

Západočeská univerzita

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

Hračky jako součást genderové socializace

Adéla Wolfová

Plzeň 2017

Západočeská univerzita

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Bakalářská práce

Hračky jako součást genderové socializace

Adéla Wolfová

Plzeň 2017

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D. – KSS ZČU

Studijní program: Sociologie

Studijní obor: 6703R004 / Sociologie

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Hračky jako součást genderové socializace“ zpracovala samostatně a pouze za použití uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2017

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jaroslavě Hasmanové Marhánkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za poskytnutí cenných rad a za čas, který mne a mé práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na mém výzkumu a také rodině a nejbližším za jejich pomoc a podporu.

OBSAH

1	ÚVOD.....	1
2	GENDER	3
	2.1 Genderové stereotypy	5
3	GENDEROVÁ SOCIALIZACE	6
	3.1 Vývojové teorie	7
	3.2 Genderová identita	9
	3.3 Genderová socializace prostřednictvím rodičů	10
	3.4 Gender v dětské literatuře	13
	3.5 Genderová socializace prostřednictvím vrstevníků	13
4	SOCIALIZACE VE ŠKOLE.....	14
	4.1 Předškolní věk	15
5	HRY A HRAČKY.....	16
	5.1 Hra.....	16
	5.2 Hračky a socializace	17
6	PREFERENCE DĚTÍ VE VÝBĚRU HRAČEK	19
7	METODOLOGIE VÝZKUMU	22
	7.1 Výzkumné otázky	22
	7.2 Etický kontext a rizika spojená s výzkumem.....	23
	7.3 Vstup do terénu a výběr participantů	24
	7.4 Zúčastněné pozorování	25
	7.5 Anketa	26
	7.6 Základní analýza	27
8	ZJIŠTĚNÍ.....	28
	8.1 Prostředí.....	28
	8.2 Společné hraní dívek a chlapců.....	31
	8.3 Věk.....	32
	8.4 Nejčastěji používaná hračka / nejoblíbenější hračka	33
9	ZÁVĚR	37
10	LITERATURA	39
11	RESUMÉ.....	42
12	PŘÍLOHY	44

1 ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá hračkami jako součástí genderové socializace. Hračky hrají v dětském životě velice důležitou roli. Jsou to předměty, se kterými děti tráví nejvíce času a které je nejvíce zajímají. Z tohoto důvodu mi přišlo zajímavé a přínosné se tímto tématem zabývat.

Ve své práci jsem se rozhodla zkoumat, zda si děti vybírají hračky typické pro jejich pohlaví, jako jsou panenky či kočárky v případě dívek, či auta a zbraně v případě chlapců. Tato preference dětí je ovlivněna mnoha faktory. Jedním z nich jsou rodiče, kteří na dítě mají v jeho raném věku největší vliv. Dále to jsou také vrstevníci, literatura, mateřská škola či učitelé/ky. Z mého výzkumu vyplynuly další faktory, které dětskou preferenci hraček ovlivňují, jako je prostor školky nebo věk.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První část je zaměřena na teoretické představení tématu, které začíná popisem kategorie genderu. Jelikož jsem se zaměřila na rozdílnosti ve výběru hraček dle pohlaví, je potřebné představit i rozdílnost mezi pohlavím. Dále je popsána genderová socializace, jež je spojená s genderovou identitou a genderovou rolí. Představením kognitivně vývojové teorie vysvětluji, jak je lidské chování konstruováno společností, ve které žijeme. Na genderovou socializaci se zaměřuji zvláště prostřednictvím rodičů a vrstevníků, ty mají na dítě největší vliv a snaží se s nimi ztotožnit. Děti se s vrstevníky setkávají každý den, a to především v mateřských školách. Tato instituce má sama o sobě také vliv na chování dítěte, nepřináší totiž pouze vzdělání, ale také různé aspekty chování, které se dítě musí naučit, zároveň jsou dítěti vštěpovány základní hodnoty a normy společnosti. V neposlední řadě uvádím definici her a hraček, které jsou součástí dětského života.

Druhá část bakalářské práce se zaměřuje na část výzkumu, který byl prováděn v mateřských školách. Nejprve představím jednotlivé kroky výzkumu, v první řadě uvedu výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi při realizaci výzkumu. Dále popíši metody sběru dat a následně jejich analýzu. Těmito kroky přiblížím svůj postup při vybírání participantů, následné zúčastněné pozorování, metody pro zapisování dat, jejich analýzu a výsledky výzkumu.

Výzkum byl realizován ve dvou mateřských školách. Jeho cílem bylo zjistit, jaké hračky preferují děti předškolního věku a zda odpovídají jejich genderu. Dále výzkum přináší nejen pohled na genderovou rozdílnost výběru hraček samotnými dětmi, ale také na to, podle čeho jsou hračky do mateřských škol vybírány a jaké názory na danou problematiku zastávají učitelky v mateřských školách. Faktor, který ovlivňuje dětský výběr, je také samotná instituce, přesněji řečeno, jak je situovaný prostor školky a jaké hračky se tam nacházejí. Tento faktor má následný vliv také na společné hraní dívek a chlapců. Svou pozornost zaměřuji také na to, zda hračky, které jsou předkládané dětem jejich rodiči, jsou rozdělovány na dívčí a chlapecké a jaký postoj vůči genderovým stereotypům zastávají rodiče. Zároveň zjišťuje současný trend hraček i to, které hračky, typické pro opačné pohlaví, děti preferují.

2 GENDER

Lidé se popisují nejrůznějšími způsoby, jedním z nejpřirozenějších a nejzákladnějších označení je věta „jsem muž“ či „jsem žena“. Touto jednoduchou větou člověk nedává najevo pouze své pohlaví, ale přijímá určité vzorce chování a osobní vlastnosti, které se k nim vztahují. I bez osobního kontaktu si každý dokáže představit ženu nebo muže a s nimi spojené vyjadřování, styl oblékání a například i zaměstnání či jiné činnosti.

Lidské pohlaví je biologicky podmíněno, být mužem či ženou je základ, na kterém si lidé tvoří společenskou kategorii, tedy gender. Lidé obecně přijímají za platné nebo správné tyto předpoklady vztahující se k ženám či mužům, což vede někdy i k protikladům mezi pohlavími.

Pojem gender je psychologicko-kulturní termín maskulinity a feminity u daného člověka, u některých osob však můžeme zpozorovat oba tyto faktory. Je nutné podotknout, že gender je určován sociálně, nikoliv biologicky jako je tomu u pohlaví. V různých kulturách je způsob určující gender velmi proměnlivý, každá kultura také tvrdí, že její vymezení genderu je to správné. Gender je vymezen sociální situací, je tedy vidět jako souhrn vlastností a chování, způsobu řeči, oblékání, vhodného zvoleného tématu pro konverzaci apod. Pohlaví je skryto, naopak gender je viditelný na první pohled (Oakley 2000: 121-123).

Gender, ale na rozdíl od biologického pohlaví, neobsahuje pouze dvě dichotomní kategorie, tedy muž a žena, ale celou škálu charakteristik s póly nazvanými maskulinita a feminita. Tyto charakteristiky se mohou u jedince vyskytovat nezávisle na jeho biologickém pohlaví. U mnoha lidí se totiž vyskytují oba rysy těchto prvků, avšak naše společnost předpokládá, že u normálního muže převažuje maskulinita a u normální ženy zase feminita (Oakley 2000: 123).

Jednou z prvních disciplín, jež se dichotomií mezi pohlavím zabývá, je biologie. Ta však nepředkládá jen rozdílnost, ale také společné rysy mužství a ženství. Ženy a muže nemůžeme považovat za dichotomické kategorie, obě pohlaví totiž spojuje základní stavba těla a další anatomické prvky.

O tom zda za rozdílnost v mužském a ženském chování může kultura či příroda, budou dále vedeny velké spory. Z dosud prováděných studií je zřejmé, že kultura hraje důležitou roli ve formování osobností obou pohlaví. Z biologického hlediska se však můžeme domnívat, že nasměrování těchto rozdílů je právě zapříčiněno biologii (Oakley 2000: 64).

Biologie má možný vliv na gender, a to zejména hormony. Lidská těla obsahují chromozomy, které jsou označovány písmeny X (ženský) a Y (mužský). Chromozomy jsou důležité už při početí potomka, jelikož muž určuje pohlaví dítěte. Mužská spermie, která je vkládána do ženského těla, obsahuje chromozomy, jež určují pohlaví potomka (Renzetti, Curan 2003: 52).

Na stavbě těla, jsou na první pohled viděny rozdíly mezi mužem a ženou, jež jsou brány za standarty ve společnosti. Chromozom Y zapříčiňuje u mužů větší výšku, tělesnou hmotnost nebo fyzickou sílu. Chromozom X naopak u žen zabraňuje velkému vývoji tělesné hmoty. Velikost hlavy, trupu, končetin a dalších částí těla, jsou dalšími viditelnými rozdíly mezi pohlavími, které mají vliv na gender (Oakley 2000: 30).

Rozdílnost v chování mužů a žen zapříčiňuje vedle biologie i kultura, to můžeme vypořadovat z jednoduchého sledování jich samotných v každodenním životě. V mém případě bych nyní vypustila biologické faktory, zaměřila bych se na vliv kultury. Jak již naznačuje název mé práce, budu se zabývat socializací a kognitivně vývojovými teorie, které děti formují do tradičních představ o mužích a ženách. Tradiční představy popisují muže jako útočnějšího a samostatnějšího než ženy, také jsou statečnější, otevřenější, extrovertnější, sebevědomější, co se jejich schopností ovlivňovat okolí týče. Ženy jsou naopak popisovány jako citlivější a vnímavější ke svému okolí, jsou více závislé, introvertní, emočně labilní a zaměřené na domov (Oakley 2000: 45).

Rozdíl mezi pohlavími je ale také v tom, co muži a ženy získávají a vykonávají. Obě pohlaví vědí, jak si oholit obličej nebo nohy, ale pouze muž si holi obličej a ženy nohy. Mohli by však činit opačně, to ale sami nechtějí. Shrneme-li tyto poznatky, muži a ženy se chovají odlišnými způsoby, kterým je společnost učí (Lippa 2009: 155-156).

Objektivní rozdílnosti v chování mužů a žen v každodenním životě zkoumali Termanovi a Milesová (1936). Dokazují, že tyto rozdílnosti se objevují i u dětí, a to nejen podvědomě. Pro dítě ve věku pěti let je muž považován za kompetentnějšího,

agresivnějšího, vyzařuje z něj větší strach než z žen, u kterých naopak děti hledají zákoutí pro úkryt. Děti podle těchto vzorců upravují své chování k okolí. Podvědomí dítěte upravuje jejich chování, a to se odráží například i ve výběru hraček. Chlapci upřednostňují hračky, které jsou mechanické, nebo se v nich odráží fyzická aktivita. Dívky si vybírají hračky, které spadají do oblasti domácnosti, pečovatelsví nebo obsahují nějakou estetickou vlastnost. Rozdílnost v osobnosti nebo výběru hraček se zvyšuje s přibývajícím věkem, což naznačuje význam kulturního vlivu (Tarman, Milesová 1936 in Oakley 2000: 46-48).

2.1 Genderové stereotypy

S každou genderovou rolí se pojí určité normy, podle kterých se člověk musí chovat. S tím jsou spojena i očekávání od okolí. S těmito normami se vážou genderové stereotypy. Tedy určité představy, vlastnosti, ale také oblečení, přezdívky a jiné. Jsou spojeny s tradičním pojetím mužství a ženství, které je založeno také na protikladech.

Definice stereotypů je uváděna jako stabilní prvek ve vědomí. Tedy psychické a přenesené i sociální mechanismy, které řídí vnímání a hodnocení určitých skupin jevů, ovlivňující názory, mínění, postoje a chování. Dle Lippana se ve Velkém sociologickém slovníku uvádí, že ve vědomí existují představy, které jsou ve většině případů přejímány z jiných zdrojů, než je vlastní zkušenost (Velký sociologický slovník 2006).

Jinými slovy řečeno, stereotypy jsou představy, které se přenášejí z generace na generaci a považují se za přirozené. Jsou to představy o tom, jak má vypadat maskulinní muž či feminní žena. S tímto rozdělením se váže chování, postoje, názory a mnoho dalších prvků, které se spojují s určitým pohlavím. Na základě genderových stereotypů jsou ženám a mužům připisovány rozdílné vlastnosti v závislosti na pohlaví. Nejtypičtějším příkladem stereotypního rozdělení mezi pohlavím je představa, že žena má být v domácnosti, starat se o děti, vařit apod., zatímco muž má vydělávat peníze.

Genderové stereotypy se projevují v chování jedinců, kdy je jedno pohlaví vyzdvihováno před druhým. Nejčastěji je to upřednostňování muže nad ženou, tedy že žena je v podřízeném postavení. Genderové stereotypy označují předsudky a stereotypní představy o mužích a ženách a jejich „správném“ chování. Genderovým stereotypům jsou vystavovány především děti, a to doma, tedy ještě před vstupem do společnosti.

Dítě je ovlivňováno těmito stereotypy ještě dříve, než samo rozezná, jestli je chlapec nebo dívka (Oakley 2000: 50).

Feminita je nejen znakem pohlavních rysů, ale také se vztahuje k péči o děti. Maskulinita má také své pohlavní znaky a je spojována například s agresivitou. Rozdíly mezi mužem a ženou jsou známy již od pradávna. Muž bojoval a lovil, aby mohl obstarat obživu pro svou rodinu. Ženy nelovily ani nebojovaly, a tak na ně zbyla péče o domácnost a všechny členy rodiny. Tyto tradiční role přetrvávají dodnes, jen muži nechodí lovit a bojovat, ale chodí do zaměstnání a za mzdu z ní živí rodinu. U žen se situace nikterak výrazně nezměnila, pořád se starají o domácnost a její členy, rozdílem je snad jen to, že jsou také zaměstnané. Péče o dítě přispívá k vývoji genderových stereotypů, jež jsou důležité k základnímu rozdělení na muže a ženy. S každým pohlavím se váže několik stereotypů, prostřednictvím nichž si lidé s danou osobou spojí nejrůznější charakteristiky, styly oblékání apod. (Janoušková in Nosál 2004: 20-21).

3 GENDEROVÁ SOCIALIZACE

Společenské normy a hodnoty, které jsou velmi zakořeněné, formují a stanovují vzorce chování jedinců určitého pohlaví. Proces, kterým se tyto normy učíme přijímat a poté je dodržovat, je socializace, která trvá celý život. Genderová socializace může být formována vědomým úsilím dospělých, kteří identitu svých ratolestí uzpůsobují různými typy trestů či jemnějšími způsoby formování, jež jsou vkládány do dětských hraček, knih, oblečení apod.

Helus (2009) předkládá procesy, pomocí kterých je dítě socializováno do tradičních představ o maskulinitě a feminitě. Jedná se o formování a manipulaci, pomocí které rodiče své dítě vedou k určitým činnostem, skrze něž se učí chápat konvenční hodnoty (př. Chlapci si mají hrát s autíčky, dívky nosí šatičky a růžovou). Skrze systematické zaměřování pozornosti jsou dítěti nabízeny hračky odpovídající jeho/jejímu genderu. Při volbě „špatné“ genderové hračky může dítěti výsměch okolí pomoci vybrat hračku „správnou“ (př. dívkám jsou nabízeny panenky a šperky, zatímco chlapcům auta, zbraně nebo technika). Verbální (jazykové) pojmenování pomáhá dítěti, aby porozumělo významu, co znamená být chlapcem nebo dívkou. (př. oslovení dívky jako "princeznička" a chlapce jako "siláka"). Posledním procesem je aktivace, což je předpoklad dospělých osob, že se jejich děti budou chovat odlišně, zároveň ale

specifickým způsobem. Jinými slovy řečeno se jedná o přenesení předpokladů na dítě (př. očekávání, že dívky budou mít sklony k domácím pracím a chlapci k drobným domácím opravám či rovnou opravám aut) (Helus 2009: 169).

Na socializaci se podílejí i samy děti, které se vzájemně socializují v dětských kolektivech. Děti jsou vystavovány různým genderovým signálům již od narození. Několik obecných teorií nabízí vysvětlení, jak děti mají jednat dle svého genderu, jak se toto chování naučit a jak gender vnímat (Renzetti, Curran 2003: 93 - 94). Ve své práci budu vycházet především z kognitivně vývojových teorií a práce Sandry Bem, které následně představím.

3.1 Vývojové teorie

Existuje mnoho teorií, které vysvětlují lidské chování skrze vliv společnosti. Teorie sociálního učení tvrdí, že rozdílné kompetence a role mužů jsou naučené. Tato teorie předkládá několik typů tohoto učení. Jedním z nich je podmiňování, k němuž dochází ve chvíli, kdy za nějakou činnost budeme odměněni či potrestáni. Chlapci a dívky jsou ve svém životě odměňováni i trestáni za odlišné věci. Také se snaží chovat stejně jako ostatní děvčata či chlapci. Moderní teorie učení se zaměřuje také na vlastnosti, kterými děti disponují. To je však ovlivněno předchozími naučenými vzorci chování (Lippa 2009: 153 - 154).

Jean Piaget a Lawrence Kohlberg se zabývali studováním mentálních projevů, skrze které se děti učí svůj gender, a vlastnostmi s nimi spojené. První věc, kterou si musejí děti osvojit, je vyhledávání smyslů všech informací, které pozorují kolem sebe. Kognitivně vývojové teorie tvrdí, že děti mají sklon tyto vzorce vyhledávat. Když tak učiní, vytvářejí si představu o svém já spojené se sociálními rolami (Bem 1993: 112).

Dítě se učí pozorováním a interakcí hledat smysly všech informací v jeho okolí, ve kterém nalézají vzorce. Ve chvíli, kdy se začnou tyto vzorce objevovat, si s nimi spontánně vytvářejí i představu o vlastním já a dalších sociálních rolích. Tyto kategorie Sandra Bem (1983) nazývá schéma. Toto schéma je založené na binaritě mezi maskulinitou a feminitou. Do tohoto schématu, které si dítě osvojuje, je zařazeno i pohlaví. Teorie pohlavních schémat se především zabývá pohlavními typizacemi a navrhuje, aby se tyto typizace ze zobecněné připravenosti zaměřily spíše na zakódování a organizování informací ze strany dítěte. Teorie pohlavních schémat začíná s

pozorováním rozvíjejícího se dítěte, které se učí kulturní definice ženství a mužství. V různých kulturách se toto pohlavní schéma liší. Každá kultura obsahuje různorodé a rozsáhlé funkce, které se pojí s mužskou a ženskou anatomii, dělbou práce apod. (Bem 1983: 602 - 604).

Hlavní funkcí schématu je ochota hledat a přijímat přijaté informace z relevantního hlediska. Pohlavní schéma třídí a zpracovává informace, které následně dělí na mužské a ženské kategorie. Konkrétně se jedná o to, aby se dítě naučilo přijímat různé informace o společnostech nastavených pohlavních schématech, které jsou spojeny s vlastním pohlavím. Jinak řečeno, děti tuto kategorii nejdříve vztahují na sebe, přičemž se vůči ní vymezují a uspořádávají tak podle ní svou identitu. Současně se dítě učí také zhodnotit svou osobu podle schématu mužů a žen, aby odpovídalo jeho preferencím, postojům, chováním a osobních vlastností. V této chvíli se dítě naučí přijímat toto schéma a ztotožnit se s ním tak, aby bylo v souladu s kulturní definicí ženství a mužství. Důležité je, že jakmile si dítě toto schéma osvojí, tak má tendenci věci kolem sebe kategorizovat prostřednictvím tohoto schématu (Bem 1983: 604 - 605).

Poté co se děti naučí toto schéma vztahovat na sebe, začnou ho aplikovat i na své okolí, tedy na osoby kolem sebe. Prostřednictvím perspektivy tohoto tématu se děti snaží rozlišit lidské vlastnosti a typy chování na mužské a ženské. Následně toto chování hodnotí jako genderově přiměřené, tedy správné či nepřiměřené, tedy špatné (Bem 1983: 605).

Sandra Bem se zabývala jednou z alternativních teorií osvojování si genderové identity, která také vychází z kognitivně vývojových teorií o genderu. Genderovou identitu jako takovou představuji a dále rozebírám v další části bakalářské práce.

Hlavní tvrzení Bem (1993) spočívá ve vlivu kultury každé společnosti, která se skládá ze souboru skrytých předpokladů, jež jsou spojené s tím, jak by členové dané společnosti měli vypadat, uvažovat, cítit a jednat. Tyto předpoklady autorka nazývá optickými skly, skrze které se jedinec dívá, vnímá a následně hodnotí svět kolem sebe. Mezi základní optická skla řadí Bem následující tři vzájemně komplementární skla. Jedná se o genderovou polarizaci, což je představa o tom, že muži a ženy jsou bytostně odlišní a na této dichotomii stojí celá organizace společnosti. Druhým je androcentrismus, který představuje muže a jejich vnímání jako normu, dle které jsou ženy mužům podřízené. Posledním je biologický esencialismus, který zastává rozdílnost

mezi pohlavím biologií, což legitimizuje mužskou nadřazenost i stávající genderové uspořádání naší společnosti. Tyto skla si jedinec osvojuje prostřednictvím enkulturace a metasdělení, což jsou důležitá skrytá sdělení společnosti (Bem 1993: 138).

Tento proces je natolik pevně upevněn, že člověk není schopný odlišit realitu od toho, jak je tato realita jeho kulturou konstruována. Od dětství se dítě setkává s nabízením odlišných hraček, oblečením i chováním. Odprosit se od těchto skel je velice obtížné, jelikož se staly nedílnou součástí našeho života (Renzetti, Curran 2003: 105).

3.2 Genderová identita

Genderová identita představuje relativně stálé vnímání sebe sama jako muž či žena. Tato identita může vycházet od vlastního pohlaví, pak ji nazýváme pohlavní identita, nebo od komplexního sociálního vymezení sebe sama jako muže či ženy tedy genderová identita. Rodová příslušnost nejprve dítě spojuje s jeho (chlapeckým či dívčím) jménem, avšak kolem třetího roku již chápe význam genderu jako důležitého diferenciativního kritéria a velmi dobře dokáže odlišit typické mužské a ženské znaky dle vzhledu, činnosti i psychické vlastnosti, přestože si ještě uvědomuje, že pohlaví je trvalým znakem jeho osobnosti (Golombok a Fivush 1994: 92).

V batolecím věku se genderová identita teprve začíná rozvíjet. Provedené vědecké výzkumy předkládají teorie, které tvrdí, že děti již v 18. měsících dávají přednost různým typům hraček dle genderových stereotypů. Děti ve věku dvou let jsou samy schopny rozeznat svůj i cizí gender. O rok později již začínají klasifikovat určité vlastnosti a různé druhy chování genderově stereotypním způsobem (Golombok a Fivush 1994: 92).

V tomto věku, tedy mezi druhým a třetím rokem života dítěte, se objevuje rozdílný obsah genderové identity chlapců a dívek. Díky genderovým stereotypům jsou potlačovány emočními projevy, které se u chlapců pojí s budoucím prosazováním ve společnosti a jejich dominancí nad ostatními. Chlapci se učí potlačovat některé své emoce, například strach, který se může později projevovat prostřednictvím zlosti a vzteku. Chlapci si vybírají pohybové aktivity, kde mohou využít svou sílu, tělesnou zdatnost či průbojnost. Dominantou dívčího stereotypu je emoční citlivost, přizpůsobivost či prosociální aktivity. Dívky oproti chlapcům nemusejí své emoce

skrývat a mohou dávat najevo strach a pláč a také se nemusejí stydět za požadování pomoci nebo opory. Jejich konformnost se oproti chlapcům cení a stereotypy se pojí s důrazem na oblékání a zkrášlování (Vágnerová 2005: 72 - 74).

V pozdějším věku, kdy se děti toto chování naučí, získávají tím další indicie, které napomáhají k dalšímu pohlavnímu vývoji. Silné pocity hrlosti pocítují chlapci, již vynikají v maskulinních herních aktivitách, jako je například fotbal. Naopak se také mohou stydět, když je některý z jejich vrstevníků považuje za maminčina mazánka. Ve čtyřech letech se u dětí objevuje tzv. genderový gyroskop, z něhož plyne nátlak na další vývoj v muže či ženu. Dítě pomocí tohoto gyroskopu si osvojuje role typické pro genderové normy v dané lokální společnosti (Lippa 2009: 226 - 227).

Vývoj genderové identity nabírá nový směr v předškolním věku. Z napodobování rodičů a sourozenců se dítě přesouvá do kolektivu svých vrstevníků, zaměstnanců mateřských škol a dalších osob v jeho okolí, kteří pokračují v rozšiřování a osvojování genderových rolí, což je sociokulturně vymezený komplex typického chování, které jsou společností přiřazovány k jedinci určitého pohlaví (Janošová 2008: 110).

3.3 Genderová socializace prostřednictvím rodičů

Dítě se svou genderovou rolí a genderovou identitou neučí mechanicky od rodičů, ale nejrůznějšími způsoby se s nimi ztotožňuje. Zjednodušeně řečeno dítě své rodiče chce napodobovat a tím se identifikuje s jejich chováním. Prvotně je toto napodobování nevědomé, s postupem času je záměrné. Polemizovat se dá také o tom, zda imitace chování podle jeho pohlaví je podvědomá či si uvědomuje očekávání od rodičů (Oakley 2000: 135).

Genderová identita se mění na základě rodinného prostředí, osobnosti jeho rodičů a způsobu, jakým s dítětem rodiče jednají. Silnější rodič je častěji napodobován než ten slabší, ať už je to otec či matka. Rodič, který dítě trestá nebo odměňuje, je více napodobován, jelikož tyto způsoby výchovy jsou považovány za zdroj moci (Oakley 2000: 137).

Kolker a Burke (1992) tvrdí, že pokud rodiče předem vědí pohlaví svého dítěte, které se ještě nenarodilo, genderová socializace může probíhat již v těhotenství. Jako vysvětlení předkládají to, že pohlaví dítěte je něco víc než pouhá soustava

chromozomálních a anatomických jinakostí. Zároveň tato znalost pohlaví obsahuje i gender spojený s očekávanými vlastnostmi a sociálními rolemi. Tento fakt je špatně prokazatelný. Jistotou však je, že genderová socializace probíhá ihned po narození dítěte (Kolker a Burke 1992 in Renzetti, Curran 2003: 108).

Rodiče mají tendenci přistupovat odlišně k pohlaví ihned po jejich narození i přesto, že fyzické rozdíly a odlišnosti v chování dětí jsou minimální. Genderové stereotypy silně zasahují do života dítěte. Reakce rodiče sklouzávají během popisu svých dětí právě k těmto stereotypům. Chlapci jsou popisováni jako silní, velcí, pohybliví apod. Oproti tomu dívky jsou popisovány a nazývány jako drobné, hezké s jemnými rysy (Reidl 1994 in Renzetti, Curran 2003: 108).

Děti batolecího a předškolního věku jsou ovlivňovány především otci, kteří kladou důraz na genderovou roli. Otcové podporují své syny ve statečnosti, mužnosti, soutěživosti a sebevědomí. U svých dcer se zaměřují na ženskost, atraktivitu, citlivost apod. Rodiče své děti vystavují různým trestům či jiným negativním způsobům výchovy. Především se jedná o výchovu otců, jež vychovávají své syny, více než dívky, tak, aby se nechovali genderově nevhodným chováním. To v nich však může projevit úzkost, jež se v pozdějším věku skrývá v nápadných obranných mechanismech, jako jsou přehnané projevy maskulinity. Jednají tak za účelem, aby nebyli viděni při nějakých typických ženských činnostech (Janošová 2008: 96 - 98).

Dichotomie mezi pohlavím se vписuje i do oblečení, do kterého je dítě oblékáno. Každý člověk, který navštíví nemocniční oddělení s novorozenci, dokáže bez větších problémů rozeznat rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Důvodem je, že čerstvě narozená miminka jsou zabalena do zavinovaček podle barev, dívky do barvy růžové a chlapci do barvy modré. Zvláštní však je, že dříve to bylo naopak. Chlapci byli oblékáni do barvy růžové, která ztělesňovala mužnost, dívky naopak do modré, jež zobrazovala jemnost (Renzetti, Curran 2003: 93). Samotné barvy pochopitelně nerozhodují o vlastnostech, které se s nimi spojují. Jsou však spojovány se stereotypy, které se pojí s chováním, jež se od nich očekává.

Jak již bylo zmíněno, rodiče své potomky oblékají do odlišných barev, aby bylo jasně definovatelné pohlaví. Oblékání je jedním z nejzákladnějších způsobů formování dětské identity skrze rodiče. Nejen podle barev, ale i podle typu oblečení jsou na první pohled dobře rozpoznatelné rozdíly. Volánky, mašle a květinové vzory převládají u

dívek, některým holčičkám rodiče nasazují na hlavičky čelenky, i když žádné vlasy ještě nemají. Rodiče kladou důraz i na motivy dětských jednorázových plen, které jsou zdobeny buď auty, lodičkami či jinými dopravními prostředky pro chlapce a pro dívky jsou to pleny s motivy květin nebo srdíček (Renzetti, Curan 2003: 109).

Oblečení má dva významy, které ovlivňují genderové vzorce. Prvním z nich je směřování k určitým typům aktivit, s čímž je spojeno i rozvíjení pohybových schopností. Chlapci jsou oblékáni tak, aby se mohli účastnit jakýchkoliv fyzicky náročných aktivit. V šatičkách s volánky, do kterých jsou oblékány dívky, se jen těžko mohou účastnit takovýchto aktivit, oblečení je tedy limituje ke hře na pískovišti či jiným klidnějším aktivitám (Renzetti, Curran 2003: 109).

Někteří rodiče však tvoří výjimky ve výchově svých dětí. To můžeme zachytit ve výzkumu Emily Kane, která provedla analýzu s rodiči právě o genderových stereotypch. Některé matky své syny učily vařit se záměrem, aby byli schopni uvařit více než jen vodu a tím pádem se o sebe v budoucnu postarat. Také někteří otcové své dcery vychovávali tak, aby se z nich nestaly „princezny“, ale například atletky. Dalším matkám zase nevadilo, když si jejich synové hrají s panenkami, musím však podotknout, že se nezapomněly zmínit o tom, že s panenkami si hrají jen dívky a není to tedy vhodné (Kane 2008: 175).

Někteří rodiče sice nepoužívají genderové způsoby výchovy, ale ve většině případů tomu tak je. Ve výzkumu se totiž objevili i otcové, kteří měli obavu z pláče svých synů.. „*Víte, někdy jsem tak naštvaný, když syn začne brečet. Říkám mu, že není zraněný, a tak nemá důvod brečet.*“ (Kane 2008: 179). Tento muž tak dává svému synovy najevo, že tak to být nemá a doufá, že dítě na jeho rady dá. Zde si můžeme povšimnout, což naznačují i výsledky analýzy, že rodiče jsou si často vědomi, že gender je něco, co se musí utvářet a konstruovat, alespoň pokud se jedná o jejich syny. Rodiče tedy ve většině případů usilují o podporu tvorby pohlaví svého dítěte (Kane 2008: 179).

3.4 Gender v dětské literatuře

Rodiče nejsou jediným faktorem, který má na děti vliv. Genderové stereotypy se objevují i v tradiční literatuře. Muži představují aktivní dobrodruhy či vědce, naopak ženy jsou vyobrazeny pasivními rolemi společnic nebo pomocnic. V knihách jsou chlapecké postavy spojovány především s chytrostí a statečností, u dívek převládá důraz zejména na jejich krásu. Pokud jsou v knihách postavy vykonávající nějakou práci, u dívek je to činnost spojována pouze s domácností, u chlapců to jsou práce všeho druhu (Renzetti, Curran 2003: 117).

Browyn Davies (1989) zkoumala, jak četba zasahuje do uvažování dětí o jejich genderu. Výzkum prováděla s dětmi předškolního věku, kterým předčítala knihy s feministickými motivy. Došla k závěru, že děti se nedokáží ztotožnit s postavami z knih, jež plní netradiční role nebo provádějí činnost druhého pohlaví. Tímto výzkumem zjistila, že je nemožné pomocí společného úsilí dostat nestereotypní genderové socializace (Davies 1987 in Renzetti, Curran 2003: 119).

Tyto aspekty dokazují, že jsou děti strukturovány podle kulturně podmíněných očekávání genderového chování. I rovnostářští rodiče mají sklon poskytovat dostatek informací o rozdílnosti pohlaví. Nejen rodiče, ale také vrstevníci v dětské socializaci hrají významnou roli.

3.5 Genderová socializace prostřednictvím vrstevníků

Jak již bylo zmíněno, socializace není jednosměrný proces z rodičů či dospělých na děti, ale samy děti si vytvářejí mezi sebou proces, při němž si předávají informace, které využívají pro utváření vlastních identit (Corsaro 2005: 97).

Již v batolecím věku si děti vybírají společnost vrstevníků stejného pohlaví. Během druhého věku života dívky vyhledávají přítomnost dívek a to dříve než chlapci. Tato preference stejného pohlaví se zintenzivňuje postupně s věkem (Janošová 2008: 95).

Děti se navzájem socializují nejen každodenní interakcí, ale také při různých herních aktivitách i mimo domov. Výzkumy dokazují, že při hře si děti tvoří dvě oddělené skupiny dle pohlaví (Feiring a Lewis 1987 in Renzetti, Curran 2003: 121).

Vrstevníci a kamarádi dětí napomáhají k proměnám v jejich sociálním životě. Harmonické soužití dětí má na jejich život zásadní vliv, tyto faktory mají dlouhodobé a pozitivní účinky (Helus 2009: 224).

4 SOCIALIZACE VE ŠKOLE

Jedním ze zaměření mého výzkumu, jež bude popsán v další části bakalářské práce, byly školní instituce, konkrétně mateřské školy. Vedle rodiny jsou totiž škola a další sociální instituce prostředkem, skrze něž se dítě socializuje a začleňuje do společnosti. Dítě se dostane do kontaktu s jinými osobami než se svou rodinou a blízkými. Především se setkává se svými vrstevníky, ale také s učitelkami mateřských škol. Zároveň mateřská škola slouží jako výchovná instituce, která na dítě působí. Tyto instituce nepřinášejí pouze vzdělání, ale také různé aspekty, které se dítě musí naučit. Zároveň jsou dítěti vštěpovány základní hodnoty a normy společnosti.

Školy v České republice jsou pod záštitou ministerstva školství, které provozuje Rámcový vzdělávací program také pro předškolní vzdělávání. Tento program má mimo jiné za úkol vydávat pravidelně aktualizované kutikulární dokumenty pro vzdělávání dětí, žáků a studentů. Tyto dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních - státní a školní. Státní úroveň zaštituje národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Veškeré dokumenty jsou přístupné pro veřejnost. RVP pro předškolní vzdělávání vymezuje požadavky, podmínky a pravidla, kterým se daná instituce musí řídit. Těmito pravidly jsou řízeny pedagogické činnosti a jsou závazná pro všechny typy školek. (RVP PV 2012: 5).

Formální kurikulum určuje hranice, kterých by každé dítě mělo dosáhnout, zároveň navrhuje možnosti, jakými by učitelé při svém vyučování měli postupovat. Cílem tohoto kurikula je rozvoj dítěte ve všech směrech, jako je například sociální a emocionální stránka. Vedle formálního kurikula nalezneme také skryté kurikulum, do něhož spadá nejen genderová reprodukce. Chlapci a dívky, kteří se nacházejí ve stejných třídách, si poté odnášejí rozdílné znalosti. Skryté kurikulum se nachází takzvaně mezi řádky učebnic, se kterými děti pracují nebo prostřednictvím komunikace s učiteli.

Komunikace vyučujících s žáky se liší s ohledem na to, zda učitel hovoří s děvčetem či chlapcem, což dokázalo mnoho výzkumů. Tomuto genderově rozdělenému chování se od 70. let 20. století v západních zemích světa věnuje takzvané nesexistické vzdělávání. Hlavním cílem této metody je naučit děti nesexistické chování, jazyk a způsob myšlení. Děti mají být obklopeny obrázky, na nichž si například i dívky hrají s autíčky nebo dělají manuální práci a chlapci pečou nejrůznější dobroty nebo se starají o miminka. Záměrem je to, aby si děti hrály ve smíšených skupinkách, aby se nevyhýbaly opačnému pohlaví, a především, aby předešly normativnímu tlaku genderových stereotypů. V některých případech však tento způsob vzdělávání nefunguje a vyučující, kteří tuto formu neznají, jsou zmateni, a tak přemýšlí, zda diference mezi pohlavími opravdu není vrozená (Jarkovská 2013: 38 - 42).

4.1 Předškolní věk

S předškolním studiem dětí souvisí také jejich věk. Do předškolního stádia patří děti ve věku od tří do šesti let. Toto období však ovlivňuje nejen fyzický věk, ale především sociální chování dítěte, které také určuje nástup na základní školu. Dítě si musí uvědomovat svou pozici ve světě. V tom dítěti pomáhá jeho představivost a intuitivní uvažování, které není usměrňováno logikou. Předškolní věk je také někdy považován za období iniciativy, kdy dítě má ukázat své kvality (Vágnerová 2005: 78-79).

V tomto věku se objevují významné vývojové proměny, jimiž jsou: růst obratnosti, nové možnosti myšlení, pokrok ve výtvarném projevu, proměny v sociálním životě, hraní sociálních rolí, expanzivní iniciativnost a formální zacházení s mravností. Pokroky v myšlení můžeme demonstrovat na matematických výkonech dítěte. Naučí se počítat od jedné do deseti, a i když jen říká číselnou řadu, dokáže spočítat čtyři čtverečky a ví, že je to méně než pět a více než tři. Také ví, že čím více vody upije ze sklenice, tím méně vody mu tam zbyde (Helus 2009: 240 - 241).

K rozdílnostem dochází i ve sféře sociální. V předškolním věku se musí dítě naučit prosadit, ale také spolupracovat s ostatními členy společnosti. Novinkou je pro něho také sdílená aktivita, která vyžaduje právě sebeprosazení i prosociální chování (Vágnerová 2005: 82).

Díky expanzivní iniciativnosti dítě dokáže proniknout do nových míst. Také dokáže diskutovat o světě a zabývá se jím. Tím pádem se také stává účastníkem různých rozhovorů. Rozvinutím komunikace si dítě může půjčovat hračky a navazovat nové vztahy s kamarády a okolím. Díky sociálnímu okolí kolem sebe si dítě uvědomuje, co je správné a co ne, zaujímá mravní postoje a vyjadřuje svoje názory a pocity. S expanzivní iniciativností je spojeno uvědomování si určitých pravidel a řádů (Helus 2009: 243 - 244).

5 HRY A HRAČKY

5.1 Hra

Mnoho badatelů se snažilo vysvětlit, co to vlastně hra je a k čemu slouží, především z biologického a psychologického hlediska. Na základě jejich výsledků lze hru definovat jako „...dobrovolnou spontánní činnost a svobodné sebeuplatnění člověka. Hra není úkolem, jehož splnění je spojeno s vědomím odpovědnosti. Není činností na rozkaz, nařízená hra není hra ve vlastním smyslu slova, je jen její reprodukce.“ (Mišurcová 1989: 30).

Huizinga předkládá základní znaky her, jimiž jsou především svoboda, neobyčejnost a vytvoření vlastního světa hry, možnost hru hrát znovu a znovu, řád, pravidla, připoutání pozornosti, rytmus, napětí apod. Hra je vytvořena svobodným jednáním osob, což je nejdůležitější znak hry. Hru je možné kdykoliv ukončit nebo přerušit (Huizinga 2000: 16 - 18).

Hra má i praktický účel. Na to upozornil již Platón, když předkládal fakt, že dětem v aritmetice pomáhá nějaká materiální hodnota, v jeho případě to byli jablka. Tvrdil také, že pokud dětem budou nabízeny hračky v podobě stavebnic, stanou se z nich dobří stavitelé. Dalším, kdo uváděl, že hra je pro budoucí život důležitá a dokáže jej ovlivnit, byl Aristotelés. Ten došel k závěrům, že napodobování dospělých formou her vede k lepšímu budoucímu životu. Na přelomu 18. a 19. století však mnoho pedagogů došlo k závěru, že hry odvádějí pozornost dětí od práce a Boha. Naznačovali, že hra a hraní je bude provázet i v budoucnu, tedy že si pořád lidé budou hrát a nebudou se věnovat věcem, ke kterým jsou předurčení (Millarová 1978: 13 - 15).

Při hře se dítě formuje a zároveň projevuje, tudíž hra nám pomáhá dítě lépe poznat a tím pádem ho i lépe vychovávat. Ovlivňovat dětskou hru nám umožňuje

formulovat dětem materiální i duchovní kulturu společnosti. Hra nás provází v každodenním životě, a tak je brána jako samozřejmost (Mišurcová 1989: 7).

5.2 Hračky a socializace

Se samotnou hrou souvisejí také hračky. Každé dítě má nějakou svou oblíbenou hračku, kterou dokáže bez jakýchkoliv problémů popsat. Není pochyb o tom, že právě hračky jsou tím, čím se děti nejvíce zabývají a jsou středem jejich zájmu. Hračky neslouží pouze k zábavě, ale také děti učí různým dovednostem, ať už se jedná o pohybové nebo o percepční dovednosti. Atraktivita hraček, se kterými si hrají, se v průběhu jejich života mění, a to v závislosti na jejich věku, narůstajících dovednostech či znalostech. Hračky jsou také předurčeny k tomu, aby si díky nim děti vyzkoušely řadu rolí, jež budou uplatňovat v budoucím životě (Renzetti, Curran 2003: 114; Millarová 1978: 271).

Hmotné hračky jsou objekty, které reprezentují společenské a kulturní zvyklosti a nesou s sebou ve vztahu ke genderu dva dopady. Prvním z nich je, že prostřednictvím hraček si děti osvojují představy o ženskosti a mužskosti, tedy toho, co je být muž či žena. Druhým dopadem je, že děti se podílejí na určité aktivitě, spojené s jejich pohlavím. Hračky tedy mají dvojitou roli, vyjadřují pohlaví dítěte a zároveň jsou nástrojem k pohlavní socializaci (Hughes 2010: 67).

Hlavním předmětem činností u dětí v předškolním věku je hra, která stimuluje vývoj v kognitivní, sociální a individuální oblasti. Hry a hračky silně ovlivňují genderovou socializaci u dětí. Pomocí hry děti tvoří a prezentují svoje pojetí společnosti a jejich postavení ve světě. Ve výzkumu Ireny Smetáčkové (2015) je uveden další z mnoha důvodů, proč je důležité se studiem hraček u dětí zabývat. Uvádí, že pohlavní polarizace herních činností přináší dlouhodobé důsledky v různých oblastech, pro ni je důležitá oblast matematiky a techniky. V dospívání a dospělosti se dívky těmto oborům příliš nevěnují. I z tohoto důvodu je dle autorky důležité věnovat pozornost zkušenostem s hračkami a herními aktivitami, které jsou spojené s matematikou nebo mají technický ráz. Autorka zkoumala preferenci dětí i porovnávání hraček dle pohlaví. Výsledky ukazují, že děti předškolního věku si vybírají hračky dle genderových stereotypů, které jsou hluboko zakořeněny (Smetáčková 2015: 99).

Dle výsledků z výzkumu si dívky nejčastěji hrály s panenkami, obrázky nebo si tvořily něco z modelíny či si kreslily. Chlapci byli nejčastěji viděni s automobily. I v tomto výzkumu spatřuje autorka spojení s věkem. Uvádí však, že s přibývajícím věkem zájem o panenky klesá a nahrazují je činnosti jako je kreslení, modelování nebo další tvoření. U chlapců s přibývajícím věkem upadá zájem o autíčka a je nahrazován hrou se stavebnicemi. Dalším výsledkem byla slovní odpověď dětí, stejně jako u mého výzkumu. Zde se naše výsledky převážně shodují. Chlapci odpovídali autíčka a dívky panenky (Smetáčková 2015: 994).

Hračky bývají velmi silně genderově rozdělovány a jejich využívání může snadno kopírovat stereotypní představy o dívkách a chlapcích. Zároveň toto rozdělení u dětí podporuje různé schopnosti a vlastnosti, které jsou v souladu se společenskými představami o maskulinitě a feminitě. „*Genderově odlišné hračky mají velký podíl na formování genderové identity. Hračky se ale dětem dostávají do rukou už od narození, kdy se ještě samy nemohou rozhodovat.*“ (Jarkovská 2005: 5).

Díky typům hraček, se kterými jsou děti stereotypně spojovány, není těžké určit, že mají odlišný vliv na rozvíjení různých dovedností a vlastností. Hračky podporující zvědavost, vynalézavost, manipulační a konstrukční dovednosti, soutěživost a agresivitu jsou konstruovány pro chlapce. U dívek jsou to hračky, které se také zaměřují na manipulaci, ale především jsou to hračky, s nimiž lze něco tvořit a které se vyznačují důrazem na pečovatelský přístup a atraktivitu (Bradbard 1985: 967). Millerová (1987) tvrdí, že tyto údaje potvrzují její hypotézu, která tvrdí, že hračky mají vliv na odlišný vývoj kognitivních schopností a sociálních dovedností dívek a chlapců (Millerová 1987: 201). Tento názor potvrzuje i Mattel, výrobce panenek Barbie, jenž tvrdí, že panenky jsou vyráběny tak, aby si dívky mohly vyzkoušet a naučit se různé úpravy vzhledů, stylů oblékání. Děvčata se také mají díky tomuto krášlení připravit na budoucí život, kdy se budou scházet s partnery (Lawson 1989 in Renzetti, Curran 2003: 116).

Lze tedy říci, že hračky pro malé děti mají výrazný potenciál podporovat genderové stereotypy, kromě vzácných výjimek. Obaly, ve kterých jsou hračky zabalené, či to jak jsou hračky prezentované, to vše nabádá dítě k tomu, aby bylo v domnění, že si musí vybrat hračku, která odpovídá jeho genderu a tím pádem nemá

možnost výběru. Jedním ze dvou předmětů, jež se nachází v podobném poměru jak u dívek, tak i u chlapců jsou knihy (Renzetti, Curran 2003: 117).

Jak jsem již naznačila výše, hračky se v průběhu života mění. V batolecím věku, jsou dětem nabízeny nejrůznější chrastítka, kousátka či hrací chodítka. S přibývajícím věkem si dítě samo začne vybírat hračky, se kterými si chce hrát a které ho nejvíce baví. S věkem také dítě využívá různé schopnosti a dovednosti, které mu ve hře napomáhají.

Dívky a chlapci mezi čtvrtým a devátým rokem života se liší v tom, že chlapci si vybírají aktivity, které přísluší více jejich genderu. Dívky mezi šestým a devátým rokem někdy dávají přednost aktivitám, které jsou specifické spíše pro kluky. Tento fakt však neznamena, že by se se svým genderem nedokázaly ztotožnit, jen mají menší společenské zábrany naklonit se k hračce druhého pohlaví. Pokud je chlapec upozorován s hračkou pro dívky nebo se jen zajímá o aktivity pro holčičky, ihned je považován za zženštilého. Chlapci jsou více soudržní se svou genderovou rolí než dívky. Na tento fakt při výchově dbají více otcové než matky chlapců (Oakley 2000: 135).

6 PREFERENCE DĚTÍ VE VÝBĚRU HRAČEK

Studiem zkoumajícím chlapecké a dívčí preference hraček se zabývali již mnozí výzkumníci. U dětí předškolního věku výsledky dokazují, že děti rozlišují hračky na maskulinní a feminní. Preferují hračky, které jsou spojené s jejich pohlavím. Současné studie dosud vysvětlují vztah duševní pevnosti a pružnosti s genderovými stereotypy (Lippa 2009: 226).

Preference mohou vznikat z nabízení hraček od rodičů. V některých případech i trestání posiluje děti v tom, vybrat si tu správnou hračku. Zájmy o hračku typickou pro daný gender může také způsobovat uvědomění si svého pohlaví a pochopení základních stereotypů dané společnosti. Tím pádem se dítě snaží chovat tak jako ostatní osoby daného pohlaví (Lippa 2009: 226 - 227).

Na otázku, zda se hračky, se kterými si hrají dívky a chlapci liší, odpověděl výzkum provedený před více jak čtyřiceti lety. Dvojice výzkumníků zkoumala vybavení dětských pokojů ve stavovských domácnostech. Hračky se výrazně lišily, v dívčích pokojích se nacházely hračky typicky feminního rázu, především hračky vztahující se

k domácnosti a mateřství. V pokojích se vyskytovalo mnoho panenek a příslušenství s nimi spojené, jako domeček pro panenky apod. Dále všelijaké miniatury, které napodobují domácí spotřebiče a vybavení, tedy dětská kuchyňka nebo předměty na uklízení. V chlapeckých pokojích se tyto předměty vyskytovaly jen zřídka, naopak oplývaly bojovým a vojenským náčiním, sportovním vybavením nebo stavebnicemi a hracími auty. Chlapci měli větší výběr hraček, včetně těch didaktických. Chlapecké a dívčí pokoje měly ale také podobný typ hraček, jimiž byly hudební nástroje a knihy (Rheingold a Cook 1975 in Renzetti, Curran 2003: 114).

Stejný výzkum byl proveden jinými vědci o deset let později, došli však ke stejným závěrům. Dívčí pokoje pořád obsahovaly vybavení výrazně mateřského a domácího typu. U chlapců to byly pořád hračky, které nabízely akci a dobrodružství (Stoneman et al. 1986 in Renzetti, Curran 2003: 114). Je tedy evidentní, že vybavenost i oblíbenost hraček se v čase mění pouze minimálně.

Ve studiích bylo také zjištěno, že chlapci dříve než děvčata preferují hračky, které více odpovídají jejich genderu a to již v devíti měsících (Campbell, Shirley, Heywood a Crook 2000 in Lippa 2009: 226). Nedávné studie zjistili, že dívky si raději hrají na „něco“, tím je myšleno hraní na obchod, lékařky apod. Chlapci byli ve výzkumech spojovány nejčastěji s Legem (Smetáčková 2015: 990).

V preferencích dětí při výběru hraček mají opět podíl rodiče. Rodiče, kteří genderově stereotypním způsobem podporují své děti, přispívají k upevnování nastavení dětských katalogů hraček, ale také televizních reklam, obrázků na produktech potravin a jiného zboží. I prodejny hraček jsou často děleny na dívčí a chlapeckou část obchodu (Schwartz, Markham, 1985; Shapiro 1990 in Renzetti, Curran 2003: 116).

Rodiče mohou své děti podporovat ve výběru hraček jak vědomě, a nabízet jim hračky, které jsou pro jejich pohlaví ty správné, ale také nevědomě a nemusejí si vůbec uvědomovat, že to má na děti nějaký vliv. V jedné ze studií se Rabban dozvěděla přímo od matek, že svým synům dávají jen hračky, které korespondují s mužským pohlavím a že panenky jsou pouze pro dívky. Některé matky jsou ale názoru, že nevádí, když se jejich syn bude účastnit i aktivit pro dívky. Naopak matkám, které měly dcery, hrající si s tatínky s hračkami pro chlapce, situace nijak zvláštní nepřipadala (Rabban 1950 in Oakley 2000: 134).

Genderové stereotypy rodičů jsou důležitým faktem pro hračkářský průmysl, jehož roční obrat dosahuje patnácti miliard dolarů. První příčky žebříčku s nejoblíbenější hračkou již několik let obsazuje Barbie (roční tržby se pohybují okolo 1,7 miliardy dolarů). Panenka Barbie je vyráběna v nejrůznějších provedeních, na obchodní pulty se dostala Barbie zubařka nebo Barbie kosmonautka, v jejímž vybavení do kosmu nechybělo luxusní stříbrné spodní prádlo. V roce 1997 byla představena Barbie, která pracovala na počítači a první dojem z nového produktu byl vnímán jako povzbuzení dívek k práci na počítači. Scénář hry se ale opět zaměřuje na nakupování, kosmetiku apod. (Renzetti, Curran 2003: 117).

Při prolistování několika katalogů s dětskými hračkami zjistíme, že se situace dodnes nezměnila. Na stránkách katalogů jsou vystavovány hračky dokonce s dětskými fotomodely, pravděpodobně pro podtrhnutí toho, pro koho je hračka určená a vhodná. U většiny vyobrazených panenek v katalogu jsou součástí dívčí postavy.

V případě, že se v katalogu objevuje u panenky chlapecká postava, je hračka popsána jako „akční postava“, jedná se především o superhrdiny z filmů či pohádek jako je Batman, Superman nebo Spiderman, ale také o vojenské postavy ztvárňující konkrétní osoby apod. Genderové rozdíly jsou viditelné také u dětských kostýmů. Kolekce, jež je určena pro obě pohlaví, je vyobrazena jen s chlapeckými postavami a obsahuje kostým rytíře, piráta či upíra. Dívky představují kostýmy typicky feminní, jako jsou víly, princezny a baletky. Další zajímavostí dětských katalogů s hračkami jsou doprovázející popisky, dívky koupající panenky v „centru kojenecké péče“ nebo chlapci, jejichž „špionská vysílačka“ obsahuje malou svítilnu pro „noční operace“ (Renzetti, Curran 2003: 115).

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části bakalářské práce představím metody, které jsem během svého výzkumu použila. Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu, který pomáhá interpretovat perspektivy jednotlivých účastníků výzkumu. Tento přístup využívá detailní popis každodenních situací, které se ve výzkumném prostředí odehrávají (Strauss, Corbinová 1999: 11). Prostřednictvím kvalitativního výzkumu jsem se zaměřila na detailní výběr hraček u dětí předškolního věku a na faktory, které tyto preference ovlivňují. Stěžejní metodou mého výzkumu bylo otevřené zúčastněné pozorování, které mi umožnilo pozorovat děti v jejich přirozeném prostředí. Zúčastněné pozorování jsem se rozhodla provádět ve dvou mateřských školách (dále MŠ), jejichž spolupráci jsem si zajistila prostřednictvím informátorů. Záměrně jsem zvolila jednu školku městskou a druhou vesnickou, pro následné porovnání těchto institucí. Důvodem tohoto výběru pro mě byl předpoklad, že sídlo MŠ má vliv nejen na mentalitu a sociální vývoj dětí, ale zejména na hračky, které mají děti k dispozici. Předpokládala jsem, že děti v městské školce, budou mít k dispozici novější, modernější hračky, a naopak děti z vesnické školky budou mít na výběr z tradičních českých her, jako je například stavebnice Merkur.

7.1 Výzkumné otázky

Před vstupem do terénu jsem si stanovila několik výzkumných otázek, na které jsem hledala odpovědi v průběhu zúčastněného pozorování, ale také v doplňkové metodě s využitím anket. Hlavní výzkumné otázky byly: Jaké jsou genderové rozdíly v preferenci hraček u dětí v předškolním věku? Odpovídají tyto preference jejich genderu? Které hračky si dnes děti nejčastěji vybírají, tedy které jsou nejvíce oblíbené? Hrají si děti také s hračkami, které jsou typické spíše pro opačné pohlaví? Pokud ano, které to jsou nejčastěji?

Poslední otázky byly spojené se samostatnou institucí školky a jejími zaměstnankyněmi. Jak si učitelky hrají s dětmi a jaký ony samy mají názor na rozdělení hraček. Též jsem zjišťovala kým a podle jakých kritérií jsou hračky do školek vybírány. Jelikož jsem zvolila školky, které měly odlišné sídlo, bylo další otázkou, zda se preference dětí mění na základě sídla instituce, a jestli jsou hračky v jednotlivých školkách odlišné.

7.2 Etický kontext a rizika spojená s výzkumem

Velký význam jsem přikládala anonymitě dětí, jelikož i ony mají právo na své soukromí. Proto ve své práci uvádím pouze věk a jména, která jsou pozměněna a stejně tak tomu je i u učitelek mateřských škol. Jedním z rizik mého výzkumu mohlo být získání souhlasu rodičů s pozorováním dětí a s následným výzkumem. Formulář s informovaným souhlasem jsem předložila učitelkám v MŠ, aby poprosily rodiče o jejich podpis. Na informovaném souhlasu jsem popsala, kdo jsem, jak budu pracovat, co je mým cílem, ale také to, že shromážděná data budou sloužit pouze ke zpracování mé bakalářské práce, což mohlo zmírnit obavy rodičů z prováděného výzkumu.

Práce s dětmi je velice náročná a mohlo tedy vzniknout i riziko, že děti nebudou chtít spolupracovat. Jednou z možností, jak se tomuto riziku vyhnout bylo pozorovat děti v jim známém prostředí, v mateřské školce. Děti školku navštěvují každý den, tím pádem se v ní cítí jako doma. Mají kolem sebe mnoho svých vrstevníků a kamarádů a tím se dle mého názoru snížilo riziko toho, že by se děti příliš bály a styděly. To se mi potvrdilo ve chvíli, kdy si dva chlapi povídali a najednou se na mě jeden z nich podíval a bez ostychu řekl: „*Co na nás pořád čumíš?*“. Tohle je jeden z příkladů toho, jak je práce s dětmi obtížná. Vždy je potřeba zachovat chladnou hlavu a dětem jejich otázky zodpovědět.

Dalším rizikem výzkumu byl věk dětí a s ním spojená jazyková bariéra. V mém výzkumném vzorku byla holčička, které byly pouhé dva roky. Dívka velice špatně komunikovala, neudržela svou pozornost a odpovědi na mé otázky přehlížela a neodpovídala na ně. Nejspíše jim nerozuměla nebo se jí jednoduše odpovídat nechtělo. Z těchto důvodů jsem u dívky již otázky znovu nepokládala. Některé mladší děti se styděly a hrát si se mnou nebo mi odpovídat na otázky nechtěly. V těchto případech jsem je nijak netrápila a na otázku jsem se jich zeptala jiný den nebo poprosila učitelky o pomoc. S nimi děti komunikovaly více.

Další metodou sběru dat byly ankety. I v nich se mohlo skrývat riziko mého výzkumu, spočívající v neochotě rodičů vyplňovat a vracet ankety. V anketě bylo opět uvedeno, čeho se výzkum bude týkat, co je mým záměrem a kdo jsem. A přestože nechyběla také poznámka o tom, že veškeré informace jsou anonymní a tím pádem nemusí být anketa podepsaná a rodiče se nemusejí bát zveřejnění jakýchkoliv informací

o jejich osobě, v jedné ze školce se problém s neochotou projevil a následné odevzdávání anket trvalo mnohem delší dobu než ve školce druhé. Musela jsem opakovaně žádat rodiče, aby anketu vrátily vyplněnou, a tak se mi nakonec většina rozdaných dotazníků vrátila.

7.3 Vstup do terénu a výběr participantů

Jednou z informátorek byla známá ředitelky městské školky a ta mi dala na paní ředitelku telefonický kontakt. Paní ředitelku (dále jen paní P) jsem tedy oslovila telefonicky a popsala jsem ji informace, potřebné k mému výzkumu. Paní P mi bez váhání nabídla spolupráci právě s jejich školkou (dále jen MŠ 1). Dle její informace jsem nebyla první, kdo podobný výzkum v jejich školce prováděl. To se mi zdálo velice přínosné, jelikož děti i učitelky již měly zkušenost s cizími lidmi, což mně mohlo napomoci ke snadnějšímu získávání informací. Na konci rozhovoru jsem byla příjemně překvapena z velkého zájmu o můj výzkum, který paní P projevila.

Druhým informátorem, který mi pomohl dostat se do instituce s dětmi, byl kamarád, jehož maminka je učitelkou v mateřské školce na vesnici (dále jen MŠ 2). Dotyčnou paní učitelku jsem opět kontaktovala telefonicky a následně emailem zaslala veškeré informace, které se týkají mého výzkumu. Tyto informace byly dále postoupeny ředitelce školky. Ani zde jsem nebyla první studentkou, která ve školce prováděla výzkum, a byla jsem přijata s nadšením, což jsem považovala za pozitivum.

Pro výběr participantů jsem zvolila metodu výběru úsudkem. Dle Jeřábka (1992) se tato metoda využívá především pro malé vzorky a výzkumník by měl být dobře obeznámen s problematikou zkoumaného tématu, aby mohl tuto metodu využít (Jeřábek 1992: 44). Po přečtení a vypracování teoretické části jsem se s tímto tématem dobře seznámila, a proto jsem mohla využít tuto metodu. Prvním krokem pro mě bylo eliminovat z výzkumu děti, které by nedocházely do školky každý den (s touto informací mi pomohly učitelky). Tím jsem se chtěla vyhnout riziku, že nebudu mít vždy možnost pozorovat stejné děti. Aby výzkumný vzorek nebyl homogenizovaný, úsudkem jsem děti, u kterých jsem orientačně odhadla věk, vybrala tak, aby mezi jejich stáří bylo co největší rozpětí. Dále jsem vybrala takové množství dětí, aby byl vyvážený počet mezi pohlavími, tedy celkem pět dětí z MŠ 1 (tři dívky a dva chlapce) a dalších pět z MŠ 2 (dvě dívky a tři chlapci).

Pro přehlednější představení vybraných participantů jsem vytvořila tabulku se jmény (příloha č. 1), která jsou pozměněna, zachované je pouze začáteční písmeno jména. Dále pak v tabulce nalezneme věk dětí a školku, do které docházely. Školka označená MŠ 1 je školka, jež se nachází ve městě, školka s označením MŠ 2 se nachází na vesnici. V tabulce je uveden i počet a pohlaví sourozenců, číslice znázorňují počet a písmeno pohlaví (F – žena, M – muž).

7.4 Zúčastněné pozorování

Vybrané mateřské školy jsem navštěvovala postupně. První sběr dat se uskutečnil v MŠ1, následně v MŠ2. Výzkum byl realizován na přelomu října a listopadu roku 2016. Záměrně jsem si vybrala tento termín, jelikož děti, které přišly do mateřských škol nově, měly dostatek času zvyknout si na prostředí a ostatní děti a měly celkově možnost splynout s prostředím MŠ. Cílem výzkumu bylo pozorovat děti při volné hře, tedy v době, kdy děti měly vyhrazený čas pro hraní si s hračkami dle jejich volby. Většinou byl tento čas každý den v ranních hodinách. Každou mateřskou školu jsem navštívila celkem pětkrát a pozorování zpravidla trvalo jednu hodinu.

Velice rychle jsem se zapojila do dětského kolektivu a s dětmi si hrála. Přistupovala jsem jednotlivě a náhodně k vybraným dětem a pokládala jim stejnou otázku a to, jaká je jejich nejoblíbenější hračka, popřípadě jsem formulovala otázku jinak. Ne všechny děti byly schopny odpovědět jednoznačně. Ve většině případů děti odpovídaly jednoslovně a někdy jsem otázku musela položit několikrát, jelikož jejich odpověď zněla nevím. V tom případě jsem otázku položila jinak anebo jsem začala vyjmenovávat hračky. A to hračky typické, jak pro dané pohlaví, se kterým jsem zrovna hovořila, tak i pro opačné pohlaví. Reakce dětí na hračky, které byly typické pro opačné pohlaví, byla většinou okamžitě zavrhnuta slovem ne nebo také výsměchem.

Pro přehlednější zaznamenávání ze zúčastněného pozorování jsem si v Microsoft Excel vytvořila jednoduché formuláře se jmény dětí, které mi pomohly přehledně zapisovat odpovědi na mé výzkumné otázky. Při zpracování výzkumu jsem použila nejen terénní deník, ale také terénní poznámky ze zúčastněného pozorování, které jsem od sebe měla oddělené. K jednotlivým dětem, učitelkám, ale i prostředí jsem si dělala poznámky a psala informace, které mi připadaly pro můj výzkum přínosné. U dětí jsem si zapisovala například různé situace, do kterých se dostaly nebo některé jejich reakce

na poznámky od vrstevníků. K jednotlivým hračkám jsem přiřadila i jevy, které je charakterizovaly. Například jsem u stavebnice popsala, jak hračka vypadá nebo k čemu je používána. Terénní poznámky a terénní deník jsem si zapisovala na papír a následně jsem je přepsala do Wordových dokumentů. V některých případech jsem při přepisu doplnila ještě poznámky nové, které mě v danou chvíli napadly a souvisely s tématem.

Při zúčastněném pozorování jsem volila způsob neformálního interview. Interview s dětmi probíhalo v rámci volných her během pozorování. Děti jsem nechala odpovědět, nepřerušovala jsem je a odpovědi následně zapisovala do předem připravené tabulky.

7.5 Anketa

Jako doplňkovou metodu mého pozorování jsem zvolila dva druhy krátkých anket s uzavřenými i otevřenými otázkami pro rodiče dětí a učitelky z mateřských škol. Tuto metodu jsem zvolila z důvodu, že umožňuje standardizaci odpovědí respondentů, které jsem následně mohla porovnat. Také jsem chtěla obohatit zúčastněné pozorování o perspektivy osob, které jsou v životě dítěte velice důležité. Ankety byly rozdány všem rodičům v obou mateřských školách. Rodiče je měly k dispozici celý týden, aby měly dostatek času je vyplnit. Ankety byly anonymní a vytvořeny s ohledem na předem stanovené výzkumné otázky na začátku mého pozorování. Při jejich zpracování jsem zohlednila případné neakceptování genderových stereotypů, některé otázky byly záměrně otevřené, aby dotazované příliš neovlivnily. Z celkového počtu 31 rozdaných dotazníků se mi jich správně vyplněných vrátilo 27. Některé nebylo možné do výzkumu zahrnout z důvodu neúplnosti či nesprávnosti¹ vyplněných odpovědí. Další anketu jsem rozdala všem učitelkám v obou mateřských školách a i ony měly týden na její vyplnění. Z MŠ 1 se mi vrátily tři vyplněné dotazníky z pěti rozdaných. V MŠ 2 pracovaly pouze dvě učitelky, které anketu správně vyplnily a odevzdaly. Celkem jsem tedy rozdala sedm anket pro učitelky a správně vyplněných se mi jich vrátilo pět.

¹ Nesprávností je myšleno špatné pochopení otázky. Příklad - rodič měl za úkol vypsát dívčí hračky, ale napsal chlapecké, přestože zastával stereotypní rozdělení hraček na dívčí a chlapecké.

7.6 Základní analýza

Jako metodu analýzy dat ze zúčastněného pozorování jsem použila tematickou analýzu. Ta mi přišla jako nejvhodnější metoda pro dané téma a ke stanoveným výzkumným otázkám. Využívá se k hlubšímu porozumění informací, které výzkumník během svého výzkumu získal. Výhodou tematické analýzy je, že umí vyzdvihnout data, které nejsou na první pohled vidět. Také je vhodná pro postihnoutí veškerých nástrah, který kvalitativní výzkum přináší (Braun, Clarke 2006: 79). Základem je také mít předem stanovené výzkumné otázky, což jsem splnila.

Ve svém výzkumu jsem použila otevřené kódování, které je podle Hendla (2005) vhodné pro témata, která se získala z analyzovaných dat. Témata souvisí s předem stanovenými výzkumnými otázkami, použitou literaturou a koncepty. Také to mohou být myšlenky, které výzkumník našel v datech (Hendl 2005: 247). Při analýze jsem použila program Maxqda, který mi pomohl okódotovat jednotlivé segmenty. Kódování spočívalo v označování slov nebo slovních spojení, například hraček. V terénním deníku a poznámkách jsem jednou barvou nebo emotikonem okódovala všechna slova, která byla specifická pro danou skupinu. Dopravní prostředky byly označeny jednou barvou, dalšími barvami byly označeny podkódy jednotlivých hraček jako například auto, letadlo, bagr apod. Kódy byly vytvořeny s ohledem na rozdělení hraček na dívčí, chlapecké a neutrální a s ohledem na účel hraní. K jednotlivým kódům jsem si dělala poznámky o tom, jak byly hračky používány. Toto rozdělení a označování mi napomohlo zjistit například četnost použití hraček a způsob hraní. Ankety jsem kódovala stejným způsobem jako dokumenty ze zúčastněného pozorování.

V programu Maxqda jsem také vytvořila myšlenkovou mapu (příloha č. 2), která nastiňuje provázanost mezi jednotlivými kódy. Ty jsou vepsané do barevných bublin, které jsou spojené směrovými šipkami, jež znázorňují případnou propojenost. Díky této mapě se lze v tématu lépe orientovat a pochopit spojení mezi kódy.

Při analýze kódů jsem také použila deskriptivní statistiku, která mi pomohla zjistit odpovědi na moje další výzkumné otázky, a to především na nejoblíbenější hračku, či na množství rodičů, kteří nerozdělují hračky na dívčí a chlapecké.

8 ZJIŠTĚNÍ

Během mého výzkumu jsem identifikovala několik faktorů, které zapříčiňují rozdílné genderové preference ve výběru hraček u dětí v předškolním věku. Prvním z nich je samotný prostor školek, který je genderově segregovaný, dále věk dětí a hračky samy o sobě. V následujících řádcích tyto faktory nejdříve popíši, dále se zaměřím na data z pozorování, které následně obohatím o data z doplňkové metody anket.

8.1 Prostředí

MŠ 1 se nachází na okraji velkého města, zřizovatelem je biskupství katolické církve. Otevírací doba školky je od 6:30 do 16 hodin. Kapacita školky je 24 dětí, o které se starají 4 učitelky. Školka funguje 12 měsíců v roce. Ve školce se nachází pouze jedna třída (smíšená skupina od 3 do 7 let). Ve školce se platí vyšší školné než u školek, které zřizuje stát. Podle paní P rodiče očekávají od školky vstřícnější přístup. Do školky pravidelně docházejí pastoři. Každý týden vyprávějí dětem jeden příběh z bible (př. Noemova archa). Dle učitelky: „*V naší školce dbáme více na úctu, toleranci, lásku, děti také děkují za jídlo apod. Obecně rodiče očekávají více od naší MŠ*“.

Filosofie školy se opírá o křesťanské hodnoty (pravda, úcta, pokora, tolerance, spolupráce, odpuštění, sebepoznání, umění darovat i přijímat) a hodnoty trvale udržitelného života na naší zemi (ochrana života v jakékoliv jeho podobě, krása, užitek, zdraví, ohleduplnost...) Výchova dětí ve školce dle slov paní P stojí především na citovém základě. „*Chceme v dětech podporovat vědomí řádu, vzbuzovat důvěru k Bohu, probouzet aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, umět žasnout nad krásou světa, naslouchat, objevovat...*“ (paní P)

Školka je uspořádána jako tři propojené, otevřené místnosti s šatnou a koupelnou. V jedné místnosti jsou židličky a stolky, které se využívají při kreslení nebo jídle. V této místnosti se také nachází zázemí pro učitelky, hrací kout s kuchyňkou, koutek se šroubovacími kostkami a kočárek. V druhé místnosti se nacházejí všechny ostatní hračky, také je to místo kde po rozložení matrací děti i spí. Třetí místnost (nejmenší) je plná molitanových kostek, které jsou po většinu času sestavené v nějaký

hrad či dům. Děti tam tráví nejvíce hracího času a je to nejoblíbenější „hračka“ v celé školce.

Dle pozorování bylo evidentní, že se školka opírá o tradiční genderové vzorce. Aktivity pro děti byly rozděleny na dívčí a chlapecké. Učitelky připravovaly zvlášť hry pro dívky a zvlášť pro chlapce. Dívčí aktivity zahrnovaly například tancování, při kterém učitelka vyzvala pouze dívky, aby se zúčastnily této činnosti. Aktivitu, která by byla specifická pouze pro chlapce, jsem nezaznamenala, ale učitelky vybízely chlapce ke hraní s vláčkovou stavebnicí, auty či s koutkem se šroubovacími kostkami.

Z doplňkové metody anket pro učitelky jsem zjistila, že se všechny učitelky shodují na tom, že prostředí jejich mateřské školky je genderově neutrální. Přesněji řečeno tvrdily, že školka neobsahuje genderově rozdělné prostory, tedy oddělené hrací koutky pro dívky a chlapce. S tím bych dle genderových stereotypů nesouhlasila, jelikož v obou školkách se nacházel koutek s kuchyňkou, u kterého se vždy nalézaly kočárky s panenkami. Toto rozdělení děti nabádá ke genderovému rozdělení a jsou tak ovlivněny jejich preference. Tím, že se u sebe nacházejí hračky jako kuchyňka a kočárek vede dítě k tomu, aby si hrálo s oběma hračkami. V případě hraček pro chlapce tomu nebylo jinak. Vedle sebe se nacházely hračky jako vláčkodráha, auta či jiné dopravní prostředky. Chlapci si hráli v jedné části místnosti a dívky v té druhé. Toto rozdělení je tedy v rozporu s názory učitelek a dětem je vštěpována genderová segregace mezi pohlavím.

Druhá mateřská škola (dále jen MŠ 2) se nachází uprostřed obce nedaleko velkoměsta. Součástí areálu MŠ je zahrada, v blízkosti jsou pole, lesy, rybníky, hřiště. Tedy ideální místo pro výchovné, vzdělávací, sportovní a relaxační aktivity. Školka nemá žádné speciální zaměření jako MŠ 1, ale zajišťuje dětem několik zajímavých kroužků a aktivit. Školka je situována v menším vilovém domě. V přízemí se nachází třída, herna spojená s ložnicí, šatna, WC, umývárna a prostory pro technické zázemí. V herně mají děti k dispozici velké množství hraček, stolních her, sportovních i pracovních pomůcek. Třída je vybavena i počítačem s jednoduchými počítačovými programy pro starší děti, za dobu mého pozorování si na něm však nikdo nehrál. V 1. patře se nachází jídelna, kuchyně a skladovací prostory.

I když tato školka nemá specifické zaměření jako MŠ1 i tato školka se opírá o tradiční genderové vzorce. Hračky se nacházely v podobném složení napříč prostorem

školky, který byl též rozdělený dle pohlaví. Kočárky se objevovaly také u kuchyňky a auta u nejrůznějších autodráh. V anketě, kterou vyplňovaly učitelky, se také všechny shodly na tom, že hračky nerozdělují dle pohlaví. Dle mého názoru učitelky jako profesionální pracovnice odpověděly v souladu s genderově citlivým přístupem ke vzdělání, jejich tvrzení je však v rozporu s jejich přístupem. Data ze zúčastněného pozorování poukazují na to, že gender dětí sehrává v jejich přístupu k nim přeci jen nezanedbatelnou roli. Učitelky vštěpují dětem genderové rozdělení, a to nejen aktivitami, které jsem uvedla výše, ale také nabízením hraček, které dětem předkládají. Při pozorování jsem měla možnost vidět, jak učitelky s dětmi komunikují a jaké jim nabízejí hračky ke hře. Vzhledem k věku Andrei (2) a Lucky (3), vyžadovaly dívky větší pozornost učitelek než ostatní starší děti. V obou případech, v odlišných školkách, učitelky dívkám nabízely pouze hračky, které jsou typické pro jejich pohlaví. Konkrétně u Andrei to byla hlava panny, která byla součástí kadeřnického salónu.

I přes názory učitelek můžeme s jistotou říci, že prostor v obou školkách je genderově rozdělen. Děti jsou naučeny uklízet hračky na místa, která jsou jim určená. Tyto místa jsou na první pohled výrazně rozdělena na dívčí a chlapecké. Tato segregace hraček může děti vést k využívání hraček, které jsou typické pro jejich pohlaví. Ve většině případů jsem pozorovala dívky, které si hrály na jedné straně školky daleko od chlapců, kteří měli hračky typické pro jejich pohlaví na opačné straně místnosti.

Můj předpoklad, že se hračky budou lišit dle sídla instituce, se nepotvrdil. Vybavenost obou školek se nijak výrazně nelišila. Nalezneme zde i hračky, které mají obě školky stejné, jako například stavebnice Seva nebo dřevěné kostky. V MŠ 2 si lze povšimnout, že hračky jsou starší, důvodem toho může, dle slov jedné z učitelek, být fakt že se hračky dokupují většinou až v případě, že se nějaká rozbije, a tak je nahrazena stejnou pouze novější.

Výrazné rozdílnosti s ohledem na sídlo instituce jsem ani mezi odpověďmi učitelek a rodičů neshledala. Jedinou zajímavostí, která stojí za povšimnutí je, že během mého výzkumu jsem zpozorovala, že na rozdíl od MŠ 1, děti v MŠ 2 svým učitelkám tykají a nazývají je tety. I mně některé děti oslovovaly teto. Dle slov učitelek se na vesnici všichni znají, a proto dětem nedělá problém toto oslovení. Dalším rozdílem mezi školkami byly používané výrazy, které vystihovaly místo kde se školka nachází. Například v MŠ 2 se denně chlapci bavili o tom, kdo a kde jezdil s traktorem nebo oral

pole. Dokonce chlapci znali i značku výrobce traktorů. I jako svou oblíbenou hračku děti v této školce často zmiňovaly traktor. Oproti tomu v MŠ 1 se tato hračka objevovala málokdy, a pokud si chlapci povídali o nějaké značce, šlo spíše o automobily značky Ferrari. Lze tedy předpokládat, že místo instituce má vliv na některé vzorce chování, které se, ale neodporáží ve výběru hraček či ve stylu hraní.

8.2 Společné hraní dívek a chlapců

S rozdělením prostoru se nabízela otázka, zda si dívky a chlapci hrají společně. Vzhledem k výše popsanému genderově rozdělenému prostoru by se dalo předpokládat, že nikoliv. Ale často tomu tak bylo, tedy alespoň co se týče MŠ1. V MŠ 1 byl denní program naplánovaný do detailu, děti tak měly málo času na volnou hru, kde si hračky nebo své partnery ke hře vybíraly samy. Dívky a chlapci tedy většinu času trávili pohromadě. Při volné hře si děti v MŠ 1 hrály převážně ve smíšených skupinkách. Některé děti si ale celou dobu výzkumu hrály samy. Konkrétně Gregor si hrál sám s několika málo hračkami a nebyl den, kdy by si nehrál s dřevěnou stavebnicí. Při vyplňování ankety mi Gregorova matka sdělila, že „... *doma si taky hraje jenom se stavebnicemi, asi z něj bude stavitel...*“ To, že si děti hrály ve smíšených skupinkách, i přes výše popsané genderové rozdělení prostoru, lze vysvětlit nejen organizací aktivit samotné školky, ale především přítomností tzv. molitanky - hračky, která je složena z několika velkých molitanových částí různého tvaru a barvy, ze kterých lze stavět nejrůznější domy či hrady. Z mého pozorování to byla jednoznačně nejoblíbenější hračka, se kterou si děti v MŠ 1 hrály. Na tuto hračku byla vyhrazena samostatná místnost, tedy část školky, která byla genderově neutrální, protože tato hračka nenese žádné stereotypní genderové konotace. Tato místnost s hračkou překračuje hranice genderového rozdělení prostoru ve školce. Tím, že je oddělena od velké místnosti, kde jsou hračky rozděleny dle pohlaví, se tato část prostoru stává genderově neutrálním prostředím, kde si děti hrají společně bez ohledu na pohlaví.

V MŠ 2 se žádná takováto hračka či část prostoru nenacházela a program byl volnější. Tím pádem jsem v této školce nevyzpořovala tak časté hraní dívek a chlapců společně. Ve školce se nacházelo více chlapců než dívek, což mělo dopad na herní činnosti. Dívky tvořily malé skupinky a jen málokdy se zapojovaly do klučičích aktivit. Velice oblíbenou hračkou zde bylo nákladní (popelářské) auto. Vzhledem k tomu, že

vždy bylo více chlapců, kteří si chtěli zrovna s tímto autem hrát, docházelo i na fyzické násilí.

Je tedy evidentní, že pokud je v prostoru místo, které je genderově neutrální vede to k častějšímu společnému hraní dívek a chlapců. Dalším faktorem, který společnou herní aktivitu ovlivňoval, byli sourozenci opačného pohlaví. Ty jsem měla možnost pozorovat v několika aktivitách, kdy si hráli společně, například při hře se stavebnicí, tedy s hračkou, která nenesé žádné stereotypní genderové konotace. Pokud tyto poznatky shrneme, je jisté, že si děti hrají v oddělených skupinkách dle pohlaví, což také naznačují výzkumy, které se tímto tématem zabývají. Například dle Janošové (2008) si děti již v batolecím věku vybírají společnost vrstevníků stejného pohlaví. Během druhého věku života dívky vyhledávají přítomnost ostatních dívek, dříve než chlapci. Tato preference stejného pohlaví se zintenzivňuje postupně s věkem (Janošová 2008: 95). Musím však zdůraznit, že pokud je dětem umožněno hrát si v prostoru, který je genderově neutrální, posouvá to genderové hranice a děti si hrají společně.

8.3 Věk

Janošová (2008) zmiňuje další faktor, který má vliv na výběr hraček u dětí. Věk je jedním z nejdůležitějších faktorů, který výběr hraček ovlivňuje. S přibývajícím věkem si děti osvojují genderové stereotypy a hrají si hračkami, které jsou více typické pro jejich pohlaví. Vliv věku naznačuje i mnou pozorovaný rozdíl mezi Andreou a Sárou, kde byl výběr hraček dle pohlaví nejvíce evidentní. Andrea, která byla nejmladší z pozorovaných dětí, si při pozorování hrála s různými hračkami, které jsou typické pro obě pohlaví. Protože některé hračky neuměla ani používat, připojovala se k ostatním dětem, ale jejich hru spíše narušovala. Potřebovala pozornost přítomné učitelky, aby se zabavila. Oproti tomu nejstarší Sára si hrála s hračkami, které byly typické pro její pohlaví, tedy s panenkami a kočárkem, a dokonce nosila i kabelku. Byla samostatná a většinu her organizovala. Například při hře na nakupování musel obchod vypadat reálně. Pokud si někdo hrál s hračkou, která neodpovídala jeho/jejímu pohlaví, případně byla určena k jinému účelu, Sára do hry zasáhla. Chtěla bych upozornit, že se jedná pouze o jeden případ, kdy jsem pozorovala dvě věkově odlišné dívky². Jsem si tedy vědoma, že z tohoto případu nelze vyvozovat žádné generalizované závěry. Nicméně

² Díky nedostatečnému věkovému rozpětí mezi chlapci, jsem nemohl zaznamenat větší věkové rozdíly ve výběru hraček.

tento příklad naznačuje, že věk hraje při způsobu hry a genderově typické volbě hraček výrazný vliv.

Vliv věku potvrzuje i Oakley (2000), která ve své knize uvádí, že dívky a chlapci mezi čtvrtým a devátým rokem života se liší v tom, že chlapci si vybírají aktivity, které přísluší více jejich genderu. Dívky mezi šestým a devátým rokem někdy dávají předost aktivitám, které jsou specifické spíše pro kluky. Tento fakt však neznamena, že by se se svým genderem nedokázaly ztotožnit, jen mají menší společenské zábrany naklonit se k hračce druhého pohlaví. Chlapci jsou více soudržní se svou genderovou rolí, než dívky (Oakley 2000: 135).

V anketě, která byla určena pro rodiče, se však tento faktor neobjevil. Zda si dítě hraje s hračkami opačného pohlaví, se ve věku dítěte neodráželo, což je v rozporu s daty z mého zúčastněného pozorování a dalších prováděných výzkumů. Důvodem může být to, že rodiče uváděli pouze hračky, které pro jejich děti jsou nejoblíbenější. Z dat ankety je ale patrné, že děti si s přibývajícím věkem hrají s hračkami, které jsou konstruktivnější, stejně jako tomu bylo při pozorování v mateřských školách a také to potvrzuje Mišurcová (1989). Ta ve své knize uvádí, že děti v předškolním věku nejvíce zajímají didaktické hry a stavebnice, které jsou určeny k rozvíjení intelektuální činnosti. Děti si začínají hrát více s hrami konstruktivními, nejčastější touto hrou je budování tunelů, domů a dalších útvarů. (Mišurcová 1989: 73 - 75).

8.4 Nejčastěji používaná hračka / nejoblíbenější hračka

Nyní se zaměřím na samotné hračky a představím, jaké hračky byly dětmi nejvíce používané a jaké hračky ony samy považují za nejoblíbenější. Opět se zaměřím na genderové rozdíly a vliv dětské preference. Deskriptivní statistika odhalila, že většina dětí uvedla jako svou oblíbenou hračku stavebnice, ať už to bylo Lego nebo jiná značka. Stavebnice jsem během svého výzkumu neřadila mezi dívčí, ale ani mezi chlapecké hračky. V obchodech s hračkami se totiž nacházejí stavebnice určené jak pro kluky - například Lego Star Wars, tak pro dívky - například Lego Friends. Během mého pozorování byly stavebnice využívány velice často, ať už se jednalo o stavebnice dřevěné nebo plastové.

U žádného z pozorovaných chlapců jsem nedostala jinou odpověď na oblíbenou hračku než tu chlapeckou. U dívek tomu bylo, ale jinak. Zdenka odpověděla traktor a Tína vlak. Tyto hračky považují za chlapecké z toho důvodu, že spadají do kategorie dopravních prostředků, které jsou často dle genderových stereotypů spojovány s chlapci. U Tíny, která odpověděla vlak, by mohli mít vliv na odpověď její sourozenci. Jsou to tři chlapci a Tína většinu svého času tráví s nimi. *„Přestože má tři bratry, rodiče se snaží, aby se chovala jako holka. Jí se to ale nelíbí a chová se spíš jako kluk“* (učitelka MŠ 1). Během pozorování si opravdu Tína většinu času hrála s chlapci. Pouze když ve třídě byla její nejlepší kamarádka, trávily čas spolu. Ve chvíli, kdy ale odešla kamarádka domů, ihned si začala hrát se svým bratrem a ostatními chlapci, což také mělo vliv na styl hry. Při hře se stavebnicí Seva vytvářela z kostiček zbraň, což bylo oblíbené i u jiných pozorovaných dětí.

Jak jsem již naznačila výše, nejoblíbenější hračkou v MŠ 1 byla molitanka. V oblíbenosti se na druhém místě nacházely stavebnice různého druhu, nejčastěji si však děti hrály s Legem a dřevěnými kostkami. Se stavebnicemi si hráli chlapci, ale i dívky. Na žebříček nejoblíbenějších hraček se dostal také koutek s náradím, kde se daly šroubovat dohromady různé kusy dřívěk. Stejně tomu tak bylo i v MŠ 2, kde nejoblíbenější hračkou byly stavebnice.

Překvapilo mě, že jsem ani v jedné školce nevypozorovala dítě, které by si hrálo s panenkou Barbie, jež je na trhu pořád tak populární a v obou školkách ji měly děti k dispozici. Můžeme tedy shrnout, že nejoblíbenější či nejčastěji používanou hračkou, bez ohledu na působiště školky, věk a pohlaví dítěte, jsou stavebnice, ať už jsou to stavebnice dřevěné nebo plastové jako je Seva a Lego.

Na nejčastěji používané hračky, tedy na ty nejoblíbenější, jsem se dotazovala i rodičů v anketě. Otázka byla otevřená a rodiče tak mohli odpovídat dle svého názoru. Rodiče odpovídali několikaslovnými odpověďmi. Ve velké většině případů to byly hračky, které odpovídaly stereotypnímu rozdělení dle pohlaví jejich dětí, nebo byly genderově neutrální, jako jsou stavebnice nebo plyšové hračky. U všech rodičů byly nejčastěji zmiňované stavebnice, stejně jako tomu bylo i u zúčastněného pozorování. U svých dcer dále rodiče nejvíce odpovídali panenku a u svých synů to byly dopravní prostředky, zejména auta. Tyto hračky odpovídaly i děti. Jak jsem již zmínila v první části bakalářské práce, Smetáčková (2015) tvrdí, že děti v předškolním věku si vybírají

hračky dle genderových stereotypů, které jsou hluboko zakořeněny (Smetáčková 2015: 99).

Ve svém výzkumu jsem se také zaměřila na to, zda si děti hrají s hračkami, které jsou typické pro opačné pohlaví. Ve většině případů si děti hrály s hračkami, které odpovídaly jejich genderu. Objevily se však i situace, ve kterých tomu tak nebylo. Tato herní činnost s hračkou určenou pro druhé pohlaví měla specifickou formu hraní. Často jsem u dětí shledala využití hraček k jinému než původnímu účelu. Ota a August používali ke své hře pokladnu, která je typická pro dívčí hry. Nehráli si však na obchod, ale na pilotování letadla. Na pokladně se totiž nacházely vlajky různých států. Po kliknutí na vlajku letěli do dané země. Dalším příkladem byla jízda s kočárkem, se kterým Aleš jezdil jako se závodním autem.

Rodiče v anketě také připouštěli, že si jejich děti hrají s hračkami pro opačné pohlaví. Tyto odpovědi se více vyskytovaly u rodičů, kteří měli dcery než syny. Tento fakt předkládá ve své knize také Oakley (2000), která uvádí, že dívky mezi šestým a devátým rokem dávají někdy přednost aktivitám, které jsou specifické spíše pro kluky. Chlapci naopak jsou se svou genderovou rolí více ztotožnění a s hračkami, které jsou typické pro dívky, si příliš nehrají (Oakley 2000: 135). Mezi nejoblíbenější hračku pro opačné pohlaví u dívek rodiče uváděli auta a jiné dopravní prostředky a u chlapců uváděli kuchyňku a panenky. Tuto otázku jsem poté spojila i se sourozenci opačného pohlaví, i ti mají na děti vliv. Ve většině případů si děti, které mají sourozence opačného pohlaví, hrají i s hračkami, které dle stereotypů nepřísluší jejich genderu. U rodičů, kteří mají dcery a rozdělují hračky dle pohlaví (celkem devět), se případná hra s hračkami opačného pohlaví nacházela ve všech anketách. U chlapců to nebylo tak jednoznačné, ale hračky pro opačné byly uvedeny u šesti z devíti chlapců, kteří měli sestru.

Ze zúčastněného pozorování je patrné, že si děti volí i hračky, které jsou typické pro druhé pohlaví. Jejich činnost se ale v tomto případě liší a s hračkami si hrají způsobem, ve kterém se odráží jejich gender. Přesněji řečeno, děti si sice hrají s hračkami, které jsou určené pro opačné pohlaví, jako třeba August, který si hrál s kočárkem, výběrem této hračky však nebyl účel, ke kterému byla hračka vytvořena, ale byla použita jako náhrada za jinou, genderově „správnou“ hračku. Data z ankety naznačují, že děti, které mají alespoň jednoho sourozence opačného pohlaví, si hrají i

s hračkami, jež nejsou genderově stereotypní pro jejich pohlaví. Důvodem je dostupnost těchto hraček a společné hraní dívek a chlapců, které jsem zmínila výše.

Preference dětí ve výběru hraček je také značně ovlivněna rodiči. Ti sami nejčastěji označili sebe za osobu, která v jejich rodině vybírá hračky. Pokud je tedy rodič genderově stereotypní, nabádá své dítě ke hraní si s hračkami, které více odpovídají jejich genderu. Tento fakt úmyslného podporování genderových stereotypů naznačuje studie Rabban (1950), která uvádí, že matky svým synům dávají jen hračky, které korespondují s mužským pohlavím a říkají jim, že panenky jsou pouze pro dívky (Rabban 1950 in Oakley 2000: 134). O tomtéž se zmiňuje i Emily Kane (2008), která provedla analýzu s rodiči právě o genderových stereotypch, které se objevovaly v jejich výchově. V její studii je uveden případ, kdy se jednalo o syny rodičů, kteří si chtěli hrát s lakem na nehty nebo s panenkou Barbie. Tento dětský výběr hračky, která neodpovídá jejich genderu, rodiče dokonce vyděsila a měli z něho obavy. Minimum rodičů by panenku Barbie na žádost svých synů koupilo, především pokud by se jednalo o otce dítěte. Většina otců tuto koupí okamžitě zavrhla a nabídla ke hraní jinou hračku odpovídající jeho pohlaví (Kane 2008: 176).

Pouze o dvě kladné odpovědi v anketě převažovali rodiče, kteří hračky rozdělují na dívčí a chlapecké. Počet rodičů, kteří uvedli, že nerozdělují hračky na dívčí a chlapecké, mě vcelku překvapila. Jak uvádí Seavey a kolektiv (1975) rodiče často popírají, že by hračky vybírali podle genderového rozdělení. Podle jejich slov vybírají hračky, které jejich děti opravdu chtějí. Ale jak uvedli rodiče v mém výzkumu, nejčastěji vybírají hračky oni. Výzkumy potvrzují, že děti si již ve věku jednoho roku vybírají hračky, které odpovídají jejich genderu, což může ale být ovlivněno výchovou dítěte v útlejším věku. Při výzkumu s tříměsíčním kojencem, jež bylo oblečené do neutrální žluté barvy, při výběru dospělí volili hračku, podle toho, za jaké pohlaví jej považovali. Ti, kteří miminko považovali za dívku, vybírali ke hře panenku, naopak ti, co jej považovali za chlapce, volili míč či plastový zvonek (Seavey et al., 1975 in Renzetti, Curran 2003: 115). V dalším výzkumu se také ukázalo, že ačkoliv o sobě rodiče říkají, že jsou genderově nestereotypní, důkazy vypovídají o něčem jiném. Především když si jejich dítě hraje s hračkou odlišného pohlaví (Freeman 2007: 357). Osoby, které mají vliv na rozhodování o výběru hraček, nejsou pouze rodiče, ale také kolektiv mateřských školek, který v obou školkách vybírá hračky společně.

9 ZÁVĚR

Teoretická část bakalářské práce pomohla přiblížit problematiku, která se zabývá genderovými otázkami ve výběru hraček u předškolních dětí. Použitá literatura popisuje faktory, které ovlivňují chování dětí. Tyto faktory mají na děti velký vliv a je potřeba se tímto tématem dále zabývat.

Na začátku mého výzkumu jsem si stanovila několik výzkumných otázek, na které jsem během zúčastněného pozorování a doplňkové metody anket nalézala odpovědi. Během výzkumu a následného zpracování dat jsem došla k zajímavým závěrům o preferenci hraček u dětí předškolního věku, o názoru rodičů, učitelek a samotné instituce školky.

Během mého výzkumu jsem identifikovala několik faktorů, které mohou zapříčinit rozdílné genderové preference ve výběru hraček u dětí v předškolním věku. Prvním z nich je samotný prostor školek, který je genderově segregovaný, dále věk dětí a hračky samy o sobě. Prostor obou školek je genderově rozdělený, což přispívá k stereotypnímu výběru hraček dle pohlaví u předškolních dětí. Hračky pro dívky se nacházejí v jedné části a pro chlapce v té druhé. Toto rozdělení také zamezuje společnému hraní dívek a chlapců, kteří si po většinu času hrají v oddělených skupinkách. V MŠ 1 se nachází hračka molitanka, která společné hraní dětí podporuje. Je to hračka genderově neutrální a posouvá genderové hranice.

Dalším faktorem je věk, který se také podepisuje na výběru hraček. Děti, jež jsou mladšího věku, si vybírají hračky, které nejsou vždy typické pro jejich pohlaví. S přibývajícím věkem se ale tato tendence mění a děti si vybírají hračky určené pro jejich pohlaví. Tento fakt jsem více zaznamenala u dívek než u chlapců, stejně jako Oakley (2000), která ve své knize uvádí, že dívky a chlapci mezi čtvrtým a devátým rokem života se liší v tom, že chlapci si vybírají aktivity, které přísluší více jejich genderu.

Na základě pozorování a analýzy ankety jsem došla k závěru, že děti si ve většině případů vybírají hračky odpovídající jejich genderu. To však neznamená, že si nehrají i s hračkami typické pro opačné pohlaví, jak uvádí i jejich rodiče. Tento fakt, je ale mezi pohlavím rozdílný. Jak bylo zmíněno, jsou to většinou dívky než chlapci, které si s těmito hračkami hrají. Důvod je uveden v mnoha studiích jako například ve

výzkumu Campbell, Shirley, Heywood a Crook (2009), kteří uvádějí, že chlapci dříve než děvčata preferují hračky, které více odpovídají jejich genderu a to již v devíti měsících (Campbell, Shirley, Heywood a Crook, 2000, 485).

Již na začátku mé práce jsem naznačila, že během svého výzkumu budu také zjišťovat trend v oblíbenosti hraček. Tím se staly jednoznačně stavebnice různého druhu. U dívek tomu dále byly kočárky s panenkou nebo kuchyňka a u chlapců auta či jiné dopravní prostředky. Tyto hračky byly nejčastěji uváděny, i pokud šlo o hračky typické pro opačné pohlaví.

Nejsilnějšími faktory, které ovlivňují děti při výběru hraček, jsou rodiče. Ti označili sebe jako osoby, jenž vybírají hračky pro své děti. Dále sourozenci, především ty opačného pohlaví mají vliv na výběr hraček, zejména těch, které neodpovídají jejich genderu. Na tento výběr má značný vliv i věk dítěte, což bylo patrné u příkladu s nejstarší a nejmladší dívkou. Genderové rozdělení hraček v mateřských školách je další faktor, který má značný vliv na výběr hraček u dětí. To, jakým způsobem jsou hračky rozmístěny v prostoru, má vliv jak na jejich výběr, tak i na to, zda si dívky a chlapci hrají společně.

Hračky, jež jsou dětem k dispozici v mateřských školách, jsou vybírány celým kolektivem mateřské školy. Mezi školkami jsem nezaznamenala mezi nabízenými hračkami značný rozdíl, ten jsem shledávala pouze v některých aktivitách dětí a učitelek. Na vesnici se děti více zajímaly o traktory a učitelky nazývali tety. Městská školka byla vzhledem ke svému zaměření více organizována, což se také odráželo v některých aktivitách dětí.

Celá práce mi napomohla rozebrat problematiku, jenž má vliv na výběr hraček u dětí předškolního věku. I přes všechna zjištění během mého výzkumu má práce své limity. Jsem si tedy vědoma, že z některých případů nelze vyvozovat generalizované závěry. Nicméně zmíněné příklady naznačují, že například věk má při způsobu hry a genderově typické volbě hraček výrazný vliv. Tato práce by mohla napomoci k budoucímu bádání, které se tomuto tématu bude věnovat a více se zaměří i na další faktory, které ovlivňují děti při výběru hraček.

10 LITERATURA

- Bem, L. S., 1993. *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Bradbard, M. R. 1985. Sex differences in adults' gifts and children's toy request at Christmas. *Psychological Reports*. 56. 3. s. 969-970.
- Campbell, A. Shirley, L. Heywood, C. Crook, C. 2000. Infants' visual preference for sex-congruent babies, toys and activities: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*. 18 s. 479–498 in Lippa, R., A. 2009. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
- Corsaro, W. A. 2005. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Davies, B. 1989. *Frogs and snails and feminist tales*. Sydney: Allen and Unwin. In Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Feiring, C. a Lewis, M. 1987. The child's social network: Sex differences from three to six years. *Sex roles*, 17, 621–636 in Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Freeman, K. N. 2007. Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34. No. 5 s. 357-366.
- Golombok, S., Fivus, R. 1994. *Gender development*. Cambridge University Press.
- Helus, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*, Praha: Portál.
- Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum – základné metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hughes, F. P., 2010. *Children, Play, and Development*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Huizinga, J. 2000. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin.

Janoušková, K. Krkavčí matky in Nosál, I. (ed.). 2004. Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister & Principal s. 16-48.

Janošová, P. 2008. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada

Jarkovská, L. 2013. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. Praha: Slon.

Jeřábek, H. 1992. Úvod do sociologie výzkumu. Praha: Carolinum

Kane, E. W. 2008. No way my boys are going to be like that! Parents' responses to children's gender nonconformity in Joan Z. Spade, Catherine G. Valentine (eds.) Kaleidoscope of Gender. London: Sage Publication s. 173-180.

Kolker, A., Burke, B. M. 1992. Sex preference and sex selectio: Attitudes of prenatal diagnostic clients. PAPER presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, Pittsburgh, PA. In Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.

Lawson, C. 1989. Toys: Girls still apply makeup, boys fight wars. New yourk Times In Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.

Linhart, J., Petrušek, M., Vodáková, A., Maříková, H. 1996. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum.

Lippa, R., A. 2009. Pohlaví: příroda a výchova. Praha: Academia.

Millarová, S. 1978. Psychologie hry. Praha: Panorama.

Mišurcová, V. 1989. Hra a hračka v životě dítěte. Praha: SPN.

Oakley, A. 2000. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2016. Praha

Rabban, M. 1950. Sex Role Identification in Young Choldren in Two Diverse Social Groups. Genetic Psychology Monographs, 42 s. 81-158. in Oakley, A. 2000. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál.

- Renzetti, C. M., Curran, D. J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Rheingold, H. L. Cook, K. V. 1975. The content of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior. *Child Development*. 46. 2 s. 459-463 In Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Seavey A. A. 1975. Baby X: The effect of gender labels on adult responses in maths. *Sex roles*. 1. 103-109 in Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Shapiro, L. 1990. Guns and dolls. *Newsweek* In Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Schwartz, L. A. Markham, W. T. 1985. Sex stereotyping in children's toy advertisements. *Sex Roles*. 12 s. 157-170 in Renzetti, Claire M., Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Smetáčková, I. 2015. Roots of Math in Preschool Play Activities: Gender Still Does Matter. *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol. 5, No. 12 s. 990-997.
- Strauss, A., Corbinová, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Tarmen, L. M., Milesová, C.C. 1936. *Sex and personality*. McGraw-Hill In Oakley, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

11 RESUMÉ

The bachelor thesis “toys as a part of the gender socialization” points out to the issue of gender preferences of toys of preschool children. The main aim of this thesis was to find out, if children choose the toys typical for their gender, such as dolls and prams (girls) or cars and guns (boys). These preferences are affected by many factors. One of these factors are the parents, who have the biggest impact on the child in its early age. The next factors are also the children of the same age, the nursery school, teachers and literature.

This thesis is divided into the theoretical part and the empirical part with the results. The theoretical part describes the gender socialization, which is connected with the gender identity and the role of gender. Children also adopt the behaviour, which is connected with their gender, through the socialization. I focus onto the gender socialization especially via parents and the children of same age, who have the biggest impact on the children and the children try to identify with them as well. The thesis proceeds from the cognitive developmental theories and from the work of Sandra Bem, which explain the people’s behaviour through the society impact. In addition to the parents, who have the biggest impact onto the children, school is the next factor, which helps the children to socialize and integrate into the society. Last but not least is here described the definition of toys, which are, of course, very important for the children.

The research took place in two nursery schools, its main aim was to find out, which toys are most preferred by the preschool age children and if they match to kid’s gender. Through the participating observation and the additional opinion poll were also described the factors, which have the biggest influence on the choice of toys of nursery school children. These nursery schools were intentionally chosen from different cities for their subsequent comparison.

During the research were identified some factors, which cause the different gender preferences. The first of them is the area of the nursery school itself, which is also separated by the gender, next are the age of the kids and then the toys themselves. The separated area of kindergarten influences the playing of girls and

boys as well. Both described kindergartens are actually grounded in the traditional gender patterns.

Based on the observations and the survey analysis, children choose toys according to their gender at the majority of cases. However, this does not mean, they would not play also with the toys typical for the opposite gender, as mention their parents. This fact is however different from gender to gender and this relates more to girls than boys.

Next part of the thesis focuses on the relationship between parents and toys – if parents submit toys to their children, if they divide them into girly and boyish and also which stand they take to these gender stereotypes. People, who choose the toys for their children are logically parents. Next in the list are siblings – they also have a big impact on the choice of toys, especially when it deals with the opposite gender.

The thesis probes the recent toy trends at the same time, together with the preferred toys, such as different kinds of kits, dolls, prams, playing kitchen, cars and other types of car toys, as stated the most often.

12 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Tabulka se jmény participantů

Věk, školka a sourozenci			
Jméno	Věk	Školka	Sourozenci
GUSTAV	4	MŠ 1	1 F
TÍNA	4	MŠ 1	3 M
LUCKA	3	MŠ 1	1 M
ALEŠ	5	MŠ 1	1 M
SÁRA	6	MŠ 1	1 F
JAN	5	MŠ 2	-
OTA	4	MŠ 2	1F
ANDREA	2,5	MŠ 2	2M
ZDENA	5,5	MŠ 2	1F, 2M
AUGUST	6	MŠ 2	1M

Příloha č. 2 – Myšlenková mapa

