

**Univerzita Karlova**  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2021

Jitka Jindrová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi – revize  
výzkumu E. Kuruczové

The effect of social organization of games on the orientation in their moral  
dimension – revision of research done by E. Kuruczová

Jitka Jindrová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi – revize výzkumu E. Kuruczové potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce, za použití uvedených literárních zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 4. 2021

.....

podpis

Ráda bych poděkovala především PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc., který byl mým vedoucím diplomové práce. Jeho zajímavé podněty a odborné rady byly pro mě velmi cenné. A obzvláště jeho nekonečná trpělivost a podpora v průběhu celého období, kdy jsem tuto práci psala. Dále bych ráda poděkovala svému příteli, nejlepším kamarádkám a kolegyním z poradny, za psychickou podporu a rady. Také spolužákovi Markovi za pomoc se statistickým zpracováním dat. A v neposlední řadě také všem dětem, jejich rodičům a paní učitelkám, bez kterých by tato práce, navíc v náročné koronavirové době, nemohla vzniknout.

## ANOTACE

Autorka dělá revizi výzkumu, který provedla ve své diplomové práci na téma Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi E. Kuruczová. Hlavním cílem diplomové práce Kuruczové bylo vypracovat další příspěvek k Piagetově teorii vývoje morálního usuzování dětí ve školním věku. Piagetova empirická data naznačovala, že by sociální organizace her mohla mít vliv na orientaci v jejich morální dimenzi. Kuruczová zjistila, že u jí sledovaných 180 dětí z jedné školy (ve věku 1. – 9. třídy) vývoj orientace v morální dimenzi hry Král lovců jelenů (organizované jako soutěž) výrazně předbíhal vývoj orientace v morální dimenzi hry Horký brambor (organizované jako spolupráce). Dále ve výzkumu Kuruczové děti přemýšlely o příbězích nespravedlivých herních situací, které zorganizovala „paní učitelka v družině“. Ani ty nejmladší a neorientované neargumentovaly hodnocení situace jako spravedlivé autoritou paní učitelky – což by se dalo předpokládat dle Piagetovy teorie klíčové role kritéria poslušnosti autoritě při heteronomním chápání kritérií morálního hodnocení. Tato diplomová práce tedy odpovídá na otázku, zda lze toto zjištění replikovat. Na rozdíl od Kuruczové byly získány ke spolupráci též děti předškolního věku. A to k zodpovězení podotázky, zda se heteronomní argumentace autoritou paní učitelky neobjeví u dětí mladších, než byly nejmladší děti Kuruczové. Pro zjišťování morální orientace byly použity 4 příběhy vytvořené pro diplomovou práci Kuruczové a hlavní metodou byly klinické rozhovory s dětmi. Výzkumný vzorek tvořilo 100 dětí ze základní školy (1., 3., 5., 7. a 9. třídy) a 20 dětí předškolního věku. Chlapci a dívky byli zastoupeni ve stejném poměru. Nakonec bylo zjištěno, že argumentace autoritou paní učitelky se neobjevovala ani u předškolních dětí, a také, že v případě této práce porozumění spolupráci předbíhalo porozumění soutěži, čímž se nám zjištění Kuruczové tedy nepodařilo replikovat.

## KLÍČOVÁ SLOVA

morální vývoj, sociální hry, sociální organizace typu soutěž, sociální organizace typu spolupráce, princip spravedlnosti slušnosti, princip spravedlnosti rovnosti, princip spravedlnosti zásluhovosti, řevnivost, obratnost, vývojové výzvy, pravidla hry, morálně problematické situace

## ANNOTATION

The author is reviewing the research that E. Kuruczová demonstrated in her diploma thesis called *The effect of social organization of games on the orientation in their moral dimension*. The main goal of the diploma thesis Kuruczová developed another contribution to Piaget's theory of the development of moral reasoning of school-age children. Piaget's empirical data suggested that social organizations could influence orientation in their moral dimensions. Kuruczová found that in her 180 children from one school (aged 1st - 9th grade) the development of orientation in the moral dimension of the game King of Deer Hunters (organized as a competition) performs ahead of the development of orientation in the moral dimension of the game Hot Potato (organized as a collaboration). Furthermore, in the research, children of Kuruczová think about the stories of unjust play situations organized by "Mrs. Teacher". Even the youngest and unoriented did not argue the evaluation of the situation as a fair authority of the teacher - which, according to Piaget's theory, could assume the key role of the criterion of obedience of authority in the heteronomous understanding of the criteria of moral evaluation. This thesis therefore answers the question of whether it can replicate these findings. Unlike Kuruczová, preschool children were also included in the research. This is to answer the sub-questions as to whether the heteronomous argumentation by the teacher's authority will not appear in children younger than youngest children of Kuruczová. To determine the moral orientation, 4 stories created for Kuruczová diploma thesis were used and the main method was clinical interviews with children. The research sample consists of 100 children from primary schools (1st, 3rd, 5th, 7th and 9th grade) and 20 children of preschool age. Boys and girls were represented in equal proportions. In the end, it was found that the argument of the teacher's authority did not appear in preschool children, and also that in the case of this work, understanding of cooperation preceded understanding of competition, so we couldn't replicate findings of Kuruczová.

## KEY WORDS

moral development, social games, games organized as competition, game organized as cooperation, justice of equity, justice of equality, justice of merit, rivalry, dexterity, developmental challenges, rules of the game, morally problematic situation

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Teoretická východiska.....</b>	<b>8</b>
2.1	Vývoj morálního usuzování v dětském věku.....	8
2.1.1	Piagetova empirická zkušenost.....	10
2.2	E. Kuruczová – Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi.....	13
2.3	Další teorie a výzkumy na téma morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her.....	17
<b>3</b>	<b>Empirická část.....</b>	<b>19</b>
3.1	Metodologie výzkumu .....	19
3.1.1	Východiska z analýzy výzkumu diplomové práce Kuruczové .....	19
3.1.2	Výzkumný vzorek a proces sběru dat.....	21
3.1.3	Proces analýzy dat.....	22
3.2	Rozbor dat.....	24
3.2.1	Závod: hra Král lovců jelenů .....	24
3.2.2	Zápas: hra Bitva s balónky .....	34
3.2.3	Hra: Baba s balónkem .....	45
3.2.4	Hra: Horký brambor .....	56
3.2.5	Soutěž versus spolupráce.....	68
<b>4</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>76</b>
<b>6</b>	<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>77</b>
<b>7</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>78</b>

# 1 Úvod

Východním bodem pro diplomovou práci byla Piagetova teorie vývoje morálního usuzování dětí ve školním věku. Ve své výzkumné zprávě *The Moral Judgment of the Child* (1932) se zmiňuje o tom, že se setkal s rozdílným tempem vývoje morálního usuzování v případě dvou her, ale více tento poznatek nerozvíjí a dále nezkoumá. Na něho navázala ve své práci E. Kuruczová (2020), která zjistila, že u dětí, které sledovala, vývoj orientace ve hře organizované jako soutěž, výrazně předbíhal vývoj orientace ve hře organizované jako spolupráce. Dále děti přemýšlely o nespravedlivých herních situacích, které zorganizovala paní učitelka v družině. Ani ty nejmladší neargumentovaly hodnocení situace jako spravedlivé autoritou paní učitelky, jak by se dalo na základě Piagetovy teorie předpokládat.

Cílem autorky je nejen rozvinout Piagetovu teorii problematiky vývoje morálního usuzování o morální dimenzi her u dětí předškolního a školního věku, ale také zjistit, zda lze výsledky Kuruczové replikovat a také, zda nebudou využívat heteronomní argumentaci autoritou paní učitelky ještě mladší děti, než byly děti Kuruczové. Použitou metodou jsou klinické rozhovory nad prezentovanými příběhy, ve kterých je nespravedlivá situace volající po úpravě pravidel na základě principu spravedlnosti slušnosti. Tytéž byly použity ve výzkumu Kuruczové.



## 2 Teoretická východiska

### 2.1 Vývoj morálního usuzování v dětském věku

V práci *The moral judgment of the child* z roku 1932, se Piaget věnuje vývoji morálního usuzování dětí, které se podle něho vyvíjí ve hrách s pravidly. Zásadně se nezabýval chováním dětí, zda děti porušují pravidla nebo ne, ale tím, co si o nich myslí. Říká, že *„veškerá morálka spočívá v systému pravidel a podstatu veškeré morálky je potřeba hledat v úctě, kterou jednatel nabývá k těmto pravidlům“* (Piaget, 1932, s. 8). Toto dílo je cenným a respektovaným základem pro teorii morálního vývoje. Společně s L. Kohlbergem tedy můžeme Piageta považovat za zakladatele psychologie morálky (Vacek, 2010). Turiel (2006) k hlavním autorům přispívajícím k tomuto tématu přidává navíc S. Freuda a B. F. Skinnera.

#### Heteronomní a autonomní morálka

Piaget rozlišuje dva typy morálky, a to heteronomní a autonomní. Říká, že nejde v žádném případě o fáze, které by od sebe byly jasně oddělené a ohraničené. Naopak se jeden typ morálky s tím druhým různě prolíná, a může například nastat situace, kdy dítě dosáhne fáze autonomie v určité skupině pravidel a zároveň bude jeho vědomí pravidel stále zabarveno heteronomií. Tyto fáze jsou tedy spíše procesem, který se opakuje stále dokola, pro každou novou skupinu pravidel (Piaget, 1932). V každém typu morálky se odráží tři hlavní aspekty rozumění morálním otázkám, a to, jak děti chápou pravidla, ale také morální odpovědnost a spravedlnost (McLeod, 2015).

Jako první u dětí nastává **heteronomní** stadium morálky (nazývané také morálním realismem). Ta je zapříčiněna jednostranným respektem, který dítě cítí k posvátné autoritě dospělého člověka. Stadium se vyznačuje tím, že dítě bezpodmínečně přijímá příkazy a pravidla rodičů, považuje je za správné. Takové dítě je bráno za poslušné. Zároveň vše, co je s těmito příkazy a pravidly ve shodě považuje dítě za „dobré“ a vše, co se jim vymyká, je „špatné“ (Piaget, 1932). S tímto stadiem jsou spojeny zejména emoce jako je strach, náklonnost a soucit ve vztahu k dospělému (Turiel, 2006). Heteronomie se objevuje u dětí do 7 nebo 8 let a *„vede ke značně systematické struktuře morálního usuzování“* (Piaget

a Inhelder, 2007, s. 112). Správnost chování v tomto období dítě posuzuje podle důsledků, které logicky přináší. Tresty považuje dítě za správné, přicházející automaticky po nesprávném chování (Dvořáková, 2008).

Druhé stadium morálky, tedy **autonomní** (nazývané také morálním relativismem), je zapříčiněno vzájemným respektem. Pravidla se najednou stávají něčím, co lze po demokratické dohodě měnit, právě proto, že vznikají v důsledku dohody mezi hráči. Výsledkem tohoto stadia je cit pro spravedlnost, který začíná převažovat nad poslušností. Nejvyšším kritériem je dobro, tedy ideální spolupráce (Piaget a Inhelder, 2007). Piaget považuje pro toho období klíčové vztahy s vrstevníky, kterých přibývá a které dovolují mnohem více vyjadřování nesouhlasu s pravidly, tudíž i domluvu pravidel nových, než vztah s rodiči (Piaget, 1932). Také v tomto období autonomie již dítě nehodnotí chování pouze na základě důsledků, které takové chování přináší, ale také bere ohled na původní záměr člověka, který se daným způsobem chová (Dvořáková, 2008). Autonomie v Piagetově kontextu tudíž nenaznačuje nezávislost jedinců, ale spíše vzájemnou závislost ve smyslu vzájemného respektu a spolupráce (Turiel, 2006).

Rozdíl v heteronomním a autonomním období jasně demonstruje Piagetův výzkum, kdy při hře Kuličky zjistil, že mladší děti přebírají hotová pravidla od těch starších, při hře se navzájem nekontrolují a nikdo ve hře neprohrává, protože cílem samotné hry je zábava. Starší děti se vzájemně kontrolují v přesném dodržování pravidel, především proto, že někdo vyhrává a někdo prohrává (Piaget a Inhelder, 2007).

### Spravedlnost

Piaget mimo jiné rozfázoval do 3 fází i chápání pojmu spravedlnosti. Jak je možné dále vidět, fáze se velmi podobají fázím morálního usuzování. Jedná se vlastně o konkretizaci ideálu spolupráce, jakožto vzájemného respektu mezi lidmi, především pro řešení konfliktu zájmu. V první fázi děti chápou jako spravedlivé to, co nařídila autorita a spíš, než rovnost mezi hráči je zde kladen důraz na trest či odměnu. Jde tedy o spravedlnost poslušnosti, a poté zásluhovosti. Druhé stadium začíná přibližně v 8 letech a je charakterizováno voláním po spravedlnosti rovnosti. Tedy spravedlivé je to, co má kořeny ve vzájemném respektu hráčů a autorita zde ztrácí svou absolutní moc. Začátek třetí fáze je kolem 11. roku, kdy děti pomalu

začínají potlačovat spravedlnost rovnosti a více uvažují o spravedlnosti slušnosti. Zajímají se o konkrétní situaci a vnímají důsledky, které různé chování přináší (Piaget, 1932). Pro pochopení ideálu spravedlnosti byly klíčové hry s pravidly, organizované jako soutěž, protože kromě spolupráce při zahrávání si s obratností jsou tyto hry také spoluprací při zahrávání si s řevnivostí kontrolovanou spoluprací při řešení konfliktu zájmů, dle principu spravedlnosti zásluhovosti, rovnosti a slušnosti.

### **2.1.1 Piagetova empirická zkušenost**

Piaget se v práci *The moral judgment of the child* z roku 1932 věnuje v první kapitole právě dvěma hrám, kuličkám a schovávané. Tyto dvě hry, které si dále ještě více přiblížíme, tvoří 2 z jeho celkem 54 výzkumných situací a jsou zaměřeny na pravidla, teoretický postoj k nim, ale i na jejich užívání. Při těchto hrách je velmi důležitý moment přechodu do fáze začínající spolupráce a dále poté kodifikace pravidel. Poprvé nejsou děti v podřadné roli, kdy by přijímaly bez kritiky všechna nastolená pravidla, ale začínají o nich samy přemýšlet a co víc, začínají o nich vyjednávat s ostatními. Především proto, že bez domluvy na pravidlech by se samotná hra vůbec nedala hrát (Klusák, 2014). A proto mají zkušenosti z oblasti her dopad nejen na samotný život dítěte, ale i na jeho morální usuzování (Piaget a Inhelder, 2007).

#### ***Kuličky***

První herní situací v Piagetově výzkumu byla hra Kuličky. Sledoval mladší i starší švýcarské děti při této hře a kromě sledování, jak tuto hru hrají si s nimi o pravidlech hry povídal. Vzorek zde tvořilo celkem 20 chlapců ve věku 4-13 let. K němu pro potřeby popsání raných stádií ještě přidal pozorování dvou dětí z vlastní rodiny, ve věku 2-3 let.

Jeho úvodní motivací k rozhovoru s chlapci byla prosba chlapce o to, aby mu ukázal, jak se ta hra s kuličkami hraje. Říkal, že ji dříve také hrával, ale už ji zapomněl, ale rád by si ji zahrál znovu. Dále se však doptával také na to, zda se dá vymyslet nějaké nové pravidlo, zda je takové pravidlo spravedlivé a zda to takhle hrál otec či dědeček dítěte. Otázkami zjišťoval kromě způsobu, jak děti pravidla uplatňují, také způsob, jakým o nich smýšlejí

a mimo jiné i odkud pravidla pochází. Zda dítě bere pravidla jako neměnnou ctnost (což by odpovídalo stádiu heteronomie) či je považuje za měnná podle různorodých situací (zde by to odpovídalo stádiu autonomie). Chlapci dávali obecně mnohem více prostoru pro diskusi pravidel a jejich domluvě.

Na základě chování dětí zde popsal 4 stadia praktického užívání pravidel. Je to **motorické** stadium trvající přibližně do 3 let, kdy dítě s kuličkami zachází čistě podle svých tužeb a motorických návyků. Na základě toho si tvoří více či méně rituální schémata, ale hra je opravdu pouze individuální, tudíž zde nelze uvažovat nad potenciálními kolektivními pravidly. Druhé stadium je **egocentrické**, trvající přibližně od 3 do 5 let. Začíná právě tehdy, když dítě dostává z vnějšího světa příklad kodifikovaných pravidel, který začne napodobovat. Stále jde ale o stadium, kdy si hraje dítě převážně samo, a pokud si hraje někdo s ním, nejde mu o výhru ani o sjednocení vlastních pravidel s pravidly druhého, hra probíhá spíše paralelně. Třetím stadiem je stadium **začínající spolupráce**, které se začíná objevovat od 7 roku, tedy po začátku školní docházky. Zde se naopak každé dítě snaží zvítězit, a také se zde otevírá otázka sjednocení pravidel. Přes snahu pravidla sjednotit jsou ale většinou děti v tomto stadiu stále málo orientované, co se pravidel týče. Nerozumí jim velmi detailně. Orientují se především na vzájemnou kontrolu, pečlivě sledují, kdo a jak hraje, zda náhodou neporušuje pravidla. Konečné stadium nazývá Piaget jako stadium **kodifikovaných pravidel**. Objevuje se od 11 let a charakterizuje ho vzájemný souhlas s pravidly, která jsou dopodrobna promyšlená a je potřeba je přesně dodržovat. Děti se zabývají situacemi, které ve hře teoreticky mohou nastat a nechťejí nic opomenout. Tyto 4 kategorie praktického užívání pravidel korelují se 3 fázemi vědomí pravidel, které také současně stanovil. Úplně první fází je fáze motorická, ve které pravidla nemají donucovací charakter, ale jsou přejatá spíše nevědomě, jako zajímavý příklad daný z vnějšku. Druhou fází je heteronomie, která se objevuje přibližně od 5 let. V této fázi dítě bere pravidla jako posvátná, daná autoritou a konečná. Poslední fází ve vědomí pravidel je autonomie, kdy je hlavní touha po vzájemném porozumění a vědomí toho, že jsou pravidla předmětem vyjednávání (Piaget, 1932).

Pro lepší pochopení vztahu mezi tím, jak děti pravidla užívají, a jejich vědomím pravidel přikládá autorka přehledné schéma dle Heidbrinka (Heidbrink, 1997, s. 60):

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel
0	1. Motorické stádium	1. Motorická schémata
3		
5	2. Egocentrické stádium	
7		2. Heteronomie (počátek zhruba v 5 letech)
9	3. Začínající spolupráce	
11		3. Autonomie (počátek zhruba v 11 letech)
13	4. Kodifikování pravidel	

Schéma 1: Stadia Užívání pravidel a Vědomí pravidel

### **Schovávaná**

Druhou hrou v Piagetově empirickém výzkumu je hra na schovávanou. U této hry víme jen, že výzkumným vzorkem byly dívky. Bohužel nevíme, kolik jich bylo, ani jaký byl jejich věk. Tuto hru Piaget nepovažuje za tolik složitou, jako je hra Kuličky, především díky absenci mnoho detailních pravidel. Stanovuje proto u této hry pouze dvě stadia užívání pravidel, a to egocentrické stádium (přítomné před dosaženým 7. rokem), kdy hraje každé dítě především samo za sebe a jeho cílem je mít radost z běhání, schovávání, dělání toho, co dělají ostatní. A druhé, stádium spolupráce, kdy dítě začne dodržovat pravidla a kontrolovat ostatní. Tuto hru zkoumal Piaget u dívek a poznamenává, že stejně jako u chlapců, i zde dívky nejdříve považují pravidla za nedotknutelná a jejich změny za nemožné a později jsou ochotny se na pravidlech kolektivně domlouvat. Mírnou odlišnost vidí v tom, že dívky působí více tolerantně a snáze se přizpůsobují novým pravidlům, považují je často za stejně dobrá, jako byla stará pravidla. Sám se ale kriticky zamýšlí nad tím, zda to nemůže být způsobeno více uvolněnými pravidly hry na schovávanou (Piaget, 1932). Další otázkou může být, zda nehraje svou roli i to, že schovávaná jako celek není organizována jako soutěž. Protože *“první chycená hráčka sice „prohrála“ s pikající, ale díky tomu se sama stává pikající do dalšího kola. Jako celek je Piagetem pozorovaná schovávaná srovnatelně komplikovaná*

*s kuličkami, ne-li komplikovanější, byt' nevyžaduje tak složitou legislativu – možná právě proto, že jako celek není organizovaná jako soutěž“ (Klusák, 2014, s. 119). S tímto bohužel samotný Piaget nepracoval, zdá se, že všechny hry považoval za soutěžně orientované.*

Z Piagetova výzkumu her ale vzešlo zjištění, že se při závodech v běhu už mladší děti dožadovaly spravedlnosti slušnosti vůči mladšímu dítěti, zatímco při hře Kuličky až děti starší. *“Pro pochopení principu slušnosti vůči mladšímu by se mohla situace při závodech v běhu jevit jako snazší a ve hře kuličky jako srovnatelně obtížná ve srovnání s tou neherní” (Klusák, 2014, s. 120). A zde se vytváří prostor pro další otázky a zkoumání. Piaget nepřímo nastolil otázku, zda různé hry nejsou různě náročné z hlediska dané vývojové výzvy – přechodu od heteronomie k autonomii. Díky Klusákovi s Kučerou, kteří kromě hry organizované jako soutěž charakterizovali v jejich publikaci Dětské hry – games (2010) další typy sociálních organizací her, jako např. kolování role šikanujícího nebo spolupráce, vyvstala následně otázka, zda i tento fakt nehraje svou roli, tedy zda odlišná organizace her nepožaduje odlišné nároky na orientaci morální dimenzi her. Tuto otázku si kladla ve své diplomové práci Kuruczová, a stejně tak si ji klade i autorka této práce.*

## **2.2 E. Kuruczová – Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi**

Prozkoumat téma organizace her a její souvislosti s morálním vývojem, které Piaget naznačil, ale dále se mu už nevěnoval, se rozhodla E. Kuruczová. Kromě vlivu sociální organizace her také věnovala pozornost vlivu složitosti pravidel nebo autoritě dospělého. Ve své diplomové práci (2020) E. Kuruczová navázala na svou předešlou bakalářskou práci, ve které zjistila, že se děti lépe orientují v soutěži než ve spolupráci, a i než v kolování role šikanujícího. Také se ale setkala s tím, že dvě hry se srovnatelnou obratností kladly na orientaci v morální dimenzi odlišné nároky – tak tomu bylo u fotbalu a vybíjené. V její následné diplomové práci se tedy vždy jednalo o stejný typ obratnosti, aby děti nemusely přemýšlet hned po sobě o různých typech obratnosti a nenarušovalo to jejich pozornost. Byla vybrána obratnost „vrh objektu s dotykem na tělo“, protože v rámci této obratnosti lze najít požadované druhy sociální organizace, a přesto se nemění samotná povaha obratnosti.

Konkrétní vybrané hry byly: král lovců jelenů (závod), bitva s balónky (zápas), baba s balónkem (kolující role šikanujícího) a horký brambor (spolupráce). Samotné příběhy byly konstruovány tak, aby z nich bylo jasné, že k porušení základních morálních principů již došlo, a původce téhle nespravedlnosti byla v příbězích paní družinářka, coby dospělá autorita. To sloužilo také k posouzení hranice mezi heteronomní a autonomní morálkou.

Po přečtení každého příběhu poté následovaly otázky: *“Bylo to spravedlivé? Proč? Co by se dalo udělat, aby to bylo pro druháka (druháky) spravedlivější?”* na jejichž základě byl vedený samotný klinický rozhovor.

Příběhy zněly takto:

### **Král lovců jelenů**

*“V jedné družině hráli hru Král lovců jelenů. Hráči se po jednom střídali v roli Jelena. Ostatní se po jednom vždy vystřídali v roli Lovců jelenů. Jelen stál na čáře 5 kroků dlouhé. 10 kroků od Jelena bylo stanoviště pro Lovce jelenů. Každý měl na každého Jelena jeden hod balónkem. Lovci jelenů si počítali úspěšné zásahy. Hra skončila, když se všichni vystřídali v roli Jelena. Ten, kdo měl nejvíc zásahů, se stal Králem lovců jelenů.*

*Jednou paní učitelka v družině poslala 3 děti z 2. třídy, aby hráli se skupinou dětí z 5. třídy. Žádnému z druháků se nepodařilo vyhrát, vždy měli nejméně bodů.”*

### **Bitva s balónky**

*“V jedné družině hráli hru Bitva s balónky. Hráči se rozdělili na dvě družstva. Družstva si stoupla na čáry vzdálené od sebe 10 kroků. Každý měl tři balónky. Kdo byl zasažen, vypadal ze hry. Hra skončila, když hráči vystřídali všechny balónky, nebo když byli všichni hráči z jednoho družstva vyřazeni ze hry. Družstvo, které vyřadilo ze hry více hráčů, vyhrálo. Jednou paní učitelka v družině sestavila družstva tak, že v jednom byly děti z 2. třídy a v jednom z páté třídy. Druháci několikrát za sebou prohráli.”*

### **Baba s balónkem**

*“V jedné družině hráli hru na Babu. Ale Baba se nepředávala dotykem ruky, nýbrž zásahem balónku. Na první pohled to vypadá, že hráč v roli Baby se tolik nenaběhal. Ale to není pravda, protože, když se netrefil, musel si pro balónek sám doběhnout.*

*Jednou paní učitelka v družině poslala jedno dítě z 2. třídy, aby hrálo se skupinou dětí z 5. třídy. A stalo se, že když dostalo Babu, nebylo schopné ji nikomu dalšímu předat. Pořád ne a ne některého páťáka trefit balónkem.”*

### **Horký brambor**

*“V jedné družině hráli hru Horký brambor. Hráči stáli v kruhu a hráli s jedním balónkem. Hráči si v kruhu házeli balónek jako by to byl „horký brambor“. To znamená, že jej museli hodit dalšími hráči co nejrychleji poté, co jej chytili. Balónek však nesměl spadnout na zem. Jednou paní učitelka v družině poslala 3 děti z 2. třídy, aby hráli se skupinou dětí z 5. třídy. Druhákům však každou chvíli při chytání balónek vypadnul z ruky a spadnul na zem.”*

Kuruczová sesbíraná data rozřadila do následujících kategorií. Tyto konkrétní kategorie byly použity pro hru Král lovců jelenů, u dalších her se kategorie liší vždy v návrzích na nápravu, hlavní kritérium pro rozřazování, tedy rozsah morální orientovanosti, zůstává stejné.

- (1) Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně adekvátní náprava pravidel;
- (2) Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají);
- (3) Morálně neorientované odpovědi:
  - orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh chybí, navržena separace, chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel);



- dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu)
  - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné) /chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel);
- dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné/ návrh buďto chybí nebo jeho podstatou není obsáhnout herní principy) /chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel;
- dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který v uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel.

Práce E. Kuruczové přinesla mnoho zajímavých zjištění. Z její analýzy vyplynulo, že ani ty nejmladší děti již neargumentovaly spravedlnost hry autoritou paní družinářky. Tedy že netvrdily, že je hra spravedlivá, protože to řekla paní družinářka.

Dalším zjištěním bylo, že naopak orientaci v morální dimenzi her dětem značně znesnadňovala komplikovanost pravidel. Týkalo se to především hry Baba s balónkem, která je založena na herním principu kolování role šikanujícího. Pouhých 17 % dětí bylo zařazeno do kategorie orientovaných odpovědí a celkem 43 % dětí spadalo v této hře do kategorie částečně morálně orientovaných odpovědí, kdy nebyly schopné navrhnout formálně adekvátní nápravu pravidel, resp. že jejich návrhy na nápravu nerovnosti obratnosti tuto nerovnost nevyrovnávaly. Bylo pro ně těžké odhalit herní princip, na kterém hra funguje, a na základě kterého by poté byly stavěny návrhy na nápravu.

Zcela zásadním zjištěním však bylo, že se děti orientují v sociální organizaci hry typu spolupráce výrazně hůře než v soutěži. Ačkoliv schopnost orientovat se ve spolupráci i soutěži s věkem postupně roste, děti chápajících soutěž je mnohem více než děti chápajících spolupráci. Například v páté třídě se v soutěži orientovalo 54 % dětí, ve spolupráci to již bylo pouhých 23 %. Z následné analýzy, kterou E. Kuruczová provedla, dále vyplynulo, že přestože se s věkem zvyšuje orientace v sociální organizaci typu soutěž, neznamená to, že by

se zároveň zvyšovala orientace ve spolupráci. Tento vztah ale platí naopak, tedy že pokud se dítě orientuje ve spolupráci, která je na uvažování náročnější, tím větší je šance, že se bude orientovat i v soutěži (Kuruczová, 2020).

### **2.3 Další teorie a výzkumy na téma morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her**

V souvislosti této práce s diplomovou prací E. Kuruczové, zde autorka zmíní nejdříve výsledky rešerše, kterou provedla E. Kuruczová, poté své vlastní.

E. Kuruczová (2020) považuje za poměrně důležitou publikaci *Handbook of child psychology*, která je ale víceméně nedostupná, především kvůli její finanční náročnosti. Lze si ji ale zapůjčit v knihovně Pedagogické fakulty univerzity Karlovy. Tato publikace obsahuje kapitolu od Elliota Turiela, která pojednává o vývoji morálky. Autorka zmiňuje postupně i další autory, jako je např. Kohlberg, Freud, Skinner, kteří o tématu morálky diskutovali – nikdo z nich se však nerozhodl ověřit či překonat Piagetovu teorii. Z této publikace vyplývá tedy to, že Piagetova teorie o vývoji morálky je stále platná. Kuruczová říká, že další příspěvky k Piagetově teorii morálního vývoje se bohužel nikde neobjevují – spíše sporadicky. Většina vyhledávačů našla pouze práce popisující Piagetovu teorii. Tématu práce byla prý nejbližší práce od Richarda K. Jantze z roku 1975 s názvem *Moral thinking in male elementary pupils as reflected by perception of basketball rule*. Ačkoliv je trochu zastaralá, autor se pokoušel Piagetovu teorii ověřit v rámci her. Jednalo se ale o replikaci výzkumu z hlediska morálního postoje k pravidlům hry, jejich původu a možnosti změny. Nejzajímavější postřeh Jantze je, že významný vliv může mít povaha hry (tedy sociální organizace) či okolí, které děti nějakým směrem stimuluje.

Z vlastní provedené rešerše autorka neobjevila nic nového, co by se jakkoliv dotýkalo tématu morálního usuzování v dětských hrách. Při vyhledávání v Centrálním katalogu UK, EBSCu a Googlu Scholar použila např. klíčová slova: moral judgment games, Piaget moral development. Z nalezených zdrojů se většinou jednalo o bakalářské či diplomové práce, článků bylo pomálu. Jedním zajímavým článkem byla práce s názvem *The development of moral judgment during childhood and pre-adolescence in the romanian setting* (Cocorada a

Cazan, 2011), jejíž autoři zkoumali morální usuzování u rumunských dětí. Jedním z hlavních cílů bylo ověření, zda je morální vývoj dětí od heteronomie k autonomii stále platný. Výsledky naznačovaly stejné tendence vývoje, jako popsal Piaget, tudíž byla tato teorie ověřena. Překvapením pro autory bylo, že ačkoliv pracují s teorií, že dítě před 5. rokem morálním pravidlům nerozumí, objevilo se v jejich vzorku několik dětí mladších 4 let, které odpovídaly na mnohem vyspělejší úrovni. Autoři to komentovali slovy: „*Nemůžeme však konstatovat, že morální vývoj je rychlejší, přičemž tyto odpovědi jsou důkazem kognitivních schopností dětí, nikoli jejich morálních činů*“ (Cocorada a Cazan, 2011, s. 56).

## 3 Empirická část

### 3.1 Metodologie výzkumu

#### 3.1.1 Východiska z analýzy výzkumu diplomové práce Kuruczové

Prvním krokem bylo stanovení výzkumných otázek. Ty zní takto:

- (1) Lze zjištění o výrazném zaostávání orientace v morální dimenzi her organizovaných jako spolupráce za orientací v morální dimenzi her organizovaných jako soutěž (u dětí školního věku) replikovat?
- (2) Objevuje se heteronomní argumentace autoritou paní družinářky u dětí mladších, než byly nejmladší děti Kuruczové?

Autorka opakuje transversální (neboli průřezový) design Piageta a Kuruczové (2020), taktéž opakovaně používá k Piagetově klinickým rozhovorům příběhy Kuruczové. Oproti Kuruczové redukuje počet tříd na 1., 3., 5., 7. a 9. třídu, a navíc přidává děti předškolního věku, právě kvůli možnosti zjistit, zda heteronomní argumentaci autoritou paní družinářky nepoužívají děti v předškolním věku.

Dalším krokem byla analýza kategorií, které vytvořila E. Kuruczová, a hlavně jednotlivých odpovědí, které do každé kategorie spadají. Tento krok se zpětně zdá naprosto nezbytným a zásadním v získání větší citlivosti ke správnému provádění klinických rozhovorů. U řady odpovědí autorka zjistila, že není dostatečně jasné, jak děti uvažují, čemu rozumí a čemu ne. Analýza spočívala především ve vyhledávání těchto nejasných odpovědí (např. z důvodu nevědomého podmiňování dítěte k jedné odpovědi, zbytečného utnutí rozhovoru, nevhodně zvolených otázek) a stanovení návrhu, jak jinak by se dal rozhovor vést, abychom si byli v odpovědi dítěte a jeho morální orientaci jistější.

Cílem analýzy tedy bylo zjistit, jaké otázky musí být v rozhovoru vždy zodpovězené a jak by tyto otázky měly být formulované? A dále, jaké situace vyžadují pružné reagování (improvizaci) autorky v průběhu rozhovoru?

Původní otázky k rozhovoru vypadaly takto: *Bylo to spravedlivé? Proč? Co by se dalo udělat, aby to bylo pro druháky spravedlivější?* Otázka na to, zda hra byla spravedlivá, je v principu pouze otevírající otázka, která nám napoví, zda je dítě morálně orientované a v jaké míře. Rozvíjející otázkou „*Proč?*“ bychom měli od dítěte získat informaci o principiální nerovnosti v obratnosti. Pokud dítě dokáže správně nahlédnout na tuto nerovnost, pravděpodobně tuší, že šance na výhru či předání baby nejsou rovné. Za nejdůležitější otázku však považujeme třetí, která je mířena na to, jak zmíněnou principiální nerovnost v obratnosti alespoň trochu vyrovnat, tedy na koncept pravidel v dané hře. Původní znění otázky implicitně příkládá druhákovi již od začátku určitý handicap, to, že je pravděpodobně slabší a potřebuje pomoci. Autorka tedy tuto otázku přeformulovala tak, aby z ní byli druháci vynecháni. Její nové znění bylo „*Co by se dalo udělat, aby to bylo spravedlivější?*“. Tyto tři otázky jsou dané a v rozhovorech se nemění. Jejich zodpovězení je stěžejní pro další kategorizaci jednotlivých odpovědí.

Občas ale odpovědi nejsou dost jasné a srozumitelné, proto vyžadují nějaké přizpůsobení se dané situaci v rozhovoru. Autorka nyní popíše ty situace, kterých si během analýzy všimla, postupně podle jednotlivých typů her.

### Král lovců jelenů

Z rozhovorů s dětmi často vyplynulo, že nerozumí organizaci hry. Návrh řešení obsahoval například nápady na rozdělení druháků a pátáků, přitom byl ignorován fakt, že se tato hra nehraje na týmy. V tuto chvíli je zcela na místě dětem připomenout, že ve hře hraje každý sám za sebe, že se týmy netvoří. Poměrně v mnoha případech byl rozhovor utnut a dále dítě nebylo dotazováno, přestože by teoreticky při druhé šanci dítě na návrh řešení přišlo. Je tedy vhodné se dítěte klidně ještě jednou zeptat, zda ho nenapadá něco dalšího a ujistit se tím, zda opravdu spadá do té dané kategorie. Jako funkční se v některých případech, a to nejen pro tuto hru, zdá také při úvodní otázce zmínka, že ostatní děti situaci za spravedlivou nepovažují, a otázka, proč si dítě myslí, že to říkají. Opět je tím dán dítěti prostor celou herní situaci znovu promyslet a morálně se v ní zorientovat. Zjistíme, jak moc je dítě ve své odpovědi pevné.

### Bitva s balónky

V situacích, kdy dítě navrhuje rozdělení pátáků a druháků, ať už v této hře či jiné, je dobré zareagovat otázkou, zda by to přece jen šlo udělat nějak, aby mohli hrát všichni společně. Dále autorka narazila na pár příkladů, kdy si E. Kuruczová nebyla jistá, co svou odpovědí dítě myslelo a dala mu na výběr ze dvou možností. Je vhodnější v tomto případě nevymýšlet, co tím dítě asi myslelo, ale dotázat se ho na to přesně tímto způsobem, např. „Jak to myslíš?“. Poslední povšimnutí si zasloužila okamžitá odpověď dítěte, že vůbec neví. Pokud dojde k této situaci, nabízí se dítěti znovu celou hru vysvětlit, přečíst znovu a zeptat se, zda tomu rozumí.

### Baba s balónkem

U této hry si autorka všímala stejných situací, které byly zmíněné již u předchozích her. Že byl rozhovor ukončen předčasně a dalo by se v něm ideálně ještě dále pokračovat. Můžeme se například dítěte ptát, zda tomu dobře rozumí, zda nepotřebuje něco zopakovat, nebo zda ho napadá ještě nějaké další řešení. Občas je pro děti opravdu těžké se ve hře rychle zorientovat a hlavně vymyslet, co by se dalo ve hře dělat jinak, aby byla spravedlivější.

### Horký brambor

U hry Horký brambor bylo velmi důležité dětem připomínat, že v dané hře nejde o soutěžení, že se v ní nevypadává a všem jde o to, aby balónek nespádl na zem. Jde o to pochopit koncept spolupráce. Díky této připomínce si autorka ověřila morální orientaci dětí a jejich odpovědi poté byly zařaditelné i do skupiny morálně orientovaných odpovědí. Občas se nabízí také třeba otázka na dítě, zda už někdy takovou hru hrálo, že by si jen házelo s kamarády míčem.

## **3.1.2 Výzkumný vzorek a proces sběru dat**

Výzkumný vzorek tvoří celkem 120 dětí. Jsou v něm zahrnuti předškoláci a následně žáci z 1., 3., 5., 7. a 9. třídy. Věkový rozptyl se tedy pohybuje od 5 do 15 let. S tím, že z každé třídy je zahrnuto do výzkumu 20 dětí, 10 dívek a 10 chlapců. Výzkum probíhal na

podzim roku 2020 na jedné základní a mateřské škole v jihočeském kraji. Škola se nachází v menším městě a má celkem 21 tříd. Spadá pod ni i daná mateřská škola se 7 třídami, kde byl taktéž proveden sběr dat. Rozhovory byly sbírány s každým dítětem zvlášť, následně byly přepsány.

Před samotným sběrem dat autorka poskytla na vyžádání zástupkyni ředitelky informovaný souhlas pro rodiče. Šlo o Informovaný souhlas s tím, že budou rozhovory nahrávány, zároveň byla zmíněna anonymita veškerých dat, aby nebylo možné žáky identifikovat, a mlčenlivost autorky ve vztahu k osobním údajům dětí. Ne všichni rodiče tento souhlas poskytli, ale naštěstí bylo ve všech třídách vždy minimálně 20 dětí, které souhlas měly. Informovaný souhlas je přiložen v Příloze č. 1.

Proces sběru dat trval přibližně 14 dní, kdy autorka intenzivně docházela do školy. Nelze nezmínit situaci, ve které celá společnost v tuto dobu byla. Kvůli pandemii koronaviru se děti sice v září vrátily do školy, samozřejmě s rouškami, ale v době sběru dat bylo jasné, že je jen otázka času, kdy děti zůstanou opět doma. Proces sběru dat ale tato situace ovlivňovala snad jen v tom, že děti i autorka museli mít nasazenou roušku, a tak se párkrát stalo, že bylo potřeba něco zopakovat. Jiné komplikace to z hlediska průběhu rozhovorů nepřinášelo. Učitelé, ačkoliv se snažili dohánět látku, byli velmi vstřícní a ochotní, co se týče uvolňování dětí z hodin. Po většinu času navíc pomáhali zajistit volnou učebnu, případně nabízeli svůj kabinet, aby mohly rozhovory probíhat v co nejvíce klidném prostředí. V několika případech se ale stalo, že musely být rozhovory prováděné venku u dětského hřiště, právě z důvodu časových kapacit, ve kterých byly děti z dané třídy dostupné. Šlo ale o žáky 9. třídy, kteří disponují lepšími schopnostmi, co se týče pozornosti a soustředění se na úkol. Rozhovory nebyly sbírány postupně podle tříd, ale náhodně, podle toho, který učitel mohl zrovna děti uvolnit. Přesto ale nedošlo k velkým rozestupům v rozhovorech s dětmi ze stejné třídy, i díky tomu, že sběr dat trval opravdu dva týdny. Proto není ve výzkumu žádný významný rozdíl v dětech ohledně vývoje kognitivních dovedností.

### **3.1.3 Proces analýzy dat**

K procesu analýzy dat byly stěžejní předpřipravené kategorie převzaté z diplomové práce E. Kuruczové. Jejich zásadní kritérium je to, zda děti rozumí principiální nerovnosti

v obratnosti a zda tím pádem alespoň tuší, že tím vznikají menší šance na výhru, či v případě hry Baba s balónkem, menší šance na předání baby. V případě hry Horký brambor byla situace specifická tím, že šlo vlastně o „dobrou“ nebo „špatnou“ spolupráci, což některým dětem mohlo v pochopení hry působit trochu potíže a dále záleželo na tom, zda děti pochopí, že hra sleduje společný zájem a jde o to, aby balónek chytil každý.

Dále se v rámci jednotlivých kategorií posuzuje, zda děti pravidla modifikují v souladu s principem spravedlnosti slušnosti a tak, aby se opravdu nerovnost v obratnosti dětí vyrovnávala a vznikalo tím pádem napětí v šanci na výhru či předání baby. V případě spolupráce se posuzovalo, zda mají děti koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti.

Na základě všech zmíněných věcí utvořila E. Kuruczová několik kategorií číslovaných vždy tímto způsobem: první číslo představuje hru (1 – hra Král lovců jelenů, 2 – hra Bitva s balónky, 3 – hra Baba s balónkem, 4 – hra Horký brambor), druhé číslo základní rozřazení (1 – morálně orientované odpovědi, 2 – částečně morálně orientované odpovědi, 3 – morálně dezorientované odpovědi) a třetí číslo podtyp morálně orientované odpovědi.

V následující části práce budou data rozebrána a interpretována postupně podle typů hry. U všech her je zároveň vždy věnovaná část každé z kategorií a podkategorií. Výsledky byly sumarizovány a interpretovány pro všechny věkové kategorie dohromady, na začátku může čtenář vidět vždy tabulku s početními výsledky jak v celých číslech, tak procentech. Konkrétní odpovědi pro každou třídu zvlášť, a jejich zařazení do kategorií, jsou uvedené v Příloze č. 2.



## 3.2 Rozbor dat

### 3.2.1 Závod: hra Král lovců jelenů

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
1.1.1.	0	2	3	7	13	7	32
1.2.1.	2	2	7	9	4	4	28
1.3.1.	0	5	6	0	2	6	19
1.3.2.	1	2	1	0	0	3	7
1.3.3.	5	2	2	0	1	0	10
1.3.4.	12	7	1	4	0	0	24
Celkem dětí	20	20	20	20	20	20	120

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
1.1.1.	0%	10%	15%	35%	65%	35%	27%
1.2.1.	10%	10%	35%	45%	20%	20%	23%
1.3.1.	0%	25%	30%	0%	10%	30%	16%
1.3.2.	5%	10%	5%	0%	0%	15%	6%
1.3.3.	25%	10%	10%	0%	5%	0%	8%
1.3.4.	60%	35%	5%	20%	0%	0%	20%
Celkem dětí	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabulka 1: Král lovců jelenů – Rozdělení odpovědí dětí dle tříd a kategorií

#### 1.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci - formálně adekvátní náprava pravidel

Do této kategorie bylo celkem zařazeno 32 dětí, což je 27 %. Největší obsazení zde zaujímají děti ze 7. třídy, hned za nimi jsou děti z 5. a 9. třídy. Ze skupiny předškoláků do této kategorie odpovědi nebylo možné zařadit ani jedno dítě.

Děti v této kategorii odpovědí popisují situaci ve hře ve většině případů jako nespravedlivou. Některé děti si ve svých odpovědích nejsou zcela jisté. Jde o Filipa A. (3. tř.), Václava B.

(5. tř.), Adama K., Lucii A., Adélu P. a Ivetu M. (7. tř.). Jedná se převážně o děti, které nejdřív zcela nerozuměly nerovnosti v míře obratnosti a více se nad otázkou spravedlnosti zamyslely až po nápovědě ze strany autorky, že některé děti říkaly, že to spravedlivé nebylo, a zda je napadne, proč to říkaly. V tu chvíli dokázaly principiální nerovnost odhalit a porozumět jí, což bylo klíčové pro jejich návrhy na úpravu pravidel v souladu s principem spravedlnosti slušnosti. Zároveň se zde ukazuje jistý vývojový trend nárůstu nejistoty ve spojení s rostoucím věkem dětí. Tento nárůst můžeme vysvětlit možným rozporem v osobních hodnotových postojích, kdy si děti nejsou jisté, zda by se přece jen neměly identifikovat s principem spravedlnosti rovnosti nebo zásluhovosti.

Děti v této skupině navrhovaly nejčastěji dvě úpravy pravidel. První z nich je, že by dostali druháci více míčků, čímž by měli více hodů na jelena a tím by se jejich šance na výhru zvýšila. Druhou úpravou bylo přiblížení čáry k jelenovi, tedy že by druháci házeli z menší vzdálenosti, což by pro ně bylo opět jednodušší. Některé děti předkládají jeden z těchto návrhů třeba až jako poslední a v jejich odpovědích se objevují další návrhy na úpravu pravidel, které jsou ale řazeny mezi vývojově nižší. To je příklad několika dětí, třeba Adolfa S. (1. tř.), který nejdříve navrhoval, aby pátáci druháka nechali vyhrát, či aby si pomáhali, nebo také případ Kateřiny M. (3. tř.), která navrhuje nejdříve rozdělení na druháky a pátáky. Některé děti naopak navrhovaly, aby se děti ve hře spojily a muselo jim být připomenuto, že již spojení jsou, že hrají všichni společně. Tyto děti by mohly být považované za jakési hraniční případy, co se týče zařazení do této skupiny. Z návrhů, které by spadaly k těm vývojově nižším, byl nejčastější návrh separace druháků a pátáků, což navrhovalo celkem 6 dětí. Kromě Kateřiny M. (3. tř.) to byl také Ota M. (5. tř.), Adam K., Ivo J. a Iveta M. (7. tř.) a Dan J. (9. tř.). Nejvíce autorka nad zařazením do této kategorie váhala u Adama K. (7. tř.), který nejdříve podřídil herní situaci principu spravedlnosti rovnosti a zásluhovosti, když prohlašoval, že měli všichni šanci hodit, aby mohli vyhrát. Celkově trvalo delší dobu, než se ve hře jako takové zorientoval a navrhl takové řešení, které bylo v souladu s principem spravedlnosti slušnosti. Podobně nejdříve uvažovala v principu spravedlnosti rovnosti a zásluhovosti také Jana S. (7. tř.), která navrhovala, aby si to druháci víc nacvičili.

V kategorii se také objevilo pár specifických odpovědí. Zajímavá je odpověď Tomáše L. (3. tř.), který se jako jediný zaměřuje místo na zvýhodnění druháků na omezení pátáků a vymýšlí, jak jim hru ztížit tím, že jim dá jen jeden balónek. Dana L. (5. tř.) jako jediná obviňuje paní učitelku z toho, že měla nechat druháky u druháků a nedávat je k pátákům. Nejdřív tedy přemýšlela o separaci hráčů, ale nakonec nabídla i vývojově vyspělejší návrh úpravy pravidel v podobě přidání míčků druhákům. Je pravděpodobné, že mnoha dětem v přemýšlení nad herní situací a při vymýšlení úprav pravidel pomáhá jejich vlastní zkušenost ze života. Explicitně to však vyjádřil pouze Ludvík E. (5. tř.), který říkal, že je na ostatní menší děti také mírumilovný, když s nimi hraje vybíjenou.

### **1.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají)**

Tato kategorie byla druhá nejpočetnější. Bylo do ní zařazeno celkem 28 dětí (23 %), z toho nejvíce dětí je z 5. třídy, na druhém místě jsou děti ze 3. třídy. O třetí místo se dělí 7. a 9. třída, ve kterých byl do této kategorie zařazen stejný počet dětí, a to 4.

V této kategorii se téměř nevyskytovaly děti, které by si ve svých odpovědích nebyly jisté. Všechny děti popisovaly situaci ve hře jako nespravedlivou a velmi dobře tušily, že díky principiální nerovnosti v obratnosti vznikají také rozdílné šance na výhru. Náznaky menší nejistoty by se daly najít pouze u tří dětí z 5. třídy (Silva J., Aneta P. a Vítek J.), které v odpovědích použili slovo „asi“. Při další otázce, proč hra nebyla spravedlivá, byli ale ihned schopni vidět nerovnost v obratnosti, což je v odpovědi utvrdilo.

Ukázalo se jako poměrně důležité dětem ve vhodnou chvíli připomínat, že se v této hře nejedná o hru na týmy, např. když Helena M. (5. tř.) navrhovala, aby hrál páták s druháky, nebo když Dana M. (9. tř.) říkala, že by bylo nejlepší, kdyby se děti namixovaly. V jednom případě bylo dokonce potřeba přečíst celý příběh znovu, protože Zuzka S. (9. tř.) se přiznala, že jí to vůbec nedává logiku. Opakované přečtení jí pomohlo v zorientování se a poté byla schopna i vymýšlení úpravy pravidel v souladu s principem spravedlnosti slušnosti. Tyto

případy, kdy děti nejdříve chápaly hru jako soutěž týmů, by se daly považovat za hraniční. Po připomenutí ale byli schopni své návrhy přeorientovat a vymyslet je tak, aby mohli hrát druháci a páťáci společně. Tudíž byly tyto děti v této kategorii ponechány. Nestalo se tak u všech, některé děti ani po připomenutí nebyli schopni vymyslet, jak to udělat hru spravedlivější bez toho, aniž by se musely druháci a páťáci rozdělit. Tyto děti byly přesunuty do jiné kategorie. Stejně tak byly za hraniční považovány děti, které ve svých návrzích zmiňovaly i návrhy, které by spadaly do nižších kategorií, ale tím, že navrhly i „lepší“ návrhy na úpravu pravidel, byly zařazeny sem. Šlo například o Marii V. (3. tř.), která mimo jiné navrhovala, aby druháci trénovali doma.

Co se týče jednotlivých návrhů na úpravu pravidel, zcela nejčastější byl návrh přidat do hry více druháků, či ubrat páťáky. Ani jedna z podob tohoto návrhu nezajistí pomoc druhákům v jejich menší míře obratnosti, tudíž nerovnost obratnosti jednoznačným způsobem nevyrovnává. Nejvíce tento návrh zmiňují děti z 5. třídy. Objevuje se ale již u jednoho předškoláka, druháka i třetáka. Petra S. (7. tř.) k návrhu, že by do hry dala méně páťáků, dodává dovětek „ale to je takový...“ a nakonec nabízí další návrh v podobě menších ran ze strany páťáků. Lze tedy vidět jisté pochybnosti v její odpovědi, zároveň velkou snahu nad situací přemýšlet a navrhnout co nejlepší řešení, které by zahrnovalo všechny hráče. Druhým nejčastějším návrhem bylo, aby dávali páťáci menší rány a aby nechali druháky taky vyhrát. Jde o úpravy, které by možná zajistily druhákům více šancí na výhru, avšak současně s tím, že by ze hry zmizelo napětí z šancí na výhru. Tyto děti se dobře vyznají v nerovnosti obratnosti a tuší, že musí druhákům nějak pomoci, ale nedokážou ještě zcela správně manipulovat s pravidly, třeba proto, že je pro ně celková situace ještě kognitivně velmi náročná. Denis B. (3. tř.) ve svých odpovědích zvažuje více návrhů najednou. Nejdříve má nápad, že by mohli být páťáci pomalí, poté chce přidat více druháků, poté opět zaměřuje pozornost na páťáky a říká, že by mohli být na druháky opatrnější a dávat menší rány. Své návrhy zakončuje návrhem „možná ty hodně dobrý páťáky, já nevím...“, který už ale dále nerozvíjí. Zajímavé myšlenky můžeme dále najít u Marka D. (7. tř.), který ve svých odpovědích zmiňuje, že by druháci nebyli jeleni, což by znamenalo, že si hru nemohou zcela užít, včetně zahrávání si v různých rolích a zahrávání si s řevnivostí. Přitom mu uniká hlavní problém, pro který hledáme řešení, tedy aby měli druháci větší šanci se trefovat. Zároveň ale

patří k dětem, které tápají ve směru dalšího problému, a to, aby pátáci při trefování se do druháků neměli větší šanci sbírat body díky tomu, že se mohou trefovat do tří druháků a druhák jen do dvou a že druháky lze podezřívát též v menší obratnosti v uhýbání v roli Jelena. Opačným návrh řešení nabízí Marie P. (7. tř.), která nejdříve navrhuje, aby byli druháci jen jeleni a jenom se uhýbali pátákům. Radka H. (5. tř.) zmiňuje obě tyto varianty, když říká, že by pátáci jen házeli míčem a druháci se pouze střídali v roli jelena, nebo opačně, tedy že by druháci jen stříleli a v roli jelena by se střídali pátáci. Zajímavý je také návrh Radka P. (1. tř.), který navrhuje dát druhákům nějakého pomocníka brankáře.

### **1.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržena separace druháků a pátáků)**

Do této kategorie bylo zařazeno 19 dětí, tedy 16 %. Nejvíce dětí zde bylo ze 3. a 9. třídy, v obou třídách šlo o 6 dětí. Z 1. třídy sem bylo zařazeno 5 dětí.

Tito žáci prohlašují situaci ve hře za nespravedlivou. Většina z nich velmi dobře tuší principiální nerovnost v míře obratnosti a tím nerovné šance na výhru. Věra P. (3. tř.) navíc dodává, že druháci nejsou tolik chytrý. Kromě obratnosti tedy zvažuje i nerovnost v kognitivních funkcích. Jako jediná Eva K. (1. tř.) vyjadřuje jakousi počáteční nejistotu či zmatenost, kdy na otázku, zda byla hra spravedlivá odpovídá „Ne. Jo, nebo jo. Ne, nebylo“. Několikrát tedy svou odpověď změní, ale nakonec vypadá, že se přiklání k nespravedlnosti.

Téměř všechny návrhy, na jejichž základě byly děti zařazeny do této kategorie, se týkají separace druháků a pátáků (aby hráli buď jenom druháci, nebo jenom pátáci), nebo také rozdělení na týmy, přestože hra na týmy není. Děti se snaží vyrovnat týmy tak, aby u nich byla srovnatelná míra obratnosti. Dále například Silva K. (9. tř.) rovnou navrhuje, aby se hrála jiná hra. A Sabina M. (1. tř.), Míša R. (1. tř.), Lucie D. (3. tř.), Iveta S. (3. tř.) a Eliška M. (3. tř.) nejsou schopny vymyslet žádný návrh, ale jsou schopny vidět principiální nerovnost v míře obratnosti. Pravděpodobně je pro ně herní situace ještě velmi náročná, aby o ní dokázaly přemýšlet z hlediska teoreticky zavedených pravidel. Za nejvíce hraniční

případ by se dal považovat Libor M. (9. tř.), který navrhoval návrhů hned několik. Nejdříve zmínil možnost druháky a pátáky rozdělit, poté pravidlo, podle kterého by druháci mohli jen házet na pátáky a ti by se nechali, nakonec zakončuje rozhovor tím, že by se museli druháci více snažit. Na základě každého návrhu by byl Libor M. zařaditelný do více kategorií, jak do vývojově trochu vyspělejších, tak do vývojově slabších. Nakonec ho autorka nechává tedy v této kategorii, jakožto pomyslný zlatý střed jeho odpovědí. Je vidět, že se mu do morálního usuzování stále vkrádá princip spravedlnosti rovnosti a zásluhovosti, když říká, že se měli druháci více snažit. Přemýšlí stále tedy trochu nad tím, že možná měli přece jen všichni stejné šance vyhrát.

### **1.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu) – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné)**

V této kategorii je zařazeno 7 dětí, což je pouhých 6 %. Z toho jsou 3 děti z 9. třídy a 2 děti z 1. třídy. Děti z 5. a 7. třídy se zde vůbec nevyskytují.

Děti v této kategorii převážně považují situaci za nespravedlivou, kromě dvou. Aneta K. (9. tř.) říká, že to bylo spravedlivé, protože mohli být druháci stejně dobří a Adam M. (9. tř.) říká totéž, tedy že druháci přece můžou být taky dobří. Některé z dětí jsou sice schopny správně odhalit principiální nerovnost v obratnosti, nebo ji alespoň trochu tuší, ale většina z nich argumentuje onu nespravedlnost principem zásluhovosti a rovnosti. Důvodem je pro ně to, že druháci prohrávali, neměli body, nebo že to mají pátáci víc natrénované. V tomto směru se pak nesou všechny jejich návrhy na ani ne tolik úpravu pravidel samotných, jako spíše možnosti druhákům hru lépe vysvětlit a dát jim možnost trénovat. Ondra S. (3. tř.) zdůvodňuje trénink tím, že kdyby druháci chodili na tuhle hru už od 1. třídy, tak by to líp uměli. Podobně argumentuje i Aneta K. (9. tř.), která říká, že kdyby chodili druháci na nějaký sport, šlo by jim to lépe. Ze skupiny předškoláků se zde nachází pouze Hynek M., který je výjimkou v tom, že není schopný vymyslet žádnou úpravu pravidel.

Tyto děti, které třeba ani nepřipouští nerovnost v obratnosti, nabízejí řešení na principu spravedlnosti zásluhovosti, také rovnosti. Věří, že by se nedostatečné schopnosti mohli druháci doučit, přitom jsou ale necitliví vůči principiální nerovnosti v šancích na výhru v krátkodobé perspektivě konkrétní série her, dnů či týdnů. Hru chápou jako učení a trénink. Necitlivost se taktéž objevuje k perspektivě pátáků, kteří pokud by nebyli soupeři, ale stali by se učiteli a měli by hru druhákům vysvětlovat, nemohli by si užít ve hře žádné napětí z šancí na výhru.

### **1.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné/ návrh buďto chybí nebo jeho podstatou není obsáhnout herní principy)**

V této kategorii je zařazeno 10 dětí, což je jen 8 % z celkového počtu. 5 dětí je ze skupinky předškoláků. Dále jsou zde 2 děti z 1. třídy, 2 děti ze 2. třídy a 1 dítě ze 7. třídy.

Děti, které byly zařazené do této kategorie, považují situaci ve hře převážně za nespravedlivou. Výjimkou je Patrik J. (předškolák), Míša S. a Jarmila I. (5. tř.). Ovšem v obou případech, ať již děti považují hru za spravedlivou nebo nespravedlivou, se zdá být mnohem důležitější to, že svou pozornost upínají na údaje ze zadání. Tím i zdůvodňují onu nespravedlnost – komentují body, výhru nebo prohru. Zda tuší principiální nerovnost obratnosti se můžeme jen domnívat. Například Kamil Š. (předškolák) říká, že hra nebyla spravedlivá, protože měli míň bodů a Alena Š. (1. tř.) říká, že když mají jedni víc a druzí míň bodů, tak to znamená, že nemají stejně, a to není spravedlivé.

Na otázku, jak to udělat, aby to bylo spravedlivější, buď neodpovídají, protože je nic nenapadá, nebo navrhují dát hru jen do tří bodů (Nikola P., 3. tř.), odečíst pátákům pár bodů (Alena Š., 1. tř.), nebo prostě jen žádají, aby měli druháci také body (Patrik J., předškolák).

Vývojový profil odpovědí, které byly zařazené do této kategorie, ukazuje, že se převážně odpovědi s ulpíváním na údajích ze zadání vyskytovaly u dětí z nižších tříd. Nejvíce zastoupena je skupina předškolních dětí, v 1. a 2. třídě se ještě několik takových dětí najde,

ale ve vyšších třídách už kromě Evy L. (7. tř.) nikdo takový není. Pokud by zde tato jedna odpověď starší dívky nebyla, dalo by se u této kategorie uvažovat o tom, zda tyto odpovědi nesouvisí s nedostatečně rozvinutými kognitivními schopnostmi.

#### **1.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který v uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel**

Do této nejméně orientované kategorie bylo zařazeno celkem 24 dětí, což je 20 %. Velká většina těchto dětí ale byli předškoláci, kterých sem bylo zařazeno 12. Na druhém místě, co se týče zastoupení, byli děti 1. třídy, kterých bylo 7. Na třetím místě jsou 4 děti z 5. třídy, a nakonec je tu 1 dítě ze 3. třídy.

V této kategorii jsou zařazené děti, u kterých je jedno, zda označují herní situaci za spravedlivou nebo nespravedlivou, protože již dále neumí své úvahy rozvinout. Nedokážou argumentovat onu spravedlnost či nespravedlnost, a to většinou ani po nápovědě, že někdo říkal, že je to nespravedlivé kvůli tomu, že jsou druháci slabší. Na to často odpovídají, že neví, zda to tak je, a že neví, proč to někdo druhý říkal. Výjimečně někdo souhlasí, ale stejně nedokáže navrhnout žádné řešení. V těchto případech si nemůžeme být jisti tím, zda onu nerovnost v obratnosti dítě opravdu tuší, po nápovědě, či odpovědělo „jo“ jen tak, aby se autorka spíš už dále nevyptávala. Především to je důvod, proč jsou zařazeni v této nejméně orientované kategorii. Martina M. (předškolák) říkala, že ostatní děti říkaly, že je to nespravedlivé proto, že se nemohly rozhodnout, kdo vyhrál. Filip A. (předškolák) si myslí, že to říkaly proto, že neví, že je to spravedlivý. Našlo se také pár odpovědí, které byly na zjištění principu, podle kterého se dítě orientuje, opravdu složité. Například Dominik T. (předškolák) tvrdil, že situace ve hře byla spravedlivá. Po otázce, zda ví, proč některé děti říkaly, že to spravedlivé nebylo, relativně správně uvedl, že měl někdo méně bodů. Dalo by se zde očekávat, že tuší nespravedlnost a bude chtít situaci napravit, navrhnout nějakou úpravu ve hře. To se nestalo, místo toho si Dominik T. stál za svým a znovu potvrdil, že to bylo spravedlivé.



Za trochu hraniční případ v této kategorii považuje autorka Míšu S. (5. tř.), která by mohla být teoreticky zařazena do kategorie 1.3.1, protože správně tuší nerovnost v obratnosti, když říká, že jsou starší prostě výkonnější. Udává to ale jako důvod toho, že hra byla spravedlivá. Po nápovědě ze strany autorky, že právě proto si někdo myslí, že to spravedlivé nebylo, svede vinu na paní družinářku. Dále tedy souhlasí s tím, že hra spravedlivá nebyla, avšak vůbec se o tom nezdá přesvědčená a žádné návrhy, jak by to šlo udělat spravedlivěji, není schopna vymyslet.

### **Shrnutí**

Na základě tabulky můžeme usuzovat, že přibližně ve 3. třídě nastává pomyslný zlom, protože se již většina dětí ze třídy byla schopna v herní situaci orientovat. S přibývajícím věkem přibývalo také těchto orientovaných dětí, a to nejen z hlediska principů, ale také přiměřených návrhů na nápravu pravidel, které vyrovnávaly šance na výhru. I přesto měly zpočátku nějaké děti pochybnosti nad spravedlností herní situace. Spíš, než o kognitivní nezralosti dětí zde ale můžeme přemýšlet o rozporu ve svých vlastních postojích. Lze předpokládat, že děti uvažují současně různými směry a váhají, k jakému pohledu se přiklonit, s jakým principem se identifikovat. To, co nejen mladším, ale též starším dětem vzdoruje v kognitivní oblasti je například vymyšlení způsobu, jakým situaci adekvátně vyřešit, tedy navrhnout adekvátní úpravu pravidel, nebo vymyslet jinou úpravu než tu, která by zahrnovala segregaci dětí podle míry obratnosti (kategorie 1.3.1). Komplikovanou orientaci kvůli vlastním postojům můžeme předpokládat u zbylých kategorií. U kategorie 1.3.2 se toto projevuje tím, že děti vyzdvihují princip spravedlnosti zásluhovosti a rovnosti pravidel, kdy věří, že je principiální nerovnost zasloužená. Přitom jsou necitliví k principu spravedlnosti slušnosti. U kategorie 1.3.3 jde o ulpívání na údajích ze zadání. Zde se děti soustředí na výsledek hry a řeší počet bodů. Přitom nepřikládají žádnou váhu tomu, že samotné zúčastnění se hry má svou hodnotu a průběhu hry, tomu, co k výsledku vede, taktéž nepřikládají žádný význam. Z hlediska komplikovanosti orientace je na tom nejhůře kategorie 1.3.4, ve které děti často váhají a nejsou si jisté ani ohledně nejzákladnější otázky, zda hra byla spravedlivá.

U dětí z 9. třídy došlo k tomu, že je celkem 43 % z nich, tedy 9 dětí, zařazeno do neorientovaných kategorií (1.3.1, 1.3.2). Mezi jejich návrhy dominovalo řešení segregací, nebo se děti identifikovaly s principem slušnosti rovnosti a zásluhovosti. Možná je tato jejich hodnotová orientace důvodem, proč ani nemají zájem se ve svých úvahách zabývat technickými pravidly. Je otázkou, co jim vzdoruje v identifikaci s principem spravedlnosti slušnosti. V tomto věku již nepředpokládáme, že by šlo o nedostatečné kognitivní dovednosti, spíše možná o osobní orientaci a nastavení.

U kategorie 1.3.1 jde pravděpodobně o komplikaci úvah ohledně řešení z důvodu záměny sociální organizace typu soutěž za zápas. Tyto děti si na základě vyprávěného příběhu vytvořily představu, že jde o hru na týmy, což jim další orientaci značně ztěžovalo. U kategorie 1.3.2 pravděpodobně komplikovanou orientaci opravdu zavinila víra v to, že mohou být děti různého věku stejně dobří, obratní, případně že se v tom mohou snadno dovdělat, schopnosti se doučit.

### 3.2.2 Zápas: hra Bitva s balónky

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
2.1.1.	0	1	3	5	5	7	21
2.1.2.	0	0	3	9	12	12	36
2.2.1.	2	3	9	3	3	0	20
2.3.1.	1	7	1	1	0	0	10
2.3.2.	0	2	2	1	0	0	5
2.3.3.	6	2	1	0	0	0	9
2.3.4.	11	5	1	1	0	1	19
<b>Celkem dětí</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>120</b>

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
2.1.1.	0%	5%	15%	25%	25%	35%	18%
2.1.2.	0%	0%	15%	45%	60%	60%	30%
2.2.1.	10%	15%	45%	15%	15%	0%	17%
2.3.1.	5%	35%	5%	5%	0%	0%	8%
2.3.2.	0%	10%	10%	5%	0%	0%	4%
2.3.3.	30%	10%	5%	0%	0%	0%	8%
2.3.4.	55%	25%	5%	5%	0%	5%	16%
<b>Celkem dětí</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabulka 2: Bitva s balónky – Rozdělení odpovědí dětí dle tříd a kategorií

#### 2.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně adekvátní náprava pravidel (návrh zaměřený na jednotlivce)

V této kategorii je celkem 21 dětí, což je 18 %. Lze zde vidět závislost na věku dítěte, kdy s rostoucím věkem pomalu dětí takto orientovaných přibývá. Nejmladším dítětem v této kategorii je dívka z 1. třídy. Z předškoláků zde není zařazen nikdo.

U hry Bitva s balónky jsou zavedeny pro ty nejvíce orientované odpovědi dvě podkategorie. To proto, že návrhy na úpravu pravidel se kvalitativně liší. Návrhy zaměřené na jednotlivce

ve hře vyžadují složitější uvažování než návrhy zaměřené na celou skupinu. V této kategorii jsou děti, které při řešení zvažují právě onu individuální úroveň. Ani jedno z těchto dětí nevyjadřuje nejistotu ohledně spravedlnosti herní situace, všechny děti tvrdí, že situace je nespravedlivá. Pouze v jednom případě, u Bary Ch. (5. tř.) bylo potřeba příběh přečíst znovu. Na otázku ohledně spravedlnosti zareagovala otázkou „O co že tam šlo?“. Pravděpodobně při čtení příběhu neudržela pozornost. Po druhém přečtení se již vcelku snadno zorientovala.

Jako nápravu pravidel většina z těchto dětí zmiňuje přidání balónků druhákům, dále s různými obměnami: pátákům dát méně balónků, dát druhákům víc pokusů, dát druhákům o život navíc apod. Všechny typy těchto náprav se objevují skrz všechny zkoumané třídy, kromě předškoláků. Nápravy pravidel jsou v souladu s principem spravedlnosti slušnosti a vyrovnávají nerovnost obratnosti, a také poté vzniká žádoucí napětí z šancí na výhru. Některé děti, jako např. Iva P. (1. tř.) k návrhu navíc dodávají, že by pak měli druháci šanci pátáky trefit. Tím dávají najevo, že je pro ně opravdu nejdůležitější zmíněné napětí z šancí na výhru, z nejistého výsledku.

Velká část dětí společně s návrhem individuálně zaměřeným dodává návrhy další, kognitivně méně náročné, dá se říct. Jde o návrhy zaměřené na skupinu jako celek, např. děti promíchat tak, aby bylo v každém družstvu stejně pátáků a stejně druháků. Tyto přidané návrhy se objevují od 3. třídy a jde o děti, které jsou schopny složitějšího usuzování ve více rovinách.

Mezi zajímavé odpovědi, které dále stojí za zmínku, patří např. odpověď Tomáše L. (3. tř.), který přichází mimo jiné s návrhem, že by se mohli pátáci trefovat jen do nohou a druháci všude. Částečně by se tím opravdu nerovnost v obratnosti vyrovnala. Ota N. (5. tř.) navrhuje, aby pátáci mohli pouze chodit a druháci i běhat. Ludvík E. (5. tř.) navrhuje, že by pátáci nemuseli dávat takový rány. To by bylo sice pro druháky výhodné, ale pátáci by si tak hru pravděpodobně nemohli užít naplno. Ivo J. (7. tř.) se při svých odpovědích zaměřuje i na autoritu paní družinářky, když říká, že ona je ten, kdo to přece měl rozdělit. Petr V. (9. tř.) během rozhovoru zmiňuje i návrh dát druhákům čaru blíž, který vzápětí sám zavrhuje, protože by to druhákům na jednu stranu uškodilo. Co se týče hraničních případů, najdeme zde pouze Elišku R. (9. tř.), která by se za něho dala považovat. Spíše se ale nakonec ukázalo,

že se pouze potřebovala přeorientovat z předchozí hry, když nejdříve tvrdila, že by upravila čáru jako v minulé hře, což by tady vůbec nepomohlo.

### **2.1.2 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně adekvátní náprava pravidel (návrh zaměřený na skupinu jako celek)**

Tato kategorie je u hry Bitva s balónky nejpočetnější. Je zde zařazeno celkově 36 dětí, což je 30 % z celkového počtu. Podobně jako u předchozí kategorie zde lze vysledovat vývojový profil, kdy tu s rostoucím věkem dětí přibývá. V této kategorii ovšem není zařazený nikdo z 1. třídy, ani skupiny předškoláků.

Děti v této kategorii považují herní situaci za nespravedlivou. Nejistota se zde objevuje u 4 dětí, a to u Radky H. (5. tř.) a Dominika A. (9. tř.), kteří nejdříve říkají, že situace byla spravedlivá, ovšem poté sami dochází k tomu, že to tak vlastně nebylo a sami opravují svou odpověď a říkají, že to spravedlivé nebylo. Pak je zde také Ivo K. (3. tř.) a Libor M. (9. tř.), kteří původně říkali, že je situace spravedlivá, ale po nápovědě ze strany autorky, že někdo tvrdil opak, a proč si myslí, že to ten člověk tvrdil, přichází správně na principiální nerovnost v obratnosti. Michaela K. (9. tř.) se jako jediná potřebovala ujistit, zda už ve hře byly děti namíchané, nebo ne. Pravděpodobně tuto část příběhu přeslechla.

Všechny děti zde jako nápravu pravidel navrhují promíchat družstva tak, aby v každém byli druháci i páťáci, čímž by se družstva z pohledu sil vyrovnala. Adam K. (7. tř.) a Ondra P. (7. tř.) tento návrh dále komentují dodatkem, že by to poté bylo vyrovnané, že by byla družstva stejně silná, aniž by se autorka doptávala. Tím více než jiní vyjadřují svou hodnotovou orientaci, a je vidět, že je pro ně velmi důležitý poměr sil, tedy i šance na výhru a princip spravedlnosti slušnosti.

Od 5. třídy se tento návrh spojuje s nějakými dalšími nápady. Pavlínu E. (9. tř.) napadá, že by mohlo být druháků více, což by teoreticky zvýšilo jejich šance na výhru, ale bohužel nejde o návrh, který by nerovnost obratnosti jasně vyrovnával. Anetu P. (5. tř.) napadá, že by hráli druháci a páťáci sami, avšak ihned poté komentuje tento nápad slovy, že je to „takový blbý“. Totéž napadá i Radku H. (5. tř.), která ale říká, že vlastně minulý rok také hrály děti ze druhé

a čtvrté třídy, a byly namixované. Při vymýšlení návrhů jí tedy pomáhá její vlastní zkušenost, podobně jako Denisovi B. (3. tř.), kteří říká, že to tak jednou měli v družině, že byli promíchání. Možnost separace dále také napadla Martina O. (7. tř.), Marka D. (7. tř.), Adama M. (9. tř.), Silvu K. (9. tř.) a Ondru J. (9. tř.). Dana L. (5. tř.) s Petrou S. (7. tř.) ve svých odpovědích komentují a hodnotí autoritu paní učitelky tím, že děti měla namíchat ona. V dalších úpravách pravidel se objevil např. nápad, že by byli pátáci dál, což by ale druhákům zároveň ku prospěchu nebylo, protože by na ně nedohodili. S tím Lucie A. (7. tř.) souhlasí. Další podobný návrh, který by na jednu stranu druhákům pomohl, a na druhou stranu uškodil, bylo zmenšení hracích polí, což zmínil Pavel M. (7. tř.), nebo návrh Moniky L. (7. tř.), která navrhla, aby byli druháci blíž k prostřední čáře, nebo by se mohli pohybovat přes ní. Pro tyto děti je pravděpodobně náročnější orientace v tom, jak funguje princip spravedlnosti slušnosti než pro ostatní. Avšak ve výsledku jsou této orientace schopny.

Za hraniční případ lze v této kategorii považovat Dominika A. (9. tř.), který zmiňuje kromě návrhu na promíchání družstev i návrh na takovou úpravu, že by pátáci museli házet obouruč, nebo rukou, kterou nepíší, což je vývojově vyspělejší návrh, zaměřený na úroveň jednotlivce, spadal by tedy do kategorie 2.1.1. Dominik A. je ale zároveň ten případ, který zprvu považoval herní situaci za spravedlivou a onu spravedlnost komentoval tím, že by druháci už taky měli umět házet a že mezi nimi takový rozdíl není. Jako by nevěděl, zda se identifikovat spíše s principem spravedlnosti rovnosti či poté slušnosti.

V této kategorii lze velmi dobře vidět vývojový profil, kdy se děti s přibývajícím věkem mnohem lépe orientují. U předchozí kategorie (2.1.1) je tento profil méně patrný. Na tento fakt bychom nemohli poukázat bez rozdělení neorientovanější kategorie odpovědí na dvě podkategorie. Rozdělení se tedy zpětně zdá jako velmi výhodné. V porovnání s kategorií 1.1.1 z předchozí hry je u těchto dvou podkategorií s neorientovanějšími dětmi mnohem menší výskyt nejistých odpovědí, což může značit, že je pro děti tato hra jednodušší, co se týče pravidel a identifikace vlastního hodnotového postoje s principem spravedlnosti slušnosti.

### **2.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají)**

V této kategorii je zařazeno celkem 20 dětí. Z 9. třídy se zde neobjevuje nikdo. U předškolní skupiny a v 1. třídě je počet dětí srovnatelný s 5. a 7. třídou, pohybuje se kolem 2-3 dětí z každé třídy. Nadměrně zastoupena je zde 3. třída, z ní je tu zařazeno 9 dětí.

Téměř naprostá většina těchto dětí považuje herní situaci za nespravedlivou a rozumí přitom principiální nerovnosti obratnosti. Lucie D. (3. tř.) jako jediná nejdříve říká, že to bylo spravedlivé, avšak po autorčině zmínce o tom, co říkaly ostatní děti, souhlasí a navrhuje jedno z nejčastějších řešení, aby bylo ve hře druháků víc.

Obecně vzato se v této kategorii objevují 3 typy navrhovaných řešení. Prvním z nich je přidání nějakého dobrého hráče k druhákům. To navrhuje Fanda K. (předškolák), Radek P. s Adolfem S. (1. tř.), Kamil H. (5. tř.) a Eva L. (7. tř.). Obměnou tohoto řešení je návrh Adama S. (5. tř.) a Ivy K. (7. tř.), kteří navrhují, aby druhákům pomohla paní učitelka. Tyto nápravy se svou povahou přibližují návrhům kategorie 2.1.2, avšak nedojdou až do fáze, kdy by se počet druháků a pátáků v jednom družstvu vyrovnal.

Druhým nejčastějším návrhem je, aby pátáci předstírali neobratnost a nechali druháky vyhrát, nedávali takové rány. To navrhuje Miroslav H. (předškolák), Hynek M. (3. tř.), Hana V. (3. tř.). Tento návrh dále rozvíjí Michal J. (3. tř.), který jde ve svých úvahách dále a přesně se snaží promyslet, jak by to pátáci mohli reálně provést. Navrhuje, aby namířili a střelili těsně před druháky na zem. Filip A. (3. tř.) k tomuto návrhu přidává návrh na segregaci druháků a pátáků, který by spadl do kategorie 2.3.1. Vítek A. (3. tř.) navíc dodává, že taky doma takhle hrají bitvy – tím způsobem, že někdo předstírá neobratnost. Zajímavá je odpověď poslední zástupkyně tohoto řešení, Saša R. (5. tř.), která nejdříve navrhuje, aby pátáci nechali druháky vyhrát. Vzápětí ale tento návrh neguje komentářem, že si k tomu musí dojít sami. A tak ji napadne separace druháků a pátáků a když je dotázána, zda by to šlo udělat nějak, aby hráli všichni společně, opět navrhuje návrh podobný tomu prvnímu, aby pátáci byli mírnější. Tentokrát ho ale již považuje za návrh spravedlivý. Je zde krásně vidět proces, jak Saša R. přemýšlí nad hrou z více hledisek a vlastně je pro ni náročné se k něčemu

přiklonit. Obecně by návrhy na předstíranou neobratnost ze strany páťáků, či jejich milosrdnost, vedly k tomu, že bude páťákům znemožněno užít si hru včetně napětí z nejistoty výsledku.

Třetím nejčastějším návrhem je, aby bylo druháků víc než páťáků, což by teoreticky mohlo částečně šance na výhru druháků zvýšit, ale ve své podstatě druhákům přímo v nerovné obratnosti nepomáhá. Toto řešení navrhuje Monika C. (1. tř.), Lucie D. (3. tř.), Věra P. (3. tř.), která upřesňuje, že 2 druháci mají stejně sil jako 1 páťák, Sabina B. (3. tř.), která upřesňuje počet hráčů – mělo by být ve hře 8 druháků a 2 páťáci. A dále se k tomuto řešení přidávají 2 děti z 5. třídy (Adam S. a Kamil H.).

U pár dětí: Luděk S. (3. tř.), Michal J. (3. tř.) a Radka E. (7. tř.) se objevuje návrh, aby páťáci byli k druhákům blíže, aby se do nich lépe trefili. Je zde ale necitlivost k tomu, že to znamená výhodu i pro páťáky, bude pro ně mnohem jednodušší se do druháka trefit. Tentokrát se zde neobjevuje žádný hraniční případ, u kterého by bylo zvažováno zařazení do jiné skupiny. Také se zdá, že v porovnání s kategorií 1.2.1 je tato hra méně náročná, děti se v ní mnohem lépe orientují.

### **2.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržena separace druháků a páťáků)**

V této kategorii je zařazeno celkem 10 dětí. Nejpočetněji zastoupená je zde 1. třída, ze které je zde 7 dětí. Do kategorie byl dále zařazen 1 předškolák, 1 dítě ze 3. třídy a 1 dítě z 5. třídy. Od 7. třídy se tu již nikdo nevyskytuje, což by nám mohlo potvrzovat přechod k orientovanějšímu uvažování.

Děti v této kategorii považují situaci ve hře za nespravedlivou. Nejistota se zde neprojevuje ani u jednoho dítěte. Správně také rozumí tomu, že ve hře vzniká principiální nerovnost v míře obratnosti a tím nerovné šance na výhru. Ovšem ve dvou případech, Oty P. (1. tř.) a Ivety S. (3. tř.), vůbec nedokážou cokoli navrhnout. A ve zbylých případech jde o návrhy



spojené se separací, čímž se tyto děti jakékoliv manipulaci s pravidly vyhýbají, či je to pro ně kognitivně náročné, protože je do svých odpovědí vůbec nezahrnují.

Opravdovou separaci, popsanou rozdělením pátáků a druháků, navrhuje Eva K., Míša R. a Sabina M. (1. tř.), a také Antonín K. (5. tř.), který dále návrh rozvíjí a zmiňuje možnost rozdělit třídy na holky a kluky. To je sice velmi originální nápad, který by mohl stát na pomyslné hranici s kategorií 2.2.1, ale nerovnost obratnosti bohužel jednoznačně nevyrovnává. Návrh separace se objevuje ještě v další obměně, ve které by byli hráči stejně velcí. To říká Miloš P. a Romana S. (1. tř.). Martina F. (1. tř.) vyjadřuje vlastně to samé, když požaduje, aby hráči chodili do stejné třídy. A stejně tak Hynek P., jediný předškolák, který zapojuje magické myšlení přiměřené věku, a říká, že by druháci byli pátáci.

### **2.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu) – formálně neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné)**

V této kategorii je 5 dětí, což jsou pouhá 4 %. Z toho 2 jsou 1. třídy, 2 ze 3. třídy a jedno dítě z páté třídy. Nebyli sem zařazeni žádní předškoláci, ani děti ze 7. a 9. třídy.

Tyto děti sice považují situaci ve hře za nespravedlivou, ale jen v pár případech dokážou vytušit principiální nerovnost obratnosti. Třeba Petra B. (1. tř.), když tvrdí, že je to proto, že pátáci tu hru uměli a druháci moc ne. Mnohem více ale argumentují onu nespravedlnost výsledkem hry. Např. Ben S. (1. tř.) říká, že hra nebyla spravedlivá, protože prohráli, nebo Marie V. (1. tř.) říká, že to bylo nespravedlivé, protože druháci mnohokrát prohráli. Na základě této argumentace výsledkem by mohly být odpovědi teoreticky zařazeny do kategorie 2.3.3, ale důležitější u nich bylo to, kam se vyvíjely dále. Charakteristické pro tuto kategorii totiž je to, že děti o hře přemýšlí z hlediska principu spravedlnosti rovnosti či zásluhovosti.

Jako řešení poté navrhují, aby se to druháci doučili (Petra B., 1. tř.), nebo se více snažili (Ben S., 1. tř., a Marie V., 3. tř.). Míša S. (5. tř.) hru komentuje tím, že to vlastně druháci nechápou a pomohlo by, kdyby jim to někdo vysvětlil. Ve svých úvahách jde potom dále

a říká, že je potřeba to druhákům udělat nějak lehčí, ale nepodaří se jí tyto úvahy dále rozvinout. Eliška M. (3. tř.) argumentuje, že druháci nemusí být vždycky slabší. Zdá se, že tyto děti subjektivně ani žádný koncept pravidel nepotřebují. Ve svých návrzích jsou necitliví k principiální nerovnosti v šancích na výhru v kratší perspektivě. Zároveň ale také k tomu, že by se pátáci učením a vysvětlováním dostali do role učitelů těch mladších, a samotnou hru by si tak těžko užili včetně onoho důležitého napětí v šancích na výhru.

### **2.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné/ návrh buďto chybí nebo jeho podstatou není obsáhnout herní principy)**

V této kategorii najdeme převážně předškoláky, kterých je tu 6. Z první třídy jsou zde 2 děti a pouze 1 dítě ze 3. třídy. Od páté třídy dále sem nebyl zařazený nikdo.

Děti v této kategorii považují herní situaci za nespravedlivou, ale jejich pozornost ulpívá na údajích ze zadání. Nespravedlnost tedy většinou argumentují tím, že druháci měli míň bodů. Případně tím, že také museli vyhrát druháci (Sabina A., předškolák), že měl každý 3 balónky (Dominik T., předškolák) nebo tím, že paní učitelka chtěla, aby pátáci vyhráli (Verča P, 3. tř.). Příčinou dezorientace těchto dětí může být buď kognitivní nezralost, kdy si děti nedokážou pročlenit celý obraz, a tak je pro ně nejjednodušší zopakovat, co slyšely v zadání, nebo také jejich hodnotový postoj, kdy je pro ně nejdůležitější samotný výsledek hry, tedy vítězství.

Také jejich návrhy na řešení jsou zaměřené na tyto skutečnosti, jako jsou body nebo finální výsledek. Jejich slabinou přitom je, že nemanipulují přímo s pravidly hry. Kamil Š. a Patrik J. (předškoláci) navrhuje, aby měli druháci více bodů. Dále např. Alena S. (předškolák) navrhuje, že by druháci vyhráli. To samé navrhuje i Filip A. (1. tř.), který také říká, že je jasné, že ten, kdo vyházel balónky dřív, tak prohrál. A navíc, že někdo může udělat podvod tím, že bude předstírat, že hází, ale míč nakonec nehodí. Verča P. (3. tř.) dává zodpovědnost

za výsledek do rukou paní učitelky, když říká, že to měla rozdělit tak, aby páťáci prohráli. Kamil V., Sabina A. (předškoláci) a Milan A. (1. tř.) nejsou schopni vymyslet žádné řešení.

Dominik T. (předškolák) je trochu hraničním případem, protože navrhuje udělat větší čáru nebo síť. Na základě tohoto návrhu by byl zařaditelný do kategorie 2.2.1, ale stejně jako u ostatních dětí v této kategorii nevíme a můžeme jen odhadovat, zda tuší principiální nerovnost v obratnosti.

To, že jsou v této kategorii pouze děti do 3. třídy, značí jistý vývojový profil, kdy se zde s přibývajícím věkem objevuje méně dětí. To nás navádí na myšlenku, že je tento typ odpovědí (zaměřených na údaje ze zadání) jakýmsi předstupněm k více orientovanému uvažování. Což ale neznamená, že se zde nemohou objevit děti staršího věku.

#### **2.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který k uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel**

Tato kategorie je zastoupena převážně skupinkou předškoláků, kterých je zde 11. Oproti předchozí kategorii je zde více dětí z 1. třídy, celkem 5. Po 1 dítěti jsou tu dále zastoupeny 3., 5. a 9. třída. Ze 7. třídy jako jediné tu není žádné dítě.

Ať už děti v této kategorii považují herní situaci za spravedlivou nebo nespravedlivou, svůj soud nedokážou žádným způsobem argumentovat. Odpovídají, že neví, proč tomu tak je. Případně je argument zcela nelogický. Filip A. (předškolák) říká, že je situace ve hře nespravedlivá, protože druháci nevěděli, že prohráli. David H. (předškolák) říká, že je to proto, že netrefili všechny balónky a Martina M. (předškolák) říká, že neví, protože se to ještě neučili. Několika dětem byla dána nápověda ze strany autorky, s tím, že některé děti říkaly, že to bylo tím, že jsou druháci slabší. Žádnému dítěti ovšem ani tato nápověda nepomohla v orientaci, děti tvrdily, že neví, zda je to tak, případně že s tím souhlasí, ale stejně nedokázaly cokoliv navrhnout. Pravděpodobnou příčinou dezorientace u těchto dětí je kognitivní nezralost, kdy nejsou zcela schopné zachytit všechny důležité informace ze zadání.

Za zmínku stojí odpověď Nikoly P. (3. tř.), která do této kategorie byla přeřazena. Nespravedlnost argumentuje tím, že ten, kdo vyhrává je vždycky nejlepší a ten, kdo prohrává, je nejhorší. Jako řešení navrhuje, aby měli víc balónků, pravděpodobně všichni hráči, čímž by se hra prodloužila a bylo by víc zábavy. Jako by právě to bylo pro její hodnotové postoje to nejdůležitější, zábava ze hry. Poměrně nečekaná v této kategorii je Zuzka S. (9. tř.), která na začátku považuje hru za spravedlivou a následně se přiznává, že je opravdu dezorientovaná a netuší, zda je vůbec hra spravedlivá nebo ne. V tomto případě lze spekulovat, zda by bývalo nepomohlo opětovné přečtení celého příběhu.

## **Shrnutí**

Na základě tabulky k této hře Bitva s balónky můžeme říct, že většina dětí se zde dokáže orientovat od 3. třídy. Vývojový profil závislosti orientace v souladu s principem spravedlnosti slušnosti na věku lze nejjasněji vidět u kategorie 2.1.2. Pokud bychom ale sečetly děti zcela i částečně orientované, ukazuje se vývojový profil ještě o něco jasněji. V tom případě jsou počty orientovaných dětí následující: u předškoláků 2 děti, v 1. třídě 4 děti, ve 3. třídě 15 dětí, v 5. třídě 17 dětí, v 7. třídě 20 dětí a v 9. třídě pouze o 1 dítě méně, tedy 19 dětí. Na základě těchto výsledků můžeme usuzovat, že schopnosti se ve hře Bitva s balónky orientovat rostou s přibývajícím věkem.

To, co dětem v orientaci vzdoruje může být kognitivní náročnost celého úkolu. To se v kategorii 2.2.1 může projevovat právě návrhy, které nejsou zcela formálně adekvátní, jelikož jednoznačně nevyrovnávají nerovnost obratnosti. V kategorii 2.3.1 vyhýbáním se manipulaci s pravidly a zaměřením se na řešení segregací druháků a páťáků. A v kategorii 2.3.4 neschopností vysvětlit, proč je nebo není hra spravedlivá, či neschopností vůbec toto posoudit. Dále jim ale také může vzdorovat vlastní hodnotový postoj, kterému chtějí zůstat věrní. Jako je to u kategorie 2.3.2, kde se děti identifikují s principem spravedlnosti rovnosti či zásluhovosti. Teoreticky toto může působit potíže i dětem v kategorii 2.3.4, kdy vlastní hodnotový postoj může rozhodování natolik komplikovat, že děti nejsou schopné rozumně vysvětlit ani základní otázku. U kategorie 2.3.3 se zdá, že je jakýmsi přechodem

k orientovanějšímu usuzování. S věkem zde dětí výrazně ubývá a nejstarším dítětem je zde dívka ze 3. třídy.

Celkově se zdá, že se v této hře děti orientují mnohem lépe než ve hře předchozí. V této hře je 77 dětí (65 %) orientovaných či částečně orientovaných, kdežto v předešlé hře je to 60 dětí (50 %). Zdá se, že posílit či oslabit úspěšnost v obratnosti jednotlivých hráčů je kognitivně náročnější, než vyrovnat týmy z hlediska složení z méně/více obratných hráčů.

### 3.2.3 Hra: Baba s balónkem

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
3.1.1.	0	0	3	5	6	5	19
3.2.1.	1	1	11	10	6	9	38
3.2.2.	2	4	4	4	7	5	26
3.3.1.	1	9	2	0	1	1	14
3.3.2.	0	0	0	0	0	0	0
3.3.3.	6	0	0	0	0	0	6
3.3.4.	10	6	0	1	0	0	17
<b>Celkem dětí</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>120</b>

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
3.1.1.	0%	0%	15%	25%	30%	25%	16%
3.2.1.	5%	5%	55%	50%	30%	45%	32%
3.2.2.	10%	20%	20%	20%	35%	25%	22%
3.3.1.	5%	45%	10%	0%	5%	5%	12%
3.3.2.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3.3.3.	30%	0%	0%	0%	0%	0%	5%
3.3.4.	50%	30%	0%	5%	0%	0%	14%
<b>Celkem dětí</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabulka 3: Baba s balónkem – Rozdělení odpovědí dětí dle tříd a kategorií

#### 3.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně adekvátní náprava pravidel

V této kategorii je celkem 19 dětí. Nejvíce, a zároveň poměrně srovnatelně jsou zde zastoupené děti z 5., 7. a 9. třídy. Ze skupiny předškoláků a z 1. třídy zde není zařazeno žádné dítě, ze 3. třídy jsou tu pouze 3 děti.

Veškeré děti v této kategorii považují situaci ve hře za nespravedlivou. Přitom rozumí principiální nerovnosti obratnosti, která ve hře vzniká, a díky čemu nejsou šance na předání

baby rovné. Nejistota ohledně spravedlnosti se objevuje u 3 dětí, u Ivety M. (7. tř.), Filipa S. a Adama M. (9. tř.). Všichni 3 ale hned po chvíli dochází k tomu, že to spravedlivé nebylo a jsou schopni navrhnout adekvátní úpravu pravidel. Pochybnosti mohou pocházet z toho, že se tyto děti snaží do svého přemýšlení zahrnout co nejvíce hledisek a poté jim chvíli trvá, než se například rozhodnou, s jakým principem se identifikují. Jedno z odůvodnění, proč byla situace nespravedlivá je dost specifické. Objevuje se u Martina O. (7. tř.), který říká, že pátáci druhákovi dávali babu schválně, aby mohli odpočívat a smát se mu. Můžeme jen odhadovat, proč se zaměřuje na zrovna takový motiv, či s tím náhodou nemá zkušenost. Kromě toho ale také zmiňuje, že je druhák slabší a je to pro něj těžké, tudíž principiální nerovnost chápe správně.

V návrzích na úpravu pravidel se nejčastěji objevovala žádost o zmenšení pole, když má druhák babu. Vítek J. (5. tř.) to dále argumentuje tím, že budou mít pátáci méně prostoru a druhák je pak lépe trefí, Ivo J. (7. tř.) dodává, že pak bude druhák pátákům blíže, Martin S. (9. tř.) říká, že se tím jeho šance trefit ostatní zvýší a Dominik A. tento návrh specifikuje na konkrétní počet metrů, když říká, by se pátáci pohybovali pouze 3 metry od druháka. Tito 4 chlapci dodávají větu ohledně toho, jaký důsledek bude pravidlo mít, či návrh specifikují, naprosto spontánně. Jejich návrhy se dají považovat za vypracovanější než návrhy ostatních, protože dokážou svůj hodnotový postoj takto konkrétněji popsat a je jasné, že upřednostňují nejisté šance na výhru a uplatnění principu spravedlnosti slušnosti. K návrhu zmenšit hřiště byly dále připojovány návrhy méně kognitivně vypracované, které pokud by byly řečeny odděleně, spadaly by do jiné kategorie. Například Ondra S. (3. tř.) by dal druhákovi více životů a požadoval by, aby pátáci běhali pomaleji. Adam S. (5. tř.) by zapojil do hry více druháků a dal by pravidlo, že druhák nemusí být baba. Saša R. (5. tř.) navrhuje, aby tu hru vůbec nehráli, nebo aby pátáci běhali pomaleji. Vítek J. (5. tř.) by do hry zapojil více druháků. Jana S. (7. tř.) by dala druhákovi více balónků. Dominik A. (9. tř.) navrhuje, že by mohli mít hráči zavázané oči.

Dalším častým návrhem bylo, aby byly baby dvě. Aby druhákovi s předáváním pomohl někdo starší. To navrhuje Adam K. a Vítek A. (3. tř.), Eva M. (5. tř.), 3 děti ze 7. třídy: Iveta M., Iva K. a Martin O, také Petr V. (9. tř.). Bohužel se nebylo doptáváno na bližší detaily,

jak by poté fungovalo kolování baby. Ale předpokládejme, že by páták fungoval jako příležitostná pomoc, když bude potřeba. K tomuto návrhu opět děti přidávají i další návrhy, méně zralé. Iveta M. dále vyjadřuje návrh, že by druhák nemusel být baba vůbec, nebo že by nehrál. Ivu K. napadá poslat do hry více druháků a Martin O. zmiňuje, že by bylo fajn, kdyby pátáci neběhali tak daleko, aby to pro druháka bylo trochu zábavné. Podobný nápad má Vítek A., který požaduje, aby pátáci neběhali tak rychle.

Poté se mezi návrhy objevilo pravidlo, aby mohli pátáci chytat míč jenom jednou rukou, což navrhuje Jiří S. (5. tř.). Dalším velmi originálním návrhem je privilegium pro druháka, že by mohl zařvat a všichni by museli zkamenět. Adam M. (9. tř.) tento návrh komentuje slovy, že by s ním asi pátáci moc nesouhlasili. Něco podobného navrhuje i Marie P. (7. tř.), která říká, že když má babu druhák, ostatní by se zastavili. Tyto nápady jsou zcela formálně adekvátní úpravou herní situace, pomáhají druhákovi v předání baby a zároveň zachovávají nejistotu z výsledku.

Příčinou přidávání vývojově méně zralých odpovědí může být to, že děti promýšlí situaci ve hře z více pohledů a občas jim v orientaci a identifikaci s principem spravedlnosti slušnosti vzdorují ostatní principy, princip rovnosti a zásluhovosti. Někdy se zdá, že je pro ně situace kognitivně velmi náročná a nejráději by se jakékoliv manipulaci s pravidly vyhnuly. Možná je zde náročný herní princip kolující role šikanujícího, který jim také v orientaci vzdoruje, protože je nutné zmínit, že je u této hry v porovnání s ostatními nejméně orientovaných dětí. Také z hlediska vývoje, orientované odpovědi se u této hry objevují až od 3. třídy, u ostatních her můžeme orientované odpovědi najít již od 1. třídy.

### **3.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh, aby pátáci svou neobratnost jen předstírali)**

V této kategorii je zastoupeno nejvíce dětí, konkrétně 38. Nejpočetněji je zde zastoupená 3. a 5. třída. O něco méně je zde dětí ze 7. a 9. třídy, z předškolních dětí a prvňáků je zde vždy jedno dítě.



Tyto děti považují situaci za nespravedlivou. Dokonce se u nich ani žádné pochybnosti neobjevují. Jejich nejčastějším argumentem, proč byla hra nespravedlivá, je, že byli druháci menší a pomalejší, takže nemohli pátáka trefit. Také se občas objeví komentář, že druhák mnohem hůř míří, že byl ve hře sám a pátáků bylo mnohem víc. Všechny děti správně tuší nerovnost v obratnosti a tím nerovné šance na předání baby. Avšak jen 2 děti, Denis B. (3. tř.) a Eliška R. (9. tř.) vysvětlují nespravedlnost velmi konkrétně a přesně se jim daří pojmenovat, v čem je u této hry problém. Říkají, že druhák nemá šanci někoho trefit (tedy předat babu) a zároveň nezapomínají na druhý pohled, a to ten, že i když druhák nemá babu, stejně ho ostatní líp dohoní a trefí. Odpovědi těchto dětí jsou na kognitivní úrovni velmi vyspělé.

Zcela dominantním návrhem této kategorie dětí je, že by pátáci měli vlastně trochu předstírat svou neobratnost, aby je druhák mohl trefit a předat jim tak babu. Běžně byly tyto návrhy založené na solidaritě v ostatních hrách považovány za částečně orientované, avšak zde je to jinak. To proto, že hra na babu s nějakou mírou předstírání ze strany těch, co jsou chytaní, vlastně počítá. Důležité však je, že by tato pravidla, měla fungovat, přestože nebudou vyřčena. Kdybychom je explicitně do hry zavedli, stala by se hra rituální a pátáci by si ji nemohli ani pořádně užít. Je možné, že někdo má za cíl nenechat si dát babu ani jednou, ale objektivně tato hra nabízí mnohem víc, především potěšení z toho stát se na chvíli babou. V ideálním případě by si toto potěšení měl mít možnost užít každý.

Návrh na předstírání se u dětí objevuje v různých obměnách. Nejčastější formulace je „aby neběhali pátáci tak rychle“ či aby „běhali pomaleji“. Pár dětí si je tímto návrhem jistější než ostatní, což pozorujeme z toho, že dodávají ke svým návrhům spontánně dovětky jako např. Kateřina M. (3. tř.), že poté by to bylo férové. Nebo Marie V. (3. tř.), která říká, že by pak druháci pátáka trefili. Druhou nejčastější odpovědí je, aby se pátáci nechali trefit, příp. aby druháky nechali a tolik se nesnažili. Kamil H. (5. tř.) například říká, že by se měl kamarád druháka nechat, aby se ten druhák nemusel trápit. Vyjadřuje tím svůj záměr, že chce, aby měl i druhák šanci si hru užít. Totéž považuje za důležité i Aneta P. (5. tř.), která klade za cíl, aby měl druhák také radost.

I v tomto případě se u dětí občas vyskytly návrhy na úpravu pravidel, které by patřily do méně orientovaných skupin, pokud by od nich ve svých úvahách děti neposunuly dále. 3 děti ze 3. třídy (Ivo K., Věra P. a Kateřina M.), Natálie A. (7. tř.) a Eliška R. (9. tř.) navrhovali segregaci druháků a pátáků. Tedy aby hráli druháci svou hru a pátáci zas svou jen spolu. Dále se objevil u 4 dětí nápad přidat do hry více druháků. Navrhnul to Filip A. a Marie V. (3. tř.), Dana M. a Aneta K. (9. tř.). Vždy jednou se také objevily návrhy jako např. víc se snažit (Iva P., 1. tř.), druhák by vůbec nebyl baba (Hynek M., 3. tř.), druhák nemá povinnost s nimi hrát (Michaela K., 9. tř.) a čekat, než si druhák sebere balónek (Eliška R., 9. tř.).

Helena M. (5. tř.) a Zuzka S. (9. tř.) navrhuje, aby se baba předávala rukou a hodnotí to jako „normální“. Zdá se tedy, že jim orientaci trochu komplikují vlastní zkušenosti s jinou formou této hry.

Za zmínku stojí odpověď Denisa B. (3. tř.), kterého napadá originální úprava pravidel. Navrhuje, aby páták v roli baby mohl střílet po druhákovi až jako druhém v pořadí. První střela by musela vždy směřovat k nějakému dalšímu pátákovi, čímž by teoreticky dostal druhák náskok, mohl by se od pátáka trochu více vzdálit. Není to však jednoznačně vyrovnávající úprava pravidel, protože není zaručeno, že druhák tuto výhodu dostane, že se dostane od baby dál. Jeho druhým nápadem je hrát na hřišti, kde jsou různé atrakce. Snaží se o tuto změnu prostředí proto, že by atrakce znesnadnily předávání baby, druhák by se mohl více schovávat. Ovšem pokud by byl druhák v roli baby, nebylo by to zas tolik výhodné.

Na pomezí s kategorií 3.1.1 je odpověď Michala J. (3. tř.), který navrhuje, aby pátáci v roli baby mohli za pátáky běhat, ale za druháky by mohli pouze klusat. Michal ale dále neřeší situaci, kdy se v roli baby ocitne druhák. Přesto uvažuje o něco vyzráleji než ostatní děti v této kategorii, když se snaží konkretizovat omezení pohybu hráčů.

### **3.2.2 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají)**

V této kategorii, která je druhou nejpočetnější, je 26 dětí. Nejvíce je zde dětí ze 7. třídy. Poté o něco méně dětí z 9. třídy a stejný počet dětí z 1., 3. a 5. třídy. Nejméně dětí je zde ze skupiny předškoláků, kteří jsou tu pouze 2.

Tyto děti považují ve většině případů situaci ve hře za nespravedlivou. Nejistota se projevuje nejdříve u Michala J. (9. tř.), kde je ale příčinou špatné pochopení hry. Michal si myslel, že jde o hru na babu, kde mají všichni zavázané oči. Když mu byla tato představa vyvrácena, jasně se přiklonil k tomu, že hra nebyla spravedlivá. Nejistý je také Dan J. (9. tř.), který tvrdí, že když s nimi chtěl druhák hrát, musel počítat s tím, že bude mít problém babu předat. Přesto je ale schopen poté nějaký návrh na úpravu pravidel vymyslet.

Obecně jsou jako důvody nespravedlnosti uváděna fakta, že bylo pátáků moc a druhák byl jen jeden, což pojmenovávají děti od předškolního věku až po 7. třídu. Dále to, že jsou druháci pomalejší a neumí tolik házet a chytat, naopak pátáci jsou rychlejší. Tento argument nalezneme u dětí v 5. a 7. třídě. Ojedinele jsou pak udávány důvody jako např. to, že druhák nikomu nechtěl dát babu (Fanda K., předškolák), že by si to někdo z pátáků musel vyzkoušet (Adolf S., 1. tř.) a že je to prostě těžké (Nikola P., 3. tř.). Adam K. (7. tř.) ihned na začátku řekl, že tohle spravedlivé už prostě nebude. Tyto nepřesné argumenty nespravedlnosti překvapivě dětem nebrání v tom, aby poté vymyslely nějaké návrhy na úpravu pravidel.

Nejčastějším návrhem na úpravu pravidel je v této kategorii přidání do hry více druháků. Objevuje se u předškoláka, prvňáka, dětí ze 3., 5. a 7. třídy. Alternativou tohoto řešení také je odebrání nějakých pátáků, což navrhuje Lucie D. (3. tř.). Či přímo požadavek, aby bylo ve hře stejně druháků, jako pátáků, což říká Radka H. (5. tř.). Je pravděpodobné, že toto řešení přímo nasedá na argumentaci nespravedlivé herní situace počtem dětí. Bohužel však tímto není možné šance na předání baby jasně vyrovnat. Spíše by zde mohlo dojít k tomu, že se utvoří samostatná skupinka druháků a pátáků a dojde k segregaci. Ať už druháci či pátáci, jedna skupinka by poté byla pravděpodobně ošizená o možnost užít si hru tím, že dostane babu. Otázkou je, zda tyto děti správně pochopily princip kolující role šikanujícího, kdy je

vlastně v zájmu všech, aby mohla baba plynule kolovat a předávat se z hráče na hráče. Nela R. (7. tř.) ke svému návrhu dodává druhou možnost řešení, a to, že by musel být druhák víc naučený. V její orientaci tedy také hraje roli princip spravedlnosti rovnosti, když věří, že se může druhák schopnosti doučit. Přitom je necitlivá vůči principiální nerovnosti v šanci předat babu v krátkodobé perspektivě.

Druhým návrhem, který byl srovnatelně častý, je návrh dát druhákovi více balónků. Ten se objevuje u jednoho předškoláka a dále dětí z 5., 7. a 9. třídy. Příčinou jsou pravděpodobně dozrívající řešení z předchozích her, protože např. Dan J. (9. tř.) dodává, že by měli druháci víc pokusů. Tyto děti si opět zcela neuvědomují herní princip této hry, pro kterou je naprosto typické, že v ní koluje právě jeden míček. Přidáním více míčků do hry by bylo toto typické kolování narušeno.

Jedním z dalších návrhů je vyřešit nerovnost obratnosti tím, aby se jen pátáci jen chodili, příp. aby se nehýbali, jak to nazval František M. (9. tř.). Může se zdát být velmi podobný s návrhem předchozí kategorie, avšak tyto děti jsou k principu hry mnohem méně citlivé. Toto řešení zakazuje pátákům jakýkoliv pohyb, přitom není dále věnována pozornost pohybu druháka. Navrhují ho také Míša S. (5. tř.), Adam K. (7. tř.) a Eva M. (9. tř.).

Mezi další návrhy patří například poskytnutí druhákům větší míče, aby měli větší šanci někoho zasáhnout. Toto navrhuje Milan A. (1. tř.) a Tomáš L. (3. tř.). Pavel M. (7. tř.) navrhuje, aby byl míč lehčí. Pravděpodobně proto, aby se s ním druhákům lépe házelo. 4 děti navrhují, aby se baba hrála na dotyk ruky, tedy bez balónku. Jde o Adolfa S. (1. tř.), Nikolu P. (3. tř.), Václava B. (5. tř.) a Ondru P. (7. tř.). Adolf dodává, že by to pak byla hra jednodušší. Vynechání balónku ale principiální nerovnost v šanci na předání baby nevyrovná. Radek P. (1. tř.) navrhl, aby někdo druhákovi v roli utíkajícího před babou pomáhal balónek chytat. Ota N. (5. tř.) s Radimem K. (7. tř.) zas navrhují, aby si nemusel druhák pro balónek běhat, ale aby mu pro něj doběhli pátáci. Tím by ale pátáci velmi pravděpodobně ztratili potěšení ze hry, pokud by museli být v roli pomocníka, sluhu.

Na základě tabulky můžeme říct, že je u této hry v kategorii částečně orientovaných dětí zcela nejvíce. To, co dětem v orientaci vzdoruje je pravděpodobně samotný princip hry, kdy dochází ke střetu zájmů. Na jednu stranu na obratnosti záleží, především kvůli šancím na

předání baby, celkově ale hra není organizována jako soutěž, protože je cílem všech, aby baba plynule mezi hráči kolovala. U této kategorie nelze vypořádat žádný vývojový profil.

### **3.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí, je navržena separace druháků a páťáků nebo trénink pro ty méně obratné)**

V této kategorii je zařazeno celkem 14 dětí. Výrazně zastoupená je zde 1. třída s počtem 9 dětí. Po málu jsou zde také zastoupené třídy 3., 7. a 9., a také předškolní skupina dětí. Z 5. třídy se zde neobjevuje žádné dítě.

Tyto děti považují herní situaci za nespravedlivou. Nejistota či pochybnosti ohledně této otázky se u dětí zde neobjevují. Také správně tuší principiální nerovnost v obratnosti a pravděpodobně i nerovné šance na předání baby.

Nejčastějším návrhem na úpravu pravidel je u těchto dětí segregace druháků a páťáků, v různých obměnách a formulacích. Eva K. (1. tř.) říká, že by se měl druhák spojit se svojí skupinkou a páťák taky. Totéž navrhuje i Sabina B. (3. tř.). Romana S. (1. tř.) říká, že jim musí být stejně let. Šárka O. (1. tř.) vyžaduje, aby byl buď druhák větší nebo páťák menší. Další požadavky jsou např. aby byli stejně rychlí (Filip A., 1. tř.), byli ze stejné třídy (Miloš P., 1. tř.), aby do hry dala paní učitelka místo druháka páťáka (Lucie A., 7. tř.). Společným kritériem tohoto řešení je, aby spolu hrály děti, které jsou stejně obratné. Tyto děti buď nemají koncept technických pravidel, se kterými by uměly přiměřeně manipulovat, nebo se manipulaci s pravidly vyhýbají. Pravděpodobně je pro ně orientace ve hře příliš složitá. Nejsou schopni většinou ani připustit tu možnost, že by spolu mohli hrát hráči rozdílné obratnosti, větší a menší děti.

Skoro stejný počet dětí, které byly schopné alespoň navrhnout segregaci druháka a páťáků, nenavrhl vůbec nic. Tyto děti explicitně vyjadřovaly, že vůbec neví, jak situaci vyřešit, případně k tomu dodávaly dovětek, že je to těžké, jako třeba Oto P. (1. tř.). Kromě něj nebyla schopna nic navrhnout i Jana B. (předškolák), Míša R. a Alena Š. (1. tř.), Eliška M. (3. tř.) a Ondra J. (9. tř.).

### **3.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu) – formálně neadekvátní náprava situace (návrh chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné)**

Do této kategorie nebylo nakonec zařazeno žádné dítě, ačkoliv se takové návrhy, které by náležely této skupině, objevovaly. Vždy bylo dítě ale schopno navrhnout i kvalitativně lepší návrh, proto bylo zařazeno jinam. Teoreticky by sem ale mohla být zařazena např. Iva P. (1. tř.), která jako jeden ze svých návrhů zmiňuje požadavek, aby se druhák víc snažil. Dále také Nela R. (7. tř.), která poznamenává, že by musel být druhák víc naučený. Tyto odpovědi značí hodnocení hry na základě principu zásluhovosti, tedy že si druhák babu zasloužil mít, když ji nedokázal nikomu předat.

### **3.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh spočívá v přeformulování údajů ze zadání)**

V této kategorii je zařazeno pouze 6 předškoláků, kteří sice považují herní situaci za nespravedlivou a možná také tuší nerovnost v šancích na předání baby, avšak jejich pozornost utkvívá na údajích ze zadání. Nespravedlnost argumentují tím, že druhák nikoho netrefil, že neměl babu komu předat, a protože pro balónek musel doběhnout. Patrik J. se zdá být myšlenkami stále u předchozích her, protože argumentuje nespravedlnost tím, že neměli body, přestože se v této hře na body nehraje. V návrzích buď pokračují v opakování údajů ze zadání, např. by to bylo spravedlivé, kdyby se trefil (Alena S.), ale většinou je ani žádný návrh na úpravu pravidel nenapadne. Pravděpodobně je pro tyto děti situace příliš složitá, i proto opakují pouze to, co slyšely.

### **3.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který v uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel**

V této kategorii je celkem 17 dětí. Z toho 10 z nich je ze skupinky předškoláků a 6 z 1. třídy. Poté je tu jedno dítě z 5. třídy, ostatní třídy zde zastoupeny nejsou.

Ať už děti v této kategorii považují herní situaci za spravedlivou či nespravedlivou, spojuje je to, že ve většině případů nedokážou ani svůj postoj odůvodnit, říkají, že neví, proč hra byla nebo nebyla spravedlivá. Ti, co svůj postoj dále argumentují, udávají často jako důvod něco, co s opravdovým důvodem nerovnosti v šanci na předání baby nesouvisí. Luděk M. (1. tř.) například říká, že je hra nespravedlivá, protože byl druhák vyřazený ze hry. Dominik T. (předškolák) říká, že je to proto, že někdo třeba podváděl. Petra B. (1. tř.) říká, že druhák s nimi hru hrát nechtěl, nechtěl nikomu dát babu. Trochu orientovanější se na první pohled mohou zdát odpovědi Kamila V. (předškolák), že druhák moc neběhá a měl by běžet hodně rychle a Bena S. (1. tř.), který důvod nespravedlnosti vysvětluje tím, že je druhák nemohl trefit. Poté ale zjišťujeme, že si myslel, že nemůže druhák vůbec házet. Tyto odpovědi stále neodkrývají pravou podstatu nerovnosti. Také se zde vyskytl případ, kdy Ondra F. (předškolák) nejdříve považoval hru za nespravedlivou, chvíli poté svůj postoj změnil a řekl, že to spravedlivé bylo.

Žádné řešení, ani formálně neadekvátní, zde děti nenapadá. A to ani po občasné nápovědě ze strany autorky, která zmiňovala a nabízela pravý důvod nespravedlnosti. Tyto děti patří k nejméně orientovaným, protože je pro ně situace na zorientování se opravdu velmi náročná. Přesto je tato kategorie ve srovnání s alternativními kategoriemi u ostatních her (1.3.4, 2.3.4 a 4.3.4) početně nejméně zastoupená.

### **Shrnutí**

Podle tabulky můžeme říct, že se téměř všechny děti ve hře orientují (alespoň částečně) již od 3. třídy, kdy se poměr orientovaných dětí pohybuje kolem 90-95 %. Zastoupení jednotlivých kategorií je však u tříd nerovnoměrně rozloženo.

Ve srovnání s ostatními hrami je zde nejvíce dětí, které byly orientované pouze částečně, přitom kategorie 3.2.1 je bohatě zastoupena, 38 dětmi, což je 32 % všech dětí.

U předchozích her dětem velmi vzdorovaly jejich vlastní hodnotové postoje, zde bude pravděpodobně mnohem více na vině kognitivní nezralost. Často zde narážíme na děti, které svými návrhy míří k jasně danému cíli, pomoci druhákovi, aby babu předal, avšak navržené úpravy nejsou děti schopné logicky domyslet. V mnoha případech se jejich návrhy řešení zakládaly na skutečnosti, že jsou pátáci mnohem rychlejší, či že byl druhák ve hře s pátáky sám. Zaměření na tyto důvody je poté snáze odklonilo od skutečné podstaty hry a navrhovaly řešení, která narušovala typické kolování role šikanujícího. Samozřejmě i u této hry ale docházelo k tomu, že děti uvažovaly v jednu dobu různými směry a následně nevěděly, k čemu se mají více přiklonit, jakému principu dát přednost.

Mladším dětem zde opět vzdorovalo vymyšlení jiného řešení, než segregaci hráčů podle míry jejich obratnosti kategorie 1.3.1. V kategorii 3.3.2 se tentokrát nikdo neobjevil. Přestože pár dětí návrh založený na principu spravedlnosti zásluhovosti navrhovalo, nakonec daly přednost jinému řešení. U kategorie 1.3.3 dětem vzdorovalo v orientaci ve hře ulpívání na údajích ze zadání. V kategorii 1.3.4, kde jsou děti nejméně orientované, jim v orientaci vzdoruje pravděpodobně kognitivní náročnost úkolu hry zhodnotit, už z pohledu spravedlnosti. Často zde děti vůbec neví, což také dávají explicitně najevo.

U této hry je nejorientovanější kategorie odpovědí (3.1.1) nejméně zastoupena. Zdá se tedy, že je tato hra na orientaci pro děti nejvíce náročná. V této hře je uplatnění principu spravedlnosti slušnosti naprosto zásadní. Bez něho nebude balónek plynule kolovat. Důležité tedy je, že je v zájmu všech hráčů, aby byla zajištěna tato plynulost hry, tedy aby byl brán ohled na druháka, který je méně obratný. Možným důvodem je, že hra obsahuje prvek řevnivosti při předávání baby, přestože je potřeba, aby role baby plynule kolovala mezi dětmi, ideálně aby si roli baby mohl užít každý. Odhalit počáteční orientaci hry jako soutěže a následně kolující roli šikanujícího může být to, co dětem v kognitivní rovině vzdoruje nejvíce. I přesto u této hry, jak už bylo zmíněno, tvoří morálně orientované či částečně orientované odpovědi 70 % dětí.



### 3.2.4 Hra: Horký brambor

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
4.1.1.	0	2	13	12	7	7	41
4.2.1.	1	2	3	2	3	2	13
4.2.2.	1	3	1	3	5	4	17
4.3.1.	4	6	2	0	2	5	19
4.3.2.	0	2	1	3	2	1	9
4.3.3.	0	0	0	0	0	1	1
4.3.4.	14	5	0	0	1	0	20
<b>Celkem dětí</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>120</b>

Kategorie ↓ /třída →	předškolní	1	3	5	7	9	Celkem
4.1.1.	0%	10%	65%	60%	35%	35%	34%
4.2.1.	5%	10%	15%	10%	15%	10%	11%
4.2.2.	5%	15%	5%	15%	25%	20%	14%
4.3.1.	20%	30%	10%	0%	10%	25%	16%
4.3.2.	0%	10%	5%	15%	10%	5%	8%
4.3.3.	0%	0%	0%	0%	0%	5%	1%
4.3.4.	70%	25%	0%	0%	5%	0%	17%
<b>Celkem dětí</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabulka 4: Horký brambor – Rozdělení odpovědí dětí dle tříd a kategorií

#### 4.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – adekvátní náprava situace (návrh v souladu s technickým konceptem závislosti zdařené přihrávky)

V této kategorii je zařazeno celkem 41 dětí, což je 34 %. Nejvíce početně zastoupená je zde 3. třída, ze které je zde celkem 13 dětí. Nedaleko za ní je 5. třída, ze které je zde 12 dětí. Dále se zde objevuje 7 dětí ze 7. třídy a stejný počet dětí z 9. třídy. Nakonec jsou tu i 2 děti z 1. třídy. Skupina předškoláků zde není zastoupena.

Převážná většina dětí považovala situaci ve hře za nespravedlivou. Nejistota se objevila u Elišky M. (3. tř.), u které se ale díky pokračování rozhovoru ukázalo, že se ve hře orientuje dobře a nespravedlnosti rozumí. Petr V. (9. tř.) řekl, že situace spravedlivá byla i nebyla. Tento rozpor pravděpodobně pocházel z toho, že si musel Petr V. ujasnit, že v tomto případě je spravedlnost synonymem pro dobrou spolupráci. Možná si také uvědomoval to, že záleží nejen na tom, jak balónek druhák chytí, ale i na tom, jak ho páták hodí. To, že je situace spravedlivá, původně tvrdily 2 děti. Byl to Dominik A. (9. tř.), který si myslel, že si míč hráči předávají jen vedle sebe, takže poté, co byl upozorněn na to, že si hráči míč přehazují, své stanovisko změnil. Aneta K. (9. tř.) zpočátku tvrdila, že jí hra přijde celkem férová, ale byla schopna navrhnout adekvátní řešení. Zde jí orientaci ve spravedlnosti pravděpodobně vzdorovalo to, že je potřeba rozumět tomu, že spravedlnost se zde rovná spolupráci. Většině dětí se ale podařilo i přes tuto možná trochu matoucí terminologii zorientovat, a považují tedy hru za špatnou spolupráci.

V této hře nejde o to, že by se děti vybíjely, aby někdo ze hry vypadl. Jde o to, že si nahrávají a přehazují si balónek s cílem, aby se plynule pohyboval a nespádl. Na tom by se měli shodnout všichni hráči. Právě plynulý pohyb balónku je spojen s potěšením a zároveň napětím ze zrychlování přehazování, a aby se plynulost nenarušila spadnutím balónku na zem. Ke střetu zájmů by zde mohlo dojít ve chvíli, kdy by pátáci cítili, že kvůli druhákům nemohou hrát naplno, házet větší silou a rychleji. Nebo tehdy, pokud by páták kritizoval konkrétního druháka za to, že je nešikovný a nedokáže míč chytnout, aniž by mu docházelo, že záleží i na tom, jak míč hodí. U této hry je tedy nutné umět respektovat předpoklad, že hrát hru i s těmi, co nejsou tolik obratní, je lepší než si zahrát naplno.

V argumentacích nespravedlnosti herní situace nejčastěji děti odkazovaly na fakt, že jsou pátáci silnější, větší a hází to větší silou a moc vysoko. Kateřina M. (3. tř.) s Danou L. (5. tř.) říkaly, že to mají pátáci víc naučené, že jsou mnohem víc zkušenější. Dala by se v jejich návrzích očekávat právě orientace na trénink, ale nebylo tomu tak. I ony navrhovaly řešení v souladu s principem spravedlnosti slušnosti. Bára Ch. (5. tř.) dodávala, že se malí bojí, že je to zasáhne. Marie V. (3. tř.) komentovala dále nespravedlnost tím, že to dělají pátáci schválně.

Návrhy dětí v této kategorii jsou v souladu s principem spravedlnosti slušnosti a odráží to, že děti chápou, na čem mají všichni hráči společný zájem, tedy aby balónek nespadol na zem. A zároveň mají koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti, protože chápou, že páták se musí snažit házet balónek tím způsobem, aby ho druháci mohli chytit. Především toto odlišuje kategorii 4.1.1 od té následující.

Z konkrétních formulací, které u tohoto návrhu zaznívaly, to bylo např. nedávat moc prudký (Luděk S., 3. tř.), házet to níž a mířit na ruce (Eva K., 1. tř.), nebo naopak neházet to moc dolu (Ludvík E., 5. tř.), házet to pomaleji (Radka E., 7. tř.) a opatrněji (Tomáš L., 3. tř.). Nejčastější formulací bylo, aby dávali pátáci menší rány. Ta se objevovala u dětí z každé třídy. Některé děti svůj návrh dále spontánně doplňovaly větou „aby to mohli chytit“, někdy „aby to mohli chytit a hodit dál“. U takových dětí můžeme usuzovat na větší kognitivní zralost, protože popisují své návrhy konkrétněji, i s důvodem, proč by hra díky jejich návrhu byla spravedlivější.

Zajímavý návrh přináší Ludvík E. (5. tř.), který mimo jiné navrhuje, aby se páták vždy díval na toho, komu bude balónek házet. Oční kontakt by sice nepomohl, kdyby rána byla hozena s velkou silou, avšak jde o faktor, který by mohl napomoci druhákovi v tom balónek očekávat, a tedy potenciálně se na chytání lépe připravit a soustředit. Originální návrh má i Ivo J. (7. tř.), který říká, že by si místo házení mohli hráči balónek kutálet po zemi. Ten je však z hlediska zachovaného napětí ve hře ne zcela formálně adekvátní. Kutálení po zemi by sice zajistilo všem hráčům to, že by balónek nespadol na zem, ale hra by se stala rituální.

Některé děti ke svým návrhům přidávaly návrh, který pokud by se nevyskytl současně s tím nevíce orientovaným, byly by děti zařazené do kvalitativně nižší kategorie. Můžeme je vlastně také považovat za jakési hraniční případy. Jde např. o návrhy na segregaci, které navrhují děti ze 3. (Eliška M., Verča P.), 5. (Saša R.), 7. (Adam K.) a 9. třídy (Petr V., Zuzka S., Libor M.). Dále o návrhy, aby hru druhákům někdo více vysvětlil a naučil je to (Marek D., 7. tř.) anebo také návrhy na řešení tím, že se zmenší kruh (Adam S., 5. tř.) nebo se bude házet menším míčem (Adam K., 7. tř.).

U této kategorie je překvapující zastoupení dětí ze 3. a 5. třídy. Je zajímavé, že se třetíci a pátáci dokážou ve hře zcela orientovat, zatímco starší děti ze 7. a 9. třídy jsou na tom skoro o polovinu hůře. Možným vysvětlením by mohl být nedostatek zkušeností se spoluprací. Pokud nejsou starší děti na spolupráci zvyklé a moc se s ní nepotkávají, je možné, že nemají utvořený koncept spolupráce, na jehož základě by byly schopné se v této hře orientovat. Kromě toho zde ale může hrát roli i aktuální situace, ve které se děti vyskytovaly. Sběr dat proběhl na začátku září, kdy se opravdu po dlouhé době mohly vidět se svými spolužáky, což bylo pochopitelně středem jejich zájmu. Získat zájem mladších dětí právě díky příběhům bylo o něco snazší než zaujmout děti staršího věku. Pro ty nebyl příběh o hrách natolik přitažlivý, což se také během sběru dat projevovalo.

#### **4.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo nápravu nerovnosti v obratnosti formálně jednoznačným způsobem nevyrovnává)**

V této kategorii je celkem 13 dětí. Skupinu předškoláků zde zastupuje právě jedno dítě a všechny ostatní třídy jsou zde poměrně stejně zastoupeny 2-3 dětmi.

Děti, které jsou zde zařazené, považují herní situaci za nespravedlivou. Přitom rozumí tomu, že nespravedlnost je zde synonymem pro špatnou spolupráci. Chápu principiální nerovnost v obratnosti, ale na rozdíl od předešlé skupiny nedokážou aplikovat koncept technického zprostředkování závislosti nezdařené příhrávky na špatné spolupráci v obratnosti ze strany pátáků v rámci návrhu řešení, ačkoliv se na první pohled zdá, že tento koncept alespoň částečně mají. Trochu na hraně jsou odpovědi Adama M. (9. tř.), který poznamenává hned zpočátku, že na druháky byli asi pátáci dost naštvaní. Zároveň si ale v otázce nespravedlnosti není zcela jistý a dále argumentuje nespravedlnost počtem hráčů. Nejistotu vyjadřuje i Ondra P. (7. tř.). Ten si pro lepší orientaci potřeboval ujasnit, zda někdo může vypadnout, pokud mu balónek spadne. Pravděpodobně tedy uvažoval na začátku o této hře jako o soutěži. Za důvody nespravedlnosti považují tyto děti fakt, že bylo druháků o dost méně než pátáků. Dále také to, že druháci jsou menší, mladší a slabší, přitom ale zmiňují i to, že „ty pátáci mají větší sílu“ (Nela R., 7. tř.). Na základě toho pak samozřejmě navrhují řešení, které se

v zásadě orientuje na to, jak pomoci druhákům, aby se jejich šance, že balónek chytí, zvětšily. Do svých řešení vlastně zapojují skupinu jako celek, neorientují se pouze na neobratnost druháků.

Nejčastější, stejně početně zastoupené, jsou dva návrhy. První z nich je, aby se mohli hráči k sobě přiblížit, aby se kruh zmenšil. To navrhuje Milan A. (1. tř.), Lucie D., Ondra S. a Věra P. (3. tř.), Eva M. (5. tř.), Natálie A. (7. tř.) a Michal J. (9. tř.). Natálie s Michalem navíc zcela spontánně, sami od sebe, dodávají, že poté by měli druháci víc šanci balónek chytit, nemuseli by házet do takové dálky. Tím mohou být jejich odpovědi brány za vývojově kvalitnější než odpovědi ostatních dětí. Tyto dodatky potvrzují jejich hodnotovou orientaci, tedy že je pro ně velmi důležité, aby byl princip spravedlnosti slušnosti uplatněn, alespoň z části. Druhým návrhem je návrh poslat do hry víc druháků. To navrhuje Hynek M. (předškolák), Monika C. (1. tř.), Aneta P. (5. tř.), Ondra P. a Nela R. (7. tř.), Michal J. a Adam M. (9. tř.). Ondra P. dále navrhuje další řešení, a to hrát s větším míčem, aby se druhákům lépe chytalo. Toto řešení by spadalo spíše do následující kategorie, pokud by bylo jediné, které Ondra P. navrhl.

#### **4.2.2 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci (jen globální) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo nápravu nerovnosti v obratnosti formálně jednoznačným způsobem nevyrovnává)**

V této kategorii najdeme celkem 17 dětí. Nejvíce dětí je ze 7. třídy (5 dětí) a také 9. třídy (4 děti). Dále jsou zde 3 děti z 1. a 5. třídy. Jedním dítětem je zde zastoupena skupina předškoláků a také 3. třída.

Většina dětí považuje herní situaci za nespravedlivou a pravděpodobně tuší, že je nespravedlivá situace synonymem pro špatnou spolupráci. U několika dětí se setkáváme s nejistotou ohledně nespravedlnosti, stejně jako v předešlé skupině. Vítek J. (5. tř.) odpovídá na otázku, zda hra byla spravedlivá „asi ne“ a dále zmiňuje, že se druháci soustředí, aby to chytili, ale nechytí to a pak jsou ve stresu. Nejistotu vyjadřuje i Ota N. (5. tř.), který se potřebuje ujistit, co se stane, když jim to spadne. Když pochopí, že nikdo nevypadává a nejde

o soutěž, orientuje se o něco lépe. Kromě dětí, které vykazují určitou míru nejistoty zde ale také nacházíme děti, které pochybují o tom, zda hra byla vůbec spravedlivá. Zdá se, že na tuto otázku vůbec nechtějí odpovídat. Možným vysvětlením je, že jsou více citliví k herní situaci a cítí, že zde označení nespravedlivá není stejné, jako u ostatních her, že je to trochu matoucí. Zde je dále zřetelný rozdíl mezi touto a předchozími kategoriemi. Děti své pochybnosti vysvětlují mnohem více tím, že jsou druháci neobratní, kladou jim za špatnou spolupráci vinu a jejich řešení se v závislosti na těchto úsudcích orientují na samotné druháky. Úplně jim chybí koncept technického zprostředkování závislosti nezdařené přihrávky na nedostatečné spolupráci v obratnosti ze strany pátáků. Např. Ben S. (1. tř.) říká, že hra asi byla spravedlivá a po návodné otázce doplňuje, že nespravedlnost vidí v tom, že to druhákům pokaždé vypadlo a nemohli to hodit nazpátek. Obecně byl velmi častý argument ten, že to druhákům padalo. Pár dětí říká, že v kontextu této hry na rozdílné míře obratnosti zcela nezáleží. Pavel M. (7. tř.) normalizuje situaci, že balónek padá na zem, protože to se prostě u této hry děje. Martin S. (9. tř.) říká, že je to vlastně jedno, že je někdo starší a někdo mladší, protože jenom stojí a chytají.

Jejich návrhy jsou individuálně orientované. Nejčastějším návrhem je, aby si druháci mohli balónek déle podržet, aby ho nemuseli ihned rychle hodit dál. To navrhuji děti z 1., 5., 7. i 9. třídy, v různých obměnách, jako třeba, že by se z horkého bramboru stal najednou studený brambor (Míša S., 5. tř.), že by mohli balónek držet až 3 vteřiny (Radim K., 7. tř.) nebo dokonce 10 vteřin (Monika Š., 9. tř.). Dalšími návrhy jsou např. aby druháci předávali balónek vedle sebe (Kamil V., předškolák), aby drželi balónek víc pevně (Iva P., 1. tř.), aby mohli dostat lehčí míček (Nikola P., 3. tř.) nebo naopak větší míč (Ota N., 5. tř.), aby je nechali nebo jim prostě pomohli (Petra S., 7. tř.) nebo aby pátáci chytali jednou rukou (Eva M., 9. tř.).

Je otázkou, proč tyto děti nedokážou ani vytušit společný zájem všech hráčů. Jejich řešení by mohla potenciálně spolupráci trochu pomoci, avšak primárně je potřeba, aby se společně snažili i pátáci, jakožto ti silnější. To, co by jim mohlo v tomto vzdorovat je, že se možná ve hře částečně orientují jako v soutěži. Přesto, že na to byli někteří explicitně upozorněni, objevil se např. návrh, že kdyby přece jen balónek druhákovi spadl, může ho vzít a hodit dál

(Ota N., 5. tř.). Také by možným vysvětlením mohlo být to, že mají děti se spoluprací menší zkušenosti, a proto nemají mentální koncept spolupráce, který by dokázaly reálně použít. Možná je ale „jen“ rušily úvahy z předchozích her.

Obecně jsou požadavky na zařazení do kategorií částečně orientovaných odpovědí u hry Horký brambor mírnější. To proto, že je zde po třech hrách se sociální orientací typu soutěž najednou zařazena spolupráce, a také je úvodní otázka na spravedlnost situace trochu matoucí. Tyto faktory mohou dětem v orientaci vzdorovat.

#### **4.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – chybí adekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržena separace druháků a pátáků)**

V této kategorii se nachází celkem 19 dětí. Nejpočetněji zastoupená je zde 1. třída (6 dětí) a 9. třída (5 dětí). Dále jsou v této kategorii 4 předškoláci, 2 děti ze 3. a 2 děti ze 7. třídy. Děti z 5. třídy zde nejsou zastoupeny.

Děti v této kategorii považují herní situaci za nespravedlivou, tedy špatnou spolupráci. Jedinou nejistotu ve svých odpovědích vykazuje Michaela K. (9. tř.), která říká, že podle pravidel hra spravedlivá byla, ale na druhou stranu byli druháci mladší. Zdá se, že má větší citlivost k herní situaci a vnímá, že zde označení nespravedlivé herní situace nenesou stejný význam, jako u ostatních her. I přes tuto citlivost se ale bohužel k podstatě věci nedostává, není schopna navrhnout žádné řešení. Celkově děti v této kategorii sice rozumí principiální nerovnosti v obratnosti, ale nemají koncept spolupráce a koncept toho, že špatná či dobrá spolupráce je závislá i na kvalitě přihrávky pátáků. Návrh řešení buďto tyto děti vůbec nenapadá, nebo navrhuje segregaci druháků a pátáků, protože věří, že společně v jedné hře mohou hrát pouze děti se stejnou obratností a věkem. Návrhy předškolních dětí jsou typické navíc v tom, že velmi ulpívají na údajích ze zadání, konkrétně na tom, že balónek spadl na zem. Tím vysvětlují nespravedlnost a je pro ně velmi těžké poté navrhnout jakoukoliv úpravu pravidel. Říkají, že je nutné, aby to druháci chytli skvěle (Kamil Š.), aby to prostě chytli rukama (Alena S.), nebo nedodávají nic.

Ve všech ostatních třídách navrhují děti segregaci, jak již bylo zmíněno. Jejich návrhy tohoto typu jsou formulovány různě. Že by házel páták jen pátákovi (Oto P., 1. tř.), že by byli hráči stejně velcí a ze stejné třídy (Miloš P., 1. tř.), že by druháci chodili také do 5. třídy (Martina F., 1. tř.), že by byli druháci spolu a pátáci zase spolu (Jana S., 7. tř.), že by si házeli druháci jen spolu, protože mají stejný hod (Ondra J., 9. tř.) apod. Zajímavé je, že návrh segregace se objevuje u dětí v 1., 7. a 9. třídě, ale děti ze 3. a 5. třídy nejsou u tohoto návrhu vůbec zastoupeni. Možným vysvětlením by mohlo být, že jsou děti na prvním stupni více vedeny ke spolupráci, třeba s ní mají i větší zkušenosti, a proto nemají tak velké tendence hráče rozdělovat. Kdežto starší děti jsou více individuálními jedinci, kteří nemají již tak velkou potřebu spolupracovat.

#### **4.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zapojení představy, že jde o soutěž) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo jeho podstatou je střet zájmů)**

V této kategorii najdeme celkem 9 dětí. Jsou zde poměrně rovnoměrně zastoupeny všechny třídy, kromě skupiny předškoláků.

Děti v této kategorii hodnotí situaci jako nespravedlivou. Přitom se ale ve většině případů nedokázali zorientovat v tom, že zde nespravedlivá herní situace znamená vlastně špatnou spolupráci. Určité nejistoty ohledně této odpovědi má Iveta M. (7. tř.), která odpovídá formulací „asi moc ne“ a v argumentaci se dále zaměřuje na obratnost druháků, když říká, že jsou sice šikovní, ale moc jim to nejde. Mnohem blíže k pochopení principu hry je Dan J. (9. tř.), který říká, že situace spravedlivá byla i nebyla. To dále vysvětluje podobně jako několik dětí z kategorie 4.2.2 tím, že tato hra není až tak fyzicky náročná, a děti přeci umí ve 2. třídě hodit balónek. Projevuje necitlivost vůči principiální nerovnosti obratnosti druháků a pátáků, když má pravděpodobně představu, že by hra měla z hlediska spolupráce fungovat bez ohledu na tuto nerovnost.

Ať už děti vysvětlují nerovnost nepoměrem sil, nebo nerovným zastoupením hráčů z obou tříd, společně mají to, že navrhují řešení, které by se hodilo ke hře orientované jako soutěž.



Je to např. návrh dát do hry dobrého druháka, aby mohl pátáky porazit (Radek P., 1. tř.), doporučení, aby druháci dávali také větší ránu, aby to pátákům spadlo (Vítek A., 3. tř.). Také pravidlo, že to nebude platit či se to nebude počítat, pokud druhákovi spadne balónek na zem, což v různých obměnách zmiňuje Kamil H., Václav B. (5. tř.) a Iveta M. (7. tř.). Nebo ještě možnost dát druhákům život navíc, což navrhuje Dan J. (9. tř.). Ten by mohl být považovaný za jakýsi hraniční případ, protože mimo to navrhuje i nedávat hráče k sobě, tedy segregaci, která by spadala do kategorie 4.3.1. Za hraniční případ se dá považovat i Václav B. (5. tř.), který navrhuje kromě jiného, aby hráči nemuseli házet tak rychle. Orientuje se ve hře tedy na hranici spolupráce a soutěže. Důležité však je, že tyto děti nebyly upozorněny na to, že se nejedná o soutěž. Toto upozornění, díky kterému je možné lépe prozkoumat orientaci dítěte, bylo v rozhovorech použito až později.

#### **4.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (situace je označena za „dobrou spolupráci“) – neadekvátní náprava situace (nezdařená přihrávka přisouzena jen neobratnosti druháků nebo je uplatněna spravedlnost slušnosti uvnitř hry v podobě úplné tolerance k neobratnosti druháků)**

Do této kategorie byl s překvapením zařazen pouze jeden chlapec z 9. třídy, Filip S. Ten považuje herní situaci za spravedlivou, tedy dobrou spolupráci. Nemá koncept toho, na čem mají hráči společný zájem – tedy aby jim balónek nespadol na zem a tím pádem ani koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti. Filip S. uplatňuje princip spravedlnosti slušnosti uvnitř hry, v podobě tolerance k neobratnosti druháků. Zároveň se identifikuje s principem spravedlnosti rovnosti, když říká, že stejná neobratnost (neschopnost chytit míček) se může projevit i u pátáků, a proto by v této hře nic neměnil.

#### **4.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit princip, který v uvažování používá) – chybí adekvátní náprava pravidel**

V této kategorii jsou nejpočetněji zastoupenou skupinou předškoláci, kterých je tu celkem 14. Druhou nejpočetnější skupinou jsou děti z 1. třídy, těch zde najdeme 5. Z ostatních tříd se tu jako výjimka objevuje Eva L. ze 7. třídy, ze zbylých tříd zde nenajdeme nikoho.

Tyto děti se neorientují v herní situaci ani globálně. Nechápu, že je společným zájmem všech, aby druháci balónek chytili. Situaci sice považují převážně za nespravedlivou, ale v tomto momentě to není podstatné, protože jejich argumenty jsou většinou nesmyslné a potvrzují, že se v situaci neorientují. Není poté překvapením, že nejsou schopny navrhnout žádné formálně adekvátní řešení. Jejich argumenty, proč hra nebyla spravedlivá, jsou následující: protože nechtěli, aby hráli (Olina K., předškolák), protože neví, komu to hodit (Miroslav H., předškolák), protože měly mastné ruce (Fanda K., předškolák), protože každý prohrál, a navíc páťáci podváděli (Filip A., 1. tř.) nebo proto, že to házeli schválně tak, aby to spadlo (Eva L., 7. tř.). Jediné řešení, které se u těchto dětí objevilo, bylo, aby páťáci nepodváděli a nelhali, a aby jim paní učitelka vynadala a aby dostali důtku.

Ty děti, které prohlašovaly situaci za spravedlivou, své stanovisko nezměnily ani po náповědě ze strany autorky, že někdo tvrdil opak. V tu chvíli oponovaly tím, že tyto děti, které si myslí, že hra není spravedlivá, hru neznají (Filip A., předškolák), nebo si to myslí možná proto, že měli hráci jen jeden balónek (Dominik T., předškolák).

V této kategorii lze vidět vývojový profil, kdy jsou opravdu nejvíce zastoupeny děti mladšího věku, do 1. třídy. Odpovědi tohoto typu jsou tedy pro mladší věk typické. Děti pravděpodobně potřebují kognitivně vyzrát k orientovanějším odpovědím. Výjimkou je zde dívka ze 7. třídy, která nespravedlnost ve hře vysvětluje tím, že to dělali páťáci naschvál. Házeli balónek tak, aby to druhákům spadlo. Jako řešení navrhuje vlastně trest pro páťáky. Možnou příčinou, proč se uchýlila k tomuto typu odpovědi by mohla být její osobní zkušenost s tímto chováním v rámci nějaké hry.

## Shrnutí

Hra Horký brambor je hrou, která má nejpočetněji zastoupenou kategorii neorientovanějších dětí, tedy 4.1.1 ve srovnání s kategoriemi 1.1.1, 2.1.1 a 3.1.1. Pokud bychom do srovnání u hry zahrnuli i kategorii 2.1.2 u hry Bitva s balónky, která se od té neorientovanější liší tím, že byly návrhy úpravy pravidel cílené na celou skupinu, ne na konkrétní jedince, pak by byla hra Horký brambor druhou hrou, kde se nachází nejvíce zcela orientovaných dětí, a první by byla hra Bitva s balónky.

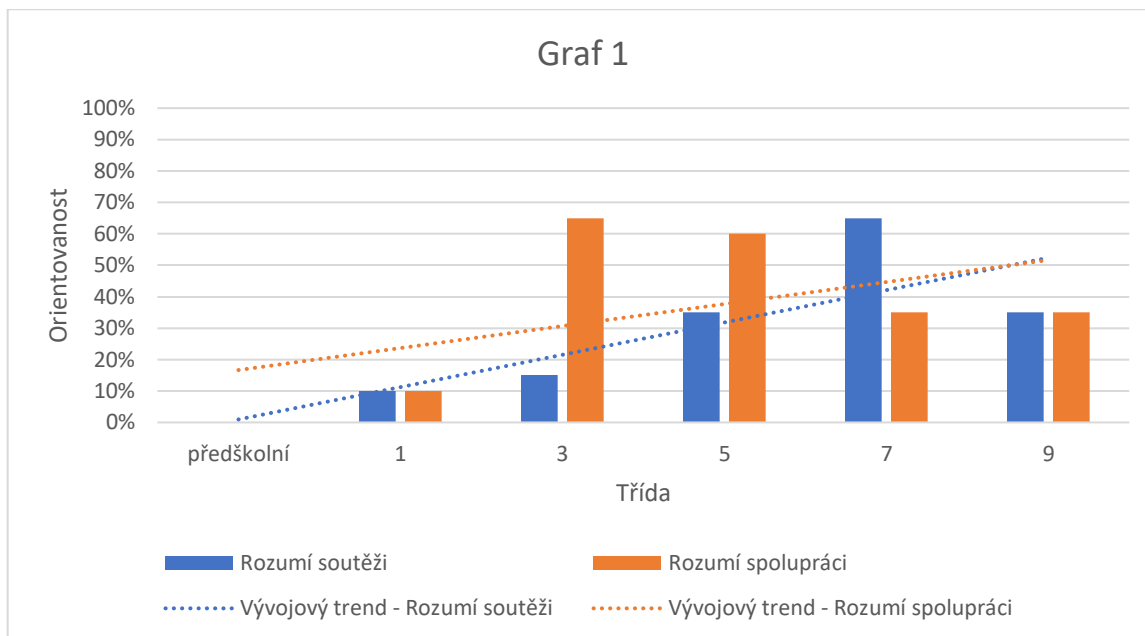
U dětí, které jsou starší, sice můžeme vypočítat větší četnost pochybností pravděpodobně díky lepšímu citu pro to, že zde označení (ne)spravedlivé neznámá to samé, jako u předchozích her, a že je tato otázka trochu zavádějící, ale obecně je méně starších dětí, které by byly zcela orientované. Zatímco ve 3. a 5. třídě je zcela orientovaných 60-65 % dětí, u 7. a 9. třídy už je to pouze 35 %. Těm nejmenším v orientaci pravděpodobně vzdoruje kognitivní nevyzrálость, kdy mají problém porozumět principu spolupráce, který klade zodpovědnost i na stranu páťáků. Je otázkou, co vzdoruje v orientaci strašim dětem, a naopak, co podporuje v orientaci děti středního školního věku. U starších se nabízí hned několik vysvětlení, proč je pro ně orientace ve hře náročná. Vzdorovat jim mohou nejen předchozí hry organizované jako soutěž, ale také, a možná mnohem více, protože podmínky měly děti stejné, a přesto jsou mladší děti více orientované, jejich vlastní zkušenosti se spoluprací. Je možné, že tyto starší děti mají se spoluprací menší zkušenost, a proto nemají pro tuto sociální organizaci hry vytvořený adekvátní koncept, který by mohly reálně aplikovat a orientovat se podle něho. Jedním možným vysvětlením, které nelze opomenout, je také aktuální pandemická situace. Díky ní se děti vrátily do škol skoro po půl roce a jejich hlavním zájmem bylo v tuto chvíli trávit čas se spolužáky. Mladší děti, právě díky jejich věku, možná úkol s příběhy dokázal zaujmout a přilákat jejich pozornost, ovšem pro starší žáky to znamenalo vyrušení a často do rozhovoru vstupovali nemotivovaní, rozhovor o příbězích považovali za trochu zbytečný. Velké zastoupení zcela orientovaných dětí ve 3. a 5. třídě může být způsobeno také tím, že jsou tyto děti ke spolupráci více vedeni, a to i v rámci školy, třídní učitelkou.

V kategorii 4.2.1 dětem vzdoruje v orientaci to, že buď neodhalí, na čem mají hráči společný zájem (tedy aby jim balónek nespádl na zem), nebo nedokážou koncept technicky zdařilé přihrávky aplikovat. U kategorie 4.2.2 je hlavním problémem při orientaci to, že děti nemají koncept technického zprostředkování závislosti nezdařené přihrávky na špatné spolupráci v obratnosti ze strany pátáků. Díky jejich návrhům je zřejmé, že považují za hlavní viníky špatné spolupráce druháky. Co se týče kategorie 4.3.1, výskyt mladších dětí zde lze vysvětlit kognitivní nevyzrálostí, kdy nejsou schopny vymyslet řešení, které by umožňovalo užít si hru dětí s nerovnou obratností. Zajímavý je zde výskyt čtvrtiny dětí z 9. třídy, u kterých bude možnou příčinou nedostatek zkušeností se spoluprací, či aktuální nezajímavost tohoto úkolu.

V kategorii 4.3.2 zaměňují často děti herní situaci spolupráce za soutěž, možná proto, že jim koncept spolupráce chybí. Jejich návrhy zahrnují nejčastěji životy navíc. Kategorie 4.3.3 je zastoupena pouze jedním chlapcem, který se identifikuje s principem spravedlnosti rovnosti.

V kategorii 4.3.4 se nachází děti, které jsou zcela dezorientované a nedokážou odpovědět ani na základní otázku, proč je nebo není situace spravedlivá.

### 3.2.5 Soutěž versus spolupráce



Graf 1: Relativní počet dětí orientujících se ve hře Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

Aby bylo možné odpovědět na první výzkumnou otázku, zda orientace v morální dimenzi her organizovaných jako spolupráce zaostává za orientací v morální dimenzi her organizovaných jako soutěž, je nutné provést samotnou analýzu těchto dvou her. Jde o hru Král lovců jelenů, která zastupuje sociální organizaci typu soutěž a hru Horký brambor, která je zde zástupcem sociální organizace typu spolupráce. Pro potřeby této analýzy byla data sloučena způsobem, kdy kategorie nejvíce orientovaných byla ponechána v nezměněné podobě, a zbylá data byla sloučena. Děti, které byly částečně orientované, byly tím pádem zahrnuty do neorientované kategorie. Pro větší přehlednost byl vytvořen graf 1. Pro znázornění vývojové linie s minimálním vlivem náhodných odchylek mezi třídami byla použita funkce lineární regrese v programu Excel.

Graf 1 nám naznačuje, že obě schopnosti, tedy jak schopnost rozumět soutěži, tak schopnost rozumět spolupráci, mají s věkem rostoucí tendenci. Přitom podíl dětí, které

rozumí spolupráci, je větší než podíl dětí chápaných soutěž. To by se dalo chápat i tak, že schopnost rozumět soutěži se rozvíjí po rozvoji schopnosti rozumět spolupráci. Když se na data podíváme blíže, je zajímavé, že obě schopnosti nejdříve u dětí rostou, ale u starších dětí poté o něco klesají, a to nezávisle na tom, zda se jedná o soutěž či spolupráci.

Pro porozumění vzájemné souvislosti mezi orientací ve spolupráci a soutěži vznikla tabulka, která obsahuje 4 dimenze, a to: rozumí spolupráci – nerozumí spolupráci, rozumí soutěži – nerozumí soutěži. V tabulce 5 jsou uvedena celá čísla a v tabulce 6 procenta. Procentuální podíl v každé třídě odpovídá podílu z celku 20 dětí.

	rozumí soutěži						nerozumí soutěži					
třída →	předškolní	1	3	5	7	9	předškolní	1	3	5	7	9
rozumí spolupráci	0	0	3	4	5	3	0	2	10	8	2	4
nerozumí spolupráci	0	2	0	3	8	4	20	16	8	5	5	9

Tabulka 5: Absolutní počty: vyhodnocení orientace dětí pro hru Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

	rozumí soutěži						nerozumí soutěži					
třída →	předškolní	1	3	5	7	9	předškolní	1	3	5	7	9
rozumí spolupráci	0%	0%	15%	20%	25%	15%	0%	10%	50%	40%	10%	20%
nerozumí spolupráci	0%	10%	0%	15%	40%	20%	100%	80%	40%	25%	25%	45%

Tabulka 6: Relativní počty: vyhodnocení orientace dětí pro hru Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

Na základě tabulek zjišťujeme, že v případě předškoláků, 1. a 9. třídy není žádná závazná souvislost mezi rozuměním soutěži a spolupráci. Vzájemnou závaznou souvislost můžeme najít u 3., 5. a 7. třídy. V případě 3. a 5. třídy bychom mohli uvažovat o tom, že je porozumění soutěži předpokladem pro porozumění spolupráci. Tuto úvahu ve 3. třídě

nepopírá nikdo, v 5. třídě pak 15 % dětí. V případě 7. třídy bychom mohli uvažovat o opačné souvislosti, tedy že je porozumění spolupráci předpokladem pro porozumění soutěži. Tuto úvahu popírá 10 % dětí.

## 4 Diskuze

Ve výzkumné části práce se autorka zabývala otázkou, zda je možné replikovat zjištění Kuruczové (2020) o tom, že orientace dětí v morální dimenzi her organizovaných jako spolupráce zaostává za orientací v morální dimenzi her organizovaných jako soutěž. Další otázkou také bylo, zda se objevuje heteronomní argumentace autoritou paní družinářky u dětí mladších, než byly nejmladší děti Kuruczové. Z toho důvodu byly do výzkumného vzorku zahrnuty děti předškolního věku.

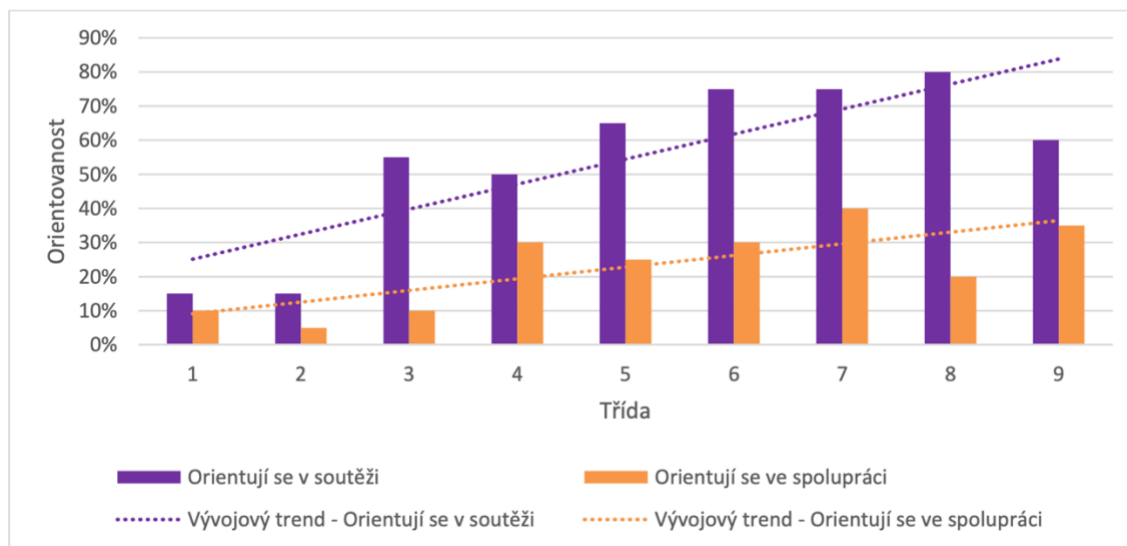
Přednostně lze zodpovědět druhou otázku, kdy můžeme říct, že se heteronomní argumentace autoritou paní družinářky neobjevovala ani u nejmladších dětí, což byly děti předškolního věku, tedy o rok mladší než nejmladší děti ve vzorku Kuruczové. Děti, pokud byly vůbec schopné, argumentovaly nespravedlnost herní situace samostatně a v žádném případě se neobjevila věta, že by situace byla spravedlivá, protože to řekla paní družinářka nebo učitelka. Důvodem může být to, že je hra „*prostorem, ve kterém se děti, možná prvně učí autonomnímu uvažování a pravděpodobně proto v tomto vzorku již nenalzáme děti závislé svým uvažováním na autoritě*“ (Kuruczová, 2020, s. 74). Na rozdíl od této práce i práce Kuruczové, Piaget nacházel i šestileté děti, závislé na autoritě, avšak v jiných výzkumných situacích, jako je například *Zákaz podvádění při hře – autorita pravidel vs. spolupráce a rovnost* (Klusák, 2014).

Stejně jako u Kuruczové, i v této práci se potvrdilo, že v morální orientaci hraje roli komplikovanost pravidel. Konkrétně u hry Baba s balónkem byly děti nejméně orientované, do kategorie zcela orientovaných dětí bylo zařazenou pouhých 16 %. Pravděpodobně z toho důvodu, že má nejsložitější pravidla. Když už děti pochopily, že je potřeba ve hře druhákovi nějakým způsobem pomoci vyrovnat nerovnost obratnosti, a zvýšit u něho šance na předání baby, navrhovaná úprava nebyla v souladu s principem hry, který sice řeší střet zájmů na individuální úrovni (při předávání baby), ale v celku princip zásluhovosti ruší. V orientaci u této hry tedy dětem vzdorovala složitější pravidla a složitost odhalení herního principu, na jehož základě bylo potřeba pravidla upravit.

Pokud se zaměříme na hlavní výzkumnou otázku ohledně replikace zjištění Kuruczové, že orientace dětí v morální dimenzi her organizovaných jako spolupráce zaostává



za orientací v morální dimenzi her organizovaných jako soutěž, zjistíme, že toto zjištění se nám nepodařilo replikovat. Zatímco se u Kuruczové v soutěži orientovalo 54 % dětí a ve spolupráci pouhých 23 % dětí (Kuruczová, 2020, s. 19 a 55), v této práci se v soutěži orientovalo jen 27 % dětí a ve spolupráci 34 % dětí. Orientovanost ve spolupráci tedy dokonce o něco málo „předběhla“ orientovanost v soutěži.



Graf Kuruczové (2020, s. 70): Relativní počty dětí orientujících se ve hře Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

třída →	rozumí soutěži									nerozumí soutěži								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
rozumí spolupráci	0	0	2	2	4	4	6	3	6	2	1	0	4	1	2	2	1	1
nerozumí spolupráci	3	3	9	8	9	11	9	13	6	15	16	9	6	6	3	3	3	7

třída →	rozumí soutěži									nerozumí soutěži								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
rozumí spolupráci	0%	0%	10%	10%	20%	20%	30%	15%	30%	10%	5%	0%	20%	5%	10%	10%	5%	5%
nerozumí spolupráci	15%	15%	45%	40%	45%	55%	45%	65%	30%	75%	80%	45%	30%	30%	15%	15%	15%	35%

Tabulky Kuruczové (2020, s. 69): Absolutní a relativní počty: vyhodnocení orientace dětí pro hru Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

Na základě dodatečné analýzy, kterou se autorka zabývá v kapitole Soutěž versus spolupráce, byla výše uvedená souhrnná čísla potvrzená i v rámci rozboru vývojových tendencí (jde o Graf 1). Následně byl proveden rozbor vzájemné souvislosti mezi porozuměním soutěži a spoluprací (jde o Tabulky 5-6). Ta byla zjištěna pouze v případech 3., 5. a 7. třídy. U dětí ve 3. a 5. třídě porozumění soutěži implikuje porozumění spoluprací. Naopak je to u dětí 7. třídy, kde porozumění spoluprací implikuje porozumění soutěži. To, co se v tomto případě ukázalo pouze u jedné třídy, platilo u Kuruczové (2020) pro děti ve všech třídách, tedy že porozumění spoluprací bylo předpokladem pro porozumění soutěži.

Díky uvažování různými směry a zároveň porovnávání s výsledky Kuruczové, můžeme najít možné vysvětlení těchto výsledků. Pokud by děti z druhého stupně, tedy ze 7. a 9. třídy selhávaly v orientaci ve všech hrách častěji než děti z prvního stupně (1., 3. a 5. třída), a u dětí Kuruczové by to bylo odlišné, pak bychom mohli uvažovat o momentální nepozornosti a nemotivovanosti spojené s pandemií. Pokud by na tom děti Kuruczové byly stejně, pak by mohlo jít o nepozornost v pubertálním věku z důvodu, že pro děti nejsou tyto úkoly zajímavé. Pokud by se ovšem toto selhávání v orientaci vyskytovalo pouze u některé z her, a u dětí Kuruczové by to bylo stejné, šlo by uvažovat o tom, že triviálnost hry odpovídající spíše družině než sportovním míčovým hrám na druhém stupni, brání žákům využít zkušeností z týmové spolupráce při soutěžích-zápasech týmů. Pokud se selhávání objevuje selhávání v konkrétní hře a neodpovídá to dětem Kuruczové, můžeme uvažovat o efektu zkušenosti na konkrétní škole či v konkrétní třídě. Právě tato poslední možnost je ta, která se na základě výsledků tohoto výzkumu, ve srovnání s výsledky Kuruczové, ukazuje.

Ve hře Horký brambor v orientaci selhává 65 % dětí ze 7. i 9. třídy, zatímco v předchozí 5. třídě selhává jen 40 % dětí a ve 3. třídě 35 % dětí. U Kuruczové jsou výsledky jiné. Na prvním stupni u ní selhává 70-95 % dětí, zatímco na druhém stupni je procentuální zastoupení těchto dětí, které selhávají v orientaci, buď stejné nebo menší. V rozdílných výsledcích tedy bude hrát roli konkrétní škola, na které byl výzkum proveden.

Pravděpodobně nepůjde o efekt celé školy jako takové, protože stejně jako škola Kuruczové, ani tato nebyla nijak specifická například tím, že by byla alternativně zaměřená

a že by její vzdělávací systém a hodnoty byly postavené na principech spolupráce a vědomě se vymezovala vůči prvkům soutěžení. Spíše zde může hrát roli efekt konkrétních tříd a jejich pedagogické vedení, které spolupráci a její prvky vyzdvihuje. Prostředí takové třídy je charakterizováno tím, že jsou děti učeny vzájemnému přátelskému vztahu, s velkou mírou porozumění, důvěry a prosociálními postoji. Jejich cílem je většinou společně dokončit nějaký úkol, jsou zvyklé spolupracovat a pomáhat si. Takové prostředí může dětem značně napomáhat v orientaci ve spolupráci. Právě díky tomu, že s takovým chováním mají dostatek zkušeností a tím i vytvořený koncept, který mohou při orientaci ve hře Horký brambor, použít. Samozřejmě může být orientace ve spolupráci ovlivněná i individuální zkušeností každého dítěte.

Tím pádem závěr, že porozumění morální dimenzi her organizovaných jako spolupráce v dané škole předbíhá porozumění morální dimenzi her, které jsou organizované jako soutěže, je třeba chápat jako statistický artefakt. Vznikl díky tomu, že tomu tak je výrazně ve dvou třídách (3. a 5.); ve dvou třídách (1. a 9.) je tomu s porozuměním na stejno; v jedné třídě (7.) je tomu naopak, obdobně jako ve škole Kuruczové. V případě 9. třídy jsou výsledky této práce podobné výsledkům Kuruczové. V obou hrách (Král lovců jelenů a Horký brambor) se devátáci orientují méně než sedmáci. Nabízí se úvaha, že devátáci, kteří brzy základní školu opustí, řeší především problematiku spojenou s dospíváním, a tak je daný druh úkolu svou triviálností (situace v družině) nestrhnul k serióznější pozornosti, a reagovali tak pod svými schopnostmi.

Ovlivnění orientace ve spolupráci mohlo také zapříčinit to, že bylo dětem u hry Horký brambor v průběhu rozhovoru připomínáno, že se nejedná o soutěž. Některé děti poté svůj návrh řešení opravdu změnily a upravily, našli se ale tací, kteří toho nebyli schopni, a tací, kterým to bohužel připomenuto nebylo, proto je v této práci zachována kategorie 4.3.2 (*Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zapojení představy, že jde o soutěž) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo jeho podstatou je střet zájmů)*), do které jsou právě takové děti zařazené. Tyto děti měly v mysli představu, že pokud balónek spadne na zem, někdo automaticky musí vypadnout. Přihrávání si balónkem bylo tedy spíše chápáno jako vybijení, což ale samotný příběh nezmiňoval.

To, že žádný z předškoláků neporozuměl dobře žádné z her, dobře odpovídá vývojově psychologické teorii, která tvrdí, že u dětí v předškolním věku teprve začíná převažovat hra společenská – asociativní, a kooperativní hra, která je organizovaná ve spolupráci přichází až později (Langmeier, 2006).

Ohledně výzkumného designu se jako velmi přínosná ukázala předchozí analýza rozhovorů Kuruczové, která napomohla minimalizování chyb, jako např. nedoptání se na řešení nespravedlivé herní situace, návodné otázky evokující pocit, že druháci jsou hendikepovaní a také předčasné ukončení rozhovoru. Ukázalo se, že pokud dáme dětem „druhou šanci“ a po jejich návrhu řešení se dále zeptáme, zda je napadá něco dalšího, často toho využijí a jsou schopné navrhnout i kognitivně náročnější řešení. Tudíž se poté logicky přesouvají do orientovanějších kategorií. Je nutné zmínit vnější faktory, které působily při provádění klinických rozhovorů. Ačkoliv byla velká snaha tyto faktory eliminovat, nebylo to vždy zcela možné. Byl to například hluk z venkovního prostředí, narušení rozhovoru díky přítomnosti ostatních dětí a podobně. To mohlo mít vliv na pozornost a soustředěnost dětí na úkoly. Z hlediska metodologického omezení výzkumu je to pak vzorek dětí, díky němuž je platnost závěru omezená. Nejedná se o statisticky významný vzorek, avšak pro spíše heuristický zájem než aspiraci na zjištění reprezentativní pro českou populaci žáků základních škol to ani nebylo nutné.

Pro další výzkum se zde nabízí několik variant. Za prvé by bylo možné, jak už také nastínila Kuruczová, dětem ještě před samotnými příběhy vysvětlit, jak funguje princip soutěže a princip spolupráce. Při provádění rozhovorů nebylo vždy jasné, zda dítě právě některému z principů rozumí, a poté byla i kategorizace takových rozhovorů náročnější. Ideální by pak bylo zavést ve výzkumu kontrolní skupinu, které by tyto principy vysvětleny nebyly. Dále se také nabízí více prozkoumat styl pedagogického vedení jednotlivých tříd, který může hrát v orientaci velkou roli. Výzkumný design by mohl obsahovat rozhovor s třídními učiteli o tom, jak často například vyžadují během vyučování spolupráci ve skupinách, nebo zda raději volí samostatnou práci každého dítěte. Nebo zda pořádají různé soutěže apod. Cílem by bylo zjistit, zda a jak velký důraz je kladen na spolupráci ze strany učitele.

## 5 Závěr

Tato práce se zabývala především vývojem morálního usuzování v rámci čtyř různě sociálně organizovaných her. Autorka se rozhodla zjistit, zda lze replikovat zjištění Kuruczové (2020) o tom, že orientace v sociální organizaci typu soutěž výrazně předbíhala orientaci v sociální organizaci typu spolupráce. Také se zaměřila na to, zda se neobjeví heteronomní argumentace autoritou paní učitelky u dětí, které jsou v předškolním věku.

Teoretickými východisky byla především Piagetova práce *The Moral Judgment of the Child* (1932) a práce Kuruczové. V empirické části výzkumný vzorek tvořilo celkem 120 dětí, zahrnutý v něm byly děti 1., 3., 5., 7., 9. třídy a předškoláci, a poměrné zastoupení chlapců a dívek bylo stejné. S dětmi byly vedeny klinické rozhovory nad herními příběhy, dále pak byly všechny odpovědi kategorizovány a analyzovány.

Z analýzy dat vyplynulo, že i ty nejmenší děti v předškolním věku byly schopné uvažovat zcela nezávisle na autoritě paní učitelky. Zásadním zjištěním bylo, že se celkově děti mnohem lépe orientovaly v sociální organizaci typu spolupráce než v sociální organizaci typu soutěž. Výsledky Kuruczové se nám tudíž nepodařilo replikovat. V diskuzi byla prezentována podrobnější analýza a bližší porovnání výsledků s Kuruczovou. Kromě toho následně také úvahy o tom, co mohlo mít na rozdílné výsledky efekt, jaké jsou metodologická omezení tohoto výzkumu, a návrhy, jak by bylo možné ve výzkumu pokračovat.

## 6 Seznam použitých zdrojů

- Cocoradă, E., & Cazan, A. M. (2011). The Development of Moral Judgement during Childhood and Pre-Adolescence in the Romanian Setting. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII: Social Sciences. Law*, 53, 49–60.
- Dvořáková, J. (2008). *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Masarykova univerzita.
- Heidbrink, H. (1997). Psychologie morálního vývoje. Portál.
- Kuruczová, E. (2020). Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Klusák, M. (2014). Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta. Karolinum.  
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://cas.cuni.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/moralni-vyvoj-skolaku-a-predskolaku-5351/>
- Klusák, M., & Kučera, M. (2010). Dětské hry, games. Karolinum.  
<http://sfx.is.cuni.cz/sfxlcl3?isbn=9788024623511>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada.  
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://cas.cuni.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/vyvojova-psychologie-51/>
- Piaget, J. (1932) The moral judgment of the child. New York: Free Press Paperbacks.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). Psychologie dítěte (Vyd. 5., v nakl. Portál 4). Portál.
- Turiel, E. (2006): The Development of Morality. In Damon, W. – Lerner, R. M., Eisenberg, N. (ed.): Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development. (6. vyd.) New York: Wiley, s. 789– 857.
- Vacek, P. (2010). Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech (Vyd. 3). Gaudeamus.

## **7 Seznam příloh**

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Odpovědi dětí rozřazené do kategorií v rámci každé třídy