

Razvoj razlik med spoloma

UBICA MARJANOVIČ UMEK

Ne glede na to, da je med deklkami in dečki več podobnosti kot razlik in da razlike niso le med skupinama, temveč tudi znotraj skupin deklic oz. dečkov, je preučevanje in poznavanje razlik med spoloma pomembno za popolno in celovito razumevanje teorij in zakonitosti o otrokovem razvoju (Golombok in Fivush, 1998; Marjanovič Umek, 2001).

Relativno majhni vzorci udeležencev, na katerih so bile izvedene raziskave vse do približno sedemdesetih let prejšnjega tisočletja, so bili ena večjih pomanjkljivosti preučevanja razlik med spoloma, ki so lahko vodile tudi k morebitnemu prehitremu zaključevanju o tem, da razlike med spoloma na posameznih področjih razvoja so ali niso. Vrsto teh pomanjkljivosti so kasneje omilile ali odpravile metaraziskave in bolj sistematično ter načrtno izdelovanje merskih pripomočkov za ugotavljanje razlik med spoloma bodisi na ravni razumevanja stališč bodisi vedenja (Liben in Bigler, 2002; Ruble in Martin, 1998).

Teorije o razvoju spolnih vlog

Razvojne spremembe, vezane na razvoj pojmovanja spola in spolnih vlog, so razmeroma dobro znane; iskanje odgovorov na vprašanje, kako razložiti razvojne spremembe, pa zahteva povezovanje več dejavnikov oz. teorij učenja in socialnega učenja, spoznavnih in socialnokognitivnih teorij.

BIOLOŠKE IN BIOLOŠKOSOCIALNE TEORIJE

Do približno leta 1960 so prevladovali biološki koncepti o otroku, rojenem kot deklci ali dečku, ki so jih v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega tisočletja relativizirala zlasti ženska gibanja. Ta so izpostavila več alternativnih pogledov na razumevanje spola in s tem postavila pod vprašaj nekatera do takrat razmeroma sprejeta pojmovanja, kot npr. delitev deklic in dečkov pri igri, v šoli, na igrišču, predstavo o dojenčicah v roza in dojenčkih v modrih oblekah, istospolne vrstniške skupine, interesna področja dečkov in deklic, specifične osebnostne značilnosti in vedenja dečkov in deklic (Thorne, 1993).

Med deklkami in dečki obstajajo biološke razlike (MacDonald, 1992). Razlikujejo se po gradnji telesa, različni reprodukcijski vlogi, posameznih vidikov hormonskega in možganskega delovanja (npr. Hines in Green, 1991). Nekateri avtorji (npr. Berenbaum in Hines, 1992; Collaer in Hines, 1995) so v specifičnih nevropsiholoških raziskavah preučevali in potrdili, da različne stopnje izpostavljanja testosteronu in estrogenu v prednatalnem obdobju vplivajo na možganski razvoj in hemisferičnost, ki sta povezana s kasnejšimi razlikami v socialnem vedenju ali spoznavnih kompetentnostih med dečki in deklkami (op.: lahko gre za razlike tudi znotraj istega

POJEM SPOLA
(KONCEPT SPOLA)
V KOHLBERGOVI TEORIJI
POJEMI RAZVOJ
MENTALNIH STRUKTUR
V SMERU OD SPOLNE
IDENTITETE DO SPOLNE
STALNOSTI.

SPOLNA VLOGA
JE VZOREC VEDENJA
IN STALIŠČ, KI JE USTREZEN
ZA DEKLICE ALI DEČKE V
DOLOČENEM OKOLJU OZ.
KULTURI, V KATERI ŽIVIMO.

SPOLNI STEREOTIP
SO VERJETJA O TEM,
KAJ POMENI BITI DEKLICA
IN KAJ DEČEK.
VKLJUČUJEJO INFORMACIJE
O ZUNANJEM IZGLEDU,
STALIŠČIH, INTERESIH,
PSIHOLOŠKIH
ZNAČILNOSTIH,
SOCIALNIH ODNOSIH,
POKLICIH.

SPOLNA IDENTITETA
JE POSAMEZNIKOV POJEM
O SEBI KOT DEČKU
ALI DEKLICI, KI SE
PRESLIKAVA V TRDITVE,
KOT STA JAZ SEM DEČEK,
JAZ SEM DEKLICA.

spola); nekateri drugi avtorji (npr. Casey, 1996) pa so skozi svoje eksperimentalno delo potrdili interaktivni vpliv bioloških dejavnikov in dejavnikov učenja, npr. pri razvoju prostorskih predstavljalnosti. Raziskovalci (npr. Liben in Golbeck, 1980) so sicer ugotovili, da so med spoloma razlike v razvoju govornih in prostorskih spretnosti, pri čemer so deklice uspešnejše pri govornih, dečki pa prostorskih preizkusih. Nekateri (npr. Benbow in Stanley, 1980) so višjo raven prostorske predstavljalnosti pri dečkih povezali tudi z boljšimi dosežki pri matematiki, vendar zgolj pri geometriji, ne pa npr. pri algebri, ki vključuje tudi govorne sposobnosti. Pa vendarle te razlike niso zgolj biološko določene. Raziskovalci (npr. Sherman, 1967) ugotavljajo, da so bili npr. dečki pogostejše vključeni v igre z igračami, kot so avtomobili, motorji in drugi modeli, ki zahtevajo določeno prostorsko predstavljalnost, in so s tem imeli več možnosti pridobivanja prostorskih izkušenj v različnih kontekstih.

TEORIJE UČENJA IN SOCIALNEGA UČENJA

Teorije učenja in socialnega učenja razlagajo razvoj pojma spola in spolnih vlog kot naučeno vedenje, pri čemer gre za običajna načela učenja, kot so podkrepitev, učenje z opazovanjem modela in samonadzorovanje (npr. Bussey in Bandura, 1992). Teorije učenja razlagajo razvoj spolnih vlog skozi načela podkrepitev, pri čemer je spolno ustrezno vedenje nagrajeno, spolno neustrezno pa kaznovano.

Že malčki in otroci v zgodnjem otroštvu pogosto posnemajo odrasle in vrstnike v njihovih spolnih vlogah (npr. 3-letni deček opazuje očeta, ki se maže s peno za britje, in enako dela tudi on). Ker gre običajno za podkrepitev selektivne pozornosti, ki je povezana s posamezniki istega spola, bo otrok raje in pogostejše posnemal osebe istega spola in se prilagajal spolno tipičnim vzorcem vedenja (Schaffer, 1996). Raziskovalci so v več raziskavah preučevali, kako in koliko opazovanje in posnemanje spolno stereotipnega vedenja pri modelih tudi dejansko vpliva na tipično deklško ali dečko vedenje posameznika. Avtorji (Masters, Ford, Arend, Grotevant in Clark, 1979) so v eni od raziskav preučevali pomembnost modela oz. njegovega spola in pomembnost spolno tipičnega vedenja. Otrokom so pokazali videoposnetke, na katerih so se otroci, deklice ali dečki, igrali s spolno nevtralnimi igračami (npr. balon, telefon) in spolno tipičnimi igračami, in sicer v različnih kombinacijah. Po zaključenem predvajanju posnetka so otroke prosili, da so se igrali oni sami. Pokazalo se je, da na otrokovo posnemanje v igri v večji meri vpliva opredelitev igrače kot sam spol otroka; v primerih, ko pa je šlo za ujemanje spolno tipičnih igrač in otrokovega spola, je bil učinek na posnemanje spolno tipičnega vedenja zelo velik.

Teorije socialnega učenja ne oporekajo pomembnosti bioloških razlik med dečki in deklkami, ki se kažejo v socialnem vedenju in spoznavnih sposobnostih, vendar posebej opozarjajo na možnosti spreminjanja. Če se torej otroci spolno tipičnega vedenja učijo, ga lahko z učenjem tudi spremenijo.

SPOZNAVNE RAZVOJNE TEORIJE

Interakcija med biološkimi in okoljskimi dejavniki je temeljno vodilo tudi v spoznavnih razvojnih teorijah, ki razvoj spolnih vlog razlagajo v kontekstu razvoja otrokovih sposobnosti razumevanja moške in ženske spolne vloge ter sposobnosti razvoja spolne identitete. Otrokovo razumevanje spola je pri različno starih otrocih različno in je povezano z razvojem mišljenja in

socialne kognicije. Kohlberg (1966) je, izhajajoč iz Piagetove teorije spoznavnega razvoja, opisal razvojne stopnje pojma spola, ki potekajo v smeri stalnosti in jih otrok sam konstruira z razvojem ustreznih mentalnih struktur – vpliv učenja je ničen ali zanemarljiv. Gre za naslednje razvojne stopnje.

- Spolna identiteta, ki je najbolj značilna za otroke v starostnem obdobju od enega leta in pol oz. dveh let do treh oz. štirih let. Otrok pravilno odgovori na vprašanje, kot je, *Ali si deklina ali deček?*, in pravilno opredeli sebe in druge glede na spol.
- Spolna stabilnost, ki je najbolj značilna za otroke po tretjem oz. četrtem letu starosti. Otrok razume, da spol ostaja v različnih življenjskih obdobjih enak, in zato ustrezno odgovori na vprašanja, kot sta, *Kaj si bil, ko si bil dojenček, deklina ali deček?*; *Ali boš, ko boš zrastle, mamica ali očka?*
- Spolna stalnost, ki je praviloma prisotna pri otrocih po šestem oz. sedmem letu starosti. Otrok razume, da je spol stalna značilnost v času in se torej ne spremeni, če se npr. posameznik igra s spolno netipičnimi igračami, je netipično oblečen glede na spol, ima netipične lase ipd. Otrok bo torej ustrezno odgovoril na vprašanje, kot je, *Ali bi deček, če bi ga oblekli v dekleške obleke, postal deklina?*

Razvoj pojma spola je torej odvisen od posameznikovega spoznavnega razvoja. Tretja razvojna stopnja, to je stalnost spola, torej vključuje iste spoznavne procese kot stopnja razvoja konzervacije, saj gre v obeh primerih za sposobnost negiranja zaznavne pretvorbe in sposobnost presoje, da posameznikov spol ostaja enak skozi čas in različne situacije (Marcus in Overton, 1978).

Kohlbergove razvojne stopnje so doživele več kritik (npr. Maccoby, 2000; Ruble in Martin, 1998; Schaffer, 1996), med katerimi velja posebej omeniti vsaj dve: 1) razvojne stopnje niso bile potrjene z empiričnim opazovanjem; 2) ugotovitev, da se spolna stalnost razvije šele okoli šestega leta otrokove starosti, bi pomenila, da otrok pred to starostjo ne kaže spolno tipičnega vedenja, čeprav raziskave o spolno stereotipnem vedenju kažejo, da se to pojavlja v otrokovem vedenju mnogo prej.

Rezultati raziskav, v katerih se avtorji (Golombok in Fivush, 1998; Martin, 1993) ukvarjajo s povezavami med razumevanjem spolno tipičnega vedenja in spolno tipičnim vedenjem, kažejo, da razumevanje spolnih vlog ni neposredno povezano s spolno tipičnim vedenjem, čeprav morajo otroci vsaj nekaj vedeti oz. imeti osnovna znanja o spolu, da ga vključijo v svoj način mišljenja in vedenja. C. L. Martin in Little (1990), ki sta na vzorcu otrok, starih od 3 do 5 let, preizkušala razvoj koncepta spola (doscene razvojne stopnje identitete, stabilnosti ali stalnosti) in spolne stereotipe, vezane na obleke in igrače ter izbiro vrstnikov, sta ugotovila, da je razvojna stopnja identitete zadostna za njihove izbire. Določena stopnja mišljenja vodi otroke k temu, da se bolj zavedajo razlik med spoloma in se skladno s spolno vlogo tudi vedejo. Nekateri drugi avtorji (npr. Perry, White in Perry, 1984) pa ugotavljajo, da povezave med razumevanjem spolnih vlog in vedenjem niso tako jasne. Otroke, stare od 2 do 5 let, so preizkušali glede na njihovo poznavanje spolnih vlog in glede na tipično spolno vedenje in ugotovili, da so otroci prej kazali določeno spolno tipična vedenja kot pa poznavanje spolnih vlog.

Novejše teorije znotraj skupine spoznavnih teorij, ki razlagajo razvoj pojma spola in spolnih vlog, so informacijske teorije. Avtorji (npr. Bem, 1981; Liben in Signorella, 1987) ugotavljajo, da otroci že zgodaj v razvoju oblikujejo spolne sheme, in sicer sheme za deklice in dečke.

SPOLNA SHEMA
JE SPOZNAVNA STRUKTURA,
KI JO POSAMEZNIK
UPORABLJA ZA
ORGANIZACIJO PODATKOV,
KI SE NANAŠAJO NA LASTNI
SPOL.

Razloga za zgodnje oblikovanje spolnih shem sta prirojena potreba po organiziranju in urejanju podatkov iz okolja ter dejavniki iz okolja oz. vzgoja, v kateri se poudarjajo razlike med deklicami in dečki (npr. v oblačenju, pri dejavnostih), ki omogočajo razlikovanje med spoloma. V procesu usvajanje ene od shem, bodisi sheme dečka bodisi deklice, otrok daje večjo pozornost podatkom, povezanim z njegovim spolom (npr. deklice bodo prej opazile in bolj pozorno spremljale televizijske oglase za nove lutke, dečki pa reklame za športne pripomočke); oblikovanje spolne sheme vpliva na otrokovo samouravnavanje vedenja (npr. deklice bodo izbrale igro s punčkami in vozički, dečki pa igro, v kateri bodo sestavljali kocke) in določena sklepanja ali zaključevanja, npr. da je deček, ki se je preselil v blok, zelo dober nogometni vratar. Skladno z razlagami informacijskih teorij naj bi se spolno tipično vedenje pojavilo vzporedno z razvojem spolnih shem, ki pa se razvijejo približno sočasno kot spolna konstantnost ali celo spolna identiteta (Martin, Wood in Little, 1990). Podatki več empiričnih raziskav (npr. Liben in Signorella, 1993; Martin in Halverson, 1983) potrjujejo, da so otroci uspešnejši v priklicu podatkov, ki jih ocenjujejo za povezane s shemo o sebi kot deklici ali dečku. V eni od raziskav so otrokom pokazali slike ali fotografije z deklicami in dečki, ki so opravljali različne, njihovemu spolu primerne dejavnosti. Potem so otrokom zaporedoma kazali pare slik in izbrati so morali tisto sliko oz. fotografijo, ki so jo že videli. Otroci so se pogosteje spomnili slike, na kateri je bila prikazana dejavnost, ki so jo ocenili kot tipično za njihov spol. Deklice so se npr. pogosteje spomnile slike z žensko, ki lika perilo, kot slike, na kateri lika perilo moški (Bigler in Liben, 1990).

TEORIJA SPOLNIH SHEM

Avtorji (npr. Bem, 1981; Maccoby, 2000; Martin in Halverson, 1981) so kot kritični odziv na Kohlbergovo teorijo povezali spoznavne teorije in teorije socialnega učenja ter opisali razvoj spolnih shem in ob tem posebej poudarili, da je spolna shema večdimenzionalni koncept. Pri razlagi razvoja spolnih shem so predvsem poudarili, da 1) za razvoj stalnosti spola ni nujni predpogoj spolno tipično vedenje in da 2) ima v razvoju spolnih shem velik pomen informiranje in poučevanje. Gre torej za bolj fleksibilno povezavo med *mislijo* in *vedenjem*, kot jo lahko prepoznamo v Kohlbergovi teoriji razvoja pojma spola.

Spolne sheme se začnejo razvijati že v obdobju malčka, torej takoj, ko otrok uvidi razlike med spoloma in sebe opredeli ustrezno glede na spol. Ko otrok z leti vse uspešneje razlikuje spolne sheme, vse uspešneje razlikuje tudi vedenje, vezano na spol, t. j. razvoj razumevanja spola in vedenje torej praviloma potekata vzporedno. Avtorji (Serbin, Powlishta in Gueko, 1993) ugotavljajo, da popolna skladnost med *vedeti* in *vesti* se oz. med *mislijo* in *vedenjem* v obdobju srednjega otroštva še ni prisotna.

Pri razvoju spolnih shem pa ni moč obiti dejstva, da, kot npr. ugotavlja Bauer (1993), imajo že malčki, mlajši od dveh let, različna znanja o dejavnostih svojega in nasprotnega spola. Avtor kot eno od možnih razlag za dobljene rezultate navaja opažanja, da otroci preživijo veliko časa v interakcijah s spolno tipičnimi predmeti in so vključeni v spolno tipične dejavnosti – tako imajo več možnosti za učenje o svojem spolu.

Avtorji (Martin, 1993; Martin, Wood in Little, 1990) opisujejo, da razvoj spolnih shem, ki so celovite strukture in jih v procesu razvoja sodoločajo vedenja, vezana na spolne vloge, telesne in osebnostne značilnosti, poklici in zaposlitve, povezane z enim in drugim spolom, poteka skozi tri razvojne stopnje.

1. Na prvi stopnji se otroci učijo, kateri sestavine vse se lahko povezujejo z enim ali drugim spolom. Na tej stopnji je opredelitev spola še povezana s partikularnimi sestavinami, kot npr. deklice se igrajo s punčkami, dečki imajo kratke lase.
2. Na drugi stopnji, ki se začne med četrtem in šestim letom, otroci že zmorejo povezovati različne sestavine spola, ki so prevladujoče omejene z otrokovim lastnim spolom. Če npr. otrok ve, da se neki drugi otrok rad igra s punčko, ga ta podatek navede na sklepanja še o drugih značilnostih, ki so povezane s spolom.
3. Šele na tretji stopnji, to je po osmem letu starosti, otroci praviloma razumejo nasprotni spol enako kot svoj in imajo v celoti oblikovan koncept spola, ki ga spremlja tudi vrsta spolno stereotipnih vedenj.

Vsi otroci ne sledijo razvojnim stopnjam na popolnoma enak način, saj nekateri npr. o pojmu spola vedo več kot drugi ali imajo bolj toga prepričanja o spolu. Lahko imajo veliko vedenj tudi o spolnih stereotipih, pa za igro npr. ne izbirajo zgolj spolno stereotipnih igračk oz. se ne vključujejo v spolno stereotipne dejavnosti – nujno je torej upoštevanje individualnih razlik med otroki (Bem, 1981).

Vpliv socialnega okolja na spolno tipično vedenje

Razlike v vedenju odraslih tako z dojenčki in malčki kot starejšimi otroki so prepoznavne na različnih področjih socializacije in so močno obarvane s spolnimi stereotipi. Čeprav je res, da starši s sinovi ravna drugače kot s hčerkami, ni moč izključiti vpliva otrokovega spola na to ravnanje. Pomembno vprašanje je, ali različna socializacija dečkov in deklic s strani staršev vpliva na razvoj spolno tipičnega vedenja pri otrocih oz., ali se starši na različnost odzivajo ali jo ustvarjajo.

Več avtorjev je preučevalo, ali starši kažejo različen odziv do deklic oz. dečkov prej, kot otroci pokažejo prepoznavno in konsistentno spolno diferencirano vedenje. V eni od raziskav (Fagot in Hagan, 1991), v kateri sta avtorja analizirala interakcije med starši in malčki, starimi od 16 do 18 mesecev, je bilo ugotovljeno, da se očetje pogostejše odzivajo na vedenje sinov, mame pa pogostejše na vedenje hčerk. Ugotovila sta tudi, da se očetje v igri z otroki pogosto odzivajo s čustvenimi odgovori, mame pa v komunikaciji z deklicami dajejo več navodil kot njihovi očetje. Tudi raziskave, ki so jih naredili z dojenčki, ne dovoljujejo izključiti možnost, da je spolno tipično vedenje bolj rezultat biološkega vpliva kot pa različne socializacije. Raziskovalci (Snow, Jacklin in Maccoby, 1983) so spremljali odzivanje očetov na spontano vedenje deklic in dečkov v enakih situacijah. V eni od situacij so očete opazovali v interakciji z enoletnimi dojenčki oz. dojenčicami v prisotnosti različnih predmetov, npr. vrča, ki je bil napolnjen z vodo, vaze z rožami. Iz zapisov je moč ugotoviti, da so očetje dojenčkom pomembno pogostejše prepovedovali (gre tako za besedna kot telesna posredovanja) določene dejavnosti kot dojenčicam. Hkrati pa analiza spontanega vedenja otrok kaže, da so se dojenčki pomembno večkrat kot dojenčice poskušali dotikati predmetov, ki so bili v situaciji. Vedenje enoletnih otrok, ki kaže na razlike med deklicami in dečki, je lahko vzrok različnih ravnanj očetov v interakciji z dojenčki oz. dojenčicami. Avtorji so prišli do podobnih zaključkov tudi v drugem pogoju, to je v interakcijah otrok – oče v igri z različnimi igračami. Očetje so pogostejše kot dečkom ponujali igrače deklicam in jih spodbujali k igri, dečki pa so v svojem vedenju v primerjavi z deklicami pokazali več spontanega stikov z igračami. Tudi v tem pogoju so lahko različna vedenja očetov posledica različnega vedenja deklic oz. dečkov.

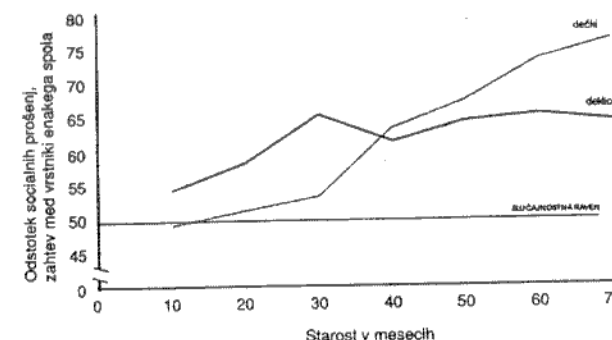
Raziskovalce je zanimalo tudi, ali se različno odzivanje staršev na spolno tipično vedenje deklic oz. dečkov z leti ohranja, narašča ali upada. Tako je npr. Fagot (1978) opazoval interakcije med starši in malčki, starimi od 20 do 24 mesecev, in sicer na njihovem domu. Ugotovil je, da so se starši različno odzivali na deklice oz. dečke. Deklice so spodbujali k plesu, oblačenju dekliških oblek, igranju s punčkami, prošnji k pomoči in spremljanju staršev ter jih odvrčali od tekanja, skakanja, plezanja in ravnanja s predmeti. Nasprotno pa so dečke odvrčali od dekliških dejavnosti, kot npr. igranja s punčkami, nudenja pomoči, spodbujali pa so jih k igri s spolno ustreznimi igračami, npr. s kockami. Tudi rezultati drugih raziskav, ki so jih raziskovalci izvedli pri starejših predšolskih otrocih, kažejo, da otroci, še posebej dečki, prejemajo diferencirane spodbude v spolno tipičnih igrah in drugih dejavnostih, pa tudi to, da se te kažejo v različnih igrah in izkušnjah, ki jih pridobivajo deklice in dečki in ki nenazadnje lahko vplivajo na razlike v spoznavnem in osebnostnem razvoju (Block, 1983).

Interakcija med starši in otroki je dinamičen, dvosmeren proces. Čeprav otroci vplivajo na te odnose s svojimi biološkimi značilnostmi, je potrjeno tudi, da starši oblikujejo različne vzorce vedenja in spodbujanja v odnosu do deklic oz. dečkov.

Avtorji (npr. Eagly, 1983; Maccoby, 1988), ki so se v večji meri naslonili na socializacijske oz. kulturološke razlage razvoja spolnih vlog, posebej poudarjajo različne stopnje dejavnosti in različne sloge vedenja dečkov oz. deklic, ki se kažejo v subkulturah deklic oz. dečkov. Te so posledica spolne segregacije, ko deklice in dečki že v obdobju zgodnjega, še bolj izrazito pa v obdobju srednjega otroštva oblikujejo socialne skupine glede na spol (Maccoby, 1990).

La Freniere, Strayer in Gauthier (1984) so opazovali, kako so različno stari otroci vključeni v igro glede na spol. Ugotovili so, da se, glede na starost, dečki nekoliko dlje kot deklice pri igri vključujejo v spolno naključne skupine: že po osemindvajsetem mesecu starosti pa se tako dečki kot deklice večinoma vključujejo v istospolne skupine, kar je pri šestletnih dečkih celo bolj izrazito kot pri enako starih deklicah.

Slika 5.6.1:
Vključevanje deklic
in dečkov, starih
od 1 do 6 let,
v istospolne socialne
skupine pri igri.



Socialne skupine deklic in dečkov imajo različne značilnosti. Dečki se praviloma igrajo v večjih skupinah, v skupinah deklic pa so dve do tri članice. Dečki se večino časa igrajo na prostem,

stran od doma, deklice pa v bližini doma; dečki v skupini pogosto iščejo mesto vodja, deklice pa so bolj usmerjene k sodelovanju med člani skupine (Benenson, 1993). Archer (1993) ugotavlja, da se subkulture dečkov oz. deklic kažejo v vedenjih, kot npr., deklice se intenzivneje in razvojno višje igrajo z eno ali dvema najboljšima prijateljicama, dečki pa v večjih skupinah; deklice v socialni skupini pogosto uporabljajo govor za nadaljevanje vzpostavljanja socialnih interakcij ter oblikovanje medsebojnih odnosov in so pri tem zelo občutljive na enakopravnost, poštenost, dečki pa govor pogosteje uporabljajo za poudarjanje svojega statusa, za pritegnitev pozornosti drugih, izpostavljanje sebe tudi takrat, ko govorijo drugi. Kot ugotavlja E. E. Maccoby (1990), razlike med deklicami in dečki npr. v agresivnem vedenju ali stopnji aktivnosti, sodoločajo interakcijske sloge, ki se kažejo v različnih načinih govorne komunikacije v deških in dekliških skupinah. V deških skupinah so prevladujoči ukazi, bahanja, grožnje, v dekliških skupinah pa dogovori, govorni obrati, potrditev drugim.

E. E. Maccoby in C. L. Jacklin (1987) sta v eni od vzdolžnih raziskav relativizirali rezultate nekaterih drugih raziskav, ki so potrjevali, da razlike v temperamentu med deklicami in dečki ter učenje spolnih stereotipov predstavljajo osnovo za spolno segregacijo oz. oblikovanje spolnih subkultur. Avtorici nista potrdili povezav med temperamentom otrok in vedenjem ter načinom igranja otrok z otroki istega ali različnega spola. Navajata še več drugih podatkov, ki potrjujejo njune zaključke: stopnja spolne stereotipnosti, ki so jo v vedenju kazali otroci, stari 45 mesecev, kasneje pri starejših otrocih ni bila v povezavi z vključevanjem v istospolne skupine v igri; otrokove želje po vključevanju v istospolne skupine so bile izrazitejše v odsotnosti odraslih, ki naj bi sicer podkrepiли spolno stereotipno vedenje; štiri leta in pol stare deklice in dečki so se igrali ločeno tudi, ko so imeli enako igralno opremo.

PODROČJA SOCIALIZACIJE	UGOTOVITVE
Izbira igrač	Odrasli spodbujajo otroke, da izbirajo spolno stereotipne igrače.
Stil igranja	Odrasli spodbujajo dečke k gibalnim in aktivnim igram, deklice pa k umirjenim, dojemalnim in domišljjskim igram.
Zaupanje	Odrasli pogosteje spodbujajo deklice k do drugih naklonjenemu vedenju, pomoči, odzivnosti.
Agresivno vedenje	Odrasli se pogosteje odzivajo na agresivno vedenje dečkov in ga tudi zagovarjajo.
Čustva	Odrasli so strpnosti do čustev, ki jih v govoru ali vedenju izražajo deklice.
Nadzor	Odrasli pogosteje uporabljajo besedne ali fizične prepovedi v interakciji z dečki.
Naloge, opravila	Odrasli spodbujajo dečke k tipičnim deškim, deklice pa k tipično dekliškim nalogam.

Razlogi za stereotipno vedenje odraslih do otrok že od obdobja dojenčka naprej so različni, pri čemer velja posebej izpostaviti bodisi stereotipno vedenje odraslih v interakcijah z deklicami oz. dečki bodisi različno odzivanje na dejanske razlike v vedenju dojenčic ali dojenčkov in kasneje dečkov oz. deklic.

Spolni stereotipi odraslih o dojenčkih

Najpogostejše raziskave, v katerih so psihologi preučevali spolne stereotipe odraslih do otrok, so raziskave dojenček x. V eno od takih raziskav so A. Seavey, P. Katz in S. Zalk (1975) vključile odrasle osebe, ki so morale vzpostaviti socialno interakcijo s 3-mesečnim dojenčkom. Otrok, star 3 mesece, je bil v resnici dojenčica, oblečena v rumenega pajaca. Udeležence raziskave so avtorice razdelile v tri skupine. Prvi skupini udeležencev (eni tretjini oseb) so povedale, da je dojenček deklica; drugi skupini udeležencev (druga tretjina oseb) so povedale, da je dojenček deček; tretji skupini udeležencev (tretja tretjina oseb) niso posredovale nobenih podatkov o spolu dojenčka. Odrasle osebe so imele na razpolago več igrač, s katerimi naj bi vzpostavile stik z dojenčkom, in sicer majhno gumijasto žogo (opredeljeno kot tipično deško igračo), punčko (opredeljeno kot tipično dekliško igračo) in plastični obroč (opredeljen kot spolno nevtralna igrača). Vse udeležence so pri vzpostavljanju interakcije z dojenčkom snemali, in sicer tri minute. Analiza vseh posnetkov je pokazala, da je opredelitev dojenčkovega spola močno vplivala na vedenje odraslih pri vzpostavljanju socialnih interakcij. Udeleženci, ki jim je bilo rečeno, da je dojenček deklica, so vzpostavljali interakcijo s punčko, tisti, ki so jim rekli, da je dojenček deček, so najpogosteje uporabili plastični obroč za vzpostavljanje interakcije. V tretjem pogoju, ko udeležencem niso posredovali podatkov o spolu, so ženske porabile veliko časa za vzpostavljanje socialne interakcije, moški pa so se v odnosu do dojenčka počutili zelo nelagodno, ker niso poznali njegovega spola. V pogoju, ko spol dojenčka ni bil opredeljen, je večina odraslih oseb, tako žensk kot moških, sama določila, ali je otrok dojenčica ali dojenček, in sicer na osnovi posameznih značilnosti. Če so se npr. odločili, da gre za dojenčka, so trdili, da ima močan prijem, da nima las ali jih ima zelo malo, če pa so se odločili, da gre za dojenčico, so trdili, da je ta zelo mila, krhka.

V drugi raziskavi (Condry in Condry, 1976) so odrasli udeleženci (v raziskavo so bili vključeni tako tisti, ki so imeli več izkušenj z dojenčki, kot tisti, ki so jih imeli zelo malo ali nič) opazovali videoposnetke 9-mesečnega dojenčka, in sicer njegova čustvena odzivanja, ki so jih sprožile igrače, in sicer medvedek, punčka, pajac v škatlji (op. gre za pajaca na žici, ki, takrat ko škatljo odpremo, "skoči" ven). Polovici odraslih udeležencev so rekli, da je 9-mesečni otrok na posnetku dojenček, polovici pa, da je dojenčica. Tudi rezultati te raziskave kažejo na velik vpliv sporočila o otrokovem spolu. Tako so npr. moški udeleženci, ki jim je bilo rečeno, da gre za dojenčka, tega ocenili kot bolj veselega kot takrat, ko so jim ob istem posnetku rekli, da gre za dojenčico. Posebej je zanimivo, da so moški udeleženci, ki so imeli veliko izkušenj z dojenčki, ocenili, da gre za velike razlike, če so mislili, da gledajo dojenčka ali dojenčico, medtem ko so v ocenah ženskih udeleženk z veliko izkušenj opazili zelo malo razlik. Udeleženci so glede na podatek o spolu dojenčka različno ocenjevali čustveno odzivanje otroka na posnetku. Največje razlike so bile povezane z negativnimi čustvenimi odzivanji, in sicer pri igrači pajac v škatlji. Ko je pajac "skočil" iz škatle, je bil otrok presenečen in je jokal. Odrasli udeleženci, ki so mislili, da je otrok dojenček, so to čustveno odzivanje ocenili kot jezo, tisti, ki so mislili, da je na posnetku dojenčica, pa so isto čustveno odzivanje ocenili kot strah.

Spolni stereotipi otrok o otrocih

Ko so preučevali, ali so otroški stereotipi enaki oz. podobni stereotipom odraslih, so v t. i. raziskave x vključili tudi otroke (Haugh, Hoffman in Cowan, 1980). V raziskavo so vključili otroke.

stare 3 in 5 let, ki so gledali pet minut dolg videoposnetek dveh otrok, starih 12 mesecev, ki sta se igrala s spolno nevtralnimi igračkami. Polovici otrok, ki so jih vključili v raziskavo, so rekli, da je otrok na desni strani deklica, otrok na levi strani pa deček, drugi polovici pa ravno obratno. Po ogledu posnetka so otroke prosili, da so glede na različne lastnosti ocenili tako otroka na desni kot tistega na levi strani. Tri- in petletni otroci so otroka, za katerega so jim rekli, da je deček, ocenili kot velikega, jeznega, močnega, hitrega, glasnega, bistrega; otroka, za katerega so jim rekli, da je deklica, pa kot majhno, plašno, počasno, slabotno, mirno, molčečo, nežno.

Razvoj razlik med spoloma

Deklice in dečki se med seboj razlikujejo že ob rojstvu in ni presenetljivo, da prav ta lastnost sproži veliko pozornosti s strani odraslih in se nanjo navežejo stereotipna vedenja in odzivanja (Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dobois in Eichstedt, 2001).

Zmožnost razlikovanja med spoloma se razvije že zelo zgodaj. V raziskavah se je pokazalo, da že dvomesečni dojenčki razlikujejo moški in ženski glas (Jusczyk, Pisoni in Mullenix, 1992); dojenčke pri petih mesecih lahko naučijo različno reagirati na sliko ženske in moškega (Leinbach in Fagot, 1993), pri devetih mesecih pa združevati ženski glas in fotografijo ženske (Poulin-Dubois, Serbin, Kenyon in Derbyshire, 1994). Otroci torej že v obdobju dojenčka kažejo povezavo med spolom in ostalimi značilnostmi ter oblikujejo enostavne stereotipe (Levy in Haff, 1994).

Vedenja o spolnih skupinah in stereotipih naraščajo v drugem letu otrokove starosti. Malčki, stari 18–22 mesecev, npr. ob ravnanju in igranju z lutkami te razvrščajo v skupine glede na spol. Malčki, stari od 20 do 28 mesecev, pa izbirajo in v igri ravnaajo z igračkami, ki so stereotipne glede na njihov lastni spol (Levy, 1999).

Dve leti stari malčki se, kot kažejo rezultati raziskav, zavedajo tipičnih deklških in deških dejavnosti, razumejo spolna označevanja in imajo implicitna vedenja o spolnih stereotipih na ravni dejavnosti, zunanjih podob in igrav (Powlishta in dr., 2001). Malčke, stare dve leti, so npr. preizkušali v dveh različnih pogojih. Pri prvem pogoju so jim pokazali stereotipno neskladne (npr. moški hrani dojenčka, lika perilo, se liči) in stereotipno skladne fotografije; glede na njihovo izbiro so ugotovili, da se otroci zavedajo spolno tipičnih dejavnosti. Pri drugem pogoju pa so jih prosili, da na fotografijah izberejo spolno ustrezne posameznike, ki posnemajo spolno stereotipne dejavnosti (npr. britje, šminkanje) – deklice so bile uspešne pri 24. mesecih, dečki pri 31. (Poulin-Dubois, Serbin, Kenyon in Derbyshire, 1994).

V obdobju zgodnjega otroštva so otrokova vedenja in znanja o spolu že bolj eksplicitna in obsežna, vezana pa so na igrače, predmete, obleke, dejavnosti, vloge, poklice. Otroci jih pogosto izražajo z besedami in stavki; vzporedno so vse bolj oblikovani tudi že spolni stereotipi. Npr. 3-letni otroci uporabljajo spolno označevanje za sebe in druge že natančno; učenje spolnih stereotipov ni vezano več le na laboratorijske situacije, temveč vse pogostje na resnično okolje. Otroci veliko vedo o spolno tipičnih igračah in oblekah (npr. Katz, 1996), spolni stereotipi vključujejo metaforične povezave, npr. medved je za dečka, metuljček je za deklico (Leinbach, Hort in Fagot, 1997). Otroci, stari od 4 do 5 let, imajo izrazito spolno tipične poklicne želje, in sicer so pri tem dečki bolj tradicionalni kot deklice (Ruble in Martin, 1998). Ker je razumevanje osebnostnih

Deklice in dečki v obdobju srednjega otroštva zaradi novih informacij in vedenj že zmorejo uspešno oresecati nekatere sicer spolno zelo intenzivne stereotipe.

SPOLNA DIFERENCIACIJA VKLJUČUJE OBlikOVANJE SPOLNE IDENTITETE IN SPOLNE VLOGE OZ. VSE PROCESE, KI SO V OZADJU NJUNEGA RAZVOJA.

značilnosti bolj abstraktno kot razumevanje dejavnosti ali predmetov, je v obdobju zgodnjega otroštva vedenje o spolnih stereotipih, vezanih na osebnostne značilnosti, bolj omejeno (Livesley in Bromley, 1973). Otroci v tem obdobju pogostejše kot pozitivne ocenijo značilnosti, tipične za njihov spol, in kot negativne tiste, ki so tipične za nasprotni spol (Albert in Porter, 1983). Otroci imajo že oblikovane tipične spolne stereotipe, s katerimi npr. pripisujejo moč in pogum dečkom, deklicam pa boječnost in pripravljenost pomagati (Ruble in Martin, 1998).



se strinjajo, da imajo dečki določene pozitivne značilnosti (npr. moč) in deklice (npr. milost, ljubeznivost), vendar se ne strinjajo v stopnji spolne tipičnosti s pogledom dečkov, da so značilnosti dečkov bolj deške kot deklške, in pogledom deklic, da so deklške značilnosti bolj deklških kot deške. Podobno dečki vidijo tradicionalne deške značilnosti (npr. nerednost, nemarnost) in deklice tradicionalne deklške značilnosti (npr. stalen jok) negativno in manj spolno tipično kot otroci nasprotnega spola (Powlishta, 1995).

V starostnem obdobju od petih do enajstih let se povečuje povezanost med osebnostnimi značilnostmi in spolom, približno pri 11. letih, ko je spolna diferenciacija že v celoto razvita, gre za stopnjo, ki je primerljiva tudi že s stopnjo v obdobju odraslosti (Serbian, Powlishta in Culko, 1993). Čeprav so za obdobje srednjega in poznega otroštva značilni vedno bolj oblikovani spolni stereotipi, ki jih je tudi vedno več, pa jih otroci zlasti zaradi novih in novih informacij zmorejo razlagati bolj fleksibilno in se glede na to tudi bolj fleksibilno vesti (npr. Katz in Ksanskak, 1994). Deklice kažejo v razumevanju in vedenju več fleksibilnosti kot primerljivo stari dečki (Serbin, Powlishta in Culko, 1993).

PODROČJA RAZVOJA, NA KATERIH SE DEKLICE IN DEČKI RAZLIKUJEJO OZ. SE NE*

Pri opisovanju razlik med dojenčicami in dojenčki, malčicami in malčki, deklicami in dečki se treba zavedati, da ugotovljene razlike same po sebi še nič ne sporočajo o vzrokih zanje. Spola kot dejavnika, ki vpliva na razlike, ni moč enostavno izločiti izmed vrste drugih družbenih dejavnikov, ki posamezno ali v povezavi lahko vplivajo na razvoj razlik med spoloma (Crawford, 2001; LaFrance, 2001).

* V večini poglavij v tej knjigi so v kontekstu opisovanja otrokovega razvoja na posameznih področjih predstavljene tudi razlike med deklicami in dečki oz. rezultati posameznih raziskav, ki razlike potrjujejo oz. zavračajo, zato je treba vsebine v tem delu besedila brati le kot splošen prikaz oz. poudarek na posameznih področjih.

Deklice so ob rojstvu telesno in nevrolško bolj razvite kot dečki, prej tudi shodijo in vstopijo v puberteto. Dečki imajo ob rojstvu bolj razvite mišice, večji pljučni krili in srce ter nižjo občutljivost za bolečino. Pri dečkih so ob rojstvu zabeležene višja stopnja smrtnosti, večja občutljivost za bolezni ter podhranjenost in več prirojenih okvar (Hetherington in Parke, 1986). Deklice v prvih tednih življenja nekoliko dlje kot dečki zadržujejo očesni stik (Hittleman in Dicks, 1979). Dečki so gibalno dejavnejši in dlje časa budni (Eaton in Enns, 1986); deklice, stare pet mesecev, pogosteje prijemajo predmete z desno roko, dečki pa enako pogosto z desno in levo roko (Humphrey in Humphrey, 1987). Z leti so dečki v primerjavi z deklicami bolj spretni pri dejavnostih, ki vključujejo moč in velike gibe (O'Brien in Huston, 1985).

Spoznjavni in govorni razvoj

Med deklicami in dečki ni razlik v splošnih intelektualnih sposobnostih; morebitne razlike, o katerih poročajo avtorji nekaterih starejših raziskav, pa so pogojene tudi z različnimi interakcijami mame do deklic oz. dečkov v obdobju dojenčka in malčka ter drugimi dejavniki, kot so družina, vrtec, šola, vrstniške skupine (Maccoby in Jacklin, 1974). Avtorji so opazili nekaj več razlik v specifičnih sposobnostih. Rezultati raziskav, ki so jih avtorji (npr. Harris, 1977; McCarty in Kirk, 1963) praviloma izvajali na majhnih vzorcih udeležencev, potrjujejo, da so deklice v primerjavi z dečki uspešnejše v govornih sposobnostih, in sicer že v obdobju dojenčka, npr. pri vokalizaciji, bebljanju, rabi prvih besed. Kasneje, t. j. med drugim in šestim letom otrokove starosti, pa niso zabeležili razlik v govornih sposobnostih (McCarty in Kirk, 1963), z izjemo večje uspešnosti dečkov pri poimenovanju predmetov, ki so otrokom predstavljeni vizualno (Klaus in Gray, 1968). Tudi rezultati nekaterih slovenskih raziskav potrjujejo, da med dečki in deklicami, starimi od 3 do 6 let, ni razlik v govornem razumevanju in govornem izražanju (Marjanovič Umek, 1990) in da so deklice in dečki, stari 4, 6 in 8 let, med seboj primerljivi glede na pragmatično rabo govora, to je pripovedovanje zgodbe v različnih pogojih, npr. ob slikovnih predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške knjige, ob začetnem stavku, ki predstavlja uvod v zgodbo (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2003). V obdobju srednjega otroštva pa so avtorji ponovno zabeležili več razlik med deklicami in dečki npr. v govorni fluentnosti in bralnem razumevanju (npr. Hoglebe, Nest in Newman, 1985; Klaus in Gray, 1968; Parsley, Powell, O'Connor, Deutsch, 1963). M. Crawford (2001) ocenjuje, da je na vseh področjih govornega razvoja med deklicami in dečki več podobnosti kot razlik.

Dečki, stari od 6 do 10 let, dosegajo primerjalno z deklicami višjo razvojno raven v zaznavnoprostorskih sposobnostih, ki se kažejo v nalogah, kot so ravnanje z dvo- ali tridimenzionalnimi predmeti, zemljevidi (Hetherington in Parke, 1986; Maccoby in Jacklin, 1974). V obdobju zgodnjega otroštva med dečki in deklicami ni razlik v matematičnih miselnih operacijah in pojmi, ob prehodu iz obdobja srednjega otroštva v mladostništvo pa so avtorji več raziskav zabeležili večjo uspešnost dečkov pri matematiki (npr. Walkerdine, 1989), čeprav nekateri avtorji (npr. Hyde, Fennema in Lamon, 1990) ugotavljajo, da so razlike zelo majhne. Večje razlike med dečki in deklicami, ki so prisotne na različnih stopnjah izobraževanja, pa opisujejo avtorji (npr. Becker, 1989) pri naravoslovju, pri tem so razlike izrazitejše pri fiziki in biologiji kot pa npr. pri kemiji, geologiji. Opisanih razlik v uspešnosti pri posameznih predmetih nihče izmed avtorjev raziskav ne opisuje kot biološko pogojene.

Rezultati metaraziskav (Maccoby in Jacklin, 1974) kažejo, da v prvem letu med dojenčki in dojenčicami ni razlik v stopnji dejavnosti. Nekateri avtorji (npr. Loo in Wenar, 1971) ugotavljajo, da so kasneje v predšolskem obdobju dečki bolj dejavni kot deklice, čeprav ne nujno v vseh pogojih. Npr. Halverson in Waldrop (1970) ugotavljata, da med deklicami in dečki ni bilo razlik v stopnji dejavnosti, ko so se igrali sami, ko pa so se igrali v skupinah, so ostajale deklice enako dejavne, stopnja dejavnosti pri dečkih pa se je močno zvišala.

Razlika med deklicami in dečki glede izbire igrač je prisotna že zgodaj v otrokovem razvoju. Roopnarine (1986) je npr. ugotovil, da so se 10-mesečne dojenčice v prosti igri, ki je bila posneta v laboratoriju, pogosteje igrale s punčkami kot 10-mesečni dojenčki. O podobnih rezultatih poročata O'Brein in Huston (1985), ki sta ugotovila izrazito spolno stereotipnost pri rabi igrač, t. j. punčk, orodja in tovornjakov, ko so se otroci, stari od 14 do 22 mesecev igrali v vrtčevskem oddelku. Podobno prednost dajejo deklice dekliskim igračam in dečki deškim igračam tudi v obdobju zgodnjega in srednjega otroštva (npr. Katz, 1996; Perry, White in Perry, 1984); nekateri raziskovalci pa ugotavljajo, da je stereotipnost pri izbiri igrač močnejša pri dečkih kot deklicah (npr. Etaugh in Liss, 1992). S stereotipnim izborom igrač pa so tako v zgodnjem kot srednjem otroštvu povezane tudi stereotipne dejavnosti, tako npr. otroci kot primerni dejavnosti za deklice izberejo kuhanje in šivanje, za dečke pa igranje nogometa in žaganje (Serbin, Powlisha in Gulko, 1993). Kot dejavnosti, v katerih bi bili skupaj s prijatelji, pa dečki izberejo igre z žogo, automobile, igre vojne, deklice pa igre s punčkami in igranje družine (Etaugh in Liss, 1992).

Nekateri raziskovalci (npr. Matias in Cohn, 1993) poročajo, da deklice izražajo več pozitivnih čustev kot dečki, nekateri drugi (npr. Weinberg, Tronick, Cohn in Olson, 1999) pa, da so dečki bolj ekspresivni. Rezultati raziskav o stereotipnem stališču, da so deklice bolj plašne in anksiozne kot dečki, niso enotni (Maccoby in Jacklin, 1974). Avtorji (npr. Casey, 1993), ki so preučevali razlike med čustvenim doživljanjem in izražanjem deklic in dečkov v srednjem otroštvu, so ugotovili, da imajo deklice širši niz čustev kot dečki, in to tako pozitivnih kot negativnih; deklice naj bi bile uspešnejše tudi pri prepoznavanju čustvenih izrazov drugih ljudi (npr. Brown in Dunn, 1996). Skupina avtorjev (Eisenberg, Carlo, Murphy in Van Court, 1996) je v vzdolžni študiji spremljala čustveno izražanje dojenčkov, malčkov, predšolskih in šolskih otrok ter mladostnikov. Rezultati njihove raziskave kažejo, da gre v obdobju dojenčka in malčka za razlike, in sicer dečki kažejo več jeze, deklice pa več strahu. V obdobju zgodnjega otroštva dečki pogosto prikrivajo negativna čustva, kot je npr. žalost, deklice izražajo manj jeze, čustvo razočaranja pa močno vpliva na njihovo siceršnje čustvovanje. Mladostnice pogosteje poročajo o čustvih, kot so žalost, skrb in krivda, in čustva doživljajo močneje kot mladostniki, ki pogosteje zanikajo čustvene izkušnje. Ruble in Martin (1998), ki sta povzela rezultate več empiričnih raziskav, ugotavljata, da so v povprečju dečki bolj agresivni, asertivni in dejavni zlasti pri telesnih dejavnostih in sebe vrednotijo višje kot deklice. Podobno na osnovi štirih metaštudij ugotavlja tudi Feingold (1994). Dečki so bolj asertivni in imajo nekoliko višje samospoštovanje kot deklice, deklice pa so bolj ekstravertne, anksiozne, odgovorne, nežne in skrbne. Kot navaja avtor, so rezultati relativno enaki v različnih razvojnih obdobjih in okoljih. V eni od slovenskih raziskav so avtorice (Zupančič, Kavčič in Fekonja, 2003) preučevale, kako vzgojiteljice zaznavajo osebnostne značilnosti otrok v odvisnosti od spola. V vzorec so bili vključeni otroci treh starostnih skupin, in sicer so bili v najmlajši skupini otroci, stari od 14 do 36 mesecev, v naslednji od 37 do 60 mese-

cev in v najstarejši otroci, stari od 61 do 88 mesecev. Vzgojiteljice so na za slovenski jezikovni prostor prilagojenih flamskih bipolarnih lestvicah *Velikih pet* ocenile otroke. Rezultati kažejo, da gre v obeh starejših starostnih skupinah za nekatere pomembne razlike med spoloma. Največje razlike so zabeležile pri faktorju Vestnost-Intelekt/Odprtost, in sicer so vzgojiteljice pri tem faktorju deklice ocenjevale višje kot dečke.

Z vidika socialnega vedenja so nekatere razlike med spoloma prepoznavne predvsem v značilnosti t. i. deških in deklških socialnih skupin. Otroci, stari od dve do dve leti in pol, že izbirajo istospolne prijatelje, s katerimi se igrajo (Kimberly in dr., 2001). Spolna segregacija narašča še skozi celotno obdobje srednjega otroštva. Podatki nekaterih študij kažejo, da so deklice bolj socialno usmerjene in občutljive kot dečki in da so razlike v agresivnosti med spoloma večje pri otrocih kot odraslih (Maccoby in Jacklin, 1974). Manj pa je empiričnih podatkov, ki bi potrdili stereotipna pričakovanja na področjih, kot so prosocialno vedenje, moralno presojanje, zaupnost. Kot kažejo rezultati nekaterih raziskav (npr. Hetherington in Parke, 1986), deklice pogosto same sebe ocenjujejo kot socialno bolj kompetentne, dečki pa vidijo sebe kot bolj močne in odločne. Prijateljstva deklic in dečkov so različna. Prijateljski odnosi med deklicami so bolj intimni, pridobijo si več informacij o podrobnostih, kako druge deklice živijo, kaj jih zanima, medtem ko dečki vedo manj o življenju svojih prijateljev, njihovi odnosi do prijateljev pa so manj čustveno intenzivni (Ruble in Martin, 1998).

Literatura

- Albert, A. A. in Porter, J. R. (1983). Age patterns in the development of children's gender-role stereotypes. *Sex Roles*, 9, 59-67.
- Becker, B. J. (1989). Gender and science achievement: A reanalysis of studies from two meta-analyses. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 141-169.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Benbow, C. P. in Stanley, J. C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact. *Science*, 210, 1262-1264.
- Benenson, J. F. (1993). Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood. *Child Development*, 64, 544-555.
- Berenbaum, S. A. in Hines, M. (1992). Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences. *Psychological Science*, 3, 203-206.
- Bigler, R. S. in Liben, L. S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development*, 61, 1440-1452.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Brown, J. R. in Dunn, J. (1996). Continuities in emotional understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 836-849.
- Bussey, K. in Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
- Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29, 119-129.
- Casey, M. B. (1996). Understanding individual differences in spatial ability within females: A nature/nurture interactionist framework. *Developmental Review*, 16, 241-260.
- Collaer, M. L. in Hines, M. (1995). Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development? *Psychological Bulletin*, 118, 55-107.
- Condry, J. in Condry, S. (1976). Sex differences: A study of the eye of the beholder. *Child Development*, 47, 812-819.
- Crawford, M. (2001). Gender and language. V: R. K. Unger (ur.), *Psychology of women and gender* (str. 228-244). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley and Sons, Inc.
- Eagley, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38, 971-981.
- Eaton, W. O. in Enns, L. R. (1986). Sex differences in human motor activity level. *Psychological Bulletin*, 100, 19-28.

- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. in Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Etaugh, C. in Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adults gender roles. *Sex Roles*, 26, 129-147.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-274.
- Fagot, B. I. in Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors. *Child Development*, 62, 617-628.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 3, 429-456.
- Golombok, S. in Fivush, R. (1998). *Gender development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Halverson, C. F. in Waldrop, M. F. (1970). Maternal behavior toward own and other preschool children: The problem of "ownness". *Child Development*, 1970, 41, 839-845.
- Harris, L. J. (1977). Sex differences in the growth and use of language. V: E. Donelson in J. E. Gullahorn (ur.), *Women: A psychological perspective* (str. 114-128). New York: Wiley.
- Hetherington, E. M. in Parke, R. D. (1986). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York, San Francisco: McGraw-Hill Book Company.
- Hines, M. in Green, R. (1991). Human hormonal and neural correlates of sex-typed behaviors. *Review of Psychiatry*, 10, 536-555.
- Hittelman, J. H. in Dicks, R. (1979). Sex differences in neonatal eye contact time. *Merill-Palmer Quarterly*, 25, 171-184.
- Hogrebe, M. C., Nest, S. L. in Newman, I. (1985). Are there gender differences in reading achievement? *Journal of Educational Psychology*, 77, 716-724.
- Humphrey, D. E. in Humphrey, G. K. (1987). Sex differences in infant reaching. *Neuropsychologia*, 25, 971-975.
- Hyde, J. S., Fennema, E. in Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Jusczyk, P. W., Pisoni D. B. in Mullenix, J. (1992). Some consequences of stimulus variability on speech processing by two-month-old infants. *Cognition*, 43, 253-291.
- Katz, P. A. (1996). Raising feminists. *Psychology of Women Quarterly*, 20, 323-340.
- Katz, P. A. in Ksanskak, K. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 272-282.
- Klaus, R. A. in Gray, S. W. (1968). The early training project for disadvantaged children: A report after five years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 33, ser. 8t, 120.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. V: E. E. Maccoby (ur.), *The development of sex differences* (str. 82-173). Stanford, Cambridge: Stanford University Press.
- LaFrance, M. (2001). Gender and social interaction. V: R. K. Unger (ur.), *Psychology of women and gender* (str. 245-255). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley and Sons, Inc.
- La Freniere, P., Strayer, F. F. in Gauthier, R. (1984). The emergence of same sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- Leinbach, M. D. in Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16, 317-332.
- Leinbach, M. D., Hort, B. E. in Fagot, B. I. (1997). Bears are for boys: Metaphorical associations in young children's gender stereotypes. *Cognitive Development*, 12, 107-130.
- Levy, G. D. (1999). Gender-typed and non-gender-typed category awareness in toddlers. *Sex Roles*, 41, 851-873.
- Levy, G. D. in Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 17, 457-459.
- Liben, L. S. in Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 2, ser. 8t, 269.
- Liben, L. S. in Colbeck, S. L. (1980). Sex differences in performance on Piagetian special tasks: Differences in competence or performance. *Child Development*, 51, 594-597.
- Liben, L. S. in Signorella, M. L. (1993). Gender-schematic processing in children: The role of initial interpretations of stimuli. *Developmental Psychology*, 29, 141-149.
- Livesley, W. J. in Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.
- Loo, C. in Wenar, C. (1971). Activity level and motor inhibition: Their relationship to intelligence-test performance in normal children. *Child Development*, 42, 967-971.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-521.
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 398-406.
- Maccoby, E. E. in Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.