

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií



**Postoj předškolních dětí a jejich rodičů  
k hračkám z genderové perspektivy**

Bakalářská práce

**Autor práce:** Tereza Šormová

**Studijní obor:** Studium humanitní vzdělanosti

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

Praha 2014

## **Abstrakt**

Bakalářská práce na téma „*Postoj předškolních dětí a jejich rodičů k hračkám z genderové perspektivy*“ je zaměřena na genderovou problematiku. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a analytickou, tyto části jsou dále děleny do jednotlivých kapitol. Teoretická část práce se zabývá popisem genderové problematiky, popisem předškolního věku dítěte a v neposlední řadě popisem her a hraček. K vypracování teoretické části byla použita odpovídající odborná literatura. Analytická část práce se zabývá samotným výzkumem a analýzou výsledků výzkumného šetření.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký mají rodiče a jejich předškolní děti postoj k hračkám z genderového hlediska, především mě zajímalo to, jestli mají děti zájem také o hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví. K tomu, abych dosáhla stanoveného cíle, jsem použila kvantitativní metodu výzkumu, a to dotazníkové šetření.

Výsledky výzkumného šetření potvrdily mé hypotézy, které jsem zformulovala na počátku výzkumu.

**Klíčová slova:** gender, předškolní věk, dívky, chlapci, rodiče, hry, hračky

## **Abstract**

This Bachelor's thesis named „*The attitude of preschool children and their parents to toys in gender perspective*“ is focused on gender issues. The thesis is divided into two parts – teoretical and analytical. These parts are divided into several chapters. The teoretical part describes gender issues, preschool age, games and toys. For this part of Bachelor's thesis I used reference books. The analytical part of the thesis deals with research and analysis of results.

The aim of this research was to find out if preschool children are interested in toys which is not typical for their gender. To achieve stated aim I used quantitative reserch method – questionnaire.

The results of research confirmed my hypothesis which was based on research questions.

**Key words:** gender, preschool age, girls, boys, parents, games, toys

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny byly řádně citovány a tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Podpis autorky

V Praze dne .....

.....

Tereza Šormová

## **Poděkování**

Především bych na tomto místě ráda velice poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její cenné rady, čas a trpělivost při vedení této práce. Dále děkuji rodičům, kteří ochotně vyplnili dotazníky a školcům, jejichž vedení mi pomohlo s distribucí dotazníků, díky čemuž jsem mohla realizovat svůj výzkum. Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině za podporu po celou dobu studia.

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Gender .....	12
2.1	Genderové stereotypy.....	14
2.2	Genderová role a genderová identita.....	17
2.3	Genderová socializace.....	21
2.3.1	Socializace .....	21
2.3.2	Genderová socializace .....	22
3	Předškolní dítě a jeho svět.....	25
3.1	Předškolní období.....	25
3.1.1	Motorický vývoj .....	26
3.1.2	Kognitivní vývoj .....	27
3.1.3	Vývoj řeči .....	28
3.1.4	Vývoj emoční a sociální .....	30
3.1.5	Vývoj genderové identity.....	31
4	Hra a hračka.....	34
4.1	Hra v obrazu teorie.....	34
4.2	Funkce her.....	38
4.2.1	Kognitivní funkce hry .....	38
4.2.2	Sociální funkce hry .....	39
4.2.3	Pohybový rozvoj .....	39
4.3	Hry předškolních dětí.....	40
4.4	Vliv mateřské školy na dítě.....	44
4.4.1	Genderová komunikace v mateřských školách.....	46
4.4.2	Hry v mateřských školách.....	47
4.5	Hračky .....	47
4.5.1	Výběr hraček.....	48
4.5.2	Hračky a gender .....	49
5	Cíl výzkumu .....	50
6	Metoda výzkumu .....	51
6.1	Kvantitativní výzkum.....	51
6.2	Dotazník .....	51

6.3	Metoda zpracování dat .....	53
7	Technika sběru dat.....	54
8	Výzkumný vzorek .....	56
8.1	Výběr vzorku.....	56
8.2	Stručný popis vybraných mateřských škol.....	56
8.3	Účastníci výzkumu.....	57
9	Interpretace výsledků.....	58
9.1	Podle čeho se při výběru hračky pro své dítě rozhodujete? .....	58
9.2	Jaké hračky má doma Vaše dítě? .....	59
9.3	Jaké hračky jste Vašemu dítěti koupili Vy sami? .....	62
9.4	Jaké hračky byste Vašemu dítěti nikdy nekoupili, i kdyby si to přálo? .....	65
9.5	Mají děti zájem o hračky typické pro opačné pohlaví?.....	67
9.6	Shrnutí .....	69
	Závěr .....	72
	Seznam použitých zdrojů.....	74
	Přílohy.....	77

# 1 Úvod

Dříve než se dostanu ke struktuře a obsahu této práce bych ráda uvedla, proč jsem se rozhodla právě pro dané téma. S genderovou problematikou jsem se blíže poprvé setkala až při studiu na vysoké škole. V rámci přednášek týkajících se genderu jsem se dozvěděla spoustu zajímavých informací a zároveň mě to donutilo více o této problematice přemýšlet. Tyto poznatky pro mě ve většině případů nebyly ničím novým, spíše něčím, čemu jsem nikdy předtím příliš nevěnovala pozornost. Po absolvování prvního kurzu týkajícího se genderu, jsem si začínala více všimnat věcí, kterých jsem si do té doby téměř vůbec nevšímalá. Začala jsem více pozorovat sama sebe, svoji rodinu a blízké okolí a přesvědčila jsem se, že předsudky související s genderem jsou pevně zakořeněny v každém z nás, ať už chceme, či nechceme. V běžném životě se setkáváme s různými kategorizacemi člověka, mezi které patří také právě rozdělení na muže a ženy. Drtivá většina z nás bere toto dělení jako něco plně automatického, jako něco, nad čím se nemusí pozastavovat a přemýšlet nad tím. Každý na první pohled rozezná ženu od muže, tedy alespoň ve většině kultur. To, že rozeznáme muže od ženy, ale většinou nesouvisí s jejich biologickým pohlavím. Biologické znaky nejsou většinou navenek viditelné, ale přesto podle určitých jiných indicií a znaků poznáme, zda se jedná o muže či o ženu. Toto dělení se tedy netýká pouze samotného biologického pohlaví, ale být „mužem“ či „ženou“ znamená také se podle toho chovat, oblékat se jako muž/žena, mluvit tak, a dokonce se i pohybovat jako někdo, kdo přísluší danému pohlaví. Této problematice se věnuji především v první kapitole této práce, kde se snažím přiblížit rozdíly mezi muži a ženami nejen na biologické úrovni.

Má práce je především o dětech, protože právě u nich začíná toto dělení na chlapce a holčičky, později tedy muže a ženy. Děti jsou už od dětství vychovávány rozdílně, jinak se chováme k dívkám a jinak k chlapcům. Rodiče, vychovatelé, učitelé a všichni okolo dětem říkají, jak by se například měla chovat správná holčička a co by naopak nikdy neměla dělat. Chlapeček také ví, že by si neměl oblékat šatičky a hrát si s panenkami, ale měl by se zajímat spíše o autíčka a náradí, které má v dílně jeho tatínek. Já sama jsem také nikdy dřív nepřemýšlela nad tím, proč chlapci nenosí sukýnky a nejezdí venku s dětskými kočárky. Bylo prostě jasné, že to je holčičí parketa.



Při výběru oblečení pro holčičku jsem automaticky sáhla po něčem sladce růžovém, nejlépe se srdíčky a kytíčkami, naopak při výběru věcíček pro chlapce jsem se poohlížela po modrém nebo zeleném tričku, které by jako bonus zdobilo nějaké autíčko nebo třeba super hrdina. Stejně bych mohla mluvit o výběru hraček pro děti. Nikdy dříve by mě nenapadlo přijít do hračkárny s tím, že sháním dárek pro chlapečka a zamířit nejdříve ke stojanu s panenkami Barbie. Ono totiž například i samotné uspořádání hraček v hračkárně nás vede k tomu, abychom chlapcům kupovali autíčka a dívkám panenky, často se setkáme s rozdělením na „holčičí“ a „klučičí“ část prodejny.

Poprvé jsem se nad výběrem hraček pro děti více zamyslela, když si můj tehdy tříletý bratr přál od Ježíška Lociku – panenku z pohádky *Na vlásku*. V tu chvíli mi došlo, že dospělí nějakým způsobem vedou děti k tomu, aby si hrály s hračkami, které jsou typické pro jejich pohlaví, kdežto děti samy o ně třeba vůbec nemusí stát. Dívka samozřejmě neprotestuje, když od malička dostává k narozeninám, k Vánocům a k různým jiným příležitostem panenky. Hraje si s nimi, protože ví, že holčičky si s panenkami hrají, baví jí to, má panenky ráda, ale pak najednou přijde do kontaktu s chlapečkem, který má doma nesčetně autíček a vláčků a nemůže se od těchto hraček odtrhnout. Samozřejmě netvrdím, že je tomu tak vždy, také se může naopak stát, že si dívky těchto hraček ani nevšimnou, protože je zkrátka neznají a nevědí, co s nimi. Ze svého okolí ale vím, že i holčičky mají o „chlapecké“ hračky zájem (stejně tak chlapci o „holčičí“), ale málokterého dospělého napadne jim je koupit. Dospělí jsou jednoduše zvyklí kupovat dívkám panenky a hračky týkající se domácnosti, chlapečkům zase například ta autíčka a náradí. Nemyslím si, že by tomu tak dnes bylo ve většině domácností, rodiče jsou v dnešní době mnohem více benevolentní a více dají na přání svých dětí, ale zároveň jsem se sama několikrát setkala s podobným scénářem, takže si troufám říci, že to není nic neobvyklého. Naopak si myslím, že rodiče, možná aniž by si to uvědomovali, se snaží dětem nějakým způsobem vštěpovat tyto vzorce, jak být „správným“ chlapečkem či holčičkou.

S těmito vzorci se setkáváme velmi často, aniž bychom si to uvědomovali. Například i ve sportu. Většinu rodičů zaskočí, když jejich chlapeček řekne, že chce chodit na gymnastiku a holčička si zase přeje hrát hokej. Nebo když si chlapeček vybere tričko v „holčičím“ oddělení a holčička sáhne v obuvi po kopačkách. Samozřejmě ani

ve starším věku a dospělosti se těmto vzorcům chování nevyhneme, ať už jde o práce v domácnosti, kdy doménou mužů je většinou veškeré vrtání, šroubování, kutilství, práce se dřevem atd. a ženám přísluší práce jako mytí nádobí, vysávání, utírání prachu, praní, žehlení a další. Například i výběr střední školy je často stereotypizován. Na průmyslových školách je zastoupení dívek velmi nízké, naopak například na středních zdravotnických školách dívky převažují. Takto bych mohla vyjmenovat několik dalších odvětví, ve kterých jsou tyto vzorce typického chování pro příslušníky jednotlivých pohlaví obsaženy, ale podle mého názoru je potřeba se více věnovat těmto návykům chování a myšlení u mladších dětí, jako jsou právě ty předškolní, kterými se zabývám v této práci. Na kurzech týkajících se problematiky genderu jsem se setkávala většinou s tématy, které se týkají dospělých jedinců, ale o malých dětech tolik zmínek nebylo.

V této práci jsem se proto rozhodla zabývat právě dětmi a jejich výběrem hraček. Do výzkumu jsem zapojila zejména rodiče dětí předškolního věku a prostřednictvím rodičů samozřejmě také samotné děti. K dětem předškolního věku mám velmi blízko hlavně zásluhou mojí maminky, která mi před šesti lety pořídila brášku. Ten byl také tou největší inspirací a motivací k tomu, abych napsala tuto práci. Díky tomu, že je mezi námi veliký věkový rozdíl, jsem už od jeho narození schopna pozorovat jeho vývoj, chování, zájmy atd.

Cílem mé práce je především zjistit, jestli děti mají zájem o hračky, které jsou typické právě pro opačné pohlaví a také to, jestli jsou rodiče ochotni jim takovéto hračky kupovat.

První, teoretická část práce je rozdělena do několika kapitol, přičemž v každé se věnuji jednomu z hlavních pojmů tohoto výzkumu. V první kapitole jsem stručně shrnula problematiku genderu, a to především samotné pojmy gender a genderové stereotypy, genderové role, což jsou klíčové pojmy v celém textu. V další kapitole se snažím co nejvýstižněji charakterizovat období předškolního věku dítěte. Jedná se o kapitolu, která souvisí s vývojovou psychologií. Pokouším se co nejvíce přiblížit předškolní období. V neposlední řadě se zabývám hračkami a hrami, které jsou pro toto životní období typické. Teoretická část je založena především na literární rešerši, kdy mi jako zdroj posloužila odborná literatura převážně z oboru vývojové psychologie,

genderu, pedagogiky, výchovy dětí apod. Snažila jsem se nashromáždit co nejvíce zdrojů k této problematice, abych se dozvěděla co nejvíce informací od různých autorů a na základě toho mohla tyto poznatky ve svojí práci zveřejnit.

Druhá, empirická část této práce se zabývá výzkumem zmíněné problematiky. Krátce zde představuji metodu výzkumu, kterou jsem využila, a tím je dotazník, zmiňuji analytické postupy a představuji výzkumný vzorek. Dále rozpracovávám výsledky provedeného výzkumu a na samotném konci práce prezentuji zjištěné závěry.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Gender

Jak už jsem zmínila v úvodu této práce, člověk většinou dokáže zcela jasně rozeznat muže od ženy, a to hlavně díky tomu, že mají odlišné anatomické znaky, přičemž některé z nich jsou vidět již na první pohled. Z biologie známe tyto odlišnosti pod pojmem pohlaví. Do tohoto pojmu můžeme zahrnout veškeré biologické odlišnosti mezi muži a ženami, takové odlišnosti, které jsou stejné ve všech kulturách a společnostech (Janošová, 2008). Pohlaví ale není to jediné, co hraje roli v našem rozpoznávání muže od ženy. Každý z nás má určitou představu o tom, jak by měla vypadat žena a jak by měl vypadat muž, a to nejen z hlediska fyziologie ženského a mužského těla, ale také například z hlediska sociálního. Většina lidí má totiž také jasnou představu o tom, jak by se měl chovat muž a jak žena, jak by měli komunikovat, jak by se měli oblékat atd., což ale nemá s anatomií více méně nic společného (Bourdieu, 2000). Tyto kulturní a sociální rozdíly vyjadřuje právě pojem gender, který by se česky mohl přeložit jako sociální pohlaví nebo rod (Janošová, 2008). Přesný překlad, který by doslova vystihl pojem gender, ale v českém jazyce neexistuje, a tak není nic ojedinělého, že se i v češtině setkáme s nepřeloženým termínem gender a já osobně v této práci budu také používat tento originální název.

Pojem gender je poměrně „mladý“ pojem, který má zatím krátkou historii. Poprvé se tento termín objevil teprve nedávno - až v polovině minulého století, a to zejména v souvislosti s větší aktivitou ženských (feministických) hnutí, díky nimž se začalo více mluvit o sociálních nerovnostech mezi muži a ženami. (Pavlík in Smetáčková, 2006)

Pojem gender je většinou definován jako určitý koncept týkající se rozdílů mezi maskulinitou a feminitou (neboli mužstvím a ženstvím), ale žádné jednotné znění definice neexistuje. Dá se říci, že co autor, to trochu jiná definice tohoto pojmu, ale podstata je vždy stejná – jde především o vyjádření vztahů mezi maskulinitou a feminitou, o charakteristiky mužství a ženství zejména z hlediska sociálního a kulturního. Například Petr Pavlík definuje pojem gender takto: „*Gender je kulturně-*

*sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny – ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže.*“ (Pavlík in Smetáčková, 2007, s. 7)

Spousta lidí, a to nejen laiků, ale i odbornic a odborníků se v souvislosti s genderem opírá především o biologické rozdíly mezi muži a ženami, což ale není správně. To, že genderové rozdíly přisuzujeme biologickým rozdílům, je především v naší hlavě, je to pro nás snadnější vysvětlení, které je v souladu se selským rozumem – protože se nám ženy a muži jeví tak moc rozdílní a zároveň děti jsou svým rodičům stejného pohlaví tak podobní, že se nám zdá, že tyto rozdíly jsou dány biologicky. Snadněji se věří tomu, že muži a ženy se rozdílní již rodí, než tomu, že se ženami a muži stáváme v průběhu výchovy v závislosti na různých kulturních a sociálních aspektech. Více méně nás tento přístup zbavuje zodpovědnosti – za tyto rozdíly nikdo nemůže, nic s tím neuděláme, protože je to pouze dílo přírody (Pavlík, 2012). Ujišťuje nás to v tom, že je všechno tak, jak to má být.

Toto vysvětlení genderu, které staví převážně na biologii, nazýváme biologickým determinismem. Uvedené teorie staví na tom, že muži a ženy mají rozdílné pohlavní znaky a orgány, tudíž jsou již ze své podstaty odlišní. Z těchto biologických rozdílů vyplývá zároveň i odlišné postavení žen a mužů ve společnosti.

Tento přístup je ale v rozporu s výsledky různých antropologických výzkumů, které dokazují, že biologické pohlaví není příčinou genderových rozdílů mezi muži a ženami. Jak bychom si potom vysvětlili, že v mnoha kulturách se genderové vnímání mužů a žen razantně liší a liší se zároveň i míra genderové dominance? (Pavlík in Smetáčková, 2006) *„Zatímco představy o biologických rozdílech se napříč kulturami více méně nemění, představy o tom, co je to muž a žena, jsou velmi pestré.*“ (Pavlík in Smetáčková, 2006, s. 8)

Pavlík dále zmiňuje, že v dnešní době není snadné určit muže a ženu pouze na základě biologického pohlaví – tedy na základě jeho chromozomální výbavy. Dnes již totiž víme, že existují jedinci, kteří nemají klasickou chromozomální výbavu XX nebo

XY, tudíž u nich nelze jednoznačně určit, zdali se jedná o ženu či muže (Pavlík in Smetáčková, 2006).

Nezkoumají se ale pouze pohlavní orgány či chromozomy, ale také mozky jednotlivých jedinců. V 19. století se zkoumala především váha a velikost mozku, dnes se vědci a vědkyně zabývají spíše rozdílností hemisfér. U výzkumů tohoto typu je ale problém, že jejich výsledky se různí v závislosti na různých studiích. Dalším problémem je to, že se tyto výzkumy často provádějí na zvířatech a v neposlední řadě je důležité zmínit, že mozek se vyvíjí v průběhu života, tudíž se mozky lidí liší i v jednotlivých stádiích vývoje člověka. (Pavlík, 2012)

Z výzkumů vyplývá, že rozdíly mezi jednotlivými pohlavími jsou mnohem menší než odlišnosti v rámci skupin žen a mužů (Pavlík in Smetáčková, 2006).

Na rozdíl od biologického determinismu ve výzkumech týkajících se kulturních odlišností mužů a žen vedou teorie takzvaného sociálního konstruktivismu. Tyto teorie nestaví na biologickém základě, ale jak je z názvu patrné, na sociální konstrukci. Tedy na tom, že se ženami a muži nerodíme, ale stáváme se jimi v průběhu našeho života. Základním konceptem těchto teorií je právě gender. Vymezení genderu se zdá být jednoduché. Základem je protiklad maskulinity a feminity, tedy – „*maskulinní je to, co není femininní, a naopak.*“ (Pavlík in Smetáčková, 2006, s. 10)

Podle Pavlíka je ale velmi důležité si uvědomit, že nejen *gender*, ale i *pohlaví*, je sociální koncept, jehož prostřednictvím chápeme a hodnotíme rozdíly mezi mužským a ženským tělem (Pavlík in Smetáčková 2006).

## **2.1 Genderové stereotypy**

Na začátku této kapitoly si upřesníme, co to vlastně ty stereotypy jsou. K vysvětlení a definování tohoto pojmu jsem si vybrala dvě definice – jednu z genderového textu od Renzetti a Curran (2003), druhou z textu zaměřeného sociálně psychologickým směrem od Nicky Hayes (2000).

*„Stereotyp je označení pro zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny. Může být pozitivního či negativního charakteru a s tím či oním stereotypem je –*

*či v minulosti byla – spojována prakticky každá společenská skupina.*“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 20)

Nicky Hayes ve své publikaci píše o stereotypizaci, což je vlastně rozdělování jedinců do určitých skupin na základě stereotypů. „*Stereotypizace znamená klasifikaci lidí podle předem daných kritérií na základě povrchních charakteristik – jako je například barva pleti či sexuální orientace.*“ (Hayes, 2000, s. 74) Podle autorky lidé neberou ohled na to, jaký ten či ten konkrétní člověk opravdu je, ale zařadí ho do předem připraveného „šuplíku“ (Hayes, 2000).

I když si to často neuvědomujeme, je tomu právě tak, jak bylo řečeno výše v citacích. Když se každý zamyslí nad tím, jak přemýšlí o určitých sociálních skupinách, určitě dojde k jedné jasné odpovědi – ve stereotypech. Ať už se jedná o velkou sociální skupinu, jakou je třeba příslušnost k určitému státu – určitě nás napadne spousta specifických znaků, které spojujeme například s Američany, Němci, Číňany atd. – nebo o menší společenskou skupinu, což jsou například různé organizace apod., vždy se setkáme se stereotypním uvažováním. Stereotypy nám slouží k tomu, abychom se lépe orientovali v sociálním světě, aby byl pro nás tento svět jasnější, srozumitelnější.

Je to pro nás, dá se říci, taková jistota při setkání s něčím neznámým, která nám zároveň šetří nejen čas, ale také energii. Kdybychom tyto stereotypy neměli, strávili bychom mnohem více času poznáváním nových a nových věcí, ale díky stereotypům můžeme spoustu nových skutečností zařadit do nám již známých fakt. (Janošová, 2008)

Stereotypy se samozřejmě nevyhýbají ani kategoriím *muži* a *ženy*. Tyto stereotypy jsou označovány právě pojmem *genderové stereotypy*. Všichni bez výjimky máme určitou představu o tom, jak má vypadat maskulinní muž a femininní žena. Také víme, že „správný“ muž by neměl mít žádné femininní znaky, stejně jako by žena neměla disponovat znaky maskulinními – o těchto stereotypech tedy obvykle uvažujeme bipolárně (Renzetti, Curran, 2003). Genderové stereotypy se nám jeví jako nejsilnější ze všech stereotypů vůbec.

Nejvíce se o genderových stereotypech mluví v souvislosti se zaměstnáním a mzdami. Nebo například v souvislosti s násilím, domácími pracemi atd. Ale

genderovým stereotypům se lidé učí už od útlého dětství, mnozí ještě před narozením. Rodiče už od prenatálního věku svého dítěte nějakým způsobem formují genderové stereotypy, aniž by o tom nějak více přemýšleli. Většina rodičů to nedělá záměrně, ale i přes to se to děje a děje se to často. I když v dnešní době mají lidé trochu větší povědomí o rovnosti mužů a žen i o genderu obecně, a spousta lidí se snaží být genderově neutrální, co se komunikace a výchovy dítěte týče, genderové stereotypy stále převládají. Velmi patrné jsou tyto stereotypy v interakcích dětí s rodiči, tedy ve vztahu mezi rodičem a jeho dítětem, což dokládají i výzkumy psychologek Liz Connors, Fagot a dalších, které uvádějí Renzetti a Curran (2003). Z těchto výzkumů je zjevné, že rodiče jinak komunikují s chlapci a jinak zase s dívkami. Matky dívek jsou například méně přísné, ale zároveň citlivější než matky chlapců. Zároveň bylo při těchto experimentech zjištěno, že dospělí reagovali častěji na chlapce, jestliže si svoji pozornost vynucovali agresivitou, pláčem, křikem apod., kdežto u dívek toto chování přehlíželi. Stejní dospělí naopak více reagovali na mluvený projev dívek, na jejich dotyky a gesta (Renzetti, Curran, 2003).

Jak už jsem zmínila, děti se učí stereotypům od nás dospělých, žádné dítě se nenarodí s tím, že si bude hrát více s panenkami nebo s autíčky. Nerodí se s tím, jestli se mu budou líbit více modrá nebo růžová trička. To vše se děti učí od nás. Jak je známo, dítě vzhlíží ke svým rodičům, ať už jsou jakýkoliv. Snaží se být jako oni, chovat se jako oni, vypadat jako oni atd. Holčičky vidí u svých maminek, že se starají o domácnost, pečují o děti, nosí krásné šaty a šperky a holčičky se těší na to, až vyrostou a budou jako jejich maminky. Chlapečci si všímají toho, že jejich tatínkové jsou těmi, kdo chodí do práce, vydělávají peníze, starají se o zahradu a dům, což je vede k tomu, že jednou chtějí být jako oni. Tyto zmíněné stereotypy jsou samozřejmě zjednodušené a netvrdím, že přesně takto to je ve všech domácnostech, všichni víme, že také maminky chodí do práce a naopak tatínkové občas doma vyžehlí prádlo atd., ale ať už si to přiznáme nebo ne, pořád jsou to spíše maminky, které jsou s dětmi na rodičovské a mateřské dovolené a tatínkové jsou ti, kteří rodinu zabezpečují finančně. A děti to vnímají. Stereotypy jsou pro děti takovými vodítky, díky nimž se lépe orientují ve světě a dokážou si díky nim lépe představit svoji vlastní budoucnost (Janošová, 2008). Dítě předškolního věku vnímá většinu jevů dichotomicky a stejně je tomu i u genderových stereotypů. „*Většinu*



*informací děti tohoto věku hodnotí podle jednoduchého formálního konstruktů bud' -  
anebo, jakoukoli další alternativu ještě zpravidla nejsou schopny přijmout.*“(Janošová,  
2008, s. 29)

Genderové stereotypy jsou v nás velice pevně zakořeněné hlavně proto, že jsme v nich sami byli vychováni a zbavit se jich je velmi složité, až téměř nemožné. Určitě nelze se těchto stereotypů zcela zbavit ze dne na den, ani v průběhu několika let, dokonce ani v průběhu několika generací. I když se v rodině budeme sebevíc snažit, abychom byli genderově neutrální, vždy se najde někdo nebo něco, co nám naši snahu překazí. Může se jednat o další členy rodiny, kteří budou s dítětem komunikovat v genderových stereotypch, mohou to být učitelé a učitelky ve školce a později ve škole, nebo třeba jen prodavačka v supermarketu, která dítěti řekne jednu jedinou genderově zabarvenou větu, dítě vnímá vše. Genderové stereotypy jsou zakotvené v našich myslích velmi hluboko a prostupují celou společností, takže vyhýbat se jim není reálně možné. Už jen když vejdemo do obchodu s dětským oblečením nebo do hračkárn, všude na nás tyto stereotypy působí.

## **2.2 Genderová role a genderová identita**

Velmi důležitými pojmy v souvislosti s genderem jsou *genderové role* a *genderová identita*. Zjednodušeně řečeno genderová role je předpokládaný způsob chování, jedná se o jakýsi tlak vnějšího okolí na naše chování (Hartl, 1993) a genderová identita je to, čím se cítíme být, je to náš vnitřní pocit. Tyto dva pojmy jsou vzájemně propojené a působí jeden na druhý.

Všichni máme v životě určité role – matka, dcera, zaměstnanec, student, ředitel atd. Jeden člověk má zároveň několik rolí najednou, není to tak, že by někdo měl jednu jedinou roli za celý život. Jeden člověk může být zároveň rodičem, dítětem, sourozencem, zaměstnancem, studentem a třeba ještě sportovcem. Tyto role můžeme přirovnat k filmovým či divadelním rolím, protože je, dá se říci, také hrajeme. Ke každé z těchto rolí přísluší určitá pravidla, nějaký soubor představ o tom, jak by se člověk v dané roli měl chovat, projevovat, jaké by měl mít zájmy atd. Člověk se chová jinak v roli rodiče, kdy se od něho očekává, že bude autoritativní, než v roli zaměstnance, kdy se naopak mnohdy autoritě podřizovat musí on. Ani *genderová role*

není žádnou výjimkou. Je to jedna z nejzásadnějších rolí, kterou v životě hrajeme, a většinou nám zůstává po celý život. Je to role, kterou očekáváme od určité osoby příslušející danému genderu – muž/žena. Genderová role je: „*souhrn představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou, i popisem obecně sdílených přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být.*“ (Janošová, 2008, s. 41)

Jako příklad mohu uvést tradiční představu o ženách, které jsou vnímány jako pečovatelky starající se nejen o domácnost a děti, ale také o svého manžela. Z této tradiční představy nám zároveň vyvstávají i spousty vlastností, které by žena měla mít – citlivá, hodná, empatická, dobrosrdečná, trpělivá a mnoho dalších. Stejně je to i s muži. Každý z nás díky zakořeněným stereotypům očekává od žen a mužů rozdílné chování a rozdílné vlastnosti. A i když si to občas nechceme připustit, tak většina z nás se chová právě tak, aby jeho chování bylo v souladu s očekáváním ostatních, v souladu s jeho genderovou rolí.

Ve všech nám známých kulturách existují určité stereotypní představy o tom, jak by se měla chovat žena a jak muž, s tím souvisí také to, jaké by měli mít vlastnosti. Většině lidí jsou známé určité charakteristiky, které podvědomě přisuzujeme právě jednomu či druhému genderu. Například Hartmut Karsten (2006) zmiňuje ve své knize vlastnosti „typicky“ mužské a „typicky“ ženské.

Na jeho seznamu najdeme tyto vlastnosti přisuzované ženám:

*Bezmocná, citově založená, emocionální, empatická, jemná, parádnice, milovnice dětí, mírná, náladová, nelogická, nerozhodná nesamostatná, něžná, ohleduplná, pasivní, pečlivá a opatrná, plná porozumění, poslušná, povolná, přitažlivá, dráždivá, příjemná, přívětivá, senzibilní, slabá, soucitná, šarmantní, taktní, toužící po jistotě, úzkostná, vyžadující ochranu, zaměřená na rodinu, závislá, žvanivá*

Pro muže jsou naopak typické tyto vlastnosti:

*Agresivní, aktivní, autoritativní, bojovný, ctižádostivý, dobrodruh, dominantní, neohrožený, nesnadno zranitelný, nezávislý, objektivní a věcný, odhodlaný, odolný, odvážný až opovážlivý, panovačný, podnikavý, přímý, racionální, realističtí, rozhodný, rozvážný, sebejistý, sebevědomý, schopný sebeovládání, silný a energický, soutěživý,*

*spolehlivý, statečný a smělý, tvrdý, velký a silný, vůdce, vyrovnaný, zodpovědný, a – muži nepláčou* (Karsten, 2006, s. 204).

Cordelia Fine podobné charakteristiky také zmiňuje. Z její knihy je patrné, že i když si to lidé neuvědomují, podvědomě přisuzují mužům a ženám rozdílné charakteristiky. Uvádí, že společnost si je sice vědoma toho, že jak muži, tak ženy mají ohromnou škálu vlastností, které jsou závislé na mnoha různých faktorech od věku, přes společenskou třídu, až po stupeň jejich vzdělání a každý z nich je jedinečný, ale jakmile lidi požádáte o to, aby napsali dva seznamy s charakteristikami pro muže a pro ženy, jednají podvědomě genderově stereotypně (Fine, 2010).

Charakteristiky, které uvádí ve své knize, podle socioložek Cecilie Ridgeway a Shelley Correll odpovídají stereotypu bílých, heterosexuálních mužů a žen ze střední třídy (Fine, 2010).

**Seznam č. 1:** *soucitný/á, má rád/a děti, závislý/á, citlivý/á vůči lidem, pečující* – jak vidíme, tyto charakteristiky jsou typické pro někoho, kdo chce sloužit a být nápomocný ostatním.

**Seznam č. 2:** *vůdce/kyně, agresivní, ambiciózní, analytický/á, soutěživý/á, dominantní, nezávislý/á a individualistický/á* – tyto vlastnosti jsou zase perfektním předpokladem pro člověka, který si chce podmanit svět a ještě si tím vydělávat. (Fine, 2010)

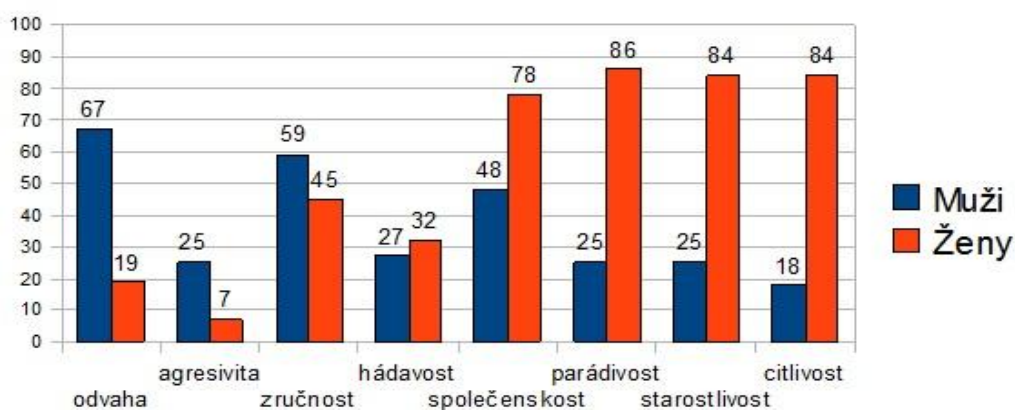
Záměrně neuvádí, který seznam přísluší kterému genderu, ale to nám všem (protože v těchto stereotypech žijeme) bude jasné.

V textu Jany Cvikové a Jany Juráňové (2003) se setkáme s dalším výzkumem na téma představy a přesvědčení o rodových rolích (v tomto případě na Slovensku), který byl proveden agenturou FOCUS v roce 1995. Respondenty tohoto výzkumu byli muži a ženy od věku 15 let a měli mimo jiné hodnotit to, jaké vlastnosti by měla mít „správná žena“ a „správný muž“ (Cviková, Juráňová, 2003).

Z výzkumu je jasně patrné, že mužům a ženám jsou přiřazovány rozdílné vlastnosti, podobně jako tomu bylo v předchozích výzkumech.

Mezi specificky ženské vlastnosti byla zařazena například *schopnost starat se o domácnost, citlivost k problémům jiných lidí, jemnost, krása, příjemný vzhled*. Jako mužské vlastnosti byly naopak uváděny například tyto: *samostatné rozhodování, schopnost finančně zabezpečit rodinu, fyzická síla, autorita, podnikavost, touha vyniknout v práci* apod. (Cviková, Juráňová, 2003).

Na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy byl v roce 2010 také proveden podobný výzkum, jehož tématem byly názorové stereotypy týkající se vlastností mužů a žen. Výsledky tohoto výzkumu jen potvrzují, že i mladí lidé – v tomto případě žáci a žákyně 8. tříd základní školy a tertií na víceletých gymnáziích – přemýšlí o ženách a mužích genderově stereotypním způsobem. V následujícím grafu je znázorněno, jaké vlastnosti tito žáci a žákyně přisuzují mužům a jaké naopak spojují s ženami.



Zdroj: Šetření žáků 8. tříd ZŠ a tertií víceletých gymnázií Názorové stereotypy, 2010, FSV UK, N=933

(Socioweb, 6/2010)

*Genderová role* tedy vyjadřuje maskulinní či femininní projevy u daného jedince, které ale zároveň mohou být v rozporu s jeho (biologickým) pohlavím. To znamená, že někteří muži se mohou projevovat více femininním způsobem než maskulinním, naopak ženy mohou mít spíše maskulinní projevy než femininní.

Genderové role tedy nezávisí na biologickém pohlaví jedince, ale spíše na jeho identifikaci k určitému genderu.

*Genderová identita* je dalším důležitým pojmem ze světa genderu. Jak jsem již zmínila v úvodu této podkapitoly, na rozdíl od genderové role je genderová identita něco, co nám nemohou přisuzovat ostatní, je to pouze náš vnitřní pocit. Naše ztotožnění s jedním či druhým<sup>1</sup> genderem. Genderová identita je tedy to, jak člověk vnímá sám sebe, to, jak cítí a prožívá. Tuto identitu můžeme během života nějakým způsobem do jisté míry měnit, je tvárná, na rozdíl od *jádrové pohlavní identity*, kterou měnit nelze (Janošová, 2008). Mluvíme-li o jádrové pohlavní identitě, máme na mysli určitý „*emoční souhlas s příslušností k jednomu či druhému rodu.*“ (Janošová, 2008, s. 43) Tato identita je jedna ze základních složek lidského sebepojetí.

Dítě dokáže již na konci prvního roku rozlišit, kdo přísluší k jakému pohlaví (zejména u dospělých jedinců – zde jsou totiž rozdíly mezi muži a ženami mnohem patrnější než u dětí), ale k samotné pohlavní identifikaci dítěte, kdy si uvědomuje, ke kterému pohlaví patří ono samo, dochází kolem druhého až třetího roku věku. K identifikaci s genderem dochází ještě později. (Janošová, 2008) Tomuto tématu se podrobněji věnuji v kapitole 3.1.5.

## 2.3 Genderová socializace

V této kapitole, poslední týkající se genderu, se věnuji pojmu *genderová socializace*. Na počátku kapitoly charakterizují samotný proces socializace a postupně se dostávám k socializaci genderové.

### 2.3.1 Socializace

Člověk nežije sám, izolovaný od okolního světa, ale naopak ve společnosti ostatních lidí. Ať už se jedná o rodinu, spolužáky, kolegy, nebo třeba o úplně cizí lidi, které potkáváme na ulici, všichni tito lidé na nás nějakým způsobem působí. Člověk je

---

<sup>1</sup> U nás se používají pouze dvě genderové kategorie a těmi jsou muž a žena, ale existují i společnosti (kmeny), kde mají genderových kategorií více. Například **Berdaši** (Severovýchodní Asie) mohou přijmout opačnou kategorii - U Crow – muži, kteří se nechtěli stát válečníky, Nahane – když měli rodiče mnoho dcer, jednu mohli vychovávat jako chlapce. Nebo **Navaho**, což jsou původní obyvatelé Severní Ameriky, se v případě nejasného pohlaví po porodu mohli rozhodnout, jestli zvolí mužský nebo ženský gender. (Pavlík, P. *Úvod do genderových studií*. (Kulturní rozmanitost genderových konstrukcí) Praha: FHS UK, 6. 3. 2012)

tvor společenský, potřebuje ve svém okolí další lidi, bez nich by se jen těžko „stal člověkem“. Tomuto „stávání se člověkem“ říkáme *socializace*. (Sokol, 2000)

Proces socializace nejvíce ze všech živočichů postihuje právě nás – lidi. Na rozdíl od většiny živočichů na nižším vývojovém stupni člověk není schopný se sám o sebe postarat ještě několik let po narození – podle Giddense dokáže dítě bez pomoci druhých přežít až po čtyřech až pěti letech od narození – což není v přírodě vůbec běžné (Giddens, 1999). Většina živočichů opouští svá mláďata velmi brzy po jejich narození, nepečují o ně déle, než je nezbytně nutné, mládě se o sebe umí již brzy po narození postarat a když se nepostará, jednoduše zahyne. U savců je tomu trochu jinak, což můžeme vyčíst už jen ze samotného označení *savci*. Lidé se jako jediní živočichové starají o své „mládě“ až do dospělosti (Giddens, 1999).

Socializace je proces, kdy se člověk postupně začleňuje do společnosti a stává se z něho kulturní/sociální bytost. Podle Giddense se jedná o proces vývoje člověka „*od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své kultuře.*“ (Giddens, 1999, s. 39) Proces socializace, kdy člověk průběžně poznává specifické znaky sociálního světa, je celoživotní. Člověk po celý život získává nové poznatky o okolním světě, o druhých lidech, a především o vztazích mezi nimi, stále se učí novým a novým situacím, tudíž se stále musí učit, jak na ně reagovat a jak si s nimi poradit. Neexistuje tedy nějaká hranice, kdy bychom mohli o člověku říci, že je již zcela socializován a proces socializace je u něho dokončen.

### **2.3.2 Genderová socializace**

Sandra Bem přišla v souvislosti s genderovou socializací s teorií *genderových skel (brýlí)* – tato genderová skla jsou jakési charakteristické předpoklady vyjadřující názory o mužích a ženách. Tyto názory jsou tři a zní takto: „ ... že se muži a ženy zásadně liší jak po stránce psychologické, tak i po stránce sexuální, že muži jsou od přírody, přirozeně dominantním a nadřazeným pohlavím a že jak rozdíly mezi muži a ženami, tak i mužská dominance jsou přirozené.“ (Bem in Pavlík in Smetáčková, 2006, s. 12) Tato tři genderová skla jsou autorkou označována jako *genderová polarizace*, *androcentrismus*, *biologický esencialismus*. Pojem genderová polarizace se netýká pouze toho, že považujeme muže a ženy za naprosto rozdílné, ale jde především o to, že

tuto rozdílnost využíváme jako ústřední princip organizace společnosti. Termín androcentrismus podle Bem nevyjadřuje pouze nadřazenost mužů vůči ženám, ale hlavně to, že mužství je považováno za jakousi normu lidství, vůči které jsou ženy poměřovány a od které je odvozováno ženství. Biologický esencialismus nám slouží k racionalizaci předchozích dvou genderových skel tím, že je vysvětluje „*jako přirozený a nutný produkt vrozených biologických rozdílů mezi pohlavími.*“ (Renzetti, Curran, 2003, s. 103)

Pomocí těchto genderových skel se podle Bem reprodukuje mužská moc, a to dvěma hlavními způsoby: za prvé, muži a ženy jsou díky těmto sklům, která jsou pevně zakotvena ve společenských institucích, směřováni do nerovných životních situací, přičemž muži mají téměř vždy výhodnější postavení – ať už se jedná o zaměstnání (postup v kariéře, vyšší mzdy) nebo o společnost jako takovou. Druhý způsob, kterým je reprodukována mužská moc, je samotná socializace – enkulturace. Proces socializace totiž jedince nutí, aby si svoji identitu budovali již v souladu s těmito generovými brýlemi/skly, což vede k tomu, že muži jsou vnímáni jako silnější a privilegované pohlaví. (Pavlík in Smetáčková, 2006)

Dá se říci, že genderová socializace probíhá již od prvních několika málo okamžiků po narození dítěte. Jakmile dítě poprvé vykoukne na svět, a okolí zjistí jeho pohlaví, téměř okamžitě se s ním začne zacházet genderově stereotypním způsobem, a to i přes to, že kromě pohlavních orgánů u miminka nenajdeme žádné jiné znaky, které by nám napovídali, zdali se jedná o holčičku či chlapečka. Lidský mozek je ale už tak navyklý na genderové stereotypy, že jakmile je řečeno, jakého pohlaví je narozené miminko, automaticky mu začneme přisuzovat vlastnosti odpovídající danému genderu.

Kdyby v porodnicích měly všechny děti stejnou barvu vozičků, příkrývek, oblečků atd., tak jenom těžko rozeznáme, jestli se jedná o chlapečka nebo holčičku. Dost možná bychom určili pohlaví přesně opačně. Již personál v porodnicích rozlišuje miminka mezi sebou na chlapečky a holčičky například tím, že holčičkám dávají na ručičku růžový náramek se jménem a chlapečkům modrý. Tudíž hned na první pohled poznáme, jestli se jedná o holčičku či chlapečka a tím pádem u nich začínáme vnímat znaky příslušející danému genderu (Renzetti, Curan, 2003).

Existují výzkumy týkající se genderových stereotypů u miminek, kdy byly dívky oblečeny do oblečků typických pro chlapce (například modré dupačky s autíčkem a v pusince měly modrý dudlík) a chlapci naopak do oblečení, které je charakteristické spíše pro dívky. Drtivá většina lidí se v těchto případech chovala stereotypním způsobem a s dětmi komunikovali v takovém rodě, který odpovídal jejich oblečení. Na malém miminku je velmi těžko rozpoznatelné, zdali se jedná o holčičku nebo o chlapečka. Nejenže s nimi lidé komunikují v souladu s genderovými stereotypy, ale také jsou schopni u nich vidět genderově stereotypní chování a projevy (Pavlík, 2012).

Často v porodnicích slyšíme, jak ten chlapeček hodně brečí, což je známka toho, že to bude pořádný chlap, který se nebude bát si sjednat respekt a naopak holčička tak sladce a elegantně spinká. Chlapeček více kope nožičkami, což znamená, že z něho za pár let určitě bude fotbalista a holčička zase více pozoruje věci a lidi kolem sebe, protože už jako malá chce mít o všem přehled a potřebuje vše vědět. Vlastností, které přisuzujeme dětem už od prvních dní po narození, bych mohla vyjmenovat několik a troufnu si říci, že většina z nich se v dospělosti u těchto dětí neprojeví, ale náš mozek je naprogramován k genderově stereotypnímu uvažování a s tím je velmi těžké bojovat.

Všechny děti se po narození chovají stejně. Někdo pláče více, někdo méně, někdo déle spí, někdo probděl téměř celý den i noc, a to bez ohledu na jejich pohlaví. Rozdílně se k nim chováme my dospělí, hlavně tedy rodiče, se kterými je dítě v kontaktu nejčastěji.

Prvních šest měsíců po narození dítěte matky více mluví a dívají se na holčičky, také rychleji reagují na jejich pláč, naopak chlapce více chovají, líbají a dotýkají se jich. Přibližně od šesti měsíců matky striktněji určují hranice dívkám, zároveň s nimi mají větší verbální i fyzický kontakt, mluví s nimi emocionálněji. Naopak u chlapců matky reagují na vynucenou pozornost a snaží se je podporovat v nezávislosti. (Pavlík, 2012)

Genderová socializace nemusí být, a většinou ani není, vůbec vědomá, probíhá tak nějak podvědomě, neúmyslně, a to po celý život již od narození jedince (Renzetti, Curran, 2003). Nejsilněji dítě vnímá genderové stereotypy a osvojuje si genderové role v období předškolního věku, o kterém budu mluvit v následující kapitole.



## 3 Předškolní dítě a jeho svět

Jak jsem již předznamenala, v této kapitole se zabývám charakteristikou předškolního dítěte a popisuji toto životní období, a to především z hlediska vývojové psychologie.

Zaměřuji se zejména na motorický a kognitivní vývoj, dále vývoj řeči – který jde bok po boku s vývojem myšlení, sociální a emoční vývoj. V jednotlivých podkapitolách se věnuji každému tématu zvlášť, z textu je ale patrné, že všechny tyto prvky vývoje jsou úzce provázané a je potřeba, aby se u dítěte rozvíjely všechny zmíněné oblasti, aby vývoj jedince probíhal právě tak, jak má.

### 3.1 Předškolní období

Jako předškolní věk může být charakterizováno období od narození dítěte do cca jeho šesti let, ale častěji se setkáme s tím, že předškolní období je tzv. „období mateřské školy“ (Langmeier, Krejčířová, 2000), což je přibližně od 3 do 6 – 7 let věku dítěte. Jak napovídá již samotný název této životní etapy, toto období končí nástupem dítěte do první třídy základní školy (Langmeier, Krejčířová, 2000, Matějček, 2005, Vágnerová, 2012). Často je označováno jako „věk hry“ (Vágnerová, 2012), podle Matějčka se zase jedná o období „kouzelného věku“ (Matějček, 2005). Ať už je ale označováno jakkoliv, všude se dočteme, že je to jedno z nejdůležitějších období v životě člověka vůbec, a to nejen z hlediska vysoké aktivity tělesné, ale i duševní, citové (Matějček, 2005).

I podle Erika Eriksona, který rozdělil vývoj osobnosti člověka do takzvaných osmi věků, je toto období velmi důležité pro vývoj člověka. Podle Eriksona člověk v průběhu života prochází osmi stádii, přičemž se v každém z těchto stádií vyrovnává s jedním hlavním úkolem, který před člověka klade společnost. Jestliže člověk není schopný se s těmito úkoly v průběhu jednotlivých stádií vyrovnat, může to blokovat jeho normální vývoj. (Richterová, 2013)

Osm věků podle E. Eriksona:

- 0 – 1 rok: stadium receptivity – dítě získává základní důvěru
- 1 – 3 roky: stadium autonomie – dítě získává silnou vůli a nezávislost
- **3 – 6 let: stadium iniciativy – hlavním úkolem je účelnost**

- 6 – 12 let: stádium přičinlivé píce – hlavním úkolem je kompetence
- 12 – 19 let: stádium identity – hlavním úkolem je sebepojetí
- 19 – 25 let: stádium intimacy – hlavním úkolem je láska
- 25 – 50 let: stádium generativity – hlavním úkolem je péče o druhé, produktivita
- Od 50 let: stádium integrity – úkolem je moudrost

Pro tuto práci je nejdůležitější třetí stádium vývoje, tedy etapa předškolního věku, kterou Erikson nazývá etapou iniciativy. V tomto věku dochází u dítěte ke konfliktu iniciativy a viny. Úkolem této etapy má být tedy rozvinout u dítěte iniciativnost, která bude ale zároveň vhodně regulována svědomím, které se v tomto věku u dítěte rozvíjí – tomu se blíže věnuji v kapitole o emočním a sociálním vývoji. V předškolním věku dítě proniká do sociálního prostoru, pouští se do různých dobrodružství a jde si přímočaře za svými cíly (Richterová, 2013).

### **3.1.1 Motorický vývoj**

Co se týče pohybových (tělesných) aktivit, dítě v předškolním věku se dokáže pohybovat jako dospělý jedinec – umí chodit, běhat, málokdy upadne, bez problémů chodí do schodů a ze schodů – a všechny tyto dovednosti dále zdokonaluje. V tomto věku se u dítěte rozvíjí motorické dovednosti, které nejsou už příliš vidět na první pohled, ale z hlediska vývoje jsou velmi významné. Dítě se učí lépe koordinovat své pohyby, stává se hbitějším, přesnějším a jistějším. Tyto změny nepozorujeme pouze při pohybu jako takovém – při chůzi a běhu – ale větší zručnost dítěte se projeví především ve větší samostatnosti, ať už při jídle, kdy dítě příliš nepotřebuje pomoc od dospělého, nebo při hraní s plastelínou, s kostkami, při kreslení atd. (Langmeier, Krejčířová, 2000). Právě při kreslení můžeme v průběhu tohoto období pozorovat velmi markantní změny. Na začátku předškolního období dítě ještě neumí kresbou vyjádřit to, co by chtělo. Neumí správně znázornit postavu – zprvu děti kreslí pouze tzv. hlavonožce – nakreslí hlavu (i s detaily jako jsou ústa, nos, oči), dále pokračují tělem a nohama. Ruce jejich osoba na obrázku většinou postrádá. Postupně se jejich obrázky stávají realističtějšími, dítě umí kresbou lépe vyjádřit a zachytit to, co má na mysli (Langmeier, Krejčířová). Vývoj motoriky tedy úzce souvisí s vývojem kognitivním. Dítě v tomto věku začíná jinak uvažovat, rozvíjí se jeho myšlení, což se projevuje právě také v kresbě.

Kognitivnímu vývoji předškolního dítěte se hlouběji věnuji hned v následující kapitole. V kresbě předškolního dítěte najdeme spoustu specifických znaků, jako příklad zde můžu uvést to, že děti většinou kreslí postavu s delšíma nohama v poměru s tělem. Podle Vágnerové může být jedno z vysvětlení, že se dítě dívá na dospělého vzhůru, tak se mu nohy jeví delší, než ve skutečnosti jsou (Vágnerová, 2012).

### **3.1.2 Kognitivní vývoj**

Jak již bylo uvedeno na začátku kapitoly, v předškolním věku se vyvíjí také kognice dítěte. Do kognitivního vývoje zahrnujeme duševní procesy jako je myšlení, poznávání, pamatování si apod.

Nejvýznamnější postavou výzkumu kognitivního vývoje člověka je Jean Piaget. Piagetovým předpokladem pro správný kognitivní vývoj jedince je jakési „stoupání po schodech“ kognitivních stádií. Každé dítě prochází jednotlivými kognitivními stádii ve stejném pořadí. I když jsou u jednotlivců rozdíly v tom, jak rychle těmito stádii prochází, jejich posloupnost se nemění. Jestliže si dítě neprojde jedním stádiem myšlení, nemůže se dostat do dalšího. Každé stádium kognitivního vývoje tvoří základy pro další stádium, ale zároveň zahrnuje výsledky toho předchozího. Tato stádia jsou čtyři: senzomotorické 0 – 2 roky, předoperační 2 – 6 let, konkrétní operace 7 – 12 let, formální operace 12 – dospělost (Kassin, 2007)

Etapu předoperační (tedy tu, co odpovídá věku předškolního dítěte) můžeme ještě rozdělit na dvě části, kterými jsou etapa symbolického předpojmového období a etapa názorného myšlení. Podle Piageta dítě v předškolním věku přechází z etapy symbolické (etapy předpojmového myšlení) do etapy názorného myšlení (Seidlová Málková, 18. 12. 2013).

I přes to, že dítě v předškolním věku již mnohé věci chápe, ví, že ono samo není středem vesmíru, tak je stále kognitivně egocentrické. To znamená, že si dítě myslí, že všichni ostatní vnímají a chápou různé jevy stejně jako ono samo. S tímto egocentrismem souvisí také vývoj řeči u předškolních dětí, kterému se věnuji hned v další kapitole. Dítě v tomto věku si není schopné připustit, že by ostatní lidé mohli přemýšlet jinak (Říčan, 2004). Dalšími charakteristickými znaky myšlení předškolního dítěte je kromě kognitivního egocentrismu také magičnost – dítě si přetváří fakta podle

vlastního přání, artificialismus – všechno se „dělá“, vše se děje samo od sebe (Langmeier, Krejčířová, 2004). Podle Vágnerové (2012) má toto období ještě další znaky, a to například prezentismus – vše je vázáno na přítomnost, dále také centrace myšlení – dítě není schopné uvažovat komplexně, je upnuté na jeden hlavní aspekt, dále také fenomenismus – svět je pro dítě takový, jak vypadá navenek, bere v úvahu pouze viditelné znaky.

S fenomenismem souvisí také schopnost předškolních dětí orientovat se v počtu. Počet určitých předmětů je tedy ovlivněn aktuální jevovou složkou. Existuje řada experimentů, přičemž nejznámější z nich jsou asi ty od Piageta. Jedním z těchto experimentů je experiment s řadou koláčů. Již čtyřleté dítě sice dokáže spočítat, kolik koláčů před ním bylo položeno, ale jestliže experimentátor přidá ještě jednu řadu se stejným počtem koláčů, s tím rozdílem, že budou mezi nimi větší mezery, dítě si není jisté, jestli jich je stejný počet. Pro dítě není počet koláčů až tak významným aspektem. Významnější je pro ně to, že vidí, že přidaná řada je delší než ta původní, tím pádem tam pravděpodobně bude více koláčů (Vágnerová, 2012). Starší předškolní děti (kolem pátého roku) ze stejného důvodu selhávají v podobném úkolu. Tento úkol spočívá v tom, že děti mají rozdělit 18 korálků (například 10 bílých a 8 červených) na dva stejné díly. Většina dětí ale korálky rozdělovala podle barvy, protože barva korálku je pro ně významnějším aspektem, než jejich počet. V obou těchto případech si děti po spočítání jednotek dokázaly uvědomit, že úkol vyřešily nesprávně (Vágnerová, 2012). Přibližně až do sedmi až osmi let dítě nezvládne ani takzvaný „korálkový experiment“ spočívající v tom, že jsou dvě stejné sklenice naplněny korálky, které následně přesypeme. Jestliže jednu skleničku vyměníme za užší a vyšší a přesypeme korálky z jedné sklenice do té nové, dítě nám bude tvrdit, že v té vyšší je korálků více. Ve stadiu konkrétních operací je dítě už tento experiment schopné zvládnout (Seidlová Málková, 18. 12. 2013).

### **3.1.3 Vývoj řeči**

U dítěte v předškolním věku se dále velmi významně vyvíjí také řeč. Nejedná se pouze o zdokonalení výslovnosti jednotlivých slov, ale především o vyvinutější větnou stavbu, která souvisí právě s rozvojem myšlení dítěte. Dítě v tomto období zvládá delší a složitější věty a souvětí, dokonce souvětí hypotaktická – souvětí, kdy je alespoň jedna věta podřadná (Langmeier, Krejčířová, 2000). Dalším důležitým pokrokem týkajícím se

řeči je zde to, že dítě „začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování.“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 6)

Pro děti předškolního věku je typické, že se často ptají na různé otázky a z formulace těchto otázek můžeme usuzovat, jak děti aktuálně uvažují. V tomto věku se děti snaží pochopit různé souvislosti a vztahy, z čehož vyplývá, že jejich otázky zní nejčastěji „Proč?“ a „Jak?“. Děti se ptají do té doby, než dostanou pro ně dostatečně uspokojivou odpověď. Prostřednictvím těchto otázek děti rozvíjejí správné vyjadřování a také slovní zásobu. Verbální dovednosti předškoláci nerozvíjí pouze v komunikaci s dospělými osobami, ale také například se svými vrstevníky, významně je ovlivňují taktéž média (Vágnerová, 2012).

Děti se snaží napodobovat projev a způsob vyjadřování těch, se kterými mluví, například s rodiči nebo staršími dětmi. To ale neznamená, že děti přejímají od dospělých vše, co slyší. Nejčastěji si vybírají věty, které jsou pro ně něčím zajímavé, například když je v nich obsaženo nějaké slovo, které je pro ně nové. Lépe si také pamatují věci, které chápou, jestliže dítě neví, o čem dospělí mluví, není schopno si déle zapamatovat obsah sdělení (Vágnerová, 2012). „*Předškolní děti také ještě experimentují s novými slovními výrazy, například složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různým způsobem modifikují. Takže hroch má hrochátko, ale hrošice hrošičátko.*“ (Vágnerová, 2012, s. 215)

Postupně si děti předškolního věku také osvojují určitá gramatická pravidla. Zprvu jsou schopny mluvit ve složitějších větách a souvětích, přibližně od čtyř let správně užívají minulý a budoucí čas a do šesti let se naučí správně používat slovesa. Neznamená to ale, že předškolní dítě už nemá ve svém verbálním projevu chyby. Samozřejmě se občas stane, že při vytváření složitějšího souvětí dítě ještě chybuje. Není vždy schopno si v hlavě poskládat, jak sdělit vše, co má na mysli. Zároveň v tomto věku dítě používá určité řazení slov, s čímž může mít problém například při situaci, když dospělá osoba použije jiný slovosled. (Vágnerová, 2012)

Významnou složkou z kognitivního hlediska je vývoj takzvané egocentrické řeči. Egocentrická řeč je určena pouze pro sebe samu, neslouží ke komunikaci s jinými osobami a tudíž má jinou formu, ale i obsah. Dítě si svoji řeč přizpůsobuje podle sebe,

podle svého myšlení, kterému rozumí ono samo, nemusí ji přizpůsobovat nikomu jinému. Tato forma řeči bývá zkratkovitá, protože dítě mluví pouze k sobě, takže si nepotřebuje říct nahlas vše. Postupně se tato egocentrická řeč mění na řeč vnitřní, kdy už dítě nevyslovuje slova nahlas, říká si je již pouze v duchu (Vágnerová, 2012).

*„Egocentrická řeč může mít různý význam:*

- *Expresivní – dítě bez ohledu na potenciální posluchače vyjadřuje slovně své pocity.*
- *Regulační – předškolní děti řídí takovým způsobem své vlastní jednání. Dělají to obdobně, jako by to dělali jejich rodiče. Dávají si různé pokyny, připomínají si, co mají nebo nesmějí dělat atd.*
- *Kognitivní – egocentrická řeč slouží ke zlepšení kognitivní orientace, uvědomování a řešení problémů. Dítě komentuje své jednání a to mu pomáhá pochopit situaci. Verbální komentář usnadňuje i zapamatování opakovaných informací.“ (Vágnerová, 2012, s. 217)*

### **3.1.4 Vývoj emoční a sociální**

V úvodu kapitoly jsem se již zmínila o tom, jak je předškolní období velmi důležité v souvislosti s citovým a sociálním vývojem dítěte. Dítě v předškolním věku se na rozdíl od mladšího dítěte umí ve svých emocích lépe orientovat a zároveň je lépe zvládá a ovládá. Kolem čtvrtého roku věku je dítě schopno efektivně využívat sebekontrolu k zesílení nebo naopak k utlumení určité emoce (Poláčková, Šolcová, 2013). V tomto věku ubývají negativní emoce, které byly typické pro batolecí období, dítě je emočně stabilnější (Vágnerová, 2012). V citovém vývoji a rozvoji dítěte hraje významnou roli interakce mezi dítětem a dospělými lidmi (Gillernová in Šulová, 2003). O předškolním období již z předchozích kapitol víme, že je to období iniciativy dítěte, kdy se dítě snaží prosadit a nějakým způsobem uchopit okolní svět, což znamená, že v tomto období je dítě velmi citlivé a vnímavé k tomu, jak se k němu dospělí chovají, jak se chovají k sobě, jaké mají názory a postoje. To vše dítě více vnímá. Vnímá nejen to, co mu dospělý sděluje ale také to, co si sdělují mezi sebou a hlavně v jakém emočním prostředí se vše děje. Děti v tomto věku jsou citlivější a vnímavější ke svým vlastním úspěchům a neúspěchům, takže je nutné, aby cítili od dospělých podporu

(Gillernová in Mertin, Gillernová, 2010). U předškolních dětí se dále začínají rozvíjet sociálně orientované emoce jako je například hrdost, stud, vina, rozpaky apod. (Poláčková Šolcová, 2013). Předškolák si začíná osvojovat určité normy a při jejich plnění či neplnění prožívá různé pocity (pocit viny při neplnění, pocit uspokojení při plnění). Svědomí není rozvinuto ještě zcela dokonale. Dítě sice má špatné svědomí z toho, že něco udělal špatně (například rozbil okno), ale ještě si nedokáže spojit to, proč to okno vlastně rozbil (například do něho omylem kopl míč, při zbrklém hraní). Svědomí je tedy „*zaměřené na aktuální, konkrétní situaci, a spíše pak na její výsledek, než na její pohnutky.*“ (Gillernová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 127). V tomto věku se také velmi radikálně rozvíjí schopnost empatie, které do té doby dítě nebylo schopné. Až kolem 6 – 7 let věku si dítě začíná uvědomovat, že emoce mohou být maskovány nebo naopak simulovány (Poláčková Šolcová, 4. 12. 2013).

Dítě v předškolním věku se pomalu odpoutává od rodiny jakožto jediné sociální skupiny a navazuje vztahy také mimo ni. Zatímco v batolecím věku bylo dítě ve styku převážně se svými rodiči a rodinou, v předškolním věku se dostává do jiné, pro něho nové společnosti, a tou je mateřská škola. Co se sociálního vývoje dítěte týče, je mateřská škola velkým zlomem a přínosem. Dítě se musí naučit ovládat své pocity a musí si vydobýt svůj vlastní prostor mezi dětmi (prosadit se, ale ne na úkor druhých). (Richterová, 11. 12. 2013). Podle Matějčka mají vrstevnické vztahy v mateřské škole velký přínos pro dítě, a to především v souvislosti se sebedůvěrou (děti mezi sebou soupeří, což je vede k tomu, aby si více věřily), dítě se dále učí spolupracovat díky tomu, že hraje různé skupinové hry, kde musí dodržovat určitá pravidla a vzdát se egocentrického pohledu, dále se děti naučí lépe zvládat konflikty a agresivitu, naučí se zvládat také pocity zklamání z odmítnutí, pocity lítosti (Matějček, 1999).

### **3.1.5 Vývoj genderové identity**

V předškolním věku je nejviditelnější pokrok také v osvojování genderových rolí. Tím, že dítě nastoupí do mateřské školy, je mimo svoji rodinu, „*má možnost přejímat názory, postoje, zvyky a projevy chování typické pro vlastní rodovou skupinu nejen od rodinných příslušníků...*“ (Janošová, 2008, s. 121). Dítě se neidentifikuje pouze s rodiči nebo se sourozenci, ale také s dalšími lidmi, například s vrstevníky ve školce nebo i dalšími osobami, se kterými přijde nyní do styku.

Představa genderové příslušnosti zpočátku není neměnná. Dítě se ke stabilnímu vztahu k genderu musí postupně dopracovat. Důležitým mezníkem při tomto procesu je uvědomění si, že genderová identita je neměnná. Ve třech letech si dítě ještě myslí, že například změnou oblečení se může proměnit na osobu s opačným pohlavím, neuvědomují si, že pohlaví je něco neměnného, trvalého. Pro děti v tomto věku mají zároveň větší význam vnější znaky genderu (například když má chlapeček dlouhé vlasy) než biologické pohlaví, které není na první pohled vidět. (Vágnerová, 2012)

Už mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítě registruje rozdíly v tom, jaké výhody a nevýhody s sebou přináší jednotlivé pohlavní role (Janošová, 2008). Kolem čtyř let si je dítě vědomo toho, že práce a činnosti nejen doma, ale i mimo domov, jsou genderově stereotypní. Genderové znalosti se tedy v tomto věku velmi rozvíjí a s nimi se zároveň rozvíjí i genderová stereotypie (to, že dítě zobecňuje jednotlivé kategorie genderu a přiřazuje vlastnosti a činnosti k jednomu či druhému pohlaví) (Janošová, 2008). Ve čtyřech letech si již dítě zároveň uvědomuje, že je jeho pohlavní identita trvalá. V tomto období dítě definuje svoji genderovou identitu pomocí sylogismů – například „Hraju fotbal – fotbal hrají kluci – já jsem tedy kluk.“ Genderové vědomí nemusí být spojováno pouze s činnostmi typickými pro dané pohlaví, ale třeba s hračkami, oblečením apod. Děti jsou na sebe hrdé, když jednají v souladu s genderovými normami, takovému jednání, které s těmito normami v souladu není, se vyhýbají (Vágnerová, 2012).

V pěti letech už děti vědí, že se jejich genderová identita nemění v závislosti na různých situacích. To, že si dítě uvědomí konstantnost genderové identity, ho vede k tomu, aby si nacházelo vzory mezi lidmi, kteří jsou stejného pohlaví. Holčička tedy už dobře ví, že její maminka má stejné pohlaví jako ona, tudíž se učí chovat stejně. (Vágnerová, 2012)

Kolem šestého roku si tedy dítě již plně uvědomuje rozdíly mezi mužskými a ženskými rolemi. Má představu o tom, jaké povinnosti a úkoly mají muži a jaké ženy a má snahu se podle toho „správně“ chovat. Tato snaha se dříve projevuje u chlapců. Chlapci si poté dávají veliký pozor na to, aby nejednali femininním způsobem. U dívek se tato snaha samozřejmě také projevuje, ale nerozvíjí se tak rychle a neprojevuje se



v takové míře jako u předškolních chlapců. Podle Janošové to může být zapříčiněno tím, že mužská role je v naší společnosti nadřazená roli ženské a je ceněná výše (Janošová, 2008).

Zajímavostí související s genderovou identitou je genderová flexibilita. Tedy to, že je dítě schopné na základě různých situací opouštět od genderových „škatulek“. Děti v předškolním věku tuto vlastnost zatím vyvinutou nemají, myslí si, že rozdíly v chování žen a mužů jsou neměnnou záležitostí danou biologicky. Genderová flexibilita se rozvíjí v mladším školním věku. *„Mladší školáci dokáží lépe přijímat informace, které jsou v rozporu s rodovými stereotypy.“* (Janošová, 2008, s. 133) Genderovou flexibilitu si dříve uvědomují dívky než chlapci (Janošová, 2008).

## 4 Hra a hračka

K dítěti předškolního věku neodmyslitelně patří hry, hračky, fantazie apod. a právě hře a hračkám se věnuji v následující kapitole. Hry a hračky bývají možná trochu podceňovány a dospělým mnohdy nedochází, jak jsou pro dítě a jeho rozvoj důležité.

### 4.1 Hra v obrazu teorie

Hra. Tento pojem nemá jednu jedinou definici, která by nám přesně vymezovala hru. Každý autor má svoji vlastní definici toho, jak chápe hru. Všichni se ale shodnou na tom, že hra má obrovský přínos pro vývoj člověka, a to nejen jako jedince, ale také pro celou společnost.

V Psychologickém slovníku od Hartla (1993) se dočteme, že hra patří mezi základní lidské činnosti spolu s učením a prací. „*U dítěte smyslová činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé. Hra je provázána pocity napětí a radosti. Má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví.*“ (Hartl, 1993, s. 65)

Jako další vymezení hry uvádím to od Mišurcové, Fišera a Fixla (1989), kde hra „*není úkolem, jehož splnění je spojeno s vědomím odpovědnosti. Není činností na rozkaz: nařízená hra není hra ve vlastním smyslu slova, je jen její reprodukci.*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989, s. 30) Mišurcová a kol. (1989) charakterizují hru jako dobrovolnou spontánní činnost, jejímž prostřednictvím se člověk sebeuplatňuje. A právě možnost sebeuplatnění s sebou přináší nejvýznamnější znaky hry, jimiž jsou uspokojení a radost (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). I přes to, že existuje spousta druhů her, které jsou od sebe velmi odlišné - od divadelního představení, přes hraní karet, po sportovní zápasy – tyto základní znaky mají všechny společné. Nepatří sem pouze radost a uspokojení ze hry, ale existují další společné znaky, mezi které patří například fakt, že nám vyplňují volný čas, přinášejí nám vzrušení, napětí a také trochu námahy a úsilí (Opravilová, 2004).

U hry je dále velmi důležitý její vztah ke skutečnosti, který zahrnuje jak odklon od skutečnosti, kdy se při hře člověk na chvíli oprostí od vážného života, tak i přiblížení ke skutečnosti spočívající v „hraní rolí“. Tím, že si hrajeme „na někoho“, že

se snažíme přiblížit někomu jinému a přijímáme jeho roli, pronikáme mnohem hlouběji do skutečnosti, kdy lépe poznáváme nejen sami sebe, ale i okolní svět. Díky hře se také učíme navazovat různé vztahy, projevovat se v interakci s někým druhým, což je velmi přínosné pro společenský vývoj (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989).

Velké množství autorů se již v minulosti věnovalo hledání významu hry. Snaha odpovědět na otázky typu „Co je hra a k čemu slouží?“ je přiměla k pozorování nejen dětí a dospělých, ale i zvířat, hlavně tedy mláďat. Studovali hračky z archeologických vykopávek, různé kultury a civilizace, aby mohli srovnávat co nejvíce vzorků. Už na místě, kde sídlili lovci mamutů, byla nalezena dětská chrastítka, miniaturní nástroje a různé keramické hračky, se kterými si hrály děti před několika tisíci let. Existují také doklady o tom, že děti si v různých dobách a různých civilizacích hrály víceméně stejně, jako si hrají dnešní děti (Opravilová, 2004, Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989).

Už Platón a Aristoteles (kolem 400 př. n. l.) si uvědomovali, jakou má hra praktickou cenu především ve výchově dětí a mládeže (Opravilová, 2004, Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Později se s tímto názorem ztotožnil i Jan Amos Komenský (1592 – 1670), který stavěl hru u nejmenších dětí na stejnou úroveň důležitosti pro vývoj dítěte jako výživu a spánek. Předškolním dětem přináší hra především potěšení a radost, a proto je důležité, aby se k výuce dětí přistupovalo jako ke hře (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). „*Hravý způsob učení je pro předškolní věk vůbec nejpřiměřenější: od spontánní hravé činnosti mají být děti postupně převáděny k záměrné, účelné práci.*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989, s. 10)

Ve větší míře se teoretické úvahy o hře začaly objevovat až v 19. Století (podle Mišurcové v 18. Století), kdy se celkově změnil pohled společnosti na dítě a dětství, zjistilo se, že dítě není malý dospělý, ale že je od dospělých odlišné (Opravilová, 2004, Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Nejvíce potom na přelomu devatenáctého a dvacátého století a ve století dvacátém, které je známé jako „století dítěte“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989).

Pedagogové působící ve výchovně-vzdělávacích institucích si od 19. století začínali všimnout výrazného fenoménu té doby – hry – a začali ji používat pro různé účely. J. F. Fröbel (1782 – 1852) se pokusil zkvalitnit dětskou hru tím, že vymyslel

například soubor hraček obsahující míč, kouli, válec, krychli a stavebnice, který je označován jako Fröbelovy dárky (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Tyto didaktické pomůcky vedly k tomu, že si děti snáze osvojovaly určité dovednosti a bylo pro ně snadnější pochopit různé vztahové souvislosti (Kořátková, 2005).

V tomto období se o hru začali více zajímat kromě pedagogů také například filosofové a psychologové. Jedním z vědců, který zastupuje oba tyto obory je německý filozof a psycholog Karl Groos (1861 – 1946), který zkoumal hru dětí a zvířecích mláďat a došel k závěru, že hra je jakési funkční cvičení, při kterém se mláďata (ať už lidská nebo zvířecí) připravují na budoucnost. Hra slouží k procvičování instinktů, které jsou velmi důležité nejen pro současný, ale především právě pro budoucí život (Kořátková, 2005, Opravilová, 2004).

Mezi další významné osoby, které se zajímaly o hru, patří také americký psycholog Granville Stanley Hall (1844 - 1924). Ten přišel s *rekapitulační teorií*, jejíž podstatou je, že jedinec při hře opakuje vývoj lidstva. Děti tedy ve svých hrách znovu prožívají celý vývoj lidstva od primitivního člověka po současnost. (Kořátková, 2005, Opravilová, 2004)

Herbert Spencer (1820 – 1903), americký filozof a psycholog, byl dalším vědcem zabývajícím se hrou, jehož názor tkvěl v tom, že hra slouží k tomu, aby se děti zbavily přebytečné energie, která v nich přebývá. Dítě se potřebuje vybit, unavit centrální nervovou soustavu (Kořátková, 2005, Opravilová, 2004). Na jednu stranu se děti chovají takovým způsobem, který tuto teorii podporuje – běhání, skákání apod. Ale na stranu druhou víme, že není výjimkou, že si dítě chce hrát i v případě, že je unavené (Opravilová, 2004).

V tomto tématu nemohu opomenout nejznámějšího psychoanalytika všech dob Sigmunda Freuda (1856 – 1939). Ten využíval hru nejen jako výchovný prostředek, ale také jako prostředek k léčení duševních nemocí u dětí (Millarová, 1968). Žádné chování podle Freuda není bez příčiny, každé chování potřebuje nějaký motiv. Freud si všiml, že se v projevech hry dětí objevují odrazy skutečnosti, ve které dané dítě žije. Podle Freuda je dítě schopné rozlišit mezi realitou a hrou a zároveň si umí z reálného života převzít určité prvky, které potom využívá ve hře. Dítě si ve hře vytvoří svůj vlastní svět

s reálnými motivy, ale může si je přizpůsobovat a měnit podle sebe (Millarová, 1968, Opravilová, 2004, Kořátková, 2005). Hra je tedy podle něho „*Projekce různých rušivých podnětů, s kterými se dítě musí vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace.*“ (Kořátková, 2005, s. 12). Malé dítě zatím nezvládá reálný svět, a tak je pro něj hra ideálním prostředkem, díky němuž si může odžít své nejistoty a úzkosti v bezpečném prostředí, které pro něho představuje například rodina nebo vrstevnická skupina v mateřské škole (Kořátková, 2005).

Jako posledního z teoretiků zmíním známého psychologa Jeana Piageta (1896 – 1980), který spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem (Millarová, 1968, Kořátková, 2005, Opravilová, 2004). Základem organického vývoje jsou podle Piageta dva hlavní procesy, jimiž jsou akomodace a asimilace (Millarová, 1968, Langmeier, Krejčířová, 1998, Kořátková, 2005, Opravilová, 2004). „*Díky procesu asimilace se děti snaží implementovat nové informace do svých existujících schémat. Skrze proces akomodace pak přetvářející stávající schémata tak, aby se implementovala s novými informacemi.*“ (Kassin, s. 329) Aby docházelo ke správnému intelektuálnímu vývoji dítěte, měly by být tyto dva procesy v rovnováze, neměl by převažovat jeden nad druhým. Jestliže se tak ale stane a převládajícím procesem je akomodace, vede to k nápodobě, naopak jestliže převládá proces, kterým dítě mění nové informace přijímané z vnějšku – tedy asimilace – dochází ke hře (Opravilová, 2004).

Již v předchozí kapitole jsem uvedla, že Piaget rozděluje intelektuální vývoj dítěte do čtyř stádií, kterými jsou: senzomotorické (asi do 2 let věku), preoperační (přibližně od 2 do 7 let), konkrétních operací (cca 7 až 11 let) a stadium formálních operací (od cca 11 až 12 let výše). Tato stadia reprezentují odlišné formy myšlení a u všech dětí se objevují ve stejném sledu. Lišit se mohou pouze v rychlosti, kterou děti jednotlivými stadii procházejí (Seidlová Málková, 18. 12. 2013). Již v senzomotorickém období můžeme u dítěte pozorovat prvky hry, kdy se dítě snaží opakovat určitou činnost, kterou předtím úspěšně zvládlo. Postupně se dítě dostává až ke hře symbolické (Opravilová, 2004). Stadium preoperační (2 – 7 let) je tedy totožné se stadiem symbolické hry. V tomto období dochází k vrcholu dětské hry, která obsahuje veliké

množství fantazie, což vede k tomu, že je dítě schopno používat ke hře různé symboly – hračky a jiné předměty (Kořátková, 2005).

Hra tedy dítěti pomáhá adaptovat se na dospělý, reálný svět, který zatím dobře nechápe, tím, že si jejím prostřednictvím může realitu přizpůsobovat samo sobě. Zároveň se dítě prostřednictvím hry seberealizuje (Kořátková, 2005).

Jak již bylo řečeno, hrou se zabývalo mnoho odborníků z různých vědních oborů, mezi které patří převážně pedagogika, psychologie a sociologie – vědy, které se zabývají člověkem, jeho existencí, psychickými pochody atd. Teorie autorů, které jsem zmínila v této kapitole, jsou jedny z nejznámějších a setkáme se s nimi v mnoha odborných publikacích týkajících se tohoto tématu, ale to neznamená, že neexistují další teorie. Právě naopak. Teorií her je spousta, ale myslím si, že pro cíl mé práce není potřeba se jimi zabývat ještě hlouběji.

## **4.2 Funkce her**

Hry a hračky plní mnoho důležitých funkcí v životě člověka a jsou s tímto záměrem také vyráběny. Ačkoli my dnes již víme, že hry mají určité funkce, dítě si toho vědomo samozřejmě není. Nehraje si s hračkami kvůli tomu, aby se něco nového naučilo nebo si vyzkoušelo role jiných lidí, ale hraje si právě proto, že má ze hry radost, baví ho to (Kořátková, 2005). Funkce her se odvíjejí od jednotlivých vývojových období dítěte. V předchozí kapitole jsem se věnovala mimo jiné motorickému a kognitivnímu vývoji, se kterými právě úzce souvisejí funkce různých her. Společnost už ví mnoho o lidském vývoji, o stádiích, kterými dítě postupně prochází, a proto se snaží tento vývoj podporovat také prostřednictvím her a hraček.

### **4.2.1 Kognitivní funkce hry**

Hra velmi zásadně působí na kognitivní vývoj dítěte. Podle Piageta jsou myšlení a hra velmi výrazně provázané prvky a vzájemně na sebe působí. Tím, že se u dítěte v průběhu vývoje rozvíjí myšlení, je dáno to, že jsou děti schopny postupně zvládat složitější druhy her a zároveň na sebe působí i naopak – složitější způsoby hry u dítěte urychlují rozvoj myšlení (Kořátková, 2005).

V senzomotorickém období se dítě projevuje mnohem více tělesněji, nepřemýšlí o postupu, realizuje se samotným projevem. V tomto období tedy vychází veškerá činnost dítěte, tedy i hra, pouze z přítomných podnětů, není ještě vázána na představy a myšlení. V následujících letech - období předoperační - přichází na řadu hra symbolická, kterou jsem zmínila výše. Zde dochází právě k větší představivosti, k vrcholu fantazijních myšlenek a zároveň dítě začíná ve hře uplatňovat řeč propojenou s myšlením (Kořátková, 2005). „*Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce.*“ (Kořátková, 2005, s. 21)

#### **4.2.2 Sociální funkce hry**

Když mluvíme o sociálním rozvoji člověka, máme na mysli především rozvoj vztahů, a to nejen mezi jednotlivci, ale zároveň mezi jednotlivcem a různými společenstvími. Dítě se v průběhu rozvoje čím dál více zaměřuje na to, aby si mělo s kým hrát. Především v průběhu předškolního věku dítě vyhledává hracího partnera, což vede k rozvoji sociálních vztahů. Děti se učí spolupracovat, respektovat druhého a zároveň od něho očekávají to samé. Dítě si tedy pomalu začíná uvědomovat, že se musí chovat tak, aby ho vrstevníci přijali a respektovali (Kořátková, 2005). Dítě se ve hře tedy připravuje na budoucí život, aniž by to tušilo. Tím, že dokáže spolupracovat s vrstevníky, dodržovat určitá pravidla a respektovat druhé, ale zároveň tím, že v „konkurenčním boji“ mezi vrstevníky se musí také prosadit. V tomto věku začíná být dítě více soutěživé (Richterová, 11. 12. 2013). V průběhu her s vrstevníky se dítě také učí poznávat samo sebe především tím, že vnímá, jak na něho reagují ostatní, jestli mu rozumí a komunikují s ním apod. (Kořátková, 2005). Vytváří se také prosociální vlastnosti, mezi které patří souhra, soustrast, první přátelství a další. Pro dítě je tedy velmi důležité, aby navazovalo vrstevnické vztahy s okolními dětmi (Matějček, 2005).

#### **4.2.3 Pohybový rozvoj**

Hraní je přínosem také k pohybovému rozvoji dítěte. Jedna z charakteristik zdravého vývoje dítěte je právě potřeba se pohybovat, a to již od narození. Pohybová hra přichází ve velké míře na řadu také až v průběhu „věku hry“, do té doby se nedá příliš mluvit o hře (Kořátková, 2005).

Ne všechny děti mají stejnou potřebu se pohybovat, proto je můžeme rozdělit do třech hlavních skupin, kterými jsou děti hypermotorické – ty, které mají velkou potřebu se pohybovat, často okolím nepochopené a usměrňované, což může vést k tomu, že se dítě začne projevovat problematičtěji. Děti hypomotorické jsou opakem dětí hypermotorických, to znamená, že jejich nutkání se pohybovat je mnohem menší, nemají potřebu se příliš pohybovat, což může vést k tomu, že se děti začnou vyhýbat veškerým pohybovým hrám v kolektivu apod., což může vést k různým problémům nejen tělesným, ale také zdravotním a sociálním. Většina dětí jsou ale děti s běžnou potřebou motoriky. Tyto děti baví různé pohybové aktivity, angažují se v nich a těší se na ně. Záleží ale také na okolí, především na vychovatelích, rodičích a učitelkách v mateřských školách, jestli v dětech tuto potřebu podporují a neomezují ji. To by totiž mohlo vést k tomu, že i děti pohybově nadané mohou postupem času pohybově zaostávat, protože není podporován jejich pohybový rozvoj (Kořátková, 2005).

Hry mají samozřejmě mnoho dalších funkcí ve vývoji dítěte, jako je třeba funkce estetická, léčebná, výchovná, ale tyto výše zmíněné považují za jedny z nejdůležitějších pro předškolní děti, o kterých je především tato práce.

### **4.3 Hry předškolních dětí**

Hra předškolního dítěte je specifická především tím, že je plná fantazie a symbolů – tedy hlavně hraček (Matějček, 2005, Kořátková, 2005, Opravilová, 2004). V tomto období je dítě na hru plně soustředěné a velice se v ní angažuje. Pro předškolní dítě jsou typické hry konstruktivní, čili hry, které směřují k určitému výrobku, výtvoru. Mezi konstruktivní hry můžeme kromě stavění kostek a stavebnic zahrnout například i kreslení nebo modelování. Dítě v tomto věku se již dokáže více zaměřit na výsledek své práce, ví, že to, co právě dělá, k něčemu směřuje, že to nedělá jen tak (Kořátková, 2005)

Na počátku předškolního období - kolem 3. roku – u dětí převažuje obliba skládání kostek, kdy se pokouší stavět určitý objekt – bránu, komín, hrad apod. Nejdříve dítě vysloví záměr jeho činnosti až v etapě, kdy je výsledek hotov, ale postupně se dostává k tomu, že nejdříve sdělí okolí, co chce postavit a až poté začne konstruovat. (Kořátková, 2005)



Kolem čtvrtého roku věku dítě postupuje v konstruktivní hře ještě hlouběji. Dává si složitější cíle, které předem vyslovuje. Nestaví komín jen tak, ale staví objekt, který bude mít výjezd, vjezd, komín a podobně a budou v něm například bydlet zvířátka. Svého cíle se dítě snaží držet a postupuje tak, aby k němu došlo, ale často dochází k tomu, že svůj cíl trochu pozmění nebo změní úplně, a to z různých důvodů. Nejčastějším důvodem bývá to, že mu současný stav jeho stavby připomíná něco jiného, a proto se rozhodne svůj záměr změnit. Další důvod může být ten, že si dítě například nedokáže poradit s určitými překážkami, se kterými na začátku nepočítalo. (Koťátková, 2005)

V dalším roce se už dítě tak snadno nevzdává své původní vize a snaží se ji co nejvíce přiblížit. Zároveň také obohacuje svůj výtvar o různé detaily a celkově bývají jeho konstrukce mnohem složitější. Zajímavostí je to, že dítě zajímá především samotná konstrukce, ne už tolik samotný výtvar, který touto konstrukcí vznikl. Dítě je spokojené s tím, že se mu to povedlo postavit a dál už si s tím hrát nepotřebuje. (Koťátková, 2005)

Ke konci předškolního období kolem 6 let se dítě více soustředí a více přemýšlí o výsledku své práce. Jestliže se mu něco nedaří, zkusí to několikrát dál, dokud se mu nepovede nebo se prostě nepřesvědčí, že to vážně nepůjde. Nevzdává se tak snadno. V tomto období přichází na řadu i střecha, kterou se pokouší objekt zakrýt. Pro to, aby dítě dosáhlo svého vytyčeného cíle, kombinuje různé druhy stavebnic, nedrží se pouze jedné z nich. Dítě se pokouší stavět podle návodů, které jsou přiložené ve stavebnicích a i přes to, že se to v tomto věku málokterému dítěti povede, je tento proces velmi důležitý pro vývoj dítěte. Díky tomu, že se dítě snaží konstruovat věci z návodu, zapojuje obě mozkové hemisféry, což vede k jejich lepší spolupráci (Koťátková, 2005).

Kromě konstruování různých výtvarů má dítě v předškolním věku také potřebu zvládat svoje tělo. Vyvíjí se tedy pohybová hra, kdy se dítě zpočátku snaží opakovat a trénovat nové dovednosti a s postupem času svoji pohybovou aktivitu zdokonaluje, snaží se zkombinovat více pohybů, je tvořivější. Ve třetím roce již dítě velmi dobře zná místo, kde žije, a proto je pro něho velkou výzvou, když se objeví někde, kde to ještě nezná, kde může prozkoumávat a zkoušet nové prostory. Postupně kolem 4. roku věku dítě začínají inspirovat různé druhy sportovních her, které se při hře snaží napodobovat.

Zároveň zkouší, co všechno jejich tělo vydrží a jaký mají rozsah pohybu. Přibližně v pěti až šesti letech si už dítě nevystačí pouze se skotačením, běháním a prolézáním všemožných prostor, ale má touhu do svého pohybu zapojit různé pomůcky, kterými jsou například kolo, brusle, lyže apod. Ke konci předškolního věku se děti snaží vymýšlet pohybové aktivity, které mají určitá pravidla (Kořátková, 2005).

V neposlední řadě je žádoucí zmínit ještě další druh her, který se projevuje u dětí předškolního věku, a tím jsou hry fiktivní. Děti mají potřebu si nějakým způsobem pozměnit skutečnost a jsou schopné si vymýšlet fiktivní příběhy a situace, které nejsou omezeny skutečným světem. Reakce dospělých na fantazii a fiktivní hry jejich dětí jsou často špatné. Dospělí mají pocit, že by děti v těchto fantaziích měli usměrňovat nebo jim vysvětlovat, že skutečnost je jiná a podobně. Tento přístup není pro děti příliš přínosný, protože dítě si ve vývoji potřebuje tímto fantazijním obdobím projít. Časem všechny děti zjistí, že mezi realitou a fantazií je rozdíl (Kořátková, 2005).

Dalším důležitým aspektem hry dětí předškolního věku je napodobování okolí neboli hraní rolí. Dítě si při hraní rolí plně uvědomuje, že si na určitou osobu pouze hraje, že se jí nestává, ale zároveň se již v tomto věku umí do své role skvěle vcítit. Děti si nejčastěji hrají na různé sociální role, kterými jsou nejen osoby z jejich okolí, ale také třeba pohádkové postavy, které znají z televize nebo z knížek. Tím, že se dítě učí hrát tyto sociální role, se zároveň učí podobat svým vzorům. Hry na sociální role dětem umožňují, aby se na chvíli ocitly v někom jiném, viděly vše z trochu jiného pohledu než obvykle. Dále si prostřednictvím těchto her může dítě kompenzovat různé frustrace či nedostatky z reálného života. To můžeme uvést třeba na příkladu, když si dítě hraje na nějakého hrdinu, který všechno zvládne a ničeho se nebojí, přičemž dítě si je vědomo toho, že ono samo takové není (Helus, 2004). Dítě se potřebuje prostřednictvím hry vyrovnat s okolním světem, potřebuje ho pochopit. Hry, při kterých si dítě hraje „na něco“ nebo „na někoho“ jsou nazývány jako hry námětové. Děti vnímají své okolí, které je inspiruje k různým hrám, a chtějí tyto situace, které vidají ve skutečném světě, ztvárnit prostřednictvím hry (Kořátková, 2005).

Právě v námětových hrách můžeme zřetelně pozorovat, na co si hrají holčičky a na co chlapečci. Nestává se příliš často, že by si chlapeček hrál na maminku a holčička

na tatínka. Holčičky si rády hrají s panenkami, předstírají, že jsou jejich maminky a o panenku se starají jako o své dítě. Toto se projevuje nejen při hře „na někoho“, ale také „na něco“. Holčičky si radši budou hrát na nakupování, než na opravování motoru u autíčka. Na rozdíl od holčiček si chlapečci raději hrají na různá zaměstnání, jako je například řidič, policista, zedník, dřevorubec atd... (Janošová, 2008).

To, že si dívky a chlapci hrají odlišně má za následek jejich odlišný kognitivní rozvoj. Při hře „na někoho“ hrají děti určitou roli. Dítě si musí být vědomo toho, co se od jeho role očekává, musí vědět, jak se v té roli má chovat a co má dělat, popřípadě říkat (Janošová, 2008). Inspirací pro tyto hry jsme dětem především my – dospělí, jejich rodiče, sourozenci – a také různé situace, které vidí ať už u cizích lidí na ulici nebo třeba v televizi. Fantazijní hry holčiček – „holčičí role“ – bývají více vztahové, což vede k tomu, že dívky ve své roli více komunikují a nezáleží na tom, jestli komunikují s hračkou, dalším dítětem, či dospělým člověkem. Prostřednictvím těchto her dívky prohlubují své verbální a sociální dovednosti, na rozdíl od chlapců, kteří při hře se stavebnicí a autíčky příliš komunikovat nepotřebují. U chlapců se ale díky stavebnicím a podobným hračkám rozvíjí jiné kognitivní schopnosti, mezi které patří především představivost (Janošová, 2008).

Pohlaví dítěte patří k hlavním faktorům, které ovlivňují jeho herní činnost. Nejen nejbližší okolí dítěte, ale celá společnost podporuje rozdíly v hraní dívek a chlapců už jen tím, že tyto rozdíly předpokládá. Pro naši kulturu je typické, že si dívky hrají s panenkami a chlapci s autíčky. Hra s panenkou se toleruje u chlapců velmi malých, kteří z toho „ještě nemají rozum“. U dívek se také toleruje hra s autíčky a dalšími „klučičími hračkami“, ale málokdy se stane, že dostanou některou z těchto hraček jako dárek. Děvčata jsou podporována v tom, aby si hrála spíše mírněji, nebyly agresivní a hlučné, protože takto si hrají chlapci. Naopak když si chlapec hraje s panenkou a ukládá plyšáky do postýlky a ještě jim u toho čte, může být považován za zženštilého (Millarová, 1978). Podle Millarové (1978, s. 238) „*již tříleté děti v Severní Americe vykazovaly mezipohlavní rozdíly, co se týče projevů agresivity ve hře s miniaturními panenkami.*“ Vzor mužské a ženské role v podobě matky a otce má tedy ohromný vliv na vývoj genderové identity dítěte. Genderová specifika se ale nerozvíjejí jenom díky rodičům, ale svoji zásluhu na tom má například i prostředí mateřské školy a vztahy

s vrstevníky. Předškolní děti se ztotožňují s chlapeckým či dívčím genderovým stereotypem (Vágnerová, 2012). To vede samozřejmě k tomu, že chtějí nejen vypadat a chovat se jako správná holčička/chlapeček, ale také si tak chtějí hrát.

#### **4.4 Vliv mateřské školy na dítě**

Jak jsem již zmínila v předcházejících kapitolách, pro dítě předškolního věku je herní činnost velice důležitá a pomáhá mu rozvíjet se v mnoha směrech. Zároveň drtivá většina dětí tohoto věku navštěvuje výchovné zařízení, kterým je mateřská škola, a proto se v následující kapitole budu věnovat hrám a hračkám právě v těchto institucích.

Nejen rodina a nejbližší okolí ovlivňuje život dítěte v předškolním věku, ale je to právě mateřská škola, která má na něho obrovský vliv. Dítě se díky mateřské škole dostává především do kontaktu s vrstevníky, ale zároveň má zde pedagogický dozor, který dbá na jeho výchovu. V České republice navštěvuje 90 % dětí v posledním roce před školou mateřskou školu, což o ostatních zemích říci nemůžeme (Matějček, 2005). V mateřských školkách by se dítě nemělo pouze naučit poslušnosti a rozvíjet dále svoje dovednosti, mělo by se naučit základní normy platné v dané společnosti, protože již i malé dítě je její součástí (Renzetti, Curran, 2003). Dítěti by se samozřejmě těchto norem mělo dostat již v rodinách a ve většině i dostává, ale ne každá rodina je plně funkční. Děti jsou často svědky různých rodinných krizí, rozvodů, rozchodů, úmrtí, úrazů apod., což dítě stresuje a přivádí do nepříznivé situace a úkolem mateřské školy je zde to, aby se tam dítě cítilo v bezpečí a odpočalo si zde od nepřiměřených zátěží (Matějček, 2005). Takto popisuje úkoly předškolního vzdělávání rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání:

*„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, ab první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí,*

*příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.*“(RVP PV, 2006)

Mateřská škola by měla kompenzovat jednostrannosti či nefunkčnosti v rodinách i z genderového hlediska. Jestliže děti dostávají doma hračky pouze pro chlapečky/holčičky, právě školka by měla být tím vyrovnávacím prvkem. Mnohdy tak tomu ale není. Bohužel i z vlastní zkušenosti vím, že učitelky v mateřských školách často říkají dívkám a chlapečkům, s jakými hračkami by si měli hrát. Záměrně říkám učitelky, protože předškolní zařízení jsou nejvíce postižena nedostatkem mužských pracovníků, a to nejen pedagogů (Janošová, 2008). Tato skutečnost může být nevýhodou především pro chlapce, protože se ukazuje, že učitelky v mateřské škole podporují femininní chování nejen u děvčátek, ale i u chlapečků (Janošová, 2008).

Genderové stereotypy jsou dětem v mateřských školách vštěpovány prostřednictvím několika různých prostředků, kterými je především komunikace učitelek s dětmi a právě hry a hračky (Jarkovská, 2005). Co se týče komunikace, podle amerických autorů, které zmiňuje Janošová (2008), učitelky při oslovování holčiček používají častěji zdvořilé výrazy a zároveň například více chválí jejich vzhled. Chlapečci jsou podporováni a chváleni za jejich schopnosti a vzrůst a holčičky jsou například podporovány v tom, aby ohleduplněji manipulovaly s hračkami a byly empatické a nápomocné vůči druhým (Janošová, 2008). Dívky se tak stávají „*hodnými pomocnicemi a zlatíčky, zatímco chlapci jsou šikovní, chytrí, velcí kluci.*“ (Janošová, 2008, s. 126)

Co se týče genderového rozdělení prostoru, s tím se v mateřských školách nesetkáme v takové míře, jako na školách základních a středních. Mám na mysli například toalety, které v mateřské škole chlapci a dívky většinou sdílejí společně, na rozdíl od dalších vzdělávacích zařízení. Na základní škole se setkáváme už i s tím, že mají dívky a chlapci oddělenou tělesnou výchovu a s tím spojené i šatny na převlékání (Pavlík, 26. 3. 2012). Například i na gymnáziu, které jsem navštěvovala, jsem pozorovala, že chlapci jsou, co se tělocviku týče, bráni jako výkonnější, a proto jsou odděleni od dívek, aby mohli dělat jiné aktivity, které by dívky nemusely zvládnout. V naší třídě bylo málo chlapců, a tak se rozhodovalo, které dívky se přidají do té

„chlapecké skupinky“ a výsledek byl, že byly osloveny ty dívky, které se závodně věnovaly nějakému sportu, tudíž je učitelé brali jako výkonnější, tím pádem se jejich výkonnost může porovnávat s chlapci.

#### **4.4.1 Genderová komunikace v mateřských školách**

Ale zpět k mateřským školám. Rozdíl v komunikaci s dětmi různého pohlaví můžeme pozorovat například v pozornosti, kterou jim učitelky věnují. Vyučující mají tendenci více komunikovat s chlapci než s dívkami, a to především proto, že chlapci se více a naléhavěji dožadují pozornosti, bývají u toho hlučnější, což učitelku donutí se jim věnovat a komunikovat s nimi (Jarkovská, 2005). Někteří autoři mají ale opačný názor na četnost komunikace učitelek s chlapci. Uvádí, že učitelky více komunikují s děvčaty, než s chlapci, ale tato komunikace se týká především větší kontroly nad chováním dívek (Pavlík, 26. 3. 2012).

Jestliže se zeptáte učitelek, jestli více oslovují chlapce nebo dívky, většinou přiznají, že se více věnují chlapcům a mají k tomu různá zdůvodnění. Často se vymlouvají buď na nekázeň chlapců – „*Chlapci zlobí, a proto je musím více kontrolovat a napomínat. Aby nezlobili, snažím se je zapojit do aktivit.*“ – nebo naopak tvrdí, že chlapci mají větší zájem a jsou aktivnější – „*Chlapci mají o probíranou látku větší zájem, ptají se.*“ (Pavlík, 26. 3. 2012). Komunikace s dívkami a chlapci se netýká pouze četnosti oslovování jednoho či druhého, ale také obsahu komunikace. Učitelky s dívkami mluví o jiných věcech než s chlapci.

V mateřské škole to ale nejsou pouze učitelky, které rozdílně komunikují s holčičkami a chlapečky, ale i samotní vrstevníci mezi sebou genderové stereotypy podporují. Renzetti a Curran (2003) považují vrstevnickou skupinu za nejsilnější socializační prvek v předškolním věku dítěte. Děti si všímají, jestli se chlapec chová jako „správný“ chlapec a naopak, jestli holčička vykazuje femininní znaky. Lépe jsou vrstevnickou skupinou přijímány ty děti, které se chovají genderově „správně“, tedy stereotypním způsobem (Renzetti, Curran, 2003). Navíc dívky a chlapci v předškolním věku nejvíce tíhnou k vyhledávání si kamarádů stejného pohlaví, jako jsou oni sami. I to, že děti upřednostňují vrstevníky stejného pohlaví, je druhými dětmi hodnoceno lépe, než kdyby se holčička více kamarádila s chlapečky a naopak. Jestliže ale děti nemají

příliš na výběr mezi velkým množstvím vrstevníků stejného pohlaví, jsou ochotni se spokojit i s vrstevníkem pohlaví opačného (Janošová, 2008).

#### **4.4.2 Hry v mateřských školách**

Co se týče hry, dívky a chlapci mají odlišný způsob herní činnosti a okolí je v této odlišnosti podporuje právě například tím, jaké hry je učí, jaké hračky jim kupuje apod. Od chlapců se očekává, že při svých hrách budou „více slyšet“, budou si hrát agresivnějším způsobem a vloží do hry mnohem více síly a energie než děvčata. U těch jsou naopak podporovány činnosti, jako je například malování, které je klidnou aktivitou, při které se většinou sedí a téměř nemluví (Millarová, 1968). I z vlastní zkušenosti každý z nás zná, že chlapci si většinou hrají na zahradách mateřských škol na vojáky, přičemž běhají po celém prostoru zahrady a hlasitě u toho křičí a holčičky si většinou poklidně hrají někde v menším hloučku v ústraní nebo jezdí po prostoru s kočárky a panenkami a hrají si na maminky. Chlapci jsou podporováni v tom, aby více rozvíjeli své schopnosti na půdě školy v ovládnání různých sportovních pomůcek, jako například kola a koloběžek, hrají si na policisty, kdežto holčičky jsou od těchto „dopravních prostředků“ odrazovány, protože by mohly spadnout, zamazat se a odřít si kolínka.

Mateřská škola by měla být právě tím prvkem, který se snaží minimalizovat nerovnosti v herní činnosti chlapců a dívek a učitelky by měly povzbuzovat děti k tomu, aby vyzkoušely co nejvíce her a druhů činností bez ohledu na to, jestli je daná činnost vnímána jako femininní nebo maskulinní.

#### **4.5 Hračky**

Děti k většině svých herních činností a her potřebují někoho nebo něco, s čím by si hráli. Většinou, i když mají hracího partnera, se málokdy obejdou bez předmětu, se kterým by si hrály. Takovým předmětem ke hře může být například pouze nějaká věc z okolí dítěte, třeba z přírody, z ulice – například kámen nebo klacík – ale také to může být věc, která je k tomuto účelu přímo navržena – a tou je hračka. Stejně jako dospělý potřebuje ke svým činnostem určité předměty a pomůcky – ať už se jedná o práci na zahradě, kde potřebuje hrábě, lopatu a podobné věci, nebo o práci v domácnosti, kde

využívá koště, hadr atd. – neobejde se bez toho a bere to jako součást svých aktivit, tak i dítě potřebuje ke svým hrám předměty – hračky.

#### **4.5.1 Výběr hraček**

Na výběru hraček pro děti nemají podíl pouze děti samotné, ale především rodiče, příbuzní a všichni ti, kdo dětem hračky kupují. Je velmi důležité dbát na správný výběr hraček pro dítě a rozhodovat se na základě několika různých aspektů.

Podle Opravilové (2004) je problém současné doby například v tom, že nabídka hraček je nadstandardní, což může rodiče ovlivňovat při výběru hračky pro své dítě, a to třeba tím, že oni sami neměli možnost v dětství danou hračku vlastnit, tak jí koupí svému dítěti, aniž by o to stálo. Další problém, který může nastat v této situaci je, že se prostřednictvím hraček rodiče snaží nepřiměřeně posouvat vývoj svého dítěte tím, že mu kupují hračky určené pro starší děti, než je právě to jejich. A to může vést k tomu, že dítě ztrácí zájem o tuto hračku, když není schopné ji porozumět a zvládnout hru s ní a zároveň dochází ke zklamání vychovatelů z toho, že se dítě o hračku nezajímá. (Opravilová, 2004)

Výběr hraček by měl záviset na několika kritériích, mezi které patří:

- věk dítěte
- využití fantazie
- srozumitelnost
- škála herních možností
- velikost
- skladba aktuálního herního souboru
- vhodný materiál
- tvar a barva
- pevnost a trvanlivost
- konstrukce a mechanika
- bezpečnost hračky
- cena hračky

(Opravilová, 2004)



V mateřských školách a dalších výchovných a vzdělávacích zařízeních, by se při výběru hraček měly posuzovat především takové funkce, které nějakým způsobem přispívají k rozvoji jednotlivých dovedností a schopností dětí (Opravilová, 2004).

#### 4.5.2 Hračky a gender

*„Genderově odlišné hračky mají velký podíl na formování genderové identity. Hračky se ale dětem dostávají do rukou už od narození, kdy se ještě samy nemohou rozhodovat.“* (Jarkovská, 2005, s. 5) V prvních letech po narození si děti nevybírají hračky samy, ale jejich okolí jim „předurčuje“, s čím si budou hrát. Dospělí už od narození dětem kupují takový druh hraček, který „přísluší“ jejich genderu, což v nich už od malička podporuje genderové stereotypy. Přibližně po dosažení dvou let věku si dítě samo začíná vybírat hračky, které jsou v souladu s genderovými stereotypy (Renzetti, Curran, 2003). Děti bývají často odměňovány za to, když si správně hrají s hračkami, které přísluší jejich genderu, což je více motivuje a podporuje v tom, aby si takové hračky vybíraly i nadále (Oakley, 2000).

Renzetti a Curran (2003) zmiňují výzkumy týkající se rozdílu hraček v domácnosti u chlapců a dívek, přičemž jeden výzkum byl prováděn v sedmdesátých letech minulého století a další přibližně o deset let později a oba tyto výzkumy dopadly téměř stejně. V těchto výzkumech bylo zjištěno, že dívčí a chlapecké pokojíčky se od sebe velmi liší. Zatímco v dívčích pokojích se ve většině případů nacházely hračky týkající se mateřství a domácnosti, jako jsou například panenky a různé příslušenství s nimi spojené nebo třeba napodobeniny domácích spotřebičů a uklízacích prostředků, v chlapeckých pokojích se tyto předměty nacházely jen minimálně. V pokojích chlapců převažovaly hračky jako třeba vojáčky, zbraně, sportovní náčiní, auta apod. (Renzetti, Curran, 2003). *„Jedinými typy hraček, které se u dívek a chlapců vyskytovaly zhruba stejně často, byly hudební nástroje a knížky.“* (Renzetti, Curran, 2003, s. 114)

Z výše uvedeného vyplývá, že dané druhy hraček mají v dětech vyvolávat určité schopnosti a dovednosti související s feminitou a maskulinitou. Chlapecké hračky podporují vynalézavost, konstrukční dovednosti, agresivitu a zvědavost. Hračky pro holčičky naopak podporují pečovatelský přístup, tvořivost, atraktivitu apod. (Renzetti, Curran, 2003). Tyto teorie se potvrdily i v mém výzkumu, který následuje...

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 5 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je především zjistit, jestli děti předškolního věku mají zájem o hračky, které jsou typické pro opačný gender a zároveň se dozvědět, jaký postoj mají k těmto hračkám jejich rodiče – rodiče jsou totiž ti, kdo nejčastěji svým dětem kupují hračky. Zejména mě zajímá, jestli jsou rodiče ochotni kupovat dětem genderově netypické hračky nebo jestli se snaží své děti spíše nasměrovat k tomu, aby si vybíraly hračky, které jsou pro jejich pohlaví typické.

Hlavní výzkumné otázky zní tedy takto:

O1: „*Mají předškolní děti zájem o hračky, které jsou pro ně genderově netypické?*“

O2: „*Jestliže děti projeví o tyto hračky zájem, jsou jejich rodiče ochotni jim je koupit?*“

Na základě výzkumných otázek jsem zformulovala hypotézy, které zní takto:

H1: „*Předpokládám, že děti předškolního věku projevují zájem o hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví.*“

H2: „*Ne všichni rodiče jsou ochotní svým dětem tyto hračky koupit.*“

H3: „*U holčiček se tolerují genderově netypické hračky spíše než u chlapečků.*“

Cílem výzkumu je tedy potvrdit nebo vyvrátit tyto hypotézy.

## 6 Metoda výzkumu

Jak je již z názvu patrné, tato kapitola se zabývá metodami zvolenými pro tento výzkum. Snažím se zde tedy stručně popsat kvantitativní metodu výzkumu, která byla použita, a tou je dotazník.

### 6.1 Kvantitativní výzkum

Tento typ výzkumu slouží především k ověřování předem daných hypotéz, ze kterých také vyplývá výběr otázek. Pro kvantitativní výzkum je typická deduktivní metoda vycházející z teorií, které se snažíme testovat (Disman, 2002).

Základní stavební jednotkou dedukce jsou teorie, na jejichž základě dokáže výzkumník formulovat konkrétní hypotézy. Samotný výzkum má tedy sloužit k ověřování těchto hypotéz. Cílem výzkumu je tedy buďto potvrdit, nebo vyvrátit dané hypotézy (Giddens, 1999).

Kvantitativní metoda výzkumu musí mít přiměřený počet respondentů vhodných pro daný výzkum. Výběr respondentů by měl být velmi pečlivý, a to zejména z toho důvodu, že výsledky kvantitativního výzkumu mají vypovídat o širší skupině lidí dané kategorie. V tomto konkrétním případě by tedy výsledky analýzy měly vypovídat o českých dětech předškolního věku a jejich rodičích v daném okrese.

### 6.2 Dotazník

Dotazník se mi jevil jako nejvhodnější metoda ke sběru dat pro tento výzkum, a to především z toho důvodu, že jsem potřebovala získat informace od velkého počtu respondentů. Dotazník je metoda „*pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadávaných otázek (položek dotazování)*“. Je to jedna z nejpoužívanějších metod výzkumu v pedagogice, psychologii, sociologii, ve výzkumu veřejného mínění aj.“ (Průcha, 1995, s. 43).

Dotazníky mohou být složeny buď z otevřených, nebo uzavřených otázek. Každý z těchto dvou typů dotazníků má své výhody, ale samozřejmě také nevýhody.

Největší předností dotazníku s uzavřenými otázkami je to, že je mnohem snazší ho zpracovat do tabulek a odpovědi pak porovnávat. Uzavřené otázky mají většinou pouze několik neměnných stanovených odpovědí, kde jsou respondenti vedeni k tomu,

aby si vybrali pouze jednu z nich (např. „určitě ne“, „ne“, „spíše ne“, „spíše ano“, „ano“, „určitě ano“ apod.). Díky tomu, že se pracuje pouze s malým počtem kategorií, je zpracování těchto dotazníků jasnější a snazší. Nevýhodou tohoto typu dotazníků je jeho „omezenost“. Právě kvůli tomu, že dotazník s uzavřenými otázkami obsahuje pouze pár kategorií a není zde dostatečně velký prostor pro to, aby respondenti více rozvedli svůj názor na danou problematiku, získáváme velmi omezené informace. (Giddens, 1999)

Druhý typ dotazníků – tedy ten s otevřenými otázkami – spočívá v tom, že respondenti mají možnost hlouběji vyjádřit své vlastní názory. Nemusí své odpovědi „zaškatulkovat“ do předem daných odpovědí, ale mohou se vyjádřit svými vlastními slovy a použít tak formulace, které se jim jeví jako vhodné. Díky těmto otázkám získáváme detailnější informace, než je tomu u předchozího typu dotazníku. Výzkumník má také větší možnost poznat, jak jednotliví respondenti uvažují, a tak se může lépe vžít do jejich role a pochopit jejich odpovědi.

Největší nevýhodou tohoto typu dotazníku bývá veliká náročnost srovnávání odpovědí. Každý respondent odpoví jinak, podle svého, a tak není snadné tato data statisticky zpracovat a porovnat. (Giddens, 1999)

Já osobně jsem pro výzkum využila kombinaci obou zmíněných typů dotazníků – tedy otevřené i uzavřené otázky – abych získala co nejpřesnější odpovědi.

Pro výzkum jsem použila dotazník vlastní konstrukce a koncipovala jsem ho tak, aby docházelo k co nejmenšímu počtu nedorozumění a nepochopení otázek ze strany respondentů. Snažila jsem se otázky formulovat takovým stylem, aby vše bylo jasné a výstižné, protože se jednalo o papírový dotazník, který rodiče vyplňovali hlavně doma, tudíž by se na doplňující otázky nemohli v danou chvíli zeptat. Položky do dotazníku jsem sestavovala na základě vlastního uvážení. To, jestli jsou otázky srozumitelné a jasné, jsem zjišťovala na malém vzorku respondentů, konkrétně u rodinných známých, kteří splňovali kritéria pro daný výzkum. Požádala jsem je, aby dotazníky vyplnili a popřípadě mě upozornili na nedostatky, které bych mohla následně – ještě před distribucí – odstranit. Rizikovým faktorem u dotazníkového šetření je to, že nemáme jistotu, jestli rodiče dotazníky vyplňují pravdivě. Toto riziko je ale bohužel u většiny výzkumů prováděných dotazníkovým šetřením. Nezbyvá než věřit, že lidé, v tomto

konkrétním případě rodiče, vyplňují dotazníky pravdivě dle svého nejlepšího vědomí a svědomí.

Dotazník obsahuje 18 otázek – otevřené i uzavřené – a 6 úvodních otázek, které jsou zaměřené demograficky. V těchto úvodních otázkách zjišťuji věk rodičů, pohlaví rodičů, výši vzdělání, a také to, jestli je rodič samoživitel či funguje v páru. Dále se ptám na počet dětí v rodině a jejich věk. Zbylé otázky se již vztahují k danému tématu. Aby nebyly otázky v dotazníku jednotvárné a jejich škála byla pestřejší, zařadila jsem i otázky, které nesouvisí výhradně s genderem. Co se týče zpracování dat, zde jsem pracovala naopak právě pouze s otázkami, které přímo souvisely s tématem a cílem této práce. Dotazník byl anonymní a jeho vyplnění samozřejmě dobrovolné. Dotazník přikládám v příloze č.1.

### **6.3 Metoda zpracování dat**

Data získaná výzkumným šetřením byla analyzována pomocí deskriptivní statistiky. Jednotlivé položky dotazníku jsem analyzovala a graficky znázornila v grafech. Pouze v jednom případě jsem ke znázornění získaných dat použila tabulku, jelikož mi její použití přišlo vhodnější a srozumitelnější. Vzhledem k většímu počtu hodnot proměnných jsem zvolila grafy sloupcové. Uvažovala jsem ještě nad grafy výsečovými, které se ale v tomto případě ukázaly jako nepřehledné. Pro statistické zpracování získaných dat jsem použila Microsoft Office Excel 2007, kde jsem si nejdříve vytvořila kontingenční tabulku četnosti, do které jsem následně zanesla získaná data. Z hodnot absolutních četností, které jsem tímto způsobem získala, jsem poté pomocí Microsoft Office Excelu vypočítala relativní četnosti. Absolutní i relativní četnost se vždy odvíjí od celkového počtu respondentů, kteří odpověděli na danou otázku. V tomto konkrétním případě šlo většinou o 150 respondentů, je-li tomu jinak, vždy je konkrétní počet uveden u daného grafu/položky.

## 7 Technika sběru dat

Data potřebná k výzkumu jsem získávala především v mateřských školách, jejichž vedení bylo ochotné se mnou spolupracovat. Nejdříve jsem oslovila jednotlivé ředitelky mateřských škol, které jsem hned na počátku informovala nejen o problematice zpracovávané v této bakalářské práci, ale také o cílech, které jsem si stanovila. Vedení mateřských škol mi vyšlo ve výzkumu velmi vstřícné a přistoupilo na spolupráci, která spočívala především v distribuci dotazníků. Vzhledem k tomu, že se jednalo o velký počet dotazníků, nebylo možné mít nad všemi dohled a vysvětlovat každému rodiči zvlášť, o co se přesně jedná, vysvětlila jsem vše právě učitelkám v daných mateřských školách, aby v případě dotazů rodičů mohly poskytnout dostatečné množství informací. Na druhou stranu jsem se snažila všechny otázky v dotazníku formulovat tak, aby nevedly k nějakým nejasnostem a dalším dotazům respondentů.

Distribuce dotazníků trvala přibližně týden a půl, a to především proto, že ne každý den se ve školce objeví všichni rodiče a také proto, že jsem zpočátku zvolila špatný postup distribuce dotazníků. Nejdříve jsem jednotlivé dotazníky vložila do košíčků dětí v jejich šatnách a očekávala, že si je rodiče sami vezmou, vyplní a vrátí na určené místo. Když jsem se ale po třech dnech vrátila do školek, abych zjistila, kolik rodičů si dotazník odneslo a vyplnilo, nesetkala jsem se s velkým úspěchem, dotazníky byly více méně všechny na původním místě. Bylo tedy potřeba požádat jednotlivé učitelky ve všech třídách o to, aby rodičům dotazníky rozdávaly přímo do vlastních rukou, když si přijdou vyzvednout svoji ratolest. Tento způsob se již ukázal jako správný a během pár dní byly všechny dotazníky rozdány.

Vzhledem k tomu, že k této metodě výzkumu je zapotřebí umět číst a psát a zároveň správně pochopit otázky, což děti v předškolním věku neumí, dotazníky vyplňovali pouze rodiče. To znamená, že i postoje dětí, které jsem chtěla prostřednictvím dotazníku zjistit, jsem získala zprostředkovaně od jejich rodičů, což může způsobit, že tato data mohou být nějakým způsobem zkreslená. Především mohlo dojít ke zkreslení u otázek, které mohou být vnímány individuálně. Rodiče mohou mít

například jinou představu o tom, jaké hračky jsou typické pro dívky a jaké pro chlapce. Nemyslím si ale, že by toto zkresení mohlo být výrazné.

Záměrně jsem oslovila *rodiče* a ne *maminky* nebo *tatínky*, protože mě také zajímalo, jestli dotazníky týkající se dětí budou vyplňovat spíše ženy nebo muži. Rozhodnutí, který z rodičů dotazník vyplní, jsem nechala jen a pouze na samotných rodičích. Jenom pro zajímavost uvádím, že dotazník vyplnilo pouze 21 otců a zbytek, tedy 129 dotazníků, vyplnily maminky. V dotazníku rodiče uváděli taktéž svůj věk. V tomto výzkumu jsem těmto faktorům (jako je věk a pohlaví rodičů) nevěnovala přílišnou pozornost, protože si myslím, že u bakalářské práce není žádoucí, aby byla až takto podrobná. Každopádně bych se k tomuto tématu ráda vrátila v některé ze svých dalších akademických prací, kde by byl prostor se podrobněji zaměřit právě na rozdíly mezi odpověďmi maminek a tatínků a také na to, jestli jsou odpovědi nějakým způsobem závislé například na věku rodičů.

Celkem bylo mezi respondenty rozdáno přibližně 230 dotazníků. Určitý počet se mi ani po téměř měsíci nevrátil, v některých dotaznících chyběly údaje, které rodiče buď přehlédli, nebo je zkrátka nechtěli vyplnit, takže k analýze bylo nakonec využito 150 plně a správně vyplněných dotazníků.

Sběr dat probíhal na začátku roku 2014.

## **8 Výzkumný vzorek**

### **8.1 Výběr vzorku**

Účastníky tohoto výzkumu jsou rodiče dětí předškolního věku, tedy dětí mezi třemi až šesti roky věku, a také samotní předškoláci. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro kvantitativní analýzu této problematiky, obrátila jsem se na instituce, kde se nachází nejvíce předškolních dětí – tedy mateřské školy. Při výběru tohoto výzkumného souboru jsem se řídila svými možnostmi, tudíž jsem se záměrně obrátila na ty mateřské školy, které jsou v mé dostupnosti. Konkrétně se jedná o dvě mateřské školy v centru okresního města Trutnov, které má přibližně třicet pět tisíc obyvatel, dále se mnou spolupracovala mateřská škola v obcích Chvaleč a Radvanice nacházející se ve stejném okrese. V neposlední řadě jsem do výzkumu zapojila také rodinné známé, kteří splňovali podmínky pro daný výzkum.

Pro výzkumný vzorek jsem neměla stanovená žádná jiná kritéria krom toho, že se má jednat o děti předškolního věku a jejich rodiče. Učitelky mateřských škol jsem požádala, aby dotazníky nabídly všem rodičům s tím, že ne každý rodič musí dotazník přijmout a vyplnit. Vyplnění dotazníku a s tím spojený souhlas se zpracováním získaných dat bylo samozřejmě dobrovolné.

### **8.2 Stručný popis vybraných mateřských škol**

První ze dvou trutnovských školek je rozdělená na tři třídy, z nichž dvě jsou rozdělené podle věku dětí – malé děti od 3 let do přibližně 4,5 let a „předškoláci“ ve věku od 4,5 do 6, popřípadě 7 let – a třetí oddělení má logopedické zaměření – tato třída je tedy pro děti s vadami řeči. První dvě třídy mají kapacitu 28 žáků, logopedická třída 14 žáků, přičemž všechna oddělení jsou plně obsazena. Druhá mateřská škola v Trutnově je rozdělená na čtyři oddělení podle věku dětí a každé z těchto oddělení v současnosti navštěvuje 28 dětí. Dohromady tedy tyto dvě školky navštěvuje přibližně 180 dětí. Obě tyto školky jsou umístěny v centru města a jsou od sebe vzdálené přibližně půl kilometru. Další dvě mateřské školy, které se zapojily do mého výzkumu jsou školky menšího typu. Dohromady je navštěvuje přibližně 50 dětí.



Všechny tyto mateřské školy jsou státní s celodenním provozem – průměrně od 6:30 do 16:00 hodin. Jedná se tedy o klasické české školky, které nemají nějaké speciální zaměření (kromě jedné logopedické třídy, kterou jsem zmínila). Tento typ mateřské školy navštěvuje většina předškolních dětí v České republice, z čehož jsem usoudila, že jsou pro můj výzkum vhodné.

### **8.3 Účastníci výzkumu**

Už v úvodu této kapitoly jsem předznamenala, že se výzkumu zúčastnili jak děti předškolního věku (prostřednictvím rodičů), tak zejména jejich rodiče. Celkově jsem do svého výzkumu zapojila 150 rodičů, z toho dotazník vyplnilo pouhých 21 (14 %) otců a zbytek, tedy 129 (86 %), jsou dotazníky od matek.

Věk rodičů, kteří se zapojili do výzkumu, se pohybuje od 23 do 47 let, přičemž nejpočetnější věkovou skupinou byla ta mezi 36 a 40 lety, což mě osobně celkem překvapilo. Předpokládala jsem, že věk rodičů předškolních dětí se bude pohybovat spíše mezi třiceti až pětatřiceti lety. Tento můj předpoklad ale nebyl podložen žádným výzkumem, předpokládala jsem tak pouze na základě vlastní zkušenosti. Naopak, co mě při výzkumu příliš nepřekvapilo, byla kategorie nejvyššího dosaženého vzdělání, kde nejpočetnější zastoupení měli rodiče se středoškolským vzděláním a středoškolským vzděláním ukončeným maturitou. Nejmenší zastoupení měli rodiče se základním vzděláním. Tato data se shodují s výsledky ze Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011, které jsou zveřejněny na webových stránkách Českého statistického úřadu (2011).

Co se týče zastoupení dětí co do počtu, je účast dívek a chlapců více méně vyrovnaná, i když nepatrně převažují dívky. Konkrétně bylo do analýzy zapojeno 79 (52,67 %) předškolních holčiček a 71 (47,33 %) předškolních chlapců.

## 9 Interpretace výsledků

V poslední kapitole této práce vyhodnocuji dotazníkové šetření. Nejdříve se věnuji jednotlivým otázkám, které byly pro výzkum zásadní, přičemž jsem každé z těchto otázek vyhradila jednu podkapitulu, aby interpretace byla přehledná. Postupně se dostávám k jednotlivým cílům, které jsem si v této práci stanovila a zároveň se pomocí grafů snažím potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

### 9.1 Podle čeho se při výběru hračky pro své dítě rozhodujete?

Tato otázka, kterou jsem umístila na začátek dotazníku, tedy hned za hlavičku, je jedna ze zásadních pro uskutečnění výzkumu. Vybrala jsem sedm kritérií, o kterých soudím, že jsou těmi nejčastějšími při výběru hraček pro děti. Jak vyplývá z následující tabulky, nejčastěji se rodiče při výběru hraček pro své dítě rozhodují na základě toho, co se jejich dítěti líbí, ale hned druhým nejčastějším kritériem se ukázalo být právě pohlaví dítěte. Ze 150 rodičů se při výběru hračky **vždy** rozhoduje podle pohlaví dítěte celkem 47 rodičů, což je téměř jedna třetina (31,33 %) všech oslovených a dalších 68 rodičů (tedy 45 %) se podle pohlaví rozhoduje **často**. Naopak pouze 2 rodiče ze 150 uvedli, že se podle pohlaví nerozhodují **nikdy**. V obou případech, kdy rodiče odpověděly, že se podle pohlaví nerozhodují nikdy, se jedná o rodiče dívek. U možnosti **vždy** naopak převažovaly odpovědi rodičů chlapců (29 ze 47).

V následující tabulce jsou uvedeny počty odpovědí. Tabulka zobrazuje jak absolutní četnost – celkový počet respondentů, kteří volili danou odpověď – tak relativní četnost (uvedenou v závorce) – zastoupení respondentů vyjádřené v procentech. Procentuální hodnoty jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

Tabulka č. 1 Podle čeho se při výběru hračky pro své dítě rozhodujete?

Podle čeho se při výběru hračky pro své dítě rozhodujete?	VŽDY	ČASTO	OBCAS	SPÍŠE NE	NIKDY
Podle toho, co se líbí dítěti	24	98	24	2	2

	(16 %)	(65,33 %)	(16 %)	(1,33 %)	(1,33 %)
<b>Podle toho, co se líbí Vám</b>	9 (6 %)	45 (30 %)	70 (46,67 %)	20 (13,33 %)	6 (4 %)
<b>Podle pohlaví dítěte</b>	<b>47</b> <b>(31,33%)</b>	<b>68</b> <b>(45,33%)</b>	<b>15</b> <b>(10 %)</b>	<b>18</b> <b>(12 %)</b>	<b>2</b> <b>(1,33 %)</b>
<b>Podle reklamy</b>	0	5 (3,33 %)	56 (37,33 %)	43 (28,67 %)	45 (30 %)
<b>Podle ceny hračky</b>	8 (5,3 %)	68 (45,33 %)	62 (41,33 %)	12 (8 %)	0
<b>Podle doporučení ostatních</b>	0	25 (16,67 %)	67 (44,67 %)	43 (28,67 %)	15 (10 %)

(Zdroj: vlastní)

## 9.2 Jaké hračky má doma Vaše dítě?

K tomu, abych mohla odpovědět na otázku, jestli jsou rodiče ochotní kupovat dětem genderově netypické hračky, jsem nejdříve musela zjistit, jaké hračky jejich děti doma mají. Do seznamu jsem zařadila 15 různých hraček, přičemž některé z nich považuji za genderově neutrální – například stolní hry a plyšová zvířátka – některé jsou v naší společnosti považované spíše za typicky chlapecké, což jsou například autíčka, dětské nářadí a zbraně (z předchozích kapitol víme, že spíše chlapečci jsou spojováni s agresivnějšími hrami, s čímž souvisí používání zbraní) a nechybí ani hračky, které jsou naopak typické pro holčičky – panenky Barbie, dětská kosmetika, dětská kuchyňka apod.

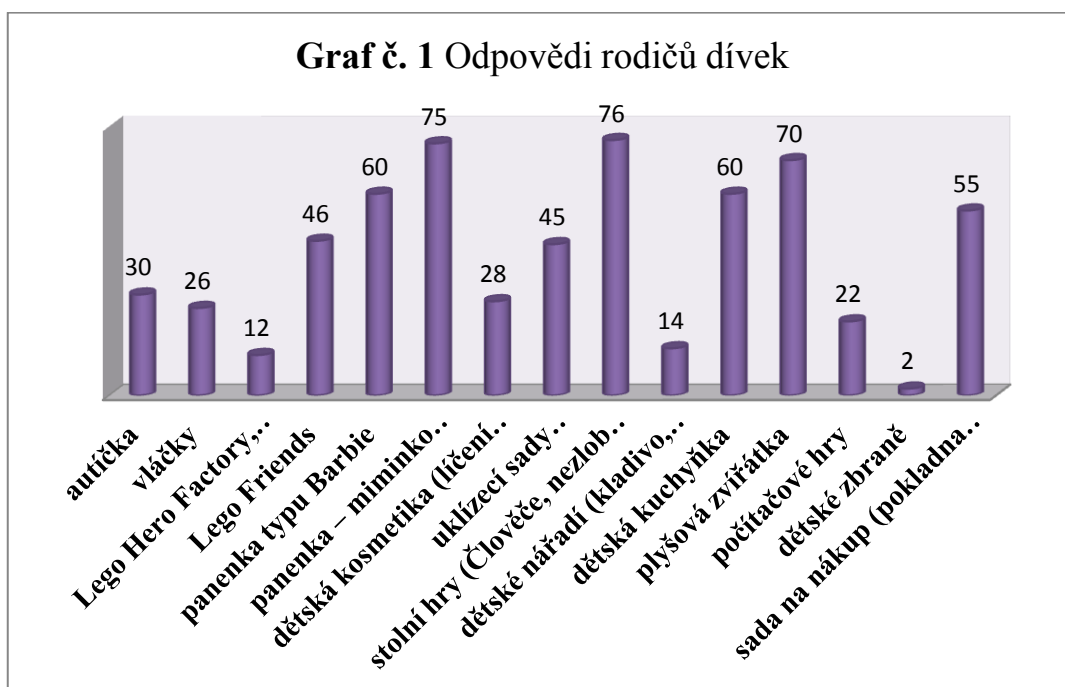
Seznam hraček zařazených do dotazníku:

- Autíčka
- Vláčky
- Lego Hero Factory, Chima, Ninjago atd.
- Lego Friends
- Panenka typu Barbie

- Panenka – miminko (např. s kočárkem)
- Dětská kosmetika (líčení pro holčičky apod.)
- Uklízeční sady (vysavač, koště+kbelík, žehlicí prkno atd.)
- Stolní hry (Člověče, nezlob se atd.)
- Dětské nářadí (kladivo, vrtačka atd.)
- Dětská kuchyňka
- Plyšová zvířátka
- Počítačové hry
- Dětské zbraně
- Sada na nákup (pokladna + jídlo atd.)

Seznam všech hraček se opakuje i v následujících dvou otázkách, což je patrné z dotazníku, který je přiložen na samém konci práce (Příloha č. 1).

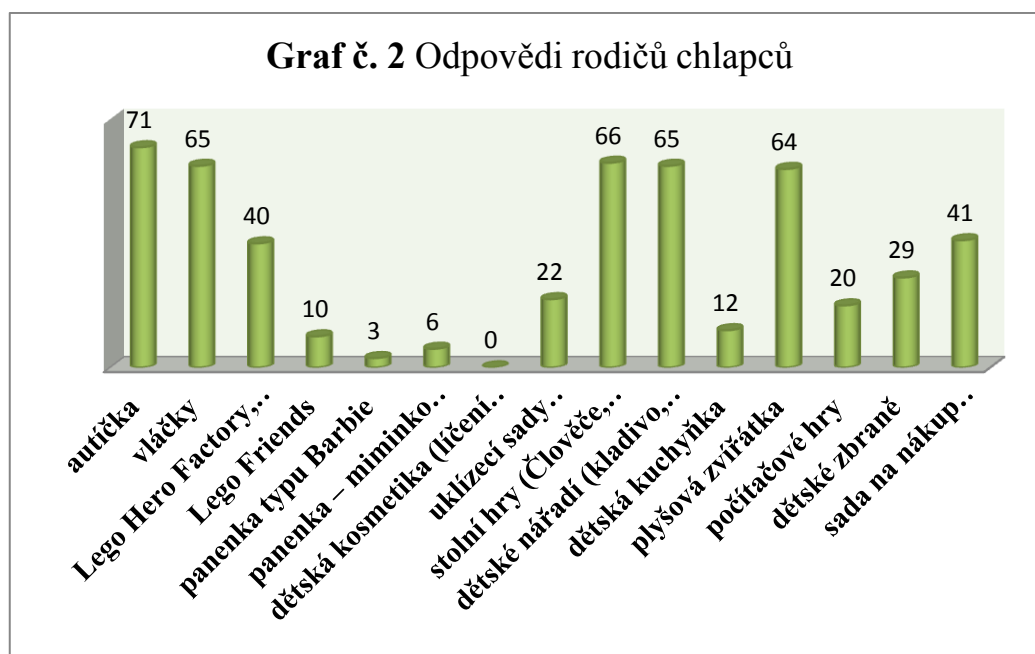
V následujícím grafu je znázorněno, jak rodiče **dívek** odpovídali na otázku „*Jaké hračky má doma Vaše dítě?*“ Nad jednotlivými sloupci grafu jsou uvedeny počty odpovědí. Jak jsem již uvedla v předchozích kapitolách, počet rodičů dívek byl celkem 79.



(Zdroj: vlastní)

Z uvedeného grafu je patrné, že většina předškolních dívek má doma stolní hry (považované za genderově neutrální), konkrétně tedy 76 dívek ze 79, to odpovídá 96 %. Druhou příčku obsadila panenka – miminko, o které z předchozích kapitol víme, že je typickou hračkou pro holčičky, protože právě ženy jsou považovány za ty, které se starají o děti, pečují o ně, a pravděpodobně proto jsou u nich tyto vlastnosti rozvíjeny už od dětství. Tento druh panenky má doma 75 holčiček. Dále se na vrcholu vyskytují plyšová zvířátka, která jsou také považována za genderově neutrální, z výzkumu vyplývá, že 70 (přibližně 89 %) holčiček vlastní tyto hračky. Většina holčiček, konkrétně 60, má doma dětskou kuchyňku a panenku typu Barbie, přičemž obě tyto hračky jsou považovány spíše za holčičí. Naopak minimum předškolních dívek vlastní dětské zbraně, což také odpovídá předpokladu, že zbraně jsou považovány za chlapecké hračky. Další typicky chlapeckou hračku – autíčka – má doma celkem 30 ze 79 (38 %) oslovených dívenek, což podle mého názoru odpovídá hypotéze, že rodiče jsou u dívek, co se týče výběru hraček typických pro opačné pohlaví, benevolentnější.

Druhý graf znázorňuje, jak na stejnou otázku odpovídali rodiče předškolních **chlapců**, jejichž celkový počet je 71.



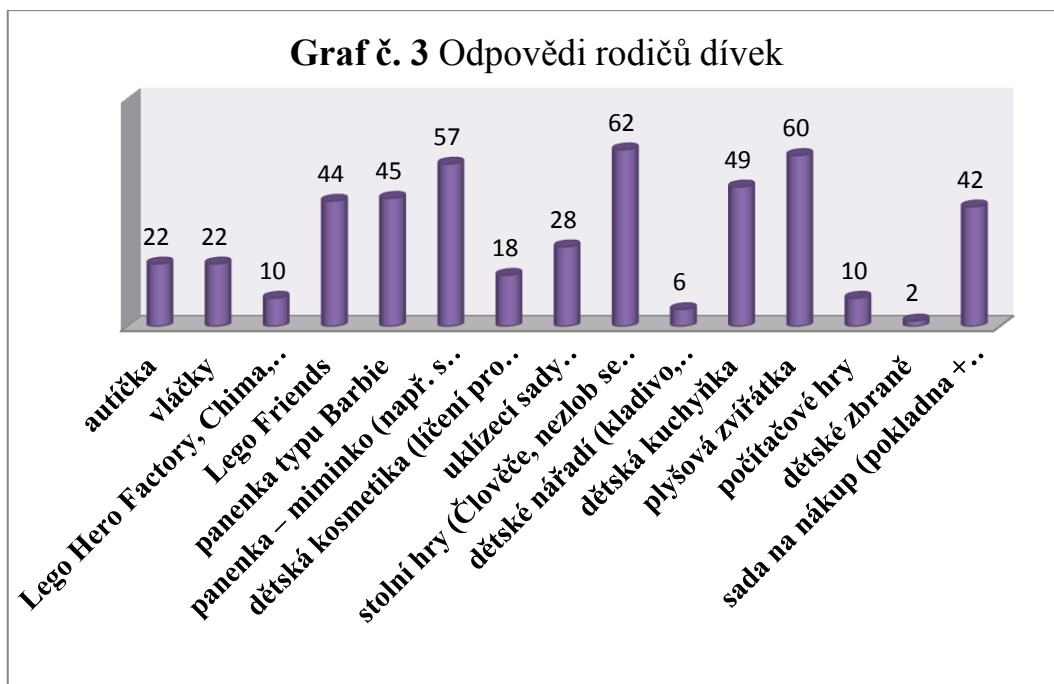
(Zdroj: vlastní)

Z tohoto grafu je patrné, že nejčastějšími hračkami v pokojích předškolních chlapců jsou autíčka. Všichni chlapci, jejichž rodiče vyplňovali dotazníky, autíčka vlastní. Tyto hračky považují za typicky chlapecké. 66 ze 71 chlapečků (což je přibližně 93 %) má podle výzkumu doma stolní hry – tedy hry, které nejsou považovány ani za typicky dívčí, ani za typicky chlapecké. Vláčky a dětské nářadí jsou hračky, které jsou spojovány také spíše s chlapci než s dívkami, což výzkum také potvrzuje. Tyto hračky vlastní celkem 65 ze 71 chlapců. Plyšáci, tedy další genderově neutrální hračky, mají v dětských pokojích chlapců také velké zastoupení, konkrétně má plyšová zvířátka doma 64 chlapečků, což je přibližně 90 % všech oslovených. Typicky holčičí hračku, panenku – miminko – má doma pouze 6 chlapečků z celkového počtu 71, tedy pouhých 8 %. Když to srovnáme s předchozím grafem, je patrné, že předpoklad „*u holčiček se tolerují genderově netypické hračky spíše než u chlapečků*“ je pravdivý, protože typicky chlapecké hračky, kterými jsou autíčka, má doma téměř 38 % dívek, zatímco pouze 8 % chlapců vlastní hračku typickou pro holčičky – panenku.

### **9.3 Jaké hračky jste Vašemu dítěti koupili Vy sami?**

Předpokládala jsem, že děti mají určité hračky doma a hrají si s nimi, ale rodiče nejsou ti, kteří jim tyto hračky pořídili. Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila z toho důvodu, abych zjistila, jaké hračky rodiče svým dětem kupují sami a jaké dostávají například od příbuzných nebo známých. Zaměřila jsem se opět především na to, jak je to s genderově netypickými hračkami. Mým předpokladem bylo, že chlapci i holčičky doma nějaké hračky typické pro opačné pohlaví mají, ale to neznamená, že mají všechny od svých rodičů. Někteří rodiče mohou být proti tomu, aby jejich dítě mělo doma tyto hračky, ale vzhledem k tomu, že děti dostávají hračky od jiných lidí, nemohou to stoprocentně ovlivnit.

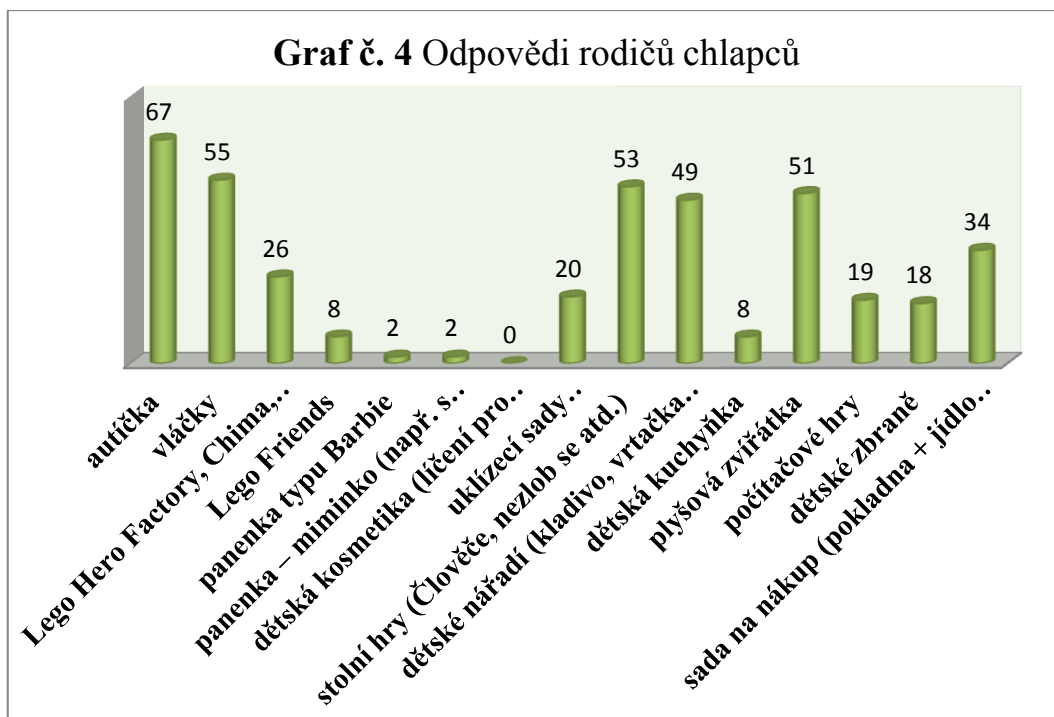
Následující grafy tedy znázorňují odpovědi na otázku „*Jaké hračky jste Vašemu dítěti koupili vy sami?*“ Tato otázka v dotazníku následovala hned po otázce, která byla znázorněna v předchozí kapitole. Jako první uvádím opět graf znázorňující odpovědi rodičů **dívek**.



(Zdroj: vlastní)

Co se týče typicky chlapeckých hraček, jimiž jsou především autíčka, celkem 22 z 30 rodičů, jejichž holčičky mají doma tyto hračky, je koupilo svým dětem samo. To odpovídá přibližně 73 %. Podobné výsledky odpovídají i vláčkům. Vláčky má doma celkově 26 dívenek, z toho 22 jich tyto hračky dostalo od svých rodičů, tedy téměř 85 %. Zatímco dětské nářadí – také typické spíše pro chlapce – koupilo svým dcerám pouze 6 rodičů, což odpovídá necelým 43 %, zbytek pravděpodobně dívenky dostaly od jiných dospělých osob, kterými mohou být například příbuzní nebo známí. Myslím si, že pro výzkum není nutné takto porovnávat všechny hračky, které jsou uvedeny v seznamu, tyto informace jsou snadno dohledatelné v příložených grafech. Zmiňuji tedy pouze ty hračky, které považuji jako nejtypičtější pro jednotlivá pohlaví.

Následující graf znázorňuje odpovědi rodičů **chlapců** na stejnou otázku.



(Zdroj: vlastní)

Z předchozí kapitoly víme, že pouze 6 chlapců z celkového počtu 71 má doma typicky dívčí hračku, tedy panenku – miminko. Pouze 2 rodiče, což odpovídá přesně jedné třetině, tedy 33,3 %, jim tuto hračku pořídilo samo, zbytek chlapci pravděpodobně opět dostali od ostatních členů rodiny nebo od známých apod. Jestliže tuto skutečnost srovnáme s výsledky z předchozího grafu, tedy s dívkami, je jasně patrné, že se opět potvrzuje náš předpoklad, který tvrdí, že rodiče dívek jsou v tomto směru mnohem benevolentnější. Zatímco 73 % autíček dostaly dívky od svých rodičů, pouze 33 % panenek dostali od svých rodičů chlapci. Jako další zmíním například dětskou kuchyňku považovanou také spíše za holčičí hračku. Z 12 chlapců vlastnících dětské kuchyňky, je od svých rodičů dostalo 8, tedy téměř 67 %, což může znamenat, že v tomto ohledu jsou již rodiče chlapců benevolentnější. Přece jenom v dnešní době již celkem často vidáme muže, kteří vaří (chlapci tedy potřebují kuchyňky), než ty, kteří například zůstanou na mateřské dovolené s miminkem (tudíž nepotřebují panenku, na které by se naučili pečovat o „dítě“).

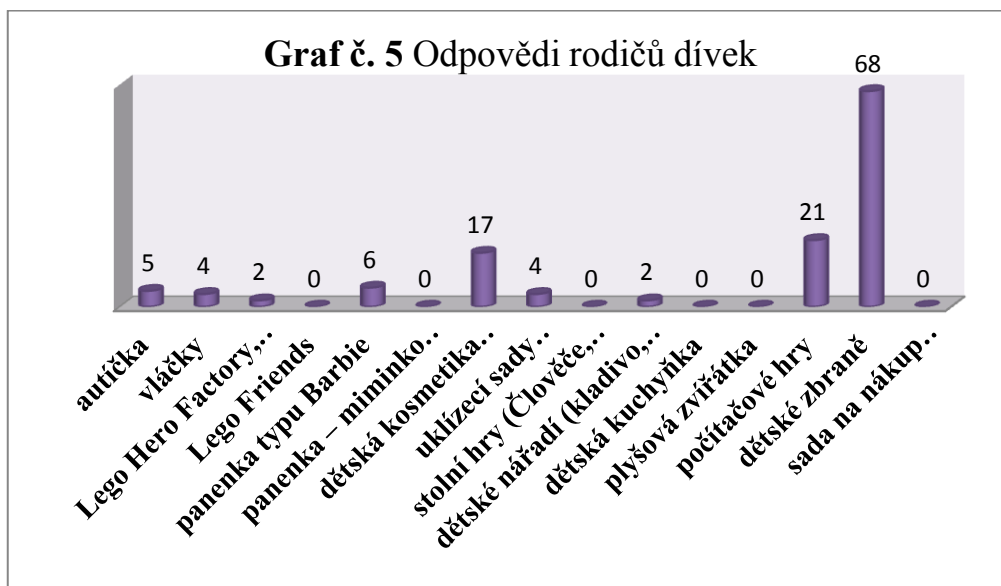


## 9.4 Jaké hračky byste Vašemu dítěti nikdy nekoupili, i kdyby si to přálo?

Díky této otázce jsem měla možnost zjistit, jestli rodiče koupí svým dětem vše, co si přejí, nebo jestli si sami vybírají, co jim koupí a co ne. Na výběr byly opět ty stejné odpovědi, tudíž v otázce nemohlo docházet k nejasnostem. Samozřejmě určitě existuje spousta hraček, které by rodiče svým dětem nekoupili z mnoha důvodů, ale myslím si, že v seznamu se neobjevují hračky, které by byly závadné nebo jinak mohly ohrožovat děti, takže z tohoto hlediska není důvod jim nějakou z těchto hraček nekoupit. Opět mě nejvíce zajímalo, jestli rodiče koupí genderově netypické hračky, když si to děti přejí, nebo jestli se spíše snaží je od těchto hraček odradit – tudíž jim je nekoupí.

Já osobně beru jako zvláštní kategorii hraček zbraně, protože na mě tyto hračky působí jako něco, co v dětech vyvolává agresi a násilí. Proto si netroufám říci, jestli na to rodiče mohou mít podobný názor – tedy že by je nekoupili ani chlapci ani dívky, nebo jestli je berou jako typicky chlapecké hračky, které jsou potřebné pro hru na vojáčky a podobně, jak bylo řečeno v teoretické části práce v kapitole o hračkách.

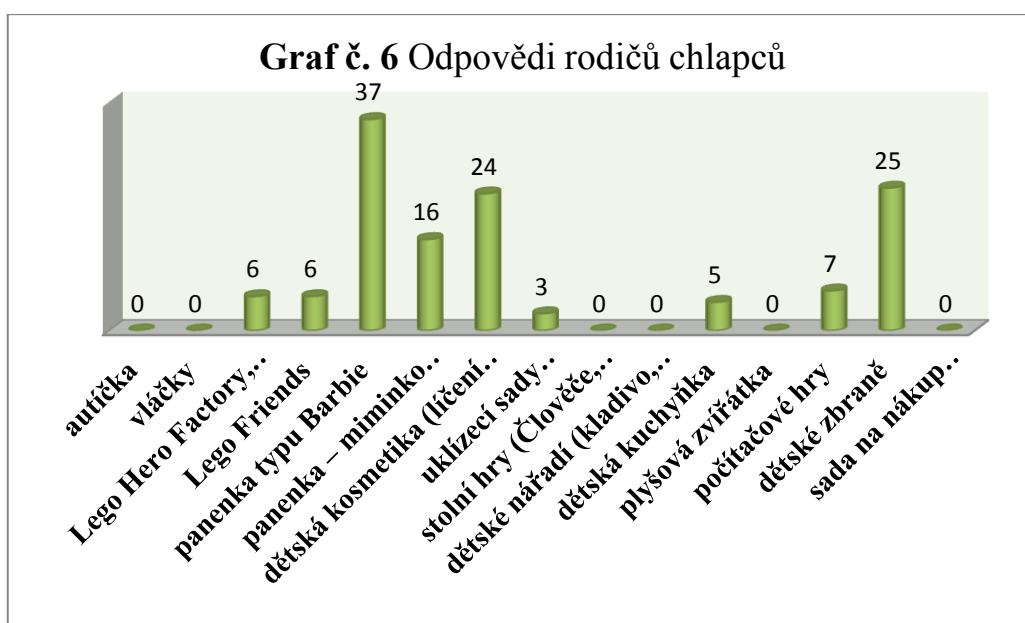
První z těchto grafů znázorňuje odpovědi rodičů **dívek** na otázku „*Jaké hračky byste Vašemu dítěti nikdy nekoupili, i kdyby si to přálo?*“



(Zdroj: vlastní)

Opět se nám potvrzuje, že rodiče jsou ochotní kupovat dívkám typicky chlapecké hračky, ale zároveň se objevilo i několik rodičů, kteří by své dceři autíčko ani vláček nekoupili. Konkrétně se objevilo 5 případů, kdy by rodiče své dceři nekoupili autíčko i v případě, že by o něho stála a 4 případy, kdy by rodiče nekoupili vláčky. Nechtěla jsem do dotazníku pokládat otázku „Proč?“, protože si myslím, že jen málo rodičů by přiznalo, že takto odpověděli z toho důvodu, že se jedná o hračky typické pro opačné pohlaví. Myslím si ale, že u těchto hraček není žádný jiný důvod, proč by je rodiče nemohli svým dcerám pořídit. Z toho tedy vyvozují, že v těchto případech se jedná o čistě „genderový problém“. Nejvíce rodičů, konkrétně 68, což odpovídá 86 %, by svým dcerám nekoupilo dětské zbraně. Tyto hračky mohou být považovány za typicky chlapecké, jak již bylo zmíněno v několika předchozích kapitolách (chlapci si hrají agresivněji – na vojáčky, na policisty apod.), ale zároveň je rodiče mohou považovat za hračky, které jsou znakem agrese, násilí atd., což nechtějí rodiče podporovat ani u dívek, ani u chlapců. Tudíž si netroufám odhadovat, z jakého důvodu tuto odpověď rodiče volili. Každopádně se u dívek tato odpověď opakovala vícekrát než u chlapců.

Na stejnou otázku samozřejmě odpovídali opět také rodiče **chlapců**.



(Zdroj: vlastní)

Jak jsem již zmínila, i v tomto případě rodiče často odpovídali, že hračka, kterou by svému synovi nekoupili, i v případě, že by o ni jevil zájem, je dětská zbraň. Tato odpověď ale nebyla tak častá, jako tomu bylo u holčiček, tudíž zde také můžeme najít určitou genderovou nerovnost. Napodobeniny zbraní by svému synovi nekoupilo 25 ze 71 rodičů, což odpovídá zhruba 35 % (pro připomenutí – u dívek to bylo 86 %). Jako nejčastější odpověď se v této otázce ukázala být panenka typu Barbie. Tuto hračku by svým chlapečkům nekoupilo 37 rodičů, což je přibližně 52 %, tedy více než polovina. U holčiček se tato odpověď objevila pouze 6krát, což je srovnatelné s dětskou kuchyňkou u chlapců. Co se týče další hračky typické pro holčičky, tedy panenky – miminku, té by se podle výzkumu nedočkalo přibližně 16 ze 71 chlapečků, tj. necelých 23 %. Rozdíly mezi těmito dvěma panenkami mohou být zapříčiněné tím, že někteří rodiče se ve svých synech snaží podporovat péči o druhé, což, jak jsme si již řekli, představuje právě panenka – miminko a panenku typu Barbie berou jako výhradně dívčí záležitost. Jak je nám všem známo, tyto panenky představují spíše zmenšené dospělé ženy, které mohou děti převlékat, česat, parádit atd. a tyto vlastnosti – jako je parádivost – jsou podle výzkumů uvedených ve druhé kapitole spíše doménou žen – tedy i dívek. Třetí nejčastější odpovědí, hned po zbraních byla dětská kosmetika, kterou by svému chlapečkovi nepořídilo asi 34 % rodičů.

Když celkově porovnáme oba tyto grafy, je už na první pohled zřejmé, že rodiče v tomto směru více vyhoví spíše dívkám, a to i v případě, že se jedná o hračky typické pro opačné pohlaví.

## **9.5 Mají děti zájem o hračky typické pro opačné pohlaví?**

Na tuto otázku nalezneme odpověď v posledním grafu, který jsem sestavila na základě analýzy. Na samotném závěru dotazníku jsem rodičům položila několik přímých uzavřených otázek, kde si mohli vybrat pouze možnost ANO či NE.

Takto otázky zněly:

- **Hrál/a jste si někdy s hračkami typickými pro opačné pohlaví?**
- **Vyžaduje Vaše dítě i hračky typické pro opačné pohlaví?**
- **Hraje si vaše dítě s nějakými hračkami po starším sourozenci?**

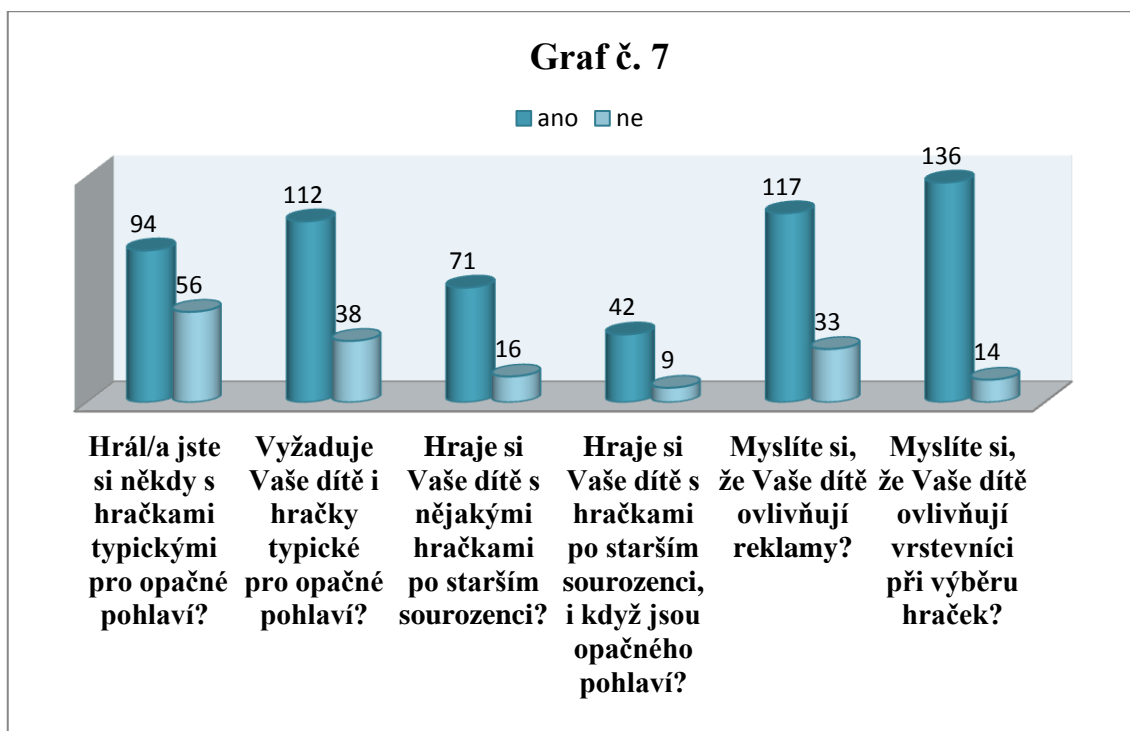
- **Hraje si Vaše dítě s hračkami po starším sourozenci, i když jsou opačného pohlaví?**
- Myslíte si, že Vaše dítě ovlivňují reklamy?
- Myslíte si, že Vaše dítě ovlivňují vrstevníci při výběru hraček?

Poslední dvě z uvedených otázek jsem do dotazníku zařadila spíše pro zajímavost, proto, aby byla škála otázek pestřejší a netýkala se pouze genderové problematiky (i když je známo, že i v reklamách se projevují genderové stereotypy, ale toto téma není předmětem mého výzkumu, tudíž se mu nebudu hlouběji věnovat).

Pro tento výzkum jsou zásadní první čtyři z těchto otázek.

Pro dokreslení a upřesnění výsledků je třeba vědět, že podle vyplněných dotazníků má 87 ze 150 dětí staršího sourozence, přičemž 51 z nich je opačného pohlaví.

Graf č. 7 znázorňuje odpovědi na posledních šest otázek v dotazníku.



(Zdroj: vlastní)

Z uvedených dat nám vyplývá, že i rodiče, kteří vyplňovali dotazníky, si v dětství hráli s hračkami typickými pro opačné pohlaví. Tuto odpověď uvedlo 94 rodičů, tedy necelých 62 % z celkového počtu. Jedna z hlavních otázek, kterou jsem si na začátku výzkumu položila, byla, jestli děti mají zájem o hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví a odpověď na tuto otázku zní tedy „ano“, děti o tyto hračky zájem mají. A to téměř 75 % (tedy  $\frac{3}{4}$ ) všech dětí, které byly do výzkumu prostřednictvím svých rodičů zapojeny. 71 dětí z 87 majících starší sourozence si hraje s hračkami právě po starším sourozenci. Staršího sourozence opačného pohlaví má 51 dětí, což mě osobně velmi překvapilo, protože je to více než  $\frac{1}{3}$  všech dětí, které se výzkumu zúčastnily. Přibližně 82 % z těchto dětí si hraje s hračkami po sourozenci opačného pohlaví, což také dokazuje, že děti o tyto hračky opravdu zájem mají.

Poslední kapitolu věnuji celkovému shrnutí výsledků výzkumného šetření.

## 9.6 Shrnutí

V poslední kapitole shrnuji výsledky analýzy. Na tomto místě odpovídám na dvě hlavní výzkumné otázky, které jsem si stanovila na počátku výzkumu a zároveň se vyjadřuji ke stanoveným hypotézám.

První z těchto otázek zněla: „*Mají předškolní děti zájem o hračky, které jsou pro ně genderově netypické?*“ Na základě této výzkumné otázky byla zformulována hypotéza: „*Předpokládám, že děti předškolního věku projevují zájem o hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví.*“

Na danou výzkumnou otázku jsme odpověděli především prostřednictvím posledního znázorněného grafu, zároveň ale vyplývá i z ostatních dat získaných dotazníkovým šetřením. Analýzou bylo zjištěno, že mnoho dětí má doma hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví, z čehož vyplývá, že o ně mají i zájem. Na přímou otázku, jestli děti projevují zájem o hračky tohoto typu, nám odpovědělo 75 % rodičů kladně. Tudiž se i stanovená hypotéza ukázala jako pravdivá. Výsledná hypotéza byla zároveň potvrzena pomocí chí kvadrát testu, ze kterého nám vyšlo, že nulová hypotéza může být zamítnuta ( $H_0$ : Předpokládám, že děti předškolního věku nemají zájem o hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví) a tím pádem může být přijata alternativní

hypotéza (HA: Předpokládám, že děti předškolního věku projevují zájem o hračky, které jsou typické pro opačné pohlaví)

Druhou výzkumnou otázkou byla tato: „*Jestliže děti projeví o tyto hračky zájem, jsou jejich rodiče ochotni jim je koupit?*“ Předpoklady související s touto výzkumnou otázkou zněly: „*Ne všichni rodiče jsou ochotní svým dětem tyto hračky koupit.*“ a „*U holčiček se tolerují genderově netypické hračky spíše než u chlapečků.*“

Tuto otázku jsme zodpověděli především v kapitole 9.4. Tato kapitola byla věnována otázce „*Jaké hračky byste Vašemu dítěti nikdy nekoupili, i kdyby si to přálo?*“ Z výzkumu vyplývá, že nejméně oblíbenou hračkou u rodičů jsou dětské zbraně. Dohromady 93 rodičů ze 150 by tuto hračku svému dítěti nekoupili, i kdyby o ni projevilo zájem. Jak už jsem několikrát zmínila, dětské zbraně můžeme považovat spíše za hračky typické pro chlapce, a to především z toho důvodu, že se používají především při agresivnějších hrách, kterým dominují chlapci. To může být důvod, proč by 86 % rodičů nekoupilo svým předškolním dcerkám dětskou zbraň. U chlapců se objevilo více hraček, které by jim rodiče nepořídili, i kdyby si je přáli. Mezi hračky s nejvyšším počtem „hlasů“ (tedy ty, které by rodiče chlapcům nebyli ochotni koupit) patří především panenky typu Barbie, panenky – miminka, dětská kosmetika a v neposlední řadě také již zmíněné zbraně. Z výše uvedených dat tedy vyplývá, že odpovědí na naši výzkumnou otázku může být „ano“ i „ne“. Někteří rodiče nemají problém s tím, aby svému dítěti pořídili hračku, která není typická pro jeho pohlaví, ale existují také rodiče, kteří jsou razantně proti a určitě by takovou hračku nepořídili. Vzhledem ke znění hypotézy (Ne všichni rodiče jsou ochotní tyto hračky svým dětem koupit) není třeba využití chí kvadrát testu na potvrzení hypotézy, jelikož i jediná kladná odpověď respondenta nám tuto hypotézu potvrzuje. Poslední předpoklad se týká toho, že rodiče dělají rozdíly mezi dcerami a syny. Konkrétně se jedná o to, že jsou v tomto směru u dívek mnohem benevolentnější než u chlapců, což se také ukázalo jako pravdivé tvrzení. Na tuto otázku nám poskytla odpověď taktéž kapitola 9.4. Z dat uvedených v dotaznících jasně vyplývá, že rodiče dívek by více méně nekoupili pouze zbraně, které ale nemusí být považovány za typicky chlapecké hračky, ale za hračky, které vzbuzují v dětech agresi a násilí (jak jsem zmínila již v kapitole 9.4). S typicky chlapeckými hračkami, jako jsou například autíčka, vláčky a dětské nářadí, nemají rodiče dívek

problémy a většina z nich by tyto hračky svým dcerám klidně pořídila. U chlapců se přístup rodičů trochu liší. Výsledky výzkumu prokázaly, že nezanedbatelné procento rodičů by mělo problém s tím, kdyby mělo svému synovi koupit „dívčí“ hračky, konkrétně panenky, dětskou kosmetiku apod. Avšak pomocí chí kvadrát testu se nám tato hypotéza stoprocentně nepotvrdila, jelikož nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu ( $H_0$ : U chlapečků se tolerují genderově netypické hračky spíše než u holčiček.), nicméně nelze tuto hypotézu ani přijmout. Pro tento typ hypotézy by bylo vhodnější pracovat s větším množstvím respondentů, abychom pomocí chí kvadrát testu mohli stoprocentně přijmout či vyvrátit danou hypotézu. Každopádně, co se týče tohoto výzkumu a konkrétních respondentů, je zřejmé, že rodiče jsou v tomto směru opravdu benevolentnější u dívek.

## Závěr

Genderové nerovnosti jsou všude okolo nás, prostupují skrz celou naši společnost, ať už to vnímáme nebo ne. Toto téma, které jsem si vybrala pro svoji bakalářskou práci, je velmi rozsáhlé, a proto není možné ho shrnout do několika stran textu. Na tomto místě bych se ale ráda zmínila, že dobrou zprávou je, že se o genderové nerovnosti zajímá stále více lidí a také se o nich stále častěji mluví na veřejnosti, ve školách a podobně. Je tedy zřejmé, že lidem není jedno, že se na muže a ženy nahlíží odlišně a chtějí s tím něco dělat.

Já osobně jsem se v této práci věnovala genderovým stereotypům především u rodičů dětí v předškolním věku, ale také u samotných dětí. Tato práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a analytickou. V teoretické části jsem se věnovala tématům, která souvisí s tématem mé práce, čímž byla hlavně genderová nerovnost, předškolní děti a hračky. V analytické části práce jsem se věnovala analýze daného tématu a následné interpretaci výsledků výzkumného šetření.

Cílem práce bylo především zjistit, jestli si předškolní děti chtějí hrát i s hračkami, které jsou typické pro opačné pohlaví a jestli jim rodiče tyto hračky pořizují. Cíl, který jsem si dala, považuji za splněný. Na obě hlavní výzkumné otázky jsem díky provedenému výzkumu dokázala odpovědět a zároveň se mi podařilo potvrdit i hypotézy, které jsem na základě těchto otázek a také na základě přečtené literatury zformulovala. Výsledky tohoto výzkumu nám také více méně potvrdily informace získané z publikací, které jsem použila v teoretické části této práce. Jako konkrétní příklad mohu uvést srovnání toho, jaké hračky mají doma chlapci a jaké dívky. Stejně, jako tomu bylo ve výzkumech ze 70. a 80. let 20. století, které uvedli Renzetti a Curran (2003), je z mého výzkumu patrné, že v chlapeckých pokojíčkách převládají spíše autíčka, vláčky a podobné hračky, kdežto dívky disponují spíše hračkami jako jsou panenky, kuchyňky, Lego friends apod. – tedy hračky související s mateřstvím, s péčí o druhé, se vztahy s druhými lidmi a s domácností.

I přes to, že se ve většině případů potvrdily předpoklady, že dívky a chlapci mají doma různé typy hraček souvisejících s jejich pohlavím, tak mě výsledky tohoto výzkumného šetření nakonec celkem příjemně překvapily. Obávala jsem se, že rodiče



budou na mé otázky odpovídat více genderově stereotypním způsobem. Přestože na začátku dotazníku spousta rodičů odpověděla, že se při výběru hraček pro svoji ratolest velmi často rozhodují na základě pohlaví dítěte, v následujících otázkách jejich odpovědi až tolik genderově stereotypní nebyly. Což je podle mě znakem toho, že rodiče v dnešní době již více dají na přání svých dětí a jejich pohlaví nakonec není tím rozhodujícím faktorem pro výběr hračky.

Každopádně ale tento stav není úplně ideální, protože genderové stereotypy obsažené v odpovědích nejsou zanedbatelné a podle mého názoru by se na tom mělo nějakým způsobem pracovat. Ale k tomu by bylo potřeba změnit myšlení a zvyky celé společnosti, což není vůbec snadný úkol. Možná je to dokonce zcela nemožný úkol.

# Seznam použitých zdrojů

## Literatura

- **Disman, Miroslav.** *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
- **Fine, Cordelia.** *Delusions of gender, The real science behind sex differences.* London: Icon Books Ltd, 2010. ISBN 978-18831-220-3.
- **Giddens, Anthony.** *Sociologie.* Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- **Hartl, Pavel.** *Psychologický slovník.* Praha: Nakladatelství Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- **Hayesová, Nicky.** *Základy sociální psychologie.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-415-X.
- **Helus, Zdeněk.** *Dítě v osobnostním pojetí, Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- **Janošová, Pavlína.** *Dívčí a chlapecká identita, Vývoj a úskalí.* Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- **Jarkovská, Lucie.** *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání.* Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7.
- **Juráňová, Jana a Cviková, Jana.** *Rodové stereotypy a ich dosledky, Růžový a modrý svět.* místo neznámé: Aspekt, 2003. ISBN 80-89140-02-5.
- **Karsten, Hermut.** *Ženy-muži, Genderové role, jejich původ a vývoj.* Praha: Portal, 2006. ISBN 80-7367-145-X.
- **Kassin, Saul.** *Psychologie.* Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-20-251-1716-3.
- **Koťátková, Soňa.** *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- **Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- **Maříková, Hana a Věšínová - Kalivodová, Eva.** *Společnost žen a mužů z aspektu gender.* Praha: Open Society Fund, 1999.

- **Matějček, Zdeněk.** *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- **Matějček, Zdeněk.** *Rodiče a děti.* Praha: Avicenum, 1986. 80-011-86.
- **Mertin, Václav a Gillernová, Ilona.** *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- **Millarová, Susanna.** *Psychologie hry.* Praha: Panorama, 1978.
- **Mišurcová, Věra, Fišer, Jiří a Fixl, Viktor.** *Hra a hračka v životě dítěte.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- **Mišurcová, Věra a Severová, Marie.** *Děti, hry a umění.* Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- **Oakleyová, Ann.** *Pohlaví, gender a společnost.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- **Opravitová, Eva.** *Předškolní pedagogika II., Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte).* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- **Průcha, J.** *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- **Renzetti, Claire, M. a Curran, Daniel, J.** *Ženy, muži a společnost.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
- **Říčan, Pavel.** *Cesta životem.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- **Smetáčková, Irena.** *Gender ve škole - příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- **Smetáčková, Irena.** *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
- **Smetáčková, Irena.** *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství.* Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-00-3.
- **Sokol, Jan.** *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6
- **Šulová, Lenka a Zaouche-Gaudron, Chantal.** *Předškolní dítě a jeho svět.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

- **Vágnerová, Marie.** *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

## **Nepublikované zdroje**

### **Přednášky**

- **Pavlík, Petr.** *Úvod do genderových studií.*(Biologie, pohlaví, gender) Praha: FHS UK, 27. 2. 2012.
- **Pavlík, Petr.** *Úvod do genderových studií.* (Gender a škola) Praha: FHS UK, 26. 3. 2012.
- **Pavlík, Petr.** *Úvod do genderových studií.* (Rodina z genderové perspektivy) Praha: FHS UK, 19. 3. 2012.
- **Poláčková Šolcová, Iva.** *Vývojová psychologie.* (Vývoj emocí v průběhu života) Praha: FHS UK, 4. 12. 2013.
- **Seidlová Málková, Gabriela.** *Vývojová psychologie.* (Kognitivní vývoj) Praha: FHS UK, 18. 12. 2013
- **Richterová, Eva.** *Vývojová psychologie.* (Sociální vývoj v předškolním věku) Praha: FHS UK, 11. 12. 2013.
- **Richterová, Eva.** *Vývojová psychologie.* (Teorie psychického vývoje) Praha: FHS UK, 16. 10. 2013.

### **Internetové zdroje**

- **Harnachová, Martina, Markéta Haratická, Anna Krčková, Pávek Petr a Vítězslav Slíva.** Socioweb.. [online]. 6/2010 [cit. 2014-04-24]. Dostupné z:<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=352&lst=120>
- **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.** 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 48 s. [cit. 2014-04-13]. Dostupné na [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf). ISBN 80-87000-00-5

# Přílohy

## Příloha č. 1 Vzor dotazníku

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

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Šormová a jsem studentkou třetího ročníku Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

Ráda bych se na Vás obrátila s prosbou o vyplnění dotazníku, který potřebuji pro svůj výzkum k bakalářské práci. Téma mé bakalářské práce je „*Postoj předškolních dětí a jejich rodičů k hračkám z genderové perspektivy*“.

Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro účely mého výzkumu.

(Jeden dotazník = jedno dítě předškolního věku. Jestliže máte více dětí v předškolním věku, vyplňte prosím více dotazníků.)

**Pohlaví respondenta**       žena       muž

**Věk respondenta**

**Nejvyšší ukončené vzdělání**       ZŠ       SŠ       SŠ s maturitou       VOŠ       VŠ

**Rodinný stav**       vdaná/ženatý       samoživitel/ka       mám partnera

**Počet dětí v rodině a jejich věk (vypište)**

**Pohlaví dítěte v předškolním věku**       dívka       chlapec

• **Kupujete svému dítěti hračky?**       ano       ne

• **Jak často kupujete svému dítěti hračky?**

1x-2x ročně       minimálně 5x ročně       1x-2xměsíčně       častěji

• **Podle čeho se při výběru hračky pro své dítě rozhodujete?**

	Vždy	Často	Občas	Spíše ne	Nikdy
a) Podle toho, co se líbí dítěti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Podle toho, co se líbí Vám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Podle pohlaví dítěte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Podle reklamy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Podle ceny hračky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Podle doporučení ostatních	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jiná kritéria (napište jaká)	.....				

- **Nakupujete hračky v kamenném obchodě nebo na internetu?**

	Vždy	Spíše ano	Spíše ne	Vůbec
a) kamenný obchod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Myslíte si, že Vás při výběru hraček ovlivňuje reklama?**  ano  ne

- **Jestliže jste v předchozí otázce odpověděli „ano“, reklama jakého typu Vás ovlivňuje?**

(napište vedle odpovědi čísla od 1 - nejvíce do 4 – vůbec)

- a) televizní reklama .....  
 b) propagační materiály hračkáren (letáky ve schránce, ve školce atd.) .....  
 c) internetová reklama .....  
 d) jiná (napište jaká) ..... .....

- **Jaké hračky má doma Vaše dítě? Můžete zaškrtnout více možností.**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> autíčka   | <input type="checkbox"/> stolní hry (Člověče, nezlob se atd.)  |
| <input type="checkbox"/> vláčky  | <input type="checkbox"/> dětské nářadí (kladivo, vrtačka atd.) |
| <input type="checkbox"/> Lego Hero Factory, Chima, Ninjago atd.                        | <input type="checkbox"/> dětská kuchyňka                       |
| <input type="checkbox"/> Lego Friends  | <input type="checkbox"/> plyšová zvířátka                      |
| <input type="checkbox"/> panenka typu Barbie   | <input type="checkbox"/> počítačové hry                        |
| <input type="checkbox"/> panenka - miminko (např. s kočárkem)                          | <input type="checkbox"/> dětské zbraně                         |
| <input type="checkbox"/> dětská kosmetika (líčení pro holčičky)                        | <input type="checkbox"/> sada na nákup (pokladna + jídlo atd.) |
| <input type="checkbox"/> uklízející sady (vysavač, koště + kbelík, žehlicí prkno atd.) |  |

- **Jaké hračky jste Vašemu dítěti koupili Vy sami? Můžete zaškrtnout více možností.**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> autíčka   | <input type="checkbox"/> stolní hry (Člověče, nezlob se atd.)  |
| <input type="checkbox"/> vláčky  | <input type="checkbox"/> dětské nářadí (kladivo, vrtačka atd.) |
| <input type="checkbox"/> Lego Hero Factory, Chima, Ninjago atd.                        | <input type="checkbox"/> dětská kuchyňka                       |
| <input type="checkbox"/> Lego Friends  | <input type="checkbox"/> plyšová zvířátka                      |
| <input type="checkbox"/> panenka typu Barbie   | <input type="checkbox"/> počítačové hry                        |
| <input type="checkbox"/> panenka - miminko (např. s kočárkem)                          | <input type="checkbox"/> dětské zbraně                         |
| <input type="checkbox"/> dětská kosmetika (líčení pro holčičky)                        | <input type="checkbox"/> sada na nákup (pokladna + jídlo atd.) |
| <input type="checkbox"/> uklízející sady (vysavač, koště + kbelík, žehlicí prkno atd.) |  |

- **Jaké hračky byste Vašemu dítěti nikdy nekoupili, i kdyby si to přálo?** Můžete zaškrtnout více možností.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> autíčka   | <input type="checkbox"/> stolní hry (Člověče, nezlob se atd.)  |
| <input type="checkbox"/> vláčky  | <input type="checkbox"/> dětské nářadí (kladivo, vrtačka atd.) |
| <input type="checkbox"/> Lego Hero Factory, Chima, Ninjago atd.                        | <input type="checkbox"/> dětská kuchyňka                       |
| <input type="checkbox"/> Lego Friends  | <input type="checkbox"/> plyšová zvířátka                      |
| <input type="checkbox"/> panenka typu Barbie   | <input type="checkbox"/> počítačové hry                        |
| <input type="checkbox"/> panenka - miminko (např. s kočárkem)                          | <input type="checkbox"/> dětské zbraně                         |
| <input type="checkbox"/> dětská kosmetika (líčení pro holčičky)                        | <input type="checkbox"/> sada na nákup (pokladna + jídlo atd.) |
| <input type="checkbox"/> uklízející sady (vysavač, koště + kbelík, žehlicí prkno atd.) |  |

- **Jaká je momentálně nejoblíbenější hračka Vašeho dítěte?** .....

- **Jaká byla Vaše nejoblíbenější hračka v podobném věku?** .....

- **Hrál/a jste si někdy s hračkami typickými pro opačné pohlaví?**  ano  ne  
(např. chlapeček s panenkou, holčička s bagrem...)

- **Vyžaduje Vaše dítě i hračky typické pro opačné pohlaví?**  ano  ne

- **Hraje si Vaše dítě s nějakými hračkami po starším sourozenci?**  ano  ne  
(Pokud nemá dítě staršího sourozence, nevyplňujte)

- **Hraje si Vaše dítě s hračkami po starším sourozenci, i když jsou opačného pohlaví?**  
 ano  ne  jsou stejného pohlaví

- **Myslíte si, že Vaše dítě ovlivňují reklamy?**  ano  ne

- **Myslíte si, že Vaše dítě ovlivňují vrstevníci při výběru hraček?**  ano  ne

- **Jakou hračku si nejvíce přálo vaše dítě pod stromeček před uplynulými Vánoce?**  
(Prosím, abyste napsali přesný název hračky slovy Vašeho dítěte, ne pouze typ hračky. Např. „Lego Ninjago – Robot samuraj“ NE „stavebnice“ nebo „Winx Believix Bloom“ NE „panenka“)

.....

Děkuji za Váš čas ☺

Šormová Tereza

