

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Genderově motivované herní preference
děti předškolního věku
Diplomová práce

Autorka: Petra Boumová
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D



Zadání diplomové práce

Autor: Mgr. Petra Boumová

Studium: P18K0381

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Genderově motivované herní preference dětí předškolního věku**

Název diplomové práce Gender Motivated Preferences of Pre-school Age Children
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je popsat a porovnat genderově motivované herní preference dětí předškolního věku. Práce bude vedena ve formě experimentálního designu. Metody získání dat: analýza pohybu očí a zaměření pozornosti na vizuální podnět prostřednictvím přístroje Eye tracker (oční kamera) a kvalitativního rozhovoru s dětmi předškolního věku. Data budou analyzována ve vztahu k pohlaví dítěte. Dětem budou prezentovány podněty (genderově stereotypní a nestereotypní obrázky barev, hraček, činností a profesí). Data budou zpracována standardními matematicko statistickými postupy. Výsledky budou diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání a k pedagogické praxi.

Janošová, P.: Dívčí a chlapecká identita, Praha: Grada, 2008 Jarkovská L., Smětáčková I.: Gender ve škole Praha: Otevřená společnost, 2006 Doležalová, L.: Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole, Studia paedagogica, 2009 Hartley, R. in Oakley, A.: Pohlaví, gender a společnost, Praha Portál, 2000

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomová práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Sokolči, dne

Anotace

BOUMOVÁ P. (2022) *Genderově motivované herní preference dětí předškolního věku. Diplomová práce.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022.

Práce se věnuje porovnání a popisu genderově motivovaných herních preferencí dětí předškolního věku se zapojením do projektu „Hrátky se stonožkami“. Práce je vedena ve formě experimentálního designu, kdy se děti zúčastnily aktivit, ve kterých děti získávaly zkušenosti s genderově netypickou hrou. Po ukončení projektu bylo zjišťováno, zda došlo v postojích těchto dětí ke změně v oblasti genderových stereotypů. Metody získání dat jsou testování paměti, zaměření pozornosti na vizuální podnět a individuální kvalitativní rozhovory. Dětem byly prezentovány podněty genderově stereotypní a nestereotypní obrázky hraček. Data jsou analyzována ve vztahu k pohlaví dítěte v programu JASP a Atlas.ti.

Klíčová slova: gender, hra, hračka, stereotypy, mateřská škola

Anotation

BOUMOVÁ, P. (2022) *Gender motivated game preferences of preschool children. Masters Degree Thesis*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové.

This paper deals with the comparison and description of gender-motivated game preferences of preschool children with participation in the project "Games with centipedes". The work is conducted in the form of experimental design, where children participated in activities in which children gained experience with a generic atypical game. After the end of the project, it was ascertained whether there was a change in the attitudes of these children in the area of gender stereotypes. Methods of data acquisition are memory testing, focusing on visual stimuli and individual qualitative interviews. The children were presented with stimuli of gender stereotypical and non-stereotypical pictures of toys. The data are analyzed in relation to the sex of the child in the JASP and Atlas.ti programs.

Key words: gender, game, toys, stereotypes, kindergarten

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D., za skvělé nápady a hodnotné připomínky k této práci. Dále za její velkou podporu, která mě dovedla až k úspěšnému dokončení této práce. Chci poděkovat své rodině a kolegyním z Mateřské školy Sokoleč za jejich ochotu, pomoc a vstřícnost, kterou projevily při mém studiu.

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Gender a pohlaví	12
2.1	Genderové teorie	13
2.2	Genderové stereotypy.....	16
2.3	Maskulinita a femininita.....	19
3	Vývoj pohlavní identity v předškolním věku.....	20
3.1	Genderová socializace.....	21
3.2	Gender ve škole.....	22
4	Hra, hračka a její role v genderové socializaci.....	26
4.1	Funkce hračky v rámci vývoje dítěte	26
4.2	Hračka jako genderový objekt.....	27
5	Metodologie	30
5.1	Výzkumný vzorek	31
5.2	Výzkumná metoda.....	33
5.3	Analytické nástroje.....	39
5.5	Limity výzkumu	40
6	Realizace projektu v mateřských školách	41
6.1	Projekt: Hrátky se stonožkami	41
6.2	Průběh testování	47
6.3	Reflexe projektu v mateřských školách	49
7	Prezentace výsledků testování.....	51
7.1	Paměť	51
7.2	Pozornost.....	55
7.3	Třídění	57
8	Analýza a interpretace rozhovorů	62

8.1	Individuální herní preference dětí	62
8.2	Stereotypní kategorizace hraček.....	71
8.3	Prostupnost kategorií.....	73
8.4	Tolerance a její hranice	75
9	Shrnutí a diskuze výsledků.....	79
10	Závěr.....	82
11	Seznam literatury	85
12	Seznam příloh	89

1 Úvod

Práce se věnuje tématu genderu ve spojitosti s dětskou hrou a hračkami. Pozornost je věnována předškolním dětem. V tomto věku děti vnímají svět v rovině jednoduchých a viditelných znaků, které jim napomáhají uchopit a interpretovat ho. Jedním z takových konceptů je i gender, kdy na základě vnějších znaků přisuzujeme ženám a mužům stereotypní charakteristiky, vlastnosti, vzhled i chování (Curran, Renzetti, 2013). Děti si v tomto věku vytvářejí vlastní představy a postoje, které jsou vázány na tyto stereotypní předpoklady, aktivně si je osvojují a nadále je reprodukuje v procesu genderové socializace. Nejčastějším způsobem interakce dětí v tomto věku je hra. A právě do způsobu hry a volby hraček se promítají představy, dosavadní zkušenosti a postoje dětí.

V rámci výzkumu zjišťujeme genderově motivované preference dětí v oblasti hry. Cílem je identifikovat herní preference dle pohlaví a jejich postoje vůči genderu a zjistit, zda je možné je cíleně ovlivnit s pomocí pedagogických metod a forem. Děti byly zapojeny do experimentálního projektu „*Hrátky se stonožkami*“, který se zaměřil na problematiku stereotypního dělení hraček, sociálních rolí a genderových stereotypů a jejich reflexi. Cílem projektu bylo rozvíjet toleranci a přijetí genderově netypických projevů v oblasti hry, se kterými se mohou děti setkávat u vrstevníků. V rámci projektu byla dána dětem možnost experimentovat s různými typy hraček, které stereotypně náleží opačnému pohlaví.

Po skončení projektu jsme u experimentálních skupin ověřovali, zda u dětí došlo ke změně v názorech a postojích. K ověření dosažených výsledků byla využita sada testů, v rámci kterých byly dětem prezentovány podněty - obrázky hraček a herních situací. Toto testování proběhlo před začátkem projektu a po jeho ukončení. V průběhu testování byly sledovány reakce na úrovni psychických procesů, jako je paměť a pozornost, které jsou zpracovány standardními matematicko-statistickými postupy. Data jsou doplněna o rovinu kvalitativní, získanou pomocí rozhovorů s dětmi.

Propojení genderových teorií s praktickými dopady na předškolní vzdělávání doprovází mou profesní i studijní dráhu již mnoho let. Zájem o genderovou problematiku ve mně vzbudily přednášky skvělé socioložky PhDr. Hany Havelkové, Ph.D., která již bohužel není mezi námi. Její přednášky na téma genderu ve vzdělávání a úvodu do feministických teorií, které jsem měla tu čest navštěvovat před více než 10 lety v rámci studií na Univerzitě Karlově, mě nadchly a inspirovaly. Proto jsem se rozhodla pokračovat v rámci magisterského studia na katedru

Genderových studií. Není proto divu, že i na Pedagogické fakultě UHK, jsem se rozhodla využít základy z předchozího studia a věnovat se tématu genderu v prostředí předškolních zařízení, kde již 7 let pracuji jako učitelka. Úspěšnou spoluprací jsme navázaly s doc. PhDr. Havigerovou, PhD., pod jejímž vedením vznikla nejen bakalářská práce *Genderové stereotypy v mateřské škole* (2016), ale i tato diplomová práce. Obě práce se věnují psychologickému a pedagogickému rozměru genderu a umožnily mi propojit vlastní zkušenosti z praxe s dosavadními poznatky ze studia.

Cesta k současné podobě této diplomové práce však byla dlouhá. A oproti původnímu plánu prošel výzkum hned několika změnami. Zatímco záměr a téma se nezměnilo, bylo nutné upravit techniky sběru dat, aby byl výzkum proveditelný a reálný. Z hlediska časového byla prvním kamenem úrazu především hygienická situace v uplynulých dvou letech. Ta prakticky znemožnila fyzickou přítomnost výzkumníka jako cizí osoby ve vzdělávacích zařízeních. Právě na tomto principu byl však založen nejen sběr dat, ale především experimentální povaha této práce. Předškolní zařízení byla pod tlakem hygienických opatření a karantén, které mohly nastat ze dne na den. Jako učitelka jsem sama pocítila, že nepřítomnost dětí (nejen) v mateřských školách zanechala na dětech následky, jak v oblasti zdravotní, ale i sociální a vývojové. Pro mne jako výzkumníka, jehož práce je založena na přímém setkávání s kolektivem dětí, představovala tato situace problém, který bylo nutné řešit.

Prvním možným řešením bylo přesunout pozornost od dětí k učitelkám. V mnoha ohledech byla tato volba logickým vyústěním mé bakalářské práce *Genderové stereotypy v mateřské škole* (Boumová, 2016). I tato práce byla vedena formou experimentálního designu, tentokrát s využitím biometrického polygrafu (detektoru lži). Pomocí přístroje byly měřeny fyziologické reakce učitelek na fotografie dětí v genderově stereotypních i nestereotypních situacích. Cílem práce bylo sledovat fyziologické reakce na promítané vizuální podněty a s jejich pomocí zjistit, jak účastnice podvědomě reagují na genderové stereotypy, ale i na situace, které těmto představám odporují.

Hygienická situace v České republice se však začala zlepšovat a opatření pomalu, ale jistě opadávala. Vrátily jsme se k původnímu záměru, tedy obrátit pozornost na samotné děti. Díky výbornému nápadu doc. Havigerové jsme se rozhodly opět využít netradiční metodu sběru dat – eye-tracking, neboli oční kameru. Dětem měly být prezentovány podněty – soubory hraček genderově stereotypních (dívčích a chlapečkových) i neutrálních. Metoda eye-trackingu je závislá na využití speciálního hardwaru pro zaznamenání reakcí a softwaru na pozdější zpracování dat. Přestože jsou v současnosti přístroje přenosné, ne vždy lze tuto možnost využít. Přístrojové

vybavení se nachází pouze v laboratorních podmínkách (Vysekalová, 2012). Pomocí oční kamery by bylo možné přesně měřit reakce na uvedené podněty a získat velký objem dat k další analýze.

Náš záměr závisel na předpokladu, že eye-tracker, který lze zapůjčit na Univerzitě Hradec Králové, bude mobilní. Bohužel, brzy jsme zjistily, že zapůjčení přístroje je složitější a nebude možné ho odnést z laboratoře, ve které se nachází. V současné hygienické situaci bylo zároveň logisticky složité přivést děti do laboratoře na Fakultu informačních technologií UHK, kde byl přístroj umístěn. Nevzdávaly jsme to, a i přes tuto překážku jsme zažádaly o možnost zapůjčení laboratoře s vybavením pro potřeby výzkumu. Bohužel, tato žádost nám byla zamítnuta.

Ocitly jsme se tak opět na začátku a znovu bylo nutné přizpůsobit se nastalé situaci. S pomocí doc. Havigerové se mi však podařilo najít nový směr výzkumu, který velmi úzce souvisí s původním záměrem, zároveň ho však rozšiřuje o zcela nový aspekt pedagogické intervence. Podstatnou součástí stále zůstává identifikace herních preferencí vzhledem k pohlaví dětí prostřednictvím testování a individuálních rozhovorů. Data jsou zpracována standardními matematicko-statistickými postupy a dána do souvislosti s kvalitativní částí výzkumu.

V rámci teoretického zakotvení se práce zabývá představením genderových teorií, tématem genderových stereotypů a genderové socializace, které lze nalézt v kapitole 2 a 3. Pozornost je dále věnována genderu ve škole, která se v předškolním věku stává pro dítě jednou z hlavních institucí, ve které socializace jedince probíhá. V rámci tématu je zmíněna klíčová role učitele a vrstevníků jako významných činitelů tohoto procesu. Teoretické zakotvení dále představuje pojem hry a hračky v kapitole 4, především v souvislosti s jejich genderovým rozměrem a kategorizací na „dívčí“ a „chlapecké“, ze kterého bylo čerpáno při přípravě výzkumu. V kapitole 5 jsou představeny hlavní cíle výzkumu, popsány metody získávání dat a následného ověřování. Kapitola 6 představuje samotný projekt „Hrátky se stonožkami“. Kapitola 7 se věnuje prezentaci výsledků a je rozdělena podle jednotlivých částí testování, vzhledem k cílům práce. K prezentaci jsou využita statistická data zpracovaná prostřednictvím programu JASP. V kapitole 8 lze nalézt analýzu a interpretaci získaných dat společně s analýzou rozhovorů pomocí programu Atlas.ti. Následuje shrnutí, diskuze výsledků a jejich porovnání vzhledem k odborným zdrojům. V závěru práce je zhodnocen celkový průběh výzkumu, jeho výsledky, ale i limity, které jsou spojeny s jeho designem.

2 Gender a pohlaví

Gender (v překladu do češtiny *rod*, případně označován jako *sociální pohlaví*) je teoretický koncept, který stojí v popředí mnoha teorií, což nám znemožňuje představit jednotnou definici pojmu. Často je stavěn do dichotomického vztahu vůči biologickému pohlaví, tedy viditelným tělesným znakům, pomocí kterých pojmenováváme kategorie „muži“ a „ženy“. Na základě těchto biologických znaků a funkcí těla přisuzujeme těmto skupinám charakteristiky, vlastnosti, očekávaný vzhled i chování. Gender je v rámci sociologických teorií nejčastěji vnímán jako kulturně a sociálně vytvořený konstrukt, v jehož rámci jsou tvořeny a reprodukovány normy, které jsou přisuzovány ženám a mužům. Tyto normy jsou kulturně i historicky proměnlivé, ale často jsou vnímány jako „přirozené“ charakteristiky pohlaví. Vztahují se na způsoby chování, požadavky na vzhled, zájmy, dovednosti, schopnosti, vlastnosti a osobnostní charakteristiky (Nečasová, 2008).

„Gender je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře. Ačkoliv mnozí tvrdí, že v dnešní době už na pohlaví (tolik) nezáleží, signalizuje tato otázka spojená s napjatým očekáváním rodičů, že na pohlaví novorozence záleží velmi. Dokud lidé neznají pohlaví dítěte, nejsou schopni ho/ji ve svém myšlení nijak pojmovat.“ (Jarkovská, 2017, s. 15)

Westová a Zimmerman (Fenstermaker, West, 2002) chápou pohlaví jako kategorizaci lidí na skupinu „muži“ a „ženy“ na základě společensky dohodnutých biologických kritériích. Těmito kritérii jsou: genitálie při narození či chromozomální typy před narozením (i když nejsou tyto charakteristiky vždy jednoznačné). Tyto kategorie jsou však vytvářené společensky a kulturně a udržované prostřednictvím institucí i jednotlivců. K identifikaci s jednou ze skupin dochází tak, že jí jedinec přizpůsobí své chování a jednání, čímž vyjadřuje svou náležitost k této skupině.

Gender je integrální součástí každé kultury, vzorců chování, společenských hodnot a představ. Je úzce spojen s pojmem sociální normativity – reprodukuje představu o tom, kdo je „normální“ muž a žena podle znaků, které jsou těmto skupinám kulturně přisuzované. Tento genderový řád je vytvářen kulturou a společností – jedná se o společenský konstrukt, který je proměnlivý v závislosti na různých historických obdobích, sociálních skupinách či kulturách (Oakley, 2000). V případě, že se jedinec či skupina z představy „normálu“ vymykají, je jejich chování sankcionováno – například tím, že je vyloučen ze společnosti, případně je vykázán na její okraj,

s čímž souvisejí i materiální a finanční důsledky. Chování, které normativním představám genderového řádu odpovídá, je podporováno a vyzdvižováno (Nečasová, 2008).

Kdo však tyto představy vytváří a upevňuje? Podle Kimmela se nejedná o jedince, ale o instituce, které vytvářejí a pomáhají udržovat genderovou strukturu pomocí mocenských nástrojů a struktur, jako jsou pravidla a zákony, ale i nepsané normy chování, které se předávají v procesu socializace (Kimmel, 2007). Janošová (2008) upozorňuje na to, že rozdíly mezi muži a ženami jsou často stavěny do dichotomie, dvou rozdílných protipólů. Tím jsou rozdíly mezi nimi uměle zvětšovány a zdůrazňovány více, než jaké ve skutečnosti jsou. Vytváříme si tak falešnou představu, že ženy a muži se „doplňují“ a jejich charakteristiky jsou zcela opačné. Již od malička tyto vlastnosti a charakteristiky přisuzujeme dívkám a chlapcům a často je nacházíme i tam, kde v podstatě nejsou.

V rámci této práce budeme pohlaví chápat jako fyziologické a biologické znaky těla. Gender jako sociální konstrukty, které jsou spojené s těmito tělesnými znaky. Jedná se o struktury, hluboce zakořeněné v kultuře a historii naší společnosti, které jsou každodenně reprodukovány a vytvářeny prostřednictvím nepsaných norem, hodnot a očekávání v rámci sociálních kontaktů, ale i materiálních artefaktů a předmětů (jako jsou hračky, knihy, oblečení apod.).

2.1 Genderové teorie

2.1.1 Teorie sociálního konstruktivismu

V 70. letech definovala Anne Oakley v knize *Sex, Gender and Society* (1972) rozdíl mezi biologickým pohlavím a společensky konstruovaným pojmem genderu. Upozornila na to, že přestože všechny společnosti vycházejí při definování genderových rolí z dichotomie biologického pohlaví, žádné dvě kultury se neshodnou na jednotném pohledu na jeho náplň a na tom, co odlišuje jeden gender od druhého. Rozdíly mezi muži a ženami vidíme jako „přirozené“ a „univerzální“. Jedná se však pouze o představu, která je neustále reprodukována a konstruována prostřednictvím společenských interakcí, symbolů a jazyka (Nečasová, 2008).

Teorie sociálního konstruktivismu chápe gender jako kulturní vynález, který není objektivně dán, ale neustále se utváří, upevňuje, ale i přeměňuje v závislosti na kultuře a historii. Je tak v protikladu k teoriím esencialismu, které předpokládají, že rozdíly mezi muži a ženami jsou dané a neměnné již od počátku společnosti. Studium historie i ostatních kultur však zjišťujeme, že představy o mužích a ženách se často liší a proměňují (Lippa, 2009). Teorie sociálního

konstruktivismu nám umožňují tyto kategorie podrobit kritické reflexi a odmítnout jejich univerzální platnost (Janošová, 2008). Přestože uznáváme gender jako sociální konstrukt, je nutné si uvědomit, že jedinec jej chápe jako svou sociální realitu, ve které žije. Tato sociální realita má pro jeho život reálné důsledky, a proto nelze jednoduše tyto systémy odmítnout a zbavit se jich. Vztahy a významy tvoří sociální struktury. Tyto struktury na jedince působí a získávají status objektivní reality. Teorie sociálního konstruktivismu nám přináší možnost tyto struktury kriticky hodnotit a reflektovat. Jak je tato sociální realita reprodukována? Je přenášena z generace na generaci prostřednictvím tradic, symbolů, jazyka, chování, ale i institucí (jako je rodina, škola, média, stát) a genderové socializace.

Z pohledu poststrukturalistických teorií je gender chápán jako fluidní konstrukt, v rámci kterého jsou samotné kategorie „žena“ a „muž“ zatíženy sociálními a kulturními významy. Snaha o dekonstrukci těchto kategorií, ale i samotného konceptu biologického pohlaví a těla vede ke snaze zcela odmítnout tyto koncepty.

2.1.2 Jak se učíme genderu – teorie sociálního učení a genderové role

Předškolní období bývá charakterizováno výrazným rozvojem v oblasti sociálních rolí spojených s pohlavím dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012; Jedlička, 2017). Jedná se o důsledek externích faktorů v rámci socializace dítěte. V první řadě jsou to očekávání rodičů, kteří do výchovy vkládají vlastní postoje a s nimi související představy o vlastnostech, způsobech chování či oblékání přisuzovaných chlapcům či dívkám. Matka a otec (a případně další blízcí členové rodiny) zároveň poskytují dítěti vzor chování, který záměrně i nevědomě od rodičů přebírá prostřednictvím sociálního učení. Pohlaví dítěte a rodičů ovlivňuje i samotnou interakci, její charakter a četnost. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) mají rodiče tendenci více stimulovat a interagovat s dítětem stejného pohlaví a trávit s ním více času.

Teorie sociálního učení vychází z myšlenky psychologického směru behaviorismu a v jeho centru stojí proces posilování. Dle této teorie je gender výsledkem procesu učení, kdy je dítě v různých sociálních situacích odměňováno za chování, které odpovídá jeho pohlaví, zatímco za opačné je trestáno (Oakley, 2005). Odměny a tresty přitom nemusí být nutně fyzického či materiálního rázu. Mnohem citlivěji děti reagují na slovní hodnocení – pochvaly či napomenutí.

Dalším podstatným aspektem sociálního učení je nápodoba či modelování. Děti pozorují své okolí a napodobují vzory, které se zde vyskytují. Od nejmladšího věku jsou vzorem především rodiče či blízcí členové rodiny. V pozdějším věku už může být vzorem učitel či vrstevník. Podle výzkumů, které uvádějí Curran a Renzetti (2003) mají děti tendenci napodobovat vzory spíše

stejného pohlaví. Zajímavé je, že zatímco u dívek je nápodoba mužských vzorů tolerována, chlapci jsou v opačném případě vystaveni vyšší míře sociální kontroly a jsou za takové chování více trestáni. Kritika teorie sociálního učení tkví především v tom, že na dítě je nahlíženo jako na příjemce, který má v tomto procesu pasivní roli. Podle Bemové (Curran, Renzetti, 2003) však existují doklady o tom, že dítě je aktivním činitelem ve vývoji své pohlavní identity.

Genderové role jsou nejen soubory očekávání, ale především vzory chování a jednání, které souvisí s konceptem „*doing gender*“ (West, Fenstermaker, 2002, Jarkovská, 2017), aktivního naplňování těchto očekávání v našem chování v sociálních situacích a každodenních činnostech. Janošová (2008) také poukazuje na genderové (autorka používá pojem „rodové“) role jako aktivní proces, který je součástí pohlavní identifikace jedince. Role chápe jako „*vnější vyjádření rodové identity – jedinec v této roli vyjadřuje to, kým se cítí být i to, jak chce být druhými vnímán.*“ (2008, str. 41)

O jaké role se konkrétně jedná? Alice Eagly (Lippa, 2009) popisuje základní genderové role ženy – *hospodyně a pečovatelky* a muže – *živitele rodiny*. Ke každé z těchto rolí se pojí různé charakteristiky, stereotypy a očekávání. Zatímco u žen se oceňuje (a tím pádem i více podporuje) empatie, citlivost a starostlivost, u mužů hledáme a podporujeme vlastnosti, jako nezávislost, soutěživost a asertivita. Tyto role se nadále promítají i do pracovního a kariérního života žen a mužů. Pro ženy je více typické, že si vybírají pečující profese – nejen proto, že (v důsledku sociálního učení) mají lépe vyvinuté schopnosti pro výkon těchto povolání, ale i z důvodu stereotypního dělení na ženskou a mužskou práci. Tyto procesy jsou podporovány v rámci institučních struktur – muži jsou viděni jako rozhodní lídři, tudíž zastávají vyšší pozice. Zatímco ženy jsou pečovatelkami, u kterých se očekává, že se budou starat o děti a nemohou veškerý svůj čas věnovat své profesi. Eagly tak poukazuje na třetí aspekt genderových rolí, a tím jsou odlišnosti ve statusu. Práce spojené s domácími pracemi a pečovatelstvím jsou společensky (a tím pádem i finančně) ohodnoceny méně než tradičně mužské profese. „*Chyba, kterou lidé podle teorie sociálních rolí dělají, spočívá v tom, že přisuzují mužské a ženské chování (mužskou agresivitu a ženskou starostlivost) jednotlivým pohlavím, a ne sociálním rolím.*“ (cit. dle Lippa, 2009, str. 261).

S mužskou rolí je spojeno i očekávání hypermaskulinity – síly, psychické nezdolnosti a stability (známé přísloví „chlapi nepláčou“). Tento stereotyp paradoxně činí mužství jako identitu křehčí, oproti ženám, které jsou více schopné hledat podporu ve svém sociálním okolí, dávat své pocity najevo a sdílet je s druhými (Janošová, 2008).

2.1.3 Kognitivně vývojové teorie a genderová schémata

Psychický vývoj dítěte mu umožňuje vytvářet vlastní první (velmi stereotypní) představy o pohlaví a na základě těchto představ jednat, vybírat si vlastní hračky i komunikovat s kamarády. Ulpívání dětí předškolního věku na stereotypech je úzce spojeno se stádiem jejich psychického vývoje. Názorné a intuitivní myšlení, které popsali Piaget a Inhelderová (2001) pomáhá v tomto věku dítěti orientovat se na základní a jasné viditelné znaky a pravidla. Jednoduše řečeno, děti vidí svět absolutně. Fixují se na určitý obraz reality, kdy každé poznání je jasné a platné. Takové myšlení jim zároveň dodává pocit jistoty a pevného orientačního bodu (Vágnerová, 2012).

Podle Oakley (2005) se kognitivně vývojová teorie opírá o myšlenku, že identita dítěte je konstruovaná podle toho, jak dítě vidí biologické a fyzické atributy svého okolí. Dítě uvažuje v souvislosti „*jsem dívka – proto mám ráda dívčí věci – dělání dívčích věcí je pro mě prospěšné*“ (Oakley, 2005, str. 32).

V uspořádání podnětů pomáhají dětem utvořená schémata, nebo také kategorie – a jedním z takových schémat je právě pohlaví. Genderová schémata reprezentují strukturu vědomostí, která slouží jako vodítka pro utřídění a organizaci světa a vlastního postoje vůči světu okolo. Podle teorie Sandry Bem se děti tato schémata učí prostřednictvím sociálních situací, ale také je samy aktivně přebírají a zveličují rozdíly mezi pohlavími. Stávají se součástí jejich pohlavní identity (Rudman, Glick, 2012).

Rozdíly mezi pohlavími se opírají o (zdánlivě) jasná a viditelná vodítka a nabízejí dětem možnost uvažovat v rámci opačných protipólů – buď je někdo žena nebo muž, nic mezi tím. Jedinci poté na základě těchto představ přiřazují okolnímu světu stereotypní charakteristiky, vzhled, sociální role a vlastnosti. Takto genderová schémata děti vztahují i sebe a staví na nich vlastní genderovou identitu – aktivně napodobují vzorce chování a vzhled svých vzorů a vymezují se vůči nim. Zároveň začnou aplikovat schémata na své sociální okolí a pomocí nich posuzovat chování ostatních. V pozdějším věku a s rozvojem myšlení jsou schopné uvažovat o těchto kategoriích pružněji, více tolerovat a přijímat odlišnosti (Renzetti, Curran, 2003).

2.2 Genderové stereotypy

Slovo stereotyp pochází původem z řečtiny, jedná se o složeninu slov *stereos* (pevný) a *typos* (forma). Původně bylo slovo stereotyp používáno ve výrobě a označovalo kovovou formu při tisku. Ve 20. století však toto označení získalo více metaforický význam. Byl využit jako koncept v sociálních vědách, který vysvětloval, jak lidé vnímají druhé jako kopie jednoho

vzoru. Podle Cusackové (2013) je stereotyp proces, který předchází použití rozumu. Jedná se o formu vnímání, která nám vnutí určitou představu, ještě před tím, než jsou data z našich smyslů zpracována naší inteligencí. Jinými slovy, nevidíme svět takový, jaký reálně je, ale nahlížíme na něj skrze stereotypní představy o něm. Stereotypy nám pomáhají uchopit okolní svět tím, že ho zjednoduší a zařadí do kategorií podle určitých charakteristik. Lidé mohou být zařazeni do kategorií podle různých kritérií – například na základě pohlaví, sexuální orientace, barvy pleti, věku, vzhledu či náboženského vyznání.

Za genderové stereotypy jsou považovány generalizované představy, postoje a předpoklady spojené s pohlavím jedince, které zobecňují poznatky na celou skupinu. Nositel stereotypů vztahuje závěry na celou skupinu lidí, aniž by bral ohledy na individuální rozdíly mezi jedinci, kteří do této skupiny patří. Jedná se o ustálené představy o tom, jak by se příslušníci této skupiny měli chovat a jednat, jaké mají vlastnosti a osobnostní kvality. I přesto, že jedinec v rámci skupiny těmto představám neodpovídá, není stereotyp narušen. Je chápán jako přirozený, neměnný a obecně platný (Renzetti, Curran, 2003). Často je také propojen fyzický znak s mentálními schopnostmi či dovednostmi, které společně nemají žádnou korelaci. Například – pokud je žena chytrá nemůže být krásná, lidé s nadváhou jsou líní, svalnatí muži jsou agresivní, blondýny jsou hloupé, muži jsou lepší řidiči a vyznají se v autech, ženy jsou starostlivé matky a umí vařit, jsou pečlivé, často odkázané na pomoc mužů (Komárková 2006, str. 39 – 40).

Podle Havigerové (2011) jsou chlapcům stereotypně přisuzovány tyto charakteristiky – neposlušnost a rošťáctví, logické myšlení, samostatnost, asertivita, vhodné jsou přírodní obory a sporty, životním úkolem je živit rodinu. Dívkám jsou přisuzovány tyto charakteristiky – jsou slušné, vycvakané, neperou se, jsou nesamostatné a závislé, jsou pro ně vhodné humanitní obory a jejich náplní je pečovat o rodinu (Havigerová 2012, str. 62).

Genderové stereotypy jsou podle Janošové (2008) všude přítomné. Jsou součástí naší kultury, pohádek, médií i mýtů. V případě, že jedinec konkrétní skupiny stereotyp naplňuje, je v naší mysli potvrzen a upevněn. V opačném případě je tato skutečnost vyloučena jako „výjimka z pravidla“. Máme tendenci věnovat větší pozornost těm charakteristikám jedinců, které stereotypu odpovídají než těm, které do něj nezapadají.

Především u malých dětí se jedná o užitečný mechanismus, pomocí kterého dokáží pochopit složité sociální prostředí, jež je obklopuje. Myšlení dětí předškolního věku bývá vázáno na jednoduché podstatné znaky, které nadále aplikují na ostatní členy konkrétních skupin. Proces kategorizace a generalizace pomáhá dětem uchopit svět a sledovat složité sociální sítě a vztahy.

Proto se předškolní děti při svém úsudku okolí tolik opírají o stereotypy a dále je aplikují na okolí (Lippa, 2009).

Karsten (2006, str. 52 – 54) předkládá výsledky studií o stereotypních představách o dívkách a chlapcích, kterých se zúčastnily děti ve věku od tří do pěti let. Dětem byla předložena situace rodiny, ve které je dívka a chlapec. K těm poté měly přiřazovat charakteristiky a činnosti (např: „*Kdo z nich je silnější?*“ „*Kdo ochotněji pomáhá?*“ atd.). Z výsledků se ukázalo, že napříč všemi kategoriemi, děti přiřazovaly stereotypní charakteristiky jako je síla, rychlost a neposlušnost chlapcům. Zatímco u dívek převažoval stereotyp, že jsou hodnější a rády doma pomáhají.

Stereotypní myšlení však může mít negativní vliv na nejen jedince, ale i celé sociální skupiny – především v tom smyslu, že omezuje jejich potenciál a možnosti. Protože spoléháme na tyto předem dané charakteristiky, brání nám v poznání reality z více stran a úhlů pohledu. Soustředění na jednu konkrétní charakteristiku poté znamená, že přehlídíme ostatní podstatné okolnosti. Mohou přerůst až v předsudky, které jsou spíše negativní povahy a vedou k netoleranci či diskriminaci jedince či celé skupiny (Janošová, 2008).

Havigerová (2012) v souvislosti s genderovými stereotypy varuje před dvojitými standardy, které v případě pohlaví dítěte ovlivňují, jak se k němu okolí chová a co od něj očekává. Od dívek se očekává, že budou milé, klidné, pečující, jemné, trpělivé a citlivé. Chlapci jsou oproti tomu viděni jako psychicky i fyzicky silní jedinci, rozhodní, aktivní, s logickým myšlením a sportovním nadáním.

Tlak těchto požadavků a stereotypních představ může vyústit v tzv. *sebenaplňující se proroctví* (Lippa, 2009). Negativně se mohou projevit na očekáváních, která klademe na dívky a chlapce ohledně jejich schopností či vlastností. Například, stereotypně je chlapcům přisuzována schopnost logického myšlení a konstruktivní dovednosti. Proto jim častěji rodiče kupují složitější stavebnice, které vyžadují tento typ myšlení a rozvíjejí tuto konkrétní oblast. Je poté těžké odhadnout, zda jeho šikovnost v této hře vychází z vlastní inklinace k této hře, nebo z toho důvodu, že je od malička obklopen stavebnicemi. Můžeme říci, že v tomto případě by se jednalo o pozitivní vliv, který pomáhá dítěti v jeho dalším rozvoji v matematice a prostorové orientaci. Na druhou stranu je však jeho šance výběru omezena pouze na úzký okruh podnětů.

Negativním důsledkům genderových stereotypů se můžeme vyvarovat, pokud budeme kriticky reflektovat jejich důsledky pro společnost a dekonstruovat jejich zdánlivou univerzální platnost.

Čím lépe a osobněji druhého poznáme, tím více ho chápeme jako unikátní osobnost vnímáme jeho individuální charakteristiky.

2.3 Maskulinita a femininita

„Být mužem či ženou v určité společnosti znamená naplňovat společenské představy o mužství a ženství“ (Jarkovská, 2006, str. 4)

Koncepty maskulinity (mužství) a femininity (ženství) vysvětluje Kimmel (2007) jako sociálně konstruované charakteristiky přisuzované mužům a ženám. Zahrnují rozdělení sociálních rolí, vlastností, významů a dalších atributů, které se pojí s normativními představami o náplni mužství a ženství. Na rozdíl od pohlaví jsou maskulinita a femininita chápána čistě jako sociálně-kulturní konstrukt, který je naplňován a reprodukován napříč ostatními kategoriemi, jako je třída, rasa, etnicita, věk a sexualita. Maskulinity a femininity jsou také institucionálně organizovány a prožívány prostřednictvím sociálních interakcí. Kimmel zároveň upozorňuje na to, že každá kultura má vytvořeny vlastní představy o náplni těchto kategorií.

Zároveň je nutno upozornit na mocenský význam obou konceptů, kdy maskulinním charakteristikám je přiřazován vyšší sociální status oproti femininním. To se promítá do hodnocení typicky ženských a mužských profesí, ale i vlastností a schopností (Kimmel, 2007).

Za tradičně maskulinní vlastností bývají považovány odolnost, sebedůvěra a agresivita, která je spojena se soutěživostí a vůdčími schopnostmi. S tím souvisí i jiný přístup ke chlapcům, od kterých se očekává, že budou neposednější a aktivnější. Jejich agresivnější chování tak bývá vnímáno jako norma a je méně omezováno jeho okolím než u dívek. Bývá tak více přijímáno a omlouváno (Valdrová, 2007, Lippa, 2009). Tradičně femininními vlastnostmi bývají empatie, jemnost a emocionalita. Od dívek se očekává, že budou poslušnější a lépe ovladatelnější (Renzetti, Curran, 2005). Od femininních charakteristik se odvíjí i péče o vzhled a předpoklad marnivosti. Se vzhledem souvisí i preferované barvy. *„Růžová je pro dívky, modrá pro chlapce.“* (Renzetti a Curran 2003, str. 104). Růžová je charakterizována jako zcela dívčí barva, zatímco modrá bývá chápána jako více neutrální.

3 Vývoj pohlavní identity v předškolním věku

„Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy (...) Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace.” (Vágnerová, 2012, s. 177)

Charakteristickým znakem tohoto období je především poznávání nových sociálních prostředí (oproti předchozí užší rodině), formování vlastní identity a hledání vlastního svého v sociální skupině vrstevníků. Rozšíření okruhu sociálních kontaktů je však stále v rozporu s egocentrickým myšlením dítěte, které je soustředěné především na své vlastní prožitky a názory a teprve se začíná učit respektovat ostatní a uznávat jejich postoje. Vnímání a nahlížení světa je stále v rovině jednoduchých a viditelných znaků, které mu pomáhají svět uchopit a interpretovat. Zároveň dítě stále spoléhá na fantazijní představy, kterými vyplňuje případné mezery (Vágnerová 2012).

Přijetí a osvojení pohlavní identity probíhá postupně s procesem genderové socializace a kognitivním vývojem jedince. Podstatou myšlenky vývoje a osvojení pohlavní identity je především aktivní role dítěte. Dítě samo vyhledává vzory chování a učí se nápodobou a pozorováním. Člověk vyrůstá v prostředí, kde jsou mu prezentovány dva různé a komplexní behaviorální vzory. Podle Ann Oakley (2005) je úkolem dítěte identifikovat se s jedním vzorem a druhý odmítnout. Právě identifikace je klíčovým procesem, kterým dítě při dospívání prochází, aby si vytvořil stabilní pohlavní identitu. Dle autorky je pohlavní identita dítěte formována již do dvou let věku.

Karsten (2006, str. 52) uvádí 4 fáze vytváření a osvojení pohlavní identity u dětí od 2 do 5 let věku:

1. dítě se naučí, že existuje dvojí pohlaví;
2. naučí se zařadit své pohlaví do těchto kategorií (pomocí názorných pomůcek, ukázek, předmětů, hraček);
3. naučí se zařadit své pohlaví v jazykových kategoriích a začne je aplikovat (zájmena „on“ a „ona“)
4. přijme své pohlaví jako stabilní.

Janošová (2008) rozlišuje dvě formy identity, se kterou se může jedinec při dospívání ztotožňovat. První z nich je určitá *žádoucí forma genderové identity*, která je již mediálně a kulturně předpřipravena a prezentována pomocí vlivů a tlaků, kterým je dítě od narození vystaveno. Ztotožnit se s touto identitou je zdánlivě jednoduché a s nízkorizikové. Naopak, *reflektovaná genderová identita* vyžaduje odvahu a nese nebezpečí osamocení a nejistoty. Cestou k překonání negativního vlivu genderových stereotypů je podle autorky vytvoření přátelské atmosféry ve třídě a prostředí prožitkové svobody. Je nutný rozvoj tolerance a schopnosti empatie vůči okolí.

3.1 Genderová socializace

Rudman a Glick (2012) označují genderovou socializaci jako proces, ve kterém se dívky a chlapci učí svou femininní či maskulinní identitu. Autoři však upozorňují, že se nejedná o pasivní proces, ale děti se v jeho rámci aktivně učí genderová očekávání. Zároveň aktivně „performují gender“, čímž se snaží dosáhnout na genderové ideály. Důraz na aktivitu jedince v rámci tohoto procesu dává i Balvin (2017). Podle autorky si děti vytvářejí, definují a učí se internalizací genderových norem a rolí. Poukazuje však na skutečnost, že napříč kulturami je tento proces rozdílný. Faktory, které formují proces genderové socializace v rámci různých kultur mohou být socio-ekonomická situace země, genderové a politické struktury, sociální a kulturní normy, globální média, ale i lokální komunity a sítě.

Primární socializace probíhá v rodině, sekundární poté v rámci dalších institucí, jako je škola a širší sociální prostředí. Dítě je již od narození součástí těchto institucí, jejichž základní funkcí je vychovávat ho a zajistit, aby byl platným členem společnosti, do které patří. Dětem se již od narození dostává pouze určitého množství různých zkušeností v závislosti na jejich biologických charakteristikách. Tyto rozdílné zkušenosti formují jejich osobnost, prožívání i chování (Lippa, 2009).

V předškolním věku dítě vstupuje do nových sociálních skupin v mateřské škole. Objevují se noví dospělí, kteří na dítě přenášejí vlastní představy a požadavky na jeho chování. Zároveň se dostává do kolektivu vrstevníků, ve kterém se učí sociálně navigovat a do kterého se začleňuje. Jedině prostřednictvím styku s ostatními se dítě může učit spolupráci, pomoci slabšími, kdy se podřídit skupině a kdy ji naopak vést a jak řešit konflikty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2 Gender ve škole

Požadavek rovného přístupu k lidem na základě pohlaví je zakotven v kurikulárních dokumentech na různých stupních vzdělávání. Konkrétně jsou vyjádřeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2017) v oblasti Výchova k občanství. Učivo by se mělo zaměřovat na: „*přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost, rovné postavení mužů a žen*” (RVP ZV, 2017, s. 58). Dále v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia můžeme v cílových záměrech vzdělávací oblasti Člověk a společnost nalézt „*rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti*” (RVP G, 2020, s. 39).

Co se týče rámcových dokumentů pro předškolní vzdělávání, nenalezneme nikde konkrétní požadavky na vzdělávání mířené k rovnosti žen a mužů. Dokument však vychází z principů osobnostně orientované pedagogiky v rámci které by mělo předškolní vzdělávání maximálně podporovat individuální rozvoj dítěte, přizpůsobovat se jeho potřebám a vést k osobní samostatnosti. Rámcově upravuje požadavky na vzdělávání, které vede děti k ohleduplnosti, respektu a uznávání základních lidských hodnot a práv (RVP PV, 2021). Rozvoj prosociálních postojů tak může být jedním z nástrojů, jak vést děti k rovnému přístupu ke všem lidem, bez ohledu na pohlaví, rasu či kulturu.

Je však nutné si uvědomit, že RVP PV je produktem těchto struktur. Jedním z hlavních cílů vzdělávání je socializace dítěte do společnosti a kultury, osvojování norem a požadavků na chování. V oblasti Dítě a společnost se ve vzdělávací nabídce dozvídáme, že je vhodné zapojovat do výuky „*hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává.*” (RVP PV, 2021, s. 25). Poznávání a vžití se do různých sociálních rolí je pro dítě z hlediska vývoje zásadní. Pomáhá mu nacházet vlastní identitu ve světě, hledat vzory chování a vypořádat se s realitou, se kterou je v každodenním kontaktu, ale není schopno jí ještě zcela uchopit. Problémem může být nedostatečný požadavek na reflexi těchto rolí a jejich důsledků pro jedince. Podobný trend můžeme sledovat ve vzdělávací nabídce v oblasti Sebepojetí, city, vůle: „*záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavními rozdíly, věkem, zeměpisným místem narození, jazykem) a v čem jsou si podobní.*” (RVP PV, 2021, s. 21).

3.2.1 Genderově citlivé vzdělávání – role učitele

V současnosti lze v českém prostředí nalézt několik příruček, které se zabývají genderovým přístupem ve školském prostředí a jeho úskalími. Je to například publikace *Gender ve škole* (Jarkovská, Smetáčková, 2006), *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (Smetáčková, 2007), které vyšly pod hlavičkou Otevřené společnosti, o. p. s. Novější publikace lze nalézt jako součást programů Genderově informačního centra Nora o. p. s., jako například *Gender a genderově senzitivní pedagogika optikou českých škol a vyučujících* (Slavík, 2018) a příručka *Cesta k genderově citlivému vzdělávání* (Křišová, 2020).

Všechny uvedené tituly se však v drtivé většině zabývají vzděláváním starších dětí na základních a středních školách. Co se týče předškolního vzdělávání, jsou dostupné materiály *Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva* (Marcinko, Šindlerová, 2009), *TÁTA – MÁMA, MÁMA – TÁTA v kuchyni i u fiata* (Marcinko, Šindlerová, 2007) a genderové pexeso s metodickými pokyny (Vybíhalová, NESEHNUTÍ), které byly využity v rámci praktické části této diplomové práce. Jedná se spíše o didaktické materiály, omalovánky a úkoly týkající se tématu genderu.

Škola jako instituce je jednou z klíčových součástí genderové socializace a velkou roli v tomto prostředí hrají lidé, jako účastníci a aktivní činitelé tohoto procesu. Balvin (2017) nazývá tyto sociální okolí „agenty socializace“. Ti pomáhají posilovat a upevňovat genderové postoje v rámci sociálních interakcí s žáky. Role učitele či učitelky je v rámci tohoto procesu klíčová – slouží jako nositel sociálních norem, vzor chování i pedagog, který formuje osobnost dítěte, jeho budoucí postoje a představy. Havigerová (2012) upozorňuje, že jedním z faktorů, který ovlivňuje vztah učitele a žáka jsou právě genderové postoje, které často mají charakter stereotypu. Tyto postoje se promítají do způsobů komunikace s žáky, do jeho chování, ale i do celkového klimatu třídy. Právě učitel by měl být prvkem, který bude podporovat prostředí citlivé, otevřené a demokratické (Jarkovská, Smetáčková, 2006). Postoj je hodnocení světa a reakce na něj. Oproti názoru se liší emocionální dimenzí. Postoje se mohou projevat na rovině kognitivní (ve formě myšlenek a názorů, stereotypů), emocionální (jak se cítím) a behaviorální, tedy jak se chováme (Výrost, Slaměník, 2008). Postoje vůči genderu se projevují navenek v chování a sociálních interakcích.

Křišová a Polánková (2020) považují za jeden z nejdůležitějších prvků genderově citlivého vzdělávání schopnost neustálé sebereflexe. Ta by měla být nejen klíčovou schopností pro samotného učitele, ale měla by být rozvíjena i u dětí. Jak poukazují autorky – je zcela

pochopitelné, že naše zatíženo genderovými stereotypy. Byly nám totiž vštěpovány již od malička a je velmi složité je zcela odmítnout. Je však nutné vlastní stereotypní myšlení podrobit kritickému hodnocení a na jeho základě se snažit je překonat.

„Genderově citlivým vzděláváním rozumíme takové vzdělávání, kdy si jsou vyučující vědomi genderových nerovností ve společnosti a role školy v genderové socializaci. Vzdělávání, kdy vyučující reflektují vlastní způsob výuky a komunikace s žáky a žákyněmi a své genderové stereotypní vzorce chování.“ (Křišová, Polánková, 2020, s. 8)

Co se týče praxe, upozorňuje Smetáčková (in Jarkovská, Smetáčková, 2006), že samotné vyučovací formy a metody mohou být genderově zatíženy. Dle autorky jsou pro výuku mnohem vhodnější skupinové činnosti, které motivují děti ke vzájemné spolupráci a komunikaci. Oproti tomu frontální metody, které charakterizuje jednostranná komunikace od učitelky směrem k dětem, podceňuje skupinovou dynamiku a nedává jim prostor projevit se a především navazovat sociální kontakty. Jako pozitivní prvek uspořádání třídy vidí i heterogenní složení žáků z hlediska pohlaví. Valdová (in Jarkovská, Smetáčková, 2006) upozorňuje na skutečnost, že samotný jazyk je genderově zatížen a je jednou z forem institucionalizace. Proto je nutné reflektovat vlastní způsob vyjadřování, ve kterém se nebudou projevit stereotypní vzorce komunikace.

3.2.2 Role vrstevníků

Potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky se v předškolním věku dostává do popředí zájmu dítěte. Zpočátku se dítě vyrovnává s novou situací, kdy není samo středem zájmu, jak to bylo doposud v jeho primární sociální jednotce. Dítě se učí socializovat především prostřednictvím společné hry, která je pro věk charakteristická. Teprve v pátém roce začínají mezi dětmi vznikat silnější přátelská pouta a tvoří se přátelské skupiny, které si děti samostatně organizují na základě podobných herních zájmů. Hughes (2009) argumentuje, že právě vztahy s vrstevníky slouží jako pozadí pro rozvoj důležitých sociálních dovedností. Dítě si jejich prostřednictvím rozvíjí nejen sociální kompetence, ale i osobnostní, učí se sociální roli ve skupině a fungování v kolektivu. Svou identitu utváří a formuje okolo těchto sociálních skupin. Vrstevnická skupina má také silný vliv na jeho sebevědomí, to je vázáno na úspěch či selhání a reakci ostatních. Aby členové podpořili své sebevědomí, vyhraňují se oproti ostatním, čímž vytvářejí pozitivní skupinovou identitu – svou skupinu považují a za lepší oproti ostatním.

Ve věku mezi 5. a 6. rokem preferují děti spíše osoby stejného pohlaví a vytvářejí primárně homogenní skupiny. Rudman a Glick (2012) dokonce považují vrstevnickou skupinu za

klíčovou v porovnání s vlivem rodičů. „*In other words, parenting styles are overpowered by the strong need that children have for peer acceptance and approval.*“ (Rudman, Glick, 2012, s. 71). Tím, že se děti samy segregují na základě pohlaví, učí se v rámci těchto skupin žádoucí způsoby chování, vlastnosti a dělení rolí a jejich náplň, která charakterizuje stejnopohlavní skupiny. Je však velmi složité vysvětlit poměrně silné nepřátelství mezi oběma skupinami, které dále prohlubuje genderovou segregaci skupin.

Už v dětském věku se objevují ve vrstevnických skupinách prvky mocenských struktur a společenského statusu na základě pohlaví. Přestože se neprojevují tak silně, jako u dospělých, jsou součástí sociálních vztahů mezi vrstevníky i mezi skupinami. Autoři argumentují, že chlapecká hra, která bývá agresivnější a více uzurpující, jim dává více moci v sociálních interakcích s dívkami (Rudman, Glick, 2012). Právě genderová segregace je poté jedním z možných řešení tohoto problému. Fyzická převaha chlapců, na které je vybudována jejich skupinová identita, je totiž přeměřována dovnitř chlapecké skupiny.

Mocenská struktura uvnitř třídy je však mnohem složitější, jak poukazuje Jarkovská (in Jarkovská, Smetáčková, 2006). Legitimně drží moc v rukou ve třídě vyučující. Mocenská struktura je však mnohem složitější, protože se v ní pohybují jedinci i skupiny, které bývají dominantní – často to bývají skupiny populárních dětí, kolem kterých je vytvořena sociální skupina. Získat členství v této skupině bývá považováno za prestiž. Členství ve skupině však zároveň znamená také větší tlak na konformitu. „*U dívek je to orientace na vzhled, módu a přízeň chlapců, u chlapců jsou určující respekt, síla, úspěch ve sportu a obdiv dívek. Úspěch těchto dívek a chlapců spočívá v úspěšném naplňování genderových očekávání, přičemž se tito jedinci dostávají pod drobnhled a jejich konformita je zbytkem skupiny bedlivě střežena.*“ (Jarkovská, Smetáčková, 2006, s. 46)

4 Hra, hračka a její role v genderové socializaci

Předškolní věk bývá označován za věk hry (Vágnerová, 2012). Hra je psychickou nebo fyzickou činností, která je sama o sobě aktivní, libá a přináší hráči uspokojení. Člověk ji vykonává, protože ho baví - nemá vnější uložené cíle a úkoly. Hra sama o sobě může být cílem a motivem jednání. Tím je možné ji odlišit od další základní lidské činnosti - práce, kterou vykonáváme s jasným cílem a užitkem materiálním či sociálním. V některých případech se však hranice mezi oběma těmito aktivitami stírají (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Hru chápeme jako jednu ze základních lidských činností, zájem o její pochopení a zkoumání se tak objevuje již řadu let a stojí v popředí významných teorií v oblasti psychologie i pedagogiky. Groose pomocí pozorování zvířecího chování vyvodil, že hra je přípravnou fází na život, jedná se o výcvik budoucích potřebných činností a dovedností. Nemusí se ale jednat pouze o dovednosti, ale o rozvoj psychických funkcí, jako je vnímání, paměť a pozornost (Duplinský, 2001). Freud viděl hru jako projev dětských traumat, která umožňuje dítěti prožít a vyrovnat se s nimi v bezpečném prostředí (Kořátková, 2005). Erikson viděl hru jako jednu z lidských schopností, pomocí které člověk zvládá zkušenosti tím, že si vytváří modelové situace, experimentuje a řeší je. Podle Finka není hra aktivitou, která by byla určena pouze pro děti. Chápe ji jako nástroj seberealizace, který má účel sám o sobě (Jedlička, 2017). Piaget, Vygotský a Elkonin si všimli, že hra člověka se v průběhu jeho vývoje mění a rozvíjí se. Úzce souvisí s rozvojem rozumových schopností jedince, což nám umožňuje sledovat její zákonitosti a zároveň ji nabízí jako jednu diagnostických metod (Duplinský, 2001).

Hra dětí předškolního věku je rozvinutější a souvisí s rozvojem psychických funkcí a celkovým vývojem osobnosti dítěte. Dítě se v tomto věku snaží aktivně uchopit a reflektovat svět kolem sebe. Objevuje se tak hra imitační, námětová a symbolická. Hračky se stávají nápodobou reálného světa a oblíbenými nástroji k jeho používání. Oblíbenými hračkami se tak stane nářadí, kuchyňka či panenka (Jedlička, 2017). Dítě si však tento fantazijní svět dokáže doplnit i pomocí jiných předmětů, které nejsou primárně určeny ke hře, ať už se jedná o přírodniny či věci z domácnosti. Podstatné je, jaký jim dítě dá význam v rámci konkrétní hry - v příští totiž mohou zastávat zcela jinou roli.

4.1 Funkce hračky v rámci vývoje dítěte

Hračka je předmětem, který slouží ke hře dětí i dospělých. Hračka zároveň hru formuje - v závislosti na nabídce předmětů se může ubírat různými směry. Je proto důležité, jaké herní

předměty dítě obklopují, protože mají vliv i na jeho způsob hry. Hračka umožňuje zkoušet, vytvářet, experimentovat, rozvíjet fantazii a tvořivost. Jedná se o předmět, který pomáhá dítěti uchopit a pochopit svět. Dítě ho aktivně využívá různými způsoby dle momentálních potřeb a náplně hry (Kotátková, 2005).

Podle Anny Freudové, která se nechala inspirovat teorií přechodového objektu, se může hračka stát pro dítě emočně významným předmětem. Dítě si na ní vytvoří emoční vazbu, která zastupuje jejich pocit opuštěnosti poté, co se odpoutají od matky. Oblíbené hračky proto v mnoha případech mohou usnadnit přechod do cizího prostředí, jako například mateřské školy. Zastupují totiž pocit jistoty a bezpečí, které nabízí domov a úzká rodina (Jedlička, 2017).

Hra a hračky jsou pro děti zároveň prostředkem fantazijního odreagování a odpoutání od reálného světa. Napomáhají vyrovnávat se s životními překážkami. Právě tvořivost je jednou z podstatných vlastností, která bude dítě doprovázet do dospělosti – schopnost nacházet vlastní cestu, svá vlastní řešení a uplatnit svou vlastní iniciativu a samostatnost (Říčan, 2010).

„Herní předměty jsou chápány jako artefakty vytvářené společensko-kulturními strukturami s možností přenosu zkušeností a informací.“ (Duplinský, 2001, s. 437). Jejich design, vzhled, funkce a charakter navazuje na kulturní, sociální i historické prostředí společnosti, pro kterou (a v rámci které) jsou vyráběny. Jedná se o předměty, které nesou znaky společnosti a doby, ve které byly vytvořeny. Reflektují její hodnotový systém a společenské normy. Proto není divu, že i hračka se stává nástrojem, předmětem socializace dítěte, která má za úkol předávat dítěti hodnoty společnosti, do které patří. Součástí těchto hodnot jsou však zároveň představy o sociálních a pohlavních rolích jedinců.

Při dětské hře hraje velkou roli i výběr spoluhráčů. Rudman a Glick (2012) uvádějí, že děti se při volné hře aktivně segregují podle pohlaví již od dvou let. Do dvou let se objevuje spíše paralelní hra, kdy si dítě sice hraje vedle ostatních, ale neprojevuje příliš touhu hrát si společně s ostatními. Čím starší děti jsou, tím více samy preferují hru s vrstevníky stejného pohlaví (i přes případné snahy učitelů o případné promíchání dětí).

4.2 Hračka jako genderový objekt

Attfieldová (Kirkham a kol., 1996) chápe dětské hračky jako „*gendered objects*” - předměty, které svým vzhledem, funkčností a charakteristikou reflektují a zároveň upevňují genderové stereotypy. Hračky jsou pro děti nástrojem hry, prostřednictvím které nacházejí své místo ve světě. Mají možnost hravou formou prožívat a napodobovat reálné situace a vypořádat se se

světem. Hračky však nejsou neutrálními předměty. Již samotným designem, ale i následnou hrou je jim dáván význam, charakter. Gender je často vestavěn již do jejich konstrukce, ať už se jedná o viditelné znaky, jako je barva, tvar nebo méně znatelné, jako akčnost hračky a její funkce.

Chlapecké hry bývají spíše venkovní, skupinové a akční, vyžadují více fyzické aktivity a objevují se v nich prvky agrese, bývají více soutěživé, mají tendenci dominovat prostor. Námětové hry se zaměřují na nápodobu tradičně maskulinních zaměstnání, jako jsou policisté, hasiči, vojáci, opraváři (Kilvington, Wood, 2016). Nejčastěji jim jsou přiřazovány dopravní hračky, vojenské (tanky, vojáčky, hrdinové), manipulační a konstruktivní hry, jako lego a stavebnice, nářadí (Jarkovská 2006). U chlapců je ve hře více podporováno logické myšlení, konstruktivní a manipulační dovednosti (Renzetti, Curran, 2003).

Dívčí hry charakterizují spíše vnitřní hry v menších skupinkách, často jsou založeny na komunikaci a diskuzi. Zabírají spíše méně prostoru, jejich základem je spolupráce a dominantní pozici zastávají děti spíše skrze vedoucí schopnosti než agresivitu (Kilvington, Wood, 2016). Za dívčí hračky je označovaná panenka (společně s příslušenstvím), námětové hry na domácnost a úklid (například kuchyňka, vysavač, koště) a hry pečovatelské (Jarkovská, 2006). Dívčím jsou přiřazovány spíše umělecké aktivity, rozvoj tvořivosti a fantazie (Janošová, 2008). Za neutrální hračky jsou podle Oakley považovány plyšové hračky, jako je medvídek, tabule na psaní, telefon, míč, stavebnice (Oakley, 2000).

Děti začínají projevovat herní preference již před druhým rokem věku. Nakoř jsou tyto preference ovlivněny možností výběru a rozdílných zkušenostech vzhledem k jejich pohlaví, je otázkou, kterou se zabývá mnoho teorií. Hughes (2009) předkládá výsledky výzkum Caldera a kol. (1985), které byly prováděny s dvouletými dětmi a jejich rodiči. Pokud měli rodiče možnost vybrat dětem hračky, se kterými by si měly hrát, odpovídal jejich výběr stereotypně pohlaví konkrétního dítěte (především v případě chlapců). Když byla pozorována volná hra rodiče s dětmi, kdy si měly vybírat děti samy, neodrazovali aktivně rodiče děti od hraček, které neodpovídaly stereotypním představám. Na druhou stranu se však ukázalo, že rodiče více reagovali a zapojovali se do hry, když si dítě vybralo stereotypní hračku dle svého pohlaví. Dále uvádí výzkum Langloise a Downse, který byl prováděn s dětmi ve věku od 3 do 5 let. Děti byly přivedeny do místnosti, kde jim byla přidělena dívčí či chlapecká hračka. Do místnosti poté postupně přivedeni otec, matka, nebo skupina vrstevníků stejného pohlaví. Především v případě chlapců se ukázalo, že pokud si hráli s chlapeckými hračkami, byli podporováni otcem a ignorováni svými vrstevníky. Pokud si hráli s dívčími hračkami, byli podporováni matkou,

odrazování otcem a vrstevníky, kteří se jim posmívali, přerušovali jeho hru či ho aktivně vedli k tomu, aby si našel jinou hračku (Hughes, 2009, str. 162).

Rozdíly ve vzhledu, designu, zaměření i marketingu hraček je nutné vysledovat k samotnému zdroji - jejich výrobcům. Attfieldová (Kirkham a kol., 1996) se proto zaměřila na trh s hračkami a jejich masovou produkci. Design, vzhled a zaměření těchto hraček dle autorky reflektuje současné představy o maskulinních a femininních „kvalitách“ a jejich významu na sebehodnocení jedince. *„Mass-produced objects like dolls can tell us much about the creation and significance of self-image in the context of group identities. Stereotypical definitions of gender are particularly well reflected in the design of adult dolls (...) The ones which exemplify this type of toy are Barbie and Action Man.”* (Kirkham a kol., 1996, s. 80)

I když se jedná o hračku, kterou by si mohly užít děti obou pohlaví, výrobci mají tendenci volit specifický design, který bude podle jejich předpokladu co nejvíce atraktivní pro konkrétní skupinu. Zajímavé je, že hračky pro děti batolecího věku bývají spíše genderově neutrální než hračky pro starší děti. Přispívat tomu může skutečnost, že samotné děti ještě v tomto věku nemají vyvinutou představu o vlastní pohlavní identitě, tudíž si vybírají hračky na základě jiných charakteristik. Velkou roli ve výběru hraček mají rodiče, kteří v mladším věku dítěte hledají spíše hračky zaměřené na rozvoj smyslového vnímání a motoriky. Jakmile se však děti dostanou do věku předškolního, výběr hraček se polarizuje na dívčí a chlapecké. Přestože podle výrobců se jedná o strategie, které pouze kopírují tržní poptávku, i oni jsou těmi, kteří tento trh aktivně vytvářejí a ovlivňují.

Bylo by zavádějící přenášet vinu na spotřebitele, kteří sami volí genderově stereotypní produkty na trhu. Dívky mají a měly by mít právo vybrat si pro svou hru panenku, růžové žehlicí prkno nebo šatičky. Problémem však je, že i když dívky může bavit hra s autodráhou, nebo s mečem, marketing a design těchto hraček zaměřený na maskulinní charakter hraček, je od tohoto výběru aktivně odrazuje (Kirkham a kol., 1996). Děti jsou aktéry, kteří hračkám dávají vlastní význam. Dětská touha po objevování, jejich fantazie a zároveň snaha porozumět světu reflektuje, jak jsou tyto hračky využívány a jak s nimi zacházejí. Stejnou hračku může každé dítě použít zcela jinak dle individuálních představ a záměru. Děti jsou aktivní součástí hry a vytvářejí ji.

5 Metodologie

Výzkum se věnuje identifikaci genderově motivovaných preferencí dětí předškolního věku v oblasti her vzhledem k jejich pohlaví. Práce je vedena ve formě experimentálního designu. Vycházíme z předpokladu, že v tomto věku si děti formují genderově stereotypní pohled na svět, který promítají do herních preferencí a do způsobu hry.

Cílem práce je identifikovat tyto představy a zjistit, zda je možné je cíleně ovlivnit s pomocí pedagogických metod a forem vzdělávání. Využíváme metodu pedagogické intervence u skupin předškolních dětí ve věku 5 - 7 let, které se zapojily do projektu „*Hrátky se stonožkami*“. Následně ověřujeme výsledky evokované změny pomocí porovnání dat získaných před začátkem projektu a po jeho ukončení. K ověření dosažených výsledků je využita sada dvou testů (pretest – Test A, posttest – Test B). V průběhu testování jsou sledovány reakce na úrovni psychických procesů, jako je paměť a pozornost, které jsou zpracovány standardními matematicko-statistickými postupy, dále je součástí třídění obrázků hraček do kategorií a individuální rozhovory.

Cíle výzkumu:

- identifikovat herní preference dětí a jejich představy o genderu v oblasti hry a hraček;
- ovlivnit postoje dětí vůči genderovým stereotypům v oblasti hry pomocí pedagogických metod v projektu „*Hrátky se stonožkami*“;
- pomocí statistických metod a doplňujících rozhovorů ověřit, zda došlo ke změně.

Na základě cílů výzkumu byly stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Děti si budou pamatovat spíše hračky z kategorie, která koresponduje s jejich pohlavím.

- Hypotéza vychází z předpokladu, že proces vybavování z paměti může být ovlivněn již dříve získanou zkušeností, což napomáhá v procesu vybavování z paměti (Kulišťák, 2017). Vzhledem k tomu, že dívky a chlapci mají velmi rozdílnou herní zkušenost, budeme zjišťovat, zda se odráží v procesu paměti.

Hypotéza 2: Děti, které se zúčastnily projektu, si budou pamatovat více hraček z ostatních kategorií, které stereotypně nenáležejí jejich pohlaví.

- Pomocí této hypotézy ověřujeme, zda po provedení výzkumu došlo ke změně v procesu paměti, konkrétně v počtu zapamatovaných hraček z jiných kategorií.

Hypotéza 3: Dítě najde rychleji hračku z kategorie, která koresponduje s jeho pohlavím.

- V rámci hypotézy zjišťujeme, zda pozornost a rychlost reakce dle pohlaví souvisí s typy prezentovaných podnětů. Pomocí měření reakce můžeme zjistit, zda děti na základě herních preferencí dokáží rychleji najít konkrétní předmět na obraze.

Hypotéza 4: U experimentální skupiny E dojde ke změně ve způsobu třídění hraček do stereotypních kategorií.

- Ověřujeme, zda došlo ke změně třídění. Předpokládáme přitom, že po ukončení projektu budou děti třídit méně stereotypně a budou hračky více přiřezovat oběma stonožkám. To zjistíme analýzou počtu a složení hromádek, které tvoří děti v procesu třídění kartiček.

5.1 Výzkumný vzorek

Pro sestavení výzkumného vzorku byl použit účelový výběr. Ten je založen na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno podle možností. Jedná se o výběr subjektivní, ale měli by být vybráni ti jedinci, kteří jsou typickými zástupci skupiny, na kterou se výzkum zaměřuje (Pelikán, 2011). Účastníky výzkumu jsou děti předškolního věku v rozmezí 5 až 7 let. Byla navázána spolupráce se 3 mateřskými školami. Výběr mateřských škol proběhl na základě techniky nabalování „snowball“. Výzkumný vzorek vzniká postupně s pomocí informátorů, kteří vedou výzkumníka k dalším kontaktům (Disman, 2011). Kontakty byly získány formou reference od kolegyně učitelek z okolních mateřských škol. Výzkum byl časově náročný – v každé mateřské škole bylo nutné provést testování s různými časovými odstupy a zároveň realizovat projekt „*Hrátky se stonožkami*“, který byl zařazen jako součást dopoledních řízených činností. Proto jsem primárně volila školy, které byly v blízkosti mého bydliště.

Ředitelkám škol byla odeslána žádost o možnost zapojení do výzkumu. Zde byl popsán základní cíl práce a použitá metodologie (Příloha 4). Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkum, kterého se účastní děti, byl nutný i souhlas zákonných zástupců. Do mateřských škol byl rozeslán dokument pro rodiče, který je informoval o výzkumu (Příloha 4). Zákonní zástupci stvrdili svým podpisem, že souhlasí, aby se jejich děti zúčastnily projektu a následného testování

v mateřské škole. Udělili také souhlas k pořizování audionahrávek z rozhovorů a fotodokumentace.

Spolupráce byla navázána i s učitelkami ve třídách, kterých se výzkum týkal. Učitelky byly podrobně seznámeny s průběhem výzkumu a s využitím didaktických materiálů, které jsou součástí projektu „*Hrátky se stonožkami*“. Byly také poučeny o způsobech využití případných didaktických materiálů, zanechaných v mateřské škole v rámci projektového týdne. Během projektu byly přítomny všem aktivitám a vykonávaly dohled nad dětmi a případnou asistenci.

Nejdůležitější součástí výzkumu byly děti samotné. Tato skupina je specifická. Jedná o nezletilé, kteří nemohou dát informovaný souhlas k výzkumu. Je důležité s nimi komunikovat citlivě a navodit pocit emocionálního bezpečí. „*Výzkum nesmí ohrozit tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných jedinců.*“ (Hendl, 2012, s. 157) Testování probíhalo individuálně, většinou bez přítomnosti učitelky. Děti mohou projevit nejistotu či nervozitu v blízkosti dospělého, kterého neznají důvěrně. Bylo proto nutné postupovat citlivě a ohleduplně, a především dát každému respondentovi svobodu odmítnutí účasti a jejich volbu respektovat.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 51 dětí, přičemž s každým dítětem bylo testování provedeno dvakrát. Výzkum proběhl v těchto mateřských školách:

Mateřská škola	předškoláků celkem	počet dětí, které se zúčastnily výzkumu		
		celkem	z toho dívek	z toho chlapců
MŠ Libice nad Cidlinou (E1)	22	17	11	6
MŠ Sokoleč (E2)	24	23	8	15
MŠ Pňov-Předhradí (K)	13	11	6	5

Limitem účelového vzorku je nemožnost generalizace výsledků výzkumu. Závěry práce se vztahují na konkrétní skupinu dětí, které byly součástí tohoto experimentu. Nelze tedy výsledky zobecnit. Nicméně, síla získaných dat může naznačovat pravděpodobnost, že budeme moci získat podobné výsledky i u jiných skupin stejného věku, pokud se zúčastní stejného výzkumu za stejných podmínek. Důkaz by byl získán pouze v případě opakování experimentu na širších vzorcích populace (Disman, 2011).

5.2 Výzkumná metoda

Práce je vedena formou experimentálního designu. Vycházíme z předpokladu, že lidské chování je do určité míry měřitelné a je možné jej předvídat. Základní podmínkou je sestavení dvou skupin – experimentální (E1 a E2) a kontrolní (K) skupiny. U experimentální skupiny jsou uměle navozeny situace za kontrolovaných podmínek. Pomocí experimentu sledujeme vztah mezi předpokládanou příčinou (nezávisle proměnnou – v tomto případě účast na projektu *Hrátky se stonožkami*) a předpokládanými efekty. Po ukončení experimentu se vyhodnotí výsledky v obou skupinách a učiní se závěry o důsledcích experimentální změny (Gavora, 2010).

Rozdělení skupin:

- Kontrolní skupina (**K**): MŠ Pňov-Předhradí (dále označována jako **K**)
- Experimentální skupiny (**E**): MŠ Libice nad Cidlinou (dále označována jako **E1**), MŠ Sokoleč (označována jako **E2**)

Skupina E se zúčastnila projektu „*Hrátky se stonožkami*“, jednalo se přibližně o 5denní projekt, který byl realizován dopoledne během řízených činností. V rámci projektu jsme se snažili poukázat na genderové stereotypy v oblasti hry, konfrontovat dosavadní zkušenosti dětí a reflektovat jejich myšlenky k danému tématu. Projekt byl veden hravou a zajímavou formou, byly využity aktivizační metody prožitkového učení, brainstormingu a následné reflexe. Děti byly do projektu uvedeny pomocí motivačního příběhu o stonožkách s využitím ručně vyrobených maňásků – stonožek Toníka a Aničky. Dále byl využit vlastní didaktický materiál a hračky, které jsem vozila s sebou. V projektu byly využity i již dostupné didaktické materiály. Veškeré materiály jsou uvedeny v popisu projektu.

Cílem projektu bylo podpořit děti ve výběru hraček bez ohledu na jejich pohlaví, rozvoj tolerance a ohleduplnosti vůči dětem s genderově netypickými projevy chování.

- **Skupiny E** – proběhl zde projekt „*Hrátky se stonožkami*“. Skupiny E byly testovány před začátkem projektu (TEST A, březen 2022) a hned po jeho ukončení (TEST B, duben až květen 2022)
- **Skupiny K** – neproběhl zde projekt „*Hrátky se stonožkami*“. Skupiny byly pouze kontrolně testovány na počátku výzkumu – (TEST A, březen 2022) a na konci (TEST B, květen 2022).

V ideálním případě by měl být experiment prováděn v laboratorních podmínkách, kde lze omezit vliv vnějších faktorů. Byla zvolena technika paralelních skupin v kombinaci s testováním před – po. Posuzujeme tak na základě rozdílu v rámci jedné skupiny, ale i mezi experimentální a kontrolní skupinou (Chráska, 2016). V našem případě byl výzkum prováděn v prostředí konkrétních mateřských škol. Vzhledem k cílové skupině, množství dětí a praktickým okolnostem bylo nutné se s touto skutečností vyrovnat a pokusit se alespoň do určité míry navodit podobné podmínky pro všechny experimentální skupiny. Bylo toho dosaženo prostřednictvím částečné úpravy prostředí, ve kterém experiment probíhal – individuální testování probíhalo vždy v oddělené místnosti s co nejmenším počtem rušivých faktorů. Dále využitím stejných pomůcek a didaktických materiálů a standardizací následného testování.

Výhodou experimentu je variabilita jeho provedení. V jeho rámci lze využít různé metody zjišťování dat. Ve výzkumu byly využity metody testování a polo-strukturovaných rozhovorů s respondenty. Jednalo se o kombinace kvalitativních i kvantitativních metod sběru dat a následné analýzy.

Testování je metodou výzkumu, která má za úkol analyzovat respondenta, nejčastěji jeho znalosti, dovednosti či schopnosti. Test je vytvářen, ověřován a hodnocen podle předem stanovených pravidel a postupů. Ty zajišťují jeho reliabilitu (spolehlivost – nakolik je test ovlivněn okolnostmi) a validitu (zda zkoumá to, co je našim záměrem). Zároveň by měla být co nejvíce omezena subjektivita výzkumníka (Chráska, 2016). Kvantitativní výzkum je charakterizován číselnými daty, která jsou následně analyzována a dávana do souvislosti. Výsledky slouží k porovnávání, třídění a zjišťování vzájemných vztahů mezi jednotlivými veličinami. Umožňuje nám získat objektivní výsledek a ověřit teorie – vyžaduje však větší skupinu účastníků výzkumu, které reprezentují zkoumaný vzorek (Gavora, 2010).

Testování v rámci této práce se soustředí na kognitivní procesy. Prostřednictvím testování zjišťujeme, zda je možné vysledovat u dětí propojení mezi pozorností, pamětí a jejich reakcemi na genderově stereotypní podněty. Mechanismy paměti jsou **kódování**, tedy zapamatování podnětu, **uchování** informace a její **vybavení**. Opětovné vybavení informace a její přenesení do vědomí poté úzce souvisí se zkušeností jedince. Pokud se jedná o podnět, se kterým již měl předchozí zkušenost, je jeho vybavení snadnější (Kulišťák, 2017). Touto formou sledujeme, nakolik jsou herní podněty spojeny s myšlenkovými procesy dítěte.

Testy jsou vytvořeny ve dvou variantách – A, B (ukázka v příloze 2). Oba mají stejný postup, pouze se liší nabídka podnětů (obrázků hraček). Yarbus (in Horsley, Eliot, Knight a Reilly, 2013) v souvislosti s metodou testování upozorňují, že způsob zadávání úkolu výzkumníkem

může ovlivnit chování účastníka během experimentu a mít vliv na charakter získaných dat. Proto je nutné dbát formu zadávání úkolů a následnou standardizaci testování. Vhodné zadání úkolu je v tomto případě podstatné proto, že účastníci jsou děti. Vysvětlení úkolů proto muselo být jasné, krátké a konkrétní.

Test má 4 části – 1. paměť, 2. pozornost, 3. třídění, 4. ukázková situace (rozhovor). Podrobný popis všech částí lze nalézt v kapitole **5.2.2 Testování**.

Části 1., 2. a 3. se zaměřovaly o věření stanovených hypotéz. Části 3 a 4 se dále zaměřovaly na odhalení představ dětí o genderu v oblasti hry, proto byly využity kvalitativní výzkumné strategie. Kvalitativní strategie umožňují získat data zakotvená v každodenní realitě respondentů. Hledáme odpověď na otázku, *proč a jak* (Hendl, 2012). „*Kvalitativní metody se používají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 11) Kvalitativní aspekt je v případě tohoto výzkumu realizován formou polo-strukturovaných rozhovorů s dětmi, kdy byly využity obrázky s ukázkovými situacemi. Metoda rozhovoru spočívá ve verbální komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Jeho výhodou oproti jiným metodám je právě navázání osobního kontaktu, který nám umožňuje hlouběji proniknout do myšlenek, postojů a názorů respondenta (Chráska, 2016).

Data získaná pomocí rozhovorů doplňují statistické údaje a pomáhají chápat výsledky v širším kontextu. Forma polo-strukturovaného rozhovoru byla zvolena proto, aby byla zachována určitá osnova rozhovoru a jasný cíl. Na druhou stranu nám tato forma rozhovoru dává možnost pružněji reagovat na konkrétní odpovědi dotazovaných. Takový postup je výhodný právě v případě malých dětí, se kterými může být vedení rozhovoru specifické vzhledem k jejich věku a zábránám vůči neznámému dospělému.

Podle Hendla (2012) by měly být při rozhovoru dodržovány obecné zásady – otázky mají být jasné a srozumitelné, je potřeba udržovat motivaci dotazovaného k vyprávění a klást vhodné otázky. Pokud jsou účastníky výzkumu děti, je nutné je hodně motivovat a prolomit případné ostych a jiné bariéry. Proto byl zvolen pro rozhovor v části 4 motivační obrázek ukázkové situace, který zobrazuje komplexní herní situaci s několika druhy podnětů. V první fázi rozhovoru děti popisují, co vidí na obrázku, poté dochází na doplňující otázky.

Vzhledem k výběru metod a technik sběru dat lze tuto práci charakterizovat jako smíšený model výzkumu (Hendl, 2012). Jsou zde kombinovány kvantitativní i kvalitativní přístupy, které se

navzájem doplňují. Analýza dat využívá standardní statisticko-analytické metody, které jsou doplněny o interpretaci dat získaných pomocí rozhovorů. Tato kombinace metod byla zvolena za účelem získání uceleného pohledu na problematiku. Ačkoliv mají statistická data získaná za pomoci testování výpovědní hodnotu, nemůžeme se spolehnout pouze na tento zdroj informací. Gender je komplexním společenským jevem, který nelze redukovat na pouhá statistická data. Kvalitativní metody nám nabízejí možnost hledat význam a důvody, *proč* jsme získali konkrétní výsledky.

5.2.1 Seznam podnětů

Pro účely testování byl sestaven seznam podnětů ve formě ručně ilustrovaných obrázků hraček. Dohromady se jedná o 72 obrázků, z toho 24 dívčích hraček (D), 24 chlapeckých (CH) a 24 neutrálních (N). Soubor podnětů je uveden v Příloze 1. Pro účely testování jsou použity verze černobílé i barevné.

Vizuální podněty byly vybrány podle reálných hraček dostupných v internetových obchodech hračkářství. Jednotlivé kategorie byly sestaveny tak, aby výběr hraček odpovídal širce současné nabídce, ale i odborné literatuře (viz kapitolu 4.2 Hračka jako genderový objekt). Přestože v mnohém zůstává genderové rozdělení hraček rigidní, jejich konkrétní nabídka se mění v závislosti na populárních trendech, dodavatelích a zájmů zákazníků. Pro tento výzkum byly vybrány 3 velké obchody s hračkami, které působí v České republice a provozují kamenné prodejny i on-line obchod. Výběr hraček ve výzkumu byl určen na základě nabídky internetových obchodů: Pompo (<https://pompo.cz/>), Sparkys (<https://www.sparkys.cz/>), Bambule (<https://www.bambule.cz/>).

V rámci těchto e-shopů jsou hračky rozděleny na kategorie dle pohlaví, které bývají označeny pojmem „Pro holky“ a „Pro kluky“. Z těchto kategorií byly vybrány fotografie jednotlivých hraček pro referenci. Podle vizuální podoby konkrétních hraček jsem vytvořila ručně malované, zjednodušené podoby těchto hraček. Ručně ilustrované verze byly naskenovány do počítače a poté graficky editovány a dobarveny pomocí programu Paint.net.

Ručně vytvořené byly i obrázky ukázkových situací, které jsou využity v Testu A a Testu B. Jedná se o černobílé kresby herních situací, které zobrazovaly skupiny dětí genderově typické i netypické hře. Obrázky slouží jako podněty pro rozhovory s dětmi. Pro potřeby projektu Hrátky se stonožkami byly vytvořeny i malované obrázky stonožek Tondy a Aničky. Ukázky kresby lze nalézt v Testu A v Příloze 2. V projektu byly také využity ručně pletené stonožky – maňásci, kteří sloužili k motivaci dětí. Jejich podobu lze nalézt ve fotodokumentaci (Příloha 5).

5.2.2 Testování

- TEST A – pretest
- TEST B – posttest

Ve skupině E i K proběhlo testování dvakrát. Zadání obou testů bylo totožné, lišilo se však složení podnětů (obrázků), které byly k testování použity. Zvolila jsem zásadu, že pokud byl konkrétní obrázek hračky použit v jednom z testů, neměl by se opakovat v dalších testech. Bylo to především proto, že testy se zaměřují na psychické procesy paměti a pozornosti. Pokud by se některé podněty opakovaly vícekrát, děti by si je lépe pamatovaly a mohlo by dojít ke zkreslení výsledků.

Typ testu	Zadání
1. PAMĚŤ	<p>Zadání: „Zahrajeme si takovou hru, teď ti ukážu obrázek, na kterém bude hodně hraček. Pořádně si ho prohlédni a zkus si zapamatovat co nejvíce hraček, které na něm uvidíš.“</p> <p>Průběh: Ukázat dítěti soubor obrázků hraček (černobílé, 18 podnětů, složení: 6 dívčích, 6 chlapeckých, 6 neutrálních). Dítě má časový limit 10 sekund na prohlédnutí obrázků, poté je plocha zakryta. Otázka pro dítě: „Jaké hračky si pamatuješ?“ Zaznamenat počet hraček, které si dítě zapamatuje a jejich kategorii (dívčí - D, chlapecké – C, neutrální - N). Test opakujeme 2x s novým souborem obrázků.</p> <p>Hypotéza 1: Děti si budou pamatovat spíše hračky z kategorie, která koresponduje s jejich pohlavím.</p> <p>Hypotéza 2: Děti, které se zúčastnily projektu, si budou pamatovat více hraček z ostatních kategorií, které stereotypně nenáleží jejich pohlaví.</p>
2. POZORNOST	<p>Úkol: „Teď budeš mít za úkol mezi ostatními hračkami najít jednu hračku a ukázat na ní. Schválně, jak rychle ji dokážeš najít.“</p> <p>Průběh: Dítěti je předložen arch s obrázky hraček (černobílé, různě rozmístěné na ploše). Před odkrytím archu je zadána hračka, kterou má najít. Od otočení obrázku spouštíme časový limit (stopky). Měříme, jak dlouho trvá dítěti najít konkrétní obrázek. Test se opakuje 4krát,</p>

	<p>používáme 4 různé archy, kde jsou pokaždé rozmístěny hračky jinak, aby si dítě nezvyklo na jejich předchozí pozice.</p> <p>Hledané podněty:</p> <p>TEST A: auto, miminko, vrtulník, šaty</p> <p>TEST B: panenka Barbie, dinosaurus, hrad, kočárek</p> <p><u>Hypotéza 3:</u> Dítě najde rychleji hračku z kategorie, která koresponduje s jeho pohlavím.</p>
<p>3. TŘÍDĚNÍ</p>	<p>Úkol: „Hračky, se kterými by si mohla hrát stonožka Anička, dej na hromádku k Aničce. Hračky, se kterými by si mohl hrát stonožka Toník, dej na hromádku k Toníkovi. A jestli jsou tu hračky, o kterých si myslíš, že by se líbily oběma, se kterými by se mohla hrát Anička i Tonda, dej je doprostřed mezi ně.“</p> <p>Průběh: Před děti je položena tabulka s obrázkem Aničky a Tondy. Děti dostanou karty se 24 hračkami (barevné, celkem: 8 dívčích, 8 chlapeckých, 8 neutrálních). Mají za úkol rozřadit obrázky podle toho, s jakou hračkou si myslí, že by si stonožky hrály. V testech A, B je vždy jiná nabídka hraček.</p> <p>Po rozřídění následuje krátký rozhovor s dítětem, který reaguje na konkrétní situaci a rozříděné hračky.</p> <p><u>Hypotéza 4:</u> U experimentální skupiny E dojde ke změně ve způsobu třídění hraček do stereotypních kategorií.</p> <p>Cíl: identifikovat genderově stereotypní představy dětí na základě třídění hraček do kategorií podle pohlaví a ověřit, zda došlo ke změně způsobu kategorizace u experimentální skupiny E po účasti na projektu.</p>
<p>4. SITUACE – rozhovor</p>	<p>Úkol: „Mám tady obrázek, kde si děti hrají.“</p> <ul style="list-style-type: none"> – Co je na obrázku? Kdo si s čím hraje? – Proč si myslíš, že si děti vybraly právě tyto hračky? – Myslíš, že se jim hra líbila nebo nelíbila? Proč? – Hrál/a by sis s těmito hračkami také? Proč ano / proč ne?

	<p>– <i>Ke komu z nich by ses připojil/a?</i>“</p> <p>Průběh: Polostrukturovaný rozhovor. Dětem jsou prezentovány obrázky herních situací, genderově stereotypní a nestereotypní povahy. Dítě dostane za úkol popsat obrázek a odpovědět na doplňující otázky.</p> <p>Cíl: Pomocí rozhovorů jsou zjišťovány postoje dětí vůči genderově netypické hře, jejich postoje a způsob argumentace.</p>
--	---

5.3 Analytické nástroje

Statistická analýza

Pro zpracování dat byly zvoleny standardní matematicko-statistické metody. Data byla zaznamenána ručně na Záznamové archy (Příloha 3) a poté přepsána do tabulek Microsoft Excel. Pro statistické zpracování získaných údajů byl využit program JASP, jedná se o freeware, který slouží ke statistické analýze dat a je vhodný pro využití v psychologickém a sociologickém výzkumu. JASP je zkratka pro Jeffrey's Amazing Statistics Program, který byl pojmenován podle sir Harolda Jeffreyse. Jedná se o bezplatný nástroj statistické analýzy, vyvinutý skupinou výzkumníků na Amsterdamské univerzitě. Program se se vyznačuje otevřeným zdrojovým kódem, který zahrnuje standardní i pokročilejší statistické techniky s hlavním důrazem na jednoduché a intuitivní uživatelské rozhraní (Goss-Sampson, 2018).

Vzhledem k tomu, že v rámci testování porovnááme výsledky mezi dvěma souvisejícími skupinami, byl pro analýzu dat využit dvouvýběrový (párový) t-test. Tento test je známý také jako závislý výběrový t-test, který porovnává průměry mezi dvěma souvisejícími skupinami na stejné spojitě, závislé proměnné. Vzhledem k tomu, že data nejsou rovnoměrně distribuovány, byla pro analýzu zvolen neparametrický Wilcoxonův test.

U párového testu je nulová hypotéza (H_0) taková, že párový rozdíl mezi dvěma skupinami je nulový. Pro potvrzení či zamítnutí nulové hypotézy volíme hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, přičemž platí, že pokud $p \leq \alpha$, nulovou hypotézu zamítáme. Hodnota p udává pravděpodobnost, že za platnosti nulové hypotézy bude absolutní hodnota testové statistiky větší nebo rovna absolutní hodnotě statistiky počítané z výběru.

Analýza rozhovorů a kódování

Rozhovory byly nahrávány na diktafon v telefonu a poté přepsány do dokumentu Microsoft Word. Zápisy byly následně zpracovány a analyzovány prostřednictvím softwarového

programu ATLAS.ti, což je „virtuální pracovní plocha vyvinutá pro kvalitativní analýzu velkého množství textových a grafických dat i audio a video nahrávek. Vyvinutý původně pro analýzu dat v rámci zakotvené teorie. Dnes označovaný *knowledgeworkbench*. V duchu kvalitativní analýzy ATLAS.ti napomáhá objevit komplex jevů skrytý v datech.“ (Úvod do programu Atlas.ti, Jihočeská univerzita).

Za pomoci programu lze jednotlivým částem textu přiřadit kódování, které odpovídá kvalitativní analýze dat. Program dále nabízí vytváření tzv. WORD CLOUDŮ, které značí nejčastěji používaná slova v rámci rozhovoru. Vzhledem k tomu, že je program nabízen pouze v anglickém jazyce, je jeho rozpoznávání slovních druhů v českém jazyce nemožné. Pro frekvenční analýzu v rozhovorech byla proto využita česká webová aplikace KWords (dostupný na www.kwords.korpus.cz). Frekvenční analýza pomáhá sledovat četnost těchto slovních tvarů. Prostřednictvím aplikace KWords lze v textu identifikovat klíčová slova, a přitom vyloučit z analýzy určité slovní tvary. Tento statistický nástroj byl využit především pro doplnění kvalitativních dat v rámci analýzy rozhovorů.

5.5 Limity výzkumu

V prvé řadě je nutné kriticky zhodnotit složení výzkumného vzorku. Byly vybrány 3 mateřské školy s různými počty dětí, odlišným prostředím i možnostmi. Zatímco experimentální skupiny dohromady čítala 40 dětí ze dvou mateřských škol, ve skupině kontrolní bylo pouze 11 dětí. Takové složení vzorku je pro kvantitativní zpracování dat poměrně malé (s ohledem na to, že pro zkoumání některých hypotéz bylo nutné tento vzorek rozdělit na dívky a chlapce). Zároveň je nutné upozornit, že prezentované výsledky se vztahují pouze ke konkrétnímu výzkumnému vzorku a závěry nelze generalizovat na celou populaci. Standardizace testování nám však zajišťuje reliabilitu pomocí statistických dat, přičemž kvalitativní aspekt práce zvyšuje platnost těchto dat.

Co se týče prostředí – vzhledem k tomu že se jedná o experimentální výzkum, mělo by šetření ideálně probíhat v kontrolovaných podmínkách. Šetření probíhalo v prostorách jednotlivých mateřských škol s různým vybavením a prostory. Problémem bylo například zajistit v těchto prostorách oddělenou místnost pro individuální rozhovory, kde by nebyl narušován jeho průběh. Přes snahu zajistit klidné prostředí bez rušivých podnětů (v kanceláři či v kabinetu), byl často rušivým faktorem hluk z přilehlých prostor.

6 Realizace projektu v mateřských školách

V mateřských školách probíhal sběr dat a samotný projekt v měsících březen 2022 až květen 2022. Vzhledem k epidemiologické situaci bylo nutné odložit původní testování, které bylo plánováno na podzim a zimu 2021. Nakonec však byla restriktivní opatření zrušena a byl mi povolen vstup do konkrétních mateřských škol. Nejdříve jsem kontaktovala paní ředitelky a poslala žádost a souhlas s výzkumem. Na základě jejich odpovědi jsem do mateřských školy zaslala souhlasy pro zákonné zástupce dětí.

6.1 Projekt: Hrátky se stonožkami

V projektu cílíme na společnou identifikaci genderových stereotypů v představách dětí a jejich reflexi v rámci skupinových debat a činností. Jednotlivé aktivity mají za úkol motivovat děti, aby se zamýšlely nad vlastními stereotypními představami a reflektovaly je ve svém chování vůči vrstevníkům. Projekt míří na rozvoj tolerance vůči genderově netypickým projevům, se kterými se děti mohou ve svém sociálním okolí setkat. Zároveň jsou samotní účastníci projektu podporováni k výběru hraček dle vlastního zájmu bez ohledu na to, zda jsou konkrétní hračky chápány jako „dívčí“ či „chlapecké“. Dětem bylo hravou formou umožněno experimentovat s hračkami, které by si v jiných situacích samy nevybraly.

Projekt je veden hravou a zajímavou formou, která je uzpůsobena předškolnímu věku. Základním principem je konstruktivistický přístup v pedagogice s využitím metody E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe). Byly využity aktivizační metody prožitkového učení, brainstormingu a následné reflexe. Děti byly do projektu uvedeny pomocí motivačního příběhu o stonožkách s využitím ručně vyrobených maňásků – stonožek Toníka a Aničky (viz fotodokumentace v Příloze 5). S nimi si společně hrajeme, vybíráme hračky a povídáme si o nich. Dále byl využit vlastní materiál a hračky, které jsem vozila s sebou. V projektu byly využity i již dostupné didaktické materiály, jejich soupis je uveden níže.

Délka trvání: 5 dní

Cíle projektu:

- poukázat na genderové stereotypy v oblasti hry, konfrontovat dosavadní zkušenosti dětí a reflektovat jejich myšlenky k danému tématu

- nabídnout dětem možnost experimentovat s genderově netypickými hračkami a rozšířit tak možnou nabídku
- rozvíjet toleranci v oblasti genderových stereotypů

Průběžné aktivity (ranní): skládačky a činnosti z publikace *Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva* (Marcinko, Šindlerová, 2009), omalovánky a říkanky z publikace *TÁTA – MÁMA, MÁMA – TÁTA v kuchyni i u Fiata* (Marcinko, Šindlerová, 2007), Genderové pexeso + metodický list (Vybíhalová, NESEHNUTÍ)

Jednotlivé činnosti jsou řazeny tak, jak by měly probíhat za sebou v rámci projektu. Na začátku jsou zařazeny aktivity, které slouží k tomu, aby si děti nejdříve vyzkoušely manipulaci s genderově typickými i netypickými hračkami skupinově. Pomocí reflexe poté zjišťujeme, jak se při různých činnostech děti cítily.

Představujeme se...

Komunikační kruh s dětmi – představení maňásků a seznámení s dětmi. Maňásci se prezentují jako noví kamarádi, kteří přišli k dětem do třídy. Neprezentovat je jako hračky na hraní.

Motivační příběh: *Ahoj děti, my jsme Tonda a Anička a přistěhovali jsme se k vám z velké dálky. Jsme brácha a ségra a jsme nerozluční kamarádi. Máte taky někdo nějakého bratříčka nebo sestřičku...? Když jsme byli malí, chodili jsme do školky u nás na louce. Jéje, tam to byla krása! Honili jsme se s motýly a skákali překážkovou dráhu s lučními koníky. U nás na louce je hromada hraček! Třeba stébka trávy a velké listy. A klacíky, ze kterých stavíme domečky. A zrníčka hlíny, které si kutálíme. Umíme si i kopat, vždyť na to máme sto nožiček! Z okvětních lístků lučního kvítí máme měkoučké hračky a z kousků kůry zase stavebnice. No povíme vám, my si na té naší louce tak krásně vyhraje! Ale teď už jsme velké stonožky, a tak nás maminka s tatínkem poslali do školky. Abychom se podívali, jak si hraje vy, děti. Máte tady tolik krásných hraček! Ale my je vůbec neznáme. Ukážete nám, s čím si tady hraje?*

Diskuze o hračkách ve třídě – navazuje na motivační příběh

- *Co tady máme ve třídě vše za hračky?*
- *Které hračky máte nejraději?*
- *Co s těmi hračkami děláte? (stonožky vidí všechny hračky poprvé, proto požádají děti, aby jim pověděly, co s hračkami dělají a na co si s nimi hrají a proč je tato hra baví)*

Hrajeme si se stonožkami: děti ukážou stonožkám své nejoblíbenější hračky ve školce a mají možnost si s nimi hrát. Během herních činností chodíme se stonožkami a s každým dítětem následuje rozhovor o hračce, kterou si vybralo a proč si ji vybralo.

Povídání v kruhu: po ukončení herních činností si děti sednou do komunikačního kruhu a popisují, které hračky si vybraly. Děti motivujeme k tomu, aby stonožkám i ostatním dětem popsaly, co je na této hračce baví.

Cíl: seznámení se s maňásky, motivovat děti ke komunikaci s výzkumníkem. Na začátku projektu podporujeme vlastní vyjádření dětí a přirozeně motivujeme, aby si vybraly hračky, které mají ve třídě nejraději. Tyto hračky představují a v rámci komunikace se stonožkami vysvětlují, co se jim na nich líbí.

S čím si hrajete? Dramaticky pohybové ztvárnění her

Aktivita využívá metody dramatické hry, která pomůže dětem přehrát si některé genderově stereotypní činnosti „nanečisto“. Formou pantomimy ztvárňujeme hry, které navrhnou děti. Lze zapojit do ranního cvičení.

Motivace: Během cvičení nás navštíví Toník a Anička, ptají se nás na hry, se kterými si hrají holčičky a chlapci. Všechny hry, které děti vyjmenují pohybově ztvárníme dle fantazie. Do dramatické činnosti se zapojují všechny děti. Možné aktivity: vozíme kočárek, chováme miminko, stavíme kostky, kopeme s míčem, vaříme v kuchyňce, jezdíme s autíčkem, nakládáme na bagr, malujeme, hrajeme na nástroj...

Cíl: vžít se do role dívky či chlapce, přemýšlet o její náplni, vyzkoušet si některé činnosti tzv. „nanečisto“ v rámci skupinové aktivity s ostatními dětmi.

Den s maminkou a tatínkem – CENTRA AKTIVIT

Ve třídě je určeno 5 stanovišť, kde se děti střídají u různých činností:

- **Kuchyň:** příprava jídla v kuchyňce s využitím nádobíčka, umělého jídla – úkolem pro děti je navařit pro celou rodinu a prostřít správně stůl (námětová hra na rodinu). Nechat děti, aby si mezi sebou rozdělily role, motivujeme je k tomu, aby v kuchyni všichni pomáhali a každý měl svůj úkol.
- **Ložnice:** převlékáme miminko, případně přebalujeme s využitím plínek

- **Dílna:** měkké korkové desky s hřebíčky – zatloukáme hřebíčky pomocí dětských kladívek
- **Koupelna:** domeček pro panenky s velkou vanou – koupeme panenky a barbíny ve vodě
- **Cesta do práce:** překážková dráha s volantem po třídě – vyhýbání se překážkám, reakce na podnět (červená – zelená), dodržovat pravidla jízdy

Reflexe: Rozhovory s dětmi – která aktivita nás bavila nejvíce či nejméně a proč?

Poznámka: V případě, že se dětmi během reflexí a rozhovorů narazíme na další činnosti, které jsou silně genderově stereotypizované, můžeme je v rámci těchto činností také zařadit. S dětmi se přitom dohodneme, jak tyto činnosti budou probíhat. Snažíme se děti samotné aktivizovat, aby svými návrhy přispívaly do projektu a do jisté míry ho spoluorganizovaly.

Překážková dráha s kočárkem

Motivace: povídáme si s dětmi o tom, co obnáší starost o miminko, do rozhovoru se připojí i stonožky Anička a Tonda a ptají se dětí... *Co vše je potřeba při starosti o miminko? (přebalovat, krmit, chovat, utěšovat, vozit v kočárku, převlékat, uspávat...).* Máte někdo doma miminko? Kdo se o něj nejčastěji stará? Proč myslíte, že je to zrovna tato osoba? Stonožka Tonda poprosí děti, zda by mu mohli ukázat, co všechno se s lidskými miminky dělá. Navrhne sestavit překážkovou dráhu, aby mu děti ukázaly, jak se s kočárkem správně jezdí.

Průběh: Společně s dětmi postavíme překážkovou dráhu s využitím pomůcek, které jsou dostupné v mateřské škole. Jejich úkolem je ale postavit ji tak, aby bylo možné plnit ji s kočárkem. Do dráhy zařadíme tyto prvky: převléknutí miminka (panenky), uložení do kočárku, slalom s kočárkem, nákup jídla v obchodě, uložení miminka do postýlky. Děti upozorníme, že aktivita není na závodem!

Reflexe: rozhovor v komunikačním kruhu – která část činnosti se nám líbila nejvíce / nejméně a proč? Jak se děti cítily při manipulaci s miminkem? Proč je důležité, abychom se učili přebalovat miminko a starat se o něj? V motivačním rozhovoru jsme se od dětí dozvěděli, kdo se podle nich nejčastěji stará o miminko. Nyní si s pomocí maňáska Tondy s dětmi popovídáme o tom, proč a jak by se měli na starost o miminko připravovat oba rodiče (třeba i pomocí panenek).

Cíl: motivovat děti bez ohledu na pohlaví k zájmu o stereotypně dívčí hračky, nenásilnou formou ukázat dětem, že s těmito hračkami si mohou hrát dívky i chlapci, především u chlapců

snižovat zábrany spojené se stereotypními představami o tom, že „*chlapci si s panenkami nehrají*“. Pomocí motivace se stonožkou Tondou ukázat dětem, že i chlapci mohou mít zájem o panenky.

Další varianty:

- **spanilá jízda kočárků** – půjčíme si kočárky ze školky a jedeme s nimi na procházku, během jízdy se děti střídají. Zkousíme, jak jsou cesty přizpůsobené chůzi s kočárkem.
- **překážková dráha s nákladňákem** – přizpůsobená verze dráhy s kočárkem

Pojďme to opravit!

Aktivita založena na manipulaci s nářadím a nástroji pro manuální práci – hřebíky, šroubky a šroubováky různých tvarů, matice a klíče. Pro děti je připraven špalek, na kterém aktivity trénují. Činnost je náročná na přípravu i na organizaci. Ideální je, zařadit ji v rámci volných her na zahradě, kdy se děti mohou u činnosti střídat a jiné si jít hrát. Představení a úvodní motivace by však měla probíhat skupinově, kdy by měla hlavním aktérem být Anička, která vysvětluje princip šroubování a poučuje děti o bezpečnosti. Je nutný neustálý dohled dospělého.

Motivace: Naším stonožkám se rozbil domeček! Kdo ho opraví? Stonožka Toník to s nářadím sice moc neumí, ale Anička to zvládá skvěle. Proto nám ukáže, jak na to a děti to mohou zkusit s ní.

Reflexe: S dětmi si nejdříve popovídáme o tom, jak je aktivita bavila (můžeme využít barevné šátky emocí, smajlíky, palec nahoru či dolů). Poté s dětmi řešíme, kdo nejčastěji doma opravuje a pracuje v dílně. Následně si můžeme ukázat fotografie žen, které vykonávají manuální práci (viz fotodokumentaci).

Cíl: Ukázat dětem, že i ženy mohou být v oblasti manuální práce obratné – především prostřednictvím Aničky a tím narušovat genderově stereotypní představy spojené s typicky maskulinními činnostmi.

Aktivita venku: Jak si hrají stonožky?

Pokud možno, využijeme přírodní prostředí v okolí mateřské školy (les, louka, přírodní park). Před návštěvou tohoto prostředí si opět povídáme s Tondou a Aničkou a o tom, jak si oni hrají

v přírodě. Oba nám vyprávějí, že se všim, co v přírodě najdou, si hrají společně. Pozvou nás, aby se pro změnu děti přišly podívat, jak si hrají venku.

Popis: v závislosti na typů prostředí využíváme dostupné přírodniny. Děti utvoří skupiny po 4 – 5, které budou smíšené – budou v nich chlapečci i dívky. Poté dětem zadáváme se stonožkami různé úkoly. Například: postavte spolu domeček, vytvořte z přírodnin společně obraz, zahrajte si s šiškami fotbal (házejte si s klacíkem), atd...

Cíl: objevovat přírodu a hledat v ní vlastní hračky, které nejsou zatíženy stereotypním pohledem na kategorizaci dle pohlaví. Kreativně využívat přírodní okolí ke společným hrám a učit děti spolupráci ve smíšených skupinách dívek a chlapců.

Může si s tím hrát?

Tato aktivita je inspirovaná publikací *Gender jako součást školní socializace* (Bárta, 2013, aktivita ŽENA/MUŽ, str. 10). V činnosti jsou využity zalaminované kartičky, které nebyly součástí testování (obrázky D17 – D24 a C17 – C24). Do dvou kroužků doprostřed třídy položíme obrázek dívky a chlapce. Kartičky s hračkami rozházíme po třídě. Děti mají na signál za úkol každý sebrat 1 kartičku a dát ji do kroužku k dívce či chlapci, dle jejich názoru. Když aktivita skončí, obrázky dívky a chlapce vyměníme. „*Může to tak být?*“

Cíl: Povídat si s dětmi o genderově netypických herních situacích, společně reflektovat jejich postoje vůči těmto aktivitám.

Děti, pojd'te si hrát!

Motivační příběh O holčičce, která si chtěla hrát s auty z knihy Nezbedové ze školky (Tereza Pňovská, 2018, str. 9 – 16) - diskuze po skončení příběhu, jaké z něj vyplývá ponaučení (holčička Anežka má moc ráda auta, ale bojí se to přiznat, protože se bojí, že by se jí děti smály, nakonec vyjde najevo, že jsou děti nadšené a chlapečci ji přizvou ke svým hrám).

Popis aktivity: doprostřed kruhu rozložíme hračky z kategorie „dívčích“ a „chlapečkových“. Děti rozdělíme na skupinu chlapců a dívek, kteří si budou hrát s našimi stonožkami. Chlapečci si vezmou Toníka, dívky Aničku. Skupiny mají za úkol vybrat hračky, se kterými by si hrála Anička a Toník.

Poté, co děti rozdělí hračky na dvě poloviny, necháme dětem 5 – 10 minut, aby si pohrály s hračkami. Chlapci si hrají s Toníkem a hračkami, které vybraly pro něj, dívky si hrají s hračkami, které vybraly pro Aničku. Po 10 minutách hru zastavíme – stonožky se totiž musí k něčemu přiznat.

Motivace: *„Děti, představte si, co mi teď pošeptaly Anička a Toníček! Aničko, Toníčku, nemusíte se stydět, jen to dětem řekněte.“* Anička: *„Já bych si moc chtěla pohrát s hračkami, se kterými si hrají kluci, vypadá to jako velká zábava.“* Tonda: *„No, já bych si chtěl zkusit pohrát s panenkami a domečkem, se kterým si hrají holky. Moc se mi to líbí!“* Výzkumník: *„Děti, co teď uděláme?“* Pokud děti navrhnou, aby se stonožky vyměnily, poprosí je stonožky o to, aby si šli hrát děti s těmito hračkami také.

Hračky vyměníme – chlapci si budou hrát s hračkami, které si vybraly dívky a naopak. Děti budou mít dostatek času, aby si pohrály s těmito hračkami. Pokud si nejsou jisté, mohou pomoci kamarádi z druhé skupiny nebo paní učitelka. Děti do činnosti nenutíme – pokud si odmítnou hrát, zkusíme s nimi najít vhodnou variantu, nebo čekají, než si ostatní dohrají a sledují činnost.

Reflexe: které hračky se dětem líbily, jak se cítily při hře s jinými hračkami. Co si děti myslí o tom, že si Toník chtěl hrát s „dívčími“ hračkami a Anička zase s „chlapeckými“?

Cíl: směřovat děti k uvědomění, že hra s genderově nestereotypními hračkami může být zajímavá. Rozvoj tolerance vůči druhému a vlastní sebevyjádření.

Rozloučení se stonožkami – umíme si hrát společně

Rozložit do kruhu hračky, se kterými jsme si celý týden hráli, reflexe společného týdne, děti se ptáme, jaké aktivity je bavily nejvíce, nejméně. Případně co během tohoto týdne zjistily nového či zajímavého. Nechat prostor vybrat si hračku, kterou kdo preferuje, volné hraní dle časových možností.

6.2 Průběh testování

První fáze testování probíhala v mateřských školách v březnu 2022. Testování v každé školce probíhalo většinou dopoledne v rámci několika dní podle mých časových možností a aktivit školky. Na testování mi byla poskytnuta kancelář či kabinet, kde byl připraven pracovní stůl s prostorem pro obrázky. Před začátkem testování jsem se byla s dětmi seznámit ve třídě. Dětem jsem se vždy představila a vysvětlila jim, že se mnou budou plnit úkoly, které se týkají hraček.

Děti vstupovaly jednotlivě v pořadí určeném učitelkou. V případě, že se některé dítě odmítlo zúčastnit testování, mohlo ve třídě zůstat. Kromě jednoho chlapce z MŠ Libice nad Cidlinou se však testování nakonec zúčastnily všichni přítomní. Na konci děti dostaly malou sladkou odměnu.

Bohužel, nebylo možné pro účely testování zajistit prostor, který by byl odhlučený a bez rušivých podnětů. Zároveň se občas stávalo, že byl rozhovor narušen z důvodu příchodu učitelky či hospodářky. S těmito podmínkami jsem se však musela vyrovnat a zároveň je nutné je reflektovat ve výsledcích.

Celková doba testování jednoho dítěte se pohybovala od 15 do 20 minut včetně přípravy. Po odchodu každého dítěte bylo vždy nutné spočítat počty kartiček, které děti třídily ke stonožkám, zapsat tyto počty do záznamového archu a případně si poznamenat kódy hraček, které děti zařadily do jiné kategorie. Kartičky poté byly zamíchány a připraveny na hromádce pro další dítě. Dále bylo nutné srovnat jednotlivé listy testu a připravit pracovní plochu. Děti byly volány postupně do kanceláře, evidence dětí proběhla na základě jejich křestních jmen. Případě více stejných křestních jmen v jedné třídě byly děti označeny římskými číslicemi pro lepší následnou orientaci.

Všechny části testu byly vytištěny na papír a zalaminované, aby nedošlo k jejich zničení. Test probíhal následovně:

Představení s dítětem a krátký popis projektu a úvodní motivací („budeme si tu povídat o hračkách a já ti tu dám úkoly pro velké děti. Ty jsi už velký/á a určitě to spolu zvládneme“)

1. paměť – dítěti jsem vysvětlila úkol (viz kapitola **5.2.2 Testování**) a nastavila stopky na telefonu na 10 sekund. Před dítětem jsem položila arch s hračkami a odstartovala čas. Po uplynutí doby jsem ho dala stranou a zeptala se, které hračky si pamatuje. Při vyjmenovávání jsem si zaznamenávala do Záznamového archu čárky, kolik hraček a ze které kategorie vyjmenovalo.

2. pozornost – dítěti jsem vysvětlila postup a připravila stopky. Vždy před tím, než jsem před něj položila arch, jsem mu řekla, kterou konkrétní hračku má hledat. Jakmile jsem položila před dítě arch, zapnula jsem časomíru. Když na hračku ukázalo, časomíru jsem ručně zastavila a zapsala si čas do archu. Tato část se opakovala se 4 hračkami.

Části 1. a 2. byly pro děti zábavné. Byly zařazeny na začátek testování, aby se děti více osmělily a začaly spolupracovat. Fungovalo to především u těch, kteří zpočátku málo verbalizovali.

3. třídění – před děti byly položeny obrázky stonožek Toníka a Aničky, ke kterým přidělovaly kartičky hraček. Kartičky jsem nejdříve zamíchala a poté je v hromádce položila doprostřed stolu. Hračky byly na obrázcích v barevném provedení a byly zalaminované pro snadnější manipulaci. Během této části testu jsem se snažila s dětmi co nejméně komunikovat. V této části úkolu bývaly děti často nejisté a měly snahu ujišťovat se o svých rozhodnutích pohledem či otázkami. Proto jsem je vybízela, aby třídily hračky podle toho, jak si samy myslí, že by to mělo být. V některých případech bylo nutné opakovaně děti ujistit, že v tomto testu není nic špatně nebo dobře a vše záleží pouze na nich. Doba trvání třídění byla velmi individuální. Některé byly rychlejší, jiným to trvalo déle. Po ukončení třídění byl s nimi veden krátký rozhovor, který reagoval na styl třídění kartiček, kdy jsem se ptala, proč některé kartičky přiřadily na konkrétní místo.

4. situace – před děti byl položen obrázek s ukázkovou situací, ke kterému byly položeny doplňkové otázky pomocí polostrukturovaného rozhovoru. K obrázku jsem měla připraveno několik otázek. Přestože by se v rozhovoru neměly klást uzavřené otázky, bylo nutné je v případě dětí využít. Ne všechny děti totiž byly schopné či ochotné dávat delší odpovědi. Proto jsem se vždy ke každé otázce doptávala, *proč* si dítě myslí, že to tak je. Snažila jsem se, aby děti své odpovědi více rozváděly. Bohužel, i přes veškeré snahy byly některé děti velmi ostýchavé a nemluvné. Má to praktické důsledky především na analýzu rozhovorů, kdy jsem měla možnost vybírat z omezeného množství odpovědí.

Rozloučení, poděkování a malá odměna, odchod dítěte.

Spočítání kartiček v jednotlivých kategoriích a jejich zaznamenání do archu, příprava plochy pro další dítě.

6.3 Reflexe projektu v mateřských školách

Zkušenosti z MŠ Libice nad Cidlinou - skupina dětí byla velmi dobře motivovaná pomocí maňásků stonožek. Děti byly velmi otevřené novým způsobům hry, ochotně spolupracovaly a účastnily se každé aktivity. V porovnání se skupinou dětí ze Sokolče, byli všichni chlapci ochotní účastnit se aktivit bez větších zábran. Problémem však bylo skloubit projekt časově, protože v mateřské škole tento týden probíhal kurz plavání a divadelní představení. Proto nakonec bylo nutné posunout některé aktivity a projekt roztáhnout do dvou týdnů. Nakonec se jednalo o poměrně dobrý krok, protože aktivity tak byly lépe časově rozloženy a nebylo nutné s nimi spěchat.

Zajímavý jev se objevil, když se děti měnily hračky mezi chlapci a dívkami. Zatímco dívky si s chlapeckými hračkami hrály velmi klidně – nejraději stavěly společnou dráhu a jezdily s auty, někteří chlapci s panenkami v domečku zápasili a hráli si a boj. Ukázalo se tak, že dívky a chlapci si s hračkami hrají jinými způsoby. To však může být spojeno se samotnou zkušeností dětí, kdy jsou chlapci zvyklí využívat hračky jinak.

Velmi dobrá byla také spolupráce s paní učitelkou, která měla dopolední vyučování. Při činnostech byla vždy přítomna a pomáhala s aktivitami v projektu – připravovala materiály a když bylo potřeba, poskytla i některé podklady z vybavení mateřské školy (papíry, pastelky, některé hračky). Za nejoblíbenější aktivitu označovaly děti překážkovou dráhu s kočárkem a činnost „*Pojďme to opravit*“, která měla celkově nejvíce pozitivních ohlasů od všech dětí.

Zkušenosti z MŠ Sokoleč – děti byly poměrně dobře motivované, dívky prováděly všechny aktivity bez problémů. V případě chlapců zde bylo pár dětí, které aktivity odmítaly i přes mou snahu je motivovat. Jednalo se především o chlapce.

V této skupině byl jeden z chlapců (Ondra III) často ve velmi silné opozici vůči některým aktivitám. Zajímavé je, že pohybové činnosti, jako překážková dráha s kočárkem, pro něj byly zcela v pořádku. Jakmile se však jednalo o manipulaci s panenkami, odmítal spolupracovat. To se odrazilo i na jeho hodnocení jednotlivých činností, které velmi často hodnotil negativně. I v průběhu rozhovorů projevoval chlapec silně vyhraněné postoje vůči některým hypotetickým situacím („*Já bych si nikdy s panenkama nehrál*“ *Ondra III, E1, B*). Zároveň však neměl problém s ostatními dětmi, které si hrály genderově netypicky a při aktivitách neomezoval ostatní.

V případě činnosti, kdy jsme si měnili hračky se k Ondrovi přidalo několik dalších chlapců, kteří se odmítli zúčastnit (viz Foto 8, Příloha 5). Chlapcům tak byla nabídnuta možnost počkat na straně, než si děti pohrají. Příčinou může být snaha udržet si sociální status ve skupině vrstevníků. Ten by byl z hlediska této skupiny chlapců narušen, pokud by se věnovali činnostem, které odporují jejich stereotypně normativním představám. V rozhovorech po ukončení projektu je viditelné, že Ondrovy názory byly stále vyhraněné i přes účast na projektu.

I v této skupině byla velmi oblíbená překážková dráha s kočárkem (byla zde provedena i varianta s autem), dále se dětem líbil den v centrech aktivit. A i zde se projevil rozdíl mezi chlapci a dívkami ve způsobu hry s dívčími a chlapeckými hračkami.

7 Presentace výsledků testování

Pro zpracování dat byly zvoleny standardní matematicko-statistické metody. Data byla zaznamenána ručně na archy a poté přepsána do tabulek Excel. Grafické znázornění získaných dat je prezentováno pomocí sloupcových a výsečových grafů.

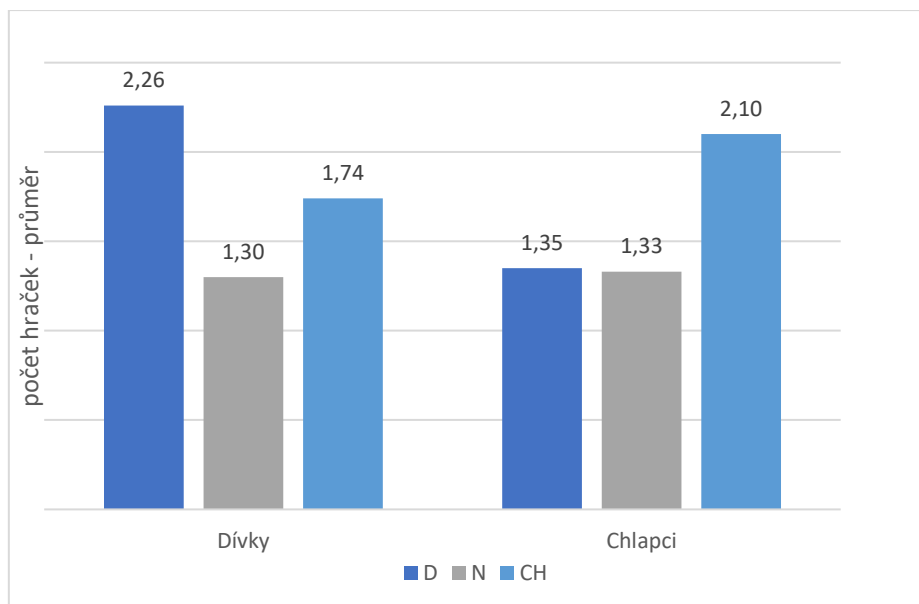
Pro statistickou analýzu dat byl využit program JASP. Jedná se o freeware, který slouží ke zpracování dat a je vhodný pro využití v psychologickém a sociologickém výzkumu. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu sledujeme rozdíly mezi výsledky Testu A a Testu B u stejných skupin dětí, využíváme především Wilcoxonův dvouvýběrový test. Jedná se o neparametrickou alternativu výběrového t-testu. Pro potvrzení či zamítnutí nulové hypotézy volíme hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, přičemž platí, že pokud $p \leq \alpha$, nulovou hypotézu zamítáme. Hodnota p udává pravděpodobnost, že za platnosti nulové hypotézy bude absolutní hodnota testové statistiky větší nebo rovna absolutní hodnotě statistiky spočítané z výběru. Presentace výsledků je rozdělena na tři části dle oblastí výzkumu – kapitola **7.1 Paměť** prezentuje výsledky testu Paměti (P1, P2), kapitola **7.2. Pozornost** prezentuje výsledky Testu Pozornosti (1–4) a Kapitola **7.3 Třídění** shrnuje výsledky z testu kategorizace hraček (Příloha 6: Tabulky datové).

7.1 Paměť

Dětem byl prezentován arch A4, kde bylo umístěno 6 hraček z každé kategorie (D, CH, N – dohromady 18 podnětů). Dítě bylo upozorněno na časový limit (10 sekund), během kterého si mělo obrázek prohlédnout a zapamatovat co nejvíce hraček. Poté byl arch papíru odebrán. Dítě bylo po odebrání archu vyzváno, aby vyjmenovalo hračky, které si pamatuje. Výzkumník během vyjmenovávání dělal čárky k příslušným kategoriím do záznamového archu podle toho, jaké hračky dítě vyjmenovalo. Dětem nebyl dán časový limit pro vyjmenování hraček, test byl ukončen teprve poté, kdy dítě potvrdilo, že uvedlo všechny hračky, které si pamatuje. Test se opakoval vždy dvakrát (P1, P2) po sobě s různými soubory podnětů. Výsledná čísla konkrétního testu skupiny jsou tak uváděna jako průměr P1 a P2.

Hypotéza 1: Děti si budou pamatovat spíše hračky z kategorie, která koresponduje s jejich pohlavím.

Pomocí této hypotézy ověřujeme, zda existuje korelace mezi pohlavím dětí a počtem zamapovaných hraček z kategorií D, CH, N. Pro ověření hypotézy bylo využito porovnání průměrného počtu hraček z kategorií D (dívčí hračky), N (neutrální hračky) a CH (chlapecké hračky). V rámci tohoto porovnání není brán zřetel na to, zda děti patří do experimentální skupiny (E) či do kontrolní skupiny (K). Výsledky jsou prezentovány v následujícím grafu.



Graf 1: Průměrný počet hraček u skupiny dívek a chlapců

Dle zaznamenaných výsledků si chlapci (E1, E2, K) průměrně zapamatovali celkem **4,78 hraček**, dívky (E1, E2, K) si průměrně zapamatovaly **5,3** hračky ze všech kategorií. Průměrné počty v rámci jednotlivých kategorií hraček (D, CH, N) jsou uvedeny v tabulce a příslušném grafu. Mezi oběma pohlavími se objevily signifikantní rozdíly v počtu zapamatovaných hraček, kdy si dívky pamatovaly největší počet hraček z kategorie D, zatímco chlapci si pamatovali nejvíce hraček z kategorie CH. Za významný rozdíl můžeme považovat i porovnání s kategorií N, jejíž zastoupení bylo výrazně nižší oproti kategoriím D (ve skupině dívek) a CH (ve skupině chlapců).

Pro ověření, zda se skutečně jedná o signifikantní výsledky můžeme využít Wilcoxonův test, pomocí kterého byly porovnány počty zapamatovaných hraček z kategorií D, CH a N v rámci skupiny dívek a chlapců.

Tabulka 1: Výsledky Wilcoxonova testu, porovnání kategorií D, CH, N

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
Paměť dívky D	-	Paměť dívky CH	196.000	3.397		< .001
Paměť dívky D	-	Paměť dívky N	251.500	3.452		< .001
Paměť chlapci CH	-	Paměť chlapci D	248.500	3.961		< .001
Paměť chlapci CH	-	Paměť chlapci N	286.000	3.323		< .001

Note. Wilcoxon signed-rank test.

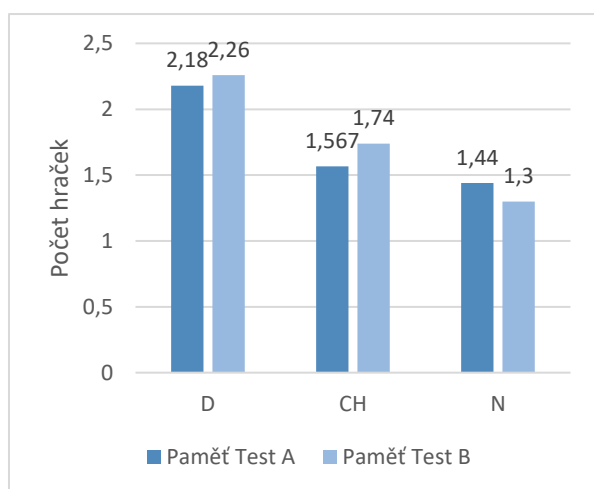
Z výsledků vyplývá, že schopnost dětí zapamatovat si prezentované hračky úzce korelovala s jejich pohlavím. Chlapci si častěji pamatovaly hračky chlapecké, zatímco dívky si pamatovaly více hračky dívčí. V rámci Wilcoxonova testu je pravděpodobnost nulové hypotézy při porovnání proměnných $p < 0,001$. Můžeme tak potvrdit, že se jedná o rozdíly signifikantní.

Hypotéza 1 je potvrzena.

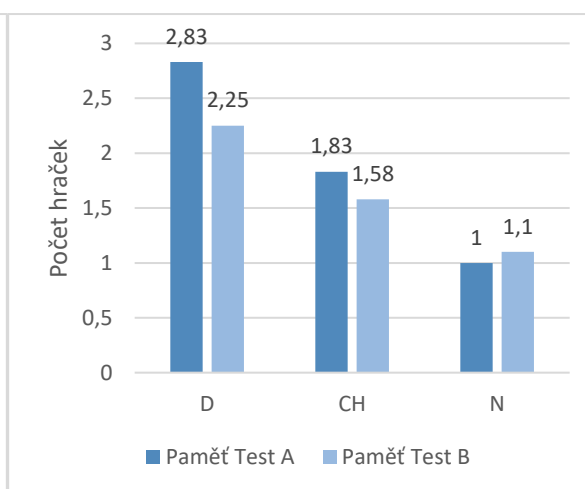
Hypotéza 2: Děti, které se zúčastnily projektu, si budou pamatovat více hraček z ostatních kategorií, které stereotypně nenáleží jejich pohlaví.

Pomocí této hypotézy ověřujeme, zda účast na projektu *Hrátky se stonožkami* měla vliv na počet zapamatovaných hraček vzhledem k jejich pohlaví. Celkem byly provedeny dva testy, pro chlapce a dívky zvlášť. Prostřednictvím testu jsme zjišťovali, zda nastane změna v počtu zapamatovaných hraček mezi Testem A a B u experimentální skupiny E. Pro potvrzení či zamítnutí nulové hypotézy volíme hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, přičemž platí, pokud $p \leq \alpha$, nulovou hypotézu zamítáme.

DÍVKY – Experimentální a kontrolní skupina



Graf 2: Test paměti Dívky (E)



Graf 3: Test paměti Dívky (K)

Dle uvedených grafů je patrné, že rozdíly mezi Testem A a B byly v rámci skupiny Dívky (E) a Dívky (K) velmi nepatrné. U experimentální skupiny (E) lze sledovat velmi mírný nárůst v počtu hraček stereotypních (D, CH), zatímco u neutrálních (N) se objevuje mírný pokles. U kontrolní skupiny (K) sledujeme opačný trend, kdy počet hraček stereotypních mírně klesá. Jedná se však o velmi nízké hodnoty. Zda jsou rozdíly dívek mezi Testem A a Testem B signifikantní, můžeme ještě zjistit pomocí Wilcoxonova testu. E značí skupinu experimentální a K skupinu kontrolní, PTA (Paměť Test A) a PTB (Paměť Test B).

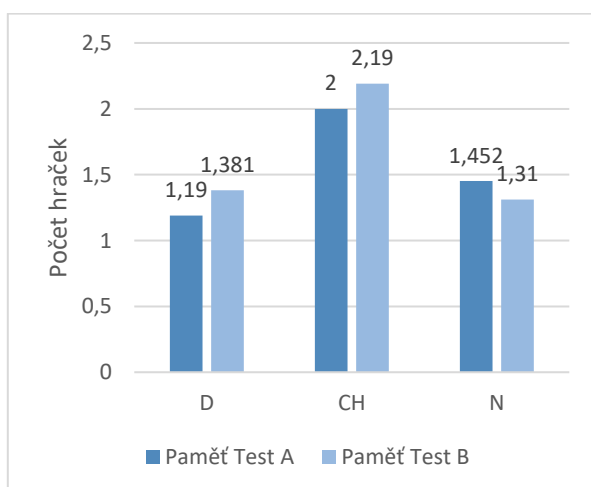
Tabulka 2: Wilcoxonův test – porovnání dívek

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
E-PTA D	-	E-PTB D	53.000	-0.398		0.707
E-PTA CH	-	E-PTB CH	77.000	-1.045		0.304
E-PTA N	-	E-PTB N	123.500	0.691		0.497
K-PTA D	-	K-PTB D	12.500	1.348		0.203
K-PTA CH	-	K-PTB CH	10.500	0.809		0.498
K-PTA N	-	K-PTB N	8.000	0.135		1.000

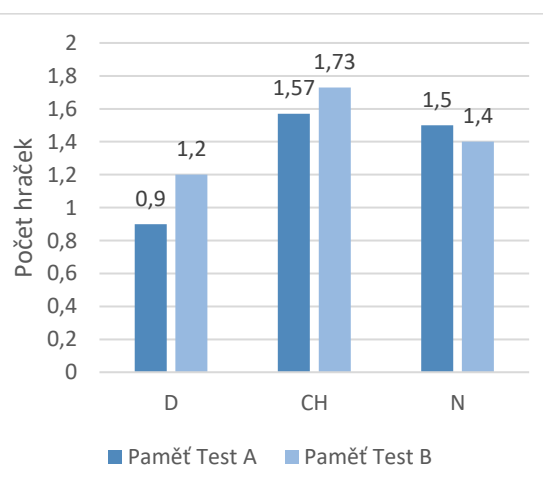
Note. Wilcoxon signed-rank test.

Vzhledem k tomu, že u všech párových testů $p > 0,05$, nelze zamítnout nulovou hypotézu. Výsledky tak nelze považovat za signifikantní. V rámci skupin dívek (E, K) je tak **hypotéza 2 se nepotvrdila.**

Skupina CHLAPCI – Experimentální a kontrolní



Graf 4: Test paměti Chlapci (E)



Graf 5: Test paměti Chlapci (K)

Dle uvedených grafů je patrné, že rozdíly mezi Testem A a B byly u skupiny Chlapci (E) a Chlapci (K) velmi nepatrné. V rámci obou skupin můžeme sledovat lehce vzestupný trend, jak u hraček dívčích (D), tak chlapeckých (CH). Oproti tomu počet zapamatovaných hraček z kategorie neutrálních (N) opět mírně klesl. Zda jsou rozdíly u chlapců signifikantní můžeme zjistit pomocí Wilcoxonova testu, kde jsou porovnány počty hraček u skupiny chlapců, kdy E značí skupinu experimentální a K skupinu kontrolní, PTA (Paměť Test A) a PTB (Paměť Test B).

Tabulka 3: Wilcoxonův test – porovnání chlapců

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
E-PTA D	-	E-PTB D	51.000	-0.511		0.624
E-PTA CH	-	E-PTB CH	74.000	-0.845		0.408
E-PTA N	-	E-PTB N	70.500	0.596		0.566
K-PTA D	-	K-PTB D	0.000	-1.604		0.149
K-PTA CH	-	K-PTB CH	1.000	-1.069		0.414
K-PTA N	-	K-PTB N	3.000	0.000		1.000

Note. Wilcoxon signed-rank test.

Vzhledem k tomu, že $p > 0,05$, nelze zamítnout nulovou hypotézu. Výsledky tak nemůžeme považovat za signifikantní. V rámci skupin chlapců (E, K) je **hypotéza 2 se nepotvrdila.**

7.2 Pozornost

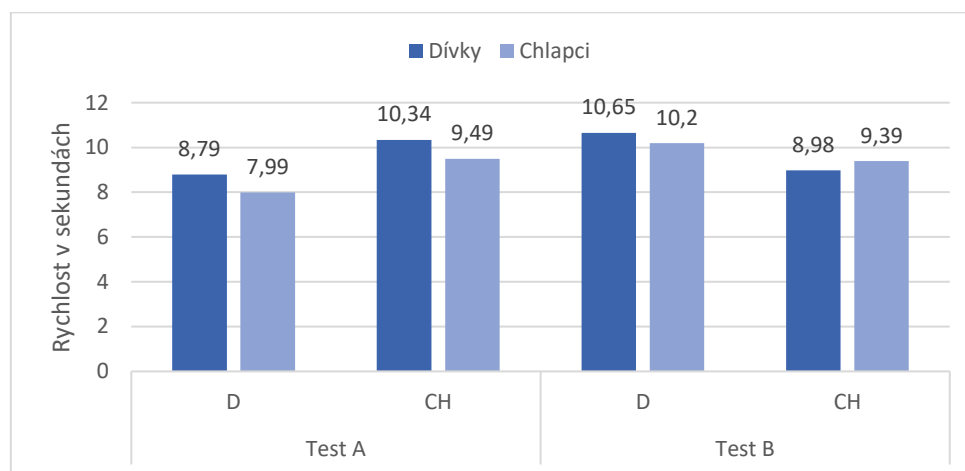
Dětem byl předložen arch s obrázky hraček (černobílé, různě rozmístěné na ploše, cca 60 podnětů ze všech kategorií). Před odkrytím archu byla zadána hračka, kterou mělo najít. Měřili jsme časový limit, jak dlouho trvalo dítěti najít konkrétní obrázek. Test se opakoval 4krát s různými archy hraček, kde byly pokaždé rozmístěny hračky jinak. Číselné údaje jsou uváděny v sekundách.

Hledané podněty:

- TEST A: miminko (D), šaty (D), auto (CH), vrtulník (CH)
- TEST B: kočárek (D), panenka Barbie (D), dinosaurus (CH), hrad (CH)

Hypotéza 3: Dítě najde rychleji hračku z kategorie, která koresponduje s jeho pohlavím.

Pomocí této hypotézy zjišťujeme, zda existuje souvislost mezi pohlavím dítěte schopností najít rychleji hračku, která stereotypně odpovídá jeho pohlaví. Pro ověření hypotézy bylo využito porovnání průměrného počtu hraček z kategorií D (dívčí hračky) CH (chlapecké hračky). V rámci toho porovnání není brán zřetel na to, zda děti patří do experimentální skupiny (E) či do kontrolní skupiny (K). Výsledky jsou prezentovány v následujícím grafu.



Graf 6: Porovnání reakcí chlapců a dívek

Z přiloženého grafu je patrné, že rozdíl mezi rychlostí reakce dívek a chlapců na podněty D a CH je velmi nízký. Zatímco v Testu A reagovaly o něco rychleji dívky na oba typy podnětů, v testu B reagovali průměrně rychleji chlapci pro hračky z kategorie CH. Pro ověření, zda se jedná o signifikantní rozdíly můžeme být opět využít Wilcoxonův test (PO – pozornost, TA = Test A, TB = Test B).

Tabulka 4: Wilcoxonův test, porovnání dívek a chlapců

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
Dívky POTA D	-	Chlapci POTA D	188.000	0.686		0.508
Dívky POTB D	-	Chlapci POTB D	153.500	0.100		0.932
Dívky POTA CH	-	Chlapci POTA CH	177.000	0.390		0.711
Dívky POTB CH	-	Chlapci POTB CH	126.500	-0.969		0.339

Note. Wilcoxon signed-rank test.

Vzhledem k tomu, že $p > 0,05$, nelze zamítnout nulovou hypotézu. Výsledky tak nelze považovat za signifikantní. V rámci obou skupin (E, K) je **hypotéza 3 se nepotvrdila.**

7.3 Třídění

Cílem této části testování bylo identifikovat genderově stereotypní představy dětí v procesu třídění hraček do kategorií podle pohlaví a ověřit změnu stylu třídění u experimentální skupiny E. Před děti byla položena tabulka s obrázky stonožky Aničky a Tondy. Dále jim byla přidělena sada barevných kartiček s hračkami, ve které bylo 8 podnětů z kategorie D, Ch a N (celkem 24 obrázků). Sada byla zamíchána, aby jednotlivé kategorie hraček nebyly u sebe. Děti dostaly za úkol roztrždit obrázky podle toho, s jakou hračkou si myslí, že by si stonožky hrály, zároveň byly upozorněny na to, že mohou dávat i hračky doprostřed, pokud si myslí, že by se líbily Aničce i Tondovi. V testech A a B byla vždy jiná nabídka hraček. Děti třídily hračky ze 3 kategorií (D, Ch, N) do 3 různých hromádek (Tonda, Společné, Anička). Po odchodu dítěte byly počty roztržiděných kartiček sečteny a zaznamenány do záznamového archu. V tabulce níže je uvedeno výchozí rozdělení hraček pro Test A. Pokud dítě přidělilo některou z hraček do jiné hromádky, byl zaznamenán kód konkrétní hračky a místo, kam byla přidělena pro potřeby podrobnější analýzy. Do poznámek ke každému dítěti, které přiřadilo hračku do jiné hromádky, bylo kódem zaznamenáno, o kterou hračku se jednalo. Kódy hraček společně s odpovídající hračkou jsou uvedeny v seznamu podnětů v Příloze 1.

Tabulka 5: Základní rozdělení hraček do kategorií

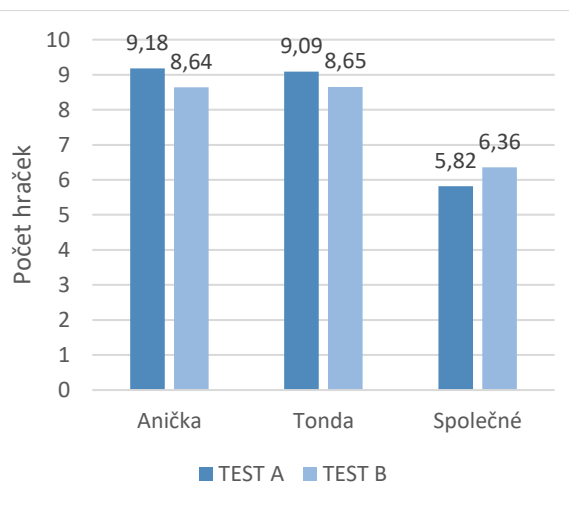
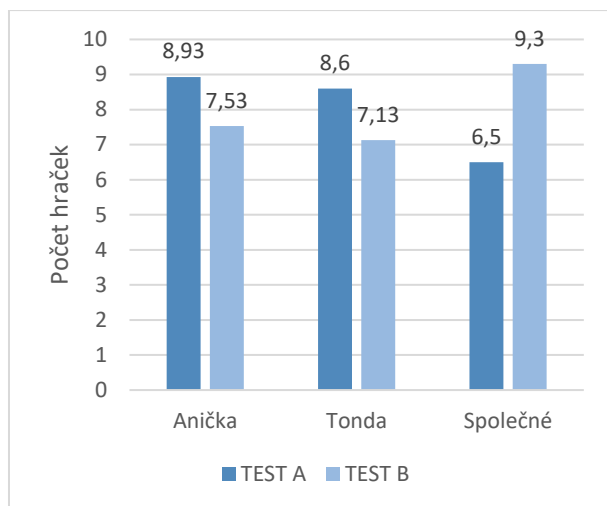
Hromádka → Kategorie hraček ↓	Anička	Společné	Tonda
D	8 (D1 – D8)	0	0
N	0	8 (N1 – N8)	0
CH	0	0	8 (CH1 – CH8)

Hypotéza 4: U experimentální skupiny E dojde ke změně ve způsobu třídění hraček do stereotypních kategorií.

V rámci této kapitoly budeme ověřovat, zda se u dětí projevila změna v systému třídění před začátkem projektu a po jeho ukončení (tedy mezi Testem A a Testem B). Změnu budeme měřit pomocí porovnání množství hraček v jednotlivých hromádkách. V rámci rozhovorů bylo dále zjišťovány motivy dětí pro tyto způsoby třídění, které jsou uvedeny v **Kapitole 8.**

Třídění – porovnání výsledků skupin E a K

Pro zjištění změny budeme porovnávat zvlášť výsledky pro skupinu E (experimentální) a skupinu K (kontrolní). Budeme zjišťovat, zda se objevily rozdíly u dětí ze skupiny E, tyto výsledky budeme porovnávat se skupinou kontrolní. Jsou tedy porovnávány počty hraček přidělených Aničce, Tondovi či oběma mezi Testem A a B.



Graf 7: Způsob třídění do kategorií (E)

Graf 8: Způsob třídění do kategorií (K)

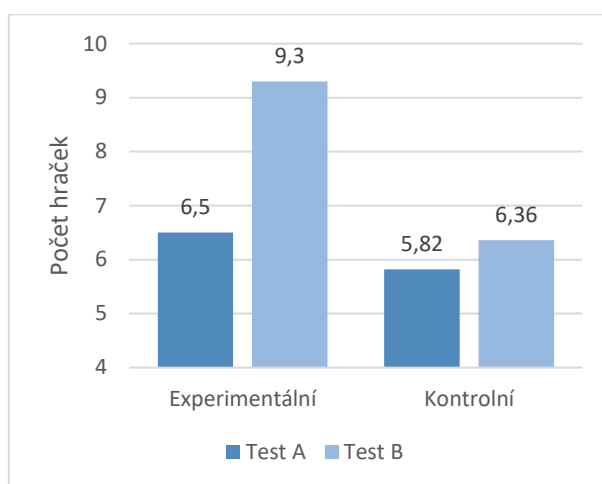
V grafu můžeme sledovat podobnou tendenci v rámci obou skupin, kdy kleslo množství hraček přiřazených Tondovi a Aničce po provedení Testu B. Podstatným ukazatelem je kategorie s označením Společné, kdy u Experimentální skupiny E došlo k výraznému nárůstu počtu hraček. Znamená to, že skupina E dávala v Testu B mnohem méně hraček hraček k Tondovi a Aničce a více hraček řadila doprostřed k oběma. Pomocí Wilcoxonova testu můžeme zjistit, zda jsou rozdíly mezi výsledky Testu A (TA) a Testu B (TB) pro skupiny E a K signifikantní.

Tabulka 6: Wilcoxonův test – porovnání rozdílů mezi tříděním u skupin E a K

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
E-TA-Anička	-	E-TB-Anička	430.500	3.576		< .001
K-TA-Anička	-	K-TB-Anička	17.000	0.507		0.666
E-TA-Tonda	-	E-TB-Tonda	296.500	3.606		< .001
K-TATonda	-	K-TBTonda	16.500	0.423		0.733
E-TA-Společné	-	E-TB-Společné	42.000	-4.261		< .001
K-TA-Společné	-	K-TB-Společné	14.000	-0.560		0.619

Note. Wilcoxon signed-rank test.

U skupiny E došlo ve všech kategoriích k výrazné změně, hodnota $p < 0,001$. U kontrolní skupiny K sice došlo k mírnému zvýšení, avšak po porovnání pomocí Wilcoxonova testu byla hodnota $p > 0,05$. Rozdíly tak nepovažujeme za signifikantní. Pro účely výzkumu se můžeme soustředit konkrétně na kategorii Společné, která značí počet hraček, které děti přiřazovaly doprostřed, mezi Aničku a Tonda.



Graf 9: Množství hraček v kategorii Společné, porovnání skupin E a K

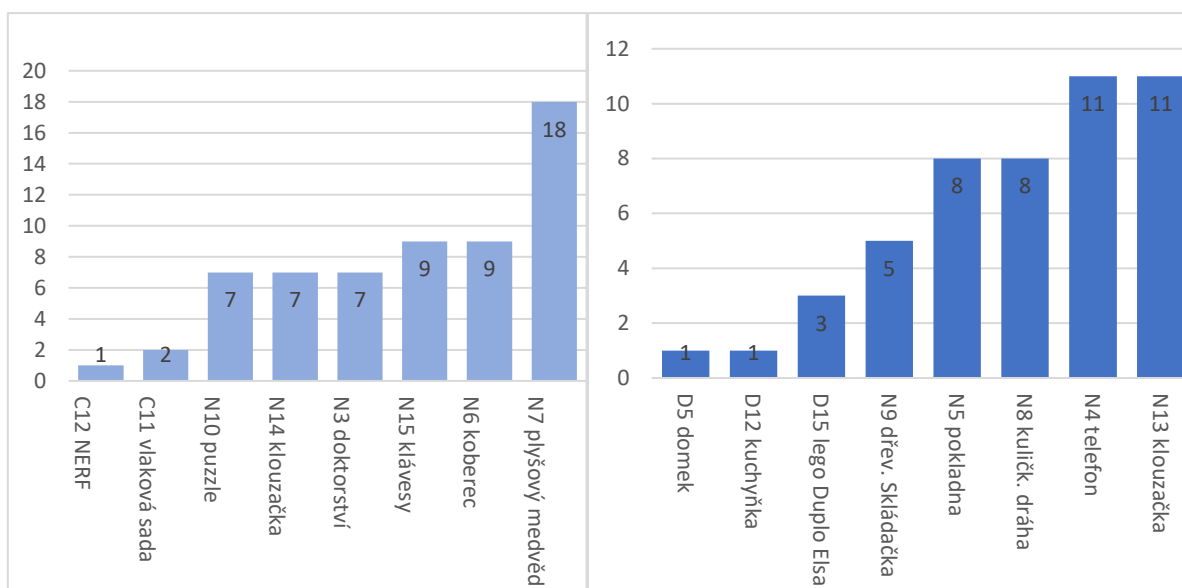
V rámci této kategorie je možné identifikovat výrazné zvýšení u skupiny E oproti skupině K. Množství hraček, které děti ze skupiny E přiřazovaly doprostřed se průměrně zvýšilo o 2,8 hračky. Pomocí analýzy jsme zjistili významné rozdíly mezi skupinou experimentální a kontrolní. Můžeme tak potvrdit, že se změnil styl třídění skupiny E, který se zúčastnila projektu Hrajeme si stonožkami. Děti po ukončení projektu přiřazovaly průměrně méně hraček ke konkrétní stonožce a více hraček doprostřed k oběma. **Hypotéza 4 se potvrdila.**

V následující části nás bude zajímat, které hračky genderově neutrální a netypické byly přiřazovány ke stonožkám. V případě, že děti přiřadily hračku z kategorie D, Ch či N do hromádky, které neodpovídala stereotypnímu rozdělení, byl zaznamenán kód této hračky a hromádka, do které byla přidělena. Na základě toho lze sledovat, které hračky nejčastěji překračovaly hranice mezi kategoriemi (Příloha 6: Kódy hraček).

- **Anička:** kromě dívčích hraček z kategorie D, která stereotypně odpovídá pohlaví, byly ke stonožce přiřazovány i hračky z kategorie N (neutrálních) a CH (chlapeckých). Nejčastěji byly ke stonožce Aničky přiřazovány hračky neutrální. Konkrétně **N7 Plyšový medvěd** (18x), **N6 barevný koberec** (9x), **N15 Klávesy** (9x). Mnohem méně

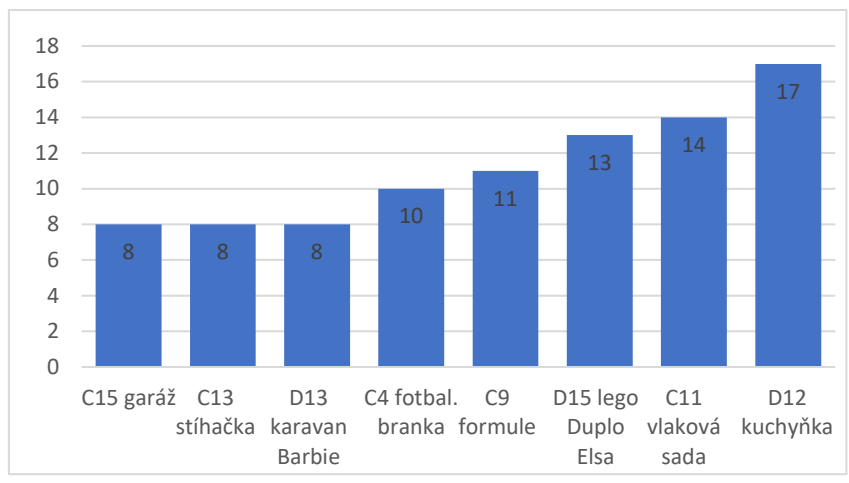
hraček bylo přiřazeno hraček z kategorie C. Tato situace se vyskytla pouze ve 3 případech a týkala se hraček **C11 Vlaková sada (2x)**, **C12 NERF (1x)**.

- **Tonda:** kromě chlapeckých hraček z kategorie C, která stereotypně odpovídá pohlaví, byly ke stonožce přiřazovány především hračky z kategorie N (neutrální) a v některých případech i hračky z kategorie D. Jednalo se o **N13 Klouzačka (11x)**, **N4 Telefon (11x)**, **N8 Kuličková dráha (8x)**, **N5 Pokladna (8x)**. Z kategorie dívčích bylo Tondovi přiděleno **D15 Lego Duplo Elsa (3x)**, **D12 Kuchyňka (1x)**, **D5 Domek (1x)**.



Graf 10: Genderově netypické hračky Anička Graf 11: Genderově netypické hračky Tonda

- **Společné:** této hromádce odpovídaly hračky neutrální (N). Do této hromádky měly děti za úkol přiřazovat hračky, se kterými by si podle jejich názoru mohla hrát i Anička, i Tonda, tedy které by se mohly líbit oběma stonožkám. Z kategorie dívčích hraček sem byly nejčastěji přiřazovány tyto hračky: **D12 Kuchyňka (17x)**, **D15 Lego DUPLO Elsa (13x)**, **D 13 Karavan Barbie (8x)**. Z kategorie chlapeckých hraček byly nejčastěji přiřazovány hračky: **C11 Vlaková sada (14x)**, **C9 Formule (11x)**, **C4 Fotbalová branka (10x)**, **C13 stíhačka (8)**, **C15 Garáž (8)**.



Graf 11: Genderově netypické hračky - Společné

8 Analýza a interpretace rozhovorů

V rámci této kapitoly se věnujeme kvalitativní analýze dat, která byla získána pomocí rozhovorů s dětmi. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány. Jako nástroj pro kódování byl využit program Atlas.ti, v rámci kterého byly určeny klíčové kategorie. Každá kategorie je podrobně popsána s citacemi z rozhovorů. Cílem rozhovorů bylo identifikovat genderové postoje dětí vzhledem ke hře a hračkám. Rozhovory se soustředily na několik oblastí zájmu, kdy jsme sledovali:

- herní preference dětí a faktory, které je ovlivňují;
- způsob kategorizace hraček na dívčí a chlapecké a jaké děti využívají argumenty pro toto dělení
- jak se změnil systém třídění u experimentální skupiny
- reakci na nestereotypní situace a případnou změnu v postojích dětí z experimentální skupiny

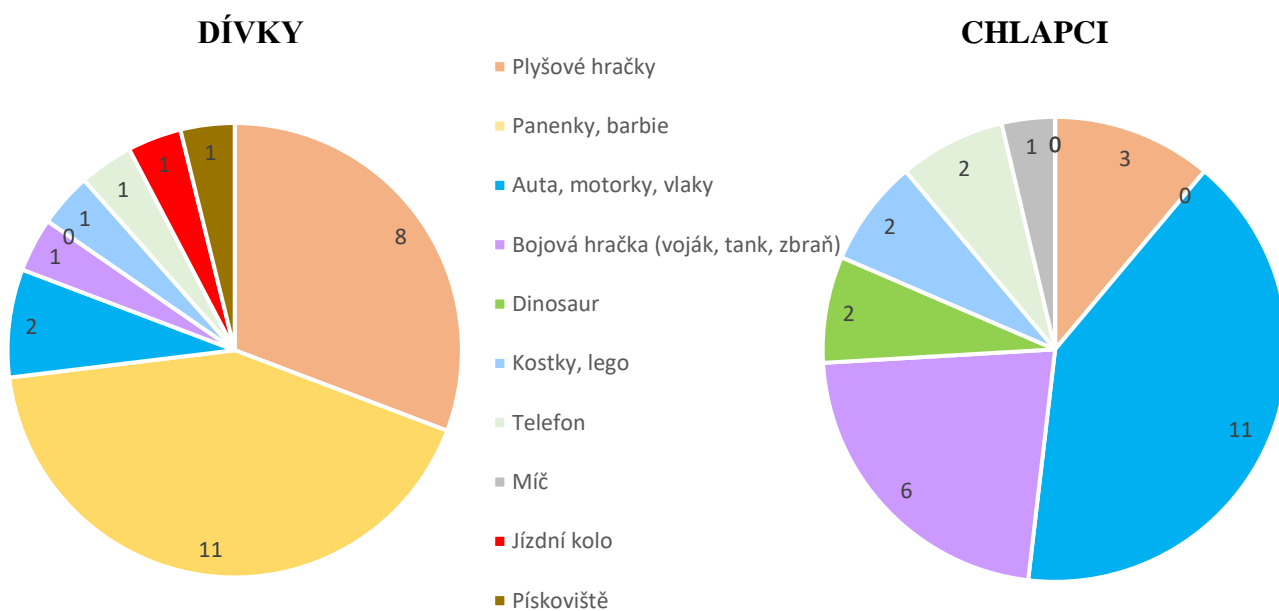
8.1 Individuální herní preference dětí

V této kapitole jsou uvedeny soubory hraček, které děti jmenovaly jako své oblíbené. V rámci této kategorie byla provedena frekvenční analýza sovních výrazů v programu KWORDS, která je graficky znázorněna níže.

Tabulka 7: Frekvenční analýza hraček

Hračka (+tvary slov)	Frekvence
Panenky (panenkama)	23
Auta (autama, auto, autíčka)	19
Lego (legem, lega)	15
Fotbal (fotbalem)	11
Domeček	10
Stavebnice (stavebnicí)	6

V Tabulce 7 je možné nalézt frekvenci konkrétních slov v úryvcích rozhovorů z kategorie Individuální herní preference dětí. V tomto případě byla izolována pouze označení hraček



Graf 12: analýza hraček podle obrázků dětí dle pohlaví

Jak se ukázalo, jsou herní preference dětí značně vyhraněné ve smyslu genderově stereotypního dělení, na což poukazuje i analýza prací. V rámci rozhovorů se však často objevily zmínky o různorodých aktivitách, které překračují hranice těchto dichotomních kategorií a nabízejí komplexnější pohled na hru dětí. Podrobněji jsou tyto situace rozebírány v části, která se týká kategorizace hraček a prostupnosti jednotlivých kategorií. Fotografie prací dětí lze nalézt v Příloze 5 Fotodokumentace.

Níže jsou uvedeny úryvky z rozhovorů s dětmi, které uváděly preference nestereotypní povahy.

Emily (E1, B): *Na moji oblíbenou pohádku. Na Santiago, to je pirát. (...) Že já jsem Santiago jako pirát a Matýsek je Thomas a když je tam naše sestřenice Zuzka tak si hraje taky a když řekne kouzlo, tak se změní v mořskou pannu. Matýsek, když je doma, tak má kytaru, a já mám meč. A Matýsek si ho koupil, ale ne normálně jenom takovej umělej*

Kristýna (E1, B): *Líbily by se mi všechny klučičí hračky. Já bych si třeba střílela z pistole.*

Tyto případy se nejčastěji týkaly dívek, které ve svých preferencích uváděly hračky jako je meč, auta či pistol. V případě Kristýny (E1, B) si zároveň můžeme všimnout, že sama označuje některé hračky za „klučičí“, což však není překážkou pro to, aby si z této kategorie vybrala hračku. V případě výpovědí chlapců se však ukazuje, že pokud volí oblíbenou hru, která není stereotypně chlapecká, obrazejí se spíše k hračkám, které lze umístit do kategorie neutrálních,

jako jsou například plyšáci. Chlapci v žádném z rozhovorů nevedli jako svou oblíbenou hračku z kategorie dívčích hraček.

Tadeáš (E2, B): *Já si nejradši z mého pokojíčku hraju s plyšákama. Ty jsou jemný, můžu si je vzít do postele, do školky a taky je můžu pěkně obejmout a jsou skoro taky kůže. Protože jsou měkký, jak kdyby byli živý a měli by kůži. A víš, kolik hodně mám plyšáků. No, mám jich tak hodně že, je nedokážu ani spočítat.*

Dívky jsou více otevřené při volbě oblíbené hry, zatímco chlapci volí spíše hračky stereotypně vyhraněné. Tento úkaz může souviset s vyšší mírou společenského tlaku na chlapce a jejich genderovou konformitu. Zatímco u dívek je nápodoba mužských vzorů tolerována, chlapci jsou vystaveni vyšší míře sociální kontroly. Tento tlak byl identifikován v rámci rozhovorů a je blíže analyzován v podkapitole 8.4 Tolerance a její hranice.

Snahy chlapců vyhranit se proti „holčičím“ hračkám se často projevovaly, když se měli chlapci vyjádřit k případné možnosti hry s panenkou. U některých byla tato případná alternativa možná – i když nepříliš lákavá. „*Jako, kdyby sem neměl jiný hračky, aspoň autíčko, tak bysem si s nima taky asi pohrál*“ (Štěpán, E2, A). U jiných vyvolala tato představa velmi silnou odmítavou reakci „*Já bych si nikdy nehrál s panenkama. Nikdy.*“ (Ondra III, E2, B). Neochota překročit pomyslnou hranici mezi oběma kategoriemi se následně projevovala během projektu „*Hrátky se stonožkami*“, kdy se tři chlapci ve skupině E2 – včetně Ondry – odmítli připojit do některých aktivit, které byly založeny na výměně hraček mezi chlapci a dívkami. Můžeme tak identifikovat vliv skupinové identity na postoje dětí a následné chování. Odmítnutí „holčičích“ hraček může v tomto případě znamenat snahu vyhradit se proti femininním charakteristikám, čímž si potvrzují svou maskulinní skupinovou identitu.

8.1.1 Protože jsou drsný: Atraktivita hraček a způsob hry

Cílem této kategorie je vysvětlit, co se dětem líbí na konkrétních hračkách a jakými způsoby je využívají při svých hrách. V rámci rozhovorů byly děti vedeny k tomu, aby obsáhleji popsaly své oblíbené hračky a jak si s nimi nejraději hrají. Na základě popisu bylo identifikováno několik konceptů, které však opět kopírují stereotypní dělení genderových kategorií. Jedná se o: pečovatelsví, boj a násilí, hry na hrdiny, budování a stavby. Jak z rozhovorů vyplývá, atraktivitu hry může také zvyšovat či snižovat spoluúčast vrstevníků při hře podle konkrétní situace.

Pečovatelství: spojeno s panenkami v podobě miminek, panenek Barbie, případně zvířátek. Zvláště v případě panenek vybízí jejich design a příslušenství (kočárek, oblečení, česací sada, dudák) k tomuto způsobu hry. Hračky, které bývají prezentovány jako dívčí mají silný pečovatelský prvek. Přispívá k tomu jejich nápadná podoba s živou bytostí, o kterou je nutné pečovat a případně další funkce, které simulují reálné situace.

Kristýna II (E1, A): *O tu panenku se starám, třeba jí dávám dudáček, dávám jí napít, hraju si s ní, dávám jí do kočárku na procházku.*

Kristýna I (E1, B) *Když se jí sundá kapucka, tak má takové otevírátko v hlavě a do toho se nalije voda a pak brečí a má k tomu dudáček. Ale je roztomilá a má barevný vlásky.*

Zároveň je zde zahrnutý i aspekt péče o vzhled, jako je česání vlasů a úprava šatů. Způsob hry, ke kterému design těchto hraček vybízí, odpovídá femininním charakteristikám spojeným s normativními představami o náplni ženské role ve společnosti. V těchto případech je spojen s vlastnostmi, jako starostlivost, péče a empatie, které souvisí s rolí mateřskou. Dívky jsou v těchto aktivitách společností podporovány a systematicky připravovány na roli „matky“, která by měla vědět, jak se postarat o živého tvora.

Pokud si hrají s těmito hračkami častěji a mají k nim potřebné vybavení, jejich hra může být bohatší. Zároveň je však může omezovat stereotypní design (barva, marketing mířící na dívky),. Dívky tak mají více zkušeností s podobným stylem hry, než chlapci, což se ukazuje i rozhovoru **Honzíkem (E1, A):** „*Nebavilo by mě držet panenku. Nedá se s ní nic dělat.*“ Jeho postoj vychází z nedostatku zkušenosti s tímto typem hraček, ale značí i jistou neochotu. Tato hračka nenaplnuje chlapcovu představu o dostatečně akční hře.

Boj a násilí: v případě, že děti preferovaly vojáčky, tanky, dinosaury a hrady, charakterizoval tento způsob hry především boj a násilné hry. S tímto konceptem se pojí i prvek konstruktivní, kdy je součástí této hry stavba prostředí, kde se budou bitvy odehrávat. Součástí je i příslib následné destrukce vlastního výtvaru.

Tonda II (E2, A): *Že tady postavíš hrad a půjde do něho dinosaurus a zničí ho, třeba.*

Petr (E2, A): *Ale tenhle hrad. To se mi tam líbí, že si tam můžem dávat vojáčky. V: A co s těma vojáčkama děláte? Petr: No střílíme s nima.*

V rozhovorech se objevovaly i zmínky o počítačových hrách na konzolích Playstation či Xbox a na mobilních telefonech. V těchto případech se opět jednalo o hry bojové, závodní či konstruktivní (Minecraft).

Lukáš (E1, A): *Já mám doma milion hraček. No, když se doma nudím, tak já sedím na Xboxech celý den. V: Co na něm hraješ? Lukáš: Tak někdy auta, někdy bojuju s kamarádama, někdy prostě se tam může i hrát, když ke mně nejdou kamarádi.*

Styl těchto her koresponduje s tradičně maskulinními vlastnostmi, jako je agresivita a soutěživost, tyto však zároveň rozvíjejí strategické myšlení a konstruktivní schopnosti. Hračky, které napodobují válku a zbraně však u dětí vytvářejí představu, že fyzický konflikt je „normální“ součástí chlapecké hry. Na násilný aspekt her a jejich propojení s realitou poukázal v rozhovoru Ondra, který o vojácích prohlásil „*ale mě se nelíbějou. Jo, nemám rád války.*“ Ondra zároveň v rozhovoru rozvedl myšlenku, proč si myslí, že se chlapcům líbí hra s vojáky:

Ondra III (E2, A) V: *Proč myslíš, že by se líbila klukům hra s vojáčkama? Ondra: Protože jsou drsný. Protože chtějí být. V: Chtěj být drsný? Aha. Ondra: To si myslím. Anebo je to jenom baví udělat velké boj.*

S tímto stylem hry úzce souvisí i **hra na hrdiny**. Nejčastěji jsou v ní využívány hračky, které napodobují zbraně (například stříkací pistole, meč se štítem), ale v některých případech může být tento styl hry opět propojen s konstruktivními stavebnicemi a jinými hračkami, které zbraně nahrazují.

Petr (E2, B): *A víš co, já mám doma takovouhle šavli. V: A jak si s nima hrajete? Petr: „Štěpán je se mnou a Vlád’a je zlej a my proti němu vždycky bojujem.“*

Budování a stavby: u dívek i u chlapců se objevuje zájem o stavbu a konstruktivní činnosti. Konkrétně se jedná o lego, kostky a jiné konstruktivní hry. V případě rozhovorů se však lišil cíl hry u dětí. U dívek bývá tato činnost propojená s následnou námětovou hrou pečující: „*Já si vždycky postavím nějaký domeček z kostiček a pak tam bydlejí zvířátka*“ (Kristýna II, E1, A). Případně je prostředkem pro další námětovou hru s různou tematikou, jako je například stavba města, domečku, vesmírné lodi, stanice pro vlaky s podobně. Hra s různými stavebnicemi všech materiálů byla zmiňována jak u chlapců, tak u dívek.

Mazlíček: děti v souvislosti s oblíbenými hračkami zmiňovaly také plyšové hračky, které jim poskytují pocit jistoty a bezpečí. Terapeutická role hračky úzce souvisí s možností přitulit se, či obejmout konkrétní hračky. Děti zároveň uváděly jako podstatnou charakteristiku materiál hračky („*jsou jemný ... jsou skoro taky kůže. Protože jsou měkký, jak kdyby byli živý a měli by kůži.*“ Tadeáš, E2, B). Plyšové hračky bývají oblíbenou hračkou, ke které si děti vyvíjejí citová pouta. Ta mohou být vyjádřena pojmenováním hračky a potřebou fyzické blízkosti doma či ve školce.

Adam (E1, B): *Pana Sováčka. To je sovička, která mě vždycky uspí v postýlce. Ona je normální plyšák, ale je to i loutka.*

Hračky svou podobou vyzývají k určitému způsobu hry (například násilnické, pečující). Jakým způsobem si však děti hrají s konkrétní hračkou závisí na jejich dosavadní zkušenosti, postojích, zájmu, momentálnímu naladění a složení konkrétní skupiny.

8.1.2 Další faktory ovlivňující herní preference dětí

V rámci této podkapitoly je identifikováno několik faktorů, které ovlivňují výběr hraček dětí. Konkrétně se jedná o dostupnost hraček, přítomnost sourozence opačného pohlaví a vliv vrstevníků na výběr hry.

Dostupnost genderově netypických hraček

S herními preferencemi úzce souvisí samotná dostupnost hraček – tedy přístup dětí k různým typům hraček nejen ve školce, ale i doma. Z rozhovorů vyplývá, že hračky, které doma děti mají, jsou především stereotypní povahy. Jak se ukazuje, je nabídka hraček v domově ovlivněna primárním sociálním okolím, jako jsou rodiče a prarodiče.

Ema II (E1, B): *Ještě tam mám dalšího plyšáka a to je polštářek a toho jsem dostala od babičky a je to kočička.*

Matyáš (K, B): *Já s kombajnem. Já jsem ho totiž dostal od Ježíška. Vždycky si s ním hraju, ale ne každé den.*

Samotný výběr hraček tak úzce souvisí s úprimární sociální jednotkou a jejími aktéry. V rozhovorech byli jako činitelé tohoto procesu identifikováni především rodiče a prarodiče, kteří ovlivňují složení a množství hraček v domově dítěte. Ukazuje se však, že děti, které se zúčastnily projektu Hrátky stonožkami reflektují nepřítomnost některých hraček v domově. V Testu B se v rámci experimentální skupiny objevilo několik výpovědí, které značí, že některé děti si tento nedostatek uvědomují.

Kristýna (E1, B): *Protože mám ráda, když si vařím a hraju s autama. Ale my doma nemáme žádný auta. Ani jedno jediný. No tak dvě, ale jsou rozbitý.*

V případě Kristýny se ukazuje, že přestože by měla zájem o hru se stereotypně chlapeckou hračkou (autem), jsou její možnosti výběru z domova značně omezené. Z její předchozí výpovědi se ukazuje, jaké složení hraček má v domově k dispozici: „*barbínky, panenky, LOL auta, LOLky, nějaký zvišátka, petshopáčky, domečky, spoustu hraček*“ (Kristýna, E1, B).

Ukazuje se tak, že zájem o konkrétní hru omezuje i její dostupnost v rámci rodinného prostředí, kdy je dítě zahrnováno genderově stereotypními podněty.

Přítomnost sourozence opačného pohlaví

V rozhovorech se ukazuje, že z hlediska přístupu k hračkám v domácím prostředí mají velkou výhodu především děti, které mají v rodině sourozence opačného pohlaví. Ve vztahu sourozenců však hraje i velkou roli věkový rozdíl a jejich individuální vztahy. Příkladem vyrovnaného vztahu, v rámci kterého si děti hrají společně s různými hračkami bez ohledu na jejich kategorii můžeme nalézt v následujících rozhovorech:

Ema II (E1, B): *Hrajeme, někdy s plyšákama, někdy s mašinkami, někdy s legem. Někdy si hrajeme s různými věcmi. (...) S kuchyňkou si hraje občas i Áď'a, my jí máme doma. Vaříme tam, děláme jídlo pro plyšáky, děláme jídlo pro tat'ku, děláme jídlo pro maminku. Ale není to opravdový.*

Robík (E2, B): *Ivetka si někdy taky hraje místo s panenka, tak si hraje s autama. V: A co vy vůbec máte doma za hračky? Robík: Autodráhy dvě, NERFky, autíčka na dálkový ovládání, pak taky máme dětskej notebook, takovou tabuli, na kterou si kreslíme. Pak máme nějaký panenky, auta. V: A hrajete si někdy s Ivetkou spolu s těma hračkama? Robík: Hm, někdy spolu a někdy se svým. V: A s čím si hrajete třeba spolu? Robík: Třeba s autodráhou, někdy s panenka*

Ukazuje se, že přítomnost sourozenců jiného pohlaví v rodině může mít vliv na prostupnost mezi kategoriemi – souvisí s širší nabídkou hraček, které mohou děti zapojit do své hry a vytváří prostředí, které tuto hru přijímá. V případě sourozenců, kteří jsou si bližší věkem, funguje doma sourozenecká hra, jež zapojuje prvky různých typů her a jejich vzájemné kombinace. Možnost kreativního využití hraček může být jedním z prvků, který pozitivně ovlivňuje prostupnost mezi stereotypními kategoriemi. Zároveň slouží i jako pozitivní vzor chování pro druhého sourozence.

Zajímavé je, že ne vždy je tento vztah mezi dětmi charakterizován jako oboustranný. Ukazuje se, že u v některých vztazích bývá ve hře dominantní jeden ze sourozenců, zatímco druhý se k němu připojuje. Nejčastěji se tato situace objevují u chlapců, kteří mají mladší sestru.

Lukáš (E1, A): *No, já mám hasiče a dělám jako že je to auto a vyrábí asfalt. A Róza má kamiona a jede za mnou a vozí poštu.*

Tonda I (E2, B): *No, my jsme si... No tak jsme si spolu s taťkou a Helenkou, tak jsme si zahráli na sraz veteránů. A bylo jich aspoň dvanáct.* V: A bavilo jí to? **Tonda:** *Jo, ta taky odvážela nějaký auto.*

Prítomnost sourozence opačného pohlaví má pozitivní vliv především na přítomnost vrstevníka jako vzoru pro genderově netypickou hru, ale i na rozšířené možnosti podnětů, které překračují hranice mezi stereotypně dívčí a chlapeckou hrou. Zkušenost dětí s hračkami netypickými dává dětem možnost více experimentovat a rozšiřovat své obzory.

Vliv vrstevníků na atraktivitu hry

Tonda I (E2, B) V: *Přidal by ses tam k těm holkám s autama?* **Tonda:** *Já bych si radši hrál s nějakýma klukama.*

Vliv vrstevníků na atraktivitu hry se může projevit formou pozitivní, kdy se zájem o konkrétní hru zvyšuje v závislosti na tom, jaké je složení a charakteristika skupiny, která vykonává aktivitu. Preference skupiny složené z dětí stejného pohlaví se projevovала i v rozhovorech s dětmi. Pokud dostaly na výběr mezi různými skupinami a hračkami, volily především skupiny, které odpovídaly jejich pohlaví. Tyto možnosti vybraly i v případech, kdy samotná hra z jejich hlediska nebyla tolik atraktivní. Tento jev se objevoval v části testu 4. *Ukázková situace*, v rámci Pretestu A i Posttestu B napříč kontrolní i experimentální skupinou. Můžeme tak sledovat, jak silnou motivací je pro děti jejich touha zařadit se do skupiny vrstevníků stejného pohlaví.

Aneta (E2, B) V: *A čím by sis hrála ty?* **Aneta:** *S kamarádkama s autíčkama.* V: *Bavilo by vás to?* **Aneta:** *Asi jo.* V: *A co by vás na tom bavilo?* **Aneta:** *Že spolu můžeme postavit silnici.*

Matyáš, (K, A) V: *A s čím by sis ty ještě hrál, kdybys tam byl s těma dětma.* **Matyáš:** *S kopáním* V: *A co se ti na tom líbí?* **Matyáš:** *Že jsem s kamarádama a běháme.*

V některých případech se děti samy rozhodnou vyloučit ze hry, přičemž argumentují přítomností dětí jiného pohlaví. Argumenty, které jsou v těchto případech používány souvisí především se stereotypním předpokladem, jak bude spouhra fungovat ještě před tím, než je započata. „*Chtěla jsem ho hrát (fotbal). Kluci ale při něm zloběj a berou mi míč.*“ (**Kristýna, K, A**). To může vést k odmítnutí činnosti, které by v jiném případě dítě preferovalo. Prítomnost dětí konkrétního pohlaví u některých hraček může dítě považovat za faktor vylučující. V některých případech můžeme vysledovat jádro problému. Důvodem může být konkrétní zkušenost dítěte, kterou následně vztahuje na ostatní podobné situace a poté ji reprodukuje ve

své argumentaci. V jiných případech mohou děti cítit nejistotu v prostředí skupiny dětí opačného pohlaví. V případě Kristýny je poukázáno na agresivní styl hry.

8.2 Stereotypní kategorizace hraček

V této podkapitole sledujeme, jak děti přiřazují konkrétní hračky do různých kategorií vzhledem k jejich stereotypním představám. V rámci všech rozhovorů napříč všemi skupinami a pohlavími děti identifikovaly hračky, které přiřadily k Aničce jako „holčičí“, zatímco Tondovi byly „klučičí“. Ačkoliv se rozdělení konkrétních mezi oběma kategoriemi drobně lišilo, považovaly děti tento způsob dělení hraček za zcela samozřejmé a logické. Můžeme tak sledovat proces naturalizace, kdy je na rozlišení těchto kategorií nahlíženo jako na přirozené.

Tadeáš (E2, A) Protože je to holka a holčičí hračky patří k sobě. Proto se jim říká holčičí. V: A co tady, proč jsi je dal k Tondovi? Tadeáš: Protože je to kluk a klučičí hračky se jmenujou klučičí protože jsou pro kluky a on je zas kluk, tak to patří k sobě.

Stereotypní kategorizace a jejich přidělení k *holce* a *klukovi* je v případě Tadeáše chápáno jako zcela jasné – odhaluje se zároveň intuitivní způsob myšlení. Děti zatím nedokážou nahlížet na problém v komplexních souvislostech. Dochází tak ke zjednodušení, což se ukazuje i na způsobu chlapcovy argumentace, která mu dává smysl. V rámci této kategorie bylo nalezeno několik typů vodítek, podle kterých děti při třídění postupovaly:

Třídění na základě vzhledu hračky

Děti se při kategorizaci hraček primárně opíraly o viditelné znaky – v první řadě se jednalo o barvu hračky. Vizuální podoba hraček s jejich barevným schématem byla pro ně jedním z prvních vodítek, na jehož základě přiřazovaly hračky ke stonožce Aničce a Toníkovi. Nejčastěji kategorizace fungovala na základě dichotomie růžová – modrá. Případně byly přiřazeny další stereotypní barvy.

Kristýna II (E1, A): V: A proč jsi dala zrovna tyhle hračky k Tondovi? Kristýna: Protože kluci maj rádi spíš takový zelený a nebo nějaký modrý nebo žlutý. V: Aha a co holky? Kristýna: Holky maj rády růžovou, fialovou, modrou, žlutou, bílou.

Vzhledem k tomu, že se děti ve většině případů opíraly právě o barevnost hračky, zařadila jsem do rozhovoru hypotetickou otázku, kdy jsem vyměnila barvy u některé z hraček. Děti tak musely hledat vodítko pro třídění na základě jiných charakteristik. I přes výměnu barvy však

děti stále považují konkrétní hračku jako dívčí nebo chlapeckou. Z rozhovorů se ukázalo, že pokud argument barvy z nějakého důvodu selže, opírají se děti o jiné stereotypní charakteristiky, přičemž podstata hračky stále zůstává dívčí či chlapecká.

Tonda (E1, A) V: *A jak poznáš, že je nějaká hračka klučičí nebo holčičí? Tonda: Jestli je to růžový nebo modrý. V:* *Dobře a teď se tě zeptám, kdyby tahle panenka nebyla růžová, ale byla by modrá, byla by to klučičí hračka? Tonda: Jo V:* *Takže by si s tím hráli spíš kluci, kdyby byla modrá? Tonda: To ne. Je to přece panenka.*

Filip (E2, B) V: *A jak poznáš, že je nějaká hračka holčičí? Filip: Že třeba tady je princezna a vypadá jako holčička. Tak je holčičí*

V případě, že je argument hračky převrácen, obrací se některé děti na vizuální podobu hraček. V případě Filipa můžeme sledovat, že propojil pohlaví panenky s tím, komu by měla patřit. Odvodil si tak, že vzhledem k tomu, že panenka je dívka, jedná se o dívčí hračku. Zajímavé však je, že zatímco podle dětí zůstává modrý kočárek či modrá panenka stále hračkou, která by výhradně patřila dívkám, v opačném případě nejsou tyto hranice tak neprostupné. Jedná se především chlapecké hračky a jejich růžovou variantu.

Emily (E1, B) V: *A kdyby tyhle pistol byla růžová? Emily: Že by si s tím hrála Anička.*

V některých případech by podle dětí mohla změna barvy hračky ovlivnit její atraktivitu pro druhé pohlaví. Tato prostupnost funguje především v případě dívek a růžové barvy. V souvislosti s tímto zjištěním lze poukázat i na jiné části rozhovoru, kde lze vysledovat tyto barevné „dívčí“ varianty hraček.

Tonda (E2, B) V: *Co má doma Helenka za hračky? Tonda: Panenky. A ještě má růžovej traktor a růžovo bílej valník.*

Třídění na základě genderového stereotypu

V jiných případech děti argumentují řazení do kategorií na základě genderových stereotypů, tedy podle charakteristiky skupiny dívek či chlapců přiřazují určité hračky pomocí vodítka líbivosti. Příkladem může být úryvek rozhovoru s Alexandrou.

Alexandra (K, A): *Oni (kluci, pozn, výzk.) si hrajou jenom s dinosaurama. V: Proč myslíš? No protože oni se rádi perou a bouraj věci.*

Podle Alexandry je jednou z charakteristických vlastností chlapců, že se „rádi berou a bourají“. Opírá se přitom o genderový stereotyp agresivnějšího způsobu hry, který je s chlapeckou aktivitou spojen. Vzhledem k tomu, že podobnou charakteristiku má i konkrétní hračka – v tomto případě dinosaurus, považuje tuto hračku za klučíčí. Při třídění děti využívaly argument „líbivosti“. Pokud konkrétní hračka naplňuje genderově stereotypní představu, která odpovídá charakteristice konkrétního pohlaví, je považována za holčičí či klučíčí.

Helenka (K, A): No protože víc mají rádi kluci fotbal a radši mají holky no panenky na česání.

Třídění na základě identifikace s pohlavím

V předškolním věku si děti budují genderovou identitu na základě identifikace se skupinou dívek či chlapců. Charakteristiku těchto skupin tak zároveň vztahují na sebe. Tento proces může fungovat i naopak. To se objevuje v částech rozhovorů, ve kterých děti svůj vlastní zájem a zkušenost projektovaly na celou skupinu.

Šimon (K, B) V: Jak jsi poznal, že jsou tyhle hračky klučíčí? Šimon: Já na to občas koukám, na auta a superhrdiny.

Zajímavé je, že nejčastěji tento způsob argumentace používaly ve svých promluvách chlapci. Zařazení či vyloučení konkrétní hračky z kategorie poté bylo zdůvodněno tím, že by si sami s touto hračkou hráli či nehráli. **Tonda II (E2, B): No, protože já si nehraju s miminkama.** Způsob této argumentace znamená, že děti již mají vytvořen vlastní koncept genderové identity a jsou schopné ho vztáhnout i na podobnou situaci. Tyto předpoklady potvrzují pomocí zkušeností ze svého sociálního okolí. Zaměřují se na podstatné znaky ze svého okolí, kterými následně vysvětlují konkrétní jev. Pokud mají zkušenost se situací, která odpovídá stereotypu, potvrzuje tato zkušenost celkové pravidlo a zároveň dle jejich logiky dává prohlášení validitu.

Sára I (E2, A): Protože kluci si vždycky hrajou třeba s dinosaurama a třeba i s vlakama a bagrama a s legem a třeba s míčema a fotbal.

8.3 Prostupnost kategorií

V předchozích kapitolách jsme zjistili, na jakém základě děti kategorizovaly hračky a přiřazovaly je k jednotlivým stonožkám. Tato kapitola se věnuje především rozhovorům s dětmi z experimentální skupiny (E1, E2) po ukončení projektu Hrajeme si se stonožkami. V kapitole **7.3 Třídění** jsme došli k závěru, že tyto skupiny v posttestu B výrazně častěji řadily

některé hračky doprostřed k oběma stonožkám. V této kapitole uvádím příklady, jak děti tuto skutečnost reflektovaly v rozhovorech.

Zprvu je nutné upozornit na to, že děti i po účasti na projektu měly tendenci označovat hračky jako „klučičí“ a „holčičí“. Ukazuje se tak, že tyto kategorie jsou pro děti velmi pevně dané a stále se o ně opírají. Proto se v rozhovorech objevuje například: „**Holky si taky hrajou s chlapeckýma hračkama někdy.**“ (Robík, E2, B) nebo „**Ano, to by se mohlo líbit oboum. I když je to klučičí. Protože tyhle věci můžou být i holčičí i klučičí.**“ (Tadeáš, E2, B). I přesto, že děti hračky rozřazovaly méně stereotypně a dávaly více hraček doprostřed, jejich pojetí se nezměnilo. Pozitivním výsledkem projektu však byla skutečnost, že i přes takto rigidní kategorizaci, byly děti otevřené možnosti vzájemné prostupnosti a případné výměně mezi pohlavími. Nejčastěji však děti volily určitou formu kompromisu, kdy hračky vložily do hromádky společné. Genderové dělení hraček tak zůstává pevně zakotveno.

Zároveň se ukazuje, že některé hračky mají větší šanci na prostupnost mezi kategoriemi než jiné. Zatímco některé hračky mohou překračovat mezi „hranicemi“ dívčích a chlapeckých hraček, případně mohou být přiřazeny do neutrální kategorie, jiné jsou zcela zamítnuty. Podle výsledků šetření v kapitole **7.3 Třídění** zjišťujeme, že tyto hranice nejčastěji překračují hračky jako je kuchyňka (D12): **Že by Anička by byla kuchyřka a Tonda by byl zákazník. My si takhle v kuchyňce doma hrajeme.** (Kristýna, E1, B) nebo vláčková sada (C11): *A ty vláčky, jsi před tím dala k Tondovi. Jaké teda podle tebe jsou? **Klučičí, ale já si s nima taky ráda hraju*** (Adélka, E2, B).

U dětí se dále objevily velmi individuální rozdíly v tom, jak moc jsou ochotny ustoupit od rigidního rozdělení do obou kategorií a být více otevřeni genderově netypickým možnostem. U některých dětí se toto dělení pohybuje spíše na stupnici, kde některé hračky mohou být „více“ klučičí a holčičí než jiné.

Ema II (E1, B) V: Ještě se tě zeptám, proč jsi tyhle hračky dala k Aničce a tyhle doprostřed?
Ema: Protože jsou hodně hodně holčičí a tyhle jsou málo holčičí.

Ukazuje se tak, že některé hračky jsou z hlediska dětí přijatelnější pro druhé pohlaví než jiné. Velkou roli v tomto případě hraje i tolerance a sociální dohled vrstevníků. Šaty (D9) byly jedním z předmětů, který děti považovaly za ryze dívčí hračku, přičemž odmítaly možnost, že by si s nimi mohl případně hrát Tonda. Z hlediska dětí se jedná o femininní předmět, který je jednou z klíčových součástí ženské identity. Jedná se o jeden z genderových projevů, kterým

jedinec prezentuje svou příslušnost ke skupině mužů či žen. Je to předmět, který tak úzce souvisí s ženskou identitou, tím pádem je pro ně problematické přijmout jiné možnosti.

Ondra (E2, B) V: *Kdyby si ta Anička chtěla hrát třeba s autem nebo vojáčkama, co bys na to řekl?* **Ondra: Jo V:** *A kdyby si Tonda chtěl hrát s těmahle hračkama? Třeba s šatičkama?*

Ondra: To by asi nešlo V: Proč? Ondra: Protože jsou hodně holčičí

8.4 Tolerance a její hranice

S dětmi byl veden rozhovor nad obrázkem ukázkové situace, kde byla zobrazeno několik herních situací dětí. Obrázky lze nalézt v ukázkových testech v Příloze 2. na obrázcích je zobrazeno několik skupinek dětí, které si hrají s genderově typickou a netypickou hrou. Cílem této aktivity bylo zjistit, zda si děti na ukázkové situaci všimnou genderově nestereotypní hry a jak budou tuto situaci komentovat. Prostřednictvím rozhovorů o ukázkových situacích bylo možné odhalit postoje dětí v oblasti genderové hry. Děti z počátku měla za úkol pouze popsat obrázek a podle jejich odpovědí následovaly doplňující otázky.

Pouze v pěti případech ze všech rozhovorů děti v rámci základního popisu obrázku samy upozornily na skutečnost, že našly v obraze genderově netypickou hru. Ve všech případech se jednalo Test A (pretest).

Matyáš (K, A) V: *Proč si ty děti vybraly zrovna tyhle hračky?* **Matyáš: To nevím, asi se jim to líbí. Ale je to divný. Protože tady si hrajou tyhle kluci u česání V:** *Proč je to divný?* **Matyáš: To asi by se jim nelíbilo. Kluci přece nemaj rádi česání**

Děti zaujala genderově netypická situace okamžitě po prohlédnutí obrázku. Tyto děti identifikují situaci jako něco „zvláštního“ či „divného“. Děti se učí již od malička všimnout si jevů, které podle nich nezapadají do obrazu světa, jak si ho vytvořily na základě stereotypních představ. O těchto jevech si tvoří úsudky na základě vlastních postojů. Odhaluje se tak, že nestereotypní situace tyto děti vnímají a tvoří si na ně – často velmi stereotypní – názory.

V případě, že děti v základním popisu neupozornily na nestereotypní situaci, byla zařazena otázka „Přijde ti na tom obrázku něco zvláštní?“ Celkem ve 29 případech děti odpověděly, že ne. Případně poukázaly na jinou část obrazu, která dle jejich představ nedávala smysl, například „*Tohle. Ve skříni se přece nemá nalézat telefon, ten by měl být někde jinde.*“ (Jakub, E1, B). Dalším příkladem je „*Ale já mám doma takovýhle kostičky, ale já je nemám tak velký. Já jsem je totiž dostal, ale ne o Ježíška.*“ (Matyáš, K, B)

Případů, kdy děti poukázaly na obrázku na genderově netypické hry pouze u dívek (v Testu A se jednalo fotbal, v Testu B to byla skupinka dívek s autíčky a autodráhou), bylo v rámci obou testů pouze 7. Jednalo se o situace, kdy děti poukázaly na netypickou herní situaci u dívek, zatímco u chlapců si této situace nevšimly nebo na něj během rozhovoru neupozornily.

Petr (E2, B) V: *Péťo, řekni mi, co se děje na obrázku?* **Petr:** *To je divný, že hlohčičky si hrajou s autodráhou.* **V:** *A co je na tom divnýho?* **Petr:** *Že hlohčičky maj auta.* **V:** *Proč je to divný?* **P:** *Protože to patří pro kluci.*

V porovnání se situací dívek si děti mnohem častěji všimaly genderově netypické hry chlapců (v Testu A se jednalo o dva chlapce, kteří si hráli v kadeřnictví, v Testu B o chlapce, který držel panenku). Celkem se jednalo o 25 případů, kdy děti poukázaly výhradně na tento jev na ukázkové situaci. Tento nepoměr může značit, že děti si děti spíše všimají, pokud se narušení genderového řádu dopouští chlapci. Pokud si chlapec hraje se stereotypně dívčími hračkami, může být v očích okolí narušen status mezi ostatními vrstevníky. V některých případech chlapci tento přístup zvnitřňují a staví si na něm vlastní identitu kategorickým odmítáním femininních her a činností.

Ema (E1, A) V: *A ty vaši kluci, s čím si spíš tady hrajou?* **Ema:** *Hrajou si tady spíš s autama, nebo spíš se stavíciemi koskami a ty se přilepujou k sobě.* **V:** *A kdyby si chtěli hrát třeba s panenkou, co myslíš, dělo by se něco?* **Ema:** *No, já myslím, že no... to občas tady dělá Šimon.* **V:** *Aha, Šimon si tady občas hraje s panenkou?* **Ema:** *Šimon je divnej kluk*

Na případu Emy můžeme sledovat, jak se děti s touto netypickou situací vyrovnávají, ale zároveň se odhaluje, jak přemýšlejí o ostatních. V případě, že jedinec konkrétní skupiny tento stereotyp naplňuje, je v představách dětí potvrzen a upevněn. V opačném případě je tato skutečnost vyloučena jako „výjimka z pravidla“ či zcela pominuta jako nevýznamná. Děti tak mají tendenci více uznávat ty charakteristiky, které stereotypu odpovídají, než které do něj nezapadají. V takových případech hledají alternativní důvody, proč tomu tak je.

Adam (E1, B) V: *A co kluci, kdyby si třeba chtěli hrát s panenkou?* **Adam:** *No, to si myslím, že by to byla neskutečnost.* **V:** *Proč?* **Adam:** *Tim, že jsem to nikdy neviděl, že se to někdy stalo.* **V:** *No vidíš a my jsme to zrovna pár dní nazpátek zkoušeli...* **Adam:** *Jo a to jsem si potom uvědomil*

Na rozhovoru s Adamem se ukazuje, že i děti, které mají zkušenosti s genderově netypickou hrou, mohou tuto zkušenosti vypustit, aby nenarušovala jejich stereotypní představy. Vrací se

tak zpět k argumentaci, kdy celou situaci považují za nemožnou, i když sami byly jejími účastníky.

Postoje vůči vrstevníkům, kteří si hrají s nestereotypními hračkami mohou nabývat širších rozměrů. V případě mladších dětí je tato činnost více tolerována, přičemž je používána argumentace mladšího věku jako jedno z možných odůvodnění zájmu tohoto dítěte.

Ema, E1, A V: *A myslíš, že kdyby si vaši kluci hráli s panenkami tady ve školce, že by je to bavilo?* **E:** *Myslím, že ne. Ale jenom Medvíďata to baví* (Medvíďata - děti ze třídy mladších, pozn. výzk.) **Medvíďata to baví kluci, když tam blbnou.**

Vzhledem k vrstevníkům se projevují prvky sociální kontroly, která je reflektována v některých rozhovorech. Tato kontrola se projevuje negativním hodnocením okolí vůči konkrétnímu dítěti, které překračuje genderové normy. Zatímco dívky jsou více otevřené při volbě oblíbené hry, chlapci volí spíše hračky stereotypně vyhraněné. Ukazuje se, že hlavními aktéry jsou v tomto případě vrstevníci, kteří mají v předškolním věku velmi podstatný vliv na rozvoj pohlavní identity. Hrozba ztráty sociálního statusu, kterou s sebou nese výsměch okolí je pro chlapce silnou motivací udržovat se v mezích normativity.

Nikola (K, A) V: *A co kluci, česali by si u vás panenky?* **N:** *Ne, to kluci nedělají.* **V:** *Proč ne?* **N:** *To se líbí jenom holkám. Kluci by se smáli.*

Ema (E2, B): Šaty by kluk asi nenosil V: *Dobře, proč myslíš, že by je nenosil?* **E:** *Protože jsou holčiči a tomu klukovi by se všichni smáli* **V:** *Aha, myslíš?* **E: Jo V:** *A kdyby se chtěl hrát s panenkou, myslíš, že by se mu smáli?* **E:** *Ne, ale když má šaty, to by se mu smáli. I když se to nesmí. Já bych se mu nesmála*

Ema je z experimentální skupiny, která prošla projektem. I přes tuto skutečnost stále považuje sociální tlak za tak silný, že by se podle ní děti dotyčným smály. Přestože sama chápe, že je morálně špatné, smát se ostatním dětem, uvažuje o možnosti této situace. Zatímco u dívek bývá nápodoba mužských vzorů více tolerována, chlapci jsou v opačném případě vystaveni vyšší míře sociální kontroly. Podle Hájkové (2016) souvisí tento nepoměr se statutem mužských a ženských rolí, kdy maskulinní činnosti dívkám status spíše zvyšují, zatímco femininní status chlapců snižují. Jedním z cílů projektu *Hrátky se stonožkami* byl rozvoj tolerance vůči jedincům, kteří nenaplnují představu genderově typické o hře. Sociální tlak, který děti cítí, se odráží i v jejich odpovědích. Tuto kontrolu přitom mají tendenci vykonávat nejen chlapci, ale i dívky.

Ve skupině experimentální se však objevovaly i projevy dětí, které ukazují, že děti jsou ochotné samy aktivně projevovat to toleranci vůči vrstevníkům v oblasti genderové hry. Jednalo se tak především u dětí, které řadily do společné hromádky mezi Tonda a Aničku velké množství hraček.

Sára II, E2, B: V: *A myslíš, že by se třeba líbily hračky, které jsi dala na druhou stranu? Sára: Tak Aniče by se líbilo, kdyby si hrála s lodí a s vrtulníkem. A kdyby chtěl Tonda, tak by si mohl hrát i s tímhle holčičím. V: Přejde ti na něm něco zvláštní? Sára: Že si oni hrajou s autama a on s panenkami a oni to mají dobře a on to má taky dobře. Jestli by si chtěli s tím hrát, tak můžou.*

Děti, které se projektu zúčastnily byly otevřené možnostem prolínání jednotlivých kategorií, i přes stereotypní dělení, které stále přetrvávalo. Oproti tomu děti z kontrolní skupiny stále trvaly na rigidním rozdělení, které se projevovalo nejen ve třetí části testování, kdy třídily kartičky, ale i v jejich promluvách.

Laura (K, B): V: *A Toníkovi pistole, superhrdiny, auta. Proč k němu? Laura: Protože to je zas pro kluky V: Kdyby si Anička chtěla hrát s některýma těmahle hračkama, co bys na to řekla? Laura: Myslim, že radši s nádobíčkem a kuchyňkou. V: A kdyby si Toník chtěl hrát s některou z těch hraček. Laura: Ten asi ne.*

U experimentální skupiny se objevily případy, kdy děti projeví aktivní snahu změnit svůj původní systém třídění, pokud se dozvěděly novou informaci. Pružně tak reagovaly na novou situaci a byly ochotni podle ní odvíjet další předpoklady, které neodpovídaly jejich původní stereotypní představě.

Tonda (E2, B) V: *Kdyby si Anička chtěla hrát s některou z těch hraček? Tonda: Tak si může hrát s vláčkem, parkovištěm. V: A kdyby si chtěla hrát s těmahle hračkama? Tonda: Tahle holka? V: No. Tonda: To by moc chtěla. Jo, protože má ráda auta a on má rád zas tohle. Tak to vyměníme?*

9 Shrnutí a diskuze výsledků

V této kapitole jsou diskutovány výsledky dat vzhledem k cílům výzkumu a daným hypotézám. Tyto výsledky jsou porovnány s odbornými publikacemi a výzkumy s podobným zaměřením.

První část výzkumu se věnovala identifikaci herních preferencí dětí a jejich představ o genderu v oblasti hry:

Herní preference dětí ve věku 5 – 7 let jsou silně stereotypně vyhrazené. Nejoblíbenějšími hračkami jsou dle získaných dat u chlapců auta a lego, u dívek se jedná především o panenky a domečky. Jako oblíbená neutrální hračka napříč kategoriemi se ukázaly být plyšové hračky. Výsledky lze porovnat s výzkumem Kudláčkové (2015), která porovnávala oblíbené hračky u dětí různého věku. Dle jejího výzkumu chlapci ve věkové kategorii 6 – 7 let více preferovali konstruktivní hračky, jako je lego, zatímco mladší chlapci se přikláněli k autům. Primárním zájmem dívek však zůstávají panenky.

Zároveň se odhalilo, že velkou roli ve výběru hraček mají vrstevníci, a především touha dětí tvořit pohlavně homogenní skupiny. Podobné výsledky v rámci pozorování kolektivu zjistila i Nolčová (2017), která popsala seskupování dětí na základě pohlaví. Zjistila zároveň, že chlapci jsou ve svých hrách více teritoriální než dívky. Zároveň pozorovala podobný jev, který se objevil i v rámci tohoto výzkumu, kdy přítomnost chlapců odrazovala dívky od hry s určitými hračkami (Nolčová, 2017, str. 33). To může být spojeno i s jistou formou teritoriality a snahou chlapců dominovat prostor pomocí agrese, které popisují Kilvington a Wood (2016).

Kategorizace hraček na dívčí a chlapecké odhalila, že děti často ulpívají na jednotlivých kategoriích a stereotypní představě o jejich spojení s konkrétním pohlavím. I ve výzkumu Kudláčkové (2015, str. 53) se odhaluje, že děti na základě barvy (modré či růžové) třídily konkrétní hračky do stereotypní kategorie. Ukázalo se to na příkladech, kdy autorka jako podnět zvolila růžovou a modrou koloběžku. Děti stereotypně přiřazovaly tuto hračku ke kategorii, které barva odpovídala. Autorka zároveň uvádí, že dívky většinou označovaly více hraček jako neutrální, oproti chlapcům. V rámci šetření se tyto rozdíly neobjevily. Oproti tomu však bylo zjištěno, že hračky chlapecké mají u dětí větší potenciál překročit stereotypní hranice mezi kategoriemi. Některé dívčí hračky jsou dětmi vnímány jako „příliš“ femininní, což jim v překračování těchto hranic zabraňuje.

Bylo zjištěno, že v případě chlapců je překračování genderových hranic v oblasti hry více sankcionováno, především formou sociální kontroly. V případě této práce byly zmiňováni

především vrstevníci. Hájková (2016, str. 69) zmiňuje tento sociální tlak i ze strany učitelek, kdy u dívek je jejich chování přehlíženo, zatímco u chlapců bývá omezováno. Zvýšená sociální kontrola chlapců může souviset se snahou zachovat dominantní postavení maskulinity, která je vystavena na odmítání „ženských“ prvků.

Dále jsme ověřovali následující hypotézy:

Hypotéza 1: Děti si budou pamatovat spíše hračky z kategorie, která koresponduje s jejich pohlavím. Hypotéza byla potvrzena

Proces vybavování z paměti je ovlivněn již dříve získanou zkušeností (Kulišťák, 2017). Vzhledem k tomu, že chlapci a dívky mají zcela odlišnou herní zkušenost, zjišťovali jsme, zda tato zkušenost ovlivňuje i psychické procesy, jako je paměť. Porovnáním skupiny dívek a chlapců v počtu zapamatovaných hraček jsme zjistili, že jejich pohlaví koresponduje s počty hraček z konkrétních kategorií. Rozdíly bylo možné sledovat i vůči kategorii neutrálních hraček, které si děti pamatovaly výrazně méně než genderově typické hračky. Můžeme tak předpokládat, že děti si lépe vybavují podněty, které stereotypně souvisí s jejich pohlavím. Může to být spojeno i určitým citovým poutem vůči hračkám, které děti znají a se kterými si nejčastěji hrají.

Hypotéza 2: Děti, které se zúčastnily projektu, si budou pamatovat více hraček z ostatních kategorií, které stereotypně nenáleží jejich pohlaví. Hypotéza nebyla potvrzena.

Pomocí této hypotézy jsme ověřovali, zda po provedení výzkumu došlo ke změně v počtu zapamatovaných hraček. Vzhledem k nesignifikantním výsledkům nebyla hypotéza potvrzena. Nemůžeme tedy potvrdit, že zkušenosti z projektu ovlivnily schopnost vybavit si určité hračky. Rozdíly mezi pohlavími tak stále pokračují. Zkušenost se stereotypními hračkami je silnější než nové podněty, kterým byly děti vystaveny. Otázkou je, zda by se výsledky změnily, pokud by byl projekt dlouhodobějšího charakteru.

Hypotéza 3: Dítě najde rychleji hračku z kategorie, která koresponduje s jeho pohlavím. Hypotéza nebyla potvrzena.

Zjišťovali jsme, zda pozornost a rychlost reakce dle pohlaví souvisí s typy prezentovaných podnětů. Pomocí měření reakce jsme zjišťovali, zda děti na základě předchozí zkušenosti dokáží rychleji najít konkrétní předmět na obraze. Rozdíly mezi pohlavími nebyly signifikantní, proto souvislost s pohlavím nelze potvrdit. Nalézání hračky mohlo být ovlivněno dalšími faktory, jako je příklad pozice konkrétní hračky na obrázku či vzhled konkrétní hračky. Pro

další měření by byly vhodnější exaktnější metody a přesnější způsob měření – například s pomocí oční kamery.

Hypotéza 4: U experimentální skupiny E dojde ke změně ve způsobu třídění hraček do stereotypních kategorií. Hypotéza byla potvrzena.

Ověřujeme prostřednictvím analýzy počtu a složení hromádek, které tvořily děti v části testu 3. Třídění. Jak se ukázalo, děti v experimentálních skupinách průměrně přiřazovaly více hraček do společné hromádky mezi stonožky Tondou a Aničku. Ukazuje se, že děti po účasti na výzkumu mnohem častěji označovaly hračky jako neutrální, které by mohly používat i chlapci i dívky. Podle analýzy konkrétních hraček jsme zjistili, že nejčastěji byly do neutrální kategorie zařazovány hračky jako kuchyňka, vlaková dráha a Lego Duplo. Jedná se o hračky, které děti chápou jako přístupnější pro hru dívek i chlapců.

10 Závěr

Tato práce je pojata jako experimentální výzkum, který probíhal přímo ve třídách mateřských škol. Jedná se zároveň o výzkum specifický, jelikož jeho účastníky byly děti předškolního věku. V mateřských školách jsem strávila velké množství času – jak při testování, tak při samotném projektu. Každá skupina dětí přitom byla trochu jiná, měla jinou dynamiku a mezi dětmi bylo mnoho individuálních rozdílů. Nicméně, děti byly velmi ochotné zúčastnit se výzkumu a aktivity přijímaly se zájmem a přirozenou touhou experimentovat.

Práce si kladla za cíl odhalit komplikovaný svět dětské hry optikou genderu. Ve výzkumu jsme se věnovali identifikaci herních preferencí dětí vzhledem k jejich věku. Zjistili jsme, že děti ve věku 5 – 7 let mají tendenci volit hračky, které jsou výrazně genderově vyhraněné. Tento závěr platí pro dívky i chlapce. Děti preferují hračky, které jsou pro ně atraktivní. Objevují se však rozdíly v tom, jaké atributy hraček pro ně jsou zajímavé. U chlapců se jedná především o akčnost, konstruktivní hru, boj, vojenskou hru a pohyb. Dívky preferovaly spíše hračky, jejichž základem je pečovatelství a péče o vzhled a domácnost.

Preference dětí jsou ovlivněny i dalšími faktory. V rámci rozhovorů jsme identifikovali dostupnost hraček – tedy vybavení v domově, které je ovlivněno rodinou. Zajímavým aspektem byla přítomnost sourozence opačného pohlaví. Jak se ukázalo, byly děti se sourozencem více otevřeny herním možnostem, které nabízí hra pohlavně smíšené skupiny. Přesto děti preferují spíše pohlavně homogenní vrstevnickou skupinu. Ukázalo se, že děti dokonce dávaly větší přednost hře se skupinou vrstevníků stejného pohlaví oproti hře s atraktivní hračkou.

Naší snahou bylo především ovlivnit postoje dítě vůči genderovým stereotypům v oblasti hry pomocí projektu „*Hrátky se stonožkami*“ a poté ověřit, zda došlo ke změně. K ověřování bylo využito statistických metod a doplňujících rozhovorů. Projekt byl proveden ve dvou mateřských školách a ukázalo se, že většinu dětí bylo možné velmi dobře namotivovat k genderově netypickým herním činnostem (až na některé výjimky, což byli výhradně chlapci). Děti tak dostaly možnost vyzkoušet si hru s hračkami, které by jinak samy nepreferovaly. Pomocí skupinových diskuzí jsme dále s dětmi reflektovali jejich vlastní představy a postoje.

Ukázalo se, že děti stále ulpívají na dichotomním dělení hraček (chlapecké, dívčí) podle stereotypních charakteristik. Avšak to, že některá hračka patří do kategorie „holčičích“ či „klučičích“ nemusí být nutně překážkou pro genderově netypickou hru. Jak se ukázalo, děti z experimentální skupiny byly po provedení projektu otevřenější možnostem prostupnosti mezi

jednotlivými kategoriemi. Zároveň se ukázalo, že děti jsou tolerantní vůči vrstevníkům, kteří si v rámci hypotetických i reálných situací volí hračky netypické pro jejich pohlaví. Posun v postojích jsme mohli sledovat především v dimenzi kognitivní. Přestože děti stále považovaly některé situace za zvláštní, dokázaly tyto situace přijmout a případně navrhovaly vlastní řešení, jako byla například výměna hraček mezi dívkou a chlapcem či společná hra. Právě společná hra byla nejvíce signifikantním ukazatelem změny, kterou projekt přinesl.

Za pozitivní výsledek projektu považují, že se děti seznámily s různými genderově netypickými způsoby hry. Získaly vlastní zkušenost s netypickými podněty, což jim pomáhá uvědomovat si, že stereotypy nejsou tak pevné a neměnné, jak se zdají. Možnost vyzkoušet si různé způsoby her v prostředí, které je nejen bezpečné, ale i podporující, byla klíčovou součástí projektu. Přestože genderové stereotypy v myšlení dětí přetrvávají, je možné jejich negativní vliv omezit právě tím, že děti získají zkušenost z různých úhlů pohledu a budou tuto zkušenost reflektovat.

Pro další výzkum by bylo vhodné ověřit trvalost evokované změny. Možným řešením by bylo zopakovat testování s rozhovory. O něco zajímavější by však bylo sledovat změnu chování prostřednictvím pozorování volné hry ve třídách a reakce na reálné situace, kterým by byly děti vystaveny. Výzkum by se tak mohl zaměřit především behaviorální složku postojů vůči genderu v herních situacích.

Jedním z velkých limitů tohoto výzkumu, co se týče trvalosti změny, byl příliš krátký časový úsek pro provedení projektu. Do budoucna by bylo vhodné tento projekt rozšířit a vytvořit ucelený program, který by se věnoval této problematice v mateřské škole komplexně, a především nabízel větší zásobník aktivit a činností. V současné době je totiž pro předškolní vzdělávání velmi málo materiálů, týkajících se genderových stereotypů (kromě několika didaktických materiálů, které byly zapracovány do projektu).

Co se týče aspektu testování psychických procesů, bylo by vhodné zvolit exaktnější metody měření. Doufáme, že do budoucna by bylo možné využít metodu oční kamery pro získání většího objemu přesnějších dat, na jejichž základě bychom mohli hlouběji proniknout do představ dětí o genderu.

Je také nutné upozornit, že samotné zařazení jednotlivých aktivit nestačí. Podstatnou součástí je následná reflexe těchto činností. Velmi důležitou osobou ve směřování diskuzí je poté učitel, který by měl znát zásady genderově citlivého vzdělávání a projektovat ho do komunikace s dětmi během všech činností. Měl by být sám osobností, která je schopná uznávat individuální rozdíly mezi dětmi a aktivně reflektuje své vlastní stereotypní postoje. Dáváme tak zároveň

podnět k dalšímu zkoumání, který by mohl směřovat k dlouhodobějším projektům, které by do výuky v mateřských školách aplikovaly metodu genderově citlivého přístupu.

11 Seznam literatury

1. BOUMOVÁ, Petra. *Genderové stereotypy v mateřské škole* [online]. Hradec Králové, 2016, 52 s. [cit. 2022-06-23]. Vedoucí práce PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/73nr8z/>.
2. BALVIN, N. *What is gender socialization and why does it matter?* [online]. Copyright 2022 © UNICEF. 2017 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z WWW:<<https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/what-is-gender-socialization-and-why-does-it-matter/>>
3. BÁRTA, O. *Gender jako součást školní socializace* [online]. Praha: BNV Consulting 2013, 30 s. [cit. 2022-05-04]. Dostupné z WWW:<http://www.sebespolu.net/pdf/Gender_jako_soucast_skolni_socializace.pdf>
4. CUSACK, S. *Gender stereotyping as a human rights violation*. [online] 2013, 71 s. [cit. 2022-05-04] Dostupné z WWW: <<https://www.esem.org.mk/pdf/Najznachajni%20vesti/2014/3/Cusack.pdf> >
5. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 4. nezměněné vydání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2011, 372 s. ISBN 9788024619668.
6. DUPLINSKÝ J. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika*, ročník LI 4-02-2001, 2001, str. 433 - 438.
7. FENSTERMAKER S, WEST C. *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change (e-book)*. Nakladatelství Routledge, 2002, 240 s. ISBN 9780203615683
8. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. GOSS-SAMPSON, M. *Statistical analysis in JASP: A Guide for Students*. Centre for Science and Medicine in Sport University of Greenwich. 2018, 119 s. [cit. 2022-06-23] Dostupné z WWW: <<https://static.jasp-stats.org/Statistical%20Analysis%20in%20JASP%20-%20A%20Students%20Guide%20v1.0.pdf>>
10. HAVIGEROVÁ, Jana M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2012, 144 s. ISBN 978-80-247-3857-4.
11. HÁJKOVÁ, M. *Gender v pedagogické praxi: zaměřeno na mateřské školy. Diplomová práce*. Západočeská univerzita v Plzni, 2016, 107 s.

12. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
13. HORSLEY M., ELIOT M., KNIGHT B. A., REILLY R. *Current Trends in Eye Tracking Research*. Springer Science & Business Media. 2013, 345 s. ISBN 3319028685
14. HUGHES F. *Children, Play, and Development*. Nakladatelství SAGE. 2009, 384 s. ISBN 1483378896
15. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. – statistika, analýza dat. Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. 2016, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3
16. JARKOVSKÁ L. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Masarykova univerzita. 2017, 195 s. ISBN 8021086165
17. JANOŠOVÁ P. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing. 2008, 285 s. ISBN 8024722844
18. JARKOVSKÁ L., SMĚTÁČKOVÁ I. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost. 2006, 67 s. ISBN 80-903331-5-X
19. JEDLIČKA R. *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada publishing a.s. 2017, 152 s. ISBN 8027196167
20. KARSTEN, H. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál. 2006, 184 s. ISBN 9788073671457
21. KIMMEL M. S. *The Gendered Society*. Oxford University Press. 2007, 416 s. ISBN 0195332334
22. KILVINGTON J., WOOD A. *Gender, Sex and Childrens play*. Bloomsbury Publishing. 2016, 208 s. ISBN 1472523563
23. KIRKHAM P. *The Gendered Object*. Manchester University Press. 1996, 272 s. ISBN 0719044758
24. KOŽÁTKOVÁ S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s. 2005, 184 s. ISBN 8024708523
25. KOMÁRKOVÁ O. *Genderové stereotypy v reklamních textech*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 2006, 214 s. ISBN 80-7308-148-2
26. KRIŠOVÁ, D. Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika/Social Education*, 7(2), 32–46, 2019. <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.02>

27. KRIŠOVÁ D., POLÁNKOVÁ L. *Cesta k genderově citlivému vzdělávání*. Towards Gender Sensitive Education: Brno, Budapešť, Vídeň. 2020, 196 s. Dostupné z: https://gendersensed.eu/wp-content/uploads/2020/11/A-Handbook-for-Teacher-Trainers_CZ.pdf
28. KUDLÁČKOVÁ, K. Výběr hraček v mateřské škole z hlediska genderu a věku dětí. *Bakalářská práce*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 2015, 56 s.
29. KULIŠŤÁK, P. *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, 914 s. ISBN 978-80-246-3068-7
30. LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing a.s. 2006, 368 s. ISBN 8024712849
31. LIPPA R. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia. 2009, 433 s. ISBN 978-80-200-1719-2
32. NEČASOVÁ D. Dějiny žen, či gender history? *Dějiny – teorie – kritika* 1/2008, str. 81 – 102.
33. NOLČOVÁ, T. *Genderové stereotypy v mateřské škole*. *Bakalářská práce*. Západočeská univerzita v Plzni. 2017, 41 s.
34. OAKLEY, A. *The Ann Oakley Reader: Gender, Women and Social Science*. Vydavatel: Policy Press. 2005, 320 s. ISBN 1861346913
35. OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*, Praha Portál. 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6
36. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
37. PIAGET J., INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. 2001, 143 s. ISBN 80-7178-608-X
38. PŇOVSKÁ, T. *Nezbedové ze školky*. Praha: Albatros s.r.o. 2008, 72 s. ISBN 9788025339053
39. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-31-10]. Dostupné z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/56051/>>
40. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2021-31-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf>
41. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2021-31-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>

42. RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003, 644. ISBN 80-246-0525-2.
43. RUDMAN, L. A., a GLICK, P. *The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*. Guilford Press. 2012, 386 s. ISBN 1462509061
44. SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost. 81 s. 2007, 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
45. STRAUSS A., CORBINOVÁ J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert. 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
46. *Úvod do programu Atlas.ti*, kolektiv autorů, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [online] 14 s. [cit. 2022-05-20] Dostupné z WWW: <https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/936412/mod_resource/content/1/Program%20atlas.ti.pdf>
47. VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press. 2012, 531 s. ISBN 8024621533
48. VYSEKALOVÁ J. a kol. *Psychologie reklamy - 4., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing. 2012, 324 s. ISBN 8024740052.
49. VÝROST J, SLAMĚNÍK I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. 2008, 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8

12 Seznam příloh

Příloha 1: Seznam podnětů

Příloha 2: Test A


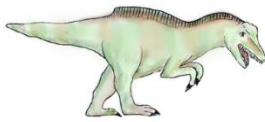
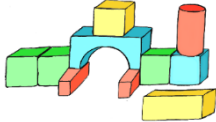


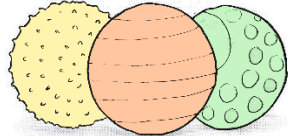






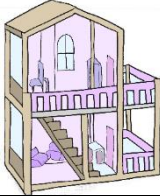
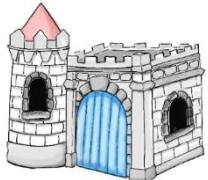
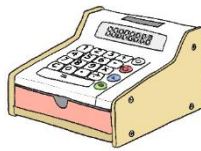


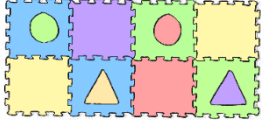




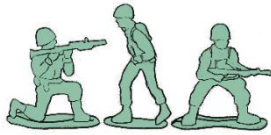
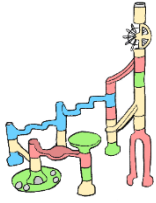
Příloha 3: Záznamový arch


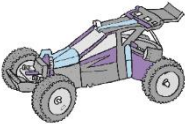
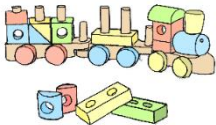





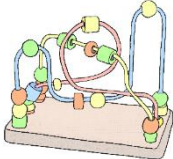





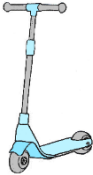
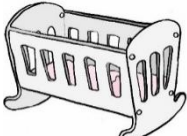
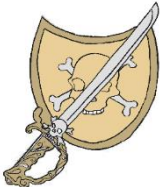
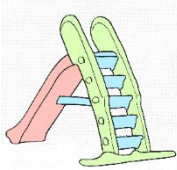

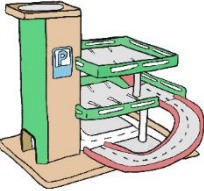


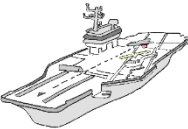
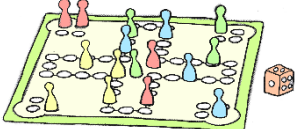
Příloha 4: Vzor souhlasů ředitelek MŠ, vzor souhlasu zákonných zástupců


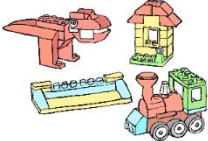
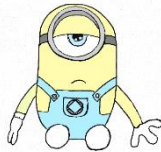
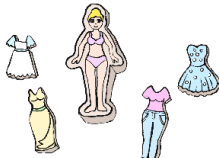
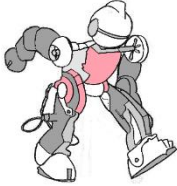
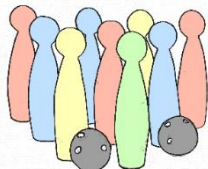

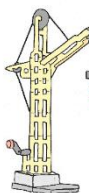



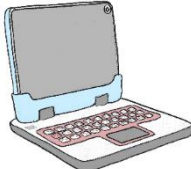






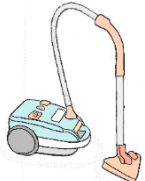

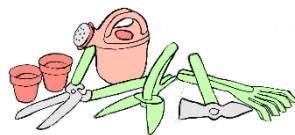

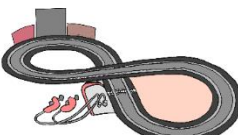

Příloha 5: Fotodokumentace

Příloha 6: Tabulky datové

PŘÍLOHA 1: Seznam podnětů

DÍVČÍ (D)	CHLAPECKÉ (CH)	NEUTRÁLNÍ (N)
D1 miminko 	C1 dinosaurus 	N1 dřevěné kostky 
D2 česací panenka 	C2 autíčko 	N2 míče 
D3 kočárek 	C3 hasičské auto 	N3 doktorství 
D4 panenka Barbie 	C4 fotbalová branka 	N4 telefon 
D5 domek pro panenky 	C5 hrad 	N5 pokladna 
D6 jednorožec 	C6 vrtulník 	N6 barevný koberec 
D7 žehličí prkno 	C7 bagr 	N7 plyšový medvěd 
D8 panenka - Anna 	C8 vojáci 	N8 kuličková dráha 

<p>D9 šaty - princezna</p> 	<p>C9 formule</p> 	<p>N9 dřevěná skládačka</p> 
<p>D10 zrcadlo</p> 	<p>C10 akční hrdina</p> 	<p>N10 puzzle</p> 
<p>D11 česací sada</p> 	<p>C11 vlaková sada</p> 	<p>N11 labyrint</p> 
<p>D12 kuchyňka</p> 	<p>C12 NERF</p> 	<p>N12 pátky</p> 
<p>D13 karavan pro Barbie</p> 	<p>C13 stíhačka</p> 	<p>N13 koloběžka</p> 
<p>D14 kolébka</p> 	<p>C14 pirátský meč</p> 	<p>N14 klouzačka</p> 
<p>D15 lego DUPLO – Ledové království</p> 	<p>C15 garáž</p> 	<p>N15 klávesy</p> 
<p>D16 My Little Pony</p> 	<p>C16 letadlová loď</p> 	<p>N16 desková hra</p> 

<p>D17 Plyšová hračka - Touláček</p> 	<p>C17 lego</p> 	<p>N17 mimoň</p> 
<p>D18 převlékací panenka</p> 	<p>C18 robot</p> 	<p>N18 kuželky</p> 
<p>D19 šperkovnice</p> 	<p>C19 jeřáb</p> 	<p>N19 farma</p> 
<p>D20 panenka Enchantimals</p> 	<p>C20 hasičská helma</p> 	<p>N20 tablet</p> 
<p>D21 létající víla</p> 	<p>C21 vysílačky</p> 	<p>N21 mikrofon</p> 
<p>D22 kuchyňská sada</p> 	<p>C22 pirátská loď</p> 	<p>N22 dřevěné puzzle</p> 
<p>D23 vysavač</p> 	<p>C23 ponk</p> 	<p>N23 zahradnická sada</p> 
<p>D24 korálky - náramek</p> 	<p>C24 autodráha</p> 	<p>N24 zvířátka</p> 

PŘÍLOHA 2: Test A

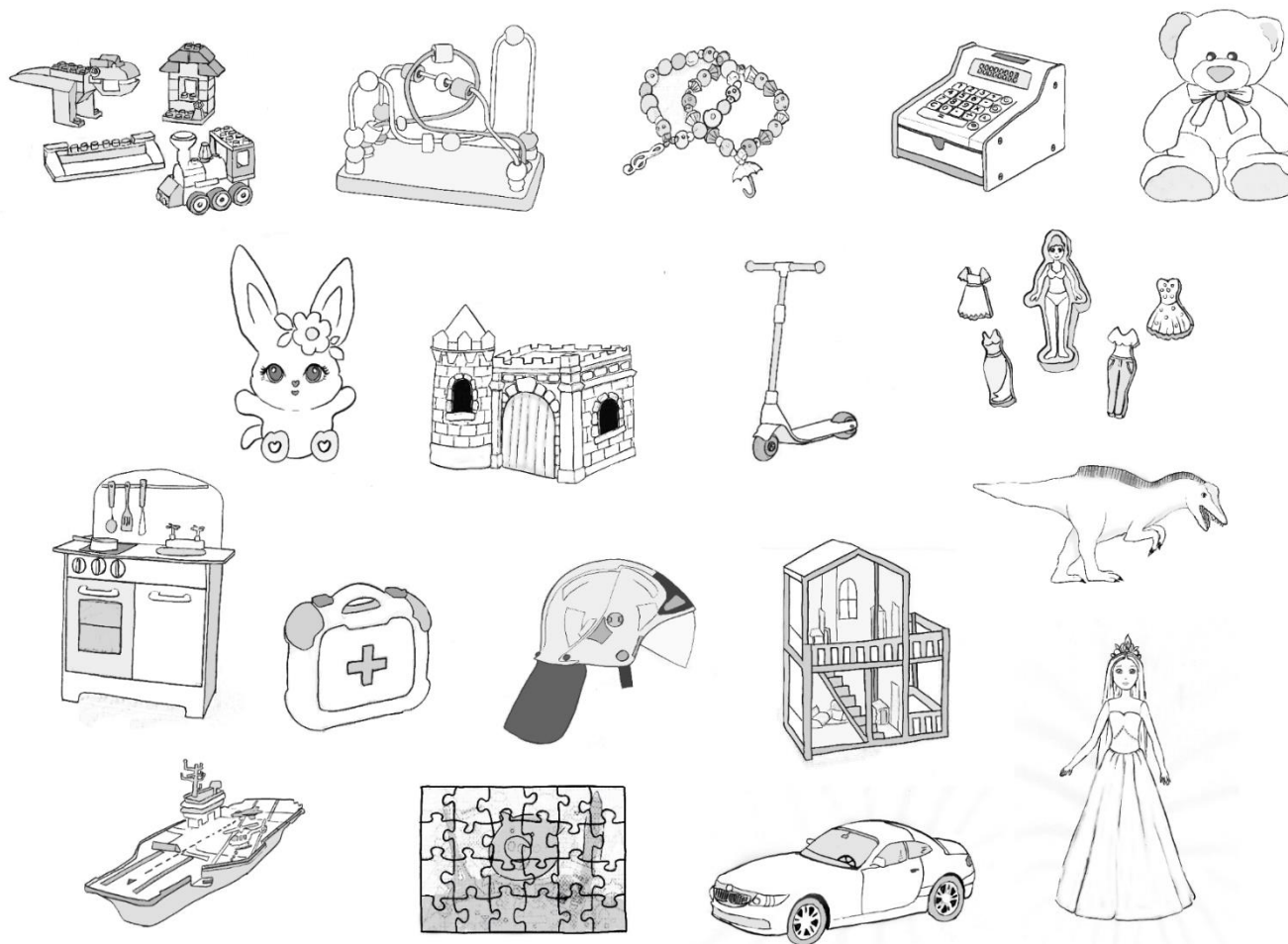
1. PAMĚŤ

Zadání: „Zahrajeme si takovou hru, teď ti ukážu obrázek, na kterém bude hodně hraček. Pořádně si ho prohlédni a zkus si zapamatovat co nejvíce hraček, které na něm uvidíš.“

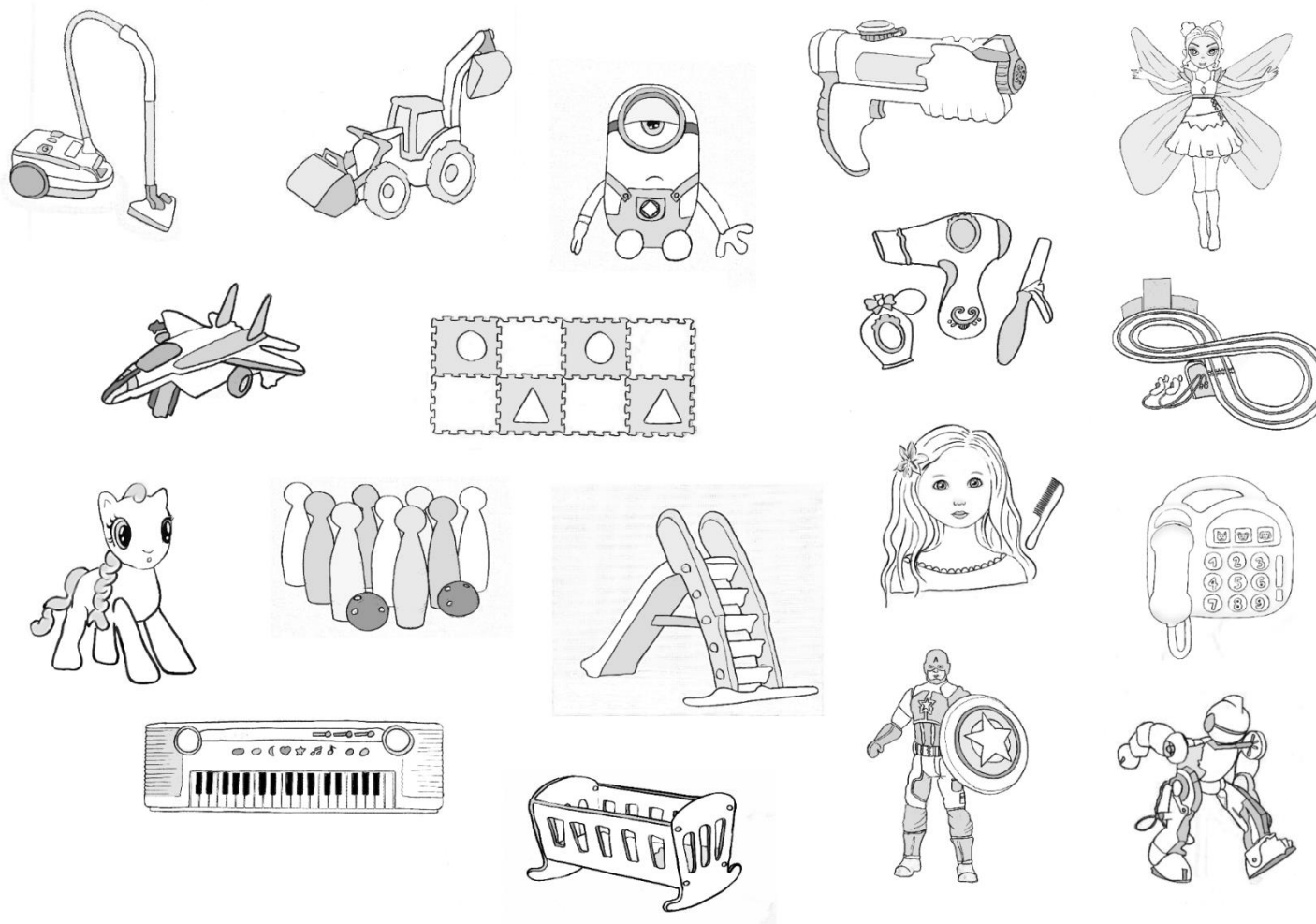
Průběh: Ukázat dítěti soubor obrázků hraček (černobílé, 18 podnětů, složení: 6 dívčích, 6 chlapeckých, 6 neutrálních). Dítě má časový limit 10 sekund na prohlédnutí obrázků, poté je plocha zakryta. Otázka pro dítě: „Jaké hračky si pamatuješ?“ Zaznamenat počet hraček, které si dítě zapamatuje a jejich kategorii (dívčí - D, chlapecké – C, neutrální - N). Test opakujeme 2x s novým souborem obrázků.

Hypotéza 1: Děti si budou pamatovat větší počet hraček z kategorie, která koreluje s jejich pohlavím

PAMĚŤ 1: zapamatuj si co nejvíce obrázků



PAMĚŤ 2: zamapatuj si co nejvíce obrázků



2. POZORNOST

Úkol: „*Ted' budeš mít za úkol mezi ostatními hračkami najít jednu hračku a ukázat na ní. Schválně, jak rychle ji dokážeš najít.*”

Průběh: Dítěti je předložen arch s obrázky hraček (černobílé, různě rozmístěné na ploše). Před odkrytím archu je zadána hračka, kterou má najít. Od otočení obrázku spouštíme časový limit (stopky). Měříme, jak dlouho trvá dítěti najít konkrétní obrázek. Test se opakuje 4-krát, používáme 4 různé archy, kde jsou pokaždé rozmístěny hračky jinak, aby si dítě nezvyklo na jejich předchozí pozice.

Hledané podněty:

- TEST A: auto, miminko, šaty, vrtulník

Hypotéza 2: Dítě bude reagovat rychleji na hračku z kategorie, která koreluje s jeho pohlavím.

3. TŘÍDĚNÍ

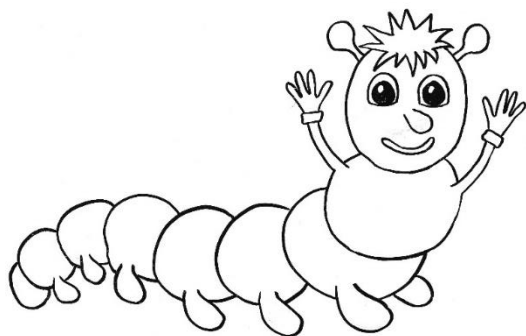
Úkol: „Hračky, se kterými by si mohla hrát stonožka Anička, dej na hromádku k Aničce. Hračky, se kterými by si mohl hrát stonožka Toník, dej na hromádku k Toníkovi. A jestli tu jsou hračky, se kterými by si mohli hrát společně, dej na hromádku k oběma.”

Průběh: Před děti je položena tabulka se třemi obrázky: Anička, Toník, společné. Děti dostanou karty se všemi hračkami (barevné, celkem: 8 dívčích, 8 chlapeckých, 8 neutrálních). Mají za úkol roztrdit obrázky podle toho, s jakou hračkou si myslí, že by si stonožky hrály. V testech A, B, C je vždy jiná nabídka hraček.

– TEST A: obrázky D1 – D8, C1 – C8, N1 – N8

Cíl: identifikovat genderově stereotypní představy dětí na základě třídění hraček do kategorií podle pohlaví.

Obrázky stonožek:



Stonožka Tonda



Stonožka Anička

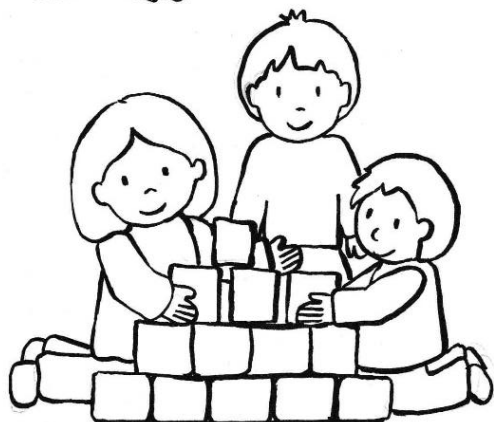
4.SITUACE

Úkol: „Mám tady obrázek, kde si děti hrají.“

- *Co je na obrázku? Kdo si s čím hraje?*
- *Proč si myslíš, že si děti vybraly právě tyto hračky?*
- *Myslíš, že se jim hra líbila nebo nelíbila? Proč?*
- *Hrál/a by sis s těmito hračkami také? Proč ano / proč ne?*
- *Ke komu z nich by ses připojil/a?“*

Průběh: Polostrukturovaný rozhovor. Dětem jsou prezentovány obrázky herních situací, genderově stereotypní a nestereotypní povahy. Dítě dostane za úkol popsat obrázek a odpovědět na doplňující otázky.

Ukázková situace



PŘÍLOHA 4: Vzory souhlasů

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ZÁSTUPCE NEZLETILÉHO ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Informace pro zástupce nezletilého účastníka výzkumu

Výzkum provádí: Mgr. Petra Boumová, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, obor Pedagogika předškolního věku

Kontaktní údaje hlavního řešitele výzkumu: Mgr. Petra Boumová, e-mail: bpetra@seznam.cz, mobil: 731 763 399.

Název výzkumného projektu: Genderově motivované herní preference dětí předškolního věku – diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Doba řešení výzkumného projektu: 28.2. – 31.5.2022

Smysl a cíl výzkumu: Výzkum se zaměřuje na identifikaci genderově motivovaných preferencí dětí předškolního věku v oblasti her vzhledem k jejich pohlaví. Práce je vedena ve formě experimentálního designu. Vycházíme z předpokladu, že v tomto věku si děti formují vlastní genderově stereotypní pohled na svět, který promítají do herních preferencí a do svého způsobu hry.

Cílem práce je identifikovat tyto představy a zjistit, zda je možné je cíleně ovlivnit s pomocí pedagogických metod a forem vzdělávání. Využíváme metodu pedagogické intervence u skupin předškolních dětí ve věku 5 - 7 let, které se zapojí do projektu „*Hrátky se stonožkami*“.

1. Sběr dat proběhne formou rozhovorů s využitím obrazových materiálů (obrázky hraček a herních situací), na které bude navazovat krátký individuální rozhovor s dítětem. Z rozhovoru bude pořízen audio záznam za účelem přepisu rozhovoru pro potřeby diplomové práce.
2. S dětmi budou provedeny skupinové aktivity ve formě her a řízených aktivit v rámci projektu „*Hrátky se stonožkami*“, který míří na rozvoj tolerance v oblasti genderových stereotypů. Veškeré činnosti v projektu jsou dobrovolné a děti mají možnost je odmítnout.
3. Po ukončení projektu budou s dětmi opět provedeny individuální rozhovory.

V průběhu výzkumu budou pořizovány audio-záznamy, které budou využity k zaznamenání rozhovorů s dětmi a následnému přepisu. Zároveň bude pořizována fotodokumentace, která bude součástí diplomové práce. **Informace získané v průběhu výzkumu jsou považovány za důvěrné a bude s nimi zacházeno v souladu s platnými právními předpisy o ochraně osobních údajů.** Veškeré získané údaje budou prezentovány tak, aby byla zaručena anonymita všech účastníků šetření. Prezentované výsledky a závěry projektu je bude možné získat na mailové adrese: bpetra@seznam.cz

Předem děkujeme za vaši ochotu a spolupráci na projektu.

Mgr. Petra Boumová

Věc: Žádost o povolení výzkumného šetření na Mateřské škole

Vážená paní ředitelko,

dovoluji si Vás požádat o povolení výzkumného šetření ve Vaší mateřské škole, jež by mělo být součástí závěrečné diplomové práce studentky Petry Boumové, narozené 1.4.1990, posluchačky 2. ročníku magisterského studijního programu Pedagogika předškolního věku, PDF Univerzity Hradec Králové.

Výzkum se zaměřuje na identifikaci genderově motivovaných preferencí dětí předškolního věku v oblasti her vzhledem k jejich pohlaví. Práce je vedena ve formě experimentálního designu. Vycházíme z předpokladu, že v tomto věku si děti formují vlastní genderově stereotypní pohled na svět, který promítají do herních preferencí a do svého způsobu hry.

Cílem práce je identifikovat tyto představy a zjistit, zda je možné je cíleně ovlivnit s pomocí pedagogických metod a forem vzdělávání. Využíváme metodu pedagogické intervence u skupin předškolních dětí ve věku 5 - 7 let.

Výzkumné šetření bude provedeno formou individuálních rozhovorů s dětmi a následně skupinově řízenými aktivitami s dětmi v rámci projektu „Hrajeme si se stonožkami“

Závěrečná práce je zpracována pod odborným vedením doc. PhDr. Havigerové Jany Marie, Ph.D.

Výsledky šetření Vám rádi poskytneme. Pro podrobnější informace je možné kontaktovat žadatelku prostřednictvím mailové adresy bpetra@seznam.cz

Prosíme o sdělení Vašeho rozhodnutí

V Sokolci, dne 15.2.2022

.....
Podpis žadatelky

Vyjádření vedení instituce:

- Souhlasím
- Nesouhlasím

Datum:

Podpis a razítko

Příloha 5: Fotodokumentace



Foto 1: Převlékání panenek (zdroj: autor)



Foto 2: Průběh testování (zdroj: autor)



Foto 3: Centrum aktivit – koupelna (zdroj: autor)



Foto 4: Výměna hraček (zdroj: autor)



Foto 5: Třídění ke stonožkám (zdroj: autor)



Foto 6: Děti, pojďte si hrát (zdroj: autor)



Foto 7: Překážky s autem (zdroj: autor)



Foto 8: Separování chlapci (zdroj: autor)



Foto 9: Smíšené skupiny - lego (zdroj: autor)



Foto 10: Centrum aktivit – dílna (zdroj: autor)



Foto 11: Stonožka Tonda (zdroj: autor)



Foto 12: Stonožka Anička (zdroj: autor)



Foto 13: Pojďme to opravit (zdroj: autor)



Foto 14: Jak si hrají stonožky (zdroj: autor)



Foto 15: Oblíbená hračka (zdroj: autor)



Foto 16: Oblíbená hračka (zdroj: autor)

Příloha 6: Tabulky datové

TEST	Sk.	číslo	JMÉNO	SEX	Paměť 1			Paměť 2			PRŮMĚR P1 A P2			Pozornost (PO)				PRŮMĚR PO CH A D			Anička			Tonda			Společné			PRŮMĚR D, CH, N		
					D	CH	N	D	CH	N	P	D	P	N	CH	D	D	CH	PO	CH	PO	D	D	CH	N	D	CH	N	D	CH	N	Anička
A (I)	e	1	Dan	Ch	2	4	1	1	0	3	1,5	1,83		2	6,1	4	15	5,5	5,8	9,5	8	0	0	0	6	0	0	2	8	8	6	10
A (I)	e	2	Jáchym	Ch	0	1	2	1	2	0	0,5	1,17		1	6,7	9	9	3,3	5	9,1	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
A (I)	e	3	Kubík	Ch	1	5	2	2	3	1	1,5	3,17	1,5	8,3	5	3,7	9,3	8,8	4,1	8	0	2	0	8	0	0	0	6	10	8	6	
A (I)	e	4	Tonda	Ch	2	1	3	1	2	0	1,5	1,5	1,5	10	3	20	11	10,75	11,7	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8	
A (I)	e	5	Lukáš	Ch	0	2	0	0	1	0		1		0	19	22	11	8,7	14	16,1	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
A (I)	e	6	Vojta	Ch	1	1	2	2	1	1	1,5	1,17	1,5	13	8	6,3	12	12,65	7,05	8	0	1	0	8	1	0	0	6	9	9	6	
A (I)	e	7	Štěpán	Ch	0	3	1	1	2	0	0,5	1,83	0,5	8,9	17	7,3	5,8	7,35	12,05	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8	
A (I)	e	8	Filip	Ch	3	1	2	1	3	1	2	2	1,5	4,1	5	3,1	11	7,7	4,05	8	0	1	0	7	3	0	1	4	9	10	5	
A (I)	e	9	Robík	Ch	2	3	3	1	3	1	1,5	2,5	2	5,4	7	6,2	10	7,8	6,75	8	0	0	0	8	2	0	0	6	8	10	6	
A (I)	e	10	Zeno	Ch	2	3	2	2	3	2	2	2,67	2	18	5	7,3	3,2	10,65	5,95	8	0	1	0	7	1	0	1	7	9	8	8	
A (I)	e	11	Ondra I	Ch	1	3	2	0	1	0	0,5	1,5	1	3,5	8	4,4	10	6,8	6,35	8	0	1	0	5	3	0	3	4	9	8	7	
A (I)	e	12	Tonda I	Ch	1	5	4	0	4	2	0,5	3,17	3	2,2	4	2,1	3,2	2,7	2,8	8	0	3	0	7	0	0	1	5	11	7	6	
A (I)	e	13	Ondra II	Ch	1	2	3	1	3	1	1	2	2	11	5	3,2	4,3	7,8	4,3	8	0	0	0	8	1	0	0	7	8	9	7	
A (I)	e	14	Honzík	Ch	1	4	2	1	0	1	1	1,67	1,5	11	3	4,1	11	10,95	3,6	8	0	1	0	8	1	0	0	6	9	9	6	
A (I)	e	15	Tadeáš	Ch	2	4	1	2	1	2	2	2,33	1,5	9,8	3	16	14	12,05	9,15	8	0	0	0	8	6	0	0	2	8	14	2	
A (I)	e	16	Štěpán	CH	3	3	2	1	1	2	2	2	2	7,1	4	13	5,8	6,45	8,7	6	0	1	0	8	0	2	0	7	7	8	9	
A (I)	e	17	Max	CH	2	2	3	2	4	1	2	2,67	2	10	14	7,1	9,6	9,9	10,75	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8	
A (I)	e	18	Petr	Ch	1	3	1	2	4	0	1,5	2,83	0,5	8,8	4	13	15	11,9	8,55	8	0	5	0	8	3	0	0	0	13	11	0	
A (I)	e	19	Tonda II	Ch	2	3	2	0	2	0	1	2	1	3,3	4	19	7,6	5,445	11,35	8	0	3	0	8	3	0	0	2	11	11	2	
A (I)	e	20	Ondra III	Ch	1	2	3	1	2	0	1	1,67	1,5	4,1	8	13	19	11,4	10,6	8	0	0	0	8	3	0	0	5	8	11	5	
A (I)	e	21	Alex	Ch	0	2	1	0	2	1	0	1,33	1	15	6	8	15	14,75	7,05	8	0	0	0	7	1	0	1	7	8	8	8	
A (I)	e	22	Kristýna I	D	3	3	3	1	1	1	2	2	2	5	4	5,7	2,1	3,55	4,65	8	0	1	0	7	0	0	1	7	9	7	8	
A (I)	e	23	Ema I	D	4	3	1	2	2	0	3	2,67	0,5	4	1	20	7,3	5,65	10,55	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8	
A (I)	e	24	Emily	D	2	1	3	4	0	1	3	1,33	2	6,9	6	14	18	12,65	9,85	8	0	0	0	7	0	0	1	8	8	7	9	
A (I)	e	25	Nikolka	D	0	1	1	0	1	1	0	0,67	1	5,2	7	13	10	7,65	9,85	8	0	3	0	8	3	0	0	2	11	11	2	
A (I)	e	26	Saša	D	2	0	2	1	1	2	1,5	0,83	2	11	7	3,8	10	10,65	5,5	8	0	3	0	7	0	0	1	5	11	7	6	
A (I)	e	27	Ella	D	2	0	1	2	1	1	2	1	2,2	14	4	4,9	3,55	8,85	8,85	8	0	1	0	8	1	0	0	6	9	9	6	
A (I)	e	28	Kristýna I	D	4	1	0	1	2	1	2,5	1,83	0,5	5,9	8	11	12	9,05	9,5	6	0	0	0	8	4	2	0	4	6	12	6	
A (I)	e	29	Lili	D	1	1	1	2	1	0	1,5	1,17	0,5	17	13	13	8,9	13,1	12,8	8	0	3	0	8	2	0	0	3	11	10	3	
A (I)	e	30	Ema II	D	3	1	1	2	2	0	2,5	1,83	0,5	12	10	10	6,5	9,05	10,05	7	0	1	0	6	0	1	2	7	8	6	10	
A (I)	e	31	Thea	D	2	2	3	2	1	2	2	1,67	2,5	11	14	14	7	8,8	14	8	0	0	0	7	0	0	1	8	8	7	9	
A (I)	e	32	Kája	D	3	2	1	2	2	1	2,5	2,17	1	7,2	8	17	8,7	7,95	12,7	8	0	2	0	6	1	0	0	5	10	7	5	
A (I)	e	33	Anetka	D	2	5	2	1	1	3	1,5	2,5	2,5	2,5	4	18	9,7	6,1	11,05	8	0	1	0	7	0	0	1	7	9	7	8	
A (I)	e	34	Adriana	D	4	2	4	2	3	2	3	2,67	3	8,3	3	2,1	18	13,25	2,6	8	0	0	0	6	2	0	2	6	8	8	8	
A (I)	e	35	Adélka	D	1	1	2	1	1	2	1	1	2	9,1	5	7,3	12	10,6	6,05	8	0	4	0	8	3	0	0	1	12	11	1	

A (I)	e	36	Sára I	D	3	0	3	1	0	1	2	0,67	2	5,6	5	2	37	21,05	3,25	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
A (I)	e	37	Sára II	D	4	0	1	3	1	2	3,5	1,5	1,5	36	3	2,5	18	27,05	2,8	8	0	1	0	8	2	0	0	5	9	10	5
A (I)	e	38	Tereza	D	1	0	1	0	0	2	0,5	0,17	1,5	3,1	3	14	14	8,45	8,65	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
A (I)	e	39	Máša	D	2	0	4	3	1	1	2,5	1,17	2,5	5,4	8	13	16	10,7	10,7	8	0	0	1	7	0	4	2	2	8	8	8
A (I)	e	40	Ivetka	D	1	3	3	1	0	0	1	1,33	1,5	2,3	7	34	28	14,95	20,25	8	0	3	0	6	0	2	5	2	11	6	9
A (I)	k	41	Šárka	D	3	1	1	2	0	1	2,5	1,17	1	11	3	3,1	10	10,6	2,85	8	0	0	0	8	1	0	1	7	8	9	8
A (I)	k	42	Sofie	D	3	2	0	2	0	2	2,5	1,5	1	3,1	3	21	17	10,05	11,75	8	0	1	0	7	1	0	1	6	9	8	7
A (I)	k	43	Táňa	D	3	1	2	3	0	2	3	1,33	2	6,8	3	1,7	4	5,4	2,4	8	0	0	0	8	0	0	2	6	8	8	8
A (I)	k	44	Alex	D	2	3	1	4	0	0	3	2	0,5	6,1	10	17	12	9,1	13,4	8	1	5	0	7	2	0	0	1	14	9	1
A (I)	k	45	Helenka	D	3	4	1	3	2	1	3	3	1	7,5	3	14	5,5	6,49	8,725	8	0	0	0	8	0	0	1	7	8	8	8
A (I)	k	46	Kristýna	D	3	2	0	3	1	1	3	2	0,5	12	6	8,4	14	13,15	6,95	8	0	2	0	6	1	0	2	5	10	7	7
A (I)	k	47	Šimon	Ch	0	3	1	1	1	1	0,5	1,5	1	10	4	3	4,8	7,4	3,55	8	0	1	0	8	6	0	0	1	9	14	1
A (I)	k	48	Matyáš	Ch	0	1	1	1	2	2	0,5	1,17	1,5	40	5	3,9	8,2	24,1	4,3	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
A (I)	k	49	Daniel	Ch	2	2	1	1	3	2	1,5	2,17	1,5	13	12	10	7	9,8	11,15	8	0	1	0	8	2	0	0	5	9	10	5
A (I)	k	50	Michal	Ch	1	3	2	2	2	1	1,5	2,17	1,5	6,7	16	9,3	4,1	5,4	12,4	8	0	2	0	8	3	0	0	3	10	11	3
A (I)	k	51	Honzík	Ch	1	1	2	0	1	2	0,5	0,83	2	9,8	9	4,5	9	9,4	6,65	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8

TEST	Sk	číslo	JMÉNO	SEX	Paměť 1			Paměť 2			PRŮMĚR P1 A P2			Pozornost (PO)			PRŮMĚR PO CH A D			Anička			Tonda			Společné			PRŮMĚR D, CH, N		
					D	CH	N	D	CH	N	P D	P CH	P N	CH	D	D	CH	PO CH	PO D	D	CH	N	D	CH	N	D	CH	N	Anička	Tonda	Spol.
B (II)	e	1	Dan	Ch	2	4	4	3	2	3	2,5	2,83	3,5	2,2	7	15	7,2	4,7	10,85	5	0	1	0	4	0	3	4	7	6	4	14
B (II)	e	2	Jáchym	Ch	4	2	3	2	4	2	3	3	2,5	6,9	6	13	12	9,35	9,5	8	0	2	0	6	2	0	2	4	10	8	6
B (II)	e	3	Kubík	Ch	2	2	1	1	3	2	1,5	2,17	1,5	7,4	6	13	9,8	8,6	9,65	7	0	1	0	8	2	0	0	5	8	10	5
B (II)	e	4	Tonda	Ch	2	4	1	2	2	1	2	2,67	1	8,3	8	8,9	14	10,95	8,3	6	0	0	0	5	0	2	3	8	6	5	13
B (II)	e	5	Lukáš	Ch	3	3	2	1	2	2	2	2,33	2	11	6	8,9	13	11,8	7,25	8	0	0	0	6	2	0	0	8	8	8	8
B (II)	e	6	Vojta	Ch	0	4	2	1	1	0	0,5	1,83	1	12	9	22	13	12,3	15,55	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
B (II)	e	7	Štěpán	Ch	1	2	1	1	4	0	1	2,33	0,5	6,2	12	10	3,7	4,95	11	7	0	0	0	7	1	1	1	7	7	8	9
B (II)	e	8	Filip	Ch	3	3	2	2	2	1	2,5	2,5	1,5	4,2	11	7,6	19	11,6	9,2	8	0	1	0	6	0	0	2	7	9	6	9
B (II)	e	9	Robík	Ch	1	4	2	1	2	1	1	2,33	1,5	7,6	8	12	9,5	8,55	10	6	0	3	0	6	1	2	2	4	9	7	8
B (II)	e	10	Zeno	Ch	1	3	1	1	2	0	1	2	0,5	23	9	6,3	7,8	15,25	7,6	6	0	0	0	5	0	2	3	8	6	5	13
B (II)	e	11	Ondra I	Ch	2	3	0	2	1	1	2	2	0,5	13	10	20	6,3	9,8	14,85	3	0	0	0	6	2	5	2	6	3	8	13
B (II)	e	12	Tondal	Ch	1	4	2	1	3	1	1	2,67	1,5	1,9	8	12	14	7,7	10,05	7	0	0	1	8	0	0	0	8	7	9	8
B (II)	e	13	Ondra II	Ch	2	4	2	1	2	3	1,5	2,5	2,5	5,2	3	7,1	4,5	4,85	5,05	6	0	1	0	7	0	2	1	7	7	7	10
B (II)	e	14	Honzík	Ch	1	3	1	1	3	0	1	2,33	0,5	9,3	5	14	9,5	9,4	9,15	7	1	5	0	7	2	1	0	3	13	9	4
B (II)	e	15	Tadeáš	Ch	1	4	1	1	2	2	1	2,33	1,5	6,2	3	14	16	10,9	8,6	6	0	0	0	3	0	2	5	8	6	3	15
B (II)	e	16	Štěpán	CH	1	5	0	1	2	1	1	2,67	0,5	3,2	6	5,4	11	7,25	5,7	6	0	2	0	6	2	2	2	4	8	8	8
B (II)	e	17	Max	CH	2	2	0	2	1	2	2	1,67	1	4,8	10	10	16	10,35	9,85	8	0	1	0	6	2	0	2	5	9	8	7
B (II)	e	18	Petr	CH	1	1	2	0	1	1	0,5	0,83	1,5	13	9	14	4,1	8,6	11,5	7	0	0	0	7	0	1	1	8	7	7	10

B (II) e 19	Tonda II	Ch	1	2	2	1	1	0	1	1,33	1	12	9	16	4,7	8,25	12,2	7	0	1	0	6	0	1	2	7	8	6	10
B (II) e 20	Ondra III	Ch	1	4	1	1	2	0	1	2,33	0,5	7,1	10	13	9,2	8,15	11,45	6	0	1	0	7	1	2	0	6	7	8	8
B (II) e 21	Alex	Ch	0	2	1	0	2	1	0	1,33	1	15	6	8	15	14,75	7,05	8	0	0	0	7	1	0	1	7	8	8	8
B (II) e 22	Kristýna I	D	2	2	3	3	2	0	2,5	2,17	1,5	7,9	13	30	14	11,05	21,75	6	0	0	0	8	0	2	0	8	6	8	10
B (II) e 23	Ema I	D	4	2	2	3	1	4	3,5	2,17	3	8,2	6	13	7,3	7,75	9,4	4	0	1	0	6	1	4	2	6	5	7	12
B (II) e 24	Emily	D	3	2	1	3	1	2	3	2	1,5	11	7	13	9,2	10,2	10,15	7	0	2	0	6	0	1	2	6	9	6	9
B (II) e 25	Nikolka	D	2	1	2	1	0	3	1,5	0,83	2,5	17	5	10	7,8	12,35	7,8	7	0	1	1	7	0	0	1	7	8	8	8
B (II) e 26	Saša	D	2	1	1	1	2	3	1,5	1,5	2	12	2	14	6,2	9,15	7,95	6	0	2	0	7	0	2	1	6	8	7	9
B (II) e 27	Ella	D	4	2	0	2	0	1	3	1,67	0,5	3,9	9	14	9,8	6,85	11,65	6	0	1	0	5	0	2	3	7	7	5	12
B (II) e 28	Kristýna I	D	2	2	3	3	1	1	2,5	1,83	2	3	5	13	7,6	5,3	9,05	7	0	0	0	6	1	1	2	7	7	7	10
B (II) e 29	Lili	D	2	2	1	3	1	0	2,5	1,83	0,5	13	11	6,5	12	12,6	8,8	5	1	0	1	6	0	2	1	8	6	7	11
B (II) e 30	Ema II	D	3	1	1	2	1	3	2,5	1,5	2	7	4	20	9,3	8,15	11,85	6	0	0	0	6	0	2	2	8	6	6	12
B (II) e 31	Thea	D	1	2	1	3	1	2	2	1,67	1,5	7,6	15	7,3	10	8,8	11,05	7	0	1	0	7	1	0	0	8	8	8	8
B (II) e 32	Kája	D	3	2	1	2	2	1	2,5	2,17	1	7,2	8	17	8,7	7,95	12,7	8	0	2	0	6	1	0	0	5	10	7	5
B (II) e 33	Anetka	D	2	2	0	1	1	2	1,5	1,5	1	6,5	22	9	11	8,5	15,35	7	0	0	0	4	0	1	4	8	7	4	13
B (II) e 34	Adriana	D	4	2	4	2	3	2	3	2,67	3	8,3	3	2,1	18	13,25	2,6	8	0	0	0	6	2	0	2	6	8	8	8
B (II) e 35	Adélka	D	2	0	1	1	3	0	1,5	1,5	0,5	7	9	9,6	12	9,55	9,15	7	0	0	0	8	0	1	0	8	7	8	9
B (II) e 36	Sára I	D	2	3	0	2	3	0	2	2,67	0	3,3	11	6,3	7,9	5,6	8,7	6	0	2	1	7	1	1	1	5	8	9	7
B (II) e 37	Sára II	D	4	0	0	2	1	2	3	1,33	1	7,3	13	8	14	10,6	10,55	7	0	0	0	8	0	1	0	8	7	8	9
B (II) e 38	Tereza	D	2	1	1	2	2	1	2	1,67	1	11	7	21	5,6	8,15	14,325	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
B (II) e 39	Máša	D	2	2	2	1	2	1	1,5	1,83	1,5	7,9	12	6	8,3	8,1	9,1	7	0	1	0	7	1	1	1	6	8	8	8
B (II) e 40	Ivetka	D	1	2	0	2	1	0	1,5	1,5	0	3,7	11	11	9,1	6,4	10,95	8	0	0	0	6	0	0	2	8	8	6	10
B (II) k 41	Šárka	D	2	3	2	3	1	1	2,5	2,17	1,5	8,9	11	16	5,3	7,1	13,5	8	0	2	6	0	1	1	6	8	8	8	8
B (II) k 42	Sofie	D	1	0	1	2	0	0	1,5	0,5	0,5	9,7	8	7,9	14	11,8	8,05	8	0	0	0	8	3	0	0	5	8	11	5
B (II) k 43	Natálka	D	3	2	0	1	0	2	2	1,33	1	6,2	3	16	5,7	5,95	9,7	8	0	2	0	8	0	0	0	6	10	8	6
B (II) k 44	Alex	D	1	2	1	3	0	0	2	1,33	0,5	13	6	13	8	10,58	9,7	7	0	1	0	8	1	1	0	6	8	9	7
B (II) k 45	Helenka	D	5	2	1	3	2	0	4	2,67	0,5	5,4	9	16	16	10,85	12,35	7	0	3	0	7	1	1	1	0	10	8	2
B (II) k 46	Kristýna	D	2	1	4	1	2	1	1,5	1,5	2,5	7,6	9	11	8,3	7,95	10,15	8	0	1	0	7	1	0	1	6	9	8	7
B (II) k 47	Šimon	Ch	1	3	2	1	2	3	1	2	2,5	11	4	13	7,7	9,3	8,6	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8
B (II) k 48	Matyáš	Ch	1	1	2	1	3	1	1	1,67	1,5	13	7	25	6,2	9,65	15,85	8	0	0	0	10	0	0	0	6	8	10	6
B (II) k 49	Daniel	Ch	2	3	1	2	1	0	2	2	0,5	7,8	13	13	6,9	7,35	13,25	8	0	0	0	8	0	1	2	5	8	8	8
B (II) k 50	Michal	Ch	1	3	1	2	2	0	1,5	2,17	0,5	8,3	13	20	13	10,4	16,6	8	0	2	0	7	2	0	1	4	10	9	5
B (II) k 51	Honzík	Ch	1	1	2	0	1	2	0,5	0,83	2	9,8	9	4,5	9	9,4	6,65	8	0	0	0	8	0	0	0	8	8	8	8

Kódy hraček – třídění do hromádek

TEST	Sk.	číslo	JMÉNO	SEX	Hračky - kódy TA		
					D	CH	N
A (I)	e	1	Dan	Ch			C4, C5
A (I)	e	2	Jáchym	Ch			
A (I)	e	3	Kubík	Ch	N7, N5		
A (I)	e	4	Tonda	Ch			
A (I)	e	5	Lukáš	Ch			
A (I)	e	6	Vojta	Ch	N7	N2	
A (I)	e	7	Štěpán	Ch			
A (I)	e	8	Filip	Ch	N7	N3, N4, N2	C5
A (I)	e	9	Robík	Ch		N2, N3	
A (I)	e	10	Zeno	Ch	N5	N4	D5
A (I)	e	11	Ondra I	Ch	N2	N4, N8, N6	C4, C1, C5
A (I)	e	12	Tonda I	Ch	N7, N5, N3		C5
A (I)	e	13	Ondra II	Ch		N7	
A (I)	e	14	Honzík	Ch	N3	N5	
A (I)	e	15	Tadeáš	Ch		N2, N4, N1, N8, N6, N5	
A (I)	e	16	Štěpán	CH	N7		D5, D2
A (I)	e	17	Max	CH			
A (I)	e	18	Petr	Ch	N7, N1, N3, N6,	N2, N5, N8	
A (I)	e	19	Tonda II	Ch	N6, N7, N2	N8, N1, N4	
A (I)	e	20	Ondra III	Ch		N2, N4, N1	
A (I)	e	21	Alex	Ch		N3	C4
A (I)	e	22	Kristýna I	D	N7		C4
A (I)	e	23	Ema I	D			
A (I)	e	24	Emily	D			C4
A (I)	e	25	Nikolka	D	N4, N6, N3	N8, N5, N1	
A (I)	e	26	Saša	D	N7, N3, N8		C5
A (I)	e	27	Ella	D	N7	N2	
A (I)	e	28	Kristýna II	D		N5, N4, N8, N3	D5, D7
A (I)	e	29	Lili	D	N3, N6, N7	N4, N8	
A (I)	e	30	Ema II	D	N5		D5, C5, C4
A (I)	e	31	Thea	D			C4
A (I)	e	32	Kája	D	N3, N7	N2	
A (I)	e	33	Anetka	D	N2		C4
A (I)	e	34	Adriana	D		N5, N3	C5, C1
A (I)	e	35	Adélka	D	N7, N8, N6, N3	N1, N4, N5	
A (I)	e	36	Sára I	D	N6	N4, N8	
A (I)	e	37	Sára II	D	N6	N4, N8	
A (I)	e	38	Tereza	D			
A (I)	e	39	Máša	D	C5, N7, N5, N2,	N4, N1	
A (I)	e	40	Ivetka	D	N7, N5, N3		C4, C5
A (I)	k	41	Šárka	D		N7	C5
A (I)	k	42	Sofie	D	N7	N8	C4
A (I)	k	43	Táňa	D			C5, C4
A (I)	k	44	Alex	D	N7, N4, N3, N6,	N2, N1	
A (I)	k	45	Helenka	D		N2	
A (I)	k	46	Kristýna	D	N2, N7	N4	C5, C4
A (I)	k	47	Šimon	Ch	N7	N1, N2, N5, N4, N8, N6	
A (I)	k	48	Matyáš	Ch			

A (I)	k	49	Daniel	Ch	N7	N1, N3	
A (I)	k	50	Michal	Ch	N7, N2	N6, N8, N5	
A (I)	k	51	Honzík	Ch			
TEST	Sk.	číslo	JMÉNO	SEX	Hračky - kódy TB		
					D	CH	N
B (II)	e	1	Dan	Ch	N15		D14, D13, D12, C9
B (II)	e	2	Jáchym	Ch	N15, N10	N13, N9	C4, C9
B (II)	e	3	Kubík	Ch	N10	N13, N9	
B (II)	e	4	Tonda	Ch			D12, D14, C11, C9
B (II)	e	5	Lukáš	Ch			C11, C15
B (II)	e	6	Vojta	Ch			
B (II)	e	7	Štěpán	Ch		N10	D11, C15
B (II)	e	8	Filip	Ch	N15		C11, C13
B (II)	e	9	Robík	Ch	N10, N16, N15	N13	D15, D14, C14, C1
B (II)	e	10	Zeno	Ch			D12, D14, C15, C1
B (II)	e	11	Ondra I	Ch		N13, N9	D15, D13, D12, C1
B (II)	e	12	Tonda I	Ch		D15	
B (II)	e	13	Ondra II	Ch	N13		D14, D11, C14
B (II)	e	14	Honzík	Ch	C11, N12	N13, N9	C13
B (II)	e	15	Tadeáš	Ch			D13, D11, C10, C1
B (II)	e	16	Štěpán	CH	N15, N16	N14, N9	D13, D11, C11, C1
B (II)	e	17	Max	CH	N10	N13, N12	C13, C11
B (II)	e	18	Petr	CH			D14, C11
B (II)	e	19	Tonda II	Ch	N15		D15, C14, C12
B (II)	e	20	Ondra III	Ch	N10	N9	D13, D10
B (II)	e	21	Alex	Ch		N3	C4
B (II)	e	22	Kristýna I	D			D15, D14
B (II)	e	23	Ema I	D	N10	N13	D15, D14, 12, D13
B (II)	e	24	Emily	D	N13, N12		D15, C11, C9
B (II)	e	25	Nikolka	D	N14	D15	C9
B (II)	e	26	Saša	D	N12, N14		D15, D13, C9
B (II)	e	27	Ella	D	N15		D14, D15, C12, C9
B (II)	e	28	Kristýna II	D		N11	D15, C12, C11
B (II)	e	29	Lili	D	N15	D15	D14, D11, C15
B (II)	e	30	Ema II	D			D13, D14, C9, C16
B (II)	e	31	Thea	D			D15, C11
B (II)	e	32	Kája	D	N3, N7	N2	
B (II)	e	33	Anetka	D	C12, C13, C14, C15		D14
B (II)	e	34	Adriana	D		N5, N3	C5, C1
B (II)	e	35	Adélka	D			D13
B (II)	e	36	Sára I	D	N14, N15	D15, N9	D14, C12
B (II)	e	37	Sára II	D			D15
B (II)	e	38	Tereza	D			
B (II)	e	39	Máša	D	N14	N13	D14, C13
B (II)	e	40	Ivetka	D			C13, C16
B (II)	k	41	Šárka	D	C12, C9, N15	N13	
B (II)	k	42	Sofie	D			
B (II)	k	43	Natálka	D	N12, N16		
B (II)	k	44	Alex	D	N13	N15	D13

B (II)	k	45	Helenka	D	N11, N14, N10	N13	D15, C9
B (II)	k	46	Kristýna	D	N14	N12	C9
B (II)	k	47	Šimon	Ch			
B (II)	k	48	Matyáš	Ch			
B (II)	k	49	Daniel	Ch	N12	N13, N16	
B (II)	k	50	Michal	Ch	N11, N14	N13, N10	C11
B (II)	k	51	Honzík	Ch			

Paměť – průměr, směrodatná odchylka

	N	Mean	SD	SE
Paměť dívky D	25	2.260	0.709	0.142
Paměť dívky CH	25	1.740	0.527	0.105
Paměť dívky N	25	1.300	0.866	0.173
Paměť chlapci CH	26	2.102	0.561	0.110
Paměť chlapci D	26	1.346	0.718	0.141
Paměť chlapci N	26	1.327	0.799	0.157

Pozornost – průměr, směrodatní odchylka

	N	Mean	SD	SE
Dívky POTA D	25	8.789	4.359	0.872
Chlapci POTA D	26	7.985	3.421	0.671
Dívky POTB D	25	10.653	3.428	0.686
Chlapci POTB D	26	10.204	3.081	0.604
Dívky POTA CH	25	10.344	5.164	1.033
Chlapci POTA CH	26	9.490	4.198	0.823
Dívky POTB CH	25	8.981	2.240	0.448
Chlapci POTB CH	26	9.390	2.591	0.508

Třídění – průměr, směrodatná odchylka

	N	Mean	SD	SE
E-TA-Anička	40	8.925	1.457	0.230
E-TB-Anička	40	7.525	1.601	0.253
K-TA-Anička	11	9.182	1.779	0.536
K-TB-Anička	11	8.636	0.924	0.279
E-TA-Tonda	40	8.600	1.766	0.279
E-TB-Tonda	40	7.125	1.505	0.238
K-TATonda	11	9.091	1.973	0.595
K-TBTonda	11	8.636	1.027	0.310
E-TA-Společné	40	6.500	2.470	0.391
E-TB-Společné	40	9.300	2.503	0.396
K-TA-Společně	11	5.818	2.857	0.861
K-TB-Společné	11	6.364	1.859	0.560