

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Projevy etnicity ve schématu maskulinity a femininity u dětí na ZŠ
Ethnicity manifestations in the schema of masculinity and femininity in
school children

Michaela Puchýřová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Projevy etnicity ve schématu maskulinity a femininity u dětí na ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19.4.2021

Na tomto místě bych chtěla z celého srdce poděkovat doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, PhD., za její trpělivý a především vlídný přístup, cenné rady a podporu, které se mi při psaní bakalářské práce dostávalo. Také velice děkuji paní ředitelce, v jejíž škole jsem mohla svůj výzkum provádět, dále oběma paní učitelkám a v neposlední řadě i dětem, které se s chutí do mého výzkumu zapojily.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tím, zdali se etnicita dítěte projevuje ve schématu maskulinity a femininity. Teoretická část se tak soustředí na dvě hlavní témata – gender a etnicita. Je vysvětlen pojem genderová identita, její vývoj dle různých teorií, genderová socializace (v různých prostředích) a genderová schémata. Práce se dále v teoretické části soustředí na vymezení pojmu etnicita, zabírá se etnickou identitou, socializací do etnicity, v neposlední řadě také etnickými stereotypy a schémata. Teoretickou část uzavírá kapitola o genderu a etnicitě – jejich propojení. Praktická část se soustředí na výzkum, jež operuje s kvantitativními daty, zpracovány jsou však kvalitativním způsobem. Data byla získána prostřednictvím kresby žáků na ZŠ, následně byl vytvořen kódovací klíč, dle kterého proběhlo jejich kódování. Data následně prezentují a interpretují. Výsledkem tohoto výzkumu bylo zjištění, že děti různých etnicit vnímají rozdíl mezi maskulinitou a femininitou podobně, nedochází však k promítání etnicity do těchto schémat.

KLÍČOVÁ SLOVA

gender, etnicita, maskulinita, femininita, genderová schémata, žáci

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the idea whether the ethnicity of a child manifests in masculinity and/or femininity. The theoretical part is focused on two main topics – gender and ethnicity. The term „gender identity“ is explained as well as its development according to various theories and furthermore the gender socialization (in various environments) and gender schemes. In the theoretical part, the thesis then focuses on the definition of the term „ethnicity“, focuses on ethnic identity, socializing into a ethnicity and last but not least, ethnic stereotypes and schemes. The theoretical part is brought to an end with a chapter on gender and ethnicity and their mutual connection. The practical part concentrates on research dealing with quantitative data, however the data is processed with the qualitative approach. The data was collected through drawings of elementary school pupils, then a coding key was created and used for coding of the drawings. All the data acquired is then

presented and interpreted. The outcome of this research was finding that kids of various ethnicities perceive the difference between masculinity and femininity in similar way, there is no significant projection of the ethnicity into the schemes.

KEYWORDS

gender, ethnicity, masculinity, femininity, gender schemes , pupils

Obsah

Úvod	9
1 Genderová identita a teorie jejího vývoje (nadpis 1. úrovně, styl „Nadpis 1“).....	10
1.1 Identifikační teorie (nadpis 2. úrovně, styl „Nadpis 2“).....	11
1.2 Teorie sociálního učení	12
1.3 Kognitivně vývojová teorie	12
1.4 Socio - kognitivní teorie	13
2 Genderová socializace	15
2.1 Význam rodiny v genderové socializaci	15
2.2 Význam vrstevníků v genderové socializaci	16
2.3 Význam školy v genderové socializaci	17
3 Genderová schémata	19
3.1 Vývoj genderových schémat	20
3.2 Konvenční a nekonvenční schémata	20
4 Vymezení pojmů rasa, etnicita, národnost a sociální status	22
5 Etnická identita	24
5.1 Teorie vývoje etnické identity	26
6 Socializace do etnicity	28
6.1 Socializace do etnicity ve škole	28
7 Etnicita - stereotypy a schémata	30
8 Gender a etnicita	32
9 Metodologie výzkumu	34
9.1 Výzkumné otázky	34
9.2 Výzkumný vzorek	34

9.3	Metody sběru dat a průběh výzkumu	36
9.4	Způsob zpracování dat	37
10	Interpretace dat	39
10.1	Formální znaky kreseb femininních a maskulinních postav	39
10.1.1	Umístění postav, jejich pořadí a velikost	39
10.1.2	Propracovanost a barevnost postav	46
10.1.3	Vzájemné vztahy postav, popis postav	51
10.1.4	Reálnost postav	55
10.2	Atributy maskulinní postavy	56
10.3	Atributy femininní postavy	61
11	Dominantní genderová schémata u jednotlivých skupin	67
	Diskuze	78
	Závěr.....	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	83

Úvod

V dnešním světě se jde mnohem více s „kúží na trh“, lidé více odkrývají to, jak (se) vnímají, jak se cítí, vysvětlují pohnutky svého chování. Dnešní společnost tak může působit rozmanitě (ačkoliv věřím, že tomu tak bylo vždy). Na naši společnost by se samozřejmě dalo pohlížet jako na jednu kulturu. Ale nezapomínejme, že je zde mnoho dalších ostrůvků, kde žijí lidé, kteří mohou mít osvojený jiný pohled na svět, vyvěrající z jejich kulturního zázemí. Dítě z jiného kulturního prostředí může tento střet pohledů poprvé vnímat v rámci docházky do školy. Škola, školní třída je jakýsi mikrosvět, kde spolu děti vyjednávají realitu, její přístup k ní. Tuto potřebu vyjasnění mohou vnímat také na poli genderu, konkrétně co se maskulinity a feminity týče.

Moje bakalářská práce se zabývá genderovými schémata dětí, které pocházejí z rozmanitých etnických, národnostních a kulturních prostředí. Cílem práce tak bylo zjistit, zdali se jejich etnicita/národnost promítá do schématu maskulinity a femininity. Gender a etnicita jsou konstrukty, které mají nemalý vliv na to, jak je jedinec vnímám, ale zároveň také jak jedinec vnímá sám sebe. O tom, že společnost pohlíží na maskulinitu a femininitu podobným způsobem bylo napsáno již nespočet prací. Avšak že by nějaký výzkum zahrnul etnicitu do zkoumání genderových schémat se mi nepodařilo dohledat (netvrdím samozřejmě, že žádný takový neexistuje či někde zrovna nevzniká). Například L.Jarkovská ve své výzkumné práci o spojení etnicity a genderu alespoň uvažuje, její práci také cituji v teoretické části.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se budu zabývat vymezením pojmu gender a genderová identita. Představím rozmanité teorie vývoje genderové identity. Dále se zaměřím na to, jak se učíme genderovým rolím a jaký význam mají v tomto učení rodina, vrstevníci a škola. Jelikož o maskulinitě a feminitě často přemýšlíme v rámci schémat, budu se zabývat i jimi. Dále bude následovat vysvětlení pojmu etnicita, zaměřím se na to, jak se etnická identita tvoří a jak dochází k socializaci do etnicity. Neopominu význam etnických stereotypů a schémat. V poslední kapitole teoretické části se budu zaměřovat na propojení genderu a etnicity. V praktické části je stanoven cíl práce, výzkumné otázky, metody sběru dat a jejich zpracování. Následně jsou výsledky prezetovány, interpretovány a je na ně nahlédnuto v rámci diskuze.

1 Genderová identita a teorie jejího vývoje

Termín gender znamená v českém jazyce rod. Poprvé byl tento pojem uveden ve článku Johna Moneye (1955 in Janošová, 2008), kde jej autor jako první vztahoval k ženským a mužským znakům chování a rysům osobnosti. Přesněji definoval, že to, jak člověk prožívá a vnímá sám sebe a jak se chová, je odvozeno od toho, zdali je ztotožněn spíše s ženskou či mužskou identitou. Může se tím pádem lišit od pohlavního ústrojí, jež nám bylo dáno při narození. Gender je tedy sociálním konstruktem, vychází ze sociálních a kulturních vzorců chování, to znamená, že je závislý na prostředí, ve kterém člověk vyrůstá a žije. V závislosti na této skutečnosti se o genderu také mluví jako o sociálním pohlaví (Gjurčíková, 1997b in Janošová, 2008).

Toto je ovšem zjednodušující pohled. Pro přesnější uchopení je nutné si definovat další termíny. Lze určit několik částí, které svým složením tvoří ženskou či mužskou identitu:

- a) biologické pohlaví,
- b) jádrová pohlavní identita,
- c) genderová identita (respektive pohlavní identita v širším slova smyslu),
- d) genderová role (Smolík, 1996 in Janošová, 2008).

Biologické pohlaví je takové pohlaví, se kterým se jedinec narodí, je dáno geneticky. Jádrová pohlavní identita je jakýmsi stavebním kamenem toho, zdali se jedinec bude identifikovat jako muž nebo žena. Nelze ji během života měnit a pro dítě znamená bazální uvědomění si vlastní pohlavní příslušnosti. U genderové identity se jedná o jedinečné, ryze osobní prožívání, které je doprovázené se ztotožněním se s těmi genderovými znaky a přívlastky, které jedinec vnímá jako důležité pro určení a rozvíjení sebe samotného. S některými vnějšími projevy genderové role se jedinec nemusí identifikovat. Celkově však všechny tyto projevy slouží mimo jiné také k sociální konformitě (Janošová, 2008; Thorová, 2015).

V psychologii existuje několik teorií, které vysvětlují utváření genderové identity.

1.1 Identifikační teorie

O identifikační teorii se jako první zmínil Sigmund Freud. Teorie říká, že dítě se ztotožňuje s rodičem stejného pohlaví a přejímá tak jeho vnitřní postoje, hodnotovou orientaci a způsoby chování. Dítě se ztotožňuje s rodičem jakožto jednou z nejdůležitějších osob v jeho okolí, ke které má silný citový vztah. Freud se domníval, že k této identifikaci dochází v průběhu předškolního věku. V tomto věku totiž dochází jak k uvědomění si tělesných rozdílů mezi pohlavími, s čímž je spojena emoční krize ve vztahu k oběma rodičům, tak k zaměření pozornosti na vlastní pohlavní orgán. Jelikož mají chlapci i dívky blízký vztah k matce, je proces identifikace odlišný.

Když si dívky uvědomí, že se pohlavní ústrojí mužů a žen liší, dochází u nich ke krizi, která je spojena s pocitem závisti mužského údu. Závist je zároveň přítomna s vlastním pocitem nedostatečnosti. Dívky se nadále identifikují s matkami, ke kterým je pojí silný emoční vztah. Avšak poté dochází k uvědomění si toho, že i matka dříve disponovala penisem, a tak dívky zažívají takzvaný kastrální komplex. Dívky pociťují hněv, jelikož matku shledávají vinnou touto situací a odpoutávají se od svého vztahu k ní. Na druhou stranu se snaží prohloubit vztah s otcem (ten jim totiž může penis poskytnout alespoň na symbolické úrovni). Přání vlastnit penis se postupně transformuje do přání mít dítě, kdy je ale nutné, aby dívky přijaly ženskou roli. V tuto chvíli se matka opět stává vhodným vzorem, jelikož dívka si uvědomí, že aby mohla v budoucnosti navázat vztah s takovým mužem jako je její otec, musí se naučit chovat tak, jako ona.

Pro chlapce je dle identifikační teorie velice zátěžový moment, když si uvědomí, že nebudou moci být jako matka. Na základě tohoto zjištění si chlapci vytvoří k matce silné pouto, které má infantilní erotické prvky. Kvůli tomuto poutu však mají chlapci strach z možné kastrace vykonané otcem (toto probíhá na nevědomé úrovni), prožívají tedy kastrální úzkost. Ačkoliv chlapci své otce milují, prožívají zároveň pocity viny vycházející z náklonnosti k matce, což je však opět provázáno žárlivostí a s tím i pocitem méněcennosti. Tento stav, kdy se chlapec snaží získat si bezvýhradnou matčinu lásku na úkor svého otce, se nazývá Oidipův komplex. Chlapci řeší vzniklou situaci tak, že se vzdají svého požadavku partnerské lásky s matkou a přijmou otce jako svůj identifikační vzor. Jejich cílem je tedy co nejvíce se přiblížit chování otce (ale i jeho názorům, přesvědčením atd.), aby mohli v

budoucnu získat za partnerku takovou ženu, která bude stejně přitažlivá jako jejich matka. Kastrální úzkost však nadále přetrvává do budoucna a je důvodem, proč muži vyzdvihují svou odlišnost od žen a ztotožňují se se silnými muži. Společně s tím považují za méněcenné takové muže, kteří nevykazují dostatečně silné maskulinní rysy (Janošová, 2008; Karsten, 2006, Smetáčková, 2016)

1.2 Teorie sociálního učení

V rámci této teorie zastává nejdůležitější úlohu v životě dítěte jeho okolí. Okolím je míněno především jeho blízcí jako rodiče, učitelé, vychovatelé a podobně, ale také filmy, knihy a mediální svět, jež ho obklopuje. Zastánci teorie sociálního učení uvádějí tři mechanismy, skrze které si dítě buduje svou genderovou identitu. Jedná se o posilování (operantní podmiňování), dále pozorování a napodobování.

V případě posilování je určité chování u dětí buď trestáno, anebo odměňováno. Takovou odměnou může být například úsměv, pochvala či věnování pozornosti. Trestem naopak může být mračení se, odeprání pozornosti či fyzický trest (Janošová, 2008). Při pozorování dítě sleduje určitou osobu, dívá se na jeho způsoby chování a na to, jaké má toto chování dopad jak na aktéra samotného, tak i na jeho okolí. Je tedy svědkem pozitivních i negativních dopadů chování. Napodobování se liší od pozorování především tím, že dítě napodobuje pouze takové chování, jehož účinky (dopady) shledalo jako žádoucí. Primárně dítě napodobuje své rodiče, sourozence, kamarády či mediální postavy. Výzkumy ukazují, že děti nejvíce napodobují lidi, kteří je odměňují, mají moc a jsou starostliví (Bandura a Huston, 1961; Bandura, Ross, Ross, 1963; Mischel a Grusec, 1966 in Lippa, 2009). A právě proto děti napodobují primárně své rodiče, respektive chlapci otce a dívky matky. Důležitým motivem je pro ně také vidina odměny za takové chování. V rámci této teorie je na dítě pohlíženo jako na pasivního aktéra celého procesu, který pouze reaguje na podněty z okolí, není tedy aktivním osvojovatelem genderové identity (Janošová, 2008).

1.3 Kognitivně vývojová teorie

Tuto teorii formuloval Lawrence Kohlberg, který tímto rozvinul teorii kognitivního vývoje od Jeana Piageta. Východiskem pro Piagetovu teorii byl předpoklad, že psychický vývoj člověka je určován především zevnitř. Tento vývoj se děje v na sebe navazujících

stadiích. Dle této teorie dochází k učení genderu tak, že dítě hledá řád v sociálním světě, který ho obklopuje. Dítě se snaží nalézt smysl těch informací, které získává pozorováním či interakcí s ostatními lidmi, a k tomu mu dopomáhají vzorce, které si utváří. Tyto vzorce či kategorie se nazývají schémata, a děti právě jako jedno z prvních používají schéma pohlaví. To, jak dítě chápe svět okolo sebe, se váže na úroveň jeho kognitivních schopností a cca do 7 let pracuje pouze s konkrétními informacemi (nikoliv abstraktními). Jelikož zástupci ženského a mužského pohlaví v naší společnosti (a ve většině dalších) vypadají odlišně, logicky se tak stává snáze rozpoznatelnou kategorií (Bem, 1993 in Renzetti, Curran, 2003, Karsten, 2006).

Dle kognitivně vývojové teorie existují určitá stádia vývoje genderové identity. V prvním stádiu se dítě naučí rozlišovat dvě pohlavní kategorie, chápe tedy, že lidé jsou buď ženy, nebo muži. Též je schopno správně určit vlastní příslušnost do jedné z kategorií. Neméně důležitý je také fakt, že v tomto období si dítě uvědomuje stabilitu předmětů, respektive stabilitu jejich vlastností. Ve druhém stádiu začíná dítě chápat, že gender není závislý na čase a že přetrvává i do budoucna (gender stability) (Janošová, 2008). Často si děti v tomto stadiu myslí, že gender je závislý především na vnějších znacích jako je oblečení či účes. V případě, že by došlo ke změně, znamenalo by to i změnu genderu. Na základě identifikace s jedním pohlavím začne dítě také upřednostňovat jedince, kteří mu jsou podobní, tedy spadají do stejné kategorie (Lippa, 2009). Třetí stadium je charakteristické tím, že dítě již chápe pohlaví jako konstantní a neměnný znak, který souvisí s pohlavními orgány (gender consistency). Tudíž je mu jasné, že i když se změní vnější znaky u určitého muže nebo ženy (například muž si obleče dámské šaty), tak pohlaví u této osoby zůstává stále stejné. A právě tento princip lze také shledat v Piagetově teorii kognitivního vývoje, kdy ve stadiu konkrétních operací dítě postupně chápe konzervaci (předmět má stále stejné vnitřní vlastnosti, ačkoliv se vnější změní) (Janošová, 2008).

1.4 Socio – kognitivní teorie

Autorkou této teorie je Sandra Bem, která navázala na Kohlbergovu teorii, avšak nezaměřila se pouze na děti, ale také na dospělé. I v teorii Sandry Bem je jedinec aktivním účastníkem celého procesu. Ústředním pojmem celé teorie

je genderové schéma. Genderová schémata jsou organizované znalostní struktury o mužích a ženách. Tato schémata nefungují pouze jako hybná síla pro ženy a muže, aby se chovali v souladu se svým pohlavím, poněvadž i samotní muži a samotné ženy mají vliv na to, jak vnímají své chování a chování ostatních.

V případě, že mají lidé tendenci vnímat svět ryze jako dichotomický (tj. mužský a ženský), pak jsou označováni jako silně genderově schematičtí. To má za následek jejich úsilí chovat se tak, jak je vhodné a očekávané (od společnosti) v souladu s jejich pohlavím. To samé také čekají od ostatních jedinců. Zároveň chápou své chování jako žádoucí a opačné chování jako nežádoucí (například muž shledává své maskulinní chování jako to správné a společností vítané, zatímco femininní chování je nežádoucí). Naopak genderově neschematické osoby neshledávají jako důležité skutečnost, zdali jejich vlastní chování či chování ostatních je v souladu s jejich pohlavím.

Genderová schémata člověk získává prostřednictvím kultury, ve které vyrůstá. Důležitou úlohu ale hraje také rodina a vrstevníci. Pokud tedy člověk vyrůstá v kultuře, ve které se klade důraz na role mužů a žen a vyzdvihuje se jejich rozdíl, je spíše pravděpodobné, že takový člověk bude silně genderově schematický. Totéž platí naopak (Janošová, 2008; Lippa, 2005).

V rámci své bakalářské práce tedy očekávám, že děti budou do svých kreseb projíkovat ta genderová schémata, která si během svého dosavadního života utvořily. A jelikož jsou v mém výzkumu přítomny děti s různou etnicitou, předpokládám, že tato skutečnost bude v genderových schématech zřejmá.

2 Genderová socializace

Socializací rozumíme proces, prostřednictvím kterého se jedinec učí stávat právoplatným členem společnosti. Dochází tak k osvojení jazyka, společenských norem a hodnot, učí se zvládat různé sociální role. Tento proces probíhá celý život a jeho cílem je, aby se člověk naučil fungovat v systému společnosti a byl její součástí, zároveň ale aby i tak byl stále jedinečnou individualitou. Mezi důležité socializační činitele patří rodina, vrstevníci, škola, skupiny na pracovišti, média atd. (Thorová, 2015).

V případě genderové socializace se jedinec učí odpovídající genderové roli, kterou mu předepisuje jeho biologické pohlaví. Zjednodušeně řečeno se dívky učí být dívkami a chlapci se učí být chlapci. Určitý sociální tlak probíhá již před samotným narozením dítěte, jelikož od chvíle, kdy se rodiče a jejich okolí dozví o biologickém pohlaví dítěte, začnou mu přisuzovat vlastnosti a očekávají takové chování, které si stereotypně pod daným pohlavím představují (například bude-li to dívka, bude klidná, bude-li to kluk, bude divoký atp.) (Karsten, 2006). Význam činitelů v genderové socializaci je stejný jako v případě, kdy mluvíme o socializaci obecně. Jelikož se výzkum v rámci mé bakalářské práce odehrával ve školním prostředí, blíže bude popsán význam rodiny, vrstevníků a školy.

2.1 Význam rodiny v genderové socializaci

Rodina je nejvýznamnějším a nejdůležitějším prostředím, ve kterém (genderová) socializace probíhá a zároveň je jí ovlivňována. Matka a otec jsou dítěti předlohou v tom, jaká je náplň jejich genderové role. Rodiče již od narození svého potomka manifestují svému okolí jeho gender. Přizpůsobují tomu například oblečení (dívky jsou oblékány do šatů, sukni, chlapci zase do kalhot, džínů) či jeho barvu.

Velice silně můžeme toto působení pozorovat v případě her a hraček. Když si rodiče hrají se svým synem, je hra velice živá, prudká. S dcerami si rodiče takto nehrají, jelikož mají stereotypní představu, že je musí spíše chránit, jelikož jsou dívky citlivé a jemné. Tato skutečnost se odráží i v případě hraček, které dávají rodiče dětem k dispozici častěji. Rodiče s cílem podpořit zvědavost, objevitelské chování, dobrodružnost, dávají svým synům hračky jako stavebnice, náradí, stroje, technické hračky nebo auta. Naopak u dívek chtějí spíše posílit jejich starostlivost a smysl pro péči o druhé, proto disponují s hračkami, které

souvisejí s domácností a domácími pracemi (jako kuchyňka, panenky, plyšáci atd.). V souvislosti s tímto uvádí psychologka E. Greenglass (1995 in Karsten, 2006), že hračky dávané dívkám mají podporovat jejich domácí aktivity, zatímco ty dávané chlapcům posilují jejich směřování z domu (Karsten, 2006). Samo dítě si okolo prvního roku svého života více hraje s těmi hračkami, které odpovídají jeho genderu. Výběr hračky, se kterou si dítě bude hrát, je také ovlivňován tím, jakou má zkušenost s reakcí rodiče na tuto jeho hru. Ukázalo se, že otcové velice negativně reagují na to, pokud si jejich synové hrají s „dívčími“ hračkami. Matky se naopak často ke svým synům přidaly, a to ať si hráli s chlapeckými či dívčími hračkami. V případě dívek (když si hrály s chlapeckými hračkami) byli matky i otcové ve své reakci mírně negativní (Witt, 1997). Důležité je upozornit, že takový přístup ze strany rodičů není pravidlem a každé dítě není sankcionováno za své „nedpovídající“ chování.

Odlišný přístup ze strany rodičů lze také registrovat v případě přístupu k domácím pracím či pomoci v rámci domácnosti. Zde dívky opět mají na starosti spíše úkoly týkající se domácnosti jako mytí nádobí, praní prádla, hlídání mladšího sourozence. Chlapci dostávají za úkol spíše fyzicky náročnější úkony, jako sekání zahrady, uklízení garáže, pomoc při opravě auta atp. (Lippa, 2005).

2.2 Význam vrstevníků v genderové socializaci

V rámci genderové socializace je pro dítě kontakt s vrstevníky velice přínosný. Přináší mu totiž možnost, jak upevnit svoji genderovou identitu. Do té doby, než začne dítě aktivně navštěvovat mateřskou školu, není kontakt s vrstevníky tolik častý. Přitom již v batolecím věku dítě vyhledává kontakt s vrstevníky, kteří jsou stejného pohlaví. V pozdějším věku je tato tendence ještě více zřetelná. Předškolní děti kladou veliký důraz na nutnost chovat se tak, jak je to v souladu s jejich genderem. Toto je přísněji hodnoceno ze strany chlapců, kteří jakékoliv femininní rysy u svého vrstevníka kritizují a postihují (takové chování mizí v průběhu mladšího školního věku, kdy si děti uvědomují sociální příčiny rozdílů v chování) (Janošová, 2008). Příkladem je také studie B. Fagot (1985 in Renzetti, Curran, 2005), která vypožorovala, že chlapci podporovali ostatní chlapce v maskulinním chování a snažili se zamezit tomu, aby si hráli s jinými dívkami či jejich hračkami. V opačném případě k takovému chování nedocházelo.

Martin a Halverson (1981) definovali fenomén in group, out group, který znamená, že dítě v předškolním věku začíná preferovat vše, co se týká jeho vlastního genderu (hračky, oblečení, aktivity, atd) a je hrdé na tuto příslušnost. Tento fenomén přetrvává a v průběhu mladšího a středního školního věku se vyznačuje především nižší solidaritou k opačnému pohlaví.

2.3 Význam školy v genderové socializaci

Škola je dalším důležitým socializačním činitelem v životě dítěte. Jak uvádí Beal (1994), škola umožňuje dětem vhled do světa dospělých lidí a jejich očekávání. Škola jako instituce má několik různých funkcí, těmi hlavními jsou vzdělávání a výchova. Jelikož zde žáci tráví mnoho času, je tento její vliv velmi silný, a i zde vystupuje gender velice výrazně.

V rámci školy existuje jak formální kurikulum, tak i skryté kurikulum. Formální kurikulum označuje učivo, které je žákům předáváno v rámci předmětů. Jarkovská (2013) upozorňuje na skutečnost, že obsah učiva je často výsledek práce několika lidí, kteří se nachází v určitém společenském kontextu a tudíž se do učiva promítá také genderovanost společenského systému.

Skryté, neformální kurikulum jsou veškeré obsahy a formy výuky, které nejsou naprosto zřejmé, například sdělení s určitou hodnotou, které lze vyčíst mezi řádky z učitelova výkladu, či interakce vyučujících s žáky. Ačkoliv učitelé často uvádějí (a skutečně si to myslí), že jednají se svými žáky rovnocenně, často tomu tak není. Způsob a četnost interakcí, do kterých vstupují jak s dívkami, tak chlapci, se liší. Učitelé častěji interagují s chlapci, během vyučování jsou s nimi více v kontaktu. Častým důvodem je fakt, že chlapci mnohdy odpovídají na otázky učitele i přesto, že nebyli vyvoláni. Ovšem i když byli chlapci spíše zdrženlivější, učitelé od nich očekávali odpovědi a navazovali s nimi komunikaci. V případě, že se takto projevovaly dívky, bylo učiteli jejich chování považováno za nemístné. Vyučující také více opravují chyby, kterých se chlapci dopustili a snaží se je vést k tomu, aby si chybu případně našli. Též jim kladou obtížnější úkoly a snaží se je tak přivést k hlubšímu porozumění (Sadker, Sadker, 1994 in Renzetti, Curran, 2003).

Jako další důležitý faktor, který má vliv na genderové představy žáků, vystupuje podíl zastoupení mužů a žen ve školství. Učitelské povolání povětšinou vykonávají ženy, zatímco ve vedoucích funkcích se naopak zase častěji objevují muži. Tato skutečnost podporuje tradiční přesvědčení, že muži jsou dominantnější a ženy submisivní (Janošová, 2008).

Rodiče, vrstevníci i škola (učitelé) jak vědomě, tak nevědomě, povětšinou podporují a očekávají takové chování dívek a chlapců, které odpovídá jejich genderu. V případě, že se chování dítěte vymyká, je možnost, že za něj bude dítě sankcionované. Není to však pravidlem a jelikož není gender jedinou vystupující charakteristikou u daného dítěte, je možné, že i genderově nekonformní dítě bude přijímáno, případně bude nacházet popularitu ve svém okolí.

3 Genderová schémata

Schéma lze chápat jako kognitivní strukturu, která organizuje a vede vnímání jedince. Schéma má funkci jakési anticipační struktury, jedinec je připraven hledat a asimilovat nové informace, které se vztahují ke schématu. Jedná se o výběrový proces a umožňuje nastolit strukturu v příchozích informacích. Teorie schémat uchopuje vnímání jako konstruktivní proces, obsah vnímaného je produktem interakce mezi příchozími informacemi a již existujícím schématem jedince (Bem, 1981).

Genderová schémata jsou znalostní struktury, prostřednictvím kterých uspořádáváme různé pojmy, jež se týkají maskulinity a femininity (Bem, 1993 in Smetáčková, 2016). Obsah těchto schémat se liší v závislosti na kultuře a zkušenostech, tudíž existují individuální rozdíly v jejich používání. Na schémata lze také nahlížet jako na sadu propojených atributů, které mají konkrétní strukturu. Některé atributy jsou více dominantní než jiné, přičemž dominantní atributy definují celé schéma. V případě genderových schémat je tímto atributem to, zdali je jedinec muž či žena (Barbera, 2003).

Jsou dva způsoby, jak lze zpracovávat údaje ohledně genderových schémat. Prvním způsobem je shromažďování informací a druhým je konfigurace a aktualizace schématu. V případě, že je třeba schémata aktualizovat, lze najít tři různé modely těchto změn. Buď se dějou změny průběžné, kdy dochází k doplnění již používaných atributů novými, časově se jedná o delší období. Dále je možný tzv. book – keeping model, v rámci kterého dochází k vyloučení neplatného atributu a jeho nahrazení novým či se mění vnitřní vztahy mezi atributy, k těmto změnám dochází spíše jednorázově. Poslední možností je tzv. conversion model, kdy se dějí dramatické změny po určité kritické úrovni nekonzistence. To, jak bude jedinec zpracovávat nashromážděné informace záleží na tom, v jaké situaci se bude nacházet a s jak velkým sklonem k genderové schematičnosti disponuje (Barbera, 2003; Smetáčková, 2016).

3.1 Vývoj genderových schémat

Velké množství znalostí ohledně genderu si děti osvojují v průběhu prvních deseti let života. Co je ale pro děti prvním vodítkem pro čtení genderu jsou fyzické charakteristiky dané osobou. Barbera (2003) toto označila jako fyzické genderové schéma. Děti tato schémata vyvíjí zaměřováním se na takové fyzické atributy, které jsou nejzřetelnější a nejvýraznější. Používání těchto schémat je patrné již ve velmi mladém věku, například kojenci ve věku osmi měsíců jsou citliví na genderové rozdíly v účesu, oblečení a stavbě těla (Tenenbaum, 2010).

Obsah a způsob používání genderových schémat se výrazně váže na rigiditu a flexibilitu. V případě rigidity jedinec přimkne ke schématům i v situacích, kdy nejsou schémata přiléhavá. Na druhou stranu flexibilita napomáhá jedinci v tom, aby z nastalé situace čerpal i ty informace, které nekorespondují s jeho schématem a na základě toho může jedinec schéma pozměnit. Vývoj genderových schémat lze rozdělit do několika fází s tím, že rigidita předchází flexibilitě. Ve věku 1,5 roku dochází u dítěte k utváření základního obsahu genderových schémat. Dítě přiřazuje atributy k genderovým kategoriím a dochází k ustálení chápání, že existují dvě genderové kategorie. V následujících dvou letech si dítě upevňuje a dále prohlubuje obsahy genderových schémat, vzájemných vztahů mezi atributy a genderových znalostí. Od čtyř do sedmi let dochází k vrcholu rigidity v používání genderových schémat, kdy naopak mezi osmým až desátým rokem narůstá flexibilita, dítě je tudíž více otevřené případné změně či upravení schématu. Vrchol flexibility lze pozorovat u dětí ve věku 10 – 12 let (Smetáčková, 2016).

3.2 Konvenční a nekonvenční schémata

Konvenční schémata jsou taková pojetí femininity a maskulinity se kterými pracuje většina osob v daném prostředí. Tato schémata si dítě utváří na základě interakce se svým okolím a jelikož se děti pohybují v obdobném kulturním prostředí, podoba individuálních genderových schémat je vysoká. Předpokládalo se, že genderová schémata se vyvíjejí přímočaře a to od předschematického období, následované nekonvenčními schématy až po konvenční schémata a jejich případné rozvolnění. (Smetáčková, 2016).

H. Tenenbaum (2010) zkoumala jaké typy genderových schémat děti používají k porozumění podnětového materiálu, kterým jim byl v tomto výzkumu předložen. Bylo

například zjištěno, že dívky daleko více používaly konvenční schémata nežli nekonvenční, zatímco chlapečci využívali oboje. Též byly specifikovány druhy nekonvenčních schémat a to schémata idiosynkratická, reverzní a narativní. U idiosynkratických schémat využívají děti takové důvody pro klasifikaci, které se zdají důležité a specifické především pro ně samotné. Reverzní schémata jsou charakteristická tím, že jsou použita stejným způsobem jako konvenční schémata, avšak opačně. V případě narativních schémat dítě určuje gender na základě toho, že si danou postavu dosadí do příběhu a pomocí idiosynkratických vodítek utvoří závěr, zdali se jedná o muže nebo ženu. Neméně důležitým přínosem byl závěr, že konvenční a nekonvenční schémata mohou existovat vedle sebe, čímž tedy nedochází k lineárnímu vývoji.

Jelikož má na utváření schémat mimojiné vliv kultura, ze které jedinec pochází, předpokládám, že to, že děti v mém výzkumu pochází z jiných kulturních prostředí (mám na mysli především rodinu), může mít vliv na jejich schéma maskulinity a femininity. Avšak již 4.rokem navštěvují školu, kde se setkávají s žáky z majoritní společnosti, je tedy také velice pravděpodobné, že určité vyjednávání ohledně schémat zde již proběhlo, a tato schémata si budou víceméně podobná.

4 Vymezení pojmů rasa, etnicita, národnost a sociální status

Jak uvádí Průcha (2010), rasu lze definovat jako velkou skupinu lidí s podobnými fyzickými znaky, které jsou dědičné. Na vznik ras mělo vliv přírodní prostředí a původně vznikly v geografických teritoriích. Takový pojem má tedy ve vědecko – antropologickém pojetí neutrální význam. S ohledem na historické události byl však pojem rasa znehodnocen. Z biologického hlediska existují fyzické rozdíly, kterými se lidé liší, avšak rozdělení populace na rasy neexistuje. Genetická rozmanitost je stejně velká jak v rámci konkrétní skupiny obyvatelstva (která sdílí jasné fyzické znaky), tak i mezi různými skupinami. Společenské vědy se na základě tohoto převážně shodují, že rasa je především ideologickým konstruktem, jehož používání v akademickém prostředí se podílí na udržování společenské představy, že je tento koncept založen na skutečnosti (Milles, 1993 in Giddens, 2013). V rámci takového vymezení je tedy možné rasu definovat jako soubor společenských vztahů, které nám na základě biologických rysů umožňují jedince nebo skupiny společensky zařadit a přisuzovat jim různé znaky a schopnosti. V případě rasových rozdílů se jedná o takové tělesné odlišnosti, které společnost nahlíží jako společensky významné (Giddens, 2013).

Etnikum bylo definováno Weberem (1978 in Giddens, 2013) jako takové lidské skupiny, které udržují subjektivní přesvědčení o svém společném původu na základě podobnosti fyzických typů, zvyků nebo obojího, nebo kvůli vzpomínkám na kolonizaci a migraci, kdy tato víra musí být důležitá pro utváření skupiny a navíc nezáleží na tom, jestli existuje objektivní pokrevní pouto. Etnikum je tudíž charakteristické svou etnicitou, tj. vzájemně provázaným systémem kulturních, jazykových a teritoriálních faktorů a představ o společném původu. Etnicita je jevem sociálním, jedinec si etnicitu osvojuje v rámci procesu socializace, není tedy vrozená. Nemalou roli také hraje etnicita v individuální či skupinové identitě. Nesdale, Rooney a Smith (1997) vymezili etnickou identitu jako rozsah toho, co si jedinec uchovává, například postoje, hodnoty, víru a způsoby chování ze své etnické skupiny (Giddens, 2013, Průcha, 2010).

Abychom si mohli definovat pojem národnost, je lepší si nejdříve vymezit pojem národ. Národ lze charakterizovat jako uvědomělé kulturní a politické společenství a na jeho utváření mají největší vliv společné dějiny a území. Pro přesnější definici národa se využívají tři typy kritérií. První je kritérium kultury (například spisovný jazyk, náboženství),

dále kritérium politické existence (vlastní stát) a nakonec psychologická kritéria (společné sdílené vědomí o své příslušnosti k národu). Národnost lze tedy poté chápat jako příslušnost jednotlivce k určitému národu. Skládá se ze dvou složek, objektivní a subjektivní. Objektivní složkou je již např. zmíněný jazyk, náboženství, kultura, subjektivní složka sestává z vymezení se vůči lidem, které jedinec považuje za cizince (Jandourek, 2008, Průcha, 2010).

V rámci sociologie představuje pojem sociální status výchozí bod pro stratifikační koncepci, což je jedním z hlavních přístupů ke studiu a hodnocení společenských nerovností. Sociální status má několik složek, jedná se o složku ekonomickou, mocenskou, profesní a kulturní. Lze také rozlišovat druhy sociálního statusu, následuje tak dělení na status připsaný a status získaný. Status získaný je taková pozice ve společnosti, kterou jedinec získal na základě svého výkonu či schopnostem. Vlastní úsilí naopak nehraje žádnou roli u statusu připsaného, kdy svoji pozici ve společnosti jedinec jaksí zdědil, tzn. byla dána narozením či vlastnostmi jako například barva pleti, pohlaví aj. (Havlík, 2015, Jandourek, 2012).

5 Etnická identita

Bačová (2003) definuje etnickou identitu jako proces vlastní identifikace a identifikace ostatních osob jako členů etnických společenství. Jedinec prožívá pocit sounáležitosti ke skupině, ke které patří díky svému původu, a ostatní členové to takto vnímají stejně. Ačkoliv je etnicita připsaná, tudíž jedinec ji zdědil a neměl vliv na získání etnicity, to, jaký vliv bude mít etnická identita na celkovou identitu jedince je záležitostí výběru. Jedinec může svou etnickou identitu buď zvýraznit či potlačit. Etnická identita nemá dichotomický charakter jako spíše stupňový, do jaké míry si jedinec identitu osvojí (Bačová, 1990). Existují dva základní pohledy na vznik a význam etnické identity a etnicity jako takové. Prvním přístupem je primordialismus, druhým pak instrumentalismus.

Základním pojmem v rámci primordialismu je primordiální vazba. Pojem primordiální použil nejspíše jako první Edward Shils, který tak poukazoval na vztahy v rámci v rodiny. Na něj navázal Geertz, který již používal termín primordiální vazba, což je taková vazba, která má původ v danosti, respektive v danostech. Tyto danosti představovaly rodové vztahy, náboženská komunita, do které se člověk narodí, jazyk, kterým mluví. Popisoval, že toto sdílení krve, řeči a zvyků má velmi silnou setrvačnost (Geertz, 1973 in Eller, Coughlan 1993 in Jakoubek, 2016). Člověk je tímto způsobem propojený jak se svým příbuzným, sousedem, tak i s člověkem stejné etnicity, s tím, že on sám připisuje tomuto spojení nepopsatelný význam. Dle primordialismu je podstatou etnicity právě ona hluboká blízkost, spřízněnost, stejná kultura a teritoriální znaky, takové znaky jsou dané a nelze je zpochybnit. Do popředí více vystupuje emocionalita nežli racionalita. Etnická identita je u jedince daná stejně jako je mu dané společenství, do kterého se narodil. Jedinec nemůže změnit zem, ve které se narodil nebo svůj mateřský jazyk a stejně tak nemůže změnit svojí identitu. Lidé, kteří se socializovali do dvou kultur jsou považováni za anomálii (Bačová, 1997).

Na druhou stranu instrumentalismus zdůrazňuje ty vazby jedince ke společnosti, které pro něj znamenají jistý užitek či výhody. Na rozdíl od primordialismu zde hraje větší roli racionalita, společnost je nástroj k dosažení cílů. Etnická identita tedy vzniká na základě příslušnosti jedince k těm společenstvím, které jsou pro něj nějakým způsobem užitečné. Skrze optiku instrumentalismu lze na etnickou identitu hledět jako na racionální reakci na

požadavky situace. Etnická identita není jedinci navždy daná, může se v průběhu jeho života měnit (Bačová, 1997; Průcha, 2010). V rámci instrumentalismu lze ještě mluvit o tzv. sociálním konstruktivismu. V rámci tohoto přístupu si lidé realitu vytvářejí a udržují, jedinec si tudíž konstruuje i vlastní etnickou identitu. Aby se mohli lidé s etnicitou identifikovat, tak si ji konstruuji, což má právě dopad na prožívání a chování jedinců (Bačová, 2000).

Etnická identita hraje důležitou roli v případě, kdy se střetává majoritní společnost s minoritní. Zaobírání se vlastní (etnickou) identitou vystupuje u minorit výrazněji, nežli u majoritní společnosti. To, že jedinec přísluší k minoritě může vyvolávat krizi, jedinec je postaven před volbu přizpůsobení se dané situaci či určitým způsobem situaci změnit. Příslušník etnické majority si potvrzuje a upevňuje kontinuitu vlastní identity při svých zkušenostech se společenskými institucemi. Jedinec vlastně není nucen řešit, zdůrazňovat či posilovat svoji kulturní identitu, pokud není tato identita ohrožená. Ovšem u jedince z minoritní společnosti je situace jiná. V případě, že se staví pozitivně ke své skupině a identitě, má potřebu ji potvrzovat. Příslušnost k minoritní skupině však také může vyvolávat pocity nejistoty a méněcennosti, jedinec se tak může snažit tajit svoje členství v minoritě a tím se vyhnout identifikaci s ní. Další možností je, že jedinec přehodnotí charakteristiky, které jsou dle něj negativní, na pozitivní, tím pádem není jeho identita ohrožená a jedinec si zachová svoji sebeúctu. Pokud se jedinec neidentifikuje ani s majoritou, ani s minoritou, dochází ke stavu, který se nazývá marginalizace. Jedná se o konflikt mezi tím, jakou identitu by si jedinec přál zastávat a jakou aktuálně zastává (Bačová, 1990).

Jedinci, kteří vyrůstají v etnicky smíšeném prostředí mohou prožívat dvojí sociální identitu. Člověk je členem dvou různých sociálních skupin, které jsou společensky hodnocené jako vzájemně si odporující. Společnost vyžaduje, aby vybral jednu či druhou kulturu, s níž se bude identifikovat. Jedinec je tak nucen vyrovnávat se se svojí dvojí identitou, což zapříčiňuje prožívání této situace jako konfliktní, stresující, kdy je celkově ohrožena osobní identita jedince. Řešení tohoto konfliktu může vyústit buď v asimilaci, separaci, marginalizaci či integraci. Očekává se, že se příslušník minority přizpůsobí a uzná hodnoty majoritní společnosti. Toto je však kritizováno a důraz je kladen na to, aby jedincova identita obsahovala prvky z obou kultur, což je nazýváno jako enkulturace.

5.1 Teorie vývoje etnické identity

Vývoj etnické identity a s tím související favorizování vlastní skupiny se ukázalo být v souladu s kognitivní vývojovou perspektivou více než s perspektivou učení (děti tedy spíše dozrávají, nežli se přímo aktivně učí své etnické identitě). Zjistilo se například, že děti ve věku 4 let se silně identifikují se svou etnickou skupinou, favorizují ji a zvýhodňují ji. Věk 7 let se toto zvýhodňování snižuje, děti jsou méně zaujaté, což je opět v souladu s vývojem jejich kognitivních schopností. Zajímavé je, že děti z minoritní skupiny často projevují ve věku 4 let zaujatost vůči své vlastní skupině, po 7. roce věku si však vyvinou pozitivnější postoj k vlastní skupině (Aboud, Doyle in Bernal, Knight, 1993).

Jelikož otázka identity vystupuje především v adolescentním věku, mnoho autorů se soustředí právě na toho období, mezi nimi také J. Phinney.

J. Phinney je autorkou Trojstupňového vývojového modelu vývoje etnické identity v adolescenci, kdy vycházela z prací E. Eriksona a J.E. Marcii. Dřívější výzkumy věnující se etnické identitě se zaměřovaly na konkrétní etnické skupiny, zatímco tento model je použitelný napříč různými etniky. Ve svém výzkumu se zaměřila na proces utváření etnické identity – jak jedinci chápou důsledky své etnicity a jak rozhodují o roli etnicity ve svém životě. První stadium bylo označeno jako stadium ne(pro)zkoumané etnické identity. Toto stadium se vyznačuje nedostatkem zkoumání vlastní etnické identity a to buď ve smyslu, že jedinci preferují hodnoty a postoje majoritní skupiny, anebo neviděli smysl o tomto prozatím přemýšlet. Druhé stadium bylo nazváno jako hledání etnické identity neboli moratorium. Tato fáze nastává ve chvíli, kdy je jedinec vystaven takové osobní či společenské události, která je pro něj šokující a právě v tuto chvíli se jedinec stává vnímavějším vzhledem ke své etnicitě. Jedinci si tak začínají uvědomovat, že ne veškeré kulturní hodnoty majoritní společnosti jsou prospěšné pro etnické menšiny. Z těchto důvodů se začínají více zajímat o svoji kulturu, mluví s rodiči či přáteli o etnických otázkách atd. Poslední stadium je nazvané jako dosažení etnické identity. Jedinec si je vědom vlastní etnicity, je na ní hrdý a dochází k internalizaci etnických hodnot (Phinney in Bernal, Knight, 1993). Pochopitelně v případě, kdy se jedinec nachází v etnicky homogenním prostředí není důvod, aby svoji etnicitu zkoumal a vyjednával. To samé platí pro majoritní společnost.

Z českého prostředí bych ještě ráda zmínila práci D. Doubka, D. Bittnerové a M.

Levínské (2011). Ve své knize Funkce kulturních modelů ve vzdělávání pojednávají o kulturních modelech jako o způsobu chápání kultury. Kulturní modely lze vysvětlit jako sdílené metafory, které používá určitá skupina lidí (potažmo sociální síť). Modely vystupují jako struktura významových vztahů, jejichž prostřednictvím dochází k předávání daného přesvědčení. Autoři vysvětlují kulturní modely jako nástroje porozumění, určité rámce interpretace s tím, že jak jedinec daný model interpretuje závisí na jeho zkušenostech s daným modelem (na tom, jak moc je integrován v jeho osobnosti). Jasně tedy vyplývá, že chápání daného modelu není univerzální a pro všechny stejné. Z perspektivy kognitivní antropologie lze zaměnit termín kulturní model s termínem schéma. Toto schéma je flexibilní, přizpůsobuje se situacím. Je zde pouze přítomen výchozí bod, ze kterého schéma vychází, zbytek schématu je mysl schopna doplnit. Schémata také nejsou samostatnou jednotkou, skládají se z jiných schémat, zároveň jsou přítomny v jiných schématech. Prostřednictvím schémat lze interpretovat situaci, jsou tedy nástrojem interpretace. Ačkoliv existují schémata individuální (idiosynkratická), využívají neidiosynkratických sociálních prostředků (například jazyk). Tudíž vyhledat hranici mezi čistě individuálními a kulturními schématy je téměř nemožné. Schémata se neustále předávají a tak jsou víceméně kulturní. Schémata si jedinec osvojuje a zvnitřňuje mimojiné v rámci socializace. Neznamena to ale, že by ke změně schématu nedocházelo také v průběhu života. Impulsem pro tuto změnu může být nepochopení ze strany ostatních. Důvodem, proč si jedinec zvnitřní určitý kulturní model, je také skutečnost, že se ho samotného musí dotýkat (je součástí „jeho příběhu“). Nikde není také dopředu dáno, že se obsah schémat bude shodovat napříč společnostmi. Však v případě, že se určitá schémata dotýkají širokého kontextu zkušeností, jedinec na ně v rámci své výchovy naráží, poté se tato schémata stávají kulturními tématy (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011).

Kulturním modelem může být právě i gender, kdy dítě může interpretovat různé situace skrze tento model. Předpokládala bych, že tento model děti využijí v rámci úkolu, který ode mne dostaly. Otázkou zůstává, zdali je tento model u dětí odlišný (právě vlivem kulturního prostředí, ve kterém vyrůstají), nebo dochází ke shodě.

6 Socializace do etnicity

Charakter socializace je silně ovlivněn kulturními vzory a normami, které panují v rámci daného etnika. Důležité je například to, jaký styl výchovy rodiče uplatňují ve výchově svého potomka, jak dospělí nahlízejí na děti a mládež či jakého charakteru je komunikace mezi dětmi a dospělými. Výzkumy dokazují, že každé etnikum disponuje svými specifickými normami a vzorci platnými pro výchovu dětí. Tak je dán základ rozdílné interpretaci toho samého jevu (Průcha, 2006).

6.1 Socializace do etnicity ve škole

Škola jako prostředí, ve kterém se odehrává sekundární socializace má nezanedbatelný vliv na formování jedince. Seznamuje děti s hodnotami, normami a různými scénáři jednání, které jsou ve společnosti žádané. Jak velký vliv bude škola mít je závislé na její kultuře, dále jak pedagogové přistupují k žákům, jak je pojata výuka či jaké vztahy má jedinec se svými vrstevníky (Jarkovská, 2015; Thorová, 2015).

Česká republika byla donedávna zemí především etnicky homogenní, po roce 1989 se však tato skutečnost změnila. Toto se projevuje také ve školách, kde se učitelé snaží stále udržet zdání homogenity, ač je realita odlišná. Často tak dochází k tomu, že učitelé etnicitu jako viditelný znak přehlížejí a pokud ho někde reflektují, tak je to především v případě jazyka. Jarkovská (2015) nazvala tento diskurz „stejnost navzdory různorodosti“. Tím je myšleno, že vyučující si nepřipouštějí, že jejich práce nese určitá specifika v etnicky různorodé třídě. Pokud se objeví nějaké problémy v chování žáků, pedagogové na ně nahlízejí v rámci individuality dítěte, nedochází ke generalizaci na etnickou skupinu. Jedinou výjimku můžeme shledat v případě Romů, kdy je na romské žáky a jejich chování pohlíženo více negativně, zvýrazňuje se také jejich odlišnost a neschopnost překonat charakterové vlastnosti (Jarkovská, 2015). Přístup učitelů k žákům jiné etnicity je ovlivněn stereotypy (které nemusí být vědomé). Často také dochází k tzv. nálepkování a to jak od učitelů, tak spolužáků. Děti si pak mohou tuto nálepku zvnitřnit a začít jí přizpůsobovat své chování.

Spolužáci mohou plnit jakousi funkci průvodců v novém, či odlišném prostředí. Pomáhají dětem s jinou etnicitou orientovat se v majoritní společnosti, učí je navazovat sociální vztahy. I děti české etnicity jsou však ovlivněny stereotypy, které se projevují v

interpretaci chování jejich spolužáků. Také odlišné vzorce chování a jejich vysvětlení ze strany dětí majoritní společnosti může mít za následek to, že jim chování etnicky odlišného spolužáka přijde jako neadekvátní, nesrozumitelné či až konfliktní.

Jaksi nevhodnější vnímám pozici romských dětí, které můžeme vnímat na pomezí české a romské etnicity. Romské děti se jednoznačně potýkají se stereotypy týkajícími se jich samotných. Tyto stereotypy jsou směřovány ze strany majoritní společnosti k nim samotným. Pověštinou jsou tyto stereotypy negativní a negativně také dopadají na vztahy mezi romskými dětmi a dětmi majoritními. Určité stereotypy se mohou projevat i ve vztahu k dětem jiného než romského etnika, avšak stereotypy týkající se Romů jsou v naší společnosti přece jen silně zakořeněné a mají již jakousi tradici. Romské děti jsou také součástí jak naší majoritní společnosti, jak ale i své romské kultury. Prvky romské kultury se tak mohou promítat do jejich přístupu a vztahu k obsahu kulturních schémat, které jsou jinak dominantní v majoritní společnosti. Tudíž pohled na kulturní schémata může být například na první pohled velice podobný, ale přesto jiný. Děti jiné etnicity nežli majoritní a romské jsou v jiné pozici. Nemají zkušenost s touto „směsí“, jako děti romské. Dalo by se říci, že jsou jakoby nedotčeni kulturními schématy majoritní společnosti.

Žák jako potomek migrantů musí tedy neustále interpretovat každodenní situace ve třídě a vztahy s učiteli či vrstevníky. Je zde totiž riziko, že by vzniklé situace mohl vyhodnotit chybně, jelikož v jeho původní kultuře mohou mít jiný význam. Rozdílnost těchto významů může mít za následek již zmíněné nedorozumění a má nemalý vliv na klima ve třídě. Dítě je také motivováno k různým strategiím svého chování, a to od snahy zapadnout až ke snaze zviditelňovat svou jinakost (Jarkovská, 2015). Tato skutečnost se mi jeví jako velice důležitá neboť vnímám, že je zde určitá pravděpodobnost toto spatřit i v sebraných kresbách.

7 Etnicita – stereotypy a schémata

Stereotypy jsou představy o povahových rysech, způsobech chování či zvycích příslušníků určité skupiny. Jedinec stereotypy získává, přebírá prostřednictvím dalších členů dané společnosti, nedochází tedy k jejich aktivnímu vytváření. Stereotypy mohou obsahovat v jádru pravdivé informace, avšak další přidané informace již neodpovídají skutečnosti. V případě etnických stereotypů mluvíme o vytváření a uplatňování typizovaných představ o kulturní specifičnosti dané skupiny. Vyskytují se v multietnických společnostech a to bez ohledu na to, zdali mezi etniky panuje či nepanuje mocenská rovnováha. Takové stereotypy mají několik funkcí, například pomáhají jedincům, aby si vytvořili určitý řád v jinak velice složitém sociálním světě, jedinec má pak pocit, že mu rozumí. Dále mohou ospravedlňovat privilegia a rozdíly v přístupu ke zdrojům se kterými společnost operuje. Stereotypy, které jsou namířené proti majoritní skupině zase mohou zmírňovat pocity bezmocnosti. Stereotypy také pomáhají vymezovat hranice vlastní skupiny a tvoří pomyslnou mapu sociálního světa. Co se týče stereotypů je také důležité rozlišovat autostereotypy (ty se týkají vlastní etnické skupiny) a heterostereotypy (zaměřeno na jiné etnické skupiny) (Eriksen, 2012; Janošová, 2008).

Jak již bylo zmíněno, stereotypy jsou předávány a tradovány, proto je logické, že pro jejich získání je důležitá kultura prostředí, ze kterého člověk pochází. Děti si tak osvojují etnické stereotypy zpočátku především od svých rodičů a příbuzných, dále hraje důležitou roli školní prostředí nebo média. Děti jsou také schopny rozlišovat mezi jednotlivými etnickými skupinami již od raného věku, ve věku 3 – 4 let (Průcha, 2006).

Jelikož jsem ve své práci měla žáky a žákyně ze 4.tříd, je zřejmé, že již budou disponovat etnickými stereotypy a to jak autonomního, tak heteronomního charakteru. Otázkou ovšem je, zdali se tyto stereotypy budou jakýmkoliv způsobem projevovat v rámci kreseb.

O etnických schématech pojednává například práce Racial Ethnic Self-Schemas od D. Oysermana (2003). Zde jsou self schémata definována jako organizovaná zobecnění o sobě. Pomáhá jedincům udržovat jasné vnímání o sobě samém, zahrnují atributy, které jsou pro jedince definující a důležité. Self schémata jako kognitivní struktury zaměřují pozornost na informace, myšlenky či pocity, které jsou pro jedince relevantní. Informace je

asimilována do existujících schémat, kdy je toto zpracování rychlé a efektivní. Takové informace, které jsou irelevantní pro self schéma jsou spíše ignorovány. Jedinci mohou být buď etnicky schématictí či etnicky aschématictí. Etnicita tak nemusí znamenat důležitou sefedefinující charakteristiku pro mnoho jedinců, pokud ji nějaká životní zkušenost nezvýznamní (Oyserman, 2003). Pokud je jedinec aschematický, zvyšuje to jeho šanci na zranitelnost. Jelikož nedisponují organizačním rámcem v určité stereotypní oblasti, je méně pravděpodobné, že rozpoznají negativní poznámku či zpětnou vazbu jako projev určitého stereotypu a spíše předpokládají, že je taková poznámka pro ně relevantní (Oyserman, 2008).

U člověka se tedy můžeme potkat s různými kombinacemi toho, jak moc je/není genderově a etnicky schematický. V případě genderové a etnické schematicnosti se bude jedinec silně držet schémat, které využívá a nebude zde prostor pro určitou míru flexibility. Lze se tedy domnívat, že bude jaksí přísnější v tom, jak nahlíží na gender/etnicitu a bude spíše citlivý na nedodržování těchto schémat. Naopak člověk, který bude genderově a etnicky aschematický, bude mnohem benevolentnější, jeho hranice vnímání, potažmo vyhodnocování, nebudou tolik pevné.

8 Gender a etnicita

Gender a etnicita jsou sociálními konstrukty, konstruují se v rámci interakcí mezi lidmi a proměňují se v čase a prostoru. Ač jsou vytvářeny a udržovány sociálně, mají určitý vztah k biologickým charakteristikám, který je patrný ve vzhledu člověka. Jsou tedy viditelné a hůře skrývatelné. Gender i etnicitu můžeme chápat jako systémy, kterým mohou jedince buď znevýhodňovat či privilegiovat, a které jsou propojené. Můžeme je tak označit za sociální nerovnosti (často je připojována ještě třída) (Kolářová, 2007; Kolářová 2008 in Šafr, 2008). Nerovnosti se objevují v každé sociální situaci, jsou začleněny v každé společenské instituci a mají vliv na identitu jedince, jeho očekávání a možnosti. Projevují se také v rámci interakcí, ve vztazích a komunikaci, promítají se též do toho, jak o sobě jednotlivci uvažují. Na druhou stranu se třídící znaky, které nerovnosti zakládají (mimo jiné gender a etnicita) z významňují v každé dílčí situaci v jiné míře a jiným způsobem. V některých situacích je to velmi důležité, v jiných méně či vůbec. Nezáleží pouze na vnějších okolnostech a chování druhých, ale také na tom, jak to vnímá konkrétní člověk, na co on klade důraz.

Každý jedinec se vyznačuje genderovou a etnickou příslušností, avšak ne každý jedinec je jimi stejně ovlivněn, důležitost těchto nerovností má pro každého jinou váhu. Veliký vliv na prožívání nerovností má historický vývoj pozice dané skupiny v rámci systému společnosti. Tyto sociální konstrukty mohou dávat jedinci moc a možnosti v nějakých oblastech, zatímco v jiných ho mohou omezovat. Pro zvýhodněné skupiny je jejich etnická či genderová identita méně významná, ale opět je důležité myslet na situaci, ve které se nachází. V určitých situacích se mohou cítit v pozici moci, zatímco v jiných mohou pociťovat znevýhodnění (Kolářová, 2008 in Šafr, 2008).

Eriksen (2012) také pojednává o tom, jak jsou vztahy mezi genderem a etnicitou komplexní. Za důležitý střet těchto dvou konstruktů považuje stereotypizaci (potažmo sexuální stereotypizaci). Genderové obrazy jsou používány k vykreslení etnických skupin jako celků (jak tomu u stereotypizace bývá). Dále upozorňuje na pozici žen a některé minoritní společnosti ve struktuře společnosti a to z důvodu že se jedná o tzv. „umlčenou kategorii“, která disponuje malou mocí.

Jelikož se můj výzkum odehrával na půdě školy, ještě bych zde ráda zmínila její roli. Žáci ve škole získávají znalosti o ženách/mužích a o etnicitě/majoritě v rámci formálního

kurikula. Dále ale také získávají tyto znalosti neformálně - prostřednictvím vztahů a interakcí s ostatními žáky, učiteli atd. Gender a etnicita do těchto interakcí vstupují. Jak jsem výše zmiňovala, gender a etnicita je pro zvýhodněné skupiny méně významná, nežli pro znevýhodněné.

9 Metodologie výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zdali se etnicita dítěte projevuje v jeho schématu maskulinity a femininity. Cíleně tak byla vybrána škola, jejíž žáci jsou jak majoritního (českého), tak jiného etnika. Tito žáci pak byli instruováni, aby nakreslili kresbu dívky a chlapce, v těchto kresbách jsem posléze hledala jakékoliv projevy etnicity.

9.1 Výzkumné otázky

Dle cíle bakalářské práce jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č.1: Promítá se etnicita dítěte do jeho schématu maskulinity a femininity?

Výzkumná otázka č.2: Pokud se etnicita do schématu maskulinity a femininity promítá, jakým způsobem?

9.2 Výzkumný vzorek

Na začátku výzkumu jsem si definovala, jaký výzkumný vzorek potřebuji. Bylo nutné, abych sehnala třídy, ve kterých se nachází jak děti s majoritní, tedy českou etnicitou, tak ale i děti s nečeskou. Vyhledala jsem si proto několik škol, které se prezentují jako multikulturní, tj. navštěvují je žáci z různých kulturních prostředí. Těmto školám jsem napsala email, kde jsem v krátkosti představila cíl bakalářské práce. Nakonec jsem se domluvila s paní ředitelkou jedné základní a mateřské školy v Praze. Škola se nachází poblíž centru Prahy, v blokové zástavbě městského typu. Škola má dvě patra, disponuje například tělocvičnou, dětským hřištěm a zahradou, které jsou umístěné ve vnitrobloku. Dále je zde knihovna, kulturní místnost, hudební a výchovná učebna, jazykové a počítačové učebny. Také je zde poradenské pracoviště (se školním metodikem prevence, výchovnou poradkyní a školní psycholožkou). Vzdělání je poskytováno žákům od první do deváté třídy, školu navštěvuje cca 300 žáků. Škola se prezentuje jako otevřená škola tohoto století a vychází ze tří pilířů – komunikace, využití technologií a rozvoje osobnosti. Pedagogové respektují individualitu každého žáka a jeho speciální vzdělávací potřeby. Žáci jsou vedeni k tomu, aby obstáli v nynější globální společnosti, důraz je kladen na demokratický

přístup. Vyučující využívají prostředky moderní didaktické technologie, zároveň je pro ně také důležité učení skrze zkušenosti a kontaktu s praxí. Škola je otevřená veřejnosti, a to v tom smyslu, že zde probíhají kurzy a volnočasové aktivity jak pro děti, tak dospělé.

Společně s paní ředitelkou jsme vybrali dvě čtvrté třídy. Ve 4.A se nacházelo 16 dětí s tím, že 7 dětí mělo českou etnicitu a 9 jinou, nežli českou. Ve 4.B bylo celkem 19 dětí, 9 dětí mělo českou etnicitu a 10 jinou. Když píše jiná etnicita, tak tím mám na mysli etnicitu romskou, vietnamskou, srbskou, ukrajinskou a děti z Blízkého východu. Podrobněji je výzkumný vzorek prezentován v tabulkách číslo 1 a 2, kde lze vidět rozložení dívek a chlapců (dle etnicity). Mou snahou bylo, aby byl počet dětí v rámci kategorií zastoupen podobným počtem.

Tabulka č.1: Rozložení vzorku

		ETNICITA		
		ČESKÁ	JINÁ	CELKEM
4.A	DÍVKY	5	3	8
	CHLAPCI	2	6	8
	CELKEM	7	9	16
4.B	DÍVKY	3	4	7
	CHLAPCI	6	6	12
	CELKEM	9	10	19
OBĚ TŘÍDY	DÍVKY	8	7	15
	CHLAPCI	8	12	20
	CELKEM	16	19	35

Tabulka č.2: Rozložení vzorku (podrobně)

		ETNICITA						
		ČESKÁ	VIETNAMSKÁ	ROMSKÁ	SRBSKÁ	BLÍZKÝ VÝCHOD	UKRAJINSKÁ	CELKEM
4.A	DÍVKY	5	2	1	0	0	0	8
	CHLAPCI	2	2	3	1	0	0	8
	CELKEM	7	4	4	1	0	0	16
4.B	DÍVKY	3	1	2	0	1	0	7
	CHLAPCI	6	0	2	0	1	3	12
	CELKEM	9	1	4	0	2	3	19
OBĚ TŘÍDY	DÍVKY	8	3	3	0	1	0	15
	CHLAPCI	8	2	5	1	1	3	20
	CELKEM	16	5	8	1	2	3	35

9.3 Metody sběru dat a průběh výzkumu

Jak jsem nastínila již v předchozím odstavci, byla jsem domluvená s jednou základní školou v Praze, že vstoupím do dvou tříd a to do 4.A a 4.B. Žádala jsem, abychom domluvily takový termín, kdy bude vyšší pravděpodobnost, že děti budou soustředěné na plnění zadaného úkolu (například první dvě hodiny, nikoliv poslední). Nakonec mi bylo umožněno vstoupit do třídy 4.B první vyučovací hodinu, a do třídy 4.A druhou vyučovací hodinu. Před samotným vstupem jsem ještě absolvovala rozhovor s každou paní třídní učitelkou zvlášť. V tomto rozhovoru jsem také jim v krátkosti představila cíl mé návštěvy, a požádala jsem je, aby do mého zadání nevstupovaly, a ani v průběhu kresby děti nijak neovlivňovaly. Obě paní učitelky mé prosbě rozuměly a opravdu během kreslení děti nijak nenaváděly.

Jak je zřejmé, jako metodu sběru dat jsem použila kresbu. Vycházela jsem tak z práce I. Smetáčkové, která se ve svém výzkumu (2016) zaměřovala na genderové představy a vztahy u dětí, v průběhu základní školy. Její výzkum použil ještě další metody sběru dat a to pozorování, sociometrický dotazník a rozhovory. Já jsem si ve své bakalářské práci vybrala jako metodu pouze kresbu, jelikož mi zde nezbýval prostor pro využití jiných metod. Důležitým faktem také je, že mým cílem bylo zkoumat pouze schémata dětí, nikoliv to, jak tato schémata vystupují do vztahů ve

třídě. Dalším důvodem pro výběr této metody je také důvod, že je kresba vcelku časově nenáročná a jedním z mých cílů bylo co nejméně zatěžovat školu, která se do mého výzkumu zapojila.

V obou třídách mělo zadání práce stejný průběh. Nejdříve se žáci společně s paní třídní učitelkou pozdravili, poté jsem byla představena já. Dětem jsem řekla, kdo jsem a že studuji, a proto, abych mohla školu dokončit, tak potřebuji jejich pomoc – a tato pomoc spočívá v tom, že nakreslí obrázek. Pověděla jsem jim, že by mě zajímalo, jak si představují správnou holku a správného kluka. V tu chvíli jsem zadání - „Jak si představuješ ideální, správnou holku? Jak si představuješ ideálního, správného kluka?“ - napsala na tabuli a ještě jednou hlasitě přečetla. Dětem jsem sdělila, že je naprosto na nich, jak ke kresbě budou přistupovat. Ihned jsem děti ujistila, že se nemusí obávat, že by je někdo hodnotil, zároveň jsem jim slíbila, že kresby budu používat pouze pro vlastní potřebu a nikde je nebudu ukazovat. Dále jsem děti poprosila, aby na druhou stranu papíru napsaly své iniciály, abychom je poté s paní učitelkou rozeznaly. Iniciály dětí byly potřeba k tomu, abychom společně s paní učitelkou mohly identifikovat, které dítě kresbu kreslilo. Ujistila jsem se, že děti všemu rozumí, rozdala jsem papíry a poté nechala děti kreslit. V obou třídách děti kreslily 20 – 25 minut, po této době již všechny děti dokreslily a obrázky jsem tak mohla vybrat. Všem dětem jsem za pomoc velice poděkovala, rozloučila se a odešla ze třídy. Po konci vyučovací hodiny jsem se sešla s každou paní třídní učitelkou, vzhledem k jejich časové vytíženosti jsem s každou strávila pouze několik minut. Společně jsme zaznamenaly etnicitu dětí, paní třídní učitelky ji určovaly na základě jména dítěte. Ačkoliv jsem v teoretické části uváděla, že učitelé často etnicitu záměrně přehlížejí a „dělají, že není“, v tomto případě tomu tak nebylo. Tím, že se škola prezentovala jako multikulturní, tudíž otevřená žákům z různých kulturních prostředí, toto nastavení se projevovalo i do přístupu učitelek. Etnicita jako určitý znak nebylo tabu, mohla jsem o tomto komunikovat.

9.4 Způsob zpracování dat

Ve chvíli, kdy jsem opustila školu jsem disponovala 35 kresbami. Procházela jsem jednotlivé kresby a vypisovala jejich atributy, které mi poté sloužily pro vytvoření

kódovacího klíče. Při tomto prvotním zkoumání jsem se setkala s kresbou číslo.7, jež jsem označila jako neidentifikovatelnou, jelikož nebylo možné určit většinu atributů. Tuto kresbu kreslil český chlapec.

Tím, že jsem určila jednotlivé formální a obsahové znaky kreseb (jež se vztahovaly k maskulinním a femininním znakům), mi vznikl podrobný kódovací klíč. Pomocí tohoto klíče jsem ohodnotila veškeré kresby (některé znaky bylo možné číst i z kresby číslo 7) a zjistila jsem tak četnost jednotlivých znaků. Její prezentaci se budu věnovat později, v kapitole Interpretace dat.

Tyto četnosti jsem porovnávala a to především z hlediska etnicity dětí a jejich pohlaví. V každé skupině jsem hledala společné znaky, abych tak mohla určit genderová schémata (dívek, chlapců a celkem). Na základě těchto rozborů jsem vyvodila závěry, zdali se genderová schémata dětí liší s ohledem na jejich etnicitu. Analýza pracuje s kvantitativními údaji, ale kvalitativním postupem (nikoliv primárně statistickým).

10 Interpretace dat

10.1 Formální znaky kreseb femininních a maskulinních postav

10.1.1 Umístění postav, jejich pořadí a velikost

V případě umístění postav bylo možné, aby je děti nakreslily buď na jednu stranu papíru, či na strany opačné. Z celkového počtu 35 dětí, bez ohledu na jejich pohlaví, si většina vybrala kreslit pouze na jednu stranu papíru. Ostatní děti umístily kresby na opačné strany papíru. Většina dětí nakreslila postavy do středu kreslicí plochy (například jako na kresbě č.1), několik jedinců také postavy situovala do horní části papíru. Zbytek dětí nakreslilo postavy buď do dolní části plochy, případně jedno dítě nakreslilo maskulinní postavu do středu a femininní do horní části.

Obrázek č.1: Umístění kresy ve středu plochy



U kreseb dětí, které byly umístěny na opačné strany papíru nebylo možné určit pořadí postav. Kresby, které však byly na jedné straně papíru, analyzovat šlo. Téměř polovina dětí nakreslila maskulinní postavu vlevo a femininní vpravo, jedná se tedy o

46 % (tedy v případě, že do celkového počtu zahrnuji i kresby na opačných stranách papíru). Pro příklad uvádím obrázek č.2.

Obrázek č.2: Pořadí postav – vlevo maskulinní postava, vpravo femininní postava



Femininní postavu vlevo a maskulinní vpravo nakreslila necelá třetina dětí. Třičtvrtiny postav byly stejně velké, u pětiny kreseb jsem zaznamenala větší maskulinní postavu. Větší femininní postava byla pouze v jednom případě. Zde je také nutné podotknout, že jsem tento parametr nemohla u jedné kresby posuzovat, jelikož nebylo rozeznatelné, zdali se jedná o femininní či maskulinní postavy. Dalo by se předpokládat, že ať byla velikost postav zakreslena úmyslně či nikoliv, jedná se o určité sdělení. Větší postavu chápu jako důležitější pro daného autora, je na ní kladen větší důraz. Tím pádem pro většinu dětí jsou obě postavy stejně hodnotné, zároveň je pro

některé maskulinní postava zásadnější. O této rovině lze také přemýšlet způsobem, že od maskulinního se teprve odvozuje femininní, tudíž že maskulinní postava je jaksí důležitější. Následně uvádím obrázky jako příklad stejné velikosti postav a větší maskulinní postavy.

Obrázek č.3: Velikost postav – stejně velké



Obrázek č.4: Velikost postav – větší maskulinní postava



Pokud se podíváme na umístění kreseb skrze optikou pohlaví dětí, které kresby vytvářely, nacházíme podobné výsledky. Dívky umísťovaly kresby častěji na jednu stranu papíru, než na opačné strany. Také častěji kresby umísťovaly do středu papíru, případně do horní části plochy. Co se týče pořadí, častěji jsem se setkala s tím, že dívky kreslily femininní postavu vlevo a maskulinní vpravo (téměř polovina dívčích kreseb). Maskulinní postavu vlevo a femininní vpravo jsem našla u necelé třetiny kreseb. Zbylé kresby obsahovaly postavy na jiné straně papíru. Dívky také v naprosté většině kreslily obě postavy stejně velké. Větší femininní nebo maskulinní postavu jsem našla pouze ve dvou kresbách, které tak činily 13 %. Chlapci trend umístování kreseb na jednu stranu papíru následovali, přes 80 % z celkového počtu chlapců nakreslilo postavy na jednu stranu papíru. Taktéž chlapci kresby častěji situovali do středu papíru, čtvrtina postav byla nakreslena do horní části, desetina do dolní a jedna

kresba se naprosto lišila a to tím, že maskulinní postava byla umístěna do středu a femininní do horní části plochy. Chlapci častěji kreslili maskulinní postavu vlevo a femininní vpravo. S femininní postavou vlevo jsem se setkala v pětině kreseb. Velikost kreslených postav byla též častěji stejná, ale nejednalo se o tak vysoké číslo jako u dívek – stejně velké postavy jsem našla v 68 % kreseb. Zajímavé však je, že ve třetině kreseb byla větší maskulinní postava. I v tomto případě jsem nemohla identifikovat jednu kresbu, kterou jsem již výše zmínila.

Poslední pozice, a pro moji praktickou část stěžejní, ze které se chci podívat na umístění kreseb, je etnicita dětí. Majoritní děti opět častěji umísťovaly kresby na jednu stranu papíru, většina dětí také umísťovala kresby do středu kreslicí plochy. Jedno dítě také nakreslilo postavy do dolní části a jedno nakreslilo maskulinní postavu do středu a femininní postavu do horní části. Polovina počtu majoritních dětí nakreslila vlevo maskulinní postavu a vpravo femininní. Dále třetina kreseb disponovala s femininní postavou vlevo a maskulinní vpravo. Zbylé kresby obsahovaly postavy na opačné straně. Větší počet dětí nakreslil dané postavy stejně veliké, konkrétně 67 %. Zbylý počet dětí nakreslil větší maskulinní postavu, nežli femininní.

Vietnamské děti kreslily kresby častěji na opačnou stranu papíru, nežli na jednu stranu papíru. Většina dětí umístila kresby do středu plochy, zbytek dětí umístilo kresby do horní části. Jak jsem již podotkla, většina dětí vietnamského původu nakreslila postavy na opačné strany (60 %), zbylých 40 % kreseb disponovalo femininní postavou vpravo a maskulinní vlevo. Většina postav však byla stejně veliká, a pokud tomu tak nebylo, tak byla větší femininní postava.

Romské děti opět umísťovaly postavy na jednu stranu papíru, jednalo se o 86 %. Také zde pokračuje trend umísťování kreseb do středu plochy. Femininní postava vlevo a maskulinní vpravo byla nakreslena u nadpolovičního počtu kreseb, a u celé třetiny kreseb bylo pořadí postav opačné. Zbylé množství tvoří kresby, které obsahují postavy na opačných stranách papíru. Avšak většina postav byla stejně velikých, setkala jsem se s tím u 71 % kreseb. U zbylých 29 % byla větší maskulinní postava.

Poslední skupinu tvoří děti z několika etnik, konkrétně se jednalo o děti ukrajinské, srbské a děti z Blízkého Východu. Tyto děti byly sloučeny do jedné skupiny

vzhledem ke svému počtu, vzorky by byly příliš malé, takto je lze zahrnout do analýzy. Děti z této skupiny nakreslily postavy většinou též na jednu stranu papíru a postavy umísťovaly do středu papíru. Co se týče pořadí postav, častěji jsem se setkala s tím, že byla femininní postava umístěna vpravo a maskulinní vlevo, jednalo se o nadpoloviční počet kreseb. Opačné pořadí jsem našla u necelé třetiny kreseb, zbytek tvořily kresby, kde byly postavy nakreslené na opačných stranách papíru. Veškeré postavy však byly stejně velké, shoda byla 100 %.

Všechna tato data jsou prezentována v následující tabulce č.3.

Tabulka č.3: Umístění postav

	UMÍSTĚNÍ				
	JEDNA STRANA	OPAČNÉ STRANY	NAHOŘE	STŘED	DOLE
CELKEM (n=35)	80%	20%	23%	69%	8%
CELKEM DÍVKY (n=15)	73%	27%	20%	80%	/
CELKEM CHLAPCI (n=20)	85%	15%	25%	60%	15%
ČESKÉ DĚTI (n=16)	87%	13%	18%	69%	6%
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	40%	60%	20%	80%	/
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	86%	14%	29%	57%	14%
JINÉ (n=7)	86%	14%	29%	71%	/

Pro vysvětlení: u jedné kresby jsem zaznamenala, že byla mužská postava nakreslena do středu plochy a ženská do horní části. Protože by bylo toto zaznamenávání do tabulky komplikované, rozhodla jsem se tam tento údaj nezaznamenat. Proto se například u celkového počtu dětí nelze dopočítat 100% v případě umístění kresby do horní/středové/dolní části papíru. Zbylá procenta tvoří tato kresba.

Pokud se podíváme na tabulku číslo 3, můžeme vidět, že děti, bez ohledu na etnicitu, se shodují v tom, že kresby spíše umísťovaly na jednu stranu papíru a do

středu. Jedinou výjimku zde tvoří děti vietnamské etnicity, které častěji kreslily postavy na opačné strany papíru. Toto lze chápat jako větší potřebu postavy od sebe oddělit.

Tabulka č.4: Pořadí postav

	POŘADÍ	
	MP VPRAVO, FP VLEVO	FP VPRAVO, MP VLEVO
CELKEM (n=35)	31%	46%
CELKEM DÍVKY (n=15)	47%	27%
CELKEM CHLAPCI (n=20)	20%	60%
ČESKÉ DĚTI (n=16)	31%	50%
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	/	40%
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	57%	29%
JINÉ (n=7)	29%	57%

Pro vysvětlení: MP znamená maskulinní postava, FP femininní postava.

Co se týče pořadí, opět zde vidíme většinovou shodu v tom, že byla maskulinní postava umístěna vlevo a femininní vpravo. Můžeme předpokládat, že děti začínaly kresbu jako při psaní – tedy z levé strany do pravé. Tudíž postavu vlevo kreslily jako první. Také bychom mohly předpokládat, že děti kreslily jako první tu postavu, se kterou se spíše ztotožňují. Když se podíváme na celkové výsledky u dívek a chlapců, tento předpoklad by se potvrzoval. Avšak do tohoto vstupují romské děti, jejichž poměr byl 3 dívky a 4 chlapci. Tyto děti většinou kreslily jako první femininní postavu, mohly bychom zde tedy usuzovat na to, že je pro ně femininita znakem, který více vystupuje a přitahuje pozornost. Případně se lze také domnívat, že v romské kultuře ženy zastávají mnohem výraznější, důležitější roli a proto je děti vyobrazovaly jako první.

Tabulka č.5: Velikost postav

	VELIKOST		
	STEJNĚ VELKÉ	VĚTŠÍ MP	VĚTŠÍ FP
CELKEM (n=35)	77%	20%	3%
CELKEM DÍVKY (n=15)	86%	7%	7%
CELKEM CHLAPCI (n=20)	68%	32%	/
ČESKÉ DĚTI (n=16)	67%	33%	/
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	80%	/	20%
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	71%	29%	/
JINÉ (n=7)	100%	/	/

Pro vysvětlení: MP znamená maskulinní postava, FP femininní postava.

Zároveň je zajímavé, že v rámci velikosti postav některé romské děti vyobrazovaly maskulinní jako tu větší. Naopak děti vietnamské a jiné etnicity kreslily postavy povětšinou stejně velké, přikládali jim oběma tedy stejný význam.

10.1.2 Propracovanost a barevnost postav

Propracovanost ukazuje, zda byly kresby spíše jednodušší, tudíž bez větší míry detailů, nebo naopak. Posuzovala jsem malou, střední a velkou propracovanost kreseb – u malé propracovanosti nebylo často zachyceno například oblečení, či tělo jako takové (bylo zobrazeno čarami). Na velkou propracovanost se dalo usuzovat z velkého množství detailů a použití různých barev.

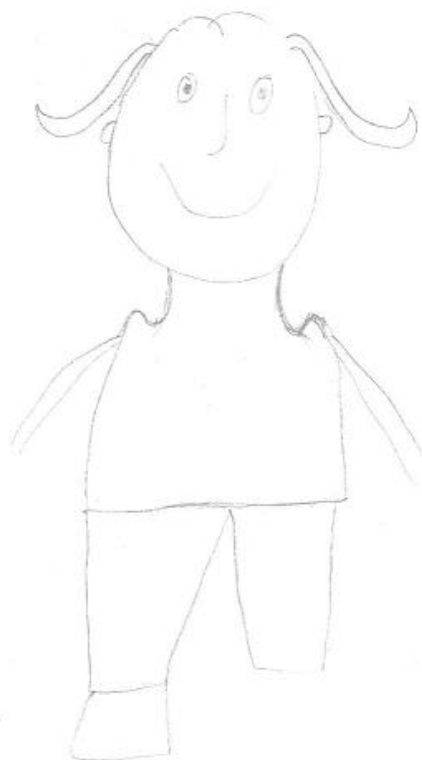
Celkově byla propracovanost kreseb velká a kvalitní, pouze pár kreseb jsem označila jako středně či málo propracované. U jedné kresby jsem se setkala také s tím, že maskulinní postava byla detailně zpracovaná, zatímco femininní méně. V případě, že se podíváme na propracovanost u dívek a u chlapců zvlášť, dívky měly častěji detailnější kresby, nežli chlapci. U dívek se nesetkáváme s žádnou kresbou, která by

byla označena jako málo propracovaná, avšak u chlapců takovýchto pár kreseb bylo. Detailnější propracovanost ze strany dívek můžeme chápat tak, že dívky jsou, více než chlapci, vedeny k určité grafické pečlivosti. Tato pečlivost se od nich také očekává. Níže uvádím příklad kresby s velkou, střední a malou propracovaností.

Obrázek č.5: Velká propracovanost



Obrázek č.6: Střední propracovanost



Obrázek č.7: Malá propracovanost



V případě, že děti opět rozdělím dle jejich etnicity, můžeme pozorovat, že kresby jsou povětšinou dobře propracované (tzn. velká propracovanost). Jak u majoritních (českých), vietnamských či dětí s jinou etnicitou, bylo detailně zpracováno okolo 80 %. Také u romských dětí byly téměř tři čtvrtiny kreseb zpracovány kvalitně, zbylé kresby byly již méně kvalitní. To, že většina dětí kresby zpracovávala kvalitně pravděpodobně souvisí s jejich věkem. Za prvé nejsou děti ještě natolik kritické, jako například dospívající, za druhé jsou také lépe vybaveni kreslicími potřebami (pastelky, fixy, atd), tudíž mají možnost kresbu zpracovat kvalitněji.

Tabulka č.6: Míra propracovanosti

	PROPRAČOVANOST			
	MALÁ	STŘEDNÍ	VELKÁ	MP VELKÁ, FP STŘEDNÍ
CELKEM (n=35)	3%	14%	80%	3%
CELKEM DÍVKY (n=15)	/	7%	93%	/
CELKEM CHLAPCI (n=20)	5%	20%	70%	5%
ČESKÉ DĚTI (n=16)	6%	6%	82%	6%
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	/	20%	80%	/
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	/	29%	71%	/
JINÉ (n=7)	/	14%	86%	/

Pro vysvětlení: MP znamená maskulinní postava, FP femininní postava.

S propracovaností kreseb souvisí také jejich barevnost. Setkávala jsem se jak s barevnými kresbami, tak i s kresbami, kde byla absence barev. U několika kreseb byla také maskulinní postava zpracována barevně, zatímco femininní nikoliv (a naopak).

Celkově byla naprostá většina kreseb barevných. V každé kategorii, kterou ve svém výzkumu sleduji, dosahoval počet barevných kreseb nejméně 80 %. Jedinou výjimku tvořily děti vietnamské etnicity, kde barevné kresby tvořily něco málo přes polovinu kreseb, zatímco zbytek byly kresby, ve kterých byla maskulinní postava barevná a femininní černobílá. Dalo by se tak usuzovat, že některé vietnamské děti se více soustředily na maskulinní postavu. Dalším možným vysvětlením také je, že nejdříve nakreslily maskulinní postavu, jež stihly propracovat, zatímco u femininní se jim to už nepodařilo.

Tabulka č.7: Barevnost postav

	BAREVNOST			
	BAREVNÉ	ČERNOBÍLÉ	MP BAREVNÉ, FP ČERNOBÍLÉ	MP ČERNOBÍLÉ, FP BAREVNÉ
CELKEM (n=35)	86%	3%	8%	3%
CELKEM DÍVKY (n=15)	80%	7%	13%	/
CELKEM CHLAPCI (n=20)	90%	/	5%	5%
ČESKÉ DĚTI (n=16)	88%	6%	6%	/
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	60%	/	40%	/
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	86%	/	/	14%
JINÉ (n=7)	100%	/	/	/

Pro vysvětlení: MP znamená maskulinní postava, FP femininní postava.

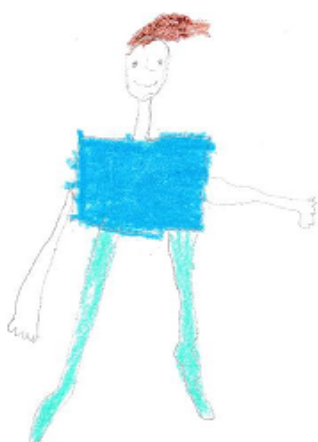
10.1.3 Vzájemné vztahy postav, popis postavy

Zdali jsou postavy k sobě nějak vztažené, jsem usuzovala na základě prostředí, respektive kontextu, do kterého byly zakresleny. V naprosté většině případů k sobě postavy nijak vztažené nebyly (obrázky pro ilustraci přikládám níže). Výjimku tvoří dvě kresby – jedná se o kresbu „českého“ chlapce a romské dívky. Český chlapec nakreslil postavy, které stojí vedle sebe a mezi sebou mají míč. Obě postavy jsou také oblečeny do jakéhosi dresu, usuzuji tak na sportovní kontext. Romská dívka nakreslila taktéž dvě postavy vedle sebe. Chlapec zde drží květinu v jedné ruce, květinu je namířena k dívce. V druhé ruce chlapec drží bonboniéru. Tento kontext posuzuji jako romantický. Domnívám se, že není třeba se těmito kresbami více zabývat, jelikož v nich neshledávám nepoukazují na žádný trend, který by v kresbách převládal. Chápu to tak, že chlapec má pravděpodobně rád sport, tudíž postavy zasadil do tohoto kontextu, zatímco dívka pojala kresbu takto romanticky, jelikož se jednalo o vyobrazení ženy a muže (tradičního partnerství).

Tabulka č.8: Vzájemné vztažení postav

	VZÁJEMNÉ VZTAŽENÍ POSTAV	
	ANO	NE
CELKEM (n=35)	6%	94%
CELKEM DÍVKY (n=15)	7%	93%
CELKEM CHLAPCI (n=20)	5%	95%
ČESKÉ DĚTI (n=16)	6%	94%
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	/	100%
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	14%	86%
JINÉ (n=7)	/	100%

Obrázek č.8: Postavy, které k sobě nejsou vzájemně vztažené



Obrázek č.9: Postavy, které jsou k sobě vzájemně vztažené



Co se však v kresbách vyskytovalo mnohem častěji byl popisek. V případě, že byl u kresby přítomen, šlo vždy o označení toho, zdali se jedná o dívku či chlapce. Ve dvou případech popisek obsahoval další charakteristiku postav (níže přiložen obrázek pro příklad). Celkově se dá říci, že se popisek vyskytoval v polovině kreseb. Tento trend nenajdeme u dětí jiné etnicity, jelikož téměř tři čtvrtiny dětí popisek nepoužilo. Osobně chápu přítomnost popisku jako potřebu potvrzení, co autor/ka kresby zamýšlí. Předpokládám tedy, že děti, které popisek použily, chtěly vyjasnit (protože se necítily jisté ohledně kvality své kresby) nebo zdůraznit (protože pro ně genderová příslušnost postav byla obzvláště důležitá), která z postav je dívka a která chlapec. Tím pádem děti jiné etnicity tuto potřebu tolik nevnímaly.

Tabulka č.9: Přítomnost popisku u kreseb

	PŘÍTOMNOST POPISKU	
	ANO	NE
CELKEM (n=35)	46%	54%
CELKEM DÍVKY (n=15)	47%	53%
CELKEM CHLAPCI (n=20)	45%	55%
ČESKÉ DĚTI (n=16)	44%	56%
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	40%	60%
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	43%	57%
JINÉ (n=7)	29%	71%

Obrázek č.10: Popisek přítomný u kresby



10.1.4 Reálnost postav

V rámci kreseb jsem hledala 4 typy jejich zobrazení: reálné, fantazijní, subkulturní, nadsazené. Nakonec jsem veškeré kresby shledala jako reálné, jelikož nenesly žádné ze znaků, které by je řadily do jiné kategorie. U jedné kresby jsem tento znak nemohla posoudit, jelikož byla v tomto ohledu neidentifikovatelná (psala jsem o ní také v podkapitole o umístění, pořadí a velikosti postav).

Tabulka č.10: Reálnost postav

	REÁLNOST POSTAV			
	REÁLNÉ	SUBKULTURNÍ	NADSAZENÉ	FANTAZIJNÍ

CELKEM (n=34)	100%	0%	0%	0%
CELKEM DÍVKY (n=15)	100%	0%	0%	0%
CELKEM CHLAPCI (n=19)	100%	0%	0%	0%
ČESKÉ DĚTI (n=15)	100%	0%	0%	0%
VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	100%	0%	0%	0%
ROMSKÉ DĚTI (n=7)	100%	0%	0%	0%
JINÉ (n=7)	100%	0%	0%	0%

10.2 Atributy maskulinní postavy

Nejčastěji jsem na postavách (ať maskulinních, tak femininních) zaznamenávala určitý výraz obličeje, délku a barvu vlasů, oblečení, obuv a další, povětšinou ojedinělé, atributy. V této podkapitole se budu věnovat pouze vyobrazeným maskulinním postavám a jejich atributům. Jak jsem se již zmínila, jedna kresba byla velice těžko identifikovatelná. Bylo možné z ní vyčíst určité formální znaky, ale nebyla jsem schopna určit, která z postav by měla být maskulinní a která femininní. Proto jsem tuto kresbu do analýzy maskulinních/femininních atributů nezahrnula. To je také důvod, proč jsem v předchozích kapitolách počítala se vzorkem 35 kreseb, když nyní používám vzorek 34 kreseb.

Nyní pouze shrnu, jaké atributy se nejčastěji objevovaly u dětí celkově, poté u dívek a chlapců zvlášť. Posléze se budu detailněji zabývat maskulinní postavou z pohledu jednotlivých etnických skupin dětí. Veškeré atributy maskulinní postavy lze nalézt v tabulce č. 11, jež je umístěna pod tímto textem. Celkově děti nejčastěji zakreslovaly úsměv, krátké vlasy, kalhoty/kraťasy, tričko/tílko a obuv. Nejčastěji měla chlapecká postava černé vlasy, přes třetinu dětí nakreslilo vlasy hnědé a pouze

ojediněle se vyskytly vlasy blond'até. Jakékoliv další znaky maskulinní postavy by se daly považovat za výjimečné. Dívky a chlapci se nelišily v nejčastěji zobrazovaných atributech (jako je úsměv, krátké vlasy, kalhoty/kraťasy apod.). Pouze dívky častěji než chlapci zasazovaly postavy do nějakého kontextu. Chlapci na druhou stranu využívali rozmanitosti oblečení (jedna maskulinní postava měla tričko a kalhoty, další společenský oblek, další svetr apod.).

Tabulka č.11: Atributy maskulinní postavy I

	CELKEM	CELKEM DÍVKY	CELKEM CHLAPCI
úsměv	68%	53%	63%
neutrální výraz	26%	13%	26%
krátké vlasy	94%	80%	79%
hnědé vlasy	38%	27%	42%
černé vlasy	44%	40%	32%
blond vlasy	3%	/	5%
kalhoty/kraťasy	94%	80%	84%
tričko/tílko	85%	67%	68%
rolák	3%	/	5%
košile	3%	/	5%
svetr	3%	7%	/
vojenská uniforma	3%	/	5%
šátek	3%	/	/
klobouk/kšiltovka	9%	/	16%
pásek	12%	7%	16%
kravata	3%	/	11%
potítka	3%	/	5%
společenský oblek	3%	/	5%
kravata/motýlek	6%	/	/
obuv	88%	80%	79%
obuv společenská	3%	/	/
motiv auta na tričku	3%	/	5%
motiv blesku na tričko	6%	7%	5%
skateboard	3%	7%	/
housle	3%	7%	/
míč	3%	/	5%
letišťe	3%	7%	/
květina	3%	7%	/
bonboniéra	3%	7%	/

Co se týče použitých barev u maskulinních postav, nejčastěji se vyskytovala barva modrá a zelená. V téměř polovině kreseb lze také najít barvu hnědou a černou. Dívky taktéž nejčastěji používaly zelenou barvu, dále modrou a oranžovou. U chlapců je využití barev více variabilní, nejvíce se objevila barva modrá, černá a zelená, dále červená a hnědá. Jak se ale ukazuje, kresby maskulinních postav častěji obsahovaly tmavší barvy, které jsou spíše spojovány s maskulinitou.

Tabulka č.12: Frekvence výskytu barev u maskulinní postavy I

	CELKEM (n=32)	CELKEM DÍVKY (n=14)	CELKEM CHLAPCI (n=18)
červená	38%	21%	50%
hnědá	47%	43%	50%
černá	47%	36%	56%
modrá	63%	57%	61%
zelená	63%	71%	56%
oranžová	34%	57%	17%
žlutá	25%	21%	28%
šedá	9%	7%	11%
fialová	13%	14%	11%
růžová	/	/	/

Nyní bych se však detailněji podívala na jednotlivé etnické skupiny dětí. Seznam atributů, společně s jejich četností u jednotlivých skupin, je opět k nalezení v tabulce č. 12 pod textem. Tři čtvrtiny majoritních dětí zobrazilo maskulinní postavu s úsměvem. Téměř veškeré majoritní děti nakreslily mužské postavě krátké vlasy, s tím, že jejich barva byla buď hnědá nebo černá. Co se týče oblečení, postavy na sobě měly dominantně tričko/tílko a kalhoty/kraťasy. Jednotlivě byl na kresbě zaznamenán svetr, vojenská uniforma a společenský oblek. Asi tři postavy měly pokrývku hlavy spočívající v kšiltovce/klobouku. Na většině kreseb jsem také zaznamenala obuv – nejvíce se jednalo o tenisky. Zbylé atributy se vyskytovaly ojediněle jako například kravata, šátek, potítko. Tři kresby byly také zasazeny do nějakého prostředí, případně se na nich vyskytoval předmět, se kterým postava manipulovala.

Veškeré vietnamské děti nakreslily maskulinní postavě krátké vlasy, kalhoty/kraťasy a obuv. Na většině kreseb se také objevoval úsměv a tričko/tílko, více

než polovina dětí také nakreslilo maskulinní postavě černé vlasy – veškeré tyto informace jsou v souladu s celkovým výskytem atributů. Na jedné kresbě jsem zamenala pásek. Pásek lze chápat jako módní doplněk, anebo ho můžeme vztahovat k tělu jako takovému. Mám tím na mysli, že pásek odděluje horní a dolní polovinu těla, kdy dolní polovina těla je určitým způsobem pro takto malé děti tajemná.

Také romské děti zaznamenávaly u maskulinní postavy krátké vlasy, kalhoty/kraťasy a tričko/tílko, tento výskyt byl 100 %. Na téměř veškerých kresbách byla také nakreslena obuv. Zajímavé je, že romské děti nenásledovaly trend vyobrazení úsměvu. Je pravda, že více než polovina dětí úsmev nakreslila, ale zbylé děti volily neutrální výraz, tento poměr je 57:43. Podobné je to u barvy vlasů, kdy více než polovina dětí nakreslila postavě černé vlasy, zatímco zbylé děti vlasy hnědé. Také u romských dětí se setkáváme s páskem.

Ve skupině dětí jiné etnicity se opět setkáváme se 100 % výskytem krátkých vlasů, kalhot/kraťas a obuvi. Většina dětí také nakreslilo postavě tričko/tílko a úsměv. Zajímavé je, že přes polovinu dětí kreslilo postavě hnědé vlasy, nikoliv černé, s čímž jsme se do teď setkávali. Výjimku zde také tvoří jedna kresba, kde měla postava vlasy blond'até. Také u těchto kreseb se můžeme setkat s vyobrazením pásku. Děti jiné etnicity neumístily maskulinní postavu do žádného kontextu, ani se zde nevyskytoval žádný předmět, odkazující na volnočasové aktivity atd.

Skupiny dětí tedy často volily podobné atributy. Maskulinní postava byla zorazována síše s úsměvem, krátkými tmavými vlasy, v kalhotech, tričku a obuvi. Majoritní děti využívaly rozmanitější škálu atributů (ač se atributy objevily ojediněle), nežli ostatní skupiny dětí. Naopak ale majoritní děti například vůbec nezakreslily pásek, který se však objevil v kresbách dětí vietnamských, romských a jiné etnicity.

Tabulka č.13: Atributy maskulinní postavy II

	ČESKÉ DĚTI	VIETNAMSKÉ DĚTI	ROMSKÉ DĚTI	JINÉ DĚTI
úsměv	67%	80%	57%	71%
neutrální výraz	20%	20%	43%	29%
krátké vlasy	87%	100%	100%	100%
hnědé vlasy	40%	/	43%	57%
černé vlasy	40%	60%	57%	29%
blond vlasy	/	/	/	14%
kalhoty/kraťasy	87%	100%	100%	100%
tričko/tílko	80%	80%	100%	86%
rolák	/	/	/	14%
košile	/	/	/	14%
svetr	7%	/	/	/
vojenská uniforma	7%	/	/	/
šátek	7%	/	/	/
klobouk/kšiltovka	13%	/	/	14%
pásek	/	20%	14%	29%
kravata	/	/	/	14%
potítka	7%	/	/	/
společenský oblek	7%	/	/	/
kravata/motýlek	7%	/	/	/
obuv	80%	100%	86%	100%
obuv společenská	7%	/	/	/
motiv auta na tričku	7%	/	/	/
motiv blesku na tričko	7%	/	14%	/
skateboard	7%	/	/	/
housle	7%	/	/	/
míč	7%	/	/	/
letišťe	/	20%	/	/
květina	/	/	14%	/
bonboniéra	/	/	14%	/

V případě použitých barev jsou výsledky následující. Majoritní děti dominantně používaly barvu modrou a zelenou, u poloviny kreseb lze také nalézt barvu černou a oranžovou. Vietnamské děti používaly nejvíce barvu hnědou, černou a modrou. Také v kresbách romských dětí nalezneme nejvíce zelenou barvu, hnědou a modrou. Děti jiné etnicity dominantně používaly zelenou barvu, ve více než polovině kreseb byla

také použita barva červená. Skupiny dětí se tedy shodují v použití modré a zelené barvy. Naopak žádná skupina nevyužila barvu růžovou. Majoritní děti, děti vietnamské etnicity a děti jiné etnicity také často volily barvu červenou a černou. Tomu se vymykají romské děti, které tyto barvy použily zřídka. I tady se tedy potvrzuje, že v případě maskulinní postavy volí děti (bez ohledu na etnicitu) spíše tmavší barvy.

Tabulka č.14: Frekvence výskytu barev u maskulinní postavy II

	ČESKÉ DĚTI (n=14)	VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	ROMSKÉ DĚTI (n=6)	JINÉ DĚTI (n=7)
červená	43%	40%	17%	57%
hnědá	43%	60%	50%	29%
černá	57%	80%	17%	43%
modrá	86%	60%	50%	43%
zelená	86%	20%	67%	71%
oranžová	50%	40%	34%	29%
žlutá	29%	/	34%	29%
šedá	7%	/	17%	14%
fialová	7%	20%	17%	14%
růžová	/	/	/	/

10.3 Atributy femininní postavy

Děti nejčastěji zobrazovaly femininní postavu s úsměvem, avšak na několika kresbách měla postava také výraz neutrální. Postavy měly buď dlouhé či polodlouhé vlasy, v jednom případě jsem se také setkala s krátkými vlasy. Naopak od maskulinní postavy, kde byla nejčastěji zakreslena černá barva vlasů, u femininních postav jsem se s černými vlasy potkala vcelku výjimečně. Častěji měly postavy buď hnědé nebo blondřaté vlasy. U třetiny kreseb jsem zaznamenala líčení, tedy že postava měla například buď rtěnku, řasenku, oční stíny atd. Zatímco u maskulinních postav jsem se nesečkala s žádným zobrazením nějaké tělesné části, u femininních kreseb jsem několikrát zaznamenala zvýrazněná ňadra či pupík. Nejčastěji byly postavy oblečeny v šatech, sukni/kalhotech a tričku/tílku. Také jsem vícekrát zaznamenala obuv, případně obuv s podpatkem. Femininní postavy také více disponovaly různému doplňky jako jsou rukavičky, šperky, brýle atd. Pouze tři kresby také zaznamenávaly

femininní postavu v nějakém kontextu. Veškeré atributy jsou zaznamenány v tabulce č. 13 s ohledem na celkový počet dětí, celkový počet dívek a celkový počet chlapců.

Necelá polovina dívek zakreslila u femininní postavy úsměv, necelá třetina pak výraz neutrální. Také dominovaly dlouhé vlasy, pouze u pár kreseb jsem zaznamenala vlasy po ramena. Třetina dívek volila hnědé vlasy, pětina dívek vlasy blondřaté, několik dívek umístilo do vlasů také mašli. Přes polovinu postav na sobě mělo sukni/šaty a tričko/tílko, necelá polovina kreseb disponovala obuví a pětina kreseb obuví s podpatky. Necelá třetina postav byla nalíčena, u jedné kresby jsem se setkala se zvýrazněnými ňadry. V jedné kresbě byla postava nakreslena společně s mikrofonem.

Oproti dívkám, chlapci ve třech čtvrtinách kreseb nakreslili femininní postavě úsměv, což může svědčit o jejich kladném nastavení ohledně femininity. Chlapci také mnohem častěji volili vlasy po ramena, narozdíl od dívek, které povětšinou kreslily vlasy dlouhé. Shoda ovšem panuje ve zvolené barvě vlasů, chlapci také nejčastěji volili hnědou barvu vlasů, méně často blondřaté vlasy a nejméně černé. Femininní postava na sobě měla častokrát šaty/sukni, tričko/tílko a kalhoty/kraťasy, na nohou boty (u dvou kreseb se jednalo o boty s podpatky). V několika případech byla postava nalíčena a byla zvýrazněna ňadra. V jedné kresbě byla okolo postavy nakreslena ulice, v jiné kresbě byla postava v blízkosti míče.

Tabulka č.15: Atributy femininní postavy I

	CELKEM (n=34)	CELKEM DÍVKY (n=15)	CELKEM CHLAPCI (n=19)
úsměv	68%	40%	74%
neutrální	26%	27%	16%
dlouhé vlasy	53%	67%	26%
vlasy po ramena	44%	13%	58%
krátké vlasy	3%	/	5%
hnědé vlasy	38%	33%	42%
blond vlasy	26%	20%	26%
černé vlasy	18%	7%	16%
barevné vlasy	3%	7%	/
culík	6%	7%	5%
mašle ve vlasech	12%	20%	5%

líčení	35%	27%	16%
ňadra	9%	7%	11%
pupík	3%	/	5%
sukně/šaty	59%	60%	47%
tričko/tílko	68%	60%	58%
punčochy	12%	13%	11%
kalhoty/kraťasy	41%	20%	42%
svetr	3%	/	5%
rukavičky	3%	7%	/
obuv	59%	47%	53%
obuv s podpatky	24%	20%	16%
šperky	9%	20%	/
hodinky	3%	7%	/
brýle dioptrické	3%	7%	/
motiv srdce na tričku	12%	13%	11%
míč	3%	/	5%
mikrofon	3%	7%	/
ulice	3%	/	5%

Celkové rozložení barev u femininní postavy je více členité. Často se objevovala barva červená, modrá, vesměs i růžová. Růžová barva nebyla vůbec použita v případě maskulinních postav. V dívčích kresbách femininních postav se nejvíce vyskytovala barva modrá, červená a růžová. Chlapci také používali barvu modrou a červenou, ve více než třetině kreseb se objevila barva černá.

Tabulka č.16: Frekvence výskytu barev u femininní postavy I

	CELKEM (n=32)	CELKEM DÍVKY (n=14)	CELKEM CHLAPCI (n=18)
červená	44%	43%	44%
hnědá	22%	14%	33%
černá	28%	14%	38%
modrá	44%	50%	44%
zelená	24%	21%	28%
oranžová	19%	14%	22%
žlutá	24%	29%	22%
šedá	16%	14%	17%
fialová	16%	36%	/
růžová	34%	43%	28%

Majoritní děti opět vesměs kopírovaly trendy, které jsme mohly do teď vidět. Přes polovinu dětí nakreslilo femininní postavě úsměv, dlouhé vlasy, sukni/šaty, tričko/tílko a obuv. Majoritní děti však nejčastěji volily blondřaté vlasy, oproti hnědým. Téměř třetina dětí také nakreslila obuv s podpatkem. Vietnamské děti taktéž častěji volily úsměv, dlouhé, hnědé vlasy, šaty/sukně či kalhoty, tričko/tílko a obuv. Ve více než polovině kreseb jsem také našla líčení. Také v kresbách romských dětí jsem našla výše zmíněné atributy, avšak s tou výjimkou, že romské děti častěji zakreslovaly postavám vlasy polodlouhé, nikoliv dlouhé. U dětí jiné etnicity dominuje volba úsměvu jako výrazu obličeje. Stejně jako romské děti nejčastěji volily polodlouhé vlasy hnědé barvy. Nejčastěji zakreslené oblečení bylo tričko/tílko a kalhoty/kraťasy. Zde je zajímavé, že se taktéž nejednalo o sukni/šaty jako v předchozích skupinách.

Srovnáme-li jednotlivé skupiny, děti se shodovaly v zakreslení úsměvu, délky vlasů, sukni/šatech, tričku/tílku a obuvi. Rozdíl nastává například ve volbě barvy vlasů, kdy majoritní děti, naopak od dětí vietnamské, romské a jiné etnicity, nejčastěji volily blondřaté vlasy. Naopak co se týče líčení, děti jiné než majoritní etnicity, zaznamenávaly líčení častěji. Dalšího rozdílu si lze všimnout u atributu kalhoty/kraťasy, který ve velké míře používaly děti jiné etnicity, narozdíl od dětí majoritní, vietnamské a romské etnicity.

Tabulka č.17: Atributy femininní postavy II

	ČESKÉ DĚTI	VIETNAMSKÉ DĚTI	ROMSKÉ DĚTI	JINÉ DĚTI
úsměv	60%	60%	57%	100%
neutrální	20%	40%	43%	14%
dlouhé vlasy	60%	60%	43%	43%
vlasy po ramena	33%	40%	57%	57%
krátké vlasy	7%	/	/	/
hnědé vlasy	20%	40%	43%	71%
blond vlasy	33%	20%	29%	/
černé vlasy	13%	/	29%	29%
barevné vlasy	7%	/	/	/
culík	7%	/	/	14%
mašle ve vlasech	13%	20%	14%	/

líčení	13%	60%	57%	43%
ňadra	7%	20%	14%	/
pupík	7%	/	/	/
sukně/šaty	73%	60%	57%	29%
tričko/tílko	67%	40%	71%	86%
punčochy	20%	20%	/	/
kalhoty/kraťasy	20%	40%	43%	86%
svetr	/	/	/	14%
rukavičky	/	/	14%	/
obuv	53%	60%	71%	57%
obuv s podpatky	27%	20%	14%	29%
šperky	/	40%	14%	/
hodinky	/	20%	/	/
brýle dioptrické	/	20%	/	/
motiv srdce na tričku	13%	/	29%	/
míč	7%	/	/	/
mikrofon	7%	/	/	/
ulice	/	/	14%	/

Majoritní děti v kresbách femininních postav nejčastěji volily barvu červenou, modrou a růžovou. V kresbách vietnamských dětí jsem našla nejvíce barvu růžovou a šedou. Romské děti opět volily nejvíce barvu červenou a modrou, zatímco děti jiné etnicity nejčastěji používaly barvu hnědou, modrou a žlutou. Očekávala jsem, že u femininních postav budu nalézat spíše světlejší barvy, respektive takové barvy, které jsou s femininitou spojovány (červená, růžová atd.). Pravdou je, že u maskulinní postavy jsem v žádné kresbě nenašla barvu růžovou, zatímco u femininních postav se jednalo o jednu z dominantních barev. Vietnamské děti a děti jiné etnicity se však vymykaly svým použitím barev. Dá se tedy předpokládat, že prostředí, ze kterého děti pochází spojuje s femininitou jiné barvy, pro nás ne tolik typické.

Tabulka č.18: Frekvence výskytu barev u femininní postavy II

	ČESKÉ DĚTI (n=14)	VIETNAMSKÉ DĚTI (n=5)	ROMSKÉ DĚTI (n=6)	JINÉ DĚTI (n=7)
červená	57%	20%	50%	29%
hnědá	7%	/	34%	57%
černá	29%	20%	34%	29%
modrá	50%	20%	50%	43%
zelená	36%	/	17%	29%
oranžová	21%	/	17%	29%
žlutá	29%	/	17%	43%
šedá	7%	40%	17%	14%
fialová	21%	/	17%	14%
růžová	50%	40%	17%	14%

11 Dominantní genderová schémata u jednotlivých skupin

V předcházející kapitole jsem popsala veškeré znaky kreseb, ať už se jednalo o znaky formální, či obsahové. Představila jsem i ty znaky, které se vyskytovaly méně často. Nyní se budu soustředit na převládající charakteristiky femininního a maskulinního schématu, a to u každé etnické skupiny. Domnívám se, že charakteristiky, které níže představím tvoří následně dominantní genderové schéma maskulinity a femininity u každé skupiny. V teoretické části jsem se zmiňovala o existenci konvenčních a nekonvenčních genderových schémat. Níže prezentovaná schémata budou taková schémata, která převládají v dané skupině, lze je tedy označit za konvenční. Podmínkou bylo, aby se atribut, který zařazuji do tabulky, vyskytoval nejméně v 50 % kreseb. Pokud byly některé atributy zastoupeny podobnou hodnotou, zanesla jsem je do tabulky oba.

Jak ukazuje následující tabulka číslo 19, schémata maskulinity byla velice podobná. To znamená, že děti na maskulinitu nahlízejí ze stejné perspektivy. Také hodnotí stejné oblasti, nejčastěji docházelo k hodnocení socio-kulturních znaků jako je oblečení, účes apod. Biologické znaky nebyly pro určení maskulinity nijak důležité. V určitých směrech mají odlišné schéma romské děti, které například zaznamenávaly maskulinní postavu jako druhou, nikoliv první. Lze tedy předpokládat, že femininita (posléze femininní postava) je něco výrazného, důležitého, v jejich prostředí. Také je možné, že femininní postava má v romské kultuře významnější roli, nežli maskulinní. Schémata se také liší v konkrétních barvách, které děti při vyjadřování maskulinity používaly. Avšak veškeré barvy přítomné ve schématech jsou tmavé barvy, které se obecně s maskulinitou spojují.

Tabulka č.19: Konvenční schéma maskulinity

ČESKÉ DĚTI	VIETNAMSKÉ DĚTI	ROMSKÉ DĚTI	JINÉ DĚTI
první maskulinní postava	první maskulinní postava	sekundární maskulinní postava	první maskulinní postava
stejně velké	stejně velké	stejně velké	stejně velké
silná realističnost	silná realističnost	silná realističnost	silná realističnost
velká propracovanost	velká propracovanost	velká propracovanost	velká propracovanost
velká barevnost	velká barevnost	velká barevnost	velká barevnost
úsměv	úsměv	úsměv až neutrální výraz	úsměv
krátké, tmavé vlasy	krátké, černé vlasy	krátké, tmavé vlasy	krátké, tmavé vlasy
tričko/tílko	tričko/tílko	tričko/tílko	tričko/tílko
kalhoty/kraťasy	kalhoty/kraťasy	kalhoty/kraťasy	kalhoty/kraťasy
obuv	obuv	obuv	obuv
černé, modré, zelené, oranžové oblečení	hnědé, černé a modré oblečení	zelené, modré a hnědé oblečení	červené a zelené oblečení

Níže přikládám obrázky maskulinních postav, které reprezentují každou etnickou skupinu.

Obrázek č.11: Maskulinní postava nakreslena českým chlapcem



Snažila jsem se vybrat takové obrázky, kde bude několik atributů přítomných i v konvenčních schématech. Na této maskulinní postavě můžeme vidět, že se usmívá, má krátké, tmavé vlasy a je oblečena do trička a kalhot. Také zde můžeme vidět tři dominantní barvy – černou, modrou a zelenou.

Obrázek č.12: Maskulinní postava nakreslena vietnamským chlapcem



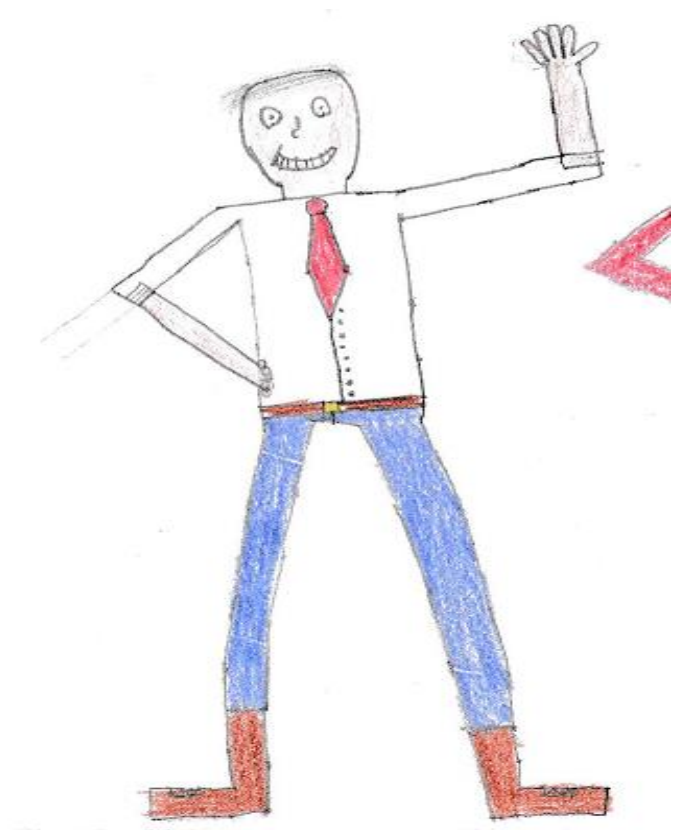
U této kresby lze zaznamenat, že se postava směje, má krátké černé vlasy, na sobě tričko a černé kalhoty. I tyto atributy najdeme v konvenčním schématu maskulinity vietnamských dětí.

Obrázek č.13: Maskulinní postava nakreslená romskou dívkou



Autorka této kresby nakreslila postavě krátké, černé vlasy. Výraz postavy je mezi úsměvem a neutrálním, oblečena je v kalhotách a tričce. Toto je zrovna i jedna z kreseb, která obsahovala kontext - chlapec předával dívce květinu a bonboniéru.

Obrázek č.14: Maskulinní postava nakreslena chlapcem jiné etnicity



Tato kresba vyobrazuje maskulinní postavu, která se velice vesele směje. Má krátké vlasy, je oblečena v košili, kravatě a kalhotách. Také je zde přítomna červená barva, jedna z dominantních barev ve schématech dětí jiné etnicity.

Také schémata femininity si byla velice podobná. Opět je zde určitá výjimka u romských dětí, které femininní postavu zakreslovaly jako první. O tomto jsem pojednávala výše. Ve schématu vietnamských a romských dětí se navíc objevuje atribut líčení, který chápu jako určité „zospělování“ postavy. Pro vietnamské a romské děti to také může znamenat normu, se kterou se ve svém okolí setkávají. Co dále stojí za zmínku je to, že děti jiné etnicity nevnímají femininitu jako spojenou s určitým typem oblečení. Mám nyní na mysli to, že ostatní schémata femininity obsahují šaty/sukně, zatímco schéma těchto dětí obsahuje kalhoty/kraťasy.

Tabulka č.20: Konvenční schéma femininity

ČESKÉ DĚTI	VIETNAMSKÉ DĚTI	ROMSKÉ DĚTI	JINÉ DĚTI
sekundární femininní postava	sekundární femininní postava	první femininní postava	sekundární femininní postava
stejně velké	stejně velké	stejně velké	stejně velké
silná realističnost	silná realističnost	silná realističnost	silná realističnost
velká propracovanost	velká propracovanost	velká propracovanost	velká propracovanost
velká barevnost	velká barevnost	velká barevnost	velká barevnost
úsměv	úsměv až neutrální výraz	úsměv až neutrální výraz	úsměv
dlouhé vlasy	dlouhé až polodlouhé vlasy	dlouhé, tmavé vlasy	dlouhé až polodlouhé vlasy
tričko/tílko	líčení	líčení	tmavé vlasy
sukně/šaty	sukně/šaty	tričko/tílko	tričko/tílko
obuv	obuv	sukně/šaty	kalhoty/kraťasy
červené, modré a růžové oblečení		obuv	obuv
		modré a červené oblečení	hnědé oblečení

Jak jsem již psala výše, děti vyjadřovaly gender pomocí takových znaků jako je oblečení, délka vlasů, jejich barva atd. Z této perspektivy na něj pohlížely. Ve svých schématech jsou děti všech etnicit vesměs rigidní, určitou flexibilitu lze zaznamenat u dětí jiné etnicity. Rigidita je v tomto věku vesměs běžná, k určité flexibilitě genderových schémat dochází spíše později. Děti v mém výzkumu tedy vnímaly a zobrazovaly femininní a maskulinní postavy jako odlišné. Genderové hranice se týkaly zejména barev, oblečení a účesů. Mezi dětmi existovala velká shoda, a to i mezi dívkami a chlapci. Jejich pohled na genderové role je tedy obdobný. Zásadní rozdíl mezi dětmi různé etnicity/národnosti v zobrazování maskulinní a femininních postav se neprokázaly. Zjištěny byly jen dílčí odlišnosti, které však nijak nenabourávaly celkové genderové zobrazování.

I zde přikládám pro představu kresby femininních postav dětí z jednotlivých etnických skupin.

Obrázek č.15: Femininní postava nakreslená českou dívkou.



Tato femininí postava se usmívá, má vcelku dlouhé vlasy, které jsou stažené do culíku. Dívka má zvýrazněné řasy. Oblečena je v tričku a sukni, která má květinový motiv. Popisek, který je u dívky přítomen je podbarven růžovou barvou. Veškeré tyto atributy najdeme ve schématu majoritních dětí.

Obrázek č.16: Femininní postava nakreslená vietnamskou dívkou



Tato femininní postava se lehce usmívá, má velice dlouhé vlasy (ve kterých je mašle) a zvýrazněné řasy. Na sobě má oblečené tričko a sukni, také punčochy, na nohou má boty na podpatku. V této kresbě nejsou využité žádné barvy, ale u vietnamských dětí se stejně neprokázala shoda v použitých barvách.

Obrázek č.17: Femininní postava nakreslená romskou dívkou



Tato kresba je v určitých znacích podobná předešlé. Femininní postava je oblečena v tričku (s motivem srdce), sukni, na nohou má boty. Vlasy jsou dlouhé, s mašlí, výraz tváře svědčí o lehkém úsměvu. Postava má zvýrazněné řasy, což by byl znak líčení. Všechny tyto atributy byly také přítomné ve schématu femininity romských dětí.

Obrázek č.18: Femininní postava nakreslená chlapcem jiné etnicity



Tato kresba femininní postavy vykazuje velice výrazný úsměv, vlasy má po ramena. Na rozdíl od předešlých kreseb je tato postava oblečena do trička a kalhot, což je znakem schémat dětí s jinou etnicitou.

Diskuse

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zdali se etnicita dětí projevuje v jejich vnímání maskulinity a femininity. Inspirací pro tuto bakalářskou práci mi byla práce doc. PhDr. Ireny Smetáčkové, PhD. (2016), jež zkoumala představy dětí (školního věku) o maskulinitě a femininitě. Disponovala jsem kresbami od dětí majoritní (české) etnicity, romské, vietnamské a jiné etnicity. V rámci těchto skupin jsem kresby také zkoumala.

Konvenční schéma maskulinity majoritních dětí vypadalo následovně. Maskulinní postava byla kreslena jako první, femininní a maskulinní postavy byly stejně velké. Kresba byla realistická, vysoce propracovaná a barevná. Maskulinní postava se usmívala, měla krátké, tmavé vlasy. Oblečena byla v tričku/tílku, kalhotech/kraťasech, na nohou měla obuv. Majoritní děti nejčastěji používaly barvy černá, modrá, zelená a oranžová. Schéma u vietnamských dětí bylo velice podobné až na položku barva vlasů – tu volily nejčastěji černou. Také nepoužívanějšími barvami byly barvy hnědá, černá a modrá. Schéma dětí jiné etnicity se také ve větší míře shodovalo se schématem majoritních dětí, výjimkou byly použité barvy. Děti jiné etnicity nejvíce volily barvu červenou a zelenou. Největší rozdíly lze zaznamenat u romských dětí, jež maskulinní postavu zaznamenávaly jako druhou v pořadí. Shoda panuje ve velikosti postav (také postavy kreslily stejně velké), v silné realističnosti, propracovanosti a barevnosti. Romské děti u maskulinní postavy volily úsměv až neutrální výraz (hodnoty výskytu byly podobné). Postavy měly krátké, tmavé vlasy, oblečeny byly v tričku/tílku, kalhotech/kraťasech, na nohou měly obuv. Mezi nejčastěji zvolené barvy patřily zelená, modrá a hnědá.

Konvenční schémata femininity byla více odlišná, nežli schémata maskulinity. Majoritní děti zaznamenávaly femininní postavu jako druhou, postava byla stejně velká jako maskulinní. Schéma se vyznačovalo silnou realističností, propracovaností a barevností. Femininní postava disponovala úsměvem, dlouhými vlasy, oblečena byla v tričku/tílku a sukni/šatech, na nohou měla obuv. Nejčastějšími barvami byla červená, modrá a růžová. Vietnamské děti se v několika znacích shodují s dětmi majoritními. Jedná se o tyto znaky – sekundární femininní postava, stejná velikost, vysoká propracovanost a realističnost, velká barevnost, dlouhé vlasy, přítomnost sukně/šatů a obuvi. Vietnamské děti však častěji zaznamenávaly úsměv či neutrální výraz, délka vlasů také variovala (vlasy byly buď dlouhé

nebo polodlouhé), děti také více zakreslovaly líčení. Schéma dětí romské etnicity se v několika bodech také shoduje se schématem dětí majoritních. Shoda byla v těchto oblastech: stejná velikost, silná realističnost, velká propracovanost, velká barevnost, tričko/tílko, sukně/šaty a obuv. Romské děti jako jediné kreslily femininní postavu jako první. Postava disponovala úsměvem či neutrálním výrazem, měla dlouhé a tmavé vlasy. Femininní postava byla nalíčená a nejčastěji používanými barvami byly modrá a červená. Konvenční schéma femininity dětí jiné etnicity bylo následující. Femininní postavu zakreslovaly jako druhou, postava byla stejně velká jako maskulinní. Postavy vykazovaly vysokou realističnost, propracovanost a barevnost. Femininní postava se usmívala, měla polodlouhé až dlouhé, tmavé vlasy. Oblečena byla v tričku/tílku, kalhotkách/kraťasích, na nohou měla obuv. Oblečení mělo nejčastěji hnědou barvu.

Takto bych tedy shrnula výsledky mého výzkumu. Děti se v pohlížení na maskulinitu a femininitu víceméně shodují, zásadní rozdíly z hlediska jejich etnicity se nepotvrdily. Jedním z důvodů proč tomu tak je, je skutečnost, že vzorek, na kterém jsem výzkum prováděla byl fakticky malý (35 kreseb, v případě jedné kresby jsem mohla analyzovat pouze její formální znaky). Abychom s jistotou mohli prohlásit, že se etnicita do schématu maskulinity a femininity nepromítá, bylo by zapotřebí většího množství kreseb, jež by byly podrobeny analýze.

Otázkou také zůstává, jak dlouho děti již žijí v ČR, a jaké měly možnosti v osvojování si pohledu na maskulinitu a femininitu. Například pokud by se jednalo o dítě, které je v ČR krátce, očekávala bych u něj větší pravděpodobnost, že se vliv etnicity v nazírání maskulinity a femininity projeví. V případě, že zde dítě od narození vyrůstá (například jeho rodiče se do ČR přistěhovali, dítě se však narodilo zde), je tak více v kontaktu s majoritní společností a může tak na maskulinitu a femininitu pohlížet obdobně. Na toto lze nahlížet z perspektivy kulturních modelů, které jsem zmiňovala v teoretické části a kterými se zabývali D.Bittnerová, D.Doubek a M.Levínská (2011). Lidé operují buď s odlišnými nebo stejnými modely - děti v mém výzkumu využívají spíše stejné kulturní modely skrze které dochází k interpretaci. To je také v souladu se skutečností, že modely nejsou neměnné struktury, a to i když se utvářejí v rámci socializace v rodině. Jedinec může své kulturní modely pozměňovat, především vlivem silného podnětu. Takový podnět může být například konflikt

s okolím, což je opět podnět k zamyšlení – je možné, že děti mají zkušenost s takovýmto konfliktem a vlivem toho pozměnily své kulturní modely? Možné to určitě je, avšak nepředpokládám, že by konflikt prožily všechny děti jiné etnicity. Otázkou tak zůstává, zdali děti v době, kdy docházelo k internalizaci modelů, již pobývaly v ČR či nikoliv. Osobně bohužel tuto skutečnost nevím, jelikož jsem neměla příležitost toto zjistit.

Důležitým bodem je také spor ohledně etnicity a národnosti. Národnostně mohou děti příslušet k Ukrajině, Vietnamu atd, avšak etnicky to mohou cítit jinak. Především pokud nevyrostají ve své domovině a za svůj domov považují ČR. V takovém případě mohou označit, že je dítě ukrajinské národnosti, ale jak vnímá svoji etnicitu není jisté.

Dalším aspektem, který mohl mít vliv na výsledky mého výzkumu, je skutečnost, jak moc je pro děti jejich etnicita významná. Jak uvádí D.Oyserman (2003) etnicita nemusí být důležitou sebedefinující charakteristikou pro daného jedince. Samozřejmě pokud ji nějaká zkušenost nezvýznamní. Je tak opět pravděpodobné, že většina dětí touto zkušeností nedisponuje a tudíž pro ně etnicita nepředstavuje něco, co je třeba zahrnovat do schématu maskulinity a femininity. V jiných kontextech by se možná rozdíly mezi dětmi různé etnicity/národnosti projevily.

Na druhou stranu jak uváděla L.Jarkovská (2015), dítě jiné než majoritní etnicity musí neustále interpretovat veškeré vřední situace ve třídě. A to včetně jeho vztahů se spolužáky a učiteli. V případě, že dítě situaci mylně interpretuje, může dojít ke konfliktu (rozdíl mezi významem v rámci jeho kultury a kultury majoritní). Dítě je tak motivováno k různým strategiím – například zapadnout do kolektivu nebo naopak zviditelnit svoji odlišnost. Je tak možné, že děti v rámci mého výzkumu byly spíše motivovány k používání takových schémat, které jsou v konsenzu se schématy majoritní společnosti.

Co se týká genderových schémat bez ohledu na etnicitu/národnost - ačkoliv H.Tenenbaum (20) ve svém výzkumu prezentovala, že dívky častěji než chlapci používají konvenční genderová schémata, toto se v mé práci neprokázalo. V mé práci dívky i chlapci používali konvenční genderová schémata stejně často. Jak uvádí I.Smetáčková (2016), od 8 do 10 let dochází k nárůstu flexibility co se vnímání genderových schémat týče. Období od 10 do 12 let se vyznačuje vrcholem flexibility. Děti v mém výzkumu se vyznačovaly spíše rigidnějším přístupem k genderovým schématům. Jako vysvětlení se nabízí strach dětí

(především jiné etnicity/národnosti), že úkol nesplní dobře a nedobře odprezentují „ideální, správnou holku“ a „ideálního, správného kluka“.

Závěr

Jak již bylo několikrát zmíněno, cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda se etnicita dítěte promítá do schématu maskulinity a femininity. Tuto skutečnost se mi nepodařilo prokázat, je možné, že etnicita nevystupuje u dětí tolik do popředí a gender etnické rozdíly překoná. Limity mého výzkumu jsem již zmínila v předchozí kapitole. Shledávám jej zejména v počtu sebraných kreseb, které jsem analyzovala. Dále mne napadá, že například rozhovor či pozorování přímého chování, které se týká genderových obsahů, by byl dobrý způsob, jak se více přiblížit schématům jednotlivých dětí.

Ve svém výzkumu jsem vycházela z práce doc. PhDr. Ireny Smetáčkové, PhD., jež zkoumala představy o femininitě a maskulinitě u dětí školního věku. Ve svém výzkumu se však nezaměřovala na etnicitu, v tomto byl výše prezentovaný výzkum odlišný. Umím se představit, že se v budoucnu tohoto tématu ujme někdo další, kdo bude mít možnost využít větší výzkumný vzorek a získat tak validnější výsledky. Celkově se mi toto téma zpracovávalo dobře, ač žádný takový výzkum neexistuje.

Věřím v důležitost tohoto tématu zejména proto, že etnicita má jistě nezanedbatelný vliv v rámci interakcí a to jak mezi dětmi, tak mezi dětmi a učiteli (specifickou pozici zde zastávají děti romské, které jsou jaksí na pomezí majoritní/minoritní kultury). Etnicita i gender tak vstupují do těchto interakcí a směřují je. Výsledky výzkumu by mohly být důležité zejména pro školy, které jsou etnicky rozmanité (multikulturní školy). Dochází tak ke střetu několika „světů“ a toto by mohlo být jedno z možných vysvětlení příčin nedorozumění.

Pro členy společnosti, která je respektující, by mělo být důležité, aby se její členové cítili dobře. Tato bakalářská práce umožňuje zamyslet se nad tím, že i takové „samozřejmé“ věci jako je mužství a ženství mají své limity a jedinci na ně mohou nahlížet rozdílně třeba právě z důvodu svojí etnicity.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAČOVÁ, V. *Etnická identita osobnosti – sociálně-psychologický přístup*. Slovenský národopis. 1990, 38, 508-514.

BAČOVÁ, V. *Zvládanie dvojitej socialnej identity jednotlivca*. Psychologia a patopsychologia dieťaťa. 1997a, 32, 149-154.

BAČOVÁ, V. *Primordiálny versus inštrumentálny základ etnickej a národnej identity*. Československá psychologie. 1997b, roč. 41, č. 4, s. 303-313. ISSN 0009-062X.

BAČOVÁ, V. *Súčasný smery v psychológii: hľadanie alternatív pozitivizmu*. Prešov: Prešovská univerzita, 2000. Acta facultatis philosophicae universitatis Prešoviensis. Monografia. ISBN 80-88885-81-7.

BAČOVÁ, V. (2003). Etnická identita. In I. Čermák, M. Hřebíčková, & P. Macek (Eds.), *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-86620-06-9.

BARBERA, E. *Gender schemas: Configuration and activation processes*. Canadian Journal of Behavioural Science. 2003, Canada, 35, 3, 176-184. ISSN: 0008-400X.

BEAL, Carole R. *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. New York: New York [etc.] : McGraw-Hill, 1994. ISBN 9780070045330.

BEM, S. L. *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*. Psychological Review. 1981, US, 88, 4, 354-364. ISSN: 0033-295X.

BERNAL, M. E., & KNIGHT, G. P. (Eds.). *SUNY series, United States Hispanic studies. Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. State University of New York Press. 1993.

BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-053-7.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Vyd. 6., přeprac. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2843-1.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

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

JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

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

KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-7367-145-x.

KOLÁŘOVÁ, Marta. 2008. „Na křižovatce nerovnosti: gender, třída, rasa/etnicita“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2): 1-10. ISSN 1213-0028. Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs/issue/10-rocnik-9-cislo-2-2008-marginalizovane-skupiny-zen-a-muzu/120>.

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

MARTIN, C. L., & HALVERSON, C. F. *A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children*. Child Development. 1981, 52(4), 1119–1134.

NESDALE, D., ROONEY, R., & SMITH, L. *Migrant ethnic identity and psychological distress*. Journal of Cross-Cultural Psychology. 1997, 28(5), 569–588.

OYSERMAN, D., KEMMELMEIER, M., FRYBERG, S., BROSH, H., & HART-JOHNSON, T. *Racial-ethnic self-schemas*. Social Psychology Quarterly. 2003, 66(4), 333–347.

OYSERMAN, D. *Racial-ethnic self-schemas: Multidimensional identity-based motivation*. Journal of Research in Personality. 2008, 42(5), 1186–1198.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

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

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. Gender sondy. ISBN 978-80-7419-229-6.

ŠAFR, Jiří, ed. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2008. ISBN 978-80-7330-146-0.

TENENBAUM, H. R.; et al. *'It's a boy because he's painting a picture': Age differences in children's conventional and unconventional gender schemas*. British Journal of Psychology. 2010, 101, 1, 137-154. ISSN: 00071269.

Teorie ethnicity: čítanka textů. Přeložil J. Budilová, Lenka J. BUDILOVÁ, LENKA, přeložil Petra Lupták BURZOVÁ, přeložil Marie FOUSKOVÁ, přeložil David HENIG, přeložil Lubomír LUPTÁK, přeložil Gabriela ÖZEL VOLFOVÁ, přeložil

Lubomír VALENTA, přeložil Markéta VAŇKOVÁ. Praha: Slon, 2016. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-185-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

WITT, S. D. *Parental influence on children's socialization to gender roles*. *Adolescence*. 1997, 32(126), 253–259.