

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE

Fakulta humanitních studií



Bakalářská práce

## **Hra a vyjednávání sociálních vztahů dětí**

Anna Podroužková, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2016

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

V Praze dne 17.6.2016

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Daně Bittnerové CSc. za čas, který mi věnovala, za její neocenitelné rady a připomínky, které mi byly inspirací a umožnily vznik této práce. Další dík patří přístupu vedení základní školy a pedagogům, kteří mne mezi sebe přijali a poskytli nejvhodnější podmínky pro realizaci tohoto výzkumu.

## Obsah

ÚVOD .....	1
1. ANTROPOLOGIE DĚTSTVÍ.....	2
1.1. Vytyčení pojmu dětství .....	2
2. VRSTEVNICKÉ SKUPINY .....	3
3. VZTAHY DĚTÍ VE TŘÍDĚ .....	4
3.1. Typy vztahů.....	4
3.2. Strategie vyjednávání vztahů.....	7
3.3. Vztah učitel - žák.....	9
4. HRA A JEJÍ VÝZNAM .....	10
4.1. Teorie hry podle J. Huizingy a R. Cailloise .....	11
4.2. Hry dětí.....	12
4.3. Rozdělení her.....	13
4.4. Hry dětí čtvrté třídy .....	15
5. METODOLOGICKÁ ČÁST.....	16
5.1. Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	16
5.2. Kvalitativní výzkumná strategie.....	17
5.3. Techniky sběru dat .....	17
5.3.1. Zúčastněné pozorování a neformální rozhovory s dětmi a vychovatelem.....	17
5.3.2. Polostrukturovaný rozhovor s vychovatelem .....	18
5.3.3. Sociometricko-ratingový dotazník a dotazník B-3 .....	18
5.4. Analytické postupy.....	18
5.5. Hodnocení kvality výzkumu.....	19
5.6. Etické otázky .....	20
5.7. Prostředí výzkumu a zkoumaná třída .....	21
5.7.1. Prostředí a organizace školy.....	21
5.7.2. Povaha třídy.....	23
5.7.3. Vychovatel.....	23
6. ETNOSOCIOMETRIE TŘÍDY .....	25
6.1. Skupinky a jednotlivci.....	25
6.1.1. Křehká děvčata .....	25
6.1.2. Milenci.....	25
6.1.3. Pubertáčky .....	26
6.1.4. Pubertáci .....	26
6.1.5. Opozice pubertáků .....	26

6.1.6.	Jednotlivci .....	27
6.2.	Vztahy mezi dětmi.....	28
7.	CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘI HŘE .....	34
7.1.	Situace během řízené hry.....	35
7.1.1.	Strategie vyjednávání pozic během hry.....	35
7.1.1.1.	Vyjednávání sociálních pozic vůči vychovateli .....	35
7.1.1.2.	Vyjednávání sociálních pozic v rámci skupiny .....	39
7.2.	Situace během her vrstevnické skupiny.....	43
7.2.1.	Strategie vyjednávání pozic během hry.....	45
7.2.1.1.	Hra ve skupině – vůdce a střední pole.....	46
7.2.1.2.	Hra ve skupině – vůdce, střední pole a marginalizovaní .....	46
7.2.1.3.	Hra s mladšími dětmi.....	49
7.2.1.4.	Hry ve skupině – pubertáči a pubertáčky .....	49
7.2.1.5.	Hra v izolované skupině .....	51
7.2.1.6.	Hra a vychovatel.....	52
ZÁVĚR.....		54
Bibliografie.....		57
PŘÍLOHY.....		59
Repertoár her .....		59
Etnosociometrie čtvrté třídy .....		67

## ÚVOD

Výzkum dětí v antropologickém pojetí je poměrně mladým oborem. Výzkumy, které se týkají her dětí, toho jak si děti hrají a jak uplatňují svoje role v kolektivu během hry, se provádí teprve v posledních několika desetiletích.

Ve své bakalářské práci *Hry a vyjednávání sociálních vztahů dětí* se zaměřuji nejen na současný repertoár her dětí ve čtvrté třídě, ale také si všímám frekvencovanosti těchto her a strategií, které děti uplatňují pro vyjednávání sociálních vztahů prostřednictvím těchto her.

Touto tematikou jsem se rozhodla zabývat z důvodu svých dosavadních zkušeností s dětmi a zvědavostí, jak vyjednávání pozic dětí během hry probíhá a jaké hry děti preferují. Výzkum probíhal ve školní družině dětí, se kterými se znám již od doby, co nastoupily do první třídy. V této době jsem skupinu dětí navštěvovala v rámci povinné pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala během studia na vyšší odborné pedagogické škole. V loňském školním roce, kdy se děti nacházely ve třetím ročníku povinné školní docházky, jsem na základní škole pracovala jako vychovatelka přímo v dané školní družině, ve které jsem nyní prováděla výzkum. Pamatuji si, jaké hry byly dětmi v loňském roce oblíbeny a jaké vztahy byly mezi dětmi utvářeny. Zajímalo mne, zda se preference her a vztahů mezi dětmi od té doby změnila, což byl primární důvod, proč jsem si jako vzorek pozorování vybrala právě tuto třídu, tuto školní družinu.

Cílem této práce je představit repertoár a typy her, které jsou preferovanými současnými žáky čtvrté třídy, a zároveň přinést odpovědi na to, jaké strategie děti využívají k vyjednávání sociálních vztahů a jaké vztahy vyjednávají prostřednictvím her. Výsledky výzkumu v závěru práce porovnávám s teoriemi a výzkumy, o které se opírám jako o teoretická východiska.

Práce je rozdělena do několika kapitol a podkapitol. Postupně v práci uvádím kapitoly, jež zahrnují teoretická východiska, posléze popisují metodologii výzkumu a hlavní část práce patří výzkumu samotnému. Práce je doplněna o přílohy ve formě popisů jednotlivých her, které jsou dětmi preferovány, a výsledků ze sociometricko-ratingového šetření.

# 1. ANTROPOLOGIE DĚTSTVÍ

## 1.1. Vytyčení pojmu dětství

Antropologie dětství je relativně novým oborem, který patří mezi subdisciplíny sociální antropologie a který si u nás teprve hledá své místo. Zájem o děti a dětství lze zaznamenat zejména v příbuzných vědách, a to v psychologii a pedagogice. Zde je dítě chápáno většinou jako objekt socializace. Antropologie však dítě nahlíží jako sociálního aktéra, který má aktivní, transformativní úlohu nejen v procesu socializace, ale také v přenosu kulturního vědění a praktik. To znamená, že podle antropologie dítě není pouhým objektem socializace, ale jedajícím subjektem. (Fatková, 2013) V antropologické perspektivě je pojem dětství užíván v plurálu, neboť se dětství v různých zemích i kulturách od sebe vskutku liší a stejně tak je i rozdílně chápáno.

Vznik antropologie dětství coby subdisciplíny společenskovedního oboru lze zařadit do doby 70. let minulého století ve Velké Británii. V cizí literatuře se setkáváme s názvy *childhood studies* či *antropology of childhoods*. Texty Corsara a Ederové můžeme nahlížet jako jedny z autoritativních v tomto oboru, neboť jejich výzkumy přinesly nový možný pohled, jak chápat dětství. Dětství nahlízejí skrze paradigma interpretativní teorie. (Corsaro & Ederová, 1990) To znamená, že socializace dítěte se neuskutečňuje pouze v rámci rodiny, ale jedná se o mnohvrstevný proces probíhající také na veřejnosti, a který vyzdvihuje důležitost vlivu i vrstevnických skupin a jejich kultur. S postupným osamostatňováním se dětí a nezávislosti na dospělých se důležitost vrstevnických skupin zvyšuje. Děti si vytvářejí unikátní vrstevnické kultury na základě přejatých informací ze světa dospělých, ale také na základě splnění požadavků ze světa vrstevníků. Corsaro a Ederová chápou dětskou vrstevnickou kulturu jako stabilní sadu aktivit a rutin, artefaktů, hodnot a idejí, které děti vytvářejí a sdílejí v interakci se svými vrstevníky. Socializace není jen otázkou přizpůsobení a internalizace, ale také proces přivlastňování, znovuobjevení a reprodukci. Ústředním bodem tohoto pohledu socializace je zhodnocení významu komunitní aktivity - dětské vyjednávání, sdílení a společnou kulturu vytváří s dospělými a vrstevníky.

Dětství představuje určitý sociální prostor, ve kterém mají děti svou vlastní sociální roli, která je determinována kulturou a řadou společenských institucí. (Jamesová, 2008) Děti vystupují jako sociální aktéři, kteří jak z pozice individua, tak z pozice kolektivu, vytvářením

své sociální role, intervenují sociální prostor dětství. Tento náhled na dětství tak potvrzuje pluralitu, jakou antropologie dětství přisuzuje.

## 2. VRSTEVNICKÉ SKUPINY

Vrstevnické skupiny jsou velice důležité v procesu socializace. Vrstevnickou skupinou myslíme věkově definovanou skupinu dětí, která společně tráví čas tváří v tvář a která si přirozeně vyvíjí určitou vlastní kulturu. Vrstevnické skupiny v našem evropském kontextu vznikají v podstatě s příchodem do mateřské školy či s nástupem do povinné školní docházky, později i s odchodem na střední školy, kdy jsou děti a dospívající vyjmuti ze známého rodinného prostředí a soustředěni do skupin, které jsou seskupené podle věku dětí. Prostřednictvím tohoto rozdělení dětí vznikají vrstevnické skupiny. (Šed'ová, 2013) V interakci s vrstevníky děti sdílejí a spoluvytvářejí hodnoty a ideje a různé aktivity a rutiny, které je provázejí každý den. Tak se děje jak v neformálním prostředí, jako je domov, sousedství nebo hřiště (Corsaro & Ederová, 1990), ale ve formálně uzavřených skupinách, které jsou vázány na vzdělávací instituce jako je škola a školka. Ve škole nabývá dítě nové role v rámci vzdělávacího systému a hierarchie školních vztahů. Dítě se stává žákem, s čímž na sebe přibírá i školní povinnosti, a v rámci této nové role vytváří interakce a vztahy se svými spolužáky. Vztah žáka s žákem je definován jako: „Mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod. Je determinován: pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi (temperament, emoce, motivace, sebepojetí, zájmy, schopnosti), příslušností k určité sociální skupině, postoji (kladné, neutrální, záporné), vzájemným působením.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009)

Kontakt s druhými lidmi máme v podstatě již od narození. K utváření sociálních vztahů mezi vrstevníky poprvé dítě zažívá většinou v mateřské škole, později ve škole. Corsaro a Ederová (1990) uvádí, že v předškolním věku jde o osvojení si kooperativního jednání, koordinace aktivit a vyrovnání se se sdílením toho, co je naše. Pro děti v prepubertálním období a pro adolescenty je charakteristická skupinová stratifikace, tolerance a popularita v rámci sociální skupiny, společná solidarita a kolektivní soudržnost.



### 3. VZTAHY DĚTÍ VE TŘÍDĚ

Interakce dětí se děje ve formálním i neformálním prostředí. Děti navazují a utváří se svými vrstevníky vztahy, které trvají v závislosti na preferenci různých vlastností, dovedností a zájmů dětí.

V prostředí školy se děti rozřazují do tříd a stávají se žáky. V těchto třídách tvoří jednu velkou sociální skupinu, ve které děti hned od prvního okamžiku navazují a vytváří určité sociální vztahy. Ve třídě se posléze utváří také určitá hierarchie těchto vztahů a dochází k tzv. značkovacímu procesu. Během tohoto procesu je určitý jedinec rozpoznán skupinou jako individualita s příslušnými osobnostními kvalitami a interaktivními kompetencemi. (Jedlička, 1998) Tomuto člověku (žákovi) je tedy přiznána jistá sociální způsobilost být pro ostatní vzorem, zdrojem jistoty, oporou a vůdcem.

#### 3.1. Typy vztahů

Během posledních dvaceti let se u nás uskutečnilo několik terénních výzkumů ze školního prostředí, které přinesly nový pohled na sociální vztahy dětí. Vznikla tak i nová pojmenování pro různě odlišné vztahy, které mezi dětmi bezpodmínečně existují.

Jedním z výzkumníků je M. Kučera. Ve své publikaci (Kučera, 1994) pojednává o etnosociometrii, tedy o hierarchické struktuře vztahů v rámci vrstevnických skupin. Tuto hierarchii skupiny autor přirovnává ke královskému dvoru, kde rozlišuje mezi králem/královnou a jejich poddanými. Kromě této hierarchie však děti vytvářejí takové typy vztahů, které jsou nad rámec etnosociometrie, překračují ji. Těmto typům vztahů dal Kučera pojmenování: vlny, party, kamarádství a lásky. Tyto čtyři typy vztahů jsou dle autora důležité pro vyjednávání sociálních vztahů dětí v rámci vrstevnické skupiny. Prvním typem vztahů dětí jsou vlny. Mohli bychom říci, že se jedná o hromadné akce a události dětí, které mají veřejný a exhibiční charakter. (Kučera, 1994) Většinou se vln účastní obě pohlaví, buď smíšeně, nebo proti sobě. Ve vlnách se objevuje posmívání, vlna šarivari, ale i třeba nadávání. Menším uskupením pak jsou party, které dělí skupinu dětí na ty, co jsou uvnitř, a ty, co jsou vně. Styk s jinou partou se téměř rovná zradě a za zradu se rovná trest vyloučením z téže party. „Vedle toho mohou tu a tam také vzniknout vyhraněné formy - jako například party - které se ovšem s kamaráděním nekryjí nijak synonymicky - jsou to stavbičky až posléze vznikající a zanikající na půdě konfúzního a obtížně vyhranitelného kamarádění.“ (Doubek & Rybová, 1999) Dalším typem vztahů je podle Kučery kamarádství. Kamarádství může být skupinové, rozlišují se v něm dobří kamarádi a nejlepší kamarád, který bývá pouze jeden.

Kamarádství se projevuje téměř vždy v rámci stejného pohlaví, neboť přátelské gesto mezi opačnými pohlavími může být interpretováno jako znamení lásky. To by mohlo vést k zesměšňování ze strany ostatních. Jako poslední typ vztahů Kučera uvádí lásky. „Láska zůstává na gestech kamarádství, podpory, občasného svěření se, a případně na připojení těch nejkonvečnějších společenských znaků dvornosti jako pomoc s taškou, schůzky mimo školní budovu, v růžovém parku před ní, jsou většinou buď těsně zmeškány, nebo se udělají za přítomnosti kamarádů neutralizujících kontakt dvojice.“ (Kučera, 1994) Láska je typ vztahu, který začíná tajný a soukromý, až se nakonec stává veřejnou záležitostí a je obklopen velkým počtem osob. Mezi tyto osoby patří konkurenti v lásce, předchůdci, nástupci, pošťáci milostných vzkazů, žárliví kamarádi, závistiví pomlouvači, posměváčci aj.

Doubek a Rybová (1999) uvažují o hierarchii vztahů vrstevnické skupiny v různých pojmech. Ve své studii, věnující se zejména kamarádkým vztahům mezi chlapci, rozdělují vrstevníky dle jejich objektů touhy na frajery, skauty a hygieniky. Frajeři svádí dívky prostřednictvím předvádění. Hygienici dívky ignorují, jedná se však zejména o vnější ignoraci. Pro skauty je charakteristický proud dobré zábavy jak pro komunikaci skautů mezi sebou, tak i v interakci s dívkami. Ve skupině dětí se také objevuje mezigenderová interakce azyl. Azyl poskytují dívky outsiderům, se kterými nikdo jiný ze skupiny nechce navázat kamarádký vztah. Vztahy v rámci vrstevnických skupin dětí lze tedy nahlížet na jednu stranu jako nestálé, na stranu druhou ovšem tato „tekutost“ je dána specifickými kompetencemi a performovaným vlastnictvím, které posilují prestiže či naopak posilují marginalitu jedinců. Jsou tedy klíčové pro vyjednávání pozic ve skupině. (Doubek & Rybová, 1999)

Doubek však nezůstává pouze u výše zmíněného rozdělení, nýbrž v textu *Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky* (2005) nabízí novou klasifikaci a pojmenování vztahů dětí ve třídě, ve které jsou jak děvčata, tak chlapci. Tyto genderově rozdělené skupiny jsou dále stratifikovány. Mezi děvčaty existuje skupinka „dam“, které se zajímají o módu, moderní popovou hudbu, drbání i milostnou tematiku, zkrátka naplno žije svým společenským životem. Opoziční skupinku představují děvčata, která si uvědomují své postavení ve třídě, od této skupinky dívek se distancují a vymýšlejí důvody, proč nedělat to, co ona děvčata. Ve čtvrté třídě dochází k třídění skupinek dle vývojových trendů nebo „metod dospívání“.

Vztahy mezi sebou děti vyjednávají různě, jinak vyjednávání probíhá ve skupině chlapců, jinak ve skupině děvčat. U chlapců se ostřeji profiluje skupina „frajerů“, kteří raději hrají agonální hry s pravidly, ale i skupina, která byla autorem dříve označována jako skupina

„herců“. Jsou to ti chlapci, kteří se orientují na společné „fantazírování“, to znamená, že se schází, spekuluje spolu nad vědecko-fantastickými a akčními filmy a řeší různé vědecké otázky. Děvčata a chlapci se sice navzájem v tomto období provokují a zdánlivě používají navzájem násilí, zároveň si však vypráví, hrají společenské hry a fantazírují. (Doubek, 2005)

Levínská nabízí rozdělení společenské diferenciacce, které je založeno na vztahu dětí k módní formě. (Levínská, 2008) Uvažuje zde o třech typech dívek a chlapců. Prvním typem dívek jsou frajerky. Frajerky jsou na výši společenského žebříčku ve třídě a mají svůj osobitý módní styl. Vysoký společenský status mají ve třídě také chlapci, které autorka pojmenovává jako frajeři/sportovci. Jako proti pól k této takzvané smetánce vyvstává u chlapců skupina intelektuálů/vědců/hygieniků, u dívek skupina intelektuálek/sportovkyň. Tento typ dívek a chlapců nevykazuje na rozdíl od frajerů a frajerek soutěživost o společenskou prestiž a snaží se jakousi anti-formu módní formy vzhledem k frajerům/frajerkám. Tato skupina dětí často poskytuje azyl sociálně slabším. Sociálně slabší jsou třetím typem žáků, kteří nezapadají do žádné z již jmenovaných skupin. Důvodem může být špatná finanční situace rodičů, a tudíž nedostatek finančních prostředků, horší školní prospěch, neschopnost bavit se ve společnosti či nepřijatelná nebo nijaká módní preference.

Jaké typy vztahů mezi sebou děti utváří přímo v konkrétní dětské skupině lze zjistit také pomocí metod sociálně psychologické diagnostiky. Prostřednictvím této metody získáme řadu cenných údajů nejen o pozici a rolích, které v třídní skupině zaujímá příslušný jedinec, ale také o struktuře třídní skupiny jako celku a dalších sociálně psychologických skutečnostech, které ve třídě vznikají v průběhu její existence. Ačkoli je tato metoda využívána spíše v psychologii, má jistý přínos i pro výzkumy etnografického charakteru.

Jednou z takových metod je sociometricko-ratingový dotazník Vladimíra Hrabala st. Tento dotazník diagnostikuje aktuální stav vztahů a interakcí v malých sociálních skupinách, zejména ve školních třídách. (Turnov, 2011) Výsledky Sociometricko-ratingového dotazníku poskytují informace o vlivu každého jedince na ostatní členy skupiny, o jeho oblíbenosti u ostatních a celkové pozici ve zkoumané skupině, o vyváženosti nebo nevyváženosti jeho vlivu a oblíbenosti (někteří jedinci jsou současně vlivní a oblíbení, jiní vlivní, ale nepřilíbil oblíbení, další jsou oblíbení, ale bez významnějšího vlivu atp.), ale také o vztahu tohoto jedince k ostatním členům skupiny, tj. do určité míry i o tom, jak se tento jedinec ve skupině cítí, jak je spokojen se svou pozicí, zda je mezi ostatními rád či nerad. Další zpracování umožňuje interpretovat celkovou soudržnost a stav emocionální atmosféry ve zkoumané skupině, zjistit,

zda je tato skupina rozdělena na nějaké podskupiny, jaké jsou mezi těmito podskupinami interakce a vztahy, jak probíhá komunikace mezi nimi atd. Použitím sociometricko-ratingového dotazníku pro diagnostiku školní třídy je možno získat řadu informací o stavu třídy, o skupinové dynamice a dějích, které ve třídě probíhají.

Další metodou, která je vhodná pro získání informací o sociálním klimatu ve třídě, je dotazníkové šetření B-3. Děti v dotazníku přiřazují své spolužáky ke konkrétním vlastnostem, určují nejoblíbenější a nejneoblíbenější spolužáky ve třídě a dokonce v rámci své pozice ve skupině děti hodnotí i samy sebe.

Tyto dotazníky umožňují interpretovat interakce a vztahy ve třídě a podávají tak informace, které jsou významné pro diagnostiku třídní skupiny. Tím, že přináší relevantní informace o žácích na vedoucích pozicích ve třídě, o tzv. "sociometrických hvězdách", naznačují zároveň ideály, hodnoty a normy celé třídy i jednotlivých podskupin.

### **3.2. Strategie vyjednávání vztahů**

Každé dítě má ve třídě své místo a svou strategii uplatnění sám sebe mezi ostatními. Tyto strategie mohou být naivní i rafinované, záleží na tom, jak si kdo uvědomuje své možnosti v manipulaci s touhami druhých a jak kdo podléhá takové manipulaci. (Doubek, 1998) Doubek vytvořil trojúhelníkovou strukturu vztahu, podle které děti na základě touhy vyjednávají své vztahy. Na třech pilířích trojúhelníku vyvstávají předmět touhy, jedno dítě (chlubící se) a druhé dítě (konfirmátor). Většinou se jedná o akt chlubení. Pracuje zde s pojmy marnivost a prohlédavost. Dítě, které se konfirmátorovi chlubí, touží po určitém exponátu. Pokud jeho touha není potvrzena, je tento pokus dítěte marnivý. Konfirmátor má možnost být i prohlédavý a odvrátit od chlubiče tvář, jinými slovy je k chlubiči lhostejný. Objekt touhy čili exponát nemusí znamenat pouze jakousi materiální závidění hodnou věc, může jím být i určitý vztah, sociální status.

Moc a vliv jednotlivých dětí se vůči ostatním během času mění. Na druhou stranu se však již od první třídy drží určité konstanty. Povětšinou se struktura moci a vlivu ustálí ve třídě tak, jak vznikla během první a druhé třídy. Pole vlivu na ostatní identifikuje Doubek jako dva strategické plány, a to pole pro napodobování a pole pro násilnou moc. V prvním plánu jde o vyhledávané osoby – osoby, o nichž bychom řekli, že mají "autoritu". Tyto děti jsou napodobovány, aniž by k tomu někoho pobízely. Pokud se na druhé nesoustředí, může to znamenat, že nemají touhu je nějakým způsobem ovládat. V druhém plánu jde o násilně

prosazovaný vliv, který je založený na silové převaze. Dokonalý vůdce by byl schopen kombinovat obě mocenské strategie, jak taktiku manipulace s tužbami druhých, tak i schopnost obstát v silovém konfliktu.

Kromě neverbálních technik strategického vyjednávání vztahů využívají děti samozřejmě i technik verbálních. Corsaro a Ederová nazývají jednu z těchto technik jako rituální nadávky. (Corsaro & Ederová, 1990) Děti využívají schopnosti někoho vtipně urazit, pohotově slovně zareagovat na urážku, nebýt zaskočený urážkou a schopnost urážku snést. Důležité je nebrat urážku příliš vážně a hravě a vtipně jí zpracovat. Tato vlastnost je oceňovaná hlavně u chlapců. Přílišné urážení je však naopak chápáno negativně. Sdílení interpretace rituálního urážení podle autorů rozvíjí solidaritu ve skupině a upevňuje a ustanovuje hierarchii. S mocí souvisí tedy i humor, který může být formou útoku. Tvůrce humoru vždy adresuje objektu svého žertu určitou dávku agrese, byť je tato agrese zjemněna a maskována hravou a nezávaznou formou, kterou na sebe humorné incidenty berou. (Šedřová, Humor ve škole, 2013)

Mezi dětmi často dochází k různým konfliktům, které bývají zapříčiněny mnoha faktory. Mohou to být pomluvy, nadávky, chlubení se, podvádění ve hře a mnoho dalšího. Výzkum v oblasti vzájemného konfliktu mezi dětmi ze základních škol, který provedli Goodwing a Hughes, jasně ukazuje, že spory jsou základním prostředkem pro udržení společenského pořádku, pěstování, testování a udržování přátelství a také pro rozvoj sociální identity. (Corsaro & Ederová, 1990) Socializace tedy není jen otázkou přizpůsobení se a internalizace, ale je to také proces přivlastňování, znovuobjevení a reprodukce. Ústředním bodem tohoto pohledu socializace je zhodnocení významu komunitní aktivity, mezi které patří dětské vyjednávání, sdílení a společná kultura, která je tvořena společně s dospělými a vrstevníky.

Tyto komunikační strategie naznačují kohezi ve skupině dětí a mohou vytvářet vztahy mezi nimi. (Doubek, 2005) Komunikace však probíhá i skrze hry, vyprávění a další činnosti, které děti v interakci mezi sebou preferují. Tyto strategie umožňují dětem vyjednat určité pozice ve skupině, které pro někoho mohou mít za následek zvýšení společenského statusu, pro někoho naopak. V celé skupině se totiž může projevit silný konzervatismus a ostrakismus, a to například vůči nějakému nově přichozímu žákovi, který této třídě nějakým způsobem nevyhovuje. Pokud je však ve třídě žák, který je mezi ostatními už od první třídy, ale děti jej

hůře snášejí, ostatní si na něj i přes jeho zvláštní a nevyhovující chování zvyknou a považují ho jako tak či onak za svého.

### 3.3. Vztah učitel - žák

Vztahy dětí mezi sebou jsou jiné než vztah mezi žáky a jejich učitelem/vychovatelem. Zaměstnanec školy se statusem vychovatel nabývá určité autority, která je mu propůjčena danou institucí. Ačkoli vychovatel tímto způsobem získává autoritu, nemusí být dětmi skutečně a zcela uznána. To znamená, že děti vědí, že učitel nebo vychovatel jsou někým, koho by měly poslouchat, ale ne vždy jej skutečně poslouchají. Aby dítě vychovatelovu autoritu akceptovalo, tuto autoritu vnímalo jako přirozenou a s vychovatelem spolupracovalo, uvádí Richard Jedlička dvě podmínky. Za prvé je nezbytné, aby mělo dítě pozitivní zkušenost s autoritou dospělých a s autoritou z primární rodiny. Za druhé je třeba zaměřit se i na učitelovu osobnost. (Jedlička, 1998) Učitelova/vychovatelova osobnost má dominantní úlohu při utváření vztahu mezi učitelem a žákem. Vztah žáka k učiteli je založen na empatii, akceptaci, autenticitě a kongruenci, kterou učitel dává žákovi najevo. Žák nemá z učitele strach, ale cítí k němu úctu, vážnost a respekt. Tento vztah funguje tehdy, kdy je žák ochoten přijmout a následovat takovouto učitelovu výchovnou autoritu.

Vztah učitele k žákovi je funkcí jeho osobnosti, závisí na vztahu učitele k sobě samému. To znamená, že si učitel vytváří vztah k žákům podle jejich kladů a nedostatků, který si sám učitel cení nebo je zavrhuje, které mu jsou sympatické nebo nesympatické i u sebe samého.

Učitel či vychovatel, který je pro žáky určitou autoritou, se může stát i jejich vzorem, jejich ideálem. To je nezbytné pro utváření zdravého rozvoje osobnosti dítěte. (Vališová, 1999) Tato autorita učitele není pouhý soubor psychických vlastností, kterými učitel disponuje a které mu propůjčují vážnost, důstojnost či výjimečné postavení. Podle Jedličky se jedná o poměrně složitý sociologický jev, ve kterém jde více než o vztah podřízenosti a nadřízenosti mezi dvěma lidmi. (Jedlička, 1998)

Petr Novotný uvádí tři různé styly výchovy. (Novotný, 1999) Autoritativní vychovatelé jsou vůči dětem nároční, svou autoritu uplatňují prostřednictvím racionálního, pružného a komunikativního výkonu své role. To znamená, že svoje požadavky vůči dětem formulují na věcném základě, a zároveň jsou ochotni o nich diskutovat. Autoritářský styl výchovy vyžaduje od žáků naprostou poslušnost a snaží se řídit jejich chování

prostřednictvím různých trestů. Opakem tohoto autoritářského stylu je pak dovolující styl, který se vyznačuje nedostatečným užitím autority. Tento výchovný styl upřednostňují vychovatelé, kteří mají k dětem vřelý vztah, málo je však řídí a směřují a málokdy je trestají.

Jak ale autoritu nahlízejí sami pedagogové? Jakub Dobal uvádí výsledky výzkumu, který probíhal v několika pražských gymnáziích. (Dobal, 1999) Výzkum se uskutečnil za účelem získání konkrétnější představy o tom, jak je autorita vnímána, chápána a prožívána v současné škole. Z několika výpovědí učitelů vzešlo najevo, že učitelé přikládají autoritě několik významů. Autoritu pojmají jako vliv osobnosti na své okolí. Tento vliv se zakládá na zaslouženém uznání, úctě a vážnosti a vyplývá ze schopností, vlastností, kvalit, zásluh a chování osobnosti. Určitou roli však hraje i osobní charisma a vnitřní síla, obojí se u pedagogů však liší. Tento předpoklad tedy dokazuje, proč nelze vlastní autoritu vynutit silovými prostředky. Někteří pedagogové autoritu nahlíží jako vliv nebo moc duchovního rázu, jiní zase jako autoritu označili obecně uznávanou osobnost nebo odborníka ve svém oboru. Autoritou také může být silná osobnost, přirozený vůdce nebo člověk, který v něčem vyniká nad průměr.

Vztah učitele a žáka či vychovatele a žáka závisí jak na předchozí zkušenosti dítěte s autoritou, tak i na vlastnostech, které učitel/vychovatel upřednostňuje. Záleží dále i na osobnosti učitele a jeho stylu výchovy, neboť podle toho získává učitel na oblibě i respektu u dětí.

#### **4. HRA A JEJÍ VÝZNAM**

O hře i jejím významu se hovoří v dílech mnoha autorů, v několika vědních disciplínách. Hra byla a je zkoumána z pohledu filosofů, psychologů, sociologů, ale i antropologů. Právě o antropologické teorie se bude tento projekt opírat, jelikož má charakter etnografického výzkumu.

Hra podporuje sociální vztahy a je do jisté míry velice důležitým činitelem v socializaci dítěte. Prostřednictvím hry a hraní si děti rozvíjí sociální komunikaci, hra se tak stává zároveň realitou, ve které je sociální komunikace umožněna. (Bittnerová, 1999) V určitém věku hra dětem zprostředkovává nejen komunikaci v závislosti na klíčových psychických procesích, ale také umožňuje vstupovat do jistých „typových“ vztahů. V každém věku mají děti určité hry, které preferují, a vytváří tak vlastní repertoár her, který se v podstatě rok co rok obměňuje.

#### 4.1. Teorie hry podle J. Huizingy a R. Cailloise

Určitý zlom ve výzkumu a pojetí hry nastal ve 20. století. Johan Huizinga vydal dílo *Homo ludens*, v němž zkoumá zejména to, do jaké míry má kultura charakter hry. Jeho základní tezí je zrod kultury ve hře. Lidská kultura se rodí a rozvíjí ve hře a jako hra. (Huizinga, 2000) Odmítá definice hry, které byly doposud jedinými existujícími a které demonstrovaly, že hra je vnímána jako vybití přebytečné energie a jako příprava na dospělý život. Huizinga tvrdí, že hra je zábavná a vtipná činnost a že z ní vycházejí veškeré lidské činnosti jako je řeč, mýtus a bezesporu i kultura. Hra je dle autora svobodným jednáním. Prostřednictvím hry má člověk možnost vystoupit z reality všedního dne, hra má vlastní prostor a čas. Podobnou definici hry nalezneme i v díle Eugena Finka *Oáza štěstí* (1992), ve které autor uvádí, že „hra přerušuje kontinuitu, souvislost našeho životního běhu, jenž je dán svým posledním účelem: vystupuje svérázně z normálního způsobu, jakým vedeme svůj život.“

Na dílo *Homo ludens* volně navazuje Roger Caillois, který ve své publikaci *Hry a lidé* (1998) odkazuje na Huizingu, o němž říká, že jedné straně hodlal opatřit přesnou definici podstaty hry, na straně druhé se snažil objasnit tu stránku hry, která je neodbytně přítomna jako oživující element ve všech základních kulturních projevech v umění, filosofii, v poezii i v právních procedurách, a dokonce v některých aspektech rytířské války. Sám Caillois se o hře vyjadřuje tak, že „musí být definována jako svobodná a dobrovolná aktivita, zdroj radosti a zábavy“. Caillois stanovil šest pilířů hry. Za první je hra svobodnou činností. Hráč nemůže být ke hře nucen, neboť by pozbyla své přitažlivosti a radostné zábavy. Za druhé je hra vydělená z každodenního života a je vepsaná do přesných a předem daných časoprostorových mezí. Jako třetí pilíř hry autor uvádí nejistotu, která spočívá v průběhu a ve výsledku hry, který není předem určený. Je nutné nechat ve hře dětem určitý prostor pro jejich vlastní iniciativu a invenci. Za čtvrté hru nazývá jako neproduktivní, neboť nevytváří ani hodnoty, ani majetek, ale ani žádné nové prvky. Za páté hru označuje za podřízenou pravidlům, ačkoli „existuje hodně her, které pravidla nemají.“ (Caillois, 1998) Do takových her patří například hra na základě volné improvizace. Posledním pilířem hry je fiktivnost, jež je doprovázena specifickým vědomím alternativní reality či iluze ve vztahu k normálnímu, každodennímu životu.

Caillois rozdělil hru do čtyř základních kategorií dle převažujícího principu hry, zda tedy ve hře převažuje princip soutěže, náhody, chování „jako by“ či závratí. První kategorie agón zahrnuje hry, v nichž hráči projevují vlastní úsilí, povětšinou fyzické, aby ve hře uspěli.



Druhou kategorii autor označil jako alea. Tato kategorie je označením pro hry, v nichž je účastník „zcela pasivní, nerozvíjí hrou žádné kvality či schopnosti, nemobilizuje rezervy své obratnosti, svalové síly či inteligence.“ (Caillois, 1998) Hráč ve hře tohoto typu ponechává své štěstí ve hře osudu. Hra však nespočívá pouze ve vyvíjení aktivity nebo v podrobení se osudu v imaginárních okolnostech, ale také v tom, že i my sami se staneme určitou nereálnou postavou a dle toho se poté i chováme. Řeč je o třetí kategorii, která podporuje fantazii, o mimikách. Pravá realita je zde maskována, místo ní je nastolena realita zástupná. Do čtvrté kategorie řadíme hry, které dítěti působí závrať a poskytují mu určitý druh slasti z toho, že na nějakou chvíli potlačují stabilitu vnímání.

## 4.2. Hry dětí

Počátky utváření vrstevnické kultury je možné sledovat již v mateřských školách, kdy děti projevují herní preference. Předškolní děti se věnují zejména fantazijním hrám, do kterých promítají jak informace ze světa dospělých, tak i vlastní zkušenost. Během každodenních činností s dospělými jsou tyto děti vystavovány určitému sociálnímu porozumění a komunikačním požadavkům. To však v dětech vyvolává zmatek a nejistotu, strach a konflikt, se kterými se děti prostřednictvím fantazijních her vyrovnávají. Děti školního věku ve vrstevnických skupinách prozkoumávají prostřednictvím každodenních aktivit normy a očekávání, která se týkají hlavně osobního vzhledu a prezentace vlastní osoby, přátelství, heterosexuálních vztahů, osobních cílů a úspěchů. Těmito činnostmi jsou například klevety, pošťuchování se či rituální urážky. (Corsaro & Ederová, 1990)

Hry dětí na prvním stupni základní školy jsou rok co rok obměňovány. V první třídě dítě pomocí hry uniká do reality i během vyučování. (Bittnerová, 2005) Hraní prvňáčků není vázáno na skupinu dětí, naopak si žák chce hrát s každým, dokonce i s dospělým. Děti v první třídě přijímají a zasazují do svého nově utvářeného repertoáru různé hry, které uzpůsobují svým dovednostem, zjednodušují si pravidla. Prvňáci se nejčastěji věnují honičkám a mimetickým hrám. Ve druhé třídě se hry přesouvají spíše do doby volna a relaxace. Děti pozvolna začínají preferovat určité skupiny dětí, ve kterých si hrají, dokonce si cení her, při kterých jsou v kontaktu se staršími dětmi. Repertoár her se rozšiřuje, přibývá různých dramatických zápletek, které hry doprovázejí, mimetické hry dosahují pevnější struktury, honičky získávají pevnější řád. Vrcholem repertoáru her je třetí třída. Autorka označuje období dětí ve třetí třídě jako „zlatý věk her“. V tomto období si zcela užívají i ty hry, jejichž pravidla si v předchozích letech musely zjednodušit, v plném rozsahu. Aktivně hrají veškeré

hry, které si osvojily, zároveň přijímají hry nové, a to bez ohledu na stáří či původ hry. Ve čtvrté třídě si děti i nadále zachovávají svůj repertoár her, méně se však věnují hře mimetickým, téměř vůbec se neobjevuje hra s hračkou (více v kapitole Hry dětí čtvrté třídy). V páté třídě děti hledají novou herní inspiraci a snaží se aktualizovat herní repertoár. V tomto období jsou v oblíbenosti genderové hry, častěji dochází k interakcím mezi dívkami a chlapci.

Her existuje nespočet. Mnoho autorů se již pokoušelo o jejich klasifikaci, jednotné rozdělení. Dosud však nebyla vytvořena taková kategorizace, která by odpovídala veškerým kritériím, dle kterých by se měly hry řadit. Existuje tedy několik různých rozdělení her.

### 4.3. Rozdělení her

Caillois nabídl rozdělení her dle převažujícího charakteru hry, jak jsem uvedla již výše. V publikaci Klusáka a Kučery však najdeme rozsáhlejší kategorizaci her, kterou autoři vytvořili na základě výzkumu, který se uskutečnil ve třídách základních škol, a na základě kategorizace her Opieových. (Klusák & Kučera, 2010) Sbírnka manželů Opieových se týká her dětí od 6 do 12 let a zahrnuje hry z venkovního prostředí. Hry třídí dle tzv. základního motivu hry do jedenácti kategorií. Klusák a Kučera tyto kategorie o něco rozšířili a rozdělili ještě do určitých rubrik, podskupin. Toto rozdělení her jsem si vybrala pro jeho širší pojetí, do kterého jsem hry preferované dětmi ze čtvrté třídy posléze zařadila.

Jako první ve své publikaci zmiňují honičky. Jedná se o velmi početnou skupinu her, kterou dělí na stíhačky, vybíky a na šlapačky, které mají společný motiv hry, a tím je dotyk.

Další kategorií jsou chytačky, při kterých se chytač snaží lapit ostatní hráče, ti mají zase za úkol se přemístit z jedné strany na druhou, a když jsou chyceni, tak buď převezmou roli chytače, nebo mu s chytáním pomáhají. Autoři zde uvádí Rybičky, rybičky.

Kategorie schovky je rozdělena na ukrytí se, vražedný pohled a schovky před pedagogem. Děti často hrají Na schovku s pikáním. Společným motivem pro tyto hry schování či ukrytí se a nebýt lapen.

Lovy dělí autoři na lovy s pedagogem a lovy mezi dětmi. Hráči se stávají pronásledovateli a pronásledovanými. Lovy se objevují ve třídě i při vyučování. Vychovatel má ve skupině dětí autoritu a je jejím vůdcem, který prosazuje činnosti a jejich náplň. Když dělají děti nějaké nepravosti, učitel je chce však chytit, stává se lovcem. Děti se naopak snaží o to, aby se dostaly přes okamžik, kdy mohou být chyceni.

Závody dělí autoři na tři podskupiny: na postupy, postřehy a na volné místo. Spadají sem pohybové hry, v nichž jde o postup přímo k metě, anebo o obíhání kruhu. V postupech se děti k metě přibližují postupně, jednou z takových her je například Cukr, káva, limonáda. V postřezích je důležitá pozornost, řadíme sem hry Koště, Zip-zap a další. Závod s volným místem je typický například pro hru Židličky. Společným motivem závodů je dostat se k cíli prostřednictvím pohybu.

Souboje jsou „hry, v nichž se dva hráči staví do přímého konfliktu jednoho proti druhému.“ Do podskupiny boje jsou zařazeny i skupinová soutěžení v partě, spíše se jedná o klučičí hry. Do soubojů řadí autoři i sbírku, respektive sbírání něčeho, v čem se děti poměřují. Ať už se jedná o sbírání známek, samolepek nebo různých kartiček, které si děti vyměňují.

Mezi výdrže patří ty hry, ve kterých je důležitá zejména fyzická síla a silná vůle. Hry jsou založeny na principu udržení rovnováhy, nepřerušování řetězu či hromady dětí, anebo na principu ruchu, do kterého jsou zahrnuty hry s pošťuchováním či praním se. Autoři nabízejí ještě jednu kategorii souběžně s Výdrží, která vystihuje spíše holčičí hry, ačkoli existuje i několik her chlapeckých i smíšených v této kategorii. Jde o tzv. Školky. S Výdržemi mají tu podobnost, že obsahují moment napětí, který se střídá s momentem propadu – neúspěchu. Ve hrách se zvyšuje obtížnost, která je typická pro školky. Takovou hrou je například Skákání panáka nebo Hod na koš alias Hruška, ale i Skákání přes švihadlo nebo Tleskaná.

Bravura zahrnuje „riskantní kousky“, které směřují zejména k překonání sebe sama, což je společným motivem bravur. Tyto hry však nabývají na opravdovosti a nebezpečnosti, a tím z fiktivní roviny přechází do reálu. Příkladem může být hra Prstová, kdy děti zapíchávají tužku mezi roztažené prsty a rychlost zapichování se zrychluje. Kromě těchto riskantních her, rozdělených na hry s principem poškození někoho/něčeho a sebepoškození, vyčleňují autoři z bravur podskupiny Pravdy a Úkoly. Ne příliš riskantní bravurou je pak další podskupina lekačky. Pohnutkou k takovým hrám je určitá míra škodolibosti dětí. Děti se navzájem „lekají“ prostřednictvím různých činů. Například někdo sebere něčí věc, se kterou se hází, nebo se s ní utíká pryč, schová se, nabízí se ostatním ke koupi, bojuje se s ní atd. Děti k takovému „pošťuchování“ však nepotřebují nutně nějaké předměty. Mezi takové hry pak mohou uvést například Cvrnkání do nosu nebo Na pistolníky.

Hádanky jsou založeny na principu náhodnosti. Můžeme sem zařadit hry Co se změnilo, Piškvorky, Lodě, Kdo-kde-s kým, Tichou poštu, Šachy a mnoho dalších. Většinou se jedná o slovní hry, teritoria a terče (s tužkou) a karty a stolní hry.

Do hororů zahrnují autoři hry, jejichž charakter je do určité míry strašidelný (např. Krvavé koleno), ale zahrnují sem i takové hry, které někoho zesměšňují. Může jít o jednorázové hry nebo i rituály, prostřednictvím kterých může být někdo šikanován. Zde však záleží na tom, do jaké míry si „obětní beránek“ šikanu připouští.

Dalším typem her jsou nápodoby, ve kterých se objevují „hry na něco“. Tyto hry ještě autoři rozdělují do podkategorií, a to na textovou a grafickou tvorbu, školu (hraní si na školu, učitelku aj.), rodiče a rodičovství, hry na zvířátka a jiné tvory, malé iluze, větší scénáře a role spojené s vkusem a stylem.

Kategorie trefování je charakteristická hrami, při kterých se hráči snaží dostat k určitému cíli trefováním, vrháním. Zahrnuta je zde nejčastěji hra vržení tužky, ale také štěstí a hazard.

Zcela poslední kategorii nazvali autoři gender, která zahrnuje několik rubrik, do nichž řadí „společenské“ hry, na spatřit, sáhnout, táhnout, na tábory a na párování a výběry. Větší počet rubrik uvádí proto, že je tato třída her vcelku početná.

Podle tohoto rozdělení kategorií her můžeme příslušné hry zařadit dle jejich charakteru. Existuje však nespočet her, jejichž motiv je nejednoznačný a které tedy můžeme zařadit i pod více kategorií dle určitého rysu. Taktéž v rámci jedné kategorie některé hry mohou přecházet z jedné rubriky do druhé. Kučera s Klusákem (2010) vychází z toho, že hry jsou „přepřipravenými formami“ pro zapojení jedince do hry a tedy do vztahů.

#### **4.4. Hry dětí čtvrté třídy**

Během čtvrtého ročníku základní školy děti vstupují do období prepuberty, podle některých autorů do prvního roku puberty. (Kučera, 2005) U dětí se v tomto období objevuje nejistota v pravidlech, jejich zpochybnění, provokace, protest. Začínají se pomalu odpoutávat od rodičů, avšak v tom tkví určitá citlivost dětí na rituální urážky jejich příbuzných od svých kamarádů.

Ačkoli čtvrtáci hrají hry nejraději se svými kamarády, ve své herní skupině, stejně jako tomu je i ve třetí třídě, rádi si pohrají i se svými mladšími spolužáky. Vůči mladším

dětem však uplatňují mentorský postoj. O hru s dospělými děti ve čtvrté třídě nejeví příliš zájem, spíše se stávají v případě nějaké hry (například honičky) reálnými či morálními štíty, za které se dítě může skrýt. (Bittnerová, 2005) Děti navazují na repertoár her, který si vytvořily v nižších ročnících, méně se však věnují klasickým mimetickým hrám a hraní si s hračkami. Jednotlivé skupinky dětí z repertoáru upřednostňují určité typy her, dělají tedy mezi hrami rozdíly. Poprvé se v tomto období objevuje u dětí distancování se vůči některým hrám. O dosud často hrané kolektivní hry přestávají mít děti zájem, ovšem hry, které se dají hrát v menší skupince, jsou u dětí stále oblíbené. Jedná se o hry pohybové, s rozvinutou slovesnou složkou a o hry založené na pointě a rozumových schopnostech.

Děti ve čtvrté třídě nejvíce preferují spontánní hry. Autorka zde uvádí dva typy her, které určila na základě výzkumu: v jednom typu se jedná o spuštění honičky a ve druhém se pracuje s motivem štítění se něčeho/někoho. Tyto hry děti spouští formálními provokacemi, ale i urážlivými gesty rukou. Dále se děti věnují hrám vymyšlených dle nějaké herní předlohy, kde uplatňují svoji kreativitu. V repertoáru dětí se nejčastěji objevují agonální hry. V rovině vztahů děti využívají pro zviditelnění se denunciaci druhého. Hra může být tedy nástrojem jak pro zviditelnění sociálních vazeb, tak pro jejich vymezení či prosazení.

Klusák a Kučera uvádí ve své knize Games katalog her, které byly zaznamenány během výzkumů v letech 1995 až 1998 (Klusák & Kučera, 2010). Hry preferované čtvrtou třídou přidali autoři ze sběru učiněného ve školním roce 1996/97. Většina uvedených her spadá do kategorie soubojů (Na koníčka, Nůžky, Piškvorky), objevují se však i honičky (Šlapačka, Na babu), výdrže (Na praní, Vrtule), trefování (Pogy), hádanky (Prší) i nápodoba (Barbie). Ve třídě, kde sběr her probíhal, bylo 13 chlapců a pouze 4 dívky, což může být dle autorů důvodem, proč se objevují převážně souboje.

## **5. METODOLOGICKÁ ČÁST**

### **5.1. Výzkumný problém a výzkumné otázky**

Cílem tohoto výzkumu v rámci bakalářské práce je zjistit, jak probíhá vyjednávání sociálních vztahů dětí v rámci hry. Výzkumným problémem tedy rozumím to, jak si děti mladšího školního věku vyjednávají své pozice/role v sociální skupině během hry.

Vytvořila jsem otázky, na které jsem se prostřednictvím výzkumu snažila odpovědět.

1. Jaké typy vztahů děti ve třídě utvářejí?
2. Jaký repertoár her se v dětské skupině objevuje, jaké hry děti preferují?
3. Jaké typy vztahů a pozic děti vyjednávají prostřednictvím her?
4. Jaké strategie děti volí pro získání své pozice ve skupině při hře?
5. Jak se liší strategie vyjednávání sociálních vztahů v různých typech her?
6. Jak se vyjednávání sociálních vztahů liší při hře řízené a při hře v rámci vrstevnické skupiny?

## **5.2. Kvalitativní výzkumná strategie**

Pro realizaci tohoto projektu, a tedy i k zodpovězení výzkumných otázek, je vhodná kvalitativní výzkumná strategie, jež se vyznačuje problematizujícím přístupem k zdánlivě banálním jevům. (Nedbálková, 2007) Výzkumník jejím prostřednictvím tak lépe porozumí jak prostředí, ve kterém se děti nachází, tak i jednání dětí, které se ve hrách projevuje. Pro zkoumání vyjednávání vztahů dětí pro mne bylo důležité vědět i to, jak děti vnímají samy sebe coby člena dětské skupiny ve školní družině a jak samy nahlíží vztahy mezi sebou. Kvalitativní výzkumná strategie je tudíž nezbytnou pro zkoumání tohoto problému, neboť při delším zkoumání určité skupiny dětí je možné snáze pochopit vyjednávání vztahů dětí v rámci hry.

## **5.3. Techniky sběru dat**

Pro výzkum jsem si vybrala několik technik sběru dat, abych měla větší rozhled při tvorbě svých poznatků.

### **5.3.1. Zúčastněné pozorování a neformální rozhovory s dětmi a vychovatelem**

Jako hlavní techniku sběru dat jsem zvolila zúčastněné pozorování. Během tohoto způsobu sběru dat jsem měla možnost získat mnoho důležitých informací, které jsem během výzkumu při dění ve skupině dětí vypořadávala. Díky této technice se mi podařilo vytvořit si velké množství dat na malém vzorku, tedy na jedné skupině dětí. Během zúčastněného pozorování jsem se zaměřila na pozorování interakcí dětí mezisobou i s vychovatelem, taktéž na promluvy, které hře předcházely a které následovaly po jejím skončení. Dále jsem se zajímala o role, které děti ve hře přijímaly. V empirické části své práce zmiňuji zejména ty děti, které opakovaně projevovaly snahu vyjednat si určitou pozici mezi ostatními.

Zúčastněné pozorování se stalo východiskem pro realizování neformálních rozhovorů s dětmi a vychovatelem. Tyto neformální rozhovory byly nezbytné pro objasnění situací dítěte. Zúčastněné pozorování a vedení neformálních rozhovorů mi byly nápomocné při osvojování si emické perspektivy dětí. Při pozorování určité situace, kdy dítě vyjednávalo svoji pozici při hře, jsem si zaznamenala jeho chování prostřednictvím heslovitých poznámek (jotting), a také jsem s dítětem započala krátký, neformální rozhovor o téže situaci. Rozhovor jsem si taktéž poznamenala.

### **5.3.2. Polostrukturovaný rozhovor s vychovatelem**

Během odpoledne po vyučování jsou děti svěřeny svému vychovateli. Vychovatel by měl vědět, co se v jeho třídě odehrává, jaké vztahy mezi sebou děti mají a jaké hry děti hrají. Vychovatel je součástí sledované dětské skupiny, i když se jí účastní jako autoritativní dospělá osoba. Bylo pro mne tedy důležité zjistit, jak samotný vychovatel skupinu dětí nahlíží, a polostrukturovaný rozhovor byl tak samozřejmou technikou sběru dat, kterou jsem nemohla opomenout. Během rozhovoru jsem se zaměřila na vychovatelovu zkušenost a hodnocení řízené hry, na jeho hodnocení chování jednotlivých dětí při hře i mimo ni a na jeho celkové vnímání vztahů mezi dětmi.

### **5.3.3. Sociometricko-ratingový dotazník a dotazník B-3**

Jak jsem již uvedla, bylo pro mne nezbytné dozvědět se, jak děti nahlíží sebe a své spolužáky ve školní družině. Prostřednictvím zúčastněného pozorování a neformálních rozhovorů jsem získávala mnoho dat, nýbrž mi pro prvotní vhled do vztahů mezi dětmi byly nápomocny informace, které jsem získala prostřednictvím dotazníkového šetření. Pro tuto formu dotazování jsem si vybrala Sociometricko-ratingový dotazník SO-RA-D (Turnov, 2011), který mi pomohl s orientací v sociálních vztazích dětí, tady jak děti vnímají samy sebe i ostatní ve skupině. Vztahy dětí však podléhají i sociálnímu klimu, které ve skupině panuje. Pro zjištění tohoto aspektu jsem využila dotazník B-3, který je vhodný pro děti starší deseti let, a tedy lze jej využít i pro mnou vybraný vzorek pro zkoumání. Prostřednictvím těchto obou dotazníků jsem získala data, která mi podaly informaci o vnitřní struktuře sociálních vztahů skupiny dětí a o vnímání těchto jejich sociálních vztahů.

## **5.4. Analytické postupy**

Jelikož hlavní techniku sběru dat jsem si zvolila zúčastněné pozorování, vedla jsem si během pozorování v terénu poznámky, nejprve tzv. jotting a posléze obsáhlejší terénní

poznámky. V těchto datech jsem během analýzy pátrala po pravidelnostech, vzájemných vazbách a po samotném významu dat. (Disman, 2000)

Polostrukturovaný rozhovor s vychovatelem jsem převedla do písemné podoby doslovnou transkripcí. U přepisu tohoto rozhovoru jsem doplnila čas a místo rozhovoru a také to, jak rozhovor probíhal.

K analýze terénních poznámek a přepsaných neformálních i polostrukturovaných rozhovorů jsem použila postup segmentace a otevřeného kódování. Interpretativní kódy, které jsem doplňovala k terénním poznámkám, jsem rozšířila o poznámkování. Z těchto kódů a poznámek jsem vytvořila a uspořádala kategorie, které se následně staly klíčové při interpretaci dat, na jejich základě mi bylo umožněno zodpovědět výzkumné otázky.

S analýzou dat mi pomohla internetová aplikace dostupná na portále sociometrie.cz (Zikán, 2016). Prostřednictvím tohoto programu jsem vytvořila sociogram a žebříček dětí, které mají ve skupině vliv a určité sympatie u ostatních. Tyto sympatie či antipatie děti v dotaznících vyjadřovaly taktéž slovně. Slovní hodnocení jsem uspořádala a doslovnou transkripcí přiřadila k popisu žáka, ke kterému se ono hodnocení vztahovalo.

## **5.5. Hodnocení kvality výzkumu**

V kvalitativním výzkumu se sbírá velké množství informací o malém počtu jedinců, generalizace na populaci je obtížná, v některých případech nemožná. Obecně lze říci, že díky slabé standardizaci má výzkum kvalitativního charakteru nízkou reliabilitu, avšak zároveň má potenciálně vysokou validitu. (Disman, 2000)

Při provádění výzkumu jsem se snažila reflektovat své předchozí zkušenosti, pocity a subjektivní nahlížení, neboť jsem si vědoma, že subjektivita výzkumníka může ovlivnit výzkum.

Vzhledem k tomu, že jsem během loňského školního roku v téže základní škole pracovala jako vychovatelka, musela jsem se do určité míry odosobnit od této mé bývalé autoritativní role ve skupině dětí. Snažila jsem se v situacích, které vyžadovaly zásah pedagoga, jako vychovatelka neangažovat a situaci jsem pozorovala. Pouze jednou za mého působení došlo na situaci, kdy se dva chlapci začali prát, a vychovatel nebyl v bezprostřední blízkosti. Měla jsem strach, aby tato šarvátka nevyústila v poranění dětí, tudíž jsem zasáhla a chlapce od sebe oddělila. Pokud bych do situace nevstoupila, mohlo by také dojít k narušení



vztahu mezi mnou a dětmi, neboť se ode mě jako od dospělé, autoritativní osoby zakročení v téže situaci očekává.

Stejně jako já jsem si musela navyknout na roli výzkumníka a ne roli pedagoga, stejně tak mne i děti museli začít vnímat s nově nabytou rolí. Myslím si, že si na mě jako na „nevychovatelku“ děti zvykly velice rychle. Zřejmě k tomu přispěl i fakt, že v době, kdy děti byly v první a druhé třídě, jsem k nim dvakrát během školního roku docházela na souvislou pedagogickou praxi. Moje působení ve třídě si tedy vysvětlily obdobně a nijak se přede mnou nesnažily stylizovat.

Ačkoli můj návrat mezi tuto skupinu dětí s sebou nesl zvykání si na mě v jiné roli, byl můj vstup mezi děti, které mne znají, o něco snazší. Děti mne jako vychovatelku měly celkem rády, tudíž navázání důvěry s nimi šlo bez problémů, stejně tak i adaptace ve školním prostředí byla pro mne bezproblémová.

## 5.6. Etické otázky

Před realizací výzkumu jsem nejprve zkontaktovala ředitele základní školy a projednala s ním možnost realizace výzkumu ve třídě školní družiny. Pana ředitele jsem dále seznámila s náplní a průběhem terénního výzkumu, s jeho výstupy a podmínkami participace na něm i s právem z výzkumu kdykoli odstoupit. Pan ředitel byl velice laskavý a poskytl mi nejvhodnější podmínky pro výzkum, jaké jsem mohla dostat. Mohla jsem tedy docházet do mnou vybrané školní družiny a výzkum provádět dle svých časových možností po dobu, jaká mi vyhovovala. Výzkum probíhal v rozmezí dvou měsíců, v březnu a dubnu tohoto roku. První týden výzkumu jsem do školní družiny docházela každé odpoledne, v následujících týdnech jsem s dětmi strávila dvě až tři odpoledne, zejména z toho důvodu, že v určitých dnech mnoho dětí odcházelo na různé kroužky a ve družině tak zbyl opravdu malý počet dětí, které byly většinou sloučeny s další družinou, a také kvůli několika akcím školní družiny, kterých se děti hojně účastnily (kino, divadlo, sportovní den, Den Země aj.).

S vychovatelem školní družiny jsem před zahájením výzkumu taktéž hovořila a s výzkumem jsem jej seznámila stejně jako pana ředitele. Oba jsem samozřejmě požádala o souhlas s výzkumem.

Jelikož za děti nesou odpovědnost jejich zákonní zástupci, musela jsem je požádat o souhlas s pozorováním dětí. Tento souhlas však bylo možné získat pouze písemně prostřednictvím tištěného dokumentu, vloženého do „družináčků“ dětí, neboť většina dětí

dochází domů bez doprovodu, anebo při předání dítěte se vychovatel s rodičem nesetká, pokud je ještě třída v budově školy a ne na školní zahradě. Během týdne jsem získala souhlas od všech rodičů dětí.

Stejně jako souhlas s pozorováním dětí, i dotazníky SO-RA-D a B-3 byly odsouhlaseny písemným souhlasem rodičů. Před vyplňováním dotazníků jsem děti ujistila, že informace, které budou do dotazníků vyplňovat, budou pouze pro mne, a pro kohokoli dalšího anonymní, tudíž se nemusí bát, že by se na ně kdokoli zlobil za případné nechvályhodné poznámky, které však na druhou stranu mohou být pravdivé. Řekla jsem jim, že si dotazníky nebude číst ani vychovatel, ani je neuvidí nikdo z dětí, pouze já a že jim dávám své slovo, že o tom s nikým mluvit nebudu.

Při uvádění informací z terénních poznámek jsem anonymizovala aktéry, abych tak ctěla ochranu osobních údajů dětí a dospělých. Místo jejich pravých jmen jsou uvedena jména zástupná, aby tak nedošlo k identifikaci uvedených osob.

Před poskytnutí polostrukturovaného rozhovoru jsem vychovatele nejprve požádala o jeho souhlas s uskutečněním rozhovoru a s nahráváním rozhovoru na diktafon. Dále jsem jej informovala o tom, že nebudou uváděny žádné jeho identifikační údaje, kromě jeho postu ve třídě. Vychovatel s nahrávaným rozhovorem souhlasil.

## **5.7. Prostředí výzkumu a zkoumaná třída**

### **5.7.1. Prostředí a organizace školy**

Výběr základní školy pro výzkum nepodléhal žádným přesně definovaným kritériím, výzkum mohl probíhat v podstatě ve kterékoli základní škole. Základní školu, ve které jsem terénní výzkum prováděla, jsem si vybrala podle její dostupnosti. Základní škola je situovaná v sídlišti. Budova školy je rozdělena do čtyř pater, ve všech patrech jsou učebny a školní družiny pro 1. i 2. stupeň základní školy, zároveň se v budově nachází i jedna místnost, která je z důvodu přeplněné kapacity v mateřských školách využívána jako dočasná mateřská škola.

K budově školy přiléhá i velká školní zahrada, která je neoficiálně (zejména vychovateli) rozdělena na pět částí. Největším prostorem na školní zahradě je fotbalové hřiště s běžeckou dráhou. Obojí je dětmi hojně využívané, zejména chlapci, kteří tu hrají fotbal nebo vybíjenou, do které se zapojují i děvčata, anebo tu děti mezi sebou soutěží v běhu celého okruhu běžecké dráhy. Na hřiště navazuje tzv. lesík. Lesík, jak už sám název napovídá, je

rozlehlý prostor s mnoha stromy. Děti tak mají možnost určitého soukromí, ačkoli je na ně velice dobře vidět od cesty, která lesík lemuje. Vychovatelé tak na ně mohou po celou dobu dohlížet. Na protější straně lesíku se nachází hřiště uzpůsobené hrám se sítí. Děti tento prostor využívají i k dalším sportovním aktivitám, jako je florbal, kopaná, vybíjená a další. Dále se na školní zahradě nachází velké pískoviště s prolézačkou, tzv. pavoukem, houpačky, točidla, malé pískoviště, prolézačky, garáž s venkovními hračkami, sportovním náčiním a koloběžkami a ještě jeden malý plac, který je využíván také jako menší hřiště. U každého „stanoviště“ vždy během jarních a podzimních měsíců jsou určití vychovatelé, kteří na děti dohlíží, mají vždy dáno, na kterém místě se mají pohybovat, aby tak pokryli dozor na celé školní zahradě.

Základní škola nabízí základní vzdělání od 1. do 9. třídy. Kromě deváté třídy, která je pouze jedna, se ve všech ostatních ročnících objevují třídy paralelní. Materiální i sociální zázemí žáků je různorodé, je zde i mnoho dětí cizinců.

Do školní družiny je zapsáno více než 300 dětí od 1. do 6. třídy. Školní družina je k dispozici zapsaným dětem každý všední den již od půl 7 ráno do začátku vyučování jako ranní družina, odpolední družina je otevřena od doby skončení vyučování až do šesté hodiny večerní.

Z nedostatku kapacity místností jsou některé učebny využívány zároveň i jako školní družiny. V praxi to pak vypadá tak, že děti skončí vyučování, v téže třídě předává pan učitel/paní učitelka dohled nad dětmi vychovateli či vychovatelce a s dětmi pak tráví odpoledne v téže místnosti<sup>1</sup>. Terénní výzkum, který jsem ve škole prováděla, probíhal v místnosti školní družiny, tedy samostatné místnosti. Myslím si, že samostatná družina je mnohem pohodlnější jak pro děti, tak i pro vychovatele, kteří si mohou přímo ve „svém“ pro děti na odpoledne připravit různé hry.

Pro vychovatele a vychovatelky je důležitou postavou hlavní vychovatel, který má ve své kompetenci určení, kdo z vychovatelů bude mít dohled na jakém stanovišti, dále zajišťuje hromadné mimoškolní aktivity, jakými jsou návštěvy kin a divadel, sváteční a jiné dětské akce konající se během školního roku ve školní tělocvičně nebo na školní zahradě, ale i pořádání výstav výrobků dětí na určitá témata. Program školní družiny tedy závisí na hlavním vychovateli, ostatní vychovatelé se mu přizpůsobují.

---

<sup>1</sup> To však platí v případě nevlídného počasí, jinak děti tráví s vychovatelem/vychovatelkou odpoledne venku na školní zahradě.

Pro děti, ale i pro jejich rodiče, jsou velice důležití vychovatelé a vychovatelky. Ty zajišťují nejen dohled nad dětmi v odpoledních hodinách, ale také jim vytváří vlastní program nejrůznějších her a soutěží. Školní družina však nemá stanoveny přesné cíle, co by měla v náplni činností a her s dětmi po dobu školního roku splnit, vyjma programu stanoveného hlavním vychovatelem.

### **5.7.2. Povaha třídy**

Do čtvrté třídy, ve které jsem terénní výzkum prováděla, chodí dohromady 24 dětí. Do školní družiny je zapsáno 20 dětí z této třídy. Když jsem do školy začala docházet, v této třídě školní družiny bylo jak těchto 20 dětí, tak i polovina dětí z paralelní třídy. Na začátku dalšího týdne se však složení družiny změnilo a všechny děti z paralelní třídy se přestěhovaly do jiné družiny, k jiné vychovatelce, z důvodu kapacity dětí v ostatních družinách. Dvě děti z páté třídy nově od toho samého dne dochází do družiny čtvrté třídy. Konečným vzorkem pro výzkum se tedy stalo dohromady 22 dětí: dvě děti z páté třídy a dvacet dětí ze čtvrté třídy.

Místnost školní družiny je situovaná hned v přízemí u šaten. Místnost je prostorná, vešly se do ní stoly a dvacet dva židli pro všechny děti, je tu i volné místo pro hru a rohová válenda. Pro děti je zde k dispozici velká černá tabule, různé stolní hry, skládačky a stavebnice, lego, dvě velké krabice s různými klobouky a převleky, podél zdí samozřejmě nechybí další úložné prostory, ve kterých jsou tyto věci uklizeny a kam si dávají děti aktovky a školní batohy. U dveří má své místo vychovatel, má zde k dispozici svůj pracovní stůl a židli.

V této třídě školní družiny se tedy nachází dvacet dětí ze čtvrté třídy a dvě děti z páté třídy. Co se týče generového složení třídy, tak chlapci mají ve třídě určitou převahu. Chlapců je 13, děvčat 9.

### **5.7.3. Vychovatel**

Každá třída školní družiny má svého vychovatele či vychovatelku. Tato třída má vychovatele Alberta, mladého studujícího pedagoga, který na této základní škole jako vychovatel působí již třetím rokem. Každý rok dohlížel na jinou třídu, v tomto školním roce 2015/16 má tedy tuto čtvrtou třídu do svých rukou svěřenou poprvé.

V očích dětí patří Albert mezi hodné a *fajn* vychovatele. Po neformální rozpravě na školní zahradě s několika dětmi ze čtvrté a páté třídy jsem se dozvěděla, že *pan učitel*<sup>2</sup> je *fajn* nebo *je docela hodnej*, dívka z páté třídy se zarděním konstatovala, že *je sympatickej a docela hezkej*, jeden chlapec ze čtvrté třídy pak také dodal, že *toho po nás moc nechce, prostě nemusím nic vyrábět...jo a můžu být na mobilu*. Co se týče hraní her na telefonu, zmínil se o tom i sám vychovatel Albert během našeho rozhovoru: „Občas jim to povolím na dvacet minut. Teďka jsem jim to bohužel slíbil, jsem je potřeboval namotivovat, aby mi udělali nástěnku, tak jsem jim řekl, že budou moci hrát v pátek, tak třeba budou mít celý den. Ale nedělám to moc rád...“ Z loňských let byly děti vcelku zvyklé na téměř denní vyrábění, u pana vychovatele může vyrábět jen ten, kdo chce, s vidinou určité odměny (viz hraní na telefonu), vyrábění se však vždy váže k nějaké události. Těmi jsou například povinné obnovení nástěnky, tvoření na podzimní, vánoční či velikonoční výstavu. Kromě těchto událostí si děti mohou tvořit pro sebe různé věci z materiálů, iniciátorem nápadu však není vychovatel, ale ony samy, tvoří pak bez pana vychovatele. Na otázku, zda se u nich ve třídě hodně vyrábí, my odpověděla i trojice děvčat Denisa, Valerie a Amálka:

*Denisa: No my moc nevyrábíme.*  
*Valerie: Spíš vůbec.*  
*Denisa: No on nás pan učitel nechává spíš dělat, co chceme.*  
*Já: Jak to myslíš, co chcete?*  
*Amálka: Jako hrát si různý hry tak, ale moc nevyrábíme no.*  
*Valerie: Já bych někdy docela i chtěla, ale tak...si vždycky něco vymýšlíme spolu a pak si to spolu vyrobíme. Teď s Deniskou vyrábíme náušnice a prodáváme je.*

Z mého pozorování mohu potvrdit, že pan vychovatel s dětmi nevyrábí tolik a často jako ostatní vychovatelky. Na druhou stranu mezi dětmi fungoval téměř každý den jako iniciátor her a vždy se mu podařilo ke hrám motivovat alespoň čtvrtinu dětí. Sice si děti hrají často i své hry, ale téměř každý den se her dětí účastní i pan vychovatel. Svůj styl výchovy sám vychovatel přirovnal k autoritativnímu stylu, o kterém hovořím v kapitole Vztah učitel – žák. Vychovatel Albert rozhodně není laxní k takovému chování dětí, které by narušovalo školní řád nebo jejich bezpečnost, a ve svých požadavcích na děti není tak přísný a nekompromisní, jak je to právě u autoritářského stylu výchovy. Vychovatel Albert děti za porušení kázně trestá přiměřeným způsobem, mnohdy takovým, na kterém se s dítětem domluví.

---

<sup>2</sup> Mimoškolní pedagog má ve družině funkci vychovatele, preferuje se však mezi dětmi i dospělými oslovení „pan učitel/paní učitelka“.

## 6. ETNOSOCIOMETRIE TŘÍDY

Děti ve třídě se rozvrstvějí do několika skupinek, které spolu určitým způsobem fungují a komunikují v rámci celého kolektivu. Zprvu se zaměřím na jednotlivé skupinky dětí, jejichž názvy vycházejí z mého pozorování a emického pojmenování vychovatelem a dětmi, poté objasním vztahy mezi všemi dětmi, které existují i napříč všemi skupinkami, podle výsledků ze sociometricko-ratingového dotazníku SO-RA-D a dotazníku B-3.

### 6.1. Skupinky a jednotlivci

Ve třídě se objevuje několik skupinek, ale také tu jsou děti, o kterých se nedá říct, že by přímo do některé z níže uvedených skupinek patřili. Jsou to takoví „jednotlivci“, kteří cestují z jedné skupinky do druhé, podle toho, kde je v daný okamžik přijmou, anebo naopak vyhledávají samotu a s nikým se nebaví. Zároveň zde nevyklučují proměnlivost skupinky v jednotlivce, ke kterým v určitých momentech taktéž dochází.

#### 6.1.1. Křehká děvčata

První skupinku tvoří tři děvčata – Valerie (Valinka), Deniska a Amálka. Všechny tři holky jsou veliké kamarádky, jak řekl vychovatel Albert, jsou to „křehká děvčata“, která do své skupinky nikoho nepřibírají. Jak jsem se dozvěděla od děvčat, jsou největšími kamarádkami už od první třídy, Deniska s Valinkou se spolu kamarádí už od školky. Tyhle holky se nezabývají módou, ani chlapci nebo moderní hudbou (momentálně mají nejradši písničky z pohádky Tři bratři). Dalo by se říci, že jsou to ještě takové holčičky, dokonce Beáta nazvala Valinku miminem. Ačkoli křehká děvčata do své skupinky nikoho navíc nepřibírají, neznamená to, že by se nedokázaly bavit i s ostatními dětmi, ba naopak. Mnohdy některým jednotlivcům poskytují azyl a dokážou si hrát s kýmkoli, kdo si hrát chce.

#### 6.1.2. Milenci

Méně početnou skupinkou, kterou tvoří pouze dvě děti, je Gabriel a Běla. Vychovatel o nich řekl, že „Běla s Gábinem si s nikým hrát nechtějí a vystačí si sami pro sebe. A když tam jeden z nich není, tak prostě jsou sami za sebe. Takže to jsou takový hodně, řekl bych, vnitřní děti.“ Tato dvojice je nerozlučitelná. Oba si hrají neustále spolu, nezapojují se do her s ostatními, a jak řekl vychovatel, ani nikoho nepřipouští ke hrám, které spolu hrají. Vždy si ke hře najdou takové místo, aby se od ostatních mohli co nejvíce vzdálit. Zajímavé je, jak rozdílně se oba chovají, když jeden z dvojice ve družině není. Běla si buď hraje sama, anebo, jen tak kouká, v případě pobytu na školním hřišti se prochází, vůbec však nejeví zájem

o začlenění se mezi ostatní děti. Gabriel je ve chvíli, kdy Běla chybí, úplný opak. Hledá někoho, kdo by si s ním hrál, většinou se mezi ostatní začlení, až když mu některé z dětí nabídne, jestli si s nimi nechce zahrát. V takovém případě jde hrát s kýmkoli.

### 6.1.3. Pubertáčky

Ve třídě je dívčí skupina pubertáček. Do této skupinky patří Žaneta, Aneta a Nela z páté třídy. Ačkoli to jsou také tři dívky jako v první skupince, jejich vztahy mezi sebou nejsou stejně tak rovnocenné. Nela a Žaneta se snaží být co nejvíc *in*, poslouchají moderní hudbu, zajímají se hodně o módu, vymýšlí a dělají legrácky na kluky, kdežto Aneta ještě úplně tak pubertáčka není, ale snaží se jí být, aby mezi tato děvčata zapadla. Také ona se baví se všemi ve třídě, kdežto Nela se Žanetou inklinují spíše jen k *pubertácké skupině* opačného pohlaví.

### 6.1.4. Pubertáci

Hoši *pubertáci* jsou naopak od dívčích skupinek skupinkou celkem proměnlivou. Takovými stálými členy skupinky jsou Richard, který je takovým lídrem skupinky, Šimon z páté třídy, a Jáchym. Vychovatel o nich říká, že „tady ti kluci si moc nehrají, nebo respektive si hrají, ale jakoby že si to vymýšlí sami, nejsou to organizované hry, jsou to hry, které vychází z nějaké situace, co někdo vymyslí, a probíhá to v rámci nějakých fyzických kontaktů hodně.“

### 6.1.5. Opozice pubertáků

Vedle skupinky pubertáků je ve třídě ještě jedna chlapecká skupinka, jejíž členové často se skupinkou pubertáků různě soupeří a staví se vůči nim do opozice. Na druhou stranu se ale nejedná o zcela konkurenční skupinu, neboť její členové si mnohdy s pubertáky hrají, aniž by prostřednictvím hry zamýšleli vést určité souboje. Do této skupinky patří Felix, Jonáš a Tadeáš. Felix je chlapec, který někdy chce být sám a hraje si sám, někdy zase chce dovádět s ostatními, přímo tedy s pubertáky, ať už sám nebo s Jonášem a Tadeášem. Hodně však zde dochází ke konfliktům, protože Felix vymýšlí srandy, které se mnohdy nelíbí Richardovi. Začnou se hádat, dochází ke strkanici, dopadá to brekem, nadávkami a posléze končí zásahem vychovatele. Jonáš je rád ve skupince s Felixem a Tadeášem, někdy se přidá i k pubertákům, ale je vidět určitá antipatie k Richardovi. Když se od něho kluci ze skupinky odtrhnou, nemá problém jít za děvčaty (křehkými děvčaty nebo pubertáčkami) nebo ostatními kluky

jednotlivci. Tadeáš je takový srandista, který je tak napůl v opozici pubertáků a zároveň ve skupince pubertáků.

#### 6.1.6. Jednotlivci

Kromě již zmíněných skupinek jsou ve třídě jednotlivci, outsideři. Jednotlivci jsou ty děti, které si nechtějí s nikým hrát, nikoho k sobě nepřijímají, anebo naopak si nechce nikdo hrát s nimi, nikým nejsou přijímáni a jsou marginalizováni. Takovým velice výrazným příkladem je Alan. Alan je velice zvláštní kluk, který se zajímá o věci, o kterých jeho vrstevníci nemají ani zdání, o čem jde. Nyní má například zálibu ve světových stavbách a různých památkách, dříve se zajímal o sochy na Karlově mostě a skutcích, kteří svatí představitelé soch udělali. Alan se projevuje mnohdy velmi impulzně a i to je zřejmě důvodem toho, proč ho ostatní děti mezi sebe nepouští. Snaží se uspět pokaždé jinde, jak u jednotlivců, tak ve skupinkách. Většinou mu poskytne azyl Dominik. Toho řadím také mezi jednotlivce.

Dominik je dítě, které si hraje často s mladšími dětmi, vůbec se nezajímá o aktivity, které dělají pubertáci. Často se objevuje v přítomnosti Alana, i když se také mnohdy snaží od něho jít pryč k někomu jinému, někdy i k vychovateli popovídat si. Většinou jde ke skupince křehkých děvčat, ale ještě častěji, pokud je družina na školním hřišti, si hraje právě s dětmi z první nebo druhé třídy.

Ota je kluk, který se kamarádí a hraje se všemi, pokud ostatní chtějí. Ačkoli se často pohybuje mezi chlapci ze skupinky pubertáků, neúčastní se takových her agonálního typu, ve kterých si děti, i když jen na oko, ubližují.

Olda přechází různě od skupinky ke skupince, vyjma Běly a Gábina, nebo si hraje sám. Rád se zapojuje do her s ostatními, ale ostatní o něj někdy nestojí. Má však ve třídě jednoho velkého kamaráda, který je zároveň jeho největším nepřítelem. S Arturem si často hraje, ale jakmile jeden z nich ve hře podvádí a přijde se na to, obvinění popírá a reaguje vždycky výbušně, mnohdy takový konflikt pak končí rvačkou a slzami. Artur je „kapitola sama o sobě“, jak řekl vychovatel Albert.

Artur je velice roztržitý, hyperaktivní chlapec, který na sebe velice často upozorňuje různými legračními gesty, zvuky, vtípky. O Arturovi se nedá říci, že by do některé skupinky patřil, ale často se snaží o pozornost skupinky pubertáků, ale není vždy přijat. Většinou se jedná o konflikt podobný tomu, který se děje mezi Richardem a Felixem, ale také stává, že při



nějaké hře Artur podvádí, Richard na to přijde a s Arturem, který chybu nikdy nepřizná, se hádá nebo pere. Jde o téměř stejnou situaci jako při hře s Oldou.

Vašek je naopak velice klidným klučinou, který se kamarádí se Žanetou., ale nepatří k ní do skupinky. Často přechází z jedné skupinky do druhé, pokud ho v ní přijmou. Jako Ota také nemá problém se kamarádit se všemi ve třídě.

Pak tu jsou i děvčata, která patří také do kategorie jednotlivců. Dana je velice milá holka, která se nejvíce baví s pubertáčkou Anetou, někdy s křehkými děvčaty Denisou a Amálkou, často však chodí, stejně jako Dominik, za vychovatelem. Nejčastěji si ale vystačí sama a vyrábí nebo si kreslí.

Beáta je zajímavá holčička, která se obléká jako kluk, baví jí klučičí věci a hry a snaží se kamarádit s chlapci, s holkami si moc nerozumí. Řekla bych, že ve třídě vyvstává genderové dilema, protože holky s Beátou nechtějí hrát, protože *není vůbec holčičí*, kluci (pubertáči) ji někdy přijímají, ale také ne vždy, ačkoli se Beáta moc snaží mezi ně dostat.

## 6.2. Vztahy mezi dětmi

Vztahy mezi dětmi existují napříč jejich rozvrstvením ve skupinkách či mimo ně. Jak děti vnímají sebe ve třídě navzájem, rozkryl sociometricko-ratingový dotazník a dotazník B-3, které děti vyplňovaly. Prostřednictvím těchto dotazníků jsem získala poznatky o vztazích dětí, kdo má z dětské skupiny největší vliv a kdo je nejvíce oblíbený. Na základě získaných dat vysvětlím vzájemné sociální vztahy dětí. Seřazení žáků vychází z výsledků Sociometricko-ratingového dotazníku, děti jsem seřadila dle jejich vlivu na ostatní, od nejvlivnějšího žáka po nejnevlivnějšího.

Jako nejvlivnější osobu sociometricko-ratingový dotazník ukázal Anetu. Aneta patří do skupinky pubertáček, kamarádí se ale i s ostatními dětmi a nemá problém si s ostatními hrát. Aneta získala samá kladná ohodnocení, kdo k ní připsal číslo vyjadřující malou míru sympatie, ohodnocení proč nepřidal. O Anetě děti píší, že *je hodně dobrá kámoška a je upřímná, je tak trochu bláznivá jako já, dobrá kamarádka, je vtipná, pořád se směje, je s ní sranda, je kamarádká a vtipná*. Získala však i neutrální a negativní komentář. Jedna dívka o ní napsala, že *je docela dobrá i blbá*, jiná zase že *byla dobrá, dokud nepřišla Žaneta*. Se

Žanetou je Aneta velká kamarádka, s ostatními se i přes to hodně baví a kamarádí, ve třídě ji berou děti velmi kladně, je druhou nejoblíbenější osobou.<sup>3</sup>

V hlavním centru dění se ve školní družině podle dětí nachází Richard, je také označen za nejvlivnějšího chlapce z celé třídy, zároveň druhé nejvlivnější dítě. Richard je takovým lídrem chlapecké skupinky pubertáků. Na Richarda mají děti ve třídě však velice rozporuplné názory. Kluci z pubertáků v něm vidí spolehlivého, zábavného a spravedlivého kamaráda, stejně tak i ti kluci, kteří s ním chtějí hrát, naopak téměř všechny dívky v něm spatřují kluka, který dělá blbosti a neumí prohrávat. Také o něm napsali, *že je s ním sranda, ale hodně se hádá a pere, že stejnej jako jeho bratr – blb, šikanoval mě ale zlepšil se a že takovýho debila svět ještě neviděl*. V odpovědích na otázky, s kým se děti nejvíce a nejméně kamarádí, bylo Richardovo jméno zmíněno čtyřikrát, coby nejlepšího či druhého nejlepšího kamaráda, a pětkrát jako spolužák, se kterým se nejméně děti kamarádí. Ať už Richarda děti berou jako férového kamaráda a zábavného spoluhráče nebo kluka, který *se chová jako píp*, shodují se v tom, že má obrovský vliv v celé třídě.

Vašek je podle dětí třetím nejvlivnějším a zároveň i nejoblíbenějším člověkem z celé třídy. Je to chlapec, u kterého v hodnocení převažuje slovo dobrý. Spolužáci napsali, že je *dobrej kámoš, dobrý v přehzce, dobrý*. K jeho jménu mnoho dětí přiřadilo slovo kámoš adalší podoby tohoto slova: *je to můj kamarád, je můj nej kámoš, už od té doby, co jsme se potkaly, máme společné zájmy, je dobrej kámoš a radí mi v hrách, kámoš, je to můj nej kámoš*. Ve slovním hodnocení se také objevily záznamy říkající, *že je to fajn kluk nebo pořád mluví o iluminátech*. Povídání o *iluminátech* je populární právě mezi Vaškem a Žanetou. Baví je různé záhady, většinou hororového či nadpřirozeného typu, a vymysleli si záhadu o iluminátech, kteří ničí demony v tělech lidí. Vašek se přátelí v podstatě se všemi ve třídě, s někým více, s někým méně. S nikým nevede konflikty, v partě dětí je kamarád.

Olda je chlapec, který různě putuje od skupinky ke skupince, děti si s ním hrají, ale do svých skupinek jej vůbec nepřijímají. Domnívám se, že je to zejména z důvodu, že je často vzteklý a uráží se, viz výpovědi dětí: *je kámoš, ale uráží se, dobrej kámoš, až na to, že se lehko naštvě, moc se vzteká, je to debilní ňouma (blbec), trapnej, šišlá*. Olda získal slovní ohodnocení, *že je s ním zábava*, dokonce je uveden jako třetí nejvlivnější osoba v celé třídě, oblíbený je už jen napůl. Děti o něm píší, že je v centru dění, zábavný, spravedlivý, ale také protivný. Ačkoli Oldu spolužáci okomentovali vcelku negativně, pouze jednou byl uveden, a

---

<sup>3</sup> Žaneta přišla mezi děti ve 3. ročníku.

to Felixem, jako kamarád, kterého nemá rád, zato pětkrát byl Olda zmíněn dalšími jednotlivci jako kamarád, kterého mají naopak nejradši.

Nejvíce zadobře je však se všemi Deniska, nejlepší kamarádka Valinky a Amálky. Stejně jako Aneta je druhou nejoblíbenější osobou ve třídě. Několikrát se v hodnocení dětí objevuje, že *je kamarádská, vtipná, nej kámoška*. Kromě těchto charakteristik děti napsaly také, že *je to dobrá holka, normální, kámoška, ale moc se nebavíme*, anebo že *je dobrá v češtině*. Co se týče vlivu, byla Deniska označena jako třetí nejvlivnější osoba z celé třídy, dokonce první místo ve vlivu si drží mezi dívkami. Deniska je ve třídě oblíbená, některé děti ji mají rádi, ale nikdo o ní nenapsal, že by ji rádi neměli nebo se s ní nekamarádili nebo že by jim jakkoli vadila.

Jako nejoblíbenější osobu si však děti zvolily *křehkou dívku* Amálku. Amálka se nejvíce kamarádí s Deniskou a Valinkou, jsou to její *nej kámošky*, to samé znamená i ona pro ně. Pro ostatní je Amálka *moc super, bezva, normální, moc hodná, moc vtipná a pomůže mi když je třeba*, jiní zase o ní řekli, že *je hodná, ale nej kámoškou není*, a jednou se objevilo, že *je blbá*. Amálku hodnotí děti jako velmi sympatickou osobu, která je zábavná a moc hodná, velmi kamarádská a také se dvakrát objevilo hodnocení, že *je se všemi zadobře*.

Se Žanetou se přátelí jak děvčata v její skupince, tak i kluci ze skupinky pubertáků. Nejvíce se však kromě dívek ze své skupiny kamarádí s Vaškem. Žanetu děti vnímají jako celkem vlivnou osobu, oblíbená je spíše méně. Názory dětí na ni jsou všelijaké: *je tak bláznivá jako já, nesnáším ji, máme společné zájmy, mluví pořád vo drogách, dobrá kamarádka, dobře zapadne, je s ní sranda, snaží se mě přesvědčit že ilumináti jsou nej, občas se chová divně, docela jde*.

Dana je dívka, která se nezačleňuje do žádné skupinky, ale ráda s ostatními hraje různé hry, vyjma her, které s oblibou hrají pubertácké skupinky, mnohdy si ale vystačí sama. Dana je podle dětí celkem vlivná i oblíbená. Říkají o ní, že *je kamarádská, sice má svůj názor, ale moc ji nemusím, šprtka, normální, je chytrá, docela dobrá, je vtipná a hodná*. Mezi ty děti, se kterými se ostatní kamarádí nebo naopak nekamarádí vůbec, nebyla ani jednou zařazena.

Jonáš se kamarádí nejvíce s Felixem a Tadeášem. Ačkoli má Jonáš ve třídě slabý vliv a jeho obliba není příliš veliká, slovní hodnocení k jeho osobě jsou spíše kladná. Spolužáci o Jonášovi tvrdí, že *je správněj kamarád, je s ním sranda, je to dobrej kluk, kámoš, umí*

*matiku, je dobrý, ale také že je šprt, trapnej, kapku úchyl, ale jinak dobrej kámoš, moc se s ním nevidám.* Jonáše děti ve třech případech přiřadily k označení zábavný.

Tadeáš je ve skupince s Felixem a Jonášem. Tadeáš se zároveň kamarádí i s Richardem a často se snaží stát členem skupinky puberťáků. Jako by byl jednou nohou už u nich, ale druhou je stále ve stávající chlapecké skupince. Mezi chlapci je Tadeáš dokonce nejoblíbenějším spolužákem, co se týče vlivu, je třetí nejvlivnější mezi chlapci. Tadeáše děti hodnotí takto: *je dobrej, nemám ho ráda, hodně srandovní, je to dobrej kámoš ale štve mě těma svýma hláškama, kámoš, docela kamarádskej, je dobrej kámoš.* Většina děvčat se k Tadeášovi ale nevyjádřila, ani jej neohodnotila jako oblíbeného spolužáka, zatímco v chlapcích vzbuzuje oblibu, dva uvedli (Felix a Jonáš), že se s ním nejvíce kamarádí, jeden naopak (Běla). Tadeáš nebyl přiřazen k žádným vlastnostem.

Ota ostatní spolužáky a spolužačky hodnotí velmi pozitivně, kromě číselného a slovního ohodnocení ještě dodal, že má ve třídě rád všechny, v žebříčku náklonnosti je zcela na prvním místě. Stejně tak i o Otovi se mnoho dětí vyjadřuje kladně, párkrát se však objevuje i negativní hodnocení. Ota *je docela dobrej, je docela kamarádskej, je normální, dobrej kámoš, ale také je rozmazlenej, vše vykecá, je trapnej, divnej, neumí prohrávat.* Ota je takový oblíbený neoblíbený, vlivný nevlivný. Některé děti ho uvedly jako spravedlivého, jiní zase nespravedlivého, osamocené, někteří zase, že je v centru dění.

Valerie doplňuje skupinku křehkých děvčat. Patří do vlivnější poloviny spolužáků, je zároveň čtvrtou nejoblíbenější osobou ve třídě. O Valince děti píší, *že je kamarádská, je to trochu mimi, ale jinak fajn, je to moje nej kamarádka, je normální, moc se s ní nevidám, vždycky mi pomůže a je vtípná.* Třikrát byla označena jako největší kamarádka děvčaty a Danou.

Velkým kamarádem Richarda je Jáchym, u ostatních dětí však nemá příliš kladné hodnocení. Dalo by se říci, že je Jáchym spíše neoblíbený, s vlivem je na tom o jednu pozici hůře než Ota. Spolužáci Jáchyma berou jako kluka, *co je docela dobrej, dělá si vtípky a je docela dobrý kámoš, je s ním sranda, je hodně dobrý ve fotbale, ale také o něm píší, že je hroznej, neumí prohrávat a je nespravedlivej, je divný, hodně si vymýšlí a simuluje, pořád na někoho žaluje, nemám ho moc rád protože si myslím že je to simulant, proč je to sakra takovej úchyl.* Sedm dětí, zejména dívky, Jáchyma zahrnulo mezi kamarády, které nemají moc rády, tři děti (puberťáci a Beáta) Jáchyma uvedly jako kamaráda, kterého naopak mají nejraději. Jáchym také byl přiřazen hned k několika charakteristikám. Podle dětí je Jáchym

zábavný, se všemi zadobře, protivný, nespravedlivý, nespolehlivý, dokonce čtyřikrát byl označen jako nevďečný.

S Richardem a Jáchymem sympatizuje Šimon, který je v této čtvrté družině nově, chodí totiž jinak do páté třídy. Celkem rychle se adaptoval, ostatní děti si na něj už dokázaly, za poměrně krátkou chvíli, vytvořit svůj názor. Šimon ve třídě nemá příliš vliv, oblíbený je tak napůl. Děti ho vnímají takto: *je zlobivej, je hodně vtipný, v pohodě, dobrý, trochu výbušný, vtipnej, kamarádský, psychouš, docela kámoš, hraje dobře florbal*. Šimona děti (křehká děvčata) uvedly jako někoho, s kým se kamarádí nejméně, ale i s kým se kamarádí nejvíce. Šimon zapadl do skupinky pubertáků, s ostatními se ale nijak nebaví, ani si s nimi nehraje, ani ostatní děti po hře s ním netouží.

Dominik je zajímavou osobou ve třídě, má celkem zvláštní postavení v této skupině dětí. Vychovatel o něm řekl, že se „nezapojuje do těch her kluků (pubertáků). Ten se prostě dokáže k tomu kriticky vyjádřit a z toho odejít, ale rozhodně řekne svůj názor.“ V hodnocení na něj se objevilo, že *je chytrý*, což některé děti hodnotí jako přednost, jiné zase jako negativní vlastnost slovně vyjádřenou jako *pitomej šprt*. Dominika děti hodnotí celkem rozporuplně a nejen v tomto uvedeném příkladu. Objevila se hodnocení říkající, že *je kamarádský a má skoro stejnej koníček jako já, někdy se bavíme a někdy dělá naschvály, je strašně zlej a hnusnej, je normální, nemám ho moc rád, je někdy blbej, někdy dobrej*. Dominik patří mezi děti, které byly uvedeny jako ty, které mají nejraději, to však pouze v jednom případě, ale zároveň i které naopak rády vůbec nemají. Čtyřikrát byl Dominik uveden jako člověk, kterého mají děti rády nejméně. Někteří spolužáci ho označili za nespravedlivého, protivného, ale v protikladu i za spravedlivého. Dominik ostatní hodnotil velice pozitivně, v žebříčku náklonnosti a ovlivnitelnosti skončil hned jako druhý v pořadí. Ačkoli má Dominik svůj názor, který bez problémů ostatním sdělí a třeba se tím snaží ostatní ovlivnit, vliv na ostatní chlapce má úplně nejmenší. Dominik je velkým kamarádem Alana.

Artur je chlapec, který nepatří do žádné skupinky, které se ve třídě vyskytují. Dalo by se říci, že celkem sympatizuje s Beátou, která je na tom obdobně, kamarádí se nejvíce s Oldou, se kterým se ale často dostává do konfliktu. Artur není mezi chlapci vůbec oblíbený, celkově je ve třídě spíš neoblíbenou osobou. Většina dětí Artura označila jako spolužáka s malým vlivem na ostatní. Artur získal komentáře jak kladné, tak i velmi negativní. Spolužáci o něm píší, že *je dobrej, je gentleman, ale moc se nebavíme, je sprostej, je to úchyl a psychouš, chová se při hodině neslušně, někdy je dobrý kamarád někdy spíš patří*

*do blázince*, další spolužák napsal také, že *se chová jak blázen*. Vícekrát se v Arturově popisu vyskytlo, že *hrozně šišlá* a také že je *prase*. Děti Artura vnímají hlavně jako protivného, někteří jako zábavného. Dvě děti ho uvedly jako kamaráda, se kterým se nejvíce kamarádí, pět dětí ho uvedlo jako přesný opak.

Alan je velmi zajímavý chlapec, který se hodně snaží zapadnout a chce, aby si s ním ostatní hráli, ti ho ale nechtějí přijmout. Jediný, kdo mu poskytuje azyl, je Dominik. O Alanovi napsaly děti spoustu, vyjadřují se o něm jako o někom, kdo *je milý, ale někdy divný, je legrační, někdy blbeček, hodný, sympatický kluk, takový divný, někdy bych ho chtěl uškrtnit, ale dobrý kamarád, je vtipný až s tím někdy otravuje*. Alan se pohybuje na hranici kamarádkého, vtipného a otravného spolužáka, o čemž vypovídá i krátký komentář, že *často otravuje*. V dalších psaných výpovědích se objevilo, že *lže, je to debil* a že *to nemá v hlavě v pořádku, baví ho vesmír a mě moc ne*. V kladném hodnocení se však objevila ještě věta: *ukáže mi vždy svou knihu*. Pouze jednou byl Alan označen jako nejlepší kamarád (Dominikem), zato až osmkrát děti Alana uvedly jako někoho, koho nemají vůbec rády. Spolužáci si však uvědomují i jeho ostrčenost, čtyřikrát se v dotazníku objevilo jeho jméno u kolonky „osamocený“ v dotazníku B-3. Alan není ani vlivný, ani oblíbený.

Jak jsem uvedla již výše, Felix se také někdy snaží získat přízeň ze strany skupinky pubertáků, sám je však ve skupince opozice pubertáků s Jonášem a Tadeášem. Vychovatel o něm říká, že „Felix je takový zvláštní jedinec. Myslím si, že zapadá do kolektivu dobře, že to je člověk, který má vlastní názor. Když chce, je schopný se o něčem hádat a diskutovat o těch pravidlech, a když se mu nechce, tak si vezme časopis a já o něm hodinu nevím.“ Spolužáci Felixe berou jako kluka, který *se chová někdy jako prase*, dále o něm říkají, že *někdy mě naštvě, jinak dobrý kamarád, moc se nebavíme, ale když už tak je hodný, jde to, nemám ho vůbec rád, dobrý*. Třikrát se u Felixe objevuje spojení se slovem frajer: *frajer, předvádí se, moc velké frajer, chová se jak frajer*. Felix je kluk, který nemá ve třídě příliš vliv, ani není dětmi oblíbený, ostatní také příliš pozitivně nehodnotí. Felixe označují jako nespolehlivého, protivného, nespravedlivého, nevděčného, u všech těchto vlastností je zmíněn alespoň dvakrát. Pouze jedenkrát je uveden jako nejlepší kamarád, čtyřikrát jej děti zařadily mezi ty, koho mají nejméně rády.

Běla se kamarádí s Gábinem, v podstatě s nikým jiným se moc nebaví. Běla nemá ve třídě téměř žádný vliv, ten žáci přisuzují pouze vůči Gábinovi. O Běle děti napsali, že *je*

*kamarádká, je hodná, je moc tichá, ale dá se, jo, jde to, je normální, je fajn, ale moc ovlivňuje Gábina, je hodně potichu, je blbá.*

Nela je, stejně jako Šimon, ve školní družině čtvrté třídy úplně nově. Velice rychle se skamarádila se Žanetou a Anetou. Ostatní děti se s ní však příliš neskamarádily. Ona je, dalo by se říci, vůdkyní skupinky pubertáček. Spolužáci k ní napsali, *že je hodná a vtipná a ráda se směje, je normální, nemusím ji, je divná, je až moc úchylná, je docela blbá.* Vliv nemá mezi dětmi téměř žádný, v žebříčku oblíbenosti u žáků je až na posledním místě.

Gabriel je chlapcem, který tvoří smíšenou skupinku s Bělou. Gábin nemá ve třídě žádný vliv, naopak je pátým nejoblíbenějším spolužákem ve třídě. Děti o něm napsali, *že je docela fajn, prostě mi připadá sympatickejší, nadává, koktá a je divný, normální, je dobrý kámoš ale moc ho ovlivňuje Běla, občas dobrý.*

Další zajímavou postavou ve třídě je Beáta. Toto děvče mě velmi překvapilo svým vlastním hodnocením ostatních, ale i sebe. Jako jediná ze všech uvedla své jméno u charakteristik v dotazníku B-3, přímo u kolonky „osamocená“. Jak jsem psala již výše, Beáta nepatří do žádné skupinky, ačkoli se snaží být jednou z pubertáků, být členkou chlapecké skupinky. Jako osamocenou ji vidí i ostatní děti, čtyřikrát ji k tomuto pojmu přiřadili, ve slovním hodnocení se objevilo přímo, *že je samotář.* Zároveň o Beátě říkají, *že je to správná holka, je divná, jde z ní negativní energie, hraje si na někoho a přitom je jiná, je s ní sranda,* také o ní jedna dívka napsala, *že není její typ.* Beáta nemá ve třídě vůbec žádný vliv, kromě jednoho dítěte ji všichni označili jako nejméně sympatickou osobu ve třídě.

## 7. CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘI HŘE

Během terénního výzkumu bylo pro mne nezbytné pozorovat, co děti dělají během hry, jak se během ní chovají. Prostřednictvím svých terénních poznámek týkajících se chování dětí jsem posléze byla schopna určit strategie, kterých děti využívají pro vyjednávání své sociální pozice.

Dohromady jsem za svého působení ve školní družině během výzkumu sesbírala 49 her, z toho 14 her řízených vychovatelem a 35 her hraných ve vrstevnické skupině dětí.

V příloze bakalářské práce uvádím repertoár her dětí a stručný popis těchto her. Hry rozdělují na hry řízené, které vede jejich vychovatel a účastní se jich, a hry ve vrstevnické

skupině, které si děti vymýšlí a hrají sami pouze pod dohledem vychovatele, který se těchto her neúčastní. Sbíрка her ve vrstevnické skupině převažuje nad tou s hrami řízenými.

## **7.1. Situace během řízené hry**

Řízené hry jsou řízeny příslušným pedagogem. Ve školní družině vede hry vychovatel. Her, které vychovatel dětem nabídl, se nikdy neúčastnila celá třída, vždy jen ty děti, které se do hry zapojit chtěly. Ostatní děti si v tu samou chvíli, co se vychovatel věnoval řízené hře, hrály samy, četly si, povídaly si.

Řízené hry, které vychovatel zařadil do programu školní družiny, patří do několika kategorií dle rozdělení her Opieových/Klusáka a Kučera. V repertoáru byly hry, které spadají do kategorie trefování (Přehazka, Černý Petr, Bang!), ale také hádanky (Prší, Domino, Bingo, Zelená louka), nápodoby a školky (Malá roztomilá kočička), honičky (Anglická baba, Vybika, Vybíjená), závody (Závody na pavoukovi) a souboje (Kris Kros, Monopoly).

### **7.1.1. Strategie vyjednávání pozic během hry**

Strategie vyjednávání pozic dětí během řízené hry jsem rozdělila na strategie vyjednávání, které děti vedou vůči vychovateli a vůči ostatním spolužákům ve skupině. Učinila jsem toto rozdělení, neboť vychovatel měl při hře funkci rozhodčího nebo se hry přímo účastnil. Ačkoli byl vychovatel jedním z hráčů, funkce rozhodčího mu nebyla odebrána či přesměrována na některé z dětí či na jiného vychovatele, byl tedy jak hráčem (rovnocenným soupeřem), tak i rozhodčím.

#### **7.1.1.1. Vyjednávání sociálních pozic vůči vychovateli**

Vychovatel znamená pro všechny žáky osobu s autoritou. Jeho moc je ustanovena na několika úrovních. Šed'ová a Zounek (2007) v této souvislosti uvažují o pěti bázích, v nichž je moc odvozena. Mluví o moci připsané, výkonné, odměňovací, expertní a vztahové.

V rámci hry vychovatel Albert implicitně pracoval s mocí připsanou. Explicitně využíval zejména moc expertní a vztahovou, popřípadě odměňovací. Hra byla pro něj komunikační situací, kde uplatňoval, resp. mohl uplatnit všechny uvedené roviny. Děti se také skrze tyto roviny k učitelu vztahovaly. Dokázaly reagovat na jednotlivé roviny moci.

Děti v první řadě přijímaly svoji institucionálně podřízenou roli vůči autoritě vychovatele, respektovaly jeho připsanou moc. Přijali ho jako organizátora a rozhodčího



řizených her. Uznali, že na něm spočívá rozhodnutí. Strategií z jejich strany byla jednak poslušnost vychovatelových rozhodnutí.

*Vychovatel poté rozhodl, že vybere dva kapitány, kteří si vyberou hráče do týmu. Na otázku vychovatele „Kdo chce být kapitánem?“ se téměř všechny děti začaly hlásit a pokřikovat. Richard argumentoval, že pomáhal při stavění sítě, Olda a Artur prosebně nařikali, že ještě nikdy jako kapitáni nebyli, ostatní pokřikovali prosím nebo pane učiteli mně. Vybírání netrvalo dlouho. Vychovatel vybral Richarda jako kapitána jednoho týmu a aby to bylo spravedlivé, vybral kapitánku pro druhý tým, a to Anetu. Sám pak vychovatel řekl, že až po vybrání hráčů půjde do toho týmu, kde budou slabší hráči. Všechny děti vychovatelovu volbu kapitánů přijali. (Přehazka, duben 2016)*

Další strategií, která potvrzovala podřízené (závislé) postavení dětí byla vstřícnost návrhům učitele. Vstřícnost dětí je pak ovšem přibližovala moci vychovatele a ony ji mohly využít v jiných situacích vyjednávání vlastní pozice.

*Nejdříve se musela natáhnout síť. Velmi aktivně se tohoto úkolu zhostil společně s vychovatelem Richard a Šimon. .... Richard byl následně vybrán jako kapitán. Artur se ale vztekal, že měl být on. ... Vychovatelka Anička: Kluci, nehádejme se, za chvíli se začne hrát. Arture, je vás ve třídě hodně, vždycky nemůžeš být kapitánem. Třeba když příště pomůžeš panu učiteli s tou sítí, tak tě vybere. (Přehazka, duben 2016)*

Děti nejen, že podřízenou roli přijímali, ony dokonce trvali na připsané moci učitele. I za situace, když byl vychovatel jedním z hráčů, funkce rozhodčího mu nebyla odebrána či přesměrována na některé z dětí či na jiného vychovatele, byl tedy jak hráčem (rovnocenným soupeřem), tak i rozhodčím. Vyhovovalo jim, aby se arbitrem stal někdo mimo jejich vrstevnickou skupinu.

Zároveň důležitou roli hrála pro děti i vychovatelova expertní moc. Očekávaly, že Vychovatel svá rozhodnutí podpoří argumenty. Právě jeho expertství bylo pro děti důvodem, proč hrát hru a přijmout svoji roli žáka.

*Bylo slunné odpoledne a pan vychovatel navrhl zahrát si Přehazku. Nejdříve bylo mnoho dětí proti, vychovatel však argumentoval příznivým počasím a volným hřištěm, což přesvědčilo nakonec téměř všechny děti (neúčastnili se Gabriel s Beátou, Dana a Denisa, Valerie a Amálka). (Přehazka, duben 2016)*

Na jednu stranu děti přijímali svoji podřízenou, závislou pozici dětí či žáků. Zároveň ale v rámci hry vytvářely hodně situací, kdy vychovatel musel uplatnit svoji moc vztahovou. Tu vychovatel vybudovanou měl. Mnoho dětí se vyjádřilo k osobě vychovatele Alberta velmi pozitivně. Děti pana vychovatele hodnotily jako že *je fajn, dobrej, je s ním sranda*. Jeho přístup ke hře pak také vztahovou moc posiloval. Domnívám se, že jej děti uznávaly i proto,

že si s nimi šel hrát, ať už se jedná o fotbal, přehazku nebo karetní hru, a povzbuzoval je k lepším výkonům.

Manifestace vztahu ze strany vychovatele jakoby děti zrovnoprávňovala, přibližovala je vychovateli. Strategie, které děti vedly, byly různé. Některé děti skutečně se do aktivit, které učitel navrhl, nezapojovaly. Věděli, že je rozhodnutí hrát či nehrát svobodné, tedy zrovnoprávňuje je v jejich volbách.

*Vychovatel dětem nabídl, zda by si s ním nešly zahrát nějakou hru. Gábin projevil zájem se do hry zapojit, ale Běla v tu chvíli zakročila a řekla mu jasně a rázně „Ne!“ Gábin na to odvětil, že tedy hrát nebude. Běla se otočila na vychovatele a řekla mu, že se jim hrát nechce, že si budou hrát spolu. (duben, 2016)*

Ty děti, které se do řízené hry zapojily, skrze hru usilovali o pozornost vychovatele, o vztah s ním. Mohli tak činit například již zmíněným aktivním přístupem k jeho návrhům (viz ukázka výše), ale někteří si vztah přímo vynucovali.

*Všechny děti vychovatelovu volbu kapitánů přijali, jediný Artur začal vyčítavě vykřikovat, že je to nespravedlivé a že měl být kapitán on, že hrát nebude, že na to kašle. Na to vychovatel reagoval slovy „a co nebylo spravedlivé, Arture?“ Artur odseknul, že všechno, šel si sednout pod strom na kraj hřiště a začal předstírat, že brečí. K Arturovi jsem si sedla a zeptala se o na to, co se stalo.*

*Anička: Copak Arture, proč jsi odešel od ostatních?*

*Artur: Protože jsou zlí.*

*Anička: Co se stalo?*

*Artur: Já jsem chtěl být kapitánem a voni mě zase nevybrali.*

*Anička: Ty jsi ještě nebyl kapitánem družstva?*

*Artur: Ne!*

*Felix: (slyšel nás rozhovor a vložil se do něj) No to teda není pravda, už jsi kapitán byl!*

*Artur: Nebyl!*

.....

*Hned na to k nám přišel vychovatel a ptal se Artura, co se stalo, pak mu řekl, ať jde hrát, že je v Přehazce dobrý, že by to byla fakt škoda, kdyby nešel taky hrát... téměř hned, jakmile se toto událo, šel Artur mezi ostatní a bez jakékoli známky ukřivdění nebo slz se s ostatními smál a posunky na kapitány se snažil domluvit, do kterého týmu chce jít. (Přehazka, duben 2016)*

V některých situacích se stávalo, že se žák snažil vychovateli vypomáhat, být jeho pravou rukou, někdy však také některé z dětí chtělo vychovatelovu úlohu ve hře dokonce převzít.

*Dominik byl v týmu Anety, tedy zároveň v týmu s vychovatelem. Ačkoli byla Aneta kapitánem týmu, velení v družstvu přebíral na sebe spíš vychovatel, ovšem Dominik o velení také usiloval. Než hra začala, vychovatel oběma družstvům připomněl pravidla hry. Dvakrát mu o vysvětlování zasáhl Dominik, který se ujišťoval, kdy je „out“, kolikrát se nahrává a hned*

*na to ostatním říkal, ať na to nezapomenou, jinak prohrajou. Děti na něho reagovali slůvkou „no jo“, vychovatel neřekl nic. Během hry Dominik několikrát na vychovatele i na jiné děti volal tady, na mě, hod' mi to, já hraju, pane učiteli, tady jsem. Po celou dobu se vžíval do role vůdce, kterou však ostatní, ani vychovatel neuznávali. Dominik stále někomu říkal, co musí dělat, kde musí stát, kam ten míč měl kdo hodit, že se musí všichni snažit. Několikrát se na vychovatele obrátil s ujištěním, že má pravdu v tom, co ostatním říká. Pokud pravdu měl, vychovatel dotyčnému dítěti řekl, ať to zkusí tak, jak říká Dominik, pokud pravdu neměl a bylo toho z Dominikovy strany zkrátka už dost, vychovatel Dominikovi řekl, ať nechá velení Anetě a jemu. (Přehazka, duben 2016)*

Dominik usiloval o pozici autority, jakou má vychovatel. Snažil se napodobit vychovatele, aby dosáhl moci, prostřednictvím které by tak měl vliv na ostatní vrstevníky a v podstatě i na vychovatele. Tento pokus o získání autority však nebyl uznán ani dětmi, ani vychovatelem. Vychovatel použil svoji připsanou moc a podpořil pravidla, která na začátku zavedl.

Podobně tomu bylo i ve hře Monopoly Star Wars, kterou hrály děti s panem vychovatelem pouze párkrát, měly jej půjčené z jiné školní družiny.

*Této hry se ani jednou neúčastnili Gábin s Beátou, Nela a Žaneta, ostatní děti si hru alespoň jednou zahrály. S dětmi hrál i pan vychovatel, který dětem vysvětloval pravidla i průběh hry. Do vysvětlování se vmísil i Jonáš, který hru zná. Vychovatel ho chvílemi nechal, ať vysvětluje on, slovo převzal až ve chvíli, kdy dětem pravidla nebyla jasná. (Monopoly Star Wars, březen 2016)*

Jonáš využil své znalosti k tomu, aby ostatní poučil. Tím, že vychovatel mu dal příležitost pro seberealizaci, se stal pro tuto určitou chvíli určitou autoritou pro ostatní. Ostatní děti jej poslouchaly vždy do té chvíle, kdy Jonášova řeč o pravidlech přestávala být pro děti srozumitelná, stala se nepřehlednou. V té chvíli zasáhl vychovatel. Během této situace vychovatel svou autoritu neztratil, on má autoritu po celou dobu své přítomnosti ve třídě. Bez jeho autority by děti možná Jonáše neposlouchaly.

Moc vztahová někdy děti vedla dokonce k zjevné opozici a dokonce se stalo i to, že dítě vychovatelovi oponovalo, stavělo se ve hře proti němu, opět s cílem vytvořit rovnocennější vztah. Jako strategii používalo i komunikační formy překračující roli učitel – žák.

*Když se vychovateli podařilo podání nebo získal pro družstvo bod, Žaneta uznale zvolala pane učiteli, vy ste ale dobrej! Když se vychovateli něco nepovedlo, Žaneta utrousila poznámku, teda pane učiteli, no co to je? Když začínalo družstvo, ve kterém Žaneta byla, prohrávat, druhý tým volal, že to prohrajou, Žaneta na to, my to s panem učitelem vyhrajem! Jsme lepší, héhé. Vid'te pane učiteli, nandáme jim to! (Vybika, duben 2016)*

U Žanety jsem již výše psala, že ji označuji jako jednu z puberťaček. Její počínání by se dalo vysvětlit i jako pokus o flirtování, pokus o získání lepší pozice ve skupině vůči učitelí prostřednictvím „pochlebování“ panu učitelí.

Během řízených her s vychovatelem docházelo jednak k potvrzení pozice dětí, která vyplývá ze vztahu učitel - žák. Zároveň ale děti usilovali o redefinici tohoto vztahu. Toužily po porušení rovného přístupu, Chtěli se stát vychovateli blíže, případně z této blízkosti čerpat i statusové výhody či jiné benefity. Stejně tak se snažily o zrovnoprávnění vztahu učitel – žák, chtěly, aby učitel byl jako ony.

#### *7.1.1.2. Vyjednávání sociálních pozic v rámci skupiny*

V řízených hrách kromě vyjednávání sociální pozice vůči vychovateli docházelo i na vyjednávání v rámci skupiny dětí. Děti prostřednictvím hry vyjednávali různé pozice, v řízených hrách jim tuto možnost poskytl mnohdy přímo vychovatel.

Prostřednictvím hry Monopoly Star Wars se žák snaží o získání kamarádství ve skupině hráčů Monopolů. Vstup do hry, mezi hráče, mu umožní sám vychovatel, který mu nabídne své místo ve hře.

*Vychovatel oslovil Alana, který si nejdříve stavěl z lega a pak přihlížel, jak vychovatel s dětmi hraje Monopoly Star Wars. Alan se velice rád stal pokladníkem, ostatní děti však příliš nadšené nebyly. Alan během hry zpíval znělku k filmu Star Wars a mával rukama. (Monopoly Star Wars, březen 2016)*

Z jeho strany šlo o komické předvádění se, aby ostatní zaujal. Ostatní děti však jeho počínání komentovaly slovy *Alane, nech toho, je to trapný, buď ticho, drž klapačku*. Alan se na ostatní usmíval. Tyto rituální urážky Alan vnímal naopak jako podporující a posilující jeho chování, skrze které chtěl vypadat zábavně a stát se tak jedním z rovnocenných hráčů ve skupině dětí.

*Když vychovatel přišel zpět k dětem, zeptal se, zda chce Alan hru s ostatními dohrát. Alan chtěl, ale ostatní byli proti. Začali hned panu vychovateli líčit, co Alan během hry dělal a že je to ruší a nemůžou se soustředit. Vychovatel řekl, že to tedy dohraje a že si Alan zahraje příště. (Monopoly Star Wars, březen 2016)*

Vychovatel vycítil moment, kdy by se mohla skupina hráčů rozpadnout, či by mohlo dojít k ostřejšímu vyústění situace mezi Alanem a ostatními.

Zeptala jsem se Alana na situaci.

*Anička: Alane, jaktože už nehraješ Monopoly?*  
*Alan: Pan učitel mě vystřídal.*  
*Anička: Aha. Tys ho jenom zaskočil teda?*  
*Alan: Jo, já tam byl na chvíli.*  
*Anička: Proč jsi vlastně nehrál od začátku?*  
*Alan: Já jsem si kreslil a pak jsem stavěl z lega Big Ben. To je stavba v Londýně.*  
*Anička: A pak už tě stavění nebavilo?*  
*Alan: No já jsem slyšel, jak se tam smějou, tak jsem se šel podívat.*  
*Anička: A bavilo tě potom, když jsi hrál místo pana učitele?*  
*Alan: Bavilo, byl jsem pokladník.*  
*Anička: Já jsem slyšela, jak sis k tomu zpíval.*  
*Alan: To byla ta písnička ze Star Wars. Já ji mám rád.*  
*Anička: Ostatní ji taky mají rádi?*  
*Alan: Já nevim.*  
*Anička: No a co se týče her. Hraješ s ostatními často nějaký podobný hry jako ty Monopoly?*  
*Alan: Někdy jo. Ale spíš ne. Ono většinou už tam není místo, tak se pak koukám.*  
*Anička: A už se stalo, že ses někdy teda díval, jak hrajou, a hrál jsi pak místo někoho jiného?*  
*Alan: Hm...někdy. Ale spíš pak hrajou sami.*

Alan má zájem o to, aby si s ostatními hrál, aby získal mezi ostatními pozici alespoň dočasného kamaráda. Snaží se tuto pozici vyjednat takovým chováním, které je podle ostatních hodnoceno negativně (*je to trapný, strašný*). Alan zaujímá pozici outsidera, ze které se mu nedaří vymanit se, i přes to, že získá určitou příležitost od vychovatele. Tato marginalizace je znatelná i v jiných hrách. Situaci potvrzující marginalizaci a zároveň žákovu snahu o začlenění mezi ostatní coby kamaráda zde uvádím na příkladu hry Přehazka.

*Po tom, co vychovatel vybral kapitány, si vůdci družstev začali vybírat své spoluhráče. Richard si jako prvního hráče vybral Lukáše, velkého kamaráda, stejně tak Aneta si vybrala Žanetu, svou velkou kamarádku. Když jsem se později obou dětí (kapitánů) ptala, proč si vybrali zrovna tyto dva spolužáky hned jako první do týmu, shodně mi řekly, že je to přece kámoš, je dobřej, by bylo blbý ho nevybrat a Žaneta je moje kamarádka, to je jasný, že budeme hrát spolu. (Přehazka, duben 2016)*

Děti si vybírají k sobě ostatní dle osobních preferencí a sympatií, to, jak je kdo ve hře dobrý a v určité dovednosti vyniká, je až druhotné kritérium výběru.

*Během vybírání se některé děti hlásily, některé volaly na kapitána týmu, kam chtěly jít. Alan dělal obojí, k tomu velmi důrazně na Richarda mával, poskakoval a volal tady, tady, Richarde, vyber si mě. Richard na něho reagoval až po chvíli, řekl mu Alane ne. Alan se nepochopeně zeptal A proč ne?, nikdo mu však neodpověděl a Alan zůstal jako poslední, kterého si do týmu musela vzít Aneta. (Přehazka, duben 2016)*

Vychovatel se této hry účastnil jako hráč, po rozdělení hráčů do týmů šel vychovatel do týmu Anety, neboť se domníval, že tento tým potřebuje jeho posilu. Během hry Alanovi

téměř nikdo z dětí nenahrával, i když byl v dobrém postavení pro chycení míče. Jeho strategie pro to, aby si ho ostatní všimli a zapojili ho mezi sebe, je v podstatě stejná jako při vybírání do týmů nebo při hře Monopoly Star Wars. Alan se snaží na sebe strhnout pozornost jak neverbálně gestikulací, tak i verbálně. Ostatní ho však přehlíží.

Za celou hru se Alan k míči dostal asi pětkrát. Když se mu povedlo míč chytit a hodit dál či přehodit přes síť, nikdo to, kromě vychovatele, nekomentoval, když se mu to však nepovedlo, tak vždy někdo utrousil nelibou poznámku na jeho účet z jeho týmu, z druhého týmu byl znatelný posměch. Alan na tyto rituální urážky nijak nereagoval.

Nejvíce hru komentoval Felix, který byl v týmu Anety. Strhával na sebe pozornost prostřednictvím rituálních nadávek. Corsaro a Ederová (1990) píše, že je při použití rituálních nadávek důležité nebrat nadávku/urážku příliš vážně a hravě a vtipně ji zpracovat, a zároveň upozorňují, že příliš mnoho nadávek bývá však chápáno negativně.

*Zpočátku Felixovy reakce na nepodařený míč nikdo nekomentoval, tu a tam se někdo z dětí zasmál, jinak nevzbuzovaly přílišnou pozornost. Když se ale začal Felix posmívat i protějším týmu a v urážení pokračoval, okřikl ho jak vychovatel, tak i děti apelovaly na to, aby s tím přestal. Felix pak hrál dál a zdržoval se svých poznámek k ostatním. (Přehazka, duben 2016)*

Ve skupině během hry vynikalo i postavení vůdce mezi dětmi. Richard se během této hry projevil jako autoritativní osoba mezi svými spoluhráči.

*Hráčům zpočátku určil místa, kde kdo bude stát, hráči se dle jejich pokynů rozmístili (v týmu Anety si každý stoupl, kam chtěl). Během hry pokřikoval na hráče, kteří měli zrovna míč, komu mají nahrát, spoluhráči ho ve svých úkonech poslouchali. (Přehazka, duben 2016)*

V Richardově týmu byli převážně jeho kamarádi, měl ale i v týmu osoby, se kterými se nijak zvláště nepřátelil, avšak i ty ho uznávaly jako vůdce týmu. Richard v podstatě ovládal druhé. Jeho spoluhráči věděli, že mu Přehazka jde, a ve hraní se jej snažili napodobit, dokonce toto družstvo vyhrálo. Richard tak dokázal do jisté míry skloubit oba strategické plány, které popisují Doubek a Rybová (1999), tedy pole pro napodobování i pole pro násilnou moc.

V řízených hrách se také uplatňovala strategie ostrakismu vůči outsiderům. Ve hře Vybíjená tuto strategii využívaly děti, které jsou ostatními spolužáky vnímány jako osoby s autoritou.

*Hra začala obvyklým odrazem míče o podlahu, kdo jej chytí jako první, může vybíjet. Pokud se míč dotkne hráče a ten míč nechytí, je vybitý a odchází mimo hrací prostor. Jako první byl u míče Dominik, v jiný den Richard, Šimon, dokonce i Aneta. (Vybíka, březen 2016)*

Dominik, Richard, Šimon, Aneta - to jsou děti, které mají ve třídě určitou autoritu a vliv. Možná by se dalo tvrdit, že jejich určitá moc vůči ostatním má z psychologického hlediska vliv na jejich sebevědomí a určitou nebojácnost.

*Děti, které jsou ve skupině na pozici outsiderů, se naopak středu hřiště, kam byl hozen míč, stranily a „schovávaly“ se na kraji hřiště, jakoby se míče či vybití bály. (Vybika, březen 2016)*

Po hře jsem se ptala Oldy, proč neběžel k míči. Řekl mi, že se bál, že by ho nechytil a někdo by ho vybil. Anety jsem se zeptala v podstatě odpovědí, kterou mi Olda nabídl, tedy zda se nebála, že by ji někdo vybil, kdyby nechytila míč. Aneta mi odpověděla, že kdyby míč nechytila, tak by utekla co nejdál. Aneta si ani nepřipustila, že by mohla být hned vybitá, totéž ani ostatní, kdo byli u míče jako první.

Jako zajímavou postavu v této hře vnímám Beátu. Beáta je jedna z outsiderů, jedna z jednotlivců v dětské skupině, která nepatří k nikomu mezi dětmi. To však neznamená, že o to Beáta neusiluje. Právě prostřednictvím her se snaží ze své pozice dostat nejlépe na místo kamarádky Richarda a ostatních pubertáků, snaží se o uznání. To samozřejmě neplatí pouze během hraní Vybiky, ale i během jiných, nejčastěji spontánních her.

*Ve Vybice se Beáta drala také dopředu, aby mohla mít jako první míč. Ani jednou jej však neukořistila a naopak byla jako první vybitá, kromě jedné hry, kdy byla mezi čtyřmi posledními nevybitými. (Vybika, březen 2016)*

Pouze v jedné situaci byla Beáta ve hře mezi posledními nejlepšími. To se stalo během hry, kdy jako první získala míč Aneta a Richard se Šimonem, chlapci s vysokým vlivem ve třídě, již nebyli ve škole. Pokud byli u míče jako první chlapci, Beátu hned vybili. Dělal to na mě dojem, že ji tím chtějí ukázat, že nemá právo být mezi těmi prvními, kdo jsou u míče a že ona mezi ně zkrátka nepatří. Jáchyma jsem se po jedné hře zeptala, proč jako první vybil Beátu a ne Anetu. Jáchym mi odpověděl takto: *Hm...já nevím. Beáta asi byla blíž.* Řekla jsem mu, že mi přišlo, že jsou od něho obě stejně daleko. Jáchym odpověděl, že *Anetu jsem nechtěl hned vybit. Ale Beáta je někdy dobrá, jako kluk, tak aby mě pak vybit nemohla, tak jsem ji vybil první.* Ptala jsem se pak i Šimona, proč Beátu hned vybil. Ten mi jenom řekl, že slyšel, jak Richard na něho volá, ať vybijte Beátu, a tak to udělal. S Richardem se mi o Beátě nepodařilo promluvit, neboť šel brzy domů, ale v jiný den, kdy se Vybika opět hrála, jsem se zeptala Anety:

*Anička: Aničko, ty jsi dneska byla první u míče, vid'?*

*Aneta: Jo, konečně.*

*Anička: A kohos prvního vybila?*

*Aneta: No vlastně nikoho, já to hodila na Otu a ten to chytil.*

*Anička: Ale Ondra byl od tebe trochu dál, proč jsi nevybila třeba Beátu? Ta byla hned u tebe.*

*Anička: (pokrčila rameny) ...asi protože je to holka.*

Ačkoli se Aneta s Beátou nekamarádí, určitým způsobem s ní cítí jako holka. Zřejmě je to podmíněno soutěžími typu *holky proti klukům* a vnímání opačného pohlaví jako potenciálního soupeře.

Beáta se snaží vyjednat si svou sociální pozici ve skupině pokusem o silovou převahu, snaží se na sebe prostřednictvím her upozornit. Ovšem její pokusy o docenění nejsou přijaty těmi, od kterých by si to Beáta přála, a tak její snaha o lepší pozici je doposud marná.

Během soubojů a her v kategorii trefování děti potvrzují pozici outsiderů jejich marginalizací, a to buď přímo činy (trefení míčem) nebo rituálními urážkami a odmítáním. Tito outsideri se naopak snaží o získání pozici kamaráda, kterou však nikdo ze skupiny dětí neakceptuje natolik, aby jej skutečně přijal (například Alan projevuje velké sympatie k Dominikovi, Dominik mu často poskytuje azyl, ovšem v podobných situacích, jako ve hře Přehazka, se na sebe navzájem neodvolávají, nepomáhají si jako kamarádi). Prostřednictvím činů (trefení míčem) i rituálními urážkami děti nabývají do určité míry moci nad ostatními.

## 7.2. Situace během her vrstevnické skupiny

Hry vrstevnické skupiny jsou hry, kterým se děti věnují bez přítomnosti učitele jako hráče. Jak jsem již uvedla, tato složka her přesahuje sbírku her řízených, oba tyto typy her jsou popsány v příloze. Názvy her pochází jednak z emického pojmenování dětmi, u některých her jsem přidala název já.

Nejvíce těchto her spadá do kategorie trefování (Házej, Vlačovky, Auta, Opičky, Střílení gumy, Frisbee) a škelek (Tleskaná, Vinnetou a Rybana, Tři opice, Diskotéka, Tleskaná – zvířata, Hry na telefonu, Focení), poté se objevují hry, které zařazuji do kategorie hororů (Islámisti, Ilumináti, Zfetovanej), soubojů (Cinkaná, Plácaná, Šiškováčka), nápodoby (Travesti show, Blázni, Pejsek, Chovatel, Hrad, Písničky), bravur, přímo do rubriky poškozování (Bouračka, Kružítko v ruce, Džus), dále do kategorie honiček (Šlapka), chytaček (Na obry, Policajti a zloději), výdrže (Točna, Klouby, Netopýr, Špičky). Tyto hry jsem zařadila do příslušných kategorií podle jejich nejvýraznějšího motivu, ačkoli by bylo možné je zařadit i do jiné kategorie, neboť motiv hry se zdá být sporný (například hra Klouby by mohla



být zařazena i mezi sebepoškozovací hry nebo souboje, Travesti show do kategorie genderových her aj.).

Tento repertoár her dětí je sestaven ze všech herních činností skupinek a jednotlivců, jejichž herní preference se navzájem liší. Jinými slovy, každá skupinka i jednotlivci mají svůj vlastní repertoár her, do kterého nezahrnují hry ostatních dětí, ačkoli tyto hry znají.

Křehká děvčata se nejčastěji věnují honičkám, tedy jedné uvedené honičce Šlapka, šolkám, nápodobám a výdržím. Z těchto kategorií děvčata preferují ty hry, které nejsou konfliktní a agonální. Tato preference her je závislá i na vývoji těchto dívek, které se podobají spíše mladším žákyním než dívkám v prepubertálním věku.

Hry zahrnuté v kategorii nápodoby jsou nejčastějším typem her také skupinky milenců a pubertáček a pubertáků. Ačkoli se jedná o stejnou kategorii her, tyto skupinky preferují zcela odlišné hry, které si svým charakterem do jisté míry odporují. Milenci preferují takové mimetické hry, během kterých se stávají chovateli či paničkou a pejskem a ve kterých se objevuje nápodoba ochranného vztahu matky a dítěte. U pubertáček se neprojevuje nápodoba vztahu, nýbrž napodobují chování „bláznů“ a hrají si na psychicky a fyzicky nemocné osoby a svými projevy se navzájem děsí. Nejoblíbenější hra pubertáků je Travesti show, při které se prostřednictvím převleků dostávají do určité abnormální role. Ačkoli jsou tyto hry, které všechny spadají do kategorie nápodob, svým motivem stejné, liší se ve své náplni a charakteru.

Milenci preferují hry mimetické, zařaditelné do kategorie nápodoby, mnohdy se také věnují výdržím. Tato skupinka však nejčastěji ze všech ostatních k hraní využívá hračky, hrou s nimi se tyto děti dokážou zabavit na celé odpoledne, což bylo během mého pozorování ojedinělá záležitost, neboť všechny ostatní děti se během jednoho odpoledne věnovaly alespoň dvěma různým hrám.

Pubertáci mají kromě Travesti show v oblíbenosti mnoho her, které spadají do různých kategorií: trefování, souboje, bravury, výdrže (Klouby), šolky (Hry na telefonu, Focení) a horory (Islámisti). Všechny hry, které jsou hochy oblíbené, souvisí s jejich určitým frajeřením, které se v tomto věku u této skupinky projevuje. Ti jednotlivci, kteří se touží pubertákům přiblížit nebo se stát členy jejich skupinky, se mnohdy také těmto hrám věnují, často v interakci s touto skupinkou pubertáků.

U frajerek alias pubertáček se tedy objevují hry z kategorií nápodoby (Blázni, Písničky), školky (Diskotéka, Focení, Hry na telefonu), horory a výdrže. Je zajímavé, že vytrvalostní hry (kromě hry Klouby) jsou oblíbené všemi děvčaty ze třídy, ať už jsou členkami nějaké skupinky či nikoli. Kromě hry Islámisti právě tato děvčata preferují hry s hororovým motivem. Ostatní hry dle mého názoru korespondují, stejně jako u pubertáků, s vývojovou fází dětí, během které se pomalu dostávají do období puberty, což je spojené právě i s řešením módy a posloucháním a věnováním se moderní hudbě.

Opozice pubertáků se překvapivě věnuje stejným hrám jako sami pubertáci, často i v interakci s nimi a dalšími jednotlivci. Kromě těchto her se však mnohdy účastní i školky, které naopak pubertáci nehrají vůbec (Tři opice, Tleskaná – zvířata). Tyto hry hrají s jednotlivci, popřípadě s těmi dětmi, z jejichž skupinky již nikdo v tu dobu ve družině není.

Outsideři, kteří se prostřednictvím různých her snaží dostat ve větší libost svých spolužáků, si však zcela nejčastěji hrají individuálně. Tito marginalizovaní jednotlivci mají nejradši kreslení, stavění z lega a jiných i kreativních stavebnic nebo hru s vojáčky. Tyto hry jsem však nezahrnula do kategorií právě proto, že se jedná o individuální hry a nedochází zde k interakci s jiným žákem ani dospělým. Kromě těchto her mají také oblíbenou herní kategorii chytačky, prostřednictvím kterých uplatňují mentorský postoj vůči mladším spoluhráčům.

Tento seznam preferovaných her určitými skupinkami jsem seřadila zároveň i dle frekvence her, kterou jsem u jednotlivých skupinek během svého pozorování zaznamenala.

### **7.2.1. Strategie vyjednávání pozic během hry**

Oproti řízeným hrám se během těchto her děti nedovolávaly autority vychovatele, neboť nebyl ve hrách přítomen. Na druhou stranu ve hrách vrstevnické skupiny docházelo k používání stejných strategií pro vyjednávání určitých pozic ve skupině jako ve hrách řízených. Určité situace, v nichž byly strategie uplatňovány, popisují na jednotlivých případech.

Herní situace zde rozdělují do jednotlivých případů, na nichž ukazují strategie vyjednávání vztahů, které v těchto případech děti uplatňovaly v rámci vrstevnické skupiny.

### 7.2.1.1. *Hra ve skupině – vůdce a střední pole*

Prostřednictvím soubojů si některé děti potvrzovaly svoji pozici ve skupině, některé se snažily autoritativního žáka z jeho pozice sesadit. Jako příklad uvádím situaci ve hře Cinkaná, obdobné situace nastaly i při ostatních soubojích, kdy se děti ze středního pole snažily strefovat se do silnějšího žáka, ovšem ten je přemohl.

*Hra Cinkaná se hrála pouze několikrát ze začátku mého pozorování. Několik dní před zahájením mého výzkumu ve třídě vychovatel děti tuto hru naučil. Dětem se hra líbila a nadšeně ji hrály i samy, po několika dnech je však omrzela a hrát ji přestaly. Cinkaná se hodně líbila Richardovi. Když ji chtěl hrát, vždycky našel hráče do svého i do protějšího týmu a všichni se bavily. (Cinkaná, březen 2016)*

Zde se projevuje vůdčí osobnost Richarda, který je schopen vytvořit ze svých spolužáků skupinu hráčů, neboť oni jej jako autoritu uznávají. Nejčastěji hrál Richard se Šimonem, Jáchymem a Tadeášem proti Beátě, Vaškovi, Žanetě, Nele, Anetě a Felixovi. Richard si vždy vybral ostatní do týmu, který se neobměňoval, ovšem nebylo pro něho naopak důležité, kdo je jeho soupeřem. Pokud se druhému týmu podařilo vyhrát, skandovali *jsem lepší než Richard*.

Richard je v dětské skupině vnímán buď jako kamarád nebo jako nepřítel. V týmu se obklopoval pouze svými kamarády. Mezi jeho soupeři se objevovali jak kamarádi, tak i nepřátelé s touhou porazit ho. Tato touha po vítězství nad Richardem souvisí s jeho vlivem ve třídě (Richard je nejvlivnějším chlapcem této dětské skupiny). Ostatní děti se tak snaží prostřednictvím hry ukázat sobě i ostatním, že Richarda dokážou porazit, i když jsou mezi soupeři jeho kamarádi. Pokouší se Richardovu moc v danou chvíli zmenšit silovou převahou ve hře. Doubek a Rybová píše, že vztahy ve třídě se ustálí během první a druhé třídy a poté se většinou nemění, totéž platí právě i pro vliv ve třídě. Ani během této hry ke změně vztahů či vlivu nedochází, byť se o to děti snaží. Tím, že vyhrály ve hře, získaly převahu nad druhým týmem s mocnou osobou, ale nepřevzaly Richardovu autoritu natrvalo.

### 7.2.1.2. *Hra ve skupině – vůdce, střední pole a marginalizovaní*

V repertoáru her dětí se neobjevuje žádná hra, která by byla společná pro celou tuto družinu, nýbrž jsou hry, kterých se účastní děti s odlišným společenským statutem ve skupině. Ve hře Islámisti se setkáváme s elitou, kterou představuje skupinka pubertáků. Pubertáci prostřednictvím této hry získávají dominantní roli nad dalšími účastníky této hry, kterými jsou marginalizovaní jedinci.

*Hru si vymysleli puberťáci, kteří byli právě těmi islamisty a kteří honili a „zabijeli“ ostatní, mnohdy se k nim přidal i Artur a Tadeáš. Překvapujícím na této hře však je to, že zajatci byli Alan, Gábin, Ota a Vašek, tedy děti, které do skupinky puberťáků nepatří a ani s nimi skupinka puberťáků nesympatizuje. Možná právě proto si puberťáci tyto chlapce vybrali jako své zajatce, neboť cítili jakousi převahu a moc nad těmito dětmi. (Islámisti, duben 2016)*

Ti čtyři chlapci zajatci tuto hru s ostatními hráli dobrovolně, s nápadem souhlasili. Zalíbila se jim představa, že na chvíli mohou být s těmi vlivnými a vzdálit se od svého postavení outsiderů ve třídě.

Hru děti hrají většinou do té doby, dokud jejich počínání nevypadá jako skutečná rvačka a některý z vychovatelů jim toto hraní nezakáže, anebo když jde Richard domů nebo se rozhodne (rozhodnutí většinou učiní Richard nebo Jáchym), že už je to nuda a skončí se. Toto rozhodnutí je akceptováno pouze v případě, že jej učiní vůdce. Pokud přání o ukončení hry vyjádří někdo z ostatních „islámistů“ nebo „zajatců“ (marginalizovaní), hra nekončí, ale danému hráči je dovoleno odejít.

O hře jsem si jednou v krátkosti popovídala s Richardem i s Gábinem. Moc se jim o této hře nechtělo povídat. Myslím si, že je to kvůli tomu, že se jedná o velmi citlivé téma. Ti chlapci ví, že to, co dělají islamisté není správné, proto se zdráhají přiznat, že si na ně hrají.

*Anička: Říšo, vy jste hráli nějakou střilečku?*

*Richard: Ne, jsme jenom blbli.*

*Anička: Já jsem se chvíli koukala, vypadalo to jako nějaká scéna z akčního filmu nebo nějaká střilečka na počítači.*

*Richard: No...něco podobného. Jsme je taky střileli, ale hlavně jsme je chytli a nesměli utéct.*

*Anička: A kdo nesměl utéct?*

*Richard: Ty druhý. My je zajali, museli plnit úkoly a nezdrhnout.*

*Anička: A vy jste si nějak říkali?*

*Richard: Jo říkali.*

*Anička: A jak?*

*Richard: Ale...nijak.*

*Anička: Je to něco sprostýho, že to nechceš říct?*

*Richard: Ne. Já nevím, asi ne. Já vám to radši ukážu. (Richard mi název Islámisti ukázal na prstové abecedě.)*

*Anička: Jo aha. A proč jste hráli s Gábinem a tak? Já myslela, že se moc nekamarádíte.*

*Richard: Voni jsou na tohle dobrý. Třeba Felix by chtěl být jako my, ale to my nechcem, Gábin se nechá, no a Alan taky.*

Sám vůdce skupiny si uvědomuje pozici outsiderů ve skupině a využívá ji pro potvrzení své dominantní pozice ve skupině. Poznámka o Felixovi se týká určitého

ostrakismu vůči tomuto žákovi. Felix by chtěl být jako Richard, také mít autoritativní postavení, ovšem tato jeho touha není vůdcem akceptována, a tudíž je ostrakizován ze hry. Rozhovor s Gábinem potvrzuje domněnku, že děti na pozici outsiderů shledávají v účasti na této hře, ač v submisivní roli, možnost stát se kamarády vlivných dětí ve třídě.

*Anička: Gábine, ty máš teda špinavý kalhoty. To jste se tam v lesíku váleli?*

*Gábin: No...já jsem byl zajatec.*

*Anička: A koho?*

*Gábin: Tadeáše. On mě chytil a já byl jeho rukojmí.*

*Anička: A zkusils mu utéct?*

*Gábin: Jo. Ne. No nejdřív jo, ale chytil mě a já se pak bál, tak jsem dělal, co mi řek.*

*Anička: A bavilo tě to?*

*Gábin: Docela jo.*

*Anička: Já jsem viděla, že tě pak držel za ruce, jako bys byl spoutaný, a pak dělal, že tě mlátí na zemi. To tě taky bavilo?*

*Gábin: To moc ne.*

*Anička: A co tě na tom vlastně bavilo?*

*Gábin: No...asi...moh sem hrát s klukama.*

*Anička: Já myslela, že se moc nekamarádíte.*

*Gábin: Moc ne. Ale teď to bylo fajn.*

*Anička: A až se do školy vrátí Běla (byla nemocná), budete hrát taky?*

*Gábin: To ne.*

*Anička: A proč ne?*

*Gábin: No bude tu Běla.*

*Anička: Tak když tu bude, tak si může jít hrát s holkama a ty můžeš hrát s klukama nebo ne?*

*Gábin: To ne. Když tu bude Běla, tak si budeme hrát spolu.*

Kdyby Běla byla ten den ve škole, Gábin by s kluky hrát nešel (ať už by se jednalo o jakoukoli hru), dokonce ani kluci by mu nenabídli, aby s nimi hrát šel. Pro Gábina je největší autoritou Běla, když ta ve třídě není, tak Richard. Pro Gábina bylo nachomýtnutí se v Richardově skupince určitým povýšením z pozice marginalizovaného outsidera na pozici „chvilku Richardův kamarád“, ovšem tento kamarádský vztah je pouhou iluzí dítěte. Po této hře, a hlavně s příchodem Běly se však Gábin vrátil zpět ke své původní pozici ve skupině.

Ve hře Islámisti se projevuje získání moci silnějších jedinců ve skupině pubertáků nad třídními outsidery, kterým však možností zahrát si s nimi dávají pocit dočasného kamarádství. Z kategorie hororů je však tato hra jediná, prostřednictvím které dochází k uplatnění moci silnějších nad slabšími. Další hry (Ilumináti, Zfetovanej), které by mohly být zařazeny i do kategorie nápodoby, děti hrají vždy v rámci skupinky svých kamarádů, dochází zde k potvrzování jejich sociální pozice v rámci skupiny.

### 7.2.1.3. *Hra s mladšími dětmi*

Ve hře s mladšími dětmi se odráží uplatnění mentorského postoje vůči mladším žákům. Do role vůdce se angažují děti, které ve své vrstevnické skupině toto uplatnění nenacházejí, ač by o autoritativní postavení stáli. Právě ve skupině, která je složena převážně z mladších žáků, se mohou marginalizované děti stát vůdci, neboť mají vůči mladším žákům autoritativní postavení již vzhledem k jejich věku i výšce.

*Této hry se vždy účastnil Dominik, někdy i Ota a Olda. Hru však hráli vždy jen s mladšími dětmi, většinou se žáky z druhé třídy. Dominik, Ota a Olda byli pokaždé v roli policajtů, mladší děti byly zloději. Pokud se hry účastnil jen Dominik, zvolil si mezi dětmi dalšího policistu. Hoši ze čtvrté třídy chytali ostatní, ovšem po skončení hry se nikdy role nevyměnily, chlapci si nikdy nezahráli zloděje, zaujímali pouze roli dominantních policistů. (Policajti a zloději, březen 2016)*

Prostřednictvím této hry získávali oba chlapci autoritativní postoj vůči mladším dětem. Jako vůdci vysvětlovali pravidla a určovali je. Shledávám celkem zajímavé to, že Dominik se i mezi svými vrstevníky snaží o určité vyjednání autority prostřednictvím vychovatele, kdežto Ota mezi svými vrstevníky zastává pozici jednotlivce, který se kamarádí a hraje si se všemi, aniž by se prostřednictvím her snažil o získání jiné pozice ve skupině. Olda je většinou svou třídou marginalizován, načež ve hře s mladšími žáky získává určitou autoritativní pozici a zároveň má mezi těmito dětmi kamarády.

I ve druhé hře, kterou jsem do chytaček zařadila (Na obry), se projevuje mentorský postoj čtvrtáků vůči mladším žákům. Menší děti se stávají trpaslíky a děti ze čtvrté třídy obry. Nejčastěji se této hry účastnil Dominik, Ota, Olda. Ačkoli je v této hře chytání obrácené, mladší děti chytají starší děti, pravidla hry (co se smí a co ne) určují právě žáci ze čtvrté třídy. Při hře obři trpaslíkům utíkají tak rychle a schválně kličkují, aby je trpaslíci nemohli chytit. Tímto způsobem dávají tyto starší děti najevo svoji silovou (fyzickou i mentální) převahu nad těmi menšími. Starší žáci ve hrách s mladšími dětmi uplatňují expertní i silovou autoritu, která je mladšími žáky akceptovaná.

### 7.2.1.4. *Hry ve skupině – pubertáci a pubertáčky*

Mezi nejoblíbenější hry pubertáků a pubertáček patří určité mimetické hry, které zařazují do kategorie nápodoby. Jsou jimi přímo Travesti show a Blázni. Ačkoli v kapitole Hry čtvrté třídy zmiňuji, že se děti příliš nevěnují mimetickým hrám a hře s hračkami, neplatí

to zcela pro tyto skupinky dětí: křehká děvčata, milenci, a několik jednotlivců (Olda, Vašek, Ota, Alan). Právě tyto skupinky a jednotlivci nejraději hrají ostatní hry, které jsem do kategorie nápodob zařadila a které se týkají takových her, které jsou často hrané spíše dětmi ve druhé nebo třetí třídě.

V Travesti show je opět dominantní skupinka Richarda (to platí i pro hru Házej). Chlapci se oblíkají do různých šatů a nasazují si na hlavu různé pokrývky hlavy, aby vypadali co nejkomičtěji. Mnohdy tato aktivita strhne i skupinku opozice pubertáků. Zejména Felix se zapojuje a snaží se na sebe upoutat pozornost.

*Jednou si na hlavu nasadil kulich, obří lacláče a klekl si na boty, aby vypadal jako trpaslík. Ze všeho nejdřív, zavolal na Richarda, aby se na něho podíval a jeho převlek zhodnotil. Richard však řekl, že je trapnej, a odvrátil se od něho. Felix odvětil sám jsi trapnej a chodil takto mezi spolužáky a šišlal na ně. Ostatním se jeho počínání zdálo celkem vtipné, ale i tak se Felix pak vrátil zpět ke skupince od Richarda se slovy koukej, koukni se na mě a domáhal se uznání. (Travesti show, březen 2016)*

Felix se snaží získat si svou pozici ve skupině prostřednictvím humoru a zaujetím, jako v tomto případě, ale také rituálními nadávkami a silovou převahou. Vůdce je však prohlédavý a Felixe si nevšímá. Jelikož není snaha Felixe vůdcem oceněna, je v této situaci Felix marnivý. Stejnou vývoj situace jsem zaznamenala i v případě Beáty.

*Jednou Beáta postavila velikou „pistoli“ z lega. Šla rovnou ke skupince Richarda a ukazovala jim, co tam všechno je a kolik se tam vejde nábojů. Kluci na Beátu reagovali neutrálně, řekli jen jo, dobrý a bavili se dál mezi sebou. Artur Beátě pistoli pochválil. S ním se Beáta celkem kamarádí, jeho pochvalu přijala slovem dík. Dokonce se pistole líbila Alanovi a Oldovi. S těmi se ale Beáta už moc ráda nemá, na pochvalu od nich neřekla vůbec nic, jakoby se jí ani nevšimla. Pistoli šla rozebrat na jednotlivé dílky lega a šla si sednout ke stolu, kde jen seděla a čekala, až si ji vyzvedne bratr. (březen, 2016)*

Stejně jako Felix Beáta touží po uznání vůdcem, zároveň by se ráda začlenila do jeho skupinky. Uznání se jí dostává od outsidera, nikoli od vůdce. Toto uznání sice přijímá, ovšem díky němu nezískává takovou pozici ve skupině, o jakou stojí.

Travesti show bývá často spojena s hrou na blázny. Hra na blázny tkví v pouštění moderních písniček, které má Žaneta nebo Nela na telefonu, a při tom na hudbu tancují a poskakují jako *blázni*. Tyto děti středního pole se snaží o zaujetí prostřednictvím expozice. Na

rozdíl od Felixe, který touží získat obdiv a uznání, neusilují pubertáčky o získání jiných vztahů v rámci skupiny, které dosavadně mezi sebou mají. V podstatě svým jednáním potvrzují svoji pozici ve skupině.

*Pubertáčky a Vašek vždycky tuto aktivitu konají většinou pospolu. Jednoho vždycky napadne nejbláznivější pohyb, který ostatní hned napodobují. Toto tancování se však většinou přeruší právě ve chvíli, kdy pubertáky napadne udělat travesti show a producírují se mezi tančícími dětmi. Mnohdy se pak k nim přidá i Vašek a děvčata pak jen poslouchají hudbu a koukají na převlečené chlapce, někdy se k nim ale také přidají a dělají převlékací show společně. Pozornost, kterou měla děvčata s Vaškem, byla přemístěna na převlečené chlapce. Aneta, Žaneta ani Nela se nesnažily o soupeření v zajímavější činnosti s ostatními. (Blázní, březen 2016)*

Tato děvčata jsou skupinkou pro sebe a nevyjednávají jinou pozici ve skupině, než kterou mají, prostřednictvím hry sdílejí společný zájem. Jsou to společné kamarádky, které se baví i s ostatními bez záměru získat lepší pozici ve skupině. O určité soupeření o lepší pozici se v těchto hrách jedná jen v případě chlapců.

#### **7.2.1.5. Hra v izolované skupině**

Děti v těchto hrách na rozdíl od her pubertáků a pubertáček neusilují o expozici. Izolované skupiny dětí nevyjednávají prostřednictvím her hierarchii vztahů, nýbrž potvrzují svoji vzájemnou pozici kamarádů, které spojuje společný zájem.

Hra Netopýr je velice oblíbená skupinkou křehkých děvčat, ale i milenci a jednotlivců.

*Valinka, Deniska a Amálka se rozeběhly k pavoukovi a domluvily se, že na počítání raz dva tři skočí k pavoukovi a zavěsí se na natažený provaz tak, že kolena budou mít ohnutá přes provaz a hlavou budou viset dolů. Děvčata na tři skočila k provazu a zavěsila se. V této „obrácené“ pozici si křehká děvčata nějakou chvíli povídala. (Netopýr, duben 2016)*

V této hře nedochází k pokusům o vyjednávání jiných vztahů, než které mezi sebou děti mají, v podstatě děti prostřednictvím této hry potvrzují své dosavadní vztahy mezi sebou a užívají si společný zážitek v podobě ilinxu. Tato situace se opakuje i v ostatních hrách zařazených do kategorie výdrže, ale také ve školkových hrách.

Další izolovanou skupinkou je skupinka milenci. Oblíbenou hrou Běly a Gábina je hra Pejsek.



*Pro umocnění této mimetické hry Běla mnohdy uvázala Gábinovi okolo krku švihadlo a konec provazu držela v ruce jako vodítko. (Pejsek, duben 2016)*

K obrácení rolí v této hře nikdy nedošlo. Jak jsem již uvedla, Běla velice Gábina ovlivňuje. Prostřednictvím této hry svůj nadřazený vztah k Gábinovi umocňuje.

#### **7.2.1.6. Hra a vychovatel**

Spontánní hry dětí bývají ukončeny buď na popud samotných dětí, nebo zásahem vychovatele, ačkoli se hry neúčastní. Vychovatel má mimo jiné ve skupině za úkol péči o bezpečnost, zdraví a dohled.

*Během této hry (Islámisti) bylo sice pravidlem druhé zajmout a dělat „jako“ že je střílíme, boucháme, kopeme, škrtneme atd. Nesmělo se ale nikomu skutečně ublížit, pak už by to nebylo jen jako a nebyla by to hra. Bohužel se však jednou stalo, že Artur., který byl islamistou, zajal Oldu a smýkl jím o zem. Olda měl zarudlý šrám na krku a zkrvavené koleno a loket. Samozřejmě se incident ihned začal řešit, jedna vychovatelka odvedla Oldu na ošetřovnu, vychovatel s další vychovatelkou vyzvídali, co se stalo. Artur řekl, že si jenom hráli, ovšem na otázku, jak si teda hráli, když podle ostatních chlapců Oldu schválně stáhl na zem, Artur odpověděl, že Olda byl jeho zajatec a že to všechno vymyslel Richard. Richard dotčeně a našťavaně vykřikl Co zase já?! Ty vole... Vychovatelé reagovali na Richardův komentář a vynadali mu, zároveň pohrozili, že kontaktují jeho matku. Artur v podstatě vyvázl bez újmy a Richard to „odnesl“. (Islámisti, duben 2016)*

Ostatní hráči, v tomto případě marginalizovaní, ale i ostatní pubertáči, se zříkají zodpovědnosti za hru a přenáší ji na svého vůdce. Vůdce sice na tento akt slovně reaguje, nýbrž zodpovědnost za herní situaci přijímá, stejně tak i následky, které s sebou tato zodpovědnost přináší. Kvůli tomu je však Richard vychovateli zařazen mezi „zlobivé děti“. Pokaždé, když kluci ze čtvrté třídy měli nějaký průšvih, respektive prováděli takovou činnost, která je kvůli bezpečnosti dětí ve škole zakázaná, Richard byl vždy u toho. Když hlouček chlapců pak vychovatelé začali kárat, Richard reagoval podrážděně, ne-li drze, a tato reakce vychovatele pobouřila ještě víc. Podobná situace, kdy ostatní chlapci sváděli vinu na Richarda, se opakovala několikrát.

*Jáchym navrhnul, že se půjdou schovat pod jeden strom, aby je nikdo neviděl, že tam budou mít bunkr. Ten strom se však nacházel v části zahrady, kam měly děti zakázáno chodit, protože to místo bylo daleko od dozorujících vychovatelů. Vychovatel chlapce zanedlouho*

*našel. Řekl jim, že tato oblast na hřišti je zakázaná a že to už dávno všichni ví. Chlapci se nejdřív vykrucovali, že o tom nevěděli, později řekl Jáchym, že to věděl, ale Richard je přesvědčil. Ostatní začali tuto výpověď podporovat, až na Richarda. (duben, 2016)*

Závažnější případ, který se řešil dále i s rodiči, se týkal i chlapce z druhé třídy. Přišel za svou vychovatelkou s tím, že mu kluci ze čtvrté třídy řekli, že mu ukážou *porno*, a on neví, co to je. Opět se tu objevuje podobná situace, kdy Richardovi kamarádi denunciují svého vůdce, neboť on jediný ustojí danou situaci a dokáže na sebe zodpovědnost převzít.

*Skupinka čtvrtáků se bavila s mobilními telefony v ruce, když k nim přišli vychovatelé. Druhákovi tu nabídku sdělil Richard, sám se k tomu nejdříve nepřiznal, ovšem když ho všichni kluci osočovali, přiznal chybu. Jelikož se dle vychovatelů jednalo o závažnou situaci, po jednom se chlapců ptali, co to porno je, kde to slyšeli nebo viděli. V telefonech chlapci neměli žádné nestydaté obrázky, ale jeden z chlapců viděl to slovo na plakátu. Nikdo neřekl, že ví, co to je, ale přiznali se, že ví, že je to asi něco prostého, co se normálně neříká. Z obavy velkého průšvihy a dvojky z chování se Tadeáš přiznal, že to byl on, kdo klukům řekl o pornu a navedl Richarda, aby to někomu z malých dětí řekl a aby si tak z někoho udělali legraci. (březen, 2016)*

Jakmile se Richard ocitne i se svými kamarády v situaci, která dopadá průšvihem, je ostatními denunciován. Ačkoli je Richard mezi ostatními ve skupině vnímán jako autoritativní osobnost, je nucen stále svoji autoritu mezi dětmi potvrzovat a obhajovat, což se děje právě prostřednictvím různých her. Jakmile se ocitne i se svými kamarády v situaci, která dopadá průšvihem, uplatňují zde ostatní denunciaci Richarda. Vychovatelé je tento chlapec vnímán z tohoto pohledu negativně, což ostatní děti ví a někdy toho také využívají právě prostřednictvím denunciace.

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se snažila přiblížit, jak vypadá současný repertoár her dětí ve čtvrté třídě a jak probíhá vyjednávání sociálních vztahů dětí při hraní těchto her. Z mého výzkumu vyplynulo, že nejvíce her, které děti hrají, se vyznačují hlavním motivem trefování, školek, soubojů, hororů, nápodob, bravur, výdrž, menší zastoupení má kategorie honičky a chytačky. Oproti výzkumu publikovaného Klusákem a Kučerou (2010) ze školního roku 1996/97, se nyní děti věnují i hrám, které zahrnují poškozování či sebepoškozování (bravury) i horory, na druhou stranu zde zůstává několik her, které bývají preferovány spíše mladšími dětmi (školky). Souboje a honičky, které jsou ve zmíněném výzkumu zastoupené několika hrami, v této čtvrté třídě již nejsou nejčastějšími typy her. Naopak více se děti věnují hrám, ve kterých mají za cíl někoho nebo něco trefit, a nápodobám.

V publikaci Kučery a Klusáka (2010) jsou uvedeny repertoáry her, jež jsou zařazeny do příslušných kategorií, chybí však data, která by zachytila oblibu her přímo v komunikaci dětí, to znamená frekvenci v jejich realizaci. Žáci čtvrté třídy, jejichž herní interakce jsem pozorovala, jsou sami sebou separováni do skupinek, v nichž si každá realizuje vlastní repertoár her, a tudíž se i každá skupinka mnohdy nejčastěji věnuje jiné hře než skupinka jiná. Bližší rozdělení jsem uvedla již v podkapitole Situace během spontánní hry.

Vychovatel se snaží repertoár her dětí obohatit a děti motivovat ke společné hře. Dětem nabízí hry, jejichž hlavním motivem je trefování, ale také náhoda ve hrách z kategorií hádanek, dále hry z kategorie nápodob, závodů, honiček a soubojů. Ačkoli závody a hádanky vychovatel s dětmi hraje poměrně často, děti samy se těmto typům her příliš nevěnují.

Preferované hry děti hrají v rámci skupinek s ostatními svými kamarády z družiny, které však do jejich part úplně tak nepatří. V této školní družině se neobjevují žádné lásky. Ve skupině dětí sice figuruje pár, který ostatní děti nazývají milenci, ovšem tento chlapec s dívkou udržuje kamarádský vztah bez jakýchkoli náznaků lásky, které Kučera uvádí, taktéž ani party podle popisu Kučery se zde prozatím neutvářejí. Vlny se ve třídě objevují poměrně často, zejména vlny šarivari právě ve spojitosti se skupinkou milenců.

Jak ve hrách řízených, tak i ve hrách vrstevnické skupiny se objevuje kategorie společná pro oboje rozdělení her, a tou je trefování a souboje. Prostřednictvím her, které jsou

hrány za přítomnosti vychovatele, děti vyjednávají v podstatě stejné typy vztahů v rámci skupiny, jako při hře vrstevnické skupiny bez účasti vychovatele.

V rámci hry je vyjednávána dominantní pozice dítěte. Naopak je ustanovována nepřijatelnost spolužáka, tedy jeho marginalizace. Další typ vztahu se týká uzavírání výlučné aliance mezi dětmi, to znamená, že se jedná o exkluzivní vztah. Exkluzivní vztah znamená sdílení dovnitř skupiny a vylučování dětí stojící vně skupiny. Ukazuje se, že hra působí jako nástroj pro vyjednávání skupinové koheze – překrývá se s vlnami, kdy se účastní všichni bez rozdílu na pozici a zároveň bez ambice pozici vyjednat. Vyjednávání vztahu v rámci hry však bylo vždy situační. Záviselo na skladbě hráčů, respektive na jejich reálných pozicích v sociální struktuře třídy. Za dobu mého pozorování se ani jednou nestalo, že by děti byly strhnuty hrou jako takovou a vztahy byly potlačeny. To znamená, že každá komunikační situace byla použita pro potvrzení či vyjednání pozice. Dokonce i řízená hra nedokázala tuto „vlnu“ – kohezi napříč sociální hierarchií třídy ustanovit, ani proti genderu.

Z tohoto hlediska byly některé skupiny či jedinci v pozici konkurenční – rivalské, zatímco jiné preferovaly vztahy koheze, společenské sounáležitosti. Některé naopak demonstrovaly svoji výlučnou autonomii, a to latentním hlídáním si svojí pozice (raději se nezapojovat, abych mohl/a udržet svoji pozici).

Během her s vychovatelem docházelo k marginalizaci nepohodlného dítěte ve skupině. Děti dávali tomuto žákovi najevo vyloučení ze skupiny prostřednictvím rituálních urážek a silovou převahou, která se odrážela v činech (situace při hře Vybika). Hráči, kteří byli ostatními na okraj skupiny vyloučení, se naopak snažili o navázání kamarádského vztahu s ostatními. Během her z kategorie trefování a soubojů, se často některé děti pokoušely prostřednictvím autority učitele získat autoritu mezi ostatními žáky. Strategií pro pokus o převzetí autoritativní role je napodobování vychovatele, jeho mentorského postoje.

Během her vrstevnické skupiny spojených s trefováním dochází k potvrzování autority vůdčí osobnosti dítěte ve skupině, ale i k potvrzování stávajících vztahů mezi dětmi, otázka marginalizace člena skupiny zde není znatelná. Totéž se děje i v hrách mezi vůdcem a středním polem.

Nástrojem pro dokázání hierarchie vztahů se stala hra Islámisti, která spadá do kategorie hororů. Během této hry silnější a mocnější hráči zaujímají dominantní postavení nad outsidersy, kteří se zároveň ocitají v roli zajatců. Střední pole se této hry neúčastní, tato hra je

záležitostí jen autorit a marginálů. Další hry v této kategorii však nekorespondují se stejným úmyslem hry Islámisti, dochází v nich k potvrzování sociálních vztahů dětí v rámci skupinky, k čemuž dochází i během školkových her, honiček, nápodob, bravur a výdrží. Jsou to hry, které děti hrají ve skupinkách se svými kamarády.

K uplatnění mentorského postoje dochází i mimo řízenou hru vychovatelem, a to ve hře s mladšími dětmi. Právě v chytačkách děti přejímají na sebe roli staršího, chytřejšího vůdce, neboť hru hrají s větším počtem menších a mladších dětí z nižších ročníků. Touto cestou děti získávají prostor pro dosažení určitého respektu a autority, které se jim u jejich vrstevníků nedostává.

Většina dětí ze školní družiny této čtvrté třídy se prostřednictvím her utvrzuje ve svých dosavadních sociálních vztazích ve skupině a nevyjednává jinou pozici, než na které se v hierarchii vztahů ve třídě nachází. Outsideri, kteří nepatří do žádných skupinek a ani se s nimi nikdo nechce příliš kamarádit, se snaží vyjednávat svou snaživostí, která se projevuje výraznou aktivitou ve hře, pro sebe lepší pozici ve skupině a získat tak opravdového kamaráda či se stát členem některé ze skupinek. Jedná se však o marné pokusy, neboť celá družina takové dítě takto důvěrněji přijmout mezi sebe odmítá, přičemž tímto aktem potvrzuje hierarchii vztahů, která je ve třídě již ukotvena. Naopak ty děti, které mají ve třídě vliv, prostřednictvím her svoji autority mezi ostatními obhajují a dávají ji příslušnými hrami ostatním spolužákům najevo.

## Bibliografie

- Bittnerová, D. (1999). *Dětské hry v sociální komunikaci skupiny*. Načteno z Pražská školní etnografie: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/tridy/4/1bittner.pdf>
- Bittnerová, D. (2005). Hra (Modrá a Šedá třídy). V K. autorů, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.
- Corsaro, W., & Ederová, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology* .
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dobal, J. (1999). Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. V A. Vališová, *Autorita ve výchově*. Praha : Karolinum.
- Doubek, D. (1998). Právý život (s příklady ze třetí třídy) in: PSŠE. *Třetí třída* . Praha: interní tisk.
- Doubek, D. (2005). Vytváření skupin mezi vrstevníky - spolužáky. V K. autorů, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Doubek, D., & Rybová, M. (1999). Kamarádství a hygiena in: PSŠE. *Čtvrtá třída* . Praha: PedF UK.
- Fatková, G. (1 2013). Limity antropologie dětství: Případ "dětství" v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé města* .
- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin.
- Jamesová, A. (2008). Giving Voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* .
- Jedlička, R. (1998). Autorita - touha pomoci a touha po moci. V A. Vališová, *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Klusák, M., & Kučera, M. (2010). *Dětské hry: Games*. Praha: Karolinum.
- Kučera, M. (2005). Celkový pohled (hlavně na Hnědou třídu). V K. autorů, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Kučera, M. (1994). Láska v jedenácti a dvanácti. *Pedagogika* .
- Kučera, M. (1992). Školní etnografie: přehled problematiky. Praha: PedF UK.
- Levínská, M. (2008). Móda - starost o zevnějšek na základní škole. V *Kultura českého prostoru, prostor české kultury*. Praha: Ermat s.r.o.
- Nedbálková, K. (2007). Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum). V R. Švaříček, & K. Šed'ová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Novotný, P. (1999). Metodologické otázky zkoumání autority. V A. Vališová, *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Šedřová, K. (2013). Humor ve škole. Masarykova univerzita.

Šedřová, K., & Zounek, J. (2007). ICT a moc před tabulí. V R. Švaříček, & K. Šedřová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Turnov, V. c. (2011). *Diagnostika SORAD | Rovné příležitosti, problematika péče o nadané žáky*. Načteno z Vzdělávací centrum Turnov: <http://www.vctu.cz/psycholog/?q=sorad>

Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.

Vališová, A. (1999). *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum.

Zikán, J. (2016). Načteno z Sociometrie.cz.

## PŘÍLOHY

### Repertoár her

#### Hry řízené

##### *Anglická baba*

Anglická baba je honička, při které má jeden hráč „babu“ a snaží se ji předat někomu jinému dotykem. Když se mu podaří k někomu přiblížit, dotkne se ho a babu tak předá. Oproti klasické honičce je tato vylepšená tím, že hráč, kterému byla baba předána, se musí chytit za to místo, kde se ho hráč s babou dotknul a už jej nepustit, to ani v případě, že zase dostane babu. Pokud hráč není již schopen běžat a babu předat, například se drží za podkolení jamku, chodidlo a bradou se dotýká lokte, tudíž mu byla baba třikrát předána, vypadává ze hry. Hra končí ve chvíli, když všichni postupně vypadnou a zbude jeden nebo dva vítězové, anebo když se všichni hráči shodnou na ukončení hry.

##### *Bang!*

Karetní hra Bang! je ve třídě, spíše u chlapců a zejména u vychovatele, celkem populární, tato hra se hrála jednou týdně minimálně. Hráči si zprvu vylosují kartičku s postavou, jakou po celou hru pak jsou. Někdo z dětí je šerifem, někdo banditou, různá rozšíření pak mají i více postav. Úkolem šerifa je prostřednictvím tažených karet takticky vyvrátit nad bandity a postřílet je, úkolem bandity je opačný úkon. Hra končí vítězstvím bandity či šerifa.

##### *Bingo*

Dětem se rozdaly papíry s předkreslenou předlohou na hru Bingo, která je založena na náhodě. Předkreslená tabulka obsahovala 25 polí, do kterých děti měly za úkol vybrat a vepsat různá čísla od 1 do 50 bez opakování. Vychovatel poté tahal losováním čísla z klobouku. Vyhrál ten, kdo jako první vyškrtal všechna čísla v tabulce, která byla tažena.



### *Malá roztomilá kočička*

V této hře sedí děti v kruhu, jeden jde doprostřed a stává se kočičkou. Kočička si vybere někoho z kruhu, přijde k němu a snaží se ho rozesmát. Nemá však dovoleno mluvit a hráče se dotýkat. Vybraný hráč, kterého se kočička snaží rozesmát, musí s naprosto lhostejným výrazem ve tváři a bez jakéhokoli náznaku úsměvu kočičce říct: „Jsi malá roztomilá kočička.“ Pokud se mu to podaří, kočička si vybere někoho dalšího, koho rozesmívá. Koho kočička rozesměje, ten se přebírá její místo i úlohu, a kočička si sedne mezi ostatní hráče. Hra se opakuje do ukončení hráčů samotných.

### *Monopoly Star Wars*

Tato speciální edice hry Monopoly je postavena na stejném základu jako klasická verze hry, je však obohacena o postavičky Star Wars kupováním různých planet ve vesmíru a bonusových galaxií. Vychovatel zde pravidla hry nejen vysvětloval, ale byl také bankéřem a rádcem ve hře.

### *Přehazka*

Na venkovním hřišti se napnula síť a hráči byli rozděleni do dvou družstev. Pravidla v Přehazce jsou stejná jako pro hru Volejbal, jen s tím rozdílem, že hráči míč chytají. Mnohdy se však hry účastnila jen necelá polovina této třídy, tudíž byly často do hry pozvány i děti z jiných tříd, které si zahrát chtěly. Pouze jednou se podařilo, aby hrála třída bez dětí z jiných tříd.

### *Vybíjená*

Venkovní hřiště také posloužilo pro hraní Vybíjené. Děti jsou rozděleny do dvou družstev a snaží se své protivníky „vybít“, musí se do nich strefit míčem. To družstvo, kterému se podaří druhý tým „vybít“, vyhrává. Stejně jako u Přehazky, i zde nebyly mezi hráči pouze děti ze čtvrté třídy.

### *Vybika – všichni proti všem*

Tato velice chlapci oblíbená míčová hra se hrála na velkém hřišti. Jak už sám název napovídá, všichni se snaží „vybít“ ostatní, zde není žádné rozdělení do družstev, každý hraje sám za sebe. Do hry se však, kromě žáků čtvrtých tříd, mohly zapojit jen děti z pátých tříd. Vychovatel mi řekl, že mladší děti se této hře se staršími neúčastní proto, že to nedělalo

dobrotu. „Když se každý snaží přežít, tak vybijí kohokoli a v tu chvíli nepřemýšlí o tom, jestli je to první nebo druhý a jestli snese rychlou a silnou ránu. Ty malé děti pak většinou odcházely s brekem a modřinami.“

### *Závody na pavoukovi*

Na školním hřišti se nachází prolézačka, které se ve škole říká *pavouk*. Vychovatel na něm pro děti pořádá závody. Pavouk má strany. Na každou stranu jde jedno z dětí, na vychovatelův povel začínají šplhat. Kdo se jako první dotkne prostředku, vyhrává. Hra má různé varianty. Cílem může být i přeběhnout na druhou stranu, dotknout se všech sedaček, které na pavoukovi jsou, vyměnit si místo s jiným hráčem aj.

Do výčtu her, které byly řízeny vychovatelem, patří také hra *Prší, Zelená louka, Domino, Černý Petr a Kris Kros*. U těchto her však neuvádím popis, neboť se domnívám, že jsou hry všeobecně známy.

## **Hry vrstevnické skupiny**

### *Auta*

Dvojice či trojice dětí si na jeden papír nakreslí dráhu, na které vyznačí start a cíl. Postupně položí na start obyčejnou tužku hrotem na papír a pustí tak, aby tužka udělala čáru na papír. Z místa, kde čára končí, bude hráč v dalším kole tužku *odpalovat* v dalším kole. Kdo první tímto způsobem dojde do cíle, vyhrává.

### *Blázni*

Tancování na písničky bylo podle dětí *trapný*, a tak začaly dělat *blázny*. Kdo na hudbu tancoval nejzvláštněji a nejtípněji, byl nejlepší. Někdy se hra *Blázni* spojila s *Travesti show*.

### *Bouračka*

Dvě děti si vezmou autíčka nebo si autíčka postaví z lega a napodobují rychlou jízdu a následnou bouračku, přičemž největší radost jim udělá, když se auto rozbije (v případě lega se rozdělí na kousky).

### *Cinkaná*

Děti vytvoří dva týmy, nejlépe po třech, a sednou si ke stolu naproti sobě. K této hře je nutné mít po ruce kovovou minci, čím menší, tím lepší. Jedna skupinka má v ruce minci a

potají se domluví, kdo si minci vezme do ruky. Potom všichni tři sevřou ruku v pěst a položí na stůl. Počítá se do tří, při vyřčení všech čísel se lehce bouchne do stolu a na tři se pěst rozevře a ruka plácne do stolu dlaní. V tu chvíli se ozve cinknutí a úkolem hráčů druhého týmu je poznat, pod čí rukou se mince skrývá.

### *Diskotéka*

Děti si pouští písničky a tancují na ně, vymýšlejí různé taneční sestavy, které se pak navzájem učí a tancují je.

### *Džus*

Děti různě propichují a probodávají pomeranč (který dostanou ve školní jídelně coby svačinu na odpoledne) pod záminkou, že si chtějí vypít z pomeranče šťávu a udělat si tak džus.

### *Focení*

Focení souvisí s telefony, které děti mají, a aplikacemi. Děti se navzájem fotí v různých pózách a fotografie poté v telefonu různě upravují prostřednictvím aplikací, které mají v telefonu.

### *Frisbee*

Několik hráčů venku se seskupilo do kruhu a házelo si frisbee. Během házení děti počítaly, kolikrát se jim podařilo trefit hráče, aniž by frisbee spadlo na zem.

### *Házej*

Hra Házej spočívá v házení si polštářů, plyšáků a různých věcí, které patří dětem. Cílem hry je předmět házení hodit druhému tak, aby jej nechytil, druhý se ale snaží předmět chytit.

### *Hrady*

Stavění hradů z písku, také různých příkopů a jam.

### *Hry na telefonu*

Pokud mají děti dovoleno, hrají hry na svých telefonech, anebo pozorují něčí hru na telefonu.

### *Chovatel*

Děti staví domeček pro plošnice, připravují jí jídlo, které „vaří“ z dostupných surovin všeho druhu v lese.

### *Ilumináti*

Hra Ilumináti spočívala v předstírání, že někde poblíž jsou imaginární ilumináti. Děti to často vykřikovaly, když se například něco ztratilo nebo když někdo našel například svůj sešit poničený nebo nějakou hračku, která nebyla na svém místě. Děti, které tuto hru hrály, ostatní děti strašily tím, že je ilumináti začarují, že *můžou být zlí, proto musíme říkat, že jsou nejlepší, oni všechno slyší. Žaneta mi řekla, že ilumináti jsou nejlepší, oni jako prostě ty demony vycítí a vymýtaj je a zabíjej, ale tak jako nenápadně.* Vašek k tomu dodal, že „někdy je člověk nevidí, aby neutekly, jsou jako trochu zlí, ale jinak jsou dobrý.“ Bohužel si nevzpomněly, kde o iluminátech slyšely nebo jak se k nim vlastně dostaly. Každopádně o iluminátech se psalo ve slovním hodnocení vícekrát, v negativním duchu. „Ilumináti“ baví Vaška a Žanetu, ostatní, kteří jsou do tohoto tajemství nezasevěni, to přijde otravné, trapné, jako *nějaká blbost.*

### *Islámisti*

Tuto hru si vymysleli chlapci v závislosti na zprávách o teroristických útocích. Někteří z nich se stanou islamisty a chytají a zajímají své oběti. S nimi dále simulují boj, rvačku, islamista vyhrává, oběť jej poslouchá a v nepozorovanou chvíli se snaží utéct.

### *Klouby*

Dvě děti (chlapci) proti sobě předpaží jednu ruku zařatou v pěst. Cílem hráče je pěstí bouchnout do jeho pěsti tak, aby se v rychlosti o sebe třely klouby. Čím bolestnější a krvavější zásah, tím lépe.

### *Kružítko v ruce*

Žák si zabodává kružítko těsně pod kůži na dlani tak, aby mu netekla krev, ale aby kružítko z ruky viselo jen na základě zapíchnuté jehly v ruce.

### *Na obry*

Několik dětí jako trpaslíků chytá obra/obry. Před začátkem hry si děti stanoví, určité pravidlo, co je při chytání dovoleno a co ne (to se vždy mění v závislosti na náladě, nápadech a chuti dětí).

### *Netopýr*

Hra netopýr spočívá v houpání se na prolézačce nebo na pavoukovi hlavou dolů, nohama zavěšenýma na provaze nebo tyči v podkolení.

### *Opičky*

Ve třídě byla pro děti k dispozici hračka, která sestávala z plastového stromu, několika barevných platových opiček a plastových praků, kterými děti opičky mohly střílet na strom. Děti si však vymyslely jinou zábavu, když se vychovatel nedíval – opičky vystřelovaly do stropu na zářivky, aby se na nich zachytily.

### *Pejsek*

Jedno dítě je páníček, který se stará o svého pejska, kterým je pro tuto chvíli jiné dítě. Pejsek páníčka oddaně poslouchá, když neuposlechne, páníček mu nedá najíst nebo jej jemně plácne po zádech.

### *Písničky*

Pouštění písniček a tančení a zpívání na playback jako světoznámá zpěvačka či zpěvák.

### *Plácaná*

Chlapci se plácali páskem, ručníkem či reflexním páskem přes hýždě, dokud je vychovatel nenapomenul.

### *Policajti a zloději*

Hra se odehrává za použití koloběžek, na kterých jezdí policajti. Policajti se snaží chytit zloděje a střílejí po nich imaginárními pistolemi. Kdo je chycený, musí jít do vězení a tam čekají, dokud nejsou pochyťáni všichni zloději, poté hra končí.

### *Střílení gumy*

Pro tuto hru děti využívaly plastové praky ze hry Opičky, díky kterým střílely gumy, jež každé z dětí nosí v penálu, po třídě, anebo proti sobě.

### *Šiškovačka*

Děti utvořily dva týmy, vytvořily si dva bunkry, nasbíraly šišky a pak začala šiškovačka aneb házení po sobě šíškami. Hra však skončila ve chvíli, kdy přišel vychovatel.

### *Šlapka*

Tato honička spočívá v krokování neboli šlapání. Ten, kdo má babu, se snaží došlápnout na nohu jiného hráče, mohou se však pohybovat rytmicky, což v tomto případě znamená, aby všichni naráz udělali krok jakýmkoli směrem. Baba se předává šlápnutím na někoho jiného.

### *Špičky*

Děti hrají na to, jak dlouho vydrží stát a chodit na špičkách, aniž by dopadly na paty.

### *Tleskaná*

Dvojice dětí rytmicky tleskají o dlaně, rytmus se zrychluje a děti se jej snaží udržet a stále tleskat a udržovat správnost po sobě jdoucích pohybů.

### *Tleskaná – zvířata*

Děti sedí v kruhu a každé z nich si vymyslí nějaké zvíře. Hra pokračuje tak, že začínající hráč dvakrát plácne dlaněmi o svá stehna a zároveň dvakrát vysloví název svého zvířete, poté dvakrát tleskne, přičemž vysloví název zvířete někoho jiného. Tento vyvolaný musí pokračovat dál. V plácání a tleskání pomáhají všichni, hovoří však jen ti vyvolaní. Kdo se splete, vypadává.

### *Točna*

Dvě děti se točí na „točnách“ na školním hřišti (kulatá točící se deska s tyčí, díky které se děti přidržují), třetí dítě je roztáčí. Točící se děti se snaží po celou dobu točení mít hlavu v záklonu, postupně se na točně děti střídají a zkouší, kdo to vydrží nejdéle.

### *Travesti show*

Děti mají ve družině k dispozici mnoho převleků, různých pokrývek hlavy a několik divadelních rekvizit. Vychovatel děti nechává si s těmito věcmi hrát. Po celou dobu výzkumu si s těmito věcmi hráli pouze chlapci, kteří se nejčastěji převlékali za ženy a říkali, že dělají „travesti show“.

### *Tři opice*

Děti si sednou do kruhu, položí si na sebe dlaně (pravou ruku na levou ruku hráče po pravé straně, levou ruku pod pravou ruku hráče po levé straně) a říkají říkanku *šly tři opice do porodnice...* Během říkanky děti rytmicky předávají tlesknutí dalšímu hráči. Na poslední slabiku v říkance má ten hráč, na kterého slabika vychází, za úkol plácnout hráče do ruky, který se naopak snaží ucuknout.

### *Vinnetou a Rybana*

Jedná se opět o tleskající hru, která je doprovázená rytmickou říkankou a určitými gesty, které korespondují se slovy v říkance.

### *Vlaštovky*

Hra spočívá se složení nejlepší vlaštovky. To, že je vlaštovka nejlepší, se pozná jednak podle toho, kam až dolétne, a také podle toho, kolik z ostatních dětí trefí.

### *Zfetovanej*

Hra byla většinou uvozována slovy *dělej, že jsi zfetovanej*. Děti napodobovaly drogově závislé, špičkovaly se ve svém nejbizarnějším projevu a chodily i za ostatními dětmi s dotazy, zda nemají *ňáky drogy*, jinak budou mít *absták*.

Mezi další časté hry dětí patřilo stavění z lega, skládání různých obrázců na podložce z plastových válečků, které se pak zažehlí a obrazec drží pohromadě, kreslení na tabuli, malování temperami a kreslení fixy.

## Etnosociometrie čtvrté třídy

Pořadí jednotlivců

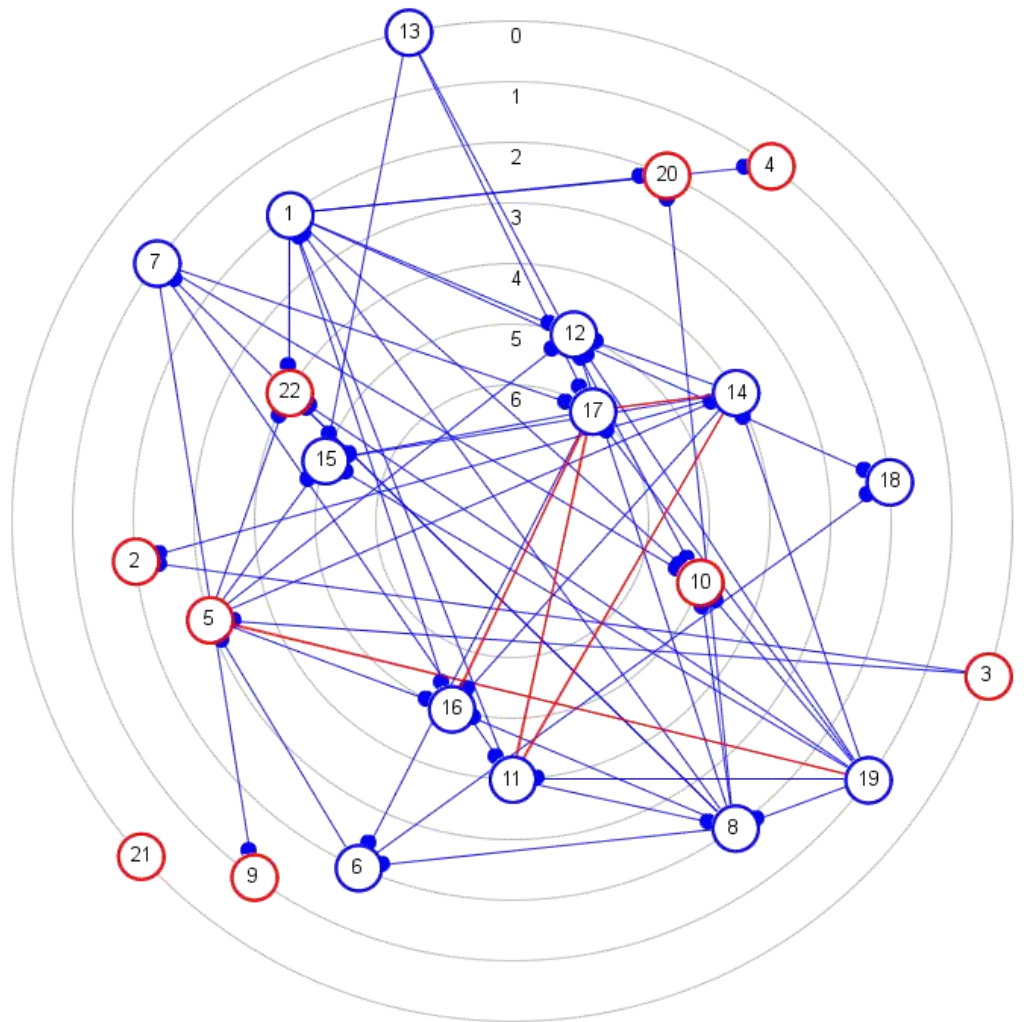
#	Vliv	#	Obliba
1	<u>Aneta</u>	1	<u>Amálka</u>
2	<u>Richard</u>	2	<u>Aneta</u>
3	<u>Vašek</u>	2	<u>Denisa</u>
3	<u>Olda</u>	3	<u>Vašek</u>
3	<u>Denisa</u>	4	<u>Valerie</u>
4	<u>Amálka</u>	5	<u>Gabriel</u>
5	<u>Žaneta</u>	6	<u>Jonáš</u>
6	<u>Dana</u>	6	<u>Tadeáš</u>
7	<u>Jonáš</u>	7	<u>Dana</u>
7	<u>Tadeáš</u>	8	<u>Ota</u>
7	<u>Ota</u>	9	<u>Běla</u>
7	<u>Valerie</u>	9	<u>Olda</u>
8	<u>Jáchym</u>	10	<u>Žaneta</u>
8	<u>Šimon</u>	10	<u>Šimon</u>
9	<u>Dominik</u>	11	<u>Alan</u>
10	<u>Artur</u>	12	<u>Richard</u>
11	<u>Alan</u>	13	<u>Jáchym</u>



12	<u>Felix</u>	13	<u>Felix</u>
13	<u>Běla</u>	14	<u>Dominik</u>
14	<u>Nela</u>	15	<u>Artur</u>
15	<u>Gabriel</u>	16	<u>Beáta</u>
16	<u>Beáta</u>	17	<u>Nela</u>

**Graf - Vliv +**

- 1 [Alan](#)
- 2 [Žaneta](#)
- 3 [Nela](#)
- 4 [Dana](#)
- 5 [Aneta](#)
- 6 [Artur](#)
- 7 [Gabriel](#)
- 8 [Dominik](#)
- 9 [Běla](#)
- 10 [Amálka](#)
- 11 [Jáchym](#)
- 12 [Vašek](#)
- 13 [Felix](#)
- 14 [Šimon](#)
- 15 [Jonáš](#)
- 16 [Tadeáš](#)
- 17 [Richard](#)
- 18 [Olda](#)
- 19 [Ota](#)
- 20 [Valerie](#)
- 21 [Beáta](#)
- 22 [Denisa](#)



**Graf - Sympatie +**

- 1 [Alan](#)
- 2 [Žaneta](#)
- 3 [Nela](#)
- 4 [Dana](#)
- 5 [Aneta](#)
- 6 [Artur](#)
- 7 [Gabriel](#)
- 8 [Dominik](#)
- 9 [Běla](#)
- 10 [Amálka](#)
- 11 [Jáchym](#)
- 12 [Vašek](#)
- 13 [Felix](#)
- 14 [Šimon](#)
- 15 [Jonáš](#)
- 16 [Tadeáš](#)
- 17 [Richard](#)
- 18 [Olda](#)
- 19 [Ota](#)
- 20 [Valerie](#)
- 21 [Beáta](#)
- 22 [Denisa](#)

