

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Vnímání gender hlediska při výchově dětí
v předškolních zařízeních**
Bakalářská práce

Autor: Radim Blažek
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii (SPETB)
Rok studia: akademický rok 2016 -2017

Vedoucí: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Radim Blažek
Studium:	P14P0442
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Název bakalářské práce:	Vnímání gender hlediska při výchově dětí v předškolních zařízeních
Název bakalářské práce AJ:	Perception of the gender aspect when raising children in preschool institutions

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je analyzovat rozdílné vnímání pozice mužů - učitelů a žen - učitelek v mateřských školách z pohledu rodičů vychovávaných dětí. Tato práce se snaží poukázat na genderové prvky výchovy ovlivňující chování a jednání dětí. Současně analyzuje možnosti zapojení mužů ve výchově a proměny gender rolí. Klade si řadu otázek: "Jak vnímají rodiče mužský element při výchově svých dětí? Jaké klady může výchova mužským pohlavím mít? Bojí se rodiče, že výchova muži bude méně kvalitní, či nedostatečná, i když muži a ženy budou mít stejné vzdělání v této sféře? Je práce v předškolním zařízení vnímána z důvodu gender hlediska jako nevhodná pro mužské pohlaví?". Odpovědi na tyto otázky budou hledány prostřednictvím kvalitativního šetření, které využije dotazování mezi rodiči předškolních dětí.

BABANOVÁ, Anna. Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR. Praha: Gender Studies, 2008, 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5. JANOŠOVÁ, Pavlína. Gender v práci se školními dětmi. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 42 s. ISBN 978-80-7372-701-7. STRNADLOVÁ, Alice. Problematika genderu v základních školách: studijní text. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, 45 s. ISBN 978-80-7464-198-5. ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5. ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jakub Holeček

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma "Vnímání gender hlediska při výchově dětí v předškolních zařízeních" vypracoval samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů. Prohlašuji také, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové, dne

.....

Radim Blažek

Poděkování

Rád bych zde poděkoval Mgr. Leoně Stašové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Anotace

BLAŽEK, Radim. *Vnímání gender hlediska při výchově dětí v předškolních zařízeních*. Hradec Králové. 2017. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Bakalářská práce se zabývá fenoménem genderu z hlediska jeho vlivu na výchovu dětí předškolního věku. Teoretická část práce je rozdělena do tří okruhů. V prvním se zabývá pojmy gender, pohlaví, genderová role a genderovými teoriemi. Druhý se věnuje dopadu genderu na socializaci dětí a poslední část nabízí pohled na vývoj profese pedagoga mateřské školy a pozici učitele mateřské školy v genderových souvislostech. Empirická část práce je saturována kvalitativním šetřením, metodou rozhovorů mezi rodiči dětí předškolního zařízení. Cílem práce je představit význam a roli genderu při výchově a vzdělávání dětí, prezentovat současné trendy, poukázat, jak významnou roli hraje gender hledisko pro rodiče dětí předškolního věku a naznačit možnosti práce s dětmi v předškolních zařízeních, které povedou k budování genderové rovnosti mezi pohlavími.

Klíčová slova: Gender – pohlaví – genderová role – učitel mateřské školy – feminizace – genderově citlivá výchova

Annotation

BLAŽEK, Radim. *Perception of the gender aspect when raising children in preschool institutions*. Hradec Králové. 2017. Bachelor work. Pedagogic Faculty of University of Hradec Králové.

This thesis deals with the phenomenon of gender in terms of its impact on the education of preschool children. The theoretical part is divided into three sections. The first deals with the concepts of gender, sexes, gender roles and theories of gender. The second focuses on the impact of gender socialization of children and the last section offers insight into the development of kindergarten teacher's profession and kindergarten teaching position in gender relations. The research is saturated by a qualitative investigation by interviewing parents using pre-school facilities. The aim is to introduce the importance and role of gender in children's education, to present current trends, to highlight the importance of gender perspective for parents of pre-school children and indicate possibilities of working with children in pre-school facilities, which will lead to building gender equality between the sexes.

Keywords: Gender - Gender - gender roles - a nursery school teacher - feminization - a gender sensitive education

Obsah

Úvod.....	8
1 Výchozí teoretický základ	10
1.1 Související pojmy.....	11
1.2 Teorie vysvětlující existenci genderu ve společnosti.....	15
2 Problematika genderu z pohledu sociologie.....	20
2.1 Sociální role a jejich proměna.....	20
2.2 Vlivy formující gender	22
3 Gender hledisko v profesi učitele mateřské školy	27
3.1 Profese učitele v mateřské škole	27
3.2 Feminizace školství a její příčiny.....	29
3.3 Genderově citlivá výchova.....	32
4 Empirické šetření.....	36
4.1 Respondenti.....	37
4.2 Průběh šetření.....	38
4.3 Výsledky	40
4.4 Shrnutí.....	43
Závěr	46
Seznam použité literatury.....	47
Příloha- ukázka rozhovoru.....	50

Úvod

Tato práce pojednává o genderu, jevu, který je v současné společnosti aktuální a hojně diskutovaný nejen mezi odborníky. Gender je neoddelitelnou součástí naší postmoderní společnosti a deklaruje tak její proměny. Je potřeba také zmínit, že tento jev rozděluje společnost. Část společnosti vnímá gender jako nadbytečný fenomén, nedůležitý pro život, zbytek gender a nutnost jeho řešení obhájí. Při současné „politice rovných příležitostí“ je vhodné sumarizovat, jak se jeho vliv odráží v přímé praxi. Přímou praxí zde rozumíme vliv genderových stereotypů, které se uplatňují při výchově dětí, jejich odraz v socializaci a v neposlední řadě důsledky, které přináší v rámci výběru povolání a směřování jednotlivce na pracovním trhu. Zde konkrétně upozorníme na feminizaci českého školství a z hlediska genderu na stále netypickou mužskou profesi - učitele v mateřské škole.

Toto téma jsem si vybral, jelikož jsem se osobně v profesní kariéře se zmíněnou problematikou setkal. Jako pečovatel v soukromé mateřské škole jsem byl často vystaven překvapeným pohledům a rozličným postojům rodičů vůči typu zaměstnání, které jsem jako muž vykonával. Výše zmíněné pro mě bylo impulzem se o danou oblast více zajímat a napsat bakalářskou práci na toto téma.

Cílem práce je s podporou odborné literatury poukázat na význam genderu při výchově a vzdělávání předškolních dětí, představit princip genderově citlivé výchovy a nastínit možnosti práce s tímto motivem, který bude využitelný při práci s dětmi v mateřských školách. Práce si klade za cíl ve své empirické části zjistit, zda a jak je přemýšlení rodičů o pozici učitele v mateřské škole zatíženo genderem a jaké jsou jeho praktické dopady.

Ačkoli nepatří téma genderu v literatuře k nejrozpracovanějším, najdeme české publikace, které se jevu věnují. Jmenujme autorky Valdovou (2006), Čermákovou (1997) nebo Janošovou (2008). Milým překvapením je, že čeští autoři se problematice věnují i z pohledu školního prostředí a vzdělávání, což ocení především současní i budoucí pedagogové. Uvedme Jarkovskou (2013), Janošovou (2008), Juklovou (2013) nebo Strnadlovou (2012). Z pohledu předškolního vzdělávání není problematika autory rozvedena, naznačena je v publikacích Šmelové (2006, 2009), z nichž se v této práci také čerpá. Ze zahraničních autorů zdůrazněme Lippu (2009), Oakleyovou (2000) a Renzettiho a Currana (2003). V publikacích výše zmíněných autorů nalezneme taktéž zajímavé výzkumy, které byly v rámci tohoto tématu uskutečněny.

Přínos této práce pro sociální pedagogiku spočívá v uvědomění si, že člověk je determinovaný prostředím a procesy, které v něm probíhají. Pokud je tedy prostředí zatíženo genderovými stereotypy, dochází jejich prostřednictvím k ovlivňování výchovného působení na jedince. To se následně odráží v jeho chování a jednání, které může být v rozporu s vnímáním sebe sama. Tím, že si rizika a vlivy genderu budeme uvědomovat, můžeme vést výchovu a vzdělávání novými směry, které umožní maximální rozvoj jednotlivce a pomohou mu najít adekvátní místo ve společnosti. Takové, které člověk vnímá jako sebenaplňující.

1 Výchozí teoretický základ

Cílem této kapitoly je s opřením o odbornou literaturu vymezit pojem gender, odlišit ho od pojmu pohlaví, popsat jeho vznik dle různých teorií, definovat pojmy, které s genderem bezprostředně souvisí a poukázat tak na důležitost jejich znalosti při objasnění genderové problematiky.

Pojem „gender“ je termínem psychologicko-kulturním (Oakleyová, 2000) a Jarkovská (2013) jej chápe jako základní kategorii pro zařazení člověka do společnosti a pochopení jeho pozice v ní. Gender vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami v sociálních a kulturních vzorcích chování (Janošová, 2008). Mluvíme o sociálním pohlaví (Valdrová, 2006). Týká se odlišností, které nejsou dány biologicky (Janošová, 2011). Jedná se tedy o sociální konstrukci, jak jej chápe i Strnadlová (2012). Vnímá jej jako proces, na základě kterého jsou mužům a ženám přiřazena jiná očekávání a pravidla chování v dané společnosti. Ze zmíněného zároveň logicky vyplývá, že gender se odvíjí z tradic konkrétní společnosti a může se napříč kulturami i dobou měnit. Každá společnost a kultura vymezuje gender jinak. Na světě tedy panuje jednotný názor na biologické rozdíly mezi mužem a ženou, ale již nikdy se globálně společnost neshodne na tom, čím se jeden gender odlišuje od toho druhého.

Další pohled na pojem nabízí Goffman. Ten říká, že gender je „*sociálně předepsaná dramtizace kulturní idealizace femininní a maskulinní povahy, hraná pro publikum, které je dobře proškolené ve formě prezentovaného stylu.*“ (cit. Jarkovská, 2013, str. 18).

Pavlík (in Smetáčková, 2006) gender definuje jako představu, že se muži a ženy odlišují v charakteristikách vlastností, schopností atd.

Gender můžeme vnímat dvěma způsoby, a to jako pohlavní rozdíly, tedy mezi skupinou mužů a žen, a zadruhé jako individuální rozdíly v rámci těchto skupin (Lippa, 2009).

Nutné je také si uvědomit, že gender jako sociální konstrukt má svoji nehmotnou podstatu, ale i hmotnou. Příkladem je odlišnost vzhledu muže a ženy (Pavlík, in Smetáčková, 2006).

Z historického hlediska byl termín gender (dnes také nazývaný jako sociální pohlaví) poprvé zmíněn v roce 1955 v článku J. Moneye, který pojem použil pro rozlišení ženské a mužské identity na základě chování a sebeprožívání jedince (Janošová, 2008).

Počátky striktního rozlišení rolí mužů a žen lze nalézt v tradiční společnosti, zřejmě z důvodu usnadnění komunikace. Rozdělení oblasti hospodářských činností umožnilo komplementární dělbu práce, která zajistila chod celé společnosti. Tato „dohoda“ pak umožnila plynulou interakci bez nutnosti tvorby domluv. Tímto stylem vytvořené představy a rozdělení práce na základě určitých principů se v určité míře udržely ve společnosti dodnes a hovoříme o nich jako o stereotypch. Dnes se objevují zejména v rovině biologických odlišností – silnější muž jako živitel, žena jako matka (Janošová, 2008) a v „jasném“ názoru společnosti o osobnosti muže a ženy.

Naopak Strnadlová (2012) považuje gender za mladý sociální pojem. Vývoj tohoto pojmu ztotožňuje s vývojem rovnosti práv mužů a žen. Hovoříme tedy o počátku 20. století, kdy dochází k rozvoji demokracie a feminismu. Nesmíme zapomenout ani na rozvoj vědních disciplín, které se touto problematikou také začaly zabývat.

1.1 Související pojmy

S problematikou genderu souvisí také možnost zaměňování slova „gender“ a „pohlaví“. Pohlaví je termínem biologickým. Vyjadřuje biologické rozdílnosti. Každá společnost vychází z pohlaví jakožto základního kritéria, v otázce genderu se však rozcházejí, jak bylo zmíněno výše (Oakleyová, 2000). Autorka zmiňuje Dr. Roberta Stollera, který ve své knize „Sex and Gender“ poukazuje na to, že *„gender je pojem, který má spíše psychologické a kulturní konotace a biologickým pojmům „mužský“ a „ženský“ odpovídají názvy genderu „maskulinní“ a „feminní“. Ty mohou být zcela nezávislé na (biologickém) pohlaví.“* (cit. Oakleyová, 2000, str. 122). Jarkovská (2013) považuje za základ genderu biologické pohlaví.

Zatímco Oakleyová (2000) vnímá pohlaví jako biologickou kategorii, Jarkovská (2013) ve svém díle odkazuje na autorky West a Zimmerman, které rozlišují mezi pohlavím, pohlavní kategorií a genderem. Všechny tyto tři pojmy považují za sociální konstrukt. Pohlavní je tedy dle nich vnímáno jako soubor biologických znaků, z nichž jeden typ je na základě domluvy společnosti připsán samcům a druhý samicím. I Pavlík (in Smetáčková, 2006) považuje pohlaví za sociální výtvar. Díky němu chápeme rozdíly mezi lidskými těly. V souvislosti s pohlavím a genderem je nutné si uvědomit, že pohlaví ani gender nejsou dichotomické. Pohlaví, jak ho vnímáme my jako celek, zahrnuje pohlaví genitální, hormonální či chromozomální a mezi těmito kategoriemi

existují kombinace. Stejně tak ani gender není „mužský“ a „ženský“, ale vyvíjí se prostřednictvím interakce s jinými lidmi k různým souborům očekávání, chování, postojů. U kmene Hua na Papui- Nové Quineji se například gender u jedince v průběhu života mění (Renzetti, Curran, 2003).

Gender berme tedy jako proces, který se vyvíjí na základě kombinace několika faktorů a pod vlivem uvědomění si svého sebeprožívání. Tato směs má rozhodující vliv na jeho konkrétní podobu. Proto bych na následujících řádcích rád definoval pojmy rodová identita, genderová role a její osvojení. Právě tím, že se jedinec identifikuje se svojí rodovou identitou a ztotožní se s konkrétní podobou genderové role, přijímá i svůj gender.

Rodovou (anglicky gender) **identitu** charakterizujeme jako přesvědčení a vědomí příslušnosti k danému genderu, jedná se o sociální definování sebe sama. (Strnadlová, 2012). Rodová identita se pohybuje v rovině emoční. Jak se jedinec cítí, jak chce být druhými vnímán, co vnímá jako sebevyjadřující (Janošová, 2008). Je to čistě vnitřní složka osobnosti a její formování probíhá dle Strandlové (2012) osobní zkušeností jedince s jedinci mužského a ženského pohlaví. Jedinec pak logicky přijímá ty části rodové role, které jsou v souladu s jeho rodovou identitou. Největší vliv na utváření mužské a ženské identity mají hračky a hry (Valdrová, 2006).

Vhodné je u této problematiky poukázat na to, že sexuální orientace jedince je samostatnou pohlavní složkou, která nemá přímou souvislost s generovou identitou (Janošová, 2008).

Strnadlová (2012) rozlišuje kromě genderové identity i **pohlavní identitu**. Ta je vázána na biologické pohlaví. V drtivé většině případů se pohlavní ztotožňuje se sociální. V případě, kdy tomu tak není, dochází k poruše, kterou označujeme jako transsexualita. Ta ovšem není předmětem této práce, a tak se jí nebude dále věnovat.

Janošová (2008) ve své knize navíc uvádí pojem „**jádrová pohlavní identita**“. Jádrovou pohlavní identitou rozumíme souhlas s příslušností k mužskému či ženskému rodu v emoční rovině. Znamená bazální emoční souhlas s tím, zda se cítí jako muž nebo žena a obvykle odpovídá biologickému pohlaví. Je to nejhlubší součást lidské identity a je celoživotně neměnná (Janošová, 2011). Genderová identita se dle autorky od jádrové pohlavní liší tím, že je podmíněna sociálně, ne biologicky.

Velkou roli při vývoji genderové identity hrají pro dítě očekávání rodičů. I když je dítě biologie abnormální, ukazuje se, že gender nezávisí primárně na pohlaví, ale je vymezený sociálně. Toto zjištění bylo experimentálně popsáno dr. Stollerem (cit.

Oakleyová, 2000), který srovnával vývoj dvou chlapců bez penisu z hlediska genderu. Jeden chlapec bych vychován jako dívka, a tak se i cítil. Druhý chlapec obráceně. Klinicky je také prokázáno, že vývoj k určitému pohlaví (genderové identitě) lze ovlivňovat do dvou let života. Na základě této teze proto není možné hovořit o „vrozených“ vlastnostech, rysů chování či osobnosti mužů a žen. Pro schopnost zastávat dané genderové role ve společnosti je důležité si ujasnit svou vlastní genderovou identitu (Oakleyová, 2000).

Od pojmu pohlavní identita je nutné rozlišovat pojem **genderová role**. Rodovou rolí rozumíme souhrn představ o tom, jací by muži i ženy měli být. (Janošová, 2008). Jedná se o očekávaný způsob chování od jedince v souvislosti s jeho pohlavím (Renzetti, Curran, 2003). Jedinec na základě svých zájmů vyjadřuje rodovou identitu (cítit se jako muž či žena). Genderová role je tedy jakýsi „vnější“ projev naší identity. Nutné je zmínit, že konkrétní podoba genderová role je závislá na dané kultuře a společnosti. To, co je v jedné společnosti projevem maskulinní genderové role, může být v jiné vnímáno jako role femininní.

K **zesílení** typické **genderové role** dochází zejména v situacích, kdy se jedinec vyskytuje v prostředí, které očekává typické femininní nebo maskulinní chování. Jmenujme chování ženy, která se hlásí na post asistentky ředitele. Vlivem stereotypů si na pozici asistentky automaticky představíme jemnou ženu. I žadatelka o pozici to ví, a proto se při pohovoru bude žena samoživitelka chovat více žensky, než například doma při práci s dětmi. Další situací je takzvaný „symbol“ (Lippa, 2009), což znamená jedinečnost jedince ve skupině. Na osobu je kladena větší pozornost, a ona tak musí více přemýšlet o vhodnosti chování.

Gender si dítě **osvojuje** identifikací s rodičem. Chce se rodiči podobat a chce se chovat stejně jako on. U malých dětí probíhá osvojování rodové role kinesteticky. Oakleyová (2000) zmiňuje Ruth Hartleyovou, která uvádí 4 ústřední procesy vývoje generových rolí. Jsou jimi: socializace manipulací- dítě přejímá pohled rodiče na sebe sama; zaměřování pozornosti na určité objekty- tzn. hraní s předměty a objekty, které generově odpovídají; verbální pojmenování – aspekty se přenáší verbálně; vystavení činnosti – děti se učí aktivitám typickým pro jejich pohlaví.

V naší současné moderní společnosti dochází k jevu, kdy se vyhraněnost maskulinní a femininní role stírá, **genderové role se proměňují** a stávají se podobnější, ať již hovoříme o užívání alkoholu, zaměstnání či péči o rodinu a domácnost. Sociální psychologové nazývají tento trend *labializací a konfúzí mužské a ženské role* (Janošová,

2008). Tento trend vnímám jako společensky žádoucí. Partneři by si ve vztahu měli být rovnocenní a díky proměně gender rolí jsou také schopni se navzájem mnohem lépe zastoupit, a nenarušovat tak chod domácnosti v případě, kdy jeden z rodičů nemůže z jakéhokoli důvodu v rodině plnit svoji funkci.

I přesto je převážou většinou společnosti, zejména pak starší generací, uměle udržováno povědomí o rozdílnosti mužů a žen a jejich rolí, které vysvětlují biologickými faktory. Připisují se jim určité dovednosti, vlastnosti a činnosti, které je odlišují od opačného pohlaví. Ve společnosti se tak udržují určité genderové stereotypy. Zejména pak v oblasti osobností mužů a žen. Stereotypy jsou (někdy i diskriminující) postoje a představy o tom, jaké typické vlastnosti má mít muž a žena, Můžeme tedy hovořit o zobecněných charakteristikách vytvořených společností a v případě vybočení z „pravidel chování“ se může s jedinci odmítajícími přijetí norem zacházet velmi nelítostně (Lippa, 2009). Chování tohoto jedince se může považovat za deviantní, abnormální nebo zkažené (Renzetti, Curran, 2003)

Stereotypy ovlivňují jak naše chování, tak působí k ovlivňování druhých a současně ovlivňují naše schopnosti (viz Hrozba stereotypů). Z důvodu těchto „jasných“ představ společnosti o vlastnostech a rysech může docházet, jak Janošová (2008) píše, k omezenému vývoji těch dovedností, které jsou pro dané pohlaví společensky nežádoucí, ačkoli v nich jedinec může vynikat. Stereotypy tak přináší limity v životní seberealizaci.

Stereotypizace probíhá například i v oblasti financí, kdy je veřejností vytvořená představa o tom, kdo by v tradičním uspořádání rodiny měl být živitelem. Výzkum ale ukazuje, že ženy i muži považují za samozřejmost, že žena do rozpočtu přispívá svým příjmem a je spoluživitelkou. Z výzkumu dále vyplývá, že asymetrie dělby práce v rodině a při výchově dětí více postihuje ženy (Čermáková, 1997).

K omezení rozvoje jedinců může docházet nejen z výše zmíněného. Můžeme také uvažovat o situaci, kdy jsou práva a svobody jedinců omezována z důvodu jejich příslušnosti k danému pohlaví. Pak se jedná o tzv. genderovou diskriminaci. Tento pojem je v našem prostředí známý spíše jako „rovné příležitosti žen a mužů“. Ač je právně tento princip ošetřen, reálně je poměr mužů a žen například ve vedoucích funkcích stále nepoměrný. Z výzkumu ČZÚ vyplývá, že v roce 2011 to bylo pouze 28% žen (Strnadová, 2012).

1.2 Teorie vysvětlující existenci genderu ve společnosti

Jelikož každý jev ve společnosti se snažíme vysvětlit a pochopit ho určitou teorií, vznikly ze stejného důvodu i **genderové teorie**. Ty se pokoušejí vysvětlit souvislost chování s genderem.

Richard A. Lippa (2009) uvádí, že většina teorií genderu vysvětluje chování mužů a žen na základě 4 hledisek. Jsou jimi skupinové faktory (rozumíme příslušnost k dané společnosti), minulé biologické a společenské vlivy (např. geny), současné biologické a společenské vlivy (například aktuální hladina hormonů) a niterné charakteristiky a povahové rysy. Všechny tyto rámce obsahují jak biologické, tak sociální vlivy. Všechny rámce jsou propojeny a navzájem se ovlivňují.

Rozlišujeme biologické teorie genderu, kognitivní teorie, teorie sociálního učení a sociálně psychologické teorie (Lippa, 2009).

První zmíněné - **biologické teorie** vychází z vrozených rozdílů mezi muži a ženami, vnímají tedy biologický základ odlišností. Konkrétně to znamená, že dle výzkumu působení hormonů během těhotenství ovlivňuje generovou identitu a v určité míře i sexuální orientaci. Opírají se zejména o rozdílnost fyzických znaků. Do biologické teorie zahrnujeme evoluční teorii, která říká, že evoluce mužů a žen proběhla odlišně jako následek selektivních tlaků na obě pohlaví. Ženy zodpovídaly za péči o potomky a vyvinuly se tak v pečující jedince, muži byli zodpovědní za ochranu a lov, vyvíjeli se tedy v agresivnější jedince. Evoluce probíhá prostřednictvím reprodukce. Lippa(2009) popisuje muže jako jedince, kterým záleží na kvantitě, a ženy upřednostňující kvalitu. I tyto rozdíly v reprodukční strategii patří k evolučnímu vývoji a podporují tak tuto teorii. Evoluce mužských a ženských pohlavních znaků může dle Darwina souviset s tzv. pohlavním výběrem, jehož cílem je ukázat partnerovi svoji sílu, zdraví a plodnost (například široká pánev a úzký pas u žen). Jedna z evolučních teorií, která patří k zajímavějším, tvrdí, že ženy a muži sdílejí část svých genů a genetické znaky se vyvíjejí u obou pohlaví současně, kdy u jednoho pohlaví však funkce znaků mizí na úkor druhého pohlaví (například bradavky). Biologické teorie podporuje i fakt, že muži a ženy se liší v organickém uspořádání mozku, kdy v důsledku působení jiných hormonů dochází ke vzniku rozdílných funkcí a struktur (Lippa, 2009).

Této teorii by odpovídal i názor autorů Renzettiho a Currana (2013), kteří uvádí, že nejvíce se na výzkumu genderu podílel strukturní funkcionalismus v období 40. až 60. let. Dle této teorie se muži a ženy tělesně liší a tyto odlišnosti dle funkcionalistů

vedly ke vzniku jiných genderových rolí. Logicky: pokud je doma žena s dítětem po porodu, je jasné, že se ujme dalších prací o domácnost. Implicitně z této teorie vyplývá, že gender je totožný s pohlavím a jedná se o neměnný jev. Avšak vzhledem k tomu, že pojetí genderu se historicky mění, musíme konstatovat, že je strukturní funkcionalismus se zřetelem na gender překonán.

Autoři v souvislosti s biologickou teorií genderu zmiňují, že po analýze rozsáhlých výzkumů shledávají, že na generovou identitu nemá vliv chromozomální výbava nebo hormony jedince.

Teorie sociálního učení zastává názor, že rozdíly mezi pohlavími jsou naučené. Jedním z principů je klasické podmiňování. Autor vychází z Waltera Mischela, amerického psychologa, který uvádí jako příklad hraní chlapců s panenkami. Chlapci si s nimi nechtějí hrát, protože v této situaci u nich probíhá podmíněná reakce vyvolávající odpor (Lippa, 2009). Druhým typem je operantní podmiňování. To znamená, že žádoucí chování je podpořeno odměnou, nežádoucí trestem. Posledním zmíněným typem je napodobování. Nejčastěji v rovině otec - syn a matka – dcera (Lippa, 2009). Podobný názor na tuto teorii nalezneme i u Janošové (2008). Dle její publikace tato teorie předpokládá největší vliv výchovy a sociálního prostředí na identitu dítěte. Přijetí pohlavní role probíhá prostřednictvím nápodoby, pozorování a posilování žádoucího chování. Tato teorie popisuje spíše vznik genderové role než pohlavní identity.

Autoři Renzetti a Curran (2003) zmíněnou teorii charakterizují velmi podobně formou modelace (nápodoba) a posilování.

Odborná literatura popisuje i takzvané **kognitivní teorie**. Jednoduše řečeno se tyto teorie zabývají vnímáním sebe sama. Podle Kohlberga děti mezi druhým a třetím rokem života přijímají svoji genderovou identitu. Dítě později vytváří kategorii mužů a žen, s konkrétní skupinou se identifikuje a na základě toho si osvojuje i maskulinní nebo femininní chování. Můžeme jej tedy považovat za jakýsi protiklad k teorii sociálního učení. Zastáncem této teorie je i americký psycholog Jerome Kaga, který dle Lippy (2009) říká, že síla maskulinity a feminity dětí je dána srovnáváním vlastního chování s chováním ostatních členů kategorie a společenskými normami. Na Kohlberga navazuje i Sandra Bemová, která vytvořila teorii genderového schématu. Schématem zde rozumíme uspořádané znalosti o skupině mužů a žen. Lidé se podle ní učí gender schématům na základě své kultury. Tyto utříděné znalosti a názory na pohlaví poté aplikují na své vlastní chování, ale i chování ostatních lidí. Sami tedy ovlivňují způsob vnímání chování druhých i sebe samých. Genderové schéma ovlivňuje naši paměť a

cíle. Má tak vliv na naše chování. Zjednodušeně řečeno je kladen důraz na to, zda chování a chování ostatních genderově odpovídá námi vytvořeným schématům.(Lippa, 2009).

Někdy se u autorů místo pojmu kognitivní objevuje teorie kognitivně-vývojová. Ta vychází z Piageta a Kohlberga. Principem této teorie je, že se učíme genderu na základě svých rozumových snah o nalezení řádu v sociálním světě. Děti si pod vlivem pravidelnosti vytvoří kategorie a poté si mohou vytvořit i představu o vlastním já.(Renzetti, Curran, 2003). Opět se tedy odkazuje ke schématům Sandry Bem, což potvrzuje shodu výše zmíněných teorií.

Posledním typem teorií jsou **sociálně psychologické**. Tyto teorie zdůrazňují vliv aktuálního sociálního prostředí. Lippa (2009) rozlišuje v rámci SPT čtyři podstatné teorie, a sice: teorie sociálních rolí Alice Eaglyové; pohlaví jako sebenaplňující proroctví; teorie hrozby stereotypů Claude Steela a teorie sebezprezentace.

- *Teorie sociálních rolí*

Rozdíly mezi mužem a ženou vznikají dle této teorie vlivem socializace. V tradiční společnosti docházelo k dělbě práce na základě pohlaví a fyzických znaků (například těhotenství a kojení žen) a vytvářely se tak genderové stereotypy, to znamená omezení role na určitou oblast lidské činnosti. Rozdíly jsou taky dány odlišnými sociálními rolemi, ne vlivem hormonů či fyziologie (Lippa, 2009).

- *Genderové stereotypy jako sebenaplňující proroctví*

Pojem sebenaplňující proroctví zavedl sociolog Merton, jehož podstatou zjednodušeně je, že pokud věříme v pravdivost něčeho, jednáme a chováme se tak, aby se to pravdou stalo. Když se tedy ve společnosti objeví stereotyp vypovídající o chování mužů a žen, měníme chování tak, aby se stal pravdivým. Příkladem může být to, že pokud věřím, že je někdo v něčem dobrý, podporuji ho a pomáhám mu, leckdy i nevědomě, do takové míry, aby se v dané oblasti opravdu úspěšným stal (Lippa, 2009).

- *Hrozba stereotypů*

Tento pojem zavedl britský psycholog Claude Steele. Dle této studie tvrdí, že pokud je dané pohlaví vystaveno negativním stereotypům, může vznikat úzkost a strach ze selhání v dané oblasti a reálně tak snižovat svůj výkon, který je pak jakýmsi potvrzením společenského mínění (Lippa, 2009).

- *Teorie sebeprezentace*

Podle této teorie je gender kulturním vynálezem. Lippa (2009) zde uvádí autory West a Zimmerman, kteří vidí gender jako činnost, nikoli jako charakteristiku. Svoji roli „hrajeme“ na základně očekávání okolí, okolností a svého vlastního vnímání genderu. Tuto roli tak můžeme upravovat na základě právě probíhající situace. Například žena může zastávat roli asertivní ředitelky firmy, současně však roli femininní ženy v domácnosti.

Propojením výše zmíněných teorií vzniká tzv. Feministické paradigma vysvětlující vznik genderu propojením biologie a učení (Renzetti, Curran, 2003).

Podobné dělení můžeme nalézt u Janošové (2008). Ta rozlišuje čtyři typy teorií vzniku pohlavní a genderové identifikace. **Teorii identifikační, sociální, kognitivně vývojová a genderového schématu.**

Teorie kognitivně- vývojová tvrdí, že vývoj identity probíhá současně s vývojem kognice a morálky. K zastáncům této teorie patří L.Kohlberg a J. Piaget. V praxi to znamená, že podněty z okolí nemůže jedinec zpracovat dříve, než dosáhne požadované úrovně rozumových schopností.

Teorie genderového schématu se zaměřuje na tvorbu genderových kognitivních teorií. Tedy znalostních struktur o mužích a ženách. Zahrnují jak obecné informace o rozdílech mezi pohlavími, tak detailnější informace vztahující se k vlastnímu pohlaví.

Identifikační teorie souvisí s identifikací s rodičem stejného pohlaví, čímž se jedná o obrannou reakci dítěte, kdy v souvislosti s Oidipovým a kastročním komplexem překonává strach z agresora. Identifikací dítěte přijímá stejné hodnoty, úsilí být jako on a vzor napodobuje.

Teorie vzniku genderu vysvětluje téměř identicky ve své publikaci i Alena Strnadlová (2012). Odlišnost tvoří pouze **psychoanalytické teorie**. Dle ní gender souvisí s identifikací s rodičem stejného pohlaví. O stejném typu teorie se zmiňují autoři Renzetti a Curran (2003), kteří stejně jako Strnadlová vychází z identifikační teorie Freuda. Tato teorie je ale dnes vystavena silné kritice.

Zařadit sem můžeme i **kolektivní představu společnosti**, tj. co je společností považováno u mužů a žen za žádoucí. Strnadlová (2012) používá termín mýtus, který se traduje z generace na generaci.

Jakou druhou teorií uvádí Strnadlová (2012) **sociální učení**, tedy obdobu již výše zmíněného. Poslední zmíněnou je **kognitivní teorie**. Od dříve uvedené se trochu liší. Zatímco kognitivní teorie od Lippy (2009) říká, že přijímám styl chování, když si

uvědomím své pohlaví, tato vnímá gender jako všeobecnou potřebu orientace ve světě.

Zatímco dříve rozdíly sociálních rolí mezi ženami a muži byly připisovány biologické reprodukci, dnes uvažujeme o různorodosti v rámci jednotlivých skupin, která se ukazuje jako mnohem širší než rozdíly mezi skupinou mužů a žen. Důkaz, že se o biologickou determinaci nejedná, můžeme demonstrovat výzkumy, které ukazují, že se vnímání genderových rolí v různých kulturách liší. Náš gender a následné osvojení sociální role má základ v biologii pouze v tom, s jakým pohlavním orgánem se narodíme. Dle toho jsme pak vychováni jako muži či dívky (Miškolci, in Babanová, 2007).

Gender vnímáme jako sociální konstrukci, která vyjadřuje odlišná sociální a kulturní pravidla chování mužů a žen. K vyjádření biologických rozdílů používáme termín pohlaví. Názory na etiologii genderu nejsou mezi odborníky jednotné, vysvětlit jeho vznik můžeme biologickou teorií, teorií sociálního učení, kognitivní teorií nebo sociálně psychologickými teoriemi. Abychom pochopili chování z hlediska genderu, musíme si uvědomit, že je ovlivněno procesem ztotožňování se se svojí jádrovou pohlavní identitou, přijetí své genderové identity a z ní vycházejících genderových rolí, které vnímáme jako sebenaplňující. Jelikož má společnost vytvořené stereotypy, tedy zobecnělé a často nepřesné představy o chování a postojích mužů a žen, konformní jedinec může potlačit svoji přirozenost a omezit tak svůj seberozvoj. Je tedy vhodné uvědomovat si jeho vliv například při socializaci, čemuž se bude věnovat následující kapitola a s problematikou poté dále pracovat.

2 Problematika genderu z pohledu sociologie

V předchozí kapitole jsme se věnovali obecnému úvodu v otázce genderu a jmenovali přidružené pojmy, které nám orientaci v tématu pomohou usnadnit. Z výše zmíněné kapitoly logicky vychází, že gender není izolovaným jevem, ale prostupuje společnost každý den. Musí se tedy logicky promítnout v socializaci a v prostředí, ve kterém se děti, popř. dospělí vyskytují. Tato kapitola by tedy měla poskytnout základní vhled na to, jak se genderová očekávání přenáší přes socializaci.

V otázce, do jaké míry rozvoj určitých dovedností typických pro muže a ženy závisí na **vlivu biologie a socializace**, existují pouze dohady. Někteří autoři uvádí, že rozdíly jsou závislé na konkrétním případě a nelze je generalizovat. Souhlasme tedy s tím, že na rozvoji genderové role se podílí biologické i socializační faktory a zároveň, že jsou ve vzájemné interakci, jak tvrdí autoři Renzetti a Curran (2003). Jejich poměr je těžké určit, jelikož oba se podílí na formování dítěte již nejpozději v době jeho narození. Biologii se obecně přisuzuje dominantní role při identifikaci s jádrovou pohlavní identitou a konkrétní podobou sexuální orientace (Janošová, 2008).

2.1 Sociální role a jejich proměna

Ve společnosti převažuje názor, že rozdíly **sociálních rolí** mužů a žen jsou dány především biologicky, na základě pohlaví. Oakleyová (2000) uvádí ve své knize několik příkladů ze života malých společenství, například afrických kmenů, kde se jasně ukazuje, že západní společnost zdůrazňuje sociální aspekt, kdy vztah mezi ním a matkou je určujícím faktorem jeho duševního zdraví a správného budoucího vývoje. Z toho důvodu logicky vyplývá omezená ekonomická aktivita ženy, která se o dítě musí starat, a dochází tak k diferenciaci sociální role mezi mužem a ženou. Je však možné péči o potomky rozvrhnout tak, aby úloha žen i mužů byla stejná, tzn. nejen mateřská péče, ale i otcovská. Tím by ekonomická role žen získala na důležitosti. Tak, jak to funguje například u kmene Arapešů, který se blíží ideálu vztahu mezi ženou a mužem v péči o rodinu. (Oakleyová, 2000) Rozdíly v dělbě práce podle pohlaví v různých společenstvích můžeme vysvětlit z hlediska různých hodnot, tradic a zvyků. Základem však stále zůstává odlišná biologie muže a ženy v oblasti rozmnožování a z toho pramení další přerozdělování rolí pro konkrétní společnost. Muži a ženy se odlišují také v pracovním rytmu a výběr povolání stále ovlivňují předsudky a stereotypy, které panují v oblasti očekávání od příslušné profese. Odlišnost se vytváří i v oblasti vzdělání. Ve

výzkumech vychází jako fakt vyšší vzdělání mužů než žen a současně se zaměstnání považuje, i v současné době, jako výsada dospělých mužů, ale ne všech žen. (Oakleyová, 2000) Nepoměr v zaměstnání mužů a žen tak narůstá a naplňuje tezi o odlišných sociálních rolích údajně vyplývajících z „obecného zákona“. Za ním se však skrývá pouze odlišnost ve výchově jednotlivých kultur.

V současné době ve vyspělých zemích roste trend trávení většího množství času v zaměstnání. Muži obecně také tráví v domácnostech s dětmi mnohem méně času než ženy, které se tak učí zvládat ženské, ale i mužské role v rodině. Děti se proto setkávají mnohem častěji s aktivitami matek a dochází k jevu označovanému jako **nedostatek mužských vzorů v rodinách**. Dívky se učí své rodové roli spontánně, chlapci se od činností a role matky musí vymezovat negativně – „nejsem jako ona“. Z důvodu vysokého pracovního vytížení mužů v zaměstnání, či vysoké rozvedenosti českých rodin, kdy děti vyrůstají posléze často jen s matkou, vztah s otcem přerůstá více ve vazbu symbolickou než reálnou. Místo toho, aby chlapec se svým otcem pracoval na zahradě, stává se pro něj otec „návštěvou“, od které nemůže spontánně přejímat způsoby chování, jednání a nemá představu o jeho denních aktivitách.

Ani mužský vliv ve školství situaci moc nemění. Janošová (2008) uvádí, že ani muži, kteří působí v rámci školství jako vzory mužské role, často nemají typické mužské zájmy a podstatné znaky charakteristické pro mužské pohlaví. V souvislosti s tím můžeme upozornit na fakt této autorky, že v rodinách vyšších a středních sociokulturních vrstev jsou rozdíly ve výchově rodičů méně vyhraněné, tj. že role muže a ženy se více překrývají, než v rodinách z nižších vrstev. Zde stále převažuje striktní vymezení mužské a ženské genderové role podle diktátu společenských tradic.

Jak již bylo několikrát zmíněno, ve společnosti připadá péče o děti do rukou žen pramenící z biologického hlediska (těhotenství). Ženy pak tato biologická vlastnost omezuje v sociální rovině a z toho pramení přesvědčení společnosti o odlišnostech mezi mužem a ženou.

Nyní však přichází nový trend – **otcovství**. Tedy vztah k dítěti a péče o něj. Oakleyová uvádí jako příklad kmen Arapešů, kde péče o děti je výhradně mužskou záležitostí: „*Hraje si s ním, nosí je, chová je na klíně, což je výsada otců spíše než matek.*“ (Oakleyová, 2000, str. 104).

Autorka také polemizuje o nezbytné roli matek při péči o dítě. Dle ní nemusí být péče matkou nejlepší variantou. Dítě jistě potřebuje zabezpečení fyziologických

potřeb a současně pocitu lásky a bezpečí. To však může zajistit i otec, a péče tak nemusí být výsadou ženy.

Téma otcovství je v současné době velmi populárním tématem a prochází podrobným zkoumáním. Jistě by bylo zajímavé některé informace uvést, avšak by nekorelovaly s cílem této práce. Proto je ponecháme stranou.

Gender se samozřejmě podepisuje i na konkrétním způsobu **socializace** jedince. Socializaci chápeme jako vrůstání, či chceme-li zakotvení ve společnosti. Socializací se učíme méně či více konformitě vůči společnosti a výsledkem socializace je osvojení určité sociální role. Chování a jednání jedinců je usměrňováno mnoha vlivy společnosti, na jejichž základě se utváří genderové chování. Lippa (2009) uvádí jako důležité faktory výchovu rodičů, učitele, vrstevníky a masmédiá. Samozřejmě podíl můžeme připsat samotnému pozorování společenské reality dětmi. V rámci všech těchto oblastí může socializace probíhat v podobně explicitní (například formou odměna, trest) nebo implicitní (styl oblékání). Nutné je také brát zřetel na to, že děti nejsou jen pasivní příjemci socializace, ale aktivně se na ní podílí (Renzetti, Curran, 2003). Děti tedy nejen že přijímají svoji roli, ale také si ji aktivně tvoří.

2.2 Vlivy formující gender

Vliv rodičů na gender lze vysvětlit na základě teorie o sociálním učení, který byl popsán v kapitole o teoriích vzniku genderu. Nicméně zajímavostí je, že dítě si začíná hrát již kolem druhého roku života s pohlavně typickými hračkami (autoři Renzetti, Curran uvádí již od 12. měsíců), aniž by dokázal určit své vlastní pohlaví (Lippa, 2009). Avšak pozdější znalost genderu je v „typickém chování“ posiluje.

Vliv dále hraje dominance rodičů (v rodinách, kde oba rodiče pracují, nevidí děti genderové role tak silně diferencované) se vztahem k dítěti (chlapci si lépe osvojí mužskou genderovou roli, pokud se k nim otec chová láskyplně) a metody vynucování disciplíny. Výzkum ukazuje, že děti více fyzicky trestané jsou agresivnější (Oakleyová, 2000). Výzkumy dále zjistily, že ač rodiče tvrdí, že se ke svým dětem chovají stejně bez ohledu na pohlaví, nejedná se o pravdu. Zejména pak v oblasti komunikace a hraní (Renzetti, Curran, 2003). Kromě hraní mají na chování dětí vliv i úkoly, které od rodičů dostávají. I to podporuje jejich vědomí genderově typického chování. Dochází tím k urychlení jeho vývoje.

Strnadlová (2012) přímo hovoří o genderové socializaci. Příkladem může být situace, jak lidé v okolí dítěte reagují na dítě odlišně dle jeho pohlaví. Usnadňují mu „vrůstání do své role“ vědomě, jemnými signály nebo samo dítě přijímá svoji gender roli interakcí v dětských kolektivech. Dalšími, neméně důležitými, faktory pro identifikaci s genderem jsou pohádky nebo hračky.

V rámci hraček je například zajímavé, že podle výzkumů děti již okolo 18. měsíce upřednostňují hračky generově správné. Tuto rozdílnost ve výběru předmětů k hraní lze vysvětlit biologickou teorií, či pravděpodobněji tak, že již od útlého dětství dostávají hračky adekvátní k danému pohlaví a toho jednání je u nich posilováno odměnou. Dítě si později začíná hrát s příslušnými hračkami z jakési své „morální podstaty“. Lippa (2009) vychází z výzkumu Bandury a Busseyové, kdy dítě má ve věku čtyř let vypěstovány vnitřní normy o správnosti chování. Dítě tedy neplní genderovou roli jen z důvodu sociálních tlaků a možného vlivu biologie, ale také již má vybudované interní normy, kterými své chování hlídá.

Mnoho empirických šetření zaměřených na analýzu hraček, reklam a katalogů ukazuje, že hračky pro chlapce podporují vynalézavost, manipulační dovednosti, agresivitu či soutěživost. Hračky směřované dívkám jsou zamerané na atraktivitu, pečovatelský přístup a částečně také na manipulaci (Renzetti, Curran, 2003).

Neměli bychom ani zapomenout na vliv oblékání. I to je jeden z předních vlivů v genderové socializaci. V genderově polarizované společnosti je přesně dáno, jaké oblečení přísluší nosit dívkám a jaké chlapcům. Jejich jmenování je myslím zbytečné. Rodiče tak vysílají signál, jakého pohlaví je jejich dítě, a okolí posílají sdělení o tom, jak se k dítěti „správně“ chovat. Tímto projevem rodiče také vlastně vynakládají úsilí, aby ostatní lidé byli schopni bezpečně určit pohlaví u čerstvě narozených dětí. Po narození totiž často není mezi dívkami a chlapci po stránce fyzické i v emočních projevech velkého rozdílu (Renzetti, Curran, 2003).

V 60. letech 20. století výzkumy ukázaly, že děti si vytváří koncept sebe sama, snaží se ho svojí vyvíjející myslí pochopit a jednat v souladu s touto představou. Je to tedy aktivní proces socializace. Tuto teorii prosazuje zejména psycholog Lawrence Kohlberg. Podle Lippy (2009) říká, že když dítě označí sebe samo za příslušníka určitého rodu, začne jednat v souladu s očekávaným chováním.

V 80. letech minulého století je kladen důraz na vrstevnické skupiny. Sociální psychologové zdůrazňují především vliv vrstevníků k pochopení rozdílů v chování chlapců a dívek. Výzkumy ukazují, že tendence dětí hrát si s příslušníky stejného

pohlaví se objevuje jak v kulturách, kde se segregace prosazuje, tak v takových, kde se stírá (Lippa, 2009). Věkově se začíná s oddělenou hrou přibližně v době tří let (Strnadlová, 2012). Tato touha po oddělení tedy nemusí vycházet z rodičovské výchovy, ale z vlastní „dětské kultury“ (k pochopení můžeme uvést práci s počítačem: malé děti v práci s ním nezdokonalujeme, učí se od svých kamarádů).

Tvorba genderu začíná již narozením. Samotná prvotní informace „Je to kluk/holka“ předává společnosti sdělení, jakým způsobem bude dítě vychovááno. Tvoří se genderově podmíněné představy (Strnadlová, 2012). Jelikož je v útlém dětství hlavní činností dětí hra, později se role ujímají hračky, jakožto zdroj tvorby genderu. Dalším vlivem je touha dítěte posilovat svoji příslušnost k danému pohlaví. To je ovšem podmíněno vědomím své genderové identity a znalostí stereotypů ve společnosti. Gender můžeme také formovat napodobováním. Lippa (2009) uvádí, že kolem čtvrtého roku života se vytváří tzv. genderový gyroskop, který na dítě vytváří tlak, aby se nadále vyvíjelo jako chlapec či dívka.

Výzkumy se shodují v tom, že ve věku 4 let mají děti povědomí o své vlastní pohlavní identitě a vnímají rozdíly mezi genderovými rolemi. Existenci rolí si začínají uvědomovat kolem třetího roku života (Oakleyová, 2000).

Gender se utváří i prostřednictvím učitelů. Lippa (2009) i Janošová (2006) se shodují, že prostředí školy silně ovlivňuje. Jarkovská (2013) zastává názor, že dívky jsou pasivně sdruženy jako ženy a z tohoto důvodu se od nich očekávají jiné výkony a profese než od chlapců. Škola tak funguje jako jeden z nejsilnějších mechanismů tvorby genderu. Současně s působením školního prostředí se odráží i samotný vyučovací proces, tedy přístup učitele/učitelky k chlapcům a dívkám během výuky. Mnoho zmíněných publikací nabízí výčet toho, jak se komunikace učitele liší s dívkou a chlapcem, zejména co se týká obsahu a frekvence. Zohlednit je také potřeba to, že i učitel je příslušník ženského či mužského rodu. I on má naučené jistě stereotypy, které využívá. To nám totiž usnadňuje komunikaci a orientaci v sociálním světě. Jako typické působení genderu uvádí Strnadlová (2012) fyzické oddělení dívek a chlapců, například šatny, dělený tělocvik, možnosti jiných praktických předmětů pro dívky a chlapce a jiné.

Dalším formujícím vlivem je uváděna vrstevnická skupina. Výzkumy B. Fagotové ukazují, že tlak chlapců na jedince stejného pohlaví má mnohem větší vliv než tlak dívek či učitelů (cit. Lippa, 2009). Jak již bylo řečeno výše, děti se segregují dle

pohlaví, které nemusí nutně vyplývat z vědomí odlišnosti genderu, ale podstatnou roli hraje odlišný styl hry na základě odlišně dětské kultury dívek a chlapců (Lippa, 2009).

Identifikační a socializační vliv mají i masmédiá. Ta ukazují „pravé“ muže či ženy, tak, jak je žádoucí v dané společnosti. Janošová píše, že na základě televizní analýzy z konce 70. Let Harrise a Voorheese, jsou patrné tyto prvky: „...ženy jsou prezentovány jako nedostatečně informované, poněkud méně inteligentní, nudné, avšak silně afektované.(...). Muži jsou v televizním vysílání ztvárňováni neméně realisticky. Většinou se pohybují ve velmi omezeném rozsahu poměrně prestižních profesí. Neprojevují emoce, a pokud ano, pak se jeví jako velmi nešťastní nebo podivínští.“ (Janošová, 2008, s. 34-35). Lippa (2009) také uvádí, že na základě velkého množství provedených výzkumů se ukazuje, že muži jsou častěji zobrazováni jako technicky schopnější, odvážnější, zatímco ženy charakterizují v masmédiích vlastnosti jako citlivost či vřelost.

Mediální obsah a způsob jeho zpracování vytváří dojem, že muž patří do veřejné sféry, zatímco žena do soukromé (Valdrová, 2006).

O problematice genderových stereotypů píše například Olga Komárková ve své knize „*Genderové stereotypy v reklamních textech*“ (2006).

Vliv na ztotožnění s rolí mají samozřejmě i kulturní stereotypy, o kterých bylo hovořeno výše, například prostřednictvím medií. Socializace probíhá od dětství po celý život a během procesu učení přijímáme roli jako součást své osobnosti. Problém nastává ve chvíli, kdy v období puberty - doby, kdy se přechází od učení k uskutečňování rolí, dítě zjistí, že nemůže přijmout svoji genderovou roli dle pohlaví (Oakleyová, 2000). U dítěte se pak může rozvíjet psychická porucha, v lehčím případě je ostrakizováno okolím a důsledky si může nést po celý život.

V průběhu celého života podléháme socializaci. Ideálním výsledkem tohoto procesu je v našem případě osvojení genderové role, která odpovídá požadavkům společnosti. Na rozvoji se podílí biologické i socializační faktory a ty jsou ve vzájemné interakci. Během tohoto vývoje nás ovlivňují rodiče, učitelé, vrstevníci či masmédiá, a to buď vědomě (explicitně) nebo skrytě (implicitně). Současným problémem je nedostatek mužů při výchově dětí. Klade se důraz na posílení vztahu mezi otcem a dítětem a rozvíjí se nový pojem – otcovství. Tento způsob výchovy velmi dobře funguje například u některých afrických kmenů. Jelikož mají zcela jiný princip dělby práce oproti západní kultuře, můžeme demonstrovat, že sociální role je flexibilní složkou závislou na tradicích společnosti. Roli osvojujeme i vlivem stereotypů. Problém

nastává, pokud se dítě neztotožní s rolí, která je mu společností na základě pohlaví připsána.

3 Gender hledisko v profesi učitele mateřské školy

Jelikož se tato práce má zabývat gender hlediskem při výchově dětí v předškolních zařízeních, je potřebné také zmínit profesi učitele v mateřské škole jakožto jev související se sledovanou problematikou. Z následujících informací vyplývá, že vnímání genderu je v oblasti školství největší měrou ovlivněno v důsledku feminizace profese. Učitelů- pedagogů je málo a tento nedostatek se projevuje v klimatu školní výchovy, čímž často nevědomky dochází k ovlivňování výchovy a utvrzování dětí v existujících genderových stereotypech. Toho si současná společnost všímá a snaží se na tuto problematiku reagovat například níže zmíněnými projekty. Kapitola by měla poskytnout i malý historický exkurz do vývoje profese.

Zabývat se problematikou genderu v rámci školního prostředí je důležité zejména z toho důvodu, že žáci by měli rozvíjet své individuální předpoklady bez svazování očekávanými pravidly vázanými na skutečnost, že jsou chlapcem či dívkou. K tomu bohužel v mnoha školách a předškolních zařízeních nedochází. Důvodem není neochota, ale spíše neznalost dané problematiky.

3.1 Profese učitele v mateřské škole

Jako každé povolání prošlo i učitelství v mateřské škole postupným vývojem. Od počátku 19. století hovoříme o vzniku prvních institucí pro předškolní děti a o pozici pěstouna, jehož hlavní náplní práce bylo zajištění péče právě o tyto děti. Dané instituce vznikají napříč Evropou – ve Francii, Rakousku - Uhersku, Anglii i v Německu. Například ve Francii jsou zmiňované jako útulky, v německy hovořících zemích jako opatrovny. Z Německa autorka zmiňuje významného pedagoga F.W. Fröbela a jeho didaktiku, kde je žena považována za důležitý element při výchově dětí (Šmelová, 2009). I přesto, že až do poloviny 19. století byli učitelé výhradně muži (Juklová, 2013) a za schopného vychovatele byl považován muž, jedná se o revoluční myšlenku, kterou můžeme vnímat jako požadavek feminizace výchovy. Ta je na našem území spojena s obdobím vlády Marie Terezie. V té době došlo k zaměstnávání žen v oblasti vychovatelství či pečovatelské práce a zahajuje se povinná školní docházka pro chlapce i dívky. K největšímu rozvoji zaměstnanosti žen ve školství došlo po první a druhé světové válce z důvodu zvýšení počtu pracovních sil (Juklová, 2013). Pro porovnání byl velmi podobný vývoj i v Americe. Do první poloviny 19. století byli v roli učitelů

především muži. Tato situace se začala měnit s postupnou urbanizací a rozvojem školství, kdy začaly být zaměstnávány také ženy (Renzetti, Curran, 2003).

První instituce (v publikaci nazvány jako opatrovny, jelikož jejich hlavním úkolem bylo zajištění dohledu nad dětmi) v Českých zemích vznikly v roce 1832, konkrétně Karlínská opatrovna a opatrovna na Hrádku. Druhá zmíněná instituce se kromě sociální funkce zabývala i funkcí vzdělávací. První německá mateřská škola v Praze vznikla ve Spálené ulici pod vedením J. Heinricha v roce 1864. Zaměřena byla na děti z vyšších společenských vrstev. Později se objevují německé „Kindergarten“ i pro chudší obyvatelstvo. Do roku 1848 bylo v Čechách založeno přibližně 20 opatroven (Šmelová, 2009).

Prvním, kdo pojem mateřská škola použil, byl J. A. Komenský ve svém díle „*Informatorium školy mateřské*“. Pojem mateřská škola se pak později objevuje v roce 1848, kde jej K. S. Amerling uvádí jako součást návrhu školského systému v rámci veřejné předškolní výchovy pro děti dvou až tříleté (Šmelová, 2009). V mateřské škole působil učitel a hlídačka, v roce 1872 byly pečující osoby dle ministerského výnosu označeny jako pěstounky a opatrovnice. S vývojem mateřských škol se počátkem 19. století začal klást také důraz na pedagogické působení a objevuje se žádost samotných pěstounek na přejmenování na učitelku mateřské školy. K této změně dochází v roce 1934 (Šmelová, 2009). Postupně se odbornost učitele profesionalizovala tak, aby odpovídala požadavkům moderní společnosti. Tento vývoj trvá dodnes a je prakticky nepřetržitý.

Dobrym teoretický základem pro to, abychom pochopili práci učitele v mateřské škole, je znalost toho, jaké funkce tato instituce plní. Šmelová (2009) uvádí, že plní funkci pečovatelskou, vzdělávací, socializační, integrační (rozvoj klíčových kompetencí) a personalizační (rozvoj individuality dítěte). S přihlédnutím na tyto povinnosti je nasnadě, komu bude tento typ práce přidělován. Vzhledem k tradičním rozdělením rolí tyto aspekty vnímám jako hlavní důsledek feminizace prostředí mateřské školy.

Šmelová (2006) s oporou o A. Hageavease uvádí 4 fáze, kterými prošla profese učitele v předškolním vzdělávání od 20. století. Z počátku bylo učitelství vnímáno jako poselství za nízkého společenského statutu učitele. V druhé polovině 20. století se objevují demokratizační reformy vzdělávacího systému a profese se postupně profesionalizuje. Začal být kladen důraz na vývoj jedince v předškolním věku, učitelé mateřských škol se začali vzdělávat ve specifických středních školách. V 70. letech se

prestiž učitelé profese snižuje, společnost upozorňuje na nedostatečnou přípravu absolventů. Vysoké školy proto začínají nabízet studium učitelství pro mateřské školy. V 90. letech hovoříme zejména o snaze podporovat novou učitelkou profesionalitu, po převratu v roce 1989 vzniká mnoho soukromých a církevních škol, objevují se alternativní formy vzdělávání, společnost se modernizuje, a tak logicky požadavky na profesi učitele rostou. Na to reaguje i tzv. Bílá kniha (2001), kde je vzhledem k rostoucím požadavkům na profesi učitele mateřské školy doporučeno vysokoškolské či vyšší odborné vzdělávání (Šmelová, 2009).

V současné době klademe důraz nejen na profesní stránku osobnosti, ale také na její zralost (Šmelová, 2006). V době rostoucích požadavků na vzdělávací instituce a učitele se také zabýváme tím, aby vychovávaný jedinec nejen splňoval požadovaná kritéria vzdělání dle RVP, ale aby z něj rovněž byl „plnohodnotný“ člen společnosti. Do výuky se tak zavádí multikulturní výchova, děti učíme toleranci, asertivitě, pomáháme jim rozvíjet schopnosti a dovednosti, doprovázíme je při orientaci v mezilidských vztazích a podobně.

3.2 Feminizace školství a její příčiny

Feminizaci vnímáme jako sociální jev, kdy v konkrétních oblastech hospodářství a profesích získává početní převahu ženská pracovní síla (Bendl, 2002). Pojem „feminizace učitelé profese“ pak znamená vyjádření disproporce mezi počtem mužů a žen v socioprofesi skupině učitelů (Bendl, 2002). Na našem území se hovoří o počátku feminizace v roce 1910, kdy podíl žen v oboru vyučování přesáhl jednu třetinu (Václavíková Helšusová, in Smetáčková, 2006).

S podporou odborné literatury Průchy (2013) se ukazuje feminizace profese učitele v mateřské škole jako absolutní. Ve školním roce 1999/2000 byl podíl žen 99,9% v rámci mateřských škol. I počet žen v ostatních kategoriích neustále narůstá, podobně je tomu například i na Slovensku, 100% podíl žen v předškolní sféře je například v Maďarsku.

Dle Statistické ročenky České republiky - výkonové ukazatele (MŠMT, 2016) ve školním roce 2015/2016 fungovalo 5209 předškolních zařízení a pracovalo v nich 30 864 učitelů. Z toho 30 690 žen. Procentuální zastoupení žen v tomto sektoru vychází přibližně 99,4%. Ve školním roce 2009/2010 to dle údajů ČSÚ, jak uvádí Strnadlová (2012), bylo 99,8% žen v rámci resortu. Rok předtím dokonce 99,9%.

Z výše zmíněného můžeme usoudit na velmi pomalý trend zvyšování počtu mužů na pozicích učitele mateřské školy, což může souviset s otevřeným pracovním trhem a překováváním genderových stereotypů ve společnosti. Ve vyspělých zemích západní Evropy má často vzestupnou tendenci a ČR patří k zemím s nejvyššími hodnotami (Bendl, 2002).

Ze statistiky je možné dále vyčíst počty učitelů v mateřských školách v minulém školním roce podle krajů České republiky, jak uvádí tabulka níže.

Jak vidíme, počty učitelů v předškolním vzdělávání nejsou po republice rozmístěny rovnoměrně. V Praze a Středočeském kraji jsou počty nejvyšší. Dle mého názoru je tento stav dán vznikem lesních školek. Trendu, který je oblíbený především v hlavním městě a okolí, kde je výuka předškoláků zajišťována právě často muži, kteří tento typ povolání považují za více „maskulinní“ než učitelství v klasické mateřské škole.

Kraj	Počet učitelů	Procentuální zastoupení
Jihočeský kraj	6	0,3
Jihomoravský kraj	15	0,4
Karlovarský kraj	2	0,3
Královehradecký kraj	7	0,4
Liberecký kraj	7	0,5
Moravskoslezský kraj	20	0,6
Olomoucký kraj	11	0,6
Pardubický kraj	6	0,4
Plzeňský kraj	13	0,8
Praha	51	1,4
Středočeský kraj	22	0,5
Ústecký kraj	5	0,2
Vysočina	4	0,3
Zlínský kraj	5	0,3

Tabulka 1 Počet učitelů v MŠ ve školním roce 2015/ 2016, zdroj: MŠMT

Nad příčinami tohoto jevu je možné vést sáhodlouhou diskuzi a ani odborníci nejsou zajedno. V ČR, jak Průcha (2013) upozorňuje, chybí výzkum, který by tento jev a jeho důsledky zkoumal.

Jako podstatné se zde nabízí gender hledisko. V České republice je poměrně silná a dlouholetá tradice rozdělení „mužských“ a „ženských“ rolí. Učitelství je právě, krom terciární sféry, společensky připisovanou ženskou rolí. Nemůžeme jej však vnímat jako vysvětlení. Stejně jako ženy byly za války schopny nahradit muže v technických oborech a průmyslu, mohou zajisté i muži zastat roli příkladného učitele.

Dalším vysvětlením může být tedy společenská prestiž. Finanční ohodnocení není pro muže dostačující a neschopnost uživit rodinu v dostatečné míře zřejmě způsobuje, že si muži vybírají povolání s vyšším platovým ohodnocením. V souvislosti s tím poukážme, co vede k odlišné výši mezd žen a mužů a podporuje tak genderové stereotypy. Díky tomu, že muži jsou často osvobozeni od „neplacené“ práce, kterou v domácnosti vykonává žena, mohou zaměstnání věnovat více času a často pracují přesčas, za který jsou finančně ohodnoceni. Ženy také často volí práci na zkrácený pracovní úvazek právě z důvodu rodinných povinností. Tím se vysvětluje, proč muži i ženy, ve stejné pracovní pozici, mohou mít rozdílné finanční ohodnocení své práce. (Miškolci, in Babanová, 2007).

Dalším důvodem může být i to, že možnosti pracovního vzestupu ve školství nejsou pro muže dostačující. Muži proto vybírají oblasti s vyšší možností mocenského rozhodování (Václavíková Helšusová, in Smetáčková, 2006).

Průcha (2013) dále jmenuje nižší náročnost studia ve srovnání s jinými obory vysokých škol.

Velmi podobně charakterizuje příčiny Bendl (2002). Jako další faktory přidává vyšší zájem žen pracovat s dětmi a mládeží a vysokou zaměstnanost žen, kdy ženy pak mohou volit povolání, která vyplývají z jejich „přirozenosti“.

Mezi příčinami feminizace školství dle mého mohou být i výhody, které povolání nabízí, a z hlediska větší péče o domácnost je ocení především ženy. Matky, které s dětmi tráví v porovnání s mužem více času, získají poměrně dost pracovního volna v podobě prázdnin či možnost kratší pracovní doby. Toto „pracovní ulehčení“ pak mohou využít právě při péči o rodinu.

Na konci této stati je vhodné se zaměřit na posouzení, zda je feminizace školství špatná, či ne. Bendl (2002) ve svém díle poukazuje na rozmanitost názorů a jejich nejednotnost. Kladem může být, že zejména pro menší děti je výchova a vzdělávání ženou lepší pro jejich „mateřský pud“, empatii a jazykové schopnosti. Negativní pohled nabízí pohled na ženu jako na unavenou mámu od rodiny, které z důvodu péče o svoji rodinu nemusí mít dostatek času na přípravu do práce a nachází se tak v obtížnější situaci. Jisté však je, že mužů - učitelů by mělo být více, jelikož dětem v současné době chybí mužský vzor, muž má častěji větší autoritu a respekt u žáků, dokáže být „více dítětem“ a na žáky má obecně více času, jelikož není zaneprázdněn domácími pracemi. Nedostatek učitelů narušuje pracovní atmosféru. I přes to všechno proti feminizaci neexistují argumenty a každé výše uvedené tvrzení se může stát předmětem polemiky.

3.3 Genderově citlivá výchova

Základním principem, kterého bychom měli využívat, pokud chceme dosáhnout výchovy co možná v nejnižší míře ovlivněné genderem, je ukázat dětem, že gender nás nelimituje. Nemusíme se jím řídit při našich rozhodnutích. Demonstrovat, že tvorba genderově nezatížené společnosti je proces, který je dlouhodobý a společně na tvorbě podílet. S tím souvisí rozvoj kritického myšlení. Naučit děti přemýšlet a dělat věci tak, jak si ony samy přejí. To nás vede k větší autonomii, která je velmi důležitá. U chlapců je cílem soustředit se především na umění vyjádřit své city, naučit se pečovat o domácnost, rozvíjet samostatnost. U dívek se jedná především o schopnost samostatně se rozhodovat (Strnadlová, 2012).

Do výuky je tedy vhodné zapojit moderní učebnice, diskuze, dramatickou výchovu či nabourávat genderové stereotypy (Strnadlová, 2012). Jako nedílnou součástí je vědomí učitele o existenci genderu a snaha o citlivý způsob vedení vyučovacího procesu tak, aby studenti nepoznali rozdíl jeho práce se studenty opačného pohlaví. Jednou z cest, jak dosáhnout genderově citlivé výchovy, jsou projekty či **vzdělávací programy**.

Strnadlová (2012) uvádí následující:

- Projekt *Gender ve škole*

Projekt zaměřený na zvýšení genderové citlivosti, tedy vnímání rovnosti mužů a žen. Skládá se ze tří modulů. První je práce s genderovými otázkami na úrovni základních škol a nižších stupňů gymnázií. Druhý modul je věnován přípravě budoucích učitelů, jelikož genderová problematika není obsažena komplexně v žádném předmětu během studia na vysoké škole. Cílem je uvědomit si zatížení stereotypy a práci s nimi. K tomu slouží především vydaná příručka „*Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*“. Poslední modul má za cíl zakotvení zmíněné oblasti do hlavních pedagogických dokumentů. Důvod tkví zejména v tom, že mnoho škol výuku genderových záležitostí nemá zařazené do svých RVP a nejsou tak vyučovány.

- Projekt *ženství a mužství bez stereotypů*

Projekt, který v roce 2007 navázal na předchozí zmíněný. Projekt byl určený pro žáky druhého stupně ZŠ. Cílem je ukázat, že můžeme rozvíjet své osobní dispozice a dovednosti bez ohledu na vnímání společnosti. K této příležitosti byla vydána publikace „*Na cestě k vlastní rodině- Kapitoly z rodinné výchovy*“, která je jednou z prvních

genderově korektních učebnic na školách. Obsahuje 7 kapitol a ukazuje různé modely otcovství a mateřství, obsahově propojuje pracovní a osobní život jedince.

- Projekt *Muži do škol*

Vznikl v roce 2009. Jeho hlavní náplní bylo aktivní zapojení mužů do institucionální výchovy a vzdělávání. Projekt podporuje pedagogické aktivity mužů a nabízí metody, jak oslovit a zajistit jejich účast na vzdělávání dětí.

- Projekt *Prolomit vlny*

Zaměření tohoto projektu je na odstranění nerovnosti v pracovním zacházení s muži a ženami, zejména v oblasti stereotypů. Realizace projektu proběhla v roce 2005 až 2008. Tento projekt se zabýval především volbou povolání žáků na základě analýzy práce výchovných poradců a poradkyň na českých školách. I z tohoto projektu vznikl výstup v podobě dvou příruček, a to: *Příručky pro genderově citlivé výchovné poradenství* a *Příručky pro genderově citlivé vedení škol*. O tomto projektu píše Ciprová v publikaci *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém* (2008).

V předcházejícím textu jsem uvedl širokou škálu problémů, které gender ve školách vyvolává a také některé možnosti řešení v rámci základního školství. Některé získané informace a poznatky o genderově citlivé výchově lze aplikovat již v útlém dětství a vytvořit tak **metody a zásady práce podporující genderově citlivou výchovu v rámci předškolního vzdělávání**. Pojdme si je shrnout.

Cestou z genderově necitlivé výchovy může být v první řadě změna symbolicky genderově rozlišeného prostoru na neutrální. Například vystavovat stejný počet děl od žáků a žákyní, na chodbách mít vystavený stejný počet významných mužů i žen, kteří ovlivnili svět, a s dětmi o nich hovořit.

Druhým směrem je uspořádání aktivit. Zajistit koedukovanou výuku bez segregace na činnost dívčí a chlapeckou. Tato problematika se tak netýká mateřských škol, jako základních škol. V mateřských školách se stále setkáváme s tím, že dívky i chlapci dělají činnosti společně, z vlastní zkušenosti však vím, že se rozdělují na odpolední kroužky. Dívky mají tanečky a chlapci míčové hry. Je vždy nutné přihlížet k individuálnímu zájmu a talentu dítěte a zbavit se genderových stereotypů o tom, jaký kroužek nabízený mateřskou školou je pro dané pohlaví vhodný. Tím, že dítě podpoříme v jeho volbě bez ohledu na „pohlavní vhodnost“, pomáháme z „netradičního“ vybudovat „tradiční“, což povede další generace k tomu nebát se projevit své sympatie k jakémukoli zájmu a rozvíjet své nadání.

Dalším bodem může být i používání genderově nezatížených učebnic. V mateřských školách se nejedná tolik o učebnice, jako o knížky, které si děti prohlíží a s učiteli a učitelkami si o jejich obsahu vypráví. Vyučující by měli zkontrolovat, zda je obsah knihy genderově vyvážený a nepoukazuje na genderové stereotypy ve společnosti. Kniha by muže i ženy měla ukazovat v mnoha různých nebo naopak - ve stejných profesích a činnostech, aby bylo jasné, že je zcela v pořádku, pokud muži a ženy dělají totéž, popřípadě to, co společnost stále nepovažuje za typicky mužské či ženské.

Jelikož takových knih nenajdeme mnoho, je vhodné knížky prohlédnout a vybrat ty, které jsou genderově nejméně zatížené a o obsahu, který není genderově citlivý s dětmi diskutovat a hovořit tak, aby samy došly k požadovanému závěru- viz výše. Samozřejmě pamatujeme na vývojový stupeň a mentální úroveň dětí.

Genderově citlivou výchovu můžeme shrnout slovy: naučit se dělat to, co je nám blízké, odpovídá našim vlastním tužbám a povaze a nepřemýšlet, zda je tento model chování ostatními vnímán jako správný a žádoucí.

Profese učitele mateřské školy, stejně jako všechny ostatní profese, prochází určitým vývojem. Od počátku 19. století hovoříme o vzniku prvních institucí pro předškolní děti a o pozici pěstouna. V roce 1934 oficiálně vzniká pozice učitele mateřské školy. Zatímco dříve se jednalo zejména o pečovatelskou funkci zařízení, postupně se kladl důraz také na pedagogickou činnost. V moderní společnosti není cílem předškolního vzdělávání jen dosažení určité vzdělanostní úrovně dětí, ale také rozvoj klíčových kompetencí, které je připravují být plnohodnotným a příkladným členem společnosti, což na profesi učitele klade vyšší nároky. Problémem současného školství je přílišná feminizace profese. Důvodů může být celá řada a v současné době neexistuje empirický výzkum na toto téma. Nejčastěji se uvádí tradiční rozdělení rolí a nižší společenská prestiž povolání. Jaký vliv má přílišná feminizace školství na žáky je v rovině spekulací. Avšak nezapomeňme, že tento jev má vliv na samotný učitelský sbor a nepřímo se tak může odrážet ve výchově dětí. Nehledě na to, že děti si kontaktem se školní realitou budují, či potvrzují genderové stereotypy v rovině sociálních rolí, ve kterých pak sami v průběhu života mohou pokračovat. Z toho důvodu v posledních letech slyšíme o zapojení genderově citlivé výuky a tendencích dostat muže do škol, například prostřednictvím projektů *Gender ve škole*, *Ženství a mužství bez stereotypů*, *Muži do škol* nebo *Prolomit vlny*.

I přes nepochybné klady, které genderově citlivá výchova přináší, je vhodné se zamyslet i nad riziky. Ve společnosti nyní požadujeme rovnocenné zacházení s muži i ženami, na které jsme však po celá století nebyli zvyklí. Z „možnosti“ se stává „povinnost“. Každý z nás si jistě v životě někdy řekl, že je rád mužem či ženou z nějakého důvodu, jelikož očekává, že společnost po něm určité chování nebude vyžadovat. Osobně si myslím, že vývojem lidstva se jednání a činnosti pohlaví vydefinovaly tak, jak jim nejvíce vyhovují. V současné době politika rovných příležitostí může až direktivně určovat například počty žen ve vrcholových pozicích, o které však ženy ve výsledku stát nemusí. Je samozřejmě správné otevřít pracovní trh oběma pohlavím stejně, ale v případě nezájmu o danou oblast toto respektovat. Každý člověk, bez ohledu na pohlaví, se může dostat na místo, o které má zájem, i bez nutnosti povinných kvót, avšak nerozporuji s tím, že v některých situacích mohou tuto cestu usnadňovat. Měli bychom si vážit každé ženy- chemičky, každého muže - učitele v MŠ, kteří práci vykonávají na základě svého zájmu, než být spokojeni s tím, že v technických oborech máme dostatek žen, které však studium nebaví, ale byly k tomuto kroku společností dotlačeny.

4 Empirické šetření

Po uvedení teoretických informací sledované problematiky se nyní práce bude věnovat empirickému šetření, které by mělo poukázat, jak rodiče dětí vnímají gender při výchově svých dětí v předškolních zařízeních. Tato problematika mě zaujala, protože sám jsem jako učitel v soukromé mateřské škole působil jeden a půl roku. Za tu dobu jsem se setkal s rozličnými názory a pohledy na to, jak rodiče vnímají učitele v předškolních zařízeních a jak je ovlivňuje. Zajímalo mě, do jaké míry je přemýšlení rodičů o pozici učitele v mateřské škole zatíženo genderem a jak významnou roli pro ně hrají genderové stereotypy (jak ovlivňuje jejich jednání a chování v přístupu k učiteli MŠ). Základem je tedy definovat cíl šetření, kterého chceme dosáhnout. Jak již bylo naznačeno výše, předmětem této práce je objasnit, jak a do jaké míry rodiče ovlivňuje gender hledisko.

Hlavní výzkumná otázka tedy zní: **jakou roli hraje pro rodiče při výchově dětí v předškolních zařízeních gender hledisko?**

Současně s hlavní výzkumnou otázkou jsem si stanovil vedlejší výzkumné otázky, které by měly hlavní podporovat a korelovat s celkovým přínosem práce. Záměrem je soustředit se na oblasti, které se jeví jako podstatné a mohou mít významný vliv na vnímání genderu ve sledovaném případě. Zvolil jsem následující:

- Jak důležitý vidí rodiče mužský element při výchově dětí?
- Jaké prvky může výchova mužským pohlavím přinést oproti ženskému?
- Jak je společensky vnímána práce mužského pohlaví v předškolním zařízení?
- Jakou roli hraje pro rodiče vzdělání muže v předškolní pedagogice?

Vzhledem k druhu této práce jsem jako výzkumnou metodu zvolil kvalitativní šetření. Cílem kvalitativního šetření je objasnit, jak lidé v daném prostředí vysvětlují, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své aktivity a interakce (Hendl, 2008).

Pro přístup šetření byly využity některé postupy zakotvené teorie. Cílem zakotvené teorie je návrh teorie na jevy v konkrétní situaci, na kterou je zaměřena pozornost výzkumníka. Pozornost tohoto přístupu je věnována jednání a interakcím pozorovaných jedinců (Hendl, 2008).

Jako nejvhodnější metodu sběru jsem využil polostrukturovaný rozhovor. Tím označujeme rozhovor s předem danou strukturou, avšak s větší flexibilitou než strukturovaný. Strukturovaný rozhovor je složen z pečlivě formulovaných otázek, na které mají respondenti odpovědět. Nevýhodou je snížená pružnost sondování a minimalizuje variaci otázek kladených dotazovanému. Tím dochází ke snížení rizika, že se odpovědi respondentů budou výrazně lišit, jelikož dostávají stejně formulované otázky (Hendl, 2008). Strukturovaný rozhovor tak omezuje brát v úvahu individuální rozdíly respondentů. Pro moji práci je však vhodné využít možnosti dodatečných otázek, které mohou poukázat na oblast problematiky, kterou jsem v připravených otázkách nebral v potaz, a odkrýt tak další možné zdroje, které rodiče vedou k danému přemýšlení o genderu. Druhou doplňující metodou bylo přímé pozorování. Sledování chování a reakcí rodičů k mé osobě – jakožto učiteli - a komparace s přístupem k učitelkám.

4.1 Respondenti

Respondenty pro mé empirické šetření se stali rodiče dětí z předškolního zařízení, ve kterém jsem pracoval. Předškolní zařízení „*Jesle a školka Minísek*“ (dále jen Minísek) je soukromou organizací, která se, již podle názvu, skládá z jesličkové části pro děti do tří let a školkové části pro děti od tří do šesti let. Organizace sídlí v dvoupatrové vile s vlastní oplocenou zahradou upravenou pro provoz předškolního zařízení v Praze - Libuši. Maximální kapacita je 24 dětí denně. V jesličkové části pracuje zdravotnický asistent, asistent pedagoga a pedagog. V oddělení pro děti od tří let pracuje pedagog a asistent pedagoga. V zařízení jsem začal pracovat na jaře roku 2015 u starších dětí na pozici pečovatele. Mojí náplní práce bylo hlídání a vzdělávání dětí v domluveném rozsahu. Pomáhal jsem dětem s osobní hygienou, organizoval vzdělávací a aktivizační činnosti, podílel jsem se na plánování týdenního a měsíčního vzdělávacího plánu, konal dozor při výletech či procházkách, venkovních aktivitách na zahradě zařízení, komunikoval s rodiči nebo zajišťoval speciálně pedagogické metody práce u dětí, které dle diagnostiky specialisty vyžadovaly speciálně pedagogický přístup, rozumíme tím děti s ADHD. Tento úkol by byl ze strany ředitelky zařízení svěřen z důvodu specializace mého studia na vysoké škole. Zařízení pracuje na principu Montessori, stěžejním mottem je „respektovat a být respektován“.

Hlavní předností realizace šetření v tomto prostředí pro mne byl fakt, že s rodiči jsme se osobně znali a očekával jsem tak, že rozhovor bude otevřený, v přátelské atmosféře a povede k upřímným a pravdivým odpovědím. Další výhodou z mé strany byla snadná cesta k respondentům, jelikož jsme se potkávali téměř denně. Jelikož děti ze zařízení vyzvedávaly zejména maminky, rozhovory byly vedeny s nimi a respondenty se tedy stalo sedm matek dětí ve věku 3-6 let, tedy dětí, o které jsem osobně pečoval. Tento věk dětí je dále přínosný v tom, že děti již poměrně dobře komunikují a mohou tak rodičům sdělit své pocity a zážitky s panem učitelem. Zajímalo mě, zda se tato okolnost v rozhovoru objeví, a bude tak nevědomky působit na vnímání genderu u respondentek. Pokusil jsem se požádat o vyjádření i jednoho tatínka, ten bohužel odvětil, že nemá dostatek času a nikterak nevnímá, komu dítě ve školce svěřuje, pokud vidí, že je jeho potomek spokojený.

Matka	Dítě	Poznámky
č. 1	Syn, 3 roky	VŠ, vdaná, 2 děti
č. 2	Dcera, 3 roky	VŠ, svobodná, 1 dítě
č. 3	Dcera, 4 roky	VŠ, vdaná, 1 dítě
č. 4	Syn, 5 let	SŠ, vdaná, 1 dítě
č. 5	Dcera, 5 let	SŠ, vdaná, 2 děti
č. 6	Syn, 4 roky	VŠ, vdaná, 1 dítě
č. 7	Syn, 6 let	VŠ, vdaná, 2 děti

Tabulka 2 Respondentky empirického šetření

4.2 Průběh šetření

Každý z rozhovorů byl zaznamenán na diktafon a poté přepsán. Rozhovory byly realizovány v září roku 2016 v prostředí zařízení Minisek, konkrétně v kanceláři ředitelky z důvodu zajištění dostatečného klidu, soukromí a možnosti se dobře koncentrovat na vedení rozhovoru. S respondentkami byly domluveny rozhovory dle jejich časových možností, šest z nich proběhlo v odpoledních hodinách, jeden rozhovor byl realizován ráno po předání dítěte k ranním aktivitám. Rozhovory trvaly v rozmezí deseti až dvaceti minut. Problémem, který při hovoru nastával, bylo přílišné konkrétní myšlení a ztotožňování učitele s mojí osobou, respondentky přemýšlely příliš specificky. Do osobnosti učitele v rozhovoru dosazovaly moji postavu a dle toho také

formulovaly své odpovědi. Respondentky často odpovídaly větami typu: „*Vám přece nemám problém své dítě svěřit*“, „...*děti se na Vás vždy těší, děláte s nimi tolik aktivit!*“ apod. Během hovoru byly proto několikrát požádány, aby si pokusily představit nekonkrétního učitele, který jejich dítě vychovává. Poukázal jsem na to, že vlastnosti, které já mám, nemusí jiný učitel mateřské školy mít a je proto důležité, aby přemýšlely v co možná nejobecnější rovině. Moji snahou při vedení rozhovoru bylo zachytit obecné vnímání učitele a důležité momenty, které by prostřednictvím obsahu a stylu komunikace ukázaly, v jaké konkrétní situaci je myšlení rodičů zatíženo genderem.

Předvýzkum byl uskutečněn na jaře 2016 jako součást zápočtového úkolu v rámci plnění povinně volitelného předmětu, který se zabýval kvalitativním šetřením. Během výuky jsem rozpracoval projekt této bakalářské práce, stanovil si cíle, výzkumnou metodu a ujasnil si, kdo bude mými respondenty a byl proveden předvýzkum. Přínosem bylo vyzkoušení si zpracovávání dat a jejich následné vyhodnocování, důležitějším však byla verifikace otázek pokládaných během rozhovoru. Rozumíme tím, že bylo ověřeno, zda poskytnuté informace korespondují s tím, co chceme zjistit, zda je formulace otázek jasná a srozumitelná a zda je výklad respondenta totožný s výkladem autora. Díky této aktivitě mohly být současně sledovány chyby, které během šetření vznikají a dbát tak na jejich předcházení. Rozhovory pro daný předvýzkum byly taktéž prováděny se dvěma rodiči dětí ze zařízení Minísek, opět se ženami. Původní polostrukturovaný rozhovor obsahoval celkem osm otázek. Respondentky v nich často upozorňovaly, že značná část otázek jim přijde velmi podobná a hovoří stále o stejném a své odpovědi opakovaly. Tím logicky klesala výpovědní hodnota rozhovoru a bylo nutné otázky přeformulovat. Nový soubor otázek, který byl použit v této práci, obsahuje celkem devět otázek. Aktuální soubor otázek se navíc například zajímá o vnímání učitele bezdětného proti tomu s rodinou. Původní otázka „*Myslíte, že dítě bude mužem vychováno k jiným hodnotám a stylu chování než ženou?*“ byla zhodnocena jako neadekvátní, jelikož samotnou formulací působila stigmatizačně - tím, že předem nabízí a podporuje tak odlišnosti v oblasti hodnot a stylu chování, což v praxi nemusí být pravda. Současně s tím neumožňovala rodičům svůj názor rozvést a hodí se spíše jako otázka do kvantitativního šetření. Jelikož jsem informaci ohledně odlišnosti mužské a ženské výchovy považoval za důležitou, rozhodl jsem se ji zachovat. Tuto otázku jsem tedy upravil do podoby „*Vnímáte nějaké přínosné i negativní prvky, které může do výchovy přinést muž a žena*

ne?“. Zde mají rodiče dle mého názoru dostatečný prostor pro vyjádření jakýchkoli postřehů a názorů libovolného emočního zabarvení.

4.3 Výsledky

Po uskutečnění rozhovorů a jejich přepsání byla provedena jejich analýza. Všechny rozhovory bylo nutné znovu a pečlivě přečíst a zpracovat je metodou otevřeného kódování. Kódováním rozumíme, že získané informace sdružujeme na základě podobnosti do významových jednotek a přiřazujeme jim názvy.

Dle analýzy získaných informací jsem získal následující kategorie:

- odlišnost v přístupu k dětem
- rovnocennost výchovy,
- vyzrálá osobnost učitele,
- délka praxe,
- autorita muže,
- nedostatečná finanční odměna.

Tyto kategorie si nyní představíme blíže. **Odlišnost v přístupu k dětem** vyjadřuje skutečnost, přestože by muži i ženy v profesionální výchově měli děti vést ke stejným cílům a hodnotám, odlišnosti dle analýzy nacházíme ve zmíněném přístupu jejich dosahování. Z rozhovorů vyplývá, že muži jsou při výchově přímočařejší, zábavnější, odvážnější, manuálně zručnější, poskytují větší pocit bezpečí a kreativnější. V muži je spíše viděn vzor, který děti povede k samostatnosti, odvaze, a očekává se, že tento pohled na muže bude předán i dětem. Proto ho rodiče podporují a neoslabují tím, že by po učitelích požadovaly citlivější a přehnaně pečovatelský přístup, kterým se vyznačuje spíše výchova ženská. Při některých aktivitách může být pozice muže výhodnější, a tím pádem přínosnější pro děti (*„Při některých činnostech, kde je role muže evidentně přínosnější např. hra s míčem, gymnastická činnost, je možné roli muže v tomto případě zvýhodnit.“* - matka č. 3), však ne nenahraditelná. Nepochybně dokáže žena naučit jezdit dítě na kole ve stejné kvalitě jako muž, ale vzhledem ke skladbě jeho předpokládaných schopností o to bude nejspíš požádán on. Stejně tak ženy vnímají přítomnost muže v předškolním zařízení jako příjemnou změnu a bonus, avšak ne jako problém, pokud součástí kolektivu. Mužský element při výchově je brán jako nutný, ale není nezbytně potřebné jeho zastoupení v předškolním vzdělávání. Výchovu mužem lze zabezpečit i v jiném prostředí, zejména v rodině. (*„...dítě může setkat s mužem –*

pedagogem- na kroužku, v ZUŠ nebo na táboře, takže když ve školce není, nevadí.“- matka č. 5). Rodiče však dokážou ocenit přínos mužské výchovy. Ač vědomě nebudou zatíženi předsudky v genderové oblasti, v chování a komunikaci se objevuje tendence častěji upozornovat na to, že muž nemusí být tak důsledný v péči o dítě. Skrytě mohou rodiče své jednání usměrňovat tak, aby předcházeli rizikovým situacím, u kterých očekávají mužské selhání. Moji osobní zkušeností je například to, že matky dítě samy oblečou před ranní procházkou do věcí, které považují vzhledem k počasí za adekvátní, aby předešly obavě, že jejich dítěti bude zima či přílišné teplo. Mně poté řekly, že mi chtěly pouze ušetřit práci. Obavu, že bych dítě špatně oblékl, nevyslovila žádná, ač byla zřetelná. Dostáváme se tedy k problému, že ačkoli ženy v uvědomované rovině ví, jaký by ke genderové problematice měly zaujmout postoj, jejich chování může být někdy v rozporu s jejich tvrzením.

Kategorie **rovnocennosti výchovy** byla definována, protože respondentky shodně uvádí, že mužská výchova pro ně sice představuje jiný způsob, styl a formu výchovy, který společně s výchovou ženy utváří komplexní systém působení na dítě a v této kombinaci ho vede ke zdravému sociálnímu vývoji, ale oba tyto směry vidí jako stejně důležité a podstatné. Mužská i ženská výchova se jeví jako stejně podstatné v rámci výchovy (*„Role ženy jako matky je stejně důležitá jako role může jako otce. Důležitost úplnosti rodiny je pro „zdraví“ vývoj osobnosti velmi podstatný.“*; *„Ale nedá se říct, že výchova mužem je horší, nebo naopak lepší než výchova ženy. Myslím, že záleží bez ohledu na pohlaví velmi individuálně, jaké hodnoty kdo vyznává a co ve výchově pro ně stěžejní“*- matka č. 5). Matky vnímají rovnocennost výchovy, zároveň však špatnou zastupitelnost mužské výchovy (*„Kluk neměl otce a ženská ho tohle nenaučí, na to je potřeba chlap.“*- matka č. 1). Toto tvrzení ukazuje, že určitými dovednostmi v rámci výchovného působení dle respondentky disponuje pouze muž a žena nikoli a dále nás tak přesvědčuje o vnímané odlišnosti výchovy muže a ženy. Můžeme se také zamyslet nad tím, že nepřítomnost muže ve výchově může být někdy brána jako ospravedlňující vysvětlení pro to, proč dítě jedná určitým způsobem nebo proč danou dovednost neovládá. Často se ve svém okolí setkávám s tvrzením, že chlapec je divoký, proč mu chybí „mužská ruka“ nebo že dívka bruslit neumí, protože nemá otce, který by ji to naučil. Ačkoli je mužská výchova vnímána jako odlišná, není v porovnání se ženskou považována za horší, či méně kvalitní nebo nedostatečnou. Jedna respondentka dokonce uvedla případ, kde otec o výchovu dětí dbá mnohem lépe než matka, aby tak demonstrovala, že žena není vždy zárukou kvalitnější péče. Jako

mnohem důležitější se pro dotazované jeví osobnost vychovatele, čímž pokračujeme k další kategorii.

Proti výše uvedenému odlišnému přístupu k dítěti se objevoval v rozhovorech pojem „**osobnost**“. Zde se ženy jednohlasně shodují v tom, že není důležité, kdo jejich děti vychovává, ale jaké má osobnostní rysy a kvality. Dotazované tedy nemají problém svěřit své dítě do péče jak ženy, tak muže, jelikož věří, že daný pedagog byl vybrán na základě svých předpokladů pro výkon této práce. (*„Učitel i učitelka by měli být empatičtí, optimističtí, kreativní, hraví, svědomití, pečliví a zodpovědní, sympatičtí, hezky a čistě oblečení a komunikativní.“*- matka č. 7). Drtivou většinu těchto osobnostních kvalit, schopností a dovedností nalezneme v literatuře popisující hodnotného pedagoga. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že rodiče nevyžadují učitele konkrétního pohlaví, ale učitele „ideálního“. Učitele, který bude umět dětem předat obsahy vzdělávání zábavnou a nenucenou formou, bude akční a děti ho budou mít rády. Kvalita pedagoga dle respondentek automaticky nevyplývá ze vzdělání, které ho opravňuje povolání vykonávat (*„To že má vystudovaný obor předškolní a mimoškolní pedagogika ještě neznamená, že je to dobrý pedagog. Třeba to studoval, protože ho jinam nevzali a on chtěl hlavně získat titul.“*- matka č. 6)

V rozhovorech bylo také kromě výše zmíněných vlastností zdůrazňováno, že je důležitější, jakou má daný pedagog **praxi**, než to, zda je muž či žena a jaké má vzdělání (*„Je mi jedno, kolik má vysokých škol. Důležitější je spíš praxe a přístup k dítěti.“*- matka č. 4). Jako rozhodující pro umístění dítěte do předškolního zařízení vidí zkušenosti pedagogů s výchovou dětí a přítomnost muže - učitele - jako příjemný bonus. V otázce, zda je lepší bezdětný pedagog či ten s vlastními dětmi, respondentky nejčastěji uváděly, že toto kritérium pro ně není podstatné. Hlavní je dle nich to, jak pedagog s dětmi pracuje, jak na něj děti reagují a jaké má vlastnosti. Respondentka č. 7, aby dokázala neadekvátnost této otázky, argumentovala takto: *„Pedagog s rodinou může být při práci v zařízení unavený a málo akční, bezdětný pedagog může být nezkušený a vystrašený.“* Zárukou kvality výchovy tedy není vzdělání pedagoga v oboru, ani zda má vlastní děti, ale jeho praxe. Respondentky v pěti případech uvedly, že pokud by slyšely negativní hodnocení na kvalitu a práci pedagogů, dítě by do školky neumístily. Dvě zbývající odpověděly, že by na názor jiných nedaly a samy by se chtěly o kvalitě přesvědčit. Všechny však tolerantnější v otázce prostředí a vybavenosti předškolního zařízení (*„Tak když uvidím, že je dcera spokojená a učitelé jsou fajn a dcera je má ráda, ale ve školce třeba chybí hračky, nebo jsou obouchané zdi, tak ráda*

nějak pomůžu. Třeba na Vánoce dětem ty žádané hračky koupím nebo dám školce příspěvek, aby nechala něco opravit.“- matka č. 3).

Jako největší odlišnost mužů a žen účastnice rozhovorů vnímají **autoritu**. Ženy považují přínos mužského elementu v předškolním zařízení zejména ve větší autoritě u dětí. Tím částečně navazují na výše zmíněné odlišné přístupy k dětem, kdy je i reakce dětí na pedagoga - muže jiná, a muž tak může využívat jiné výchovné prostředky než pedagožka (*„Ale třeba na hřiště by měly děti chodit s panem učitelem. Jsou hravější než učitelky a umí informace dětem předat jinak. On taky nechá děti vyřádit, ale děti ho poslechnou lépe.“- matka č. 4).* Zajímavé je zamyslet se nad tím, že výchova mužem je nyní jakousi výhodou a staví pedagogy do lepší pozice oproti ženské výchově. To, co je u muže považováno za normální a běžné, můžeme u žen vnímat jako špatné, „přísné“, či neprofesionální. A opačně - v případě, že se muž projeví jako citlivý a starostlivý pečovatel, je společností přijímán opět pozitivně, zatímco u ženy totéž považuje za samozřejmé jednání. Muži jsou tak za svoji výchovu mnohem méně kritizováni (berme prosím v úvahu normální nepatologickou výchovu) než ženy, což může být způsobeno přílišnou feminizací školství. Společnost takto podporuje jejich „odhodlání“ působit v profesionální výchově a snaží se je touto „tolerantností“ odměňovat. Muž se pak může dostat do situace, kdy pouhá jeho přítomnost je vysoce ceněná. Tuto výhodu si samozřejmě může uvědomit a vzniká tak prostor pro zneužití tohoto postavení.

Poslední uvedenou kategorií je **finanční stránka** věci. Tři ze sedmi respondentek se zmiňují o mzdách pedagogů. Ani pro jednu není finanční ohodnocení dostatečné jakožto hlavní rodinný příjem. Ženy hovořily v obecné rovině, příjem nepovažovaly za adekvátní vzhledem k typu práce, ale vhodnost nespojovaly s žádným pohlavím (*„Když už jde člověk dělat tuto práci, tak ho to baví, kvůli zbohatnutí by šel jinam. Tuhle práci přece nikdo nedělá kvůli tomu, aby byl prachatý.“- matka č. 7).* S penězi můžeme spojit pojem prestiž. Je tedy možné o této problematice uvažovat jako o problému společenského postavení muže v rámci „maskulinního světa“. Mezi typicky mužskými povoláními zaujímá práce v mateřské škole poslední příčky a práce není dobře finančně ohodnocena. Oba tyto faktory zajisté ovlivňují vnímání genderu.

4.4 Shrnutí

Gender hledisko se při výchově dětí v předškolním zařízení u rodičů vychovávaných dětí neprojevuje silnější měrou a genderovým stereotypům nepřikládají

v dnešní době velký význam. To znamená, že neovládají jejich přemýšlení a jednání ve velké míře. Vnímají sice určité rozdílnosti mezi mužem a ženou, ale tyto odlišnosti je vážněji neovlivňují. Z charakteru rozhovorů vyplývá, že ačkoli jsou genderové diferenciaci rolí denně vystaveni, dokáží ji podrobit kritickému myšlení. Určitou míru specifik mužské a ženské gender role ve společnosti si rodiče uvědomují, nejsou jimi však omezováni ve svém uvažování do takové míry, která by působila stereotypizačně. Příkladem může být to, že ženy považují práci učitele v mateřské škole za netypickou, ale ne za společensky nepřijatelnou. Z toho vyplývá, že generové předsudky v tomto případě razantně odmítají již na té nejjednodušší úrovni, kterou je anatomická odlišnost ženy a muže. Dříve by muž, jen proto, že je biologicky muž, nebyl pro tuto práci, z hlediska genderu, vhodný.

Pro rodiče se při výchově jejich dětí v předškolním zařízení jeví jako důležitější osobnost pedagoga a jeho zkušenosti s výchovou než stupeň vzdělání, jakého je pohlaví nebo zda má vlastní děti. Pedagog, muž či žena, by měl disponovat vlastnostmi a dovednostmi (empatie, trpělivost, hravost, optimismus, zodpovědnost, chuť pracovat s malými dětmi, výtvarný talent), které jsou pro práci s předškolními dětmi potřebné a věří, že osoba pracující v tomto druhu zařízení byla vybrána na základě těchto požadavků. Proto nemají problém svěřit dítě do péče muže i ženy. Gender se v oblasti adekvátnosti povolání pro muže odráží mírně - jedná se o povolání nestandardní, ale nepovažované za odmítané. Potřebnost přítomnosti muže - pedagoga - v MŠ rodiče vidí spíše jako výhodu a bonus než nezbytnou součást. Výchova muže i ženy, odlišná zejména v přístupu k dětem, je hodnocena jako rovnocenná a oba přístupy jsou považovány za nezbytné pro zdravý sociální rozvoj dětí. Maskulinní výchova vyvolává u dětí větší respekt, vede je k větší samostatnosti, pedagog se umí více vžít do dětské role, je manuálně zručnější a kreativnější. To jsou dle šetření hlavní odlišné prvky oproti výchově femininní. Povolání pedagoga mateřské školy je považováno za finančně nedocenené bez ohledu na to, jaké pohlaví jej vykonává.

Z výše uvedeného vyplývá, že rodiče genderu nepřikládají v dnešní době velký význam; mužský element při výchově vidí jako nutný, ale není nezbytně potřebné jeho zastoupení v předškolním vzdělávání; povolání učitele v mateřské škole se vnímá jako netypické, avšak ne jako nevhodné; v muži vidí vzor, který děti povede k samostatnosti, odvaze a kreativité.

Výsledky empirického šetření nenaznačují, že by rodiče raději svěřili dítě do péče muži s vlastní rodinou a muži staršímu. Rodiče toto kritérium nebrali pro svěřením dítěte do péče jako stěžejní. Odůvodnění bylo popsáno již výše.

Nutno také dodat, že vyplývající pozitivní závěry mohou být ovlivněny tím, že jsem spolupracoval s rodiči z hlavního města, kde je bezesporu odlišné a pokrokovější vnímání genderu než v menších městech. Lidé více sledují trendy a jsou přístupnější novinkám než na venkově, kde často stále převažuje rigidní myšlení a stereotypizace. Upozornil bych také na to, že se jednalo ve většině o bohatší, vysokoškolsky vzdělané rodiče, jejichž rozumové schopnosti jim umožňují výše uvedenou problematiku podrobit kritickému zhodnocení. Vliv bychom měli přiznat také tomu, že se stále více hovoří o politice rovných příležitostí mužů a žen a touto „legitimizací“ ze strany politiky státu je pro mnoho občanů lépe přijatelnější její akceptování. Dalším důležitým faktorem mohla být metodologie. Sběr dat probíhal metodou osobního rozhovoru. Je oprávněné se domnívat, že respondentky nemusely být vždy zcela otevřené a upřímné, jelikož jim nemuselo být příjemné hovořit v mé přítomnosti o negativech mužské výchovy. Je možné, že své názory vyjadřovaly formálněji a na „rozumové úrovni“. Těmito formulacemi předešly obavě, že by se mě kritika mužské výchovy mohla osobně dotknout, brání však dosažení zcela objektivních výsledků.

Závěr

Gender, sociální konstrukt vznikající ve druhé polovině 20. století s mnohačetnou etiologií, hraje důležitou společenskou roli. Práce s ním je náročná, protože je fenoménem všudypřítomným, neoddělitelným, odrážejícím se v každodenním životě a prostupujícím společnost ve všech jejích sférách. Obsahy genderových rolí, tedy představ o správném a očekávaném chování daného pohlaví, se v čase i místě proměňují a podléhají kulturním i historickým souvislostem. Nyní společnost, po století utvářená na patriarchálním systému, hledá cesty k rovnosti obou pohlaví v soukromé i veřejné sféře. Dochází tak k proměně genderových rolí. Politika evropského společenství, respektive orgány státní moci a veřejné správy se pokouší implementovat výše zmíněné prostřednictvím systému pravidel, kvót a nařízení do běžného života. V rámci vzdělávání si můžeme všimnout, že učebnice musí být genderově vyvážené, žáci se podporují v maximálním rozvoji svých talentů bez ohledu na to, zda je společností toto chování vnímáno jako správné, ženy usedají do vrcholových pozic na základě kvót. Zůstávají stále oblasti, ve kterých prosazování genderové politiky probíhá pomaleji. V této práci je uvedeno feminizace českého školství a s ní spojené genderové souvislosti. Empirická část nám podhalila, jaký význam připisují gender hledisku rodiče při výchově dětí v předškolním zařízení, jejich postoje a názory na pracovní pozici učitele v mateřské škole. Současně naznačila pozvolný trend odstraňování předsudků a rozvolňování stávajících stereotypů. Získané výsledky mohly být ovlivněny metodologií, výběrem respondentů a tím, že šetření bylo prováděno v hlavním městě. O těchto faktorech bylo hovořeno více v empirické části práce. V mimopražské populaci by možná byly názory a vnímání genderu odlišné a toto téma může se stát možnou oblastí pro rozvedení této práce. Zajímavé by bylo zaměřit se též na aktuální problematiku otcovství, která byla v práci naznačena a s oblastí genderu má mnoho společného. Výše zmíněné nasvědčuje, že cíl práce se podařilo naplnit a práce může sloužit jako doplňující studijní materiál. Téma je možné zařadit do sociální pedagogiky a poukazovat jeho prostřednictvím na vlivy ovlivňující průběh výchovného působení, které se následně odráží v chování a jednání jedince.

Seznam použité literatury

BABANOVÁ, Anna et al. *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.

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS.* 2002, č. 4, s. 19 – 35. ISSN 1211-4669.

ČERMÁKOVÁ, Marie. *Rodina a mění se gender role - sociální analýza české rodiny.* Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1997. ISBN 8085950421.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. ISBN 978-80-7419-119-0.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.

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

MIŠKOLCI, Jozef. Proč feminismus pobuřuje tolik mužů? In: BABANOVÁ, Anna a MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi.* Praha: Žába na prameni, 2007. ISBN 9788023987980.

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

PAVLÍK, Petr. Gender: Úvod do problematiky. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 9-14. ISBN 80-903331-5-x.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu v základních školách: studijní text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-198-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Pedagogický sbor. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 20-26. ISBN 80-903331-5-x.

VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost: [vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií]*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-808-3.

Internetové zdroje

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, ©2016 [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Další prostudované tištěné zdroje

KOLÁŘOVÁ, Marta. *Protest proti globalizaci: gender a feministická kritika*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. ISBN 978-80-86429-96-0.

KOLÁŘOVÁ, Kateřina a SOKOLOVÁ, Věra. *Gender & Generation: interdisciplinary perspectives & intersections* Prague: Litteraria Pragensia, 2007. ISBN 9788073081843.

KOLDINSKÁ, Kristina. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech*. Praha: C.H. Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-343-1.

KRYKORKOVÁ, Hana a VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

KUBY, Gabriele *Die globale sexuelle Revolution. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit*. Kißlegg: fe, 2012. ISBN 9783863570323.

Další prostudované internetové zdroje

Souvislosti Jana Pokorného, Postavení české ženy na počátku 21. století [televizní pořad]. ČT. ČT2, 22. února 2017. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/11483158486-souvislosti-jana-pokorneho/217522160990002/>

Seznam tabulek uvedených v práci

Tabulka 1 Počet učitelů v MŠ ve školním roce 2015/ 2016, zdroj: MŠMT	30
Tabulka 2 Respondentky empirického šetření	38

Příloha- ukázka rozhovoru

Matka č. 4

⊙ Jak na Vás působí, když muž pracuje v mateřské školce? Považujete pro něj toto zaměstnání jako adekvátní?

„Nijak zvláště, ač je to spíše ojedinělé. Adekvátní z hlediska výše výplaty není, těžko se mu bude z tohoto platu živit rodina a manželka na rodičovské dovolené. Jinak v tom problém nevidím. Ať si dneska každý dělá, co ho baví. Mně to přijde zajímavé, ale vnímám to jako žena. Muži to možná vidí jinak. Neřešila bych, jestli je adekvátní, jen je to v naší společnosti výjimečné, tedy zajímavé.“

⊙ Jak moc jako potřebné vidíte, aby muž v předškolním zařízení působil a děti vychovával?

„Určitě je to fajn a tuto možnost vítám, děti potřebují i mužský vzor, který doma v dnešní době i často chybí. Muž pracuje, žena je doma na všechno sama a takhle aspoň nějakého muže dítě vidí (smích). Ale že by spadnul svět, pokud tam chlap není, to určitě ne. Je to benefit. A když už se muž rozhodne tohle povolání dělat, měla by ho společnost podpořit. I zaměstnavatel. Dát mu třeba trochu víc těch peněz, aby nemusel hned odcházet.“

⊙ Vnímáte nějaké přínosné i negativní prvky, které může do výchovy přinést muž a žena ne?

„Přínosným je právě ten mužský vzor, který v mnoha rodinách chybí a jiný pohled na věc a řešení problémů. Negativa opět mohou vzniknout z opačného pohledu na věc, než mají ženy. Ale to spíš bude problém mezi dospělými a na děti se to nebude přenášet. Ve školním zařízení ale muž může ukázat a nabídnout jiný pohled na věc, jiné způsoby řešení úkolů a problému atd., ale to není výhoda, je to prostě tak. Vždycky je lepší, když může někdo přinést jiný pohled, to může být pro děti obohacující. Mužský a ženský pohled se doplňují.“

⊙ Zkuste popsat, jak si představujete činnost/roli muže v předškolním zařízení.

„Úplně stejně jako roli ženy - výchova a vzdělávání svěřených dětí. V ničem rozdíl nevidím, snad jen, že někteří rodiče mohou mít problém, že jejich dcery uvidí muž, někdy je totiž potřeba dětem pomáhat v oblasti hygieny, převlékání atd. Ale když ve školce pracuje, tak se počítá s tím, že to rodiče přijmou. Ale třeba na hřiště by měly děti

chodit s panem učitelem. Jsou hravější než učitelky a umí informace dětem předat jinak. On taky nechá děti vyřádit, ale děti ho poslechnou lépe.“

☉ Cítíte, že by přítomnost učitele v předškolním zařízení mohla ovlivnit Vaše rozhodnutí o umístění Vašeho dítěte do něj? Proč?

„Na moje rozhodnutí by to vliv nemělo. Pouze v případě, že by se pedagogický sbor skládal pouze z mužů. I ženské hledisko a péče je potřeba. To je ale sci-fi (smích). Naopak jsem já spíše ráda, že v týmu muž je a беру to jako jistou přednost zařízení.“

☉ Jak dle Vašeho názoru ovlivňuje přítomnost muže pracovní klima v prostředí, kde se majoritně vyskytují ženy? Má to dle vás nějaký dopad na děti?

„Pozitivní vliv to má právě v mužském vzoru, pokud je to tedy člověk, který si stojí za svými názory, je zdravě sebevědomý, inteligentní, normální a přátelský a nebojí se práce s dětmi. No a ženský jsou rády, že se mají před kým natřásat (smích). Myslím, že v každém pracovním kolektivu se pracuje líp, když jsou muži a ženy společně. Když je kolektiv jen mužský nebo jen ženský, nikdy to není úplně dobře. Muž rozbourá tu přefeminizovanost prostředí a děti to budou určitě vnímat.“

☉ Mohla by z Vašeho hlediska být výchova mužem a zajištění péče o Vaše dítě v některých oblastech horší/nedostatečná, v porovnání se ženou?

„Nevím, zda horší nebo nedostatečná, ale problém může nastat v zajištění hygieny, pomoci při oblékání, ukládání ke spánku atd. u malých holčiček ve školce, to může některým rodičům vadit a naopak, některým pedagogům to nemusí být příjemné, přeci jen, žena je od narození vedena k tomu, aby se postarala o děti ve všech ohledech, a takto to vnímá většina lidí. Ale že bych šla do školky s tím, že něco muž bude dělat špatně, to ne. Ale lepší je asi k těm straším dětem.“

☉ Když má muž vyšší vzdělání v předškolní pedagogice než žena, mění se Váš pohled na to, komu dítě raději svěříte?

„Nemění. Je mi jedno, kolik má vysokých škol. Důležitější je spíš praxe a přístup k dítěti. To je bez debat. Ani to prostředí není pro mě tak důležité. Když je školka hůře vybavená, tak mi to nevádí tak, jako když jsou tam učitelé, co jsou špatní. Když třeba děti nemají skluzavku ve školce, tak přece můžou jít na hřiště do města. S tím se dá něco dělat. Ale špatný učitel je větší problém. Ale to bych si ohlíдела sama, nezajímá mě, co kdo říká. Oni toho lidi občas napovídají a nemusí to být pravda. Když ale zjistím, že se pedagogové nechovají k mému dítěti, jak se sluší, tak bych ho dala jinakam.“

☉ Vnímáte rozdíl mezi tím svěřit své dítě muži, který má a nemá vlastní děti?

„Pokud nemá vlastní děti, ale má praxi s dětmi, tak ne. Já prostě potřebuju tu praxi. Tou se učitel nejvíc naučí a taky pozná mnoho dětí, kdy na každého platí něco jiného, takže pak už dokáže odhadnout metodu práce. To je pro mě důležité. Učitel, který přijde a hned ví, co má říct, aby na dítě zapůsobil a zaujal ho, jak má mluvit, je sympatický a děti se na něj těší je pro mě důkaz opravdové profesionality.“