

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra psychologie**



**ODRAZ MORÁLNÍHO VÝVOJE VE HŘE**  
**PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ**

**Reflection of moral development of preschool children in game**

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská CSc.

Vypracovala: Adéla Kozárová

Praha 2013

*„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“*

Adéla Kozárová

V Praze dne .....

.....

Poděkování :

*Ráda bych poděkovala vedoucí práce Doc. PhDr. Dobromile Trpišovské CSc. za laskavé vedení, konzultace a čas, který mi byla ochotna věnovat.*

*Dále můj velký dík patří paní ředitelce a učitelkám z mateřské školy, ve které jsem realizovala své pozorování, za umožnění práce s jejich žáky, velkou ochotu a vstřícnost, se kterou ke mně přistupovaly, za prostor a čas, který mi pro práci s dětmi poskytly.*

*V neposlední řadě chci poděkovat také rodině a přátelům za jejich podporu, jejich názor a trpělivost při čtení celé mé práce.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na morální vývoj předškolních dětí a jeho odraz ve hře. V teoretické části jsou uvedeny informace o předškolním věku a vývoji v něm probíhajícím, o hře a morálním vývoji. Popsány jsou nejprve obecné poznatky z vývojové psychologie, dále teorie významných autorů v daných oblastech (Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan). Praktická část obsahuje pozorování z mateřské školy, na základě kterého jsou rozebrány jednotlivé oblasti morálního vývoje a jejich výskyt ve hře předškolních dětí. Poté následuje porovnání vlastního pozorování s teoriemi uvedenými v první části práce. Cílem práce je ukázat, zda lze u předškolních dětí hovořit o počátcích morálního vývoje, nakolik se dá tento vývoj pozorovat v jejich hře a jaké v něm nastávají rozdíly v průběhu předškolního věku.

Klíčová slova: předškolní věk, hra, morální vývoj

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis is focused on moral development of preschool children and its reflection in children's games. The theoretical part of the thesis contains information about preschool age and the ongoing developments during this age, and games and moral development. In this part, there is also discussed the general knowledge of developmental psychology alongside with some of the theories of important authors in their respective fields (Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan). The practical part contains observations of children from kindergarten, which were used to analyze the different areas of moral development and their occurrence in the game of preschool children. This is followed by comparing the observations with the theories mentioned in the theoretical part. The aim of this study is to prove whether preschool children show signs of the beginning of moral development, how this can be seen in the game and how it changes during preschool age.

Keywords: preschool age, game, moral development

# OBSAH

1. ÚVOD.....	7
2. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
2.1. Předškolní věk .....	9
2.1.1. Předškolní věk obecně .....	9
2.1.2. Psychosexuální vývoj jedince podle Sigmunda Freuda.....	11
2.1.3. Teorie psychosociálního konfliktu Erika Eriksona .....	13
2.2. Hra.....	15
2.2.1. Význam hry obecně .....	15
2.2.2. Teorie hry .....	16
2.2.2.1. Teorie hry v průběhu historie.....	16
2.2.2.2. Psychologické teorie hry .....	18
2.2.3. Klasifikace her – typy her .....	21
2.2.4. Hra v průběhu vývoje dítěte .....	24
2.2.5. Význam hry pro vývoj dítěte.....	28
2.2.5.1. Vliv hry na kognitivní vývoj.....	28
2.2.5.2. Vliv hry na sociální vývoj .....	29
2.2.5.3. Vliv hry na morální vývoj .....	31
2.3. Morální vývoj .....	31
2.3.1. Morální vývoj v předškolním věku a vývoj svědomí .....	32
2.3.2. Vývoj morálního úsudku podle Jeana Piageta .....	33
2.3.3. Stupně spravedlnosti podle Lawrence Kohlberga .....	36
3. PRAKTICKÁ ČÁST .....	41
3.1. Cíl zkoumání.....	41
3.2. Výzkumné otázky: .....	41
3.3. Výzkumný vzorek.....	41
3.4. Průběh zkoumání .....	42
3.5. Výsledky.....	42
3.5.1. Kategorie chování.....	42
3.5.2. Starší děti.....	45
3.5.3. Mladší děti.....	48
3.5.4. Srovnání mladšího a staršího oddělení .....	49
4. DISKUZE .....	53
5. ZÁVĚR .....	61
6. SEZNAM LITERATURY .....	65
PŘÍLOHY .....	1
I. Kódované pozorování z mateřské školy .....	1
II. Profily starších dětí.....	42

# 1. ÚVOD

Téma mé práce „Odras morálního vývoje ve hře předškolních dětí“ jsem si vybrala z několika důvodů. S problematikou etiky a morálky jsem se v rámci studia setkala již mnohokrát. Pro pomáhající profese je to nezbytná součást jejich výkonu i předchozí přípravy. Každý, kdo se chce věnovat práci s lidmi, by si měl předem uvědomit, že téma morálky a etiky ho bude provázet celým profesním životem. Zároveň si myslím, že nejen v profesní oblasti, ale i v běžném, každodenním životě je dobré se nad touto problematikou zamyslet, a to nejen tehdy, když se člověk dostane do situace, ve které cítí určitý morální konflikt či napětí. Když vyjdu ze své praxe a podívám se kolem sebe, vidím, jak se jednotliví lidé v tomto ohledu velice liší. Často jsem se zamýšlela nad tím, jak je možné, že někdo je poctivý a čestný, zatímco jiný nemá problém lhát a podvádět druhé pro vlastní zisk. Budu se tedy ve své práci zabývat otázkou, kde jsou kořeny těchto rozdílů, kde morální vývoj začíná a zda můžeme již u dětí vidět významné rozdíly v jejich morálce.

Protože většina prací na téma morálního vývoje, se kterými jsem se doposud setkala, byla zaměřena na děti školního věku, rozhodla jsem se, že svůj výzkum provedu u dětí ve věku předškolním. Řada autorů, s jejichž teoriemi budu ve své práci pracovat, uvádí počátky morálního vývoje právě do tohoto období. Cílem mé práce tedy bude zjistit, zda můžeme v chování předškolních dětí, především v jejich hře, pozorovat počátky morálního vývoje a do jaké míry jejich morální (či nemorální) chování koresponduje s dostupnými teoriemi. Chtěla bych zjistit, zda se u předškolních dětí vyskytují prvky morálního vývoje, které autoři popisují, případně zda existuje časový posun vůči teoriím.

Proč jsem si jako hlavní prostor pro pozorování vybrala právě hru? Je obecně známo, že celý předškolní věk je označován jako „věk hry“. Děti tráví hrou nejvíce času, je to pro ně přirozená a stěžejní činnost, ve které probíhá také velká část jejich rozvoje. Zároveň se tímto zaměřením bude moje práce odlišovat od řady již existujících prací na toto téma, ve kterých výzkum morálního vývoje probíhal především pomocí dotazování dětí na různá morální dilemata. S dětmi předškolního věku by ale podle mne bylo obtížné provádět výzkum způsobem dotazování a rozhovorů, proto jsem hru zvolila jako podle mne nejvhodnější oblast, ve které lze s touto věkovou kategorií pracovat.

V celé práci budu pracovat jednak s obecnými poznatky z vývojové psychologie, jak je uvádí především autoři Říčan, Langmeier a Krejčířová, dále budu pracovat s teoriemi Freuda, Eriksona, Piageta a Kohlberga. Teorie posledních čtyř autorů jsou již starší, chci se tedy podívat na to, zda najdu podobné projevy i u dnešních dětí.

Zaměřím se především na oblast svědomí, vztahu k autoritě, spolupráce s druhými, schopnosti brát ohledy na druhé a také na egocentrismus, který je pro myšlení předškolních dětí typický. V těchto oblastech chci pozorovat pokroky dětí v průběhu předškolního věku, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými odděleními mateřské školy a zda můžeme již v tomto věkovém období pozorovat významné rozdíly mezi jednotlivci stejného věku.

Ráda bych, aby má práce poskytla prostor k zamyšlení se nad morální problematikou u malých dětí a pro uvědomění si faktu, že morální vědomí a cítění je potřeba rozvíjet již od dětství.



## **2. TEORETICKÁ ČÁST**

### **2. 1. Předškolní věk**

Než začnu psát o hře a morálním vývoji, popíši předškolní věk jako takový, jak probíhá v tomto období vývoj dítěte a jaké specifické změny zde nastávají. Nejprve pojednám o předškolním věku obecně, z hlediska aktuálních poznatků z vývojové psychologie. Dále rozeberu vývojové teorie Sigmunda Freuda a Erika Eriksona.

#### **2.1.1. Předškolní věk obecně**

Předškolní věk spadá do období od 3 do 6 let tedy do běžného věku nástupu do školy. Nejčastěji je spojován s docházkou do mateřské školy, což ale nemusí platit pro všechny. Některé děti zůstávají s rodiči doma až do té doby, než začnou s povinnou školní docházkou (Langmeier, Krejčířová, 2006). Myslím ale, že zkušenost s mateřskou školou je pro dítě velice důležitá, jak se ještě zmíním v odstavci o socializaci.

V předškolním období nastávají ve vývoji dítě změny méně nápadné a výrazné než v předchozím batolecím období, což ale neznamená, že by byly méně důležité. V následujících odstavcích popíši ty oblasti vývoje, které souvisí s mým pozorováním v praktické části.

Co se týče kognitivního vývoje, dítě se nachází ve stadiu, které označujeme jako názorné, prelogické nebo také předoperační (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Není ještě schopno uvažovat v pojmech, je zatím stále vázáno na to, co vnímá nebo co si představuje. Naučí se počítat zhruba do deseti, potřebuje ale vždy názorný materiál, se kterým pracuje (Říčan, 1990, s. 132). Uvažuje vždy jen v jedné dimenzi (např. pouze výška, pouze šířka apod.), není tedy ještě schopno pochopit reverzibilitu (zvratnost) a konzervaci (zachování množství), jak bylo dokázáno na mnoha pokusech s předškolními dětmi. Právě reverzibilita je důležitá pro schopnost logicky uvažovat. Dítě v předškolním věku zatím podle logických operací nepostupuje (Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 1990). Myšlení předškolního dítěte je stále hodně egocentrické (Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 1990) – dítě není schopno pochopit perspektivu druhého člověka, nechápe, že druzí lidé mohou mít odlišný pohled na věc než ono samo. Proto, když něco vypráví, automaticky předpokládá, že vše, co ví nebo vidí ono, ví i vidí jeho posluchač. Kvůli kognitivnímu egocentrismu

dochází k častému ukončení hry nebo konverzace mezi předškolními dětmi – snadno se dostanou do konfliktu, který nejsou schopny vyřešit, protože si každé stojí za svým pohledem, neschopno pochopit pohled druhého (Říčan, 1990).

Podstatné změny nastávají v oblasti socializace a života ve společnosti. „Předně dítě stále zřetelněji vyrůstá z rámce rodiny“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 89). Rodina sice stále zůstává základem, dítě je na rodině a jejím zázemí ještě hodně závislé, zároveň ale nachází vztahy k novým lidem i věcem mimo domov. Zde bych chtěla vyzdvihnout význam mateřské školy pro sociální rozvoj jedince. Myslím, že absence zkušenosti s mateřskou školou připravuje dítě o hodně a negativně se na jeho sociálním rozvoji odrazí. Právě zde se setká s rozmanitou skupinou vrstevníků i starších dětí a dalších, dříve neznámých dospělých. Může si zde procvičovat sociální dovednosti, které si v rodině většinou nepochví, například „pomáhat slabším, vést druhé a jindy se jim podřídit, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100). Tato schopnost se mimo jiné projevuje právě ve hře. O tom se podrobněji rozepíšu v praktické části, kde uvedu několik příkladů z mé praxe.

V předškolním období dochází ke zřetelnému vývoji sociálních kontrol – poprvé je dítě vystavováno většímu sociálnímu tlaku, než v předchozím období, kdy byli rodiče a vlastně celé okolí dítěte k jeho chování spíše shovívavé. Tento rozvoj je podněcován především rodiči, autoritami v mateřských školách a případných dalších mimoškolních zařízeních, která děti navštěvují. Vnější kontrola, kdy se dítě řídilo pouze příkazy a zákazy autority, se pozvolna mění v kontrolu vnitřní. Začíná si samo uvědomovat, co smí a co nesmí dělat. Je zde také počátek osvojování rozmanitých sociálních rolí. Jinak se chová k rodičům, jinak k učitelkám/učitelům v mateřské škole a jinak k ostatním dětem. Osvojování sociálních rolí se mimo jiné projevuje právě ve hře. Na rozdíl od batolete si předškolní dítě dovede s ostatními dětmi složitěji a lépe hrát. Tzv. paralelní hra se mění ve hru společnou, kdy mezi dětmi probíhá skutečná interakce a spolupráce (Langmeier, Krejčířová, 2006). Rozdíl v míře spolupráce a v preferenci individuální nebo společné hry je vidět také v rámci předškolního věku. S postupujícím věkem narůstá chuť a tendence hrát si ve dvojicích nebo větších skupinách. V praktické části se budu tomuto tématu také věnovat, budu zde provádět srovnávání mezi dvěma věkovými podskupinami v rámci předškolního věku.

Významným bodem je počínající identifikace s rodiči, se kterou souvisí vznik a rozvoj svědomí. Této problematice se budu podrobněji věnovat v kapitole o morálním vývoji.

### **2.1.2. Psychosexuální vývoj jedince podle Sigmunda Freuda**

V rámci své teorie psychosexuálního vývoje jedince se Sigmund Freud zabýval vznikem a vývojem svědomí, jehož počátky umístil právě do předškolního období – proto zde chci jeho teorii uvést.

Freud „předpokládá, že všechno chování a všechny psychické procesy jsou podmíněny pudovou energií“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 241). Za hlavní zdroj energie, životní síly a motivace považoval libido. „Sexuální pud, jehož dynamický projev nazýváme libidem, se skládá z dílčích pudů, v něž se také může opět rozpadnout a jež se teprve pozvolna spojují do určitých způsobů organizace. Zdrojem těchto dílčích pudů jsou tělesné orgány, zejména jisté výrazné erotogenní zóny, avšak k libidu přispívají také všechny důležité pochody v těle“ (Freud, 1999, str. 176). Dílčí pudy jsou podle Freuda nejprve zaměřeny autoeroticky, tj. na vlastní tělo a později se zaměřují také na cizí objekty.

Psychický vývoj dítěte tedy popsal na základě jeho proměňující se sexuality a rozdělil ho do pěti období, které se navzájem liší tím, v jaké části těla se nachází erotogenní zóna jedince (oblast, ve které je nejsnazší dosáhnout slasti). Posun erotogenních oblastí probíhá od úst přes oblast anální, až po oblast genitální. Hlavní část vývoje probíhá podle Freuda v prvních třech etapách, přičemž ve třetím stadiu dochází ke sdružení dílčích pudů pod primát genitality a k fixaci libida (Freud, 1999). V následujících odstavcích nastíním všechna Freudem popisovaná vývojová období, pouze falickému období, které odpovídá předškolnímu věku, se budu věnovat podrobněji.

Od narození do konce prvního roku života je dítě v tzv. orálním stadiu. V tomto období dosahuje největšího pocitu libosti v orální zóně těla. „Orální dílčí pud nalézá zprvu své uspokojení v napojení na nasycení potřeby potravy a jeho objektem je matčin prs.“ (Freud, 1999, s. 176). Později se zaměřuje na části vlastního těla, případně cizí objekty.

Poté nastává období anální, které trvá zhruba v rozmezí druhého a třetího roku života. Erotogenní zóna se přesunuje do oblasti anální krajiny. Dítě dosahuje slasti především při zadržování a vypuzování exkrementů (Freud, 2000)

Ve čtyřech letech přichází stadium falické. Místo libidálního uspokojení se přesouvá do oblasti genitálií. Ústředním bodem tohoto období je tzv. oidipický komplex. Inspirací pro popsání tohoto komplexu bylo Sofoklovo antické drama „Kráľ Oidipus“. V něm mladý Oidipus nevědomky zabije svého otce, vezme si za ženu vlastní matku, a když to potom zjistí, sám se potrestá tak, že si vypíchně oči a vydá se sám bloudit světem. „Již v prvních dětských letech (asi od 2 do 5 let) dochází ke sdružení sexuálních snah dohromady, jehož objektem je u chlapce matka. Tato volba objektu je, vedle k tomu patřícímu postoji rivality a nepřátelství vůči otci, obsahem takzvaného oidipického komplexu, jemuž u všech lidí připadá ten největší význam pro konečnou podobu milostného života“ (Freud, 1999, s. 177). Dítě ve falickém období pocítuje silnou erotickou touhu vůči rodiči opačného pohlaví. Chlapec pocítuje silnou touhu k matce, přeje si s ní mít pohlavní styk a vzít si ji za ženu. Otce vnímá jako svého rivala, žárlí na něj a přál by si ho „odstranit z cesty“. Vztah chlapce k otci je ambivalentní, což v něm ale vzbuzuje silnou úzkost a strach z potrestání, který přechází v kastracní komplex. Ten Freud vysvětluje jako strach ze ztráty penisu. „Děti mužského i ženského pohlaví si vytvářejí teorii, že i žena měla původně penis, který ztratila kastrací“ (Freud, 2000, s. 92). Řešení tohoto konfliktu spočívá v tom, že se chlapec zdá svých incestních tužeb po matce a identifikuje se buďto s matkou nebo zesílí identifikaci s otcem. „Poslední vyústění pokládáme za normálnější, dovoluje, aby něžný vztah k matce byl do jisté míry uchován“ (Freud, 1999, s. 205). Zesílení chlapcovy identifikace s otcem potom upevňuje jeho mužství. „Zcela obdobně může oidipovský postoj děvčátka vyústit v zesílení identifikace s matkou (nebo ve vytvoření takové identifikace), která ustálí ženskou povahu dítěte“ (Freud, 1999, s. 205).

U dívek i chlapců identifikace s rodičem stejného pohlaví představuje základ pro vývoj superega (neboli nadjá), tedy vývoj svědomí. Dochází k převzetí vlastní sexuální role a k převzetí osobnosti rodiče do osobnosti dítěte. Od této chvíle si dítě nosí rodiče stále sebou, řídí se podle jeho norem, které si zvnitřnilo a nyní jsou jeho součástí. „Falické stadium je složité a pro dítě nesnadné. Podaří-li se dítěti překonat jeho obtíže, je mu otevřen normální psychický vývoj – v opačném případě je dán základ pro vznik mnoha neurotických obtíží v dospělosti, alespoň v naší kultuře“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 241).

Vznik svědomí je právě jeden z aspektů, které chci pozorovat ve svém výzkumu – jak se u dětí v předškolním věku projevuje a odráží postupný vývoj

svědomí, zda jsou zde rozdíly mezi věkovými podskupinami, mezi chlapci a děvčaty a případně mezi jednotlivci. O tom se podrobněji rozepíšu v praktické části.

Po falické fázi nastává období latence (Freud, 1999, s. 315). Jedná se o klidné období, které začíná zhruba v pěti nebo šesti letech a trvá až do počátku dospívání. Dítě nastupuje do školy a jeho sexuální tužby a přání ustupují do pozadí. Je to období relativní stability, ve kterém si dítě především osvojuje kulturní normy a hodnoty, různé sociální role, učí se, jak fungovat ve školním kolektivu a jak zvládat nároky a požadavky školní docházky. Dochází k dalšímu rozvoji a posilování superega (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 241).

V pubertě přichází poslední fáze – genitální. Je pro ni charakteristická volba objektu, kdy jedinec zaměří všechny sexuální snahy na jednu osobu (Freud, 1999).

Další období života člověka Freud již nepopisuje. Předpokládá, že veškerý vývoj probíhá do falického, případně genitálního období, a pak již k významným změnám nedochází.

### **2.1.3. Teorie psychosociálního konfliktu Erika Eriksona**

Erik H. Erikson byl žákem Sigmunda Freuda, jeho teorie z Freudova psychoanalytického pojetí vývoje vychází, je ale modifikovaná a přeformulovaná. Na rozdíl od Freuda nekladl důraz pouze na biologické zrání a pudy, ale všiml si i podmínek kulturních, historických a sociálních, které mají podle něj na vývoj dítěte také velký vliv. Ústředním bodem jeho teorie je utváření osobní identity, která podle něj úzce souvisí s vývojem ega. „Než se objeví zralé ego, musí člověk získat přiměřený pocit identity“ (Drapela, 2003, s. 69).

Oproti psychoanalýze, podle které vývoj jedince končí v adolescenci a dále ho již tento směr nerozpracovává, rozšířil Erikson vývojový pohled i na pozdější období. Vývoj podle něj tedy probíhá po celý život, od narození až po stáří. Vývoj rozdělil do osmi stadií, tzv. „osm věků člověka“. Základním předpokladem vývoje je to, že v každém stadiu jedinec stojí před psychosociálním vývojovým úkolem, jehož vyřešení je nezbytné pro postup do dalšího stadia (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 242). Vývojové úkoly přicházejí k jedinci v podobě „psychologické krize, která obsahuje dva konfliktní póly“ (Drapela, 2003, s. 69). Pokud se úkol vyřešit nepodaří, dochází k pozdržení a ohrožení vývoje, případně může dojít až k regresi. Jeho teorie je epigenetická, což znamená, že jednotlivá stadia na sebe navazují, jedno stadium vzniká na podkladě předchozího. Do vyššího vývojového stadia může jedinec

postoupit jen za předpokladu, že úspěšně dovršil stadium předchozí (to v Eriksonově pojetí znamená splnění vývojového úkolu, vyřešení vývojové krize) (Drapela, 2003, s. 69).

Podrobně se zde chci rozepsat pouze o vývojovém úkolu, který je specifický pro předškolní období, ostatní úkoly bych ráda alespoň vyjmenovala. Jsou to: základní důvěra proti základní nedůvěře (1. rok života dítěte), autonomie proti pocitu studu a pochybám (batolecí období), iniciativa proti vině (předškolní věk), přičinlivost proti inferioritě (mladší školní období), identita proti konfuzi rolí (období dospívání), intimita proti izolaci (časná dospělost), generativita proti stagnaci (střední dospělost) a ego integrita proti zoufalství (pozdní dospělost a stáří) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předškolní období klade před dítě úkol získání vlastní iniciativy a vyhnutí se pocitu viny za tuto iniciativu. Iniciativa dítěti přináší jednak novou naději a jednak novou zodpovědnost. V tomto období se dítě „zdá být více sebou samým, má více lásky, je uvolněnější a bystřejší ve svých úsudcích, aktivovanější a více aktivující. Iniciativa dodává samostatnosti kvalitu podnikání, plánování a „útočení“ na určitý úkol jen proto, že dítě chce být aktivní a v pohybu tam, kde dříve umíněnost, spíš častěji než zřídka, vyvolávala projevy vzdoru či alespoň proklamovala nezávislost“ (Erikson, 2002, s. 232). Dítě je motoricky zdatnější než v předcházejících obdobích, má k dispozici dostatek energie, takže se může soustředit na stále složitější aktivity a činnosti. Nebezpečí v tomto stadiu představuje pocit viny. Tento pocit plyne právě z plánování a vykonávání iniciativních aktivit, „do nichž se dítě pustilo ve své bujně radosti z nové pohybové a mentální síly: jde o skutky agresivní manipulace a donucování, které brzy překročí hranici výkonné kapacity organismu a myslí, vyžádají tudíž rázné pozastavení plánované iniciativy jedince (Erikson, 2002). Iniciativa s sebou také přináší rivalitu a žárlivost vůči ostatním dětem. Dítě je snaživé, chce dosáhnout svého cíle, chce získat privilegované postavení jak u matky, tak u učitelek/učitelů v mateřské škole (pokud do ní dochází) a neúspěch v tomto snažení vede právě k pocitům viny a úzkosti, případně k rezignaci dítěte na zamýšlené cíle. Erikson se v předškolním období také zabývá otázkou dětské sexuality a „kastročním komplexem“. Kastroční komplex znamená strach dítěte z toho, že dojde k poškození jeho genitálií, jako trest za fantazie, spojené se vzrušením, které mu tato tělesná oblast začíná v předškolním věku poskytovat. V tomto období se dítě „navždy rozděluje ve dvě. Musí se odvrátit od výjimečného

pregenitálního napojení na své rodiče k pomalému procesu, v němž se z něj stává rodič, nositel tradice“ (Erikson, 2002, s. 233). Dochází k rozdělení na dětskou a rodičovskou část. Dětská část v sobě nese „bujnost růstových potenciálů“, zatímco část rodičovská „podporuje a zvyšuje tendenci k pozorování sebe sama, vedení sebe sama a trestání sebe sama“ (Erikson, 2002, s. 233). Dítě je nyní schopno začít rozvíjet svou morální odpovědnost, získává stále větší povědomí o fungování společnosti, o jednotlivých sociálních rolích, které jedinci ve společnosti zastávají a které zastává (případně může zastávat) ono samo. Dochází k rozvoji svědomí a superega, který nemusí vždy probíhat bezproblémově. „Superego může být primitivní, kruté a nekompromisní“ (Erikson, 2002, s. 233), může dojít k tomu, že se dítě kontroluje a omezuje až příliš přísně. Problém svědomí a superega v předškolním období je také v tom, že vidění světa je pro dítě „černobílé“, dítě vyžaduje striktní dodržování pravidel, věci jsou buď „dobré“ nebo „špatné“. Dítě hledí pouze na to, jestli bylo jednání podle této jeho morálky správné nebo ne, a nezabývá se intencemi a příčinami jednání člověka, jehož posuzuje. Velkým problémem je vznikající nenávisť vůči rodiči, který dříve sloužil jako vykonavatel superega a svědomí dítěte a nyní se podle dítěte nějakým způsobem „provínil“ a neodpovídá jeho černobílé morální realitě. V případě příliš silné potřeby dítěte moralisticky dohlížet na ostatní v jeho okolí, se může stát hlavní snahou spíše zakazování druhým než rozvoj vlastní iniciativy.

V tomto období je dítě nejvíce připraveno „rychle a dychtivě se učit, stát se dospělejším ve smyslu sdílení povinností a práce“ (Erikson, 2002, s. 234). Dítě se stále identifikuje především s rodičem stejného pohlaví, ale stále více se snaží objevovat sociální okolí, pronikat do něj a identifikovat se s lidmi v něm. Dochází zde k propojení snů raného dětství a cíli aktivního života dospělých.

## **2.2. Hra**

### **2.2.1. Význam hry obecně**

„I když hra není jednotnou činností a je téměř vždy definována jako protiklad „vážného“ či užitečného, je její význam v životě značný“ (Millar, 1978, s. 7). Význam hry je patrný nejen v životě člověka, ale také dalších živočišných druhů. Proto se jí zabývají krom psychologů a antropologů také další odborníci, jako například etologové. Na hru se zaměřuje řada odborných výzkumů, a to především

proto, že „poskytuje možnost k výkladu a analýze poznávacích procesů, vývoje osobnosti i socializačního procesu“ (Millar, 1978, s. 7).

Nejjednodušší pohled na hru je asi ten, že slouží k odreagování, relaxaci, uvolnění přebytečné energie, zkrátka že je to něco „okrajového“. S takovým typem her se jistě také můžeme setkat. Když se ale na hru podíváme podrobněji a hlouběji, vidíme, že již od počátku života má velký význam pro vývoj jedince po všech jeho stránkách.

*„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život“ (Huizinga, 2000, s. 44-45).* Takto hru definuje Johan Huizinga ve své knize *Homo ludens*. Je to jedna z mnoha definic, které dnes existují. Řada odborníků se zabývá problematikou hry – jakým způsobem ji lze klasifikovat, popsat, definovat, jaký je její význam... V následujících odstavcích bych chtěla tyto aspekty rozebrat z pohledu různých autorů.

## **2.2.2. Teorie hry**

Na otázku, jakou funkci má hra, se snažila a stále ještě snaží odpovědět řada odborníků v minulosti i dnes. Jako první se jejím významem zabýval již Platón, který pozoroval pozitivní vliv na vzdělání dětí při zapojení herních prvků. Později stále další a další filosofové zdůrazňovali význam hry při vývoji a výchově dítěte.

„První formulace teorií hry vznikly až po polovině 19. století pod vlivem evoluční teorie“ (Millar, 1978, s. 14). V té době byla hra vnímána jako činnost, jejíž hlavní funkcí je regenerace těla po práci. Toto vysvětlení ale může platit pouze u dospělých jedinců, nikoli u mláďat, která si hrají stále, dokud se neunaví a po krátkém odpočinku si opět začínají hrát.

### **2.2.2.1. Teorie hry v průběhu historie**

V polovině 19. století přišel anglický filosof Herbert Spencer (1820-1903) s teorií „přebytečné energie“. Náзор, že si děti a mláďata zvířat hrají pro to, aby vybily nadbytečnou energii, převzal pravděpodobně od filosofa Friedricha Schillera (1759-1805). Spencer viděl hru ve spojitosti s evolucí – „čím je živočich níže na vývojovém žebříčku, tím více energie spotřebuje na hledání potravy a obranu před



nepřítelem. Hra se vyvinula u vyšších živočichů, kteří již nepotřebovali tolik času, aby se udrželi při životě“ (Millar, 1978, s. 15).

Proti této teorii byla ale vznesena řada námitek. Například víme, že dítě je schopno hrát si, i když je unavené a nepotřebuje se energie zbavovat. Na druhou stranu ale můžeme skutečně pozorovat potřebu tělesně se „vybít“ po intelektuálně náročné práci, a to jak u dětí, tak u dospělých. Proto na Spencera navazovalo mnoho autorů, což dětem přineslo i určitá pozitiva – Spencerova teorie „podpořila nároky na prostor, který by měl být k dispozici dětem pro odžití této přebytečné energie“ (Kořátková, 2005, s. 12). Takové hry, které nemají žádný „vyšší cíl“, podle mne můžeme najít ve všech oblastech práce s dětmi. V zařízeních, kde se často používají hry vhodné k všestrannému rozvoji dětí, se zařazují i další, „oddechové“, díky kterým se děti odreažují a vybíjí. To jsem mohla pozorovat i při své praxi v mateřské škole, kam jsem docházela v rámci svého výzkumu.

S další teorií přišel psycholog Karl Groos (1861-1946). Byl autorem spisů *O hře zvířat* (1896) a *O hře člověka* (1899). Vyšel z představy přirozeného výběru, který je podle Darwina jedním z hlavních činitelů vývoje. Podle této teorie si nemusí hrát pouze ta zvířata, která mají od počátku dokonalý a přesný instinktivní vzorec řídící jejich chování. Přesně vymezené a předem dané vzorce chování jsou ale dosti nevýhodné v neustále se měnícím prostředí. Proto přirozený výběr přeje živočichům schopným se tomuto proměnlivému prostředí přizpůsobit a pružně reagovat na jeho změny. Hra potom slouží jako přirozený způsob nacvičování a zdokonalování dovedností potřebných pro přežití. „Zvířata si hrají, protože je to užitečné v boji o přežití“ (Millar, 1978, s. 19). Hrát si musí, protože hra slouží jako prostředek k procvičování instinktů a vrozených forem činnosti. „Čím je druh živočichů přizpůsobivější a inteligentnější, tím delší období ochrany v mládí potřebuje, aby mohl hrou a napodobováním získat potřebné praktické dovednosti“ (Millar, 1978, s. 20). Toto tvrzení podle mne velice dobře koresponduje s faktem, že člověk má ze všech živočišných druhů nejdelší mládí – jakožto tvor na vrcholu vývojového žebříčku potřebuje nejvíce času pro svůj vývoj a dospívání, a tedy i pro hru, pomocí které toho dosáhne. „Groosova teorie obrátila zájem odborné i praktické veřejnosti k hračkám a pomůckám, které by mohly rozvíjet různé oblasti dětských dovedností potřebných pro další život“ (Kořátková, 2005, s. 12). Také v pojetí her v mateřských školách by se podle mne dal odraz této teorie pozorovat. Hry se koncipují tak, aby děti určitým směrem rozvíjely a obohacovaly. Pochopitelně se zde hrají i hry „jen

tak“, jak jsem zmínila výše, s postupujícím věkem dětí ale stále přibývá těch, které mají vést k rozvoji a obohacení. V dnešní době je k dispozici mnoho pedagogických příruček, které obsahují i příklady her hodících se pro rozvoj dětí v té které oblasti. V rámci své praxe jsem se s takovými příručkami setkávala a pomáhaly mi při výběru vhodných her pro můj výzkum.

Existuje ještě řada dalších teorií, které byly v průběhu historie vytvořeny (např. Stanley S. Hall, Sully), ty ale uvádět nebudu, protože jsem v nich nenašla žádnou spojitost s mým pozorováním a poznatky z mateřské školy.

Pokusy o vytvoření jednotné teorie hry nebyly příliš úspěšné. Jedním důvodem je např. to, že „se snaží definovat hru jako činnost s obecným jádrem a vlastnostmi, které ji odlišují od ostatních činností“ (Millar, 1978, s. 23). Každá z těchto teorií ale zdůrazňuje pouze některý aspekt hry a nepostihují hru propojeně v její celistvosti.

#### **2.2.2.2. Psychologické teorie hry**

Psychologové se pokusili vysvětlit hru na základě jejího začlenění do „celkového rámce lidského a zvířecího chování“ (Millar, 1978, s. 23) a pochopit tak hlouběji podmínky, které hru determinují. Z psychologických teorií hry bych chtěla uvést dvě – Freudovu a Piagetovu.

Jedním ze směrů, v jehož rámci lze hru interpretovat, je psychoanalýza. Hra v psychoanalýze nebyla centrem práce, ale pouze prostředkem, který měl léčebné působení přizpůsobit dětem. Protože Freud viděl za veškerým chováním nějakou vnitřní příčinu, i hru považoval za činnost ovlivněnou pocity a emocemi jedince. Podle Freuda se ve hře, stejně jako snech a fantazijních představách, neuplatňují omezení, která přicházejí od okolí a lidí v něm, a kterým se podřizuje velká část lidského chování a myšlení. Dítě si při hře vytváří svůj vlastní svět, ve kterém může opakovaně prožívat příjemné zážitky a události nebo naopak měnit a zpracovávat ty nepříjemné. Ve hře je možné vše, co není možné v reálném světě. Freud předpokládal, že velká část her je projekcí – dítě připisuje vlastnosti a pocity hračkám, odreagovává si nepřipustná nutkání apod.; „vybije“ si zlost, kterou pociťuje k blízké osobě, na hračce, a tak „zabije dvě mouchy jednou ranou“ – uleví si, ale blízké osobě tím neublíží. „Nedosáhla-li úzkost takového stupně, že hru znemožňuje, přání a konflikty každého vývojového stadia se odrážejí v dětské hře, a to buď přímo, nebo zprostředkovaně, v symbolických činnostech“ (Millar 1978, s. 30). Hra slouží dítěti mimo jiné jako prostředek ke zvládnutí nepříjemných, případně traumatických

událostí. Dítě má potřebu se k těmto událostem znovu vracet, a právě hra mu to umožňuje. Toto opakování a vyrovnání se s nepříjemnou událostí potom vede k obnovení původního rovnovážného stavu, který se snaží udržovat každý živý organismus (Millar, 1978, s. 30-31).

„V současné době můžeme tuto katarzi velmi často pozorovat u dětí hrajících si na nejrůznější témata převzatá z televize“ (Kotátková, 2005, s. 12). Protože si děti neumí tato témata nijak vysvětlit ani zařadit do zkušeností z běžného života, jsou pro ně nevysvětlitelná a zneklidňující. Ve hře se potom dítě, v bezpečí domova, případně mateřské školy, zbavuje obav a napětí z takových situací. Dítě si přehraje situaci viděnou v televizi, ale takovým způsobem, že se jemu, ani jeho blízkým nestane nic zlého – tím se ujistí, že se ho zlo viděné v televizi netýká a nemůže jej ohrozit.

„Piagetova teorie připisuje hře jasnou biologickou funkci – tj. aktivního opakování a experimentování, jimiž se „mentálně stravují“ nové situace a zkušenosti“ (Millar, 1978, s. 66). Hra je podle něj determinována stejnými faktory jako intelektuální vývoj. Viděl úzkou souvislost mezi hrou a rozvojem myšlení a inteligence dítěte.

V senzomotorickém období se podle něj objevuje „předchůdce hry“ – opakování činností, které dítě již dobře ovládá. Hru Piaget „považuje za aspekt asimilace, tj. opakování již zvládnutého výkonu, sloužící k jeho upevnění a dokonalejšímu začlenění“ (Millar, 1978, s. 63). Skutečná hra se potom objevuje zhruba od čtyř měsíců, kdy dítě začíná koordinovat zrak a hmat – začíná chápat, co se děje s předměty, když se jich dotkne, strčí do nich, apod. Opakuje dobře naučené činnosti v téměř ritualizované formě, opakování se pro něj stává zdrojem radosti a postupně přidává do opakování činnosti různé obměny. Mezi dvanáctým až šestnáctým měsícem potom začíná aktivně a systematicky experimentovat s různými předměty – je již schopno s předměty manipulovat různým způsobem a odlišit svou činnost od předmětu. Začíná prozkoumávat své okolí a nové věci v něm. Na konci senzomotorického období je schopno symbolizace, předstírání a vymýšlení si.

Významným bodem Piagetovy teorie, a také mé práce, je hra symbolická, která se objevuje právě v předškolním období. „Symbolická hra znamená vrchol dětské hry“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 57). Předškolní dítě stojí před náročným úkolem přizpůsobovat se – jak sociálnímu, tak fyzikálnímu světu. Není schopno uspokojovat své potřeby, citové i intelektuální, když se musí vyrovnávat s prostředím, které je pro

něj zatím cizí a ne příliš pochopitelné. Symbolická hra proto plní opět funkci asimilace – dítě ve hře opakuje různé, pro ně podstatné zážitky a události, a to v takové podobě, která je zkreslená a pro ně přijatelná (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 57). Počátky symbolické hry vypadají tak, že dítě užívá zástupné, substituční předměty a činnosti. „Činnost náležející k jednomu předmětu je přenesena na objektu náhradní, reálný předmět substituující“ (Millar, 1978, s. 64). Myslím, že typické „hry na něco“ jsou dobře známé nám všem, ať už se jedná o hry se zástupnými předměty (hřeben jako telefon, kus hadru jako miminko apod.) nebo hry na známé či vymyšlené bytosti a postavy. Při symbolické hře si dítě také procvičuje sociální role. „Schopnost přebírat různé role v symbolické hře značně koreluje se schopností rozumět vnitřním pohnutkám a příčinám chování druhých lidí – dítě se ve hře stává někým jiným, a prožívá tak jeho pocity a touhy. Symbolická hra posiluje i vývoj porozumění sociálním rolím a pravidlům“ (Krejčířová, Langmeier, 2006, s. 102). Má význam také pro utváření jazyka – ten je hlavním nástrojem sociálního přizpůsobení dítěte, dítě ho přejímá v hotové formě, což znamená, že se mu opět musí přizpůsobovat, a není tedy schopno jeho pomocí „vyjádřit potřeby nebo zážitky vlastního „já“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 57). Systém symbolů v symbolické hře dítěti poskytuje vhodný prostředek k vyjadřování, který si samo vytváří podle vlastní vůle. Je „také asimilací založenou na symbolické řeči (a jí také zpevnovanou), kterou si subjekt konstruuje a může přetvářet podle vlastních potřeb. Herní symbolika může nakonec plnit funkci, kterou má pro dospělého vnitřní řeč“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 58). Místo toho, aby dítě o události přemýšlelo, prožije ji znovu ve hře. Nejčastěji takto přehrává citové konflikty, které mu hra umožňuje lépe zpracovat. „Obecně řečeno, symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obracení úloh (poslušnost a autorita), k rozšíření „já“ atd.“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 59). Umožňuje dítěti vytvářet symboly podle jeho vlastní potřeby a s jejich pomocí „vyjádřit ty zážitky, které nemohou být formulovány a asimilovány jen jazykovými prostředky“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 59). Témata, která se zde objevují, se netýkají pouze vědomých zájmů dítěte často se jedná o nevědomé konflikty, jako sexuální zájmy, strachy a obavy, agrese, identifikace apod. V případě takovýchto nevědomých konfliktů se symbolika hry podobá snové symbolice – ve snech také dochází k oslabení schopnosti soudně užívat jazyk, ztrátě smyslu pro skutečnost apod. (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 60)

Podle Piageta souvisí hrové předstírání s povahou dětského myšlení v předškolním věku, které je předlogické povahy. Předstírání a zástupné symboly mají podle něj pro dítě citový význam, protože předlogické myšlení je „založené spíše na afektivních než na logických spojeních mezi aspekty předmětů a jevů“ (Millar, 1978, s. 186). Mezi sedmým a osmým rokem podle něj potom hrové předstírání ustupuje, právě proto, že dochází k přechodu od předlogického myšlení do stadia konkrétních operací, ve kterém je již dítě schopno používat logické operace. Předstírání podle Piageta mizí také proto, že je jedinec lépe společensky adaptovaný, než byl dříve. „Jakmile je dítě schopno, alespoň pokud jde o konkrétní záležitosti, logicky myslet a zároveň se lépe sociálně a citově vyrovnává s okolím, hrové předstírání ztrácí svůj význam“ (Millar 2010, s. 186). Co se týče fantazie a jejího používání, mizí pouze její vnější projevy, jinak zůstává stále a přetrvává až do dospělosti.

Postupně se hra stává stále více a více propracovanou a organizovanou, reprezentace skutečnosti se stává přesnější. Společně se sociální adaptací dítěte se omezuje i symbolické zkreslování reality. „V období od jedenácti let jsou symboly a představy individua modifikovány spoluprací s jinými lidmi, a myšlení a užívání symbolů se stává logičtější a objektivnější. Hra se nyní opírá o kolektivní disciplínu a morální zásady (čest), takže hry s pravidly nahrazují individuálně symbolické „hraní si na něco“ z předchozího stadia“ (Millar, 1978, s. 65). Ze symbolické hry se tedy postupně „vyvíjejí konstruktivní hry, které v sobě mají hodně z herní symboliky, ale směřují k opravdovým adaptacím (mechanické konstrukce atd.) nebo k řešení problémů a k tvorbě“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 58).

### **2.2.3. Klasifikace her – typy her**

Pro lepší pochopení, jakým způsobem můžeme se hrami pracovat, bych zde chtěla uvést i možnosti, jakým způsobem je lze dělit a klasifikovat. Když s dětmi hrajeme hru s nějakým předem stanoveným cílem (např. rozvoj určité oblasti), myslím, že nám správná klasifikace může pomoci při vhodném výběru.

Možností, jak dělit a klasifikovat hry je nepřeberné množství. Zcela souhlasím s tvrzením Rogera Cailloise, že „nekonečné množství a rozmanitost her nám zpočátku berou víru, že bychom mohli objevit klasifikační princip, podle kterého bychom je všechny roztrídili do malého počtu pevně definovaných kategorií“ (Caillois, 1998, s. 32). Záleží, jaké kritérium pro klasifikaci si vybereme. Můžeme

rozlišovat hry pohybové a nepohybové, hry tvořivé, hry s pravidly, hry intelektuální, hry s pomůckami a bez pomůcek a celou řadu dalších. Popisovat více klasifikací od různých autorů by bylo nad rámec této práce. Proto jsem si vybrala pro uvedení pouze jednu, jejímž autorem je Roger Caillois.

Caillois zkoumal různé možnosti, jak hru dělit a klasifikovat a navrhnul čtyři základní kategorie her, „podle toho, zda v dotyčných hrách převažuje princip soutěže, náhody, chování „jako by“ nebo závratí“ (Caillois, 1998, s. 33). Kategorie označil *Agón*, *Alea*, *Mimikry* a *Ilinx*. Podle Cailloise tyto kategorie třídí svět hry do „čtyř kvadrantů, z nichž každému vládne jeden hlavní princip“ (Caillois, 1998, s. 33).

Mimo čtyř kategorií Caillois vyčleňuje ještě dva póly her – *paidia* a *ludus*. Pól *paidia* se vyznačuje nezabrděnou fantazií, bezstarostnou rozjařeností, volnou improvizací, bujarostí a povyražením není zde přísný řád a pravidla. Opačným pólem je *ludus*, který se vyznačuje větším množstvím herních konvencí, které jedinec musí dodržovat, staví hráči do cesty více překážek a více ho zavazuje. Kdybych měla tyto póly vztáhnout k výše uvedeným teoriím hry, *paidia* by podle mne odpovídal pojetí hry jako způsobu vybití přebytečné energie, *ludus* by se dal vztáhnout ke hře jako způsobu přirozeného rozvoje dítěte, osvojování společenských pravidel apod.

Jednotlivé kategorie a v nich převládající principy chci rozebrat v následujících odstavcích. Dále bych ráda uvedla svůj vlastní pohled, k jakým účelům a k rozvoji jakých schopností či dovedností může být ta která kategorie užitečná.

První kategorií je *Agón*. Do této skupiny patří hry soutěživé a zápasivé, ve kterých jde o výkon a výhru. K agonálním hrám patří touha vyhrát a vyniknout, jejich výsledek závisí pouze na hráči a jeho vlastním úsilí. Potřebná je zde výdrž, kázeň a vytrvalost. „Agonální hry tak představují osobní zásluhy v čisté formě a slouží právě k tomu, aby je předvedly“ (Caillois, 1998, s. 36). Patří sem hry sportovní a dále také hry, „na jejichž počátku soupeři disponují naprosto stejným počtem herních prvků identické hodnoty. Jejich dokonalým příkladem jsou dáma, šachy nebo kulečnick“ (Caillois, 1998, s. 35). Agonální hry podle mne mohou mít vliv například na motorický vývoj, protože se jedná velmi často o hry pohybové. Dítě musí vyvinout určité fyzické úsilí, aby v nich zvítězilo. Může ho to také motivovat k pohybovým aktivitám mimo hru – právě proto, aby časem mohlo vítězit. Myslím, že mohou mít vliv také na morální vývoj – jde zde o určité sebeovládání, jedinec musí brát ohledy na soupeře (pokud by je nebral, hra by se mohla zvrhnout a mít

špatné následky). To si myslím, že má také nezanedbatelný význam pro morální vývoj dítěte.

Další kategorií je *Alea*. Latinsky toto označení znamená kostka. Hry aleatorické jsou „přímo protikladné hrám agonálním. V těchto hrách výsledek nezáleží na hráči – hráč dokonce nemá na výsledek sebemenší vliv“ (Caillois, 1998, s. 37). Jsou založené na náhodě a „osudu“. Hráč je při nich pasivní, nevyvíjí žádné úsilí a snahu, nemusí překonávat své fyzické ani intelektuální limity a čeká jen na výsledek náhody. Patří sem např. hra v kostky, ruleta, hazardní hry – ty jsou zvláštní v tom, že jsou typické pouze pro člověka. Jak jsem psala výše, hru jako takovou můžeme pozorovat u řady živočichů. „Zvířata znají soupeřivé hry, znají předstírání i hry závratí“ (Caillois, 1998, s. 39). Ty, ve kterých jde pouze o náhodu a pasivní očekávání se ale u zvířat nevyskytují. Stejně tak pro děti, které jsou podle Cailloise blíže zvířatům, nemají hazardní hry takový význam jako pro dospělé. Význam aleatorických her pro rozvoj dítěte rozeberu v následujícím odstavci – stejně jako agonální obsahují pravidla, a proto mají vliv na vývoj uchopování pravidel dítětem.

I když jsou hry *aleatorické* a *agonální* ve své podstatě v protikladu, jedno mají společné – jde v nich o „umělé vytvoření rovných podmínek pro hráče, podmínek, jaké jsou lidem ve skutečném světě odepřeny“ (Caillois, 1998, s. 40). Protože v životě není nic jisté, snaží si to lidé vynahradiť ve hrách, kde si stanoví vlastní podmínky a pravidla, mají stejné šance na výhru apod. Upraví si tedy svět podle svých vlastních představ. Oba typy her proto podle mne mají zásadní vliv na morální vývoj dítěte. S pravidly se děti setkávají jednak v reálném životě (zákazy a příkazy nejprve rodičů, s přibývajícím věkem dalších nadřazených osob) a jednak právě ve hrách typu agón a alea. Proto je vidím pro morální vývoj jedince jako velmi podstatné.

Třetí kategorií jsou *mimikry*. „Hra nemusí spočívat jen ve vyvíjení nějaké aktivity nebo v podrobení se osudu v imaginárních okolnostech, ale také v tom, že se sami staneme iluzorní postavou a podle toho se také chováme“ (Caillois, 1998, s. 40). Fungují tedy na opačném principu než hry *aleatorické* a *agonální* – člověk nepozměňuje svět, ale pozměňuje sebe sama. Mimetické hry spočívají ve hře „na někoho“ či „na něco“, jsou to hry „jakoby“, které jsou pro předškolní věk typické. Patří sem také nápodoba a přestrojování. Děti rády a často napodobují – dospělé, zvířata, věci, se kterými se setkaly a podobně. Chování typu mimikry ale není typické jen pro děti, přetrvává i do dospělosti. U této kategorie je potřeba

představivosti, interpretačních schopností a aktivního počínání. Nevyskytují se zde přísně vyžadovaná pravidla, naopak, jde o neustálé vynalézání a vytváření. „Neboť pravá realita se tu maskuje a místo ní figuruje realita zástupná“ (Caillois, 1998, s. 44). Je třeba se oddat iluzi a fantazii a plně se ponořit do vlastní reality. Kromě klasických dětských her „jakoby“ sem můžeme zařadit i divadlo a dramatickou interpretaci. Myslím, že právě do této kategorie spadá symbolická hra, jak o ní hovoří Piaget a také Freudovo pojetí hry jako způsobu, jak si plnit své tajné fantazie a přání, případně se vyrovnat s traumatickými zážitky. *Mimikry* tedy podle mne mají zásadní vliv na to, jakým způsobem se dítě vypořádává se světem a jak si ho přizpůsobuje k „obrazu svému“. Morální vývoj podle mne ovlivňují stejně jako symbolická hra – jedinec si při nich může procvičovat různé sociální role, zkoušet spolupráci s druhými, péči o druhé, apod.

Poslední kategorií je *ilinx*. Patří sem ty hry, „které způsobí závrať a spočívají tedy v pokusu potlačit na nějakou dobu stabilitu vnímání a vnutit jasnému lidskému vědomí určitý druh slast působícího zmatku“ (Caillois, 1998, s. 44). Typické je točení se kolem vlastní osy nebo na kolotoči, které většinou vede k zamotání hlavy a ztrátě rovnováhy. Do této kategorie dále patří adrenalinové sporty typu bungee jumping, seskok padákem, pouťové atrakce apod. Stejně jako závrať na rovině fyzické se při hrách typu *ilinx* objevuje závrať na morální rovině, která „jde ruku v ruce se sklonem k rozvracení řádu, k destrukci, který je za normálních okolností potlačen“ (Caillois, 1998, s. 45). Můžeme se s projevem tohoto sklonu setkat u her, které se lehce zvrhnout ve rvačku. *Ilinx* jsem během své praxe u dětí nepozorovala. Proto nemohu příliš zhodnotit, k čemu dětem slouží, jakou pro ně mají funkci.

Hry z kategorií *mimikry*, *ilinx* a *agona* se vyskytují jak u lidí, tak u zvířat, *aleatorické*, jak jsem zmiňovala již výše, jsou typické pouze pro člověka.

#### **2.2.4. Hra v průběhu vývoje dítěte**

Hru můžeme pozorovat již od nejtělejšího věku po narození dítěte. V každém vývojovém období prochází určitými změnami. Některé aktivity se nově objevují, jiné zase mizí. V následujících odstavcích chci stručně popsat, jak se hra vyvíjí v jednotlivých obdobích od novorozence po adolescenta. Podrobněji se budu věnovat pouze předškolnímu věku.

V prvních osmnácti měsících života se objevuje tzv. senzomotorická hra, která spočívá „v různých prostorově orientovaných pohybech, manipulaci s předměty



a v těchto činnostech řízené percepcí“ (Millar, 1978, s. 161). První formy hry bývaly popisovány jako projevy radosti z pohybů vlastního těla nebo ovlivňování okolí, způsobování různých zvuků, pohybů předmětů apod. Senzomotorická hra se spojuje s procvičováním nově osvojených činností a pohybů. Piaget rozlišuje mezi dvěma druhy činností – jednak činností, díky kterým se dítě snaží naučit něco nového, něčemu porozumět, dosáhnout nových vjemů apod., a jednak opakování činností jen tak, pro zábavu, bez toho, aby se dítě snažilo dosáhnout nějakého cíle. V prvním případě se o hru nejedná, ve druhém ano. O jaký druh činnosti se jedná, je ale obtížné rozlišit, protože obojí často doprovází smích a jiné projevy radosti, které ke hře neodmyslitelně patří. Domnívám se, že k „procvičovací“ hře dochází, kdykoli si dítě osvojí novou dovednost; čím je starší, tím k ní má méně příležitostí, protože tím méně dovedností je pro ně zcela nových“ (Millar, 1978, s. 129). Obecně řečeno, každá nová dovednost se tedy postupně stává předmětem hry. S přibývajícím věkem dochází k proměně herních aktivit – na jednu stranu jich přibývá, protože starší dítě je schopno vykonávat více činností, na druhou stranu se ale jejich množství omezuje, protože stále menší počet událostí je pro dítě nových. A na konec, „jednak přibývají a jednak mizí některé specifické aktivity, podle toho, jak se u dítěte rozvíjejí, jsou zvládnuty a nakonec exploatovány“ (Millar, 1978, s. 130). (=využity) Stejným způsobem dochází k procvičování zvukových projevů.

V prvních 18 měsících postupně přibývá herních aktivit společně s tím, jak se rozvíjí schopnosti dítěte. Zlepšuje se schopnost manipulovat s předměty, osvojuje si stále složitější činnosti. Pomocí her si procvičuje také lokomoci, polohy apod. Asi ve třech měsících dozrává koordinace oko-ruka, takže dítě začíná být schopno prozkoumávat předměty tak, že se jich dotýká a manipuluje s nimi. Od této chvíle dítě vše zkoumá dotykem, bere vše, co může do rukou, ohmatává a podobně (Millar, 1978, s. 132).

Podle Millar můžeme senzomotorickou hru, pokud jde o vztah dítěte k vnějšímu světu, rozdělit na explorační, manipulační, procvičovací a opakovací.

Zhruba od osmnáctého měsíce se začíná ve hře objevovat předstírání. Dochází tedy k rozvoji symbolické hry, jejíž vrchol nastává v předškolním věku. Pro batolata je typické, že si nejraději hrají sama. „Společnou hru sice můžeme zorganizovat a na chvíli jí batolata zaujmeme, ale nemají z ní takové potěšení jako později předškoláci“ (Říčan, 1990, s. 116). Batolata také upřednostňují své vlastní hračky před cizími. „Když si dítě hraje samo, rozvíjí své schopnosti: Představitivost, tvůrčí návyky

a organizační vlohy“ (Říčan, 1990, s. 116). Většinou nemají děti v batolecím věku zájem ani o hru s dospělými. „Kolem dvou let se objevuje paralelní hra a teprve ve třetím roce začíná mít hra stále častěji ráz spolupráce či soupeřivosti“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 82).

Nyní bych se ráda více rozepsala o předškolním věku. Pro ten je typické mimo jiné hrové předstírání, které se „vyskytuje nejčastěji ve věku mezi osmnácti měsíci a sedmi až osmi roky“ (Millar, 1978, s. 165). „Kdybychom chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100). Hra je zde nejintenzivnější a nejvýznamnější ze všech předchozích i následujících období, stává se ústředním bodem činnosti dítěte.

Dochází k rozšiřování repertoáru her. Ty se již nezaměřují pouze na procvičování pohybů, manipulaci s předměty a experimentování, stávají se propracovanější a vyspělejší. Děti si při nich procvičují a osvojují sociální role – jednak ty, které zatím nemohou zastávat (matka/otec, pečovatel apod.) nebo třeba ani nikdy zastávat nebudou (různé profese), dále role v rámci skupiny vrstevníků, které jsou důležité pro jejich socializaci. Učí se spolupracovat s ostatními, pomáhat jim, případně se podřizovat. Sociální role si děti procvičují nejlépe ve hrách, které označujeme jako mimetické, námětové (Říčan, 1990), a samozřejmě také při hře symbolické, o které jsem se již zmiňovala výše.

Pokud si dítě hraje samo, často si vytváří tzv. imaginárního společníka, kterému dá jméno, mluví s ním a hraje si s ním. Tento jev není žádnou patologií, pouze vyjadřuje potřebu po dětské společnosti, kterou jedinec aktuálně nemá. Rodiče se proto nemusí ničeho obávat, pokud takovýto jev u svého předškoláka zpozorují.

V předškolním věku si děti také začínají hrát se složitějšími a rozmanitějšími hračkami. Holčičky si většinou hrají s panenkami či plyšovými zvířátky. Zde mi přijde zajímavé zamyslet se nad možnou spojitostí s typickými hračkami dívek a teorií Elektrina komplexu (analogie oidipovského komplexu u chlapců), kterou jsem zmiňovala výše a podle které dívka ve falickém období touží mít dítě s otcem. Je tedy možné, že obliba dívek ve hře s panenkami, kdy se o ně stará jako o vlastní miminko, může pro tuto myšlenku poskytovat určitý důkaz. U chlapců takto očividnou analogii s oidipovským komplexem nenalézám. Je ale pravda, že i u hraček, se kterými si chlapci hrají nejčastěji, jako jsou např. autíčka, stavebnice

a různé druhy zbraní, by se v psychoanalytickém výkladu jistě dala najít spojitost s jejich konfliktem a identifikací s otcem.

Od nástupu do školy je hra z velké části nahrazena školními povinnostmi, její význam ale zůstává stále značný. „Školák si hraje stále vášnivě, ale přece jen – není už ve hře celý, celou svou existencí, není do ní tak ponořen, a tím je hra o něco ochuzena“ (Říčan, 1990, s. 167). Protože se jedná o věk střízlivého realismu, začíná jít dítěti v mladším školním věku o co nejvěrnější napodobení skutečnosti. Chlapci mají v oblibě stavebnice a různé „technické“ hračky, dívky si rády hrají s panenkami, které vypadají jako skutečná miminka. Oblibě se začínají těšit také hry stolní a ty, ve kterých hraje roli náhoda. „Od hry vede cesta ke sportu“ (Říčan, 1990, s. 168). Důležité jsou rvavé týmové sporty, které mají mnoho významných funkcí – dochází zde k vybití agrese, rozvoji osobnosti, nácviku spolupráce s druhými apod. Na druhou stranu je ale pravda, že tento typ sportů nevyhovuje každému. Začínají se také vytvářet „tajné“ spolky a skupinky, ve kterých si děti hrají a sdílejí různá tajemství (Říčan, 1990, s. 169).

I pro dospívající je hra stále významná. Na počátku dospívání chlapci stále ještě preferují bojové hry, při kterých si vyrábějí různé „nástroje“, které potom při hře využívají. Dívky postupně opouští hru s panenkami a nahrazují ji spíše vytvářením a ručními pracemi. V období dospívání nabývá na důležitosti tajemství a hra na něj ještě více než v předchozím období. Vyhledávají neobvyklé zážitky spojené s něčím tajemným a záhadným, které také prospívají rozvoji jejich osobnosti (Říčan, 1990, s. 190).

S přibývajícím věkem se hra jako taková dostává spíše do pozadí. V adolescenci se objevuje řada nových zájmů, které hru z části nahrazují. Dospívající má za úkol především poznat sám sebe, a tak zkouší různé aktivity a činnosti, jako sport, výtvarné či hudební umění a podobně (Říčan, 1990, s. 190). Myslím, že od adolescence začíná mít hra v životě člověka význam spíše jako rekreační a odpočinková aktivita. Na druhou stranu i v dospělosti nám může přinést spoustu nových poznatků a zážitků, dál rozvíjet naši osobnost, pomáhat trénovat kognitivní funkce atd. I dospělým může napomáhat v sociálním rozvoji, komunikaci a spolupráci s druhými.

Jak je tedy z výše uvedeného přehledu vidět, hra zaujímá v životě člověka velice důležité místo. I když čas, který při ní člověk tráví, spolu s narůstajícím věkem ubývá, myslím, že její význam takto dramaticky neklesá. To mohu pozorovat

například na táboře, kam jezdím jako vedoucí – všichni si zde hrajeme. Je jedno, zda se jedná o sedmileté dítě nebo o dvacetiletého (i staršího) vedoucího. Liší se pouze to, jakým způsobem si kdo hraje. Pro děti jsme připravovali řadu her, sami jsme si i některé zahráli s nimi, ale i my jsme si ve „volném“ čase dokázali vymyslet řadu aktivit, při který jsme se odreagovali, „vyřádili“, a kterých se zase neúčastnili děti.

Myslím, že v každém člověku zůstane napořád alespoň část hravého dítěte. Zodpovědnost a povinnosti zkrátka musí jít občas stranou a člověk se potřebuje ponořit do aktivity, která mu pomůže zapomenout na starosti všedního dne.

### **2.2.5. Význam hry pro vývoj dítěte**

Jak jsem již zmínila výše, význam hry pro vývoj dítěte je značný. Nejvíce asi právě ve věku předškolním. Dochází při ní k rozvoji různých oblastí; vzhledem k zaměření mé práce uvedu její vliv na tyto tři – kognitivní, sociální a morální.

Ráda bych na úvod ještě poznamenala, že pro rozvoj těchto oblastí je důležitá jak hra řízená, tak volná. Volná hra je někdy považována za „zbytečnou“, k ničemu nevedoucí a objevuje se snaha ji, především v pedagogických zařízeních, nahradit hrou řízenou, která naplňuje didaktické záměry a vede k nějakému viditelnému cíli. Opak je ale pravdou. „Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout“ (Kořátková, 2005, s. 20). Je tedy důležité udržovat při výchově dítěte rovnováhu mezi činnostmi organizovanou a spontánní.

#### **2.2.5.1. Vliv hry na kognitivní vývoj**

Podle Piageta začíná vzájemné ovlivňování mezi hrou a kognitivním vývojem od tří let věku. Dítě je při hře schopno podat mnohem vyšší výkon, než když je mu úkol podáván mimo její kontext. Vyšší formy myšlení umožňují dítěti složitější hru a naopak, složitější hra žene kupředu vývoj myšlení. Ovlivněn je také rozvoj řeči a vyjadřování – dítě, které cítí radost a uspokojení ze hry, se zároveň učí lépe komunikovat s ostatními. Můžeme zde pozorovat prvky dětského egocentrismu – dítě nejen bere vše, co se při hře děje, ze svého úhlu pohledu, ale je také schopno se soustředit pouze na jeden aspekt, který je pro něj významný a celou hru kolem něj točí. „Teprve na konci období symbolické hry dokáže dítě nacházet více

významných znaků, které v určitých souvislostech (tak, jak je dítě ze zkušenosti pochopilo), dokáže propojovat a v herních postupných krocích naplňovat“ (Kořátková, 2005, s. 21). K rozvoji složitějších forem myšlení pomáhá především to, když se dítě snaží pochopit věci a jevy, se kterými se dostává během hry do kontaktu. „Prostřednictvím hry mohou děti s novými poznatky a zkušenostmi aktivně pracovat, uspořádat je a přemýšlet o nich“ (Kořátková, 2005, s. 21). Dítě také může osvojovat různé poznatky z každodenního života, se kterými se běžně setkává a do hry je přirozeně vnáší. V rámci vysvětlování a komentování se dítě také učí abstrahovat od konkrétního k obecnému. „V oblasti volné hry, jako vývojového základu poznávání a učení, můžeme sledovat i opakované cílené snahy aplikovat získané poznatky a zkušenosti, průběžně analyzovat na úrovni konkrétně vznikajících vztahů a vhodných a nevhodných postupů“ (Kořátková, 2005, s. 22).

Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, ať již skutečnou věc z okolí dítěte nebo předmět pro hru speciálně určený – hračku (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 31). Co se týče hraček, které přispívají ke kognitivnímu rozvoji dítěte, v předškolním období jsou to především různé stavebnice, puzzle apod. „Je to výborné cvičení procesu analýzy a syntézy částí v celek“ (Matějček, 2005, s. 146). Bohužel ale musím podotknout, že dnešní hračky podle mne děti spíše utlumují, než podporují v rozvoji. Např. různé mechanické „přístroje“, které mají tolik funkcí, že spíše než aby si s nimi děti hrály, hrají si tyto hračky za ně. Dítě je pouze zapne a kouká. Jejich nákup mi přijde vskutku to nejhorší, co mohou rodiče pro své děti udělat, protože podle mne nemohou nikdy správně podnítit dětskou zvědavost, tvořivost a spontaneitu.

#### **2.2.5.2. Vliv hry na sociální vývoj**

„Děti mají ve hře mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení“ (Kořátková, 2005, s. 23). Se sociálním rozvojem je to podobně jako s kognitivním – začíná až od pozdějšího věku, především od nástupu do mateřské školy. Čím je jedinec starší, tím více se zajímá o druhé jako o partnery pro hru. Vliv mezi hrou a sociálním vývojem je, stejně jako u vývoje kognitivního, vzájemný. Hra podněcuje sociální kontakt a díky němu ve hře dochází ke zkvalitňování a rozvoji sociálního chování. Při hře, která vyžaduje spolupráci, se děti učí, že je třeba respektovat druhého, brát na něj ohled, neplnit pouze svoje přání a představy. Zároveň se také učí zdravě prosazovat sebe sama v kolektivu druhých, adekvátně s druhými komunikovat, navazovat bližší

přátelské vztahy a orientovat se v nich. „S tím souvisí uvědomování si, že musím něco udělat proto, abych byl svou vrstevnickou skupinou vnímán, přijímán a respektován, ale že je to určitá forma rovnovážného recipročního procesu, který je obecněji platný v lidském společenství“ (Koťátková, 2005, s. 22).

Právě v předškolním období začíná hra nabývat více sociálního rázu. „Začíná se objevovat hra společenská – asociativní“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99). Děti začínají být schopny spolupracovat, půjčovat si hračky, vytvářet společné projekty. „Později přichází hra kooperativní – hra organizovaná ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99). V obou těchto typech hry dochází k intenzivnímu rozvoji sociálních dovedností, které jsem zmiňovala výše. Pro tento pokrok je nutná skupina dětí, kterou nenahradí dospělí ani hračky. „Sociální zkušenosti jednotlivce vznikají v dynamických procesech dětské sociální hry a jsou proto i zpětně použitelné v běžných životních situacích vznikajících v dětské skupině a ve vrstevnických vztazích“ (Koťátková, 2006, s. 23). Velmi důležitý je také rozvoj sebepojetí a sebepoznání jedince, ke kterému dochází na základě reakcí druhých. Díky nim se dítě něco dozvídá samo o sobě a může si vytvářet adekvátní obraz sebe sama. Myslím, že velkou výhodou mají v tomto ohledu jedinci, kteří chodí do mateřské školy, protože k tomuto procvičování mají mnohem více příležitostí a jejich sociální vývoj potom dosahuje daleko lepší úrovně, než u těch, kteří ji nenavštěvují.

Při hře si děti také osvojují sociální role a postavení ve skupině (Koťátková, 2005). V předškolním věku to podle mne ještě není tak zřetelné jako v pozdějším věku školním, kdy se již zřetelněji vytváří skupinky kamarádů a různé „party“, ale i zde již může být patrná oblíbenost či neoblíbenost určitých jedinců v kolektivu školky.

Velký pokrok nastává v osvojování mužské a ženské role. To lze při hře také dobře pozorovat – jak ve způsobu hry, tak v preferovaných hračkách. Holčičky začínají mít typicky v oblibě panenky, kočárky, nádobí apod., chlapci spíše různé zbraně, autíčka, modely železnic a další. Samozřejmě to neplatí vždy, může dojít i k tomu, že si dívka hraje s autíčkem a chlapeček s panenkou, není to ale tak časté. Také rodiče při hře děti podněcují k chování, které je typické pro jejich sexuální roli.

Vliv hry na rozvoj sociálních dovedností je v předškolním věku podle mne skutečně největší ze všech vývojových období. To ale neznamená, že by

v následujících obdobích tento vliv nepřetržoval. Myslím, že hra má vliv na sociální rozvoj nepřetržitě. Člověk se v herní situaci může vždy naučit něco nového, ať se jedná o dítě nebo dospělého.

### **2.2.5.3. Vliv hry na morální vývoj**

I na morální vývoj má hra značný vliv. V předškolním období dítě od rodičů přejímá morální normy, dochází ke vzniku jeho svědomí (Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 1900; Erikson, 2002; Freud, 1999). Kde si ale lépe procvičí své morální chování a cítění než při hře ve skupině vrstevníků? Myslím, že právě zde se ve velké míře ukáže, jak silné svědomí si jedinec vytvořil. Především tam, kde je hra spontánní a není kontrolovaná učitelkami nebo rodiči, se podle mne ukáže skutečně a autentické morální cítění a jednání.

Kromě spontánní hry se morální vývoj projevuje také při hrách s pravidly. Můžeme pozorovat, jak je dítě schopno s pravidly zacházet, zda je dodržuje, jestli je rozdíl v jejich dodržování, pokud je při hře pod dohledem učitelky nebo ne. Na tuto problematiku se chci podrobněji zaměřit v praktické části.

Hra jako taková „může mít na morální vývoj dítěte jak kladný, tak záporný vliv“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 38). Záporný vliv mohou mít hry, které svádí k podvádění, a při kterých se k tomu dítě může snadno nechat strhnout skupinou. Velký vliv na to, zda bude dítě podvádět nebo ne, má podle mne atmosféra, ve které hra probíhá. Myslím, že když je přátelská, uvolněná a nejde za každou cenu o výhru, jsou podle podvádět mnohem menší. Když je skupina dětí, ve které hra probíhá, v napětí, děti se navzájem posmívají a chtějí si dokázat, že jsou nejlepší, sklouzne podle mne jedinec k podvádění mnohem snáze, protože nechce za ostatními zaostávat nebo se před nimi nějakým způsobem „znemožnit“.

## **2.3. Morální vývoj**

Otázek ohledně morálky a etiky je mnoho. Nejraději bych se rozepsala a uvažovala o řadě jejich aspektů – jaké mají místo v životě člověka; jak se morálka zkoumala a zkoumá v kontextu psychologie a filosofie; zda se jedná o specificky lidskou záležitost, nebo ji můžeme pozorovat i u zvířat; o pohledu na morálku z hlediska biologie a teorie tzv. „sobeckého genu“ a řadě dalších... Bohužel by se tyto otázky již nevešly do rozsahu mé práce, takže zde budu psát pouze o vývoji

morálky u člověka, nejvíce se zaměřím na předškolní věk, kterým se zabývá celá moje práce, a ve kterém její vývoj začíná.

### **2.3.1. Morální vývoj v předškolním věku a vývoj svědomí**

Morální vývoj a vývoj svědomí mají své kořeny právě v předškolním období. V tomto věku dochází k identifikaci s rodiči. Ta spočívá v tom, že dítě přejímá od rodičů „jejich názory, přání a hodnoty tak silně že už si ani nebude uvědomovat jejich původ“ (Říčan, 1990, s. 146), bude je považovat za svá vlastní – dochází k jejich zvnitřnění. Vštěpuje do sebe osobnosti rodičů, a to dobré i špatné prvky. S identifikací přímo souvisí rozvoj svědomí jedince. „U předškoláka se poprvé začíná objevovat svědomí, dítě si je dobře vědomo, co je jeho povinnost, a také co nemá dělat a proč (toto proč může být velmi naivní, jak to odpovídá rozumové úrovni)“ (Říčan, 1990, s. 144). Protože se svědomí stává autonomním, reguluje chování dítěte i tehdy, když je samo, mimo kontrolu dospělých a o jeho jednání by se nikdo další nemusel dozvědět (Říčan, 1990, s. 144). Nejde již pouze o to, zda bude jednání odměněno či potrestáno, ale o to, zda je v souladu se svědomím jednajícího jedince. Pokud tomu tak není, objevují se výčitky svědomí a pocity viny, které jsou podle Vágnerové „významným vývojovým mezníkem“ (Vágnerová, 2000, s. 121). „Dětské svědomí je z počátku především negativní – jeho obsah je složen z různých zákazů. Dobré svědomí je u dítěte v podstatě nepřítomností špatného svědomí, a u mnoha lidí tomu tak zůstane po celý život“ (Říčan, 1990, s. 145). Dalším významným znakem dětského svědomí je to, že dítě hledí pouze na výsledek akce. Až v pozdějším věku začíná dítě ve svém morálním usuzování brát v potaz i skutečnosti jako záměr jednajícího, vliv situace, širší sociální kontext apod.

„Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je dána sociokulturně. (Vágnerová, 2000, s. 120) Do svědomí a morálního uvažování dítěte se tedy dostávají specifika kultury, ve které vyrůstá. V každé kultuře se pohled na morální a etické liší – co může být v jedné kultuře akceptováno, může být v kultuře jiné odsuzováno. Na základě toho, v jaké kultuře a společnosti dítě vyrůstá, se také vytváří jeho morálka.



### 2.3.2. Vývoj morálního úsudku podle Jeana Piageta

Jean Piaget vydal v roce 1932 práci s názvem „*The Moral Judgment of child*“ (*Morální úsudek dětí*). Této práci předcházela výzkum, v rámci kterého pozoroval a vedl rozhovory s asi stovkou švýcarských dětí, především v předškolním a školním věku. Jednak jim vyprávěl „krátké příběhy s pro ně běžnými problémy, ke kterým se měly vyjádřit“ (Heidbrink, 1997, s. 54) a jednak se je ptal na to, jak chápou pravidla hry s kuličkami (Piaget, 1965). Proč se zaměřil zrovna na tuto hru? Má něco společného s morálkou? Zkoumání morálky u dětí je podle Piageta obtížné v tom, že jsou při svých úsudcích a rozhodování často ovlivněny dospělými. Mnoho morálních pravidel přejímají od dospělých v již hotové podobě. Je potom těžké rozhodnout, do jaké míry určité morální rozhodnutí vychází skutečně od dítěte samotného a do jaké míry se pouze podřizuje autoritě (toto ovlivňování názorů a rozhodnutí se pochopitelně nevztahuje pouze na oblast morálky, ale i na oblasti jiné). Ve hře s kuličkami si hráči sestavovali svá pravidla sami, a proto byla podle Piageta vhodná pro analýzu dětské morálky – vliv dospělých byl na jejich rozhodování minimální. „Naopak v případě velice jednoduchých společenských her máme co do činění s pravidly, která byla rozpracována samotnými dětmi“ (Piaget, 1965, s. 14). Pravidla hry v kuličky jsou předávána z generace na generaci a jsou uchováována s respektem (Piaget, 1965, s. 14). Ve svém výzkumu Piaget pozoroval, že starší chlapci učili mladší pravidlům hry, a tím u nich zároveň vytvářeli respekt k právu (Piaget, 1965, s. 14). Studoval dvě oblasti – jednak způsob užívání pravidel (jak děti odlišného věku aplikují pravidla v praxi) a jednak vědomí těchto pravidel (např. jestli pravidla vnímají jako něco povinného a posvátného nebo jako něco, co si mohou samy zvolit) (Piaget, 1965, s. 14). V rámci výzkumu pokládal dětem ve věku od 4 do 12-13 let otázku, jakým způsobem hrají hru kuličky a žádal je o vysvětlení pravidel, aby mohl hrát s nimi. Nejprve se ptal na to, „jak se jedinci přizpůsobují pravidlům“ a „jak dalece jsou si vědomi pravidel“ (Piaget, 1956, str. 24). Poté se každého ptal, zda by se dala vymyslet nějaká nová pravidla, přičemž se snažil ujistit, zda se jedná o pravidlo skutečně nové a ne o jednu z mnoha již existujících variant (Piaget, 1965, str. 25). Samozřejmě je možné tvořit individuální variace pravidel. Aby tyto variace uspěly a šířily se dál společně s pravidly stávajícími, je nutné, aby se „setkaly se všeobecnou potřebou“ a byly kolektivně schváleny (Piaget, 1965, s. 26).

Na základě tohoto výzkumu rozlišil čtyři stadia užívání pravidel při hře kuličky. Vedle toho ještě vyčlenil tři stadia uvědomování si pravidel, která „stojí v jistém časovém zpoždění ke stadiím herní praxe“ (Heidbrink, 1997, s. 56).

První stadium je označováno jako „čistě motorické a individuální“ (Piaget, 1965, s. 26). Trvá zhruba do 3 let (Heidbrink, 1997, s. 54). V tomto stadiu „děti zachází s kuličkami pod vlivem jejich přání a motorických zvyků, což vede k formaci více nebo méně ritualizovaných schémat“ (Piaget, 1965, s. 26). Jedinec si v tomto stadiu hraje sám, proto jsou pravidla čistě individuální a nelze zatím mluvit o pravidlech kolektivních (Piaget, 1965, s. 26).

O druhém stadiu Piaget hovoří jako o „egocentrickém“ a umístil ho do období mezi 2 a 5 rokem (Piaget, 1965, s. 27). Dítě z venku obdrží příklad kodifikovaných pravidel, která se sice snaží imitovat, ale „stále pokračuje ve hře také podle sebe, aniž by se obtěžovalo hledat spoluhráče“ nebo si s ostatními sice hraje, „ale bez snahy vyhrát a tedy bez pokusu o sjednocení odlišných způsobů hry“ (Piaget, 1965, s. 27). Děti si tedy sice hrají zdánlivě společně, ve skutečnosti ale hrají každé podle sebe (každý může vyhrát ve stejnou chvíli) a nesnaží se zavést společná pravidla (Piaget, 1965, s. 27).

Mezi 7 a 8 rokem se rozvíjí třetí stupeň, který trvá zhruba do věku 10 let a je označován jako „počínající, vznikající spolupráce“ (Piaget, 1965, s. 27). Dítě se nyní snaží vyhrát nad ostatními a začíná se „zabývat otázkou vzájemné kontroly a sjednocení pravidel“ (Piaget, 1965, s. 27). Poprvé dochází ke shodě na pravidlech, což ale neplatí vždy – i když jednotlivci při společné hře dodržují stejná pravidla, při individuálním dotazování se objevují rozdíly a často dokonce i protiklady v popisu pravidel (Piaget, 1965, str. 27).

Poslední, čtvrté stadium, se objevuje mezi 11 a 12 rokem a je označováno jako stadium kodifikace pravidel (Piaget, 1965, s. 27). Dochází k jejich upevnění, jsou známa všem spoluhráčům. Je zafixován každý detail postupu ve hře, přičemž tento postup je znám stejně celému kolektivu. Vzniká mimořádná shoda, i když se na pravidla ptáme dětí jednotlivě (Piaget, 1965, s. 27).

Sám Piaget upozorňuje na skutečnost, že jednotlivá stadia a jejich věkové přiřazení jsou pouze orientační. Ve skutečnosti neexistují v takto striktně oddělené podobě, ale plynule na sebe navazují (Piaget, 1965, str. 27).

Jak jsem zmínila již výše, vedle čtyř stadií užívání pravidel při hře kuličky Piaget rozlišuje ještě tři stadia jejich uvědomování. Ta se objevují v určitém časovém opoždění oproti stadiím užívání pravidel (Piaget, 1965).

V prvním stadiu jsou pravidla čistě motorická. Ještě nejsou vnímána jako něco povinného, ale spíše jako zajímavý příklad. Spadá do celého motorického období a začátku egocentrického stadia užívání pravidel (Piaget, 1965, s. 28). Jedná se o určité „individuální rituály či motorická schémata“, u kterých je obtížné rozhodnout, zda si je dítě samo vytváří nebo je již přebírá z vnějšku (Heidbrink, 1997, s. 57).

Další stadium pokrývá zbytek egocentrického stadia užívání pravidel a první polovinu stadia spolupráce. Pravidla jsou zde považována za „svatá a nedotknutelná, vycházející od dospělých a trvající navždy“ (Piaget, 1965, s. 28). Jsou dětmi tak uznávaná, že „každá nová alternativa je dětmi považována za přestupek“ (Piaget, 1965, s. 28). Děti ale pravidla stále berou jako daná z vnějšku a nepovažují je „za svá“, ovlivňují jejich chování pouze okrajově. „Dítě považuje pravidla za svatá, aniž by je skutečně užívalo“ (Heidbrink, 1965, s. 58).

Teprve ve třetím stadiu, které podle Piageta pokrývá druhou polovinu stadia kooperace a celé stadium kodifikace pravidel, začínají být chápána autonomně. „Ve třetím stadiu je pravidlo považováno za zákon, kvůli společnému souhlasu, který musí člověk respektovat, pokud chce být loajální, ale které je možno měnit“ (Piaget, 1965, s. 28). Pravidlo tedy není chápáno jako něco „cizího“, ale jako výsledek společné volby a dohody, jako demokratické rozhodnutí. Děti začínají klást velký důraz na spravedlnost a shodu – nová pravidla sice mohou být zavedena, musí to být ale na základě souhlasu všech spoluhráčů (nebo alespoň většiny z nich) (Heidbrink, 1997, s. 58).

Sám Piaget si klade otázku, zda lze vývoj v uvědomování a užívání pravidel ve hře kuličky vztáhnout i na jiné oblasti pravidel. Myslím si, že asi nelze stoprocentně aplikovat tento pohled na jakákoli pravidla, kterými se člověk řídí, ať se jedná o jinou hru nebo běžný život. Chtěla bych se ale pokusit v praktické části mé práce o jakési porovnání této teorie se zkušenostmi, které jsem měla v rámci mého pozorování.

Dále bych se chtěla zmínit ještě o Piagetově pojetí heteronomní a autonomní morálky. Nejprve je dítě ve stadiu heteronomie, která trvá zhruba do 7-8 let. Morální smýšlení a jednání je v této fázi dáno „zvenčí“. Piaget hovoří o „morálním realismu“,

čímž označuje sklon dívat se na hodnoty a povinnosti jako na cosi objektivně daného a vnějšího. Pravidla daná dospělými jsou „svatá“. Jednání, které je s nimi v souladu je považováno za dobré, jednání v rozporu za špatné. Jsou brána doslova, dítě se nezamýšlí nad jejich smyslem. Co se týče jakéhokoli jednání, jedinec hledí pouze na jeho výsledek, nikoli na záměr (Heidbrink, 1997). Dvě různá jednání, jedno řízeno dobrým, druhé špatným úmyslem, ale obě mají stejný výsledek – jsou proto ve fázi heteronomní morálky hodnocena zcela stejně.

Kolem sedmého až osmého roku se začíná vytvářet morálka autonomní. Přechod k ní spočívá především ve vzájemné dětské spolupráci a kooperaci. Děti se přestávají slepě řídit pravidly rodičovské autority a začínají s druhými jednat tak, jak by si přály, aby druzí jednali s nimi (Heidbrink, 1997, s. 63). Zpočátku je ale autonomní morálka značně rigidní – „stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností stejně“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 133). Teprve kolem jedenácti až dvanácti let se při morálním hodnocení jednání začíná přihlížet i k jeho motivům, vnitřním pohnutkám a vnějším podmínkám. Mezi heteronomní a autonomní morálku řadí Piaget ještě jednu, přechodnou, fázi. Dítě se v ní sice bezvýhradně neřídí podle autority dospělých, orientuje se ale na zevšeobecněná pravidla, takže autonomie je vnímána „jako cosi vnuceného zvnějšku“ (Heidbrink, 2006, s. 63).

Co se týče vývoje chápání spravedlnosti a postojů k ní, rozlišuje Piaget tři stadia. V prvním stadiu, které trvá zhruba do sedmého až osmého roku se jedinec plně řídí autoritou a očekáváním dospělých – co očekávají dospělí, to považuje za správné. Druhá fáze, zhruba mezi osmým a jedenáctým rokem se vyznačuje vysokými nároky na rovnost. Děti reagují velice citlivě na jakékoli známky nespravedlnosti a nerovnosti, což se hodně odráží v jejich vztahu k učiteli a celkově v chování ve škole. Mezi jedenáctým a dvanáctým rokem dochází k relativizaci představy striktní rovnosti. Piaget hovoří o „citu pro spravedlnost“, „který zahrnuje postavení každého jedince“ (Heidbrink, 2006, s. 64). První etapa odpovídá stadiu heteronomní morálky, druhá přechodné fázi a třetí stadiu autonomní morálky.

Jako pro kteroukoli Piagetovu teorii o vývoji i zde platí možné posunutí věku oproti jednotlivým fázím.

### **2.3.3. Stupně spravedlnosti podle Lawrence Kohlberga**

Teorie Lawrence Kohlberga s mojí prací koresponduje méně než Piagetova, protože Kohlberg pracoval s chlapci staršího věku. Přesto bych ji zde ale chtěla

uvést, a to z toho důvodu, že Kohlberga považuji v oblasti psychologie morálky a morálního vývoje za významnou autoritu a myslím, že by nebylo vhodné ho zcela vynechat. Co je ale mou práci vzhledem ke Kohlbergově teorii podstatné, je její kritika Carol Gilliganovou a poukázání na odlišnosti mezi mužskou a ženskou morálkou, na které se chci ve své praktické části zaměřit.

Lawrence Kohlberg byl americký psycholog žijící v letech 1927-1987. Při utváření své teorie morálního vývoje vyšel z Piageta, jehož teorii přezkoumával a rozpracovával. „Kohlberg vychází při konstrukci svých stupňů vývoje morálního usuzování z výzkumu, který provedl se 72 chicagskými chlapci pomocí 10 hypotetických rozhodnutí“ (Heidbrink, 2006, s. 72). Podobně jako Piaget předkládal chlapcům různé situace s morálním dilematem a ptal se na jejich názor na ně. Chlapci byli rozděleni do tří věkových skupin, ve věku 10, 13 a 16 let. Na základě odpovědí vypracoval teorii morálního vývoje, která sestává ze třech základních rovin, přičemž každá rovina se dělí do dalších dvou stupňů. Jednotlivé stupně na sebe navazují, předchozí stupeň tvoří základ následujícího a jejich pořadí je vždy stejné. Lišit se může věk, ve kterém jedinec určitého stupně dosáhne, případně se na některém stupni může zastavit (Heidbrink, 2006).

První rovinu Kohlberg označuje jako **předkonvenční**. Na prvním stupni této úrovně se jedinec orientuje na odměnu a trest - snaží se jednat takovým způsobem, aby se vyhnul trestu a získal odměnu. Hledí pouze na důsledky jednání – odměnu či trest – a podle toho hodnotí, zda bylo jednání „dobré“ či „špatné“. Jednání následované trestem je považováno vždy za špatné, jednání následované odměnou vždy za dobré. Úmysly nejsou brány v potaz. „Na prvním stupni je morálka silně situačně vázaná. Se situací se mění i představa o správném a špatném jednání“ (Heidbrink, 2006, s. 75). Pokud nějaké jednání, které bylo v minulosti potrestané, a tedy považované za špatné, v nové situaci nepotrestáno nebylo nebo bylo dokonce odměněno, je nyní považováno za správné. A jaký má trest vliv na morální jednání a vývoj morálního usuzování? Pomocí trestu sice můžeme docílit žádaného morálního jednání, na vývoj morálního usuzování může mít ale negativní vliv – může ztížit nebo až zabránit posunu na následující vyšší úroveň (Heidbrink, 2006).

Na druhém stupni dochází k překonání egocentrismu stupně předešlého. Jedinec je sice stále orientován na uspokojování vlastních potřeb a zájmů, začíná si při tom ale uvědomovat, že je třeba brát ohled i na ostatní, začíná být schopen cítit se do situace druhého člověka a respektovat rozdílné zájmy. „Učí se rozpoznávat

motivů stojících za jednáním druhých a také je – do jisté míry – akceptovat“ (Heidbrink, 2006, s. 76). Může zde dojít také k rozvoji velmi silného citu pro spravedlnost, jehož obdobu jsem popisovala u Piagetova přechodného stadia mezi heteronomní a autonomní morálky – jedinec vyžaduje spravedlnost a rovnost za každou cenu, aniž by si uvědomoval rozdíly mezi ním a druhými. To se dá dobře pozorovat např. u dětí, kterým se narodí mladší sourozenec – považují za nespravedlivé, že s nimi rodiče jednají rozdílně. I přes to, že dítě začíná být schopno vcítit se do druhých, dojde-li ke konfliktu, není schopno zaujmout perspektivu třetí (neutrální) osoby. „U dospělých může myšlení na 2. stupni nabýt také formy morálního cynismu, který mezilidské vztahy redukuje na čistě účelové relace“ (Heidbrink, 2006, s. 77).

Nyní se dostáváme na druhou úroveň – **konvenční**. Konvence znamená shoda, jde zde tedy o shodu s druhými. Na prvním stupni konvenční úrovně (a třetím stupni celkově) jde dítěti především o to, aby ho druzí považovali za „dobrého člověka“. Snaží se o dosažení modelu „hodného dítěte, správné dívky/správného chlapce“. Snaží se chovat tak, aby se zavděčilo ostatním a získalo jejich souhlas, proto se snaží být přátelské, zdvořilé, přívětivé a slušné. Jde mu především o dodržování norem sociálních skupin, které jsou pro ně důležité, ať už se jedná o rodinu, školu nebo kamarády. Přejímá normy této skupiny za své vlastní a plně se jimi řídí. Je zde znát značná konformita, snaha se přizpůsobit a zavděčit; „správné je to, co za správné považují ostatní“ (Heidbrink, 2006, s. 79). Kromě schopnosti poznat a respektovat zájmy druhého se nyní objevuje i schopnost zaujmout perspektivu třetí osoby.

Na čtvrtém stupni se jedinec začíná orientovat na zákon, řád a pravidla. Důležité je jednat v souladu s nimi, bez ohledu na to, zda jsou spravedlivá či nikoli. Dítě neřeší obsah zákona nebo pravidla, řeší pouze to, aby jednalo přesně podle něj. Tento stupeň „odpovídá v právním smyslu tzv. *právnímu pozitivismu*, podle něhož mají řádně nastolené zákony bezpodmínečnou platnost“ (Heidbrink, 2006, s. 81).

Poslední a nejvyšší je úroveň **postkonvenční**. Jedinec začíná utvářet svá vlastní pravidla, přijímá vlastní hodnoty a principy jednání, v souladu se svým svědomím. Nejedná již na základě konvence a příslušnosti k určité sociální skupině, ale na základě vlastního, autonomního hodnocení situace či jednání (Heidbrink, 2006).

Na pátém stupni se jedinec začíná zabývat *právem stojícím nad zákony* – začíná tedy přemýšlet, zda jsou zákony opravdu spravedlivé a morální. Uvědomuje

si, že zákony tu nejsou „samy pro sebe“, ale pro blaho lidí, které mají chránit. Někdy tedy může dojít k rozporu mezi zákonem a morálkou jedince. Na tomto stupni se člověk snaží rozeznat, kdy zákony vedou k bezpráví, a to i přes to, že zákon stejně nemůže vzít do vlastních rukou. V takovém případě je potom pouze na jednotlivci, zda se rozhodne jednat v souladu se zákony nebo se svým vlastním svědomím, případně se může pokusit najít řešení, které naplní alespoň z části oboje. Nejvýše jsou považovány hodnoty jako život a svoboda, ty stojí nad kterýmkoli zákonem (Heidbrink, 2006).

„Pochopit Kohlbergův stupeň 6 je jistě nejtěžší, a ve skutečnosti je také nejčastěji kritizován“ (Heidbrink, 2006, s. 84). Na tomto stupni je člověk orientován na všeobecně platné etické principy, které jsou abstraktní povahy. „V jádru se jedná o univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce“ (Heidbrink, 2006, s. 73). Důležitým znakem šestého stupně je schopnost empatie, vcítění se do situace druhého a na základě toho hodnotit. Když se člověk dostane do sporu s druhým, ve kterém jde o rozdílné zájmy, měly by obě strany zvážit situaci z pohledu toho druhého, představit si, jak by se cítili na místě druhého a na základě toho potom dojít k závěru a jednání. Kohlberg toto označuje jako „ideální vzájemné převzetí rolí“ (Heidbrink, 2006, s. 87). Protože byl tento stupeň kritizován nejedním odborníkem, Kohlberg sám ho z nejnovějších verzí svých výzkumů odstranil.

Je těžké určit, v jakém věku člověk dosahuje kterého stupně morálky. Pochopitelně platí, že čím nižší věk, tím nižší stupeň, přičemž „je zřejmá užší spojitost s věkem v dětství a mládí než v dospělosti“ (Heidbrink, 2006, s. 91). Obecně lze říci, že předkonvenční úroveň se vyskytuje především v raném dětství, konvenční se rozvíjí od školního věku a postkonvenční se rozvíjí, pokud vůbec, nejdříve kolem 25 let (Heidbrink, 2006).

Postupem času Kohlberg svou teorii přepracovával a rozšiřoval, obohatil ji o mezistupně a podstupně. Vzhledem k tomu že tyto vnáší do celé teorie spíše nejasnosti a další problémy (Heidbrink, 2006, s. 91), nebudu je zde více rozebírat.

Asi nejznámější kritičkou Kohlbergovy teorie je americká psychologka Carol Gilligan (\*1936). Zabývala se morálním vývojem dívek a snažila se poukázat na to, že morálka žen a mužů je odlišná. Kritizovala Kohlberga za to, že svůj výzkum prováděl pouze s chlapci, takže ve skutečnosti vytvořil „teorii mužské morálky“. Gilligan je autorkou knihy „Jiným hlasem“ (In a Different Voice, 1982), ve které

dochází k závěru, že morálka, kterou popisuje nejen Kohlberg, ale také Piaget, je tzv. morálkou spravedlnosti, která je typická právě pro muže. „Východiskem kritiky Gilliganové byl její dojem, že ženy jsou díky Kohlbergovým rozhovorům častěji přiřazovány ke stupni 3, zatímco muži ke stupni 4“ (Heidbrink, 2006, s. 120). Její názor byl takový, že muži se řídí morálkou spravedlnosti, kdežto ženy morálkou péče. Obě morálky se přitom soustředí na jiné aspekty jednání. „Morálka péče je podle Gilliganové situačně senzitivní a flexibilní, morálka spravedlnosti je situačně nezávislá a rigidní“ (Heidbrink, 2006, s. 120). Ženám jde podle ní při rozhodování v morálně závažné situaci především o udržení přátelských vztahů, mužům jde spíše o abstraktní práva a povinnosti. Gilligan nehovoří o tom, že by byla jedna morálka lepší nebo horší než druhá, jsou podle ní strukturně rovnocenné. Na základě tří studií vytvořila teorii vývoje ženské morálky, analogickou k teorii Kohlberga. O této teorii se blíže rozepisovat nebudu, více lze najít v již zmiňované knize „Jiným hlasem“.



## 3. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1. Cíl zkoumání

Jak jsem zmínila již v úvodu teoretické části, cílem mé práce je zjistit, zda je možné v chování a hře předškolních dětí pozorovat známky morálky a morálního vývoje. Konkrétně se chci zaměřit na tyto oblasti:

- *Vztah k autoritě*
- *Vztah k pravidlům*
- *Vztah jednotlivců k sobě navzájem*

V rámci těchto tří oblastí jsem stanovila otázky, na které budu hledat odpovědi na základě pozorování v mateřské škole. Otázky jsem si z části stanovila před zahájením výzkumu, z části jsem je upravovala v průběhu zkoumání.

### 3.2 Výzkumné otázky:

- Jaký mají děti předškolního věku vztah k autoritě?
- Jaký mají děti předškolního věku vztah k pravidlům?
  - Jsou schopny pravidla chápat a dodržovat?
  - Existují v chápání a užívání pravidel rozdíly mezi chlapci a děvčaty?
  - Mají tendenci pravidla porušovat, aby vyhrály?
- Jak se děti předškolního věku chovají k sobě navzájem?
- Jsou schopny spolupráce?
- Jsou schopny brát ohledy na druhé?
- Žalují na sebe? Jsou k sobě „nefér“ apod.?
- Jsou schopny se přiznat?
- Lze v jejich chování pozorovat náznaky svědomí?
- Jsou v těchto bodech rozdíly mezi mladším a starším oddělením? Pokud ano, jaký posun zde nastává?
- Odpovídají poznatky z pozorování existujícím teoriím?

### 3.3. Výzkumný vzorek

Svůj výzkum jsem uskutečnila v mateřské škole v Praze. V průběhu mého výzkumu ji navštěvovalo celkem 52 dětí. Rozděleny byly do dvou oddělení podle

věku. Do oddělení mladších dětí chodilo celkem 24 dětí ve věku od 3 do 5 let, z toho 16 dívek a 8 chlapců. Do oddělení starších docházelo 28 dětí ve věku od 5 do 6-7 let, z toho 11 dívek a 17 chlapců. Bližším charakteristikám dětí se budu věnovat v kapitole výsledky.

### **3.4. Průběh zkoumání**

Do mateřské školy jsem docházela od září 2012 do března 2013. Mým původním plánem bylo podělit čas zkoumání rovnoměrně mezi nižší a vyšší oddělení. Děti jsem nejprve po několik týdnů pozorovala při spontánní hře a dalších aktivitách v rámci mateřské školy (organizované hry, výtvarná činnost, chování při jídle, na vycházkách, na hřišti apod.) a snažila se pomáhat učitelkám při práci s nimi, abychom se blíže seznámili. Po nějaké době, když mi přišlo, že mě děti již neberou jako zcela cizí osobu, jsem s nimi začala hrát vlastní hry, které jsem vybrala tak, aby se v nich dal morální vývoj pozorovat co nejlépe.

Zhruba do listopadu jsem chtěla navštěvovat děti starší, poté mladší. Nakonec jsem ale od prosince střídala návštěvy u starších i mladších, protože jsem zjistila, že v nižším oddělení toho vyzoruji daleko méně.

Přestože se moje práce jmenuje „Odráž morálního vývoje ve **hře** předškolních dětí“, zahrnuje i chování mimo hru a budu s ním ve svém vyhodnocování pracovat. Myslím si, že by nebylo dobré vytrhávat hru z kontextu dalšího chování.

Podrobný popis mého pozorování, jeho kódování a popis her, které jsem s dětmi hrála, viz příloha č. 1. Jednotlivé hry, jejich popis a průběh, jsou na stranách: 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 40.

### **3.5. Výsledky**

#### **3.5.1. Kategorie chování**

V následujících odstavcích se chci nejprve věnovat popisu kategorií, které se mi z pozorování vynořily. Z těchto kategorií jsem vycházela při vyhodnocování celkového chování a projevu dětí v obou odděleních a při vytváření profilů výraznějších starších dětí.

Z kódů, které jsem přiřazovala jednotlivým situacím a chování dětí při mém pozorování jsem nejprve vytvořila řadu kategorií, z nichž jsem poté vybírala ty, které jsem považovala za podstatné pro vyhodnocování a výsledky. Názvy jsem se snažila volit co nejuvýstižnější. V následujícím výčtu uvádím kategorie i k nim přiřazené kódy pozorovaného chování a situací.

1. **Vztah k autoritě<sup>1</sup>** – obracení se na autoritu; přímé hledání pomoci u autority; nepřímé hledání pomoci u autority; snaha zavděčit se autoritě; pomoc až podlézání autoritě; poslechnutí autority; snaha vyhovět autoritě; chlubení se autoritě; chválení autority; upozornění autority na problém; žalování na dotaz autority; vnější motivace
2. **Žalování** – žalování mimo hru; žalování ve hře – na nedodržení pravidel, podvádění, chování k ostatním
3. **Vedení hry** – mluvení druhým do hry; poučování/vedení druhého při hře; snaha dominovat ve hře, vést při ní druhé; jeden určí, jak to bude, ostatní to respektují; přikazování druhým; nedovolí druhým nedodržet pravidla; upozorňuje druhé na nedodržení pravidel; napomenutí druhého při nedodržení pravidel
4. **Spolupráce při hře** – povzbuzování k výkonu ve hře; souhlas s pravidly druhého; vzájemná shoda na pravidlech; ochota pomoci druhému při hře; kolektivní spolupráce na zadaném úkolu; respektování poučení při hře, řídí se podle toho; ochota se přizpůsobit; jeden určí, jak to bude, ostatní to respektují; snaha o demokracii
5. **Dodržení pravidel** – snaha pravidla dodržet, ujišťování se o pravidlech „co kdyby“; dodržení pravidel „vypadnutí“; „pojištění se“ proti nedodržení pravidel (taková činnost, která pomůže zabránit nedodržení pravidel – např. děti si nesmí navzájem koukat do výkresů – dítě kouká nahoru do stropu; děti smí házet pouze jednou rukou – dítě si dá druhou ruku za záda, apod.); nesouhlas s upravením si skutečnosti
6. **Nedodržení pravidel ve hře** – podvádění; nedodržení pravidel „vypadnutí“; zapírání nedodržení pravidel; neuposlechnutí napomenutí při nedodržení pravidel; lhaní a zapírání; zmatení v pravidlech, volné

---

<sup>1</sup> Autoritou zde rozumím jakéhokoli dospělého, který s dětmi v mateřské škole pracuje. Abych nemusela v textu konkrétně jmenovat, zda se jednalo o učitelku nebo o mne, použila jsem tento termín.

nakládání s nimi; tendence usnadnit si pravidla, obejít je; zjednodušení pravidel

7. **Nedodržení „pravidel“ mimo hru** – porušování pravidel mateřské školy; nepřiznání se; prohřešek, zlobení, podvádění; lhaní, zapírání; neuznání trestu; agrese vůči hračce, nevážení si hraček; upravení si skutečnosti (lhaní) ve snaze zalíbit se; setrvávají ve hře, když nemají
8. **Neporozumění pravidlům** – nepochopení pravidel; chybí snaha vyhrát, uspět ve hře; nedostatečná schopnost zvládnout hru; nevnímání pravidel/nechápaní; nezvládání pravidel; malá/žádná snaha o výhru; pravidla mimo děti; neporozumění, o co ve hře jde
9. **Neshoda na pravidlech** – neshoda na pravidlech v kolektivu; neshoda na pravidlech při individuálním dotazování; snaha prosadit svou proti ostatním ve shodě/1 versus ostatní; trvání si na svém, sám proti ostatním, neschopnost se s nimi dohodnout
10. **Nepěkné jednání s druhými** – naschvály; berou si věci; „nefér“ jednání vůči druhému; agresivita vůči druhému; spolčování proti spolužákovi; vyjádření nesympatií; neprojevení lítosti nad ošklivým činem; svádění viny na druhého
11. **Izolace, separace (ve hře i mimo)** – negace hry; brání se spolupráci; odmítání aktivity; neschopnost domluvit se a spolupracovat; sobectví, sebestřednost, egocentrismus; neochota podělit se, sobectví; neochota přizpůsobit se, když není „po jeho/jejím“; žádná snaha zapojit se do hry; problém s jednou věcí, o kterou se mají podělit; samostatná hra; opuštění hry kvůli jinému dítěti; ztráta zájmu o společnou práci; opuštění hry kvůli neshodě ostatních; nezájem o spolupráci na stanovení pravidel; trvání si na svém, sám proti ostatním, neschopnost se s nimi dohodnout; individuální aktivita místo spolupráce;
12. **Rozdíly ve hře dívek a chlapců** – rozpory při hře, neshoda na pravidlech, holky ze hry odchází; rozdíl v chápání pravidel; rozdíl ve zvládání hry;
13. **Projevy svědomí** – projev lítosti, pocit viny; uvědomění si nedodržení pravidel + náprava; přiznání se po konci hry (i přes původní zapírání);
14. **Soudržnost** – dobrovolná pomoc druhému; mluvení za druhého; čekání na druhého; společná hra (spontánní); spontánní zájem o spolupráci;

solidarita; projevení sympatií; schopnost tolerance; ochota poslechnout druhé dítě; touha zapojit se do společné hry; uznání aktivity druhých

15. **Poučování** – poučování druhých mimo hru; vedení druhých, snaha spravedlivě vyřešit problém; usměrňování druhých, jejich řízení;

### 3.5.2. Starší děti

Jak jsem zmínila výše, u starších jsem dělala nejen obecné závěry z pozorování, ale také profily jednotlivých výrazných dětí. Nejprve jsem sepsala profily, které jsem vytvářela na základě kombinace jejich chování při hře a mimo ni. S těmito profily jsem potom pracovala dále a vycházela z nich při shrnutí chování dětí a odpovídání na otázky. Nevytvářela jsem je všem dětem, protože jsem během pozorování nezískala o všech stejné množství informací. To jednak proto, že některé často chyběly, takže jsem se s nimi během svých návštěv setkala pouze párkrát a za druhé proto, že někteří jedinci se během mého pozorování projevovaly stále a výrazně, zatímco u jiných nebylo chování nijak zvláštní a výrazné, abych ho zapisovala. Profily jsou uvedeny v příloze 2.

Pochopitelně jsou mezi dětmi velké individuální rozdíly. Nelze tedy říci, že by nějaké obecné tvrzení o jejich chování platilo stoprocentně a na všechny. Přesto jsem se pokusila udělat takové shrnutí jejich chování, které by mohlo být co nejvíce obecné a platilo pro většinu.

První kategorií, kterou bych chtěla rozvést, je **vztah k autoritě**. Děti autoritu poslouchaly, ať se jednalo o učitelku nebo o mne. Když jim byl zadán úkol autoritou, nesešla jsem se u většiny z nich s odporem. Často chodily učitelkám nebo mně žalovat. Žalování jsem pozorovala v různých situacích: 1. v případě, že dítěti někdo ublížil nebo něco provedl, 2. v případě, že někdo ublížil jinému dítěti, tak třetí, nezúčastněné dítě šlo žalovat, 3. v případě nedodržení pravidel ve hře, 4. v případě, že se učitelka dotázala, kdo něco provedl („evokované“ žalování). Příklad 1 a 2 bych hodnotila jako hledání pomoci u autority, případy 3 a 4 bych viděla buď jako snahu se autoritě zalíbit nebo jako snahu se domoci spravedlnosti. Obecně, co se vztahu k autoritě týče, je zde dobře vidět, že je chování takto starých dětí stále ještě hodně **korigováno z vnějšku**. Tomu by odpovídala i skutečnost, že na řadu činností (uklizení, vydržet potichu apod.) děti potřebovaly často **vnější motivaci** v podobě **odměny**.

Další hodnocenou kategorií je **vztah k pravidlům**. U dětí ve věku 5-6/7 let jsem viděla velké rozdíly, a to jednak individuální, jednak mezi dívkami a chlapci. Ve třídě byly na jednu stranu děti, které pravidla neporušovaly nikdy nebo téměř nikdy, na druhou stranu zde byly takové, které pravidla porušovaly při každé nebo téměř každé hře. Takové rozdíly se vyskytovaly jak mezi chlapci, tak mezi dívkami – co se tedy týče **dodržování pravidel**, významné rozdíly jsem mezi dívkami a chlapci neviděla. Bez ohledu na pohlaví si děti v tomto věku vytváří **specifický vztah k pravidlům** a uznávají je **více nebo méně závazně**. Pevnější dodržování pravidel jsem pozorovala obecně tehdy, když bylo jasně zřejmé, že jsou při hře **hlídány autoritou**. Zde je opět vidět potřeba vedení z vnějšku.

V oblasti **domlouvání a chápání pravidel** jsem již rozdíl mezi chlapci a dívkami pozorovala. V obou případech byly úspěšnější dívky. Když šlo o vzájemnou **domluvu na pravidlech**, neměly problém si pravidla ve skupině stanovit. Nejčastěji to probíhalo tak, že jedna dívka (především Klárka, pokud byla přítomná) se „ujala slova“, řekla, jak pravidla budou a ostatní dívky s ní většinou ihned souhlasily (případně se rychle přizpůsobily po prvotním nesouhlasu). Nezaznamenala jsem u nich výraznější hádku a rozpory při domlouvání pravidel, pokud hrály hru pouze s dalšími dívkami. U chlapců se naopak vyskytovaly větší rozpory a dohady. Jejich vzájemná domluva sice také většinou probíhala tak, že se jeden ujal slova, shoda ale neprobíhala rychle a bezproblémově jako u dívek. V průběhu hry potom vznikaly různé třenice a dohady – jako by každý stejně hrál, alespoň částečně, podle vlastních pravidel i přes původní domluvu.

Také v **chápání pravidel** byl mezi dívkami a chlapci velký rozdíl. Když jsem s dětmi hrála hru, při které jsem je rozdělila do skupin podle pohlaví a následně jim vysvětlila pravidla, dívky je pochopily rychle (případně měly pár dotazů, ale nezdálo se mi, že by měly nějaké velké nejasnosti), zatímco chlapcům to trvalo déle a při hře potom značně tápali, často jsem musela zasahovat, znovu jim pravidla objasňovat, radit, jak mají postupovat apod. Několikrát jsem také pozorovala, když si děti hrály samy, že došlo k **ukončení hry mezi dívkami a chlapci** z důvodu neshody na pravidlech – **dívky ze hry odešly** a šly si hrát jinam.

Co se týče snahy **vyhrát ve hře** a s ní souvisejícím dodržováním či nedodržováním pravidel, opět byly mezi dětmi významné individuální rozdíly. Obecně mi přišlo, že děti, které měly k pravidlům pevnější vztah, neprojevovaly tak potřebu vyhrát. Pozorovala jsem u nich spíše snahu hrát poctivě, dodržovat pravidla

a hlídat je i u ostatních. Na druhou stranu děti, které podváděly, se mi jevily jako více toužící po výhře, i za cenu „nefér“ jednání či nedodržení pravidel.

Vzájemná **spolupráce a dělení** o věci dělá dětem v tomto věku někdy stále problémy. Pozorovala jsem děti, které byly schopny druhým ustoupit, uznat jejich názor, podělit se o hračky vlastní i „školkové“ apod., zatímco u jiných jsem pozorovala silně přetrvávající egocentrismus, neochotu podělit se s druhými, přijmout jejich pravidla a skutečnost, že by mohlo být jinak než „po jejich“. I v této oblasti byly velké individuální rozdíly. Děti, které byly ochotny spolupracovat, by se daly rozdělit do dvou skupin: ty, které se rychle ujímají vedení (např. Filip, Fanda, Klárka) a ty, které se raději nechají vést (Maruška, Barča, Leonka). Další skupinou jsou děti, které trvaly na svém a nebyly schopny shody s ostatními (do této skupiny bych s jistotou zařadila pouze Honzu H.) a nakonec děti, kterým to bylo jedno, snažily se stát mimo skupinu a hru (jako např. Míša).

V **ohledech na druhé** je to opět hodně individuální. Velké sociální cítění jsem pozorovala především u Klárky a Esterky. Například při společné hře, kdy hrála Klárka s Maruškou, dívky fandily Klárce. Ta místo toho, aby si užívala přízně, řekla dívkám, ať fandí také Marušce. Podobné chování jsem u ní pozorovala častěji. U řady dalších dětí byla schopnost brát ohledy na druhé kolísavá – někdy mě překvapily svým chováním, kdy pomáhaly druhým a braly na ně velké ohledy, jindy zase jejich chování příliš ohleduplné nebylo. Myslím si tedy, že děti v tomto věku **jsou schopny brát ohledy na druhé**, velice ale záleží na jejich momentálním stavu a rozpoložení.

Pozorovala jsem i řadu situací, kdy k sobě byly děti **velice ošklivé a „nefér“**, a to především u Áji, Filipa, Honzy H. a Timiho. U jiných dětí jsem výrazné naschvály k druhým nezaznamenala. Žalování jsem sice rozebírala již v odstavci o vztahu k autoritě, ráda bych ho ale zmínila ještě jednou na tomto místě. Někdy se totiž zdálo, že cílem jejich žalování je provést něco nepěkného druhému, že žalují proto, aby druhému způsobily problém u autority. Žalování tedy nemělo funkci pomoci sobě ani nikomu jinému, ale čistě jen „povídejte, paní učitelko, co ten ošklivý chlapeček/ta ošklivá holčička provedla (a já ne)“. Takový typ žalování byl častý opět u Áji, Honzy H. a Filipa.

Na základě mého pozorování nemohu říci, že by u dětí bylo příliš vyvinuté **svědomí** – když něco provedly, ať se jednalo o ublížení někomu druhému, porušení pravidel nebo zničení věci, **většinou se nepřiznaly, neomluvily a neprojevily**

**lítost** nad svým činem. Pouze u Filipa jsem několikrát viděla snahu napravit ošklivé chování k druhému dítěti, vypadal, že je mu to líto, i když často zlobil a k druhým se někdy nechoval příliš pěkně. Jinou otázkou je svědomí u dětí, které jsem neviděla podvádět nebo se chovat ošklivě vůči druhým – u nich nemohu hodnotit, protože během mého pozorování nebyla příležitost, aby se v tomto směru projevíly.

### 3.5.3. Mladší děti

Individuální rozdíly mezi dětmi z nižšího oddělení ještě nejsou příliš výrazné. Děti jsou si v chování zatím dost podobné, nenašla jsem mezi nimi nějaké výraznější povahové typy, které by vyčnívaly mezi ostatními.

Po několika pozorováních se mi ukázalo, že jsou zaměřeny ještě hodně **egocentricky**. Ať už se jedná o vztah k autoritě, pravidla při hře nebo chování k ostatním. Ve všech těchto oblastech jsem pozorovala primární zaměření na sebe sama.

**Autoritu** děti uznávaly, učitelky poslouchaly a řídily se jejich pokyny. I mne po několika návštěvách braly jako „paní učitelku“ a neměla jsem s nimi problém při společných hrách. Při činnostech bylo hodně znát, že potřebují **silnou kontrolu a vedení z vnějšku**, je u nich **silná vnější motivace** (odměny apod.)

**S pravidly** měly velké problémy. Někdy mnou zadaná a vysvětlená pravidla nepochopily vůbec, a hru jsme proto ani nemohli začít hrát, někdy je sice zdánlivě pochopily, ale v průběhu hry je stejně nedodržovaly. Nezdálo se, že by se snažily cíleně podvádět, aby vyhrály, spíše mi přišlo, že pravidla jdou „mimo ně“. Zde bych opět viděla vliv již zmiňovaného **egocentrismu**, kdy děti ve hře „prostě jsou“, hrají si hru tak, jak jim to přijde a neberou pravidla stanovená z vnějšku jako něco závazného (například při hře Mrazík, viz příloha 7.1., s.). Pokud děti hrají například stolní hry, při kterých je potřeba dodržovat určitá pravidla, je nutné, aby byla pravidla značně zjednodušená a aby celá hra byla řízená učitelkou. V případě, že nějakou stolní hru s pravidly hrají samy od sebe (těchto případů jsem ale pozorovala skutečně minimum), musí se jednat o hru, kterou velice dobře znají, buď z domova, nebo z předchozí zkušenosti z mateřské školy, a tehdy jsou jednoduchá pravidla schopny dodržovat. Často se ale stane, že hru nedohrají a jdou se věnovat jiné činnosti.

Schopnost **vzájemné domluvy** je u takto starých dětí skutečně velice malá, možná až nulová. Každé se snaží prosadit „svou“ a není schopné ustoupit druhým,



egocentrismus je zde hodně silný. Pravda ale je, že i při vzájemných neshodách jsou nakonec schopny ustoupit autoritě, jejíž rozhodnutí berou jako určující.

**Spolupráce** schopny spíše nejsou. Ve volné hře jsem mohla pozorovat individuální, paralelní i společnou činnost. Individuální a paralelní hře se děti většinou věnují především na začátku nástupu do mateřské školy – první dva až tři měsíce – potom stále přibývá případů hry společné. Nejedná se většinou o hry, ve kterých by měla důležitou roli pravidla – děti hrají především hry „na něco“ – **mimetické hry**. Děvčata si často hrála v „kuchyňce“, kde si rozdělila role – máma, táta, pes... Kluci společně stavěli autodráhu a hráli si na ní s autíčky. V těchto případech tedy určité rozdělení rolí sice proběhne, děti ale stále mohou hrát podle sebe, každé dělat, co se líbí jemu, a přesto hra může probíhat bez větších problémů.

S postupujícím časem se začínají vytvářet **kamarádké skupinky**, ve kterých si hrají. Jedná se především o dvojice, pozorovala jsem ale i čtveřici starších chlapců kolem 5 let, kteří si často hráli spolu.

Co se týče ochoty **podělit se** a schopnosti **brát ohledy na druhé**, jsou stále pod vlivem velkého **egocentrismu**, takže usilují především o vlastní blaho a prospěch a nehledí na to, co chtějí nebo potřebují druzí. Například, pokud si nějaké dítě přineslo do mateřské školy vlastní hračku, nechtělo ji půjčovat druhým a pečlivě si ji hlídalo. Když si chtělo hrát s nějakou hračkou, která nebyla jeho vlastní, ale patřila mateřské škole, a někdo jiný o ni projevil zájem, nebyla u nich znát schopnost se vystřídat a domluvit – děti hleděly pouze na to, že tu hračku chtějí ony samy.

**Žalování** jsem u nich téměř nepozorovala. Dochází k němu pouze tehdy, když dítěti někdo jiný ublíží nebo něco provede, jinak na sebe téměř nežalují.

Co se týče **svědomí**, myslím, že v tomto věku, především u dětí nejmladších (kolem tří let) ještě nelze hovořit o jeho projevech. Když něco provedou a učitelka se jich zeptá, většinou se to na dotyčných dá poznat – rozpláčou se nebo se jinak „provinile“ projeví. Nemyslím si ale, že by se v tomto případě již dalo hovořit o skutečném projevu svědomí.

#### 3.5.4. Srovnání

V kategorii **vztah k autoritě** jsem našla jak shody, tak rozdíly. **Společným bodem**, který jsem pozorovala u obou oddělení, byla **přetrvávající potřeba vnějšího vedení a vnější motivace**. Při různých činnostech, jako např. rychle uklidit, sedět potichu na místě apod., velmi dobře fungoval **příslib odměny** (nejčastěji se

jednalo o bonbony), aby děti úkol splnily. V případě, že odměna slíbená nebyla, řada z nich dělala jiné věci a nevyvíjela tak velkou snahu úkol splnit. V obou odděleních převládal také velký **respekt k autoritě** – když učitelka dětem něco řekla, v naprosté většině případů poslechly. **Rozdíl** mi přišel ve **snaze se autoritě zalíbit**. U mladších dětí mi přišlo, že se sice autoritu snaží poslouchat, nejde jim ale příliš o to se zalíbit a získat přízeň. U starších jsem naopak často pozorovala velkou snahu se autoritě zalíbit, ať už se jednalo o dobrovolnou pomoc, chlubení se, žalování na druhé apod.

Asi největší rozdíl jsem pozorovala ve **vztahu k pravidlům**. Abych mohla dobře provést srovnání, většinu her jsem se snažila hrát stejných v obou odděleních. Zatímco starší děti neměly v naprosté většině případů problém **pravidla pochopit**, mladší s nimi měly problémy velké. Někdy pravidla nepochopily vůbec a hru jsme nakonec ani nemohli realizovat, někdy se sice na začátku tvářily, že pravidla chápou, v průběhu hry jsem ale zjistila, že si ve skutečnosti neví rady. Tato skutečnost by podle mého mohla být spojována s dvěma faktory. Prvním je nízký věk dětí, a tudíž i nízký stupeň kognitivního rozvoje, kvůli kterému nejsou schopny pravidla pochopit. Druhým faktorem je **egocentrismus**. U mladších dětí je daleko silnější a znatelnější než u starších. Mladší jako by v rámci svého egocentrismu nebraly pravidla jako něco závazného, co musí dodržovat. Zdálo se, že nejsou schopny ustoupit něčemu abstraktnímu, co jim říká, jak mají nebo nemají jednat, protože jsou to přece ony, kdo určují svět kolem sebe. Naproti tomu děti starší, u kterých egocentrismus začíná pomalu ustupovat, jsou podle mne schopny obětovat něco ze svých potřeb vnějším pravidlům, která začínají uznávat a respektovat jako něco závazného a důležitého.

Co se týče **domluvy na pravidlech**, starší děti většinou byly schopny se domluvit a společně si pravidla stanovit, zatímco u mladších to vůbec možné nebylo. Pochopitelně, i u starších se občas vyskytly problémy, byly zde děti, které nechtěly druhým ustoupit, nakonec se ale většinou podařilo udělat kompromis a hru společně zahrát. Mladší ale žádné domluvy schopny nebyly, takže jsem s nimi nakonec hry, ve kterých měly samy domluvit a stanovit pravidla, ani nehrála.

**Tendenci uspět ve hře** jsem pozorovala především u starších. Obecně u nich byla vidět větší snaha se do hry zapojit a cíleně vyhrát. Mladší děti vypadaly, že se pouze věnují určité zadané činnosti, užívají si radost z pohybu a akce, nesnaží se ale ničeho dosáhnout a splnit zadané úkoly. To podle mne opět souvisí se **schopností pravidla pochopit** – když starší chápou pravidla, chápou také, co to znamená vyhrát,

a o výhru usilují, zatímco pro mladší, které nechápou a neuznávají pravidla jako něco závazného, nemá výhra takový význam a smysl.

Na to opět navazuje **nedodržování pravidel**, které má podle mne u starších a mladších zcela jiný význam. Když nedodržovaly pravidla starší děti, bylo to podle mne proto, že chtěly ve hře uspět a vyhrát, zatímco mladší děti je nedodržovaly proto, že jednoduše nechápaly, o co jde.

Ve **spolupráci a dělení** jsem se také pozorovala mezi odděleními velký rozdíl. Zatímco u nižšího oddělení se děti nebyly ochotny dělit o své hračky nebo další věci, se kterými si hrály a pracovaly, u starších to byl problém daleko menší. Což neplatilo sice pro všechny, i mezi staršími se stále našly takové, které nebyly ochotny se s druhými podělit a spolupracovat, ve většině případů to ale problém nebyl. I při spontánních aktivitách se děti často podělily a spolupracovaly spolu, ač k tomu nebyly vyzvány autoritou. Stejně tak častěji vyhledávaly společnost při neřízené činnosti a často hrály společné hry i ve volném čase. Při volné aktivitě hrály starší děti samy od sebe také poměrně často **hry s pravidly**, což bylo u mladších velmi vzácné. Mladší děti byly celkově méně ochotné spolupracovat a hrát si společně, ať se jednalo o hry zadané autoritou (mnou nebo učitelkou) nebo o hry spontánní. Při neřízené činnosti se u nich sice vyskytovaly společné aktivity, většinou se ale jednalo spíše o hry mimetické, případně hry s různými materiály a stavebnicemi, které nebyly založeny na společných pravidlech ani na významu spolupráce.

Schopnost brát **ohledy na druhé** lze lépe pozorovat u starších. Roli zde podle mne hraje opět egocentrismus. Zatímco mladší děti ve většině činností fungují především samy za sebe, u starších bylo vidět, že jsou schopny přemýšlet nejen o svých potřebách a přáních, ale také o tom, **jak jejich jednání působí na druhé** a co by si v určité situaci druzí přáli. Byla u nich vidět snaha vyjít vstříc, pomoci a ustoupit potřebám druhých mnohem častěji než u mladších.

**Žalování** bylo v obou odděleních také zcela odlišné – u mladších jsem se s ním setkávala málo, starší naopak žalovali téměř pořád. Když jsem se bavila s učitelkami o žalování v jednotlivých odděleních, řekly mi, že u mladších téměř není, jakmile se ale děti dostanou do vyššího oddělení, začnou žalovat téměř pořád. Otázka je, kde se to v nich bere. Mohla by zde hrát roli **změna vztahu k autoritě**. Zatímco mladší děti nemají takovou potřebu se zalíbit, u starších je tato potřeba daleko silnější (jak jsem zmiňovala již výše). Nárůst žalování by potom mohl být

**důsledkem silnější potřeby se ukázat jako „ten správný**, co nezlobí, zatímco ten druhý je horší a zlobí“.

Oblast **svědomí** se mi zdá málo rozvinutá u obou věkových kategorií. V případě přestupku, porušení pravidel, provedení naschválu nebo ublížení někomu druhému jsem snad nikdy nepozorovala, že by se dotyčné dítě přiznalo. Ani projevení lítosti jsem nepozorovala u mladších ani u starších dětí v případě, že provedly něco, co neměly a byly za to napomenuty. U starších mi přišlo, že spíše litují skutečnosti, že byly potrestány (nejčastěji šlo o poslání „na hanbu), než svého činu.

Na závěr srovnání bych chtěla ještě jednou zdůraznit, že společným jmenovatelem výše zmíněných rozdílů je podle mne především dětský **egocentrismus**. S rostoucím věkem postupně klesá, a díky tomu se mění vztah dětí k autoritě i pravidlům, celkový přístup ke hře, schopnost spolupracovat s ostatními, brát na ně ohledy a přizpůsobit se.

## 4. DISKUZE

Nyní se dostávám k závěrečnému bodu mé práce, kde chci srovnat teoretické poznatky z první části s výsledky pozorování. Postupně rozeberu jednotlivé oblasti týkající se morálního vývoje, jak je popisují autoři, které jsem uváděla v první části práce a jejich teorie konfrontuji s vlastními zkušenostmi z praxe.

První oblastí, kterou chci porovnat, je oblast **kognitivního vývoje**. Co se týče vztahu kognitivního vývoje a hry, Kořátková uvádí, že **ovlivňování je vzájemné** – vyšší formy myšlení umožňují dítěti složitější hru, a zároveň složitější hra pomáhá rozvíjet myšlení. S tímto tvrzením mohu na základě svého pozorování souhlasit – starší děti, u kterých byl kognitivní vývoj na znatelně vyšší úrovni než u mladších, hrály hry daleko propracovanější a složitější. Ve vztahu k morálnímu vývoji se pojí **kognitivní egocentrismus**, který uvádějí Říčan, Langmeier a Krejčířová i Piaget. Ten se vztahuje jednak k neschopnosti pochopit perspektivu druhého člověka, jednak k potřebě, aby se dění „točilo“ kolem dítěte, aby to bylo vždy tak, jak si představuje. S tím jsem se ve mateřské škole skutečně setkávala velmi často. Silnější egocentrismus jsem viděla u dětí z nižšího oddělení. Tam byl velice silný u všech, nepozorovala jsem žádné zvláštní výjimky. U starších byl jeho vliv slabší, především byly velké individuální rozdíly mezi jednotlivci. Dle Říčana dochází v důsledku kognitivního egocentrismu k častému ukončení konverzace nebo hry mezi předškolními dětmi. Tuto skutečnost jsem také často pozorovala, především u starších dětí, když se jednalo o hry s pravidly.

Tím se dostávám k souvislosti **kognitivního vývoje a vztahu k pravidlům**. V teoretické části jsem popisovala výzkum Jeana Piageta, který se zabýval užíváním a uvědomováním si pravidel. V oblasti **užívání pravidel** spadá předškolní věk do kategorie „*egocentrického užívání pravidel*“, které umístil do věku 2-5 let. Toto umístění odpovídá mému pozorování jen z části. Egocentrické stadium užívání pravidel jsem pozorovala v nižším oddělení mateřské školy. V tomto oddělení bych do něj zařadila všechny děti bez výjimky. Piaget hovoří o „zvenku obdržených kodifikovaných pravidlech, které se děti sice snaží imitovat, ale stále pokračují ve hře také podle sebe“ (Piaget, 1965, s. 27) – tuto skutečnost jsem mohla vidět, když jsem se s nimi snažila hrát vlastní hry s pravidly. Děti si pravidla vyslechly, tvářily se, že rozumí, hra potom ale probíhala většinou odlišně, pravidla nebyla dodržována

a děti hrály hru samy podle sebe. Dále také souhlasím s Piagetovým tvrzením, že dítě hraje „bez snahy vyhrát a tedy bez pokusu o sjednocení odlišných způsobů hry“.

U starších bych ale hovořila spíše již o stadiu „*počínající, vznikající spolupráce*“, které Piaget umístil až do věku 7/8 – 10 let. Moje pozorování a výsledky korespondují s jeho tvrzením, že se děti v tomto období již snaží vyhrát, snaží se o vzájemnou kontrolu a sjednocení pravidel. Zároveň tvrdí, že shoda na pravidlech neplatí vždy. I když jsou schopny hrát podle stejných pravidel, pokud hrají společně, při individuálním dotazování můžeme narazit na významné odlišnosti. To se mi potvrdilo, když jsem s nimi hrála hru domino. Podmínky jsem nastavila tak, že jsem vybrala skupinu dětí, po kterých jsem nejprve chtěla, aby se domluvily na pravidlech, potom si hru zahrály, a nakonec, většinou při další návštěvě, jsem se ptala každého jednotlivě, jak se domino hraje. Při společné hře byly schopny hrát podle společně stanovených pravidel, i když i zde bych viděla občasné prvky stadia egocentrického, když měli někteří jedinci tendenci hrát podle svých pravidel, což jim ale většinou nebylo dovoleno ostatními. Když jsem se ale ptala dětí individuálně, často jsem narazila na nestejnou znalost pravidel – některé mi řekly, že vůbec neví, že už si nepamatují, jiné mi uváděly trochu odlišná pravidla (především co se týče počtu rozdaných kostek domina a možností, kam kostky přikládat). Přesný průběh a popis tohoto pokusu viz příloha I., str. 78 a 100.

Vzhledem k tomu, že sám Piaget hovořil o tom, že přesné a důsledně oddělené vymezení jednotlivých stadií není možné, myslím, že i přes posun o rok až dva mezi mým pozorováním a Piagetovou teorií můžu prohlásit, že moje pozorování jeho pojetí užívání pravidel odpovídá.

V oblasti **uvědomování pravidel** spadá předškolní věk do prvního a druhého stadia. Do prvního stadia, které pokrývá celé motorické a první polovinu egocentrického stadia užívání pravidel, bych zařadila nižší oddělení mateřské školy. Tvrzení, že „pravidla nejsou vnímána jako něco povinného, ale spíše jako zajímavý příklad“ (Piaget, 1965, s. 27) rozhodně koresponduje s mým pozorováním u mladších dětí. Vyšší oddělení podle Piagetova věkového rozdělení spadá do druhého stadia, které pokrývá druhou polovinu egocentrického a první polovinu stadia spolupráce při užívání pravidel. Zde zdůrazňuje především považování pravidel „za něco posvátného a nedotknutelného“. Tuto skutečnost jsem u dětí ale nepozorovala. Může to být dáno typem her, které jsem s nimi hrála, přišlo mi ale, že děti pojmají pravidla jako něco, co se měnit dá, co si lze individuálně upravit.

Pravidla sice na rozdíl od mladších dětí pochopily a většinou je také dodržovaly, nemyslím si ale, že by jejich nedodržení považovaly za tak závažný prohřešek, jak Piaget uvádí. Myslím, že vztah k pravidlům není v předškolním věku ještě tak silný, a tato představa o „posvátných a nedotknutelných“ pravidlech se spíše vyvíjí až později.

V Piagetově teorii bych se chtěla zastavit ještě u jeho rozlišení **heteronomní** a **autonomní** morálky. Předškolní věk spadá do fáze **heteronomie**. Mohu souhlasit, že děti v předškolním věku stále **potřebují silné vedení zvenčí**. Při hrách jsem často viděla rozdíl v dodržování pravidel nebo v jednání s druhými, když měly pocit, že je hlídá autorita, a když si myslely, že hlídány nejsou. Souhlasím tedy s tvrzením, že pravidla jsou dána „zvenčí“, že jsou daná autoritou a děti je nepovažují „za svá“. Na druhou stranu jsem ale u dětí z vyššího oddělení mohla pozorovat i jednání, které bych s klidem zařadila do období **autonomie** – především schopnost spolupráce a kooperace, jednání s druhým tak, jak by si dítě přálo, aby bylo jednáno s ním. Některé děti si navzájem dobrovolně pomáhaly, čekaly na sebe (např. při jídle, na vycházkách apod.), při hře se snažily vyjít si vstříc. Pravda je, že takové jednání, ze kterého by bylo vyloženě vidět, že dítěti jde o blaho druhého, jsem viděla **jen u pár jedinců**. Přesto si ale myslím, že již v předškolním věku se mohou u některých vyspělejších jedinců prvky autonomní morálky vyskytnout. Myslím, že to ale opět není v přímém rozporu s Piagetovou teorií, protože on sám tvrdí, že nelze jednotlivé fáze striktně oddělit a individuální časový posun je možný.

Další věc, kterou Piaget rozebírá, je **chápaní spravedlnosti a postoj k ní** – uvádí, že do sedmého až osmého roku se pojetí spravedlnosti odvíjí od toho, jak ji očekávají dospělí. Děti podle něj nepřemýšlí nad tím, zda je něco spravedlivé nebo není, ale řídí se podle toho, zda skutečnost za spravedlivou označují dospělí nebo ne. Toto tvrzení ve mně vzbuzuje dojem, jako by chtěl Piaget říct, že dítě nemá vlastní názor na situaci, co se spravedlnosti týče. Nemyslím si ale, že by to bylo takto přímočaré a jednoduché. V mém pozorování se vyskytly situace, kdy děti upozorňovaly na nějakou (jimi subjektivně vnímanou) nespravedlnost např. v podmínkách hry. Proto si myslím, že i předškolní děti si začínají vytvářet představy o tom, co je nebo není spravedlivé. Tyto představy pravděpodobně vznikají na základě informací od autority, přesto se děti nemusí ve všech případech řídit pouze tím, co zrovna autorita určí nebo prohlásí.

Další oblastí, kterou bych chtěla rozebrat, je **svědomí**. Freud, Erikson, Říčan i Langmeier s Krejčířovou umisťují **vznik svědomí do předškolního věku**. Autoři shodně uvádějí **identifikaci s rodiči a zvnitřnění jejich norem** jako klíčový bod pro vznik svědomí (Freud a Erikson dále uvádějí superego). Vznik svědomí je pro morální vývoj zcela zásadní. Jeho zkoumání ve hře se ale ukázalo jako velice obtížné. Chtěla jsem pozorovat spontánní i vedenou hru. U **vedené hry** nebyl problém sledovat děti a jejich chování, které je ale podle mne více kontrolované než při hře spontánní. Každopádně musím konstatovat, že projevy svědomí jsem v řízených hrách příliš neviděla, spíš naopak. I když děti podváděly, tak se nepřiznaly a často zapíraly. Jak jsem uváděla v charakteristikách jednotlivých tříd, podvádění za cílem vyhrát a uspět ve hře se vyskytovalo u starších. U těch, které takto podváděly a pak se nepřiznaly, se podle mne ještě o vytvořeném svědomí hovořit nedá. Na druhou stranu zde byly i jedinci, které jsem pravidla neviděla nikdy porušit, naopak jsem u nich viděla jejich poctivé dodržování a přiznání se, když šlo o „vypadnutí“ ze hry. To sice není plně dostačující, abych mohla posoudit, zda je u nich základ svědomí vyvinutý nebo ne, ale vzhledem k tomu, jak se chovaly mimo hru, bych u nich viděla silnější základy morálky než u těch, které podváděly.

Ve **spontánní hře** se mi nakonec ukázalo, že pozorovat při ní tak, abych opravdu něco zjistila, je téměř nemožné. Když jsem byla u dětí dostatečně blízko, abych mohla hru dobře sledovat, buďto si přestaly hrát úplně nebo bylo alespoň vidět, že jsou méně přirozené a spontánní. Stejně tak jsem neuspěla, když jsem se jich snažila zeptat, na co si hrají – bylo vidět, že se stydí a o hře si povídat s dospělou osobou nechtějí.

Celkově bych shrnula, že pozorování svědomí ve hře dětí je značně obtížné. Nicméně bylo vidět, že o určitém základu a vytváření svědomí se dá hovořit pouze u starších dětí, tedy minimálně od 5 let, u **mladších** jsem skutečně neviděla **žádné náznaky**. Ve **starším** oddělení to bylo potom **hodně individuální**, u některých dětí bych o svědomí skutečně ještě nehovořila, u jiných bych nějaký základ již viděla.

Co se týče **identifikace s rodiči**, jak o ní hovoří Freud, bylo pro mne opět těžké pozorovat odraz ve hře, protože rodiče dětí neznám a nemohu tedy posoudit, do jaké míry se chování rodičů promítá do chování dětí.

Spontánní hru jsem chtěla pozorovat ještě z jednoho důvodu. Chtěla jsem zjistit, do jaké míry se ve hře odráží **vypořádávání se s různými událostmi, přáními** apod., jak uvádějí **Piaget a Freud**. Toto „vyrovnávání se“ totiž podle mne



také souvisí s morálním vývojem – děti si uvědomují, že něco, co si přejí, není správné, a tak se to snaží odreagovat ve hře. Z výše uvedeného důvodu jsem ale nakonec nemohla pozorovat ani tuto skutečnost.

Dále bych se chtěla zastavit u vývojového úkolu podle **Eriksona – iniciativa proti vině**. S přibývajícím věkem jsem viděla u dětí v mateřské škole stále větší snaživost a iniciativu k vlastní aktivitě. Erikson uvádí, že iniciativa s sebou nese také **rivalitu a žárlivost** vůči ostatním dětem. To bylo dobře vidět jednak na **snaze zavděčit se autoritě**, která se projevovala především mimo hru, jednak ve snaze **zapojit se do hry, být při ní aktivní, případně vyhrát**. Obojí jsem pozorovala především u **starších**. Spojitost mezi iniciativou a morálním vývojem vidím v tom, do jaké míry se děti v rámci iniciativního prosazování soustředily pouze na sebe, a do jaké míry byly schopny brát ohled i na druhé. Zde jsem opět viděla u starších významné individuální rozdíly mezi jedinci – byly zde děti, u kterých bylo zřejmé, že jim jde o zalíbení se autoritě na úkor ostatních, vyhrát i přes porušování pravidel nebo „nefér“ jednání s druhými. Zároveň zde byly i děti, které se sice snažily prosadit a zalíbit se, ale nesetkala jsem se u nich se snahou „shodit“ druhé nebo porušit pravidla. Na základě pozorování můžu souhlasit s Eriksonovým tvrzením, že **dítě hledí pouze na výsledek jednání, nikoli na úmysly**. Tuto skutečnost jsem uváděla již u srovnání Piagetovy teorie, nebudu ji zde tedy znovu zdůvodňovat. Stejně jako u Piageta, ani u Eriksona nemohu souhlasit s tvrzením, že dítě v předškolním věku vyžaduje **striktní dodržování pravidel**, protože se mi tato skutečnost ve hře nepotvrdila.

Poslední bod, který bych chtěla u svědomí zmínit, je jeho **vztah ke kognitivnímu vývoji**. Řičan uvádí, že předškolní dítě si začíná poprvé uvědomovat, co je jeho povinnost, co má dělat a co ne, a také **proč**. Zdůrazňuje, že toto **proč odpovídá úrovni kognitivního vývoje**, které jedinec dosáhl, a může být proto velice naivní. Tento posun svědomí v návaznosti na kognitivní vývoj jsem opět mohla pozorovat při srovnání nižšího a vyššího oddělení mateřské školy. Zatímco u mladších dětí, jejichž rozumová úroveň je nižší, jsem nepozorovala ani náznaky svědomí, u starších bylo možné pozorovat rozmanitější projevy.

Dále bych chtěla rozebrat spjitost **socializace a morálního vývoje**. Myslím si, že tyto oblasti jsou velice úzce spjaty. Ve hře mají děti skvělou příležitost procvičit si sociální dovednosti, je zde znát, do jaké míry mají **vyvinuto sociální**

**a morální cítění** ve vztahu k druhým. Kořátková uvádí, že se dítě při hrách, které vyžadují spolupráci, učí zdravě prosazovat sebe sama, a zároveň brát ohledy na druhé, s čímž „souvisí uvědomování si, že musím něco udělat proto, abych byl svou vrstevnickou skupinou vnímán, přijímán a respektován, ale že je to určitá forma rovnovážného recipročního procesu, který je obecněji platný v lidském společenství“ (Kořátková, 2005, s. 22). Tuto skutečnost jsem opět zaznamenala u starších dětí, u kterých byly, stejně jako v předchozích oblastech, velké individuální rozdíly. Také souhlasím s tím, co uvádí Říčan, Langmeier a Krejčířová o **postupné změně individuální a paralelní hry na hru společenskou**. To je dobře vidět s postupnou socializací dětí v mateřské škole. Z počátku, když dítě nastoupí do mateřské školy, převažuje hra individuální a paralelní. S postupujícím časem stráveným mezi vrstevníky dochází k jejich vzájemnému seznamování, vytváření více či méně pevných přátelství, a s tím se proměňuje také jejich hra. Postupně si zvykají na kolektiv a vyhledávají kontakt s druhými. V tomto případě se podle mne opět jedná o **cirkulární závislost socializace a morálního vývoje** – čím více jsou děti v kontaktu s druhými, tím vzrůstá jejich citlivost, ohledy na druhé a schopnost druhé tolerovat. Zároveň, čím je jejich morální cítění silnější, tím jsou lépe schopny s druhými vycházet a být s nimi v bezproblémovém kontaktu. To koresponduje s tvrzením Vágnerové, které uvádí v knize Vývojová psychologie – „morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je dána sociokulturně“ (Vágnerová, s. 120) .

Poslední teorii, kterou bych chtěla se svým pozorováním porovnat, je teorie Kohlbergova a její doplnění o kritiku Carol Gilliganové. Kohlberg uvádí jako první úroveň **předkonvenční**, do které spadá předškolní věk (další úroveň se podle něj vyvíjí až ve věku školním). **Orientaci na odměnu** a trest jsem pozorovala u **obou oddělení mateřské školy**. Jak starší, tak mladší děti jsou více motivovány k činnosti, když ví, že je čeká odměna, a naopak se snaží vyhnout určitému chování, když ví, že by za něj byly potrestány. U starších byl také vidět vyšší výskyt porušení pravidel, když měly pocit, že nejsou kontrolovány autoritou. Co bych viděla u mladších a starších odlišné je Kohlbergovo tvrzení o **situačně vázané morálce**. U obou oddělení se dá mluvit o situační podmíněnosti morálky, jedná se podle mne ale o jiné oblasti. V nižším oddělení mi celkově přišlo, že nad tím, zda je něco spravedlivé nebo není, děti **nepřemýšlí**. Autorita něco prohlásila nebo zadala a děti se podle toho

zařídily, aniž by se zamýšlely nad nějakou pravdivostí nebo spravedlností. U starších tomu bylo již jinak. Když jsem vysvětlovala pravidla hry, několikrát se stalo, že se některé dítě ozvalo s tím, že podmínky nejsou spravedlivé. Morálka u starších byla podle mne situačně podmíněna spíše v tom ohledu, že záleželo na situaci a rozpoložení dítěte, zda **se zachová** morálně či ne (zda bude brát ohledy na druhé, zda pomůže apod.).

U **mladších** jsem pozorovala pouze prvky z **prvního stupně** Kohlbergovy předkonvenční úrovně. Ve **vyšším oddělení** jsem ale mohla pozorovat prvky **jak prvního, tak i druhého stupně**. Zde je dobře vidět, že stupně **nejsou striktně odděleny** – dochází k jejich prolínání a spojování v rámci vývoje jedince. Z druhého stupně jsem u starších pozorovala **narůstající schopnost brát ohled na druhé, uvědomovat si jejich potřeby a zájmy**. To neplatí pro všechny, ale jen pro některé jedince, u nichž mi morálka přišla celkově rozvinutější.

Nyní bych se ještě ráda vyjádřila k nejznámější **kritice** Kohlbergovy teorie, kterou vytvořila **Carol Gilliganová**. Na základě svého pozorování mohu potvrdit, že již v předškolním věku se dají sledovat **významné rozdíly mezi morálkou chlapců a děvčat**. Gilliganová uvádí, že morálka **žen** je spíše „**sociální**“ – jde jim o udržení vztahů a vzájemnou dohodu. To podle mne koresponduje se skutečností, že se dívky při domlouvání společných pravidel nikdy výrazně nehádaly a snaha o společné stanovení pravidel nevedla ke konfliktům mezi nimi. Dívky **se snáz přizpůsobily** dominantní kamarádce, která pravidla stanovila, raději než aby prosazovaly vlastní pravidla a přání na úkor znepřátelení druhých. U **chlapců** byla naopak vidět větší snaha **prosadit si svou i na úkor hádky a konfliktu s druhými**. Jako by chlapcům na vzájemných vztazích nezáleželo tolik, co dívkám. Nemohu potvrdit inklinaci chlapců k abstraktnímu právu a povinnosti, což je podle mne dáno pouze jejich nízkým věkem. Jak jsem rozebírala výše, vztah k právům a povinnostem jako něčemu „posvátnému“, co je nutno dodržovat, jsem u nich zatím nepozorovala, morálka vázaná na právo a povinnost se podle mne utváří až v pozdějším věku, společně se změnou chápání a uznávání pravidel.

Půlroční pozorování v mateřské škole bylo pro mne osobně velkým přínosem. Velice záhy jsem zjistila, jak velké rozdíly jsou mezi jednotlivými odděleními a musím přiznat, že mě to značně překvapilo. Rozdíly jsem pochopitelně předem očekávala, nepředpokládala jsem ale, že budou tak zásadní a ve všech oblastech mého pozorování. Nejvíce mě překvapila asi oblast individuality dětí – v nižším

oddělení se neobjevovaly příliš velké rozdíly mezi jednotlivci, zatímco u starších dětí byly rozdíly významné a již po několika málo pozorováních jsem byla schopna přemýšlet o charakteristikách jednotlivých dětí. Dále mé očekávání předčila míra, se kterou pozorování korespondovalo s teoriemi, se kterými jsem ho porovnávala. Nejvíce mne míra shody překvapila u teorie Jeana Piageta, konkrétně u části týkající se popisu vývoje užívání a vnímání pravidel, která je dosti specifická a vázaná na kulturní a dobové podmínky, ve kterých ji Piaget tvořil. Přesto jsem našla mnoho společných bodů s mým pozorováním. Jediné, co mě zklamalo a nenaplnilo mé očekávání, byla malá úspěšnost při pozorování spontánní hry. Chtěla jsem se dozvědět více o spontánní a přirozené hře, ve které se podle mne děti předškolního věku „realizují“ zdaleka nejvíce, brzy jsem ale zjistila, že její pozorování tak, aby děti zůstaly skutečně spontánní je pro mne v běžných podmínkách nemožné. Myslím ale, že i přes tento nedostatek jsem z organizované hry a chování dětí mimo hru vypožorovala řadu zajímavých skutečností.

## 5. ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo prozkoumat, zda je ve hře předškolních dětí možné sledovat odraz morálního vývoje. Soustředila jsem se především na oblasti vztahu k autoritě, pravidlům a druhým dětem. Abych měla dobrý podklad pro výzkum, nejprve jsem se snažila popsat, jak probíhá vývoj v předškolním věku v oblastech, které s morálním vývojem souvisí. Zaměřila jsem se na obecné vývojově-psychologické poznatky a na teorie Sigmunda Freuda a Erika Eriksona.

Dále jsem rozebrala hru, jakožto stěžejní činnost dětí předškolního věku. Stručně jsem popsala několik historických a dvě psychologické teorie – Freudovu a Piagetovu, které jsem chtěla ve svém výzkumu uplatnit při pozorování spontánní hry. Uvedla jsem také význam hry pro vývoj dítěte a její proměny v průběhu vývoje. Ve všech těchto oblastech jsem se zaměřovala především na předškolní věk.

U morálního vývoje jsem opět uvedla obecné poznatky z vývojové psychologie, vycházela jsem především z děl Říčana, Langmeiera a Krejčířové. Jako velmi podstatná pro mou práci se nakonec ukázala teorie morálního vývoje Jeana Piageta, především jeho stadia užívání a uvědomování si pravidel. Původně jsem s ní neměla v plánu při svém výzkumu pracovat, na základě praxe jsem ale zjistila, že pro mé zkoumání poskytuje dobrý podklad. Dále jsem uvedla teorii Lawrence Kohlberga, s níž jsem nakonec příliš nepochybovala z důvodu nízkého věku zkoumaných jedinců, přesto jsem ji ale nechtěla vynechat, protože si myslím, že se jedná o významného autora v této oblasti. Ve velké míře jsem ve svém pozorování uplatnila kritiku Kohlbergovy teorie od Carol Gilliganové, která poukázala na to, že mužská a ženská morálka nejsou stejné.

V praktické části jsem srovnávala teoretické poznatky s pozorováním skutečného chování předškolních dětí. Mým cílem bylo zjistit, zda se v chování dětí předškolního věku, především v jejich hře, vyskytují významné body, které prokazují morální vývoj a také zda tyto pozorované skutečnosti odpovídají výše popsaným teoriím. Pro tento záměr jsem realizovala výzkum v mateřské škole, kam jsem docházela zhruba 7 měsíců, pravidelně jednou až dvakrát týdně. Navštěvovala jsem dvě oddělení, do kterých byly děti rozděleny podle věku (3-5 let v nižším oddělení, 5-6/7 let ve vyšším), a které jsem srovnávala také mezi sebou navzájem.

Při pozorování jsem zjistila, že děti v nižším oddělení jsou ještě příliš malé na to, aby se u nich daly prvky morálního vývoje pozorovat. Navíc zde nebyly vidět téměř

žádné významné individuální rozdíly v jejich chování. Ve vyšším oddělení bylo pozorování mnohem zajímavější. Děti prokazovaly výrazné individuální rozdíly, jejich chování bylo celkově rozmanitější a nacházela jsem v něm více společných bodů s uvedenými teoriemi. Proto jsem se nakonec rozhodla soustředit pozornost více na děti staršího věku v mateřské škole a chování mladších brát spíše pro srovnání rozdílů a pokroku.

Na základě pozorování jsem se tedy pokoušela nalézt odpovědi na otázky, které jsem si stanovila.

Ukázalo se, že děti předškolního věku mají velice silný vztah k autoritě. Mladší i starší prokazovali k ní velký respekt a uznávání. U starších jsem ještě dále pozorovala častou snahu se autoritě zavděčit a ukázat v „dobrém světle“. Přístup k autoritě se podle mne také odrazil v jejich sklonech žalovat na druhé – zatímco mladší děti žalovaly pouze v případech, že jim někdo jiný ublížil, u starších jsem se často setkala se žalováním, které se mi jevilo jako snaha zalíbit se autoritě.

Vztah k pravidlům jsem rozebírala z několika hledisek – zda jsou schopny pravidla chápat a dodržovat, zda můžeme pozorovat rozdíly v chápání pravidel mezi dívkami a chlapci a zda mají děti tendence pravidla porušovat, aby vyhrály. V nižším oddělení se mi ukázalo, že děti nejsou příliš schopny pravidla chápat a dodržovat, tudíž jsem u nich nepozorovala ani snahu o jejich porušování s cílem vyhrát. Rozdíly mezi dívkami a chlapci zde také nebyly příliš významné. Starší děti neměly s chápáním pravidel velké problémy, většinou se snažily i o jejich dodržování. Také jsem se u nich občas setkala se záměrným podváděním. Rozdíly mezi chlapci a dívkami nebyly příliš významné, co se týče dodržování pravidel, pokud jde ale o jejich chápání a schopnost se na nich vzájemně dohodnout, v obou případech na tom byly lépe dívky.

V oblastech chování k sobě navzájem, schopnosti spolupráce a schopnosti brát ohledy na druhé jsem opět pozorovala zásadní rozdíl mezi odděleními. Mladší děti byly mnohem více egocentrické, vyhledávaly méně kontaktu se spolužáky, spolupráce schopny spíše nebyly a ohledy na druhé jsem u nich také příliš nepozorovala. To platilo pro všechny děti z nižšího oddělení, nepozorovala jsem zde významné individuální rozdíly. U starších se tyto oblasti již začaly více rozvíjet, mohla jsem u nich pozorovat dobrou schopnost brát ohledy na druhé i spolupracovat, byly zde ale velké individuální rozdíly, do jaké míry toho byly děti schopny.

U obou oddělení jsem nepozorovala schopnost se přiznat v případě, že děti něco provedly. Naopak jsem se u nich často setkala s intenzivním zapíráním, když se jich učitelka dotázala nebo na ně někdo jiný žaloval. Náznaky svědomí jsem také nepozorovala ani u jednoho oddělení. To ale podle mne nemusí být zapříčiněno tím, že by se u nich svědomí skutečně vůbec nevyvíjelo, ale tím, že řada jedinců, kteří se mi zdáli morálně vyspělejší, neprovedla během mého pozorování takový prohřešek, po kterém by se dal očekávat projev svědomí, respektive jeho výčitky.

Co se týče srovnání pozorování a teorií, které jsem uvedla v první části práce, celkově mohu shrnout, že ve většině bodů se má pozorování shodují. V některých případech musím konstatovat určitý časový posun prvků, které se vyskytují v teoriích, vůči skutečnému chování dětí, což ale vzhledem k tomu, že se vývoj dětí celkově proměňuje a posunuje, není nic překvapivého. Co platilo před několika lety, nemusí v přesné podobě platit i dnes. I když jsou ale teorie, se kterými jsem pracovala, staršího data, myslím, že rozhodně nejsou zastaralé. Překvapila mě především teorie Jeana Piageta, která se mi ukázala jako stále aktuální, a to i přesto, že její původní verze pochází z roku 1932. I když se Piaget zaměřil na hru kuličky a sám prohlásil, že není jisté, zda se dá teorie aplikovat i na jiné hry či oblasti, ve kterých si děti vytvářejí vztah k pravidlům, našla jsem mnoho společných bodů v mém pozorování a jeho teorii. Dále jsem se podívala na Piagetovo rozdělení heteronomní a autonomní morálky, přičemž se mi potvrdilo, že předškolní děti spadají do stadia heteronomie.

U Kohlbergovy teorie jsem se snažila nalézt prvky z prvních dvou stupňů v rámci jednotlivých oddělení. U mladších dětí jsem pozorovala pouze prvky z prvního stupně, u starších jsem se setkala s projevy obou stupňů. Dále jsem pracovala s kritikou Carol Gilliganové a jejím odlišení mužské a ženské morálky. Často jsem děti dělila při hrách na skupinky dívek a chlapců, abych mohla odlišit, zda jsou v jejich chování významné rozdíly a zda tyto rozdíly korespondují s teorií. Skutečně se mi potvrdily odlišné „morální světy“ dívek a chlapců, které se řídí jinými principy. U dívek chování korespondovalo s teorií více než u chlapců. Chování dívek odpovídalo tvrzení Gilliganové, že ženská morálka je především sociální, řízená potřebou nepokazit vzájemné vztahy, zatímco u chlapců jsem neviděla tak výraznou fixaci na abstraktní pravidla a řád, jak Gilliganová uvádí. To je podle mne dáno nízkým věkem dětí, ve kterém je pravděpodobnější projevení sociálního citění než vztahu k pravidlům, který se teprve začíná vyvíjet ve větší míře.

Co mě hodně překvapilo, byla absence projevů svědomí jak u mladších dětí, tak u většiny starších. Je ale pravda, že jsem tuto skutečnost zkoumala především v kontextu hry, což se nakonec ukázalo jako dosti náročné. Proto si myslím, že by bylo dobré pokusit se o průzkum svědomí předškolních dětí i jiným způsobem. Přínosné by podle mne bylo navázat spolupráci s rodiči a pokusit se zachytit, do jaké míry můžeme u předškolních dětí pozorovat identifikaci s nimi, protože podle autorů, je to základ pro svědomí jedince.

Další oblastí, kterou by bylo dobré více prozkoumat, je podle mne spontánní hra, kterou jsem se také snažila pozorovat, ale s minimálním úspěchem. Zde by podle mne bylo potřeba nastavit více „laboratorní“ podmínky, ve kterých by děti nevěděly, že je někdo pozoruje, a tak by jejich hra byla skutečně spontánní a autentická.

Na základě více než půlročního výzkumu v mateřské škole tedy mohu potvrdit, že se v předškolním věku skutečně nachází kořeny morálního vývoje. Tyto kořeny lze pozorovat jak ve hře, tak v běžném chování dětí mimo herní kontext a s přibývajícím věkem dětí jsou stále více zřejmé.



## 6. SEZNAM LITERATURY

- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé : maska a závrať*. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, 215 s. ISBN 80-902-4822-5.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 175 s. ISBN 80-717-8766-3.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-717-8693-4.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 80-720-3380-8.
- FREUD, Sigmund. *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1999, 383 s. ISBN 80-861-2309-X.
- FREUD, Sigmund. *Spisy z let 1904-1905*. Vyd. 1. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000, 255 s. ISBN 80-861-2316-2.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-717-8154-1.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 2., v edici Studie 1. Překlad Jaroslav Vácha. Praha: Dauphin, 2000, 297 s. Studie (Dauphin), sv. 12. ISBN 80-727-2020-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MILLAROVÁ, Suzanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, 353 s.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PIAGET, Jean a Translated by Marjorie GABAIN. *The moral judgment of the child*. 1st Free Press Paperbacks ed. New York: Free Press Paperbacks, 1965
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 s. ISBN 80-703-8078-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

# PŘÍLOHY

## Příloha I.: Kódované pozorování z mateřské školy

27. 9. 2012

Výtvarná výchova

- **Starší děti**
- Klárka si zakrývá obrázek rukou (jen chvíli)
- Ríša pomohl Elišce namalovat něco do její práce
- Klárka napomíná Honzika H., který přišel později, špatně sedí („Takhle se nechováme ve školce“), pak mu říká, ať vyhodí pytlík od svačiny do koše **(poučování)**
- Ríša se tahá s Leonkou o pastelku, bere jí pastelku z ruky **(soupeření)**
- Eliška si vyndala z koše na hračky plyšáka několik jich přitom vypadlo na zem a ona je tam nechala
- Fanda si vzal knížku se zvířaty, Pét'a se ho ptá, jestli na něj s prohlížením počká, Fanda čeká; po chvíli začne prohlížet sám, Pét'a zase : „Počkej na mě“ **(soudržnost)**
- Esterka přišla za učitelkou s tím, že jí děti obsadily místo u stolečku **(obracení se k autoritě o pomoc)**
- Ríša si hraje s Honzíkem H. s plyšáky, učitelka dětem plyšáky zabavuje **(porušování pravidel školky)**
- Můžou si nosit plyšáky z domova, když přijdou do školky, odevzdají je do košíku a můžou si je brát až na spaní -> nedodržují to **(porušování pravidel školky)**
- Hra „Kuba řekl“ – hraje se na vypadávání, učitelka jmenuje děti, které udělaly chybu a mají vypadnout -> některé děti neviděla, ostatní na ně „žalují“ **(žalování)** – děti samy by se nepřiznaly **(nepřiznání se)**
- Venku děti závodí, Ája strčila do Leonky („nefěr“ **jednání, zlomyslnost**), ta spadla; učitelka (dále jen uč.) se ptá, děti běží k Leonce a pak Ríša s Leonkou běží za učitelkou, že to byla Ája **(nepřiznání se), (žalování – hledání pomoci u autority)**
- Ríša a Honzík házeli dlažební kostky, dostali vynadáno, nechtěli se přiznat

- Honza našel něco na zemi (vypadalo to jako jezdec od zipu nebo něco takového), Ríša mu to vzal a nechtěl vrátit zpátky, ostatní děti mu říkaly, ať to zahodí (hlavně Klárka), (poučování) on si to dal do kapsy. Pak jsem mu řekla já, ať to hodí do koše a on to udělal (neposlechnutí ostatních dětí, ale poslechnutí autority v té samé věci)
- Klárka děti často napomíná, přizvukuje uč. nebo mně (poučování); je ve třetím oddělení déle, všichni její kamarádi šli do školy, ona na to ještě nemá věk -> poučování může být z tohoto důvodu (říká učitelka)
- Všechny děti dělají pohybovou aktivitu, Míša stojí mimo ně a kouká (izolace, separace)
- Další dvě děti si hrají vedle
- Oběd: rozdávají si příbory, učitelky se několikrát ptají, kdo nemá lžičku, po chvíli se ozve Ríša, že „Tereška nemá lžičku“ (mluvení za druhého)
- Děti si u stolu začnou hrát s kočičkou na ubrusky -> uč. řekne Pét'ovi, ať ji odnese, hned se zvedne Klárka a jde to odnést s ním (dobrovolná pomoc)
- Klárka uklízí uč. Ivě prostírání (nejdřív se jí ptá, jestli může) (pomoc autoritě – až podlézání)

9. 10. 2012

- Honzík zlobí, skáče uč. do řeči, ta se ho ptá, jestli to tak chodí u něj doma, jestli mluví oba rodiče najednou nebo jeden počká, až druhý domluví (Honzík neodpovídá)
- Ríša uklízí sám od sebe prostírání a hrneček po někom jiném, pak dostává od uč. hadr a utírá stolečky po svačině
- Uč. se ptá dětí, jaké jméno by daly svému skřítkovi
- Děti opakují, co všechno by mohly na podzim vidět
- Hra na skřítky – budou chodit a tančit, nesmí se o sebe otírat a dotýkat se -> kdo se dotkne, jde si sednout, když hudba přestane hrát, mají se zastavit
- Mát'a si jde sednout, protože je otrávený a nechce si s ostatními hrát (negace hry)
- Timy a Vojta si jdou sednout
- Řekneme jim, že kdo se hne, sám od sebe si půjde sednout -> děti se víc hlídají

- Ríša vypadne (uč. mu to řekne), on pak žaluje na Áju (**žalování**)
- Děti se učí podzimní písničku o větru
- Ríša žaluje na Elišku, že má hračky, a že se hračky do školky brát nesmí (**žalování**), uč. řekla Elišce, ať hračky uklidí a ona ji odnese do košíku na plyšáky
- Děti zpívají písničku o veverce -> začínají vyprávět o veverkách (hlásí se, uč. je vyvolává)
- Výtvarná činnost – děti vyrábí šípky; Ája s Esterkou se pošťuchují, Ája na Esterku žaluje (**žalování**)
- Vojta si hrál s tabulkou, holky mu ji vzaly (**berou si věci**), Vojta brečí (**pláč kvůli chování druhých**), uč. říká holkám, ať mu ji vrátí
- Fanda, Pét'a a Kája společně skládají skládačku (**společná hra**)
- Esterka a Michal na ně koukají, Michal má knížku a snaží se o ní něco říkat Esterce
- U dalšího stolku si skládají na magnetické tabuli – mají každý svou tabuli a uprostřed magnet, mají je dohromady; 3 holky – Ája, Leonka, Terežka + Ríša (**paralelní hra**)
- Ptám se jich, jestli si nechtějí udělat nějaký obrázek společně, Ríša : „Ne, Ája by mi to zničila“ (**brání se spolupráci**)
- Ptám se i holek na společnou práci – bez úspěchu (**brání se spolupráci**)
- Deniska si hraje s vláčkem, Ríša k ní přijde a vláček jí vytrhne z ruky (**berou si věci**)
- Timy si sám skládá (**samostatná hra**)
- Michal si staví věž, Esterka k němu přijde a chce mu pomoci (**zájem o spolupráci jednostranný**), on ale co Esterka postaví dá pryč a postaví si to sám znova a jinak, pak celou věž zbourá (**brání se spolupráci**)
- Kluci odešli od společné skládačky, skládá si už jen jeden kluk sám (**ztráta zájmu o společnou práci**)
- Ríša s Ájou a Terežkou si hrají u skládací
- Přišla uč. Jana, děti jdou kreslit
- Na písku na hřišti – Vojta a Deniska – hrají si společně s autíčkem a hází do něj písek, každý si stanovuje svá pravidla (**společná hra, individuální pravidla**)

- Odchod z hřiště – Ríša našel Elišky bundu, běží zpátky pro ni a dává ji Elišce (dobrovolná pomoc)
- Děti závodí, běží skupinka kluků, kde je Timy (podvádění -> žalování), když přiběhnou, kluci volají, že Timy podváděl

5. 10. 2012

- Akce od českých lesů v 9 hodin

12. 10. 2012

- **Mladší děti**
- Celkem 24 dětí
- 3 děvčata si hrají v kuchyňce, 3 chlapci s legem, staví si (hra v malých skupinkách)
- 2 holky spolu skládají, další 2 jsou úplně mimo jejich děj
- Holky v kuchyňce nechtějí Martina pustit do kuchyňky -> „Musíš se zeptat paní učitelky!“, on odběhne (odkaz na autoritu)
- Holky jdou žalovat za uč., že jiná uč. říkala, že tam nesmí a on tam leze (žalování)
- Přijde paní ředitelka a holčička jde žalovat i jí (žalování)
- Martin s Heřmanem si hrají spolu, skládají si lego
- Při výtvarné výchově pracuje paní uč. a já, 2 děti s námi nepracují -> Jiřík – prý nikdy nechce a Maxík – přišel s pláčem, stýská se mu, nosí si celou dobu plyšáčka (separace, odmítání aktivity)
- Hrají hru, jsou v kruhu za ruce, Jiřík zase nechce hrát, jen sedí a kouká na děti (separace, odmítání hry)
- Na hřišti – jsou zde obě oddělení, Kája má kočárek, jde za ní Klárka na motorce, Kája jí řekne, že chce sama (odmítání spolupráce, společné hry neřízené)
- Děti z obou oddělení se navzájem znají, hrají si společně
- Přiběhla za mnou holčička, že se v domečku perou
- Žalování – ptám se uč. Jany – Ríša a Honzík H. na sebe hodně žalují, přitom spolu zlobí
- Klárka nežaluje, ale říká dětem sama

2. 11. 2012

- **Starší děti**
- Přiběhla Deniska, že Eliška pláče (mluvení za druhého, pomoc autority)
- Přišel za mnou Míša, že mi ukáže vesmírnou loď
- Klárka za mnou přišla s krysou
- Uč. počítá do 10 aby děti uklidily, děti začnou rychle uklízet (snaha vyhovět autoritě)
- Děti řeší, kam si sednou na svačinu „Je to jedno?“ „Není to jedno.“
- Ája jde za uč., že ji nějaká jiná dívka štípala (žalování)
- Pěťa vzal Fandovi prostírání a nechce mu ho vrátit (naschvály), pak mu ho hodí zmuchlané na stůl, přijde uč. a napomene Fandu, ten se ohradí, že mu ho sebral Pěťa
- Ríša se hlásí uč., že si přidal, Filip hned říká taky že si přidal (jakoby se ho snažil trumfnout) (snaha zalíbit se autoritě)
- Hra na ticho – děti šeptají, kdo promluví, zkazí to všem holčkám i klukům
- Maruška má narozeniny, všichni jí zpívají písničku, pak Maruška obchází děti a rozdává jim bonbony, které přinesla; děti jí přitom po jednom potřesou rukou a popřejí (nestihla jsem to sledovat celou dobu, ale myslím, že popřály všechny)
- Klárka, Fanda a Pěťa jezdí hlavou po lavici, uč. řekne, že se jde zpívat, Klárka hned na kluky : „Jdeme zpívat“ (poučování druhých)
- Soutěž na hřišti – motorky (děti mají na motorce dojet ke kuželu, objet ho, jet zpátky k družstvu a předat štafetu, mají 4 družstva)
- Ríša objede špatný kužel a brečí (pláč kvůli neúspěchu)
- V jiném družstvu Míša taky objel špatný kužel a taky brečí (pláč kvůli neúspěchu), pak už odmítá hrát (i přes to, že ho s učitelkami opakovaně žádáme, aby šel hrát, že je v jednom družstvu málo dětí, on jen stojí a kouká, až do konce) (odmítání hry, řízené)
- Děti často jezdí znovu, i po tom, co soutěž dokončí
- Žabáci ke kuželu – děti mají doskakat jako žabáci ke kuželu, kolem něj a zpátky, pak se vystřídají
- Ája vyrazila současně s Klárkou, děti na ni žalují, že podváděla (i ty z jejího družstva) (podvádění -> žalování)

- Míček na roličce – děti mají roličku (asi od kuchyňských utěrek), na ní tenisák, obejít kužel a zpátky aniž by míček spadl, nesmí si ho přidržovat rukou
- Filip pokřikuje na Áju „honem, dělej“ atd. (povzbuzování k výkonu)
- Ptáme se, komu to spadlo – hlásí se obě děti, ale Klárka hlásí „Aničce“ (-> říkáme jí, že se ti dotyční mají přihlásit samy, ať nám to ona neříká) (žalování evokované)
- Ptám se Míši, proč nehrál s dětmi, on jen řekne, „že to nepochopil“ a utíká pryč (izolace, odmítání aktivity, řízené)

8. 11. 2012

- Hraju s nimi hry
- **Hra Tiché ostrovy** (Koťátková, 2005, s. 101)
- *cíl hry*: cítit se přirozeně při fyzickém kontaktu s druhými, spolupracovat s nimi.
- *Organizace*: jedna obruč (ostrůvek) pro každé dítě a ta je položena v prostoru místnosti a dítě si do ní stoupne. Úryvek doprovodné hudby ve středně rychlém tempu
- *Motivační kontext a realizace*: „Každý máme svůj ostrůvek, když začne hrát hudba, je to upozornění, že je odliv moře a že všichni ostrované mají taneční radovánky. Vykročí ze svého ostrůvku a volně se pohybují prostorem. Když přestane hudba hrát, tak je příliv, a aby se nenamočili v moři, najdou si nějaký nejbližší ostrůvek.“ Před každou hudební pauzou uč. odstraní jednu obruč. Tak se postupně stává, že v obruči přibývá dětí a musejí si pomáhat a podržet se, aby se do obruče vešly
- *Reflexe*: hra otevírá přirozené kontakty a vzájemnou pomoc. Uč. na závěr všechny tyto pozitivní skutečnosti zmiňuje a oceňuje
- Trochu si upravujeme s uč. pravidla, protože máme více dětí a méně obručí – děti mají nejdřív 5 obručí, vysvětluji jim pravidla, zdůrazňuji, že jde o to, aby byly na ostrově všechny děti, že si musí pomáhat a spolupracovat, že nejde o to, aby bylo na ostrově to jedno dítě, ale aby tam mělo i kamarády
- Když dohraje hudba, většina dětí si běží stoupnout do obruče, když stojí, volají na ty, které tam ještě nejsou

- Barča nemůže najít ostrov, i když je místa dost, stojí mimo obruče, my jí povzbuzujeme, ať jde do obruče, že je tam místa ještě dost
- Děti hodně chodí v kruhu kolem obručí, někdy lezou i dovnitř mimo hudební pauzu (**tendence vyhrát/neprohrát, usnadnit si to**)
- Nová pravidla – ubereme obruč a budou vypadávat děti, které se nevešly -> opět zdůrazňuji spolupráci, že tam musí být všechny děti a aby si pomáhaly
- Zuzka vypadne; Barča pokaždé dělá, že se na ostrov nevejde (**žádná tendence ve hře uspět**)
- Mimo hru – děti sedí na stupínku, Klárka s Esterkou přivedou Vojtu (**obracení se na pomoc authority**), že brečí, že mu Ája něco udělala (**zlé chování vůči druhému**) (nechtěla, aby seděl vedle ní)
- **Hra Lovec** (Kořátková, 2005, s. 118)
- *Cíl:* jít druhému pomoci, i když se sám mohu dostat do nebezpečí. Rychle reagovat pohybem a zvládat své tělo
- *Organizace:* většina dětí je shromážděna za čarou na užší straně herny. Na druhém konci je lovec, který je zády k dětem i zády ke své ulovené veverce, která naopak stojí čelem k dětem
- *Motivační kontext a realizace:* „Lovec ulovil veverku a vězní ji u sebe. My můžeme veverce pomoci tím, že se jí někdo dotkne, aniž ho lovec přitom uvidí. Lovec se může kdykoli obrátit a koho uvidí se pohybovat, na toho ukáže prstem a začne ho lovit.“ Honěné dítě se musí rychle vrátit do výchozí pozice – za čár. Jestliže ho lovec chytí, už dále nehraje, ale když ho nechytí a dítě se dříve, než ho dostihne, dostane do bezpečí za čáru, začíná znovu hrát z výchozí pozice. Lovec se vrátí také na svoje stanoviště. Když lovec dítě honí, ostatní zůstávají stát na své dosažené pozici.
- Honzík se pořád snaží podvádět – posunuje se vpřed, když nemá (**podvádění**)
- Lovec je Pěťa – moc asi nechápe o co jde, na pohybující se dítě třeba ukáže ale nezačne ho honit, tak se k němu přidává uč. a děti honí ona
- **Hra Elektrikář** (Kořátková, 2005, s. 123) – obdoba hoří, hoří, přihořívá, děti „bzučí“, když se elektrikář přibližuje k rozbitému předmětu;
- Ríša dělal, co neměl, tak ho uč. poslala si sednout, on se rozbrečel (**pláč kvůli potrestání**)
- **Hra Na stavbaře** (Kořátková, 2005, s. 130)



- *Cíl:* spolupracovat při prakticky řešeném problému. Vyslovovat nápady, vzájemně na ně reagovat, dojít ke konkrétní shodě a společnými silami návrhy realizovat.
- *Organizace:* děti budou pracovat v jedné nebo ve dvou skupinách o počtu 5-8 dětí. Budou mít k dispozici pomůcky a náčiní, které je ve třídě. O tom, která skupina bude mít jaké, se musí dohodnout.
- *Motivační kontext a realizace:* uč. podle toho, jak zná svoji skupinu dětí, zvolí, zda určí složení skupin nebo to ponechá na náhodě. Uč. i v rozdělení sleduje určitý záměr. Při hře na stavbu mostu uč. znázorní na zemi křídou řeku o šíři asi 2,5-3 metry. Stavební party budou mít za úkol postavit přes řeku každá svůj most. Těžší zadání může znít, že to musí být most, po kterém nakonec přejde alespoň jeden ze stavebních party.
- Hru jsme nakonec nerealizovaly, musely jsme jít s dětmi ven, zahrajeme ji někdy jindy
- Ale stihly jsme je rozdělit do družstev, uč. Iva vybrala 4 děti, které si volily svůj tým, rozdělily se následovně (první uvedené je dítě, které volilo; zapsáno v pořadí, jak volilo, střídaly se) :
  - Honzík M. -> Matěj, Filip, Pět'a, Míša, Vojta
  - Esterka -> Maruška, Terka, Honzík H., Barča, Ríša
  - Klárka -> Zuzka, Ája, Fanda, Deniska, Matyáš
  - Lukáš -> Fanda (malý), Anička, Prokop, Leonka, Miki
- Celou dobu (u téměř všech her) za mnou chodil malý Fanda a vždycky se doptával na pravidla, i když jsem je ještě nedovysvětlila

16. 11. 2012

- Kája a Lukáš jsou za „barikádou“, ptám se, proč se tam schovávají, Lukáš říká, že nechtějí, aby za nimi chodil Miki, ptám se proč, „Už nejsme takoví kamarádi“ (**spolčování proti spolužákovi, nekamarádství**)
- Lukáš s Mikim se pošťuchují
- Ája chce praštit kluka (?), když vidí, že ji pozoruju, ustane v půlce pohybu s napřaženou rukou a neudělá to (**ošklivé chování vůči druhému přerušené vědomím autority**)
- Ptám se Esterky, s kým nejvíce kamarádí: s Maruškou a Ájou, nejradši si hraje v kuchyňce

- Uč.: uklid'te ubrus, na kterém jste kreslily, zdůrazní to Áje; Honzík H.: „já to udělám“ (je od jiného stolu) (**dobrovolná pomoc**), uč.: „ne, udělá to Ája“ (Ája to jde udělat) (**poslechnutí autority**)
- Děti říkají básničku, uč.: „proč to neříká Filípek?“ ten nejdřív mlčí, pak řekne: Protože jsem koukal na Fandu, co dělá s prostírkou (**vymlouvání se na někoho**)
- Filip: „Paní učitelko, tam spadl ten anděl“ (**upozornění učitelky na problém**)
- Jdou se mýt ruce, soutěž holky a kluci, kdo vydrží déle potichu
- Uč. mi říká: Musí mít vždycky nějakou odměnu (**potřeba vnější motivace**)
- Uč. veze vozík se svačinou, rozlije pití, „Tak a teď jsem to všechno vylila“, Honzík H.: „Já to utřu když tak“ (**dobrovolná pomoc/zavděčení se autoritě**)
- Kluci rozdávají jídlo, Prokop ještě nemá na talířku, Esterka, která sedí vedle něj, mu říká „Já na tebe počkám“ (**solidarita, čekání na druhého**)
- Holky Ája, Deniska a Anička se pod stolem kopou, Filip kouká na uč. a nahlas říká : „nekopejte se, Deniso!“ (**poučování druhých/snaha se zalíbit autoritě**)
- Pořád mě objímá Esterka, přidávají se k ní Ája a Eliška
- Děti si sedají do půlkruhu ke klavíru, přiběhne ke mně Honzík, obejmeme mě, přidá se k němu Ríša, za chvíli je posílám zpátky k ostatním dětem ke klavíru, Honzík: „ne, já tu chci být s vámi“ (**snaha zůstat u mne**)
- Kouká na mě Esterka, chce jít ke mně, pak říká, ať si jdu sednout k nim (**snaha být u mne**)
- Přisednu si, Esterka si ke mně sedne a přitulí se, za chvíli se přidají i Honzík s Ríšou
- Ája kope do Filipa, (**ošklivé chování vůči druhému**) ten zase kouká na uč. a volá: „Ájo, nedělej mi to“ (**hledání pomoci u autority**)
- Uč. řekne: „paní učitelko (tím myslí mne), schválně koukejte, kdo zpívá“ -> děti se snaží víc než před tím, Esterka zpívá hoodně nahlas (**snaha zalíbit se autoritě**)
- Uč. hraje ukázkou písničky a ptá se dětí, co to je, Ríša: „Kapr leží ve vaně“, Honzík H. to po něm opakuje, uč. se otočí a říká: „To přece není Kapr leží ve vaně!“, Honzík hned: „Já to neřekl, to řekl Ríša“, pak se chvíli dohaduje s učitelkou (**vymlouvání se na druhého**)

- Výhoda je, že můžu psát poznámky, i když mi do toho děti koukají, protože to stejně nepřečtou
- Na chvíli ode mne poodejde Esterka, Leonka se hned přisune ke mně, když si toho E všimne, hned ji odsune pryč a jde zas ke mně, chvíli se tak holky pošťuchují, snažím se je zklidnit (**snaha být u mne**)
- Pořád po mně Honzík H. jezdí autíčkem: D
- Hraju s nimi hru „**Na stavbaře**“, vysvětluji pravidla, zdůrazňuji, že je důležitá spolupráce, že se družstva musí podělit o stavební materiál
- Řeknu jim, že vyberu 4 děti, které budou vybírat družstva, všechny se hlásí, že chtějí vybírat, s uč. vybíráme 2 kluky a 2 holky: Filipa, Fandu, Esterku a Elišku
- Filip: Honza M., Ríša, Fanda M., Miki
- Fanda: Lukáš, Kája, Míša, Prokop
- Esterka: Terezka, Honza H., Leonka, Deniska
- Eliška: Ája, Maruška, Anička, Timi
- Začínáme hrát: děti se vrhnou k materiálu
- Koukám na jednotlivá družstva
- Ve 4 družstvu si Ája staví svoje, nepracuje s ostatními (**odmítání spolupráce při hře, řízené**)
- Přejde za mnou Prokop, „že se tam nevejde“ (**neschopnost se domluvit**)
- První družstvo spolupracuje, daří se jim nejlíp, za chvíli postaví dostatečně vysoký most, staví dál
- U třetího družstva se hádají Esterka s Honzíkem, pak jim to spadne, Esterka a Leonka na Honzika: „Vidíš, Honzo, my ti to říkaly!“ (**problémy při spolupráci**)
- Přejde za mnou Filip: „Paní učitelko, Miki nám to pořád bourá!“ (**žalování**) já: „To Miki určitě nedělá schválně...“ Filip: „Ale udělal!“
- Druhé družstvo staví most dlouhý, ale není dost vysoký
- Řeknu dětem, aby začaly uklízet materiál
- Přejde za mnou Esterka, má na krajíčku, že se jim to nepovedlo dostavit, uklidňuju ji, že to nevádí, že je hlavní, že se o to pokusily a zahrály si, ale nevádí, že nedostavěly most, ať není smutná, Esterka se uklidňuje (**smutek z neúspěchu ve hře, u autority**)

- Kluci Fanda, Prokop a Filip dovádějí s tyčkami, místo aby uklízeli, posílám je uklízet
- Ája brečí: Esterka mě bouchla do nožičky (žalování)
- Dělán s dětmi reflexi hry
- První družstvo: hra se líbila, spolupracovali, zapojili se všichni, akorát trošku jim to kazil Miki (říká Filip)
- Druhé družstvo: Fanda: hra se líbila, akorát měl dobrý nápad, ale Lukáš mu to kazil, Kája říká, že mu Lukáš zabíral místo
- Třetí: Esterka: Honza nám to kazil, „Honza to stavěl pořád větší a větší a pak to padalo“
- Čtvrté: Eliška: Most byl malej, bála jsem se že se tam medvídek nevejde; Maruška se zapojila s Timim
- Přejde za mnou Filip: „Ríša chodí do šatny!“ (žalování)
- Uč. mi říká o Esterce: když měli podzimní slavnosti, měla hrát léto, byla do toho nadšená, ten den co byla slavnost si to ale zase rozmyslela; prý se vždycky pro něco nadchne, ale pak z toho vycouvá (nestálost)
- Dále mi říká, že Deniska, Honza H. a Filip – když něco provedou, tvrdí, že to byl někdo jiný, i když uč. stála vedle nich a viděla je při tom (lhaní, zapírání)
- Ve škole (děti mají každý čtvrtek aktivitu „Předškoláček“, kdy chodí do sousední ZŠ, aby si vyzkoušely, jaké to ve škole je): uč. ze školy říkala, že si Honza jako první rozbaloval bonbony, říká, že „myslí sám na sebe, je to sobec“ (sobectví, sebestřednost)
- Naopak Kája se podělil s uč. o čokoládu, i když by sám pak žádnou neměl (ochota se podělit)
- Hodně na sebe jede taky Míša (sebestřednost), zná měny, spoustu věcí, když ale hrají hry, tak říká, že tomu nerozumí (viz výše, při soutěžích na hřišti); má problém hodně věcí pochopit, když si není něčím jistý, tak to radši vůbec nedělá; rodiče ho prý hodně chválí, chtějí po něm, aby byl dobrý v tom, co dělá., zjevně se tedy bojí neúspěchu -> v čem si je jistý a jde mu to dobře, to „dělá ramena“, když si není jistý, tak to radši nedělá (neochota „riskovat“, strach z neúspěchu)
- Jdeme ven, uč.: „Běžte se vyčurat“, přijde Ája: „Paní učitelko, Deniska nečurala“ (žalování)

- Ríša brečí, že nemůže jít za ruku se mnou, ale s Filípkem (pláč při nespokojenosti)
- Dojdeme na hřiště, děti závodí, takže se mě pustí; pak zase přijde Honzík, že chce jít se mnou -> říkám mu, ať se teď prostřídají, on nechce, snažím se mu domluvit, ať myslí také na kamarády, že teď půjde Ríša, který se mnou chtěl jít před tím a nešel, Honzík se odmítá „podělit“-> to mi potvrzuje, co říkala před tím uč. (sobectví, neochota se podělit)
- Nakonec se mnou jde Ríša a Esterka, která drží ještě Leonku; holky se střídají v tom, která jde se mnou za ruku, je vidět, že nemají problém se domluvit
- Ríša našel pěkný barevný list, chce mi ho dát, ať ho držím, aby mohl držet za ruku mě a Leonku -> já mám plné obě ruce, tak mu říkám že nemůžu, Esterka se mu sama nabídne, že mu ho ponese, on nejdřív nechce („By sis ho nechala!“), nakonec ho ale Esterce dá do ruky, ta ho nese až ke školce (spolupráce samostatná), kde mu ho vrátí, Ríša jí za to pěkně poděkuje (nakonec list skončí tak, že ho roztrhne Honzík a Ríša zase brečí...)
- Hrají se hry, některé děti nehrají (za trest sedí u stolečků) („na hanbě“)
- Timi žaluje, že někdo nesedí, (žalování)
- Hrajeme znova na ostrovy, vypadávání, Kája drží fandu v kruhu, aby nevypadnul (spolupráce, pomoc)
- 3 kruhy – 2 plné, jeden je celkem volný, Klárku nenapadne jít do toho volného, tak vypadává
- Přišel za mnou Kája, že posbíral tužky (pomoc, snaha zalíbit se autoritě)
- Kája mlátí hlavou o plyšovou kostku, pak ji vezme a mlátí s ní Pěťu, pak s ní mlátí Fandu (agresivita vůči druhým?)

30. 11. 2012

- „Někdo nechal zapnutou vodu“ – děti hned „Honza Hanzl!“ (žalování evokované), Honza: „Nene“ (popírání)
- Divný zvuk, uč. „Kdo to dělá?“ děti: „Filip“ (žalování evokované)
- Děti nejdřív zpívají koledy, pak se učí básničku
- Filip: „Tuhle stavbu jsme postavili sami. Já s Honzou Moravcem (chlubení se), ale Honza Hanzl nám to trochu kazil (žalování).“, Honza: „nene“ (popírání)

- **Domino**
- Kája, Honza M., Fanda, Ríša
- Fanda a Kája se hádají, jestli se rozdá 1 nebo 5 kostiček (**neshoda na pravidlech**)
- Honza M. „Budeme hlasovat“ (**snaha o „demokracii“**), pak odhlasují 1
- Filip do toho pořád nějak zvláště vstupuje, snaží se do hry zasahovat
- Pak Honza M. – ptám se ho, jak se to tedy hraje „Rozdají se všechny kartičky“, kluci mu to odsouhlasí (**shoda, souhlas**) **ale rozdíl mezi původní domluvou**
- Honzík M. nakonec ze hry odchází
- Kluci se přitom pořád dohadují, Filip do toho všem nejvíc zasahuje a mluví, o hře nejvíc rozhoduje (**snaha jednoho dítěte řídit hru**)
- Hádají se, kdo vyhrál, Fanda si myslí, že on
- Holky: Esterka, Leonka, Maruška, Klárka
- Domluvíme se na pravidlech
- Klárka: Já začnu... 5 si jich vezmem, nesmí se vidět (**snaha jednoho dítěte řídit hru**)
- Klárka začíná
- Holky si stanoví pořadí
- K: počkejte, to se hraje tak, že kdo tam jednu dal, už si nebere další
- Holky hrají víc v klidu, Klárka říká ostatním, co mají dělat, holky ji poslouchají bez problému, říká jim, kdy mají hrát apod. (**ochota poslechnout druhé dítě**)
- Leonka vyhrála, pak Esterka
- Klárka „Esterko, komu fandíš?! E: „Klárce“ (**projevení sympatií**) -> Klárka jí řekne, ať fandí Marušce (**projevení solidarity**), pak se Esterka s Leonkou hádají, kdo bude fandit Klárce
- Klárka: neuráží se, když není po jejím, holky ji poslouchají (**schopnost tolerance**)

7. 12. 2012

- Ptám se na domino
- Maruška: Já si to už nepamatuju

- Kája: nejdřív se vezme 5, pak se 1 vyloží, pak se to hraje, střídáme se, buď to tam dám nebo si líznu, vyhraje ten, kdo nebude nic mít
- Fanda:
- Honzík: všechny karty se rozdají, pak se spojují stejné obrázky, když nemám, tak nehraju
- Ríša: musíš spojit stejná zvířátka k sobě, máme domino doma, ale moc si to nepamatuju
- Leonka: stejné musíš dát vedle sebe, nejdřív si vezmu a až nebudeš mít, zak zase 5, když nemáš kartu, co tam patří, musíš si vzít ještě jednu z hromádky, když tam už nebudou kartičky, vyhrál ten první, kdo se zbavil všech kartiček
- -> neshoda na pravidlech při individuálním dotazování

#### 4. 1. 2013

- **Mladší děti**
- Matylka s Adélkou si hrají s domečkem, (společná hra) přijde za nimi Karlička, jestli si může hrát s nimi (žádost o společnou hru), holky říkají, že ano, Karlička stejně odejde, holky na ni pak volají
- Adélka kope do panenky (agrese vůči hračce)
- Holky, dvojčátka, se drží pořád při sobě (dvojčátka spolu)
- Prohlížím s Karličkou a Matyldou knížku o princeznách, jednu neznají, Karlička říká, že se jmenuje nějak; pak na konci řekne, abych přečetla, jak se jmenuje, já čtu Pocahontas, Karlička „Já říkala, že se jmenuje Pocahontas“ (upravení si skutečnosti, lhaní ve snaze se zalíbit), Matylka „Já myslím, že jsi to neříkala“ (nesouhlas s upravením si skutečnosti, lhaním)
- Přijde ke mně Kuba a žaluje „Ten kluk shodil bagr!“ (žalování)
- Violetka sbírá panenku, co je na zemi, chvíli ji chová, pak ji zase zahodí (nevážení si hraček)

#### 25. 1. 2013

- Děti jsou spojené v jedné třídě
- Fanda: včera jsem udělal 25 kliků a pak ještě 40 dřepů (chlubení se)
- Karlička mi řekla, že postavila puzzle, ale nebyla to pravda (lhaní ve snaze se zalíbit) (byly na stole, ona se mě ptala, jestli je může postavit, já jí řekla, že

na ni asi budou dost těžké, ona že to zvládne, já pak odešla za klukama, viděla jsem že puzzle ale nepostavila, ona za mnou přišla že je postavila a pak uklidila)

- Kluci Fanda, Pét'a, Honza si staví společně, každý staví něco jiného (**paralelní hra**)
- Timi si hraje s Julčou a Jirkou (**hra starších a mladších dohromady**)
- Přejde Deniska k hradu, Karlička mi říká, že s nimi nemůže hrát (**odmítání společné hry – mladší vzhledem ke starší**)
- Kája a Pét'a holkám přestaví hrad, končí společná hra s hradem, holky s ním přestávají hrát (**rozpory při společné hře holek a kluků -> ukončení SH**)
- Timi i pořád hraje s Jiříkem s autodráhou a autíčky
- Pét'a nechce jíst pomazánku a Timi říká paní uč., že to pét'a nechce (**žalování**)
- Maruška za mnou přijde s otevřeným zrcátkem „Paní učitelko, já jsem to otevřela“ (**chlubení se**)
- **Pexeso**
- 4 malé děti + Fanda s Leonkou
- Pravidla děti znají, dobře je dodržují (**shoda na pravidlech a jejich dodržování**)
- Hrají znova, Míša „ted' budu začínat já“
- Jedno z dvojčátek nakoukne pod kartičku a zase ji položí (**nedodržení pravidel**) -> Leonka : Hele, už jsi ji otočila! (**upozornění na nedodržení pravidel**)
- Uklízíme pexeso, Fanda: „Hele, musíme to tam narovnat!“ (**dodržování pořádku, vedení ostatních k tomu**) A řídí děti při rovnání pexesa do krabičky... „A je to hezky narovnaný“
- Děti mají uklízet, Zuzka a Kritsínka si ještě malují (**setrvávání ve hře, když nemají**), přijde za nimi Maruška a říká jim , at' uklízí (**upozorňování druhých, řízení**)
- Timi uhodí Heřmánka (**agresivita vůči druhým**), uč. mu říká, at' se mu omluví, on to řekne potichu a nevýrazně, uč.: „Říkám to upřímně, je ti to líto?“ Timi kroutí hlavou, že není (**neprojevení lítosti nad ošklivým činem vůči druhému**)



- **Hra Mrazík** – určí se jedno dítě, které bude Mrazík a jedno, které bude „zachraňovač“. Ostatní děti běhají, snaží se utíkat před Mrazíkem, který má za úkol jich co nejvíce pochyťat. Když Mrazík chytne dítě, to je „zmražené“ a musí stát na místě a nehýbat se. Pokud se „zmraženého“ dítěte dotkne „zachraňovač“, dítě může dál hrát
- Mladší děti nepochopí, co mají dělat, jen běhají po třídě, nesnaží se honit ani zachraňovat (**nepochopení pravidel**)
- Starší děti – Zuzka, Lukáš je dost agresivní mrazík, za chvíli pochyťá všechny. Když Zuzka není Mrazík, tak přestává hrát (**neochota přizpůsobit se, když není po jejím**)
- Timi si musel jít sednout, když vypadnul, pak jsem ho zase poslala si hrát, přišel za mnou Lukášek, že Timi měl sedět (**upozornění, žalování**)

5. 2. 2013

- **Mladší děti**
- „Děti pojďte sešlapat krabice“ – děti nadšeně jdou a šlapou na krabice, kromě Danečka (**izolace**)
- Málo dětí – 8 hrají si dvojčátka spolu, Matylda + Anička, Jiřík + Mareček + Kuba (**společná hra**)
- Daneček má letadlo, Mirka ho ukazuje dětem ; Jiřík : „To je krásný letadýlko!“ Kuba na něj chce šáhnout, Daneček : „Ne, nesahat!“ (**neochota podělit se, chamtivost**)
- Poslední přišla Tereška, hodně pláče,
- Jiřík, Mareček a Daneček stojí u housenky (dřevěná hračka), Daneček vystrkuje Jiříka (**sobectví**)
- Děti svačí, Jiřík dosvačí a sedne si zpátky ke stolu, Mirka : „Jiříno, jdi si hrát...“, on čeká, až dojí i ostatní kluci (Mareček a Kuba) (**„solidarita s druhými“**) X Daneček dojedl a šel si rovnou hrát (**individualismus**)
- Danečkovi vadí, když mu někdo něco přikáže (třeba když mu Mirka řekla, aby uklidil hrníček na tácek -> mračí se na ni); když stavěli z cukru, tak postavil vězení (řekl, že má vězení rád)
- Mareček našel na zemi nějaký obal, nejdřív ho podává Danečkovi, potom s ním jde za Mirkou „Daneček si myslí, že jsou to nějaké samolepky“, Mirka

mu řekne, že to nejsou samolepky, ať to vyhodí; on říká něco ve smyslu: to jsou věci, co to tady má co dělat na zemi a jde to vyhodit

- Hraju s nimi hry
- **Hra opičí dráha**
- Postaví se opičí dráha, kterou děti mají za úkol projít – nejprve slalom mezi kužely, podlézt stůl, projít obručemi, které leží na zemi, přeskočit dvě překážky, prolézt obručí, kterou držíme ve vzduchu. Prochází ve dvojicích, přičemž drží kroužek, který za celou dobu nesmí pustit.
- Pozorovat zde chci především schopnost spolupracovat, tendenci vést druhého
- Děti se sami rozdělí do dvojic -> Deniska + Anička, Jiřík + Mareček, Tereška + Matylda, Kubík + Daneček, Míša jde sama (je lichá)
- Nikdo z dětí nepustil kruh, celou dobu prošli s ním;
- D + A – prošly to celé OK, stejné tempo zhruba,
- J + M – Mareček vede, Jiřík jde pomaleji (**vedení druhého**)
- T + M – šidí slalom (**šizení pravidel**), několikrát nejdou z jiné strany ale ze stejné; Matylda vede, Tereška jde kousek za ní, pak jim děti tleskají (**uznání, ocenění druhých**)
- K + D – minou poslední kužel, když dojdou, děti jim tleskají
- Míša jde sama; když projde dráhu, jde si sednout k dětem na stupínek, pak ke mně běží s kroužkem a vrací mi ho
- Pak jdou všichni společně – za sebou, opět ve dvojicích, všichni kluci v prvním kole zapomenou na závěrečnou obruč
- **Hra Mrazík** – děti říkají, že hru znají (některé), vysvětluji jim ji – jeden bude Mrazík, jeden bude „Zachránce“, M mrazí, Z zachraňuje zmražené, M nesmí chytat Z; první mrazí Matylda, zachraňuje Anička... Matylda vůbec nechytá děti, pořád jen všechny běhají dokola (**chybí snaha vyhrát**); vyměním M – Jiřík, ten chytne Danečka, D běhá dál, já mu říkám, že musí stát, pak říkám Aniče, že může jít D vysvobodit
- **Hra tichá pošta s malováním** – každé dítě mi šeptá slovo, které bude malovat; Anička - domeček, Jiřík – sluníčko, Mareček – panáček, Kubík – autíčko, Míša – kočička, Deniska – kočárek, Tereška – domeček, Matylda – sáňky, Daneček – maminka

- Vysvětluji nejdřív první část – každý mi řekne slovo, to potom namaluje (dávám každému papír a pastelku), nesmí koukat k ostatním; začínají malovat všichni společně; Míša kouká ke Kubíkovi, jinak jsou děti zaujaty vlastním kreslením a nekoukají k ostatním; ani ty děti, které mají dokresleno a čekají až dokreslí, tak nekoukají moc k ostatním (přijde mi tak)
- Pak začínáme s tichou poštou; zase jim to vysvětluji (každý pošeptá svoje slovo sousedovi, potichu aby to neslyšel nikdo jiný), začíná se u Terezky, ta šeptá Danečkovi, ten Aničce, ta Jiříkovi, Jiřík nerozumí, Anička mu to několikrát opakuje, on pořád nerozumí, tak jdu za nimi, říkám Aničce, ať to slovo pošeptá mně, ona mi to odmítá pošeptat, už nechce šeptat ani Jiříkovi; jde za ní Andrea, té to pošeptá, je z toho zkomolenina -> končím hru, děti to zjevně nebaví (**nedostatečná schopnost zvládnout hru**)

7. 2.2013

- **Starší děti**
- Svačina, děti se posadí ke stolečkům, Iva posadí Zuzku vedle Áji, ta říká, že nechce sedět vedle „Zuzany“ a odsouvá se od ní (**vyjádření nesympatií**)
- děti zpívají, Timi chytá Prokopa kolem ramen (**kamarádské gesto – fyzické**)
- **Hra opičí dráha**
- Ve dvojicích, musí celou dobu držet gumový kroužek; nejdřív slalom mezi kužely, pak podlézt stůl, proskákat 3 obruče ležící na zemi, přeskočit překážku („zábradlí“, ale hodně nízké), pak každý hodit na kužel menší obruč
- Sami rozdělí se do dvojic, Ája zůstala sama, je z toho smutná (skoro brečí), ptám se jí, jestli tu dráhu zvládne sama, ona že ne, tak se ptám, jestli poběží někdo 2x s ní, hlásí se Klárka a Esterka (ta byla rychlejší, tak ji vyberu) (**ochota pomoci druhému při hře**)
- Běží: Fanda a Pěťa – Pěťa si ulehčil přeskok přes zábradlí (**usnadnění si podmínek**); Klárka a Ríša – Ríša při hodě na kužel na konci pustil kroužek (**nedodržení podmínek, nepozornost**); Esterka a Maruška – Esterka pouští kroužek při hodě na kužel, hází obruč oběma rukama (**nedodržení podmínek, nepozornost**); Kája a Matyáš – OK, Mát’a a Honzík – OK; Barča a Zuzka – Barča nejde slalom, šidí to (**zjednodušení pravidel**), Iva je vrací na začátek (pak mi říká, že Barča často něco „ošidí“ – třeba má jít na kroužek, na který se jí nechce, tak se tváří „jakoby nic“ a čeká, jestli si toho někdo všimne nebo

- jestli jí to projde); Honzík H. a Kája – při závěrečném hodu obručí nedrží kroužek; Denisa a Timi – to samé; Anička a Prokop – OK; Esterka a Ája – Ája pustí na konci kroužek, pak ho zase rychle chytne
- Přijde mi, že děti, které pouštěly na konci kroužek, to dělaly spíš z nepozornosti, že se soustředily na poslední úkol, spíš než aby jim šlo o nějaký podvod
  - **Hra Tichá pošta s kreslením**
  - Rozdělíme je na holky a kluky, posadím je do kruhu (1 kruh holky, 1 kruh kluci), sedí kus od sebe; řeknu jim, že nejdřív dostanou všichni papír a pastelku/fixu, mají namalovat slovo, které jim řeknu; nesmí koukat k ostatním a nesmí to slovo říct nahlas -> je to tajné slovo, které nesmí nikdo jiný zjistit (jde o to, abych viděla, jestli jsou schopny se ohlídat a nekoukat k ostatním)
  - Nejdřív říkám slova holkám: Anička – domeček, Barča – sluníčko, Ája – kytička, Esterka – domeček, Zuzka – beruška, Klárka – kočička, Maruška – sněhulák, Deniska – mráček
  - Kluci: Timi – domeček, Matěj – sluníčko, Matyáš – medvěd, Míša – kytička, Péťa – autíčko, Prokop – letadlo, Fanda – rybička, Ríša – mráček, Honzík – kočička, Kája – sněhulák
  - Hned na začátku Honza H. praští Fandu, ten brečí (**zlé chování vůči druhému**) -> Iva posílá Honzu si sednout ke stolečku (**na „hanbě“**), po chvíli ho vrací zpátky do hry, on přijde a roztrhne Rýšovi papír (**opakované zlé chování vůči druhému, i po potrestání**) -> Iva mu říká, ať si teda vezme ten roztržený a dá Rýšovi svůj, Honza se naštvě, že teda malovat nebude, jde si zase sednout ke stolečku a už se do hry nezapojí (**neuznání trestu**)
  - Ještě když říkám klukům slova, Timi začne malovat (hned, co mu řeknu jeho slovo, i když jsem před tím několikrát říkala, že budou malovat, až jim řeknu), tak mu několikrát opakuji, že ještě malovat nemá
  - Když zadávám slova u holek (stojím vně kruhu, holky chodí ke mně a já jim šeptám slova), Klárka: „Ája poslouchá!“ (**žalování**)
  - Když děti domalují, většinou si papír otočí obrázkem k zemi; Maruška když domaluje, tak kouká do stropu (přijde mi to, jako když si chce zabránit, aby koukala k někomu jinému) (**„pojištění se“ proti nedodržení pravidel**)

- Občas někdo pokukuje jinam, ale přijde mi, že se nikdo vyloženě nesnaží koukat k druhému
- Ptá se mě Fanda, co se stane, když se koukne a omylem něco uvidí; stejně tak u první hry se hned ptal, co se stane, když se někdo rozpojí (**ujišťování se o pravidlech „co kdyby“**)
- Když všichni domalují, vysvětluji druhou část – tichá pošta – musí si poslat slovo, které namalovali, nesmí ho slyšet nikdo jiný; jeden vyšle slovo, které namaloval, to se posílá, až dojde k dítěti, které sedí vedle něj z druhé strany, než slovo vyslal, a ten to řekne nahlas
- Holky to chápou hned, klukům musím pravidla vysvětlovat ještě jednou (**rozdíl v chápání pravidel mezi kluky a holkami**) (neví, jaké slovo mají posílat – Prokop – mám posílat to slovo, co jsem namaloval? Říkám že ne, že má posílat to slovo, které mu pošeptá soused; Ríša řekne slovo nahlas, hned co k němu přijde); velký rozdíl mezi holkami a kluky – holky chápou hned, nepotřebují téměř žádné vedení při hře a kontrolu -> samy se střídají, jdou popořadě v tom, která z nich slovo vysílá, všechna slova došla správně – výsledné se shodovalo se zadaným; často to zase „vedla“ Klárka – říkala, kdo je zrovna na řadě, jakým směrem se to má posílat apod. (**snaha vést druhé**)
- Na rozdíl od holek kluci byli víc zmatení, musela jsem do hry často zasahovat, říkat, kdo je zrovna na řadě s vysíláním slova, usměrňovat, když to někdo uprostřed kola řekl nahlas; slova kluci často zkomolili, výsledné slovo bylo jiné než to zadané (třeba Fanda vyslal slovo „rybička“ a výsledné slovo bylo „panáček“); Timi prý slovo vyslal na obě strany – kluci mi to říkali, když se ptám Timiho, tak ten jen krčí rameny a neodpoví mi (**rozdíl mezi kluky a holkami, holky lépe zvládají hru, lépe se domluví**)
- U kluků byla hra celkem víc chaotická a zmatená, méně chápali pravidla, i když jsem je říkala oběma skupinám najednou, tak kluci to hráli s chybami, holky takové problémy neměly, když nevěděly, co a jak, většinou „zasáhla“ Klárka a nějak hru usměrnila, holky jí poslechlly; X kluci – často si nevěděli rady, musela jsem zasahovat já (holky se mě většinou neptaly, co mají dělat, vyřešily si to samy mezi sebou nebo je navedla Klárka, kdežto kluci se obraceli vyloženě na mě „co teď?!“)
- **Hra Mrazík**
- Rozdělíme je na dvě skupiny podle stolů :

- První skupina: Klárka, Esterka, Ája, Fanda, Honzík H., přijde za mnou Klárka, že nechce hrát, tak ji posílám sednout si zpátky ke stolu; vybírám Mrazíka a zachránce;
- Když je Ája zmrazená, nestojí, ale běhá dál (**nedodržení pravidel**); Deniska jako mrazík honí zachraňovače
- Pak je Mrazík Esterka, zachránce Prokop; Fanda volá „Prokope, pomoz mi“ když je zmrazený (**snaha „zachránit se“**)
- Celkově mi přišlo, že děti pravidla dodržují, krom Áji, která nestála když měla; nepřišlo mi, že by si Mrazíci nějak vybírali, koho budou mrazit, stejně tak zachraňovači; když byl Fanda zachraňovač, nechal hodně dlouho stát zmrazenou Esterku, ale přišlo mi to spíš proto, že si jí nevšimnul
- Druhá skupina: jako první je Mrazík Matěj M. – hodně agresivní, útočí na děti (**agresivita ve snaze vyhrát**)
- Pak je Mrazík Maruška, Kája je zachraňovač; Matěj má stát, ale rozběhne se ke Kájovi, ani se ho nedotkne, jen naznačí rukou, jako by se ho dotknul a běhá dál (**nedodržení pravidel**)
- Několikrát říkám, že se běhá jen dole, ale některé děti (hlavně Maruška, Zuzka a Timi) běhají pořád na stupínek (**nedodržování pravidel**)
- U druhé skupiny mi přišla hra celkově víc chaotická, byly zde: Maruška, Zuzka, Timi, Matěj, Matyáš, Kája, Prokop, Ríša

11. 2.2013

- **Mladší děti**
- 10 dětí; příchod – Matylda hodně brečí, nechce, aby máma odešla; Tereška taky brečí, ale brzo se uklidní, nejdřív jen postává a kouká, pak jde k ní Heřmánek, chvíli si hrají spolu (**společná hra chvíli**)
- Dneska je tu jen 1 dvojčátko – Míša -> přijde mi mnohem víc komunikativní, než když tu jsou obě, jak s dětmi tak s námi, pořád chodí a usmívá se na nás, když jsem přišla, tak se dlouho mazlila s Ivou
- Iva: „Tak děti, uklízíme“ Martin: „Ale autodráhu ne.“ Iva: „Tu taky...“ – kluci se sice tváří otráveně, ale uklízí (**poslechnutí autority**)
- Martin Z. kopne do krabice s dráhou, Iva ho napomíná (**agresivita vůči věcem**)
- Adélka žaluje: paní učitelko, Martin a Marek si šli hrát (**žalování**)

- Martin D. – když je sám, tak je hodný, když jsou s Martinem Z., tak prý hodně zlobí
- **Hra Pták ohnivák**
- Hraji ptáka ohniváka, mám na sobě krásná barevná pířka (=kolečky), úkolem dětí bude mi je sebrat. Pták ohnivák má zavřené oči, takže děti neuvidí, ale bude je poslouchat – musí být co nejvíce potichu, aby je nechytí. Pokud pták ohnivák někoho chytne (=dotkne se), dotyčný vypadává a jde si sednout
- Uč. jsem poprosila, aby mi děti, které jsem chytla a oni si k ní nešly samy sednout zapsala
- Hrajeme celkem 3 hry
- První hra – hlídána uč., začaly jsme to s nimi hrát s tím, že je bude uč. hlídat a říkat, kdo si má jít sednout; chytla jsem Matyldu, Aničku a Martina Z. – **nedodržování pravidel vypadávání**
- Druhá hra – řekneme jim, že je nikdo hlídat nebude, aby si samy ohlídky, jestli se jich pták ohnivák dotkne; dotkla jsem se Matyldy, Terezky (**nedodržování pravidel vypadávání**) a Adélky; jen Adélka si jde sama sednout (**dodržení pravidel vypadávání**)
- Pak hrajeme třetí hru, tu si uč. nestihla zapsat, ale pochytala jsem hodně dětí a žádné si nešlo sednout (**nedodržování pravidel vypadávání**); ptám se, koho jsem se dotkla, děti se samy nepřiznávají, ale žalují na ně ostatní (**žalování**) - říkají mi, že jsem se dotkla Aničky a Denisky – ta tvrdí, že jsem se jí nedotkla, uč. – „ale jo“ (**nepřiznání se**)
- Celkový dojem ze hry: přišlo mi, že se děti soustředí pouze na sebrání koleček a vůbec ne na to, že když jsou chyceny, tak se mají odklidit ze hry; hra je baví, baví je sbírání koleček (**nevnímání pravidel, nechápání**)
- **Hra Rybičky a rybáři** – ptám se, jestli znají rybičky a rybáře, říkají, že ano – rybář honí rybičky, když nějakou uloví, ta chytá s ním (**ujasnění pravidel s dětmi**)
- Ještě upřesňujeme pravidla – musí se držet za ruce, když loví, kdo je chycený, jde na druhou stranu s rybářem
- Jako rybáře určuji Heřmánka; Adélka pak řekne, že chce být rybář, já jí říkám, že už je určený Heřmánek, ale že může být příště – ona si sedne na stupínek a nehraje (**negace hry, když není „po jejím“**)

- První kolo – Heřmánek volá „Rybičky, rybičky rybáři jedou,“ děti se rozeběhnou a začnou běhat dokola -> tak jim s uč. říkáme, že musí běžet jen z jedné strany na druhou, ne běhat dokola (**nepobírání pravidel**)
- Po pár kolech Heřmánek chytne Míšu, pak Terezku
- Celkově jim chytání moc nejde, chytá jen Heřmánek (ten když dítě chytne, tak ho už nepustí), pak chytne ještě Aničku (**malá snaha o výhru**)
- Spoustu kol děti jenom proběhnou, aniž by někoho chytily (**malá snaha o výhru**)
- Hrajeme asi tak 6-8 kol, chytanou se za tu dobu jen ty 4 rybička
- Uč. jim říká, ať se roztáhnou, Heřmánek pak uloví Matyldu, ta jde ale zase zpátky (**nedodržení pravidel**); Míša se vyhýbá rybičkám a nechytá je (**žádná snaha o výhru**)
- Matylda chytí Martina Z., ten v dalším kole chytí někoho, ale tak, že se pustí (**nedodržení pravidel**)
- Pak hrajeme ještě 2 další kola – děti se vždycky rozpojí
- **Zase jako u ohniváka – přijde mi, že děti spíš v návalu hry na pravidla zapomenou, než že by chtěly podvádět**
- **Hra Šátek**
- Rozdělíme nejdřív týmy: uč. si sama děti vezme k sobě, 5 dětí, dělení je tedy umělé;
- Pak vysvětlujeme: vezmou si šátek, 4 se chytí na rohu, jeden se chytne ze strany, na ten ručník dostanou hopík a jejich úkolem bude přejít ode zdi k oknu, aniž by jim hopík spadnul
- První tým A: Mareček, Anička, Martin Z., Kačenka, Martin D.
- Druhý tým B: Adélka, Terezka, Matylda, Míša, Heřmánek
- Tým A: několikrátý pokus, došly do cíle, šli pomalu a soustředěně; jednou jsem jim musela připomenout, že drží šátek jen jednou rukou; Iva jim na začátku poradí, ať drží rohy výš; přišlo mi, že přemýšlí nad způsobem, jak hopík přenést, že se na činnost soustředí, Mareček – snaží se vyvažovat šátek, když vidí, že s ním jde někdo moc dolů, snaží se ho popotáhnout nahoru (**snaha uspět ve hře**)
- Tým B – po asi dvou pokusech Adélka odchází (**vzdává hru při neúspěchu**), že ji to už nebaví, přidávají se k ní i Matylda a Anička (**vzdávají hru při**



neúspěchu); beru místo nich Kačenku a Aničku, pak se tam vrací Matylda; holkám musím pořád opakovat, že musí držet šátek jenom jednou rukou, ony to přes to pořád neberou na vědomí a chytají ho pořád oběma rukama (nedodržování pravidel), i když jdu celou dobu s nimi a stále jim to opakuju.

- Celkově mi jejich hra přijde mnohem více zmatená než u skupiny A
- Ani u jedné skupiny nebyl nikdo, kdo by pochod organizoval; u skupiny A mi přišla více cílená snaha zabránit hopíku, aby spadl, u B mi přišlo, že prostě jen jdou, sice nechtějí aby jim spadl ale aktivně se tomu nesnaží zabránit vyvažováním ručniku apod.

13. 2. 2013

- **Starší děti**
- Lepíme s dětmi srdíčko na Valentýna – vystřižené srdce z bílé čtvrtky, trháme kousky barevných papírů a lepíme je tam; kusy, které se tam lepí, by měly být spíš menší -> Honza trhá velké kusy a lepí je tam, aby si usnadnil práci, (usnadnění si práce) i když mu několikrát říkáme, ať tam lepí menší kousky, Pét'a na něj pořád žaluje (žalování), že tam lepí velké kusy, on ale stále nepřestává a kusy nezmenšuje
- Fanda, Ríša, Honzík, Esterka a Klárka hrají společně hru, všimnu si, že se dohadují, jdu se k nim podívat – holky nesouhlasí s pravidly podle Fandy (neshoda na pravidlech mezi kluky a holkami), Fanda říká, že ví, jak se to hraje, holky řeknou že „teda hrát nebudou“ a uraženě odchází (konec společné hry kluků a holek kvůli neshodě, holky odchází)
- Ptám se Fandy, jak se to hraje: „kdo je poslední, tak vyhraje“
- Fanda odchází, přijde Zuzka, ptám se jí: „kdo je první, tak vyhrává“
- (rozdílné chápání pravidel hry u holek a u kluků)
- Hraji se Zuzkou, ptám se jí nejdřív na pravidla, aby mi je objasnila – vyberu si figurku, s tou jdu na start, pak házím kostkou, a když padne barva mé figurky, tak postupuju, kdo se dostane jako první do cíle, tak vyhraje
- Já mám bílou figurku, Zuzka růžovou
- Jednou chce Zuzka házet 2x po sobě, hned se omluví, že zapomněla (nedodržení pravidel, uvědomění si a náprava)

- Pak padne růžová mně a Zuzka se posune, tak jí říkám, jestli se může posunovat, i když nepadne ta barva jí, ale mně -> Zuzka se posune zpět, pak se to ale opakuje ještě jednou (**nedodržení pravidel**)
- Přidají se k nám Klárka, Esterka a Ríša, jdou hrát s námi
- Jednou hází Esterka 2x po sobě (**nedodržení pravidel**) Ríša na ni volá: „Est’o, ty jsi hrála dvakrát!“ (**upozornění na NP**), Esterka: „Nene, jednou, mně to uklouzlo.“ (**popírání NP**)
- Spadne kostka na zem, Klárka: „Na zemi to neplatí!“
- Holky se dohadují, kdo je zrovna na řadě
- Zuzka hází 2x po sobě (**NP**), Ríša na ni volá: „Ty jsi hrála 2x!“ (**upozornění na NP**)
- Zuzka celkem dost podvádí (**podvádění**)
- Holky se občas chtějí posouvat, i když jejich barvu hodí někdo jiný
- Svačina
- Holky sedí u jednoho stolu, je tam ještě místo, ale Denisa sedí u Kluků; Jana mi říká, že Denisa je schopná se bavit jenom s klukama, že mezi holkami nemá žádnou kamarádku, prý protože s klukama může zlobit a holky s ní zlobit nechtějí
- Přišel Kája: „Denisa říká KA KA KA!“ (**žalování**)
- **Hra Pták ohnivák**
- Vysvětlujeme dětem pravidla, Jana je pták ohnivák, děti musí být potichu (jak skupina hrajících, tak skupina, která sedí a kouká), skupina hrajících má za úkol oškubat ptáka ohniváka, ten je slepý a nevidí je, ale zato je dobře slyší
- Rozdělujeme je na dvě skupiny
- Hraje první skupina: Zuzka, Prokop, Vojta, Matěj, Barča, Esterka, Lukáš, Kája
- Prokop je chycený, nejde si sednout, tak mu to říkám (**nedodržení pravidel**)
- Esterka a Zuzka – Jana se jich dotkla, ale holky si nejdou sednout a dál hrají, já jim říkám, ať si jdou sednout, že byly chycené, oni tvrdí, že ne a dál hrají (**nedodržení pravidel, neuposlechnutí při napomenutí**)
- Zuzka se několikrát schovává za mne (**snaha usnadnit si podmínky**)
- Zuzka, Barča a Esterka jen stojí a koukají (**žádná snaha zapojit se do hry, vyhrát, neochota riskovat?**) jediný, kdo se snaží je Matěj (**snaha ve hře uspět**)

- Po konci hry se Zuzka přizná, že se jí Jana dotkla (**přiznání se po skončení hry, přes původní popírání**)
- Skupina, která sedí, do toho pořád mluví, i když jim několikrát zdůrazňuju, že mají být potichu – hlavně žalují na ty, kterých se Jana dotkla a nešli si sednout (**nedodržení pravidel, mluvení do hry**)
- Skupina B: Deniska, Timi, Fanda, Honza, Pét'a, Ríša, Anička, Klárka
- vypadnou hned na začátku, ale nejdou si sednout – Deniska a Pét'a (**NP vypadnutí**)
- Fanda vypadne a jde si sám sednout (**dodržení pravidel vypadnutí**)
- Timi má vypadnout, ale nejde si sednout (**NP vypadnutí**)
- Honza – děti na něj žalují, že na něj Jana šáhla, ale nejde si sednout, Honza tvrdí, že na něj nesáhla, Jana ho posílá sednout (**popírání NP, na hanbu**)
- Zbývá Ríša, Klárka a Anička – Ríši se Jana dotkla, on si jde sednout, Anička to samé
- Zůstane Klárka, nemá ale žádný kuliček
- Hra končí, během poslední trojice hra vypadala opravdu tak, jak má – děti byly všechny potichu, ti tři se snažili krást kuličky -> chválím je, že takhle má hra vypadat
- Honza zlobí, tak je poslán sednout si ke stolečku (**na hanbu**)
- **Hra Šátek**
- Vysvětlujeme pravidla – budou rozděleni do skupinek po 5, jejich úkolem bude chytit šátek, držet ho napnutý a přenést v něm míček
- Ještě mají cestou překročit dvě překážky, tu překážku musí překročit všichni, musí šátek držet jen jednou rukou, kdo by se chytnul oběma, tak vypadává
- První pokus – Esterka vypadává, pak i Barča, radši to ještě jednou vysvětlujeme a posíláme znova na start
- Skupina B – Timi, Vojta, Prokop, Fanda, Luky
- Kluci to prošli v pohodě, míček jim nespádl, ale přišlo mi, že prostě jen „jdou“, nesnaží se nějak koordinovat cestu apod.
- Skupina C – Ríša, Matěj, Pét'a, Kája, Deniska; Ríša: „Matěji, jednou rukou!“ (**napomínání, upozorňování na pravidla**), Matěj to pak stejně chytne i druhou rukou (**nedodržení pravidel**), Jana mu říká, že vypadává
- Ztížíme to -> jen 4

- Skupina Prokop, Denisa, Klárka, Bára
- Na hanbu je poslán Timi
- Další ztížení – musí projít pod tyčí
- Další skupina: Fanda, Vojta, Pěťa; Pěťa: „Vojta to neumí!“; míček jim za chvíli spadne, vůbec se nesnaží to vyvažovat (**malá snaha dosáhnout cíle**)
- Další Ríša, Pěťa a ?? – OK
- Klárka, Denisa, Zuzka – Z to chytne oběma rukama, Klárka – „nedrž to oběma!“ (**poučování, snaha aby spoluhráč dodržoval pravidla**), pak: „Deniso, bacha!“ (**upozornění druhého na překážku**) – když dojdou k tyči, D nedává pozor na to, aby sehnula hlavu
- uklízíme – Ríša jde pomoci Janě
- **Hra Rybičky a rybáři:**
- rozdělíme na dvě skupiny, aby jich nebylo moc, ptám se, jestli tuhle hru znají, pak se jich ptám, jestli znají hru na Rybičky a rybáře, říkají, že ano, ještě upřesňujeme pravidla: rybičky na jedné straně, rybář na druhé; rybář zavolá: rybičky, rybičky, rybáři jedou! A běží proti nim, snaží se je chytit, koho chytí, ten se stává rybářem s ním, rybáři se musí držet za ruce
- Jako první je rybář Esterka, chytne Aničku
- Další kola chytne Barču a Denisku
- Pak Fandu, Matěje, Honzu – ti se nepřiznají, tvrdí, že nebyli chyceni, dohadují se
- Druhá skupina: Honza rybář, chytí Vojtu, ten běží zase na konec, Jana ho posílá k Honzovi, aby s ním lovil, Vojta to nejdřív moc nechápe, nedrží se s Honzou za ruku
- Potom chytanou Káju a Pěťu, ti jdou sami

25. 2. 2013

- Svačina – Filip s Honzou H. zlobí, dělají, že neumí jíst, Iva napomíná Honzu (Filipa si asi nevšimla, Filip se tváří provinile (aspoň mi to tak připadá), otáčí se na Honzu (**výčitky svědomí?**))
- Vzadu si hrají Leonka, Klárka, Ája, Ríša, Fanda, hrají si s autíčky, která si posílají po koberci se silnicí

- Timi roztrhnul knížku (**ničení věcí**), Iva s Janou se ho ptají, proč to udělal, Timi tvrdí, že to udělal Vojta (**zapírání, vyloučení se na druhého**)
- Ríša ukazuje Klárce záda, pak je ukazuje Ivě, pak i mně -> „Jessina mě hrozně škrábla...“
- Anička stojí u mne a brečí, že nechce jíst svačinu, Jana ji uklidňuje, že ji jíst teda nemusí
- Svačina – Ríša chce sedět sám, říká to Janě, pak si sedne sám (**izolace od druhých**) když Jana odejde do šatny, pak když se Jana vrátí, posílá ho ke stolečku k dětem
- Deniska mi říká: „Paní učitelko, oni mi říkají, že jsem tlustá.“ (žalování, **hledání pomoci u autority**)
- **Hra Kimovka**
- 5 věcí, ty jsou vzadu na stolečku, před nimi stojí kniha, aby to děti neviděly; každý si má zapamatovat 1 věc (každý něco jiného), a pak mi říct těch 5 věcí za skupinu -> chci sledovat spolupráci
- 3 skupiny po 5;
- 1. Skupina – Míša, Esterka, Vojta K., Vojta, Ája
- 2. Skupina – Fanda, Deniska, Timi, Lukáš, Leonka
- 3. Skupina – Klárka, Anička, Pét'a, Matěj, Ríša
- Když to Jana rozdělovala, chtěla dát do 2 Rýšu místo Leonky -> Lukáš: „My tu ale máme 2 zlobivý!“ (**protest proti rozdělení do skupinky**)
- Jana říká, kdo má jít kouknout na předměty
- Děti chodí, když někdo dorazí zpátky ke stolečku, šeptá to ostatním
- Fanda se ptá, co se stane, když někdo uslyší, co řekl někdo jiný (**dotazování se na pravidla „co kdyby“**)
- Jana ke skupině č. 1: „Kdo z vás ještě nebyl? Hlásí se Vojta K., Esterka říká: „A ještě Míša“ (**mluvení za druhého**)
- Vojta K. říká tu samou věc, jako někdo jiný
- Pak mi to jmenují
- 1 – každý říká pouze svoji věc, říkají mi to po jednom, Míša (**nedostatečné zapojení se do hry**) pak řekne, že tam ještě nebyl -> posíláme ho tam, pak to říkají ještě jednou (**individuální místo spolupráce**)
- 2 – každý mi říká pouze své slovo (**individuální místo spolupráce**)

- 3 – jmenují to jako jediná dohromady, Pěťa to akorát trochu popletl – zapamatoval si želvu, který byla v knížce a ne předmět (**kolektivní spolupráce na zadaném úkolu**)
- **Hra Papírové koule**
- 2 skupiny; třídu rozdělím provazem na dvě poloviny, do každé poloviny naházím stejný počet papírových koulí, děti mají za úkol házet koule do druhé poloviny třídy a zbavit se koulí z jejich poloviny; smějí házet pouze jednou rukou
- Lukášek: „Ale ti větší to můžou házet dál, my menší máme nevýhodu...“ (**poukázání na subjektivní nespravedlnost v podmínkách hry**)
- Anička chodí s rukou za zády (**„pojištění se“ před nedodržením pravidel**)
- Někdo hodí kouli po stopnutí času (**NP**), Jana se ptá, kdo to hodil, nikdo se nepřiznává (**nepřiznání se**), Leonka : „Já ne...“, zjistíme, že to byla Deniska, Jana ji posílá sednout si (**nepřiznání se**)
- Anička se snažila odkopnout kouli, když Jana počítala, kolik koulí je na jednotlivých stranách provazu (**NP, snaha vyhrát**)
- **Hra Malování**
- Dostanou předlohu (domeček, 5 prvků, aby každý mohl namalovat jeden prvek), mají za úkol to namalovat v té skupině, vystřídat se -> chci sledovat spolupráci, schopnost se domluvit, rozdělit si úkoly
- Skupina 1 :
- Esterka : Já nechci začínat
- Vojta K. a Míša – oba chtějí začít, říkám, že se musejí dohodnout, „My chceme oba začít“, říkám jim, že to nejde (**přání začít**)
- Míša: tak já budu první a ty budeš po mně (**jeden určí, jak to bude, druhý se přizpůsobí**)
- Vojta K. namaluje střechu, pak chce malovat dál, Esterka : „Ne, dej to Vojtovi“ (**poučení, vedení druhého při hře**)
- Skupina 2:
- Ptám se, kdo začne -> Fanda: „já začnu!“, Lukáš taky říká, že začne Fanda (**jeden určí, druzí se přizpůsobí**)
- Velký problém byl s výběrem pastelky, nejdřív nemohli pochopit, že mají jen 1 do skupiny (**problém s jednou věcí, o kterou se musí dělit**)

- Fanda a Lukáš vyberou žlutou, Leonka je taky pro -> F+L : „máme přesilu, tak to bude žlutá“
- Fanda začne malovat, pak Lukáš určí, kdo bude dál, a jdou postupně
- Skupina 3: opět problém při výběru pastelky, Ríša vezme pastelku a kouká na mne, „já chci tuhle“ -> říkám, ať se domluví s ostatními a neříká to mně (odkazování se na autoritu, místo aby se domluvil s ostatními)
- Klárka: všichni si stříhneme (vedení druhých, snaha spravedlivě vyřešit situaci), hrají kámen nůžky papír, Klárka vyhraje nad všemi, ale prohraje s Aničkou, tak říká, že A vyhrála, a že si tedy může vybrat barvu
- Dám jim předlohu, Klárka jim hned určí, co bude kdo malovat, celé to pak řídí (jeden vede, druzí se přizpůsobí)
- Ríša kouká na moji předlohu a říká mi: „My máme hezčí“ Já: Jo, to máš pravdu, ten váš obrázek je hezčí než moje předloha...“, Klárka: „Ne, vy to máte hezčí“ (chválení autority)
- Skupiny 1 a 2 – velký problém pochopit, že po nich chci, aby měli 1 pastelku dohromady, dá mi celkem práci jim to vysvětlit

27. 2.2013

- Svačina: děti jedí přesnídávku, Karlička říká, že ji nechce, pak řekne uč.: „Paní učitelko, vy jste na mě zapoměla“, uč.: „Vždyť celou dobu říkáš, že nechceš.“, Karlička: „Já jsem si to promyslela!“
- K. kouká na Mirku: „Jsi skoro stejná jako já, akorát trošku s vlasama!“
- **Hra Kimovka** – vysvětluji dětem pravidla, děti říkají, že je chápou, pak ale vidím, že neví, co mají dělat... radím se s Andreou, je to na ně dost těžké, dám tedy jinou hru (neúspěch při chápání pravidel X starší to pochopily bez problémů)
- **Hra Papírové koule** – vysvětluji jim pravidla, musí házet koule na druhou polovinu hrací plochy, musí jen jednu kouli házet; Julča a Kačenka hází víc koulí najednou -> v zápalu hry zapomenou na pravidla, proto je nedodrží (NP)
- Ztížení: musí mít v ruce jen jednu kouli a házet jen jednou rukou; Julča zase hází oběma rukama, (NP) děti hází i před tím, než jim řeknu, že mohou (říkám „ještě jsem vám neřekla, že můžete začít...“ Karlička: „Tak to

řekněte!“), Deniska a ? drží v ruce víc koulí, hází jich víc najednou; někdo hodil i po limitu (NP)

- **Domeček** – mají předlohu, schématicky nakreslený domeček, mají ho poskládat z „kaply“
- rozdělím je na dvě skupiny, děti skupiny nedodržují, staví to, jak chtějí (pravidla absolutně mimo ně)
- U malých dětí nelze říct: „Domluvte se“, nejsou schopny ustoupit, egocentrismus je u nich hodně silný (EGOCENTRISMUS!!!)
- Od autority to ale berou (nerespektování ostatních dětí ale respektování autority)
- Neberou možnost, že by něco bylo jinak, než jak si to představují, jak oni chtějí

4. 3. 2013

- **Starší děti**
- Hrají si Ája, Leonka, Ríša Esterka (společná spontánní hra)
- Vzadu si hraje Klárka, Míša, Matyáš, Timi, Vojtíšek
- Esterka a Ája si berou deskovou hru, přijde k nim Leonka: „Já chci taky“ (touha zapojit se do společné hry)
- Klárka si všimne, že si holky hrají: „Est'a!“ a jde za nimi (chce hrát s kamarádkou), Ríša ji následuje, přidává se k jejich hře
- Vojtíšek na ně chvíli kouká, ale za chvíli jde pryč
- Esterka s Ájou odejdou, ptám se proč, Ríša: „Protože oni za každou cenu nechtějí, aby Klárka hrála! (opuštění hry kvůli jinému dítěti)
- Anička kouká, jak hrají: „To máte hrát k tomuhle oříšku! (snaha radit druhým, vést jejich hru)
- Klárka: „Ne, k mamutovi“. A: „Ne, hrajete to špatně, já to mám doma, znám to.“ Klárka: „Tak hrajeme znova. Můžu začít? (Respektování poučení od druhého dítěte, řídí se podle toho) Ríša: „Jo, holky mají přednost“ (etiketa)
- Anička jim do hry vstupuje a říká jim, co mají dělat ((sama se k nim ale nepřidá) (razení druhým)
- Klárka hodí Ríšovi kostku, padne na ni 6, Ríša: „Jo, děkuju za 6!“ a chce postoupit (snaha si hru usnadnit), Klárka: „To teda ne!“



- Pak musí uklízet, Ríša překotně hází kostkou a postupuje, pak hru rychle složí (**snaha rychle vyhrát**)
- Fanda, Pěťa a Prokop hrají vedle „kámen-nůžky-papír“
- Svačina: Ríša sedí vedle Klárky, šeptají si; Klárka si podepírá hlavu, Ríša ji chytá za ruku
- **Hra Liščí ocásky**
- Vysvětlují pravidla: budou mít šátek jako liščí ocásek, jejich úkolem bude si ocásky navzájem brát, nesmí si ocásek přidržovat, zabránit ukradení ocásku mohou pouze natočením od útočícího nebo útekem, komu někdo vezme ocásek – vypadne, jde si sednout
- Iva nandává dětem ocásky
- U nikoho nepozorují, že by si ocásek držel (**dodržování pravidel**)
- Zbude Timi a Lukáš K. – Lukáš si chvíli ocásek drží (**chvíli snaha usnadnit si hru**)
- Fanda „Ty jo, to je zápas přímo! Zápas, zápas!“
- Nakonec Timi vyhraje, raduje se, ostatní jásají také (**radost z vítězství**)
- Ríša: „Vyhrál Timi.“ Timi: „Yeeees!!!“
- 2. skupina: děti si tentokrát zastrkávají ocásky samy, Deniska si udělá ocásek hodně krátký (**snaha usnadnit si hru**), Klárka má také spíše kratší
- Ostatní děti mají ocásky dlouhé (**není snaha usnadnit si hru**)
- Deniska si ocásek přidržuje **NP**
- Zbude Klárka a Lukášek, děti hlasitě fandí – holky Klárce, kluci Lukáškovi (**fandí příslušníkovi vlastního pohlaví**)
- Klárka do Lukáška jednou strčí
- Vyhraje Lukášek a kluci hlasitě jásají
- **Hra Změna**
- Děti vytvoří dvojice, pozorně se navzájem prohlédnou, pak jde jeden za dveře, na tom druhém dítěti něco změníme; dítě přijde zpoza dveří a hádá, co jsme na něm změnili
- Ptám se, kdo chce jít jako první, hlásí se Pěťa, ptám se, s kým chce jít, on že s Lukáškem, ten řekne, že ne, že chce být s Klárkou (**chce hrát jen s kamarádkou**)
- Nakonec jde Pěťa s Fandou

- Fanda jde za dveře
- Iva: „Nikdo nesmí napovídat, kdo by napovídal, ten by nám to pokazil:
- Ríša : „Paní učitelko, já mám doma takový tepláky úplně stejný, to jsem je měl přinést, abychom si je vyměnili.“ (chce vyjít vstříc, podpořit hru)
- Fanda přijde a hned pozná, že si vyměnili tepláky
- Esterka s Ájou – Ája jde za dveře, necháme výběr změny na dětech, Pét'a se hlásí, ať je to členka, ptám se E., jestli souhlasí, ona že ano (návrh -> souhlas)
- Ája přijde, kouká po ostatních dětech, vůbec nekouká na E., vypadá to že moc nechápe, co má dělat (asi nepochopení, o co jde)
- Vojta a Timi; Ríša : „Ale Vojta už byl!“ (žalování, poukazování na nepřesnost ve hře)
- Timi jde za dveře, ptám se, co změním -> Fanda: „Možná bačkory?“ (hned aktivita), Vojta: „Možná bačkory“ -> kluci si je vymění (návrh -> souhlas)
- Timi nebyl za dveřmi ale jen v koupelně (podvádění, usnadnění si pravidel). Takže si myslím, že musel slyšet, jak se domlouváme
- Přijde, hned pozná, že si vyměnili bačkory (nedodržení pravidel, dělá jakoby nic), tak se ho ptám, jestli nás neslyšel a on jen krčí rameny (nepřiznání nedodržení pravidel)
- Anička a Leonka – Fanda, Esterka i Ája -> „Vyměníme gumičku!“
- Leonka seděla v šatně a ruce měla na uších, aby neslyšela („pojištění se“ proti nedodržení pravidel)
- Ptáme se, kdo ještě nebyl, hlásí se Ája, i když už byla (lhaní kvůli tomu, že chce hrát znovu)
- Vyberu Ríšu, ptám se, s kým půjde, ptám se Míši -> on kroutí hlavou, že chce jít s Matyášem (chce hrát jen s kamarádem)
- Ríša a Vojtíšek – ptám se, co si Ríša vymění, Fanda zase, že bačkory (aktivita, návrh), V. přijde, ptáme se, co se změnilo, Timi se snaží napovídat
- Dohadování ohledně toho, kdo půjde, Lukášek chce jít s Klárkou
- Jdou Míša a Matěj – Fanda: „třeba moje tričko můžeme změnit.“, Matěj souhlasí, tak si ho vymění (aktivita, návrh-> souhlas)
- Anička: Vojta poradil!“ Matěj: „Ale já to stejně neslyšel!“

- Klárka a Lukášek – zase se hlásí Fanda (aktivita, návrh), že má návrh, ostatní děti už moc nedávají pozor
- Fanda, že si vymění ponožky, Lukášek to pak hned pozná
- Děti mají uklízet nahoře na stupínku, Timi „Paní učitelko, Vojta si hraje.“ (žalování)
- Často se prý stává, že se něco hraje, tak ty děti, které zrovna nehrají, povídají a zlobí

### 12. 3. 2013

- Ája přijde žalovat (žalování), že jí Filip nechce dát nějakou hračku (gougouna) – ta hračka je jeho, on se podělí s jinými dětmi, ale s Ájou se prý podělit nechce (neochota se podělit s jedním konkrétním dítětem)
- Ríša opakovaně žaluje (žalování) na Denisku, brečí (pláč kvůli zabrané věci), že mu sebrala klíč; ona mu ho někam zastrčila (nepěkné jednání k druhým, naschvály), dostane vynadáno od Jany, jen stojí a kouká, nic jí na to neřekne (neprojevení lítosti, nepřiznání se)
- Esterka objímá Áju (vyjádření sympatií), která jde kolem ní, pak se hned nahne ke Klárce přes stůl a také ji objímá (vyjádření sympatií)
- E + K si podávají přes stůl ruce, dotkne se jich Honz Hanzl, K: „Fuj, Honza!“ a hned vyvlíkně ruku (vyjádření nesympatií holky proti klukovi)
- U svačiny hra na ticho – každý stoleček je jeden tým, řekneme jim, že kdo promluví, zkazí to celému stolečku
- Odstartuje se hra, Vojta K. za chvíli promluví (pokazí hru na kolektivní zodpovědnost), Jana mu říká, že automaticky prohráli
- Ostatní děti jsou potichu (snaha uspět ve hře na kolektivní zodpovědnost), akorát některé děkují, když jim Jana dá svačinu (neberou děkování za svačinu jako porušení pravidel)
- Pak začne Ája povídat něco Filipovi (pokazí hru na kolektivní zodpovědnost), Lukášek na ní dělá „psst“ (snaha zbránit pokažení hry na kolektivní zodpovědnost), ona ale mluví dál, tak jí Jana řekne, že tedy její stůl prohrává, Lukášek: „Já jí to říkal, že má být potichu!“ (vyjádření lítosti nad prohrou směrem k učitelce/upozornění že tomu chtěl zabránit)
- Lukášek prý těžce nese prohru

- Lukášek říká: „Tak už zbývá jen ten Klárčin stoleček“ (poukázání na vývoj hry), Jana: „A ještě ten Ríši přece.“, Lukášek: „Já je slyším až sem.“ (poukázání na NP u jiných dětí)
- Kluci vynadají Áje za to, že jim to zkazila (vynadání za NP, za zkažení hry)
- Matěj říká, že slyšel Denisu (žalování na NP), Jana se jí ptá, jestli promluvila, ona říká že ne (ale je to pravda, viděla jsem ji taky, jak mluvila) (zapírání NP), začnou se ozývat i další děti, že ji viděly, Denisa se ale pořád nepřiznává (zapírání NP i přes silný nátlak dětí)
- Děti se začnou dohadovat, kdo od jakého stolečku promluvil a kdo ne, nastává trochu zmatek, děti jmenují ty, kteří promluvili, ti se zase brání, že nepromluvili... (hádání se o tom, kdo porušil NP)
- **Hra Domino:**
- **Kluci:** Fanda, Filip, Lukášek, Honza H., Míša, Ríša
- Kluci přijdou ke stolečku, hned si začnou rozebírat kartičky a dohadovat se (každý chce prosadit svůj názor)
- Ptám se, jak se to hraje -> kluci se začnou hádat, Filip se snaží ujmout slova (snaha rozhodovat/vést ostatní), Fanda mu přizvukuje (souhlas s pravidly druhého/shoda), Lukáš taky, Míša zůstává zcela stranou a nic neříká (izolace/neaktivita/žádná tendence zapojit se do hry), Honza H. je proti nim, snaží se prosadit svou (snaha prosadit svou proti ostatním ve shodě/1 versus zbytek)
- Kluci kromě Honzy se víceméně shodují v pravidlech (shoda na pravidlech/schopnost se domluvit), jsou schopni se nějak domluvit, ale Honza je úplně proti (vlastní pravidla, neuznává druhé, 1 versus ostatní)
- Lukášek řekne Honzovi: „Nehraj si na frajírka“ (snaha druhého „uzemnit“)
- Míša: „Já nevím, jak se to hraje, tak je mi to jedno“ (nezájem o stanovení pravidel), říkám mu, že se tedy s kluky dohodneme na pravidlech a pak mu je řekneme, on souhlasí a jen potichu sedí dál (neaktivita/konformita)
- Kluci se pořád dohadují, Honza proti zbytku (přetrvávají dohady, 1 versus zbytek)
- Pak se Honza (velká agrese) začne prát s Filipem i s Ríšou, říkám mu, ať toho nechá,
- Zase se posadí, kluci že tedy budeme hrát, Honza pořád chce hrát podle svých pravidel, říká, že to má doma (trvání si na svém, sám proti ostatním,

neschopnost se s nimi dohodnout na pravidlech)-> já mu říkám, že to nejde, že se musí dohodnout, že kluci mají stejná pravidla, na kterých se shodnou, takže i on se musí přizpůsobit, on ale stále trvá na svém, že se to bude hrát podle něj (absolutní neschopnost uznat že by to mohlo být jinak než po jeho, EGOCENTRISMUS)

- Tak mu říkám, že tedy hrát nebude vůbec, on se brání a nechce odejít, tak přijde Jana a odvede ho, (násilný odchod ze hry z důvodu egocentrismu)
- Posílám ho pryč, protože byl agresivní, křičel na kluky, (slovní i fyzická agrese, protože nebylo po jeho) kluci ochotní se dohodnout na pravidlech, ale on pořád prosazoval ta svoje a odmítal jakoukoli jinou možnost
- Míša odchází, že už hrát nechce, snažím se ho přemluvit, ale on se nenechá, tak jde k ostatním dětem dozadu (odchod ze hry kvůli rozporům druhých)
- Ptám se znovu na pravidla: Fanda s Filipem: rozdá se 7 kartiček, pak se dávají stejné obrázky k sobě (rozhodování o pravidlech) (přizpůsobení se rozhodnutí druhého)
- Kluci si rozdají každý 7 kartiček, mně dají zbytek
- Nejdřív Filip řekne, jak se to bude hrát, určí, kdo začne a jaké bude pořadí, Pak celou dobu hru řídí (určuje, jak to bude, řídí ostatní, druzí se mu přizpůsobí), kluci s ním většinou souhlasí (přizpůsobení se tomu, že druhý řídí hru)
- Občas si kouknou do kartiček, Fanda se bouří: „Nekoukejte se mi do karet!“
- Všechny kartičky jsou tedy rozdané, popořadě dáváme kartičky stejné
- Kluci to hrají tak, že přiřazují kartičky nejen na kraj, ale i z boku (zmatení v pravidlech, volné nakládání s nimi)
- Celou dobu to Filip řídí, kluci se mu přizpůsobují (jeden řídí, druzí se přizpůsobí)
- Nakonec vyhraje Filip
- Kluci si celou dobu mění pravidla, dávají si kartičky, kam chtějí, ale vždy je to pod „velením“ Filipa (volné nakládání s pravidly pod „velením“ jednoho)
- Pak se Filip a Fanda hádají o nějakou plastovou hračku (tu samou, jak ji nechtěl Filip půjčit Áje)
- **Holky:** Esterka, Klárka, Denisa, Maruška, Ája

- Ptám se holek, jak se to hraje, slova se hned ujme Klárka: vezmeme si 5 kartiček, jedna se pak otočí, když někdo nemá, tak si „líže“ (snaha vést druhé, určovat pravidla hry)
- Ptá se Klárka: „Můžu začít?“, „Kdo začne?“ (chce začít, ptá se holek, jestli může), „Holky, vemte si karty do ruky!“ (přikazování druhým)
- Holky si rozebírají kartičky, Ája si vezme víc (nedodržování podmínek), holky jí hned napomínají
- Některé holky (hlavně Ája a Denisa) chtějí hrát (chce nedodržet pravidla), i když nejsou na řadě, Klárka jim to ale vždycky zarazí (nedovolí NP)
- Celou dobu Klárka hru hlídá (hlídání hry a dodržování pravidel), holky usměrňuje, poučuje, nenechá je porušit pravidla
- Ája říká, že má taky kočárek, Klárka: „Ájo, neukazuj nám to ani neříkej!“ (hlídání dodržování pravidel)
- Denisa to chce dát jinam, než to patří, Klárka ji opraví „Sem to nemáš dávat, jsem ti to říkala!“ (hlídání dodržování pravidel)
- Ája to chce dát někam jinam (snaha o NP), holky jí napomenou (napomenutí druhého při NP), Ája řekne, že teda nehraje (chce opustit hru, když není po jejím), tak jí přemlouváme, ať s námi ještě hraje, nakonec ve hře zůstává
- Denisa není na řadě, ale stejně tam chce dát kartičku a ještě ke všemu někam jinam, než patří (snaha NP) -> Klárka ji zarazí (zabrání nedodržení NP)
- Ája to zase chce dát někam jinam, holky ji zase napomenou, ona se urazí a už nehraje, dá svoje kartičky doprostřed (opustí hru když není po jejím/nedovolí jí holky NP), Klárka: „Aspoň budem mít kartičky na lízání“
- Klárka s Esťou se na konci hádají, jestli prohrála Esterka nebo Maruška
- **Mix:** Fanda, Lukáš, Filip, Esterka, Klárka, Maruška
- Zase se ptám, jak to budeme hrát, Klárka s Filipem se hádají, kolik kartiček si mají vzít (chce vést druhé, stanovit pravidla) (K-> 5, F-> 7), Filip nakonec ustoupí Klárce (2 dominující, vždycky vedli, jeden ustoupí)
- Hádají se, kdo začne, Filip: „Tak začne paní učitelka.“ (neshoda, kdo začne - > odkaz na autoritu)
- Pak se hádají, jestli se bude hrát proti směru hodinových ručiček nebo po směru; (hádání se o výhodnější pozici při hře)

- Po chvíli se ptají mne, pro co hlasuju (odkaz na autoritu) -> říkám, že se zdržuju hlasování, protože začínám
- Fanda: „Tak budeme hlasovat“ (snaha o demokracii) – odhlasují protisměr, holky (E+K) sice mručí, ale přizpůsobí se (nesouhlas s výsledkem ale přizpůsobení se)
- Fanda: „Já v tom mám bordel jak na smetišti!“
- Navzájem si koukají do karet (porušování pravidel)
- Filip dá kartičku doprostřed řady, ne na konec (volné nakládání s pravidly)-> E+K : „To nemůžeš!“ (snaha zabránit volnému nakládání s pravidly), tak to Filip dá pryč (poslechnutí druhého/přizpůsobení se „jeho“ pravidlům)
- Najednou se tam objeví Říša : „Fandím Klárce!“ (projevení sympatií)
- Fanda se mě ptá, jestli může dát kartičku bokem (odkaz na autoritu při nejistotě v pravidlech), ne nakonec, ale přiřadit ji kam chce ze strany (jako to dělali kluci, když hráli sami), tak říkám že ne, že může jen na kraj a on to tam nedá (poslechnutí autority/přizpůsobení vlastních pravidel)
- Klárka odejde na záchod, kluci to dávají mimo kraje (když je Klárka nehlídá a nenapomíná, hrají si, jak chtějí), takže rychle vyskládají všechny kartičky a hra končí (nehlídá je dominantní dítě -> rychlé přizpůsobení si pravidel, která ona nedovolovala a konec hry)
- Kluci odchází, říkám, že to uklidím, Esterka -> „Můžu to uklidit za vás?“ (pomoc autoritě/snaha se zalíbit?) říkám že ano, Maruška: „Já ti to budu podávat!“ (pomoc druhému/snaha zalíbit se autoritě skrz pomoc druhému?)
- Pak za mnou přijde Matěj, že mu Filip nechce dát „gougouna“ (hračka, kterou na začátku nechtěl dát Áje) (neochota podělit se o hračku), pořád se o to hádají, nakonec se začnou prát (agrese), Filip Matěje shodí na zem a začne do něj bušit a kopat (velká fyzická agrese) ,musím zasáhnout a odtrhnout je od sebe; Matěj brečí, že ho Filip hodně praštil, tak ho uklidňuji, Filipovi říkám, že tohle nesmí; Filip se začne Matějovi omlouvat a řekne mu, že mu toho „Gougouna ukáže, začne je vytahovat z kapsy a ukazovat mu je (projev lítosti/pocit viny)

15. 3. 2013

- Vojtíšek si hraje sám s autíčkem (samostatná hra)
- Vojta K. si sám skládá (samostatná hra)
- Klárka si hraje s Maruškou u domečku

- Timi příběhne a říká, že Vojta K. zlomil záchod
- Děti jdou svačit, Deniska je pořád v šatně, Jana jí volá a Ríša pro ni jde (snaha pomoci autoritě)
- **Hra Na ticho** – děti musí být u svačiny potichu, hrají za celý stoleček – kdo promluví, pokazí to celému stolečku
- Chci pozorovat kolektivní odpovědnost
- Děti jsou potichu, Filip dělá obličej (kazí hru na kolektivní zodpovědnost), Lukášek na něj dělá prstem „pssst“ (snaha zachránit hru na kolektivní zodpovědnost/uspět v ní), Míša mu dává ruku před pusou (snaha zachránit hru na kolektivní zodpovědnost/uspět v ní)
- Nakonec Filip promluví (zkažení hry na kolektivní zodpovědnost), Jana ho napomíná, že prohráli; Lukášek: „On říkal, že mi to zkazí!“ – Filip to pokazil úmyslně (úmysl pokazit to ostatním)
- Lukášek: „Bylo by dobrý, kdyby jeden promluvil, že by neprohrál celý stoleček, ale mohli by hrát dál“ (preference individuální odpovědnosti před kolektivní ve hře) ->Jana: „O tom ale ta hra je, že jste za celou skupinu...“
- Jak se rozmluvil jeden stoleček, začnou mluvit všichni (pokazí to jedna skupina -> začnou to kazit i ostatní); Lukášek „Takže zase nikdo nevyhrál...“
- **Ptám se na pravidla domina**
- **Fanda:** každý má 7 kartiček, začíná ten, co je na „12“, a vyloží jednu kartu, můžeš je dávat, kam chceš (ne jen na kraje, ale i po stranách)
- **Klárka:** každý si vezme 5 kartiček, pak se otočí 1, ten kdo začíná dá tam jednu, kterou má stejnou, pak se střídají; ten, kdo nemá, si musí líznout, může to dát jen na kraj
- **Maruška:** stejně jako Klárka
- **Deniska:** nejdřív vůbec neví, tak se jí ptám, jestli se ty kartičky rozdají, ona, že ano, pak se ptám kolik -> 10 kartiček; ptám se, co potom ? Denisa : „Potom s nima budeme hrát jako blázen.“
- **Filip:** „Já to zapomněl.“, tak říkám, ať si zkusí vzpomenout; každý si vezme 7 kartiček nebo 6, začíná to jako hodiny. Ten, kdo začne, dá tam 1, když bude mít stejný obrázek, tak to tam dá, když ne, tak si lízne, může to dávat, kam chce (ne jen na kraje, ale i po stranách...)



- **Esterka:** dávám stejné vedle sebe, rozdává se 5, nesmí si do kartiček koukat, může se to dávat jen na kraje
- **Ríša:** každý si vezme 7, ostatní se dají na hromádku, můžu to dávat na kraje i ze strany
- **Lukášek:** nepamatuju si na pravidla; „Tak si zkus vzpomenout...“, každý si vezme 7 kartiček, stejné se dávají vedle sebe; pak odchází a víc mi už nepoví
- **Ája:** stejné se dávají vedle sebe
- Přijde za mnou Esterka, jestli si spolu něco zahrajeme, přinese hru „**Cesta za oříškem**“ – desková hra, každý hráč má jednu figurku, hází se kostkou, děti postupují, některá políčka jsou žlutá a se zvířetem ->ty je posunou buďto dopředu nebo zpátky
- Hrajeme ještě s Ájou, ta hází stylem, že kostku jen položí (**podvádění, usnadňování si hry**), Esterka jí říká: „Říkali jsme si, že nebudeme házet takhle!“ (**snaha zabránit podvádění**)
- Za chvíli Esterka vyhraje, hrajeme jen s Ájou, po chvíli se Esterka vrátí zpět do hry, ptám se jí proč, ona neodpoví, ale jen si figurku posune někam jinam (**volné nakládání s pravidly**)
- Pak jí Jana volá, ať jde na výtvarku
- Hrajeme jen s Ájou, ta si v ruce nastaví kostku na 6 (**podvod, díky kterému vyhraje**), pak ji jen položí, postoupí a řekne, že vyhrála
- Přijde Anička, že chce hrát
- Přidají se Fanda s Matějem a Kájou, málo figurek, řeknu Kájovi, ať hraje místo mne
- Kluci se nemůžou shodnout na pravidlech (**neshoda na pravidlech**), Fanda: „My to máme doma a máme jiný pravidlo!“ -> Kája: „No tak to máte teda špatný pravidlo!“ (**každý považuje to svoje pravidlo za jediné správné a pravé, jiné neuznává**)
- Kluci se začnou hádat, kdo má špatné pravidlo, čí pravidlo je to správné atd.
- Pak se hádat přestanou, hrají dál, i když se neshodli (**pokračování ve hře i přes neshodu v pravidlech**), za chvíli se začnou hádat znova kvůli jinému detailu hry, hádají se, kdo má „blbý pravidla“ (**další hádka kvůli pravidlům**)
- Nakonec Kája odejde ze hry, jdu za ním a ptám se ho, proč už s námi nehraje, tak říká, že je to proto, že má Fanda jiná pravidla a že už hrát nechce (**odchod**)

ze hry kvůli neshodě na pravidlech, nelíbí se mu pravidla druhého, neschopnost dohodnout se, tak raději odchází) X Fanda ve hře přetrvává

- Začnou se hádat Fanda s Aničkou, kde je cíl hry (neshoda na pravidlech – cíli hry)->Fanda tvrdí, že je u mamuta, Anička tvrdí, že u oříšku, ostatní děti se přiklání k Aničce), Fanda trvá na svém „Mám to doma, já vim jak se to hraje“ Anička: „Já to taky mám doma a taky to vim!“ (každý trvá na svých pravidlech – cíli hry)
- Ptají se mne, kde je cíl, já říkám (obrat na autoritu, hledání pomoci u autority s objasněním pravidel), že nevím, že tu hru neznám (a v krabici není ani návod, takže se nemůžu podívat), ale říkám, že se hra jmenuje „Cesta za oříškem“, takže by dávalo smysl, kdyby byl cíl u oříšku (trvání na svém i přes domněnku autority)
- Fanda ale pořád trvá na svém, že je cíl u mamuta, stále opakuje, že on to ví, protože to má doma, tak hra končí, ostatní děti odchází (trvá na svém, „má to doma“)
- Fanda pak hru sklízí se stolu (sám od sebe, aniž bych mu o to říkala...)  
(udržování pořádku sám od sebe)
- Filip s Vojtou K. si hrají v „krámečku“ na policii (nebo něco takového, dost agresivní hra), Jana je několikrát napomíná, ať si tam nehrají, že jinak „krámeček“ zničí, oni ji neposlechnou, až ho nakonec doopravdy zničí

## Příloha II: Profily starších dětí

Z dívek chci popsat Áju, Aničku, Barču, Denisku, Esterku, Klárku, Leonku, Marušku a Zuzku. Dále do oddělení modrásků patří ještě dvě dívky (Terežka a Eliška), se kterými jsem se ale mnohokrát při svých návštěvách nesetkala, neměla jsem o nich tedy dostatek informací pro vytvoření profilu.

**Ája** – mimo hru na děti často žalovala, a to i tehdy, když s někým zlobila společně. Vůči druhým se často nechovala pěkně – dělala druhým různé naschvály, brala jim věci, bila je, strkala do nich apod. Autoritu dospělého uznávala velice – vždy poslechla a snažila se zavděčit. Někdy stačilo pouhé vědomí autority, aby zanechala zlého chování vůči druhému dítěti (např. chtěla někoho praštit, když ale viděla, že na ni koukám, zarazila pohyb a nechala toho). Když jsem přišla do třídy, často mne vítala a objímala, pak se ke mně často vracela v průběhu dopoledne. Ve hře často podváděla, nedodržovala pravidla nebo si je upravovala tak, aby vyhrála. I ve hře se u ní někdy projevovalo ošklivé chování vůči druhým dětem – např. při závodech venku strčila do kamarádky, aby vyhrála. Když měla s někým spolupracovat, často odmítala a preferovala samostatnou práci na zadaném úkolu, jak při hře, tak mimo hru. Když něco provedla (ve hře i mimo), nepřiznala se k tomu, většinou ani když byla dotázána autoritou. Celkově mi přišlo, že je spíše individualistka, není příliš nakloněna kolektivu a nebere moc ohledy na případnou kolektivní odpovědnost.

**Anička** – mimo hru jsem neměla moc příležitostí ji pozorovat, neprojevovala se příliš výrazně. Při hře u ní byla vidět jak snaha pravidla dodržet („pojištění“ se proti jejich nedodržení), tak i jejich porušování ve snaze vyhrát.

**Barča** – mimo hru její chování nebylo zvláště nápadné. Je spíše tichá a klidná, baví se především s jednou kamarádkou (Eliškou), nezapojuje se do větších skupinek děvčat. Při hře se příliš nesnažila, nešlo jí o výhru a úspěch, přišlo mi, že hrou spíš jen tak „proplouvá“.

**Deniska** – baví se především s chlapci, společnost dívek nevyhledává. Často zlobí a nepřizná se k tomu, případně své chování zapírá nebo svádí vinu na někoho jiného. Druhým dětem někdy dělala naschvály, ke kterým se také nepřiznala, i když bylo jasné, že to byla ona a neprojevila lítost nad svým činem. Při hře často nedodržovala pravidla, snažila si je usnadnit apod., k čemuž se opět nikdy nepřiznala, případně zapírala, že je nedodržela.

**Esterka** – často se obracela k autoritě o radu nebo pomoc. Snažila se autoritě pomáhat a zavděčit. Projevuje se dost sociálně citlivě – pomáhá i druhým dětem, vyhledává kontakt s nimi, vyhledává společnou hru, když mají děti volno. S druhými se snaží spolupracovat a často k nim vyjadřuje sympatie (pohlazení, pochvala...). Když jsem byla přítomna ve třídě, často se snažila zůstat u mne, povídala si se mnou, chtěla si hrát, objímala mne. Při hře neměla problém spolupracovat s ostatními, naopak podle mne spolupráci preferuje před samostatnou hrou. Jediný problém ve spolupráci jsem u Esterky pozorovala s Honzou. Při organizovaných hrách, kde jsem předem stanovila a vysvětlila pravidla, jsem u ní několikrát viděla nedodržení pravidel a následné zapírání, že je nedodržela, případně neuposlechla napomenutí učitelky a dělala, jako by je neporušila. V těchto hrách se příliš nesnažila vyhrát, jako by nebyla ochotna pro výhru něco „riskovat“. Když se jednalo o hru v menších skupinkách, kdy se děti měly samy domluvit na pravidlech, dobře spolupracovala s ostatními, snažila se druhé vést, byla schopna souhlasit s návrhem druhého a přizpůsobit se v případě, že byla ostatními „přehlasována“.

**Klárka** – hodně výrazná při hře i mimo ni. Působila na mne dojmem hodně dominantního a vedoucího dítěte kolektivu. Druhé často poučovala a napomínala, nedělala to ale nijak agresivním nebo nepříjemným způsobem. Spíše na mne působila dojmem, že se o druhé snaží starat, snaží se udržovat pořádek a klid ve třídě. Často se obracela na autoritu, když bylo někomu ublíženo. Na druhé ale moc nežalovala, spíše se jim sama snažila domluvit, než aby šla žalovat učitelce. Žalovala pouze v případě, kdy se učitelka zeptala, kdo určitou věc udělal. Podle učitelky má dobrou schopnost tolerovat, když věci nejsou podle její představy. Vyjadřovala sympatie vůči svým kamarádkám (pochvala, pohlazení, objetí...). Ve hře byla také velice dominantní a vůdčí. Snažila se druhé vést a řídit. Když se jednalo o hru, ve které jsem předem stanovila a vysvětlila pravidla, Klárka dohlížela na ostatní, zda je dodržují, a pokud ne, tak je hned napomínala. Snažila se druhé při hře vést, upozorňovat je na problémy a pomáhat jim. Byla ale zároveň ochotná respektovat poučení od druhého dítěte a poslechnout druhé. Když se jednalo o hru, ve které se měly děti samy domluvit a shodnout na pravidlech, hned se ujímala slova, říkala, jak to budou hrát a ostatní děti ji poslechy. Hodně her, ať hry s předem danými pravidly ode mne nebo hry s vlastními pravidly dětí, probíhalo tedy pod jejím vedením. Co se týče dodržování pravidel Klárkou samotnou, nikdy jsem ji neviděla podvádět.

**Leonka** – mimo hru jsem u ní pozorovala ochotu se podělit s ostatními, jak o hračky, tak o další věci, se kterými pracovala. Někdy jsem u ní pozorovala hru paralelní, kdy nechtěla spolupracovat s druhými, jindy zase přišla ke skupince hrajících si dětí s přáním se přidat. Při organizované hře několikrát druhé upozorňovala na nedodržení pravidel. Také jsem u ní pozorovala „pojištění se“ proti nedodržení pravidel (šla za dveře, nesměla slyšet, co si s dětmi ve třídě říkáme, když jsem pro ni šla, seděla na lavici a zacpávala si uši, aby opravdu neslyšela).

**Maruška** – mimo hru jsem u ní často pozorovala snahu zavděčit se autoritě a chlubení se. Někdy se snažila řídit ostatní a radit jim (např. když se mělo uklízet). Při hře neměla problém se spoluprací s ostatními, přizpůsobovala se druhým, nepozorovala jsem u ní snahu prosazovat vlastní pravidla. Viděla jsem u ní také snahu „pojistit se“ proti nedodržení pravidel. Neviděla jsem jí podvádět nebo nějak obcházet pravidla.

**Zuzka** – při hře jsem u ní pozorovala neochotu přizpůsobit se, když nebylo po jejím – v tom případě hru opouštěla. Často při hře podváděla, někdy si nedodržení pravidel uvědomila a opravila se, jindy ale hrála dál, jakoby nic. Nedodržení pravidel většinou nepřiznala, několikrát se stalo i to, že neposlechla učitelku, když ji napomenula a hrála dál. Když se jednalo o hru, ve které by musela pro výhru něco riskovat (např. že bude chycena apod.), nesnažila se. Pokud se ovšem jednalo o hru „bez rizika“, často podváděla, aby vyhrála.

Z chlapců chci uvést podrobnější profil u Fandy, Filipa, Honzy H., Káji, Lukáška, Matěje, Míši, Ríši, Timiho a Vojtíška. Dalšími chlapci u modrásků jsou Honza M., Miki, Fanda V., Matyáš, Pět'a a Prokop a Vojta K., kterým jsem profily nevytvářela, buď z důvodu nedostatku informací o nich, nebo proto, že se ničím výrazným nevyznačovali a nepozorovala jsem u nich žádné specifické chování.

**Fanda** – jevil se mi z chlapců jako asi nejvíce společenský. Projevoval soudržnost s druhými, často na ně čekal s nějakou aktivitou. Občas se chlubil s tím, co dokázal (hlavně autoritě). Mimo hru jsem si všimla, že sám od sebe dodržoval pořádek (úklid, správné chování, pravidla školky apod.), k čemuž se snažil vést i druhé. Při volné hře vyhledával kontakt s druhými, nejvíce Pět'ou, se kterým podle učitelek nejvíce kamarádí. Když jsme hráli organizovanou hru, ve které jsem předem určovala a vysvětlovala pravidla, byla vidět velká snaha z jeho strany o dodržení pravidel. Často kladl doplňující otázky „a co se stane když...?“, zřejmě aby se ujistil

o všech možných variantách pravidel. Pravidla dodržoval a jako jeden z mála dodržoval pravidla „vypadnutí“. Málokdy jsem viděla, že by je nedodržel. Když se hrály hry, kde si děti mají děti samy shodnout na pravidlech, ujímal se dominantní role, snažil se druhé řídit a určovat, jak pravidla budou. Byl hodně aktivní, když jsem se na něco zeptala, hned podával návrhy a zapojoval se. Když se děti nemohly na něčem dohodnout, snažil se prosadit „demokracii“ – navrhoval hlasování. Byl schopen akceptovat rozhodnutí druhého a přizpůsobit se mu, pokud se děti měly dohodnout na pravidlech. Ostatní děti s ním většinou souhlasily a jeho pravidla braly. V případě hry, kdy znal pravidla z domova, tak na nich ale trval a nebyl ochoten od nich ustoupit, i když ostatní děti tvrdily něco jiného. Při snaze se prosadit ale nebyl nijak agresivní nebo nepříjemný na ostatní.

**Filip** – mimo hru se často odkazoval k autoritě – hodně na děti žaloval, hledal pomoc u autority, a to přímou i nepřímou (např. nějakému dítěti říkal : „Nekopej do mne!“ a koukal přitom na učitelku nebo na mne). Druhé někdy poučoval, a to tak, aby to učitelka viděla, z čehož bylo vidět, že se snažil autoritě zalíbit na úkor ostatních. Když zlobil, tak se nepřiznal, případně lhal a zapíral nebo se snažil svalit vinu na někoho jiného. Druhým dětem občas provedl nějaký naschvál, něco nepěkného. Párkrát jsem u něj ale potom viděla chování, ze kterého mi přišlo, že toho lituje a snaží se to nějak „odčinit“. Když jsem se na toto chování ptala učitelky, bylo mi řečeno, že Filip je hodně „mazaný“ – druhé hodně pošťuchuje, často něco vyprovokuje, a potom se to snaží nějakým způsobem vykompenzovat, aby nebyl za „toho špatného“. Při hrách se rychle zapojoval, snažil řídit ostatní. V případě her, kdy se měly děti shodnout na pravidlech, se snažil přebírat vedení a určovat, jak pravidla budou. Hodně do hry potom mluvil a zasahoval, řídil ostatní po celou dobu. Někdy se ostatním dětem snažil mluvit a zasahovat do hry i tehdy, když ji sám nehrál.

**Honza H.** – během mého pozorování často porušoval pravidla – obecně pravidla společenská, pravidla mateřské školy i při hře. Často dělal naschvály druhým dětem, choval se k nim zle, a to i opakovaně a přes napomenutí učitelky. K prohřeškům se nepřiznal, případně lhal a zapíral, snažil se házet vinu na někoho jiného. Když byl za něco potrestán, někdy trest od autority ani neuznával, neprojevil lítost nad prohřeškem a trest bral jako urážku. Zároveň jsem ale u něj několikrát viděla snahu zavděčit se autoritě, dobrovolnou pomoc autoritě i jinému dítěti. Často jsem u něj pozorovala sobecké a egocentrické chování – neochota podělit se s druhým o cokoli, neochota uznat, že by mohly být věci jinak než jak si je

představuje on. Na druhé děti často žaloval, a to jak při hře, tak mimo ni. Když se hrála hra, ve které se děti měly shodnout na pravidlech, nebyl vůbec schopen uznat rozhodnutí druhých, a přesto, že byl jediný proti ostatním ve skupině, kdo to chtěl jinak, nebyl schopen ustoupit a svou si prosazoval velice agresivně a bezohledně.

**Kája** – občas na druhé žaloval, viděla jsem u něj snahu zalíbit se autoritě. S druhými byl ale schopen se podělit a pomoci jim.

**Lukášek** – s kamarádem se někdy „spolčoval“ proti třetímu dítěti – odmítali společnou hru, z důvodu, že „už nejsou kamarádi“. I při organizované hře odmítal spolupráci s někým jiným než s kamarádem. Při hře na děti žaloval, poukazoval na nedodržování pravidel. Často se ohrazoval na „nespravedlnosti“ – při rozdělování do skupin, při organizaci hry apod. Všímal si průběhu her, různě ho komentoval a poukazoval na vývoj hry. Podle učitelek těžce nese prohru, což jsem pozorovala i já. Když jsme hráli hry, ve kterých děti soupeřily ve skupinkách, snažil se zabránit, aby někdo hru celé skupině zkazil (napomínal ostatní, upozorňoval je, když nedodržovali pravidla apod.). Když někdo společnou práci zkazil, byl zjevně smutný a dotyčnému vynadal.

**Matěj** – při hře byl někdy až agresivní ve snaze vyhrát. Snažil se ve hře uspět i za cenu nedodržení pravidel. V případě, že pravidla nedodržel nikdo jiný, žaloval na něj/na ni.

**Míša** – působil na mne dojmem „rozumbrady“. S ostatními dětmi si příliš nehrál, často se bavil s Matyášem, se kterým si pouze povídali. Celkově mi přišel jako dost velký individualista, který „jede na sebe“ a o druhé se moc nezajímá a izoloval se od nich. Ve hře jsem u něj viděla neochotu učit se novým věcem a riskovat něco pro úspěch. Při všech hrách byl dost pasivní, buď se nezapojoval vůbec nebo jen okrajově. Když bylo potřeba shodnout se na společných pravidlech, byl pasivní, neúčastnil se domluvy, prohlásil, že je mu to jedno. Když byly mezi dětmi při hře nějaké rozpory, většinou ze hry odešel.

**Ríša** – v Ríšově chování jsem pozorovala velké protiklady. Někdy dětem bral věci, se kterými si hrály, někdy se s nimi naopak dělil a pomáhal jim. Bylo na něm vidět, že mu ostatní děti nejsou lhostejné, snažil se jim vycházet vstříc. Myslím, hodně záleží, s kým si zrovna hraje – často jsem ho viděla hrát si s Klárkou a nebo s Honzou H. V případě, že si hrál s Klárkou, byl „vzorný“, v případě, že s Honzou, často zlobil a dělal různé přestupky. Jako jedno z mála dětí jsem ho viděla často plakat – kvůli neúspěchu ve hře, když mu někdo sebral hračku, když byl za něco

potrestán apod. Co se týče autority, má k ní podle mne velice kladný vztah. Často se snažil sám od sebe pomáhat učitelkám při uklízení, snažil se zalíbit. Na druhé děti někdy žaloval, a to jak při hře (v případě, že někdo nedodržel pravidla), tak i mimo hru. Při hře se většinou snažil dodržovat pravidla, ostatní děti upozorňoval v případě, že pravidla nedodržely. Když měl s dětmi spolupracovat, často se obracel spíše na autoritu, aby to rozhodla za ně, než aby se snažil domluvit s ostatními.

**Timi** – jeho chování mi přišlo dosti individualistické. Druhým dětem často prováděl různé naschvály, někdy byl až agresivní. Když něco provedl (někomu ublížil, zničil nějakou věc apod.), zapíral a/nebo se snažil hodit vinu na někoho jiného. Na druhé často žaloval. Při hře hodně podváděl, snažil se obcházet pravidla nebo si je nějak usnadňovat. Když porušil pravidla, nepřiznal se a dělal jakoby nic, i když byl dotázán učitelkou.

**Vojtíšek** – jeho pozice ve třídě mi přišla trochu komplikovaná. Vojtíšek má problém s řečí, mluví nesrozumitelně, takže mu ostatní děti často nerozumí. Přesto má podle mne velice přátelskou povahu, snaží se být s druhým v kontaktu a hrát si s nimi. Druhé děti ho podle mne mezi sebe braly, snažily se mu vyjít vstříc a do hry ho zapojit. Často jsem ho ale viděla hrát si samotného nebo „pendlovat“ mezi skupinkami hrajících si dětí.