

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra tělesné výchovy**

**ROZDÍL MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI  
V POHYBOVÝCH AKTIVITÁCH V PŘEDŠKOLNÍM  
VĚKU**

**DIFFERENCES BETWEEN BOYS AND GIRLS IN  
PHYSICAL ACTIVITIES AT PRESCHOOL AGE**

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.

Autor diplomové práce: Bc. Alena Slípková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinované studium

Diplomová práce ukončena: duben, 2012

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

.....  
Alena Slípková

V Praze dne 7. dubna 2012

## Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce Doc. PhDr. Haně Dvořákové, CSc., za odborné vedení a podporu při tvorbě mé diplomové práce a za mnoho podnětných rad a informací týkajících se zvolené problematiky.

## Anotace

Tato diplomová práce se zabývá genderovou analýzou pohybových aktivit chlapců a dívek předškolního věku, navštěvující mateřské školy v Praze 4. Cílem je zmapovat pohybové aktivity předškolních dětí genderovou optikou. Pro sběr dat bylo použito dotazníkové šetření.

Diplomová práce se v teoretické rovině zabývá problematikou gender, pohybem a motorikou se změřením na předškolní věk a systémem předškolního vzdělávání v České republice. V praktické části zjišťuje vztah předškolních dětí k pohybovým aktivitám a porovnává je podle pohlaví, zkoumá, zda jsou názory rodičů zatíženy genderovými stereotypy a ověřuje vliv rodiny na pohyb dětí.

## Klíčová slova:

Gender, pohybové aktivity, předškolní dítě, chlapec, dívka, mateřská škola, pohyb, rodina, genderové stereotypy

## Abstract

This thesis deals with the gender analysis of physical activity of boys and girls at preschool age who are attending kindergarten in Prague 4. The aim is to explore whether the physical activity of boys and girls can be load by gender in preschool age. For collection of the data has been used a questionnaire survey.

This thesis in the theoretical level deals with the issues of gender, movement and motor activity with focus to the preschool age and preschool education in the Czech Republic. In the practical part it looks into relationship of preschool children towards to physical activity and compares them by gender, it also examines whether the views of parents are loaded by gender stereotypes and verifies the family influence on the movement of children.

## Keywords:

Gender, physical activity, preschool child, boy, girl, kindergarten, movement, family, gender stereotypes.

## Obsah

1	Úvod .....	9
2	Gender .....	12
2.1	Biologické pohlaví .....	12
2.1.1	Pohlavní (biologické) rozdíly .....	13
2.2	Gender .....	15
2.3	Maskulinita a feminita.....	16
2.4	Genderové role .....	18
2.5	Genderové stereotypy.....	19
2.6	Genderová identita .....	20
2.7	Psychologické teorie vzniku a vývoje genderových rolí.....	21
2.8	Genderová socializace.....	24
2.8.1	Gender působí již před narozením.....	25
2.8.2	Interakce mezi rodičem a dítětem .....	26
2.8.3	Genderová socializace a hračky .....	27
2.8.4	Genderové rozdíly ve hře u dětí a v typech přátelství.....	28
2.8.5	Obrazy genderu v dětské literatuře.....	30
2.9	Školství a gender .....	30
2.9.1	Ženy a muži ve školství.....	31
2.9.2	Pedagogický sbor .....	31
2.9.3	Gender ve škole .....	32
3	Pohyb a motorika člověka .....	34
3.1	Pohyb.....	34
3.1.1	Pohybová aktivita .....	34
3.1.2	Podstata pohybové činnosti .....	35
3.2	Vývoj a formy pohybu .....	36
3.2.1	Růst a vývoj dítěte ve vztahu k motorice .....	37
3.2.2	Získávání základních dovedností v ontogenezi.....	38

3.3	Zdatnost dětí.....	40
3.4	Pohybové schopnosti.....	40
3.5	Dítě a osvojování pohybových dovedností .....	42
3.6	Fyzická zdatnost předškolních dětí, motorická výkonnost .....	43
3.7	Zájmové pohybové aktivity a sportovní specializace předškolních dětí 47	
4	Systém předškolního vzdělávání .....	49
4.1	Specifika předškolního vzdělávání .....	50
4.1.1	Vzdělávací obsah a oblasti předškolního vzdělávání .....	50
4.2	Genderová rovnost v RVP a ŠVP .....	51
4.3	Cíle tělesné výchovy v mateřské škole .....	52
5	Výzkumná část .....	54
5.1	Cíl výzkumu .....	54
5.2	Pilotní výzkum .....	54
5.3	Formulace hypotéz .....	54
5.4	Použité metody a způsoby jejich zpracování .....	55
5.5	Použitý výběrový soubor a výzkumný terén.....	55
5.6	Výsledky dotazníkového šetření .....	57
6	Diskuze .....	76
7	Závěry .....	79
	Seznam literatury .....	80
	Internetové zdroje .....	83
	Seznam tabulek .....	84
	Seznam grafů.....	84

*„Výraz „příroda a výchova“ je pohodlnou rýmovačkou, protože dvěma slovy odlišuje nesčetné množství prvků, z nichž se osobnost skládá. Příroda dává člověku vše, co si do světa přináší. Výchova je každý vliv, který na něj působí po narození. Rozdíl je jasný: jedno způsobuje to, jaké dítě je, včetně jeho ještě neprojevených sklonů k tělesnému růstu a rozvoji mysli, to druhé vytváří prostředí, v němž se růst odehrává, může vrozené sklony posilovat anebo mařit, anebo vytvářet úplně nové.“*

(English Men of Science: Their Nature and Narture, Francis Galton in Lippa 2009, st. 17)



# 1 Úvod

Ke své diplomové práci jsem si zvolila téma rozdílů pohybových aktivit mezi chlapci a dívkami v předškolním věku. V úvodu je nutno zdůraznit, že se v této práci nechci zabývat fyziologickými rozdíly, ani rozdíly výkonnosti jednotlivých pohlaví. Problémy, které chci popsat, se týkají zájmu o pohybové aktivity z pohledu gender a ne jeho kvalitou. Chování chlapců a dívek je již od samotného narození ovlivňováno z hlediska pohlaví a to se zcela jistě odráží i v pohybových činnostech – v zájmu o ně, druzích, obsahu, podmínkách, objemu i v podpoře ze strany rodičů i učitelů. To vše ovlivňuje a usměrňuje pohybovou aktivitu dětí v předškolním věku. Předkládaná diplomová práce by měla zmapovat, nakolik jsou pohybové aktivity předškolních dětí ovlivněny genderovými stereotypy.

Generové stereotypy jsou zakořeněny ve všech oblastech našich životů i vzdělávacích institucí. Osobnost každého rodiče i pedagoga je určitou měrou také zatížena genderovými stereotypy a hrozí jejich přenos na děti. V uvědomění si tohoto rizika a zodpovědnosti spatřuji sekundární, skrytý význam mé diplomové práce. I když tuto problematiku přímo neřeší, teoretická část přináší závažné informace k zamyšlení nejen pro pedagogické pracovníky.

Česká veřejnost se o problematiku genderu zajímá poměrně krátkou dobu. Izolace našeho světa před rokem 1989 byla velmi hluboká. Jen zvolna a s obtížemi obracíme kormidlo pozornosti k sociálním teoriím a myšlenkovým proudům feminismu a otázkám genderu. Je pro nás bohužel nenávratně ztracená možnost bezprostřední konfrontace v době jejich zrodu a působení. I s tím se naše společnost postupně vyrovnává a toto citlivé téma si nachází zaslouženou pozornost i u nás. V genderu dominují dvě hlavní oblasti zájmu – gender a politika zaměstnanosti a gender v rodině. Náhled do problematiky genderu ve školství však zatím patří mezi okrajovou záležitost hlavního proudu zájmu. Při hledání literatury a informačních zdrojů jsem se o tom měla možnost přesvědčit. A pokud je gender ve školství okrajovou záležitostí, tak téma genderu v předškolním vzdělávání je mizivé. S touto prací úzce souvisí právě gender v rodině a generová socializace.

Na tomto místě je důležité zdůraznit, že Česká republika a potažmo i české školství přijalo na mezinárodní i národní úrovni celou řadu legislativních opatření a

dokumentů, deklarující přístup rovných příležitostí a prosazování stejného přístupu k oběma pohlavím. Jedná se zejména o Ústavu ČR, Listinu základních práv a svobod a v oblasti specifické problematiky školství pak Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Dítě se však rodí do dané reality, se kterou nelze dělat nic jiného, než se jí přizpůsobit. Právě nejranější dětství je obdobím, kde svéprávný jedinec nemá volbu. Je přivedeno do sociálního světa - rodiny, který vznikl bez jeho sebemenší vůle a vlivu a dítě je svým způsobem odsouzeno k tomu, aby se od tohoto světa pouze učilo, bez významnější možnosti jej měnit. Jde o etapu primární socializace, než dítě vstoupí do vzdělávacích institucí, jako jsou školka nebo škola. Dítě považuje vše, s čím se pravidelně setkává, za jediné možné a o ničem nepochybuje. Stejně nepochybuje ani o těch, kteří mu realitu zprostředkovávají, o svých nejbližších. To, co oni dělají a říkají, je dané. A tak skrze své zprostředkovatele – rodiče, prarodiče, opatrovatele – získává svou identitu. Nejčastěji dítě tedy formuje rodina, a proto souvislost mé práce a genderu v rodině.

Předškolní děti, které jsou ústředním tématem této diplomové práce, procházejí právě obdobím sekundární socializace, to znamená, že již nejsou v kontaktu jen s omezeným počtem lidí z rodiny, ale působí na ně více lidí, v mateřské škole lze hovořit o vzorku společnosti – stejně starých dětí a dospělých. V této době získává dítě možnost vidět jinou realitu a porovnávat. V těchto souvislostech hovoříme o generové socializaci.

Obsahem této práce jsou pohybové aktivity předškolních dětí – pohyb je jedna ze základních potřeb dítěte a nejdůležitější prostředek pro objevování a poznávání světa. Pohyb je základní životní projev a i základní biologická potřeba. Rozvoj pohybových dovedností úzce souvisí s celkovým vývojem dítěte. Je zřejmé, že pohlaví pro výše uvedené není rozhodující. Mateřská škola a předškolní pedagogové by se měli podílet na motivaci dítěte k pohybovým aktivitám, vytváření kladného vztahu k pohybu a tím budovat základ pozitivního vztahu ke sportu a zdravého životního stylu.

**Cílem této diplomové práce zjistit, zda jsou pohybové aktivity chlapců a dívek v předškolním věku generově zatíženy.** Zda sportovní a pohybové činnosti volí jako zájmové aktivity více chlapci nebo dívky, zda tyto činnosti nabízí současná

mateřská škola, kdo z rodiny vybírá pro děti aktivity, jestli se setkali rodiče při výběru aktivit pro děti s genderovými stereotypy, jaké druhy pohybových dovedností zvládají chlapci a jaké dívky.

## 2 Gender

Výzkum pohlavních rozdílů nutně nepodporuje nerovnoprávnost mezi pohlavími. I když najdeme pohlavní rozdíly mezi muži a ženami, neznamená to, že jedno pohlaví je lepší než druhé. *„Málokdo by popíral, že se ženské a mužské genitálie se liší, je však hloupost se ptát, zda jsou ženské genitálie nadřazené mužským či obráceně. Rozdíly jsou rozdíly. To, jak se na ně díváme, je otázka hodnot. (Diane Halpernová in Lippa, 2009, st. 22)*

Úvodní kapitola mé diplomové magisterské práce se velmi podrobně zabývá problematikou genderu. Považuji ji stěžejní část, a proto je zpracována velmi podrobně. Cílem je přiblížit čtenáři problematiku, osvětlit základní pojmy jako je biologické pohlaví a biologické rozdíly, gender, maskulinita a feminita, generové role a stereotypy, generová identita a s ohledem na téma má práce pak podrobněji rozebírá psychologické teorie vzniku generových rolí. Velký prostor je věnován generové socializaci, obsahující několik kapitol a genderu ve škole.

Pojem gender bývá často ztotožňován zaměňován s biologickým pohlavím. Pohlaví je univerzální kategorií, která se nemění. Proto nejprve vysvětlím pojem biologické pohlaví.

### 2.1 Biologické pohlaví

Biologické pohlaví můžeme definovat jako biologickou charakteristiku, která je jedinci dána již před narozením a během jeho života se nemění. (Petrušek, 1996). Pohlaví se týká biologických rozdílů mezi samcem a samicí druhu, viditelných rozdílů v pohlavních orgánech a jejich rozdílů v reprodukční funkci.

Podle Oaklyové pohlaví – anglicky sex, má v angličtině dva významy: *„vztahuje se jednak na rozdíly mezi jednotlivci, které je dělí do dvou skupin – mužské a ženské (pohlaví), jednak na způsob chování – „kopulační“ chování, které je východiskem rozmnožování (sexualita, pohlavní styk).“ (Oaklyová, 2000, st. 22)* Tímto způsobem se nerozmnožují všechny organismy. Při lidském rozmnožování dochází k předání buněčného materiálu mezi dvěma různými typy jedinců – mužským a ženským. Lidské rozmnožování je pohlavní. Proces výměny a mísení genetického materiálu biologové nazývají jako „sexualitu, pohlavnost“. *„Genetický materiál tedy přináší do procesu*

*rozmnožování muž i žena, pouze jeden z nich, a to muž, však určuje pohlaví dítěte. O tom, zda se narodí chlapec nebo děvče, rozhoduje jeden chromozom ve spermii muže.“* (Oaklyová, 2000, st. 23) Buňky ženských vaječníků i mužských varlat obsahují 23 párů chromozomů, v nichž je zakódovaná celá genetická informace budoucího dítěte. Jeden pár z těchto chromozomů se označuje jako pohlavní chromozomy, neboť se primárně podílí na určení toho, zda se oplodněné vajíčko vyvine jako mužský či ženský plod. „*Tento chromozom má dvě varianty, X a Y. Vajíčka obsahují pouze chromozom X, spermie mají buď chromozom X nebo Y.*“ (Oaklyová, 2000, st. 23) Oplodní-li vajíčko spermie s chromozomem Y, narodí se chlapec, pokud s chromozomem X, narodí se děvče. Geneticky je pohlaví určeno již při samotném početí (Oaklyová, 2000). Jak uvádí Renzetti (2003) začíná proces pohlavní diferenciaci v šestém týdnu vývoje embrya. To znamená, že od momentu početí až do šestého týdne vývoje jsou všechna embrya, ať už s uspořádáním XX, nebo XY, pohlavně bipotencionální, tedy anatomicky identická a vyvíjí se v nich ústrojí potřebné pro budoucí vývoj jak v muže, tak v ženu. V šestém týdnu se do procesu zapojí genetické pochody ve spojení s různými hormony. To vede k fyzické diferenciaci pohlaví, vývoji mužských a ženských pohlavních orgánů. Biologické pohlaví jedince jsou lékaři schopni za pomoci moderní techniky zjistit ještě před jeho samotným narozením. Během jeho vývoje neexistuje přirozená cesta k jeho změně. Je tedy trvalé, stálé a nemusí se vždy ztotožňovat s pohlavím sociálním.

### **2.1.1 Pohlavní (biologické) rozdíly**

Chromozomy a hormony (ve své práci se problematikou hormonů nezabývám) ovlivňují vývoj pohlaví. V této části používám termín pohlavní rozdíly, protože je mým cílem porovnat dvě biologické skupiny: muže (chlapce) a ženy (dívky). Použitý výraz pohlavní rozdíly nemá nic společného s důvody těchto rozdílů. Výsledky studií se mohou lišit a jsou komplikované.

Podle Oakleyové (2000) je genetické mužství spojeno nejen s penisem a varlaty, ale také větší výškou, váhou a fyzickou silou. To je shrnutí předností chromozomu Y. Při narození váží chlapci víc než děvčátka, v západních zemích se chlapci rodí asi o dva a půl centimetru delší než dívky. Ve dvou letech a ve věku čtyři a čtvrt roku jsou vyšší v průměru o jeden centimetr. Z hlediska somatotypu (typu tělesné stavby) existují

viditelné rozdíly mezi muži a ženami, v naší společnosti přijímané jako standardní. Dívky mají méně svalové hmoty a existují důkazy toho, že chromozom X zabraňuje vývoji velkých svalů. Také poměrná velikost hlavy, trupu, končetin atd. se u mužů a žen vzájemně liší. Chlapci umírají častěji než dívky při potratu nebo porodu. Na následky poškození při porodu umírá o 54% více chlapců a na následky vrozených vad o 18% více chlapců než dívek (lze vysvětlit jejich vyšší porodní váhou a větším obvodem hlavičky novorozence). Během prvního roku života umírá z celkového počtu úmrtí kojenců 54% chlapců. Tento poměr je pozoruhodně stálý. V různých věkových kategoriích je vždy vyšší počet umírajících mužů než žen.

Jak uvádí Renzetti je představa, že muži a ženy mají odlišný mozek velmi stará. V devatenáctém století se například věřilo, že ženy jsou méně inteligentní než muži, protože mají menší mozek. Dnes je ale již málo vědců, kteří by tvrdili, že rozdíly ve velikosti mozku mužů a žen korelují s vyšší inteligencí jednoho nebo druhého pohlaví. Faktem je, že mužský mozek je v průměru větší než mozek ženský. Byla vyvinuta hypotéza (Gazzaniga, 1992 in Renzetti, 2003), že u mužů dochází k výraznější lateralizaci mozku než u žen – tj., že muži jsou při provádění mozkové činnosti závislejší na jedné mozkové hemisféře, zatímco ženy mohou využít hemisfér obou.

Většina lidí považuje za hlavní rozdíl v chování mužů a žen agresi – konkrétně to, že muži jsou agresivnější než ženy. Výzkumy agresivity poskytují jeden z nejkonsistentnějších výsledků, který se týká pohlavních rozdílů v chování, a to od dětí předškolního věku po dospělé. Jedno z vysvětlení těchto rozdílů je spojeno s faktem, že muži vylučují větší hladiny testosteronu. Zde je důležité připomenout, že muži a ženy vylučují stejné pohlavní hormony, ale v odlišném množství. Jak uvádí Renzetti, vědci však stále ještě nejsou z různých důvodů schopni vztah mezi testosteronem a specifickým lidským chováním přesně určit. (Renzetti, 2003)

Na závěr této kapitoly musím podtrhnout vzájemnou interakci biologických a sociálních faktorů. Tato problematika je velmi složitá a je mnoho teorií o vzájemném působení biologie a kultury. Pro potřeby mé práce však není podstatné se o nich dále zmiňovat.

## 2.2 Gender

Historie genderu je v porovnání s jinými stejně významnými sociálními pojmy relativně krátká. „Potřeba definovat podobný analytický nástroj vyvstala až v průběhu minulého století jednak v souvislosti s aktivací ženského hnutí, které nastolilo téma systematických nerovností mezi muži a ženami ve vyspělých západních zemích, ale též v souvislosti s rozvojem řady sociálněvědních disciplín. Výzvu, na kterou měly alternativní teorie genderu odpovědět, lze shrnout do dvou základních otázek: (Kimmel 2000 in Pavlík, Smetáčková 2006)

1. Proč jsou v každé známé společnosti lidé dělení na základě genderu? Proč vnímáme muže a ženy jako rozdílné a které rozdíly pokládáme za významné?
2. Proč je téměř každá známá společnost založena na mužské dominanci? Proč jsou v každé společnosti zdroje ekonomické, symbolické, politické rozděleny nerovně a proč jich muži vždy kontrolují více?

„Jinými slovy má gender pomoci pochopit a vysvětlit genderovou rozdílnost a genderovou dominanci.“ (Pavlík in Smetáčková, 2006, st. 9)

Souhrnně lze označit gender jako sociální ženství a mužství. Je to sociální konstrukt, který je spojován s pohlavím, přesto není příčinným následkem pohlaví.

Podle Maříkové je pojem gender do češtiny převzat ze soudobé angličtiny, kde původně znamenal gramatický rod. Z odborného jazyka se nový obsah a význam pojmu gender dostal do jazyka běžného a stal se jeho nedílnou součástí.

„Výraz gender odkazuje k rozdílu mezi mužem a ženou, resp. muži a ženami, anebo také mezi mužským a ženským. Tyto rozdíly mnozí vnímají jako cosi daného, neměnného, tudíž i normálního či dokonce přirozeného. Ve skutečnosti se jedná o lidský „výtvar“ – naši (lidskou) konstrukci. Z gendrového hlediska pak jde o takové rozdíly mezi mužem a ženou, které nejsou předurčeny biologicky, geneticky ani nikterak jinak „od přírody“, nejsou dány dopředu, nýbrž vznikají, jsou dány a jsou podmíněny kulturně, historicky a sociálně. Tento sociální konstrukt není a ani ze své podstaty nemůže být ničím univerzálním, neboť se mění podle místa a času svého vzniku, navíc je ovlivněn sociální příslušností jeho tvůrce (resp. tvůrců) i jeho nositele (resp. nositelů).

*Skutečnost, zda jsem muž nebo žena stále podstatným způsobem ovlivňuje mé hodnotové orientace, možnosti, šance, životní perspektivy, volbu životních strategií, můj životní styl. Tento fakt má vliv na výši a směr mého vzdělání, výběr mého povolání, výši mého výdělku i pracovní pozici. Gender je mocnější než pohlaví (které je biologickou daností), vyvíjí na nás větší tlak, působí silněji v našich životech, výrazněji než pohlaví nám „organizuje“ náš všední život.“ (Maříková, 2000, st. 11 – 12)*

Oakleyová uvádí, že gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času a místa, působení genderu ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahující se k ženám a mužům je v různých společnostech, obdobích či sociálních skupinách rozdílné. Pohlaví je stálé, avšak je třeba připustit proměnlivost genderu (Oakleyová, 2000).

*„Gender je mocenský vztah, přičemž je důležité zdůraznit, že moc není vlastností jednotlivců, ale jde o základní aspekt sociálního života, nedílnou součást všech sociálních vztahů. Proto je také obvykle neviditelná právě pro ty, kdo jí mají nejvíce. Svá zvýhodnění si prakticky neuvědomujeme, protože je bereme jako samozřejmost. Ve vztahu ke genderu obecně platí, že muži jako skupina vládnou větší mocí než ženy jako skupina.“ (Kimmel 2000 in Pavlík, Smetáčková 2006, st. 9)*

Gender je podíl maskulinity a feminity u dané osoby a je zřejmé, že u mnoha lidí jsou přítomny obě tyto kvality. U normálního muže převažuje maskulinita a u normální ženy feminita. (Stoller in Oakleyová, 2000)

Jde tedy o mnohem složitější kategorii. *„Gender je většinou definován sociální situací, neboli je viditelný jako suma vlastností včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat ke komunikaci. Gender je stále vidět“ (Oakleyová, 2000, st. 123). „Gender se týká kultury – sociálního rozlišení maskulinity a feminity.“ (Oakleyová, 2000, st. 20)*

### **2.3 Maskulinita a feminita**

Gender je vztahový koncept, který se utváří vlivem kulturních a společenských faktorů. Důsledkem těchto vlivů se vytváří proměnlivý gender. Jeho obsahem můžeme chápat obsáhlé soubory vlastností přisuzovaných mužům nebo ženám. Tyto soubory jsou označovány jako maskulinita (neboli mužství) a feminita (neboli ženství).



*„Výzkumníci v oblasti psychologie chápou maskulinitu a feminitu jako individuální rozdíly (variance) ve znacích a chování souvisejících s genderem, tedy jako rozmanitost existující v rámci obou pohlaví. Maskulinita a feminita jsou ty aspekty genderu, které kolísají jak mezi muži, tak mezi ženami.“ (Lippa 2009, st. 78)*

Jak uvádí Lippa, zásadní je i otázka, jak moc je maskulinita u mužů a feminita u žen proměnlivá. Výzkum maskulinity a feminity prošel v průběhu 20. století mnoha zvraty a změnami. Vnitřním předpokladem raného výzkumu byla myšlenka, že pro muže je dobré být maskulinní a pro ženy je dobré být femininní a byl založen na předpokladu, že maskulinita a feminita jsou protiklady. V sedmdesátých letech se začal jevit koncept bipolární maskulinity a feminity jako zastaralý a názory na gender se dramaticky měnily. V době ženské emancipace začali psychologové znovu přemýšlet co pro ně vlastně maskulinita a feminita znamenají. Pokud na jednu stranu představují reálné znaky – možná významně geneticky ovlivněné, potom by byl gender částečně vrozený. Na druhou stranu pokud jsou maskulinita a feminita sociálními konstrukty – naučenými znaky chování, které se mění v závislosti na kultuře a historii – potom by genderové role byly tvárné a podřízené svobodné vůli. V posledních desetiletích označili psychologové maskulinitu a feminitu za mlhavé pojmy. (Deaux 1987, Maccoby 1987, 1998, Helgeson 1994 in Lippa 2009)

To znamená, že maskulinita a feminita jsou definovány rozmanitými charakteristikami a kategorie vytvořené těmito koncepty nejsou jasně ohraničené. Maskulinita a feminita se sestává z mnoha součástí včetně lidského vzhledu, neverbálních projevů, sociálních rolí, zaměstnání, koníčků, zájmů, sexuálního chování, biologických charakteristik a osobnostních znaků. Těchto aspektů je velmi mnoho a jsou různé, neznamená to, že neexistují nebo že jsou bezpředmětné.

*„Všechny přístupy k maskulinitě a feminitě směřují k jednomu základnímu bodu: gender není pouhou záležitostí pohlavních rozdílů. Jde také o různorodost v rámci obou pohlaví. Různá měření maskulinity a feminity navazují na výstupy lidského života, včetně psychické vyrovnanosti, úspěchů ve vzdělání, inteligence a sexuální orientace.“ (Lippa 2009, st. 122)*

## 2.4 Genderové role

Společnost přisuzuje mužům a ženám automaticky určité role – typické vlastnosti, které se často vzájemně doplňují jako protiklady. Jde o nepsaná a neformální pravidla, která určují jiná pravidla pro muže a jiná pro ženy. To jak společnost definuje představy o mužích a ženách se nemusí ztotožňovat se subjektivními psychickými a sociálními potřebami a zájmy jednotlivce.

*„Do role genderové se rodíme a nikdo nepředpokládá, že bychom měli hrát roli opačnou – žena mužskou a muž ženskou, či dokonce nějakou úplně jinou. Zároveň tyto role prostupují ostatními rolemi. Okolí nás vnímá jako muže nebo ženu bez ohledu na to, jaké postavení ve společnosti zaujímáme.“* (Fafejta 2004, st. 32)

Genderové role určují naše očekávání vůči jednotlivým ženským a mužským jedincům i naše jednání vůči nim v konkrétních sociálních situacích. Ve většině kultur zastávají muži a ženy role zcela odlišné. (Lippa 2009)

Podle internetového zdroje genderové role představují určitý soubor nepsaných pravidel, podle kterých se muži a ženy v rámci určité kultury a společenského prostředí chovají, myslí, hovoří, cítí, oblékají, věnují se určitých činnostem, zastávají genderově přijatelné chování apod. Genderové role jsou muži a ženami přijímány a reprodukovány prostřednictvím procesu socializace a zároveň slouží k definování genderové identity. Podle tradičních představ o ženské roli je žena odpovědná za výchovu dětí, chod domácnosti a pečuje o všechny členy rodiny. Jsou jí přisuzovány vlastnosti: citlivost, jemnost, něžnost, dobrotu, ochota a je plná porozumění. Ve prospěch muže a rodiny se vzdá osobních zájmů, včetně pracovní kariéry. Naprostým opakem je v této tradiční představě role muže. Jim přisuzované vlastnosti jsou: rozhodnost, aktivita, samostatnost, důstojnost, cílevědomost a racionalita. Jsou předurčení k ekonomickému zabezpečení rodiny a velkou část svého času tráví ve společnosti a ve veřejném prostředí. Vliv kultury dané společnosti na chápání genderových a sociálních rolí mužů a žen je nezpochybnitelný. (dostupné na : <http://www.zabanaprameni.cz/zlata/zabivtipy/slovník-zakladnich-genderovych-pojmu>)

Podle teorie sociálních rolí Alice Eaglyové, kterou zmiňuje ve své publikaci Lippa (2009), vede tato dělba práce na základě pohlaví nezbytně ke genderovým stereotypům a k pohlavním rozdílům v chování. Tato teorie vyzdvihuje moc sociálních

rolí a okolností, jež utvářejí chování mužů a žen, a tak potom vznikají stereotypy o mužích a ženách. Podle této teorie genderové stereotypy v jistém smyslu odrážejí skutečné rozdíly v chování mužů a žen. Stereotypy se ovšem mýlí v tom, když rozdíly připisují vrozeným vlastnostem, namísto neviditelné ruce mocných sociálních rolí, jež usměrňují chování mužů a žen.

Pokud obrátíme tradiční role mužů a žen – ženu umístíme do vrcholové manažerské funkce a muže necháme doma pečovat o děti – změní se podle teorie sociálních rolí chování mužů a žen. Nakonec se pod vlivem tohoto nového chování zvrátí i stereotypy o mužích a ženách. Chování a genderové stereotypy jsou důsledkem rolí, a ne chromozomů, hormonů a fyziologie mozku. (Lippa 2009)

## 2.5 Genderové stereotypy

Současná sociální psychologie chápe stereotypy jako názory založené na pravděpodobnosti, které zastáváme o daných skupinách lidí. Stereotypy většinou zjednodušují skutečnost a mohou tak způsobit, že přeceňujeme rozdíly mezi skupinami a podceňujeme rozmanitost v rámci skupin. *„Stereotypy mohou navíc deformovat naše vnímání a vzpomínky, což nás může vést k tomu, že vidíme to, co předpokládáme. Tedy, že uvidíme a zapamatujeme si pouze informace, které potvrzují naše stereotypy.“* (Lippa, 2009, st. 162)

Zároveň je důležité, že v některých stereotypech je kus pravdy a jsou založeny na našem skutečném pozorování chování mnoha mužů a žen. (Lippa 2009)

Podle internetového zdroje jsou generové stereotypy: *„tradiční a často diskriminační představy o typicky mužských a ženských vlastnostech a o rolích a pozicích mužů a žen ve společnosti.“* (dostupné na <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/genderove-stereotypy>)

Podle Lippy (2009) stereotypy, že muži vykazují instrumentální, manipulativní znaky a ženy expresivní, společenské znaky zastávají děti, mládež i dospělí v celém spektru bez, ohledu na vzdělání. Navíc jsou tyto stereotypy docela stabilní napříč kulturami a hlásí se k nim jak muži, tak ženy. Navzdory dramatickým změnám v ženských rolích, které se odehrály v průběhu druhé poloviny minulého století, zůstaly tyto stereotypy a mužích a ženách relativně nedotčeny. Stereotypy se netýkají jenom

osobnostních znaků, ale i fyzických znaků mužů a žen (svalnatost, hebkost, zarostlost), o jejich sociálních rolích (chlebováře, hospodyně), zaměstnání (inženýr, knihovnice). Jeden z genderových stereotypů, jenž může mít obzvláště negativní následky pro ženy, se týká odlišných schopností mužů a žen. Dále existují určité typy schopností, jako jsou matematické a mechanické dovednosti, o nichž se lidé domnívají, že jde výsadu mužů.

Také s muži, kteří porušují genderové stereotypy, se může zacházet nelítostně. Například muži, rozhodnutí zůstat v domácnosti, jsou chápáni jako slaboši, pod pantoflem. Muži pracující v profesích neodpovídajících genderovým stereotypům (zdravotníci, učitelé v mateřských školách i základních školách, dekoratéri, tanečníci), čelí tomu, že ostatní zpochybňují jejich maskulinitu, často kvůli obavám z jejich homosexuality. Lidé dávají mnoha způsoby najevo, že feminní chování u mužů a maskulinní chování u žen je nepřijatelné. Genderové stereotypy mohou vést k pohlavním odlišnostem v chování a v tom spočívá jejich hrozba. K hrozbě stereotypů dochází tehdy, když negativní stereotyp týkající se nějaké skupiny, vyvolává myšlenkové pochody a úzkosti, které podkopávají výkony člena dané skupiny. (Lippa 2009)

## **2.6 Genderová identita**

Podle Oakleyové je jádrem celého procesu identifikace. Chlapci se obvykle identifikují s muži a dívky se ženami a tím vzniká normální mužská a ženská genderová identita. Pokud se chlapec neměnným způsobem identifikuje se ženou, zvyšuje se pravděpodobnost homosexuality nebo transsexuality. U dívek je to obdobné, pouze v nižší míře, které je způsobené tím, že chlapec je vystaven většímu riziku v důsledku toho, že se muži v naší společnosti méně podílejí na výchově dětí, častěji nejsou doma a jsou citově chladnější. Vliv biologie v nasměrování vývoje genderové identity je nízký, přebíjí jej proces kulturního učení.

Genderová identita se vytváří brzy a obvykle ji už nelze měnit. Klinické pokusy ukazují, že výchovu k určitému pohlaví lze přesměrovat na druhé pohlaví do dvou let věku dítěte, potom s sebou tento krok již nese příliš velká rizika. Zejména po čtvrtém roce vede obvykle k závažným poškozením. U biologicky normálních i u biologicky odchýlných jednotlivců se genderová identita vyvíjí přibližně ve stejném období jako

mateřský jazyk – to znamená v průběhu prvních dvou let života. Genderová identita je nezávislá kulturní proměnná. (Oakleyová, 2000)

*„Genderová identita (cítit se jako muž, nebo jako žena) je základní dominantou genderové role (žít jako muž, nebo jako žena). Biologické pohlaví lze dotvořit - a často je dotvořeno, aby umožnilo hrát dotyčnému jeho roli bez zmatků a rizik zesměšnění.“* (Oakleyová, 2000 st.126) Biologie je tou modelovatelnou součástí, která se upraví podle identity a není to naopak. Identitu nemodeluje biologie.

## **2.7 Psychologické teorie vzniku a vývoje genderových rolí**

Psychologové se dlouho pokoušeli vysvětlit proč si dívky a chlapci už v předškolním věku jinak chovají, mají rozdílné zájmy a záliby. Chtěly odhalit příčiny vzniku odlišných pohlavních rolí. *„Středem jejich zájmu bylo především období dětství a mládí a v první řadě se zkoumala role rodičů. Teprve od nedávné doby se začínají více zkoumat také vlivy ostatních osob a médií na vývoj pohlavních rolí.“* (Karsten, 2006 st. 31)

Níže uvedené teorie se zabývají diferenciací a upevňováním pohlavně specifického chování převážně v raných vývojových stupních, což je v souladu s tématem mé práce.

Podle Karstena (2006) můžeme rozlišit čtyři psychologické teorie vzniku a vývoje pohlavních rozdílů: teorie utvrzování, teorie napodobování, teorie ztotožnění a teorie poznávání. Každá z nich má omezený dosah a dosud nebyla vypracována souhrnná teorie, která by obsahovala použitelné prvky všech čtyř částečných teorií a sama zkoumala možnosti rozšiřování sféry své platnosti.

### **○ Teorie utvrzování: počítání pochval a trestů**

Jak uvádí Karsten, tato teorie tvrdí, že pohlavně specifické chování se vytváří tím, že chlapci a děvčata jsou už od narození utvrzována v takových způsobech chování, které je pro společnost přiměřené. Dostává se jim pochvaly nebo odměny. Pokud se projevují způsobem nepřiměřeným pro pohlaví, vyvolá to často kritiku či trest.

Teze teorie utvrzování

- Od chlapců a dívek se již v dětství očekává rozdílné chování.*
- Rodiče a další blízké osoby se chovají jinak k chlapcům a jinak k děvčatům.*
- Na chlapce i dívky působí v příslušném směru rozdílné chování blízkých osob.*

I když v posledních letech stoupá počet rodičů, kteří se snaží vychovávat své děti bez předsudků o pohlavních rolích, celá řada průzkumů ukazuje, že uvedené dosud platí aspoň částečně nebo omezeně. Tato teorie se zabývala především třemi oblastmi pohlavně specifického chování: závislostí, agresivitou a hrou. Jeho výsledky můžeme tedy jen s omezenou platností zobecňovat na pohlavně specifické chování vůbec.

#### ○ **Teorie napodobování (imitační teorie): příklady táhnou**

Podle Karstena imitační teorie vývoje pohlavních rozdílů tvrdí, že chlapci a dívky získávají chování typické pro své pohlaví pozorováním vzorů téhož pohlaví a jejich pohlavně typické chování přejímají a napodobují. Napodobuje se především úspěšné chování vzoru a platí v obzvláštní míře pro agresivní chování. Děti ho imitují spíše tehdy, předvádí-li ho vzor, jež má v jejich světě vysoké postavení (rodič, starší dítě stejného pohlaví) a je-li modelové chování úspěšné, nebo aspoň beztrestné.

Teorie napodobování konkrétně tvrdí, že chlapci napodobují své otce a další mužské vzory, zatímco děvčata napodobují matky a ostatní ženské vzory. Vychází ze tří předpokladů:

- Děti mají reálně možnosti spíše k napodobování vzorů téhož pohlaví*
- Mají sklon spíše k napodobování modelů téhož pohlaví*
- V letech dětství je nejčastěji imitován rodič téhož pohlaví*

#### ○ **Identifikační teorie: přejímání vnitřních postojů**

Identifikační teorie vývoje pohlavních rozdílů tvrdí, že pro ustanovení pohlavně specifických způsobů chování mají ústřední význam takzvané primární vztahy, tj. zpravidla otec a matka, ke kterým má dítě silný citový vztah a vazbu. Tento vztah je prý základem a pohnutkou k tomu, že se děvče identifikuje s matkou, chlapec s otcem. Při zkoumání závěru bádání v této oblasti nemůžeme přehlédnout, že neexistují vědecké důkazy pro tvrzení identifikační teorie o větší podobnosti mezi otci a syny a mezi matkami a dcerami. (Karsten 2006)

### ○ Kognitivní teorie: vkládání smyslu

Kognitivní teorii vývoje pohlavních rolí formuloval v 60. letech minulého století L. Kohlberg. Vychází z předpokladů všeobecné teorie kognitivního vývoje, kterou ustavil Jean Piaget. Jak uvádí Karsten: „*Piagetova teorie vykazuje ústřední roli vyrůstajícímu dítěti, které se aktivně vypořádává se svým fyzikálním a sociálním okolím. Tímto způsobem získává vědomosti a schopnost stále diferencovanějšího usuzování – také o obsazích a znacích, které se vztahují k pohlaví a které příslušná kultura a společnost považují za typické pro ženy o pro muže. Dítě postupně získává schopnost rozlišit a přiřadit jednoznačně jednomu nebo druhému pohlaví nejen sebe, ale také osoby ve svém okolí.*“ (Karsten, 2006, st. 41)

V průběhu 3. roku života začíná dítě chápat, ke kterému pohlaví náleží. Ví, jestli je chlapeček, nebo holčička. Není si však zatím vůbec jisto, zda je tato příslušnost k pohlaví neměnná a trvalá. Přibližně o rok později dojde k částečnému upevnění pohlavní identity a dítě ví, že z chlapců se stávají muži a z dívek ženy. „*Teprve mezi 6. a 8. rokem života se pak podle Kohlberga odehrává to, co se odborně nazývá „ustavení neměnnosti vlastní pohlavní příslušnosti“.*“ (Karsten, 2006, st. 42) Pro děti tohoto věku se pohlaví stává nezměnitelným znakem a těmto dětem pak velmi záleží na tom, aby se chovaly patřičně, tj. typicky pro své pohlaví.

„*Kohlbergově kognitivní teorii odporuje tato zjištěná skutečnost: děti přibližně stejné inteligence a na témže stupni kognitivního vývoje vykazují v pohlavně specifickém chování mnohem silnější typizaci, pokud náleží k nižší socioekonomické společenské skupině. Toto jasně dokazuje, že tvorba pohlavní role a vznik a vývoj pohlavních rozdílů v psychice, nesouvisí jen s kognitivním vývojem. Po celou dobu vývoje dítěte a v některých obdobích obzvlášť silně, na ně působí sociální okolí.*“ (Karsten, 2006, st. 44)

V socioekonomicky lépe situovaných sociálních skupinách si více cení samostatnost myšlení a schopnost kritického usuzování jsou vychovávány děti s velkou podporou ze strany rodičů a blízkých. Naproti tomu v socioekonomicky slabších rodinách se i dnes setkáváme s tím, že především otec vyžaduje od svých dcer zařazení a podřízenost, přizpůsobivost a poslušnost. (Karsten, 2006)

Ke všem čtyřem uvedeným teoriím přinesly výzkumy nálezy souhlasné i odporující. Kognitivní teorie poskytuje rámec, do něhož můžeme ostatní tři teorie zasadit. Základním předpokladem rámcové teorie je spojení pohlavní role s duševním vývojem. Zatím nemáme příliš jasno, kdy jednotlivé mechanismy (utvrzování, napodobování, ztotožnění a poznávání) ve vývoji působí. Několik úvah vede k tomu, že v prvních letech života má význam utvrzování, během předškolního věku pak pravděpodobně výrazně přibývá pozorování a napodobování modelových vzorů chování. V dalších etapách dětství získávají stále větší význam identifikace a kognitivní utváření vlastní pohlavní identity. Co se děje v pozdějším období, není zatím zjištěno. (Karsten, 2006)

## 2.8 Genderová socializace

V této kapitole se chci věnovat podrobně prvním létům života dítěte z pohledu genderové socializace. V předcházejících kapitolách již byla vysvětlena otázka genderu, teď tedy velmi stručně k socializaci.

Renzetti uvádí: *„Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu. Socializace je celoživotní proces.“* (Renzetti, 2003, st. 93)

*„Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, st. 267)

Rodina je představitelem primární socializace a je zároveň nositelem vlivu dané kultury. Cílem rodinné výchovy je vstup dítěte do příslušného kulturního prostředí, získání orientace ve specifickém prostředí symbolů a společenských standardů. Další společenská instituce, která navazuje na působení rodiny a na výsledky primární socializace je obvykle (předškolní vzdělávání není v České republice povinné) mateřská škola. Příchod do mateřské školy je pro dítě většinou prvním sociálním kontaktem mimo rodinu. V každém případě je další etapou přechod do základní školy. Přestože rodina stále zůstává zázemím veřejné socializace, je jasné, že setkání se školou staví role, pozice i autoritu rodičů do nového světla. Rodina řadu svých funkcí více realizuje až v době po škole, zároveň stoupá růst úlohy vrstevníků a tím vytlačuje rodinu i ze sféry volného času dítěte. Škola je poměrně rázným přechodem do světa práce, učení je



pro děti prvním setkáním s veřejným prostorem. Ve škole dítě vstupuje do dosud neznámých formálních i neformálních vztahů, do interakce s učiteli a žáky. Dítě se musí ve školní třídě i při dalších činnostech ve škole začlenit mezi vrstevníky, prosadit se a obhájit svou pozici ve skupinových vztazích. (Havlík, Kořa, 2002)

*„Socializace je úspěšná, když se ztotožníme s genderovou identitou, která nám byla přisouzena.“ (Fafejta, 2004)*

Genderová socializace má někdy podobu vědomého úsilí, posilující genderová očekávání explicitními odměnami či tresty. Zejména chlapci jsou podrobováni přímým negativním sankcím, pokud se chovají způsobem vnímaným jako nepřiměřený jejich genderu. Genderová socializace probíhá i prostřednictvím jemnějších signálů, skrytě přenášených způsoby, jimž dospělí jednají spolu navzájem i s dětmi, dětským oblečením, dětskými knížkami a hračkami. Také samy děti se vzájemně socializují - vzájemnou interakcí v dětských kolektivech. (Lippa, 2009)

### **2.8.1 Gender působí již před narozením**

Je prokázáno, že většina nastávajících rodičů není lhostejná k pohlaví dítěte, které nosí matka ve svém lůně. Patriarchální představy o synovi jako udržovateli rodu stále přetrvávají ve všech kulturách, nicméně jejich tlak již není tak silný. Za normálních okolností je poměr narozených chlapců a dívek zhruba vyrovnaný. (Lippa 2009)

Renzetti ve své publikaci uvádí, že v Číně, Indii a řadě dalších zemí je tento poměr výrazně vychýlen ve prospěch mužského pohlaví. Tento nepoměr v těchto zemích existoval i v minulých dobách, kdy rodiče někdy zabíjeli novorozené dívky tím, že je nechali napospas přírodním živlům a mnoho dívek také zemřelo v raném dětství na podvýživu nebo v důsledku zanedbání péče. S vývojem lékařských technologií dochází k častým ukončením těhotenství v případě, že je plod ženského pohlaví.

Poslední demografické výzkumy ukazují, že hodnota dcer pro rodiče bude nadále stoupat – jednak důsledkem budování systému státní sociální péče a také proto, že ženy od života očekávají více než dříve. *„Empirické vědy se dosud příliš do hloubky nezabývaly účinky očekávání a postojů rodičů ve věci pohlaví dítěte, které se manifestují ještě dříve, než se dítě narodí.“ (Karsten 2006 st. 49)*

## 2.8.2 Interakce mezi rodičem a dítětem

Podle Lippy odlišná výchova začíná již při narození. Porodnice již balí dítě do růžové nebo modré. Na barvách samotných tak nezáleží, rozhodující je, jaké vlastnosti mají tyto barvy představovat. Od okamžiku narození jsou dívky vnímány jako křehké a líbezné a chlapci jako silní – vše pod vlivem genderových stereotypů. Dárky pro novorozence jsou pečlivě vybírány s ohledem na jeho gender. Vybavení dětského pokoje od výmalby, nábytek, dekorativní předměty, hračky, oblečení atd. je také výrazně ovlivněno pohlavím novorozence. Jak píše Lippa: *„Rodiče v podstatě automaticky představují své děti podle sebe sama, tedy jako muže nebo ženu, čímž dávají světu jasně najevo, jakou genderovou roli novorozenec zaujme a jak bude vychováván/a. Tím je započat tanec tenderu.“* (Fagot, Rodgers a Leinbach, 2000, st. 72-73 in Lippa 2009)

Rodiče a ostatní dospělí jsou při vnímání a hodnocení novorozenců ovládáni genderovými stereotypy velmi silně. Nezávisle na skutečném pohlaví, byli údajní chlapci posuzováni jako velcí, silní a aktivní, zatímco údajná děvčata jako malá, milá a pěkná.

Karsten se domnívá, že rozdílné rodičovské chování vůči kojencům různého pohlaví souvisí se skutečností, že chlapci často působí v prvních měsících života dojmem větší bezmocnosti a náchylnosti k chorobám, snesou méně než děvčátka. Příčinu tohoto stavu snad můžeme spatřovat ve stupni jejich biologického vývoje, neboť v něm pokulhávají za děvčaty a potřebují o dva roky více, než pohlavně zcela dospějí. Někteří badatelé usuzují, že silnější proximální podněty dostávající chlapci, a ty podstatně přispívají k jejich prostorové představivosti. Děvčata zato dosahují vyšších výkonů v oblasti aktivní a pasivní jazykové kompetence, vysvětlitelné tím, že se jim dostává více jazykových podnětů. Otcové a matky se od sebe liší, pokud jde o chování k malým dětem.

Otcové poskytují synům i dcerám více tělesných popudů, více her, při nichž se pohybují a vzájemně dotýkají. Matky stimulují dcery i syny spíše v jazykovém ohledu a hrají s nimi spíše konvenční hry s konvenčními hračkami. Nelze vyloučit, že přinejmenším jedním z kořenů pozdějších projevů pohlavně typického chování u chlapců a dívek je rozdílné chování rodičů vůči dětem v prvních letech jejich života.

Podle Renzettiho se částečně potvrdila hypotéza, že vliv genderových stereotypů na interakci slábne se zvyšujícím se společenským postavením jednotlivců. (Renzetti, 2003)

### 2.8.3 Genderová socializace a hračky

Hračky patří bezpochyby k tomu, čím se děti zabývají vůbec nejvíc. Hračky však neslouží jenom k tomu, aby děti zabavily, zároveň je učí různé konkrétní dovednosti a vedou je k tomu, aby si při hře vyzkoušely řadu rolí, které budou jednou plnit jako dospělí. Při pouhém pohledu do prodejny hraček, zjistíme, že jsou stále hračky pro děti nabízeny a prezentovány pod silnými genderovými stereotypy. Sdělení, které tyto hračky, včetně jejich balení a reklamní kampaně, která je doprovází, dětem předávají, zní, že okruh činností, jimž se mohou a mají věnovat, je vymezen a omezen jejich pohlavím. Většina hraček je evidentním způsobem spojena s chlapci nebo naopak s dívkami. (Renzetti, 2003)

Již od velmi útlého věku se chlapci a dívky zajímají o odlišné hračky. Chlapcům se většinou zamlouvají kostky, dopravní hračky, stavebnice, dinosauři, vojáci, roboti, příšery, superhrdinové z různých příběhů, vysílačky atd. Dívky si hrají spíše s panenkami, kočárky, pokojíčky a s pohlavně typickými oblečky – šaty princezny, víly, parukami, prstýnky a jinými ozdobami, s hračkami napodobujícími domácnost. Z předchozího výčtu je snadné vyvodit, že typy hraček, s nimiž jsou děti jednoho či druhého pohlaví stereotypně spojovány, rozvíjí v chlapcích a dívkách odlišné vlastnosti a dovednosti. (Renzetti, 2003)

Výběr hraček odráží povědomí dětí o jednání přiměřeném jejich pohlaví. Jak říká Oakleyová (2000, st. 46): „*Chlapci dávají přednost hračkám, které symbolizují fyzickou a mechanickou aktivitu a prostředí vně domova, dívky raději volí hračky související s domácím prostředím, odrážející domácí tematiku, pečovatelské aktivity a estetickou zdobnost.*“ Chlapci mají rádi hračky, které jim umožňují ztvárňovat agresivitu, při tvořivých činnostech si častěji hrají s kostkami a stavebnicemi, dívky více s uměleckými a hudebními předměty. Při hrách předstírajících zaměstnání si chlapci volí stavební materiály, válečnické, fantazijní a dopravní hračky, zatímco dívky si více hrají s domácími hračkami, panenkami a telefony.

*„Dívky v různých kulturách si nejenom hrají více s hračkami z domácnosti, ale též skutečně častěji pečují o jiné děti a kojence a více pomáhají s domácími pracemi než chlapci.“* (Edwards, 2002 in Lippa, 2009, st. 74).

Podle některých studií se zjistilo, že k preferenci hraček podle pohlaví dochází již u jednoletých dětí, tedy v době, kdy si děti ještě vůbec nejsou vědomy vlastní pohlavní role. Podle biologických teorií by hormony a mozkové struktury vedly obě pohlaví k odlišným preferencím. Identifikace s vlastním pohlavím tedy není nutným předpokladem pro pohlavně specifické chování dětí. Možná však chlapcům a dívkám nabízíme na hraní odlišné typy hraček již od narození a jsou odměňovány a posilovány v tom, aby si hrály s pohlavně adekvátními hračkami.

Pohlavně typické zájmy o hračky mohou ovlivňovat i jiné faktory. Když už děti dokáží označit svůj vlastní gender a pochopit základní stereotypy (po druhém roce života), jsou více motivovány, aby se chovaly jako členové daného pohlaví. V zásadě se pak chtějí chovat jako vlastní druh. Zhruba po čtvrtém roce si osvojují genderové normy a praktiky své lokální komunity. (Lippa, 2009)

#### **2.8.4 Genderové rozdíly ve hře u dětí a v typech přátelství**

Je důležité vzít v úvahu také rozdíly v chování dětí. Podle současných studií je vykazováno množství pohlavních rozdílů ve způsobech hry a sociálních interakcích. Již batolata mužského pohlaví se častěji dostávají do problémů a mívají větší obtíže s kontrolou svých impulzů, než dívky v tomto věku. Chlapci si často hrají ve skupinách, nezávisle na dozoru dospělých. Chlapecký skupinový společenský život je zaměřen na hierarchii a soutěžení, zkoušejí mezi sebou sílu a tvrdost, ale také častěji překračují pravidla chování daná dospělými. Při vzájemných problémech se konfrontují. Pokud něco chtějí získat, využívají fyzickou dominanci. (Lippa, 2009)

Dívky si naopak častěji hrají ve stejnopohlavních párech, fyzická síla není prostředek pro získání dominance, pravidla chování dodržují ve více než chlapci. U dívek je agrese více slovní a vztahová, častěji pomlouvají jiné, a pokud chtějí být nepřátelské, vytěsní a vypudí vyvržence ze své skupiny. To co chtějí, si získávají vyjednáváním. (Karsten, 2006)

Chlapci a dívky vykazují řadu rozdílů. Fantazie chlapců jsou častěji zaměřené na přehrávání hrdinských postav (policista, bojovník, superhrdina, sportovec), zatímco fantazie dívek se soustředí spíše na přehrávání rodinných a oboustranných sociálních rolí (matka-dítě, člověk-domácí zvíře, lékař-pacient, učitel-žák) často s jinými dívkami. „*V pohybových aktivitách mají chlapci radši hravé zápasení, ježdění na kole, koloběžce, míčové hry a další týmové sporty, zatímco dívky více baví tanec a společenské aktivity.*“ (Power, 2000 in Lippa, 2009, st. 74). „*Dívky více spolupracují a svoje žádosti vyjadřují milejším, jemnějším a neverbálně přátelštějším způsobem, chlapci mají větší tendenci poroučet, požadovat, hrozit a vychloubat se.*“ (Leaper, 1991 in Lippa, 2009, st. 74)

Můžeme-li tedy vysledovat tyto rozdíly v osobnosti obou pohlaví už v dětství, znamená to, že pokud tyto rozdíly nejsou dány biologicky, musí se objevovat už velmi brzy v procesu sociálního učení. Diferenciace chlapců a dívek (rozdíly v osobnosti, rozdíly ve výběru hraček) roste s věkem, což poukazuje k silnému kulturnímu vlivu. (Oaklyová, 2000)

Zřejmě všechny tyto pohlavní rozdíly v dětství připravují půdu pro rozdíly v interakčních a komunikačních stylech v dospělosti, kdy jsou muži verbálně více asertivní a soutěživí a ženy více spolupracují a přizpůsobují se. (Tannen, 1990 in Lippa, 2009)

„*Všechny tyto dětské genderové rozdíly se podílejí na tom, co je zřejmě nejdramatičtější a nejvlivnější pohlavní rozdíl v dětství: pohlavní segregace v přátelství a partnerství při hraní. Přibližně od tří let začnou děti více komunikovat a dětmi stejného pohlaví a v průběhu dětství si hrají téměř výhradně s dětmi stejného pohlaví. Pohlavní segregace je velmi silný fenomén.*“ (Maccoby, 1998 in Lippa, 2009, st. 74)

„*Kluci se druží s jinými kluky a to převážně ve skupinách a dívky si hrají převážně v párech nebo malých skupinách s jinými dívkami. Tato dětská pohlavní segregace trvá až do blížící se puberty, kdy začínají děti pociťovat romantickou a sexuální přitažlivost a ta většinu z nich přiláká zpět do častých interakcí s opačným pohlavím.*“ (Lippa, 2009, st. 75)

### 2.8.5 Obrazy genderu v dětské literatuře

Podle Karstena mnoho knížek pro děti se drží jednoduché struktury: děvčátko zůstává takřka nepozorováno v pozadí, zatímco chlapec prožívá nesčetná dobrodružství. Dívce nezbyvá nic jiného, než obdivně vzhlížet ke svému hrdinovi, který přestál všechna nebezpečí a ji samu zachránil. Tyto stereotypy v dětské literatuře se mění jen velmi pozvolna.

Ve své publikaci Karsten uvádí, že v roce 1995 byla v Německu uspořádána výstava na téma: „Dívky v obrázkových knížkách. Pohlavně specifické pohlavně neutrální zobrazování v obrázkových knížkách posledního století.“ Výstava jasně ukázala dodnes převládající stereotypy:

1. *„Děvčata jsou v knížkách pro děti prezentována podstatně méně než chlapci, hlavní postavou jsou jen asi v 10 % knížek*
2. *Zcela v koležích stereotypu pohlavních rolí se děvčata předvádějí jako bytosti pasivní, slabé a bezmocné, zatímco chlapci vystupují jako aktivní, silní a inteligentní hrdinové*
3. *Analýza knížek ukázala, že prezentování chlapci jsou mnohem podnikavější, sebevědomější a nápaditější než dívky.“* (Karsten, 2006, st. 69)

## 2.9 Školství a gender

Škola plní vedle svého dominantního úkolu, kterým je vzdělávání a výchova také funkci socializační a její součástí je i socializace genderová. Ta představuje postupné osvojování si charakteristik, které jsou v dané společnosti spojovány s obrazem muže a s obrazem ženy. Jejím cílem je vytvářet jednotu ve společnosti a podporovat její plynulý vývoj. Pokud proces školní socializace pozorujeme optikou společnosti, pak dojdeme logicky ke konzervativním požadavkům. Tak je to i s genderovou socializací a ta vede žáky a žákyně formálním i skrytým kurikulem k osvojování spíše tradičních genderových představ a očekávání. Naproti tomu je na ní kladeno i mnoho požadavků, jejichž jmenovatelem je společenská změna prostřednictvím nejmladší generace. Jedním z nich je oprávněný požadavek, aby škola

vedla žáky a žákyně ke genderové rovnosti a otevřenosti. Ten se ale velmi obtížně prosazuje v praxi. ( Jarkovská, Smetáčková 2006)

### **2.9.1 Ženy a muži ve školství**

Škola byla nejprve ženám naprosto uzavřena, postupně se jim otvírala, ale vždy jim vymezovala pouze určité postavení a omezené možnosti. V době zavedení povinné školní docházky nastalo jisté vyrovnání podmínek pro muže a ženy, ale školy pro dívky a chlapce se lišily. Dívčí byly kratší a prakticky orientované, zacílené na péči o domácnost. Chlapecké vzdělání směřovalo více do vědních oborů a připravovalo je k pracovnímu uplatnění. Škola byla od svých počátků silněji orientována na muže, vzdělání žen mělo vždy sloužit druhým. (Bahenská 2005 in Jarkovská, Smetáčková 2006).

Dnes se chlapcům i dívkám dostává ve škole stejných formálních příležitostí, přesto můžeme sledovat dozvuky minulosti. Dosud se setkáváme s názory, že dívky tíhnou ze své přirozenosti k péči o druhé lidi, zajímají se o vztahy a jejich chování ovlivňují silné emoce, zatímco muži mají zájem o vědní obory související s neživým světem, dávají přednost technice a vědám přírodním a disponují větší racionalitou. Rozdělení oborů na mužské a ženské lze vyčíst i v rozdělení vyučujících podle pohlaví a aprobací (ženy častěji učí humanitní předměty, zatímco muži technické a přírodovědné obory). Toto uspořádání může ovlivňovat děti při výběru jejich budoucího povolání. Chlapec, který se rozhodne jít na zdravotnickou školu, stejně jako dívka, rozhodnutá studovat techniku, budou často od této volby zrazováni. (Jarkovská, Smetáčková 2006)

### **2.9.2 Pedagogický sbor**

Jak uvádí Václavíková Helšusová, jedním z nejmarkantnějších aspektů genderové segregace ve školství je současné genderově nevyvážené, silně feminizované složení pedagogických sborů. Z tohoto důvodu nejsou školy a jimi poskytované vzdělání přátelské vůči mužům a chlapcům, neboť ženské složení pedagogického sboru znemožňuje dětem zakoušet různost.

Zpočátku byla učitelská profese doménou mužů. Uvádí se: „*K postupnému nárůstu počtu žen ve školství docházelo přibližně od druhé poloviny 19. století.*“ (Havlík, Kořa, 2002, st. 159).

V roce 1910 byl podíl žen v oboru vyučování více než třetinový a to je vnímáno jako počátek feminizace tohoto oboru u nás. Ženy měly nicméně většinou nižší kvalifikaci a působily na nižších veřejných školách či působily jako domácí učitelky a vychovatelky. Od 50. let 20. století se pak dramaticky zvyšoval počet žen ve školství. Dnes není učitelské povolání pro muže atraktivní. Není zde kariérní postup, očekávaný u mužů a tato profese je dlouhodobě spojena s nižší mzdou, což znemožňuje plnit funkci „živitele rodiny“, se kterou je stále muž spojován i v moderní společnosti. Ženy naopak učitelskou profesí vnímají jako velmi vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí. A navíc mohou dosáhnout určité prestiže, aniž by narušily genderové vzorce a nemusí při budování kariéry překonávat tolik bariér jako v jiných, tradičně mužských kolektivech. (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006)

Z hlediska poměru mužů a žen v pedagogických sborech platí přímá úměra – čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a vyšší podíl mužů. Nejnižší vzdělávací stupně jsou tradičně spojeny především s představou výchovy a ta je v rámci genderových stereotypů spjata silně s ženským elementem. Od žen se očekává trpělivost, citlivost a dovedné zacházení s dětmi. Používání názvu „mateřská škola“ jasně propojuje roli ženy – matky v předškolním vzdělávání a běžné označování povolání ženským rodem „učitelka mateřské školy“ je s tímto také spojeno. (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006)

Jiná je situace ve vedení škol, kde se z hlediska mocenské struktury dochází často k paradoxním situacím, kdy z dominantního ženského pedagogického sboru, v němž je třeba i jediný muž, je právě on vybrán do vedení školy. V souvislosti s mocenskými pozicemi musíme hovořit o maskulinizaci pozic v silně feminizovaném prostředí. (Václavíková Helšusová in Smetáčková 2006)

### **2.9.3 Gender ve škole**

Při pohledu na školu jako na sociální instituci a organizaci, vidíme do ní vstupovat gender různými způsoby. Sociologické koncepce se shodují, že gender je



v organizaci přítomen nejméně na pěti rovinách. (Savage, Witz 1992 in Smetáčková 2006)

1. *Praktické oddělení úkolů a fyzického prostoru určeného ženám a mužům*
2. *Konstrukce symbolů a představ, které podporují genderové oddělení činnosti a oblastí*
3. *Formální i neformální pravidla komunikace mezi ženami a muži v dané organizaci*
4. *Osobní identita členů/ek organizace, zahrnující jak jejich genderovou příslušnost, tak příslušnost k určitému povolání a organizaci*
5. *Obecná logika a principy života v organizaci*

Jak z hlediska historického, tak z pohledu vnitřních struktur a dynamik je škola institucí s výrazným maskulinním zaměřením. Přesto by škola mohla (dosud se ale využívá zřídka) představit žákům a žákyním jiná, z genderového hlediska alternativní pojetí světa a umožnit jim tak zvolit si kritickým výběrem vlastní názor. (Smetáčková 2006)

### 3 Pohyb a motorika člověka

Obsahem této kapitoly je vymezení základních pojmů z oblasti pohybu a motoriky člověka se zaměřením na předškolní věk.

#### 3.1 Pohyb

Hošková (1998, st. 137) popisuje pohyb jako *„základní atribut a způsob existence, tím i prvek možnosti změny polohy v prostoru a čase, má svoji pasivní složku - kostru, aktivní složku potom tvoří kosterní svalstvo. Pohybová činnost je určitým projevem pohybových schopností a dovedností zaměřených na splnění konkrétního pohybového cíle. Tento cíl vychází z potřeb organismu a dá se charakterizovat jako aktivní účelový proces řízený vnitřními potřebami objektu. Význam pohybové výchovy vzrůstá se zvyšujícím se vlivem negativního vlivu prostředí a způsobu života. Pohyb musí plnit funkci prevence a kompenzace.“*

Podle Trpišovské můžeme lidský pohyb obecně vymežit jako změnu vzájemného postavení částí lidského těla, jako změnu polohy nebo jako přemístění celého organismu v prostoru. Pohyb vyvolaný činností svalů nazýváme pohybem aktivním, proti tomu pasivním pohybem rozumíme pohyb způsobený zevní silou. (Trpišovská, Borová, 1998)

Vnímání pohybu a jejich definice prošly dlouhým a rozmanitým vývojem, jehož jednotlivé části nejsou pro dnešní chápání pohybu a jeho důležitosti nikterak zásadní. Jedna stará kapitola dějin vnímání pohybu je aktuální dodnes. Je spojena s pojmem kalokaghatia a objevuje se v antickém Řecku. Vyjadřuje tělesnou a duševní harmonii. Vychází z toho, že pouze ve zdravém těle je zdravý i duch člověka. Proto je třeba pěstovat tělesná cvičení, věnovat se gymnastice apod. Dnešní civilizace v této myšlence pokračuje a význam pohybu úzce spojuje se zdravím. (Zemánková, 1996)

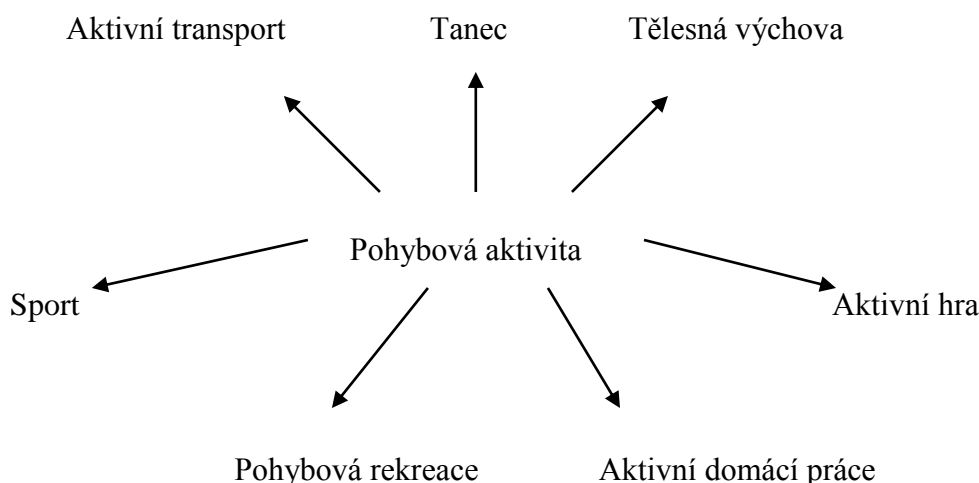
##### 3.1.1 Pohybová aktivita

Pohybová aktivita je nedílnou součástí našeho zdraví. Existuje celá řada studií, které dosvědčují, že pohybová aktivita přináší lidem všech věkových skupin, zdravým

či nemocným, včetně lidí postižených ať psychicky či fyzicky – širokou škálu fyzického, sociálního a mentálního profitu. (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009)

Dobry (2009, st. 10-11) uvádí, že „*pohybová aktivita je druh tělesného pohybu člověka, charakteristického svébytnými vnitřními determinanty (fyziologickými, psychickými, nervosvalovou koordinací, požadavky na svalovou zdatnost, intenzitou apod.) i vnější podobou a formou, vykonávaného hybnou soustavou při vyšší kalorické spotřebě, tj. při energickém výdeji vyšším než při stavu člověka v klidovém metabolismu.*“

Pohybovou aktivitu bychom měli chápat jako celou řadu pohybových činností v nejrůznějších oblastech lidského konání (viz obrázek - struktura PA). Ať už se jedná o cestu ze školy, dětskou hru, školní aktivity nebo sport.



Struktura pohybových aktivit (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009, st. 21)

### 3.1.2 Podstata pohybové činnosti

Dvořáková (2007, st. 27) hovoří o pohybové činnosti takto: „*pohyb je založen na biologických základech, v nichž jsou charakterizovány předpoklady pro motorické činnosti jako pohybové schopnosti. Pohyb je založen na svalové práci – na svalovém stahu – kontrakci. Biochemická energie z energetických zdrojů se ve svalu mění na sílu a teplo, což je fyziologický svalový výkon. Svalová vlákna se mohou při kontrakci zkracovat, protahovat nebo neměnit svou délku (kontrakce koncentrická, excentrická,*

izotermická). Zdrojem energie je adenosintrifosfát (ATP) ve svalu. V závislosti na době trvání a intenzitě pohybu probíhá reakce rozdílným způsobem – za přístupu kyslíku (aerobně) nebo bez kyslíku (anaerobně).“

Hybný systém a jeho funkce vycházejí z neoddělitelnosti složky nervové a svalové. Jedná se o velmi složité vztahy a mechanismy. (Kubálková, 2000)

### 3.2 Vývoj a formy pohybu

*„Míra a způsob pohybu po celý život ovlivňuje zdravotní stav jedince. U novorozence a kojence má spontánní pohybová aktivita význam pro formování hybného systému a rozvoj motoriky, která souvisí s rozvojem psychiky. Každé pohybové omezení má nepříznivé důsledky.“* (Kubálková, 2000)

*„Pro zdravý vývoj dítě potřebuje dostatek prostoru pro pohyb aktivní, jak v rámci spontánní činnosti, tak při činnostech řízených dospělými. Ke každé činnosti dítěte, tedy i k jeho pohybu, je potřebný podnět, kterým se zde stávají potřeby. Vzhledem k tomu, že člověk je tvor společenský, potřeby biologické mohou být do určité míry překryty potřebami získanými – sociálními a kulturními, které jsou ovlivněny společností, ve které dítě žije. Potřeba pohybu má u člověka nepochybně biologický charakter, ale má také významné sociální charakteristiky.“* (Měkota, 1986 in Borová, Trpišovská, 1998, st. 13)

Podle Borové a Trpišovské prochází pohybový vývoj u člověka několika etapami na sebe navazujícími, nelze je však úplně přesně ohraničit biologickým věkem, vždy se vychází z průměrné úrovně dovedností jedinců stejného věku. Při rozvoji pohybových schopností dítěte, využíváme především aktivní pohyby, které rozdělujeme na reflexní, volní a mimovolní.

- **Reflexní pohyby** jsou většinou neuvědomělé a jsou to jednoduché hybné odpovědi na podněty ze zevního i vnitřního prostředí zprostředkované centrální nervovou soustavou. Reflexní pohyby tvoří bázi, na níž teprve vyrůstá volní motorika.
- **Volní pohyby** jsou pohyby, při nichž si člověk určuje záměr a způsob jejich provedení. Patří k nim lokomoční pohyby, změny polohy končetin, změny postavení hlavy a části páteře, pohyby očí jazyka, rtů, mimických

svalů obličeje. Mohou se vyskytovat v podobě jednoduchých pohybů, tak v pohybovém celku. Volní pohyb vzniká na základě volního rozhodnutí reagovat na nějaký určitý podnět. Proto je potřeba dětem nabízet vhodnou motivaci a dostatek podnětů, které povedou v rozhodnutí a volbě odpovídajícího pohybu.

- **Mimovolní pohyby** jsou vůlí nepotlačitelné a nechtěné pohyby. Často jsou projevem nervových poruch.

Při pohybových činnostech (sled dílčích pohybů, nutných pro uskutečnění pohybového úkolu) s dětmi předškolního věku rozvíjíme záměrně jejich pohybové dovednosti. K tomu využíváme skupinu základních pohybů, které nejsou vrozené, dítě si je osvojuje postupně od raného dětství a nejedná se o pohyby vrozené, ale získané. Díky častému opakování v průběhu života jsou pak prováděna automaticky. Rozdělují se do tří skupin:

- **Lokomoční pohyby** - pohyby z místa na místo
- **Nelokomoční pohyby** - způsobují změnu polohy nebo vzájemného postavení jednotlivých částí těla. Patří sem pohyby při zvedání, přemisťování nebo při překonávání síly jiného.
- **Manipulační pohyby** - manipulace s předměty, uchopení, házení, chytání (Borová, Trpišovská, 1998)

### 3.2.1 Růst a vývoj dítěte ve vztahu k motorice

Podle Dvořákové dochází v předškolním období k růstové akceleraci a změně proporcí těla dítěte (prodloužení končetin, zmenšení proporce hlavy a trupu ve vztahu k celé postavě). „V období mezi 6. a 10. (u dívek mezi 6. a 9.) rokem jsou váho-výškové přírůstky relativně vyrovnané, další růstový a vývojový zlom v tělesné i psychické stránce osobnosti přichází s nástupem puberty.“ (Dvořáková, 2000, st. 16) Výkonnost v pohybových dovednostech je ve větší míře podmíněna geneticky, tedy, méně se projevuje pohlavní diferenciací. V předškolním věku jsou růstové i výkonnostní diferenciací mezi pohlavím relativně nízké. Průměrně jsou podle dostupných měření chlapci vyšší a těžší, avšak v individuálních případech řada dívek chlapce přerůstá.

„Výkonnost v základních pohybových dovednostech jako je běh na krátkou dlouho vzdálenost, skok do dálky z místa, hod, je již v předškolním věku v průměru lepší u chlapců, opět s tím, že převažují spíše individuální rozdíly, než rozdíly mezi pohlavím. Výkonnost v motorických testech stoupá u chlapců a dívek lineárně až do věku kolem 12 let, kde vývoj u dívek počíná stagnovat ve spojení s nástupem puberty a růstovými a vývojovými změnami (u silových výkonů o něco dříve). U chlapců výkonnost stoupá do dospělosti. V činnostech s nároky na sílu a vytrvalost optimální období pro jejich trénink nastává v pozdějším věku. V pohybových úkolech kvalitativního charakteru (kotoul, přechod kladiny, rytmičnost aj.) včetně držení těla mají lepší výsledky dívky již ve čtyřech letech i později.“ (Berdychová a kol., 1981, Matsuura, Nakamura 1986, Hellebrügge 1992 in Dvořáková 2000, st. 17)

### 3.2.2 Získávání základních dovedností v ontogenezi

„Vše v pravý čas“ – jedna ze zásad J. A. Komenského, v rozvoji pohybů dítěte platí dvojnásob (Berdychová, Bělinová, Brtníková, 1980). Ranou základní motorikou jsou pohyby nelokomoční – pohyby rukou, hlavy, převaly aj. a pohyby manipulační. První lokomocí je lezení. Postupně se propojují lokomoční, nelokomoční i manipulační činnosti.

Lokomoční dovednosti jsou podle Dvořákové (2000):

**Lezení** je první lokomoční dovedností, další je **chůze**, která se začíná vyvíjet kolem jednoho roku. „Ke zvládnutí chůze s koordinovanými pohyby paží dochází asi okolo 24 měsíců u chlapců a 30 měsíců u dívek, kdy už také dokáží při chůzi nosit předměty“. (Dvořáková, 2000, st. 23) Chůze po schodech provádí dítě nejprve přísunem, později střídáním nohou. **Běh** se vyvíjí mezi druhým a třetím rokem a letové fáze by mělo být dosaženo podle Kučery (Kučera, 1988 in Dvořáková, 2000) nejpozději do 37 měsíců. „Krátká letová fáze, široká stopa a balanční poloha paží charakterizují běh tříletého dítěte.“ (Dvořáková, 2000, st. 23) Ke stabilizaci běhu dochází mezi 5. a 6. rokem, kdy se prodlužuje letová fáze a dochází ke koordinaci kroku a pohybu paží. V předškolním období dítě preferuje běh před chůzí a v tomto období je běh prostředkem rozvoje obecné vytrvalosti a tím aerobní zdatnosti. **Skoky** jsou zvládnány postupně, nejméně obtížný je skok do hloubky – seskok, který s pádem po dopadu

provede dítě neuměle okolo jednoho a půl roku. Strach při skoku z výšky asi 90 cm se projevuje po pátém roce věku dítěte. „**Skok do dálky** z místa souvisí se zvládnutím chůze a ve věku dvou let dokáže dítě skočit do dálky z místa se souhybem paží a doskokem na obě nohy.“ (Dvořáková, 2000, st. 23) **Skok do výšky** se vyvíjí tak, že dítě nejprve překážku překračuje, kolem třetího roku dítě dokáže přeskočit nízkou překážku (čáru) odražením snožmo. „V dalším období až do 6 let se střídá vývoj schopnosti odrazet se jednou nohou nebo snožmo.“ (Dvořáková, 2000 st. 23) Po zvládnutí chůze lze začít s lokomocí pomocí různých pomůcek: jízda na tříkolce (dva roky), lyže (tři roky) a po lepším ovládnutí opory na jedné noze se dětem může nabídnout koloběžka, kolo, brusle.

Nelokomoční dovednosti jsou podle Dvořákové (2000) různé pohyby částí těla podle nápodoby i návodu, změny poloh těla, obraty aj. Zdravé dítě v po prvním roce života s pomocí dospělého dokáže převaly, naučí se kotoul vpřed, na náradí a prolézačkách dokáže viset, houpat, komíhat se, zvládá pohyby hlavou dolů. „**Uchopování** předmětů se vyvíjí od narození a změny v uchopování jsou důležitým znakem zdravého vývoje. Je spjato s rozvojem záměrné motoriky a později i jemné motoriky. Spojení držení předmětů s lokomocí je dalším vývojovým krokem.“ (Dvořáková, 2000, st.26) **Házení** úzce souvisí s uchopováním a podáváním předmětů a do 30 měsíců hází dítě spodním obloukem, dále bočním obloukem a před vstupem do školy užívá i horní oblouk. Vhodné vedení a dostatek příležitostí k házení může tento postup urychlit. **Chytání** obtížnou dovedností, kterou usnadňuje užití větších míčů. „Mezi chlapci a dívkami se často v této dovednosti vyskytuje rozdílnost aktivit a rozdílnost podněcování různých činností u dívek a chlapců. Z důvodu nedostatku příležitosti bývají často dívky horší v ovládnutí míče – chytání a kopání. **Kopání** je dovednost hojněji podporována u chlapců a málo užívaná u děvčat, ačkoliv i obratnost nohou a chodidel je vhodná pro obě pohlaví.“ (Dvořáková, 2000, st.26) V manipulačních dovednostech je dítě velmi šikovné a za použití vhodných pomůcek zvládá tyto aktivity: pomocí hokejky vede míček, přihrává nebo stílí na branku, odrazí nadhazovaný míček pomocí rakety, pálky aj. (Dvořáková, 2000)

„Mezi pátým a sedmým rokem dochází k dozrání centrální nervové soustavy a toto období bývá považováno za optimální pro učení všeobecně, a pro motorické učení zvláště. Přesto ještě v období 6 a 7 let dítě zvládá obtížně spojení rychlosti s obratností,

*provádět rychle složité pohyby je pro ně nesnadné, stresující a vede ke snížení kvality pohybu, k chybám až odmítnutí činnosti.“ (Dvořáková, 2000, st. 26)*

### **3.3 Zdatnost dětí**

Tělesnou zdatnost můžeme chápat jako schopnost vyrovnat se s nároky okolí v tělesné oblasti, na kterých se podílí svaly, ale také vnitřní orgány, především plíce, srdce a cévy. (Dvořáková, 1998)

S ohledem na téma mé práce se zaměřím na porovnání běžeckého vytrvalostního zatížení předškolních dětí a rozdílů mezi chlapci a dívkami. Výsledky několika výzkumných šetření prokazují, že šestileté děti překonávají relativně dlouhou běžeckou zátěž bez výraznějších problémů. *„Ve všech testech byly výsledky u chlapců lepší než u dívek, avšak kromě testu běhu na šest minut (i v tomto testu je věcná významnost rozdílu malá) byl tento rozdíl statisticky nevýznamný. Podporuje to tvrzení, že v předškolním věku se neprojeví tolik rozdíly v závislosti na pohlaví, ale spíše interindividuální předpoklady a zkušenosti.“ (Kovář, 1988 aj. in Dvořáková 1998 st. 73).* V běžeckých testech dosáhli chlapci nevýznamně lepších výkonů. Při testování delšího běhu bylo u chlapců dosaženo výrazně lepších výsledků, zde ale byly určujícím faktorem psychické aspekty – volní vlastnosti, motivace k činnosti a zejména soutěživost chlapců. Pravděpodobně jsou ovlivněny odlišnými výchovnými přístupy k chlapcům a dívkám. *„Vzhledem k tomuto výraznému rozdílu mezi chlapci a dívkami lze uvažovat o tom, že v tomto věku se pohlavní rozdíly neprojeví tolik ve výkonnosti, jako ve volních vlastnostech. Chlapci i dívky jsou schopni podávat určité výkony na základě individuálních předpokladů.“ (Dvořáková 1998, st. 75).* Výkony v běhu na různou vzdálenost u předškolních dětí neovlivňují tolik fyziologické předpoklady, ale především úroveň běžecké dovednosti každého dítěte. (Dvořáková 2000)

### **3.4 Pohybové schopnosti**

Podle Dvořákové jsou pohybové schopnosti vrozené předpoklady pro určitou kvalitu pohybu: pro rychlost, sílu, vytrvalost, flexibilitu a obratnost. Mohou, ale nemusí být rozvinuty v závislosti na podmínkách. Pohybové schopnosti lze rozdělit do dvou skupin. Kondiční pohybové schopnosti a koordinační pohybové schopnosti.



Na tomto místě je třeba připomenout, že v pohybových schopnostech předškolních dětí nejsou výrazné rozdíly, chlapci mívají o něco lepší kondiční pohybové schopnosti, dívky zase koordinační pohybové schopnosti, obecně lze říci, že rozdíly jsou individuální.

*„Kondiční pohybové schopnosti lze relativně rychle zlepšit. Jsou ale nestálé, a pokud nejsou udržovány, jejich úroveň rychle poklesne (síla, vytrvalost, rychlost a flexibilita).“* (Dvořáková, 2000, st. 18)

Svalová síla je schopnost svalové kontrakce s překonáním odporu (vlastního těla, předmětu). Je limitována především průřezem svalu a počtem svalových vláken. Podle charakteru kontrakce, množství zapojených svalů a dynamiky kontrakce lze rozlišit různé druhy síly. Síla je základem svalové zdatnosti. (Dvořáková, 2000)

Vytrvalost je schopnost vytrvat v pohybové činnosti po relativně dlouhou dobu bez poklesu intenzity. Vytrvalost lze strukturovat podle rozsahu svalové práce a podle délky zatížení. Limitujícím faktory jsou především energetické zásoby ve svalech (pro lokální vytrvalost) a srdečně cévní, dýchací a transportní systém (pro celkovou vytrvalost). (Dvořáková, 2000)

Rychlost je schopnost co nejrychleji provést pohyb. Je výrazně podmíněna geneticky a je limitována vedením vzruchů a složením svalů. Je členěna na rychlost reakční, akční a rychlost cyklických pohybů. Podílí se částečně na svalové zdatnosti a je důležitá i v oblasti koordinačních předpokladů. Předpoklady pro zlepšování rychlosti v pohybu se vyvíjejí poměrně časně, avšak tříleté dítě reaguje na pokyn až po určité době, pohyb probíhá relativně pomalu. Požadavky proto musí být přiměřené a pohybové úkoly, které mají být prováděny rychle, musí být jednoduché a dítě je už musí umět. Spojení rychlosti a obratnosti je pro dítě obtížné a stresující. (Dvořáková, 2000)

Flexibilita (pohyblivost) charakterizuje rozsah pohybů v kloubech. Limitována je stavbou kloubů, ale i pružností svalů a vazů, které lze při zkrácení vhodným protahovacím cvičením pozitivně ovlivnit. Podmiňuje spolu se silou svalovou zdatnost. (Dvořáková, 2000)

*„Koordinační pohybové schopnosti je nutné po delší dobu trénovat, ale jsou stabilnější (obratnost).“* (Dvořáková, 2000, st. 18). Obratnost je schopnost optimalizovat požadavky na pohyb z hlediska prostoru, času a intenzity. Obratnost je

také podstatou učení se pohybovým dovednostem a lze ji označit jako motorickou docilitu. Limitujícím faktorem je schopnost řídit pohyb, citlivě ovládat svaly a svalové skupiny – tedy propojení centrální nervové soustavy a svalů. Obratnost je předpokladem pro zvládnání pohybových dovedností, pro motorické učení. (Dvořáková, 2000)

### **3.5 Dítě a osvojování pohybových dovedností**

*„Pohybová dovednost je učením získaná způsobilost k vykonání určité pohybové činnosti.“* (Měkota 1985 in Borová, Trpišovská, 1998)

Podle Dvořákové je základem pohybové dovednosti kombinace a interakce procesů sensorických, kognitivních a motorických. Úspěšné řešení pohybového zadání vyžaduje vnímat informace přicházející z okolí i z vlastního těla. Na základě zpracování těchto informací dítě rozhoduje co, kdy a kde a jak udělá, Potom musí vyprodukovat příslušnou organizovanou svalovou aktivitu, aby vygeneroval žádoucí pohybový akt, činnost.

Při stanovování pohybových nároků na dítě vycházíme z potřeb daného věku, a možností dítěte. *„Do mateřské školy vstupuje dítě s vrozenými předpoklady a zároveň je již ovlivněno prostředím a podmínkami ve kterých vyrůstá. Pohyb je důležitou potřebou dětí, kterou se dítě snaží spontánně naplnit. Potřeba pohybu je individuální a je dána temperamentem dítěte. Je známo, že styl života, způsob prožívání volného času a odpočinku se vytváří právě v útlém věku dítěte, ovlivňuje jej rodina a to na celý život. Ve všech pohybových činnostech je pak možné realizovat další potřeby tohoto věku, jako potřebu emancipace, citového a sociálního kontaktu, přijetí a přináležení, a především společenského uznání, identity a seberealizace.“* (Matějček, 1978, 1994 in Dvořáková 2007). Na základě těchto údajů lze konstatovat, že na osvojování pohybových dovedností v předškolním věku nemá vliv pohlaví.

Dítě si základní pohyby i manipulaci s předměty osvojuje v předškolním věku a postupně dochází k jejich zdokonalování. Osvojení pohybových dovedností tvoří základ pro rozmanitou pohybovou činnost v pozdějším věku. Pozitivně ovlivňují sebeobsluhu a potřeby běžného života. (Borová, Trpišovská, 1998)

### 3.6 Fyzická zdatnost předškolních dětí, motorická výkonnost

Růstem a motorickou výkonností předškolních dětí v České republice se zabývala studie Happy time sdružení v roce 2010. (dostupné na <http://www.pockamasi.cz/zdravy-pohyb/4-zdravy-pohyb-clanky/94-rust-a-motoricka-vykonnost-predskolnich-deti.html>)

V tomto výzkumu se podařilo získat data od více než dvou tisíc předškolních dětí, ve čtyřech věkových kategoriích od tří do sedmi let a výsledkem je zjištění současného stavu růstu a motorické výkonnosti a dokonce také porovnání současné dětské generace s jejich vrstevníky před třiceti třemi lety. Garantem, iniciátorem a zhodnotitelem byla Doc. PhDr. Hana Dvořáková. Pro účely své práce použijí celkové výsledky, umožňující porovnat kategorii chlapců a dívek ve věku šesti až sedmi let.

Hlavním cílem mé práce není porovnávat rozdíly výkonnosti podle pohlaví, přesto v této kapitole využijí výsledků tohoto ojedinělého šetření, protože úzce souvisí s tématem, jeho výsledky jsou velmi zajímavé a umožní konfrontaci s údaji v teoretické části. Dalším důvodem pro zařazení do mé diplomové práce je právě jedinečnost získaných výsledků. Pro snadnější orientaci v údajích využijí tabulky se stručnými popisy. Dále použijí porovnání s odpovídajícími hodnotami výzkumného šetření z roku 1977.

Prvními zjišťovanými údaji jsou základní somatické charakteristiky: tělesná výška a hmotnost. Právě sledování těchto hodnot nám umožňuje zjistit, zda se dítě vyvíjí přiměřeně ke svému věku a souměrně. Z předchozích kapitol vyplývá rozdílnost obou somatotypů a chlapci by měli dosahovat vyšších hodnot.

Tabulka 1: Tělesná výška měřená v centimetrech

Věk	1977			2010			
	suma	chlapci	dívky	suma	chlapci	dívky	
<6;7)	a	118,65	119	118,3	120,78	121,12	120,43
	s		4,6	4,9	6,07	6,30	5,81
	n	1082	536	546	730	371	359

a = průměr, s = směrodatná odchylka, n = počet měřených

Z hlediska pohlaví jsou rozdíly ve výšce a odpovídají předpokladům z teoretické části. Zajímavé je srovnání s údaji z roku 1977. U obou pohlaví je nárůst, u dívek vyšší než u chlapců. Tyto výsledky odpovídají sekulárnímu trendu, který je obecně vysvětlován jako dlouhodobé pozitivní změny, které se projevují rychlejším růstem, uspíšeným dospíváním a vyšší tělesnou výškou. Vyšší hodnoty směrodatných odchylek u obou pohlaví signalizují větší odlišnosti jednotlivců.

Tabulka 2: Tělesná hmotnost, měřená s přesností na 0,5 kg

Věk		1977			2010		
		suma	chlapci	dívky	suma	chlapci	dívky
<6;7)	a	22,06	22,29	21,83	23,24	23,52	22,94
	s		2,68	2,68	4,47	4,37	4,55
	n	1082	536	546	730	371	359

a = průměr, s = směrodatná odchylka, n = počet měřených

Zjištěné údaje jsou opět v souladu s teoretickou částí a chlapci dosahují vyšších hodnot. Srovnání se staršími údaji přináší opět zvýšení, což logicky vyplývá z nárůstu výšky dnešních dětí.

V další části jsou výsledky motorické výkonnosti dětí. Disciplíny jsou stejné jako v roce 1977.

- Běh na 20 metrů

Dítě vybíhalo ze startovací čáry, kterou nesmělo před startem překročit. Každý měl tři pokusy, přičemž se počítal ten nejrychlejší. Čas je udáván v sekundách a desetinách sekundy.

Tabulka 3: Výsledky v běhu na 20 m

Věk		1977			2010		
		suma	chlapci	dívky	suma	chlapci	dívky
<6;7)	a	5,6	5,5	5,7	5,73	5,6	5,85
	s		1,4	2,3	1,47	1,43	1,5
	n	1082	536	546	729	370	359

a = průměr, s = směrodatná odchylka, n = počet měřených

Výkony dívek jsou slabší než u chlapců, přibližně o dvě desetiny sekundy a porovnání s měřením v roce 1977 ukazuje minimální rozdíl v rychlosti v neprospěch současných dětí. Pozitivní je nižší směrodatná odchylka u dívek, která signalizuje nižší rozptyl výkonů a jejich kompaktnost.

○ Skok z místa

Dítě skákalo ze startovní čáry, mělo tři pokusy a započítával se ten nejdelší. Skok byl proveden snožmo a v případě pádu nebo přešlapu se pokus opakoval. Měřila se vzdálenost mezi bližší patou skákajícího z místa doskoku a startovací čáry. Výsledek je udáván v centimetrech.

Tabulka 4: Skok z místa (v cm)

Věk		1977			2010		
		suma	chlapci	dívky	suma	chlapci	dívky
<6;7)	a	114,35	119,6	109,2	108,8	112,75	104,74
	s		74,9	65,7	24,49	24,45	23,86
	n	1082	536	546	727	369	358

a = průměr, s = směrodatná odchylka, n = počet měřených

Rozdíly v délce skoku mezi chlapci děvčaty nejsou vysoké, dle předpokladu ve prospěch chlapců. Směrodatná odchylka u obou pohlaví je téměř stejná. Výkon ve skoku obou pohlaví ve srovnání se starším měřením je opět nižší, ale nikterak výrazně.

- Hod pravou rukou, hod levou rukou

Dítě házelo ze startovací čáry horním obloukem, kriketovým míčkem. Mělo tři pokusy a započítával se ten nejdelší. Měřila se vzdálenost dopadu míčku od startovací čáry. Výsledek je udáván v centimetrech.

Tabulka 5: Hod pravou rukou (v cm)

Věk		1977			2010		
		suma	chlapci	dívky	suma	chlapci	dívky
<6;7)	a	889,26	1067,9	713,9	678,13	745,71	608,47
	s		395,9	223	296,73	333,7	233,4
	n	1082	536	546	729	370	359

a = průměr, s = směrodatná odchylka, n = počet měřených

Tabulka 6: Hod levou rukou (v cm)

Věk		1977			2010		
		suma	chlapci	dívky	suma	chlapci	dívky
<6;7)	a	629,42	703,5	556,7	567,58	624,81	508,6
	s		263,5	230,9	255,86	293,67	192,84
	n	1082	536	546	729	370	359

a = průměr, s = směrodatná odchylka, n = počet měřených

Výsledky hodů pravou i levou rukou dnešních dětí jsou v průměru výrazně horší než v roce 1977 a to zejména u chlapců, kdy je propad ve výkonu značný.

Na závěr této kapitoly lze konstatovat, že výsledky získané v tomto výzkumu v roce 2010 plně korespondují se závěry teoretickými, o nepatrných rozdílech ve výkonnosti v základních pohybových dovednostech jako je běh, skok do dálky z místa, hod, kdy v předškolním věku mají v průměru lepší výsledky chlapci. V běhu byly současné děti nevýrazně pomalejší než v minulých letech. Ve skoku a hodu jsou však

výsledky ve výkonech dnešních dětí výrazně horší. Tyto zjištěné tendence hovoří jasně o nutné potřebě podporovat pohybovou aktivitu v předškolním věku, kdy se vytváří předpoklady pro aktivní způsob života a pozdější úroveň pohybové aktivity.

(dostupné na <http://www.pockam-si.cz/zdravy-pohyb/4-zdravy-pohyb-clanky/94-rust-a-motoricka-vykonnost-predskolnich-deti.html>)

### **3.7 Zájmové pohybové aktivity a sportovní specializace předškolních dětí**

Jak ve své práci uvádí Berdychová, jsou významné rozdíly v rozvoji pohybů a v úrovni držení těla dětí systematicky vedených a dětí, jejichž výchova pohybu je ponechána náhodě. Tyto rozdíly ukazují na nezbytnost organizovaného cvičení již u dětí předškolního věku. (Berdychová, 1981)

Podle Dvořákové (2000) je účast v zájmové tělesné výchově žádoucí nejen pro děti pohybově nadané, ale právě i pro děti s pohybovými problémy. *„O zájmových pohybových aktivitách dětí předškolního věku rozhodují rodiče. Z výsledku šetření je známo, že rodiče teoreticky chápou potřeby dětí v oblasti pohybu, ale prakticky se tyto činnosti v rodinách realizuje málo.“* (Merhautová a kol. 1988, Dvořáková, 1989 in Dvořáková 2000) Účast dětí na těchto aktivitách je ovlivněna nabídkou a podmínkami v místě bydliště, dostupnost místní i časová je často rozhodující, protože jsou děti závislé na doprovodu rodičů. Východiskem by mohla být nabídka zájmových kroužků v mateřských školách, kde záleží na možnostech a prioritách dané školy. Především městské děti mají málo příležitostí hrát si samostatně venku, ač je pozitivně spjat s jejich motorickým rozvojem a lepší výkonností. Společné činnosti rodičů s dětmi jsou prospěšné pro vzájemné vztahy, ale vzhledem k ochrannářským postojům rodičů nebývají v pohybové náročnosti příliš efektivní. Výjimkou mohou být příliš ctižádostiví rodiče, kteří naopak kladou na předškolní dítě nepřiměřené nároky v řadě oborů.

V zájmových pohybových aktivitách pro předškolní děti jsou různými organizacemi a zařízeními nabízeny činnosti všestranně zaměřené a na druhé straně speciální kroužky a sportovní oddíly s různou nabídkou cvičení a sportů. Jednostranné zaměření na jednu sportovní specializaci od raného dětského věku může mít také nepříznivé následky na jeho vývoj, růst a zdraví. A také v psychické a sociální oblasti,

zejména stresující tlak ctížadostivých rodičů a náročných trenérů, může dítě neurotizovat a zkreslit jeho sociální vnímání a vztahy. (Dvořáková, 2000)

*„Děti předškolního i děti mladšího školního věku potřebují především všestranný pohyb, který by rozvíjel všechny jejich předpoklady.“* (Dvořáková, 2000, st. 64)

Zájmové pohybové aktivity přináší vždy mnoho pozitivního, zejména v oblasti pozitivního vlivu na zdraví, pohybový a kognitivní vývoj a rozvoj osobnostních a sociálních vlastností dětí. (Dvořáková, 2000)



## 4 Systém předškolního vzdělávání

V další kapitole této práce se velmi stručně zmíním o předškolním vzdělávání v české republice. Považuji za potřebné přiblížit čtenáři systém tohoto vzdělávání, jehož důležitost a význam je naprosto jednoznačný a souvisí s tématem mé práce. Dále se zabývám aspekty genderu v předškolním vzdělávání a cíli tělesné výchovy v mateřské škole.

Cíle předškolního vzdělávání definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání takto:

*„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciální pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Školský zákon, str.16)

Mateřská škola se tak stává prvním stupněm vzdělávací soustavy České republiky. Zaujímá specifické postavení dané nepovinnou docházkou i specifikou učení předškolních dětí. Předškolní vzdělávání tak získalo oprávněně významnou podporu státu i odborníků.

Úkolem předškolního vzdělávání je poskytnout dětem co největší škálu podnětů k jejich harmonickému rozvoji a zároveň dbát na jejich individuální zvláštnosti a potřeby. Předškolní vzdělávání se realizuje podle Rámcového vzdělávacího programu, který je závazný od roku 2005.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je genderově nerozlišen, v žádné jeho části se nehovoří o rozdílech podle pohlaví. Jak vyplývá z první kapitoly mé práce, ve skrytém kurikulu školy se v různých podobách zcela jistě objevují generové stereotypy. Ale k uvědomění si a odstraňování genderových stereotypů dochází velmi pozvolně. Vždy záleží na ochotě a možnosti škol, což je zejména v podmínkách mateřských škol, kde je téměř 100% feminizace pedagogického sboru, velmi obtížné.

## 4.1 Specifika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání s sebou nese určitá specifika ve vzdělávání, která jsou uvedena v RVP PV (2004, st. 8), kdy „*předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání by proto mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.*“

Pro všestranný rozvoj dítěte je zapotřebí pojmout do edukačního procesu odpovídající metody a formy práce. Mezi základní metody, využívané v předškolní pedagogice, patří prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí. Dále je uplatňováno situační učení, spontánní situační učení založené na nápodobě a také aktivity spontánní a řízené, které se prolínají. (RVP PV, 2004)

### 4.1.1 Vzdělávací obsah a oblasti předškolního vzdělávání

Obsah RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické (**Dítě a jeho tělo**), psychologické (**Dítě a jeho psychika**), interpersonální (**Dítě a ten druhý**), sociálně-kulturní (**Dítě a společnost**) a environmentální (**Dítě a svět**). Tyto mají být vzájemně propojené, aby bylo vzdělávání účinné a hodnotné. V každé oblasti je definované, co by měl pedagog u dítěte sledovat a podporovat (dílčí cíle), řada praktických a intelektových činností a příležitostí (vzdělávací nabídka) a předpokládané výsledky (očekávané výstupy). (RVP PV, 2004)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání svým obsahem a náplní poskytuje pro ředitelku mateřské školy a její pedagogický tým základní mantinely, které jsou pro každou mateřskou školu závazné a z něhož vychází při tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu dané školy.

## 4.2 Genderová rovnost v RVP a ŠVP

Podle Skálové (Skálová in Babánová a kol., 2008) je nutné upozornit na to, že vzdělávací systém v České republice není genderově neutrální, je nutná reflexe stávající situace a hledání nových řešení. V této kapitole přináším informace, které jsou zmapováním současného školství a genderu, se zaměřením na předškolní vzdělávání.

*„RVP nesměřují výrazně a explicitně ke snižování genderových nerovností. Nicméně ve vzdělávací obsahu vymezeném RVP jsou některé dílčí body, které se rovnosti mezi ženami a muži dotýkají. V předškolním vzdělávání jde konkrétně o tyto vzdělávací oblasti a nabídky: Dítě a ten druhý, vzdělávací nabídka: aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.).“*

*„Vzdělávací oblast a nabídka: Dítě a společnost, vzdělávací nabídka: hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává.“* (Babánová a kol., 2008, st. 14) Obsahy a výstupy týkající se genderové rovnosti jsou vždy vztaženy k vzdělávacím oblastem či oborům, které se bezprostředně týkají jen vztahů mezi lidmi. Genderová rovnost je přitom širší téma a citlivost vůči genderovým stereotypům by měla být rozvíjena i v ostatních oblastech.

Jak říká Babánová, je účelem RVP formulovat mantinely, v nichž se má pohybovat konkrétní škola a její učitelé. Vzhledem k záměru kurikulární reformy, tj. poskytnout více autonomie školám při plánování a realizaci vlastního vzdělávání, musí být vymezení vzdělávacích výstupů v RVP dostatečně široké. U ustálených obsahů vzdělávání to nepřináší žádná rizika; u společensky nových témat však hrozí, že vágní formulace povedou k rozdílným výkladům. To je právě případ genderové rovnosti. Při tvorbě ŠVP vycházejí vyučující ze znění RVP a v jím vymezených hranicích formulují své vlastní pojetí. Při transformaci RVP do ŠVP hrozí dvě rizika. Jak bylo ukázáno výše, již samotný způsob, jakým je genderová rovnost v RVP zpracována, představuje vnitřně rozporuplný koncept.

Druhé nebezpečí se týká možností pedagogů vytvořit genderově citlivý vzdělávací program bez základní znalosti genderové problematiky. Pro většinu

vyučujících platí, že se dosud s generovou problematikou systematicky neseznámili, neboť ani v pregraduální přípravě, ani v profesním vzdělávání (tzv. systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) nejsou povinnou součástí kurzy týkající se genderových stereotypů ve vzdělávání. Aniž by docházelo k obviňování vyučujících, je třeba si uvědomit, že bez vlastní generové citlivosti je zcela pochopitelné, že stávající RVP jsou interpretovány v duchu stereotypních představ o ženách a mužích. RVP představují potenciál pro prosazování genderové rovnosti do českých škol. Bohužel však již tuto úlohu plní problematicky, neboť pojetí genderové rovnosti, které za dokumenty stojí, se zdá být vnitřně nesourodé. Potenciál RVP může být využit různými směry v závislosti na tom, jak vyučující požadavkům dokumentu rozumí. (Babánová a kol., 2008)

Podle internetového zdroje také ostatní evropské země obecně vyvíjejí mnoho úsilí o začlenění genderu a genderové rovnosti do obsahu vzdělávacích programů všech vzdělávacích stupňů. Stále ale nejsou vytvořeny odpovídající genderově specifické didaktické metody a pokyny, které by mohly hrát významnou roli v boji proti genderovým stereotypům ovlivňujícím zájmy a vzdělávání dětí. Navzdory významné úloze rodičů jsou vládní projekty a iniciativy s cílem informovat je o otázkách genderové rovnosti vzácné, a ještě méně pozornosti se věnuje intenzivnějšímu zapojování rodičů do prosazování genderové rovnosti ve vzdělávání.

(dostupné na <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/knihovna/34500.aspx>)

### **4.3 Cíle tělesné výchovy v mateřské škole**

V této kapitole shrnu obecné cíle tělesné výchovy v předškolním vzdělávání v mateřské škole.

Jak uvádí Dvořáková „v *mateřské škole lze vyjít z obecných cílů mateřské školy, které ze zákona vyplývají:*

- *uspokojení potřeb dítěte,*
- *pěstování zdraví,*
- *vyrovnání hendikepů,*
- *rozvoj talentu.“* (Dvořáková, 2000, st. 13)

Pohyb je propojen s vývojem celé osobnosti dítěte a pro dítě předškolního věku je vhodnější rozvoj v mateřské škole než pouhá domácí péče. Přináší mu nepostradatelné sociální kontakty a vztahy a již v tomto období je možno pozorovat individuální zvláštnosti stavu hybného systému v motorických projevech dítěte. (Kubálková, 2000)

*„Cílem tělesné výchovy v mateřské škole je prostřednictvím pohybové aktivity přispět k uspokojení potřeb dítěte v oblasti motorické, emocionální a sociální se snahou rozvinout potenciál každého dítěte v těchto složkách osobnosti, aby směřoval k pocitu tělesné, duševní a sociální pohody a tím byl podporován pravidelný návyk pohybové aktivity.“* (Dvořáková, 2000, st. 13)

Tělesná výchova má prokazatelné vlivy na dítě v těchto oblastech:

- oblast psychomotorická
- oblast pěstování zdatnosti

*„Vlivy v oblasti kognitivní a afektivní jsou obecně výchovné, ale v našem případě zprostředkované pomocí pohybových činností, které jsou specifickým prostředkem tělesné výchovy. V dětském věku je vždy prvotní právě prožívání činností, kde se realizuje především citová stránka, projevená chováním, konáním. Pak je pro dítě přirozené a lákavé získávání a zlepšování dovedností. Pomocí těchto dovedností si osvojuje zcela mimoděk nové poznatky. Užíváním praktických dovedností bude pak u dítěte pěstováno jeho zdraví a jeho zdatnost jako dlouhodobý cíl celoživotní aktivity.“* (Dvořáková, 2007, st. 7)

## **5 Výzkumná část**

### **5.1 Cíl výzkumu**

Primárním cílem dotazníkového výzkumu bylo zjistit postoje a názory rodičů předškolních dětí na pohybové aktivity dětí a jejich prostřednictvím ověřit, zda jsou pohybové aktivity chlapců a dívek v předškolním věku genderově zatíženy.

Zároveň provést genderovou analýzu v oblasti pohybových aktivit a dovedností předškolních dětí, porovnat účast chlapců a dívek ve školních i mimoškolních pohybových kroužcích. Zjistit, zda názory rodičů předškolních dětí na pohybové aktivity jejich dětí ovlivňují genderové stereotypy. Prozkoumat, zda se již předškolní dítě setkalo s genderovou nerovností v oblasti pohybových aktivit, jaký je vztah chlapců a dívek k pohybovým činnostem, jaké ovládají dovednosti a v neposlední řadě vliv rodiny na sportovní aktivitu dětí.

### **5.2 Pilotní výzkum**

Pilotní výzkum byl proveden s pěti rodiči předškolních dětí obou pohlaví v jedné mateřské škole. Cílem bylo odhalit nedostatky vytvořeného dotazníku. Vysvětlila jsem jim, o co mi v dotazníku jde a ověřila si, zda rozumí otázkám. Na základě pilotního výzkumu byl původní dotazník pro rodiče přepracován, upraven a zkrácen. Korekce byly provedeny zejména ve zjednodušení možností odpovědí a některé otázky byly zcela vyřazeny.

### **5.3 Formulace hypotéz**

Na základě teoretických znalostí jsem pro výzkumnou část formulovala tyto hypotézy:

Hypotéza č. 1: Sportovní a pohybové aktivity ve formě zájmových kroužků mají v předškolním věku chlapci o 10% častěji než dívky.

Hypotéza č. 2: Názory rodičů na pohybové aktivity předškolních dětí ovlivňují genderové stereotypy.

Hypotéza č. 3: Pokud rodina aktivně provozuje sport, jejich děti mají o 20% více pohybových aktivit než děti z rodin, kde rodiče nesportují.

#### **5.4 Použité metody a způsoby jejich zpracování**

Metodou využívanou v mé práci je dotazníkové šetření. Dotazník je podle Chrástky velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Jeho podstatou je zjištění dat a informací o respondentovi, o jeho názorech a postojích, které dotazovatele zajímají. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných, promyšleně seřazených otázek. Je používána forma písemných odpovědí na položené otázky. Nevýhodou je to, že nezjišťuje to jaká je skutečná pedagogická realita, ale jen to, jak tuto realitu vidí, nebo chtějí vidět respondenti. (Chrástka, 2007)

Pro potřeby mé výzkumné práce jsem sestavila vlastní, nestandardizovaný dotazník pro rodiče předškolních dětí, který byl kvantitativně zpracován dle počtu odpovědí. Formulace otázek a struktura dotazníku vycházela z cílů mé práce.

Dotazník obsahuje uzavřené (strukturované) položky: polouzavřené, výběrové, výčtové i stupnicové a jednu otevřenou (nestrukturovanou) položku. Dotazník obsahoval 12 otázek a je obsažen v příloze diplomové práce.

Data z dotazníkového šetření byla zpracována v programu Microsoft Office Excel 2003.

#### **5.5 Použitý výběrový soubor a výzkumný terén**

Základním souborem, který je předmětem zkoumání, jsou rodiče předškolních dětí navštěvující mateřské školy v Praze 4. K distribuci dotazníků do cílené skupiny rodičů předškolních dětí jsem oslovila sedm mateřských škol v Praze 4. Pět z nich mi umožnilo oslovit rodiče a předat jim dotazníky. Spolupracující mateřské školy byly:

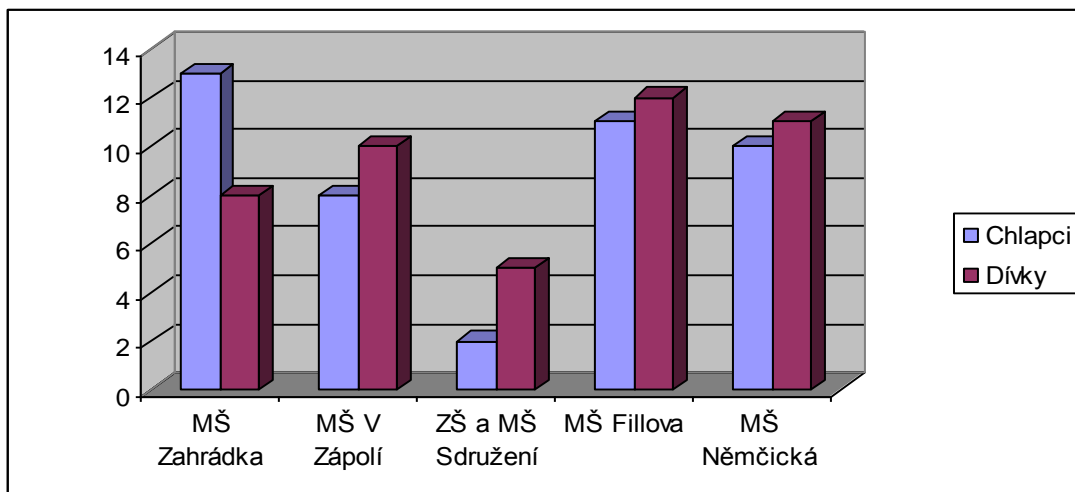
- MŠ Zahrádka – čtyřtřídní mateřská škola, děti rozdělené do tříd podle věku

- MŠ V Zápolí – čtyřtřídní mateřská škola, děti rozdělené do tříd podle věku
- ZŠ a MŠ Sdružení – šestitřídní mateřská škola, děti rozdělené do tříd podle věku
- MŠ Fillova – čtyřtřídní mateřská škola, děti rozdělené do tříd podle věku
- MŠ Němčická – čtyřtřídní mateřská škola, děti rozdělené do tříd podle věku

Rodičům předškolních dětí ve věku 5 - 6 let bylo rozdáno celkem 140 dotazníků s vysvětlením o záměrech výzkumu a průvodními informacemi. Zpět bylo vráceno 90 dotazníků z pěti mateřských škol a ty tvoří další výzkumný vzorek.

Respondentní skupinu dotazníkového šetření představuje 90 rodičů dětí předškolního věku ve věku 5-6 let, z toho je 44 chlapců a 46 dívek. Zastoupení dětí dle jednotlivých škol ukazuje graf.

Graf 1: Grafické zastoupení dětí dle jednotlivých mateřských škol



Nesourodost počtu zapojených dětí souvisí se zájmem rodičů o vyplnění dotazníku, potažmo s vysvětlením o záměrech výzkumu, s nemocností dětí v době distribuce a vyřazením chybně vyplněných dotazníků.



## 5.6 Výsledky dotazníkového šetření

V této kapitole jsou zpracovány jednotlivé odpovědi rodičů na 12 základních otázek dotazníkového šetření. Výsledky jsou zpracovány v tabulkách a grafech, která přináší popisnou a vztahovou charakteristiku výsledků, pokud je to možné odděleně pro chlapce a dívky.

První dvě otázky zjišťovaly údaje o pohybových aktivitách, které nabízejí předškolním dětem jednotlivé mateřské školy jako své nadstandardní aktivity, nad rámec běžné školní tělesné výchovy a jak je děti navštěvují s ohledem na pohlaví.

### 1) Pořádá mateřská škola, do které chodí Vaše dítě, pohybové kroužky? Jaké?

Zjištěné údaje tedy představují míru informovanosti rodičů o pohybových aktivitách, které nabízí mateřská škola jejich dětem nad rámec běžného předškolního vzdělávání:

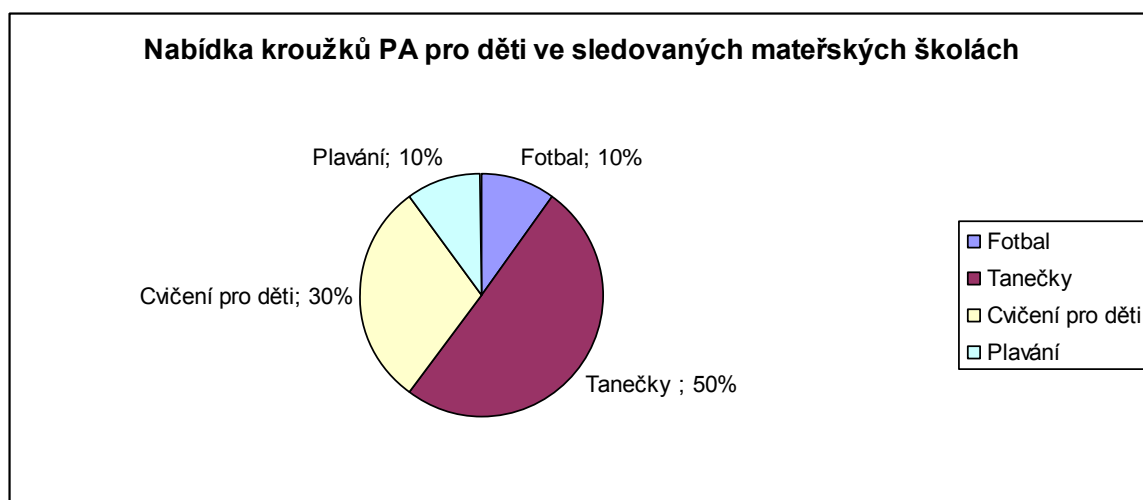
88% rodičů ví, že jsou pohybové kroužky

8% dotázaných si myslí, že škola nepořádá žádné pohybové aktivity pro děti

4% neví o žádných kroužcích pohybových aktivit pro děti

Součástí této otázky bylo, jaké pohybové kroužky pro děti nabízí vybraný vzorek mateřských škol.

Graf 2: Nabídka kroužků PA pro děti ve sledovaných mateřských školách

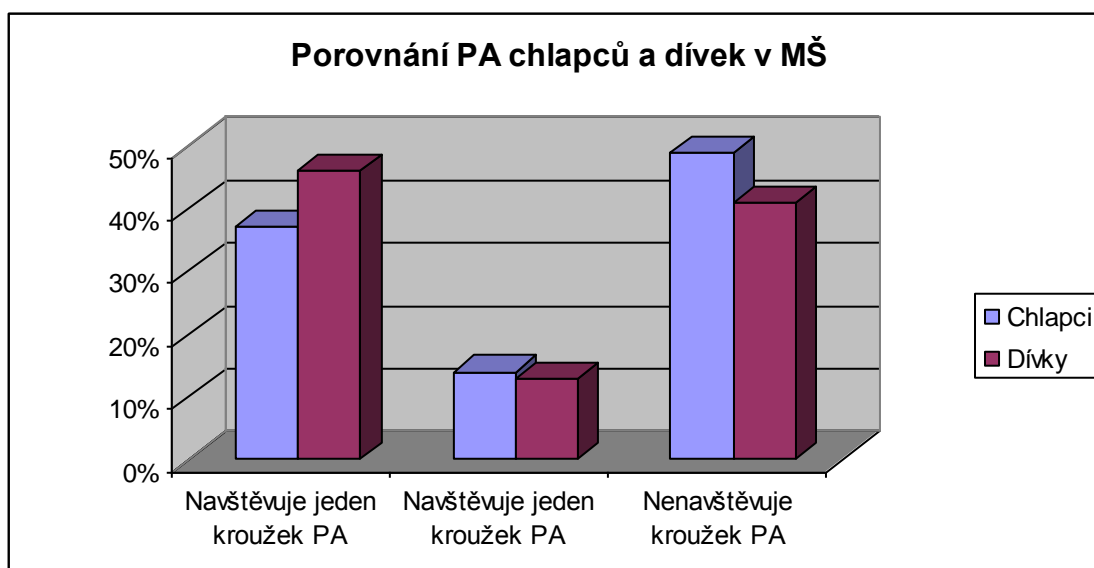


V nabídce jsou nejvíce zastoupeny tanečky, dále cvičení pro děti, fotbal a plavání. Z výše zjištěných a uvedených údajů vyplývá, že v nabídce pohybových aktivit v mateřských školách převažují aktivity vhodnější spíše pro dívky než chlapce. Respektive nabídka pro chlapce je v mateřských školách méně pestrá.

Další část výzkumného šetření zjišťuje, jaký je o kroužky pohybových aktivit pořádaných v mateřské škole zájem, jak jsou navštěvovány s ohledem na pohlaví dítěte. Výzkum neřeší, o jaké kroužky přesně jde, jen jejich počet.

## 2) Navštěvuje Vaše dítě pohybový kroužek v mateřské škole?

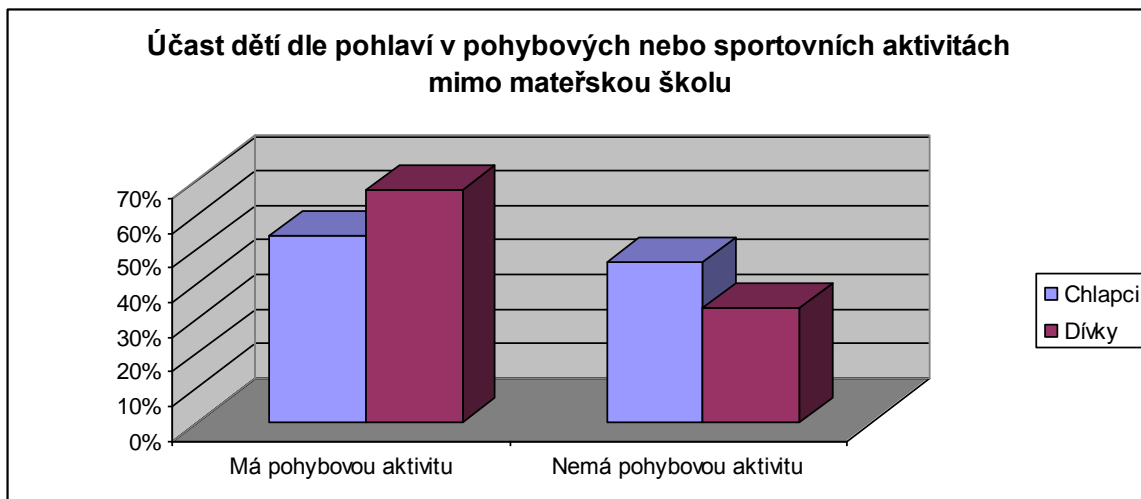
Graf 3: Po rovnání účasti chlapců a dívek v kroužcích školních PA



Z vyhodnocení této otázky je zřejmé, že dívky mají více pohybových aktivit v kroužcích, které pro děti připravují a nabízejí mateřské školy. Téměř polovina chlapců se do nabízených aktivit v mateřské škole nezapojuje.

### 3) Navštěvuje Vaše dítě pravidelně pohybový nebo sportovní kroužek mimo mateřskou školu?

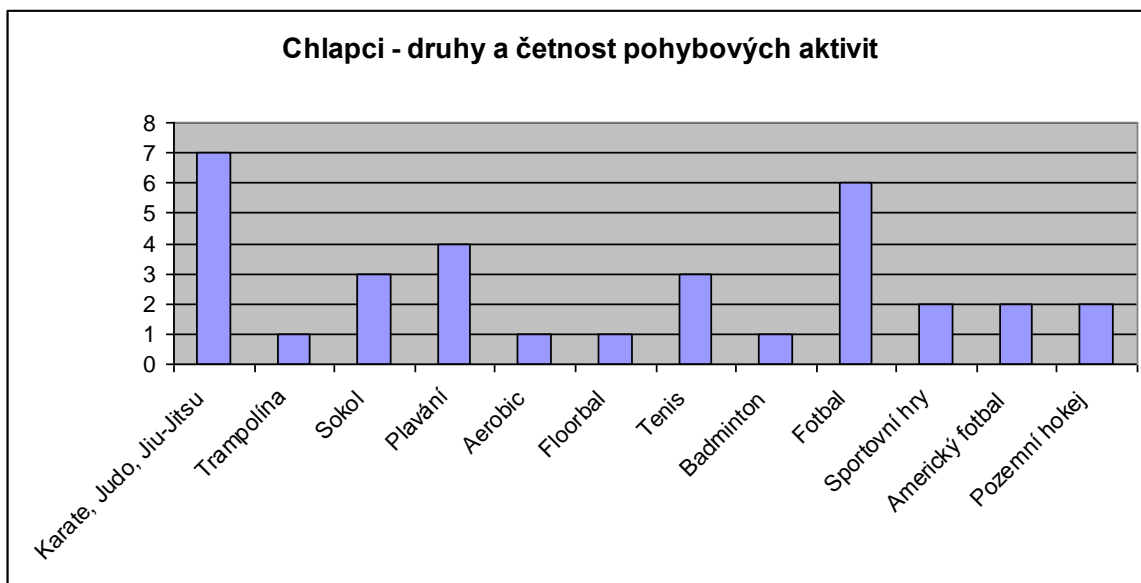
Graf 4: Účast dětí dle pohlaví v pohybových nebo sportovních aktivitách mimo MŠ



Z uvedených výsledků je zřejmé, že pohybové aktivity mimo mateřskou školu mají častěji dívky než chlapci. Rozdíly jsou poměrně vysoké ve prospěch dívek.

Součástí této otázky bylo i zjištění, jaké druhy pohybových aktivit si děti vybírají, zda je jejich výběr generově ovlivněn. Zjištěné informace přinášejí představu o škále těchto aktivit pro děti. Výzkumem bylo zjištěno, že ze 44 chlapců nemá pohybové aktivity mimo mateřskou školu 20 z nich. Další výsledky přinášejí zpracované údaje o 24 chlapcích.

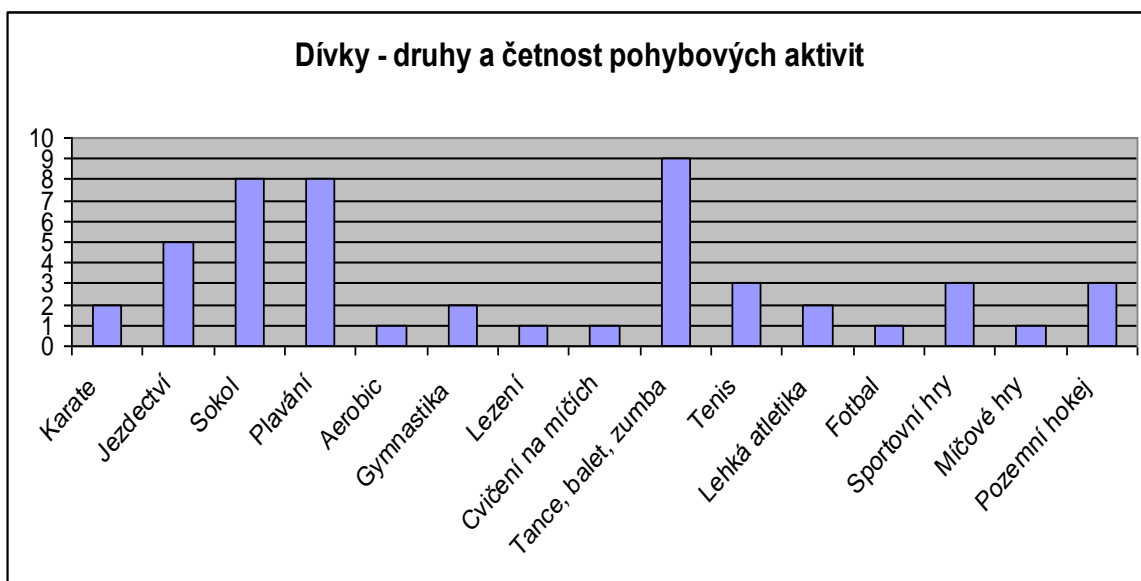
Graf 5: Chlapci – druhy a četnost pohybových aktivit



Ze zjištěných údajů můžeme vyčíst, že pohybové aktivity chlapců jsou generově zatíženy. Jediný dívčí sport, který se objevuje ve škále navštěvovaných aktivit, je aerobic. Na jednoho chlapce připadá 1,4 pohybové aktivity.

Pohybové aktivity mimo mateřskou školu má 31 dívek ze vzorku 46 dívek a následující graf přináší údaje o druzích a četnosti těchto kroužků.

Graf 6: Dívky – druhy a četnost pohybových aktivit

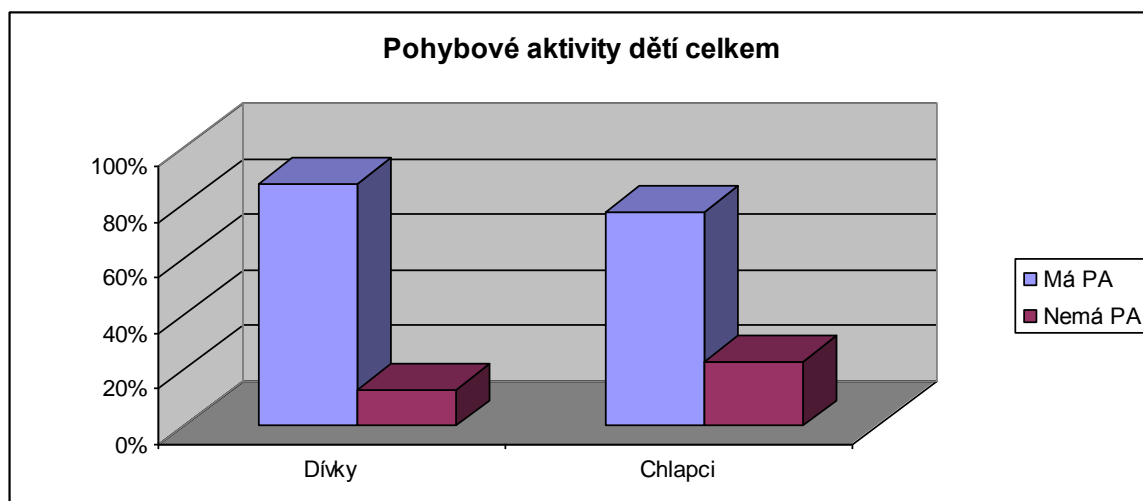


Zjištěné údaje ukazují, že nejčteněji zastoupenou aktivitou je taneční kroužek v různých podobách. Mezi aktivitami dívek je však mnoho chlapeckých sportů. Mohu tedy konstatovat, že výběr pohybových aktivit dívek není generově ovlivněn tolik, jako u chlapců. Na jednu dívku připadá 1,6 pohybových aktivit.

Shrnutím získaných údajů o obou pohlavích lze tedy říci, že dívky mají více pohybových aktivit mimo mateřskou školu, výběr pohybových a sportovních aktivit dívek není generově zatížen tolik, jako u chlapců.

Pro vyšší objektivitu výsledků přináším ještě výsledky šetření o pohybových aktivitách dětí bez ohledu na to, zde je děti navštěvují v mateřské škole nebo ve sportovních a pohybových kroužcích mimoškolních. Údaje byly získány vyhodnocením předchozích dvou otázek respondentů.

Graf 7: Pohybové aktivity dětí celkem



V této části diplomové práce již mohu vyhodnotit hypotézu č. 1. Výsledky výzkumné šetření prokázaly, že hypotéza č. 1 není pravdivá. Není pravda, že chlapci mají sportovní a pohybové aktivity ve formě zájmových kroužků v předškolním věku častěji než dívky.

Další baterie otázek se zabývá genderovými stereotypy rodičů na názory o pohybových aktivitách chlapců a dívek předškolního věku. První z nich zjišťuje, kdo z rodiny vybírá pohybové aktivity pro děti.

#### 4) Kdo vybírá pohybové aktivity pro Vaše dítě?

Tabulka 7: Kdo vybírá PA pro děti

Kdo vybírá PA pro děti						
	Rodiče dívek		Rodiče chlapců		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
PA vybírá otec	0	0%	0	0%	0	0%
PA vybírá matka	12	26%	13	30%	25	28%
PA podle zájmu dítěte	34	74%	31	70%	65	72%
<b>Celkem</b>	46	100%	44	100%	90	100%

Odpovědi na tuto otázku nepřinášejí téměř žádné rozdíly v odpovědích rodičů dívek a chlapců. Ani v jednom případě o sportovních aktivitách pro dítě nerozhoduje otec. To vypovídá o generových stereotypch v rodinách, kde jsou starosti a rozhodování o výchově předškolních dětí většinou na matkách.

#### 5) Je podle Vás rozdíl v potřebách chlapců a dívek v oblasti pohybových aktivit

Tabulka 8: Rozdíl v potřebách PA chlapců a dívek dle pohlaví

Rozdíl v potřebách PA dle rodičů						
	Rodiče dívek		Rodiče chlapců		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Chlapci potřebují více PA	2	4%	8	18%	10	11%
Dívky potřebují více PA	0	0%	0	0%	0	0%
Pohlaví není rozhodující	44	96%	36	82%	80	89%
<b>Celkem</b>	46	100%	44	100%	90	100%

Ze zjištěných údajů vyplývá, že si všichni rodiče, bez ohledu na pohlaví myslí, že dívky nepotřebují více pohybových aktivit než chlapci. Velmi málo, jen 4% rodičů dívek si myslí, že chlapci potřebují více PA než dívky, ale stejný názor má již 18% rodičů chlapců.

Nejčastěji prezentovaný názor byl ten, že pohlaví není pro potřeby pohybových aktivit chlapců a dívek v předškolním věku rozhodující, což je v souladu se závěry teoretické části mé diplomové práce. V celkovém vyhodnocení odpovědí rodičů bez ohledu na pohlaví dětí, které je pro tuto část výzkumu rozhodující, mohu konstatovat vliv genderových stereotypů rodičů. 11% rodičů myslí, že chlapci mají větší potřebu pohybových aktivit, ale o vyšší potřebě dívek v této oblasti nehovoří ani jeden názor.

#### **6) Jaký je Váš názor na rozdílnost pohybových aktivit ve vztahu k pohlaví dítěte.**

Tato otázka byla otevřená a neodpověděli na ni všichni respondenti. Rodiče dívek odpovídaly 27x, rodiče chlapců 29x. Po analýze jsem vytvořila skupiny podobných charakteristik odpovědí. Rozhodující je, zda jsou genderově nezatížené či zatížené, popřípadě ve prospěch jakého pohlaví. Pro zachování vypovídající hodnoty získaných informací budu odděleně citovat odpovědi rodičů dívek a chlapců.

#### **Odpovědi rodičů dívek:**

##### **Odpovědi genderově nezatížené: 17**

*„V dětském věku zásadní rozdíly nejsou.“*

*„Není rozdíl.“*

*„Záleží na věku dítěte, u větších dětí je v chlapeckých sportech více agrese, ale i děvčata mohou hrát fotbal.“*

*„PA je důležitá pro obě pohlaví.“*

*„Zájem dětí převažuje bez ohledu na pohlaví.“*

*„Nemá zásadní vztah k pohlaví, značně individuální, dle temperamentu a povahy dítěte.“*

*„U předškolních dětí rozhoduje zájem dítěte.“*

*„V předškolním věku nehraje pohlaví roli. Závisí to spíš na schopnostech dítěte. První dcera je pohybově všestranně nadaná (hraje fotbal). Druhá dcera je spíše orientovaná na rytmiku.“*

*„V předškolním věku není rozdíl.“*

*„Nevidím rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Záleží na osobnosti a výchově v rodině.“*

*„Žádný rozdíl, ať se dítě cítí dobře a má radost!!“*

*“Potřeby dětí jsou individuální.“*

*„Pokud má dítě zájem, na pohlaví nezáleží.“*

*„O rozdílnosti rozhoduje povaha dítěte a ne pohlaví.“*

*„Pokud jsou, nevadí mi.“*

*„Myslím, že pohlaví nerozhoduje. Důležitá je chuť a radost.“*

*„Rozdíl nevnímám, ale mám jen dcery.“*

### **Odpovědi genderově zatížené ve prospěch chlapců: 3**

*„Všechny děti by měly být vedeny ke kladnému vztahu k pohybu. Chlapci možná podle svého naturelu zvládnou i dynamičtější a častější cvičení.“*

*„Chlapci potřebují daleko více pohybových aktivit než dívky.“*

*„Chlapci bývají daleko více na běh – fotbal,“*

### **Odpovědi genderově zatížené ve prospěch dívek: 0**

### **Odpovědi genderově zatížené, neupřednostňující pohlaví: 7**

*„Chlapci a dívky potřebují jiné druhy aktivit. Je to dáno fyziologií.“*

*„Děti samy volí raději aktivitu podle pohlaví, třeba dcera chce chodit na gymnastiku, že je pro dívky, přitom má nadání na jiný typ pohybové aktivity.“*

*„Můj osobní názor je, že u některých sportů je třeba pohlížet na pohlaví dítěte.“*

*„Každé pohlaví preferuje jiné zájmy. Holky rády tančí, kluci zase raději kopou do míče a nikdo je to nemusí učit.“*

*„Většinou chlapci vyhledávají tzv. chlapecké sporty – fotbal, hokej a dívky aerobic, tanec, gymnastiku. V předškolním věku nejsou rozdíly tak velké, jako ve školním věku.“*

*„Holky – tanec a koně, kluci – silovější, případně bojovější sporty.“*

*„Kluci soupeří, holky preferují kolektiv.“*



### **Odpovědi rodičů chlapců:**

#### **Odpovědi genderově nezatížené: 14**

*„Záleží na vztahu ke sportu.“*

*„Rozdíl není, je to v povaze dítěte.“*

*„Kluci možná více upřednostňují míčové hry, děvčata tancování. Pohyb potřebují chlapci i dívky.“*

*„Podle mě nezáleží na pohlaví, ale na jeho zájmech,“*

*„Na pohlaví nezáleží. Osobní zkušenost: děvčata aktivní a šikovná jako chlapci (fotbal).“*

*„Není rozdíl, spíš záleží na preferenci dítěte.“*

*„Individuálně podle zájmu dětí, například i holčičky hrají fotbal,“*

*„Myslím si, že pohlaví v tomto případě nerozhoduje,“*

*„Podle mého názoru by se pohybová aktivita měla lišit pouze dle zájmu a případně fyziognomie dítěte nikoliv podle pohlaví.“*

*„Podporuji přirozenost, tradice a fyzické dispozice dětí. Kluci tradiční sporty, dívky divčí sporty. Pohybové aktivity na pohlaví nezáleží. Je dobrá různorodost.“*

*„Pohlaví nerozhoduje.“*

*„Jak kdo.“*

*„Záleží na povaze dítěte a jeho aktivitě.“*

*„Do určitého věku (9-10 let) nevidím rozdíl.“*

#### **Odpovědi genderově zatížené ve prospěch chlapců: 10**

*„Chlapci mají více energie – musí mít více pohybu.“*

*„Chlapci jsou více aktivní, potřebují více běhat a z toho vyplývá větší potřeba aktivit“*

*„Kluci potřebují více pohyb, fyzické aktivity, více vyvádějí,“*

*„Myslím, že kluci potřebují daleko více pohybu.“*

*„Kluci potřebují více vybití energii, větší soutěživost, více aktivit.“*

*„Kluci – více pohyblivější, holky – klidnější.“*

*„Chlapec potřebuje víc unavit, více pohybových aktivit.“*

*„Kluci jednoznačně musí mít víc pohybu než holky.“*

*„Chlapci jsou většinou soutěživí a akční. Potřebují daleko více sportovních aktivit než holky.“*

„Chlapci bývají temperamentnější a mají menší pud sebezáchovy. Více úrazů. Hlídat je ale musíte stejně, kluky i holky,“

### **Odpovědi genderově zatížené ve prospěch dívek: 0**

### **Odpovědi genderově zatížené, neupřednostňující pohlaví: 5**

„Chlapci mají raději kolektivní sporty, pro předškoláky je bohužel nabídky velmi omezená.“

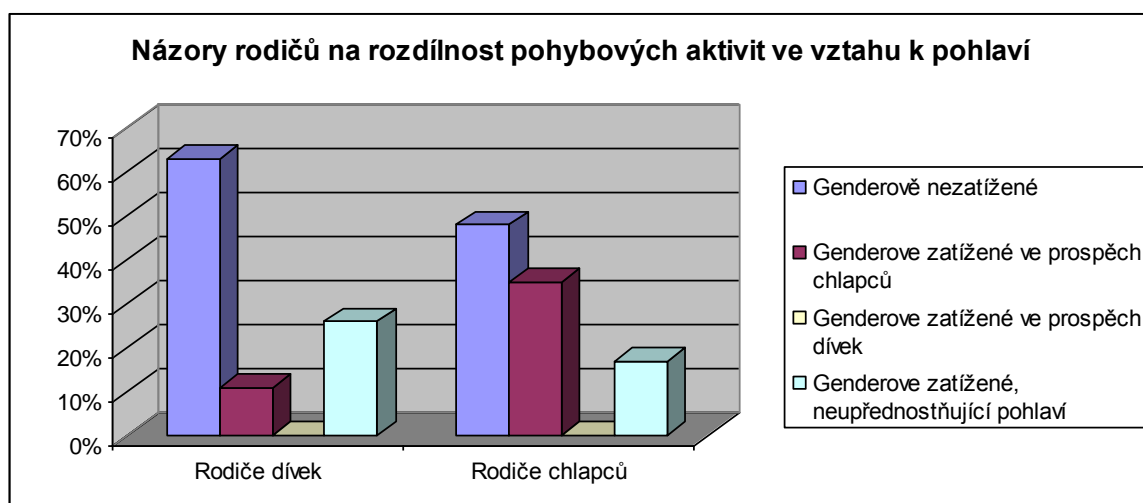
„Chlapci – více běh, míčové aktivity, Dívky – tanečky při hudbě.“

„Kluci rádi soupeří a vyhrávají, holky jsou rády v kolektivu.“

„Chlapci dávají přednost týmovým hrám, děvčata balet, gymnastika, tenis.“

„Myslím, že záleží na osobnosti dítěte, náš případ odmítá tanečky se slovy, že je to pro holky.“

Graf 8: Názory rodičů na rozdílnost pohybových aktivit ve vztahu k pohlaví



Posouzením získaných odpovědí na tuto otázku je možné konstatovat, že genderové stereotypy v názorech rodičů na rozdílnost pohybových aktivit ve vztahu k pohlaví existují. Více se projevují u rodičů chlapců. Genderově nezatížených odpovědí nebyla ani polovina odpovědí rodičů chlapců. Genderově zatížených odpovědí ve prospěch chlapců za to bylo 35%, u rodičů dívek 11%. Ani jeden z rodičů si nemyslí, že by dívky mohly mít větší potřebu pohybové aktivity. Je potěšitelné, že 63% rodičů dívek nevidí žádnou rozdílnost v pohybových aktivitách podle pohlaví.

O pohybových aktivitách předškolních dětí nikdy nerozhodují muži, na uzavřenou otázku o tom, zda potřebují více pohybových aktivit chlapci nebo dívky, nikdo z respondentů neodpověděl, že by dívka potřebovala více pohybových aktivit a naopak o tom, že chlapci potřebují více pohybových aktivit je přesvědčeno 11% rodičů. Otevřená otázka na rozdílnost pohybových aktivit ve vztahu k pohlaví opět přinesla odpovědi, ovlivněné generovými stereotypy. Je však pozitivní, že míra generových stereotypů v názorech rodičů není příliš vysoká a převažující část odpovědí nebyla zatížena genderovým stereotypem.

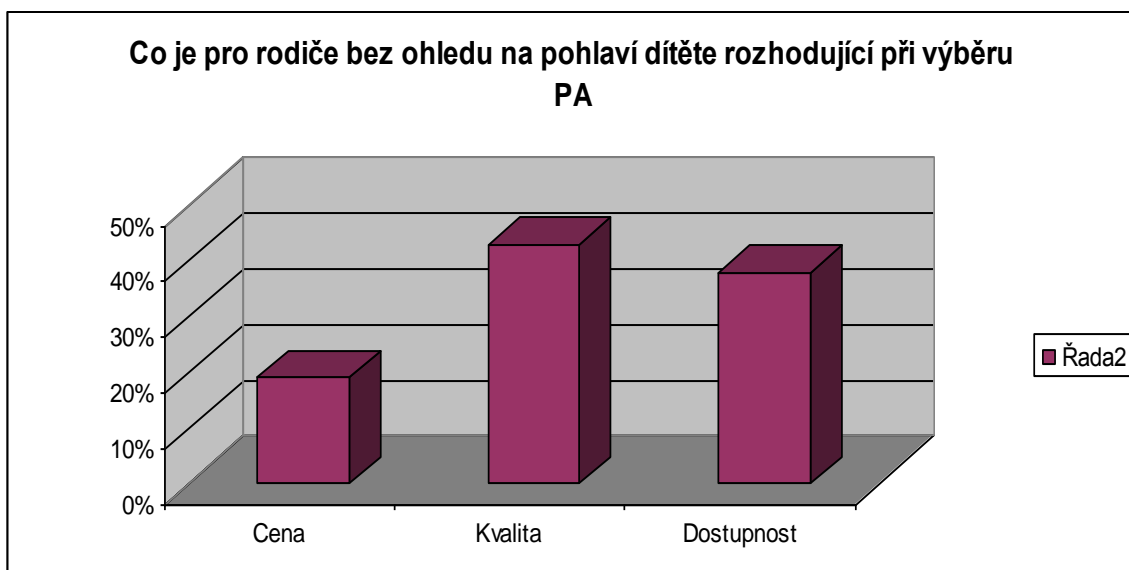
Na tomto místě mohu konstatovat, že hypotéza č. 2 je pravdivá. Ano, názory rodičů na pohybové aktivity předškolních dětí ovlivňují genderové stereotypy.

Další část výzkumného šetření byla vedena tak, aby zjistila širší souvislosti, týkající se tématu mé diplomové práce.

#### **7) Co je rozhodující ve výběru pohybových aktivit pro Vaše dítě?**

Vyhodnocení bylo provedeno tak, že nejdůležitější odpovědi byly přiřazeny tři body, další 2 body a nejméně důležité jeden bod. Počet bodů tak vyjadřuje míru důležitosti dané odpovědi. Hodnocení bylo zpracováno na odpovědi rodičů podle pohlaví a celkem, a protože se odpovědi rodičů dívek a chlapců výrazně neliší, následující graf vypovídá o názoru rodičů bez ohledu na pohlaví jejich dětí.

Graf 9: Co je pro rodiče bez ohledu na pohlaví dítěte rozhodující při výběru PA



Z výsledků je zřejmé, že pro rodiče předškolních dětí je při výběru pohybových aktivit pro jejich děti nejdůležitější kvalita daného sportovního kroužku, dalším v pořadí důležitosti je dostupnost, což vyplývá z potřeby dětí na kroužky doprovázet, z důvodu jejich nízkého věku. Je velmi pozitivní, že pro rodiče je nejméně důležitá cena. Jinými slovy kvalita vítězí nad cenou a rodiče si kvalitu raději připlatí.

### 8) Mají děti rády pohybovou aktivitu?

Tabulka 9: Má dítě rádo pohybové aktivity?

Má dítě rádo PA						
Odpovědi	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano	45	98%	42	95%	87	97%
Ne	1	2%	2	5%	3	3%
<b>Celkem</b>	46	100%	44	100%	90	100%

Jedna dívka a dva chlapci ze sledovaného vzorku nemají rádi pohybové aktivity. Je to málo, přesto jsem v souladu s teoretickou částí očekávala, že všechny odpovědi

budou pozitivní. Také to, že je víc chlapců, kteří nemají rádi pohybové aktivity, koresponduje s ověřenými výsledky hypotézy č. 1, že chlapci mají méně pohybových aktivit než dívky.

Další otázka má zjistit, zda v souvislosti s pohybovou aktivitou dětí dochází k diskriminaci pohlavím. Z teorie je jasné, že by se tato diskriminace mohla v praxi objevovat, v důsledku vlivu generových stereotypů.

**9) Byli jste někdy omezeni při výběru pohybového kroužku pro Vaše dítě jeho pohlavím?**

Tabulka 10: Diskriminace pohlavím při výběru pohybových aktivit

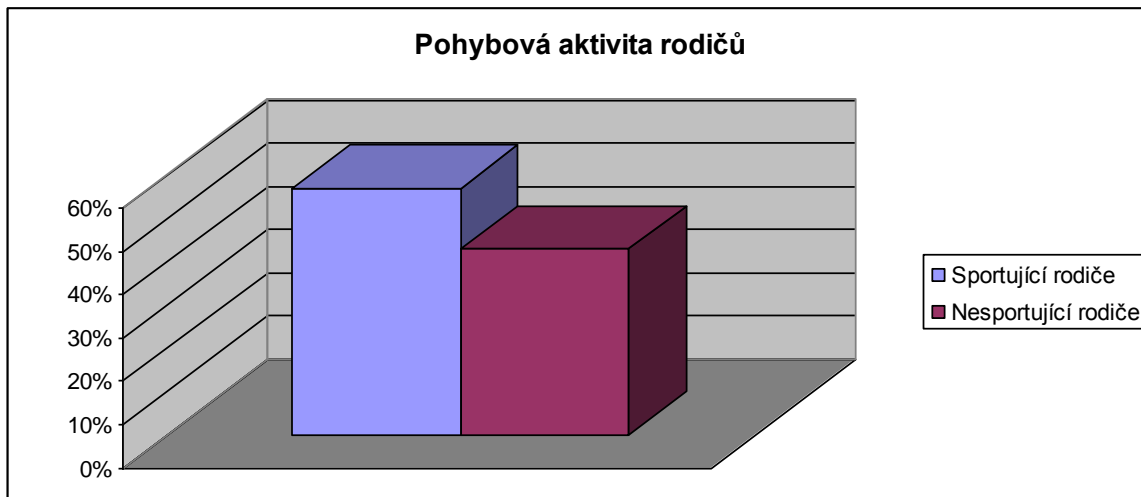
<b>Diskriminace pohlavím při výběru PA</b>						
Odpovědi	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano	1	2%	0	0%	1	1%
Ne	45	98%	44	100%	89	99%
<b>Celkem</b>	46	100%	44	100%	90	100%

Podle odpovědí respondentu došlo k diskriminaci pohlavím v jednom případě. Jednalo se o dívku, která nebyla přijata kvůli pohlaví do turistického oddílu. Potvrdil se tak vliv generových stereotypů a je ale potěšitelné, že v naprosto minimální míře.

V další části dotazníkového šetření jsem se zaměřila na zkoumání vlivu rodiny na sportovní aktivitu dětí. Nejprve jsem v šetření zjišťovala sportovní aktivitu rodičů a poté porovnávala se získanými údaji o sportovní aktivitě dětí v kroužcích a dále pak společnou sportovní aktivitu rodičů a dětí mimo organizovanou činnost. Závěrečná otázka dotazníkového šetření zjišťuje, jaké druhy pohybových aktivit ovládají předškolní děti s ohledem na jejich pohlaví.

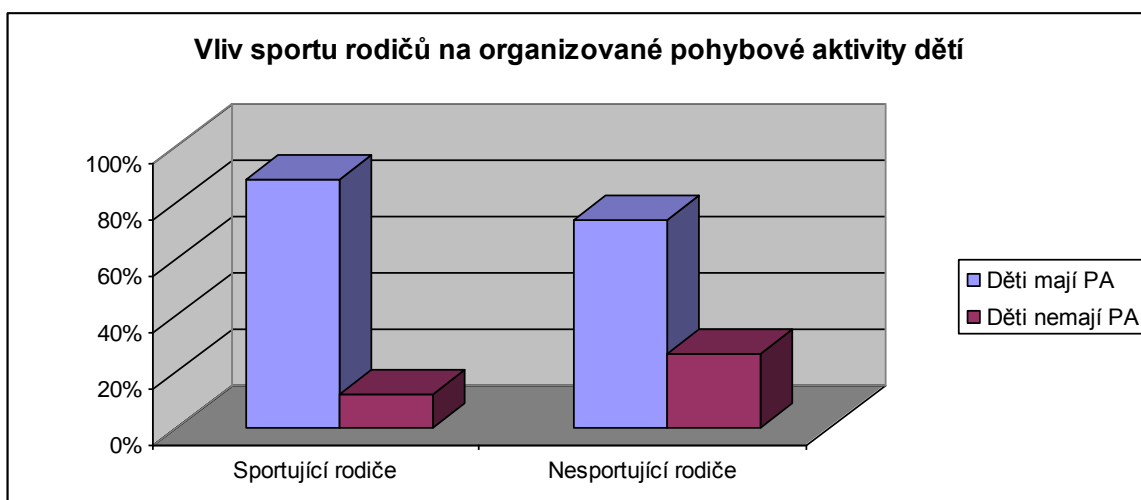
## 10) Pohybová aktivita rodičů

Graf 10: Pohybová aktivita rodičů



Sportujících rodičů je 57% což je 51 rodičů a nesportujících 39 rodičů představuje 43%. Na základě těchto získaných informací jsem respondenty rozdělila do dvou kategorií a dále zjišťovala, jak jsou na tom se sportovními a pohybovými aktivitami jejich dětí. Pracovala jsem s údaji o pohybových aktivitách dětí bez ohledu na to, zda jsou organizovány mateřskou školou či jinak.

Graf 11: Vliv sportu rodičů na organizované pohybové aktivity dětí

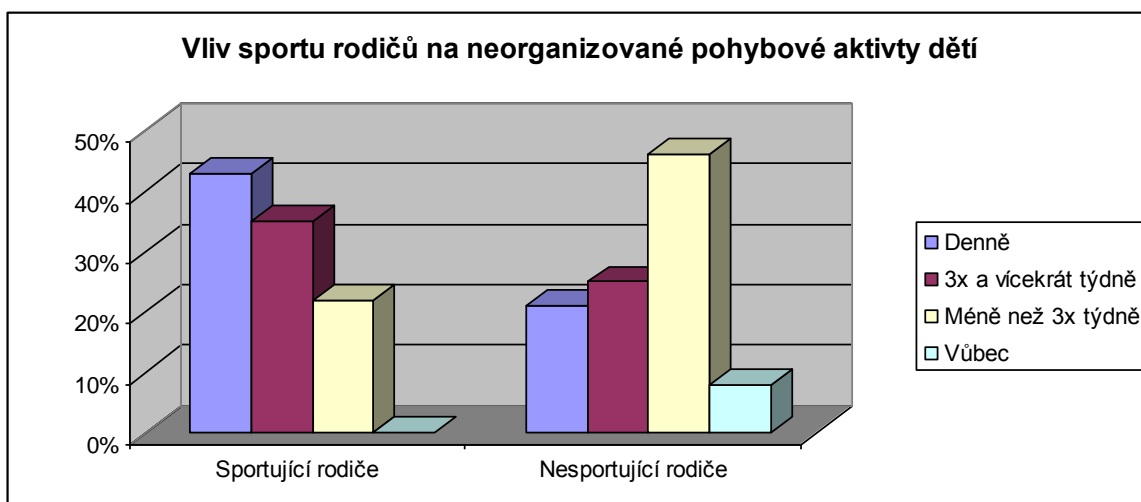


Z výsledku je patrné, že sportovní aktivita rodičů pozitivně ovlivňuje pohybovou aktivitu jejich dětí. Sportující rodiče zařadí svým dětem víc pohybových kroužků, než rodiče nesportující.

Další otázka se zabývá zjištěním, jaká je týdenní kapacita neorganizovaných pohybových aktivit dětí s ohledem na sportovní aktivitu rodičů.

### 11) Kolikrát týdně umožníte Vašemu dítěti neorganizované pohybové aktivity v rozsahu alespoň 30 minut (dětské hřiště, kolo, hry venku...)

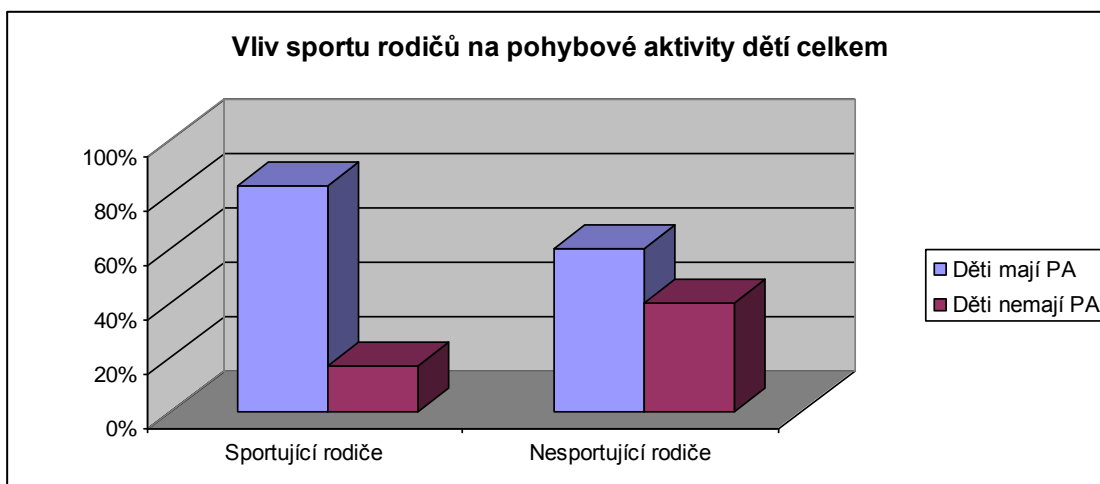
Graf 12: Vliv sportu rodičů na neorganizované pohybové aktivity dětí



Výsledky naprosto zřetelně ukazují na vliv sportu rodičů v rodině dětí na pohybové aktivity dětí. Například dětí, kterým je dopřáno mít denně 30 minut pohybových aktivit, je více než dvojnásobek z rodin, kde se pravidelně sportuje. Nejvíce alarmující je, že 8% dětí z rodin nesportujících rodičů nemá neorganizovanou pohybovou aktivitu vůbec.

Výsledky šetření o vlivu sportu rodičů na pohybové aktivity dětí byly zpracovány dále bez ohledu na to, zda probíhají v organizovaných kroužcích nebo jako neorganizované pohybové aktivity. Údaje byly získány vyhodnocením předchozích dvou otázek respondentů. Pro tyto účely byly rozděleny údaje z otázky č. 11 pouze do dvou skupin. Děti mají pohybové aktivity, pokud sportují denně a 3x a vícekrát týdně. Děti nemají pohybové aktivity, pokud sportují méně než 3x týdně a vůbec.

Graf 13: vliv sportu rodičů na pohybové aktivity dětí celkem



V této části je již se vyjádřit k hypotéze č. 3. Je pravda, že pokud rodina aktivně provozuje sport, mají jejich děti více pohybových aktivit. Více pohybových aktivit mají jak v organizovaných sportovních a pohybových kroužcích v mateřské škole i mimo ni, tak v neorganizované pohybové aktivitě.

Poslední otázka dotazníkového šetření má za úkol zjistit, jaké pohybové dovednosti ovládají předškolní děti, a zda se jejich dovednosti liší podle pohlaví. Otázka byla rodičům dětí položena v této podobě:

**12) Jaké pohybové dovednosti ovládá Vaše dítě? Označte všechny, které zvládá přiměřeně věku.**



Tabulka 11: Chlapci – zvládané pohybové dovednosti, sestupná řada

<b>Chlapci - zvládané pohybové dovednosti</b>		
Druh aktivity	Počet	%
Jízda na kole	41	93%
Kotoul vpřed	38	86%
Plavání	29	66%
Lyžování	28	64%
Lední bruslení	12	27%
Bruslení na in-line bruslích	10	23%
Tenis	8	18%
Badminton	6	14%
Golf	5	11%

Mezi další pohybové dovednosti, které byly uvedeny v otevřené části odpovědí, a ovládají je chlapci, patří: fotbal, florbal, lezení na stěně, skoky na trampolíně, šplh na laně, ping-pong a pozemní hokej.

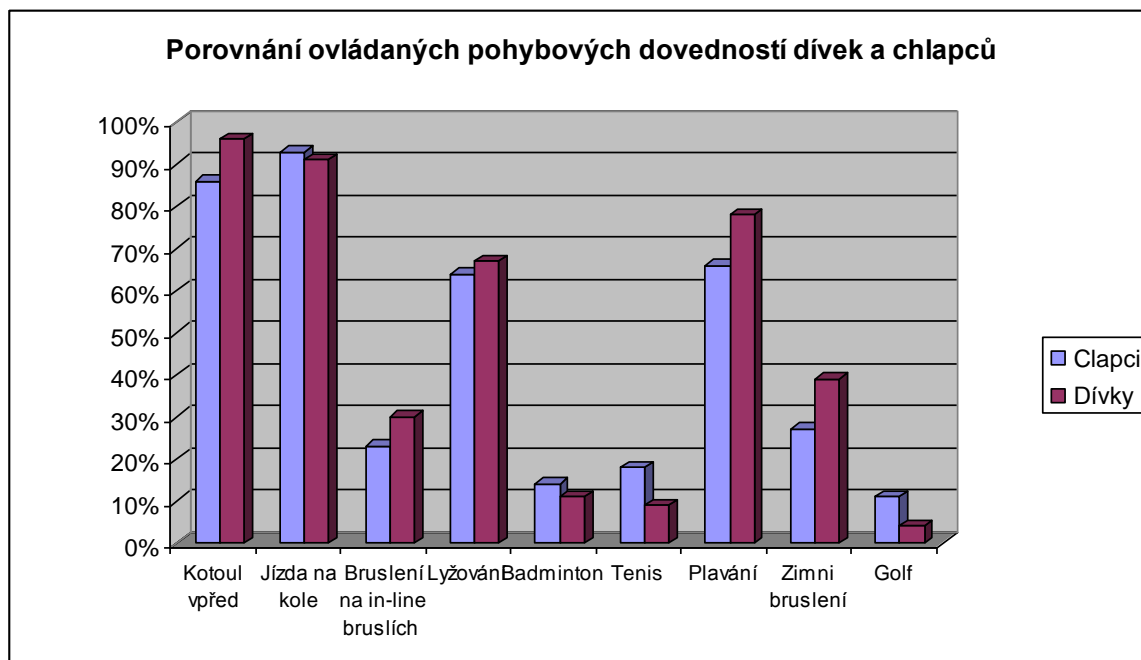
Tabulka 12: Dívky – zvládané pohybové dovednosti, sestupná řada

<b>Dívky - zvládané pohybové dovednosti</b>		
Druh aktivity	Počet	%
Kotoul vpřed	44	96%
Jízda na kole	42	91%
Plavání	36	78%
Lyžování	31	67%
Lední bruslení	18	39%
Bruslení na in-line bruslích	14	30%
Badminton	5	11%
Tenis	4	9%
Golf	2	4%

Další dívkami ovládané aktivity, získané v otevřené části otázky jsou: jízda na koni, lezení na stěně, jóga, pozemní hokej, trampolína.

Pro možnost srovnání jsem zpracovala získané údaje o obou pohlavích do srovnávacího grafu.

Graf 14: Porovnání ovládaných pohybových dovedností dívek a chlapců



Z grafu je možné vyčíst, že v souladu s teorií dívky o 10% častěji ovládají kotoul vpřed než chlapci a společně s jízdou na kole je to nejčastěji ovládaná dovednost a to s minimálním rozdílem podle pohlaví (o 2% víc chlapců umí jezdit na kole než dívek). Další dovedností, kterou předškolní děti nejhojněji ovládají je plavání. Plavání zvládá o 12% víc dívek než chlapců a to je poměrně velký rozdíl. Další v pořadí je lyžování, které opět ovládá o 3% více dívek než chlapců. Další příčku má dovednost lední bruslení. Ovládá ho o 12% víc dívek než chlapců. Také na dalším místě je dovednost více ovládaná dívkami a to bruslení na in-line bruslích, které ovládá o 7% víc dívek než chlapců. V dalším pořadí ovládaných sportů jsou zastoupeny badminton, tenis a golf a v těchto dovednostech jsou zdatnější chlapci. První v poslední trojici je tenis, který ovládá 18% chlapců a o polovinu méně dívek – jen 9%. Ve zvládnutí badmintonu není příliš velký rozdíl mezi pohlavím, ale jde již jen o velmi malé procento dětí, které ho ovládají – 14% chlapců a 11% dívek. Nejméně často zvládnutým sportem u

předškolních dětí bez ohledu na pohlaví je golf. Podle rodičů ho ovládá 11% chlapců a jen 4% dívek.

Obecně lze konstatovat, že nejčastěji děti jezdí na kole, plavou a lyžují.

## 6 Diskuze

Téma, které jsem si pro svou práci vybrala, mě od počátku přitahovalo právě pro svoji zdánlivou nesourodost. Velmi mne zajímala otázka genderu v souvislosti s předškolním vzděláváním a vybrala jsem si pro hledání genderových rozdílů pohybové aktivity. V teoretické rovině jsem pracovala podle svých záměrů, ale prvotní úmysl mého výzkumu jsem musela přehodnotit.

Původním záměrem výzkumné části bylo pracovat ve dvou fázích. První bylo pozorování dětí v mateřské škole při denních činnostech a při pobytu venku a z těchto pozorování zkoumat a porovnat zájem dětí o pohybové aktivity podle jejich pohlaví a druhým bylo dotazníkové šetření rodičů předškolních dětí.

V měsíci září 2011 jsem v mateřské škole prováděla v rámci předvýzkumu několikrát pozorování. Při neorganizovaných činnostech - ranních hrách, pobytu dětí venku na zahradě a organizovaných činnostech – tělesné výchově. Sledovanou skupinou byla třída předškolních dětí ve věku šesti let ve státní mateřské škole. Narazila jsem na následující problémy. Při organizované tělesné výchově byl zájem dětí o pohybové aktivity naprosto bez rozdílů mezi chlapci a děvčaty, do činností se nadšeně zapojovaly všechny děti. To je určitě pozitivní zjištění. Při ranních hrách bylo po dohodě s učitelkou připraveno několik stanovišť s pohybovými aktivitami, ale při počtu 25 přítomných dětí, bylo obtížné objektivně provádět záznamy z pozorování. Ani použití záznamového zařízení neumožnilo objektivně sledovat celou skupinu. Další metodou bylo sledování jen vybraného vzorku chlapců a dívek z dané skupiny, ale v tomto případě byly záznamy nekorektní, protože pozorování bylo prováděno několik dní a nebylo možno zajistit srovnatelné podmínky. Při pozorování dětí při pobytu venku bylo vlastně vše, čím se děti zabývaly pohybovou aktivitou a na mně, jako výzkumníkovi bylo rozdělit jejich aktivity na klidové a aktivní, což jsem se v konečné fázi, pro nedostatečnou objektivitu šetření, rozhodla v diplomové práci nepoužít. Během pozorování neorganizovaných činností se již rozdílly chlapců a dívek v pohybových aktivitách objevovaly. Jednotlivé kroky předvýzkumu ovlivnily mou výzkumnou strategii a vedly mne k rozhodnutí, získat potřebné informace pouze dotazníkovým šetřením rodičů předškolních dětí.

Na tomto místě, považuji za důležité komentovat zjištěné výsledky v tom smyslu, že v žádném případě u předškolních dětí v pohybové aktivitě nedochází k zásadní diskriminaci podle pohlaví. Cílem mé práce nebylo hledat tyto zásadní rozdíly, protože ty neexistují. Rozdíly, které jsou i v názvu mé práce, jsou míněny jako nepříliš výrazné a statisticky nepříliš významné odlišnosti, které se vyskytují právě v důsledku přetrvávajících a zakořeněných genderových stereotypů. Cílem mé práce bylo tyto rozdíly analyzovat, porozumět poměrně složité otázce genderu a s ní spojené problematiky a zejména zpracovat teoretická východiska tak, aby byla čtenáři srozumitelná. Ve svém pracovním prostředí v mateřské škole, u svých přátel i rodiny jsem si ověřila, jak je pojem gender pro lidi neznámý a prázdný. Protože teprve když budeme genderovou problematiku znát, můžeme ji pochopit a zamyslet se nad svým mnohdy stereotypním jednáním a uvědomíme si, že bychom mohli být nositeli změny a jednat s dětmi bez genderových vlivů. Jak je uvedeno v mé práci, je v oblasti genderové rovnosti ve školství, ale i v ostatních oborech velmi mnoho rezerv. V tom vidím přínos pro praxi.

Předškolní děti navštěvují kroužky pohybových aktivit v mateřské škole nebo v mimoškolních aktivitách. V mateřských školách není nabídka těchto aktivit příliš bohatá, záleží na konkrétních podmínkách dané školy. V tomto výzkumném šetření měla pouze jedna z nich vlastní tělocvičnu, v ostatních jsou kroužky ve třídách nebo děti dochází do tělocvičen a sportovních klubů v okolí, což je organizačně náročné. Nejčastěji jsou v mateřských školách tanečky, což není příliš lákavé pro chlapce a tento fakt mohl ovlivnit i zjištěné výsledky. Do kroužků v mateřských školách chodí 52% chlapců 59% dívek z výzkumného vzorku předškolních dětí. V rámci mimoškolních aktiv navštěvuje pohybové a sportovní aktivity o 13% víc dívek než chlapců – zde se již nemůže projevit vliv omezené nabídky, ale jen skutečný zájem rodičů a dětí. Podle dotazníkového šetření ve většině případů rozhoduje o výběru druhu pohybových aktivit zájem dítěte a dále je pak pro děti vybírají matky, v žádném případě otec. Pro výběr dětských pohybových aktivit je nejdůležitější kvalita, dále dostupnost, která je ovlivněna nutností doprovodu dítěte a nejméně důležitá je cena. Nejčastěji zastoupenou pohybovou aktivitou chlapců byly kroužky bojových sportů, dále fotbal, Sokol, plavání a tenis. Dívky nejčastěji navštěvují taneční kroužky, cvičení v Sokole, plavání a

jezdectví. Lze říci, že výběr chlapců je více genderově ovlivněn než u dívek. Bez ohledu na pohlaví je nejčteněji zastoupeným druhem aktivity plavání a cvičení v Sokole.

Vliv genderových stereotypů rodičů se projevuje jednak v tom, že o výběru pohybových aktivit nikdy nerozhoduje otec, ale zejména v názorech rodičů o rozlišné potřebě pohybu podle pohlaví v absolutní neprospěch dívek. Do této oblasti lze zařadit i zjištění, že jedna dívka ze zkoumaného vzorku nebyla přijata do turistického oddílu, z důvodu svého pohlaví. Dva chlapci a jedna dívka z výzkumného vzorku nemají rádi pohybové aktivity

Mezi dobrá zjištění patří poměrně široká škála pohybových dovedností dětí a také to, že sportující rodiče pozitivně ovlivňují své děti, vedou je ke sportu v zájmových kroužcích a dopřejí jim i dostatek neorganizovaných pohybových aktivit. Nesportující rodiče negativní vliv přenáší také na své děti. A zde je další přínos pro praxi – uvědomit si tento stav a umožnit dětem v mateřské škole dostatek kvalitních pohybových aktivit, zejména v běžném denním režimu, protože ne každá rodina se svým dětem věnuje v této oblasti v potřebné míře.

## 7 Závěry

V úvodu výzkumné části byly formulovány tři hypotézy. Provedený výzkum nemůžeme považovat za exaktní vyčerpávající analýzu, přesto lze na základě dotazníkového šetření formulovat tyto závěry.

Hypotéza č. 1: Z hlediska účasti ve sportovních a pohybových zájmových kroužcích se předškolní chlapci a dívky liší. Častěji je mají dívky a nikoliv chlapci. Ve zkoumaném souboru se pohybových kroužků účastnilo 87% dívek a 77% chlapců. Tato hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza č. 2: Z uvedených výsledků vyplývá, že tato hypotéza je pravdivá. Stereotypy převažují v neprospěch dívek.

Hypotéza č. 3: Ve zkoumaném vzorku předškolních dětí se potvrdil vliv aktivního sportu rodičů na pohybové aktivity dětí. Pokud rodiče sportovali, jejich děti měly o 23% více pohybových organizovaných i neorganizovaných pohybových aktivit, než děti nesportujících rodičů. Výsledky výzkumu tuto hypotézu potvrdily.

Doufám, že tato práce splnila svůj cíl a že může přispět k uvědomění si genderových stereotypů v oblasti pohybových aktivit a zkvalitnit předškolní vzdělávání v mateřských školách.

## Seznam literatury

BABANOVÁ, Anna. *Generovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha, Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5.

BERDYCHOVÁ, J., BĚLINOVÁ, L., BRTNÍKOVÁ, M. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont, 1980, 96 s.

BOROVÁ, B. TRPIŠOVSKÁ, D. *Cvičíme s malými dětmi: náměty pro rozvoj pohybových dovedností dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1998, 125 s. ISBN 80-7178-223-8.

BOROVÁ, B. et al. *Cvičení předškolních dětí a rodičů s dětmi*. Praha: ČASPV, 2000. 62 s. ISBN 80-902509-9-8.

DOBŘÝ, L. a kol. Kiantropologie a pohybové aktivity. In: *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 12-16. ISBN 978-80-210-4858-4.

DVOŘÁKOVÁ, H. *K některým problémům tělesné výchovy v současné mateřské škole*. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-497-7.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Základní motorika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2006, 44 s. ISBN 80-7290-259-8.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002, 144 s. ISBN 80-7178-693-4.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, 123 s. ISBN 978-80-7290-298-9.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2000, 96 s. ISBN 80-7290-005-6.

FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Nakladatelství Jan Piskiewicz, 2004, 159 s. ISBN 80-86768-06-6.



HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HOŠKOVÁ, B. *Význam kvality pohybu v tělesné výchově a sportu*. In: *Sborník referátů vědeckého semináře - Současné problémy tělesné výchovy a sportu*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998, 175 s. ISBN 80-7044-228-X.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-246-1369-4.

KALMAN, M. HAMŘÍK, Z. PAVELKA, J. *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE – institut, 2009. 172 s. ISBN 978-80-254-5965-2.

KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. 183 s. ISBN 80-7367-145-X.

KAST, Verena. *Otcové – dcery, matky – synové*. Praha: Portál, 2004. 165 s. ISBN 80-7178-838-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vydání první. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUBÁLKOVÁ, L. *Pohyb v prevenci a péči o zdraví*. Vydání první: Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2000. 82 s. ISBN 80-86317-04-8.

LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Vydání první. Praha: Academia, 2009. 43 s. ISBN 978-80-200-1719-2.

MAŘÍKOVÁ, Hana. *Proměny současné české rodiny*. Vydání první. Praha: Slon, 2000. 170 s. ISBN 80-85850-93-1.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník. I, A-O*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník. II, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání druhé. Praha : Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. *Výzkumný ústav pedagogický*. Praha: Tauris, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

RENZETTI, Clair M., CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha Karolinum, 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. 216 s.

ZEMÁNKOVÁ, M. *Pohyb nad zlato*. 1.vyd. Olomouc: Hanex, 1996. 152 s. ISBN 80-85783-11-8.

## **Internetové zdroje**

<http://www.zabanaprameni.cz/zlata/zabi-vtipy/slovník-základních-genderových-pojmů>

<http://www.pockam-si.cz/zdravy-pohyb/4-zdravy-pohyb-clanky/94-rust-a-motoricka-vykonnost-predskolnich-deti.html>

<http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/knihovna/34500.aspx>

[http://is.muni.cz/th/213691/fsps\\_b\\_b1/bakalarska\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/213691/fsps_b_b1/bakalarska_prace.pdf)

<http://www.genderstudies.cz/>

<http://kfl.fp.tul.cz/cs/dle-vyuujicich/item/gender-ve-skole>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Tělesná výška měřená v centimetrech .....	43
Tabulka 2: Tělesná hmotnost, měřená s přesností na 0,5 kg .....	44
Tabulka 3: Výsledky v běhu na 20 m .....	45
Tabulka 4: Skok z místa (v cm) .....	45
Tabulka 5: Hod pravou rukou (v cm) .....	46
Tabulka 6: Hod levou rukou (v cm).....	46
Tabulka 7: Kdo vybírá PA pro děti.....	62
Tabulka 8: Rozdíl v potřebách PA chlapců a dívek dle pohlaví.....	62
Tabulka 9: Má dítě rádo pohybové aktivity? .....	68
Tabulka 10: Diskriminace pohlavím při výběru pohybových aktivit .....	69
Tabulka 11: Chlapci – zvládané pohybové dovednosti, sestupná řada.....	73
Tabulka 12: Dívky – zvládané pohybové dovednosti, sestupná řada .....	73

## Seznam grafů

Graf 1: Grafické zastoupení dětí dle jednotlivých mateřských škol .....	56
Graf 2: Nabídka kroužků PA pro děti ve sledovaných mateřských školách .....	57
Graf 3: Po rovnání účasti chlapců a dívek v kroužcích školních PA.....	58
Graf 4: Účast dětí dle pohlaví v pohybových nebo sportovních aktivitách mimo MŠ. 59	
Graf 5: Chlapci – druhy a četnost pohybových aktivit .....	60
Graf 6: Dívky – druhy a četnost pohybových aktivit.....	60
Graf 7: Pohybové aktivity dětí celkem .....	61
Graf 8: Názory rodičů na rozdílnost pohybových aktivit ve vztahu k pohlaví.....	66
Graf 9: Co je pro rodiče bez ohledu na pohlaví dítěte rozhodující při výběru PA .....	68
Graf 10: Pohybová aktivita rodičů.....	70
Graf 11: Vliv sportu rodičů na organizované pohybové aktivity dětí .....	70
Graf 12: Vliv sportu rodičů na neorganizované pohybové aktivity dětí.....	71
Graf 13: Vliv sportu rodičů na pohybové aktivity dětí celkem .....	72
Graf 14: Porovnání ovládaných pohybových dovedností dívek a chlapců.....	74

## **Příloha č. 1 – dotazník**

Dobrý den,

jmenuji se Alena Slípková, pracuji v mateřské škole v Praze 4. Končím studium na Pedagogické fakultě UK v Praze, obor Pedagogika předškolního věku. Tématem mé diplomové práce je **Rozdíl mezi chlapci a dívkami v pohybových aktivitách v předškolním věku.**

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jen pro potřeby mé diplomové práce. Předem děkuji za čas, který věnujete vyplnění tohoto dotazníku.

Alena Slípková

## **Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku**

**Vaše dítě je? (vyberte jednu odpověď)**                      a/ chlapec                      b/ dívka

**1/ Pořádá mateřská škola, do které chodí Vaše dítě pohybové kroužky? Vyberte jednu odpověď.**

a/ Ano                      Pokud Ano, jaké

b/ Ne

c/ Nevím

**2/ Navštěvuje Vaše dítě některý pohybový kroužek v mateřské škole? Vyberte jednu odpověď**

a/ Navštěvuje jeden kroužek

b/ Navštěvuj více kroužků

c/ Nenavštěvuje kroužek

**3/ Navštěvuje Vaše dítě pravidelně pohybový nebo sportovní kroužek mimo mateřskou školu? Vyberte jednu odpověď**

a/ Ano            Pokud Ano, jaké...

b/ Ne

**4/ Kdo vybírá pohybové aktivity pro Vaše dítě? Vyberte jednu odpověď**

a/ Aktivity pro dítě vybírá otec

b/ Aktivity pro dítě vybírá matka

c/ Vybíráme podle zájmu dítěte

**5/ Je podle Vás rozdíl v potřebách chlapců a dívek v oblasti pohybových aktivit? Vyberte jednu odpověď**

a/ Chlapci potřebují více pohybových aktivit

b/ Dívky potřebují více pohybových aktivit

c/ Pohlaví není rozhodující

**6/ Jaký je Váš názor na rozdílnost pohybových aktivit ve vztahu k pohlaví dítěte?**

.....

.....

**7/ Co je rozhodující ve výběru pohybových aktivit pro Vaše dítě? (Očíslujte podle důležitosti, nejdůležitější má číslo 1)**

a/ Cena

b/ Kvalita

c/ Dostupnost

**8/ Má Vaše dítě rádo pohybové aktivity? Vyberte jednu odpověď**

a/ Ano

b/ Ne

**9/ Byli jste někdy omezeni při výběru pohybové kroužku pro Vaše dítě jeho pohlavím? Vyberte jednu odpověď**

a/ Ano, v jaké situaci.....

b/ Ne

**10/ Pohybová aktivita rodičů (vyberte jednu odpověď)**

a/ Rodiče/rodič sportují/e denně, či alespoň 2x týdně

b/ Rodiče/rodič sportují/e 2x měsíčně, či nesportuje

**11/ Kolikrát týdně umožníte Vašemu dítěti neorganizované pohybové aktivity v rozsahu alespoň 30 minut (dětské hřiště, kolo, hry venku...)**

a/ denně

b/ 3x a vícekrát týdně

c/ méně než třikrát týdně

d/ vůbec

**12/ Jaké pohybové dovednosti ovládá Vaše dítě? Označte všechny, které zvládá přiměřeně věku.**

a/ Kotoul vpřed

d/ Lyžování

g/ Plavání

b/ Jízda na kole

e/ Badminton

h/ Lední bruslení

c/ Bruslení na in-line bruslích

f/ Tenis

i/ Golf

Jiný, jaký.....