



Genderová specifika ve vychovatelství u dospívajících

Diplomová práce

Studijní program:

N7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Vychovatelství

Autor práce:

Bc. Kamila Vokounová

Vedoucí práce:

PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.

Katedra filosofie





Zadání diplomové práce

Genderová specifika ve vychovatelství u dospívajících

Jméno a příjmení: **Bc. Kamila Vokounová**
Osobní číslo: P18000361
Studijní program: N7505 Vychovatelství
Studijní obor: Vychovatelství
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Cílem práce je objasnit základní pojmy (dospívání, identita, genderové role, genderové stereotypy, sebepojetí) a teoretické koncepty vztahující se k problematice genderu a dospívání. Následně popsat jednotlivá vývojová období puberty a adolescence s ohledem na biologické, psychologické i sociální procesy a v rámci nich se zaměřit na roli genderu a genderových stereotypů v utváření identity dospívajícího.

Specificky se práce bude zabývat interpersonálními vztahy ve školním prostředí i mimo něj a pokusí se objasnit možné cílené role vychovatelství v tomto procesu.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

JANOŠOVÁ, P. (2008). Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada.

JEDLIČKA, R., KOŤA J., a SLAVÍK J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada.

KREJČOVÁ, L. (2011). Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada.

RENZETTI, C. M., a CURRAN D. J. (2003) Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.

SMETÁČKOVÁ, I. (Ed.) (2007). Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Praha: Otevřená společnost.

VÁGNEROVÁ, M. (2005) Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce: 30. května 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 13. prosince 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

20. května 2020

Bc. Kamila Vokounová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Lence Václavíkové, PhD., vedoucí mé diplomové práce za vedení, zájem, připomínky a čas. Dále patří poděkování mé rodině a přátelům, za pomoc a podporu během celého studia.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou genderových specifíků u dospívajících ve výchovatelství a otevírá témata s tím spojená. Sleduje roli genderu a s ním souvisejících jevů ve vývoji osobnosti jednotlivce. V práci jsou popsány vztahy mezi pedagogickými pracovníky/pracovnicemi a studenty/studentkami a obecně přístupy, které mohou mít negativní dopad na dospívající jedince, pokud jsou genderově necitlivě užity. Genderová korektnost v interpersonálních vztazích je klíčovým elementem v moderním pedagogickém přístupu.

Klíčová slova

gender, genderové stereotypy, genderová sensitivita, dospívání, výchovatelství, interpersonální vztahy, rovná škola.

Annotation

This diploma thesis deals with the issue of gender specifics of adolescents in education and opens up topics related to it. It follows the role of gender and related phenomena in the development of the individual's personality. In the thesis, the relationships between educators and students are described, and also the approaches which could lead to a negative impact on adolescents, in case of insensitive usage. Gender correctness in interpersonal relationships is key element in a modern pedagogical approach.

Key words

gender, gender stereotypes, gender sensitivity, adolescence, pedagogy, interpersonal relationships, equal school.

Obsah

ÚVOD	9
1 GENDER.....	11
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ – GENDER A POHLAVÍ.....	11
1.2 PŮVOD POJMU	13
1.3 JAK DÍTĚ IDENTIFIKUJE SVŮJ GENDER.....	15
1.3.1 Psychoanalytické teorie	15
1.3.2 Teorie sociálního učení.....	18
1.3.3 Kognitivně-vývojové teorie.....	19
1.4 GENDEROVÉ STEREOTYPY	22
1.5 GENDEROVÁ SOCIALIZACE.....	24
1.5.1 SOCIALIZACE V RODINĚ.....	27
1.5.2 SOCIALIZACE A DOSPÍVÁNÍ	28
1.6 GENDEROVÉ ROLE.....	34
2 DOSPÍVÁNÍ A GENDER	40
2.1 VYMEZENÍ DOSPÍVÁNÍ	40
2.1.1 PUBESCENCE-OBDOBÍ OD 11 DO 15 LET.....	41
2.1.2 ADOLESCENCE – OBDOBÍ OD 15 DO 20 – 22 LET.....	45
2.2 SEBEPOJETÍ V DOSPÍVÁNÍ DÍVEK A CHLAPCŮ.....	48
2.3 ZÁSADY VÝCHOVNÉ PRÁCE S DOSPÍVAJÍCÍMI.....	49
3 GENDER VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	53
3.1 VÝCHOVA.....	54
3.1.1 ZPŮSOBY VÝCHOVY	55
3.1.2 VZDLÁVÁNÍ DÍVEK A CHLAPCŮ.....	58
4 MEZILIDSKÉ VZTAHY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ I MIMO NĚJ.....	60

4.1	KOMUNIKACE MEZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY- PRACOVNICEMI A STUDUJÍCÍMI	60
4.2	PŘÍSTUP PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ KE STUDENTŮM	63
4.3	ROVNÁ ŠKOLA	65
5	GENDEROVÁ SEGREGACE V OBLASTI ZÁJMŮ DOSPÍVAJÍCÍCH	68
5.1	JAK GENDER OVLIVŇUJE VOLNÝ ČAS DOSPÍVAJÍCÍCH	68
5.2	AKTIVITY A ZÁJMY	70
5.2.1	KROUŽEK DRAMATICKÉ VÝCHOVY	70
	ZÁVĚR.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	77

ÚVOD

S rozvojem moderní společnosti dochází k zásadnímu přehodnocování téměř všeho, co do dnes považovali lidé za nezpochybnitelné. Proces změn se tedy nemohl vyhnout ani otázkám zabývajících se podstatou a charakterem představ o mužích a ženách, jejich vzájemných vztazích a postavení ve společnosti. Tento kulturně-sociální koncept, který označujeme pojmem gender, je v dnešní společnosti velmi propíraným tématem, a to hlavně díky jeho kontroverznosti.

Genderová problematika představuje oblast, která zatím nebyla v oblasti školství příliš zkoumána. V této diplomové práci se zaměřuji na „Genderová specifika u dospívajících ve výchovatelství“. Zajímalo mě, jakým stereotypům musejí dívky a chlapci v období dospívání čelit ve školním prostředí i mimo něj. Škola je v určitém časovém úseku života jeho velmi významnou součástí, a právě proto má velký vliv na formování osobnosti. Je tedy velmi důležité, aby v oblasti výchovy a vzdělávání byly studentům a studentkám poskytovány stejné podmínky a příležitosti pro vzdělávání. Bohužel tomu často tak není a chlapci a dívky jsou na základě své genderové škatulky podporováni v zájmu o odlišné aktivity, vyučovací předměty a později i povolání.

Pedagogičtí pracovníci a pracovnice si s dospívajícími chlapci a dívkami vytváří vztah, ve kterém společně následují ne jeden cíl. Nejdůležitějším z nich je vzdělávání a výchova, do nichž mnohdy vstupují genderově nekorektní přístupy ze strany pedagogů i pedagožek. V této práci se pokusím se nalézt možnosti, jak se těmto chybám vyhnout.

Podrobně se budu věnovat období dospívání (pubescence a adolescence). Zaměřím se na jeho charakteristické znaky, vymezím ho časově a popíši procesy a změny, které ho provází.

První kapitola mé práce se zabývá genderem, jeho definicí a původem. Dále vysvětluji pojem identita, jejíž hledání je proces na celý život, avšak právě dospívání je vrcholem tohoto zápasu. Dalším důležitým bodem této kapitoly je popis toho, jak dítě identifikuje svůj gender, a v jejím závěru se věnuji genderovým stereotypům, socializaci a genderovým rolím.

Druhá kapitola obsahuje vymezení období dospívání a blíže se zabývá psychickým a fyzickým vývojem pubescentů a adolescentů. Dále zkoumá sebepojetí dospívajících dívek a chlapců a poté se věnuje zásadám výchovné práce s dospívajícími jedinci.

Třetí kapitola obsahuje pohled na problematiku genderu a vzdělávání, objasňuje pojem výchova a představuje možné výchovné styly. Poté se věnuje vzdělávání chlapců a dívek.

Ve čtvrté kapitole se zabývám interpersonálními vztahy pedagogických pracovníků a pracovníků se studenty a studentkami, jejich komunikací a přístupem. Dále se snažím nastítnit možnosti genderově citlivé výchovy a vzdělávání.

Pátá, poslední kapitola se zabývá genderovou segregací v oblasti zájmů dospívajících. Popisuje, jak gender ovlivňuje volný čas dospívajících jedinců a jak lze vytvořit rovnocenné prostředí pro dívky a chlapce v dramatickém kroužku.

1 GENDER

Jsou všichni lidé z planety Země, nebo ženy pocházejí z Venuše a muži z Marsu? Je možné, že by ženy a muži byly dva různé biologické druhy? Že každý používá jiný jazyk a vzájemně se od sebe tolik odlišují?

Za výsledek genderové nerovnosti pokládám tvrzení o dvou různě kvalitních povahách. Genderová nerovnost totiž vytváří rozdíly mezi ženami a muži, a ty jsou poté používány k obhájení odlišností mezi nimi. Ocitáme se tak v bludném kruhu.

Mým úmyslem je v této kapitole definovat pojem gender, vysvětlit rozdíl mezi genderem a pohlavím a poté popsat charakter genderových stereotypů, genderových rolí a objasnit předpoklady týkající se kultur našich společností.

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ – GENDER A POHLAVÍ

Gender lze chápat jako kulturně-sociální koncept, který vyslovuje názor, že lidské bytosti můžeme dělit do dvou skupin – na ženy a muže. Tyto dvě skupiny často bývají definovány protikladně a jsou jim přidělovány odlišné charakteristiky, schopnosti a vlastnosti. Gender tedy vystihuje naše představy o ženách, mužích a o jejich postavení ve společnosti (Smetáčková, 2007, s. 7). Jedná se o jeden z nezákladnějších způsobů, jak se lidé vymezují z hlediska pohlaví.

Abychom správně pochopili pojem gender, musíme jej odlišit od pojmu pohlaví. *Pohlaví* se omezuje pouze na biologické rozdíly mezi ženami a muži. Jde tedy o biologickou podstatu člověka, která v sobě nezahrnuje aspekty společenské, kulturní či historické. Vyjadřuje čistě odlišné fyzické vzezření, kvůli kterému můžeme odlišit ženské a mužské tělo (srov. Pavlík cit. podle Smetáčková, 2006, Jarkovská cit. podle Decarli-Valdrová, 2004, Jarkovská, 2005).

Dle Kimmla pojem gender ve své definici pouze nerozděluje muže a ženy do rolí, ale vyjadřuje vzájemnou nerovnost. Pojem gender ve své podstatě obsahuje hierarchii a moc (Kimmel, 2000, s. 114).

Biologické pohlavní rozdíly vznikají v pevně určených krocích. Pohlaví je geneticky stanoveno už při početí, tedy při spojení spermií s vajíčkem. Pokud se spojí chromozomy X, bude miminko ženského pohlaví. Pokud dojde ke spárování chromozomu X a Y, bude miminko pohlaví mužského (Karsten, 2006, s. 11).

Sdělení, jakého je člověk pohlaví, přesahuje pouhý anatomický popis vlastního těla. Vyvolává v lidech i představu určitých osobnostních rysů a vzorců chování. Součástí těchto představ jsou obvykle předpoklady toho, jak se dotyčná osoba obléká, vyjadřuje, a dokonce i jakým činnostem se věnuje. Pokud se žena na veřejnosti objeví v kalhotách, nikoho to nejspíš nešokuje. Přesto by někdo mohl očekávat, že ji uvidí v dámských květovaných šatech, a dokonce by ho taková volba velmi potěšila. Stejně tak by se mohlo předpokládat, že ta žena bude povahově spíše pasivní, emotivní, empatická a že se nejspíš rozpláče rychleji než muž. Možná se u ní bude očekávat pečovatelský přístup k jiným osobám, nepříliš velká technická zdatnost, vysoká míra péče o zevnějšek a sklon k romantice.

Pokud se jedná o muže, očekává se, že bude nosit kalhoty. Pokud by se na veřejnosti objevil v dámských šatech, veřejnost by nejspíš byla velmi zaskočena a dost možná i polekána. U muže se předpokládá schopnost ovládat své city a emoce, samostatnost a dost možná i tendence se prosazovat. Společnost vidí muže jako soutěživého a ambiciózního „alfa samce“, který bude zajisté i velmi technicky zdatný.

Jinak řečeno, lidské pohlaví jako biologická danost (bytí ženou či mužem) slouží jako základ, na který lidská společnost staví společenský soubor, který označujeme jako gender (feminita či maskulinita). Daná kultura pak vypovídá o stupni své společenské vyspělosti povahou vztahů mezi ženskou a mužskou populací. (Janošová, 2008, s. 40).

Pohlaví a gender rozlišila na počátku 70. let 20. století Ann Oakley (1972, česky 2000). Pohlaví v jejím podání odkazuje k biologickým rozdílům mezi muži a ženami. Gender se vztahuje k rozdílům ve sféře sociální (Jarkovská 2013, str. 15).

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

Je velmi důležité si uvědomit, že žádné uspořádání vztahů mezi ženami a muži ve společnosti není předem dané, povinné ani neměnné. Uspořádání, ve kterém se pohybujeme

v dnešní společnosti, není povinné a zcela určitě je jakousi dočasnou smlouvou mezi oběma pohlavími.

Gender je uskutečnění situovaného chování ve světle toho, jaká normativní očekávání jsou kladena na muže a jaká na ženy (West, Zimmerman 2008: 103–107, Jarkovská, 2013, str. 16).

Dr. Robert Stoller (psychoanalytik) ve své knížce *Sex and Gender* (Pohlaví a gender) definuje vztah pohlaví a genderu takto: „...až na několik výjimek existují dvě pohlaví, muž a žena. K vymezení pohlaví musíme vzít v úvahu tyto fyziologické podmínky: chromozomy, vnější genitálie, vnitřní genitálie, gonády, hormonální stav a druhotné pohlavní znaky... Gender je pojem, který má spíše psychologické a kulturní konotace a biologickým pojmům „mužský“ a „ženský“ odpovídají názvy genderu „maskulinní“ a „femininní“. Ty mohou být zcela nezávislé na (biologickém) pohlaví.“ (Oakley, 2000, s. 121-122).

1.2 PŮVOD POJMU

Pojem **gender** pochází z anglického výrazu, pro který v češtině neexistuje ekvivalent s přesným významem. V tomto kontextu byly snahy používat slovo rod, nicméně jednalo se o doslovný překlad v lingvistickém smyslu.

Až do počátku 19. století jsme si otázky genderu zodpovídali odkazem na Bibli, která tvrdí, že Bůh stvořil muže a ženy jako rozdílné bytosti s rozdílným posláním i postavením ve společnosti. Tyto rozdíly mají plynout z odlišných reprodukčních schopností. Ženy by v tomto úhlu pohledu měly sloužit především k rození dětí a oproti mužům byly viděny v podřízeném postavení. Tzv. **biologický determinismus** interpretuje genderovou rozdílnost od pohlavních rozdílů a z těch také plyne odlišné postavení ve společnosti. Biologický determinismus nás také ujišťuje v přesvědčení, že nerovnosti ve společnosti mezi oběma pohlavími jsou přirozené. Dokonce nás nabádá k neměnnosti této situace a tvrdí, že veškeré snahy o stírání těchto rozdílů by šly proti naší podstatě, proti přírodě. Široká veřejnost toto tvrzení po většinou akceptuje nejspíš pro jeho jednoduchost a zdánlivou pravdivost.

V moderní společnosti jsme došli k závěrům, které se řídí základním principem demokratického myšlení – a to, že každý člověk má stejná práva a povinnosti bez rozdílu pohlaví, tedy že jsme si všichni rovni (Smetáčková, 2007, s. 7-8).

Americký sociolog Michael Kimmel, specializující se právě na genderová studia, uvádí, že je nutné propracovat především dva základní a patrně univerzální aspekty sociálního života. Prvním aspektem je **genderová rozdílnost**. Tím myslíme skutečnost, že v každé nám známé společnosti, jsou lidé rozdělováni na základě genderu. Obvykle tedy na ženy a muže. Z takového rozdělování se odvíjí jejich postavení, možnosti i povinnosti. Druhým hlediskem se stává **genderová dominance**, tedy skutečnost, že v každé nám známé společnosti jsou zdroje – mocenské, symbolické, ekonomické aj. – mezi genderově rozdělenými skupinami rozděleny nerovně a muži je po většinou mají více pod kontrolou (Smetáčková, 2007, s. 7-8).

Představy o biologických rozdílech se v různých kulturách moc nemění, ale představy o tom, co je to být mužem a co je to být ženou, se můžou markantně lišit. V rámci každé kultury se tyto představy liší podle rasy, věku, třídy, sexuální orientace atd. Biologický determinismus však tyto rozdíly nedokáže vysvětlit. Představme si, že všechny možné znaky ženskosti, které v naší kultuře vnímáme jako ryze ženské, mohou být v jiné kultuře považovány jako čistě mužské a naopak.

Abychom lépe rozlišovali biologické a kulturní aspekty rozdílů mezi pohlavími, nemůžeme se pohybovat pouze v hranicích nám známé společnosti. Musíme se vydat dál a podívat se na rozdíly v osobnosti muže a ženy v jiných kulturách. Rozlišuje se v jiných kulturách maskulinita a feminita, a pokud ano, rozlišují se stejně jako u nás? Margaret Meadová byla americkou antropoložkou a zabývala se specifickou různorodostí typů mužských a ženských osobností v různých kulturách. Meadová zjistila, že různá společenství chápou maskulinitu a feminitu různě. Kladou důraz na jiné kvality, činnosti a zájmy. Meadová ve své studii popisuje tři kmene z Nové Guineje - kmen Arapešů, Mundugumorů a Čambuliů. U Arapešů zjišťuje u dospělého jedince laskavou, jemnou a pasivní povahu. Dospělý jedinec připomíná ženský typ v naší kultuře. Arapešové nerozlišují žádné rozdíly v temperamentu mezi pohlavími ve vztazích, ani v sexuálních vztazích mezi členy. Nikdo není iniciátorem nebo agresorem. Hlavní činností všech dospělých osob je péče o děti a jejich výchova. Pohlavní styk je v tomto kmenu označován jako „práce“, pokud z něho má vzejít nový život. Termín „porodit dítě“ se vztahuje stejnou měrou na oba rodiče. U Mundugumorů se obě pohlaví blíží mužskému vzoru. Ženy jsou asertivní a průbojné. Ženy si oškliví rození dětí a muži si oškliví zase těhotenství. Děti jsou vychovávány k nezávislosti

a nepřátelství. Ženy i muži si jsou povahově podobní. Třetí kmen, Čambuliové, rozlišují osobnosti mužů a žen. Ženy se blíží našemu muži. Hlavy si holí a nezdobí se. Čambulijští muži se zase blíží našemu stereotypu ženství. Ženy jsou podle studie Meadové panovačné, sebevědomé, praktické a asertivní. Naopak muži jsou marniví a starostliví, zajímají se o umění a divadlo. Zajímají je drby, lehko se jich něco dotkne, zdobí se, modelují sošky, nakupují a tančí (Oakleyová, 2000, s. 48-49).

Margaret Mead poukazuje na kmen Bambule, kde mají především muži sklon k půvabnosti, péči o druhé, sexuální zdrženlivosti i zkrášlování se. Ženy nenosí šperky, kontrolují veškeré obchody, podávají impulz k sexuálním vztahům. Tyto odlišnosti mezi sebou si členové kmene vysvětlují biologickou diferenciací. Zároveň ale platí v tomto uspořádání androcentrismus (mužské charakteristiky jsou vnímány jako vyšší) (Smetáčková, 2007, s. 8-9).

Různá pojetí ženské a mužské osobnosti v různých společnostech souvisí s tím, jak odlišně je v nich vymezena mužská a ženská role. Na světě existuje mnoho různých společností, které převracejí náš model a těžší práci nechávají na ženách. Můžeme narazit na různé stereotypy maskulinity a feminity (Oakleyová, 2000, s. 48-49).

1.3 JAK DÍTĚ IDENTIFIKUJE SVŮJ GENDER

Děti už zhruba v osmnácti měsících pomalu dávají přednost hračkám, které jsou ve shodě s jejich genderovým stereotypem. Během druhého roku života si děti uvědomují vlastní gender, a dokonce i gender jiných lidí. Během třetího roku začínají hodnotit některé vlastnosti a typy chování genderově stereotypním postupem. Z těchto informací tedy usuzují, že děti jsou vystavovány genderovým signálům již v útlém věku. Existují tři obecné typy teorií, které vysvětlují, jak se malé dívky dozvídají, že jsou dívkami, nebo se malí chlapci dozvídají, co mohou dělat jen chlapci.

1.3.1 Psychoanalytické teorie

Sigmund Freud (1856-1939) je autorem jedné z nejznámějších psychoanalytických teorií genderové identity. Jeho koncepce je nám známá jako *teorie identifikace*.

Podle této teorie děti procházejí několika stádii během svého osobnostního vývoje. První dvě stádia nazývá *orální* a *anální* a během nich se chlapci a dívky svým chováním a

vnitřním prožíváním mnoho neliší. Jejich city v tomto období jsou směřovány hlavně na matku, která uspokojuje jejich potřeby a pečuje o ně. Až ve věku čtyř let dochází k výraznějším změnám. Děti si začínají uvědomovat vlastní genitálie a jsou si vědomy odlišností od genitálií druhého pohlaví. Tehdy dochází k zahájení třetího stádia, a to Freud nazývá *falické*. Během tohoto stádia dochází u dítěte k identifikaci, to znamená, že si dítě nevědomě utváří vlastní chování. Děje se tak podle vzoru rodiče stejného pohlaví. Tím se učí chování vlastního genderu. Rozdílem je, že k identifikaci u dívek dochází jinak než u chlapců (Renzetti, Curran, 2005, s. 94).

Kastrační úzkost – stav, při kterém u chlapců dochází k identifikaci. Láska k matce nabývá na sexuální povaze, a proto chlapec na svého otce nahlíží jako na soupeře. Nakonec však chlapec přistoupí na připodobnění se svému otci. S otcem se ztotožňuje, vstřebává jeho vlastnosti a způsoby chování. Chlapce doprovází strach, že je otec vykastruje, kvůli sexuálnímu přitahování se k matce. Jedná se o freudovský termín (Renzetti, Curran, 2005, s. 94-95). Pokud tato úzkost není náležitě zpracována, stává se jádrem budoucí neurózy. Pokud budeme brát tuto teorii doslovně, bude nám připadat velmi brutální. Pokud ji ale budeme číst jako hyperbolu, nalezneme v ní užitečné poučení, určené všem vychovatelům. Můžeme jí rozumět jako výstraže před znehodnocováním výkonu malých dětí – zesměšňování, či dokonce upozorňování na nedostatky a slabosti. Takové chování by je mohlo do budoucna velmi psychicky poničit (Jedlička, 2017, s. 105). Chování obsahující opakovaný posměch, zlehčování a zviditelňování chyb jedinci poškozuje jeho sebedůvěru. Provází ho pochybování o sobě samém, obavy o svých schopnostech a úzkostná nejistota. Pokud otec svého syna plně podporuje, nesoupeří s ním a bere ho jako svého partnera, není nebezpečným sokem. Může v něm syn nalézt svůj milovaný vzor a postupně si tvořit svou individualitu. Chlapec, který od svého otce zažíval přátelský respekt a kamarádké zacházení, bude v období dospívání méně výbušný a úzkostný než ten, kterému se dostávalo zahanbování, bití či zastrahování. Je velmi pravděpodobné, že ten jedinec, který zažil v případě svízelných situací pomoc, podporu a spolupráci, bude v dospělosti pro svého syna alespoň stejnou oporou, jakou pro něho byl jeho otec – socializační vzor (srov. Jedlička, 2017, Renzetti, Curran, 2005).

Posila sebeúcty malé dívky její matkou v jakémkoliv směru má prospěšný vliv na budoucí pojetí ženské role. Pokud by dívka vnímala matku jako lhostejnou nebo zlou, mohla

by se dívka připoutat k jiné blízké osobě. Podle Freudovy koncepce je dívka, emancipující se od matky sexuálně přitahovaná k otci. Současně ji také trápí nepřítomnost penisu, tudíž nemůže být stejná jako její otec. Jak ale zdůrazňují teoretici moderně navrhované psychoanalýzy, vytvoření dojmu ženské či mužské pohlavní příslušnosti u dětí nepochází z biologického sebeobjevení, jak Freud očekával, ale naopak skrze vědomí vnitřní genderové identity, která je přenášena nejspíš na základě očekávání rodičů (Jedlička, 2017, s. 106).

Závist penisu – k závidění penisu u dívek dojde tehdy, když poprvé spatří mužské pohlavní ústrojí. Podle Freuda je to o mnoho lepší vybavení. Dívka prý cítí pocit nedokonalosti a závidění. Svou lásku dívka směřuje k otci, jakožto vlastníku penisu. Nakonec se ztotožňuje se svou matkou a dochází k uvědomění si, že penis může získat na chvíli prostřednictvím pohlavního styku, nebo symbolicky porozením syna. Touha po penisu v dívkách podle Freuda probouzí lásku k mužům.

Tuto teorii nelze objektivně ověřit, protože se jedná o proces, který probíhá podvědomě. Podle Freuda jsou navíc genderové vzorce chování získané v dětství navždy dané a neměnné. Podle mého názoru se ale gender vyvíjí po celý život, a to proto, že člověk mění své názory a postoje. Z celé této teorie nám vyplývá, že Sigmund Freud hodnotí ženy jako méněcenné a staví je rezolutně na místo pod mužské pokolení.

Karen Horney (1967) odmítá ve Freudově teorii představu závidění penisu jako klíčový faktor a nabízí na svou dobu provokativní hypotézu o závidění mužů k ženám, která plyne z jejich schopnosti plodit děti. Tento jev pojmenovala jako *závist dělohy*.

Erik Erikson (1968) zastává názor, že ženy oplývají schopností nošení a pěstování nového života díky vnitřnímu prostoru, který je k tomu předurčuje a vlastně je i duševně staví do role pečovatelky. Muži mají podle Eriksona své orgány vnější a činné, což se v jejich psyché odráží v zaměření se vnější svět a s tím aktivní přístup k němu.

Podle dalších autorů, jako jsou například Clara Thompson (1964), Juliet Mitchell (1974) nebo Jacques Lacan (1977) je ženská závist penisu jen symbolická a ženy v ní spatřují mužskou nadvládu, moc a privilegia v patriarchální společnosti. Za opravdový předmět závidění označují tedy vyšší společenský status doprovázený větší mírou svobody (Renzetti, Curran, 2003, s. 94-97).

1.3.2 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení se zaměřují na empiricky pozorovatelné události a jejich důsledky. Těchto teorií je mnoho a mají společný princip čerpající z psychologického směru *behaviorismus*. Hlavním principem behaviorismu je *posilování*. Nejedná se o fyzické posilování těla, ale myslí. Behavioristé tvrdí, že princip posilování se vztahuje na lidský proces učení a učení se genderovým rolím také. Následuje-li po určitém typu chování odměna, zvyšuje se šance, že dané chování bude zopakováno. Pokud po něm ale následuje trest, je velmi pravděpodobné, že k opakování už nedojde. Bude tedy vyšší šance naučit svého psa podávat pac, pokud bude za každé podání odměněn například pamlskem a pochvalou. „*Konkrétně tedy teorie sociálního učení říká, že děti získávají jim odpovídající genderové identity proto, že jsou odměňovány za chování odpovídající jejich genderu a trestány za chování, které je s ním v rozporu.*“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 99)

Někdy jsou odměny a tresty v podobě chvály či napomenutí. Jindy můžeme ve frontě u pokladen zaslechnout otce pětileté dívenky, jak ji rychle říká, že to autíčko jí rozhodně nekoupí, protože to je hračka pro kluky. Navíc v případě chlapců je výběr „špatné“ hračky odsuzován ještě ostřeji.

Děti se učí posilováním, ale i nápodobou a modelováním lidí v jejich okolí. Oba tyto procesy jsou spolu provázány. Děti bývají odměňovány za nápodobu některého druhu chování a zároveň trestány za jiné. Nejčastěji však napodobují chování osob, které je odměňují a jejich chování tak posilují. Nejčastěji si děti za svůj vzor chování vybírají osoby, které vnímají přátelsky, vlídně a zároveň jako silné. Dalším faktorem pro výběr takových osob je i vnímaná podoba dítěte s konkrétní osobou. Často to bývá rodič stejného pohlaví, starší sourozenec nebo vrstevník. Jako vhodný vzor dítěti může sloužit i mediální osoba (zpěvák, herec), nebo pedagog. Tvrzení, že by děti napodobovaly hlavně osoby stejného pohlaví, potvrzeny nejsou, naopak výsledky zkoumání nápodoby osob stejného pohlaví tvrdí, že dívky napodobují spíše mužské vzory, a to pro jejich moc, kterou jim děti ve svých očích přisuzují. Nápodoba stejného pohlaví je častější, pokud se osoba chová podle modelu daného genderu.

Tato teorie se týká adolescentů, kteří přichází do interakce se svým sociálním okolím. Zkoumá, zda je jedinec schopen učit se a dále rozvíjet určité své schopnosti, zda zvládne obsadit nové sociální role, které ho v této fázi čekají, a navíc jsou od něho vyžadovány

(Vágnerová, 2012, s. 395-398). Základem procesu socializace je sociální učení. Socializace spočívá v tom, že si jedinec osvojuje nové způsoby chování a jednání. Děje se tak prostřednictvím imitace, identifikace a operantního učení.

1.3.3 Kognitivně-vývojové teorie

Základy kognitivně-vývojové teorie nalzáme v dílech psychologů Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Oba se shodně věnovali studiu mentálních procesů, díky kterým děti chápou svá pozorování a prožitky.

„Jednotícím principem kognitivně-vývojových teorií je, že děti se učí genderu (a genderovým stereotypům) v rámci svých rozumových snah nalézt řád v sociálním světě, který je obklopuje.“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 100)

Dle kognitivně-vývojových teorií jsou malé děti postaveny před nesnadný úkol, a tím je nalézt smysl veškerých informací. Děti tento nesnadný úkol řeší objevováním vzorců ve hmotném okolí a sociálním světě. Mají k tomu prý ideální předpoklady. Děti si utvářejí svá schémata a jedním z nich je právě pohlaví. Mezi osmnácti měsíci a sedmi roky života (podle Piageta) mají děti smysl pro konkrétnost. Vnímají odlišnosti v oblékání mezi ženami a muži, a dokonce vnímají i odlišnosti v zaměstnání. Děti tuto kategorii nejprve aplikují na sebe (podle toho i uspořádají svou identitu) a poté ji vztahují i na jiné osoby. Jsou pak schopné třídit lidské vlastnosti a typy chování do dvou skupin. Mužské a ženské. Dalším stupněm je hodnocení pozorovaného chování na genderově korektní (Renzetti, Curran, 2003, s. 101).

Podle Kohlbergovy teorie si dítě už ve třech letech začíná uvědomovat, zda je chlapec, nebo dívka. Pohlavní identita se však z části upevňuje až ve čtvrtém roce a zůstává tak do šestého roku života. Poté, co dítě dosáhne konstantnosti vlastní pohlavní příslušnosti, začne se svým chováním přizpůsobovat svému pohlaví. Podle Kohlberga dítě vyhledává situace, ve kterých si svou pohlavní příslušnost potvrzuje. Jedním ze způsobů může být identifikace s rodičem stejného pohlaví a následná imitace jeho chování (Karsten, 2006, s. 41-44).

Kognitivně-vývojová teorie nám dává odpověď na to, proč mají děti tendence upřednostňovat hračky, činnosti i přátele, které odpovídají jejich genderu.

Dále Renzetti a Curran tvrdí, že dívky mají obecně větší znalost genderu než chlapci, a navíc jsou i tolerantnější k případným přestupkům v genderovém vymezení. Jako velmi

zajímavá poznámka se mi jeví, že malé děti kladou důraz na kategorii pohlaví nikoli proto, že by se jim jevila jako přirozená, ale proto, že na ni společnost klade přílišný důraz.

Velmi významnou se pro kognitivněvývojovou teorii stala psycholožka Sandra Bem, která stvořila alternativní teorii procesu nabývání genderu. V této diplomové práci stručně představím její hlavní myšlenky.

1.3.3.1 OPTICKÁ SKLA – SANDRA BEM

Sandra Bem shledává, že kultura v každé společnosti se skládá ze souboru předpokladů o členech dané kultury. Jedná se o jejich uvažování, vzhled, jednání i cítění. Tyto předpoklady jsou do společnosti tak vryty, že jednotlivé generace reprodukují určité vzorce chování a myšlení. Tyto předpoklady nazývá autorka „optickými skly“. Bem se zabývá především „optickými skly“ genderovými, kterými jsou **genderová polarizace, androcentrismus a biologický esencialismus**.

Genderová polarizace

Ženy a muži jsou odlišné bytosti a tyto odlišnosti ustavují jeden hlavních principů uspořádání společnosti.

Androcentrismus

Terminem androcentrismus označuje Sandra Bem představu mužské nadřazenosti ženám, tak i špatně vymýtitelný předpoklad, že muži a jejich prožívání světa je bráno jako norma.

Biologický esencialismus

Tento pojem slouží k jakémusi uznání platnosti a racionalizaci předchozích dvou optik tím, že je vysvětluje jako nutný, a především přirozený produkt vrozených biologických rozdílů mezi muži a ženami.

Sandra Bem řeší to, jak tyto optiky svým působením ztvárňují obě pohlaví do kulturou schválených stereotypů (Renzetti, Curran, 2003, s. 103-104).

Proces osvojování genderu je podle Bem jedním určitým případem obecného procesu socializace. Pro úspěšnou socializaci považuje dvě hlediska. Prvním hlediskem je před-

programovaná každodenní zkušenost jednotlivce tak, aby odpovídala kulturou nastaveným „pravidlům“. Zároveň jsou lidé pod tíhou skrytých ponaučení, které Sandra Bem nazvala jako metasdělení- „*ponaučení o tom, co je důležité, co je oceňováno a jaké rozdíly mezi lidmi jsou z hlediska dané kultury významné.*“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 104)

Tyto dva procesy působí na lidské bytosti tak, že se v krátkém čase začnou v dané kultuře cítit jako „ryba ve vodě“, a nejsou schopni rozeznávat, jak jejich realita je ovlivněna kulturou. Takové splývání realit si můžeme uvědomit návštěvou jiných společností, jejichž kultura se liší od té naší.

Bem tvrdí, že genderová optika děti ovlivňuje od samého počátku, tedy od jejich narození. Genderová polarizace zasahuje do našeho stylu oblékání, účesů, výzdobě našich obydlí i výběru hraček pro naše ratolesti. Sandra Bem se soustředí na zkoumání metasdělení o genderu, které často probíhá skrytě a podle mého názoru i nevědomě. Jako příklad metasdělení můžeme považovat to, že děti vnímají, že na každé rodinné vyjížděce řídí automobil otec, i když matka dokáže řídit auto také. „*Genderově vyhraněná osobnost je produktem i procesem zároveň.*“ (Bem, 1993, s. 152 cit. podle Renzetti, Curran, 2003, s. 105)

Tedy, kdy člověk vstupuje do dospělosti, už to není jen kultura, co určuje mantinely jeho definicím genderové úměrnosti. Člověk se začíná dobrovolně podřizovat a hodnotit se i ostatní v jejich úmyslech. Bem také zdůrazňuje, že vymezení pohlaví, které člověk jako dítě přijme je sociokulturní povahy, nikoli biologické. Dokonce tvrdí, že na „optické sklo“ genderově polarizující je přiloženo druhé sklo a to androcentrické. Děti se dozvídají, že existují rozdíly mezi ženami a muži a k tomu navíc i to, že mužské pohlaví má vyšší hodnotu. Z toho vyplývá, že je nutné provést změnu v sociální sféře. Je potřeba změnit kulturní optiku, která je procesem enkulturace předávána. Je třeba odstranit androcentrismus i genderovou polarizaci. Bem upozorňuje, že vymýtit genderovou polarizaci znamená mnohem víc než jen lidem poskytnout větší svobodu stát se více femininními, maskulinními, homosexuálními, bisexuálními, heterosexuálními či jakýmikoliv zatoužime býti. Jedná se o naprostou změnu v kulturním vědomí, s níž podobné pojmy vymizí z naší kultury i duševních skladeb jednotlivců. Jako řešení nabízí autorka „optiku individuálních rozdílů“, která by měla zdůrazňovat rozmanitost jednotlivců ve skupinách.

1.4 GENDEROVÉ STEREOTYPY

Pro začátek si dovolím nejprve definovat pojem stereotyp. **Stereotypy** jsou předem stanovené představy. Jedná se o povahové rysy, zvyky a způsoby chování dané skupiny lidí, bez toho, aniž by byla brána v úvahu jejich individualita. Díky těmto představám získáváme základní informace o situacích, věcech a lidech bez toho, aniž bychom znali bližší podrobnosti. Stereotypy si nevytváříme na základě svých zkušeností, ale ústním tradováním (Janošová, 2008, s. 27, cit. podle Martin, 1991).

Stereotypy nám mohou pomoci k lepší orientaci v sociálním světě a k jeho porozumění. Znamenají pro nás první orientační nástroj při setkání s něčím neznámým. Existují hned dvě výhody tohoto nástroje, a to ty, že s jeho použitím šetříme svůj čas a energii, kterou bychom museli využít pro komunikaci a poznávání. Znalost stereotypu ovlivňuje chování těch, kterých se týká, a zároveň tak potvrzuje jeho „pravdivost“. Lze tak někdy předpokládat reakce druhých lidí a tím i předcházet mnohým nedorozuměním (Janošová, 2008, s. 27).

Lidé se mnohokrát opírají o genderové stereotypy. Ty mohou být vnímány jako pozitivní i negativní a je s nimi spojována prakticky každá společenská skupina. Výjimku netvoří ani ženy a muži. **Genderové stereotypy** jsou tedy zjednodušující popisy toho, jak by měla vypadat „femininní žena“ či „maskulinní muž“.

Genderové stereotypy postihují především tři klíčové oblasti genderových rolí:

- Ženy se častěji starají o domácnost a muži jsou živiteli rodiny.
- Ženy pracují v jiných zaměstnáních než muži.
- Ženy mají nižší sociální status než muži.

(Očenášková, 2015, s. 14)

Lidé o těchto stereotypech obvykle přemýšlejí protichůdně, tedy tak, že „normální muž“ nemá žádné rysy ženskosti a naopak. Genderové stereotypy jsou univerzálně platné, protože společnost předpokládá, že jejich charakteristické znaky sdílejí všichni členové daného pohlaví. Domnívám se však, že příslušníci obou pohlaví se ve skutečnosti těmto stereotypním představám dosti vymykají. Někdy je na tyto výjimky pohlíženo příznivě. Děje se tomu však spíše u starších adolescentů. Představte si, prosím, krásnou blond dívku, jejíž

velkým koníčkem je fotbal. Tato dívka je v tomto sportu velmi úspěšná a fotbal hraje za svůj oblíbený fotbalový tým. Takovou dívkou může být podle mého názoru její okolí nadšeno a okouzleno. Může ji vnímat jako výjimečnou, jelikož má širší záběr, než je obvyklé, a odlišuje se tak od ostatních dívek. Pokud by se jednalo o chlapce, který by se ve svém volném čase nevěnoval hokeji, ale například Pole dance, s velkou pravděpodobností by místo obdivného uznání svého okolí musel čelit odmítavým reakcím či opovržením. A to i za předpokladu, že by mu jeho koníček dovolili rodiče a že by ho akceptovali. Dospívající vrstevníci ovšem většinou nebývají příliš shovívaví a odlišné genderové chování spíše odsuzují.

Snažím se naznačit, že v průběhu dětství si osvojujeme náležitou rodovou roli, identifikujeme se s ní a bez dalších významných diskuzí ji přijímáme v téměř celé její šíři. K osvojení základů role dojde mnohem dříve, než je nad tím dítě schopno přemýšlet. Jelikož je ale již ve velmi nízkém věku schopno kategorizačního schématu, jsou tyto kategorie v pozdějším věku vnímány velmi ztuhle a striktně a je potřeba vysoké dávky sebereflexe, aby byly přijaty jejich alternativní podoby. Jejich podstata není naturální, ale sociální.

Naše společnost nám předurčuje určité vlastnosti a způsoby chování, které závisí na našem pohlaví. Taková pravidla jsou usazena ve společenských institucích, jako je hospodářství, politika, náboženství, vzdělání i rodina (Renzetti, Curran, 2003, s. 20-22). Postupné stírání genderových stereotypů vede k tomu, že role v manželství jsou zaměnitelné, i když výzkumné závěry Čermákové, Maříkové, Šanderové a Tučka (2000) potvrzují, že muži dávají přednost tradičnímu pojetí role ženy jako matky a hospodyně (Čermáková, Maříková, Šanderová, Tučka, 2000, cit. podle Očenášková, 2015, s. 34).

Irena Smetáčková (2007) tvrdí, že výzkumy, které se snaží odhalit rozdíly ve schopnostech, dovednostech a talentech žen a mužů, ukazují, že pokud vůbec existují rozdíly mezi muži a ženami, tak jsou menší než rozdíly v rámci těchto skupin. Výzkumy dokazují, že muži a ženy jsou v průměru stejně inteligentní, vládnou stejnými komunikačními schopnostmi a jejich nadání na matematiku se shoduje.

Je možné, že ještě po dobu mnoha let bude pokračovat spor o to, zda jsou rozdíly v osobnosti muže a ženy vrozené nebo naučené. Z toho, co víme, je jasné, že velkou roli pro formování osobnosti hraje právě kultura, což nám jasně dokazuje srovnání různých kulturních prostředí. (Oakleyová, 2000, s. 64). Domnívám se, že je však možné, že biologické faktory určují směr rozdílů, ale neurčují jeho rozsah.

1.5 GENDEROVÁ SOCIALIZACE

V této kapitole se pokusím popsat způsoby, kterými si lidé osvojují gender. Jedná se o identitu, genderovou identitu a tzv. genderovou socializaci. Socializace je velmi důležitým procesem, ve kterém se z jedince stává společenská bytost. Pochopení tohoto procesu je pro vychovatele nezbytné, aby mohl rozpoznat příčiny některých problémů u dětí a dospívajících.

„Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu.“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 93).

Socializací rozumíme proces, při kterém lidský jedinec jakoby proniká do svého sociálního prostředí. Jde o proces, ve kterém se utváří a vyvíjí osobnost daného jedince, prostřednictvím sociálních vlivů a vlastních činností jedince. To vše se odehrává tehdy, kdy jedinec na tyto vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je a zvládá je (Helus 2001 cit. podle Hadj-Mousová, 2003, s. 12).

Socializace v dětství vyvolává větší pozornost vzhledem k jejímu významu pro celkový vývoj jedince, ale je nutné si uvědomit, že socializace je celoživotní proces, ve kterém dochází k utváření osobnosti skrze začleňování do společensko-kulturních vzorců. To jednodušeji řečeno znamená, že u jedince dochází k utváření osobnostních rysů jako získaných dispozic. Socializace v dětství je významná především kvůli formování základních vzorců, podle kterých se člověk chová, přemýšlí a prožívá už po celý život. Socializaci dítěte ovlivňuje rodina, společnost prostřednictvím svých institucí (volnočasová zařízení, škola), dále také například televize, divadlo, literatura, reklama, rádio a podobně.

Dítě je v procesu socializace aktivním účastníkem. Působí na něho mnoho vlivů a ono je musí nějak zpracovávat, prožívat, interpretovat a reagovat na ně. Je tedy velmi důležité, jaké vlivy na dítě působí, ale neméně je důležitá i jejich interpretace. Dítě někdy i určité vlivy podporuje, příkladem může být podněcování rodičů ke slovním výměnám v době, kdy si dítě buduje svůj slovník (Hadj-Mousová, 2003, s. 12-13).

Jedním z obsahů socializace je *vnímání*. Vnímání je ovlivněno tím, co daná společnost pokládá za podstatné – dochází k podporování podnětů, důležitých v daném prostředí, a s tím svázaných znalostí a schopnosti jemného rozlišování. Jako další bod obsahu socializace

je *jazyk a řeč*. Jde o hlavní prostředek k poznání u člověka. Slouží ke komunikaci, vyjádření různých významů, ovlivňuje myšlení dítěte a je přesné. V průběhu socializace se dítě naučí *normám a hodnotám* ve svém prostředí. Zjistí, jaká pravidla je nutno dodržovat a zároveň se učí rolím v sociální skupině (role kamaráda, sourozence, role rodiče. Dítě přijímá dokonce i *ideály*, které vychází ze zmíněných norem. Na těchto základech si také vybírá své vzory (především v pubertě a dospívání). Dítě je velmi ovlivněno základy, na kterých je společnost postavena (filozofickými a náboženskými principy). V neposlední řadě musím zmínit *identitu a sebepojetí*. V procesu socializace se dítě dozvídá, jakou ono samo má hodnotu a výrazným způsobem to ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. Zda to, co dítě dělá, je dobré či špatné, se dovídá z reakcí společnosti – sociálního prostředí.

Každý vychovatel by měl vědět, že dítě v jeho péči má za sebou několik let usilovného vývoje. Základní rysy jeho osobnosti, postoje, povědomí o normách společnosti, byly zformovány socializačními vlivy v jeho rodině. Každá rodina je jiná, specifická a díky tomu má každé dítě jiné výchozí předpoklady. Ve svém pedagogickém působení musí vychovatel vzít v úvahu všechna tato specifika (Hadj-Mousová, 2003, s. 13-14).

Genderová socializace někdy může nést podobu vědomého úsilí, které posiluje genderová očekávání přímými odměnami nebo naopak tresty. Genderová socializace může být přenášena jemnými signály, jako například barvou dětského oblečení. V minulosti byla modrá barva přisuzovaná dívkám jako symbol jemnosti. Růžová patřila chlapcům a značila mužnost. Dnes se setkáváme s přesným opakem. Růžová pro malé dívky a modrá je přisuzována chlapcům.

Zjednodušeně řečeno, každý den „děláme“ gender. Chci tím říci, že každý den jsme v interakci s ostatními lidmi a jako ženy a muži se chováme. Souvisí to se způsobem, jakým se oblékáme, stylem naší komunikace, chováním, a nakonec také tím, jak nás naše okolí vnímá. Existují představy o tom, jak jsou obě pohlaví chápána. Tyto představy se přeměnily v jakési normy a pravidla, která se my učíme od raného dětství v průběhu socializace.

V rámci vychovatelství se jedná o rodiče, širší rodinu i vychovatelky ve školce. Tito lidé na sebe s dětmi vzájemně působí podle toho, v jaké genderové kategorii se nachází. Při komunikaci s dívkou dochází k používání více zabarvených slov. Dospělí kupují dívkám hračky z dívčího odvětví – panenky, nádobíčko, kočárky. Navíc jsou dívky vedeny k péči o druhé. Co se týče chlapců, výchova k nim je mířená více na verbální komunikaci a je méně

emocionální. Chlapci jsou pomocí hraček vedeni k technickým dovednostem. Lego či jiná stavebnice je ideálním způsobem, jak zlepšit jejich technické a logické zaměření.

S genderem se tedy nenarodíme, musíme se ho učit. Interakce mezi dospělými jsou strukturované velmi podobně, lidé do nich vstupují s jasnými představami o ženách i mužích a podle toho se také chovají. Navíc před sebou vzájemně prezentujeme vlastní genderovou identitu. Ostatní naši sebe prezentaci hodnotí a pokud nějak překročíme kulturně přijatelná genderová pravidla, usměrní nás. Stejně tak přece usměřujeme naše děti a říkáme zažité věty jako například „Nebul, brečí jenom holky!“

Období dospívání, tedy především adolescence, je pro jedince velkým zápasem o hledání vlastní identity (Říčan, 2004, s. 216). Pojem **identita** je nejednoznačný a dle mého názoru má i mnoho významů. Mladý člověk se snaží nalézt v tomto období odpovědi na řadu otázek jako například „Kým jsem?“, „Jaký jsem?“, „Kam patřím?“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 160).

Pojem identita a pojem sebepojetí jsou často uváděny jako totožné. Vědomí vlastní identity můžeme chápat jako uvědomování si sebe samého. Cítění své jedinečnosti. Pojetí sebe sama (vlastní identity) je výsledkem našich zkušeností se sebou samým. Děje se tak na základě smyslových vjemů, sebeprožívání a přemýšlení nad sebou v kombinaci s reflexí reakcí ostatních lidí (Sedláčková, 2009, s. 14-15).

„Identita (totožnost) je způsob, jakým jedinec vnímá sám sebe, své místo ve společnosti nebo též subjektivní obraz vlastní osobnosti.“ (Sedláčková, 2009, s. 19)

Jelikož gender velmi ovlivňuje naše smýšlení o sobě samotném a říká nám, jak se vnímáme, není divu, že směřuje naše sny. **Genderová identita** odráží naše plány a sny, které většinou souvisí s naší představou o maskulinitě či feminitě. Podle P. Bourdieu (2000) – (*cit. podle Smetáčková, 2007, s. 11*) se tyto naše představy vpisují do našich těl, protože ovlivňují nejen to, jak se oblékáme, holíme a češeme, ale i jak se pohybujeme, jaký zaujímáme prostor či jak se díváme. Podle něho mají muži tendenci ukazovat dominanci a ženy ztělesňují podřízenost. Ženy se snad i prostřednictvím svých gest a pohybů zmenšují – sedí s překříženýma nohama a vyhýbají se přímým pohledům. Muži tíhnou k tendenci se zvětšovat, a to tím, že své tělo drží vzpřímeně. Vypadají tím dominantnější a k tomu využívají i přímý pohled (Smetáčková, 2007, s. 11-12).

Jarkovská (2013) ve své knize zmiňuje tvrzení Talcotta Parsonse a Roberta Balese, že dítě je zárukou reprodukce společenského řádu a je tudíž nutné, aby bylo vystaveno řádné výchově a dohledu. Je nutné ho zformovat a přizpůsobit potřebám společnosti.

„Je třeba, aby si správně osvojilo role, které umožní jeho existenci ve společnosti a zároveň existenci samotné společnosti. Genderová socializace je pak v tomto pojetí chápána jako osvojování ženských a mužských rolí a funkcí (především v rámci rodiny).“ (L. Jarkovská, 2013, s. 26-27)

Parsons a Bales hovoří o pohlavních rolích a socializaci k pohlavním rolím, ne o genderu a genderové socializaci. Socializace jedinců podle nich probíhá v rodině prostřednictvím rozdílnosti role matky a otce. Matku staví do pečující role a otcí připisují roli živitele rodiny.

1.5.1 SOCIALIZACE V RODINĚ

Nejsilnější vliv na člověka mají intimní mezilidské vztahy, které jsou důležité pro budování genderové individuální identity. Je všeobecně známo, že rodina je základní sociální skupinou a vztahy v rodině jsou pro děti velmi důležité. Dítě se cítí bezpečně, pokud jsou vztahy pozitivní. Vědomí, že rodina drží pohromadě, má své rituály a společně prožívá výjimečné zážitky, dává dítěti pocit jistoty. Rodiče bývají autoritou pro děti do doby jejich dospívání a jsou pro ně vzory, kterým se ve většině případů chtějí podobat a identifikují se s nimi. Taková identifikace se subjektivně významnou osobou v dětech zvyšuje pocit jistoty (Mills a Duck, 2000, Siegler a kol., 2003 cit. podle Vágnerová, 2008, s. 68-69).

Matka obvykle tráví s dítětem mnohem víc času než otec, její náplň „práce“ je zaměřena spíše na každodenní činnosti a běžné povinnosti. Vztah matky k dítěti bývá vřelý, otevřený, citlivý a velmi emoční. Matka je v roli pečující a ochraňující osoby (Vágnerová, 2008, s. 69). Matka je pro dítě ztělesněním něhy, péče a nepodmíněné lásky. Tím vším pro dítě je v případě dobrého soužití (Jedlička, 2017, s. 104).

Otec pro budoucnost dítěte představuje nutnost přizpůsobení se autoritě, tudíž vnější omezení dětské žádostivosti. V průběhu vztahu s matkou se dítě učí řádu při krmení a koupání. Pokud je péče matky trpělivá, důsledná a starostlivá, dítě vede k přijetí pravidelných návyků, kterými jsou například hygiena, vyprazdňování a přijímání potravy.

Takovýto rytmus ve většině případů kojenc i batole samy svými požadavky regulují a spoluutvářejí. Otec však prezentuje cizí řád, který není závislý na dítěti, ale dítě ho v budoucnosti bude muset respektovat (Jedlička, 2017, s. 105). Roli otce v některých případech můžeme chápat jako doplňkovou, kdy velkou část výchovy přenechává matce. Velmi často otec plní funkci přísnějšího rodiče, pomáhá dítěti získávat informace o vnějším světě a nechává dítě nabývat nových zkušeností (Vágnerová, 2008, s. 70).

Vztahy se sourozenci mají také velký podíl na socializaci dítěte. Sourozenci se musejí naučit žít společně, bok po boku. Sourozenec je pro dítě velmi dobrým zdrojem zkušeností a může se od něho naučit mnohým novým a užitečným věcem. K sociálnímu rozvoji slouží všechny sourozenecké interakce. Ať už jsou na přátelské, nebo nepřátelské úrovni. Sourozenecké vztahy jsou citově velmi významné a děti spojuje rodina. Málokdy jsou sourozenci stejně staří, a proto nedosahují stejné vývojové úrovně. Sourozenci jsou si často oporou, můžou si být vzájemnými spojenci, ale i soupeři. Musejí se totiž dělit o přízeň a pozornost rodičů, často také o materiální výhody (dárky), a tato rivalita je větší, čím blíže si sourozenci věkově jsou. Velmi často dochází k tomu, že pokud je jeden ze sourozenců starší, přejímá mocenskou roli. (Matějček, 1994, Siegler a kol., 2003 cit. podle Vágnerová, 2008, s. 70-71)

Přítomnost obou rodičů je pro rozvoj dětské osobnosti velmi důležitý. Pokud jeden z rodičů není přítomen, chybí model pro pochopení jedné z genderových rolí. Často se stává, že v rodině chybí otec, tudíž chybí mužský vzor, což podle Vágnerové (2008) může negativně ovlivňovat především chlapce. Jako náhradní mužský vzor může sloužit strýček, nebo dědeček. Děti žijící pouze s rodičem stejného pohlaví, mají tedy ošizenou zkušenost, protože jim chybí poznatky o chování dospělých osob opačného pohlaví. Dále se jim nedostává typických projevů interakce mezi mužem a ženou.

1.5.2 SOCIALIZACE A DOSPÍVÁNÍ

Socializací nazýváme proces, v němž lidský jedinec vrůstá do svého sociálního prostředí. Jde o proces utváření a vývoje člověka, v němž se rozvíjí jeho osobnost působením sociálních vlivů i vlastních činností jedince, kterými na tyto vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je zvládá (Helus 2001 cit. podle Hadj-Moussová, 2003, s. 12).

Dospívání označujeme jako velmi významnou životní fázi, někdy je nazýváno jako období druhého narození, které je spojováno se samotným vstupem do společnosti. Ukončení povinné školní docházky a získání občanského průkazu v 15 letech představuje pro dospívající velkou změnu v sociálním postavení.

V období mladší adolescence mají *pubescenti* sklon ke změně vztahů s jejich vrstevníky, ale i s dospělými osobami. Pro pubescenta je typické, že odmítá podřízené postavení a s ním tedy i formální autoritu, jako je například vychovatel nebo učitel. Bývá k nim velmi kritický a nadřazenou pozici si u něho musí pedagogové zasloužit. Rád diskutuje a rozhodnutí nepřijímá bezvýhradně. Někdy by se dalo říci, že dokonce jiná řešení hledá proto, aby nemusel souhlasit s danou autoritou. Jedná se o typický znak dospívání. Pro pubescenta je velmi typická touha po rovnoprávnosti (pravidla musí dodržovat všichni, i dospělí) a kritičnost k sobě samotnému. Většinou o takové sebekritice vědí jen jejich nejbližší přátelé.

Období pozdní adolescence je jakýmsi mezníkem k dospělosti. Takoví jedinci bývají častěji uznáváni jako dospělí a je od nich očekáváno i odpovídající chování. Starší adolescent je tedy opravdu dospělý a z nastalé svobody vyplývají i další možnosti, jako například i uzavírání manželského svazku.

Změny ve vztazích se projevují v rodině, dochází k odpoutání se od rodičů, což je jeden z úkolů dospívání. Ve většině případů se nejedná o přerušení vazeb a destrukci vztahů, ale jen k osamostatnění se. Dospívající už nevidí své rodiče jako všemocné a neomylné a dále pro ně nejsou bezvýhradnou autoritou. Osamostatňování v pubescenci bývá velmi bolestivé. Jedinec si více či méně uvědomuje, že se pomalu loučí s dětsky samozřejmou věrností k rodičům. Převládá kritika a někdy dokonce i vzpoura. Objevuje se pubescentní negativismus, ve kterém nejde o pouhý vzdor, jako tomu může být v batolecím věku, ale o útok na autority. Rodina je ale stále důležitým sociálním zázemím. Rodičovská autorita musí projít kvalitativní proměnou, může zde dojít k redukci její formálně dané nadřazenosti. Tam, kde se dospívajícímu nepovede vymanit se z příliš velké závislosti na rodičích a přesunout své vazby na vrstevníky, může později docházet k nejrůznějším potížím, které si okolí nedovede nijak vysvětlit. Jedinec může svou lásku k rodičům obrátit na ruby v nenávist a úctu k nim v pohrdání. Ani daný jedinec nemůže vysvětlit své pocity a omlouvá je nerozumným chováním rodičů (srov. Vágnerová, 2005 cit. podle Krejčová, 2011, s. 21-22, s. 109-112, Vágnerová, 2012, s. 396, Říčan, 2004, 181, Langmeier, Krejčířová, 2006, 153).

Podle Geckové existují rozdíly ve vztazích dospívajícího k matce a k otci. Vztah k matce je vyznačován nadměrnou péčí ze strany matky k dospívajícímu. Na druhou stranu matka pro dospívající mnohdy představuje zdroj sociální opory a je pro něho někdy možná tou nejvýznamnější osobou. Gecková tvrdí, že matky jsou empatičtější nežli otcové, ale zároveň i afektovanější. Vztah otce k dospívajícímu je ovlivněn proměnami dospívajícího jedince. Gecková tvrdí, že otec je důležitější pro chlapce než pro dívky, oporu by u otce hledala polovina chlapců, ale jen třetina dívek (Gecková a kol., 2000 cit. podle Vágnerová, 2008, s. 112).

Ve vztahu *otec-syn* často bývá důraz na mužskou identitu, jedná se o sdílení společné příslušnosti k mužskému pohlaví, kde si muži jsou velmi loajální.

V rámci *adolescentní separace* dochází k proměně postoje k hodnotám, které uznávají rodiče. Ne že by dospívající jedinec usiloval o radikální popření a následné odmítnutí, potřebuje se jen přesvědčit o jejich významu a důvěryhodnosti a až poté je schopen uznat jejich platnost. Adolescenti neztrácejí své dříve upevněné hodnoty, a to ani tehdy, když dojde k přerušení kontaktu s rodiči.

Ohleduplnosti se adolescenti učí pomalu. Například potřeby rodičů plně nevnímají, nebo jim nepřikládají přílišnou váhu. Toto období jejich života je zatím velmi egocentrické. Mnoho dospívajících bere domov jako samozřejmost. Využívají tedy jeho služeb a pohodlí plnými doušky a neuvědomují si, že takové pohodlí jejich rodiče stojí finance i dřinu (účty za telefon, domácí práce).

Jak už jsem výše zmiňovala, *sourozenci* významně ovlivňují socializační vývoj. Sourozenci jsou součástí stejné generace. Gecková (2000) tvrdí, že dospívající upřednostňují sourozence stejného pohlaví, a to proto, že pro ně představují větší zdroj opory než v případě druhého pohlaví. Vztahy se sourozenci se mění v závislosti na věku. Rovnováha těchto vztahů je narušena díky jinému uvažování a prožívání s ohledem na minulost. Mění se jejich potřeby. Jiná věková úroveň vede k větším rozdílům v jejich názoru na svět. Mění se názory, preference a sourozenci si mohou přestat rozumět. V některých případech může dojít až k úplné ztrátě společných zájmů.

Co se *studia* týká, mají dospívající tendenci se příliš nenamáhat a pracují jen tak, aby splnili nezbytné. Dávno není úspěch ve škole na prvním místě, dospívající většinou necítí potřebu se učit pro své obohacení. Pokud studují, je to spíš proto, aby dosáhli konkrétního cíle. Tím může být například přijetí na studijní obor, který si sami vybrali. Dospívající tedy

vynaloží snahu jen tehdy, pokud jim práce přinese chtěný výsledek. Motivace k učení je tedy závislá na subjektivním významu učiva. Pokud dospívající nevidí smysl, význam a učivo se mu jeví jako bezvýznamné, klesá tak jeho motivace k práci. Vše je tedy závislé na tom, zda se jedinci předmět zdá jako důležitý a baví ho. Často se ale stane, že dospívající není schopen plně odhadnout, které dovednosti a znalosti jsou pro něho opravdu bezvýznamné a které naopak velmi potřebné (Klusák a Škaloudová, 1992, cit. podle Vágnerová, 2008, s. 114-115).

Škola je podstatná spíše z hlediska budoucího sociálního zařazení dospívajícího a přijetí do vyšší školské instituce je podmíněno školní úspěšností jedince. V období dospívání se mění i vztah k vychovatelům a učitelům. Tato změna plyne ze schopnosti dospělejšího způsobu myšlení a z potřeby odpoutání se od autority. Jedná se o velmi přísné hodnocení kvalit a kompetencí učitelů. Takovéto hodnocení bývá velmi často spíše emocionální, a proto bývá nepřesné a dokonce zkreslené. Často jde spíše o projev kritičnosti nežli o opravdové zhoršení vztahu s učiteli. Dospívající usilují o rovnoprávnost, o možnost projevit svůj názor. „*Negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralější způsobem.*“ (srov. Vágnerová, 2008, s. 114-115, Vágnerová, 2012, s. 396)

Starší žáci chápou učitelovu snahu je něco naučit, očekávají ji a tolerují. Považují to za normální. Za autoritu je považován, jen když si ho žák váží a imponuje mu. Za velmi ceněné je také bráno to, že učitel svou formální nadřazenost nezdůrazňuje a nedomáhá se autority. Váží si rovnocenného jednání. I když dospívající velmi kritizují vychovatele a učitele, potřebují imponující vzor, který jim poslouží jako jistota. Tím se pro ně stane dobrý vychovatel či učitel.

Starší adolescenti své schopnosti používají k vyhnutí se potížím. Chtějí školu ukončit hladce a bez námahy. Jejich přechod na střední školu může být spojen právě s odchodem z rodiny, adolescent žije v internátu a za rodinou se vrací o víkendech či prázdninách. Adolescenti jsou ale schopni velmi dobře pracovat a umějí se nadchnout pro činnost, která je pro ně samotné důležitá. Často to ale není škola. Vztah ke škole, se kterou se jedinec neztotožňuje, je obvykle chladný a bývá doprovázen lhostejností a odmítavostí.

Velkou oporou se pro dospívajícího stávají *vrstevníci*. Jedná se o stejnou generační skupinu, ve které se členové vzájemně podporují, sdílí podobné názory, hodnoty a normy. Taková vrstevnická skupina podporuje dospívající k vytváření individuální identity, která je

potřebná k procesu osamostatnění se. Dospívajícímu se prostřednictvím této vrstevnické skupiny zvyšuje sebevědomí a pocit sebejistoty. „*Skupinová identita je významnou součástí individuální identity, která v tomto období prochází zásadní proměnou, a vzhledem k tomu není dostatečně stabilní.*“ V této době dospívající navazuje nová přátelství a první trvalejší partnerské vztahy. Starší adolescence bývá fází upouštění od důrazu na skupinovou identitu a individuální sebevymezení vstupuje do popředí (srov. Vágnerová, 2008, s. 117, Vágnerová, 2012, s. 398).

Potřebu jistoty a bezpečí získává prostřednictvím vztahů s přáteli a velkou roli zde hraje i příslušnost k vlastní generaci. Vztah k vlastní generaci je často demonstrativně hlásán proto, aby byla evidentní rozdílnost mezi tímto světem a světem dospělých. Jde o to, že dospívající je schopen lepšího odpoutání se od rodinných vazeb, pokud má kvalitní zázemí jinde – ve vrstevnické skupině.

Získaná pozice ve vrstevnické skupině je pro dospívajícího velmi důležitá. Stává se součástí jeho identity. Mluvíme tedy o potřebě být akceptován. Aby dospívající dosáhl svého postavení ve skupině, je schopen mnoha věcí. Projevy příslušnosti se skupinou mohou být různé – úprava zevnějšku, přijetí různých hodnot a životního stylu.

Z potřeby osamostatnění se od dospělých plyne i potřeba určení si vlastních pravidel. U dospívajících povětšinou můžeme registrovat tendenci k radikálnosti, nekompromisnosti a sklonům k extrémním řešením nastalých situací. Vrstevnické skupiny mívají své hodnoty, normy a cíle. Pokud by se stalo, že by si dospívající vybral za vzor někoho, s jehož ideály se ostatní neztotožňují, reagovala by tato skupina nejspíše nesouhlasně. Vzorem se pro dospívající stává velmi často zpěvák, herec, sportovec. Nejčastěji se dospívající snaží svého idola napodobit, a to většinou tou nejjednodušší cestou, úpravou zevnějšku.

Pokud se z nějakého důvodu jedinci nedaří být svými vrstevníky akceptován, přijme kohokoliv, kdo je ochoten akceptovat jeho samotného. Sociálně ne tak úspěšný jedinec tedy přijme jiného, stejně „úspěšného“. Může se stát, že jedinec se vzdá svých hodnot, výměnou za uznání. Může proto padnout do špatné party dospívajících a přijmout jejich nízké, či špatné hodnoty jen proto, aby byl akceptován.

Vrstevnická skupina nejvíce ovlivňuje dospívajícího v 15-16 letech, tedy v období střední adolescence. Po další čas její vliv spíše klesá, vnitřní vztahy se rozdělují na různé hluboké a trvalé vztahy. Ke konci adolescence už jedinec nepřijímá vše ve skupině nekriticky a bez výhrad. Jedinec je dospělejší a vyrovnanější. Už jsou pro něho důležitější

individuální vztahy s dalšími lidmi než pocit sounáležitosti se skupinou. Spoléhá na svůj názor, umí vyjádřit nesouhlas i svým přátelům. Případně problémy je schopen řešit v klidu, zralejšími metodami (Gullotta a kol., 2000 cit. podle Vágnerová, 2008, s. 119).

Partnerské vztahy a první lásky jsou pro období dospívání velmi důležité. Na okraji takových vztahů se jedná prvně o projevy zvědavosti. V první fázi dospívání můžeme mluvit o autoerotice a fantazijních prožitcích. Prvnímu skutečnému párovému kontaktu dochází až po tzv. *virtuální párování*, kdy skupina dospívajících dává dohromady dva jedince. Nejedná se o hlubší vztah, cílem takového vztahu je dosáhnout alespoň jedné schůzky, tím se stane chození za pravdivé. První schůzky jsou často velmi rozpačité a někdy dojde až na držení se za ruce, povídání, návštěva akcí (kino). Začátky pokusů o vztah jsou symbolické například emoční oporou, komunikací, porozuměním a sdílením pocitů. Dospívající k navazování vztahů vedou vnitřní i vnější podněty. Ne vždy vede ke vztahu zamilovanost. Na jedince může být vyvíjen tlak od okolí, a to tak vysoký, že se snaží najít někoho k sobě do páru i ti jedinci, kteří o to nijak zvlášť nestojí. Nechtějí být negativně hodnoceni od svého okolí. Potřeba partnera u starších adolescentů dozrává i s potřebou naplnění sexuality. Jedná se o opravdovou potřebu, která se skládá z několika hledisek – psychické, sociální a sexuální. Většina takových lásek má experimentální charakter a mnohdy nevydrží příliš dlouhou dobu. Adolescenti nebývají dostatečně osobnostně zralí a nejsou schopni zodpovědnosti či sebeomezení, které je v trvalejším vztahu někdy potřeba.

V pozdní adolescenci jsou vztahy stabilnější a hlubší, je to o stálém získávání zkušeností. Milostný život v této etapě života bývá velmi intenzivní, rozmanitý a také dosti vznětlivý. Na erotiku a sex se myslí téměř bez přestání a o vztazích se mluví víc než kdykoliv jindy během života. Čte se erotická literatura a sleduje porno. Rodiče, učitelé a vychovatelé by neměli spoléhat na své zkušenosti ze svého období dospívání a měli by tuto problematiku mít velmi dobře promyšlenou. Pokud mezi dospívajícími dojde k sexuálnímu styku v šestnácti i sedmnácti letech, z pravidla se nejedná o začátek pravidelného sexuálního života. Ve dvaceti letech je to už jinak a nemanželský sexuální styk není nijak mimořádný. Celé fyzické sblížení nemusí být vždy realizováno s jediným partnerem. První vztahy mohou končit polibky a držení se za ruku. Partnerská role plní funkci uspokojování potřeby emočního a sexuálního vztahu, ale někdy uspokojuje i potřebu seberealizace a potvrzuje pocit přijatelnosti pro jedince opačného pohlaví. Adolescenti často střídají partnery svých sexuálních experimentů. Dělají pokusy se svými těly, ale i city. Někdy mezi nimi dojde

k rozchodu jen proto, že si jeden z nich uvědomí, že potřebuje změnu a chce nabrat více zkušeností, než se citově připoutá k jednomu jedinému partnerovi. Všeobecně se hovoří o *polygammím stadiu* sexuálního vývoje. V tomto stadiu má erotika a sexuální život nádech tzv. zakázaného ovoce. Během tohoto období se může projevit tendence k experimentování a určitá míra promiskuity se neodsuzuje a vztahy nebývají považovány za vážné. Adolescenti rádi flirtují. Svádění někoho často bývá jen hrou, jak své okolí ubezpečit o své ceně, kráse a neodolatelnosti. Zvláště pokud je oběť zájmu velmi oblíbená a její získání v ostatních budí závist. Avšak i v polygammím stadiu vývoje adolescentní vztahy mohou vydržet několik měsíců i let. Společnost ale stále funguje poněkud stereotypně a chlapcům jejich flirtovací praktiky toleruje. Dospívající dělí své vztahy podle toho, zda je pokládají pouze za erotické, či do nich vkládají své city a jsou zamilovaní. Marie Vágnerová ve své knize uvádí, že většina (62 %) adolescentů se už klaní k monogamii a tendence k promiskuitě klesá. Část jedinců se vyznačuje svou věrností a oddaností a mají sklon k hlubším a zodpovědnějším vztahům. Důležitou roli v jejich vztazích hraje myšlenka na manželství. Případný rozchod je pro ně velmi složitým a těžkým loučením se s milovanou osobou, často je ale nevyhnutelný (Říčan, 2004, s. 202-206, Vágnerová, 2012, s. 438-440).

1.6 GENDEROVÉ ROLE

Pojmu *role* v psychologii a sociologii bývá přisuzován různý význam. V naší souvislosti chápeme tento pojem jako soubor předpisů, norem a pravidel chování, určujících pohlavně typické chování osobnosti. Menší část předloh zastávají konkrétní pokyny (oblečení jen pro dívky, oblečení jen pro chlapce), větší podíl zastává rozdílné zacházení (Karsten, 2006, s. 63).

Už v porodnici každé novorozeně klasifikujeme podle pohlaví. Každá maminka pro svého novopečeného potomka získá dečku i hřebínek na česání vlásků v růžové nebo modré barvě v závislosti na jeho pohlaví. Navíc hned padají poznámky o jeho vzhledu a chování. Vše samozřejmě stereotypně. O chlapci, který při přebalování hodně kope nožičkama, sestřičky hlásají, že bude skvělý fotbalista. Dívka s hustými vlásky vypadá jako princezna. Všechny tyto reakce jsou jen začátkem při určování **genderové role** (Oakleyová, 2000, s. 135-136).

Genderové role a genderovou identitu si děti osvojují od rodičů, a to tím, že se s nimi různými způsoby identifikují. Jednoduše se děti chtějí rodičům co nejvíce podobat, a to je pro ně motivací ke stejnému chování, jako je chování rodičů. Nápodoba i identifikace označují sklon jedince napodobovat aktivity, postoje i emocionální reakce, které projevuje model. Ať už je skutečný, nebo symbolický. Dalším způsobem, jakým děti získávají představu o genderových rolích, je z části kontaktem s dalšími dětmi a také čtením knih. Knihy jsou plné kulturních stereotypů a jejich četba je velmi mocnou zásobárnou myšlenek a ideálů (Oakleyová, 2000, s. 135-139).

Mohli bychom jen hádat, zda je u dítěte jako první objeveno povědomí o jeho pohlaví, či snad je dřívější očekávání rodičů a následná odměna za chování odpovídající jeho pohlaví. Avšak teorie sociálního učení předpokládá, že dítě chce jako první věc odměnu. Kognitivní teorie předpokládá přesně opačný postup, a to: „Jsem dívka (chlapec), proto chci hrát dívčí (chlapecké) hry. Genderová identita se u dětí odlišuje podle jejich rodinného prostředí i osobnosti rodičů a toho, jakým způsobem je s nimi jednáno a zacházeno.

Role, které se my dospělí snažíme naučit naše potomky, představují takový sociální potah, který navlečeme na ony biologické rozdíly (Oakleyová, 2000, s. 135).

Rozdílné zacházení s dětmi podle jejich pohlaví je běžné a můžeme ho sledovat už v prvních dvou letech jejich života. Je biologicky prokázáno, že dívky jsou už od narození zralejší nežli chlapci a jsou méně náchylné k infekčním onemocněním. Rodiče však se svými syny zacházejí tak, jako by si byli jistí, že právě chlapci jsou silnější, odolnější a robustnější než dívky. Projevuje se to hraním si s nimi divočejším způsobem, než by tomu bylo s dívkou. Právě stereotypní představa rodičů udává směr v jednání s dívkami, jako by byly mnohem citlivější, křehčí a jemnější než chlapci.

Velký rozdíl můžeme zaznamenat v **zařízení dětských pokojů** – dětské hračky, nábytek, malba. Dívčí pokoj můžeme poznat podle růžové výmalby, malé kuchyňky vedle prkna na žehlení a spousty plyšových zvířátek. Většinou na nás působí mile, uklizeně. Chlapecký pokoj bývá vybaven dobrodružně. Pod palandou nalezneme „jeskyni“ pro rychlý úkryt před nepřítelem. Na zemi se nejspíše povalují autíčka a rozházená stavebnice s autodráhou. Na dveřích bude koš na basketbal a vedle skříně vybavení na fotbal.

Na první pohled tedy většinou poznáme, komu daný pokoj patří. Od dívek se předpokládá, že si chtějí hrát s hračkami souvisejícími s domácností a domácími pracemi. Můžeme čekat, že jsou starostlivé a pečlivé a že mají hudební sluch a smysl pro umění. Od chlapců zase očekáváme zvědavost a smysl pro dobrodružství. V době základní školní docházky už děti vyjadřují své záliby a jsou schopny ovlivnit zařízení svého pokoje (Karsten, 2006, s. 65-66).

Díky genderovým stereotypům **zažívají chlapci větší tlak**, než který je vyvíjen na dívky. Pokud se chlapec chová více „zženštile“, tedy více jako „holka“, tím se myslí, pokud je více plachý, plačtivý a bojácný a nebrání se dostatečně útočníkům, setkává s nepochopením a stává se podezřelým zbabělcem. Přílišná jemnost u chlapců, vede jejich okolí k pochybám o jeho sexualitě (směřuje je k homosexualitě). Naopak pro dívky, které si hrají s autíčky nebo lezou po stromech jako divošky, mají rodiče velké pochopení.

Pokud má dítě pomoci rodičům s nějakou drobností, v případě dívky to bude práce v kuchyni, u chlapce práce v dílně.

Dětské zájmy jsou taktéž směřovány různými směry. Do dívčí oblasti zájmů jsou řazeny činnosti jako malování, balet, keramika a dramatický kroužek. Pro chlapce jsou připraveny bojové sporty, fotbal, či jen běhání po sousedství a řádění v lese s kamarády. Chlapci jsou také oprávněni zacházet se sirkami či nožem mnohem dříve než dívky. V dalších etapách dětství se přístup rodičů k jejich dětem příliš nemění. Vůči dívkám jsou rodiče více ochránářští a cítí se jim emocionálně blíže než chlapcům (Karsten, 2006, s. 66-67).

Cíle výchovy, kterých se má dosáhnout, jsou pro každé pohlaví jiné, ač v dnešní době ne tak výrazné. V posledních desetiletích dochází k vyrovnávání genderových rolí.

Rozdíly ve výchovných cílech nepřejí ani jednomu pohlaví. Dívky jsou často brzděny v utváření svého zdravého sebevědomí, nejsou okolím povzbuzovány k samostatnosti a jejich snaha o ni není plně podporována. U chlapců je touha postavit se na vlastní nohy očekávána a okolí podporuje jejich „boj“ s okolním světem. Pro chlapce i dívky je v raném dětství matka tou nejbližší osobou, ale chlapci se musí už v brzkých fázích dětství od matky odpoutat a přiblížit se otci, aby došlo k identifikaci s odpovídající mužskou pohlavní rolí. Jedná se o projevy síly, moci, sebevědomí a nezávislosti.

Výchova, která by pro obě pohlaví znamenala stejné šance, by se musela usadit o rovnocenné příležitosti vyvíjet se k nezávislosti a sebejistotě. Dívky i chlapci by mohli rozvíjet svou empatii, vlídnost a citlivost bez odmítavých reakcí společnosti (Karsten, 2006, s. 68-69)

Velký význam v duševním životě jedinců obou pohlaví hrají pohádkové příběhy. Jejich hodnota nespočívá v pouhém pobavení se nad příběhem, ale hlavně v společně sdílené intimní chvíli, kterou dítě tráví s dospělým, jenž mu příběh čte. Předčítání příběhů obohacuje slovní zásobu, rozvíjí myšlení a v pozdějším věku dítěte pomáhá nalézt smysl vlastní existence. Freudiánský analytik Bruno Bettelheim (1903-1990) zdůrazňuje právě důležitost kulturního poselství pro rozvoj lidského jedince (Jedlička, 2017, s. 93). Mnoho dětských obrázkových **knih** se nechává vést zaběhlou strukturou – dívka stojící v pozadí, chlapec hrdina, který se potýká se spoustou dobrodružství. Dívka ke svému hrdinovi vzhlíží, protože ji jako udatný princ zachránil z velkých nesnází.

Ještě v dnešní době se v obrázkových knížkách objevuje méně dívčích než chlapeckých postav. Stejně tomu je i v knihách pro děti školního věku a platí to bohužel i pro literaturu všeho druhu.

Tradiční rozdělení pohlavních rolí existuje už v pohádkách starých stovky let. Princezny byly krásné. Většinou také plaché, líbezné a v mnoha případech pasivní, v některých případech tak pasivní, až je po dlouhý čas děje spící (Šípková Růženka, Sněhurka, Princezna na hrášku). Úloha prince je vyhrát nad různými typy nebezpečí (drak, zlá čarodějnice) a získat za odměnu krásnou princeznu a půl království k tomu. Ženy tedy nejdou do světa, nebojují s draky, ale jsou bezbranné, slabé a úzkostné v bezpečí domova či vysoké věže. Čekají na záchranu svého udatného prince (Karsten, 2006, s. 69-70). V pohádkách nalezneme obecně lidské základy, jako je touha po dobru, spravedlnosti, lásce, přátelství, čestnosti a moudrosti. Pohádky ukazují archetypy v jejich nejjednodušší a nejpřesnější podobě. Archetypem můžeme chápat spící krásku, nebo prince zápasícího s drakem. Takový myšlenkový vzorec se dotýká i citů jedince, který má jistou emocionální zkušenost. Proto všechny děti trpící pocitem méněcennosti, kterým vyprávíme pohádku o ošklivém káčátku, doufají, že z nich budou nakonec princezny či princové (Jedlička, 2017, s. 95).

Učebnice se také drží velmi podobné struktury jako celá dětská literatura. Dívky a ženy jsou většinou spojovány s domácími pracemi a jinými činnostmi ryze „ženskými“ (úklid). Chlapci a muži provádějí činnosti mimo dům (zaměstnání, sport, posezení s přáteli). Ženy jsou v učebnicích mnohdy spojovány s obsluhováním, péčí a ošetřováním ostatních osob. V minulosti byly ženy vykreslovány se zástěrou, jako s typickou částí ženského oděvu. „*Jako vrchol ženského štěstí se často líčí manželství s milujícím druhem, mateřství a domek se zahradou.*“ (Karsten, 2006, s. 70)

Naopak muži jsou zaměřeni na výkon, úspěch a kariéru. Žijí hlavně pro svět techniky a velmi důležitým faktorem bývá ocenění a uznání od kolegů v práci nebo přátel při sportu. Nesčetné učebnice vyobrazují povolání typicky ženská nebo typicky mužská. Pokud je v učebnici pracující žena, je pravděpodobně vyobrazena jako – mladší a neprovdaná, starší úspěšná matka. Zobrazované ženy pracují například jako – sociální role (babička, dcera, maminka), sekretářky, letušky, číšnice, uklízečky, zdravotní sestřičky, učitelky, asistentky, zpěvačky, ženy v domácnosti apod. Muži jsou zobrazováni ve vážnějších povoláních – doktor, pilot letadla, závodník, kosmonaut, námořník, policejní inspektor, vědec, kněz, dirigent, reportér, pirát, obchodník. Za zajímavý fakt považují to, že pokud v učebnici vystupuje dívka, která je rázná, odvážná, statečná a nezávislá, je skoro jisté, že kniha je určená čistě dívkám. Možná z touhy po předvedení zdravého světa, přehlížejí autoři ošklivější skutečnosti, jako jsou například rozvody, náhradní či neúplné rodiny (Karsten, 2006, s. 70-71).

Vliv **televizního vysílání** v dnešní době nikdo nezpochybňuje. Jeho dosah je obrovský, příjemci jeho prostřednictvím dostávají mnoho informací. Televizní vysílání příjemce tvaruje, upevňuje jeho postoje a přesvědčení. Poskytuje mu informace potřebné k orientaci ve světě. Děti jsou navíc snadněji ovlivnitelné než dospělí jedinci. „*Audiovizuální média (televize, film, video) jsou technicky jistě modernější než média tištěná (knihy, časopisy, noviny), ale v tradičnosti předváděného rozdělení rolí se jim zcela vyrovnají.*“ (Karsten, 2006, s. 72)

Televizní reklamy zaujímají velkou část televizního vysílání a prohlubují tradiční poměry mezi pohlavími. Ženy, působící v reklamách, vystupují často jako konzumentky a bývají zobrazovány jako závislé na mužské péči či jako matky pečující o své ratolesti nebo ženy v kuchyni. Poselství ukryté v takovýchto reklamách je dětem zřejmé a předává jim

jasný vzorec v chování žen či mužů. Je ale důležité si uvědomit, že působení médií není vše. Důležitým faktorem je působení blízkých osob, jejich vzory chování a výběr sdělovacích prostředků (Karsten, 2006, s. 74-75). Psychoterapeut a filozof Erich Fromm popisuje socializační tlaky komunikačních médií na sebepojetí dospívajících jedinců. V současné době jsou umocněny internetem. Dospívající jedinci jsou očarováni pozlátkem padlým na slečnách v instagramových profilech a jejich vlastní vzezření jim může připadat fádňí, nudné a nezajímavé (Jedlička, 2017, s. 173). V kině na ně z plátna shlíží filmoví hrdinové, kteří mají svá těla vypracovaná a vlasy natužené. Dospívající si často neuvědomí, že po ránu není normální vstát z postele a mít na sobě silnou vrstvu make-upu a vypadat jako slavná zpěvačka uprostřed koncertu, youtuberka nebo influencerka.

2 DOSPÍVÁNÍ A GENDER

Gender je všude okolo nás a promítá se do vztahů mezi ženami a muži, dívkami a chlapci. V této kapitole vymezím období dospívání – pubescenci a adolescenci a jejich specifika. Blíže se zaměřím na rozdíly v sebepojetí dospívajících dívek a chlapců a pokusím se vysvětlit zásady výchovné práce s dospívajícími jedinci.

2.1 VYMEZENÍ DOSPÍVÁNÍ

Tato kapitola je věnována období dospívání. Jedná se o velmi specifickou životní fázi. Nejdříve se pokusím popsat charakteristické znaky tohoto období a vymezím ho časově. Dále zmíním procesy a změny, které toto období doprovázejí.

Dospíváním rozumíme proces biologických, psychologických a sociálních změn, díky kterým jedinec v průběhu příslušného vývojového období získá veškeré potřebné kompetence dospělého člověka (Janošová, 2008, s. 196).

V základní biologické rovině chápeme obdobím dospívání jeden široký úsek, který je ohraničen na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a na straně druhé završen plnou pohlavní zralostí (plné reprodukční schopnosti) a ukončením tělesného růstu (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142, Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, 1998, 86-87).

Když hovoříme o dospívání, myslíme tím druhou dekádu života jedince. Někteří autoři se lehce liší v přesném vymezení období dospívání. Můžeme se setkat s rozdělením na pubescenci a adolescenci (Langmeier, Krejčířová 1998 cit. podle Krejčová, 2011, s. 14). První etapa je ve věku od *jedenácti* do *patnácti* let a je označována jako pubescence; druhá etapa, tedy adolescence, je potom vymezena obdobím od *patnácti* do *dvaceti* let. Dle uvedených autorů je pubescence spojena s fyziologickými změnami a termín adolescence je spojen s psychosociálními aspekty vývoje (Arnett 2009 in Krejčová, 2011, s. 15).

Rodiče na období dospívání svých dětí často reagují rezignovaně a čekají až tato doba odezní. Pro toto období je typická emoční instabilita, tedy časté a dosti nápadné změny nálad. Dospívající jedinci jsou často impulzivní, nestálí a nepředvídatelní ve svém jednání a názorech (srov. Farková, 2009, s. 34, Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, 1998, s. 91).

Dalším možným dělením bývá v české odborné literatuře rozdělení na ranou a pozdní adolescenci (Macek, 2003, s. 9-12, Vágnerová, 2005 cit. podle Krejčová, 2011, s. 15).

V jiných případech můžeme nalézt i trojí dělení, a to na dospívání rané (11-13 let), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let) (Macek, 2002 cit. podle Krejčová, 2011, s. 15).

Dospíváním myslíme vývojové období, které je charakterizováno jako období mezi dětstvím a dospělostí. Toto období je přirozenou etapou vývoje v životě člověka. Součástí tohoto vývoje je **tělesný vývoj a proměna duševní**.

Teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. Eriksona (1902-1994)

E. H. Erikson rozděluje psychický vývoj celkem do osmi stadií, z nichž každé je charakterizováno cílem nebo problémy, ke kterým směřuje a které jsou v této fázi více než obvyklé. Způsoby, jak je vyřešit, souvisí s proměnou osobnosti člověka. Erikson chápe tato stadia jako cestu k získávání ctností. Tato teorie je založena na předpokladu, že člověk musí v každém období vyřešit nějaký úkol, který odpovídá předpokládané úrovni jeho kompetencí pro daný věk a také požadavkům společnosti. Když se mu podaří úkolem projít, jeho osobní vývoj může pokračovat. Pokud se mu úkol nepodaří splnit, může tak dojít i k zastavení vývoje. Dle Eriksona probíhá vývoj osobnosti po celý život jedince (Erikson, 1963 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 41).

E. Erikson popisuje období dospívání (12-20 let), jako fázi rozvoje vlastní identity (identita proti konfuzi rolí). Významným se pro dospívající jedince stává rozvoj sebepojetí a vymezení vlastní osobnosti. Jedinci hledají odpověď na existenciální otázky, jsou otevřeni novým zkušenostem, a navíc odmítají konvenci. Jedince často provází pocity nejistoty při hledání vlastní identity

2.1.1 PUBESCENCE-OBDOBÍ OD 11 DO 15 LET

Období, které je v životě člověka velmi zajímavé, a to díky jeho dramatičnosti. Tělesná proměna pubescenta je provázena především pohlavním dospíváním. Tento proces je velmi náročný a stačí k tomu, aby se odchýlila psychická rovnováha jedince a vynutila si novou integraci osobnosti. Jedinec se v období pubescence nachází na pomyslné hranici, kdy už nechce být považován za dítě. Ve svém rozumovém vývoji dělá velké pokroky a mění se jeho pohled na svět i na jeho život. Ocítá se v nové fázi svého žití a začíná chápat svou

individualitu – ať už sám, či z tlaku okolní společnosti. Jsou na něho kladeny vysoké nároky – volba studijního oboru či povolání.

Pubescence označuje proces získávání dospělého typu ochlupení, přeneseně celé dospívání vůbec. Spodní hranice ohraničená jedenáctým rokem má své důvody, a těmi jsou jedincův tělesný vývoj, změna ve způsobu školního vzdělávání (přechod na druhý stupeň ZŠ) a v jeho citovém vývoji (první platonické zamilování). Horní hranice je přibližně určena biologicky (schopnost zplodit dítě), volbou o dalším způsobu vzdělávání a také počátkem právní zodpovědnosti (získání občanského průkazu). Po patnáctém roku života lze u jedince očekávat postupná stabilizace a zklidnění vývoje, není to ale pravidlem, adolescent může také působit ještě mnohem bouřlivěji (Říčan, 2004, s. 169-170).

Individuální rozdíly v pubescenci jsou nadměru výrazné, ať už se jedná o tělesný nebo duševní vývoj. Značné rozdíly nalezneme i v psychosociálním a citovém vývoji, které můžeme sledovat ve způsobu, jak jedinci tráví volný čas. Můžeme zde spatřit prosté smyslové hříčky, ale i naopak velmi vážné zájmy na úrovni obtížných zálib dospělých. Přirozeně ale i ten nejvyspělejší pubescent občas vytáhne své lego či panenky a hraje si dočista dětsky.

2.1.1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ V PUBESCENCI

Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, které je spojeno s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. Díky tomu se mění zevnějšek jedince a stává se pro něho podnětem k novému sebepojetí i chování k okolí. Je-li jedinec dostatečně připraven, mohou proběhnout i další změny, jako jsou ty biologické (Vágnerová, 2012, s. 369).

Po stránce tělesného vývoje v pubescenci vyroste modelový jedinec mužského pohlaví v rozmezí jeho jedenácti až patnácti let ze 145 cm klidně až na 171 cm. Dívka ze 146 cm průměrně na 164 cm. Nelze si nevšimnout tzv. *růstového spurtu* – dočasného a velmi prudkého zrychlení růstu u dívek i chlapců. Dívčí spurt kulminuje nejčastěji mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, chlapecký přibližně o dva roky později. Tento růstový spurt vede k vyrovnání výšek mezi dospělými a dospívajícími, což má za důsledek, že dospívající jedinec už nevzhlíží k dospělému, ale je s ním doslova na stejné úrovni. U chlapců dochází ke změně tělesných tvarů, a to především v oblasti ramen, kde nastává jejich rozšiřování. U dívek je markantní změna v oblasti boků, kde dochází k pánevnímu rozpětí, přičemž linie

pasu se snižuje. U obou pohlaví můžeme sledovat ukládání podkožního tuku na bocích a nohou, u dívek přetrvává a u chlapců zmizí (Říčan, 2004, s. 169-174).

Pohlavní žlázy dozrávají, což se u dívek projevuje první menstruací. Nejčastěji se objevuje po dvanáctém roce. Mnohé dívky se i přes poučení o menstruaci tohoto procesu bojí, přestože bychom o tom měli smýšlet a hovořit v rodině i ve škole v rámci sexuální osvěty jako o příznaku zdraví a schopnosti mít děti. U chlapců se začnou objevovat noční poluce. Jedná se o signál nastávající mužnosti. Dostavují se okolo třináctého roku a velmi často bývají spojeny s erotickým snem. Zahájení těchto procesů se může zpozdřit vlivem nechtěných záležitostí, kterými je například stres, hladovění či fyzické strádání. U dívek mohou první menstruaci oddálit i některá onemocnění nebo nadměrný trénink (lehká atletika, závodní plavání, balet).

Důležité je vnímání načasování pubertálních změn dospívajících. Ukazuje se, že jako výhoda to slouží spíše chlapcům, protože se lehčeji a rychleji přibližují kulturním standardům těla muže (rozvoj svalstva, skokový růst). Pokud někdo předbíhá v těchto kritériích své vrstevníky, prožívá a hodnotí tuto změnu spíše pozitivně. Opačná tendence, tedy opožděný růst a fyzický vývoj, u chlapců způsobuje pocity méněcennosti a snižuje se jim tak sebevědomí. (srov. Jedlička, 2017, s. 169, Říčan, 2004, 172-174, Langmeier, Krejčířová, 2006, 142-146, Smékal, Macek, 2002, s. 115).

Chlapci, kteří v pubescenci „dozrají“ brzy, bývají většinou svalnatější, vyšší a těžší. Obvykle jsou talentovaní na sport a mezi spolužáky bývají oblíbení. Dokonce i na dospělé působí vyzráleji, a proto se k nim chovají jinak, lépe. Myslím, že takoví chlapci působí i v dospělosti mužněji a můžou působit suverénněji.

Pozdě „zrající“ chlapci mohou mít potíže se třídním kolektivem, a to z důvodu, že jsou menší a slabší. Někdy volí jiné volnočasové aktivity nežli sport. Mohou se tam většinou více prosadit. Mohou se trápit pocity méněcennosti a v dospělosti nemusejí být úspěšní v tradičním slova smyslu.

Dívky, které dozrávají dříve, mohou být v nevýhodě z hlediska vývoje osobnosti. Existuje velký rozdíl mezi jejich rychlým tělesným zráním, a naopak duševní nevyspělostí. Pro své okolí bývají atraktivní. Mají dříve schůzky s chlapci a jejich školní výsledky bývají horší. Jejich pozornost je předčasně zaujata něčím jiným. Později dozrávající dívky z mého pohledu netrpí přílišnými nevýhodami.

2.1.1.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ V PUBESCENCI

V rámci celkového vývoje dochází ke změnám ve způsobu myšlení. V patnácti letech je jedinec schopen vědecky myslet. Potřebuje ještě cvik a trpělivost, ale v těchto letech už ovládá všechny podstatné zásady vědeckého myšlení. Je schopen přemýšlet o skutečnostech, ale i o svých úsudcích.

Ústřední novinkou jsou formální logické operace. Formálně myslet znamená myslet nezávisle na obsahu. V matematice se obejde bez konkretizace, protože ji při formálním myšlení nepotřebuje. Toho mladší dítě není schopno, pokud tedy není nadprůměrně nadané.

Formální operace pubescentovi dovolí přemýšlet o něčem neskutečném, o něčem, co neexistuje. Může přemýšlet například o tom, co by se stalo, kdyby na svět přestalo svítit slunce. Dobře se vyvíjející dospívající jedinec je tedy schopen uvažovat o věcech, které si nelze názorně představit. Pubescent uvažuje kriticky o smyslu hodnot, které společnost nastavuje. Jedinec se poprvé ponořuje do těžkých otázek a pojmů, jako jsou čas, spravedlnost a právo. Spekulativní myšlení dospívajícího, které se vyznačuje utvářením možných domněnek a jejich ověřováním, mu dává smysl pro větší kritičnost vůči autoritám a jejich tvrzením. Vyplývá z toho také hlubší pochopení morálky – co je a co není mravné.

Výše popsaný rozumový vývoj není závislý na školní výuce. Schopnost využívat formální operace přijde tehdy, kdy k tomu mozek uzrál (srov. J. Langmeier, M. Langmeier, D. Krejčířová, 1998, s. 89, Říčan, 2004, s. 174-176).

V pubescenci je mezi chlapeckými čtenáři oblíbena především dobrodružná literatura a dívky rády čtou spíše romány. Nejvyspělejší čtenáři na konci pubescence sáhnou po knihách pro dospělé.

Chlapci mají v oblibě bojové hry, při kterých si vyrábějí zbraně proti vetřelcům a pilně cvičí střelbu. Dále je baví technické stavebnice a staví modely všech druhů. Pokud dívky zajímají jejich panenky, tak z trochu jiného úhlu. Nehrají si s nimi tak jako dřív, ale šijí na ně oblečky, nebo je využívají k módním návrhům. Pubescenti obecně rádi hrají složitější stolní hry.

Chlapci i dívky mohou mít sny o vrcholných sportovních výkonech, ale je jim jasné, že pokud se danému sportu nevěnovali od malička, nemají mnoho naděje, že by vrcholných výsledků dosáhli. Nicméně pubescenti jsou schopni věnovat velkou část svého volného času právě sportu. Pro některé je důležité být první, pro jiné je uspokojením potěšení z pohybu a kontaktu se spoluhráčem. Pro ty je to sport hrou.

Pubescenti mají rádi tajemství. Přitahuje je tajemná nálada – šero, jeskyně nebo třeba i táborák. V tomto období se rozvíjí i cit a láska k umění. Někteří jedinci vynikají v hudbě, kdy se vyrovnají dospělým a mohou je i předčit. (Říčan, 2004, s. 177).

Fáze pubescence je pro jedince obvykle těžší nežli fáze adolescence. Dospívající jedinci se nacházejí v období s citovou rozkolísaností (emoční labilitou). Časté střídání nálad je toho velmi častým důkazem. Chování dospívajících je velmi nestabilní a nálady se střídají velmi snadno. Dospívající snadno vybuchují, nepředvídatelně reagují na nastalé situace a jsou velmi impulzivní. Někdy se k tomu mohou připojit i vegetativní poruchy – horší soustředění, únava, zhoršený spánek. Jedinci, kteří se nacházejí v tomto období, většinou sami svým pocitům zcela nerozumí, a proto hledají někoho, s kým by si rozuměli v řadách svých vrstevníků (J. Langmeier, M. Langmeier, D. Krejčířová, 1998, s. 91).

Říčan období pubescence označuje jako „hormonální bouři“, která rozvíří citovou hladinu předchozího stadia. Dospívající mohou být zaskočení tím, jak jsou náhle ponořeni do lability a přijde jim to nenormální. Zároveň je mohou provázet pocity rozmrzelosti a neklidu. Jsou přecitlivělí a nedokáží se plně ovládat. To znamená, že se nechají náhle přemoci citem, který je v danou chvíli naplní. Sebekontrola ale naopak stoupá v situacích, kdy musejí například vydržet bolest (zubař).

Úbytek citové bezprostřednosti je zapříčiněn zvýšenou reflexí. Mnoho pubescentů kreslí nyní hůř, než kreslili v předchozím stadiu, protože mají zábrany (Říčan, 2004, s. 178).

2.1.2 ADOLESCENCE – OBDOBÍ OD 15 DO 20 – 22 LET

Vstup do fáze adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráváním a toto období bývá považováno za vrchol mládí. Adolescence je hlavně obdobím komplexnější psychosociální proměny, mění se jak osobnost jedince, tak i jeho společenská pozice. V této době je člověk plný sil. Je nejkrásnější, tělesně i duševně na vrcholu a nikdy už nebude bystřejší. Adolescent by se měl začínat vyznávat sám v sobě a vzít svůj život pevně do rukou. Měl by nalézt svou roli ve světě, vyzkoušet, kam až sahají jeho síly, nalézt sám sebe v nějakém přesvědčení. Má dokončit přípravu na společenské uplatnění – zvolit vysokou školu nebo nalézt vyhovující zaměstnání. Ve vztahu k opačnému pohlaví má prožít něco na vážnější úrovni. Něco, co ho dožene k poznání toho druhého, a naopak k tomu, aby se nechal poznat. Jakýsi vztah, který nebude pouhým okouzlením. Nejedná se o snadné úkoly, a proto

se nelze divit, že v adolescentech přetrvává zmatek. Koncem tohoto období přichází na řadu pocity radosti, lásky, síly a mládí. Dochází k citovému vyrovnání a tím i ke klidu.

Slovo adolescent pochází z latinského slova *adolesco* = dospívat, mohutnět (srov. Říčan, 2004, s. 191, J. Langmeier, M. Langmeier, D. Krejčířová, 1998, s. 143-144).

Teprve v této fázi dospívání je dosahováno úplné reprodukční zralosti. Je také dokončován tělesný růst, ale už menším tempem, než jak tomu bylo v období pubescence. Vcelku rychle dochází ke změně postavení jedince ve společnosti z důvodu přechodu ze základní školy na střední nebo do učebního poměru. Vztahy začínají mít hlubší a erotičtější charakter. Zásadně se mění i sebepojetí jedince. Tato skupina dospívajících bývá velmi často označována jako dorost, mladiství, nebo teenagers.

2.1.2.1 TĚLESNÝ VÝVOJ V ADOLESCENCI

Ze sociálního hlediska je pro chlapce významný především růst a poté rozvoj svalů. V adolescenci je růst do výšky u děvčat nepatrný, ale u chlapců ještě pokračuje, i když ne tak rychlým tempem, jako v předcházejícím období. Průměrný chlapec v patnácti letech vyroste ze 171 cm do osmnácti let na 178 cm. Průměrná dívka vyroste ve stejném časovém rozmezí o pouhý jeden centimetr. Trup u adolescentů v této chvíli roste rychleji, a proto se vyrovnávají tělesné rozdíly, které nastaly v období pubescence, kdy končetiny rostly rychleji a dospívající dělali dojem „samá ruka-samá noha“. Postava nabírá konečných rozměrů. Svalstvo stále mohutní a chlapecká postava stále mužní. Dívčí postava nabývá nápadně ženských tvarů, a to především růstem boků a ňader. Odlišnosti mezi postavou chlapce a postavou dívky se v tomto období stávají výraznými. Chlapci se dočkají očekávaného chmýří, které už lze oholit, ale někdy jedinci trpí na akné, které může jejich nadšení z prvních vousů zkazit. Mutace pokračuje, v šestnáctém roce života se u adolescentů jejich hlas stane skřehotavým, poté klesne zhruba o oktávu a v dalším kroku zmohutní. Pohyby údů jsou čím dál tím ladnější a je tedy vhodný čas k nácviku tance.

Pokud adolescentní jedinec nevyroste do širšího pásma průměru, může mu to dělat starosti, a proto bychom nad tím neměli jen mávnout rukou. Vyrovnat se s malou postavou není snadné a může to mít neblahý dopad na jeho sebevědomí. Vysoká postava je pro chlapce velmi výhodná hlavně ve vrstevnické skupině, protože se může stát nástrojem k získání lepšího postavení ve skupině. Dívky mnohdy řeší opačný problém. Malá dívka si se svou výškou starost nedělá, ale dívka, která vyroste do výšky basketbalového hráče a nemůže si

najít partnera alespoň stejně vysokého, může trpět depresemi (srov. Říčan, 2004, s. 193, Vágnerová, 2012, s. 374).

Opět jsme u problému těch jedinců, kteří sexuálně dozrávají později. Především pro chlapce je nepříjemné mít jako jediný v období adolescence skřípavý hlásek a jemnou pokožku.

V adolescentním období je vlastní tělo ve středu pozornosti. Na konci tohoto období většinou spokojenost s vlastním tělem vzrůstá. Pokud je jedinec fyzicky atraktivní podle aktuálního ideálu krásy, svědčí to jeho sebevědomí. Chlapci i dívky, kteří nejsou spokojeni se svou postavou, doufají, že si postavu zlepší cvičením. Upoutání svým odrazem v zrcadle, jeho ošklivostí (často nepravdivou) či krásou, se jedinci až hypochondricky zkoumají. Nespokojenost se svým tělem, může u dospívajícího jedince vyvolávat pocity nespokojenosti a nespravedlnosti, což může vést k ventilaci negativních pocitů skrz autoagresi.

Mladí chlapci jsou z hlediska hormonů na vrcholu své sexuální aktivity – maximální produkce testosteronu. U žen je vrchol sexuální aktivity až okolo třicátého roku života (srov. Říčan, 2004, s. 193-194, Vágnerová, 2012, s. 375-376).

2.1.2.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ V ADOLESCENCI

Tato fáze dospívání je zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která by odpovídala představám a přáním adolescenta a byla také přijatelná pro okolí. To se často projevuje snahou o sebepoznání, které adolescenti uskutečňují v rámci vrstevnické skupiny, jež jim může poskytnout prostor k sebevymezení (Vágnerová, 2012, s. 371). Adolescenti potřebují klid a samotu, ale zároveň ke svému růstu potřebují zaujatých hovorů s vrstevníky. Tyto hovory jsou důležité pro získávání nových informací, pro nácvik konverzace i umění naslouchat.

Adolescent myslí rychleji a spolehlivěji nežli pubescent a má více zkušeností. Jeho abstraktní myšlení je v takovém rozletu, že ho dokonce může názorná výuka s přílišným množstvím příkladů obtěžovat.

Nedá se říci, že by byl adolescent na úplném vrcholu inteligence. Je ale blízko. Přiblížil se mu natolik, že se stává rovnocenným partnerem v diskuzích jak s rodiči, tak s učiteli a vychovateli. Adolescentovy úsudky jsou mnohem bystřejší, originálnější, přímočařejší, ale i unáhlené a nerozvážené. Pro fázi adolescence je typická kognitivní flexibilita a ochota

akceptovat nové způsoby řešení. Děje se tak proto, že adolescenti nejsou zatíženi tolika předešlými zkušenostmi, které by jim mnohdy mohly pomoci, ale někdy také omezovat kvůli přirozenému tíhnutí k obvyklým řešením. Adolescenti dokáží o problému uvažovat, často se přichylují k řešením, která jsou logicky správná, ale neberou v potaz komplexnost celého problému. Řešení, která nabídnou, bývají originální, ovšem někdy mohou být i zbrklá.

Adolescentní zálibou je například četba. Chlapci obvykle raději čtou dobrodružnou literaturu a cestopisy. Dívky obvykle poezii a po šestnáctém roce života přicházejí na řadu psychologické romány. V dnešní době však četbě až příliš konkuruje televize, poslech hudby a dramatické umění. Dramatické umění je pro publikum snazší nežli četba, protože diváci nemusejí tolik zapojovat svou fantazii. Na druhou stranu se diváci učí napodobovat mimiku, gesta a způsob řeči.

Adolescenti dozrávají k vážnému dramatu, nezajímá je pouhý šťastný konec. Zajímá je životní pravda, i když někdy není zcela příjemná. Jedinci jsou v tomto období přístupní nadšení, otřesu i zděšení, které v nich může drama vyvolat. Rozhovory, které následují po zhlédnutí představení, trvají hodiny a často jsou vedeny divoce a bouřlivě.

2.2 SEBEPOJETÍ V DOSPÍVÁNÍ DÍVEK A CHLAPCŮ

Sebepojetí ovlivňuje prožívání i chování člověka v různých životních situacích. V období dospívání ovlivňuje sebepojetí například vzhled (výška, váha), fyzická síla a vztahy s rodinou i vrstevnickou skupinou.

Sebepojetí dívek a chlapců se rozvíjí rozdílně, a to díky sociokulturním tlakům a různým očekáváním, ale také v důsledku rozdílného vnímání v prožívání změn souvisejících s dospíváním. Hartmut Karsten v knize *Muži-ženy* popisuje malou schopnost dívek soupeřit. Vyplývá to z malého sebevědomí, nízké víry ve své schopnosti a strachu z konkurence. Na druhou stranu jsou dívky podle něho schopné kvalitnější orientace v mezilidských vztazích a jsou si v této oblasti mnohem jistější. Velmi silné si připadají v péči o druhé lidi (péče o sourozence), což je spojeno s jejich nadcházející rolí matky. Dívky často odmítají a kritizují agresivní chování či hrubost a paličatost. Tendence odsuzovat toho chování u ženského pohlaví plyne ze zavedené představy hodné a poslušné (Karsten, 2006, s. 92-93).

Marie Vágnerová se k sebepojetí dívek staví obdobně a popisuje ho jako mnohem kritičtější a negativnější než u chlapců. Negativní chování u dívek vysvětluje jejich vyšší

vnímavostí pocitů ostatních lidí a tendenční snahou udržet dobré vztahy s okolím. Chlapce popisuje jako méně kritické ke svým výkonům, a proto také méně deprimované z možného neúspěchu. Chlapci se považují za mnohem schopnější než dívky. Agresivní chování u chlapců je chápáno a v některých situacích i očekáváno, pokud se jedná o prosazení svého názoru silou. Přílišné podporování agresivity u dospívajících chlapců může mít za následek ztrátu sebeovládání a použití nadměrné agresivity. Velmi zajímavé je, že za větší počet násilných činů jsou odpovědni dospívající muži a jen naprosto ojediněle dospívající ženy. Tento jev je zapříčiněn zažitými vzorci chování dospívajících žen a mužů (Vágnerová, 2012, s. 427).

Pro období dospívání je typické hledání vlastní role ve společnosti a v celém světě. Dospívající obou pohlaví si kladou otázky o smyslu života, o jejich roli ve světě i o jejich smrtelnosti. Ptají se ale také na mnohem konkrétnější otázky, jako například na to, jak se ostatním líbí, jak se na ně společnost dívá a co si o nich myslí (srov. Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, 1998, s. 92, Smékal, Macek, 2002, s. 129).

2.3 ZÁSADY VÝCHOVNÉ PRÁCE S DOSPÍVAJÍCÍMI

Jak už jsem výše zmiňovala, dospívání je poněkud nedůtklivé období lidského života, a proto je výchovná a poradenská práce s takovými jedinci náročná. Tato doba bývá pro dospívající etapou emoční rozkolísanosti, vnitřních zmatků a hledání sebe sama. Ke zvýraznění některých rozdílností mezi dívkami a chlapci značně přispívá socializační tlak.

Zvýšená kritičnost a tzv. rozumářství ke stávajícím autoritám a jimi vyznávaným hodnotám. Většina z nás se jistě někdy ocitla v situaci, kdy jsme se cítili jako malé děti, protože nás buď rodiče, nebo vychovatelé odkazovali do „patřičných mezí“. Názor pubescenta totiž obvykle není ještě brán jako relevantní.

Příkladem je i záliba v moralizování, která je v tomto období velmi častá. U mnoha pubescentů je vidět snaha o to vypadat nezávisle a dělat dobrý dojem na ostatní. Jde o to, aby pubescent přestal být vnímán jako dítě a zároveň se nepodobal svým rodičům či jiným dospělým ve svém okolí. Jde o splnění dvou frází – „být svůj a v pohodě“ a „zůstat nad věcí“. Primární emoční vazby k rodičům ustupují do pozadí a vpřed vyvstávají vztahy s vrstevníky. Důležité je pro ně být přijímán, uplatnit se a vyznamenat se (Jedlička, 2017, s. 22).

Puberta přináší jedinci výraznou zátěž z hlediska biologických procesů, podmiňovaných nápirem pohlavních hormonů, a z hlediska stresových faktorů sociokulturní povahy. Na jedince působí obrovský nápor ze strany okolí, které očekává samostatnější a zodpovědnější chování, než které bylo očekáváno u dítěte mladšího školního věku. Dochází také k přetvoření potřeb jedince. Atraktivními tématy se pro něho stávají například jeho vzhled, sex, výkon, svoboda a ekonomická nezávislost. Toto období může být pro dospívající jedince i jejich okolí velmi náročné.

Snažení se o prosazení svých názorů a přílišné odmítání poslušnosti vůči autoritám vede mladé lidi k mnoha konfliktním situacím. V období adolescence jedinci své rodiče často kritizují, ale už poněkud věcnějším způsobem. Životní styl rodičů se jim zdá být poněkud ubohý, prázdný a jejich snažení dokonce nesmyslné. Adolescenti si vytvoří ideál, se kterým je pak porovnávají. Díky takovýmto úvahám si tvoří představy o svém budoucím životě (Vágnerová, 2012, 409).

Úkolem dopívání je celkové zrání a uvědomění si svých zájmů a dovedností při získávání sociální a pracovní způsobilosti. Jedná se o schopnost smysluplné konverzace, kooperace, dovednosti přijmout i podřízenou roli, ocenit a podpořit druhé, přijmout kritiku a ovládnout svůj pocit soutěživé rivality při dosahování společného cíle. Během studia na střední škole by si měli studující postupně vytvářet plán své budoucí pracovní kariéry (Renzetti, Curran, 2005, s. 140-141). S dospívajícími jedinci by pedagogičtí pracovníci měli vždy zacházet tak, aby je nepodceňovali, neztrapňovali a podporovali je v rozumné míře v jejich snech a budoucích pracovních plánech.

Dále musíme mít na paměti **hospodářskou situaci rodiny** – společenské a sociokulturní postavení, ve kterém se rodina nachází. Některé dívky mohou mít pocit, že jsou světem vnímány méně než chlapci. Proto se stávají ještě pasivnějšími a usilují o výhodně uzavřený sňatek. Dále nesmíme opominout **příslušnost k určité etnické či náboženské skupině**, především tehdy, pokud se tato skupina výrazně odlišuje od dané společnosti. V takové situaci záleží na tolerančnosti majority vůči odlišnostem, a také na tom, jaké tam panují stereotypy. Klíčová je pro dospívajícího **sociální relace mimo okruh vlastní rodiny**. Často jsou starší osoby, které jsou dospívajícími obdivovány za nějakou svou speciální vlastnost či dovednost (zpěvák, sportovkyně, filmová hvězda) (Jedlička, 2017, s. 27).

Jak už jsem v této práci zmiňovala, zásadní roli pro dospívajícího jedince má **vrstevnická skupina**. Je to nezbytná část pro vývoj sebepojetí a je důležité, co dospívající prožívá v rámci společných aktivit se svými vrstevníky. Nejdůležitější bývá kvalita emočních výměn a jejich intenzita. Vliv na sebeidentifikaci a psychosociální zrání adolescentů má také celková společenská situace, která vládne na území, ve kterém se jedinec ocitá. Vrstevnická skupina často odmítá dívky, které se chovají genderově nepřijatelným způsobem. Taková dívka za to často doplácí izolací nebo alespoň nízkou oblibou mezi ostatními ve skupině. Pokud se genderově nepřiměřeným způsobem chová chlapec, skupina ho také zahrne opovržením a zesměšňováním, ale většinou to nemá takový dopad na jeho studijní výsledky. Je to zapříčiněno tím, že dívky čelí mnoha překážkám, které jim stereotypní společnost klade přes cestu, a tím jim ztěžuje profesní úspěchy. Patří k tomu stereotypní předpoklad, že dívky mají mnohem menší intelekt (srov. Jedlička, 2017, s. 28-29, Renzetti, Curran, 2005, s. 145).

Marie Vágnerová se ve své knize zmiňuje o tom, že přátelství navázaná v adolescenci mohou přetrvat velmi dlouho, někdy i po zbytek života. Dívky se rády sdružují v malých skupinkách, které většinou nepřesáhnou tři členky, a bývají málo tolerantní k dalším přítelkyním svých kamarádek. Cítí se ohroženy a další přátelství berou jako zradu. Rády chodí podobně oblečeny, obdobně se vyjadřují a fungují jako celek. Vágnerová poukazuje na řadu fyzických doteků mezi dívkami (držení se za ruce, okolo ramen a pasu). Jedná se o ztvrdnutí jejich přátelství, nemá to sexuální podtext. Chlapci jsou o mnoho tolerantnější než dívky a jejich kamarád má větší svobodu s navazováním okolních vztahů. Chlapecké interakce jsou jiné než u dívek. Obsahuje různé strkání, pošťuchování, rvačky a jiné ataky, které však neznamenají nepřátelství. Pro dospívající chlapce je typické machrování a předvádění se (Vágnerová, 2012, s. 430).

Vliv a průběh adolescentní krize je ovlivněn přísnou, autoritářsky pojatou výchovou, ale také jejím opakem – rozmazlováním, nekritickým vychvalováním, nezátěžováním, přílišnou ochranou dítěte a nedostatkem povinností v domácnosti. Takovéto zacházení vede k jakémusi vzdálení se dospívajícího života od života dospělých. Proto v některých případech můžeme pozorovat konflikt mezi dětskou rolí a touhou co nejdříve spatřit realitu odpovědného dospělého života. Dospělý člověk někdy musí snést i nepříjemné následky své volby, ale musí být také připraven na radostné okamžiky, které mu život přináší. Dospělý člověk a zralý jedinec je schopen naplňovat své cíle a současně uspokojovat své touhy a

přání. Umí nalézt rovnováhu mezi těmito stranami. Je schopen předem odhadnout, zda jsou jeho cíle i přání uskutečnitelné. Někteří mladí lidé stojí před „tvrdou realitou“ a neoplývají řádnou disciplínou a zodpovědností k nezbytnému. Nedokážou čelit konfliktům a krizovým situacím. Takoví jedinci se vrátí do dětského světa, mohou propadnout do depresí a „léčit“ je užíváním alkoholu, zklidňujícími léky, nebo se dokonce mohou zhroutit. Lepší variantou je, pokud jsou lidé v takové situaci schopni nahlížet na své chyby racionálně, přijmout je a pokud možno je napravit. (Jedlička, 2017, s. 34-35)

3 GENDER VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud na školu nazíráme jako na sociální instituci a organizaci, můžeme pozorovat, jak do ní gender vstupuje mnohými způsoby.

Prvním způsobem, ve kterém můžeme sledovat gender, je praktické **oddělení úkolů a fyzické prostoru** určeného mužům a ženám. Ve škole jsou oddělené šatny pro dívky a chlapce a obvyklé bývá i genderově diferenciované zadávání úkolů (zalévání květin dívkám, přenášení školního nábytku pro chlapce). Do druhé roviny se řadí **konstrukce symbolů a představ**. Jedná se o stereotypně zakořeněný dojem, že ženy mají více smyslu pro estetično, a proto se mají starat o výzdobu nástěnky. Tento dojem v nás je tolik zakořeněn, že se nám to zdá samozřejmé a neměnné. Třetí rovina se týká **formálních i neformálních zvyklostí komunikace** mezi dívkami a chlapci v dané organizaci. Na půdě školy se čekává gentlemanské chování chlapců k dívkám a ženám. V opačném případě jsou chlapci napomínáni a podezíráni z nemužnosti. Ve čtvrté rovině se setkáváme s **osobní identitou vyučujících a studujících**, která zahrnuje jak jejich genderovou příslušnost, tak i příslušnost k určitému povolání a organizaci. Ve škole si to můžeme představit tak, že se očekává, že učitelka – žena bude emočněji laděná a bude se chovat více mateřsky než muž – učitel, který bude spíše racionálně založený a bude si držet odstup. Pokud se od tohoto schématu vyučující liší, mohou se setkávat s nesouhlasem ze strany svého okolí (rodičů, kolegů/kolegyň i žáků a žákyň). V poslední rovině, ve které gender působí na organizaci, je obecná logika a principy života v ní. Atmosféra, která organizaci naplňuje, vede její členy k určitému chování. Logika organizace je důležitá proto, že vyzdvihuje a reprodukuje struktury, ve kterých se organizace ocitá. Tyto struktury se ustavují v materiální podobě (pracovní řád, pracovní smlouva, školní či klasifikační řád). Dívky i chlapci se společně učí, že genderové a stále z velké části patriarchální pojetí světa je víceméně jediné legitimní a přirozené. Škola má naštěstí moc (ne vždy využívanou), aby svým svěřencům a svěřenkyním ukázala i jiná pojetí – z hlediska genderu alternativní – světa a nabídla jim možnost zvolit si vlastní názor (Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 16).

Dosud ještě existuje mnoho nerovností, které jsou následkem tradičního genderového uspořádání naší společnosti, které se snažíme pomalu odstraňovat. Pokud v tom chceme být dobří, musíme začít prostřednictvím školství, které má na utváření osobnosti a životních názorů našich nejmladších generací velký vliv.

Abychom dosáhli **genderově citlivé výuky a výchovy**, musíme nabídnout chlapcům i dívkám stejné příležitosti a šance. Dívky a chlapci nepotřebují mít stejné školní materiály, úkoly a hodnotící kritéria, protože si od mala prochází jinou genderovou socializací. Naším cílem je to, aby nebyla znevýhodněna ani jedna strana a všichni tak dosahovali v průměru podobných vzdělávacích výsledků. Jedinou možností, jak průměrně shodných výsledků dosáhnout, je zvláštní zacházení. Tato koncepce by znamenala přípravu odlišných materiálů a úkolů pro dívky a chlapce, které by zohledňovaly jejich různé dosavadní zkušenosti. To by mělo oběma stranám poskytnout stejné možnosti, jak učivu porozumět. Nebezpečím v této koncepci je prohlubování dosavadních rozdílů. Tímto přístupem bychom nejspíše dosáhli rovnosti šancí i průměrně stejným výsledkům obou stran, ale genderové rozdíly, které jsou v naší společnosti, by nabývaly na síle. Proto je nutné, abychom našli rovnováhu mezi rovností v šancích a rovností ve výsledcích a obě tyto koncepce propojili. Měli bychom zajistit rozvoj osobních dispozic a zájmů každému jedinci, a to bez ohledu na genderové stereotypy dané společnosti (Smetáčková, 2007, s. 44-45).

3.1 VÝCHOVA

Pojem výchova označuje záměrné působení na druhého člověka tak, aby se postupně rozvíjel v harmonickou osobnost. Myslíme tím vývoj tělesný, mravní i duševní. Společnost určuje cíle výchovy tak, aby byl člověk vychován v samostatnou, sebevědomou a tvořivou bytost, která bude mít dobrý vztah ke světu. Bude schopna zvládat náročné životní situace a zvládne se vyrovnat se stresem.

V psychologickém slovníku nalezneme definici výchovy, která ji vymezuje takto: *„Výchova je záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 680)

Psychologický slovník formuluje výchovu jako *„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“* (Průcha aj. 1998, s. 286).

Z moderního pohledu je výchova v první řadě procesem záměrného a cílevědomého vytváření a dále i ovlivňování podmínek, které dovolují optimální rozvoj jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (Průcha aj. 1998, s. 286).

Od samého narození každého z nás ovlivňuje prostředí, do kterého jsme se narodili. Na každého jedince působí chování nejbližších osob a celková atmosféra v rodině. Vztahy lidí okolo něho jsou velmi důležité, stejně je tomu tak i s dalšími faktory ovlivňujícími prostředí – klid, hluk, ekologické a jiné přírodní podmínky. Vše, co se nachází v blízkosti jedince, ho formuje a vychovává. Vše, co kolem sebe vidí, se snaží napodobit. Rodiče se jedince obvykle snaží záměrně učit, ale on sám se učí vším, co vidí, co napodobuje, či co náhodně vnímá (Čáp, 1996, s. 135).

Časná interakce rodičů a dítěte je velice cenným prostředkem výchovy. Již v nejranějších fázích vývoje dítěte se začíná vylad'ovat výměna podnětů mezi rodiči a dítětem, v této době začíná vzájemné porozumění a soužití (Matějček, 2013, s. 21).

Výchovné působení jedince je ovlivňováno ze strany rodiny, jednotlivého rodiče, školy, učitele, nebo vychovatele. Způsoby výchovy obsahují vzájemné emoční vztahy dospělých jedinců s vychovávanými, způsob komunikace, emoční klima při společné činnosti. Míra požadavků na vychovávaného jedince i způsoby jejich kladení a kontrola jejich plnění zahrnuje volbu odměn či trestů, i dalších výchovných prostředků.

Styl výchovy velmi ovlivňuje způsob chování a prožívání vychovávaných jedinců.

3.1.1 ZPŮSOBY VÝCHOVY

Nyní se zaměříme na výchovné styly a modely s nimi spojené. Výchova má na život jedince opravdu značný vliv, a proto ji zkoumá mnoho autorů již desítky let. Je patrné, že výchova se s věkem dítěte proměňuje, protože reaguje na aktuální vývojová specifika jedince a přizpůsobuje se rozmanitým potřebám, které sebou vývojové etapy přinášejí.

Tato kapitola je zaměřena na problematiku výchovných stylů a jejich užití ve vztahu k dospívajícím. S obdobím dospívání je spojena řada přeměn, nejen biologických, ale i psychosociálních, které mají bezesporu vliv na podobu vztahu rodičů a dítěte i na výchovné interakce. Mezi těmito přeměnami na straně dospívajícího hraje velkou roli například osamostatňování se a vytváření vlastní identity, zvýšená možnost rozvoje rizikového chování, či vliv jiných sociálních skupin, než jen rodiny a školy. Z dostupné literatury plyne, že rodiče vnímají výchovu dospívajících jedinců jako odlišnou od výchovy mladších dětí, ale jejich role zůstává nezastupitelnou. Nelze už tedy nazírat na období dospívání jen jako na období bouřlivého konfliktu s rodiči, ale jako na dobu, kdy vztah v rodině může zůstat

nadále pozitivně laděný, pokud rodiče dospívajícím poskytnou potřebnou míru vedení a podpory v této náročné životní etapě.

Termín **styl výchovy** používáme k vyjádření důležitých momentů týkajících se specifických forem výchovy v jednotlivých situacích. V českém prostředí se setkáváme se třemi základními typy způsoby výchovy dle amerického psychologa německého původu Kurta Lewina: autokratický, liberální a demokratický.

3.1.1.1 AUTOKRATICKÝ STYL VÝCHOVY

Pro autokratický styl (někdy označován jako autoritářský) je typické vyžadování úcty a naprosté poslušnosti. Z vychovávaných dětí se obvykle stanou osoby se submisivní a závislou osobností. V tomto přístupu nemusí být poslušnost vynucována jen násilím. Jako forma trestu může být zvolen například zákaz oblíbené činnosti (sledování TV, docházení na kroužek). Dále může rodič využívat pohružku odnětí rodičovské lásky. K tomuto stylu výchovy se často přiklánějí rodiče s nižším vzděláním, nebo vychovatelé s narušenou strukturou osobnosti (Jedlička cit. podle Vališová, Kasíková 2011, s. 377-379).

Jedná se o dominantní řízení, vychovatel rozkazuje a zakazuje. Takovýto vychovatel hodně mluví a ostatní málokdy pustí ke slovu. Je netrpělivý, klade podmínky pro dosažení něčeho příjemného, jako je například pochvala. Velmi často varuje, trestá a vyhrožuje. Jen velmi zřídka respektuje potřeby a přání dětí. Má pro ně málo porozumění a téměř vůbec jim neposkytuje prostor k samostatnosti a iniciativě. Tento styl výchovy odpovídá k přípravě člověka pro podřízenou roli ve společnosti (Čáp, 1996, 210).

3.1.1.2 LIBERÁLNÍ STYL VÝCHOVY

Tento styl je velmi volný, nechává věcem volný průběh a nijak nezasahuje. Vychovatel jedince řídí jen málo, nebo spíše vůbec. Na vychovávané jedince klade jen ty nejmenší požadavky, případně ani nekontroluje jejich splnění. Vychovávaní v tomto přístupu mohou cítit nezáměr, slabost, nejistotu či lhostejnost. Není podporován rozvoj jejich svědomitosti a sebeovládání (Čáp, 1996, 211).

Tento styl je moderní společností vnímán jako výchova, která nechává na dítěti, aby si samo nacházelo vlastní cesty a řešení. Děti, které jsou vychovávány tímto stylem, mají od vychovatele velmi malé nebo téměř žádné řízení a nejsou na ně kladeny velké nároky. Následkem tohoto výchovného stylu mají děti nízké výkony. Úlohou vychovatele je

především vytváření a vhodné ovlivňování podmínek, které dítěti dovolí nejlepší rozvoj jeho osobnosti. Ve výchově jsou využívány pochvaly a podpora (Jedlička cit. podle Vališová, Kasíková, 2011 s. 379).

3.1.1.3 DEMOKRATICKÝ STYL VÝCHOVY

Jedná se o sociálně integrační styl, ve kterém vychovatel dává vychovávaným jedincům přehled o celkové činnosti skupiny. Podporuje v dětech činnost, působí příkladem, nepoužívá zákazy a tresty. Skupina často debatuje o společné práci a pracovní skupiny tvoří dobrovolně. Vychovatel má pro děti porozumění, projevuje jim důvěru a chová se vůči nim klidně (Čáp, 1996, s. 332).

V této výchově jsou pevně stanovena srozumitelná pravidla, tresty a odměny jsou v rovnováze. Výchovným nástrojem je především vysvětlování, podpora a příklady. Tresty se užívají jen zřídka a s rozvahou. Děti jsou vedeny ke spolupráci s rodiči i vrstevníky. Rodiče respektují osobnost svého dítěte, mají také ale požadavky na sebekázeň (Jedlička cit. podle Vališová, Kasíková, 2011 s. 380).

Je na každém z nás, ke kterému výchovnému stylu se přikloníme, zda se naše styly výchovy budou v některých sférách překrývat. Ale myslím si, že je velmi důležité dětem poskytnout jistotu a bezpečí. Právě tyto dvě věci jsou vázány na minulé zkušenosti, a proto je dospívající jedinci využijí v průběhu celého svého života.

Potřeba seberealizace nabývá na důležitosti ve chvíli, kdy dospívající jedinec začne přemýšlet o své budoucnosti, o svých možnostech a perspektivách. Seberealizace je rozšiřována v přítomnosti i budoucnosti. Současná nespokojenost může být vynahrazována budoucími dobrými výsledky.

Genderově senzitivním (citlivým) přístupem můžeme zvrátit některé genderové stereotypy nastavené naší společností. Genderově citlivý přístup ve výchově klade důraz na rovný postoj k dívkám i chlapcům a snaží se respektovat jejich odlišné potřeby. V námi zvoleném výchovném stylu na něj tedy nesmíme zapomínat a musíme na něm dbát, můžeme jím totiž pozitivně ovlivnit vývoj osobnosti jedince a rozvoj jeho schopností i zájmů, a to bez ohledu na jeho/její biologické pohlaví.

3.1.2 VZDLÁVÁNÍ DÍVEK A CHLAPCŮ

Rozdílnost toho, jak se učí dívky a jak chlapci je jedním ze stereotypních předpokladů naší společnosti. Pokud stereotypně předpokládáme, že dívky jsou ta pečlivá a svědomitá stvoření, předpokládáme i jejich lepší výsledky ve školním učení, která plynou ze způsobu, jakým se učí. Pedagogičtí pracovníci často předpokládají, že dívky oplývají schopností se látku naučit lépe než chlapci. Toto tvrzení ihned poníží tím, že dívky se látku sice naučí, ale nemusí to ještě znamenat, že jí rozumí. Naopak u chlapců zase předpokládají, že přípravě nevěnují mnoho času, ale jsou schopni případně rychle zareagovat a „něco vymyslet“. Je u nich očekávána přirozená inteligence (Smetáčková, 2007, s. 38).

Za hlavní funkci školy, kterou vidí především rodiče dospívajících, je považováno „vzdělávání“. Tím myslíme předání znalostí a dovedností, které budou jedinci využívat ve svém následném povolání (Jarkovská, 2013, s. 36). Ve vzdělávání dívek a chlapců hraje velkou roli i jejich školní popularita a s tím spojené sebepojetí.

Popularitu si na škole zajistí pouze chlapec sportovně založený. Společenský úspěch mu dodá hodnou míru sebedůvěry, kterou zároveň podpoří svůj smysl pro humor, a tím poroste jeho popularita mezi spolužáky. Mladý chlapec, který není sportovně založený, může být v prostředí střední školy velmi znevýhodněn, a to jak po společenské stránce, tak po té psychologické. Takový chlapec nemůže být považován za vůdce ani spolužáky, ani učiteli. Na sportovním hřišti si mnozí chlapci osvojují některé ze stereotypně maskulinních hodnot a ctností – agresivitu, soutěživost, vytrvalost, odolnost, týmového ducha i sebedůvěru. Dívky si svou popularitu nezískávají pouze prostřednictvím sportovních dovedností ani svou fyzickou kondicí. To jen občas a z malé části. K dívkám se během dospívání běžně dostává podprahová informace, že býti sportovně založená znamená být málo femininní. Školy toto sdělení posilují tím, že jim neposkytují zrovna velké zdroje a prostory pro jejich potřeby ke sportu. Tělesná přitažlivost je to, co si dívky pěstují, a tím také získávají svou prestiž. Posilují ji líčením a vytríbeným stylem oblékání. Dívky se v tomto ohledu mohou dostat na velmi úzkou hranici mezi tím, aby vypadaly, že vědí, co je v módě, a přitom znaly pravou míru vkusu (Eder, 1995 cit. podle Renzetti, Curran, 2003, s. 140).

Chlapci i dívky s jinou než heterosexuální preferencí se na střední škole mohou potýkat se složitými problémy. Obecně se jedná o pojem heteronormativita, který označuje názor, že pouze heterosexuality je ta pravá a jediná „normální“ sexuální orientace. Právě v genderové problematice je tento pojem silně obsažen ve stereotypizované výchově. Taková

chlapci, ale i dívky, mohou být dokonce izolováni a svými vrstevníky vyřazeni z kolektivu. Středem posměchu mohou být však i jedinci s nadváhou, tělesným postižením nebo kožními problémy, studenti s jinou barvou pletí nebo studenti z nižších vrstev. Různé kombinace třídní příslušnosti a pohlaví vytvářejí ve školní třídě specifické podmínky. Příkladem může být dívka pocházející z chudší rodiny, která nemá dostatek prostředků k nákupu značkových šatů nebo k zaplacení letního tábora, a stává se z ní outsider. Pokus však chce chlapec z nižší vrstvy překonat hrbolatou cestu k popularitě, nachází skvělý prostředek právě ve sportu (Eder, 1995 cit. podle Renzetti, Curran, 2003, s. 141). Výzkum adolescentních dívek, který provedla Carol Gilligan s kolegy, zjistil, že dívky (i ty, které v nižším věku vyzařovaly vysoké sebevědomí) se kolem patnáctého a šestnáctého roku začaly stávat méně průbojné. Navíc začaly více pochybovat o svých schopnostech. Gilliganová zkoumala nejprve elitní soukromou dívčí školu v New Yorku, ale poté se její pozornost obrátila k dívkám ze skromnějších poměrů, které studovaly na méně prestižních školách. Do zkoumání zahrnula 26 dívek různé rasové a etnické příslušnosti, které byly považovány za rizikové z hlediska možného předčasného ukončení studia z důvodu mateřství (Gilligan et al., 1995 cit. podle Renzetti, Curran, 2003, s. 141). Výzkumníci uvádějí, že dospívající dívky, bez ohledu na jejich rasové či etnické příslušnosti, stále silněji vnímají, že jejich cítění světa je patriarchální kulturou znevažováno a přehlíženo. Jejich chápání sebe samých se neslučuje s žádoucím ideálem ženy, který je touto kulturou vyzdvihován. Dívky z privilegovaných vrstev se přizpůsobují svému okolí, umírnějí se, aby tak nikoho nepřevyšovaly a jevily se jako „přijatelné“ těm, kteří o ně mají mít zájem – rodiče, chlapci, učitelé, vychovatelé. Nechtějí totiž ohrozit vztahy, které jim slibují bohatství, úctu, pohodlí i budoucí manželství. Chudé dívky mají pocit, že ať řeknou cokoli, nikdo je nebude poslouchat. Dokud to však neřeknou až moc nahlas, a přece jen je někdo uslyší a dovede je to obtíží, kvůli jejich „hubatosti“ (Gilligan et al., 1995 cit. podle Renzetti, Curran, 2003, s. 141).

Manželé Sadkerovi uvádějí, že i když dívky a chlapci sedí v tentýž třídě, učí se z totožných učebnic a poslouchají stejnou látku, vyprávěnou totožným učitelem/kou, dostává se jim rozdílného vzdělání (Sadker, Sadker, 1994 cit. podle Jarkovská, 2013, s. 39).

Dle mého názoru nejde o rozdílné rozumové schopnosti dívek a chlapců, ale rozdíly plynoucí z odlišných vlastností, schopností a dovedností, kterými jednotlivci oplývají (samostatnost, schopnost soustředit se).

4 MEZILIDSKÉ VZTAHY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ I MIMO NĚJ

Mezilidskými vztahy myslíme určitý způsob vnímání a působení na sebe mezi dvěma, či více lidmi. Tento vztah je oboustranný a může se jednat o vztah pozitivní, neutrální, negativní nebo nerozhodný. Mezilidské vztahy mohou být z hlediska doby trvání dlouhodobé nebo krátkodobé, z hlediska záměru nutné nebo nahodilé, z hlediska podstaty přirozené nebo uměle vytvořené a z hlediska organizace formální a neformální.

Mezilidský vztah představuje vztah konkrétního člověka k jinému člověku. Tyto vztahy jsou přirozenou součástí každého z nás. Jelikož je člověk společenský tvor, je v jeho přirozenosti navazovat vztahy s lidmi, se kterými žije, pracuje, sdílí své zájmy, nebo je náhodně potká. Jedním z největších trestů pro člověka by mohla být naprostá separace od ostatních lidí. Z toho vyplývá, že i vztahy navozené ve škole patří k nezákladnějším formám mezilidských vztahů a prochází jimi téměř každý.

Vztahy mezi učitelem a žáky bývají nesouměrné. Je to zapříčiněno tím, že učitel má možnost rozhodovat o tom, kdo s kým a o čem bude komunikovat (Garova, 2005, 27).

4.1 KOMUNIKACE MEZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY-PRACOVNICEMI A STUDUJÍCÍMI

V této kapitole se budu věnovat pedagogické komunikaci, tedy komunikaci mezi učiteli/kami a žáky/němi a možným promítáním genderových stereotypů. Pokuším se zde ukázat, jaký negativní dopad může mít genderově zatížená komunikace na žákyně a žáky.

„Jazyk je nositel kultury a je tedy i nositelem kultury vztahů mezi pohlavími.“
(Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 42).

Gavora uvádí, že komunikace je základním prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání pomocí verbálních i nonverbálních projevů učitele a žáka (Gavora 2005, s. 25).

Pedagogickou komunikaci můžeme definovat jako disciplínu, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích (Gavora, 2005, s. 30).

V rámci školní konverzace si její účastnice a účastníci osvojují určité pozice a styly, které uznává širší společnost (Jarkovská, 2013, s. 39).

Jako aktivní účastníky pedagogické komunikace osobně chápu všechny osoby zapojené do výchovně-vzdělávacího procesu (učitelé/učitelky, žákyně/žáci, rodiče, vychovatelé/vychovatelky, vedení školy). V této kapitole se zabývám jen osobami žáků/žákyní a osobami učitelů/učitelek a vychovatelů/vychovatelek.

Pedagogická komunikace obsahuje nejen způsob, jakým jsou žáci a žákyně vyučováni, ale také komunikaci, která se vztahuje k probírané látce, dotazy dětí k vyučujícím, zodpovídání otázek vyučujícími a reakce na podněty, pochvaly, hodnocení žákovských výkonů, způsob oslovování a označování a další pokyny. Podoba komunikace se mění v závislosti na tom, zda vyučující mluví s dívkami či chlapci. Záleží také na pedagogově představě o postavení mužů a žen ve společnosti. Nejen gender hraje v komunikaci velkou roli, dále ji ovlivňují faktory jako je věk, etnikum, nebo sociální vrstva. Pokud si učitel, nebo vychovatel uvědomuje existenci stereotypů a předsudků a snaží se jim bránit, může mít jistotu, že se jich na studujících nedopouští (Smetáčková, 2007, s. 23).

Zde se zaměříme na to, které další faktory pedagogickou komunikaci ovlivňují:

- V pedagogické komunikaci jsou vždy obsaženy výchovné a vzdělávací cíle.
- Pedagogická komunikace má poměrně přesně určeny časová ohraničení (rozvrh), stejně tak jako prostorové podmínky. Nejčastěji se jedná o třídu, učebnu nebo jakýkoli jiný prostor ve škole (dílna, tělocvična, školní knihovna).
- Pedagogická komunikace je určena vzdělávacím programem a tématem hodiny.
- Pedagogická komunikace je velmi limitována sociální rolí učitele (vychovatele) a žáka. Dále ji také zatěžuje školní řád a třídou společně určená pravidla.
- Velký vliv na tuto komunikaci má i prostorové rozmístění žáků a jejich možný pohyb po třídě.
- Dalším faktorem ovlivňujícím pedagogickou komunikaci je vliv vyučovací metody (monolog, dialog, skupinová či společná práce).
- Vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci (role žáka a role učitele – sociální statusy).
- Organizační forma výuky limituje komunikaci ve třídě (skupinová, hromadná, projektové vyučování) (Kolář, Vališová 2009, s. 191-193).

V pedagogické komunikaci dochází ke sdílení informací. „Nějakým“ způsobem, sdělujeme „něco“ „někomu“. Dochází k přenosu postojů, emocí, informací, pravidel a

žádostí. Záleží také na ukotvení v čase: „*Pedagogická komunikace může být přímá, kdy učitel hovoří se žákem, i nepřímá, kdy styk zprostředkuje učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika, názorný materiál či vyučovací stroj*“ (Kolář, Vališová 2009, s. 194).

Pedagogové by si měli dát pozor na to, jakým způsobem označují aktéry/ky společenského dění i sebe samé. Při zamyšlení nad touto problematikou mnozí z nás zjistí, že opravdu hojně používáme tzv. *generické maskulinum*. „Generické maskulinum je mužský tvar názvu osoby *žák, student, učitel, vychovatel* - pokud je tedy tento tvar myšlen jako označení mužů i žen (příklad: Naši učitelé se zúčastnili kurzu první pomoci.). Jelikož v posledních dvou staletí ženy nezastávaly funkce jako například studentky a političky, toto označení patřilo mužům. Toto generické maskulinum dělá dojem, že prestižní veřejný prostor patří pouze mužům. Bohužel má proti ženám silný diskriminační efekt. Už od dětství každá žena, která se s tímto označením setká, získává pocit, že jsou muži nadřazeni ženám. Bohužel generické maskulinum používá bez zaváhání téměř každý, i já sama. Pokud se této formě označování chceme vyhnout, měli bychom začít používat oba tvary (žák, žákyně), používat jazykově nebo alespoň významově neutrální tvary (vyučující) nebo nahradit názvy osob (pedagogický sbor) (Smetáčková, 2007, s. 25).

Ve školním prostředí bychom se tedy používání tzv. generického maskulina (oslovení „žáci“) měli vyhýbat a nahradit ho za přesnější tvary, jakými může být například „dívky a chlapci“, „žáci a žákyně“, nebo „studentky a studenti“, studující, vyučující. Měli bychom být jazykově korektní a vyjadřovat se vyváženě.

Pedagogičtí pracovníci/pracovnice mají v některých případech sklon používat označení, která jsou z hlediska genderové rovnosti nepřijatelná. Jedná se např. o označení jako „slepice“, „ženský“ nebo „žáby“. Nositelky těchto pojmenování se nemohou cítit komfortně. Takové označení je velmi hanlivé a ve vzdělávacím procesu z úst pedagogických pracovníků/pracovnic naprosto nepřijatelné. Pokud k takové situaci opravdu dojde, může to jiná nositelka podobné přezdívky přijímat jako vtip, ale zároveň se tak učí akceptovat používání dvojího metru při jednání s dívkami a s chlapci. Prostřednictvím oslovení si vymezujeme své ženství nebo mužství. Při oslovení milé studentky a milí studenti je možné střídání oslovené (milí studenti a milé studentky). Z hlediska genderu je to tak vyrovnané, ale pokud budeme mírně upřednostňovat ženy, nemusí to být projevem gentlemanství, ale pokusem o vyrovnání současné praxe.

4.2 PŘÍSTUP PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ KE STUDENTŮM

Vychovatelé, vychovatelky, učitelé a učitelky si do školy přinášejí své mnohdy genderově stereotypní představy o tom, jak by se měli chovat, jaké by měly být jejich osobité rysy a v neposlední řadě i to, čím by se měly zabývat dívky a čím zase chlapci. Na základě těchto svých představ, přistupují k těmto jedincům odlišně. Stejně chování, či stejný problém hodnotí rozdílně. Příkladem může být neúspěch dívky v testu z fyziky, kdy se nad tímto problémem učitelka nezastaví, protože to stereotypně zapadá do známého předsudku, že dívky fyzice nerozumí, že na ni nemají buňky. Zatímco stejný problém, který má, ale chlapec svědomitě řeší, protože on přece bude fyziku v životě potřebovat.

Mírné **porušování pravidel**, jako například vyrušování v kroužku florbalu, drzé chování při hodině, nebo dokonce kouření za školou vyučující ani vychovatele nijak nepřekvapí, jedná-li se o chlapce. Pokud jde však o dívky, je to pozdvižení, protože to neodpovídá vžitě představě naší společnosti o jemném pohlaví.

Už od 70. let minulého století se sociální vědy ve světě zabývaly studii vzájemného působení vyučujících se žáky/němi. Obvykle bylo zjištěno, že se chlapcům dostává **častější pozornosti** nežli dívkám. I když se dívky častěji hlásí, vyvolávání jsou více chlapci. Pedagogové také rychleji reagují na otázky a poznámky ze strany chlapců a rozvíjejí témata jimi navozená. Například badatelka D. Spencer z nahrávek výuky zjistila, že pedagogové věnují chlapcům až dvě třetiny času chlapcům na úkor dívek (Smetáčková, 2007, s. 24-25).

Genderové **uspořádání v prostoru** se může projevit i v zasedacím pořádku, a to má vliv na zapojování žáků do výuky. Příkladem může být skupinka spolužaček sedících ve dvou lavicích za sebou, které obvykle nevyrušují, i když nesledují výuku. Tato skupinka dívek může pro učitele představovat jakési slepé místo, protože u ní nečeká žádné kázeňské potíže. Je známo, že chlapci svůj prostor využívají mnohem více ve smyslu fyzického zabránění si místa, a to díky tomu, že si uvědomují, že jim tato plocha náleží. Dívky někdy mohou být tlačeny k okraji a méně často využívají atraktivní zařízení, která jsou studentům k dispozici (pingpongové stoly, stolní fotbal, počítače) (Smetáčková, 2007, s. 18).

Děti a dospívající jedinci by měli být pedagogickými pracovníky a pracovníci vedeni ke spolupráci ve smíšených skupinkách, a aby se dívky nebo chlapci sobě vzájemně nevyhýbali. Takto vedená pedagogická práce vede k tomu, že se jedinci přestanou chovat dle zažitých genderových stereotypů. Jedinci, kteří mají tradiční vnímání genderu, se

mnohdy špatně začleňují do kolektivu. Setkávání s vychovateli/kami, kteří překračují pomyslné hranice, jim nemusí pomoci s obrušováním jejich tradičního vnímání genderu. Dokonce se může stát, že takové zpochybňování genderových hranic u nich spustí odmítavou reakci. Funguje to však i naopak. I genderově vnímavé vychovatelky/é, mohou špatně přijímat dospívajícího jedince, který výrazně vybočuje z normy (Jarkovská, 2013, s. 42-43).

S procesem výuky je spojena **formulace a šíření úkolů a pokynů**. Pedagogičtí pracovníci/pracovnice mají (většinou nezáměrně) sklon dívkám přidělovat takové úkoly, které nejsou fyzicky náročné a patří mezi ty jednodušší. Často jde o takový typ úkolu, který je zapotřebí vykonávat s vysokou mírou trpělivosti. Chlapcům jsou naopak přidělovány úkoly, při kterých je zapotřebí použití fyzické síly. Většinou jsou tyto úkoly důležité, viditelné, a proto i okamžitě ocenitelné (Smetáčková, 2007, s. 26).

Dle mého názoru by si všichni pedagogičtí pracovníci a pracovnice měli dát pozor na to, aby při práci s dospívající jedinci měli dívky i chlapci při plnění dané aktivity stejné příležitosti k vyjádření svého názoru a zapojení se do práce. Při stanovování rolí ve skupině musejí být pracovníci schopni vyvarovat se stereotypního spojování chlapců s vůdcovskou rolí a dívek s podpůrnými a pomocnými činnostmi. To lze zařídit buď přímým vybídnutím (jednu z dívek postavíme do vedoucí role), nebo celou skupinu předem upozorníme na případné genderově stereotypní rozdělení rolí a společnými silami se tomu pokusíme vyvarovat.

Co se **pochval a napomenutí** týče, bývá z genderového hlediska velmi problematický způsob, jak pedagog pozitivně či negativně hodnotí/chválí, nebo jak a za co napomíná žáka/žákyni. Píle, trpělivost a svědomitost bývá u dívek oceňována více a častěji než odvaha. Ta je oceňována spíše u chlapců. Chlapci bývají celkově považováni za „živelnější“. Chlapcům není tak často vytýkáno použití hrubého slova, hlučnější vyjadřování nebo agresivnější chování. Dívky jsou považovány za „hodnější a klidnější“ pohlaví. Posilování překážek mezi chlapci a dívkami bývá každodenní praxí (Smetáčková, 2007, s. 27). Protože si dívky budují své sebevědomí obtížněji, než je tomu u chlapců, sebevědomí dívek často bývá nižší, a to především v období dospívání. Pokud se tak děje, může to mít velký dopad na školní úspěchy. Dokonce to může zapříčinit předčasné ukončení činnosti ze strachu z neúspěchu („Raději to vzdám, protože na to nestačím.“). Chlapci se většinou alespoň pokusí o splnění náročného úkolu.

4.3 ROVNÁ ŠKOLA

Dívčí či chlapecká identita se utváří za působení našich osobních vloh, biologických daností, společenských předpokladů a sociálních struktur. Co konkrétně znamená být chlapcem a co ženou z velké části definují instituce, ve kterých trávíme svůj čas. Tyto instituce jsou už ze své podstaty genderově rozdělené a my se tomuto řádu musíme přizpůsobit. Právě škola je jednou z organizací, které mají tento vliv. Škola může usilovat o odstranění genderových nerovností, ovšem není to snadný úkol. Brání tomu stagnace školy a velká zahlcenost pedagogů dalšími pracovními úkoly. Další bariérou se stává i to, že jsou dospívající jedinci stále ovlivňováni rodinou, vrstevníky a médii. To není ale důvodem k rezignaci v prosazování rovnosti dívek a chlapců. V následujícím textu se pokusím objasnit to, k jakým projevům genderového zatížení může škola tíhnout.

Kromě vzdělávání a výchovy má škola i řadu jiných funkcí, jimiž jsou například funkce ochranná, prediktivní a selektivní. Společnost čeká, že škola shromáždí v průběhu vzdělávání o každé žákyni a každém žákovi dostatek informací, které pomohou rozhodnout o dalším zaměření jejich kariéry. Nalezneme stereotypní dráhy pro chlapce (základní škola – střední průmyslová škola – technická vysoká škola) a jiné pro dívky (základní škola – vyšší odborná škola, obor ošetrovatelství) (Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 14).

Funkce školy je v současné době definována jasně normativně. Společnost předpokládá, že škola studentům a studentkám předá nejen znalosti, ale i kulturní hodnoty, naučí je respektu k autoritám a upevní jejich morálku. Bohužel je studujícím přenechán jen malý prostor k sebevyjádření (Jarkovská, 2013, s. 43-44).

Pokud bude škola vnímat genderové stereotypy, bude se jim snažit vyhýbat a pokusí se nastolit rovnost v přístupu pro obě pohlaví, podnikne první kroky směrem k vyrovnání zájmů o předměty a posílí tak zájem o vzdělávání.

Jedná se o problém, jehož důvody nejsou v naší společnosti plně vnímány. V literárních a recitačních soutěžích často „tradičně“ přední příčky výherců obsadí dívky. Chlapci se o tyto soutěže příliš nezajímají a nikdo je k těmto aktivitám příliš nevyzývá. Naopak při sportovních dnech, meziškolních olympiádách, nebo jiných podobně zaměřených soutěžích, vynikají právě chlapci. Pokud vedení školy není schopno udržet mezi těmito stranami rovnováhu, dopadne to tak, že se z dané školy stane nerovné prostředí, ze kterého bude moci profitovat jen část studentů, či studentek.

Domnívám se, že vychovatelé mohou dívky i chlapce ovlivnit tak, aby ve škole měli rovné příležitosti. Stejně tak ale mohou prohloubit tendence, které dívky navádí k následování životních omezení. Na školní půdě se dle mých zkušeností zatím spíše posilují genderové stereotypy a genderová segregace. Jelikož se často nečeká veliký úspěch dívek v některých předmětech a volnočasových kroužcích (florbal, fotbal, matematika, fyzika), může se stávat, že učitelé zapojují do výuky chlapce více než dívky. V jiných předmětech, jako je občanská nauka, hudební výchova, cukrářská výroba nebo kroužek keramiky mohou mít ztíženou situaci naopak chlapci. Dívky i chlapci v dnešní společnosti procházejí rozdílnou socializací. Tato socializace jim ukládá jiné zájmy, vede je k odlišným dovednostem a znalostem. Nemají proto stejné výchozí podmínky. Navíc jsou ve škole zatíženi mnoha situacemi, které jsou pod genderovou přítěží. Může se jednat o test, který je pro všechny stejný. Jedinou nevýhodou je, že je zaměřen na učivo, které je více rozvíjeno u chlapců, a navíc může být definován způsobem, který dívky znevýhodňuje (použití generického maskulina). Hodnotící kritéria navíc mohou být nastavena na základě výkonů chlapců. Jsou-li výchozí znalosti, dovednosti a jednostranně orientované situace takto zkombinovány, dochází k nerovnosti nastavených podmínek (Smetáčková, Jarkovská, 2006, 57).

Pokud bude vedení školy akceptovat myšlenku genderové rovnosti a rovných příležitostí, může tak pozitivně ovlivnit **školní klima**, které povede k vyšší spokojenosti studujících i vyučujících. Výuka, která bude akceptovat rovné příležitosti, pomůže chlapcům i dívkám k **rozvoji jejich schopností** ve všech oblastech. Předpokládám, že by se tím dalo dosáhnout **kvalitnějších studijních výsledků**.

Mezi charakteristiky rovné školy například patří:

- Vedení školy a vyučující vědí a hovoří o existenci genderových stereotypů.
- Vyučující věnují stejnou míru pozornosti dívkám i chlapcům.
- Učebnice a učební pomůcky jsou vybírány a připravovány tak, aby neobsahovaly genderové stereotypy.

(Smetáčková, 2007, s. 46-47)

Na chlapce a na dívky jsou kladeny rozdílné požadavky, řeší odlišné úkoly a hodnocení jsou podle různých kritérií. Pokud by se nám povedlo vytvořit shodné podmínky, nastala by genderová rovnost (Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 57).

Je na školní půdě prostor uspořádaný s ohledem na gender? Jeden prostor má různá využití. Sportovní hřiště se využívají k maskulinní sportovní aktivitě (fotbal), tak ale i k tzv. dívčí aktivitě (skákání přes gumu, cvičení jógy). Často mají ale větší nárok na prostor chlapci a dívkám ho „přenechají“ tehdy, když o něj už nemají zájem. To nás vede k otázce, zda známe prostory určené zvláště pro dívky, nebo výhradně pro chlapce. Jak se tyto prostory liší? Je například místnost ve školním klubu, která je vhodnější pouze pro dívky? Může to být například výklenek s malou knihovnou, deskovými hrami a barevnými polštáři na sezení? Musí být chladná tělocvična s brankami na florbalový trénink vhodná výhradně pro chlapce? Existují místa, která jsou vybavena tak, aby vyhovovala či sloužila všem bez ohledu na gender? (Smetáčková, 2007, s. 18). Domnívám se, že jedním z takových míst může být například knihovna, nebo studovna.

5 GENDEROVÁ SEGREGACE V OBLASTI ZÁJMŮ DOSPÍVAJÍCÍCH

V průběhu našich životů se učíme, že dívky a chlapci se v mnoha ohledech liší, ve skutečnosti je většina rozdílů nepatrná. Některé rozdíly jsou skutečné a jiné vyplývají z našich stereotypních představ o mužích a ženách, nebo dokonce na základě těchto představ vznikají v průběhu výchovy (Beal 1994 cit. podle Janošová 2008, s. 157). Rozdílnost v biologických dispozicích lze předpokládat v míře agresivity, oblíbenosti pohybových soutěživých her, vyššího rizika jazykových potíží či drobného organického mozkového poškození.

Chlapci se pod tlakem obecného povědomí o technické zručnosti mužů v této oblasti rozvíjejí, a proto se i snáze pustí do opravy domácího spotřebiče spíše než dívky.

Mimoškolní aktivity jsou jedinci vybírány na základě jejich předešlých zkušeností a dovedností. Rodina, skupina vrstevníků a škola jedince ovlivňují a formují natolik, že si své kroužky většinou zvolí tak, aby vyhovovaly jeho předchozím zkušenostem. V důsledku diferencování dřívější školní, ale i rodinné práce s dětmi, jsou dívky v pozdějším věku odrazovány od témat, která pedagogičtí pracovníci a pracovníce mnohdy uvedou komentáři typu „To vás holky nebude zajímat.“ nebo „Teď něco pro kluky“.

5.1 JAK GENDER OVLIVŇUJE VOLNÝ ČAS DOSPÍVAJÍCÍCH

V této kapitole se zaměřím na vysvětlení pojmu **volný čas** a na jeho funkce. Dále se pokusím objasnit důvody, které vedou k odlišným výběrům aktivit z hlediska genderu.

K tomu, jak chápat pojem volný čas existuje velké množství definic a vysvětlení. Pojem volný čas můžeme chápat dobu, při které neplníme žádné povinnosti, ale výběr naší činnosti je závislý pouze na našem výběru. Tento čas nám může sloužit k odpočinku, zájmové činnosti, nebo jiným druhům zábavy. Tyto chvíle určené pouze nám sebou přinášejí pocity blaha, uvolnění a uspokojení. Provozujeme je dobrovolně a rádi (Pávková 2001, s. 13).

Volný čas lze pojmut jako dobu, která nám zbude po vykonání našich povinností. U dospívající mládeže se do volného času nepočítá sebeobsluha ani péče o zevnějšek, či zajištění biologických potřeb. Jedná se o rozdílné pojmání povinností mezi dospělým člověkem a adolescentem. Tak jako adolescent může chápat četbu jako povinnost, dospělý člověk v této aktivitě nalézá odpočinek a uklidnění. Břetislav Hofbauer popisuje volný čas

jako „čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život“ (Hofbauer, 2004, s. 13).

Klíčový pojem volný čas je chápán jako čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tíhou závazků, které plynou z jeho společenského zapojení, zvláště z dělby práce a z nutnosti zachovat svůj biofyziologický či rodinný systém (Velký sociologický slovník. Karolinum, Praha 1996, heslo Čas volný).

Hofbauer (2004) upozorňuje na tři základní funkce volného času, a to na odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti. Odpočinek slouží hlavně k regeneraci sil vynaložených na práci a školu. Zábava je také forma regenerace sil, a to především těch psychických. Zregenerujeme-li psychické síly, projeví se to u nás zlepšením nálady, zbavením se stresu a uvolněním napětí. Dále se můžeme ve volném čase zdokonalovat ve svých dovednostech a znalostech.

Způsob trávení volného času je pro člověka velmi důležitý a ovlivňuje ho z psychického, ale i fyzického hlediska. To, jak trávíme svůj volný čas je ovlivněno charakterem naší společnosti, která uznává různé tradice a hodnoty, vzorce chování a jiné sociální mechanismy související s volným časem. Pokud může společnost nabídnout příznivé podmínky pro smysluplné trávení volného času pro děti a mládež, dopomůže tak rozvoji jejich schopností a zároveň bude působit preventivně vůči negativním sociálním jevům. Způsob trávení volného času je pro dospívající velmi významný pro utváření žebříčku životních hodnot. Činnosti, které dospívající jedinec volí pro svůj volný čas, mnoho vypovídají o jeho potřebách a zájmech. Zvolené aktivity vycházejí už z rodinného zázemí jedince a jsou navazovány na jeho hodnoty, kulturu i způsob života (Sak a Saková, 2004, 64-66).

Naši společnost i v dnešní době stále ovládá stereotypní předpoklad, že ženy jsou slabší než muži. V oblasti zájmů a zájmových aktivit dochází k neustálému nerovnému postavení dívek a chlapců. Dívky provozují aktivity, které odpovídají charakteristikám ženství, chlapci naopak mužství. Jedná se o systém porovnávání, který je ale závislý na normě, kterou nastavují muži. To je důvodem, že i když muž vykonává činnost, která by byla hodnocena jako ženská, je to společností vnímáno jako výkon na vyšší úrovni – profesionální. Někdy jsou genderové předsudky, stereotypní představy a nerovnosti zasouvány do nevědomí (podvědomí) a proto je mnohem složitější je smazat.

5.2 AKTIVITY A ZÁJMY

Aktivity a zájmy, které provází období adolescence, mají v dnešní době velký význam i pro další život. Jak už jsem výše zmínila, v zájmových činnostech se dívky často nechají prostřednictvím vlivu školy, rodiny a vrstevníků nasměřovat k aktivitám „typicky dívčích“ (balet, keramika, literární seminář) a chlapci „typicky chlapeckých“ (fotbal, florbal, karate). Takto stereotypně vybírané koníčky výrazně ovlivňují vývoj genderové identity dívek i chlapců. Děje se tak proto, že se dívky i chlapci učí rozdílným dovednostem. Navíc jsou v nich pěstovány genderově typické schopnosti, vlastnosti a projevy, které jsou dále přenášeny například na jejich vrstevníky, nebo mladší sourozence.

Pro chlapce je sport v tomto období velmi důležitý, ale jeho význam pro rozvoj osobnosti může pomalu klesat. Sport je důležitý i pro nemalou skupinu dívek. I když bychom vlivem genderového zatížení mohli předpokládat, že sport je vhodnější pro chlapce, není tomu tak. Sport však zůstane pro chlapce i dívky číslem jedna v rámci rekreace. Je vynikajícím ventilem soupeřivosti, a je také jedním ze způsobů, jak pobýt v dobrém kolektivu. Dívky bývají už od dětství vedeny ke klidnějším zálibám a koníčkům. Může jimi být například hra na hudební nástroj (klavír, flétna), nebo kroužek dramatické výchovy, kterému se budu podrobněji věnovat v nadcházející kapitole. A právě tento stereotypní předsudek často bývá zdrojem šikany chlapců, kteří dochází na hru na klavír apod.

5.2.1 KROUŽEK DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V této kapitole bych se ráda zamyslela nad tím, jak vytvořit rovnocenné prostředí pro chlapce a dívky v dramatickém kroužku. Dramatický kroužek jsem si vybrala proto, protože jsem jeden sama navštěvovala. Tehdy mi bylo deset let. Když se zpětně zamyslím, jaké mi dramatický kroužek přinesl výhody do budoucího života, není jich málo. Naučila jsem se zahrát povahově různé postavy a k tomu mnoho říkanek a pohádek. Později nás lektorka učila správné výslovnosti. Domnívám se, že tento kroužek mě mnohé naučil a jeho prostřednictvím se mi zlepšilo sebevědomí a důvěra v sama sebe.

Už víme, proč má smysl se snažit o nastavení genderově citlivé výchovy. Ráda bych zde uvedla konkrétní příklady „chyb“, které jsou v tomto případě dost možná lehce odstranitelné, ale nejprve si je musíme uvědomit, abychom byli schopni vytvořit chráněný prostor, ve kterém se budou jedinci cítit lépe. Nejprve je však nutné uvést definici dramatické výchovy a její přínosy.

Dramatickou výchovu lze chápat jako učení zkušeností. Jedná se o nezprostředkované poznávání sociálních vztahů a dějů, které přesahuje aktuální reálnou praxi účastníka. Zakládá se na zkoumání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí žijících v současnosti i minulosti, ať už v realitě či fantazii. Takovéto pátrání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Stává se procesem, který může vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické a prostředky dramatické. Dramatická výchova je jedním ze školních předmětů, nebo oblíbenou zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Její prioritou je sociální poznávání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům (Machková, 1998, s. 32).

V této diplomové práci se soustředím na kroužek **dramatické výchovy** jako zájmové aktivity. Zájmová aktivita je vždy dobrovolná a účastníky aktivně zvolená. Většinou se svou podobou přibližuje k divadelním a dramatickým produkcím a k osvojování příslušných dovedností a vědomostí. Pokusím se objasnit přínosy dramatické výchovy pro dospívající jedince. Co tedy můžeme prostřednictvím dramatické výchovy dospívajícím dětem předat? Co je můžeme naučit a v čem se díky této výchově mohou naučit v oblasti osobnostně-sociální? Dramatická výchova jim ukáže, jak vnímat svět kolem nás a dění v něm. Naučí je vnímat společnost kolem sebe a orientovat se v ní. A také jim napoví, jak vnímat sebe, jako plnohodnotnou součást této společnosti. Odkryje jim zásady kvalitního dialogu, který vyžaduje dobrou formulaci vlastních myšlenek a argumentů, ale i aktivní naslouchání. Dramatická výchova tedy zlepšuje komunikační schopnosti dospívajících. Dospívající zjistí, jak efektivně spolupracovat na zadaném úkolu a jeho řešení a získají nové dovednosti, potřebné k řešení problémů. Dovedou si vážit si své práce i práce druhých a objektivně ji posuzovat a hodnotit. Jedinci se stávají mnohem empatičtější k okolí. Učí se zodpovědnosti a schopnosti využívat své tvořivosti, obrazotvornosti a fantazie konstruktivním způsobem. Zároveň nabývají i zdravého sebevědomí a tolerance (srov. Růžičková, 2012, s. 9, Sedláčková, 2009, s. 86).

Dramatická výchova využívá prvků a postupů dramatického umění, kde je základem dramatická hra a improvizace. Díky dramatické hře mohou jedinci vstoupit do situací, ve kterých se mohou ocitnout i ve svém běžném životě. Jak v nejbližší době, tak právě v dospívání, dospělosti či stáří. V průběhu celého života.

Improvizace je jedním z klíčových pojmů dramatické výchovy a učí jedince jednat v uměle vytvořených situacích podle jejich přesvědčení a představ bez ovlivnění jinou osobou. Většina činností má improvizační charakter, protože se nejedná o nacvičená jednání. Nejsou předem připravená, ale jde o bezprostřední reakci na situaci, a je to závislé na jednání druhých a na zadání. Uměle navozené situace se pro jedince stávají skutečnými, a tím dochází k hlubokému prožitku, díky kterému se nevědomě připravují na svůj život. Velkou výhodou je, že se daná situace dá znovu a znovu opakovat, proto je možné, aby si jedinci vyzkoušeli různá řešení a vybrali si to nejlepší (srov. Růžičková, 2012, s. 10, Machková, 2012, s. 143).

Dramatická výchova učí jedince také divadelní dovednosti. Dospívající se tedy mohou naučit, jak vstoupit do role, jak v ní jednat a jak řešit mnohé problémy. Velmi důležité je neustálé přihlížení ke zvláštnostem této věkové skupiny.

Dospívající jedinci se před ostatními nechtějí shodit a ztrapnit. Je proto důležité, abychom na ně netlačili, pokud se do nějaké aktivity nechtějí pouštět.

5.2.1.1 JAK VYTVOŘIT ROVNOCENNÉ PROSTŘEDÍ V DRAMATICKÉM KROUŽKU

Mnozí z řad vychovatelů jsou většinou nevědomky zatíženi genderově stereotypními předpoklady a představami o tom, jaké jsou charakteristické znaky pro chování dívek a jaké pro chlapce. I když si většina vychovatelů myslí, že zatížena není a ke všem účastníkům a účastnicím se chovají přiměřeně k jejich individuálním zvláštnostem, není to zcela pravda. Dle mého názoru se jedná o jasný důsledek genderového řádu naší společnosti, který se do nás vepisuje díky stereotypním výchovným tendencím našich pedagogických pracovníků. Nazvala bych to „začarovaným kruhem“. Jelikož naši generaci vychovávala generace zatížená genderovými stereotypy, jsme zatíženi i my, pokud se z toho nepokusíme vymanit.

V rámci rovnocenné komunikace bychom si měli dát pozor hned na několik podstatných věcí. Použití jazykově citlivé a správné komunikační strategie navíc vede k snadnějšímu pochopení zadaných aktivit a probíraných témat. Navíc se účastníci a účastnice učí, jak vést kvalitní dialog. Co se týče používání generického maskulina, měli bychom se mu vyhýbat. Existuje mnoho možností, jak ho nahradit. Měli bychom tedy dodržovat jazykovou korektnost a pokusit se o vyvážené vyjadřování.

Nemilým předpokladem, od kterého je potřeba se odpoutat, je přiřazení charakteristik typických pro dívky a pro chlapce. Předpoklad, že dívky jsou více emocionálně založené,

přízpůsobivé, povrchní, pečovatelské a starostlivé a chlapci naopak soutěživí, agresivní a zaměření na úspěch by neměl být východiskem pro výchovnou práci.

Někteří rodiče se mohou domnívat, že dramatický kroužek není vhodný pro jejich syna. Rodina jedince ovlivňuje po celý jeho život, a předává mu své zvyky, hodnoty, morální postoje i vzorce chování. Je pro jedince socializační skupinou, ve které se učí sociálním normám. Někteří rodiče si mohou myslet, že vědí, co je pro jejich dítě (dospívajícího jedince) nejlepší. V tomto případě se může jednat o chlapce, který by chtěl začít chodit do hodiny kroužku dramatické výchovy, ale jeho rodiče mu to nechtějí dovolit, protože mají příliš stereotypní představy o takto zaměřeném kroužku. Rodiče se domnívají, že kroužek dramatické výchovy je určen výhradně dívkám a že z jejich syna by mohl „udělat citlivku“. Vyjadřování emocí dle jejich názoru není pro „opravdové chlapy“. Doma si své city příliš nevyznávají. Otec rodiny používá věty typu: „Brečí jenom holky.“

Míra pozornosti, kterou vychovatel věnuje dívkám a chlapcům, by měla být totožná. Vychovatelé si uvědomují, že je častou tendencí, která vyplývá z genderového uspořádání naší společnosti, upřednostňování chlapců v komunikaci. Také „chlapecká“ témata (auta, stroje, věda, sport) se upřednostňují nad „dívčími“ (móda, domácí zvířata, kosmetika, nové recepty, design bytu). Nemusíme v každé situaci dělit čas na přesnou polovinu, je v pořádku věnovat se v danou chvíli více jednomu z pohlaví, ale musíme vědět, proč to tak děláme. Musíme vědět, jaké to bude mít důsledky na ostatní (Smetáčková, 2007, s. 46).

Rozdělování do skupin dle pohlaví bych nedoporučovala, mohlo by to vést k vytváření velkých překážek mezi dívkami a chlapci. V dramatickém kroužku hraje velkou roli spolupráce a důvěra. Nesnažme se mezi účastníky vytvářet bariéry, které to naruší.

Aktivity probíhající v hodině kroužku dramatické výchovy by měly být genderově vyrovnané. Při práci s divadelními texty bychom měli zajistit, aby texty nebyly genderově zatížené a neobsahovaly genderové stereotypy. Aby vyobrazovaly ženy i muže v různých životních oblastech, a ne pouze stereotypně svázané se spící princeznou a princem, který zabil draka.

Myslím, že otevřená komunikace s účastníky o problematice genderu je více než možná. Mohli bychom jim pomoci pochopit tuto problematiku a společně nalézt možná řešení, jak smazat genderové nerovnosti v hodinách dramatické výchovy. Mohli bychom zkusit pracovat s texty, ve kterých budou ženy a muži vyobrazení v netradičních povoláních. Cílem by bylo si uvědomit bariéry, se kterými ženy mohou zápolit v povoláních tradičně

vnímaných jako mužská, a naopak muži v povoláních vnímaných jako ženská. Účastníci by měli za úkol pohovořit s někým ze svého blízkého okolí o jeho zaměstnání. Cílem by bylo zjistit, zda povolání, které dotyčná osoba vykonává je považováno za mužské, nebo ženské. Také jak to vnímá tázaná osoba, zda se liší pracovní podmínky, činnosti i platové podmínky v daném zaměstnání. O zjištěných informacích by se společně vedla diskuze – „Existuje vůbec povolání, které je ryze mužské a žena ho vykonávat nesmí?“

Jiným zajímavým úkolem by mohla být výměna rolí. Cílem této aktivity je uvědomění si, jak se pro nás v opačném pohlaví mění náš život v důsledku vnější okolností, které jsou propojeny s tím, zda jsme dívky, nebo chlapci. Úkolem je zahrát scénku, ve které si chlapci a dívky vymění své role. Jednalo by se o scénu z běžného dne ženy a muže. Následovala by reflexe, během které bychom hovořili o pocitech, které aktéry a aktérky při záměně provázely a jak všichni scénce porozuměli.

Abychom se dokázali vyhnout těmto genderovým stereotypům, musíme nejen vědět o jejich existenci, ale musíme si také být jisti sami sebou. Musíme vědět, co je pro nás důležité, co nás baví a naplňuje. I když to bude pro naše okolí neobvyklá volba, měli bychom se dokázat postavit se za svůj sen.

Při práci s některými jedinci můžeme vidět, že sami netuší, co všechno umí a v čem vynikají. Často o sobě mají úplně odlišné představy, a to nesvědčí jejich plánům do budoucího života. Může je pak provázet zklamání. Proto je důležité podporovat jedince v sebepoznání a k tomu dramatický kroužek skvěle poslouží. Je dobré si uvědomit své slabé stránky, a naopak se naučit vážit si těch silných.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabírala tématem genderu, tedy podstatou a charakterem představ o ženách a mužích. Dále jsem se věnovala s genderem souvisejícím pojmům, jako identita, genderové role a genderové stereotypy. V dnešní moderní společnosti můžeme stále sledovat zachování některých genderových stereotypů s pevnými základy v předsudcích, které naši společnost stále ovládají. Tato diplomová práce je věnována období pubescence a adolescence, která považuji za velmi specifická z hlediska jejich charakteristických znaků. Jednotlivá vývojová období jsem popisovala s ohledem na biologické, psychologické a sociální procesy. Snažila jsem se podrobně popsat a vysvětlit složitost genderového zatížení na tuto skupinu jedinců.

Prvním cílem práce bylo objasnění základních pojmů (dospívání, identita, genderové stereotypy, genderové role) a teoretických konceptů vztahujících se k období dospívání a genderu.

Druhým cílem práce bylo popsání problematiky mezilidských vztahů ve školním prostředí i mimo něj. Specificky jsem se v diplomové této práci zabývala interpersonálními vztahy mezi žáky/němi a pedagogickými pracovníky a pracovníci ve školním prostředí, ale i mimo něj. Snažila jsem se vysvětlit, jak mohou vychovatelé/ky dopomoci nastolení genderově citlivého přístupu k žákům a žákyním v pedagogické práci s dospívajícími. Věnovala jsem se genderově citlivé komunikaci ze strany pedagogických pracovníků/nic. Pokusila jsem se nalézt možná řešení, jak by škola jako instituce mohla přispět k odstranění genderových nerovností.

Nakonec jsem se věnovala genderové segregaci dospívajících v oblasti jejich zájmů. Zajímalo mě, jak na dospívající jedince působí tlak okolní společnosti. Dále jsem zjišťovala, na jakém základě si jedinec vybírá své volnočasové aktivity. Konkrétně jsem se zabývala kroužkem dramatické výchovy. Popsala jsem pojem dramatická výchova a objasnila jsem její hlavní přínosy pro dospívající. Kroužek dramatické výchovy jsem si vybrala právě pro jeho komplexnost. Nejen že se jedinci prostřednictvím dramatické výchovy naučí rozumět světu, který je obklopuje, ale naučí se chápat sami sebe jako plnohodnotnou součást společnosti. Domnívám se, že je to neocenitelná schopnost, díky níž mají dospívající jedinci možnost vnímat svou genderovou identitu správně a bez tlaku svého okolí. Pokusila jsem se poukázat na možná řešení, která by vedla k genderově citlivé výchově dospívajících dívek a chlapců v rámci dramatického kroužku.

I přes poměrnou uvědomělost dnešní doby, se stále setkáváme se stereotypy spojenými s genderovou předpojatostí. Jsme k nim vedeni od mala našimi rodinami, vrstevníky i institucemi jako je škola. Domnívám se, že tyto stereotypní předpoklady a přístupy lze z velké části odstranit právě ve škole a dalších výchovných zařízeních, prostřednictvím genderově nezatížené výchovy a výuky. Všichni pedagogičtí pracovníci a pracovnice by se měli učit, jak tyto genderové rozdíly potírat a díky tomu se vyhýbat jejich propadání se do stereotypů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BABANOVÁ, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5
- 2) BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9
- 3) BLÁHA, Václav. *Výchova mimo vyučování 2: pro 4. ročník středních pedagogických škol, studijní obor vychovatelství : prozatimní učební text*. Praha: SPN, 1990. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-24419-x.
- 4) ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3
- 5) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- 6) ČERMÁKOVÁ, Marie. *Proměny současné české rodiny: (rodina-gender-stratifikace)*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studie, sv. 28. ISBN 80-85850-93-1
- 7) FARKOVÁ, Marie. *Dospělost a její variabilita*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-7766-5
- 8) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071780634.
- 9) GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- 10) GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-402-8
- 11) HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-118-4
- 12) HANÁKOVÁ, Petra, Libuše HECZKOVÁ a Eva KALIVODOVÁ, ed. *V bludném kruhu: mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. Gender sondy. ISBN 80-86429-49-0.
- 13) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
- 14) HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5

- 15) JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.
- 16) JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-119-0.
- 17) SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.
- 18) KASTEN, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-7367-145-x.
- 19) KIMMEL, Michael. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press, 2000. ISBN 0195125878.
- 20) KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.
- 21) KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- 22) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- 23) LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- 24) MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- 25) MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9
- 26) MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2
- 27) OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- 28) OČENÁŠKOVÁ, Veronika. *Ženy v akademických povoláních: osobní a profesní spokojenost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4793-3.
- 29) PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785695.

- 30) PEASE, Allan a Barbara PEASE. *Proč muži lžou a ženy pláčou*. Brno: Alman, 2003. Cesta k poznání. ISBN 80-86135-34-9
- 31) PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- 32) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- 33) RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2
- 34) RICHTER, Luděk. *O divadle (nejen) pro děti: úvahy z časopisu ČTVRTletník DDD/Divadlo pro děti 1994-2006*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2006. ISBN 978-80-902975-6-0
- 35) RŮŽIČKOVÁ, Dora, ed. *Hry a výukové programy dramatické výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3170-3.
- 36) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7
- 37) SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- 38) SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4
- 39) SMÉKAL, Vladimír a Petr MACEK, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-83-8.
- 40) TYRLÍK, Mojmir, Petr MACEK a Jan ŠIRŮČEK, ed. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5107-2.
- 41) VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

- 42) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4
- 43) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 44) VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5
- 45) VALDROVÁ, Jana, Blanka KNOTKOVÁ- ČAPKOVÁ a Pavla PACLÍKOVÁ. Kultura genderově vyváženého vyjadřování. *Idnes* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 80 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: http://data.idnes.cz/soubory/studium/a100125_bar_gender_prirucka.pdf