

Motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku

Bc. Lucie Opletalová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Opletalová**
Osobní číslo: **H150119**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k problematice altruismu, socializace a aspektům morálního vývoje.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu za použití metody pedagogického experimentu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Vydání 3. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.

KLUSÁK, Miroslav. Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta. Praha : Karolinum, 2014, 231 s. ISBN 978-80-246-2325-2.

MLČÁK, Zdeněk. Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010, 236 s. ISBN 978-80-7368-857-8.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vydání 2., rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha: Triton, 2009, 392 s. ISBN 978-80-7387-306-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jitka Vaculíková, Ph.D.

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16.4.2014

Jiří Štáhal

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Klíčovým tématem diplomové práce je oblast motivace k prosociálnímu chování dětí mladšího školního věku. V teoretické části jsme se nejprve zaměřili na determinaci procesu motivace a s ním spjatých pojmů, jako jsou motivy, potřeby, zájmy, postoje a hodnoty. Druhá kapitola prostřednictvím vybraných teorií vymezuje termín prosociální chování. Pozornost je rovněž věnována druhům prosociálního chování a termínům morálka, empatie a altruismus. Obě kapitoly neopomíjejí pohlížet na oblasti, kterým jsou věnovány, i v souvislosti s vývojovým obdobím mladšího školního věku. V závěrečné kapitole je popsán Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu, který byl sestaven a využit jako nástroj k rozvoji a utužování prosociálního chování. Praktická část je věnována vlivu výše zmíněného Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu na míru vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování. Jako hlavní cíl výzkumu bylo stanoveno zjišťování, zda existuje významný rozdíl v míře vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny dětí mladšího školního věku, čehož bude dosaženo využitím metody pedagogického experimentu.

Klíčová slova: motivace, vnější motivace, vnitřní motivace, prosociální chování, mladší školní věk

ABSTRACT

This diploma theses deals with the motivation to the prosocial behaviour of younger school aged children. In the theoretical part we firstly focused on the determination of the motivation process as well as the connected terms like motives, needs, interests, attitudes and values. The second chapter defines the term prosocial behaviour through chosen theories. The attention has also been drawn to different types of prosocial behaviour and the terms like morality, empathy and altruism. Both chapters do not leave out the process of development of younger schooled aged children. The last chapter describes the „Program supporting the prosocial behaviour of children attending the school club“ which was set up and used as the tool to develop and strengthen the prosocial behaviour. The experimental part of this theses presents the influence of the „Program supporting the prosocial behaviour of children attending the school club“ on the degree

on inner and outer motivation to prosocial behaviour. As the main objective of the research was defined the recognition whether exists the significant difference in the extend of inner and outer motivation to the prosocial behaviour by the experimental and control group of younger aged school children. There has been used a method of pedagogical experiment.

Keywords: motivation, inner motivation, outer motivation, prosocial behaviour, younger school age

Pokud chceš postavit loď, nemusíš shánět muže, aby připravili dřevo, nemusíš jim rozdělit práci. Stačí, když v nich probudíš touhu po nekonečném moři.“

Antoine de Saint-Exupéry

Na tomto místě vyjadřuji své upřímné poděkování Mgr. Jitce Vaculíkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, pomoc a ochotu, které mi při vypracování diplomové práce poskytovala.

Mé největší poděkování patří všem mým blízkým, kteří při mně po celou dobu studia stáli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 MOTIVACE.....	14
1.1 VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE A POJMŮ S NÍ SOUVISEJÍCÍCH.....	14
1.1.1 Motivy	15
1.1.2 Potřeby	16
1.1.3 Zájmy	18
1.1.4 Postoje	19
1.1.5 Hodnoty	21
1.2 MOTIVACE U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	22
1.2.1 Vliv pedagoga na motivaci žáka	22
1.2.2 Odměny a tresty	24
1.2.3 Vnější motivace.....	25
1.2.4 Vnitřní motivace.....	26
1.2.5 Autoregulace	28
2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	30
2.1 VYMEZENÍ POJMU PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A POJMŮ S NÍM SOUVISEJÍCÍCH	30
2.1.1 Vybrané teorie prosociálního chování	31
2.1.2 Druhy prosociálního chování	34
2.1.3 Morálka	36
2.1.4 Empatie	37
2.1.5 Altruismus	38
2.2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	39
2.2.1 Socializace v období mladšího školního věku	40
2.2.2 Vliv školního prostředí na rozvoj prosociálního chování	40
2.2.3 Etická výchova na základních školách.....	42
2.2.4 Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
3 PROGRAM PRO PODPORU PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	46

3.1	UMÍŠ DOBRĚ NASLOUCHAT?	46
3.2	V ČEM JSEM VÝJIMEČNÝ	47
3.3	MŮJ KAMARÁD	47
3.4	CO NÁS ČEKÁ?	48
3.5	JAK SE CÍTÍM	49
3.6	ČTEME Z TVÁŘE	50
3.7	ROČNÍ OBDOBÍ	51
3.8	JAKÝ JSI?	52
3.9	UŽ VÍM, CO UDEĹÁM, KDYŽ	54
3.10	POMÁHÁM, POMÁHÁŠ, POMÁHÁME	54
4	REALIZACE VÝZKUMU	57
4.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	57
4.2	CÍL VÝZKUMU	57
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	58
4.4	DEFINICE PROMĚNNÝCH	61
4.5	POJETÍ VÝZKUMU	62
4.6	VÝZKUMNÝ SOUBOR	63
4.7	VÝZKUMNÁ METODA	65
4.8	ÚSKALÍ VÝZKUMU	65
4.9	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ MĚŘÍCÍ PRETEST A POSTTEST	66
5	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	69
5.1	VERIFIKACE HYPOTÉZ	69
5.2	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	76
5.3	DISKUZE	81
6	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	90
	SEZNAM TABULEK	91
	SEZNAM GRAFŮ	92
	SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

Téma diplomové práce úzce souvisí s prací vychovatelky ve školní družině, kterou vykonávám jako své povolání. Náplň pracovních povinností, odpovídající této pozici, se mimo jiné zaměřuje zejména na posilování prosociálního chování dětí, které jsou k docházce do školní družiny zařazeny. Úkolem vychovatelky je vybudovat v kolektivu malé sociální skupiny fungující přátelské vztahy, vzájemnou toleranci, citlivou atmosféru, klima důvěry, dbát na dodržování uctivých, laskavých a spravedlivých hodnot. Prostředí školní družiny a její výchovné situace nabízejí vychovatelce možnost dětem zdůrazňovat základní myšlenku prosociálního chování - vzdát se něčeho příjemného ve prospěch dobra druhé osoby. S ohledem na dětské emoční prožívání má vychovatelka šanci ovlivňovat nejen prosociální vývoj dětí, ale i schopnost empatie. Podstata empatie je založena na dovednosti odhadu pocitu či myšlenky jiné osoby, která potřebuje pomoc. Proces vzniku prosociálního chování a empatie je ze strany vychovatelky zpočátku doprovázen vnější motivací, postupně se vnější motivace zvnitřňuje a dítě jedná ve prospěch druhého, i když jemu samotnému to nepřináší žádné materiální výhody. V chování dětí se začne uplatňovat norma sociální odpovědnosti. Výše uvedené chování jsou děti schopny akceptovat teprve s počátkem období mladšího školního věku, do té doby jsou výraznými znaky dětské mentality egocentrismus a sebeláska. Z toho pro vychovatelku vyplývá jedinečná příležitost – pomoci dětem vybudovat pevné základy prosociálního chování, na nichž budou moci celý život stavět.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda záměrné výchovné působení a vnější motivace ovlivní prosociální chování u dětí mladšího školního věku. Jako prostředek zmiňovaného působení poslouží výchovný program, který jsem sestavila a který je zaměřen na podporu prosociálního chování ve školní družině. Využití programu je určeno konkrétně pro oblast volnočasových aktivit realizovaných v družinách. Při jeho tvorbě jsem brala v úvahu nutnost začlenění odpočinkových a rekreačních činností do denního programu dětí, z toho důvodu je většina programu koncipována formou hry. V rámci školní družiny je pro výchovný program možno vyčlenit adekvátní časový prostor, doba realizace programu je pět týdnů. Jeho efektivnost bude ověřena metodou pedagogického experimentu, kdy budu srovnávat data dvou referenčních skupin. Ke sběru dat využiji dotazníkové šetření, které bude zároveň pretestem a posttestem. Sestavení výchovného programu i dotazníku vychází nejen z teoretických východisek, kterými se zabývám v teoretické části, ale je ve velké míře inspirován i prací odborníků věnujících se těmto oblastem.

Ve školských zařízeních se v současné době oprávněně věnuje velký prostor primární prevenci výskytu nežádoucího chování. Je zdůrazňován příznivý vliv třídnických hodin, adaptačních soustředění, stmelovacích a poznávacích aktivit. Domnívám se, že výchova k prosociálnímu citění a jednání je dalším z mnoha prostředků, jak docílit zdravého klimatu školy. Výchovný program uvedený v této práci může být pro vychovatelky ve školních družinách inspirací při jejich práci s dětmi, jejich snaze o vytvoření pocitu sounáležitosti a vzájemnosti, tolerance a důvěrného, laskavého a bezpečného prostředí, v němž se budou všichni cítit dobře.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Pokud se chceme zabývat procesem motivace člověka vzhledem k určité činnosti, měli bychom hledat odpovědi na otázky - co chce, jakého cíle chce dosáhnout, proč to chce a co ho na cíli uspokojí. K zodpovězení těchto otázek je zapotřebí vzít v úvahu další z řady psychologických pojmů, my jsme se zaměřili na objasnění pojmů motivy, potřeby, zájmy, postoje, hodnoty.

1.1 Vymezení pojmu motivace a pojmů s ní souvisejících

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328) se s jednoznačným vysvětlením pojmu motivace nesetkáme. Slovník udává, že termín může být chápán jako intrapsychický proces zvýšení, či naopak poklesu aktivity, mobilizace sil nebo energizace organismu, projevující se napětím, neklidem a činností směřující k porušení rovnováhy.

Také Vágnerová (2010, s. 266) uvádí více názorů na výklad teorie motivace. Nabízí psychoanalytický přístup Freuda, jenž vycházel z přesvědčení, že lidské chování většinou determinují síly, nad nimiž má člověk jen malou kontrolu a které jsou spjaty s primitivními pudy či instinkty. Pro porovnání s Freudem je zmíněno stanovisko Murrayho (Vágnerová, 2010, s. 270), který názor jedince, jak své potřeby vnímá a jaký význam pro něj potřeby mají, nepřehlížel.

Hartl (2004, s. 140) se postaral i o jiné objasnění procesu motivace, představuje ho jako proces řídicí fyziologické nebo psychologické síly odpovědné za zahájení, usměrňování a energetizaci zacíleného chování.

Helus (2003, s. 47) označuje termínem motivace pohnutky k jednání, vytvářené vzájemnými vztahy mezi vnitřními potřebami a vnějšími incentivy.

Jako proces, na jehož začátku je stav odrážející nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, který směřuje k odstranění zmíněného deficitu, a který je prožíván jako jistý druh uspokojení, tak vytyčuje pojem motivace Nakonečný (1996, s. 27).

Jiné vymezení podávají Piéron a Viaud (1963, cit. podle Nakonečný, 1995, s. 75) – v pojetí vycházejícím z principu homeostázy, souvisí termín motivace se změnami organismu, které jej uvádějí do pohybu až do doby, kdy je dosaženo redukce této změny. Z jiného hlediska bývají pojmem motivace označovány psychologické faktory, vědomé

či nevědomé, jež předurčují jedince k určitým činnostem nebo k uskutečnění určitého záměru.

Rozšiřující pohled na motivaci nabízí Linhart et al. (1987, s. 421), když tvrdí, že jde o psychickou aktivitu, v jejímž procesu probíhá výběrová aktualizace té či oné pohnutky chování z celé řady možných pohnutek.

Při objasňování pojmu motivace je nutné zdůrazňovat, že se vždy jedná o vyjádření procesu, který, jak již bylo řečeno, určuje směr, sílu a trvání chování. Avšak pro hypotetickou dispozici, resp. touhu je zaveden pojem motiv. Motivace a motivy se tematicky překrývají a není snadné je dost dobře od sebe oddělit. Z toho důvodu se konkrétnějšímu vymezení pojmu motiv budeme věnovat v následujícím textu.

1.1.1 Motivy

Termín motiv jako pohnutku chování charakterizuje Linhart et al. (1987, s. 420), jenž zároveň tvrdí, že se jedná o jeden z nejrozmanitěji používaných a chápaných psychologických pojmů. Vyčleňuje dvojí pojetí motivů:

1. Širší pojetí, to motivům připisuje tři funkce projevující se v lidském chování – direktivní, energetizující, a dynamogenní;
2. Užší pojetí, které motivům přisuzuje výše uvedené funkce energetizující a dynamogenní, zatímco direktivní funkce bývá připojována nejčastěji ke kognitivním procesům.

Ve své knize Lexikon psychologie Nakonečný (1995, s. 147) představuje Allportovo pojetí (1961) motivů, který sice poukazuje na jedinečnost každé individuální motivace, ale zároveň zdůrazňuje existenci společných motivů. Ty vyjadřují to, co mají lidé společné, ať už ve svém biologickém základě, nebo jako příslušníci určité kultury či historické epochy. Nakonečný Allporta doplňuje myšlenkou McClellanda (1953), který soudí, že motiv obsahuje emoční náboj a současně i kognitivní složku.

Srovnáním motivů se zabýval také dánský psycholog Madsen (1961, cit. podle Nakonečný, 1997, s. 131), jehož pokus o syntetický index motivů rozlišuje motivy primární a sekundární. Kdy primární motivy jsou vrozené a sekundární motivy jsou naučené.

Termín motiv stručně vystihuje Hartl (2004, s. 140), když říká, že se jedná o příčinu činnosti zaměřené k dosažení určitého cíle.

Motiv vzniká z podnětů vnitřních, vědomých, bezděčných, podvědomých a vnějších. Hraje významnou úlohu při emoční, myšlenkové a fantazijní činnosti člověka, toto rozšiřující vysvětlení pojmu motiv podává Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 327)

Nakonečný (1995, s. 124) říká, že motivy vyjadřují psychologické příčiny či důsledky jedincova jednání, vysvětlují proč má chování člověka určitý směr a proč probíhá určitou silou. V psychologii jsou motivy chápány v užším slova smyslu jako vědomé záměry či cíle jednání, v širším slova smyslu jako cíle chování vůbec, tj. i nevědomé účely chování. Rozlišovány jsou také druhy a formy motivů: druhy motivů poukazují na jejich konkrétní obsah, tj. na konkrétní uspokojení, jehož má být dosaženo. Formy motivů jsou zastoupeny v termínech potřeby, zájmy, ideály, jímž se budeme věnovat v dalších kapitolách.

1.1.2 Potřeby

Vágnerová (2010, s. 265) jednotlivce rozlišuje z hlediska struktury a hierarchie jejich potřeb, z tohoto rozlišení vyplývají i různé projevy jejich chování a přístupu k životu. Preference potřeb se však během života mění, v závislosti na vnějších okolnostech nebo na vnitřních vývojově podmíněných proměnách člověka.

Primární potřeby, tj. potřeby potravy, spánku, bezpečí, orientace, aktivity, jsou zakotveny v biologickém základu člověka. Vyšší potřeby jsou spojeny se společenským začleněním jedince a lze je seřadit do pěti skupin:

1. Potřeby poznávací – projevují se jako touha po informacích, novinkách, zajímavostech, touha řešit problémy, touha uplatnit objevitelské a vůdčí schopnosti;
2. Potřeby sociální - potřeba obliby, statusu, prestiže, afiliace, kompetice, dominance, kooperace, submise, imitace a identifikace;
3. Potřeby aktivity – potřeba motorického odreagování se po déletrvající nehybnosti, potřeba pracovní činnosti, herní, sportovní, rekreační a zájmové potřeby;
4. Potřeby dosahování výkonů – projevují se úsilím něco dokončit, udělat, zvládnout lépe než předtím, ale také pocitem spokojenosti samého se sebou;
5. Potřeby existenciální – potřeby smyslu života. (Helus, 2003, s. 45)

Lidskými potřebami se zabýval také Fromm, podle nějž se pochopení duše člověka musí vybudovat právě na analýze jeho potřeb. Fromm zformuloval pět potřeb:

1. Potřeba vztaženosti – starost, pozornost, zodpovědnost za bližní, produktivní láska;
2. Potřeba transcendence – vystoupit nad animálně fyziologickou oblast;
3. Potřeba zakořenění – pocit nepostradatelnosti a potřebnosti;
4. Potřeba identity – potřeba jedinečnosti a nesrovnatelnosti;
5. Potřeba orientačního rámce – stálý rámec vztahů, k získání pocitu bezpečnosti.

(1980, in Fürst, 1997, s. 83)

Podle Nakonečného (1995, s. 125) pojem potřeby vyjadřuje základní formu motivu, tj. funkční prvky patřící ke struktuře osobnosti, které určují směr a intenzitu chování. Vyjadřují nedostatky na úrovni fyzického i sociálního bytí člověka, a cílem lidského chování je redukce těchto potřeb, jež je prožívána jako různé druhy uspokojení. Termín může být chápán jako stav puzení k aktivitě, která je zaměřena na dosažení určitého cíle. V psychologicky pojatém obsahu pojmu potřeby Nakonečný uvádí dvě hlediska, jedno pudivé - dynamické a druhé direktivní - naučená konkretizace, zaměření na cíl. Na další význam pojmu potřeby autor nahlíží z biologické stránky – vyjadřuje stav fyziologického nedostatku, stav porušení vnitřní rovnováhy organismu.

Jako základní pohnutky lidského chování vnímá potřeby a jejich složitou dynamiku Linhrat (1987, s. 425). Uspokojování potřeb chápe jako jednu z podmínek existence a rozvoje člověka. Pokud jedinec nemá možnost svou potřebu uspokojit, prožívá nepříznivý stav provázený pocitu intenzivní nespokojeností a psychickým napětím. Potřeba je tedy chápána jako nedostatek něčeho, co je nezbytné, důležité.

Leont'jev (1978, cit. podle Nakonečný, 1995, s. 82) upozorňuje na rozlišení potřeby jako vnitřní podmínky činnosti a potřeby jako toho, co usměrňuje a reguluje činnost jedince ve vztahu k jeho okolí. V prvním případě je potřeba vnímána jako již výše popsany stav nedostatku. Z druhého zmíněného pojetí vyplývá, že potřeby jsou schopny plnit svou řídicí funkci pouze pod podmínkou, že dojde k jejímu naplnění obsahem, který je ovlivněn okolním světem jedince.

Maslow popisuje potřebu jako podmínku pro udržování fyzického a duševního zdraví. Hierarchický systém potřeb je založený z hlediska naléhavosti, s jakou jsou prožívány a je uváděn od nejnižších, k vývojově nejvyšším jako tzv. Maslowova pyramida potřeb. Nejvyšší bod pyramidy zaujímá potřeba seberealizace, resp. sebeaktualizace, která jedince směřuje k dosahování stále dalších cílů, k rozvoji jeho tvůrčích sil a schopností. (Nakonečný, 1996, s. 146, 165)

V publikaci *Motivace lidského chování* (Nakonečný, 1996, s. 147) se autor zmiňuje o ostré kritice Maslowova uspořádání potřeb, která mimo jiné poukazuje na neurotickou povahu potřeby sebeaktualizace a na okolnosti, za nichž tato potřeba vystupuje. Podle kritiky se s touto potřebou setkáváme pouze u zdravých lidí, kteří jsou relativně uspokojováni ve všech oblastech vývojově nižších potřeb.

I když se Rogers, stejně jako Maslow, řadí mezi představitele humanistické psychologie, přesto pojetí výše zmiňované potřeby sebeaktualizace zformuloval odlišně. Za podmínku sebeaktualizace stanovil schopnost rozlišit chování vedoucí k rozvoji od chování, které vede k úpadku. S potřebou sebeaktualizace spojil další dvě potřeby, a to potřebu pozitivního ocenění sebe sama a potřebu pozitivního ocenění druhými. (Nakonečný, 1996, s. 166)

Jednoduché objasnění pojmu potřeba najdeme v *Psychologickém slovníku* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 444), který uvádí, že se jedná o nutnost organismu něco získat nebo naopak něčeho se zbavit.

Hartl (2004, s. 194) později výklad pojmu doplňuje: na rozdíl od přání jsou potřeby určovány životní nutností člověka jako druhu.

Pouhé biologické uchování života však člověku nestačí, lidské potřeby pobízejí k zajištění podmínek rozvíjejících jeho osobnost. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1990, s. 66)

1.1.3 Zájmy

Zájmy chápeme jako uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity a činorodou seberealizaci jedince v určité oblasti. Prostřednictvím zájmů je integrována řada složek osobnosti. (Helus, 2003, s. 48)

Nakonečný (1995, s. 126) tvrdí, že pojem zájem v psychologii patří mezi nejproblematictější vymezované a může být chápán buď jako činnost, na niž je člověk ochoten vynakládat úsilí, peníze a čas, anebo jako trvalejší snaha o poznávání něčeho. Porovnat můžeme názor Arnolda (1969), jenž odvozuje zájmy z pudů, s názorem Murphyho (1947), jenž spojuje zájmy se světem hodnot, nebo také s názorem Piérona (1957), jenž charakterizuje zájem jako sklon člověka zajímajícího se o předměty s určitou shodou. (cit. podle Nakonečný, 1997, s. 126 - 127)

Zájmy jsou zvláštní formou motivů, projevujících se preferencí určité poznávací aktivity a účastí na ní. Na předmět zájmu se upíná pozornost, je lépe zapamatován a ve vnímání vyčleňován. (Super, 1964, cit. podle Nakonečný, 1997, s. 133)

S. Lacerbau (1955, cit. podle Nakonečný, 1995, s. 133) k předchozímu dodává, že člověk je ochoten přinášet pěstování svých zájmů různé oběti.

Jako činnost, která uspokojuje sama o sobě, na rozdíl od činností, jež vedou k užitkům, tak popisuje zájmy Menninger (1942, cit. podle Nakonečný, 1997, s. 133).

Nakonečný (1996, s. 142) se koncepcí termínu zájem zabývá také ve své publikaci *Motivace lidského chování*, v níž rozpracovává teorii Rubinštejna (1967). Ta tvrdí, že zájmy se u člověka formují ve společenském životě a projevují se v zaměřenosti pozornosti, myšlenek a úmyslů. Zájmy jsou zde představeny jako specifické motivy kulturní a poznávací činnosti jedince.

Podle Kohoutka (2002, s. 95) je zájem charakterizován kladným citovým hodnocením určité skutečnosti, a zároveň je charakterizován i snahou poznat a konat činnosti spojené s danou činností. V zájmu se odráží jak základní osobnostní vlastnosti člověka, tak jeho schopnosti. Zájem Kohoutek chápe rovněž jako hodnotu, která uspokojuje lidské potřeby.

Uspokojování zájmů se Nakonečný věnuje také v *Lexikonu psychologie* (1995, s. 85), kde uvádí, že zájmy jsou vlastně neuspokojitelné. S každým dílčím uspokojením motivační síla zájmu naopak narůstá, zájmy jsou jakousi extrapolací potřeb.

Rozvoj rozumového, citového a akčního vztahu k předmětu zájmu založeného na uspokojování základních potřeb se stává motivační silou pro vznik potřeb nových. Čímž se oblast potřeb rozšiřuje a zahrnuje vše, co určuje směr a intenzitu životních aktivit člověka. (Linhart et al., 1987, s. 432)

Význam pojmu doplňují Hartl a Hartlová (2000, s. 694) o tvrzení, že zájem stimuluje myšlení, paměť, vůli a jiné psychické procesy. Autoři upozorňují na to, že prostřednictvím zájmů určitého člověka, snadněji pochopíme jeho osobnost a životní dráhu.

1.1.4 Postoje

Za autory termínu postoje jsou považováni Thomas a Znaniecki, ti jej vyložili jako vědomý vztah člověka k hodnotě. Jejich výklad byl rozšířen Allportem, který upozornil na to, že postoj je mentální a nervový vztah pohotovosti, je organizován zkušenostmi a vyvíjí

direktivní nebo dynamický vliv na chování člověka vůči objektům a situacím, s nimiž je v relaci. (1918, 1935, cit. podle Nakonečný, 1995, s. 188)

Termínem postoj bývá označován vyhraněný, trvalý a získaný sklon k určité myšlenkové, citové i akční reakci na určité objekty, osoby, sociální skupiny, problémy, situace či hodnoty. Pro postoj je rozhodující obsah zkušeností osvojených učením, postoj se pak stává motivujícím činitelem určitého jednání. (Linhart et al., 1987, s. 433)

Postoje vyjadřují jedincovo subjektivní prožívání významu osob, věcí, jevů, idejí, tj. např. naprostý souhlas či nesouhlas s určitým výrokiem, naprostou přitažlivost nebo odpudivost. Rozlišujeme centrální a okrajové postoje - centrální jsou ty, které se týkají pro nás významných objektů (děti, rodiče, zaměstnání), okrajové postoje jsou ty, které se týkají objektů pro jedince méně významných. Jeden objekt může být u různých osob předmětem odlišných postojů. Postoje jsou výsledkem učení, na jejich utváření se podílí individuální zkušenost jedince. Postoje vznikají jako důsledky individuálních kontaktů a interakcí a zároveň již hotové postoje kontakty a interakce ovlivňují. (Nakonečný, 1995, s. 118 – 120)

Hartl a Hartlová (2000, s. 442) poukazují na možnosti měření postojů, postoje lze měřit buď kvantitativně, pomocí škály nebo je lze analyzovat obsahově, podle vztahu k hierarchii hodnot jedince. Autoři zároveň rozdělují postoje podle různých kritérií na:

1. Citové / Poznávací;
2. Kladné / Záporné;
3. Verbální / Neverbální;
4. Skryté / Zjevné;
5. Silné / Slabé;
6. Soudržné / Nesoudržné;
7. Vědomé / Nevědomé;
8. Individuální / Skupinové;
 - a. Stálé / Proměnlivé.

Postoj je hodnotící vztah vyjadřovaný tendencí reagovat ustáleným způsobem na předměty, osoby, situace i na sebe sama, tímto způsobem je termín vymezen ve Stručném psychologickém slovníku. (Hartl, 2004, s. 192)

Fürst (1997, s. 223) k výše uvedeným tvrzením přidává, že postoje jsou relativně stabilní vůči změnám a člověku slouží k jeho lepší orientaci v okolním světě.

Na postoje lidí se snaží každá společnost nějakým způsobem působit a ovlivňovat je. Postoje jednotlivců k hodnotám určité společnosti bývají vnímány jako hodnotová orientace člověka. Jedná se o zvláště důležité postoje, které ovlivňují jeho vnímání a zařazení do společnosti. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1990, s. 71)

Obsah pojmů hodnotová orientace, hodnotová hierarchie a hodnota se pokusíme objasnit v následujících řádcích.

1.1.5 Hodnoty

Hodnotová orientace bývá zaměřena především na oblast sociální, která představuje rodinné a přátelské vztahy, vztahy týkající se lásky, obětavosti, soužití s ostatními. Nesmíme zapomenout na oblast morální, tzn. hodnota čestnosti, upřímnosti, poctivosti, pravdomluvnosti, odpovědnosti a na oblast ideovou, tzn. hodnota svobody, spravedlnosti, demokracie, míru. Do obsahu hodnotové orientace bývá zahrnuto také zdraví, vzdělání, úspěch. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1990, s. 70)

Podle Nakonečného (1995, s. 126) pojem hodnota vystihuje propojení motivů a postojů. Člověk během života usiluje o dosažení určitých materiálních a duchovních hodnot, které jsou u každého jedince vyjádřeny systémem hierarchického uspořádání, tzv. žebříčku životních hodnot. Životní hodnoty jsou obsahem nejvyšších lidských potřeb.

Vágnerová (2010, s. 292) chápe hodnotu jako něco, co má pro člověka určitou cenu, něco kvůli čemu je ochoten vynaložit značné úsilí, aby toho dosáhl. Hodnoty jsou ovlivňovány různými vnějšími faktory, vliv na hierarchii hodnot mají názory, požadavky a hodnocení nejbližších lidí.

Hodnotou nazýváme věc, která je člověku drahá, potřebná, na níž lpí, jako hodnota může být vnímán také cíl, kterého chceme dosáhnout. Každý člověk má hodnoty, které staví do popředí a hodnoty, které pro něj mají okrajový význam. Přijaté hodnoty souvisejí s vyššími city a emocemi a určují životní styl člověka. Osobní hodnotový systém je z části stálý a z části podléhá změnám, ty závisí např. na věku, inteligenci, vzdělání, výchově, profesi, rodině, společenskému zařazení člověka. (Kohoutek, 2002, s. 96)

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 188) se při objasňování pojmu hodnota odvolává na vlastnosti přisuzované určitému objektu, situaci, události nebo činnosti v souvislosti s upokojováním potřeb jedince.

K tomuto popisu Hartl (2004, s. 81, 194) připomíná skutečnost, že hodnoty se vytvářejí postupně během celého života člověka. Hodnoty lze také vnímat jako doplňkový pojem k pojmu potřeby, a to v okamžiku, kdy výběrem hodnoty mohou být potřeby uspokojovány.

Jiné lexikální vymezení (Nakonečný, 1955, s. 52) uvádí, že pokud jsou hodnoty chápány ve významu dobra, fungují nejen jako příkazy a zákazy, ale poskytují také určité formy a obsah mezilidským vztahům a existenci člověka vůbec.

Hodnoty se stávají součástí sebepojetí a fungují jako motivy pro jeho ochranu. Z čehož plyne, že člověk hlídá sám sebe, aby zůstal tím, kým chce být. Hodnoty na rozdíl od zájmů, které se mohou ztrácet, zůstávají. (Nakonečný, 1996, s. 142)

1.2 Motivace u dětí mladšího školního věku

Erikson (1963, cit. podle Vágnerová, 2012, s. 255) označil období mladšího školního věku jako fázi píce a snaživosti. V tomto vývojovém stupni si dítě klade za cíl především uspět a prosadit se svým výkonem, usiluje o potvrzení vlastních kvalit. Dítě cítí potřebu dosáhnout dobrých výsledků a být za své výkony pozitivně hodnoceno nejen ve vrstevnické skupině, ale i ve škole.

Děti mladšího školního věku věnují pozornost hlavně informacím, které jsou pro ně důležité a zajímavé. I když ve většině případů školáci význam školních povinností nezpochybňují, přes to mnohdy těžko odolávají lákavějším podnětům. Z toho vyplývá požadavek, aby děti mladšího školního věku byly stále vedeny a kontrolovány dospělými, které děti bez výhrad vnímají jako formální autority. (Vágnerová, 2012, s. 293, 315)

S největší pravděpodobností nemůžeme očekávat uspokojivé výsledky učení, pokud ve škole nebude přítomen vliv motivace.

1.2.1 Vliv pedagoga na motivaci žáka

Problémy s motivováním dětí jsou považovány za ty, které pedagogové při své práci musí řešit nejčastěji. Odborná i laická veřejnost se shoduje v názoru, že pozitivní motivace je důležitou, snad i přímo zásadní podmínkou pro školní úspěšnost.

Z řady teoretických přístupů k motivaci dětí ve škole vyzdvihneme dělení podle velkých paradigmat současné psychologie:

1. Behaviorální teorie považuje za zdroj motivace snahu o dosažení příjemných důsledků našeho chování nebo naopak snahu vyhnout se důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je vnější odměna. Ve spojení se školními situacemi představuje tato teorie řadu rizik;
2. Humanistická teorie zdůrazňuje vřelý osobní vztah učitele k žákovi, charakteristický bezpečím a bezpodmínečným přijetím každého jednotlivce. Tento přístup vede k postupnému růstu žákovy autonomie. I zde mohou vyvstat negativní důsledky, jejichž příčinou může být žákův stres z příliš brzy nabyté autonomie, která dítě nepřiměřeně zatíží;
3. Kognitivní teorie klade důraz na význam poznávacích procesů. Člověk je zde vnímán jako „zpracovatel“ informací či jako „instituce činící rozhodování“. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10)

Vágnerová (2014, s. 333) se motivačnímu vlivu na žáky věnuje z psychologického úhlu pohledu. Upozorňuje na skutečnost, že motivace u dítěte mladšího školního věku je úzce spjata s osobním vztahem k učiteli, což způsobuje snazší ovlivnitelnost dítěte ze strany pedagoga. Učitelovy názory a sdělení bývají přijímány nekriticky a bezvýhradně. Hodnocení učitele uspokojuje různé psychické potřeby dítěte, mj. potřebu citové jistoty či potřebu seberealizace.

Skupiny potřeb a jejich individuální hierarchii daného žáka v souvislosti s optimálním motivačním působením pedagoga zmiňuje také Hrabal et al. (1984, s. 27). Prostřednictvím tzv. motivování aktualizací potřeb může učitel zcela záměrně navozovat takové podmínky, v nichž zvyšuje pravděpodobnost aktualizace určité skupiny potřeb žáků.

Adler (1994, s. 105) zaměřuje pozornost na účelovost lidského chování. V jeho pojetí má každý čin pedagoga motivovat chování dítěte. Adlerova koncepce za podstatu lidské motivace vnímá tzv. sociální zájem – potřebu někam patřit a být někým akceptován. Pokud jedinec necítí, že má ve společnosti své místo a že se nemůže podílet na zájmech společnosti, bude se snažit dosáhnout svých sociálních zájmů prostřednictvím chybně nastaveného účelového chování:

1. Snaha získat pozornost;
2. Snaha získat moc;
3. Pomsta;
4. Stažení se do ústraní.

Konkrétní a praxí prověřené názory nám prezentují Kopřiva et al. (2012, s. 250 - 255), ti kladou důraz na partnerský přístup k dětem. Zaměřují se na podporu vnitřní motivace, kde hlavní roli hrají tři „S“ a jedno „Z“, kterými jsou smysluplnost, svobodná volba, spolupráce a zpětná vazba. Autoři nesouhlasí se „soutěživým prostředím“ ve školách, tvrdí, že soutěže představují riziko pro morální vývoj dětí.

1.2.2 Odměny a tresty

Nejen výzkumy, ale i vlastní zkušenosti nám ukazují, že podpora, povzbuzení, pochvala a odměna mají silnější a trvalejší vliv na chování lidí než kritika a tresty. Nic nemůžeme pokazit zaslouženou odměnou, naopak smysl postrádá odměna prázdňá, která přichází jen tak. Navíc v tomto případě uniká vnímání toho, co odměnou je. Odměnou nemusí být jen věci, může to být i úsměv, pohlázení, společná činnost, zážitek. Odměnou je i chvála úsilí a ocenění času věnovaného určité činnosti, i když výsledek činnosti není dokonalý. (Horáková Hoskovcová, Suchomelová Ryntová, 2009, s. 64)

Jak již bylo výše uvedeno, s odměnami bývají spojeny příjemné situace a kladné emoce, přesto jejich nadměrné používání nese svá rizika. Rizikům odměn ve výchově se podrobně věnuje publikace Respektovat a být respektován (Kopřiva et al., 2012). Kniha i stejnojmenný přístup, založený na vzájemné úctě a respektu, jsou dnes všeobecně známy a využívány pedagogy nejen ve školách, ale i ve volnočasové oblasti. Za rizika při používání odměn je považováno potlačování chuti zabývat se věcmi do hloubky, ztráta smysluplnosti činnosti, snížení skutečného zájmu.

Jednoznačné vymezení obou pojmů získáme z Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000), ten je uvádí jako nestarší a nejpoužívanější výchovné prostředky, kterými lze dosáhnout změn v chování.

Ve výchově dětí mají své místo i tresty, ty by ale měly být používány s velkou rozvahou. Musí následovat co nejdříve po činu a musí ho doprovázet vysvětlení, proč k němu dochází. Trest by měl být vždy přiměřený a neměl by demonstrovat naši převahu, vyhnout bychom se měli trestání v afektu. Za nejúčinnější druh trestu je pokládáno to, že dítě samo pocítí důsledky svého nesprávného chování – potrestá se samo. Trest má končit usmířením, odpuštěním, jakýmsi koncem provinění. (Hoskovcová, Suchomelová Ryntová, 2009, s. 66)

Kopřiva et al. se v kapitolách věnovaných tématu trestů nejednou odvolávají na myšlenky profesora Zdeňka Matějčka. Zmíněno je např. Matějčkovo pojetí mechanismu trestů - trestem můžeme někoho přinutit, aby udělal to, co chceme nebo nedělal to, co nechceme, jeho jednání je však založeno na strachu, nikoli na zvnitřňování morálních hodnot. (cit. podle Kopřiva et al., 2012, s. 137)

Podle Matějčka (1997) lze za trest považovat také to, co dítě jako trest prožívá. Obvykle je toto prožívání spojeno s tísnivým, nepříjemným, zahanbujícím a ponižujícím pocitem. Trest by měl být vnímán jako spravedlivý, měl by následovat bezprostředně po provinění a neměl by být udělen v afektu.

Rizika spojená s užíváním trestu uvádí Fontana (1997, s. 354):

1. Jakýkoli druh trestu může narušit vzájemný vztah, někdy i trvale. Zvláště, když je trest dítětem vnímán jako nespravedlivý nebo pokořující;
2. Dítě si může vytvořit strategie, např. lhaní, aby se trestu vyhnulo. Což je nepříznivé nejen z hlediska dlouhodobého vývoje dítěte, ale i z hlediska vzájemné důvěry mezi dítětem a pedagogem;
3. Z trestu si dítě odnáší nežádoucí poučení – silnější mohou trestat slabší.

1.2.3 Vnější motivace

Z vnější motivace děláme věci, které bychom jinak nedělali, v nichž nevidíme smysl, neuspokojují naše potřeby. Děláme je proto, abychom se vyhnuli nepříjemnostem, anebo abychom získali odměnu. S vnější motivací velmi souvisí pojem donucování, které je náhražkou za chybějící smysluplnost. Přírozenou reakcí na donucování je snaha vyhnout se, uniknout, pokud to nejde tak vyhovět, abychom to už měli za sebou. (Kopřiva et al., 2012, s. 182)

Z rozhovoru Jany Nováčkové, jedné z autorek přístupu Respektovat a být respektován, pro časopis Dobrá škola vyplývá rozšiřující náhled na problém vnější motivace. Vnější motivace degraduje požadovanou činnost jen na nástroj, na kterém vlastně nezáleží, nemá pro nás sám o sobě velkou hodnotu. (Časopis Dobrá škola, ročník VII/5, leden 2016)

O vnější motivaci mluvíme tehdy, pokud převažují incentivy – hmotné i nehmotné stimulační pobídky, motivaci vyvolávající nebo zesilující (Helus, 2003, s. 47)

Motivace, kterou je ovlivněna např. denní či roční dobou, přítomností či nepřítomností jiných lidí a podnětů z okolí, tak vykládá vnější motivaci Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328)

Pavelková (2002, s. 68) poukazuje na to, že různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry, jak se přibližují vnitřní motivaci, nakolik je činnost spontánní a prováděna „z vlastní vůle“. Bývají rozlišovány čtyři typy vnější motivace a odlišují se především stupněm zvnitřnění původní vnější regulace:

1. Externí regulace – je intenciována výlučně vnějšími činiteli, jednání probíhá na základě vnější závislosti, není zde žádný prostor pro autodeterminaci.
2. Introjektovaná regulace – motivace s typickým pasivním převzetím regulace chování. Vnitřně ale tato regulace není přijata, vychází většinou z nějakých pravidel chování.
3. Identifikovaná regulace - motivace, kdy jedinec přijímá pravidla a bere je za své. Dítě se začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování. U této motivace existuje relativně velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání.
4. Integrovaná regulace – představuje vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami.

Již od raného dětství jsme ve svém chování ovlivňováni svým prostředím. Zdá se, že vstupem do školy vnitřní motivace dítěte slábne s každým dalším stupněm. Vzhledem k tomu, že mnoho vzdělávacích aktivit, které ve školách probíhají, žáky nezaujmu, nezbyvá pedagogům nic jiného než přistoupit k vnější motivaci. (Ryan, Deci, 2000)

1.2.4 Vnitřní motivace

Můžeme říci, že činnost ovlivněná vnitřní motivací pro nás představuje jakýsi zdroj radosti na rozdíl od činnosti, kterou realizujeme pod tlakem vnější motivace. (Ryan, Deci, 2000)

Vnitřní motivace velmi úzce souvisí s našimi potřebami, ať základními či druhotnými, jejichž uspokojování bývá spojováno s příjemnými pocity. Z toho bychom mohli usuzovat, že vnitřní motivace je spojena právě s činností vyvolávající u člověka příjemné pocity. Uvědomme si, ale kolik pro nás neatraktivních věcí děláme denně, i když není nablízku nikdo, kdo by na nás dohlížel. Z vnitřní motivace děláme věci, o nichž jsme přesvědčeni, že jsou potřebné a správné, např. udržování pořádku, osobní hygiena, překonání únavy,

dokončení práce. Důvody, pro které takové činnosti děláme, jsme přijali za své, zvnitřnili jsme je a zařadili mezi své hodnoty. (Kopřiva et al., 2012, s. 180)

Pokud nad incetivami převažují potřeby, jedná se o motivaci vnitřní. (Helus, 2003, s. 47)

Maslow je autorem pojmu metamotivace (1960, cit. podle Nakonečný, 1995, s. 126, 130), prostřednictvím kterého vysvětluje fungování vyšších potřeb. To je vyjádřeno pojmy sebeaktualizace či sebeuskutečnění, které vyjadřují touhu jedince po dokonalosti a osobním růstu. Seberealizující se lidé jsou motivováni něčím vyšším, než jsou prosté fyziologické a sociální potřeby. Metamotivováni jedinci jsou oddáni nějakému úkolu, nějaké své milované práci, odevzdávají se něčemu nadosobnímu, nesobeckému. Vývoj k pravé lidskosti, vyššímu štěstí a radosti posilují tzv. metapotřeby. Metapotřeby jsou ve srovnání se základními potřebami méně naléhavé a vyjadřují snahu o překročení každodenní zkušenosti, o poznávání duchovního života.

Shodně, také prostřednictvím teorie Maslowa, pojem metapotřeba vysvětluje i Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 312), jedná se o vyšší lidskou potřebu, jako je potřeba spravedlnosti, krásy, pořádku, cti a sebeaktualizace. Autoři rozšiřují výklad pojmu vnitřní motivace tvrzením, že se jedná o motivaci přicházející z jedince samotného, k níž přispívá cíl, plán, představa či touha člověka.

S tímto tvrzením souhlasí i Shapiro (2009, s. 169), když vnitřní motivaci specifikuje mj. jako touhu člověka čelit překážkám a překonávat. Podle něj je sebemotivace synonymem tvrdé práce, která vede k úspěchu a sebeuspokojení.

Vnější a vnitřní motivace se nejen liší, ale mají i mnoho společného. Svoji motivaci si člověk uvědomuje někdy více, někdy méně. A přesto při sebevýchově a sebepoznání je právě vědomí vlastní motivace velmi důležitým úkolem. (Čáp et al., 1998, s. 67)

Vnitřní a vnější motivace bývala stavěna proti sobě. Dříve se předpokládalo, že vnější motivace tlumí vnitřní. Ukazuje se, že to tak zcela neplatí. Oba typy motivace se dostávají do velmi složitých vzájemných vztahů a zdaleka ne vždy vnější motivace tlumí vnitřní. Dokonce ji někdy vhodně doplňuje, zvláště pro dlouhodobé cíle a náročné situace, které nespádají do oblasti zájmu jedince, je vhodné využít vnější motivaci. (Pavelková, 2002, s. 72)

1.2.5 Autoregulace

Autoregulaci můžeme chápat jako určité usměrňování sama sebe, respektive jako aktivitu jedince k sobě samému, vznikající na základě vnitřní i vnější motivace a sebepoznání.

Hartl (2004, s. 28) vysvětluje autoregulaci jako schopnost řídit své jednání, věnovat své úsilí k dosažení vytýčeného cíle či jako přijetí stanovených společenských norem, které se stanou součástí autoregulačního systému člověka.

Jako prostředek, pomocí něhož lze mimo jiné zvládat vlastní emoce, odhadnout vlastní schopnosti a neustále zdokonalovat vlastní osobnost, tak vnímají proces autoregulace autoři Čáp a Mareš (2001, s. 506). Upozorňují ale, že se nejedná se o vrozenou schopnost - k autoregulačnímu jednání člověk dospívá v průběhu života, také za přispění vnějších činitelů - rodičů, vychovatelů, vrstevníků, společnosti.

Další pojetí termínu autoregulace je dle Schermera (2001, cit. podle Helus, 2006, s. 128) vysvětleno pomocí tří složek:

1. Sebeopozorování - sebekritické hodnocení sebe sama, hledání důvodů vlastní nespokojenosti a stanovení žádoucích dílčích změn;
2. Sebehodnocení - ujasnění si úrovně, které jedinec chce změnou dosáhnout v porovnání sama sebe s druhými, popřípadě v porovnání vlastních předchozích výkonů s výkony, kterých chce dosáhnout;
3. Sebeutváření - orientace na zlepšení a rozvoj vlastní osobnosti.

Nakonečný (1997, s. 236) rozpracovává schopnost autoregulace v souvislost s volnými vlastnostmi. Odkazuje na Weinerta (1987), který bere v úvahu pojetí různých autorů zabývajících se vůlí jak z hlediska psychologie, tak z hlediska filozofie. Např. Lersch (1966) – vůle souvisí s překonáváním překážek a vynaložením úsilí, u nějž je předpokládáno užití energie. Jaspers (1950) – vůle plní funkci volby, rozhodování, představuje uspořádání sil potřebných k dosažení cíle. Ach (1905) – vůle představuje jakousi cenzuru, každé volné jednání reprezentuje určitý přerýv mezi úmyslem a jeho vykonáním.

Pedagogické hledisko (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 22) spojuje autoregulaci s vnitřní kontrolou a řízením jedince v kontrastu s kontrolou a řízením vnějším. Zvládnutím autoregulace dochází k dovednosti pracovat na zadaném úkolu samostatně – nezávisle na učiteli, či spolužácích.

Psychologické výzkumy zjišťují, že mezi lidmi se srovnatelnými intelektovými vlastnostmi mohou existovat značné rozdíly týkající se efektivnosti jejich studia. Za jeden z nejvýznamnějších činitelů způsobujících tyto rozdíly je považována způsobilost podrobit analýze své vlastní učební postupy, v tomto případě hovoříme o učební autoregulaci, resp. metakognitivní strategii. Thomas a Robinson jsou autory metakognitivní strategie SQ4R. Jednotlivá písmena akronymu nám poskytují doporučení, kterými se máme řídit:

1. S - survey – prozkoumej, propátrej, zorientuj se;
2. Q – questions – ptej se;
3. 4R – 1.) read – čti, 2.) reflect – zvažuj, 3.) recite – opakuj si, 4.) review - rekapituluj. (Helus, 2003, s. 81)

V časopise *Informatorium* se britská pedagožka Vanessa Rogers (cit. podle Těhalová, 2/2016) zamýšlí nad autoregulací v souvislosti porozumění svých vlastních emocí. Autoregulace jsme schopni, pokud dokážeme pochopit, jak se naše emoce „chovají“, co vede k tomu, že se zlobíme, jsme smutní nebo naopak šťastní, že existují další pocity, které k nám patří, co podporuje naši schopnost vybrat si, jak budeme jednat a reagovat.

2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Následující kapitola nás, při snaze o komplexní vymezení pojmu prosociální chování, seznamuje s druhy prosociálního chování, zabývá se prosociálními rysy osobnosti člověka, zohledňuje faktory, které prosociální chování ovlivňují a prosociální chování determinuje vůči termínům morálka, empatie a altruismus. Druhá část kapitoly je zaměřená na proces socializace u dětí mladšího školního věku

2.1 Vymezení pojmu prosociální chování a pojmů s ním souvisejících

Termín prosociální chování byl poprvé použit poprvé v roce 1967, kdy jej nezávisle na sobě použili dvě dvojice vědců. Obsah pojmu byl zpočátku chápán jako synonymum pro tzv. prosociální agresi, která byla v dané kultuře vzhledem k morálním normám skupiny akceptována. Postupem času se vnímání pojmu změnilo a v současnosti si pod ním představujeme různé formy pomoci, dobročinnosti, altruismu a sebeobětování. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 13)

Stručné vysvětlení pojmu prosociální chování nám podává Hartl (2004, s. 202), který jej vnímá jako vrchol sociálního chování vyznačující se sklonem pomáhat druhému člověku.

Jedna z prvních teorií věnující se této oblasti uvádí v rámci prosociálního chování aktivity korespondující s výše zmíněnými:

1. Sympatie, porozumění, poskytnutí emoční podpory člověku v tíživé situaci;
2. Podpora a pomoc, které jsou poskytovány druhým k dosažení cíle nebo zabráněním ztráty. Pomáhání je spojeno s vynaložením času, námahy i s malým nebezpečím pro pomáhající. Do této kategorie může být zařazena např. sousedská výpomoc;
3. Darování financí nebo darů pro dobročinné účely. Může se jednat o zřeknutí se některých hmotných věcí, např. peněz, sladkostí, ale i orgánů vlastního těla. Darování není náročné na čas a námahu, ale vyžaduje materiální obět';
4. Ochota podílet se na činnostech s jinými ve prospěch potřebných, nabídka ke spolupráci. Pomáhající se zapojuje do sociálního vztahu s cílem zlepšit situaci osoby potřebující pomoc. Pomáhající vynakládá čas a námahu a vystavuje se fyzickému nebo sociálnímu nebezpečí. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 14)

Podle Reykowského (1971, cit. podle Nakonečný, 1996, s. 245) jsou za prosociální chování odpovědné dvě regulační funkce osobnosti. Jednou z nich je pojetí vlastního „já“ - egocentrická regulace, která je zaměřená na posilování vlastního sebehodnocení, zatímco druhá funkce je zacílená na blaho druhých. Dále Reykowski tvrdí, že člověk jedná prosociálně pro svou vnitřní satisfakci, která je emocionálním důsledkem dosažení sobě vytýčených cílů. Tento stav považuje autor za totožný s realizací životně významných hodnot.

Prosociální chování může být zaměřeno na osoby známé nebo zcela neznámé či cizí. Fakt, že se jedná o osobu známou, může výrazně urychlit prosociální chování pomáhajícího. Prosociálnímu chování vůči zcela neznámému člověku je společností přikládána větší váha. Důvodem k tomu může být fakt, že u velmi dobrých známých je pomoc pokládána víceméně za samozřejmou. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 286)

2.1.1 Vybrané teorie prosociálního chování

Do současné doby se nepodařilo vytvořit jednotnou teorii pro tak heterogenní oblast jakou prosociální chování je. Většina teorii byla sice experimentálně ověřena, ale platnost výsledků nemůže být použita na všechny situační okolnosti. Právě situační a osobnostní faktory jsou pokládány za zásadní činitele vzniku prosociálního chování. Záškodná a Mlčák (2009, s. 55) předkládají stručný přehled klíčových výsledků dosavadních výzkumů v této oblasti:

Pomáhání jako důsledek internalizace sociálních norem

Sociální normy mimo jiné určují, který typ chování je v dané situaci vhodný, jakým způsobem je třeba určitou aktivitu vykonat, v jakých podmínkách je možné udělat to či ono. Většina společností má tzv. normy slušnosti, poslušnosti a solidarity. Jejich zvnitřnění pak představuje přesvědčení, morální princip, podíl na procesu rozhodování a způsobu chování daného jedince. Interiorizované sociální normy se vyznačují těmito projevy:

1. Pocitem povinnosti jednat v daných situacích očekávaným způsobem;
2. Přípraveností jednat předepsaným způsobem i v nepřítomnosti vnější autority;
3. Pocitem hrdosti za „splnění závazku“ po výkonu určeného normou;
4. Pocitem provinění při nedodržení normy;
5. Pocitem neklidu a hněvu v případě, že normy poruší někdo jiný;

6. Tendencí navracet věci do původního stavu, který byl narušen nerespektováním norem. (Výrost, Slaměnik et al., 1997, 2008, cit. podle Záškodná, Mlčák, 2009, s. 56)

Prosociální chování jako důsledek osobních norem

Osobní normy jsou zde vnímány jako výsledek procesu socializace, jsou chápány jako zvnitřněné hodnoty a přesvědčení. Od kulturních norem se liší tím, že vycházejí zevnitř, a ne z vnějšího prostředí – kultury, v němž hrozí sankce okolí. Určují jedincovo „správné chování“ a souhlas či nesouhlas se všemi jeho činy. Chování, které je v rozporu s osobními normami jedince, u něj vyvolává pocit snížení vlastní hodnoty. Během svého vývoje si každý jedinec osvojuje kulturní hodnoty a normy jiným způsobem a v jiném rozsahu, z toho vyplývá, že každý z nás má jedinečný soubor zvnitřněných hodnot a osobních norem. Aktivace pocitu vlastní hodnoty je hlavní podmínkou vnitřně motivovaného prosociálního chování. (Schwartz, 1977, cit. podle Záškodná, Mlčák, 2009, s. 62)

Schroeder et al. (1995, cit. podle Zálešáková, Mlčák, 2009, s. 63) naopak zastává názor, že osobní normy a hodnoty jsou ovlivňovány skupinami, do nichž lidé patří. Některé skupiny mají vlastní předpisy chování, včetně prosociálního, např. všechna velká světová náboženství mezi svými nejdůležitějšími etickými zásadami uvádějí také způsoby, jak pomáhat potřebným.

Pomoc jako výsledek analýzy nákladů a zisku

V případě prosociálního chování jsou náklady na pomáhání většinou spojovány s osobou poskytující pomoc, s jejím časem, námahou, penězi, potencionálním ohrožením. Zisk bývá v tomto případě vnímán v souvislosti s osobou, která pomoc přijímá. Musíme ale vzít v úvahu i jistý výtěžek na straně pomáhajícího, např. sociální uznání či posílení pozitivního obrazu sebe sama. Zisk pro pomáhajícího může vyplývat ze vztahu k osobě, které je pomoc poskytována:

1. Potřebná osoba může být pomáhajícímu prospěšná, užitečná, jejím prostřednictvím pomáhající dosáhne něčeho cenného;
2. Potřebná osoba může být pro pomáhajícího „atraktivní“ fyzicky či mentálními přednostmi a díky tomu představuje významného partnera ve vzájemném působení;

3. Potřebná osoba může být pomáhajícímu podobná, může pocházet ze stejné socioekonomické skupiny, může být stejné rasy, vyznání, národnosti, může mít podobný životní styl. (Penrod, 1983, cit. podle Zálešáková, Mlčák, 2009, s. 65)

Prosociální chování jako projev empaticko-altruistického motivu

Batsonova (1991, cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 66) hypotéza je postavena na empatii jedince v situaci nouze druhého člověka. Tzn. na nezištné pomoci, která není motivována vlastním prospěchem, ale pouze prospěchem potřebné osoby. Batson sestavil tři různé cesty, které vedou pomáhajícího jedince od okamžiku zaregistrování potřebné osoby až k jeho behaviorální reakci:

1. Hledání odměny;
2. Redukce vzrušení;
3. Vyvolání empatie.

První dvě zmíněné cesty jsou motivovány egoisticky, třetí cesta je charakteristická svou altruistickou motivací.

Prosociální chování jako rozhodovací proces

Rozhodnutí, zda jedinec v nouzové situaci zasáhne či nikoliv, odpovídá těmto kognitivním krokům:

1. Jedinec nejprve musí situaci zaregistrovat. Pokud si situace nevšimne, oběť nemůže s jeho pomocí počítat;
2. Jedinec situaci vyhodnotí. Záleží na tom, zda ji bude interpretovat jako nouzovou, nebo žádnou nouzi neuvidí;
3. Jedinec musí učinit rozhodnutí, zda zasáhne;
4. Jedinec musí zvolit formu a způsob pomoci, kterou poskytne;
5. Jedinec uskuteční navržený plán, realizuje pomoc. (Darleye, Latané, 1968, cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 67)

Výše uvedený model představuje sérii rozhodnutí, která bývají učiněna často podvědomě. O Darleye a Latané se opírala Piliavinová et al. (1981, 1982, cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 68), jejich model rozšířila s ohledem na redukci vzrušení. Proces rozhodování, zda do nouzové situace zasáhnout či nikoliv hodnotí jedinec i na základě svého vzrušení, které může být o to větší, čím:

1. Více situaci vnímá jako kritickou;

2. Je menší vzdálenost mezi ním a obětí;
3. Je větší podobnost mezi ním a obětí;
4. Větší je jeho emocionální prožitek.

Déle prožívá nouzovou situaci oběti, které doposud nebyla pomoc poskytnuta.

Batson (1991, cit. podle Záškodná, Mlčák, 2009, s. 70) tuto analýzu podrobil kritice. Kritiku zdůvodnil tím, že model Piliavinové et al. popisuje tři egoistické motivy:

1. Redukce vlastních pocitů znechucení, úzkosti a hněvu;
2. Únik před pocitem zahanbení, viny a odsouzení;
3. Redukce vlastního stresu.

Jako poslední model procesu rozhodování u přihlížejícího uvádíme tzv. normativní model Schwartze a Howardové (1981, 1982, cit. podle Záškodná, Mlčák, 2009, s. 70). Zde altruistické chování vychází z předpokladu, že zaregistrováním nouzové situace se spustí následující proces:

1. Aktivační fáze – percepce potřeby a zodpovědnosti;
2. Fáze povinnosti – konstrukce normy a pocitu morální zodpovědnosti;
3. Obranná fáze – odhad, hodnocení a přezkoumání možných reakcí;
4. Fáze reakce.

2.1.2 Druhy prosociálního chování

Záškodná a Mlčák (2009, s. 49) tvrdí, že co se týká druhů prosociálního chování, existují dost zásadní rozdíly v jejich vnímání. Za jednu z možností jak na prosociální chování lze nahlížet považují zdroj spouštějící pomáhání:

1. Spontánní typ – jedinec sám identifikuje, druhého člověka jako potřebného a sám iniciuje akt pomoci;
2. Responzivní typ – jedinec realizuje prosociální aktivity až na žádost člověka, který se ocitl v nouzi.

Další možnost jak posuzovat prosociální chování je z hlediska času – jednorázové, krátkodobé prosociální chování a jiné, které s sebou nesou vysoké časové nároky.

Poněkud umělá klasifikace, jejímž autorem je Reykowski (1979, cit. podle Záškodná, Mlčák, 2009, s. 49), popisuje typy prosociálního chování podle vynaložených nákladů a přijatých zisků zúčastněných osob:

1. Činnosti allocentrické - prosociální aktivita je organizována tak, aby jedinec získal prospěch, zatímco druhá osoba obětuje něco vlastního;
2. Činnosti pomáhající - prosociální aktivita je organizována tak, aby jedinec získal prospěch, zatímco druhá osoba přináší přirozené náklady – čas, námahu;
3. Činnosti kooperativní - prosociální aktivita je organizována tak, aby jedinec nebo druhé osoby získali prospěch, případně neztratili;
4. Činnosti neutrální - prosociální aktivita je organizována tak, aby jedinec získal prospěch, ale prakticky neexistuje vztah mezi jeho aktivitou a zájmy druhých osob;
5. Činnosti egocentrické - prosociální aktivita je organizována tak, aby jedinec získal prospěch, prospěch a ztráty představují vedlejší důsledky;
6. Činnosti exploativní - prosociální aktivita je organizována tak, aby jedinec získal prospěch díky nákladům druhých osob;
7. Činnosti antisociální - prosociální aktivita je organizována tak, aby druhá osoba nesla ztrátu nezávisle na nákladech, které v této situaci může nést jedinec.

Nověji rozčleňují prosociálního chování autoři Carlo a Randallová (2002, cit. podle Záškodná, Mlčák, s. 50):

1. Altruistické prosociální chování – dobrovolná pomoc, motivovaná zájmem o potřeby a prospěch druhé osoby. Motivační roli zde hraje soucit, přijímání perspektivy jiné osoby a internalizované normy;
2. Kompliance – pomoc druhým na základě jejich verbální či nonverbální žádosti, která je shodná s internalizovanými normami vzájemnosti, spravedlnosti a poctivosti;
3. Emocionálně prosociální chování – pomoc v emocionálně vypjatých situacích, které mohou vyvolávat soucit, vzrušení a osobní distres. Motivační roli zde hraje jak kognitivní, tak afektivní empatie, morální usuzování a zodpovědnost;
4. Veřejné prosociální chování – realizace probíhá za přítomnosti publika. Pomoc, resp. obětování něčeho slouží k demonstraci vlastní převahy, výjimečnosti, moci nebo bohatství. Morální usuzování, přijímání perspektivy či soucit je v tomto případě na nižší úrovni. Motivační roli zde pravděpodobně hraje přání získat akceptaci a respekt;
5. Anonymní prosociální chování – pomáhající netuší, komu pomáhá. Motivační roli zde hraje pocit, že člověk vykonal dobrý skutek;

6. Prosociální chování v naléhavých situacích - okamžitá, rychlá pomoc lidem, kteří se nacházejí v krizových či jiných nouzových situacích. Motivační roli zde hraje nejen impulzivní, nezištný altruismus, ale i občanská odvaha.

2.1.3 Morálka

Z původního latinského *moralitas* pojem překládáme jako správné chování. Termín budeme definovat z hlediska psychologického a sociologického. K jeho vysvětlení s pohledu psychologického jsme použili Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 327), který morálku chápe buď jako vnitřní víru, přesvědčení, nebo jako vnější principy požadované společností. Další determinace morálku popisuje jako soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla, tyto principy pak řídí jednání a chování lidí v dané společnosti.

Piaget a Inhelderová (2007, s. 112) uvádějí pojem „morální realismus“, podle něhož jsou závazné hodnoty a povinnosti určovány zákony a příkazy, a to bez souvislosti se záměry či vztahy jedince.

Maslow (1960, cit. podle Nakonečný, 1997, s. 126) mluví o morálně volných vlastnostech člověka v souvislosti s duchovními hodnotami a ideály, které jsou spjaty s vlastním já. Hodnota zde představuje něco žádoucího, chování člověka pak směřuje k dosažení něčeho žádoucího a k vyhnutí se nežádoucímu.

Tři základní koncepce v přístupu k morálce rozlišil psycholog Hoffman (1970, cit. podle Vacek, 2000, s. 8):

1. Model dědičného hříchu, který je založen na co nejčasnějším výchovném působení dospělých. Ti reprezentují dané a nezpochybnitelné společenské hodnoty;
2. Model tzv. „vnitřní čistoty“, dětské nevinnosti, dobroty, který má naopak za to, že dítě je vnějšími společenskými vlivy narušováno a poškozováno;
3. Model, který je postaven na úvaze, že dítě není ani dobré ani špatné, lze je považovat za tzv. nepopsaný list papíru.

Sociologický pohled na pojem nabízí Jandourek (2001, s. 164), který jej vykládá jako ideový základ pro normativní a hodnotové systémy. Sociologie vidí zásadní spor v tom, zda morální pravidla platí ve společnosti obecně či jsou pouhým lidským konstruktem.

2.1.4 Empatie

Kognitivní schopnost, která usnadňuje rozpoznání situace vyžadující pomoc, je mnohými autory považována za základ empatie. Empatický jedinec redukuje u druhé osoby její nepříjemně prožívaný stav, což zároveň vede k redukci jeho vlastního emocionálního napětí. Za motivační faktor empatie proto vnímáme nejen prosociální chování vůči druhým, ale i vůči vlastní osobě. (Výrost, Slaměnik, 2009, s. 290)

Empatii chápeme jako schopnost emočního vcítění se do druhé osoby nebo jako schopnost s druhou osobou se natolik identifikovat, abychom porozuměli jejímu chování. Zmíněné schopnosti se opírají o zkušenosti nejen s cizím, ale i vlastním chováním. (Jandourek, 2001, s. 72)

Jeden z předních teoretiků zabývajících se problematikou empatie Davis (1996, cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 99) tvrdí, že empatie leží na hranici oddělující jedince od druhých lidí. Schopnost empatie je jednou z nejpodivuhodnějších lidských aktivit, které pozvedají motivaci od čistě sobecké k nezištné.

Heckhausen (1989, cit. podle Nakonečný, 1996, s. 247) bere v úvahu empirická zjištění na dětech. Nejen vcítění se do jiné osoby, ale i odstranění zátěže, kterou jiný trpí, se i za absence odměny dá naučit. Empatická emoce vzniká tehdy, když přihlízející přijímá perspektivu trpícího. Heckhausen uvádí následující přehled:

1. Pomoci předchází empatické vzrušení;
2. Empatické vzrušení narůstá se silnějšími projevy bolesti oběti;
3. Síla empatického vzrušení je ve vztahu s následujícím pomocným jednáním;
4. Po poskytnutí pomoci se empaticky vyvolaný afekt zmenšuje.

Geist (1992, s. 78) ve svém Sociologickém slovníku vysvětluje empatii ze tří hledisek:

1. Zprostředkování, intuitivní rezonance nějakého citu, který vzniká mezi lidmi žijícími v úzkém kontaktu;
2. Pocit sounáležitosti vznikající mezi pacientem a psychoterapeutem;
3. Vcítění, což je chápáno jako snaha o spoluprožívání a porozumění někoho jiného.

Tím, že empatie je nedílnou součástí ochoty pomáhat druhým, ji vnímáme také jako nezbytnou podmínku všech sociálních vztahů. Všeobecně je přijímán předpoklad, že schopnost empatie je rozhodující příčinou altruistického chování, jež je jedním ze symbolů ušlechtilé lidské existence.

2.1.5 Altruismus

Lexikální výklad pojmu uvádí, že se jedná o nesobecký, neprospěchářský a nezištný vztah k lidem, o protiklad egoismu. (Geist, 1992, s. 21)

Podle Aronfreeda (1970, cit. podle Nakonečný, 1996, s. 247) je podstata altruistického chování založena na způsobilosti vcítit se do afektivního stavu druhého.

Nakonečný (1996, s. 248) uvádí diskutabilní domněnku některých autorů, že altruistické chování je motivováno redukcí nepříjemné empatie, v tom případě je lze považovat za egoistické. S odvoláním na Milgranovy experimenty však Nakonečný připouští, že příkazem autority může být vliv empatie utlumen.

Altruismus může být také vnímán jako důsledek trestání za projevy egoismu. Chování, které vedlo k vlastnímu uspokojení, je později soustředěno na jiné, na rodinu, přátele, spoluobčany atd. (Nakonečný, 1997, s. 264)

Kořeny altruismu hledejme především v náboženských naukách, v nichž najdeme konkrétní pokyny, jak ho v praktickém životě realizovat. Za autora pojmu je pokládán Comte, který altruismus vnímal jako nedílnou součást své „Pozitivistické církve“. Zatímco Nietzsche altruistické jednání kriticky označoval za projev slabosti, Durkheim tvrdil, že altruismus se v praktickém životě doplňuje s egoismem. (Jandourek, 2001, s. 20)

Moderní sociologie hovoří o tzv. altruismu „tvrdého jádra a altruismu „měkkého jádra“. V prvním případě se jedná o formu chování vyznačující se neuracionálním impulzem zaměřeným na jiné lidi, kde vykonavatel neočekává žádnou zpětnou vazbu - odměnu nebo trest. Tento typ altruistického chování můžeme pozorovat u příbuzenských vztahů. Naopak altruismus „měkkého jádra“ je svrchovaně sobecky zaměřená činnost a schopnost k ní se vyvinula výběrem jednotlivců. (Jandourek, 2001, s. 20)

Uvedený altruismus „měkkého jádra“ podporuje i Hayesová (1998, s. 136), která vychází z tvrzení sociobiologie, že základním pudem všech živých bytostí je předat své geny. Nevyhnutelné složky tohoto procesu pro většinu z nás představují soutěžení a agrese. Navzdory tomu, resp. právě proto jsou jednotlivci ochotni chovat se altruisticky v případech, že jejich altruismus zajistí přežití druhu, který nese stejné geny jako oni sami. Hayesová se odvolává na experimenty prováděné Lernerem a Lichtmanem (1968). Přes očekávání výzkumníků se většina respondentů při možnosti výběru rozhodlo v duchu altruismu.

2.2 Prosociální chování u dětí mladšího školního věku

S projevy prosociálního chování u dětí se setkáváme nejdříve v období předškolního věku. Mezi 4. a 5. rokem je dítě schopné se vzdát něčeho příjemného ve prospěch někoho, koho lituje nebo má rádo. Což jsou emoce, které dítěti pomáhají měnit jeho uvažování z egocentrického na altruistické. (Nakonečný, 1996, s. 245)

Naproti tomu Zášková a Mlčák (2009, s. 74) uvádějí, že prostřednictvím drobných projevů jsou děti prosociálního chování schopné již od raného věku 2 až 3 let. V mladším školním věku je frekvence prosociálního chování vyšší, závisí však na sociálně-kognitivní úrovni dítěte. Tato úroveň určuje, jak je dítě schopno vnímat a hodnotit situaci, v níž je třeba pomoci a jak následně prosociálně reagují.

Dítě mladšího školního věku postupně upouští od svého egocentrismu a začíná si uvědomovat, že ostatní mívají na tutéž věc odlišný pohled. Kolem devátého roku je dítě schopné empatie – dokáže se vcítit do pozice druhého člověka a na základě toho reagovat. Přibližně ve stejném období má dítě silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Pro sociální vývoj dítěte je ztotožnění se skupinou důležité, plní funkci přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy. Dítě zpravidla upřednostňuje takové vrstevníky, kteří se dítěti podobají, nebo se alespoň výrazně neliší. Školní dítě je obklopeno několika dobrými kamarády, kamarádství mu pomáhá k pochopení sebe sama a umožňuje mu trénink prosociálního chování. Tzv. prosociální děti bývají oblíbené, většinou mají dobré známky, jsou kooperativní, jsou sociálně zdatné, přiměřeně asertivní, když se chtějí začlenit do skupiny, adoptují její chování, zkrátka představují jakýsi ideál dítěte. (Ptáček, Kuželová, 2013)

Výchova má zásadní vliv na správný vývoj prosociálního chování. U dětí zásadní model prosociálního chování představují zejména rodiče a rodina. Dítě vnímá vzájemné vztahy, komunikaci v rodině a je důležité, aby i jeho počínající prosociální chování nezůstávalo bez povšimnutí a hodnocení. Tyto přebrané vzorce a modely chování poté dítě napodobuje v rámci svého jednání. Důležitým faktorem je ale také aktuální emoční stav. Především dobrá nálada podporuje projevy laskavosti, shovívavosti a pomoci. (Kučera, 2013, s. 122)

V mladším školním věku můžeme u dětí pozorovat nárůst výskytu prosociálního chování. Prosociální cítění a jednání je předpokladem pro úspěšnou sociální adaptaci dítěte. Dítě, které je svými vrstevníky častěji odmítáno, bývá zároveň hodnoceno jako málo prosociální. (Vágnerová, 2012, 343)

2.2.1 Socializace v období mladšího školního věku

Vývoj sociální kontroly a hodnotové orientace u dítěte začíná už v předškolním období, takže na začátku školní docházky je dítě vybaveno zvnitřněnou elementární normou sociálního chování. Což znamená, že dítě dokáže rozeznat, co je dovoleno a co zakázáno, a také si s sebou přináší základní hodnoty. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 129)

Přirozenou součástí školákovy sebepojetí je rodina. Rodina dítěti poskytuje emocionální a sociální zázemí a uspokojuje většinu potřeb. Dítě mladšího školního věku má velmi silné vazby ke svým rodičům. V tomto období školák chápe a rozlišuje postoje a pocity ostatních členů rodiny - lépe se orientuje v rodinných vztazích. Rodiče pro dítě představují vzor, autoritu, ke které se touží v budoucnu přiblížit a kterou bez výhrad přijímá. V závislosti na školní úspěšnost mohou rodiče svým vedením působit na rozvoj osobnostních kompetencí dítěte - na vytrvalost, sebeovládání, schopnost překonávat překážky, odolnost vůči zátěži. Zdrojem posílení vztahů mezi dítětem a rodiči bývá společné sdílení domácí přípravy do školy. (Vágnerová, 2012, s. 313 - 316)

V rozporu s tím je Fürstovo tvrzení (1991, s. 148), že perioda mladšího školního věku je rozhodujícím stádiem pro vnímání autority. Vůči svým rodičům a jiným dospělým dítě poprvé zaujímá kritický postoj, kriticky zkoumá výchovná opatření a citlivě reaguje na nedůsledné chování.

Socializace se uskutečňuje po celou dobu lidského života a to prostřednictvím sociálního učení, interakcí a komunikací. Zásadní doba pro zdravý vývoj jedince má socializace v dětství za účasti rodiny, učitelů a školních institucí. Se začátkem školní docházky je dítě vystaveno novým sociálním situacím a vztahům. Doposud jeho chování ovlivňovala především rodina, od této chvíle se do procesu formování osobnosti dítěte zapojili další činitelé. (Čáp, 2001, s. 55)

Jako místo pro socializaci dětí je tradičně považováno školní prostředí, podporující osobnostní a sociální rozvoj a připravující na život osobní, pracovní a občanský. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238)

2.2.2 Vliv školního prostředí na rozvoj prosociálního chování

Cialdiniho třífázový model je uznávaným modelem, který zachycuje rozvoj prosociálního chování ve vztahu s procesem socializace:

1. Fáze resocializační – děti v této fázi nespojují pomáhání s pozitivními vjemy. Děti pomáhají, pouze pokud jsou o to požádány nebo je jim to poručeno;
2. Fáze uvědomění - ve věku přibližně 10 až 12 let děti poznávají, že jejich okolí kladně hodnotí vzájemnou pomoc svých členů. Děti si začínají uvědomovat sociální normy, jejich chování je však stále určováno vnější autoritou;
3. Fáze socializace – poslední fáze socializace pomáhání. Ve věku 15 až 16 let děti dosáhnou zvnitřnění sociálních norem, pocítí vnitřní uspokojení a kladné pocity. (1982, cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 84)

K instituci školy se vztahuje názor Gillernové a Krejčové (2012, s. 17), podle něhož škola představuje v našich životech důležité a specifické socializační prostředí, v němž socializační vlivy zahrnují působení nejen učitele, ale i vrstevnické skupiny. Ve škole lze najít všechny formy sociálního učení, vzory a modely z řad pedagogů i spolužáků, zpevňování prostřednictvím odměn a trestů, observační učení, učení anticipací.

Život ve skupině, např. v kolektivu školní třídy, podstatně přispívá k socializaci jedince. Pozitivně vnímaná skupina určuje vzorce chování, citění a myšlení dítěte a současně na něj působí jako tzv. sociální zrcadlo. Na rozvoji osobnosti žáka se tak podstatnou měrou podílí i reflexe reakcí ostatních členů skupiny na jeho chování. (Nakonečný, 1995, s. 57)

Helus (2003, s. 101 - 103) popisuje pět základních rovin socializační funkce školy:

1. Rovina poznávacích aktivit, žáci jsou soustavně uváděni do situací, jejichž prostřednictvím si uvědomují, že okolní svět je nepoznatelný a že jeho poznatelnost se řídí určitými pravidly;
2. Rovina zadávání úkolů, vytyčování požadavků a plnění povinností, s čímž souvisí rozvoj schopností překonat sám sebe, brát v úvahu názory jiných lidí a myslet na svou budoucnost;
3. Rovina hodnocení, které může být vnímáno jako zátěžová, frustrující či traumatizující záležitost. Z toho důvodu se v současnosti začíná klást důraz na jiné formy hodnocení, např.:
 - a) Podávání důležitých informací o postupu, výsledcích a dalších krocích žákovy činnosti;
 - b) Rozvoj sebehodnotících schopností žáka;
 - c) Rozložení hodnocení do různých fází učební činnosti;

4. Rovina sebe prezentace, jejíž podstata spočívá v tom, že se žák učí být v centru pozornosti a zároveň převzít zodpovědnost za průběh a důsledky svého vystoupení;
5. Rovina spolužákovské vzájemnosti, která nabízí příležitost pro zaujetí pozice mezi druhými, k nalézání způsobu jak si ji vytvořit a obhájit.

2.2.3 Etická výchova na základních školách

Na počátku myšlenky zavedení Etické výchovy do českých základních škol stojí profesor R. Roche, který projekt postavil na vědeckých základech. Studium nejrozličnějších výzkumů a inspirován vědeckými kapacitami z oboru psychologie a pedagogiky, došel k závěru, že sociální dovednost, která zásadně pozitivně ovlivňuje rozvoj charakteru člověka je prosociálnost, kterou lze nácvikem rozvíjet. Roche vymezil cíl Etické výchovy jako rozvíjení postojů a chování člověka tak, aby se choval prosociálně na základě interiorizovaných hodnot svého svědomí, a ne pouze podle veřejného mínění či jiných vnějších požadavků. (Motyčka, 2006)

V roce 1993 se předmět Etická výchova stal součástí slovenského základního a středního vzdělávání. Autor slovenského projektu Etická výchova L. Lencz vycházel rovněž z myšlenek R. Rocheho o rozvoji prosociálního chování žáků. (Vaněk, 2011)

České Ministerstvo školství a tělovýchovy specifikuje cíl Etické výchovy takto: cílem Etické výchovy je osobnostně a sociálně zralý jedinec, který vnímá nejen vlastní hodnotu, ale i hodnotu ostatních, efektivně komunikuje a řeší konflikty, umí vyjádřit své city, je empatický, dokáže spolupracovat a je prosociální. Etická výchova představuje v rámci základních škol nejen nutnou výchovnou základnu, ale i jakousi červenou nit táhnoucí se všemi vzdělávacími předměty. Ministerstvo školství a tělovýchovy ji při tvorbě Rámcového vzdělávacího programu označilo jako doplňující vzdělávací obor. Základní princip Etické výchovy je tvořen osvojováním si sociálních dovedností žáků a to především prostřednictvím zážitkové pedagogiky. (MŠMT, 2010)

Etickou výchovou chceme žákům zprostředkovat zkušenost se sociálními dovednostmi v mezilidských vztazích a umožnit interiorizaci základních etických hodnot. Klíčovým pojmem je prosociálnost a zastřešující dovedností je prosociální chování, které se stává vizí i cílem. (Sotolář, 2015)

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy komunikace;

2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe;
3. Pozitivní hodnocení druhých;
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společenského rozhodnutí;
5. Komunikace citů;
6. Interpersonální a sociální empatie;
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů;
8. Reálné a zobrazené vzory;
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství;
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy. (Motyčka)

Etická výchova vychází především ze vzájemného vztahu pedagoga a žáků. Pedagog by sice měl být náročný a ve svých požadavcích důsledný, zároveň by však měl být dobromyslný, partnerský a přátelský. Při svém působení na žáky by měl využívat tato pravidla výchovného stylu:

1. Vytvořit ze třídy výchovné společenství;
2. Přijít dítě takové, jaké je a projevovat vůči němu přátelské city;
3. Připisovat dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost (vyjadřovat pozitivní očekávání);
4. Formulovat jasná a splnitelná pravidla;
5. Reagovat na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky (induktivní disciplína);
6. Nabádat, což je považováno za osvědčený prostředek výchovy;
7. Odměny a tresty používat opatrně;
8. Zapojit do výchovného procesu i rodiče;
9. Být nositeli radosti. (Nováková)

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova na základních školách si rovněž klade za cíl umožnit žákovi, aby si vytvořil vlastní názor na dané téma a aby si osvojil přiměřené postoje a chování. Tohoto cíle má pedagog dosáhnout optimálním uspořádáním hodin. Uspořádání hodin je rozčleněno do čtyř fází:

1. Senzibilizace – pochopení určité situace, její význam, smysl tématu. Zahrnuje kognitivní i emocionální vnímání;

2. Hodnotová reflexe – prostor pro vyjádření, zdůvodnění a pochopení vlastních pocitů, které vede k zobecnění;
3. Návčik ve třídě – experimentování s určitým druhem chování, jeho návčik, hraní rolí, scénky, rozhovory, slohové práce;
4. Reálná zkušenost – zaměření na aplikaci získaných dovedností v praktickém životě.
(O etické výchově)

2.2.4 Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu

V předešlé kapitole jsme popsali cíle Etické výchovy, fáze její realizace, styly pedagogického působení při její realizaci a deset oblastí, které tvoří její obsah. Těmito teoretickými poznatky jsme se řídili při sestavování i samotné realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí ve školní družině. Inspirací pro nás byly i aktivity popsané v publikaci Etická výchova: Metodika pro 1. až 3. ročník základních škol. (Plachá, Koutská, 2014) V popisu jednotlivých aktivit je uvedena oblast, kterou daná aktivita rozvíjí, stanovený cíl, prostředek působení na kognitivní vnímání dětí a návod k realizaci aktivity.

Program podporující prosociální chování dětí navštěvujících školní družinu byl vytvořen pro účely výzkumného šetření, kterému se věnuje praktická část této diplomové práce. Jeho prostřednictvím bylo působeno na proces zvnitřňování prosociálního chování u experimentální skupiny dětí. Experimentální skupina byla tvořena třiceti dětmi ve věku 6 – 9 let zapsanými k pravidelné docházce do jednoho oddělení školní družiny. Realizace programu u této skupiny probíhala v průběhu pěti týdnů. Podrobný popis jednotlivých aktivit realizovaných v průběhu Programu k rozvoji prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu, dále pak popis výzkumného souboru a výzkumné metody jsou součástí praktické části diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PROGRAM PRO PODPORU PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 Umíš dobře naslouchat?

Rozvíjená oblast: Komunikace.

Cíl: Děti se naučí naslouchání ostatním.

Pomůcky: Pracovní list „Umíš dobře naslouchat?“, pastelky, nůžky, lepidlo, izolepa, špejle.

Průběh aktivity:

Dětem rozdáme pracovní list „Umíš dobře naslouchat?“ se skřítkem (vílou). Děti si vybarví skřítku nebo vílu (podle vlastního výběru). Postavičku je možné připevnit na špejli. Každé dítě si svého přítele pojmenuje a v kruhu jej představí ostatním spolužákům. Dítě nejdříve zopakuje jméno skřítku předchozího mluvčího a poté řekne jméno, které samo vymyslelo. Např.: „Tvůj přítel se jmenuje Zálibník a moje víla se jmenuje Naslouchalka.“ Aby mohly zopakovat předchozí jméno, musí pozorně naslouchat. Když děti dokončí představování, vymyslíme si společně příběh o skřítkovi a víle. Dětem vysvětlíme, že by měly jednotlivé věty na sebe navazovat. Vychovatelka začne vyprávění. Například: „Hluboko v lese žil malý skřítek (víla). A vyzve dítě, které sedí po její levici, aby přidalo další větu pohádky. Tak se postupně vystřídají všechny děti. Ve vyprávění můžeme pokračovat tak dlouho, dokud děti aktivně tvoří věty. V případě, že začne pozornost upadat, vychovatelka aktivitu ukončí.

Před samotnou aktivitou vyzveme děti, aby se snažily ostatním naslouchat, být pozorné a neskákat do řeči.

Otázky pro reflexi dětí:

- Líbil se ti společný příběh?
- Proč bylo potřebné naslouchat tomu, co říkaly děti před tebou?
- Jak se ti dařilo naslouchat druhým?
- V jakých situacích ti naslouchání dělá největší potíže?
- Co se ti v příběhu líbilo nejvíc?
- Kde jinde je potřebné naslouchat? Proč je to důležité?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Pozorným nasloucháním dávám druhému najevo svůj zájem a svou pozornost.

3.2 V čem jsem výjimečný

- Rozvíjená oblast:** Pozitivní hodnocení sebe sama.
- Cíl:** Děti si uvědomí svoji jedinečnost a hodnotu, učí se vážit si sami sebe.
- Pomůcky:** Pracovní list „V čem jsem výjimečný“, pastelky, krabička, na jejímž dně je zrcátko přilepené tak, aby každý, kdo se do krabičky podívá, viděl sám sebe.

Průběh aktivity:

Vychovatelka uvede aktivitu slovy: „Přinesla jsem vám kouzelnou krabičku, do které se může každý z vás podívat a vidět výjimečného, důležitého člověka. Neprozrazujte nikomu, koho jste tam viděli. To je tajemství.“

Vysvětlíme si, co je to tajemství, a všechny děti se postupně podívají do krabičky.

Jakmile se všechny děti vystřídají, vychovatelka jim pokládá otázky k zamyšlení:

„Uvědomili jste si, kdo je ten důležitý člověk? Proč je tak důležitý? V čem je jiný než ostatní?“

Poté děti nakreslí do pracovního listu, za co si samy sebe váží, co se jim daří. Následně si v malých skupinkách popovídají o tom, co nakreslily. To, na co přišly, představí jednotlivé skupiny postupně celé třídě. Obrázky vystavíme ve třídě.

Otázky pro reflexi dětí:

- Uvědomuješ si, čím jsi výjimečný?
- Za co si sám sebe nejvíc vážíš?
- Objevil jsi něco nového? Něco co sis dříve neuvědomil?
- Uvedl ještě někdo stejnou přednost jako ty?
- Překvapila tě něčí odpověď?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Každý z nás je něčím výjimečný, i ty.

3.3 Můj kamarád

- Rozvíjená oblast:** Pozitivní hodnocení druhých.
- Cíl:** Děti poznají pozitivní vlastnosti svých spolužáků, dokážou jim vyjádřit uznání.
- Pomůcky:** Pracovní list „Můj kamarád“, psací potřeby, pastelky.

Průběh aktivity:

V úvodu si s dětmi sedneme do kruhu a zahrajeme si hru na ocenění druhého. Dítě hodí spolužákovi míček a připojí větu: „Já jsem Klára a házím ti, Radime, míček, protože se mi na tobě líbí, že...“ Radim doplní, co se asi Kláře líbí.

Jakmile se všechny děti vystřídají, vychovatelka jim pokládá otázky k zamyšlení:

„Bylo pro vás jednoduché dokončit větu? A proč? Dříve než jste odpověděli, o čem jste přemýšleli? Myslíte si, že jste řekli to, co by řekl váš kamarád?“

Poté si děti rozdají pracovní listy a do nich namalují svého kamaráda, do prázdných rámečků namalují nebo napíší, co má jejich kamarád rád. Na řádky pod obrázek děti dopíší, co mají s kamarádem společného a v čem je jejich kamarád lepší než oni.

Po dokončení děti rozdělíme do skupin, ve kterých svého kamaráda představí.

Pokud jsi nedokázal odpovědět na některou z otázek v pracovním listu, zeptej se na ni svého kamaráda. Pochval svého kamaráda a pokus se „vyseknout mu poklonu“ za něco, v čem je výjimečný nebo lepší než ty.

Otázky pro reflexi dětí:

- Narazil jsi při práci s pracovním listem na nějaká úskalí? Pokud ano, na jaká?
- Co bylo pro tebe těžké zodpovědět?
- Máš se svým kamarádem něco společného?
- V čem bys chtěl být stejný jako tvůj kamarád?
- Najdeš si někdy čas a pochválíš svého kamaráda?
- Jak často své kamarády chválíš a proč?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Vyslovení pochvaly a uznání přispívá k vytváření pěkných vztahů mezi lidmi.

3.4 Co nás čeká?

Rozvíjená oblast: Kreativita a iniciativa, řešení problémů a úloh, přijetí rozhodnutí.

Cíl: Děti si uvědomí, že ten, kdo lže, nese důsledky.

Pomůcky: Pracovní list „Co nás čeká?“.

Průběh aktivity:

Využijeme obrázky z pracovního listu „Co nás čeká?“. Děti popíší, jaké situace se na obrázcích odehrávají:

- Alenka dostala čtyřku z diktátu.

- Míša utírala nádobí, spadla jí na zem maminka oblíbená miska a rozbila se. Maminka podává Jendovi přání pro babičku, Jenda má přání vhodit do schránky, ale zapomene přání odeslat.
- Petr se zlobí na sestru Lenku. Roztrhala mu sešit s obrázky s autíčky a on jí schoval průkazku na autobus.

Poté děti sehrají ve skupinkách scénky, ve kterých odpoví na otázky, jak příběh dopadne, pokud děti přiznají pravdu, a jaký bude závěr, pokud budou lhát.

Otázky pro reflexi dětí:

- Pokud děti lhaly, proč?
- Kdy Byly následky mírnější?
- Zažili jste podobnou situaci?
- Lhal Jsi někdy ty nebo lhal někdo tobě?
- Jak ses potom cítil?
- Zachoval by ses teď jinak? Proč?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Někdy je hodně těžké říkat pravdu. Pokud to dokážeš, následky budou mírnější, než kdybys dále lhal.

3.5 Jak se cítím

Rozvíjená oblast: Vyjadřování vlastních citů.

Cíl: Děti se učí rozlišovat základní pocity u sebe a druhých (radost, strach, smutek, hněv).

Pomůcky: Pracovní list „Jak se cítím“, špejle, lepidlo, nůžky, pastelky, psací potřeby.

Průběh aktivity:

Vychovatelka požádá děti, aby se postupně zatvářily radostně, smutně, nazlobeně a ustrašeně. Děti si rozdají pracovní list „Jak se cítím“ s obličejí vyjadřujícím základní emoce: radost, strach, smutek, hněv. Děti k jednotlivým emocím přiřadí správný obrázek. Poté si jednotlivé obličejí vystřihnou, mezi dva obličejí vloží špejli a slepí je k sobě. Každé dítě si tímto způsobem vytvoří dva terčíky. Jeden terčík s protikladnými pocity radost a smutek a druhý s emocemi hněv a strach.

Když děti práci dokončí, sedneme si společně do kruhu. Vychovatelka vyzve děti, aby ukázaly obličej vyjadřující smutek a postupně všechna čtyři emoce. Pak dětem řekne, že ji zajímá, jak se lidé v různých situacích cítí. Popíše dětem jednu z následujících situací a zeptá se: „Jak se tato osoba cítila?“. Děti během popisu mohou mít zavřené oči, aby se mohly lépe do situace vžít. Otevřít je mohou, až se budou rozhodovat pro určitou emoci.

Příklady situací:

- Maminka ti po večeři připraví překvapení a na stůl položí tvoji oblíbenou zmrzlinu.
- Rozbila se tvá oblíbená hračka.
- Ve škole jsi dostal špatnou známku.
- Tatínek přišel dřív z práce.
- K narozeninám jsi dostal jiný dárek, než jaký sis přál.
- Jsi dlouho sám doma.
- Protože jsi onemocněl, nemůžeš jet s kamarády na výlet.
- Tvoje družstvo vyhrálo turnaj.

Vyzveme děti, aby také dodaly pro ně známé situace. Na závěr se zeptáme, jak se momentálně cítí, a vyzveme je, ať do pracovního listu namalují obličej s emoci, kterou v daném okamžiku pociťují, a namalují obrázek situace, ve které tuto emoci pociťují.

Otázky pro reflexi dětí:

- Podle čeho ses při hře rozhodoval?
- Podle čeho poznáš, jak se cítí lidé kolem tebe?
- K čemu je dobré vnímat, jak se lidé cítí?
- Co všechno můžeš vyčíst z výrazu obličeje?
- Poznal jsi, zda jsou lidé smutní, veselí, nazlobení a mají strach?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Pokud dokážeme vyčíst z obličeje, jak se lidé cítí, budeme snadněji vědět, jak se k nim chovat.

3.6 Čteme z tváře

Rozvíjená oblast: Interpersonální a sociální empatie, vcítění se do pocitů druhých, resp. jiných společenských skupin.

Cíl: Žák umí pojmenovat základní city a pocity: radost, strach, hněv, smutek, překvapení, znechucení.

Pomůcky: Pracovní list „Čteme z tváře“, hudba, nůžky, lepidlo, psací potřeby.

Průběh aktivity:

Pro uvolnění atmosféry dětem v úvodu hodiny pustíme svižnou instrumentální hudbu, při níž se budou procházet po místnosti. Když hudba přestane hrát, děti se zastaví a na pokyn učitele se promění např. v pomalé roboty. Po proměně pustíme asi na 30 vteřin hudbu, při níž se zase děti pohybují po prostoru. Střídáme proměnu s pohybem za hudebního doprovodu. Další varianty proměny: divoké čarodějnice, smutní klauni, nervózní bankovní lupiči, vyčerpaní závodníci, smějící se manekýnky, veselí tanečníci apod.

Rozdáme dětem pracovní list „Čteme z tváře“ s obličejí vyjadřujícími základní pocity. Děti mají za úkol vystříhnout názvy pocitů a přiřadit je ke správnému obličejí. Na linku napíší, v jaké situaci prožívají stejný pocit. Poté je rozdělíme do skupin, ve kterých se každý ke svému pracovnímu listu vyjádří.

Otázky pro reflexi dětí:

- Všiml sis během hry spolužáků?
- Dařilo se ti předvádět, kým jsi a jaký pocit prožíváš?
- Jaké pocity bylo snadné vyjádřit a jaké ne?
- Podařilo se vám spojit emoci s grimasou na obrázku?
- Našel jsi ke každému pocitu situaci ze života? Jakou?
- Objevily se ve skupině stejné, nebo rozdílné situace?
- Který z pocitů je ti nejpříjemnější a proč?
- Který z pocitů zažíváš nejčastěji?
- Dáváš najevo své pocity a jak?
- Podle čeho poznáš, jak se druhý cítí?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Z tváře můžeme vyčíst, jak se člověk v dané situaci cítí. Čtème pozorně.

3.7 Roční období

Rozvíjená oblast: Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů.

Cíl: Děti rozvíjí spolupráci, tvořivost, představivost.
Pomůcky: Pracovní list „Proměny“, karty se slovy JARO, LÉTO, PODZIM, ZIMA, pastelky, předměty potřebné k předvádění různých zvuků.

Průběh aktivity:

Děti zavřou oči, položí hlavu na lavici a hádají různé zvuky (cinkání klíči, míchání lžičkou v šálku, vylévání vody, luskání prsty, mačkání a trhání papíru, stříhání papíru, otevírání a zavírání zásuvky aj.)

Poté následuje brainstorming na téma „Co patří k ročním obdobím?“, odpovědi vychovatelka zapisuje na tabuli. Jakmile jsou slova a nápady vyčerpány, děti se rozdělí do skupin. Úkolem každé skupiny je předvést jednotlivá roční období rozličnými zvuky. Ostatní budou hádat, o které období jde. Žáky upozorníme, že při předvádění nemusí roční období následovat tak, jak jdou v roce za sebou. Každou skupinu odměníme za předvedený výkon potleskem stejně jako toho, kdo uhodl. Po výstupu každé skupiny následuje krátká reflexe.

Další varianta realizace: Roční období mohou děti předvádět pantomimickým znázorněním činnosti, která je pro dané období typická.

Otázky pro reflexi dětí:

- Jak jste se ve skupině dohodli?
- Prosadil jsi svoje nápady, nebo ses přizpůsobil?
- Bylo pro tebe příjemnější předvádět, nebo hádat?
- Který výstup tě nejvíce zaujal a proč?
- Proč předváděly skupiny jednotlivá roční období různým způsobem?
- Co bylo nejlehčí, co nejtěžší uhodnout?
- Proč je dobré vnímat zvuky kolem sebe?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Ve skupině vyřešíme zadaný úkol snáz.

3.8 Jaký jsi?

Rozvíjená oblast: Reálné a zobrazené vzory.

Cíl: Děti umí poznat pozitivní vlastnosti lidí ve svém okolí, zejména v rodině a ve třídě.

Pomůcky: Pracovní list „Jaký jsi?“, psací potřeby.

Průběh aktivity:

Vychovatelka dětem přečte básničku z pracovního listu:

Včelín

Strýc Jan má v sadě, kde to voní,

stát úly řadou pod jabloní.

Zelený, modrý, bílý, žlutý,

hukotem včel jsou nadechnuty.

Včelička sedá na kosatce

a v plástvích medem voní sladce.

Když kvetou lípy, je to shonu!

Hučí v nich smích a hlahol zvonu.

Když kvetou louky, to je spěchu!

Hučí v nich písně bez oddechu.

(F. Nechvátal)

Poté se budeme zabývat rozborem básničky. Příklady rozboru: O kterém zvířeti básník složil báseň? Jakou mají včelky vlastnost? Doplňme přirovnání v pracovním listě (je pilný jako včelka. Je bystrý jako rys. Je chytrý jako liška. Jako věrný pes.)

Přečteme si vlastnosti z pracovního listu a případně dětem vysvětlíme jejich význam. Děti pak přiřadí vlastnosti k rodinným příslušníkům (maminka, tatínek, bratr, sestra). Pokud znají ještě jinou vlastnost, kterou má maminka, tatínek nebo sourozenec, ať ji napíše na linku pod obrázek. Pokud některé z dětí chce, může říci, jaké vlastnosti mají jeho nejbližší.

Otázky pro reflexi dětí:

- Mají některé vlastnosti maminka a tatínek společné?
- Proč jsou vlastnosti, které mají, důležité?
- Jakou vlastnost bys chtěl/a mít jako oni a proč?
- Co musíš udělat pro to, abys toho dosáhl/a?
- Říkáš svým nejbližším, že si jich vážíš za to, jaké mají vlastnosti?
- Jak reagují lidé na slova chvály a ocenění?
- Jaký asi mají pocit?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Nejčastěji zapomínáme ocenit ty, kteří jsou nám nejbliže (rodiče, sourozence, kamarády). Nezapomínejme na ně!

3.9 Už vím, co udělám, když...

Rozvíjená oblast: Prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.

Cíl: Děti si uvědomí, jak se zachovat v situaci, kterou je třeba řešit.

Pomůcky: Pracovní list „Už vím, co udělám, když...“, plátěný pytlík s obrázky z pracovního listu.

Průběh aktivity:

Využijeme obrázky z pracovního listu „Už vím, co udělám, když...“. Děti vyhledají obrázek, na kterém je ten, komu se nechce něco dělat, kdo je nespokojený s tím, jak vypadá, kdo je nešikovný, kdo někoho navádí ke krádeži, kdo si neumí najít kamarády, kdo má trému, kdo se někomu posmívá, kdo ubližuje kamarádovi. Následně popíší situaci, která se zde odehrává.

Poté se děti rozdělí do dvojic (trojic). Jeden ze skupiny si vylosuje lísteček z pytlíku. Skupinka má za úkol vymyslet, jak by situaci vyřešila (10 minut), a zahrát to ostatním. Po každé scénce následuje reflexe.

Otázky pro reflexi dětí:

- Co se odehrává na obrázcích?
- Zažil jsi někdy podobnou situaci?
- Jak jsi ji vyřešil?
- Jak ses cítil ve své roli?
- Napověděla ti některá scénka řešení tvého problému?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Pokud se dostaneš do podobné situace, vzpomeň si, co ses dozvěděl ve škole, a snaž se ji vyřešit.

3.10 Pomáhám, pomáháš, pomáháme

Rozvíjená oblast: Prosociální chování ve veřejném životě, solidarita, sociální problémy, sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí.

Cíl: Děti zvládají základní formy prosociálního chování ve škole.

Pomůcky: Pracovní list „Pomáhám, pomáháš, pomáháme“.

Průběh aktivity:

Vychovatelka přečte bajku:

O starci, který viděl daleko dopředu

Žil stařeček, bylo mu už osmdesát let, a přece chtěl ještě žít a pracovat. Všechna prázdná místa kolem svého domu osázel mladými stromky. Třešněmi, jabloněmi, hrušněmi i švestkami a těšil se na jaro, kdy začnou rozkvétat. A když tak byl jednou v pilné práci, šli kolem tři mládenci.

„Co ty, dědečku, že vysazuješ stromky?“ ptal se první mládenec. „Divím se, že se ti ještě chce! Nač to všechno?“

„Co z toho budeš mít?“ řekl druhý mládenec. „Vždyť bys musel žít více než sto let, aby ses dočkal úrody.“

„Marnou práci děláš,“ dodal třetí mládenec. „Vždyť ani neokusíš jediné třešně, jablka, hrušky ani švestky.“

Stařec klidně naslouchal, narovnal si záda, a jen mládenci domluvili, odpověděl: „Když už sám nesklidím ze stromů ovoce, nu, co dělat? Ale jistě se ho dočkají moje vnoučata. Vidím už dnes, jak stromy vyrostou, jak se rozkošatí, jak v jejich korunách budou zpívat ptáci a v jejich stínu budou po práci odpočívat moji vnuci. Vidím je živě před sebou a jsem šťasten. Proto ještě pracuji a vysazuji stromky.“

A stařec, který viděl tak daleko dopředu, s úsměvem pokračoval v práci.

Podobné pocity, jaké zažíval stařeček, můžeme zažít i my ve třídě, když si budeme pozorně všimat, co se děje okolo nás, a budeme „vidět dopředu“. Společně si prohlédneme obrázky z pracovního listu, popíšeme je:

- Děti mají za úkol nakreslit obrázek sněhuláka.
- Paní učitelka připravila sešity na rozdání.
- Skončila hodina, tabule je popsána.
- Kolem odpadkového koše je nepořádek, pod lavicemi jsou papírky.
- Je ráno před vyučováním, Michal přišel první do třídy.
- Mirka odchází dříve z vyučování, jde s maminkou k lékaři.
- Hanka nerozumí matematice.
- Končí vyučování, děti odcházejí ze třídy, na lavici zůstala mikina.
- Olina si zapomněla učebnici českého jazyka.

- Míša je smutný, rodiče odjeli na dovolenou.

Děti se rozdělí do dvojic. Popovídají si o tom, jak se zachovají, když „uvidí dopředu“ – jak mohou v dané situaci pomoci (10 minut). Společně si pak řeknou, k jakým závěrům dospěly. Řešení jednotlivých situací mohou děti předvést pomocí dramatizace.

Otázky pro reflexi dětí:

- Co znamená „stařeček viděl daleko dopředu“?
- Jaký pocit zažíval, když sázel stromy?
- Udělal jsi někdy skutek, který přinesl radost, užitek ne tobě, ale někomu jinému?
- Jaké pocity jsi při tom prožíval?
- Pomohl někdo tobě? Jak?
- Jaké pocity jsi přitom zažil?

Zevšeobecnění – propojení se životem:

Kdo nedělá nic pro druhé, nedělá nic pro sebe.

4 REALIZACE VÝZKUMU

Docházka mladších školáků do školní družiny poskytuje v rámci školního prostředí výjimečnou příležitost pro motivaci jejich prosociálního chování. V měřítku celé školy disponuje školní družina největšími možnostmi pro skloubení výchovných, vzdělávacích, kulturních, zdravotně-rekreačních a relaxačních, sociálních a preventivních činností. V rámci pobytů dětí ve školní družině je pravidelně věnována pozornost nejen jejich odpočinkovým a zájmovým aktivitám, ale i rozvíjení jejich osobnostních či sociálních dovedností a k pedagogickému ovlivňování vzájemných vztahů uvnitř kolektivu. Jako nástroj k rozvoji a utužování prosociálního chování byl sestaven a využit výše popsaný Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu. Program je inspirovaný zásadními myšlenkami profesora Roberta R. Olivara z Nezávislé Barcelonské univerzity, jehož výzkumy se staly základem projektu Etické výchovy na základních školách.

4.1 Výzkumný problém

V rámci předložené práce je řešen výzkumný problém, který je zaměřen na zjišťování vlivu Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu na míru vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem je zjistit, zda existuje významný rozdíl v míře vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny dětí mladšího školního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Porovnat míru vnitřní motivace (pretest vnitřní motivace) k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.
2. Porovnat míru vnější motivace k prosociálnímu chování (pretest vnější motivace) u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

3. Porovnat míru vnitřní motivace (posttest vnitřní motivace) k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.
4. Porovnat míru vnější motivace (posttest vnější motivace) k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.
5. Porovnat, zda se významně liší změna v dosaženém skóre vnitřní a vnější motivace u experimentální skupiny před a po realizaci projektu.
6. Porovnat, zda se významně liší změna v dosaženém skóre vnitřní a vnější motivace u kontrolní skupiny před a po realizaci projektu.
7. Samostatně porovnat míru vnitřní a vnější motivace (pretesty a posttesty) k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu dle jejich pohlaví a věku.

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je míra vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny před realizací programu (hodnoty pretestů)?
 - 1.1 Existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H1: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.
 - 1.2 Existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H2: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.
2. Jaká je míra vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci programu (hodnoty posttestů)?

2.1 Existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

2.2 Existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

2.3 Existují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H5: Předpokládáme, že v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny existují významné rozdíly před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

2.4 Existují významné rozdíly v míře vnější motivace u experimentální skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H6: Předpokládáme, že v míře vnější motivace u experimentální skupiny existují významné rozdíly před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

2.5 Existují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u kontrolní skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H7: Předpokládáme, že v míře vnitřní motivace u kontrolní skupiny neexistují významné rozdíly před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

2.6 Existují významné rozdíly v míře vnější motivace u kontrolní skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

H8: Předpokládáme, že v míře vnější motivace u kontrolní skupiny neexistují významné rozdíly před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

3. Jaká je míra vnitřní motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci programu (hodnoty posttestů) dle pohlaví dítěte?

3.1 Existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu dle pohlaví dítěte?

H9: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u chlapců a dívek, kteří absolvovali Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

4. Jaká je míra vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci programu (hodnoty posttestů) dle pohlaví dítěte?

4.1 Existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu dle pohlaví dítěte?

H10: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnější motivace u chlapců a dívek, kteří absolvovali Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

5. Jaká je míra vnitřní motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci programu (hodnoty posttestů) dle věku dítěte?

5.1 Existuje významná souvislost v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu a věkem dítěte?

H11: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u mladších a starších dětí, které absolvovaly Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

6. Jaká je míra vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci programu (hodnoty posttestů) dle věku dítěte?

6.1 Existuje významná souvislost v míře vnější motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu a věkem dítěte?

H12: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnější motivace u mladších a starších dětí, které absolvovaly Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

4.4 Definice proměnných

Při formulaci výzkumných otázek a hypotéz jsme definovali proměnné výzkumného šetření. Proměnné jsou rozděleny do dvou skupin podle toho, zda se jedná o závisle či nezávisle proměnnou. Nezávisle proměnná je příčinou či podmínkou změny, resp. vzniku jiné vlastnosti (Chráška, 2007, s. 16). Za závisle proměnnou lze považovat tu proměnnou, jejíž hodnoty či vlastnosti se změnilly vlivem nezávisle proměnné. U každé proměnné jsme také určili její druh – nominální nebo metrická proměnná. Pro snadnější orientaci ve výzkumném šetření je u jednotlivých proměnných uvedeno číslo v závorkách, které představuje kód, se kterým bylo v rámci statistických analýz pracováno.

1. Nezávisle proměnné:

Program podpory prosociálního chování u dětí navštěvujících školní družinu

Jedná se o pětítýdenní program, jenž si za hlavní výchovný cíl stanovuje podporu prosociálního chování. Je vytvořen pro skupinu 30 dětí, žáků prvních a třetích tříd, kteří jsou zapsáni k pravidelné docházce do školní družiny. V tomto výzkumném šetření je tato skupina dětí označena jako experimentální skupina. Z důvodu využití experimentální metody výzkumu jsme do výzkumného šetření zapojili i kontrolní skupinu, která program nebude absolvovat. Tato skupina je tvořena shodným počtem 30 dětí, které jsou rovněž žáky prvních a třetích tříd.

Věk dětí

K výzkumnému šetření bylo zapotřebí získat informace týkající se věku dětí. Tyto informace jsme zjišťovali v dotazníku položkou číslo 41, při jejímž zodpovězení děti uváděli svůj věk, 6, 7, 8 nebo 9 let. Pro účely testování hypotéz H11 a H12 jsme pro věk dětí zavedli dvě kategorie: mladší děti (6 a 7 let) a starší děti (8 a 9 let). V případě věkových kategorií mluvíme o datech metrických.

Pohlaví dětí

Jedná se o nominální proměnnou získanou prostřednictvím položky číslo 42 v dotazníku.

Kódy pro rozlišení pohlaví jsou (1) pro chlapce a (2) pro dívku.

2. Závisle proměnné:

Počáteční i následnou míru vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování jsme zjišťovali dotazníkovým šetřením, a to konkrétně položkami číslo 1 – 40. Vzhledem k nízkému věku respondentů (6 až 9 let) jsme v dotazníkovém šetření zvolili pouze třístupňovou posuzovací škálu. Výběrem stupně 1 na škále se respondent ztotožní s tvrzením „Úplně souhlasím“, naproti tomu výběr stupně 3 znamená, že respondent je v souladu s tvrzením „Vůbec nesouhlasím“. Volbou stupně 2 byla respondentům umožněna volba střední – neutrální hodnoty.

Pro snadnější orientaci v grafickém znázornění byly stupně posuzovací škály překódovány následujícím způsobem: stupeň 1 nabyl hodnoty 3 a stupeň 3 nabyl hodnoty 1. Z grafického znázornění pak můžeme usuzovat, že pokud se hodnota jedné proměnné blíží číslu 3, je s ní ztotožněna většina respondentů.

V případě míry vnější i vnitřní motivace se jedná o metrická data.

Míra vnější motivace

K zjišťování vnější míry motivace jsme využili položky číslo 1, 2, 7, 9, 11, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 33, 38 a 39 v dotazníku.

Míra vnitřní motivace

K zjišťování vnitřní míry motivace jsme využili položky číslo 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37 a 40 v dotazníku.

4.5 Pojetí výzkumu

Vhledem k charakteru výzkumného problému a stanovených cílů jsme ve výzkumném šetření přistoupili ke kvantitativní metodologické strategii.

Pojetí kvantitativně orientovaného výzkumu popisuje Chráska (2007, s. 12) jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy. Cílem kvantitativního výzkumu je objasnění jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování obecně platných zákonitostí.

4.6 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor prezentovaného výzkumu tvoří děti, které jsou zapsány k pravidelné docházce do školní družiny. Do školních družin jsou zpravidla k pravidelné docházce zapisováni především žáci prvního stupně základních škol, pouze v odůvodněných případech může být do ŠD zařazen i žák druhého stupně ZŠ. Základní organizační jednotkou školní družiny je oddělení, do něhož lze zapsat maximálně třicet pravidelně docházejících žáků. Činnost školní družiny se řídí Školním vzdělávacím programem, v němž jsou její aktivity charakterizovány jako výchovné, vzdělávací, zájmové, odpočinkové, relaxační a rekreační. (Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin, 2002)

Pro účely našeho měření jsme jako výběrový soubor zvolili žáky pravidelně navštěvující dvě oddělení Školní družiny při Základní škole Vsetín, Rokytnice 436. Počet žáků v experimentální i kontrolní skupině je shodný, obě skupiny jsou tvořeny 30 dětmi. Stejněměrné rozdělení dětí vyšlo i z hlediska pohlaví dětí, obě skupiny byly tvořeny 15 chlapci a 15 dívkami.

Tabulka č. 1: Rozložení skupin podle pohlaví

	Chlapci	Děvčata
Experimentální skupina	15	15
Kontrolní skupina	15	15

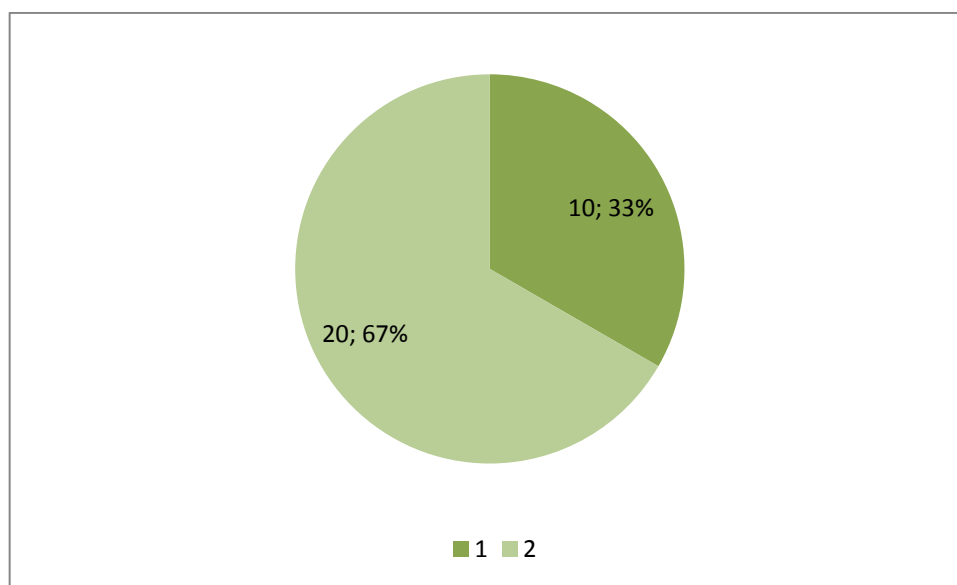
Základní soubor byl reprezentován 60 dětmi, jejichž věkové složení je šest až devět let.

Tabulka č. 2: Popis zkoumaného vzorku vzhledem k věku

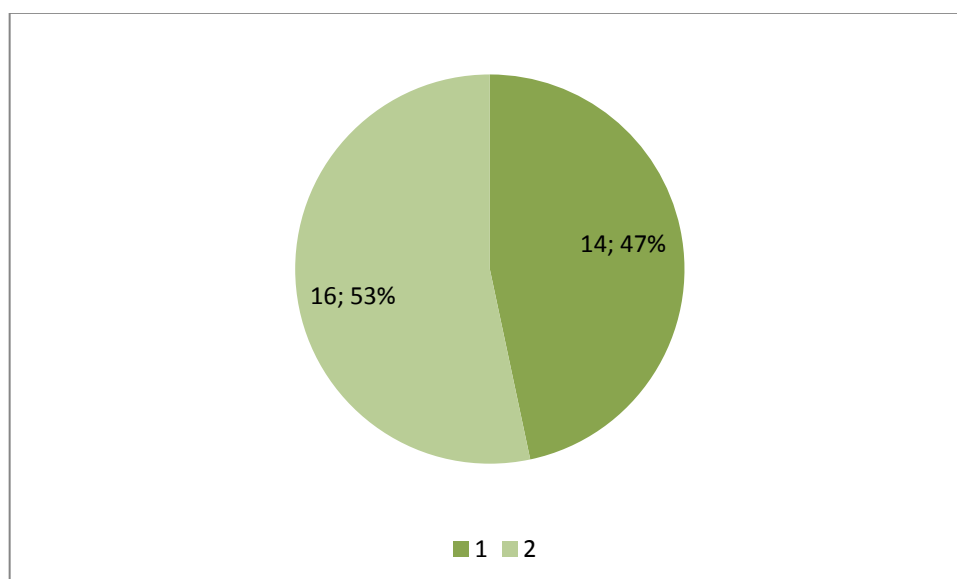
Věk dětí	
Průměr	7,56
Medián	8
Modus	8
Minimum	6
Maximum	9
Směrodatná odchylka	0,99
Počet šestiletých dětí	12
Počet sedmiletých dětí	12
Počet osmiletých dětí	26
Počet devítiletých dětí	10

Pro účely testování hypotéz H11 a H12 jsme pro věk dětí zavedli dvě kategorie: mladší děti (6 a 7 let) a starší děti (8 a 9 let). Výšečové grafy znázorňují rozložení dětí dle věkových kategorií v experimentální a kontrolní skupině.

Graf č. 1: Věkové kategorie v experimentální skupině – mladší děti (1); starší děti (2)



Graf č. 2: Věkové kategorie v kontrolní skupině – mladší děti (1); starší děti (2)



4.7 Výzkumná metoda

Na začátku této práce jsme si jako výzkumnou metodu zvolili metodu pedagogického experimentu. Experimentální metoda je chápána jako postup, v němž se systematickým a kontrolovaným vytvářením a měněním podmínek zjišťují vztahy mezi referenčními skupinami, tzn. mezi experimentální a kontrolní skupinou. Experiment musí splňovat podmínku opakovatelnosti a ověřitelnosti. (Geist, 1992, s. 86)

Kontrola nad působením nezávisle proměnné, v našem případě Programu pro podporu prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu, je zabezpečována technikou paralelních skupin. U této techniky se pracuje s dvěma nebo více skupinami. Skupina, u níž se provádí experimentální zásah, je označována jako experimentální. Skupina, u níž se experimentální zásah neprovádí, je označována jako kontrolní. Tím, že existuje možnost srovnání, se ve srovnání s technikou jedné skupiny dosahuje věrohodnějších výsledků. (Chráska, 2007, s. 28, 29)

Podle Lindquista (1967, cit. podle Chráska, 2007, s. 29, 30) spolehlivost metody pedagogického experimentu závisí na racionálním uspořádání celého výzkumu. Lindquist uvádí šest základních plánů ilustrujících problémy, které mohou při realizaci experimentu vyvstat. Naší výzkumné metodě odpovídá Plán číslo 5 – experiment spárovaných skupin. Tento experimentální plán probíhá na jedné škole u dvou skupin žáků. Před zahájením experimentu je všem žákům zadán pretest - v našem případě dotazník, který měří úroveň námi zjišťovaných schopností. Realizace experimentu je založena na tzv. manipulaci nezávisle proměnné – v našem případě realizaci Programu pro podporu prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu, u experimentální skupiny. Experiment se vyhodnocuje srovnáním výsledků obou skupin, experimentální i kontrolní, na konci experimentu prostřednictvím postestu – v našem případě dotazníku.

4.8 Úskalí výzkumu

Přes snahu porovnávat dvě velmi podobné skupiny dětí: se stejným počtem dětí, rozložení skupin je totožné i dle pohlaví, věkové složení skupin je také srovnatelné a obě skupiny jsou tvořeny žáky jedné školy, nelze s jistotou zamezit vlivu celé řady faktorů. Za neovlivnitelné činitele můžeme z pohledu výzkumníka považovat prostředí rodin, z nichž děti pocházejí, a které se na výchovném působení na dítě podílí největší měrou.

Podceňovat bychom neměli ani význam vrstevníků, starších kamarádů, dětských vzorů nebo všudypřítomný účinek médií.

V současné společnosti se proces socializace setkává s řadou problémů, mezi které můžeme zařadit protichůdné působení socializačních činitelů - škola X masová média, rodiče X vrstevníci. Jako problém můžeme vnímat také pokles vlivu tradičních autorit - hlava rodiny, učitel, náboženství. (Keller, Novotný, 2008, s. 32)

Při použití metody pedagogického experimentu je proto nutné mít na paměti, že na výsledky měření může působit celá řada faktorů.

4.9 Výzkumný nástroj měřící pretest a posttest

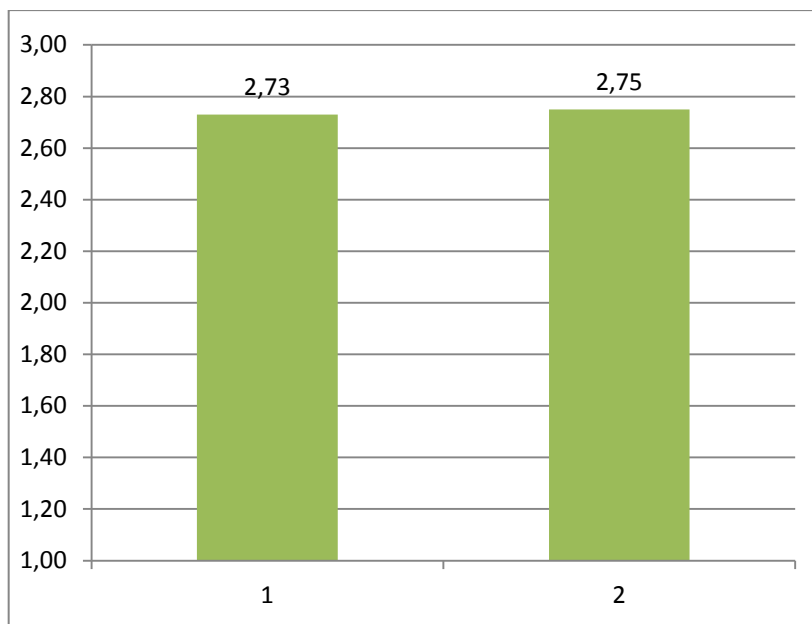
K zjištění počáteční i následné míry vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování, resp. k pretestu a posttestu, jsme využili dva původní dotazníky Edwarda L. Deciho a Richarda M. Ryana „Prosocial Self-Regulation Questionnaire (SRQ-P)“ a „Friendship Self-Regulation Questionnaire (SRQ-F)“. Položky dotazníku SRQ-P se zabývají motivy, které pro své prosociální chování děti uvádějí. Dotazník SRQ-F je zaměřen na získání informací týkajících se kamarádských vztahů. Oba dotazníky jsme upravili tak, aby nám vyhodnocení získaných dat umožnilo ověření stanovených hypotéz. Respondenty jsme požádali o zodpovězení 40 položek, v nichž je použita technika posuzovací škály. Vzhledem k nízkému věku respondentů (6 až 9 let) jsme posuzovací škálu zvolili jednoduchou, pouze tříbodovou, čímž byla respondentům umožněna volba střední – neutrální hodnoty. Výběrem stupně 1 na škále se respondent ztotožnil s tvrzením „Úplně souhlasím“, naproti tomu výběr stupně 3 znamená, že respondent byl v souladu s tvrzením „Vůbec nesouhlasím“. Pro snadnější orientaci v grafickém znázornění byly stupně posuzovací škály překódovány následujícím způsobem: stupeň 1 nabył hodnoty 3 a stupeň 3 nabył hodnoty 1. Z grafického znázornění pak můžeme usuzovat, že pokud se hodnota jedné proměnné blíží číslu 3, je s ní ztotožněna většina respondentů.

Vyhodnocení dat získaných dotazníkovým šetřením nám poskytne informace o četnosti vnější a vnitřní motivace k prosociálnímu chování, a také o četnosti nevyhraněného názoru na situaci popsanou v položce dotazníku. K získání odpovědi na výzkumný problém porovnáme data získaná z pretestu obou referenčních skupin a data získaná z posttestu obou referenčních skupin. Posttest provedeme u experimentální i kontrolní skupiny,

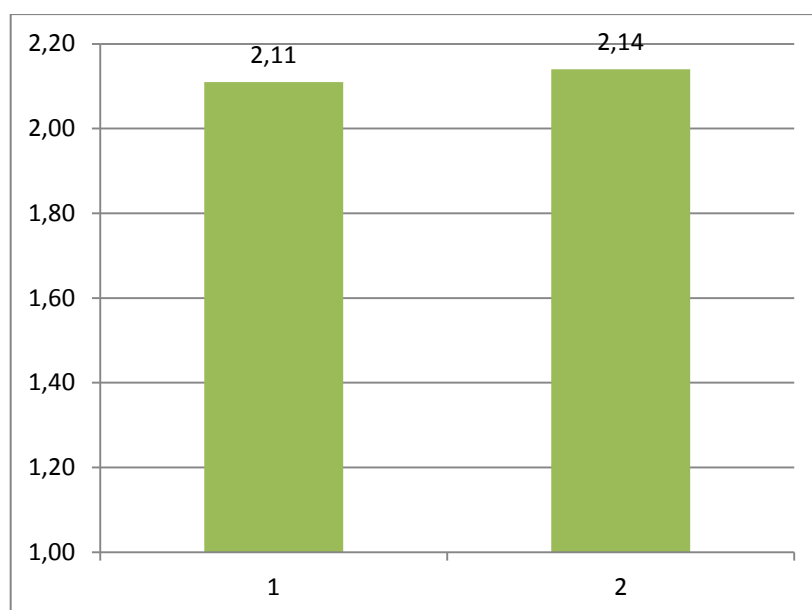
poté co budou experimentální skupinou ukončeny aktivity popsané v Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Na základě vyhodnocení pretestu jsme získali průměry míry vnější a vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny, zde předkládáme jejich grafické znázornění:

Graf č. 3: Pretest: Průměrné hodnoty míry vnější motivace u experimentální (1) a kontrolní (2) skupiny

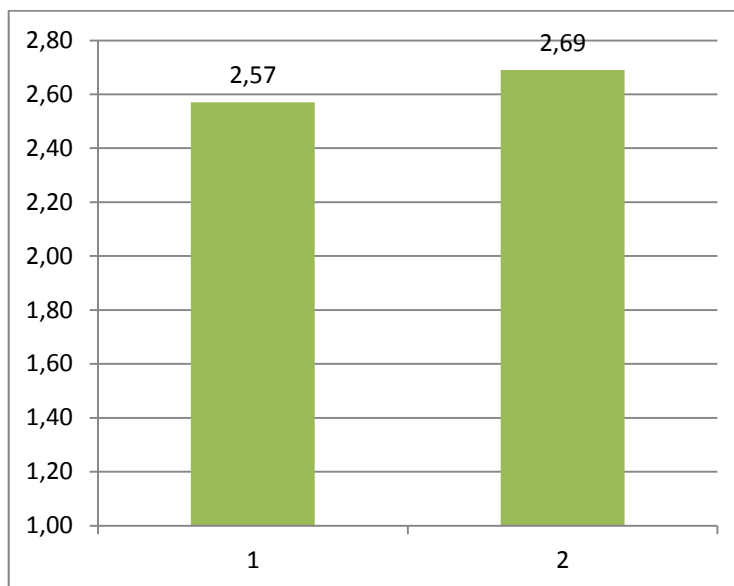


Graf č. 4: Pretest: Průměrné hodnoty míry vnitřní motivace u experimentální (1) a kontrolní (2) skupiny

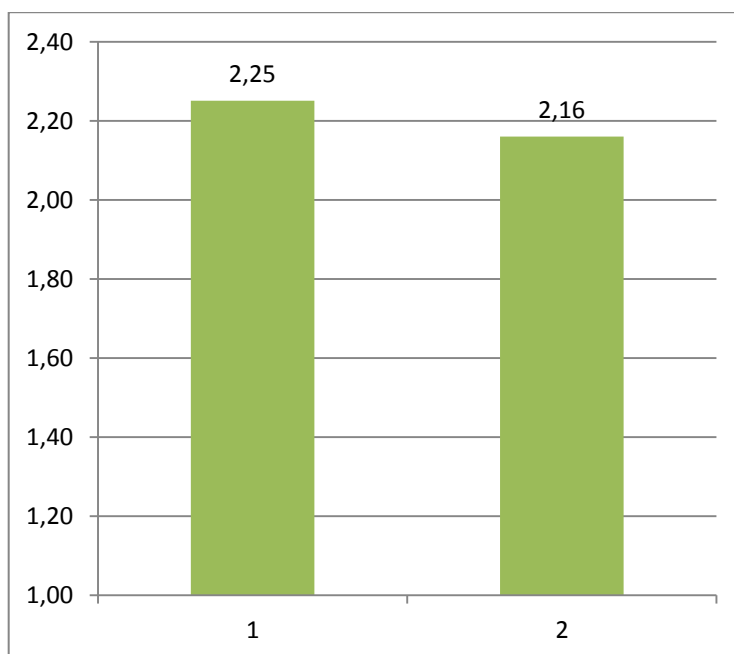


Na základě vyhodnocení posttestu jsme získali průměry míry vnější a vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny, zde předkládáme jejich grafické znázornění:

Graf č. 5: Posttest: Průměrné hodnoty míry vnější motivace u experimentální (1) a kontrolní (2) skupiny



Graf č. 5: Posttest: Průměrné hodnoty míry vnitřní motivace u experimentální (1) a kontrolní (2) skupiny



5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

5.1 Verifikace hypotéz

K verifikaci námi stanovených hypotéz jsme využili statistické metody zpracované prostřednictvím počítačového programu STATISTICA 12.

Při ověřování předpokladů použití vybraných statistických metod byl pro zjištění normality dat použit Kolmogorov-Smirnovův test a Shapiro-Wilsov. Z výsledků testování normality dat nám vyplývá ($p > 0,05$), že budeme používat parametrické testy a ověřovat nulové hypotézy. Pouze v případě vnější motivace měřené v pretestu u kontrolní skupiny $p = 0,01$; $p < 0,05$, použijeme neparametrický test a budeme ověřovat alternativní hypotézy.

Pro testování námi stanovených hypotéz jsme zvolili hladinu významnosti 0,05.

Tabulka č. 3: Testy normality dat

		Kolmogorov-Smirnovův test		Shapiro-Wilsov test		p
Experimentální skupina	Vnější motivace Prettest	0,13100	30	0,94400	30	0,11911
	Vnitřní motivace Prettest	0,14100	30	0,96600	30	0,44100
	Vnější motivace Posttest	0,16400	30	0,96900	30	0,51719
	Vnitřní motivace Posttest	0,13200	30	0,94100	30	0,09385
Kontrolní skupina	Vnější motivace Prettest	0,14300	30	0,90300	30	0,01005
	Vnitřní motivace Prettest	0,17400	30	0,96300	30	0,27327
	Vnější motivace Posttest	0,12700	30	0,93100	30	0,05184
	Vnitřní motivace Posttest	0,14000	30	0,95900	30	0,28769

H1: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H1 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,23$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka č. 4: Verifikace hypotézy H1

Proměnná	t-testy; grupováno: Skupiny					
	Průměr E	Průměr K	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnitřní motivace	2,107246	2,13913	0,553364	1,449594	58	0,233484

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,55$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny.**

H2: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H2 budeme srovnávat míru vnější motivace u kontrolní skupiny, tato data nesplnila požadavek normálního rozložení. Z toho důvodu budeme pokračovat ověřováním alternativní hypotézy a použijeme **neparametrický Mann-Witney U-test**.

Tabulka č. 5: Verifikace hypotézy H2

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test; Dle proměn. Vnější motivace				
	Sčt poč. skup. E	Sčt poč. skup. K	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
Vnější motivace	864	966	0,455297	-0,752841	0,451546

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,45$; $p > 0,05$, alternativní hypotézu tedy zamítáme. **Před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny.**

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H3 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,46$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka č. 6: Verifikace hypotézy H3

Proměnná	t-testy; grupováno: Skupiny					
	Průměr E	Průměr K	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnitřní motivace	2,250725	2,156522	0,066831	0,561864	58	0,45654

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,07$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny.**

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H4 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,89$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka č. 7: Verifikace hypotézy H4

Proměnná	t-testy; grupováno: Skupiny					
	Průměr E	Průměr K	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnější motivace	2,581315	2,67451	0,100256	0,019622	45	0,889222

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,1$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny.**

H5: Předpokládáme, že v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny existují významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H5 jsme použili **t-test pro závislé vzorky.**

Tabulka č. 8: Verifikace hypotézy H5

Proměnná	t-test pro závislé vzorky		
	Průměr	SD	p
Pretest	2,107246	0,226851	0,000000
Posttest	2,250725	0,214123	0,000000

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,00$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny existují statisticky významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.**

H6: Předpokládáme, že v míře vnější motivace u experimentální skupiny existují významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H6 jsme použili **t-test pro závislé vzorky.**

Tabulka č. 9: Verifikace hypotézy H6

Proměnná	t-test pro závislé vzorky		
	Průměr	SD	p
Pretest	2,725490	0,142701	0,000004
Posttest	2,574510	0,179277	0,000004

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,00$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že v míře vnější motivace u experimentální skupiny existují statisticky významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

H7: Předpokládáme, že v míře vnitřní motivace u kontrolní skupiny existují významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H7 jsme použili t-test pro závislé vzorky.

Tabulka č. 10: Verifikace hypotézy H7

Proměnná	t-test pro závislé vzorky		
	Průměr	SD	p
Pretest	2,139130	0,185309	0,005151
Posttest	2,156522	0,174512	0,005151

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,005$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že v míře vnitřní motivace u kontrolní skupiny existují statisticky významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

H8: Předpokládáme, že v míře vnější motivace u kontrolní skupiny existují významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H_8 budeme srovnávat míru vnější motivace u kontrolní skupiny, tato data nespĺnila požadavek normality. Z toho důvodu budeme pokračovat ověřováním alternativní hypotézy a použijeme **neparametrický Wilcoxonův párový test**.

Tabulka č. 11: Verifikace hypotézy H_8

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test		
	Počet platných	Z	p
Pretest & Posttest	17,000000	3,621365	0,000293

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,00$; $p < 0,05$, proto konstatujeme, že **v míře vnější motivace u kontrolní skupiny existují statisticky významné rozdíly před (pretest) a po (posttest) realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.**

H_9 : Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u chlapců a dívek, kteří absolvovali Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H_9 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,51$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka č. 12: Verifikace hypotézy H_9

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví					
	Průměr Chlapci	Průměr Dívky	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnitřní motivace	2,257971	2,243478	0,856704	0,436552	28	0,514191

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,86$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **po absolvování Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnitřní motivace u chlapců a dívek.**

H10: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnější motivace u chlapců a dívek, kteří absolvovali Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H10 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,51$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka č. 13: Verifikace hypotézy H10

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví					
	Průměr Chlapci	Průměr Dívky	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnější motivace	2,517647	2,631373	0,082086	0,445383	28	0,509999

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,08$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **po absolvování Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnější motivace u chlapců a dívek.**

H11: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u mladších a starších dětí, které absolvovaly Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H11 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,47$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka č. 14: Verifikace hypotézy H11

Proměnná	t-testy; grupováno: Věkové kategorie					
	Průměr Mladší děti	Průměr Starší děti	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnitřní motivace	2,134783	2,308696	0,03341	0,530727	28	0,472351

Tabulka zobrazuje hodnotu $p = 0,03$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **po absolvování Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu existují statisticky významné rozdíly v míře vnitřní motivace u mladších a starších dětí.**

H12: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v míře vnější motivace u mladších a starších dětí, které absolvovaly Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

Při verifikaci H12 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme zkontrolovali homogenitu rozptylu dat ($p = 0,03$; $p < 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu není splněna, proto dále pracujeme s alternativní hypotézou.

Tabulka č. 15: Verifikace hypotézy H12

Proměnná	t-testy; grupováno: Věkové kategorie					
	Průměr Mladší děti	Průměr Starší děti	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Vnitřní motivace	2,694118	2,514706	0,007291	5,173094	28	0,030798

Tabulka nám zobrazuje hodnotu $p = 0,007$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **po absolvování Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu existují statisticky významné rozdíly v míře vnější motivace u mladších a starších dětí.**

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu praktické části diplomové práce byl stanoven výzkumný problém, který se zaměřuje na zjišťování vlivu Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu na míru vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda existuje významný rozdíl v míře vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny dětí mladšího školního věku. Z hlavního cíle byly odvozeny dílčí výzkumné cíle naší práce a vytyčeny výzkumné otázky, na které z výsledků statistického šetření vyplynuly následující odpovědi.

1. Jaká je míra vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny před realizací programu (hodnoty pretestů)?

Ke stanovení míry vnitřní a vnější motivace nám posloužily výsledky z dotazníkového šetření provedeného u obou skupin před realizací programu. Ty jsme vyjádřili aritmetickým průměrem a jejich grafické znázornění nám ukazují grafy č. 3 a 4:

- Průměrná míra vnitřní motivace u experimentální skupiny má hodnotu 2,11, u kontrolní skupiny 2,14;
- Průměrná míra vnější motivace u experimentální skupiny má hodnotu 2,73 a u kontrolní skupiny dosahuje hodnoty 2,75.

Průměrné hodnoty vnitřní a vnější motivace obou skupin před realizací programu jsme využili i při verifikaci hypotéz.

1.1 Existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

K odpovědi na tuto otázku jsme dospěli verifikací hypotézy H1 prostřednictvím parametrického testu t-test pro nezávislé skupiny. Testování potvrdilo námi stanovenou nulovou hypotézu, která konstatovala, že před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny.

1.2 Existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

S využitím neparametrického Mann-Witney testu bylo zjištěno, že platí námi stanovená nulová hypotéza: Před realizací Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují statisticky významné rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny.

2. Jaká je míra vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci projektu (hodnoty posttestů)?

I v tomto případě jsme pro stanovení míry vnitřní a vnější motivace použili aritmetické průměry z hodnot získaných dotazníkovým šetřením u obou skupin dětí po realizaci programu. Jejich grafické znázornění ukazují grafy č. 5 a 6:

- Průměrná míra vnitřní motivace u experimentální skupiny dosahuje hodnoty 2,25, u kontrolní skupiny hodnoty 2,16;
- Průměrná míra vnější motivace u experimentální skupiny má hodnotu 2,57 a u kontrolní skupiny má hodnotu 2,69.

Průměrné hodnoty vnitřní a vnější motivace obou skupin po realizaci programu jsme využili i při verifikaci hypotéz.

2.1 Existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

Prostřednictvím t-testu pro nezávislé skupiny jsme verifikovali námi stanovenou nulovou hypotézu H3. Na základě výsledků získaných testováním, byla nulová hypotéza potvrzena. Odpověď na výzkumnou otázku tedy zní: V míře vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují rozdíly.

2.2 Existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku jsme získali testováním nulové hypotézy H4 prostřednictvím t-testu pro nezávislé skupiny. Test nulovou hypotézu potvrdil a platí, že po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu neexistují rozdíly v míře vnější motivace.

2.3 Existují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

V případě této a následujících třech výzkumných otázek se zaměřujeme na srovnávání dvou stavů v rámci jedné skupiny. Tentokrát využili t-test pro závislé vzorky.

Z verifikace hypotézy H5 vyplynula odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku: V míře vnitřní motivace u experimentální skupiny před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu existují významné rozdíly - je to poprvé, kdy se v našem výzkumném šetření potvrdil statisticky významný rozdíl.

2.4 Existují významné rozdíly v míře vnější motivace u experimentální skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

I v tomto případě se testováním hypotézy (H6) prostřednictvím t-testu pro závislé vzorky potvrdil statistický významný rozdíl. Z testování vyplynulo, že existují významné rozdíly v míře vnější motivace u experimentální skupiny před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu.

2.5 Existují významné rozdíly v míře vnitřní motivace u kontrolní skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

Také u kontrolní skupiny dětí existují před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu významné rozdíly. K tomuto tvrzení jsme dospěli testováním hypotézy H7 prostřednictvím t-testu pro nezávislé vzorky.

2.6 Existují významné rozdíly v míře vnější motivace u kontrolní skupiny před (pretest) a po realizaci (posttest) Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu?

K získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme z důvodu nesplnění požadavku normality dat v míře vnější motivace u kontrolní skupiny využili neparametrický Wilcoxonův párový test, jehož prostřednictvím jsme testovali alternativní hypotézu H8. Alternativní hypotéza se testováním potvrdila, z čehož vyplývá, že u kontrolní skupiny dětí

před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu existují významné rozdíly v míře jejich vnější motivace k prosociálnímu chování.

3. Jaká je míra vnitřní motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci programu (hodnoty posttestů) dle pohlaví dítěte?

V následujících odpovědích na výzkumné otázky budeme vycházet z dat získaných z dotazníkového šetření pouze u experimentální skupiny a to po realizaci programu. Jako první srovnáme míru vnitřní motivace k prosociálnímu chování vzhledem k pohlaví dětí, ta dosahuje u chlapců průměrné hodnoty 2,26 a u děvčat 2,24.

3.1 Existují rozdíly v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny po absolvování Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu dle pohlaví dítěte?

Po absolvování programu neexistují významné rozdíly v míře vnitřní motivace k prosociálnímu chování u chlapců a dívek, tato odpověď vyplynula z verifikace hypotézy H9 prostřednictvím t-testu pro nezávislé skupiny.

4. Jaká je míra vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci projektu (hodnoty posttestů) dle pohlaví dítěte?

Bude se míra vnější motivace lišit podle pohlaví dětí? Stanovená nulová hypotéza, předpokládá, že se míra vnější motivace neliší vzhledem k pohlaví dětí. Hypotézu jsme testovali t-testem pro nezávislé skupiny, z něhož mj. vyplynuly průměrné hodnoty vnější motivace, které u chlapců dosahují hodnoty 2,52 a u dívek dosahují hodnoty 2,63.

4.1 Existují rozdíly v míře vnější motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu dle pohlaví dítěte?

Nulová hypotéza H10 se testováním potvrdila - v míře vnější motivace neexistují významné rozdíly vzhledem k pohlaví dětí, které Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu absolvovali.

5. Jaká je míra vnitřní motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci projektu (hodnoty posttestů) dle věku dítěte?

Pro účely testování hypotéz H11 a H12 jsme pro zjištěný věk dětí, který jsme získali v dotazníku prostřednictvím položky č. 42, zavedli dvě věkové kategorie - mladší děti (6 až 7 let) a starší děti (8 až 9 let). S těmito kategoriemi jsme pracovali při hledání odpovědí na následující výzkumné otázky.

Testováním hypotézy H11 jsme získali průměrné hodnoty míry vnitřní motivace k prosociálnímu chování, ta u mladších dětí dosahuje hodnoty 2,13, u starších dětí dosahuje hodnoty 2,31.

5.1 Existuje významná souvislost v míře vnitřní motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu a věkem dítěte?

Verifikací hypotézy H11 se potvrdila alternativní hypotéza – v míře vnitřní motivace po realizaci programu existují významné rozdíly v souvislosti s věkem dětí. U starších dětí je míra vnitřní motivace vyšší než u dětí mladších.

6. Jaká je míra vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální skupiny po realizaci projektu (hodnoty posttestů) dle věku dítěte?

Verifikací hypotézy H12 jsme dospěli k průměrným hodnotám míry vnější motivace k prosociálnímu chování, u mladších dětí činí průměrná hodnota 2,69 a u starších dětí 2,51.

6.1 Existuje významná souvislost v míře vnější motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu a věkem dítěte?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku vyplývá z verifikace hypotézy H12 – v míře vnější motivace u experimentální skupiny po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu a věkem dítěte existují významné rozdíly. U mladších dětí je míra vnější motivace vyšší než u dětí starších.

5.3 Diskuze

K zjišťování vlivu Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu na míru vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku jsme přistupovali metodou pedagogické experimentu. V rámci této metody jsme porovnávali míru vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u dvou referenčních skupin žáků zapsaných k pravidelné docházce do školní družiny, tzn. dětí

mladšího školního věku. Data potřebná k zjištění míry vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování jsme získali technikou dotazníkového šetření. Z důvodu porovnávání míry vnitřní a vnější motivace před a po realizaci Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu jsme použili totožný dotazník jako pretest i jako posttest. Metoda pedagogického experimentu nabízí několik technik, kterými lze zabezpečit kontrolu nad působením nezávisle proměnných, my jsme využili techniku paralelních skupin a techniku jedné skupiny. Nezávisle proměnnou v našem experimentu představoval námi sestavený a realizovaný Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu. Pro účely výzkumného šetření jsme jako výběrový soubor zvolili žáky pravidelně navštěvující dvě oddělení Školní družiny při jedné z městských základních škol. Počet žáků v experimentální i kontrolní skupině byl shodný, obě skupiny byly tvořeny 30 dětmi. Srovnatelnost obou skupin jsme se snažili zajistit jejich složením z hlediska pohlaví dětí (obě skupiny jsou tvořeny 15 chlapci a 15 dívkami) a z hlediska věku dětí.

Odpovědi na výzkumné otázky jsme odůvodnili verifikací hypotéz, které byly formulovány právě na jejich základě. Tím jsme zároveň splnili i námi stanovené cíle výzkumu. V porovnání dvou skupin (experimentální a kontrolní skupiny) dětí mladšího školního věku nebyly shledány významné rozdíly v působení vnitřní a v působení vnější motivace k prosociálnímu chování v souvislosti s absolvováním Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu. Rozdíly mezi skupinami neexistovaly před realizací, ani po realizaci programu. Naproti tomu při porovnávání dvou jevů (míry motivace před a po absolvování programu) v rámci jedné skupiny došlo v našem výzkumném šetření ke zjištění rozdílů. U experimentální skupiny se rozdíly projevily zvýšením míry vnitřní motivace a naopak snížením míry vnější motivace v souvislosti s působením Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu. U kontrolní skupiny jsme se setkali se stejným jevem, avšak rozdíl v mírách obou motivací byl menší než u skupiny experimentální. Poslední část výzkumných otázek se soustředila pouze na experimentální skupinu, jejíž členové absolvovali Program podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu. U této skupiny dětí jsme se zaměřili na zjišťování souvislostí mezi pohlavím dětí, jejich věkem a mírou jejich vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování. Souvislost mezi pohlavím dětí a působením programu na jejich vnitřní i vnější motivaci k prosociálnímu chování se verifikací hypotéz nepotvrdila. Význam programu se však potvrdil v souvislosti

s věkem dětí – v tomto případě jsme se setkali s rozdíly u obou typů motivací. Starší děti vykazaly vyšší míru vnitřní motivace než děti mladší a naopak v míře vnější motivace byla vyšší míra na straně mladších dětí.

Experimentálním šetřením v oblasti motivace k prosociálnímu chování dětí se ve své disertační práci zabýval také D. Vaněk (2011) z Masarykovy univerzity. Jeho výzkum byl orientován na efekt realizace Etické výchovy v průběhu jednoho školního roku na žáky šestých a sedmých tříd. Vaněk účinnost realizace předmětu sledoval ve vztahu s kvalifikací a délkou praxe učitele a ve vztahu s klimatem a vztahy ve třídě, se sebehodnocením žáků a s mírou výskytu prosociálního chování u žáků. Výskyt prosociálního chování byl, stejně jako v našem případě, zjišťován dotazníkovým šetřením před a po realizaci předmětu Etická výchova u obou výzkumných skupin. V závěru výzkumného šetření týkajícího se prosociálních tendencí Vaněk uvádí tvrzení, že ani u jedné ze skupin nebyl zjištěn významný rozdíl v míře prosociálního chování před a po realizaci předmětu Etická výchova.

Zde je příležitost pro zamyšlení se nad vlivem námi sestaveného a realizovaného Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu na míru vnitřní motivace k prosociálnímu chování. Mírný nárůst vnitřní motivace byl zjištěn i u kontrolní skupiny, která program neabsolvovala. Stejně tak diskutabilní může být nárůst míry vnitřní motivace u starších dětí, u kterých se jistě zvnitřnění očekává vzhledem k jejich vývoji.

V závěru kapitoly si přesto dovoluujeme tvrdit, že námi sestavený a realizovaný program se projevil jako efektivní prostředek k dosažení námi stanoveného cíle.

6 ZÁVĚR

Diplomová práce je věnována podpoře prosociálního chování u dětí navštěvujících školní družinu, tzn. dětí v období mladšího školního věku. V úvodu této etapy se u dětí začínají objevovat první projevy prosociálního citění, které je z počátku potřeba ovlivňovat z vnějšku – vnější motivací. Postupem času se u dětí prosociální hodnoty zvnitřňují a jejich tendence chovat se prosociálně vychází z vnitřních motivů.

Determinací pojmu motivace a pojmů s ní souvisejících jsme se zabývali v první kapitole teoretické části, tu jsme uzavřeli specifiky týkajícími se motivace právě u dětí mladšího školního věku. Druhá kapitola vymezila pojem prosociálního chování a ostatní termíny, které se k prosociálnímu chování vztahují. Na prosociální chování bylo pohlíženo také z hlediska zvláštností etapy mladšího školního věku. Závěr teoretické části představil předmět Etická výchova a jeho zařazení do výuky na základních školách. Z metodiky předmětu Etická výchova jsme vycházeli při sestavování Programu podpory prosociálního chování dětí navštěvujících školní družinu. Realizací zmíněného programu jsme se u mladších školáků pokusili ovlivnit míru vnitřní motivace k prosociálnímu chování a to v rámci pedagogického experimentu, kterému jsme se věnovali v praktické části diplomové práce.

Hlavním cílem našeho zkoumání bylo zjistit, zda existuje významný rozdíl v míře vnitřní a vnější motivace k prosociálnímu chování u experimentální a kontrolní skupiny dětí mladšího školního věku. Dovolujeme si tvrdit, že námi provedený výzkum a z něj získané informace splnily stanovený cíl a daly odpověď na všechny námi položené výzkumné otázky. Prostřednictvím výzkumného šetření jsme dospěli k závěru, že u dětí mladšího školního věku lze efektivně podporovat tendence k prosociálnímu chování. Výchovné působení zaměřené na prosociální chování, empatii a altruismus by mělo být samozřejmou součástí nejen pedagogické práce, ale i vlivu celé společnosti. Prosociální jednání se u dětí vytváří postupně a v souvislosti s vyšším věkem se zvnitřňuje. Přesto je potřeba prosociální citění neustále rozvíjet a podporovat. Pro dítě největší zdroj motivace představuje dospělý člověk, který by měl dítěti svým chováním poskytovat příklad.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADLER, Alfred, 1994. *Psychologie dětí: Děti s výchovnými problémy*. Praha: Práh. ISBN 80-85809-22-2
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-463-X
- [3] ČÁP, Jan, Věra ČECHOVÁ a Marie ROZSYPALOVÁ, 1998. *Psychologie: Obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: Nakladatelství H & H. ISBN 80-7319-015-X
- [4] FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4
- [5] FÜRST, Maria, 1997. *Psychologie: Včetně vývojové psychologie a teorie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0
- [6] GEIST, Bohumil, 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing, a.s. ISBN 80-85605-28-7
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9
- [8] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-303-X
- [8] HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-803-1
- [10] HAYESOVÁ, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-763-9
- [11] HELUS, Zdeněk, 2003. *Psychologie*. Praha: Nakladatelství Fortuna. ISBN 80-7168-876-2
- [12] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2206-1

- [13] HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 14-566-84
- [14] *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. [online]. Praha: MŠMT, 2010. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>
- [15] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- [16] JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-535-0
- [17] KELLER, Jan a Petr NOVOTNÝ, 2008. *Úvod do filozofie, sociologie a psychologie: Nové pohledy společenských věd*. Liberec: Dialog. ISBN 978-80-86761-81-7
- [18] KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ, 2012. *Respektovat a být respektován*. Bystřice Pod Hostýnem: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
- [19] KUČERA, Dalibor, 2013. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0
- [20] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada. ISBN 807169195x
- [21] LINHART, Josef et al., 1987. *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN nevedeno
- [22] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk, 1997. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-138-X
- [24] *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Praha: MŠMT, 2002. [cit. 2017-03-20]. Dostupné

- z <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>
- [25] MOTYČKA, Pavel. *Etická výchova* [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html>
- [26] MOTYČKA, Pavel, 2006. *Jak vychovává etická výchova?* [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/jak-vychovava-eticka-vychova>
- [27] NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. ISBN 80-85255-74-X
- [28] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7
- [30] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1
- [31] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Odměny a tresty do školy nepatria* [online]. Časopis Dobrá škola, ročník VII/5, leden 2016. [cit. 2017-02-10]. Dostupné z <http://www.respektovani.com/index.php?obsah=2&sub=0&idc=145#145>
- [32] NOVÁKOVÁ, Marie. *Projekt Etické výchovy* [online]. [cit. 2017-02-05]. Dostupné z <http://38126.w26.wedos.ws/projekt-eticke-vychovy/>
- [33] *O etické výchově* [online]. [cit. 2017-02-05]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove-podrobneji>
- [34] PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7290-092-7
- [35] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2007. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-263-8
- [36] PLACHÁ, Jarmila a Ivana KOUTSKÁ, 2014. *Etická výchova: Metodika pro 1. – 3. ročník základních škol* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. [cit. 2017-02-01]. Dostupné z http://www.etickevychova.cz/ucebnice/Metodika_1-3_rocnik_w.pdf

- [37] PLACHÁ, Jarmila a Ivana KOUTSKÁ, 2014. *Etická výchova: Pracovní listy pro 1. ročník základních škol* [online]. Vytvořilo Etické fórum ČR, o. s., ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání. [cit. 2017-02-01]. Dostupné z http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Pracovni_listy_1_rocnik_w.pdf
- [38] PLACHÁ, Jarmila a Ivana KOUTSKÁ, 2014. *Etická výchova: Pracovní listy pro 2. ročník základních škol* [online]. Vytvořilo Etické fórum ČR, o. s., ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání. [cit. 2017-02-01]. Dostupné z http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Pracovni_listy_2_rocnik_w.pdf
- [39] PLACHÁ, Jarmila a Ivana KOUTSKÁ, 2014. *Etická výchova: Pracovní listy pro 3. ročník základních škol* [online]. Vytvořilo Etické fórum ČR, o. s., ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání. [cit. 2017-02-01]. Dostupné z http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Pracovni_listy_3_rocnik_w.pdf
- [40] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří Mareš, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-772-8
- [41] PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf
- [42] RYAN, Richard a Edward Deci, 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* [online]. University of Rochester. [cit. 2017-02-23]. Dostupné z <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2958/Intrinsic%20and%20Extrinsic%20Motivations%20Classic%20Definitions%20and%20New%20Directions.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [43] RYAN, Richard a Edward Deci. *Self-Determination Theory* [online]. [cit. 2017-01-28]. Dostupné z <http://selfdeterminationtheory.org/theory/>
- [44] RYAN, Richard a Edward Deci. *Self-Regulation Questionnaires* [online]. [cit. 2017-01-28]. Dostupné z <http://selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires/>
- [45] ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-923-2

- [46] SHAPIRO, Lawrence E., 2009. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-648-3
- [47] SOTOLÁŘ, Zdeněk, 2014. *Etická výchova: Metodiky, učebnice a pracovní listy pro ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. [cit. 2017-03-08]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20233/eticka-vychova-metodiky-ucebnice-a-pracovni-listy-pro-zs-a-nizsi-rocniky-viceletych-gymnazii.html>
- [48] TĚHALOVÁ, Marie, únor / 2016. *Emoce: Pro malé děti velké téma*. Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. XXIII. Ročník, číslo 2. Praha: Portál, s.r.o.
- [49] VACEK, Pavel, 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-148-1
- [50] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6
- [51] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1
- [52] VANĚK, David, 2011. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie. Vedoucí disertační práce: Vladimír Smékal
- [53] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1428-8
- [54] ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK, 2009. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-306-6

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
cit.	citováno
et al.	a kolektiv
H	hypotéza
např.	například
resp.	respektive
s.	stránka
ŠD	školní družina
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1:</i>	<i>Rozložení skupin podle pohlaví</i>
<i>Tabulka č. 2:</i>	<i>Popis zkoumaného vzorku vzhledem k věku</i>
<i>Tabulka č. 3:</i>	<i>Testy normality dat</i>
<i>Tabulka č. 4:</i>	<i>Verifikace hypotézy H1</i>
<i>Tabulka č. 5:</i>	<i>Verifikace hypotézy H2</i>
<i>Tabulka č. 6:</i>	<i>Verifikace hypotézy H3</i>
<i>Tabulka č. 7:</i>	<i>Verifikace hypotézy H4</i>
<i>Tabulka č. 8:</i>	<i>Verifikace hypotézy H5</i>
<i>Tabulka č. 9:</i>	<i>Verifikace hypotézy H6</i>
<i>Tabulka č. 10:</i>	<i>Verifikace hypotézy H7</i>
<i>Tabulka č. 11:</i>	<i>Verifikace hypotézy H8</i>
<i>Tabulka č. 12:</i>	<i>Verifikace hypotézy H9</i>
<i>Tabulka č. 13:</i>	<i>Verifikace hypotézy H10</i>
<i>Tabulka č. 14:</i>	<i>Verifikace hypotézy H11</i>
<i>Tabulka č. 15:</i>	<i>Verifikace hypotézy H12</i>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Věkové kategorie v experimentální skupině

Graf č. 2: Věkové kategorie v kontrolní skupině

Graf č. 3: Pretest: Průměrné hodnoty míry vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny

Graf č. 4: Pretest: Průměrné hodnoty míry vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny

Graf č. 5: Posttest: Průměrné hodnoty míry vnější motivace u experimentální a kontrolní skupiny

Graf č. 6: Posttest: Průměrné hodnoty míry vnitřní motivace u experimentální a kontrolní skupiny

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha PII: Ukázka pracovních listů

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Prosím tě o vyplnění tohoto dotazníku. Pokud si s něčím nebudeš vědět rady, nebo něčemu nebudeš rozumět, požádej mě o pomoc.

Pozorně si přečti následující otázky, pod otázkou je napsáno 5 důvodů, proč některé věci ve svém životě děláš. S napsanými důvody můžeš nebo nemusíš souhlasit. Pokud s napsaným důvodem budeš souhlasit, vybarvi čtvereček u čísla 1 , pokud s důvodem souhlasit nebudeš, vybarvi čtvereček u čísla 3 a pokud nebudeš vědět, jak odpovědět, vybarvi čtvereček u čísla 2 .

V tomto dotazníku nejde o správné nebo chybné odpovědi. Pomocí otázek chci zjistit, jaké důvody mají děti pro to, aby dělaly některé věci.

Za vyplnění dotazníku Ti děkuji, Lucie Opletalová

Proč si myslíš, že by ses měl/a chovat k ostatním hezky?

1. Když se budu chovat k ostatním hezky, budou se ostatní lidé hezky chovat ke mě.

Úplně souhlasím	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Vůbec nesouhlasím
--------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

2. Když se nebudu chovat hezky, budu mít s ostatními potíže.

Úplně souhlasím	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Vůbec nesouhlasím
--------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

3. Protože si myslím, že je důležité být hodný člověk.

Úplně souhlasím	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Vůbec nesouhlasím
--------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

4. Když se nebudu chovat hezky, budu se cítit špatně.

Úplně souhlasím	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Vůbec nesouhlasím
--------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------

5. Protože se mi nelíbí, když se k sobě lidé nechovají hezky.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

Proč si myslíš, že bys měl/a někomu pomoci, když je v nouzi?

6. Protože si myslím, že je důležité pomoci, když je to potřeba.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

7. Když to neudělám, budu mít s ostatními potíže.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

8. Když to neudělám, budu se cítit špatně.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

9. Protože chci, aby mě ostatní měli rádi.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

10. Když někomu pomůžu, budu mít dobrý pocit.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

Proč si myslíš, že není pěkné, někomu se posmívat?

11. Když se někomu budu posmívat, budu mít s ostatními potíže.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

12. Protože si myslím, že je důležité chovat se k ostatním hezky.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

13. Protože bych se později za své chování styděl.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

14. Když se budu někomu posmívat, nebudou mě ostatní mít rádi.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

15. Protože se mi nelíbí být na ostatní zlý.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

Proč si myslíš, že je správné vyslechnout někoho, kdo má potíže?

16. Když ho vyslechnu, budu mít dobrý pocit.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

17. Když ho vyslechnu, lépe ho poznám.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

18. Když ho vyslechnu, uleví se mu.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

19. Když ho vyslechnu, pochválí mě.

Úplně souhlasím 1 2 3 Vůbec nesouhlasím

20. Když ho vyslechnu, bude mě mít rád.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

Proč jsi s někým kamarád?

21. Když se s ním/ s ní kamarádím, cítím se dobře.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

22. Protože spolu zažíváme veselé a zábavné chvíle.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

23. Když s ním / s ní nebudu kamarádit, bude se na mě zlobit.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

24. Když s ním / s ní nebudu kamarádit, budu se cítit provinile.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

25. Protože to chce můj kamarád.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

Proč se svým kamarádem trávíš čas?

26. Když s ním / s ní nebudu trávit čas, bude na mě naštvaný.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

27. Protože čas strávený s ním / s ní je zábavný.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

28. Protože si myslím, že kamarádi spolu mají trávit čas.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

29. Kdybych s ním / s ní netrávili čas, budu mít s ostatními potíže.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

30. Když jsem s ním / s ní, mám dobrý pocit.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

Proč svého kamaráda posloucháš, když se ti chce svěřit se svými starostmi?

31. Protože mě zajímá jaké má starosti.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

32. Protože bych se cítil provinile, kdybych to neudělal.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

33. Protože mě můj kamarád chválí, když ho poslouchám.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

34. Protože tak svého kamaráda lépe poznám.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

35. Protože si myslím, že tak svému kamarádovi pomůžu.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

Proč musíš dodržet slib, který jsi dal kamarádovi?

36. Protože si myslím, že je důležité dodržet slib.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

37. Kdybych slib nedodržel, měl bych špatný pocit.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

38. Kdybych slib nedodržel, ohrozilo by to naše kamarádství.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

39. Kdybych slib nedodržel, kamarád by byl naštvaný.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

40. Protože chci, aby se na mě kamarád mohl spolehnout.

Úplně
souhlasím 1 2 3 Vůbec
nesouhlasím

Kolik máš let

6 let 7 let 8 let 9 let

Jsi děvče

Jsi chlapec

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA PRACOVNÍCH LISTŮ

Lekce

8



Etická výchova • Pracovní listy pro 1. ročník ZŠ • Téma 1: Základy mezilidských vztahů

B) UMÍŠ DOBŘE NASLOUCHAT?

VYBARVI SVOU MALOU PŘÍTELKYNÍ A VYMYSLI JÍ PŘÍHODNÉ JMÉNO.

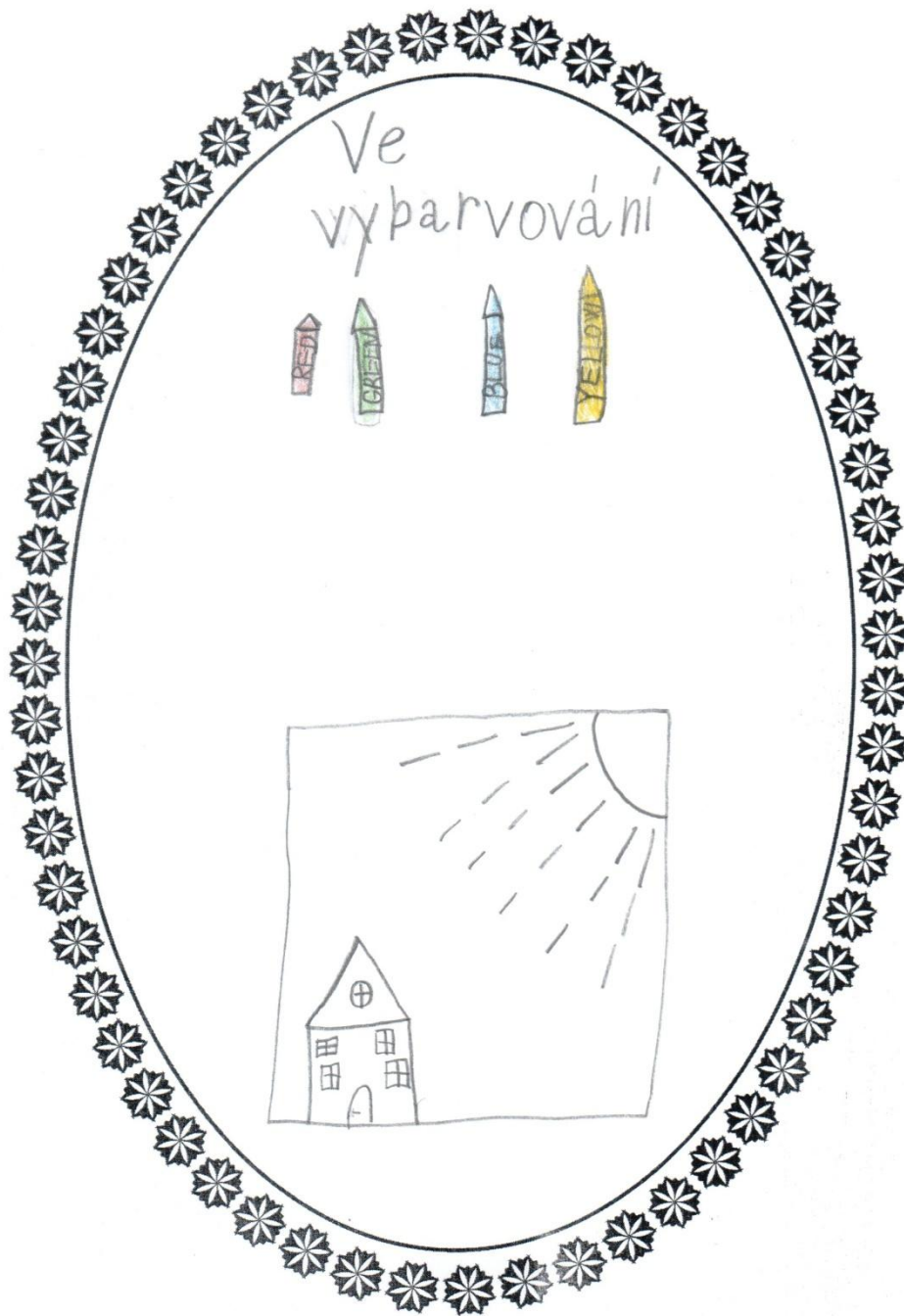


SOFIE

JMÉNO:



A) V ČEM JSEM VÝJIMEČNÁ





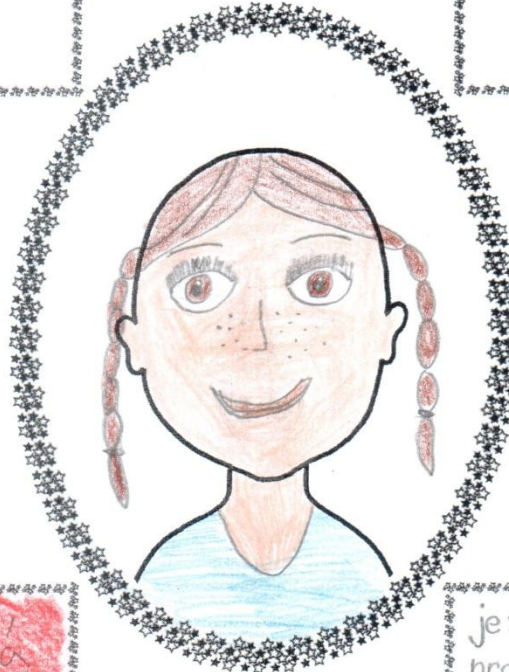
MŮJ KAMARÁD

Znáš dobře svého kamaráda? Domaluj kamaráda/ kamarádku a do prázdných rámečků namaluj nebo napiš, co má tvůj kamarád rád.

hračka



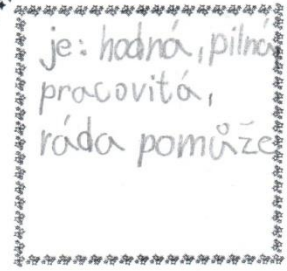
jídlo



barva



vlastnost(i)



Co máme společného?jsme malý.....

V čem je můj kamarád lepší než já?v matematice a ve sportu.....



CO NÁS ČEKÁ

1. VYPRÁVĚJ, CO SE STALO.



2. NAKRESLI SITUACI, VE KTERÉ SES SETKAL/A SE LŽÍ.

Maminka
mi koupila
pláštěnku
a říkala že
jsou na ní psi.
byli na ní
star wars.





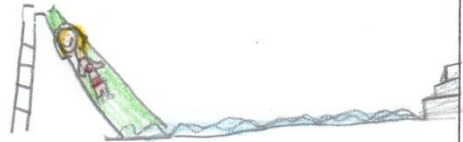
JAK SE CÍTÍM



DO KRUHU NAMALUJ OBLIČEJ PODLE TOHO, JAKÝ POCIT VYJADŘUJE.
NAMALUJ SITUACI, VE KTERÉ SE TAK CÍTIŠ.



AQUA PARK



ČTEME Z TVÁŘE

1. Ke každému obličejí nalep pocit, jaký vyjadřuje.
2. Napiš, v jakých situacích tyto emoce pociťuješ ty.



RADOST

PŘEKVAPENÍ

STRACH

s dárkem

s mobilu

s hadí



HNĚV

ZNECHUCENÍ

SMUTEK

*hdyji ho někdo
nastou*

s výhledu

u pohřbu

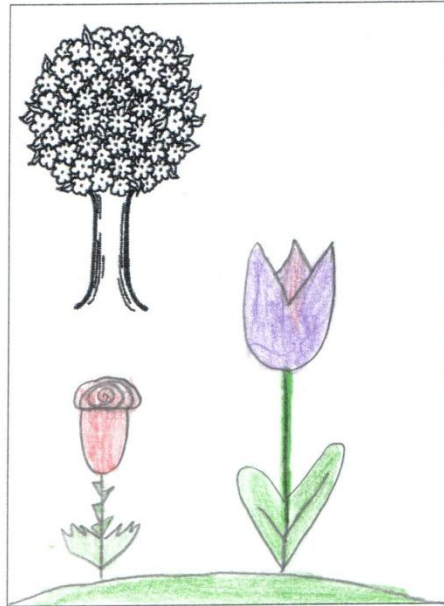




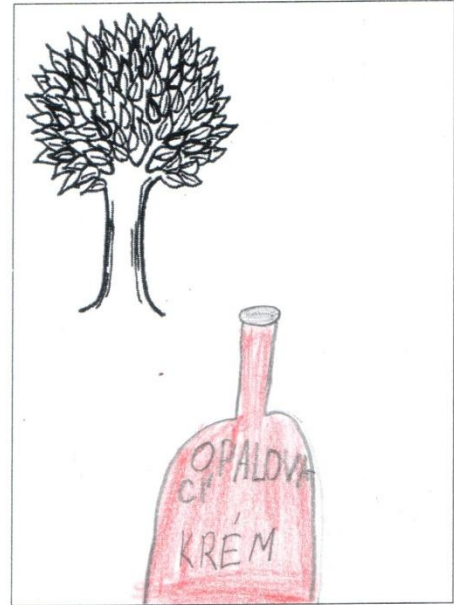
PROMĚNY

NA LINKY NAPIŠ NÁZVY ROČNÍCH OBDOBÍ.

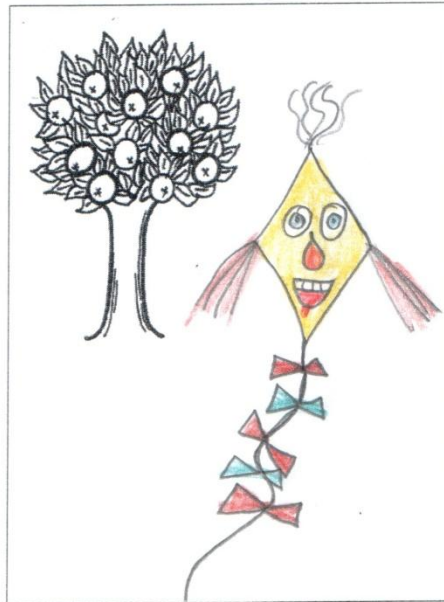
DO RÁMEČKŮ DOKRESLI, CO K JEDNOTLIVÝM ROČNÍM OBDOBÍM PATŘÍ.



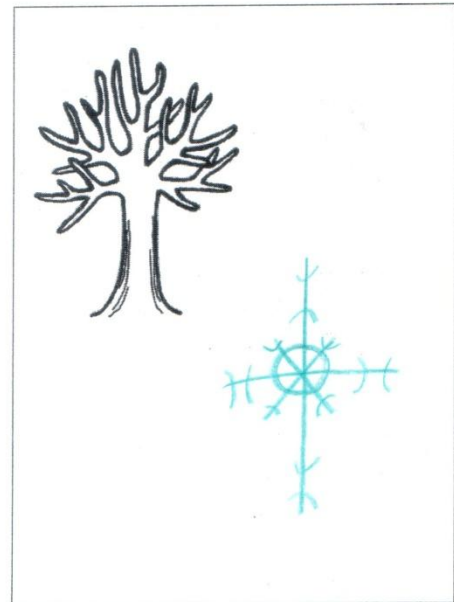
jaro



léto



podzim



zima



JAKÝ JSI?

Včelín

Strýc Jan má v sadě, kde to voní,
stát úly řadou pod jabloní.

Zelený, modrý, bílý, žlutý,
hukotem včel jsou nadechnuty.

Včelička sedá na kosatce
A v plástvích medem voní sladce.

Když kvetou lípy, je to shonu!
Hučí v nich smích a hlahol zvonu.

Když kvetou louky, to je spěchu!
Hučí v nich písně bez oddechu.

(F. Nechvátal)

1. Přiřaď správné slovo k přirovnání:

bystrý věrný chytrý pilný

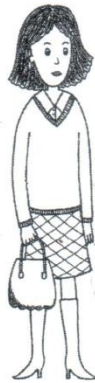
Je *pilný*jako 

Je *bystrý*jako 

Je *chytrý*jako 

Je *věrný*jako 

2. Jaké mají vlastnosti? Spoj osobu s vlastnostmi, které má.



maminka



otáček



sestra



bratr

pracovitý
pořádný
starostlivý vtipný
pozorný tolerantní
spolehlivý statečný
pečlivý má rád lidi
moudrý kamarádský
pomáhá druhým
chytrý