

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Petra ČMELOVÁ

**Genderové stereotypy učitelek
při výuce v mateřské škole**

Olomouc 2013

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Genderové stereotypy učitelek při výuce v mateřské škole vypracovala samostatně s využitím uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 18. června 2013

.....

Podpis autora práce

Zde bych chtěla poděkovat vedoucímu práce doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a doporučení v průběhu zpracování mé práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Čmelová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Genderové stereotypy učitelek při výuce v mateřské škole
Název v angličtině:	Gender stereotypes of teachers at teaching in kindergarten
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce je identifikovat genderové stereotypy, vyskytující se v mateřské škole, a zjistit zda souvisí tyto genderové stereotypy pouze s chováním učitelek nebo se také vyskytují u dětí. K cíli bylo postupováno přes funkce rodiny v životě dítěte, genderovou teorii, instituci mateřské školy a rámcový vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání. Empirická část využila metod pozorování a rozhovoru pro odpověď na výzkumné otázky. Objevují se v mateřské škole genderové stereotypy? Jestliže ano, souvisí tyto genderové stereotypy pouze s chováním učitelek v mateřské škole nebo se objevují i u dětí?
Klíčová slova:	gender, mateřská škola, učitel, výuka, děti, stereotyp
Anotace v angličtině:	The aim of this work is to identify gender stereotypes occurring in kindergarten, and determine whether these gender stereotypes connected only with the behaviour of teachers and also occur in children. The objectives were followed over a family function in the life of the child, gender theory, institution kindergarten and the Framework educational program for pre-school education. The empirical part use the methods of observation and interview to answer research questions. Are there gender stereotypes in a kindergarten? If so, are these gender stereotypes related to the behaviour of teachers in kindergarten or occur children too?
Klíčová slova v angličtině:	gender, kindergarten, teacher, teaching, children, stereotype
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	50 s. (101 729 znaků s mezerami)
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ANOTACE	4
ÚVOD	6
1 DÍTĚ A RODINA	8
1.1 FUNKCE RODINY V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	8
1.2 ZÁKLADNÍ POTŘEBY DÍTĚTE	11
1.3 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO VÝCHOVNÉ VEDENÍ V RODINĚ	13
1.4 FYZICKÉ A PSYCHICKÉ RYSY PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	14
2 GENDER	21
2.1 GENDEROVÉ ROLE	22
2.2 VÝVOJ GENDEROVÉ IDENTITY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	23
3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	26
3.1 VLIV ŠKOLNÍ VÝCHOVY NA DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A GENDER	28
4 POSTUP VÝZKUMU	31
4.1 VÝZKUMNÉ PROSTŘEDÍ, CÍLE A OTÁZKY	31
4.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM: POZOROVÁNÍ A ROZHOVOR	32
4.3 POPIS REALIZACE VÝZKUMU	35
4.4 VÝSTUPY Z POZOROVÁNÍ	36
4.5 VÝSTUPY Z ROZHOVORŮ	42
4.6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
ZÁVĚR	47
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	48

ÚVOD

V předškolním období se formují základy osobnosti, toto období je určeno k tomu, aby vytvářelo základní struktury a funkce individuality člověka, tedy nejhlubší základy jeho životního úkolu (Bělinová 1980). Tyto základy se formují záměrným výchovně vzdělávacím působením a všestrannou péčí dospělých, s jejich pomocí si dítě vytváří i vztah ke světu. Setkává se při tom s kladnými i zápornými formativními vlivy, které nedovede samo rozlišit a hodnotit. To co dáme dítěti v této době, je to nejpodstatnější, čeho se mu od nás dostane.

Vytvářet pro dítě vlídné a přiměřeně podnětné prostředí a uspokojovat přitom potřeby dětství je důležitým posláním a zároveň jedním z nejtěžších úkolů výchovy dětí v mateřských školách. Je tedy důležité, aby byla mateřská škola zdrojem naplňování potřeb dítěte a měla pozitivní vliv na jeho osobnostní rozvoj.

Žijeme v době, kdy často slycháváme v různých kontextech o diskriminaci žen, o rovnosti pohlaví, o rovných příležitostech pro obě pohlaví v zaměstnání, ve škole atd. Z médií, od rodičů či od známých slycháme různá stanoviska na tuto oblast. Samy si můžeme utvořit vlastní názor, zda má genderová problematika své opodstatnění. Propojení mateřské školy s genderovou problematikou je vhodným spojením. Právě mateřská škola společně s rodinnou se významně podílí na výchově jedince, která ho může výrazně ovlivnit v jeho vnímání v sebe sama ve společnosti jako jedince – děvče či chlapce. Má-li mateřská škola děti všestranně rozvíjet, je třeba, aby celý výchovný systém tvořil harmonickou jednotu, aby žádná stránka vývoje dítěte nebyla opomíjena nebo potlačována.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila, protože pracuji v mateřské škole. Cílem bakalářské práce je identifikovat genderové stereotypy vyskytující se v mateřské škole. V případě, že se vyskytují, souvisí tyto genderové stereotypy pouze s chováním učitelek v mateřské škole nebo se objevují i u dětí?

Téma může být zajímavé nejen pro pedagogické pracovníky v preprimárním vzdělávání, ale také pro rodiče dětí, kteří si mnohdy ani neuvědomují stereotypní chování a jednání vůči dětem.

Práci jsem rozdělila na část teoretickou, první tři kapitoly, a empirickou, poslední kapitola. První kapitola je věnována rodině a jejím funkcím v životě dítěte. Druhá kapitola se zaměřuje na problematiku genderu. Třetí kapitola je věnována mateřské škole a analýze

Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání se zaměřením na genderové oblasti v něm obsažené.

Genderu se pak věnuji také v části druhé, tj. empirické, kde jsem si položila výzkumné otázky, na něž odpovídá kvalitativní výzkum, který byl prováděn v mateřské škole. Zde jsem použila metody pozorování a rozhovor s otevřenými otázkami.

1 DÍTĚ A RODINA

Rodina je místo, kde se jedinci dostává přirozenou formou četných podnětů a zkušeností, kde se na každém kroku učí přístupu ke skutečnosti a kde si osvojuje základy svého sociálního chování (Jůva 1995). Svými vlivy působí rodina na utváření lidského profilu všech svých členů, soužitím v rodině se rozvíjejí, přetvářejí a proměňují.

Děti jsou naše zrcadla, ve kterých vidíme, pokud si to uvědomujeme a chceme to vidět, naše vlastní chyby. Chyby, které si neseme svým životem, a zrcadlí se to v nich, jak jsme byli sami vychováváni. Jak uvádí (Biddulph 1997), dítě je jako nepopsaný list a je velmi vnímavé na to, co se kolem něj děje. Dítě je štěstí a šťastné dítě je štěstím svých rodičů. Zkusme si tuto větu obrátit a říct, že šťastné rodiče budou mít šťastné děti. Jsme-li nešťastní, šíříme, aniž bychom si to uvědomovali pesimismus, jsme podrážděni a mnohdy v takovém stavu jednáme se svými dětmi.

Záleží také na nás na rodičích, jaké nás vidí děti. Zdali jsme šťastni, a jak to štěstí společně prožíváme. Velmi záleží na těsném vztahu rodičů, jak se k sobě chovají a jak „táhnou za jeden provaz.“ *„Významným prostředkem rodinné výchovy je sám obsah rodinného života, tj. společné zájmy, které rodina sleduje, společná účast na činnostech... Rodina má možnost poskytovat svým členům, zvláště pak dětem, mnoho zajímavých zkušeností a zážitků ze všech oblastí našeho života, přirozenou cestou rozvíjet postoje k problémům, orientovat zájmy, stimulovat potřeby“* (Jůva 1995, s. 87). Velký prostor má rodina v oblasti estetické a kulturní. Právě v rodinných podmínkách se velmi často u jedince rozvíjejí první umělecké zájmy. V tělesné a sportovní výchově je také důležitá podpora rodiny, její tradice, sportovní zájmy, nemalá pomoc a někdy i oběti. Tradičně bývá rodina spojována, také s rozvojem morálních kvalit jedince. Mnoho může rodina učinit především pro výchovu kladného vztahu k práci a z hlediska výchovy k ukázněnosti.

1.1 Funkce rodiny v životě dítěte

Rodinné prostředí má být všem jeho členům místem, kde cítí, že tam patří, kde nacházejí porozumění a kde se mohou bezprostředně projevit, seberealizovat, společně prožívat radost i starost, úspěchy i neúspěchy a každý svým dílem pomáhat zajišťovat spokojený život rodiny. Podle Ireny Smetáčkové (2005, s. 22) rodina je v současné

společnosti vnímána jako útočiště před tlaky veřejné sféry, soukromý prostor, kde může být člověk sám sebou, kde na něj nejsou kladeny nároky pracovního a veřejného života.

V dnešní době přestává rodina v mnoha případech, jako taková fungovat, velmi nepříznivě se projevuje spěch. Dnes se už nepovažuje za základní model rodiny společenství, které se zakládá ze dvou rodičů a dětí, v němž otec pracuje a matka je buď v domácnosti, nebo pracuje na částečný úvazek (Bruceová 1996). Rodina je „*prostě to, co nacházíte za svými dveřmi, a odchylka, ať už náhodná nebo daná vlastní volbou, je v současnosti normou*“ (Bruceová 1996, s. 103).

Atmosféra rodinného tepla, klidu a bezpečí se začíná měnit ve spěch, neklidné prostředí, strach z budoucnosti ze ztráty zaměstnání, z nedostatku finančních prostředků... Tam, kde je v rodině dostatek finančních prostředků, tam se zase nedostává času, který by mohla rodina trávit společně. Oba rodiče odcházejí do práce, dítě tráví čas ve škole, v družině, na ulici. Vhodně i nevhodně podle toho, jakou má společnost. S rodiči se potká až k večeru a málokterí rodiče mají po celodenním shonu náladu a chuť si s dítětem pohovořit o tom, co prožilo a vidělo, nebo si společně přečíst pohádku.

Jak uvádí Lucie Jarkovská (2005), všechny osoby vyskytující se v okolí dítěte se snaží předat informace, jak se chová správný kluk a jak správná dívka, ale to co z nás dělá ženy nebo muže, není jen vědomá snaha těch, kdo vychovávají. Dítě se učí z celé kultury, vidí, jak se k sobě chovají rodiče, kdo z rodičů má jakou funkci v rodině a na veřejnosti, jak se chovají a jaké pozice zastávají muži a ženy mimo rodinu.

Rozhovory s dítětem, vycházky do přírody, společně trávené chvíle s rodinou nahrazují dítěti v dnešní době televize, video, počítačové hry, nevhodné party. Někteří rodiče podnikají, mají často i dvě zaměstnání a na dítě nezbyvá čas! Snaží se mu to vynahradit, alespoň o víkendu, odjíždějí na chalupy, kupují dítěti drahé dárky a pamlsky nebo jezdí na drahé dovolené, ale to nemůže dítěti vynahradit jejich každodenní zájem o ně.

Rodina sehrává v životě dítěte velkou a nenahraditelnou roli. Je vlastně jeho nejpřirozenějším a základním společenským prostředím. Zde získává prvotní vlastnosti, vědomosti i dovednosti důležité pro jeho celý život (Bělinová 1980). Můžeme si položit otázku, od kdy a jak je možné dítě vychovávat? Podle Zdeňka Matějčka (1996 s. 10), už vyvíjející se plod je v kontaktu a v součinnosti nejen s matčinými tělesnými pochody, ale i s její psychikou.

Z toho plyne, že dítě je v jistém smyslu vychováváno už během těhotenství. To znamená, že už během těhotenství musí budoucí rodiče myslet na své dítě a připravovat se

na jeho narození, stane se z nich rodina. Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické a tělesné potřeby, jako je jídlo, spánek, hygiena, ale i pečovat o celkový rozvoj dítěte, jak po stránce tělesné, duševní, citové, intelektuální i morální. Pokud rodina správně plní svou funkci a poslání, dítě se rozvíjí všestranně. Bezprostředně prožívá radosti a starosti rodiny. Má mnoho možností se podílet na nejrůznějších běžných denních činnostech (s maminkou vaří, nakupuje, uklízí, s tatínkem opravuje auto, montuje kolo, pomáhá na zahradě...).

Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum (nejrůznějších) informací a zpracovává je v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i se vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci (Kraus, Poláčková 2001). Pozoruje práci dospělých a pozvolna se formou hry zapojuje do kolektivu rodiny a hrou přechází na skutečnou pomoc rodičům. Je vychováváno přímo i nepřímo celou rodinou, od starších sourozenců se učí a mladší ovlivňuje. V rodině se učí soužití s ostatními osobami, napodobuje je, přizpůsobuje se jim. Jak uvádí Ludmila Bělinová (1980), dětská hra má společenskou podstatu, je odrazem okolní skutečnosti a umožňuje předškolnímu dítěti osvojit si pod vedením dospělého společenskou zkušenost.

Nedovedou-li rodiče dítě správně vychovávat, nepomůže jim, ani stálá přítomnost s ním. Výchova je proces velmi složitý a závislý na mnoha činitelích. Víme, že rodina není jediným činitelem působícím na všestranný rozvoj dítěte. Dítě nežije izolovaně pouze v rodině, působí na něj vlivy a chování ostatních lidí. Rodinný život umožňuje dítěti osvojit si mateřský jazyk, poznávat přírodu. Rodinné výlety, návštěvy a vycházky jsou bohatými zdroji dětského poznání a zkušeností. Čím plnějším a bohatším životem rodina žije, tím více poznatků dítě získává a navíc společné zážitky stmelují rodinu. Velmi důležité jsou i vztahy v rodině, jak se chová tatínek k mamince, jak se rodiče chovají k dětem i k jiným lidem, to vše se vrývá do dětského povědomí jako vzor.

Blahoslav Kraus a Věra Poláčková (2001, s. 82) uvádí že, *„oba rodiče se stávají představiteli možného partnerského vztahu, který dítě od první chvíle svého života sleduje a na kterém se samo učí tomu, jak takový vztah vypadá, jaká jsou pravidla jeho fungování. Jeho sledováním se samo učí řešení konfliktů a napětí v partnerském nebo jakémkoliv mezilidském vztahu. Na základě těchto vztahů, pak dítě buduje svůj vlastní rodinný život.“*

Mezi rodiči a dítětem se v průběhu života vytváří hluboký citový vztah. Dítě potřebuje mít pocit bezpečí, pocit že k někomu patří. To vše působí na jeho emocionální vývoj. Z lásky k rodičům se vyvíjí jeho láska k ostatním lidem. Dítě nezbytně potřebuje

lásku rodičů a pevnou oporu v nich. Jak uvádí Blahoslav Kraus a Věra Poláčková (2001), rodina vytváří specifické sociální klima, v němž má významnou úlohu citová složka, utváření a udržování vědomí, že jsem akceptován, uznáván, hodnocen, a stálé citové klima má svůj nesporný význam nejen pro děti vyrůstající v rodině, ale pro všechny příslušníky rodiny.

Pokud dítě citově strádá, vyrůstá v lhostejném a citově chladném rodinném prostředí, stane se z něj dítě velmi plaché, nedůvěřivé a nejisté a to má potom špatný vliv na zapojování dítěte do kolektivu dětí i dospělých. Ovšem i přílišná závislost dítěte na rodičích škodí, nedovedou se od rodičů odpoutávat a samostatně rozhodovat o svém jednání, bojí se vyzkoušet svoje síly a dožadují se rodičovské pomoci. Je tedy nutné ve výchově postupovat rozumně, postavit i toho nejmladšího človíčka do situace, kde se musí samostatně rozhodnout a překonat drobnou překážku. Rodiče musí překonat obavy o zdraví dítěte a dovolit mu běhat, skákat a hrát si podle svých představ a potřeb se svými vrstevníky.

Blahoslav Kraus a Věra Poláčková (2001, s. 83) uvádí, že „ *pro každého jedince je rodina významným opěrným bodem, v němž hledá bezpečí, založené na vzájemném porozumění. Takové zázemí je základem dalších sociálních kontaktů jedince ve společnosti.*“

1.2 Základní potřeby dítěte

J. A. Komenský:

„Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Tak chce být vedena k tomu, k čemu směřuje a nechce být vlečena, strkána nebo nucena.“ (Pavlačková, 1983, s. 2)

V této kapitole jsem se inspirovala Maslowovou pyramidou potřeb. Maslow byl přesvědčen, že člověk je v podstatě dobrý a že tedy jeho seberealizace je zásadně pozitivní proces. Toto přesvědčení mu dovolilo udělat krok z filozofického a historického hlediska dost problematický: zařadit hodnotovou orientaci člověka, jeho úsilí o spravedlnost, pravdu a další kulturní hodnoty, do kategorie potřeb spolu se základními biologickými a psychologickými potřebami. Tak vznikla pozoruhodná hierarchie potřeb, která je-ať ses souhlasem nebo kriticky-utvářena v každé soustavnější práci věnované lidské motivaci

(Říčan 1990, s. 52-53). Jak dále uvádí Pavel Říčan (1990, s. 52), „*hierarchicky nižší hodnoty musí být uspokojeny, aby se mohly aktualizovat a ve struktuře osobnosti upevňovat vyšší potřeby.*“ Do Maslowovy hierarchie potřeb patří: základní potřeby - fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a zajištění, potřeba lásky a někam patřit, potřeba sebeúcty a metapotřeby - seberealizační potřeby.

V rozvoji každého dítěte mají významnou úlohu základní potřeby. Můžeme je charakterizovat, jako uvědomění si určitého nedostatku nebo nadbytku v organismu s růstem a vývojem dítěte začíná se rozlišovat okruh dětských potřeb jak hmotných, tak i duchovních. Vznikají u něho potřeby poznávat okolní svět, stýkat se s vrstevníky, potřeby různých hygienických předmětů, hraček, knížek, stavebnic, pomůcek ke kreslení a modelování. Později se vstupem do školy vzniká potřeba knih, sešitů, hudebních nástrojů, potřeba navštěvovat kino, divadlo, koncerty, potřeba sportovních předmětů. Jinak řečeno, okruh dětských potřeb se stále rozšiřuje s přebývajícím věkem dítěte (Pavlačková, 1983, s. 2).

Děti si neuvědomují, do jaké míry je uspokojování jejich rostoucích potřeb rodičům dostupné a může-li k němu dojít v mezích rodinného rozpočtu. Zde se odráží různá životní úroveň rodin. V rodinách s vysokou životní úrovní se rodiče snaží dětem vyhovět splněním všech přání. V tom je kořen mnohých chyb v rodinné výchově. Každou potřebu dítěti není třeba uspokojovat.

Dokonce i ve *výživě* je nezbytné dbát přiměřenosti. V současnosti stále přibývá obézních dětí, což ke zdravému vývoji nikterak nepřispívá. Rodiče by měly vést děti k přiměřené a zdravé výživě, bohaté na ovoce, zeleninu, vlákninu, mléčné výrobky. A omezit sladká a tučná jídla či pochoutky.

Vlivem dnešního shonu a dlouhého denního pobytu v mateřské škole se projevuje u dětí nedostatek lásky a kontaktu s rodiči, jako *potřeba bezpečí a jistoty*. Právě uspokojení této potřeby je nutné věnovat v současné době zvýšenou pozornost a to již od kojeneckého věku dítěte. Mezi dítětem a jeho nejbližšími se obvykle vytváří hluboký citový vztah, dítě prožívá pocit jistoty, že někomu patří. Vliv rodiny na citový vývoj dítěte je těžko nahraditelný (Bělinová 1980). Sobotní či nedělní procházka do přírody s dětmi, výlet do ZOO či na hrad, jsou nejlepšími prostředky, jak dítě pozná, že je milováno, že se má o koho opřít, kde má hledat útočiště před nebezpečím. Zdeněk Matějček (1996, s. 91) uvádí, že:

„rozhodující význam pro utváření prvotního citového vztahu dítěte k rodičům má pocit bezpečí a jistoty, který mu tyto lidé už v jeho kojeneckém a batolivém věku zajišťovali“.

Společná četba pohádek, návštěva dětského představení, rozhovor a vyprávění o tom, co jsme společně prožily, vede nejen k uspokojování *kulturních potřeb* dítěte, ale i k citovému sblížení s rodiči a upevňování vztahů v rodině. V předškolním věku se přiměřeným způsobem objevují i potřeby *uznání a seberealizace*.

Je nutné se zamyslet i nad *denním režimem* dítěte. Účelem denního režimu je zajištění životosprávy duševní i fyzické. Reguluje dobu provádění činností, podstata je v pravidelném opakování činností, kterými se vytvářejí dynamické stereotypy usnadňující a usměrňující další činnost (Pavlačková, 1983 s. 5). Stanovíme si takový denní režim, který plně vyhovuje věku a potřebám dítěte a celé rodině. Celý průběh dne zbavíme chvatu, všechny činnosti provádíme s dítětem v klidu a pohodě. Seznámíme se také s denním režimem v mateřské škole, aby nebyl v základních bodech odlišný, doba jídla, spánku...

Celodenní pobyt dítěte v mateřské škole je pro dítě velmi náročný, unavuje jeho nervovou soustavu, proto by pobyt dítěte v kolektivním zařízení neměl být nadměrně dlouhý. Klidné chvíle v rodině, plné vlídné pohody a klidu bez uspěchanosti a nervozity, pomáhají dítěti získávat potřebnou rovnováhu. Výsledkem se pak stane klidné, vyrovnané dítě, které se těší na pobyt v mateřské škole, na své kamarády a rád se vrací domů k rodině. Takové dítě je po všech stránkách *citově uspokojováno*.

1.3 Osobnost dítěte předškolního věku a jeho výchovné vedení v rodině

L. N. Tolstoj:

„Od nemluvněte k mluvícímu tvorů je větší skok než od školáka k Newtonovi.“

(Pavlačková, 1983, s. 28)

Předškolní období je nesmírně závažná a citlivá etapa v životě člověka. Utváří se zde základy dětské osobnosti po všech stránkách. Dítě si v této době osvojuje základní mechanismy lidského styku a dorozumění prostřednictvím řeči, základní společenské kontakty prostřednictvím způsobů a norem chování, základní návyky sebeobsluhy,

základní rysy charakteru, estetického vnímání a hodnocení. Formují se i základní vztahy k lidem, přírodě i okolnímu světu. Dětská osobnost se prostě překotně utváří, ať už to víme, či nám to na první pohled zůstává skryto (Pavlačková, 1983, s 28). Předpokladem úspěšné výchovy dítěte je porozumění jeho světa, pochopení jeho vlastností i zvláštností. Není však jednoduché se orientovat ve složitosti dětského projevu, zvláště když si uvědomíme, že i stejné chování dvou jedinců může mít zcela jiné motivy a příčiny, a proto bude i reakce na ně zcela odlišná. Dětské chování ovlivňují jak věkové zvláštnosti, tak i individuální zvláštnosti typické pro určité dítě (Bělinová 1980).

Děti v tomto věku prochází etapou egocentrismu, kdy mluví především samy o sobě a neberou ohled na stanovisko ostatních, které považují za odraz sebe samých. Postupem času se však učí sociálnímu dialogu, především na základě napodobování modelových situací. Zároveň si začínají uvědomovat svou individualitu i to, jak jsou přijímané a hodnocené ostatními. Poznání své vlastní individuality je ovlivňováno dospělými jedinci, kterým se chtějí vyrovnat, a také zacházením, jakého se jim dostává v rodině. Právě tady získávají informace o tom, jaké jsou jejich schopnosti či omezení, a zároveň se učí od dospělých, jak se mají chovat, a osvojují si základní sociální normy (Rendlová 1995).

Jak uvádí Marie Vágnerová (1999), významnou autoritou jsou pro předškolní děti především rodiče, představují pro ně ideál, jemuž se chtějí ve všech směrech podobat. Potřeba podobat se někomu do té míry, že se s ním dítě začne ztotožňovat, představuje určitou variantu sociálního učení. Dítě tímto způsobem akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy chování identifikačního modelu v hotové podobě, bez další diferenciaci. Předškolní děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře.

1.4 Fyzické a psychické rysy předškolních dětí

Po **stránce tělesné** je pro předškolní období charakteristický poměrně prudký rozvoj: růst, přibývání na hmotnosti, rozvoj pohybů. Ve třech letech je dítě pohybově samostatné, obratnější, ale stále ještě vykonává řadu zbytečných a neúčinných pohybů, (je to způsobeno zvláštnostmi tělesných proporcí - velká hlava oproti trupu a končetinám), postupně se vyvíjí kostra, svalstvo a nervový systém (Bělinová 1980, s. 182). Pavel Říčan (1990) uvádí „ *Mění se tělesné proporce: trup, který byl spíše válcovitý, se stává plošším, hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha, svalové tkáně přibývá, zvláště u chlapců, tukové*

spíše ubývá. Postava se celkově protahuje, ruce i nohy se prodlužují, hlava se k poměru tělu zmenšuje.“

U zdravého dítěte můžeme pozorovat výraznou pohyblivost, zálibu v poskakování, přenášení hraček či různých předmětů. Hrubou motoriku dítěte rozvíjíme dostatkem přirozeného pohybu na čerstvém vzduchu, (hry s míčem, jízda na koloběžce...). Podle Evy Opravilové (1988, s. 35) *„Hra je jednou z vývojových potřeb tohoto období a je vedoucí činností, to znamená, že se právě jejím prostřednictvím nejplněji a nejpevněji rozvíjí celá osobnost dítěte.*“

Dítě je v tomto věku schopné samostatně se obléci s lehkou pomocí rodiče, dokáže vykonávat samostatně hygienické potřeby i pečovat o své věci, ukládat si je na místo. Jemné pohyby rukou jsou v tomto období ještě neobratné, drobnější předměty dítěti často vypadávají. Poskytujeme dítěti možnost manipulovat s předměty různých velikostí (stavebnice, skládačky, modelovací hmota...), tato manipulace vyžaduje velké soustředění. Mnohonásobné opakování určitých pohybů a manipulace s předměty má svůj význam i pro **intelektuální rozvoj** dítěte. Jak uvádí Ludmila Bělinová (1980, s. 82) *„Velký pokrok vpřed v rozvoji myšlení nastává zejména v období mezi třetím a pátým rokem, kdy se rozšiřuje okruh poznávání skutečnosti a prohlubují se schopnosti dítěte srovnávat, zobecňovat, nalézat příčiny, správně označovat poznávanou skutečnost.*“

Intelektuální rozvoj umožňuje dítěti poutavě a hravě poznávat široký okruh světa. Během her se zdokonalují všechny psychické funkce – řeč, paměť, myšlení... I tyto funkce mají své zvláštnosti, které bychom měly znát a respektovat, aby nedocházelo k přeceňování nebo k nedocení dětských možností.

Vnímání – smyslové poznávání – je základním pramenem poznávání světa. Dítě vidí různé tvary, slyší zvuky, hmatem poznává vlastnosti předmětů apod. Vnímání úzce souvisí s řečí a myšlením. Podle Evy Opravilové (1988, s. 30) *„vnímání zabezpečuje přímý styk se skutečností, čím více o věcech ví, tím dokonaleji je vnímá a naopak čím lépe vnímá, tím přesnější a plnější je jeho poznání.*“ Myšlenkové procesy se teprve utvářejí a jsou úzce spjaty s činností s konkrétním prožitkem. Dětské soudy jsou založeny na obrysech a nepodstatných znacích, proto mnohdy výsledky myšlení odrážejí fantastické pojetí skutečnosti. Podle Evy Opravilové (1988, s. 31) *„Rozumový vývoj dítěte probíhá jako postupné zmocňování se okolního věcného světa, spojené se snahou ovládat a přetvářet tento svět podle dítěti dostupných možností.*“

Smysl se dítě snaží pochopit ve spojitosti s podobným např. zalévání rostlin – růst, zalévání dítěte – růst. Pokrok myšlení se začne projevovat jednoduchými otázkami: *Co je*

to? Proč neroste?... Proto bychom s dítětem měli co nejvíce hovořit, odpovídáme na jejich otázky, uspokojujeme jejich touhu po poznání. Dětské myšlení je však potřeba přiměřeným vysvětlováním usměrňovat, podněcovat a vést ke správným závěrům. Samy jim klademe otázky: *Co by se stalo, kdyby ses ztratil? Co by se stalo, kdyby netekla voda?* Atd. Takové otázky je nutí přemýšlet, řešit jednoduché úkoly, a bystří jejich úsudek.

Jak uvádí Eva Opravilová (1988) rozumový vývoj dítěte je po celé předškolní období přímo závislé na rozvíjení řeči. **Řeč** – je neoddělitelná od myšlení. Pavel Říčan dodává (1990, s. 134) „*Když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dvou a půl tisíce slov a rozumět bude více nebo méně dokonale – dalším tisícům slov.*“ V tomto věkovém období umí dítě vyjádřit jednoduché myšlenky, své potřeby a dorozumí se s rodiči a svými vrstevníky. V řeči se objevují ještě gramatické chyby, vyjadřování je méně souvislé.

Rozvoj řeči je velmi závislý na výchovném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí se správným mluvním vzorem (rodič dává dítěti vzor vyjadřování), je jeho slovní zásoba bohatá, dítě mluví gramaticky správně. A proto vybízejme dítě k rozhovoru, vyslechněme jejich otázky, odpovědi, vyžadujeme větších celků, např. pohádky. Jak uvádí Marie Vágnerová (1999) řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě je přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané formě. K tomu potřebuje verbální model, který by mohlo napodobovat. Děti v tomto věku využívají různé formy projevů jako prostředku komunikace a vyjadřování. Úkolem předškolní výchovy dětí je podporovat rozvoj různých podob projevů a vyjadřování skutečnosti a poskytnout jim klíč ke kulturním hodnotám vyjádřenými různými formami. Mezi tyto formy patří bezesporu také rozvoj řeči dítěte (Rendlová 1995). Podle Evy Opravilové (1988, s. 32) „*Stejně jako vývoj poznání není ani vývoj řeči nikdy ukončen, protože po celý život se setkáváme s novými věcmi, situacemi a myšlenkami, pro něž potřebujeme označující vyjádření.*“

Osvojování poznatků a dovedností není možné bez **paměti** – u předškoláků je mechanická paměť na velmi dobré úrovni. Logická paměť je ve svých počátcích. Můžeme pozorovat, že asi 3-4 leté dítě si zapamatuje snadno verše, písně a zvláště to, k čemu se váže nějakým citovým vztahem. Tato poměrná snadnost učení a zapamatování ukazuje na velké možnosti předškolního období.

Při osvojování poznatků, získávání zkušeností má velmi významnou roli **pozornost**, která je z počátku nesoustředěná a bezděčná. Čím je dítě starší, tím se pozornost stává soustředěnější a uvědomělou, ale nelze očekávat dlouhodobější soustředění

k činnosti, pokud nebude vycházet ze zájmu dítěte (Bělinová 1980). Snažíme se děti k činnosti vhodně motivovat. Zamyslíme-li se nad tím, co zde bylo doposud napsáno a shrneme to v myšlence: Zvláštnosti tělesné i duševní se projevují v celkovém myšlení, citění i jednání dítěte a vytvářejí zvláštní **rysy osobnosti** dítěte.

„Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Základním úkolem je však rozvíjení účelné aktivity, která musí být nějakým způsobem regulována“, jak uvádí Marie Vágnerová 1999 (s. 108).

Výrazným rysem osobnosti tohoto věku je **egocentrismus**. Jak uvádí Pavel Říčan (1990, s. 134) *„Myšlení předškoláka je ještě hodně egocentrické. Tím se nemyslí egocentrismus ve smyslu egoismus, sobectví. Jde o kognitivní egocentrismus. Egocentrismus je jen jedním z nedostatků dětského myšlení.“* Dítě se považuje za centrum všeho dění, všechno se točí kolem něj, všichni jsou tu pro něj. To souvisí s výraznou samolibostí, potřebou být obdivován. Nelze tedy očekávat, že dítě porozumí druhému, že ustoupí ve sporu... K tomu jej musíme trpělivým vysvětlováním teprve přivést.

Dalším rysem je **konkrétnost myšlení a jednání**, v podstatě všech dětských projevů. Celkové jeho chápání, tak jako představy i myšlení, je vždy spjato s konkrétní situací, např. pojem pes – je spjatý s konkrétním naším psem.

Marie Vágnerová (1999, s. 110) uvádí, že *„konkrétnost myšlení a jednání je dané celkovou vývojovou úrovní dítěte předškolního věku. Říčan zdůrazňuje jeho konkretismus, pro předškolní věk je typická vazba svědomí na aktuální, konkrétní situaci. Předmětem hodnocení se stává výsledek a nikoliv pohnutka, příčina, která k tomuto činu vedla.“*

Dítě má **osobité chápání místa a času**, zase chápe pouze konkrétní časové a místní vztahy. Chápe, co se děje dnes a doma, ale nepochopí, co se stane za týden a ve vedlejším městě. Postupně se učí chápat pojmy ráno, dopoledne, odpoledne, večer, dnes, zítra...

V tomto věku je výrazná **emocionalita**. Vše co je citově zabarveno, je pro dítě zajímavé a upoutá jej. Je tedy velmi účinné využívat her, zajímavostí, novostí a překvapení k získání zájmu dítěte. Podle Ludmily Bělinové (1980, s. 83) *„V chování dítěte mají zvláštní úlohu city. V předškolním věku se city značně obohacují, zejména o tzv. vyšší city-intelektuální, estetické a morální. Jejich prostřednictvím dítě projevuje touhu po nových poznacích.“*

Posledním výrazným rysem osobnosti dítěte v tomto věku je **labilita**, celková nestálost, rozkolísanost postojů, nálad, citů... Dítě rychle a často mění pláč, smích, jedná rozumně, podruhé zcela nesprávně...

Věkové zvláštnosti, které jsem zde popsala, jsou typickými projevy předškolních dětí. U každého dítěte se však projevují osobitě a v rozdílné intenzitě. Co z toho vyplývá? Svědomití a milující rodiče, kteří mají zájem o své dítě a chtějí jej správně vychovávat, přistupují se svými nároky na dítě velmi citlivě, přiměřeně věku a individuální zvláštnostem.

1.5 Příprava dítěte na školní docházku

J. J. Rousseau:

„Výchova dětí je zaměstnáním, kde musíme ztrácet čas, abychom ho v budoucnu ušetřili.“ (Pavlačková, 1983, s. 37)

Vstup do školy je významným přelomem v životě dítěte. Místo her, kterými se doposud zabývalo, nastupuje vážná činnost, soustavné a cílevědomé osvojování vědomostí a dovedností pod vedením učitele. Podle (Bělinové 1980), dítě přicházející do mateřské školy se přizpůsobuje nové organizaci života, která by měla zajišťovat radostné, aktivní prožívání dne. Školní docházka je pro dítě velkou změnou a událostí. Dosáhlo-li přiměřené školní zralosti a bylo-li na tuto změnu citově připraveno, s novými požadavky se vyrovná bez neshod.

Co je to školní zralost? Podle Josefa Jiráka (1971, s. 43) „školní zralostí se rozumí dosažení takového stupně ve vývoji, aby dítě bylo schopno bez újmy na zdraví vyhovovat nárokům, které klade vyučování v první třídě“.

Jak připravit dítě, aby zvládlo nároky školy? Svědomití rodiče si určitě tuto otázku položí, protože budou chtít svým dětem, co nejvíce usnadnit vstup do školy. Příprava dítěte v rodině má své určité zvláštnosti. Vyplývají z rozdílných výchovných a životních podmínek. Příprava v rodině, proto spočívá především v cílevědomém a soustavném zapojování dítěte do života rodiny s dostatkem příležitostí k sebeuplatnění. Jsou tak rozvíjeny jeho rozumové schopnosti, samostatnost, sebedůvěra, pracovní návyky a schopnost plnit uložené úkoly.

Rodina je prvním společenstvím v rámci společnosti, do něhož se dítě začleňuje. Rodina vštěpuje dítěti společenské životní zvyklosti a způsoby chování, zprostředkovává dítěti základy norem a hodnot (Jeřábková 1993).

Pro dítě musíme vytvořit **vhodné prostředí**, má mít svůj pokojík s vlastním psacím stolem nebo alespoň přiměřený koutek na své věci, které sám ošetřuje a udržuje v pořádku. Konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti (Kraus, Poláčková 2001).

V tomto období je nutné dbát na pravidelný režim a řádnou životosprávu dítěte, zde platí zásada věnovat se dítěti denně v určenou dobu, zkontrolovat školní věci, napsat domácí úkol, vyslechnout jej, projevit zájem o jeho problémy, pohrát si s ním... Vytvoření klidné, radostné pohody domova je velmi důležitou podmínkou úspěšného psychického vývoje dítěte. *Citové a sociální zrání* dítěte podporujeme tím, že jej vedeme k přiměřenému chování ve svém okolí, k vrstevníkům, starším lidem a sledujeme přiměřenost reakcí v různých situacích. V rodině vytváříme přátelské vztahy k druhým dětem, tlumíme sobectví a přehnané sebevědomí, tak abychom dítěti usnadnili začlenění do kolektivu dětí.

Podle Blahoslava Krause a Věry Poláčkové (2001, s. 56) „*chápeme sociální zrání jako komplex vývojových změn v chování a vědomí s měnícím se postavením ve společnosti, utvářejí se základní motivační struktury hodnotové orientace a životní cíle.*“

S přiměřeným chováním a zapojením do kolektivu souvisí i *úroveň sebeobsluhy* dítěte, protože podmiňuje dětskou samostatnost a sebejistotu. Je pro dítě i okolí velmi nepřijemné, neumí-li zapnout kabát, zavázat tkaničky... (děti se dovedou druhým posmívat). Mnozí rodiče tyto návyky přehlížejí a tím znesnadňují pozici dítěte v kolektivu. Nesmíme zapomínat ani na výchovu k práci úklid hraček, osobních věcí... a plnění určitých drobných povinností. Je nesprávné nevyžadovat od dítěte žádnou práci či plnění nějakého úkolu. Takový školák si potom těžko zvyká na plnění školních povinností.

Při veškeré snaze a péči rodičů, nemusí být výsledky připravenosti na školu, jednoznačně dobrá. Souvisí s danými vlastnostmi a schopnostmi dítěte, některé je přemýšlivější, bystřejší, jiné pohyblivější, druhé chápe pomaleji. Ludmily Bělinová (1980, s. 351) uvádí, „*v pracovním procesu získává dítě řadu pozitivních vlastností, jako je svědomitost, vytrvalost, zájem o dokončení toho, čím se zabývá. Výsledek pracovní činnosti, který může být přes značné úsilí dítěte nedokonalý, musí být vždycky dospělým hodnocen.*“

„*Rodiče jsou zodpovědní za všechny oblasti výchovy, za celé období dětského vývoje, a to aniž by k tomu měli odborné pedagogické vzdělání*“ (Jeřábková 1993, s. 34).

Rodiče někdy nechtějí tuto skutečnost pochopit, stupňují nároky, avšak dítě je není schopné je splnit. Takové působení na dítě skýtá velké nebezpečí, dítě znejistí, nevěří si,

znervózní a dělá další chyby, může dojít k psychickému postižení dítěte. Naopak klidné, přiměřené a rozvážené vedení dítěte rodiči, respektující jeho momentální možnosti je tou správnou cestou, jak mu pomoci v začlenění do školního života a k dosažení žádoucích a reálných výsledků.

Jak uvádí Blanka Jeřábková (1993), člověk se nestává skutečným člověkem sám od sebe, jak by mohlo vyplynout z vyjádření, že se děti „rozvíjejí“ a stávají se „zralejšími.“

2 GENDER

V následující kapitole bych se chtěla zabývat pojmem gender, a jeho odlišnostmi od biologického pohlaví, se kterým bývá často zaměňován a ztotožňován. Také bych chtěla zmínit něco málo z minulosti a oblast osvojování a utváření si genderové identity.

Každý z nás si utváří gender na základě svého biologického pohlaví, jedná se o „*stálé pojetí sebe samého jako muže nebo ženy*“ (Atkinson 2002, s. 92). Jasně a stručně vymezení genderu nám poskytuje definice (Věšíňové – Kalivodové, 1999, s. 21), gender definuje jako: „*...sociální bytí ženské a mužské...*“

Musíme si však uvědomit, že biologickou stránku má každý z nás danou a nelze ji přirozenou cestou změnit. Gender se odlišuje od biologického pohlaví tím, že je utvářen rodinou a rodinným prostředím, společností, školou a školním prostředím, materiálním prostředím, díky působení pedagogickému a působení vrstevníků. Tyto a mnohé vlivy se podílejí na vzniku genderu, tedy na vzniku „*souboru hodnot, norem, rolí, statusů a prestiže atd. připsaných určitou společností ženě a muži*“ (Vodáková, Vodáková, 2003, s. 244).

Díky vlastní osobnosti, kulturním prostředím či prostřednictvím sociálních vztahů, můžeme utvářet příslušnost k ženskému či mužskému genderu, od kterého se odvíjí dále vlastnosti, role či postavení ke každému pohlaví. Mnohým lidem je pojem gender nejasný, ale stále víc se vrývá do našeho povědomí. Často se zaměňuje s termínem pohlaví. Kdežto pohlaví je jedinci dáno již před narozením a během jeho života se nemění. Jedná se o základní fyziologické rozdíly mezi mužem a ženou (Věšíňová, Maříková, 1999). „*Význam tohoto pojmu je vázán na biologické rozdíly, vyplývající z rozdílů v pohlavních orgánech a v reprodukční funkci*“ (Vodáková, Vodáková, 2003, s. 346). Tento termín však vystihuje pouze biologické rozdíly mezi ženami a muži. Gender vystihuje rozdíly sociální, historické, psychické i kulturní (Jarkovská, 2004, s. 21). Podle Ann Oakley (2000, s. 11-12) je gender „*sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností ... 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.*“

Gender má také své teorie, kde se řadí sociální konstruktivismus, který vychází z předpokladů, že ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi během socializace. Můžeme říct, že gender v sobě zahrnuje dvě skupiny, do kterých patří muži a ženy. Ti se

rozlišují svými charakteristickými znaky, vlastnostmi atd. (maskulinita/feminita). A právě tyto mužské/ženské charakteristiky určují podmínky, které označují „to“, co znamená být mužem nebo ženou v dané společnosti.

„Gender je sociální konstrukt, jenž je definován sociální situací, ..., je viditelný jako suma vlastností, včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru tématu ke komunikaci, ... gender je stále vidět“ (Oakley, 2000, s. 123).

Určité cesty se mužům a ženám stanou méně přístupnými, na základě rozhodnutí jak prožít své životy. Vše v souvislosti s tím, zda je okolí vnímá jako ženy či muže s jejich genderem. Gender souvisí s výchovou k toleranci a rovnosti mezi pohlavími. Gender je hlavní součástí utváření k svobodné volbě žen a mužů, k rozhodnutí jak prožít svůj život, či k uspořádání partnerských vztahů nebo ke zvolení své profese. Podle Lucie Jarkovské (2005, s. 12) učit se genderu znamená *„pěstovat schopnost vnímat svět, který tvoří muži a ženy, které a kteří nějakým způsobem jednají, jsou svým okolím hodnoceni/y...“*

2.1 Genderové role

Genderové role představují v určité míře naše jednání, dle kterého se ženy a muži v rámci určité kultury a společenského prostředí chovají, tvoří, myslí, oblékají, cítí se, vykonávají určité činnosti apod. Můžeme říci, že na svém genderu všichni tvrdě „pracujeme“, ženy chodí do dámských kadeřnictví, oblečení nakupují v dámských obchodech, věnují se určitým zájmům, a stejně tak jsou na tom i muži (Jarkovská, 2004, s. 21-22).

Dále uvádí Jana Cviková, Jana Juráňová (2003) a Jana Valdřová (2006), že k mužským typickým vlastnostem a rolím patří důstojnost, samostatnost, vědomá schopnost se prosadit, být aktivní, cílevědomost, být odvážný a statečný. Jsou předurčení pro ekonomické zabezpečení rodiny. Autorky dále uvádějí, že muži nedělají kompromisy a zastávají výhradně roli rodiny, neprojevují city, nepřizpůsobují se, nehovoří o osobních věcech.

Ženské role jsou protipólem mužských rolí. Ženy se starají o domácnost, mají na starost výchovu dětí a všechny členy rodiny. Žena je brána jako citlivá, závislá, zranitelná, něžná, ochotná, dobrotivá a plná porozumění. Její rolí je zpříjemňovat život ostatním. Podle uvedených autorek je žena nesamostatná, navíc i chce a odpouští chyby. Vzdává se

všeho ve prospěch muže. Shrnutím výše uvedeného dojdeme k názoru, že vztah mezi ženou a mužem je vázán na vzájemném doplňování se. Ženy jsou emocionální a schopné dávat, zatímco muži jsou označeni za racionální a úkolově orientovaní.

Pavčina Janošová (2008) dodává, že v současné zastání rolí ženy a muže, má mnoho podob a všechny jsou stejně hodnotné. Nesetkáváme se příliš často s tvrzením, že ženské a mužské role jsou striktně vůči sobě protikladné. Přestože mezi ženami a muži jsou určité rozdíly, žijeme s nimi každý den a jsme jejich součástí. Genderové rozdíly jsou vytvářeny námi i společností a také jsou jí přijímány (Giddens 1999).

Společnost má pro každé pohlaví vytvořen určitý genderový stereotyp, který zahrnuje očekávání určitého chování, v závislosti na pohlaví jedince. Pro rozvoj pohlavní role mají význam především individuální vlastnosti rodičů a dětí i jejich dosavadní vztahy, které budou ovlivňovat identifikaci s genderovou rolí (Vágnerová 1999).

2.2 Vývoj genderové identity v předškolním věku

U vývoje genderové identity v předškolním věku je velice obtížné nalézt vysvětlení, co se týká vlivu na její utváření a co vše se v ní skrývá. Díky výzkumům z minulosti se touto problematikou můžeme blíže zabývat a seznámit se s ní.

Hartmut Karsten (2006) za stereotypní gender, v období utváření mužské a ženské identity (v období dětství) uvádí následující příklady.

„Správný kluk“ nepláče, brání se a snaží se 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 k 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).

U dětí mladších dvou let se genderová identita utváří nevědomě, spojují si ji se svým osobním jménem (Vágnerová, 2005). S genderovou identitou se setkáváme již brzy po narození, neměla by být proto přetvářena a násilně měněna. Ann Oakley (2000) uvádí, že nejpozději do dvou let věku dítěte, může být výchova k určitému pohlaví změněna.

Pokud ale dojde ke změně v pozdějším období života jedince, může pravděpodobně nastat výrazné poškození celkové osobnosti jedince.

V preprimárním vzdělávání, tedy kolem třetího roku věku dítěte, dochází k velkému pokroku k utváření genderové identity. Mezi druhým a třetím rokem se začíná vědomě formovat, dítě si začíná uvědomovat svoji příslušnost k jednomu pohlaví (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Na začátku předškolního věku si tedy děti uvědomují svoji příslušnost k danému pohlaví, dle vnějších znaků (hraček, oblečení, použití jazyka a délky vlasů) dokáží rozeznat, zda se jedná o typicky ženské či mužské činnosti a vlastnosti.

Hračky a hry výrazně ovlivňují genderovou identitu a rozvoj osobnosti dítěte. Hra je nejpřirozenější a nejdůležitější dětskou činností během celého dlouhého dětství. Už při vstupu do dětského pokoje, je na první pohled viditelný odlišný charakter her a hraček přidělený děvčatům a chlapcům. Jak uvádí Hartmut Karsten (2006) a Daniel Curran (2003) pokojíček pro chlapce je plný hraček, které podporují tvořivé, konstrukční dovednosti a schopnosti. Nalezneme zde hračky, jako jsou stavebnice, autíčka, postavičky bojovníků a vojáků, technické hračky a různé nářadí.

Marie Vágnerová (1999) uvádí, že se chlapci chovají při hře agresivněji, projevují více fyzické aktivity. Jejich hra bývá hrubší, častěji se pokoušejí nad svými vrstevníky dominovat, mají sklon spíše reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více motivováni k průzkumné aktivitě. Předškolní dívky se projevují jako submisivnější, bázlivější, s větším respektem k sociálním normám a lepší sebekontrolou než jak je možné vidět u chlapců.

Pokojíček pro děvčata je více méně upravený a krásný. Objevují se zde hračky, které vystihují spojitost s domácím prostředím, mateřstvím či péčí o druhé. Konkrétně jsou zde hračky vhodné pro děvčata, které vystihují jejich genderovou identitu. Nalezneme zde panenky, oblečky, nádobíčko, kuchyňku, hudební nástroje, plyšové zvířátka, domeček či výtvarné pomůcky. Přesto si však nejsou vědomi konstantnosti a trvalosti svého pohlaví (Oakley, 2000). Při hře dětem stačí obléci si oblečení typické pro opačné pohlaví a snadno dojde ke ztotožnění právě s opačným pohlavím. Typická **barva** oblečení pro chlapce je považována ve tmavých odstínech, konkrétně pak barva modrá a červená, naopak u děvčat především vstupuje do popředí barva v pastelových odstínech, konkrétně barva růžová a žlutá.

Oblečení je jeden z viditelných znaků, jež předurčuje, zda se jedná o dívku nebo chlapce. K typickému oblečení pro dívky se řadí šaty, sukýnky, halenky a šperky, chlapci jsou nejčastěji oblékáni do kalhot, sportovního oblečení, které je pro ně pohodlné a vyhovující ke sportovním hrám (Curran, Rezetti, 2003). Podle Hartmuta Karstena (2006)

dochází k uvědomění si trvalosti vlastního pohlaví až na konci předškolního věku nebo dokonce v prvním roce školní docházky. Uvědomění si vlastního pohlaví je velice ovlivněno působením sociálního prostředí a jedinců kolem sebe.

Jak uvádí Marie Vágnerová (1999) rozdíl obsahu mužské a ženské role není jen biologický, ale i sociální. Genderové stereotypy určité společnosti fungují jako sociální očekávání. Předškolní děti postupně přejímají sociálně platnou normu pohlavní role. Informace o charakteru této role získává jedinec od začátku svého života mnoha způsoby:

1. *V rodině:* Chlapci a dívky jsou již od narození posuzováni jinak, je jim neustále zdůrazňována jejich pohlavní identita, očekávají se od nich projevy, které do této role patří.
2. *Ve skupině vrstevníků:* Děti jsou rozděleny dle viditelných vnějších znaků, tj. úpravou zevnějšku, na dvě skupiny, které se liší pohlavím. Předškolní dítě ví, že k jedné z nich patří, a proto spíše vyhledává jejich společnost.
3. *Prostřednictvím sociokulturních vlivů* přímo zaměřených na děti: dětské knihy, pořady v televizi, filmy, divadelní představení atd. V nich jsou určitým, obvykle dost rozdílným způsobem prezentovány děti i dospělí různého pohlaví.

Dítě si veškeré zkušenosti Tohoto druhu zpracovává na úrovni svého myšlení a v této formě je zabudovává do vlastního pojetí genderové role. Její základ se vytváří právě v předškolním věku.

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřská škola je formálně a obsahově institucí, která má velmi blízko k rodině, neboť přispívá k započaté výchově a vzdělání dítěte. Mateřská škola je místem komunikace, kde se děti vzájemně stýkají a rozvíjejí, místem společného pobytu a her, místem, v kterém mnohé děti poprvé získávají kamarády a poprvé se dostávají do skupiny sobě rovných.

„Škola – toto tradiční výchovně-vzdělávací zařízení-byla a nadále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji tvůrčí osobnosti“ (Jůva 1995, s. 77).

Mateřská škola se orientuje na hodnoty, zprostředkovává dětem prožitky potřebné k utváření celé jejich sociální osobnosti a otevírá jim možnosti poznání, které přispívají k rozvoji všestranně rozvinuté osobnosti (Jeřábková 1993). Dítě získává nové dovednosti, znalosti a zkušenosti na základě spontánní zvědavosti a pozorného řízení učitelky, zejména ve hře. Blanka Jeřábková uvádí *„ od okamžiku kdy je dítě přijato do mateřské školy, má být ve středu zájmu učitelky osobnost dítěte, jeho věk, národnost, mentalita a temperament, zájmy, schopnosti a nadání a tato znalost dětské individuality má tvořit důležitý předpoklad pro celou její práci“ (Jeřábková 1993, s. 57).*

3.1 Vliv školní výchovy na dítě předškolního věku

Vývoj každého jedince je ovlivňován dědičností, prostředím a výchovou a každý z těchto činitelů může ovlivňovat vývoj příznivě i nepříznivě, může mít větší či menší podíl na odchylkách od normy, na některých specifických v projevech jedince nebo dokonce na vzniku vývoji poruch a vad. Od narození nabývají výchovné vlivy prostředí stále na větším významu pro duševní vývoj dítěte. Vlivy prostředí dítěte do sebe vstřebává během života nepřetržitě, je jimi podněcováno a vedeno. Bohumír Blížkovský (1991) charakterizuje výchovu jako cílevědomé utváření uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka ke světu tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému.

Na rozvoji osobnosti dítěte se podílí velkou částí vnější podmínky, které tvoří prostředí a výchova. Prvním přirozeným společenským a výchovným prostředím je rodina. Zde vznikají první mezilidské vztahy na silném citovém základě. Zde čerpá dítě nejzákladnější podněty k správnému duševnímu vývoji a k rozvoji osobnosti v prvních

letech života, považovaných za nejplastičtější období života. Rodina patří mezi nejdůležitější instituce, které nalzáme v nějaké formě v každé společnosti, je nenahraditelná. O významu a funkci rodiny jsem psala v předešlé kapitole.

Dalším velmi významným výchovným prostředím pro dítě v předškolním věku je mateřská škola. „*Mateřská škola představuje pedagogicky bohaté prostředí, jež doplňuje rodina a přispívá k rozšiřování dětských zkušeností od dovršeného třetího roku až do vstupu do školy*“ (Jeřábková 1993, s. 55). Vstup do mateřské školy je pro dítě velkým zásahem do jeho dosavadního života, kdy z rodinného prostředí se dostává do velké společnosti svých vrstevníků. Mateřská škola je místem, kde se dítě ve hře učí a získává zkušenosti společně s ostatními dětmi. Dítě v tomto věku je značně psychicky zranitelné a pro zapojení do většího kolektivu málo zralé. Na nové prostředí je potřeba dítě náležitě připravit, pomalu seznamovat s prostředím mateřské školy, příležitostně jí navštěvovat, přicházet si na chvíli s maminkou pohrát...

Dítě předškolního věku už projevuje zájem o nové prostředí, navazování kontaktů a komunikace s ostatními dětmi, tento zájem se projevuje zejména při společných hrách, sportování a jiných společenských činnostech. Jak uvádí Blanka Jeřábková (1993), dítě přebírá různé role, rozvíjí se jako člen určité skupiny, poznává partnerství a chápe sebe samo jako součást sociálního celku. Mateřská škola umožňuje dětem dosahovat těchto jejich základních potřeb komunikace, poznávání... Výchovné působení mateřské školy na dítě je nesmírné, učí dítě žít v kolektivu stejně starých dětí, učí je respektovat kamarády, pomáhat jim v nouzi, dělit se o hračky, rozvíjí citové vztahy mezi dětmi i dospělými, učí se řešit konflikty.

Vliv výchovného působení mateřské školy na dítě, má rozhodující význam na formování citových, mravních, psychických vlastností a vytváření hygienických, společenských a kulturních návyků. Podle Blanky Jeřábkové (1993) je, nejdůležitějším úkolem mateřské školy, uskutečňovat práva dítěte na vzdělání a výchovu, musí vycházet z životní situace dětí a v neustálém kontaktu s rodiči pomáhat všem dětem k samostatnosti a podporovat je v radosti z poznání a přihlížet k individuálním nadáním a schopnostem.

Jak uvádí Vlastimil Pařízek (1990), zejména ve vztahu k dětem se projevuje i protikladnost vlastností učitele. Učitel musí být odolný vůči negativním projevům dětí. Přitom se nejen nesmí dát vyprovokovat, ale neměl by ani zatrpknout při neúspěchu rezignovat na výchovu nebo propadnout pocitu bezmocnosti. Na druhé straně nesmí podlehnout ani projevům přízně a náklonnosti k dětem.

Tina Bruceová (1996, s. 155) dodává, „dobří učitelé mají především dvě výrazné přednosti, první z nich představuje schopnost uvažovat, přemýšlet, reflektovat svou práci s dětmi, analyzovat ji, vyvozovat ze svých reflexí důsledky a jednat podle nich. Druhou silnou stránkou je schopnost komunikovat se svými kolegy, s rodiči dítěte i s osobami mimo školní prostředí.“

Dítě přichází do mateřské školy z rodiny, v níž má své hluboké citové vztahy, proto učitel/ka musí znát a rozumět vlivům, které na dítě působí v rodině. Snaží se o cílevědomou spolupráci (Opravilová 1988). V nejrůznějších školních situacích se tak projevuje osobnostní a sociální způsobilost učitele, která není totožná s jeho způsobilostí odbornou, předmětovou ani pedagogickou. Do popředí vystupuje jeho sociální zkušenost a s ní spojené vlastnosti jako smysl pro humor, odvaha riskovat i schopnost rychle se rozhodovat, schopnost děti pochopit a zároveň je pokárat i vysoká intelektuální úroveň, která se také projevuje ve způsobu řešení školních problémů (Pařízek 1990).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a gender

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, dále RVP PV) je součástí Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), který patří do kurikulárních dokumentů společně s Národním programem pro rozvoj vzdělávání (dále jen NPV). NPV odráží společenské normy a dává škole podněty k práci, kdežto RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy, tedy pro předškolní, základní a střední vzdělávání.

Tento program je klíčový dokument pro všechny, kdo pracují v oblasti předškolního vzdělávání. RVP PV (2004) představuje základní východisko pro tvorbu Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV). Je otevřeným dokumentem, je tedy přístupný škole, učitelům, rodičům i dětem. Každá škola nebo pedagogický sbor si vytváří vlastní ŠVP.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (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“ (RVP PV, 2004, s. 6).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje vymezení RVP PV v systému kurikulárních dokumentů, předškolní vzdělávání v systému vzdělávání

a jeho organizace, pojetí a cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací obsah v RVP PV, vzdělávací oblasti, vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu, podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dědi mimořádně nadaných, autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí, zásady pro zpracování ŠVP, kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu, povinnosti předškolního pedagoga.

Jak je tematika genderu zastoupena v RVP PV? Ke zjištění výsledků jsem zvolila obsahovou analýzu, kdy jsem v RVP PV hledala kategorie genderu ve směru k dívkám a chlapcům.

V samotném RVP PV není konkrétně žádná část, kapitola či odstavec, který by se zabýval výhradně tímto tématem. Téma genderu a rovných příležitostí chlapců a dívek se prolíná jen velmi vzdáleně téměř celým RVP PV. Tento program pracuje s genderovou problematikou jen velmi omezeně. Proto se samy pedagogičtí pracovníci musí vypořádat s otázkou genderu a poradit si s touto problematikou.

Téma genderu se například promítá v kapitole podmínky předškolního vzdělávání, konkrétně v psychosociálních podmínkách, kde se mimo jiné píše: „*Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.*“ (RVP PV, 2004, s. 33). To pedagogické pracovníky nabádá k udržování rovného prostředí, rovných příležitostí chlapců a dívek a snaží se zabránit v možném způsobu zvýhodňování či nezvýhodňování určité skupiny dětí.

Dále se pak vzdáleně promítá téma genderu ve vzdělávacích oblastech, a to Dítě a ten druhý, kde se mimo jiné uvádí: „*posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem, tj. aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi – kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, apod..*“ (RVP PV, 2004, s. 24). A druhá oblast, Dítě a společnost, kde má vyučující uvést dítě mimo jiné do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, a také pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje společnosti. Zde je myšleno převážně na to, že se děti učí nápodobou a s tím je spojené i spontánní sociální učení. Proto je nutné, aby si pedagogičtí pracovníci v předškolním zařízení uvědomili, že ve všech situacích a činnostech, které v mateřské škole během dne vznikají, jsou dětem vzory chování a postojů k jejich nápodobě. Také pokud se jedná o situační učení, tedy učení ze zkušeností, je důležité, aby bylo pro děti srozumitelné a aby dětem nepodsouvaly myšlenku genderových stereotypů. Tedy například

motivovat děti ke hře, kde je správně, že jen chlapec může být řidičem autobusu a dívka prodavačkou v obchodě.

Jedna ze zásadních příčin nerovnosti ve vzdělávání i výchově je pohlaví. Pravdou je, že se stávající RVP PV nezabývá hloubkově genderovou problematikou, proto rovnost chlapců a dívek zůstává na samotných pedagogických pracovnících.

Je běžné, že si vyučující nepřipouští, že by jejich výuka mohla být genderově zatížená, ale když se hlouběji seznámí s genderovou problematikou, mohou ve svém chování objevit momenty, které podporují reprodukci nerovnosti mezi chlapci a dívkami (Kubrická, 2009).

4 POSTUP VÝZKUMU

Pro realizaci výzkumu je třeba zprvu určit, co bude zkoumáno, tedy cíl zkoumání, dále výzkumné otázky a zvolit výzkumné prostředí. Důležitá je rovněž volba zda uplatnit kvantitativní či kvalitativní metodologickou strategii a jaké konkrétní výzkumné metody.

4.1 Výzkumné prostředí, cíle a otázky

Výzkum své práce jsem situovala do prostředí mateřské školy a veškerou pozornost jsem věnovala genderovým stereotypům, které se zde mohly vyskytnout. Mohou to být genderové stereotypy, které si dítě přinese z domova předávané rodiči a nejbližším okolím, anebo ty, které mu předávají učitelky svým chováním, vyjadřováním se či komunikací, jak vědomě tak nevědomě.

Cílem mého výzkumu je zjistit, **jaké se vyskytují v mateřské škole genderové stereotypy, jak ze strany učitelek či ze strany dětí**. Odpozorovat zda se učitelky chovají jinak k dívkám a chlapcům, nebo přistupují k oběma pohlavím stejně a spravedlivě. Na základě zjištěných informací zjistit, zda si učitelky své jednání a chování vůči dětem uvědomují, nebo jej vykonávají stereotypně.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Objevují se v mateřské škole genderové stereotypy?** Podotázky související s tématem pak zní: **Jestliže ano, souvisí tyto genderové stereotypy pouze s chováním učitelek v mateřské škole nebo se objevují i u dětí?**

Na základě volby výzkumného prostředí a výzkumných otázek jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkumnou metodologii obdobně jako ve svém příspěvku věnovaném mateřským genderu v mateřských školách na Slovensku Natália Sedlák Vendelová, Vladimíra Gajdošová, Lenka Mesarčová (2011).

4.2 Kvalitativní výzkum: pozorování a rozhovor

Jan Hendl (1997, s. 50) kvalitativní výzkum charakterizuje jako

„proces hledání porozumění založený 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.“

Kvalitativní výzkum umožňuje pronikat hlouběji ke zkoumaným pedagogickým jevům a situacím, umožňuje postihovat proměnné, které jsou často výzkumníkovy skryty při používání kvantitativních metod i navrhnout reálné pedagogické postupy pro konkrétní výchovně vzdělávací podmínky (Maňák 1996).

Kvalitativní výzkum je převážně používán v oborech, které se zabývají lidským chováním (psychologie, sociologie, pedagogika aj.). Proto jsem i já zvolila tento výzkum. Jak uvádí Anselm Strauss a Juliet Corbinová (1999), k pozorování kvalitativní strategie je nutné, aby byl při svém pozorování výzkumník všímavý, aby se vyvaroval zkreslení, měl by mít dobré komunikační schopnosti a být bystrý. I já jsem se snažila tyto schopnosti využít ve svém výzkumu, a proto jsem byla všímavá a snažila jsem se vyvarovat zkreslení informací, jelikož ve výzkumném prostředí pracuji již sedmým rokem, tak jej dobře znám. Nemyslím si, že bych tímto mohla mít výzkum ulehčený, proto jsem byla velice obezřetná k okolí i ke kolegyním. Z výzkumných metod jsem zvolila pozorování a rozhovor.

Metoda pozorování je v pedagogickém výzkumu zřejmě nejčastěji používaným postupem, poněvadž se používá nejen samostatně, ale velmi často též doprovází jiné výzkumné metody. Josef Maňák (1996, s. 36) uvádí, *„pozorování lze charakterizovat jako sledování činností pedagogů a žáků jako subjektů výchovně-vzdělávacího procesu prostřednictvím pozorovatelných projevů jejich činností.“*

Peter Gavora (1996) dodává, že pozorování znamená sledování činností lidí, popis nebo záznam této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost odehrává.

Pozorování společně s rozhovorem patří k nejstarším metodám k získávání různých poznatků. Michal Miovský (2006) upozorňuje, že při výzkumném pozorování nemusíme mít předem jasné dáno, co chceme pozorovat.

Josef Maňák (1996) dodává, pozorování je charakteristické svou zaměřeností na určitý cíl, který si pozorovatel – výzkumník - předem stanoví a který souvisí s hypotézami daného výzkumu, pozorovatel tedy přesně ví, co má pozorovat a může i předvídat výsledky svého pozorování.

Při svém výzkumu jsem postupovala podobně - měla jsem dáno, co budu pozorovat, ale v průběhu výzkumného pozorování jsem vkládala další důležité získané informace a jevy vyplývající z výzkumu. Vedla jsem strukturované pozorování, jelikož jsem si předem určila oblasti, které jsem pozorovala (oblasti uvedeny níže). Jak uvádí Peter Gavora (1996, s. 27), „*při strukturovaném pozorování pozorovatel rozčleňuje zkoumanou realitu na kategorie, které jsou určeny předem.*“ Při pozorování jsem se soustředila na součinnosti více lidí – na učitelky a děti. Výchovně vzdělávací jevy je možné pozorovat v různém prostředí, já jsem zvolila prostředí třídy, zahrady, ale také vycházky. Všechny pozorované jevy jsem si zaznamenávala do bloku, kde jsem si dělala poznámky k daným vytyčeným oblastem svého pozorování. „*Při strukturovaném pozorování pozorovatel identifikuje jevy stejných vlastností. V odborném jazyce se nazývají pozorované kategorie*“ (Gavora 1996). Pozorované kategorie uvádím níže, viz kapitola výsledky šetření. Snažila jsem se být vnímavá, citlivá, objektivní což je velice důležité pro pozorování.

Pozorování je vždy plánovité a systematické - výzkumník se řídí určitým projektem pozorování, který zahrnuje jeho časový postup, prostředky a techniky shromažďování a registrace sledovaných údajů a způsoby jejich vyhodnocování (Maňák 1996). Stejně jako pozorování, tak i rozhovor používáme denně a je součástí kvalitativního výzkumu (Hendl, 2005).

Metoda rozhovoru se zásadně liší od běžného rozhovoru v přátelské komunikaci svou cílovou orientací a pečlivou přípravou. V pedagogických výzkumech bývá rozhovor často využíván jako doplňující metoda při pozorování nebo experimentu (Maňák 1996).

Rozhovor jsem zvolila jako druhou doplňující metodu svého výzkumného šetření. Díky rozhovoru jsem získala potřebné informace. Mohla jsem blíže proniknout k názoru respondenta a navázat osobní kontakt. Jde o přímé dotazování mezi respondentem a tazatelem, jde o metodu, která vychází z ústní komunikace (Skalková, 1983).

Při svém výzkumu jsem zvolila individuální rozhovor, který byl pro mě nejdělejší formou mého dotazování. Při rozhovoru jsem si nechala volno na případnou neplánovanou otázku. Použila jsem nestrukturovaný rozhovor, který umožňuje úplnou volnost odpovědí. Rozhovorem výzkumník získá nejen údaje, ale díky vzájemným interakcím zachytí vnější reakce, neverbální či mimické projevy apod. (Skalková, 1983).

Abychom mohli získat potřebné informace, je nutné vytvořit ideální podmínky, mezi které patří: optimální atmosféra, dobře formulované otázky, získat si důvěru a navázat správnou rovinu rozhovoru (Pelikán, 2007). Josef Maňák (1996, s. 48) dodává: „*výzkumníkovým úkolem je správně klást otázky, usměrňovat rozhovor k tématu, aby respondent neodbíhal k jiným problémům, udržet příznivou atmosféru a přesně zaznamenávat sdělované informace.*“

Otázky jsem zvolila otevřené, abych získala co nejvíce informací. Jak uvádí Peter Gavora (1996, s. 58), „*výhodou otevřených otázek je, že neomezují respondenta, nevnucují mu volbu odpovědi.*“ Josef Maňák (1996, s. 47) dodává: „*Otevřená otázka je zcela svobodná, usměrňuje výpověď respondenta jen tím, že stanoví problém, ke kterému se má vyjádřit, ale ponechává mu volnost, co se týče obsahu i formy...*“ Níže uvádím otázky rozhovoru:

1. Jak byste popsala muže a ženu? Jaké mají podle vás muži a ženy vlastnosti, role, jaké vykonávají činnosti, povolání apod.?
2. Jak jsou podle vás muž a žena charakterizováni naší společností?
3. Znáte pojem gender a genderové stereotypy? Jak byste tyto pojmy vysvětlila?
4. Kdo nebo co se podle vás podílí na přenosu, uchovávání a přetrvávání genderových stereotypů?
5. Jaký význam přisuzujete v přenosu genderových stereotypů vzdělávacím institucím? Konkrétně mateřské škole a jednotlivým pedagogům?
6. Myslíte si, že se děti v mateřské škole učí stejným věcem? Vyžadujete od chlapců a od děvčat stejné způsoby chování, komunikování, aktivit? Kde a v čem jsou rozdíly a proč?
7. Koho oslovujete častěji? Koho častěji napomínáte a proč? Jaké požadavky směřujete na chlapce a jaké na děvčata?
8. Jaké jsou rozdíly v komunikování s chlapci a děvčaty?
9. Zahrnujete do vzdělávacích aktivit tematiku genderu a genderových stereotypů? Jakou má podobu?
10. Existují podle vás typické hračky pro chlapce a pro děvčata? Jaký máte názor na dělení hraček na chlapecké a dívčí?

4.3 Popis realizace výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila mateřskou školu, ve které pracuji již sedmým rokem. Mateřská škola je umístěna na poklidném místě ve středu městečka. Mateřská škola je obklopena přírodou, protékající řekou a malými rodinnými domky. Tato mateřská škola má velice krásnou a velkou zahradu, na které jsou umístěna tři pískoviště, dřevěné prolézačky, domečky, bazén a besídka s hračkami.

Celá mateřská škola je rozdělena do tří tříd. Každá třída má svůj název. Třída první jsou Broučci, druhá třída Berušky a třetí třída je Předškoláků. Pracují zde čtyři učitelky včetně mě, přičemž jedna z nich zastává funkci statutární zástupkyně.

Výzkum a sběr potřebných dat jsem prováděla následujícím způsobem: učitelky jsem navštěvovala čtyři dny v týdnu (každou zvlášť v její třídě) a pozorovala je při činnostech s dětmi. Nevypozorovala jsem žádnou negativní odezvu vůči mému výzkumu a mé přítomnosti ve třídách, jen u jedné učitelky jsem cítila menší nervozitu. Jak už jsem uvedla, v této mateřské škole pracuji, tak i děti respektovaly mou přítomnost a nepředváděly se, protože mě znají. Přesné téma mého výzkumu však učitelky nevěděly, jen jsem jim řekla, že se týká genderu, abych případně neovlivnila jejich chování k dětem. Jelikož ale věděly, že následně mezi námi proběhne rozhovor, tak jsem jim sdělila téma – pozorování dětí při hře a genderové stereotypy při ní. Skutečné téma jsem jim osvětlila po dokončení výzkumu a sdělila jsem jim také výsledky.

Každou ze tříd jsem navštívila čtyři dny v týdnu, vždy od osmé do jedenácté hodiny dopolední. Pozorovala jsem ranní volné hry, řízené činnosti, svačinky a pobyty venku. Svě pozorování jsem si zaznamenávala do bloku, kde jsem měla stanovené cíle, které jsem sledovala.

Po ukončení mého celkového výzkumného pozorování, jsem uskutečnila nestrukturovaný rozhovor, který probíhal individuálně u každé učitelky. Rozhovory jsem realizovala v době po obědě, kdy měli děti klidový režim. Rozhovor trval přibližně 20 minut. Pokládané otázky byly směřovány na genderový stereotyp a na to jak působí při výchovném procesu na děti. Rozhovor jsem zaznamenávala se souhlasem respondentek na diktafon. Posléze jsem je přepsala a analyzovala po jednotlivých odpovědích.

Provedla jsem tři rozhovory, a to s každou učitelkou z dané třídy. Níže uvádím bližší informace o učitelkách, jejich věku, délce praxe a vzdělání. Kvůli zachování anonymity uvádím číslování jednotlivých učitelek.

Učitelka 1: 60 let, 36 let praxe v mateřské škole, střední pedagogické vzdělání.

Učitelka 2: 33 let, v mateřské škole pracuje třetím rokem, má ukončené bakalářské studium učitelství pro mateřské školy.

Učitelka 3: 52 let, 32 let praxe v mateřské škole, střední pedagogické vzdělání.

Přehled tříd:

První třída: Broučci, pro děti 2 – 3,5 leté

Druhá třída: Berušky, třída pro děti 3,5 – 5 leté

Třetí třída: Předškoláci, třída pro předškolní děti, s výjimkou odkladu školní docházky, pro děti ve věku 5 – 7 leté

4.4 Výstupy z pozorování

Pro svůj výzkum jsem si dopředu stanovila několik oblastí pozorování. Konkrétně se jedná o a) oslovování chlapců a dívek učitelkou, b) požadavky učitelek na chování chlapců a dívek, c) zadávání činností chlapcům a dívkám, d) hry chlapců a dívek, e) komunikace chlapců a dívek.

a) oslovování chlapců a dívek

Z mého pozorování vyplynulo, že v této mateřské škole byla věnována větší pozornost dívkám při ranním pozdravení učitelkou, byly častěji používány zdvořiliny vlastního jména u děvčat než chlapců, nebo různá přirovnání např. (dobré ráno *sluníčko*, *princezno* aj.). Tento typ oslovení byl také častěji používán u děvčat i přes den, kdežto u chlapců nikoliv, chlapci byli oslovováni převážně vlastním jménem. Ke genderovým rozdílným způsobům oslovování děvčat a chlapců především přihrává zdvořilé oslovení děvčat, které může souviset s vnímáním ženy jako slabšího či jemnějšího pohlaví. U chlapců je zdvořilé oslovení použito tehdy, pokud jsou výrazně mladší než ostatní. Pokud byli chlapci oslovováni hromadně, pak slyšeli: „*Kluci, hoši, pánové*“ apod. Při oslovování v komunikativním kruhu, kdy děti seděly s učitelkou na koberci a povídali si na různě zadané téma, jsem si všimla, že opět byla více vyvolávána děvčata. Častěji se hlásila a byla také častěji oslovována k odpovědi. Přestože byl vyvolán chlapec a odpovědět

nedokázal nebo odpověděl nesprávně, i tehdy byla častěji vyvolána děvčata, aby chlapcovu odpověď doplnila nebo opravila. Tehdy následovala otázka učitelky, „*kteřá z děvčat je šikovná a zná správnou odpověď?*“ Občas učitelka vyvolala jako první i chlapce, aby zodpověděli otázku, ale v poměru častěji učitelky vyvolávaly děvčata.

Chlapci byli častěji oslovováni v případech, kdy se přecházelo např. do jídelny, jiné třídy či tělocvičny. Jelikož jsou od přírody silnější, chtějí být všude první, spěchají a jsou hlučnější, proto jsou v této situaci častěji oslovováni typem „*pánové nehlučte, neběhejte, nekřičte či chodte pomalu.*“ V této mateřské škole při oslovení byla věnována větší pozornost dívkám.

b) požadavky učitelek na chování chlapců a dívek

Při svém pozorování tohoto bodu, jsem si vybavila rčení „*kluci jsou kluci*“, které vyplývalo z chování a z požadavků učitelek vůči chlapcům. Na první pohled bylo zřejmé, že chlapci měli více prostoru na své hry než děvčata. Tak například, učitelka 2 pomáhala skupince dětí s tvořením u stolečku a druhá skupinka dětí, samí chlapci, kteří si hráli na koberci, se nepohodli, začali se hádat, požd'uchovat, pokřikovat po sobě. Byli celkem hluční, ale učitelka jejich chování nikterak nevnímala a nereagovala naň. Věnovala se dětem u stolečku. Po chvíli se k této skupince kluků přidala také dvě děvčátka, začala se postrkávat a pokřikovat. V tu chvíli se učitelka na děti rozzlobila a se slovy „*to už stačilo*“ je posadila ke stolečku. Ale do doby než se děvčata přidala k chlapcům, bylo zřejmé, že učitelce jejich hlučné chování nevadí a trest ke stolečku vyprovokovala děvčata.

I v dalších případech jsem se setkala s podobným chováním učitelek. Děti nacvičovaly pásmo písní a básní k určité příležitosti. Začaly přednášet a zpívat všechny děti, ale postupně někteří chlapci věnovali svou pozornost jiným věcem kolem sebe a přestali přednášet. Učitelka jim ale nic neřekla a pokračovala dál s ostatními dětmi, pokud přednášela a zpívala děvčata, bylo vše v pořádku. Jen ale děvčata přestala přednášet a zapívat také, učitelka se rozzlobila a všechny děti napomenula, proč nepřednáší a nezpívají a její pohledy směřovaly především na děvčata. Stejný postup se odehrával také na vycházce. Při vycházce kdy jdou děti ve dvojicích, většinou dle svého výběru, stejného pohlaví, začali chlapci sbírat kamínky a klacíky a kolem sebe šermovali. Tak jako v předchozím případě, učitelka na jejich chování nereagovala a pokračovali v procházce. Ale tehdy, když klacek sebrala některá z děvčat a začala si s ním hrát, tak učitelka všechny

děti napomenula, aby klacky položili, a poučila je, že by si mohly ublížit, že je to nebezpečné.

Řekla bych, že v těchto případech došlo k „přehlížení“ chlapeckého chování. Všimla jsem si, že děvčata, která byla temperamentnější, hlučnější či živější, tak dostala od učitelky nálepku „*ta co zlobí*.“ Jelikož se nechovala podle představ o dívkách, které jsou tiché slušné a milé.

Díky pozdějšímu dospívání chlapců oproti dívkám, jsou chlapci a dívky hodnoceni jiným způsobem, proto by dívky (podle učitelek), měly být ukázněnější, hodnější, pilnější a měly by mít lepší výsledky. U chlapců učitelky berou ohled na jejich větší aktivitu spojenou s kázeňskými přestupky.

Rozdílů týkající se reakcí učitelek na emocionální projevy chlapců a dívek se nejčastěji odvíjely od věku, povahy a osobnosti. Pokud plakal někdo z mladších dětí, učitelky si je vzaly na klín či do náruče a snažily se je něčím zabavit a uklidnit, např. hrou či povídáním: „*Ty jsi takový šikovný chlapeček, přeci by si nebyl smutný, půjdeme se spolu podívat na hračky a budeme si hrát, ať jsme veselí*“ nebo „*Karolínko, ty jsi se dnes nějak špatně vyspinkala, pojd' se podívat na tu naši panenku, jestli nepotřebuje taky pochovat*.“ Na emocionální projevy, učitelky nereagovaly genderovými stereotypy, jejich přístup se projevoval od individuality dítěte a dané situace.

c) zadávání činností chlapcům a dívkám

Na první pohled bylo zřejmé, že učitelky mají jasno v zadávání činností pro chlapce a dívky. Každý učitel má své činnosti promyšlené a mnohokrát ověřené postupy, jež mu značně usnadňují práci.

I v tomto případě učitelky svými genderovými stereotypy vůči dětem, si značně ulehčují dané situace. Například, když se jednalo o úklid pískoviště (zadělat pískoviště plachtou), vždy byly požádání k pomoci učitelce chlapci. Např. učitelka 1. „*Potřebuju nějaké siláky na zakrytí pískoviště, Péťo s Vojtou, vy máte určitě velké svaly, tak mi pojd'te prosím pomoci*.“ Nebo když si děti vybíraly hračky ze zahradního domečku na pískoviště, vždy ty těžší koše s kostkami, bábovičkami a lopatkami dostali za úkol nést chlapci a ty lehčí věci, jako třeba deky, křídly, kuchyňku nebo kočárky, měly zase na starosti děvčata. Pokud byla potřeba přenést těžší věc, např. lavička, branky nebo stůl, na pomoc byli vždy přivoláni kluci. Když ovšem bylo potřeba poskládat deky, či uklidit v kuchyňce nebo

obléknout panenky, tak vždy byla oslovena děvčata. Např. učitelka 2. „*děvčata pojd'te uklidit do kuchyňky, určitě jste šikovné jak vaše maminka a víte jak na to.*“ Nebo „*holky pojd'te honem obléci ty svoje miminka, vždyť vám tady pláčou, že je jim zima.*“

Pokud bylo společné uklízení věcí, tak samozřejmě učitelky vyžadovaly, aby si po sobě každé dítě uklidilo to, co si roztahalo, bez ohledu na to, zda je to chlapec nebo děvče. Z toho vyplývá, když potřebovaly učitelky pomoci s fyzicky náročnější prací, na pomoc zavolali a oslovily chlapce, pokud však potřebovaly pomoci s úklidem „v domácnosti“, tak oslovily děvčata.

d) hry chlapců a dívek

Při hře jsem zpozorovala, že se chlapci chovají agresivněji, projevují více fyzické aktivity. Dívky se projevovaly tišeji, byly klidnější s větší sebekontrolou, než bylo vidět u chlapců.

Zpozorovala jsem, že po třídě běhávali spíše chlapci, kteří si hráli na bojovníky s leteckými bombardéry, a děvčata si kreslila u stolečku nebo stavěla puzzle či stavebnici. Pokud se chlapci připojili k děvčatům, tak i přesto hráli negativní postavu, jako např. dva chlapci se přidali ke dvěma dívkám, které si stavěly z lega domeček, chlapci si s nimi začali hrát, tím stylem že autíčkem najížděli na domeček, byli hluční a vykřikovali, že jsou zloději a že dívky musí zavolat policii a ta je musí chytit.

Jak již jsem uvedla, do třídy jsem docházela vždy v osm hodin ráno, kdy měly děti volnou činnost. Některé děti už byly ve třídě a hrály si, ostatní postupně docházely a já jsem mohla pozorovat, jakou činnost si vyberou, a k jaké skupině dětí se přidají (dívčí či chlapecké). Nemohla jsem si nevšimnout, že si po ránu ve třídě většinou hrají chlapci a děvčata zvláště, jako kdyby to bylo psané pravidlo. Po té, co děti vešly do třídy, se nejdříve rozhlédly, aby zjistily, kde kdo je a s čím si kdo hraje, a pak šli za skupinkou, která se jim zřejmě nejvíce zamlouvala z pohledu obsazení, kde byly převážně děti stejného pohlaví. Tato skutečnost se děla i za podmínek, že zrovna chlapci nedělali činnost, která je společnosti považována za typicky chlapeckou, a dívky nedělali činnost typicky dívčí, např. (dívky stavěly lego a chlapci si hrály s domečkem). Tento jev se pouze odehrával u dětí starších tj. 5-7 let, dětem mladším bylo jedno, ke které skupině se přidají a s čím si budou hrát.

Po delší době hraní ve třídě, ale nepsané pravidlo postupně vymizelo. Děti přestaly vnímat, zda si hrají s chlapcem či dívkou a bez rozpaků se chlapci přidali ve hře k děvčatům a naopak. Postupem času dětem bylo jedno, zda si hrají chlapci s děvčaty, opačně či dohromady.

Zaznamenala jsem ukázkovou genderovou hru, kdy si hrála děvčata a jeden chlapec v kuchyňce na rodinu. Nastala situace, kdy dívka jako maminka měla jít s kočárkem do obchodu na nákup, a chlapce jako tatínka posílala do práce. Oba dva drželi kočárek a nemohly se domluvit, který z nich půjde nakupovat, chlapec totiž odmítl jít do práce a chtěl taky s kočárkem a miminkem na nákup. Zaslechla jsem rozhovor mezi nimi: děvčátko říká chlapci: „*ty nepojedeš s kočárkem, sedni si ke stolu a počkej na mě, až se vrátím*“, chlapec odpovídá: „*ne já nechci sedět, já chci jet s miminkem nakoupit*“, děvče: „*ale kluci přeci s kočárkem nejezdí*“, chlapec: „*ale jezdí*“, a takto se chvíli dohadovali až to dívka nevydržela, šla za učitelkou a zeptala se, „*paní učitelko, že kluci nevozí kočárek*“, učitelka odpověděla (shodou okolností, dotyčná holčička měla mladšího brášku Pavlíka, který se ještě vozil v kočárku) „*Vanesko, vozí tatínek Pavlíka v kočárku?*“ holčička se zamyslela a odpověděla že ano, ale že víc s Pavlíkem jezdí maminka, učitelka se zeptala, „*a Vanesko, je tatínek kluk?*“ Holčička odpověděla, že je a odešla směrem k chlapci, se kterým si hrála a řekla mu, „*tak jed', ale za chvíli se vrať a já tu na tebe počkám.*“ V tomto případě bylo jasně zřetelné, že si holčička „*přinesla*“ tento genderový stereotyp z domova.

Podobný jev při hře jsem také pozorovala u jiné skupinky dětí v jiný den. Tři děvčata si hrála na rodinu, kdy jedna z dívek byla maminka, a další dvě dívky hrály pejsky. Maminka se s pejsky vydala na procházku, v tom je upozoroval jeden chlapec a chtěl se k nim přidat s tím, že bude taky pejsek. Dívka – maminka, ale chlapci řekla, že už má dva psy a že může být kočička. Chlapec kočičkou být nechtěl a snažil se jednu z dívek – pejska, přemluvit aby si role vyměnili, se slovy „*Kájo, já nechci být kočka, já budu pes*“, dívka mu vysvětlovala, že je pes ona a že tři psy by bylo moc, chlapec se znovu snažil děvče přesvědčit, „*Kájo, ty jsi ale holka, tak buď kočka a já budu pes.*“ Po těchto slovech si to dívka rozmyslela a s chlapcem si role vyměnila. V tomto případě si děti rozdělily role dle svého pohlaví.

Během pozorování jsem zaznamenala určité rozdíly v nabídce her ze strany učitelky, když děti přicházely ráno do třídy. Tyto nabídky se odvíjely od pohlaví dítěte. Dětem, které nevěděly, s čím si budou hrát, tak jim byly nabízeny genderově typické hračky. Děvčatům byly nejčastěji nabízeny hry typu: „*Karolínko, tak půjdeš do kuchyňky a uvaříš mi něco dobrého? Nebo si běž vzít panenku a kočárek, nebo ti dám pastelky,*

a můžeš nakreslit nějaký pěkný obrázek, chceš?“ (učitelka 2), podobně tomu bylo i u jiné učitelky: „*Romanko, podívej, holky si támhle hrají na doktorku, chtěla bys jít za něma?*“ (učitelka 1).

Chlapcům byly nejčastěji nabízeny autodráhy, autíčka, konstruktivní hry. Například, „*Honzíku, tak si postavíš autodráhu? Podívej, tam si kluci staví z lega, tak si můžeš jít stavět s něma?*“ (učitelka 1).

Přestože učitelky směřovaly chlapce i děvčata k tradičním chlapeckým a dívčím hrám a hračkám, někdy se stalo, že si děti sami hráli s těmi genderově nestereotypními, na což učitelky nezareagovaly negativně a nechaly si je hrát.

Z mého pozorování těchto situací těžko posoudit, zda styl těchto her pocházel přímo od dětí, nebo patřil k naučenému chování chlapců a dívek. Dle mého názoru, bylo toto chování naučené, kde jsou vidět vlivy společnosti, médií, rodiny či vliv učitelek.

e) komunikace chlapců a dívek

Při pozorování jednotlivých témat, které jsou učitelkou vedeny rozhovory směrem k dívkám a chlapcům, jsem nezpozorovala téměř žádné genderové rozdíly. Obsah komunikace se odvíjel právě probíraného tématu např.: Poprvé v MŠ, Co se děje na podzim... Tyto témata vedené učitelkou, jsou tedy genderově neutrální.

Při rozhovoru dětí samotných, kdy přišly za učitelkou, z důvodu sdělit jí nějaký zážitek, jsem nezpozorovala, že by učitelka dělala rozdíly v komunikaci mezi chlapcem či dívkou. Komunikovala stejně jak s děvčaty, tak s chlapci.

Je pravdou, že jsem zaznamenala, že byl kladen větší důraz a rozvíjení rozhovoru u chlapců než u dívek. Pokud přišel chlapec za učitelkou, aby jí sdělil určitý zážitek, či nějakou informaci, tak s ním učitelka rozvíjela víc rozhovor než s dívkou. Snažila se tímto přimět chlapce k rozsáhlejšímu rozhovoru, neboť málokterý chlapec z této třídy byl upovídaný jak děvčata. Pokud přišli za učitelkou chlapci, tak to bylo většinou z důvodu žalování nebo potřebovali pomoci něco vyřešit.

Zaznamenala jsem, že v této třídě byly více komunikativní děvčata, a řekla bych, že díky své chtivosti komunikovat s učitelkou na to doplácela. Byly situace, kdy děvče či děvčata učitelka pouze vyslechla, a dostalo se jim strohé, často jednoslovné odpovědi. V této situaci byla schopnost komunikace děvčat spíše tlumena než rozvíjena.

Při komunikaci byl v této třídě větší důraz kladen na chlapce. Nedokážu posoudit, zda to bylo tím, že děvčata z této třídy byla více upovídána a jejich schopnost komunikace z pohledu učitelky byla dostačující jejich věku, ale učitelka se zaměřovala více na chlapce s cílem, přimět je alespoň nějakým způsobem k jinému komunikování, než pouze při žalování či při hře nebo při aktivitách se svými vrstevníky.

Při svém výzkumu, jsem zaznamenala genderovou stereotypizaci, kdy děti pracovaly u stolečku, obkreslovaly a následně vystříhovaly obrázek dle zadaného tématu. Přičemž učitelka vysvětlila postup všem hromadně. Ovšem některým chlapcům, a to chlapcům předškolákům byl postup práce opětovně vysvětlován. Na děvčata se učitelka pouze usmála a někdy dodala „*holky vy jste šikovné, vy to zvládnete samy*“ (učitelka 3).

Zde je vidět, že v této třídě se větší pozornost věnuje chlapcům, je jim opakovaně a detailně vysvětlován postup práce a učitelka se zajímá o jejich výsledky v průběhu dané činnosti. K děvčatům je v této chvíli přistupováno jako k těm šikovným, snaživým s tvůrčí činností, tudíž nemají nárok na případnou pomoc učitelky. Na místo pokynů a rad během práce, musí děvčatům stačit pochvala či úsměv.

4.5 Výstupy z rozhovorů

Otázky rozhovoru se týkaly především genderových stereotypů a jejich vlivu na výuku v mateřské škole. Odpovědi učitelek byly velmi stručné. Jejich odpovědi proto shrnuji v případě, že se shodovaly. Citace uvádím v případě, že jde o komentář k odpovědi.

Jedna z prvních otázek se týkala popisu muže a ženy, jejich vlastností, role, povolání. Učitelky do vlastností žen zahrnuly: *velké srdce, roztažená náruč, tolerance, rovnocennost v partnerství*. U mužů zmínily: *egoismus, spolehlivost, tolerance, rovnocennost*. Všechny učitelky se shodly v tom, že muž by měl být živitel rodiny. Žena je podle nich ta co se stará o úklid v domácnosti, vychovává děti a je symbolem mateřství. Zastávají názor toho, že se muž a žena navzájem doplňují. Učitelky se také přes tyto názory shodují na tom, že se v dnešní době situace v rodině proměňuje, v tom směru, že přestože žena zastává v domácnosti většinu práce, označují její postavení rovné a důležité jako postavení muže. K povolání muže a ženy, učitelky odpověděly stejně, že každý má své povolání a profese a měli by si být rovnocenní. Učitelka 1.: „*muž může vykonávat povolání jakékoliv, ale v případě rodiny, je důležité, aby ji zabezpečil.*“

V otázce, jak jsou muž a žena charakterizováni naší společností, se shodly, že jsou muži stále více dominantní než ženy. Učitelka 3.: „*stále převládá, že chlapy jsou všechno a ženy nic, moc, ale už to začíná být opačně, že jsou ženy mnohdy úspěšnější než muži.*“

Když jsem položila otázku: zda znají pojem gender a genderové stereotypy, dostalo se mi odpovědi: učitelka 2. zaměnila gender s pohlavím, učitelka 1. nevěděla co si má pod tímto pojmem představit a učitelka 3. zmínila, že jsou to „*nějaké zavedené normy.*“ Všem učitelkám jsem pojem vysvětlila, při čemž zjistily, že to znají a že je jim už vše jasné.

Na otázku kdo nebo co se podílí na přenosu, uchovávání a přetrvávání genderových stereotypů mi jednoznačně odpověděly, že především rodina a společnost. Učitelka 3. odpověděla: „*rodiče, ti jasně vedou, a potom společnost.*“ Učitelka 1. zmínila, že je to dané už od nepaměti, že je to v lidech – jaký má být muž a jaká žena.

Při otázce jaký význam přisuzujete v přenosu genderových stereotypů vzdělávacím institucím a konkrétně mateřské škole a jednotlivým pedagogům, učitelka 2. vidí pedagogické pracovníky jako nestranné a neměly by z jejich strany probíhat jakékoliv přenosy stereotypu, dále odpověděla, „*mateřské škole velký význam nepřikládám, neboť děti ještě v tomto věku nechápou nebo nerozlišují role muže a ženy a nerozumí tomu. Až děti na základní škole více přemýšlí o životě.*“ Směrem k pedagogům učitelka 2. svůj názor na pedagogické působení vyjádřila slovy: „*pedagog se musí držet něčeho, co nesmí překročit, proto jsou děti v mateřské škole vychovávány právě tím stereotypem.*“ Učitelka 3. „*mateřská škola tyto stereotypy ovlivňuje, my jim to umožňujeme, například při hře je mi jedno jestli si hrají děvčata s autem a chlapci s panenkami.*“

Učitelky se také shodly v tom, že se děti v mateřské škole vzdělávají stejným věcem, bez rozdílu zda je to chlapec nebo děvče, a už je jenom na nich jak si s tím poradí, jak to pochopí a co si z toho odnesou. Tak též učitelky požadují po dětech stejné chování, komunikování či aktivity, a pokud je to jinak tak si toho nejsou vědomy.

Na dotaz koho oslovují častěji, opět odpověděly stejně. Oslovují děti podle toho, jak potřebují, oslovují je svými jmény, zdobně, zkomoleninami které si přináší z domu a jak jsou děti zvyklé. Učitelka 2. „*většinou zdobně oslovuji holky, protože kluci jsou přeci jenom na to zdobně oslovení háklivější.*“ Učitelka 2. si je vědoma genderového stereotypu u oslovení děvčat zdobnělinami, ale nevidí v tom nic špatného, neboť podle ní nemají kluci rádi zdobnělé oslovení. Učitelka 2. „*pokud potřebuji pomoci a potřebuji to rychle a nutně, tak oslovím děti, o kterých vím, že mi s tím pomůžou, když nespěchám, tak zapojím i ty, co jsou raději bokem, snažím se je zapojit taky.*“ Podle potřeby také napomínají. Učitelka 3. „*napomínám toho, kdo dělá něco, co nemá, jinak si neuvědomuji,*

že bych třeba napomínala častěji chlapce.“ Učitelky tak zároveň odpověděly na otázku rozdílů v komunikování s chlapci a děvčaty.

Jelikož je pro učitelky téma genderu „tabu“ tak nedokázaly upřesnit, zda zahrnují do svých vzdělávacích aktivit téma genderu a genderových stereotypů.

Všechny učitelky mají stejnou představu o hračkách typických pro chlapce, kde uvedly auta, a typické pro děvčata, kde uvedly panenky, avšak samy hračky nedělí na chlapecké či dívčí. Učitelka 3. *„mám to ve své hlavě rozdělené, protože to tak bylo vždycky dané, ale nevidím překážku, když si to děti změni.“*

4.6 Shrnutí výsledků výzkumu

V této části, se budu snažit shrnout výsledky mého výzkumu. Jak jsem již zmínila, k mému výzkumu jsem použila výzkumné metody pozorování a rozhovoru. Tyto metody mi zajistily zodpovězení, daných výzkumných otázek.

Na mou první otázku, zda **se objevují v této mateřské škole genderové stereotypy**, mohu z výsledků svého pozorování odpovědět kladně. V mateřské škole, kterou jsem si zvolila pro svůj výzkum, byl výskyt genderových stereotypů znatelný. Ve všech pozorovaných jevech bylo patrné genderové zbarvení. Každý den se v mateřské škole objevovaly genderové stereotypy. Pravdou je, že zmíněné stereotypy se z větší části objevovaly netušeně a z pozice učitelek nevědomky. Mateřská škola je místem, kde se dítě učí převážně nápodobou a situačním učením, proto by jeho rozvoj neměl být zkruslován vžitými představami o mužích či ženách.

Výzkum ukazuje, že genderové stereotypy se objevovaly jak ze strany učitelek, tak i ze strany dětí samotných, což nám zodpovídá výzkumnou podotázku, **souvisí tyto genderové stereotypy pouze s chováním učitelek v mateřské škole nebo se objevují i u dětí?** V několika pozorovaných jevech výzkum potvrdil, že genderové stereotypy učitelky v mateřské škole skutečně využívají. Každý den jsem mohla pozorovat v mateřské škole jejich stereotypní chování vůči dětem, sympatie k jednomu či druhému pohlaví, stereotypní užívání vžitých frází spojené s činnostmi, oslovením či zadáváním her. Pravdou ale zůstává, že určité stereotypní chování si v sobě děti nesly samy, které si přinášely zafixované z rodiny, či naučené okolní společností. Což bylo velice znatelné nejen na barvě oblečení ale i na stylu hry. Vágnerová (1999) uvádí, že se chlapci chovají při hře agresivněji, projevují více fyzické aktivity, jejich hra bývá hrubší, častěji se

pokoušejí nad svými vrstevníky dominovat, mají sklon spíše reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více motivováni k průzkumné aktivitě. Předškolní dívky se projevují jako submisivnější, bázlivější, s větším respektem k sociálním normám a lepší sebekontrolou než jakou je možné sledovat u chlapců. Tento jev jsem také vyzorovala při svém výzkumu, kdy jsem pozorovala chlapce a dívky při hře.

Jeden z výrazných genderových stereotypů ze strany dětí, bylo jejich řazení do kolektivu, všimla jsem si, že každé ráno když děti přicházely do třídy, tak si vybíraly zpravidla skupinku dětí stejného pohlaví, ke které se přidají ve hře. Podobně se zmiňuje Vágnerová (1999), uvádí že, ve skupině vrstevníků jsou děti rozděleny podle viditelných znaků, tj. úpravou zevnějšku, na dvě skupiny, které se liší pohlavím. Předškolní dítě ví, že k jedné z nich patří, a proto spíše vyhledává jejich společnost. Tuto tendenci podporují dospělí svými reakcemi, které vyjadřují souhlas, když se dítě přičleňuje k vrstevníkům svého pohlaví a naopak, reagují negativně, když dítě rozdíl v pohlaví nerespektuje. V předškolním věku podobným způsobem reagují i děti samotné, které tento postoj převzaly od dospělých.

Nejvíce genderových stereotypů bylo zřetelně vidět při zadávání činností chlapcům a dívkám, a to při pomoci úklidu či pomoci samotné paní učitelce. Téměř vždy, když učitelky potřebovaly pomoci s fyzicky náročnější prací tak oslovily chlapce, pokud se však jednalo o úklid kuchyňky tak byly osloveny děvčata. Jak uvádí Vágnerová (1999) společnost má pro každé pohlaví vytvořen genderový stereotyp, který zahrnuje určité chování. Ke stejným závěrům jsem došla i já, učitelky v tomto případě už věděly, že při těchto činnostech zvolí dané pohlaví. Rozdíly týkající se genderu jsou také mimo jiné znatelné při nabídce her a zadávání úkolů. Chlapcům jsou nabízeny hry typicky maskuliní a děvčatům ty, které jsou považovány za typicky ženské. Výsledky se shodují s tím, jak uvádí Valdřová (2007, s. 26), *„vyučující byt' nezáměrně, přidělují dívkám takové úkoly, které vyžadují spolehlivost, trpělivost, čistotu, estetičnost provedení a musejí se provádět opakovaně.“* Kdežto chlapci si většinu času konstruují, je jim nechána volnost a jak již jsem uvedla výše, jsou na ně kladeny požadavky, které jsou spojené s fyzickou silou. Valdřová (2007, s. 26) přibližuje následovně *„Chlapci jsou pověřováni spíše úkoly vyznačujícími se vyšší prestiží, vyžadujícími intelekt, fyzickou sílu, které nekladou nároky na čas, jsou dobře viditelné a okamžitě ocenitelné.“*

V souvislosti s oslovením chlapců a děvčat, používají učitelky častěji zdrobnělé oslovení pro děvčata, čímž dávají najevo, že ženy jsou citlivější, jemnější a oproti muži slabší bytosti. Naopak u chlapců se s takovým oslovením, které obsahuje zdrobnělé tvary,

se setkáme výhradně u chlapců nižšího věku. Tímto samozřejmě učitelky přispívají k nižší důstojnosti a nerovnosti ženského pohlaví vůči pohlaví mužskému.

Při komunikaci s chlapci a děvčaty jsem zaznamenala genderový stereotyp zvláště pak při vysvětlování zadávání úkolů či nějaké činnosti. Při tomto vysvětlování byly upřednostňovány chlapci oproti děvčatům. Chlapcům bylo častěji vysvětlováno zadání, kdežto děvčata byla chválena s tím, že jsou šikovné holky, že to pochopily. Při rozvíjení rozhovoru byla z pohledu učitelek děvčata komunikativnější, převážně s chlapci byl rozhovor rozvíjen častěji než u děvčat, kdy děvčata byla tlumena a někdy i nevyslechnuta. Je pravou že děvčata chtěla povídat stále a proto je učitelky musely mnohdy ztížit, jelikož by neměli nic jiného na práci než si s děvčaty povídat. Při pozorování se objevil rozdíl v komunikaci učitelek s chlapci a dívkami, ale v rozhovorech si tento rozdíl učitelky neuvědomují nebo nepřipouští.

ZÁVĚR

Celá práce se zabývá problematikou genderových stereotypů, které se v naší společnosti vyskytují. Tyto genderové stereotypy předurčují postavení mužů a žen ve společnosti, určují jejich očekávané chování, jednání a vlastnosti. Dětem se genderové stereotypy předávají už před narozením, kdy dopředu určujeme již nenarozenému chlapci či děvčeti na základě jeho pohlaví, jeho vlastnosti, chování a jak si povede v životě. O chlapci říkáme, že bude silný, statečný, že bude fotbalista a určujeme mu tímto typicky mužské vlastnosti. O děvčeti říkáme, že bude pilná, pozorná, hodná, že bude tanečnice či baletka, tím jsou jí přiřazeny typicky ženské vlastnosti. Každá má představy o budoucnosti svých dětí jiné na tom není nic špatného, jen bychom neměly nechat děti vyrůstat v tom, že nemají jinou možnost se rozhodnout o svém životě a bytí, než je zvykem a společností dané, aniž by na ně společnost pohlížela tak, že dělají něco špatného nebo nevhodného.

Svou pozornost na výskyt genderových stereotypů jsem soustředila do mateřské školy, neboť právě zde jsou dětem vkládány základy zkušeností, dovedností, hodnot a norem chování pro společnost. Vliv této instituce na dítě je velice obrovský.

V empirické části si pokládám několik výzkumných otázek, na které mi realizovaný výzkum poskytl odpovědi. V průběhu mé práce jsem si kladla otázku, zda se v mateřské škole vyskytují genderové stereotypy. Ve zvolené mateřské škole se skutečně genderové stereotypy vyskytovaly. Dokonce se vyskytovaly denně a v každé pozorované třídě. Při svém výzkumu jsem se snažila také zjistit. Zda se genderové stereotypy vyskytují pouze v chování učitelek nebo zda se vyskytují i v chování dětí.

Z výzkumu vyplynulo, že se genderové stereotypy objevují na obou stranách. Je ale pravdou, že většina projevů genderových stereotypů, které jsem v jejich výuce zpozorovala, byla u učitelek neuvědomovaná.

Je znatelné, že genderové stereotypy mají lidé zaryté hluboko v sobě, a i když jsou v současné době v rozporu s jejich smýšlením o postavení mužů a žen ve společnosti, mnohdy zažité zvyklosti zvítězí.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

- ATKINSON, Rita, L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-640-3.
- BĚLINOVÁ, Ludmila a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1980. ISBN neuvedeno.
- BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-155-X.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium, 1992. ISBN 80-85498-18-9.
- BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- CURRAN, Daniel J. a Claire M. RENZETTI, *Ženy, muži a společnost*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
- CVIKOVÁ, Jana. Nerodíme sa ako ženy a muži. In: CVIKOVÁ, Jana a Jana JURÁŇOVÁ (ed). *Ružový a modrý svet: rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Aspekt a demokracie, 2003. ISBN 80-89140-02-5.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GJURIČOVÁ, Šárka. Gender či rod: užitečný pojem v psychologii? *Československá psychologie*, 1992, roč. 36, č. 1, s. 57-61. ISSN 0009-062X.
- GIDDENS, Antony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- HAVELKOVÁ, Hana. Feminismus a moderní společnost. *Aspekt: feministický kulturní časopis*, 1999, č. 1, s. 166-171. ISSN 1336-099X
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JARKOVSKÁ, Lucie. Prohlédněme genderové stereotypy. In: *ABC feminizmu*. Brno: Open Society Fund, Nesehnutí, 2004, s. 19-27. ISBN 80-903228-3-2.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Vydání 2. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7

- JARCOVSKÁ, Lucie a Irena SMETÁČKOVÁ. Škola jako genderový prostor. In SMETÁČKOVÁ, Irena (ed.). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006, s. 14-19. ISBN 80-903331-5-X
- JERÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova universita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- JIRÁSEK, Josef. *Budeme mít školáka*. Praha: Práce, 1971. ISBN není
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži. Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.
- KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ at al. *Prostředí, člověk, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- KUBRICKÁ, Jana. Gender v edukačních souvislostech. In POSPÍŠIL, Radek (ed.). *Kapitoly k aktuálním problémům pedagogiky*. Brno: MSD, 2009, s. 9-13. ISBN 978-80-7392-096-8.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1031-2
- MATĚJÍČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-209-88
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. SPN, Praha, 1990. ISBN 80-0423-897-1.
- PAVLAČOVÁ, Marcela. *Rodičům předškolních dětí*. Olomouc: Pedagogický ústav, 1983. ISBN není.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-579-2
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- RENDLOVÁ, Hana. *Šimon půjde do školy*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

- SEDLÁK VENDELOVÁ, Natália, Vladimíra GAJDOŠOVÁ a Lenka MESARČOVÁ. Rodové stereotypy do/zo škôlky. In: ŠUCHA, Matúš, Miroslav CHARVÁT a Vladimír ŘEHAN (eds.). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 85-93. ISBN 978-80-244-2906-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN není
- SMETÁČKOVÁ, Irena. Gender a osobnost člověka. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2005, s. 18-25. ISBN 80-903331-2-5.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006. ISBN 80-246-0956-8.
- VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In: SMETÁČKOVÁ, Irena (eds.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2007, s. 23-28. ISBN 978-80-87110-01-0.
- VĚŠÍNOVÁ-KALIVODOVÁ, Eva. Gender životního stylu: srovnávací úvaha. In: VĚŠÍNOVÁ-KALIVODOVÁ, Eva a Hana MAŘÍKOVÁ. *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open society Fund, 1999, s. 21-35. ISBN není
- VODÁKOVÁ, Alena a Olga VODÁKOVÁ (eds.). *Rod ženský: kdo jsme, odkud jsme přišly, kam jdeme?* Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-18-0.