

Genderová preference hraček ve volné hře dětí v mateřské škole

Adéla Vlčková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Adéla Vlčková**
Osobní číslo: **H18815**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Genderová preference hraček ve volné hře dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice genderových rozdílů a genderově podmíněných aktivit v předškolním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na genderové preference dětí při výběru hraček v prostředí mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování volné hry dětí.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

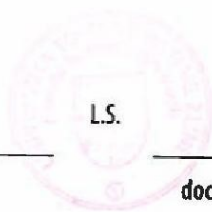
Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Babanová, A. (2008). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR*. Praha: Gender Studies.
- Hoskocová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLOU).
- Renzetti, C. M., Curran, D. J., & Maier, S. L. (2012). *Women, men, and society*. Boston: Pearson.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko – empirický charakter. Cílem práce je zjistit, jaké jsou genderové preference dětí při výběru hraček ke hře a zda se vlivem učitelky na hru a výběr hraček dětí tyto preference mění. Teoretická část práce se zaměřuje na vývojová hlediska v genderové socializaci, vymezuje koncepty poukazující na genderové rozdíly při volné hře mezi chlapci a dívkami, a sumarizuje poznatky o hře a hračce v předškolním věku. V empirické části jsou představeny výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, který jsem realizovala za pomoci zúčastněného pozorování, které probíhalo v mateřské škole ve Zlínském kraji. Data z výzkumu byla analyzována pomocí modifikované objektivní hermeneutiky.

Klíčová slova: genderová preference, genderové stereotypy, hračka v předškolním věku, hra v předškolním věku, genderově citlivá výchova

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The work aims to find out the gender preferences of children when choosing toys to play with and how does the influence of teacher impact these preferences. The theoretical part of the thesis focuses on developmental aspects in gender socialization, defines concepts pointing to gender differences in free play between boys and girls, and summarizes knowledge about the game and toy in preschool age. The empirical part presents the results of qualitative research, which I carried out with the help of participatory observation, which took place in a kindergarten in the Zlín region. Research data were analyzed using modified objective hermeneutics.

Keywords: gender preference, gender stereotypes, toy in preschool age, play in preschool age, gender-sensitive education

Motto

„Začátek, je ta nejdůležitější součást každé práce.“

- Platón

Ráda bych touto cestou poděkovala panu prof. PhDr. Ivanovi Lukšíkovi, CSc. za cenné rady, odborné vedení a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Dále mé díky patří paní ředitelce, která mi umožnila přístup a realizaci výzkumu v její mateřské škole. Taktéž děkuji své rodině a přátelům, kteří mě při studiu vždy podporovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 GENDER.....	12
1.1 DEFINICE GENDERU	12
1.2 GENDER VERSUS POHLAVÍ.....	12
1.3 GENDEROVÁ IDENTITA	13
1.4 GENDER A ROLE	13
1.5 GENDEROVÉ STEREOTYPY	14
1.6 GENDEROVÁ PREFERENCE.....	16
1.7 GENDEROVĚ CITLIVÁ VÝCHOVA.....	17
2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	18
2.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	18
2.2 VÝVOJ DÍTĚTE	18
2.3 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH VÝVOJ U DÍTĚTE	19
2.4 ŘEČ A KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DÍTĚTE	19
2.5 SOCIALIZACE A VÝVOJ SOCIÁLNÍCH ROLÍ DÍTĚTE	20
2.6 EMOČNÍ A DUŠEVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	21
3 HRA A HRAČKA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	22
3.1 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	22
3.2 HRAČKA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	23
3.3 VOLNÁ HRA DĚTÍ.....	23
3.4 KLASIFIKACE HER	24
3.5 GENDEROVÉ ROZDÍLY VE HŘE MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI	25
3.6 VLIV UČITELKY NA HRU DĚTÍ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	28
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	29
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	30
4.4 ANALÝZA ZÁPISŮ Z POZOROVÁNÍ VE STYLU OBJEKTIVNÍ HERMENEUTIKY.....	31
4.5 OBJEKTIVNÍ HERMENEUTIKA.....	31
4.5.1 Postup objektivní hermeneutiky.....	31
4.5.2 Úrovně interpretace v objektivní hermeneutice	31

4.5.3	Modifikace objektivní hermeneutiky	32
5	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	33
5.1	DÍVKY	33
5.1.1	První sekvence hry – stavba domečku	33
5.1.2	Druhá sekvence hry – zařizování domečku	33
5.1.3	Třetí sekvence hry – hra v domečku	34
5.1.4	Čtvrtá sekvence hry – hra v domečku na maminky	35
5.1.5	Pátá sekvence hry – hra v domečku	35
5.1.6	Šestá sekvence hry – domeček pro panenky	35
5.1.7	Sedmá sekvence hry – puzzle s motivem princezny	36
5.1.8	Osmá sekvence hry – skládání puzzlí	36
5.1.9	Devátá sekvence hry – hra s kočárkem	37
5.1.10	Desátá sekvence hry – hra s dopravními prostředky	37
5.1.11	Jedenáctá sekvence hry – dřevěná skládačka	38
5.1.12	Dvanáctá sekvence hry – hra s figurkami robotů	39
5.1.13	Třináctá sekvence hry – omalovánky	39
5.2	CHLAPCI.....	40
5.2.1	První sekvence hry – stavba domečku	40
5.2.2	Druhá sekvence hry – stavba vojenské základny	40
5.2.3	Třetí sekvence hry – omalovánky	41
5.2.4	Čtvrtá sekvence hry – stavba stavebnice z kostek	41
5.2.5	Pátá sekvence hry – hra na policii a zloděje	42
5.2.6	Šestá sekvence hry – hra na policii a zloděje	42
5.2.7	Sedmá sekvence hry – společná hra chlapců	43
5.2.8	Osmá sekvence hry – hra na vojenskou základnu	43
5.2.9	Devátá sekvence hry – omalovánky	44
5.2.10	Desátá sekvence hry – hra s figurkami robotů	44
6	SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	46
7	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	48
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	55
	SEZNAM TABULEK.....	56
	SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je: „Genderová preference hraček ve volné hře dětí v mateřské škole.“ Téma genderu není v mateřských školách natolik rozšířené jako na základních školách, v mé práci bych proto chtěla toto téma objasnit a představit, že i v mateřských školách se fenomén genderu vyskytuje, avšak téměř bez povšimnutí.

Za pomoci zúčastněného pozorování jsem měla možnost nahlédnout na dětskou hru, co se při ní mezi dětmi odehrává, jaké preferují děti ke svým hrám hračky a jaký vliv má učitelka na tento výběr hraček a na hru dětí, a zda se poté tyto preference mění. Dále jsem chtěla zjistit, jaké jsou preference chlapců a děvčat při výběru hraček ke hře a v čem se liší, a také co preferují dívky a co preferují naopak chlapci ve svých hrách. Zajímalo mě, zda se genderové stereotypy promítají do společné hry dětí.

Teoretická část práce má za cíl vymezit koncepty, které poukazují na genderové rozdíly při volné hře mezi chlapci a dívkami. Dále jsou zde popsána vývojová hlediska v genderové socializaci předškolního dítěte, protože dítě se neustále vyvíjí, a tím si tvoří svou genderovou identitu. V další části jsou sumarizovány poznatky o hře a hračce v předškolním věku a jejich vlivu na vývoj dítěte.

Hlavními cíli praktické části je zjistit, jaké jsou genderové preference dětí při výběru hraček ke hře a zároveň prozkoumat, zda se vlivem učitelky na hru a výběr hraček dětí tyto preference liší. Dílčí cíle jsem si stanovila tři. Prvním je prozkoumat, zda se genderové stereotypy promítají do společné hry dětí. Druhým je zjistit, jaký vliv má interakce mezi dětmi na jejich společnou hru. A posledním dílčím cílem je prozkoumat, jaký vliv má učitelka na hru a výběr hraček dětí v mateřské škole.

Data budou získávána za pomoci zúčastněného pozorování ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Tato data budou následně analyzována pomocí modifikované objektivní hermeneutiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GENDER

V první kapitole přiblížím definici genderu od mnoha různých autorů, dále zde vymezím základní rozdíl mezi genderem a pohlavím, na což plynule navazuje podkapitola genderová identita v předškolním období. S genderovou identitou je úzce spojena i genderová role, kterou zde popíši. Předposlední kapitola nese název genderové stereotypy, považuji za důležité je zde zmínit, s ohledem na zaměření mé práce. V poslední podkapitole objasním pojem genderová preference a vymezím základní rozdíly mezi preferencí a stereotypem.

1.1 Definice genderu

Podle Janošové (2008, s. 40) tento pojem, rod (anglicky „gender“), „vyjadřuje diferenciaci mezi muži a ženami, a jejich podstata je dána v kulturním a sociálním vzorci chování.“ Tento pojem můžeme přeložit i jako sociální pohlaví. Nejedná se tedy o označení biologických fyzických aspektů jako je pohlaví a rozdělení se na muže a ženy. V souvislosti s rodem hovoříme o ženském (feminitě) a o mužském (maskulinitě).

Autorky Babanová et al. (2014) uvádí, že pojem gender znamená to, že se nerodíme jako muži nebo ženy, ale že se jimi stáváme tím, že jsme ovlivňováni a socializováni ve společnosti.

Podle Smetáčkové (2016) můžeme gender chápat jako odlišování mužů a žen. Dále jej definuje třemi různými způsoby. První z nich hovoří o tom, že je to soubor charakteristik, které jsou založeny na vzhledu, schopnostech nebo chování, které jsou ve společnosti spojovány s muži nebo ženami. Druhý způsob je poměrně jednoduchý, jedná se o gender, představující společnost, která předpokládá rozdíl mezi muži a ženami. A třetí, poslední způsob pojetí genderu jako mužské a ženské charakteristiky osob je, že se formují podle sociálních a kulturních vymezení.

1.2 Gender versus pohlaví

Mnoho autorů rozlišuje pojem pohlaví a gender. Většina z nich představuje pohlaví jako takové, které souvisí s kulturními vlivy. Naopak zbylí autoři uvádějí, že jde o pohlaví související s biologií. Pokud tedy chceme pochopit koncepci genderu, musíme si nejdříve vymezit pojem pohlaví.

Pohlaví je biologická přítomnost mužských a ženských pohlavních znaků, což znamená, že u každého člověka jde při narození určit přítomnost mužských nebo ženských pohlavních

orgánů, až na pár výjimek, jenž mají oba typy pohlavních orgánů. U genderu nenajdeme přesně vymezenou definici, protože jde o sociální teorii, která je v podstatě uměle vytvořena, nejde tedy o biologickou konkrétnost. Jinými slovy můžeme gender chápat jako určitou kategorii, která je uměle vytvořena, a proto se vztahuje jen na chování a prožívání člověka, nikoli na jeho anatomii (Muehlenhard & Peterson, 2011).

1.3 Genderová identita

Genderová a pohlavní identita k sobě mají velmi blízko. Genderová identita zastává jakousi složku lidské osobnosti. Je součástí našeho Já a jedná se tedy o něco jedinečného. Genderová identita se dá v průběhu života dítěte měnit, ohýbat, je tedy poddajná, kdežto pohlavní identita se nedá měnit, s ní už se člověk narodí (Janošová, 2008).

Smetáčková (2016) dodává, že genderová identita je součástí osobní identity každého člověka, popisuje to jako jakýsi stav, při němž jedinec zaujímá určitý postoj. Získávání genderové identity probíhá u chlapců i dívek velmi podobně. Chlapci preferují spíše svůj gender a opačný odmítají. Ve své publikaci taktéž představuje čtyři prvky genderové identity, které se mezi sebou prolínají a uzavírají pomyslný kruh.

Janošová (2008) se shoduje s názorem Průchy (2016), že dítě si utváří svou genderovou identitu tím, že napodobuje rodiče a jejich chování.

1.4 Gender a role

Genderová role není jen o prožívání sebe sama jako muže nebo ženy, ale i o přizpůsobení se se svou rolí s okolím (Janošová, 2008).

Dále zde představím teorii sociálních rolí. Tato teorie naznačuje, že lidé často přikládají mužské a ženské chování spíše jednotlivým pohlavím než sociálním rolím. Genderové role jsou zastoupeny ve třech znacích, podle kterých můžeme běžně pozorovat chování člověka. První z nich říká, že muži jsou častěji živiteli rodiny a ženy spíše pracují v domácnosti. Další pojednává o zaměstnání, kde zmiňuje, že ženy pracují v rozdílnějších zaměstnáních než muži. Poslední bod poukazuje na většinou nižší postavení žen než mužů. Tyto rozdíly nejsou dány postavením, jsou vrozené (Lippa, 2009).

O genderových rolích má zmínku ve své publikaci i Jarkovská (2013), která popisuje danou roli u dětí předškolního věku a vysvětluje ji jako postupné získávání mužských a ženských

rolí. Děti většinou svoji roli získávají učením se od jednoho z rodičů (dcera od matky, syn od otce).

1.5 Genderové stereotypy

Stereotypy podle Janošové (2008, s. 29) jsou „určité představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích.“ Pomocí stereotypů získáváme znalosti o lidech a věcech, aniž bychom o nich znali podrobnější informace. Mohou plnit funkci orientační, kdy je využíváme při setkávání se s něčím, co nám není známé. Pro dítě předškolního věku mohou stereotypy pomoci ve vytváření konkrétních kognitivních představ a schémat. Děti si nejprve osvojují genderovou roli a až později o ní dokáží přemýšlet.

Ve společnosti jsou genderové stereotypy jedny z mnoha, které dokážeme popsat. Znamená to, že máme představu o tom, jaké typické znaky nesou muži a ženy (Smetáčková, 2016).

„Rodové stereotypy jsou ustálená přesvědčení o vhodném chování a vhodných vlastnostech a dalších psychických a sociálních kvalitách mužů a žen, které nositelé stereotypů neadekvátně zobecňují (všichni muži jsou stejní)“ (Havigerová, 2011 s. 62).

Lippa (2009) uvádí ve své publikaci tři různé způsoby pohledu na genderové stereotypy:

1. podle stereotypů se snažíme chovat
2. snažíme se ostatní ovlivnit tak, aby se stereotypům přizpůsobili
3. mohou zhoršit výkon jak žen, tak mužů.

Smetáčková (2016) dále dodává, že stereotypy používáme jako základní bod při poznávání nových věcí a jevů. To znamená, že vidíme to, co si myslíme, že bychom vidět měli, nebo co vidět chceme. Stereotypy nás vedou k tomu, aby informace, které v realitě hledáme, dávaly smysl.

Tabulka 1: Genderové stereotypy (Havigerová, 2011 s. 62)

chlapci/muži	dívky/ženy
kluci nepláčou	holky se neperou
kluci jsou neposlušní rošťáci	holčičky jsou slušně vychované a poslušné
autíčka jsou hračky jen pro chlapečky	panenky jsou hračky jen pro děvčátka
ideální náplň volného času chlapců je sport	ideální náplň volného času dívek je umění

učební styl chlapců je založen na logickém myšlení	učební styl dívek je založen na učení z paměti
technické a přírodní obory jsou vhodné pro chlapce	humanitní obory jsou vhodné pro dívky
chlapci jsou asertivní a samostatní	dívky jsou nesamostatné a závislé
životním úkolem mužů je živit rodinu	životním úkolem žen je pečovat o rodinu

Havigerová (2011) dodává, že stereotypy mají vliv na chování, ale i na psychické procesy dítěte. Děti v předškolním věku jsou seznámeny s tím, že se lidé rozdělují buď na muže nebo na ženy a dokáží je rozlišit. Co ale nechápou je, že když si žena ostříhá vlasy, nestane se z ní muž. Jejich přirozeností je popsat jednotlivé pohlaví tak, jak se projevuje (chování) nebo jak vypadá.

Děti v předškolním období jsou schopny přímo odmítnout genderové stereotypy a označit je za nesprávné. To znamená, že když si vezmeme herní aktivitu dětí, tak jsou schopny akceptovat, že si dívky mohou hrát s hračkami typicky chlapeckými, aniž by to zpochybnilo jejich feminitu a naopak (Smetáčková, 2015).

K těmto názorům ještě přidává svůj Janošová (2008), a ta hovoří o tom, že určité genetické dispozice dítě získává už při narození.

Z výzkumů od Lippy (2009) vyplývá, jak mohou genderové stereotypy, týkající se výběru hraček u chlapců a dívek, ovlivnit chování rodičů vůči oběma pohlavím. Podle autora otcové podporují typické stereotypní chování více než matky. Zajímavým faktem dle těchto výzkumů je skutečnost, že někteří rodiče, převážně otcové, zacházejí se svými dětmi, spíše s chlapci, hruběji než s dívkami. Zůstává nám zde otázka, zda si děti vybírají hračky podle vlivu svých rodičů nebo si vybírají hračky podle vrozených preferencí. Ve výzkumu je také uvedeno, jak rodiče reagují, když se děti nechovají podle zavedených stereotypů. Rodiče nebyli nadšení, pokud si jejich dítě mělo hrát s hračkami nekorespondujícími s daným pohlavím. Matky hru svého dítěte akceptovaly daleko více než otcové, bez ohledu na to, zda byla maskulinní či feminní. Otcové nebyli spokojeni, když si jejich syn hrál s dívčími hračkami. Jeden otec dokonce svého syna odvedl zpět k hračkám určeným pro chlapce.

Podle Babanové (2008) je zřejmé, že chlapci excelují převážně v technických oborech, zatímco dívky preferují práci ve zdravotnictví, nebo se věnují společenským vědám.

Faktem je, že v průzkumech podle Renzetti, Curran, & Maier (2014) i přes snahu nepodléhat genderovým stereotypům, je náš přístup i chování úplným opakem.

1.6 Genderová preference

V této podkapitole se budu věnovat genderovým preferencím, které se od genderových stereotypů liší. V první řadě jde o to, že genderové stereotypy znamenají, že za každých okolností budu preferovat svůj názor, svoji myšlenku na věc. V genderových stereotypech neexistuje flexibilita. V podstatě se dá hovořit o tom, že chlapci si musí hrát jen s hračkami typické pro chlapce, a naopak dívky si nesmějí hrát s hračkami, které jsou určeny pro chlapce. Těchto stereotypů je samozřejmě ve společnosti více, jak uvádí Havigerová (2011) ve své tabulce, kterou jsem již popsala výše, autíčka jsou jen pro chlapce, panenky jsou jen pro dívky. Stereotypy tedy můžeme pojmenovat jako rigidní.

Děti ve věku od 4 do 5 nejsou schopny porozumět rozdílům mezi maskulinitou a feminitou. Pokud se mají děti vyjádřit k preferencím hraček jiných dětí, vycházejí z genderových stereotypů. Znalosti o genderu jsou v předškolním vzdělávání velmi rigidní a předpokládají všestrannost (Smetáčková, 2015).

Na druhou stranu genderová preference je otevřenější, nechává prostor pro výběr toho, co dotyčné dítě chce nebo co potřebuje, to znamená, že dítě si vybírá hračky podle jeho aktuálního zájmu, a ne podle spojení s genderem. Můžeme zde hovořit o jisté flexibilitě.

Podle výzkumu od Smetáčkové (2015) data ukazují, že dívky při hře preferují spíše panenky nebo zvířata, na rozdíl od chlapců, kteří preferují spíše auta, stavby nebo bojové hry. Z toho vyplývá, že děti preferují takové hračky, které jsou v souvislosti s jejich genderem. Dále uvádí, že při volbě hračky pro volnou hru byla u chlapců shoda s jejich genderovými představami, což neodpovídalo jejich osobním preferencím, zatímco u dívek byla pozorována výrazně nižší shoda, a to jak s jejich genderovými představami, tak osobními preferencemi. To tedy znamená, že dívky ve svých hrách nevyužívají jen hračky určené pro své pohlaví, ale při výběru hraček se řídí genderovou typičností. Chlapci naopak ke svým hrám vybírají jen genderově typické hračky, a to i přesto, že jejich oblíbené hračky jsou jiné. „Tento výsledek svědčí o komplikovaném, nepřímém vztahu mezi kognitivními a behaviorálními aspekty genderu.“ (Smetáčková, 2015, s. 200)

Jiná studie však prokázala, že děti už ve věku od 9 do 17 měsíců vykazují výrazné rozdíly v preferencích hraček dle stereotypů chlapecké versus dívčí, což je zvláštní, protože děti v tomto věku nerozpoznají své vlastní nebo cizí pohlaví (Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

Jak ale preference vznikají? Podle názoru od Lippy (2009), a dle biologických teorií, by mozkové struktury vedly obě pohlaví k tomu, aby měly jiné preference ve výběru hraček, než se očekává. Dalším vysvětlením by mohlo být to, že dívkám a chlapcům nabízíme už od narození odlišné typy hraček a v podstatě by se dalo říct, že je trestáme za to, když si hrají s hračkou, která není určena pro dané pohlaví. Můžeme si zde uvést pojem, zvaný genderový gyroskop, to znamená, že se dětem po čtvrtém roce života objevuje v hlavě tento gyroskop, který je v podstatě tlačí k tomu, aby se vyvíjeli jako chlapci nebo dívky. Záleží na úhlu pohledu, zda je to přínosné nebo naopak škodlivé, děti si tak osvojují totiž genderové normy.

1.7 Genderově citlivá výchova

Podle Strnadlové (2012) je základem pro genderově citlivou výchovu v první řadě uznání pedagogů, že na genderu záleží, a je zapotřebí mu věnovat pozornost i v předškolním vzdělávání. Tato výchova neznamena, že dětem zakážeme hrát si s hračkami, které jsou považovány za stereotypní. Převážně u zpochybňování nebo dokonce i zesměšňování her, jež jsou považovány za tradičně například dívčí, bychom u dětí mohli dosáhnout velmi negativního efektu. Mohli bychom je naučit, že to, co ony považují za důležité, my ve společnosti považujeme za bezcenné. Měli bychom spíše dětem ukázat, že to, co je například považováno čistě za „holčičí“ ve skutečnosti může být zajímavé i pro chlapce.

Autorky Bosá & Minarovičová (2006) uvádějí, že genderově citlivá výchova vyžaduje od všech učitelů a učitelek k dětem individuální přístup, který není ovlivněn předsudky vůči chlapcům a dívkám. Měla by vycházet ze specifických potřeb chlapců a děvčat, které jsou důsledkem rozdílného společenského postavení mužů a žen vyplývající z rozdílné socializace.

„Genderově citlivá výchova je výchova spravedlivá, nebrzdí rozvoj dívek a chlapců důrazem na tradované rodové stereotypy“. Naopak se snaží tyto stereotypy vysvětlovat a omezit jejich působení. Nedělí vlohly nebo schopnosti na typicky „ženské“ nebo „mužské“ a děti tak rozvíjejí své schopnosti a dovednosti svobodněji (Strnadlová, 2012, s. 33).

2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

V první kapitole jsem se věnovala genderu a otázkám s ním spojenými, na což navazuji předškolním obdobím, které je pro mou bakalářskou práci důležité vymezit. Dítě se neustále vyvíjí i z pohledu genderové identity, proto jsem vymezila přehled vývoje dítěte v předškolním období. V první podkapitole se budu věnovat pojmu předškolní věk, poté vývoji dítěte, jeho genotypu, dále kognitivním schopnostem dítěte. Čtvrtá podkapitola nese název řeč a komunikační schopnosti dítěte, protože každý člověk o sobě hovoří buď v ženském nebo mužském rodě, a tím si tvoří svoji identitu. Je zde představena socializace a vývoj sociálních rolí, což je taktéž z genderového pohledu důležité, a v poslední řadě se zabývám emocemi, které jsou rovněž velmi důležité pro vývoj dítěte.

2.1 Předškolní věk

Předškolním věkem se rozumí doba, která trvá od 3 do 6-7 let věku dítěte, podle Vágnerové (2012) konec této fáze není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, a rovněž tím, že dítě nastupuje do školy. Pro předškolní věk je tedy charakteristické klasické fantazijní zpracovávání informací a také intuitivní uvažování, jež ovšem není regulováno logikou. Předškolní věk můžeme označit jako období iniciativy. Dítě má potřebu něco zvládnout, dokázat, vytvořit a tím tak potvrdit své kvality.

Předškolní věk je taktéž obdobím, v němž dochází k obrovskému rozvoji komunikačních kompetencí. Dnešní předškolní výchova si tedy klade za cíl vytvořit optimální podmínky, které budou dítěti napomáhat v růstu, vývoji a učení (Bytešnicková, 2012).

2.2 Vývoj dítěte

Každé dítě je jedinečné, bude vypadat jinak, jednat jinak nebo se bude chovat jinak, specificky, a to především v závislosti na jeho věku, pohlaví, zájmu, stylu učení, temperamentu a v neposlední řadě na jeho potřebách, což je dáno jeho genotypem. Tuto jedinečnost způsobují faktory, které si můžeme rozdělit do dvou kategorií – biologické faktory a společenské faktory. Lze tedy říci, že osobnost každého dítěte odlišuje historie, která je nesena v genech rodičů (Krejčová, Kargerová & Syslová 2015).

Mnoho autorů dělí vývoj dítěte do etap, které na sebe nějakým způsobem navazují a prolínají se, ale především se liší ve stupních vývoje a dovednostmi. Například podle E. H. Eriksona, a jeho modelu psychosociálního vývoje, ve kterém popisuje 8 stádií, kterými člověk prochází od narození až po stáří, zatímco podle J. Piageta je stádií pět a L. Kohlberg stanovil šest

stádií (Blatný, 2016). Avšak podle Montessori (2018) existují tři etapy, nebo můžeme říci také období, jež jsou rozděleny podle věku dítěte. První z nich trvá od narození do šesti let. Druhá etapa trvá od šesti do dvanácti let a poslední etapa (období) je od dvanácti do osmnácti let.

V literatuře je uváděno, že v období dětství je zaznamenán dřívější vývoj spíše u dívek než u chlapců (Krejčová, Kargerová & Syslová 2015).

2.3 Kognitivní schopnosti a jejich vývoj u dítěte

Při vývoji kognitivních schopností a dovedností dochází k průběžnému rozvoji paměti, myslí, pozornosti, myšlení, vnímání a také řeči. Poláková (2019) ve své publikaci uvádí, že je zapotřebí rozvíjet všechny své smysly. Při správném propojení všech smyslových oblastí dochází ke kvalitnějším motorickým funkcím v mozku.

U dětí od čtyř do šesti let se rozvíjí období tvoření, proto Montessori (2018) dala tomuto období označení „tvůrčí zdokonalování“, kdy dítě objevuje své schopnosti a dovednosti, které postupem času zlepšuje. Poláková (2019) s tímto názorem souhlasí a uvádí, že se dítě v tomto období začíná připravovat na učení, tudíž si samo vymýšlí aktivity a to, čemu se bude věnovat.

Poláková (2019) dále uvádí, že v předškolním věku je důležité se zaměřit spíše na hravou formu učení, ideálně tedy každý den, což se v mateřské škole děje.

2.4 Řeč a komunikační schopnosti u dítěte

U dětí předškolního věku je řeč jedním z nejdůležitějších prvků vývoje. Vývoj řeči probíhá od narození, ale zásadním obdobím pro rozvoj řeči u dítěte je od šesti do sedmi let s tím, že nejprudší vývoj je mezi třetím a čtvrtým rokem života. Postupně se řeč stává jakýmsi prostředkem komunikace, spolupráce, vztahů a nástrojem myšlení. V raném vývoji je řeč taktéž ovlivňována třemi zásadními faktory. Je to motorika, sociální prostředí a vnímání (Bednářová & Šmardová, 2015).

Podle Bytešníkové (2012) má na vývoj řeči dítěte vliv sociální prostředí a jak velké má dítě nadání pro řeč a jazyk. Rozhodující je množství, ale i přiměřenost verbálních podnětů, pokud jich má dítě nedostatek, může se v řeči opozdit.

Montessori (2018) ve své publikaci uvádí, že dítě má „dar“ na to poslouchat lidské hlasy, ovšem je zvláštní, jak dítě dokáže rozlišit zvuky lidského hlasu mezi všemi ostatními zvuky

v místnosti. Lidské hlasy na něj totiž působí velmi hluboce a jazyk, který si dítě osvojí, konkrétně mateřský jazyk, se bude lišit ode všech jazyků, které se dítě jednou naučí.

Podobný názor zastává i Průcha (2016), který uvádí, že základy k osvojování si jazyka jsou individuální.

Existují doklady o tom, že dívky mluví dříve než chlapci a že jejich motorika je vyspělejší a že jsou celkově zručnější (Krejčová, Kargerová & Syslová 2015).

2.5 Socializace a vývoj sociálních rolí dítěte

Vágnerová (2012) uvádí, že socializaci předškolního dítěte můžeme chápat jako období, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Rozvoj osobnosti dítěte chápeme tak, že probíhá určitá interakce s jinými lidmi, a tím dítě rozvíjí svoji vlastní individualitu. Dítě v předškolním věku se učí novým sociálním dovednostem jako je komunikace a interakce.

„Socializace v nejširším smyslu slova znamená formování a růst osobnosti pod vlivem nejrozmanitějších vnějších podnětů včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme výchovou“ (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018, s. 69).

Předškolní děti se zařazují do různých sociálních skupin, kde navazují nové vztahy, patří sem rodina, vrstevníci a mateřská škola. Rodina pro dítě znamená bezpečí a jistotu, má zde své místo. Vrstevníci jako skupina, která přispívá k tomu, aby dítě rozlišovalo další vztahy ve svém životě, a v poslední řadě mateřská škola, jako první instituce, se kterou má dítě možnost se setkat a získává zde nové zkušenosti a dovednosti (Vágnerová, 2012).

V návaznosti se dále budeme bavit o takzvaných sociálních rolích. Jak uvádí Urban (2017), sociální rolí se označuje způsob, jakým se člověk nebo dítě chová ve společnosti. Jedná se spíše o individuální zkušenosti. Z toho plyne, že čím více se člověk nebo i dítě pohybuje ve společnosti, tak tím lépe jsou jeho sociální role nastaveny.

Vágnerová (2012) z části s výše uvedeným názorem souhlasí, a ještě dodává, že dítě získává ve svém sociálním prostředí rozmanité role, které jsou určující pro hodnocení, ale i očekávání a požadavky ostatních. Z toho plyne, že sociální role jsou jakýmsi stimulantem projevů, hovoříme zde o rolích, které jsou velmi důležité. Je to role daná věkem dítěte, role sourozence a genderová role vycházející z pohlaví dítěte.

2.6 Emoční a duševní vývoj dítěte

Dítě v předškolním věku si je svými city jisté, stabilní, nepodléhá tudíž nežádoucím impulzům, které přicházejí z venku. Dalším znakem je i to, že si neuzurpuje tolik pozornosti samo pro sebe a dokáže zvládat neúspěchy a překážky, které se v jeho životě vyskytnou (Krejčová, Kargerová & Syslová 2015).

Podle Svobodové (2010) by se dítě nejprve mělo umět vyznat ve svých emocích, aby poté zvládlo kontrolovat a řešit konflikty, které mohou být zapříčiněny tím, že dítě nedokáže respektovat emoce druhých lidí.

Poláková (2019) s výše uvedenými názory souhlasí a připomíná, že je velmi zásadní věnovat dětem pozornost. Jednotlivé emoce je zapotřebí děti učit, aby měly důvěru sami v sebe a také v okolní svět. Dětem je dobré vysvětlit, co znamená to, co cítí, aby věděly, že prožívat emoce je správné a toto poznání vede k empatii.

Krejčová, Kargerová & Syslová (2015) ještě dodávají, že k pochopení emocí dochází od 5 do 6 let dítěte.

Matějček (2013) ve své publikaci uvádí, že potřeba citových a sociálních vztahů přináší pro dítě životní jistotu, a je podmínkou pro to, aby byla v pořádku uspořádána jeho osobnost.

3 HRA A HRAČKA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Co je to vlastně hra a hračka? Mnoho autorů na hru a hračku v předškolním věku pohlíží různým způsobem a samozřejmě na ni mají každý svůj vlastní názor.

Definovat hru je překvapivě složité. Jedná se o pojem, který je v dětství považován za velice jednoduchý a srozumitelný, chápeme, co hru tvoří, a naše zkušenost je shodná se zkušeností všech ostatních. Hra je v kontextu vzdělávání a v raném dětství tak důležitá, že ji musíme definovat (Nutkins, McDonald & Stephen, 2013).

Navrátilová & Petru Puhrová (2018) uvádějí, že hra zásadně patří do života dítěte, ale nelze ji přesně definovat, kvůli její složitosti.

Hra je součástí lidské zkušenosti od raných dob. Kvůli jejímu účelu, hodnotám, smyslu, povaze a vlivu na dítě může být často rozmanitá. Současný pohled na teoretický význam hry je ovlivněn čtyřmi hlavními oblastmi teorie hry. Jedná se v první řadě o charakteristiky hry a její definice chování, na druhém místě zůstává hra se zvířaty a zkoumání aspektů a jejich významu, na třetí pozici je role hry jako sociokulturního fenoménu a adaptivní kvality života, a v posledním bodě se zaměřujeme na roli rozmanitých druhů hry, a to při vývoji a vzdělávání dětí (Brooker, Blaise & Edwards, 2014).

3.1 Hra v předškolním období

Hra je tou nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku. Je základem pro rozvoj dítěte a projevuje se v ní jeho spontánnost. To znamená, že si dítě hraje samo, z vlastní potřeby, na základě svých zájmů (Krejčová, Kargerová & Syslová 2015).

Prostřednictvím hry si dítě osvojuje zkušenosti se světem věcí a lidí, ale v první řadě poznává samo sebe. Do hry se taktéž odráží jeho osobnost, potřeby a emoce nebo zkušenosti a zážitky. Hra by měla dítěti přinášet hlavně radost (Bednářová & Šmardová, 2015).

Pro doplnění, je hra podle Navrátilové & Petru Puhrové (2018) velmi úzce spjata s rozvojem kognitivních a sociálních struktur dítěte. Pomocí hry tedy vývoj dítě sledujeme v oblastech hrubé a jemné motoriky, percepce času a prostoru a také ve smyslovém vnímání.

S tímto názorem souhlasí i Krejčová, Kargerová & Syslová (2015), a dodávají, že pomocí pozorování dítěte při hře, dostáváme možnost dozvědět se mnoho informací ohledně jeho preferencí a schopností.

V předškolním věku dítě zvládne složitější pohyby. Díky rozvoji vizuomotoriky a jemné motoriky jsou výtvarné činnosti nebo i činnosti v konstruktivních hrách čím dál zdařilejší. Aktuální jsou stále i volné hry nebo námětové hry, ve kterých dítě dostává prostor pro svou individualitu a projevuje zde svou osobnost. Didaktické hry jsou velmi významné pro děti předškolního věku, v nichž rozvíjíme u dítěte hravou formou poznávací schopnosti, dovednosti a funkce (Bednářová & Šmardová, 2015).

Podle Hoskovcové (2006) můžeme hru použít k intenzivní a přirozené výchově a lze jí ovlivnit chování dítěte a rozvíjet jeho schopnosti.

3.2 Hračka v předškolním období

Souvislost mezi hrou a hračkou je velmi úzká. „Hračka je propojením vnitřního světa dítěte s realitou, je mostem k fantazii a bránou do světa hry dítěte.“ (Navrátilová & Petru Puhrová, 2018, s. 16)

Když si představíme, co je to hračka, většinu z nás napadne, že je to nějaký předmět, který se využívá ke hře.

Podle autorek Horké & Syslové (2011) z hlediska výběru hraček u dětí je zřejmé, že děti si vybírají ke svým hrám takové hračky, které plní funkci napodobující. Děti si hračku dokáží proměnit v cokoliv, co se nachází aktuálně kolem nich.

S tímto názorem souhlasí i Suchánková (2014), která ve své publikaci uvádí, že dítě ke své hře nepoužívá jen předměty určené k ní, ale používá, jak už bylo zmíněno výše, cokoliv v jeho blízkosti, což se odvíjí i od prostředí, ve kterém si zrovna hraje. Prostřednictvím hry se dítě učí a poznává svět. Hračky by měly být dobrým stimulantem pro rozvoj motoriky, poznání, tvořivosti, myšlení ale třeba i pozornosti.

Co se týká hraček z genderového pohledu, tak dle Lippy (2009) se o odlišné hračky zajímají chlapci a dívky již od batolecího věku. Chlapci a dívky se však neliší jen výběrem hraček ke hře, ale také stylem hraní. Uvádí, že v různých studiích se zjistilo, že pohlavní rozdíly v preferencích hraček vznikají už u dětí od jednoho roku a u chlapců již od devátého měsíce.

3.3 Volná hra dětí

Na volnou hru dětí se můžeme dívat z různých úhlů pohledu. Podle Koťátkové (2014) ji dospělí nebo dokonce ani učitelky mateřské školy nedokáží vnímat, a přijmout za důležitou a nenahraditelnou část kvalitního a přirozeného vývoje dítěte. Pro dítě je volná neboli

spontánní hra možností ke zkoumání všeho, s čím se postupem času setkává. Dále je pro něj důležité ve volné hře uplatňovat svoji aktivitu a také zde dostává možnost k řešení a poznávání různých situací.

Názor na volnou hru od Kukly (2016) je takový, že by hra měla spočívat v přirozených zájmech a potřebách dítěte, a zároveň by měla v životě dítěte zastávat hlavní činnost. Z toho důvodu má velmi důležitý význam pro učení.

Suchánková (2014) tyto názory obohacuje tím, že ve své publikaci uvádí, že u předškolních dětí je velmi nutné volnou hru nadále rozvíjet, a tím na ní stavět vzdělání. Je nutné nechat děti dělat činnosti podle sebe, svobodně.

3.4 Klasifikace her

Někteří pedagogové se pokoušeli pomocí pozorování dětských her popsat a rozřadit různé herní činnosti. Soubor od M. Montessoriové, manipulační skládačky, je taktéž velmi známý. Vědci se pokoušeli o třídění různých herních činností, ale ve většině případech se jim nepodařilo vystihnout různorodost her. Podle Opravilové (2016) je klasifikace her dána především z hlediska pedagogického a psychologického, lze tedy hry dělit podle:

- Schopností, jež rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální)
- Typů činností (dramatizující, konstruktivní)
- Místa, kde probíhají (exteriérové, interiérové)
- Počtu hráčů (individuální, párové, skupinové)
- Věku (hry kojenců, batolat, předškoláků)
- Pohlaví (dívčí, chlapecké)
- Ročních období, tradičních zvyků

Podle Suchánkové (2014) je důležitý především cíl, ke kterému má hra směřovat. Občas si vlastní kritéria pro dělení hry vytváří sami autoři nebo pedagogové v praxi. Pravidelně se hry dělí podle pohlaví, prostředí, počtu hráčů a také podle oblastí, které mohou rozvíjet.

Uvedu zde dělení her, které je pro mou práci podstatné, podle Suchánkové (2014) tato klasifikace souvisí i s genderovými stereotypy a je následující:

1. dívčí hry (námětové hry na maminku, s domečky pro panenky)
2. chlapecké hry (hry především se stavebnicemi a dopravními prostředky).

3.5 Genderové rozdíly ve hře mezi chlapci a dívkami

V této podkapitole se zaměříme na genderové rozdíly ve hře dětí v mateřské škole. V dnešní době existují hry, které jsou přímo označovány jako dívčí nebo chlapecké.

Janošová (2008) ve své publikaci uvádí, že děti v předškolním období si hrají převážně se svými oblíbenými hračkami. Dívky spíše tíhnou k fantazijním hrám na něco. Například na maminku, na vaření, na nákup. Na druhou stranu chlapci si převážně vybírají hru na nějaké zaměstnání nebo i na televizní hrdiny. Děti si obvykle vybírají ke své hře děti stejného pohlaví, pokud tedy mají na výběr z větší skupinky dětí, pokud mezi nimi není nikdo stejného pohlaví, tak si vyberou děti opačného pohlaví.

Tento názor potvrzuje i Vágnerová (2012), kdy uvádí, že děti si obvykle volí za partnery ke hře děti stejného pohlaví, a to definuje jako genderovou segregaci, která se projevuje převážně v mateřské škole. Děti se tímto způsobem utvrzují ve své genderové identitě.

„Rozdílný způsob hry chlapců a dívek přispívá k odlišnému rozvoji jejich kognitivních schopností a dovedností.“ Dívky tudíž při hře komunikují více se svým kamarádem než chlapci. (Janošová, 2008)

Goleman (2011) s těmito názory od obou autorek souhlasí, a ještě doplňuje, že dívky si převážně při své hře tvoří malé skupiny, chlapci si naopak hrají ve větším kolektivu, kde společně soutěží.

Podle Suchánkové (2014), která hru rozdělila podle praxe na dívčí a chlapecké a toto členění vychází z pozorovacích činností, které je spojeno s genderovými stereotypy, jimiž jsou děti ovlivňovány již od narození. Suchánková se ztotožňuje s názorem od Janošové, kdy dívky v předškolním věku hrají hry námětové (na maminku, na kuchařku, hry s kočárky a hry s panenkami). Co se týká chlapeckých her, tak zde hovoří o hrách konstruktivních, pohybových.

3.6 Vliv učitelky na hru dětí

V této kapitole se budu věnovat tomu, jakou roli a jaký vliv vlastně učitelka při hře dětí v mateřské škole má, protože role, kterou v mateřské škole zastává, je velmi důležitá.

Učitel v mateřské škole by měl vědět, že dítě si do ní přenáší své charakteristické rysy a chování z domova, měl by je brát v potaz, a umět s nimi pracovat (Syslová, 2017).

Role učitele při hře by měla být spíše pomocná a učitel by měl být partnerem dítěte. Při hře by nemělo platit pravidlo pokynů a instrukcí. Učitel by měl poskytnout dítěti prostor k různým činnostem. Tento prostor nenásilnou formou, ale přesto s určitým cílem, by měl navodit tak, aby podnítl tvořivost dítěte. Učitel by měl vytvořit nabídku hry, začátek nebo rozvíjet její průběh. A nakonec, velmi podstatná role učitele ve hře, by měla být reflexe a hodnocení. Poskytnutí zpětné vazby od učitele dětem by měla být ihned po skončení hry, jinak postrádá smysl (Navrátilová & Petru Puhrová, 2018).

Co se týká vlivu učitele na hru dětí, tak Lippa (2009) ve své publikaci uvádí, že v předškolním věku učitelé více komunikují s dívkami než s chlapci. Je to z toho důvodu, že dívky mají větší snahu se učit, narozdíl od chlapců. Podotýká, že chlapci mají rádi hraní si na zápasy a jsou ponecháni vlastní vynalézavosti, kdežto dívky se spíše zdržují u učitele. Nakonec vliv učitelů ve hře dětí hraje velmi důležitou roli, protože tím si děti utváří chování, které je pro jejich pohlaví typické. Je ovšem pravda, že se učitelé v různých situacích při hře dětí chovají jinak, zacházejí s chlapci a dívkami jinak, ale důvody pro jejich zacházení s dětmi nejsou úplně jasné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce se zaměřím na genderovou preferenci hraček při volné hře dětí v mateřské škole.

Nejprve je vymezen výzkumný cíl a výzkumné otázky. Dále je pak popsán výzkumný vzorek a také výzkumná metoda. V poslední kapitole se budu věnovat výsledkům a interpretaci zjištěných dat. Pro výzkum, který byl provedený za účelem vytvoření bakalářské práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který byl realizován za pomoci zúčastněného pozorování.

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavními cíli praktické části bylo zjistit, jaké jsou genderové preference dětí při výběru hraček ke hře a zároveň prozkoumat, zda se vlivem učitelky na hru a výběr hraček dětí tyto preference liší. Poté jsem se zaměřila na interakce mezi dětmi, a jaký vliv mají na jejich společnou hru. V poslední řadě představím výsledky a interpretaci zjištěných dat.

Dílčí výzkumné cíle

V rámci výzkumu byly stanoveny dílčí cíle, které vycházejí z hlavních výzkumných cílů:

- Prozkoumat, zda se genderové stereotypy promítají do společné hry dětí.
- Prozkoumat, jaký vliv má učitelka na hru a výběr hraček dětí v mateřské škole.
- Zjistit, jaký vliv má interakce mezi dětmi na jejich společnou hru.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výše uvedených dílčích cílů:

- Jaké jsou preference chlapců a děvčat při výběru hraček ke hře a v čem se liší?
- Jaký vliv na výběr hraček a na hru dětí má učitelka?
- Co preferují dívky ve hře a jaké okolnosti je k tomu vedou?
- Co preferují chlapci ve hře a jaké okolnosti je k tomu vedou?

4.2 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Mateřská škola Zlín – Louky vznikla sloučením dvou předškolních zařízení. Patří pod ni Mateřská škola Zlín – Prštné a od roku 2014 se mateřská škola rozšířila o další mateřskou školu Zlín – Nad Ovčírnu.

Výzkumným vzorkem pro mou bakalářskou práci je Mateřská škola Zlín – Louky, která se nachází ve Zlínském kraji, konkrétně v obci Louky. Nachází se necelé čtyři kilometry od města Zlín. Tato mateřská škola je státní škola a disponuje čtyřmi poměrně rozlehlými třídami. Z toho 3 třídy obvyklého typu a jedna třída je určena pro děti, které mají vady řeči. Do mateřské školy dochází v tomto školním roce přibližně 90 dětí, z toho i několik dětí z etnických menšin.

S ředitelkou mateřské školy jsem nejprve navázala kontakt pomocí e-mailu, ve kterém jsem se dotazovala, zda bych mohla využít mateřskou školu pro svoji bakalářskou práci, konkrétně třídu předškolních dětí, ve které budu provádět zúčastněné pozorování. Jakmile jsem se dohodla s ředitelkou školy, setkala jsem se s ní osobně, společně jsme dohodly podmínky výzkumu a také přibližné časové rozpětí, jenž budu v mateřské škole trávit, a samozřejmě ve které třídě budu výzkum realizovat. S učitelkou z konkrétní třídy jsme si dohodly společně termíny, které budou vyhovující pro obě strany.

V mateřské škole pracuje celkem osm pedagogických pracovníků, z nichž vždy dvě mají na starosti jednu třídu. Pedagogický sbor je také doplněn o jednu asistentku dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

V prvním patře se nachází třída Kočiček, tedy třída dětí ve věku od 2-3 let. V této třídě učí dvě pedagožky. První je ve věku 50 let a druhá je ve věku 65 let. Druhá třída, třída Ptáčků, je vedena jako třída speciální pro děti s vadami řeči. Děti jsou zde ve věku od 4–6 let. V této třídě učí taktéž dvě pedagožky, první ve věku 45 let a druhá ve věku 46 let.

Ve druhém patře se nachází taktéž dvě třídy. První je třída Žabiček, kde učí dvě pedagožky a jedna asistentka dítěte. Děti jsou zde ve věku od 3–4 let. Zde mají pedagožky věk kolem 45 let a asistentka je ve věku 27 let. Poslední je třída Želviček, třída předškolních dětí, pedagožky jsou zde taktéž dvě, a to ve věku 50 let.

Dále k mateřské škole patří i školní zahrada, jídelna s kuchyní a taktéž tělocvična v přízemí.

V odpoledních hodinách probíhají v mateřské škole Louky, konkrétně v její tělocvičně, různé tělovýchovné aktivity, kterých se účastní i malá skupina dětí z mateřské školy.

Konkrétně se tělocvična využívá především k besídkám, jež mateřská škola pořádá každý rok, hojně je taktéž využívána ke cvičení a k různým didaktickým hrám pro děti, jelikož ve třídách na některé z nich není dostatečné množství místa, tak je z bezpečnostních důvodů pro tyto hry využívána spíše tělocvična.

Areál mateřské školy Louky je obklopen dosti prostornou a vybavenou školní zahradou s různými hracími prvky pro děti rozmanitých věkových skupin, kde jsou dětem k dispozici neomezené možnosti ke hře.

Školní vzdělávací program je pro všechny školky jednotný a nese název „Šťastná školka“ a na něj navazují třídní vzdělávací programy. Ve speciální třídě je ještě doplněn o speciální vzdělávací program. Maximální spoluprací s rodiči se mateřská škola snaží zajišťovat soulad mateřské školy a rodiny.

Výchovně – vzdělávací program je v průběhu roku doplňován dalšími aktivitami, jako jsou divadla, koncerty, exkurze nebo účasti v různých soutěžích. Vzdělávací program je plně zaměřen na všestranné působení na dítě.

4.3 Výzkumná metoda

K zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Kvůli tomuto rozhodnutí tedy vychází volba výzkumné metody, a tou je zúčastněné pozorování, které jsem prováděla vždy při ranních činnostech, pozorování jsem realizovala při volné hře dětí, tedy od 7 do 9 hodin. Na jednu výjimku jsem pozorování realizovala v čase od 14:30 do 16 hodin, samozřejmě po předešlé konzultaci s ředitelkou školy a poté i učitelkou dané třídy.

V mateřské škole mi bylo povoleno psát si poznámky přímo při vykonávání pozorování, čehož jsem velice ráda využila. Většinu času jsem strávila u stolu učitele, odkud jsem měla velice dobrý výhled na celou třídu, mohla jsem tedy pozorovat veškeré dění ve třídě a taktéž chování dětí při hře.

Tím, že je třída rozdělena do dvou místností se stalo, že jsem chvílemi musela procházet mezi dětmi, abych viděla i na jinou skupinu dětí, která byla v herně.

Z důvodu zachování anonymity mateřské školy, učitelek a dětí nebudu ve své práci uvádět žádná konkrétní jména.

4.4 Analýza zápisů z pozorování ve stylu objektivní hermeneutiky

Při analýze získaných dat jsem vycházela z objektivní hermeneutiky podle Flicka (2018) a jeho publikace, která nese název „Introduction to Qualitative Research“, tu jsem modifikovala tak, že jsem vybrala jen určité úrovně interpretace jako je vysvětlení kontextu, který předchází určité interakci, taktéž participace, dále jsem jednu část popsala jako preference, a nakonec výsledky vždy jedné sekvence hry. Dále představím druhostupňovou analýzu zápisů z pozorování, na kterou použiji modifikovanou objektivní hermeneutiku, jejíž popis přiblížím níže.

4.5 Objektivní hermeneutika

Objektivní hermeneutika byla původně formulována pro analýzu přirozených interakcí (např. rodinná konverzace). Tento přístup byl následně použit k analýze všech druhů různých dokumentů, dokonce i včetně uměleckých fotografií, nebo různých uměleckých děl.

Schneider ale upravil tento přístup pro analýzu rozhovorů. To znamená, že obecné rozšíření o doménu předmětů zkoumání je založeno na objektivní hermeneutice a vyjadřuje tedy skutečnost, že autoři chápou svět jako „text“ (Flick, 2018).

4.5.1 Postup objektivní hermeneutiky

Analýza v objektivní hermeneutice se vlastně nezajímala o to, co si producenti textu mysleli, přáli, doufali nebo v co věřili, když produkovali svůj text. Subjektivní záměry, které jsou spojeny s textem jsou v této souvislosti považovány za irelevantní. Jedinou relevantní věcí je objektivní význam textu v určité jazykové verzi a interaktivní komunita. Analýzy v objektivní hermeneutice musí být tedy přísně postupné. Je třeba následovat časový průběh událostí nebo text při provádění tlumočení, jež by mělo být provedeno skupinou analytiků, kteří pracují na stejném textu. Členové nejprve definují, co je to za případ, který má být analyzován a taktéž na jaké úrovni má být umístěn.

(Flick, 2018)

4.5.2 Úrovně interpretace v objektivní hermeneutice

Objektivní hermeneutika se dělí do osmi úrovní, které si zde představíme:

0. Vysvětlení kontextu, který bezprostředně předchází interakci
1. Parafrázování významu interakcí dle doslovného textu

2. Vysvětlení záměru interagujícího subjektu
3. Vysvětlení objektivních motivů interakce a jejích objektivních důsledků
4. Vysvětlení funkce interakce z hlediska distribuce rolí
5. Charakterizace jazykových znaků interakce
6. Zkoumání interpretované interakce pro konstantní komunikativní čísla
7. Vysvětlení všeobecných vztahů
8. Nezávislý test obecných hypotéz, které byly formulovány v předchozí úrovni na základě interakčních sekvencí z dalších případů.

(Flick, 2018)

4.5.3 Modifikace objektivní hermeneutiky

Objektivní hermeneutiku jsem modifikovala tím způsobem, že jsem si vybrala jen určité úrovně interpretace, konkrétně body 0,1,3,4,7, které jsem ještě dále upravila. Pozorování jsem si rozdělila do tabulek na jednotlivé sekvence hry, ve kterých jsem popisovala tyto úrovně interpretace: kontext, preference, participace, interakce mezi dětmi, učitelkou, pozorovatelem, a nakonec výsledky vždy jedné sekvence hry. Tato modifikace byla nutná z toho důvodu, že když si vezmeme jakoukoliv herní situaci dětí v mateřské škole, tak je to vlastně komplexní záležitost, do které vstupují děti, hračky, učitelka, jejich interakce neboli vše, co už jsem popsala výše. Je to tedy celistvá záležitost, která se dá nějakým způsobem interpretovat, a když si vezmeme takovou herní situaci, tak ji právě můžeme touto analýzou zachytit. Tyto situace mají charakter, který můžeme popsat, a proto jsem zvolila k analýze objektivní hermeneutiku.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole nejprve čtenáři představím analýzu dat a z čeho jsem vycházela při jejich tvorbě. V první řadě si pozorování rozdělím do sekvencí, tyto sekvence se týkají jednotlivých chlapců a dívek. Poté představím rozdělení textu pozorování na jednotlivé sekvence hry, ve kterých jsem sledovala kontext, preference, participace, interakce, u některých sekvencí hry jsem sledovala i objektivní motivy interakcí a jejich objektivních důsledků a v poslední řadě jsem shrnula výsledky vždy jedné sekvence hry.

5.1 Dívky

V této podkapitole představím posupně všechny sekvence hry týkající se dívek z mých zápisů z pozorování. Tento text vložím do tabulek, ve kterých budu sledovat jednotlivé úrovně interpretace a postupně je popisovat.

5.1.1 První sekvence hry – stavba domečku

Do mateřské školy jsem přišla v pátek v 7 hodin ráno, do třídy předškolních dětí. Když jsem vešla, byly ve třídě pouze dívky, konkrétně šest děvčat. Na můj příchod nereagovaly nijak překvapeně, protože jim byla daná situace od učitelky vysvětlena. Děti v této mateřské škole jsou na tyto situace zvyklé, dějí se zde poměrně často. Touto situací jsem byla velmi potěšena, protože se alespoň děti chovaly v mé přítomnosti přirozeně.

Tabulka 2: Domeček

Kontext	Ve třídě bylo 6 dívek, když učitelka navrhla dvě možnosti ke hře. První možnost bylo stavění domečku a druhá možnost se týkala vymalovávání omalováněk.
Preference	Stavění domečku
Participace	6 dívek ve třídě
Interakce	Učitelka – dívka
Výsledek	Postavený domeček

5.1.2 Druhá sekvence hry – zařizování domečku

Pokračování v situaci, kdy dívky stavěly domeček.

Tabulka 3: Zařizování domečku

Kontext	Ve třídě stále šest dívek, domeček už měly postavený.
Preference všeobecná	Zařizování domečku
Preference D1	Přinesla do domečku parfém
Preference D2	Přinesla do domečku lahvičky od sprchových gelů
Preference D3	Přinesla do domečku laky na nehty
Preference D4	Přinesla do domečku časopis
Participace	6 dívek
Interakce	Pozorovatel – dívky
Výsledek	Na otázku, kterou jsem položila jedné z dívek, zda je ten domeček postaven jen pro ně, mi odpověděla, že ano, že do něj nikoho nepustí, hlavně ne chlapce, protože je nemají rády.

5.1.3 Třetí sekvence hry – hra v domečku

Další pokračování situace stavění domečku, do níž vstoupila paní učitelka.

Tabulka 4: Hra v domečku

Kontext	Dívky pokračovaly ve stavění a ve hře v domečku.
Preference	Hra v domečku
Participace	6 dívek
Interakce	Učitelka – dívky
Výsledek	Učitelka vstoupila do hry dívek s tím, že se jich ptala, proč si nepostaví daný domeček přímo u kuchyně, protože by tam mohly vařit. Na popud učitelky tedy dívky přesunuly celou „stavbu“ domečku ke kuchyňce tak, aby v ní mohly, podle slov učitelky, vařit.

5.1.4 Čtvrtá sekvence hry – hra v domečku na maminky

Tabulka 5: Hra v domečku – pokračování

Kontext	Po předělání domečku ke kuchyni, dívky pokračovaly ve své hře.
Preference	Hra v domečku na maminky
Participace	6 dívek
Výsledek	Dívky si hrály v domečku na dvě maminky a dcery, ale žádného otce.

5.1.5 Pátá sekvence hry – hra v domečku

Tabulka 6: Hra v domečku – pokračování

Kontext	Pokračování hry dívek v domečku
Preference	Hra v domečku
Participace	6 dívek
Interakce	Učitelka – dívky
Výsledek	Učitelka přišla za dívkami do domečku a na otázku, zda by si nechtěly do něj přibrat i některého z chlapců, protože nemají žádného otce, jsou tam jen samé maminky, a otec jim chybí ke hře, zareagovaly tak, že souhlasily, i přes to, že zpočátku nechtěly do domečku přizvat žádného chlapce. Ve výsledku tedy dívky přijaly návrh učitelky.

5.1.6 Šestá sekvence hry – domeček pro panenky

Tabulka 7: Domeček pro panenky

Kontext	Pozorování dvou dívek, které si hrály spolu s domečkem pro panenky, dívky si tuto hru vybraly samostatně.
Preference	Domeček pro panenky
Participace	2 dívky

Interakce	Pozorovatel – dívky
Výsledek	<p>Už na začátku hry si dívky rozdělily role na maminku a dceru. K dispozici měly postavičky, které reprezentovaly postavu maminky a postavu dcery.</p> <p>Na mou otázku, kterou jsem položila dívkám, kde mají tatínka, mi jedna z dívek odpověděla, že proč by tam měly mít tatínka, když přece ona doma se svojí maminkou tatínka taky nemá.</p>

5.1.7 Sedmá sekvence hry – puzzle s motivem princezny

Toto pozorování bylo realizováno v rozmezí od 14:30 do 16 hodin, kdy ve třídě bylo celkem 12 dětí.

Tabulka 8: Puzzle

Kontext	Ve třídě tři dívky. Vybraly si samostatně ke své hře/činnosti puzzle s motivem princezny.
Preference	Puzzle s motivem princezny
Participace	3 dívky
Interakce	Dívky – chlapec
Výsledek	<p>V průběhu činnosti dívek, přišel k jejich stolu chlapec, který se jich zeptal, zda by mohl skládat puzzle s nimi.</p> <p>Na tuto otázku jedna z dívek reagovala tak, že mu odpověděla ne, protože to jsou puzzle jen pro dívky, zda nevidí, jaký mají motiv, že jsou s princeznami, tudíž on je skládat nemůže, protože není dívka.</p>

5.1.8 Osmá sekvence hry – skládání puzzlí

Tabulka 9: Puzzle – pokračování

Kontext	Dívky pokračovaly ve své činnosti, tedy ve skládání puzzlí.
Preference	Skládání puzzlí

Participace	3 dívky
Výsledek	Puzzle nakonec skládala jen jedna dívka, protože zbylé dvě nechtěla k činnosti pustit. Nakonec puzzle poskládaly společně, jen s malými dohady při skládání.

5.1.9 Devátá sekvence hry – hra s kočárkem

Tabulka 10: Kočárek

Kontext	Ve třídě si hrála skupina tří dívek, hrály si s kočáry, ve kterých měly děti. Každá z dívek měla svůj vlastní kočár i dítě. Tuto hru si dívky vybraly samostatně.
Preference	Hra s kočárkem a dětmi
Participace	3 dívky
Vysvětlení z hlediska objektivních motivů interakce a jejich objektivních důsledků	Jedna z pozorovaných dívek rozdělila děti jednotlivým dívkám dle toho, co měly na sobě oblečené. (dítě = modré kalhoty atd.) Zbylým dvěma dívkám dala tedy děti, které na sobě měly modré oblečení a sama si nechala dítě, které mělo růžové oblečení.
Výsledek	Výsledkem bylo, že samozřejmě D2 a D3 se na D1 obrátily s tím, proč jim dala děti, které mají modré oblečení a ona sama si vzala dítě, které mělo růžové oblečení. Dívka jim na to odpověděla, že ona má na sobě šaty, takže bude mít dítě s růžovým oblečením a šaty = děvčátko, a zbylé dívky mají na sobě trička a kalhoty, takže dostaly dítě s modrým oblečením = chlapec.

5.1.10 Desátá sekvence hry – hra s dopravními prostředky

Tabulka 11: Auta

Kontext	Dívky si nejdříve hrály společně s chlapci, ale společná hra netrvala dlouho, proto se 3 dívky rozhodly, že si zahrají námětovou hru s auty.
---------	--

Preference všeobecná	Hra s nákladními auty
Preference D1	Přinesla ke hře hasičské auto
Preference D2	Přinesla ke hře jiné hasičské auto
Preference D3	Přinesla ke hře policejní auto
Participace	3 dívky
Výsledek	D1, D2 A D3 si společně hrály s auty, kdy jedna z nich vymyslela, že by mohly zachraňovat lidi, protože mají hasičská auta. Dívky hra však dlouho nebavila, proto se přesunuly ke stolu, kde si nakonec vymalovávaly omalovánky.

5.1.11 Jedenáctá sekvence hry – dřevěná skládačka

Tabulka 12: Skládačka

Kontext	Ve třídě je 6 dětí, z toho 4 dívky a 2 chlapci. Čtyři dívky sedí u stolu a vybraly si ke hře dřevěnou skládačku s motivem lesa, která byla podle jejich samostatného výběru.
Preference	Skládačka s motivem lesa
Participace	4 dívky
Interakce	Pozorovatel – dívka
Vysvětlení z hlediska objektivních motivů interakce a jejich objektivních důsledků	D1 přikazuje ostatním třem dívkám, jaký dílek mají kam vložit, aby skládačku správně poskládaly, to se jim ale nelíbí, takže dvě z nich odejdou pryč, aby si mohly hrát samy. D4 však zůstane s D1 u stolu, kde jí D1 neustále říká, co má dělat a taktéž že je pomalá.
Výsledek	Skládačku D1 a D4 nakonec doskládaly, avšak s množstvím poznámek od D1. D4 se jí nakonec podřídila, aby tu skládačku mohla poskládat, protože na mou otázku, proč si nechala od D1 neustále líbit její „komandování“ mi odpověděla, že jí to nevadilo, protože

	tu skládačku má ráda a chtěla si ji složit i z toho důvodu, že se jí líbí motiv.
--	--

5.1.12 Dvanáctá sekvence hry – hra s figurkami robotů

Tabulka 13: Hra s figurkami robotů

Kontext	Společná hra dívky s chlapcem.
Preference	Hra s figurkami robotů
Participace	1 dívka a 1 chlapec
Interakce	Dívka – chlapec
Výsledek	Dívka místo hry, kterou jí neustále navrhuje chlapec, zkoumá figurku robota s tím záměrem, že chce zjistit, jak funguje a na chlapce nebere zřetel, i když se jí neustále snaží opakovat, co má s figurkou dělat.

5.1.13 Třináctá sekvence hry – omalovánky

Tabulka 14: Omalovánky

Kontext	Ve třídě 12 dětí, jedna dívka upoutala pozornost všech ve třídě, protože ustavičně plakala. V den mého pozorování (4.12.) měl do mateřské školy přijít Mikuláš, čert a anděl.
Preference	Vymalovávání omalovánky
Participace	1 dívka
Interakce	Učitelka – dívka
Výsledek	Dívka byla velice rozrušena z příchodu Mikuláše, čerta a anděla, proto po jejím příchodu do třídy narušila veškerou činnost všech dětí tím, že plakala, protože se bála, obzvlášť čerta. Nakonec situaci uklidnila učitelka tím, že dívce řekla, aby si šla vymalovat obrázek čerta nějakými barevnými pastelkami, že se ho poté nebude tolik bát.

5.2 Chlapci

V této podkapitole představím posupně všechny sekvence hry týkající se chlapců z mých zápisů z pozorování. Tento text vložím do tabulek, ve kterých budu sledovat jednotlivé úrovně interpretace a taktéž je postupně popíši.

5.2.1 První sekvence hry – stavba domečku

Tabulka 15: Stavba domečku

Kontext	Ve třídě 6 dívek a 2 chlapci, dívky měly už před příchodem chlapců do třídy rozehranou svoji hru. Chlapci začali zjišťovat, co se vlastně ve třídě děje.
Preference	Ve třídě samé dívky, chlapci se jen dívali, na co si dívky hrají (stavba domečku)
Participace	2 chlapci
Interakce	Chlapec – dívka
Výsledek	CH1 po příchodu do třídy zajímalo, jakou hru si vymyslely dívky, takže přišel blíž a na otázku, zda se může přidat k jejich hře, mu D1 odpověděla, že určitě ne, protože tento domeček si postavily ony a tudíž nechtějí, aby do něj někdo chodil, hlavně ne chlapci.

5.2.2 Druhá sekvence hry – stavba vojenské základny

Tabulka 16: Vojenská základna

Kontext	Na koberci ve třídě si hráli 3 chlapci s auty.
Preference	Stavba vojenské základny
Participace	3 chlapci
Výsledek	Chlapci si na koberci ve třídě vytvořili vojenskou základnu, používali k její tvorbě vojenská auta nebo i různé figurky vojáků.

5.2.3 Třetí sekvence hry – omalovánky

Tabulka 17: Omalovánky

Kontext	CH1 si vybral ke své činnosti vymalovávání omalovánek. Ve třídě mají děti omalovánky rozděleny na dívčí (princezny, květiny...) a na chlapecké (auta, roboti...), mohou si tedy vybrat z těchto možností.
Preference	Vymalovávání omalovánek
Participace	1 chlapec
Interakce	Pozorovatel – chlapec
Výsledek	CH1 si vybral omalovánky s motivem princezny, na moji otázku, zda ví, co za motiv je na obrázku, mi odpověděl, že ví že je to princezna a je pro holky, ale že se mu obrázek líbí a že si ho chce vymalovat.

5.2.4 Čtvrtá sekvence hry – stavba stavebnice z kostek

Tabulka 18: Stavebnice z kostek

Kontext	Ve třídě celkem 8 dětí, z toho 5 dívek a 3 chlapci. Společná aktivita dětí.
Preference všeobecná	Stavba stavebnice z kostek
Preference 1–Dívky	Stavba hradu pro princezny
Preference 2 - Chlapci	Stavba policejního domu
Participace	5 dívek a 3 chlapci
Interakce	Dívky – chlapci
Výsledek	Děti měly rozdílné názory na to, co ze stavebnice postaví. Nakonec tuhle situaci rozhodl jeden z chlapců, který řekl, že on má hlavní slovo, že postaví policejní stanici a pokud se to dívkám nelíbí, mohou odejít, protože oni to zvládnou bez jejich pomoci, že je nepotřebují. Dívky tedy odešly a chlapci začali stavět to, co chtěli.

5.2.5 Pátá sekvence hry – hra na policii a zloděje

Tabulka 19: Hra na policii a zloděje

Kontext	Chlapci pokračovali ve své stavbě policejní stanice, jeden z chlapců si ale všiml, že si dívky hrají s auty, takže se k nim chtěl přidat.
Preference	Společná námětová hra s auty na policii a zloděje
Participace	3 chlapci a 3 dívky
Interakce	Chlapci – dívky
Výsledek	Na otázku jednoho z chlapců, zda si dívky nechtějí hrát s nimi společně, protože všichni mají auta, takže si budou hrát na policii a zloděje, mu D1 odpověděla, že na to hrát nechtějí, že si chtějí hrát samy, protože je předtím chlapci také nechtěli u své stavebnice. D2 by toto spojení nevadilo, avšak přizpůsobila se většině. Děti si tedy hrály zase každý ve své skupině.

5.2.6 Šestá sekvence hry – hra na policii a zloděje

Tabulka 20: Hra na policii a zloděje

Kontext	Ve třídě 12 dětí, zaměřila jsem se na dvojici dětí, dívku a chlapce.
Preference	Námětová hra na policii a zloděje
Participace	1 dívka a 1 chlapec
Interakce	Dívka – chlapec
Výsledek	Chlapec rozdělil auta mezi něj a dívku, rozdělil je podle barev (CH – černé, D – modré). Dále řekl, že on bude zloděj a dívka bude hrát policistku, a tak souhlasila. Z počátku se jí nedařilo chlapce vůbec chytit, takže nakonec se chlapec nechal chytit, aby dívka nebyla z této situace smutná.

5.2.7 Sedmá sekvence hry – společná hra chlapců

Tabulka 21: Hra s auty

Kontext	Pozorování 4 chlapců při domluvě pro jejich společnou aktivitu.
Preference CH1	Hra na policii
Preference CH2	Hra na vojenskou základnu
Preference CH3	Hra na cokoliv
Preference CH4	Nezájem o hru – rozbíjení věcí ostatních dětí
Participace	4 chlapci
Výsledek	<p>Ve výsledku se chlapci nemohli dohodnout s čím a na co si budou hrát. CH1,2 měli jasno v tom, co chtějí dělat. CH3 na tom nezáleželo, avšak jeho jediná podmínka byla, aby si hlavně nechodili vymalovávat omalovánky, protože to dělají jenom dívky. CH4 tato debata absolutně nezajímala, takže nakonec odešel pryč.</p> <p>Nakonec tedy CH2 rozhodl, že si budou hrát na vojenskou základnu a nikdo jiný neprotestoval.</p>

5.2.8 Osmá sekvence hry – hra na vojenskou základnu

Tabulka 22: Vojenská základna

Kontext	Tři chlapci si připravovali hračky na vojenskou základnu.
Preference všeobecná	Hra na vojenskou základnu
Participace	3 chlapci
Interakce	Chlapci – učitelka
Výsledek	Učitelka zatrhla chlapcům hru již při přípravě hraček a rozdělení rolí. Řekla, ať si hned uklidí ty hračky, protože se jí nelíbilo, jak jsou všude po koberci rozmístěná auta a další předměty k jejich hře. Chlapci ji poslechli a začali uklízet.

5.2.9 Devátá sekvence hry – omalovánky

Tabulka 23: Omalovánky

Kontext	Poté, co učitelka vstoupila chlapcům do hry, navrhla možnost ke hře.
Preference	Vymalovávání omalovánek s motivem princezny
Participace	3 chlapci
Interakce	Chlapci – učitelka
Výsledek	Učitelka přerušila chlapcům hru a navrhla, ať si jdou vymalovávat ke stolu omalovánky. Chlapci si tedy vzali omalovánky s motivem princezny, načež jim do toho učitelka zasáhla znovu s tím, že si přece nebudou vymalovávat omalovánky s princeznou, že to není motiv pro chlapce. CH1 jí na to odpověděl, že mu to nevádí, že si chce vymalovat princeznu, protože je ten obrázek pro jeho maminku. Učitelka to ale nechtěla slyšet, takže mu omalovánku princezny vzala a dala mu omalovánku s motivem auta, tudíž znovu zasáhla do jejich spontánního výběru a chlapci tedy nakonec vymalovali tu omalovánku, kterou jim učitelka dala.

5.2.10 Desátá sekvence hry – hra s figurkami robotů

Tabulka 24: Figurky robotů

Kontext	Společná hra chlapce a dívky s figurkami robotů.
Preference	Hra na záchranu lidstva
Participace	1 chlapec a 1 dívka
Interakce	Chlapec – dívka
Výsledek	Chlapec rozdělil figurky na hodnou a zlou, řekl dívce, že ona má hodnou figurku a on zlou, se kterou chce ovládnout svět a ona, protože má hodnou figurku, tak ho musí přemoci, aby zachránila lidstvo a svět. Dívka

	chlapci nevěnuje příliš pozornosti, hra ji brzy přestane bavit a odejde. Chlapec si tedy s figurkami hraje sám.
--	---

6 SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z mého pozorování vyplývá, že preference jsou zde spíše ve směru očekávání genderových stereotypů, protože chlapci preferují hračky charakteristické pro chlapce. Podle Richarda Lippy (2009, s. 226) totiž nabízíme dětem na hraní odlišné hračky již od narození a „děti jsou odměňovány za to, že si hrají s pohlavně adekvátními hračkami, když je tomu naopak, jsou odrazovány nebo i trestány za to, že se hrají s pohlavně neadekvátními hračkami“. V jednom případě se preference chlapců však změnili.

Dívky si volí ke hře spíše hračky, které jsou typicky dívčí, avšak v pár případech sáhly i po hračkách, které jsou typicky chlapecké.

Z genderového hlediska si dívky vybíraly hračky jako panenky nebo kočárky, často využívaný byl také domeček pro panenky. Dívky si také velice rády skládaly puzzle, především s motivem princezen, měly v oblíbenosti konkrétní dřevěnou skládačku s motivem lesa. Dále byla u dívek oblíbená stavba domečku, který si samozřejmě i zařizovaly pomocí různých dámských přípravků, které jsou v mateřské škole k dispozici. Jedná se například o prázdné lahvičky od sprchových gelů, šamponů na vlasy, laky na nehty nebo časopisy. Při hře s kočárky si dívky děti v nich rozdělovaly podle toho, jaké má dané dítě oblečení (modré, růžové) na pohlaví mužské nebo ženské. Dívky měly v oblíbenosti i kuchyňku, kde si hrály na domácnost, a vařily v ní pomocí předmětů k tomu určených. Občas si děvčata zvolila i hračky určené z genderového hlediska pro chlapce, tedy různá auta nebo roboty, ale to jen při společných hrách chlapce s dívkou.

Co se týká chlapců, tak ti preferovali hračky konstruktivní, tedy stavebnice z molitanových nebo dřevěných kostek, dále auta, nákladní, policejní nebo hasičská. V mnoha případech tyto hračky využívali k námětovým hrám na policii a zloděje nebo si z kostek stavěli vojenské základny. Občas sáhli po omalovánkách, většinou s motivem pro chlapce, tedy s auty nebo roboty. Nevypozorovala jsem, že by si chlapci hráli s hračkami, které jsou typicky dívčí, až na jeden případ, kdy si chlapci vybrali ke své činnosti vymalovávání omalovánek s motivem princezny. Co se týká společné hry chlapce s dívkou, tak děti využívaly spíše chlapecké hračky, jako stavebnice z molitanových kostek, různé dopravní prostředky nebo figurky robotů.

Preference chlapců a děvčat se liší především v tom, že dívky si ke své hře vybírají hračky, které jsou jemnější, většinou tyto hračky využívají k tomu, aby se o někoho postaraly, někomu pomohly nebo někoho zachránily. Chlapci volí hračky ke svým hrám spíše

dynamičtější, vyhledávají nějakou akci nebo bojují proti zlu, také mají v oblibě konstruktivní hry. Jsou zde určité okolnosti, které je k daným výběrům vedou. Můžeme zde uvést například málo dětí v mateřské škole nebo svobodné rozhodnutí dětí vybrat si ke své hře zrovna tuto hračku.

Co se týká vlivu učitelky na výběr hraček a na hru dětí, tak z výzkumu je patrné, že dvě učitelky navrhovaly dětem při začátku hry určité možnosti ke hře, a tím byly děti omezené. Dále do průběhu hry občas i zasáhly, opakovaně, což dětem hru ukončilo nebo se naopak změnila celá myšlenka hry, kterou dítě pravděpodobně zamýšlelo. Co se tedy týká vlivu učitelek na výběr hraček a hru dětí, tak ho zde mohu potvrdit. Příkladem by mohla být situace při stavění domečku, kdy dívky už měly postavený domeček, ale učitelka jim vstoupila do hry a navrhla jim, aby si jej přesunuly ke kuchyňce, protože tam mohou vařit. Z toho vyplývá, že jim navrhla možnost genderově směřovanou na ženské pohlaví. A posledním příkladem mého výzkumu je situace, kdy dívky skládaly puzzle s motivem princezny, přišel chlapec a tázal se jich, zda si může skládat puzzle s nimi. Dívky ho odmítly z toho důvodu, že tento motiv, který skládaly, není vhodný pro chlapce.

Co se týká stereotypů, tak především vlivem učitelky na hru a na výběr hraček, je zde můžeme potvrdit, protože učitelky navrhují takové možnosti ke hře nebo modifikaci hry tak, aby korespondovala s daným genderem. Příkladem je svobodný výběr chlapců omalovánek s motivem princezny. Tuto omalovánku chtěli chlapci darovat své matce, ale vlivem učitelky ji nedokončili, protože učitelka rozhodla, že tento motiv není typický pro chlapce a dala jim motiv k vymalování, dle jejího názoru, typičtější pro ně. Dle mého názoru tedy jsou v mateřské škole patrné genderové stereotypy.

Výsledky jsou zajímavé, poskytly mi pohled na gender z jiného úhlu. Většinou se setkáváme s pojmem gender a jeho přítomností spíše na základních školách, v mateřských školách není tato přítomnost moc popisována, proto byl tento výzkum skvělá zkušenost. V dalším výzkumu bych se chtěla věnovat spíše kvantitativnímu designu výzkumu, protože jsem byla zde limitována jen jednou mateřskou školou, tudíž si myslím, že by bylo skvělé, kdybych výzkumný vzorek rozšířila a taktéž bych uvítala, kdyby v některé z mateřských škol pracoval i učitel, což by bylo určitě zajímavé a přínosné z toho důvodu, že by mohl na genderovou problematiku pohlížet odlišněji.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Z výsledků výzkumu vyplývá, že chlapci volí hračky a hru typickou pro chlapce. Dívky volí taktéž hračky a hru typickou pro dívky, ale v pár případech si vybraly hračky spíše typické pro chlapce.

Dívky si vybíraly hračky jako panenky, kočárky, často využívaný byl také domeček pro panenky, puzzle, především s motivem princezen. Co se týká her, tak u dívek byla v oblibě stavba domečku, který si zařizovaly pomocí dámských přípravků na vlasy apod., dále hra s kočárky i hra na domácnost, v podstatě si dívky volí hry mírnější, citlivější. Chlapci si volí především konstruktivní hry nebo bojují proti zlu, co se týká hraček, jejich preferencemi jsou různé dopravní prostředky nebo roboti. Tyto preference her a hraček byly dle jejich svobodného rozhodnutí.

Data z výzkum od Smetáčkové (2015) uvádějí, že děti přisuzují panenky dívkám a dopravní prostředky chlapcům. Smetáčková ve svém výzkumu pozorovala děti ve věku od 3 do 7 let, já jsem pozorovala děti ve věku od 5 do 7 let. Ve svém výzkumu uvádí, že výběr panenek ke hře s věkem děvčat klesá, to znamená, že dívky ve věku tří let si hrají s panenkami častěji než dívky předškolního věku, ty už preferují spíše malování, budování staveb nebo vystřihování, což se s mými výsledky výzkumu z části shoduje. Co se týká chlapců, tak Smetáčková uvádí, že s věkem zájem o hru s auty klesá. S vyšším věkem chlapců narůstá zájem o technické a konstruktivní hry, což mohu ve svém výzkumu také potvrdit.

Výzkumy se shodují, že hračky pro dívky jsou spojovány s estetikou a péčí, zatímco hračky, které jsou považovány za vhodné pro chlapce se vyznačují akcí, strojírenstvím a technikou (Francis, 2010).

Jiná studie ukazuje, že dívky předškolního věku preferují simulační hry např. hry na vaření, na obchod, více než chlapci, kteří dávají přednost konstruktivním hrám (Gmitrova, et al., 2009).

Limitem mého výzkumu je to, že doktorka Smetáčková sbírala data pomocí pozorování volné hry a vedla i individuální rozhovory s dětmi, kterých bylo značné množství, kdežto já jsem prováděla zúčastněné pozorování jen v jedné mateřské škole, tudíž z mého výzkumu není jasné, zda tento rozdíl platí nebo ne. Naopak výhodou mého výzkumu je pozorování přirozené hry dětí, nezasahovala jsem jim do hry, kdežto Smetáčková vedla s dětmi rozhovory a tím zjistila něco jiného, než co děti opravdu preferovaly ve svých hrách. Například Smetáčková ve svém výzkumu uvádí, že zhruba polovina dětí byla pozorována

s takovou hračkou, kterou při rozhovoru uvedly jako svoji oblíbenou, ale druhá polovina dětí si hrála s odlišnými hračkami, než jaké označily za své oblíbené v rozhovorech.

Můj výzkum potvrdil, že děti si vybírají ke svým hrám takové hračky, které jsou v souladu s jejich genderem, ale spíše na straně chlapců než dívek. Dívky jsou ve svých preferencích hraček variabilnější než chlapci. To znamená, že dívky ve hře využívají i takové hračky, které nejsou genderově typické. Toto zjištění může svědčit o malém výběru hraček v mateřské škole nebo i o tom, že se děti často zapojovaly do skupinových her, a tím se přizpůsobily výběru hraček jiných dětí. Především při společných hrách chlapců s dívkami, kdy se dívky přizpůsobily výběru hraček chlapcům.

Výzkum dále ukazuje, že učitelky navrhuji takové možnosti ke hře nebo modifikaci hry tak, aby korespondovala s daným genderem. Dle mého názoru tedy jsou v mateřské škole patrné genderové stereotypy, a to především vlivem učitelky.

Z výzkumu od Doležalové (2009) vyplývá, že učitelky v mateřské škole genderové stereotypy používají, přestože si to neuvědomují. Tato skutečnost je podmíněna neznalostí učitelek o problematice genderových stereotypů, kdy většina učitelek považuje svou genderově stereotypní komunikaci za běžnou, nepovažují ji za něco, co by mohlo chlapcům nebo dívkám uškodit.

S tímto výsledkem se mohu ve své práci ztotožnit z toho důvodu, že učitelky zasahovaly dětem do hry a do výběru hraček. Používaly genderově stereotypní komunikaci a genderově odlišné přístupy k dětem. Nemohu si být však jistá, zda si to uvědomovaly nebo ne, tuto informaci bych musela doplnit rozhovorem s učitelkami v mateřské škole.

Na závěr bych ráda shrnula to, že děti ve svých preferencích hraček využívají gender. Vývoj dítěte se posiluje ve všech směrech, tudíž pro komplexní rozvoj dítěte je zapotřebí, aby nabídka hraček a her byla co nejširší a pro dítě tak obohacující.

Výsledky výzkumu vyšly zajímavě, avšak v případě, že bych celý výzkum měla absolvovat znovu, postupovala bych jinak. Určitě bych výzkumnou metodu obohatila například o interview buď s dětmi nebo s učitelkami mateřských škol. Dále bych rozšířila svůj výzkumný vzorek o více mateřských škol a taktéž by bylo přínosné, kdybych mohla vést rozhovor i s učitelem mateřské školy, což by bylo jistě obohacující a výsledky výzkumu by mohly vyjít komplexněji.

ZÁVĚR

Hlavními cíli mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou genderové preference dětí při výběru hraček ke hře a zároveň prozkoumat, zda se vlivem učitelky na hru a výběr hraček dětí tyto preference liší.

V teoretické části práce byly vymezeny koncepty, které poukazují na genderové rozdíly při volné hře mezi chlapci a dívkami. Dále zde byla popsána vývojová hlediska v genderové socializaci předškolního dítěte. V poslední části byly sumarizovány poznatky o hře a hračky v předškolním věku a jejich vlivu na vývoj dítěte.

V praktické části jsem zjišťovala, jaké jsou genderové preference dětí při výběru hraček ke hře a zároveň jsem zjišťovala, zda se vlivem učitelky na hru dětí tyto preference liší, to vše pomocí zúčastněného pozorování, které jsem realizovala v jedné mateřské škole ve Zlínském kraji. S touto mateřskou školou jsem nejdříve navázala kontakt, a poté jsme si domluvili časový harmonogram, který vyhovoval oběma stranám.

Data jsem analyzovala pomocí modifikované objektivní hermeneutiky tak, že jsem vybrala jen určité úrovně interpretace, které se skládaly z kontextu, který předcházela určité interakci, taktéž byla vymezena participace a preference vždy jedné sekvence hry. Toto jsem si rozdělila na dvě kategorie – dívky a chlapce. Vždy jsem popisovala jednu sekvenci hry pomocí výše uvedených úrovní, a nakonec jsem shrnula výsledky jednotlivé sekvence hry.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že preference jsou zde spíše ve směru očekávání genderových stereotypů, protože chlapci preferují hračky typické pro chlapce. I dívky si volí ke hře spíše hračky, které jsou typické pro dívky, i když v pár případech tomu bylo jinak.

Co se týká vlivu učitelky na výběr hraček a hru dětí, tak z výzkumu je patrné, že dvě učitelky navrhovaly dětem při začátku hry vždy určité možnosti, a tím byly děti omezené. Dále do průběhu hry občas i zasáhly, opakovaně, což dětem hru ukončilo nebo se naopak změnila celá myšlenka hry, kterou dítě pravděpodobně zamýšlelo.

K otázkám genderu bude vždy co zkoumat. Co se týká genderových stereotypů, tak v pár případech je mohu potvrdit také, ale spíše vlivem učitelky, pravděpodobně to vyplývá z toho, že jsou v nás silně zakořeněny, a proto jsou přítomné již u dětí předškolního věku, ale i u mladších.

Myslím si, že vhodným výzkumným designem pro diplomovou práci by mohl být kvantitativně orientovaný výzkum. Díky zkušenostem, které jsem získala z psaní bakalářské

práce, bych příště provedla pozorování ve vícero mateřských školách, které bych ještě potvrdila rozhovory s dětmi, učitelkami nebo učiteli mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Babanová, A. (2008). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR*. Praha: Gender Studies.
2. Babanová, M. A., Hausenblasová, M. J., Kolářová, M. J., Krobová, B. T., & Smetáčková, P. D. I. (2014). *Stereotype-Free: Choose Your Career Freely. Activities for Elementary School Projects*. Praha: Gender Studies. Dostupné z https://aa.ecn.cz/img_upload/8b47a03bf445e4c3031ce326c68558ae/stereotype-free_choose-your-career-freely.pdf
3. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
4. Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
5. Bosá, M., & Mínavičová, K. (2006). *Rodovo citlivá výchova* (2. doplnené vydanie). Bratislava: EsFem. Dostupné z http://monikabosa.weebly.com/uploads/6/4/6/8/6468731/brozura_rcv_final.pdf
6. Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.). (c2014). *The Sage handbook of play and learning in early childhood*. Los Angeles; London: Sage.
7. Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
8. Doležalová, L. (2009). Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia pedagogica*, 14(1), 1-14. Dostupné z <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/77/180>
9. Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender* (2nd ed). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
10. Flick, U. (2018). *Introduction to Qualitative Research*. Great Britain: SAGE Publications.
11. Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325-344.

12. Gmitrova, V., Gmitrov, J., & Podhajecká, M. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339-351. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/03004430601101883>
13. Goldman, B. (2017). Two minds: The cognitive differences between men and women. *Stanford medicine*, 2017.
14. Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence* (Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.)). V Praze: Metafora.
15. Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
16. Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
17. Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
18. Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
19. Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
20. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
21. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
22. Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
23. Kukla, L. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing.
24. Lippa, R. A. (2009). *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
25. Matějček, Z. (2013). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 6). Praha: Portál.
26. Muehlenhard, C. L., & Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing Between Sex and Gender: History, Current Conceptualizations, and Implications. *Sex Roles*, 64, 791-803. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9932-5>
27. Navrátilová, H., & Petřů Puhrová, B. (2018). *Máme hračku, tak co s ní?: od teorie k verifikaci v prostředí mateřské školy*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati.

28. Nutkins, S., McDonald, C., & Stephen, M. (2013). *Early childhood education and care: an introduction*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.
29. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
30. Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada.
31. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
32. Renzetti, C. M., Curran, D. J., & Maier, S. L. ([2014]). *Women, men and society* (Pearson new international edition). Harlow: Pearson.
33. Smetáčková, I. (2015). Kognitivní a behaviorální aspekty preference hraček z genderového hlediska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 49(3), 187-206.
34. Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
35. Strnadlová, A. (2012). *Problematika genderu v základních školách: studijní text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
36. Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
37. Svobodová, E. ([2010]). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, společnost pro kvalitní vzdělávání.
38. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
39. Urban, L. (2017). *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada.
40. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Praha: Karolinum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- D Dívka
CH Chlapec
U Učitelka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Genderové stereotypy (Havigerová, 2011 s. 62).....	14
Tabulka 2: Domeček.....	33
Tabulka 3: Zařizování domečku.....	34
Tabulka 4: Hra v domečku.....	34
Tabulka 5: Hra v domečku – pokračování.....	35
Tabulka 6: Hra v domečku – pokračování.....	35
Tabulka 7: Domeček pro panenky.....	35
Tabulka 8: Puzzle.....	36
Tabulka 9: Puzzle – pokračování.....	36
Tabulka 10: Kočárek.....	37
Tabulka 11: Auta.....	37
Tabulka 12: Skládačka.....	38
Tabulka 13: Hra s figurkami robotů.....	39
Tabulka 14: Omalovánky.....	39
Tabulka 15: Stavba domečku.....	40
Tabulka 16: Vojenská základna.....	40
Tabulka 17: Omalovánky.....	41
Tabulka 18: Stavebnice z kostek.....	41
Tabulka 19: Hra na policii a zloděje.....	42
Tabulka 20: Hra na policii a zloděje.....	42
Tabulka 21: Hra s auty.....	43
Tabulka 22: Vojenská základna.....	43
Tabulka 23: Omalovánky.....	44
Tabulka 24: Figurky robotů.....	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka záznamu z pozorování

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ZÁZNAMU Z POZOROVÁNÍ

Datum: 23.10.2020

Čas pozorování: 7:00-9:00 hodin

Třída předškolních dětí

7:00 – 7:30

Do mateřské školy jsem přišla v pátek v 7 hodin ráno, do třídy předškolních dětí. Když jsem vešla, byly ve třídě pouze čtyři dívky. Na můj příchod nereagovaly nijak překvapeně, protože jim bylo od paní učitelky vysvětleno, že se na ně přijde podívat jiná paní učitelka. Děti v této mateřské škole jsou na tyto situace zvyklé, dějí se zde poměrně často.

Touto situací jsem byla velmi potěšena, protože se alespoň děti chovaly v mé přítomnosti přirozeně.

Po deseti minutách se začaly scházet ve třídě i ostatní děti. Bylo jich už 6, samé dívky.

Dívky dostaly od paní učitelky na výběr ze dvou činností. První možnost se týkala omalování a druhá možnost se týkala stavění stavebnice. Děvčata si tedy vybrala stavět stavebnici z molitanových kostek a rozhodla se, že si postaví domeček.

7:30 – 8:00

Stavbu domečku organizovala jen jedna dívka, ostatní ji poslouchaly a jedna dokonce stála úplně bokem. Dívka okamžitě začala organizovat, jakmile měly domeček postavený, tak jim řekla, aby nanosily do domečku všemožné věci. Jedny z nich byly i prázdné lahvičky od sprchových gelů, šamponů na vlasy, laky na nehty atd. druhá dívka donesla do domečku časopis, kde na přední obálce časopisu bylo vyobrazeno auto, takže dívka, která vše organizovala, jí časopis okamžitě vrátila, protože prý ten je jenom pro kluky a ten holky číst nebudou.

Když jsem se dívky zeptala, zda je domeček postavený jen pro ně, odpověděla za všechny že ano, a že do něj nikoho jiného nepustí, hlavně ne kluky, protože je nemají rády.

8:00 – 8:30

Dále v průběhu jejich činnosti přišla paní učitelka a ptala se jich, proč si ten domeček nepostavily u kuchyňky, přece by to bylo lepší místo, protože by tam mohly vařit. Na tento popud od paní učitelky děvčata domeček předělala ke kuchyňce.

V průběhu jejich hry v domečku jsem vyzorovala, že děvčata si tedy hrají na dvě maminky, ale žádný tatínek. Tyhle role rozdělila první z dívek, která vše ostatní i organizovala.

Nakonec přišli do třídy i dva chlapci a hned začali zjišťovat co se děje a kdo si s čím zrovna hraje. Když zjistili, že jsou ve třídě samá děvčata, tak zůstali stát bokem a jen se dívali. Zaujal mě jeden z chlapců, kterého asi opravdu zajímalo, co si holky staví, takže se rozhodl přijít blíž a zeptal se, zda se může přidat k jejich hře načež mu jedna z dívek odpověděla, že určitě ne, protože to je domeček jenom pro holky. Nakonec se tam začaly děti dohadovat.

Po chvíli si toho všimla paní učitelka a šla za děvčaty, kterých se zeptala, zda by nechtěly do domečku přibrat i jednoho z chlapců, aby hrál roli tatínka, že ten jim přece ještě chybí. Dívky souhlasily i přes to, že z počátku nechtěly v domečku nikoho jiného a obzvláště ne chlapce.

8:30 – 9:00

V této půlhodině jsem pozorovala dvě děvčata, která si hrála s domečkem pro panenky. Jedna dívka rozdělila role hned na začátku. Sobě dala postavičku maminky a druhé dívce dala postavu holčičky. Když jsem se první z dívek ptala, kde mají i tatínka, tak se jen zeptala, proč by tam měl být, že oni doma s mamkou taky nemají tatínka.