako rozdíl popisuje schopnost vyrovnat se s bolestí. „No, když ona spadne, tak hned začne brečet, ale když já spadnu, tak mě jenom hodně něco bolí, ale nebrečím, protože jsem velkej,“ popsal. To může odkazovat na vnímání dívek jako křehčích a náchylnějších k pláči a vyjadřování emocí. Ukazuje to také společenský úzus, že muž by neměl dávat najevo bolest, emoce a slabiny.

V odpovědi ohledně odlišných vlastností děvčat a chlapců uvádí příklad kamaráda Marka. „Marek je vtipný, protože když mu něco řeknu, tak to udělá,“ odkazuje na větší bezprostřednost a nakloněnost ke zlobení kamaráda mužského pohlaví.

Povolání: V náhledu na povolání se opět projevuje jeho zájem o auta a názor, že se jedná o doménu mužů. „Klučičí je práce opravovat, sehnávat součástky na auta,“ řekl. „Pro holky je zase nějaká kancelář,“ dodal. To ukazuje vnímání manuální práce jako mužské a mentální jako spíše ženské. V budoucnu by chtěl být policistou, což je jedno z mezi chlapci oblíbených povolání.

Biologické vlastnosti: Na otázku k biologickým vlastnostem se jeho pozornost stáčí k úpravě vlasů a odívání. „Mají jiné vlasy a sponky. Holky jsou jiný v oblečení,“ uvedl. Co se týče předností, popsal, že děvčatům může lépe jít zpěv, kdežto on dobře běhá.

Sociální role: Obě pohlaví by se podle Alana měla chovat dobře. Odlišnost vnímá v ochotě mluvit vulgárně.

Některá děvčata ale podle něj sprostá slova používají také, ale z jeho odpovědi vyplývá, že jde mezi nimi spíše o anomálii a takové vyjadřování by od nich nečekal. „Natálka třeba mluví sprostý věci někdy, ale to nevím proč, když je holka,“ řekl.

Závěr: Alan je chlapec vyrůstající v úplné rodině, kde se na výchově podílejí oba rodiče. V oblasti hraček Alan preferuje auta a Lego, což je považováno za typicky “klukovské“ hračky, zatímco dívčí hračky jako panenky a Lego Friends považuje za vhodnější pro dívky. Alan vnímá rozdíly v oblékání mezi chlapci a dívkami, kde klade důraz na určité druhy obuvi a oděvů spojenými s konkrétními aktivitami, jako je fotbal nebo nošení sukní a šatů. V interpersonálních vlastnostech Alan vyjadřuje přesvědčení o dětských emocích a schopnostech, přičemž vnímá dívky jako citlivější a náchylnější k projevům bolesti a emocí. Také popisuje vlastnosti jako vtipnost a bezprostřednost jako spíše mužské. V názorech na povolání Alan vidí určitá povolání jako specificky mužská a jiná jako specificky ženská, což odráží tradiční genderové role a stereotypy v pracovním prostředí. Celkově vykazuje pevnější přesvědčení o tradičních genderových rolích a stereotypních rozdílech mezi muži a ženami, což může být ovlivněno jeho rodinným prostředím a vnímáním společnosti.

7.1.3 Matyáš

Žije pouze s matkou a další sourozence nemá. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s výučním listem. Na výchově se podílí i prarodiče a matka se synem tráví hodně času se svou kamarádkou, která má tříletého syna. S tím má podle jejích slov Matyáš „až sourozenecký vztah“.

Aktivity/hračky: Mezi hračkami pro dívky a chlapce je podle Matyáše rozdíl a myslí si, že těch pro chlapce je více. Jeho nejoblíbenější hračka je stavebnice Lego. Na otázku, jestli si hraje třeba v kuchyňce nebo s panenkami, odpověděl, že ne, a že ho to nebaví.

Vzhled a oblečení: „Kluci se asi oblékají, že mají nějaké stylové oblečení, že mají kraťasy, krátké rukávy, kšiltovku, mikinu a teplákovku. Holky mají šaty, nějaký legíny a tak,“ odpověděl Matyáš na otázku ohledně rozdílů v oblékání. Stejně oblečení jako chlapci podle něj dívky nosit nemohou, protože „by jim to kazilo být hezká“. Oblíbenou barvu nemá, respektive odpověděl, že jsou to všechny.

Interpersonální vlastnosti: Kamarád by podle něj měl být hodný, mít ho rád a půjčovat mu hračky. Jestli jsou vlastnosti více pro děvčata a více pro chlapce, nevěděl, ale stejné vlastnosti podle něj obě pohlaví nemají.

Povolání: Ohledně povolání Matyáš vyhraněný názor neměl a spíše odpovídal, že neví. Na otázku, jestli můžou kluci a holky dělat stejnou práci, ale odpověděl, „tak to vůbec“. Chtěl by být policistou, a i děvčata podle něj mohou být policistkami. Zajímavé je odlišení pojmenování v závislosti na pohlaví. Na otázku, „A můžou být policajti i holky“, odpověděl, „můžou, policajtky“.

Biologické vlastnosti: V otázce na odlišnosti dívek a chlapců se v odpovědi uchýlil k vizáži a oblečení. „Nó, v oblékání. Holky mají sponky a kluci nemají. Že kluci nemají gumičky na vlasy,“ řekl. Na otázku, co kluci dělají, pokud mají dlouhé vlasy, odpověděl, že si je ostříhají. Chlapci jsou podle něj lepší ve stavění z Lega a „trejdování“ pokémonů.

Sociální role: Chlapci by podle něj měli být hodní na dívky. „Kluci by se neměli bouchat, ničit si lego, trhat plyšáky a potom ještě je blbý, že mu zničíš nějaký auto, který si koupil,“ dodal dále. Děvčata by se podle něj měla také chovat hezky, půjčovat si věci a být krásná. Jestli by měl být v chování obou pohlaví rozdíl, nevěděl.

Závěr: Matyáš vyrůstá v domácnosti sám s matkou a bez dalších sourozenců. Na jeho výchově se podílí i prarodiče a má blízký vztah se synem matčiny kamarádky. V oblasti aktivit a hraček preferuje Matyáš tradičně chlapecké hračky, jako je stavebnice Lego, a nevykazuje zájem o hry a hračky spojené s tradičními dívčími zájmy, jako je hra v kuchyňce nebo panenky. V jeho vnímání existují rozdíly v oblékání mezi chlapci a dívkami, přičemž se domnívá, že stejné oblečení, jako mají chlapci, by dívky nosit neměly, protože by to narušovalo jejich vzhled. V oblasti interpersonálních vlastností očekává, že kamarád by měl být hodný a mít ho rád, ačkoli se nevyjádřil k tomu, zda jsou některé vlastnosti typičtější pro jedno pohlaví než pro druhé. Názorově odmítl myšlenku, že kluci a holky mohou dělat stejnou práci, avšak sám by chtěl pracovat jako policista a uznává, že i děvčata mohou zastávat toto povolání. Biologické rozdíly mezi pohlavími vnímá zejména v oblasti vzhledu a oblečení. Když se Matyáš vyjádřil k nošení gumičky u chlapců s dlouhými vlasy, zdůraznil, že si kluci vlasy spíše ostříhají. Tento názor by mohl naznačovat jeho přesvědčení, že kluci by neměli mít dlouhé vlasy. Ve společenských rolích očekává, že chlapci by měli být ohleduplní k dívkám a zároveň zdůrazňuje důležitost zachování hraček a nechování se hrubě. Celkově lze tedy říci, že Matyáš se nachází v procesu formování svých názorů a postojů k genderovým rolím a stereotypům, ačkoli ještě stále značně ovlivněn tradičními představami o mužství a ženství.

7.1.4 Marie

Maruška vyrůstá v úplné rodině, kde se o ni a její mladší sestru starají oba rodiče, a občas jim vypomáhá paní na hlídání. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Ve svém volném čase se Maruška věnuje skautu, hraje si se svou mladší sestrou, tráví čas hrou s figurkami zvířat a ráda si o nich čte v knížkách.

Aktivita/hračky: „Třeba auta jsou pro kluky a panenky jsou pro holky. A lego je pro kluky,“ popsala Maruška, které hračky se hodí pro koho. S Legem si ale hraje i tak a její oblíbené hračky jsou „všechny“.

Vzhled a oblečení: Rozdíly v oblékání Maruška rozebrala poměrně specificky. „Kluci nosí méně barevné a třeba taky tmavé, holky něco více barevného a světlejšího,“ popsala. Stejně oblečení podle ní chlapci a dívky nosit nemohou, ale na otázku, proč, šeptem odpovídá, že asi mohou. Její oblíbené barvy jsou „růžová, červená, fialová a v podstatě všechny“. Zmiňuje ale typicky dívčí barvy. Její nejoblíbenější oblečení je triko s králíkem.

Interpersonální vlastnosti: Její kamarád by měl být hodný a „neplácát a třeba nestrkat“. Specifické chlapecké a dívčí vlastnosti podle ní nejsou a obě pohlaví mají stejné.

Povolání: Z povolání jsou podle ní více dívčí zdravotní sestra nebo lékařka. Pro chlapce se pak více hodí hasič nebo policista. Obě pohlaví podle ní mohou vykonávat stejná povolání a chtěla by být veterinářkou.

Biologické vlastnosti: „Třeba že mluví docela jinak kluci, mají takový hrubší hlas, že se můžou i lišit podle těch oblečení, třeba že nemají takové rukávy (ukazuje na své tričko),“ odpověděla na otázku ohledně rozdílů mezi chlapci a dívkami. „Holky nosí častěji culíky, to by se mohlo taky lišit. Holky mají takový hladký hlas. Taky že jako i podle těch oblečení, že to mají s jednorožcema nebo králíkama a kluci to mají s nějakýma blbinama nebo tak,“ dodala. Ve schopnostech jsou na tom podle ní obě pohlaví stejně.

Sociální role: U obou pohlaví Maruška uvádí, že by se měly chovat „hezky“. Chování se mezi nimi neliší, ale chlapce podle ní musí učitelky v mateřské škole více napomínat.

Závěr: Maruška vyrůstá v úplné rodině, kde se o ni a o její mladší sestru starají oba rodiče, a někdy jim pomáhá paní na hlídání. V jejím volném čase se Maruška věnuje skautu, hraje si se svou mladší sestrou, tráví čas s figurkami zvířat a ráda si o nich čte v knížkách. Pokud jde o hračky, Maruška vnímá určité rozdíly mezi tím, co je považováno za hračky pro kluky a pro holky. Přesto si ráda hraje s Legem, které bývá považován za typicky chlapeckou hračku, a má ráda všechny druhy hraček. Rozdíly v oblékání Maruška rozebírá poměrně detailně, ale šeptem připouští, že stejné oblečení mohou nosit jak kluci, tak holky.

Její oblíbené barvy jsou typicky považovány za dívčí, ale vyjadřuje se také o všech barvách. Ve vztahu k interpersonálním vlastnostem Maruška očekává, že její kamarádi budou hodní a neagresivní. Nepovažuje specifické vlastnosti za příliš spojené s pohlavím. Co se týče povolání, Maruška vnímá některá povolání jako více vhodná pro jedno pohlaví, ale věří, že obě pohlaví mohou vykonávat jakákoliv povolání. Sama by chtěla být veterinářkou. Biologické rozdíly mezi chlapci a dívkami podle Marušky spočívají zejména v hlasu a způsobu oblékání. Ve schopnostech vidí obě pohlaví jako vyrovnaná. V sociálních rolích Maruška očekává od obou pohlaví slušné chování, přičemž poukazuje na možnou větší potřebu napomenutí u chlapců ze strany učitelek v mateřské škole. Celkově Maruška vykazuje určitou míru genderového povědomí a schopnost překračovat tradiční genderové stereotypy, což naznačuje její otevřený a rozmanitý pohled na genderové role ve společnosti.

7.2 Skupina B

Skupina dvou chlapců a dvou dívek z vybrané běžné mateřské školy.

7.2.1 Sofie

Sofie je z úplné rodiny, na výchově se podílí oba rodiče a má jednu starší sestru. Matka i otec mají vysokoškolské vzdělání. Sofie ráda sportuje, navštěvuje dětská hřiště a tráví čas ve společnosti dalších dětí.

Aktivity/hračky: „Kluci staví Minecraft a hrají si s kostkami a holky si staví z lega a hrají si s vyšíváním,“ řekla Sofie na otázku ohledně rozdílů ve vhodnosti hraček pro dívky a chlapce. Jako oblíbenou hračku popsala stavebnici Lego, tu ale považuje za vhodnou pro obě pohlaví.

Vzhled a oblečení: V oblečení byla Sofie velmi vymezená a odlišovala chlapecké a dívčí. „Kluci nosí košile a holky šaty,“ uvedla. Děvčata podle ní košile nenosí a stejně tak chlapci nemohou nosit sukně, „protože je to holčičí“. Na otázku ohledně nošení stejného oblečení odpověděla v duchu předchozích odpovědí. „Ne, protože se jím některý nelíbí, třeba klukům růžové. Mojemu tatkově se taky nelíbí růžová,“ popsala a odkázala na normy v domácím prostředí. Její oblíbená barva je červená.

Interpersonální vlastnosti: V interpersonálních vlastnostech se genderové rozlišování neprojevalo. Její kamarád by se měl chovat hezky a půjčovat jí hračky. Na otázku ohledně rozdílů ve vlastnostech u chlapců a děvčat odpověděla, „kluci a holky jsou hodní“.

Povolání: Ani u tématu povolání neprojevila předsudky na základě pohlaví. „Ne, můžou dělat stejné práce,“ odpověděla, na otázku, zda jsou některá povolání více dívčí nebo chlapecká. Chtěla by být učitelkou.

Biologické vlastnosti: V biologických vlastnostech se její odpověď vztáhla k vizáži i fyzickým rozdílům. „Kluci mají kratší vlasy a holky dlouhý. Kluci jsou větší než holky,“ řekla. „Kluk má chlupy a holka ne,“ dodala na otázku, jaký je rozdíl, pokud se vysvléknou. V odpovědi na přednosti obou pohlaví se vztáhla k rozdílům ve fyzických schopnostech a rolím v domácím prostředí. „Kluci jsou silní a holky ne. Holky jsou lepší v gymnastice a mamka je lepší v běhání než taťka. U nás vaří mamka lépe než taťka. Táta čistí kolo, nafouká ho,“ popsala.

Sociální role: „Hezky, že jsou na holky hodní a takhle je to úplně stejně i holky ke klukům,“ odpověděla Sofie na otázku, jak by se měli chovat chlapci. Sama, bez následující otázky, dodává, že se to stejně vztahuje i na dívky. Chování se podle ní mezi pohlavími neliší.

Závěr: Sofie pochází z úplné rodiny, kde jsou oba rodiče aktivně zapojeni do výchovy. Pokud jde o hračky a zájmy, baví ji sportovní aktivity a ráda tráví čas venku s dalšími dětmi. Její postoj k hračkám a zájmům ukazuje, že si je vědoma stereotypů spojených s určitými druhy hraček, ale zároveň si vybírá aktivity a hračky na základě svých vlastních preferencí a zájmů, nikoli na základě pohlaví. Sofie vymezuje odlišnosti v oblékání mezi chlapci a dívkami a zdá se, že tyto rozdíly vnímá jako pevné a nepřekročitelné. Přestože vyjadřuje osobní preference, jsou tyto preference ovlivněny vnímanými normami v domácím prostředí. V interpersonálních vlastnostech se genderové rozdíly neprojevují. Sofie očekává, že se lidé chovají hezky a že se toto chování týká jak chlapců, tak dívek. Pokud jde o povolání, Sofie neprojevuje předsudky na základě pohlaví. Myslí si, že muži i ženy mohou dělat stejné práce. Zároveň by chtěla být učitelkou, což ukazuje, že si vybírá povolání, které jí zajímá, bez ohledu na genderové stereotypy. V biologických vlastnostech se Sofie zaměřuje na vnější znaky, jako jsou délka vlasů a přítomnost ochlupení. Zdá se, že vnímá určité fyzické rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale na druhou stranu se nejeví, že by na tyto rozdíly nahlížela jako na důležité determinanty toho, jak by se mělo chovat jednotlivé pohlaví. Sofie zdůrazňuje důležitost vzájemného respektu a slušného chování bez ohledu na pohlaví. Neprojevuje výrazné rozdíly ve společenských rolích mezi chlapci a dívkami. Sofie vykazuje smíšený přístup ke genderovým stereotypům. Zatímco v některých oblastech, jako je oblečení, projevuje tendenci k zachování tradičních genderových rolí, v jiných oblastech, jako jsou aktivity/hračky, interpersonální vlastnosti a povolání, je otevřenější a flexibilnější.

7.2.2 Matěj

Matějova rodina je úplná, má mladší sestru. Na výchově se podílí oba rodiče, kteří mají vysokoškolské vzdělání. „Volný čas trávíme aktivně, o víkendů jezdíme na výlety, chodíme do divadla nebo na koncerty, přes týden má kroužky,“ uvedli rodiče k aktivitám, kterým se Matěj věnuje. Jeho výchova není podle jejich slov jednoduchá, má tendence vyhledávat pozornost.

Aktivity/hračky: V hračkách Matěj odlišoval ty vhodnější pro chlapce a dívky. „Kluci s kostkami, legem a holky s panenkama,“ řekl. Jeho oblíbená hračka jsou magnety.

Vzhled a oblečení: Chlapecké a dívčí oblečení také odlišil. „Holky mají šaty a kluci tričko,“ uvedl. Na otázku, jestli mohou obě pohlaví nosit stejné oblečení odpověděl, že „ne, protože by holky nevypadaly módně“. Jeho oblíbená barva je fialová, tedy dle zažitých stereotypů spíše dívčí.

Interpersonální vlastnosti: Jeho kamarád by se podle něj měl chovat hezky a mít ho rád. Matějova nejlepší kamarádka je Laurinka, protože „má takový krásný hlas“. Vlastnosti více pro děvčata a chlapce podle něj jsou. „Holky jsou rozumnější a kluci mají větší svaly,“ rozebral a u děvčat vyzdvihl mentální schopnosti, kdežto u chlapců ty fyzické.

Povolání: Povolání je dle jeho slov také možné rozdělit podle vhodnosti pro pohlaví. „Být policajtem pro kluky a pro holky veterinářkou,“ řekl. Na doplňující otázky odpověděl, že chlapani veterináři být mohou, dívky policistkami naopak nikoliv. Sám by chtěl být koumákem a čarodějem a pomáhat lidem.

Biologické vlastnosti: Otázku na odlišnosti obou pohlaví zodpověděl takto: „Holky mají dlouhé vlasy a kluci krátké.“ Co se silných a slabých stránek týče, zmínil jen to, že jeho „táta umí lépe krájet dort“.

Sociální role: Chlapani by se podle něj měli chovat hezky a neprát se. U děvčat nevěděl. Na otázku ohledně odlišností v chování odpověděl, že „holky mají krásný hlas“.

Závěr: Matěj pochází z úplné rodiny, kde se na výchově podílí oba rodiče, kteří mají vysokoškolské vzdělání. Jejich volný čas tráví aktivně, což zahrnuje výlety, divadlo, koncerty a účast na kroužcích. Pokud jde o hračky a aktivity, rozlišuje mezi tím, co považuje za vhodné pro chlapce a dívky. Preferuje hračky jako magnety a rozlišuje mezi typicky „klukovskými“ a „holčičími“ hračkami, přičemž chlapani si mají hrát s kostkami a Legem, zatímco holky s panenkami. Ve vzhledu a oblečení také vidí rozdíly mezi pohlavími a upřednostňuje tradiční genderové role. Myslí si, že holky by měly nosit šaty a kluci trička, a domnívá se, že stejné oblečení by nevypadalo módně, pokud by ho nosily obě pohlaví. V interpersonálních vlastnostech Matěj očekává, že jeho kamarádi se budou chovat hezky a mít ho rádi.

Rozlišuje mezi vlastnostmi typickými pro dívky a chlapce, přičemž dává důraz na rozumové schopnosti u dívek a fyzické síle u chlapců. Při úvahách o povoláních Matěj vnímá některá povolání jako specificky vhodnější pro určité pohlaví. Například si myslí, že policajt by měl být chlapec a veterinářka dívka. Sám zmínil zájem o práci kouzelníka a koumáka, což ukazuje jeho fantazii. V biologických vlastnostech Matěj vnímá rozdíly mezi pohlavími, jako jsou délka vlasů, a také vnímá rozdíly ve fyzických schopnostech. Má tendenci stereotypizovat chování a schopnosti pohlaví. Celkově Matěj projevuje tendenci k zachování tradičních genderových rolí a stereotypů. Jeho názory a preference jsou ovlivněny jak vnímanými normami ve společnosti, tak i zkušenostmi z domácího prostředí.

7.2.3 Marek

Marek pochází z neúplné rodiny, stará se o něj pouze matka. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání, matka s maturitou, otec s výučním listem. Sourozence Marek nemá, je jedináček.

Aktivity/hračky: V oblasti hraček můžeme u Marka pozorovat typické rozdělení na dívčí a chlapecké. Na otázku ohledně rozlišení hraček pro holky a kluky odpověděl „Jo, třeba panenky pro holky, já mám více rád auta.“ Jeho oblíbenou hračkou jsou auta, zdůvodnit proč, ale nedokázal.

Vzhled/oblečení: Poměrně jednoznačně se vyjádřil také v odlišnosti oblékání dívek a chlapců. Na otázku, jak se liší v oblékání kluci a holky odpověděl „že třeba holky mají šaty a kluci mají triko“. Nejprve uvedl, že neví, jestli holky a kluci mohou nosit stejné oblečení, pak však přiznal, že legíny můžou nosit holky i kluci. Na otázku, jestli i sukni řekl, že „ne, to by vypadalo trochu divně“. Markova oblíbená barva jsou černá a bílá. Černou barvu má rád proto, že se mu líbí na autě.

Interpersonální vlastnosti: U otázky na to, jaký by měl být kamarád a jaké mít vlastnosti Marek nejprve nevěděl, co jsou to vlastnosti. Po vysvětlení a uvedení příkladu si vzpomněl na svého kamaráda Štěpána a vyzdvihl jeho vtipnost. Sám přiznal, že si s odpovědí neví rady a dále se k vlastnostem nevyjadřoval.

Povolání: Při dotazování na to, jestli se povolání dělí na dívčí a chlapecké se využil příklad rodičů. Marek rozdělil práci podle náročnosti. Práci, kterou vykonává jeho otec, „dělá na autech gummy a chodí tam v noci“, považuje za těžkou. O práci účetní, kterou dělá jeho matka si naopak myslí „že to moc těžký není“. Zde tedy vidíme stereotypní uvažování, že fyzicky náročná práce může být vykonávána pouze muži, kdežto mentální práci vykonávanou jeho matkou by otec

mohl zastoupit snadno. Marek by chtěl být policistou, ale nemyslí si, že by tato práce by byla výhradně pro muže. „Můžou být i policajtky,“ řekl.

Biologické vlastnosti: Na otázku, jak se liší dívky od chlapců, Marek odpověděl, „že mají třeba delší vlasy než kluci a že si lakují nehty“. Poté potvrdil, že si myslí, že jde něco lépe dívkám více než chlapcům a uvedl příklad své matky. „Od maminky mi chutná víc, když vaří, než od tatky“, řekl. Chlapci jsou podle něj lepší ve fyzické síle.

Sociální role: Chlapci by podle Marka měli být k holkám hodní, „a ještě třeba by jim mohli dát někdy kytku“, neměli by jim ubližovat. Při otázce na holky popsal, že jsou dívky „hodně hodný“. Květinu sice chlapcům dát mohou, ale podle něj je nemají moc rádi. Markovi se květiny sice líbí, ale i tak je nechce. Zase uvádí, že jsou chlapci lepší ve fyzické síle, konkrétně běhání. Z biologických rozdílů zmiňuje to, že ženy rodí děti, kdežto muži ne.

Závěr: Marek pochází z neúplné rodiny, kde se o něj stará pouze matka. Je jedináček a jeho rodiče mají středoškolské vzdělání. V oblasti hraček a zájmů vyjadřuje Marek typické rozdělení mezi hračkami pro chlapce a dívky. Preferuje auta, což je tradičně považováno za „chlapeckou“ hračku. Stejně tak vnímá rozdíly v oblékání mezi pohlavími a má tendenci udržovat tyto rozdíly. Jeho oblíbená barva, černá, je často považována za „mužskou“ barvu. V interpersonálních vlastnostech Marek nevykazuje výrazné rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale přesto zdůrazňuje fyzickou sílu jako typickou vlastnost chlapců. V povoláních Marek rozlišuje mezi „mužskými“ a „ženskými“ povoláními, což ukazuje na internalizaci tradičních genderových rolí. Myslí si nicméně, že určitá povolání mohou být přístupná oběma pohlavím. Biologické rozdíly vnímá Marek především ve fyzických znacích, jako jsou délka vlasů a nalakované nehty. Zároveň zdůrazňuje matčinu roli v kuchařských dovednostech, což může reflektovat stereotyp matky jako pečující osoby v domácnosti. Ve společenských rolích Marek zdůrazňuje hodnotu zdvořilého chování mezi pohlavími, ale zároveň se opírá o tradiční představy, kdy chlapci darují květiny dívkám. Celkově lze říci, že Marek vykazuje silné známky internalizace tradičních genderových rolí a stereotypů.

7.2.4 Elena

Elenka je z úplné rodiny. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s výučním listem. Elenka má starší sestru.

Aktivity/hračky: Stereotypní rozdělení hraček jde vidět i u Elenky. Hračky pro holky „jsou panenky a barbíny a pro kluky jsou auta“. Za její nejoblíbenější hračku považuje plyšáky, protože se s nimi může mazlit.

Vzhled/oblečení: V oblasti oblékání nejprve uvádí, že „holky si dávají občas šaty a kluci si dávají košile, třeba na focení“. Avšak poté sděluje, že i holky mohou nosit košile a kalhoty. Kluci však šaty nosit nemohou „protože by vypadali srandovně“. Její oblíbená barva je růžová.

Interpersonální vlastnosti: Elenka považuje u kamaráda za důležité, „aby byl hodný, aby mě vůbec nebouchal, třeba něco i půjčoval“. Žádné rozdíly ve vlastnostech chlapců a dívek nevidí.

Povolání: Ohledně povolání se Elenka vyjádřila, že pro chlapce je práce policisty a hasiče, zatímco pro dívky pozice doktorky. Názor na povolání pro chlapce následně vyvrátila tím, že uvedla že i dívky mohou být policistky. Ona sama by chtěla „operovat zvířátka“ což podle ní mohou dělat i chlapci.

Biologické vlastnosti: U rozdílů biologických vlastností ze začátku Elenka neuvedla nic. Po uvedení příkladu, jak se liší rodiče zmínila nejprve vzhled, „maminka má delší vlasy, má jinou barvu vlasů, jinak se oblíkají“. Až po naznačení jak by se chlapci a dívky mohli lišit nazí odpověděla, že „holky mají prcinku a kluci šulínky“. Při srovnání, co by mohlo jít lépe dívkám než klukům, Elenka zmínila, „můj tatínek umí lépe vařit a moje maminka umí šít“.

Sociální role: Elenka v oblasti v rozdílech chování dívek a kluků jen popsala, že by se měly dívky chovat hezky, což pro ni znamená, „že by si měly půjčovat hračky a usmívat se na sebe.“ U nesprávného chování chlapců, uvedla příklad, „že se chová strašně zlobivě, ale tak se nemá chovat“. Jinak žádné rozdíly nevidí.

Závěr: Elena pochází z úplné rodiny, kde oba rodiče mají středoškolské vzdělání s výučním listem. Má starší sestru. V oblasti aktivit a hraček Elena projevuje typické stereotypy týkající se hraček pro chlapce a dívky. Nicméně jako svou oblíbenou hračku uvádí plyšáky, což je neutrální volba, která není striktně spojena s jedním pohlavím. Ve vnímání oblékání udržuje rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale později uznává, že i holky mohou nosit košile a kalhoty. Avšak odmítá myšlenku, že by kluci mohli nosit šaty. Její oblíbená barva, růžová, je tradičně spojována s dívčími zájmy. V interpersonálních vlastnostech Elenka zdůrazňuje hodnotu zdvořilého a laskavého chování u kamarádů, bez ohledu na pohlaví.

V oblasti povolání Elena původně rozlišuje mezi “mužskými“ a “ženskými“ povoláními, ale následně uznává, že ženy mohou vykonávat i povolání tradičně spojovaná s muži. Vyjadřuje zájem o práci jako veterinářka, kterou vnímá jako možnou i pro chlapce. V biologických vlastnostech Elenka na začátku neuvádí žádné rozdíly, ale později zdůrazňuje rozdíly ve vnějším vzhledu mezi matkou a otcem, ačkoli tyto rozdíly mohou být spíše individuální než pohlavně podmíněné. Když byla dotázána na další biologické rozdíly mezi chlapci a dívkami, zmínila rozdíly v genitáliích. Ve společenských rolích Elena zdůrazňuje důležitost laskavého chování u dívek a považuje za nesprávné chování chlapců, kteří se chovají zlobivě. Nicméně jinak nevidí významné rozdíly ve společenských rolích mezi chlapci a dívkami. Celkově lze říci, že Elena vykazuje určité stereotypní myšlení týkající se genderových rolí a povolání, ale zároveň je otevřená možnosti, že některé aktivity a role mohou být přístupné oběma pohlavím. Její názory se mohou odvíjet od vnímaných norem ve společnosti a zkušeností v domácím prostředí.

7.3 Shrnutí

Dívky ve skupině A vykazují otevřenější a flexibilnější přístup ke genderovým stereotypům. Jsou schopny se vyhnout rigidním rozdělením mezi typicky “chlapeckými“ a “dívčími“ záležitostmi a projevují zájem o různé aktivity a zájmy bez ohledu na genderové stereotypy. Naopak chlapci z této skupiny se zdají být více omezeni tradičními genderovými rolemi a stereotypy, přičemž mají tendenci přijímat a reprodukovat tyto role a očekávání. Avšak Matyáš je otevřenější novým možnostem, což naznačuje určitou míru flexibility ve vnímání genderových rolí.

I ve skupině B lze říci, že dívky jsou otevřenější a flexibilnější ve vnímání genderových rolí a stereotypů, zatímco chlapci projevují větší tendenci k zachování tradičních genderových rolí a stereotypů.

Respondenti	Výzkumné oblasti					
	Aktivity/hračky	Vzhled/oblečení	Interpersonální vlastnosti	Povolání	Biologické vlastnosti	Sociální role
Skupina A						
Amálka	Je si vědoma toho, že existují tradiční genderové stereotypy týkající se hraček, ale nezakládá své rozhodnutí nebo hodnoty výhradně na těchto stereotypních rozdílech.	Je si vědoma tradičních genderových rozdílů v oblasti oblečení a vnímá je jako pevně stanovené normy, které odrážejí rozdíly mezi pohlavími.	Neprojevuje výrazné rozdíly v interpersonálních vlastnostech a sociálních rolích mezi chlapci a dívkami, ale zdůrazňuje obecné vlastnosti jako laskavost a schopnost hezky se hrát.	Projevuje tendenci k tradičním genderovým stereotypům při spojování určitých profesí s konkrétními pohlavími, ale není si jistá svou budoucí kariérou.	Uvědomuje si fyzické rozdíly mezi pohlavími, ale neklade důraz na rozdíly v aktivitách nebo silných stránkách mezi chlapci a dívkami.	Neprojevuje rozdíly ve vnímání sociálních rolí mezi pohlavími. Podle ní by se jak kluci, tak holky měli chovat hezky a nezle. Při popisu rozdílů ve chování zdůraznila, že kluci by měli hrát s legem, zatímco holky by se měly malovat a hrát spolu.
Alan	Vykazuje tradiční genderové stereotypy ve vnímání hraček jakožto příslušejících konkrétním pohlavím, s auty přiřazenými chlapcům a panenkami pro dívky.	Vnímá výrazné rozdíly v oblékání mezi pohlavími. Jediné, co mohou mít stejné, uvedl papuče. Jeho oblíbená barva je modrá.	Popisuje požadavky na kamaráda jako hodného, ale zároveň zdůrazňuje rozdíly ve způsobu, jakým se dívky a chlapci vyrovnávají se zraněním, což může naznačovat stereotypní představu o mužích jako silných a neemotivních.	Vnímá určitá povolání jako příslušná pouze mužům nebo ženám, což reflektuje tradiční genderové role a stereotypy v pracovním prostředí.	Vnímá rozdíly mezi pohlavími především ve vnějších projevech, a zdůrazňuje různé aktivity, ve kterých se mohou chlapci a dívky vyznat lépe.	Očekává od obou pohlaví slušné chování, avšak vnímá rozdíly v toleranci k vulgárnímu projevu, kdy sprostá slova u dívek považuje za výjimečné a nečekané.
Matyáš	Preferuje tradičně chlapecké hračky, jako je stavebnice Lego, a nejeví zájem o hry a hračky spojené s tradičními dívčími zájmy.	Vnímá rozdíly v oblékání mezi chlapci a dívkami a domnívá se, že stejné oblečení by neměly nosit, aby nebyl narušen jejich vzhled.	Považuje za důležité, aby jeho kamarád byl hodný, měl ho rád a půjčoval mu hračky, a nevnímá tyto vlastnosti jako příslušné pouze jednomu pohlaví.	Vyjádřil, že kluci a holky nemohou dělat stejnou práci, ale uznal, že i dívky mohou být policistkami.	Vnímá rozdíly mezi dívkami a chlapci především v oblasti oblečení a vzhledu, ale přiznává, že chlapci jsou lepší ve stavění z Lega a sbírání pokémonů.	Zdůrazňuje důležitost hodnosti a respektu mezi pohlavími, přičemž klade důraz na ohleduplnost chlapců k dívkám. Zároveň očekává od dívek, aby se chovaly hezky, půjčovaly si věci a byly krásné, ačkoliv není si jist, zda by měl existovat rozdíl v chování mezi oběma pohlavími.
Maruška	Vykazuje povědomí o tradičních genderových stereotypů v rozdělování hraček, ale sama se neomezuje stereotypními hračkami pro dívky a chlapce, ačkoliv uvádí, že Lega považuje za hračku spíše pro kluky.	Uvádí rozdíly v oblékání mezi pohlavími, přičemž zdůrazňuje rozdíly v barvách a stylech oblečení. Přestože popisuje určité stereotypní představy, sama se neomezuje striktně na tradiční chlapecké nebo dívčí oblečení, ačkoliv preferuje jasnější barvy typicky spojované s dívčím oblečením.	Uvádí, že pro kamaráda je důležitá laskavost, ale nepřisuzuje specifické vlastnosti jednomu pohlaví. Místo toho zdůrazňuje, že oba kluci i dívky by měli mít stejné vlastnosti.	Rozlišuje povolání podle tradičních genderových rolí, ale zároveň zdůrazňuje, že obě pohlaví mohou vykonávat stejná povolání. Sama by chtěla být veterinářkou, což vnímá jako možnou kariéru pro obě pohlaví.	Vnímá rozdíly mezi chlapci a dívkami především ve způsobu mluvy a oblečení, ale ve schopnostech vidí obě pohlaví jako rovnocenná.	Podle ní by se obě pohlaví měla chovat hezky, ale zdůrazňuje, že u chlapců to vyžaduje více napomínání učitelek v mateřské škole.

Tabulka 1: Skupina A

Skupina B						
Sofie	Podle ní kluci staví v Minecraftu a hrají si s kostkami, zatímco holky staví z Lega a hrají si s vyšíváním. Ona sama však považuje stavebnici Lego za vhodnou pro obě pohlaví a má ji za oblíbenou hračku.	Striktně rozlišuje mezi chlapeckým a dívčím oblečením, přičemž uvádí, že kluci nosí košile a holky šaty. Podle ní by kluci neměli nosit sukně ani holčičí barvy, jako je růžová, protože se jim nelíbí.	Nevnímá rozdíly mezi chlapci a dívkami a očekává od svého kamaráda pouze, aby se choval hezky a půjčoval jí hračky. Na otázku týkající se rozdílů ve vlastnostech mezi chlapci a dívkami odpověděla, že obě pohlaví by měla být hodní.	Neprojevila předsudky na základě pohlaví a věří, že obě pohlaví mohou vykonávat stejné práce. Vyjádřila přání stát se učitelkou, což naznačuje, že se neřídí tradičními genderovými stereotypy ohledně volby povolání.	zdůrazňuje vizuální a fyzické rozdíly mezi chlapci a dívkami, jako je délka vlasů a fyzická velikost. Taktéž rozlišuje mezi tím, jakými činnostmi se zabývají jednotlivé pohlaví v domácnosti, což naznačuje internalizaci tradičních genderových rolí.	Vyjadřuje názor, že chlapci by se měli chovat hodně ke dívkám, přičemž zdůrazňuje, že stejně tak by se měly chovat i dívky ke klukům. Tímto způsobem naznačuje, že chování by mělo být stejné bez ohledu na pohlaví.
Matěj	Uvádí, že vhodné hračky pro chlapce jsou kostky a Lego, zatímco pro dívky jsou vhodné panenky. Jako svou oblíbenou hračku však uvádí magnety, což může naznačovat jistou flexibilitu ve výběru hraček bez ohledu na genderová očekávání.	Rozlišuje mezi chlapeckým a dívčím oblečením, kde klade důraz na šaty pro dívky a trička pro kluky. Názorově odmítá možnost, aby obě pohlaví nosila stejné oblečení, s odůvodněním, že by dívky "nevypadaly módně". Jeho oblíbená barva, fialová, je tradičně spojována s dívčím oblečením.	Představy o chování jeho kamaráda naznačují očekávání zdvořilého a přátelského vztahu. Vyjádřil preferenci vlastností u dívek a chlapců, kde považuje dívky za "rozumnější" a kluky za silnější s většími svaly, což reflektuje tradiční genderové stereotypy o mentálních a fyzických schopnostech obou pohlaví.	Jeho názory na povolání naznačují tradiční genderové představy, kdy spojuje určité profese s konkrétními pohlavími. On sám by chtěl být koumákem a čarodějem.	Jeho odpovědi na otázku o odlišnostech mezi oběma pohlavími jsou omezené na fyzické charakteristiky, což naznačuje vnímání zřejmých rozdílů mezi muži a ženami.	Uvádí, že chlapci by se měli chovat hezky a vyhýbat se hádkám, ale není si jistý, jak by se měla chovat děvčata. Jeho odpověď na otázku o odlišnostech v chování naznačuje, že podle něj je hlavním rozdílem mezi pohlavími krásný hlas u dívek.
Marek	V oblasti hraček se projevuje typické rozdělení mezi dívčími a chlapeckými hračkami, kdy preferuje auta před panenkami. Navzdory preferenci aut nedokázal zdůvodnit, proč jsou jeho oblíbenou hračkou.	Jasně rozlišuje mezi oblékáním, kde kluci nosí trička a holky šaty. Sice nejdříve nevěděl, zda mohou nosit stejné oblečení, ale později uznal, že legíny mohou nosit jak holky, tak kluci. Sukně podle něj však nejsou vhodné pro kluky, protože by to působilo divně. Jeho oblíbené barvy jsou černá a bílá, přičemž černou má rád zejména na autech.	Nejprve nevěděl, co jsou to vlastnosti, ale po vysvětlení si vzpomněl na svého kamaráda a vyzdvihl jeho vtípnost. Sám se k dalším vlastnostem nevyjádřil.	Rozdělil povolání podle náročnosti, když uváděl práci svých rodičů. Zatímco práci svého otce, který pracuje na autech v noci, považuje za těžkou, práci své matky účetního bere jako méně náročnou. Tímto způsobem reflektuje stereotypní představy o povoláních jako mužských a ženských.	Rozlišuje dívky od chlapců podle délky vlasů a nalakovaných nehtů, a domnívá se, že některé věci dělají dívky lépe, jako vaření, což přímo spojuje s matkou. Dále zdůrazňuje přednost chlapců ve fyzické síle.	Charakterizuje přesvědčení, že chlapci by měli být k holčkám hodní a občas jim dokonce darovat květinu, zatímco holky jsou podle něj také hodné. Zdůrazňuje rozdíly ve fyzické síle, kde chlapci excelují v běhání, a biologické rozdíly spojené s rozením dětí.
Elena	Potvrzuje stereotypní rozdělení hraček, kde panenky a Barbie jsou spojeny s dívkami a auta s chlapci. Její oblíbenou hračkou jsou plyšáci, které vnímá jako příjemné k mazlení.	Popisuje rozdíly v oblékání, kde chlapci obvykle nosí košile a dívky si občas vezmou šaty, ale také upozorňuje, že ony mohou nosit i košile a kalhoty, zatímco chlapci nemohou nosit šaty. Její oblíbená barva je růžová.	Zdůrazňuje důležitost, aby kamarád byl hodný a že by jí neměl ubližovat, ale naopak měl by jí něco půjčovat, přičemž nevidí žádné rozdíly ve vlastnostech mezi chlapci a dívkami.	Nejprve spojovala určitá povolání s konkrétními pohlavími, ale později uznala, že i dívky mohou vykonávat práci policistky.	Původně nevedla žádné rozdíly v biologických vlastnostech, ale poté, co bylo předloženo konkrétní otázka, zdůraznila rozdíly ve vnímání pohlaví, jako jsou délka vlasů a pohlavní orgány.	Zaměřila se na to, že by se dívky měly chovat hezky, což zahrnuje vzájemnou půjčování hraček a projevování úsměvu. V případě nesprávného chování chlapců označila zlobivé chování za nevhodné.

Tabulka 2: Skupina B

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání. V první kapitole jsme si vymezili pro tuto práci základní pojmy, a to gender a pohlaví a jejich rozdíl. Uvedli jsme také jejich klasifikaci a zabývali se historickým pojetím genderu očima důležitých myslitelů a pedagogů, konkrétně Komenského, Rousseua a Locka. Popsali feminitu, maskulinitu a genderové stereotypy. Druhá kapitola se věnovala dětským pojetím v kontextu konstruktivismu. Ve třetí kapitole jsme popsali specifika předškolního období, konkrétně psychologické a sociální aspekty. Ve čtvrté kapitole jsme představili teorie zabývající se sebepojetím dítěte od Piageta, Kohlberga a Eriksona. Poslední kapitola teoretické části obsahuje analýzu či rozbor Rámcového vzdělávací programu, ve kterém jsme zjišťovali, zda se jeho cíle dotýkají rozvoji identity či genderu.

Empirická část zahrnovala popis metod, které jsou ve výzkumu použity, konkrétně dotazník a rozhovor. Samotnému šetření předcházela přípravná fáze, která zahrnovala pilotáž, s kterou jsme ověřili, jestli vybrané metody fungují a následné oslovení zákonných zástupců. Druhou fází byla realizační část, která se zaměřovala na samotnou realizaci výzkumu. Do výzkumného šetření se zapojily čtyři děti z běžné mateřské školy a čtyři děti z církevní mateřské školy. Výzkum probíhal formou rozhovorů. Ty jsme následně vzhledem k teoretickým poznatkům interpretovali a vytvořili případové studie. Empirická část dále obsahuje popis celkového průběhu výzkumného šetření a sběru dat.

Hlavním cílem této práce bylo podat na vybraném vzorku dětí v mateřské škole různorodé typy dětských pojetí genderu jako identity. Na vybraném vzorku dětí v mateřské škole byly získány různorodé typy dětských pojetí genderu jako identity. Studie prozkoumala rozdíly v genderových představách mezi dětmi v běžné mateřské škole a dětmi ve vzdělávacím prostředí církevní mateřské školy, což bylo parciálním cílem této práce. Z výsledků vyplývá, že neexistují zásadní rozdíly v genderových představách mezi těmito dvěma skupinami dětí. Obě skupiny vykazují stereotypní představy o dívkách a chlapcích, i když pocházejí z různých prostředí. Tento fakt naznačuje, že stereotypy ohledně genderových rolí jsou rozšířené a mohou být přítomné v různých typech společenských skupin a prostředí, bez ohledu na náboženskou orientaci školy. Děti jsou často vystaveny těmto stereotypům od útlého věku a mohou je absorbovat a internalizovat bez ohledu na prostředí, ve kterém vyrůstají.

Zřejmé je však to, že uvažování chlapců v obou skupinách je více stereotypní v porovnání s dívkami. Chlapci ve vzorku vykazují tendenci k tradičním genderovým rolím a představám, zatímco dívky jsou o něco otevřenější a flexibilnější.

Tento rozdíl může být způsoben různými faktory, včetně sociálních očekávání a normativů, kterým jsou chlapci vystaveni v tradičním genderovém prostředí.

Náš výzkum o dětských pojetích genderu v mateřské škole nám umožnil nahlédnout do zajímavých souvislostí s teoriemi vývoje od Piageta, Kohlberga, Eriksona a perspektivou konstruktivismu. Pokud jde o Piagetovu teorii kognitivního vývoje, naše zjištění naznačují, že i přes různé prostředí vzdělávání děti vykazovaly podobné typy dětských pojetí genderu, což může reflektovat jejich kognitivní schopnosti a úroveň rozvoje. Kohlbergova teorie vývoje morálního myšlení nám pomohla pochopit, proč chlapci vykazovali tendenci k tradičním genderovým rolím. Mohou být pod tlakem společnosti, rodiny nebo vrstevníků, aby se chovali a projevovali v souladu s představami o mužství a maskulinitě, což odpovídá nižším stadiím morálního myšlení, kde převažují konkrétní normy a očekávání. Eriksonova teorie psychosociálního vývoje nám umožnila porozumět tomu, proč chlapci vykazují tradičnější genderové představy. Tyto děti by mohly být v souladu s Eriksonovou fází iniciativy versus viny, kdy se učí prosazovat své iniciativy a začínají si uvědomovat svoji roli v rámci světa a sociálních interakcí. Skutečnost, že děti absorbovaly genderové stereotypy od útlého věku, může být chápána jako projev konstruktivistického procesu, kdy děti aktivně konstruují své pojetí genderu z interakcí se svým sociálním prostředím.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BARKER, Chris. Slovník kulturních studií. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670992.

BRUNECKÝ, Zdeněk a TEYSCHL, Otakar. Duševní vývoj a výchova dítěte. 3. zčásti přeprac. vyd. Praha: Orbis, 1973.

CVIKOVÁ, J. Nerodíme sa ako ženy a muži. In: Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Občan a demokracia a ASPEKT, Bratislava 2006. [Online]. Dostupné na: [http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/ruzovy-a-modry-svet-\(cd-rom\)/jana-cvikova:-nerodime-sa-ako--zeny-a-muzi](http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/ruzovy-a-modry-svet-(cd-rom)/jana-cvikova:-nerodime-sa-ako--zeny-a-muzi) [Cit. 2024-04-08].

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.

DOLEŽALOVÁ, Lucie. Studia Pedagogica. [Online]. 2009, roč. 14, č. 1, s. 14. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18683/14744>. [Cit. 2024-04-08].

ERIKSON, Erik H. Dětství a společnost. Přeložil Jan VALEŠKA. Klasici. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1956-9.

FAFEJTA, Martin. Sexualita a sexuální identita: sociální povaha přirozenosti. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1030-6.

FAFEJTA, Martin. Úvod do sociologie pohlaví a sexuality. Ve Věrovanech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-86768-06-6.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W. (ed.). Sociologie. Přeložil Tereza JIROUTOVÁ KYNČLOVÁ. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071781541.

HENDL, Jan a REMR, Jiří. Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

HENLEY, Karyn. Citlivé vyučování: potřeby dětí v různých obdobích jejich vývoje. Přeložil Ondřej FRÜHBAUER, ilustroval Joe STITES. Praha: Samuel, 2000.

HUBERTO VÁ, L. Přednáška č. 4 [prezentace]. In: Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická [online]. 24.10.2014, [cit.2024-04-21]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/jabok/zima2014/V104/um/OVP-Erikson__Mahler.ppt

JANDOUREK, Jan. Slovník sociologických pojmů: 610 hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9

JARKOVSKÁ Lucie. Prohlédněme genderové stereotypy. In Abc feminizmu. Brno: NESEHNUTÍ Brno, 2004. s. 18-27, 9 s. ISBN 80-903228-3-2

KARSTEN, Hartmut. Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2006. ISBN 807367145X.

KOHLBERG, L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development). New York: Harper & Row, 1984.

LAUDER, Silvie. V pasti pohlaví: o politice, péči, sexu, násilí a postavení žen v Česku. Brno: Host, 2023. ISBN 978-80-275-1590-5.

LIPPA, Richard A. Pohlaví: příroda a výchova. Praha: Academia, 2009. Galileo. ISBN 978-80-200-1719-2.

LIŠKOVÁ, Kateřina. Hodné holky se dívají jinak: feminizmus a pornografie. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Gender sondy (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-022-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Pro rodiče. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MILLER, C.F., Lurye, L.E., Zosuls, K.M. et al. Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. Sex Roles 60, 870–881 (2009). <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9584-x>

MIŠOVIČ, Ján. Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Studijní texty, 72. svazek. Praha: Slon, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [Online]. Praha: MŠMT, 2021. 51 s. [Cit. 2024-04-02]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf

NASH, J., Sidhu, C. 'Pink is for girls, blue is for boys' exploring brand gender identity in children's clothing, a post-evaluation of British retailer John Lewis. J Brand Manag 30, 381–397 (2023). <https://doi.org/10.1057/s41262-023-00310-3>

OAKLEY, Ann. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

PRŮCHA, Jan. Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

OCETKOVÁ, I. 4. L. Kohlberg [prezentace]. In: Masarykova univerzita [online]. 3.3.2013, [cit.2024-04-21]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2013/OP3BK_PSVP/L_Kohlberg_-_stadia_moralniho_vyvoje.pdf

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: vývojová psychologie. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. Gender sondy (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-229-6.

SOH, Debra. The end of gender: debunking the myths about sex and identity in our society. New York: Threshold editions, 2021. ISBN 978-1-9821-3252-1.

SYSLOVÁ, Zora; BURKOVIČOVÁ, Radmila; KROPÁČKOVÁ, Jana; ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. Didaktika mateřské školy. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠMELOVÁ, Eva. Ohlédnutí do historie předškolní výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-2238-1.

ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Vydala Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 8024608774.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a VALENTOVÁ, Lidmila. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha: Univerzita Karlova, 1991.

VAID-MENON, Alok. Za hranice genderové binarity. Přeložil Lála MYSL. Praha: Euromedia Group, 2023. Yoli. ISBN 978-80-242-8752-2.

VOKURKA, Martin a Jan HUGO. Velký lékařský slovník. 10. aktualizované vydání. Praha: Maxdorf, [2015]. Jessenius. ISBN 978-80-7345-456-2.

ZHOŘEC, Antonín. Vžit tranzici z radostného konce: genderová euforie a její projevy. [Online]. In: Transparent z.s. 2023. Dostupné z: <https://jsmetransparent.cz/vzit-tranzici-z-radostneho-konce-genderova-euforie-a-jeji-projevy/>. [Cit. 2024-04-08].

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Skupina A	60
Tabulka 2: Skupina B	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas.....	70
Příloha č. 2: Dotazník	71
Příloha č. 3: Rozhovory	74

**Informovaný souhlas zákonného zástupce s účastí na výzkumném šetření
v rámci diplomové práce**

Vážení rodiče,

jmenuji se Petra Gruszková a jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia v oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pracuji na diplomové práci s názvem „Dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání“. Mé cíle zahrnují analýzu a porovnání představ o genderu mezi dětmi z běžné mateřské školy a dětmi z církevní mateřské školy. Pro tento výzkum budu s dětmi provádět strukturované rozhovory, které se zaměří na témata, s nimiž se setkávají ve svém každodenním životě.

Abych mohla tuto práci úspěšně dokončit, obracím se na Vás s žádostí o souhlas k zapojení.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Petry Gruszkové s názvem „Dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání“. Cílem výzkumu je provést případovou studii na základě analýzy rozhovorů dětí a jejich představách o genderu.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh.
- Jsem seznámen/a s právem odvolat kdykoliv svůj souhlas.
- Souhlasím s zvukovým nahráváním zmíněného rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci respondentů.

Datum:.....

Jméno respondenta (dítěte):.....

Podpis zákonného zástupce respondenta:.....

Podpis výzkumníka:.....

Dětská pojetí genderu u dětí v preprimárním vzdělávání

Vážený rodiče,

prosím Vás o vyplnění zmíněného krátkého dotazníku, který mi pomůže přiblížit kontext rodinného prostředí Vašeho dítěte.

Děkuji moc za Váš čas a ochotu.

Gruszková

** Označuje povinnou otázku*

1. **1. Uved'te prosím jméno (iniciály) Vašeho dítěte: ***

2. **2a. Uved'te prosím Vaše nejvyšší dosažené vzdělání (Matka): ***

Označte jen jednu elipsu.

- Základní vzdělání
- Střední vzdělání s výučním listem
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské
- Jiné: _____

3. 2b. Uved'te prosím Vaše nejvyšší dosažené vzdělání (Otec): *

Označte jen jednu elipsu.

- Základní vzdělání
- Střední vzdělání s výučním listem
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské
- Jiné: _____

4. 3.Vaše rodina je: *

Označte jen jednu elipsu.

- Úplná s jedním dítětem
- Úplná s více dětmi
- Neúplná s jedním dítětem
- Neúplná s více dětmi

5. 4. Kdo se stará o výchovu dítěte v rodině? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Matka
- Otec
- Oba rodiče
- Prarodiče
- Jiní rodinní příslušníci
- Jiné: _____

6. **5. Jestliže je v rodině více dětí, má dotazované dítě starší(ho) sourozence?**

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

7. **6. Jestli ano, kolik? Uveďte prosím také jejich pohlaví:**

8. **Máte-li zájem, můžete poskytnout další informace o výchově a zázemí vašeho dítěte (trávení volného času..)**

Tento prostor je určen pro Vaše další připomínky, postřehy nebo podrobnější popis, pokud máte zájem sdílet více informací (případně Váš email, kdyby Vás zajímal výsledek mého výzkumu).

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Příloha č. 3: Rozhovory s dětmi

A.

1. Aktivity / hračky

- Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
- A: Pro holky.
- Já: A třeba jaké si myslíš, že jsou více pro holky, než pro kluky?
- A: Třeba koničci nebo tak anebo panenky plyšové
- Já: Ty jsou více pro holky? A jaké jsou podle tebe vhodnější pro kluky?
- A: Tak nějaký lego
- Já: Jaká je tvá oblíbená hračka? S čím si ráda hraješ?
- A: S tím pop it(em) co mi mám koupila
- Já: A ještě třeba nějaká ze školky?
- A: To mám asi neoblíbenější nějakou hru tam
- Já: Hru? Nějakou deskovou?
- A: Joo

2. Vzhled a oblečení

- Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání? Jestli se oblíkají stejně nebo jinak?
- A: Holky se oblíkají v šatičkách a tričku, to je jinak, že to mají holky. Kluci to nemají stejně, jako tam jsou holčiči udělané takové to.. jakoby ty písmena udělané takové
 - Já: Nějaké jako ozdoby?
 - A: A je to třeba růžové, to se pozná podle toho, to je holčičí. A klučičí se myslím liší, že oni mají spíše něco takového jako košile a trička, takový klučičí s legem nebo Star wars
 - Já: A můžou nosit holky a kluci stejné oblečení?
 - A: Ne
 - Já: Že kdybys měla červené tričko, tak si to nemůže vzít kluk?
 - A: Může, ale nemá tam stejný obrázek
 - Já: Jaká je tvá oblíbená barva?
 - A: Myslím, že fialová, modrá, růžová a červená a oranžová

3. Interpersonální vlastnosti

- Já: Jaký by měl být tvůj kamarád? Když si vybíráš kamarády, jaký by měl být?
- A: Měl by být asi hodný a aby si hrál hezky
- Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
- A: Nevím

4. Povolání

- Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- A: Já si myslím, že pro kluky více hasiči anebo tak, policajti a ještě obchod.
- Já: A pro holky?
- A: Pro holky může být taky obchod anebo taky může být zmrzlinocukrářství a pro holky ještě kadeřnice si myslím.
- Já: Čím bys chtěla být ty? Ty bys chtěla být kadeřnice nebo pracovat v cukrárně?
- A: Nevím

5. Biologické vlastnosti

- Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš? Když se na ně podíváš, tak čím se liší?
- A: Já myslím, že vlasy, obličej, oči a pusa. Liší se taky tím, že kluci mají pindíka a ještě na ruce více chlupů.
- Já: A myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- A: To teda asi nevím

6. Sociální role

- Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci? A jak by se naopak chovat neměli?

- A: Já si myslím, že by se mohli chovat hezky, neměli by se chovat zle.
- Jak myslíš, že by se měly chovat holky? A jak by se naopak chovat neměly?
- A: Hezky,
- Já: Měly by se kluci chovat jinak než holky?
- A: No, že by si třeba mohli hrát s legem. Holky by se měly chovat, že by si malovaly a hrály by si spolu.

A.

1. Aktivity / hračky

- Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
- A: Autodráha je pro kluky, já jí mám doma
- Já: A napadají tě ještě nějaké jiné hračky?
- A: Ovládací auto
- Já: To je pro koho?
- A: No pro kluky a pro holky jsou holčičí
- Já: A co je holčičí hračka?
- A: To je buď nějaké lego, no to má Natálka
- Já: Myslíš si, že jsou ještě nějaké hračky pro holky?
- A: Joo, možná, že to je ještě nějaké ..šaty
- Já: Šaty? Jakože si hraji s šatama?
- A: Ne, nějaký panenky a barbíny a pak ještě holčičí hra lego
- Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
- A: Lego, no protože tam je strašně hodně kousíčku a je to dobrý?
- Já: Jakože si můžeš postavit úplně cokoliv?
- A: Joo

2. Vzhled a oblečení

- Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
- A: Kluci, co chodí na fotbal tak mají fotbalové kopačky
- Já: A ti co nechodí na fotbal?
- A: Tak ti nemají kopačky. No mají normální.
- Já: Takže liší se holky a kluci v oblékání? Oblékají si něco jiného?
- A: Holky si oblékají asi nějaký šaty anebo sukni.
- Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení?
- A: No můžou nosit jenom stejné papuče
- Já: Jaká je tvá oblíbená barva?
- A: Modrá

3. Interpersonální vlastnosti

- Já: Jaký by měl být tvůj kamarád?
- A: To je Ema a Marek
- Já: No a jaké mají vlastnosti? Jací jsou?
- A: Hodní
- Já: A ještě nějaké vlastnosti?
- A: No když ona spadne, tak hned začne brečet, ale když já spadnu, tak mě jenom hodně něco bolí, ale nebrečím, protože jsem velkéj.
- Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
- A: No Marek je vtipný, protože když mu něco řeknu, tak to udělá.

4. Povolání

- Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- A: Kluci si můžou telefonovat s holkama, klučičí je práce opravovat, sehnávat součástky na auta a pro holky je zase nějaká kancelář
- Já: Čím bys chtěl být? A proč?

- A: Policajtem s Markem
- 5. Biologické vlastnosti
 - Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
 - A: V nějaké práci holčičí. Mají jiné vlasy a sponky. Holky jsou jiný v oblečení.
 - Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
 - A: No holkám jde líp zpívání, a mě jde lépe utíkání
- 6. Sociální role
 - Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci? A jak by se naopak chovat neměli?
 - A: Měli by se chovat hezky, ti kluci tady jsou zlí.
 - Já: Jak myslíš, že by se měly chovat holky? A jak by se naopak chovat neměly?
 - A: No hezky a neměli by se chovat škaredě
 - Já: A chovají se kluci jinak než holky?
 - A: Že mluví sprostě a jsou zlí
 - Já: A holky ne?
 - A: Natálka třeba mluví sprostý věci někdy, ale to nevím proč, když je holka.

M.

1. Aktivity / hračky
 - Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
 - M: Podle mě pro ty kluky jich je více
 - Já: Liší se hračky pro kluky a holky?
 - M: Asi jo
 - Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
 - M: Lego
 - Já: A hraješ si třeba v kuchyňce, s plyšákem nebo s panenkami?
 - M: Ne
 - Já: To tě nebaví?
 - M: Ne to mě nebaví
2. Vzhled a oblečení
 - Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
 - M: Kluci se asi oblékají, že mají nějaké stylové oblečení, že mají kraťasy, krátké rukávy, kšiltovku, mikinu a teplákovku. Holky mají šaty, nějaký legíny a tak.
 - Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení? Proč?
 - M: Nemůžou, protože by jim to kazilo být hezká.
 - Já: Jaká je tvá oblíbená barva? Proč?
 - M: Oni jsou všesky.
3. Interpersonální vlastnosti
 - Já: Jaký by měl být tvůj kamarád?
 - M: Dobrou, být hodný, mít mě rád a půjčovat si hračky
 - Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
 - M: Noo, to nevím
 - Já: Myslíš si, že kluci a holky mají stejné vlastnosti?
 - M: Asi nemají
4. Povolání
 - Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
 - M: Nevím
 - Já: Můžou dělat stejnou práci?
 - M: Tak to vůbec
 - Já: Tak co můžou třeba holky a kluci nemůžou?

- M: No kluci nemůžou třeba.. třeba, nevím
- Já: A co holky nemůžou dělat za práci a kluci jo?
- M: To taky nevím
- Já: Čím bys chtěl být?
- M: Asi policajta
- Já: A můžou být holky policajti i holky?
- M: Můžou, policajtky
- 5. Biologické vlastnosti
- Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
- M: To nechci říkat, to se stydím, noo v oblékání. Holky mají sponky a kluci nemají. Že kluci nemají gumičky na vlasy
- Já: A když mají dlouhé vlasy?
- M: Tak si je ostříhaj
- Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- M: Klukům jde více stavět lego, kluky víc baví asi „vytrejdovat“ pokémony
- 6. Sociální role
- Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci?
- M: Hodní na holky
- Já: A jak by se naopak chovat neměli?
- M: Kluci by se neměli bouchat, ničit si lego, trhat plyšáky a potom ještě je blbý, že mu zničíš nějaký auto, který si koupil
- Já: Jak myslíš, že by se měly chovat holky?
- M: Hezky taky, být na sebe hodné, půjčovat si věci a být krásný.
- Já: Měli by se kluci chovat jinak než holky? Nebo holky?
- M: To taky nevím

M.

1. Aktivity / hračky
 - Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
 - M: Třeba auta jsou pro kluky a panenky jsou pro holky. A lego je pro kluky.
 - Já: A ty si hraješ s legem?
 - M: Jo protože mě baví
 - Já: Tak to je asi i pro holky že?
 - M: mhmm (kýve hlavou, že ano)
 - Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
 - M: Všechny
 -
2. Vzhled a oblečení
 - Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
 - Že třeba kluci nosí méně barevné a třeba taky tmavé, holky něco více barevného a světlejšího
 - Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení?
 - M: Nemůžou
 - Já: Jakto?
 - M: (zašeptá) Já to nevím, asi můžou
 - Já: Jaká je tvá oblíbená barva?
 - M: Růžová, červená, fialová a v podstatě všechny
 - Já: Jaké je tvoje oblíbené oblečení?
 - M: S králíkem tričko

3. Interpersonální vlastnosti

- Já: Jaký by měl být tvůj kamarád?
- M: Hezky
- Já: Co to znamená hezky?
- M: Jako hodný
- Já: A ještě něco?
- M: Neplácát a třeba nestrkat
- Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
- M: Myslím si, že ne
- Já: Že mají stejné vlastnosti?
- M: Mhmm (kýve hlavou, že ano)

4. Povolání

- Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- M: Třeba sestřička, to je více pro holky a třeba doktorka. Pro kluky je více hasič, policajt
- Já: Můžou kluci a holky dělat stejné povolání?
- M: Jo můžou
- Já: Čím bys chtěl/a být?
- M: Veterinářkou nebo pracovat v ZOO, protože o nich vím docela všechno

5. Biologické vlastnosti

- Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
- M: Třeba že mluví docela jinak kluci, mají takový hrubší hlas, že se můžou i lišit podle těch oblečení, třeba že nemají takové rukávy (ukazuje na svoje tričko)
- Já: Co víš o holkách/klukách?
- M: Holky nosí častěji culíky, to by se mohlo taky lišit, holky mají takový hladký hlas, taky že jako i podle těch oblečení, že to mají s jednorožcem nebo králíkama a kluci to mají s nějakýma blbinama nebo tak.
- Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- M: Nee, myslím že jim jde všechno úplně stejně.

6. Sociální role

- Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci? A jak by se naopak chovat neměli?
- M: Taky hezky chovat
- Já: Jak myslíš, že by se měly chovat holky? A jak by se naopak chovat neměly?
- M: Hezky
- Já: Co to znamená hezky?
- M: Jako dobře, nekousat někoho
- Já: Liší se chování kluků a holek?
- M: Nee
- Já: Chovají se všichni stejně?
- M: Joo, podle tady kluků jako máme ve školce
- Já: Ti se chovají jak?
- M: Trochu, že je paní učitelka musí více napomínat, než holky

M.

1. Aktivity / hračky

- Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
- M: Jo, třeba panenky pro holky, já mám více rád auta
- Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
- M: Auta, nevím, prostě se mi to líbí. Já mám doma dvě plné krabice aut.

2. Vzhled a oblečení

- Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
- M: Že třeba holky mají šaty a kluci mají triko.
- Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení? Proč?
- M: Nevím
- Já: A nosí holky jen šaty?
- M: I sukně
- Já: A teď v zimě
- M: Nee, ale Laurinka mívá v šatně sukni, ale nosí i legíny
- Já: A kluci můžou nosit legíny?
- M: Jo
- Já: A sukni?
- M: Ne, to by vypadalo trochu divně
- Já: Jaká je tvá oblíbená barva? Proč?
- M: Černá a bílá
- Já: Proč? Vždyť nemáš nic černého ani bílého na sobě
- M: Třeba se mi ale líbí černá na autě.

3. Interpersonální vlastnosti

- Já: Jaký by měl být tvůj kamarád?
- M: Vtipný je třeba Štěpa, s ním se bavím. Je trochu i vtipný.
- Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?

4. Povolání

- Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- M: Můj tatka dělá na autech gummy a moje maminka účetní
- Já: A myslíš, že by maminka mohla dělat gummy a táta účetní?
- M: Nee, je to docela těžká práce a tatka tam chodí v noci. Tatka by mohl dělat účetní, myslím, že to moc těžký není.
- Já: Čím bys chtěl být? A proč?
- M: Policajt
- Já: A policajti jsou i holky?
- M: Můžou být i policajtky

5. Biologické vlastnosti

- Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
- M: Že mají třeba delší vlasy, než kluci a že si lakují nehty.
- Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- M: Myslím, že jo. Od maminky mi chutná líp, když vaří.
- Já: A něco, co jde klukům více než holkám?
- M: Tak to jim jde podle mě líp, že jsou silnější. Jak je holka silná, tak chlap je silnější, si myslím.

6. Sociální role

- Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci?
- M: Měli by být k holkám hodní, a ještě třeba by jim mohli dát někdy kytku.
- Já: A jak by se naopak chovat neměli?
- M: Neměli by dětem ubližovat, teda holkám.
- Já: Jak myslíš, že by se měly chovat holky?

- M: Že jsou hodně hodný
- Já: A můžou taky dát tu kytku klukům?
- M: Joo můžou, ale kluci moc kytky nemusí.
- Já: Nelíbí se ti kytky?
- M: Jako líbí, ale moc je nechci.
- A jak by se naopak chovat neměly?
- Já: Jak se liší chování holek a kluků?
- M: To nevím, když třeba běháme, tak kluci jsou rychlejší. Kluci víc cvičí. Holky rodí miminka a kluci ne.

E.

1. Aktivity / hračky

- Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
- E: Joo, pro holky jsou panenky a barbíny a pro kluky jsou auta.
- Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
- E: Plyšáci, protože se sním můžu mazlit.

2. Vzhled a oblečení

- Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
- E: Holky si dávají občas šaty a kluci si dávají košile na focení nebo tak.
- Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení? Proč?
- E: Kluci nemůžou nosit šaty, protože by vypadali srandovně.
- Já: A můžou nosit holky košile?
- E: Tak někdy jo
- Já: A kalhoty?
- E: Kalhoty můžou
- Já: Jaká je tvá oblíbená barva? Proč?
- E: Růžová

3. Interpersonální vlastnosti

- Já: Jaký by měl být tvůj kamarád?
- E: Aby byl na mě hodný, aby mě vůbec nebouchal. Aby mi třeba něco i půjčoval.
- Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
- E: Ne

4. Povolání

- Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- E: Asi jo, pro kluky třeba policisti, by mohli být nebo hasiči a holky třeba doktorky.
- Já: Čím bys chtěla být? A proč?
- E: Operovat zvířátka
- Já: Můžou být kluci veterináři
- E: Joo můžou
- Já: A holky můžou být policistky?
- E: Joo

5. Biologické vlastnosti

- Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
- E: Nevím
- Já: Třeba když se podíváš na maminku a tatínka, v čem se liší?
- E: Maminka má delší vlasy, mají jinou barvu vlasů. Jinak se oblíkají.
- Já: A když se kluk a holka vyslečou, v čem se liší?
- E: Holky mají prcinku a kluci šulínky.
- Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- E: Nevím
- Já: Když srovnáme mámu s tátou třeba?

- E: Můj tatínek umí lépe vařit a moje maminka umí šít.
- 6. Sociální role
- Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci?
- E:
- Já: A jak by se naopak chovat neměli?
- E: Jeden chlapeček ve školce se chová strašně zlobivě, ale tak se nemá chovat
- Já: Jak myslíš, že by se měly chovat holky?
- E: Hezky
- Já: A co to je to hezky?
- E: Že by si měly půjčovat hračky a usmívat se na sebe
- Já: Liší se chování holek a kluků?
- E: Nevím

S.

1. Aktivity / hračky
 - Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
 - S: Kluci staví Minecraft a hrají si s kostkami a holky si staví z lega a hrají si s vyšíváním.
 - Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
 - S: Lego, protože tam jsou takový dvojité kostičky, který svítí. Stavím z nich domečky.
 - Já: Může si s legem hrát i kluk?
 - S: Joo
2. Vzhled a oblečení
 - Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
 - S: Kluci nosí košile a holky šaty
 - Já: Nosí i holky košile?
 - S: Nee
 - Já: A mohl by mít kluk sukni?
 - S: Nee, protože je to holčičí
 - Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení? Proč?
 - S: Ne, protože se jím některý nelíbí, třeba klukům růžové. Mojemu tatkoví se taky nelíbí růžová.
 - Já: Jaká je tvá oblíbená barva? Proč?
 - S: Červená
3. Interpersonální vlastnosti
 - Já: Jaký by měl být tvůj kamarád? Jak by se měl chovat?
 - S: Hezky
 - Já: Co to je to hezky?
 - S: Že se ke mně chová hodně, pomáhá mi, půjčuje hračky
 - Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
 - S: Kluci a holky jsou hodní.
4. Povolání
 - Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
 - S: Ne, můžou dělat stejné práce
 - Já: Čím bys chtěla být? A proč?
 - S: Paní učitelka
5. Biologické vlastnosti
 - Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
 - S: Kluci mají kratší vlasy a holky dlouhý. Kluci jsou větší než holky.
 - Já: A když se vyslečou?
 - S: Kluk má chlupy a holka ne

- Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- S: Kluci jsou silní a holky ne. Holky jsou lepší v gymnastice a mamka je lepší v běhání než taťka. U nás vaří mamka lépe než taťka. Táta čistí kolo, nafouká ho.
- 6. Sociální role
- Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci?
- S: Hezky, že jsou na holky hodní a takhle je to úplně stejně i holky ke klukům.
- Já: A jak by se naopak chovat neměli?
- S: Někdy střílí po sobě, neměli by se dívat na telefon
- Jak myslíš, že by se měly chovat holky?
- S: Krásně si hrát, být hodně, pomáhat si, půjčovat si hračky
- Já: Liší se chování holek a kluků?
- S: Ne

M.

1. Aktivity / hračky
- Já: Myslíš si, že nějaké hračky jsou vhodnější pro kluky a jiné pro holky?
- M: Nevím, kluci s kostkami, legem a holky s panenkama
- Já: Jaká je tvá oblíbená hračka a proč?
- M: Magnety
2. Vzhled a oblečení
- Já: Jak se liší holky a kluci v oblékání?
- M: Holky mají šaty a kluci tričko
- Já: Můžou nosit holky a kluci stejné oblečení? Proč?
- M: Ne, protože holky by pak nevyypadaly módně
- Já: Jaká je tvá oblíbená barva?
- M: Fialová
3. Interpersonální vlastnosti
- Já: Jaký by měl být tvůj kamarád?
- M: Měl by se chovat hezky, že by mě měl mít rád.
- Já: Jaký je tvůj nejlepší kamarád?
- M: Laurinka, má takový krásný hlas
- Já: Myslíš, že jsou nějaké vlastnosti, které jsou více "pro holky" a více "pro kluky"?
- M: Holky jsou rozumnější a kluci mají větší svaly.
4. Povolání
- Já: Myslíš, že jsou některá povolání více pro holky a pro kluky?
- M: Být policajtem pro kluky a pro holky být veterinářkou
- Já: A kluci nemůžou být veterinářem?
- M: Ano
- Já: A holky policistkou?
- M: Ne
- Já: Čím bys chtěl být? A proč?
- M: Být koumákem a čarodějem
- Já: A co dělá takový čaroděj a koumák?
- M: No že kdyby někdo potřeboval pomoci, tak bych mu pomohl.
- Já: A myslíš, že takové povolání existuje?
- M: Ano
5. Biologické vlastnosti
- Já: Jak se liší holky od kluků? Co o nich víš?
- M: Holky mají dlouhé vlasy a kluci krátké
- Já: Myslíš, že jde něco lépe holkám než klukům?
- M: Nevím, táta umí lépe krájet dort.

6. Sociální role

- Já: Jak si myslíš, že by se měli chovat kluci?
- M: Nevím, hezky
- Já: A jak by se naopak chovat neměli?
- M: Prát se
- Já: Jak myslíš, že by se měly chovat holky?
- M: Nevím
- Já: A jak by se naopak chovat neměly?
- Já: Liší se holky chování než kluci?
- M: Holky mají krásný hlas.