

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Bakalářská práce**

**Genderová identita a stereotypy v raném dětství**

**dítěte – mateřská škola**

**Martina Kopová**

Plzeň 2012

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

Katedra sociologie

**Studijní program Sociologie**

**Studijní obor Sociologie**

**Bakalářská práce**

**Genderová identita a stereotypy v raném dětství**

**dítěte – mateřská škola**

**Martina Kopová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Ema Hrešanová, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

*Plzeň, duben 2012*

.....

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Emě Hrešánová, Ph.D. za ochotu vést mou bakalářskou práci. Děkuji za odborné vedení, připomínky, užitečná doporučení a konzultace, ve kterých se mi věnovala.

Poděkování za ochotu a vstřícnost patří paní Lence, Daně a Marii, které umožnily, aby se výzkum uskutečnil.

Děkuji také všem blízkým za podporu při mém studiu.

## Obsah

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Genderová socializace .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Genderové stereotypy .....</b>	<b>4</b>
<b>2.3 Teorie, jak se jedinec učí genderové identitě.....</b>	<b>5</b>
2.3.1 Identifikační teorie .....	6
2.3.2 Teorie sociálního učení .....	7
2.3.3 Kognitivně vývojové teorie .....	8
2.3.4 Interpretativní pohled na gender.....	9
<b>3 METODOLOGICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 Výzkumný vzorek a lokalita.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2 Metody sběru dat .....</b>	<b>12</b>
<b>3.3 Metody analýzy dat a metodologie výzkumu.....</b>	<b>14</b>
<b>3.4 Možná omezení a kritika.....</b>	<b>14</b>
<b>3.5 Etika výzkumu .....</b>	<b>15</b>
<b>4 ANALYTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>16</b>
<b>4.1 Vizuální genderové stereotypy .....</b>	<b>17</b>
4.1.1 Oblečení .....	18
4.1.2 Účes a délka vlasů.....	19
4.1.3 Hračky z domova .....	20
<b>4.2 Doing gender .....</b>	<b>21</b>

4.2.1	Prezentace genderu .....	21
4.2.1.1	Výběr vlastní aktivity .....	23
4.2.1.2	Petruška zlobí jako chlapec .....	25
4.2.1.3	Prezentace genderu k ostatním dětem .....	26
4.2.2	Až budu veliký/á?.....	26
4.2.3	Analýza obrázků .....	27
<b>4.3</b>	<b>Vliv pedagožek .....</b>	<b>31</b>
4.3.1	Řídkanky.....	33
4.3.2	Mikuláš v mateřské škole.....	34
4.3.3	Vánoce v mateřské škole.....	35
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....</b>	<b>39</b>
<b>7</b>	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>43</b>
<b>8</b>	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>44</b>
8.1	Příloha 1: Informovaný souhlas.....	44
8.2	Příloha 2: Obrázky dětí .....	45

## 1 ÚVOD

Jako mladší dítě jsem vyrůstala s bratrem, se kterým jsem se měla dělit o domácí práce jako například uklízení dětského pokoje, vnesení odpadků nebo mytí nádobí. Bratr se však neustále vymlouval, že nemůže umýt nádobí, protože ho bolí ruka anebo že teď nemá čas. Všechna práce nakonec zbyla na mně. Když jsem se snažila odvolat na maminku, že to není spravedlivé, odvětila: „Jsi holka, musíš to dělat“. Nebylo mi jasné, co tím chtěla maminka naznačit. Až během studia vysoké školy jsem postupně začínala chápat, jak funguje socializace do genderových rolí a gender obecně.

Téma práce jsem si vybrala nejen proto, že mě genderová problematika velice zajímá, ale velkou inspirací pro mne byla dizertační práce Mgr. Lucie Jarkovské, PhD. s názvem *Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy: Etnografický výzkum* [2009b], která se zabývá reprodukcí genderu ve školní třídě. Inspirovalo mě to k podobnému výzkumu, ale zaměřila jsem se na mladší děti v mateřské škole. Už v předškolním věku dítě aktivně pracuje s genderem a lze pozorovat stimulaci do genderových rolí. Právě zde se odehrává formování genderu ze strany vrstevníků a pedagogů/pedagožek.

Tato práce se věnuje genderu jako principu, který je sociálně konstruován kulturou. Gender<sup>1</sup> označuje sociální aspekty pohlaví, nikoli biologické. Lidé se musí naučit jednat jako muži a ženy [Jandourek 2001: 90]. Na gender navazuje genderová socializace, která může probíhat ještě před narozením dítěte a nejpozději začne probíhat po jeho narození. Rodiče povzbuzují své děti k pohlavně typickým činnostem. Chlapci jsou podporováni k větší nezávislosti, naopak dívky jsou více omezovány [Lippa 2009: 265]. To vede k přijímání genderových stereotypů u dětí. Podle nich se děti orientují v sociálním světě [Janošová 2008: 27]. Dále je důležitý vliv vrstevníků a vzdělávacích institucí. Okolo šestého a sedmého

---

<sup>1</sup>Vyslovujeme [džendr]. Překládá se jako sociální pohlaví nebo sociální rod [Valdrová 2006:6].

roku většina dětí dospívá k genderové stabilitě. To znamená, že dítě pochopilo neměnnost svého pohlaví [Lippa 2009: 265]. Proto jsem se rozhodla zaměřit se na děti předškolního věku. Zajímá mě, zda prezentují svůj gender děti už v tak nízkém věku. A pokud ano, tak jakým způsobem tak činí. Na gender pohlížím z interpretativní perspektivy. To znamená, že se zaměřuji na to, jak je aktivně vytvářen každodenní sociální svět. Tento specifický přístup zaměřen na malé děti, by mohl přinést větší porozumění genderové problematice.

Cílem práce bude zmapovat, jak děti aktivně pracují se svým genderem během každodenních aktivit a jak samotný pojem gender chápou. Pomocí obrázků se pokusím analyzovat, co pro děti znamená ženský a mužský gender a jak je mezi sebou rozlišují. Zaměřím se také na vizuální stránku dítěte, jenž mi napovídá něco o genderové socializaci ze strany rodičů. A poslední oblastí mé pozornosti bude role pedagožky a její určitý vliv na genderovou roli dětí v mateřské škole.

Hlavní tezí teoretické kapitoly je, že rodiče přistupují ke svým dětem odlišně na základě jejich biologického pohlaví. K chlapcům je přistupováno jako k velkým, silným a aktivním. Dívky jsou naopak vnímány jako malé, milé a pěkné [Hartmut 2006: 49]. Vliv genderové socializace se dále odráží do přijímání genderových stereotypů. Dále představím různé pohledy na vznik a vývoj genderové role.

V metodologické části práce uvedu popis lokality a vzorku. Výzkum v mateřské škole (dále jen MŠ) byl proveden během zúčastněného pozorování v období listopad – leden roku 2011/12. Popíšu zde metody sběru a analýzy dat. Důležitou částí bude etika.

V analytické části budou analyzována data, která byla nasbírána během tří měsíců.



## 2 TEORETICKÁ ČÁST

V této části práce jsou představeny nejprve teoretické koncepty, v rámci kterých se práce bude pohybovat a následně několik teorií, zabývající se genderovou identitou.

### 2.1 Genderová socializace

Základním konceptem této práce je gender. Pojem gender popisuje rozdíly mezi ženami a muži v kontextu psychologickém, sociálním, historickém a kulturním. Termín pohlaví popisuje rozdíly mezi muži a ženami pouze na základě biologickém [Jarkovská 2004: 21]. Dále Jarkovská [2009b:11] definuje gender jako znak, který má pro jedince ve společnosti určitý význam, a znak, který výrazně strukturuje náš život ve společnosti. Podmínkou začlenění se do společnosti je zařazení se do jedné z pohlavních kategorií muž/žena.

Jedinec se narodí do určité kultury, ve které existují pravidla. Tato pravidla je třeba se naučit skrze socializaci. Samotná socializace je podmínkou existence společnosti. Díky ní je udržována kontinuita kultury. Během socializace vstřebáváme hodnoty a normy včetně těch genderových. Nevědomky se naučíme, že společnost se dělí na muže a na ženy [Jarkovská 2005: 26-27].

Genderová socializace může začít již před samotným narozením dítěte. Pokud si rodiče nechají sdělit pohlaví dítěte, má to svůj účel. Pohlaví chtějí znát z důvodu nákupu oblečení, vybavy dětského pokoje, zvolení jména a dalších praktických věcí. Pokud pohlaví neví, genderová socializace nastane až při porodu a intenzivněji bude probíhat v dalších letech dítěte [Janošová 2008: 91]. Biologické znaky narozeného dítěte nesou informační poselství pro rodiče. Vychází z něho odlišné chování, interakce a zkušenosti ze strany rodičů k dětem. Dítěti se okamžitě začnou přisuzovat feminní nebo maskulinní vlastnosti, které jsou obecně považovány za přirozené. Rodina, které se narodí holčička,

pravděpodobně dostane od známých růžové oblečení a panenky, zatímco rodina s chlapečkem dostane oblečení modré a na hraní pro chlapečka auta. Děvčátko bude nazýváno princeznicí a chlapeček raubířem [Jarkovká 2005: 27].

Výraznou roli hraje primární socializace, která je zprostředkována rodiči. Jedinec se učí, jaká role je správná či špatná ještě před tím, než vstoupí do vzdělávací instituce, jako je školka nebo škola [Fafejta 2004: 15]. Z jedné části je vědomá, například kdy jsou děti potrestány či odměňovány za genderově očekávané chování. V tomto ohledu je větší důraz kladen na chlapce. Ale genderová socializace probíhá i skrze jemnější signály jako například skrze oblečení, hračky a dětskou literaturu. Sekundární socializace nastává později v prostředí vrstevníků a ostatních dospělých osob. Probíhá především skrze interakci [Fafejta 2004: 16].

Nevědomost o učení se genderu je na straně dítěte i rodiče. Dítě si ve svém nízkém věku neuvědomuje, že se učí nějaké genderové roli. Stejně tak rodiče často netuší, že svým chováním výrazně ovlivňují své děti a formují jejich gender [Oakley 2000: 133-134]. Nelze však chápat jedince jen jako pasivního příjemce kulturních podnětů. Stejně tak jako okolí působí na něho, on sám je aktivním činitelem procesu [Giddens 1999: 39]. Reaguje, začleňuje a odmítá podněty. Nelze chápat, že dítě během socializačního procesu pasivně přijímá všechny socializační vlivy. Dítě je aktivně filtruje. Má svou určitou svobodu a autonomii v rozhodování [Janošová 2008: 26].

## **2.2 Genderové stereotypy**

Genderové stereotypy jsou souborem jistých přesvědčení o charakteristikách jedinců. Charakteristiky jsou přidělovány bez ohledu na konkrétní osobní zkušenosti. Stereotypy jsou považovány za hodnotící prvky. Nejsou pouze očekávaným chováním, ale toto očekávané chování

je také hodnoceno jako žádoucí nebo nežádoucí [Kessler, McKenna 1985: 12].

Pro děti jsou stereotypy jistým vodítkem k budoucnosti. Stereotypy usnadňují dětem přijímat jistou roli, kterou pak budou vykonávat v dospělosti [Janošová 2008: 29]. Z výzkumů je patrné, že s rostoucím věkem roste i tendence přijímat představy o stereotypním chování a jednání [Hartmut 2006: 55].

Mezi maskulinní vlastnosti se stereotypně řadí soutěživost, sebevědomí, logické uvažování, naopak k feminním vlastnostem patří jemnost, emocionalita, soucit [Lippa 2009: 163]. Nejsilnějším stereotypem, který se týká sociálních rolí, je představa ženy jako matky pečovatelky a muže jako živitele rodiny [Janošová 2008: 28].

Přetrvávání stereotypů připomíná sebenaplňující se proroctví. „Znalost stereotypu ovlivňuje chování těch, kterých se týká a toto chování naopak působí jako potvrzení ‚pravdivosti‘ stereotypu, čímž jej upevňuje“ [Janošová 2008: 27]. Stejně o sebenaplňujícím proroctví mluví Jarkovská [2007: 97], ale s ohledem na vzdělávání. Pokud budeme dívkám neustále říkat, že matematika a fyzika pro ně není vhodná a že neumí logicky myslet, dívky to odradí a nebudou se jí věnovat.

### **2.3 Teorie, jak se jedinec učí genderové identity**

Zde jsou nejprve představeny tři obecné teorie, které popisují, jak se jedinec během genderové socializace učí správnou roli. Jako jedny z hlavních je uvádí Kessler, McKenna [1985], Renzetti, Curran [2005], Janošová [2008].

Každá teorie je založena na určité výchozí myšlence a všechny se zaměřují na dítě jako na osobnost, která začíná postupně vnímat okolní svět, uvědomovat si sama sebe a učit se svému genderu už v tak nízkém věku.

Poslední pohled se od předchozích liší. Uchopuje gender ne jako soubor vlastností jedince, ale jako role, které každodenně měníme, vytváříme nové či přecházíme z jedné do druhé.

### 2.3.1 Identifikační teorie

Hlavním představitelem této teorie je Sigmund Freud. Jeho koncepce spadá mezi psychoanalytické teorie. Freud ve svých *Třech pojednání k teorii sexuality* [2000] popisuje, k jakým psychickým změnám dochází u dítěte předškolního věku. Jedinec se dle něho narodí bez pohlavní identity. Ta se utváří až prostřednictvím sociálního okolí. Nejprve je objektem touhy pro dívky i chlapce jejich vlastní matka. Chlapec prožívá oidipovský komplex, kdy považuje svého otce za soka. Konflikt se vyřeší tak, že chlapec potlačí erotické pocity vůči matce a přijme otce jako nadřazenou bytost i jeho hodnoty. Dívka se hněvá na matku a obviňuje ji ze ztráty penisu. Postupně si vytvoří silný vztah k otci – k vlastnímu penisu. Nakonec dívka pochopí, že nemůže mít vlastního otce a nahradí ho jiným mužským objektem.

Výše popsaná Freudova teorie byla kritizována za svůj falocentrismus z feministických řad. Přesto tuto teorii rozvinula představitelka psychoanalýzy Nancy Chodorow ve svém díle *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender* [1999]. Dle Chodorow [1999: 173-176] se stala vlivem dělby práce soukromá sféra dominantní pro matky pečovatelky. Dívky se tak identifikují s ženskými vzorci primárních pečovatelek a jsou s matkou v neustálém emocionálním vztahu. Učí se tak citlivosti a soucitu k druhým. Chlapci se v důsledku permanentní absence otce v rodině identifikují s maskulinní rolí tak, že se vymezují vůči všemu ženskému. Dochází k tomu, že mají menší schopnost chápat pocity a vytvářet vztahy k ostatním.

### 2.3.2 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení nepracují oproti psychoanalytickým teoriím s nevědomím, ale s empiricky pozorovatelnými událostmi. Tímto se stávají pochopitelnějšími [Renzetti, Curran 2005: 99]. Lidé odlišně reagují na stejné chování chlapců a dívek. Děti jsou motivovány ke správné genderové roli pomocí odměňování a sankcí. Pokud se genderová role shoduje s pohlavím dítěte, náleží mu odměna. Pokud je genderová role v rozporu s pohlavím, následuje trest. Genderová identita dítěte se utváří na základě třech principů: posilování, pozorování a napodobování [Janošová 2008: 114]. Oakley [2000: 135] uvádí, že „dítě uvažuje v této poslušnosti: ‚Chci odměnu a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké/dívčí věci. Takže chci být chlapec (dívka)‘.“

Princip posilování funguje na základě odměn a trestů. Pokud dítě hraje svou správnou genderovou roli, je za ní odměněno. Pokud je dítě v rozporu se svou genderovou rolí, dojde k potrestání. Mezi posilovací podněty lze počítat úsměv, pochvalu, dar, povzbuzení nebo mračení, rozčilování se, odmítnutí komunikovat, fyzické tresty aj. [Janošová 2008: 114]. Tímto jednoduchým způsobem se děti učí svým genderovým rolím. Mohu to uvést na názorném příkladu. Chlapec, který si zvolí jako hračku na hraní s rodičem panenku – i přesto, že hned vedle panenky leží bagr – bude pravděpodobně pokárán a rodičem opraven. Nejpravděpodobněji zaslechneme: To je pro holky. Kluci si s panenkami nehrají! Renzetti a Curran [2005: 99] uvádí, že pokud rodič dítě přímo nepokárá a neopraví, můžeme zpozorovat menší zájem rodiče si s dítětem hrát, než kdyby chlapec držel v ruce bagr.

Druhým principem je pozorování. Je založeno na sledování činností a reakcí druhých lidí. Děti pozorují situace negativní i pozitivní. Následně pak řeší vlastní situaci tak, jak viděly, že jí řešil někdo jiný [Janošová 2008: 114].

Poslední princip je založen na napodobování. Jde o napodobování lidí v okolí samotných dětí. Princip napodoby funguje na základě odměny a trestu. Děti jsou odměněny za napodobování správného genderu a naopak trestány za rozpor v genderové identitě. Napodobovaným může být rodič stejného pohlaví, starší sourozenec či pedagog/pedagožka. Nejvíce děti napodobují ty, které je odměňují. Vybírají si osoby přátelské a zároveň mocné (svými statky či výsadami) nebo ty, kteří se jim samotným nejvíce podobají [Renzetti a Curran 2005: 99-100].

Přesto, že tato teorie působí přesvědčivě a mnozí jí známe i z praxe, nevyhnula se kritice. Na teorii sociálního učení je kritizováno, že popisuje dítě jako pasivního příjemce socializačních signálů [Janošová 2008: 116]. Z výzkumu Jarkovské [2009a: 750], provedeným ve školní třídě vyplynulo, že děti s genderem aktivně pracují a v různých situacích ho různě zdůrazňují. Slabiny teorie jsou také v tom, že nevysvětluje, proč některé děti nejsou ovlivněny vlastními rodiči, kteří jsou prezentovány jako nejdostupnější rolové vzory. Dále také, proč je posilování u některých dětí vlivnější než na jiné [Jarkovská 2009b: 27].

### **2.3.3 Kognitivně vývojové teorie**

Oakley [2000: 135] uvádí, že kognitivní teorie předpokládají postup přesně opačný teoriím sociálního učení: „Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké (dívčí) věci a proto za ně budu odměněn.“

Tento okruh teorií je vystaven na díle Jeana Piageta, který pohlíží na dítě jako na aktivního účastníka v procesu [Piaget 2001]. Jeho koncepci rozšířil Lawrence Kohlberg, který vychází z toho, že jedinec je schopen reagovat na vnější stimuly, jak jim on sám rozumí. Dítě má vnitřní potřebu najít sociální řád v chaosu. Musí si stanovit vlastní sebepojetí a najít nástroje k orientaci v sociálním světě. Genderovou identitu si dítě utváří na základě procházení třemi stádii. V prvním stádiu

zjistí, že svět se dělí na dvě odlišné skupiny. Pomocí rozumu zpracuje informace a zařadí se do jedné z nich. Ve druhém stádiu si dítě uvědomí, že gender jako pohlavní atribut přetrvává v čase a nelze ho měnit. Třetí stádium se odehrává ve věku 5 – 6 let. V tomto období získávají děti jistotu o neměnnosti genderu a to i přes to, že by překračovaly společenská očekávání. Dítě si vytvoří stabilní genderovou identitu a začne preferovat určité genderově typické aktivity [Kessler, McKenna 1985: 96-97].

Kritika teorie se opírá o to, že Kohlberg se zaměřil pouze na racionální vlivy. Nepoložil si otázku, jaký mají vliv emočně blízké osoby na chování dětí. Nepopsal zdroje, kde děti hledají znaky rolí [Janošová 2008: 119]. Dále nevysvětluje, proč například tříleté děti preferují genderově určité hračky ještě před tím, než jsou schopny posoudit, zda je to vhodné či nikoliv [Kessler a McKenna 1985: 98].

#### **2.3.4 Interpretativní pohled na gender**

Interpretativní sociologie umožňuje studium člověka v jeho každodenním tvoření a objevování sociálního světa. Jejím předmětem zájmu je to, co každý ví a co je zřejmé. Předpokládá, že jedinci vkládají smysl do svého jednání [Petrušek 1993: 15, 18].

West a Zimmerman [2008: 100-107] ve svém článku *Doing gender* rozlišují mezi pohlavím, pohlavní kategorií a genderem. Pohlaví je soubor sociálně uznaných biologických kritérií, podle kterých se řadíme do individuálních kategorií muž nebo žena (pohlavní orgány, chromozomy). Pohlavní kategorie je soubor znaků, které jedinci předvádějí v průběhu každodenního života (způsob oblékání, účes, gesta). Skrze ně potvrzujeme příslušnost k jedné z kategorií muž/žena. Gender je uskutečněním situačního jednání, které odpovídá normativnímu očekávání podle toho, jaké postoje a činnosti jsou kladené k jednotlivým pohlavním kategoriím. Všechny tyto tři složky jsou sociálně konstruované.

West, Zimmerman [2008: 102] pohlíží na gender jako na proces, který je utvářen v každodenní interakci. Dle nich „gender není souborem vlastností, proměnnou či rolí, ale výsledkem svého druhu sociálního chování“. Nepopírají důležitost socializace, ale kladou důraz na aktivní produkci genderu v každodenních interakcích. Jedinci umí hrát obě role a činí tak v závislosti na sociálním kontextu a očekávání. Tuto perspektivu následuji a aplikuju ji během pozorování v MŠ.

Na závěr této kapitoly bych ráda vyzdvihla to, že dichotomie – maskulinita, femininita – byly vytvořeny společností. Gender nalezneme ve všech oblastech našeho života (v jazyce, v jídle, v oblečení). Hardingová [1990, cit. dle Šmausová 2002: 17] vnímá gender jako silně zakořeněný ve společnosti, který se předává z generace na generaci.

Tato kulturní podmíněnost rozdílů mezi ženami a muži bývá obvykle dokládána studií Margaret Meadové *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Meadová [2010] studovala tři různé kmeny v Nové Guineji: Arapeše, Mundugumory a Čambuli. Kmen Arapešů například nerozlišuje striktně genderové role podle biologického pohlaví. Muži i ženy jsou schopni spolupráce a podřízení se pro potřeby ostatních. Projevují vlastnosti, které bychom v našem sociálním kontextu nazvali feminní. Naopak u kmene Mundugumorů se očekává, že budou muži i ženy agresivní, divocí, soupeřiví. Jejich děti jsou vychovávány k nezávislosti a nepřátelství. Vlastnosti, které odrážejí, bychom v naší kultuře připsali agresivním mužům. Jak Arapešové tak Mundugumorové vytvářejí páry, ve kterých mají oba partneři stejnou roli. Citlivý Arapeš si vezme citlivou ženu a divoký Mundugumor si vezme agresivní ženu. Poslední kmen Čambuliů funguje na převrácených rolích, nežli je to v našem kulturním kontextu. Žena je zde sebevědomá a dominantní, naopak muž je pasivním a stará se o druhé [Meadová 2010: 288-289].

Všechny výše uvedené teorie a pohledy vztahující se k genderu, považuji za vzájemně se obohacující.



### 3 METODOLOGICKÁ ČÁST

Výzkum je založen na kvalitativním přístupu v rámci interpretativního paradigmatu. Klade důraz na porozumění lidského chování, interakci mezi jedincem a prostředím a umožňuje zkoumat jevy v autentickém přirozeném prostředí. Pro tento přístup je také charakteristické to, že je založen na intenzivní interakci mezi výzkumníkem a zkoumanými jedinci [Hendl 2006: 3-8].

Strauss, Corbinová [1999: 11] uvádějí, že „(k)valitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme.“ Výzkumy s tematikou genderu existují, ale je potřeba objevovat nová zjištění ohledně toho, jak děti se svým genderem pracují v každodenních aktivitách v českém prostředí.

Jak zmiňuje Švaříček [2007: 25] výsledné teorie či hypotézy z kvalitativního výzkumu nelze zobecnit na celou populaci. Jsou specifické právě pro skupinu, ve které byla data získána. Tento fakt si ve své práci uvědomuji a nesnažím se o jakékoliv zobecňování.

#### 3.1 Výzkumný vzorek a lokalita

Mou výzkumnou lokalitou se stala vstřícná MŠ v nejmenovaném městě. Domluvila jsem si schůzku se zástupkyní ředitelky a vysvětlila jsem jí svůj záměr práce. Sdělila jsem jí, že jsem studentkou třetího ročníku a ráda bych napsala bakalářskou práci na téma genderových stereotypů. Že součástí této práce je výzkum a ten bych ráda provedla v MŠ. Společně jsme se domluvily na dalších podmínkách a byl mi dán souhlas k provedení výzkumu.

Podmínkou bylo, abych získala souhlas všech rodičů dané třídy. Domluvily jsme se, že nebudu nijak zasahovat do denního programu MŠ a práci před odevzdáním poskytnu ke korekci. Anonymita MŠ i jmen dětí a ochrana jejich soukromí byla z hlediska etiky na prvním místě.

V MŠ je celkem pět tříd. Třídy jsou rozdělené podle věku. Pro můj výzkum jsem zvolila jako nejvhodnější třídu, která se skládá převážně z předškoláků. Tuto třídu vedou dvě pedagožky, se kterými jsem ve třídě trávila čas. Je zde zapsáno 26 dětí na školní rok, ale samozřejmě se tento počet liší od skutečného počtu dětí v daný den. Počet přítomných dětí kolísal. V některý den bylo přítomno dvacet dětí, v jiný jen patnáct. Většinou se jednalo o nemoc dítěte. Nicméně tato skutečnost nijak neovlivnila samotný výzkum.

Co se týče pohlaví, třída je v poměru 14 dívek a 12 chlapců. Jde tedy o pohlavně vyváženou třídu. Doba výzkumu probíhala během tří měsíců (listopad – leden), kdy jsem třídu navštěvovala jen některé dny v týdnu. Pro mě to byla doba dostatečně dlouhá na to, abych děti poznala a měla s nimi možnost strávit mnoho času. Výzkumu přínosná byla také má účast ve dnech, kdy se slavil svátek svatého Mikuláše (5. 12. 2011) a kdy v MŠ rozdával dárky Ježíšek (12. 12. 2011).

### **3.2 Metody sběru dat**

Jak už bylo řečeno, data jsem získala během účasti ve třídě v MŠ. Mou hlavní metodou bylo zúčastněné pozorování. Švaříček [2007: 143] ho definuje jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ Dále popisuje, že jde o pozorování prováděné v přirozeném prostředí. Dochází zde k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky, aniž by výzkumník zásadně zasahoval do výuky [Švaříček 2007: 144].

Mé zúčastněné pozorování bylo z jedné části otevřené, kdy pedagožky věděly o mé přítomnosti a mém předmětu výzkumu. Na druhou stranu bylo i skryté vzhledem k pozorovaným dětem, jelikož o mém záměru nevěděly. Braly mě jako pomocnou paní učitelku, která s nimi bude nějakou dobu trávit společný čas. Z toho vyvozují, že se děti

mohly v mé přítomnosti změnit například v chování, mohly se předvádět, ale co se týče genderových rolí, ty zůstaly neměnné.

Také jsem se snažila zaujmout pozici výzkumnice z feministické perspektivy, která nechápe zkoumané osoby jako zdroj informací. Snažila jsem se nevstupovat do jakéhokoliv mocenského vztahu a spíše jen participovala na denních aktivitách.

Je nutné si uvědomit, že třída je fyzicky i sociálně uzavřený prostor, ve kterém jedinci mezi sebou interagují. Má přítomnost interakce částečně ovlivnila, ale jedinci by se setkávali i beze mě. Zúčastněné pozorování, které jsem provedla, jsem si zaznamenávala pomocí terénních poznámek. Důležitou roli zde hrála i má paměť. Její nevýhodou je, že po určité době věci zapomeneme, ale na druhou stranu má schopnost vybavit si pocity k daným událostem. Díky tomu jsou data analyzována s větší citlivostí. Dále jsem získala během experimentů mnoho dat (obrázky, výroky), která byla analyzována. Musím zde upozornit, že získaná data jsou jen malým vzorkem. Ve třídě proběhlo mnoho interakcí, situací, ale jako zúčastněný pozorovatel jsem byla schopna zachytit jen některé z nich. Snadněji lze vypořadovat vizuální věci jako je oblečení, ale interakce, které ve třídě probíhaly, lze jen těžko zachytit všechny.

James [2001: 249] říká, že současná etnografie je vzácná tím, že nahlíží na sociální aspekty v konkrétním sociálním kontextu. Pohlíží na jedince jako na aktivní interprety jejich vlastního sociálního světa. Na jednu stranu získáváme nová zajímavá data, ale na stranu druhou existují obavy z toho, že odhalíme každodenní činnost jedinců. Jejich vztahy, přátelství s ostatními, touhy a přání [James 2001: 250]. Při takovémto typu výzkumu je třeba dbát na etický kodex a anonymitu lidí.

### 3.3 Metody analýzy dat a metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu byla inspirována grounded theory, tzv. zakotvenou teorií. Podstatou grounded theory je, že nezačínáme ověřování nějaké teorie, ale zkoumáme danou oblast a čekáme, co významného se vynoří [Strauss, Corbinová 1999: 14]. Ve svém výzkumu jsem postupovala tak, že jsem si určila předmět zkoumání a zadala si výzkumné otázky. V terénu jsem zaujala pozici zúčastněné pozorovatelky výzkumnice a sledovala vzniklé situace a interakce. Vše jsem si pečlivě zaznamenávala a s narůstajícím množstvím dat se vynořovaly podobné vzorce chování, interakcí a situací. Nasbíraný materiál jsem následně analyzovala pomocí tematické analýzy. Zdrojem pro analýzu byly vzniklé interakční situace, přímé pozorování během dne i akce jako svátek svatého Mikuláše či Vánoce a již zmíněné obrázky nakreslené samotnými dětmi. Zjištění jsou podrobně rozvedeny v analytické části práce.

### 3.4 Možná omezení a kritika

Hlavní výzkumná metoda, kdy jsem pozorovatelkou a zároveň se stávám součástí skupiny, má mnoho omezení. Jedno z možných omezení je, že pedagožka v mé přítomnosti může měnit své chování a nemusí být přirozené. Jelikož pedagožky věděly, že předmětem mého výzkumu jsou genderové stereotypy, často se mě na začátku dotazovaly: „A co vlastně pozoruješ?“. To se mohlo odrazit v získaných datech, dále pak v analýze a v celkovém výsledku výzkumu.

Další omezení vychází z mé vlastní role výzkumnice. Byla jsem schopna zachytit jen část z podnětů, které se okolo mne odehrávaly. Do toho se prolínala i má subjektivita, sympatie a emoce. A dále také to, že mě děti braly jako paní učitelku.

Během výzkumu nastaly situace, ve kterých jsem byla spíše v povzdálí a pouze sledovala prostředí a aktéry v něm. Nastaly ale také chvíle, kdy jsem byla vtažena do kolektivu třídy a stala se její součástí.

Obě dvě situace přináší výhody i nevýhody. Z povzdálí lze snadněji pozorovat třídu jako přehledný celek. Na druhou stranu uvnitř skupiny lze komunikovat a reagovat na vzniklé interakce, které danou přítomností snadněji pochopíme, nežli bychom ji sledovali z povzdálí. Tyto dva úhly pohledu jsem se snažila každý den strávený v MŠ zaujmout a vzájemně si je propojit.

### 3.5 Etika výzkumu

Etika výzkumu pro mne byla podstatnou částí. Řídila jsem se pravidly dle etického kodexu.<sup>2</sup> Postupovala jsem tak, že jsem nejprve získala souhlas ředitelky. Následně bylo třeba získat informovaný souhlas od rodičů dětí. To jsem provedla osobně s rodičem každého dítěte. Předala jsem jim informovaný souhlas<sup>3</sup> se stručnými charakteristikami výzkumu, svými údaji a podpisem. Všichni rodiče souhlasili s mou přítomností ve třídě. V tento moment jsem mohla vstoupit do terénu a začít samotný výzkum.

Dále jsem se zavázala, že práce bude poskytnuta k nahlédnutí pro ředitelku i rodiče před finálním odevzdáním. Tím dávám prostor pro úpravy a komentáře k výzkumné zprávě.

---

<sup>2</sup> American Sociological Association. *Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics*. 1999. Dostupné: <http://www.asanet.org/images/asa/docs/pdf/CodeofEthics.pdf>.

<sup>3</sup> Viz příloha 1

## 4 ANALYTICKÁ ČÁST

Cílem tohoto výzkumu bylo během zúčastněného pozorování zjistit, jak děti používají genderové role během každodenních situací. Zaměřila jsem se na vizuální stránku dítěte (oblečení, účes), ze které vystupovaly genderové stereotypy ze strany socializace rodičů. Také bylo cílem pozorovat stimulační do genderových rolí ze strany pedagožky. Během výzkumu jsem se zaměřila na tyto výzkumné otázky.

- 1) Jaké genderové stereotypy se u dětí objevují? Které se objevují více/méně?
- 2) Jak děti pracují s genderem v každodenní interakci?
- 3) Co považují děti za maskulinní či feminní?
- 4) Je ze strany pedagožek stimulovaná genderová identita? Pokud ano, jakým způsobem?

Součástí analýzy byly především terénní poznámky ze zúčastněného pozorování. Dále experimenty, které mi měly přiblížit, jak dítě vnímá sebe samo (svůj gender) a co považuje za maskulinní či feminní. Děti jsem požádala, aby mi nakreslily jeden obrázek na jakémkoliv téma. Na druhém obrázku měli být zobrazeni muž a žena. Druhým experimentem bylo, že jsem jednotlivě dětem pokládala otázku: „Čím budeš, až budeš veliký/á“.

Jako důležité bych chtěla uvést, že v této práci zaujímám pozici konstruktivismu, který je spjat s Thomasem Luckmanem a Peterem L. Bergerem a jejich společným dílem *Sociální konstrukce reality* [1999]. Tento přístup je založen na tom, že sociální svět je vytvářen lidmi. Snaží se ukázat, že to, co se nám zdá být přirozené, nemusí být vůbec dané. „Konstruktivismus nepopírá existenci přírodního, mimolidského, přirozeného. Chce zdůraznit, že to, jak přirozené vnímáme, je významně ovlivněno kulturou a společností [Fafejta 2004: 9]. K dalším argumentům

konstruktivismu patří, že se rodíme již do zaběhlé reality s určitými pravidly, kterým se musíme přizpůsobit [Fafejta 2004: 14].

Jarkovská [2007: 89] uvádí, že z pohledu konstruktivismu je sociální svět „znovu a znovu kontinuálně utvářen v procesu sociální interakce a komunikace.“ Pavlík [2007: 10] zmiňuje konstruktivismus s odkazem na Simonne de Beauvoirovou, která ve své knize *Druhé pohlaví* [1966] uvedla, že ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi. Z tohoto stanoviska budu vycházet v celé práci i její analýze.

Z celkového počtu 26 dětí jsem se dopodrobna v analýze věnovala jen některým. Zaměřila jsem se s větší částí na ty, které byly jednak komunikativnější, více se projevovaly a ty, které něco o svém genderu „řikaly“.

Během opakovaného pročítání terénních poznámek se mi vynořily tři hlavní oblasti, kterým bude věnován následující prostor.

#### **4.1 Vizualní genderové stereotypy**

V této části je shrnuta analýza vizualních stereotypů, které jsou vidět na první pohled. Zde jsem se zaměřila na oblečení a účes dětí, u některých i na hračky, které si nosily z domova do MŠ. Na těchto snadno viditelných prvcích lze zachytit odraz genderové socializace ze strany rodičů.

Vizualními stereotypy mám na mysli prvky, které jsou snadno zachytilné pouhým okem a lze je pozorovat z povzdálí. Každý den, kdy se děti shromáždily na koberci, a zapisovala se docházka, měla jsem dostatek času, abych si prohlédla, jaké oblečení na sobě děti mají a jaký účes nosí.

Oblečení má v dětské skupině důležitá pravidla, která se řídí podle genderu. Všechny děti, pokud nechtějí být středem posměchu, musí dodržovat určité zásady. Přísnější pravidla platí pro chlapce. U nich je

méně tolerováno, pokud na sobě mají feminní prvek oblečení. Důraz na dodržování plyne z toho, že děti potřebují mít jistotu v tom, k jakému pohlaví dané atributy patří [Janošová 2008: 124]. Během pozorování jsem si nevšimla žádného podobného případu, kdy by některý chlapec porušoval genderové normy.

#### 4.1.1 Oblečení

Z barev oblečení bylo na první pohled vidět, které se hodí pro chlapce a které pro dívky. U většiny dívek převládaly růžové a fialové odstíny barev. Některé dívky měly i jiné barvy oblečení, ale to byla výjimka dvou nebo tří dívek. Jednoznačně u nich převládala růžová s fialovou. Dívky často nosily i sukni. U chlapců převládaly výrazně barvy jako je zelená, červená, modrá, šedivá, černá. Během výzkumu žádný z chlapců nepřišel v růžovém či fialovém oblečení a už vůbec ne v sukni. Jakoby zde existovala přísnější pravidla pro chlapce, jak už jsem uvedla. Během výzkumu jsem chtěla provést experiment, kdy bych některého z chlapců oblékla do růžového trika, ale s ohledem na etiku jsem tento experiment neprovedla. Výsledek by byl určitě zajímavý, ale v tomto případě pro mě byla na prvním místě etika.

Jarkovská [2007: 96] uvádí, že chlapci dostávají tvrdší sankce za porušení své genderové role. U dívek jsou chlapecké aktivity více tolerované nežli dívčí aktivity u chlapců. Samotná hierarchizace pojmů dívka a chlapec udává jejich význam. Pokud je dívka označena například v nějaké aktivitě, že to dělá jako chlapec, znamená to až jakési uznání, přestože překročila dané společenské normy. Pokud bude chlapcovo chování označeno za dívčí, následuje spíše výsměch nebo urážka. Stejně tak uvádí i Valdřová [2006: 7], že chlapci jsou pod větším tlakem a musí se vyhýbat jakémukoliv zženštilému označení.

Dále jsem se zaměřila na motivy, které se na oblečení objevovaly. Na dívčím oblečení byly nejčastěji vyobrazeny květiny, srdíčka, motýli, růžoví jednorožci, kočka Hello Kitty. Na chlapeckých trikách se objevovaly



motorky, auta, lodě, pavoučí muž Spiderman, seriálové postavičky Pat a Mat. I zde je jednoznačný rozdíl v tom, který motiv je vhodný pro který gender. Dívčí motivy zobrazují něžnost, zamilovanost (motýli, květiny, srdíčka), péči (kočka) tedy femininitu. Chlapecké motivy zobrazují naopak maskulinitu skrze rychlost (motorky, auta), techniku, hrdinu (Spiderman), práci (Pat a Mat). Na motivech oblečení jsou čitelně vidět vlastnosti, které by se jakoby měly přenést na dítě, které je nosí.

To, že určité motivy patří k určitému genderu, mi potvrdila i Tereзка. Měla na sobě triko s kytkou laděné do růžové barvy a vedle ní stál Tomášek s motivem auta laděným do barvy modré. Typický příklad genderového stereotypu. Když jsem se Terezky zeptala, co by se stalo, kdyby si s Tomáškem vyměnili triko, namítla, že by to bylo špatně. Že správně je to tak, že chlapci mají auto a dívky kytku. Tomášek mi to potvrdil. Z toho vyplynulo, že už pětileté dítě má přehled o genderových stereotypech a ví přesně, co se hodí k jaké genderové roli. Alespoň v tomto názorném příkladu. Nutno dodat, že Tereзка naplňuje ryze feminní roli, jak bude uvedeno v dalších příkladech dále.

V tomto ohledu bychom měli také brát v úvahu, jaké jsou možnosti oblečení na trhu. Jak je reklama značky (například Hello Kitty) zaměřena na děti a ty si jí pak vyžádají. Ovšem vycházím z toho, že vždy je konečná volba na rodičích či známém, kteří oblečení kupují. Ve výběru oblečení se však stále odrážejí genderové stereotypy. Pro chlapce jsou obvyklým oděvem kalhoty, naopak dívky jsou často oblékány do šatů nebo sukní [Hartmut 2006: 66-67].

#### **4.1.2 Účes a délka vlasů**

Dále bych se ráda zmínila o účesech a délce vlasů. Jak už to stereotypně bývá i v této třídě měl delší vlasy pouze jeden chlapec. Dívky měly spíše dlouhé vlasy, jen dvě nosily kratší střih. Výrazným dívčím doplňkem do vlasů byly různé gumičky, čelenky či sponky. Vlasy měly dívky buďto rozpuštěné, v culíku nebo upletené do copů. Zaznamenala

jsem i jednu situaci, kdy si dvě dívky vzájemně vyměňovaly růžové sponky. Dívčí sponka má hodnotu nejen zdobící, ale i symbolickou. Skrze výměnu mohou dívky upevňovat přátelství, pouze však mezi sebou navzájem. Chlapci sponku k výměnám nemají. Neodpovídá to jejich genderu.

Ruth Hartleyová tento způsob socializace ze strany dospělých označuje jako manipulační. Mezi příklady uvádí to, že maminka češe svou dceru a obléká jí do dívčích šatů. Přitom jí říká, jak je krásná. Dívka tak přejímá matčin pohled na sebe samotnou [Oakley 2000: 132].

### 4.1.3 Hračky z domova

Poslední prvek ve vizuálních stereotypech jsou plyšové hračky dětí, které si do MŠ přináší z domova. Terežka si například často přinesla vlastní panenku a celý den se o ni starala. Tím způsobem, že si s ní hrála, krmila jí, přebalovala apod. Panenka je výborným prostředkem, jak trénovat svou budoucí mateřskou roli. Někdy si přinesla i růžového koníka. Z chlapců se mi plyšákem pochlubil Péťa. Jeho chloubou je sbírka Šmoulů a přívěsek se Spidermanem. Jednou mi představil i modrou medvědici (plyšová hračka).

Já se mohu jen domnívat z informací od pedagožky, zda je Terežka feminní více než jiné dívky z důvodu toho, že žije se sestrou, maminkou a babičkou. Určitě to bude mít výrazný vliv, ale bohužel na hlubší dokazování nejsou v tomto výzkumu mé síly dostatečné. Myslím, že by bylo zajímavé, provést v České republice výzkum v rodinách s dětmi a sledovat jejich genderovou socializaci.

Tento druh socializace skrze hračky Ruth Hartleyová vnímá jako směřování pozornosti dítěte na specifické předměty. Dítě se setkává s hračkami rozlišenými podle pohlaví, a pokud si s nimi hraje správně, je odměněno [Oakley 2000: 132].

Na chlapce je vyvíjen větší tlak ke konformitě se svou genderovou rolí. Chlapci si dříve vytvoří povědomí o tom, která hračka je rodičem pokládána za přiměřenou jeho pohlaví [Oakley 2000: 135]. To potvrzuje i Hartmut [2006: 66], pokud chlapec projeví slabost nebo nějakou jinou feminní vlastnost, dochází k neporozumění ze strany rodiče.

## 4.2 Doing gender

Tato část práce je zaměřena na dítě jako sociálního aktéra a na jeho prezentaci genderu v každodenním životě. Během volné aktivity si děti samy volily, s jakými hračkami si budou hrát, jak si budou hrát a s kým. Jsou zde uvedeny výroky či interakce mezi dětmi, odpovědi na otázku: „Čím budeš, až budeš veliký/á“ a analýza obrázků. Obrázek vyjadřuje, jak jedinec chápe svůj gender a co považuje za feminní či maskulinní.

### 4.2.1 Prezentace genderu

Děti přicházely do MŠ od 6.15 hodin ranních. Do 8.15 hodin měly volnou aktivitu. Mohly si vybrat jakoukoliv činnost, půjčit si jakoukoliv hračku a aktivně tak prezentovat svůj gender. Většina ze dnů, které jsem v MŠ strávila, vypadala přibližně stejně a jsou popsány níže.

Děti přicházely postupně jedno po druhém a zaujímaly své oblíbené pozice. Na výběr měly z velkého množství hraček i prostoru. Třída byla rozdělena prostorově na dvě části. V jedné části byly stoly se židlemi, kde si děti hrály se stavebnicí nebo kreslily. Byl zde i kuchyňský kout na hraní. Současně tento prostor sloužil jako jídelna ke svačinám a obědům. Ve druhé části, oddělené dlouhým závěsem, byl hrací koberec. Tento prostor byl vybaven lavičkou, zásuvkami s hračkami, knihovnou, kufrem se šaty, krátkem na hraní, třemi kočárky, dřevěným hradem, domečkem pro panenky, automobilovými dráhami a auty. Během dne se zde odehrával zbytek aktivních her a programu a po obědě sloužila tato místnost k odpočinku.

Thorne [2002: 291] konstatuje, že existuje mnoho empiricky podložených výzkumů, které uvádí, že pro chlapecké skupiny je typická velká základna (počet jedinců) spojená s vnitřní hierarchií a agresivitou. Naopak jedinci v dívčí skupině uvnitř společně kooperují a snaží se spolu dobře vycházet. Thorne [2002: 293] se však proti takto definovaným genderovým stereotypům vymezuje a kritizuje je. Změna jejího postoje k odlišným kulturám u dívek a chlapců nastala během jejího výzkumu a pozorování ve školní třídě. Výzkum probíhal v Americe a týkal se dětí ze čtvrtého a pátého stupně.

Jeden ze zásadních výsledků je například to, že dívky se seskupovaly ve velkých herních skupinách a vytvářely si uvnitř složitá strukturovaná pravidla. Zároveň se setkala i s tím, že dívky urážely chlapce a používaly na nich násilí. Skrze získané výsledky se snaží upozornit na to, že přes dané genderové stereotypy, které jsou ve společnosti sociálně konstruovány a empiricky podloženy, mohou chlapci být hodní a dívky mohou zlobit. A stejně tak nemusí uvnitř dívčích či chlapeckých skupin přísně platit ta či jiná genderově daná pravidla [Thorne 2002: 296].

Podobné seskupování se objevilo i během mého pozorování. Při venkovních aktivitách dívky tvořily početnější skupinky, nežli když si hrály uvnitř. A Petruška, jak bude uvedeno dále, je jasným důkazem, že i dívky mohou zlobit.

Jak ale uvádí Hartmut [2006: 75], je těžké definovat v raném dětství, do jaké míry se kvalitativně liší přátelství mezi chlapci a dívkami. Stereotypně se uvádí, že dívky utváří spíše intimní přátelství ve dvou a chlapci se baví ve větších skupinách. O pravé kvalitě přátelství dokážou uvažovat až starší děti.

Janošová [2008: 122] uvádí, že děti v raném věku vyhledávají své kamarády mezi vrstevníky stejného pohlaví. V předškolním věku děti

dávají pozornost v 70% vrstevníkům stejného pohlaví. Během výzkumu jsem vyzpovídala, jaké skupiny se v MŠ utvářely během volných aktivit. Ve třídě existovala jedna skupinka dívek, které trávily čas převážně feminním způsobem. Sem bych zařadila Janičku, Ivanku, Olinku, Haničku, Terezkou a Pavlítku. Druhou skupinkou byly dívky, které pracovaly s oběma gendery. To jsou Ilonka s Petruškou. Hrály si jak s dívkami, tak s chlapci. Třetí skupinu zastupoval Tomášek. Ten jako jediný vyhledával k hraní dívky i chlapce. Poslední čtvrtá skupina byla tvořena chlapci, kteří byli převážně maskulinní. Sem bych zařadila Jiříka, Mirečka, Honzíka a Péťu.

Názorně si to lze představit na pomyslné ose, kterou popisuje Janošová [2008: 31-32]. Jeden okraj (levý) představuje vyhraněnou femininitu a druhý (pravý) maskulinitu. Děti se na této ose pohybovaly s různým rozsahem. Žádné z dětí během výzkumu nepřekročilo středovou hranici, kdy by se genderová role výrazně neshodovala s biologickým pohlavím. Šlo spíše o menší či větší míru vyhraněnosti oproti ostatním. Na nejkrajnější levé části femininity se nachází Terezka a na nejkrajnějším bodu pravé části maskulinity bych řadila Honzíka.

#### **4.2.1.1 Výběr vlastní aktivity**

Jak už jsem uvedla, každé dítě si mohlo během volného programu vybrat jakoukoliv hračku či zvolit jakoukoliv aktivitu. Ivanka a Hanička většinu volného času trávily kreslením obrázků. Byla to jejich nejoblíbenější aktivita. Tématem jejich maleb byly většinou princezny nebo nějaká zvířata. Stejně tak Janička ráda trávila čas kreslením, ale ráda si hrála i na koberci s ostatními dívkami. Janička nejčastěji s Terezkou a Pavlítkou využily kufr se šaty a hrály si na princezny. V kufru se nacházely klasické princeznovské šaty růžových barev s volány, různé šátky a byly zde i pánské šaty ve stylu policisty či malíře. Děti si oblékaly šaty a samy si volily, kým se skrze ně stanou. Když jsem se zeptala dívek, na co si hrají, odpověděly, že Janička je královna a Terezka s Pavlítkou jsou princezny. Jediný chlapec, který si s obleky hrál,

byl Tomášek. Ten mi odpověděl, že je policista. Oblíbená činnost Terezy po celou dobu mé přítomnosti bylo chování a péče o panenku, kterou si vždy přinesla z domova. Trávila ráda i čas v kuchyňce, kde pro svou panenku vařila jídlo.

Jiřík, Mireček a Honzík trávili většinu volného času hraním si se stavebnicí. Konečnými výtvary byly často garáže pro auta, auta samotná nebo letadla. Chlapci si na stavebnici hodně zakládali. Pokud jim někdo stavebnici rozebral, nebo si chtěl hrát s nimi, Honzík si chodil často stěžovat, že jim to někdo bourá a že si s ním nechtějí hrát. Někdy chtěli chlapci stavebnici i vystavit na parapet okna. Mnoho času trávili také na koberci, kde stavěli dráhy pro auta. Zde se opět angažoval hodně Honzík s Mirečkem a Jiříkem. Ilonka a Petruška si více než jiné dívky hrály s chlapci. Stavěly s nimi stavebnice nebo autodráhy na koberci.

Preference určitých hraček a aktivit vychází ze socializace. Výzkum provedený Milesovou a Termanem v polovině třicátých let dvacátého století, který zveřejnili v knize *Sex and Personality* [1936], zkoumal normu maskulinity a femininity. Pomocí dotazníku o 910 položkách změřili, jak se odpovědi jedince shodovaly nebo lišily s odpověďmi většiny respondentů stejného pohlaví. Otázky obsahovaly témata, u kterých se liší reakce na základě rozdílu muže a ženy. Výsledkem byly objektivní rozdíly mezi muži a ženami. Odpovědi se lišily u slovních asociací. Ženy vybíraly často názvy týkající se domova, barev, ozdob, estetického cítění. Používaly slova naznačující laskavost a vstřícnost. Naopak muži volili výrazy z oblasti veřejné sféry, oblasti vědy a techniky, politiky, obchodu. Tyto výsledky dokazují, že v západní společnosti existují konstantní rozdíly mezi muži a ženami. Nutno však dodat, že rozdíly nepochází z biologických faktorů [Oakley 2000: 45 - 46].

Zajímavé je, že tyto rozdíly se objevují už i u dětí. Pětileté dítě vidí muže jako agresivnějšího a u žen více vyhledávají péči. Stejně tak si děti vybírají hračky. Jejich výběr závisí na jejich povědomí o vhodnosti hračky k jejich biologickému pohlaví. U chlapců je přednost výběru dána letadlu,

autu, stavebnici, nářadí, vozíku, které symbolizují mechanickou a fyzickou aktivitu. Dívky raději zvolí hračky s domácí či pečovatelskou tematikou – nádobíčko, úklidová souprava, šicí stroj, kočárek, šatník pro panenku. Pokud se objevují rozdíly v osobnosti u malých dětí a rozdíly nejsou biologické, jedná se o vliv socializace [Oakley 2000: 46 – 48]. Děti si tedy hrají libovolně, jak sami uznají za vhodné a představují tak každodenně svůj gender.

#### **4.2.1.2 Petruška zlobí jako chlapec**

Tato podkapitola je věnována dívce Petrušce, která na sebe ve třídě upoutávala nejvíce pozornosti pedagožek i dětí. Pozornost jí byla věnována díky jejímu temperamentu a neustálému zlobení. Když jsem se zeptala pedagožky, kdo ve třídě nejvíce zlobí, jednoznačně to byla Petruška. Během svého pozorování byla Petruška nejvíce napomínané dítě ve třídě a neustále zlobila i ostatní děti. Zlobením mám na mysli to, že poštuchovala ostatní děti a nabádala je k něčemu. Neposlouchala pedagožky a věci si dělala ráda po svém.

U pedagožek nebyla oblíbeným dítětem. Při ranním zapisování docházky dětí do MŠ se zaznamenávalo, kdo z dětí půjde domů po obědě a kdo po spaní. Když Petruška nahlásila, že jde domů už po obědě, pedagožky neskrývaly svou malou radost. Setkala jsem se i se situací, kdy si děti před jídlem šly umýt ruce. Mezi nimi byla i Petruška. Sama jsem jí sledovala, a když se pedagožka vrátila a Petruška už zase seděla na svém místě, pedagožka jí napomenula, že si nebyla umýt ruce. Petruška odvětila, že je má umyté. Pedagožka jí napomenula, ať si nevymýšlí. V této chvíli jsem se musela Petrušky zastat a říci pedagožce, že Petruška si ruce opravdu už umyla. Z této i jiných situací jasně plynulo, že se Petrušce nevěří. To však vychází z její pověsti. Pokud zlobí chlapec, je to bráno jako chlapecké zlobení, ale pokud zlobí dívka, není to normální a nehodí se to k ní.

Oakley [2000: 135] vysvětluje tento jev následovně. Dívky se méně systematicky přiklání k rolím a aktivitám jejich pohlaví. Stává se, že

dívky někdy preferují mužskou roli. Neznamená to, že by se neidentifikovaly se svou ženskou rolí, ale existuje pro ně větší svoboda v projevení opačné role.

#### 4.2.1.3 Prezentace genderu k ostatním dětem

Hned první den, kdy jsem navštívila třídu, ke mně přišla Ivanka a sama od sebe mi řekla: *Jiřík je můj nejlepší kamarád. A Hanička je moje nejlepší kamarádka.*

Naše konverzace pokračovala následovně: Proč je tvoje nejlepší kamarádka? *Protože si spolu rádi hrajeme. A s čím si hrajete? S panenka. A proč je Jiřík tvůj nejlepší kamarád? Protože mu občas něco dám. A co mu třeba dáš? Třeba stavebnici.*

Ivanka si uvědomuje rozdělení na dva gendery, dokáže je rozlišit a ví, jak se s kterým genderem pracuje. Pokud si bude chtít hrát se svou kamarádkou Haničkou, vezme panenku a budou si společně hrát. Pokud chce však zaujmout pozornost Jiříka, ví, že toho dosáhne skrze nějaký více maskulinní prvek.

#### 4.2.2 Až budu veliký/á?

Zajímavých odpovědí se mi dostalo na otázku: *Co budou děti dělat, až budou veliké.* Oproti dívkám měli chlapci jasnou představu. Dívky zpočátku neporozuměly mému záměru, proč se na takovou věc vůbec ptám. Snažila jsem se je navést k odpovědi vysvětlením, že až budou veliké, tak si budou muset vydělávat peníze. U chlapců byly odpovědi rychlé a jasné. Byli s tímto faktem srozuměni už v tak nízkém věku. Jakoby se na ně v tomto kladl větší důraz. Na muže jako živitele rodiny, jako na ty, kteří vydělávají peníze.

Honzík se jako první ujal slova a řekl, že bude dělat v autoservisu u značky Michelin. Anebo že bude popelářem. Na to reagovali hned ostatní chlapci. Mireček se přidal k Honzíkovi a chtěl být taky popelářem nebo



policistou. Jiřík by rád jezdil s ještěrkou, až bude veliký. Honzík ho naváděl, aby byl spolu s ním a Mirečkem také popelář. Poslední u stolu, kde jsem se chlapců ptala, seděl Tomášek, který by se rád stal kuchařem. Rád by umýval nádobí.

Petruška s Olinkou vyjmenovaly spousty aktivit, které budou dělat, až budou velké. Říkaly, že si budou hrát s barbínami, budou chodit do cukrárny, budou hrát na počítači. Když jsem se jim pokusila vysvětlit, že až budou velké, budou jako jejich maminky a tatínkové chodit do práce a vydělávat peníze, odpověděly, že budou doma. Dívky zřejmě nejsou v tak nízkém věku seznámeny s tím, že v dospělosti budou chodit do práce a vydělávat peníze. Terežka mi bez rozmyšlení řekla, že bude jako její maminka a že bude vařit.

Zde je třeba brát v úvahu, jak jsou děti socializovány z domova. Jaké mají rodiče povolání, o jakých věcech s dětmi hovoří a jaké aktivity jim volí. To vše se odráží do jejich genderu a budoucnosti. Dívky také na rozdíl od chlapců nemusí vědět, jaké mají jejich rodiče zaměstnání.

Výše popsané výsledky analýzy lze pochopit pomocí průzkumu, jenž se zaměřoval na denní aktivity rodičů podle mínění jejich dětí. Jednotlivé skupiny dětí (tříletí, čtyřletí a pětiletí) dostaly otázku, která se týkala každodenní aktivity jejich rodičů. Zda aktivity jako je nákup, kouření, praní prádla, uklízení, vaření, sledování televize aj. dělají více či méně jejich maminky nebo tatínkové. Výsledkem bylo, že už tříleté děti měly jasnou představu o tom, jakou aktivitu vykonává více či méně jejich rodič. Výzkum ukazuje, že děti sledují své rodinné prostředí [Hartmut 2006: 52-53].

#### **4.2.3 Analýza obrázků**

Obrázky vyjadřují, jak dítě rozpoznává muže a ženy, tedy jak rozlišuje femininitu a maskulinitu. Výrazný rozdíl je vidět v kvalitě obrázků. Většina dívek kreslila ve volných aktivitách samostatně a trénovaly si tak

techniku. Chlapce jsem musela přemlouvat, aby mi obrázek vůbec nakreslili. Kreslení je pro ně činnost, kterou ne že by neměli rádi, ale volný čas věnují raději do stavění stavebnice nebo automobilových drah.

Obrázky dívek pro mne byly snadněji čitelné díky dobře provedené technice. Pět oslovených dívek mi s nadšením nakreslilo obrázky, kde měli být dle mých požadavků vyobrazeni žena a muž. Bylo jedno, zda žena bude v podobě princezny a muž prince nebo indiána a indiánky. Důležitý pro mne byl rozdíl v kresbě muže a ženy a jaké prvky a barvy zvolí k jejich vyobrazení. Pouze Ivanka mi nenakreslila muže, jelikož stále opakovala, že to neumí a že neví jak. Snažila jsem se jí v tom podpořit, aby se alespoň pokusila, ale nedokázala to.

Hanička jakožto nejlepší malířka ze třídy mi nakreslila indiána a indiánku<sup>4</sup>. Na obr. č. 1 je zobrazena indiánka, která je oblečena do dlouhých šatů. Boty připomínají střevíce a jsou ozdobené mašlí. Použité barvy jsou žlutá, červená, fialová a růžová. Indiánka má kratší střih vlasů, přesto podstatně delší než indián na obr. č. 2. Indián je oblečen do hnědého trika s krátkými rukávy a tmavě hnědých kalhot. Boty jsou černé a připomínají gumovky. Rozdíly mezi oběma Haniččinými obrázky jsou již na první pohled viditelné, týká se to barev a střihu oblečení. Zajímavé mi také přijde, že indián zaujímá poloviční velikost na papíru nežli indiánka. Že je indiánka podstatně větší velikosti si vysvětluji tak, že Hanička se s indiánkou ztotožňuje. Indián je jí vzdálenější, a proto je menší velikosti.

Na obrázku č. 3 je vyobrazena princezna a princ od Janičky. Polovinu obrázku zabírá hrad se stráží a na druhé polovině je zobrazena princezna a princ s koněm. Princezna je oděna do dlouhých šatů červené barvy. Má zlaté dlouhé vlasy a uši jsou zdobeny náušnicemi. Na zlatých vlasech má korunu. Princ má na sobě triko a dlouhé kalhoty. Vlasy má také zlaté, ale velice krátce střižené. Na hlavě má stejně jako princezna korunu, ale ta princova je modře vybarvena. Vedle prince navíc stojí kůň,

---

<sup>4</sup> Viz příloha č. 2

který k němu patří. Stejně jako u Haničky tak i Janička zobrazila muže menšího nežli ženu.

Ivančina princezna je na obrázku č. 4. Malovací technika Ivanky je na podobné úrovni jako u Haničky, ale Ivanka bohužel neuměla zobrazit muže. Princezna pro ni však nebyl problém. Vyobrazila ji v dlouhých růžových šatech. Vlasy jí nakreslila dlouhé a zlatavé barvy. Uši ozdobila růžovými náušnicemi a na princeznu hlavu nakreslila oranžovou korunu.

Obr. č. 5 a 6 patří Olince. Na prvním je vyobrazena indiánka, která je oblečena do trika a sukně hnědé barvy. Vlasy má delší než indián a mají růžovou barvu. Indián má pouze zelené triko a krátké vlasy.

Poslední dívka, která mi nakreslila muže a ženu je Petruška. Její práce je na obr. č 7 a 8. Na obr č. 7 je zobrazena žena v dlouhých šatech, které mají zelenou barvu. Vlasy má dlouhé až na zem a na hlavě má modrou korunu. Modré jsou i boty. Muž na obr. č. 8 má zelené triko a černé kalhoty. Vlasy má krátce střižené. Petruščin obrázek je na první pohled odlišný od obrázků ostatních dívek. Petruška zachovala u zobrazení ženy dlouhé vlasy a šaty jako znak femininity. Maskulinitu zobrazila kalhoty a krátkými vlasy. Volba barev je ale nestereotypní. Petruška rozlišuje muže a ženu, ale dělení pro ni není tak významné, jako u jiných dívek.

Zbylé obrázky dívek potvrzují genderově stereotypní vidění muže a ženy. Dívky začaly jako první obrázek malovat ženu. Z toho usuzuji, že z hlediska genderové identity dívky přijímají ideál ženskosti [Janošová 2008: 136].

Barvy, které dívky volily, byly genderově stereotypní. Vyjímala se jen Petruška. Co se týče délky vlasů a typu oblečení, všechny dívky přiřadily ženě šaty a dlouhé vlasy naopak muži kalhoty a vlasy krátké.

Po delším přemlouvání mi nakreslili obrázky tři chlapci. Navrhla jsem jim, že mi mohou nakreslit jeden obrázek na jakémkoliv téma a na druhý třeba svou rodinu. Všichni se nejprve pustili do obrázku s volnou

tematikou. Jiřík i Mireček nakreslili kamion přes téměř celou volnou plochu papíru. Jiřík na obr. č. 9 zobrazil velký kamion zelené barvy i s koly. Obrázek je jasně čitelný a technicky dobře provedený. Stejně tak Mireček nakreslil na obr. č. 11 kamion s koly a technicky to dobře zvládl. Honzík na obr. č. 13 vyobrazil silnice s přechody a semaforey. Všichni tři chlapci volili barvy zelenou, červenou, modrou, hnědou a žlutou. Rozhodně neměli potřebu něco vybarvit růžově nebo fialově. Chlapci se tak identifikují s prvky mužské zručnosti, jako je opravování aut, zájem o auta obecně, řidičské schopnosti.

Obrázky s tematikou rodiny byly technicky hůře provedeny. Jiříkův obr. č. 10 zobrazuje zleva Jiříka, jeho otce, matku a bratra. Použita byla pouze šedá tužka. Mezi jednotlivými postavami nejsou velké rozdíly. Pouze lze vysledovat rozdíl ve velikosti postav, kdy otec je nejvyšší, potom následuje matka a za ní jsou Jiřík a jeho bratr. Matka má také oproti ostatním delší vlasy. Mireček na obr. č. 12 vyobrazil svou rodinu. Zleva je Mireček, matka, otec a sestra. Rozdíly mezi postavami jsou ve velikosti, kdy matka a otec jsou stejně velcí a děti jsou menší. Matka má stejně jako na Jiříkově obrázku delší vlasy oproti ostatním třem postavám. Honzíkova rodina je na obr. č. 14. Zleva Honzík, bratr a otec. Mezi těmito postavami není alespoň pro mě žádný významný rozdíl. Když mi obrázek odevzdával, ptala jsem se ho, kde má maminku. Odpověděl, že na ní zapomněl a dokreslil jí nakonec. Honzíkova matka je tak mimo rovinu zbylé rodiny. Odlišil jí však tím, že jí nakreslil vlasy.

Z výše popsané analýzy obrázků vyplývá výrazný rozdíl mezi dívkami a chlapci a to v technickém provedení malby. Jakoby měly dívky více natrénováno, jelikož malování je jejich běžnou každodenní aktivitou. Chlapci malováním trávili mnohem méně času. Malba tak pro chlapce není dobrým nástrojem, jak vyjádřit genderovou citlivost. Dívky naopak v této činnosti více vynikají a dokážou tak díky malbě (technice a barvám) lépe vyjádřit genderovanost.

Důležité je podotknout, že se děti ve skupině při kreslení mohly vzájemně tematicky ovlivnit. Dívky seděly při kreslení pohromadě a chlapci stejně tak. Každá skupina dívek či chlapců však kreslila od sebe odděleně a v jiný čas. Zajímavé by mohlo být, zda by se výsledné obrázky lišily, kdybychom ke stolu posadily dívky i chlapce společně a nechali je kreslit. Nebo zda by byl výsledek jiný, kdyby každý kreslil samostatně oddělen od ostatních kamarádů.

Co se týká ostatních podmínek pro děti, všechny měly k dispozici volné prázdné papíry a mnoho barevných pastelek. Konečný výběr byl už pouze na nich samotných.

Ze všech obrázků je patrné, že to zda kreslí děti muže nebo ženu nerozlišovaly dle biologických orgánů. Žádné z dětí nenakreslilo vagínu nebo penis, jak by se domníval Freud [2000]. Děti se orientují na základě vnějších znaků – oblečení, délka vlasů a účes [Hartmut 2006: 56]. Dětem je biologické pohlaví skryto. K tomu, abychom ostatním dali najevo, že jsme muž nebo žena nám slouží právě gender [Jarkovská 2004: 22].

Stejně jako já požádala i Intons-Petersonová děti, aby jí nakreslily muže a ženu. Jejím výsledkem bylo, že předškolní děti se řídily hlavně délkou a úpravou vlasů. Obrázky vypadaly hodně podobně těm mým. Dívky byly zobrazeny s dlouhými, žlutými, vlnitými vlasy. Chlapci je měli krátké, hnědé, rovné. V jejím případě se u skupiny školních dětí vyskytovaly i detaily jako šperky a objekty v pozadí [Hartmut 2006: 56]. Tyto znaky se vyskytovaly i u mé skupiny dětí, které jsou však navíc mladšího věku.

### **4.3 Vliv pedagožek**

Poslední část je věnována vlivu pedagožek na genderovou roli dítěte. Pozorovala jsem, jaké komunikační prostředky volí pedagožky, jaký je program dne a jak se do něho odráží stimulace dětí do genderových rolí.

Aktivity, které probíhaly během dní, kdy jsem byla ve třídě přítomna, byly různé říkanky, zpívání, oblíbená hra na honěnou (honička) a pokaždé se pedagožka věnovala určitému tématu. Když jsem byla v MŠ, tématem byli indiáni. K tomuto tématu pedagožka volila jak vědomostní tak pohybový program.

Janošová [2008: 125] upozorňuje na nedostatek mužských vzorců ve všech úrovních školství. Názorným příkladem je toho i MŠ, ve které jsem působila. Není zde ani jeden mužský vzor. Najdeme zde ředitelku, pedagožky, kuchařky a uklízečky. Janošová [2008: 125] upozorňuje, že pedagožky mají tendenci podporovat spíše feminní chování u děvčat i u chlapců. To se týká i volby programu. K ženským zálibám patří výtvarná činnost, zpěv, tanec. K maskulinním sport a rozvoj technických dovedností. V mém případě si myslím, že pozornost byla věnována dostatečně oběma pohlavím. Při volné aktivitě si dítě mohlo samo vybrat, jestli bude malovat nebo jestli si bude hrát se stavebnicí. Rozhodně v tomto ohledu nebyly nikdy děti ve třídě pedagožkou omezovány. Téměř každé odpoledne se dle možností hrála honička, kdy si děti dávaly mezi sebou „babu“. A venku byla možnost větší sportovní aktivity, které se účastnili jak dívky, tak chlapci.

Janošová [2008: 126] také uvádí dle americké studie, že pedagožky často při oslovování dívek volí zdobněliny. Ve třídě, kterou jsem navštěvovala, byly zdobnělinami nazývány všechny děti bez ohledu na pohlaví.

Hartmut [2006: 77] uvádí, že pedagožky praktikují nespravedlivou výchovu vůči dívkám. Chlapci jsou pochváleni, když se projeví aktivně. Naopak u dívek není tolerováno, aby se prala nebo zlobila. Ano, Petruška byla neustále napomínaná, protože byla aktivní a zlobila. Z toho lze vyvodit, že dotyčná pedagožka by kohokoliv jiného, pokud by zlobil, pravděpodobně napomenula stejným způsobem.

### 4.3.1 Říkaneky

Jedna z říkanek, která se týkala indiánského tématu, byla rozdělena pro chlapce a dívky. Každá skupina měla svůj text a k němu své pohyby.

Dívky říkaly:

„My jsme holky indiánské,  
a chceme být pořád krásné.  
Hezké šperky nosíme,  
indiánům se líbíme“ [Benešová].

Chlapci říkali:

„Já mám šípy, já mám luk jako každý správný kluk.  
O prázdninách lovím v lese,  
schovejte se, schovejte se za křovím,  
než vás všechny ulovím“ [Indiánské říkadlo].

Volba této genderově stereotypní říkanky stimuluje děti určitým způsobem do svých rolí. Dívčím je naznačeno, že jejich hlavní prioritou je vzhled a nošení šperků. Důraz je i na to, aby se líbily indiánům. Chlapci jsou naopak zobrazeni jako lovci, kteří bez šípů nejsou těmi správnými kluky. Tato říkanka byla jediným momentem, kdy jsem si všimla, že byly děti nějak stimulovány ze strany pedagožky.

Zajímala jsem se, z jakého zdroje říkanka je. Bylo mi řečeno, že většina pedagožek čerpá z Metodologického portálu<sup>5</sup>, který je volně dostupný na internetu. Tento projekt byl ukončen 6. 1. 2012 a byl podporován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. Na hlavních stránkách je uvedeno, že projekt má přispět ke

<sup>5</sup> Metodologický portál [online]. [cit 13. 4. 2012]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/o-projektu>.

zvýšení kvality učitelské profese. Zaměřuje se na podporu učitelů v oblasti metodiky a didaktiky učení, na rozvoj učících se komunit a na efektivní způsoby vzdělávání. Tento portál je plný tematických oblastí, které mohou pedagogové a pedagožky bezúplatně použít, nebo se jimi jen inspirovat. Velkým záporem tohoto portálu je, že je plný genderové stereotypizace. Genderové stereotypy jsou pevně zakotveny v samotném způsobu vzdělávání ze strany státu a skrze takovéto portály, knihy a jiné materiály jsou upevňovány dále.

#### **4.3.2 Mikuláš v mateřské škole**

Pedagožkou třídy jsem byla požádána, zda bych se zúčastnila besídky v MŠ, převlečená jako anděl na svátek sv. Mikuláše (5. 12. 2011). Souhlasila jsem a já jakožto anděl spolu s Mikulášem a čertem jsme obešli všech pět tříd v MŠ. Mikuláš dostal desky, kde bylo psáno, jak jsou děti hodné nebo zlobivé. Popisky k jednotlivým dětem byly psány pedagožkami, kterým patřila daná třída. Mikuláš po příchodu do třídy přečetl, kdo zlobil a kdo byl hodný a poté, co všechny děti slíbily, že už budou jenom hodné, se rozdaly balíčky s ovocem.

Během této události jsem si všimla, že celkově ve všech třídách byly jako hodné označeny převážně dívky a jako zlobiví byli často označováni chlapci. V mé třídě byla první na seznamu Petruška. Bylo jí vytčeno, jak nejvíce ve třídě zlobí a čert jí pohrozil, aby byla hodná. Za Petruškou byli jmenováni další chlapci, kteří občas také zlobí a na konec byly přečteny a pochváleny dívky, které jsou ve třídě hodné a nezlobí. Mezi ně patřily Hanička, Ivanka, Ilonka a další děvčata ze třídy.

Zde se potvrzuje stereotypní pohlížení na dívky a na chlapce, ale zároveň zde vybočuje Petruška, která je jako jediná dívka uvedena spolu se zlobivými chlapci.



### 4.3.3 Vánoce v mateřské škole

Zajímavé situace proběhly také v den, kdy do MŠ přiletěl Ježíšek a nadělil dětem dárky. Dárky jsou samozřejmě odrazem pedagožek, které se o třídu starají. Po odkrytí dlouhého závěsu se v hrací části místnosti s kobercem objevil vánoční stromeček a pod ním ležely čtyři různé dárky. Děti si sedly před vánoční strom a pedagožka jim postupně představovala dárky, které dostaly od Ježíška.

První dárek byli růžoví koníci zabalení v růžové krabici. Pedagožka zdvihla krabici a ukazovala ji dětem. Komentovala to slovy, že mají děti nové koníky, se kterými si mohou hrát. Druhým dárkem byl zaplétač vlasů. Opět byla krabice laděna do růžových barev. Pedagožka zdvihla krabici, aby na ni všichni viděli a komentovala to dětem slovy tak, že dívky si mohou vzájemně zaplétat vlasy do copánku a hrát si s ním. Upozornila však, že i chlapci kadeřníci si mohou hračku vypůjčit. Třetí dárek byla bedna s pracovním nářadím a helmou. Pedagožka opět komentovala, že chlapci mohou být staviteli, zedníky apod. a dívky si mohou s nářadím cokoli opravit, když budou potřebovat. Na to reagoval Honzík, že s nářadím si mohou hrát jenom chlapci. Posledním dárkem byl doktorský kufr s fonendoskopem, injekcí a dalšími lékařskými pomůckami. Pedagožka apelovala na chlapce jako na doktory, ale stejně tak na dívky, kterým je dovoleno si s kufrem hrát.

Pedagožka se snažila být jednoznačně nestereotypní, přesto, že dárky byly samy o sobě stereotypně prezentované. Sám obal říkal, pro jaký gender je hračka určena. Zda ji má přítomnost při představování dárků ovlivnila, lze jen těžko říci. Se zkreslením výsledků musí výzkumník/výzkumnice počítat. Můj vlastní dojem je, že pedagožka není striktně stereotypní. Ale zdálo se mi, že svou nevyhraněnost v rozlišování mezi gendery díky mé přítomnosti ještě více vyzdvihovala. Jakoby mi chtěla pomoci ve výzkumu.

Jak uvádí Valdřová [2006: 15], hračky mají výrazný vliv na utváření genderové identity. Obchody jsou rozděleny na modrou část pro chlapce a na růžovou pro dívky. Hračky samotné jsou stereotypně prezentovány.

Cviková, Juráňová [2003: 19-21] analyzovaly některé katalogy obchodů s nabídkou hraček. Zajímavé je, že pro děti do tří let se většina hraček genderově nerozlišuje. Jedná se o různá zvířata a skládačky. Následují další stránky, které jsou už jednomyslně oddělené na dívčí a chlapecké. Dívčí stránka je růžová a vyskytují se na ní nápisy, jako *hrajeme si na maminky*. Jako hračky jsou zobrazeny miminka v sedačkách, kuchyňka, kosmetické stolečky a také stroj na šití. Dívky mají výbavu, aby se mohly zkrášlovat a líbily se tak chlapcům. Chlapecká stránka je modré barvy a je plná dobrodružných hraček.

## 5 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo vypořádat vizuální genderové stereotypy. Tento cíl byl snadno zachytitelný. Dívky byly z velké části oblékány do růžových barev, sukni a měly dlouhé vlasy. Naopak chlapci nosili barvy červené, modré, šedivé aj. Měli krátký střih vlasů a rozhodně je rodiče neoblékali do sukni. Vizuální genderové stereotypy pomáhají vytvořit si představu o tom, jak rodiče stimulují své děti do genderové role.

Cílem bylo i pozorovat, jak děti aktivně pracují se svým genderem během každodenních aktivit. Zmapovala jsem, jak si děti hrají v jednotlivých skupinách a jak si uvnitř hrají s určitými genderovými hračkami. Někteří chlapci dělají gender skrze výhradně maskulinní prvky, jiní kombinují hru se stavebnicí s chlapci s hrou na povolání s dívkami. Skupina dívek naplňuje svůj ryze feminní gender skrze malování, hru na princezny nebo hru na maminku. Některé dívky kombinují hru s dívkami s hrou se stavebnicí s chlapci.

Skrze analýzu obrázku, jsem zjistila, jak děti rozlišují mužský a ženský gender. Dívky pokládají za feminní znak dlouhé vlasy, šaty a v některých případech i šperky. Maskulinní znak pro ně znamená krátké vlasy a kalhoty. Celkové rozlišení mezi pohlavími dotvořily vybranými barvami. Pro dívku jsou typické odstíny růžové, naopak pro chlapce jsou typičtějšími barvami hnědá, modrá, zelená. Chlapci byli omezeni technikou, která jim neumožnila zdůraznit rozdílnost mezi pohlavími. Mezi náměty obrázků s volnou tematikou se často objevil kamion nebo silnice. Použitá byla zelená, červená, modrá, hnědá a žlutá barva.

Posledním cílem bylo vypořádat, jak jsou děti stimulovány do genderových rolí ze strany pedagožek. Tato oblast byla v mé práci problematická, jelikož má přítomnost mohla ovlivnit chování pedagožek. Navíc věděly, že téma mé práce se týká genderových stereotypů u dětí. Během volných aktivit, jsem nezaznamenala, že by děti skrze jazyk nějakým způsobem stimulovaly do genderových rolí. Nepřikazovaly dívkám, aby si malovaly a hrály s panenkami a chlapcům nezakazovaly

stavebnici a auta. Na druhou stranu pedagožka použila říkanku, skrze kterou stimulovala děti do správné genderové role. Jak už jsem uvedla, říkanka byla čerpaná z Metodologického portálu, který umožňuje pedagogům a pedagožkám používat materiály ke své výchově a vzdělávání. To mě upozornilo na to, že gender je silně zakotven ve strukturách společnosti. Skrze tyto struktury je dále přenášen na jedince a ten naplňováním správných rolí zpětně utvrzuje dominující genderový řád.

Tato práce poukázala na zakotvenost genderu ve vzdělávací struktuře. To se odráží do způsobu výuky jednotlivých pedagogů a pedagožek. Další výzkumy by se měly zaměřit především na to, jak je genderová identita formována ve vzdělávacích institucích a do jaké míry zde existuje genderová citlivost ve vzdělávání. Zaměřit by se měly zprvu na MŠ. MŠ je prvním vzdělávacím stupněm. Dítě se dostává do kontaktu s vrstevníky i s pedagogy a pedagožkami. V tomto prostředí je povolna formována genderová identita dítěte. Postupně se utvrzuje a definitivně ovlivňuje budoucnost dítěte.

## 6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BENEŠOVÁ, Zdeňka: *Indiánské holky* [online]. [cit 5. 3. 2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/PMD/1610/HRAJEME-SI-NA-INDIANY.html/>.

CHODOROW, Nancy J. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press, 1999. 263 s. ISBN 0-520-22155-9.

CVIKOVÁ, Jana, Jana Juráňová (ed.). *Ružový a modrý svět*. Bratislava: Aspekt; Občan a demokraci, 2003. ISBN 80-89140-02-5.

FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Nakladatelství: Jan Piszkiwicz, 2004. 160 s. ISBN 80-86768-06-6.

FREUD, Sigmund. Tři pojednání k teorii sexuality. In: *Spisy z let 1904-1905*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN 80-86123-16-2, 255 s.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 598 s. ISBN 80-7203-124-4.

HARTMUT, Karsten. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. 183 s. ISBN 80-7367-145-X.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* [online]. Sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5. – 7. září 2006. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006 [cit 14. 3. 2012]. ISBN 80-7043-483-X, 13 s. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>.

*Indiánské říkadlo* [online]. [cit 5. 3. 2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/PMD/1610/HRAJEME-SI-NA-INDIANY.html/>.

JAMES, Allison. Ethnography in the study of Children and Childhood. In: Atkinson, Paul et al. *Handbook of ethnography*. London: SAGE Publications, 2001. ISBN 0761964800, s. 246-257.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita – vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

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

JARKOVSKÁ, Lucie. Gender a společnost. In: Smetáčková, Irena - Vlková, Klára. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2005. ISBN 80-903331-2-5, s. 26-31.

JARKOVSKÁ, Lucie. Proč se nám stále někdo snaží namluvit, že muži jsou z Marsu a ženy z Venuše?. In: Assenza, Dora. *Příprava na globalizaci*. Olomouc: A & M Publishng, 2007. Centrum inovativního vzdělávání, ISBN 978-80-903654-2-1, s. 87 - 106.

JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, Praha, Sociologický ústav AV ČR. ISSN 0038-0288, 2009a, vol. 45, no. 4, 727–752-25 s.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy* [online]. Brno, 2009b. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra sociologie. Vedoucí práce prof. PhDr. Gerlinda Šmausová. [cit 22. 2. 2012]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/21642/fss\\_d/disertace-jarkovska.pdf](http://is.muni.cz/th/21642/fss_d/disertace-jarkovska.pdf).

KESSLER, Suzanne J., Wendy McKenna. *Gender: an ethnomethodological approach*. Chicago: University of Chicago Press, 1985. 233 s. ISBN 0-226-43206-8.

LIPPA, Richard A. *Pohlaví, příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.

MEAD, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: SLON, 2010. 356 s. ISBN 978-80-7419-036-0.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6.

PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In: Smetáčková, Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství* [online]. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2007 [cit 17. 4. 2012]. Projekt Prolomit vlny. ISBN 978-80-87110-00-3, s. 7-13. Dostupné z: <http://www.proequality.cz/res/data/004/000528.pdf>.

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

RENZETTI, Claire M., Daniel J. Curran. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

STRAUSS, Anselm, Juliet Corbinová. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Bokovice: Albert, 1999. 196s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví. In: *Sociální studia*. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2002. ISSN 1214-813X, s. 15-27.

ŠVARÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TERMAN, Lewis M., Catharine C. Miles. *Sex and personality: studies in masculinity and femininity*. NY: McGraw-Hill, 1936. 612s. ISBN 1406769541.

THORNE, Barrie. Do girls and boys have different cultures? In: Stevi Jackson, Sue Scott (eds.) *Gender: A sociological reader*. New York: Routledge, 2002, s. 291–303. ISBN 0-415-20180-2.

VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006. 236s. ISBN 80-7044-808-3.

WEST, Candace, Don H. Zimmerman. Dělat gender. In: *Sociální studia*. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2008. ISSN 1214-813X, s. 99-120.



## 7 RESUMÉ

The main topic of this thesis is gendered stereotypes in young children.

Thesis is focuses on tree areas. First area is gendered stereotypes in clothes, hair length and hairstyle. Girls have more likely dress in pink color, skirt and motives on clothes are flowers, butterflies and hearts. Girls have long hair often with hair accessories. Boys have more likely dress in red, blue or green color, trousers and motives on clothes are cars, ships, fiction hero Spiderman. Boys have short hair.

Second area is how children present their gender in kindergarten. It means what toys they prefer to playing. I asked children to draw me pictures about woman and man. Each picture portrays how children understand feminine and masculine characteristics.

Last area is focuses on influence of educators. How they stimulate children to gendered role.

My own research is based on qualitative methods. During participant observation I wrote notes and then I analyzed. Pictures from children were also component of analysis.

## 8 PŘÍLOHY

### 8.1 Příloha 1: Informovaný souhlas

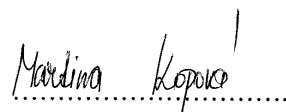
Vážení rodiče,

Jsem studentkou 3. ročníku na Západočeské univerzitě v Plzni a pracuji na své bakalářské práci s názvem *Genderová identita a stereotypy v raném dětství dítěte*. Součástí této práce je provedení výzkumu v mateřské škole. Můj projekt spočívá v tom, že budu pozorovat děti. Bude mě zajímat, jak si děti v kolektivu hrají, jak spolu komunikují, s jakými hračkami si rády hrají, jaké vztahy mezi sebou utvářejí apod. Zavazuji se, že nebudu nijak narušovat každodenní řád mateřské školy, na které jsou děti zvyklé.

Toto písemné oznámení považuji jako informovaný souhlas o mé přítomnosti v mateřské škole. Pokud máte nějaké dotazy, ráda Vám je zodpovím.

Byla bych velice ráda, kdybyste mi Vaším souhlasem umožnili projekt uskutečnit a zároveň mi tak pomohli k řádnému ukončení studia.

Předem Vám všem rodičům děkuji.



**Martina Kopová**

[martina.kopova@gmail.com](mailto:martina.kopova@gmail.com)

tel. 773 979 026

## 8.2 Příloha 2: Obrázky dětí

Obr. č. 1



Obr. č. 2



Obr. č. 3



Obr. č. 4



Obr. č. 5



Obr. č. 6





Obr. č. 7



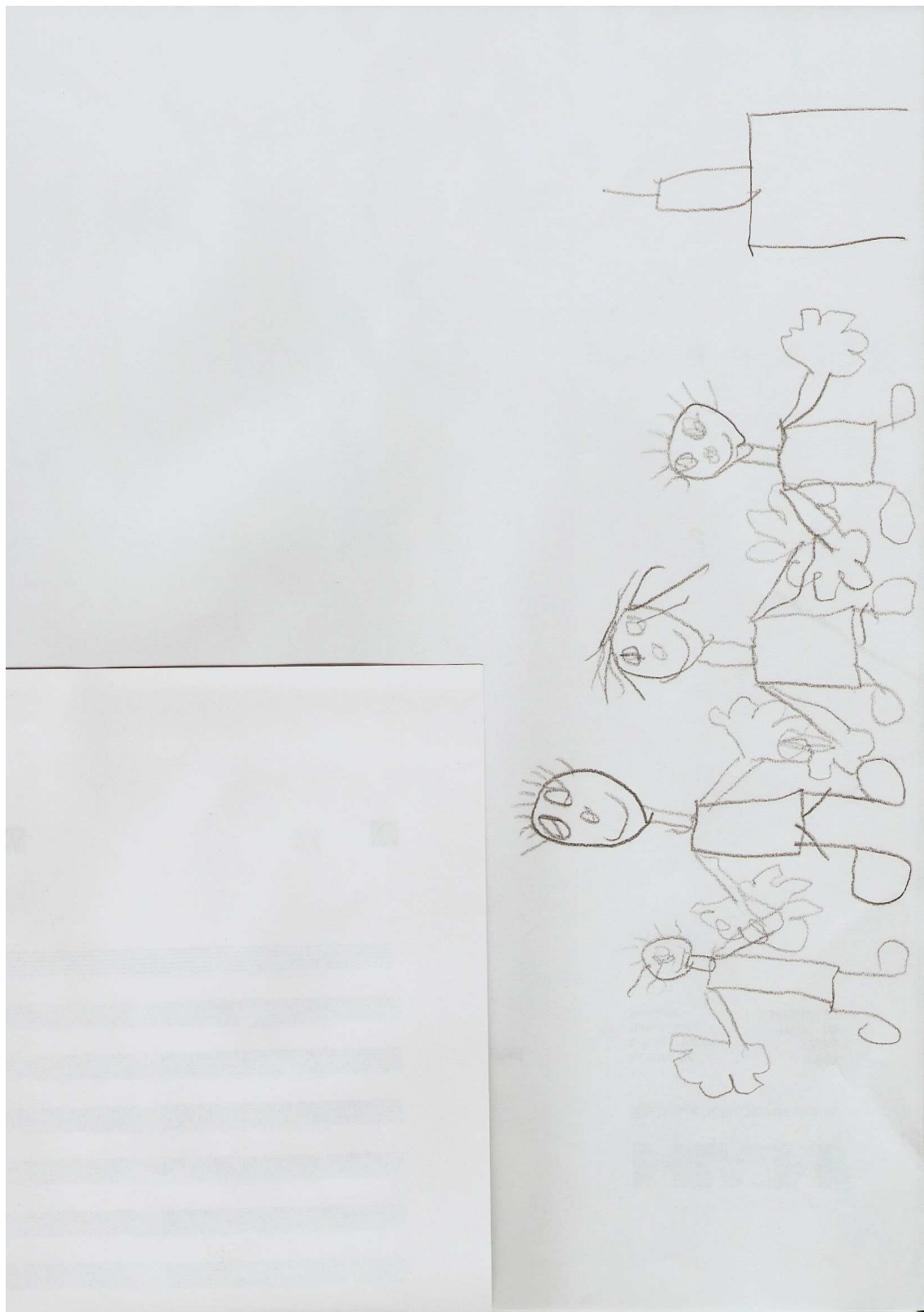
Obr. č. 8



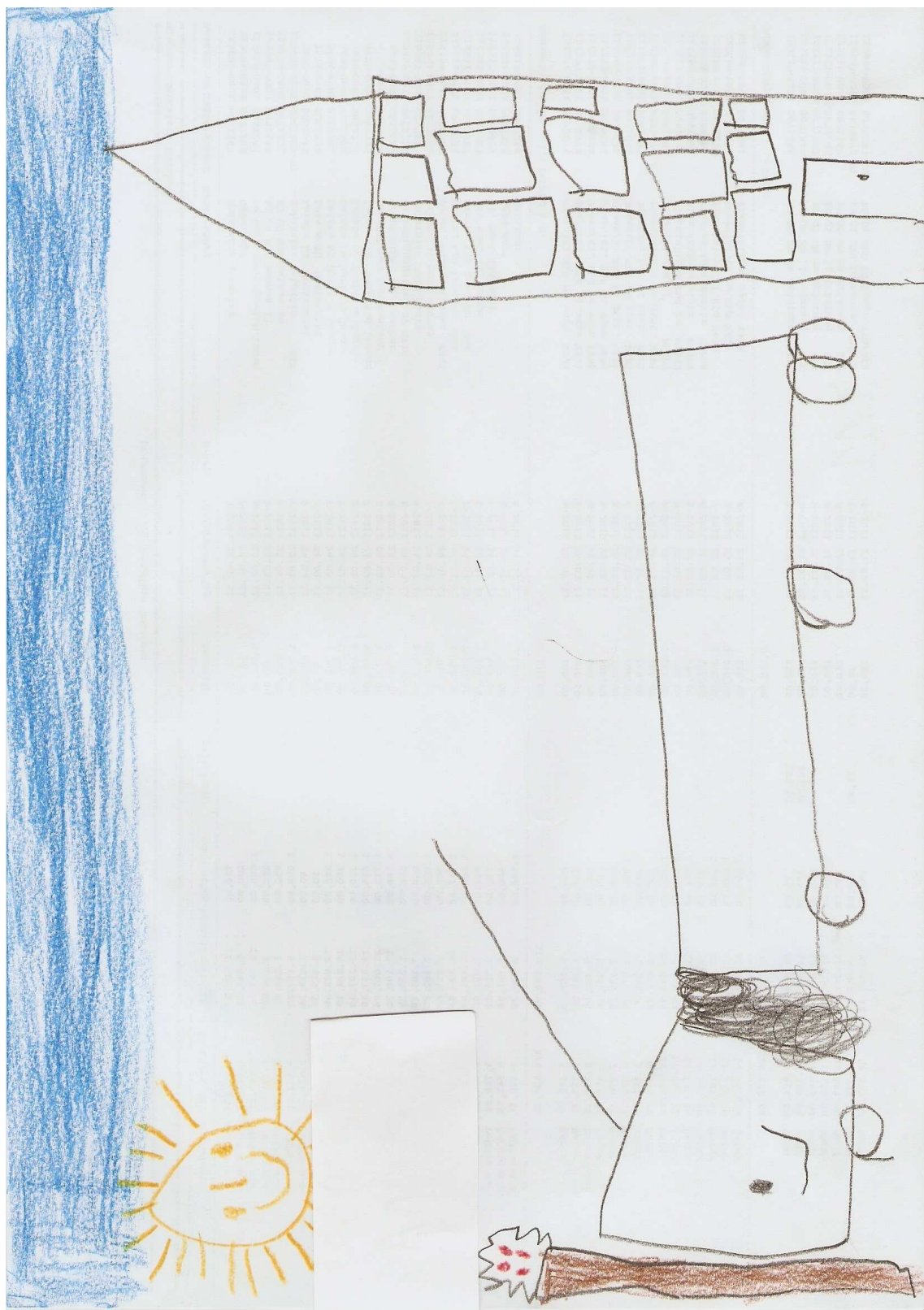
Obr. č. 9



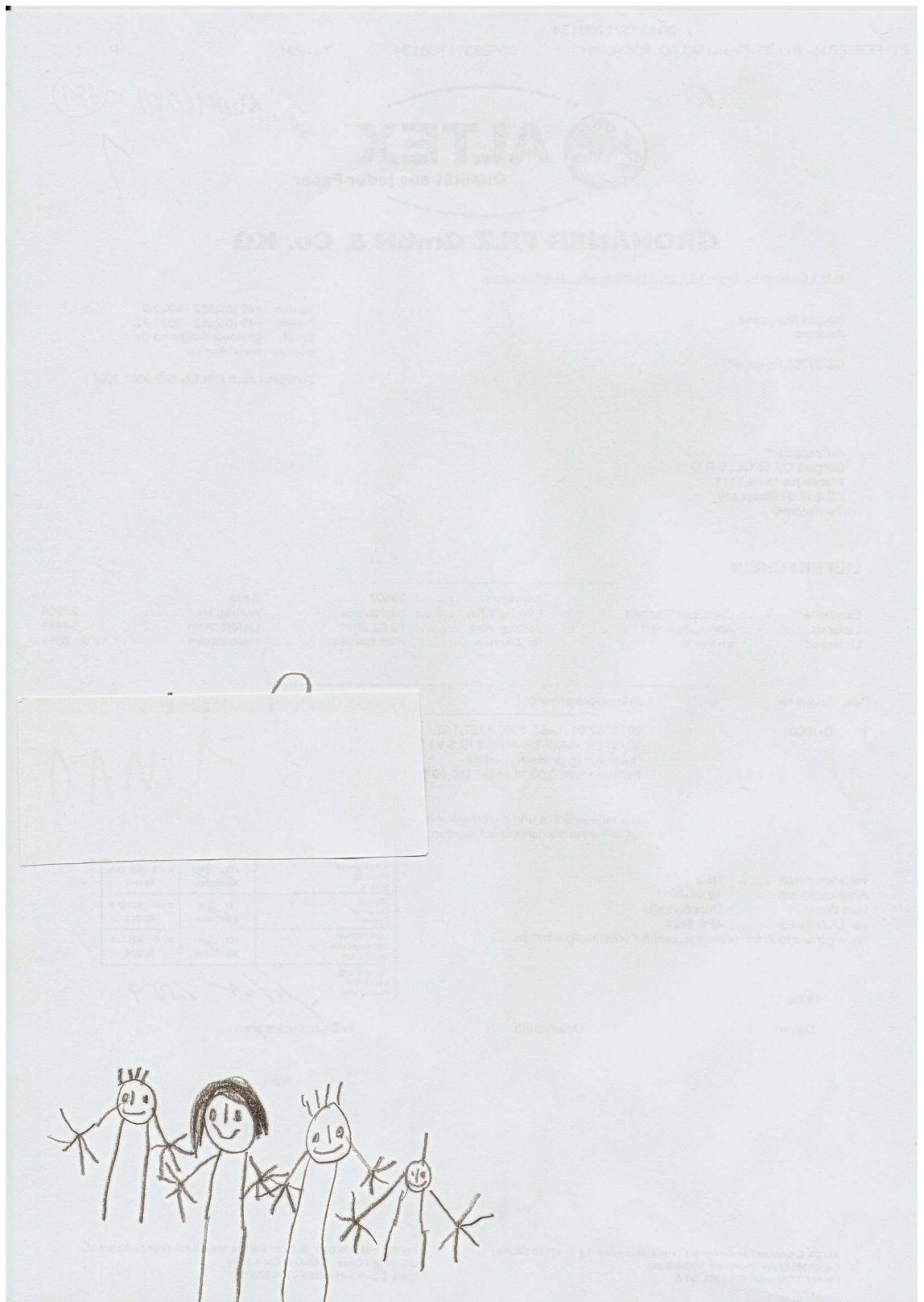
Obr. č. 10



Obr. č. 11



Obr. č. 12



Obr. č. 13



Obr. č. 14

