

# Rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku

Hana Toncrová

---

Bakalářská práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2008/2009

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana TONCROVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
  
Téma práce: **Rozvojové vzdělávání v ČR**

Zásady pro vypracování:

**Volba a formulování tématu, cíle práce.**  
**Zpracování teoretické části práce prostřednictvím odborné literatury.**  
**Sběr, zpracování a vyhodnocení dat.**  
**Shrnutí výsledků, vyslovení závěrů, návrhy a doporučení.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**FONTAIN, S.** Místo na slunci – globální výchova pro děti 5–10 let. Praha: Tereza, 1994, 111 s. ISBN neuvedeno

**KALHOUS, Z.** Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X

**NÁDVORNÍK, O.; CHÁRA, P.** Bohuš a Dáša proti chudobě. Praha: Člověk v tísni, 2006. 63 s. ISBN 80-86961-09-5

**NÁDVORNÍK, O.; VOLFOVÁ, A.** Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, 2004. 321 s. ISBN 80-903510-0-X

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Radana Nováková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 13. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



L.S.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské 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 <sup>1)</sup>;
- беру на ве́доми, что дипломová/бакалаврская работа будет уложена в электронické podobě в университетním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou 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/bakalářské 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/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 14. 5. 2009

  
.....

*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 nevydělečně 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 přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato práce pojednává o vlivu rozvojového vzdělávání na prosociální chování žáků mladšího školního věku.

V teoretické části jsem se zabývala vysvětlením základních pojmů rozvojového vzdělávání a prosociálního chování. Mým cílem bylo prostřednictvím rozvojového vzdělávání zvýšit prosociální chování dětí mladšího školního věku. Na základě toho jsem sestavila projekt Svět kolem nás, který jsem realizovala v praktické části, ta obsahuje postupy, experimentální zásahy a závěr celé výzkumné práce.

Klíčová slova: rozvojové vzdělávání, prosociální chování, projekt, kvalitativní experiment

## **ABSTRACT**

This work deal about treat of about influence of development education which depends on prosociable human behaviour of younger age students.

There are explained in teoretical part notions as developing education and prosociable human behaviour. My ambition was to raise prosociable human behavior of youngr age students through developing education. On the basis I created project named "The world around us" which I realised in my practical part. The practical part includes process, experimental intervention and finish of The whole development.

Keywords: developing education, prosociable human behaviour, project, qualitative experiment

Velmi děkuji vedoucí práce Mgr. Radaně Novákové, Ph. D. za odborné rady, podporu a vedení, které mi poskytla při přípravě této práce.

---

Dále děkuji personálu ve Školní družině při ZŠ Komenského I za jejich ochotu a vstřícnost. Touto cestou děkuji i organizaci ADRA, která mi umožnila do této problematiky proniknout hlouběji.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1    DEFINICE ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
1.2    CÍL ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	13
1.3    VZTAH ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VŮČI OSTATNÍM VÝCHOVÁM.....	15
1.4    METODY A TECHNIKY ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.4.1    Skupinová vyučovací metoda.....	16
1.4.2    Skladba programu .....	18
<b>2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ</b> .....	<b>20</b>
2.1    DEFINICE PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ .....	20
2.2    PROČ SE LIDÉ CHOVAJÍ PROSOCIÁLNĚ .....	21
2.3    VZNIK PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ .....	22
2.4    PROSOCIÁLNÍ OSOBNOST .....	23
2.5    VÝVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ .....	24
2.5.1    Znaky a předpoklady prosociálnosti.....	25
2.6    PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ JAKO POTŘEBA .....	25
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>3 MÍSTO VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
3.1    POPIS ZAŘÍZENÍ.....	29
3.2    VÝCHOVA .....	29
3.3    KOLEKTIV.....	29
3.4    REŽIM ŠKOLNÍ DRUŽINY .....	29
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>31</b>
4.1    CÍL .....	31
4.1.1    Dílčí cíle.....	31
4.2    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	31
4.3    DRUH VÝZKUMU .....	31
4.4    VÝZKUMNÝ VZOREK .....	32
4.5    VALIDITA DAT .....	33
<b>5 METODA KVALITATIVNÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>



5.1	ORGANIZACE VÝZKUMU .....	34
5.2	ETIKA VÝZKUMU .....	34
5.3	POZOROVÁNÍ.....	35
5.3.1	Vyhodnocení sběru dat.....	37
5.4	DOTAZNÍK .....	38
5.5	PROJEKTIVNÍ METODY .....	38
5.6	OHNISKOVÉ SKUPINY.....	39
5.7	EXPERIMENTÁLNÍ ZÁSAHY .....	39
5.7.1	Experimentální zásah č. 1 .....	39
5.7.2	Experimentální zásah č. 2 .....	40
5.7.3	Experimentální zásah č. 3 .....	40
5.7.4	Experimentální zásah č. 4 .....	41
5.7.5	Experimentální zásah č. 5 .....	41
5.7.6	Experimentální zásah č. 6 .....	41
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>43</b>
6.1	EXPERIMENTÁLNÍ ZÁSAHY .....	43
6.1.1	Experimentální zásah č. 1 .....	43
6.1.2	Experimentální zásah č. 2 .....	43
6.1.3	Experimentální zásah č. 3 .....	44
6.1.4	Experimentální zásah č. 4 .....	44
6.1.5	Experimentální zásah č. 5 .....	44
6.1.6	Experimentální zásah č. 6 .....	44
6.2	POZOROVÁNÍ.....	45
6.2.1	Vyhodnocení sběru dat.....	47
6.3	PROJEKTIVNÍ METODY .....	47
6.4	DOTAZNÍK .....	47
6.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ .....	48
6.5.1	Shrnutí výsledků výzkumného vzorku .....	48
6.5.2	Shrnutí výsledků dílčích cílů a cílů výzkumu .....	49
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>51</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>55</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>56</b>

## ÚVOD

V době, kdy se začala řešit témata na bakalářské práce, jsem přemýšlela nad globální výchovou, při pátrání po její bližší specifikaci jsem ovšem narazila na rozvojové vzdělávání. Poté byla má cesta k tématu bakalářské práce jasná.

Rozvojové vzdělávání je relativně nový pojem, obzvlášť u nás v ČR, v kompetenci ho má jen několik málo organizací, mezi něž patří i ADRA. Zmínila jsem právě ji, protože tato organizace mě dovedla tam, kde jsem dnes. Jsem lektorkou 1. modulu programu PRVák rozvojového vzdělávání, který je zaměřen na práci s dětmi předškolního věku a navštěvujícími 1. třídu ZŠ. Chtěla jsem rozšířit své kompetence a připravit podklady pro další rozvoj této tematiky, jež povedou k dalšímu vývoji samotného programu. Připravila jsem proto projekt Svět kolem nás, který naplňuje tematiku rozvojového vzdělávání. Zároveň jsem chtěla tuto rovinu posunout a zaměřit se na jeden z aspektů, který není příliš v literatuře zmiňován, a to zvyšování prosociální chování.

Při realizaci projektu jsem vycházela ze základních technik aktivního vyučování a z vlastních zkušeností. Cílem je, aby žáci během projektu získali informace a zážitky, naučili se spolupráci, navzájem se poznali, aby vnímali více lidí kolem sebe, jejich životy a spojení s nimi. Projekt také může napomoci školám ke splnění RVP a jejich dílčích ŠVP.

Smysl celé prosociální problematiky je zcela jasný: Před našimi dětmi leží těžký úkol. Měly by být připraveny řešit problémy, které jsme jim zanechali my, jejich rodiče, prarodiče i praprarodiče. Problémy v sociálních vztazích, ekologii, morálce, politice..., problémy, které mohou pro lidstvo znamenat tragedii, pokud nebudou řešeny. A k tomu budou potřebovat schopnost jednat prosociálně (Svobodová, 2007).

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Žijeme ve světě, který je dostatečně velký, většina z nás ale nemá možnost ho celý procesovat a poznat. Ve škole či jiných vzdělávacích systémech nás učí základní informace o všech těchto zemích, kontinentech, mořích a oceánech. Ovšem informace jsou z důvodu stálosti velmi zúženy, a tak mnohdy o jiných zemích nevíme nic jiného, než kde se zhruba nachází, jakou mají vlajku a možná i hlavní město. Jsou tady ale i země, o kterých toho víme mnoho a o kterých toho víme velmi málo. Můžeme si položit otázku - čím to je? Neměli bychom vědět o všech zemích stejné množství informací? K této informační rovnováze by nás měly vést školní znalosti, ale bohužel tomu tak není. Svět je ve skutečnosti nerovnoměrný a to nejen po stránce informační, ale taky ekonomické, sociální, zdravotní, environmentální a mnoha dalších. Největší rozdíl je patrný mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi. Problémy jako zvyšující se počet obyvatel světa žijících v chudobě, zhoršující se životní prostředí, ozbrojené konflikty, otázky lidských práv, různé formy diskriminace, nebo vztah mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi a jejich vzájemné vykořisťování.

Rozvojové vzdělávání připravuje studenty na život v současném světě. Rozvíjí u nich kompetence, které jim umožňují stát se informovanými a aktivními občany, přijímajícími odpovědnost za sebe, za své jednání i za své široké okolí. Rozvojové vzdělávání napomáhá k uvědomování si současných naléhavých problémů a jejich souvislostí. Pomáhá nacházet jejich řešení za přispění širokého spektra aktérů.

Rozvojové vzdělávání je hlavně nástrojem, který učí studenty, jak myslet a jednat, ne co si mají myslet. Úkolem školy by mělo být vychovávat lidi přemýšlivé, kteří dokážou v dnešní nepřehledné realitě získávat relevantní informace a kriticky je vyhodnocovat. Nepřejímají automaticky úsudek druhých, ale vytvářejí si vlastní názor, který dokážou na základě nových informací nebo zkušeností korigovat (Nádvorník, 2004).

### 1.1 Definice rozvojové vzdělávání

Rozvojové vzdělávání je pojem, který se v češtině používá pro překlad anglického termínu „Development Education“. V české literatuře se můžeme setkat také s pojmem globální rozvojové vzdělávání. Nejčastěji uváděná definice dle Development Education Association říká, že cílem rozvojového vzdělávání je „*zvyšovat povědomí o tom, jak globální problémy*

*a procesy ovlivňují každodenní život jednotlivců, lokálních komunit a společností a jak zároveň každý z nás může zpětně ovlivňovat tyto procesy“ (ADRA).*

## 1.2 Cíl rozvojového vzdělávání

Rozvojové vzdělávání má za cíl uvědomění si souvislostí mezi životem našim a životem lidí v tzv. rozvojových zemích, vzájemné propojenosti a závislosti. Snaží se v lidech vzbudit solidaritu, chuť pomáhat a přijmout zodpovědnost za svět, ve kterém žijeme. Má změnit náš systém hodnot, učit nás respektu k sobě samému a druhým, smysl pro společenskou odpovědnost, smysl pro sounáležitost a aktivní přístup k učení sebe sama i druhých.

Učí o globalizaci, spravedlivém obchodování, nerovnostech světového hospodářství, stavu životního prostředí, ozbrojených konfliktech, diskriminaci, občanské společnosti či fungování mezinárodních organizací. Informuje o rozdílech a podobnostech mezi životy lidí v rozvojových (tzv. globální jih) a rozvinutých (tzv. globální sever) zemích. Má za cíl přijímat zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijeme, motivovat k aktivnímu přístupu při řešení místních problémů a přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které ovlivňují životy všech lidí.

Rozvojové vzdělávání není jen o pasivním přijímání informací, ale nabízí možnost je zvážít, popřemýšlet a v konečném důsledku si z nich vytvořit svůj vlastní názor. Proto jsou informace rozpracovány do tří domén: afektivní (postoje), konativní (dovednosti) a kognitivní (znalosti). Přičemž za nejdůležitější jsou považovány oblasti afektivní a konativní.

### Cíle kognitivní

studenti/žáci

- znají příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů, vědí, co pomáhá a co brání udržitelnému lidskému rozvoji,
- srovnávají různé chápání konceptů - rozvoj, lidská práva, globalizace,
- rozumějí situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znají různé příčiny a důsledky těchto situací,

- jsou si vědomi rozdílů v ekonomické a sociální situaci lidí na světě, znají různé pohledy na příčiny a důsledky tohoto stavu,
- chápou vzájemnou závislost a propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje,
- znají hlavní aktéry rozvojové spolupráce a vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji lokální i globální úrovni,
- vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová spolupráce.

### **Cíle instrumentální**

studenti/žáci

- využívají nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě,
- dokážou vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější řešení a využívat při něm vlastních zkušeností i zkušeností ostatních,
- dokážou odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů,
- dokážou efektivně spolupracovat s ostatními,
- dokážou si na základě informací vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty,
- umějí přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor,
- dokážou využívat empatie při poznávání situace ostatních,
- umějí myslet systémově a hledat souvislosti.

### **Cíle afektivní**

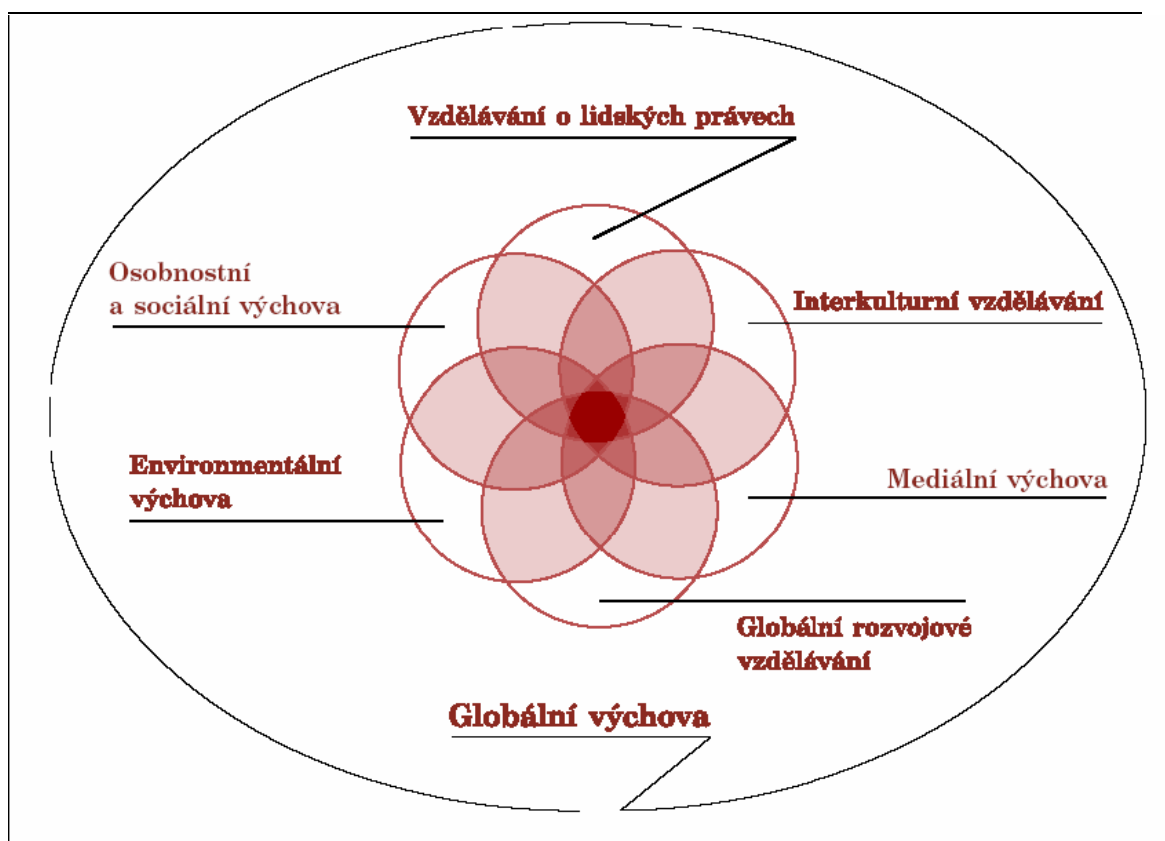
studenti/žáci

- přijímají zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí,
- jsou motivováni k tomu, aby se aktivně podíleli na řešení místních problémů a přispívali k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých jim neplynou přímé výhody,
- jsou si vědomi výhod spolupráce s ostatními lidmi,
- respektují odlišné názory a pohledy na svět,
- jsou solidární s lidmi žijícími v těžkých podmínkách (Nádvorník, 2004).

### 1.3 Vztah rozvojového vzdělávání vůči ostatním výchovám

Je těžké vymezit oblasti, kterým se rozvojové vzdělávání věnuje, protože se v mnohém překrývá s dalšími oblastmi vzdělávání. Nejbližší je tak zvaná Globální výchova (Global Education), která je někdy používána jako synonymum pro rozvojové vzdělávání. V České republice je známa hlavně z prací Selbyho a Pikea. Rozvojové vzdělávání se částečně překrývá svými tématy a využívanými metodami také s interkulturním vzděláváním, environmentální výchovou, výchovou k lidským právům, výchovou k občanství a dalšími. K vyjasnění vztahu mezi různými druhy výchov a vzdělávání, vycházíme z pojetí institutu North-South Centre při Evropské radě, který pojímá Globální výchovu jako zastřešující koncept obsahující rozvojové vzdělávání, interkulturní vzdělávání, vzdělávání pro udržitelnost a vzdělávání pro mír a prevenci konfliktů.

Následující obrázek č. 1 znázorňuje soubor výchov v českém kontextu, které můžeme zařadit pod širší pojetí globální výchovy.



Obr. 1 Pojetí globální výchovy (Nádvořník, 2004)

### Tyto typy společenských výchov a vzdělávání

#### mají společné:

- **základní soubor hodnot;** respekt k sobě samému a k druhým, smysl pro společenskou odpovědnost, smysl pro sounáležitost a aktivní přístup k učení sebe sama i druhých
- **soubor myšlenek a znalostí;** týkajících se technologických změn, nerovností v životních podmínkách obyvatel světa, demokracie, vlády a občanství, atd.
- **uznání potřeby rozvíjet klíčové schopnosti a znalosti;** komunikační, sociální, občanské, pracovní, kompetence k řešení problémů a kompetence učit se
- **uznání potřeby zajistit tvůrčí příležitosti a aktivity** v průběhu vzdělávacího procesu; individuální a společná práce, sdílení odpovědnosti za výsledky učení, spoluúčast.

**Odlišují se** především tematickým zaměřením a svými cíli, které se však navzájem doplňují a podporují. Z rozdílného zaměření cílů pak vychází i částečně rozdílné kompetence a techniky k jejich rozvíjení (Nádvorník, 2004).

## 1.4 Metody a techniky rozvojového vzdělávání

Rozvojové vzdělávání se snaží využít interaktivní metody výuky. Jinak by to ani nešlo, když má za cíl nejenom znalosti, ale také dovednosti. Nutí žáky k interakci mezi sebou, společné komunikaci, spolupráci a učení se. Nesnaží se o předávání jediné pravdy, ale o to naučit žáky orientovat se v informacích, že neexistuje jediný pohled na věc, že každá mince má dvě strany. Cílená a věcná diskuze, která je vždy součástí, je plná kontroverzních a emotivních otázek, které mají za cíl žáky aktivně zapojovat do výuky a přimět přemýšlet o svých postojích a názorech. Pomocí těchto diskuzí a jiných aktivit se žáci učí komunikačním dovednostem, které jim pomáhají k vytvoření mnoha schopností, jednou z nich je i obhájit si svůj názor vůči ostatním, ale také ho případně upravit pokud síla argumentů převáží.

### 1.4.1 Skupinová vyučovací metoda

Skupinové metody jsou ukázkou moderních, na žáka orientovaných vyučovacích metod. Mluvíme-li o výuce ve skupinách, máme na mysli aktivní spolupráci žáků rozdělených do velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně učí. Tyto metody navíc využívají - oproti



jiným zcela zásadně - vrstevnické sociální skupinové vztahy, hovoříme o tzv. vrstevnickém peer učení (Sitná, 2009).

Níže popisují nejčastěji používané metody, které samozřejmě i já jako lektorka využívám.

### **Brainstroming (bouře mozků)**

Brainstroming je jednoduchá skupinová vyučovací metoda, nenáročná na organizaci a přípravu, středně náročná na vedení žáků, na zpracování a využití výsledků skupinové práce.

Tato metoda napomáhá k otevření daného tématu, lze ji používat velmi široce, ideálně však na začátku hodiny jako úvodní motivaci ke zjištění znalostí žáků, můžeme ji také uplatnit v průběhu hodiny pro zjištění názorů a postojů k probíranému tématu. K řešení problémů, pro rozšíření znalostí, lze také využít na konci hodiny jako metoda závěrečného opakování, pro tvorbu návrhů na využití probrané látky v praxi apod.

Výsledkem práce touto metodou je nejen rozvoj klíčových dovedností, ale i odborných dovedností - rozvoj slovní zásoby - každý zná trochu něco jiného, práce s chybou, sjednocování kolektivu, motivace k dalšímu učení (Sitná, 2009).

### **Role Play (hraní rolí)**

Jedná se o metodu jednoduchou pro vedení, ale poměrně náročnou pro žáky. Vyžaduje praktické zvládnutí sociálních a komunikativních dovedností. Prostřednictvím této metody mají žáci příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech. Navozených životních situacích, typických pro konkrétní povolání. Důraz je kladen na schopnost vcítit se do zadané role a co nejvěrněji ji - s použitím všech dosavadních znalostí a zkušeností - "přehrát".

Rozvíjí klíčové kompetence: pracovního uplatnění, komunikativní, sociální a personální, řešení problémů, ale také občanskou, kdy se učí respektu k názorům druhých lidí, schopnosti se vcítit do jejich situace, úcta k vnitřním hodnotám druhých (Sitná, 2009).

### **Diskuse**

Diskuse je základním způsobem komunikace mezi lidmi, měla by tedy být i základní metodou práce vyučujícího a žáků.

### 1.4.2 Skladba programu

Skladbě programu musíme věnovat velkou pozornost. I perfektně připravená hra může vyznít do ztracena, protože byla dramaturgicky špatně zařazena. Naopak i jednoduchá aktivita, zařazená ve správný okamžik může mít velice silný dopad.

Při skládání programu nejdřív určíme, jaký typ hry by měl přijít na řadu v kterou dobu, jak by měla být hra zaměřena a co by mělo být jejím dílčím cílem. Teprve když máme program postaven na této abstraktní úrovni, můžeme hledat konkrétní hry, které splňují dané požadavky. Pokud nenajdeme žádnou hotovou hru, zkusíme vymyslet nové. Ani známe hry, však nepřebíráme mechanicky, upravujeme je podle specifických potřeb (Pelánek, 2008).

Každá hodina má svoji strukturu, která je relativně neměnná. Základní struktura se skládá ze čtyř částí:

#### 1) Úvodní, motivační

Úvodní část slouží k otevření daného tématu, k motivaci žáků k úvahám o daném tématu a ke vzbuzení zájmu. Slouží také ke zjištění, jaké poznatky již žáci k danému tématu mají nebo jaké postoje k němu zaujímají.

Při této části můžeme použít metody např. brainstorming nebo myšlenkovou mapu.

#### 2) Práce ve skupinách

Práce ve skupinách umožňuje probrat téma z různých pohledů, protože každá skupina dostane odlišné zadání a skládá se z různých členů. Pro žáky je přínosné získání zkušeností se spoluprací s lidmi, kteří nepatří do okruhu nejbližších přátel a s nimiž nesdílejí stejné postoje, hodnoty, kvality atd. Práce ve skupinách vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc žáků a kolektivní řešení problémů. Snižují se zábrany, tréma, ostych před velkou skupinou i vědomí přílišné odpovědnosti za projev před větším počtem lidí.

#### 3) Diskuse

Diskusní metody jsou vhodné k vyjasňování vlastních postojů, formulaci názorů, k rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat. Téma diskuse

musí být zajímavé, vhodně formulované, adekvátní znalostem a schopnostem žáků. Diskuse může být organizována různým způsobem. Kromě diskuse facilitované učitelem, kdy jednotliví žáci reagují na otázky učitele nebo na podněty svých spolužáků, lze diskusi více strukturovat. Strukturováním diskuse lze zajistit, že prostor dostanou i ti žáci, kteří by se ve volnější diskusi neprosadili nebo nenašli odvahu říci si o slovo.

#### **4) Reflexe**

Každou aktivitu je vhodné uzavřít závěrečnou reflexí. Reflexe slouží k osvojení si nejdůležitějších informací a faktografických poznatků. Může změnit postoje k danému tématu či naopak je posílit. Díky ní si žáci třídí, sjednocují, systematizují všechny nově nabyté poznatky, které si upevňují; přetváří svá původní vědomostní schémata. Probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý (Nádvorník, 2004).

## 2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Prosociální chování reprezentuje velmi širokou kategorii, pod kterou lze zařadit velkou škálu aktivit například: pomáhání, sdílení, obětování se, poskytování útěchy. Je zřejmé, že k pomáhání mohou mít lidé nejrůznější důvody, například kalkulace se sociální odměnou, počítání zisků a ztrát (časových, morálních, ekonomických), snaha o zachování reciprocitu v sociálních vztazích nebo praktické důvody (předejítí újmě na majetku). Prosociální chování může vycházet ze zájmu, sympatie a touhy pomoci. Motivy prosociálního chování však mohou být také čistě egoistické (Kubicová, 2007).

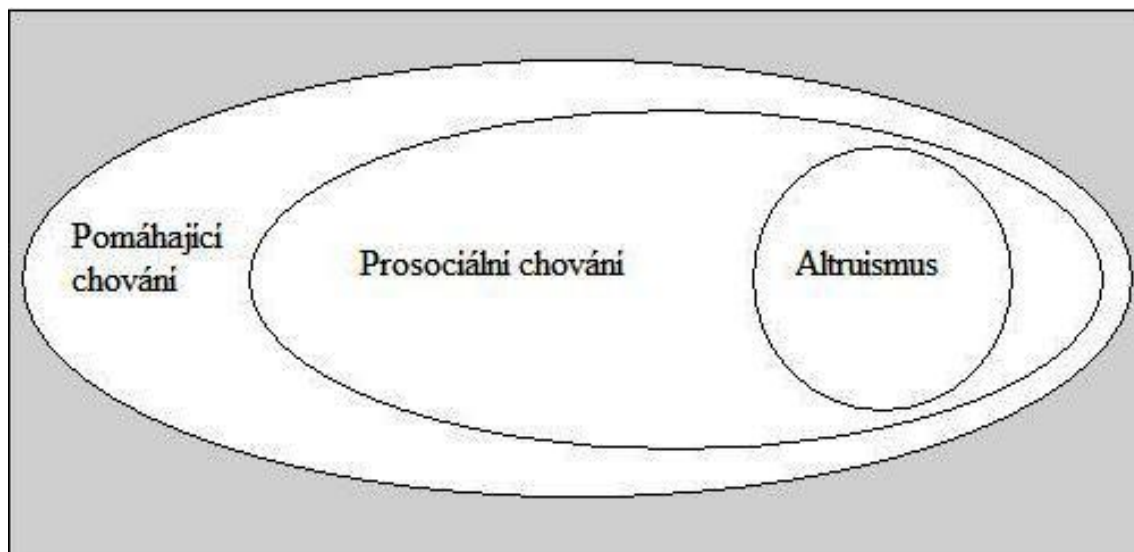
### 2.1 Definice prosociálního chování

Sociální chování zahrnuje mimo jiné dvě významné kategorie: prosociální a antisociální. Prosociální chování je společensky pozitivně přijímáno, protože je v souladu se společenskými normami a hodnotami. Naproti tomu antisociální chování je společensky odmítáno. Situace prosociálního chování tvoří neobyčejně široké spektrum: od běžných, všedních a každodenních až po situace výjimečné.

Prosociální chování je většinou vymezováno jako jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným. Toto vymezení je hodně přijímané, ačkoli jej někteří autoři označují za altruismus (Výrost, 2008).

Nebo jak také tvrdí Nakonečný (1997), podstatou prosociálního chování je schopnost jedince přinášet oběti, vzdát se vlastního blaha ve prospěch dobra druhého člověka.

Vztahy mezi pojmy pomáhání, prosociální chování a altruismus jsou těsně spjaté. Překrývání těchto pojmů je znázorněno na obrázku č. 2 (Hewston, 2006).



Obr. 2 Vztahy mezi pojmy pomáhání, prosociální chování a altruismus (Hewston, 2006)

Prosociální chování má rozmanité formy. L. G. Wispe (1972 in Výrost, 2008) např. uvádí: darování, sympatie a porozumění, pomoc při dosažení určitého cíle, nabídka ke spolupráci, podpora. Obvykle jsou akty tohoto typu chování vykonávány bez vyzvání, ale v některých případech můžeme být o pomoc požádáni nebo dokonce úpěnlivě žádáni.

Objektem aktů prosociálního chování mohou být osoby známé, nebo zcela neznámé - cizí. Samotný fakt známosti člověka, kterému je poskytována pomoc, může výrazně modifikovat chování pomáhajícího ve smyslu rychlosti, objemu či míry pomoci. Vědomí, že chování pomáhajícího může výrazně ovlivnit jeho obraz v očích druhé osoby (Výrost, 2008).

## 2.2 Proč se lidé chovají prosociálně

Proč se člověk chová prosociálně, když toto chování vyžaduje větší ani menší sebeobětování a nepřináší odpovídající prospěch či zisk pomáhajícímu.

Klasický behaviorismus očekává, že každé chování je buď odměňováno, nebo trestáno, že je řízeno důsledky vyvolanými bezprostředními nebo anticipovanými. Jestliže takové chování zůstane bez odezvy, vyhasíná. Pak by bylo možné usuzovat, že prosociální chování je buď vrozené, nebo pevně zabudované do motivační struktury osobnosti během procesu socializace (Výrost, 2008).

Lidé si, dle teorie, pomáhají z toho důvodu, že si díky sociální interakci vyměňují informace, služby, sympatie, lásku, ale také pomoc na základě zvážení vynaloženého úsilí a předpokládaného zisku, kterým může být např. dobrý pocit z poskytnuté pomoci. Zkušenost vede ke zvažování "nákladů a zisků" při rozhodování, zda jedinec v dané situaci pomůže či nikoliv. Experimenty ukázaly, že lidé raději pomohli seriózně vypadajícím osobám, které zjevně za svou situaci nemohly, než osobám neseriózním např. opilým (Výrost, 2008).

Dalším důvodem pro pomáhání může být dobrá nálada, ta však bývá krátkodobá, ochota pomoci nemá dlouhého trvání. Dobrá nálada vyvolává pozitivní myšlenky, jejichž důsledkem jsou pozitivní činnosti. K nim patří i prosociální chování (Hewston, 2006).

Někdy se setkáváme s velkým sebeobětováním, kdy nekorespondují vynaložené náklady a získaná odměna. Jedním z vysvětlení může být ryzí altruismus, který takovéto úvahy nepřipouští a je veden pouze snahou pomoci jinému v tíživé situaci bez ohledu na vlastní prospěch, avšak v souladu s vlastní hodnotovou orientací. Jiné vysvětlení vychází z norem, jejichž naplnění dané situace se stává velmi intenzivní hnací silou prosociálního chování. Norma představuje sociální očekávání a předepisuje chování vyžadované společností.

V průběhu socializace si osvojujeme mnoho norem - slušné chování, poctivost, čestnost, pomoc druhým atd. Přičemž jejich dodržování je spojeno se sociálním souhlasem, zatímco nedodržování je spojeno se sociálním nesouhlasem až trestem (Výrost, 2008).

### **2.3 Vznik prosociálního chování**

Při vzniku altruistického chování je podmínkou uvědomění si bezmocnosti, slabosti či strádání jiného člověka. Pokud není něčí stav či situace takovým způsobem hodnocena, jestliže takový pocit nevyvolá, není zde ani subjektivní důvod k altruismu. Ten je vzbuzován takovými projevy, které jsou vzdáleny od normy a kde je zjevná bezmoc postižených. Oni sami v této situaci nemohou být pro člověka soupeři, nemohou ho ohrozit. Avšak narušují jeho pocit jistoty a bezpečí prostřednictvím oživování představy vlastní zranitelnosti na bázi tendence projekovat se do takového člověka. Altruismus lze interpretovat i jako symbolické potlačování pocitu vlastního ohrožení.

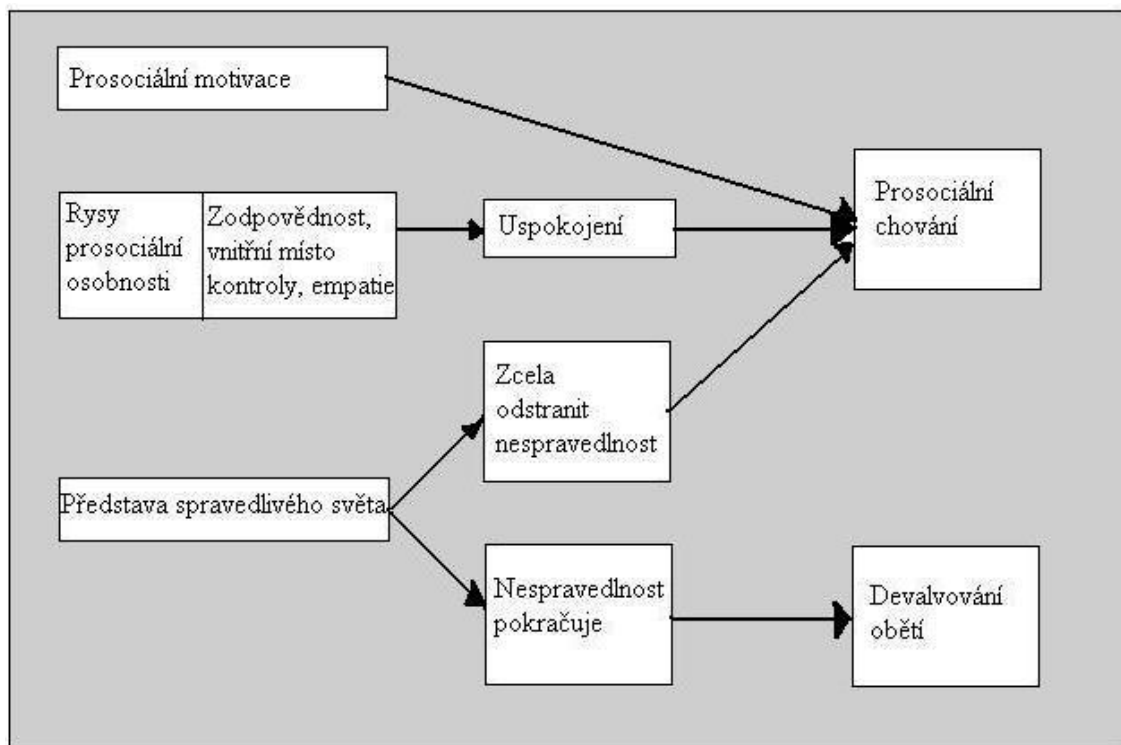
Jinou podmínkou ochoty k altruismu je stav subjektivní pohody a uspokojení. Jestliže někdo sám zásadnějším způsobem strádá, ztrácí schopnost zabývat se utrpením druhých a zaměřuje se - v rámci pudu sebezáchovy - na svoje přežití. Závažnější strádání člověka

egocentrizuje. Za takových okolností se snižuje pravděpodobnost altruistického chování (Vágnerová, 2004).

## 2.4 Prosociální osobnost

Prosociální osobnost obsahuje tři složky: prosociální motivaci, prosociální rysy osobnosti a představu spravedlivého světa. Prosociální motivace a prosociální rysy bývají považovány za přínos k pozitivnímu chování v nejrůznějších situacích. Naopak vliv představy spravedlivého světa závisí na tom, zda jedinec očekává, že nespravedlnost bude zcela vymýcena, když pomůže.

Model prosociální osobnosti je znázorněn na obrázku č. 2 (Hewston, 2006)



Obr. 3 Model prosociální osobnosti (Hewston, 2006)

Představa spravedlivého světa zastupuje očekávání, že člověk má, co si zaslouží. Nezasloužené utrpení druhých tudíž tento předpoklad ohrožuje a aktivuje snahy o jeho znovunavození. Daný jedinec za účelem zredukování utrpení pomůže trpícímu, nebo jej devalvuje. Obě tyto metody docílí obnovení víry ve spravedlnost světa, jelikož eliminují vnímání situace jako nezaslouženého utrpení. Z teoretického hlediska závisí vztah mezi představou spravedlivého světa a prosociálním chováním na očekávání efektivity prosociálního

chování. Je-li účinné, tedy vyřeší-li problém, představa spravedlivého světa podnítlí ochotu pomoci. Totéž přesvědčení však mívá i negativní vliv na chování. Dochází k tomu v případech, že se utrpení druhého jedince nezmírní a jeho negativní stav nadále podryvá víru ve spravedlnost světa. V takovém případě se jako vhodnější metoda jeví devalvace oběti, protože bude obnovena víra (Hewston, 2006).

## 2.5 Vývoj prosociálního chování

Dítě již od útlého věku komunikuje a vytváří si vztah k druhým. Nejprve k matce a postupem času a přílivem interakcí okolí, také k ostatním, potažmo k celé společnosti. V tomto věku se u dítěte projevuje egocentrismus, který se odráží v chování, ale také ve vnímání sama sebe. Vystoupením z tohoto období je období vnímání druhých. Dítě svůj pohled obrací od sebe k ostatním.

Teprve mezi 4. a 5. rokem věku je dítě ochotno vzdát se něčeho příjemného ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo nebo kterou lituje. Láska a lítost umožňují dítěti přechod od egoismu k altruismu, od sebelásky k nezištné lásce k bližnímu (Nakonečný, 1997).

V tomto věku pozorujeme, že děti si hrají společně, vnímají více sociální prostředí. Zatímco v předchozím období si hrávaly samy a to, i když byly s ostatními dětmi, např. děti si hrají na písku a každý si dělá tu svoji bábovičku.

Mají rády společenské hry a vyžadují dodržování pravidel, což je znak vyšších citů. Zdůrazňuje však také jejich vazbu na sociální podmínky života, zejména na sympatii, altruismus a na pocity práva a povinnosti. Výše uvedená spojitost je potvrzena i poznatky vývojové psychologie: podstatou osobní morálky je altruismus (způsoblost brát ohled na dobro druhých), spojený nezřídka s rezignací na vlastní dobro, tedy obětavost. To se objevuje až u dětí předškolního věku jako reakce na pocit lítosti: člověk může ovšem litovat i sám sebe, svých ztracených příležitostí a neúspěchů, ale rozhodující je zde lítost vůči druhým, která umožňuje obětavost. S altruismem je spojena láska k člověku a lidskost (humanita), které jsou produktem sociálního učení (Nakonečný, 1997).

Podle experimentů J. Gruseca (1972, In Nakonečný 1997), které prokázaly, že např. děti předškolního věku jsou ochotny vzdát se něčeho atraktivního ve prospěch "chudých" dětí, když pozorují, že to učinila modelová osoba; jde zde o učení na základě modelu či pozorování.



Mnoho lidí však v podstatě egoismus nepřekoná a projevy altruismu bývají u nich často jen formální, manifestní a skrývá se za nimi čiré sobectví (Nakonečný, 1997).

Myslím si, že altruismus u dětí zaniká i z důvodu nedostatečného kladného přijetí. Vrstevníci na prosociální chování reagují nevšímavě.

Z tohoto důvodu jsem svoji práci zaměřila na děti mladšího školního věku. Věřím, že tyto děti ještě v sobě mají altruistické chování, ať již v malé nebo větší míře. Cílem mé práce je, prostřednictvím rozvojového vzdělávání, toto jejich altruistické chování podpořit, znovuobjevit a nalézt opět hřejivý pocit "uvnitř sama sebe".

### 2.5.1 Znaky a předpoklady prosociálnosti

Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. Za vyšší formu prosociálního jednání můžeme považovat altruismus, který můžeme vnímat jako tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby. Přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný úspěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť.

Předpokladem k tomu, aby mohl člověk prosociálně jednat, potřebuje:

- porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby (dítě se topí, nemůže se samo zachránit, neumí plavat)
- schopnost morálního úsudku (je správné pomáhat bezmocným, malým, nejdůležitější hodnotou je život atd.)
- schopnost empatie - porozumět pocitům druhých (dítě se bojí, co by cítili jeho rodiče, kdyby se utopilo)
- znát sociální normy a pravidla (Svobodová, 2007).

### 2.6 Prosociální chování jako potřeba

Každá lidská bytost má své potřeby. Mezi základní z nich patří: biologické, psychické, psychosociální a v některých literaturách jsou také uváděny i kulturní. Prosociální chování je v literatuře (Vágnerová) řazeno do potřeb psychosociálních a prolíná se celým jeho spektrem.

### **Potřeba bezpečí**

Potřeba bezpečí má svou vrozenou složku, která je zaměřena na uchování existence, eventuálně i komfortu jedince, ale má i svůj psychosociální obsah. V tomto směru je uspokojována dobrými a stabilními vztahy s lidmi, které představují zdroj citové jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2004).

Abychom se mohli kdekoliv cítit bezpečně, potřebujeme mít jistotu, že právní řád tohoto území nás ochrání před nebezpečími, která by nám hrozila ze strany druhých či vlivu prostředí. Z tohoto důvodu, ale také proto, že tímto konáním připravujeme děti na život v demokratické společnosti. Je potřeba vytvářet spolu s dětmi pravidla, která by měla pomoci proměnit jakýkoliv prostor v bezpečnou zónu (Svobodová, 2007).

### **Potřeba lásky a sounáležitosti**

Ke své existenci vždycky potřebujeme lidskou společnost. Abychom z ní nebyli vypuzeni, musíme se chovat altruisticky. Společnost nás k tomu různým způsobem nutí.

Člověk je motivován žít v okruhu blízkých lidí (rodiny, přátel), s nimiž by mohl mít klidné a neohrožující vztahy. Potřebuje lidi, kteří by se k němu chovali altruisticky (Vágnerová, 2004).

Člověk potřebuje druhého člověka ke sdílení zážitků, kladných i záporných, aby mu dával kladnou zpětnou vazbu. Chce se chovat altruisticky, protože si je vědom, že jeho budoucnost je nejistá a že i on bude jednou potřebovat pomoci. Ovšem dnes tato slova zní spíše jako klišé (Svobodová, 2007).

### **Potřeba úcty a uznání**

K tomu, aby se člověk naučil vážit si sám sebe, potřebuje ve svém sociálním prostředí vnímat, že lidé, kteří jsou s ním v interakci, mu projevují úctu. Potřebuje vidět sám sebe v sociálním zrcadle, které mu okolí nastavuje, jako člověka milovaného a respektovaného.

Chovat se k lidem jako k rovnocenným partnerům, respektovat je. To znamená chovat se k nim tak, jak se chováme k lidem, kterých si vážíme. Nesnižovat jejich lidskou důstojnost a

smířit se s faktem, že se mohou odlišovat od mé představy; jsou jiní než já, vycházejí z jiného prostředí, mají jiné vlastnosti, zájmy a chutě, ale nejsou horší ani lepší než jsem já.

Místo neurčitých pochval a hmotných odměn či přidělení výhod je dobré se snažit ocenit konkrétní snahu, nenálepkovat a řešit problémy (Svobodová, 2007).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3 MÍSTO VÝZKUMU**

Výzkum jsem prováděla ve Školní družině při Základní škole Komenského I. ve Zlíně, okres Zlín. Tuto školní družinu jsem si vybrala proto, že jsem zde vykonávala svou praxi a velmi dobře zde znám prostředí, personál i děti samotné.

#### **3.1 Popis zařízení**

Školní družina je situována v přízemí budovy základní školy. Družina má svůj vlastní vchod, který slouží i pro strážníky školní jídelny, ta je hned vedle školní družiny. K objektu náleží i zahrada vybavena dřevěnými objekty.

Školní družina je rozdělena do čtyř oddělení, u nichž jsou děti od první až do třetí třídy, přičemž každá třída je složena ze stejně starých dětí.

#### **3.2 Výchova**

Školní družina plynně navazuje na školní docházku dětí a umožňuje jim tak, odpočinout si od vzdělávacích povinností a při tom naplnit volný čas dětí. Nabízí také několik kroužků: paličkování, tkaní, malování na hedvábí, pohybové hry, dovedné ruce a drátenický. Přičemž splňuje hlavní cíle školní družiny, stanovených v celoročním plánu. Spolupracují s následujícími institucemi: MŠ Kúty, Sokolská, Štefánikova, Morýsovy domy, Santražiny, s družinou při 5. ZŠ a s Astrou.

#### **3.3 Kolektiv**

Ve školní družině pracuje stabilní kolektiv 4 kvalifikovaných vychovatelek (včetně vedoucí), z nichž každá vede, alespoň jeden zájmový kroužek, které jsem již zmínila.

Stravování zajišťuje školní jídelna, do které děti docházejí na oběd.

#### **3.4 Režim školní družiny**

Režim se snaží přizpůsobit, jak dětem, tak jejich rodičům, uvedené časy jsou pouze orientační.

6:30 - 7:45 je tzv. ranní, děti se scházejí ve třídě školní družiny, dle týdenního rozvrhu (každý den jsou v jiné třídě, řídí se podle směny paní vychovatelky a děti jsou vždy v její třídě).

11:30 - 13:00 děti průběžně chodí na oběd a poté do příslušné třídy školní družiny. Děti, které jsou již po obědě, si volně hrají.

13:00 - 15:00 děti jsou ve třídách školní družiny a věnují se volnočasovým aktivitám.

15:00 - 17:00 je tzv. dlouhá, děti ze všech tříd školní družiny se scházejí do jedné, opět dle týdenního rozvrhu. Zde jsou buď připraveny organizované volnočasové aktivity, nebo si děti volně hrají, popř. dělají domácí úkoly.

17:00 ukončení provozu školní družiny

Rodiče si mohou pro děti přijít kdykoliv během činnosti školní družiny nebo děti odcházejí na žádost rodičů domů samy. Pokud se děti nacházejí jinde než ve třídě školní družiny, jsou o tom rodiče předem informováni.

## 4 METODOLOGIE VÝZKUM

### 4.1 Cíl

Cílem mé práce je u dětí rozšířit globální pohled na svět a rozvinout prosociální chování prostřednictvím her a diskuzí během jednoho týdne. Děti získají znalosti a přehled o rozvojových zemích. Mezi dovednosti, které se naučí, bude snaha hledat spravedlivý úsudek, touha pomáhat a nepřehlížet slabší.

#### 4.1.1 Dílčí cíle

Cíle, které jsem si stanovila, jsou příliš široké. Proto jsem je dále konkretizovala v podobě následujících dílčích cílů:

- Žák získá všeobecný přehled o globálním světě s důrazem na rozvojové země.
- Žák si díky rozvojovému vzdělávání zvýší prosociální chování.
- Žák posune své vnímání od osobního ke globálnímu.

### 4.2 Výzkumný problém

Jak se změní prosociální chování u žáků zlínské školní družiny na základě rozvojového vzdělávání projektu Svět kolem nás?

### 4.3 Druh výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní experiment, pomocí něhož chci dosáhnout svých cílů. Budu konfrontovat stav před experimentálním zásahem a po něm.

Kvalitativní experiment zahrnuje jak typy experimentů v přirozeném prostředí za využití kombinace kvalitativních i kvantitativních metod (širší pojetí), tak i experimenty, při kterých jsou využívány výhradně metody kvalitativní (užší pojetí).

Přirozený experiment má relativně blízko k experimentu kvalitativnímu. Základní rozdíl však spočívá v tom, že v případě kvalitativního experimentu netvrdíme a nedomníváme se, že máme kontrolu nad nezávisle proměnnými. Vybíráme si sice typ prostředí, avšak v žádném případě do něj nezasahujeme, tj. cíleně neměníme charakter prostředí a snažíme se naopak maximálně zachovat vše tak, jak je to v daném prostředí běžné a jak to odpovídá

reálnému životu. Nevytváříme nic umělého a nepřírozeného. V charakteru prostředí tedy neprovádíme žádnou manipulaci. K nezávisle proměnným přistupujeme tak, že se je snažíme v co největší komplexnosti vystihnout, popsat. Sám princip experimentu pak spočívá v tom, že v dané situaci, kterou sledujeme, provedeme tzv. **experimentální zásah**. Provedeme něco nečekaného, neobvyklého. Něco, co naruší přirozený běh událostí a dá průchod novým situacím a donutí účastníky v reakci na podnět nějak jednat. Opět však po provedení zásahu nic dalšího nedomerujeme, neovládáme a nic neměníme. Tudíž experimentální zásah můžeme chápat jako manipulaci s nezávisle proměnnou, avšak základní výzkumný postoj spočívá v tom, že se nedomníváme, že touto jednorázovou manipulací dosahujeme kontrolovaného průběhu experimentu.

Snažíme se prostřednictvím svých zásahů do přirozeného prostředí, respektive prostřednictvím odezvy na naše zásahy, zjišťovat, jaké jsou vlastnosti a struktura jevů, které zkoumáme.

Předpokládáme, že k cíli dospějeme prostřednictvím různě komplikovaných experimentálních zásahů do procesu, který pozorujeme v přirozeném a ničím nezměněném prostředí, a snažíme se nezávisle proměnné pouze registrovat a popisovat v celé šíři, v jaké jsme schopni a v jaké nám to umožňuje i naše technické vybavení (Miovský, 2006).

#### 4.4 Výzkumný vzorek

Zkoumala jsem záměrný vzorek. Záměrný proto, že jsem v této školní družině absolvovala praxi a zdejší ZŠ je již dlouho zapojena do rozvojového vzdělávání PRVák, který je při organizaci ADRA. Ovšem děti, které procházejí mým výzkumem, dříve neabsolvovali žádnou formu rozvojového vzdělávání dříve.

Ve třídě bylo 15 dětí, které zde byly po celou dobu projektu a výzkumu. U dětí jsem chtěla přesně a více do hloubky definovat změny, proto jsem si při před-výzkumu vytypovala 4 děti (2 chlapce a 2 dívky), ve věku 10 let. Na druhou stranu bylo pro projekt důležité, aby tyto děti nebyly odděleny, chtěla jsem pozorovat jejich interakce s celou skupinou, proto jsem v projektu ponechala celou třídu, tj. 15 dětí.



## 4.5 Validita dat

Validita je všeobecně překládána jako platnost, pravdivost. Metody kontroly a zvyšování validity jsou konkrétní procedury a techniky, jimiž zjišťujeme, zda postup, který jsme zvolili a zjištění, k nimž jsme prostřednictvím tohoto postupu dospěli, jsou validní, případně co konkrétního můžeme udělat proto, abychom tuto validitu zvýšili. Dominantní technikou je triangulace, které je velmi účinným nástrojem integrující různé zdroje dat a přístupy k jejich získávání a analýze. Jeho aplikace se samozřejmě neobejde bez problémů a v průběhu reálného výzkumu se tento nástroj vyvíjí a není nutné, aby jednotlivé varianty triangulace spolu vzájemně neustále konvenovaly a vytvářely konzistentní kontrolní systém (Miovský, 2006).

Ve svém výzkumu jsem použila triangulaci metod, která má za cíl rozvíjet a aplikovat různé postupy, jimiž minimalizujeme různá zkreslení. Mezi postupy, které jsem použila ve svém výzkumu, patří pozorování, ohniskové skupiny, doplňující dotazník a projektivní metody, které napomáhají k dokreslení skutečností.

## 5 METODA KVALITATIVNÍ VÝZKUM

### 5.1 Organizace výzkumu

Kvalitativní experiment byl uskutečněn ve školní družině při ZŠ Komenského I ve Zlíně. Pozorování před výzkumem (projektem) proběhlo v termínu 16. až 20. března 2009. Projekt Svět kolem nás se uskutečnil v termínu 23. až 27. března 2009. A následné pozorování po výzkumu (projektu) proběhlo v termínu 30. března až 3. dubna 2009. Realizace příprav a programový průběh projektu se odvíjel dle tematického harmonogramu (viz příloha č. I).

Projekt byl koncipován tak, aby vyhovoval potřebám žáků, vychovatelce a nenarušoval základní časovou strukturu školní družiny.

Všechny aktivity jsou členěny do tematických celků, přičemž některé slouží pro motivaci, uvedení do tematiky, uvolnění atmosféry, odreagování a relaxaci. Členění aktivit bylo vytvořeno tak, aby žáci byly schopni udržet pozornost a vrchol jejich pozornosti byl zasazen do klíčové aktivity. Klíčovou aktivitou se rozumí experimentální zásah, který je součástí výzkumu a je tedy pro moji práci směrodatný.

V experimentálním zásahu je zahrnuto ohnisko pro metodu ohniskových skupin, vytváření dokumentů pro analýzu a evaluační technika. Experimentální zásahy byly zaznamenávány pomocí zápisků na papír, fotoaparátu a tvorbou účastníků.

### 5.2 Etika výzkumu

Z hlediska etiky mají účastníci právo být informováni o výzkumu. Ve svém výzkumu jsem nejdříve informovala vychovatelku, jakožto osobu, která za pobyt dětí zodpovídá. Poté jsem informovala samotné děti a jejich zákonné zástupce, kteří mi poskytli písemný souhlas.

Všichni účastníci souhlasili s účastí na výzkumu, použitím všech informací a pořizováním fotografií. Videozáznam nebyl zahrnut v písemném souhlasu, protože vychovatelka i děti nesouhlasily s jeho pořízením.

### 5.3 Pozorování

Ve své práci jsem použila metodu otevřeného zúčastněného pozorování, což je forma pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, ve kterém se vyskytují pozorované jevy. Stává se tak jejich součástí, je jedním z aktérů. V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci (Miovský, 2006).

Při pozorování jsem se zaměřovala na projevy prosociálního chování. Sledovala jsem tyto faktory:

- vnímání slabšího jedince a následná ochota pomoci mu
- iniciativa pomoci při verbální prosbě (např. Můžeš mi pomoci...)
- empatie k ostatním
- schopnost pomoci v krizových situacích (vyhrocených situacích)
- touha po rovnocenných možnostech pro každého

Ve školní družině jsem byla veškerý čas, který tam žáci trávili. Hrála jsem s nimi hry, povídala si na různá témata, ať už týkající se mé práce, nebo i aktuálního dění života dětí. Snažila jsem se pozorovat a vnímat jejich prosociální chování naplno a stále. Nalézala jsem ho téměř při všech činnostech, žáci se ovšem jen někdy chovaly prosociálně.

Své výzkumné pozorování jsem prováděla vždy asi hodinu, v různé časy i dny a při různých aktivitách. Žáky jsem pozorovala celkem třikrát. Každé pozorování jsem omezila pouze na situace, při kterých se žáci mohly nebo zachovaly prosociálně, vše jsem přímo zaměřila na výše uvedené faktory.

Pozorovala jsem čtyři žáky: Patrik, Radek, Simona a Veronika. Z důvodu přílišné délky záznamu uvádím jen vybrané situace, které byly nejjasnější a splňovaly alespoň jeden z mých faktorů. Dále připisuji časy pro celistvou představu.

#### **Pozorování I**

Probíhalo před experimentem, tj. 16. až 20. března.

Situace č. 1 (11: 51, 17. 3. 2009)

Děti se vracejí z oběda. Simoně spadne peněženka na zem. Veronika zvedne peněženku a hodí jí Natálii, začnou si s peněženkou házet. Simona je naštvaná, křičí a nadává Veronice. Přichází vychovatelka a zakročí. Veronika a Natálie se musí Simoně omluvit.

Situace č. 2 (12:13, 17. 3. 2009)

Děti se věnují svým činnostem. Patrik odmítá se věnovat jakékoliv činnosti. Narušuje ostatní děti při hraní jak fyzickým, tak i slovním kontaktem. Situace vyústí, když Patrik vezme Adamovi pero a začne si s ním psát. Adam začne nadávat Patrikovi, ať mu okamžitě vrátí to pero. Kluci se začnou hádat. Mezi ně vstoupí Radek se slovy: "*Nechte toho! Paťo, neměls mu brát to pero, je jeho, tak mu ho vrat' a omluv se.*" Patrik, i když velmi nerad, to udělá.

Situace č. 3 (12:38, 17. 3. 2009)

Radek si vystříhuje a na pokyn učitelky musí uklízet. Patrik se mu ochotně nabídne se slovy: "*Pomůžu ti, chceš?!*"

Situace č. 4 (11:34, 18. 3. 2009)

Všechny děti stojí v řadě na oběd. Patrik žduchne do Radka. Při zpozornění vychovatelky a po otázce, co se stalo. Patrik zapírá, že Radka žduchl.

Situace č. 5 (12:05, 18. 3. 2009)

Děti leží na zemi a mají relaxační cvičení. Patrik odchází na záchod a cestou se zastaví a začne Davidovi prohrabovat aktovkou, která je na zemi. David jde rozčileně k Patrikovi. Situaci uvidí vychovatelka a zamíří ke klukům. Začne Patrikovi vysvětlovat, že se nemůže prohrabovat věcmi jiných dětí. Patrik řekne, že chtěl jen svoje pravítko, které ve škole Davidovi půjčil. Vychovatelka se, ale snaží pořád Patrikovi vysvětlit, že se to nedělá. Pokud si chce Patrik něco od někoho vzít, i když je to jeho, musí se zeptat. Patrik uraženě odchází a poté asi půl hodiny mlčí - truceje.

Situace č. 6 (13:56, 19. 3. 2009)

Paní vychovatelka: "*Zajdeme mi někdo, prosím, pro lepidlo do skříně?*" Nikdo se nehlásí. Asi po dvou minutách vstane Veronika se slovy: "*Já vám pro ně zajdu, paní vychovatelko.*"

Situace č. 7 (14:08, 19. 3. 2009)

Všechny děti mají zadaný projekt, který musí kreslit. Ve skupinkách kreslí vždy jeden obrázek, přičemž ve skupině je 4-6 dětí. Radek se ve skupince ujal vedení. Nikomu to nevadí do té doby, než Petr nakreslí obrázek, který se Radkovi nelíbí. Najednou se všichni ve skupince začnou hádat o tom, jestli je Petrův obrázek hezký, nebo se Radek zachoval špatně. Petr začne plakat se slovy: *"Všichni mi jenom nadávají, vždycky řeknou, že to mám škaredé a já se můžu snažit, jak chci. Už nic nenakreslím!"* Radek na to reaguje také pláčem s tím, že mu nechtěl ublížit, že to tak nemyslel, že chtěl jenom, aby ten obrázek byl hezký. Vychovatelka zakročí a vysvětlí žákům, že takto spolu nemůžou mluvit. Je důležité, aby ten obrázek udělali společně, proto se musí dohodnout. Každý z nich kreslí jinak, a proto je pak výsledný obrázek o to krásnější. Žáci se usmívají. Všichni nakonec v klidu kreslí.

Situace č. 8 (14:32, 19. 3. 2009)

Veronika se posmívá Simoně kvůli obrázku, který Simona nakreslila. Simona Veronice zaškrtná její obrázek. Veronika na Simonu křičí. Vychovatelka rozsadí holky od sebe a pomůže Veronice s opravou obrázku.

### 5.3.1 Vyhodnocení sběru dat

Při svém pozorování jsem zjistila, že u dětí je nižší prosociální chování než by mohlo být. Vybrala jsem si 4 děti, které jsou reprezentativním vzorkem třídy.

**Patrik** je velmi aktivní až hyperaktivní dítě (není diagnostikován) rád všechny ostatní popichuje, žduchá do nich, někdy i slovně napadá. Chce být středem pozornosti. Myslím si, že mu chybí motivace, proto se u něj při projektu zaměřím na větší motivaci k prosociálnímu chování.

**Radek** je klidný a komunikativní. Touží po nových informacích, ptá se. Je dětmi respektován, jako jeden z nejchytřejších. Při konfliktních situacích se snaží být spravedlivý, ale často se unáší emocemi. To znamená, že v důsledku pláče a křičí na ostatní. V této fázi už ho ostatní neresppektují, nadávají mu a žduchají do něj. Při projektu se zaměřím na to, aby se děti uměly vcítit do druhého a pochopit ho, i když je trochu jiný.

**Veronika** je aktivní a bystrá. Ráda je středem pozornosti, chce být vůdčí a je velmi soutěživá. Všimla jsem si, že se svými kamarádkami manipuluje - nutí je dělat pro ni prospěšné věci. Často se otáčí proti slabším a snaží se je u všech ostatních dětí pomluvit.

**Simona** je uzavřená. V pozorování mi vyplynulo, že Simona je nejméně oblíbená ve třídě. Simona to ví a chová se podle toho; nadává ostatním a žduchá do nich. Vypozorovala jsem při tom, že jako nejneoblíbenější ji má jen skupinka dívek. Kdyby svoji agresi neotáčela na všechny, věřím, že by našla kamarády.

#### 5.4 Dotazník

Dotazník, který je spíše doplňujícím dotazníkem, jsem do svého výzkumu zařadila z toho důvodu, že nebylo možné pořizovat jakékoliv audio nebo video záznamy. A chtěla jsem zachytit změnu, která u žáků mohla nastat. Na začátku dotazníku jsem sledovala pojmové myšlení (spojení pojmu s informací), poté co si děti sami spojují s pomáháním, popř. vazba k jejich chování v minulosti.

Dotazníky uvádím v příloze č. II, přepsala jsem je a opravila pravopisné chyby, jinak je přepis doslovný.

#### 5.5 Projektivní metody

Projektivními technikami konfrontujeme subjekt s podnětovou situací značně neurčitou, mnohovýznamnou, na niž má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená, jinými slovy podle smyslu významu, který sám dává stimulu o sobě neurčitěmu (Urban, 1972 In Šípek, 2000).

Díky projektivním metodám můžeme zachytit jedinečnost osobnosti. Svým charakterem nenapovídají jedinci správnou odpověď - nedá se uhádnout ani odhadnout. Z těchto důvodů jsem ve svém výzkumu využila právě tuto metodu. Předpokládám, že děti ví, jak by se měly chovat - ví co mají udělat, co je správné. Ovšem jejich reálné hodnoty a chování můžou být jiné. Zajímalo by mě, proto na jaké úrovni je jejich vcítění se do druhých osob, aniž by věděly, co mají nebo by měly udělat.

Jako nástroj této metody jsem použila kresbu chlapce, při jejím rozdávání jsem žákům zadala jedinou instrukci: "*Nakreslete, co chlapec cítí a z jakého důvodu.*"

Touto konkrétní metodou sleduji vcítění žáků do pocitů jiných, čímž naplňuji dílčí cíl mého výzkumu - posunutí žákova vnímání od osobního ke globálnímu.

Obrázky žáků výzkumného vzorku uvádím v příloze č. III.

## 5.6 Ohniskové skupiny

Ohniskové skupiny představují výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma (Morgan, 1997, In Švaříček, 2007).

Tuto metodu jsem ve svém výzkumu použila zcela specificky. Účastnili se jí všichni žáci, přičemž mé vyhodnocování se týkalo jen výzkumného vzorku. Stanovila jsem ohnisko - téma, které bylo řízeno výzkumníkem - moderátorem, a následně se odvíjelo od interakce žáků. V tomto případě se ohnisko rovnalo experimentálnímu zásahu. Informace byly pro všechny účastníky stejné. Výzkumník vstupuje do průběhu jen s doplňujícími nebo vyjasňujícími otázkami. Jestliže se skupina odkloní od tématu, výzkumník ji na to upozorní, dále má výzkumník právo zastavit diskusi.

Ohnisková skupina nebyla strukturována, nebyla dopředu vytvořena závazná osnova, kterou by se skupina musela řídit.

## 5.7 Experimentální zásahy

Experimentální zásahy jsou aktivity, které jsou zahrnuty v projektu rozvojového vzdělávání Svět kolem nás. Každá aktivita má své ohnisko, které je v souladu s tematickým celkem. Ohnisko je zkoumáno v průběhu i na konci a to vhodnou reflexní technikou.

### 5.7.1 Experimentální zásah č. 1

Žáci si sednou do kroužku, doprostřed jsou rozloženy 4 papíry o velikosti A3. Na každém z nich je vždy napsáno jedno slovo: Pomoc, Pomáhání, Afrika, Asie. Žáci mají za úkol popřemýšlet nad těmito slovy. Poté jsou rozděleni do 4 skupin, z nichž každá má jeden papír a zapisují zde nápady, které je k dané tematice napadnou. Jakmile jsou hotovy, posouvají papír k druhé skupince. Takto se papíry posouvají, až napíší všechny skupinky své nápady. Tato metoda by se mohla nazvat "brainstorming", jednotlivé skupiny diskutují a sepisují své nápady na papír.

Ohnisko: Vyplavování a diskuse nad pojmy, celý průběh je pozorován a výsledkem jsou texty vytvořené při aktivitě.

Reflexe: Tato aktivita je zpětnovazební a slouží k zjištění, jestli žáci ovládají pojmové myšlení, spojit pojem s informacemi. Z hlediska mého výzkumu bylo pro mne důležité vědět, zdali žáci vědí, co jednotlivá slova znamenají.

### 5.7.2 Experimentální zásah č. 2

Žáci si stoupnou do řady, každý z žáků dostane na čelo nálepku. Přičemž ji nesmí vidět a ani mu ji nikdo nesmí přečíst. Osvědčilo se mi, říct žákům, že si mají nálepku zakrýt rukou a až vydám povel, smí ji odkrýt. Na nálepky jsem napsala kladné i negativní charakteristiky. Žáci se mezi sebou podle těchto charakteristiky chovají a komunikují, ale nesmí uvedené charakteristiku vyslovit. Úkolem každého z nich je uhádnout jakou charakteristiku má na čele.

Ohnisko: Sdělování svých názorů a předsudků. Žáci se sami ocitají v dané roli, díky které prožívají emoce. Což jim umožní uvědomit si negativní důsledky jejich chování, které jsou vyvolány na základě předsudků.

Reflexe: Po aktivitě si s žáky sedneme do kolečka a povídáme si o emocích, které v nich tato aktivita vyvolala. Také se žáků ptám - proč jsme tuto aktivitu dělali.

### 5.7.3 Experimentální zásah č. 3

Při další aktivitě jsem se nechala inspirovat G. Pike a D. Selby (2000) a to aktivitou: Karty pocitů.

Připravila jsem si několik karet, na kterých byly napsány pocity. Otočila jsem je rubem nahoru a žáci si vždy vybrali jednu kartu. Jejich úkolem bylo mimicky vyjádřit pocit a ostatní hádali, o jaký se jedná. Poté následovala otázka; při jaké situaci mají takový pocit. Dotazovala jsem se ostatních žáků, jestli se při nějaké jiné situaci cítí stejně.

Ohnisko: Rozvíjení schopnosti empatie. Žáci se lépe navzájem poznávají a zjišťují, kolik toho mají společného. Poznávají pocity svých spolužáků a ztotožňují se s nimi.

Reflexe: Po aktivitě si s žáky sedneme do kolečka a po kruhu se bavíme o tom, co se komu líbilo a nelíbilo a jestli chce nám ostatním něco říct.



#### 5.7.4 Experimentální zásah č. 4

Při další aktivitě jsem se inspirovala G. Pike a D. Selby (2000) a to aktivitou: Sít' závislostí.

Žáci pracují samostatně a jejich úkolem je sestavit seznam lidí, na kterých je závislý jejich každodenní život. Upozorním žáky také na to, že je důležité, aby nezapomínali na lidi, kteří jsou pro ně "neviditelní" (např. popeláři, zaměstnanci elektrárny, atd.). Poté si s žáky sedneme do kolečka a diskutujeme nad výsledky. Také se žákům ptám, jestli jsou i lidé, kteří jsou závislí na nás.

Ohnisko: rozvíjení schopnosti empatie a sounáležitosti. Uvědomění si, že každý z nás je na někom závislý, že za vším stojí něčí lidská práce, a proto si jí musíme vážit.

Reflexe: diskuze v kolečku, která je již zařazena v aktivitě.

#### 5.7.5 Experimentální zásah č. 5

Další aktivita původně pochází z manuálu pro výchovu mládeže k lidským právům Kompas (2006), ovšem je upravena a zjednodušena, tak aby byla pro děti mladšího školního.

Každý žák dostane jednu kartičku s charakteristikou role (viz příloha č. IV), kterou bude představovat. Všichni žáci si stoupnou do řady - na startovní čáru. Následně jsou vydávány pokyny např.: Ať udělá krok ten, kdo může chodit do školy. Žáci odpovídají dle svých charakteristik - rolí. Pokud žáci odpovědí kladně, postoupí o jeden krok vpřed, pokud odpoví záporně, zůstávají stát, pokud si nejsou jisti, udělají půl krok.

Ihned po několika otázkách jsou rozdíly velmi patrné - vzadu (takřka na startovní čáře) stojí žáci, kteří žijí v rozvojových zemích, naopak vpředu stojí žáci z rozvinutých zemí.

Ohnisko: Vyplavování problémů rozvojových a rozvinutých zemí. Uvědomění si rozdílů a nespravedlnosti světa.

Reflexe: Opět zde následuje reflexní kolečko, o tom jak se žákům aktivita líbila, co bylo jejím cílem, proč někteří byli vzadu a jak se v jednotlivých rolích cítili.

#### 5.7.6 Experimentální zásah č. 6

Jako další aktivitu jsem použila audiovizuálních prostředků. Dostala jsem se k velmi výjimečnému krátkému filmu, který pochází z organizace při OSN UNHCR.

Jedná se o krátký animovaný film, který slouží jako metodická příručka k větší uvědomělosti vůči uprchlíkům. Příběh tohoto krátkého filmu s názvem Carly, který vypráví o malém děvčátku, které je donuceno utéct z domova. Zažívá nejistotu a odmítnutí, až nalezne ochranu a lásku v novém domově.

Dětem jsem tento film pustila a nijak jsem ho dopředu nekomentovala.

Ohnisko: Rozšíření informací o uprchlictví a jeho problémech, pomoci lidem v nouzi, o přátelství.

Reflexe: Diskuze o filmu, jaké z něj měli pocity, proč tu holčičku nikdo nechtěl apod. Následovala kresba pocitů z filmu.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Data byla systematizována dle očíslovaných experimentálních zásahů (viz výše). Všechny uvedené metody byly podrobeny transkripci dat a analyzovány vytvářením trsů. Ve výsledných závěrech, byla identifikována důležitá data, která byla v každém experimentálním zásahu. Každý experimentální zásah byl vyhodnocován jednotlivě.

Závěry jsou vytvořeny postupným zjednodušováním.

### 6.1 Experimentální zásahy

#### 6.1.1 Experimentální zásah č. 1

Úkolem žáků bylo napsat co nejvíce pojmů souvisejících s daným okruhem témat. Přičemž se jednalo o stejné okruhy témat, které byly v doplňujícím dotazníku. Cílem této aktivity bylo vyplavení informací a pojmů a jejich následné doplnění či opravení. Při aktivitě žáci diskutovali a navzájem si konfrontovali informace.

Následnou správnost či doplnění lze pozorovat v doplňujícím dotazníku, který žáci (pouze výzkumný vzorek) vyplnili po proběhnutém projektu Svět kolem nás. Podrobnosti rozvedu více při vyhodnocování doplňujícího dotazníku.

#### 6.1.2 Experimentální zásah č. 2

Žáci byli konfrontováni s předsudky, sami si zkusili jaké to je být obětí předsudků. Žáky tato aktivita velmi bavila, chtěli ji hrát ještě několikrát v průběhu projektu.

Při samotné aktivitě jsem na žácích pozorovala nejprve nadšení, posléze skleslost, přičemž někteří žáci byli odhodláni aktivitu splnit a motivovali ostatní, kteří chtěli přestat hrát.

Při následné diskuzi žáci popisovali špatné pocity, nejvíce je pocítovali ti, kteří měli velmi negativní vlastnosti na svých nálepkách. Mezi něž patřil i Radek, který popisoval, že se mu chtělo brečet, když s ním všichni, tak škaredě mluvili, neměl vůbec chuť hrát dál.

Všichni se shodli na názoru, že předsudky jsou špatné, že jsou postaveny na lžích a že se musíme k lidem chovat, tak jak je známe. Druhou polovinu této myšlenky vytvořil Patrik, samozřejmě v interakci s ostatními žáky.

### 6.1.3 Experimentální zásah č. 3

Žáci díky této aktivitě více poznali nejenom sebe, ale i ostatní - ví, jak jejich kamarádi vypadají, když se zlobí atd.

Na začátku diskuse jsme se bavili o tom, kdy jsme šťastní. Žáci nejčastěji uváděli věcné prostředky svojí radosti. Ovšem větší část diskuze jsme se bavili o tom, kdy jsou naštvaní, kdy se jim něco nelíbí, že každému není vždycky dobře. Bylo patrné, že žáci si dříve nevědomovali, že každý z nás má svůj "špatný den". Zároveň jsme si popovídali o tom, co je komu příjemné a nepříjemné. Se žáky jsme se shodli, že si navzájem nebudou dělat věci, které jsou tomu druhému nepříjemné.

### 6.1.4 Experimentální zásah č. 4

Žáci se dozvídají o tom, že všichni lidé mají své místo a jsou potřební, proto abychom my sami byli šťastní a spokojení.

Žákům na začátku aktivity dělalo velké problémy její pochopení, ale nakonec ji úspěšně zvládli. Mezi první odpověďmi se objevili: rodiče, babička s dědou, paní prodavačka a doktoři. Doplňujícími otázkami jsem žáky vedla k další odpovědím, mezi nimiž se někdy objevili i nesmyslné.

### 6.1.5 Experimentální zásah č. 5

Žáci se seznámili s příkladovými životy jiných dětí, které jsou zhruba stejně staré jako oni. Díky této aktivitě mohli názorně vidět, jaké jsou rozdíly v životech dětí z různých zemí světa.

Žákům se tato aktivita líbila. Nejvíce se líbila těm, kteří postupovali stále dopředu. Ostatní jim během aktivity ušetřili sem tam nějakou poznámku např. vy, se máte, máte všechno - ty dostáváš kapesné a já nemůžu ani do školy, protože nemáme peníze.

### 6.1.6 Experimentální zásah č. 6

Žáci pomocí audiovizálních prostředků a emočního příběhu, mohli dospět k vcítění se do role hlavní hrdinky. Toto vcítění jim napomáhá utvářet hodnoty a postoje vůči druhým.

Ráda využívám těchto prostředků, protože žáci si z nich vždy vezmou pouze tolik, kolik jsou schopni unést.

Žáci byli plni dojmů, a proto byla následná diskuze v některých částech velmi chaotická. Žáky příběh zaujal. Pokud při diskuzi někdo naznačil, že některou část příběhu nepochopil, ostatní se mu ji okamžitě snažili vysvětlit. V diskuzi jsme probrali všechny části příběhu, žáky nejvíce zaujali o: kamenožroutech, hamounech a konečná část. Diskuze byla velmi dlouhá a s žáky jsme dospěli k těmto závěrům:

- měli bychom pomáhat i lidem, kteří se od nás liší
- neměli bychom přehlížet lidi, potřebující pomoc
- děti by neměly být samy - bez rodiny, bez domova

Poté jsme s žáky kreslili abstraktní obrazy o jejich pocitech z filmu.

## 6.2 Pozorování

I zde jsem se u dětí snažila pozorovat a vnímat jejich prosociální chování.

Výzkumné pozorování jsem prováděla stejně jako v případě před experimentem, vždy asi hodinu, v různé časy i dny a při různých aktivitách. Děti jsem pozorovala celkem třikrát.

Pozorovala jsem opět stejné čtyři žáky, Patrik, Radek, Simona a Veronika. Každé pozorování trvalo asi hodinu, takže celý záznam pozorování byl velmi dlouhý. Uvádím tedy jen vybrané situace, které byly nejjasnější a splňovaly alespoň jeden z mých faktorů. Dále připsuji časy pro celistvou představu.

### Pozorování II

#### Situace č. 1 (11:44, 30. 3. 2009)

Všechny děti stojí v řadě na oběd. Patrik stojí v řadě a ostatní požd'uchuje. Přijde k němu Tereza, že přišla pozdě, ale potřebuje pustit, protože musí být brzo doma. Patrik ji před sebe pustí.

#### Situace č. 2 (12:03, 30. 3. 2009)

Děti sedí u stolu a jí oběd. Uslyším děti, jak si povídají o tom, že musí všechno sníst, protože jinde na světě je hlad a oni mají tu možnost mít před sebou talíř plný jídla, tak by ho měly sníst.

#### Situace č. 3 (13:23, 30. 3. 2009)

Patrik sedí vedle Radka a dívá se, co kreslí. Patrik začne Radka poučovat o tom, jak by měl a neměl obrázek vypadat. Radkovi se to nelíbí a řekne Patrikovi, že má jít pryč. Patrik neodchází, naopak ještě Radka provokuje. Radek znovu upozorní, že chce, aby Patrik šel pryč. Simona se otočí od svého stolu k nim a řekne Patrikovi, ať už toho Radka nechá být. Patrik odchází.

Situace č. 3 (12:50, 31. 3. 2009)

Děti si sedají po obědě na svá místa. Simona se ptá Veroniky, zdali si k nim může sednout. Ve tváři Veroniky lze vidět jistou nevoli, ale kamarádky ji přesvědčují, ať Simonu pustí sednout. Veronika nakonec řekne, že ano, ovšem s podmínkou, že jen do té doby dokud je nebude otravovat.

Situace č. 4 (13:08, 31. 3. 2009)

Radek si neví rady s vystřihovánkou, kterou jim dala vychovatelka. Veronika příběhne k němu, sedne si a pomáhá mu.

Situace č. 5 (13:42, 31. 3. 2009)

U stolu, kde sedí Simona, se začnou holky hádat. Simona křičí na holky, že jsou krávy. Situace vznikla tím, že holky si udělaly soutěž o nejlepší obrázek a udělaly pořádník od nejhezčího po nejškaredší. Jako nejškaredší vyšel právě Simonin obrázek.

Radek přibíhá k holkám a snaží se uklidnit situaci se slovy: "*Holky, nehádejte se. Simčo, je to přece soutěž, někdo musí být poslední. Věř tomu, že kdybych kreslil s vámi, tak můj bude určitě na posledním místě. Nic si z toho nedělej. Příště budeš mít hezčí.*"

Situace č. 6 (14:05, 2. 4. 2009)

Patrik sám od sebe vezme krabici pastelek a začne je strouhat. Přicházejí k němu postupně děti a ptají se ho, proč to dělá. On jim odpovídá, že jsou polámané a že je potřeba je ostrouhat. Přidají se k němu další 3 děti a pomáhají mu se strouháním.

Situace č. 7 (14:56, 2. 4. 2009)

Vychovatelka se žáků zeptá: "*Kdo mi pomůže uklidit?*" Okamžitě se přihlásí 5 žáků a dají se do uklízení družiny.

### 6.2.1 Vyhodnocení sběru dat

V běžných situacích lze u žáků pozorovat zlepšení prosociálního chování, změna u každého z nich se projevuje individuálně.

**Patrik** při projektu našel smysl pro dobrou věc. V chování se snaží být pozorný a vnímavý vůči ostatním. I nadále popichuje své spolužáky, ovšem v menší míře než dříve.

**Radek** je naplněn informacemi, jejichž rozšiřování je dnes jeho hlavním zájmem. V situacích se projevuje jako nestranný pozorovatel, který se snaží daný problém vyřešit.

**Veronika** se stále projevuje jako vůdčí osobnost, která je ovlivněna názory většiny. Proto se nyní chová prosociálně. Ovšem při bližším pozorování lze nalézt za tímto chováním prospěchářství a touha po obdivu.

**Simona** je stále neoblíbena, nicméně agrese třídy k ní již nesměruje. Většina spolužáků je ochotna s ní pracovat bez větší nevole. Simona pocítila lepší přijetí spolužáků a někdy toho zneužívá. Lze u ní pozorovat větší otevřenost vůči ostatním a snahu o lepší vztahy.

## 6.3 Projektivní metody

I tuto techniku jsem následně použila po experimentu. Obrázky žáků jsou uvedeny v příloze č. III. Když se podíváme na obrázky žáků, vidíme, že již před experimentem se uměli dobře vcítit do postavy na obrázku. Nicméně na obrázcích nakreslených po experimentu, lze nalézt rozdíl v jejich vnímání.

## 6.4 Dotazník

Doplňující dotazník jsem žákům opět rozdala po experimentu, jeho doslovný přepis uvádím v příloze č. V. Pokud srovnáme odpovědi před experimentem a po experimentu, zjistíme, že žáci si obohatili pojmové myšlení a své informace opravili. S dotazníku bylo patrné, že žáci pomáhali více, důvodem ale může být jejich větší uvědomění si pomoci jako takové. Na konci dotazníku vidíme, že i zde posunuli žáci své vnímání od sebe k druhým.

Ke konkrétním žákům (výzkumnému vzorku) se vyjadřuji níže ve shrnutí výsledků.

## 6.5 Shrnutí výsledků

Nakonec bych ráda zhodnotila průběh a výsledky své bakalářské práce. Prvně bych chtěla konfrontovat výsledky samotného výzkumného vzorku a poté výsledky dílčích cílů a s cíly, které jsem si stanovila na začátku výzkumu.

### 6.5.1 Shrnutí výsledků výzkumného vzorku

#### Patrik

Byl během projektu pozorný a bystrý, velmi se o danou problematiku zajímal. Jeho chování vůči ostatním se trochu zlepšilo. Při pozorování bylo zjevné, že se snaží pomáhat ostatní, že tato činnost ho naplňuje. Díky tomuto naplnění neměl již tolik potřebu ostatní popichovat nebo jakkoli napadat. V doplňujícím dotazníku se ukázalo, že Patrik má nejvyšší prosociální citění z výzkumného vzorku. Nemyslí totiž na sebe, ale myslí globálně. Dle mého názoru je to také tím, že již před projektem byl více prosociální než ostatní, ovšem v samotném chování se to neprojevovalo. Na tuto skutečnost velmi dobře poukazuje právě jeho kresba chlapce, kdy již na prvním obrázku lze nalézt zvláštní typ vcítění. Patrik na konci projektu měl touhu jednat a okamžitě pomáhat.

#### Radek

Během projektu se Radek velmi zapojoval a nejvíce ho bavili aktivity, které obsahovaly informace. V průběhu týdne mi neustále nosil knihy a různé věci patřící k danému tématu. Již před projektem se Radek snažil o spravedlivé vidění situace a tato schopnost se po uskutečnění projektu zvýšila na tu míru, že Radek se pokouší řešit konfliktní situace jako nestranný účastník. Jeho prosociální chování se zvýšilo - více myslí na ostatní, snaží se pomáhat a věnovat ostatním. Je si vědom, že je chytrý a že může tímto způsobem ostatním pomáhat. Podle obrázku chlapce se Radek uměl dobře vcítit do druhých. Nicméně v chování se jeho prosociálnost příliš neprojevovala. V doplňujícím dotazníku se Radek projevil jako racionalista, který ví, že existují nějaké problémy a je potřeba je řešit. Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, Radek po projektu propadl touze vědět více informací o zemích, životech lidí a o všem ostatním.



### Veronika

Během projektu byla většinou aktivní, ovšem do některých aktivit se nechtěla zapojit s odůvodněním, že je to nuda. Jak jsem již zmínila v závěrech z pozorování, Veronika se po projektu snažila chovat prosociálně, ale při bližším pohledu jsem u ní nalézala touhu po ocenění ostatních. V důsledku to znamenalo, že když neměla kolem sebe svědky, tak se chovala stejně jako před tím. Samozřejmě nemohu vědět, co si opravdu myslí a co chce dělat, ale to jak se chová, vypadá jako předstírané prosociální chování. Dle doplňujícího dotazníku a obrázku chlapce lze nelézt posun od vnímání sebe ke vnímání druhých, ale jak jsem již zmínila v chování se tyto názory příliš neprojevují.

### Simona

Na projekt se již dopředu velmi těšila. Během něj se zapojovala, někdy byla vztahovačná a vyvolávala konflikty ohledně toho, že ji nikdo nechce do skupiny. Při pozorování bylo zjevné, že třída jako skupina se k ní začala chovat pozitivně, přestali ji napadat nebo jakkoliv urážet a naopak se jí snažili zapojovat svých aktivit. I Simona přestala být vůči skupině negativistická a snažila se zapojovat. V doplňujícím dotazníku odpovídala na otázky, u kterých bylo jasné, že se očekává prosociální chování prosociálně, ovšem u ostatních otázek se toto neprojevilo. U obrázku chlapce lze pozorovat posun k vyššímu prosociálnímu chování. Myslím si, že u Simony nastalo zvýšení prosociálního chování, ale ještě se neprojevilo v jejím chování.

## **6.5.2 Shrnutí výsledků dílčích cílů a cílů výzkumu**

Cíl č. 1: Žák bude mít všeobecný přehled o globálním světě s důrazem na rozvojové země.

Aktivita byla součástí tematických celků, které obsahovaly i informace o rozvojových zemích celého světa. O problémech těchto zemí jsme si povídali při aktivitách, v jejich průběhu nebo byly součástí. U žáků se rozvinula touha vědět a znát svět kolem sebe.

Z doplňujícího dotazníku je patrné, že po projektu Svět kolem nás, si žáci lépe a správně spojovali pojmy. Což dokazuje, že své původní informace obohatili a opravili.

Cíl č. 2: Žák si díky rozvojovému vzdělávání zvýšení prosociální chování.

V tomto případě bylo rozvojové vzdělávání užito jako prostředek pro zvýšení prosociálního chování. Projekt Svět kolem nás reprezentuje rozvojové vzdělávání jako takové.

Změnu chování jsem pozorovala v pozorování. Kdy před projektem se žáci chovali méně prosociálně a následně po projektu se chovali více prosociálně.

Cíl č. 3: Žák posune své vnímání od osobního ke globálnímu.

Naplnění tohoto cíle bylo téměř ve všech aktivitách. Změna byla zřetelná na základě pozorování, experimentálních zásahů (aktivit) a projektivní metody (kresba chlapce). Při pozorování žáci posunuli své vnímání od zájmů svých k jiným. Detailnější posun popisují ve shrnutí výsledků výzkumného vzorku

## ZÁVĚR

Rozvojové země jsou velmi aktuální společenské téma, zároveň se o nich ovšem příliš nemluví v laické veřejnosti. Do sdělovacích prostředků neproniknou zprávy z rozvojového světa, nejčastějším argumentem pro tento nedostatek je, že rozvojové země mají tolik dlouhodobých problémů, že postrádají momentální aktuálnost. Což v důsledku znamená, že lidé - společnost na tyto země zapomínají. Právě z těchto důvodů vzniklo rozvojové vzdělávání, které má za cíl informovat širokou veřejnost o rozvojových zemích a globálních problémech světa. Ve své práci jsem se zaměřila na děti mladšího školního věku, u kterých je důležité rozšířit jejich globální pohled na svět, a to z toho důvodu, že si v tomto věku na něj vytváří názor. Dalším cílem prostřednictvím právě rozvojového vzdělávání bylo rozvinout u těchto dětí prosociální chování. Připravila jsem pro děti projekt s názvem Svět kolem nás, který demonstruje rozvojové vzdělávání. Cílem tohoto projektu bylo, aby během něj děti získaly znalosti a přehled o rozvojových zemích, ale také dovednosti, mezi něž patří: hledat spravedlivý úsudek, touha pomáhat a nepřehlížet slabší.

Pro děti je důležité si uvědomit, že moje svoboda končí tam, kde mé jednání omezuje svobodu někoho jiného, toto je základní pravidlo sociálního života v demokratické společnosti. Prosociální chování je tím správným prostředkem, který děti naučí toto pravidlo přijmout za své. Protože v dnešní době není žádná jiná cesta než právě tato.

Celý výzkum bakalářské práce potvrdil, že prostřednictvím rozvojového vzdělávání se u dětí změnilo - zvýšilo prosociální chování. Jsem ráda, že jsem s dětmi mohla strávit čas a pracovat s nimi tímto způsobem a pomáhat jim v rozvíjení prosociálního chování, protože právě to z nás v životě dělá lepšího člověka. Bylo mi potěšením k tomuto přispět.

Je zcela jasné, že týdenní projekt nemůže navždy změnit názory a jednání dětí. Umožňuje pouze náhled a začátek přemýšlení nad danou problematikou. Samozřejmě je důležité se k této tématice u dětí stále vracet.

Výsledky mohou být využity pro další práci v této problematice, pro vytváření dalších projektů, které dětem napomůžou ke globálnímu vnímání světa. Může sloužit také jako materiál pro pedagogické pracovníky. Můj projekt pomůže zasvětit i širokou veřejnost do dané problematiky například pomocí webového serveru.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Adra.cz/prvak [online]. 2007 [cit. 2009-05-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.adra.cz/prvak/cz/o-projektu/>>.

BRANDER, Patricia. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Praha : Argo, 2006. 422 s. ISBN 80-7203-827-3.

HEWSTONE, Miles. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Břežlová Dagmar. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

KUBICOVÁ, Alina. *Prosociální chování*. Ostravská univerzita v Ostravě: Filozofická fakulta [online]. 2007 [cit. 2009-05-06].

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha 7 : Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. A KOL. *Společný svět: Příručka globálního a rozvojevého vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní - společnost při České televizi, o.p.s., 2004. ISBN 80-903510-0-X

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozš. vyd. Praha 2: Academia, 1997. 440 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Zátka Pavel. Praha 2 : Academia, 1997. 271 s. ISBN 80-200-0592-7.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PIKE, Graham, SELBY, David. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-369-2.

PIKE, Graham, SELBY, David. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 236 s. ISBN 80-7178-474-5.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN ISBN 978-80-7367.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkumu v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VÝROST, Josef. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADRA	adventistická agentura pro pomoc a rozvoj
Aj.	a jiné
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
Č.	číslo
ČR	Česká republika
MŠ	mateřská škola
Např.	například
OSN	Organizace spojených národů
PRVák	program rozvojového vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program
Tzv.	tak zvané
UNHCR	Vysoký komisař Organizace spojených národů pro uprchlíky
ZŠ	základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obr. 1 Pojetí globální výchovy</i>	13
<i>Obr. 2 Vztahy mezi pojmy pomáhání, prosociální chování a altruismus</i>	19
<i>Obr. 3 Model prosociální osobnosti</i>	21

## SEZNAM PŘÍLOH

- P I Harmonogram
- P II Dotazník 1
- P III Obrázky žáků
- P IV Kartičky hry Čára
- P V Dotazník 2



## PŘÍLOHA P I: HARMONOGRAM

1. lekce	2. lekce	3. lekce	4. lekce	5. lekce
<p><b>Téma: Doma je doma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskuse na téma + základní informace</li> <li>• diskuse o uprchlictví</li> <li>• aktivita - vymění si místa, ti kdo...</li> <li>• aktivita - bingo (sebepoznávací)</li> <li>• aktivita - můj domeček (pohyb)</li> <li>• kreativní technika - tvoření svého domu</li> <li>• brainstorming na téma rozvojové země - kontinenty</li> </ul>	<p><b>Téma: Země za velkou louží - Amerika</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskuse na téma + základní informace</li> <li>• povídání o Bolívii, jako o jedné z nejchudších zemí kontinentu</li> <li>• aktivita - klubičko (následky svého jednání)</li> <li>• aktivita - nálepky</li> <li>• aktivita - deštný prales (sebeuvědomění)</li> <li>• kreativní technika - ať žijí Inkové - tvorba masek</li> </ul>	<p><b>Téma: Země plná exotiky - Asie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskuse na téma + základní informace</li> <li>• povídání o Kambodži</li> <li>• aktivita - kohouti zápasy</li> <li>• aktivita - karty pocitů</li> <li>• aktivita - pavouk</li> <li>• kreativní technika - zvířátka ze sáčku</li> </ul>	<p><b>Téma: Nejchudší kontinent - Afrika</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskuse na téma + základní informace</li> <li>• povídání o Keni jako o zemi plné zvířat</li> <li>• aktivita - hrajeme si na zvířata (uvolnění)</li> <li>• aktivita - nošení vody</li> <li>• aktivita - síť závislosti</li> <li>• kreativní technika - výroba afrických korálek</li> </ul>	<p><b>Téma: Suma sumárum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivita - reportéři (shmutí)</li> <li>• diskuse o globálních problémech</li> <li>• aktivita - čára</li> <li>• aktivita - žáci si vybrali sami aktivity, které si chtějí zahrát</li> <li>• film - Carly</li> <li>• diskuse o filmu</li> <li>• kreativní technika - tvorba obrazu pocitů</li> </ul>

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK 1

### 1. Co znamenají slova: pomoc, pomáhání, chudoba

- Patrik: pomoc - když se třeba někdo topí a volá o pomoc  
pomáhání - když mamce uklidiš tak jí ulehčíš práci a to je pomoc  
chudoba - když někdo nemá peníze
- Radek: pomoc - tohle slovo můžeš použít třeba, když se topíš  
pomáhání - nevyplněno  
chudoba - nemít peníze
- Veronika: pomoc - pomoc znamená, že když se někdo řízne a ten druhý mu pomůže  
pomáhání - pomáhání je, že třeba mladý člověk pomůže starému  
chudoba - chudoba je že někdo nemá peníze a brzy může umřít
- Simona: pomoc - někdo volá o pomoc  
pomáhání - někdo někomu pomáhá  
chudoba - nevím

### 2. Napiš jakýkoliv 5 slov, která tě napadnou ke slovům: Afrika, Asie, nemít peníze

- Patrik: Afrika - sloni, zvířata, chudoba  
Asie - Čína, zvířata, písek  
Nemít peníze - člověk bez domova, zkažený život, špína
- Radek: Afrika - Egypt, pyramida, chudoba  
Asie - Čína, Kazachstán, hračky  
Nemít peníze - chudoba
- Veronika: Afrika - chudoba, safari, savana, moře, pralesy  
Asie - nevím  
Nemít peníze - hrozný život, může umřít, hlad, chudoba
- Simona: Afrika - slunce

Asie - vedro

Nemít peníze - chudoba

**3. Chtěl/a jsi někdy někomu pomoci? V jaké situaci to bylo? A jak jsi mu/jí chtěl/a pomoci?**

Patrik: Paní Klapkové z baráku s nákupem.

Radek: Takovou situaci jsem nezažil.

Veronika: Ano. Skřípla jsem kámošce prst do kufru. Zavolala jsem učitelku.

Simona: Mamce s domácímá pracema.

**4. Myslíš si, že je potřeba, aby si lidé pomáhali? A proč?**

Patrik: Ano, protože by tolik lidí neumíralo.

Radek: Ano. Aby bylo na světě dobře.

Veronika: Ano. Protože kdyby si nepomáhali, doktoři by nemuseli chodit do práce.

Simona: Ano je toho potřeba, protože např. unesou ledničku atd. atd. atd.

**5. Co by, jsi byl/a ochoten/a dát kamarádovi/kamarádce?**

Patrik: I život

Radek: nůžky, lepidlo, pero, peníze pokud mi to vrátí

Veronika: půjčovat mu věci

Simona: facku, malý dárek

**6. Kdyby byl někdo z tvého okolí smutný, pomohl/a bys mu? Jak?**

Patrik: Pomohl bych mu s tím, z toho čeho by byl smutný.

Radek: Ano, pomohl. Buď bych ho uklidňoval, nebo rozesmával.

Veronika: Ano. Zeptala bych se ho a pomohla bych mu.

Simona: Ano pomohla, zavedla bych ho domů.

**7. Kdybyste mohl/a pomoci komukoliv na světě, kdo by to byl?**

Patrik: Míši Geržové

Radek: Rodina, známí, kamarádi

Veronika: Můj kámoš.

Simona: Rodině, zvířatům a kamarádům

**8. Představte si, že jste dítě, které žije v chudé zemi, co byste si přáli?**

Patrik: jídlo a peníze a domov

Radek: jídlo, pití

Veronika: Mít co nejvíce peněz.

Simona: Abychom neměli hlad.

**9. Napadá tě někdo, komu bys teď nebo v nejbližší době pomohl/a? A jak?**

Patrik: rodině a kamarádům

Radek: nevzpomínám si

Veronika: nevím

Simona: Rodině mámě s nádobím, tátovi s prací, bráchovi s budoucím učením, želvě se zdravím.

# PŘÍLOHA P III: OBRÁZKY DĚTÍ 1

Patrik ①



Patrik, před experimentem

Patrik ②



Patrik, po experimentu

Veronika ①

Dostal pětku ve škole.  
Aby šel na zmrzku



Veronika, před experimentem

Veronika ②

chce domov



Veronika, po experimentu

PROTOŽE HO BOLÍ BŘICHO

Radek ①



Radek, před experimentem

Radek ②



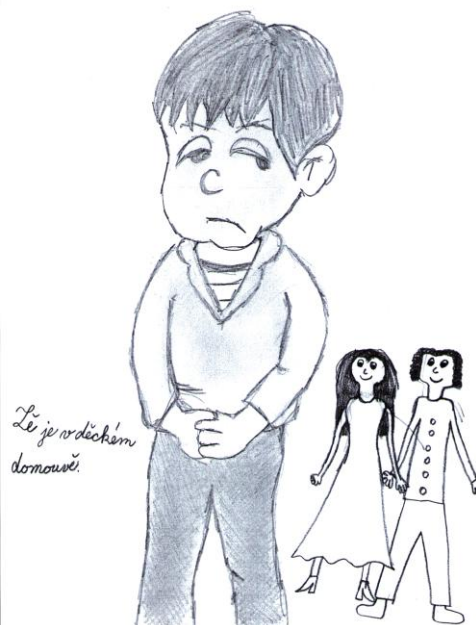
Radek, po experimentu

Simona ①



Simona, před experimentem

Simona ②



Simona, po experimentu

## **PŘÍLOHA P IV: KARTIČKY HRY ČÁRA**

### **Kevin z USA**

Bydlím ve velkém domě, kde mám svůj vlastní pokoj. Mám rodiče a jsem jedináček. Naše rodina má dvě auta. Chodím do školy a umím číst a psát. Mám velké kapesné. Svůj volný čas trávím za počítačem a ven moc nechodím.

---

### **Vesna ze Srbska**

Bydlím v malém panelákovém bytě na sídlišti spolu s rodiči. O pokoj se dělím se sestrou. Naše rodina má auto, které je ale už velmi staré. Chodím do školy a umím číst a psát. Kapesné mám, ale velmi malé. Svůj volný čas trávím s kamarády venku. Počítač doma nemáme.

---

### **Pablo z Brazílie**

Bydlím v malém domečku na předměstí spolu s rodiči a prarodiči. V pokoji bydlím ještě s dvěmi dalšími sourozenci. Auto naše rodina nemá. Do školy chodím občas, číst a psát umím, ale ne moc dobře. Kapesné nemám, a tak si občas přivydělávám na ulicích prodejem. Svůj volný čas trávím s kamarády venku a nebo prací.

---

### **Lia z Číny**

Bydlím v malé chatrči. V jedné místnosti žiji já se čtyřmi sourozenci a v druhé rodiče s babičkou. O autu se naší rodině ani nesní. Do školy nechodím, ale číst a psát trochu umím. Kapesné nemám žádné. Volný čas nemám, protože musím pomáhat doma.

---

### **Charlie z Keni**

Bydlím v chatrči v jedné místnosti spolu s prarodiči a sourozenci. O rodiče jsem přišel, když jsem byl malý. O autu se naší rodině ani nesní. Do školy nechodím a číst a psát neumím. Kapesné nemám žádné a často nemám ani co jíst. Volný čas nemám, protože musím pomáhat doma.

---

### **Tereza z České republiky**

Bydlím v činžovním domě se svými rodiči, bratrem a psem. Máme 3 plus 1. Auto máme, ale hodně jezdíme i autobusem. Chodím do školy a kromě češtiny umím už dva další jazyky. Od našich dostávám kapesné 50kč na týden. Mám spoustu volného času, který zaplním nejrůznějšími kroužky.

### **Marek ze Slovenska**

Bydlím v paneláku v bytě 2 plus jedna se svou mámou a sestrou Táňou. Táta s námi nebydlí. Auto nemáme, protože jezdíme radši autobusem či vlakem. Chodím do 6. třídy a škola mně moc nebaví. Od mamky dostávám malé kapesné, ne ale tolik, abych si mohl pořídit všechno, co bych chtěl.

---

### **Karl-Heinz z Německa**

Bydlím s rodiči v rodinném domku v malém městě. Mám ještě dvě ségry, psa a kočky. Máme dvě auta - jedno používá mamka, druhé táta, když jezdí do práce. Chodím na střední v našem městě a nejvíc mně baví technické předměty. S našima jezdíme hodně na dovolené, nejradši mám italské Alpy. Svůj volný čas většinou trávím v posilovně.

---

### **Petr z Běloruska**

Pocházím z Minsku, hlavního města Běloruska. Bydlím se svou mámou v malé garsonce na kraji města, sourozence nemám. Volného času také moc ne, protože odpoledne a většinu večerů trávím v nedaleké restauraci, kde pomáhám, abych vydělal nějaké peníze a pomohl mámě s domácností.

---

### **Agnieszka z Polska**

Pocházím z malé vesnice na jihu Polska. Mám dva malé bratry a svůj volný čas trávím s nimi a s rodiči. Často vyrážíme do přírody. Máme malé a už hodně staré auto, ale na výlety stačí. Do školy chodím, nejvíce mně baví matematika a fyzika.

---

### **Alan z USA**

Pocházím z Colorada, kde máme s rodiči dům s velkou zahradou. Je mi 16 a již jezdím vlastním autem, ale to je u nás v celku normální. Volný čas trávím většinou se svými kamarády. Jezdíme po Coloradu, nebo si užíváme někde v baru. Škola mně moc nebaví, až udělám maturitu, chci cestovat po světě.

---

### **Miriam z Bosny**

Bydlíme s mámou, tátou a mými pěti sourozenci v malém bytě, kde už je nám docela těsno. O autu se nám nesní, to u nás mívají jen ti bohatší, než jsme my... chodím do školy, ale někdy musím pomáhat doma mámě, když má hodně práce nebo jí není dobře. Volného času moc nemám, protože chodívám pomáhat tetě do malého krámků na předměstí.



## **PŘÍLOHA P V: DOTAZNÍK 2**

### **1. Co znamenají slova: pomoc, pomáhání, chudoba**

- Patrik:** pomoc - když se někde stane něco špatného, tak lidé volají o pomoc  
pomáhání - když někomu ulehčíš, třeba pomoc s taškou. Nebo pomoc dětem v Africe  
chudoba - když někdo nemá moc peněz
- Radek:** pomoc - když někdo řekne tohle slovo (nedopsáno)  
pomáhání - znamená, že se někomu něco stane a druhý mu pomůže  
chudoba - že je někdo chudý a nemá peníze
- Veronika:** pomoc - když se někdo dostane do potíží, tak volá: "Pomoc!"  
pomáhání - když někdo něco nezvládne sám, tak mu pomůžeme a zvládneme to  
chudoba - že někdo nemá peníze, brzy může umřít a má hlad
- Simona:** pomoc - znamená, že někdo někoho volá o pomoc  
pomáhání - třeba starým lidem pomůžeme vstát  
chudoba - znamená, že lidé mají hlad a nemají peníze

### **2. Napiš jakýkoliv 5 slov, která tě napadnou ke slovům: Afrika, Asie, nemít peníze**

- Patrik:** Afrika - chudoba, černoši, Masajové, žirafy, málo vody  
Asie - Čína, Kambodža, tygři,  
Nemít peníze - lidé, co mají hlad a špatné zdraví
- Radek:** Afrika - Sahara, chudoba, lvi, Keňa, Egypt, velké horko  
Asie - tsunami, Kambodža, zvířata, čínská zeď, domy na kulech  
Nemít peníze - chudoba, lidé mají hlad
- Veronika:** Afrika - černoši, chudoba, korálky, žirafy, surikaty  
Asie - Kambodža, Čína, čínská zeď, hlad, záplavy  
Nemít peníze - hrozný život, může umřít, hlad, chudoba

Simona: Afrika - zebry a zvířata, málo jídla a vody, černoši  
Asie - záplavy, tygři, čínská zeď, domy,  
Nemít peníze - když má třeba někdo hlad

**3. Chtěl/a jsi někdy někomu pomoci? V jaké situaci to bylo? A jak jsi mu/jí chtěl/a pomoci?**

Patrik: Chtěl bych pomoci dětem v Africe.

Radek: Ano, mamince jsem pomáhal s úklidem.

Veronika: Ano. Pomohla jsem včera paní vychovatelce se šablonama.

Simona: Mámě s vařením.

**4. Myslíš si, že je potřeba, aby si lidé pomáhali? A proč?**

Patrik: Ano, protože jsou lidé na světě, kteří nemají peníze a potřebují naši pomoc

Radek: Ano. Aby nebyly války a taky aby lidé neměli hlad.

Veronika: Ano. Protože pak by bylo moc lidí, co má hlad.

Simona: Ano. Třeba dětem v Africe

**5. Co by, jsi byl/a ochoten/a dát kamarádovi/kamarádce?**

Patrik: všechno

Radek: jídlo

Veronika: dárek nebo něco půjčit

Simona: nevím

**6. Kdyby byl někdo z tvého okolí smutný, pomohl/a bys mu? Jak?**

Patrik: Ano, jak by bylo možné

Radek: Ano, že bych s ním kamarádil

Veronika: Ano. Rozveselila bych ho. Zeptala bych se ho proč je smutný, a když tak bych mu pomohla.

Simona: Ano polechtala bych ji.

**7. Kdybyste mohl/a pomoci komukoliv na světě, kdo by to byl?**

Patrik: dětem v Africe

Radek: chudým lidem a nemocným

Veronika: ti co žijí v Africe, ale i jinde

Simona: hladovým lidem třeba v Africe a taky zvířatům tygrům

**8. Představte si, že jste dítě, které žije v chudé zemi, co byste si přáli?**

Patrik: rodinu, jídlo, pak třeba chodit do školy

Radek: zdraví, jídlo a domov a aby nemuseli děti pracovat

Veronika: rodinu, vodu, hodně jídla

Simona: asi jídlo a nemocnice

**9. Napadá tě někdo, komu bys teď nebo v nejbližší době pomohl/a? A jak?**

Patrik: dětem v Africe

Radek: chtěl bych někomu pomoci

Veronika: teď mámě doma a ještě někomu, ale nevím komu

Simona: nevím, asi rodině