

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Bc. Táňa Vrtalová**

2. ročník – kombinované navazující magisterské studium

obor: Předškolní pedagogika

**Hra a hračka v životě předškolního dítěte z pohledu  
pohlaví**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Olomouc

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a užíla jen uvedených pramenů a literatury.

V Uherském Hradišti dne 21. 6. 2015

.....

## Poděkování

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Jitce Petrové, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a velmi vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala své rodině a partnerovi za velkou toleranci a podporu v průběhu celého studia. V neposlední řadě chci poděkovat vedoucí učitelce mateřské školy, která mi dovolila provádět výzkum ve třídách mateřské školy.

## Obsah

Úvod.....	7
1 Hra z pohledu odborníků .....	10
2 Hra a hračka v historickém kontextu .....	12
2.1 Hry a hračky v české lidové tradici .....	13
3 Druhy hraček .....	15
3.1 Námětové hračky.....	15
3.2 Stavební materiál.....	16
3.3 Didaktické hračky .....	16
3.4 Pohybové hračky .....	16
4 Komplexní přínos hry .....	18
4.1 Emocionální aspekt .....	19
4.2 Rozvoj v oblasti pohybového a zdravotního hlediska.....	20
4.3 Aspekt motivační.....	20
4.4 Rozvoj v oblasti tvořivé, fantazijní a esteticko-výchovné .....	21
4.5 Rozvoj v osobnostní a sociální oblasti .....	21
4.6 Aspekty diagnostický a terapeutický.....	22
5 Hra dětí v mateřské škole .....	24
5.1 Hry podle míry organizovanosti.....	24
5.1.1 Volná hra .....	25
5.1.2 Organizovaná hra.....	25
5.1.3 Didaktická hra.....	25
5.2 Hry v závislosti na věku dítěte .....	25
5.2.1 Hry do jednoho roku.....	25
5.2.2 Hry mezi prvním a druhým rokem .....	26
5.2.3 Hry mezi druhým a třetím rokem .....	26

5.2.4	Hry mezi třetím a čtvrtým rokem .....	27
5.2.5	Hry mezi čtvrtým a pátým rokem.....	27
5.2.6	Hry mezi pátým a šestým rokem .....	27
5.3	Hra symbolická .....	27
5.4	Dělení podle hrového partnera .....	29
5.4.1	Hra samostatná .....	29
5.4.2	Hra paralelní .....	29
5.4.3	Hra sdružující a kooperativní .....	30
6	Gender.....	31
6.1	Přisuzování pohlaví a tvorba sociální pohlavní identity .....	31
6.2	Vývoj pohlavní role.....	33
6.3	Stereotypy, očekávání .....	34
6.3.1	Stereotypy jako úsudky lidí .....	34
6.3.2	Stereotypy a prostředí.....	37
6.3.3	Stereotyp v knihách a médiích.....	38
6.4	Gender ve výběru hry a hračky .....	39
7	Hra dětí z pohledu pohlaví jedince .....	42
7.1	Cíl výzkumu .....	42
7.2	Typ výzkumu.....	42
7.3	Metody sběru dat.....	43
7.4	Charakteristika respondentů.....	45
7.5	Průběh výzkumu.....	48
7.6	Analýza a interpretace výsledků .....	49
7.6.1	Preference hraček .....	49
7.6.2	Hračky v závislosti na genderovém rozlišení.....	52
7.6.3	Typ hry v závislosti na pohlaví dítěte.....	54

7.6.4	Typ hry v závislosti na věku dětí.....	55
7.6.5	Výběr hračky z pohledu pohlaví v závislosti na věku.....	56
7.6.6	Dodržování genderových stereotypů při výběru hračky v různém věku.....	61
7.7	Shrnutí.....	65
	Závěr.....	68
	Použitá literatura.....	70
	Seznam grafů.....	73
	Seznam tabulek.....	74
	Seznam příloh.....	74
	Přílohy.....	75
	ANOTACE.....	77

## Úvod

Činnost, která nás provází celým životem, vždy zde byla, je a bude. Setkáváme se s ní dennodenně, což nás vede k úsudku, že se jedná o něco naprosto samozřejmého. Touto činností je hra. Když se ohlédneme do minulosti, zjistíme však, že vždy samozřejmostí nebyla. Mnoho filozofů, pedagogů, psychologů a jiných odborníků vedlo teoretické úvahy o důležitosti hry v našem životě. Někteří z nich hru zavrhovali, jiní zase vyzdvihovali. Ti, co stály za důležitostí hry, neměli lehkou pozici, neboť museli nacházet odpovědi na otázky: „Co je to hra? K čemu hra vlastně slouží? Jaký je smysl hry pro člověka a jeho život? Co vede dítě k tomu, aby si hrálo?“. Vznikla velká spousta úvah a teorií, které se snažily vysvětlit podstatu hry. Protože je ale hra velmi rozmanitou činností, nikdy se nepodařilo pojmout ji v celé její šíři.

Dnes už víme, že je hra pro děti nejdůležitější činností. Naplňuje jejich život, neboť otvírá dětem bránu rozvoje a poznání. Jejím prostřednictvím dítě poznává nejen samo sebe, ale také okolní svět, čímž si utváří základy, které ho budou provázet po celý jeho život. S hrou velmi úzce souvisí hračka, jako prostředek používaný při hře. Práce s dětmi v mateřské škole a vědomí, jak moc hra ovlivňuje všechny stránky osobnosti jedince, byla stěžejní pro výběr tématu této diplomové práce – *Hra a hračka v životě předškolního dítěte z pohledu pohlaví*. Ačkoli si člověk hraje od narození až do stáří, pravý rozvoj hry nastává v předškolním věku tedy mezi třetím a šestým rokem. Toto období právem označujeme za „období hry“. To je také důvodem, proč je práce zaměřena na hru právě v této fázi vývoje dítěte. Práce se zabývá hrou z pohledu genderových rozdílů ve hře

Teoretická část diplomové práce začíná kapitolou, v níž jsou shrnuty poznatky zvučných pedagogických jmen, zabývajících se hrou. Následuje kapitola historického vývoje her a hraček. Z důvodu obrovského množství hraček v dnešní době je zde také uvedena kategorizace hraček. V dalších kapitolách se práce zabývá komplexním přínosem hry pro rozvoj jedince a jejím rozdělením. Jelikož u hry existuje velká spousta dělení, je uvedeno pouze dělení relevantní pro výzkum, což je z hlediska věku a hrového partnera. Druhá polovina teoretické části se zabývá pohledem genderu, přisuzování pohlavní identity, genderových stereotypů. Závěrečná část spojuje obě poloviny dohromady a zabývá se postavením genderu ve hře.

Na uvedenou teoretickou část navazuje empirická část. V empirické části této diplomové práce je proveden kvalitativní výzkum, s využitím techniky zúčastněného pozorování. Jeho hlavním cílem bude analýza herní činnosti u dětí předškolního věku během spontánní hry. Analýza se bude zaměřovat především na jednotlivé typy hraček a jejich výběr dětmi různého pohlaví a věku. Celou práci uzavírá zhodnocení výsledků dosažených výzkumným pozorováním.



# Teoretická část

---

# 1 Hra z pohledu odborníků

Hra odjakživa provokovala svou naoko bezsmyslnou aktivitou různé učence, filozofy, pedagogy a psychology k tomu, aby našli důvod, proč člověk vykonává činnost, která mu nepřináší žádný hmatatelný užitek. Dlouhou dobu byla hra považována za něco zbytečného, špatného, co odpoutává pozornost dětí od plnění jejich povinností, práce a učení. Až poznání, že se hra neomezuje pouze na člověka, ale je delší než lidstvo samo a má i svou biologickou hodnotu, učinilo ze hry důležité pedagogicko-psychologické téma. V této kapitole bude v krátkosti uvedeno několik názorů předních představitelů českého pedagogického myšlení na hru.

Průcha, Walterová, Mareš (2001) ve svém pedagogickém slovníku uvádí, že se jedná o formu činnosti, lišící se od práce a učení, kterou se člověk zabývá po celý život. Největší význam má však v předškolním věku, kdy se stává činností s vůdčím postavením. Může zahrnovat činnosti jednotlivce, dvojice, malé i velké skupiny. Důležitým aspektem hry není její cíl, ale průběh. Ten má většinou podobu sociální interakce s předem dohodnutými pravidly a to buď samotnými aktéry, nebo společenskými konvencemi.

Komenský (1992) pokládal hru dětí za stejně důležitou ve zdravém vývoji organismu jako výživu a spánek. Hra slouží nejen k pobavení, ale také rozvoji smyslů a myšlení, a celkově k obohacení znalostí, proto je důležité děti ve hře podporovat, ale také na ně dozírat. Dítě samo od sebe zkouší napodobovat dospělé a dělat činnosti jako oni. Nelze jim však dát skutečné předměty, neboť by se mohly zranit nebo je zničit. Proto doporučuje dávat dětem zástupné předměty, tzv. „titěrky“.

Mišurcová (1980), zase chápe hru jako něco, co souvisí se skutečností, má k ní vztah, ale přitom se od ní odklání. Tím, že se člověk nechává skutečností inspirovat, napodobuje reálné situace a přebírá reálné role, proniká hlouběji do skutečnosti a přibližuje se jí. Naopak slovíčkem „jen jako“, které děti často při hře používají, se skutečnosti vzdaluje. Člověk si uvědomuje, že se na chvíli vymaní z reálného světa a přejde do světa, který existuje „jen tak“. Hru popisuje jako dobrovolnou spontánní činnost. Není úkolem a dítě tudíž necítí vědomí odpovědnosti za jeho splnění. Jde o svobodné sebeuplatnění jedince. To přináší jedinci radost a uspokojení, tedy základní a nejvýznamnější znaky hry.

Podle Kořátkové (2005, s. 17) mohou být základní znaky hry *určitými pozorovacími vodítky, podle kterých můžeme zjistit, zdali si dítě skutečně hraje*. Mezi

základní znaky hry řadí spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role. Pokud jsou tyto podmínky splněny, můžeme mluvit o hře. O té autorka mluví jako o úžasné plnohodnotné činnosti, která je základním spouštěčem rozvoje dítěte.

Jak uvádí Bednářová, Šmardová (2007, s. 59), prostřednictvím hry dítěti umožňujeme seznámit se se světem, ať už jde o svět neživý nebo svět socializovaný, tedy svět lidí. Hra umožňuje jedinci poznat sám sebe. *Dítě do hry promítá a zároveň v ní rozvíjí celou svou osobnost (intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazii, tvořivost...)*. Hra přináší dítěti vše, co každý z nás potřebuje. A to pocit seberealizace, dále taky zjištění, že tu jsem, abych něčeho dosáhl, tedy pocit smysluplnosti a co je nejdůležitější, především z hlediska hry jako terapie, radost.

Podobný, ale více k zamyšlení vedoucí pohled na hru má Havlínová s Vencálkovou (2000, s. 59), které říkají: *„Hra je pro dítě vážnou činností, i když plnou radosti. Vážnou proto, že naplňuje významný cíl: přispívá k přerodu dítěte v dospělého člověka.“*

Hra je něco, co se přejímá a předává z generace na generaci. Každá generace ji také obohacuje a doplňuje o nové, pro danou dobu současné aktualizace. To vedlo Mazala (2007, s. 11) k vyslovení myšlenky, že *hry jsou „výkladní skříň každého národa“, každé kultury. Z her národů poznáváme bohatost myšlenek, množství zkušeností, přístupů a změn.*

Tím, jak postupem času generace ovlivňovaly a měnily hru, se zabývá další kapitola.

## 2 Hra a hračka v historickém kontextu

Hračka provázela dětský svět odedávna. Nejenže způsobovala potěšení a radost, ale pomáhala dětem realizovat vymyšlený, představovaný předmět, který pro svou hru potřebovaly. Hračka se vždy vyvíjela se a měnila současně s rozvojem společnosti. Mišurcová (1980) dokládá, že první nálezy hraček pocházely ze starověkého Egypta. Jednalo se o míč z papyru, dřevěného krokodýla s pohyblivou čelistí a hliněné figurky, které mohly sloužit buď jako kultovní předměty nebo panenky. Z doby starého Řecka se zachovaly doklady jak o hračkách pro chlapce, tak pro dívky:

- chlapci – vozíky, figurky koníků a vojáků, trojský kůň s řeckými bojovníky
- dívky – panenky z nejrůznějších materiálů (textil, dřevo, hlína, slonovina, jantar, mramor, stříbro, zlato)

Hra v antice měla svou nespornou roli. Objevovala se v životě celé společnosti, protože byla spojena s kultem bohů a náboženstvím. Za nejznámější z nich můžeme považovat dodnes přeživší olympijské hry. V Římě se zase pořádaly gladiátorské hry a školy na výchovu mladých Římanů se dokonce jmenovaly „ludi“ neboli – hry. Doklady z této doby nám zanechávají velikánové jako Platón a Aristoteles. K pohybovým hrám se postupně přidávaly hry intelektuální jako hádanky. S postupem času a důrazem názornosti ve výchově a vyučování, si hry vyžádaly grafické znázornění, čímž vznikly první didaktické hry. Ty vytvořil pro potřeby žáků roku 1510 Thomas Murner v Krakově. O sto let později byla jeho *Dialektika* v obrázcích vytištěna také v Paříži, kde se dostala mezi mládež ale i dospělé širších vrstev, což způsobilo, že se hra a hračka zapojila do výchovy a stala se předmětem soustavného zájmu pedagogů. (Mišurcová 1980, s. 10)

Velkým myslitelem, jenž propagoval hru ve výchově a vzdělávání, byl Jan Ámos Komenský. Hru kladl pro důležitost správného vývoje jedince na stejnou pozici jako výživu a spánek. Podle něj hra přináší dětem pobavení, ale také obohacení znalostí a rozvoj smyslů a myšlení. Hru považuje u předškolních dětí za vůbec nejpřirozenější způsob, jak mají být děti od zcela spontánní činnosti postupně převáděny k záměrné, účelné práci. Aby se mohla hra rozvíjet, je třeba být ve styku s přírodninami, předměty denní potřeby, ale i hračkami. Ty představují zástupné předměty, figurky osob i zvířat a miniatury opravdových pracovních nástrojů. Radost, kterou dítě při hře prožívá, by se měla přenést také do vyučování, aby bylo zajímavé a přinášelo dětem potěšení.

Přínosem pro hru bylo osmnácté století. Do té doby bylo dětství uznáváno pouze do šesti až sedmi let. Následovalo začlenění do společnosti dospělých, aniž by byl brán jakýkoli ohled na specifika tohoto období. Od osmnáctého století se však začíná brát v úvahu jak věk dítěte a specifčnost jeho potřeb, tak také osobitost a individualita každého jedince. Ve vzdělávání byl na hru kladen větší důraz, neboť umožňuje dítěti lepší soustředěnost a usnadňuje rozvoj jeho osobnosti. Pro rozvoj duševních schopností a manuální zručnosti, byl pro děti předškolního věku vytvořen speciální soubor hraček. Jednalo se o soubor s názvem Fröbelovy dárky, který obsahovala: míč, kouli, krychli, válec a stavebnice, se kterými děti zacházely jen podle přesného návodu dospělých. Do té doby nevídaná věc se rychle rozšířila mezi veřejnost a mateřské školy. S průmyslovým pokrokem nastal pokrok také v rovině hraček a mimo nejčastějších her didaktických, se začaly objevovat hračky mechanické.

Dvacáté století s sebou přináší odklon od přírody a vytváření si umělého prostředí. To má za následek stoupající význam hračky jakožto součásti hmotného prostředí obklopujícího dítě a utvářející jeho osobnost. Je to právě hra a hračka, prostřednictvím níž ovlivňuje společnost mladé generace. A jak můžeme vidět, i když se mění svět, ve kterém jedinec žije, hra a hračka má své nezastupitelné místo během všech dob a u všech dětí.

## **2.1 Hry a hračky v české lidové tradici**

Hra vždy měla a má v životě jedince významnou funkci. Je podporována již od nejtělejšího věku a to až do dospělosti a stáří. Existuje velké množství her a ještě větší množství hraček, které byly a jsou pro děti vyráběny. V dnešní době používají děti hračky, které jsou společné mnohdy pro celý svět nebo alespoň pro několik dalších kultur. Jak ale vznikaly hračky u nás, v rámci české lidové tradice? Lidové hračky byly různé. Některé byly vytvářeny samotnými dětmi, jiné dospělými. Hraček vyráběných dětmi, se z historie příliš nedochovalo, naopak hračky vytvářeny dospělými, musely být rozděleny do několika skupin. Největší doklad o výrobě hraček máme z 18. století. Česká lidová tradice je charakteristická hračkami dřevěnými, které byly vyřezávány ručně, později na soustruhu (panenky a husaři na koni), kdežto moravská hračkami hliněnými. Ty byly zdobeny peřím a kožešinami. Mezi stále oblíbené hračky patří hračky pohyblivé. Lidová hračka prošla mnohými změnami, i přesto se však některé z hraček české lidové tradice vyrábějí dodnes. Jsou to nejrůznější figurky a nádobíčko. Lidová hračka jako celek je velmi bohatým zdrojem inspirace pro současné tvůrce a výrobce hraček. Ti využívají svého umu zaujmout

co nejvíce děti, které pak přemlouvají své rodiče ke koupi nejnovějšího typu hračky. Tím vzniká nepřehledné množství her a hraček, které však plní stále jedny a ty samé funkce. Podle toho, co je jejich cílem, se hračky dělí do různých kategorií, které jsou uvedeny v kapitole níže.

### 3 Druhy hraček

V dnešní době jsou obchody plné nejrůznějších hraček. Dítě je mnohdy v prostředí domova nestíhá ani zpracovat. Je jimi předimenzováno. Pro tuto práci nejsou důležité jednotlivé kusy, ale skupiny hraček. Pokud jde o rozlišení druhů hraček, v pedagogické sféře se odlišují podle funkce, kterou ve hře mají. Stejně jako hry, se i hračky rozdělují dle Holécyové (1961) na tvořivé, námětové, didaktické a pohybové.

#### 3.1 Námětové hračky

Tyto hračky mají za úkol podněcovat dítě k námětovým hrám. Jedná se o hračky, které dětem přibližují okolní svět, neboť jsou napodobeninami skutečných předmětů a odrážejí kulturu, techniku a celkově život společnosti, ve které dítě žije. Tyto předměty pomáhají dětem tvořivě reprodukovat skutečnost v rámci námětové hry, a tak o nich můžeme mluvit jako o fantazii podněcujících. Mezi prvními námětovými hračkami, které je třeba zmínit, je panenka. Panenky jsou zde odnepaměti a patří k nejoblíbenějším a nejmilejším hračkám dětí. Je tomu možná proto, že panenky mají zastupovat skutečné lidské bytosti. Děti si tak na vlastní kůži mohou zkusit chování dospělých, způsoby jejich komunikace a jednání, vztahy mezi nimi, ale také vztahy celého společenství, aniž by pocítily nějaké větší následky. Tím si samy osvojují formy společenského chování. S panenkami souvisí velmi úzce hračky, které znázorňují kulturní a technické prostředí, potřebné pro dnešního člověka. Jsou to prototypy lidských obydlí, pokojíčků, kuchyněk, obchodů, náradí, nábytku dopravních prostředků a podobně. Dalším typem zástupných předmětů, které zasluhují zvláštní pozornost, jsou hračky přibližující dětem přírodu. Jedná se zejména o zvířata jakéhokoli druhu a vše, co s nimi souvisí. Může to být farma, les, zoologická zahrada nebo statek.

Důležitým faktem námětových hraček je, že čím méně zobrazují, tím lépe rozvíjí dětskou fantazii. Děti si dokážou, jak je známo, vytvořit hračky z čehokoli, když jim zrovna chybí (kočárek z krabice, pila z klacíku, atd.). Není proto dobře, když dáme dětem do rukou dokonalé prototypy, které zabíjejí jejich tvořivost a představivost. Nejlepší jsou takové námětové hračky, které mají jen nejcharakterističtější podstatné znaky skutečných předmětů, ale je možno je přeměňovat podle aktuální herní situace (např. různé šaty panenek).

## **3.2 Stavební materiál**

Stavebnice všeho druhu jsou velmi oblíbenou hračkou. Děti je mají rády právě proto, že je můžou uspořádat do spousty obměn a hrát s nimi nejrůznější hry. Hry se stavebnicemi rozvíjejí osobnost jedince v hned několika oblastech. Jsou tvořivé, což znamená, že podněcují fantazii, tvořivé schopnosti, logické myšlení, ale také cvičí manuální zručnost a smysly. Hry se stavebním materiálem si mnohdy vynucují souhru více osob, čímž se stávají také dobrým prostředkem pro rozvoj komunikačních dovedností a stmelování kolektivu.

## **3.3 Didaktické hračky**

Kromě námětových hraček a her s nimi, stavebnic a tedy her konstruktivních, přikládá mateřská škola velkou důležitost také hračkám didaktickým. Ty mají jako primární úkol naučit děti prostřednictvím hry dovednostem a přivést je k nejrůznějším poznatkům. Didaktickou hru charakterizuje Monatová (1985) jako hru řízenou, s pevnou strukturou. Zdůrazňuje, že má určitý smysl a význam, úkol a cíl. Teprve, když je splněn, považuje se hra za ukončenou. Mateřská škola využívá didaktickou hru k získávání a upevňování poznatků z života kolem sebe, přírody, matematiky, mateřského jazyka. V dnešní době je jejím největším zástupcem v mateřských školách hra Logico Primo a Logico Piccolo.

## **3.4 Pohybové hračky**

Pohybové hračky slouží k pohybovým hrám, jež učí dítě orientaci v prostoru, odvaze, pohotovosti, překonávání překážek, ale hlavně koordinaci pohybů. Díky zaujetí dítěte, jeho nadšení a radosti z pohybové hry, vyžaduje také sebeovládání, vůli a spolupráci. Pohybová hra využívá sportovního náčiní a pomůcek. V mateřské škole jsou to nejčastěji nejrůznější rovnovážné plošiny, dráhy (nahrazují dřívější chůzi po lavičce), přelézací žebříky, prolézací kruhy, žebřiny, žíněnky, míče, atd.

Mezi pohybové hry řadíme mimo sportovní, také hru hudební. Již od nejtělejšího věku upoutávají pozornost dětí různé zvuky, předměty vyluzující zvuk, hudební nástroje, přehrávače, ale také vlastní hlas. Proto za hru hudební považujeme vlastní zpěv, hru na nástroje, tanec jako vyjádření hudby pohybem, ale také hry, které jsou přímo závislé na



hudbě. Jako příklad udává Mišurcová (1980) Chodí Pešek okolo, Zajíček v své jamce, Zlatá brána otevřená a další.

Je třeba myslet na to, že hry a hračky se neustále spolu s vývojem doby rozvíjejí a mění. Důležité však je, že jejich podstata, tedy záměr, zůstává stejný.

## 4 Komplexní přínos hry

*„Hrou si mají děti cvičit mysl k jemnosti, pohyby k obratnosti a tělo ku zdraví.“*

(J. A. Komenský)

I když je hra neproduktivní, nepřináší žádné hodnoty ani majetek, a člověk z ní nezbohatne materiálními statky, jak uvádí Svobodová (2010), je velmi zásadní činností pro rozumový, řečový a inteligenční rozvoj jedince. Je nositelem prožitků, emocí, citové angažovanosti a vnitřní motivace, která silně podporuje učení. Gueguenová (2014) konstatuje, že pokud dítě stráví hrou každý den dostatečně dlouhou dobu, má to velmi příznivý vliv na rozvoj jeho sociální a emoční inteligence i na celkovou duševní vyrovnanost.

Za nejsilnější spouštěcí mechanismus hry považuje Kořátková (2005, s.19) radost, a to radost z činnosti ve formě a rozsahu, které dítě podle své úrovně zralosti zvládá. Dítě hru nerealizuje se záměrem naučit se něčemu, ale proto, že chce prozkoumávat a je touto činností plně zaujato. Teprve následně se hrou učí a získává zkušenosti. Podstatu hry můžeme najít ve třech integrovaných oblastech:

- *v mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením*
- *v počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly*
- *v elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se postupně zvětšuje, a které mají svou výchozí podstatu v experimentaci se vším, s čím se dostane dítě do kontaktu*

Tím se uzavírá propojenost vnitřních a vnějších aspektů do kruhu vzájemného ovlivňování.

Z definice hry v pedagogickém slovníku Průchy, Mareše, Walterové (2001) se můžeme dočíst o spoustě aspektů, kterými hra oplývá. Jedná se o aspekty:

- poznávací
- procvičovací
- emocionální
- pohybový
- motivační

- tvořivostní a fantazijní
- sociální
- diagnostický
- terapeutický

Aspekt poznávací a procvičovací neboli kognitivní rozvoj popisuje Kořátková (2005)

Kognitivní rozvoj je součástí hry, ale také jejím důsledkem. Složitější myšlení je totiž tím, co pomáhá vytvářet komplikovanější hru a naopak komplikovanější způsob hry pomáhá urychlit složitější formy myšlení. Hra v sobě obsahuje potřebu zkoušet, poznávat nové situace, tvořit a konstruovat.

Do druhého roku života je pro dítě typické tzv. stadium senzomotorické hry, což znamená, že dítě k činu nepřistupuje myšlením, ale činem samotným. Převládají tedy hry tělesnější. V následující etapě dětství, tj. od dvou do sedmi let, se dítě nachází ve stádiu hry symbolické. Pro hru to znamená, že si dítě dokáže vybavit situace, předměty a jevy ze svého okolí, které následně ve hře přehrává. Pro kognitivní rozvoj v tomto období je velmi charakteristický egocentrismus. Ten se projevuje tak, že dítě vnímá veškeré dění přes svůj vlastní zájem, přání a tužby.

#### **4.1 Emocionální aspekt**

U dítěte předškolního věku dochází k oslabení negativních emočních reakcí, které prožívalo jako batole. Dítě je, pokud jde o emoční stránku mnohem stabilnější a vyrovnanější. Zůstává však závislost na aktuální situaci. Dochází k rozvoji emoční inteligence, což vede k porozumění emocím a alespoň částečnému sebeovládání. Základní čtyřku emocí tvoří stále veselost a těšení se na něco a naproti tomu zlost a vztek. Dítě se však už umí vcítit do pocitu druhých, čehož podle Říčana (2004) umí využít například při získávání vedoucí úlohy ve hře. Dítě už si postupně začíná uvědomovat, co má dělat a co naopak nesmí, to je projevem svědomí, které se u něj v předškolním věku začíná objevovat. Pořád ale není schopno rozlišit, pokud někdo provede něco naschvál nebo naopak nerad.

## 4.2 Rozvoj v oblasti pohybového a zdravotního hlediska

Podle Průchy, Kořátkové (2013) hraje v této oblasti velký význam věkový rozdíl. A to už na první pohled. Prodlužování kostí, ke kterému v předškolním věku dochází ve větší míře, ovlivňuje kvalitu koordinace, ale také některé pohybové dovednosti.

Děti ve třech letech nemají zcela přesné senzomotorické reakce, protože jejich pozornost velmi často odbíhá k jiným podnětům. A když k tomu připočteme ještě ne moc dobře provázanou koordinaci s kvalitou pohybu, nesmíme se divit, že tříletému dítěti například dělá velký problém vyjít nebo sejít schody.

Již o rok později se ale jejich pohybové dovednosti velmi zlepšují. V tomto věku se snaží zjistit, co všechno jejich tělo dokáže. Skluzávají k opakování činností a jejich posouvání dále. Ještě však nejsou schopny hrát pohybové hry s pravidly. Ty dokážou respektovat jen krátkou dobu. Vytváří si také své jednoduché pravidla.

Děti před nástupem do základní školy, tedy nejstarší předškolní děti, si už hodně zakládají na přesnosti pohybu, na ladnosti. Chtějí se měřit s ostatními a jejich výkony. Jsou schopny dodržovat lehčí formy pravidel hry, i když stále chtějí pravidla měnit podle sebe.

Mateřská škola je všeobecně aktivizujícím prostředím pro pohyb, pokud jej učitelka nezakáže. V tomto věku ještě neexistují posměšky nebo úsudky vůči obézním dětem, proto je potřeba právě v tomto období strach z pohybu odpoutat. Pohyby a jejich přesnější koordinace s vnímáním okolního světa slouží také ke zlepšování jemné motoriky. Mimoto se děti při pohybových hrách učí vyjadřovat se a seberealizovat. Pohybové aktivity neposilují u dítěte pouze tělo, ale děti při nich prožívají také radost ze skupinové činnosti a souhry.

## 4.3 Aspekt motivační

Jsou to právě motivační činitelé, kteří vedou dítě ke hře. Během dětské hry můžeme pozorovat spoustu psychických procesů odehrávajících se uvnitř dítěte. Navenek se projevují právě hrou. V ní dostává dítě na povrch své nálady, problémy nebo úzkosti. Jak píše Mason (Michel 1999), dítě, které si nehraje, je nemotivované či deprimované. Za herní motivátory považujeme zajímavost, novost situace, soutěživost a touhu být nejlepší, herní skupinu, ale také atmosféru místa a vzpomínky dítěte. Ke hrám vede děti také jejich

momentální rozpoložení. Velkým motivačním prvkem je touha bavit se a také fantazie, bez níž by se hry příliš rozvíjet nedaly.

#### **4.4 Rozvoj v oblasti tvořivé, fantazijní a esteticko-výchovné**

Během předškolního období se u dětí utváří estetické vnímání. Dítě je uspokojováno esteticky působícími předměty. Je pro něj velmi zajímavou činností zvolit si samo barevné varianty, skládat mozaiky podle svých představ, prožívat svým jedinečným způsobem rytmické a hudební podněty, vnímat zvukomalebná říkadla, literární texty, prohlížet si krásy okolí, prohlížet si ilustrace. S rozvojem těchto esteticko-výchovných činností velmi souvisí námětové hry. Dítě si v nich samo uspořádává prostor, ve kterém hraje, volí si samo rekvizity, je v roli tvůrce příběhu. To, co děti v tomto směru podněcuje, je esteticky uspořádané, nepřehlacené prostředí. V nejmenším věku dítě zjišťuje, co se mu líbí a má tendenci se k této kráse vracet, upravovat ji, přeměňovat. Ať již jde o jednu a tu samou písničku, kterou chce pouštět stále dokola a vymýšlí nové a nové choreografie nebo výběr a pořadí barev, jež využívá při malbě.

Fantazii jako takovou můžeme dle Průchy, Kořátkové (2013) považovat za podnět pro tvoření u dětí až kolem čtvrtého roku dítěte. Dítě ji svobodně užívá pouze několik let, než u něj převládne realita. Děti se pomocí svých her učí využít svých zkušeností, představ a fantazie, učí se svobodně tvořit, překonávat zábrany pomocí improvizace. Zjišťují, že se samy svou prací mohou podílet na utváření prostoru, ve kterém žijí a to ať už kladně nebo záporně.

#### **4.5 Rozvoj v osobnostní a sociální oblasti**

Osobnostní pojetí dítěte do druhého roku života souvisí s druhou osobou, většinou matkou. Jedinec se do tohoto věku cítí v bezpečí pouze tam, kde je s ním osoba, na kterou se po narození upnul. Nedokáže rozvíjet svou osobnost, bez přítomnosti svého „anděle strážného“ neboli této osoby.

Mezi druhým a třetím rokem dítě dosahuje období „jáství“, což můžeme pochopit jako období hledání vlastní identity. S tím velmi úzce souvisí také odpoutávání se od matky, popřípadě jiné osoby, na kterou je dítě upjaté. Ve třech letech by tento proces měl být ukončen. Jak uvádí Matějček (1995), snadný proces separace velmi úzce souvisí s procesem připoutávání se v nejujtější lidském věku. Ve třech letech už by dítě mělo být

schopno se na nějakou dobu od matky odloučit, aniž by celou dobu určitým způsobem psychicky trpělo. Jedná se o proces utváření základního sebezpetí. Kvalita tohoto sebezpetí má vliv na další psychický vývoj dětské osobnosti a také na způsobu přijímání druhých.

Dítě mezi čtvrtým a pátým rokem je již více orientováno na vrstevníky a hry s nimi, na aktivity, které vedou k radosti ze soužití s ostatními. U dětí v tomto věku se ve hrách začínají objevovat role a hra na ně. Postupně se zde projevuje pozorováním získaná nápodoba dospělých, jejich jednání v určitých situacích a řešení konfliktů. Děti již mezi sebou dokážou o problému komunikovat a navrhnout jednoduchá řešení.

Děti v posledním ročníku mateřské školy před nástupem do školy základní, tedy děti většinou šestileté, se již začínají orientovat genderově. Jde jim o začlenění do správné genderové skupiny, napodobování a hraní rolí v tomto směru. Dítě už má v tomto věku vytvořené povědomí o tom, co patří do sociálního povědomí muže a oproti tomu ženy. Podle toho také vypadají jejich hry. Děti se stále více inspirují podněty ze společnosti mimo rodinu a od svých vrstevníků, čímž se dostávají mimo rámec rodiny. Děti už mají zvnitřněna určitá pravidla soužití s vrstevníky a dokážou reagovat na jejich porušování. Rodí se ovšem také větší soutěživost, a to právě kvůli zlepšenému vnímání ať už genderové nebo jakékoli odlišnosti. Dítě začíná na základě pozorování vnímat, kdo je lepší nebo naopak horší než ono samotné.

Aby mohly všechny tyto body vývoje nastat, je důležité, aby učitelka byla správným sociálním vzorem a oporou, ale zároveň dala dítěti dostatečnou volnost. Tu dítě potřebuje právě k tomu, aby se samo naučilo se svými vrstevníky jednat, vycházet, popřípadě nést za své jednání odpovědnost, komunikovat s nimi, dodržovat pravidla společného soužití a umět najít řešení pokud je někdo nedodržuje. Ač to tak nemusí na první pohled vypadat, je to věk, kdy se ve velké míře podporuje seberealizace osobnosti ve skupině ostatních dětí. V předškolním věku se tvoří větší stabilita pro individuální jednání i spolupráci.

## **4.6 Aspekty diagnostický a terapeutický**

Dítě se dennodenně setkává s nejrůznějšími druhy napětí, které na něj z vnějšího prostředí působí, a se kterými se musí určitým způsobem vyrovnávat. Hra je mu v této oblasti pomocníkem. Tím, že si je pomocí hry neustále přehrává, se v nich začíná lépe

orientovat, získává nad nimi nadvládu a pochopení. Podobný jev můžeme vidět i u dospělých, kteří si však situaci nepřehrávají ve hře, ale v myšlenkách. Toho dítě ještě není schopno, a proto volí tento druh vyrovnávání se. Když budeme dětskou hru pozorně sledovat, můžeme nahlédnout do nitra dítěte, do problémů, jež ho tíží. Můžeme odhalit, co prožívá, což můžeme využít podle Brierleyho (1996) k tomu, abychom mu následně pomohli. Na toto pojetí hry poprvé poukázali zástupci psychoanalýzy, kteří chápali hru jako sublimaci erotiky a společensky neúnosných přání dítěte.

## 5 Hra dětí v mateřské škole

Všeobecně se dá říci, že hra velmi souvisí s prostředím, ve kterém dítě žije. Prostředí je pro dítě velkým zásobníkem podnětů a námětů, které pak ve hře určitým způsobem zpracovává. Po nástupu do mateřské školy je dítě zásobeno dalším ohromným množstvím těchto podnětů. Patří mezi ně:

- uspořádání prostředí a vybavení – jde o zcela jiné uspořádání prostoru, než s jakým se doposud setkávalo doma. Materiální vybavení je také odlišné. Dítě se zde setkává s více didakticky zaměřenými hračkami. Navíc má na výběr hračky z obou genderově odlišitelných skupin. Nejsou mu tedy nabízeny a nesetkává se pouze s hračkami typickými pro jeho pohlaví. Může využít hračky bez ohledu na svůj gender.
- osobnost učitelky – je velmi silnou hybnou silou. Do této chvíle mělo dítě v zásadě dva životní vzory, dvě autority a to maminku a tatínka. Najednou je tu další osoba, popřípadě dvě, se kterými dítě bude trávit většinu svého času a tedy, které bude také většinou napodobovat.
- složení a dynamika dětské skupiny – dítě přichází poprvé ve svém životě do každodenního kontaktu s vrstevníky, přičemž za ním nestojí maminka, která by mu vše domluvila, vyřešila vzniklý problém. Malé děti můžeme označit za pozorovatele, kteří se inspirují, napodobují ostatní a učí se spolu vycházet. Starší děti zkoušejí naplnit role postav, které dříve někde odpozorovaly nebo o nichž někde slyšely. Zkouší chování postav, které ještě samy nemohou realizovat (maminka, tatínek, řidič, lékař, kosmonaut,...). Nejstarší děti si hrají podobně, ale navíc vytvářejí spolupracující skupiny a vybírají si témata pro ně něčím ozvláštněné nebo hry, u kterých si mohou zvolit svá vlastní pravidla. Všechny věkové skupiny se však snaží aktivně komunikovat, řešit problémy, přijímat role buď vůdce, nebo pořízeného, obhájit si svůj názor, vyrovnat se s odmítnutím. To vše dostává dítě do zcela nové situace, která má velký potenciál pro sociální učení.

### 5.1 Hry podle míry organizovanosti

Mateřská škola, jako ideální prostředí vyrobené dětem na míru, by měla dodržovat na rozdíl od domácího prostředí rovnováhu mezi vlastní volbou hry, tedy hrou spontánní a hrou řízenou jako hrou s jasným didaktickým záměrem učitelky. Dnes už snad ve všech



mateřských školách probíhají hry třemi různými způsoby podle míry organizovanosti, jak uvádí Průcha, Kotátková (2013):

### **5.1.1 Volná hra**

Pro volnou hru je podle těchto autorů charakteristická hlavně volba dítěte. Dítě si volí samo námět hry, její záměr, rekvizity, které v ní bude využívat a v neposlední řadě také herní partnery. Podle úrovně svého rozvoje pak spontánně hru zkouší a realizuje.

### **5.1.2 Organizovaná hra**

Je to takzvaně hra iniciovaná a to proto, že ji připravuje a zadává učitelka sama. Ona rozhoduje o místě, na kterém bude probíhat, o pravidlech, které v ní děti budou muset dodržovat. Nad splněním těchto věcí buď dělá supervizi (ovlivňuje hru nepřímo bočně), nebo pověří kontrolou jedno z dětí, nebo je sama její součástí a ovlivňuje ji jako hráč určité role ve hře.

### **5.1.3 Didaktická hra**

Didaktickou hru můžeme kromě hry jako takové považovat také za metodu výchovně vzdělávací práce. Uvádíme tak proto, že její základní funkce je naplnění vzdělávacích a rozvojových cílů. Je tudíž důležité, aby měla zásadní přínos ve svém vzdělávacím cíli. Celá příprava hry je tak jako v předchozím případě v roli učitelky. Zde se ale ještě přidává její přímé vedení v průběhu hry (usměrňování, komentování výsledků, zadávání úkolů, navrhování postupů řešení). To může být nahrazeno připravením podmínek a didaktických pomůcek, u nichž nechá herní aktivitu na dětech a ze své pozice pouze pozoruje, komentuje, navrhuje různá řešení. Ty ovšem musí být takové, aby plnily potřeby naplnění zvoleného cíle.

## **5.2 Hry v závislosti na věku dítěte**

Přehled, jak vypadají hry dětí podle věkového rozložení, uvádí Bednářová, Šmardová (2007).

### **5.2.1 Hry do jednoho roku**

Dítě nejdřív neví, co se mu to hýbe před očima, co to kope tam dole a vůbec, jak to ovlivnit. Postupem času zjišťuje, že je to jeho, „hraje si s rukama“, čímž trénuje základní

obratnost rukou. Pak přijde na to, že tyhle pohyby může ovládat, což je základ pro podání si hračky a tedy hru. Z rukou přechází na obratnost celého těla jako obracení, lezení, a zejména chůze. Díky těmto pohybům hledá a následně také nachází více nových zdrojů pro hru ve svém blízkém prostředí. Otevírá všechny možné skříňky, vysunuje šuplíky, vyhazuje hrnce, pokličky, atd. Tato „hra“ je také pro dítě prostředkem kontaktu s dospělým, protože ho rámus přivolá. Dítě ví, že dospělý musí přijít a věci uklidit. Stačí také obyčejné vyhazování hraček z ohrádky, postýlky, kočárku. Dospělý na tuto situaci průběžně reaguje, k dítěti promlouvá a věc mu většinou podá.

### **5.2.2 Hry mezi prvním a druhým rokem**

V tomto období má dítě rádo v rukou jakoukoli hmotu, ať už jde o písek, bláto nebo jen obyčejnou vodu, kterou může nalévat, přelévat, vylévat, prostě se v ní jakkoli „čvachtat“. Sbírá vše, co venku objeví – kamínky, klacíky, aby s tím následně mohlo manipulovat. Dává věci do sebe, spojuje, rozpojuje, má radost, když může např. vysypat kostky, naskládat je zpět, navlékat kroužky na tyč, vyskládat věci ze zásuvek. Velkou roli pak v tomto věku hrají jeho nohy, jež přitahují hračky zvukové, pohybující se nebo jen tahací. Díky radosti z pohybu vyhledává nejrůznější stupínky, prolézačky, skluzavky, které by mohlo zdolat.

### **5.2.3 Hry mezi druhým a třetím rokem**

Stále přetrvává zaujetí hrami pohybovými a manipulačními. Ty už jsou ovšem specifitější, rozvíjejí totiž senzomotorické dovednosti dítěte. Kostky proto už řadí podle nějakého řádu, třeba do komínku (na sebe), do vláčku (vedle sebe), zastrkává kolíky do dírek podle barev, navléká korálky, vkládá tvary. Přetrvává záliba ve hře s hmotou, která postupně přechází ve čmárání na papír a první „umělecká díla“. U dítěte se začíná objevovat hra napodobující a symbolická. První znamená, že si hraje na něco, co dříve vidělo, zažilo (chování, krmení panenky, vaření, nakupování). Druhý pak, že věci jsou jen „jako“. Klacík se proto může stát deštníkem, rybářským prutem, pilou, apod. Dítě se již v tomto věku začíná objevovat v kolektivu, ovšem stále převládá hra samostatná, paralelní. Dítě při ní pozoruje, jak si hrají ostatní, začne si pak hrát třeba stejně, ale ne s nimi, pouze samo vedle nich.

#### **5.2.4 Hry mezi třetím a čtvrtým rokem**

Dítěti se líbí hračky, které se pohybují (autíčka, vláčky, kočárky,...), vymýšlí pro ně nejrůznější dráhy. Modelování, kreslení a malování jsou další oblíbené činnosti dětí v tohoto věku. Díky velké fantazii si děti rády hrají na někoho jiného, např. na pohádkové postavičky (princezny, superhrdiny, roboty, atd.). To jim také pomáhá oprostít se od studu a navázat lépe kontakt s ostatními, což je v tomto věku normální.

#### **5.2.5 Hry mezi čtvrtým a pátým rokem**

V tomto období nastává zvětšení jak prostoru, tak možností pro hry. Jak uvádí Bednářová, Šmardová (2007, s. 59) *obecně se totiž s věkem mění „akční radius her“*. Myslí tím, že kojenci stačí ležet na jednom místě, batole zvětšuje svůj potřebný prostor asi na velikost jednoho pokoje, nebo pár metrů, které dokáže urazit. Starší dítě předškolního věku už však vyžaduje prostoru více, s čímž je spojeno častější střídání her a hlavně aktivity pohybové. Jízda na tříkolce, odrážedle, šplhání po průlezkách, kmenech, zdolávání překážek. Tyto aktivity dále souvisí se získáváním lepších motorických schopností dětí v oblasti hrubé či jemné motoriky. Dítě rádo inklinuje k uchopování pastelek, nůžek, skládání mozaiky, stavění z lega, stavebnic všeobecně, tvarování z těsta, atd. Vyšší věk mimo jiné vede také k touze navazovat nová přátelství, podělit se o své radosti a prohry ve hře s ostatními kamarády.

#### **5.2.6 Hry mezi pátým a šestým rokem**

S narůstajícím věkem se zdokonalují činnosti v určitých oblastech. Dítě stále inklinuje k pohybovému vyžití, avšak již složitějšímu. Učí se jízdě na kole, bruslích, lyžích, koloběžce. Ve výtvarné oblasti je schopno vytvářet zdařilejší díla, v oblasti stavebnic propracovanější stavby. Dítě v tomto věku již preferuje více než hru samostatnou, hru ve skupině vrstevníků. Dospělo již také sociálně, umí o hračky a pomůcky podělit, čímž si získává stále více kamarádů. Vyhledává hry společenské, učí se dodržovat určitá pravidla, ale také je samo vytvářet. V tomto věku se otvírá prostor pro hry didaktické.

### **5.3 Hra symbolická**

Tato hra zaznamenává jeden z vrcholů dětské hry. Podle Piageta (2010) jí odpovídají ještě další dvě nebo tři formy hry. Během života je dítě neustále nuceno se

něčemu přizpůsobovat. Ať už jsou to ostatní lidé nebo svět jako takový, svět plný fyzikálních úkazů. Symbolická hra je v tomhle ohledu jiná, pokud je sama o sobě cílem, slouží dítěti k přizpůsobování světa sobě samému neboli opaku toho, nač je zvyklé. Skutečnost přizpůsobuje sobě, svým potřebám. Tím se také vyrovnává s citovými a intelektovými deprivacemi, jež získává neustálým přizpůsobováním se někomu nebo něčemu. Symbolická hra dovoluje dítěti, přestavět si svět ke svým potřebám, k tomu důležitému v tomto věku a to hledisku „já“. V této hře si dítě samo konstruuje svůj svět a přetváří si ho podle svých představ.

Pro předškolní věk, tedy od dvou do sedmi let, je hlavním dětským stádiem právě stádium symbolické hry. Jak uvádí Průcha, Kořátková (2013), děti v ní využívají různé symboly. Těmi se mohou stát hračky, rekvizity, pomůcky, vše, co slouží jako zástupný předmět skutečných reálných předmětů. Toto období je pro děti charakteristické tím, že se pokoušejí pochopit svět, co nejvíce ho prozkoumat a pochopit. Proto si děti ve své spontánní hře dokážou vybavovat různé jevy a situace, které dříve zažily, poznaly a na své mentální úrovni se je snaží pomoci právě symbolické hry prozkoumat, napodobit, zkusit.

Symbolická hra neslouží pouze k pochopení a poznání světa, ale uplatňuje se také v rozvoji řečových schopností. Do dvou až tří let je pro dítě z hlediska mluvy důležité orientační sdělování. Potřebuje nejdříve vidět předmět, pak o něm teprve mluví, potřebuje být součástí situace, o které se právě vyjadřuje. Kolem sedmi let, let, kdy končí období symbolického stádia, už je dítě schopno mluvit o situacích, předmětech, které se staly dříve. Je zlepšena paměťová složka. Ale také dochází ke zlepšování logického myšlení, propojování různých souvislostí, což se v řeči protíná též.

Symbolická hra se dotýká také kresby, ve které se dítě snaží graficky znázornit komplikovanou realitu dnešního světa. K tomu používá různých čar, linií a her s barvou. Jedná se o jednu z mnoha činností seberealizace, o niž se dítě v předškolním věku pokouší. Aby mohlo svět pochopit, staví si ho podle sebe a svých schopností, potřeb, dosavadních poznatků a tempa.

Symbolická hra jako hra charakteristická pro věk předškolního dítěte, může být rozdělena mnoha způsoby. Nyní uvedu dělení her podle Mišurcové (1980), které úzce souvisí také s předměty, jež jsou při dané hře využívány, tedy s hračkou.

### **Hry tvořivé neboli spontánní, při nichž si dítě samo volí námět i průběh hry:**

- předmětové – manipulační hra s předměty, při níž dítě rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti předmětů
- úlohové, námětové – dítě se inspiruje ve známé sociální roli dospělého, tu pak bere na sebe, napodobuje činnosti dospělého, hraje si na někoho
- dramatizační – dítě má své představy a podle nich vytváří děje, postavy a prožitky
- konstruktivní – jde o záměrnou manipulaci s materiálem, předmětem nebo pomůckou, jež připomínají skutečnost svým vzhledem či funkcí

### **Hry s pravidly, jež jsou ovlivněny ostatními hráči**

- pohybové – hry pohybově aktivizující
- intelektuální, didaktické – primární je pedagogický záměr, jsou rozvíjeny především rozumové schopnosti.

## **5.4 Dělení podle hrového partnera**

Rozdělením hry podle hrového partnera, jež je stěžejní pro empirickou část této práce, se zabývá Kořátková (2005).

### **5.4.1 Hra samostatná**

Tato hra se objevuje nejčastěji u dětí do tří let věku. Mají-li možnost, volí si roli pozorovatele druhých. Ač se to nezdá, také to má pro dítě a jeho rozvoj velký význam. Dítě se totiž pozorováním učí odhadovat druhého jedince a jeho reakce. Pokouší se pak napodobovat jeho chování a způsoby hry.

### **5.4.2 Hra paralelní**

Objevuje se u dětí od třetího roku života a je pro zúčastněné děti velmi podnětným a inspirativním typem hry. Dítě si hraje podobně jako ve hře samostatné, jen s tím rozdílem, že vyhledává bezprostřední blízkost vrstevníka a to i v případě dostatečného herního místa, jaké mateřská škola dětem nabízí. Paralelní hra je dětmi hraná vedle sebe, avšak nezávisle na sobě. Z toho můžeme usuzovat, že je samostatná, což ovšem není pravdou, protože velmi často můžeme pozorovat přerušování hry za účelem pozorování kamaráda vedle sebe. V tomto věku se objevuje silná touha použít stejný předmět jako dítě

hrající si vedle, což vede ke konfliktům. Konflikty však nejsou vedeny se špatnými úmysly, dítě jen potřebuje použít stejný předmět jako kamarád a to tady a teď.

### **5.4.3 Hra sdružující a kooperativní**

V obou hrách se setkáme s větším počtem herních partnerů (3-5 respektive 5-7). Zatímco ve hře sdružující je spojujícím prvkem skupiny pouze téma, které je pro všechny členy skupiny zajímavé, avšak dále si každý z účastníků šlape svou individuální cestičkou, hra kooperativní nutí děti spolupracovat. Je nejvyšším možným vrcholem her. Dítě v tomto věku má potřebu prožívat vzájemné vztahy a orientovat se v nich. A právě kooperativní hra nutí děti komunikovat, domlouvat se a spolupracovat. Zde se poprvé střetávají různé zkušenosti dětí, například z domu, děti je srovnávají a opravují své prvotní sociální zkušenosti, což je velmi obohacuje.

Právě v těchto hrách můžeme narazit na odlišnosti, pokud jde o chlapecké a dívčí pohlaví. Chlapci jsou v nich živější, tvrdší a hlasitější. To je způsobeno potřebou něco nebo někoho řídit a prosadit si svůj názor, k čemuž je často zapotřebí uplatnit fyzické a konstruktivní schopnosti a dovednosti.

Dívky naopak více než chlapci potřebují užší vztahy s jednou kamarádkou, ve kterých si vyzkouší vzájemnou náklonnost. Jde jim o získání důvěry a vymezení jasných pravidel. V jejich hrách převažují zejména komunikativní dovednosti.

## 6 Gender

Oakleyová (2000) popisuje gender jako mužskou (maskulinitu) nebo ženskou identitu (femininitu), se kterou se jedinec ztotožňuje. Utváření této identity probíhá v průběhu socializace, asi od 2-3 roku života. To je období, kdy si děti začnou uvědomovat příslušnost ke svému pohlaví. Mají také vytvořena genderová schémata. Toto období se stabilizuje asi kolem sedmého roku života, kdy dítě chápe příslušnost ke svému pohlaví jako konstantu svého bytí. To samozřejmě způsobuje výraznou segregaci pohlaví. Identita jedince dozrává kolem středně školního věku, kdy jde ruku v ruce s osvojováním rodičovských rolí. Ještě pro ranou adolescenci jsou charakteristické velké party příslušníků jednoho pohlaví. S přibývajícím věkem je však zastiňuje rostoucí význam heterosexuálních vztahů. Při vytváření této identity mají hlavní význam zejména rodiče a starší sourozenci, učitelé a v dnešní době také hrdinové známí z masových médií. O těch se zmiňují v kapitolách níže. Sociokulturními rozdíly mezi muži a ženami se pak zabývají gender studies. Jedná se o vědní obor vycházející hlavně ze sociologie a zabývající se zkoumáním odlišností identity, sociálních rolí, uplatnění na trhu práce aj. mezi příslušníky opačných pohlaví. (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 68)

### 6.1 Přisuzování pohlaví a tvorba sociální pohlavní identity

Jestli bude jedinec mužem nebo ženou, se rozhoduje již v prenatálním období a to na základě dávkování hormonů. Podle nich se utváří rozdílná biologická stavba těla, jež je rozhodujícím faktorem diferenciací pohlavní identity na mužskou nebo ženskou. Ihned po narození určují lékaři, porodníci biologické pohlaví dítěte. To je určeno jejich úsudkem z tvaru vnějších genitálií novorozence. Vnější genitálie mají tedy zásadní význam pro určení pohlaví dítěte, což také znamená velký význam pro směr, jímž se bude ubírat výchova dítěte. Jak uvádí Karsten (2006, s. 23), *následuje nespočet dalších událostí a celý výchovný program pro „chlapce“ nebo „dívku“*.

Spousta psychologů se pokoušela vysvětlit, proč si děti již v předškolním věku vytvářejí rozdílný repertoár chování a mají rozdílné zájmy. Z tohoto zkoumání vzniklo několik teorií, které odhalují možnou příčinu vzniku odlišných pohlavních rolí, ovšem bez ohledu na biologické a sociologické faktory.

Jsou to:

- teorie utvrzování – teorie utvrzování vychází z toho, že jsou děti již od nejtělejšího věku utvrzovány ve věcech, a způsobech chování, které společnost považuje za správné pro jejich pohlaví. Když dělají, co je od nich očekáváno, dostanou pochvalu, uznání nebo odměnu. Naopak, když se chovají jinak, než se čeká, chování je ignorováno nebo určitým způsobem potrestáno.
- teorie imitační – imitační teorie je založena na pozorování. Říká, že chlapci a dívky získávají chování typické pro své pohlaví pozorováním svých vzorů stejného pohlaví. Předpokládá tedy, že děti pozorují, napodobují a přejímají chování svých vzorů. S teorií utvrzovací se shoduje v tom, že záleží na úspěšnosti vzoru. Pokud je jeho chování v určité situaci odměněno kladně, dítě ho napodobuje, pokud je však potrestáno, pravděpodobnost dalšího opakování se snižuje. Tato teorie má několik základních principů, které můžeme vidět v psychologickém směru zvaném behaviorismus.
- teorie identifikační – identifikační teorie říká, že z hlediska vzniku pohlaví hrají roli primární vztahy, které má dítě většinou navázány s matkou a otcem. To jsou dva lidé, do kterých se děti identifikují nejčastěji. Děvčátko se identifikuje s matkou, chlapec s otcem. Pocit totožnosti, který u dítěte vzniká, vede k tomu, že děti přejímají od rodičů hodnoty, vnitřní postoje, ale i schémata chování se vůči světu. Jejím zastáncem byl Sigmund Freud.
- teorie kognitivní – kognitivní teorie vychází ze všeobecné teorie kognitivního vývoje, jejímiž zastánci byli Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. Podle nich se *dítě učí genderu v rámci svých rozumových snah nalézt řád v sociálním světě, který je obklopuje* (Renzetti 2003, s. 101). Všeobecná teorie kognitivního vývoje říká, že duševní vývoj člověka je řízen zevnitř a zákonitě v řadě na sebe navazujících stupňů. Rostoucí dítě se postupně samo svou snahou vyrovnává s fyzikálním a sociálním okolím, čímž získává vědomosti a schopnost stále rozdílnějšího usuzování o pohlaví, jeho znacích a obsazích, které společnost přisuzuje buď ženám, nebo mužům.

Všechny teorie se během časů prověřovaly a díky výzkumům přišly na to, že každá z těchto teorií má nálezy souhlasné, ale i odporující. Nemůžeme tudíž říct, která z těchto



teorií je nejpravdivější. Co ale říct můžeme, je, že každá z nich odkrývá jeden z procesů, jež má, ať už menší nebo větší vliv na vývoj pohlavní role.

Jak říká Dinkmeyer (2008), to jak mají vypadat sexuální role muže a ženy ve společnosti, se děti učí již od narození a to pozorováním (teorie imitační) a nápodobou otce či matky (teorie identifikační). Děti si na základě vlastního pozorování vytváří své vzorce chování k vlastnímu nebo opačnému pohlaví (teorie kognitivní). Model, který jim rodiče ukazují (teorie utvrzovací) děti, buď přijímají, nebo naopak odmítají.

Děti se při rozeznávání pohlaví jedince, jak bychom se mohli domnívat, neřídí rozdíly genitálií. Určujícími znaky pro ně ani tolik není, že má chlapec penis a dívka vaginu, orientují se v pohlaví spíše vnějšími znaky, což jsou například délka vlasů, účes a oblečení. Přičemž platí, že mladší děti se orientují v pohlaví více podle oblečení, starší podle vlasů, jejich délky a účesu.

## 6.2 Vývoj pohlavní role

Role je určitý soubor pravidel, směrnic a předpisů chování. Jedná se o předpokládaný způsob chování a jednání člověka v určité situaci. Toto chování je očekáváno v závislosti na prostředí, čase, dané společenské skupině, situaci. Každá role podléhá jak sociální kontrole, tak také sociálním sankcím za její neovládnutí. Sociální role udává společnost. Ta od jedinců v určitém postavení očekává určité chování. Nezáleží jen na sociální pozici jedince, ale také na pravidlech, hodnotách a normách dané společenské skupiny. Neplnění očekávání dané skupiny může vrcholit až vyloučením člena ze skupiny.

*Tak jako filmový herec zpracovává svou roli na základě předlohy, např. scénáře s textem a pokyny pro gestikulaci a mimiku, jímž se musí řídit, má-li splnit očekávání režiséra, tak dostávají děti od společnosti předlohy, podle nichž zpracovávají svou pohlavní roli. Takhle přirovnal učení se rolím dítětem Hartmut Karsten (2006, s. 63), který však hned v zápětí dodává, že na rozdíl od herce dítě nedostává téměř žádné konkrétní informace, pokyny nebo návody, ale učí se chovat se podle jim přisouzeného pohlaví především tím, jak se s nimi rozdílně zachází, v jakých rolích jsou utvrzovány – tedy „chlapec jako správný muž“ a „dívka tak, jak se na děvče sluší“.*

## 6.3 Stereotypy, očekávání

Stereotyp můžeme chápat jako zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny. Očekávání považujeme za nejmocnější sílu, která ovlivňuje lidské vztahy. Mechanické přisuzování chování podle pohlaví – „kluci jsou prostě kluci“ a „holčičky jsou vždycky hodnější“, nás vede k tomu, že naše předpoklady a očekávání podporují určité typy chování. To, co od druhých očekáváme, jim totiž chtě nechtě dáváme najevo slovy a gesty. Je pro nás běžné a očekávatelné, že holčičky budou více nakloněny ke spolupráci a budou více pomáhat, kdežto kluci jsou prostě líní. Pomoc holčiček tedy v malém věku odměňujeme, kdežto od chlapců ji ani nečekáme. Tím samy vytváříme a formujeme sexuální role, protože děti očekávání dospělých přejímají a berou za vlastní. Ať už se jedná o očekávání kladné nebo záporné, věřme, že děti budou obrazem tohoto očekávání.

### 6.3.1 Stereotypy jako úsudky lidí

Situace známá každé mamince, která vyjede se svým novorozencem ven s kočárkem: „Můžeme se podívat?“, pak následuje výraz nějakého hodnocení. Bylo prokázáno, že již u novorozenců, jsou-li oblečeni do chlapeckých barev, aniž by hodnotící znali pohlaví dítěte, posuzovali dítě jako velké, silné a aktivní, kdežto u předpokladu dívčího pohlaví hodnotili dítě jako malé, milé a pěkné. Podobný výzkum proběhl také s téměř ročním dítětem. To se ve čtyřech různých situacích zabývalo různými předměty. Dítě začalo křičet. Když bylo pozorujícím představeno jako chlapec, padali zde soudy ve smyslu: vzteká se, že mu něco nejde. Když však bylo dítě představeno jako holčička, křik byl popsán jako úlek, úzkost z něčeho. Domnělý chlapec si po pozorování vysloužil charakteristiky jako: aktivní, statečný, nezávislý, chytrý. Naopak při pozorování domnělé holčičky se objevila slova jako: hodná, milá, slabá, křehká, pasivní. Výzkumy však dokazují naprostý opak, chlapci jsou do devátého roku života většinou úzkostnější než dívky, což se ale v dospělosti zase obrátí. Jednalo se o hodnocení cizích lidí, jak to ale vypadá u chování matek a otců vůči kojencům jiného pohlaví?

Ukazuje se, že přestože jsou děvčata od samého narození biologicky zralejší než chlapci, díky čemuž jsou také méně náchylné na infekce a zranění způsobené vlastní vinou, otcové i matky zacházejí se svými syny jako by byly odolnější a robustnější než citlivější, křehčí a jemnější dcery. Zatímco dívky jsou v prvních šesti měsících svého života stimulovány distálně, tzn. na dálku (úsměvy, slovy, zpěvem), chlapci jsou stimulováni více

proximálně, tedy dotekově (hlazení, chování, houpání, vyzdvihování do výšky). To se v pozdějším věku odráží v lepší slovní zásobě a jazykovém citu děvčat na rozdíl od lepší prostorové představivosti chlapců. Rozdíly jsou také v působení ženské a mužské osoby. Zatímco muži se svými dětmi hrají hry více pohybové a dotykové, matky se zaměřují spíše jazykově. Pokud jde o dobu strávenou s dětmi ve dvou letech, u matek rozdíly nenajdeme. Ovšem otcové tráví se svými potomky mužského pohlaví asi dvojnásobnou dobu než s potomky pohlaví ženského. Možný důvod tohoto výsledku je, že chlapci ve dvou letech preferují hru s otcem, kdežto děvčátka hru s matkou. Od dvou let věku začíná tvorba subjektivního pocitu příslušnosti k určitému pohlaví.

Podle výzkumu Dannhauera, jež uvádí Karsten (2006) probíhá vývoj pohlavní identity ve čtyřech fázích:

1. Dítě ví, že existují dvě pohlaví – muž a žena.
2. Na základě konkrétních názorných pomůcek zařazuje správně své pohlaví.
3. Zařazuje své pohlaví také ve sféře jazykové – on je označení pro chlapce, ona pro dívku.
4. Pochopí, že mu jeho pohlaví zůstane už navždy. Ví, že se z chlapce stane muž a z dívky žena.

Jaké jsou rozdíly v získávání identifikace dívkami a chlapci nám ukazuje Fraibergová (2002).

### **Identifikace dívky v ženu**

Získání ženské identity nebývá vždy zcela jednoduché a přitom můžeme říci, že každá matka, která je sama spokojena se svou rolí ženy, je schopná předat tenhle postoj dceři a to pouze vzorem, spontánně, aniž by o to sama usilovala. Jedná se o neformální učení, neboť proces identifikace je přirozený tak jako láska a snaha napodobovat milovanou osobu. I otec zde hraje určitou roli. Je důležité, aby dcera cítila a to ne ze slov, ale činů, že si i otec váží role ženství ve společnosti, že ji má rád, váží si jí a všímá. Pak je také on hnací silou k získání správné identifikace malé dívky v ženu. Blízké okolí dívek většinou nepodporuje jejich snahy o získání samostatnosti a nezávislosti, čímž jsou brzděny ve výstavbě zdravého sebevědomí a vnímání svých silných stránek. Preuschoff (2007) popsal, že pokud si hrál otec s chlapcem např. s kostkami a nedařilo se mu stavit komín (stále dokola padal), byl podporován k opakovanému zkoušení a křik byl brán jako

projev vztekání. Když se v té samé situaci objevila dívka, otec měl potřebu jí hned pomáhat, dokončovat komín za ni. Případný křik byl hned utišován. Je zde kladen důraz na větší vztah k matce. Důkazem feminity ale nejsou pouze vnější projevy jako blízký vztah k hezkému oblékání, oblékání do holčičích barev. Indikátorem správné feminity je právě harmonický vztah k matce jako jejímu vzoru, absence rivality a agresivity vůči chlapcům a mužům. Holčičky spíše hledají vztahy s ostatními dívkami. Ústřední postavou pro vývoj dívčí feminity je však stále matka a její láska projevovaná k dítěti. Právě matka je osoba, od které získávají dívky normy ženského chování.

### **Identifikace chlapce v muže**

Chlapci mají v současné společnosti nelehkou pozici. Maskulinitu vidíme v projevech síly, tvrdosti a agrese, ale na druhé straně máme tendence srovnávat chování chlapců s poddajným chováním stejně starých dívek. Jakékoli odchylky od nich, jsou považovány za problémové chování a špatnou vychovanost chlapce, neboli že je chlapec neposlušný, rošťácký, neposedný a tvrdohlavý. Musíme si však uvědomit, že jsou to biologické dispozice, které chlapcům přisuzují vyšší aktivitu a agresivitu. My bychom se měli pouze snažit přeměnit způsob jejich vybití. Chlapci stejně jako dívky potřebují v nejranějším věku jim nejdůležitější osobu, což je matka. Chlapci jsou však vedeni k tomu, aby nebyli takoví „mamináči“, co nejdříve se od matky odpoutali a sami bojovali s okolním světem. Důsledkem toho je horší navazování mezilidských vztahů v pozdějším věku a menší citlivost vůči druhým. To je také důsledkem brzké identifikace chlapců s otcem, jež podporuje u syna chování odpovídající mužské pohlavní roli – nezávislost, sebevědomí, projevy síly. Pokud hraje otec ve výchově syna aktivní roli, dává chlapci model, který je možno integrovat do jeho osobnosti. Mužské hodnoty se totiž do chlapecké osobnosti integrují snadněji než hodnoty ženské. Otec však nemůže hrát pouze roli kamaráda, se kterým si dítě hraje, a od kterého se učí. Je zapotřebí v určitých situacích také vystoupit a vytvořit si místo pro uplatnění rodičovské autority. Autoritou však podle Fraiberg (2002, s. 204) není myšlena tyranie, ale *rozumná a spravedlivá autorita uplatňovaná s jistotou jako výsadní právo otců a čerpající svou sílu z láskyplného pouta, které pojí rodiče a dítě*. Ideálním případem při výchově chlapce je harmonie mezi hodnotami matky a otce.

### 6.3.2 Stereotypy a prostředí

Pokud se zaměříme na děti a prostředí, ve kterém vyrůstají, je zřetelný rozdíl také v dětských pokojích chlapců a děvčat. Děvčata se můžou „pyšnit“ pokojíčky milejšími, krásnějšími a uklizenějšími, které obsahují velkou spoustu panenek, plyšových zvířátek, občůdků a kuchyněk, tedy hračkami souvisejícími s domácností a domácími pracemi nebo uměním jako hudebními nástroji a výtvarným materiálem. Naproti tomu chlapecký pokoj je vybaven hromadou aut, stavebnicemi, různými stroji a přístroji, většinou tedy technickými hračkami. Očekává se od nich zvědavost, objevitelské a manipulativní chování, což vede k pocitu dobrodružnějšího pokoje, ve kterém se také častěji než v dívčím setkáme se sportovním vybavením, např. ribstoly, nebo různými úkryty – palanda s jeskyní, atd. Americká psycholožka Esther R. Greenglass z toho usuzuje, že chlapcům jsou nabízeny více hračky, které je směřují spíše z domu, kdežto děvčatům ty, které podporují domácí aktivity. Rodiče tedy určují dětem jiný herní plán, čímž dávají většinou nevědomky najevo, jaká jsou jejich pohlavně specifická očekávání.

Směrování dětí se projevuje také mimo prostředí rodiny. A to v zájmových aktivitách. Zde dětem rodiče vytyčují také rozdílné cesty. U děvčat je zde opět sklon k umění, tudíž jsou preferovány činnosti jako balet, tanec, hra na hudební nástroj, malování, kdežto u chlapců sklon prozkoumávání (ať už v blízkosti domu, na hřišti nebo třeba ve skautu), konstrukci (modelář), pohybu (různé druhy sportů, bojové sporty). Přitom, když se zaměříme třeba právě na pohyb, zjistíme podle Herm (1994, s. 17), že sice existují nějaké biologické rozdíly mezi muži a ženami (stavba kostí, silové poměry, struktura svalů), ale ty jsou v období před prepubertou zcela nepodstatné. *Rozdílný motorický vývoj a výkonnost lze odvozovat především z pohybové výchovy tradičně specifikované podle pohlaví.* V praxi to znamená, že chlapci i dívky jsou ve věku předprepubertálním schopni podobných motorických výkonů. Například jedno až dvouleté děvčata hrají stejně rády, se zaujetím a dobře fotbal jako chlapci v jejich věku. Ovšem již koncem předškolního období je pokládáno hraní fotbalu pouze za mužskou záležitost, což znamená, že děvčata jsou vyloučena z této skupiny dětí, nemohou dále trénovat a zlepšovat se. Jejich horší fotbalovou stránku tedy neovlivňuje biologická stavba těla, ale sociální působení a stereotypy, které v něm existují.

### 6.3.3 Stereotyp v knihách a médiích

Když se začteme do dětských knih, zjistíme, že hlavními postavami jsou většinou chlapci. Pouze zhruba u deseti procent knih je tomu naopak. Dívky jsou zobrazeny jako postavy pasivní, slabé, bezmocné a krásné, čekající jako princezny na svůj osud, vysvobození. Zde se otvírá prostor pro nápaditější, silnější, aktivnější, sebevědomější a podnikavější chlapecké hrdiny, kteří je přijdou zachránit. Dívka je pouze vedlejší, tichou postavou, kdežto chlapec se svými dobrodružstvími dostává do popředí knih. Když už se objeví v literatuře pro děti a mladistvé kniha s hlavní hrdinkou ženského pohlaví, jedná se většinou o literaturu určenou přímo dívkám. Stejně jako v psané podobě, objevuje se tento jev také na obrazovkách, což je dalo by se říci pro zachování dívčí úrovně hrdinství ještě horší. Jaké nepřeberné množství televizních superhrdinů existuje, ale o superhrdince se už nedoslechne. I když můžeme počítat audiovizuální média, která působí na dítě mnohem silněji a snáze jej ovlivňují, za modernější než média tištěná, v tradičnosti předváděného rozdělení rolí se téměř neliší. A to nemusíme zůstat pouze u pohádek. Stačí se podívat na dětské pořady nebo reklamy, které mají děti tak rády. Když se zaměříme na to, jakou v nich děti mohou najít inspiraci pro své „budoucí povolání“, zjistíme, jak rozmanitou skupinu tvoří povolání mužská a jak omezená je nabídka ženská. V USA dělal tento výzkum Levinson a přišel k výsledku 21 typicky ženských povolání ku 90 typicky mužských povolání. Nejpřekvapivější ale je, že se tyto jevy objevují i v pořadech, na jejichž přípravě se podílejí pedagogové a dětské psychologové. I v nich se mnohdy setkáváme s tradičním klišé. A to i přes to, že bylo prokázáno, že děti mladší, neboli ty, které nemají ještě ustanoveno své chování, tím více napodobují modelové chování svých vzorů, přestože je třeba špatně ohodnoceno nebo potrestáno. To vše jen dokazuje, jak obrovskou roli hrají ve výchově dětí a utváření jejich osobnosti rodiče. Jak velkou odpovědnost mají, když rozhodují o tom, co dítěti přečtou, popřípadě jaký televizní program jim vyberou ke zhlédnutí. Oni jsou těmi, kteří ovlivní, jaké informace se k dítěti dostanou. Kromě rodičů se do skupiny nejbližších formovatelů dítěte v předškolním věku řadí i učitelé, vychovatelé a v neposlední řadě vrstevníci. Otázkou je, zda s tím mohou něco udělat, když je naše společnost nastavená tak, že zhruba prvních deset let života se děti setkávají markantně častěji s ženským vzorem nežli s mužským. V prvních dvou letech jde o matku, pak přechází upnutí zraku dítěte na učitelky mateřských škol, protože učitelé v této věkové kategorii víceméně neexistují. To samé, i když možná o pár procent lepší se objevuje u učitelů na prvním stupni základních škol.

Karsten (2006) uvádí příklady stereotypů v pohlavních rolích dospělých, neboli co je „typicky“ mužské a co „typicky“ ženské:

Ženy jsou: citově založené, empatické, jemné, milovnice dětí, náladové, nelogické, nerozhodné, něžné, ohleduplné, pečlivé a opatrné, poslušné, přitažlivé a dráždivé, přívětivé, šarmantní, vyžadující ochranu, zaměřené na rodinu, závislé, žvanivé.

Muži jsou: agresivní, autoritativní, bojovní, dobrodruzi, dominantní, neohrožení, nezávislí, objektivní a věcní, odolní, odvážní, panovační, podnikaví, přímí, racionální, realističtí, rozhodní, sebevědomí, soutěživí, stateční, vůdci, vyrovnaní, zodpovědní, a – muži nepláčou

Je to právě socializace jako celoživotní proces, díky které jsme se naučili předávat si a vstřebávat společenské hodnoty a normy. A to i ty, které souvisí s genderem, což nás právě v této publikaci zajímá.

#### **6.4 Gender ve výběru hry a hračky**

V předškolním věku ještě sice nejsou v naší kultuře rozdíly ve výchově malých dětí tak výrazné jako v pozdějším věku, avšak objevují se již tady. Platí přitom, že chlapci jsou znevýhodněni, neboť odchylky v chování, které se u nich očekává, se u chlapců tolerují méně než u děvčat. To, že si holčičky vezmou autíčko a budou s ním jezdit po koberci, nevyvolá takové ohlasy, jako když uvidíme chlapce vezoucího kočárek s panenkou. Je to možná dáno také četností, se kterou si děti hračky opačného pohlaví berou. Dannhauerův průzkum zkoumal rozdíly ve spontánním výběru hraček dětí. Sledoval hru s panenkou a hru s traktorem. Zatímco děvčata si ve dvou letech vybrala ze 40% panenku a ze 40% traktor, chlapci si volili asi ze 70% traktor a pouze ze 7% procent panenku. V jednom pokusu bylo prokázáno, že děti již ve věku jednoho roku upřednostňují genderově stereotypní hračky. To je nejspíš dáno právě zodpovědností rodičů za výchovu svých dětí, za genderově vyhraněné chování svých dětí. Rodiče jsou ti, kdo utváří prostředí kolem dítěte do prvního roku života. Další výzkum byl proveden s tříměsíčním kojencem oblečeným do genderově neutrální, žluté barvy. K němu bylo přizváno několik dospělých, aby se pokusili navázat s ním komunikaci. V místnosti byly hračky. Dospělí, kterým bylo dítě představeno jako dívka, nejčastěji sahalo po panence. Těm, kteří žili v domnění, že se jedná o chlapce, se snažili navázat kontakt za pomoci míče. Renzetti (2003)

Hračky jsou bezpochyby tím, čím se děti zabývají nejvíce. Jsou pro ně skvělou záležitostí, jak se zabavit. Hračky však neslouží dětem pouze jako zábava, vedou je k tomu, aby se naučily různé konkrétní dovednosti, aby si vyzkoušely velkou řadu rolí, které jednou budou plnit jako dospělí lidé. Liší se však nějak významně hračky, s nimiž si hrají dívky a chlapci?

Hry a hračky, které jsou stereotypně spojovány s jedním nebo druhým pohlavím dítěte, rozvíjejí v chlapcích a dívkách odlišné vlastnosti a dovednosti. Velká část chlapců a dívek začíná preferovat genderově typické hračky až mezi druhým a třetím rokem svého života. Všechny bez rozdílu však podporují u dětí manipulační činnost. Dále se ale podpora liší. Zatímco chlapecké hračky slouží k podpoře zvědavosti, vynalézavosti, konstrukční dovednosti, soutěživosti a dravosti, dívčí hračky kladou důraz na tvořivost, pečovatelský přístup a atraktivitu.

Ať chceme nebo ne, patří hry a hračky mezi základní podporovatele genderových stereotypů. Jak velké procento dětí v mateřské škole, v prostředí hraček genderově přisuzovaných jak chlapcům, tak dívkám, jde proti tomuto stereotypu a sahá po hrách genderově opačných? Odpovědi na tyto otázky najdeme v druhé části této práce, tedy v části s názvem empirický výzkum.



# Empirická část

---

## 7 Hra dětí z pohledu pohlaví jedince

Pro druhou část této práce, empirický výzkum, se staly východiskem výše uvedené teoretické koncepty. Jedná se o výzkum rozdílů výběru hraček a hry z pohledu pohlaví dítěte. K dosažení výsledků byla použita výzkumná metoda pozorování. K pozorování volné hry dětí v mateřské škole byla zvolena mateřská škola v Uherském Hradišti, na níž autorka působí. Hlavní pohnutkou k tomuto výzkumu byl zájem o to, zda se objevují a jak velké jsou rozdíly ve hrách chlapců a dívek v prostředí mateřské školy, která jim nabízí genderově nezaújaté prostředí a hračky. Při výzkumu bylo také pozorováno, jak velkou roli hraje v otázce výběru věk dítěte.

### 7.1 Cíl výzkumu

Stěžejním cílem bylo zjistit, jaké hry a hračky v průběhu volné hry preferují při výběru chlapci a jaké děvčata. Jelikož je tento cíl velmi obsáhlý, byl rozdělen na více dílčích otázek. Zde jsou dílčí otázky, na které byla snaha během strukturovaného pozorování nalézt odpovědi:

1. Jaké hračky děti různých pohlaví preferují?
2. Zachovávají děti při výběru hračky v genderově nezaújatém prostředí očekávání společnosti?
3. Jaké jsou rozdíly ve volbě hrového partnera (hry samostatné, paralelní nebo skupinové) u chlapců a dívek?
4. Je ovlivňujícím prvkem při výběru hry samostatné, paralelní a skupinové také věk dítěte?
5. Jak se mění výběr hraček chlapců a dívek s přibývajícím věkem?

### 7.2 Typ výzkumu

Pro hledání odpovědí na dané otázky, byl zvolen kvalitativně orientovaný typ výzkumu, jímž *rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedokazuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace* (Strauss 1999, s. 10).

Práce je zaměřena na zkoumání výběru her a hraček dítěte z pohledu jeho pohlaví, a proto by nebylo kvantitativní zkoumání tolik vhodné a přínosné. Na základě vytyčených cílů, kterých mělo být dosaženo, byl zvolen výzkum kvalitativní uskutečňovaný metodou

pozorování. Jak uvádí Strauss (1999, s. 11), kvalitativní metody mohou *pomoci získat o jevu informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.*

### 7.3 Metody sběru dat

Volba vhodné metody sběru dat, je pro výzkum stejně důležitá jako volba výzkumné otázky. Při špatné volbě metody se může stát, že získáme jiná data, než očekáváme. *Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů* (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 15).

Pro výzkumné šetření byla vybrána metoda terénního výzkumu, pozorování. Je to metoda, která sleduje, zaznamenává nebo popisuje činnosti lidí, předmětů, se kterými manipulují, prostředí aj. Jednalo se o pozorování plánovité, systematické, a opakované po dobu deseti dnů v každé třídě. Pozorování trvalo vždy zhruba 60 minut. Pozorování bylo strukturované. Aby nebyla rušena přirozená atmosféra třídy, probíhalo pozorování během běžného chodu třídy. Byly zde použity také prvky pozorování zúčastněného, protože děti zapojovaly učitelku, která byla v roli pozorovatele, běžně mezi sebe. Při výzkumu byla velmi důležitá přirozenost dětí a pokud možno minimální změny v běžném chodu třídy, což bylo touto realizací naplněno. Pozorování bylo provedeno při spontánních hrách v mateřské škole a to jak ranních (5 dní pozorování), tak odpoledních (5 dní pozorování). Po prostudování literatury k danému tématu nebylo nalezeno žádné schéma, které by vhodně posloužilo k dosažení stanovených cílů, proto byl vytvořen vlastní pozorovací arch. Do něj byly během pozorování zaznamenávány výsledky pozorování čárkovací metodou (viz. Příloha). Pozorovací arch byl zpracován jako seznam kategorií, na něž se autorka během pozorování hry dětí zaměřila. Při volbě kategorií se vycházelo z teorií hry, z dělení her a hraček a také z dělení her dle potřeby herního partnera. Prvotní verze pozorovacího archu byla od konečné mírně pozměněna, neboť při předběžném pozorování muselo dojít k malým úpravám a zařazení některých hraček do jiných kategorií.

Sledované kategorie:

#### 1. Hry podle genderového zařazení chlapecké:

Dopravní prostředky – veškeré auta, vlaky, lodě, manipulace s nimi, stavba autodráhy, vláčkodráhy, silnice z dřívěk, ježdění po dopravním koberci.

Ponk, náradí – hry na ponku, hry s náradím, námětové hry na opraváře.

Konstrukční stavebnice – stavebnice určené ke tvorbě objektů – Cheva, Seva, magnetická stavebnice, velké molitanové kostky, dřevěné kostky.

Sportovní vyžití – hry se sportovním náčiním, míči, stavba rovnovážných a překážkových drah, přelézání žebříků, cvičení.

## 2. Hry genderově holčičí:

Panenky, kočárky, domečky – Oblékání panenek, vození v kočárcích, námětové hry na maminky

Kuchyňka, obchůdek, domácnost – námětové hry v obchůdku, kuchyňce, domácím koutku, hry na rodinu.

Tanec, hudba, dramatizace – Zpěv písní spojený s tancem, tančení na reprodukovanou hudbu, hry na hudební nástroje, dramatizace určité pohádky, příběhu. Ztvárnění hudby pohybem.

Mozaiky, korálky – navlékání korálků, tvorba náramků, náhrdelníků, tvorba obrázků z barevné mozaiky.

## 3. Hry genderově univerzální:

Lego – patří do kategorie konstrukčních stavebnic, ale v mém výzkumu má svou vlastní kategorii a to díky jeho výjimečnosti, dlouhověkosti a hlavně jeho popularitě u dětí. Vyrábí se jak v holčičí (růžové, cukrárna, ranč), tak chlapecké (hasiči, policie, letiště), ale hlavně univerzální (např.: zoo) podobě.

Hry společenské – Člověče, nezlob se, lotto, pexeso a další stolní hry

Lékařství – hry s kufříkem s lékařským náčiním, námětové hry na doktory.

Puzzle – sestavování obrázků z puzzle dílků.

Vkládací obrázky, kostky – přiřazování obrazů ke svým vzorům, skládání obrázků z kostek, vkládání tvarů do otvorů.

Zvířata, zoo, statek - hry se zvířátky, stavba statků, lesa, džungle.

Plyšová zvířata – mazlíčci, povídání, hry s nimi.

Didaktické hry (Logico) – hry s primárně didaktickým záměrem.

Knihy, časopisy – prohlížení encyklopedií, čtení z knih, prohlížení časopisů.

Výtvarná činnost – vymalovávání omalovánek, malování obrázků, lepení, stříhání, hry s plastelínou.

## 7.4 Charakteristika respondentů

Jako zdroj dat pozorování volné hry dětí byly zvoleny děti různého věku v mateřské škole. Prostředí mateřské školy se jeví jako velice cenné pro výzkum právě dětské hry. Jak je napsáno již v teoretické části, dětská hra je nejcennější právě v předškolním období, kdy se stává činností s vůdčím postavením (Příhoda, 1977; Říčan, 2004; Langmeier, Krejčířová, 1998; Čačka, 2000; Vágnerová, 2008). Mateřská škola jako prostředí s velkým množstvím nejrůznějších podnětů dostává ve výzkumu o to větší význam, jelikož se jedná o prostředí genderově nezaujaté, obsahující podněty jak ke hře chlapecké, dívčí, tak i univerzální. To samé se dá říci o zastoupení hraček v tomto prostředí.

Výběr mateřské školy, na které byl výzkum proveden, nebyl zcela náhodný. Mateřská škola Štěpnická v Uherském Hradišti byla vybrána s ohledem na fakt, že v ní autorka výzkumu již 3 roky pracuje. Výhodou byla její znalost prostředí tříd, o němž můžeme říci, že je genderově univerzální. Tento fakt byl pro výzkum stěžejní a důležitý stejně jako znalost režimu dne. V něm má volná hra dětí v dané mateřské škole svoji nezastupitelnou roli jak v dopoledním, tak odpoledním programu. Poslední hledisko, jež je z pohledu autorky neméně důležité, je také nezaujatost učitelek vůči hrám dětí s hračkami určenými prvotně dětem pohlaví opačného. V praxi to znamená, že učitelka nekomentuje výběr hračky dítěte ani dítě za výběr hračky primárně určené opačnému pohlaví nekárá. Ze znalosti konkrétních učitelek v rámci kolektivu, ve kterém pracuje, autorka předpokládala, že bude toto hledisko naplněno. Mateřská škola Štěpnická je čtyřtřídní sídlištní škola s kapacitou 112 dětí. Tři třídy jsou běžného typu bez zaměření, jedna třída se řídí principy montessori pedagogiky. Ta nebyla jako výzkumný vzorek pro pozorování vybrána z důvodu zcela jiného prostředí třídy (neobsahující hračky, ale pouze didaktické pomůcky) a režimu dne, ve kterém volná hra nemá své zastoupení. Dvě třídy běžného typu jsou věkovým složením starší. Setkáme se zde s dětmi od čtyř do šesti let věku. Poslední třída je věkovým složením dětí nejmladší. Tuto třídu navštěvují děti od dvou a půl roku do pěti let. Ta se stala hlavním výzkumným vzorkem pro tento výzkum. Jedna ze tříd se staršími dětmi sloužila k pozorování dvou dětí šestiletých – D4 a CH4.

Obě třídy, ve kterých pozorování proběhlo, mají zapsaných 27 dětí. Děti v těchto třídách mají velmi různorodý čas příchodu do mateřské školy a odchodu z ní, proto se počet dětí neustále měnil. Zapsaný počet v pozorovacím archu byl vždy nejvyšší počet dětí daného dne ve třídě, což v průměru tvořilo 15 dětí na den. Z tohoto počtu docházelo průměrně 6,3 dívek a 8,7 chlapců. Různorodé příchody a odchody dětí se promítly také do her dětí již přítomných. Třídy jsou prostorné a dělí se na dvě části – třídu (místnost se stolečky, dokola obehnanou kobercem jako herním místem a skříněmi na hračky) a lehárnu (kobercem potažená velmi prostorná místnost, obestavená skříněmi s hračkami). Třída i lehárna umožňuje dětem velkou nabídku hraček. Ty jsou uloženy na dobře viditelných místech v otevřených skříních, vše v takové výšce, aby na ně děti dosáhly a mohly si je kdykoliv samy vzít.

Výběr jednotlivých dětí podle věkového rozložení byl uskutečněn záměrně. Všichni zástupci daného věku dívek a chlapců ze dvou tříd byli vepsáni do tabulky s daty narození. Byly porovnány měsíce narození jednotlivých dětí v každém roce, z nichž byl dále zvolen vždy jeden zástupce mužského a ženského pohlaví. Následně byli vybráni dva zástupci o rok starší, co nejvíce se blížící měsíci narození prvních vybraných. Tento postup byl opakován vždy pro děti tříleté, čtyřleté, pětileté a šestileté.

Výběr jednotlivých dětí: (uveden měsíc a rok narození, pod ním věk, kterého děti v letošním školním roce dosáhly)

**Tabulka 1 Zkoumaný vzorek**

D1	květen 2012 2 – 3 roky	CH1	leden 2012 2 – 3 roky
D2	květen 2011 3 – 4 roky	CH2	květen 2011 3 – 4 roky
D3	květen 2010 4 – 5 let	CH3	březen 2010 4 – 5 let
D4	duben 2009 5 – 6 let	CH4	únor 2009 5 – 6 let

## Charakteristika pozorovaných dětí

D1 – Dívka drobného vzrůstu, která má v mateřské škole, ve stejné třídě o dva roky staršího bratra. I přes svůj komunikační handicap, špatnou úroveň řeči, se bez problémů stala součástí kolektivu. Díky své fyzické výbavě a věku se o ni chce mnoho dětí starat, což si ovšem nenechá líbit. Hru většinou zahajuje samostatnou, pokud se však někdo přidá, dokáže být herním partnerem.

D2 – Kamarádká dívka, kterou mají děti rády. Projevuje se adekvátním chováním, jednáním i komunikací. Na svůj věk je rozumově vyspělá. U hry vydrží ať je to hra samostatná nebo ve skupince. Ve hře dokáže bez problémů spolupracovat, není však závislá na svých kamarádech a hru si vybírá podle svého uvážení a nálady.

D3 – Jedná se o největšího „organizátora“ třídy. Vše, do čeho se může během pobytu v mateřské zapojit, se zapojí. Využije každé příležitosti, kdy se může stát vůdčím skupiny. Velmi ráda říká dětem, co mají dělat. Ty ji přesto mají rády. Když něco provede, stává se z ní úplný opak, je vystrašená, ztrácí své sebevědomí. Ve hře velmi často přebíhá od hračky k hračce, u činnosti nevydrží, při výběru následuje své přátele.

D4 – Dívka menšího vzrůstu, ale také nižšího sebevědomí. Zakřiknutá, bojácná. Jedno z mála dětí stále ještě figurující na okraji skupiny, což se ve třídách typicky předškolních dětí moc často nestává. V rámci společenství si drží spíše izolovanou pozici. Vyhledává hry v malých, většinou dvoučlenných týmech, větší skupině se vyhýbá, je nejistá.

CH1 – Do mateřské školy dochází teprve od ledna, začlenění do kolektivu mu však nedělalo vůbec žádné obtíže. Na děti se těšil, ale příliš s nimi ze začátku neuměl jednat. Bylo vidět, že se dosud s vrstevníky příliš nestýkal. Děti často atakuje a bije. Jedná se o živější dítě bez nastavených mantinelů. V mateřské škole se celkem rychle přizpůsobil nastaveným pravidlům a jejich dodržování mu již nečiní téměř žádné problémy. Chlapcovy projevy jsou hlasité, jeho hra bojovná. Skluzává spíše ke hrám manipulativním, spolupracovat příliš nedokáže.

CH2 – Jedná se o průměrného chlapce. V kolektivu má své místo, které si bez problémů obhájí. S dětmi vychází dobře, dokud nedojde k nějakému konfliktu. Ten řeší velmi afektovaně. Dokáže si hrát dlouho, sám i v kolektivu, hry má propracované.

CH3 – Chlapec s problémovým chováním. Jakmile není něco podle jeho představ nebo pokud volné činnosti přecházejí v řízené, vzniká problém. Nedokáže respektovat pravidla. Chlapec měl silné období vzdoru, které se projevovalo křikem, kopáním, boucháním, od toho později přešel pouze na odmítavé reakce. Někdy se jeví jako kdyby ve svém světě, nevnímá okolí. Hra samostatná lehce převažuje nad hrou skupinovou. Jeho hry ve skupině totiž většinou končí pláčem ať ublíženým nebo nahněvaným.

CH4 – Chlapec, který si důkladně vybírá kamarády. Během scházení a rozcházení, kdy jsou děti z různých tříd v jedné, si hraje pouze s dětmi z jeho třídy. Odmítá nabídky na společné hry od „cizích“ dětí. Ve své kmenové třídě si však také nehraje se všemi, i když se k dětem chová hezky. Má velmi blízkou partu (chlapec a dívka), se kterými tráví většinu času při pobytu v mateřské škole. Jakmile ho ale někdo rozzlobí nebo nerespektuje jeho názory, pokud má špatnou náladu, našťve se a raději si jde hrát sám. Velmi rád a hezky maluje.

Vzhledem k ochraně osobních údajů nejsou uvedena jména dětí. V dalším textu bude pro odlišení jednotlivých dětí dodržováno výše uvedené označení jako D1, D2, D3, D4 (dívka 1, 2, 3, 4) a CH1, CH2, CH3, CH4 (chlapec 1, 2, 3, 4).

## 7.5 Průběh výzkumu

Celkově bylo provedeno 20 záznamů o dětech, z toho deset proběhlo ve třídě mladších dětí, a 10 ve třídě starších dětí. Děti byly pozorovány po dobu 60 minut. Pět záznamů bylo provedeno vždy v ranních volných hrách, což je v čase 7:30 hodin až 8:30 hodin, zbylých pět pozorování se uskutečnilo v odpoledních hrách. Tedy v čase od 14:30 hodin do 15:30 hodin. Doba pozorování se mohla u každého dítěte mírně lišit, což bylo dáno dobou příchodu dítěte do mateřské školy a odchodu z ní.

Záznam pozorování byl proveden vždy při změně činnosti dítěte a jeho delší než tříminutové zdrženlivosti u ní. Když dítě zcela od činnosti odešlo, což v mateřské škole, kde byl průzkum prováděn, znamená – uklidilo si po sobě hračky, s nimiž si hrálo, na své místo, přešlo k jinému typu hry a poté se vrátilo zpět, byla hra zaznamenána do pozorovacího archu dvakrát. Samostatná hra byla při hře posouzena, jestliže si dítě vybralo hračku bez ohledu na své vrstevníky a samo si s ní hrálo. Hra paralelní byla zaznamenána, pokud si alespoň jedno dítě vybralo, předpokládáme na základě zaujetí jiného dítěte hračkou, tu samou hračku, avšak nepřipojilo se do hry prvního dítěte, tedy



nezačalo s ním spolupracovat. První dítě zůstalo pro pozorovatele typem hry samostatné, protože nebylo nijak druhým dítětem ovlivněno. Za skupinovou hru byla považována hra alespoň dvou dětí, které spolu určitým způsobem při hře komunikovaly a spolupracovaly. Ve stejnou dobu mohly vzniknout i dvě různé skupiny dětí se stejnou hračkou. Záznamy jednotlivých dětí, které se staly zástupným vzorkem určité věkové kategorie, byly prováděny v rámci pozorování celé třídy. Každé dítě bylo zaznamenáno jinou barvou. Pozorování dvou dětí – zástupců pěti až šestiletých dětí proběhlo ve třídě nejstarších dětí.

## **7.6 Analýza a interpretace výsledků**

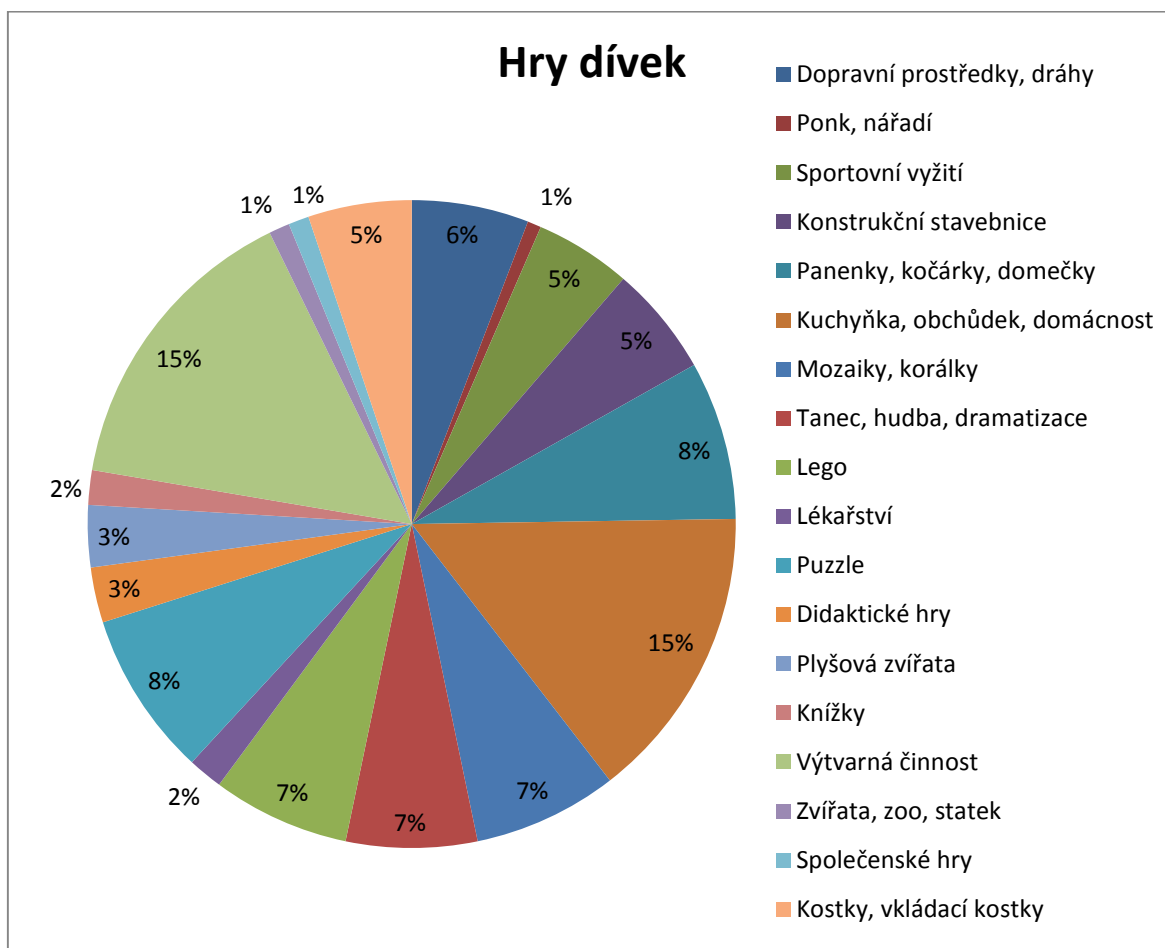
Kapitola je věnována interpretaci dosažených výsledků pozorování. Výsledky jsou pro větší přehlednost vloženy do grafů. Ty jsou voleny podle nejpřehlednějšího typu schématu. U každého grafu se nachází popis toho, co zobrazuje a výsledky, kterých bylo tímto zpracováním dosaženo. Grafy vychází z tabulky pozorování, která je zobrazena v příloze. Ta vznikla na základě seskupení pozorovacích archů do jednoho celku.

### **7.6.1 Preference hraček**

Dívky

V této kategorii jsou zmapovány a vyhodnoceny četnosti výběru hraček dle pohlaví dítěte. Nejdříve je zkoumána preference hraček dívkami, poté chlapci. Nakonec je porovnán výběr chlapců a dívek u konkrétní hračky.

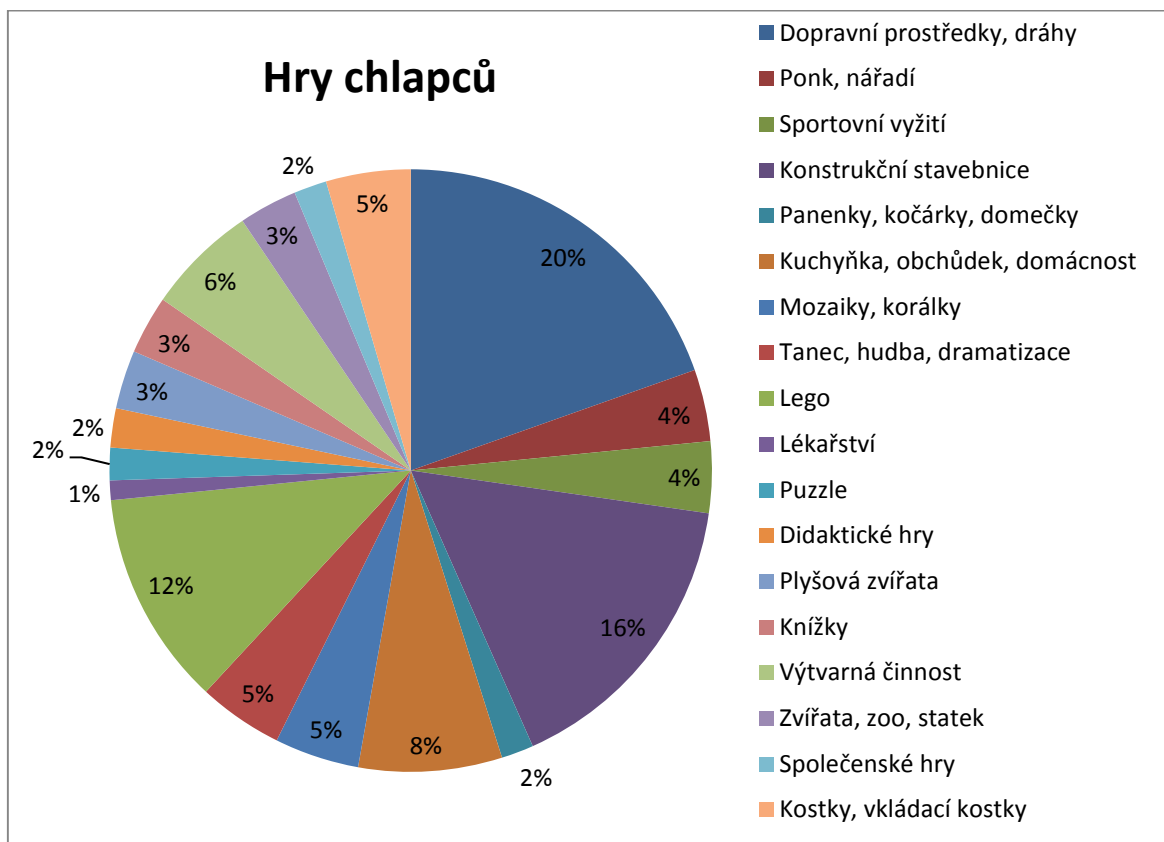
Graf 1 Hry dívek



Graf ukazuje procentuální zastoupení různých druhů hraček ve hře dívek. Největší a to 15 % zastoupení, mají hry v obchůdku, kuchyňce a domácnosti stejně jako výtvarná činnost. Následují hry s panenkami, kočárky a hry na domácnost, které jsou na stejné úrovni jako skládání puzzle. Můžeme říci, že dívky volily nejvíce hračky pro své pohlaví tradiční. Z grafu je patrné, že byly ve hrách dívek zastoupeny všechny hračky dopředu určené k pozorování. Nikde se neobjevuje nulová hodnota, ale také hodnota obzvláště vysoká a odlišná od ostatních. Zbylé hračky dívky využily v průměru ve 4 %.

## Chlapci

Graf 2 Hry chlapců

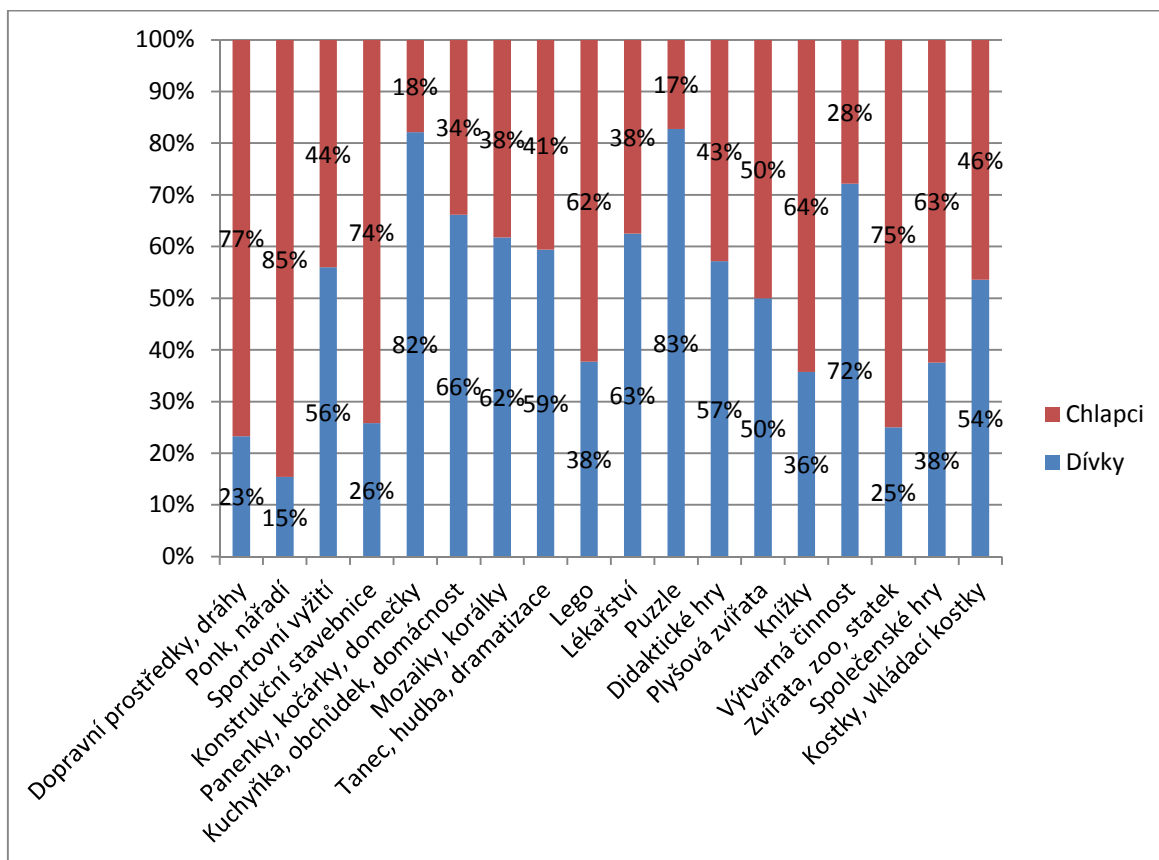


Hry chlapců jsou také rozvrstveny mezi všechny položky na seznamu. Opět převládá jen pár položek a to ne zcela přesvědčivě. U chlapců jsou však nejvyužívanější hračkou a to s 20% dopravní prostředky, následují konstrukční stavebnice se 16%, hry s legem a poslední mírně zvýšenou hodnotu zauímají hry na domácnost, v obchůdku a kuchyňce. To může být z genderového pohledu na hračky mírným překvapením. S ostatními hračkami si chlapci hráli v průměru ve 3%.

Ještě zajímavější může být následující graf, který zobrazuje konkrétní hračky a jejich procentuální volitelnost různým pohlavím.

## Jednotlivé hračky v závislosti na preferenci dívkami a chlapci

Graf 3 Výběr jednotlivých hraček dle genderu



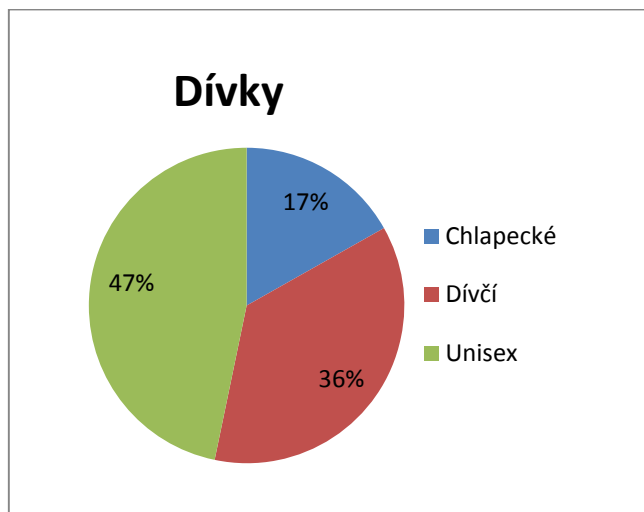
100% je v grafu znázorněna veškerá hra s danou hračkou, která během desetidenního pozorování proběhla. Z grafu můžeme soudit, že dívky využívají více hraček než chlapci, neboť mají převahu v deseti položkách na rozdíl od chlapců, kteří převažují v sedmi. Jedna položka, plyšová zvířata, je vybírána děvčaty i chlapci stejně často. Převaha dívek je značná i přes to, že byly v průměru při hrách zastoupeny v menším počtu, a to šesti členů, na rozdíl od chlapců s devítičlenným zastoupením.

### 7.6.2 Hračky v závislosti na genderovém rozlišení

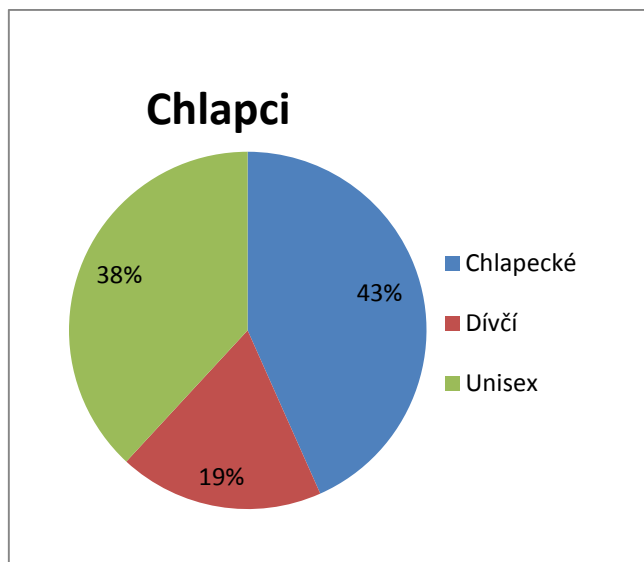
Druhá kategorie se zabývá výběrem hraček dětí určitého pohlaví ve srovnání s očekáváním společnosti. V teoretické části je uvedeno, že již řadu let existují ve společnosti stereotypy, pokud jde o dělení hraček na chlapecké a dívčí. Jak nepatrné množství maminek, které by koupily své dceři autíčko místo panenky, se v naší společnosti nachází, nemluvě o těch, které by koupily svému synovi místo autíčka panenku, a nepřemýšlely o tom, zda na ně nebude někdo špatně nahlížet. Dítě mnohdy doma nemá možnost hry s těmito hračkami, pokud nemá sourozence opačného pohlaví, nebo to

nepřijde jeho rodičům divné a špatné. V mateřské škole jsou však hračky jak dívčí, tak chlapecké a cesta k nim je velmi snadná. Jak tedy reaguje dítě při výběru hračky v prostředí „genderově čistém“, to zobrazují následující grafy.

Graf 4 Hry dívek dle typu hračky



Graf 5 Hry chlapců dle typu hračky



Ve výzkumu, jak už je výše uvedeno, jsou ze seznamu hraček vybrány jako dívčí: panenky, kočárky, domečky; kuchyňky, obchůdek, domácnost; mozaiky, korálky; tanec, hudbu a dramatizaci. Mezi hračky chlapecké jsou zařazeny: dopravní prostředky, ponk

a hry s nářadím, konstrukční stavebnice a sportovní vyžití. Zbylé položky jsou kategorizovány jako hry unisexové, bez rozdělení na typicky ženské nebo typicky mužské.

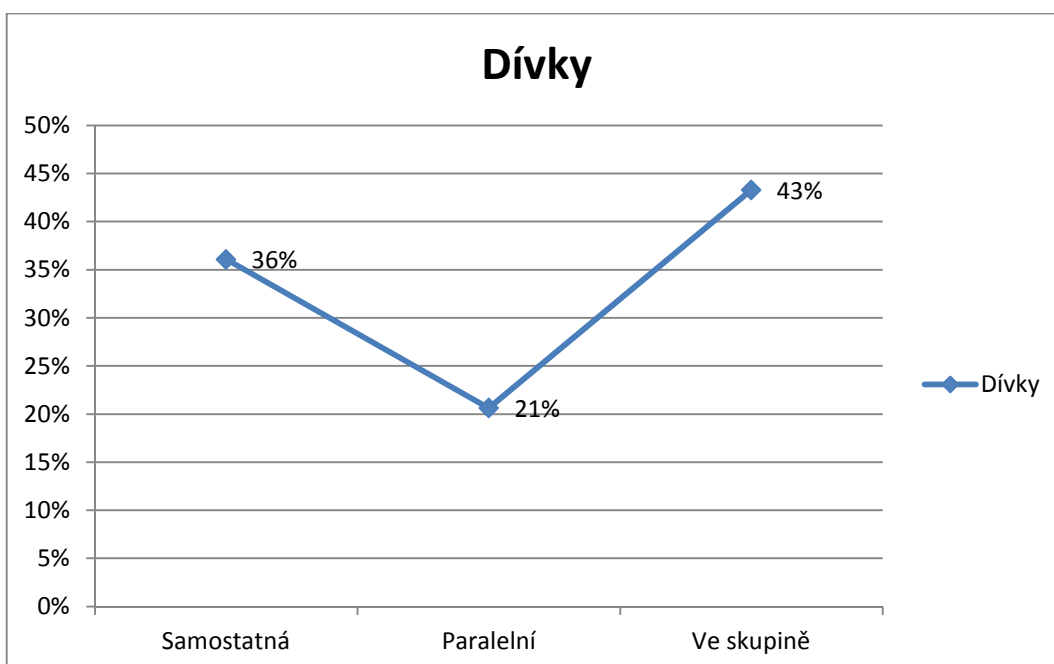
Naměřené hodnoty těchto her byly sloučeny dohromady do tabulky, následně převedeny na procenta, kde sto procent byly vždy všechny hry dívek, respektive chlapců. Šlo o to, zda dívky a chlapci dodržují stereotypní usuzování a převažuje u nich hra s hračkou pro jejich pohlaví určenou.

Výsledky nebyly zcela jednoznačné. Vidíme, že chlapci potvrdili genderové očekávání společnosti, když si ze 43% volili hru s hračkami určenými chlapcům. Jen o 5% méně her však pořádali s genderově nezařazenými hračkami. Hry s dívčími hračkami zaujaly pouze 19%. Dívky však na rozdíl od chlapců nepotvrdily největší zájem o hry typicky dívčí. Největší procento her, a to 47% bylo zaznamenáno s hračkami univerzálními. Za nimi s 38% převažovaly právě hry dívčí. Pouze 17% patřilo hračkám chlapeckým.

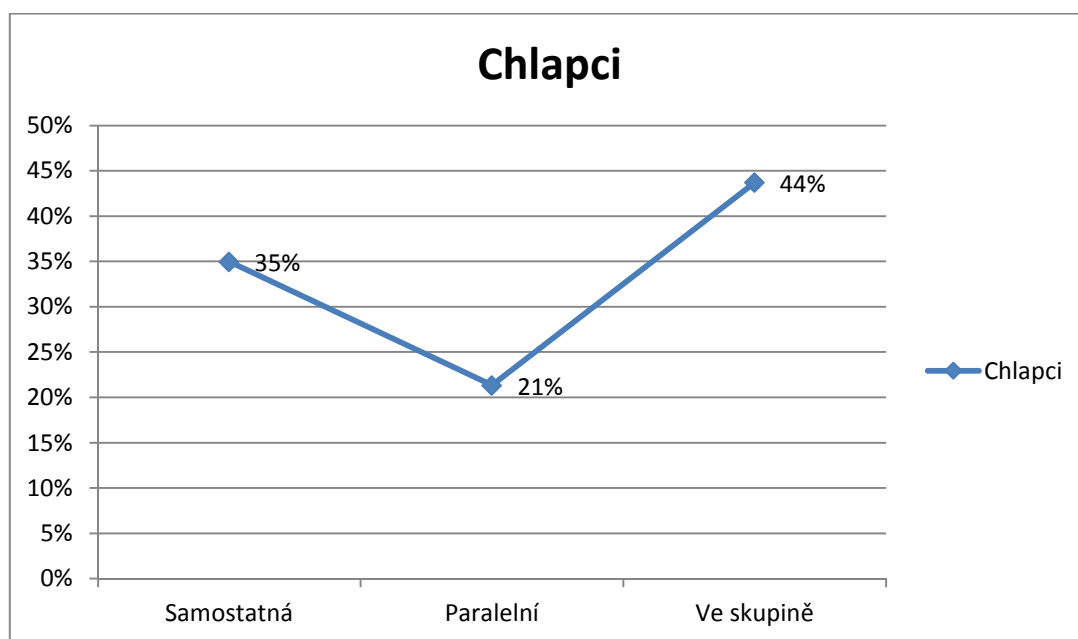
### 7.6.3 Typ hry v závislosti na pohlaví dítěte

Tato kategorie je zaměřena na výběr herních skupin z pohledu pohlaví jedince. Bylo pozorováno, zda volí dívky častěji než chlapci hry samostatné a naopak chlapci hry ve skupině, jak uvádí teorie. Srovnání her dívčích a chlapeckých, pokud jde o typ hry samostatné, paralelní a skupinové, vidíme v následujících grafech.

Graf 6 Hry dívek dle typu hry



Graf 7 Hry chlapců dle typu hry

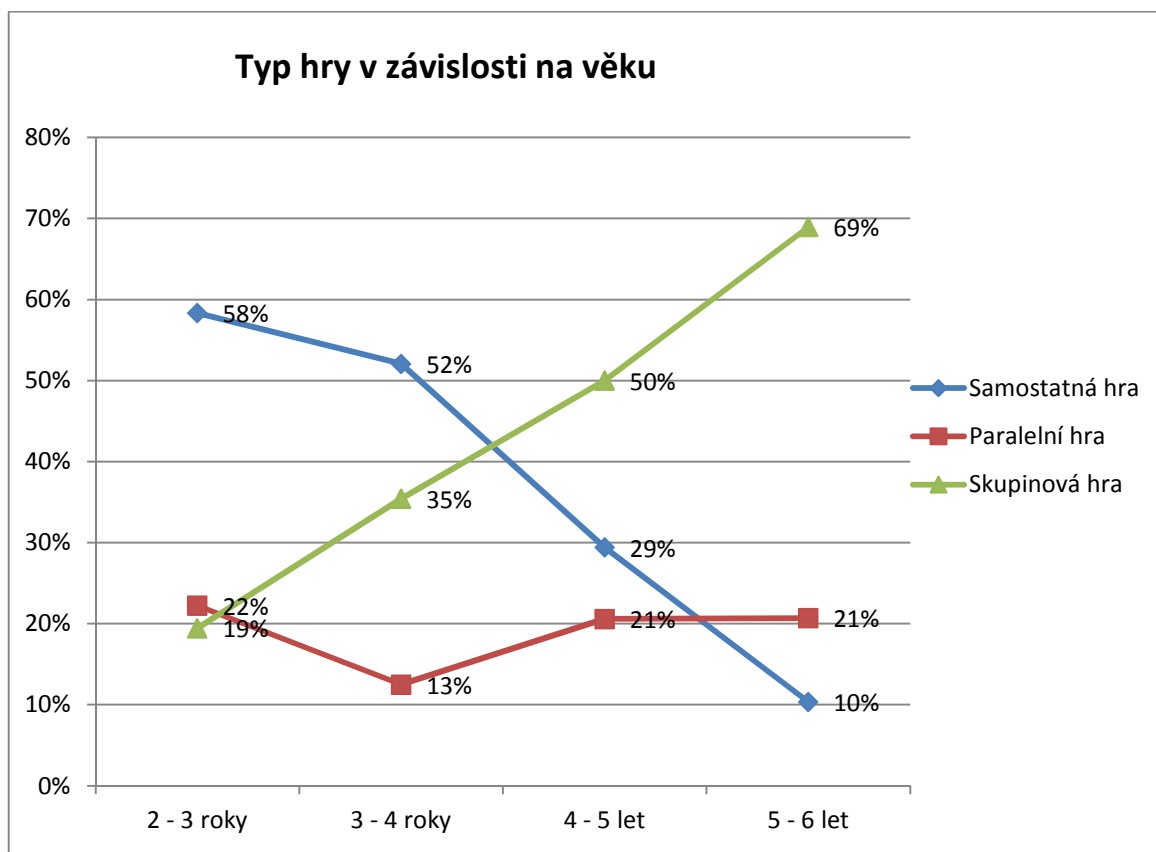


Z obou grafů můžeme vypočítat jejich velkou podobnost, téměř shodnost. Hra paralelní je u obou pohlaví volena zcela stejně často. K téměř neznatelné odchylce dochází u her samostatných a skupinových. Neznatelnou odchylkou mám na mysli jedno procento, o které si dívky hrají raději samy než chlapci. Toto procento zase u chlapců převyšuje skupinové hry dívek. Z naměřených výsledků můžeme usuzovat, že se hry chlapců a dívek, pokud jde o volbu her z pohledu herního partnera, nijak neliší.

#### 7.6.4 Typ hry v závislosti na věku dětí

Tato část zkoumá, zda se věkem liší právě výběr hry samostatné, paralelní a skupinové. Podle teorie by k odlišnosti dojít mělo. Jestli výsledky z výzkumné sondy souhlasí s teorií, se dozvíme z tohoto grafu.

Graf 8 Typ hry v závislosti na věku dítěte



Graf zobrazuje, jakou hru si volí jednotliví zástupci věkových skupin dětí. Z grafu jasně vyplývá, že pokud jde o hru samostatnou, platí zde nepřímá úměrnost. Tedy čím je věk dítěte vyšší, je menší potřeba hrát si samostatně. Jedinec vyhledává více herních partnerů a jeho samostatná hra tudíž upadá. Paralelní hra zůstává během celého předškolního období zhruba na stejné úrovni a nijak se neliší. U hry skupinové ve srovnání s hrou samostatnou, kde platí nepřímá úměra, můžeme naopak využít přímé úměrnosti. To znamená, že s narůstajícím věkem, roste také potřeba hrát si v kolektivu dětí, z čehož vyplývá, že skupinová hra roste. Výsledky pozorování jsou tedy v souladu s teorií.

### 7.6.5 Výběr hračky z pohledu pohlaví v závislosti na věku

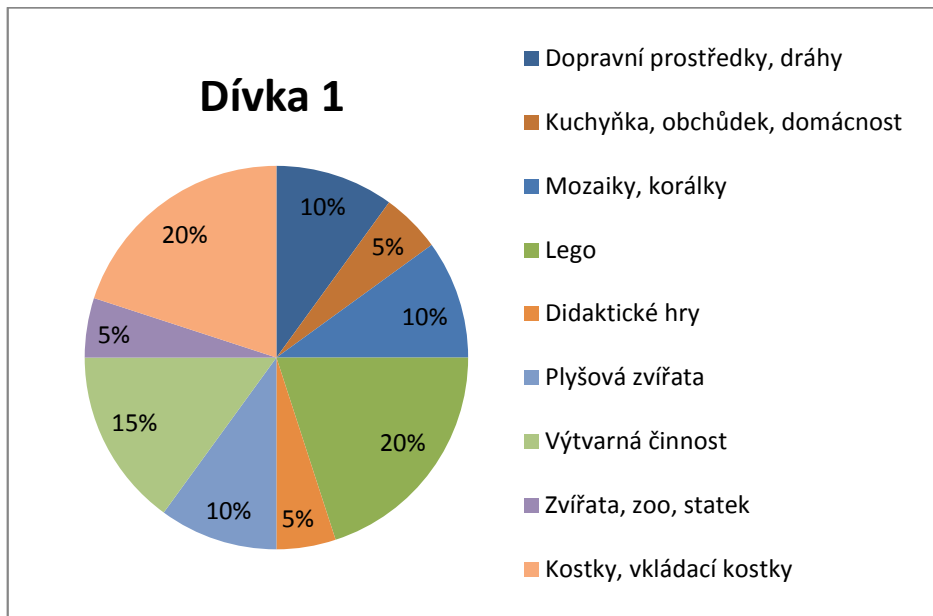
Tato kategorii již podrobněji sleduje jednotlivé zástupce dětí různých věkových kategorií. Zabývá se rozdíly výběru hraček v závislosti na stoupajícím věku u dívek a chlapců zvlášť. Rozdíly by měly být pozorovatelné, neboť jak uvádí teorie, dítě tříleté si hraje zcela odlišně než dítě šestileté. Období předškolní docházky pokryly v tomto



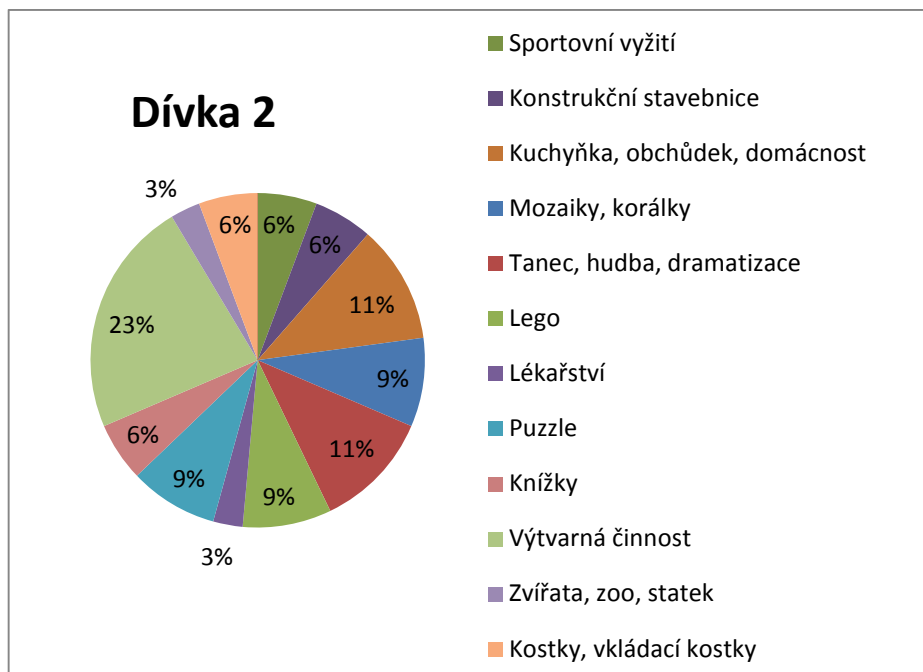
výzkumném šetření čtyři věkové kategorie. První je dvou až tříletá, druhá se zabývá dětmi ve věku tří až čtyř let, další čtyř až pěti let a poslední dětmi pěti až šestiletými.

Dívky

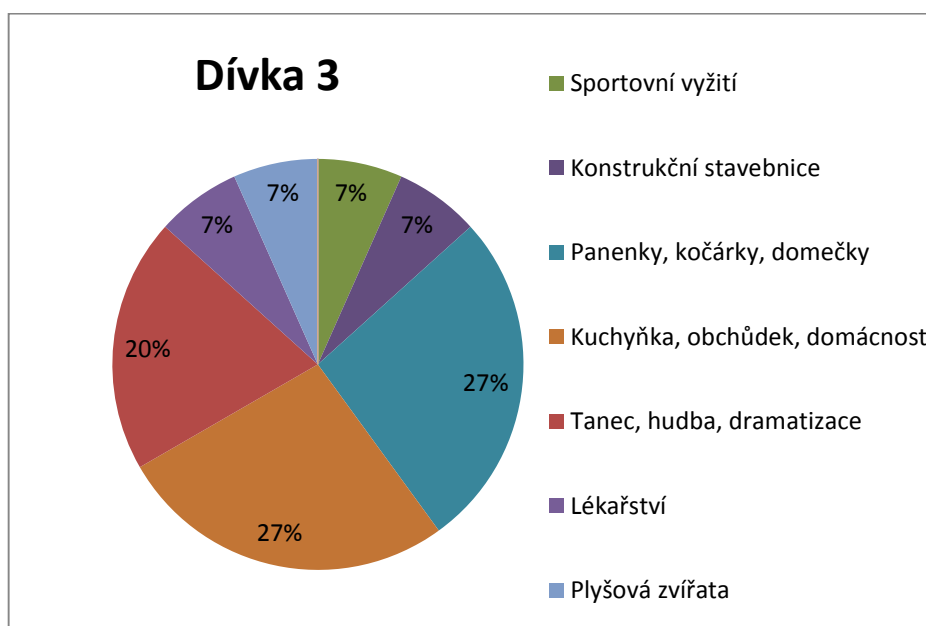
Graf 9 Hračky využívané dívkou 1



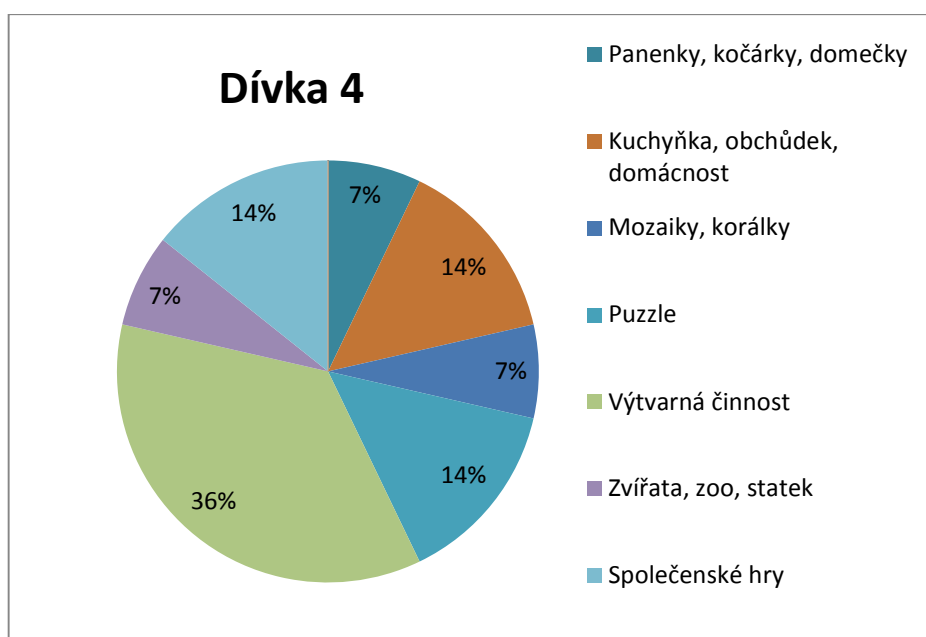
Graf 10 Hračky využívané dívkou 2



Graf 11 Hračky využívané dívkou 3



Graf 12 Hračky využívané dívkou 4

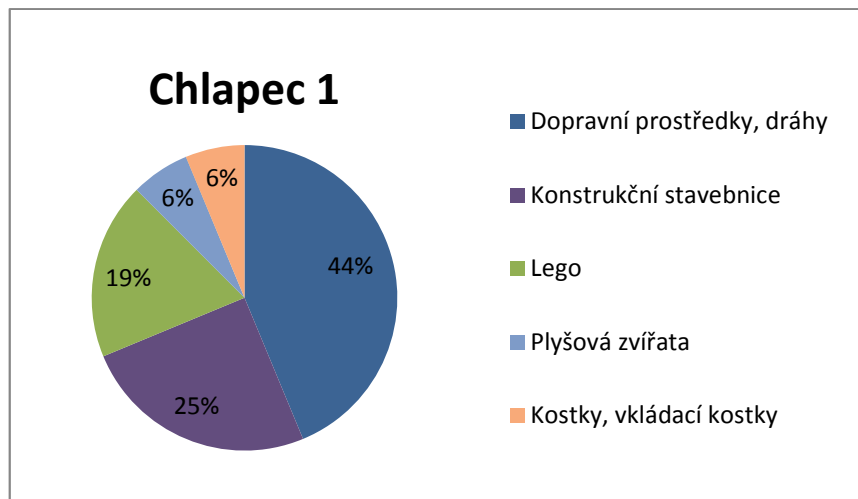


Z grafů se dá vyčíst největší zájem dívky dvou až tříleté o kostky, do kterých se dá stylem jeho skládání zařadit také lego, a vkládací obrázky, což je pro její věkové období charakteristickým typem hry. Obě položky mají 20% zastoupení. Třetí nejčastější volbou s 15% je výtvarná činnost. Ta souvisí s touhou tvořit a objevovat nové materiály. Ve hře však figurují hodnoty všech druhů hraček. Dívka tří až čtyřletá také volí obrovské

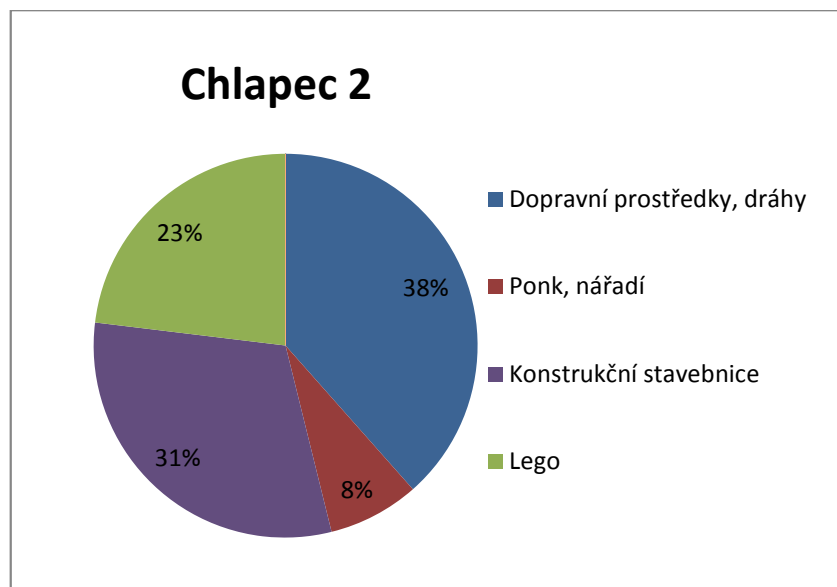
množství hraček. Přetrvává zaujetí hrou výtvarnou a to v 23%. Výběr hraček dívky čtyř až pětileté už je specifikovanější. Klesá počet různých druhů a narůstá četnost a opakování jí vybraných. Velkou roli zde hrají hry související s domácností, a tedy napodobováním jejího vzoru – matky. Tak jako u o rok mladší dívky, i dívka pěti až šestiletá nemá ve výběru zastoupený takový počet hraček. Její nejčastější volbou je výtvarná činnost. Výběr různých druhů hraček se věkem mění, což ovšem může být způsobeno jinými zájmy dětí. Z výsledků můžeme tedy pouze usuzovat, že s narůstajícím věkem klesá počet výběru různých hraček.

## Chlapci

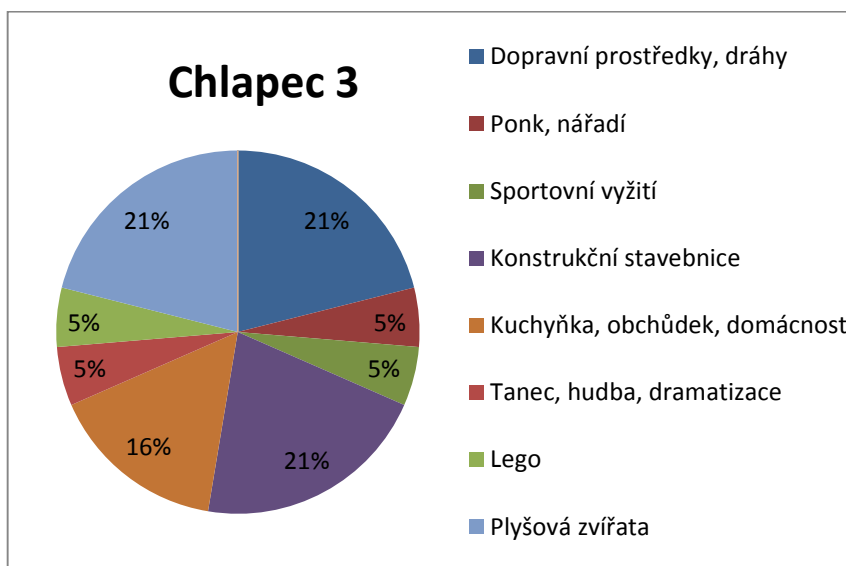
Graf 13 Hračky využívané chlapcem 1



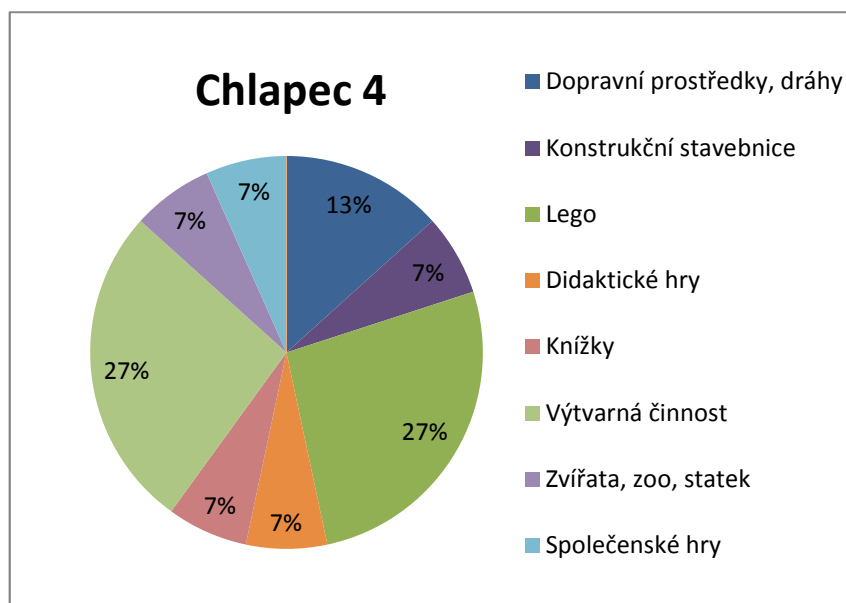
Graf 14 Hračky využívané chlapcem 2



Graf 15 Hračky využívané chlapcem 3



Graf 16 Hračky využívané chlapcem 4



Grafy ukazují zastoupení různých hraček ve hře chlapců. Chlapci v prvních letech vybírají pouze hry s hračkami pro ně zajímavými, jim genderově určenými, což jsou v tomto případě dopravní prostředky, konstrukční stavebnice a lego. Pozorování ukázalo, že s narůstajícím věkem chlapci na rozdíl od děvčat, rozšiřují svůj výběr hraček. I přesto u chlapce čtyř až pětiletého převládá hra s dopravními prostředky a konstrukčními stavebnicemi, k čemuž se ve stejném 21% zastoupení přidávají hry s plyšáky. U chlapce pěti až šestiletého se ztratil zájem o dopravní prostředky a v konstrukčních stavebnicích se

specifikuje pouze na lego, které do nich můžeme také zařadit. Velké procento (27%) v jeho hře zaujímají činnosti výtvarné.

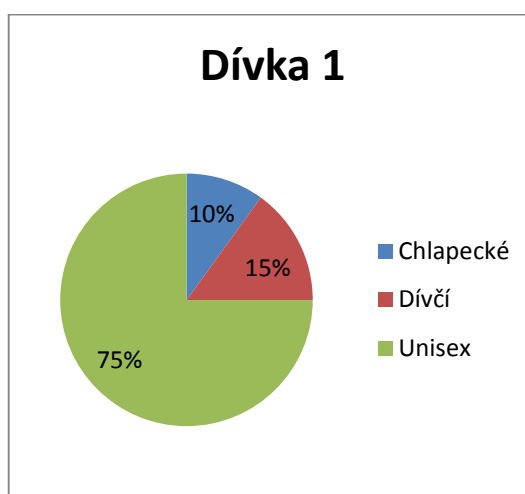
Pokud jde o tuto kategorii, výzkum nebyl zvolen zcela správně. Výsledky nemohou mít vypovídající hodnotu, protože je spousta faktorů ovlivňující výběr hračky jednotlivých dětí. I když byly všechny děti pozorovány v jednom a tom samém prostředí, v témže čase, jejich zkušenosti jsou zcela odlišné. Ty jak uvádí teorie, si každé dítě sbírá od začátku svého života. Každé z těchto dětí má tudíž jiné zážitky, zkušenosti, ale také zájmy. Některé děti prostě tíhnou více k výtvarné činnosti, naproti tomu jiné zase automaticky míří ke sportovnímu vyžití. Tyto výsledky by měly větší vypovídající hodnotu, kdyby bylo výzkumné šetření nastaveno na pozorování jednoho konkrétního jedince v mateřské škole v rozpětí čtyř let, vždy po roce. To však možná doba výzkumného šetření neumožňovala, a proto bylo nutno přistoupit k jinému druhu zkoumání. Zvolená metoda však v konečném důsledku nemá příliš velkou vypovídající hodnotu z hlediska změny výběru hraček v závislosti na věku jedince.

Větší váhu, neboť nejsou tolik závislé na konkrétním dítěti, budou mít výsledky vyhodnocování dodržování genderových stereotypů při výběru hračky v různém věku. To je dalším tématem mého zájmu.

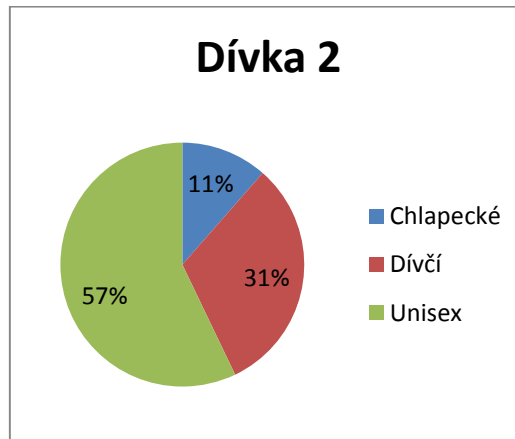
### 7.6.6 Dodržování genderových stereotypů při výběru hračky v různém věku

Dívky

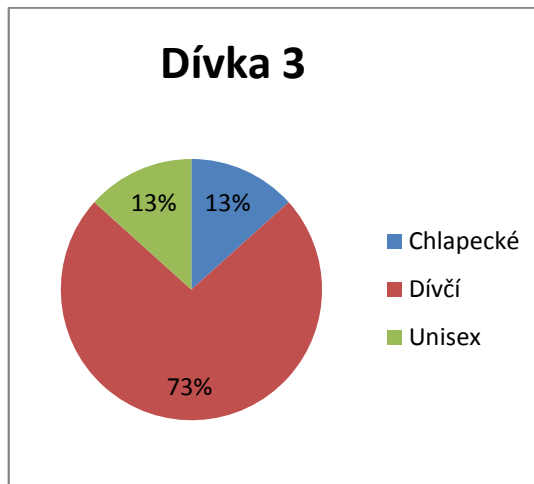
Graf 17 Výběr druhu hračky - dívka 1



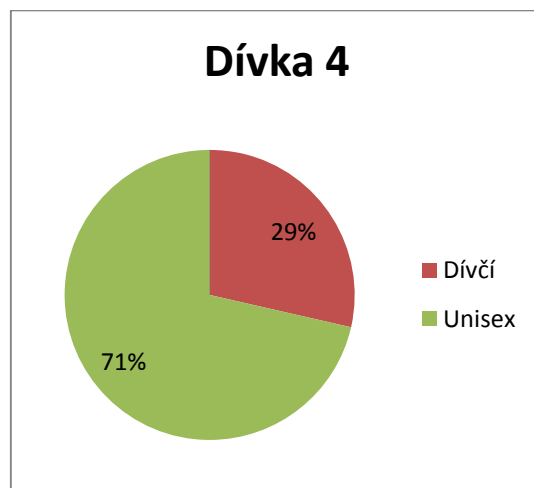
Graf 18 Výběr druhu hračky - dívka 2



Graf 19 Výběr druhu hračky - dívka 3



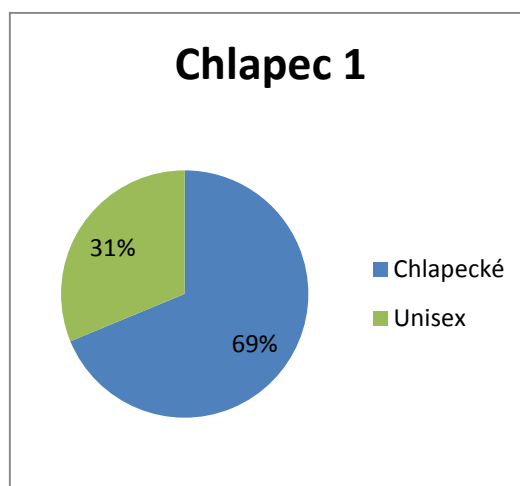
Graf 20 Výběr druhu hračky - dívka 4



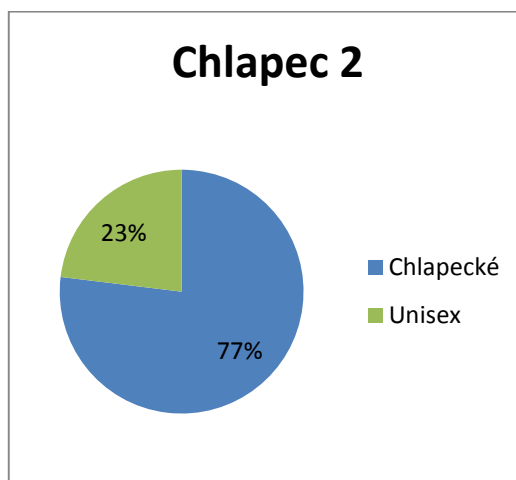
Z těchto čtyř grafů, které reprezentují dívky s narůstajícím věkem, můžeme vyčíst, že chlapecké hračky nehrají ve hrách děvčat příliš velkou úlohu. Do pátého roku života se jejich maximální hodnota ve hrách dívek pohybuje okolo 15%. Což můžeme brát za genderově odpovídající. Vždyť která z děvčat nikdy nedržela v ruce autíčko, nebo nestavila z kostek hrad pro svou princeznu. Podle dat výzkumu můžeme říci, že zhruba od pátého roku života genderově chlapecké hračky ze života dívek mizí. Dívčí hra se sobě odpovídajícími, tedy dívčími hračkami podle očekávání v průběhu života narůstá. Ve dvou letech, kdy si dítě hračky ještě příliš samo nevolí, převládají ve hře hračky univerzální, postupně ale získávají převahu hračky dívčí, které asi v pěti letech dosahují svého vrcholu, dvou třetin výběru hraček. V šesti letech se překvapivě hračky určené dívkám dostávají jen na jednu třetinu, a i když je zde nulová hodnota hraček chlapeckých, největší podíl získávají hračky univerzální.

Chlapci

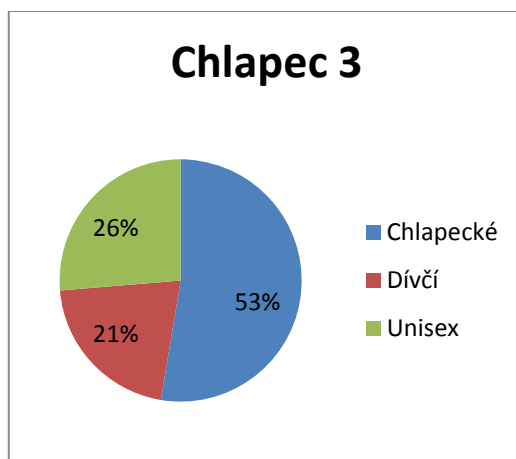
Graf 21 Výběr druhu hračky - chlapec 1



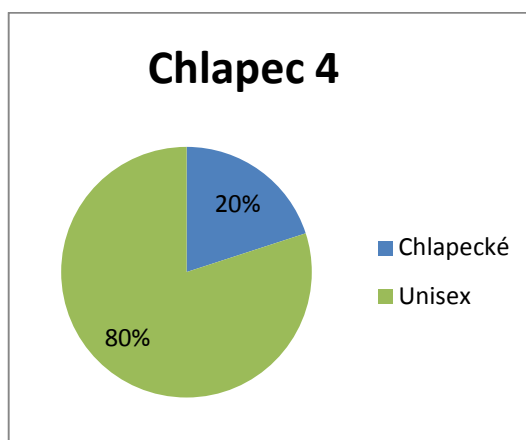
Graf 22 Výběr druhu hračky - chlapec 2



Graf 23 Výběr druhu hračky - chlapec 3



Graf 24 Výběr druhu hračky - chlapec 4





Tyto grafy jsou odrazem chlapeckých her s genderově zařazenými hračkami v závislosti na jejich věku. Pokud u dívek hrály chlapecké hračky jen malou roli, u chlapců hrají dívčí roli téměř nulovou. Chlapci od malička sahají po hračkách sobě určených. Procenta jsou také o dost přesvědčivější než u dívek. Ve dvou až třech letech je to 69%, ve třech až čtyřech letech dosáhla hodnota svého maxima, což bylo 77%. Od něj začal výběr převážně chlapeckých hraček klesat. Ve čtyřech až pěti letech dosahoval už jen zhruba poloviny vybraných hraček. Ve věku pro předškolní období nejstarším, tedy pěti až šesti letech, spadly hračky určené chlapcům pouze na dvacet procent. Hry s dívčími hračkami se objevily pouze u chlapce čtyř až pětiletého, a to v 21%. Můžeme si to vysvětlit obdobím, pro které je typický začátek hry skupinové. Jak uvádím v teorii, dítě v tomto věku touží navazovat nová přátelství, podělit se o své radosti a prohry ve hře s ostatními kamarády. Těmi se mohou stát také dívky, které chlapce vtáhnou do své hry. Univerzální hračky se téměř během celého období pohybují mezi 20 a 30% zastoupení. Až v posledním roce předškolní docházky, tedy mezi pátým a šestým rokem, dojde k obratu. Což stejně jako v předchozích výsledcích u dívek, dostává univerzální hračku do primárního postavení.

Velký nárůst univerzálních hraček u nejstarších dětí můžeme přisuzovat nejsilnějšímu období z hlediska hry skupinové. Děti se v tomto věku snaží dostat v rámci společenství na co nejvyšší úroveň, čehož mohou docílit třeba zalíbením se ostatním vrstevníkem právě při hře. Volí ji takovou, aby byly spokojeny děti obou pohlaví, tudíž univerzální.

## **7.7 Shrnutí**

### **Jaké hračky děti různých pohlaví preferují?**

Pokud jde o preferenci hraček, prokázalo se, že děvčata si nejčastěji hrají na domácnost a vše, co s ní souvisí. Starání se o miminka, hry na rodinu, nakupování. Další činností, ke které tíhnou, je výtvarná činnost, kde mohou projevit své estetické vnímání a dát světu barvy, jaké chtějí. Chlapci nejvíce využívanou hračkou je vše, co souvisí s dopravními prostředky. Tedy jízda s auty, vlaky, hry s letadly, hry na dopravní provoz, stavba cest. Se stavbou cest související také stavba obydlí nebo samotných dopravních prostředků z nejrůznějších stavebnic určených ke konstrukci. Ostatní hračky jsou ve hrách dětí využívány průměrně.

## **Zachovávají děti při výběru hračky v genderově nezajatém prostředí očekávání společnosti?**

Pozorování ne zcela potvrdilo teoretické úvahy o tom, že si dívky hrají raději s hračkami dívčími a chlapci s chlapeckými. Důvodem takového výsledku mohlo být špatné zařazení hraček do kategorií. A to hlavně univerzálních. Mohlo dojít k větší specifikaci těchto hraček na pohlaví. Výsledky ale mohou být také důkazem větší emancipace a zrovnoprávnění společnosti. Odvrácení od genderově zajetých kolejí. Další možností může být také příliš malý věk dětí na to, aby vnímaly očekávání společnosti a jejich soudy, pokud si hrají s něčím „nevhodným“.

## **Jaké jsou rozdíly ve výběru hrového partnera (hry samostatné, paralelní nebo skupinové) u chlapců a dívek?**

Z výzkumného šetření vyplývá, že výběr herní skupiny nezáleží na pohlaví dítěte, neboť neexistují téměř žádné rozdíly v zastoupení her samostatných, paralelních a skupinových ve hrách chlapců a dívek.

## **Je ovlivňujícím prvkem při výběru hry samostatné, paralelní a skupinové také věk dítěte?**

Na rozdíl od předchozí výzkumné podotázky, kde se neprokázalo pohlaví dítěte jako ovlivňující prvek, bylo v této výzkumné podotázce prokázáno, že věk dítěte je ovlivňujícím prvkem při výběru herní skupiny. Výběr paralelního hraní sice zůstává během celého předškolního období stále na stejné úrovni, ale ve hře samostatné a skupinové dochází k velkým změnám. Vývoj hry samostatné můžeme charakterizovat přímou úměrou, což znamená, že s narůstajícím věkem klesá. Oproti tomu vývoj hry skupinové v závislosti na věku roste, což se dá charakterizovat úměrností přímou.

## **Jak se mění výběr hraček chlapců a dívek s přibývajícím věkem?**

Výzkumné šetření k tomuto problému nebylo provedeno příliš správně, neboť je velké množství faktorů ovlivňujících různé jedince. Jediné, co můžeme usuzovat

z výsledků měření je, že u chlapců s přibývajícím věkem roste také touha zkoumat více různých her, což je u dívek naopak. Dívky se s přibývajícím věkem spíše specifikují na hru s určitými jim vyhovujícími hračkami. Zbylé výsledky nemají vypovídající hodnotu. Je zde však navržena metoda, která by měla vést ke zjištění správných dat.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala hrou a hračkou v životě předškolního dítěte. Literatura zkoumající oblast hry a hračky, která byla v teoretické části prostudována, pomohla získat cenné informace, které se staly důležitým podkladem pro zpracování empirické části. V teoretické části bylo nejdříve poukázáno na několik názorů velkých myslitelů, které vedly k dnešnímu postavení hry jako nejdůležitější činnosti dětského období. Dále se zabývala vývojem hraček, což by bez hry jako takové nešlo. Obrovský počet nejrůznějších obměn, ke kterým hračka v dnešní době dospěla, vedla k pátrání po rozdělení hraček a s nimi souvisejících her do určitých kategorií. Z těch bylo vycházeno v empirické části. V následující kapitole teoretické části je zmapován přínos v různých oblastech rozvoje jedince, který hra přináší. Jelikož je hra velmi obsáhlým tématem a nešlo ji popsat ve všech ohledech, bylo v práci uvedeno pouze dělení hry podle typu její organizovanosti, věku a hrového partnera, což jsou kategorie, které úzce souvisí s empirickou částí diplomové práce. Cílem bylo pozorovat výběr her a hraček ve volné hře dětí v mateřské škole. Jak říká už sám název, cílem práce bylo zkoumat hru z hlediska pohlaví dítěte, proto se druhá polovina teoretické části zabývala definováním pojmu gender, vytváření pohlavní identity u lidského jedince a stereotypech v genderovém usuzování. Poslední kapitola teoretické části spojovala obě poloviny dohromady a zabývala se hrou a hračkou v generovém pojetí.

Druhou část této práce tvořil kvalitativně orientovaný empirický výzkum, jehož cílem měla být analýza spontánní hry dětí předškolního věku s důrazem na volbu hračky dětmi různého pohlaví a věku. S využitím metody pozorování byly nashromážděny data, na jejichž základě byla analyzována hra jedné třídy mateřské školy a osmi jednotlivých dětí. Analýza se zaměřovala především na jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti objevovaly. Výzkumné závěry byly prezentovány za pomoci analytických příběhů a všechny shrnuty do závěru analýz. V rámci analytických příběhů byla popsána preference jednotlivých hraček z pohledu pohlaví, dodržování genderových stereotypů při výběru, volba hrového partnera v rámci různého pohlaví a věku, změny ve výběru hraček s narůstajícím věkem.

Výsledky této práce sice nepřinesou užitek v celosvětovém měřítku, avšak mohou sloužit konkrétní mateřské škole k autoevaluaci. Díky tak malému výzkumnému vzorku, který byl použit, sice nenaleznou výsledky pozorování žádné globální využití, ale můžou

být podkladem dalšímu zkoumání v této oblasti dětské hry. Jeden typ možného budoucího výzkumu je již naznačen v otázce změny výběru hry a hračky na základě věku dítěte. Závěry výzkumného šetření mohou posloužit mateřským školám k přizpůsobení činností, vedoucích k rozvoji lidského jedince, na zajímavé pro obě pohlaví.

## Použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. Praha: Portál, 1996, 111 s. ISBN 80-7178-109-6.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

DINKMEYER, Don. Sr. *Parenting young children: Systematic Training for Effective Parenting (STEP) of children under six*. Bowling Green, Ky.: STEP Publishers, 2008. ISBN 978-0-9795542-3-0.

FRAIBERG, Selma. *Magické roky: [jak pochopit a řešit problémy raného dětství]*. Praha: Triton, 2002, 260 s. ISBN 80-7254-270-2.

FRANCÍREK, František. *Absolventská práce: co, jak a proč připravit, zpracovat, napsat a zhodnotit (obhájit)*. Vyd. 2. Praha: Ingenio et Arti, 2013, 62, 51 s. ISBN 978-80-905287-3-4.

GUEGUEN, Catherine. *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. V Praze: Rybka, 2014, 279 s. ISBN 978-80-87950-03-6.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2000, 220 s. ISBN 80-7178-383-8.

HERM, Sabine. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994, 95 s. ISBN 80-7178-018-9.

HOLÉCYOVÁ, Olga. *Hry v mateřské škole*. Vyd. v ČSSR 2., Praha: Státní pedagogické nakl., 1961, 353 s.

KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006, 183 s. ISBN 80-7367-145-x.

- KATUŠČÁK, Dušan; DROBÍKOVÁ, Barbora a PAPÍK, Richard. *Jak psát závěrečné a kvalifikační práce: jak psát bakalářské práce, diplomové práce, dizertační práce, specializační práce, habilitační práce, seminární a ročníkové práce, práce studentské vědecké a odborné činnosti, jak vytvořit bibliografické citace a odkazy a citovat tradiční a elektronické dokumenty*. Nitra: Enigma, 2008, 161 s. ISBN 978-80-89132-70-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich, 1992, 140 s. ISBN 80-7017-492-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-x.
- LIŠKA, Václav. *Zpracování a obhajoba bakalářské a diplomové práce*. Praha: Professional Publishing, 2008, 93 s. ISBN 978-80-86946-64-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1995, 108 s. ISBN 80-717-8058-8.
- MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 394 s. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 978-80-85783-77-3.
- MICHEL, George F a MOORE, Celia L. *Psychobiologie: biologické základy vývoje chování*. Praha: Portál, 1999, 478 s. ISBN 80-7178-116-9.
- MIŠURCOVÁ, Věra. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakl., 1980, 143 s.
- MONATOVÁ, Lili. *Předškolní výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 180 s.
- NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005, 100 s. ISBN 80-7178-989-5.

- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PREUSCHOFF, Gisela. *Výchova dívek*. Praha: Portál, 2007, 158 s. ISBN 978-80-7367-207-2.
- PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I: Vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 4. Praha: SPN, 1977. 414 s. ISBN 14-610-77.
- RENZETTI, Claire M a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
- ROGGE, Jan-Uwe a MÄHLER, Bettina. *Páni kluci: knížka pro rodiče, kteří vychovávají chlapce*. Praha: Mladá fronta, 2004, 135 s. ISBN 80-204-1134-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-717-8829-5.
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-x.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.



## Seznam grafů

Graf 1 Hry dívek .....	50
Graf 2 Hry chlapců .....	51
Graf 3 Výběr jednotlivých hraček dle genderu.....	52
Graf 4 Hry dívek dle typu hračky .....	53
Graf 5 Hry chlapců dle typu hračky.....	53
Graf 6 Hry dívek dle typu hry.....	54
Graf 7 Hry chlapců dle typu hry .....	55
Graf 8 Typ hry v závislosti na věku dítěte.....	56
Graf 9 Hračky využívané dívkou 1.....	57
Graf 10 Hračky využívané dívkou 2.....	57
Graf 11 Hračky využívané dívkou 3.....	58
Graf 12 Hračky využívané dívkou 4.....	58
Graf 13 Hračky využívané chlapcem 1.....	59
Graf 14 Hračky využívané chlapcem 2.....	59
Graf 15 Hračky využívané chlapcem 3.....	60
Graf 16 Hračky využívané chlapcem 4.....	60
Graf 17 Výběr druhu hračky - dívka 1.....	61
Graf 18 Výběr druhu hračky - dívka 2.....	62
Graf 19 Výběr druhu hračky - dívka 3.....	62
Graf 20 Výběr druhu hračky - dívka 4.....	62
Graf 21 Výběr druhu hračky - chlapec 1 .....	63
Graf 22 Výběr druhu hračky - chlapec 2 .....	64
Graf 23 Výběr druhu hračky - chlapec 3 .....	64
Graf 24 Výběr druhu hračky - chlapec 4 .....	64

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Zkoumaný vzorek .....	46
Tabulka 2 Data výzkumu .....	76

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Pozorovací arch .....	75
Příloha 2 Data výzkumu .....	76

## Přílohy

### Příloha 1 Pozorovací arch

Třída:

Věkové složení dětí:

Pozorování číslo:

Počet přítomných dětí:

dívek:

chlapců:

Hračka	Dívka			Chlapec		
	Hra:			Hra:		
	Samostatná	Paralelní	Ve skupině	Samostatná	Paralelní	Ve skupině
<b>Dopravní prostředky, dráhy</b>						
<b>Ponk, nářadí</b>						
<b>Sportovní vyžití</b>						
<b>Konstrukční stavebnice</b>						
<b>Panenko, kočárky, domečky</b>						
<b>Kuchyňka, obchůdek, domácnost</b>						
<b>Mozaiky, korálky</b>						
<b>Tanec, hudba, dramatizace</b>						
<b>Lego</b>						
<b>Lékařství</b>						
<b>Puzzle</b>						
<b>Didaktické hry</b>						
<b>Plyšová zvířata</b>						
<b>Knížky</b>						
<b>Výtvarná činnost</b>						
<b>Zvířata, zoo, statek</b>						
<b>Společenské hry</b>						
<b>Kostky, vkládací kostky</b>						

Příloha 2 Data výzkumu

Tabulka 2 Data výzkumu

	Hračka	Dívka			Chlapec		
		hra			hra		
		Samostatná	Paralelní	Ve skupině	Samostatná	Paralelní	Ve skupině
Chlapecké	Dopravní prostředky, dráhy	9	0	8	25	13	18
	Ponk, náradí	0	2	0	1	2	8
	Sportovní vyžití	3	3	8	1	4	6
	Konstrukční stavebnice	5	1	10	19	2	25
Dívčí	Panenky, kočárky, domečky	6	2	15	0	2	3
	Kuchyňka, obchůdek, domácnost	8	3	32	5	1	16
	Mozaiky, korálky	11	6	4	7	4	2
	Tanec, hudba, dramatizace	2	2	15	0	0	13
Unisex	Lego	5	5	10	11	12	10
	Lékařství	1	0	4	0	0	3
	Puzzle	14	2	8	2	1	2
	Didaktické hry	4	0	4	3	0	3
	Plyšová zvířata	5	3	1	6	2	1
	Knížky	4	0	1	3	2	4
	Výtvarná činnost	16	26	2	6	11	0
	Zvířata, zoo, statek	3	0	0	7	0	2
	Společenské hry	0	0	3	0	0	5
	Kostky, vkládací kostky	9	5	1	4	5	4

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Táňa Vrtalová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	<u>PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.</u>
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Hra a hračka v životě předškolního dítěte z pohledu pohlaví
<b>Název v angličtině:</b>	Game and Toy in Life of pre-School Child with Respect to Child's Gender
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá tématem hry a hračky v životě předškolního dítěte z pohledu jeho pohlaví, tedy genderu. Cílem práce je zjistit, jaké jsou rozdíly při výběru her a hraček dětí mateřské školy, která byla k danému výzkumu zvolena, pokud jde o výběr chlapců a výběr děvčat.</p> <p>V teoretické části práce je nejdříve věnována pozornost hře a hračce, jejich historii, druhu hraček, přínosu hry v předškolním věku a klasifikaci her. Následuje část věnovaná genderu, utváření identity k jednomu nebo druhému pohlaví jedince, genderovým stereotypům ve společnosti a jejich očekáváních. Teoretickou část zakončuje kapitola věnovaná spojení hry a genderu.</p> <p>Empirická část diplomové práce je věnována výzkumu, který je zaměřen na sledování četnosti výběru her a hraček chlapeckých, holčičích a univerzálních z pohledu pohlaví dítěte. Výzkum pozoruje také rozdíly ve hrách individuálních, paralelních a skupinových z pohledu chlapce a dívky. V neposlední řadě sleduje také rozdíly ve hře dětí různého věkového složení.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	hra, hračka, volná hra dětí, pohlaví dítěte, genderové stereotypy, společnost

<p><b>Anotace</b> <b>v angličtině:</b></p>	<p>The thesis addresses the problem of game and toy in life of pre-school child with respect to child's gender. The thesis is aimed at observing differences between boys and girls from the pre-school selected for the study in the choice of game or toy type.</p> <p>In the theoretical part of the thesis, game and toy are addressed in general terms. Attention is further paid to brief history of their use, to toy types, their contribution to life of pre-school children and game classification. A part follows devoted to gender, forming of child's identity and self-attribution to one or another gender, and to gender stereotypes in the society and related expectations. The theoretical part is concluded by a chapter dealing with game from the viewpoint of gender studies.</p> <p>The empirical part of the thesis focuses on research based on observation of the frequency of choices of games and toys, classified as those meant for boys, those for girls and the universal ones. In the research, differences between individual, parallel and group games are reflected. Last but not least, differences between different age groups are also considered.</p>
<p><b>Klíčová slova</b> <b>v angličtině:</b></p>	<p>game, toy, spontaneous play, child's gender, gender stereotypes, society,</p>
<p><b>Přílohy vázané</b> <b>v práci:</b></p>	<p>Pozorovací arch, Data výzkumu</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>78 stran</p>
<p><b>Jazyk práce:</b></p>	<p>čeština</p>