

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

# **Bakalářská práce**

Sabina Boubertová

**Vývoj pohlavní identity v předškolním věku**

**Development of sexual identity in preschool age**

Praha, 2016

Vedoucí práce: prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

## Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za odborné rady, cenné připomínky a velmi motivující přístup. Dále děkuji Mgr. Alici Borské a Bc. Ondrovi Novákovi za plnou podporu.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 19.4.2016*

.....

*Sabina Boubertová*

**Abstrakt:**

Tématem bakalářské práce je vývoj pohlavní identity v předškolním věku. Teoretická část se věnuje významu rodiny, vrstevnické skupiny a předškolní instituce ve vztahu k vývoji pohlavní identity dítěte. V práci se zohledňuje význam mateřské i otcovské role a sourozenecké konstelace v kontextu vývoje pohlavní identity. Zohledňuje se také význam mateřské školy, kde popisujeme vrstevnickou skupinu a učitele. Teoretická část se dále věnuje neúplné rodině s ohledem na riziko ve vývoji pohlavní identity dítěte.

Návrhem výzkumného projektu je kvaziexperiment s chlapci v předškolním věku. Svým obsahem navazuje na závěry teoretické části práce v oblasti sourozeneckých a vrstevnických vztahů.

**Klíčová slova:**

Pohlavní identita, předškolní věk, vývoj pohlavní identity

**Abstract:**

The theme of the thesis is development of sexual identity in preschoolers. The theoretical part pays attention to the importance of family, peer groups and pre-school institution in relation to the development of sexual identity. The importance of maternal and paternal roles so as siblings constellation in the context of the development of sexual identity are taken into account. Within the nursery school is mentioned the importance of peer groups and teacher. In the theoretical part is also mentioned incomplete family with regards to the risk in the development of sexual identity.

The draft research project is in the form of kvaziexperiment with boys of preschool age. Its content follows on conclusions of the theoretical part of sibling and peer relationships.

**Keywords:**

Sexual identity, preschool age, development of sexual identity

## Obsah

Úvod .....	8
1. Procesy ve vývoji pohlavní identity .....	9
2. Význam rodiny ve vztahu k vývoji pohlavní identity .....	11
2.1. Mateřská a otcovská role .....	12
2.1.1. Specifičnost mateřské role.....	13
2.1.2. Specifičnost otcovské role.....	14
2.1.3. Chování dítěte .....	17
2.1.4. Chování rodiče k dítěti v závislosti na pohlaví .....	18
2.2. Sourozenecká konstelace .....	19
2.2.1. Jedináček vs. vícečetná rodina .....	21
2.2.2. Význam sourozenecké konstelace dle Tomanovy teorie .....	22
3. Neúplné rodiny .....	23
3.1. Rizika absence jednoho z rodičů .....	24
3.2. Syndrom zavrženého rodiče .....	26
4. Předškolní vzdělávání .....	27
4.1. Význam vrstevníků.....	27
4.1.1. Unisexuální vztahy .....	28
4.1.2. Konformita v souvislosti s pohlavní rolí .....	29
4.2. Význam učitelky mateřské školy.....	30
5. Návrh výzkumného projektu .....	34
5.1. Úvod .....	34
5.2. Popis předchozích výzkumů .....	34
5.3. Cíle a design výzkumného projektu .....	35
5.4. Výzkumný vzorek.....	36
5.5. Výzkumná otázka a hypotézy .....	37
5.6. Výzkumná metoda .....	37

5.7. Proměnné .....	39
5.8. Vlastní šetření .....	39
5.8.1. Pilotní studie.....	39
5.8.2. Průběh výzkumu.....	40
5.9. Analýza dat .....	40
5.10. Diskuze .....	41
Závěr.....	43
Seznam použité literatury .....	44
Přílohy .....	51

## Úvod

Při řešení otázky rozdílnosti ženství a mužství v kontextu se senzitivní etapou života v rámci utváření vlastní identity, narážíme na problematiku, jež nás jakožto lidské jedince provází po zbytek života. Mám na mysli problematiku pohlavní identity a pohlavní role. Tyto fenomény mohou za specifické uvažování a jednání jedince a vytváří jádro naší osobnosti, poskytují nám vnitřní normu, se kterou své chování porovnáváme, a která dokáže významně ovlivnit naše vnitřní Self.

Téma vývoje pohlavní identity je velice rozsáhlé, a proto z důvodu předem daného rozsahu bakalářské práce nelze podrobně popsat veškeré psychologické teorie, které se tímto tématem zabývají. Obsah práce zmapuje především význam tzv. "významných druhých". Konkrétně se v práci popisuje význam role matky a otce, dále také sourozenců, učitele v mateřské škole a vrstevníků. Následně je v práci nastíněna problematika neúplné rodiny v souvislosti s vývojem pohlavní identity dítěte.

Vzhledem k různorodým charakteristikám termínů "genderová role" a "pohlavní role", jejichž obsah se často shoduje, se v této práci jednotně pracuje s termínem pohlavní role, která označuje vnější projev pohlavní identity (Šulová, Fait, & Weiss, 2011) a kterou modifikuje kulturně-společenských kontext, chování matky, otce, sourozenců, vrstevníků, učitelů a dalších významných druhých (Weiss, 2010).

Tato práce si klade za cíl popsat sociální kontext, který působí na následný vývoj pohlavní identity jedince, zvláště v případě nynější tendence vysoké rozvodovosti, kdy dítě vychovává jeden z rodičů, nižšího průměrného počtu dětí na ženu a posouvání rodičovství do stále vyššího věku.

Empirická část se skládá z návrhu kvaziexperimentu v experimentálních podmínkách a vychází z teoretické části bakalářské práce. V dané části se na pohlavní identitu podíváme zejména očima samotného předškolního dítěte.

Daným tématem se často výzkumně věnují ženy, z toho důvodu se v textu této práce přijmou výzkumnice přechyluje.

## 1. Procesy ve vývoji pohlavní identity

Již v novorozeneckém období si je dítě schopno uvědomit odlišnosti v jednání otce a matky, které se vztahuje k němu samému. Při zvedání otcem dítě zapíná odlišné svalové partie než při zvedání matkou (LeCamus, Zaouche-Gaudron, 1998). V batolecím období postupně začíná chápat své vlastní pohlaví. Pohlavní identita se s velkou pravděpodobností utváří do osmnáctého měsíce postnatálního období (Money & Erhardt, 1972). Ve věku dvou až tří let již dítě dokáže rozeznat své pohlaví od pohlaví opačného, ale nedokáže jej plně vnímat jako konstantní vlastnost jedince. Dítě tak identifikuje své pohlaví a pohlaví ostatních pouze na základě vnějších znaků. Konkrétně jej například hodnotí dle typu a barvy oblečení či dalších vnějších atributů (Pecnová, 2014).

Od čtyř let si již dítě uvědomuje stálost pohlaví a snaží se chovat dle požadavků okolí ve vztahu k genderovým stereotypům. Probíhá proces identifikace s pohlavní rolí, ve kterém působí převážně kognitivní a afektivní rovina. V rámci daného procesu je třeba zmínit kognitivní zrání a učení. V rámci působení vnějšího prostředí se zde popisuje celý proces výchovy. Velký význam se klade na sociální posilování, imitaci a identifikaci s rodičem a dalšími osobami stejného pohlaví. V procesu identifikace s pohlavní rolí dítě následně odmítá věci typické pro pohlaví opačné a výrazně vyzdvihuje pohlaví stejné, se kterým se následně identifikuje (Fausto-Sterling, 2000).

V procesu vývoje pohlavní identity probíhá více mechanismů. První mechanismus představuje identifikaci s rodičem stejného pohlaví, druhý komplementaci s rodičem opačného pohlaví a v neposlední řadě observaci vrstevníků téhož pohlaví. V daném období je důležité dítěti předkládat jasně formulovaná schémata, aby si mohlo bez velkých komplikací představit význam vlastního pohlaví v dané společnosti a plně se s ním ztotožnit. Identifikace s pohlavní rolí se stává součástí jádra osobnosti, podílí se na sebepojetí dítěte a ovlivňuje tvorbu vlastního Self (Šulová, Fait, & Weiss, 2011).

Za počátek identity Mahlerová (2006) považuje takzvanou "znovusbližovací subfázi". V této fázi pokračuje proces individuace a dítě si uvědomuje postupnou separaci od prvotního pečovatele. Z důvodu ambivalentního vztahu směrem k pečovateli dítě opakovaně mění přístup z postupného osamostatňování zpět k závislému chování. Neustálá změna v chování bývá pravděpodobně ze strachu z opuštění. Ve většině případů je za prvotního pečovatele považována matka. Proto je zapotřebí vyzdvihnout i roli otce, který v daném období zastává

jakousi funkci mostu do společnosti (Gleason, 1975). V této fázi můžeme také přímo hovořit o počátku pohlavní identity, jelikož dítě vnímá anatomickou odlišnost mezi ženským a mužským pohlavím (Mahler, Pine, & Bergman, 2006).

Základ identity se tvoří již v prvním roce života, ve kterém jedinec čelí prvnímu vývojovému úkolu, a to konfliktu mezi důvěrou a nedůvěrou v okolní svět. Co se týče předškolního věku, jedinec je nucen čelit konfliktu mezi iniciativou a vinou. Pokud překoná vývojový konflikt, je schopné si bez obav hrát, vynalézat a iniciovat aktivitu bez strachu ze selhání. V tomto období se rozvíjejí komplexnější city jako žárlivost a soupeřivost (Erikson, 1996).

Dítě má v předškolním období předpoklady pro vytváření společné aktivity, sdružování s vrstevníky, je ochotné spolupracovat s učiteli, pozorovat své pohlavní vzory a imitovat je. Nejedná se pouze o schopnost, ale přímo o potřebu být aktivním jedincem. Iniciativa mimo jiné také souvisí s materiálním aspektem – pocitem vlastnění, čím si tak pomyslně rozšiřuje své já, které spoluutváří identitu jedince (Vágnerová, 2012).

Pro Eriksona (1999) se i přes integraci nových ctností za žádných okolností nemění pocit vlastní identity, který se utváří v dětství. Tuto identitu rozděluje do dvou složek na nevědomou Ego identitu a vědomou Self identitu (Šulová et al., 2011).

Jedinec v rámci života dosáhne vývojového paradoxu. Postupně se stává tím, co si dosud přisvojil, ale nakonec dosáhne toho, čím již býval. Erikson (1999) tím vyjadřuje důležitost jádra osobnosti, ve které se stává identita jedním ze základních kamenů (Erikson & Erikson, 1999).

Je otázkou, do jaké míry je vývoj pohlavní identity ovlivněn biologickými a kulturně-společenskými vlivy. S jistotou víme, že oba determinanty spolu úzce souvisí a někdy je proto neadekvátní se na tuto problematiku dívat pouze z předem daného úhlu. Je známo, že v rámci ontogenetického vývoje existují univerzálně daná kritická období (pro pohlavní roli je to předškolní věk), kdy může v případě deprivace dojít ke změnám, které mohou být ireverzibilní. Tento názor podporuje Brierley (2000), který tvrdí, že právě ve věku pěti let je pohlavní role pevně zakotvena.

Jedinci k identifikaci s pohlavní rolí pomáhají okolní děti a dospělí. Z pohledu dospělé osoby můžeme pozorovat očekávání genderového schématu již krátce po narození dítěte. Přestože

jsou rozdíly mezi dívkou a chlapcem v novorozeneckém období nepatrné, okolí jim již v té době přisuzuje genderově stereotypní vlastnosti (Karraker, Vogel, & Lake, 1995).

Genderově očekávané chování jedince je poté fixováno na základě odměn, případně pomocí trestů. V předškolním období již na první pohled vidíme, jak se dítě stává na pohlavní roli citlivé. Jinými slovy se nejedná o reaktivní chování, ale naopak jde z velké části o jednání aktivní a motivované. Snaha být v očekávané pohlavní roli se projevuje více u chlapců. Je zajímavé, že tak vysoké úrovně motivovaného chování ve vztahu k genderovým stereotypům nedosahují dívky v žádném vývojovém stádiu. Příčinu odlišnosti s velkou pravděpodobností nacházíme při analýze socializace pohlaví. Tento typ socializace trvá do předškolního období včetně (Janošová, 2008).

## **2. Význam rodiny ve vztahu k vývoji pohlavní identity**

Vůbec první závěry týkající se vývoje pohlavní identity nalzáme v psychoanalytických studiích. Freud se jakožto jeden z průkopníků dětské psychologie zasloužil o prvotní zkoumání psychosexuálního vývoje. Za hlavní přínos psychoanalýzy se pro studium pohlavní identity v předškolním věku považuje proces triangulace na intrafamiliární úrovni (Bakalář, 2002). Přestože se v nynější době spekuluje o existenci Oidipovského a následně Elektřina komplexu, psychoanalytické studie se zasloužily o vymezení dětství, které je specifické a kritické v životě jedince. Zdůraznil důležitost předškolního období pro následující vývojová stádia a dále výskyt sexuality v raných stádiích vývoje. Také kladl důraz na emoční vztah dítěte k rodičům, který je nezbytný pro správný vývoj pohlavní identity dítěte.

Nejen v předškolním období se rodina považuje za nejvýznamnější instituci pro vývoj pohlavní identity dítěte. Zdá se to samozřejmé již z důvodu, že mluvíme o jedincích, se kterými si dítě vytvořilo citové pouto a v ideálním případě se s nimi v daném věku vídá nejčastěji. Rodina se pro dítě stává sociální dělohou, ve které se dítě orientuje nejen ve vertikálním vztahu směrem k rodiči, ale často i v horizontálních vztahu směrem k sourozencům (Chvála & Trapková, 2004). Tyto vztahy mu pomáhají vyvíjet se na bio-psycho-sociální úrovni. Každý člen rodiny zaujímá výlučné postavení. Rodina dítěti v ideálním případě poskytuje pocit bezpečí a bezvýhradného přijetí. Naplňuje základní potřeby dítěte a nabízí podněty pro emocionální, motorický, kognitivní a konativní vývoj.

Členové rodiny dítěti poskytují podněty k neustálému střídání procesu asimilace a akomodace, které jsou zdrojem kvalitativního růstu veškerých mentálních procesů a rovněž působí na vývoj pohlavní identity. Nový podnět v kontextu vývoje pohlavní identity, tedy nová sdělená informace pojednávající o chování dítěte jakožto dívky nebo chlapce, je zařazen do dřívějšího schématu nebo struktury. Struktura se pod novou informací mění a vede k dalším asimilacím (Piaget & Inhelder, 2014).

Podle Rouyerové (2003) pohlavní identifikaci předchází dva procesy: identifikace a kategorizace. Identifikace v sobě obsahuje touhu "*dělat jako, být jako*" (Zaouche-Gaudron, 2000, podle Rouyer, 2003). Za kategorizaci se považuje schopnost klasifikovat okolní prostředí do kategorií, čímž se dítě prakticky přizpůsobuje uvažováním dospělé osoby (Rouyer, 2003).

Aby k daným procesům docházelo, je potřeba právě významných druhých, které v předškolním věku dítěte zpravidla nacházíme v rodinném kruhu. Je velice důležité, jak se k výchově rodiče postaví, jakým vzorem se pro dítě stanou, jakým způsobem a v jakých situacích budou na dítě reagovat, o čem se budou před dítětem zmiňovat, jak budou zacházet s verbální, neverbální a paraverbální oblastí při komunikaci s dítětem<sup>1</sup>, stručněji řečeno, jaký mu utvoří svět.

## **2.1. Mateřská a otcovská role**

Každodenní interakce s oběma rodiči přináší dítěti mnohé. Oba rodiče dítě obohacují o jedinečné a pro ně charakteristické podněty. Každý rodič jinak voní a také jinak verbálně a neverbálně reaguje. Odlišují se i na úrovni haptické. Například se dítěte jinak dotýkají, zvedají jej a nosí. Zkušenosti, které jsou dítěti poskytovány, jsou velmi vzácné. Dítě se ve společné domácnosti přímo dozvídá, jak se muži a ženy chovají, a vidí v nich vzory pro imitaci a identifikaci (Šulová, 2010).

Rodiče přispívají k vývoji pohlavní identity dítěte jak vlastním chováním směřovaným k dítěti, tak i na základě interakce mezi sebou. Každodenními aktivitami dítě rozpoznává rozdílnost v jednání, způsobu vyjadřování, copingových strategiích či zájmech. Jedná se o komplementaritu obou pohlaví. Vztah mezi rodiči a také mezi dítětem a rodičem

---

<sup>1</sup> Problematika dvojně vazby apod.

opačného pohlaví se stává podkladem pro kvalitu budoucích partnerských vztahů dítěte (Šulová, 2010).

Dítě zde může zjistit rozdělení rolí nejen na základě pozorování, ale také aktivní účastí v podobě hraní si s rodiči a přidělenými hračkami, které pravděpodobně často korespondují se schématem genderových stereotypů. Rodiče dále dítě formují posilováním určitého typu chování a stávají se modely, jež ho vedou k nápodobě.

### **2.1.1. Specifičnost mateřské role**

Matka má již od narození dítěte představovat bezpečné zázemí. Pokud je žena se svou mateřskou rolí dobře identifikovaná, dokáže se na dítě naladit, vnímat jej a snažit se uspokojit veškeré jeho základní potřeby. Stává se pro dívky hlavním identifikačním vzorem a vykazuje s nimi větší míru intimity a reciprocity než s chlapci. Pro chlapce bývá matka generalizovaným vzorem opačného pohlaví a utváří tak potencionální normu opačného pohlaví, od které se chlapec může distancovat (Plešková, 2008).

Matka má tendenci s dítětem konverzovat a rozvíjet empatii signifikantně více než otec, který spíše dítě vzdělává a strukturuje jeho aktivitu (John, Halliburton, & Humphrey, 2013). Matka rovněž používá odlišné strategie k usmiřování než otec a aplikuje rozdílný interakční styl. S velkou pravděpodobností v této oblasti dominuje evolučně vysvětlitelné chování. Instinktivním úkolem matky se stává zajistit dítěti bezpečné, stabilní a vřelé prostředí pro další vývoj. Podobně jako u zvířat, specificky u primátů, je základním úkolem samice zajistit ochranu a potravu (Šulová, 2010).

Na druhou stranu, jelikož je známo množství případů vztahující se k týrání a deprivaci potomků, které jdou proti rodičovskému pudu, je otázkou, do jaké míry je rodičovský pud ovlivněn biologicky a nakolik sociálně.

Považujeme za důležité se na význam mateřské role podívat i z pohledu samotného dítěte. Pokud je vztah matky k dítěti zdravý, a tudíž i vývoj probíhá optimálním způsobem, dítě matku cíleně vyhledává v případě pocitu nebezpečí či únavy. Tyto reakce navazují na předchozí období, kdy si dítě k matce vytvořilo silnou citovou vazbu, jež funguje jako základ pro adekvátní emocionální vývoj dítěte. Proces vytváření vazby sestává ze čtyř fází a je biologicky podmíněn.

Konkrétně se jedná o:

1. fáze:	Orientace a signály s omezeným rozpoznáváním postavy
2. fáze:	Orientace a signály zaměřené k jedné rozeznávané postavě (nebo k několika)
3. fáze:	Udržování blízkosti k rozeznávané postavě prostřednictvím lokomoce a signálů
4. fáze:	Utváření partnerství korigovaného k cíli

**Tab 01.** (převzaté z Bowlby, 2010).

Motiv pro vytvoření primární vazby je prostý – přežít. Mláďata savců se ihned po narození vyskytují v blízkém kontaktu s dospělým, který ho živí a chrání před predátory. Dané chování je rychleji podmíněno na základě pocitu strachu, nemoci či vyčerpání (White & Schwartz, 2005).

Vztah mezi matkou a dítětem se zakládá na tzv. konceptu bezpečného zázemí. Až po navození pocitu bezpečí dítě začíná ve vnějším světě experimentovat a prozkoumávat ho bez velkých obtíží. Pro zajištění zmíněného konceptu matka i dítě používají instinktivní vzorce v podobě krmení, úsměvu, mazlení, pláče a následování (Holmes, 1993, podle Hrdličková, 2009).

Mateřské chování bývá oproti otcovskému více konzervativní. Matka s dítětem tráví mnohem více času z důvodu potřeby uspokojit primární potřeby dítěte. Proto si paradoxně přes delší společně sdílený čas s dítětem hraje v mnohem menší míře než otec. V případě společných her spíše zaujímá vzdělávací přístup a vybírá hry, které dítě mentálně rozvíjí (Stevenson, Leavitt, Thompson, & Roach, 1988).

### **2.1.2. Specifičnost otcovské role**

Již na začátku je potřeba zmínit, že není dobré, aby byla otcovská role podceňována. Otec má ve výchově dítěte nezastupitelnou úlohu. Jeho role ale bývá ve své podstatě více společensky podmíněna než role matky. S tímto faktem souvisí mnohočetná proměna vážnosti otcovské role v očích společnosti, která by se mohla odrazit i v očích samotných mužů.

Ve starověku měla v Evropě role otce na základě patriarchátu důstojnou a společensky významnější roli než by tomu bylo u role matky. Pozdější středověk se více než kdy dříve

vyznačoval mnohočlennou rodinnou pospolitostí, kdy se v případě rodinné koheze dokázali členové uživit společným hospodářstvím. Synové zde často vídali otce v práci, sdíleli s ním čas, považovali ho za vzor a učili se od něj. Muž se obecně stával vyhledávaným a obdivovaným (Černá, 2001).

V důsledku průmyslové revoluce, která se vyznačovala urbanizací a přechodem od individuální výroby k výrobě pásové, se role otce prakticky omezila pouze na živitele rodiny a fyzicky byl v rodině spíše nepřítomen. Možný (2008) se dokonce zmiňuje o ztrátě sebedůvěry, jelikož již neexistuje viditelný výsledek "chlapské práce" a tradiční rodina se rozbíjí. Děti se od něj nemají, co učit, jelikož nevidí hmatatelný výsledek práce.

Období světových válek se stalo dokonce obdobím bez otců, kdy ženy pracovaly ve funkcích dříve určených pro muže a samy tak byly nucené postarat se o zbytek rodiny. Nic jiného jim v dané chvíli nezbývalo. Na druhou stranu se tímto zážitkem staly mnohem samostatnějšími. V období "budování" socialismu na našem území měl stát tendenci vkládat se do procesu výchovy. Zaměřil se na zvýšení porodnosti a také na výchovu již od raného dětství. V té době byly ženy společensky významné, protože plodily jedince, kteří tvořili převzatou ideologickou základnu.

Od devadesátých let se role otce stává méně jasná než dříve. Vyrůstají pocity nejistoty, jelikož se muž pro ženu v dnešní společnosti stává nahraditelným. Ženy se emancipují a bývají v rodině podstatně dominantnějšími. Identita otce dnes spíše závisí na pracovním úspěchu, s čímž ale úzce souvisí jeho absence v rodině. Dnes se mluví o tzv. otcovském paradoxu, jelikož jsou pro muže odlišné požadavky v pracovním prostředí (výkon a bojovnost) a v rodinném kruhu (něha, láska, nově domácí práce aj.) (Burgessová, 2004). Na druhou stranu je i ze strany muže zapotřebí projevit a čerpat emocionalitu a i přes různou míru explicitně vyjádřené potřeby je zde muž na ženském prvků a rodině závislý (Možný, 2008).

Rodinný cyklus začíná využívat různorodých strategických postupů, které mohou být považovány za adaptivní mechanismus na měnící se společenské podmínky. Ustoupilo se od jasné celoživotní orientace muže a ženy. Značí se tak počátek postmoderní situace (Možný, 2008).

Ženy na muže kladou vyšší požadavky, a to z důvodu problematiky dvojí role. V reálných podmínkách je ale zapotřebí zjistit kontext rodiny a podrobně se zaměřit na bývalé rodinné zázemí samotných partnerů. Může se stát, že z rodin následně vychází generace nejen

s odlišným genderovým rozdělením domácích prací, ale také obecně s jiným životním stylem a rozdílným očekáváním chování od muže a ženy.

Co se týče genderové vyhraněnosti otce a jeho přístupu v rodičovských aktivitách, zjistilo se, že v případě genderově nestranného otce je jeho chování k ostatním lidem vřelé a signifikantně více vnímá a reaguje na chování svých dětí, než by tomu bylo u otce genderově vyhraněného (Hofferth, 1998).

S potencionálními důsledky pak úzce souvisí otázky v jiných oblastech života, mezi kterými patří postoje státu a zaměstnavatelů k mateřství/otcovství zaměstnanců, změny v plánování rodičovství či časová flexibilita předškolních institucí (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000).

Přítom je otcovský přínos ve výchově dítěte velmi důležitý, jelikož svým jednáním "nabourává" bezpečné zázemí matky a podněcuje aktivitu směrem k poznání neznámého světa. Otec upřednostňuje pohybové hry, které jsou plné nečekaných zvratů. Dítě se pomocí nich učí vyrovnávat se s nestandardními situacemi a pracovat s nejistotou. Otec se snaží dítě naučit vytrvalosti, motivovat ho k experimentování s novými objekty a zprostředkovává mu pocit radosti a zadostiučinění po překonání strachu z neznáma (Šulová, 2010).

Odlišný výchovný přínos ze strany otce je nutný pro adekvátní rozvoj dítěte na všech úrovních. Již na základě Hegelovského filozofického přínosu a jeho formulace tří zákonů vývoje je známo, že se rozpor stává zdrojem kvalitativního i kvantitativního růstu (dále viz Hegel, 1961). Komplementarita se tak pro zdravý vývoj jedince stává nezbytnou nutností. Příhoda (1963) k této oblasti dodává, že "*...se základ dialektiky přesunuje na to sociální v nerozluční jednotě obou protikladů.*" (Příhoda, 1963, s.33).

Otec symbolizuje pomyslný most do společnosti. Na základě jeho přítomnosti vzniká proces triangulace, který významně ovlivňuje ontogenetický vývoj jedince. Přejedem od vztahu dvou lidí ke třem se utváří základ k poznání dalších osob. Jedná se o velký posun v oblasti socio-afektivní i socio-kognitivní. Rouyerová (2003) otcovskou diferenciaci považuje za klíčovou. Zdůrazňuje, že většina autorů diferencuje otce od matky, nikoli matku od otce. Jinými slovy se automaticky předpokládá preference mateřského přínosu a dodatečně se teprve zkoumá přínos otcovství (Rouyer, 2003).

Co se týče hry s rodičem, dítě v případě bezpečného a pozitivního prostředí bez ohledu na pohlaví často preferuje otce, jelikož pro něj může být jeho hrací styl v mnohých případech atraktivnější. Když si dítě hraje s otcem, je zapotřebí větší samostatnosti. Dítě poznává jak svůj potenciál, tak dosavadní hranice. V kontaktu s otcem se dítě potýká s neustálými výzvami k překonání sebe sama (Šulová, 2010).

Otec se častěji chová podobně jako jeho vrstevník. Nechává dítě vést a následuje ho. Více ho zkouší v dovednostech a poskytuje výzvy (John et al., 2012). Komunikuje direktivněji než matka a od dítěte vyžaduje jasnější vyjadřování (Leaper, Anderson, & Sanders, 1998).

Dále klade vyšší nároky na jazykové dovednosti, jelikož otcovská mluva často obsahuje těžší pojmy než mluva mateřská. Dítě se tak musí více snažit, aby otci v komunikaci stačilo, a lépe se vyvíjí v jazykových dovednostech obecně. Otec v mnohých případech nerozumí dětskému slovníku a jeho odlišný přístup v komunikaci s dítětem dítě nutí častěji vymýšlet jiná sousloví či celé věty, aby vůbec došlo k porozumění (Bartanusz & Šulová, 2003).

### **2.1.3. Chování dítěte**

Co se týče vztahu mezi dítětem a rodičem, výzkumy opakovaně potvrzují, že jsou pohlaví a věk dítěte důležitými faktory při zkoumání preference jednoho z rodičů. Chlapci ve věku dva až čtyři roky obecně více preferují otce. Preference ze strany dívek se s věkem výrazně mění. Zatímco ve dvou letech podstatně více reagují na otce, u tříletých není preference nijak významně rozdílná. Ve čtyřech letech dívky pak signifikantně více preferují matky. V předškolním věku se tedy výrazně mění orientace dítěte na rodiče stejného pohlaví, která pravděpodobně tvoří základ pro pozorování a následnou internalizaci chování osob stejného pohlaví. Poznatky od Lynn a Crossové (1974) zdůrazňují význam obou rodičů v rámci procesu vývoje pohlavní identity dítěte a potvrzují fakt, že pro jeho vývoj je předškolní období kritické.

Z hlediska výchovných postupů je nanejvýš důležité odlišit roli matky od role otce, a to z důvodu lepších podmínek pro identifikaci dítěte s rodičem stejného pohlaví. Není zde ani tak důležité, jakou úlohu budou rodiče zastupovat, ale aby se ve svých rolích navzájem podporovali (Rouyer, 2003).

Informace o pohlavní roli jsou dítěti představovány mimo jiné i v podobě tzv. "metasdělení". Jedná se o skryté ponaučení o tom, co je ve společnosti oceňováno a jaké rozdíly vztahující

se k pohlavním rolím jsou pro společnost v danou chvíli významné. Za příklad metasdělení můžeme uvést návyk otce řídit auto i v případě, že je toho matka také schopna. Dítě se učí být na základě interakce s rodičem vnímavé k odlišným projevům emocí. Rodič má tendenci mluvit s dcerou o smutku a s chlapcem spíše o hněvu. Co se týče emocí obecně, v šesti letech znají dívky větší spektrum slov vyjadřující emoce než chlapci. Tento fakt je interpretován jako životní úkol umět vnímat pocity ostatních a pečovat o mezilidské vztahy (Renzetti & Curran, 2003).

Pro adekvátní vývoj pohlavní identity je vřelý vztah s rodičem stejného pohlaví mnohem důležitější než míra maskulinních či femininních prvků. Ve výzkumech se sice věnovali roli otce, ale lze vyslovit domněnku, že se tyto výsledky dají generalizovat i na vztah mezi dcerou a matkou. Dítě se v případě vřelého vztahu lépe ztotožňuje s rodičem stejného pohlaví, i v případě že by rodič svým chováním projevovat více vlastností typických pro pohlaví opačné (vztaženo na genderové stereotypy maskulinita vs. feminita) (Mussen & Distler, 1960).

#### **2.1.4. Chování rodiče k dítěti v závislosti na pohlaví**

Chování rodiče směrem k dceři a synovi je velmi specifické. O specifikách role matky a otce jsme se již zmínili výše, ale nyní je třeba zmínit i specifické chování v závislosti na pohlaví dítěte.

Otcové a synové se více perou a jinak fyzicky povzbuzují spolu navzájem (Šulová, 2010). Podle Lippy (2009) tímto jednáním otec dítě záměrně podněcuje v rozvoji maskulinního chování. Matky mnohem častěji komunikují s dcerami a více se na ně usmívají. Dále využívají více verbálních prostředků směrem k dcerám, na chování synů ovšem reagují s výrazně vyšší nejistotou. Tráví mnohem více času vedením synů ke kontrole svých emocí (Tronick & Cohn, 1989). Jinými slovy se u chlapců podporuje známé sousloví "chlapi nepláčou".

Podle Lippy (2009) se nemusíme dívat na konkrétní vlastnosti a chování, jelikož se dítě v ideálním případě častěji vyskytuje s rodičem stejného pohlaví. Z toho důvodu mají chlapci i dívky s dospělými už tak rozličné zkušenosti.

Rodič se vlivem očekávání společnosti může cítit velmi zavázán k předání informací o společensky uznávaném chování vztahující se k pohlavní roli dítěte stejného pohlaví.

Na své dítě přenáší vlastní představy a očekávání projevu daného pohlaví, které může být různorodé i v rámci stejné kultury. U otce je očekávání jasně vyhraněné pohlavní role výrazně vyšší. Matky většinou tomto ohledu bývají benevolentnější. Otec na sebe nakládá vysokou odpovědnost, jež spočívá v předání svých představ a požadavků svému synovi. Ve výchově dcery se otec mnohdy do takové míry neangažuje a chová se k ní více partnersky, popřípadě jí ukazuje komplementární vztah (Janošová, 2008).

Důvodem, proč se mezi matkou a otcem vyskytují odlišné požadavky vůči striktnosti pohlavní role, může být celospolečenské stereotypní očekávání od chování mužů a žen. Dále to může být pravděpodobně představa pomyslného snížení či vážného narušení mužské role v případě zapojení femininních prvků.

Ke konci předškolního období se ale požadavky rodičů na pohlavně specifické chování dítěte obecně rapidně snižují. Pokles odlišného chování v závislosti na pohlaví dítěte se zdůvodňuje tím, že si dítě v té době již internalizuje specifické chování a nepotřebuje již tolik vést dospělou osobou (Doležal, 2010).

## **2.2. Sourozenecká konstelace**

Je otázkou, do jaké míry ovlivňuje sourozenecký vztah vývoj pohlavní identity jedince. Doposud se dané téma dostatečně neprozkoumalo a závěry z novodobých výzkumů si často protirečí. Daná oblast se zdá velmi složitá z důvodu mnoha faktorů. Je potřeba vzít v úvahu věkovou rozdílnost mezi sourozenci, pohlaví a také pořadí, ve kterém se sourozenci narodili. Dále vzhledem k výskytu mnoha alternativ rodinné konstelace bývá složité tuto problematiku vědecky zkoumat.

Horizontální vztah směrem k sourozencům nabírá na důležitosti vzhledem k potvrzování identity jako takové. Děti si uvědomují, že se mezi sebou přou, porovnávají, soutěží, ale také si spolu hrají, spolupracují, vytváří intimitu a tajemství, které bývá hůře proniknutelné ze strany rodičů. Féchant-Pitavy (2003) tvrdí, že v rámci sourozeneckého vztahu hraje roli především intimita, která vytváří prostředí pro rozvoj empatie. Jedná se tedy o specifickou oblast, která svojí existencí jistě nějakým způsobem působí na vývoj jedince, a je jí proto zapotřebí více popsat.

Co se týká sourozenecké konstelace, vývoj pohlavní identity dítěte především ovlivňuje přítomnost staršího sourozence. Z daného důvodu se výzkumy na význam staršího sourozence nejvíce zaměřují.

Pohlaví staršího sourozence má přímý vliv na vývoj pohlavní identity dítěte až později, tedy v mladším a starším školním věku. V rámci předškolního období ale dítě může nepřímo ovlivnit prostředí v rodině, konkrétně se jedná o výskyt genderově typických hraček, se kterými si se starším sourozencem hraje i mladší sourozenec. Jinými slovy, pokud má dítě v předškolním věku staršího sourozence stejného pohlaví, více se utvrzuje v pohlavní roli a v případě staršího sourozence opačného pohlaví má tak možnost experimentovat s hračkami určené opačnému pohlaví, a v důsledku si tak rozšířit povědomí o roli opačného pohlaví (Vroegh, 1971).

Závěry z jiného výzkumu naopak poukazují na možný konflikt pohlavní role v případě výskytu staršího sourozence opačného pohlaví. Zmiňují se zvláště chlapci, jejichž chování poté bývá více femininní, což mnohé rodiče znepokojuje (Sutton-Smith & Rosenberg, 1965).

Výskyt staršího sourozence stejného pohlaví vede k utvrzování pohlavní identity jedince a také k vyšší genderové vyhraněnosti než u jedináčků. Ti jsou ale stále genderově vyhraněnější než jedinci se starším sourozencem opačného pohlaví. Dále se zdá zajímavé, že v rámci studie se v případě chlapců se staršími sestrami sice objevovalo větší množství femininních prvků, zároveň ale nedocházelo k úbytku maskulinních hodnot. Jinými slovy se chlapec může navíc obohatit o femininní vlastnosti, ale dívka se v případě staršího bratra stává spíše "mužnější" (Rust, Golombok, Hines, Johnston, & Golding, 2000).

Předpokládáme, že se dítě od narození vyskytuje v nerovném vztahu se starším sourozencem co se týče věku, výšky či síly. Zpravidla se pro nejmladší dítě stává starší sourozenec vzorem a motorem k překonávání sebe samého. Nejmladší dítě tedy má pravděpodobně více maskulinních vlastností jako je důraz na výkon, ambicióznost, průbojnost a zájem o soutěžení. Potýká se ale se závislostí na starších a na rozdíl od nejstaršího sourozence nikdy nezažil výlučné postavení v rodině. Naopak starší sourozenec se učí starat o mladšího a pozměnit své chování při narození dalšího dítěte. Přestože má vcelku velkou moc, musí vykonat značné úsilí, aby si své privilegium udržel. Vytváří si tedy předpoklad jak k péči o vztahy, tak rovněž k vůdcovství. Tímto se obohacuje o maskulinní i femininní prvky (Adler, 1999).

Prostřední sourozenec naproti tomu nedosahuje privilegií jako krajní děti, a tudíž se jeho pozice stává nejproblematictější. Neví, jak se má chovat, a je si svým postavením nejistý. Pro podrobnější informace odkazují na Adlera a Prekopovou (Adler, 1999, Prekopová 2009).

V případě, že se zabýváme novodobou společností, je zapotřebí zmínit tzv. "rodinnou krizi", kdy se čím dál častěji vyskytuje alternativní partnerské soužití, vysoký podíl rozvodů a počet znovusložených rodin. Z tohoto důvodu je problematika sourozeneckých konstelací složitější a nekonzistentní. V případě, že se budeme zabývat nevlastními sourozenci, problematikou rozdělování sourozenců mezi rozvedené rodiče či vztahem mezi sourozenci s vyšším věkovým rozdílem, klade se otázka, v jaké roli se dítě nachází, nebo dokonce zda o něm v některých případech nehovořit jako o jedináčkovi.

### **2.2.1. Jedináček vs. vícečetná rodina**

Specifické aspekty se nachází u jedináčků. Podle Espiauové (2003) se dívky identifikují s fiktivním bratrem, aby se následně mohly porovnávat s opačným pohlavím. Může se tedy dojít k závěru, že znalost role opačného pohlaví pravděpodobně umožňuje více poznat vlastní pohlavní specifika. Sourozenec opačného pohlaví svou existencí tak dítěti významně přispívá v procesu utváření pohlavní identity.

Dívky se chovají méně femininně, jelikož oba rodiče své ambice a náhled na svět vkládají na své jediné dítě. Otec se tak k dceři chová jako k prvorozenému synovi. Na jediné dítě v rodině se kladou vysoké nároky. Dítě (ať už jakéhokoliv pohlaví) se stává terčem femininních i maskulinních požadavků. Jedináček se stává jediným možným nositelem genů matky i otce. Uvažování a chování, které se u dítěte nakonec projeví, závisí na autoritě rodiče, věku a pohlaví dítěte. Nesmíme samozřejmě zapomenout na nejdůležitější faktor, a to citový vztah mezi rodičem a dítětem (Janošová, 2008).

Opakem se stává vícečetná rodina, ve které se dítě snaží jakkoliv odlišovat. Jinými slovy se tak mohou měnit i genderově specifické vlastnosti. Janošová (2008) například uvádí rodinu s vyšším počtem sester, kde se některé dívky stávají více maskulinní nebo se naopak chlapci s mnoha bratry stávají v chování více femininní. V případě, že má bratr mnoho sester, častěji svým chováním vyjadřuje stereotypní představy o mužství (Janošová, 2008).

Tímto tématem se dále zabývají rodinní terapeuti Chvála a Trapková (2004), kteří považují za důležité, aby rodiče pro každého sourozence (zvláště platí pro dvojčata) vytvořili

specifické "rodičovství". Dle nich je třeba u rodičů vytvořit, „...*tolik rodičovství, kolik dětí mají.*“ (Chvála & Trapková, 2004, str. 156). S tímto požadavkem souvisí potřeba vytvořit vlastní fyzický prostor pro každého potomka, distribuovat pozornost v závislosti na věku a pohlaví dítěte a při každodenní komunikaci dítěti ukázat, že jeho sourozenec nemusí být považován za rivala. Terapeuti tuto situaci srovnávají s procesy v prenatálním vývoji, kdy je při vícečetném těhotenství každému plodu určena placenta s dostatečnou výživou. V případě, že si výživu bere plod z teritoria jiného plodu, stává se proces patologickým. Důležité proto je, aby dítě mělo pocit, že jeho práva nejsou ohrožena, jen je do rodiny přijata další osoba, která dostala práva vlastní. Pokud dochází k patologickému procesu v rodinné konstelaci, může dítě trpět různými typy psychosomatického onemocnění, jehož příčinou se stává nevědomá touha po větší pozornosti od rodičů (Chvála & Trapková, 2004).

### **2.2.2. Význam sourozenecké konstelace dle Tomanovy teorie**

Je zajímavé, že představy o sourozenecké konstelaci budoucích dětí přijímají rodiče v zásadě podobně – starší bratr a mladší sestra. Na základě této představy se naskytá příležitost pozorovat představy o mužství a ženství obecně. Muž chrání, žena se vyskytuje v podřízenější roli. Tato sourozenecká konstelace je dle Tomana (1993) nejlepší volbou pro utváření partnerského vztahu v pozdějších vývojových stádiích. Stejně tak za komplementární vztah považuje starší sestru bratra s mladším bratrem sestry.

Pro budoucí partnerský vztah je výhodnější mít zkušenost se sourozencem opačného pohlaví, který svou existencí v rodině přispívá informacemi o myšlení, prožívání a chování opačného pohlaví. Kromě sběru těchto důležitých informací musí jedinec se sourozencem komunikovat a vycházet s ním v jedné domácnosti. Tato zkušenost je pro budoucí partnerský život velmi cenná. Dále je v partnerské konstelaci výhodnější komplementarita pozic starší/mladší. Starší sourozenec bývá spíše dominantnější a pečovatelský a mladší spíše opečovávaný a průbojný (Toman, 1993).

Sourozenci opačného pohlaví nepotřebují tolik soutěžit o pozornost, snadněji se identifikují s rodičem stejného pohlaví a také jsou na sobě psychicky závislí. Sourozenci stejného pohlaví ovšem o pozornost více soupeří, přičemž starší sourozenec klade na svá bedra odpovědnost za vývoj mladšího sourozence, jelikož mladší sourozenec má tendenci imitovat staršího a pokračovat v jeho šlépějích s ambicí ho překonat. Je také potřeba zjistit věkový rozdíl mezi sourozenci, přičemž čím menší je tento rozdíl, tím je vazba pevnější (Toman, 1993).

V případě výskytu rodin s třemi a více dětmi je u jedinců složitější určit, vůči kterému sourozenci se jedinec více vymezuje. Pro podrobnější popis odkazují na dílo (Toman, 1993).

Z výše uvedeného ovšem dogmaticky nevyplývá, že nemohou existovat šťastné partnerské vztahy mezi jedinci, kteří ve své rodině nemají zkušenost se sourozencem opačného pohlaví nebo žádnou zkušenost se sourozeneckou konstelací jako takovou. Tací jedinci ovšem bývají v nevýhodném postavení. Je výhodnější, pokud má alespoň jeden z páru zkušenost se sourozeneckou konstelací (ještě lépe se sourozencem opačného pohlaví) nebo pokud jsou oba partneři k sobě alespoň parciálně komplementární.

Nejhorší podmínky pro vztah z hlediska Tomanovy teorie mají páry, které jsou složené z jedináčků. Ti neměli žádnou z výše zmíněných zkušeností a je tu vysoká pravděpodobnost, že se identifikovali pouze s autoritami. Ve vzájemném vztahu se tak mají tendenci chovat spíše jako rodiče než partneři a nemají tendenci druhému plně poskytnout prostor (Toman, 1993).

Sourozenecká konstelace ovlivňuje nejen chování v budoucím partnerském vztahu, ale také v přátelském, přičemž lépe si rozumí jedinci, kteří jsou v komplementární sourozenecké pozici. Pokud bude jedinec žít pouze se sourozencem opačného pohlaví, bude pro něj přirozenější preferovat spíše kontakt s přáteli opačného pohlaví. Zde se může také často jednat o potencionálně partnerský vztah (Toman, 1993).

V případě potíží s identifikací a jistotou udržet sourozeneckou pozici se může stát, že se jedinec od výše zmíněných preferencí odchýlí. Například se bude ztotožňovat spíše s rodičem opačného pohlaví a rodiče stejného pohlaví bude hodnotit negativně. Zde vzniká riziko patologického vývoje, jelikož s lhostejností rodiče stejného pohlaví souvisí nízká úroveň sebedůvěry, která je nutná pro vytvoření vlastní identity jako takové (Toman, 1993).

### **3. Neúplné rodiny**

Vzhledem k vysoké rozvodovosti je nutné zabývat se možnými následky při výchově jedním rodičem. Přestože důvody k rozvodu mohou být více než adekvátní a rozvod je tak manžely považován za nejvhodněji zvolené řešení, je časté, že nejvíce trpí psychika samotného dítěte. Je třeba dodat, že se za neúplnou rodinu nepovažuje pouze výchova dítěte jedním rodičem po rozvodu, do této kategorie spadá i náhlé úmrtí jednoho rodiče

či nesezdané páry, kterých v dnešní době rapidně přibývá. Primárním cílem této kapitoly není popsat výchovu s oběma rodiči, naopak zde vyvstává potřeba nastínit možná rizika v případě angažovanosti pouze jednoho rodiče. Z toho důvodu se zde nyní vylučuje možnost nesezdaných párů.

Při definování neúplné rodiny se dále objevuje otázka na okraj, zda je nutně zapotřebí fyzické nepřítomnosti jednoho rodiče, či stačí, aby rodič chyběl "emocionálně, vztahově". Nesmí se opomenout také novodobý trend vývoje technologií, ke kterým se lidé v poslední době uchylují jako ke komunikačním prostředkům a ubývá tak společně strávených chvil s oběma rodiči.

### **3.1. Rizika absence jednoho z rodičů**

Osamělý rodič ztrácí specifické rysy dané pro svou pohlavní roli a nejen vlivem vysoké zodpovědnosti se stává dominantnějším. Jelikož se nemá s kým podělit o běžné domácí práce a péči o dítě, snaží se sám nastolit pocit bezpečí domova, a také rodinu finančně zabezpečit. Situace se tak stává emočně náročnější. Je proto možné, že již nedokáže uspokojit neukojitelnou potřebu pozornosti, kterou dítě vyžaduje. V takovém případě mohou do dění vstupovat ego-obranné mechanismy (Vágnerová, 2000).

V případě zralého rodiče dochází k vyváženému vztahu a rodič se bude snažit dítě přiměřeně zaměstnat aktivitami, při kterých je vysoká pravděpodobnost nalezení další autority (nejlépe stejného pohlaví jako je pohlaví dítěte).

Pokud se zabýváme porozvodovou situací, velmi často je dítě svěřeno do výhradní péče matky. Otázka tedy zní, jaký negativní dopad může mít absence otce u dítěte předškolního věku. Již dříve bylo zmíněno, že se otec stává pomyslným mostem do společnosti. V případě, že při výchově chybí, vyvstává riziko, že se dítě bude obtížněji odpoutávat od matky. Na základě absence otce je obzvláště u synů větší potíž úplná absence mužského vzoru. Chlapci mužský vzor následně hledají v masmédiích, které prezentují spíše stereotypní představy společnosti. Stylizují se do hlavních hrdinů známých filmů a jsou tak velmi závislí na mediálním obrazu, což může být poněkud rizikové. Někteří chlapci si jsou svým mužstvím tak nejistí, že jen obtížně navazují blízké vztahy a stávají se na vrstevnících nadměrně závislí (Janošová, 2008).

Domnívám se ale, že svěřením do péče matky nemusí mít pouze negativní dopad na vývoj dítěte, pokud se osamělá matka pro své dítě stane modelem silné soběstačné ženy.

Dívky mohou absencí otce trpět později při utváření svých partnerských vztahů a také se významně hůře vymezovat vůči mužům. Bývají častějšími oběťmi znásilnění a častěji před dosažením zletilosti otěhotní. Tyto důsledky vznikají pravděpodobně z důvodu strachu z odmítnutí mužem, snahou se co nejvíce vyskytovat spíše ve skupině chlapců než dívek a s tendencí nosit vyzývavější oblékání a podbízet se (Bakalář, 2002).

Dívky bez otce se spíše odlišují později, konkrétně v adolescenci při komunikaci s vrstevníky, kdy hraje roli, zda otec v dětství zemřel nebo se rodiče rozvedli. V případě rozvodu se dívky mnohem více projevovaly v přítomnosti chlapců a v případě úmrtí otce se chovaly ostýchavěji (Janošová, 2008).

Bakalář (2002) tvrdí, že se obecně absence otce spojuje s trestnou činností mladistvých, drogovou závislostí, vzdorem vůči zákonům a společenským normám. Dále zdůraznil vysokou pravděpodobnost pokusu o sebevraždu, nedokončení studia a problematiku nezaměstnanosti. Warshak (1996) k tomu dodává vyšší míru agresivity, která je odmítaná vrstevníky a způsobuje tak další frustraci, jež vede k ještě agresivnějšímu chování. Zmíněné společenské a vývojové problémy sice nesouvisí s předškolním obdobím, ale je zapotřebí zmínit komplexní problematický vývoj jedince jako takového, kdy se základy k takovýmto "atypickým" (ve smyslu mimo normu) životním cestám dávají v dětství.

Nepřítomnost otce v rodině podle Janošové (2008) automaticky nedeterminuje vývoj zmíněný výše, ale jistě ho nějakým způsobem modifikuje. Obava ze sociální izolace a nepřijetí ze strany společnosti mohou být někdy mnohem horšími faktory než absence mužského či ženského vzoru, které lze koneckonců najít i mimo rodinu (Lamb, 2010).

V případě nepřítomnosti matky má dítě výrazně lepší podmínky pro setkání s jiným ženským vzorem než v případě nepřítomnosti otce, a to vzhledem k vysoké feminizaci školství a dále přítomnosti množství různých pečovatelek. Otec je dále donucen překročit mužskou roli a stává se více "mateřským", čímž tak u dítěte snižuje riziko citové subdeprivace (Matějček, 1994).

Obecně je vysoká pravděpodobnost, že dojde ke zhoršení finanční situace, která nemusí poskytnout adekvátní podmínky pro psychosociální vývoj dítěte, a zapříčiní tak sociální

izolaci rodiče. „*Polovina neúplných rodin se pohybuje pod hranicí 1,5 násobku životního minima.*“ (Dudová & Hastrmanová, 2007, str. 11). Tato situace není nijak příjemná, a tedy může být rizikovým faktorem pro psychický a zdravotní stav na obou stranách.

### **3.2. Syndrom zavrženého rodiče**

V daném kontextu je třeba zmínit tzv. syndrom zavrženého rodiče. Bakalář (2002) popisuje riziko zabrzdění a zdeformování emocionálního a psychosociálního vývoje dítěte. Nejenže je dítěti odebrán model k pohlavní identifikaci, ale také bývá narušen celkový vztah k autoritám. V případě konfliktu dítě nebývá svědkem vyjednávání, ale pouze razantních kroků. Při formování identity mu chybí mnoho informací o druhém rodiči, které se tak vztahuje k prožívání sebe samého. Z pohledu dítěte mluvíme o silné negativní emoci směrem k zavrženému rodiči. Jeho hodnocení je pouze černobílé, jelikož nemá dostatek informací, a jeho myšlení se omezuje na názor prvního rodiče, ke kterému má často pevný emocionální vztah (Bakalář, 2002).

Dle Warshaka (1996) se problémem dítěte v porozvodové situaci stává nízká míra sebeúcty. Ta je srovnatelná v případě výhradní péče matky i otce. Stejně tak se psychický stav dítěte obecně stává srovnatelným v obou typech případů výhradní péče. Tato fakta jsou ale pouze statistickým průměrem, ve skutečnosti je třeba dbát na individualitu dítěte. Na druhou stranu zmíněnými závěry můžeme potvrdit, že tzv. kult mateřství a automatická vyšší kompetence matky plně neplatí. Nabourávají se zastaralá schémata a často se potvrzuje stejně vysoká kompetentnost otce stát se dobrým pečovatelem (Warshak, 1996).

Zjistilo se, že chlapci i dívky žijící s rodičem opačného pohlaví zažívají více problémů než v případě výchovy rodičem stejného pohlaví. Jednání dětí žijících s rodičem stejného pohlaví je zralejší než jednání jejich vrstevníků. Stejně tak počet deliktů v adolescenci u chlapců vychovaných otcem je významně nižší než u dívek žijících ve stejných rodinných podmínkách. Je také vyšší riziko předčasného ukončení studia na střední škole u dětí vychovaných pouze rodičem opačného pohlaví (Warshak, 1996).

Pokud se k výše uvedenému přidá syndrom zavrženého rodiče a dítě je v péči rodiče opačného pohlaví, může se vyskytnout zábrana k identifikaci s rodičem stejného pohlaví, který je důležitou součástí identity a tato situace se podepíše na nízkém sebevědomí dítěte. Je třeba se ale na problematiku dívat komplexněji, ne aby se v soudním řízení nekriticky rozhodovalo pouze na základě pohlaví rodiče a pohlaví dítěte jakožto jediném kritériu pro

přidělení do výhradní péče. Tento faktor je a bude pouze jeden z mnoha faktorů, na které je třeba se důkladně zaměřit a zvýšit tak pravděpodobnost nejlepšího možného řešení pro dítě. Děti často bez velké psychické újmy zvládnou mnoho rizikových situací. K nenarušenému vývoji může přispět přítomnost jiného vzoru stejného pohlaví v rámci širšího rodinného kruhu či například v zájmových kroužcích. Stejně tak je pro dítě výhodné žít se sourozencem v jedné domácnosti a nerozdělovat je, jelikož sourozenecká skupina pomáhá ke stabilizaci psychiky jednotlivců (Warshak, 1996).

## **4. Předškolní vzdělávání**

### **4.1. Význam vrstevníků**

Všechny dosavadní poznatky získané v rodinném kruhu si jedinec v extrafamiliárním prostředí porovnává s vrstevníky. Pomocí her, pozorování a interpersonální komunikace se jedná o nejpřirozenější cestu, ve které si jedinec procvičuje a modifikuje pohlavní roli. Dítěti se otevírá nová oblast poznávání, a to sexualita (Šulová et al., 2011).

Zkušenost s vrstevnickou skupinou v předškolním věku je velmi cenná z toho důvodu, že se dítěti nabízí prostředí, ve kterém může svou roli trénovat a porovnávat se tak s jedinci stejného věku, kteří se vyskytují ve stejné situaci. Vrstevnická skupina je často považována za referenční vzor. Dítě je tímto specifickým kontaktem donuceno překračovat dosavadní úroveň vývoje (Beaumatin, 2003).

Dle předchozího odstavce se nastoluje domněnka, že možným důležitým aspektem pro vývoj dítěte v předškolním věku se stává sdílení stejného vývojového úkolu s více dětmi. Vrstevníci zkouší mnohé postupy a často chybují. Pozorováním chyb a nedokonalostí v chování ostatních jedinců se jedinec zbavuje strachu ze selhání. Nechybí mu odvaha pokračovat ve své činnosti a bez větších obav zkouší činnosti nové. Vrstevníci tak výrazně pomáhají udržovat zdravé sebevědomí dítěte.

Prostředí jedince stimuluje utvářet vazby s vrstevnickou skupinou, ve kterých je zapotřebí kooperovat, soutěžit, ale také se stát nezávislým a umět si udržet roli ve skupině. Zajímavým fenoménem v kontaktu s vrstevníky je pocit sounáležitosti a iniciace altruistického jednání. Na rozdíl od konfliktu v prostředí rodinného kruhu zde dítě nemůže nijak utéct a je třeba poprat se s vyvolanými emocemi za přítomnosti ostatních. V prostředí mezi vrstevníky

(zvláště v mateřské škole) se nelze schovat a je potřeba zůstat a naložit s pocitem nepřijetí či nespravedlnosti, případně s pocitem viny (Vágnerová, 2012) .

Zvláště v předškolním období se pro zvládnutí vývojových úkolů považuje dostatek sebevědomí za klíčový. Máme domněnku, že právě vrstevníci dítěti v předškolním věku pomáhají vyrovnat se s pocity studu ze svých chyb a na základě své nedokonalosti mu dávají odvalu zkoušet dál.

Být v kontaktu s vrstevníky má ještě další výhodu, a to poznat odlišné rodinné konstelace. Viděno z dětské perspektivy do světa přicházíme se znalostmi na základě předchozích zkušeností, které jsme nabrali ve vlastní rodině. Nejistili bychom, zda existuje jiné rozdělení domácích prací, odlišnosti vlastností a chování muže a ženy, jiný počet sourozenců v rozličném věku či naopak jejich absence. V případě jedináčků je zde vrstevnická skupina velmi důležitá, protože nabízí jakousi kompenzaci absence sourozenců.

#### **4.1.1. Unisexuální vztahy**

V rámci utvrzování v pohlavní roli má dítě tendenci sdružovat se s vrstevníky stejného pohlaví. Utváření unisexuálních skupin se nevyskytuje pouze v předškolním období, ale i v pozdějším věku. Nepřímá podpora daného chování existuje v rámci prostředí mateřské školy, a to rozdělením interiéru na chlapecké a dívčí oblasti. Vztahy vytvořené v dívčích a chlapeckých skupinách jsou v mnoha oblastech specifické. Při pomyslení na rozličný přístup k jednotlivým pohlavím se nejedná o překvapivý jev.

Na druhou stranu se mění preference genderově stereotypních hraček v závislosti na sociálním kontextu častěji, než bychom předpokládali. V případě volné hry se zapojením učitelky mateřské školy u dítěte rozšiřuje škála aktivit, při kterých je poskytnut prostor pro decentralizaci, a dítě se tak má šanci potkat se světem opačného pohlaví mnohem častěji. To platí zejména pro chlapce, kteří se při aktivitách vedených učitelkami mnohem více zapojují do dívčích her. Pokud se ale v danou chvíli v blízkosti učitelka nevyskytuje, dívky mají tendenci více experimentovat s maskulinními hrami než chlapci s femininními. Chlapci experimentují s genderově neutrálními hrami v případě, když si hrají jak mezi sebou, tak společně s dívkami. Zároveň experimentují s hrami určených pro dívky v případě zapojení učitelky (Goble, Martin, Hanish, Fabes, 2012).

S vysokou pravděpodobností vyšší striktnost a požadavky na chlapeckou roli předurčují těžší vymanění z hranic genderově stereotypního chování. Na rozdíl od dívek, u kterých bývá společnost při narušení genderově stereotypního chování benevolentnější, má pro chlapce zásadní význam přítomnost učitelky. Je otázkou, jaká změna by nastala v případě většího uvolnění v očekávání od chlapecké role.

S preferencí unisexuálních skupin souvisí fenomén in-group out-group, který pro vývoj pohlavní identity svoji intenzitou a dopady zaujímá výlučné postavení. Posiluje vzájemnou identifikaci s unisexuální skupinou a dochází tak ke zdůraznění jasně vyhraněného typu chování. Za genderově specifické chování a uvažování zodpovídá vysoké sebevědomí a silná identifikace se svým pohlavím (Cvencek, Greenwald, & Meltzoff, 2016). Efekt se dříve, častěji a výrazněji vyskytuje u chlapců. Dívky se častěji potýkají s chlapeckým světem hraček. Dospělý člověk spíše pochopí, když se dívky integrují do světa chlapců než chlapci do světa dívek. Společnost tyto odchylky u chlapců častěji považuje za homosexuální projevy či za poruchu pohlavní identity. Proto se v pedagogicko-psychologických poradnách nachází mnohem více rodičů s obavami o výskyt poruchy pohlavní identity v dětství u synů hrajících si s typicky dívčími hračkami (Janošová, 2008).

Závěry Janošové se odlišují od závěrů LaFreniera, Strayera a Gauthiera (1984), kteří se naopak zmiňují, že dívky jako první preferují vrstevníky stejného pohlaví, vyzdvihují dívčí hračky a vlastní gender.

#### **4.1.2. Konformita v souvislosti s pohlavní rolí**

Je všeobecně známo, že se v předškolním věku dítě stává citlivé na tlak vrstevníků. Dítě má tendenci ke konformnímu chování, které bývá obecnou podstatou lidského chování. Míra konformity v konkrétních situacích ale samozřejmě závisí na kultuře.

Je zajímavé podívat se na toleranci dívek a chlapců vzhledem k vrstevníkům s tendencí chovat se pohlavně nespécificky. Zatímco dívky uznávají jiné dívky, které preferují maskulinní herní aktivity, chlapci bývají velmi striktní a jen málo tolerantní. Na chlapce, jenž se zajímá o dívčí hračky, se pohlíží skrz prsty. Chlapci mají pravděpodobně více zvnitřněné uvažování o důležitosti maskulinního chování a velmi málo strpí jiné chování. Pokud by chlapec chtěl držet krok se svými vrstevníky, je potřeba, aby dodržoval tato pohlavní specifika i při hře a při výběru hraček (Fagot, 1977).

V rámci procesu vývoje je známo, že se dítě potřebuje nějak definovat, s někým se identifikovat, a také se vůči někomu vymezit. V případě, že jedinec nebude přijat skupinou vrstevníků či autoritou, vzniká tu riziko, že bude ovlivněn do budoucna nižším sebepojetím.

Dle Doležala (2010) je výše zmíněné chování chlapců pravděpodobně podmíněno důležitým úkolem, konkrétně potřebou nalezení a zvnitřnění mužského pólu a oddělení se od matky. Z daného důvodu je v předškolním věku pravý čas a nutková potřeba vyloučit dosavadní femininní aktivity. Na druhou stranu rozdíl v požadavcích chlapců být mnohem více maskulinní než dívky femininní se vyskytuje pouze v předškolním věku. Pohled předškolního dítěte směrem k dospělým má opačnou tendenci. Dívky mají tendenci se mnohem striktněji vyjadřovat směrem k femininním vlastnostem o dospělé ženě, zatímco chlapci vyjadřují genderově více neutrální popisy dospělého muže (Edelbrock & Sugawara, 1978).

V prostředí mateřské školy dítě v kolektivu zjišťuje mnohé rozdílnosti v závislosti na pohlaví. Tímto může jedinec poznat rozdílnost v pohlavních znacích a ztotožnit se se skupinou vrstevníků stejného pohlaví. Zažívá pocity, že někam patří, s někým se baví a utvrzuje se v rámci bezpečné zóny, která je mu světem předkládána.

#### **4.2. Význam učitelky mateřské školy**

Pro dospělého je základním úkolem rozvíjet a regulovat aktivitu dítěte. Je potřeba mít na paměti, že pohled dospělého je dítětem nekriticky přijímán. Stejně tak je důležité dodat, že hraje roli nejen vyslovené sdělení, ale také celková emoční atmosféra, neverbální komunikace a kontext, ve kterém se při komunikaci s dítětem pohybujeme. Dítě se stává citlivým na hodnocení svého chování, zvláště takového jednání, které je interpretováno jako dívčí a chlapecké. S tím souvisí další důležitý úkol pro autoritu, a to předat dítěti normy a pomoci mu se v nich orientovat (Gillernová, 2003).

Učitelka v mateřské škole má velmi důležitý pedagogicko-psychologický význam, jelikož na ní dítě v rámci svých možností koncentruje svoji pozornost. Považuje ji za model chování a jednání. Chování dítěte nemusí záviset pouze na přímém setkání s učitelkou či jejím dohledu nad dětskou aktivitou. Významnou roli hraje samotné očekávání, na základě kterého se dítěti dává najevo důvěra a úcta k vlastním dovednostem. Dítě si zvnitřňuje názory, postoje a projevy chování. Pocit úspěchu při překonání daných úkolů rozvíjí kladné sebepojetí, které je důležité ve všech oblastech života včetně pohlavní identifikace. V případě, že jasná

očekávání nedá autorita explicitně najevo, může se snížit motivace dítěte pro konání některých aktivit, ve kterých se dítě necítí kompetentní (Gillernová, 2003).

Učitelka v mateřské škole podporuje a stimuluje aktivity mezi vrstevníky. Vytváří bezpečné prostředí pro vývoj a zrání specifických dovedností, které jsou základem a přípravou pro splnění další vývojové etapy jedince. Kultivuje emoce a obohacuje jedince o nové zážitky a informace v rámci sociální interakce. Pomáhá dítěti rozvíjet sebereflexi, v některých případech nabourává dosavadně osvojená schémata o pohlavní roli. Dává dítěti zpětnou vazbu na jeho chování a jednání, která by ale neměla být hodnotící a interpretující, pouze popisující. V rámci zpětné vazby je potřeba pečlivého výběru slov a zaměřenosti pouze na chování dítěte, které je možno modifikovat. Na učitelku je kladena potřeba pečlivě a podrobně dítěti vysvětlit, proč, co a jak. Tímto jednáním ze strany učitelky má dítě pocit, že světu rozumí a může své chování měnit. Sociální interakce s učitelkou a změny v myšlení a chování jedince tímto podporují identifikaci s pohlavní rolí.

Důležití dospělí v rámci mateřské školy bývají téměř vždy ženy. Na základě zmíněné tendence nám vyvstává otázka, zda se významně ovlivní budování mužské role (Šulová & Zaouche-Gaudron, 2003). Dle Janošové (2008) se program klasické mateřské školy orientuje častěji podle typicky ženských zájmů. Na základě tendence chlapců lišit se svým chováním od ženských aktivit a potřebě identifikace s mužským pohlavím by se za určitých podmínek mohly omluvit některé jejich přestupky vůči danému režimu.

Pohlaví učitele ovlivňuje i styl zadávání úkolů a jejich typů, bylo by vhodné proto více respektovat genderová specifika žáků. Zjistilo se, že dívky mají více emoční vztah k domácím úkolům než chlapci a vnímají se ve škole jako úspěšnější (Šulová, 2014). Je proto důležité vědomě se zaměřit na interakci mezi učitelkou a chlapci a poskytnout jim tak lepší podmínky pro rozvoj. Samozřejmě by nejlepším řešením bylo zvýšení počtu učitelů, jelikož bývají tyto aspekty modifikovány spíše uměle a přítomnost mužského vzoru v mateřské škole by mohla přirozeněji zajistit výhodnější podmínky pro vývoj chlapců. Zdá se, že se v nynější době významně více podporuje femininní chování u obou pohlaví. Je otázkou, v jaké míře může učitelka reálně ovlivnit identifikaci s pohlavní rolí dítěte. Může se stát vývoj pohlavní identity chlapců v prostředí téměř výhradně pouze dospělých žen rizikovým?

Na výše zmíněnou otázku alespoň částečně odpovídá Lippa (2009) a Bigler (1999). Podle výsledků existuje totiž hranice vlivu na pohlavně typické chování dítěte, a to i přes jinak

velkou moc rodičů a učitelů či jiných významných dospělých. V jejich experimentu se zjistilo, že si v případě pokynů a pobízení učitele děti sice hrály s vrstevníky opačného pohlaví a jejich pozornost se kladla výhradně na nesexistické hračky, ale intence dětí jít tímto směrem byla pouze krátkodobá.

Je také otázkou, zda se absencí mužského vzoru v mateřské škole nepozastavuje motivace chlapců identifikovat se s pohlavní rolí a obecně být mnohem aktivnější. Dívky se totiž v případě časté zpětné vazby ze strany učitelky vydrží déle soustředit při strukturovaných aktivitách než chlapci. Na druhou stranu se chlapci v případě velké volnosti statisticky významně více zapojují do aktivit a jsou vytrvalejší než dívky (Carpenter & Huston-Stein, 1980). Chlapci mohou být stejně aktivní, ale potřebují pocit větší volnosti a výrazně menšího vedení od dospělé ženy, od které se potřebují odlišit.

Když se ale na danou problematiku člověk dívá z jiného úhlu, důraz na femininní chování a prezentaci femininního modelu může mít pro chlapce také pozitivní důsledky. Femininní aktivity úzce souvisí s požadavky základní školy, akademickým chováním a dalšími činnostmi, které podporují mentální vývoj. Neznamená to ale, že se maskulinní chování neztotožňuje s mentálním vývojem. Dítě se s feminitou ve vzdělávacím systému denně setkává, a je proto třeba ji rozvíjet již v mateřské škole, která bývá posuzována také jako příprava pro následné studium. Učitelka možná považuje za potřebné stimulovat femininní aktivity, zejména pokud se jedná o kreslení, psaní, čtení či uměleckou tvorbu (Fabes et al., 2003). Otázkou je, zda bychom alespoň některé z vybraných aktivit neměli považovat za femininní i maskulinní.

Na učitelku mateřské školy se klade množství požadavků. Například je třeba akceptovat dítě takové jaké je, být schopen porozumět uvažování a jednání dítěte, být autentickou osobností s orientovaným přístupem, aktivně naslouchat, vést empatické rozhovory, pozorovat verbální paraverbální i neverbální složku dítěte, zjistit potencionální vývojové odchylky a umět s nimi pracovat. Tímto se utváří pozitivní prostředí pro vývoj jedince v jakékoliv oblasti. Cítí se přijímáno a zároveň je korigováno v explicitně a implicitně stanovených normách. Musí se dále podřídít uměle vytvořenému a jasně vymezenému dennímu režimu školy. Situace je nová, jelikož v rodinném kruhu se činnosti nestřídaly zejména podle potřeby rodičů a regulace z jejich strany v mnohých případech neprobíhala v takové míře (Kotátková, 2014).

Výše zmíněná situace se dá pro dítě stručně zařadit do termínu sekundární socializace, jelikož zde důležitou roli začínají od rodiny přebírat autority ve vzdělávacích institucích. Rodič již není vždy na blízku a dítě začíná "zobecňovat" druhé. Identita dítěte se stává identitou obecnou. Učitelé zde aplikují předem připravené výchovně-vzdělávací strategie, které souvisí se zvyšujícími se nároky na dítě v rámci školského vzdělávacího systému (Fafejta, 2004).

V reálných podmínkách se setkáváme s rozličnými postoji a dovednostmi učitelek. Závěry výzkumů potvrdily fakt, že velice záleží na vzdělání a zkušenostech. Těsnější vztah s dítětem si dle výzkumnice Choiové a Dobbs-Oatové (2016) vybudovaly učitelky bez bakalářského vzdělání. Na druhou stranu genderově neutrálně se chovaly pouze učitelky po úspěšném dokončení bakalářského studia. Začínající učitelky měly výrazně nižší práh vnímavosti k agresivitě než dlouholeté učitelky (DiCarlo, Baumgartner, Ota, & Jenkins, 2015). Stejně tak stálé učitelky měly vůči agresivitě dětí výrazně negativnější a striktnější postoj než bývalé učitelky v penzi (Coplan, Bullock, Archbell, & Bosacki, 2015).

Postoje učitelek mateřských škol ovlivňují motivaci dítěte k některým aktivitám. Pokud má učitelka tradičnější postoj k pohlavním rolím, jsou chlapci méně motivováni k četbě a bývají tak nedostatkem některých znalostí znevýhodněni již na začátku školní docházky (Wolter, Braun, & Hannover, 2015). V případě, že učitelka zdůrazní význam pohlavní role, objevují se mnohé sociální fenomény mezi skupinami dětí. Děti svým chováním navenek více ukazují genderové stereotypy, spolupracují výhradně s vrstevníky stejného pohlaví, častěji se u nich objevuje in-group out-group efekt, ale na typ činnosti tato proměnná vliv nemá (Hilliard & Liben, 2010).

## **5. Návrh výzkumného projektu**

### **5.1. Úvod**

V této práci si klademe za cíl popsat návrh výzkumného projektu, jež vychází z vybraných poznatků probraných v kapitole Sourozenská konstelace a Vrstevníci v literárně přehledové části bakalářské práce. Inspirací se stal již realizovaný zahraniční výzkum (Goble et al., 2012) popisující chování jedince předškolního věku v závislosti na přítomnosti vrstevníka stejného nebo opačného pohlaví, potažmo i přítomnosti vrstevníků obou pohlaví současně. Záměrem práce je obohatit výzkumy o získané poznatky v oblasti sourozenské konstelace zmíněné v literárně přehledové části bakalářské práce.

### **5.2. Popis předchozích výzkumů**

Pro vytváření návrhu výzkumného projektu se nám stala inspirací zahraniční studie (Goble et al., 2012) zabývající se mírou maskulinního, femininního a neutrálního chování předškolních dětí v závislosti na měnících se situačních podmínkách. Výzkumníci zkoumali souvislost mezi přítomností druhého vrstevníka či učitelky a mírou maskulinního, femininního či neutrálního chování dítěte v předškolním věku.

Výzkumníci využili metodu dlouhodobého systematického pozorování v přirozených podmínkách (venku a uvnitř budovy), které se uplatňovalo několikrát týdně po dobu jednoho školního roku. Specificky se zaměřili na volnou hru a chvíle, kdy si děti musely cíleně zvolit mezi aktivitami. Zaměřili se konkrétně na hry o samotě, s vrstevníky stejného nebo opačného pohlaví (jedním a více), případně s vrstevníky obou pohlaví současně a za přítomnosti učitelky. Aktivity rozdělily do tří kategorií: maskulinní, femininní a neutrální.

Výzkumníci zjistili vyšší preferenci genderově specifických aktivit u obou pohlaví v případě, když se dítě vyskytovalo o samotě. U chlapců se následně zjistil častější výběr maskulinních aktivit v situaci, kde byl mimo respondenta přítomen další vrstevník stejného nebo opačného pohlaví. V situaci, kdy byli přítomni chlapci i dívky společně, chlapci více preferovali neutrální aktivity. Následně se dále zjistila souvislost mezi přítomností učitelky a preferencí femininních aktivit (Goble et al., 2012).

Co se týče dívek, preferovaly femininní aktivity v situaci, kdy si hrály jen s dalšími dívkami. V případě, že se dívka vyskytovala pouze s chlapcem, přizpůsobovala se chlapeckému výběru maskulinních aktivit. Za přítomnosti obou pohlaví preferovaly dívky stejně jako chlapci hry

neutrální a zároveň přítomnost učitelky vysoce korelovala s volbou femininních aktivit (Goble et al., 2012).

Dále jsme při tvorbě výzkumného projektu čerpali poznatky ze zahraničního výzkumu (Rust et al., 2000), který měřil souvislost pohlaví staršího sourozence a míry maskulinního nebo femininního chování dítěte v předškolním věku. Do experimentální skupiny výzkumníci vybrali tříleté děti, které měly staršího sourozence mladšího dvanácti let, a do kontrolní skupiny zařadili tříleté jedináčky.

Výzkumníci pro měření použili metodu pozorování, které bylo dlouhé po dobu jednoho měsíce. Pro měření dat se použil standardizovaný dotazník PSAI (Pre-school Activities Inventory), jehož účelem je identifikovat maskulinní a femininní chování dívek a chlapců, kde na základě pětibodové škály (nikdy, zřídka, někdy, často, velmi často) pozorovatelé odpovídají na různorodá tvrzení týkající se konkrétního chování, rozdělených do třech kategorií. Jednalo se konkrétně o kategorie: hračky, aktivity a charakteristiky. Pozorovatelé byly matky dětí a jejich učitelky v mateřské škole (Rust et al., 2000).

Z výsledků vyplynulo, že chování dětí, které měly staršího sourozence stejného pohlaví, bylo pohlavně vyhraněnější než chování jedináčků, které ale bylo stále pohlavně vyhraněnější v porovnání s chováním dětí, které mají staršího sourozence opačného pohlaví. Dívající se na výsledky podrobněji výzkumníci zjistili, že chování dítěte se starším bratrem, je více maskulinní a zároveň méně femininní u jedinců obou pohlaví. Zároveň se našla souvislost mezi výskytem starší sestry a vyšší mírou femininního chování u chlapců, kde se ale zároveň míra výskytu maskulinního chování nesnížila. V případě dívek se maskulinní chování významně snížilo ale nedošlo k výraznému zvýšení femininního chování (Rust et al., 2000).

### **5.3. Cíle a design výzkumného projektu**

Cílem výzkumného projektu je zjistit, zda míra maskulinního chování chlapce v předškolním věku, který má staršího sourozence, je či není závislá na přítomnosti vrstevníka stejného nebo opačného pohlaví, případně na přítomnosti vrstevníků obojího pohlaví současně. Chceme zjistit, zda pohlaví staršího sourozence modifikuje pohlavně specifickou aktivitu jedince v předškolním věku nezávisle na měnící se situaci.

Inspirovali jsme se designem kvantitativního výzkumu, který se zabývá souvislostí měnícího se situačního kontextu a míry maskulinního, femininního, případně neutrálního chování dětí. Zmíněný výzkum byl podrobně popsán v předchozí podkapitole. Design zahraničního výzkumu byl v některých důležitých aspektech zjednodušen. Konkrétně se sjednotily měřené kategorie "femininní chování" a "neutrální chování" do kategorie "nemaskulinní chování". Měříme tak dvě kategorie: maskulinní a nemaskulinní. Dále se změnil výčet aktivit, který je zde považován za kritérium pro hodnocení maskulinního chování. Některé aktivity, které byly výzkumníky považovány za maskulinní, byly totiž přinejmenším kontroverzní nebo velmi obecně formulované a není zde jisté, o jakých aktivitách se přesně uvažovalo. Také použijeme metodu pozorování, ale hodnotit bude více pozorovatelů, kteří posléze zatrhnou na dvou desetibodových škálách, jak moc se jim chování jednotlivých respondentů jevílo jako maskulinní a nemaskulinní.

Zajímalo by nás, zda by závěry výzkumného projektu podpořily závěry výše zmíněných zahraničních výzkumů. Pro dosažení zmíněných cílů si zvolíme formu kvaziexperimentu. Klasický experiment se v tomto případě zvolit nemůže, jelikož jsou respondenti již do skupin předem určení z důvodu předem nastaveného kritéria - mít jednoho staršího sourozence.

#### **5.4. Výzkumný vzorek**

Za respondenty si vybereme pětileté chlapce, kteří mají jednoho staršího sourozence. Po zvažování jsme maximální věk staršího sourozence neurčili. Vyšší věk předškolních dětí preferujeme z důvodu vyšší pravděpodobnosti spolupráce bez nutné přítomnosti rodičů.

Na základě analýzy síly testu, která má velikost efektu  $f = 0.25$  (středně velký efekt) a hladinu významnosti 0,05, se zjistilo, že je zapotřebí oslovit nejméně 70 respondentů, aby se dosáhlo síly 80%.

Za respondenty si zvolíme pouze příslušníky jednoho pohlaví, abychom redukovali potřebu získat vysoký počet respondentů obou pohlaví, a tím tak výrazně zjednoduší již poměrně složitý design výzkumného projektu.

Respondenty si vybereme na základě hnízdového výběru při souhlasu rodičů společně s vedením mateřských škol na území České republiky. Na základě hnízdového výběru je možnost zvýšit ekonomičnost sběru dat.

## **5.5. Výzkumná otázka a hypotézy.**

Pro výzkumný projekt je stanovena tato výzkumná otázka:

### **Výzkumná otázka**

Souvisí pohlaví staršího sourozence chlapců s mírou maskulinního nebo nemaskulinního chování nezávisle na přítomnosti vrstevníka stejného, opačného pohlaví či za přítomnosti vrstevníků obojího pohlaví současně?

### **Výzkumné hypotézy**

Chceme zjistit, zda na základě pohlaví staršího sourozence bude rozdílné chování chlapce vzhledem k měnícím se situačním podmínkám.

### **Nulová hypotéza**

H0: Neexistuje rozdíl mezi chováním chlapců se starším bratrem, chlapců se starší sestrou.

### **Alternativní hypotéza**

H1: Chování chlapců se starším bratrem bude více maskulinní než chování chlapců se starší sestrou.

## **5.6. Výzkumná metoda**

Pro zmapování dané problematiky budeme aplikovat pozorování v experimentálních podmínkách. Experimentální podmínky se zvolily z důvodu redukce některých intervenujících proměnných.

Aplikujeme metodu pozorování, při kterém by vyškolení pozorovatelé posuzovali chování chlapců na desetibodové škále, kde by následně zatrhli, v jaké míře je podle nich chování chlapců maskulinní. Výzkumníci se nebudou vyskytovat ve stejné místnosti s respondenty, ale budou je pozorovat za kamerou. Jedná se tedy o nezúčastněné skryté pozorování. Jejich nepřítomnost tímto redukuje další možné intervenující proměnné, jelikož samotná přítomnost výzkumníků by mohla zkreslit výsledky. Na základě shody posuzovatelů by se následně zabezpečila reliabilita výzkumné metody.

Pro samotné pozorování je zapotřebí definovat maskulinní chování respondenta. Za maskulinní chování se zde považuje volba hraček vyskytující se v místnosti, které jsou určené převážně chlapcům a aktivity, které považujeme za maskulinní. Pro podporu naší definice maskulinních aktivit se odkazují na závěry výzkumů a názor Janošové (2008) zmíněných níže.

Na základě studie (Alexander, 2003) se zjistilo, že již u primátů můžeme najít předpoklady k preferenci různých aspektů hraček v závislosti na pohlaví. Samce více zaujme hračka, kterou může používat k pohybu z místa na místo a která může být příčinou nějaké akce. U samice bývá důležitější barva hračky. Jiná studie (Cherney & Dempsey, 2010) popsala zařazení vybraných hraček z pohledu samotných dětí. Chlapci v předškolním věku za maskulinní hračku určili například pirátskou loď, autobus, školní budovu či registrační pokladnu. Dívky za femininní hračky považovaly model domu, hradu, školní budovy, panenku, model letadla a mikrovlnky.

Z výše zmíněných výsledků se za maskulinní hračky někdy nepovažovaly takové hračky, které může chlapec ovládat v prostoru (školní budova apod.). Zároveň se také některé z hraček dětmi považovaly jak za maskulinní tak femininní. Je třeba dodat, že model letadla měl růžovou barvu, a proto pravděpodobně došlo k označení dívkami za femininní. Klademe si otázku, zda již dítě vidělo jiné dítě hrát si s vybranými hračkami, a tím zkresleně vnímat význam hračky pro dané pohlaví.

Podle Janošové (2008) dívky preferují panenky a veškerého sortimentu vztahující se k pečovatelskému, dále mají v oblibě hraní s telefony a malují častěji než chlapci. Více se zabývají domácími činnostmi a oblékají se do různých šatů a kostýmů. Chlapci naopak preferují dopravní prostředky, stavebnice a figurky mužských hrdinů. Rádi si hrají s atrapy zbraní a často napodobují různá zaměstnání (Janošová, 2008).

Pro náš výzkum jsme se inspirovali některými výše zmíněnými hračkami a níže se předkládají příklady maskulinních a nemaskulinních aktivit pro náš výzkum.

### **Maskulinní aktivity**

- manipulace s modely dopravních prostředků
- skládání stavebnic
- manipulace s robotem

- manipulace s bojovnými figurkami
- bojovné hry
- manipulace s atrapou zbraně
- hra s boxovacím pytlím

Za kritérium pro zvolení hraček jako maskulinní považujeme nepřítomnost růžové barvy.

#### **Nemaskulinní aktivity:**

- hra s panenkou
- stolní hry
- prohlížení leporela
- hra s plyšáky
- hra u kuchyňské linky
- tvorba bunkrů
- telefonování

### **5.7. Proměnné**

Nezávisle proměnná: přítomnost vrstevníka stejného či opačného pohlaví.

Závisle proměnná: míra maskulinního chování respondenta.

Intervenující proměnná: únava a nálada dítěte, míra sympatie vrstevníka, atraktivita hraček, dále viz. podkapitola diskuze.

### **5.8. Vlastní šetření**

#### **5.8.1. Pilotní studie**

Nejprve zavedeme pilotní studii, na základě které bychom oslovili, samozřejmě se souhlasem zákonných zástupců, dvacet respondentů. Tito respondenti by se rozdělili do dvou skupin. Pro odstranění některých proměnných budeme mimo jiné již na začátku testovat efekt instrukce na chování respondentů. První skupině dětí proto před vstupem do místnosti řekneme připravenou instrukci: "Hrajte si chvíli společně!". Pro druhou skupinu bude instrukce jiná (například: "Hraj si!"). Budeme pozorovat chování dítěte. Zaměříme se na výběr hraček a následně také, zda je podstatný rozdíl mezi výsledky pozorování u jednotlivých pozorovatelů. Po pozorování by se s respondenty udělal ještě dodatečný

rozhovor ohledně sympatie hraček. Na základě odpovědí by se tak případně změnila podmínky. Je velmi pravděpodobné, že by se v pilotní studii našlo další množství podnětů, které by bylo třeba ošetřit, aby se co nejméně zkreslily výsledky výzkumného projektu.

### **5.8.2. Průběh výzkumu**

Výzkum by probíhal v budově ve více místnostech zároveň. Respondenti tedy přijdou se zákonným zástupcem do konkrétní budovy. Před samotným měřením je zapotřebí podepsat informovaný souhlas zákonným zástupcem. Přesná podoba informovaného souhlasu je uvedena v příloze. Chlapce pak následně rozřadíme do dvou skupin- podle pohlaví staršího sourozence. Následně jednotlivé respondenty nasměrujeme do uzavřené místnosti, kde se již bude vyskytovat vrstevník stejného či opačného pohlaví, případně vrstevníci obojího pohlaví zároveň. V každé místnosti se budou vyskytovat genderově stereotypní a neutrální hračky, dvě deky, jeden stůl a tři židle. Jelikož bude více místností pro výzkum, je zapotřebí zajistit konstantní podmínky. Pro nastolení konstantních podmínek je proto zapotřebí zajistit stejné osvětlení, vyhnout se hluku, nastolit konstantní teplotu, obstarat stejné druhy hraček a stejný počet stejně barevných dek, typu židlí a stolů. V každé místnosti, kde bude výzkum probíhat, budou nainstalovány skryté kamery.

Instrukce před vstupem do místnosti bude pravděpodobně znít: "*Hrajte si chvíli společně.*". Pořadí třech typů situací pro respondenty znáhodníme. V místnosti se nebude vyskytovat žádný z pozorovatelů.

Následně je ponechán dětem čas na seznámení se s místností a hračkami. V místnosti je necháme po dobu 20 minut. Pozorovatelé poté souhrnně zaškrtnou zvolené číslo na škále maskulinity a pokud dojdou k názoru, že respondent bude preferovat některé nové aktivity, které se ve formuláři nevyskytují, zapíše je zvlášť svými slovy pod danou škálu. Posléze by následovala pauza a po ní nastolení druhé a třetí situace. Z důvodu únavy je možné rozdělit situace do více dnů.

### **5.9. Analýza dat**

Data by se analyzovala na základě metody tzv. smíšená ANOVA (mixed 2x3 ANOVA - 2 = pohlaví staršího sourozence, 3 = měnící se situační kontext) z důvodu nutné analýzy jak jednotlivých nezávislých skupin v závislosti na třech měnících se situacích, tak nutnosti porovnat výsledky jednotlivých skupin mezi sebou. Pro analýzu dat by se použil statistický program SPSS.

## 5.10. Diskuze

Při realizaci výzkumu narážíme na mnohé limity. Z pohledu dítěte můžeme narazit na únavu a náladu dětí v dané situaci. Zkoumané děti by také nemusely pochopit či brát na vědomí předem řečenou instrukci. Měříme-li vliv měnicího se situačního kontextu na chování dítěte, výsledky může také ovlivnit míra extravertze u dětí. Je otázkou, zda by byly vůbec ochotny hrát si s cizími dětmi. V případě dětí, které nastolují odlišné podmínky pro respondenty, je důležité, zda by byly vůbec motivované pokračovat v herních aktivitách s dalšími respondenty. Nálada a únava výzkumných "pomocníků" by se měla při měření také brát v potaz.

Samotná instrukce před vstupem respondenta do místnosti je problematická. Je třeba si uvědomit, že se tímto gestem vytváří ještě více umělé prostředí a záměrně se nutí ke spolupráci. Kdyby ale žádná instrukce nezazněla, mohla by se zvýšit pravděpodobnost, že by dítě nereagovalo na přítomnost druhého vrstevníka a nemohlo by se poté změřit, co potřebujeme, v kontextu, který chceme navodit.

Dále je třeba zmínit atraktivitu předem připravených hraček (výrazný či moderní zjev), která by mohla zapříčinit jiný výběr hracích aktivit nezávisle na vnímání maskulinity dítěte, a zkreslit tak výsledky experimentu. Ovlivnit výsledky by dále mohla míra sympatie druhého vrstevníka. Pokud by si v kvaziexperimentu děti hrály společně s dětmi, které více znají, výsledky by mohla zkreslit dřívější zkušenost s jednáním druhého jedince.

Realizace výzkumného projektu v experimentálních podmínkách může také výrazně snížit ekologickou validitu.

Daný výzkum by nakonec pravděpodobně nebylo možné realizovat z důvodu nutnosti sehnat velký počet dětí (dívek i chlapců) pro vytvoření tří měnicích se situací, které jsou vzhledem k dosažení cíle výzkumného projektu nepostradatelné.

Výzkumný projekt se může stát svými závěry velmi přínosným. Kombinuje totiž poznatky o důležitosti vrstevníků a sourozenců, a tím se vyskytuje na pomezí intrafamiliární a extrafamiliární úrovně.

Zdá se, že společnost od chlapce na rozdíl od dívky očekává genderově stereotypní chování s jasně stanovenými mantinely. Jak již bylo zmíněno v literárně přehledové části práce, chlapci si tato očekávání zvnitřňují a podporují se v daném chování navzájem i bez

přítomnosti dospělého. Vykazují silnější zaměření na maskulinní hračky než dívky na femininní, s čímž souvisí častější odmítání femininních hraček, než by tomu bylo obráceně u dívek. Dívky jsou v "porušení" genderově stereotypního chování mnohem benevolentnější než chlapci a často s mužským světem koketují (Bigler & Catherwood, 2004).

Domníváme se, že se častěji u rodičů chlapců vyskytují obavy například z poruchy pohlavní identity v dětství nebo transvestitismu dvojí role v případě, že se zajímají o femininní aktivity nebo odmítají aktivity maskulinní. Tímto výzkumem bychom mohli zjistit, zda může být pohlaví staršího sourozence důležitou proměnnou, která může úzce souviset s preferencí vybraných aktivit i v případě hraní si s vrstevníky bez přítomnosti daného sourozence. Bylo by zajímavé zjistit, zda i jiné sourozenecké konstelace můžou souviset s preferencí pohlavně specifických hraček dítěte v předškolním věku. Také by bylo vzhledem k nízkému průměrnému počtu dětí na ženu přínosné zabývat se maskulinitou či feminitou jedináčků.

## **Závěr**

Cílem bakalářské práce bylo podrobně popsat význam tzv. "významných druhých" pro vývoj pohlavní identity dítěte v předškolním věku a zároveň nastínit možná rizika v případě jejich absence. Následně byl v práci popsán význam sociálního kontextu v rodině a v prostředí mateřské školy v procesu vývoje pohlavní identity dítěte v předškolním věku. Byly prezentovány závěry vybraných zahraničních výzkumů zabývajících se danou problematikou.

Návrh výzkumného projektu svým obsahem navázal na výstupy teoretické části bakalářské práce. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi pohlavím staršího sourozence a mírou maskulinního chování chlapců v předškolním nezávisle na přítomnosti vrstevníka stejného nebo opačného pohlaví, případně přítomnosti vrstevníků obou pohlaví zároveň.

Práce teoreticky zpracovala specifitu mateřské a otcovské role ve vývoji pohlavní identity dítěte a zároveň popsala rozdílnost chování rodičů v závislosti na pohlaví dítěte. Dále obsahovala poznatky o výše zmíněné sourozenecké konstelaci v souvislosti s vývojem pohlavní identity jedince společně s poznatky o specifitě jedináčků. V prostředí předškolních institucí se v práci nastínil vliv vrstevníků a učitelky v utváření pohlavní identity dítěte v předškolním věku.

Pohlavní identita je jedna ze základních vnitřních komponent osobnosti, kterou člověk vnímá a která modifikuje lidské chování. Tvoří jádro osobnosti a předškolní období se pro její vývoj stává kritickým. Je důležité zabývat se takovýmto fenoménem, jelikož je součástí každého z nás. Zmapování sociálního kontextu, jenž můžeme na rozdíl od genetických faktorů do jisté míry sami ovlivnit, nám také může poskytnout podněty k modifikaci některých faktorů v předškolním věku. Je zajímavé sledovat odlišnosti v chování dětí z důvodu potřeby identifikace se svým pohlavím. Nejen že můžeme zkoumat, co a jak v daném věku s vývojem pohlavní identity souvisí, ale zároveň zde zjišťujeme, co pro naši společnost v nynější době znamená ženství a mužství, co vše pohlavní role obsahují a jak se v průběhu času mění. To, co při výchově dětí v kontextu vývoje pohlavní identity platí pro chlapce, často neplatí pro dívky a naopak.

## Seznam použité literatury

- Adler, A. (1999). *Porozumění životu: úvod do individuální psychologie*. Praha: Aurora.
- Alexander, G. (2003). An evolutionary perspective of sex-typed toy preferences: Pink, blue, and the brain. *Archives of Sexual Behavior*, 32, 7–14. doi: 10.1023/A:1021833110722.
- Bakalář, E. (2002). *Průvodce otcovstvím, aneb, Bez otce se nedá (dobře) žít*. Praha: Vyšehrad.
- Bartanusz, Š. & Šulová, L. (2003). Otcovská a mateřská mluva. In L. Šulová, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*, 279-290. Praha: Karolinum.
- Beaumat, A. (2003). Vztah mezi dětmi (jejich místo v současném výzkumu a jejich přínos pro psychický vývoj dítěte). In L. Šulová, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*, 214-227. Praha: Karolinum.
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1998(81), 5-23. doi: 10.1002/cd.23219988103.
- Bigler, R. (1999). Psychological interventions designed to counter sexism in children: Empirical limitations and theoretical foundations. *Sexism And Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*, 129-151. doi: 10.1037/10277-006.
- Brierley, J. (2000). *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. (2. vyd.). Praha: Portál.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Burgessová, A. (2004). *Návrat otcovství*. Brno: Jota.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C., Bradley, R., Hofferth, S., & Lamb, M. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Carpenter, C., & Huston-Stein, A. (1980). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development*, 51(3), 862-872. doi: 10.2307/1129475.

- Cherney, I., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology, 30*(6), 651-669. doi: 10.1080/01443410.2010.498416.
- Coplan, R., Bullock, A., Archbell, K., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(part A), 117-127. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.09.005.
- Cvencek, D., Greenwald, A., & Meltzoff, A. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology, 62*, 50-57. doi: 10.1016/j.jesp.2015.09.015.
- Černá, P. (2001). *Rozvod, otcové a děti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- DiCarlo, C., Baumgartner, J., Ota, C., & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care, 185*(5), 779-790. doi: 10.1080/03004430.2014.957692.
- Doležal, D. (2010). *Vývoj pohlavní identity u dětí ve věku 3-6 let*. (Nepublikovaná diplomová práce), Praha: Univerzita Karlova.
- Dudová, R., Hastrmanová, Š. (2007). *Otcové, matky a porozvodová péče*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Edelbrock, C., & Sugawara, A. (1978). Acquisition of sex-typed preferences in preschool-aged children. *Developmental Psychology, 14*(6), 614-623. doi: 10.1037/0012-1649.14.6.614.
- Erikson, E. (1996). *Osm věků člověka*. Praha: Portál.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Espiau, G. (2003). Role bratrů a sester v procesu formování sexuální identity u dívek ve věku 4/5 let. In L. Šulová, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*, 132-142. Praha: Karolinum.

Fabes, R., Martin, C., & Hanish, L. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921–932. doi: 10.1111/1467-8624.00576.

Fafejta, M. (2004). *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Nakladatelství Jana Piszkiwicze.

Fagot, B. (1977). Consequence of Moderate Cross-Gender Behavior in Preschool Children. *Child Development*, 48(3), 902-907. doi:10.1111/1467-8624.ep10402826.

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.

Féchant-Pitavy, H. (2003). Role sourozenecké skupiny ve vývoji dítěte: představení dvou výzkumných proudů. In L. Šulová, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*, 109-119. Praha: Karolinum.

Gillernová, I. (2003). Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In L.Šulová, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*, 431-440. Praha: Karolinum.

Gleason, J. (1975). Fathers and other strangers: men's speech to young children. In: Dato, D. (Eds.), *Developmental psycholinguistics: theory an applications*, 171-222. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Goble, P., Martin, C., Hanish, L., & Fabes, R. (2012). Children's Gender-Typed Activity Choices Across Preschool Social Contexts. *Sex Roles*, 67(7-8), 435-451. doi: 10.1007/s11199-012-0176-9.

Green, V., Bigler, R., & Catherwood, D. (2004). The variability and flexibility of gendertyped toy play: A close look at children's behavioral responses to counterstereotypic models. *Sex Roles*, 51(7–8), 371–386.

Hegel, G. (1961). *Logika*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Hilliard, L., & Liben, L. (2010). Differing Levels of Gender Salience in Preschool Classrooms: Effects on Children's Gender Attitudes and Intergroup Bias. *Child Development*, 81(6), 1787-1798. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x.

Hofferth, S. (1998). *Healthy Environments, Healthy Children: Children in families*. *Child Development Supplement*. [online]. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan. dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED426779> (staženo dne: 4.3.2016).

Hrdličková, M. (2009). *Raná interakce rodič-dítě se zaměřením na pohlavní specifika*. (Nepublikovaná dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova.

Choi, J., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of Teacher and Child Characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28. doi: 10.1080/02568543.2015.1105331.

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

John, A., Halliburton, A., & Humphrey, J. (2013). Child-mother and child-father play interaction patterns with preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 483-497. doi: 10.1080/03004430.2012.711595.

Karraker, K., Vogel, D., & Lake, M. (1995). Parents' gender-stereotyped perceptions of Newborns: The Eye of the Beholder revisited. *Sex Roles*, 33(9-10), 687-701. doi: 10.1007/BF01547725.

Košťáková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, (2. vyd.). Praha: Grada.

LaFreniere, P., Strayer, F., & Gauthier, R. (1984). The Emergence of Same-Sex Affiliative Preferences among Preschool Peers: A Developmental/ Ethological Perspective. *Child Development*, 55(5), 1958-1965. doi: 10.2307/1129942.

Lamb, M. (2010). *The role of the father in child development*, (5. vyd.). Hoboken, N. J.: Wiley.

Leaper, C., Anderson, K., Sanders, A., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talks to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34(1), 3-27. doi: 10.1037/0012-1649.34.1.3.

Le Camus, J., Zaouche-Gaudron, Ch. (1998). La présence du père auprès du jeune enfant: de l'implicite à l'implication accrue à l'implication congrue. *La Psychiatrie de l'enfant*, 41(1), 297-319.

- Lippa, R. (2009). *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
- Lynn, D., & Cross, A. (1974). Parent Preference of Preschool Children. *Journal of Marriage and the Family*, 36(3), 555-559. doi: 10.2307/350726.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (2006). *Psychologický zrod dítěte*. Praha: Triton.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. (3. vyd.). Praha: Portál.
- Money, J., & Erhardt A. (1972). *Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender from conception to maturity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost* (2. vyd.). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mussen, P., & Distler, L. (1960). Child-rearing antecedents of masculine identification in kindergarten boys. *Child Development*, 31(1), 89-100. doi: 10.2307/1126385.
- Pecnová, M. (2014). *Vnitřní svět dítěte předškolního věku*. Dvůr Králové, EDUCA. Dostupné z: [http://pecnovi.cz/pecinek/soubory/Vnitri\\_svet.pdf](http://pecnovi.cz/pecinek/soubory/Vnitri_svet.pdf).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. (6. vyd.). Praha: Portál.
- Plešková, L. (2008). *Specifika otcovské a mateřské hry s dítětem do tří let věku*, (Nepublikovaná diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Prekopová, J. (2009). *Prvorozené dítě: o sourozenecké pozici*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Renzetti, C., & Curran, D. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Rouyer, V. (2003). Dítě a rodičovský pár: Účinky rodičovské diferenciaci na proces formování sexuální identity malého dítěte. In L. Šulová, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*, 86-96. Praha: Karolinum.
- Rust, J., Golombok, S., Hines, M., Johnston, K., & Golding, J. (2000). The Role of Brothers and Sisters in the Gender Development of Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(4), 292-303. doi: 10.1006/jecp.2000.2596..

Stevenson, M., Leavitt, L., Thompson, R., & Roach, M. (1988). Social Relations Model Analysis of Parent and Child Play. *Developmental Psychology*, 24(1), 101-108. doi: 10.1037/0012-1649.24.1.101.

Sutton-Smith, B., & Rosenberg, B. (1965). Age changes in the effects of ordinal position on sex-role identification. *The Journal of genetic psychology*, 107(1), 61-73. doi: 10.1080/00221325.1965.1053276.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte* (2. vyd.). Praha: Karolinum.

Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

Šulová, L., Fait, T., & Weiss, P. (2011). *Výchova k sexuální reprodukčnímu zdraví*. Praha: Maxdorf.

Toman, W. (1993). *Family constellation: its effects on personality and social behavior* [online] (4. vyd.). New York: Springer Publishing Company.

Trapková, L., & Chvála, V. (2004). *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál.

Tronick, E., & Cohn, J. (1989). Infant - mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination of the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60(1), 85-92. doi: 10.2307/1131074.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vroegh, K. (1971). The Relationship of Birth Order and Sex of Siblings to Gender Role Identity. *Developmental Psychology*, 4(3), 407-411. doi: 10.1037/h0030973.

Warshak, R. (1996). *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha: Portál.

Weiss, P. (2010). *Sexuologie*. Praha: Grada.

White, K., & Schwartz, J. (2005). *Attachment and sexuality in clinical practice: the John Bowlby Memorial Conference Monograph 2004*. New York: Karnac.

Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01267.

## Přílohy

### Informovaný souhlas

Souhlasím s účastí mého syna na výzkumu organizovaným Sabinou Boubertovou. Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že účast na výzkumném projektu je dobrovolná a anonymní. Jsem si vědom(a), že zpracování i uchování veškerých zjištěných údajů mého syna bude sloužit jen pro účely experimentu. Mám právo na informace o průběhu výzkumu a jeho závěru. V případě potřeby mohu kdykoliv odstoupit. V případě dalších otázek kontaktuji organizátorku.

Kontakt na organizátorku:

Email: .....

Telefon: .....

Souhlas poskytuje: .....,  
jméno a příjmení (hůlkovým písmem)

Jméno dítěte: .....  
jméno a příjmení (hůlkovým písmem)

otec, matka, jiný zákonný zástupce dítěte (zatrhněte)

Datum: .....

Podpis: .....