

Genderové rozdíly předškolních dětí ve hře

Jana Šimiková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana ŠIMIKOVÁ**
Osobní číslo: **H08554**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Genderové rozdíly předškolních dětí ve hře**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti psychologické, sociální a gender problematiky.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu Genderové rozdíly předškolních dětí ve hře.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí. Praha : Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I : dětství a dospívání. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2. 5. 2011

.....
Jana Pimíková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Teoretická část této bakalářské práce pojednává o genderových rozdílech u dětí předškolního věku a o tom, jak se děti během tohoto věku vyvíjejí v myšlení, pozornosti, řeči, citech či v představách a fantaziích. Zmíněno je také to, jaký význam na jejich identifikaci s příslušnou rolí mají rodinní příslušníci, zaměstnanci mateřských škol nebo jejich vrstevníci. Dále jsou zde uvedeny rozdíly v jednotlivých hrách, činnostech, chování, ve výběru kamarádů i v komunikaci. Teoretickou část uzavírá seznámení se s fenoménem „in group“, „out group“, jenž se v tomto věku velice často vyskytuje a děti si pomocí něj posilují vzájemnou identifikaci a chování.

Praktická část práce obsahuje výsledky pozorování hry chlapců a dívek ve věku od 3 do 6 let ve dvou mateřských školách. Pomocí metody pozorování jsou zde nastíněny základní odlišnosti v hrách obou pohlaví, jak v interiéru, tak také v exteriéru. Výzkum pozorováním je současně doplněn o dotazníkové šetření, které jej rozšiřuje o nové poznatky.

Klíčová slova:

Dítě, gender (rod), genderová role (rodová role), mateřská škola, předškolní věk, hra, hračka, předškolní výchova, myšlení, pozornost, představy, fantazie, city, stereotyp, rodina, vrstevníci, prostředí, fenomén „in group“, „out group“, interiér, exteriér, emoce.

ABSTRACT

The theoretical part of this bachelor thesis deals with preschool children's gender differences and with the development of thinking, attention, speech, emotion, as well as of imagination and fantasy during this stage of evolution. The importance of children's relatives, staff in a nursery school and of their peers for the identification with an appropriate status is also mentioned. The differences in particular games, activities, manners, in choosing of friends and in communication is introduced as the next topic. The theoretical part is enclosed with the presentation of a „in group“, „out group“ phenomenon that is characteristic for this period of development and that helps children to reinforce their mutual identification and behaviour.

The practical part involves results of the observation which has been done in two nursery schools where various games of children from three to six years were monitored. Through the use of method of the observation of the basic differences in games are outlined; this deals with an inte-

rior as well as with an exterior. The research on observation is simultaneously completed with a questionnaire investigation that extends the observation with new knowledge.

Keywords:

Child, gender, gender role, nursery school, preschool age, game, toy, preschool education, thinking, attention, imagination, fantasy, feelings, stereotype, family, peers, environment, „in group“, „out group“ phenomenon, interior, exterior, emotions.

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Elišce Zajitzové, Ph.D. za podnětné rady a zodpovědné vedení bakalářské práce.

Dále pak pedagogům Masarykovy základní a mateřské školy Nezamyslice a Mateřské školy Kamarádi Víceměřice za vstřícnost a ochotu spolupracovat při realizaci pedagogického výzkumu.

V neposlední řadě chci také poděkovat celé své rodině za všestrannou podporu při studiu i při tvorbě této práce.

Motto:

„Básník dělá totéž co hrající dítě; vytváří fantazijní svět, který bere velmi vážně, tj. investuje do něho efektivní kvanta, ale zároveň ho ostře odlišuje od skutečnosti.“

Sigmund Freud

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.1 DÍTĚ	13
1.2 GENDER	13
1.3 GENDEROVÉ ROLE	13
1.4 EMOCE	14
1.5 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	14
1.6 HRA.....	15
1.6.1 Základní vymezení pojmu	15
1.6.2 Základní herní činnosti a rozdíly v klasifikaci her	15
1.7 HRAČKA	16
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	18
2.1 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA	18
2.2 MYŠLENÍ U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.3 POZORNOST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.4 ŘEČ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
2.5 PŘEDSTAVY A FANTAZIE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.6 CITY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	20
3 STEREOTYPY.....	22
3.1 VÝZNAM GENDEROVÉ STEREOTYPIE V DĚTSTVÍ.....	22
4 GENDER A PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	24
5 GENDEROVÉ ROZDÍLY PŘEDŠKOLNÍCH CHLAPCŮ A DÍVEK VE HŘE	25
5.1 HRAČKA V RUKOU DÍTĚTE Z GENDER POHLEDU	26
5.2 KONTAKT S VRSTEVNÍKY.....	26
5.3 FENOMÉN „IN GROUP“, „OUT GROUP“	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
6 VÝZKUMNÁ ČÁST	29
7 VÝZKUM.....	30

7.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU.....	30
7.2	METODIKA VÝZKUMU.....	30
7.3	DRUH VÝZKUMU	31
7.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	31
7.5	TECHNIKA SBĚRU DAT	32
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ.....	33
8.1	INTERIÉROVÉ HRY	33
8.1.1	Výskyt hry s hračkami u chlapců a dívek v předškolním věku	33
8.1.2	Výskyt jednotlivých her při pozorování individuální hry u chlapců a dívek.....	34
8.1.3	Výskyt jednotlivých her při pozorování párové hry chlapců a dívek	34
8.1.4	Výskyt jednotlivých her při pozorování skupinové hry chlapců a dívek	36
8.1.5	Srovnání her funkčních u chlapců a dívek předškolního věku.....	37
8.1.6	Srovnání her konstruktivních u chlapců a dívek předškolního věku	37
8.1.7	Srovnání her fiktivních u chlapců a dívek předškolního věku	38
8.1.8	Složení skupin při skupinové hře chlapců a dívek předškolního věku	38
8.1.9	Zásahy učitelek do hry chlapců a dívek předškolního věku	39
8.1.10	Jednotlivé druhy a kategorie her v průběhu celého pozorování	40
8.2	EXTERIÉROVÉ HRY	40
8.2.1	Výskyt hry s hračkami u chlapců a dívek předškolního věku	40
8.2.2	Výskyt jednotlivých her při pozorování individuální hry u chlapců a dívek.....	41
8.2.3	Výskyt jednotlivých her při pozorování párové hry chlapců a dívek	42
8.2.4	Výskyt jednotlivých her při pozorování skupinové hry chlapců a dívek	43
8.2.5	Srovnání her funkčních u chlapců a dívek předškolního věku.....	44
8.2.6	Srovnání her konstruktivních u chlapců a dívek předškolního věku	44
8.2.7	Srovnání her fiktivních u chlapců a dívek předškolního věku	45
8.2.8	Složení skupin při skupinové hře chlapců a dívek předškolního věku	45
8.2.9	Zásahy učitelek do hry chlapců a dívek předškolního věku	46
8.2.10	Jednotlivé druhy a kategorie her v průběhu celého pozorování	46
8.3	ZÁVĚRY Z POZOROVÁNÍ	47
9	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	49
9.1	POHLED UČITELEK NA GENDEROVÉ ROZDÍLY VE HŘE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	49
9.2	GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	50
10	ZÁVĚREČNÁ INTERPRETACE VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	56
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
	SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

Předškolní věk je posledním stádiem raného dětství, je tudíž z vývojového hlediska velice důležitým obdobím pro utváření vlastní osobnosti a pro začlenění se do společnosti. To bylo také důvodem, proč jsem si pro mnou bakalářskou práci vybrala téma Genderové rozdíly předškolních dětí ve hře.

V první kapitole teoretické části se seznámíme se základními pojmy spjaté s prací. Je zde vymezen pojem dítě, gender, genderová role, emoce, mateřská škola, hra a hračka. V druhé kapitole je pozornost věnována termínu předškolního věku, který je nejen definován, ale také dále doplněn o termín předškolní výchova a o některé z dovedností, které jsou nezbytné pro hru v tomto období. Mezi tyto dovednosti řadím myšlení, pozornost, řeč, představy a fantazie a v neposlední řadě také city. Třetí kapitola je věnována stereotypům, převážně významu genderové stereotypie v dětském věku. Tomu, jak jsou stereotypy v předškolním věku důležité a co charakterizuje stereotyp chlapecké role a co role dívčí. Nejviditelnější pokrok v osvojování genderové role vzniká právě v předškolním věku, což je předmětem následující kapitoly nazvané Gender a předškolní věk. V poslední kapitole teoretické části je zájem věnován rodovým rozdílům ve hře u chlapců a dívek v předškolním věku. Jak rozdílům ve hře, tak i rozdílům mezi chlapci a děvčaty v herní činnosti a v komunikaci. Dále je zmíněno také o hračce v rukou dítěte z gender pohledu, o kontaktu s vrstevníky a o výběru kamarádů a partnerů pro hru. Na závěr jsem seznámeni s fenoménem „in group“, „out group“, který se u dětí předškolního věku vyskytuje velice často, a jehož přínos spočívá v tom, že posiluje vzájemnou identifikaci i chování, jež se vyskytuje u ostatních členů dané skupiny.

Podkladem pro praktickou část se stalo pozorování hry dvou skupin chlapců a dívek z mateřských škol v okolí místa mého bydliště. Pozorování proběhlo během dvou týdnů v měsíci lednu 2011 a jednoho týdne v měsíci březnu 2011 a jednoho týdne v měsíci dubnu 2011. Jednalo se vždy o smíšené třídy, ze kterých jsem si vybrala tři chlapce a tři dívky. Zaměřila jsem se jak na hru v interiéru, exteriéru, tak i na výběr hraček. Výsledky zjištěné zkoumáním jsem znázornila graficky a doplnila slovním komentářem.

Výzkum pozorování doplňuji také dotazníkovým šetřením, které jsem prováděla na čtyřech učitelkách z již zmíněných mateřských škol.

Cílem mé bakalářské práce je odhalit, zda se u dětí v mateřských školách vyskytují genderové rozdíly ve hře, nalézt charakteristické znaky hry chlapců a dívek. Dále bych chtěla pomocí výzkumu zjistit, zda preferují hračky charakteristické pro své pohlaví či hračky přiřazované spíše pohlaví druhému. V neposlední řadě bych chtěla poukázat na to, jaké emoce jsou charakteristické při hře chlapců a dívek a zda bylo potřeba, aby učitelky při hrách zasahovaly.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Na začátku je nezbytné vysvětlit několik základních pojmů, které jsou pro celou bakalářskou práci klíčové. Seznámení s těmito pojmy nepomůže k lepší orientaci v této práci.

1.1 Dítě

Dítě je lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Za dítě je považován mnohdy také jedinec již před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka. Dítě a dětství je zkoumáno v řadě věd, jako je psychologie, psychiatrie, sociologie, lékařské vědy a jiné (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

1.2 Gender

Dle Gjuríčové (In Janošová, 2008) vyjadřuje pojem gender (česky rod) rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender lze také přeložit jako sociální pohlaví.

Jak uvádí Beal (In Janošová, 2008) mají rodové rozdíly v historickém a společensko-kulturním kontextu proměnlivý charakter a jejich podoba je v různých společnostech velmi rozmanitá.

S pojmem gender velice úzce souvisí pojem genderová identita, což je mužská, respektive ženská identita jedince. Vnitřní pocit mužství nebo ženství. Zásadní roli při jejím vytváření hrají dospělí, zejména rodiče a sourozenci, ale i učitelé a v dnešní době také hrdinové s masmédiích, se kterými se dítě identifikuje. Generová identita se utváří v průběhu socializace, asi od 2-3 let, kdy si děti uvědomují svou příslušnost ke svému pohlaví a mají vytvořená příslušná schémata (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Vědomí příslušnosti k svému pohlaví si dle Kohlberga dítě stabilizuje a chápe ji jako konstantu svého bytí asi ve věku 7 let (In Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

1.3 Genderové role

S předchozím pojmem gender rovněž velice úzce souvisí i pojem následující, tedy genderové role. Jedná se o role, které se u osob předpokládají na základě genderu. Existují tedy mužské a ženské genderové role. Jak uvádí Pleck (In Janošová, 2008) je genderová role souhrnem představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou.

Costin a Draguns (In Janošová, 2008) uvádějí, že obsahem rodové (genderové) role jsou projevy a zájmy, které souvisí s vědomím příslušnosti ke skupině mužů či žen. Do značné míry se tedy jedná

o vnější vyjádření rodové identity – jedinec v této roli vyjadřuje to, kým se cítí být, i to, jak chce být druhým vnímám.

1.4 Emoce

Pojem emoce je považován za důležitý z toho důvodu, že u dětí předškolního věku hrají emoce a prožívání celkově velmi významnou roli a mnohdy ovlivňují jejich chování a jednání v jednotlivých hrách a situacích.

Emoce jsou prožitky, které lze slovy vyjádřit velice obtížně, tudíž pojem emoce nelze definovat. Řada autorů tento pojem vymezuje dle nejrůznějších specifik. Například English a Englishová (In Nakonečný, 2003, s. 24) tvrdí, že „pojem emoce je v psychologii používám ve významech jako: mentální stav charakterizován cítěním a doprovázený různými tělesnými projevy, excitovaný stav mysli, afektivní stav vyvolaný nějakou překážkou, dynamický projev instinktu (podle psychoanalýzy), dezorganizovaná odpověď organismu na podnět a také jako aktivitu organizovanou převážně autonomní nervovou soustavou.“ Dle tvrzení těchto autorů tedy pojem emoce vyjadřuje jednak stav prožívání označovaný jako cit, jednak s tímto stavem spojené fyziologické změny v organismu.

Traxel (In Nakonečný, 2003) vymezuje emoce jako psychické jevy, jejichž podstatným znakem je kvalita libosti či nelibosti. Ke každé emoci ovšem přistupuje ještě specifická zážitková kvalita, která činí emoci tím, čím je a podle níž je pojmenována, například radost, smutek, hněv, strach aj. Jen několik málo emocí, například lítost, nemá akcent příjemného či nepříjemného (Nakonečný, 2003).

1.5 Mateřská škola

Průcha, Walterová, Mareš (2008) charakterizují mateřskou školu jako školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let.

Mateřská škola je nyní součástí povinné školní docházky a od minulosti prošla řadou změn. Lépe nyní přistupují k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím. Otevřely svou práci rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do výchovně vzdělávacího působení. V posledních letech se mateřské školy zaměřily na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a současně na kultivaci vzájemných vztahů ve skupině. Mateřská škola je prakticky jediné místo, kde se dá takto pracovat. Rodiny jsou malé a děti předškolního věku nelze nechávat, aby si nacházely vrstevnickou skupinu samy. Každodenní pobyt v mateřské škole je svou kvalitou něco

jiného, než když se dítě občas setká s dětmi z rodiny či v koutcích pro děti v nákupních centrech (Kořátková, 2008).

Pokud nahlédneme do několika mateřských škol, zjistíme, že velkou část zaměstnanců tvoří až na výjimky pouze ženy. Tahle sféra předškolního vzdělávání trpí nedostatkem mužských vzorů.

Nevýhodou může být pak pro chlapce také program jednotlivých mateřských škol, který se patrně více přibližuje sféře zálib dívek (výtvarné činnosti, zpěv, taneční kroužky), ale již méně zájmům chlapců (sport, rozvoj technických dovedností). Chlapci ovšem dokáží daleko lépe na sebe upoutat pozornost učitelek, činí tak nejen častějšími přestupky, ale někdy také šokujícím sdělením (Janošová, 2008).

1.6 Hra

Za hru je označována činnost, jíž se účastní jeden či více lidí, která má určitý smysl a vede ke konkrétnímu cíli. Hry slouží jak pro zábavu, tak i ke vzdělávání a mohou se různě dělit, například známe hry pohybové či klidové, hry s míčem, hry karetní a v dnešní době velice oblíbené hry, hry počítačové.

Existuje spousta teorií a klasifikací hry. V následujících jsou nastíněny hlavní kategorie dané činnosti.

1.6.1 Základní vymezení pojmu

Hrová aktivita slouží v předškolním věku k osamostatnění se a k odlišení se od ostatních. Rozvíjí tedy specifickými prostředky oblast cvičebnou i kolektivizační a napomáhá orientaci i harmonizaci prožívání. Také se spolupodílí na formování některých postojů a svým způsobem posiluje i důstojnost subjektu (Čačka, 2000).

Dle Bühlerové (In Čačka, 2000) se děti počátku předškolního věku při napodobování ještě spokojí i s poměrně chudými rekvizitami. Postupně však požadují stále přesnější podobnost hračky se zastupovaným předmětem. Hra je v raném dětství, jak uvádějí Steinberg a Belsky (In Čačka, 2000), jedním z významných momentů při osvojování rolí. Zvláště v námětových hrách děti přijímají různé role a učí se chápat sebe samo jako objekt cizích očekávání.

1.6.2 Základní herní činnosti a rozdíly v klasifikaci her

Na herní aktivitu bývá řadou autorů nahlíženo různorodými způsoby. Rozmanitost her bývá zachycována odlišně.

Oprailová (1985) rozděluje hry podle schopnosti, které předpokládají, kam zařazujeme hry smyslové, pohybové, rozumové a speciální, nebo z hlediska předmětů, které se ve hře vyskytují, to jsou hry funkční, konstruktivní a fiktivní. Také můžeme hry rozdělit podle místa hry na interiérové a exteriérové, z hlediska počtu hráčů na individuální, párové a skupinové. Dalším, nezanedbatelným, hlediskem je i hledisko věku a pohlaví, existují hry označované jako typicky chlapecké či typicky dívčí, stejně jako hry batolat, starších předškoláků i charakteristické hry dospívajících.

Oprailová (1985) dále uvádí, že v naší předškolní pedagogice se nejvíce uplatňuje hledisko organizační, které dělí hry na tvořivé a s pravidly.

Ch. Bühlerová (In Nakonečný, 2003) rozlišuje dětské hry do tří kategorií: funkcionální hry (manipulační činnosti rozvíjející senzomotorické funkce), fikcionální hry (dítě například krmí panenku, ukládá jí ke spánku, hraje si na kočičku a mňouká), receptivní hry, které se řadí ke hrám fikcionálním (prohlížení obrázků, poslech pohádek) a hry konstrukční (stavění z kostek, z písku). Uvedená klasifikace se však týká pouze her individuálních a není zdaleka úplná (Nakonečný, 2003).

Dle Nakonečného (2003) dosud nejrozsáhlejší srovnávací studii pojetí hry nacházíme u autora fenomenologie hry H. Scheuerla. Ten rozlišuje hry pohybové (například dětské hřiště plné pohybu, skákání, běhání, házení, houpání se aj.), hry výkonové (zaměřená činnost, v níž jde o výkon), hry zobrazovací povahy (hry na někoho a na něco, např. na strážníka, na letadlo) a hry s povahou tvorby (reprezentují širokou paletu her se zástupnými objekty až po organizaci skupinových her. Scheuerlovo široké pojetí hry je založeno na předpokladu, že vývoj her je založen na kontinuitním stupňování pohybu a imaginace a na pojetí příbuznosti her.

Dalším autorem, který se zabýval tříděním her z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dítěte je J. Kuric (In Langmeier, Krejčířová, 1998), který rozlišuje hry funkční, manipulační, napodobovací, receptivní, úlohové a konstruktivní.

Za velice významného autora, který se věnoval vývojové psychologii a který podrobněji zpracoval teorii dětské hry byl Jean Piaget. Podle něj se hra vyvíjí z přirozeného dětského artismu a subjektivismu v porovnání se světem dospělých. Svět hry je dle Piageta návratem a setrváváním v artistickém světě, kde dítě inscenuje své představy o světě i svá neuskutečněná přání. Dětská hra se tak stává významným psychodiagnostickým nástrojem (Nakonečný, 2003).

1.7 Hračka

Hračka je jedním z nejvýznamnějších nástrojů ke hře. Díky ní se mnohdy hra uskutečňuje a naplňuje svůj účel.

Hračky lze dělit podle pohlaví dítěte, kterému jsou určeny. Rozlišujeme tedy hračky typicky chlapecké, jakými jsou autíčka, pistole, nejrůznější postavičky vojáků aj. A typicky dívčí, kam patří panenky, kočárky, nádobíčko atd. Mimo tyto hračky typické pro určité pohlaví existují i hračky neutrální. Sem patří převážně plyšové hračky, míče, kostky, pastelky.

Podle Millerové (1978) účel hraček spočívá v jejich formování žádoucího chování u chlapců i dívek. Hračky mají stimulační vliv na explorační, konstrukční i další činnosti jednotlivce. Podporují fantazii, pomáhají rozvíjet řeč a působí také uklidňujícím dojmem. Hračky příznivě ovlivňují vlastnosti i dovednosti dítěte, vedou ho k získávání zkušeností a rozvíjejí zvědavost.

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Má bakalářská práce je zaměřena právě na děti, které zařazujeme do vývojového období označovaného jako předškolní věk. Různí autoři chápou pojem předškolní věk odlišně. Období, kterým se zabýváme se týká věku dítěte 3- 6 a nejlépe jej dle mého názoru charakterizovala Vágnerová.

Dle Vágnerové (In Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 186) je předškolní věk „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto vývojovém období dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy základní. Základem však stále zůstává výchova rodinná, na které mateřská škola staví a které napomáhá k dalšímu rozvoji dítěte.“

Erikson (In Jakabčic, 2002) zařadil dítě tohoto věku do třetího stádia vývoje osobnosti. Podle něj je období charakteristické polaritou zážitků iniciativa versus pocit viny. Dítě se učí, a to na celý život, pronikat do prostoru činů. Iniciativa přidává k autonomii kvalitu plánování a podnikavosti. Objevuje se nový způsob samoregulace, schopnost cítit vinu.

2.1 Předškolní výchova

V tomto období dítě navštěvuje mateřskou školu, která je společně s rodinnou výchovou jedním z atributů, kteří napomáhají rozvoji dítěte a tím i předškolní výchově.

Jak uvádějí Průcha a Opravilová (In Průcha, Walterová, Mareš, 2008) je předškolní výchova charakterizována jako výchova, která zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí a vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy je vyrovnávání rozdílů mezi dětmi způsobované rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách.

2.2 Myšlení u dítěte předškolního věku

Myšlení dítěte v tomto věku je egocentrické, stále ještě nedokonale chápe, že druzí lidé mohou mít vlastní názor, který se od jeho liší. Dítě předpokládá, že jiní vědí všechno, co ví ono. Myšlení dítěte v tomto věku se vyznačuje také magičností, která dovoluje měnit fakta podle vlastního přání, jenž vychází z přesvědčení, že vlastní představou či slovem, je možné změnit skutečnost. Myšlení předškoláka je též artificialistické (všechno se „děje“) a antropomorfní (přisuzování lidských vlastností neživým věcem či zvířatům) (Jakabčic, 2002).

2.3 Pozornost u dětí předškolního věku

Pojem pozornost vysvětlují Průcha, Walterová, Mareš (2008) jako psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost. Rozlišujeme dva základní druhy pozornosti: pozornost spontánní (vyvolanou určitými vnějšími činiteli, jako jsou relativní intenzita podnětu, změna stimulace, nové, náhlé, neobvyklé a kontrastní podněty) a pozornost úmyslnou (ta vyplývá ze zadaných a akceptovaných úkolů a z aktivace potřeb (Nakonečný, 2003).

Dle Čačky (2000) pomáhají k posilování stability pozornosti a zvyšování její záměrnosti v raných vývojových fázích např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché povinnosti, ale také dětmi velice oblíbená televize. Je však potřeba o pořadech s dětmi hovořit nebo si například nechat jejich dojmy z daného pořadu namalovat. To prospívá všímavosti, paměti, představivosti a schopnosti formovat vlastní myšlenky a také emotivitě.

Vlastnosti pozornosti je možné posilovat také speciálními úkoly, např. vybarvováním totožných obrazců, anebo postřehováním krátce promítaných a stále složitějších předloh. Vnímání na úrovni „pozorování“ postupně stále více odpoutává od bezprostředního manuálního zacházení s předměty (Čačka, 2000).

2.4 Řeč u dětí předškolního věku

Řeč je pro děti předškolního věku velice důležitým prvkem. Pro komunikaci během hry používá dítě prvky verbální, ale také neverbální. Mezi neverbální prvky řeči řadíme například gesta, která mají při hře velký význam.

Do rozvoje řeči se promítá také posun poznávacích aktivit. Předškolní děti však ještě nemluví, jak myslí. Forma vyjadřování předbíhá úroveň myšlení. Děti sice již mohou mluvit formálně vyspěle, avšak bez porozumění. Nezřídka při tom ještě ani nechápou dosah užívaných pojmů. V předškolním stádiu jsou významy slov chápány ještě dosti volně a široce (Čačka, 2000).

„V předškolním věku je vedle „řeči pro jiné“, určené ke komunikaci, zpočátku dosti rozšířená i samomluva s hračkou a postupně je také stále patrnější i „řeč pro sebe“, sloužící k vnitřnímu formulování vlastních myšlenek (egocentrická), vyjadřování pocitů (expresivní) a seberegulaci (regulační)“ (Čačka, 2000, s. 73).

Řeč se u dítěte v tomto věku poměrně hodně zdokonaluje. Jak po stránce výslovnosti jednotlivých hlásek, ale také při stavbě vět. Ve věku čtyř let volí dítě věty jednoduché, pětileté dítě již začíná používat minulý a budoucí čas a v šesti letech dítě již samo formuluje pěti až šestislovné věty (Čačka, 2000).

Významným pokrokem v projevu dítěte je také to, že řeč se stává regulátorem dorozumívání dítěte. Podle Luriju (In Jakabčic, 2002) se vývin projevu dítěte uskutečňuje v několika fázích:

1. Dítě není schopné regulovat svoje jednání prostřednictvím řeči (1,5 až 3. rok).
2. Dítě reguluje svoje jednání prostřednictvím verbální instrukce, pokud je její fonetická (zvuková) a sémantická (významová) stránka ve shodě (3.- 4. rok).
3. Dítě reguluje své jednání i při odlišném znění a obsahu verbální instrukce (4.- 5. rok).
4. Dítě je schopné regulovat své jednání i prostřednictvím vnitřní řeči (od 6. roku).

2.5 Představy a fantazie u dětí předškolního věku

„Ve vědomí člověka vystupují spontánně a úmyslně obrazy dříve vnímaných věcí a dějů jako jakési jejich pamětní stopy“ (Nakonečný, 2003, s. 232).

Druhy představ se rozlišují podle různých hledisek třídění. Nakonečný (2003) rozlišuje představy zrakové, smyslové, sluchové, chuťové, hmatové aj. (podle druhu reprodukované smyslové modality), dále představy vzpomínkové, pamětní a fantazijní, představy jedinečné a obecné, obrysové. Proti tomuto abstraktnímu třídění vystupují zvláštní druhy představ, které tvoří vzpomínky, snění a fantazijní obrazy, mezi něž patří sny, eidetické obrazy (což jsou představy, které se blíží vjemům), následné obrazy a paobrazy (doznívání vjemů) a synestezie (barevné slyšení). Stern (In Nakonečný, 2003) rozlišuje představy pamětní, které se podle něj dále dělí na vzpomínky a poznatky, a představy fantazijní.

Se vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních a jiných výkonových schopností, jsou také představy stále přesnější a bohatší. Dominující fantazie není ale dosud nijak korigována kritickým myšlením, naopak i do něj její nadvláda v tomto věku ještě často „svévolně“ zasahuje. Fantazie se ale u předškolních dětí uplatňuje také zcela přirozeně a pozitivně (Čačka, 2000).

Předškolní děti se nechávají lehce unášet fantazií a emocemi, dokonce i při vlastním líčení nějaké události, ať slovy či kresbou. Výsledkem bývá značně volný popis děje, s upravenými až vymyšlenými pasážemi. Tento projev je u nich dílem dosud nerozděleného vnímání „Já a světa“, a nelze jej tedy chápat jako lhaní (Čačka, 2000).

2.6 City u dětí předškolního věku

Děti předškolního věku jsou v citech ještě značně emotivně a citově nestálí. Jejich citové procesy proto mohou často přecházet v afekty, zvláště vzteku a strachu.

Předškolní věk bývá u dětí nezřídka obdobím častých a intenzivních strachů a obav, které mohou omezovat výkonnost dítěte. Předškolní děti však stejně dobře projevují i smysl pro situační komiku, kterou pak s oblibou napodobují. Citové vztahy se postupně zbavují generalizace a stále diferencovaněji se začínají orientovat jenom na některé vlastnosti určité osoby. Každý citový vztah se stává postupně silnějším a stabilnějším (Čačka, 2000). Dle Jakabčice (2002) se projevuje také schopnost chápat city druhého.

Jakabčic (2002) uvádí diferenciační znaky citů dítěte v porovnání s dospělými takto:

- city dítěte mají spontánní, autentický charakter,
- citové projevy mají zvýšenou impulsivnost,
- city dítěte jsou značně labilní, typickým znakem je skoro okamžitý přechod z jednoho pólu citu na pól opačný,
- nedostatečná racionální kontrola citů,
- neschopnost „ukrývat“ svoje city navenek,
- citové projevy jsou méně diferencované – určitá absence jemnějších odstínů citového prožívání,
- citové reakce ve vztahu k podmětům jsou často neadekvátní – i bezvýznamná událost může vyvolat velmi silnou citovou reakci dítěte, a naopak, vážný podmět může nechat dítě citově chladné.

„V druhé polovině předškolního věku se začíná vyskytovat i snaha brát ohled na nároky ostatních, je to zárodek pozdější empatie, altruismu i smyslu pro povinnost. Předškolní dítě se dokáže již také zřítci něčeho ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo, bojí se o ni, brání ji, má radost z její radosti. Nicméně „utilitaristické zaměření“ zůstává dominantní přinejmenším ještě po celé dětství“ (Čačka, 2000, s. 77).

3 STEREOTYPY

Se stereotypy se člověk setkává po celý jeho život. Domnívám se tvrdit, že není nikdo takový, kdo by se stereotypy neměl ještě žádné zkušenosti. Avšak dle mého, největší význam mají stereotypy převážně v předškolním věku. Za jednu z hlavních vlastností stereotypů považuji to, že jsou získávány pomocí ostatních příslušníků společnosti, nikoli na základě vlastní zkušenosti a osobního kontaktu.

Martin (In Janošová, 2008) definoval stereotypy jako předem stanovené představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejich členů, jejich konkrétní životní situace apod. Jejich prostřednictvím získáváme základní informace o situacích, věcech či lidech bez nutnosti jakýchkoli dalších znalostí a podrobností. Brooks-Gun a Matthews uvádějí (In Janošová, 2008), že stereotypy napomáhají orientaci v sociálním světě a jeho srozumitelnosti. Jsou zřejmě prvním orientačním nástrojem, který užíváme při setkání s něčím neznámým. Na jejich základě je možné bezprostředně zařazovat nové skutečnosti mezi fakta dříve známá. Znalost stereotypu ovlivňuje chování těch, kterých se týká, a toto chování naopak působí jako potvrzení „pravdivosti“ stereotypu, čímž jej upevňuje.

Beal (In Janošová, 2008) uvádí, že existují stereotypy, které souvisejí s etnicitou, věkem, sociálními vrstvami, druhy zaměstnání a dalším, avšak ty, jež se týkají rolí mužů a žen, jsou zřejmě nejsilnější. Janošová (2008) se domnívá, že právě počáteční význam stereotypu rolí žen a mužů spočíval patrně v potřebě usnadnit komunikaci mezi nimi. Určení mužských a ženských oblastí činností a funkcí umožňovalo dělbu práce, která byla nutná pro chod celé společnosti.

3.1 Význam genderové stereotypie v dětství

Pro děti jsou stereotypy vodítkem, které jim pomáhá vytvářet konkrétní představy o vlastní budoucnosti, kterou je možné předpokládat a k níž je možné směřovat. Stereotypy zjednodušují postupné přejímání a plnění povinností, protože děti vědí, že se od nich budou očekávat v dospělosti. Významný je ovšem pro ně také pocit jistoty, který vyplývá z vědomí příslušnosti k určité skupině. Dětské uvažování není přibližně do konce předškolního věku schopno přijmout relativitu nějakého jevu. Většinu informací děti daného období hodnotí podle jednoduchého formálního konstruktů „buď – nebo“, jakoukoli další alternativu ještě zpravidla nejsou schopny přijmout. Dvoudomá genderová stereotypie tedy přesně vyhovuje jejich rozumovým schopnostem a možná také proto se stává jedním z prvních kognitivních schémat při zpracování informací týkajících se sociálního světa (Janošová, 2008).

Rozdíly mezi chováním chlapců a dívek chápe Vágnerová (2000) jako důsledek identifikace s mužskou a ženskou rolí. Rozdíl v chápání mužské a ženské role není dán pouze biologicky, ale

má také sociální vymezení. Každá společnost si vytváří určité stereotypy, které staví chlapce a dívky do určitého postavení.

Stereotyp chlapecké role charakterizují vlastnosti jako nezávislost, soutěživost, sebevědomí, síla a dominance, to jsou takové, které vedou k aktivnímu asertivnímu a nezávislému chování. Stereotyp dívčí role naopak charakterizují opačné vlastnosti: závislost, empatie, citovost, laskavost, jemnost a bezmocnost (Vágnerová, 2000). Je nezbytné dodat, že oba příklady jsou krajní možností stereotypů. Přesto je zde definováno, jaké chování je společností vyžadováno od jednotlivých pohlaví.

4 GENDER A PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Již po narození můžeme u některých matek pozorovat, jak své děti přiřazují k odpovídající chlapecké či dívčí roli. Oblékají chlapečka do modré či holčičku do růžové. Také pozorujeme to, jak pohlaví dítěte ovlivní výběr kočárku, hraček či toho, jakou barvu budou mít stěny pokoje. Dle Kormošé (In Janošová, 2008) však nejviditelnější pokrok v osvojování genderové role absolvuje dítě v předškolním věku, kdy má možnost přejímat názory, postoje, zvyky a projevy chování typické pro vlastní rodovou skupinu nejen od rodinných příslušníků, ale ve větší míře také od dalších lidí. Občasný pobyt v jiném než domácím prostředí a interakce s jinými lidmi než s nejbližšími znamená pro dítě předškolního věku značný sociální přínos. Identifikace dítěte s rodiči a sourozenci je nyní doplňována a přetvářena ztotožněním se s dalšími vzory – především z řad vrstevníků a zaměstnanců mateřských škol nebo dalších osob z jeho širšího okolí. Na toto tvrzení navazují Brooks-Gunn a Matthews (In Janošová, 2008), kteří tvrdí, že děti ve věku 3-4 let začínají registrovat rozdíly ve výhodách a nevýhodách mužské a ženské role a některé o nich i nahlas hovoří. Přibližně ve čtvrtém roce života se jejich představy o světě povinností a úkolů mužů a žen rozšiřují o stereotypně rozčleněné práce a činnosti v domácnosti i v mimorodinných sférách. Postupně jsou tyto znalosti doplňovány, takže v šesti letech má již dítě přehled o běžných rozdílech mužské a ženské role.

„Snaha chovat se podle toho, jak si představují „správné“ jednání ostatních příslušníků vlastního pohlaví, se začíná objevovat poněkud dříve u chlapců. Z jejich vystupování mizí velmi často jakékoli projevy, které by mohly být z jejich pohledu někým hodnoceny jako femininní, nemužské. U dívek tato potřeba narůstá pomaleji a v žádném vývojovém období nedosáhne takových rozměrů jako u předškolních chlapců“ (Janošová, 2008, s. 121).

Rozdíl mezi přijímáním dané role chlapci a děvčaty nejlépe popisuje Janošová (2008), když tvrdí, že velkou roli hrají sociální požadavky, které jsou na chlapeckou a mužskou roli kladeny. Mužská role je v naší společnosti ceněna daleko více, než role ženská. Zřejmě právě proto jsou chlapci podrobováni silnějšímu sociálnímu tlaku, aby neustále odváděli odpovídající „mužský“ výkon.

5 GENDEROVÉ ROZDÍLY PŘEDŠKOLNÍCH CHLAPCŮ A DÍVEK VE HŘE

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole je pro chlape i dívky stanovena určitá stereotypie chování. Stejně tak existují také hry, které jsou i v dnešní moderní době označovány za typicky chlapecké a typicky dívčí. Nyní zmíním několik her, které jsou charakteristické jednotlivým pohlavím.

Janošová (2008) tvrdí, že dívky si s oblibou hrají s panenkami a s hračkami, které k panenkám patří, s dětskými telefony a s výtvarnými pomůckami. Vedle hry „na maminku“ s panenkami či s ostatními dětmi patří mezi jejich oblíbené fantazijní hry („hry na něco“) také hra na nakupování a vaření, tedy na domácí činnosti. Rády se též oblékají do různých šatů a zkrášlují se. Dle Eriksona (In Čačka, 2000) jsou děvčátka při svých hrách orientovaná častěji na interiér domu. Zpravidla nejdříve vytvoří prostor obehnaný zdí či plotem a svoji aktivitu při hře pak zaměřují do takto ohraničené plochy. Vchody zahrádek bývají nezdědky střeženy psy a někdy jsou i zjevně narušovány mužskými postavkami.

Na rozdíl od toho u chlapců vítězí dopravní prostředky všeho druhu, stavebnice, figurky pravěkých ještěřů a jiných zvířat či napodobeniny fiktivních televizních hrdinů. Oblíbené jsou u nich také hračky zbraní a v jejich fantazijních hrách se častěji než u dívek objevuje nápodoba nějakého zaměstnání (řidič, opravář, zedník, voják, policista) (Janošová, 2008). Dle Eriksona (In Čačka, 2000) chlapci na rozdíl od děvčat dávají přednost otevřeným prostorům. Staví ulice, krajiny, silnice a komplexy staveb. Domy staví do výšek a věže završují kužely. Jejich hra je také výrazně dynamičtější. Milují srážky a kolize. Obecně se také v hrách hochů mnohem častěji vyskytují projevy jako je větší fyzická zátěž, energie a síla, rozmanitost, technická zvědavost a průzkumné aktivity, sdružování do part, soutěživost, snaha o dominanci, agresivita, hlubší projevy, hlučnost aj. Naopak v hrách dívčích se vyskytuje spíše verbální pohotovost, respekt k sociálním normám, stereotypní aktivity, humanistická orientace, lepší sebekontrola, ale i větší bázlivost a submisivita, drží se více doma apod. (Čačka, 2000).

Humpreys a Smith (podle Bealové) (In Janošová, 2008) tvrdí, že k typickým chlapeckým činnostem patří pohybové činnosti, které někdy provází také určitá míra agrese. Účelem jejich fyzického střetu však většinou není to, za každou cenu zvítězit nebo ublížit soupeři, jedná se spíše o nevážné vzájemné pošťuchování, které bývá často provázeno smíchem. Dívky, které se často účastní těchto her, bývají obvykle u ostatních děvčat méně oblíbené a nebývají někdy ani příliš dobře přijímány kolektivem chlapců. Avšak u chlapců, kteří se těmto hrám zcela vyhýbají a neumí na podobné výzvy druhých dostatečně reagovat, je riziko ztráty prestiže v chlapecké skupině podstatně vyšší.

Dle Campbella (In Janošová, 2008) přispívá rozdílný způsob hry chlapců a dívek k odlišnému rozvoji jejich kognitivních schopností a dovedností. Fantazijní hra, v níž dítě někoho představuje, je

zkušeností s danou rolí. Dítě musí promyslet, jaké požadavky se s ní pojí, může si alespoň symbolicky vyzkoušet některé činnosti. Fantazijní hra dívek má sociálně vztahový charakter. Dívky při své hře více komunikují se svým partnerem, ať už jím je další osoba či hračka, která většinou představuje živou bytost. Dívky tak prohlubují své verbální schopnosti a vcítění vůči druhým. Naopak hra s technickými hračkami komunikaci v zásadě nevyžaduje, zato však při ní chlapci více uvažují o technických záležitostech a u stavebnic pracují s prostorovou představivostí. Zatímco panenky dávají možnost péče, zbraně jsou příležitostí ke konfliktu.

„V průběhu posledních desetiletí se však větší tolerantností výchovy začínají některé z uvedených rozdílů v projevech chlapců a dívek postupně stírat“ (Čačka, 2000, s. 87). K čemuž přispívá fakt, že genderová stereotypie rodičů vůči dcerám a synům slábne a dětem je dána možnost svobodné volby (Čačka, 2000).

5.1 Hračka v rukou dítěte z gender pohledu

Při pohledu do pokoje dívky objevíme zpravidla takové hračky, které odrážejí tradiční pojetí femininity, jsou to převážně hračky zaměřené na domácnost a mateřství. Nejrůznější panenky a předměty s nimi spojené, napodobeniny domácího příslušenství, nádobíčko, vybavení kuchyně aj. (Renzetti, 2003). S těmito hračkami se mnoho věcí dělat nedá. Dívky je mohou prohlížet, ukazovat je kamarádkám, ale mnoho jiných možností nenabízejí. Dá se tedy pouze těžit z existence dané hračky (Benardová, 1997).

Naproti tomu v pokoji chlapce se ukrývají hračky odlišného charakteru, například vojenské hračky, sportovní náčiní, stavebnice nebo hrací auta (Renzetti, 2003). Hračky chlapců nabízejí mnohem více zábavy, jsou pohyblivější, méně jednotvárné (Benardová, 1997).

Jaký je tedy rozdíl u hraček chlapců a dívek? Chlapci mají své hračky pohyblivější, akčnější a mnohdy si s nimi užijí také více zábavy. Dívky naopak mají hračky nudnější, jednotvárnější a méně kreativní.

5.2 Kontakt s vrstevníky

Již od batolecího věku začínají děti vyhledávat především společnost vrstevníků téhož pohlaví. Děti si však své partnery pro hru vybírají na základě pohlavní příslušnosti tehdy, pokud mají možnost volit mezi větším počtem kamarádů. Pokud mezi nimi není nikdo stejného pohlaví a podobného věku, spokojí se s nemenším nadšením i se společností dětí opačného pohlaví. Vrstevníkům opačného pohlaví dají často také přednost před interakcí s dětmi stejného pohlaví, ale zřetelně staršími nebo mladšími. Delší a opakovaný kontakt s dětmi podobného věku přináší možnost dalších vzorů. Z hlediska genderové identity jsou tyto vzory – na rozdíl od vzorů rodičovských – od-

lišné v tom, že se jedná o nedospělé osoby, které se na roli muže či ženy teprve připravují (Janošová, 2008).

Rozdíly v aktivitách chlapců a děvčat jsou často nápadné právě až za přítomnosti ostatních dětí. Maccoby (In Janošová, 2008) uvádí, že pokud je dítě osamoceno nebo ve společnosti dospělých, není jeho chování z rodového hlediska nijak nápadné. Na jeho tvrzení navazuje Lamb (In Janošová, 2008) a dodává, že pokud jsou však nablízku další děti, jeho hra se často změní, v přítomnosti vrstevníků si děti totiž volí ke hře mnohem častěji typické hračky pro jejich pohlaví, a to dokonce i v případě, že si spolu v dané chvíli nehrají.

5.3 Fenomén „in group“, „out group“

„V předškolním věku získávají děti obojího pohlaví pocit, že jejich rod je lepší než ten druhý. Postupně začínají upřednostňovat vše, co souvisí s jejich vlastní rodovou rolí - aktivity, hračky, styl chování, oblékání a také příslušníky svého pohlaví. Vše, co se týká rodové skupiny, do níž dítě patří, začínají hodnotit pozitivněji než atributy patřící k opačnému pohlaví. Martin a Halverson nazvali v roce 1981 tento postoj fenoménem „in group“, „out group““ (Janošová, 2008, s. 124).

Přínos fenoménu „in group“, „out group“ spočívá v tom, že příjemný prožitek sounáležitosti s podobnými jedinci posiluje vzájemnou identifikaci i chování, které se vyskytuje u ostatních členů dané skupiny. Ke vzniku tohoto postoje dochází u dívek později než u chlapců a nebývá u nich tak striktně vyhraněn. Pocit, že je mužská role ve všech ohledech lepší a výhodnější než role ženská, se u chlapců stává silnější a také trvalejší. Chlapci jsou vystavováni většímu tlaku na svou roli a podobným způsobem mnozí z nich hodnotí také roli ženskou. Děvčátka nejsou podrobována tak striktní genderové socializaci jako chlapci a mají více pochopení nejen pro přestupky ostatních dívek, ale i pro překročení role chlapecké. Tento rozdíl se projevuje také v představách o budoucích možnostech obou rodových skupin. Tři a čtyřletá děvčátka si nemyslí, že určitá povolání, např. řidič kamionu, hasič nebo pilot, mohou vykonávat jen muži. Stejně staří chlapci však stejná zaměstnání považují pro ženy za zcela nemístná a nevyhovující (Janošová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

Druhá část mé bakalářské práce je věnována výzkumu hry chlapců a dívek předškolního věku, sleduji jejich jednání při hře. Postupně zaznamenávám průběh hry, výběr hraček ke hře a zásah učitelek do hry. Získaná data jsou pak interpretována. Na přání pedagogů z mateřských škol, ve kterých byl výzkum prováděn, jsem také jim poskytla získaná data z výzkumu, která budou sloužit jako pomůcka při přístupu k chlapcům a dívkám.

7 VÝZKUM

Na začátku provádění výzkumu jsem si nejdříve stanovila výzkumný problém a cíle výzkumu. V následující kapitolách jsem uvedla, jaký druh výzkumu je zvolila, jaká je metoda výzkumu a blíže jsem popsala výzkumný vzorek.

7.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumný problém se zabývá otázkami, zda se genderové rozdíly ve hře u dětí předškolního věku vyskytují, zda je rozdíl mezi hrou v interiéru a exteriéru a jaký postoj v této problematice sehrávají zaměstnanci mateřských škol.

Cílem výzkumu bylo především zjistit, jaké se u dětí předškolního věku vyskytují genderové rozdíly ve hře, zaznamenat proces hry a popsat jednotlivé druhy a kategorie her u chlapců a dívek v interiéru a exteriéru a vzájemně hru obou pohlaví porovnat. Pomocí výzkumu jsem také chtěla nalézt charakteristické znaky hry chlapců a hry dívek a odpovědi na výzkumné otázky, jaké hračky při hře děti preferují, jaké je složení skupin dětí při hře, jaký je rozdíl mezi hrou v interiéru a exteriéru, zda se dokáží chlapci a děvčata mezi sebou domluvit bez fyzického kontaktu, zda učitelky zohledňují jednotlivá pohlaví a jaké emoce jsou při hře u chlapců a u dívek v mateřské škole charakteristické.

7.2 Metodika výzkumu

Pro získání nezbytných informací pro mou bakalářskou práci jsem zvolila metodu pozorování a metodu dotazníků. Metodu pozorování považuji pro můj výzkum za nejvhodnější, protože umožňuje pozorování přirozeného průběhu hry, neovlivňuje a probíhá opakovaně. Metodu pozorování dále rozšiřuji dotazníkovým šetřením, které se skládá ze sedmnácti otázek pro zaměstnance mateřských škol. Důvodem rozšíření mého výzkumu bylo to, že jsem chtěla své pozorování ověřit, ale také rozšířit výsledky o pohled učitelek, které hodnotí hru a postoj dětí na základně vlastních, dlouhodobých, zkušeností.

- Výzkum pozorováním

Jak uvádí Skalková (1985) je metoda pozorování založena na cílevědomém, plánovitém a soustavném vnímání výchovných jevů a procesů a směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledovaných ve společnosti.

V případě mého výzkumu se konkrétně jednalo o pozorování záměrné (systematické, kontrolované), tudíž byl jeho průběh dopředu stanoven a při pozorování jsem se zaměřila pouze na výskyt pro mě důležitých hledisek a vynechala jsem jevy nedůležité. Dále jde o pozorování skupinové (sku-

pinky chlapců a dívek) a výzkumný vzorek jsem pozorovala v jejich přirozených situacích. Z časového hlediska je pozorování dlouhodobé systematické, lépe řečeno pozorování občasně (Chráska, 2007).

Před zahájením pozorování bylo nezbytné připravit si seznam námětů pro pozorování (viz Příloha II), který se stal klíčovým podkladem a umožnil mi, že jsem se soustředila vždy na stejné podmínky.

Při pozorování hry dětí jsem se řídila klasifikací her dle Opravilové, kterou uvádím v kapitole 1.6.2 Základní herní činnosti a rozdíly v klasifikaci her. Děti jsem tedy pozorovala z hlediska předmětů, které se ve hře vyskytovaly (funkční, konstruktivní, fiktivní), z hlediska počtu hráčů (individuální, párové, skupinové) (viz tabulka číslo 2 Příloha III). Pozorování jsem prováděla v exteriéru i interiéru a pro záznam pozorování jsem použila stejné tabulky (viz Příloha III).

Při rozdělení hraček na „Hračky pro dívky“ a „Hračky pro chlapce“ v tabulce číslo 1 (viz Příloha III) jsem dle Renzettioho (kapitola 5.1 Hračka v rukou dítěte z gender pohledu) považovala jako typicky dívčí hračky panenky a předměty s nimi spojené, napodobeniny domácího příslušenství, nádobíčko, vybavení kuchyně. A jako typicky chlapecké hračky hrací auta, vláčky, bagry, vojenské hračky, stavebnice a dále ještě zde zařadila v dnešní době velice oblíbené napodobeniny dinosaurů či zmenšené postavičky z oblíbených televizních seriálů. Za hračky neutrální jsem při svém pozorování označila kostky, míče, plyšové hračky, deskové hry, puzzle, pastelky a plastelínu.

- Dotazníkové šetření

Chráska (2007) charakterizuje dotazník jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole (7.2 Metodika výzkumu) pomocí dotazníkového šetření prováděného u zaměstnanců mateřských škol jsem rozšířila výzkum o názor z pohledu učitelů, které hodnotí hru a postoj dětí na základě vlastních, dlouhodobých, zkušeností. Dotazník se skládá ze sedmnácti otázek, z nichž pouze jedna je otázka otevřená (viz Příloha IV).

7.3 Druh výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsem metodu pozorování rozšířila pro ověření a větší množství informací ještě o metodu dotazníkové šetření, zvolila jsem výzkum kvantitativní.

7.4 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek při pozorování byly zvoleny děti, které navštěvují mateřské školy v okolí místa mého bydliště, jednalo se konkrétně o Masarykovu základní a mateřskou školu Nezamyslice

a Mateřskou školu Kamarádi Víceměřice. Předmětem mého pozorování byli vždy tři chlapci a tři dívky ze smíšených tříd ve věku 3-6 let. Celkem jsem tedy pozorovala 12 dětí, z toho 6 chlapců a 6 dívek.

Při dotazníkovém šetření byli jako výzkumný vzorek zvoleni zaměstnanci z již zmíněných mateřských škol. Mými respondenty se stali vždy 2 zaměstnanci z každé smíšené třídy dětí ve věku 3-6 let. Dotazníkové šetření jsem tedy prováděla celkem na čtyřech zaměstnancích (učitelkách) mateřských škol.

7.5 Technika sběru dat

Data, která se objevují v této práci byla shromážděna prostřednictvím zodpověděných otázek v dotazníku (viz Příloha IV) a především prostřednictvím pozorování, které proběhlo opakovaně během dvou týdnů v měsíci lednu 2011, jednoho týdne v měsíci březnu 2011 a jednoho týdne v měsíci dubnu 2011. Důvodem toho, že jsem pozorování rozdělila do více měsíců byl fakt, že jsem pozorovala děti jak při činnostech uvnitř budovy, tak i při činnostech venkovních. Celková doba mého pozorování byla u exteriérových i interiérových hrách stejná. Pokud se jednalo o hru v interiéru, tak jsem si jako dobu svého pozorování zvolila čas od 7:00 do 8:00, kdy u dětí není vyžadována řízená činnost a mohou si hrát zcela spontánně. U venkovních aktivit se doba, kdy si děti hráli spontánně, posunula od 10:00 do 11:00.

U pozorování byla vždy přítomna i učitelka, která ovšem do průběhu her nijak nezasahovala, pokud to ovšem nebylo nezbytně nutné. Zásahy učitelek do hry jsem ve svém pozorování také zaznamenala, zajímalo mě totiž, zda při hře napomínají více chlapce či děvčata a jaká je četnost zásahů do hry.

Z mé strany nebylo do pozorování nijak nezasahováno a nebylo nijak neovlivňováno. Jsem si ale vědoma toho, že moje přítomnost mohla mít na chování dětí určitý vliv. A to i přesto, že jsem mateřské školy, v nichž byl výzkum prováděn, navštívila již před zahájením pozorování.

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

Data získaná pozorováním her chlapců a dívek předškolního věku jsou znázorněna pomocí tabulek a pomocí grafů. K získaným údajům přikládám také slovním hodnocením.

8.1 Interiérové hry

Interiérové hry byly pozorovány celkem desetkrát během měsíce ledna 2011. Jediný vliv na odchylky od běžného chování dětí mohla mít pouze má přítomnost v mateřských školách, jiné problémy, které mohly mé pozorování ovlivnit nebyly zpozorovány.

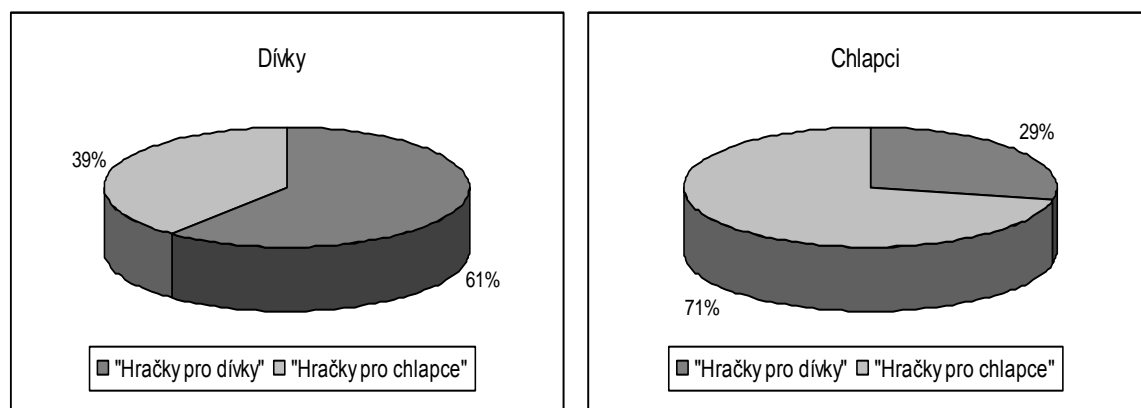
Data, která jsem za dobu mého výzkumu nashromáždila interpretuji v následujících tabulkách a grafech.

8.1.1 Výskyt hry s hračkami u chlapců a dívek v předškolním věku

Tabulka číslo 1 ukazuje na četnost hry s hračkami stejného či opačného pohlaví u chlapců a dívek.

	„Hračky pro dívky“	„Hračky pro chlapce“
Chlapci	8	20
Dívky	17	11

Tabulka č. 1 – Četnost hry s hračkami u chlapců a dívek



Grafy č. 1 a 2 – Četnost hry s hračkami u chlapců a dívek

Z grafu č. 1 vyplývá, že chlapci si hráli s hračkami typickými pro chlapce a dívky s hračkami, jež jsou typické pro dívky. Co se týče hry s hračkami pohlaví opačného, tak tuhle hru volila spíše děvčata, což zřejmě souvisí s tím, co jsem již zmínila v kapitole 5.1, že hračky chlapců jsou zábavnější

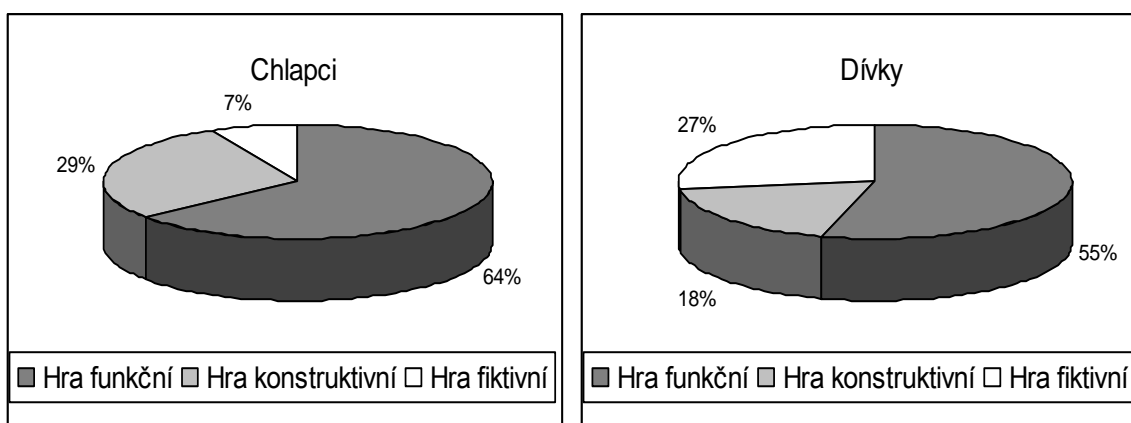
a méně jednotvárné než hračky dívek. Při hrách v interiéru měly děti na výběr z velkého množství hraček.

8.1.2 Výskyt jednotlivých her při pozorování individuální hry u chlapců a dívek

Tabulka číslo 2 zaznamenává frekvenci her funkčních, konstruktivních a fiktivních, kterým se věnovali individuálně chlapci i dívky.

<u>Individuální hra</u>	Chlapci	Dívky
Hra funkční	9	6
Hra konstruktivní	4	2
Hra fiktivní	1	3

Tabulka č. 2 – Četnost her při individuální hře chlapců a dívek



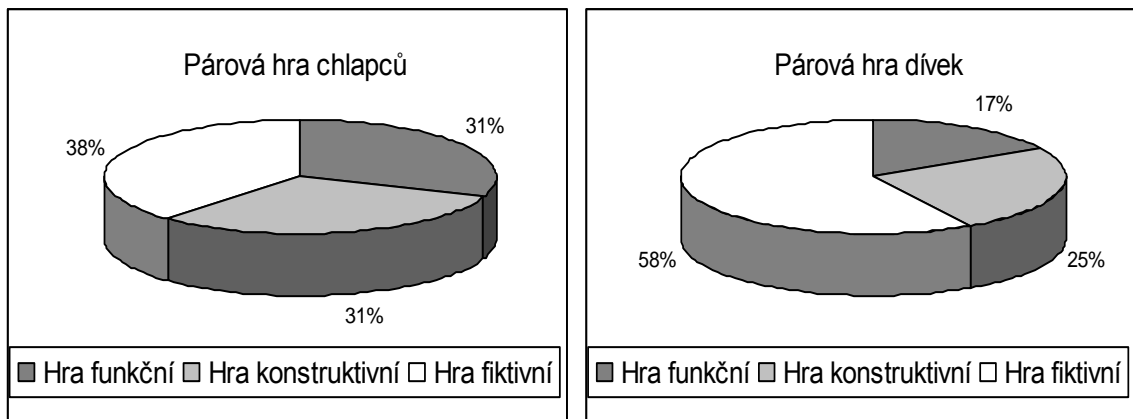
Grafy č. 3 a 4 – Zastoupení jednotlivých druhů her v individuální hře u obou pohlaví

Z grafů číslo 3 a 4 vyplývá, že obě pohlaví při individuální hře preferují hru funkční. Chlapci jako další volili hru konstruktivní, nejméně pak hru fiktivní. Dívky naopak volily hru fiktivní, kdy převládala hra na maminky, víly a princezny.

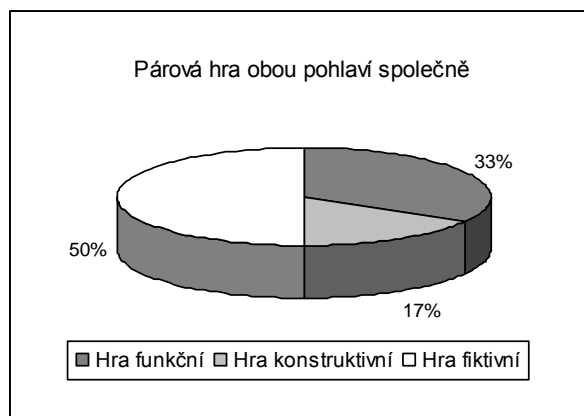
8.1.3 Výskyt jednotlivých her při pozorování párové hry chlapců a dívek

<u>Párová hra</u>	Chlapci	Dívky	Obě pohlaví společně
Hry funkční	2	0	2
Hry konstruktivní	3	2	1
Hry fiktivní	2	4	3

Tabulka č. 3 – Četnost jednotlivých her při párové hře chlapců a dívek



Grafy č. 5 a 6 – Zastoupení jednotlivých druhů her při hře párové u chlapců a dívek



Graf č. 7 – Zastoupení jednotlivých druhů her při párové hře obou pohlaví

U chlapců při párových hrách nejsou výrazné rozdíly ve volbě druhu hry, hra funkční a konstruktivní jsou zcela ve shodě a u hry fiktivní také není významný rozdíl. U dívek převládá při hře v páru hra fiktivní, ovšem poměr her konstruktivních a funkčních se také nikterak výrazně neliší.

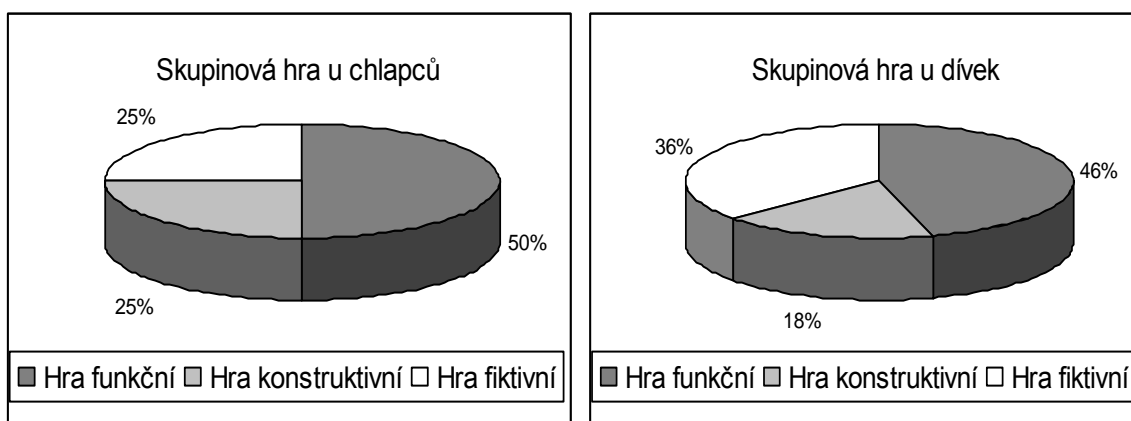
Z grafu číslo 7 už lze vyčíst, že při párové hře jednoho chlapce a jedné dívky jsou již značné procentuální rozdíly v jednotlivých druzích hry. Největší podíl zde tvoří hra fiktivní, naopak nejmenší podíl má hra konstruktivní.

Nejčastěji si děti hrály se stavebnicemi, honily se, předstíraly hru na obchod nebo si hrály s panenkami.

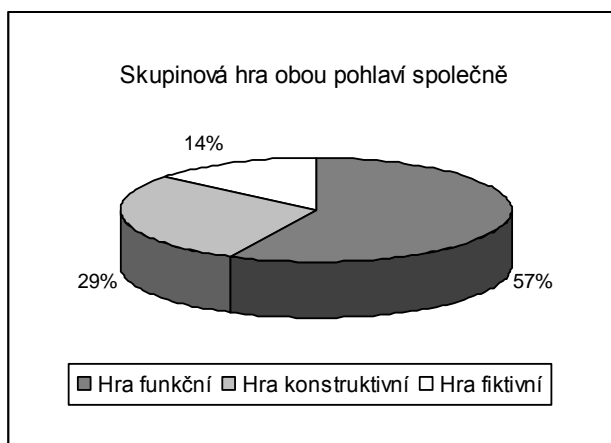
8.1.4 Výskyt jednotlivých her při pozorování skupinové hry chlapců a dívek

<u>Skupinová hra</u>	Chlapci	Dívky	Obě pohlaví společně
Hry funkční	0	1	4
Hry konstruktivní	0	0	2
Hry fiktivní	1	3	1

Tabulka č. 4 – Četnost jednotlivých her při skupinové hře chlapců a dívek předškolního věku



Grafy č. 8 a 9 – Zastoupení jednotlivých druhů her při skupinové hře chlapců a dívek



Graf č. 10 – Zastoupení jednotlivých druhů her při skupinové hře obou pohlaví

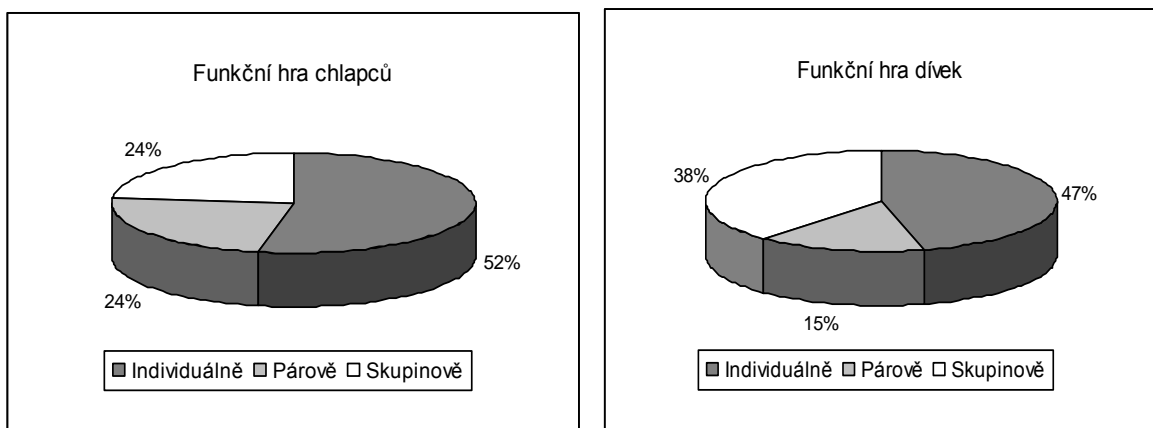
Skupinovou hrou je myšlena hra, které se zúčastnili minimálně tři chlapci, ale také skupinka minimálního počtu tří dětí, složená z chlapců i dívek. Stejně tomu je i u dívek.

Pokud si chlapci během mého pozorování hráli ve skupině volili převážně hru funkční, hry konstruktivní a fiktivní byly voleny shodně. U hry dívek byly hry fiktivní a funkční téměř vyvážené, nejméně si dívky volily hru konstruktivní.

Tabulka číslo 4 dokládá, že chlapci si sami mezi sebou ve skupině příliš často nehráli. Chlapci si ve skupině hráli celkem osmkrát, z toho pouze jednou sami bez děvčat. Dívky si naproti tomu hráli v minimálním počtu tří celkem jedenáctkrát, z toho čtyřikrát samy mezi sebou.

Z grafů 8, 9, 10 lze vyvodit závěry, že v případě interiérových her si ve skupině častěji hrály dívky. Při hře ve skupině je jako nejčastější druh volena hra funkční, kterou volí nejčastěji jak chlapci, tak také dívky.

8.1.5 Srovnání her funkčních u chlapců a dívek předškolního věku

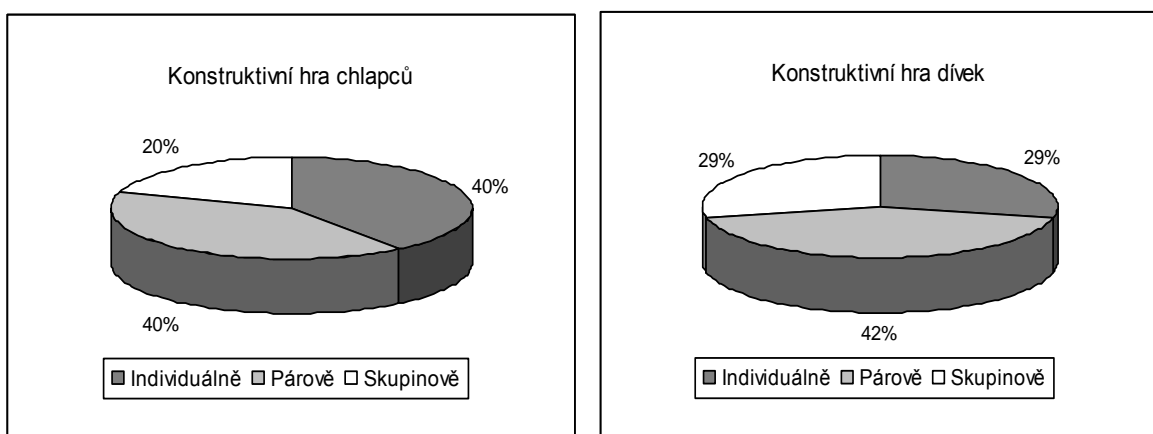


Grafy č. 11 a 12 – Zastoupení funkční hry u chlapců a dívek

Funkční hru volí chlapci i dívky ve chvílích, kdy si hrají samostatně. Více se tento druh hry vyskytuje u chlapců. Co se týče hry v páru, tak zastoupení funkční hry je především u chlapců. Dívky naopak hru funkční preferují při hře skupinové.

Mezi nejoblíbenější aktivity se řadí pobíhání a hry s autíčky.

8.1.6 Srovnání her konstruktivních u chlapců a dívek předškolního věku

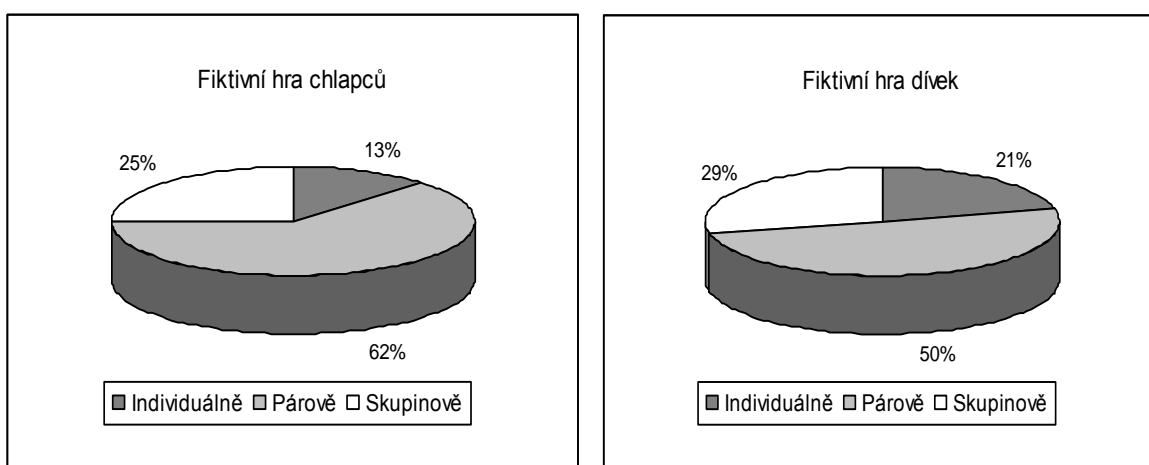


Grafy č. 13 a 14 – Zastoupení konstruktivní hry u chlapců a dívek

Z grafů 13 a 14 vyplývá, že chlapci si stejně často hrají konstruktivně individuálně i v páru, méně často si pak hrají konstruktivně ve skupině. Dívky si naopak volí konstruktivní hru nejčastěji hrají-li si v páru. Konstruktivní hra individuální a konstruktivní hra ve skupině jsou pak ve stejném procentuálním poměru.

Konstruktivní hra byla daleko více bližší chlapcům. Za celou dobu pozorování si chlapci konstruktivně hráli celkem desetkrát, kdežto dívky pouze sedmkrát. Mezi nejoblíbenější z konstruktivních her se pak řadí stavba z kostek a hra s nejrůznějšími dřevěnými hračkami.

8.1.7 Srovnání her fiktivních u chlapců a dívek předškolního věku



Grafy č. 15 a 16 – Zastoupení fiktivní hry u chlapců a dívek

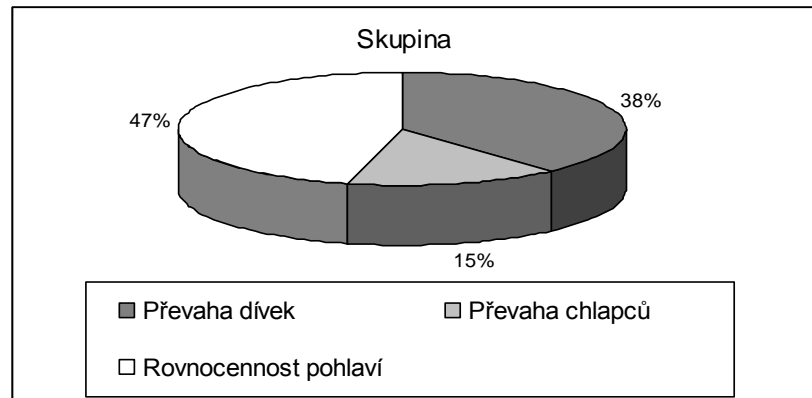
Z grafů 15 a 16 vyplývá, že obě pohlaví volí hru fiktivní především v páru. Nejméně často pak obě pohlaví fiktivní hru volí individuálně. U dívek se však fiktivní hra během celého pozorování objevila celkem čtrnáctkrát, kdežto u chlapců se vyskytla pouze devětkrát.

Mezi nejvíce frekventované fiktivní hry patří hra na obchod, hra s panenkami, hra v kuchyňce a u chlapců hra s dinosaury.

8.1.8 Složení skupin při skupinové hře chlapců a dívek předškolního věku

	Převaha dívek	Převaha chlapců	Rovnocennost pohlaví
Skupina	5	2	6

Tabulka č. 5 – Četnost složení skupin při hře



Graf č. 17 – Zastoupení jednotlivých pohlaví ve skladbě skupin

Z následujícího grafu vyplývá, že dětmi vytvořené skupiny byly převážně složeny ze stejného počtu chlapců a dívek. Více pak byly tvořeny skupiny s převahou dívek než s převahou chlapců.

8.1.9 Zásahy učitelek do hry chlapců a dívek předškolního věku

	Chlapci	Dívky
Zásah do hry	13	8

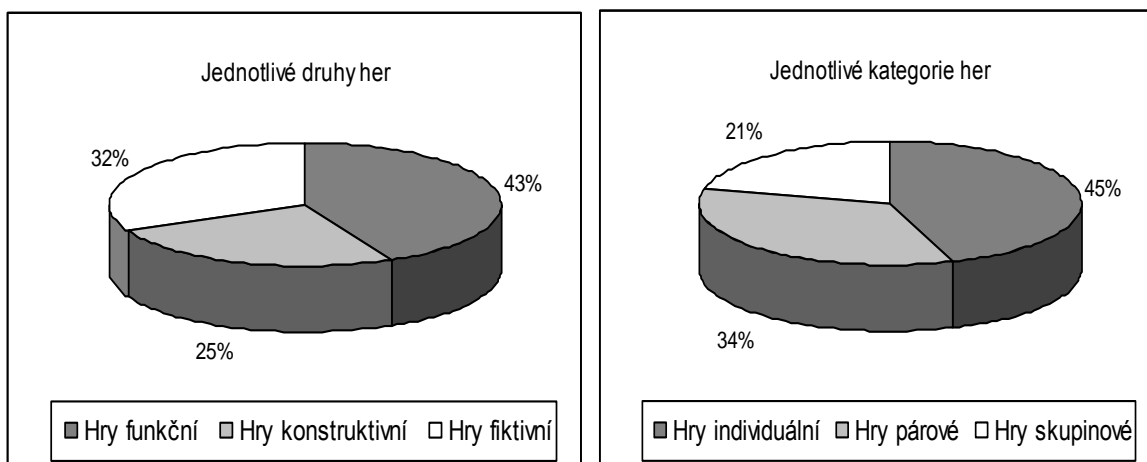
Tabulka č. 6 – Četnost zásahu učitelek do hry chlapců a do hry dívek



Graf č. 18 – Záznam zásahů učitelek do hry chlapců a dívek

Učitelky do hry zasahovaly pouze pokud to bylo nezbytně nutné. Nejčastější zásah učitelek do hry jsem zaznamenala tehdy, pokud chtěla přejít na řízenou činnost či pokud hra byla nevhodná. Zaznamenala jsem taky zásah, kdy učitelka pobídla dítě ke hře. Častěji zasahovaly do hry chlapců a to převážně tehdy, když se jejich hra stala agresivnější nebo pokud příliš běhali po třídě. U dívek nebyl zásah do hry tak častý, ale i zde bylo potřeba do hry zasáhnout a dívky zklidnit.

8.1.10 Jednotlivé druhy a kategorie her v průběhu celého pozorování



Grafy č. 19 a 20

Z následujícího grafu č. 19 vyplývá, že u dětí předškolního věku byla při interiérových hrách nejoblíbenější hra funkční, která se v průběhu pozorování vyskytla celkem dvacet čtyřikrát, dále hra fiktivní, která se objevila osmnáctkrát, a poslední hra konstruktivní se objevila u dětí pouze čtrnáctkrát. Z grafu č. 20 vyplývá, že nejčastěji byla volena hra individuální, nejméně pak hra ve skupině.

8.2 Exteriérové hry

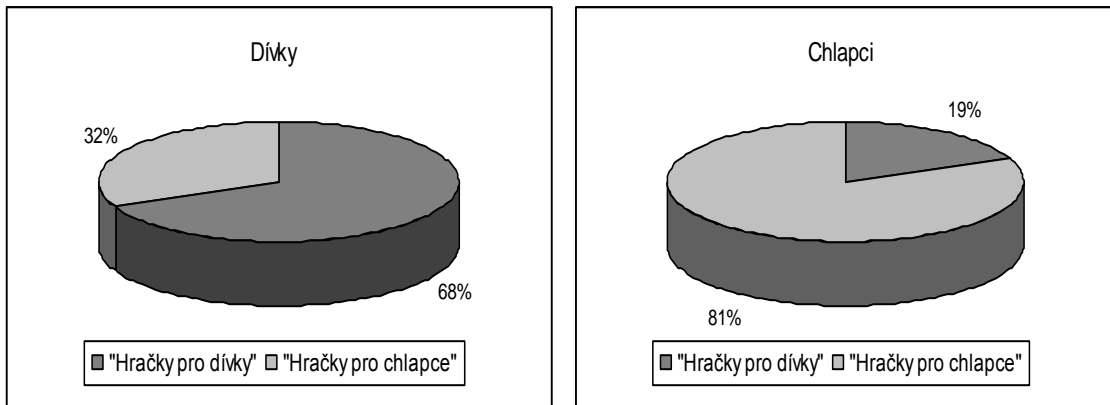
Pozorování her exteriérových jsem věnovala jeden týden v měsíci březnu 2011 a jeden týden v měsíci dubnu 2011. Pozorovala jsem stejně jako při hrách v interiéru, použila jsem tedy pro jejich záznam stejné tabulky i stejné hodnocení.

8.2.1 Výskyt hry s hračkami u chlapců a dívek předškolního věku

Tabulka č. 7 – Četnost hry s hračkami stejného či opačného pohlaví u chlapců a dívek

	„Hračky pro dívky“	„Hračky pro chlapce“
Chlapci	5	22
Dívky	15	7

Tabulka č. 7 – Četnost hry s hračkami u chlapců a dívek



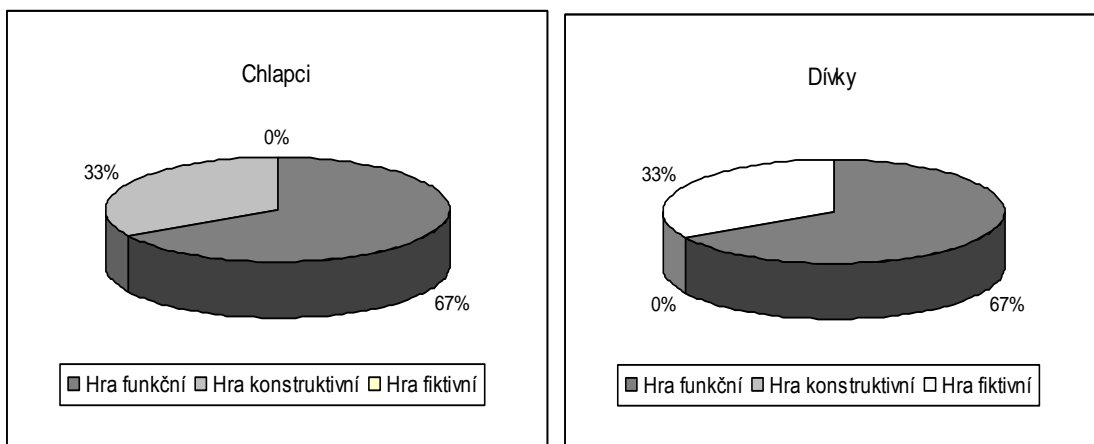
Grafy č. 21 a 22 – Četnost hry s hračkami u chlapců a dívek

I při hrách v exteriéru si chlapci volili hračky, které jsou považovány za typicky chlapecké. Stejně tak i dívky volily hračky, které jsou přiřazovány dívkám. Při hrách v exteriéru neměly děti takové množství hraček, ale zato se jim nabízely větší možnosti využití hraček, například chlapci stavěli na písku tunely a cesty pro auta, dívky zase vzaly své panenky v kočárku na procházku po zahradě mateřské školy.

8.2.2 Výskyt jednotlivých her při pozorování individuální hry u chlapců a dívek

<u>Individuální hra</u>	Chlapci	Dívky
Hra funkční	6	4
Hra konstruktivní	3	0
Hra fiktivní	0	2

Tabulka č. 8 – Četnost her při individuální hře chlapců a dívek



Grafy č. 23 a 24 – Zastoupení jednotlivých druhů her v individuální hře u obou pohlaví

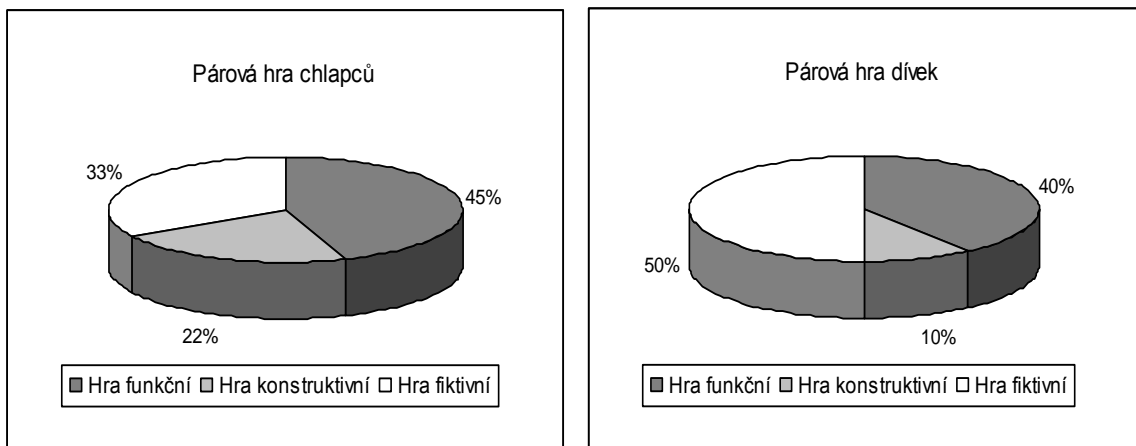
Z grafů 23 a 24 je patrné, že u chlapců v individuální hře v exteriéru vede hra funkční, kdežto zcela chybí hra fiktivní. U dívek naopak zcela chybí hra konstruktivní a fiktivní hra je u nich na místě druhém. Na místě prvním je stejně jako u chlapců hra funkční.

Nejčastějšími samostatnými činnostmi při exteriérové hře patřilo houpání, klouzání na skluzavce a hra s panenkou a kočárkem.

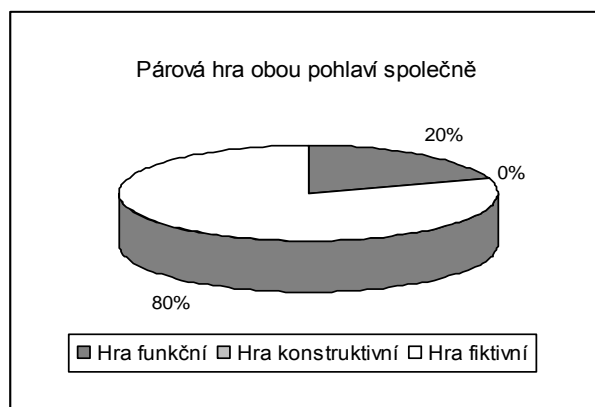
8.2.3 Výskyt jednotlivých her při pozorování párové hry chlapců a dívek

<u>Párová hra</u>	Chlapci	Dívky	Obě pohlaví společně
Hry funkční	3	3	1
Hry konstruktivní	2	1	0
Hry fiktivní	0	2	3

Tabulka č. 9 – Četnost jednotlivých her při párové hře chlapců a dívek



Grafy č. 25 a 26 – Zastoupení jednotlivých druhů her při hře párové u chlapců a dívek



Graf č. 27 – Zastoupení jednotlivých druhů her při párové hře obou pohlaví

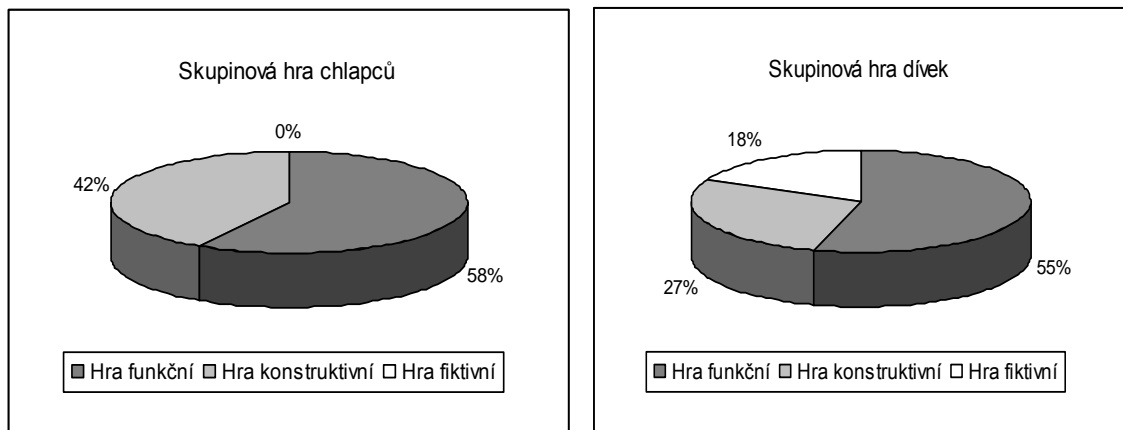
Při párové hře u chlapců převládala opět hra funkční, kdežto u dívek opět hra fiktivní. Nejmenší procento zastoupení u obou pohlaví má hra konstruktivní. Co se týká hry páru chlapec – dívka, tak tam má největší procento zastoupení hra fiktivní a zcela chybí zastoupení hry konstruktivní (viz graf č 27).

Nejoblíbenějšími aktivitami pro párovou hru v exteriéru se stalo houpání, házení s míčem a hra na princeznu a draka.

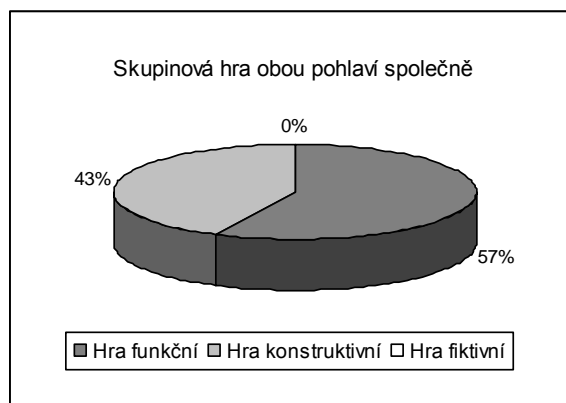
8.2.4 Výskyt jednotlivých her při pozorování skupinové hry chlapců a dívek

<u>Skupinová hra</u>	Chlapci	Dívky	Obě pohlaví společně
Hry funkční	3	2	4
Hry konstruktivní	2	0	3
Hry fiktivní	0	2	0

Tabulka č. 10 – Četnost jednotlivých her při skupinové hře chlapců a dívek předškolního věku



Grafy č. 28 a 29 – Zastoupení jednotlivých druhů her při skupinové hře chlapců a dívek



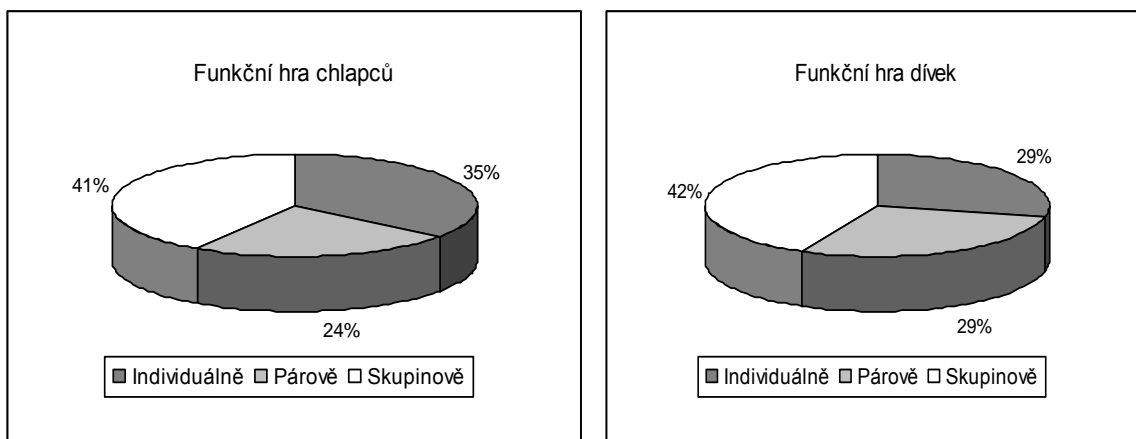
Graf č. 30 – Zastoupení jednotlivých druhů her při skupinové hře obou pohlaví

Ve skupině si chlapci nejraději hrají funkčně, ale také hra konstruktivní má určitý podíl zastoupení, zcela ovšem chybí hra fiktivní. Ve hře dívek má také největší zastoupení hra funkční, dále pak hra konstruktivní a nejmenší procento zaujímá hra fiktivní.

Hře ve skupině dominuje hra funkční, naopak není zde vůbec zastoupena hra fiktivní.

Při skupinové hře se děti nejčastěji jako hru volily skákání panáka, házení s míčem a hru na písčovišti.

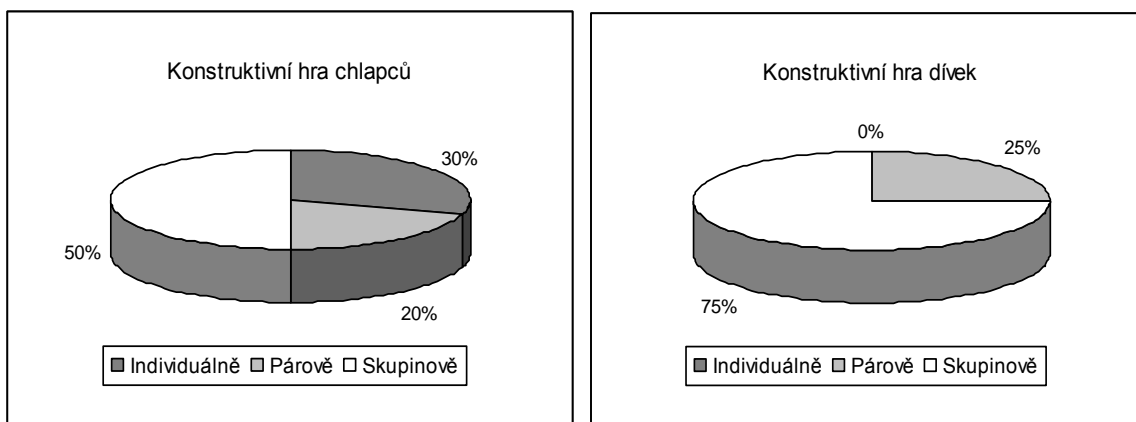
8.2.5 Srovnání her funkčních u chlapců a dívek předškolního věku



Grafy č. 31 a 32 – Zastoupení funkční hry u chlapců a dívek

Funkční hra má největší zastoupení u chlapců, kteří si hrají skupinově. Nejmenší zastoupení má pak hra, kdy si chlapci hrají v páru. Dívky funkční hru upřednostňují také ve skupině, hra v páru a hra individuální jsou pak ve shodě.

8.2.6 Srovnání her konstruktivních u chlapců a dívek předškolního věku

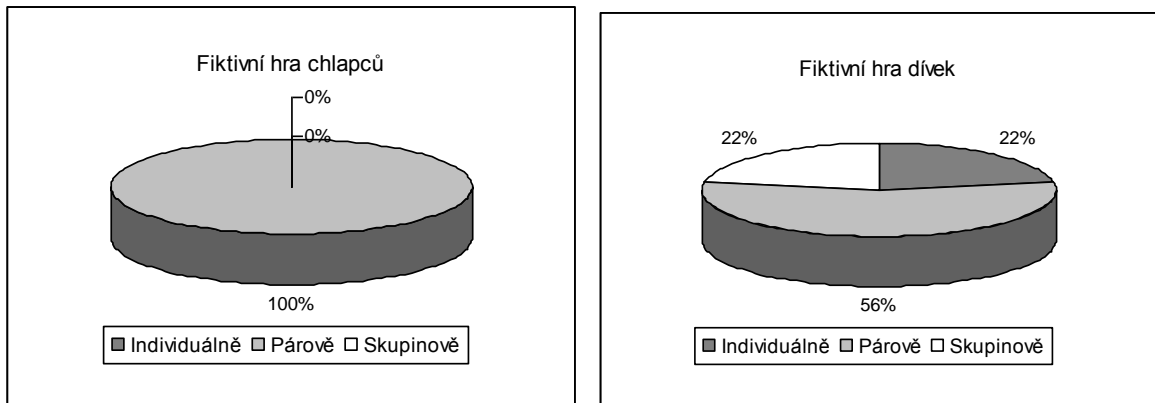


Grafy č. 33 a 34 – Zastoupení konstruktivní hry u chlapců a dívek

Při hře konstruktivní u obou pohlaví převládá hra ve skupině. U dívek pak zcela chybí zastoupení konstruktivní hry individuální.

Mezi nejčastější konstruktivní hry patřila u dětí hra na pískovišti.

8.2.7 Srovnání her fiktivních u chlapců a dívek předškolního věku



Grafy č. 35 a 36 – Zastoupení fiktivní hry u chlapců a dívek

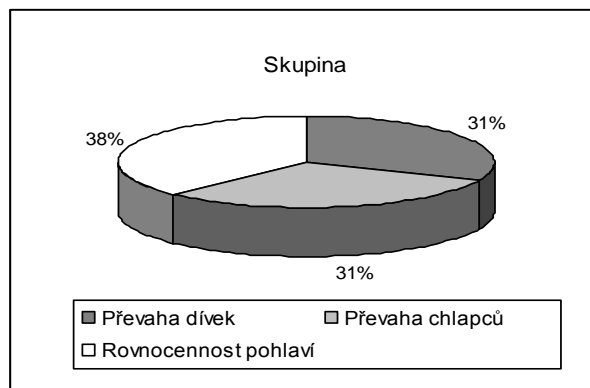
Fiktivní hru si chlapci volili pouze při hře párově. Dívky si fiktivní hru také vybíraly nejčastěji ve skupině. U dívek má ovšem fiktivní hra zastoupení také při hře individuální a skupinové.

Při hře v exteriéru se objevovaly tyto fiktivní hry: hra s panenkami a kočárkem, hra na víly, hra na obchod, hra na princeznu a draka.

8.2.8 Složení skupin při skupinové hře chlapců a dívek předškolního věku

	Převaha dívek	Převaha chlapců	Rovnocennost pohlaví
Skupina	5	5	6

Tabulka č. 11 – Četnost složení skupin při hře



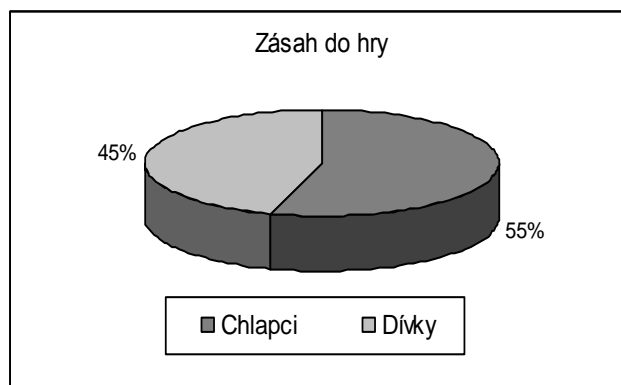
Graf č. 37 – Zastoupení jednotlivých pohlaví ve skladbě skupin

Při tvorbě skupin při exteriérové hře tvořily děti opět skupiny s vyváženým poměrem chlapců a dívek ve skupině. Skupiny chlapecké a dívčí byly při exteriérové hře ve stejném poměru.

8.2.9 Zásahy učitelek do hry chlapců a dívek předškolního věku

	Chlapci	Dívky
Zásah do hry	17	14

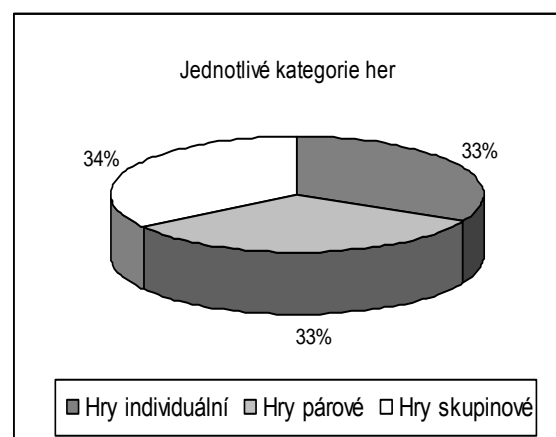
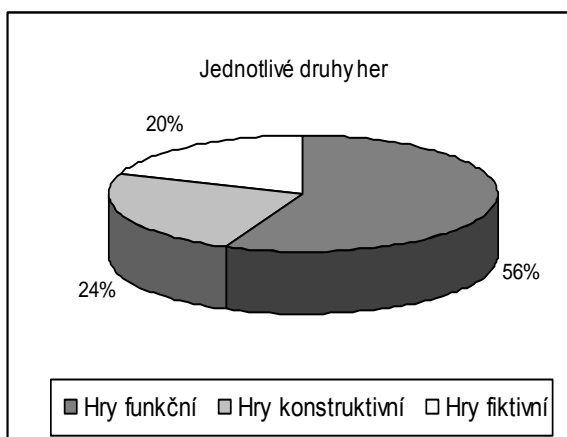
Tabulka č. 12 – Četnost zásahu učitelek do hry chlapců a do hry dívek



Graf č. 38 – Záznam zásahů učitelek do hry chlapců a dívek

Při exteriérových hrách byly zásahy učitelek do hry daleko častější než při hře interiérové. Přispíval k tomu zřejmě fakt, že při hře exteriérové byly děti více rozdováděné a měli větší prostor. Učitelky do hry zasahovaly pouze tehdy, pokud to bylo nezbytně nutné a dítě by se mohlo při hře zranit nebo hra vyhovovala, například hra dvou hochů s dinosaury nebo houpání na houpačkách. Jak při hře exteriérové, tak i při interiérové, učitelky hru nijak neřídily a zasahovaly pouze v nejnútnejších situacích.

8.2.10 Jednotlivé druhy a kategorie her v průběhu celého pozorování



Grafy č. 39 a 40

Graf č. 39 dokládá, že v průběhu celého pozorování v exteriéru se u chlapců a dívek nejvíce vyskytovala hra funkční (celkem dvacet šestkrát), menší procento zastoupení si získala hra konstruktivní (celkem jedenáctkrát) a nejmenší procento získala hra fiktivní (celkem devětkrát).

Z grafu č. 40 je zřejmé, že nejvíce si děti hrají ve skupině, podíl hry individuální a hry v páru je pak zcela vyvážený.

8.3 Závěry z pozorování

Z mého pozorování chlapců a dívek předškolního věku při hře interiérové a exteriérové plynou následující závěry:

- chlapci si většinou hrají s hračkami charakteristickými pro chlapce;
- dívky si hrají většinou s hračkami, jenž jsou charakteristické pro dívky, ovšem ke své hře si vybírají také hračky, které považovány za hračky chlapecké;
- hra v interiéru nabízí větší množství hraček, kdežto hra v exteriéru větší možnosti využití hraček;
- individuální hra chlapců a dívek je v interiéru oblíbenější než v exteriéru, tam naopak je nejvíce volenou hrou hra ve skupině a individuální hra zcela chybí;
- při hrách v interiéru je více volena hra fiktivní;
- při hrách v exteriéru si chlapci volí hru fiktivní pouze, jsou-li v páru;
- u dívek zcela chybí při hrách v exteriéru konstruktivní hra individuální;
- děti si při hrách v exteriéru volí převážně hru ve skupině;
- u dívek v exteriéru je nejvíce volena hra fiktivní
- u chlapců je volena v interiéru hra funkční – běhání, poskakování;
- dívky si v interiéru hrají převážně ve skupině, chlapci na rozdíl od nich volí spíše hru v páru;
- dívky volí při interiérových hrách hru funkční ve skupině,
- chlapci volí při interiérových hrách hru funkční v páru;
- u chlapců se při interiérových hrách více objevuje konstruktivní hra než u dívek;
- mezi nejoblíbenější činnosti u dívek při hrách interiérových patří hra s panenkami, hra na obchod, hra na princezny, hra v kuchyňce, hra s dětským náradím, skákání, běhání, hra s kostkami, kreslení, méně pak dívky volí hru s autíčky a hru s dinosaury;

- mezi nejoblíbenější činnosti u chlapců při hrách interiérových patří běhání, stavba z kostek, hra s autíčky, hra s dinosaury, hra s oblíbenými postavičkami seriálových hrdinů, skládání puzzle, napodobování nejrůznějších zvířat, hra s dětským náradím, ale objeví se také v kuchyňce či při hře na obchod;
- při hrách v exteriéru volí dívky hry fiktivní;
- při hrách v exteriéru volí chlapci hry funkční, fiktivní hry se objevují pouze při hře v páru;
- chlapci více než dívky volí při hrách exteriérových konstruktivní druh her;
- pokud si hrají chlapci v páru s děvčaty, tak se v jejich hrách nikdy neobjeví hra konstruktivní;
- mezi nejoblíbenější činnosti u dívek při hrách exteriérových patří: hra na princeznu a draka, hra s panenkami, hra na obchod, skákání panáka, houpání na houpačkách, klouzání na skluzavce a hra na pískovišti;
- mezi nejoblíbenější činnosti u chlapců při hrách exteriérových patří: hra s autíčky, hra s nákladními autíčky, stavba tunelů pro auta na pískovišti, běhání, kopání do míče a házení s míčem
- skupiny dětí jsou nejčastěji složeny ze stejného počtu chlapců a dívek, jak v prostředí interiérovém, tak i v prostředí exteriérovém;
- učitelky mateřských škol více zasahují do hry při hrách v exteriéru;
- zásahy do hry probíhají pouze tehdy, je-li to nezbytně nutné.

Ve svém pozorování jsem se také věnovala tomu, kdo hru zahajuje a kdo ji končí. Ve většině případů jsem se setkala s tím, že hra začínala tím způsobem, že jedno dítě si začalo hrát samotné a další se k němu přidávaly nebo ke hře byly vyzvány. Většinou se mezi ty, co hru začínaly řadily děti dominantnější, oblíbenější a starší. Nejdéle si chlapci dokázaly hrát s kostkami a u dívek lze jako nejdéle hru považovat hru na domácnost či hru na obchod.

Hru nejčastěji ukončovaly převážně děti mladší a to z důvodu, že je hra již nebavila nebo byly ze hry unavené (např. hra na honěnou). V mnohých případech bylo důvodem k ukončení hry také to, že se uvolnila dítětem oblíbená hračka a dítě si šlo hrát s ní. Definitivní konec hry určovala učitelka.

9 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

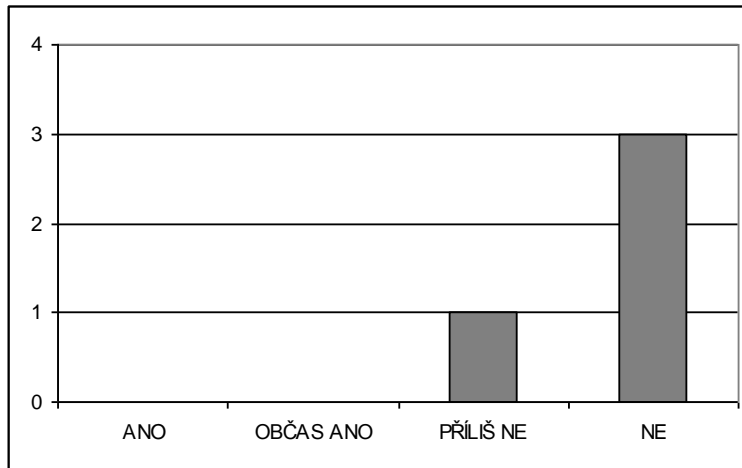
Data získaná pomocí dotazníků prohlubují výzkum pozorováním, ale také přináší nové poznatky.

9.1 Pohled učitelek na genderové rozdíly ve hře u dětí předškolního věku

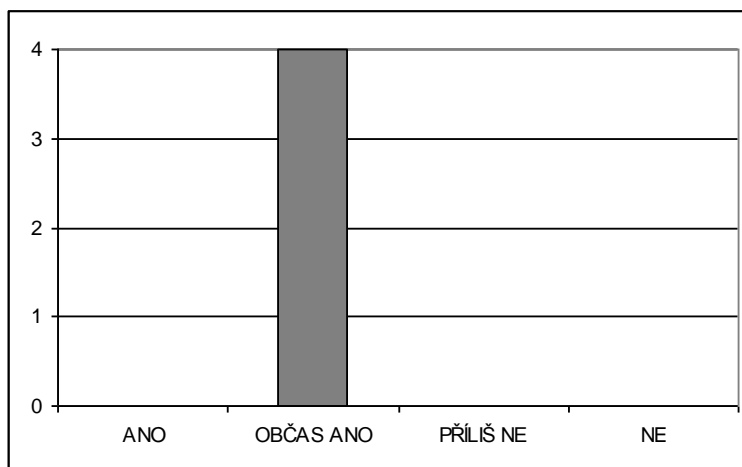
Z písemných odpovědí učitelek vyplývá, že v obou mateřských školách nerozdělují při činnostech chlapce a dívky na dvě odlišné skupiny. Co se týče hry s hračkami, tak všechny čtyři učitelky tvrdí, že i chlapci se občas účastní her s panenkami, pouze tři ale odpovídají kladně na to, že se občas účastní hry s kočárkem či hry na princezny. U dívek je tomu podobně, opět všechny čtyři učitelky odpovídají, že dívky se občas účastní hry s autíčky, ale v otázce, zda si dívky hrají na hasiče či na vojáky odpovídá naprostá většina, že dívky tuto hru příliš nepreferují. Spolupráce mezi chlapci a děvčaty hodnotí učitelky ve svých odpovědích kladně. A sice tak, že spolu jednotlivá pohlaví občas spolupracují. Zda se ale dokáží domluvit bez fyzického kontaktu spíše chlapci či spíše děvčata záleží dle názoru učitelek na individualitě každého z nich. Co se týče zapojování dětí do hry, tak ani zde nedělají učitelky žádné rozdíly a obě pohlaví zapojují do her rovnocenně. Při tomto rozdělování tvoří děti skupinky smíšené s vyrovnaným počtem chlapců a dívek, na tomto faktu se taktéž shodují všechny dotazované učitelky. Na otázku, zda jsou při vykonávání fyzicky náročnějších činností dívky zohledňovány, se názory učitelek liší. Dvě se domnívají, že dívky jsou občas zohledňovány, další učitelka, že příliš zohledňovány nejsou a podle názorů poslední nejsou dívky zohledňovány vůbec. Naopak u chlapců se u otázky podobného typu shodují a všechny čtyři odpovídají, že chlapci při stlaní postýlek či při úklidu hraček zohledňování nejsou. Při zhodnocení toho, kdo promítá do her více emocí, polovina učitelek odpověděla, že více emocí projevují dívky, zato druhá polovina se domnívá, že je to rovnocenné. Přičemž mezi nejčastěji projevované emoce u dívek patří projevování štěstí a radosti, náklonnosti, soutěživosti a snaha být nejlepší, ale také pocit znechucení a hněv, když se například zlobí na panenku. U chlapců jsou to potom emoce jako je štěstí a radost, soutěživost a snaha být nejlepší, vzdorování, znechucení, útočnost a agrese, která se projevuje například, když si hrají na souboj dvou dinosaurů. Na otázku, kdo rozhoduje o nákupu hraček pro jejich mateřskou školu, odpovídají učitelky zcela shodně, o nákupu hraček rozhoduje kolektiv pedagogů. Mezi nejdůležitější kritéria při výběru hraček učitelky zařazují užitečnost, vliv na rozvoj tvůrčí činnosti, praktičnost, výchovný vliv, dvě učitelky pak uvádějí také cenu a jedna uvedla mezi kritéria při výběru hraček také to, zda je ve třídě více chlapců či více dívek. Všechny dotazované učitelky se domnívají, že v jejich mateřské škole nejsou výrazné genderové rozdíly ve hře mezi chlapci a děvčaty.

9.2 Grafické znázornění výsledků dotazníkového šetření

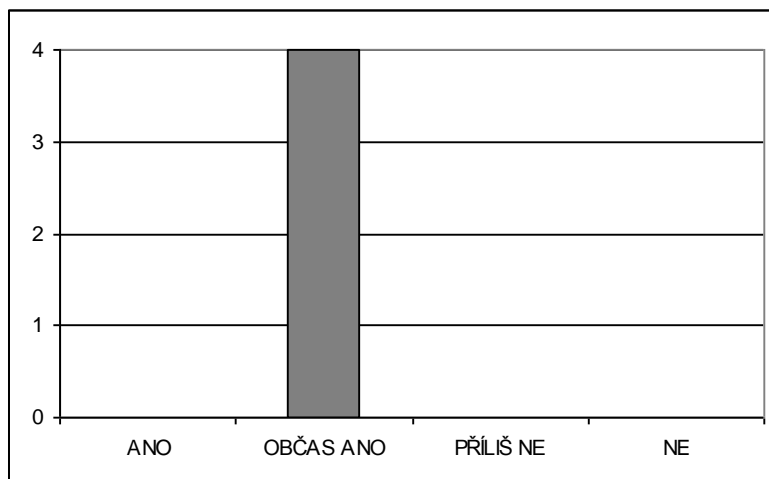
1. Rozdělujete při činnostech chlapce a dívky na dvě odlišné skupinky?



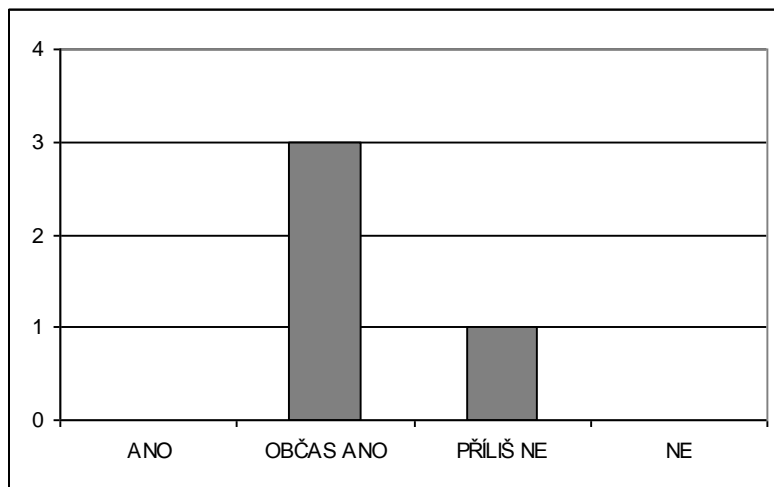
2. Hrají si chlapci s panenkami?



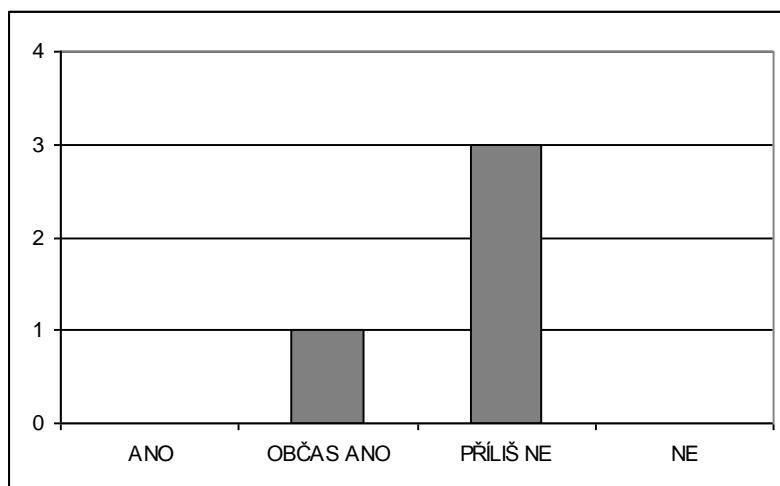
3. Hrají si dívky s autíčky?



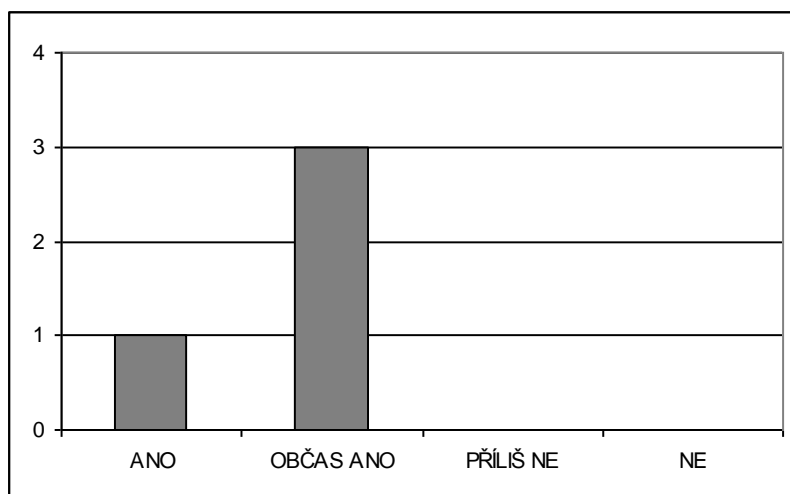
4. Hrají si chlapani s kočárkem či na princezny?



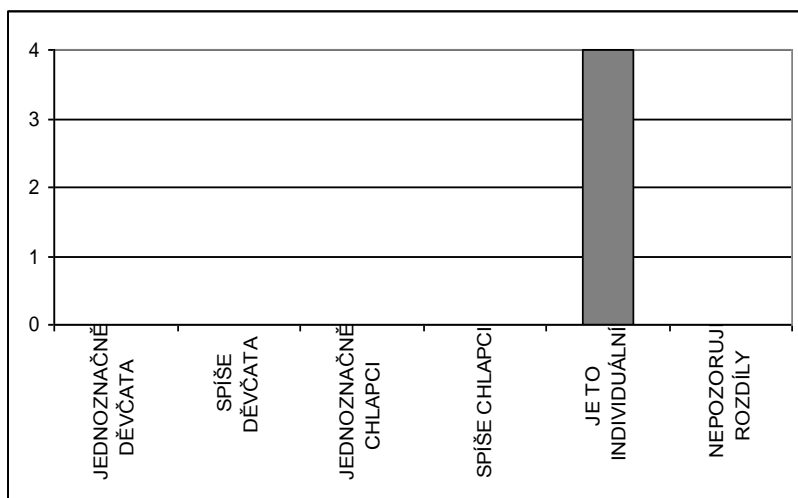
5. Hrají si dívky na hasiče či vojáky?



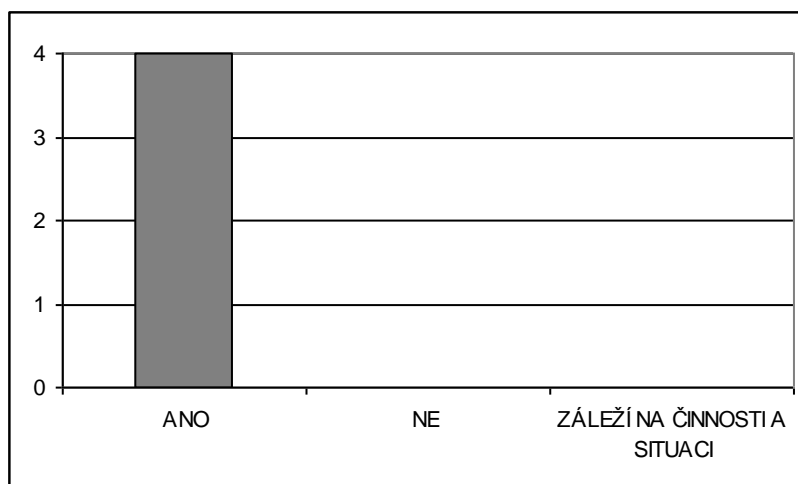
6. Spolupracují při hře společně obě pohlaví?



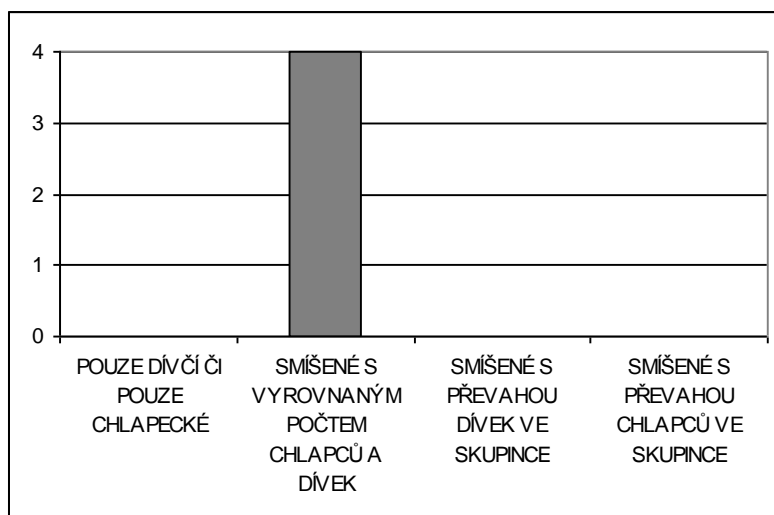
7. Dokáží se při hře domluvit spíše chlapci nebo spíše děvčata (bez fyzického kontaktu)?



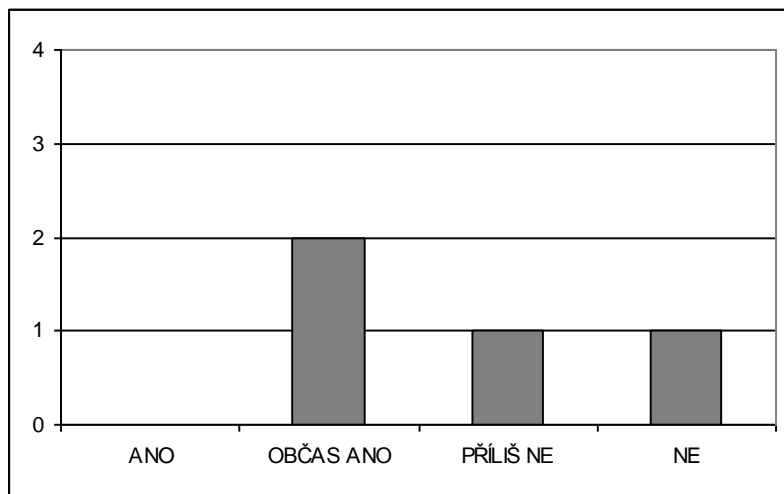
8. Snažíte se při hraní her zapojovat obě pohlaví rovnocenně?



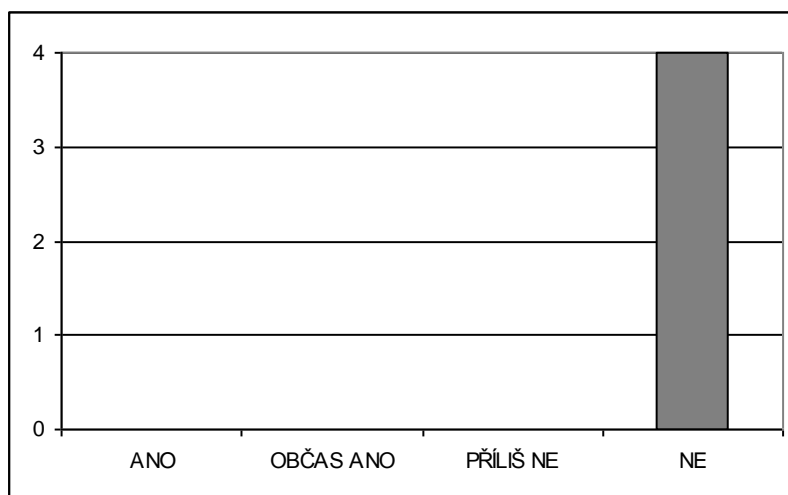
9. Při rozdělování tvoří děti skupinky:



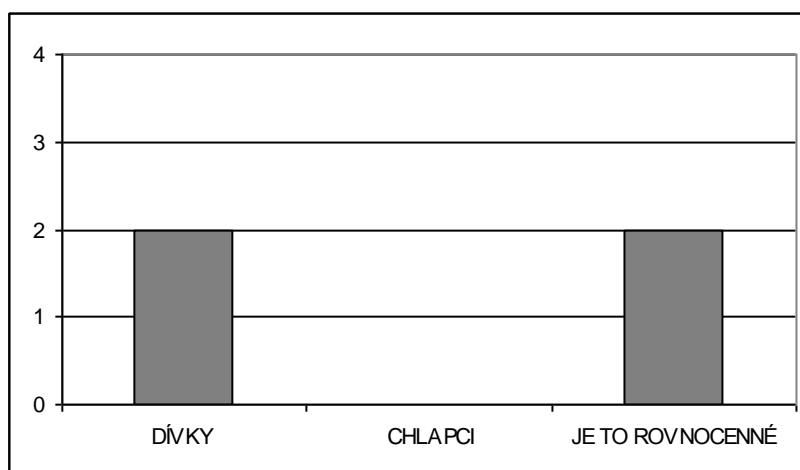
10. Zohledňujete při vykonávání fyzicky náročnější činnosti dívky?



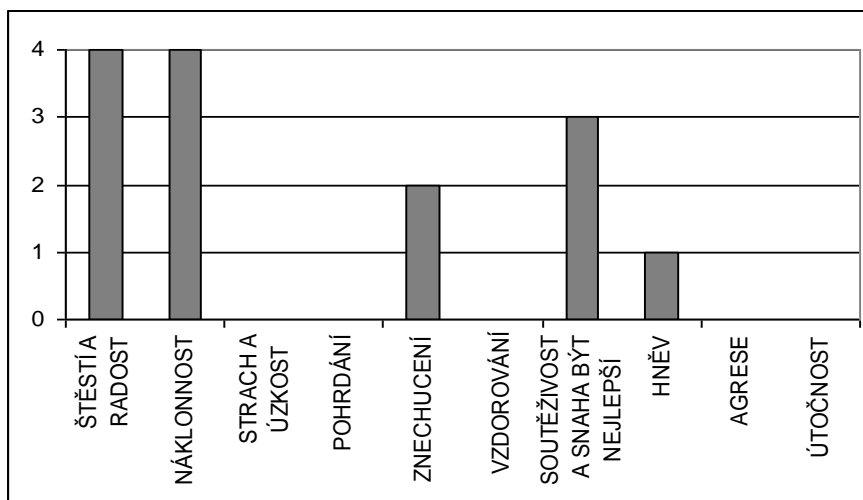
11. Zohledňujete chlapce například při stlaní postýlek či při úklidu hraček?



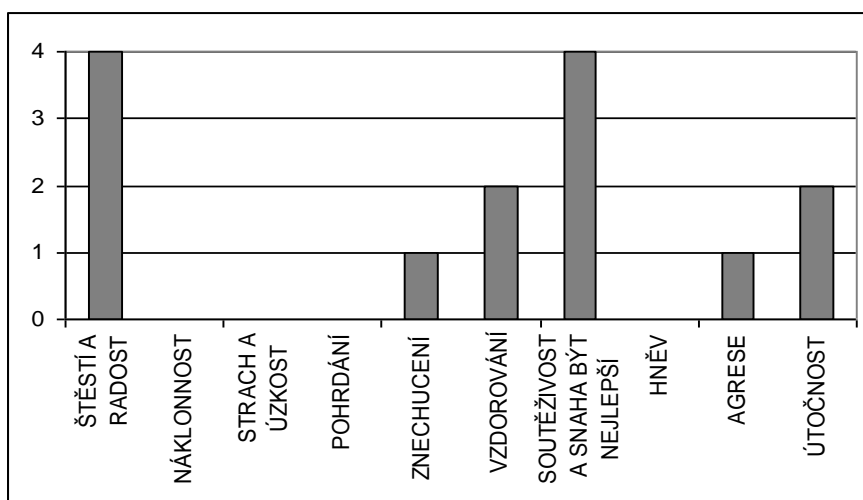
12. Které pohlaví podle Vás promítá do her více emocí?



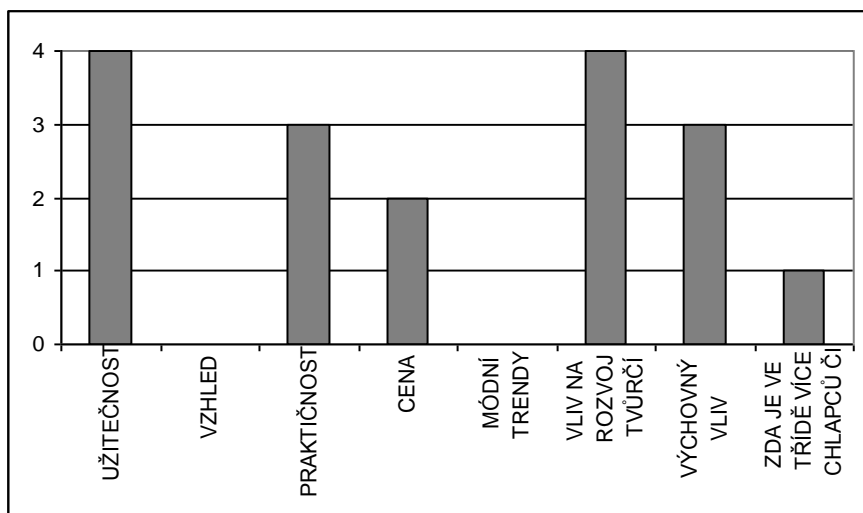
13. Jaké emoce nejčastěji dívky při hře projevují?



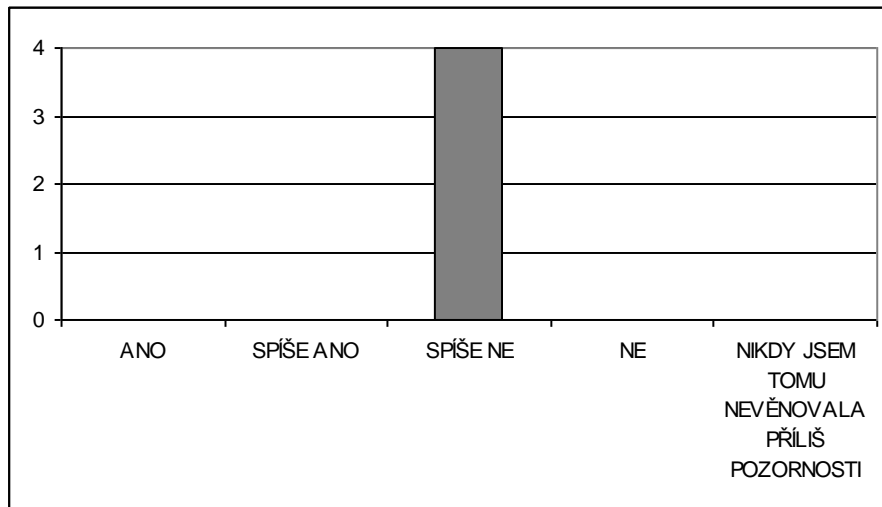
14. Jaké emoce nejčastěji chlapci při hře projevují?



15. Jaká kritéria rozhodují při výběru hraček pro mateřskou školu?



16. Myslíte si, že jsou ve Vaší mateřské škole výrazné genderové rozdíly ve hře mezi chlapci a děvčaty?



10 ZÁVĚREČNÁ INTERPRETACE VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Z mého pozorování vyplývá, že chlapci si volí hračky charakteristické pro chlapce. I dívky si volí hračky, jež jsou výrobci určeny především jim, ovšem také při svých hrách občas sáhnou po hračkách, které jsou určeny spíše chlapcům. Převážně dívky častěji sahaly po hračkách určených pro chlapce, což potvrzuje mé tvrzení v teoretické části. Co se týče srovnání her v interiéru a v exteriéru, tak hra v interiéru nabízí větší množství hraček, na druhou stranu exteriérová hra zase větší škálu možností využití nabídnutých hraček. U her v interiéru je nejčastěji volena hra individuální, kdežto při hrách v exteriéru je to hra skupinová. Také fiktivní hra je v interiéru velice oblíbená a to jak u chlapců, tak i u dívek. U dívek tato obliba přetrvává i v exteriéru, zatímco chlapci si hru fiktivní volí v exteriéru pouze tehdy, jsou-li v páru. U dívek zase chybí při exteriérových hrách zcela konstruktivní hra individuální. Mezi nejvíce volené hry v interiéru patří u dívek hra fiktivní – hra na obchod, hra s panenkami, hra v kuchyňce, kdežto u chlapců je to hra funkční. Dívky při interiérových hrách volí spíše hru skupinovou, na rozdíl od toho chlapci volí spíše hru v páru. U chlapců se také častěji při interiérových hrách objevuje hra konstruktivní. Co se týče hry v exteriéru, tam volí dívky hry fiktivní. Chlapci volí nejčastěji, stejně jako u hry interiérové, hry funkční, fiktivní hry objevují pouze při hře v páru. Chlapci si také daleko více než děvčata vybírají hru konstruktivní, dokonce pokud si hraje chlapec s dívkou v páru, tak se v jejich hře hra konstruktivní vůbec nevyskytne. Pokud jde o nejoblíbenější činnosti chlapců a dívek ve hře interiérové a exteriérové, tak u dívek k nim řadíme typicky dívčí hry, jako například hru s panenkami, hru na obchod, tancování, skákání, skákání panáka, houpání na kupačkách či klouzání na skluzavkách. U chlapců tam lze zařadit nejrůznější skákání, pobíhání, hru s kostkami, hra s auty, hra s dinosaury či postavičkami z oblíbených televizních seriálů, hra na pískovišti, kopání do míče, což lze opět charakterizovat jako hry typicky chlapecké. Pokud jde o nejoblíbenější činnosti skupiny, tak tam lze zařadit hry chlapecké i holčičí, jako je hra na maminku a tatínka, hra obchod, hra na princeznu a draka, házení s míčem, klouzání na skluzavce či hra na honěnou. Mezi nejčastěji projevované emoce při hře dívek patřily projevy jako je štěstí a radost, náklonnost, hněv, ale také soutěživost a snaha být nejlepší, což nepotvrzuje tvrzení v teoretické části, kde je soutěživost přiřazena jako typicky chlapecká emoce. U chlapců byly projevované emoce přibližně stejné, navíc se u nich projevovalo pouze vzdorování, agrese a útočnost. Dívky si, na rozdíl od chlapců, hrály více klidněji, jemněji a spořádaněji.

Pokud děti při svých hrách tvořily skupinky, byly tvořeny převážně stejným počtem chlapců a dívek, což potvrzuje také následný názor učitelek. Pokud byla někdy skupinka s nevyváženým počtem, byla převaha pohlaví dívčího. To se týkalo tvorby skupinek převážně v interiéru. Učitelky mateřských škol nechávaly výhradně na dětech, aby si svou hru vybraly, přičemž hru zahajovalo

zpravidla dítě nejdominantnější a mnohdy také starší. Zahájení hry tedy nebylo dáno pohlavím, ale stářím a dominancí dítěte. Nejkratší dobu si naopak vydrželo hrát dítě nejmladší. Definitivní konec hry určovaly učitelky. Ty do her zasahovaly pouze tehdy, ubírala-li se hra špatným směrem a hrozilo nebezpečí zranění dítěte. Více zásahů do hry jsem pozorovala u chlapců při hrách exteriérových, ale také u dívek byly zásahy do hry zcela jistě nutné. Odlišné chování učitelek k chlapcům či dívkám nemohu potvrdit, ani jedno pohlaví nebylo nijak zohledňováno či mu nebyla nucena jakákoliv činnost spojená s jeho pohlavím. Učitelky z mateřských škol, ve kterých bylo provedeno pozorování, se domnívají, že u nich v mateřské škole se výrazné genderové rozdíly ve hře mezi chlapci a děvčaty nevyskytují. Dle mého názoru však tyto rozdíly ve hře u dětí jsou, i když nejspíš u těchto dětí nejsou znát tak moc, jako je tomu u dětí starších. Rozdíly se daly pozorovat například při hře na maminku a tatínka, kdy dívka šla automaticky (po vzoru matky) vařit oběd do kuchyňky, kdežto chlapec dělal, že jede do práce. Nebo i při situacích, že dívka se něco rozbilo a automaticky šla za chlapcem, aby jí danou věc spravil.

ZÁVĚR

V teoretické části bylo hlavním cílem vysvětlit základní pojmy, které se staly pro pochopení dané problematiky klíčovými. Dále byla pozornost věnována termínu předškolní věk a dovednostem, které jsou s tímto věkem spojené. Byla také nastíněna problematika stereotypů a genderové stereotypie v dětském věku. Dalším cílem bylo také to, popsat genderové rozdíly ve hře u chlapců a dívek v předškolním věku, zmínit se o hračce v rukou dítěte, o kontaktu s vrstevníky a o výběru kamarádů a partnerů pro hru. V neposlední řadě byl objasněn fenomén „in group“, „out group“, který se u dětí předškolního věku velice často vyskytuje.

Cílem praktické části bylo podrobněji zaznamenat pomocí výzkumu pozorováním a pomocí dotazníkového šetření proces hry dětí a díky němu zjistit, zda se u dětí v mateřských školách vyskytují genderové rozdíly ve hře, dále nalézt charakteristické znaky hry chlapců a hry dívek. Pomocí výzkumu bylo zjišťováno, zda děti preferují hračky příslušné pro své pohlaví či hračky příslušné pro pohlaví opačné. Neposlední řadě byla pozornost věnována tomu, jaké emoce jsou charakteristické při hře chlapců a dívek a zda musela učitelka do hry zasahovat.

Z výsledků pedagogického výzkumu vyplývá, že u dětí předškolního věku, které navštěvují Masarykovu základní a mateřskou školu Nezamyslice a Mateřskou školu Kamarádi Víceměřice, se genderové rozdíly ve hře vyskytují.

Domnívám se, že genderové rozdíly ze hry u chlapců a dívek nikdy zcela nevyumizí, ale dle mého názoru se situace oproti minulým rokům zlepšila a neustále se zlepšuje. K čemuž přispívá rozvrstvenější přístup k výchově a větší tolerance vůči odlišnostem jednotlivých pohlaví.

Přínos mé bakalářské práce shledávám v tom, že pedagogové z mateřských škol, které se do šetření zapojily, požádali o poskytnutí výzkumem získaných dat. Ty jim budou sloužit jako pomůcka při přístupu k chlapcům a dívkám.

Některé získané poznatky zcela nesouhlasí s tvrzeními interpretovanými v teoretické části. To si vysvětluji tím, že výzkum byl proveden pouze ve dvou mateřských školách a tedy je nepostačující velikost výzkumného vzorku, abych z toho mohla udělat nějaká konečná tvrzení vztahující se na všechny děti předškolního věku. Pro širší využití bych doporučila rozšířit velikost výzkumného vzorku a jednotlivé druhy her doplnit o některé další, například o hry s pravidly. Dotazník pro učitelky považuji za dobrý způsob pro rozšíření výzkumu, avšak příště bych volila spíše rozhovor. To především z důvodu větší hloubky získaných dat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENARDOVÁ, Cheryl. *Matky dělají muže*. Praha: Pragma, 1997. 233 s.
ISBN 80- 7205- 435- X.
- [2] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- [3] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978- 80- 247- 1369- 4.
- [4] JAKABČIC, Ivan. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. 83 s.
ISBN 80- 89018- 34- 3.
- [5] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskali*. Praha: Grada Publishing, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [6] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80- 7169- 195- X.
- [7] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 360 s. ISBN není.
- [8] NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. 437 s.
ISBN 80- 200- 0625- 7.
- [9] OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985. 264 s.
ISBN není.
- [10] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [11] RENZETTI, Blaire M., CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 642 s. ISBN 80- 246- 0525- 2.
- [12] SKALKOVÁ, Jarmila, aj. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985. 216 s. ISBN není.
- [13] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 528 s.
ISBN 80- 7178- 308- 0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Základní informace o navštívených mateřských školách

Příloha P II: Náměty pro pozorování

Příloha P III: Tabulky pro záznam pozorování

Příloha IV: Dotazník pro zaměstnance navštívených mateřských škol

PŘÍLOHA P I: ZÁKLADNÍ INFORMACE O NAVŠTÍVENÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Rozhodla jsem se navštívit dvě z mateřských škol v okolí místa mého bydliště. Zde jsem ve smíšených třídách pozorovala děti ve věku 3-6 let. Konkrétně se jednalo o Masarykovu základní a mateřskou školu Nezamyslice a Mateřskou školu Kamarádi Víceměřice.

Masarykova základní a mateřská škola Nezamyslice

Jedná se o mateřskou školu přímo v místě mého bydliště, kde jsem měla možnost být ve druhém ročníku na praxi. Její prostředí tedy znám z pozorovaných mateřských škol nejlépe. Mateřská škola se nachází v nově postavené samostatně stojící budově uprostřed obce, tudíž děti, které ji navštěvují jsou neustále v centru dění. Vedoucí učitelka Hana Gregorová, má na starosti celkem 2 třídy, z nichž v jedné je 29 dětí ve věku 3-5 let a ve druhé třídě je 26 dětí ve věku 6-7 let. Třídy jsou smíšené a rozdělené na starší a mladší děti. Celková kapacita školy je 55 dětí. Včetně vedoucí učitelky zde pracují celkem 4 učitelky, z nichž dvě jsou zároveň i logopedkami. Mateřská škola se nachází v příjemném prostředí, má vlastní jídelnu, kuchyni, velkou zahradu a dobře vybavené dětské hřiště.

Mateřská škola Kamarádi Víceměřice

Druhou mateřskou školou, ve které jsem pozorování prováděla byla Mateřská škola ve Víceměřicích. Jedná se o školu, která sídlí v samostatně stojící budově na okraji obce Víceměřice. Ředitelka paní Jitka Tihelková má na starosti smíšenou třídu 24 dětí ve věku od 3-7 let. Celková kapacita školy je tedy 24 dětí. Včetně paní ředitelky, která je zároveň i učitelkou, zde pracují další 2 učitelky. Mateřská škola je umístěna v klidném prostředí a děti mají možnost si hrát na velké a dobře vybavené zahradě.

PŘÍLOHA P II: NÁMĚTY PRO POZOROVÁNÍ

1. Hrají si dívky spíše s hračkami stejného či opačného pohlaví.
2. Jaké činnosti patří k nejoblíbenějším ve hře dívek.
3. Hrají si chlapci spíše s hračkami stejného či opačného pohlaví.
4. Jaké činnosti patří k nejoblíbenějším ve hře chlapců.
5. Hrají si chlapci spíše individuálně, v páru či ve skupině.
6. Hrají si dívky spíše individuálně, v páru či ve skupině.
7. Hry funkční volí spíše chlapci či spíše děvčata.
8. Hry konstruktivní volí spíše chlapci či spíše děvčata.
9. Hry fiktivní volí spíše chlapci či spíše děvčata.
10. Při hře ve skupině převažovaly spíše skupiny dívčí či skupiny chlapecké.
11. Jaký je zásah učitelek do hry.
12. Zasahovaly učitelky spíše do her chlapců či do her děvčat.
13. Kdo je iniciátorem při zahajování hry.
14. Kdo dává pokyn k ukončení hry.

PŘÍLOHA P III: TABULKY PRO ZÁZNAM POZOROVÁNÍ**Základní a mateřská škola Nezamyslice:**

CH 1 –

D 1 –

CH 2 –

D 2 -

CH 3 -

D 3 -

Mateřská škola Kamarádi Víceměřice:

CH 4 –

D 4 –

CH 5 –

D 5 –

CH 6 -

D 6 –

1. Tabulka pro pozorování hry s hračkami opačného či stejného pohlaví

	Chlapci	Dívky
„Hračky pro dívky“ (panenka, kočárek apod.)		
„Hračky pro chlapce“ (autíčko, vláček, bagr apod.)		

2. Tabulka pro pozorování hry dětí v mateřské škole

	Individuálně	V páru	Ve skupině
Hra funkční ¹			
Hra konstruktivní ²			
Hra fiktivní ³			

1) např. šplhání, pobíhání, sportovní aktivity atd.

2) např. stavění z kostek, z plastelíny, z písku, kreslení atd.

3) např. hra na prodavače, na maminku a tatínka, na princeznu, na vojáky atd.

3. Tabulka pro pozorování zásahu učitelek do hry dětí chlapců a dívek

Zásah do hry	
Chlapci	
Dívky	

4. Tabulka pro pozorování převahy jednoho pohlaví ve skupině

Skupina	
Převaha dívek	
Převaha chlapců	
Rovnocennost pohlaví	

PŘÍLOHA IV: DOTAZNÍK PRO ZAMĚSTNANCE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Vážená paní učitelko,

jsem studentkou 3. ročníku Fakulty humanitních studií oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Právě se Vám do rukou dostává dotazník, který souvisí s mou bakalářskou prací na téma Genderové rozdíly předškolních dětí ve hře. Prosím Vás o jeho pravdivé vyplnění a o ochotu spolupracovat. Celý dotazník je anonymní, proto se nemusíte bát vyjádřit své vlastní myšlenky a názory. Výsledky získané dotazníkem budou sloužit výhradně jako pomůcka k mé bakalářské práci.

Správné odpovědi prosím zakroužkujte.

Děkuji za Váš přístup a spolupráci.

Jana Šimiková

1. Rozděluje při činnostech chlapce a dívky na dvě odlišné skupinky?

Ano Občas ano Příliš ne Ne

2. Hrají si chlapci s panenkami?

Ano Občas ano Příliš ne Ne

3. Hrají si dívky s autíčky?

Ano Občas ano Příliš ne Ne

4. Hrají si chlapci s kočárkem či na princezny?

Ano Občas ano Příliš ne Ne

5. Hrají si dívky na hasiče či vojáky?

Ano Občas ano Příliš ne Ne

6. Spolupracují při hře společně obě pohlaví?

Ano Občas ano Příliš ne Ne

7. Dokáží se při hře domluvit spíše chlapci nebo spíše děvčata? (bez fyzického kontaktu)

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a. Jednoznačně děvčata | d. Spíše chlapci |
| b. Spíše děvčata | a. Je to individuální |
| c. Jednoznačně chlapci | b. Nepozorují rozdíly |

8. Snazíte se při hraní her zapojovat obě pohlaví rovnocenně?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Záleží na činnosti a situaci

Napište na jaké.....

9. Při rozdělování tvoří děti skupinky:

- a. Pouze dívčí či pouze chlapecké
- b. Smíšené s vyrovnaným počtem chlapců a dívek
- c. Smíšené s převahou dívek ve skupince
- d. Smíšené s převahou chlapců ve skupince

10. Zohledňujete při vykonávání fyzicky náročnějších činností dívky?

- | | | | |
|-----|-----------|-----------|----|
| Ano | Občas ano | Příliš ne | Ne |
|-----|-----------|-----------|----|

11. Zohledňujete chlapce například při stlání postýlek či při úklidu hraček?

- | | | | |
|-----|-----------|-----------|----|
| Ano | Občas ano | Příliš ne | Ne |
|-----|-----------|-----------|----|

12. Které pohlaví podle Vás promítá do her více emocí?

- | | |
|------------|---------------------|
| a. Dívky | c. Je to rovnocenné |
| b. Chlapci | |

13. Jaké emoce nejčastěji dívky při hře projevují? (možno uvést více možností)

- | | |
|--------------------|-------------------------------------|
| a. Štěstí a radost | f. Vzporování |
| b. Náklonnost | g. Soutěživost a snaha být nejlepší |
| c. Strach a úzkost | h. Hněv |
| d. Pohrdání | i. Agrese |
| e. Znechucení | j. Útočnost |

14. Jaké emoce nejčastěji chlapci při hře projevují? (možno uvést více možností)

- | | |
|--------------------|-------------------------------------|
| a. Štěstí a radost | f. Vzдорování |
| b. Náklonnost | g. Soutěživost a snaha být nejlepší |
| c. Strach a úzkost | h. Hněv |
| d. Pohrdání | i. Agrese |
| e. Znechucení | j. Útočnost |

15. Kdo rozhoduje o nákupu hraček pro Vaši mateřskou školu?

.....

16. Jaká kritéria při výběru hraček rozhodují? (možno uvést i více možností)

- | | |
|-----------------|--|
| a. Užitečnost | e. Módní trendy |
| b. Vzhled | f. Vliv na rozvoj tvůrčí činnosti |
| c. Praktičnosti | g. Výchovný vliv |
| d. Cena | h. Zda je ve třídě více chlapců či dívek |

17. Myslíte si, že jsou ve Vaší mateřské škole výrazné genderové rozdíly ve hře mezi chlapci a děvčaty?

- | | |
|--------------|---|
| a. Ano | d. Ne |
| b. Spíše ano | e. Nikdy jsem tomu nevěnovala příliš pozornosti |
| c. Spíše ne | |

Děkuji za vyplnění dotazníku a za čas, který jste tomu byla ochotná věnovat.