

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Co děti dělají, když si hrají?
Úkony hry s panenkou a s autíčkem**

What do children do when they play?
Acts of game with a doll and a toy car

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Dana Zborníková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Datum a místo odevzdání: v Praze, duben 2016

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Co děti dělají, když si hrají? Úkony hry s panenkou a s autíčkem“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

14. dubna 2016, v Praze

.....

Dana Zborníková

Poděkování:

Touto cestou bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za vedení mé práce, podnětné a cenné rady, za trpělivost i ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat celé rodině a mému partnerovi za významnou podporu při mém studiu. Závěrečné poděkování bych chtěla směřovat k mé zaměstnavatelce, která mi s laskavostí umožnila magisterské studium absolvovat.

NÁZEV:

Co děti dělají, když si hrají? Úkony hry s panenkou a s autíčkem

AUTOR:

Bc. Dana Zborníková

KATEDRA:

katedra psychologie

VEDOUCÍ PRÁCE:

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

ABSTRAKT:

Hra je v předškolním věku klíčovou aktivitou, téma mé práce proto souvisí s úkony hry a úlohou hraček v tomto období. Cílem výzkumu je zmapovat herní činnosti s hračkami, především s panenkou a s autíčky, které jsou pro předškolní věk nejtypičtější. Pro pedagogy mateřských škol je důležité znát postoje a preference dětí k nejvíce používaným typům hraček, neboť jsou to právě oni, kdo volí nabídku hraček a vybavení třídy. V teoretické části zjišťuji, co se u dětí prostřednictvím hry rozvíjí v jednotlivých oblastech vývoje. Praktická část se zabývá polostrukturovaným pozorováním průběhu hry a zjišťováním genderového rozměru her. Metodou rozhovoru s 27 rodiči a 25 dětmi zmapuji znalost základních hraček, samotnou volbu hraček, které hračky mají děti doma a s jakými hračkami si nejraději hrají. Lze očekávat, že děti předškolního věku mají vybudovanou základní genderovou identitu, která je jimi vnímána jako částečně změnitelná. Z toho důvodu se výzkum zaměřuje na genderovou vyhraněnost, která by se mohla v rozhovorech nebo při hře projevovat. Z výzkumu se prokázala genderová vyhraněnost panenek a autíček. Děti i rodiče měli podobnou představu o hračkách určených chlapcům či dívkám. Děti mají doma okolo 200 různých hraček, avšak nejpoužívanější hračkou pro obě pohlaví je stavebnice.

KLÍČOVÁ SLOVA:

autíčko, děti, dívky, gender, herní činnost, hra, hračky, chlapci, panenka, předškolní věk

TITLE:

What do children do when they play? Acts of game with a doll and a toy car

AUTHOR:

Bc. Dana Zborníková

DEPARTMENT:

Department of psychology

SUPERVISOR:

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

ABSTRACT:

Game is a key activity in preschool age, theme of my thesis is therefore related to acts of game and a role of toys in this particular age. Aim of my research is to describe gaming activities with toys, primarily with a doll and a toy car, which are the most typical toys for preschool children. It is very important for kindergarten teachers to know childrens preferences and attitude to the most used types of toys, because it is them, who choose the offer of toys and equipment of class. In theoretical part, I try to find out which areas of development are affected by game. Practical part deals with a semi-structured observation of game process and it determines game's gender dimension. By a method of interview with 27 parents and 25 children I try to find out their knowledge of basic toys, choice of toy itself, which toys kids possess and which toys they prefer. It can be expected, that preschool age children have built a basic gender identity, that is perceived by them as partly changeable. For this reason, my research focuses on gender distinctiveness, which could occur during an interview or a game. The research has proved gender categorization of dolls and toy cars. Children and parents had both a similar idea about toys intended for boys or girls. Children have about 200 different toys at home, but the most used toy for both sexes is a building kit.

KEY WORDS:

Toy car, children, girls, gender, gaming activities, game, toys, boys, doll, preschool age

Obsah

Úvod:	8
I. Teoretická část	10
1. Předškolní věk	10
1.1 Tělesný vývoj	10
1.2 Kognitivní vývoj	13
1.3 Řeč	17
1.4 Osobnostní a citový vývoj	18
1.5 Vývoj sociálních vazeb	20
2. Hra a hračka	23
2.1 Hra	23
2.2 Hračka	35
3. Vývoj pohlavní a genderové identity u dívek a chlapců	44
3.1 Vymezení pojmu pohlaví/gender	44
3.2 Gender a dětství	45
3.3 Genderová identita	46
3.4 Gender a osobnost člověka	48
3.5 Genderová socializace	49
3.6 Genderové stereotypy	51
3.7 Genderové aspekty v médiích	52
3.8 Rozdíly v dívčí a chlapecké hře	53
II. Empirická část	55
4. Vymezení výzkumu	55
5. Průběh výzkumu	56
6. Charakteristika mateřské školy	58
7. Zkoumaní rodiče dětí (soubor respondentů/ek)	61
7.1 Průběh rozhovoru s rodiči	62
7.2 Způsob zpracování rozhovorů s rodiči	63
8. Zkoumané děti (soubor respondentů/ek)	64
8.1 Průběh rozhovoru s dětmi	65
8.2 Způsob zpracování rozhovorů s dětmi	67
9. Průběh pozorování	68
10. Výsledky výzkumu	69

10.1 Výsledky rozhovoru s rodiči dětí	69
10.2 Rozbor důvodů	78
10.3 Výsledky rozhovorů s dětmi.....	82
10.4 Výsledky pozorování.....	98
11. Diskuze.....	100
12. Závěr	105
Seznam použité odborné literatury:	107
Internetové zdroje:	109

Úvod:

Mým studijním oborem je preprimární pedagogika, tedy vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy, rozvojem dětí v předškolním věku, v rodině a zvláště v zařízeních předškolní výchovy. Tento obor je významný tím, že jeho předmětem je zkoumání vývojového období, v němž se utvářejí základy intelektu, řeči, sociálních dovedností a jiných životně důležitých vlastností jedince (Průcha, 2013). Pedagogika předškolního věku směřuje zpravidla k dětem ve věku 3 - 6 let (popřípadě 2 - 7letým), proto se ve své práci budu zabývat právě touto obsáhlou vývojovou epochou. Nejběžnější činností v tomto věku by měla být hra, jako nejzákladnější potřeba dítěte. Hračka je s hrou neodmyslitelně provázána. V jednotlivých kapitolách se snažím propojit veškeré oblasti právě s hrou. Vývojové epochy předškolního věku jsem se snažila více prolnout i s praktickým pohledem.

Téma her, hraček a genderové problematiky mě zajímalo z rodinných důvodů. Začala jsem se mu blíže věnovat, což mi pomohlo změnit mé předešlé uvažování týkající se atypické genderové identity, které bylo založeno na genderových stereotypech. Má vedoucí práce, která je odbornicí na genderovou problematiku, mi hodně pomohla změnit pohled na situaci. Protože jsem měla stále pocit, že jsem téma mé bakalářské práce plně nevyužila, navázaly jsme spolupráci i při práci magisterské.

Výzkum bakalářské práce jsem zaměřila pouze na hru s panenkou, proto jsem se rozhodla rozšířit tuto práci i o hru s autíčkem. Tyto dvě hračky jsem zvolila z důvodu, že jsou z teoretického i výzkumného hlediska pro předškolní věk nejtypičtější. Práci jsem rozšířila i o rodičovský pohled. Jako učitelce mateřské školy mi záleží na tom, aby si naše děti uměly hrát s hračkami, protože se tímto prostřednictvím rozvíjí v různých vývojových oblastech, dovednostech, schopnostech a hrou se rozvíjí především identita dítěte. Rovněž jsem si vědoma, že hra s hračkami je čím dál více nahrazována časem tráveným u počítače nebo televize. V neposlední řadě jsem se chtěla tímto tématem zabývat, jelikož mě zajímal vývoj hry a hračky a chtěla jsem vědět, jak se změnil pohled na hru i hračku v očích rodičů a dětí, ale i v dnešních mateřských školách.

Velmi mě zaujalo studium genderu, kterému se ve své práci také věnuji. Myslím si, že genderové rozdíly patří mezi aktuální témata. Nejen, že mě psaní předchozí práce bavilo a zajímalo, ale naplnilo mě pocitem potřeby dalšího poznávání v tomto odvětví a rozhodla jsem se v psaní na obdobné téma pokračovat i z důvodu nových poznatků a

zkušeností po teoretické i praktické stránce, které mi jsou přínosem pro moji práci s dětmi. Genderové stereotypy, které mimo jiné spojují dívky a chlapce s určitými hračkami, jsou nebezpečné kvůli omezování vývoje dětí. Aby byl vývoj harmonický a komplexní, je užitečné, když se děti setkávají s různými hračkami. V tom by měly být ze strany rodičů, učitelů či jiných vychovatelů maximálně podporovány a ne od hry s netypickými hračkami pro jejich pohlaví odrazovány.

Diplomová práce se dělí na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsem se snažila shrnout a rozšířit poznatky získané o předškolním věku, hře, hračky a genderu. Kapitoly jsem propojovala a vztahovala k danému tématu. K jednotlivým kapitolám jsem připojovala i komentáře s vlastními zkušenostmi nabranými prostřednictvím mé učitelské praxe či teoretickými znalostmi, které jsem získala díky studiu předškolní pedagogiky.

V empirické části jsem se zabývala výsledky mého výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zmapovat postoje dětí předškolního věku k různým typům hraček, samotnou volbu a znalost hraček. Dále jsem se zabývala genderovým rozměrem her a genderovou vyhraněností. Dalším cílem bylo prověřit prostřednictvím rozhovorů s rodiči, jaké hračky mají děti nejraději, s kterými hračkami si doma nejčastěji hrají, podle čeho hračky pořizují, jaké hračky nevidí u svých dětí rádi a jak podporují genderově netypický výběr hraček. Pozorovala jsem také vývoj hry s různými hračkami v heterogenní skupině. V praktické části zmiňuji průběh výzkumu, souboru respondentů, podmínky a okolnosti, které jej provázely. Hlavním obsahem této části je kvalitativní analýza získaných dat, z nichž jsem formulovala závěr a výsledky, které jsem se snažila uvést do souvislostí se získanými poznatky z teoretické části.

I. Teoretická část

1. Předškolní věk

Předškolní období bývá označováno věkem hry, starším předškolním věkem, druhým dětstvím, předškolním dětstvím, puerilním obdobím nebo také věkem mateřské školy. V období mezi třetím a šestým rokem dítěte dochází k významným vývojovým proměnám.

V této kapitole shrnuji základní determinanty předškolního věku, jelikož navazuji na svoji bakalářskou práci „Genderové aspekty hry s panenkou“, ve které jsem již období předškolního věku dopodrobna popsala. Z jednotlivých vývojových oblastí budu více akcentovat kognitivní vývoj z genderového hlediska a tělesný a motorický vývoj v jednotlivých letech života předškolních dětí, které se především týkají mého výzkumu.

Záměrně jsem se snažila o podrobný popis vývoje předškolního dítěte. K jednotlivým vývojovým oblastem zaznamenávám každý půl rok dítěte, aby bylo patrné, k jakým významným změnám dochází během období od 3 - 6 let dítěte. Zároveň je toto poznání pro mě, jakožto učitelku v mateřské škole, kde musíme třikrát ročně diagnostikovat dítě podle dovedností a schopností v jednotlivých oblastech, velmi přínosné.

Velké množství textu této kapitoly jsem čerpala od autorky Anne Bacus, která jako jedna z mála autorů ve své publikaci „Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let“ velmi podrobně sleduje vývoj dítěte právě po šestiměsíčních etapách. Mnoho znalostí o předškolním věku jsem načerpala i v rámci mého studia a snažila jsem se je v této kapitole uplatnit.

1.1 Tělesný vývoj

Předškolní věk je charakteristický vývojem hrubé motoriky z důvodu získávání prvních pohybových zkušeností a vysokou potřebou pohybu. Pro tuto věkovou kategorii je typický velký kloubní rozsah a díky neustálému pohybu rychle se vyvíjející motorické dovednosti. Pohyby dětí začínají být plynulejší, hbitější a výrazně koordinovanější. Důležitá je i jejich souhra se zrakovou kontrolou a myšlením, tzv. vizuomotorická koordinace. Pozorovat můžeme i zlepšení úrovně jemné motoriky, projevující se především v sebeobsluze. Vzrůst samostatnosti, obratnosti a manipulace s předměty má význam i pro celkový psychický vývoj dítěte. Vývoj jemné motoriky

umožňuje osifikace zápěstních kůstek, rozvíjí se pohybová funkce ruky a koordinace drobného prstového svalstva (Kuric, 1986). Pavel Říčan praví: „*Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) - a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí.*“ (Říčan, 1989, str. 132)

Je prokázáno, že předškolní děti s nedostatky v oblasti jemné motoriky podávají později ve škole vzhledem k neobratnosti ruky horší výkony nejen při psaní a čtení, ale i při výtvarné a tělesné výchově, v pracovních činnostech a v sebeobsluze, a proto je nutné tyto činnosti neustále procvičovat a zdokonalovat.

1.1.1 Charakteristika tělesného vývoje u předškolního dítěte

Třileté dítě v průměru váží 13 - 16 kilogramů a měří 90 - 96 centimetrů. Rozvíjí se v lokomočních pohybech, dokáže udržet rovnováhu, umí kopnout do míče, dokáže chodit i pozpátku, rádo se pohybuje do rytmu hudby a jezdí na skluzavkách. Zlepšuje se manuální zručnost, umí zacházet s pastelkami a učí se i pracovat se štětcem. Většinou se již dokáže samo najíst a učí se samostatnosti při oblékání a svlékání.

Ve třech a půl letech ujde několik kroků po špičkách, udrží rovnováhu na úzkém prostoru (obrubičce) a skáče snožmo, při chůzi ze schodů si však stále není jistý. Ještě přetrvávají vizuomotorické problémy, což může způsobovat nepřesnost. Rádo kreslí a „čmárá“. Dokáže postavit veliké stavby z kostek (Bacus, 2004).

Rodiče, učitelka či jiný vychovatel by měli především upevňovat chůzi, běh, skoky dolů, skoky vpřed, skoky přes malou překážku (stužku, nataženou gumu), lezení či vylézání po žebříku (nohy střídavě). Měli by si s dítětem hrát, nosit jej v různých polohách, převracet, točit, učit jej rovnováze, akrobacii, využívat překážky, prolézačky i říkadla a písničky s pohybem. Dále je mají učit manipulovat s předměty (házení, chytání větších míčů), hrát si ve vodě, seznamovat se s lyžováním, jezdit na tříkolce a kole. Jedná se o aktivity podporující základní koordinaci, která, jako jediná z pohybových schopností, má senzitivní období pro rozvoj již v předškolním věku. Zlatým věkem motoriky je až období mezi 8 - 10 rokem, což je fáze, kdy je učení pohybových dovedností pro dítě nejsnadnější. V tomto věku jim stačí pouze kvalitní ukázka a nápodoba pohybu už jim jde sama (Perič, 2006).

Čtyřleté dítě váží zhruba o dvě kila více než před rokem, ale výškově povyroستlo o 7 - 10 centimetrů. Děti v tomto věku mají velkou potřebu tělesného pohybu, převažují lokomoční aktivity (běh, chůze, skoky, poskoky, lezení), jízda na tříkolce či kole a honičky různého typu. I manuální zručnost se zlepšuje, lépe si poradí s nůžkami a zlepšuje se i kresba, při níž postavičky začínají mít hlavu, tělo, ruce a nohy. U některých dětí můžeme stále vidět hlavonožce.

Dítě ve věku čtyř a půl let rádo tráví čas s rodinou na procházkách do přírody, s dostatečnou motivací dokáže ujít i několik kilometrů. Zlepšuje se v sebeobsluze a lépe jí. Ve hře s míčem už je také více koordinované, dokáže míč hodit správným směrem, ale dokáže ho už i chytout. Při kresbě postavy začíná používat detaily (vlasy, oči, uši) (Bacus, 2004).

K tomuto věku bych pouze doplnila, že je nutné, aby děti výše uvedené dovednosti prováděly s větší jistotou, rozsahem a intenzitou (hry, honičky, chytání, zvedání, převracení, točení, prvky akrobacie, říkadla a písničky s pohybem). Je také vhodné začít s hravě taneční přípravou, která má vliv na prostorovou orientaci a představivost a rozvíjet sportovní dovednosti v jízdě na tříkolce, kole, plavání či lyžování.

Pětileté dítě průměrně váží 16,5 - 20,5 kilo a měří 105 až 111 centimetrů. Pohyby dítěte začínají být mnohem přesnější, dokáže snadno udržet rovnováhu, zvládá jízdu na kole, šplhá, klouže se, skáče. V manuálních činnostech můžeme pozorovat, že dítě již preferuje jednu ruku a s větší zručností ji používá (Bacus, 2004).

Ve věku 5 let je již, dle mého názoru, vhodné cvičit na nářadí a s náčiním, při čemž dítě získává obratnost a odvahu. Ke sportovní přípravě můžeme přidat i bruslení na ledě či kolečkových bruslích.

Mezi 5,5 až 6 lety zkouší další fyzické aktivity, které vyžadují smysl pro rovnováhu (jízda na kolečkových bruslích, skákání přes švihadlo atd.). Pokouší se samo rozhoupat na houpačce, což vyžaduje smysl pro rytmus a koordinaci pohybů. Dobře rozlišuje pravou a levou stranu a dokáže se orientovat v prostoru. Miluje různé pohybové a soutěživé hry. Tělesná zralost je i měřítkem pro zralost dítěte před vstupem do základní školy. Často bývá vyhodnocována filipínskou mírou (Bacus, 2004).

Podle mého názoru je tento věk již ideálním pro zájmové aktivity sportovního zaměření v kroužcích a sportovních skupinách, kde dítě získává schopnost napodobovat a učit se a podněcuje se odpoutávání se od rodičů.

1.2 Kognitivní vývoj

Myšlení předškolního dítěte je v předoperačním stádiu. Fontana (2014) ve své publikaci zmiňuje Piagetovu teorii kognitivního vývoje. Piaget rozděluje předoperační myšlení na dvě substadia, předpojmové substadium (cca od 2 - 4 let) a intuitivní substadium (cca od 4 - 7 let). V předpojmovém substadiu děti získávají schopnost užívat symboly k označování činů, a proto si dokážou představit, zvnitřnit něco, aniž by to vykonávaly, což můžeme vidět například v dětské hře, ve které jsou lidi i skutečné věci nahrazovány hračkami. Při hře dokáže dítě zaujímat roli někoho dospělého či napodobit nějaké povolání. Symboly můžeme najít i v užívání matematické pregramotnosti, předškolní dítě je schopné používat je dříve než znaky. V tomto stádiu ještě dítě neumí správně tvořit generické pojmy, což může vést někdy až ke komickým situacím (př.: každý muž je pro něho táta). V intuitivním substadiu bylo podle Piageta prozkoumáno, že dítě nejvíce uplatňuje hlavní kognitivní struktury: egocentrismus, centraci (soustředění pozornosti pouze na jeden znak situace a opomíjení ostatních) a ireverzibilitu (neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu). (Fontana, 2014) K typickým znakům uvažování přidává Vágnerová (1996) ještě fenomenismus (podstatu světa ztotožňuje s viditelnými znaky) a prezentismus (vázanost na přítomnost). Kodejška (2002) přidává konkretismus (myšlenka a věc splývá v jedno); eidetismus (mezi zrakovým vjemem a představou není téměř žádný rozdíl); topizmus (dítě uznává prostor, ve kterém vyrůstá); zosobňující dynamismus (tendence oživovat neživé věci); synkretismus (vnímá svět nerozčleněně) a labilní chování.

Zde bych si dovolila uvést příklady z mé učitelské praxe, kdy jsem zkoumala centraci pozornosti u 4 - 6 letých dětí. Prováděla jsem čtyři Piagetovy experimenty s deseti dětmi. V prvním pokuse jsem naplnila dvě stejné sklenice vodou do stejné výšky a poté jednu z nich přelila do úzké vysoké sklenice. Kromě dvou chlapců (Aspergerův syndrom a odkladový, vnímavý chlapec) děti tvrdily, že v ní máme více tekutiny. Stejně tomu bylo i v dalších dvou pokusech. V experimentu se špejlemi, kdy jsem položila před děti obě špejle tak, aby ležely nad sebou a poté jednu ze špejlí posunula, mi děti označovaly jednu špejli jako kratší. I v pokusu s mincemi, které jsem vyrovnala do dvou řad ve stejných rozestupech a po chvíli je posunula tak, aby byly

rozestupy větší, děti odpovídaly, že více mincí je v řadě, ve které jsou větší rozestupy mezi mincemi. V pokuse se sušenkami, kdy jsem se s nimi chtěla rozdělit o sušenky a sama si vzala dvě a dítěti dala jen jednu a zeptala se, zda je to spravedlivé, všechny děti odpovídaly, že to spravedlivé není, protože ony mají jen jednu sušenku. Když jsem jejich sušenku rozpůlila, tak chybovali i výše zmínění chlapci, protože souhlasili, že nyní je už dělení spravedlivé. Z experimentů se mi prokázalo, že v důsledku takového centrování nejsou předškolní děti (až na některé výjimky) schopny uplatnit to, co Piaget nazval „konzervací“ (zachováním), takže vykazují non - konzervaci.

Ireverzibilitu jsem zjišťovala experimentem, kde jsem zkoumala paměť, pozornost a soustředění. Dětem jsem předložila obrázek babičky, která v ruce drží košíček. Poté jsem dětem ukazovala jednotlivé věci, které má babička v košíčku. Děti samy vyjmenovávaly názvy věcí. Poté jsem obrázky schovala a každé dítě mělo 30 sekund na to, aby si vzpomnělo, co mu babička v košíku ukazovala. Toto se opakovalo v šesti sériích. Děti nemusely věci vyjmenovat v přesném pořadí, ale měly vyjmenovat obrázky pouze z dané série. Zpočátku bylo u každého dítěte zřejmé, že je motivováno obrázkem babičky a téměř u všech věkových kategoriích byly výsledky z první a druhé sady vysoké. Určitě to však souvisí i s tím, že jejich paměť ještě nebyla zahlcena mnoha informacemi. Nejhůře si vedly děti při sérii, kde obrázky nebyly dětem moc známé. Téměř vyrovnanými výsledky byla vyhodnocena čtvrtá série obrázků. V páté a šesté sérii pozornost dětí značně klesala. Je tedy zřejmé, že paměť dětí v tomto období je ještě krátkodobá a pozornost je nestálá. Prokázalo se, že délka soustředění je závislá na věku dětí, ale také na temperamentových vlastnostech dětí.

Kritici Piagetova pojetí však upozorňují na to, že podcenil schopnosti malých dětí a rychlost, jakou se tyto schopnosti vyvíjejí. Neúspěšnost v jeho testech může být podle nich způsobena nejen nezralostí myšlenkových pochodů, ale i nedostatky v řeči nebo ve zkušenostech, neschopností rozlišit nepodstatné od podstatného, paměťovým selháním, formulací experimentátorových otázek, nepochopením významu (vzhled nikoliv velikost) a řadou dalších okolností.

Americký psycholog Jerome Bruner označuje předškolní věk za stádium ikonické (stále více uplatňuje představivost) a svými stádii se radikálně liší tvrzením, že si uchováváme všechny tři typy myšlení, které k sobě postupně přibývají, a nevyrůstáme z nich, jak předpokládá Piagetův model. S Piagetem se například shoduje i

ruský psycholog Vygotskij a i podle něho prochází dítě ranějšími stádii myšlení, aniž by si je pak neslo dále životem. (Fontana, 2014)

Helus (2004) je názoru, že pokroky v myšlení předškoláků lze sledovat na jejich matematických výkonech. Začínají chápat základní matematické vztahy, učí se počítat do deseti a poznají praktický rozdíl mezi přímou a nepřímou úměrností. Aktivizace myšlenkových pochodů dítěte napomáhá jeho dalšímu duševnímu vývoji. Je však nutné dbát na opatrnost, aby nedošlo k jeho přetížení.

Podle Říčana (2005) nabízí kognitivní vývoj v předškolním věku tři hlavní úkoly. Prvním vývojovým úkolem je vývoj inteligence a tvořivosti. V tomto období se značně zdokonaluje schopnost zacházet se symboly. Dítě neustále pokládá otázky, zajímá jej, jak vznikl svět, jak samo přišlo na svět, může se trápit i faktem smrtelnosti, i když smrt jako definitivní konec ještě nechápe. „*Předškolákovo poznávání světa naráží ovšem na zvláštní meze, chybí mu některé schopnosti, které se nám dospělým zdají naprosto samozřejmé*“. (Říčan, 2005, str. 270) Říčan má na mysli např. kognitivní egocentrismus, kdy jde o neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jinak a z jiné perspektivy. Dalším úkolem je, že se při hře učí neustále novým rolím. Třetím vývojovým úkolem je iniciativa regulovaná svědomím. Předškolní dítě se pouští do odvážných dobrodružství a snaží se dobývat, což se poté projevuje i v jeho fantaziích, kdy se převtěljuje do jeho ideálů (např. závodníka, policisty, lovce). U děvčat je dobovačná iniciativa méně přímočará. V této době začíná fungovat i dětské svědomí, které jej nutí vzdát se toho, co poznalo jako špatné. (Říčan, 2005)

S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat základní mravní postoje, uvědomuje si, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co by mělo být pyšné a za co by se mělo stydět, uvědomuje si pravidla hry, smysl řádu a hodnot (Helus, 2004).

Předškolní dítě vnímá svět synkreticky (celistvě). Nedokáže analyzovat vnímaný předmět, protože vnímá pouze povrchově a obrysově (Kuric, 1986). Šulová (2010) zdůrazňuje, že vnímání prostoru a času je u předškolního dítěte nepřesné, jelikož stále přeceňuje velikost blízkých objektů a čas dokáže posoudit pouze ve vztahu ke konkrétní činnosti. Zraková a sluchová diferenciacie se rozvíjí a je později potřebná pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Významným zdrojem zážitků je stále hmat, postupně však přechází i ke smyslům distálními (zrak a sluch) a zpřesňuje se i čichové a

chuťové vnímání. Rozvoji vnímání přispívá i představivost. Představy jsou pro předškoláka nutné, jelikož si jimi přizpůsobuje obtížně pochopitelnou realitu. Převažuje paměť mechanická a konkrétní, záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Mezi pátým až šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. Dítě je schopné si zapamatovat citově zbarvené situace.

1.2.1 Charakteristika kognitivního vývoje u předškolního dítěte

Nejmladší předškolní dítě si rádo prohlíží knížky, obrázky, texty a příběhy o zvířátkách. Preferuje předčítání stejných pohádek stále dokola, ač je zná nazpaměť. Některé děti umí počítat z paměti do pěti až deseti, ale nedokážou spočítat více než tři předměty. Ve třech a půl letech se dítě dokáže lépe soustředit a je trpělivější. Má rádo rytmické příběhy s opakujícími se pasážemi, klasické pohádky s vystupujícími lidmi nebo zvířaty.

Čtyřleté dítě již dokáže podle kritérií rozlišit různé předměty a dokáže je rozlišit podle barvy a některé již umí pojmenovat. Toto období je význačné především dětskou tvořivostí - kreslí, maluje, lepí, stříhá, modeluje, staví složité výtvary, na které je hrdé. V tomto období dítě inklinuje k poezii a vyprávění delších příběhů a má rádo knížky s informacemi o různých tématech. Přitahuje jej i televize a rádo sleduje pohádky, které již zná nazpaměť. Je schopné zazpívat různé písně a zrecitovat několik básní. Rádo také experimentuje s hudebními nástroji, v předškolním věku nejčastěji s nástroji z Orffova instrumentáře či s dětskými imitacemi hudebních nástrojů.

Pětileté dítě se již často ptá na různé věci a přemýšlí o nich. Má sklony k zevšeobecňování (př.: „Toto červené auto je Renault“, pro něj znamená, že všechna červená auta jsou značky Renault) a tím často vyvodí chybné závěry. V tomto věku již dokáže poznat některá písmena a umí je i napsat. Některé děti píšou číslice či písmena zrcadlově. Z paměti již znají své celé jméno, adresu a ví kolik jim je let. Některé děti již mají zájem naučit se hodiny.

Děti pěti až šestileté dosahují určité vyrovnanosti, rozumnosti, jež se dále prohlubuje v jejich zájmech a v soustředěnosti (Kořátková, 2014).

V šesti letech je dítě velmi výkonné především v oblasti intelektuální a začíná se u něj vyvíjet smysl pro morálku (rádo někoho opravuje). Těší se na první třídu a připravuje se na zápis a vstup do základní školní docházky. (Bacus, 2004)

1.3 Řeč

Předškolní období je obdobím zkvalitňování řečových dovedností, kdy se výrazně rozšiřuje slovní kapacita, dochází k osvojování gramatických pravidel (stupňování, časování, skloňování, větší rozsah a složitost vět, souvětí souřadná i podřadná). Přebíhá komunikativní složka řeči - řeč je dorozumívajícím prostředkem a sehrává důležitou roli v procesu sociální integrace. Zároveň se rozvíjí i kognitivní složka řeči (růst poznatků a zkušeností) a další složka řeči - expresivní (vyjádření pocitů a prožitků). U menších dětí se objevuje i regulační složka, kdy je řeč užívána k regulaci chování a jde o tzv. „vnitřní řeč“. (Šulová, 2010) Dle Piageta si děti s osvojením řečových dovedností osvojí i „znaky“, což jsou zvuky, které zastupují určité předměty (Fontana, 2014). Typický je i výskyt neologismů, které děti vytváří podle slov, které již znají (Kuric, 1986). Na konci tohoto období by již měly aktivně používat okolo 3500 slov a mít slovní zásobu okolo 5000 - 6000 slov, které dokážou vyjadřovat v rozvíjených větách, měly by umět správně skloňovat pády a používat časy. (Nakonečný, 2011)

1.3.1 Charakteristika řečového projevu u předškolního dítěte

Kolem třetího roku většina dětí mluví již dobře, dokážou užívat podstatná jména, osobní zájmena, slovesa a mají širokou slovní zásobu (800 - 1000 slov). Velmi je fascinují hry se slovy a nesmyslné rýmy. U dětí se ale také mohou vyskytovat řečové potíže s různými projevy (např. problémy s výslovností, vývojová dysfázie). Do čtyř let věku dítěte je slovní zásoba dost široká, což vede k tvoření delších vět, používání větných záporů, sloves či některých příslovcí. Protože u některých dětí mohou být myšlenky rychlejší než slova, může se objevit i koktavost. Nastává i druhé ptací období, kdy dítě pokládá velmi často otázky začínající slovy proč, kdy nebo kdo. Je nutné, aby se rodiče přesně vyjadřovali, nepoužívali vulgární slova a mluvili správně, protože je děti napodobují i co se řeči týče. Věk mezi třetím a čtvrtým rokem je nejvhodnější období pro správné osvojení řeči. Velká pozornost by se měla obracet na děti přistěhovalců nebo rodin, jejichž mateřský jazyk se liší od jazyku učeného ve škole, proto je nutné, aby od tří let mohly navštěvovat mateřskou školu, kde si budou osvojovat řečové dovednosti v jazyce majoritní společnosti.

Ve čtyřech letech svou slovní zásobu obohacuje o výrazy vyjadřující časové vztahy a postupně se začíná vyznávat i v ročních obdobích, dnech, týdnech a měsících. Lépe se orientuje v prostoru a ve svém okolí. Chápe význam předložek a správně je

používá. Dítě se chce dozvídat, co znamenají slova, která nezná, přestože jich zná už v průměru okolo 1500. Přetrvávají chyby při skloňování a časování.

Do pátého roku se slovní zásoba dítěte rozrostla a ze všeho nejvíce jej zajímají neslušná slova, nonsensy a vymyšlená slova.

Po pátém roce již dítě mluví zcela plynně a gramaticky správně. Přetrvávající logopedické vady je již třeba řešit s logopedem. Pasivní i aktivní slovní zásoba obsahuje již okolo 2000 slov a neustále se rozšiřuje. Dítě již správně užívá slovesné časy a je schopno zhodnotit situaci dle svých pocitů a myšlenek.

Před vstupem do první třídy je nezbytně nutné správné osvojení řeči, aby mohly být ve škole úspěšné. (Bacus, 2004)

1.4 Osobnostní a citový vývoj

Je nutné, aby docházelo k naplňování potřeb dítěte. Americký psycholog Abraham Maslow rozdělil oblasti potřeb do pěti stupňů (Svobodová, 2010). Patří sem fyziologické potřeby (jídlo, spánek, pohyb, vyměšování, hygienické potřeby, potřeba absence bolesti, sexuální potřeby a hra), potřeba bezpečí (bezpečné prostředí, učitelky, pravidla, jistoty, stálost, ochrana atd.), potřeby sounáležitosti (láska, důvěra, tělesný kontakt, povzbuzení), potřeba uznání, a potřeba sebeaktualizace. Docentka Kořátková nás však na předmětu pedagogiky předškolního věku informovala o tom, že toto členění, které je zaznamenáváno v mnoha publikacích, není zcela pravdivé, jelikož postupem času k nim Maslow přidal ještě dvě potřeby, a to potřebu kognitivního rozvoje a potřebu naplnění estetických potřeb. Pokud by nebyly dlouhodobě naplňovány, mohou se projevit klasické formy obranných mechanismů.

Vůle předškolního dítěte je velmi kolísavá, protože jsou pro něj podstatné pouze blízké cíle (agresivní projevy chování, stažení dítěte do svého vnitřního světa, unikání do věkově nižších kategorií, fyzická únava). Toto období je i velmi důležité pro formování základních citových projevů, na důležitosti získávají i sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie). (Šulová, 2010)

Tříleté dítě svou náklonnost a city dává najevo méně spontánně, než tomu bylo v batolecím období. Přeje si dělat rodičům radost a rádo jim pomáhá. Rádo dává hádanky a směje se při hře. Již dobře zná rozdíl mezi chlapečky a holčičkami, zajímá se o tyto rozdíly a spontánně si hraje s dětmi obojího pohlaví. V tomto věku je dítě

egoistické, obvykle se vyskytuje žárlivost na mladšího sourozence a těžko snáší vzájemnou rivalitu.

O půlroku později se učí ovládat své emoce, obavy a agresivní jednání. Učí se ovládat v rovině tělesné i duchovní. Učení sebekontroly je ještě pro dítě těžké, proto je zapotřebí dospělých osob, které mu jsou příkladem. V tomto věku se objevují i různé strachy (ze tmy, zvířat, samoty, ztráty rodičů). Dokáže lépe vyjadřovat své city a může prožívat hluboké přátelství s dítětem opačného pohlaví. Zájem dítěte je také zaměřen na dospělé, jejich pohlavní znaky a intimní život. Z psychoanalytického hlediska je pro tento věk typický výskyt oidipovského a elektrina konfliktu, které se urovňují až po identifikaci s rodičem stejného pohlaví/genderu. Tomuto tématu se budu věnovat až ve třetí kapitole, proto jej zde již nebudu více popisovat.

Čtyřleté děti jsou hovornější, mají značnou představivost a jsou ve věku, kdy si rády vymýšlí. Tyto barvitě představy a nevinné lži se nazývají konfabulace. Je důležité připomenout, že dítě těmto svým představám opravdu věří a vůbec je nemyslí zle. V tomto období dítě bývá podrážděné, panovačné a občas i obtížně zvladatelné. U některých dětí se mohou projevit známky psychických poruch (okusování nehtů, vytrhávání vlasů, tiky, balbuties, zlé sny), které jsou důsledkem vnitřního napětí, které dítě může prožívat. *„Tyto poněkud paradoxní rysy naznačují, že dítě prochází velmi důležitým psychickým vývojem, který je pro ně náročný a za rok vyústí do období nové rovnováhy.“* (Bacus, 2004, str. 66) Dítě si uvědomuje, že je samostatná bytost, která je podobná jeho vrstevníkům, ale současně i to, že je úplně jinou bytostí, která si je vědoma svých práv. Dítě je velmi citlivé a žárlivé a mnohdy se projeví fyzická či slovní agrese. Je si vědomo vlastnictví jeho předmětů a rádo se s nimi vytahuje. Také už si s kamarády začíná vyměňovat různé věci. Zajímá se o své tělo a své pohlaví a rádo naslouchá příběhům o tom, jak to bylo, když bylo miminko, a chce vědět, jak miminko přišlo na svět. Intimní záležitosti lidí jej velmi zajímají, ale nebere je jako intimnost.

Ve čtyřech a půl letech děti začínají zajímat stejně staré děti, postupně vytvářejí dětské party, s nimiž se pojí a zároveň soupeří o různé pozice. V pěti letech už jsou děti mnohem klidnější a mají realističtější pohled na svět, než tomu bylo doposud. Přejí si, aby je ostatní považovali za „velkého kluka/ velkou holčičku“. Rády slyší názor a uznání od dospělých lidí. V tomto věku je dítě většinou přátelským a pozorným společníkem. Je také mnohem přístupnější k argumentům dospělých a rádo jim vyhoví, proto se i snaží dodržovat stanovená pravidla.

V šesti letech však povaha dítěte není bezproblémová, dítě je méně přizpůsobivé a můžeme si všimnout nástupu nové krize (záchvaty vzteku, vulgární slova, trucovitost). Znovu se může objevit i strach – ze tmy, zůstat někde samo, strach ze zvířat. Začíná se vyvíjet smysl pro morálku. (Bacus, 2004)

1.5 Vývoj sociálních vazeb

Socializace je pojem, kterým označujeme postupné začleňování jedince do kolektivu. Primární socializace probíhala zprvu v nukleární rodině a v předškolním věku již hovoříme o socializaci sekundární, kdy dítě začíná chodit do předškolního a jiného zařízení. Je založena na sociálním učení, jejím prostřednictvím si osvojujeme komplexní způsoby chování a jednání přiměřené určité sociální situaci, rozvíjíme sociální zkušenosti a dovednosti, adaptujeme se na podmínky společnosti, získáváme hodnoty, normy a postoje, zvládáme mateřský jazyk a získáváme kulturní návyky. Sociální učení má tyto formy: zpevňování neboli učení odměnou a trestem (žádoucí chování je fixováno, nežádoucí chování je trestem vylučováno), imitace (napodobování člověka, kterého si jedinec váží), observace (odezíráním si osvojujeme určité formy chování), anticipace (očekávání, povzbuzování) a identifikací (ztotožnění se s osobou, kterou si jedinec určil jako vzor). Na utváření socializace se podílí rodina, škola, vrstevníci i média.

Podle Šulové (2010) dochází v celém procesu socializace ke změnám ve třech klíčových rovinách: ke zkvalitnění a vývoji sociální reaktivity (poskytnutí prvních odlišných vztahů s vrstevníky, rodiči, prarodiči, sourozenci a cizími dospělými), kdy má dítě možnost procvičovat sociální aktivity a vytvářet kvality vyšší úrovně. Dále dochází k vývoji sociálních kontrol (přijímání norem společensky žádoucího chování). Významnou rovinou je osvojování sociálních rolí, kdy uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležící k určitým rolím a mimo rodinu má možnost srovnávat a korigovat osvojené způsoby rolového chování.

„Rodina a především rodičovská dyáda je také významným prostředím pro formování pohlavní identity.“ (Šulová, 2010, str. 20) S formováním pohlavní identity souvisí i zájem o chování rodičů, již malé dítě vnímá, jak jsou k sobě jeho rodiče něžní, jak spolu komunikují a zda se hádají. Dítě potřebuje vidět interakci obou rodičů, aby bylo schopno přijmout rodiče vlastního pohlaví jako svůj identifikační vzor a rodiče opačného pohlaví jako model pro pozdější volbu svého životního partnera.

1.5.1 Charakteristika sociálního vývoje u předškolního dítěte

Kolem třetího roku dokáže dítě silou své představivosti vyjít ze sebe samého a stát se někým jiným, nebo si představí, že je někde jinde. Uvědomuje si, že se to neděje doopravdy, a že zůstává tím, kým je. Přesto se pro svou fantazii dokáže nadchnout a zapomíná na své skutečné já. Tomuto prožívání se oddává především v hrách na sociální role - na povolání, pohádky, postavy z televize. Pomocí těchto her se dítě učí vyhraňovat některé své vlastnosti, připodobňovat se ke vzorům, které chce napodobovat. Hry na sociální role mu umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí, a také dovolují nahlédnout na věci z jiné perspektivy, z pozice někoho, na koho si hraje. Hry na hrdiny umožňují překonat hranice neobvyklých možností. Ve hrách je uvolněna tvůrčí fantazie a navozuje se pocit svobody (Helus, 2004). Ve třech letech je vzájemný vztah s matkou stále výjimečný, i přes to, že u některých činností již dítě preferuje otce. V mateřské škole navazuje vztahy s učitelkami, svými vrstevníky a ostatními pracovníky školy. Základy slušného chování (pozdravit, poprosit, poděkovat) nejsou ještě zcela spontánní. Zde se dotýkám klíčové otázky – nakolik by měl být vývoj svobodný (vycházet jen z přirozených tendencí dítěte)? A nakolik bychom měli dítě „nutit“, ovšem s cílem, že si návyky zvnitřní a pak je bude považovat pro sebe za samozřejmé, přirozené a bude je produkovat spontánně. Osobně zastávám názor, že každé dítě by mělo být rodiči nebo vychovateli vedeno k základním návykům. Pokud výchova v tomto směru bude důsledná, pak si dítě samo návyky zvnitřní bez nějakých problémů a následných traumat.

Ve třech a půl letech má rádo slavnostní příležitosti a změny oproti běžnému stereotypu, pokud je může prožívat v bezpečí rodiny. Začíná se osamostatňovat od rodiny svými návštěvami u prarodičů, příbuzných či kamarádů. U kamarádů mu nezáleží na kritériích, jako je barva pleti a cizí jazyk, pokud jej na to nenavedou rodiče. Některé děti stojí mimo dětský kolektiv, jiné zase zaujmou pozici vůdce. Učitelka v mateřské škole může mít velký vliv na chování dítěte, protože ji děti mají rády a je pro ně velkým vzorem, do kterého se často chtějí identifikovat.

V době mezi třetím a čtvrtým rokem již dokáže být nějaký čas bez své blízké osoby, aniž by tím viditelně trpělo (Kořátková, 2014). Zvláště chlapci se snaží uniknout z dosahu matčiny autority, jelikož si již plně uvědomují své pohlaví a mohou si dokonce osvojit určité výrazy nebo chování vyjadřující nadřazené mužské chování, pokud toto jednání vidí u svého otce. Vztahy s jinými dětmi nabývají podobu nerozlučných

přátelství, dokážou se však i slovně dohadovat. Chlapci a holčičky si již začínají hrát odděleně. Objevují se i „mateřské“ pocity a snaha pečovat o mladšího sourozence a chovat se vůči němu jako „dospělý“.

Ve čtyřech a půl letech už dítě zajímají stejně staré děti, začíná si vytvářet dětské party a dokonce s nimi soupeří o pozici.

V pěti letech se začleňuje do dětského kolektivu a v dospělém světě někdy hledá své spojence. Snaží se rodičům pomáhat a je rádo v jejich blízkosti. Rodiče tvoří střed jeho světa. I se staršími sourozenci si již dokáže hrát klidněji, ale vůči mladším sourozencům se chová stále nadřazeně. Dítě se učí vcítit se do druhého a myslet na něj v různých situacích (narozeniny, Vánoce atd.). Pětileté dítě již dobře zná pravidla slušného chování, ale často na ně zapomíná. Za své názory a nápady se nestydí a říká je nahlas. U některých dětí stále ještě převažuje tendence k vyhrávání, kdy se hra musí ubírat směrem, který si přejí. (Bacus, 2004)

Snaha vyrovnat se ostatním, zaujmout, být lepší, mít něco zajímavějšího, má i v dalších letech tendenci posilovat. Kořátková (2014) je toho názoru, že bezohledné soupeření může dítěti přinést v životě hmotné výhody, ale i odvézt přátele a partnery, a proto je důležité nabízet takové situace, kde mohou děti nejrůzněji spolupracovat.

2. Hra a hračka

2.1 Hra

Hra provází člověka po celý život, ale především naplňuje jeho dětství a mládí, jelikož je součástí edukačního působení. Při hře se děti různě projevují, ale i formují, proto je díky hře můžeme hlouběji poznat a lépe vychovat (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Přestože je hra pro děti dobrovolnou spontánní činností a zdrojem uklidnění, představuje pro ně příležitosti k nácvičku řady dovedností, aniž by si to samy uvědomovaly. K formování a prohlubování schopností ve všech vývojových oblastech přispívá i hra dětí. Rozvíjí je zejména v oblastech percepčních a kognitivních, motorických, sociálních a osobnostně - identitních. Hra má vliv na psychický vývoj již v raném dětství, protože prostřednictvím hry si děti utváří představu o sociální realitě a svém místě. V návaznosti na ni se přednostně věnují určitým typům činností, v nichž se postupně zlepšují a začínají je využívat při formování osobní identity (Smetáčková, 2015) V následující kapitole se budu věnovat pouze historii a specifikům hry. Práce navazuje na mou bakalářskou práci, ve které jsem již velmi podrobně zmínila cíle, druhy, funkce a znaky her, a především proto jsem zvolila tato témata, aby nedošlo k opakování informací.

2.1.1 Historie a teorie hry

Historie nám říká, že hra je součástí kultury a je tak stará, jako lidstvo samo, i když na sebe brala různé podoby v průběhu dějinného vývoje. Těžko můžeme určit období, kdy si člověk začal poprvé hrát. To, co tvoří podstatu hry, se však nezměnilo.

Pro tuto kapitolu jsem se inspirovala texty z knih od Němce (2002) a Mišurcové (1980) a zachovala jsem jejich původní myšlenkové podstaty. Tyto knihy jsem zvolila proto, že se vzájemně doplňují a shrnují význam hry od počátku dějin po dvacáté století.

Kolem 8. stol. př. n. l se setkáváme se spartským a athénským modelem výchovy. Oba tyto modely hru používají jako určitou výchovnou metodu či prostředek, avšak každý k ní přistupuje odlišným způsobem.

Spartská státní výchova, která se snažila vychovat neohroženého a bezcitného vojáka, se vyznačovala tvrdou výchovou s převahou tělesných cvičení, a proto probíhala selekce slabých dětí již při narození. V tomto modelu nacházíme náznaky hry ve společných činnostech, které připomínaly zábavnou hru více než boj, jež měla být prevencí před nudou mezi vojáky a měla zabránit poklesu morálky mezi boji. Ve hrách tedy převažuje

fyzická příprava, ale týká se pouze hry dospělých (spíše ve smyslu zábavního průmyslu).

Oproti tomu v Athénách je výchova záležitostí rodičů. Rodiny byly rozděleny na čtyři majetkové vrstvy a cíl athénské výchovy byl shrnut v pojmu kalokaghatia (harmonický soulad tělesné a duševní krásy). Od sedmého do čtrnáctého roku navštěvovaly děti gramatické a kitharistické školy, po kterých následovala roční Palaistra, jejíž výchovný obsah byl zaměřen na cvičení těla. Tato výchova byla školou pro pěstování hry, ve které se mládež učila hry s míčem, plavání, zápasení, běh, skok, vrh diskem a hod kopím. Hra byla v tomto modelu také prostředkem k získávání síly, odvahy a hbitosti, které byly v boji potřebné, ale zároveň ve školské oblasti měla funkci didaktickou a v mimoškolské oblasti měla zábavný a rekreační význam.

Antický filozof Platón byl toho názoru, že jakémukoli zaměstnání má předcházet hra, která je napodobeninou a miniaturizací budoucího zaměstnání. K této hře dětem opatřuje nástroje pěstoun neboli učitel. Ve hře si děti získávají vztah ke svému budoucímu povolání a rozvíjí jemnou motoriku. V Platónově ideji státu měl každý člověk předurčené své místo, a proto by se podle této filozofie měly děti pragmaticky připravovat na své budoucí povolání. Platón zdůrazňoval potřebu hry již u nejmladších dětí (3 - 6 let) a hra je pro něho prostředkem, který napomáhá učení, má tedy podobu didaktické hry.

Další řecký filozof Aristoteles (4. st. př. n. l) chápe pojetí hry v přípravě na budoucí povolání od předškolního období shodně jako jeho předchůdce Platón. Aristotelův výchovný systém však hře přiřazuje funkci rekreační. V antickém starověku byly hry také spojovány s náboženstvím.

V době císařské byl uznáván za teoretika římské výchovy řečník Marcus Fabius Quintilianus. Ten se jako jediný ve svém díle O výchově řečníka vrací k hrám jako k výchovnému prostředku, který má funkci didaktickou (písmenka vyřezaná ze slonové kosti, obtahování tvaru písmen, pamětní hry - dnešní „kimovky“). Některé myšlenky z jeho koncepce později popsal i J. A. Komenský ve svých dílech. Podle Quintiliána hra poskytuje učiteli možnost dítě lépe poznat a pro dítě je známkou zdravého a čilého ducha. Dále řečník zastává názor, že pokud je dítěti nabídnuta hra, pak již není zapotřebí tělesných trestů.

Po shrnutí her ve starověku docházím k závěru, že v tomto období se setkáváme se zárodky didaktických her, s hrami, které děti připravují na své budoucí povolání. Hra jako celek je členěna do různých kategorií (např. tělesné a duševní hry, sportovní hry).

Ve středověku byly hry součástí slavností a pohřebních rituálů. Na vysokém stupni v žebříčku hodnot stála schopnost ovládat tělesná cvičení, u kterých byla samozřejmá znalost pravidel a technik všech sportovních her. Hře se začínají teoreticky věnovat i myslitelé. S nástupem křesťanství a jeho filozofií je život, složený z tělesna i duchovna, pouze přípravou na posmrtný život. Podle této ideologie je duše člověka nehmotná, božská i nesmrtelná, kdežto tělesno je spojováno s hříchem, a proto jsou striktně odmítány tělesné výchovy a pohybové hry. Hry ve středověku se tedy omezily na rytířské turnaje, které zahrnovaly jízdu na koni, plavání, střelbu z luku, zápasit, hrát šachy, lovit a skládat básně. Tyto turnaje prověřovaly zdatnost budoucích rytířů. Mladí pánové však svůj život zpestřovali hrou s kostkami a kuželkami, společenskými i míčovými hrami a tancem. Z rytířských turnajů se později stala forma divadelní hry, jejímž podnětem se staly legendy o králi Artušovi a jeho rytířích.

S nástupem renesance se zájem o tělesnou složku začíná vracet k antickému ideálu. Pedagogičtí teoretikové se obraceli k přirozenosti přírody a kladli důraz na citovou výchovu dítěte. V této době se na dítě přestalo pohlížet jako na zmenšeného dospělého. Proto pedagogičtí reformátoři do svých výchovných koncepcí zavádějí hru, jejímž prostředkem dosáhnou výchovného a vzdělávacího cíle a naznačují tak nový způsob výuky dětí hravým způsobem. Hry renesančních myslitelů mají funkci zábavnou i didaktickou.

J. A. Komenský ve svém pedagogickém systému vymezil při výkladu látky prostor pro hru. Vyčlenil hry podle určitého věku dětí a k používání jim ustanovil pravidla. Ve svých dílech chápe hru dvojím způsobem. Buď na hru pohlíží jako na divadelní představení, ve kterém žáci zdramatizovali historickou událost, biblický příběh či probíranou učební látku, kterou chtěl proměnit ve hru a potěšení a měla mít výchovně - vzdělávací efekt. Druhým způsobem je hra jako didaktická metoda, kterou považuje za prostředek rozvoje smyslů (tělesných a rozumových). Komenský nesouhlasí s tím, aby děti hrály hazardní hry (v kostky), které jsou spojeny s neřestmi. Dále Komenský vyčleňuje prostor pro hru mimo školy i v běžném pracovním dni a v neděli. Hry v předškolním věku by měly dítěti přiblížit poznání předmětů a uvádět jej do tajů optiky (světlo, tma) a aritmetiky (moc, málo, počty do 12, nebo 20). Komenský pokládal hru u

nejmenších za důležitou pro jejich zdravý vývoj a spánek. Pro děti předškolního věku je nejpřiměřenější hravý způsob učení, kdy jsou děti od spontánní hravé činnosti postupně převáděny k záměrné práci.

J. A. Komenský ve svých názorech na hru předstihl svou dobu, chápal její smysl na základě získání vlastních zkušeností a oceňoval význam hry pro vývoj dítěte. Komenský viděl v napodobivých hrách přípravu na provádění těchto činností v dospělosti (Severová, 1982).

V 17. a první polovině 18. století se společnost navrácí k rytířské slávě. I John Locke věnuje své myšlenky hře ve výchově šlechtického dítěte. V hračce vidí prostředek pro hru a zároveň i didaktickou pomůcku (kostka s písmenky, dvacetipětihran s abecedou). Podle jeho názoru, má mít hračky na starosti vychovatel, který je opatruje a dítěti je půjčuje postupně po jedné hračce. Je zastáncem toho, aby rodiče svým dětem hračky nekupovali, ale aby je ono samo vytvářelo a vyhledávalo. Locke dále zdůrazňuje, že vyučování má mít charakter hry, nikoli práce.

I J. J. Rousseau si je vědom výchovného významu her. Hry také doporučuje jako výchovný prostředek k rozvoji smyslů. Činnosti ve výchově by měly mít podobu hry a proto je zastáncem názoru, že hry pro dospělé, jako je kriket, kulečnická, lukostřelba a hry s balónem by měly být přizpůsobeny i dětem. Tímto prostředkem by rozvíjely tělesnou kondici, ale i koordinaci smyslů. Pohybové hry jsou podle něho snadným a dobrovolným řízením pohybů, které příroda vyžaduje.

V osmnáctém století se dostávají specifické potřeby dítěte do podvědomí společnosti, což přináší obohacení her a hraček. Přesto je na přelomu 18. - 19. století stále běžný negativní postoj ke hrám, které podle přísných pedagogů odváděly pozornost dětí od práce a od Boha, nebo se jim zdály příliš nebezpečné (Severová, 1982).

Devatenácté století je typické pro průmyslovou revoluci, která byla příčinou vzniku nejrůznějších institucí pro děti. Některé instituce měly pouze sociální cíle (nalezince, sirotčince, hlídárny), avšak české opatrovnice (Na Hrádku, v Karlíně) přistupují k výchově a vzdělávání dětí komplexně.

Pro Fröbela je hra nejvyšším stupněm dětského rozvoje, která je podmíněna vlastní potřebou a vyjádřením vlastního nitra. Hračka je nositelkou názornosti a potřeby pro rozvoj vrozeného instinktu. Proto byl pro předškolní německé děti vytvořen soubor

s názvem Fröblovy dárky, které obsahovaly obrázkový návod a měly harmonicky rozvíjet dítě. Také Fröbel chápal hru jako činnost, která je pro děti velmi významná.

Začíná se prosazovat názor, že hra má kromě poučování přinášet i zábavu.

Na konci 19. století a na začátku 20. století se začínají prosazovat nové pedagogické směry, které staví dítě do centra dění a pozornosti. Dítě má zůstat svobodné, ale jeho prostředí i výchovné metody a prostředky se musí změnit, což zájem o hru a hračku ještě zintenzivňuje. V následujících odstavcích bych ráda zdůraznila dva nejznámější alternativní směry, které vznikly do 1. poloviny 20. století.

Italská lékařka Maria Montessori speciálně přizpůsobuje dětem přirozené prostředí a sestavuje herní pomůcky pro rozvoj smyslů, tzv. smyslový materiál. Například smysl pro teplotu se má rozvíjet kovovými hrnci s vodou různé teploty, smysl pro barvu rozvíjet 64 prkénky různých barev, smysl pro formu pomocí geometrických tvarů a smysl pro sluch sadou zvonečků. Vymýšlí však i hry pro výuku čísel, písmen, čtení a psaní. Tyto předměty jsou uzpůsobeny tak, aby netlumily dětskou fantazii a dítěti tak mohly umožnit spontánní činnost. Výhoda tohoto smyslového materiálu spočívala v tom, že obsahoval zpětnou vazbu a sebevýchovu dítěte. Pokud se dítě dopustilo chyby, nemohlo svou hru dokončit, ale muselo provést opravu, aniž by mu učitelka radila.

Největší důraz klade na hru v předškolním období waldorfská pedagogika, v jejímž programu se setkáváme s hrou klasickou. Hru chápe jako nejvýznamnější prostředek výchovy u dětí do sedmi let. V tomto sedmiletí, má být hra postavena na sociálním učení nápodobou. Ve waldorfské pedagogice se setkáme s pojmem volná hra, tedy s tvořivou hrou bez pravidel, které dítě omezují, avšak hru s pravidly ve svém programu zcela nevyklučuje.

Hra s loutkami ve školkách převažuje v alternativních směrech ve 20. století. Pragmatik John Dewey vystavil systém postavený na činném zaměstnání dětí. Tato činná zaměstnání v sobě obsahují hru a práci. Dítě v útlém věku nerozlišuje skutečnost, zda se právě věnuje práci či hře. Dewey dále doporučuje, aby hra, která je běžná ve volném čase, byla přenesena do škol, což na začátku 20. století nebylo obvyklé. Děti se tak mohou učit imitací od starších dětí.

Přestože se svět neustále mění, hra a hračka byly a jsou výchovným prostředkem a atributem dětství a lidské kultury. (Mišurcová, 1980; Němec, 2002; Severová, 1982)

2.1.2 Význam hry

Jak jsem již zmínila – hra tvoří obsah života dětí předškolního věku. Je pro ně nejpřirozenější činností především proto, že vzniká z jejich vnitřních potřeb. Hra je prostředkem k získávání znalostí, zkušeností a dovedností a významně působí na jejich všestranný rozvoj a vývoj. Prostřednictvím hry se rozvíjí obratnost, zručnost, zrakové a sluchové vnímání, pohybové schopnosti (hrubá a jemná motorika, nervosvalová koordinace), hmatové vnímání, citové reakce, kooperace, vzájemné vztahy, prosociální chování, rozumová bystrost, vnímání, paměť, myšlení i vůle jedince, morální cítění, řeč, znalost o okolním světě, sebeovládání. Hrou se prohlubují jejich vědomosti a poznatky o vlastnostech věcí, materiálů a osob, dítě se v ní učí i trpělivosti, vytrvalosti, respektu k pravidlům, přizpůsobuje se situacím. Hra je zdrojem sebeuplatnění a radosti z vlastní činnosti a proto je jedním z nejdůležitějších výchovných prostředků (mnohé se při ní přirozenou cestou učí), má tedy především výchovný význam. Je důležité zmínit i terapeutický význam, který je nesporný hlavně pro děti podrobené diagnostickým a terapeutickým výkonům, pro děti nemocné a hospitalizované, díky němuž překonávají události, které ještě neumí pochopit (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990).

Z literatury vyplývá, že učení a výchova by měly být podřízeny hře, aby se nevytratila její pravá podstata - spontánnost, objevnost, tvořivost a ničím nevázaná volnost. Touto podkapitolou se snažím odpovědět na otázku v názvu celé této práce – „Co děti dělají, když si hrají“. Osobně si myslím, že je velmi důležité zabývat se rozborem této otázky, protože se stále ve společnosti objevuje názor, že hra je zbytečná ztráta času a že děti si v mateřské škole „jen“ hrají a nedělají nic užitečného.

2.1.3 Podmínky pro hru dětí v Rámcově vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Jedná se o dokument platný od 1. září 2007, podle nějž musí všechny mateřské školy tvořit své školní vzdělávací programy. Program vysvětluje dílčí vzdělávací oblasti a cíle, k nim poskytuje vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a případná rizika, v nichž je zainteresovaná i hra a hračka. Hra by měla být spontánní a prosociální. O hračky by se děti měly naučit dělit, uklízet je, šetrně s nimi zacházet, prakticky je využívat atd. V tomto programu jsou vymezeny i předpoklady podmiňující kvalitu poskytovaného vzdělávání. Nyní bych vytyčila pouze ty podmínky, které jsou důležité pro hru dětí. Ty jsou vyhovující v případě, že má mateřská škola dostatečně

velké prostory, které vyhovují skupinovým i individuálním činnostem dětí. Prostorové uspořádání musí být vhodné především pro různorodé hry dětí. Hračky, pomůcky, náčiní a nářadí a ostatní doplňky by měly odpovídat věku a počtu dětí. Pedagogové by je měli plně využívat, průběžně obměňovat a umístit tak, aby je děti dobře viděly a mohly si je samostatně půjčovat. Využívání těchto předmětů by mělo mít stanovená pravidla. Na budovu mateřské školy by měla navazovat zahrada nebo hřiště, které by měly dětem umožňovat rozmanité pohybové a další aktivity (např. hry na pískovišti, tabule na malování, skákací panák, lezecké stěny, klouzačky či domečky, houpací zvířátka). Vhodné podmínky a prostředí mají velký vliv na rozvoj dětské hry. (RVP PV, 2004)

I sama učitelka, která je pro děti partnerem, je významným činitelem pro klidnou, bezpečnou a tvořivou hru dětí. Další znaky její profesionality spočívají v tom, že umožní dětem si plnohodnotně hrát a dokáže vybírat hračky a pomůcky, které děti při hře motivují a stimulují k dalším herním aktivitám. Učitelka by měla být ochotná a schopná vstoupit do hry dětí, přijmout svoji roli a hru dětí obohatit, je - li k tomu dětmi vyzvána. Učitelka by měla dětem svými nápady, zkušenostmi a vědomostmi pomáhat na cestě poznání okolního světa. K tomu všemu je ale potřebná znalost věkových a vývojových zvláštností dětí. (Koťátková, 2005)

Neopomenutelný význam pro dětskou hru mají hry řízené, didaktické i hry volné. Řízená hra je dětem zadávána. Toto označení můžeme použít i pro spontánní hru, kterou někdo (učitel, vychovatel, starší dítě) usměrňuje a ovlivňuje, dozoruje nad dodržováním pravidel a vymezuje určitá práva. Často se jedná o pohybové a hudebně pohybové hry. Didaktická hra je pojímána jako výchovně - vzdělávací práce a je v ní stanoven pedagogický cíl. Učitel tuto hru motivuje, vede, volí, zadává a reflektuje. Děti si prostřednictvím didaktické hry utváří dovednosti a základy pohybové, výtvarné a hudební. Tato hra může být realizována i pod nepřímým vedením učitele, kdy je herní aktivita s didakticky zaměřeným materiálem přenechána dětem (Koťátková, 2005). Tyto typy her se zařazují především pro hru starších dětí, protože již udrží delší pozornost. Existují i omezení vztahující se na pohlaví, věk, velikost či charakter skupiny (Kubička, 1954).

Cílem volné hry je sloučit hru s vyučováním a poskytnout vychovateli informace o navozování vztahů mezi dětmi, o jejich konfliktech a problémech a u dětí rozvíjet samostatnost, schopnost jednat, milovat a spolupracovat. Ve volné hře je učitelka pouze

pozorovatelem, utváří podmínky, pomáhá a povzbuzuje, ale hru dětem nenabízí a tím utváří formu kreativity (Caiatiová, 1995). Volná hra naplňuje potřeby dětí, jejich vědomosti, dovednosti, zkušenosti, individuální tempo a zájmy. Je nezbytná pro děti mladší šesti let a je důležitá pro sociální učení (Kořátková, 2005). Kubička (1954) je toho názoru, že volná hra dopřává dětem odpočinek od povinností a jejím prostřednictvím můžeme pomoci samotářským dětem navázat kamarádství.

2.1.4 Hry dětí v předškolním věku

V jednotlivých etapách vývoje, ale i u dětí stejného věku, nacházíme rozdíly ve hrách. Hry mají své specifické rysy a význam. Odlišnosti dětí se odráží právě v nich. Podle toho, jak jsou děti vychovávány a jak vyspívají, se vyvíjí i jejich hra. Rodič a vychovatel musí při výběru her dbát na stupeň vývoje dětí, jejich specifické potřeby a vlastnosti, mít citlivé porozumění a zvládat výchovná pravidla, což umožní ovlivnit hru dětí natolik, aby jim přinášela radost a byla prospěšná jejich zdravému vývoji (Fialová, 2009). Pro každé věkové období jsou typické určité hry, které nyní popíšeme opět v jednotlivých věkových etapách dítěte předškolního věku.

Tříleté děti mají rády pohyblivé hračky - tříkolku, autíčka, vozík, vláčky. Rády kreslí rukama nebo si hrají s modelínou, skládají puzzle a navlékají velké korálky. Velký prostor pro jejich vlastní vymyšlený svět dostávají při hře s panenkami, nebo když si hrají na to, čím budou, až vyrostou (Bacus, 2004). Tříleté děti milují prosté symbolické hry, při kterých jsou samy někým jiným (princeznou, koněm) (Říčan, 2005) a hry s materiálem (voda, písek, bláto, klacky). „*Je to pro ně přínosný proces, kdy samy mohou zkoušet jejich vlastnosti a strukturu, měnit jejich tvar, zkoušet, co všechno dovolí daný materiál vytvářet a jak se za určitých podmínek chová.*“ (Kořátková, 2014, str. 27) Nejmladší děti si ještě hrají paralelně vedle sebe.

Ve třech a půl letech si děti často vybíjí imaginárního kamaráda, který jim při hře dělá společnost, zvláště v případě, kdy jedinci nemají sourozence. Individuální hra se začíná proměňovat potřebou herního kamaráda na hru o dvou, někdy i třech dětech (Langmeier, Krejčířová, 1998). Ve společnosti vrstevníků často hrají námětové hry na něco (na maminku a tatínka, na paní učitelku, na doktora, na prodavače) a rády se maskují do různých kostýmů, kdy se opět identifikují do role někoho dospělého. Postupně je začínají bavit i jednodušší puzzle a loto o šesti obrázcích, doktorský kufřík,

dětské nářadíčko, miniaturní farma se zvířecími postavičkami a kostky, které staví do věže.

Větší skupiny vznikají až u čtyřletých dětí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Ve čtyřech letech mají rády takové hry, které mohou hrát se svými skutečnými kamarády (na vojáky, na doktora, opakování scének z televizoru). Ve hrách tohoto typu přijímají určitou roli a dodržují pravidla. V tomto věku jsou velmi aktivní, a potřebují si hrát především ve volné přírodě a vybijet svoji energii. Mají rády hry s míčem, prolézačky a hry ve vodě nebo s vodou. Ve vnitřních aktivitách rády provozují hru se stavebnicemi, s autíčky a umělecké činnosti. Rády si hrají i na divadlo.

V pěti letech si dokážou vyhrát samy a stále napodobují činnosti dospělých lidí. Velikost skupin se rozšiřuje až do počtu o pěti až šesti členech, v nichž dochází ke spolupráci (Langmeier, Krejčířová, 1998). V knize Hra a hračka v životě dítěte (1980) autorka uvádí, že v tomto věku převažují u chlapců hry rušnější (běhají, porážejí se), rádi si hrají s auty, na piloty, na válku, ale holčičky preferují klidnější hry, rády si hrají s panenkami na maminky. Ve hře na maminku jim již nestačí pouze panenka, ale chtějí mít výbavičku, aby o ní mohly správně pečovat (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Značnou část dětských her zabírají pohybové aktivity v přírodě. Rády také něco vytváří, kopírují, obkreslují a experimentují. Z čtených příběhů preferují děje blízké realitě a dobrodružné knížky.

V šesti letech stále přetrvává smysl pro vlastnictví, ale děti oscilují mezi dvěma způsoby chování (nikomu nic nepůjčit oproti tendenci zapůjčit nebo darovat všechno). Rády si i zakládají různé sbírky (kamínků, autíček, samolepek) (Bacus, 2004). V tomto věku se námětová hra stává složitější a obsahově bohatší. Děti jsou již schopny se domlouvat a rozdělovat si role ve hře, což je přisuzováno rozvoji rozumové stránky a sociálních vztahů (Košátková, 2005). Hry didaktické rozvíjí duševní vývoj dětí a připravují je ke školní docházce. Mezi oblíbené hry patří i hry pohybové, uskutečněné v interiéru i exteriéru (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

2.1.5 Dělení her

Ve své bakalářské práci (2014) jsem popisovala dělení her podle pedagogického a psychologického hlediska a dále podle pohledu odborníků, mezi nimiž bylo dělení psychologů Jiřího Němce a Františka Šerackého, sběratele Miloše Zapletala, psychologa Vladimíra Boreckého, antropologa Rogera Cailloise a pedagoga Václava Příhody.

Pedagogická věda dělí hry na hry tvořivé (manipulace s předměty, hry konstruktivní a dramatizační) a hry s pravidly (hry pohybové, didaktické). Psychologové dělí hry na senzomotorické, kolektivní, reflexní a intelektuální.

Němec (2002) třídí hry na přirozené hry funkční (pohyby těla) a hry manipulační (hýbe předměty), které jsou uplatňovány v kojeneckém období. Pro věk od 1 - 4 let jsou důležité hry receptivní (poslouchání pohádky, hudby, prohlížení obrázků) a paralelně se rozvíjí i hry napodobovací. Od druhého roku nastupují hry konstruktivní. František Šeracký (in Němec, 2002) rozděluje hry na individuální (běhání, mluvení), sociální (závodění, divadelní hry, hry kooperativní), hry obecné (smyslové, pohybové, intelektuální) a hry speciální (se zápolením, rodinné).

Miloš Zapletal (in Němec, 2002) třídí hry na deskové hry (strategické), tělocvičné hry, estetické hry, technicko - konstruktivní hry, rozumové hry, smyslové a strategické hry. Borecký (1982) považuje za nejvhodnější Cailloisovu klasifikaci, kde jsou hry děleny do čtyř skupin: na hry mimetické (napodobovací), vertigonální (závrat'ové), aleatorické (hazardní) a agonální (bojovné).

Příhoda (in Šulová, 2010) rozděluje herní činnosti na: hry nepodmíněné reflexní (instinktivní, lokomoční, sexuální, lovecké, sběratelské), hry senzomotorické (haptivní, zrakové, sluchové), hry kolektivní (soutěživé, rodinné, stolní) a hry intelektuální (funkční, námětové, napodobivé, konstruktivní, hlavolamné).

Nyní bych v této podkapitole rozšířila rozdělení her ještě podle reformní pedagožky Idy Jarníkové a pedagožky Evy Opravilové, které mají společný zájem o děti předškolního věku, zájem o hru, vydaly několik příruček pro mateřské školy a zasloužily se o změnu výchovných programů a vzdělávání učitelek mateřských škol.

Ida Jarníková (1930) ve své publikaci dělí hry na:

1. Volné a řízené

Ve volných hrách dětem nejsou předem určena žádná pravidla, děti si je určují samy při hře. Do těchto her by dospělí neměli zasahovat, pokud to není nutné (např. nehody dětí, hrozící nebezpečí). Případný zásah by měl být spíše radou a neměl by zkatit hru. Proto se volné hry vyznačují volností dětí. Jarníková uvádí, že by dospělí neměli bránit dětem hrát si hlučně. V tomto případě však musím oponovat, protože z praxe mohu potvrdit, že hlučná hra vysokého počtu dětí v dnešních školkách je velmi psychicky vyčerpávající a náročná nejen pro pedagogy, ale i pro samotné děti.

Mezi volné hry Jarníková zařazuje hry v písku, hry v přírodě, první neuvědomělé pohyby, hry s míčem a obručí, někdy i hry s hračkami, protože bez pomůcek jsou děti vedeny k vynálezům, a zajímavým nápadům. Rušné činnosti by měly být střídány s činnostmi klidovými.

Oproti volným hrám jsou řízené hry vázány na určitá pravidla, kterým by se měli hráči podrobit. Pravidla určuje vůdce, pokud je neurčí samy děti. Mezi tyto hry Jarníková řadí honičky, lidové hry, hru na schovávanou, hry kruhové, tanečky atd.

2. Hry napodobivé a tvořivé

V napodobivých hrách děti napodobují život kolem sebe. Dále mezi ně patří hry s říkadly a popěvky, napodobivé pohyby a zvuky, hry dechové, dramatizace, písně, pohádky a říkadla a hry napodobující okolní život. Napodobováním se děti učí řeči.

V tvořivých hrách se přechází od napodobování k tvořivé činnosti, čehož děti mladší 3let ještě nejsou schopny. Prostřednictvím tvořivých her se učí řízeným hrám. Tvořivost a vlastní přemýšlení by se měly pěstovat ve výchovných programech.

3. Hry tělesné a duševní

Tělesné hry uspokojují přirozenou touhu dětí po pohybu, a proto patří mezi velmi oblíbené hry. Tyto hry zvyšují krevní oběh a tělesnou zdatnost. Původně většina tělesných her vznikla venku, ale mnohé byly přeneseny do tělocvičen, heren a místností. Jedná se o hybné hry, hry v přírodě, závody, hry s míči i obručí a ostatními pomůckami.

Duševní hry podporují rozvoj pozornosti, smyslů, řeči a duševní pohotovosti. Jarníková dává za příklad hry klidné, společenské nebo o samotě, hry s pomůckami a hračkami, hry na schovávanou, hádanky a smyslové hry.

4. Hry hybné a klidné

Mezi hybné hry zařazuje Jarníková různé honičky (i s pomůckami – pešek, míč), které podporují hybnost, pohotovost, odhad vzdálenosti a rozvíjí fantazii. Oproti tomu hybné hry je vhodné zařadit po vydatném pohybu. Jde o napodobivé hry s hračkami, kreslení, modelování a hry smyslové.

5. Hry se zpěvem a bez zpěvu

V těchto hrách se nedoporučuje zpěv při prudkých pohybech a pochody v zaprášené místnosti. Zde se jedná o různé tanečky, reje, hry kolové a umělé.

6. Hry společné a hry o samotě

Tyto hry mají velký význam pro život dětí – učí je snášenlivosti, podřizování se pravidel a řádu a krocení samolibosti.

7. Hry v přírodě a v místnosti (světnici)

Při hrách v přírodě je dětem poskytováno mnoho prostoru k pohybu, hraček a předmětů. Oproti nim lze však hry v místnosti provádět po celý rok.

8. Hry s pomůckami a hračkami, nebo bez nich

Tyto hry jsou pro děti důležité, aby byly schopny naučit se překonávat překážky a zacházet s různými věcmi. Mezi tyto hry zařazuje hry napodobivé a smyslové, hry s loutkou a hudebními nástroji, hry s kuličkami, míči a společenské hry v přírodě.

9. Hry lidové a umělé

Může se jednat o hry hybné, ale i klidové. Lidové hry představují dochované národní dědictví, ale hry umělé jsou často příliš dlouhé, obtížné, umělé a pouze pro malý počet hráčů. (Jarníková, 1930)

Nyní bych ještě zmínila dělení her dle Evy Opravilové (2004), která je dělí podle:

- a. schopností, které hra rozvíjí (smyslové, intelektuální, pohybové)
- b. typu činnosti (konstruktivní, napodobné, fiktivní)
- c. počtu hráčů (individuální, párové, skupinové)
- d. místa, kde se hra odehrává (interiérové, exteriérové)
- e. věku dětí (kojenecké, batolecí, předškolní)
- f. pohlaví (chlapecké, dívčí)

Nyní se pokusím o porovnání výše zmíněných periodizací. Pedagogika chápe hru jako prostředek, kterým lze dosáhnout výchovných cílů, a člení hry podle funkce, charakterových dovedností a vědomostí, které u dětí rozvíjí. Psychologie, podle mého názoru, třídí hry podle psychických funkcí, které jsou rozvíjeny v dítěti vlastní hrou. Němec se snaží najít způsob jejich třídění a měřítkem pro jejich dělení se mu stává věk, čas, rozvíjená dovednost a prostředí.

František Šeracký dělí hry podle vnitřních (nadání, pohlaví) a vnějších činitelů (hračky, prostředí, spoluhráč) a podle funkcí, které jedince rozvíjí.

Miloš Zapletal na hry nahlíží velmi podobně, jako Šeracký. K třídění her mu je kritériem věk dětí, počet hráčů, pohlaví, pomůcky, místo konání, roční doba, čas a výchovná složka.

Podle Boreckého je třídění her podřizováno druhotným významům hry. Hry rozděluje z hlediska schopností a dovedností, které vyžadují, z hlediska předmětů hry, místa hry, množství hráčů, věku a pohlaví. Příhoda a Jarníková dělí hry podle hlavní povahy činnosti.

Druhy her by měly rozvíjet jedince harmonicky a snažit se vytvářet u dítěte vztah k materiálnímu světu. Většina autorů dělí hry podobně (charakter hry, manipulace s předměty, funkce hry, místo konání her, pomůcky atd.), ale podle různých kritérií, jakými je například věk, pohlaví, předmět hry, schopnosti a dovednosti atd.

Můj výzkum zaměřuji hlavně podle dělení dvou výše zmíněných autorek. Podle Evy Opravilové jej budu realizovat v interiéru mateřské školy u dětí předškolního věku, u dívek i chlapců, a budu sledovat schopnosti, které hry u dětí rozvíjí, oblíbený typ činností a počet hráčů ve skupinkách. Podle Jarníkové budu pozorovat hry s hračkami a pomůckami, hry společné a o samotě, hry hybné a klidné a hru volnou a řízenou, hru napodobivou i tvořivou, hudební hry a pohybové hry. Z předchozího dělení ve výzkumu využiji všechna dělení Příhody (cloumání a manipulace s hračkami, dvoření mezi panenkami a dětmi při hře na rodinu, uchopování a ohmatávání hraček, námětové hry, hry napodobivé a hry kolektivní).

2.2 Hračka

Podle Boreckého (1982) je hračka považována za nástroj hry a je vyrobena pro radost dětí. Hračka je předmět používaný ke hře, avšak hračkou se může stát i skutečný předmět z okolí dítěte. *Ke hře mohou sloužit jak předměty, které si děti samy náhodně vyhledají – kamínky, špalíčky, provázky, tak hračky zhotovené z materiálů, které poskytuje příroda v nejbližším okolí – ze dřeva, hlíny, přírodnin.*“ (Opravilová, 1979, str. 5)

Hračka rozvíjí jemnou (úchop, manipulace) a hrubou motoriku (pohyb z místa), logické myšlení, úsudek, řeč, fantazii, poznávací a rozlišovací schopnosti (znaky předmětů), vědomosti, zkušenosti, ovlivňuje i chování a povahové vlastnosti dětí (soustředěnost, trpělivost, překonávání překážek, udržování pořádku a vytrvalost) (Čechová a kol., 2004).

Již v raném dětství jsou hračky důležitým základním prostředkem pro rozvoj osobnosti dětí. Ze zahraničních výzkumů bylo prokázáno, že hračky jsou genderově polarizované, a že dívky a chlapci uvažují o hračkách na základě jejich přiřazení k genderovým kategoriím. Hračky zároveň reprezentují určité kulturní normy a sociální praktiky, z čehož vyplývá, že si děti prostřednictvím her osvojují představy o femininitě a maskulinitě a věnují se aktivitám spojeným s jejich genderovou kategorií. Hračky slouží k formování genderové identity, ale i k jejímu představování (Smetáčková, 2015).

2.2.1 Historie hračky

V této kapitole se budu zabývat historií hraček, kterou jsem parafrázovala zpracováním textů z knih Boreckého, Mišurcové a Opravilové.

Vladimír Borecký ve své knize „Světy hraček“ zmiňuje, že již v prehistorických dobách si lidská mláďata hrála, je však těžké odhadnout s čím. O předmětech, které byly nalezeny ve vykopávkách starých civilizací, nelze s přesností říci, zda sloužily jako hračka, nebo šlo o obřadní náboženské nástroje. Indiáni kmene Hopi dávali po ukončených obřadech dětem kultovní figurky na hraní, podobně jako v Evropě, kde se po vánočních svátcích stávaly hračkou figurky z Betlému (Borecký, 1982).

Prvními archeologickými nálezy se staly hračky pocházející ze starověkého Egypta. Jednalo se o míč z papyru, dřevěného krokodýla s pohyblivými čelisti a hliněné panenky (Mišurcová, 1980).

Hračka měla vždy v dětských rukou krátkou životnost, proto je překvapivé, že jsou hračky z různých období a oblastí všestranné a lze poznat jejich příbuznost s hračkami primitivů, kteří také znali míč, káču či řehtačku. Po celém světě jsou již od starověku rozšířeny zvířecí figurky, písťalky, loutky (původně pohřební talismany), vozíky a loďky.

Antika měla smysl pro velká herní témata, ovšem existenci hraček můžeme pouze odevzít z obrazů a literatury. V souvislosti s herními svátky se objevily řady předmětů, které po slavnostech patřily dětem. Vedle písťalek, řehtaček, bubínků a jiných zvukových hraček se objevují loutky, panenky u děvčat a u chlapců vojáčky.

Hlavní hračkou středověku se stal rytíř na koni. Středověké hračky byly jednoduché a nebyly přepychové, což odpovídá křesťanské výchově.

V gotice se hračky odlišují lidovějším pojetím a přináší větší rozmanitost. Ve 14. století se objevuje doklad o existenci loutkového divadla (v českých zemích spadá až do 19. století). Z roku 1413 máme doklady o prvním výrobcí panenek z Norimberku. Národopisná literatura vyvozuje původ panenek z mariánského kultu a původ vojáčků ze sošek svatého Floriána, patrona hasičů.

V renesanci prochází rozmachem pouze pohyblivé obrázky. Přestože renesance nepřináší významnější konjunkturu hraček, nebrání to růstu hračkářství, obchodu a řemesla. K nejmohutnějšímu rozvoji výroby hraček dochází na konci 16. století.

Z baroka pochází houpací kůň, rozšiřuje se loutkové divadlo a kompletně zařízené domečky pro loutky. V Německu v 18. století dochází k rozvoji výroby olověných vojáčků. Během technické revoluce v 19. století se samozřejmě rozšiřuje sortiment hraček, ale základní tvary a prvky jsou dány minulostí (Borecký, 1982).

Nová společenská situace a zároveň průkopnické snahy o moderní, esteticky hodnotnou hračku po válce umožňují rozvoj naší hračkářské tvorby jako samostatné disciplíny užitého umění. O tom, že jsme jako stát byli v této disciplíně velmi úspěšní, svědčí i ocenění z roku 1958 z Bruselu, kde tento obor získal tři hlavní ceny za kolekci dřevěných hraček.

Podle mého názoru je velmi smutné, že jsme měli tak kvalitní výrobu dřevěných hraček a dnes nám zbyla pouze DETOA, která je jedním z posledních výrobců dřevěných hraček v České republice, ale také v Evropě. V prodejnách hraček s obtížemi seženeme dřevěné kostky s obrázky, ale za to můžeme sehnat plastové hračky vyrobené z Číny, které jsou však méně kvalitní, lehce zničitelné a nelze o nich s jistotou říci, že jsou nezávadné.

Podíváme - li se na hračky z minulé doby, můžeme obdivovat, jak zruční byli naši předkové, jaký měli cit k okolní přírodě a pro zpracování materiálu. Při výrobě hraček z 80. let 20. století se projevuje snaha o emotivní obsah hračky, podněcující tvořivou fantazii a o odpovídající společenskovochovné cíle. V této době české hračkářství bojovalo proti nebezpečí přetechnizování a komercializaci hraček (Opravilová, 1979).

2.2.2 Druhy hraček

Protože učitelky mateřských škol mají kompetenci k nákupu a vybírání hraček, budu se v této podkapitole věnovat dělení hraček, které jsou určeny dětem předškolního

věku. Toto období je označováno jako období nejintenzivnějšího hraní. Děti si již umí hrát, jejich poznatky jsou bohaté natolik, aby si dovedly z hraček vytvořit určité prostředí. Hračky by měly být rozmanité, podporovat dětskou fantazii a být doplňkem pro všestrannou hru. Každé dítě preferuje jiný typ hraček a námět hry směřuje k výběru hračky (Borecký, 1982). Hračky by měly být správně volené a konstruované. Z literatury o předškolním věku vyplývá, že pro toto období je nejtypičtější hra námětová (hra na něco - na rodinu, na prodavačku, na policistu), při níž si děti osvojují chování představovaných postav. Tím, že si vzpomínají, co vše určitá osoba dělá a říká, si cvičí svoji paměť a slovní zásobu. K námětovým hrám patří vlaky, auta, panenky různých velikostí, sestavovací nábytek, mozaiky, vybavení do kuchyňky, oblečky pro panenky, druhy strojů (bagr, jeřáb, traktor), převleky s předměty (jízdenky, praporky, pouta, obušek atd.), maňásci a hry do obchodu. Při konstruktivních hrách se rozvíjí zručnost a dovednost. Tuto činnost podporují stavebnice, skládačky, dřevěné kostky, modelína, hlína, papír, písek a voda. Dalšími typy hraček jsou deskové neboli stolní hry (loto, pexeso, domino), sportovní potřeby (švihadla, míče, koloběžky, kola, sáňky, boby, brusle, lyže), panenky, plyšové hračky a dopravní prostředky. Dalším typem hraček mohou být magnetické tabule, zvukové hračky, hračky na písek a zahradu, hračky do vody, pastely, temperové barvy, modelína, křídý (Titěra, 1963). K těmto dělením můžeme přidat ještě dřevěné hračky, doplňkové (stromy, keře, obydlí) a mimetické (postavičky, zvířátka) hračky či hračky figurativní (nářadí, nástroje, nábytek, zbraně) (Šedivá-Jíchová, 1954).

Ve svém výzkumu se budu zabývat tím, jaké hračky si děti ke hře vybírají nejraději a jaké hračky mají doma. Dále budu porovnávat, jak moc se liší hra s hračkami, které mají k dispozici doma a ve školce. Budu si všímat i genderového zaměření při výběru hraček. Kubička (1954) ve své knize uvádí, že se podle jedné výzkumné práce ukázalo, že největší zájem mají děti všech věkových kategorií o kostky, modelínu a panenky. Porovnání s mým výzkumem a tímto tvrzením se budu zabývat na závěr mé práce, v kapitole Diskuze.

2.2.3 Požadavky na hračku

Hračka umožňuje dítěti poznávat svět a uspokojovat jeho potřeby, bývá i součástí prostředí, ve kterém žije. V hračkách by mělo být zastoupeno vše, co děti potřebují, proto je výběr kvalitní hračky, která splňuje určitá hlediska, velmi důležitý (Opravilová, 2003). Jedním z požadavků je zdravotně - hygienické hledisko. Levné

hračky vyráběné v zahraničí bývají vyráběny ze zdravotně závadného materiálu. Mezi nedostatky, které ohrožují zdraví dítěte, patří hrubé opracování povrchu, špatné očištění, škodlivé chemikálie a barvy a vyčnívající šroubky (Titěra, 1963). V rodině i mateřské škole by se hračky měly dát dobře omývat a dezinfikovat.

Dalším požadavkem je výtvarně - estetické hledisko. Aby byla hračka esteticky kvalitní, měli bychom volit syté, jasné a veselé barvy, které odpovídají skutečnosti. Mišurcová (1980) klade důraz ještě na materiál (hladký, rovný povrch), zvuk a funkční bohatost. Hračka by měla u dítěte probouzet vkus a cit pro krásu.

Z pedagogického hlediska by hračka měla odpovídat cílům naší výchovy. Hračka má být výchovně hodnotná, tzn., že má vést k získávání znalostí, dovedností, k tvořivosti, měla by podporovat duševní a tělesný rozvoj dítěte a měla by odpovídat váhou i velikostí dětskému vzrůstu. Malé děti by měly mít ke hře lehčí hračky pro snadnou manipulaci. U starších dětí by hračky měly mít složitější úroveň (Elmanová, 1964) Správná hračka by měla být variabilní, upotřebitelná v různých hrách, měla by stimulovat rozvoj zraku, sluchu a hmatu, podporovat soustředěnost a podněcovat děti k pozitivní činnosti. Hračky vybízí ke spolupráci, navazování kontaktů a ke komunikaci. Autorky Opravilová (2003) a Elmanová (1964) se shodují, že mezi pedagogicky nejcennější hračky patří plastelína, papír, voda a písek.

2.2.4 Funkce hraček

Každé dítě potřebuje hračku během svého vývoje. Psycholog Kubička (1954), který se tímto tématem zabýval, určuje hlavní význam pro neuropsychický vývoj, protože hra s hračkou dětem umožní cvičení v přizpůsobivém jednání. Citové postoje dětí, které jsou důležité pro duševní vyrovnanost, se utvářejí především v napodobivých hrách. Některé hračky (měkké a plyšové hračky, vlněné deky) mohou na děti působit uklidňujícím dojmem. Millarová (1978) popisuje výzkum, který byl prováděn na dětském hřišti s různým množstvím vybavení. Prokázalo se, že děti navazují více vzájemných kontaktů a využívají okolního prostředí, pokud mají ke hře menší množství hraček, oproti tomu velké množství herního vybavení omezilo sociální kontakty. Rozsáhlé herní vybavení má velký vliv na stimulaci explorační a konstrukční činnosti. Na povzbuzení či útlum sociálních kontaktů mají význam i druhy hraček. Děti předškolního věku budou méně často navazovat kontakty při hře s knížkou nebo při malování, než by tomu bylo například při hře s panenkou či autíčky. Využití hraček,

jako je tříkolka, houpačka či šplhadla, je důležité pro cvičení svalů. Hračky, které děti používají ve svých fantazijních hrách, tlumí sociální kontakt s dospělými. Při hře se známým předmětem dochází k redukci vzrušení a dochází k uvolnění a klidné atmosféře. Známé objekty pomáhají dětem přenést se přes nepříjemné situace a udržují tak jejich citovou rovnováhu (Millarová, 1978).

2.2.5 Preference hraček dětmi

Způsoby výběru her a hraček jsou dány individuálními rozdíly v socializaci dívek a chlapců a jsou zřetelné již okolo prvního roku života dítěte. Výběr hry a hraček je dán i výchovnými vlivy. Výchova dívek a chlapců se v mnoha rodinách odlišuje. Dětem jsou nabízeny zejména hračky, které jsou typické pro jejich genderovou kategorii, čili hračky považované za typické pro jejich pohlaví. Hračky jsou nástrojem genderové socializace, prostředkem k vyjádření jejich genderu, a proto mají vliv na formování genderové identity.

Smetáčková (2015) prováděla výzkum, ve kterém se v analýze prokázalo, že děti o hračkách uvažují na základě genderu. Matoušková (2011) ve svém výzkumu zjišťovala „Jaká hračka je typická pro dívky/chlapce?“. Podle odpovědí většinového názoru jí vyšla pro dívky kategorie „panenky“ z pohledu dívek i chlapců a pro chlapce kategorie „auta“ rovněž z obou pohledů. Smetáčková (2015) říká: *„Dělicí čáru mezi femininitou a maskulinitou tvoří panenky a auta, které jsou jednak pozitivně spojovány s dívkami, respektive s chlapci a jednak vylučují druhou skupinu. Negativní vymezení maskulinity odmítáním panenek využívají častěji dívky. V osobních preferencích i v reálných hrách děti tato přesvědčení rámcově následují, ovšem vztah je silnější u chlapců než u dívek. Dívky si reálně hrají s větším repertoárem hraček a dokonce využívají hračky označované za chlapecké.“* (Smetáčková, 2015, s. 187-206)

Miller (1987) dále uvádí, že mnohé výzkumy ukázaly, že chlapcům je poskytována variabilnější škála hraček. Chlapci preferují hru na různá zaměstnání (voják, policista, řidič), dopravní prostředky, různé stavebnice, zbraně, figurky zvířat a komiksových hrdinů. Tyto hračky souvisí s konstruováním, akcí, technikou, objevováním a experimentováním (Janošová, 2008; Smetáčková, 2015).

Francis (2010) je toho názoru, že chlapecké hračky rozvíjejí schopnosti pro dobré výkony ve školních předmětech, které souvisí s přírodními a technickými vědami. Oproti chlapcům si děvčata rády hrají s panenkami, oblečením pro panenky,

s plyšovými zvířátky, převleky a výtvarnými pomůckami. V jejich hrách se objevují činnosti, které souvisí s domácností, zkrášlováním a mateřským chováním. Dívčí hračky více rozvíjí praktické schopnosti, které souvisí s péčí a starostlivostí. Protože hra je nástrojem rozvoje, je logické, že opakovaná hra s určitým typem hraček se projeví v tom, že dítě má trénované určité a ne jiné dovednosti.

2.2.6.1 Autíčko

Jak Francis (2010) uvádí, v euro - americké kultuře chlapci při hře preferují dopravní prostředky, tedy i autíčka, na která se zaměřuji ve svém výzkumu. Autíčka obsahují ovládací funkce, pohyblivé a odnímatelné části a konstrukční prvky, při kterých je zapotřebí zapojení technických a konstruktivních schopností. Při hře s autíčkem a jinými dopravními prostředky se rozvíjí hrubá a jemná motorika prostřednictvím manipulace s tímto předmětem. Dochází i k rozvoji řečových projevů při hře s vrstevníky. Smetáčková (2015) ve svém výzkumu ukázala, že děti předškolního věku obou pohlaví považují autíčka za hračky, se kterými si převážně hrají chlapci. Chlapci označovali za oblíbené hračky kromě autíček ještě stavebnice, se kterými si i reálně nejčastěji hráli.

2.2.6.2 Panenka

Tato hračka bývá nejuniverzálnější pro námětové hry ve všech zemích světa. Každá panenka má jinou funkci, velikost, je jinak vyráběná a je z různého materiálu (guma, plast, porcelán, přírodní materiál atd.). Panenka odpovídá své době výtvarným ztvárněním a oblečením (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980). Panenka - miminko, o kterou se dítě stará, mu umožní rozvinout vztah matka – dítě, předpokládá se, že tato hra rozvine mateřský či otcovský instinkt. Děti mohou do hry s panenkami promítat své city (Millarová, 1978). Jak výzkumy prokázaly (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980), pro předškolní věk a rozvoj dítěte je nejvhodnější panenka látková o velikosti 20 - 30cm, která má pohyblivé končetiny a je omyvatelná. Vhodné je, když má dítě pro hru s panenkou i potřebné vybavení (oblečení, postýlka, nádobíčko, kočárek atd.).

Dnešní panenky mají tři základní podoby: miminko, starší holčičku aneb „chodičku“ a Barbie, která simuluje dospělou ženu. Při hře s těmito panenkami si dívky mohou osvojit aspekt ženské role (vztahovost, starostlivost, opečovávání, ale i péči o vzhled), dominantně bývá i přítomna činnost vedení v kočárku, chování a uspávání, přebalování, převlékání a krmení. Hrou s panenkami se rozvíjí jemná a hrubá motorika,

řeč, vžívání se do rolí při námětových hrách, sociální a emoční vývoj při dělení se o hračky, vcítění se do hračky (nelze s panenkou házet o zem, neničit je) a hlavně fantazie. Z výzkumu v bakalářské práci mi vyplynulo, že chlapci si při hře s panenkami nejraději hrají s druhem panenky Barbie Kenem, který jim představuje roli mužskou. Ve společné hře jim model Barbie a Kena nabízí hru na rodinu. Přestože hra s výše uvedenými panenkami, může být odlišná, co se motivace či průběhu hry týče, je velmi důležitá pro sociální učení, kterým si osvojujeme i chování nesouvisící s biologickými dispozicemi.

2.2.6.3 Stavebnice

Doposud jsem ve své práci uváděla pouze hru s panenkou a autíčkem. Jak jsem již zmínila, z teoretického a výzkumného hlediska patří tyto hračky mezi nejtypičtější pro předškolní věk. Tuto podkapitolu jsem doplnila do své práce až po vyhodnocení výzkumu, ve kterém mi vyšla hra se stavebnicí jako nejpobulárnější a nejpoužívanější bez ohledu na pohlaví dětí.

Konstruktivní hry směřují k vyhotovení konkrétního výtvoru. Prostřednictvím těchto her dochází k schopnosti dítěte vnímat výsledek své činnosti - kreslení, modelování, hru se stavebnicí a s přírodními materiály (např. písek, kameny,...). Pokud rodič, nebo učitel umožní dítěti hru zachovat na další den, dokáže se stavebnicí pracovat a výtvor rozvíjet i několik dní (vynáší nové prvky, propracovává detaily, zdokonaluje ji či obměňuje). Přínos těchto her vidím v rozvoji strukturovaného myšlení, paměti, přesnosti, vytrvalosti, v prostorové a rovinné orientaci, postupnosti a posloupnosti (volba jednotlivých kroků), vnímání vlastností materiálu. Děti se hrou se stavebnicí učí i vysvětlit svůj záměr, argumentovat a přemýšlet nad připomínkami druhých. (Kotátková, 2005)

Nyní bych chtěla znázornit postup vývojových stádií dětského stavění. Hra se stavebnicí má pět fází. Nultá fáze (do 2 let) rozvíjí uchopování, prohlížení, skládání, strkání do pusy, údery o sebe, poznávání materiálu všemi smysly a seznámení s materiálem. Dvou až tříleté dítě v první fázi staví lineární věže a vlaky. Díky tomu začíná mít cit pro stabilitu a orientaci v prostoru. Ve druhé fázi (3 - 4 roky) dochází k jednovrstevným stavbám bez mezer (pyramidy, schody). Stavba již může obsahovat dominanty. Ve třetí fázi (4 - 5 let) staví jednovrstevné stavby s mezerami, dále používá

dominanty a spáry kostek. Ve čtvrté fázi (6 - 7 let) již dítě pracuje s nestandardními polohami, rovnovážnými prvky, překlenutím mezer, rotacemi a staví ohrádky.

2.2.7 Hračka v současné mateřské škole

Rodiče a pedagogové, kteří vybírají hračky pro hru dětí, musí brát ohled na to, aby nákup hraček byl vhodně zvolený (přiměřeně k věku a k individuálním zvláštnostem dítěte), z kvalitního materiálu a esteticky vyhovující. Volba rodičů a pedagogů se liší především tím, že učitelé jsou, nebo by měli být, seznámeni s požadavky na hračku, které by při výběru sortimentu měli zohledňovat. Oproti tomu rodiče nakupují svým dětem to, po čem v dětství sami toužili, vybírají hračky co nejlevnější, nebo nákup podřizují přáním svých dětí a často tak předbíhají jejich vývoj. Malá stimulační náročnost je však také nežádoucí. Někteří rodiče nakupují velké množství hraček ne s cílem stimulovat vývoj jejich dětí, ale proto, aby se děti zabavily a měli od nich na chvíli klid, nebo aby jim nahradili svoji nepřítomnost. Ve školkách bývá výběr natolik pestrý, že si děti mohou vybrat z různých druhů hraček, ať už jsou jejich genderu odpovídající, nebo ne. Naopak v rodinách se zaměřují více na hračky vhodné genderu dětí. Děti by měly být obklopeny i reálnými předměty ze světa dospělých, jejichž prostřednictvím by napodobovaly činnosti lidí. Dozvěděla jsem se, že existuje projekt „Správná hračka“ (www.hrackobrani.cz), jehož cílem je podpořit tvorbu a prodej dobrých hraček. Hodnoceny jsou hračky a herní předměty určené dětem předškolního věku. Hodnocením se zabývá vybraná komise, do níž patří Sdružení pro hračku a hru, Asociace hračka Unie výtvarných umělců ČR a Asociace předškolní výchovy. Správná hračka pak nese označení zeleného loga.. Při výběru správné hračky komise posuzuje kvalitu produktu (vhodnost použitého materiálu, preciznost provedení), uživatelský komfort (vhodnou konstrukci se zřetelem k předpokládanému užití, snadnost údržby a hygienického ošetření, skladnost, využití obalu), design (estetickou úroveň, vzhled, barevnost, příjemnost na dotyk) a pedagogicko - psychologickou způsobilost hračky (výchovní účel, didaktické využití, funkčnost z hlediska určení: pro děti předškolního věku a mladšího školního věku, handicapované děti, hračky určené pro domov, hračky pro dětská zařízení a kolektivní hru).

3. Vývoj pohlavní a genderové identity u dívek a chlapců

Tato kapitola se věnuje vymezení teoretického rámce mého výzkumu, ve kterém se věnuji genderovému rozměru her. Pojem gender ještě stále není v naší společnosti usazený, a proto pokládám za nutné jej představit. Studií genderu se zabývají sociální vědy a genderová studia, která jsou interdisciplinárním oborem zkoumajícím různé úrovně vztahů mezi ženami a muži. V následujícím textu se zaměřím na teoreticko - výzkumné vymezení tohoto pojetí.

3.1 Vymezení pojmu pohlaví/gender

K tomu, aby se člověk mohl stát členem naší kultury, musí být zařazen do určité pohlavní kategorie a postupně si osvojit patřičný gender (Jarkovská, 2013).

Pojem pohlaví je užíván, mluvíme - li o biologických rozdílech, které od sebe odlišují muže a ženu. Pokud někdo tvrdí: „jsem muž“, nebo „jsem žena“, pak se vymezuje z hlediska pohlaví, ale i komplexně jinými charakteristikami, které považuje za dané, nikoliv naučené. Tímto sdělením tedy vyvolává u okolí určitou představu souboru vlastností a vzorců chování, které přesahují pouhý anatomický popis jeho vlastního těla (Janošová, 2008). Odborník v oblasti psychologie a pedagogiky, Zdeněk Helus, je tohoto názoru: „*Termín pohlaví označuje anatomicko - fyziologickou skutečnost, kdy bereme v úvahu existenci takových znaků, jako jsou chromozomy, vnější a vnitřní genitálie, hormonální stav a druhotné pohlavní znaky.*“ (Helus, 2004, str. 142) Pohlaví v pojetí Ann Oakley odkazuje k biologickým rozdílům mezi muži a ženami, gender se vztahuje k rozdílům ve výchově a učení (Jarkovská, 2013).

Lidské pohlaví je základem pro sociální kategorii zvanou gender. Gender můžeme do češtiny převést jako sociální pohlaví, nebo rod (Janošová, 2008). Na rozdíl od Helusovy definice pohlaví, termín „gender“ označuje to, co se s člověkem daného pohlaví stane působením kulturně - sociálních vlivů, kdy pojmy muž versus žena nabývají kulturního významu (Helus, 2004). „*Gender můžeme chápat jako sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s odrazem ženy, nebo muže.*“ (Smetáčková, Vlková, 2005, str. 10). Podle Fausta-Sterlinga je gender a rovněž i biologické pohlaví sociálním konstruktem, neboť za stanovením, které znaky budou považovány za atributy biologického pohlaví, stojí kulturně determinované mentální procesy a soudobé vědecké možnosti (Fausto-Sterling 2012 in Smetáčková, 2016).

Lidé běžně označují některé vlastnosti za biologicky dané ženám a jiné za dané mužům. Pokud určujeme člověka jako biologickou ženu, či muže, určujeme jeho/její pohlaví ze tří hledisek: genetická výbava (chromozomy), hormony a vnější a vnitřní pohlavní orgány.

U některých osob může dojít k nerovnováze či k odchýlkám ve jmenovaných oblastech, což ukazuje, že u genderové příslušnosti osob včetně vlastností a chování jsou biologické faktory úzce spjaty s faktory sociálními. Gender představuje komplex vlastností a chování, které jsou ve společnosti spojovány s obrazem muže či ženy. Prostřednictvím socializace se z jedince, který se narodí bez genderové identity, stává muž nebo žena s vlastnostmi, způsoby chování, zájmy, hodnotami a myšlením, které považuje za sobě vlastní.

Mužská a ženská těla lze rozeznat proto, že v naší kultuře existují pouze dvě dichotomní genderové sociální kategorie - maskulinita a femininita. Genderové strukturování společnosti stojí na obrazu ideálního muže, který má být silný, dominantní, racionální, aktivní, se zájmem o své pracovní uplatnění a s živitelskou a ochrannou funkcí v rodině. Naopak ideální žena by měla být fyzicky atraktivní, emocionální, pasivní, pečující a orientovaná především na rodinu. Tato očekávání vedou k oddělování veřejné a soukromé sféry našich životů. Veřejný prostor bývá spojován s muži a soukromý prostor naopak se ženami (Smetáčková, Vlčková, 2005).

I postavení mužů a žen se v mnoha životních situacích značně liší (nezaměstnanost, finanční ohodnocení, posty manažerských funkcí, domácí práce). V některých částech světa se ještě můžeme setkat z důvodů náboženských, biologických či zvykových s omezeními pro ženy: vyloučení z aktivního politického života, povinnost zahalovat si na veřejnosti tvář, znemožnění vyššího studia, zákaz řízení automobilu či omezení pracovních možností (Helus, 2004).

Ne ve všech společnostech jsou lidé přesvědčeni o tom, že existují pouze dvě pohlaví. Gender je ustavoven v interakcích, jde o situované chování odvozené od normativních pojmů, postojů a aktivit přiměřených pohlaví. Gender se netýká pouze lidí, ale i institucí, které jsou podrobeny jeho koncepcím (Jarkovská, 2013).

3.2 Gender a dětství

Jarkovská ve své knize Gender před tabulí (2013) seznamuje čtenáře s tím, jak se dítě a dětství stalo předmětem zájmu vědy ve 2. polovině 19. a začátkem 20. století

vznikem industrializované, urbanizované a racionálně organizované společnosti. S tím souvisel i rostoucí zájem o sociální vědy (pečovatelky o děti, školy, pediatři). V té době bylo dětství pojímáno jako biologicky daný faktor a věda se soustřeďovala na aspekty vývoje dítěte v dospělého. Dítě bylo vnímáno jako biologicky a sociálně nezralý jedinec. Cílem studií bylo přispět ke zdravému vývoji dítěte po psychické, zdravotní a sociální stránce.

Ve 2. polovině 20. století bylo dětství konceptualizováno jako historický konstrukt, zatímco ve středověku neměly děti žádný status. Mezi dětstvím a dospělostí neexistovala hranice. (Jarkovská, 2013)

3.3 Genderová identita

Identita se v průběhu života postupně utváří, jednoznačně ji lze rozpoznat až u dětí kolem tří let, kdy si již uvědomují svá přání, začínají o sobě hovořit v první osobě a mají konkrétní emocionální vzpomínky (Smetáčková, 2005). Předškolní děti zabudovávají genderové zkušenosti do svého sebepojetí a zpracovávají je na úrovni svého myšlení. Ve třech letech dítě rozumí významu genderu jako diferenciacímu kritériu, ale ještě si neuvědomuje, že pohlaví je trvalým znakem jeho osobnosti (věří, že by se mohl přeměnit, kdyby se jinak převlékl). Ve čtyřech letech dochází k uvědomění genderové stálosti. Genderové vědomí je spojováno se sociálně vymezenými znaky (hračkami, činnostmi, oblečením). V pěti letech pochopí svou genderovou neměnnost (i když se přestrojí, stále jeho genderová identita zůstane stejná) (Vágnerová, 1996).

Podle amerického sociologa M. Kimmela (2000 in Smetáčková 2016) existuje víceúrovňovost genderu, kterou popisuje ve své teorii genderového řádu. Jednotlivými úrovněmi jsou instituce, interakce a identita, na nichž se gender realizuje. Komplexnost a stabilita genderového řádu je dána provázaností těchto tří úrovní.

Instituci a interakci blíže definuji v podkapitole Genderová socializace, a proto se nyní budu věnovat pouze pojmu genderová a pohlavní identita.

Pokud má jedinec vyvinutou osobní identitu (vědomí sebe sama), cítí se být se sebou totožný v časové kontinuitě (přestože se mění, stále je to on) a uvědomuje si hranice mezi sebou samým a ostatními jedinci. Součástí je identita sociální, která představuje příslušnost k určitým sociálním skupinám a je zdrojem pocitu, že jedinec je součástí skupiny (ztotožňuje se s ní a přenáší na sebe charakteristické znaky skupiny). (Smetáčková, 2005)

Součástí osobní identity je identita pohlavní, představující určení a prožívání sebe sama jako dívky nebo chlapce včetně příslušnosti k daným skupinám. „*Genderová role je sociokulturně vymezený komplex vlastností a projevů chování, které jsou pro jedince určitého pohlaví považovány za charakteristické.*“ (Vágnerová, 1996, str. 23) Jde o sociálně vytvořený konstrukt, ale důležitost je i v biologickém základě, který ovlivňuje rozvoj psychických funkcí a vlastností. „*Genderová identita je subjektivně akceptovaná představa o svých genderových vlastnostech, s níž se jedinec v různé míře ztotožňuje, anebo ji odmítá.*“ (Vágnerová, 1996, str. 23)

„*Toto prožívání může být vázáno výhradně na biologické pohlaví (pohlavní identita) nebo na sociální definování sebe sama jako muže či ženy (genderová identita). Celá osobní identita je sociálně konstruovaná, genderová identita se odvozuje od povahy genderově - pohlavního systému v dané společnosti.*“ (Smetáčková, 2005, str. 20)

„*Proces diferenciací genderové identity se projevuje postupnou proměnou jejího chápání, důležitým mezníkem je pochopení její neměnnosti.*“ (Vágnerová, 1996, str. 230)

V dnešní době uvažujeme o dekonstrukci genderu na úrovních sociálních institucí a psychického života jedinců ve snaze narušit zřízení společnosti, které znevýhodňuje ženy či muže. Dekonstrukce by přinesla změnu podoby a redukci významu genderové identity a může tím dojít k rozvoji a posílení osobnostních charakteristik jedinců, které nevyplývají z jejich pohlaví. (Smetáčková, Vlková, 2005) Pro předškolní školství je to důležité především proto, že i prostředí mateřské školy přispívá k rozvoji genderové identity. Nejen, že v mateřské škole převažují ženské vzory, ale ukazuje se, že i učitelky mají tendenci podporovat u dětí femininní chování, aby udržely kázeň. Jelikož jsou pro ně chlapecké projevy rušivé, dívčí stereotyp je pro ně přijatelnější. I běžný program více odpovídá dívčím zájmům (kreslení, zpívání, tancování, učení básní), což pro chlapce může být nevýhodné. Kvalitní mužský vzor v mateřské škole by byl přínosem a určitým obohacením běžných škol.

3.3.1 Psychologické přístupy k utváření genderové identity

Psychoanalýza, teorie sociálního učení a kognitivní teorie jsou tři základní směry v psychologii, které vysvětlují vznik a vývoj genderové identity. V této kapitole je nebudu blíže specifikovat, jelikož jsem je již dopodrobna rozepsala ve své bakalářské práci. Tyto přístupy nejsou jednotné, avšak všechny sdílejí předpoklad, že genderová

příslušnost se formuje během vývoje jedince. Zaměřit bych se chtěla na alternativní pohled autorky Sandry Bem (1994), která vychází z kognitivní psychologie a současně akcentuje vliv kultury na vývoj jedince. Autorka předpokládá, že v každé společnosti existují pevné představy o tom, jak by se měli chovat a vypadat její členové. Tyto představy nazývá „optickými skly/čočkami“ a existují i některé, které se týkají genderu. Mezi nejdůležitější genderová skla patří: genderová polarizace (ženy a muži jsou odlišní a společnost je uspořádána podle odlišností mezi nimi), androcentrismus (muži jsou nadřazeni ženám a ženy jsou posuzovány podle mužské normy) a biologický esencialismus (rozdíly mezi ženami a muži jsou biologicky dané, což zdůvodňuje nadřazenost mužů i uspořádání společnosti podle genderového principu) (Renzetti, Curran 2003).

Jednotlivá optická skla si jedinec osvojuje v rámci procesu enkulturace, který probíhá za pomoci přímého působení sociálních institucí a prostřednictvím skrytých sdělení. *„Výsledkem je, že se jedinec stane součástí dané společnosti natolik pevně, že již není schopen vnímat rozdíl mezi skutečností a tím, jak a co je v dané kultuře jako skutečnost představováno. Stane se mužem nebo ženou a začne svět vnímat jako muž nebo žena.“* (Smetáčková, 2005, str. 21)

Výše zmíněné teorie považují pohlaví za jeden z hlavních znaků, kolem kterého jedinci organizují své identity. Pohlaví se stalo centrálním principem, kolem kterého naše kultura obtáčí své pojetí reality a děti se tak učí své genderové příslušnosti. Genderové rozdíly jsou posilovány jako hranice mezi dvěma skupinami lidí - muži a ženami. Na jedince mohou mít i negativní dopad, pokud by byl spokojenější při vykonávání činností opačného genderu (Smetáčková, Vlková; 2005)

3.4 Gender a osobnost člověka

Odlišnosti v sociálních souvislostech vývoje chlapce versus dívky můžeme vysledovat od prvních dnů života až do dospívání. Ve svém celku utváří u mladých lidí feminitu či maskulinitu, která je obvyklá v dané rodině, kultuře, etnice, tradici či jiné sociální vrstvě. Nabízí se otázky, jak se to promítá do dalšího života jedince a zda to působí pozitivně, či negativně, zda není žádoucí usilovat o změnu v přístupech k chlapcům a děvčatům.

Podle Heluse (2009) existují čtyři procesy, kterými jsou děti vpravovány do svého genderu:

a) Formování či manipulace

Nejčastěji se objevuje u ročních až pětiletých dětí, kdy maminky oblékají dcery do dívčích šatů a upravují je jako princezny a přesvědčují je o tom, jak se budou okolí líbit. U chlapců bývá zvýrazňována síla, asertivita a nebojácnost. Tento proces má trvalý efekt, jelikož dítě přejímá za svůj pohled matky, sleduje a hodnotí jejíma očima v maskulinních či femininných znacích.

b) Systematické zaměřování pozornosti dítěte

Pozornost dítěte je směřována na určité předměty, tak jak to odpovídá genderu. Pozornost chlapců bývá upoutávána na autíčka, zbraně, konstruktivní stavebnice. Naproti tomu u děvčat je orientována na hru s panenkami, kočárky, oblečky a na plyšové hračky. Podobné tendence jsou i v pozdějším věku posilovány preferencí genderově specifických předmětů. Odchýlení od tohoto genderového stereotypu vyvolávají u okolí reakce, které dítě vnímá jako posměch a vnucují mu tendenci vrátit se k hračce, která je genderově adekvátní.

c) Verbální (jazykové) pojmenovávání

Přidáním přídavného jména k pohlaví (rychlý chlapec, šikovná dívka) výrazně napomáháme uvědomování si, že dítě patří mezi děvčata/chlapce a je jedním z nich. Pojmenování se uplatňuje i v nejrůznějších genderově specifických situacích (při odlišnosti v oblékání, při močení atd.).

d) Aktivizace

Předpoklady matek, otců či učitelek v mateřské škole o tom, že chlapci a děvčata se budou chovat genderově specifickým způsobem. Podle toho jim následně vybírají činnosti a práci. (Helus, 2009)

V konkretizaci procesů je vyostřen vztah mezi pohlavím a genderem, jímž chtěl autor ukázat, že to, co považujeme za důsledek biologicko - anatomické danosti pohlaví, nemusí vůbec být takovou samozřejmostí. Síť tradičních představ o rolích, možnostech, povinnostech a nevhodnostech znamená pro muže i ženy citelné omezení osobní svobody, možnosti rozvoje a kvality životní seberealizace. Proto pro mě, jako učitelku mateřské školy, je výzvou, abych prohlubovala vnímavost dětí pro skutečnost, že dívky a chlapci si jsou podobní a že rozdíly vznikají spíše v našich hlavách.

3.5 Genderová socializace

Nyní se vrátím k teorii M. Kimmela (2000), jak jsem předem avizovala. Do sociálních institucí vstupuje jedinec, aniž by měl reálnou možnost je výrazně ovlivnit.

Jedná se o sociální struktury projevující se prostřednictvím konkrétních organizací (např. školka, škola, zaměstnání), jejichž součástí jsou představy o převládajících kulturně akceptovaných modelech femininity a maskulinity. Podle Busseyho & Bandury (1999 in Smetáčková, 2016) jsou sociální struktury zdrojem nátlaku a příležitostí, které mohou podněcovat osobnostní vývoj jednotlivců. Instituce rodiny je lidský výtvar a bez lidí by neexistovala. Historicky podmíněné představy o povaze rodiny ovlivňují chování jednotlivců, kteří tak zajišťují existenci této instituce napříč různými kulturami a historickými epochami. (Smetáčková, 2016)

Úkolem rodiny a později školy je, aby dítě připravila na vstup do společnosti. Dítě si ze společnosti osvojuje role a je třeba, aby si je osvojilo správně. To mu umožní jeho existenci ve společnosti. Genderová socializace je chápána jako osvojování ženských a mužských rolí a funkcí, které se váží na biologické pohlaví dítěte, což je nezbytnou podmínkou pro výchovu dalších generací. Pokud by člověk žil izolovaně od ostatních lidí, nebylo by jeho pohlaví ani gender důležité. Gender se projevuje tedy ve vztazích, především v těch intimních, které jsou vázány na rodinu. Nukleární rodina je tvořena dvěma rodiči a dětmi, což vede k rozdělování rodičovských rolí. Instrumentální roli obvykle zastávají muži a je vázána na materiální zajištění rodiny. Ženy zastávají roli expresivní, zahrnující péči a uspokojování potřeb členů rodiny. Ideální je, když konkrétní náplň rodičovských rolí představuje vyvážený poměr funkcí, či zcela na rozdělení funkcí rezignuje. (Smetáčková, Vlková, 2005)

V rámci výše zmíněných institucí dochází k interakcím, tedy oblastem vztahů a komunikace mezi konkrétními osobami, do nichž jedinec vstupuje s tím, že o sobě a druhých uvažuje jako o ženách či mužích a snaží se dávat najevo svůj gender (Butler, 1988 in Smetáčková 2016).

Od dětství se učíme obsahům rolí a konkrétním dovednostem pro prezentaci sociálních rolí, například při hře (hra na obchod představuje osvojení rolí nakupujících a prodávajících). Odlišný přístup k chlapcům a dívkám v dětství může ovlivnit jejich budoucí životy. Pokud jsou dívky podporovány ve hře na maminky a jsou jim poskytovány pouze panenky, kočárky a napodobeniny domácích potřeb, dá se očekávat, že role maminek a hospodyněk pro ně bude přirozená a chlapci hrající si s autíčky, nářadím a stavebnicemi mohou mít s rolí otců problém. Získávání představy o vhodných klučičích či holčičích rolí je zásadní pro uvědomění si rolí, které se s jejich genderem neslučují. (Jarkovská, 2013)

Socializace k těmto rolím probíhá prostřednictvím odlišností role matky a otce v rodině, v mateřské škole, z médií, literatury atd. Ještě stále je na muže kladen požadavek na instrumentální zajištění rodiny a ženě připadá výhradní role mateřská. Předpokládá se, že pohlavní roli se učí dítě od jednoho dospělého, většinou od toho stejného pohlaví. Tento model je kritizován za to, že neposkytuje mnoho prostoru pro dítě jako aktivního aktéra, který by prozkoumával svět prostřednictvím svých diskurzivních praktik. Současné teorie tvrdí, že děti se aktivně účastní své vlastní socializace. Dále se předpokládá, že i určitá výchova bude mít konkrétní výsledek v projevech, chování a utváření dětské identity. Každodenní život vykazuje rozostřenost genderu více, než bychom očekávali, na základě genderových stereotypů. (Jarkovská, 2013)

Lidem hodnoty a zvyklosti jejich kultury připadají naprosto přirozené. Učíme se je a dokonce i nevědomě vstřebáváme mnoho věcí, které nám přijdou samozřejmé. Tím je i případ rozdělení společnosti na muže a ženy. Výzkumy ukazují, že se už od narození chováme k dětem odlišně podle jejich pohlaví. V průběhu genderové socializace vychovatel/ka dítě vědomě, ale i nezáměrně formuje, když se snaží předat informaci, jak se chová správný chlapec či dívka. Avšak to, co z nás dělá muže a ženy, není pouze vědomou snahou vychovávajících. Signálem rozdělujícím obě pohlaví je i genderový prostor (rozdělené záchody, šatny v obchodech či plaveckém bazéně, časopisy, pořady). V současné společnosti můžeme vidět, jak se reálné chování žen a mužů proměňuje a stává se z genderového hlediska více alternativnější, avšak na symbolické a institucionální úrovni stále převládají spíše tradiční genderovské obsahy (Jarkovská, 2013).

3.6 Genderové stereotypy

Jak vyplývá z teorií M. Kimmela, gender má své projevy na společenské, interpersonální a individuální úrovni, které ve svém důsledku formují genderový systém. K tomu přispívají i genderové stereotypy, které lze chápat jako nástroj udržující genderový řád.

Genderové uspořádání společnosti předpokládá, že všechny ženy mají shodné potřeby, zájmy, hodnoty a životní styl, lišící se od potřeb a zájmu mužů. Toto zobecnění určuje genderové stereotypy, na jejichž základě může docházet k diskriminaci konkrétních mužů či žen, kteří nemusí odpovídat konkrétním genderovým představám a

společnost se poté snaží je přimět k tomu, aby se přizpůsobili. Aronson a kol. definují stereotyp jako „zobecnění týkající se skupiny lidí, kde jsou určité charakteristiky připisovány naprosto všem členům skupiny bez ohledu na skutečnou rozmanitost, která mezi nimi panuje“ (Aronson, Wilson & Akert 2012; 363 in Smetáčková, 2016). Existují tedy stále sociální nerovnosti, z nichž jsou některé založeny na pohlaví. Potlačování osobního potenciálu každého z nás však znamená překážku v individuálním rozvoji, proto je důležité, abychom umožnili každému chlapci a dívce rozvíjet své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti. (Smetáčková, Vlková, 2005)

Je tedy velmi důležité, abychom my, vychovatelé/ky dětí, umožnili každému chlapci a dívce, aby rozvíjeli osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti, odstranili tak nerovnosti a podpořili jejich rovné příležitosti.

3.7 Genderové aspekty v médiích

Zásadní vliv na utváření osobnosti má rodina, škola, společnost a média. Média šíří konkrétní definice genderových rolí a genderových vztahů často ve formě stereotypů (konkrétní představy o tom, jak vypadají ženy a muži, jak se chovají, jaké jsou mezi nimi vztahy). "*Tato sdělení nabízí návody, jak mají ženy vypadat a jak na ně má být pohlíženo, jak se mají cítit a jaké chování se od nich očekává.*" (Pavlík in Smetáčková, 2005, str. 53)

Mediální sdělení jsou formována podmínkami jejich vzniku a kulturní determinovaností jejich tvůrců. Důležitá je i forma sdělení a ostatní aspekty jako je styl a tón použitého jazyka, struktura argumentů, pojmy, způsoby, humor, sexuální podtexty atd. Je nutné věnovat pozornost tomu, jak jsou mediální produkty přijímány a interpretovány jednotlivými lidmi v konkrétních sociálních kontextech (Thompson, 1991 in Smetáčková, Vlková 2005).

Fantazie a pohádky jsou spojovány s dětstvím. Pohádky předkládají idealizovaný svět (dobro vítězí nad zlem) a jsou v nich obsaženy magické motivy. Dochází v nich k překonávání sociálních nerovností (chalupníka miluje princezna a z něj se stane král), vyrovnávají se majetkové nerovnosti (chudí najdou poklad). Genderové nerovnosti v nich zůstávají zachovány (žena je muži odměnou, muž má vyšší pozici, je aktivnější a svobodnější). Z výzkumu se prokázalo, že dětské představy

odpovídají stereotypnímu rozdělování sfér a vlastností na ženské a mužské (Jarkovská, 2013).

Ženy jsou v reklamě často spojovány s mateřstvím, péčí o domácnost a s estetickými účely. Jsou častěji zobrazovány v podřízeném postavení, jako méně autoritativní, méně racionální a méně inteligentní. Reklamy prezentují ve zjednodušené formě vzorce obecně platných genderových vztahů (ženský dotyk, vedoucí mužská role, ritualizace podřízenosti - ženy častěji sedící či ležící).

Média (noviny, film, televize, internet) jsou v drtivé většině případů vlastněna a kontrolována muži. Interpretace mediálních sdělení se liší i v závislosti na sociálních charakteristikách příjemců (gender, věk, rasa, sociální třída atd.) (Smetáčková, Vlčková, 2005).

3.8 Rozdíly v dívčí a chlapecké hře

Ve většině společností se rozdíly mezi dívkami a chlapci jednoznačně rozlišují i aktivně povzbuzují a tak je tomu i při hře s hračkami. Pokud mají rodiče pouze syny, panenky jim kupují jen výjimečně. Hra s panenkou či jiné zženštilé projevy vyvolávají neuznání až posměch u vrstevníků, ba dokonce i rodičů (především od otců). V případě rodin s dívkami zase nelze očekávat nákupy autíček nebo vláček. Dívky jsou často odrazovány i od hlučných a divokých aktivit. (Millarová, 1978)

Výzkumy potvrzují, že děti upřednostňují genderově stereotypní hračky již od jednoho roku, kdy si většina dětí hraje s hračkami, které společnost považuje za typické pro dívky nebo chlapce. Dívky si často hrají s látkovými panenkami či miminky a s plyšovými hračkami. Chlapci si ke hře vybírají různé stavebnice, kostky, autíčka, letadla a lodě – hračky, se kterými mohou manipulovat. Zhruba ve dvou letech se u chlapců objevuje preference pohybových her, rychle narůstá obliba chlapeckých hraček (u dívek je nárůst pozvolný) a začínají se u nich projevovat agresivnější sklony, které jsou dle mého názoru spíše dány biologicky. V předškolním věku patří u dívek mezi oblíbené hračky panenky, převleky, oblečení pro panenky a domácí potřeby, se kterými nejčastěji hrají námětové hry (na maminku, na obchod, na doktorku...). Pro menší holčičky je to těžký úkol pro jejich horší jemnou motoriku. I ve hře chlapců se objevují námětové hry, avšak často v nich napodobují funkci nějakého zaměstnání (řidič, opravář, policista, hasič), hrají si s dopravními prostředky, stavebnicemi a figurky

zvířátek (dinosaurů) a televizních superhrdinů. Velice oblíbené jsou u chlapců i napodobeniny zbraní. (Janošová, 2008)

Je důležité podotknout, že to, s jakými hračkami si děti hrají, závisí i na vnějších podmínkách, tedy na tom, jaké hračky jsou jim nabízeny. Většina rodičů tvrdí, že dětem kupují genderově stereotypní hračky, protože je ony samy chtějí. K takovým preferencím však mohli právě rodiče přispět výchovou již v útlém věku. Rodiče jsou při výběru hraček ovlivňováni katalogy hraček, reklamou, internetem a prodejny hraček, které mají svá oddělení rozdělené na dvě části - dívčí a chlapecké. Hračky, se kterými jsou děti spojovány, vyvolávají odlišné vlastnosti a dovednosti. Hračky pro chlapce podporují konstruktivismus a manipulaci, zvědavost, soutěživost, agresivitu a vynalézavost. Dívčí hračky se zaměřují na pečovatelský přístup, tvořivost, manipulaci a atraktivitu (Renzetti, Curran, 2003).

Dalším faktorem, ovlivňujícím dětskou hru, jsou reakce dospělých na činnost dětí. Vychovatelé, často neuvědoměle, dávají souhlas či nesouhlas ke hře s hračkou. Existují i rozdíly v reakcích rodičů na hru jejich dětí. Přesto, že u dcer oba schvalují dívčí hry a na zálibu v chlapeckých hračkách reagují mírně negativně, u synů matky reagují pozitivně i na hry „dívčí“, avšak otcové schvalují pouze hry chlapecké. Odlišná hra dívek a chlapců má za následek i odlišný rozvoj kognitivních dovedností. Konstruktivní hry chlapců nebo hry s technickými hračkami rozvíjejí prostorovou představivost a pohybové dovednosti s doprovodem mírné agrese. Pokud se těmito hrami chlapci vyhýbají, ztrácí snadněji prestiž v chlapecké skupině. U dívek jejich časté fantazijní hry vedou k empatii, zkoušení různých rolí a k nahlížení z různých perspektiv. Komunikace při těchto hrách jim pomáhá prohlubovat verbální schopnosti. (Janošová, 2008)

II. Empirická část

4. Vymezení výzkumu

V praktické části této práce jsem se zabývala zjišťováním, s jakými hračkami si děti v předškolním věku nejraději hrají, které hračky mají rády, samotné volby hraček a co se prostřednictvím hry u nich rozvíjí. Zkoumala jsem i genderový rozměr her. Z mého pohledu učitelky v předškolním zařízení vidím hru dětí jako velice důležitou součást jejich celkového vývoje.

Tématem mé diplomové práce jsou úkony hry a úloha hraček v předškolním věku. Cílem výzkumu je zmapovat herní činnosti s hračkami, především s panenkou a s autíčky, které jsou pro předškolní věk z teoretického a výzkumného hlediska nejtypičtější (viz kapitola o hračce - Francis, 2010; Smetáčková, 2015; Matoušková, 2011). Jedním z dalších cílů je pozorovat průběh samotné hry.

Prostřednictvím výzkumného úkolu získám zkušenosti, jež lze porovnat s poznatky z odborné literatury, které jsem využila k sepsání teoretické části.

Dalším cílem mé práce je zjistit, jaký vliv mají hračky a úkony s nimi na trénink následujících schopností - jemná motorika, řečové schopnosti, tělesné a sociální dovednosti.

Pro výzkumné otázky jsem si stanovila tři body - první se týká rodičů, druhý dětí a třetí jejich srovnání. Ke každému jsem vybrala/zformulovala 1 - 2 otázky.

1. Pořizují rodiče hračky svým dětem pouze podle jejich genderu?
Kolik druhů hraček mají děti doma a které druhy jsou nejčastější?
2. Jaké hračky dívky a chlapci preferují? Je shoda mezi preferencí verbální a činnostní (reálnou)?
Jak se ve hrách projevují genderové aspekty v souvislosti s výběrem hraček?
3. V čem se liší dětské a rodičovské pohledy na hru a hračky?

Tyto otázky jsem si položila na začátku výzkumu a během něj jsem se na ně soustředila a hledala informace. Odpovědi na výzkumné otázky uvedu v části Diskuze. Celé rozhovory s rodiči i dětmi přikládám do příloh mé diplomové práce.

5. Průběh výzkumu

Svůj výzkum jsem započala realizovat na začátku listopadu 2015, rozhovory trvaly do konce ledna 2016. Průběžně jsem dokumentovala hru dětí, a to až do poloviny března 2016. Výzkum jsem prováděla pouze v jedné mateřské škole, ale zato jsem využila všech dětí z mé třídy – buď mi odpovídali jejich rodiče, ony samy, či jsem pozorovala jejich hru.

Sběr dat probíhal ve třech fázích. V první části jsem prostřednictvím rozhovoru s rodiči zjišťovala, s jakými hračkami si jejich děti nejčastěji hrají, které mají doma, jaké hračky rodiče nakupují, které hračky nebo hru oni sami u dětí nevidí rádi a zda podporují genderově netypický výběr hraček.

V druhé části jsem provedla individuální rozhovor přímo s dětmi. V něm jsem zjišťovala jejich znalost základních hraček a úkonů s těmito hračkami spojenými. Také jsem zkoumala genderovou vyhraněnost, která souvisí s jejich základní genderovou identitou a již by měla být v předškolním věku vybudována. Rozhovory s rodiči a dětmi i následné pozorování jsem k sobě vztahovala. U odpovědí rodičů a dětí mě zajímalo, zda se shodují ve výčtu hraček, které mají doma. Při pozorování jsem sledovala, zda si děti hrají se stejnými nebo jinými hračkami, než zmiňovali jejich rodiče. Propojení v těchto bodech mi přijde více než dostatečné. Reálná znalost hraček představuje hlavní bod mého výzkumu, ke kterému vztahuji i další získané poznatky. V závěrečné třetí části jsem metodou zúčastněného pozorování zkoumala i směr volné hry s různými hračkami. Výzkum jsem provedla v mateřské škole ve třídě, ve které působím denně jako učitelka, a proto mi bylo umožněno děti dlouhodobě pozorovat a být s nimi v kontaktu. Zkoumala jsem všechny děti z heterogenní třídy.

V průběhu výzkumu jsem použila následující metody sběru dat: individuální řízený rozhovor s otevřenou odpovědí, zúčastněné polostandardizované pozorování a obsahovou analýzu.

Rozhovor je psychodiagnostická a výzkumná technika, někdy postupujeme přesně podle předem daných bodů, jindy dáváme jedinci, který je předmětem zkoumání co největší volnost (Říčan, 2005). Já jsem se snažila dávat rodičům i dětem volnost v jejich odpovědích a naslouchala jsem jim.

Jako tazatelka jsem pokládala otázky a odpovědi jsem si zaznamenávala písemnou formou, ale zároveň jsem si i odpovědi nahrávala na diktafon, kdybych

náhodou nestihla pochytit všechny důležité informace. Poté jsem všechny odpovědi přepisovala do počítače pro lepší přehlednost. Vzhledem k mé zkušenosti, kdy se nám navrací malé množství dotazníků (evaluace), jsem se rozhodla pro rozhovor, kdy docílím většího množství dokončených odpovědí. Moji mladší respondenti navíc ještě neumí psát. Dle mého názoru dokážu osobním kontaktem rozpoznat, kdy druhý mluví pravdu a lépe se vžiji do jejich situací. Díky individuálnímu přístupu jsem byla s rodiči i dítětem v přímém kontaktu, a nemohlo tak dojít ani k ovlivňování ostatními. Otázky jsem se snažila klást jasně, zřetelně a nespěchala jsem na odpovědi.

Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit ve zkoumaném terénu. Cílem je objevit a reprezentovat sociální život a proces. Pozorovatel zastává zároveň dvě úlohy: je účastníkem interakcí, ale aktivity spíše sleduje, než by je inicioval, a je badatelem, který má od ostatních aktérů nějaký záměr. Účelem pozorování je deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný a detailní. Zúčastněné pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají. Dovoluje také badateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují daný jev v teoretické literatuře. Díky pozorování je badatel schopen zachytit rutinní situace, o kterých respondenti zřídka vyprávějí v rozhovorech, protože si je neuvědomují. Badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval. Při tomto pozorování si může udělat vlastní názor na pozorované jevy. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, ale rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají a co si myslí. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Obsahovou analýzu je vhodné využít, pokud chceme odhalit základní charakteristiky, význam, témata a trendy, které se vyskytují ve zkoumaných dokumentech. Zaměřuje se na stěžejní body dokumentu.

Výsledky výzkumu vychází z malého množství dotazovaných, což neumožňuje komplexní statistické zpracování, a proto se nedají zobecnit. Předností kvalitativních metod však je, že zkoumají danou problematiku do hloubky, dovolí pochopit podstatu a vnitřní mechanismy. Odpovědi rodičů a dětí mohly být v dané situaci ovlivněny mnoha okolnostmi, přesto, že jsem se snažila, aby tomu tak nebylo.

6. Charakteristika mateřské školy

V následujícím textu charakterizují naši mateřskou školu, kde výzkum probíhal, poté popíší skupinu respondentů/ek. Charakteristika skupiny i školy je velmi důležitá, jelikož prostředí a především pedagogický přístup výrazně ovlivňuje herní návyky dětí. Pro děti je velmi důležité, aby si s nimi pedagog hrál, ukázal jim, jak si hrát, a trávil s nimi čas.

Naše mateřská škola se nachází na Jižním Městě. V současné době ji navštěvuje 125 dětí. Škola má 8 věkově smíšených tříd s počtem 15 až 16 dětí, díky velkým prostorům jsou vždy však dvě třídy dětí umístěny do jedné „trojtřídky“. V reálu jsou v mateřské škole 4 třídy po 31 dětech. Kritérii pro rozdělování dětí do tříd je heterogenní uspořádání, sourozenecký vztah mezi dětmi, udržení rovnováhy mezi dívkami a chlapci, počet integrovaných a typ postižení. V odpoledním programu se děti homogenně rozdělí, předškoláci si poslechnou pohádku a poté se frontálně či hravou formou připravují na školní docházku, zatímco malé děti spinkají či odpočívají při poslechu čtené pohádky, zpěvu a hry ukolébavek.

Třídy nesou názvy po zvířátkách. Všechny třídy jsou integrační. Mateřská škola se již několik let věnuje integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zařazení dítěte s hendikepem do skupiny zdravých dětí má pozitivní vliv na jeho další rozvoj. Protože v předškolním věku se děti učí přirozeně nápodobou, poskytují zdravé děti vzory ostatním a podněcují je k dalším aktivitám. Aby měla integrace smysl, musí být přínosná pro obě strany. Jak pro integrované dítě, tak pro ostatní děti v kolektivu. Učí se vzájemně ohleduplnému soužití, akceptování odlišných potřeb a možností druhých. Do integrace jsou zařazeny děti s vadami zraku, sluchu, s logopedickými problémy, děti s diabetem, s tělesným nebo mentálním hendikepem či Downovým syndromem. Z velké části se však jedná o vady kombinované. Společně se vždy snažíme najít nejlepší cestu pro další rozvoj dítěte. Spolu pak hledáme i možnosti pro zařazení dítěte do dalšího vzdělávání. Pro všechny pedagogy znamená integrace hodně práce, neustálé doplňování odborných znalostí a informací. Odměnou je však každý malý úspěch dítěte a spokojenost rodičů.

V mateřské škole působí 8 učitelek, 6 speciálních pedagožek v průměrném věku 43 let a 8 asistentek pedagoga. Jedná se pouze o ženský kolektiv. Pedagogický personál včetně pedagogických asistentů má buď středoškolské, nebo vysokoškolské vzdělání.

Asistent pedagoga musí absolvovat ještě doplňující asistentský kurz. Pracovníci mají různou délku praxe (od začínajících až po ty s 40letou praxí). Vztahy v kolektivu jsou vyhovující a přátelské, i díky tomu se naše školka řadí mezi nejvyhlášenější školky na Jižním Městě.

Výchovně vzdělávací činnost vychází z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání, na jehož základě je zpracován Školní vzdělávací program. Výchovně vzdělávací činnost je prováděna formou skupinové práce, s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem dětí. Je uplatňován individuální přístup k dítěti, respektují se přirozené potřeby a podporuje se osobní rozvoj dítěte. Školní vzdělávací program nese název „Mozaika“. Hra je v něm pojata pouze v nabídkách činnosti v rámci oblastí z Rámcového vzdělávacího programu. Objevují se v něm například hry v přírodě, pohybové hry, hry pro rozvoj motoriky, smyslové a psychomotorické hry, hry pro rozvoj komunikace, dramatické a společenské hry, hry podporující rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie, spontánní a volná hra. O hračky se ve školním programu nezmiňujeme, ale chápeme ji jako prostředek ke hře.

Každá třída si tvoří svůj vzdělávací program. Slůnata a Sluníčka si vytvořila program "Český rok". Tento projekt zachycuje tradiční lidové zvyky, dětské hry a zábavy na české vesnici v průběhu jednoho roku. Děti se postupně dozvídají, jak dříve vypadal život na vsi, jaké práce byly obvyklé, co se jídávalo a jaké svátky slavili naši předkové. Společně se seznamují s tradičními lidovými písničkami a pořekadly. Třídní program Tygříků a Lvíčat nese název „Pohádková truhla kmotry lišky“, v němž si každý měsíc prožijí různými způsoby jeden týden v pohádkách. Kočičky s Koťátko mají svůj specifický program „Tajuplný ostrov“. A na závěr třída Pejšků a Štěňátek, má třída a zároveň třída, ve které jsem prováděla výzkum, si vybrala název „Kosík Pepík letos zve mě, poznat krásy české země" aneb všude dobře, doma nejlíp. V letošním školním roce v našem programu přibližujeme dětem prostřednictvím autorských pohádek českou zemi, známá a zajímavá města, stavby, památky, lidové písně, kulturní zvyky, ale také krásy české přírody. Velkým pomocníkem a také průvodcem při těchto toulkách nám je kosík Pepík a jeho kamarádka Alenka.

V mateřské škole jsou 4 třídy se třemi místnostmi včetně šatny a umývárny se záchody. Dvě třídy jsou v prvním patře a 2 třídy v přízemí. Jídelnu v mateřské škole nemáme žádnou, protože děti jedí u stolečků ve třídě. Každá třída má svojí kuchyňku. Centrální kuchyň je z druhé strany budovy MŠ. Každá třída má tělocvičnu s podlahou z

linolea, kde je i klavír, různá náčiní i nářadí ve skladu. V tělocvičnách jsou lavičky i žebřiny. V přízemí je ředitelna, sborovna a účtárna. Každá třída má dva kabiny pomůcek, velkou šatnu pro děti a malou šatničku pro učitelky. Informační prostory pro rodiče jsou vystaveny ve vchodové hale a na nástěnkách v šatně. V herně jsou hračky uspořádané po obvodu. V jednom rohu je kuchyňka, naproti dopravní prostředky (autíčka, vláčky, letadla), garáže, silnice, tratě a kostky, v dalším rohu je kočárek a domeček pro Barbíny, naproti jsou skříňky s drobným materiálem na hraní a s divadelními převleky. Dle mého názoru je z praktického hlediska ve třídách až moc hraček. Ve třídách je i mnoho didaktického a stimulačního materiálu, některé pomůcky si vyrábím i sama. Dále jsou v nich stolní hry, prostředky na tvoření a malování, modelína, razítka, různé druhy stavebnic (lego, Seva, kuličková dráha), tabule s křídami, kostky, puzzle, skákací žabky, atd.

Ve třídě je 5 obdelníkových stolů a jeden kulatý s malými i velkými židličkami. Děti mají u jídla svůj zasedací pořádek. Probíhá zde jídlo, ale i výtvarné činnosti či hry s drobným materiálem. Ložnici připravuje uklízečka po cvičení v tělocvičně. Každému dítěti, které odpočívá, připraví matraci i s peřinami. Dětská knihovnička je v každé třídě a děti k ní mají snadný přístup. Obrázky dětí se vystavují v šatně i ve třídě. V některých třídách mají v akváriu i zvířátko (šneky, želvu, rybičky). Každá třída má spoustu hudebních nástrojů (tyčky, vajíčka, Orffovy nástroje) a každá vlastní svůj klavír. Audiovizuální techniku vlastní také každá třída (televize, cd přehrávač). Počítač je ve třídě také, ale slouží pouze učitelkám k různým dokumentacím. Odbornou literaturu si mohou učitelky vypůjčit v ředitelně mateřské školy. Škola odebírá i odborné časopisy a časopisy pro děti, které jsou v každé třídě. Ve škole je krásná vstupní hala, která slouží jednak ke scházení a rozcházení dětí, k relaxaci (bazén s kuličkami), ale také se zde pořádají pravidelné i příležitostné výstavy a kulturní akce (například vystoupení dětí z kroužků).

Škola má vlastní rozlehlou zahradu se vzrostlou zelení. Zahrada je vybavena prolézací věží s lezeckou stěnou, novými pískovišti, mraveništěm, korytem pro letní vodní hry a dalšími herními prvky. Je zde také velmi dobře vybavená keramická dílna, mikrotřída pro skupinové aktivity a kroužky a učebna logopedie. Do školky jsou v průběhu roku pořizovány nové pomůcky na přání učitelek. Novinkou jsou hudební tyčky Boomwhackers či počítačový program MindManager pro tvorbu myšlenkových map, jimiž jsem se nechala inspirovat při výuce na naší fakultě.

Škola organizuje pro děti různé akce, které se konají mimo pracovní dobu (pout', karneval, dílny s rodiči, lampionový průvod, olympiádu, zamykání a odemykání zahrádky, Noc s Andersenem a loučení s předškoláky). Jezdíme na školu v přírodě a pořádáme lyžařský výcvik. Velmi se mi líbí akce „Brigáda“, kdy na konci listopadu přijdou v sobotu do MŠ rodiče s dětmi a pomůžou zazimovat zahradu - oplátkou jim je vydatná svačina. Spolupráci s rodiči si velmi pochvalujeme. Nejenže je s nimi velmi dobrá domluva a spolupráce, ale též se účastní veškerých akcí organizovaných školkou a vždy se přičiní upečením něčeho dobrého na zub.

V odpoledních hodinách školka organizuje různé zájmové kroužky, které vedou samy paní učitelky. Nově je organizován kroužek pro děti cizích národností, kde se zdokonalují v českém jazyce. Paní učitelka přistupuje k dětem individuálně a tento kroužek je bezplatný. I pro děti se speciálními potřebami je nabízen bezplatně individuální kroužek, ve kterém se v menším počtu připravují na vstup do základní školy.

Mateřská škola spolupracuje se dvěma základními školami, do kterých děti dochází na různé projektové dny. Do školky chodí i studentky ze středních, či vyšších odborných pedagogických škol, jejichž aktivity jsou pro děti příjemným zpestřením.

Na závěr bych chtěla vyzdvihnout, že mateřská škola je umístěna nedaleko lesa, kam s dětmi chodíme na procházky. Kousek od lesa je i rybník, kam chodíme krmit labutě a kachny, je zde i malá farma se zvířaty, kam se chodíme dívat na koně, prasata, kozy, ovce, slepice a králíky a z každé této návštěvy mají děti velikou radost. (www.mssulanskeho.cz)

7. Zkoumaní rodiče dětí (soubor respondentů/ek)

Od počátku diplomové práce jsem byla rozhodnuta, o tom, že rozhovory a pozorování budu aplikovat na dětech z mé třídy v mateřské škole, ve které pracuji druhým rokem. Protože všechny děti i jejich rodiče dobře znám, mohla jsem využít jejich náklonnosti a důvěry k mé osobě. Výzkum byl pro mě přínosný v tom, že mohu využít poznatky z výzkumu k mé další práci s dětmi. Během listopadu roku 2015 jsem ve svém volném čase chodila do mateřské školy dříve, abych mohla odchytnout rodiče a použít je do mého prvního výzkumného úkolu. Rozhovor probíhal individuálně a nezáleželo mi na tom, zda odpovídá matka či otec dítěte, ale používala jsem rodiče, kteří své děti do školky či ze školky nejčastěji vodí. Byla jsem přesvědčena, že

k rozhovorům postačí data od 15 rodičů. Problémem však bylo, že rozhovor někteří rodiče zaslechli a chtěli se jej také zúčastnit, a proto jsem musela hranici zkoumaných posunout tak, abych rozhovor provedla se všemi možnými rodiči. Záměrně jsem z výzkumu vyřadila vietnamské rodiče, se kterými nemám šanci se domluvit. K rozhovorům jsem použila 25 pražských rodičů, z nichž troje rodiče mají ve třídě dvě děti. Přestože jsou rodiče ze středních nebo vyšších vrstev, v jejich odpovědích nebyly velké rozdíly. Bližší informace o rodičích bohužel nemám k dispozici, avšak jsem si vědoma užitečnosti jejich charakteristiky pro analýzu. V celkovém výsledku mi na mé otázky odpovědělo 16 maminek, 8 tatínků a v jednom případě mi odpovídali oba rodiče společně. Mezi zkoumajícími byli jak rodiče jedináčků, tak i rodiče s několika dětmi buď stejného, či opačného pohlaví. Sešlo se mi 5 rodin, ve kterých mají pouze holčičky, 13 rodin, kde mají jen chlapce a 7 rodin, ve kterých mají i holčičku/y a chlapce. Z toho důvodu byl nepoměr mezi počtem dívek a chlapců. Líbilo se mi, že i tatínkové se snažili odpovídat, jak nejlépe mohli, a bylo znát, že svůj volný čas věnují svým dětem či společné hře s nimi. Tato část se mi nakonec povedla dokončit až na konci ledna, vzhledem k velkému počtu zkoumaných, vánočním prázdninám a velké nemocnosti jejich dětí. Většina rodičů žádala o konečné zveřejnění výsledků, jelikož jim výzkum přišel hodně zajímavý.

7.1 Průběh rozhovoru s rodiči

Nejprve jsem si musela stanovit otázky, které chci rodičům pokládat a co přesně se chci od nich dozvědět. Před každým rozhovorem jsem rodiče požádala o pomoc a seznámila je s tím, na co budou jejich odpovědi využity. Dále jsem je informovala o zaměření mé práce. Žádný z rodičů nebyl do rozhovoru nucen. Snažila jsem se o to, aby byly otázky krátké, jasné a stručné, abych rodiče nezdržovala dlouho od jejich povinností.

Protože ve své diplomové práci zkoumám hru a hračku u dětí předškolního věku, zajímaly mě odpovědi na tyto otázky:

- S jakými hračkami si Vaše dítě /dětí hrají doma nejraději?
- Jaké hračky máte doma?
- Jaký výběr hraček preferujete? Podle čeho hračku kupujete?
- Je nějaká hračka, kterou při hře Vašich dětí nevidíte rádi?
- Podporujete genderově netypický výběr hraček? Nebo jste proti?

Cílem bylo zjistit, jak si hrají děti doma, zda je jejich hra odlišná od té, se kterou se běžně setkávám v mateřské škole, jaké hračky (materiál, kvalitu, zaměření) mají doma, které hračky nemají rodiče rádi a jak rodiče nahlíží na genderový výběr hraček.

Rodiče jsem si zvala k sobě náhodně do oddělené místnosti, aby nemohlo dojít k ovlivnění odpovědí dalších rodičů. Každý rozhovor trval zhruba 5 minut, za den jsem však mohla stihnout pouze jeden nebo dva rozhovory. Nad rozhovory s rodiči jsem tedy strávila okolo 125 minut čistého času. Někteří rodiče odpovídali krátce a stručně, byli však i rodiče, kteří se nad otázkami velmi rozpovídali. Největší problémy se vyskytly v páté otázce, kdy jsem musela rodičům vysvětlovat, o co jde, když hovořím o genderově typických/netypických hračkách. Snažila jsem se jim zajistit srozumitelnost otázky tím, že jsem jim vysvětlila, že touto otázkou se míní to, že si například chlapec hraje s panenkami nebo dívka s autíčkem. Většina rodičů reagovala spolehlivě. U některých rodičů mě jejich reakce velmi překvapily, až zamrzely (např. Je mi jedno s čím si hraje, hlavně ať je od ní klid), avšak jsem si vědoma toho, že je sama nemůžu soudit, když ještě děti nemám.

7.2 Způsob zpracování rozhovorů s rodiči

Získaná data z rozhovorů s rodiči jsem si nejprve rozfázovala podle jednotlivých otázek na papír. Utřídila jsem je podle odpovědí od různých souborů respondentů/ek - Rodiny s holčičkami, Rodiny s chlapci, Rodiny s dívkou i chlapci a poté jsem všechny odpovědi spojila dohromady do souboru Všichni a hledala jsem mezi daty vazby. Všechny odpovědi od respondentů/ek jsem zaznamenávala podle kategorií, které mi vyšly z dat. Poté jsem data převedla do tabulek, uvedených v další části mé diplomové práce. Pro lepší přehlednost jsem nakonec třetí otázku okomentovala bez tabulky a čtvrtou a pátou otázku jsem pouze spojila do souboru Všichni.

Data jsem analyzovala ve třech krocích. V prvním kroku jsem se zabývala tím, jaké hry a hračky rodiče u otázek uváděli, a zjišťovala jsem, kolik jejich dětí vlastní stejnou hračku, v čem se odpovědi shodují, které druhy hraček mají děti doma. Poté jsem hledala nejfrekventovanější hračky. Tím jsem zjišťovala, které hračky jsou u dětí v předškolním věku oblíbené a kolik toho mají společného rodiny s holčičkami, rodiny s chlapci či zda je výhodou mít v rodině obě pohlaví.

Ve druhém kroku jsem rozebírala data, kdy jsem z rozhovorů s rodiči vyhledávala uváděné důvody, podle čeho kupují či pořizují hračky, jaké hračky osobně

nevidí u svých dětí rádi a zda podporují pouze genderový výběr hraček či nikoli. Hledala jsem často se vyskytující důvody, důvody obsahově si blízké či úplně rozdílné a zkoumala jsem jejich frekvenci. Ze všech získaných dat jsem se snažila vytáhnout to nejdůležitější čtením všech rozhovorů, u kterých jsem si zaznamenávala jednotlivé odpovědi a třídila je podle odpovědí. Poté jsem v nich hledala vazby a shodnosti. U čtvrté a páté otázky jsem opět analyzovala odpovědi všech rodin a shrnula je do jednoho celku.

Ve třetím kroku jsem zvolila strategii kvalitativního přístupu, kdy jsem si odpovídala na mé jednotlivé hypotézy, zamýšlela se nad odpověďmi rodičů a usuzovala, proč mají takové názory.

„Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.“ (Švaříček, Šedřová, 2007 str. 16)

Z analýzy mi vyplynulo 14 kategorií po zúžení 210 typů hraček. Hračky jsem tedy rozdělila na tyto druhy: hudební nástroje, konstruktivní hračky (lego, duplo, koleje, kostky, puzzle atd.), dopravní prostředky (auta, vláčky, tanky, lodičky), kreativní hračky (pastelky, barvy, nůžky, lepidlo atd.), panenky a příslušenství k nim, mimetické hračky (zvířátka a postavičky), technické věci (počítačová síť, kabely, PC, tablet, mobil, foťák), sportovní náčiní (míče, hokejka, balanční hračky, obruč atd.) společenské a didaktické hry, převleky, knížky, zbraně, plyšové hračky a různé (plastové, blikací, dřevěné, kovové, stan atd).

Zpracování dat do tabulek mi pomohlo při porovnávání informací získaných pomocí obou použitých metod sběru dat i při odpovídání na výzkumné otázky. Jednotlivé tabulky jsem se snažila srozumitelně okomentovat a přidat k nim vlastní názor.

8. Zkoumané děti (soubor respondentů/ek)

Před započítáním rozhovorů a pozorování jsem v této skupince dětí působila rok a půl jako jejich učitelka. Trávím společně s dětmi 2 celé dny a 3 dopoledne, takže můžu říci, že se vzájemně známe velmi dobře. Víím, s čím si děti rády hrají, jaké aktivity vyhledávají a v jakých skupinkách hru realizují, jak se chovají a jak spolupracují.

Jedná se o skupinku 31 heterogenních dětí ve věku od 3 - 7 let, z toho má 5 dětí odklad školní docházky. Málokdy je však přítomný ve školce plný počet dětí. Na tyto děti jsme celé dopoledne dvě učitelky, proto je možné netradiční rozdělení dětí během

dopoledne v řízené činnosti, kdy se rozdělíme na dvě skupiny (15 a 16 dětí) a provádíme různé činnosti. Díky tomu je umožněn velký individuální přístup k dětem. Jak jsem již výše zmínila, ve třídě máme hodně integrovaných dětí, ke kterým patří 2 asistentky pedagoga. Každé dopoledne jsme tedy přítomni 4 dospělí a odpoledne zůstane pouze 1 učitelka a 1 asistentka.

Na třídě působíme dvě charakteristicky podobné učitelky. Já mám čtyřletou praxi v oboru a k tomu se již 9 let věnuji studiu předškolní pedagogiky. Kolegyně má 20letou praxi ve školství, ale v mateřské škole nejprve pracovala jako asistentka. Nyní je již šestým rokem ve funkci učitelky. Obě máme odlišné specializace, takže se skvěle doplňujeme. Vůči dětem máme stejné požadavky, což vede k jejich samostatnosti, a shodnými nároky jim udáváme pevné hranice. Pravidla třídy na nástěnce nemáme vyobrazena, avšak děti jsou s pravidly třídy seznámeny na začátku školního roku. Snažíme se o to, aby děti měly k sobě kamarádské vztahy, dokázaly si pomoci a kooperovat, nehádaly se a neubližovaly si. Když nastane nějaký problém, společně jej v kroužku řešíme. Je zde snaha o vyváženost forem vzdělávací práce, ta obsahuje volnou hru i skupinové a individuální práce. Hravou činnost podporujeme především v ranních a odpoledních hrách, při pobytu venku a každý pátek poskytujeme velký prostor pro volnou hru. Jelikož jsem se při psaní bakalářské práce věnovala studiu knih o genderu a hračkách, hodně mi to pomohlo v uvažování a pohlížení na problém týkající se atypické genderové identity. Pomohlo mi to rovněž odprostit se od vlivu genderových stereotypů. U nás na třídě se snažíme nabízet a maximálně podporovat různorodé hračky, aby měly děti možnost hrát si se všemi druhy hraček. To je dle mého názoru velmi důležité pro harmonický a komplexní vývoj dětí.

Naším hlavním cílem je postarat se o tvorbu příjemného třídního klimatu. K celkové atmosféře školy přispívají kladné vztahy mezi pedagogickými i nepedagogickými pracovníci, a vstřícné vycházení s rodiči dětí.

8.1 Průběh rozhovoru s dětmi

Pro tento výzkum jsem se rozhodla, že nezvolím pouze děti před vstupem do primárního vzdělávání, jako tomu bylo při bakalářské práci. Nyní jsem zvolila děti ve věku od 3 - 7 let. Původně jsem chtěla použít opět 15 respondentů, ale aby to nebylo zbývajícím dětem líto, rozhodla jsem se pro rozhovory s celou třídou. S rozhovory souhlasila ředitelka školy a mohla jsem je vykonávat v době mého osobního volna.

Proto i tento výzkum byl časově náročný, jelikož nesloužím klasické služby - týden ranní, týden odpolední, ale úvazek mám sestaven tak, abych mohla absolvovat vysokoškolské studium. Rozhovory s dětmi jsem uskutečnila v prosinci 2015 a lednu 2016. Z 31 zapsaných dětí jsem k výzkumu použila 27 dětí, jelikož 2 mi nedokážou vůbec ani odpovědět, protože mi nerozumí (těžce mentálně postižený chlapec a vietnamská dívka). Zbývající dva chlapci byli dlouhodobě nepřítomni (měsíční logopedický kurz a dvouměsíční nemoc). Mezi odpovídajícími dětmi byly děti s vývojovým opožděním, děti s poruchou ADHD, poruchou hrubé a jemné motoriky, cizinci a chlapci s Aspergerovým syndromem, autistickými rysy, mentální retardací a se sluchovým postižením. Mého pozorování se účastnilo 15 chlapců a 12 dívek, celkem 18 zdravých dětí a 9 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na otázky odpovídaly 2 tříleté děti, 1 tří a půlleté dítě, 1 dítě čtyřleté a 8 pětiletých dětí, 5 dětí pět a půlletých, 6 šestiletých a 4 sedmiletí. Zároveň mám ke všem dětem vyzpovídané i rodiče. Myslím si, že vyšší počet zkoumaných je v mém výzkumu jedině ku prospěchu.

S vedoucí mé práce jsme se rozhodly použít dotazník s přílohou, na které jsou zobrazeny 4 druhy hraček. Tento dotazník jsme měli zpracovat při studiu Pedagogické psychologie u 2 dětí. Zdálo se nám za vhodné použít tento dotazník na větším vzorku respondentů, aby výsledky byly relevantnější. Děti jsem si průběžně svolávala při ranních či odpoledních hrách do místnosti, kde jsme nebyli nikým rušeni. Druhá kolegyně i ředitelka mi vyšly ve všem vstříc, za což jsem jim upřímně vděčná. K těmto rozhovorům jsem nakonec využila všechny děti, které mi rozuměly, byly schopny odpovědět a nebyly dlouhodobě nepřítomny. S každým dítětem jsem pracovala individuálně tak, že jsem jej nejprve oslovila a ukázala mu obrázek s hračkami se slovy: „Podívej, mám tady takovéhle pěkné obrázky, povíš mi, co na nich je?“. (viz příloha 2)

Všechny odpovědi dětí jsem si zároveň zapisovala do předem připraveného dotazníku.

K obrázkům mě zajímaly tyto otázky a odpovědi na ně:

- Co je na těchto obrázcích?
- Kdo si podle tebe nejčastěji hraje s těmito hračkami?
- S kterou z těchto čtyř hraček by sis chtěl/a hrát?
- Jak by sis s ní hrál/a?
- S kterou z těchto čtyř hraček by sis určitě nechtěl/a hrát?
- Proč?

- Kterou z těchto hraček máš doma?

Cílem bylo zjistit, jak děti pojmenovávají a třídí hračky a ke komu hru s nimi přiřazují. Dále jsem zjišťovala představitivost dětí, a jestli dokážou svoji zkušenost s hračkami propojit s pamětí, fantazií a myšlením. Poté jsem chtěla zjistit, zda se jejich výklad hraček, které mají doma, shoduje s tím, co říkali rodiče dětí, popřípadě, zda sourozenci na tuto otázku odpovídají stejně. Jak se projevuje genderovost dětí a jejich identita, jsem zjišťovala pomocí druhé, třetí, páté a sedmé otázky.

I tyto rozhovory trvaly přibližně 5 minut, celkově jsem nad nimi strávila 135 minut. U některých dětí jsem musela odpovědi „dolovat“ opakováním otázky. Snažila jsem se, abych byla trpělivá a dětem nenapovídala, ač to bylo v některých situacích velmi složité. Na konci ledna se mi podařilo dokončit všechny rozhovory a v průběhu února 2016 jsem je začala vyhodnocovat. Celkově jsem oba typy rozhovorů v mateřské škole prováděla 4 hodiny a 20 minut čistého času.

8.2 Způsob zpracování rozhovorů s dětmi

I data z rozhovorů s dětmi jsem si nejprve rozfázovala podle jednotlivých otázek na papír. Všechny odpovědi jsem zaznamenávala a porovnávala jsem, zda se liší odpovědi dívek a chlapců. Poté jsem všechny odpovědi spojila dohromady do skupiny Všichni (dívky i chlapci) a hledala jsem mezi daty vazby. Data jsem opět převedla do tabulek.

Ve třech stejných krocích, jako tomu bylo u rozhovorů s rodiči, jsem analyzovala odpovědi. V prvním kroku jsem se zabývala tím, jak děti (respektive děvčata a chlapci) pojmenovávají jednotlivé hračky a kolik dětí se u pojmenování hračky shodlo. Dále jsem hledala vazby mezi obsahovými kategoriemi (tj. např. jak spolu souvisí odpovědi týkající se různých typů hraček). Hledala jsem shodné odpovědi či odpovědi, které si byly obsahově blízké.

Ve druhém kroku, který se týkal rozboru důvodů, jsem z rozhovorů vyhledávala uváděné důvody a roztrídila jsem je do kategorií – kdo si podle dětí hraje se znázorněnými hračkami, s čím by si chtěly z těchto hraček pohrát, jak by si s nimi hrály a s kterou hračkou by si hrát nechtěly a proč.

Ve třetím kroku jsem zjišťovala, kolik hraček mají děti z tohoto výběru doma. Z rozhovoru jsem poznala, zda děti mají někoho blízkého, s kým tráví většinu svého

času při hře. Následně jsem vypočítala výskyty odpovědí v kategoriích podle druhů otázek.

9. Průběh pozorování

Jak jsem již zmínila, výzkum jsem realizovala v mé třídě, a proto jsem pozorování hry věnovala delší čas. Hru dětí jsem mohla sledovat ve velké míře při ranních (přibližně od 7:30 - 8:45) či odpoledních hrách (od 14:45 do 17:00). V tomto čase si děti mohou hrát ve třídě u stolečků anebo v herně na koberci. Po domluvě s učitelkou mohou jít děti hrát pohybovou hru i do tělocvičny. V naší mateřské škole věnujeme pátky volné hře dětí, kdy pro ni mají prostor téměř celé dopoledne, mají možnost zachování rozehrané hry, kdy nám hračky při řízených činnostech nepřekáží. Jelikož máme velké prostory a tělocvičnu, mohou děti kdykoliv během týdne požádat o zachování hry, kterou posunou tak, aby nikomu nevadila, a mají šanci si s ní následující dny dohrát. Díky tomu, že jsem výzkum realizovala v podzimních a zimních měsících, jsem měla větší šanci k využití pestrosti her, než je tomu v jarních a letních měsících, kdy se snažíme využít krásných dní a co nejvíce je trávíme v přírodě. Zabývala jsem se i venkovní hrou a používáním hraček při pobytu na zahradě.

Metodou zúčastněného pozorování jsem zkoumala směr volné hry s panenkami, autíčky a různými stavebnicemi, které jsou u dětí nejpopulárnější. Skupinové pozorování bylo zorganizováno pro skupinu smíšenou (chlapce i dívky). Děti jsem předem neupozornila na to, že je pozoruji, abych viděla, jak si přirozeně hrají.

Pozorováním si vytváříme názor na druhé lidi. V polostandardizovaném pozorování si všímáme předem vytyčených jevů, které jsou zasazené v nějakém kontextu, který zohledňujeme. Například si všímáme nápadných jevů, ale zároveň zaměřujeme pozornost na vše. Psychologické zdokonalení této metody spočívá v tom, že cílevědomě (víme, čeho si všímat) pozorujeme a výsledky pozorování odborně analyzujeme a tím dojdeme k poznatkům, jež potřebujeme. Pozorovat můžeme například celkový dojem, zjev, motoriku, řeč, chování k partnerovi a chování ve výjimečných situacích (Říčan, 2005). Já jsem se zaměřila především na motoriku (držení těla, pantomimiky, gestikulace) a řeč (tempo řeči, jazykovou úroveň a neverbální řečový projev). Při hře jsem sledovala, jak se děti k sobě navzájem chovají a jak spolu komunikují (naslouchají, odpovídají), zda se chovají dominantně či podřídivě, mají - li sklon odporovat, zda projevují city atd. Při pozorování jsem se také zaměřovala

na samotnou volbu hraček, druhy hraček, které děti ke hře využívají, jaké hry hrají rády, na rozdíl mezi hrou dívek a chlapců, genderový aspekt a na úkony při hře s hračkou, především s panenkou a autíčkem.

10. Výsledky výzkumu

V této kapitole bych ráda představila výsledky kvalitativního výzkumu a obsahové analýzy. Shrnutá data uvádím do tabulek pro lepší přehlednost. Ke každé tabulce uvádím komentáře k odpovědím rodičů i dětí. V několika případech používám pro názornost i údaje v procentech (uvádím pouze celá čísla), jsem si však vědoma nepřesností, které mohou způsobit v tak malém souboru zkoumaných dětí. Procenta i výsledky v této diplomové práci vnímám pouze jako orientační a rozhodně je nelze vztáhnout na širší populaci.

10.1 Výsledky rozhovoru s rodiči dětí

Nejdříve jsem zpracovala odpovědi z rozhovorů s rodiči, kteří odpovídali na pět otázek. Všechny zaznamenané odpovědi jsem rozčlenila pod jednotlivé otázky a pak jsem prováděla bližší kategorizaci odpovědí.

10.1.1 S jakými hračkami si děti doma hrají nejraději

Při rozhovoru s rodiči mě jako první zajímala otázka, s jakými hračkami si jejich děti doma nejraději hrají. Do tabulky č. 1 jsem uvedla frekvenci hraček od rodin s dívkami (5) a pro porovnání i s chlapci (13). V tabulce č. 2 je zaznamenaná frekvence nejoblíbenějších hraček u rodin, ve kterých mají dívky i chlapce. Zde bych ještě poznamenala, že mi odpovídalo 7 rodin s dívkami i chlapci. Některé rodiče odpovídali zvlášť za každé pohlaví. Tyto odpovědi jsem zahrnula do tabulky č. 1. Jiní rodiče odpovídali, s čím si jejich děti hrají dohromady nejraději, proto dokládám ještě tabulku č. 2. V tabulce č. 3 uvádím frekvenci nejoblíbenějších hraček u všech dětí dohromady.

S jakými hračkami si Vaše děti hrají nejraději?

Tabulka č. 1

DÍVKY	CELKEM	CHLAPCI	CELKEM
kreativní hračky	15	konstruktivní hračky	20
konstruktivní hračky	9	technické věci	13
panenky a příslušenství	9	dopravní prostředky	8
společenské a didaktické hry	2	mimetické hračky	6
hudební nástroje	2	kreativní hračky	3
technické věci	2	různé hračky	3
plyšové hračky	1	sportovní náčiní	2
mimetické hračky	1	společenské a didaktické hry	1
dopravní prostředky	1	panenky a příslušenství	1
		plyšové hračky	1
		knihy	1

Z této tabulky je patrné, že podle rodičů holčičky doma nejraději něco tvoří. K tomu prý používají pastelky, barvičky, nůžky, lepidlo a tiskátka. Tento výsledek mohou jen potvrdit, protože ve školce také nejčastěji tráví čas u stolečku s výtvarnými potřebami. Dále byly nejčastěji uváděnými hračkami panenky s příslušenstvím. Barbínu používá holčička s odkladem školní docházky, jinak panenky jmenovali rodiče, kteří mají doma menší holčičky. Také si rády hrají s genderově netypickými hračkami, jako jsou koleje, lego a zatloukačka s hřebíky. Až na výjimku konstruktivních hraček u dívek se podle rodičů potvrdila obliba genderově typických hraček. To, že se jedná o genderově netypické hračky, uvádím na základě údajů v teoretické části. Otázkou je, zda to takto vnímají i rodiče dětí. Některé hračky mohou být pro rodiče hračkami neutrálními (což ale neznamená, že nejsou netradiční v celospolečenském měřítku). Zároveň hra s genderově netypickými hračkami může být projevem větší volnosti, které se dostává dívkám. Chlapci bývají za preferování femininních aktivit více trestáni. Dívky naopak mohou být až obdivovány a podporovány.

Je důležité podotknout, že všechny tyto informace zmiňují rodiče dětí. Může se tedy jednat o hračky, které skutečně dívky aktivně vyhledávají, nebo o hračky, které jim rodiče nabízejí. Přání rodičů se může promítnout do toho, čeho si všímají a v čem děti podporují. Je možné, že od dětí bychom se dozvěděli něco trochu jiného.

Občas se objevily odpovědi, které jsem do tabulky s hračkami vůbec nezařadila (např.: „*Moje dcera si nejčastěji hraje s mými nervama*“, „*Holčička si hraje hlavně s kamarádama, sama si hrát vůbec neumí*“).

Rodiny s chlapci jsou v naší třídě ve výrazně vyšším počtu, což se projevuje i na kvantitě zmíněných hraček. Mezi nejoblíbenější hračky u chlapců podle rodičů patří hračky konstruktivní, hlavně lego, které jasně převažovalo nad ostatními hračkami. Tento fakt mě zaujal, protože já osobně jsem čekala, že v čele tabulky bude u chlapců autíčko. S technickými věcmi, jako je tablet a počítač, které pokládají za nejčastější „hračku“, tráví děti doma většinu času, takto odpovědělo přes třetinu rodičů s chlapci. Auta a jiné dopravní prostředky uzavírají pomyslný vítězný žebříček. Ostatní hračky byly zmíněny pouze jednou až třikrát.

Konstruktivní hračky se objevovaly i u dívek, další překryv vnímám ve hře s plyšovými hračkami, v technických, mimetických a kreativních hračkách a také v hrách společenských. Dívky údajně více preferují kreativní hračky, tedy hry estetické, než je tomu u chlapců, dále vyhledávají hry společenské, rodinné (pečující), simulační (na obchod, na maminku, na doktorku), klidové a tvůrčí. Chlapci oproti dívkám mají podle rodičů raději hru s technickým zaměřením, konstruováním, vyznačují se akcí.

Mezi hračkami různými, byly zařazeny hračky ve tvaru čísla 1. Tuto hračku zmínil tatínek autisticky postiženého chlapce, který má nejraději všechny drobné předměty, které mají tvar čísla 1 (sprcha, lampa atd.). Nakoupili mu jich asi 200. Je prý schopen si i kartáček na zuby ohnout do tohoto tvaru, pokud daný předmět nemá po ruce. Velmi mě tato odpověď zarazila, protože jsme si já ani kolegyně za celé dva roky ve školce nevšimly, že by podobný druh hraček vyhledával. S hračkou „Prase“ se hraje tak, že krmíte prase do úplného prasknutí. Tuto hračku zase používá jiný pětiletý postižený chlapeček, který je však na úrovni dvouletého dítěte a má z toho samozřejmě obrovskou legraci. Zajímavá byla odpověď tatínka chlapce s Aspergerovým syndromem, který ke hře používá pouze reálné věci, fotoaparát a počítačovou síť a kabely. Z nich si pak staví různé obvody, které mu potom různě svítí či vydávají zvuky. Do tabulky jsem neuvedla odpověď, že chlapci nejraději chodí ven či se vzájemně pošťuchují („zlobí bratra“). Nezaznamenala jsem je do tabulky, jelikož se nejedná o hračku.

S jakými hračkami si Vaše děti hrají nejraději?	
Tabulka č. 2	
RODINY S DÍVKAMI I CHLAPCI	
konstruktivní hračky	6
plyšové hračky	1
dopravní prostředky	1
knížky	1

Z této tabulky je patrné, že dívky i chlapci z jedné rodiny si spolu nejraději údajně hrají s konstruktivními hračkami a poté s plyšáky, autíčky a knížkami. Velmi zajímavý byl i názor jedné maminky, která si myslí, že děti si hrají nejraději s čímkoliv, pokud si dospělý hraje s nimi a udává jim tak směr hry, nebo jim ukazuje, jak se s takovou a onakou hračkou může hrát.

S jakými hračkami si Vaše děti hrají nejraději?	
Tabulka č. 3	
VŠICHNI	
konstruktivní hračky	35
kreativní hračky	18
technické věci	15
panenky a příslušenství	10
dopravní prostředky	10
mimetické hračky	7
plyšové hračky	3
společenské a didaktické hry	3
různé	3
hudební nástroje	2
sportovní náčiní	2
knížky	2

Na závěr této otázky jsem dala odpovědi všech rodin dohromady, protože mě zajímalo, jaké hračky budou nejfrekventovanější. Mezi tolika daty se výsledky

prokázaly celkem jasně. Podle více než poloviny rodičů mezi nejčastěji zmiňovanou nejoblíbenější hračkou patří lego, které je obsaženo v kategorii konstruktivních hraček. Na druhém místě jsou kreativní věci a na třetím místě věci technické. Všechny tyto hračky je možno označit jako genderově neutrální. Až na čtvrtém místě se umístily panenky a auta, které mají patřit mezi nejtýpicetější hračky předškolního věku z genderového hlediska.

10.1.2 Jaké hračky mají děti doma

V předchozí otázce jsem zjišťovala, s jakými hračkami si podle rodičů děti nejčastěji a nejraději hrají doma. Otázka „Jaké hračky mají děti doma?“ může znít stejně, avšak touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké hračky doma děti mají, i přes to, že si s nimi hrají třeba méně nebo vůbec. Tabulky jsem rozdělila stejně, jako tomu bylo v předchozí otázce a v závěru jsem udělala výslednou tabulku, aby data byla pro čtenáře přehledná a já je mohla lépe komentovat. Na úplný závěr této otázky jsem vytvořila graf, ve kterém jsem hračky rozdělila do kategorií podle druhu a jejich frekvence výskytu.

Jaké hračky mají Vaše děti doma?			
Tabulka č. 4			
DÍVKY	CELKEM	CHLAPCI	CELKEM
panenky a příslušenství	19	dopravní prostředky	17
konstruktivní hračky	17	konstruktivní hračky	16
kreativní hračky	9	technické věci	7
společenské a didaktické hračky	5	různé	7
plyšové hračky	5	mimetické hračky	7
převleky	3	plyšové hračky	6
zbraně	2	kreativní hračky	5
mimetické hračky	2	společenské a didaktické hračky	5
dopravní prostředky	2	všechno klučičí	5
mimetické hračky	2	sportovní náčiní	3
všechno	2	hudební nástroje	2
technické věci	1	zbraně	2
hudební nástroje	1	panenky a příslušenství	1
sportovní náčiní	1	knížky	1

Výčet hraček je opravdu pestrý, na některé hračky si nemohli rodiče ani vzpomenout, a tak dodali, že doma mají asi úplně všechno. Rodiny s holčičkami vlastní nejvíce hraček typických pro dívky, tedy panenky a příslušenství k nim. Poté byly zmíněny konstruktivní hračky, což je zřejmé vzhledem k výsledkům předchozí otázky. Dále mají v rodinách hodně hraček, které rozvíjí tvořivost a kreativitu dívek.

U rodin s chlapci zvítězily dopravní prostředky, převážně tedy autíčka a hned po nich, v těsném závěsu, konstruktivní hračky. V rodinách s chlapci se vyskytuje hodně technických věcí (počítač, tablet, fotoaparát), postaviček, zvířátek a různých hraček, do kterých jsem zařadila například hračky blikací, dřevěné, plastové atd. Někteří rodiče chlapců si opět nemohli vzpomenout a tak zdůraznili, že mají doma snad všechny klučíčí hračky. Jsem si vědoma toho, že této odpovědi je třeba se specificky věnovat, avšak více mi tento fakt rodiče nerozváděli. U dívčích hraček tento ekvivalent nebyl zmíněn, a proto v tabulce chybí.

Někteří rodiče automaticky opakovaly ty hračky, které uvedly v první otázce. Pokud tomu tak nebylo, tak jsem tento proces provedla sama, aby nedošlo k chybným výsledkům. V této tabulce je patrný výběr hraček dle genderové preference. Dívky nejčastěji vlastní panenky a kluci autíčka, což potvrzuje i to, co vyplývá z různých výzkumů či teoretických hledisek.

Jaké hračky mají Vaše děti doma?	
Tabulka č. 5	
RODINY S DÍVKAMI I CHLAPCI	
konstruktivní hračky	14
panenky a příslušenství	10
dopravní prostředky	9
kreativní hračky	8
technické věci	6
všechno možné	5
různé hračky	4
převleky	3
hudební nástroje	2
knížky	2
plyšové hračky	2
mimetické hračky	1

V rodinách, kde mají dívky i chlapce, vlastní nejvíce dětí společně lego a jiné konstruktivní hračky (duplo, domino, kostky atd.). Hned po nich jsou opět typické hračky pro předškolní věk, panenka a autíčko. Poté rodiče zmiňovali tvořivé věci. Pět rodičů si nemohlo vzpomenout a tak odpověděli, že mají doma všechno možné. Dle všech tabulek k této otázce je možné usoudit, že v rodinách s dívkami i chlapci je větší pestrost a rozmanitost hraček.

Jaké hračky mají Vaše děti doma?	
Tabulka č. 6	
VŠICHNI	
konstruktivní hračky	47
panenky a příslušenství	30
dopravní prostředky	28
kreativní hračky	22
technické věci	14
plyšové hračky	13
různé	12
všechno	12
společenské a didaktické hry	10
mimetické hračky	10
převleky	6
hudební nástroje	5
knížky	5
zbraně	4
sportovní náčiní	4

Po sečtení všech výše zmíněných hraček mi vyšla tabulka s téměř 210 různými hračkami. Tuto tabulku uvedu pouze v kapitole Přílohy. V této tabulce jsem provedla analýzu, ze které mi vyplynulo 14 druhů hraček. Nejvíce zde dominují konstruktivní hračky. Tuto skutečnost jsem před mým výzkumem vůbec nečekala a je pro mě velikým překvapením. Až poté se zde objevuje četnost panenek a autíček, tedy hraček genderově typických.

Nyní se zaměřím na porovnání hraček, se kterými si děti reálně hrají, s těmi, co mají od rodičů k dispozici. V obou případech vyplynula shoda v konstruktivních hračkách. Tyto hračky jsou dětem hodně pořízovány a zároveň si v nich děti našly

velikou oblibu. Vypadá to, že panenky a autíčka nakupují rodiče dětem, aniž by o to stály. Děti z mé třídy výrazně preferují hračky kreativní hračky a technické před těmito klasickými hračkami předškolního období. Zajímavé je, že rodiče dětem poskytují 14 druhů hraček, ale děti mají oblíbených jen 12 druhů. Mezi nejoblíbenější dětské hračky tedy nepatří převleky a divadlo a zbraně.

Velmi mě zaujalo, že rodiče řadí do kategorie hraček hudební nástroje, elektronické zařízení, knihy, věci na malování, kreslení a tvoření, což by mě samotnou asi vůbec nenapadlo. Myslím si, že rodiče pohlíží na hračku z pohledu prostředku, který doplňuje hru dětí a je jim jedno, co děti ke hře použijí. Z teoretických poznatků vyplývá, že hračka je nástroj hry, předmět používaný ke hře a může se jí stát i skutečný předmět. Titěra (1963) uvádí, že mezi hračky patří i pastelky, modelína, křídly a temperové barvy. Já osobně bych svým dětem pro volnou hru knížky a opravdové hudební nástroje neposkytovala. Dle mého názoru to jsou věci, kterých by si měly naučit vážit a starat se o ně. Z praxe mám odpozorováno, že děti mají velké množství hraček, kterých si ale neváží a často to je na nich znát. Jsem ráda, že jsem si studiem rozšířila obzory v mém pohledu na hračku.

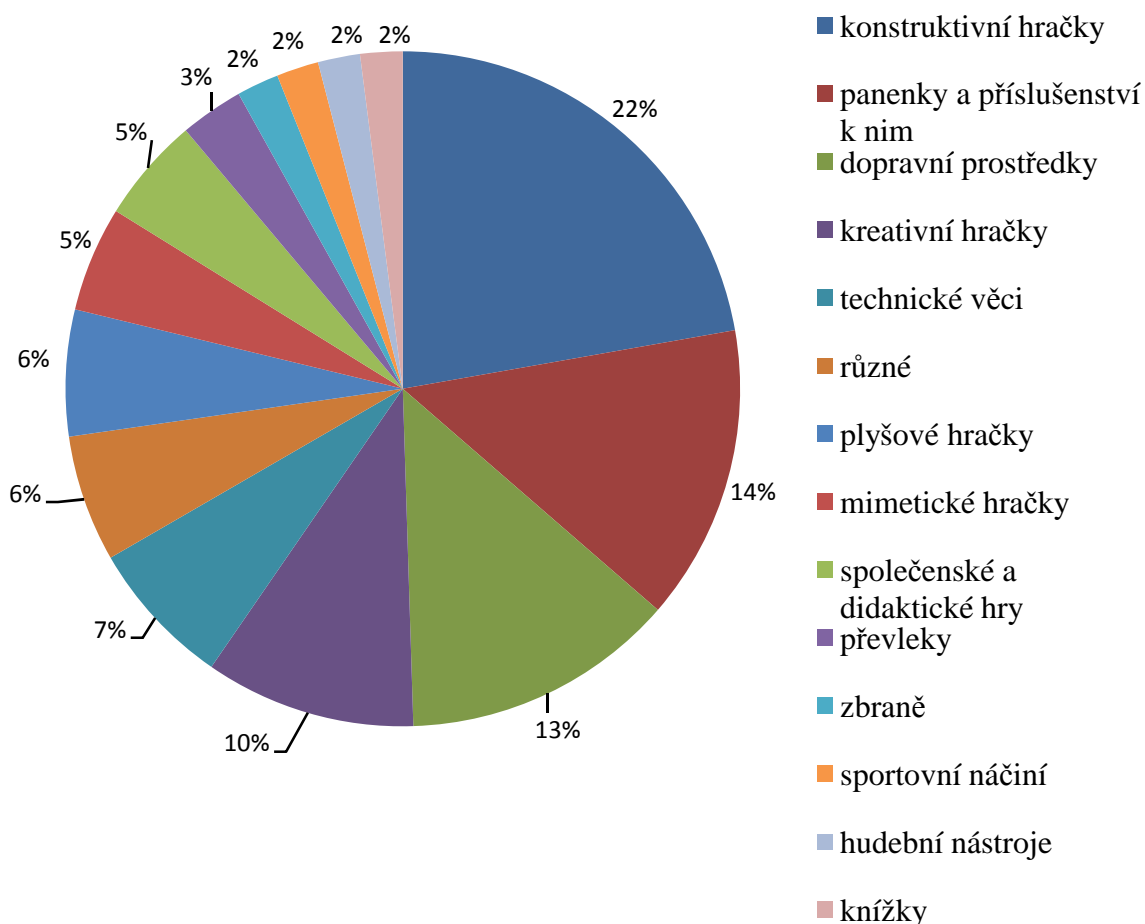
V této shrnující kapitole bych ráda zmínila rozdíly či shody mezi dívkami a chlapci. Podle tabulky je zřejmé, že hlavní shodou je, že dívkám i chlapcům jsou z největší části pořizovány hračky příslušné jejich genderu a hned v zápětí hračky konstruktivního typu. Dívkám jsou více pořizovány hračky umožňující tvořivé činnosti. Chlapci mají k dispozici daleko více technických věcí, než je tomu u dívek. Plyšové hračky a společenské hry mají děti v obou případech přibližně ve stejném množství. Dívky vlastní i převleky a masky umožňující simulační či dramatické hry. Tyto hračky od rodičů chlapců nebyly ani jednou zmíněny. Ostatní hračky v kolonkách dívek znázorňují spíše hračky opačného genderu, což si můžeme vyložit projevem větší volnosti, které se dostává dívkám ze strany rodičů, jak jsem již výše zmínila. U chlapců převažovaly hračky odpovídající jejich genderu. Na rozdíl od dívek, které mohou být za maskulinní aktivity obdivovány a podporovány, chlapci jsou za preferování femininních aktivit spíše trestáni.

Myslím si, že knížek vlastní daleko více rodin, než pouze jedna. Je možné, že je ostatní nepovažují za hračku, stejně jako já, a proto je pod touto otázkou nezmínili. Dalším zářejícím bodem je malá frekvence sportovního náčiní. Opět zde musím

poznamenat, že buď rodiče tyto předměty nepovažují za hračky, a proto je nevyjmenovali anebo to alarmuje nízkou pohybovou činností v rámci rodiny.

Na následující straně je zobrazen procentuální graf frekvence hraček, které vlastní předškolní děti z mé školky ve svých rodinách. Z 210 vyjmenovaných hraček jsem provedla kategorizaci na 14 různých druhů hraček.

Druhy hraček v %



10.2 Rozbor důvodů

10.2.1 Jaký výběr hraček rodiče preferují a podle čeho hračku kupují?

Z rozhovorů vyplynulo, že rodiče nejčastěji pořizují hračky svým dětem podle jejich přání. Zajímavý byl pohled jednoho tatínka, který tvrdil, že on chce koupit hračku podle toho, aby se líbila hlavně dítěti, ale maminka vybírá hračky, které se líbí především jí. Dále rodiče často zdůrazňovali, že rádi nakupují hračky edukativní, které ale nemají u dětí úspěch a často končí v koši, nebo si s nimi nechtějí hrát. Zajímavostí je, že se tato odpověď často opakovala.

Při koupi rodiče také preferují všestrannou hru nebo hračku s více možnostmi, která bude dítě rozvíjet. Pro rodiče je také důležitým kritériem, aby děti hra bavila. Rodiče se shodovali v tom, že kupují hračky podle toho, co je pro jejich děti zrovna nejvíce v kurzu (momentálně je to lego), kupují hračky na rozvoj jemné motoriky či podle doporučení někoho známého nebo recenzí z internetu. Někteří rodiče zmínili, že hračky během roku vůbec nenakupují a děti je dostávají jako dárky od příbuzných nebo k narozeninám či Vánocům. V některých případech dědí hračky mladší děti po starších sourozencích.

Dále rodiče vybírají hračky podle toho, co zrovna děti potřebují, aby si s hrou pohráli všichni společně (rodina, nebo více dětí), podle ceny, aby hračky něco vydržely a nebyly to „šunt“, byly přiměřeně velké věku dítěte a byly kvalitní. Mezi oblíbený výběr patří hračky dřevěné a plastové. V odpovědích se objevil i názor, že jim nezáleží na ceně, ale hlavně na tom, aby hračka dítě zabavila. Rozdíly se objevily i mezi nákupem komerčních hraček, kdy někteří rodiče byli zásadně proti nim. Rodiče postižených dětí se ve svých odpovědích rozcházel. Někdo tvrdil, že hra má dítě rozvíjet a někdo zase, že vybírají hlavně něco jednoduchého a méně kreativního. Abych pravdu řekla, já osobně se více přikláním k prvnímu názoru, protože je vidět, že tyto děti jsou opravdu více zručné a šikovnější a je u nich vidět velký posun oproti chlapci z rodiny, která je opačného názoru, tam je posun pouze nepatrný.

V této otázce jsem potvrdila svoje původní očekávání, že rodiče budou nejčastěji nakupovat hračky svým dětem podle jejich přání. Avšak odpovědi rodičů mi vyvrátily moji druhou hypotézu k této otázce a to, že didaktické hry se budou objevovat mezi hračkami nejméně. Přesto, že byly zmiňované jako druhé nejčastější, bylo však

uvedeno, že didaktické či edukativní hračky sice nakupují, ale nikdo si s nimi nechce hrát, a proto je vyhazují. K tomu svůj osobní názor vyjádřím v části Diskuze.

10.2.2 Jaké hračky při hře dětí rodiče nevidí rádi

Jaké hračky nevidíte u svých dětí rádi?			
Tabulka č. 7			
VŠICHNI			
zbraně	8	technické věci	4
technické věci	8	ostré předměty	1
nevím	6	ozdobné věci ve vitrínách	1
nekupujeme mu, co nechceme	1	těžké věci na jejich úroveň	1
měsíční písek	1	vojenské hračky	1
hudební nástroje	1	nevhodný dárek	1
hlasité elektrické hračky	1	věci, které patří ven	1
voda	1	Mickey Mouse	1
jsem ráda, když si hraje se vším	1	nebezpečné hračky	1
		fixy	1

Při analýze odpovědí na tuto otázku jsem zjistila, že rodiče nevidí rádi u svých dětí především zbraně, jako jsou meče a štíty. Podobné hry se zbraněmi já u dětí neznám, jelikož máme podmínku, že do školky zbraně nepatří, protože se máme všichni rádi a jsme kamarádi. Děti tento fakt respektují a nemají s ním problém. Pár divočejších dětí jsme na zahradě také přistihli s klacíky při boji, ale chlapci si nechali rozumně vysvětlit, že tato hra není bezpečná.

Někteří rodiče na tuto otázku neznali odpověď. Mezi dalšími zmiňovanými „hračkami“ se objevila elektronická zařízení jako je počítač, telefon, tablet a iPad, na kterých děti hrají hodně hry. Tato častá odpověď mě překvapila z toho důvodu, že právě

v první otázce je zmiňován častý výskyt hraní s těmito zařízeními. Rodiče však zdůraznili, že jim nevadí hry didaktické, že zařízení jsou vhodná pro rozvoj jemné motoriky a jsou nutností v dnešním světě techniky. S těmito názory musím nesouhlasit. Na hru s počítačem, mobilem či tabletem nazírám pouze jako na zabavení dítěte. Rodiče dětem pustí hru nebo film a mají od nich klid. Mnohdy však rodiče zapnou dětem youtube a nechají je pozorovat pohádky, které chtějí a nekontrolují jejich obsah. Potom se stává, že učitelka zaslechne, jak holčička ukolébává panenku písni se slovy: „*Spinkej, spinkej drobečku, krev ti stříká z mozečku*“. Podle dítěte to však je v pořádku, protože to viděla na tabletu v pohádce Monster High. Je rozumné takovéto přístroje zařazovat v tomto věku mezi běžné dětské hračky? Faktem zůstává, že pokud dítě tráví většinu času u elektrotechniky, o běžné hračky ztratí úplný zájem, protože se nebude umět kreativně zabavit. Zuzana Půrová (2013) ve svém internetovém článku spolupracovala s dětskou psycholožkou Alenou Vávrovou a ta je názoru, že co se týče rozvoje motoriky, dítě ovládá počítač či mobil pouze jedním prstem, takže veškeré napětí zůstává v těle. Při běžném hraní musí dítě vyvinout aktivitu celým tělem. Při hraní na tabletu či mobilu také poznává pouze jeden povrch, a to hladký, manipulace s reálnými hračkami mu umožní vnímání okolního světa. Já bych tato zařízení půjčovala až dětem starším a pouze na rozumnou chvíli.

Pro rodiče je velkým stresem, když si děti hrají s vodou či měsíčním pískem, protože je z toho nepořádek. Neradi vidí u svých dětí ostré předměty, ozdobné věci z vitrín anebo věci, které patří ven, ale ony je vyhledávají doma (míč, hokejka atd.). Toto je však především kvůli bezpečnosti jejich dětí. Dalšími zmiňovanými hračkami byly hlasité hračky a hudební nástroje, protože vydávají velký hluk. Dále nevidí rádi u dětí nevhodné dárky od příbuzných a Mickey Mouse, který patří do Ameriky. Jedna maminka zdůraznila, že nemá ráda, když si její syn hraje s hračkou, na kterou ještě ve svém vývoji nedozrál, jelikož se pak u toho strašně vzteká. Někteří rodiče jsou rádi, když si děti hrají se vším anebo se objevily i názory, že dítěti nekoupí ty hračky, které nechtějí, aby používal. Mezi neoblíbené hračky patří i fixy a tanky, které ovšem bývají dětským snem. Objevila se i jedna úsměvná odpověď, kdy tatínek nemá rád, když po něm jeho synové lezou, když odpočívá, protože tato hra se mu vůbec nelíbí.

10.2.3 Podporují rodiče genderově netypický výběr hraček, nebo jsou proti?

Ne/podporujete genderově netypický výběr hraček?			
Tabulka č. 8			
VŠICHNI			
nevadí nám to	9	holka si hraje s klučičími	4
jsem pro	5	extrém bychom nepodporovali	3
nemáme tyto starosti	2	nepodporuju	2
hraje si s kluky	1	ať si hraje a neruší	2
nepřemýšlím nad tím	1	netrváme na symetrii	1
podporuje to manžel	1	tatínkovi to vadí	1
děti už v tom vyrůstají od malička	1	je mi to jedno	1
občas mi to vadilo	1	najdou si cestu sami	1
kluci si hráli s panenkami, než šli do MŠ	1	u kluka mi to vadí	1

Touto otázkou jsem zjišťovala, jaký přístup mají rodiče k genderu a genderovým stereotypům. Většina rodičů se mě zeptala na význam „genderově netypický“. Po pár rozhovorech jsem již sama dovysvětlila záměr otázky. Seznámila jsem rodiče s tím, že se jedná o hračky, které nejsou typické pro hru dívek (např. auta, stavebnice) nebo pro hru chlapců (panenky). Z odpovědí lze vyčíst, že máme celkem moderní rodiče, kteří neodsuzují hru dětí s genderově netypickými hračkami. Většině to nevadilo a jsou pro to, aby si děti hrály se všemi hračkami, ne jen s těmi, které společnost určila za typicky klučičí či holčičí. U holčiček se prokázalo, že si hrají častěji s kluky i s klučičími hračkami, mají doma lego, auto i koleje. V rodině, kde mají 3 holčičky, hru s klučičími hračkami nabízí hlavně tatínek, který si tak kompenzuje fakt, že se mu nenarodil chlapeček.

Někteří chlapci vlastní panenky, panenku s nočníkem (která posloužila k nácvičku čůrání na nočník), holčičí lego, koníky nebo kočárky. Jedna maminka dokonce zmínila, že její dva chlapci si hráli s panenkami do doby, než šli do mateřské školy, kde pak zjistili, že si s nimi ostatní chlapci nehrají a od té doby je ke hře doma odmítali. Jiná maminka zmínila, že nad tím vůbec nepřemýšlí, protože jí přijde přirozené, že děti již v dnešní době vyrůstají v tom, že tatínek doma vaří a maminka řídí auto. Rodiče některých chlapců uvádí, že nikdy neřešili tento problém, netrvají na

symetrii, nepodporovali by u nich extrémny (princeznovské šaty) nebo hru v duchu nepodporují, ale neodrazují od ní děti.

Rodiče s dětmi obojího pohlaví byli názoru, že jim přijde přirozené, když si každý najde cestu k tomu, k čemu sám chce. Dále uváděli, že u chlapců jim hra s panenkami vadí více než u holčiček hra s autíčkem či stavebnicí. Objevovaly se i názory, že mladší sourozenec vždy napodobuje hru staršího sourozence. Je pro ně také důležité, když si s něčím hrají a je jim jedno s čím, hlavně když neruší (dle komentářů rodičů).

V závěru bych tedy zmínila, že se společnost začíná pomalu otevírat boji proti genderovým stereotypům již u dětí v předškolním věku. Holčičky mají pro hru zatím větší svobodu než chlapci, ale v rodinách, kde mají opačné pohlaví, vlastní i širší výběr hraček, což umožňuje větší volbu každého dítěte.

10.3 Výsledky rozhovorů s dětmi

V této kapitole se již zaměřím na výsledky z rozhovorů s dětmi, které jsem realizovala v mé třídě s 27 dětmi z heterogenní skupiny. Jak jsem již zmínila v úvodu empirické části, mého pozorování se zúčastnilo 15 chlapců a 12 dívek, celkem 18 zdravých dětí a 9 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na otázky odpovídalo nejvíce dětí ze střední věkové skupiny, do níž zahrnuji 13 dětí ve věku 5 - 5,5 let a dále 10 dětí předškolních (6 - 7 let) a 4 děti z nejmladší věkové kategorie (3 - 4,5 roku).

10.3.1 Co je na obrázcích znázorněno?

V této otázce jsem zjišťovala znalost nejtypičtějších hraček pro předškolní věk. Když jsem dětem položila otázku: „Co je na obrázcích za hračku?“, vždy obrázek nejprve prohlédly, poté se zamyslely a začaly obrázky pojmenovávat popořadě, nebo „napřeskáčku“. Když jsem poznala, že pojmenovávají jiný obrázek než ten první, přerušila jsem je a chtěla jsem po nich, aby mi u toho ukazovaly prstem. Mým původním záměrem bylo zaznamenat u jednotlivých kategorií i zdobněliny názvů hraček, které děti používaly. Myslela jsem si, že takto můžu sledovat jejich vcítění do hraček či pozorovat, jak o hračkách mluví. Později jsem si ale uvědomila, že zdobnělina může být jediný název, který pro hračku znají, pokud o ní tak hovoří dospělí v jejich přítomnosti. Nakonec jsem spojila všechny odpovědi dohromady bez zdobnělin.

Co je na obrázcích znázorněno?

**Tabulka č. 9
DĚVČATA**

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
auto	12	miminko	8	Barbie	7	autodráha	5
		panenka	4	panenka	4	nějaká dráha	2
				královna	1	nevím	2
						autogaráž	1
						bagr	1
						koleje na mašinky	1

Správné pojmenování autíček je u dívek více než zřejmé. U kategorie s miminkem se třetina dívek lišila v pojmenování, kdy miminko označily jako panenku. Více než polovina dívek znala správné označení pro Barbínu. Holčičky středního věku Barbínu pojmenovávaly jinými výrazy. Buď jí určily jen jako druh - panenka, nebo podle šatů - královna. Pojmenování autodráhy mělo pestrý rozsah. Největší problém pojmenování této hračky dělalo vietnamským dívkám, které řekly, že tuto hračku neznají a nevědí její název.

Co je na obrázcích znázorněno?

**Tabulka č. 10
CHLAPCI**

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
auto	15	miminko	12	panenka	8	vláčkodráha	4
		panenka	3	princezna	4	autodráha	4
				nevěsta	1	dráha	4
				holka	1	jeřáb	1
				asi Barbie	1	stroj	1
						autíčko	1

Ani chlapci neměli s pojmenováním auta žádné potíže. U kategorie s miminkem byly zmíněny stejné názvy, jako tomu bylo u skupiny dívek. I chlapci pojmenovávali panenku Barbie podle toho, co má na sobě za oblečení (princezna, nevěsta), podle pohlaví či druhu hračky. Pouze jeden chlapec znal její správný název. Nejmenší chlapci vymýšleli různé varianty pro název autodráhy.

Co je na obrázcích znázorněno?

Tabulka č. 11

VŠICHNI

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
auto	27	miminko	20	panenka	12	autodráha	9
		panenka	7	Barbie	8	nějaká dráha	6
				princezna	4	koleje na mašinky	5
				královna	1	nevím	2
				holka	1	bagr	1
				nevěsta	1	autogaráž	1
						jeřáb	1
						autíčko	1
						stroj	1

Největší problém měly děti s pojmenováním autodráhy, kdy si myslely, že jde o vláčkodráhu, garáž, jeřáb nebo nějaký stroj. Ve všech případech ale věděly, že jde o hračku související s dopravními prostředky, tedy o hračku technickou. Nepřesnost názvu může být dána buď neznalostí hračky (to by mohlo fungovat v případě dívek), nebo obrázkem – to znamená, že kdyby hračku viděly naživo, poznaly by jí. Hračku také mohou znát, ale neumí jí pojmenovat či se v tom pletou. Autodráha dělala problém i cizincům, kteří věděli, o co jde, ale netušili, jak se to řekne česky. Kdybych svůj výzkum někdy opakovala znovu, zvolila bych již jiný, zřetelnější obrázek. I u Barbieny si děti nevěděly rady s pojmenováním, obzvláště chlapci nebo především malé děti (dívky i chlapci), které tuto hračku moc neznají. V případě II. kategorie jsem záměrně rozlišovala miminko a panenku. Panenka je obecnější označení hračky simulující lidskou bytost, ale není stanoven její věk, nebo se dokonce uvažuje o simulaci dospělé postavy, jako je tomu v případě Barbie.

10.3.2 Kdo si podle dětí s těmito hračkami nejčastěji hraje?

Dále mě zajímalo: „Kdo si podle dětí hraje s hračkami na obrázku nejčastěji?“ V této otázce se odpovědi dětí lišily v tom, zda se snažily skupiny dětí obecněji pojmenovat (včetně označení holky a kluci) anebo zda uváděly jména konkrétních dětí, které znají a vědí, že si s hračkou hrají. Starší děti mi hračku označovaly jako hračku, která je určená pro dívky či chlapce, ale mladší děti si myslely, že po nich chci právě jméno toho, kdo si s onou věcí hraje. Já jsem jim však nechtěla napovídat, abych neovlivnila výsledky výzkumu.

Kdo si podle tebe s těmito hračkami nejčastěji hraje?

Tabulka č. 12

DĚVČATA

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
chlapci	5	dívky	5	dívky	6	chlapci	6
konkrétní jména chlapců ze třídy	5	já	3	já	4	konkrétní jména chlapců ze třídy	4
konkrétní jména chlapců	1	konkrétní jména dívek z naší třídy	2	konkrétní jména dívek z naší třídy	2	jiné určení	2
jiné určení	1	konkrétní jména dívek	1				
		chlapci	1				

Téměř polovina dívek určovala, zda se jedná o genderově typickou hračku a přiřadila tuto hračku ke hře buď dívek, či chlapců. Ani v jednom případě se nestalo, že by k nějaké hračce přiřadily opačné pohlaví. Nejčastěji výše zmíněné hračky přiřazovaly spolužačkám nebo spolužákům, sourozencům, kamarádům a kamarádkám. Dívky také přiřazovaly hračky podle věkové kategorie (např. s autíčkem a miminkem si hrají miminka nebo malé děti). Jedna dívenka zmínila, že s autodráhou si nehraje nikdo, protože ji doma nemají.

Kdo si podle tebe s těmito hračkami nejčastěji hraje?

Tabulka č. 13

CHLAPCI

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
já	5	jiné určení	5	dívky	6	chlapci	5
konkrétní jména chlapců ze třídy	3	konkrétní jména dívek z naší třídy	4	konkrétní jména dívek	4	jiné určení	4
konkrétní jména chlapců	2	dívky	3	jiné určení	2	konkrétní jména chlapců ze třídy	3
chlapci	2	konkrétní jména dívek	2	konkrétní jména dívek z naší třídy	2	já	2
dívky i chlapci	2	já	1			konkrétní jména chlapců	1

Skupina chlapců brala větší ohled i na fakt, že s auty si mohou hrát i dívky, přestože dívky přiřazovaly ke hře s auty pouze chlapce bez ohledu na to, že si s auty hrají také, což potvrdili i jejich rodiče ve výše uvedených rozhovorech. Samotné dívky mi však tuto informaci nepotvrdily a já jsem hru s autíčky u dívek při pozorování také nezaznamenala. U miminek se jedná o stejný případ. Ve druhé kategorii chlapci zmiňovali: s miminky si hraju já, miminka a malý děti nebo nikdo, protože je sami doma neměli. U Barbínek mimo jiné chlapci zdůrazňovali, že si s nimi nehraje nikdo, nebo že to nemají rádi. U autodráhy preferovali, že s touto hračkou si převážně hrají děti mužského pohlaví. Do kategorie jiné určení jsem zahrnula hru miminek, tátu nebo odpověď, že tuhle hračku nemá nikdo rád.

Kdo si podle tebe s těmito hračkami nejčastěji hraje?

Tabulka č. 14

VŠICHNI

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
chlapci	7	dívky	8	dívky	12	chlapci	11
konkrétní jména chlapců	6	konkrétní jména dívek z naší třídy	6	konkrétní jména dívek z naší třídy	7	konkrétní jména chlapců ze třídy	7
konkrétní jména chlapců ze třídy	5	jiné určení	5	já	4	jiné určení	6
já	5	já	4	konkrétní jména dívek	4	já	2
dívky i chlapci	2	konkrétní jména dívek	3	jiné určení	2		
jiné určení	1	chlapci	1				

Děti, které mají sourozence, často uváděly jeho jméno, v ostatních případech jmenovaly jméno spolužáka či spolužačky ze školky, kamaráda, kamarádky a někdy i sebe. Nad touto otázkou se dlouze zamýšlely, ale musím říci, že si opravdu vždy vzpomněly na kamaráda, který si s hračkou ve školce hraje nejvíce. U této odpovědi bylo poznat, že vnímají i děti s postižením jako součást naší třídy a vnímají, s čím si

hrají a co dělají. Malí chlapci, kteří mají sourozence také chlapce, usoudili, že když nemají doma panenku či Barbínku, nehraje si s ní nikdo nebo to nemají rádi. Tento výsledek zjištění je velmi zajímavý. Dle mého názoru jde o výsledek jejich egocentrismu, kdy zobecňují svoji zkušenost na všechny lidi.

10.3.3 S jakou z těchto hraček by si chtěly hrát?

Otázka „S jakou hračkou z obrázku by sis nejvíc chtěl/a pohrát?“ byla pro děti již srozumitelná a děti s nadšením vybíraly hračku podle obrázku. Některé na hračku pouze ukázaly bez slovního komentáře. Ke kategoriím v tomto případě uvádím pro zajímavost i procenta v celých číslech. Procenta jsem neuváděla k předchozím otázkám, aby nedošlo k nepřehlednosti tabulek z důvodu velkého množství informací. Jsem si vědoma toho, že u tak malého množství dětí mohou způsobit nepřesnosti, vnímám je tedy pouze orientačně.

S jakou z těchto hraček by sis chtěl/a hrát?		
Tabulka č. 15		
	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (z 12 dívek)
BARBIE	8	67 %
MIMINKO	3	25 %
BARBIE A MIMINKO	1	8 %

Děti měly možnost vybrat si hračku, se kterou by si nejraději pohrály. U dívek se objevovala Barbína jako nejčastější odpověď. Tento fakt si vysvětluji tím, že většina holčiček byla starších (5 - 6 let). V jednom případě se holčička nemohla rozhodnout, a tak by pro svoji hru zvolila obě možné varianty panenek.

**S jakou z těchto hraček by sis chtěl/a hrát?
Tabulka č. 16**

	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (z 15 chlapců)
AUTO	8	53 %
AUTODRÁHA	6	40 %
AUTO A AUTODRÁHA	1	7 %

U chlapců bylo nejvíce žádané auto, které mělo stejně hlasů jako Barbie. Autodráhu ke hře volili chlapci, kteří jsou zručnější a aktivnější, ale i ti, kteří si dokázali propojit, že na autodráze si mohou pohrát i s autíčkem. Někteří chlapci autodráhu ani neznali. Někdo se nedokázal rozhodnout jen pro jednu hračku a tak určil obě dvě.

**S jakou z těchto hraček by sis chtěl/a hrát?
Tabulka č. 17**

	počet výskytu v odpovědích VŠICHNI	procentuální vyjádření (z 27 dětí)
BARBIE	8	30 %
AUTO	8	30 %
AUTODRÁHA	6	22 %
MIMINKO	3	11 %
BARBIE A MIMINKO	1	4 %
AUTO A AUTODRÁHA	1	4 %

V preferovaných hračkách se projevila genderová vyhraněnost dívek a chlapců. Z výsledků vyplývá, že dívky i chlapci by zvolili hru typicky spojovanou s jejich genderem a podle nich samých určenou pro jejich gender. Takové zjištění je ve shodě s teoretickými východisky i jinými výzkumy. Holčičky by si vybíraly ke hře pouze Barbínu s panenkou a chlapci zase auto a autodráhu. Bylo by velmi zajímavé zjistit, jak by výzkum dopadl, kdyby byla místo autodráhy vyobrazena nějaká stavebnice, nebo kdyby byla pátou variantou pro výběr dětí. Myslím, že poté by mohlo dojít k jiným preferencím hraček, protože podle výsledků rozhovorů s rodiči je pro děti nejoblíbenější hra s konstruktivními hračkami, což potvrdilo i mé pozorování. Genderová vyhraněnost by pak již nemusela být natolik výrazná.

10.3.4 Jak by si s hračkou hrály?

V této otázce se měly děti rozpovídat a přemýšlet nad tím, jak by si s hračkou, kterou si v předešlé otázce vybraly, chtěly hrát. Cílem této otázky bylo zjistit, jakou mají samy děti představu o úkonech hry s těmito hračkami a zda dokážou popsat, co dělají při opravdové hře.

Jak by sis s touto hračkou hrál/a?		
Tabulka č. 18		
MIMINKO	VÝSKYT ODPOVĚDÍ U DÍVEK	procentuální vyjádření (z 12 dívek)
krmila bych ho	2	17 %
chovala bych ho	2	17 %
přebalovala bych ho	1	8 %
chodily by na návštěvu k jiným miminkům	1	8 %
hezky	1	8 %

Při hře s miminkem nevolily dívky za dominantní činnost vození v kočárku, jak jsem předpokládala, ale péči o miminko. Jednalo by se o krmení, chování, přebalování a s ostatními „maminkami s miminky“ by k sobě chodily na návštěvu.

Dnešní miminka, která mají mnoho funkcí, kdy umí plakat, smát se, volat na „mámu“ a dokonce u nich probíhá i vyměšování, hru dětí velmi zpestřují, ale i usnadňují.

Jak by sis s touto hračkou hrál/a?		
Tabulka č. 19		
BARBIE	VÝSKYT ODPOVĚDÍ U DÍVEK	procentuální vyjádření (z 12 dívek)
česala bych ji	3	25 %
vařila bych jí	1	8 %
točila bych jí šatama	1	8 %
jezdily bychom na koních s Lindou	1	8 %
lítala by a kroužila hůlkou	1	8 %
šla by na ples	1	8 %
hrála bych si s ní na doktorku	1	8 %
hezky	1	8 %

Hra s Barbie nabízí hru na rodinu, avšak dívky zmiňovaly opět spíše péči o tento druh panenky. Rády by ji česaly, vařily by jí, hrály si s šaty, jezdily by s jinými holčičkami a jejich Barbínkami na koních a šly by na ples. K panenkám Barbie se vyrábí i miniaturní doplňky, které nabízí velké množství her, z těch holčičky preferovaly hru s kouzelnou hůlkou a hru na doktorku. Dle mého názoru děti s panenkou Barbie jednají jako s dospělým člověkem a ne jako s dítětem.

Jak by sis s touto hračkou hrál/a?		
Tabulka č. 20		
AUTO	POČET VÝSKYTU ODPOVĚDÍ U CHLAPCŮ	procentuální vyjádření (z 15 chlapců)
jezdil	4	27 %
nevím	1	7 %
posílal bych si ho	1	7 %
nabiju baterky a pojede to	1	7 %
na dálkové ovládání a já to mačkal	1	7 %

Hra s autíčkem chlapcům asociovala jízdu a manipulaci s ním, konkrétně jízdu a posílání. Někteří chlapci si pod obrázkem představili větší auto na dálkové ovládání, do kterého by vložili baterky a pak by jej mačkali a ovládali jej.

Jak by sis s touto hračkou hrál/a?		
Tabulka č. 21		
AUTODRÁHA	POČET VÝSKYTU ODPOVĚDÍ U CHLAPCŮ	procentuální vyjádření (z 15 chlapců)
jezdil bych s ní	4	27 %
jezdil bych na ní s mašinkou	2	13 %
s bratrem bych si s tím hrál	2	13 %
normálně	1	7 %
na popeláře	1	7 %
to je těžká otázka	1	7 %

Hra s autodráhou by se podle chlapců odvíjela od toho, jak hračku v první otázce pojmenovali. Přednostně by na ní jezdili s nějakou hračkou (autíčkem, vláčkem). Někdo zmínil, že by si s tím hrál pouze s bratrem ve dvojici. Úsměvná byla odpověď tříletého chlapce, který mi s povzdechnutím odpověděl, že tohle je strašně těžká otázka.

Podle tabulek je zřejmé, že odpovědi k jednotlivým kategoriím se vyskytovaly ve většině případů pouze jednou. Maximálně se odpověď zopakovala čtyřikrát, kdy šlo o samozřejmou aktivitu. U některých dětí jsem se musela hodně snažit, aby mi něco odpověděly, protože chtěly otázku uzavřít slovy: nevím, normálně nebo hezky. V některých výjimkách se mi nepodařilo získat lepší odpověď. Bohužel nešlo o děti hlavně mladší, u kterých bych tyto reakce bývala očekávala spíše. Malé děti odpovídaly celými větami a snažily se hodně zapojit svoji fantazii. Jednoslovně odpovídali chlapci před vstupem do základní školy a chlapci střední věkové kategorie, přesto, že se v rámci dopoledních činností snažíme o to, aby děti odpovídaly celou větou. Odpovědi v celé větě jim usnadní přechod do školy, kde v rámci matematiky budou muset řešit i slovní úlohy, v nichž je odpověď v celé větě jejich součástí. Proto si myslím, že tato průprava je v předškolním věku nutností. Když jsem se zamýšlela nad tím, jak je možné, že malé děti takto zapojí fantazii a velké děti odpoví pouze jednoslovně či bez větší námahy,

došla jsem k závěru, že je možné, že se buď styděly, nebo se mě snažily odbýt, aby výzkum už byl hotový a ony mohly pokračovat ve své hře. Dalo by se také říci, že je možné, že větším dětem hra s hračkou již přijde natolik automatická a činnosti s ní tak přirozené, že je nenapadne, že by toho mohly zmínit více, protože jim nepřišlo nutné o těchto variantách mluvit. S tím také souvisí, že nemají vybudovanou hlubší reflexi hraček, protože nejsou vedeny k tomu, aby o hračkách přemýšlely a uměly je popisovat. V tomto věku už by bylo žádoucí, aby to zvládaly lépe.

Odpovědi děvčat byly kreativnější a familiárnější oproti chlapeckým reakcím. Děvčata se hodně snažila vymýšlet, co by se s hračkami dalo dělat, zapojovala do hry i činnosti s ostatními kamarády a více se do hraček dokázala vžít. Tyto odpovědi se možná od chlapců lišily tím, že holčičky bývají více upovídané a chtějí více upoutat moji pozornost. Některé dívky ale měly tendenci se po odpovědi podívat na mě a tím se chtěly ujistit, že odpovídají správně. Toto se projevovalo hlavně u holčiček, které jsou neprůbojné a mají nízké sebevědomí.

10.3.5 S jakou hračkou by si určitě hrát nechtěly?

Mou další otázkou bylo: „S jakou hračkou by sis určitě nechtěl hrát?“ I odpověď na tuto otázku pro děti byla snadná. Opět se našly děti, které na obrázek pouze ukázaly prstem, nebo obrázek nepojmenovaly a řekly „to a to“ nebo „s tím a tímhle“. Některé děti se opět nemohly rozhodnout pro výběr pouze jedné hračky a nerespektovaly tak práci s možností (měly si vybrat pouze jednu hračku ze čtyř možných), což je jedním z úkolů předmatematické gramotnosti.

S jakou hračkou by sis hrát vůbec nechtěl/a?		
Tabulka č. 22		
	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (z 12 dívek)
AUTODRÁHA	8	67 %
AUTO	7	58 %

U dívčích odpovědí opět spatříme pouze hračky, které v předchozí otázce nevyjmenovaly. Nejvíce děvčat by si nechtělo pohrát s autodráhou a více než polovina holčiček by si nechtěla pohrát s autíčkem. Tři dívky zvolily obě tyto varianty. Rodiče

dívky jen výjimečně uváděly, že holčičky doma ke hře používají hračky, které v rozhovoru odmítly. Konkrétně se jedná o dvě dívky. Jedna holčička si podle rodičů nejčastěji hraje s kolejkami, ale ta nyní uvedla, že by si s touto hračkou hrát nechtěla. Dalším případem je dívka, jejíž maminka označila jako nejčastěji používanou hračku autíčko a autodráhu, protože se ráda opičí po svém bratrovi. Dívka, ale zmínila, že by si s autíčkem a autodráhou v žádném případě nechtěla hrát, protože je to pro kluky. V odpovědích rodičů se ještě vyskytlo holčičí autíčko a stavebnice, ale bylo zmíněno, že tyto hračky mají doma, ale dívky hru s nimi nepreferují.

S jakou hračkou by sis hrát vůbec nechtěl/a?		
Tabulka č. 23		
	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (z 15 chlapců)
MIMINKO	10	67 %
BARBIE	9	60 %
AUTODRÁHA	3	20 %
AUTO	2	13 %

Oproti tomu chlapci vyjmenovali celou škálu nabízených hraček. To znamená, že někteří chlapci by ke své hře vůbec panenku či Barbínu nezavrhovali, přestože výrazná většina chlapců je vyjmenovala. Někteří chlapci určili panenku - miminko jako hračku, se kterou by si určitě hrát nechtěli, přestože jejich rodiče zmiňovali, že jejich syn panenky doma má a hraje si s nimi. Tento fakt může svědčit o tom, že se buď rodiče mýlí, nebo že chlapci cítí v MŠ vrstevnický tlak, který určité hračky pro chlapce/dívky odmítá.

S jakou hračkou by sis hrát vůbec nechtěl/a?		
Tabulka č. 24		
	počet výskytu v odpovědích VŠICHNI	procentuální vyjádření (z 27 dětí)
AUTODRÁHA	11	41 %
MIMINKO	10	37 %
BARBIE	9	33 %
AUTO	6	22 %

Jak jsem již výše zmínila, mnoho dětí se nemohlo rozhodnout pro výběr pouze jedné hračky a opět jich zmínilo více, proto nesouhlasí počet odpovědí s počtem dětí. Celkově by si děti nechtěly pohrát s autodráhou, což je však v rozporu s činností, kterou dělají velmi rády v naší třídě. To bych odůvodnila tím, že se jim hračka asi nelíbila na obrázku, nebo že vlastně nevěděly, co je to pořádně za hračku, když ji předtím neoznačovaly správně. Dále by ke hře ne zvolily miminko. Z mé zkušenosti mohu potvrdit, že v naší třídě si s miminkem hrají jen výjimečně. Devět dětí by si nepohrálo s Barbínou. Musím přiznat, že tato hračka se v naší třídě ani nevyskytuje. Pokud si dívky s tímto druhem panenek chtějí hrát, přinesou si je z domova. Momentálně si často přináší Barbie Annu a Elsu z Ledového království. Pouze pětina dětí zmínila, že by si nechtěla pohrát s autíčkem.

10.3.6 Proč by si s vybranou hračkou hrát nechtěly?

Otázkou: „Proč by sis s ní nechtěl hrát?“ jsem se zabývala genderovým rozměrem her a chtěla jsem zjistit, zda děti v předškolním věku mají vybudovanou genderovou vyhraněnost.

Proč by sis s ní nechtěl/a hrát?			
Tabulka č. 25			
DĚVČATA			
AUTO		AUTODRÁHA	
je to pro kluky	6	je to klučičí	6
		je to na mě malý	1

Všechny dívky zmínily, že s autem a autodráhou by si nechtěly hrát, protože je to hračka určená pro kluky. Pětiletá holčička usoudila, že autodráha je jenom pro malé děti a ona už si s ní hrát nemůže.

Proč by sis s ní nechtěl/a hrát?

Tabulka č. 26

CHLAPCI

AUTO		MIMINKO		BARBIE		AUTODRÁHA	
nelíbí se mi předek auta	1	je to holčičí	4	je to holčičí	6	nelíbí se mi to	1
baví mě jezdit jen s mašinkou	1	nevím	2	nelíbí se mi to	1	nemám to rád	1
		je to panenka	1	je to panenka	1	je to na mašinku a ne na auto	1
		hraje si s tím miminko	1	baví mě jezdit jen s mašinkou	1		
		nelíbí se mi to	1				
		baví mě jezdit jen s mašinkou	1				

I u chlapců se hodně projevovale, že hra s miminkem a Barbie je určena pouze pro dívky. Jeden chlapec, který si i ve školce hraje jenom s autodráhou a vláčkodráhou, zmínil, že by si hrál jen a pouze s vláčkodráhou, protože jenom toto ho baví. Proto se tato odpověď objevuje ve třech kategoriích. Jiný chlapec zmínil, že s miminkem si hraje jenom miminko, přestože ve školce máme dvě miminka a hrají si s nimi všechny děti. Ostatní odpovědi byly zmíněny pouze jednou.

Jako nejčastější důvod byl uváděn fakt, že s výše zmíněnou hračkou by si děti nechtěly hrát proto, že je buď holčičí, nebo klučičí. Z teoretického hlediska zde děti pracují s genderovou polarizací. Důvodem k odmítnutí hračky není její nezajímavost, ale pouze její přiřazení k opačnému genderu. Opět se našly 2 děti, které označily hračku, se kterou by si hrát nechtěly, avšak nedokázaly odpovědět z jakého důvodu, nebo odpověděly pouze jednoslovně, což by mohlo znamenat, že u nich se genderová polarizace neuplatňuje.

10.3.7 Jaké hračky mají z výše zmíněných hraček doma?

V této otázce jsem se snažila zjistit, jaké hračky (z uvedených na obrázku) mají děti doma. Tím jsem mohla pozorovat shody či neshody mezi odpověďmi dětí a rodičů.

Zajímavé by bylo sledovat odpovědi dětí, kdybych jim volbu hraček neomezila na autíčko, autodráhu, miminko a Barbienu.

Jaké hračky z obrázků máš doma?		
Tabulka č. 27		
	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (12)
BARBIE	10	83 %
MIMINKO	9	75 %
AUTO	6	50 %
AUTODRÁHA	3	25 %

Z tabulky vyplývá, že holčičky mají doma hlavně Barbienu a miminko. U poloviny dívek se vyskytují auta, což může být ovlivněno tím, zda mají doma bratra/y. Výjimečně mají dívky doma autodráhy. Zde byla zajímavá odpověď holčičky, které zmínila, že sice má doma miminko, ale nemá ho ráda, protože miminko pláčou, nicméně maminka prý chce mít miminko.

Jaké hračky z obrázků máš doma?		
Tabulka č. 28		
	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (15)
AUTO	14	93 %
MIMINKO	6	40 %
AUTODRÁHA	5	33 %
BARBIE	2	13 %

Tato tabulka ukazuje, že ve velké převaze mají doma chlapci autíčka. Polovina kluků zmínila, že mají doma miminko. Zde můžeme opět najít spojitost s tím, zda mají sestru/y. Autodráhu a Barbie mají doma chlapci výjimečně. V této tabulce byla

zajímavá zmínka tříletého chlapce, který řekl, že má doma jenom tabuli a nic jiného nemá, ale jeho bratr uvedl, že mají auto i autodráhu.

Jaké hračky z obrázků máš doma?		
Tabulka č. 29		
	počet výskytu v odpovědích VŠICHNI	procentuální vyjádření (27)
AUTO	20	74 %
MIMINKO	15	56 %
BARBIE	12	44 %
AUTODRÁHA	8	30 %

Obě skupiny zmínily, že mají doma všechny zobrazené druhy hraček. Hodně s tím souviselo, zda mají doma sourozence opačného pohlaví, protože tak mohly vyjmenovat více hraček. To znamená, že mi z výzkumu vyplynulo, že pokud děti nemají sourozence opačného pohlaví, rodiče jim atypické hračky kupují pouze výjimečně.

Nejvíce dětí má doma autíčko. Takto odpovědělo 20 dětí, což mi ale vůbec nesouhlasí s výsledky od rodičů, kteří zmínili, že auto mají doma pouze v 15 rodinách. Počty u miminka a autodráhy by skoro souhlasily. Mezi odpovědí dětí a rodičů je rozdíl pouze 3 miminek a u autodráhy je rozdíl šesti. Je možné, že i někteří rodiče říkají autodráze vláčkodráha stejně jako děti a to by potom rozdíl nebyl téměř žádný. Zde rozdíl mezi autodráhou a vláčkodráhou není podstatný – v obou případech jde o dopravní prostředky (tj. technická oblast), to znamená, že hra s nimi je podobná a rozvíjí podobné dovednosti.

U Barbie se výsledky od rodičů opět markantně neshodují. Pouze 2 rodiče uvedli, že mají doma Barbie, ale o 10 dětí více řeklo, že ji vlastní.

Zajímavostí je, že se počty odpovědí u rodičů a dětí ani v jednom případě neshodovaly. Vysvětlením může být, že rodiče na tyto hračky zapomněli, nebo si to sami vybájili, protože pro ně byly samozřejmé. Je však také možné, že děti si ony hračky tak moc přály, že si vymyslely, že je mají doma.

10.4 Výsledky pozorování

Pozorování jsem prováděla v rámci mých služeb. Sledovala jsem ranní a odpolední volnou hru dětí, pohybové hry a hry venku. Mým záměrem bylo vypořizovat, s jakými hračkami si děti nejčastěji hrají a zda vyhledávají hru individuální či skupinovou. Sledovala jsem i úkony s hračkami. Z toho jsem pak usuzovala, jaké schopnosti dětí může hra rozvíjet.

Tento školní rok naše děti chodí do mateřské školy až okolo půl deváté, tím pádem jsou ošizeny o ranní hru, která by měla být realizována nejdéle do této hodiny. Proto se s kolegyní snažíme jim tento nedostatek doplnit, jak je to jen možné. Letos si děti nejvíce hrají ve skupinkách u stolečků, hernu pro hru vyhledávají minimálně. U stolečků nejčastěji tvoří, omalovávají, kreslí, modelují nebo si našly oblibu v lepení samolepek z obchodních domů a dokreslují k nim pozadí. Tato hra se objevuje opravdu nejvíce a vyhledávají ji převážně dívky střední a nejstarší věkové kategorie a mladší chlapci.

Dominantně převažuje konstruktivní hra. Chlapci si nejraději hrají s Legem, Sevou, Kaplou a silnicí nebo kolejemi, z nichž si postaví dráhu pro své dopravní prostředky. Dívky i chlapci milují magnetickou stavebnici, proto jsme jim k Vánocům nakoupili 3 různé druhy těchto stavebnic. Dále rády staví kuličkovou dráhu. Když mají stavbu dokončenou, přijdou nás poprosit o kuličku, kterou si pak dráhou posílají. U stolečků hrají občas společenské hry, jako je Člověče, nezlob se, Domino a Pexeso, ale k tomu vyhledávají přítomnost učitelek.

V ranních hrách učitelky individuálně s dětmi hrají didaktické hry, například Logico, Zajíce v pytlí, Dobble a nebo hru V kostce. V herničce si hrají rády menší děti, kde si z polštářů a molitanových kostek staví domečky, obchody, hrady nebo divadlo. Rády se převlekají do různých oblečků. Holčičky se často zdobí různými gumičkami, náhrdelníky a sponkami. Ve skupinkách si hrají v kuchyňce a na obchod, což doplňují hrou s panenkami. Panenky vozí v kočárcích a houpou je v kolébce, u toho jim vaří a převlékají je do oblečků nebo si hrají na rodinu. V současné době, vzhledem k situaci u nás na třídě, si vycpávají bříško a hrají si na to, že jsou maminky, které čekají miminko.

Malí chlapci si hodně hrají s autíčky a staví jim ohrádky. Nejvíce však realizují hru s Tatrami, nákladáky a popelářským autem, kterými rádi něco převáží (víčka, kostičky, potraviny do krámku, zvířátka). Hodně se ve třídě rozmohla obliba her

s vlastními hračkami. Dívky si nosí Barbínky, mluvící zvířátka nebo knížky se samolepkami a chlapci si nosí Transformers, Gormity či různé druhy lega (Lego city, Lego policie, Lego Starwars). Hračky z domova však nosí na vlastní nebezpečí a v případě ztráty hračku nehledáme a ani za ni neručíme.

Ranní hru v tělocvičně preferovali spíše loňští předškoláci, kde hráli hokej nebo fotbal, avšak ti už naši školku nenavštěvují. Co se týče pohybových her, hrajeme je každý den po ranním cvičení, děti je mají velmi rády. Snažíme se hry každý den obměňovat a někdy necháme podle zásluh samotný výběr na dětech. Ty mají nejraději hru na Sochy. Když je hezké počasí, chodíme cvičit ven a poté máme na zahradě velký prostor pro pohybové hry. Chceme děti naučit klasické lidové hry, které už bohužel dnešní děti neznají (např. Na ovečky a vlka, Honzo vstávej, Cukr, káva, limonáda atd).

Při hře venku mají děti k dispozici kumbál se sportovním náčiním a různými venkovními hračkami. Hitem jsou odrážedla, koloběžky a žíněnky, z kterých si staví domečky. Rády také malují křídami na chodníky nebo venkovní tabuli. Kromě her na pískovišti, kde budují tunely a hrady, staví bábovičky a přesívají písek, rády navštěvují mraveniště, ve kterém jsou díry a těmi posílají autíčka nebo kuličky. Nejkrásnějším obdobím pro učitelky a děti je léto. Pustíme vodu (sprchy, postřikovač a různé vodní vymoženosti) a děti si staví koryta, vytváří řeku, jezy atd.

Z mého celkového pozorování vyplývá, že děti si nejraději hrají pohromadě ve skupinkách. Tyto skupinky bývají nejvíce čtyř až pětičlenné. Děti s postižením si rády hrají individuálně nebo ke hře vyhledávají kamarády s podobným problémem. Často s oblibou říkáme, že tyto děti se přitahují jako magnety. Nechci tím však naznačit, že by je zdravé děti vyčleňovaly z kolektivu. Děti s postižením více upřednostňují malé skupinky.

11. Diskuze

Na základě provedených individuálně řízených rozhovorů a průběžného pozorování dětí při hře s různými hračkami jsem zjistila tyto závěry:

1. Výčet hraček, které rodiče svým dětem poskytují je opravdu pestrý. Z 210 zmíněných hraček jsem vytvořila 14 kategorií. Čtvrtinu z nich tvořily hračky konstruktivní, po nich byly nejčastějšími hračkami panenky s příslušenstvím a dopravní prostředky. Za zmínku stojí i četnost kreativních a technických věcí.

V rodinách, kde mají pouze dívky nebo chlapce, rodiče svým dětem pořizují hračky určené jejich genderu. U holčiček to jsou převážně panenky, příslušenství k panenkám a věci na rozvoj tvořivosti a kreativity. Výjimkou jsou konstruktivní hračky, které rodiče nejspíše považují za neutrální druh. Rodiče chlapcům nejvíce pořizují auta a jiné dopravní prostředky, konstruktivní hry a ve velké míře i technické věci. Podle výsledků mého výzkumu je možné usoudit, že v rodinách, kde mají dívky i chlapce, je větší pestrost a rozmanitost hraček, tudíž mají děti větší možnost pohrát si i s genderově atypickými hračkami.

2. Kubička (1954) uvádí výzkum, ve kterém měly děti největší zájem všech věkových kategorií o kostky, modelínu a panenky. Můj výzkum se v tomto tvrzení shoduje pouze u skupiny dívek. Podle rodičů dívky nejvíce preferují hračky kreativní pro rozvoj tvořivosti, poté panenky a hračky konstruktivní. Z možného výběru by dívky volily panenku Barbie. Ve školce dívky nejčastěji tvoří u stolečků a hrají si s panenkami na rodinu a na obchod, také rády staví s magnetickými stavebnicemi a kuličkovou dráhou. V případě dívek se tedy jedná o shodu mezi preferencí verbální a činností reálnou.

Rodiče chlapců zmiňovali nejvíce konstruktivní hry, technické věci a dopravní prostředky jako nejoblíbenější hračky jejich synů. Mladší chlapci si z nabídky ke hře chtěli vybrat auto. Starší, zručnější a aktivnější chlapci by volili autodráhu. Při pozorování jsem opět našla shodu mezi preferencí verbální a reálnou. Mladší chlapci v mateřské škole rádi kreslí a omalovávají.

Rodiče, kteří mají doma dívky i chlapce, tvrdili, že si nejraději děti společně hrají také s konstruktivními hračkami.

Z mého výzkumu jsem zjistila, že genderová polarizace se projevuje již při hře s dívčími či chlapeckými hračkami. Dívky i chlapci hru realizují s hračkami

svého genderu, což je zřejmě důsledkem přijetí genderového řádu a genderových stereotypů.

3. Dětské a rodičovské pohledy na hru se liší především ve výběru hraček. Jak vyplynulo z mého výzkumu, rodiče často pořizují hračky na základě dětských přání podle toho, co se jim líbí a co je zajímavé. Dále také vybírají podle ceny, kvality, názorů známých či recenzí na internetu. Tyto podmínky jsou pak v kontraindikaci s dětskými přáními. Dětem přijdou nejpřitažlivější hračky, které mohly odpozorovat z médií či od svých vrstevníků. Tyto hračky bývají nevkusné, nekvalitní a především předražené. Pavlík (in Smetáčková, 2005) upozorňuje na to, že média šíří konkrétní definice genderových rolí a vztahů často ve formě stereotypů. Rodiče by rádi viděli hru svých dětí s hračkami dřevěnými a všestrannou hru s více možnostmi. Dále nakupují pro děti hry didaktické a edukativní, které však nejsou u dětí v oblibě a často prý končí v koši. Z odborného hlediska lze takový rodičovský názor považovat za problematický. Pedagožka Kořátková (2005) je toho názoru, že didaktické hry mají pro dítě neopomenutelný význam. Z mé praxe mám zkušenost s tím, že s edukativními/didaktickými hračkami si děti nerady hrají samy. Kubička (1954) připomíná, že tyto hry bývají určeny spíše pro hru starších dětí. Osobně si myslím, že pokud dospělí stráví nad hrou s dětmi čas a hru doprovází slovním komentářem, přispěje to nejen k rozvoji dítěte, ale i k oblibě hry a dokonce i k rodinným chvílkám, které jsou v dnešní uspěchané době k nezaplacení.

Teoretická a výzkumná hlediska (např. Francis 2010; Matoušková, 2011; Smetáčková 2015) určují za nejtypičtější hračku pro dívky panenku a pro chlapce autíčko. V mém výzkumu se preference dětí lišila od přiřazení hraček k genderovým skupinám. Děti panenky považují za dívčí hračky a auta za hračky pro chlapce. Přesto, že jsou dětem nejčastěji pořizovány hračky určené jejich genderu, děti z mé školky si pro svoji hru nejraději vybírají konstruktivní hračky, čili hračky genderově neutrální, a až poté hračky, které jsou jim z genderových hledisek a stereotypů určeny. Takový výsledek vyplynul zároveň i z mého pozorování. Proto se hra s panenkou i s autíčkem při pozorování objevovala v malém množství. Z mého pozorování tedy vyplývá, že nejčastěji si děti tvoří a hrají si s konstruktivním druhem hraček. V ostatních výsledcích se většina teorií o dětech předškolního věku potvrdila.

Pravdou je, že i já jsem se z počátku domnívala, že hra s panenkami a autíčky bude v naší třídě nejtypičtější. Nejčastější hru s různými stavebnicemi jsem nepředpokládala a přišla jsem na to až na základě záznamů z téměř ročního pozorování dětí při hře. Z mého dětství si pamatuji, že stavebnice byly určovány chlapcům. Dnes už jsou ale daleko větší možnosti a velký výběr, díky nimž nemusí mít malé děti genderově stereotypní předsudky, pokud je nebudou prostředí, vrstevníci a media ovlivňovat. V ostatních typech hraček spojovaných s dívkami a chlapci se děti i rodiče shodovali, což je zřejmě důsledkem přijetí genderového řádu.

Při mém pozorování jsem zjistila, že hry s hračkami přiměřeně odpovídají věku dětí dle teoretických poznatků (např. Kubička, 1954; Kořátková, 2005; Titěra, 1963; Mišurcová, 1980). Mladší děti mají rády hru s plyšovými hračkami, většími druhy stavebnic a velkými modely hraček (miminko, panenka, Tatra auto a náklad'ák). Starší děti ke hře preferují zmenšeniny reálných předmětů, drobná autíčka, Barbieny a minipanky, protože již mají rozvinutou jemnou motoriku. Častěji zjišťuji, že děti si umí hrát jednoduše a nad možnostmi hry se nesnaží přemýšlet. Pouze u menších dětí bývá hra více pestrá a různorodá. Myslím si, že to může být dáno faktem, že dnešní děti jsou přetěžovány různými zájmovými aktivitami anebo bývají často upoutávány k tabletům, mobilům a počítačům, aby se samy zabavily a rodiče měli na chvíli prostor sami pro sebe, jak tvrdí i psycholožka Vávrová (in Půrová, 2013).

Někteří dospělí zaujímají názor, že hra je zbytečná aktivita a děti musí být více zaměstnávány. Proto bych nyní chtěla uvést, co jednotlivé hry na základě teoretických hledisek (např. Bacus, 2004; Kořátková, 2014 a 2005) u dětí v předškolním věku pravděpodobně rozvíjí. Z výše vyjmenovaných her vyplývá, že hra s hračkami nejvíce ovlivňuje motorickou, kognitivní a sociální oblast dětí.

Prostřednictvím kreativních her se děti učí tvořivosti, zdokonalují jemnou motoriku, učí se držet správný úchop tužky a způsob držení těla, rovněž se zlepšují v manipulaci s předměty, například nůžkami, štětcem a modelínou.

Kořátková (2005) zkoumala hru s konstruktivním materiálem a já podle ní nahlížela na hru dětí s těmito hračkami. V konstruktivních hrách se děti učí analyzovat prostor a jeho uspořádání, volí postupy činností, své plány se učí ověřovat. Při hře s tímto typem hraček koordinují oko a ruku a při změnách polohy pracují i s pohyby celého těla, takže se rozvíjí jemná a částečně i hrubá motorika. Při různých stavbách

zapojují fantazii a představivost a učí se mít představu o celku a jeho částech. Mohou hru konstruovat, ale i používat destrukci, kompozici a dekompozici, ale poznávají i devastaci. Při hrách s kostkami a stavebnicemi se objevuje i iluzivní prvek, kdy hračky představují nějaký jiný objekt (např. garáž či výtah). Děti si tak vytváří symboly na základě podobnosti mezi tvary a skutečností.

Hra s autíčkem dětem umožňuje rozvoj hrubé a jemné motoriky prostřednictvím manipulace s autíčkem, senzomotorické koordinace (oko - ruka), orientace v prostoru (jízda s autíčkem, přesouvání autíčka, stavba garáží) a zároveň dochází k rozvoji myšlení, fantazie a kreativity. Francis (2010) uvádí, že při hře s autíčkem jsou zapojeny technické a konstruktivní schopnosti. Dále dodává, že hraním s vrstevníky dochází i k rozvoji řeči.

Hra s panenkami rozvíjí všechny složky vývoje, především rozvíjí hrubou a jemnou motoriku prostřednictvím manipulace s nimi, koordinaci pohybů (chová je, houpe, krmí je, vozí v kočárku) řeč (s vrstevníky i se samotnou panenkou), sociální (při námětových hrách) a emoční vývoj (chová k panence city, mateřský a otcovský instinkt), myšlení a fantazii, což popisuje i ve své knize psycholožka Millarová (1978).

V pohybových hrách se děti učí motorickým dovednostem a zdokonalují své pohybové schopnosti. Porovnáváním s ostatními soutěžícími se motivují k lepším výkonům. Učí se také prostorové a rovinné orientaci, zlepšují hrubou motoriku a senzomotorickou koordinaci.

Prostřednictvím námětových a simulačních her si osvojují pravidla různých povolání, systémy vztahů a činností, které jsou spojené s konkrétními rolami. Ve hře se promítají situace z běžného života anebo fiktivní události. V těchto hrách se děti učí hlavně spolupracovat. Podle Janošové (2008) hrají dívky námětové hry častěji než chlapci. Toto tvrzení mohu svým pozorováním potvrdit.

Hry v přírodě umožňují poznat přírodu všemi smysly. Hrou se stává i činnost s různým materiálem (voda, písek, bláto). Kořátková (2014) je toho názoru, že hra s přírodním materiálem je přínosný proces, kdy si mohou děti samy vyzkoušet jeho strukturu a vlastnosti. Opravilová (1979) přidává názor, že v přírodě se hračkou více stávají skutečné předměty, které samy náhodně vyhledávají (kamínky, klacky, květiny, listy atd).

Ve všech hrách si děti budují svou identitu, překonávají egocentrické myšlení, které je typické pro předškolní věk, setkávají se s odlišnými názory a představami ostatních hráčů, na které by měly brát ohled. Pokud se jedná o hru v páru či ve skupině, rozvíjí komunikaci a kooperaci se svými vrstevníky. U individuálních her toto chybí. Hrami se vytváří zóna nejbližšího vývoje na základě zrychlování, kombinování a komplikací, soupeření a porovnávání hry dětmi.

Prostřednictvím dominantních her by se měly jevit identitní, fyzické i zájmové rozdíly mezi dívkami a chlapci jako přirozené a neměnné, což je důležité pro genderové hledisko. Protože je stále rozšířen názor, že některé hračky jsou určeny pouze pro děvčata/chlapce, je vhodné, aby děti navštěvovaly předškolní vzdělávání, kde si mohou vyzkoušet hru i s takovými hračkami, které vůbec nemají doma. Kvalifikované učitelky by měly chtít prospívat tělesnému i duševnímu zdraví dětí, a proto by žádné hračky neměly dětem odírat. I hračky opačné genderu dětí mají podstatnou úlohu v jejich výchově a vývoji. Z mého výzkumu vyplynulo, že děti z naší třídy mají celkem moderní rodiče, kteří neodsuzují hru dětí s genderově netypickými hračkami, ale přitom dětem genderově typické hračky kupují. Společnost se pomalu začíná otevírat boji proti genderovým stereotypům již u dětí v předškolním věku, přesto mají holčičky pro hru větší svobodu než chlapci. V rodinách, kde mají děti obou pohlaví, vlastní i širší výběr hraček, což umožňuje větší volbu každého dítěte.

Tímto vysvětlením jsem se snažila poskytnout důkaz, že hra v předškolním věku opravdu není zbytečností a je důležitá pro harmonický a všestranný vývoj všech dětí.

Se zvoleným postupem při mém výzkumu jsem byla spokojená. Kvůli četnosti rozhovorů byla pro mě praktická realizace hodně náročná. V tomto výzkumu bych zpětně pozměnila některé otázky v rozhovoru s dětmi a zvolila bych stovebnici jako pátý typ obrázků. Myslím si, že vybrané metody – individuálně řízené rozhovory, obsahová analýza a polostrukturované pozorování, byly adekvátně zvolené. V dalším případném výzkumu by bylo možné zkoumat odpovědi u většího množství respondentů (např. v celé školce, školky v obci atd). Myslím si, že by nebylo ani špatné jít pozorovat děti při hře i k nim domů. Tak bych si lépe ověřila dostupnost, oblíbenost a také stav samotných hraček.

12. Závěr

Podle mého názoru by měla být problematika her více zahrnuta do vědomostí a přístupu učitelek v mateřských školách. Na střední škole jsme teorii hry nevěnovali velkou pozornost. Do poznatků o hře nás začala vpravovat až docentka Kořátková v bakalářském studiu a na kurzu psychologie nám docentka Smetáčková nastínila problematiku genderu a stereotypů s ním spojených. Proto si myslím, že terciální vzdělání učitelek mateřských škol by mělo být nutností. Společnost stále pohlíží na práci učitelek ve školkách pohrdavě a s názory, že si učitelky s dětmi celou dobu jen hrají a nedělají tam nic pořádného. Na druhou stranu mnoho dnešních mateřských škol je hodně orientovaných na výkon, což vyplývá z inspekčních zpráv ministerstva školství, přitom hlavní náplní dne by měla být právě hra. Svou diplomovou prací jsem chtěla zdůraznit, jak moc je hra pro harmonický vývoj dítěte důležitá. Učitelky by měly být seznámeny s informacemi o volné, řízené a didaktické hře a měly by vědět, co se prostřednictvím her s hračkami u dětí rozvíjí. Jsou to právě ony, kdo vychovává další generaci, směřují herní aktivity během dne, pozorují děti při hře a pořizují jim různé hračky. Ty by především měly být kvalitní, estetické, výchovně vzdělávací a z hygienického hlediska způsobilé. Děti by měly mít možnost hrát si se všemi druhy hraček, aby jejich vývoj byl také komplexní.

Jsem si jistá, že odproštění se od genderových a jiných stereotypů je důležité v přístupu k dětem předškolního věku, a právě proto si myslím, že toto téma se mi hodí pro moji pedagogickou praxi.

Dle mého názoru je velkým problémem některých dětí nedostatek hry s hračkami, přestože jsou zahrnuty hromadou hraček. Tímto problémem se zabývala i psycholožka Pavla Koucká (2016) v internetovém článku „Příliš mnoho hraček“. Naši předci trávili hodně času běháním po venku a vlastnili jednu až dvě hračky. Nejčastěji to byli cínoví vojáčky a hadrové panenky nebo hračky z kousku dřeva. Přesto, že hraček měli málo, o to více si jich vážili. Dnešní generace si hraček neváží, nemá k nim vztah, nemá o nich přehled a kvůli nepřebernému množství je nezvládá ani uklidit. Za množství hraček může komerce a reklama, která nabízí hračku dětem natolik lákavě, že jim přijde neodolatelná a musí ji vlastnit. Pro hru s hračkami (manipulativní hra) bývají upozaděny motorické a sociální hry, o kterých reklamy mlčí. Roli hraje několik faktorů: rodiče chtějí pro své děti bezpečnost, což mají s certifikovanou hračkou zaručené. Rovněž požadují, aby hra děti rozvíjela, proto pořizují „stimulující“ hračky. Dalším

problémem je skutečnost, že dnešní děti mají silně omezené možnosti volné a nestrukturované hry s kamarády, protože mají mnoho zájmových aktivit. Je proto důležité, aby si rodiče, vychovatelé a učitelky uvědomili, že hra s obyčejnou hračkou děti stimuluje a rozvíjí více, než je tomu u hraček zmedializovaných. Optimální počet hraček by měl být menší, aby k nim děti navázaly hlubší vztah a vyhrály si s nimi mnoha způsoby.

K diplomové práci jsem zvolila hru s panenkou a autíčkem, z toho důvodu, že z výzkumů (Smetáčková, 2015; Matoušková, 2011; Francis, 2010) vyplývá, že auta a panenky jsou dělicí hranicí mezi dívkami a chlapci. Oba druhy hraček zakládají genderovou polarizaci.

Mým výzkumem se však ukázalo, že v mé skupině zkoumaných dětí upřednostňují hru s konstruktivními hračkami, což bylo pro mě největším překvapením celé analýzy. V empirické části se mi podařilo naplnit všechny cíle a odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si předem stanovila. Rozhovory s rodiči a dětmi mi pomohly strukturovat veškerá data a následně je analyzovat.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, jak moc důležitý je komplexní rozvoj dětí v předškolním věku. A protože hra je stěžejní činností v tomto věku a je prostředkem rozvoje, musí být i ona komplexní. Učitelky v MŠ by se měly zbavit genderových stereotypů, podle nichž určité hračky jsou jen pro dívky či pro chlapce. Jedině tak mohou pomáhat dětem (a rodičům) na tyto stereotypy kriticky nahlížet a příliš se jim nepodřizovat.

Seznam použité odborné literatury:

1. Bacus, A.: *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Portál, Praha 2004.
2. Borecký, V.: *Světy hraček*. Mona, Praha 1982.
3. Caiatiová, M., Delačová, S., Möllerová, A.: *Volná hra. Zkušenosti a náměty*. Portál, Praha 1995.
4. Čechová V., Mellanová A., Kučerová H.: *Psychologie a pedagogika II*. Informatorium, Praha 2004.
5. Elmanová, O.: *Dítě a hračka*. SPN, Praha 1964.
6. Fialová, R.: *DP Hra a hračka v mateřské škole*. Praha 2009.
7. Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha 2014.
8. Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí- obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál, Praha 2004.
9. Helus, Z.: *Osobnost a její vývoj*. UK Praha, 2009.
10. Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Grada, Praha 2008.
11. Jarkovská, L.: *Gender před tabulí*. Slon, 2013.
12. Jarníková, I.: *Výchovný program mateřských škol*. Praha 1930.
13. Jirásek, J., Vančurová, E., Havlínová, M.: *Hrajeme si doopravdy*. Avicenum, Praha 1990.
14. Kodejška, M.: *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta 2002.
15. Kořátková, S.: *Dítě a mateřská škola*. Grada, Praha 2014.
16. Kořátková, S.: *Hry v mateřské škole*. Grada, Praha 2005.
17. Kuric, J., Rybárková, E., Švancara, J., Vašina, L.: *Ontogenetická psychologie*. SPN, Praha 1986.
18. Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Grada, Praha 1998.
19. Matoušková K.: *BP Genderové rozdíly ve hře a výběru hraček předškolních dětí*. Praha 2011.
20. Millarová, S.: *Psychologie hry*. Panorama, Praha 1978.
21. Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. SPN, Praha 1980.
22. Nakonečný M.: *Psychologie- přehled základních oborů*. Triton, Praha / Kroměříž, 2011.

23. Němec, J.: *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Paido, Brno 2002.
24. Opravilová, E., Fixl, V.: *Současná hračka*. Odeon, Praha 1979.
25. Opravilová, E., Gebhartová, V.: *Rok v mateřské škole*. Praha, Portál 2003.
26. Opravilová, E.: *Předškolní pedagogika II*. Technická univerzita, Liberec 2004.
27. Perič, T.: *Výběr sportovních talentů*. Grada, Praha 2006.
28. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2013.
29. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
30. Renzetti, C. M., Curran, D. J.: *Ženy, muži a společnost*. Karolinum, Praha 2003.
31. Říčan, P.: *Cesta životem*. Pyramida, 1989.
32. Říčan, P.: *Psychologie- příručka pro studenty*. Portál, Praha 2005.
33. Severová, M.: *Hry v raném dětství*. Academia, Praha 1982.
34. Smetáčková, I.; Vlková, K.: *Gender ve škole*. Otevřená společnost, Praha 2005.
- a. Thompson, J.B.: *Ideology and Modern Culture*. Stanford University Press 1991.
34. Smetáčková, I.: *Kognitivní a behaviorální aspekty preference hraček z genderového hlediska*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 2015, 49 (3): 187-206
35. Smetáčková, I.: *Genderové představy a vztahy*. Slon, Praha 2016.
- a. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Fehr, B.: *Social psychology*. Pearson Education Canada, 2012.
- b. Bem, S. L.: *Defending the lenses of gender*. *Psychological inquiry*, 5 (1), 97-101, 1994.
- c. Bussey, K., & Bandura, A.: *Social cognitive theory of gender development and differentiation*. *Psychological review*, 106 (4), 676, 1999.
- d. Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. *Theatre Journal*, 40 (4), 519-531.
- e. Fausto-Sterling, A.: *Myths of gender: biological theories about women and men*. New York: Basic Books, 1992.
- f. Kimmel, M. S.: *The gender society*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

36. Svobodová, E.: *Vzdělávání v mateřské škole*. Portál, Praha 2010.
37. Šedivá-Jíchová, L., Kubička, L.: *Hry a hračky ve výchově a zdraví dítěte*. Státní zdravotnické nakladatelství, Praha 1954.
38. Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum, Praha 2010.
39. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, Praha 2007.
40. Titěra, D. a kol.: *Hračky. Konstrukce a výroba*. SNTL, Praha 1963.
41. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha 1996.
42. Zborníková, D.: *BP Genderové aspekty hry s panenkou*. Praha 2014.

Internetové zdroje:

1. Francis, B.: *Gender, toys and learning*. Oxford Review of Education. 2010, 36(3): 325-344. Dostupné z:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054981003732278>
2. <http://www.hrackobrani.cz/spravna-hracka>
3. <http://www.mssulanskeho.cz>
4. Koucká Pavla: 2016 <https://psychologie.cz/prilis-mnoho-hracek/>
5. Miller, C. L. :*Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys*. *Sex Roles*. 1987, 16(9-10): 473-487.
Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/BF00292482>
6. PŮROVÁ, Zuzana. *DĚTI A TABLET: (NE)BEZPEČNÉ SPOJENÍ?* [online]. 2013, 1 [cit. 2016-02-21]. DOI: 37912. Dostupné z:
<https://www.prozeny.cz/magazin/deti-a-rodina/mensi-deti/37912-deti-a-tablet-nebezpecne-spojeni>