



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická ■

GENDEROVÁ IDENTITA V POSTMODERNÍ SPOLEČNOSTI

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Dana Hariková**
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Dana Hariková**
Osobní číslo: **P12000431**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Genderová indentita v postmoderní společnosti**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

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

Cíl bakalářské práce: Popsat problematiku genderu a zjistit, jak děti aktivně pracují se svým genderem během každodenních aktivit v mateřské škole.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Metoda pozorování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HARTMUT, K., 2006. *Ženy muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-145-X.

JANOŠOVÁ, P., 2008. *Dívčí a chlapecká identita vývoj a úskalí*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2284-9.

LIPPA, R., 2009. *Pohlaví, příroda a výchova*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1719-2.

OAKLEY, A., 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-403-6.

PIAGET, J., 2001. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.

PONĚŠICKÝ, J., 2006. *Člověk a jeho postavení ve světě*. 1. vyd. Triton. ISBN 80-7254-861-1.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 12.4.2015

Podpis: 

Poděkování

Velice děkuji své vedoucí bakalářské práce **PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D.** za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost. Rodině děkuji za velkou podporu při studiu.

Dana Hariková

Název bakalářské práce: Genderová identita v postmoderní společnosti

Jméno a příjmení autora: Dana Hariková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Resumé:

Bakalářská práce se zabývá tématem genderové identity v postmoderní společnosti. Cílem předložené bakalářské práce je popsat problematiku genderu a zjistit, jak aktivně děti pracují se svým genderem během každodenních aktivit v mateřské škole. Zda jsou tyto děti již natolik genderově vyhraněné, že se to projeví při výběru aktivit. A jestli existují rozdíly mezi chlapci a dívkami při projevování své genderové příslušnosti. Dalším cílem výzkumu je prověřit, jestli při projevech genderové identity hraje roli věk dětí.

V prvních kapitolách teoretické části práce je nastíněn vývoj ženské a mužské role ve společnosti. Je zde vymezen pojem gender, genderová identita, genderová role a genderové stereotypy. Další kapitola se věnuje vývoji genderové identity. Pozornost je zaměřena na rodinu, kde se genderová identita dítěte začíná vytvářet. Je zmíněn vliv mateřské školy a médií. Poslední kapitola popisuje specifika předškolního období.

V empirické části práce jsou představeny výsledky výzkumu, který se věnoval otázce genderové identity dětí v mateřské škole. Použité metody sběru dat byly strukturované pozorování a individuální řízený rozhovor. Výsledky bakalářské práce ukázaly, že děti v mateřské škole aktivně projevují svoji genderovou identitu. Při těchto projevech jsou aktivnější starší děti. Dále z výsledků vyplynulo, že chlapci aktivně projevují svůj gender častěji než dívky.

Klíčová slova: děti, mateřská škola, pohlaví, gender, genderová identita, genderové role, genderové stereotypy.

Title of the bachelor thesis: Gender identity in post-modern society

Author: Dana Hariková

Academic year of bachelor thesis submission: 2014/2015

Supervisor: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Summary:

This bachelor thesis deals with the topic of gender identity in post-modern society. It sets itself the goals of describing gender problematics and determining how actively children work with their gender during everyday activities in kindergarten and whether these children are so gender-defined that it shows during their choice of activity. In addition it looks at if there are differences between boys and girls during the manifestation of their gender affiliation. Another aim of the research is to verify if age plays a part during this manifestation.

The first few chapters of this work's theoretical part suggest the development of the male and female role in society. The concept of gender, gender identity, gender role and gender stereotypes are defined. The following chapter is dedicated to the development of gender identity. The focus is on the family in which the child's gender identity starts to form. The influence of the kindergarten and the media is also mentioned. The final chapter describes the specifics of the preschool period.

The empirical part presents the results of the research, which was dedicated to the issue of children's' gender identity in kindergarten. The used methods of data collecting were structured observations and individually controlled interviews. The results of the diploma thesis show that children in kindergarten actively manifest their gender identity. During these manifestations older children are more vigorous. Furthermore, the results indicate that boys are more likely to manifest their gender than girls.

Key words: children, kindergarten, sex, gender identity, gender role, gender stereotypes.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Ženy a muži.....	10
2 Gender.....	12
2.1 Pojem pohlaví, gender a identita.....	12
2.2 Osvojování genderových rolí.....	14
2.3 Genderová socializace.....	15
2.4 Genderové stereotypy.....	16
3 Vývoj jedince z hlediska genderové identity.....	19
3.1 Rodina.....	20
3.2 Mateřská škola.....	23
3.3 Média.....	24
4 Specifika předškolního období.....	25
4.1 Hra.....	25
4.2 Kresba.....	27
4.3 Verbální schopnosti.....	27
4.4 Kognitivní vývoj.....	28
4.5 Emoční vývoj a socializace.....	28
4.6 Morálka a normy chování.....	29
4.7 Vrstevnická skupina.....	29
Empirická část.....	31
5 Cíl výzkumu.....	31
6 Metody tvorby dat.....	31
7 Metody analýzy dat.....	32
8 Popis a charakteristika výzkumného souboru.....	33
8.1 Charakteristika skupiny M (mladší žáci).....	33
8.2 Charakteristika skupiny S (starší žáci).....	33
8.3 Charakteristika školy.....	33
9 Etické aspekty výzkumu.....	36
9.1 Výzkumné otázky.....	36
9.2 Hypotézy.....	36
10 Průběh výzkumu.....	37
11 Výsledky výzkumu.....	38
11.1 Typická hračka podle pohlaví.....	39
11.2 Vizuální projevy.....	45
11.2.1 Oblečení.....	46
11.2.2 Vlasy a účes.....	48
11.2.3 Hračky a předměty z domova.....	49
12 Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	50
13 Vyhodnocení hypotéz.....	52
14 Diskuse.....	53
Závěr.....	54
Přílohy.....	57

Úvod

Tématem předložené bakalářské práce je genderová identita v postmoderní společnosti. Dříve nezpochybnitelné základy vědění a pokroku dnes již nedostačují. Člověk se ztrácí v nejistotě a hledá svou identitu. Neví, kam směřovat. Neví, kde je jeho cíl. Ale vývoj a proměny společnosti nezastavíme, jsou přirozené. Mění se také model rodiny, pozice jejich jednotlivých členů. Uspořádání tradiční rodiny již není tak časté. Je nahrazováno volným partnerským soužitím ženy a muže. V postmoderní společnosti jsou kladeny na člověka vysoké nároky. Lidé musí být odolní nejen fyzicky, ale daleko větší zátěž je kladena na psychiku. Jsme přetížení, protože potřebujeme obstát a uhájít svou existenci ve světě. Naše společnost je materialisticky zaměřena. Je snaha uspokojovat pouze individuální potřeby. Pečujeme o tělo, ale zapomínáme na duši. Vytratil se duchovní rozměr jednotlivce, který dává lidskému životu jeho smysl.

S proměnou tradičního uspořádání rodiny se mění i vnímání ženských a mužských rolí. Již nejsou tak patrné stereotypy ve vnímání obou pohlaví. Slýcháme o rovnosti, ale i o diskriminaci žen v zaměstnání a politice. Ženy stojí před rozhodnutím, zda zakládat rodinu či budovat kariéru, která je plně pohltí. Dalším velkým problémem je vysoká míra rozvodovosti. Po rozvodu bývá účast otce na výchově dítěte často velmi malá. Děti jsou mnohem více přítomny při matčiných každodenních činnostech a často jim chybí model každodenní otcovské role.

Téma práce si autorka zvolila s ohledem na obor, který studuje. Je také vztaženo k povolání autorky jako učitelky v mateřské škole. Zde bylo studium odborné literatury přínosem pro orientaci v genderové problematice při práci s dětmi.

Cílem předložené bakalářské práce je popsat problematiku genderu a zjistit, jak aktivně děti pracují se svým genderem během každodenních aktivit v mateřské škole, tedy zda jsou tyto děti již natolik genderově vyhraněné, že se to projeví při výběru aktivit a zda existují rozdíly mezi chlapci a dívkami při projevování své genderové příslušnosti. Dílčím cílem výzkumu je prověřit, jestli při projevech genderové identity hraje roli věk dětí.

Bakalářská práce vychází z předpokladu, že genderové vnímání společnosti má původ již v raném věku dětí při jejich socializaci. Děti se učí nápodobou. Jelikož v počátcích lidského života převažuje učení nápodobou, děti si tak mohou osvojit návyky svých rodičů a dalších

blízkých. V mateřské škole se učí od svých vrstevníků a učitelek. Děti jsou všímavé a pozorují, jak se lidé v jejich okolí chovají, co říkají, a pak to napodobují. Utváří si představy o tom, jak se má chovat dívka (žena) a jak se má chovat chlapec (muž).

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá základními odlišnostmi mezi ženou a mužem. Dále je nastíněn historický vývoj. Ve druhé kapitole je vysvětlena problematika genderu a základní pojmy. Třetí kapitola se věnuje vývoji jedince z hlediska genderové identity a poslední kapitola teoretické části ozřejmuje specifika předškolního období.

V empirické části bakalářské práce jsou předloženy výzkumné otázky, na něž je odpovězeno na základě realizovaného výzkumu, který byl prováděn v mateřské škole metodou strukturovaného pozorování a individuálního řízeného rozhovoru. Jsou zde uvedeny výsledky výzkumu, jeho průběh a podmínky. Ze získaných dat byly formulovány závěry.

Teoretická část

1 Ženy a muži

Lidé se definují mnoha různými způsoby. Jedním z těch nejzákladnějších je vymezení z hlediska pohlaví. Řeknou: „jsem muž“ nebo „jsem žena“. Toto sdělení však přesahuje pouhý anatomický popis jejich vlastního těla. Vyvolává totiž i představu určitého souboru vlastností a vzorců chování, které se k nim vztahují (Renzetti, Curran 2003, s. 20).

„Zatímco představy o biologických rozdílech se napříč kulturami více méně nemění, různost představ o tom, co je to muž a žena, je ohromující“ (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 8).

Na světě neexistuje žádná společenská skupina, národ ani etnikum, které by nevytvářely nějaké rozdíly mezi chlapci a dívkami a které by neodlišovaly mužskou a ženskou roli. Každá společnost tomuto rozdělení přizpůsobuje výchovu svého potomstva (Janošová 2011, s. 13).

Rozdělení na muže a ženy ovlivňuje naše očekávání, prožívání i způsoby reakcí v různých situacích (Jarkovská 2007, s. 14).

Ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi (jak napsala již S. de Beauvoir v knize Druhé pohlaví). Muže a ženy *děláme* v každodenních interakcích s ostatními. Jako muži a ženy se chováme, mluvíme, oblékáme, jsme vnímáni druhými atd. Kulturně a historicky specifické představy o genderovém řádu nám umožňují orientovat se v sociálních vztazích a nabízí jasná pravidla a normy sociálního jednání (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 11).

„Uznání rovnocennosti žen a mužů je výdobytkem vlastně až posledního století, ne-li posledních desetiletí. Po mnohá předcházející staletí byli ženy a muži považováni téměř za rozdílný živočišný druh a byly jim vymezeny naprosto odlišné životní role“ (Jarkovská 2004, s. 22).

Historie lidstva vypovídá o podřízeném postavení žen v patriarchátech po celá tisíciletí. Muži, kteří vládli, vymezovali práva a povinnosti žen. Ženy nedostávaly šanci rozvíjet jiné vlohky než mateřské a pečovatelské (Valdrová 2006, s. 71, 72).

S rozvojem moderní společnosti došlo k přehodnocení prakticky všeho, co člověk až dosud považoval za nezpochybnitelné pravdy. Změnily se jednak naše představy o povaze materiálního světa a jednak naše nazírání na fungování lidské společnosti. Názory, které byly

v předmoderních společnostech ukotveny v různých náboženstvích, byly postupně přehodnocovány v souladu s principy sociálního teoretizování. Tento proces se nevyhnul ani otázkám týkajících se představ o mužích, ženách a jejich vztazích a postavení ve společnosti. Naše kultura se až do začátku 19. století odkazovala na Bibli, v níž je řečeno, že Bůh stvořil ženy a muže jako rozdílné a přisoudil jim ve společnosti jiné poslání a postavení. V moderní společnosti je základním principem demokratické myšlení. Každý člověk má stejná práva a povinnosti. Jsme si tedy všichni rovni (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 7).

S vývojem společnosti dochází ke změnám ve vnímání tradičních ženských a mužských rolí. Jsou to změny v soukromém, ale i v profesním životě. Dochází k jejich přehodnocování. Obecně jsou snahy minimalizovat rozdíly a bořit stereotypy ve vnímání obou pohlaví. U žen však dochází k boření stereotypních představ o jejich rolích pomaleji a neochotněji. Ženy v postmoderní společnosti jsou často postaveny před otázku, zda zvolit budování kariéry, nebo založení rodiny. Žen se týká diskriminace v zaměstnání (Wikipedie 2014).

Ale muži a ženy jsou si rovni. Muži nikdy nepoznají svoje mužství, pokud se nesetkají se ženou. A ženy nebudou nikdy ženami jinak než prostřednictvím muže. Jeden bez druhého nemohou být (Jordánová 2007, s. 7).

„Aby mohl muž přijmout a rozvinout jeho ženskou, citově-vztahovou složku, a žena mužský individualismus a racionalitu, je zapotřebí vybudovat vlastní genderovou identitu a zdravě-narcisticky jí obsadit patřičnou hrdostí a radostí“. Teprve pak je možná integrace oné druhé potlačované stránky osobnosti bez nebezpečí dekompenzace, až ztráty sama sebe. Zdaří-li se to, pak nebude důvod k závisti, k tomu, druhého vlastnit. Potom je možné se z jeho jinakosti i těšit (Poněšický 2006, s. 159).

2 Gender

2.1 Pojem pohlaví, gender a identita

Lidské pohlaví je biologická danost (bytí mužem či ženou). Na něm lidé konstruují společenskou kategorii nazývanou gender (maskulinitu či femininitu). Ovšem některé jednotlivce vystihuje jen málo ze společensky definovaných charakteristik jim daného genderu. Důležité však je, že předpoklady, vztahující se ke genderu, lidé obecně přijímají za platné či správné. Na nich potom zakládají svůj rozdílný (někdy až protikladný) přístup k sobám mužského a ženského pohlaví (Renzetti, Curran 2003, s. 20).

Pohlaví je stejně jako gender sociální koncept, díky kterému jsme schopni identifikovat a rozlišovat ženské a mužské pohlaví, jelikož nám vytváří koncept ženskosti a mužskosti, udává nám, co je ženské a mužské tělo (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 7).

Gender je anglický výraz, který jsme do češtiny převzali, neboť pro něj nemáme odpovídající slovo s ekvivalentním významem (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 7).

Podle Ann Oakley (2000) je gender „sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa. Působení genderu ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné“ (s. 11, 12).

Toto potvrzuje Janošová (2011). Gender vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami. Podstatné jsou kulturních a sociálních vzorce chování, které jsou naučené ve společnosti, nikoliv biologicky dané. Genderové rozdíly mezi ženami a muži se v historickém a společenském kontextu mění a odlišují (s. 5).

„Zda je člověk biologicky mužem či ženou, lze odhadnout podle jeho vzhledu. Je-li však mužem či ženou vzhledem ke genderu, odhadnout nelze, protože kritéria této klasifikace jsou určena kulturou a mění se v závislosti na čase i místě. Je třeba připustit stálost pohlaví, avšak stejně tak je třeba připustit proměnlivost genderu“ (Oakley 2000, s. 20).

Gender je všude kolem nás. Tato kategorie se netýká zdaleka jen dívek a chlapců, mužů a žen. Promítá se také do toho, jak fungují vztahy mezi ženami a muži v různých skupinách,

jak jsou formovány a reprodukovány společenské hierarchie. Je zajímavé, že gender nemají jen lidé, ale i věci, symboly, vlastnosti, oblasti lidské činnosti apod. Na ně, aniž si to často uvědomujeme, nahlížíme genderovou optikou, a vnímáme je jako *ženské* nebo *mužské* (Jarkovská 2004, s. 14).

Od konce prvního roku věku si dítě postupně osvojuje mluvenou řeč, ale teprve za další rok a půl se naučí používat zájmeno já. Do té doby o sobě hovoří ve třetí osobě, což poukazuje na to, že si dosud plně neuvědomuje svou sociální jedinečnost. Stane se to teprve se vznikem vědomí sociálního já, v němž jsou obsaženy prvky vědomí jedinečnosti a identity ve smyslu sociálním (Nakonečný 1997, s. 145).

Klíčovým momentem vzniku člověka je jáství konstituující se kolem třetího roku věku dítěte, svázané se sebevědomím, schopností sociální interakce a také odvahou převzít odpovědnost za své konání (Kalábová 2011, s. 51).

„Vzhledem k tomu, že gender jako jedna z nejzákladnějších společenských struktur ovlivňuje prakticky veškeré naše sociální chování, není překvapivé, že na individuální úrovni většina z nás vnímá sebe sama neproblematicky jako muže či ženy (ač jsou i výjimky). Od dané genderové identity se pak odvíjí naše touhy, plány či sny. Ty jsou většinou poměrně konformní s převažujícími představami o maskulinitě či femininitě“ (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 11).

Vývoj genderové identity prochází několika fázemi:

- fáze uvědomování rozdílů mezi mužem a ženou. Odlišnost příslušníků obou pohlaví si děti uvědomují již na počátku batolecího věku,
- fáze pochopení vlastního pohlaví, z něhož vyplývá příslušnost k jedné skupině (nejpozději do 18 měsíců je dítěti jasné, zda je chlapec nebo děvče),
- fáze přijetí genderové identity, dítě ví, že je chlapec nebo děvče. Akceptuje genderovou roli a ztotožňuje se s ní (Vágnerová 2008, s. 169).

Vytváření naší identity je těsně spojeno s přebíráním obrazu o sobě podle toho, jaký obraz si o nás dělala naše matka, jak na nás reagovala a co očekávala, což se na ní zcela závislé dítě snaží splnit. Tak má naše identita od počátku motivačně-vztahový charakter, člověk je ze své podstaty sociální tvor (Poněšický 2006, s. 27).

K tomu Matějček (2005) uvádí, že „identita je naše vnitřní odpověď na otázku, kdo jsem, co jsem, co znamenám pro sebe a pro druhé, jaké místo zaujímám v předivě vztahů ve své společnosti“ (s. 118).

2.2 Osvojování genderových rolí

Genderová role je sociokulturně vymezený komplex vlastností a projevů chování, které jsou pro jedince určitého pohlaví považovány za charakteristické (Vágnerová 2008, s. 23).

Podle Janošové (2011) je genderová role souhrnem představ o tom jací muži a ženy ve skutečnosti jsou, ale je i popisem obecně sdílených představ a přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být (s. 7).

Nevědomost o učení se genderu je na straně dítěte i rodiče. Dítě si ve svém nízkém věku neuvědomuje, že se učí nějaké genderové roli. Stejně tak rodiče často netuší, že svým chováním výrazně ovlivňují své děti a formují jejich gender (Oakley 2000, s. 133, 134).

Holčička se dozví, že se nesmí jako správná dáma prát. Chlapec by neměl plakat, pokud nechce, aby mu říkali, že je baba. Vše záleží na rodině. Někde je takový přístup přísně dodržován, jinde není pro rodiče problém, aby si holčička hrála s auty a chlapec s kuchyňkou a kočárkem. Na dítě však nepůsobí jenom rodiče. O rolích mužů a žen se dítě dozví i od dalších příbuzných a známých, ve školce či škole, z médií. Učí se, co to znamená být mužem či ženou, a snaží se těmto představám vyhovět (Jarkovská 2004, s. 25).

Osvojování genderové role od rodičů není mechanické. Dítě se s rodičem různými způsoby identifikuje. Chce se svému rodiči podobat. To je motivem, aby se chovalo stejně jako on (Oakley 2000, s. 135).

Pojetí genderu jako role vychází z předpokladu biologického základu pohlavních rozdílů. Dospělí se snaží naučit děti rolím, které pak představují jakýsi sociální oblek natažený na ony biologické rozdíly. Předpokládá se, že pohlavní roli se dítě učí od jednoho dospělého (dcera od matky, syn od otce). Zachování obsahu role je dozorováno okolím (vrstevníci, média apod.). Je umožněno především díky pochopení uspořádání genderových vztahů (Jarkovská 2013, s. 27).

2.3 Genderová socializace

Genderová socializace je celoživotní proces. Člověk se stává součástí určité společnosti a přisvojuje si její pravidla, hodnoty a normy chování včetně těch, které se týkají genderové role. Tento proces probíhá buď vědomě na základě odměn a trestů. Může probíhat i skrytě prostřednictvím nenápadných signálů (např. výběrem dětského oblečení, knížek, hraček, her, činností a zájmů).

Rodina je i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Socializační proces podle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje tři vývojové aspekty:

- vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v okolí,
- vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své,
- osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti (s. 93).

Děti v socializačním procesu projevují určité chování a zachycují zpětnou vazbu. Učí se tak projevům ženského a mužského pohlaví. Zde vzniká riziko ohraničování možností individuálního vývoje. Stává se, že děti v sobě potlačují některé schopnosti, rysy a ambice jen proto, že podle reakcí okolí dotyčnému pohlaví jakoby nepříslušejí. Výzkumy nám dokládají, že děti se chovají v některých ohledech aktivně. Samy si vybírají, čemu budou přikládat význam. Chtějí být *takové*. Mnohé z nich profitují z toho, že se drží tradičních genderových vzorců (Valdrová 2006, s. 15).

Napodobování a teorie sociálního učení může vysvětlit jak pohlavní rozdíly v chování, tak individuální rozdíly v maskulinitě a femininitě. Protože se chlapci většinou chovají odlišně od dívek, chlapci imitují jiné muže a dívky jiné ženy, učí se tím pohlavním rozdílným. (Lippa 2009, s. 153).

"Genderová socializace má někdy podobu vědomého úsilí, které posiluje genderová očekávání explicitními odměnami či tresty. Zejména chlapci jsou podrobováni přímým

negativním sankcím, chovají-li se způsobem vnímaným jako nepřiměřený jejich gender" (Curran, Renzetti 2003, s. 93).

Genderové role se vytvářejí na základě výchovy rodičů a vychovatelů dětí. Lidé někdy reagují na stejné chování chlapců a dívek různým způsobem. Děti jsou svým okolím odměňovány za projevy, které přináležejí k jejich genderu. Postihovány potom bývají za nevhodné chování. Odměna nebo trest, tak slouží jako motivace k výběru odpovídajícího chování (Janošová 2008, s. 114).

Také podle Valdové (2006) se ženy a muži od útlého věku učí, že to či ono se na dívku, na chlapce sluší či nesluší. Společnost sugeruje kýžené vlastnosti ženám a mužům dávno předtím, než se stihly projevit (s. 14).

Významný vliv na vytváření genderových rozdílů mezi dívkami a chlapci mají bezesporu pohádky a knižní či filmové a seriálové příběhy. Děti jsou s nimi seznamovány od batolecího věku, kdy ještě takto zprostředkovaná poselství o světě mužů a žen přijímají zcela nekriticky, jako skutečné. Mediální vzory však nejsou typickými představiteli mužské a ženské role (Janošová 2011, s. 10).

V čase, kdy dítě dokáže označit svůj vlastní gender a pochopí základní stereotypy (většinou po druhém roce života), je více motivováno, aby se chovalo jako člen daného pohlaví (Lippa 2009, s. 226).

2.4 Genderové stereotypy

V současné sociální psychologii jsou stereotypy chápány jako názory založené na pravděpodobnosti, jež si utváříme o daných skupinách lidí (Lippa 2009, s. 162).

Lippa dále uvádí: „Lidé zastávají velmi stereotypní názory o osobnosti mužů a žen. V jedné starší studii se vysokoškolští studenti shodovali v tom, že některé typy znaků (např. soutěživost, logické uvažování, podnikatelské dovednosti a sebevědomí) jsou charakterističtější pro muže, zatímco jiné typy znaků (např. jemnost, soucit a projevování něžných citů) jsou typičtější pro ženy“ (Lippa 2009, s. 163).

„Muži mají tendenci ztělesňovat dominanci a ženy podřízenost. Ženy se jakoby zmenšují, vesměs sedí s překříženýma nohama, vyhýbají se přímým pohledům, které muži v naší kultuře mají tendenci interpretovat jako výzvu k seznámení. Muži mají naopak tendenci držet tělo tak,

aby se zdáli větší, dominantní, a jednou z mnoha jejich výsad je přímý pohled“ (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 11).

Genderové stereotypy jsou předsudečné představy o tom, jak se mají ženy a muži chovat a jací mají být. Snaží se muže a ženy udržet v určitých rolích, které mnohým vyhovují, ale pro někoho jsou překážkou na cestě k tomu, zařídit si život podle svého (Jarkovská 2004, s. 20).

Tyto stereotypy jedincům ovlivňují přístup k povoláním, zařízením a skupinám daných společností. Dodnes nalezneme ženy spíše v sociální sféře, zatímco muže v technických povoláních a v přírodních vědách (Karsten 2006, s. 25).

Ale nemůžeme říci, že všechny ženy jsou starostlivé a něžné, a proto jim nejlépe vyhovuje práce v profesích spojených s péčí o druhé. A také ne všichni muži touží stát se slavnými a úspěšnými, protože jsou přirozeně čínorodí a průbojní (Jarkovská 2004, s. 24).

Modely žádoucího chování prezentují velmi účinně média. To je jeden z důvodů, proč jsou si děti stejného pohlaví podobnější. Sociální tlak je donutí, aby přijaly genderově předurčené hodnoty, postoje a způsoby chování (Vágnerová 2008, s. 24).

Tyto stereotypy známe všichni. Setkáváme se s nimi na každém kroku. V reklamách, v pohádkách, ve škole, v názorech ostatních lidí, v našem jazyce i v zákonech. Odlišujeme se tím, zda tyto názory bezvýhradně přijímáme, nebo si uvědomujeme, že se těmito stereotypům není nutné podřizovat. Lidé jsou různí, a proto mohou být šťastní, i když žijí úplně jinak než většina (Jarkovská 2004, s. 20).

Svět se mění a zastarávají tzv. tradiční rolové vzorce. Dnešní mladí lidé chtějí a musejí žít jinak než jejich rodiče. Narůstá počet žen samoživitelek. Muži ztrácejí status hlavy rodiny včetně síly rozhodování o rodinných záležitostech (Čermáková a kol. in Valdřová 2006, s. 20).

Další nevýhodou genderových stereotypů je to, že vedou ke zkresleným informacím o ženách a mužích. Stereotypy často obsahují pravdivý základ, jenž je doplněné dalšími obsahy. Tyto mají s realitou málo společného (Beal in Janošová 2011, s. 8).

Již malým dětem se vštěpuje (podvědomě i otevřeně), že *mužský* rozum, aktivita a dravost je více než *ženský* cit, pasivita, vstřícnost, že *mužská* práce mimo dům je finančně vysoko ceněná, kdežto *ženská* domácí práce a péče o dítě je přirozenou sférou ženské seberealizace a odměnou sama o sobě (Valdřová 2006, s. 21).

Předpokládat, že ženy se chovají a myslí odlišným způsobem než muži, nám klade klapky na oči. Lidé, kteří vidí svět ostře rozdělený na muže a ženy, mohou lehce přehlédnout, že i muži jsou citliví, empatičtí a dokáží naslouchat druhým. Že i ženy jsou silné, odvážné a schopné prorazit v profesním životě, přičemž takové chování neubírá nic ženám na jejich ženskosti a mužům na jejich mužskosti (Jarkovská 2004, s. 26).

3 Vývoj jedince z hlediska genderové identity

Gender je po celý život naší nedílnou součástí. Působí na nás už před naším narozením. Většina budoucích rodičů řeší, zda se narodí chlapeček či holčička. Rozdílný přístup bývá i po narození miminka. Jednotlivá pohlaví jsou rozlišována barvami oblečení. Typická holčičí barva je růžová, pro chlapečky je to modrá barva. Rozdíly jsou také v komunikaci a přístupu rodičů k dětem.

Vliv kultury na osobnost zprostředkovává výchova. Nejprve rodinná výchova, která uvádí dítě do života společnosti a umožňuje mu základní orientaci v daném kulturním prostředí. Potom výchova školní a posléze je to vliv průběžný, zprostředkovaný působením prostředků hromadné komunikace a sociálními interakcemi (Nakonečný 1997, s. 154).

Rozhodnutí o tom, kdo bude vychovávat vaše děti je závažné. Prvních pět let života je období největšího intelektuálního a emocionálního rozvoje. Jaká z nich vyroste osobnost, jak klidná, jak ukázněná, s jakými hodnotami a postoji, bude výsledkem vlivu mnoha lidí s velmi odlišným životním stylem a životními hodnotami (Biddulph 1999, s. 71).

Hledání lidské identity a především její formování není záležitostí pouhé reflexe, ale hlavně věci lidského konání. Konání s nejrůznější podobou, kde nejvýznamnější místo zaujímá výchova. Umožňuje realizovat a rozvíjet faktické možnosti nedospělého člověka. Ale i jeho začlenění a zakotvení do společnosti (Kalábová 2011, s. 51).

Vývoj genderové identity lze vysvětlit pomocí různých teoretických přístupů:

- identifikační teorie (S. Freud) je založena na ztotožnění s rodičem stejného pohlaví,
- kognitivní teorie (L. Kohlberg) vychází z poznání, že se lidé rozdělují do dvou základních skupin, na muže a ženy, a uvědomění si příslušnosti k jedné z nich,
- teorie sociálního učení (A. Bandura) zdůrazňuje mechanismus podmiňování, tj. působení odměny a trestu (Vágnerová 2008, s. 168).

3.1 Rodina

Rodina hraje v životě dítěte jednu z nejdůležitějších rolí. Její vliv sice s rostoucím věkem dítěte postupně slábne, ale při utváření rodové role má zásadní význam.

Rodina je subjektivní jednotka svého druhu, v níž se přijaté hodnoty, normy, požadavky, zvyky a tradice projevují individuálním chováním jejích jednotlivých členů, aniž by byly striktně určovány zvenku. Zvláštním znakem rodiny jsou afektivně se projevující vztahy mezi jejími jednotlivými členy. City jsou vyjadřovány většinou volně, bez ostýchání. Na vyjádřené city jednoho člena rodiny reagují ostatní s podobnou intenzitou (Jeřábková 1993, s. 151).

Od nepaměti byly děti vychovávány v blízkosti svého domova. Byla to společná výchova rodičů a blízkých příbuzných, lidí z jedné vesnice nebo sousedství. A tak se o povinnosti (a radosti) spojené s výchovou dětí dělili lidé, kteří je měli rádi (Biddulph 1999, s. 70).

Rodinné prostředí má být místem, kde všichni cítí, že sem patří, kde nacházejí porozumění a v neposlední řadě kde se mohou bezprostředně projevit, seberealizovat, společně prožívat radost i starost, úspěchy i neúspěchy.

Podle Ireny Smetáčkové (2007) je rodina v současné společnosti vnímána jako útočiště před tlaky veřejné sféry. Jako soukromý prostor, v němž může být člověk sám sebou, bez toho, aniž by na něho byly kladeny nároky pracovního a veřejného života (s. 22).

Podle Opravilové (2004) je domov základní podmínkou pro šťastné dětství, protože dává jedinci pocit bezpečí, jistoty a důvěry. Vzniká tu důvěra v lidi, z níž později vyrostle schopnost i potřeba mít vztah s druhými lidmi. Domov probouzí v člověku cit, dodává sebedůvěru a pomáhá s orientací v hodnotách. Domov a rodina vždy byly a jsou nejlepší školou výchovy charakteru a také výchovy k budoucímu rodičovství (Opravilová 2004, s. 5).

„Základy genderové identity se vytvářejí v rodině, kde má dítě příležitost vidět reprezentanty obou genderových rolí, model muže i ženy, a je vzhledem ke svému pohlaví také určitým způsobem vychováváno. To znamená, že brzy zjistí, jak je vymezena role chlapce či dívky a jaké požadavky je v závislosti na ní třeba plnit“ (Vágnerová 2008, s. 23).

Pokud se stane, že rodina je neúplná (v úplné rodině jsou děti vychovávány oběma rodiči) a jeden z rodičů chybí, pak dítě přebírá genderový vzor jinde. Absence jednoho z rodičů může být způsobena více důvody. Ovšem nejčastějším důvodem je v současné době rozvod rodičů.

Počet rozvodů stále stoupá a přibývá tak dětí, které nemají možnost žít v úplné rodině a poznat tak obě genderové role v plném rozsahu.

Podle Poněšického (2006) utváření vlastní subjektivity představuje i vyčlenění se, tedy vzdání se být vším. Podobná situace nastává při každém rozhodování, které znamená vždy zamítnutí alternativní možnosti. Při rozhodování se pro ženskou či mužskou identitu je situace muže těžší. Malá holčička vychovávaná převážně matkou vplyne do své ženské role. Ale chlapec se musí v individuální fázi, kdy si začne uvědomovat svoje pohlaví, odtrhnout od dosavadního identifikačního spojení s matkou a snaží se připodobnit otci. Jeho vývoj je tedy poznamenán traumatem. Byl nucen vzdát se původní, z velké části ženské identity. Reakcí je jak snaha tuto identitu zničit (vše *holčičí* a citlivé nahradit silou), tak i věčná touha po ztraceném ráji. A závist. Poněšický vidí východisko z tohoto dilematu. Je jím znovu spojení v lásce (s. 156).

Identifikační proces je postupný. Probíhá příklon chlapce k mužskému světu a identifikace s mužskými vzory. Identifikace matky s dcerou je během dětství kontinuální. Blízké pouto s matkou přináší dceři větší podporu, ale vede také k větší závislosti na druhých. Zatímco chlapci jsou podrobni silnějšímu výchovnému tlaku a očekávání v batolecím a předškolním věku, dívky budou zvýšený tlak tohoto druhu prožívat až v dospívání (Janošová 2010, s. 14).

Také podle Oakley (2000) proces výběru identity neprobíhá u obou pohlaví stejně. „Výzkum ukazuje, že probíhá obtížněji u chlapců než u dívek. To opět zdůrazňuje skutečnost, že genderové role jsou podmíněny kulturně a odráží běžnou zkušenost, že pro chlapce je obtížnější vyžrát v muže, protože jsou vychovávaní ženami“ (s. 135).

„Rodiče, širší rodina či vychovatelky s dětmi interagují rozdílně na základě toho, jakou jim přiřadí genderovou škatulku. Při komunikaci s děvčaty například používají více emocionálně zabarvených slov, kupují jim *dívčí* hračky (panenky, zmenšeniny domácích potřeb) a vedou je k péči o druhé. Naopak vůči chlapcům je výchova méně emocionální a méně orientovaná na verbální komunikaci, prostřednictvím hraček jsou chlapci podporováni v technických dovednostech a v zaměření na věci, nikoliv na lidi“ (Pavlík in Smetáčková 2007, s. 11).

Matčina podpora při hře s panenkami symbolizuje pro dítě skutečné mateřství a matky mají skutečně nezastupitelný význam jako model role pro své dcery (Oakley 2000, s. 148).

Již v útlém věku se setkáváme s tím, že si chlapci hrají raději s autíčky, kdežto dívky si hrají raději s kočárkem a panenkou. Zažili jsme si to každý na vlastní kůži. Existují výjimky, ale těch moc není.

Toto potvrzuje i Lippa (2009). Chlapcům se většinou zamlouvají kostky, dopravní hračky, konstruktérské hračky a hračky podněcující aktivitu či agresivitu. Zatímco dívky si hrají spíše s panenkami, oblečky a hračkami napodobující domácnost. Liší se také ve stylu hraní. Chlapci mají raději zápasení (s. 226).

Ve vedení dětí k výběru hraček mohou rodiče postupovat vědomě se záměrem podporovat v dítěti jeho genderovou identitu. Nebo postupují nevědomě a netuší, co v dítěti podporují. Schopnost vybrat si vhodné hračky z hlediska svého pohlaví je signálem, že si dítě vytvořilo bytelný základ vhodné a nezvratné genderové role (Oakley 2000, s. 134, 135).

Volba hraček a rozdílný způsob hry podporuje odlišnou výchovu dívek a chlapců. Typické dívčí hračky podporují empatii a rozvíjejí komunikaci. Kdežto typicky chlapecké hračky podněcují technickou zručnost a prostorovou představivost (Janošová 2011, s. 10).

„*Správný kluk* nepláče, brání se a snaží si prosazovat svá práva. U dívek se tolerují slzy, nemusí se bránit, vymezovat a potvrzovat vůči druhým, naopak se od nich očekávají vlastnosti jako poddanost, ústupnost a přizpůsobivost. Chlapci jsou pobízeni ke skrývání slabosti, chce se po nich, aby byli tvrdí k sobě i jiným, aby se bránili a prosazovali svou vůli. Agresivní chování se jim trpí spíše než dívkám. Ty jsou naopak chváleny, odměňovány, když jsou hodné a poslušné, mazlivé a přítulné jako *správné holčičky*“ (Karsten 2006, s. 32).

Chlapci se perou raději než dívky. Hravé zápasení a podobné aktivity otců a synů odráží spíše mužské sklony než záměrnou snahu otců podporovat pohlavně typické chování svých synů (Lippa 2009, s. 228).

Při osvojování genderové role má dítě tendenci napodobovat silnějšího rodiče. Ať je to otec nebo matka, identifikuje se s ním. Tam, kde se rodiče odlišují silou, autoritou a rozhodovací pravomocí, imitují chlapci i dívky silnějšího z nich (Oakley 2000, s. 137).

Důležitý je kvalitní vztah mezi rodiči, který je založen na spokojenosti, vzájemné úctě a respektu. Pokud se mezi nimi projeví nesoulad, je pro dítě obtížné přijmout oba rodiče za svůj vzor. Negativně laděný rodič dítěti přestává imponovat. Toto platí i pro rozvodovou situaci. Malé děti většinou přejímají optiku rodiče, s nímž žijí (Janošová 2008, s. 128).

Rodiče se ocitají na pomyslné křižovatce. Na jedné straně je snaha vychovávat dítě takovým způsobem, aby obstálo v genderově strukturovaném světě. Na straně druhé je nebo by měla být snaha dopřát dítěti rozvoj jeho schopností a ambicí bez ohledu na pohlaví. Pokud rodiče vybaví své děti schopností rozpoznávat a vyhodnocovat působení genderových vlivů, zajistí mu svobodnější rozhodování (Valdrová 2006, s. 22).

3.2 Mateřská škola

Mateřská škola je po rodině dalším socializačním zařízením. Dítě sem přichází, aby rozšířilo své dosavadní vědomosti a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji (Jeřábková 1993, s. 47).

Mateřská škola je základní předškolní vzdělávací institucí. Jako školské zařízení na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Je určena dětem od 3 do 6 let a docházka do ní není povinná (Průcha 2009, s. 71).

Teprve tříleté děti mohou mít z pobytu v mateřské škole nějaký prospěch. Pro děti v tomto věku jsou dobří pedagogové velkou výhodou (Biddulph 1999, s. 95).

Tento názor potvrzuje i Matějček (2005). Argumenty proti tzv. kolektivní výchově dětí před třetím rokem přicházejí z naší vývojové psychologie. Děti v tak útlém věku kolektivním zařízením ještě vývojově nedorostly a nedozrály. A dětský organismus (jak tělesný, tak psychický) nemá být zatěžován něčím, čemu nedozrál (s. 133).

Od okamžiku, kdy je dítě přijato do mateřské školy, má být středem zájmu učitelky jeho osobnost, věk, národnost, mentalita, temperament, zájmy, schopnosti a nadání. Tato znalost dětské individuality má tvořit důležitý předpoklad pro celou její práci (Jeřábková 1993, s. 57).

Jednat s dětmi podle jejich individuálních zvláštností vyžaduje především děti znát. Zajímat se o ně a umět se vcítit do jejich způsobu myšlení. Cílem pedagoga není, aby byly všechny děti stejné a stejně se chovaly, ale aby při veškeré rozmanitosti svých povah a předpokladů byly v životě šťastné a úspěšné (Oprailová 2003, s. 391).

3.3 Média

Média jsou důležitou součástí našeho života. Každý den získáváme informace z okolního světa. Mají velkou moc na ovlivňování lidí a vytváření jejich představ. Média totiž zdůrazňují typické genderové role. Divák může zpozorovat určitou pravidelnost zobrazovaných témat. Lidé se domnívají, že získali neutrální a objektivní informace. Ale jsou na omylu (Renzetti a Curran 2003, s. 173).

V současnosti ovlivňuje naše vnímání televize, rozhlas, tisk, reklama a internet. Vytvářejí obrazy žen a mužů. Popisují jejich aktivity, výkony, projevy chování, které nebývají vždy objektivní. Média jsou fenoménem. Formují ženství, mužství i kulturu vztahů mezi pohlavími (Valdrová 2006, s. 80).

Vnímání genderových rolí ovlivňují bezesporu pohádky a knižní či filmové příběhy. Děti se s nimi seznamují již od batolecího věku, kdy zprostředkovaná poselství o světě mužů a žen přijímají jako skutečná. Mediální vzory mívají ovšem jeden významný společný rys. Mužské postavy jsou většinou nepřírozeně maskulinní a postavy žen jsou nadměrně femininní. U chlapců podporují zájem o zbraně a posilují oblibu akčních filmů. U dívek pak budí zájem o vzhled a módu (Janošová 2011, s. 11).

S velmi silným stereotypním obrazem ženské a mužské role se můžeme setkat především v televizních filmech. Stereotypy jsou zdůrazňovány více v pořadech pro děti. Tato jednotvárnost je sledována v pořadech z celého světa. Vzniká tak pasivní příjem především západní kultury i v oblastech, kde je tradiční potenciál jiný. Muži i ženy jsou zobrazovány velice nerealisticky. Ženské postavy bývají fyzicky atraktivní, emocionální, méně důvěryhodné a přesvědčivé. Muži jsou prezentováni jako schopní, dominantní, racionální, neprojevující emoce. Hlavní rozdíl je v míře aktivity. V médiích iniciují události většinou muži, ale realita se liší. Televizní pořady pracují s pozitivním prožitkem a ztotožněním s hrdinou. Děti se potom identifikují s těmi vlastnostmi, jež považují za vlastní pro svůj gender. Toto probíhá bez rozumové reflexe. Negativní jevy, které děti přijmou z médií, můžeme ovlivnit rozhovorem doma nebo diskusemi ve škole (Janošová 2008, s. 33, 34).

4 Specifika předškolního období

Předškolním obdobím je v některých odborných pracích označováno období od narození až po nástup do školy. Ve vývojově psychologických publikacích je však tato etapa chápána jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte (Šulová 2005, s. 66). Toto období bývá také nazýváno *věkem hry*.

4.1 Hra

Hra je nejdůležitější činností v dětském věku. Rozvíjí všechny psychické funkce (fantazii, tvořivost, řečové schopnosti apod.). Děti, které jsou v herních činnostech omezovány, jsou trvale poškozeny ve svém vývoji. Psychoanalýza poukazuje na katartickou funkci hry. Ta je prostředkem odreagování dětských traumat (Hříchová 2000, s. 49).

„Hra je jazyk dětství, dorozumivací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm“ (Oprailová 2004, s. 7).

Hra je propojená s rozvojem motoriky, ale také s rozvojem kognitivních struktur. Její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ni závisí na mnoha činitelích předchozího i aktuálního vývoje. Jsou to například vztahy v rodině, dostatek času, herní kamarádi, kterými bývají vrstevníci, zvířata či plyšové hračky (Šulová 2005, s. 76).

Piaget spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem. Vysvětluje procesy asimilace a akomodace. Asimilace je proces, jímž dítě přizpůsobuje a mění zvnějšku přijímané informace. Akomodace znamená, že se naopak sám vnějšmu světu přizpůsobuje. Intelektuální vývoj je výsledkem stálé souhry mezi těmito procesy, které by měly být vyvážené. Pokud převládá proces akomodace (přizpůsobování se), dochází k nápodobě. Pokud převládá asimilace (včleňování nového zážitku mezi dřívější), a dítě ho mění podle své potřeby, dochází ke hře. Hra znamená asimilaci, nápodoba akomodaci. Obě jsou důležitou součástí rozumového vývoje (Oprailová 2004, s. 6).

Poněšický (2004) vidí jako zdroj nových zkušeností dítěte to, že přejímá způsoby reagování a chování, získává nové schopnosti a dovednosti nápodobou. Jde o jakési postupné vstřebávání nejbližší osoby do sebe. Dítě přejímá to, jak tato osoba vnímá svět, jak se chová a zvláště to, co pro dítě dělá (s. 23).

Dítě je ze strany rodičů vystaveno především jejich projekcím, představám a očekáváním, s nimiž se opět identifikuje (Poněšický 2004, s. 25).

Jakmile si dítě uvědomí, že je určitého pohlaví, bude napodobovat především jedince téhož pohlaví, rodiče či starší sourozence. Za projevy odpovídající genderovému očekávání bude odměňováno, za chování, které s ním bude v rozporu, bude kritizováno či zesměšňováno (Vagnerová 2008, s. 23).

„Kolem dvou let dítě přijme tzv. rodinnou identitu, kdy poznává funkci domova. Také si uvědomuje svou přináležitost ke svému rodinnému společenství (ví, kdo jsou *jeho lidé*). Teprve po třetím roce je schopno překročit hranice tohoto svého zajištěného domova a vstoupit do nového společenského prostoru, jímž je mezi jiným i společnost druhých dětí (Matějček 2005, s. 165).

Symbolická hra je pro předškolní dítě prostředek k vyrovnání se s realitou, jež dítě zatěžuje. Umožňuje mu alespoň symbolicky uspokojit přání, jež ve skutečnosti splnit nelze. Tematická hra *na něco* slouží k procvičování budoucích rolí (Vagnerová 2008, s. 186).

Hra dítěte je zrcadlem, ve kterém se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo. Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je také účinným, nesčetnými generacemi prověřeným pomocníkem při výchově a vzdělávání. Po celé dětství je tvůrčí činnost dítěte uplatňována nejlépe při hře. Ve hře se děti učí svět znát a rozumět mu, chápat jeho smysl a souvislosti. Hra je proto nezbytnou podmínkou zdravé existence dítěte samého (Opravilová 2004, s. 10).

Dle Janošové (2008) „rozdílný způsob hry chlapců a dívek přispívá k odlišnému rozvoji jejich kognitivních schopností a dovedností. Fantazijní hra, v níž dítě někoho představuje, je zkušenost s danou rolí“ (s. 126).

Mezi oblíbenou hru dívek v předškolním věku patří určitě hra na *maminku*. Dívky vaří, perou, žehlí, starají se o miminko, rády se češou, zdobí a často se převlékají do šatů. Chlapci svou hru na *něco* častěji připodobňují různým zaměstnáním. Hrají si na opraváře, řidiče, popeláře, vojáka ad. Nejčastěji si pak chlapci hrají s auty a dalšími dopravními prostředky, se stavebnicemi a různými figurkami.

Dívky při své hře více komunikují se svým partnerem (osoba či hračka). Tím jsou u nich prohlubovány verbální schopnosti, ale také empatie vůči druhým. Chlapci při hře

s technickými hračkami komunikaci v zásadě nepotřebují, zato však při ní více uvažují o technických záležitostech, u stavebnic potom rozvíjejí prostorovou představivost (Janošová 2008, s. 126).

4.2 Kresba

Rozvoj jemné motoriky souvisí s kresbou. Od spontánního *čárání*, kdy dítě vyjadřuje čarou či kolečkem cokoliv až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a malovat postavu člověka zprvu formou tzv. *hlavonožce*. „Ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa malým tříletým dítětem, které z osob ho obklopujících skutečně vnímá detailně nohy, jež jsou ve výšce jeho očí a obličej, či hlavu, která se k němu sklání“ (Šulová 2005, s. 67).

„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe“ (Vágnerová 2008, s. 183).

Spokojenost v dané genderové roli se může projevit při kresbě lidské postavy. Ze 40 chlapců (ve věku pět až sedm let) si třetina vybrala za námět své kresby postavu otce. Jinou mužskou postavu namalovala polovina z nich. Ostatní chlapci nakreslili postavu ženy. Z nich 13% namalovalo matku. Jinou ženu ztvárnilo 8 % chlapců z této skupiny. Při výzkumu skupiny dívek (stejný počet, stejný věk) namalovala polovina z nich postavu matky, jinou ženskou postavu nakreslilo 40% dívek. Postavu otce ztvárnilo jen 3% dívek a jinou postavu muže 10% dívek (Kormoš in Janošová 2008, s. 127).

4.3 Verbální schopnosti

V období mezi třetím až šestým rokem se zkvalitňují řečové dovednosti. Je to doba rozšiřování slovní kapacity s velkými individuálními rozdíly. Dochází k osvojování gramatických pravidel (Šulová 2005, s. 70).

Výslovnost tříletého dítěte je většinou hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská patlavost vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví (Langmeier a kol. 2006, s. 88).

Vágnerová (2008) uvádí, že děti v předškolním věku rozvíjejí své verbální schopnosti především v komunikaci s dospělými lidmi. Napodobují jejich projev a učí se tak od nich různými způsoby vyjadřování (s. 195).

4.4 Kognitivní vývoj

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované (Langmeier a kol. 2006, s. 90).

Vágnerová (2008) uvádí, že poznávání dětí v předškolním věku je zaměřeno na nejbližší svět a jeho pravidla. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitativní proměnu poznávacích strategií. Myšlení předškoláka ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné (s. 174).

Předškolák je velice zvědavý. V tomto období klade otázky typu *Proč?, Kde?, Jak?* (Proč svítí obloha, jak hodiny kukají, apod.). Mnohdy si vymýšlí své vlastní odpovědi přijatelné pro jeho způsob myšlení (Hříchová 2000, s. 49).

4.5 Emoční vývoj a socializace

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností. Jejich citové prožitky bývají intenzivní. Většina emočních prožitků je vázána na aktuální situaci, je spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí (Vágnerová 2008, s. 196).

Podle Hříchové (2000) „je předškolák senzitivní, jeho city vznikají snadno a rychle a jsou labilní. Příznačná je výrazovost. V tomto věku je dítě značně citově ovlivnitelné. Diferencují se vyšší city (sociální, morální ad.), které jsou typické pouze pro člověka a jsou výsledkem socializačního procesu. Vhodným prostředkem rozvoje citů je dětská fantazie, uplatňující se ve hře“ (s. 50).

U vrstevníků se rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého (příkladně utěšovat plačící), ale také soupeření. Děti jsou již schopny pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem (Šulová 2005, s. 72).

4.6 Morálka a normy chování

Dítě v předškolním věku si uvědomuje sebe sama, má elementární svědomí a také pocit viny. Ví, že něco nemá dělat, např. že nesmí mluvit sprostě, že nemá být vzteklé apod. V tomto věku je dítě velmi citlivé na pochvalu od rodičů, s nimiž se identifikuje (Hříchová 2000, s. 50).

To potvrzuje i Šulová (2005). Již kolem tří let mají české děti interiorizovány základní sociální normy. S touto interiorizací souvisí rozvoj svědomí. Předškolák ví, *co se smí, co se nesmí, co se sluší* (s. 73).

Děti k dodržování norem motivuje systémem odměn a trestů, tj. pozitivní a negativní hodnocení. V předškolním věku dítě stále posuzuje dobré i špatné chování především z hlediska jeho důsledků pro sebe sama (Vágnerová 2008, s. 221).

4.7 Vrstevnická skupina

V předškolním věku si děti potvrzují rozdíly obou pohlaví i srovnáním s ostatními. Kontakt s vrstevníky umožňuje získat zkušenost s dalšími genderovými vzory, jež jsou dětem bližší než modely dospělých. Předškoláci akceptují chlapecký a dívčí genderový stereotyp. Orientují se podle něj a chtějí vypadat stejně jako jiné děti téhož pohlaví. Mají tendenci se stejně chovat a dávají přednost hře s těmito dětmi (Vágnerová 2008, s. 234).

Dítě, které si ke hře vybere hračku odpovídající jeho genderu, je u svých vrstevníků oblíbenější. Také snadněji získává společníky pro hru. Pokles oblíbenosti naopak vyvolává to, jestliže si chlapci hrají s dívkami. Z tohoto lze vyvodit, že se děti samy podílejí na socializačním procesu. Spolu s rodiči a jinými pečovateli jsou spoluvůrci celého socializačního procesu včetně socializace genderové (Curran, Renzetti 2003, s. 121).

Takto předškoláky vidí i Janošová (2011). Děti v tomto věku nelibě nesou, když jejich vrstevníci překračují daný rámec chování odpovídajícího genderu. V předškolním věku genderově netypické chování začínají hodnotit jako nepřijatelné. Ve svých soudech jsou velmi nekompromisní. Jejich kritika je možná tak tvrdá proto, že chtějí popřít existenci výjimek, které jim znesnadňují jejich porozumění světu mužů a žen. Potřebují jistotu, že daná pravidla ohledně žen a mužů opravdu platí. Děti v předškolním věku věří, že rozdíly mezi chováním mužů a žen jsou jednou provždy dané (s. 16).

V předškolním věku má dítě nejvíce příležitosti přijmout postoje a zvyky náležející stejné genderové skupině. Čerpá především z vlastní rodiny, vrstevníků a ostatních lidí v okolí. Opuštění domácího prostředí je pro něj velkým přínosem (Janošová 2008, s. 121).

Při utváření genderových stereotypů se ještě Janošová (2011) zmiňuje o tzv. fenoménu *in group* a *out group*. Děti v předškolním věku mají pocit, že jejich rod je rozhodně lepší, než rod opačný. Upřednostňují vše, co souvisí s jejich vlastní genderovou rolí (aktivity, hračky, styl chování, oblékání a také příslušníky svého pohlaví). Tento postoj se označuje jako *in group* a *out group*. Bývá provázen příjemným prožitkem sounáležitosti s jedinci stejného pohlaví (s. 18).

Empirická část

Empirickou část této práce představuje výzkum, jehož cílem bylo získat určité informace, jež by bylo možné zkonfrontovat s informacemi získanými z odborné literatury. Poznatky ze studia odborné literatury jsou uvedeny v teoretické části této práce.

5 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou děti předškolního věku již natolik genderově vyhraněné, že se to projeví při výběru aktivit, a zda existují rozdíly mezi chlapci a dívkami při projevování své genderové příslušnosti. Dalším cílem výzkumu bylo prověřit, zda při projevování genderové identity hraje roli věk dítěte.

6 Metody tvorby dat

Použité metody sběru dat jsou strukturované pozorování a individuální řízený rozhovor. Strukturované pozorování obnáší pasivní sledování chování subjektu s důrazem na některé aspekty činnosti. Umožňuje nerušený průběh hry a neovlivňuje aktéry. Jde o pozorování skupinové. Zkoumaný vzorek je pozorován v přirozeném prostředí a situacích. Při individuálním řízeném rozhovoru jsou zkoumanému subjektu kladeny předem zvolené otázky. Touto metodou je získán soubor odpovědí, které jsou vzájemně porovnávány.

Zúčastněné pozorování bylo skryté vzhledem k pozorovaným dětem, jelikož nevěděly o záměru autorky této práce, která je jejich učitelkou. Nebyl proto problém, že by byla pro děti nový (rušivý) element, před kterým se děti někdy předvádějí, mění své chování.

7 Metody analýzy dat

Sběr dat probíhal metodou kvantitativního výzkumu. Výzkum byl prováděn v časovém období listopad 2014 až únor 2015.

„Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování ví přesně, co a jak bude pozorovat. Stanovil si druhy jevů, na které své pozorování zaměří“ (Gavora 2000, s. 76).

Byl určen předmět zkoumání a byly položeny výzkumné otázky. Ve třídě, která představuje sociálně uzavřený prostor, jedinci mezi sebou interagují. Zúčastněná pozorování byla pečlivě zaznamenávána pomocí terénních poznámek. Struktura pozorovacích archů se několikrát měnila a upřesňovala. Důležitou úlohu sehrála i paměť. Při práci s poznámkami se související události vybavovaly lépe a připomínaly se i pocity, jež byly s těmito událostmi spjaty. Díky nim mohla být data analyzována s větší citlivostí. Ve třídě probíhají interakce stále. Zúčastněný pozorovatel je schopen zachytit jen některé. Snadněji pozorovatelným jevem je vizuální stránka.

8 Popis a charakteristika výzkumného souboru

Pro výzkum bylo potřeba zajistit takovou skupinu respondentů, která by vyhovovala podmínkám výzkumu. Jednou z nich byl předškolní věk respondentů a stejný počet dívek a chlapců. Jelikož bylo nutné zkoumat i věkové hledisko, byli respondenti rozděleni do dvou skupin podle věku.

8.1 Charakteristika skupiny M (mladší žáci)

Do skupiny M patří mladší děti z běžné mateřské školy ve věku od 3 do 4 let. Pocházejí buď z místa, v němž se mateřská škola nachází, nebo z blízkého okolí. Do této skupiny bylo vybráno 8 dívek a 8 chlapců, kteří docházejí do mateřské školy pravidelně. Byly vybírány především ty děti, které školu navštěvují již druhým rokem a jsou zde dobře adaptovány.

8.2 Charakteristika skupiny S (starší žáci)

Skupinu S prezentují starší děti z běžné mateřské školy ve věku od 5 do 6 let. Děti opět pocházejí z blízkého okolí. Také v této skupině bylo zvoleno 8 dívek a 8 chlapců, jejichž docházka do mateřské školy je pravidelná a jsou v mateřské škole dobře adaptovány.

8.3 Charakteristika školy

Mateřská škola, která byla zvolena pro výzkum této práce, je místem, kde autorka pracuje jako učitelka. Bylo tedy výhodou, že prostředí školy, učitelky i děti dobře zná. Nebyla pro ně rušivým elementem. Výzkum se prováděl snáze.

Jedná se o vesnickou mateřskou školu, ve které je zapsáno 50 dětí. Jsou zde dvě věkově heterogenní třídy. Nově přicházející děti si lépe zvykají, snadněji se začleňují do kolektivu. Sourozenci mají možnost být spolu. Lépe probíhá počáteční adaptace mladšího sourozence. Věkově smíšené složení dává dětem úžasnou příležitost, aby si navzájem pomáhaly, učily se toleranci a zodpovědnosti, poznávaly vývoj člověka. Děti se učí nápodobou a vzájemně mezi sebou. Předávání poznatků a zkušeností staršími dětmi je přirozenější a jednodušší. Přirozený je také rozvoj spontánních aktivit. Často dochází k vzájemnému ovlivňování her starších a mladších. Děti zastávají různé sociální role. Starší děti přenášejí pravidla na mladší a kontrolují jejich dodržování. Toto zvyšuje sebevědomí a odpovědnost starších dětí ve vztahu k mladším. Budují se základy přátelství a celkově příznivé atmosféry ve třídě. Také je toto

složení prevencí šikany. Vztah mezi pedagogickými pracovníky, dětmi a jejich rodinami má větší prostor pro poznávání a lepší komunikaci.

Mateřská škola pracuje s dětmi dle ŠVP systémem rodinné výchovy se zaměřením na environmentální výchovu. Proto je nedílnou součástí učení o zdravém životním stylu, který vede k vyrovnanosti nejen ve vztahu člověka a přírody, ale i ve vztahu člověka k sobě samému. Dětem jsou předkládány činnosti z oblastí poznávání světa, společnosti a sebe sama, rozvíjející jejich schopnosti i dovednosti. Výchovně vzdělávací práce vychází z měsíčních, integrovaných bloků, které jsou dále rozpracovány do tematických okruhů, které je možno doplňovat a obměňovat podle počasí, pohyblivosti různých svátků a tradic nebo podle jiné nastalé situace.

Režim dne je uspořádán v jednotlivých třídách tak, aby umožňoval pružnost a přizpůsobení činností individualitám dětí a uspokojoval jejich potřeby. Pedagogické pracovnice jsou kvalifikované a zkušené. Denní program je vyvážený. Střídají se činnosti řízené i spontánní. Děti by měly mít právo volby a vybrat si činnost, která je zaujme. Škola má své uspořádání dne natolik flexibilní, že může reagovat na aktuální nečekané změny nebo aktuálně změněné potřeby dětí. Celý systém činností je organizován tak, aby děti měly dostatek času, prostoru a podnětů pro svoji činnost. Zaměřuje se na prožitkové poznávání a tvořivé sebevyjádření. Vytváří dětem prostředí, které podporuje jejich tvořivost, zvědavost a zájem poznávat nové věci. Vede je k získávání zkušeností prožitkem. Vychází z přirozené zvědavosti dětí a potřeby objevovat stále něco nového. Používá některé prvky Montessori. Zdůrazňuje individuální přístup ke každému dítěti. Věnuje se dětem, které zaostávají za ostatními. Podporuje děti, které mají nadprůměrné znalosti, vědomosti a dovednosti. Plánování činností vychází z potřeb a zájmu dětí, individuálního přístupu k nim.

Cílem všech zaměstnanců je vytvoření školy rodinného typu s přihlédnutím k rozvoji osobnosti dítěte se zaměřením na rozvoj jeho individuality. Vedení je volné a demokratické, podporující sebeuvědomění a sebedůvěru dítěte ve své schopnosti a dovednosti. Učí děti nebát se projevit svůj názor a také experimentovat i v dosud pro něj neznámých oblastech her a činností.

Filozofií této školy je vytvořit každému dítěti optimální podmínky k rozvoji jeho osobnosti. Při všech činnostech respektovat potřeby dětí, jejich emoce, zájem, věk, aktivitu

a zkušenosti, aby se pro děti stal každý den prožitý v mateřské škole radostnou událostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých základů do života.

Mateřská škola spolupracuje úzce s rodiči dětí. Konají se třídní schůzky, veškeré aktuální informace jsou vyvěšovány na nástěnce ve vestibulu školy a na webových stránkách školy. Případné problémy či jiné záležitosti jsou pohotově řešeny. V mateřské škole jsou zaměstnány 4 pedagogické pracovnice a 3 nepedagogické pracovnice. Dále škola spolupracuje s 2 externími pracovníci (lektorky zájmových kroužků).

Obě třídy v mateřské škole jsou podobně uspořádány a zařízeny. Jsou prostorné a světlé. Je zde pracovní část se stolky a židličkami, kde děti také svačí a obědvají. V druhé části se nachází herna. Na stěnách jsou světlé pastelové barvy, které svým střídáním znázorňují přírodní terén. Jedna třída je ve stylu safari. Druhá třída svým pojetím znázorňuje venkovský statek. Prostor je členěn většími či menšími zájmovými koutky. V šatnách jsou nástěnky pro vystavení prací dětí, ve třídách používají pracovní tabule pro tematickou práci. V každé třídě je dobře vybavená knihovnička, CD přehrávač, tělovýchovné nářadí, hudební nástroje, hračky pro didaktickou, konstruktivní a námětovou hru a spousta dalších pomůcek. Každá třída má vlastní koupelnu, toalety, šatnu a kabinet pomůcek.

Školní zahrada je velmi prostorná, jsou zde 2 pískoviště, 2 altány, nově jsou zrekonstruovány herní prvky (prolézačky, houpačky, kolotoč, skluzavky ad.). Mateřská škola je vybavena množstvím venkovních hraček a sportovního náčiní, které jsou uloženy ve skladu.

9 Etické aspekty výzkumu

Etické principy výzkumu byly dodrženy. Nejprve byl před započítím výzkumu získán souhlas ředitelky mateřské školy. Při ústním rozhovoru byl objasněn záměr a cíl této práce. Poté byli stejným způsobem informováni rodiče dětí. I jim byl objasněn záměr výzkumu. Všichni rodiče souhlasili a poskytli souhlas s účastí dětí ve výzkumu (příloha č. 1).

Výzkum této práce se zabývá genderovými rozdílnostmi u dětí předškolního věku. Zjišťuje, jak děti pracují se svým genderem během každodenních aktivit v mateřské škole, zda se gender promítá do her a činností dětí. Hodnotí genderovou příslušnost po jejich vizuální stránce.

9.1 Výzkumné otázky

Jednou z nejdůležitějších aktivit v předškolním věku je hra.

- Jaké hračky považují dívky a chlapci za typicky chlapecké?
- Jaké hračky považují dívky a chlapci za typicky dívčí?

Genderovou příslušnost je možné pozorovat i po vizuální stránce dětí.

- Jak se liší projev vizuální stránky dívek a chlapců z hlediska genderu?

9.2 Hypotézy

H1. Starší děti v mateřské škole aktivně projeví svůj gender častěji než mladší děti.

H2. Dívky v mateřské škole aktivně projeví svůj gender častěji než chlapci.

10 Průběh výzkumu

Výzkum byl prováděn od listopadu 2014 do února 2015. Byly vybrány dvě skupiny dětí. První skupinu M (mladší žáci) i druhou skupinu S (starší žáci) tvořilo vždy osm dívek a osm chlapců, kteří docházejí do mateřské školy pravidelně a jsou zde již adaptovaní.

V předchozím textu byly definovány výzkumné otázky. Pro získání odpovědí byl s dětmi veden individuální řízený rozhovor. Děti odpovídaly na tyto otázky:

S čím si hrají holky?

S čím si hrají kluci?

Se skupinou starších dětí se pracovalo velmi snadno. Dětem bylo vysvětleno, že budou na něco dotázány a pak mohou zase pokračovat ve své činnosti. Dobře chápaly, na co jsou tázány. Otázky musely být kladeny vždy jednotlivému dítěti o samotě, aby se zamezilo případnému *opisování* odpovědi, protože děti se rády opičí po kamarádech. Stejným způsobem bylo postupováno i ve skupině mladších dětí. Jen bylo třeba mladším dětem otázku upřesnit. Převyprávět, aby pochopily, na co jsou dotazovány. Nakonec bylo získat potřebné odpovědi docela snadné. Starší děti odpovídaly téměř bez rozmyšlení. Mladší děti si odpověď promýšlely delší čas.

Druhou zvolenou metodou bylo přímé strukturované pozorování. Pozorování bylo rozděleno do dvaceti dní. Ve stanovených dnech přicházela autorka této práce do mateřské školy v šest třicet a pozorování probíhalo do osmi hodin. Službu měla v tyto dny odpolední. Při její ranní službě probíhala pozorování odpoledne od čtrnácti třiceti do šestnácti hodin. Celkem se tedy jednalo o 30 hodin pozorování. Ranní pozorování probíhalo hned od příchodu dětí do mateřské školy. Vše bylo podrobně zapisováno do připravených archů. Jejich podoba se v průběhu výzkumu několikrát upřesňovala a měnila. Cílem pozorování byla vizuální stránka (oblečení, účes, přinášené hračky a předměty z domova). Při odpoledním pozorování bylo také vše podrobně zapisováno do předem připravených archů. Individuální rozhovory s dětmi probíhaly během pozorování. Dotazování proběhlo postupně během deseti dní.

11 Výsledky výzkumu

Data, která byla získána z rozhovorů a pozorování, jsou zanesena do tabulek uvedených v kapitole 12.1 této bakalářské práce. Pro autorku bylo takto snadnější porovnávání získaných informací. V tabulkách jsou jednotlivé děti z důvodu anonymity označeny pouze čísly.

11.1 Typická hračka podle pohlaví

Děti odpovídaly v individuálním řízeném hovoru na tyto otázky:

S čím si hrají holky (která hračka je typická pro dívky)?

S čím si hrají kluci (která hračka je typická pro chlapce)?

V tabulce č. 1 jsou uvedeny odpovědi všech dětí ze skupiny M (mladší žáci). Děti odpovídaly většinou jednoslovně, víceslovné odpovědi jsou také zaneseny.

Tabulka č. 1

Odpovědi dětí ze skupiny M (rozhovor)		
Skupina M dívky	Typické hračky pro chlapce	Typické hračky pro dívky
1	auta	kočárky
2	vojáci, pistole	víly
3	auta	koníci
4	silnice, auta	kuchyňka
5	dinosauři	koníci
6	motorcky	panenky
7	kostky	panenky
8	vláček	zvířátko (plyšák)
Skupina M chlapci	Typické hračky pro chlapce	Typické hračky pro dívky
9	roboti	panenky
10	motorcky	auta
11	auta	kočárky
12	dinosauři	kuchyňka
13	auta	panenky
14	kostky	zvířátko (plyšák)
15	vláček	kuchyňka
16	vláček	kočárek

Ve skupině M se objevila jedna genderově překvapivá odpověď. Chlapec uvedl jako typickou hračku pro dívky *auta*.

V tabulce č. 2 jsou uvedeny odpovědi všech dětí ze skupiny S (starší žáci). Děti odpovídaly většinou jednoslovně, víceslovné odpovědi jsou také zaneseny. Odpovídáno bylo na tyto otázky:

S čím si hrají holky (typické hračky pro dívky)?

S čím si hrají kluci (typické hračky pro chlapce)?

Tabulka č. 2

Odpovědi dětí ze skupiny S (rozhovor)		
Skupina S dívky	Typické hračky pro chlapce	Typické hračky pro dívky
1	auta	panenky
2	motoriky	panenky
3	roboti	kočárek
4	auta	puzzle
5	auta	víly
6	stavebnice	zvířátko (plyšák)
7	závodní auta	panenky
8	kostky	kuchyňka
Skupina S chlapci	Typické hračky pro chlapce	Typické hračky pro dívky
9	auta	panenky
10	auta	kočárek
11	motoriky	domeček
12	auta	kuchyňka
13	stavebnice	panenky
14	vláček	panenky
15	silnice, auta	kočárek
16	auta	panenky

V tabulce č. 3 je uvedeno celkové pořadí dle četnosti výskytu odpovědí (typické hračky pro chlapce a typické hračky pro dívky). Zaznamenány jsou odpovědi všech dívek a chlapců ze skupiny M. Je patrné, že pro děti z této skupiny, jsou auta typickou hračkou pro chlapce a panenky jsou typickou hračkou pro dívky. Na druhém místě u chlapců stojí vláček. Pro dívky je to kočárek a kuchyňka.

Tabulka č. 3

Celkové pořadí výskytu u odpovědí dívek a chlapců skupiny M			
Pořadí	Typické hračky pro chlapce	Počet volby dívek a chlapců skupiny M	Procentuální vyjádření ze skupiny M (16 dětí)
1.	auta	5	30%
2.	vláček	3	19%
3.-5.	dinosauři	2	13%
3.-5.	motorčky	2	13%
3.-5.	kostky	2	13%
6.-7	roboti	1	6%
6.-7.	vojáci	1	6%
Pořadí	Typické hračky pro dívky	Počet volby dívek a chlapců skupiny M	Procentuální vyjádření ze skupiny M (16 dětí)
1.	panenky	4	25%
2.-3.	kočárek	3	19%
2.-3.	kuchyňka	3	19%
4.	zvířátko (plyšák)	2	12,5%
5.-7.	koníci	2	12,5%
5.-7.	auta	1	6%
5.-7.	víly	1	6%

V tabulce č. 4 je uvedeno celkové pořadí dle četnosti výskytu odpovědí (typické hračky pro chlapce a typické hračky pro dívky). Zaznamenány jsou odpovědi všech dívek a chlapců ze skupiny S. Také v této skupině jsou na prvním místě auta, jako typická hračka pro chlapce a panenky, jako typická hračka pro dívky. Četnost výskytu těchto odpovědí je vyšší, než u skupiny M (děti mladšího věku). Děti ze skupiny S (starší děti) projevily větší genderovou vyhraněnost.

Tabulka č. 4

Celkové pořadí výskytu u odpovědí dívek a chlapců skupiny S			
Pořadí	Typické hračky pro chlapce	Počet volby dívek a chlapců skupiny S	Procentuální vyjádření ze skupiny S (16 dětí)
1.	auta	8	50%
2.-3.	motorky	2	13%
2.-3.	stavebnice	2	13%
4.-7.	hrad	1	6%
4.-7.	roboti	1	6%
4.-7.	vláček	1	6%
4.-7.	kuličková dráha	1	6%
Pořadí	Typické hračky pro dívky	Počet volby dívek a chlapců skupiny S	Procentuální vyjádření ze skupiny S (16 dětí)
1.	panenky	7	44%
2.	kočárek	3	19%
3.	kuchyňka	2	13%
4.-7.	puzzle	1	6%
4.-7.	víly	1	6%
4.-7.	domeček	1	6%
4.-7.	zvířátko (plyšák)	1	6%

V tabulce číslo 5 jsou zaneseny odpovědi chlapců ze skupiny M a skupiny S na obě otázky (typická hračka pro dívky a typická hračka pro chlapce) v pořadí dle četnosti výskytu odpovědí.

Tabulka č. 5

Pořadí výskytu u odpovědí chlapců (skupiny M a S) na obě otázky (typická hračka pro dívky a typická hračka pro chlapce)		
Pořadí	Název kategorie	Počet výskytu kategorie
1.-2.	auta	7
1.-2.	panenky	7
3.	kočárek	4
4.-5.	kuchyňka	3
4.-5.	vláček	3
6.	motorky	2
7.-12.	roboti	1
7.-12.	dinosauři	1
7.-12.	kostky	1
7.-12.	stavebnice	1
7.-12.	puzzle	1
7.-12.	domeček	1

V tabulce číslo 6 jsou zaneseny odpovědi dívek ze skupiny M a skupiny S na obě otázky (typická hračka pro dívky a typická hračka pro chlapce) v pořadí dle četnosti výskytu odpovědí.

Srovnání výsledků z tabulky číslo 5 a z tabulky číslo 6 ukazuje, že chlapci byli ve svých odpovědích genderově více vyhraněni. Dokazuje to vyšší četnost odpovědí.

Jednou z odlišností mezi chlapci a dívkami ve věku od čtyř do devíti let je, že dívky se méně specificky a méně systematicky přiklánějí k rolím a aktivitám příslušejícím jejich genderu. Již čtyřletí chlapci mají jasnější představu o tom, které hračky dospělí pokládají za přiměřené jejich genderu (Oakley 2000, s. 135).

Tabulka č. 6

Pořadí výskytu u odpovědí dívek (skupiny M a S) na obě otázky (typická hračka pro dívky a typická hračka pro chlapce)		
Pořadí	Název kategorie	Počet výskytu kategorie
1.	auta	7
2.	panenky	5
3.	zvířátko (plyšák)	2
4.-9.	motorky	2
4.-9.	kostky	2
4.-9.	kuchyňka	2
4.-9.	víly	2
4.-9.	kočárek	2
4.-9.	koníci	2
10.-15.	vojáci	1
10.-15.	dinosauři	1
10.-15.	roboti	1
10.-15.	stavebnice	1
10.-15.	vláček	1
10.-15.	pejsek	1

11.2 Vizuální projevy

Další část výzkumu se zabývá analýzou vizuálních projevů typických pro daný gender. Záměrem bylo pozorování oblečení, účesů, módních doplňků a hraček, které si děti přinášely z domova. Zde je velmi snadné zachytit odraz genderové socializace ze strany rodičů.

Oblečení má v dětském kolektivu svá pravidla, která bývají řízena genderovými stereotypy. Pokud některé dítě vybočí z těchto pravidel, ostatní děti hned zpozorní, jsou velmi všímavé. Přísnější jsou tyto normy pro chlapce. U nich je méně tolerováno, pokud na sobě mají feminní prvek oblečení. Důraz na dodržování norem plyne z toho, že děti potřebují jistotu v tom, k jakému pohlaví dané atributy patří (Janošová 2008, s. 124).

V průběhu pozorování byla zaznamenána situace, kdy do mateřské školy přišel chlapec s prstýnkem na ruce. Bylo to hned po vánočních prázdninách, chlapec dostal prstýnek jako dárek, který si přál. (Chtěl být jako tatínek). Měl z něj velkou radost a hned ho všem ukazoval. Některé děti zpozorněly, bylo vidět, že se s touto situací snaží vyrovnat, přemýšlely. Od starších kluků si chlapec vyslechl, že je to *holčičí*. Chvilku na to si děti v komunitním kruhu rozprávěly o dárcích. Když došlo na zmiňovaný prstýnek, učitelka si s dětmi povídala o tom, co prstýnek znamená jako symbol. Co představuje pro ženicha a nevěstu, o historii, kdy se prsteny zdobily ženy i muži. Děti došly k názoru, že je důležité rozhodnutí každého, co se mu líbí a co pro něj daná věc znamená. Bylo evidentní, že se starší chlapci uklidnili a přijali danou situaci jako fakt. Dál už se chlapcovu prstýnku nikdo nepodíval.

Toto potvrzuje i Valdřová (2006). Muži jsou více tlačeni vyhýbat se zženštilému chování než je tomu opačně u žen. Muž by přiblížením se k ženským projevům ohrozil svoji mužnost. Žena může naopak dosáhnout uznání tím, že podá mužský výkon, který je v hierarchizované společnosti považován za hodnotnější (s. 7).

11.2.1 Oblečení

Oblečení je pro dívky a chlapce rozlišováno hned od narození. Růžová barva pro holčičky a modrá barva pro chlapečky. A tyto stereotypy pokračují i v předškolním věku. A také pozorování tohoto výzkumu zaznamenalo růžovou barvu oblečení u dívek v silné převaze. Často se vyskytovala ještě barva fialová, bílá a žlutá. Chlapci nikdy v růžové barvě nepřišli. Na jejich oblečení převládaly výrazné barvy. Byla to barva modrá, červená, zelená, šedá a hnědá. Pro přehled jsou zapsány výsledky zkoumání do tabulek.

V tabulce číslo sedm jsou zapsány výsledky pozorování, které probíhalo po dobu pěti dnů. Je zde zaznamenána četnost výskytu barvy oblečení u dětí skupiny M a u dětí skupiny S (vždy 8 dívek a 8 chlapců).

Tabulka č. 7

Barva (převládající) na oblečení				
Barva	Dívky (skupina M)	Chlapci (skupina M)	Dívky (skupina S)	Chlapci (skupina S)
bílá	5	2	4	3
žlutá	4	2	5	2
oranžová	1	2	2	4
červená	3	8	2	6
růžová	11	0	14	0
fialová	5	0	4	1
modrá	4	11	2	8
zelená	2	6	2	6
hnědá	2	4	3	5
šedá	2	5	2	4
černá	1	0	0	1

V tabulce č. 8 je zaznamenáno pořadí četnosti výskytu barev oblečení dětí z obou skupin. U dívek v obou skupinách vedla barva růžová, fialová, bílá a žlutá. U chlapců v obou skupinách převládaly výrazné barvy. Často se vyskytovala barva modrá, červená, zelená, hnědá a šedá. Na oblečení dívek a chlapců se téměř nevyskytovala černá barva.

Z výskytu barevnosti oblečení u dívek a chlapců v obou skupinách je i zde jasný vliv genderových rolí. Velký podíl mají rodiče, kteří svým dětem oblečení pořizují.

Tabulka č. 8

Pořadí barvy dle četnosti výskytu				
	Dívky (skupina M)	Chlapci (skupina M)	Dívky (skupina S)	Chlapci (skupina S)
bílá	2.-3.	6.-8.	3.-4.	7.
žlutá	4.-5.	6.-8.	2.	8.
oranžová	10.-11.	6.-8.	6.-10.	5.-6.
červená	6.	2.	6.-10.	2.-3.
růžová	1.	9.-11.	1.	11.
fialová	2.-3.	9.-11.	3.-4.	9.-10.
modrá	4.-5.	1.	6.-10.	1.
zelená	7.-9.	3.	6.-10.	2.-3.
hnědá	7.-9.	5.	5.	4.
šedá	7.-9.	4.	6.-10.	5.-6.
černá	10.-11.	9.-11.	11.	9.-10.

Bylo také zajímavé sledovat motivy obrázků na oblečení. Na dívčím oblečení se nejčastěji vyskytovaly obrázky květin, srdíček, princezen a víl. Dále tam byla často vyobrazena zvířátka (motýli, delfíni, kočky, pejsci, jednorožci, srnky ad). Na tričkách chlapců se nejčastěji objevovaly motivy dopravních prostředků (auta, formule, lokomotivy, letadla, motorčky ad.). Dalším častým motivem byly akční postavičky z různých seriálů (Spiderman, Superman, Pat a Mat ad.).

Dívčí motivy znázorňovaly něžnost, krásu (květiny, srdíčka, princezny, srnky), péči a laskavost (kočky, pejsci). Znázorňovaly femininitu. Naopak motivy na chlapeckém oblečení představovaly rychlost (auta, formule), sílu, hrdinství (Spiderman) a techniku. Zobrazovaly maskulinitu.

Dívky do mateřské školy nosily různé sukýnky, šaty a zástěrky. Takto ustrojené přicházely nejčastěji. Někdy přicházely jen v tričku a teplácích. Starší dívky často hodnotily oblečení svých kamarádek. Vyjadřovaly se velmi pochvalně o nové sukýnce či šatech. Také na své oblečení byly pyšné. Vysoko cenily právě femininitu. Líbily se jim třpytivé kamínky, nadýchané tylové sukýnky, něžné obrázky, čelenky. Mladší dívky se o oblečení své a svých kamarádek zajímaly daleko méně.

Tričko a tepláky bylo typickým oblečením pro většinu chlapců. Ti oblečení svých kamarádů moc nehodnotili. Tedy pokud by výrazně nevybočovalo od dané normy. Ale tento případ během pozorování nenastal.

11.2.2 Vlasy a účes

Dalším vizuálním prvkem, který se autorka rozhodla hodnotit, byl účes a délka vlasů. Většina dívek měla delší nebo dlouhé vlasy. Jen jedna dívka měla vlasy úplně krátké. Dívky přicházely do mateřské školy často s vlasy učenými do culíků a copánků. Nosily spousty sponek, skřípců a čelenek. Pokud je některá z vlasových ozdob u kamarádky zaujala, neváhaly a danou věc pochválily. Rády si věci zkoušely a půjčovaly. Toto chování bylo opět typičtější pro starší dívky.

Chlapecké účesy byly jednodušší, jejich délka se moc nelišila. Dlouhé vlasy neměl žádný z chlapců. Chlapec, který nosil prstýnek, přišel v prosinci s novým sestříhem, který byl velmi nápadný. Byl vystříhán na ježka, jen nahoře na hlavě se mu táhl pruh delších vlasů, který vzadu tvořil ocásek. Dívky se k účesu nijak nevyjadřovaly. Byly ve svém posouzení

benevolentnější. Starší chlapci tento účes mezi sebou komentovali a posuzovali. Vybočení z jejich normy bylo zjevné, ale po chvílce na rozdílnost zapomněli a k účesu se už nevraceli.

11.2.3 Hračky a předměty z domova

Poslední vizuální skupinou, která byla hodnocena, byly předměty a hračky, které si děti přinášely s sebou z domova. U chlapců převládala malá autíčka, motorky, různé akční postavičky. Dívky si přinášely často různé korálky, šátečky, panenky, ale nejčastějším předmětem byly různé plyšové hračky, o které se pak staraly. I v této aktivitě se projevila genderová identita.

Další přinášené předměty byly společné pro obě pohlaví. Byly jimi knihy, časopisy a obrázky. Děti je chtěly ukázat svým kamarádům. Podělit se s nimi o své znalosti a radosti.

12 Vyhodnocení výsledků výzkumu

V této části práce jsou shrnuty výsledky vzešlé z výzkumu. K zodpovězení výzkumných otázek bylo použito kombinace dvou výzkumných metod. Byla to metoda individuálního řízeného rozhovoru a metoda strukturovaného pozorování. Postupně je odpovídáno na výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: **Jaké hračky považují dívky a chlapci za typicky chlapecké?**

Aby byla získána odpověď na tuto otázku, byly zpracovány výsledky rozhovorů s dětmi. Tabulka č. 3 a tabulka č. 4 ukazuje, že za typicky chlapecké hračky považují chlapci a dívky shodně auta. Ve skupině M (mladší děti) toto uvádělo 30% dětí, ve skupině S (starší děti), auta jako typickou hračku pro chlapce, uvedla dokonce polovina dětí.

Auta jako typickou hračku pro chlapce uvedlo podle tabulky č. 5 sedm chlapců z obou skupin. Podle tabulky č. 6 uvedlo auta jako typickou hračku pro chlapce sedm dívek z obou skupin. Z tohoto vyplývá, že chlapci i dívky se shodují v tom, že typická hračka pro chlapce jsou auta.

Výzkumná otázka č. 2: **Jaké hračky považují dívky a chlapci za typicky dívčí?**

Aby byla získána odpověď na tuto otázku, byly zpracovány výsledky rozhovorů s dětmi. Tabulka č. 3 a tabulka č. 4 ukazuje, že za typicky dívčí hračky považují chlapci a dívky shodně panenky. Ve skupině M (mladší děti) uvedlo 25% dětí panenky jako typické hračky pro dívky. Ve skupině S (starší děti) toto uvedlo dokonce 44% dětí. Starší děti byly ve svých názorech více vyhraněné.

Panenky jako typickou hračku pro dívky uvedlo podle tabulky č. 5 sedm chlapců z obou skupin. Podle tabulky č. 6 uvedlo panenky jako typickou hračku pro dívky pět dívek z obou skupin. Z toho vyplývá, že více chlapců než dívek si myslí, že panenky jsou typická hračka pro dívky.

Výzkumná otázka č. 3: **Jak se liší projev vizuální stránky dívek a chlapců z hlediska genderu?**

Pro získání odpovědi na tuto otázku byly zpracovány výsledky pozorování z tabulky č. 7 a z tabulky č. 8, které ukazují četnost převládající barvy na oblečení dívek a chlapců. U dívek v obou skupinách vedla barva růžová. Její četnost byla ve skupině M zastoupena jedenáckrát. Ve skupině S byla tato barva zastoupena čtrnáckrát. Dále byla u dívek hojně zastoupena ještě barva fialová, bílá a žlutá. U chlapců byla nejčastější barvou na oblečení vysledována barva modrá. Ve skupině M byla tato barva vidět jedenáckrát, ve skupině S osmkrát. Další barvy na chlapeckém oblečení byly červená, zelená, šedá a hnědá.

Dívky byly z velké části oblékány do růžové barvy, sukni a šatů, jejich motivy obrázků na oblečení byly projevem femininity. Dívky měly dlouhé nebo delší vlasy, ve kterých nosily spoustu sponek, gumiček a čelenek. Naopak chlapci nosily oblečení barvy modré, červené, zelené, šedé a hnědé. Motivы obrázků na chlapeckém oblečení znázorňovaly maskulinitu. Chlapci měli krátký střih vlasů a nejčastěji nosili tričko a tepláky. Také hračky, které si děti přinášely s sebou z domova, vypovídaly o jejich genderové identitě. Dívky nejčastěji přicházely s plyšáky. U chlapců byla vidět nejčastěji malá autíčka. Vizuální projev genderu vytváří představu o tom, jak rodiče stimulují své děti do genderové role.

13 Vyhodnocení hypotéz

H1. *Starší děti v mateřské škole aktivně projeví svůj gender častěji než mladší děti.*

Podklad pro ověření této hypotézy poskytly výsledky z tabulky č. 3 a z tabulky č. 4. Mladší děti ze skupiny M uvedly panenky jako typickou hračku pro dívky ve 25%. Auta jako typickou hračku pro chlapce uvedlo 30% dětí. Oproti tomu uvedlo 44% starších dětí ze skupiny S panenky jako typickou hračku pro dívky a auta jako typickou hračku pro chlapce uvedlo dokonce 50% starších dětí.

K ověření hypotézy posloužily i výsledky z pozorování vizuální stránky. Starší děti (hlavně dívky) se často vyjadřovaly k oblečení, účesům a doplňkům svých kamarádů. Mladší děti toto hodnotily jen zřídka. Starší děti tedy projevily svůj gender výrazněji (častěji).

Hypotéza byla verifikována.

H2. *Dívky v mateřské škole aktivně projeví svůj gender častěji než chlapci.*

Data pro ověření této hypotézy byla čerpána z tabulky č. 5 a z tabulky č. 6. Chlapci byli genderově více vyhranění při odpovědích, jaká je typická hračka pro dívky. Sedm chlapců z obou skupin uvedlo panenky jako typickou hračku pro dívky. Na stejnou otázku odpovědělo shodně jen pět dívek z obou skupin.

Pro ověření této hypotézy byly použity i výsledky pozorování. Chlapci soudili daleko tvrději než dívky *překročení* genderové role u chlapce, který přišel do mateřské školy s prstýnkem na ruce, či s neobvyklým účesem.

Chlapci dostávají tvrdší sankce za porušování své genderové role. U dívek jsou chlapecké aktivity více tolerovány nežli dívčí aktivity u chlapců. Pokud je dívka označena v nějaké aktivitě, že ji provádí jako chlapec, znamená to jakési uznání, i když překročila dané společenské normy. Pokud je chlapcova aktivita označena za dívčí, následuje spíše výsměch či urážka (Jarkovská 2007, s. 96).

Hypotéza byla falzifikována.

14 Diskuse

Výzkum této práce potvrdil většinu teoretických poznatků o dětech předškolního věku. Závěr práce je v souladu s výchozími předpoklady. Děti v mateřské škole aktivně projevují svůj gender. Již od mládí je celá společnost pod vlivem genderových rolí a stereotypů. Výsledky poskytují zajímavý pohled na genderovou rozdílnost u dětí v mateřské škole.

Při rozhovorech a pozorování bylo zjištěno, že velký vliv na genderovou identitu mají rodiče dětí a jejich nejbližší okolí. Už od narození jsou v dětech podporovány genderové stereotypy. Na chlapce jsou v tomto ohledu kladeny větší nároky. Cokoliv, co by mohlo být vnímáno společností jako dívčí projev, je chlapcům dáváno najevo. K dívkám je společnost benevolentnější. Výsledky výzkumu této práce dokazují, že chlapci v předškolním věku jsou genderově více vyhranění.

Hračky uváděné jako chlapecké a motivy obrázků na oblečení chlapců vyjadřují maskulinitu. Jsou to ve většině případů dopravní prostředky, technika, postavy siláků a bojovníků. Tento projev genderu je dán také tím, že při procesu identifikace se s rodiči, chlapci přicházejí do konfliktu, protože zjistí, že nejsou stejní jako jejich matka, se kterou tráví nejvíce času. Zde právě začíná probíhat příklon chlapců k mužskému světu a identifikace s mužskými vzory akčních hrdinů.

Téměř polovina dětí má stejný názor na dívčí a chlapeckou hračku. Tento názor je shodný s odborníky potvrzeným typem hraček pro dívky (panenky) a pro chlapce (auta). Je to vlivem přijetí genderového řádu a genderových stereotypů, které se projevily u dětí již v tomto věku.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak aktivně děti pracují se svým genderem během každodenních aktivit v mateřské škole. Zda jsou tyto děti již natolik genderově vyhraněné, že se to projeví při výběru aktivit a zda existují rozdíly mezi chlapci a dívkami při projevování své genderové příslušnosti. Tento cíl byl splněn na základě provedení individuálního řízeného rozhovoru s dětmi a na základě strukturovaného pozorování dětí. Bylo zjištěno, že děti v mateřské škole aktivně projevují svůj gender. Jde o volbu aktivit, hraček i o vzájemnou komunikaci. Genderové role a stereotypy byly dobře patrné při pozorování vizuálních aspektů. Z výzkumu vyplývá, že chlapci jsou při projevování své genderové identity aktivnější. Hlídkají si překročení vymezených norem a jsou schopni tato překročení sankcionovat. Postižený jedinec ztrácí na oblibě, často vyslechne pohrdavý komentář nebo je vyčleněn z kolektivu.

Je proto nezbytné dětem pomáhat při poznávání světa, s osvojováním nových prožitků a poznatků. Dovolit jim, aby si vyzkoušely všechny varianty činností a aktivit. Pro jejich další život je určitě výhodnější model co nejvšestrannější výchovy.

Dalším cílem výzkumu bylo prověřit, jestli při projevech genderové identity hraje roli věk dětí. Z rozhovorů a pozorování dvou věkově rozdílných skupin byl vyvozen závěr, že starší děti jsou aktivnější při projevování genderu. Genderová identita dítěte je formována postupně. Starší děti častěji podléhají genderovým stereotypům. Jsou více ovlivněni společností. Velký vliv mají rodiče, sourozenci, vrstevníci, média. Děti si člení osoby na ženy a muže. To jim usnadňuje orientaci v okolním světě a pomáhá k nalezení vlastní identity. Ta se postupně stvrzuje a ovlivňuje budoucnost dítěte.

Nalezením své vlastní identity můžeme zjistit směr, kterým se chceme v životě vydat, kudy a kam chceme směřovat. Nápomocen nám může být tento výrok:

*Ponoř se do sebe. V tvém nitru je pramen,
který nikdy nevyschne, pokud ho dokážeš najít.*

(Marcus Aurelius)

Seznam použitých informačních zdrojů

- BIDDULPH, S., 1999. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-334-X.
- CURRAN, D., RENZETTI, C. M., 2003. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0525-2.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HŘÍCHOVÁ, M. a spol., 2000. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-626-6.
- JORDÁNOVÁ, Z., 2007. *Muž nebo žena?* 1. vyd. Vladimír Kvasnička: nakladatelství Vodnář, ISBN 978-80-8226-82-8.
- JANOŠOVÁ, P., 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978 80 247 2284-9.
- JANOŠOVÁ, P., 2011. *Gender v práci se školními dětmi*. 1. vyd. Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-701-7.
- JARKOVSKÁ, L., 2004. *Prohlédněme genderové stereotypy*. In: *ABC feminizmu*. 1. vyd. Brno: Nesehnutí. ISBN 80-903228-3-2.
- JARKOVSKÁ, L., 2007. *Ve škole je gender všude kolem nás*. In SMETÁČKOVÁ, I. *Průručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- KALÁBOVÁ, H., 2011. *Etika v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-749-9.
- KARSTEN, H., 2006. *Ženy – muži. Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-145-X.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LIPPA, R. A., 2009. *Pohlaví: příroda a výchova*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1719-2.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
- NAKONEČNÝ, M., 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

- OAKLEY, A., 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-403-6.
- OPRAVILOVÁ, E., 2004. *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznávání předškolního dítěte)*. 1. vyd. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V., 2003. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3.
- PIAGET, J., 2001. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.
- PONĚŠICKÝ, J., 2006. *Člověk a jeho postavení ve světě*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-861-1.
- PONĚŠICKÝ, J. 2004. *Fenomén ženství a mužství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-374-1.
- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SMETÁČKOVÁ, I., 2007. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- ŠULOVÁ, L., 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

Internetové zdroje:

Postmoderna. In *WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie* [online]. [vid. 2014-12-21]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Postmoderna>>

Přílohy

Příloha č. 1: **Informovaný souhlas**

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku na Technické univerzitě v Liberci a pracuji na své bakalářské práci s názvem *Genderová identita v postmoderní společnosti*. Součástí této práce je provedení výzkumu v mateřské škole. Výzkum spočívá v tom, že povedu s dětmi individuální rozhovory a budu je pozorovat. Bude mne zajímat, jak si děti v kolektivu hrají, jak spolu komunikují, s jakými hračkami si rády hrají apod. Zavazuji se, že nebudu nijak narušovat každodenní řád mateřské školy, na který jsou děti zvyklé.

Toto písemné oznámení považuji za informovaný souhlas. Pokud máte nějaké dotazy, ráda Vám je zodpovím. Jsem velice ráda, že mi Vaším souhlasem umožňujete výzkum uskutečnit.

Všem rodičům velice děkuji.



.....
Dana Hariková