

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Katedra Genderových studií

**Bc.Andrea Melicharová**

**Gender na dětském hřišti**

*Diplomová práce*

Vedoucí práce: **PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.**

Praha 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25.června 2014

Andrea Melicharová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ireně Smetáčkové, PhD. Za odborné vedení a podporu při volbě tématu i vlastním zpracování diplomové práce. Veškeré připomínky mi velice pomohly při průběžné úpravě i konečné korekci textu práce.

Velký dík patří také Kájovi, který mě po celou dobu psaní práce podporoval s láskou a ochotou jemu vlastní.

## **Obsah**

### **Abstrakt**

<b>1 Úvod</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Gender</b> .....	<b>13</b>
2.1 Teoretické vymezení pojmu gender .....	13
2.2 Pohlaví .....	14
2.3 Gender vs. pohlaví .....	15
2.4 Maskulinita a feminita .....	15
2.5 Genderová identita a genderové role .....	16
2.6 Stereotypy .....	17
2.7 Genderové stereotypy .....	17
<b>3 Socializace</b> .....	<b>18</b>
3.1 Socializace .....	18
3.2 Genderová socializace.....	19
3.3 Teorie genderové socializace .....	19
3.3.1 Zdroje genderové socializace .....	19
3.3.2 Psychoanalytické teorie .....	19
3.3.3 Teorie Sigmunda Freuda .....	20
3.3.4 Teorie Karen Horney a Nancy Chodorow .....	21
3.3.5 Teorie Carol Gilligan.....	22
3.3.6 Teorie sociálního učení.....	23
3.3.7 Kognitivní vývojové teorie .....	23
3.3.8 Teorie Sandry Bem .....	24
3.4 Shrnutí .....	25
<b>4 Teoretické vymezení pojmu hra</b> .....	<b>26</b>
4.1 Co je to hra? .....	26
4.2 Teorie hry.....	27

4.3	Funkce hry.....	30
4.4	Dělení hry.....	30
4.5	Význam dospělých.....	32
4.6	Genderové rozdíly v herních preferencích.....	33
4.7	Hra na dětském hřišti .....	33
4.8	Shrnutí teoretické části.....	35
<b>5</b>	<b>Výzkum.....</b>	<b>39</b>
5.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	39
5.2	Metodologie výzkumu .....	40
5.3	Výzkumné otázky .....	43
5.4	Technika sběru dat a výzkumný vzorek.....	44
<b>6</b>	<b>Interpretace výsledků pozorování.....</b>	<b>45</b>
6.1	Jaké typy her si děti vybírají? Snažím se určit, zda je výběr hry ovlivněn pohlavím dítěte. Vycházím z dělení her v teoretické části. ....	45
6.2	Jaké herní skupiny děti tvoří? Snažím se určit, zda děti nějakým způsobem preferují stejný nebo opačný gender, nebo zda jim na genderu nezáleží a herní kolektiv tvoří dle osobních preferencí. ....	50
6.3	Doba, po kterou si děti hrají? Tato otázka sleduje doby jednotlivých her. Soustředím se především na to, zda hra ve skupině, kdy jsou děti společně bez ohledu na gender se nějakým způsobem liší od hry, které se účastní pouze dívky nebo chlapci. ....	52
6.4	Kdo doprovází děti na hřiště? V této otázce se věnuji především doprovodu dětí na dětské hřiště. Teoretickým předpokladem je, že na hřiště budou děti doprovázet především ženy, tzn. maminky, babičky, chůvy nebo učitelky mateřských škol. Přichází na hřiště pouze s dítětem nebo přichází na hřiště ve skupině? Navazuje doprovod dětí kontakty s ostatními dospělými nebo se věnuje pouze dítěti? .....	53
6.5	Jakým způsobem se doprovod zapojuje do dění na hřišti? Zapojuje se do hry dětí nebo děti pouze sleduje? Pokud ano, jakým způsobem? .....	58
6.6	Dochází na hřišti k reprodukci genderové polarizace? .....	61
<b>7</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>62</b>
7.2	Jaké typy her si děti vybírají? Snažím se určit, zda je výběr hry ovlivněn genderem dítěte. Vycházím z dělení her v teoretické části. ....	63

7.3 Jaké herní skupiny děti tvoří? Snažím se určit, zda děti nějakým způsobem preferují stejný nebo opačný gender, nebo zda jim na genderu nezáleží a herní kolektiv tvoří dle osobnostních preferencí.....	66
7.4 Doba, po kterou si děti hrají? Tato otázka sleduje doby jednotlivých her. Soustředím se především na to, zda hra ve smíšené skupině, kdy jsou děti společně bez ohledu na gender se nějakým způsobem liší od hry, které se účastní pouze dívky nebo chlapci. ....	68
7.5 Kdo doprovází děti na hřiště? V této otázce se věnuji především doprovodu dětí na dětské hřiště. Teoretickým předpokladem je, že na hřiště budou děti doprovázet především ženy, tzn. maminky, babičky, chůvy nebo učitelky mateřských škol. Přichází na hřiště pouze s dítětem nebo přichází na hřiště ve skupině? Navazuje doprovod dětí kontakty s ostatními dospělými nebo se věnuje pouze dítěti? .....	70
7.5 Jakým způsobem se doprovod zapojuje do dění na hřišti? Zapojuje se do hry dětí nebo děti pouze sleduje? Pokud ano, jakým způsobem? .....	72
7.6 Dochází na hřišti k reprodukci genderové polarizace? .....	73
<b>8 Závěr .....</b>	<b>75</b>
<b>9 Použité zdroje .....</b>	<b>79</b>
<b>10 Přílohy .....</b>	<b>83</b>

## 1 Úvod

Výběr tématu této práce byl jedním z těch těžších rozhodnutí, které s sebou přináší studium na vysoké škole. Stála přede mnou možnost vybrat si předem dané téma, nicméně tato možnost se mi nelíbila natolik, jako možnost přijít s originálním vlastním nápadem a přispět k tématu vlastní ideou. Volba tématu „gender na dětském hřišti“ byla ovlivněna i volbou tématu mé předcházející práce, a to práce bakalářské, která se věnovala vnímání žen v průběhu těhotenství v České republice.

Od ryze ženského tématu jsem se tedy posunula dále a vybrala si možnost studovat rozdíly a stejnosti mezi genderovými kategoriemi, protože právě to byl důvod, proč jsem se rozhodla studovat obor gender studies. Studium na této škole mně naučilo tomu, že všichni jedinci by si měli být zcela rovni bez ohledu na gender. V České republice je stále poměrně těžké obhájit si volbu tohoto oboru, protože většina těch, kterým sdělím, jakému oboru se věnuji, protočí panenky a začne posměšně mluvit o „feministkách“. Posměšné pohledy pokračují v momentě, kdy zmíním téma své diplomové práce. Laická veřejnost si totiž často neuvědomuje, že genderové rozdělení a vnímání společnosti v dospělosti pramení z rané socializace malých dětí. Děti napodobují to, co dělají dospělí, říkají to, co říkají dospělí a především se chovají tak, jak se chovají dospělí, které mají ve svém okolí.

Děti se učí poznávat svět skrze své nejbližší okolí, tedy skrze rodiče či prarodiče, a samozřejmě také skrze své vrstevníky a vrstevnice, kteří své okolí poznávají skrze své rodiče či prarodiče. Pokud se pak někdo vymyká klasickým normám, které společnost nastavila, je jí považován za „divnou/ého“, „špatnou/ého“, „jinou/ého“, jednoduše odchylku od normy, tedy „nenormální/ho“.

Ale proč? Kdo nastavil taková pravidla a kdo určuje to, že někdo je normální a někdo normální není? Pierre Bourdieu v knize *Nadvláda mužů* mluví o tom, že „každý z nás, ať muž nebo žena, je do předmětu, který se snaží poznat, zapojen, osvojili jsme si ve formě podvědomých schémat vnímání a hodnocení historické struktury mužského řádu, takže když chceme uvažovat o mužské nadvládě, je nebezpečí, že se uchýlíme ke způsobu myšlení, které je samo plodem této nadvlády“ (Bourdieu 2000: 9). Což znamená, že i kdybychom nechtěli, v podstatě takto uvažovat musíme. Bourdieu dále pokračuje: „Síla maskulinního řádu je zřejmá z faktu, že tento řád nepotřebuje žádné ospravedlnování“ (Bourdieu 200: 13). Tím se opět dostává k myšlence, že nad tím, co je dané jako „norma“, většina jedinců nepřemýšlí.

Příběh mé známé, která se rozhodla nechat své děti vyrůstat podle toho, co se jim líbí a co preferují bez ohledu na jejich pohlaví, bude velice výmluvný. Sabina má dva syny. Jak jsem zmínila již výše, rozhodla se je nechat vybrat si svůj gender a především způsob chování dle toho, co se chlapcům líbilo. Starší ze synů si hrál s hračkami, které většinová společnost chápe jako hračky „typické pro chlapce“, zatímco ten mladší si vybíral hračky „typické pro holčičky“. Dokud chlapci nezačali navštěvovat mateřskou školu, kde byli konfrontováni s ostatními dětmi, které byly zvyklé na určité normy od své okolí, bylo vše v pořádku. Ve školce však jejich vrstevníci/e vystavili chlapce posměchu. Mladší z chlapců trpěl za to, že byl takzvaně za „holku“, a ten starší kvůli tomu, že má „divného brácha“.

Tento příběh samozřejmě nelze zobecňovat na celou populaci, ale myslím, že velice dobře ukazuje, jak jsou děti snadno ovlivnitelné a že největší prostor pro nastavení vnímání principů je právě v dětství. A především z tohoto důvodu jsem si vybrala pro zpracování závěrečné práce téma „gender na dětském hřišti“. Výzkum je pojatý jako případová studie konkrétního dětské hřiště.

Na dětské hřiště jsem docházela necelé tři měsíce a pozorovala jeho život. Přestože většina návštěvníků tohoto hřiště na něm pobývala pravidelně, poměrně často se tu objevili i jedinci, kteří na hřiště zavítali za dobu pozorování pouze jednou, ale i tak do pozorování vnesli svůj přínos. Mezi těmito jedinci jsem samozřejmě byla i já sama, na tři měsíce jsem narušila jeho integritu a nakonec jsem jej i opustila. Moje přítomnost na hřišti dle mého názoru pozorované jevy neovlivnila velkým způsobem. Mým cílem bylo nezúčastněné pozorování, pro svou pozorovací pozici jsem si tedy vybrala méně nápadné místo a snažila se život na hřišti narušovat co nejméně. Myslím, že se mi to podařilo, nicméně samozřejmě toto nemohu stoprocentně potvrdit. Život na tomto hřišti probíhal před mou návštěvou a probíhá i teď bez mé přítomnosti.

V úvodu práce vymezuji teoretické pozadí problematiky genderu, genderové socializace a pojmu hra. Ve druhé části se věnuji praxi, tedy samotnému výzkumu a výstupům z něj. V úvodní části textu zmiňuji několik definicí genderu. Je tomu tak z toho důvodu, že právě díky studiu genderu jsem se naučila nespočet definic tohoto pojmu a přesto, nebo možná právě proto, nejsem schopná si jednu konkrétní definici vybrat. Myslím, že definice, které v průběhu práce budu zmiňovat, se vzájemně doplňují a bez sebe by nemohly smysluplně existovat.



Při vymezování teorií socializace zmiňuji klasické teorie a doplňuji je reflexí feministických autorek, které mají k těmto klasickým teoriím určité výhrady. Tyto výhrady dle mého názoru vznikají obvykle z toho důvodu, že autoři - muži nereflektují to, že z pohledu ženy by mohla situace vypadat odlišně a zároveň velmi zobecňují své závěry. Většina autorů klasických teorií navíc chápe ženu jako něco, co není mužské a v rámci této myšlenky ji tak i vymezuje, čímž se jejich teorie dostávají do nerovnováhy, protože nepopisují oba gendery v rámci stejně hodnotných definic.

Pojem hra, jak uvádím později, je pojem, který není zcela jednoduché vymezit. Tomuto pojmu se věnovalo bezpočet autorů z různých oborů a dosud není výklad tohoto pojmu sjednocen. Je to dané především rozmanitostí tohoto pojmu a tím, že každý si pod ním může představit rozličné činnosti. Z tohoto důvodu jsem si vybrala několik autorů a autorek, kteří dle mého názoru popisují a vymezují tento pojem co nejkomplexněji a navíc se vzájemně doplňují.

V praktické části diplomové práce prezentuji rozbor získaných dat z pozorování, které doplňuji o přehledné tabulky a grafy. Grafické znázornění ukazuje rozložení herních aktivit dětí a další informace o jejich doprovodu, který svou přítomností na hřišti rozehrává velice zajímavé situace. Situace, které se odehrávají na hřišti nejen v rámci vztahu dospělý – dítě, ale také v rámci vztahu dospělý – dospělý. Tyto vztahy jsem v práci rozpracovala více, než jsem předpokládala, protože se ukázaly jako zajímavá složka celkových výsledků v rámci výzkumu.

V závěrečné části diplomové práce předkládám konečná data, ze kterých formuluji závěry. Výstupy jsou posouzeny z různých hledisek, která se snažím uvádět do souvislostí se získanými poznatky z teoretické části.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

## 2 Gender

### 2.1 Teoretické vymezení pojmu gender

Vůbec poprvé použila výraz gender antropoložka Gale Rubin. Termín přejala z lingvistiky, kde je chápán jako gramatický rod, jenž je arbitrární. Pojem „gender“ pochází původem z řečtiny, ze které byl postupně přejat do řady evropských jazyků. V současnosti je do češtiny přejímán zejména z angličtiny (Šiklová 1999). Ve významu přejatém právě z angličtiny jej pak v češtině chápeme jako „rod“ nebo „pohlaví“. Pokud však slovo gender budeme překládat doslova, zcela zanikne jeho význam. Překlad zamlžuje sociální a kulturní stránku pojmu a naopak vyzdvihuje biologický rozdíl mezi mužem a ženou. Pojem by však měl odkazovat i k rozdílům psychologickým, sociálním, kulturním a historickým a z tohoto důvodu se nepřekládá (Jarkovská 2004).

V úvodní publikaci studijního oboru gender studies vymezuje gender Blanka Knotková – Čapková jako třídící, organizující, konstitutivní princip. Je to určitá osa, podle které je uspořádána každá společnost. Gender je sociální konstrukt, který je obvykle spojován s určitým obrazem ženy nebo muže. Tento obraz je formován konkrétní kulturou a je dále utvářen každou společností. Gender je obvykle spojován s fyzickým pohlavím jedinců. Na základě fyzického pohlaví jsou jedincům připisovány vlastnosti vztahující se ke konkrétnímu genderu. Ženy jsou velmi často spojovány s přírodou, jelikož mohou reprodukovat lidský život, zatímco muži ne. Gender je analytická kategorie a jako takovou je možné ji vnímat v mnoha oblastech lidských činností – společnosti, kultuře, náboženství, školství, architektuře, zdraví a dalších. Problematika genderu a genderových identit prostupuje všemi těmito sférami, nicméně v každé oblasti je k genderu přistupováno z hlediska jiného úhlu pohledu. „Významy jsou z konstruktivistické perspektivy kulturně i historicky proměnlivé a jejich formulování je vždy zatíženo vlastní interpretací“ (Knotková - Čapková, 2011: 13).

Věra Sokolová upozorňuje na to, že v antifeministickém prostředí docházelo k umělému oddělování pojmu gender a feminismus. Problematika byla mylně považována za nekonfliktní alternativu feministického myšlení, prosazující rovnost pro ženy a muže, což je pravděpodobně důsledek nemožnosti prezentovat feministická témata v celé jejich šíři (Sokolová 2004). V České republice se pojem gender používá asi od padesátých let minulého století. Jak jsem zmínila již výše, gender znamená ženskou či mužskou identitu jedince, která nesouvisí s jeho biologickou podstatou. Jedná se tedy o rozdíly mezi muži a

ženami, které nejsou podmíněné biologicky, ale spočívají v kulturních a sociálních vzorcích chování (Janošová 2008). V české společnosti převládá koncept genderu jako analytického pojmu, jež označuje kulturní a sociální jevy, které se vážou k biologickému pohlaví (Havelková in Nagl-Dočekal 2007).

„Náš gender je způsob, jakým okolí předvádíme, zda jsme muži nebo ženy, aniž bychom odhalili svá pohlaví. A zároveň je to způsob, jakým se k nám okolí chová, jak nás posuzuje jako muže a ženy.“ (Jarkovská 2004: 22). Základem teorií genderu je sociální konstruktivismus. Tzn., že muži a ženami se stáváme v průběhu socializace, kdy se učíme hrát genderové role, které přísluší našemu genderu. Jedinci tyto role přijímají a zároveň je utváří a mění v kontextu svého konkrétního jednání, čímž gender přinášíme do veškerých společenských interakcí a neustále ho v nich utváříme a reprodukuje. (Bourdieu 2000). Gender víceméně ve všech společnostech vyjadřuje asymetrii vztahu obou pohlaví, kdy muž a mužské normy a hodnoty jsou nadřazeny těm ženským (Pavlík 2006).

## **2.2 Pohlaví**

Pokud se chceme zabývat genderem, nelze vynechat koncept pohlaví. Pohlaví je jedním z organizačních principů společnosti, jež ji rozděluje na ženy a muže. To, jestli se jedinec narodil jako muž nebo žena, určuje do značné míry jeho budoucí život. Nejen společnost, ale i část vědeckých odborníků vysvětluje rozdíly mezi muži a ženami biologickými odlišnostmi, tedy pohlaví. Biologicky determinismus používá rozdíly v morfologii těla k vysvětlení odlišného postavení žen a mužů ve společnosti (Renzetti, Curran 2005). Pohlaví jako biologická danost je základem pro gender. Kulturně vymezená maskulinita a femininita předurčují rozdílná očekávání a postavení mužů a žen. Předpoklady, jež se k genderu vztahují, lidé obvykle přijímají jako platné a zakládají na nich svůj přístup k osobám mužského a ženského pohlaví (Renzetti Curran 2005). Biologická a sociální dimenze se nacházejí ve vzájemné interakci a nelze je takto striktně oddělovat. To, jak pohlaví rozlišujeme, které znaky vybíráme jako ženské a mužské, vychází z konceptualizace toho, co za ženské a mužské znaky považujeme. Z toho vyplývá, že i pohlaví lze považovat za určitou formu sociální konstrukce (Pavlík 2006). Šmausová mluví i o tom, že nejen gender, ale i pohlaví je kulturním konstruktem. Tím, že

nezpochybňujeme závislost genderu na pohlaví, určujeme zpětně jeho biologickou podstatu (Šmausová 2002).

### **2.3 Gender vs. pohlaví**

Jak říká Bourdieu, genderové představy a principy jsou hluboce zakořeněné v našem společenském životě a nepředstavují strukturu, která by se dala snadno změnit. Pokud ale budeme na problematiku vztahů mezi muži a ženami nahlížet pohledem genderu jakožto společensky utvářené kategorie, budeme je vidět dynamičtěji a jako měnitelnou strukturu (Bourdieu 2000). Butler chápe gender jako identitu, která je konstituovaná v čase a vnějším prostoru skrze naučené opakování aktů. Konání genderu je pro Butler opakovanou performancí. Butler se ve svých pracích zabývá také dekonstrukcí kategorie gender. Ukazuje, že pohlaví je stejným sociálním konstruktem jako gender, tj. že pohlaví nestojí mimo sociální řád a není stabilním a nezměnitelným fenoménem. Stejně jako gender je pohlaví konstruováno prostřednictvím heterosexistického diskursu naplněného ideou přirozeného a esenciálního pohlaví. Pohlaví je regulačním ideálem, který vytváří tělo, jemuž vládne. Pohlaví je diskursivní výtvar, výtvar diskursu o těle. Je to regulační síla, která má produktivní moc. Moc vytvářet, vymezovat, šířit a rozlišovat těla, jež ovládá. Gender se nevztahuje ke kultuře stejně jako pohlaví k přírodě. Gender je spíše kulturním prostředkem, jímž je přírodní pohlaví ustaveno jako prediskurzivní, jako přirozené (Butler 2003). Nagl-Docekal chápe pohlaví, „sex“ jako tělesné rozdíly mezi muži a ženami. „Gender“ rozumí jako symbolickou a sociální konstrukci o pohlavích. Původně byl gender vytvořen jako odlišení od biologické roviny. To, že existují mužská nebo ženská těla neznámá, že je to pro určité chování závazné a chování by mělo být spojováno s určitými tělesnými znaky. Nagl-Docekal tvrdí, že je třeba opustit problematiku utváření tělesnosti. Teprve pak je možné ukázat, že i přírodu lze chápat jako předem zkonstruovaný svět. Pojmy „sex“ a „gender“ slouží jako nástroj ke zpracování poznatků, že společenské normy je nutné odlišovat od tělesnosti, přestože mohou být do našich těl doslova vtělovány (Nagl-Docekal 2007).

### **2.4 Maskulinita a femininita**

S genderem velice úzce souvisí pojmy jako ženskost neboli femininita a mužskost neboli maskulinita. Maskulinita a femininita jsou soubory vlastností, tělesných znaků a obecných zájmů, kterou jsou připisovány mužům a ženám. Charakteristiky jsou kulturně

variabilní, nicméně lze nalézt určitou analogii, kdy biologickým pojmům „mužský“ a „ženský“ odpovídají pojmy genderové, „maskulinní“ a „femininní“ (Oakley 2000). Stejně jako muž a žena, jsou pojmy maskulinita a femininita obvykle vykládány v opozici, kdy se zároveň vzájemně vylučují a doplňují. Femininitě bývají přiřazovány vlastnosti jako je například pasivita, soucit, emocionalita či iracionalita, zatímco maskulinitě vlastnosti opačné, například aktivita, dominance, potlačování emocí či racionalita. Takovéto pojetí je však často nefunkční a ukazuje se, že jde o pouhý sociální konstrukt (Janošová 2008: 40).

Nový pohled na maskulinitu a femininitu přináší Sandra Bem, která ve své práci navrhuje chápat maskulinitu a femininitu jako dvě odlišné dimenze, které nemusí nutně stát v proti sobě v opozici a mohou se naopak v jednotlivcích spojovat (Lippa 2009). Také Šmausová říká, že mužské a ženské atributy by neměly být chápány jako komplementární, ale hierarchicky uspořádané kategorie. Výsledkem je dominance mužského kulturního principu nad ženským přirozeným principem (Šmausová 2002: 18). Genderový řád automaticky předpokládá, že maskulinita a femininita jsou jediné ustálené a přirozené formy genderové identity. Dle Butler je konstruování maskulinity a femininity a zároveň utváření genderové identity nepřetržitá performance, která tyto charakteristiky ustavuje jako součást hegemonické genderové strategie (Butler 2003: 191-193).

Pro feministické teorie jsou pojmy femininita a maskulinita společenské konstrukty, představy a očekávání, které utvářejí identitu jedinců. Společnost přiřazuje určitým charakteristikám typicky ženské nebo mužské vlastnosti, které nejsou založeny na biologickém základě, ale zejména na očekáváníích, která jsou na jednotlivce kladena. Takové představy vycházejí ze stereotypních předpokladů o ženách a v mužích během sociálních interakcí, které se mění v různých historických obdobích a kulturách (Paulík 2010). Sociálně diferencované tělo a existence dvou dichotomických kategorií je výsledek práce, která ženám a mužům připisuje protikladné osobnostní, tělesné i mentální charakteristiky. Mužství je chápáno jako protiklad ženství (Bourdieu 2000: 25).

## **2.5 Genderová identita a genderové role**

Oakley mluví o genderové identitě v souvislosti s genderovou rolí jako o dvou vzájemně propojených pojmech. Genderová identita je vnitřní pocit, který si jedinci osvojují během svého dospívání. Základem je identita pohlavní, tedy uvědomění si vlastní pohlavní příslušnosti („jsem muž“ nebo „jsem žena“), ke které dítě dochází přibližně ve 4 letech a která se později již nadále nemění (Oakley 2000).

Genderová identita, tedy to, jak jedinec sám sebe prožívá, se dále konstruuje v procesu socializace a na rozdíl od pohlavní identity je do určité míry tvárná (Janošová, 2008). Teprve na základě této identity se jedinec situuje do rolí, které jsou s ní spojeny. Identita tedy charakterizuje spíše vnitřní procesy, které nejsou přímo vidět a genderové role jsou poté jejími vnějšími projevy v sociální realitě (v chování, oblékání různé aktivity a zaměstnání) (Oakley, 2000). Jak říká Šmausová, problémem je zejména to, že genderová identita se kóduje převážně celistvě a jakoby přirozeně přes tělo, tudíž je konstrukce genderu závislá na bipolaritě těl – čímž se opět ukotvují binární pozice a s genderem se pracuje jako s přirozeností těla (Šmausová 2002). Genderové role souvisí s pojmáním aktivit a odpovědností jako typicky ženských či mužských a představují způsob chování očekávaný od členů společnosti v souvislosti s jejich pohlavní příslušností (Renzetti, Curran 2005). Jedná se o soubor představ o tom, jací muži a ženy jsou nebo jací by měli být. Genderová role tímto přiřazuje jedince k určité skupině, se kterou se cítí ztotožněn.

## **2.6 Stereotypy**

Termín stereotyp pochází z řeckých slov stereos (pevný) a typos (ráz). Obvykle jsou jím označovány určité stabilní prvky, které se vyskytují ve vědomí jednotlivců, na jejichž základě hodnotíme ostatní a chováme se k nim určitým způsobem. Stereotypní představy ovlivňují naše názory, mínění, postoje i chování. Stereotypy jsou apriorní představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejích členů, konkrétní životní situace, apod. (Petrusek, Vodáková 1996). Současná sociální psychologie popisuje stereotypy jako názory založené na pravděpodobnosti jejich skutečnosti, které zastáváme o skupinách lidí. Stereotypy jsou vytvářeny prostřednictvím rodiny, dále pak prostřednictvím médií a skrze veřejné mínění či školu. Mohou být se utvářet i skrze vlastní zkušenost, kdy si na základě jedné situace utvoříme obrázek o určité skupině. Tento obraz poté přenášíme i na ostatní členy této skupiny, přestože s nimi nemáme osobní zkušenost (Lippa 2009).

## **2.7 Genderové stereotypy**

Genderové stereotypy lze nalézt na všech úrovních společnosti. Mohou obsahovat jak negativní, tak pozitivní charakteristiky. Ukazují zmíněné představy o tom, jak by měl vypadat „správný“ maskulinní muž nebo „správná“ femininní žena, tedy jak by měla vypadat osobnost muže a osobnost ženy, jejich duševní a fyzické charakteristiky (Renzetti Curran 2005). Tyto představy připisují každému pohlaví určité role a charakteristiky

identity, které jsou však závislé na konkrétní společnosti. Pokud se najde někdo, kdo by se vymykal dané společenské normě, následuje obvykle sankce – stejná jako u jiných společenských odchylek. Takové uvažování, které nás vede k tomu, abychom předpokládali, že ženy a muži uvažují odlišně, se nazývá genderově stereotypní. Obvykle vychází z biologického determinismu, kdy základním konceptem je spojování ženy s výhradně mateřskou rolí. Stereotypní představy nás provází již od raného dětství, v průběhu rané socializace. Ženy vnímáme jako ty, jež pečují a jsou trpělivé, zatímco muže jako racionální jedince, jejichž cílem je kariérní růst (Renzetti Curran 2005; Jarkovská 2004). Na negativní dopady genderových stereotypů poukazuje výzkum E. Lenney. Pokud jsou některé úkoly označovány jako více maskulinní, ženy si v těchto úkolech nevěří a stejně tomu i naopak (Lippa 2009).

### **3 Socializace**

#### **3.1 Socializace**

Socializace je proces vývoje od bezmocného novorozence až po dospělé osobu, která si uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře. Socializace nicméně není pouhou pasivní absorpcí kulturních a společenských zvyklostí, i novorozenec má určité potřeby a nároky, čímž se stává aktivním v tomto procesu. Socializace vytváří vztahy, do kterých vstupují nejrůznější generace a vytváří mezi nimi určité pojítko. Přestože je socializace nejsilnější v kojeneckém věku a raném dětství, učení a přizpůsobování společnosti a kultuře trvá po celý život jedince (Giddens 1999).

Krejčířová předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty. Jedná se o vývoj sociální reaktivity, což znamená, že jedinec se emočně váže na své nejbližší okolí. Dále o vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, kdy se jedinec během procesu podřizuje autoritám například dospělých a jejich prostřednictvím se učí hodnotám a normám společnosti. Posledním aspektem je osvojení sociálních rolí, kdy se jedinec naučí soubor určitých vzorců chování, které od něj společnost vyžaduje (Langmajer, Krejčířová 2006). Socializace je tedy proces předávání a vstřebávání společenských hodnot a norem, a to včetně těch, které se týkají genderu. Jedná se o celoživotní proces (Renzetti, Curran 2005: 93). O proces vývoje od bezmocného novorozence až po jedince, který si velmi dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře. Socializace tímto způsobem dále vytváří spojení mezi jednotlivými generacemi (Giddens 1999: 39).



## **3.2 Genderová socializace**

V momentě, kdy se dítě narodí, je první otázkou obvykle to, zda je to chlapec či dívka. Odpovědí na tuto otázku je pak v podstatě určen celý život dítěte. Od této chvíle je určeno, jak se k němu bude chovat společnost, jak se bude oblékat, s jakými hračkami si bude hrát a s kým by mělo navazovat sexuální vztahy. Tlak společnosti může probíhat vědomě i nevědomě, jedince však ovlivňuje velmi silně. Začíná již narozením a je uskutečňován prostřednictvím nejdříve rodiny, poté školy a dále například medií či jazyka (Renzetti, Curran 2005). Genderová socializace má různé podoby – může se jednat o vědomé úsilí, které posiluje genderová očekávání, nebo prostřednictvím jemnějších signálů, které jsou skrytě přenášeny způsoby, jimiž spolu děti jednají mezi sebou navzájem a i s dětmi. I děti se vzájemně socializují, vzájemnou interakcí v dětských kolektivech a to jak explicitně, tak implicitně. Genderovou socializaci je možné chápat jako osvojování představ a zákonitostí genderu, dále jako uvědomění a osvojení genderových rolí a vytváření genderové identity. Genderové teorie socializace se snaží vysvětlit, jak malé děti tyto genderové identity získávají (Renzetti, Curran 2005: 93).

## **3.3 Teorie genderové socializace**

### **3.3.1 Zdroje genderové socializace**

S rozvojem moderních technologií, jako je například ultrazvuk, který dokáže určit pohlaví ještě nenarozeného dítěte, se pojí představa, že genderová socializace začíná ještě v průběhu těhotenství. Samotná genderová socializace tedy začíná ihned po narození dítěte, kdy se rodiče začínají uchylovat k genderovým stereotypům společnosti (Renzetti, Curran 2005). Na způsobu genderové socializace jedince se však zejména podílí také výchova, v níž se často projevují genderové stereotypy.

### **3.3.2 Psychoanalytické teorie**

Psychoanalytické teorie jsou jedny z prvních teorií, které se zabývají teorií genderové identity. Psychoanalytické teorie se snaží najít odpověď na otázku, jakým způsobem se do rozdílného psychického vývoje mužů a žen promítají vrozené rozdíly. Největší vliv na utváření genderové identity, jsou primární rodinné vztahy. Nově vzniklý pocit totožnosti vede děti k tomu, aby od rodičů přejímaly vnitřní postoje a schémata chování vůči světu. Zejména pak vztah dítěte k otci a matce a následné uvědomění si vlastních pohlavních rozdílů v předškolním období. Dítě tedy dochází ke ztotožnění se s matčinou nebo otcovou osobností a převzetí jejich vnitřních postojů prostřednictvím

identifikace jedinců s mužskými nebo ženskými modely a jejich napodobování (Karsten 2006).

### 3.3.3 Teorie Sigmunda Freuda

Zakladatelem a zároveň i nejvýznamnějším představitelem psychoanalytických teorií je Sigmund Freud. Dle Freuda je vývoj a utváření genderové identity založeno na teorii identifikace. Prostřednictvím této teorie se jedinec ztotožňuje se svým vzorem a napodobuje ho. Tato fáze vývoje genderové identity má své počátky v období psychosexuálního vývoje osobnosti. Pro vytvoření konkrétní genderové identity je tedy nejdůležitějším stadiem stadium falické, což je období ve věku tří až šest let dítěte (Atkinson 2002). Freud a jeho teorie identifikace tedy tvrdí, že nejdůležitějším obdobím, které má vliv na vývoj genderové identity, je období věku okolo čtyř let, kdy děti začínají nevědomě napodobovat chování rodiče stejného genderu jako jsou oni samy. Do 4 let prožívají chlapci a dívky tento vývoj podobně. Poté přichází falické období, ve kterém děti začínají nevědomě napodobovat chování rodiče stejného genderu a snaží se tak dodržet genderově předepsané chování. Následná identifikace pak probíhá u dívek a chlapců odlišně, dívka závidí penis a chlapec prožívá kastracní úzkost. Dívka při pohledu na mužský penis dochází k závěru, že jí penis chybí a uvědomuje si, že jej může získat pouze dvěma způsoby, a to pohlavním stykem a nebo porozením syna. Celý život žen je pod vlivem vědomí pohlavní méněcennosti, což se u nich projevuje „typickou“ stydlivostí a tím, že se své nedokonalosti snaží kompenzovat péčí o sebe a podobně. Chlapec naopak při pohledu na ženský klitoris se začíná obávat kastrace a přestává soutěžit se svým otcem. Snaží se jej napodobovat a co nejvíce se mu připodobnit (Giddens 1999, Renzetti, Curran 2005, Karsten 2006).

Freud byl velmi často kritizován za to, že jeho teorie je příliš falocentrická – vymezuje ženu jako méněcennou odchylku od mužské normy, tzn. že žena je něco, co muž není (Giddens 1999, Renzetti, Curran 2005, Karsten 2006). Freudova teorie nebyla z tohoto důvodu přijata bez výhrad. Dle Renzetti a Currana Freud veškeré genderově specifické vzorce chování získané v dětství popisuje jako neměnné a jednou pro vždy dané. Renzetti a Curran oponují tím, že aktuálně jsou doloženy i důkazy, kdy vlivem prostředí byly biologicky podmíněné vlastnosti pozměněny nebo dokonce i zcela potlačeny (Renzetti, Curran 2005, Giddens 1999: 118). Kritizováno je také zejména jeho spojení genderové identity s vědomím pohlavních orgánů, kdy je vagina a priori podřízena penisu a chápání

mužského vývoje jako základní lidské normy, od které se odvíjí vše ostatní. Tzn., že ženský vývoj je ve srovnání s touto normou nedostatečný. Ani empirické studie věnující se této tematice nepotvrzují, že by objevení penisu nebo identifikace s rodičem stejného pohlaví měly být rozhodujícími faktory pro vytvoření genderové identity (Bem 1993).

### **3.3.4 Teorie Karen Horney a Nancy Chodorow**

Na Freudovu teorii navazují autorky Karen Horney a Nancy Chodorow, které jsou opačného názoru než Freud. Chlapci se dle nich neidentifikují se svou pohlavní rolí, ale musí se odpoutat od prvotního důvěrného a silného vztahu s matkou a nalézt jiný objekt, se kterým se mohou ztotožnit. Obě autorky, Horney i Chodorow kladou větší důraz na kulturní podmíněnost těchto teorií. „Psychoanalýza je výtvozem mužského génia a téměř všichni, kteří rozvíjejí jeho myšlenku, jsou muži.“ (Horney 2004: 18). Horney zpochybňuje především závist penisu. Hlavní rozpor vidí především v kulturní podmíněnosti závisti penisu. Říká, že tato závist je obvyklá především ve společnostech, v nichž jsou veškerá privilegia připisována mužům. Jedná se o neakceptaci ženské role, které je obvykle přisuzována pasivita a podřízení se. Horney dokonce uvažuje o tom, že teorie o závistu penisu mohla vzniknout z opačného důvodu, tedy že muži závidí ženám. Jedná se především o ženskou zkušenost těhotenství a mateřství, což je zkušenost, kterou muži z fyzických důvodů nemohou nikdy zažít (Horney 2004: 22 – 23). Pokračovatelkou Freudovy teorie Nancy Chodorow a to ve své knize Reprodukce mateřství. Chodorow mluví o autonomii psychického vývoje muže a ženy. Počátek identifikace se stejným nebo opačným pohlavím popisuje již od ranného věku kojence a odvozuje ji z fixace kojence na rodiče. Chodorow zdůrazňuje roli matky a tvrdí, že děti se s matkou identifikují především proto, že má na ně mnohem větší vliv v počátcích života. Aby mohlo vzniknout vědomí nezávislého já, je třeba tuto vazbu v určitém období zlomit. Freudovo oidipovské období, respektive proces odpoutávání, probíhá dle Chodorow u chlapců a dívek odlišně (Giddens 1999: 119 – 120, Barša 2002: 127 -130).

Chodorow mluví o tom, že matky k výchově chlapců a dívek přistupují odlišně. Děvčata zůstávají bližší matce, a jejich vazba na matku je také trvalejšího rázu, což se v dospělosti může projevat větší kontinuitou ve vztahu ke k druhým a schopnosti být více citlivější. Zatímco chlapci jsou vychovávaní k větší samostatnosti, schopnosti se bránit a získávají vědomí vlastního já díky radikálnějšímu odmítnutí úzké vazby na matku (Giddens 1999: 119 – 120, Barša 2002: 127 -130). Chápání vlastního já je vytvářeno na základě toho, co

není ženské. To vede k menší schopnosti ve vytváření vztahů k druhým, ale na druhou stranu přistupují aktivněji k vytváření vlastního života a kladou větší důraz na úspěch. Chodorow také dokazuje, že pohlavní identitu člověk získá již v období prvního sebeuvědomění, což je dáno přijetím symbolického kulturního řádu. Je to především z toho důvodu, že děti se v tomto období pomalu učí mluvit a kultura je předávána zejména jazykem (Giddens 1999: 119 – 120, Barša 2002: 127 -130).

Ani tato teorie však nezůstala bez kritických ohlasů. Jednou z nich je fakt, že Chodorow nereflektuje skutečnost, že ne všechny děti vyrůstají v klasickém středostavovském modelu rodiny a mohou je vychovávat i jiní dospělí (Giddens 1999: 119 – 120, Barša 2002: 127 - 130).

### **3.3.5 Teorie Carol Gilligan**

Gilliganová navazuje na studie morálního vývoje Lawrence Kohlberga, nicméně vychází z toho, jak dospělí jedinci vnímají sami sebe a svou úspěšnost v životě. Gilligan však odmítá Kohlbergovu teorii, že ženy dosahují nižších morálních stadií než muži. Gilligan propojuje ženský psychologický vývoj s teoriemi lidského vývoje (které ovšem chápe jako teorie o mužích), čímž dochází ke vztahové krizi. Tuto krizi dle ní prožívají muži obvykle v dětství, zatímco ženy v období dospívání. Oba procesy zahrnují odtržení od žen, které je v patriarchálních společnostech nezbytné. Dívky však zápasí o to, aby neztratily vnitřní hlas a tento strach z velké části způsobuje to, že se ocitají mimo vztah (Gilligan 2001, Giddens, 1999: 120). Ženy se dle názoru Gilligan věnují vztahům z perspektivy péče, zatímco muži tyto kvality podceňují, protože jedinou formu úspěchu považují prosazení sebe sama. Tato myšlenka stojí za její vlastní teorií, která říká, že morální uvažování je z pohledu ženy více zaměřeno na interpersonální vztahy (Gilligan 2001: 24, Giddens 1999: 120)

I teorie Carol Gilligan byla podrobena podobné kritice jako Nancy Chodorow, svůj výzkum založila na příslušnicích střední bílé americké třídy a následně jej široce zobecnila. Navíc také nereflektuje rozdíl mezi tím, že pokládat subjektům otázky o morálce není totéž, jako sledovat jaká rozhodnutí lidé ve skutečnosti skutečně dělají (Giddens 1999: 120).

### **3.3.6 Teorie sociálního učení**

Teorie sociálního učení vycházejí z behaviorismu a myšlenky posilování. Jsou založeny na empiricky pozorovatelných událostech a jejich důsledcích. Dle těchto teorií se děti učí genderu dvěma způsoby. Prvním způsobem je posilování, tzn. odměnami za genderově přiměřené chování a tresty za chování, které je genderově nepřiměřené. Druhým způsobem je princip modelování. Ten je založen na tom, že jedinci napodobují chování, které vidí okolo sebe a pokud se setkávají s pozitivní odezvou, reprodukují ho svém dalším chování (Vlastník 2005). Společným základem je behavioristická myšlenka. Děti postupně získávají povědomí o genderu prostřednictvím svého okolí, tzn. prostřednictvím pochval a napomínání. Po genderově dostatečném chování obdrží dítě pochvalu, což zvyšuje pravděpodobnost, že chování, které bylo pochváleno, bude reprodukovat i dále. Pokud se však dítě nechová adekvátně k genderu a je napomenuto nebo potrestáno, je naopak velká pravděpodobnost, že takové chování již opakovat nebude (Renzetti, Curran 2005: 100). Děti si také velice často osvojují genderovou identitu tím, že napodobují druhé. Podle těchto teorií mají děti za vzor nejčastěji osoby, kterým se nejvíce podobají, tzn. rodiče stejného pohlaví, sourozence nebo vrstevníky. Napodobují i osoby, které vnímají jako mocné a přátelské a které často pozitivně reagují na jejich způsob chování (Renzetti, Curran 2005: 100, Janošová 2008: 145 – 115). Kritikou této teorie může být fakt, že výzkumy dostatečně neprokázaly, že děti napodobují výlučně osoby stejného pohlaví. Děti navíc reprodukují takové chování, které odpovídá „tradičnímu“ genderu. Teorie sociálního učení navíc nereflektuje ani určitou samostatnost dětí a nebere v úvahu to, že děti mohou s podněty ze sociálního prostředí pracovat samy. Zároveň chápe socializaci jako jednosměrný proces, v němž jsou děti utvářeny a přetvářeny dospělými (Renzetti, Curran 2005: 100, Janošová 2008: 145 – 115).

### **3.3.7 Kognitivní vývojové teorie**

Kognitivně vývojová teorie bere za svůj základ kognitivní a vývojovou psychologii. Učení se genderu je vedlejším produktem potřeby orientovat se ve světě. Přirozené je hledání vzorců chování v okolním prostředí (Smetáčková, Vlková 2005). Kognitivní teorie formuloval v šedesátých letech minulého století Lawrence Kohlberg, který ji částečně podpořil i svými výzkumy. Výzkumy rozvinuly základní předpoklady teorie kognitivního vývoje Jeane Piageta. Piagetova teorie předpokládá, že duševní vývoj člověka je řízen zevnitř a děje se zákonitě v řadě na sebe navazujících stupňů. Dítě, které vyrůstá, se

aktivně vypořádává se svým okolím a získává tak vědomosti a schopnost diferencovanějšího usuzování, které se následně vztahuje k pohlaví, kultuře a tomu, co příslušná kultura přisuzuje typické mužům a ženám. Dítě se postupně učí, jak přiřazovat konkrétní vlastnosti mužům a ženám (Karsten 2006: 41 – 43, Janošová 2008: 116 – 117). Kohlberg definoval několik stupňů ve vývoji rozlišení pohlavních rolí, které rozdělil dle věku dítěte. V období okolo třetího roku života si dítě začíná uvědomovat, ke kterému pohlaví by mělo náležet. Není si však stoprocentně jisto, zda je tato přináležitost definitivní a dále neměnná. O rok později je však pohlavní identita více upevněna. Konečné ustavení osobnosti se odehrává mezi šestým a osmým rokem života. Je tomu tak zejména z toho důvodu, že dítě nastoupí povinnou školní docházku a je konfrontováno svými vrstevníky (Karsten 2006: 41 – 43, Janošová 2008: 116 – 117). Kohlberg říká, že děti se snaží svou příslušnost k určitému pohlaví dokazovat. Vyhledávají situace, ve kterých je možné si potvrdit svou pohlavní příslušnost. Jedním ze způsobů je napodobování rodičů stejného pohlaví nebo přejímání vzorů chování starších jedinců stejného pohlaví. Základním předpokladem teorie vývoje pohlavních rolí je kognitivní zařazení sebe samého mezi „muže“ nebo „ženy“. Kohlbergova teorie má však také svá úskalí a dalšími výzkumy se například potvrdilo to, že vysoce inteligentní děti prochází tímto vývojem mnohem rychleji. U těchto jedinců pak může v dospělosti nastat obrat a mohou se dokonce postavit vůči své vlastní pohlavní příslušnosti (Karsten 2006: 41 – 43, Janošová 2008: 116 – 117).

### **3.3.8 Teorie Sandry Bem**

Sandra Bem chápe kulturu jako soubor skrytých předpokladů toho, jak by se členové dané společnosti měli chovat a jednat. Tyto předpoklady nazývá Bem jako „optická skla“. Říká, že v různých kulturách jsou různá optická skla, nicméně ve svém výzkumu se soustředí především na ta genderová. Bem se zaměřuje na využití genderu coby způsobu organizování informací. Ve většině kultur se díky organizaci každodenního života očekává, že se dívky a chlapci budou chovat tak, jak je to vhodné pro určité pohlaví (Bem 1993, Atkinson 2002). Už při narození jsme identifikováni jako muž nebo žena a od té doby je s námi takto zacházeno v průběhu celého života. Samozřejmě dle norem dané kultury. Proces je oboustranný, jedinec zároveň internalizuje tyto normy společnosti a konstruuje tím svou genderovou identitu (Bem 1993, Atkinson 2002). Bem ke klasickému osvojování si specifických konceptů a chování, které jsou spojovány s určitým pohlavím, se děti učí vnímat informace i na základě gender schématu, což je „duševní struktura organizující jedincův percepční a pojmový svět do kategorií rozlišených podle pohlaví (muž-ženy,

mužský – ženský).“ (Atkinson 2002: 476). Bem v rámci západních kultur definuje tři optická skla – genderovou polarizaci, androcentrismus a biologický esencialismus. Všechny jsou vzájemně propojené – díky genderové polarizaci jsou muži a ženy považováni za odlišné kvůli společenskému uspořádání, androcentrismus představuje nadřazenost mužů nad ženami, kdy muži jsou standardem, se kterým jsou ženy poměřovány. Biologický esencialismus pak legitimuje racionalizace předchozích dvou zmíněných optik tím, že je chápe jako přirozené (Renzetti, Curran 2005).

Dle Bem je „proces osvojování genderu pouze jedním specifickým případem obecného procesu enkulturace či socializace.“ (Renzetti, Curran 2005: 104). Výsledkem enkulturace je, že člověk se ve velmi krátkém čase (již v raném dětství) stává ve své kultuře „domorodcem“ v pravém slova smyslu. Bem to vysvětluje tak, že člověk je součástí dané společnosti natolik pevně, že již není schopný odlišit realitu od toho, jak je tato realita kulturou konstruována. Již od okamžiku porodu, kdy jej lékař nebo lékařka na porodním sále označí za chlapce nebo holčičku, je mu dána pohlavní příslušnost, kterou musí celou dobu svého života dodržovat. Stává se tak mužem nebo ženou, a jako muž či žena začne svět také vnímat a dále předávat toto pojetí svým dětem. (Renzetti, Curran 2005).

### **3.4 Shrnutí**

Všechny výše představené teorie mají jeden společný aspekt. Vysvětlují, jakým způsobem se člověk socializuje a získává svou genderovou identitu. Každá teorie se k tomuto problému staví z jiného úhlu pohledu. Pro Sigmunda Freuda jako zakladatele psychoanalytických teorií je základním kamenem socializace sebeztožnění se svým dospělým vzorem v dětském věku. Pro každého jedince je však tento vzor jiný. Horney a Chodorow jako Freudovy pokračovatelky považují stejně jako on období dětství za jedno z nejdůležitějších období. Ovšem zatímco Freudova teorie je značně falocentrická a Freud zpátečnický spojuje gender s biologickým pohlavím, Karen Horney vychází z feministického myšlení a přestože i u ní je možné nalézt určité spojení biologického pohlaví s genderem, Freudovu teorii obrací naruby. Přidává navíc kulturní aspekt, který Freud zcela nereфлекtuje. Kultura je důležitou částí socializace i pro Sandru Bem. Bem říká, že od dětí se očekává, že se stanou plnohodnotnými příslušníky konkrétní kultury a naplní tak kulturní a potažmo i genderové stereotypy. Přestože jak Bem, tak Chodorow jsou představitelky jiného typu socializačních teorií, obě ve svých teoriích zmiňují, že v rámci kultur jsou to obvykle chlapci, kteří jsou vedeni k větší samostatnosti, zatímco pro



dívky je důležitá podobným závěrem přichází i Carol Gilligan, která zmiňuje hledisko etiky a péče, a mluví o tom, že dívky jsou vedeny právě k péči a starosti o druhé, zatímco chlapci mají možnost více prosadit sami sebe. orientace na vztahy. Identita chlapců je pak vytvářena na základě toho, co není ženské.

#### **4 Teoretické vymezení pojmu hra**

V rámci následujícího výzkumu se budu věnovat genderovým stereotypům na dětském hřišti. Hřiště je prostor pro dětskou hru, což je určitá forma chování, které nemusí být prováděno s určitým cílem, ale víceméně nevědomky. Hřiště žije svým vlastním životem a je to skvělý prostor pro reprodukci již naučených stereotypů, které se projevují v rámci dětské hry. Z tohoto důvodu se budu níže věnovat několika teoriím hry, které jsou důležitým prvkem pro interpretaci provedeného výzkumu.

##### **4.1 Co je to hra?**

V psychologickém slovníku Pavla Hartla nalezneme následující definici hry: „hra je jedna ze základních lidských činností, u dítěte motivovaná především prožitky, zatímco u dospělých má závazná pravidla a cíl.“ (Hartl 1993: 64). Pedagogický slovník definuje hru jako „formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, ..“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 82). Susanna Millar říká, že „slovo hra je obvykle užíváno pro chování, které se pozorovateli nejeví jako logický důsledek plánu, ani se však zcela nevymyká kontrole individua.“ (Millar 1978: 296). Hra je záležitost téměř všech živočichů, především savců a zejména lidí. Soňa Kořátková začíná svůj popis hry větou, že „hra je starší než lidstvo samo“ (Kořátková 2005: 11). Souvisí s velkou částí života každého člověka, nevyjímaje pravděpodobně žádnou kulturu. Ve druhé polovině 19. století se hra stala středem zájmů velké většiny oborů, od přírodovědy po pedagogiku. Jedna z prvních definic pojetí hry říká, že se jedná o „obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince“ (Kořátková 2005: 11).

Millar zmiňuje význam kultury konkrétní společnosti pro samotnou podstatu hry. Říká, že ve většině kultur je možné pozorovat rozdíly ve hře mezi chlapci a dívkami. Nejedná se jen



o předpokládaný akt, ale o stereotyp, který podporuje široká veřejnost. Není vhodné, aby si chlapci určitého věku hráli s hračkami určenými pro dívky. Vystavují se riziku výsměchu ostatních. Oproti tomu dívky, které mají tendenci hrát si jako chlapci, tedy hlasitě či hrubě, jsou usměrňovány. Na dívky, které tak činí, je pohlíženo jako na nezpůsobné. V dnešní době není už natolik striktně dodržována odlišnost výchovy a hry pro dívky a chlapce. Některé z her ztratily svoji výlučnost pro určitá gender a i dívky dnes mohou hrát basketbal, fotbal či jiné z dříve typicky mužských sportů (Millar 1978).

Jak vyplývá z uvedených popisů hry, jednotná definice tohoto pojmu doposud neexistuje. Každý autor přináší do definice svoje subjektivní myšlenky, a proto je pouze na každém z nás, ke které definici se přikloní. Většina definic se však shoduje na tom, že hra je proces. Nejdůležitějším prvkem hry je aktivní účast jedinců. Neexistuje hra, která by mohla být hrána bez hráčů. Je třeba však mít na paměti i fakt, že hra jako pojem je nesmírně široký a v našich představách zastřešuje obrovské množství aktivit, od her sportovních až po hry počítačové či divadelní (Němec 2002). Kořátková chápe hru jako základní aktivitu dětské seberealizace, která je originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje. Hra není jednoznačně spojena pouze s dětstvím, ale je to také fenomén, který narušuje posloupnost jednání za účelem, jelikož plní účel sama o sobě (Kořátková 2005: 14). Němec pak shrnuje teorii hry následovně: „Hra je časově ohraničená svobodná činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen v činnosti samé a nebo stojí mimo hru (jako motiv nebo cíl)“ (Němec 2002: 15).

## **4.2 Teorie hry**

Stejně tak jako není zcela jednoduché definovat pojem hra, je podobně obtížné nalézt teorii hry, která by byla schopná vysvětlit jak význam, tak funkci hry pro člověka. V různých odvětvích, jako například v psychologii, pedagogice či filosofii, se autoři snažili teorii hry postihnout v celém jejím rozsahu. Susanna Millar zmiňuje, že na praktickou stránku hry upozorňovali již antičtí filosofové, jako Aristoteles či Platón. Význam hry pro další důležitou činnost člověka, učení, nedoceňovali ani Komenský či Rousseau (Millar 1978: 13-14). „Hra má různé funkce v různých situacích, v nichž se dítě nachází, a z toho důvodu lze v určitém psychologickém kontextu akceptovat různé výkladové teorie s tím, že jejich platnost je vedle kontextu situace (emoční, sociální) dána i ontogenetickou fází“ (Duplinský 2001: 434). Níže nabízím několik základních teorií hry.

a) Hra je přebytek energie

Filosof a básník Friedrich Schiller je považován za autora této myšlenky a zároveň autora jedné z nejstarších teorií hry. Pokračovatelem Schillerovy teorie je později Herbert Spencer. Spencer vychází z přesvědčení, že děti si hrají zejména proto, aby se zbavily přebytečné energie. Nicméně je třeba reflektovat, že ne vždy je energie ke hře potřeba. Například v momentě, kdy jsou děti nemocné nebo unavené a mají chuť si hrát (Millar 1978: 15 – 16, 1978; Severová 1982: 22).

b) Hra jako nácvik dovedností

Tato teorie chápe význam a podstatu hry v přípravě na budoucí dospělý život. Autorem této myšlenky je Karl Groos, který říká, že nezáleží na tom, zda se jedná o zvířecí mládě či dítě. Duplinský poukazuje nicméně na to, že hra u dítěte neuvádí v činnost instinkty, ale motorické a psychické funkce. Groosova teorie se navíc soustředí pouze na děti a nereflektuje, proč si hrají i dospělí, kteří už do budoucího života vstoupili (Millar 1978: 19-21; Duplinský 2001: 434).

c) Hra jako rekapitulace

George Stuart Hall je autorem teorie rekapitulace. Hall popisuje hru jako rekapitulaci předešlého vývoje lidstva. Tato teorie může být kladena do protikladu s teorií výše uvedenou. Hall ukazuje, že děti při hře opakuji činnosti, které jsou pro určitá období vývoje člověka důležitá. Hru považuje za „zbytek minulých činností“. Ovšem ne všechny hry lze považovat za repetici dávných zkušeností, např. hra s počítačem nebo jízdu v motokárách (Duplinský 2001: 434, Millar 1978: 18 – 19).

d) Hra jako zákonitý proces vývoje jedince

S kognitivním vývojem v kojeneckém a batolecím věku spojuje Jean Piaget růst inteligence. Hru chápe Piaget jako důležitou součást právě kognitivního vývoje. Faktory, které určují intelektuální vývoj, souvisí s faktory, které určují i vývoj hry. (Millar 1978: 58 – 690). Piaget „zdůrazňuje význam hry jako zákonitého procesu ontogenetického vývoje s rozhodujícím dopadem na kognitivní vývoj dítěte“ (Duplinský 2001: 434).

e) Hra jako uspokojení přání

Teorii hry se pokusil ustavit i psychoanalytik Sigmund Freud. Význam hry chápe zejména v tom, že při hře není třeba podřizovat chování jedince předem stanoveným normám a je možné se plně řídit přáním daného jedince. Hru jako určitý způsob vyrovnání se s pocitem méněcennosti popisuje Alfred Adler. Oba autoři kladou důraz na symbolickou stránku hry (Millar 1978: 27, Duplinský 2001: 435).

Hru lze rozdělit do několika oblastí. Pro klasifikaci her jsem zvolila dělení následujících autorů, kteří se na tomto rozdělení shodnou.

Při určení druhu hry je třeba zohlednit několik oblastí:

- a) věk – hra kojenecká, batolecí, předškolní
- b) pohlaví – hra chlapecká a dívčí
- c) množství účastníků – hra individuální, párová a skupinová
- d) míra spolupráce – hra samostatná, paralelní a kooperativní
- e) typ činnosti – konstruktivní, napodobovací, dramatizující a funkční
- f) typ rozvoje schopností – smyslové, pohybové a intelektuální

(Duplinský 2001: 436, Mišurcová, Severová 1997: 46-47; Opravilová 2004: 12)

Z výše uvedeného rozdělení plyne, že hrou se u dětí může stát téměř jakákoli činnost. Rozmanitost objektů dětských her je považována za jejich specifický znak. Většina dětí se v průběhu her nejen baví, ale zároveň i zdokonaluje ve fyzických aktivitách a učí se neustále poznávat něco nového. Prostřednictvím her si postupně osvojují různé dovednosti a získávají nové poznatky o svém okolí (Severová 1997: 42). Hry přispívají k všestrannému rozvoji zúčastněných. Hra je tréninkem určitých dovedností, které se mohou při dlouhodobé expozici určité aktivitě projevit až na fyziologické a fyziognomické úrovni (např. prohloubení funkčnosti určitých svalových partií nebo určitého mozkového centra). Cílem hry je samotné provádění hrové činnosti, nejedná se o výsledek procesu. Toto lze dokázat i na tom, že děti obvykle zcela bez váhání své dílo mohou likvidovat (např. bábovičky v písku, apod.). Rozmanitost a funkce hry souvisí i s motivací vývojových, sociálních a estetických potřeb (Severová 1997: 43).

### 4.3 Funkce hry

„Hra je živnou půdou pro rozvíjení dítěte.“ (Kořátková 2008: 148) Pro potřeby mého výzkumu je nejdůležitější funkcí hry osvojení a rozvoj sociálních rolí a převzetí genderových stereotypů. Pro sociální vývoj dítěte má hra dvojí funkci: poznání společenského prostředí a výše zmíněné osvojení sociálních rolí, dále utváření sociálních postojů a vztahů mezi dětmi navzájem a dětí k dospělým (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980).

Trpišovská (2007) kromě základní socializační funkce hry zmiňuje i další aspekty funkcí hry:

- a) funkce poznávací – během hry jsou rozvíjeny poznávací funkce dítěte
- b) funkce projektivní – do hry je promítán pohled dítěte na svět
- c) funkce kompenzační hra kompenzuje nesplněná přání či zklamání nebo pocit méněcennosti
- d) funkce relaxační – hra je prostředkem k uvolnění napětí
- e) funkce seberealizační – jakoukoli spontánní činnost zajímavá pro dítě je možné chápat jako hru
- f) rozvoj sociálních a motorických dovedností – hra jako činnost, při které dítě rozvíjí své motorické a sociální schopnosti

### 4.4 Dělení hry

Dělení her je poměrně obtížné vymezit a to z toho důvodu, že každý autor přistupuje k dělení z jiného úhlu pohledu. Níže uvádím několik možností klasifikací hry, která jsou vhodná pro potřeby této práce a výzkumu. Jedná se o dělení autorů Bruhler, Millar, Scheullare a Soni Kořátkové. Na dětském hřišti převládá hra volná, jelikož na hřiště dochází děti bez konkrétní organizace a hra řízená, která se na hřišti objevuje v momentě, kdy se na něj dostaví děti z mateřské školy.

Třídění dětské hry podle Buhlerové (in Nakonečný, 2003: 48)

- a) Funkcionální hry – jsou hry, které díky manipulační činnosti slouží k rozvoji senzomotorických funkcí, přičemž základní formou je experimentování s objekty
- b) Fikcionální hry – tzv. úkolové hry, cvičí představivost dítěte, např. dítě krmí panenku, nebo si hraje na psa a štěká. Součástí fikcionálních her jsou i hry

receptivní, kdy se tvořivost a sociální zkušenost prohlubuje prohlížením obrázků či poslechem pohádek

- c) Konstrukční hry – dítě z různých materiálů konstruuje další předměty, například staví věž z kostek, nebo si na písku dělá bábovičky či si hraje se stavebnicí

Další dělení z jiného úhlu pohledu nabízí H. Scheuerl (in Nakonečný 2003: 48), který vytvořil doposud nejrozsáhlejší srovnávací studii různých pojetí hry. Scheuerl nabízí následující dělení dětských her:

- a) Pohybová hra – nejčastěji se objevuje na dětském hřišti, kdy jsou děti neustále v akci, mají prostor pro skákání, běhání, houpání, klouzání či poskakování. Pohyb je výrazem živosti dítěte a jeho potřeby pohybu
- b) Výkonové hry – tento způsob hry je zaměřen na činnost, pro kterou je zásadní výkon, například v různých sportech
- c) Zobrazovací hry – hry, které jsou určitou nápodobou, děti si hrají na něco, například na hasiče nebo na letadlo
- d) Tvořivé hry – tyto hry jsou poměrně velkým výčtem her od hraní si se zástupnými předměty (např. klacík jako puška) až po organizaci skupinových her

Koťátková pracuje s pojmem hra ještě z dalšího úhlu pohledu a mluví o hře volné a řízené. Volnou hru chápe jako činnost, při které si dítě samo zvolí námět a chce samo spontánně prozkoumávat a vytvářet. Dle vlastního uvážení či dohody s herním partnerem si samo zvolí hračky nebo doplňkové předměty a zároveň určuje i uspokojivý cíl. Prostor pro volnou hru je zároveň i prostorem pro celkový rozvoj dětí (Koťátková 2005: 17). Koťátková však zdůrazňuje, že ne každá činnost dítěte musí být hrou. Hra není jakákoli aktivita a musí naplňovat specifické atributy a to víceméně souběžně. Významnými znaky, které se při hře projevují jsou například spontánnost, zaujetí, fantazie, radost, tvořivost či přijetí role (Koťátková 2005: 17). Hra řízená se nejčastěji objevuje v pedagogické terminologii. „Je jí převážně myšlena hra, kterou někdo skupině dětí zadává nebo spontánní hru dětí začne usměrňovat a ovlivňovat, například vymezením místa, postav, pravidel a má rozhodující hlas při řešení jejich dodržování“. V této kategorii her řízených dospělým je mnoho her zaměřeno například na tyto okruhy – přijmout pravidla a

dodržovat, koordinovat své chování ve prospěch společné hry a požitku z ní, vnímat souvztažnost pohybu a rytmu či vnímat sounáležitost se skupinou (Kořátková 2005: 53).

Millar (1978) periodizuje hry dle potřeby herního partnera. Dítě si zpočátku hraje pouze samo, poté vedle druhých dětí a posléze s nimi a postupně napodobuje činnost dospělých, tzn. vaří jako maminka, peče jako babička, s dědou štípe dříví a čte noviny jako tatínek. Jednotlivé typy hry záleží na vývoji dětí. Další dělení hry se tedy nabízí:

- a) Hra samostatná – dítě si vystačí samo a nepotřebuje k tomu nikoho dalšího
- b) Hra paralelní – děti si hrají vedle sebe, nikoli spolu
- c) Hra sdružující a kooperativní – dítě se účastní hry s druhými, hledí si své činnosti a postupně rozvíjí schopnosti a porozumění a začne praktikovat hru kooperativní

#### **4.5 Význam dospělých**

I přesto, že hra vzniká z vnitřních potřeb dítěte, bez dohledu dospělého se hra v raném dětství neobjede. Děti rodiče ke hře potřebují zejména z toho důvodu, že jsou schopni vnímat okolní svět, ale nejsou schopni mu porozumět. Rodiče by měli dětem pomáhat činit svět srozumitelnějším (Dittrichová 2009). Dospělý člověk hraje v životě dítěte zásadní roli. Úlohou rodičů a ostatních dospělých je přiblížit dítěti svět a udělat jej srozumitelným a podporovat jeho schopnosti (Mišurcová, Severová 1997: 110 – 111). „Rodiče mají tendenci opakovat a variovat nejzřetelnější mimické, gestikulační, kinetické a hlasové vzorce.. dokáží rozpoznat momentální připravenost dítěte na hru, předvídat, co dítě zvládne samo a kdy potřebuje jejich pomoc“ (Dittrichová, Papoušek, Paul a kol. 2004: 113). Dospělí mají několik možností jak se do hry zapojit. První možnost je zapojit se zvenčí – jako pozorovatelé, či mohou zadávat slovní pokyny, druhou možností je zapojení zevnitř - v roli přímého partnera při hře nebo střídáním obou možností podle aktuální potřeby (Šimanovský 2002: 25). Janošová navíc zmiňuje, že děti mají nedostatek mužských vzorů ve všech úrovních školství. Pedagožky mají spíše tendenci podporovat u děvčat feminní chování u děvčat i u chlapců (Janošová 2008: 125). To souvisí i s volbou her pro děti, pro dívky učitelky obvykle volí výtvarnou činnost, zpěv či tanec a pro chlapce hry, které rozvíjí technické dovednosti a sport. Janošová dále upozorňuje na americkou studii, která říká, že učitelky často při oslovování dívek volí zdvořilost (Janošová 2008: 126).

#### **4.6 Genderové rozdíly v herních preferencích**

Je zřejmé, že většina dětí si více hraje s hračkami, které jsou obecně považovány za typické pro příslušníky jejich genderu. Preference hraček začíná již v prvním roce, a ve druhém a třetím roce se začíná zřetelněji odlišovat. Rozdíly však nejsou u dívek a chlapců stejné. Chlapci si hračky „určené“ pro ně oblíbí v pozdějším batolecím věku a další narůstání je minimální. Dívčí přízeň k „dívčím“ hračkám se vytváří více pozvolněji (Janošová 2008). V rámci společných her si děti mnohem častěji vybírají herní partnery stejného genderu. Přibližně od tří let začnou děti více komunikovat s dětmi stejného pohlaví a v průběhu dětství si hrají téměř výhradně s dětmi stejného pohlaví (Maccoby, 1998 in Lippa 2009). Janošová (2008) zmiňuje, že v přítomnosti svých vrstevníků si děti ke hře volí mnohem více častěji hračky typické pro jejich gender a to i v případě hry paralelní. Dívky si obvykle hrají s panenkami a s hračkami, které k panenkám patří (láhve na krmení, oblečení) či výtvarnými pomůckami. Mezi oblíbené dívčí hry patří hra na maminku, na nakupování či vaření, veskrze tedy spíše domácí činnosti. Chlapci mnohem více preferují autíčka všeho druhu, stavebnice, figurky pravěkých ještěřů či napodobeniny fiktivních televizních hrdinů (například Spiderman), což souvisí i s preferencí her. Chlapci velice rádi napodobují nějaké zaměstnání, například řidič, opravář, voják nebo policista (Janošová, 2008: 126). Chlapci také dávají přednost hračkám technického rázu, které symbolizují fyzickou a mechanickou aktivitu a často také volí herní prostředí vně domova. Dívky raději volí hračky, které souvisejí s domácím prostředím a přinášejí možnost pečovatelských či estetických aktivit (Oakley 2000). „V pohybových aktivitách mají chlapci radši hravé zápasení, ježdění na kole, koloběžce, míčové hry a další týmové sporty, zatímco dívky baví tanec a společenské aktivity, jako je skákání přes švihadlo“ (Lippa 2009: 74).

#### **4.7 Hra na dětském hřišti**

Hra na dětském hřišti je dětmi zpravidla vnímána odlišně než jako hra například v mateřské školce nebo v domácím prostředí. Hřiště je pro děti jedno z mála míst, kde jsou možná interakce s ostatními vrstevníky v jejich vlastních termínech a významech. Je třeba reflektovat fakt, že jakákoliv úvaha či volba probíhá v určitém ohraničeném prostoru, v určitém diskursu. Není tedy nikdy plně "svobodná". Herní aktivity na dětském hřišti jsou centrálním prostředím pro dětský svět, kde se odehrávají sociální interakce (Lodge 2005:



179). Děti si na hřišti vytváří svůj vlastní svět, který má určitá pravidla a je v něm vytvořena určitá hierarchie. Přesto jsou i v tomto prostoru dodržována určitá pravidla ze světa dospělých. Děti přesně vědí, co to znamená „být holčička“ (doing girl / doing boy) a „být chlapeček“. Rozličné identity a role uvnitř dětského světa jsou spojeny se vzory hierarchie ze světa dospělého. V této situaci se pak stává, že některé dítě může mít větší vliv než ostatní, kteří to ovšem respektují (Paechter, Clark 2007: 320-321).

Jennifer Milan (2012) popisuje dětskou hru jako způsob, kterým si děti hrají a zároveň i učí sociálním jevům. Děti jsou na hřišti jak aktéry, tak zároveň i pozorovateli ostatních. Děti velice pravděpodobně nerozumí pravému významu slova stereotyp, ale chápou způsob, jakým jejich kultura pracuje. Umí pracovat s tím porozuměním, které pak následně přenáší z myšlenek do skutečných genderových rolí a vztahů. Děti se neučí pouze nápodobou ostatních, ale demonstrují vlastní myšlenky a dělají soudy. Děti se těmto schopnostem učí nejčastěji v rámci hry. Chick (in Milan 2002: 3) říká, že hra je způsobem, jakým se děti učí konstruovat význam genderu. Je běžné, že děti mezi věkem 5 a 6 let experimentují během hry s různými rolmi. Především při docházce do školky děti prochází procesem, během kterého si zkouší různé role. Tyto zkoušky slouží k tomu, aby děti porozuměly tomu, jaké to je cítit se dívkou nebo chlapcem a pochopili, jaká je tradiční definice muže a ženy (Milan 2012: 3). Blatchford (2003) v rámci výzkumu školního hřiště zjistil, že rozdíly ve hře dívek a chlapců skutečně existují. Dívky, které v rámci výzkumu pozorovaly preferovaly mnohem častěji tzv. Fiktivní hry, při kterých předstíraly, že jsou někdo jiný, zatímco u chlapců dominovaly aktivnější hry, jako je fotbal nebo například míčové hry. Autoři se zaměřili i na dobu, kterou děti tráví v aktivních hrách. Chlapci se aktivním hrám věnují obvykle delší dobu než dívky a celkově mají tendenci se hře věnovat delší dobu než dívky (Blatchford 2003). Thorne zmiňuje, že při vytváření a zachování genderové hranice je možné sledovat chlapce a dívky, které jsou v jasně oddělených skupinách. V tomto procesu se kategorie identity, které v jiných procesech nemají takový význam, stávají základem pro oddělené kolektivity (Thorne in Blatchford 2003: 486).

Hřiště je jedním z nejdůležitějších míst, ve kterém mohou děti vyzkoušet sociální interakce obzvláště s ohledem na genderové diference. Tato diference je zřejmá nejvíce v prostředí vrstevníků například na dětském hřišti a to v předadolescentním věku. Hřiště je prostor pro ustavení norem, které zahrnují jak přátelství, tak romantické vztahy či soutěže nebo moc. Skrze interakce na hřišti se děti učí chápat smysl a vyrovnávat se s dvojznačností a



obavami spojenými genderovými rozdíly. Během výzkumu autoři na hřišti identifikovali několik oblastí – zábavu, fyzičnost, vztahy a konformitu. Poslední zmíněná oblast se projevovala především v základních povinnostech, jako je například povinnost neopustit hřiště, neubližovat ostatním a podobně. Dále popsali opakující se situace, kdy si společně hrají pouze dívky. Dívky obvykle postávaly v menších skupinkách a nevyhledávaly interakci s ostatními skupinkami a často vytvářely skupinu pouze dvě dívky. Pokud došlo ke kontaktu s někým dalším, uměly se smíchem vyjednávat, vhodně užívat dotyky a oční kontakt. Nejlepší přítelkyně, společně obcházely hřiště dokola a stály blízko sebe. Skupinky, které tvořili pouze chlapci, byly o poznání aktivnější, chlapci se dělili na sportovní týmy a hráli týmové hry jako je fotbal nebo baseball (Boyle 2003).

Stepahnie Barbu (2011) se věnovala výzkumu dětí ve věku od 2 do 6 let. Tento výzkum ukazuje, že genderové rozdíly nejsou po celou dobu dospívání neměnné. Autorka tvrdí, že existují určité vývojové rozdíly mezi dívkami a chlapci. Sociálně strukturované formy hry se u dívek objevují dříve než u chlapců, což často vede právě k těmto rozdílům. Dívky jsou mnohem více sociálně schopnější než chlapci, což souvisí i s dřívějším rozvojem jazyka, komunikace a myšlení. Chlapci se mnohem více věnují hrám, které jsou spíše sportovně zaměřené. Barbu považuje hru a s ní asociované interakce za reflexi dětské sociální kompetence a schopnost dětí využívat sociálně kognitivní schopnosti (Barbu 2011). Jaký vliv má na hru přítomnost dospělého, ukazuje výzkum *Playing under surveillance*. Základním aspektem je to, že děti si dozor dospělých buď zcela uvědomují, nebo ji naopak ignorují. Pokud si děti dozor uvědomují, snaží se jej zatáhnout do hry a učinit jej její součástí. V případě, že přítomnost dospělých ignorují, uvědomují si, že je sleduje i někdo jiný. Sledují je samotní vrstevníci, což může být mnohdy důležitější aspekt, než přítomnost dospělých (Richards 2012).

#### **4.8 Shrnutí teoretické části**

V teoretické části jsem v úvodu nastínila několik definic genderu a jejich vztah k pohlaví. Vymezení tohoto pojmu není zcela snadné a o jeho jasnou definici se snaží autoři již dlouhou dobu. Gender je tedy třeba chápat jako třídící, organizující, konstitutivní princip a sociální konstrukt, který je obvykle spojován s určitým obrazem ženy nebo muže, který je formován konkrétní kulturou a je dále utvářen každou společností a obvykle bývá spojován s fyzickým pohlavím jedinců. S tímto souvisí i maskulinita a feminita, které jakožto konkrétní vlastnosti určují to, jak bude jedince vnímán/a. To zároveň souvisí i

s genderovými stereotypy a pojí se s očekáváním, která se vážou ke konkrétním významům, které máme s těmito pojmy spojené.

S genderem samotným je neodmyslitelně spjatá socializace člověka. Socializace je jedním ze základních procesů, které nově narozené dítě uvádí do života a učí jej, jak se správně, dle daných hodnot konkrétní kultury, v tomto světě chovat. Všichni autoři, kteří se věnují teoriím socializace, mají společný základní kámen. Děti se učí od svého okolí. Jakým způsobem to dělají, v tom už se autoři rozcházejí. Dle mého názoru se teorie zmíněné v teoretické části vzájemně doplňují a na sebe navazují.

Další kapitola této diplomové práce se pak věnuje historii hry a jejímu značně problematickému dělení. Hra je pojem starý jako lidstvo a vzhledem k tomu existovalo mnoho tendencí tento pojem vysvětlit. Při definici hry a jejích druhů vycházím zejména z dělení Susanny Millar a její knihy Psychologie hry (1978). Ujasnila jsem dělení her. Hry dělím z hlediska počtu účastníků ve skupině a v rámci tohoto dělení dále z hlediska konkrétního typu hry. Přepokládám, že zmíněné typy her se objeví při vlastním pozorování. Z této typologie proto vycházím i dále a ji používám jako vzor pro tvorbu záznamových archů pro nezúčastněné pozorování.

V rámci mapování teoretického pozadí pro pojem hry jsem zaznamenala, že autoři těchto teorií se shodují v odlišnosti hry chlapců a dívek. Chlapeckou hru považují za živější a energičtější než hru dívků. Dívky nejsou při hře tolik akční jako chlapci, avšak jsou rády v centru pozornosti a snaží se ji na sebe upoutat, například smíchem. Typ hry, které dítě zvolí, ovlivňuje jeho přijetí do společnosti ostatních. Při volbě druhu hry se děti často kloní k takové hře, které nevzbuzuje nelibost okolí nebo jejich zesměšnění.

Vzhledem k tomu, že v teoretické části vycházím zejména z dělení Susanny Millar (1978), neočekávám, že by výsledky pozorování byly totožné ve všech oblastech. V rámci výzkumných otázek jsem v praktické části nastínila několik vlastních očekávání a předpokladů, které budou vyvráceny nebo potvrzeny. Ne všichni autoři totiž diskutují skutečnou volnost samostatné hry a omezený výběr herních partnerů, který je dán konkrétním prostředím. Autoři herních teorií tvrdí, že děti si pro hru volí zejména partnera stejného pohlaví. V rámci výzkumných otázek v praktické části tento předpoklad nereflektuji a snažím se vypořádat, jaká je skutečná situace. Výběr herních partnerů se

pojí zejména také s výběrem typu hry, které jsou závislé například na počtu členů či samotné podstatě hry. Chlapci mají navíc v tomto ohledu ztíženou pozici, protože jsou poměrně limitováni výběrem hraček, které jsou pro ně striktně určené, zatímco dívky s tímto omezením nesetkávají v takové míře. V empirické části porovnám teoretickou část s výsledky svého pozorování.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 Výzkum

### 5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkum se soustředí na pozorování aktivit jedinců na dětském hřišti a dále na jejich doprovod. Pro své potřeby jsem zvolila pozorování jednoho konkrétního hřiště, tedy případovou studii. Pro získání informací potřebných k výzkumu jsem použila kvalitativní etnografickou metodu nezúčastněného pozorování. Jako teoretický základ používám metody, které jsou obvykle užívané ve feministickém výzkumu. Mým záměrem je zjistit, zda je česká společnost genderově vyhraněná, nebo zda se v současnosti nastavené hranice alespoň určitým způsobem rozvolňují. Myslím, že nejlépe se dá tato otázka zodpovědět právě při práci s dětmi, které se učí nápodobou svých rodičů a okolí. Velice často reprodukuje stereotypy, kterým v podstatě prozatím nerozumí, ale napodobují to, jak se chovají dospělí. Ideálním prostorem pro neuvědomělé chování je dle mého názoru právě při dětské hře. Děti se během hry uvolní a nevědomky reprodukuje naučené scénáře každodenního života. Když jsem přišla na hřiště poprvé, vzala jsem si s sebou knihu, blok a tužku. Chtěla jsem tzv. „splýnout s davem“ a být co nejméně nápadná. Můj záměr se víceméně povedl. Za celou dobu pozorování mne nikdo neoslovil s otázkou, co vlastně dělám na dětském hřišti bez dítěte. Dle mého názoru jsem měla situace usnadněnou tím, že jsem žena. Pokud by totiž na lavičku usedával muž, mohl by jej někdo obvinít z toho, že má špatné úmysly a chce dětem ublížit. Samotný výzkum se soustředí na získání odpovědi na klíčovou otázku: Vyskytují se na dětském hřišti genderové stereotypy a pokud ano, jak se tyto stereotypy projevují? Na základě zjištění ze získaných informací se snažím interpretovat odpověď na tuto otázku.

Na hřišti jsem strávila 16 hodin v rámci sedm návštěv během sedmi dnů. Hřiště se nachází v centru Berouna v části zvaná Městská hora. Hřiště je rozděleno na dvě části. Pokud přicházíme z dolní části Berouna, po pravé straně se nachází medvědárium společně s kioskem a atrapou lodi. Na levé straně je možné nalézt pískoviště, dvě větší prolézačky spojené se skluzavkami, dále dětský kolotoč a několik houpaček. Okolo celého hřiště se nachází několik laviček. Cílem provedeného výzkumu bylo zjištění, jak vypadají hry chlapců a dívek na hřišti a zda do něj nějakým způsobem zasahuje jejich dospělý doprovod či nikoli. Soustředím se na herní a další projevy dětí a dospělých z genderové perspektivy. Zajímá mne, zda děti a jejich dospělý doprovod navštěvující dětské hřiště reprodukuje

genderové stereotypy a zda existují rozdíly mezi dívkami a chlapci při výběru hry a hraček a také preference při výběru herního partnera. Neméně důležitou zkoumanou oblastí byl i dospělý doprovod dětí na hřiště. Původním záměrem výzkumu bylo toto téma zmínit pouze okrajově, ale jak se ukázalo, i tato oblast je velice zajímavým dokladem genderových (ne)stereotypů. Dospělý doprovod dětí na hřiště totiž nebyl ani zdaleka prezentován pouze jedním, a to ženským pohlavím, což byl můj původní předpoklad.

## 5.2 Metodologie výzkumu

Pro potřeby diplomové práce jsem zvolila kvalitativní feministický výzkum. Kvalitativní výzkum je těžké vymezit a jak zmiňuje Hendl (Hendl 2005: 49): „Neexistuje žádný obecně uznávaný způsob jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum.“ Glaser a Corbin (1989 in Hendl 2005), podávají negativní definici a považují za něj jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických či jiných metod kvantifikace. (Hendl 2005: 50). Na hřiště jsem docházela v rozmezí několika měsíců a splnila jsem tedy podmínku, kterou Hendl uvádí. Kvalitativní výzkum by měl být prováděn pomocí delšího a intenzivnějšího kontaktu s terénem nebo situací jednoho i více jedinců. Situace by měly být banální nebo normální a měly by reflektovat každodennost jedinců (Hendl 2005). Snažila jsem se nenarušit navštěvované prostředí a být pouze nenápadným doplňkem dětského hřiště. Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu nezúčastněného pozorování. Nezúčastněné pozorování minimalizuje interakci s pozorovaným prostředím a snaží se získat co nejobsáhlejší informace o pozorovaném jedinci nebo skupině. Výhodou tohoto typu pozorování je především neinvazivnost, protože výzkumník nenarušuje prostředí a není ovlivněný případnými kontakty s okolím. Na druhou stranu však tato výhoda je i určitou nevýhodou, z pozorování není možné určitě veškeré aspekty problematiky a mnoho vysvětlení může díky tomu uniknout z pozorovatelova obzoru (Hendl 2005: 201-202).

Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla docházet pouze na jedno konkrétní hřiště, výzkum je případovou studií. Případová studie není metodou, ale metodologickým přístupem za užití několika metod. Výzkumník pak pracuje s různými typy dat. Jedná se o detailní studium jednoho konkrétního nebo několika málo případů. Je třeba sbírat velké množství dat a pracovat s nimi, zachytit složitost konkrétního případu a popsat vztahy v jejich celistvosti (Hendl 2005). Reinharz (Reinharz 1992: 240-269) mluví o pozitivním přínosu tohoto způsobu zkoumání, vyzdvihuje především hloubkovou analýzu a zaměření pozornosti na co nejširší kontext a detaily konkrétního případu, možnost zvýznamnění a

zviditelnění marginalizovaných oblastí, ale zároveň upozorňuje na problematičnost generalizace, která může zkreslovat výsledky. Je tedy potřeba si přesně definovat, jakým způsobem problém uchopit (Reinharz 1992). Výběr tématu této práce byl podmíněn zejména mým zájmem o tuto oblast, zejména o to, jak velký vliv má na děti jejich prostředí a jakým způsobem je tvarují jejich rodiče. Dle mého názoru je dětské hřiště ideálním prostředím. Děti jsou ve svém prostředí volné a mohou se chovat tak, jako když je nikdo nesleduje. Záměrem feministických výzkumů je dle autorek Ramazanoglu a Holland přinést společnosti nový a lepší pohled na genderovanou sociální realitu. Bohužel také říkají, že přesný návod na to, jak postupovat při feministickém výzkumu neexistuje. Cílem je tedy nejen společnost pochopit, ale zároveň i přinést možnost, jak ji změnit. Specifické pro feministický výzkum je zvláště zpochybňování existující „pravdy“ a zkoumání vztahu mezi poznáním a mocí (Ramazanoglu, Holland 2002: 145-164).

Jak autorky zmiňují, feministická metodologie se nevyznačuje tím, že by ženy studovaly ženy, ale tím, že vychází z feministické teorie, politiky a etiky a je zakotvena v ženské zkušenosti. Feministická metodologie je soubor přístupů k otázce, jak produkovat ospravedlnitelné poznání o genderových vztazích. Proces produkce vědění je pro feministky zásadně politický a nese etické implikace. Většina druhů feminismů předpokládá, že lidé mají určitou možnost volit a podle své volby se chovat, takže jsou morálně zodpovědní za své činy (Ramazanoglu, Holland 2002: 145-164). Feministická metodologie bývá kritizována z pozic dominantního akademického přístupu za nedostatečný vědecký přínos objektivního poznání, dále z pozic těch, kteří poukazují na různou zkušenost žen z odlišných kultur, tzn. že ženy jsou ovlivňovány nejen patriarchálním uspořádáním světa, ale také rasismem, nacionalismem, sexismem a jinými, což jednotná kategorie ženy v podstatě zakrývá. Dle autorek je třeba dbát na reflexivitu výzkumnice nebo výzkumníka, protože každý jedinec vychází z různých sociálních prostředí, má různé zkušenosti, různou odbornost a především vlastní názor, který má v jakémkoli výzkumu možnost prezentovat. Každý jedinec s sebou nese také intelektuální, emociální a politickou zátěž, kterou je třeba kriticky reflektovat, nebo se o to alespoň snažit (Ramazanoglu, Holland 2002: 145-164).

Tím, že jsem se vydala do terénu, jsem prakticovala etnografii. Clifford Geertz (2000) se ve svém pojetí etnografie zaměřuje především na roli symbolů, které usměrňují jednání. Prostor dětského hřiště není neznámý snad nikomu, nicméně v každém věku jej člověk

vnímá z jiného úhlu pohledu. Geertz v knize *Interpretace kultur* (2002) popisuje etnografii jako osobní zkušenost a schopnost vyznat se v nové situaci. Kulturu, kterou nově poznáváme, popisuje jako systém zděděných představ vyjádřených symbolickými způsoby, které lidé využívají ke komunikaci a rozvoji vědění o svém životě a postojů k němu (Geertz 2000: 21). Dle Geertze funkcí kultury vytvořit smysl světa a činit jej dále srozumitelným. Výzkumník nebo výzkumnice by měli především interpretovat významy, které jsou klíčem k pochopení kultury (Geertz 2000: 15). Reinharz na druhou stranu namítá, že výzkumníci mohou vstoupit do řady eticky problematických situací, např. při účasti v konfliktu budou nuceni se postavit na určitou stranu. Přístup k informacím může být také velmi ovlivněn genderem výzkumníků. Tzn., že je potřeba gender při výzkumu určitým způsobem potlačit – nicméně ne vždy je to možné (Reinharz 1992). Během mého pozorování, kdy jsem na hřišti seděla s notebookem, pozorovala děti a vše si zapisovala, jsem se neseetkala víceméně s žádným zvýšeným zájmem o mou osobu. Řekla bych, že toto je dané především tím, že jsem žena. Měla jsem tu výhodu, že žena obvykle není podezíraná z nekalých úmyslů tolik jako muž. Předpokládám, že kdyby podobné pozorování absolvoval muž, byl by mnohem nápadnější než já. Samotná žena nepůsobí na dětském hřišti podezřelým dojmem, zatímco muž by určitě měl svým pohlavím ztíženou pozici.

Pro tuto situaci je třeba zdůraznit i schopnost reflexivity a uvědomění vlastní pozicionality a lokace. Reflexivita vyžaduje určitou schopnost uvědomění si a zviditelnění mocenského vztahu mezi zkoumanými a zkoumajícími. Nejzásadnějším okamžikem je rozhodnutí, jak tyto mocenské vztahy pojímat a jak s nimi pracovat (Ramazanoglu, Holland 2002: 145-164). V tomto kontextu jsem přemýšlela nad etickou stránkou věci a tím, že zkoumané subjekty velice pravděpodobně netuší, že jsou pozorovány. Přestože výše zmíněné je cílem nezúčastněného pozorování, dle mého názoru vstupuje do tohoto místa etický problém, který pravděpodobně nenajde řešení. Dagmar Lorenz-Mayer (2005) mluví i vlastní pozicionalitě a lokaci. Zmiňuje, že přestože vědění o tomto termínu je zahrnuto ve většině odborných pracích, ne všichni politiku vlastní lokace zahrnují do výzkumné činnosti v praxi. Je zvykem, že výzkumné postupy jsou označovány za objektivní a oddělené od osobních hodnot a zájmů výzkumníka. Výzkumníci také často vymazávají vlastní přítomnost ze svých konečných výstupů (Lorenz-Mayer in Linknerová, Červinková 2005: 76). Této kritiky bych se ráda vyvarovala a proto jsem se snažila neustále přemýšlet nad tím, zda pozorované subjekty vědí nebo nevědí o mé přítomnosti a zda ji nějakým



způsobem řeší. Lorenz-Mayer mluví ještě o konceptu politiky lokace, který má podporovat reflexi a odpovědnost za to, jak feministky pracují se svou znalostí v rámci lokací, které zaujímají. Jako první použila termín Adrienne Rich, která jej chápala jako zkoumání a artikulaci své osobní lokace, především v rámci své bílé barvy pleti. Lokace je tedy v podstatě místo, odkud výzkumník pochází. „Lokace jsou pozicionality zaujaté v čase a prostoru, které mají specifické účinky a důsledky, nebo politiky, jež je třeba analyzovat a uvést do historického kontextu“ (Lorenz-Mayer in Linknerová, Červinková 2005: 18).

### 5.3 Výzkumné otázky

1. Jaké typy her si děti vybírají? Snažím se určit, zda je výběr hry ovlivněn pohlavím dítěte. Vycházím z dělení her v teoretické části.
2. Jaké herní skupiny děti tvoří? Snažím se určit, zda děti nějakým způsobem preferují stejné nebo opačné pohlaví, nebo zda jim na pohlaví nezáleží a herní kolektiv tvoří dle osobnostních preferencí.
3. Doba, po kterou si děti hrají? Tato otázka sleduje doby jednotlivých her. Soustředím se především na to, zda hra ve smíšené skupině, kdy jsou děti společně bez ohledu na pohlaví se nějakým způsobem liší od hry, které se účastní pouze dívky nebo chlapci.
4. Kdo doprovází děti na hřiště? V této otázce se věnuji především doprovodu dětí na dětské hřiště. Teoretickým předpokladem je, že na hřiště budou děti doprovázet především jedinci ženského pohlaví, tzn. maminky, babičky, chůvy nebo učitelky mateřských škol. Přichází na hřiště pouze s dítětem nebo přichází na hřiště ve skupině? Navazuje doprovod dětí kontakty s ostatními dospělými nebo se věnuje pouze dítěti?
5. Jakým způsobem se doprovod zapojuje do dění na hřišti? Zapojuje se do hry dětí nebo děti pouze sleduje? Pokud ano, jakým způsobem?
6. Dochází na hřišti k reprodukci genderové polarizace?

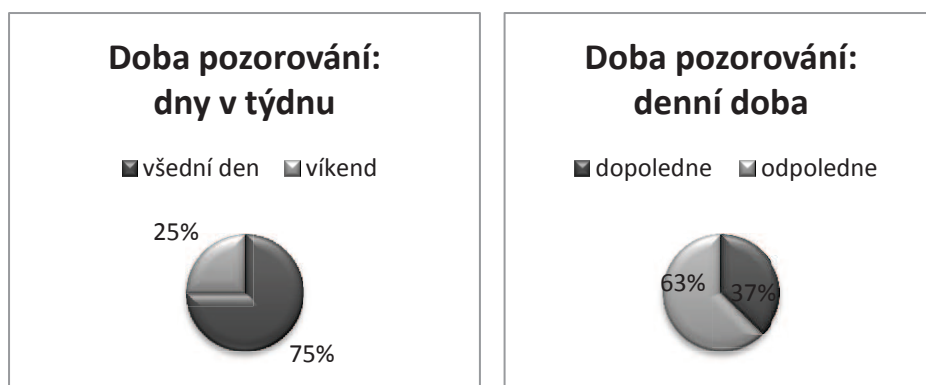
## 5.4 Technika sběru dat a výzkumný vzorek

V této části diplomové práce se budu věnovat prezentaci výstupů z pozorování na dětském hřišti. Na hřiště jsem docházela v průběhu čtyř měsíců. První pozorování proběhlo v květnu, následovaly tři návštěvy v červenci a dvě v srpnu a naposledy jsem na hřiště zavítala v dubnu. Dny návštěv obvykle vycházely na všední den a dvakrát jsem byla pozorovat o víkendu. Průměrná doba pozorování byly asi dvě hodiny. Výzkumným vzorkem byli účastníci dětského hřiště, tedy především děti a jejich doprovod, dospělé ženy či muži.

Pořadí pozorování	Datum	Den	Čas	Délka pozorování
1.pozorování	24.5.2013	Pátek	13:30 – 15:00	2,5 hodiny
2.pozorování	13.7.2013	Sobota	10:00 – 12:30	2,5 hodiny
3.pozorování	19.7.2013	Pátek	14:00 – 17:00	3 hodiny
4.pozorování	22.7.2013	Pondělí	11:30 – 13:00	1,5 hodiny
5.pozorování	11.8.2013	Neděle	16:00 – 17:30	1,5 hodiny
6.pozorování	23.8.2013	Pátek	10:00 – 12:00	2 hodiny
7.pozorování	4.4.2014	Pátek	14:00 – 17:00	3 hodiny

Tabulka č.1 Přehled návštěv dětského hřiště v rámci výzkumu

Výsledky pozorování mohl ovlivnit můj subjektivní výběr dnů, ve které jsem na hřiště docházela. Je možné, že v jiné dny a jiné časy by na hřiště docházela jiná skupinka jedinců a závěry z pozorování by mohly být zcela odlišné. Výsledek výzkumu, které prezentuji, se tedy vztahují výhradně k získaným poznatkům z konkrétní doby sledování. Výsledky nelze zobecňovat na větší populaci.



Graf č.1 a 2 Poměr doby strávené na hřišti o víkendu a ve všední den a poměr doby strávené na hřišti v dopoledních a v odpoledních hodinách

## 6 Interpretace výsledků pozorování

### 6.1 Jaké typy her si děti vybírají? Snažím se určit, zda je výběr hry ovlivněn pohlavím dítěte. Vycházím z dělení her v teoretické části.

Hru dětí jsem dle Millar rozdělila do tří částí. Hra samostatná, hra paralelní a hra konstruktivní. V každé části jsem sledovala druhy her, které děti performují.

#### a) Hra samostatná

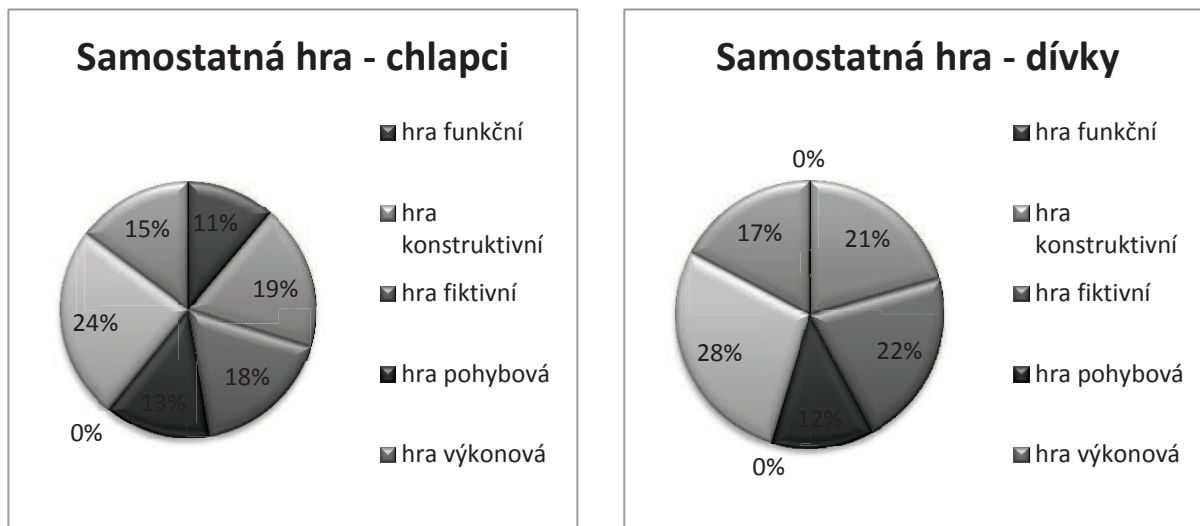
Při této hře si dítě hraje zcela samo, nepotřebuje ke hře dalšího partnera (Millar 1978). Hra funkční se u chlapců objevila v 15 případech, u dívek v žádném. Hra konstruktivní se objevila u obou pohlaví ve stejném počtu případů, tedy ve 25. Hra fiktivní převažovala u dívek, celkem ve 26 případech, zatímco u chlapců se objevila v 24 případech. Hra pohybová byla u chlapců zaznamenána ve 18 případech, u dívek v 15. Hra výkonová nebyla v rámci samostatné hry zaznamenána ani u jednoho pohlaví. Hra zobrazovací se u chlapců vyskytla ve 33 případech, a u dívek ve 34 případech. Hru tvořivou jsem pozorovala u chlapců ve 20 případech, a u dívek ve 21 případech.

samostatná hra	Chlapci	dívky
hra funkční	15	0
hra konstruktivní	25	25
hra fiktivní	24	26
hra pohybová	18	15
hra výkonová	0	0
hra zobrazovací	33	34
hra tvořivá	20	21

Tabulka č.2 Přehled typů her v rámci hry samostatné

V rámci samostatné hry, kdy si dítě hraje pouze samo, jsem zaznamenala následující situaci v rámci hry samostatné u dívek:

*Na hřiště přichází maminka s holčičkou, která si veze v kočárku panenku. Společně dojdou k lavičce, holčička vyndá panenku z kočárku a bere ji na skluzavku. Panenka jede první, holčička za ní. V podobném stylu obejdou všechny prolézačky, načež holčička uloží panenku do kočárku, chvíli s ní jezdí sem a tam, zkontroluje, jestli panenka už spinká.*



Graf č.3 a 4 Samostatná hra chlapců a samostatná hra dívek

*Zaparkuje kočárek u maminky, která se mezitím usadila na lavičku, řekne mamince, aby panenku hlídala a jde na prolézačku. (Záznam z 5.pozorování)*

A následně i u hry paralelní u dívek:

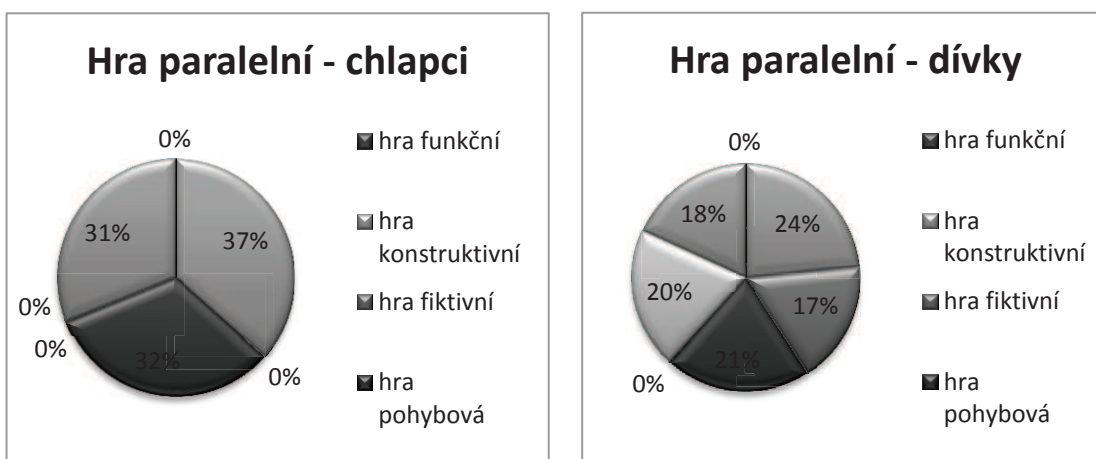
*Pozoruji dvě holčičky. Mají kočárek a v něm panenku. Hrají si na maminky a starají se o ně. Holčičky se společně moc nebaví. Společně s kočárkem obcházejí celé hřiště, zatímco jejich maminky si povídají na lavičce. V rámci pozorování mne napadla následující úvaha, holčičky se starají o své panenky a naplňují očekávání společnosti. Jako dívky, ženy mají mít starost o své „dítě“. Otázkou je, proč si např. nehrají na pískovišti a nestaví si například hrady? (Záznam z 1.pozorování)*

#### b) Paralelní hra

Paralelní hra je druh hry, kdy děti provádí stejnou činnost, ale nikoli společně, ale vedle sebe (Millar 1978). Hra funkční a výkonová nebyla zpozorována v rámci dívčí, chlapecké ani smíšené skupinky. Hru konstruktivní jsem ve 27 případech zaznamenala jak u chlapců, tak u dívek. V rámci společné paralelní hry byla hra konstruktivní zpozorována v 22 případech. Hra fiktivní se nevyskytovala u chlapců a v rámci smíšených skupinek, ale ve 20 případech byla zpozorována u dívek. Hra pohybová se ve všech skupinkách, chlapecké, dívčí i smíšené, vyskytla ve 24 případech. Podobná situace jako u hry fiktivní se objevila u hry zobrazovací, v rámci chlapecké či smíšené skupinky zaznamenána nebyla, nicméně u dívek se objevila v 23 případech. Hru tvořivou jsem určila u chlapců ve 23 případech, u dívek a smíšených skupin v případech 21.

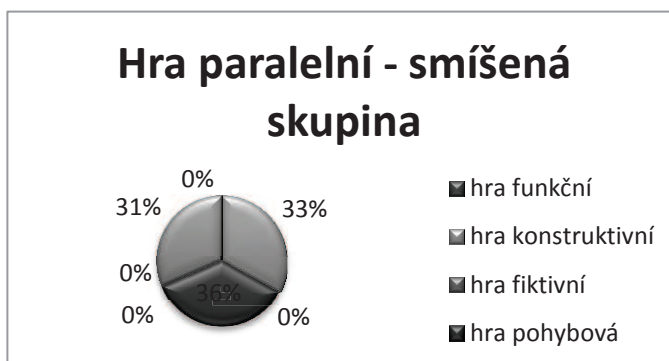
paralelní hra	chlapci	dívky	společně
hra funkční	0	0	0
hra konstruktivní	27	27	22
hra fiktivní	0	20	0
hra pohybová	24	24	24
hra výkonová	0	0	0
hra zobrazovací	0	23	0
hra tvořivá	23	21	21

Tabulka č. 3 Přehled typů her v rámci hry paralelní



Graf č.5 a 6 Paralelní hra chlapců a paralelní hra dívek

*Na pískovišti jsou dvě skupinky dětí. Jedna skupinka dětí se skládá ze čtyř dětí, jsou to samé holčičky. Každá holčička si plácá bábovičky a „vaří“ pro maminku nebo babičku. Holčičky postupně nosí ochutnávat své „uvařené“ výrobky k lavičce. Druhá skupinka je skupinka chlapců, každý z chlapců staví hrad. Skoro to vypadá, jako by chtěli postavit velkou pevnost a poté ji společnými silami spojit. Chlapci jsou pouze na hřišti. Svému doprovodu nevěnují nejmenší pozornost. (Záznam z 1.pozorování)*



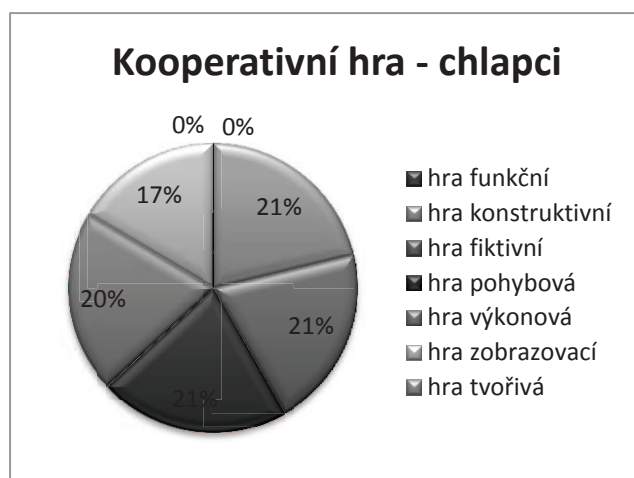
Graf č.7 Paralelní hra smíšených skupin

### c) Hra kooperativní

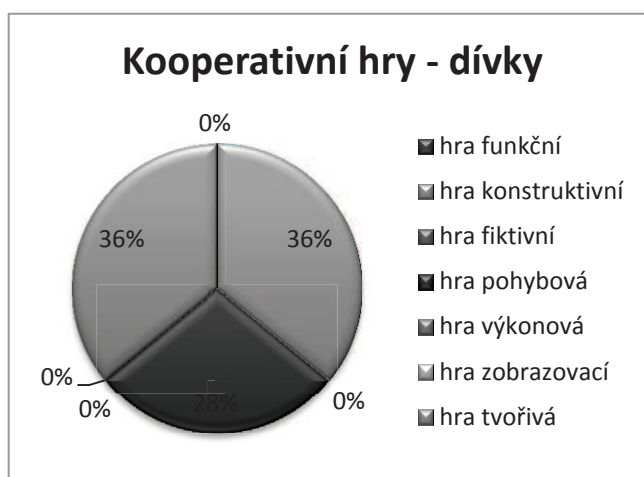
Hra kooperativní je dle Millar (1978) hra, které se dítě účastní s druhými, a postupně rozvíjí schopnosti a porozumění a kooperuje s ostatními. Hra funkční se v rámci hry kooperativní neobjevuje ani u jednoho pohlaví a smíšené skupinky. Hra konstruktivní byla pozorována u chlapců ve 12 případech, u dívek ve 13 případech a ve společné skupince v případech 11. Hra fiktivní se neobjevila u dívek a v rámci smíšených skupinek, ale u chlapců byla pozorována v 11 případech. Pohybovou hru jsem pozorovala u chlapců ve 12 případech, u dívek v 11 a v rámci smíšené skupinky v případech 13. Hra výkonová se neobjevila v rámci dívčích skupinek, zatímco u chlapců byla pozorování v případech 11 a v rámci smíšených skupinek v případech 13. Hru zobrazovací jsem nezaznamenala opět u dívek, ale u chlapců ve 13 případech a v rámci smíšených skupinek v případech 11. Naopak hra tvořivá se v 11 případech objevila pouze u dívek a v rámci smíšených skupinek a u chlapců nikoli.

kooperativní hra	chlapci	dívky	společně
hra funkční	0	0	0
hra konstruktivní	22	23	21
hra fiktivní	21	0	0
hra pohybová	22	18	23
hra výkonová	21	0	23
hra zobrazovací	17	0	22
hra tvořivá	0	23	0

Tabulka č.4 Přehled typů her v rámci hry kooperativní



Graf č.8 Kooperativní hra chlapců



Graf č.9 Kooperativní hra dívek



Graf č.10 Kooperativní hra ve smíšené skupině

*Zaměřuji se na skupinku asi 5 dívek, které se drží stranou veškerého ruchu. Dívky jsou oblečené podstatně jinak než zbylé děti, mají sukně a takové elegantnější oblečení. Do skupinových smíšených her se víceméně nepouštějí. Hrají hru na slepou bábu, postávají v kruhu. Jsou spíše tiché, společně diskutují, občas se obejmou, ale dávají si pozor na to, aby se vzájemně neušpinily. (Záznam z 3.pozorování, hra kooperativní, dívky)*

*Na hřiště přichází rodina se dvěma dětmi. Starší dítě se usadí na pískovišti a začíná plácát bábovičky. Rodiče se usadí na lavičce v blízkosti pískoviště a pobízí mladší dítě, aby se přidalo ke staršímu. Obě děti, jsou to holčičky, na pískovišti začnou vařit a nosit ochutnávky rodičům. (Záznam ze 4.pozorování, hra paralelní, smíšená skupinka)*

*Aktuálně je na hřišti asi 25 dětí, z toho 5 mužů jako doprovod, 2 maminky a 3 učitelky z mateřské školky. Nastává boj o kolotoč, který se pod vahou dětí poměrně prohýbá. Chlapci pobíhají, u holčiček je vidět několik dvojic, které se drží v povzdálí a sledují děj na pískovišti. Sledují hru dvou holčiček a šesti chlapců, které holčičky honí. Dívky je poňoukají a provokují a neustále za nimi běhají. Chlapci naženou dívky do slepé uličky, ale dívky jim nakonec stejně utečou a situace se opět opakuje. (Záznam ze 3.pozorování)*

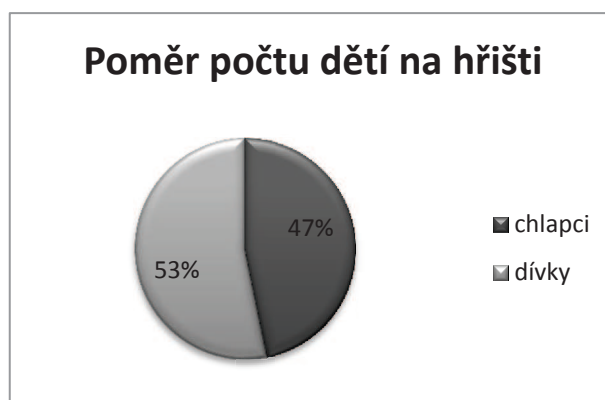
## 6.2 Jaké herní skupiny děti tvoří? Snažím se určit, zda děti nějakým způsobem preferují stejný nebo opačný gender, nebo zda jim na genderu nezáleží a herní kolektiv tvoří dle osobních preferencí.

Prezentované výsledky vychází ze vzorku 256 dětí, které na hřiště přišly za celou dobu mého pozorování. Nacházelo se zde celkem 120 chlapců a 136 dívek.

	chlapci	dívky
Počet	120	136

Tabulka č.5 Počet dětí na hřišti

Graf č. 11 Poměr počtu dětí na hřišti



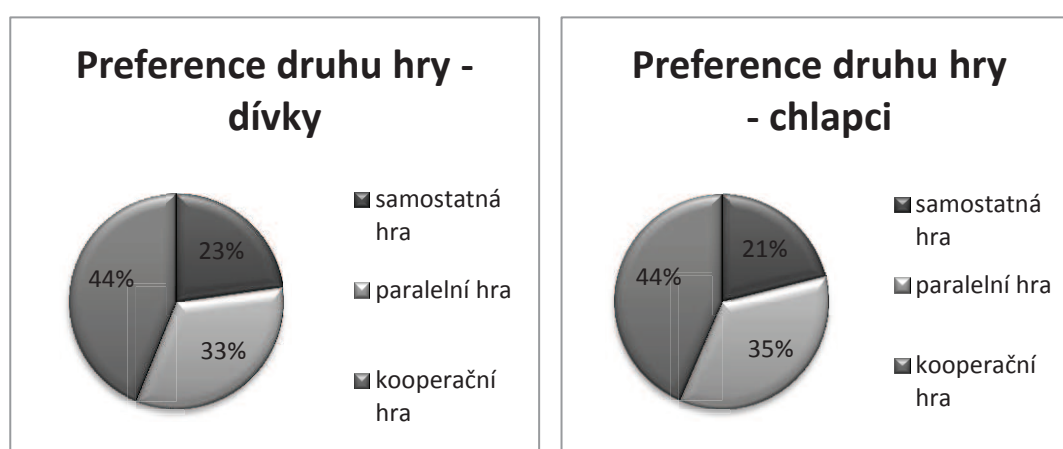
Tvoří děti výhradně skupiny se stejným pohlavím nebo jsou standardem smíšené herní skupiny? Vzhledem k tomu, že v rámci dělení her vycházím z dělení Sussany Millar (1978), rozhodla jsem se i v rámci této oblasti využít její teorie. Samostatná hra byla pozorována ve 20 případech u chlapců a ve 25 případech u dívek. Větší rozdíl mezi chlapci a dívkami jsem nezaznamenala ani ve hře paralelní. Chlapci se této hře věnovali víceméně stejně než dívky, tedy v 33 případech, zatímco celkový počet dívek byl 36. V rámci smíšených skupin byli chlapci pozorováni ve 2 případech a dívky ve 4 případech. Pozorování kooperativní hry nebylo snadné. Nebylo zcela jednoduché určit počet vyskytovaných případů. Z celkového počtu dětí, tedy 256, jsem zpozorovala, že ve 41 případech se kooperativní hře věnovali chlapci pouze v chlapecké skupině, zatímco dívky



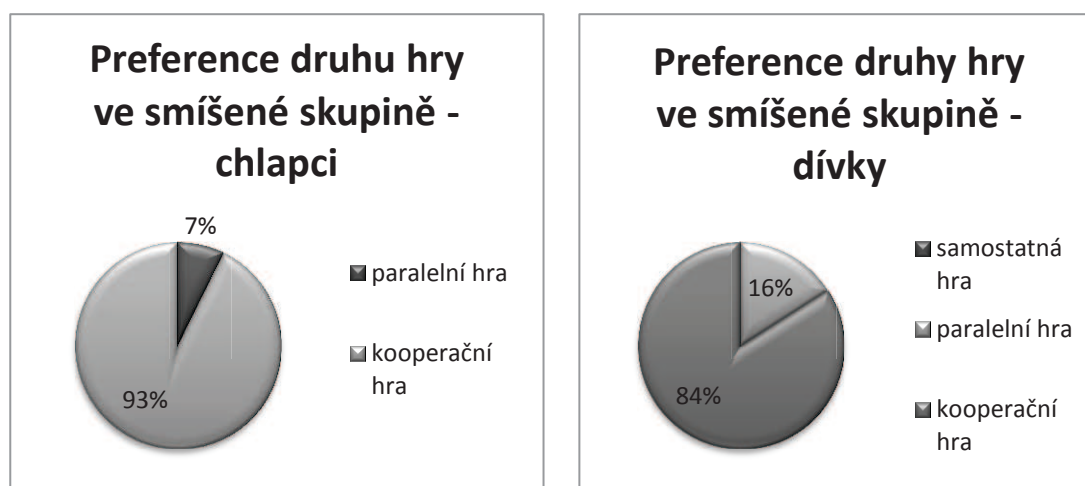
ve 48 případech. V rámci smíšené hry bylo pozorováno celkem 26 případů chlapců ve smíšené skupině a 21 dívek ve smíšené skupině.

	pouze chlapci	chlapci ve smíšené skupině	pouze dívky	dívky ve smíšené skupině
samostatná hra	20	-	25	
paralelní hra	33	2	36	4
kooperativní hra	41	26	48	21

Tabulka č.6 Preference druhu hry u chlapců a dívek



Graf č. 12 a 13 Preference druhu hry chlapců a preference druhu hry dívek



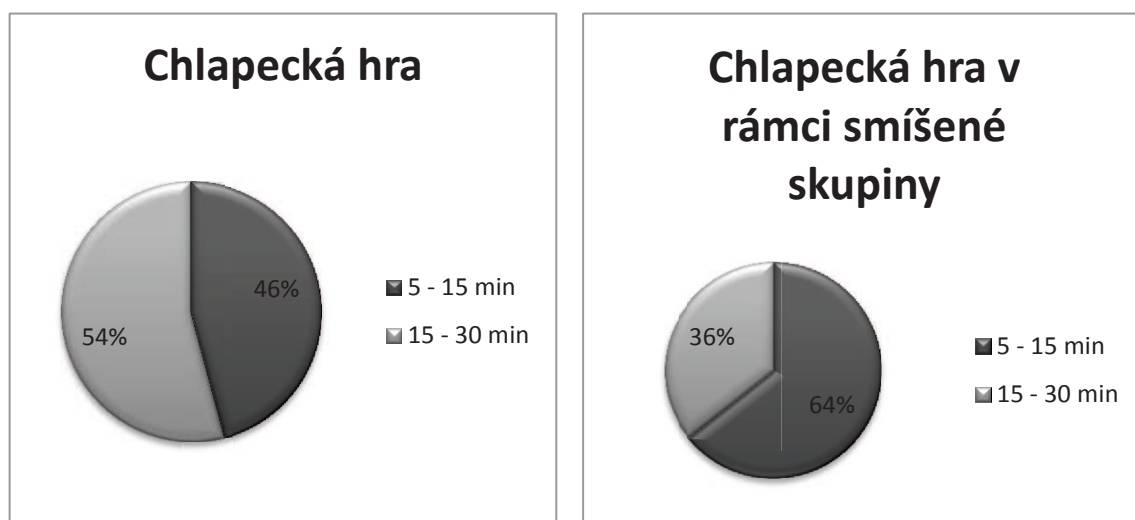
Graf č. 14 a 15 Preference druhu hry chlapců a dívek ve smíšené skupině

**6.3 Doba, po kterou si děti hrají? Tato otázka sleduje doby jednotlivých her. Soustředím se především na to, zda hra ve skupině, kdy jsou děti společně bez ohledu na gender se nějakým způsobem liší od hry, které se účastní pouze dívky nebo chlapci.**

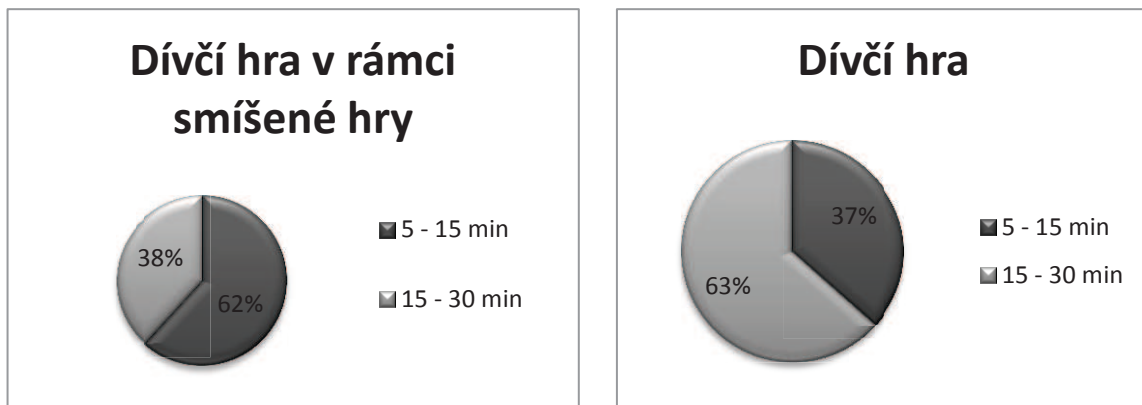
V rámci této výzkumné otázky jsem se soustředila na dobu jednotlivých her v rámci chlapeckých, dívčích a smíšených skupin. Nejdelší čas, po který děti vydržely v jedné hře, bylo 30 minut. Oproti tomu průměrná doba nejkratší hry byla mezi 5 a 15 minutami. Z tohoto důvodu jsem zvolila rozdělení doby hry na následující dvě části: kratší hra, 5 – 15 minut a delší hra, 15 – 30 minut. V rámci kratší doby hry byly dívky v dívčí skupině pozorovány ve 23 případech, ve smíšené skupině v 45 případech. Chlapci se účastnili chlapecké hry po kratší dobu v 23 případech a ve 45 případech hry ve smíšené skupině. Po delší dobu hry se dívky účastnily hry v dívčí skupině ve 40 případech, ve smíšené skupině v 28 případech. Chlapci se po delší dobu hry účastnili hry ve 27 případech v chlapecké skupině a ve 25 případech ve skupině smíšené.

doba hry	dívky		Chlapci	
	dívčí hra	smíšená hra	chlapecká hra	smíšená hra
5 - 15 min	23	45	23	45
15 - 30 min	40	28	27	25

Tabulka č. 7 Doba, po kterou si děti hrají



Graf č.16 a 17 Poměr doby hry chlapců v chlapecké a smíšené hře



Graf č.18 a 19 Poměr doby hry dívek v dívčí a smíšené hře

Popis dívčí skupinky v rámci kooperativní hry:

*Další skupinka tří dívek postává u stromu a povídá si. Pozorují okolí a vždycky po chvíli si něco řeknou.. dle mého názoru tzv. drbou ostatní. Mám pocit, že na mě také koukají a zvědavě sladují, co vlastně dělám. Dívky se po chvíli seberou a začnou se procházet dokola okolo hřiště. (záznam ze 3.pozorování)*

Popis chlapecké skupiny v rámci kooperativní hry:

*Po celém hřišti se prochází skupina sedmi chlapců. Řekla bych, že jeden z nich je hlavní vůdce skupiny. Všichni za ním běhají, zatímco on určuje směr a způsob zábavy. Aktuálně doráží na skupinku dívek, ale poměrně se zlou se potáží. (Záznam ze 3.pozorování)*

**6.4 Kdo doprovází děti na hřiště? V této otázce se věnuji především doprovodu dětí na dětské hřiště. Teoretickým předpokladem je, že na hřiště budou děti doprovázet především ženy, tzn. maminky, babičky, chůvy nebo učitelky mateřských škol. Přichází na hřiště pouze s dítětem nebo přichází na hřiště ve skupině? Navazuje doprovod dětí kontakty s ostatními dospělými nebo se věnuje pouze dítěti?**

Den	Čas	Počet žen	Počet mužů	celkem
Pátek	13:30 – 15:00	12	6	18
Sobota	10:00 – 12:30	7	6	13
Pátek	14:00 – 17:00	9	11	20
Pondělí	11:30 – 13:00	12	15	27
Neděle	16:00 – 17:30	8	7	15
Pátek	10:00 – 12:00	8	6	14
Pátek	14:00 – 17:00	9	10	19
<b>Celkem</b>		65	61	126

Tabulka č. 8 Přehled počtů doprovodu v rámci doby pozorování

Předpokládaná odpověď na tuto otázku měla být následující: Dospělý doprovod dětí na hřiště tvoří v drtivé většině případů výhradně ženy. Za celou dobu pozorování navštívilo dětské hřiště 126 osob, které dělaly doprovod dětem. Z tohoto počtu bylo celkem 56 % žen a 44 % mužů. Jak jsem tedy zmiňovala již výše, předpoklad toho, že děti budou na hřiště doprovázeny výhradně ženami, se nepotvrdil. Dospělým doprovodem dětí na hřiště byli v necelé polovině případů muži. Nicméně je třeba reflektovat, že výstupy z pozorování byly ovlivněny subjektivním výběrem dnů, ve které jsem hřiště navštívila.

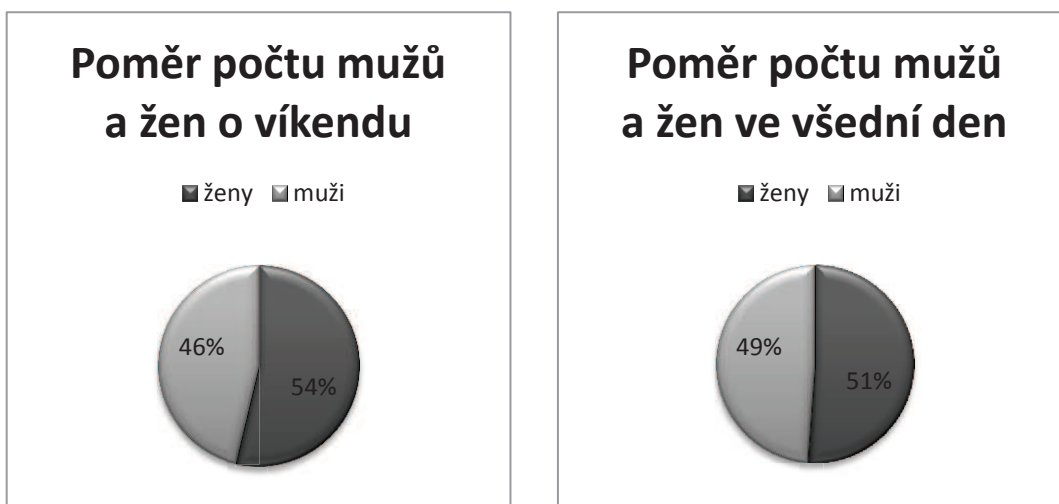


Graf č.20 Poměr mužů a žen na dětském hřišti

V tabulce č. 9 jsou zobrazeny poměry mužů a žen v konkrétních časových obdobích. První tabulka ukazuje poměr žen a mužů, kteří dětské hřiště navštívili jako doprovod dětí ve všední den a o víkendu. Všední den definuji jako pracovní den, tedy pondělí, úterý, středa, čtvrtek nebo pátek, a víkend definuji jako dny volna, tedy sobotu a neděli. Ve všední den byl poměr žen a mužů víceméně vyrovnaný, ženy tvořily 54 % doprovodu dětí na hřiště a muži 46 %. Zajímavější situace nastala o víkendu. Vzhledem ke stereotypním představám české společnosti se nabízí předpoklad, že na hřiště s dětmi půjdou spíše muži, a ženy se budou ve volném dnu věnovat například přípravě sobotního či nedělního oběda nebo úklidu domova. Nicméně výsledný poměr žen a mužů mluví opačně, o víkendu navštívilo hřiště 54 % žen a 46 % mužů.

	Ženy	Muži
všední den	50	48
víkend	15	13
celkem	65	61

Tabulka č.9 Počet mužů a žen na hřišti v rámci dne v týdnu



Grafy č. 21 a 22 Poměr počtu mužů a žen na hřišti v rámci dne v týdnu

Poměr žen a mužů na hřišti jsem neporovnávala pouze v rámci dnů v týdnu, ale zohlednila jsem i konkrétní časové období v rámci dne. Den jsem rozdělila na dvě části, dopoledne a odpoledne. Dopoledne definuji jako dobu mezi osmou hodinou ranní a třináctou hodinou, odpoledne definuji jako dobu mezi třináctou hodinou a osmou hodinou večerní. Na hřišti bylo nejvíce účastníků v celkovém součtu vždy okolo desáté a jedenácté hodiny. Mezi dvanáctou a třináctou hodinou, tedy pro většinu jedinců v době oběda, bylo hřiště méně obsazené. S příchodem čtrnácté hodiny se hřiště začalo opět plnit a mezi čtrnáctou a šestnáctou hodinou byl na hřišti podobný počet účastníků jako v dopoledních hodinách.

*„Na hřiště právě přichází tatínek a nese dítě za krkem. ... Tatínek, který přišel na hřiště si nese za krkem dceru, společně sledují medvědy (v těsné blízkosti dětského hřiště se nachází medvědárium se třemi medvědy, známými z večerníčku, osobní poznámka) a okolo hřiště pouze obcházejí, cílem jsou asi medvědi. Tatínek s dcerou se zastavili kousek od lavičky, na které sedí dvě ženy v důchodovém věku. Sedím poměrně blízko, jejich hovor slyším zcela zřetelně. Obě ženy chválí tatínka, že si vyšel ven s dcerou. Ptají se muže a holčičky, kdepak nechali maminku. „Maminka odpočívá doma,“ odpovídá tatínek. Ženy mu na to odpovídají: „Aaa, velký úklid, vidíte, byl jste vyhnán,“ a chápavě se při tom usmívají.*

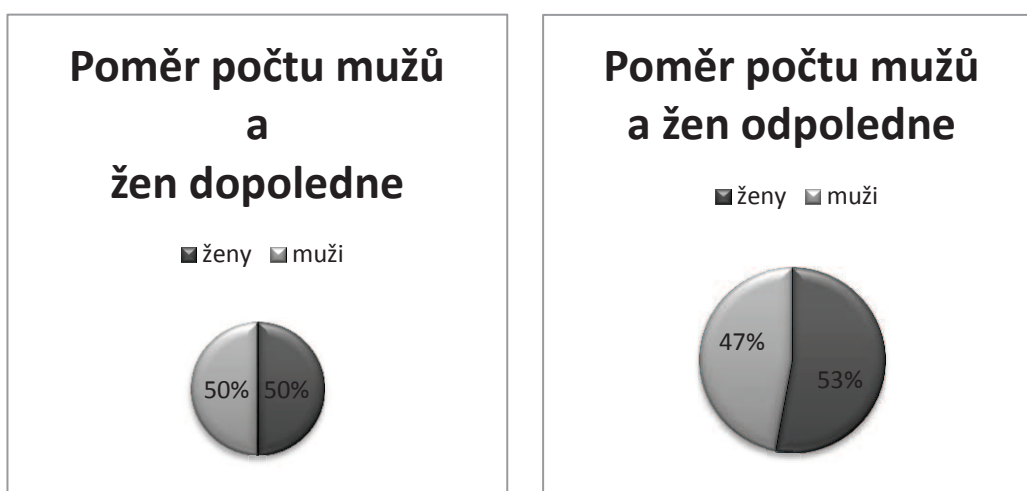
*Tatínek se umívá a odpovídá: „Maminka si dělá chvilku pro sebe a rozhodně neuklízí. Děkuji za optání, hezký den, nashledanou.“ Holčička zdatně sekunduje: „Nashledanou!“ Ženy jsou z odpovědi poměrně překvapené, odpoví na pozdrav a začnou mluvit tišeji, bohužel již přesně nerozumím, co přesně povídají.“ (Záznam ze 3.pozorování)*

V dopoledních časech byly síly žen a mužů na hřišti vyrovnané, což pro mne bylo opět poměrně překvapující zjištění. Předpokládala jsem, že v dopoledních hodinách se na hřišti budou vyskytovat převážně ženy. Důvodem mého předpokladu byla myšlenka, že v dopoledních hodinách se budou na hřišti vyskytovat spíše děti z mateřských škol, které budou doprovázet ženy. Tento předpoklad byl založen na statistických údajích Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dle statistických údajů o genderové problematice zaměstnanců ve školství tvořili muži v prvním pololetí roku 2013 pouze 0,4 % z celkového počtu učitelů v mateřských školách. Vzhledem k tomu, že meziroční nárůst od roku 2012 tvořil pouze 0,1 % (MŠMT), lze předpokládat, že v aktuálním roce bude situace velice podobná (z webu MŠMT). Většinu pracovních pozic ve školkách tedy drží v rukou ženy. I přes tento fakt byl poměr žen a mužů v dopoledních hodinách na hřišti vyrovnan, na hřišti se v dopoledních hodinách pohybovalo 50 % mužů a 50 % žen.

V odpoledních hodinách se situace na hřišti změnila, nicméně ne o mnoho. Poměr žen a mužů hřišti byl následující: ženy se na hřišti vyskytovaly v 60 % případů a muži ve 40 % případů. Předpokládala jsem, že v odpoledních hodinách se na hřišti budou vyskytovat spíše prarodiče, kteří děti vyzvedávají z mateřské školy nebo základní školy. Věkově starší osoby, které by odpovídaly tomuto předpokladu však na hřiště docházely víceméně průběžně.

	ženy	muži
dopoledne	27	27
odpoledne	38	34
Celkem	65	61

Tabulka č. 11 Počet mužů a žen na dětském hřišti v rámci denní doby

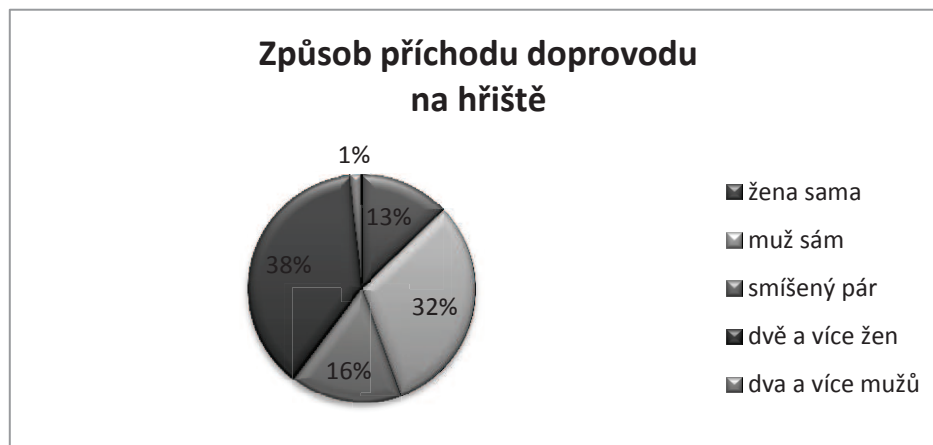


Graf č.23 a 24 Poměr počtu mužů a žen na dětském hřišti dopoledne a odpoledne

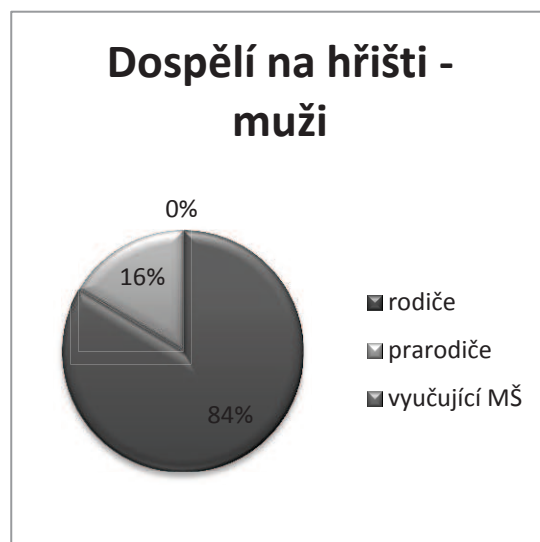
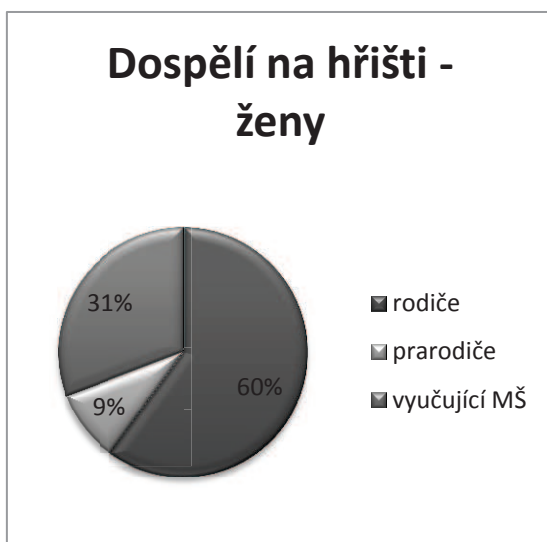
Rozhodla jsem podrobněji rozebrat nejen poměr žen a mužů na dětském hřišti v rámci rozložení konkrétního dne v týdnu či časového období, ale pozorovala jsem také, jak se tento doprovod na hřišti chová. Sledovala jsem, zda se věnuje výhradně doprovázenému dítěti, nebo je schopný se věnovat i jiným aktivitám. Na hřiště přišlo celkem 126 osob, z toho 16 žen přišlo na hřiště samotných, pouze s dítětem. 40 mužů z celkových 61 přišli na hřiště sami, pouze s dítětem. 48 žen přišlo na hřiště v doprovodu jiných žen, zatímco muži přišli na hřiště společně pouze ve 2 případech. Smíšené páry, tedy muži a ženy společně, tvořili číslo 20.

příchod na hřiště	
žena sama	16
muž sám	40
smíšený pár	20
dvě a více žen	48
dva a více mužů	2
Celkem	126

Tabulka č. 12 a graf č. 25 Počet a poměr způsobu příchodu doprovodu na dětské hřiště



*Upoutala mne ta skutečnost, že pokud přijdou na hřiště ženy, ať už společně nebo i samy, vždy se dají s někým do řeči. Ve většině případů oslovují opět ženy. Muži se oproti tomu věnují zcela dítěti a nemají tendenci se s ostatními, ani ženami ani muži, bavit a ani navazovat kontakty. Může to být ještě pozůstatek toho, že se v podstatě „stydí“ za to, že dělají „ženskou“ práci, tedy že se starají o děti oni, a ne jejich ženy. (Záznam ze 4.pozorování)*

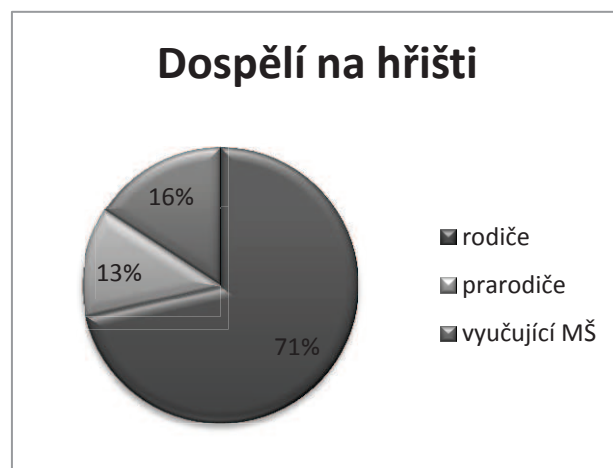


Graf č. 26 a 27 – dospělí na hřišti ženy

	ženy	muži	celkem
rodiče	39	51	90
prarodiče	6	10	16
vyučující MŠ	20	0	20

Tabulka č.13 – poměr dospělých na dětském hřišti

Graf č. 28 – celkový poměr dospělých na hřišti



Na hřiště během pozorování došlo celkem 126 osob. Z toho 71 % tvořili rodiče dětí, 13 % byli prarodiče dětí a 16 % tvořily vyučující mateřských škol. Zajímavé je, že v rámci rozdělení na ženy a muže nebyl vyučujícím mateřské školy muž. Dalším číslem, které bych ráda zmínila bylo, že celkem 51 mužů navštívilo hřiště s dítětem, zatímco žen, které nebyly vyučující v mateřské škole, bylo 39.

### 6.5 Jakým způsobem se doprovod zapojuje do dění na hřišti? Zapojuje se do hry dětí nebo děti pouze sleduje? Pokud ano, jakým způsobem?

Doprovod, který doprovází děti na hřiště se často stává důležitým prvkem herních aktivit. Během pozorování jsem zjistila následující skutečnost. Děti svůj doprovod mohou vnímat několika způsoby. Jedním ze způsobů je možnost, že jej po celou dobu na hřišti nevnímají. Maminka nebo tatínek pro ně slouží pouze jako prostředek toho, jak se na hřiště dostat.



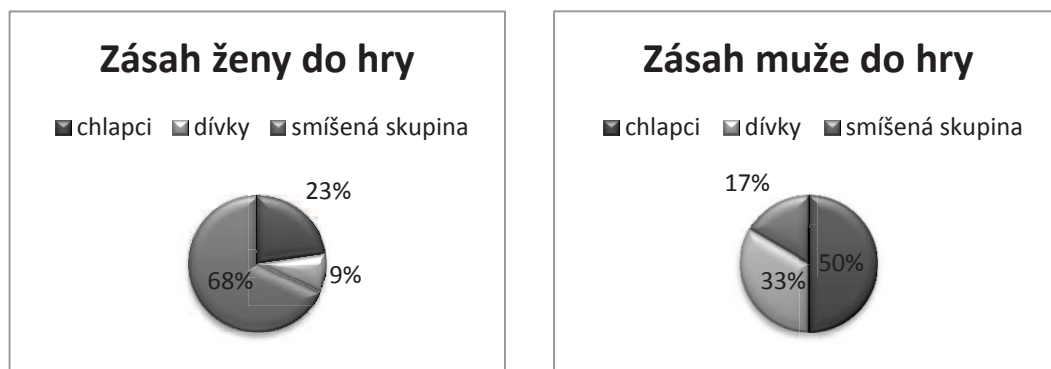
Děti po celou dobu nevěnovaly rodičům nebo jakémukoli dozoru pozornost a věnoval se zcela svým herním aktivitám. Druhou možností pro děti byla volba toho, že svůj doprovod vnímaly jako herního partnera a vyžadovaly ze strany dospělého stoprocentní pozornost. Poslední možnost, jak využít svůj doprovod na hřišti, byla ta, že děti si obvykle nějakou dobu hrály a dospělým nevěnovaly větší pozornost. Ovšem v momentě, kdy nastal problém, například začal boj o hračku nebo o určité území a situace byla „neúnosná“, obrátily se děti na doprovod s prosbou o nápravu.

*Po celém hřišti se prochází skupinka sedmi chlapců. Řekla bych jeden z nich je hlavní „kápo“. Všichni za ním běhají, on určuje směr a způsob zábavy. Aktuálně doráží na skupinku dívek, ale poměrně se zlou se potáží. Jedna z dívek volá na pomoc paní učitelku, „Paní učitelko, oni nám to tady všechno boří!“. A paní učitelka zasáhne. Chlapce pokárá a poučí je o tom, že takhle si hrát nemohou. (Záznam ze 3. pozorování)*

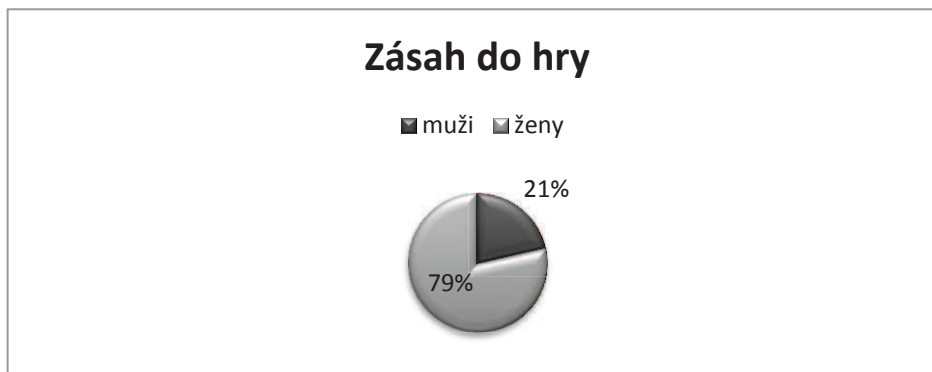
Dospělí zcela respektovali hranice, které určily děti. Děti samozřejmě sledovali po celou dobu, nicméně pokud o ně dítě nejevilo zájem, nechali jej hrát. Pokud děti dospělého vnímaly jako herního partnera, což se stávalo především u mladších dětí, dospělí se mu věnovali po celou dobu návštěvy hřiště. Jako cíl pozorování této oblasti jsem se však soustředila na poslední možnost. Tedy na způsob hry dětí bez dozoru do té doby, než nastane nějaký problém či konflikt, který může vyřešit pouze dospělá osoba, někdo s větší autoritou, kterou respektují všechny děti.

zásah do hry / složení skupiny	Chlapci	Dívky	smíšená skupinka	smíšená skupina
zásah ženy do hry	5	2	15	22
zásah muže do hry	3	2	1	6

Tabulka č. 14 Zásah mužů a žen do dětské hry



Graf č. 29 a 30 Zásah mužů a žen do dětské hry



Graf č. 31 Poměr zásahů mužů a žen do hry

V rámci grafů č. 29 a 30 je možné porovnat počet zásahů dospělých do probíhajících herních aktivit dětí. Rád bych však zmínila, že pokud se jednalo o tyto zásahy, vždy šlo o takový zásah, který si děti vyžádaly. Po celou dobu pozorování jsem nezaznamenala ani jediný zásah, který by vyl z popudu dospělého a nikoli dítěte. Z grafu č. 31 je zřejmé, že ženy byly vyzvány k zásahu do hry mnohem častěji než muži. Celkový počet mužů na hřišti není o mnoho menší než celkový počet žen, jak bylo ukázáno již výše. I přesto z celkových 28 zásahu dospělého do hry, byla žena k akci vyzvána vícekrát, a to v 79 % případů. Bylo to dané především tím, že do hry zasahovaly především ženy, které na hřišti byly v pozici paní učitelky z mateřské školy. Děti je chápaly jako autoritu a v rámci her, pokud došlo ke konfliktu, který se nedal vyřešit, se odvolávaly přímo na ně. Ve zbylých případech, kterých bylo minimum, se děti obracely na muže. Ráda bych ještě zmínila fakt, že zásahy do hry byly ve většině případů do takové hry, které se účastnila obě pohlaví, tedy chlapci i dívky. Pokud se jednalo o zásahy do hry, které se účastnili pouze chlapci nebo dívky, více zásahů jsem zpozorovala do hry chlapecké, než dívčí, ale rozdíly nebyly nijak zásadní. Obvykle se jednalo o nějaký boj.

*Sleduji skupinku chlapců. Chlapci se nachází na atrapě lodi, která je na hřišti nainstalována. Jeden z nich je kapitán, zatímco ostatní hlásí situaci a zakazují vstup děvčatům. Jedné dívce se přesto podaří přes bariéry dostat dovnitř lodi a chlapci ji začnou nahánět. Všude je spousta křiku, dívky je po krátkém boji vynesena několika chlapci ven. Chlapci drží stráž u vchodu do lodi, zákaz pro dívky stále platí. Dívky je popichují a se slovy nechytíš, nechytíš, se je evidentně snaží vylákat z prostoru vstupní stráže. Jeden z chlapců pošťuchování nevydrží a vydá se dívku sledovat, čímž uvolní prostor pro zbylé dívky a ty se opět na loď dostanou. V tuto chvíli začnou dívky volat: „Paní učitelko, paní učitelko, ať nás tu kluci nechaj!“. Paní učitelka tedy zakročí a chlapcům osvětlí, že dívky*

*mají stejnou možnost se na lod' dostat, stejně jako oni. Chlapci pomalu lod' opouští a začnou dívky honit po celém hřišti. (Záznam ze 7. pozorování)*

## **6.6 Dochází na hřišti k reprodukci genderové polarizace?**

Genderová polarizace je představa, že ženy a muži jsou odlišní a společnost je uspořádána dle těchto odlišností. Bem chápe kulturu jako soubor skrytých předpokladů toho, jak by se členové dané společnosti měli chovat a jednat (Bem 1993). V rámci pozorování jsem byla svědkem několika událostí, které tuto polarizaci ukazovaly. Pozorování jsem opět rozdělila do dvou oblastí. První oblastí byla sféra dětské hry a druhou oblast interakcí dospělých. U dětí se rozdělení herního světa odehrávalo v rámci her, které jsou obvykle chápány jako čistě dívčí nebo chlapecké. Tzn. v okamžiku, kdy si dívka nebo dívky hrály na maminku nebo na vaření, a chlapci na vojáky nebo námořníky, byl jejich svět oddělen a děti neměly tendenci se do těchto her vzájemně zapojovat. Naopak při hře smíšených skupinek bylo možné pozorovat, že děti dívčí a chlapecký svět téměř neoddělují, chápaly se pouze jako herní partneři a nezáleželo jim na tom, zda se jedná o chlapce nebo dívku. Dospělí, kteří se na dětském hřišti objevili jako doprovod dětí, svůj svět oddělovali o trochu více než děti. Vyučující z mateřské školy se na hřišti věnovaly dětem nebo komunikovaly pouze spolu. Ženy, které děti na hřiště doprovázely samy nebo ve skupince, neměly kromě několika málo případů tendenci navazovat kontakty s muži. Ostatně k tomu víceméně neměly ani prostor. Zejména proto, že muži, kteří na hřišti přišli se svým dítětem, kontakty na hřišti nenavazovali vůbec.

## 7 Diskuze

V průběhu svého pozorování jsem se soustředila na několik aspektů, jak vyplývá již z položených výzkumných otázek. Když jsem šla poprvé na dětské hřiště, věděla jsem, že téma, které mne zajímá, je dětská hra a dětské chování. Oblast dětských genderových stereotypů, které děti reprodukují, už překvapením nebyla. Kromě několika málo událostí, které ne zcela typicky zapadly do klasických genderových schémat, děti víceméně naplňovaly moje představy o genderových stereotypech a jejich reprodukci. U dětí převažovala hra ve skupinkách se stejným pohlavím, ale neobvyklá nebyla ani hra ve skupinkách smíšených. Každá hra, kterou se bavila konkrétní skupinka, měla určitá pravidla a schémata. Dívčí skupinky se věnovaly spíše povídání a hrám v kroužku a nebyly natolik aktivní jako chlapecké skupinky. Chlapci při hře preferovali spíše běh a strategické hry. Při prvním příchodu na hřiště mně však mnohem více zaujala jiná oblast než genderové stereotypy, které se odehrávaly přímo na hřišti. Touto oblastí byly genderové (ne)stereotypy, které se odehrávaly v okolí hřiště a jejichž aktéry nebyly děti, nýbrž jejich doprovod.

Doprovodu dětí jsem se chtěla ve svém výzkumu také věnovat, nicméně jsem nepředpokládala, že by mne dospělí lidé na hřišti zaujali do takové míry. Mé teoretické předpoklady se ve velké míře lišily od skutečnosti a já jsem se nakonec rozhodla původní výzkumné otázky pozměnit a věnovat dospělým větší prostor, než jsem původně měla v úmyslu. Základní myšlenkou, která v podstatě provázela celý výzkum, byla myšlenka toho, že na dětském hřišti se v rámci doprovodu dětí budou pohybovat výhradně ženy. Ovšem již po prvním příchodu na dětské hřiště se situace ukázala být zcela odlišná. Začala jsem přemýšlet zejména nad tím, jak i já sama jsem pohlcena stereotypy, ve kterých jsem vyrostla. Automaticky jsem totiž předpokládala, že na hřišti budou děti s výhradně ženským doprovodem a myšlenka toho, že by děti na hřišti mohli doprovázet i muži, mě v podstatě vůbec nenapadla. Reálná situace a moje předpoklady se lišily. Na hřišti se nacházel ne jeden muž, ale velké množství mužů, kteří své děti doprovázeli. Musím přiznat, že jsem tímto momentem poznání byla velice překvapená.

Toto poznání bylo opravdu zajímavým momentem. Od té doby jsem se začala více soustředit i na chování a vztahy doprovodu dětí. Před prvním příchodem na hřiště jsem sice předpokládala, že nějací muži se na hřišti jistě objeví, ale že v určitých momentech bude

počet mužů převyšovat počet žen, to jsem skutečně nečekala. Muži se při návštěvě hřiště věnovali pouze dětem a nenavazovali další kontakty, zatímco ženy chodily na hřiště společně s přítelkyněmi, nebo jim nedělalo problém se na hřišti dát s někým do řeči. Dle mého názoru byly ženy v této oblasti více otevřenější než muži. Což byl další zajímavý moment, ženy měly potřebu sdílet s ostatními, zatímco muži v převážné většině případů ne. Ženy, které doprovázely na hřiště své děti, přicházely obvykle minimálně ve dvou, zatímco muži přicházeli pouze s dítětem. Pokud ženy přišly na hřiště samotné, po několika minutách navázaly kontakt s jinými ženami. Muži tuto tendenci neměli. S výjimkou jedné situace, kdy na hřiště přišel muž společně s jiným mužem, věnovali se muži výhradně dětem na hřišti.

## **7.2 Jaké typy her si děti vybírají? Snažím se určit, zda je výběr hry ovlivněn genderem dítěte. Vycházím z dělení her v teoretické části.**

Prostor hřiště je jedním z mála míst, kde je pro děti možná interakce s vrstevníky v jejich vlastních termínech a významech. Nejdůležitějším na hře na dětském hřišti je pak to, že se tak děje s minimálním zásahem dospělého. Děti se skrze hru a jiné interakce seznamují s normami takovým způsobem, kterým následně reprodukují, modifikují a nebo je adaptují (Lodge :178-179). Pozorování jsem zaměřila na tři druhy her, hru samostatnou, paralelní a kooperační. Při samostatné hře, při které dítě nepotřebuje ke hře dalšího partnera, v rámci celkových výsledků nebyla ani u jednoho pohlaví pozorována hra výkonová. Výkonovou hru Millar (1978) popisuje jako hru, která jsou svou náplní spíše sportovní a založená právě na výkonu. Zjištění, že se tedy tento druh hry v rámci samostatné hry neobjevil ani u jednoho pohlaví, je vzhledem k věku dětí, které se na hřišti nacházely, zcela pochopitelné. U dívek se v při samostatné hře v rámci pozorování neobjevila ani hra funkční, která je definována jako hra, díky které děti rozvíjí své manipulační schopnosti v rámci experimentování s objekty. U chlapců se tato hra vyskytovala, ale oproti ostatním druhům hry byla v menšině, a to pouze v 5 případech. Rozdíl ve vykonávaných činnostech během hry jsem zaznamenala i při hře fiktivní. Fiktivní hra je tzv. úkolovou hrou, kdy se cvičí představitivost dítěte. Dívky se tomuto typu hry věnovaly více než chlapci. Ve zbylých hrách, tedy hře konstruktivní, pohybové, zobrazovací a tvořivé jsem nezpozorovala zásadní rozdíly. Poet případů se vždy lišil řádově o jednotky. Paralelní hru definuje Millar (1978) jako hru, kdy děti provádí stejnou činnost, nicméně nikoli společně, ale paralelně vedle sebe. V rámci tohoto druhu hry jsem

nezpozorovala ani u dívek ani u chlapců výskyt hry funkční a stejně jako při samostatné hře, hry výkonové. Hru fiktivní jsem zaznamenala pouze v rámci dívčích skupin, stejně tak jako hru zobrazovací. Zbylé druhy her se vyskytovaly s obdobným počtem výskytů jak ve hře chlapecké, tak dívčí i ve smíšených skupinkách. Hra kooperativní je dle Millar (1978) hra, které se dítě účastní s druhými, a postupně rozvíjí schopnosti a porozumění a kooperuje s ostatními. Hru funkční jsem opět v rámci kooperativních her nezaznamenala. U chlapců se pak dále nevyskytovala ani hra tvořivá. V největším množství případů chlapci praktikovali hru zobrazovací. Vzhledem k tomu, že se na dětském hřišti nachází maketa či napodobenina lodi, poměrně často si chlapci hráli na námořníky či na vojáky. U dívek jsem nezaznamenala hru fiktivní, výkonovou ani zobrazovací. Nejvíce se u dívek vyskytovala hra konstruktivní, pohybová a tvořivá. Ve společné hře a chlapců a dívek se nejčastěji vyskytovala hra konstruktivní, pohybová, výkonová a zobrazovací, zatímco hra funkční, fiktivní a tvořivá nikoli.

Na hřišti mají děti prostor pro to, aby naplnily své potřeby, zkušenosti či zájmy a vztahy, které mají nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení (Kořátková 2011: 16). Kořátková dále říká, že volnost a především volná hra je „taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet.“ (Kořátková 2011: 16) Kořátková také předpokládá, že dle dohody s partnerem volí zcela samostatně role a způsob jejich ztvárnění v rámci hry. Během výzkumu mne několikrát napadla otázka, zda je volná hra skutečně volnou hrou. Přestože Kořátková říká, že dítě si samo volí námět a záměr hry, je tomu opravdu tak? Dítě je svázané tím, co vidí ve svém okolí automaticky vše reprodukuje, protože to považuje za správné.

Standardní situace, kterých jsem na hřišti viděla v rámci pozorování nespočet a nikdy mi to nepřišlo zvláštní, nikdy jsem se nad ní nepozastavila, byla následující: Na hřiště přijela holčička s kočárkem. Kočárek s panenkou si však vždycky přivezla holčička. S kočárkem na hřiště nikdy nepřišel chlapec. Skutečně si všechny holčičky, které na hřiště s kočárkem přijely, vybraly tento typ hračky a tento typ hry, tedy starost o panenku, vybraly zcela dobrovolně? Neobdržely panenku jako dárek od rodičů nebo od prarodičů? Neznamena to, že holčičky jsou již od dětského věku vedeny k tomu, aby se staraly o panenky, v budoucnu tedy potažmo o své potomky a věnovaly se péči o druhé? Dle Janošové dochází k viditelnému rozvoji rozdílů již v batolecím věku. Důležitou roli hraje iniciativa ze strany dítěte, které je k pozorování a zpracování informací o genderových

rozdílech v tomto věku (batolecí a předškolní období) velmi vnímavé. I Janošová uvádí, že děvčátka si častěji hrají s panenkami či plyšovými zvířátky a posléze se u nich objevuje záliba v oblékání a krášlení se. Chlapečci oproti tomu tráví více času s kostkami, skládačkami a autíčky a později i předměty, se kterými lze manipulovat (Janošová 2008: 95). Janošová mluví také o tom, že v průběhu druhého a třetího roku se hra chlapců a dívek odlišuje více zřetelně – chlapci si velice snadno a rychle oblíbí chlapecké hračky, zatímco u dívek se přízeň k dívčím hračkám vytváří přeci jen pozvolněji (Janošová 2008: 95). Může s tím souviset i větší nezávislost, dívky mají větší tendenci než chlapci vyhledávat přítomnost matky a jiných dospělých, zatímco chlapci vyhledávají spíše přítomnost svých vrstevníků. Chlapci jsou také vedeni svými rodiči k větší samostatnosti, zatímco dívkám nabízejí větší podporu (Janošová 2008: 96)

Janošová zmiňuje ještě jednu zajímavou myšlenku. Mluví o reakcích dospělých na hru dítěte. Dle ní se může dospělý ke hře připojit, ale také na ni nemusí reagovat (Janošová 2008: 96). Na význam socializace při utváření zájmů dítěte mají vliv i starší sourozenci opačného pohlaví. Pokud si však dívka hraje jako chlapec, nemají s tím rodiče takový problém, jako když je tomu opačně a chlapec má tendenci „být jako holka“. (Janošová 2008: 97). Což výsledky výzkumu potvrzují. Na hřišti jsem nezaznamenala ani jednoho chlapce s kočárkem pro panenky, ale situaci, kdy se dívka účastnila chlapeckých her a chovala se spíše jako chlapec, jsem zaznamenala několikrát. V předškolním věku začínají být děti ve svých soudech velice rigidní a mají snahu se chovat podle toho, jak si představují „správné“ jednání ostatních příslušníků stejného pohlaví. Tato snaha je zřejmá především u chlapců, kteří se snaží, aby projevy, které by mohly být hodnocené jako femininní, ale především nemužské, zcela zmizely z jejich způsobu chování (Janošová 2008: 121). Karsten také mluví o tom, že když se chlapec chová příliš zženštilo, setkává se ze strany okolí s neporozuměním a upadá v podezření, že je zbabělec. Rodiče si pak začnou dělat starosti, zda tento typ chování nesměruje i k homosexualitě. Pokud si však dívky hrají s autíčky nebo se chovají „jako kluci“, projevují k nim rodiče mnohem více pochopení. (Karsten 2006: 66). Dívky se účastnily aktivní hry, která je „vhodnější pro chlapce“ a nikdo na tom neviděl nic neobvyklého. Děti se neučí genderově vhodné chování pouze nápodobou ostatních, také dělají soudy a volby a demonstrují jejich vlastní myšlenky, co to znamená být chlapec nebo dívka. Děti se učí poznávat a rozumět genderovým rolím v rámci hry. Dle Chicka (in Milan 2002: 3), je hra způsobem, kterým se děti učí sociálně konstruovat význam genderu, hra má tedy jednu z hlavních rolí v těchto



konstrukcích. Je běžné, že děti mezi věkem 5 a 6 let experimentují s různými rolami během hry. Děti prochází během školkových let procesem, během kterého si zkouší role, aby věděl, jaké je to cítit se chlapcem nebo dívkou a porozuměly tomu, jaká je tradiční definice muže a ženy (Milan 2002: 3).

### **7.3 Jaké herní skupiny děti tvoří? Snažím se určit, zda děti nějakým způsobem preferují stejný nebo opačný gender, nebo zda jim na genderu nezáleží a herní kolektiv tvoří dle osobnostních preferencí.**

V rámci celé doby pozorování navštívilo hřiště celkem 256 dětí. Poměr chlapců a dívek byl relativně rozložený, hřiště za navštívilo 136 dívek a 120 chlapců. Dívky tedy tvořily nadpoloviční většinu, celkem 53 % a chlapci tvořili 47 %. Děti, které jsem na hřišti pozorovala, bylo možné rozdělit také do dvou skupin podle věku – mladší děti, které nenavštěvují školku a starší děti, které toto zařízení navštěvují. Nejprve bych se ráda věnovala popisu výběru herních partnerů a tvorbě herních skupin u dětí mladšího věku.

Genderové rozdíly se s věkem mění a vývojové mezery mezi dívkami a chlapci existují. Barbu říká, že sociální a strukturované formy hry se objevují u dívek dříve než u chlapců. Chlapci se ukázali mnohem více osamocení než dívky, speciálně pokud jsou mladšího věku. Ženy a dívky jsou mnohem více sociálně orientovanější a schopnější než muži a chlapci (Barbu 2011). Děti mladšího věku, které navštěvovaly hřiště v době mého pozorování, neměly velkou tendenci navazovat kontakty se svými vrstevníky, přestože Janošová říká, že děti již od batolecího věku začínají vyhledávat společnost vrstevníků stejného pohlaví. Dále také uvádí, že u chlapců se tyto tendence objevují až po třetím roce, zatímco u dívek v roce druhém (Janošová 2008: 122). Studie Barbu oproti tomu ukázala, že téměř všechny děti se snaží více sociálně orientovat a jsou schopné hrát hru během brzkého dětství, nicméně dívky rozvíjí sociální a strukturované hry dříve než chlapci. V případě, že hra zahrnuje komunikace, přebírání role a spolupráci, rozdíly v sociální hře mohou být produktem sociálně kognitivních rozdílů, které dívky rozvíjejí jazyk a přemýšlení, které dívky rozvíjejí dříve než chlapci. Hra a asociované interakce s vrstevníky jsou považovány za reflektování dětské sociální kompetence a možnost dětí používat sociální a sociálně kognitivní schopnosti (Barbu 2011).



Pozorování, které jsem prováděla já, je možné ztotožnit s výše zmíněnými tezemi. Je třeba si ale uvědomit, že tato tvrzení lze aplikovat pouze na děti vyššího věku. Z výsledků svého pozorování mohu s jistotou říci, že děti mladšího věku, které nechodí do školky, nemají výraznou tendenci si vlastní svět bez dospělých utvářet. Je to dané pravděpodobně tím, že pokud okolo sebe v domácím prostředí nemají své vrstevníky, nemají tendenci s nimi navazovat kontakty, protože tento kontakt jim nahrazuje dospělá osoba. Dospělá osoba, ať už maminka nebo tatínek, je pro dítě potřebnou oporou v nejistotě. Pro děti však není důležitý kontakt přímo s „matkou“, ale se známou osobou a vazba s blízkými lidmi (Giddens 1999: 47). Z výsledků mého pozorování tedy vyplývá, že mladší děti, které se na hřišti po dobu výzkumu nacházely, neměly tendenci se seznamovat s ostatními vrstevníky a navazovat s nimi kontakty. Jak jsem zmínila již výše, dospělá osoba byla pro děti potřebnou oporou, se kterou si zcela vystačily.

Druhá skupinka dětí, tedy starší děti, které již k pohybu či ke hře nepotřebovali dospělého a vystačili si sami, vykazovala následující výsledky. V rámci celkového rozložení jsem zjistila, že obě pohlaví, jak chlapci, tak dívky, více preferují „vlastní skupinky“. Více než ve dvou třetinách případů obě pohlaví zvolila jako herního partnera příslušníka stejného pohlaví. Pokud děti tvořily smíšené skupinky, bylo to převážně v rámci hry kooperativní. Chlapecké skupiny v rámci hry kooperativní tvořily 44 % případů. Obdobná situace nastala i u dívek, počet případů tvořil také 44 %. Při hře paralelní převládala u obou pohlaví tendence být se stejným pohlavím, a to poměrně výrazně. Celých 93% chlapců zvolilo jako herního partnera opět chlapce, zatímco pouze 7 % chlapců zvolilo jako herní partnerku dívku. U dívek byla situace obdobná, pouze 16 % dívek zvolilo hru s opačným pohlavím, zbylých 84 % preferovalo stejné pohlaví.

Ráda bych připomněla chlapce, kterého jsem zmiňovala v prezentaci výsledků výzkumu. Jedná se o chlapce, který má dle mého názoru vůdčí postavení ve skupině, vyzařují z něj typicky maskulinní prvky. Chlapec je vyšší než ostatní, a velice sebevědomý. Jeho identita není konstruována pouze jím samotným, ale je rozvíjena ve vztahu ke zbylým chlapcům. Nepřísávaná pravidla a normy, které chlapci respektují, dělí jejich sociální kontext (Paetcher, Clark 2007: 317 - 318). Děti přesně vědí, co to znamená „být chlapcem“ nebo „být dívkou“. Tyto rozličné identity a role si pak spojují s hierarchií uvnitř dětských skupin a tímto způsobem nastane situace, kdy některé děti mají větší vliv než ostatní (Paetcher, Clark 2007: 320 - 321). Děti si vytváří vlastní prostor, ve kterém zároveň tvoří i vlastní

pravidla, které je třeba při vstupu do tohoto prostoru dodržovat. Tento proces je samozřejmě spojen stejně tak s genderem i s věkem. Hierarchický svět hřiště neznamena pouze to, že hranice jsou kontrolovány dominantními skupinami, ale také vyžadují více či méně určitý stupeň podřízení (Paetcher, Clark 2007: 320 - 321). Skupinka tří dívek do svého prostoru za celou dobu pobytu na hřišti nepustila žádné další účastníky a držela si odstup od ostatních.

**7.4 Doba, po kterou si děti hrají? Tato otázka sleduje doby jednotlivých her. Soustředím se především na to, zda hra ve smíšené skupině, kdy jsou děti společně bez ohledu na gender se nějakým způsobem liší od hry, které se účastní pouze dívky nebo chlapci.**

V rámci pozorování jsem zaznamenala nespočet situací, během kterých si děti hrály samostatně nebo ve skupince. Doba jedné dětské hry se řádově vešla do 10 minut, nejdelší hrou byla hra trvající 30 minut. Děti, které byly pozorovány na dětském hřišti, preferují spíše skupinky, ve kterých se nachází příslušníci stejného pohlaví. To znamená, že převážná většina skupinek, které jsem na hřišti zaznamenala, byly skupinky pouze chlapecké nebo pouze dívčí. Zajímavým aspektem bylo zjištění, že smíšené skupinky vznikaly z větší části na popud děvčat. Důvodem mohla skutečnost, že chlapci nechtěli v rámci své maskulinní stránky ukázat svou „slabou“ stránku tím, že by se v rámci hry věnovali děvčatům. V momentě, kdy chlapeckou skupinku rozšířila jedna nebo více dívek, bylo vidět, že se mění i charakter hry. Například při hře „na babu“ – pokud tuto hru hrála výhradně chlapecká skupina, hra měla větší tempo a rychlejší spád. V momentě, kdy se do hry přidala jedna nebo více dívek, chlapci zvolnili tempo a hra nebyla tolik aktivní. K typickým chlapeckým činnostem patří pohybové činnosti, které může doprovázet i malá míra agrese. Chlapci se obvykle snaží za každou cenu ve hře zvítězit či hernímu partnerovi nějakým způsobem ublížit, ale většinou se jedná o nevážné vzájemné pošťuchování, které doprovází smích. Dívky jsou v rámci těchto her považovány za neoblíbené a často nejsou kolektivem chlapců přijímány dobře. Tato situace je podobná i u chlapců, kteří se těchto her neradi účastní a spíše se jim vyhýbají (Janošová 2008: 127).

Výše položená otázka nabízí prostor pro oblast trvání hry. Liší se i doba, po kterou si děti v rámci skupinek hrají? Z pozorování vyplynulo, že obě pohlaví preferují spíše hry krátkodobějšího charakteru – tedy hru, která trvá v průměru 5 až 15 minut. V této časové

relaci se jednalo především o hry pohybové, například již zmíněná hra na babu, na slepou babu či chlapecká hra na vojáky nebo dívčí hra, při které dívky skákejí panáka. Chlapecké i dívčí skupinky v rámci těchto her zůstávaly ve hře po dobu 15 minut. Stejná situace nastala i v případě, kdy se hry účastnila skupinka smíšená, tedy složená jak z chlapců, tak z dívek. Dívky i chlapci zůstávali ve hře stejnou dobu jak v rámci své vlastní skupiny, tak v rámci skupiny smíšené. Rozdíly jsem nepozorovala. Nicméně obě pohlaví v rámci krátkodobějšího charakteru hry preferovala skupinky smíšené.

Hra, která trvala delší dobu než 15 minut, znamenala změnu v preferenci chlapců a dívek ve výběru skupiny. Pokud dívky ve hře setrvaly delší dobu, preferovaly spíše dívčí skupinu než skupinu smíšenou. Stejně tak i chlapci, přestože doba, kterou chlapci trávili v delších hrách netvořila velký podíl z celkového času věnovaného hře. Rozdíly dle mého názoru vznikly právě volbou typu hry. Janošová mluví o tom, že rozdílný způsob hry chlapců a dívek přispívá také k odlišenému rozvoji jejich kognitivních schopností a dovedností. Hra dívek má spíše sociálně vztahový charakter. Děvčata jsou při hře zvyklá více komunikovat se svým herním partnerem, a nezáleží na tom, zda se jedná o osobu nebo o hračku, protože hračka je obvykle zástupný předmět pro živou bytost. Prohlubují tak své verbální schopnosti a vcítění vůči dalším osobám. Chlapci naopak více uvažují o technických záležitostech a u stavebnic se soustředí i na prostorovou představivost (Janošová 2008: 126). Výsledky mého pozorování potvrzují teze Janošové v celém rozsahu. Dívky na hřišti preferovaly delší hru výhradně v dívčím kolektivu a chlapci naopak hru kratší ve výhradně chlapeckých skupinkách. Výstup z pozorování je potvrzuje, že chlapci se věnují spíše aktivním hrám, které jsou zaměřené na pohyb či výkon a věnují se jim vždy kratší dobu, protože své činnosti poměrně často mění. Dívky naopak preferují hry, které jsou zaměřené na sociální svět, či na péči o panenku nebo o druhé. Vybírají si hry, kde je větší prostor pro komunikaci s ostatními.

**7.5 Kdo doprovází děti na hřiště? V této otázce se věnuji především doprovodu dětí na dětské hřiště. Teoretickým předpokladem je, že na hřiště budou děti doprovázet především ženy, tzn. maminky, babičky, chůvy nebo učitelky mateřských škol. Přichází na hřiště pouze s dítětem nebo přichází na hřiště ve skupině? Navazuje doprovod dětí kontakty s ostatními dospělými nebo se věnuje pouze dítěti?**

Již v průběhu třetí a čtvrté návštěvy dětského hřiště jsem začala přemýšlet, z jakého důvodu mne překvapuje větší počet mužů na hřišti, než jsem původně předpokládala. Je to dané tím, že jsem studentkou oboru genderových studií? Napadaly mne například následující myšlenky: Je možné, že se česká společnost skutečně mění? Je možné, že pro muže už není natolik „nemužské“, aby věnovali svůj čas dětem? A jednou z hlavních myšlenek bylo, proč mne tato skutečnost tolik překvapuje?

Úplně první překvapení přišlo v momentě, kdy bylo jasné, že na hřiště dochází poměrně velký počet mužů, který je často větší než počet žen. Jak je již výše patrné, musím se přiznat, že jsem vůbec nepředpokládala, že bych se s touto skutečností mohla na hřišti setkat, ale bylo tomu tak. Mužský element byl na hřišti poměrně významným prvkem. Zajímavé na tom také bylo to, že pokud muž nepřišel v doprovodu ženy, neměl tendenci na hřišti navazovat kontakty s jinými muži nebo ženami. Ženy oproti tomu neměly problém se začít bavit v podstatě s kýmkoliv, bez ohledu na pohlaví. Muži také na hřiště nechodili ve společnosti jiných mužů. Vyjma jednoho setkání, které jsem sledovala, byli muži na hřiště výhradně s dítětem, se kterým přišli a plně se mu věnovali. Ženy na hřiště chodily, jak samy, tak ve společnosti kamarádek a ne vždy se dítěti, se kterým přišli na hřiště, plně věnovaly. Ženy výlet na hřiště dle mého názoru braly spíše jako setkání s přítelkyněmi, příležitost si zajít na kávu, zatímco muži chápali důvod přijít na hřiště zcela odlišně a brali ho jako úkol postarat se výhradně o dítě, se kterým na hřiště přišli.

Dětské hřiště v průběhu mého pozorování navštívilo celkem 126 osob, které dělaly doprovod dětem. Z tohoto počtu bylo celkem 56 % žen a 44 % mužů. Dospělým doprovodem dětí na hřiště byli tedy v necelé polovině případů muži. V rámci pozorování jsem reflektovala, že poměr počtu žen a mužů mohl být ovlivněn dnem v týdnu a také denní dobou pozorování. Konkrétně zvolený den nebo časové období mohlo výsledky pozorování ovlivnit. Předpokládala jsem, že na dětské hřiště dochází převážně maminky nebo tatínkové na rodičovské dovolené. Situace v České republice je následující:

rodičovská dovolená byla schválena až tzv. Harmonizační novelou (zákon č.155/200 Sb.) v roce 2001. V praxi to znamená, že muž je uznán jako oficiálně způsobilý pečovat o své dítě na plný úvazek a nastoupit tak místo ženy na rodičovskou dovolenou. V českém prostředí je bohužel tento institut v porovnání s ostatními zeměmi využíván minimálně. Přestože se počet českých otců pozvolna zvyšuje, podle statistik z roku 2013 tvoří otcové na rodičovské dovolené pouze 1 % – 3 % osob, které rodičovskou dovolenou využívají. Je to pravděpodobně dáno z toho důvodu, že v České republice je stále silně zakořeněný tradiční model rodiny, otec živitel a matka pečovatelka. Otcové, kteří se rozhodnou na rodičovskou dovolenou nastoupit, bývají společností často degradováni a jsou chápáni jako zženštilí či lenoši, zatímco matky jako kariéristky či „krkavčí matky“ (Ježková 2013).

Aby výsledky pozorování byly co nejobjektivnější, zohlednila jsem v rámci vyhodnocení i otázku toho, zda se jednalo o všední den či víkend. Ve všední den byl poměr žen a mužů víceméně vyrovnaný, ženy tvořily 54 % doprovodu dětí na hřiště a muži 46 %. Situace se změnila o víkend. Výsledný poměr žen a mužů byl opačný, o víkend navštívilo hřiště 54 % žen a 46 % mužů. V rámci časového období denní doby byl dopoledne poměr žen a mužů na hřišti vyrovnaný, 50 % žen a 50 % mužů. Odpoledne se poměr žen a mužů na hřišti změnil v následující hodnoty: ženy se na hřišti vyskytovaly v 60 % případů a muži ve 40 % případů. Vzhledem k tomu, že tatínkové na hřišti nebyli výjimečnými návštěvníky, je evidentní, že přístup české společnosti k výchově dětí a trávení volného času se pozvolna mění. Tato situace však ukazuje, že se mění především v rámci mladších generací. Pro tatínka, který byl se svou dcerou na dětském hřišti byla situace zcela normální. Pro ženy, které ho podrobily zvědi byla však situace poměrně nečekaná a v momentě, kdy se dozvěděly, že maminka vlastně ve skutečnosti doma odpočívá a například neuklízí, byly velice překvapeny. Společnost a kultura určují, jak se má matka a otec vhodně chovat. Vymezuje normy a ukazuje, co je přípustné v rámci rodičovských rolí. (Maříková 2004: 42). Přestože i já jsem byla poměrně zachycena v genderových stereotypech a nepředpokládala jsem výskyt mužů na hřišti, situace se pozvolna mění a na rodičovství začíná být nahlíženo jinak. Ženy v moderní době byly zodpovědné za domácnost a výchovu dětí, zatímco muži měli rodinu především živit. Žena je tou, která naplňuje roli matky a pečuje o citové zázemí a tím pádem je jí prisouzen svět rodiny a péče o domácnost, zatímco muži je vyhrazen svět práce a veřejné sféry. Situace se ovšem v průběhu 20. Století začíná měnit. Otec a matka jsou vnímány jako dvě rozdílné osoby, které se doplňují. Problém nastává v tom, kdy se žena v rámci rodiny emancipuje a snižuje

jeho přirozenou pozici v rodině. Muž je odsouván do pozadí a jeho role se stává více nejasnou. Změně podlého jak pracovní sféra, tak sféra domácnosti. Od otce se nově očekává větší citová zainteresovanost a angažovanost, a větší pochopení, zatímco od ženy se nově očekává větší samostatnost a rozhodnost. Očekávání od rolí obou rodičů se k sobě velice přibližují a rodiče by měli být ve svých rolích zástupní (Maříková 2004). Ženy, které byly překvapené mužovou reakcí sou pravděpodobně ženy, které své děti měly relativně velice brzy a zažívaly ve svých životech model moderní rodiny. Muži tvořili téměř 50 % návštěvníků dětského hřiště. Díky tomuto zjištění jsem se soustředila i na to, zda návštěvníci dětského hřiště dochází na hřiště pouze s dítětem nebo využívají prostor hřiště jako místo pro setkání s přáteli. Již v průběhu pozorování jsem si všimla skutečnosti, že přestože se muži na hřišti vyskytují téměř v 50% případech, chodí vždy sami, pouze s dítětem. Zatímco ženy hřiště obvykle navštěvují s přítelkyněmi nebo rodinou.

Pouze ve 12 % případech přišla žena na dětské hřiště sama pouze s dítětem, zatímco muž v celých 32 % případech. V mužských skupinách je často zvykem tvářit se silácky. Kdyby muž před jiným mužem zmínil, že například pospíchá z práce domů, aby mohl vzít své dítě na hřiště, pravděpodobně by se stal terčem posměchu. Přestože i ostatní muži se mohou starat a pečovat o své děti, nemusí si myslet, že se jedná o zcela normální situaci a především se nehodí mluvit o tom mezi muži. (Jarkovská 2004: 21). Myslím, že důležitou poznámkou je i to, že přestože mladé páry se snaží nabourávat dominantní model chodu domácnosti a realizovat změnu. Partneři však byli vychováni v rámci tradičních modelů a přestože se s nimi snaží bojovat, jsou v nich určitým způsobem zakořeněné (Šmídová 2004). To může být přesně ten důvod, proč muži nechodili na hřiště v doprovodu jiného muže, cítili stud za to, že vykonávají práci, která tradičně přísluší ženskému pohlaví.

### **7.5 Jakým způsobem se doprovod zapojuje do dění na hřišti? Zapojuje se do hry dětí nebo děti pouze sleduje? Pokud ano, jakým způsobem?**

V rámci pozorování jsem zaznamenala zásahy dospělých do hry v převážné většině pouze v případě, že si to děti samy vyžádaly. Dospělí neměli tendenci žádným způsobem hru ovlivňovat ani do ní zasahovat. Ženy byly vyzvány k zásahu do hry mnohem častěji než muži. Počet mužů na hřišti nebyl o mnoho větší než počet žen, a přesto z celkových 28 zásahů dospělého do hry byla žena dětmi k zásahu vyzvána vícekrát, a to v 79 % případech. Dle mého názoru byla tato situace způsobena tím, že se jednalo převážně o učitelky



z mateřské školy, které děti chápaly jako autoritu a pokud došlo v rámci hry ke konfliktu, odvolaly se na ně. Muži zasahovali více do chlapecké skupiny, a to v 50 % případů, zatímco ženy do hry smíšené a to v 68 % případů. V předškolním věku je kladen větší nátlak, zejména ze strany otců, na chlapce než na dívky. Je po nich vyžadováno, aby se chovali jako správní kluci (Karsten 2006: 66).

Ráda bych ještě zmínila fakt, že zásahy do hry byly ve většině případů do hry, které se účastnila obě pohlaví, tedy chlapci i dívky. Pokud se jednalo o zásahy do hry, které se účastnili pouze chlapci nebo dívky, více zásahů jsem zpozorovala do hry chlapecké, než dívčí, ale rozdílný nebyly nijak zásadní. Obvykle se jednalo o nějaký boj. Muži byli mnohem více pasivnější než ženy a hru příliš neovlivňovali. Jak jsem zmínila již výše, je možné, že muži do hry nezasahovali takovým způsobem, protože v rámci hry nejsou vnímáni jako dostatečná autorita, zatímco žena jako paní učitelka má u dětí získaný větší respekt. Ženy do hry zasahovaly spíše slovním upozorněním. Pokud do hry zasáhly fyzicky, jednalo se o zásah velice často do chlapecké nebo smíšené skupinky a to tím způsobem, že děti od sebe odehaly. Pokud zasáhli do hry muži, jednalo se taktéž o slovní upozornění, ale při zásahu fyzickém byli ráznější než ženy. Před začátkem výzkumu jsem předpokládala, že doprovod dětí bude do dění na hřišti zasahovat mnohem větším poměrem, než jak tomu bylo ve skutečnosti. Doprovod do situace zasáhnul v podstatě jen v případě, že si to děti samy vyžádaly a nebo pokud situace nebyla únosná, protože děti často nepoznaly, kam až smějí v rámci hry zajít.

## **7.6 Dochází na hřišti k reprodukci genderové polarizace?**

Skryté předpoklady toho, jak by se členové společnosti měli chovat, tvoří dle Bem kulturu dané společnosti. Ve většině kultur se díky organizaci každodenního života očekává, že se dívky a chlapci budou chovat tak, jak je to vhodné pro určité pohlaví (Bem 1993, Atkinson 2002). Už při narození jsme identifikováni jako muž nebo žena a od té doby je s námi takto zacházeno v průběhu celého života. Samozřejmě dle norem dané kultury. Proces je oboustranný, jedinec zároveň internalizuje tyto normy společnosti a konstruuje tím svou genderovou identitu (Bem 1993, Atkinson 2002). Bem dále zmiňuje i termín genderová polarizace, což je představa, že ženy a muži jsou odlišní a společnost je uspořádána dle těchto odlišností. Bem chápe kulturu jako soubor skrytých předpokladů toho, jak by se členové dané společnosti měli chovat a jednat (Bem 1993). Jak jsem

zmínila již v prezentaci výsledků výzkumu, dospělí a děti udržují genderovou polarizaci v odlišné rovině. V rámci této otázky bych ráda ještě jednou zmínila koncept *boarderline*, o kterém mluví Thorne. Autorka zmiňuje, že při vytváření a zachování genderové hranice je možné sledovat chlapce a dívky, které jsou v jasně oddělených skupinách. V tomto procesu se kategorie identity, které v jiných procesech nemají takový význam, stávají základem pro oddělené kolektivity (Thorne in Blatchford 2003: 486). Děti v rámci her, které chápou jako součást výhradně dívčího nebo chlapeckého světa udržují jak hranice, tak genderovou polarizaci, jelikož jednou souvisí s druhým. Tzn. v okamžiku, kdy si dívka nebo dívky hrály na maminku nebo na vaření, a chlapci na vojáky nebo námořníky, byl jejich svět oddělen a děti neměly tendenci se do těchto her vzájemně zapojovat. Hranice a polarizace se naopak začaly mírně rozpadat, když se děti věnovaly hrám smíšeným. V rámci těchto her neměly děti potřebu tyto hranice vytvářet a věnovaly se pouze cíli hry. Rozdílné chování jsem pozorovala u dospělých. vyučující z mateřské školy se na hřišti věnovaly dětem nebo komunikovaly pouze spolu. Ženy, které děti na hřiště doprovázely samy nebo ve skupince, neměly kromě několika málo případů tendenci navazovat kontakty s muži. Ostatně k tomu víceméně neměly ani prostor. Prostor pro navázání kontaktu mužů neposkytlí. Pokud byli na hřišti, věnovali se výhradně svým dětem. Pokud se dítě účastnilo skupinové hry, neměli tendenci do ní zasahovat, pouze v případě, že si to děti samy vyžádaly.



## 8 Závěr

Co říci závěrem? Myslím, že je to je jedna z těch nejtěžších otázek které musí být při psaní diplomové práce zodpovězena. Vzhledem k tomu, kolik času jsem této práci věnovala a kolikrát jsem od ní odběhla za tu chvíli „důležitějšími povinnostmi“, jsem si při psaní poslední věty před nadpisem závěr uvědomila, že už na mne čeká skutečně jen to poslední. Očekávání, že závěrečnou kapitolu zvládnou shrnout dokonalým způsobem a předat dále své poznatky v co nejlepší formě, se pro mne stalo symbolickou stopkou a nemohla jsem se rozhodnout, co vlastně dále napsat. Snažila jsem se tedy přemýšlet nad základní otázkou. Co říci závěrem? Opakovala jsem si tu otázku snad tisíckrát dokola. Bylo třeba si však položit jinou otázku. Takovou otázkou, která mne určitým způsobem nasměruje dále a nezastaví v ukončení celé práce. Otázka se tedy nabídla následující: Z jakého důvodu jsem se vlastně rozhodla celým výzkumem a teoretickým bádáním projít?

S touto otázkou jsem se vrátila zpět na začátek. Výběr tématu práce nebyl nijak snadný, a od původního záměru, kterým byl výzkum ve školkách typu Montessori, jsem se dostala k tématu gender na dětském hřišti. Hřiště zpočátku nebylo tou nejdůležitější myšlenkou. Původní záměr byl věnovat se dětem a tomu, jakým způsobem se učí chápat okolní svět. Ráda bych řekla, že děti se narodí jako nepopsaný list papíru, tabula rasa. Bohužel tím, že moderní technologie, které máme aktuálně k dispozici, jsou natolik vyspělé, že nám mohou prozradit pohlaví miminka ještě před narozením, se dostáváme k tomu, že dítě má svůj osud předurčený ještě před narozením. Obvyklá situace, kamarádka vám poví, že čeká miminko. První reakcí samozřejmě bude gratulace, nicméně otázka, která bude následovat bude velice pravděpodobně: „A už víš, co to bude?“ a kamarádka odpoví: „Ano, čekáme holčičku.“ A tím, že určí pohlaví dítěte, najednou začne naplňovat jeho osud a my si zároveň vytvoříme určitá očekávání, které si s ještě nenarozeným dítětem budeme do konce našeho nebo jeho života spojovat. Holčička nebo chlapeček, zní to jako to nejdůležitější zaklínadlo. Vzhledem k tomu, že již víme, že dítě bude holčička, začneme nakupovat oblečení a hračky, které jsou určené pro holčičky. Osobně velice obdivuji ty rodiče, kteří si vybrali cestu volné výchovy, tedy takové výchovy, že nechají své dítě hrát si s hračkami, které uzná za vhodné a nebude mu záležet na tom, zda jsou to hračky pro dívky nebo pro chlapce. Bohužel se obávám, že pokud se společnost nestane alespoň trochu více otevřenou, než je tomu doposud, skončí tyto děti stejně jako chlapci mé kamarádky, o které jsem mluvila v úvodu. Budou ostrakizované a stigmatizované za to, že jsou jiné a nejsou stejné jako ostatní děti, které jejich rodiče vychovávali v rámci tradičních

stereotypů společnosti. A protože jsou to děti, které nejvíce reprodukují chování svých blízkých, rozhodla jsem se věnovat v rámci výzkumu právě jim. Děti jsou ty, které bedlivě sledují okolní svět a od svých blízkých se učí, jak se v tom velkém světě pohybovat a neztratit. Genderové stereotypy, které je na této cestě doprovázejí, jsou všude okolo nich. Ideálním prostředím, kde jsou děti sice pod dohledem dospělých, ale mají svůj prostor, do kterého dospělé nepustí, je doba hry. Hra je způsob, kterým nám děti ukazují, co všechno se již naučily a jakým způsobem to používají. Když jsem poprvé šla na dětské hřiště, měla jsem trému a bála jsem se toho, že objektem pozorování budu nakonec já a nikoli děti. Mé obavy se naštěstí nevyplnily a na dětském hřišti jsem si vždy našla prostor, kam se nenápadně posadit a hrát si na studentku, která se šla během učení na zkoušky vyvětrat na čerstvý vzduch. Před první návštěvou jsem byla také velice svázaná určitými předsudky, které jsem měla. Přestože jsem se jich chtěla zbavit, nebylo to zcela jednoduché a teprve až v rámci samotného pozorování jsem si uvědomila, že situace je jiná, než jsem očekávala.

Ve svém výzkumu jsem se věnovala problematice genderu na dětském hřišti. Úkol, který jsem si dala, nebyl lehký. Reflektovala jsem, že vzhledem k tomu, že jsem žena, byla dle mého názoru moje pozice na hřišti o mnoho snadnější, než kdybych byla mužem. Muž by mohl čelit nepatřičným otázkám, z jakého důvodu sleduje děti na hřišti a zda za tím není něco víc. Má vlastní pozicionalita a lokace mohly celkové výsledky výzkumu také ovlivnit. Vycházela jsem z pozice, kdy jsem již dva roky studovala obor genderová studia a měla jsem za sebou určitý teoretický background, který mi na situaci umožnil nahlédnout jinak než těm, kteří za sebou tento background nemají. V rámci výzkumu jsem zjistila jsem, jakými způsoby je genderové perspektivy dětské hřiště využíváno jak dětmi, tak jejich dospělým doprovodem a jak se v prostoru hřiště projevu gender a genderový řád. Na základě nezúčastněného pozorování jsem nasbírala veškerá data, za kterých v rámci celé práce vycházím. Jednalo se především o chování dětí v prostoru hřiště a jejich dospělého doprovodu. Pozorování jsem pojala jako případovou studii konkrétního dětského hřiště ve městě Beroun.

Cílem práce bylo tedy zjistit, jakými způsoby je z genderové perspektivy využíváno dětské hřiště. Když se řekne slovo hřiště, první dvě slova, která mne napadnou, jsou děti a hra. K tomu, abych se mohla dopracovat ke zmíněným pojmům, jsem potřebovala trochu pomoci v rámci teoretického backgroundu. V úvodu práce jsem věnovala základnímu gró a tím bylo teoretické vymezení pojmu gender. Zmínila jsem několik definic různých autorů. Tyto definice jsem v práci uvedla zejména z toho důvodu, že jako studentka tohoto oboru

jsem k těmto definicím měla téměř neomezený přístup. A jak se říká, čím více možností člověk má, tím těžší je přiklonit se pouze k jedné. V českém prostředí bylo poměrně složité pojem gender obhájit a termín rod byl genderem nahrazen teprve v padesátých letech minulého století. Bohužel spousta autorů i laiků gender v České republice stále ztotožňuje s biologickým pohlavím. Dále jsem vymezila teorie genderové socializace, které je podrobena každé dítě v podstatě již před narozením, protože s biologickým pohlavím dítěte se pojí určitá očekávání od vlastní rodiny a jejího okolí. K vysvětlení těchto procesů jsem využila teorie zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda. Freudova teorie je absolutním základem pro veškeré další vývojové teorie. Na Freuda dále navazovaly představitelky feministických teorií Horney, Chodorow či Gilligan. Důležitou autorkou, která se vymezuje k teoriím genderové socializace je Sandra Bem. Bem klade velký důraz na aspekt kultury a tlak společnosti na výchovu dětí. K vymezení druhého termínu, tedy pojmu hra, jsem k základnímu teoretickému vymezení vycházela zejména ze Susanny Millar a její knihy Psychologie hry (1978).

V rámci své analýzy jsem identifikovala několik genderových stereotypů, které se na hřišti nacházely a to nejen v rámci reprodukování stereotypů dětmi, ale i dospělými. Děti, které se na hřišti v průběhu pozorování nacházely, naplňovaly má očekávání, se kterými jsem na hřiště přišla. Dívky se věnovaly hře s kočárky a panenkami, hrály si na kuchařky a na pískovišti plácaly bábovičky. Pokud se věnovala pohybové hře, jednalo se vždy o hry, které nebyly tolik fyzicky náročné, například skákaly přes gumu nebo si hrály na prolézačkách. Dívky se v rámci dívčích skupin věnovaly často také pouze povídání. Chlapci oproti tomu vyhledávali hry, které byly fyzicky náročnější a orientované na výkon, v rámci her byli soutěživější. Často performovali hru fiktivní, hráli si na námořníky, protože na dětském hřišti se nachází atrapa lodi a velice často se také objevovala hra na vojáky. Chlapci také velice často používali ke hře zástupné předměty, například klacíky, které používali jako pistole. Překvapením nebylo ani to, že děti, chlapci i dívky, při hře preferovali herního partnera stejného pohlaví. Neznamená to, že by se děti neúčastnily her ve smíšených skupinkách, ale tento typ skupiny určitě nepřevládá.

Jak jsem zmínila již několikrát v průběhu celé práce, mnohem zajímavější oblastí byla oblast genderových stereotypů mimo tzv. herní oblast hřiště. Zaujaly mne genderové stereotypy, které jsem sledovala u dospělého doprovodu dětí. První překvapení přišlo v momentě, kdy jsem si uvědomila, že na hřiště dochází s dětmi velký počet mužů. Když jsem při celkové analýze navíc zjistila, že celkové číslo se blíží téměř k 50 % celkového

počtu dospělých návštěvníků hřiště, začala jsem s touto informací pracovat dále. Sledovala jsem, jak se dospělý doprovod na hřišti chová, a zda lze vysledovat nějaké rozdíly mezi muži a ženami. Rozdíly byly zřejmé na první pohled. Muži se na hřišti věnovali výhradně dítěti a s výjimkou jednoho případu docházeli na hřiště výhradně sami. Ženy oproti tomu docházely na hřiště obvykle minimálně ve dvou a zatímco si jejich děti hrály na hřišti, ženy se celou dobu výborně bavily. Své výstupy z pozorování jsem komparovala s teoriemi, které se věnují fenoménu otcovství či muži na mateřské a celkové proměně rodičovských rolí a došla jsem k následujícími závěru. Přestože všechny muže evidentně bavilo starat se o svého potomka, neměli tendenci s ostatními navazovat kontakty. Jednalo se velice pravděpodobně o stud z toho, že přebírají práci své ženy a celkově roli matky, která se o dítě má starat a pečovat o něj, zatímco oni jako muži by měli být živiteli rodiny a finančně ji zabezpečit. Jak jsem uváděla na příkladu tatínka s holčičkou, kterého oslovily dvě starší paní, situace se v českém prostředí pomalu zlepšuje a dochází k větší informovanosti, bohužel na jedince staršího věku, kteří jsou zvyklí na určité standardy a normy, je velice těžké se s tímto novým systémem nějakým způsobem vyrovnat. Pokud tedy muži překonají zábrany a otevřeně řeknou, že jsou to skutečně oni, kdy chodí s dětmi na hřiště, je možné, že je opět vrátí zpět do nejistoty právě reakce starších ročníků. S postupným mládnutím populace se však blýská na lepší časy a je možné, že kdybych tento výzkum prováděla třeba za pět let, podobnou situaci už bych na hřišti nezažila.

Domnívám se, že přínos této práce není zcela zanedbatelný, neboť výzkum tohoto druhu není v českém prostředí obvyklý. Prostoru dětského hřiště se obvykle věnují spíše zahraniční autoři. Výzkumem jsem získala přehled o určité charakteristice populace, která na dětské hřiště dochází a zároveň i jejího chování, které reprodukovaly děti v rámci hry. Vzhledem k tomu, že výzkum byl nezúčastněným pozorováním, nemohla jsem zcela reflektovat a do výzkumu zahrnout poznatky, které bych mohla získat například rozhovory nebo přímo zúčastněným pozorováním. Další výzkumy na toto téma by se mohly věnovat právě rozpracování tohoto tématu a zahrnutí subjektivních názorů návštěvníků hřiště do interpretace výsledků. Zajímavé by mohlo být otevřít téma mužů na dětském hřišti společně s doplněním jejich názorů, které by byly zakomponované do celé práce.

## 9 Použité zdroje

1. Atkinson, R. L. (2002). *Psychologie*. Praha: Portál.
2. Barbu, S., Cabanes, G., Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: Sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos one*, 01(6), 1-7.
3. Barša, P. (2002). *Panství člověka a touha ženy*. Praha: Slon.
4. Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale: Yale University Press.
5. Blatchford, P., Baines E., Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British journal of developmental psychology*, 21, 481–505.
6. Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
7. Boyle, D. E., Marshall, N. L., Robeson, W. W. (2003). Gender at play: Fourth-grade girls and boys on the playground. *American behavioral scientist*, 46, 1326–1345.
8. Butler, J. (2003). *Trampoty s rodem*. Bratislava: Aspekt.
9. Dittrichová, J., Papoušek, M., Paul, K. (2004). *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing.
10. Duplinský, J. (2001). Dětská hra a psychologie. *Pedagogika, monotematické číslo: dítě a hra*, 51 (4), 433-438.
11. Geertz, C. (2002). *Interpretace kultur*. Praha: Slon.
12. Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
13. Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
14. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
15. Horney, K. (2004). *Ženská psychologie*. Praha: Triton.
16. Janošová, P. (2008): *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada.
17. Jarkovská L., Machovcová, K., Valdřová, J. (2004). Ženská a mužská role v jazyce. In J. Valdřová, et al., *Abc feminizmu* (s. 9-16). Brno: Nesehnutí.
18. Karsten, H. (2006). *Ženy – muži*. Praha: Portál.
19. Knotková - Čapková, B. (2011). Gender v interdisciplinární perspektivě. In B. Knotková – Čapková, et al., *Mezi obzory* (s. 11-18). Praha: Gender Studies, o.p.s.
20. Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Portál.

21. Langmeier, J., D. Krejčířová (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
22. Lippa, R. A. (2009). *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
23. Lodge, A. (2005). Gender and childrens social world: esteemed and marginalised masculinities in the primary school playground. *Irish journal of sociology*, 14(2), 177–192
24. Maříková, H. (2004). Rodina: proměny mateřství, otcovství a rodičovství. In J. Valdřová, et al., *Abc feminismu* (s. 39-64). Brno: Nesehnutí.
25. Meyer-Lorenz, D. (2005). O politice lokace: strategie používané ve feministické epistemologii a jejich význam pro výzkum prováděný z feministické perspektivy. In M. Linková, A. Červinková, eds. *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*. Praha: Sociologický ústav AVČR.
26. Milan, J. (2012). Birth on the playground: Boys's experiences playing with gender. *Indo-pacific journal of phenomenology*, 12, 1–11.
27. Millar, S. (1978): *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
28. Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
29. Nagl-Docekal, H. (2007). *Feministická filozofie: výsledky, problémy, perspektivy*. Praha: Slon .
30. Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
31. Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido.
32. Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
33. Paetcher, C., Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the tomboy idetntities study. *Pedagogy culture & society*, 15(3), 317–331.
34. Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské osobnosti*. Praha: Grada.
35. Pavlík, P. (2006). Gender: Úvod do problematiky. In I. Smetáčková (ed.), *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (s. 9-13). Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
36. Petrusek M., Vodáková A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
37. Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.



38. Ramazanoglu, C., Holland, J. (2002). *Feminist methodology: Challenges and choices*. London: Sage.
39. Reinharz, S. (1992). *Feminists method in social research*. Oxford: Oxford University Press.
40. Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2005). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
41. Richards, Ch. (2012): Playing under surveillance: gender, performance and the conduct of the self in a primary school playground. *British journal of sociology of education*, 33(3), 373-390.
42. Severová, M. (1982). *Hry v raném dětství*. Praha: Academia.
43. Smetáčková, I., Vlková, K. (2005). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
44. Sokolová, V. (2004). Současné trendy feministického myšlení. In J. Valdřová, et al., *Abc feminismu* (s. 199-213). Brno: Nesehnutí.
45. Šiklová, J. (1999). Společnost žen a mužů z aspektu genderu: sborník studií vzniklých na základě semináře společnost, ženy a muži z aspektu gender pořádaného nadací open society fund praha. Praha Open Society Fund, 1. Vyd. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice.
46. Šimanovský, Z. (2002). *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál.
47. Šmausová, G. (2002). Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví. *Sociální studia* (7), 15–27.
48. Šmídová, I. (2004). Muži na rodičovské dovolené. In J. Valdřová, et al., *Abc feminismu* (s. 39-64). Brno: Nesehnutí.
49. Trpišovská, D., Vacínová, M. (2007). *Sociální psychologie (vybraná témata)*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského Praha.
50. Vlastník, J. (2005). *Televizní násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*. Olomouc: Votobia.

Internetové zdroje:

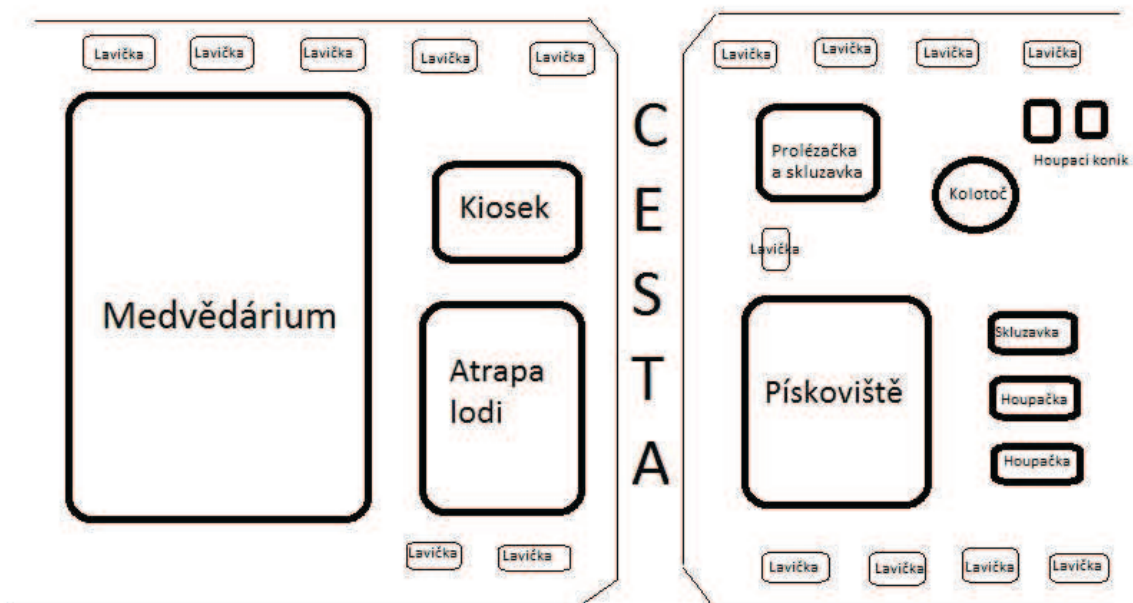
1. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2014). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
2. Ježková, M. (2013). *Muži na rodičovské dovolené. Proč je jich stále tak málo?* Dostupné z: <http://www.muptimes.cz/best-of/270-muzi-na-rodicovske-dovolene-proc-je-jich-stale-tak-malo>
3. Dittrichová, J. (2009). *K čemu je dítěti hra*. Dostupné z: <http://www.babyweb.cz/k-cemu-je-diteti-hra>



## 10 Přílohy



Obrázek č.1 – fotka části hřiště



Obrázek č.2 – Návrh hřiště