

Motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku

Štěpánka Pouličková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Štěpánka Pouličková**

Osobní číslo: **H12259**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti motivace, autoregulace a prosociálního chování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření zaměřeného na autoregulaci prosociálního chování u dětí mladšího školního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- HECKHAUSEN, Jutta a Carol S DWECK.** Motivation and self-regulation across the life span. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 461 s. ISBN 978-0-521-10148-6.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA.** Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.
- NAKONEČNÝ, Milan.** Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie.** Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

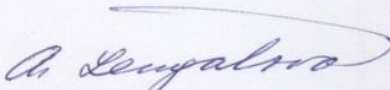
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

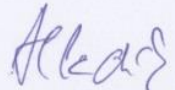
Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

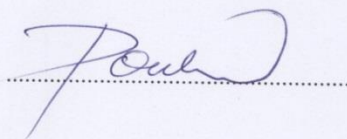
Beru na vědomí, že

- odevzdáním 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 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 bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15.4.2015



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). Odpirá-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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o motivaci dětí k prosociálnímu chování a vzájemné sociální komunikaci. Jejím cílem je zjistit, jaká determinace motivace u dětí převládá a co ji ovlivňuje. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, jako je motivace, autoregulace, komunikace a prosociální chování. Ty jsou pak dány do souvislosti s vývojovými specifiky dítěte mladšího školního věku. Praktická část bakalářské práce vychází z poznatků autodeterminačních teorií a autoregulace prosociálního chování. K dosažení cíle výzkumu práce využívá kvantitativního přístupu formou dotazníkového šetření.

Klíčová slova: motivace, autoregulace, mladší školní věk, prosociální chování, sociální komunikace, autodeterminační teorie

ABSTRACT

The thesis deals with children's motivation for prosocial behaviour and peer social communication. The aim is to determine the prevailing motivation of children and how it is influenced. Theoretical part defines basic concepts such as motivation, self-regulation, communication and prosocial behaviour. These are then correlated with the developmental specificity of a child of a younger school age. The practical part is based on self-knowledge theory and self-determinative theory of prosocial behaviour. A quantitative approach through a questionnaire survey is used to achieve the objectives of the research work.

Key words: motivation, self-regulation, younger school age, prosocial behaviour, social communication, self-determination theory

Ráda bych poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za pomoc, ochotu a cenné rady, které mi poskytovala při vypracovávání mé bakalářské práce.

Poděkování také patří mé rodině, za jejich trpělivost, podporu a péči, kterou věnovali nejen mě, ale i mému synovi, jenž byl po dobu mého studia někdy ochuzen o mou přítomnost.

„Dvě věci naplňují mysl vždy novým a rostoucím úžasem a úctou, čím častěji a více o nich člověk rozjímá: hvězdné nebe nade mnou a mravní zákon ve mně.“

Immanuel Kant

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MOTIVACE A AUTOREGULACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ	12
1.1 MOTIVACE	13
1.1.1 Vybrané teorie motivace	15
1.1.2 Sociální motivace	17
1.1.3 Motivace dětí mladšího školního věku	19
1.2 AUTOREGULACE.....	21
2 DÍTĚ VE SPOLEČENSKÉM ŽIVOTĚ	24
2.1 SOCIALIZACE A ROLE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU	25
2.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	28
2.3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	33
3 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	41
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	42
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	42
4.4 PROMĚNNÉ	44
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.6 METODY VÝZKUMU.....	46
4.7 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	49
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	49
5.2 ZÁVĚREČNÁ INTERPRETACE	64
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ.....	66
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK	73
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Vzdělání a správné chování jsou hodnoty, které se škola snaží dát dětem do života. Jejich motivace tyto poznatky využívat bude v následujících letech určovat kvalitu jejich života ve vztazích, dalším vzdělávání i pracovních příležitostech.

Děti jsou od nejútlejšího věku pobízeny ke správnému chování ke věcem, zvířatům, kamarádům i dospělým lidem. Zde má největší vliv rodina dítěte a jeho sociální okolí. Právě v rodině se formují první sociální zkušenosti, komunikace i schopnost porozumět druhým lidem. S rostoucím věkem, kdy dítě začíná navštěvovat různé instituce, se jeho prvotní sociální poznání dostává do střetu se sociálními zkušenostmi jedinců mimo jeho rodinu. Dítě postupně dozrává k tomu, aby byla jeho činnost méně individuální a více se zapojovalo do sociálních interakcí s dalšími dětmi i dospělými.

S nástupem školní docházky se z mnohých věcí, které doposud bralo jako hru, stávají povinnosti. Na základní škole, i přes stále velký vliv rodinného prostředí, začíná hrát svou roli i vztah k učiteli a vrstevníkům. Právě takové rozmanité sociální prostředí dítě neustále nutí ke komunikaci a interakci s ostatními. Tyto činnosti bývají spojeny s určitým chováním vůči ostatním, které pak následně formuje postavení dítěte ve skupině a jeho sociální začlenění.

V této práci se zabýváme především problémem motivace z pohledu autodeterminačních teorií. Motivace k tomu, co dítě dělá a jak se chová, může být u každého jiná a je mnoho faktorů, které na ně působí. Cílem práce je zjistit jaká regulace motivace podle autodeterminační teorie u dětí v mladším školním věku převažuje a jaké faktory ovlivňují jejich snahu o prosociální chování. Tímto problémem se zabýváme proto, že většina výzkumů k této problematice byla realizovaná především v zahraničí. Právě o takové zahraniční výzkumy se budeme v práci opírat. Dle vývojového hlediska lze navíc předpokládat, že právě u dětí v mladším školním věku můžeme pozorovat určitou změnu v sociálním uvažování, kdy se dítě odklání od egocentrického nazírání na svět. Z tohoto pohledu bude zajímavé ve výzkumu sledovat, zda se tato hranice projeví u dětí v konkrétním věku. Cílem výzkumu je také zjistit, jestli je nějaká souvislost mezi determinací motivace prosociálního chování a pohlavím dětí či zkoumáním odlišností těchto typů regulace v závislosti na třídním učiteli, kamarádech, rodině nebo lokalitě a velikosti škol.

Problematikou motivace se v našich výzkumech zabývají odborníci jako Isabella Pavelková, Jiří Mareš, Irena Lokšová, Jozef Lokša atd. V zahraničí jsou to pak odborníci soustře-

dění kolem osobností Edwarda Deciho a Richarda Ryana, jako James P. Connell, Marylène Gagné, Wendy Grolnick, Netta Weinstein, Carol Dweck, Michael Wehmeyer, Sharon Field aj.

Daný výzkum problematiky budeme realizovat pomocí kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření ve 3. až 5. třídách vybraných základních škol Zlínského kraje. Výzkumný soubor bude zvolen na základě dostupného způsobu výběru ale tak, aby bylo splněno kritérium různých typů škol, jako jsou malotřídní školy na vesnicích, běžné základní školy v menších městech či školy ve velkém městě.

Domníváme se, že výzkum motivace a autoregulace chování u dětí je v současné době velmi důležitý. Aby byly děti schopné se orientovat ve stále složitějším sociálním prostředí, je nutné, aby jejich motivace vycházela z nich samotných a ne z nařízení či pocitu, že tak či onak se chovat musí. Měli bychom u nich podněcovat vědomí přímých následků jejich chování, a to jak v rodině, tak i pozitivní motivací vycházející ze strany učitele.

Výsledky výzkumu by mohly sloužit jako zpětná vazba učitelům, kteří by měli zájem zamyslet se nad přístupem k dětem a motivací, kterou v nich vzbuzují vlastním příkladem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE A AUTOREGULACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ

Lidské chování můžeme popsat jako soubor veškerých vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu (Hartl a Hartlová 2009, s. 211).

Tyto vnější projevy člověka zahrnují jak složky vrozené, tak i naučené, záměrné, bezděčné, adaptivní a maladaptivní, verbální a neverbální, obranné, útočné, sociální apod. Chování je výsledkem vnitřního rozpoložení člověka, jeho sociálních podmínek či aktuálního působení situace. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 97)

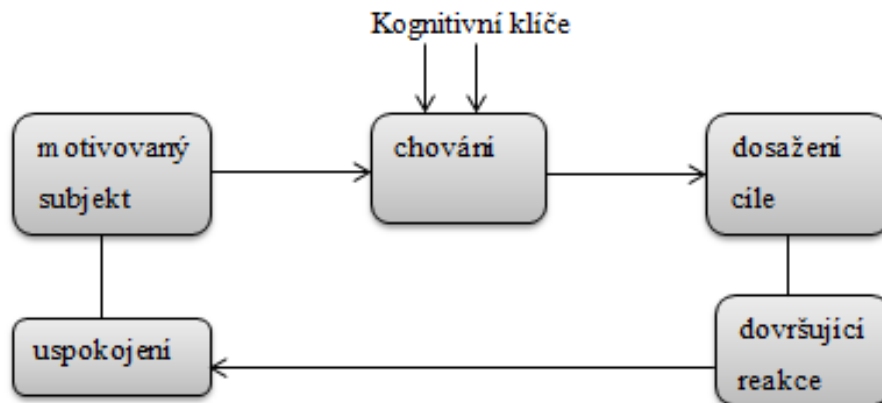
Význam chování na úkor vnitřních psychických projevů byl přeceňován hlavně na počátku 20. století environmentalistickými směry, zejména behaviorismem. Behaviorismus byl velmi ovlivněn rozvojem biologických věd, což mnohdy vedlo až ke krajnímu přehlížení rozdílů mezi člověkem a zvířaty či stroji. Behaviorismus se tedy v psychologii vymezuje jako směr studující zákonitosti chování. (Vágnerová, 2007, s. 13-14)

Místo širšího pojmu chování užívat pojem jednání. Jednání vyjadřuje specificky lidské chování, které je kontrolovatelné vůlí, tedy kognitivními procesy a svědomím. Jeho hlavními znaky je záměr, úmysl nebo přání. Tyto znaky velmi těsně souvisí s prožíváním jedince, jimiž mohou být snaha, chtění či touha. Má-li být konkrétní chování v dané situaci započato, musí být splněny 4 základní hodnoty:

1. Motiv je dostatečně silný
2. Vysoká pravděpodobnost, že bude dosaženo cíle
3. Hodnota cíle musí být uspokojující
4. Chování není v rozporu s morálkou daného jedince

Různé situace vyžadují různé způsoby chování. Tyto způsoby chování jsou kontrolovány tzv. „kognitivními klíči“, jež můžeme chápat jako měnící se vnější situační podmínky (viz. Obr. 1). Vztah mezi motivací a následnými situacemi s sebou nese další dvě proměnné, jimiž jsou subjektivní zhodnocení možnosti dosáhnout cíle a morální zhodnocení důsledků tohoto chování. Subjektivní zhodnocení dosažitelnosti cíle je závislé na úvaze o povaze situace a způsobu chování. To můžeme považovat za relativně autonomní psychický akt. Morální zhodnocení důsledků je to, co nazýváme svědomím či superegem člověka. Tato morální kontrola se může projevit ještě před vstupem do situace. Jedinec si svůj motivační stav uvědomí, pociťuje touhu, a dále může svůj motivační stav buď rozvíjet, nebo jej blokovat.

U jedince může v tomto stavu dojít i ke vzniku vnitřního konfliktu, kdy je pro něj velmi těžké rozhodnout se. Většinou však platí vztah mezi proměnnými následující: s rostoucí silou potřeby slábne svědomí. (Nakonečný, 1996, s. 17-19)



Obr. 1 Vztah mezi motivací a kognitivními klíči (upr. dle Nakonečný, 1996, s. 18)

K objasnění toho, co vyvolává chování člověka, a proč se toto chování může měnit, slouží motivace. Popisuje to, z jakého důvodu se jedinec zaměřuje na různé cíle, a jak se u něj uplatňují různé pohnutky k chování. (Homola, 1972, s. 10-11)

V úvodu první kapitoly jsme se zabývali vymezením pojmů, jako je lidské chování a jednání a jejich závislost na konkrétních situacích. V následující podkapitole se budeme věnovat tomu, co člověka vede k určitému chování, tedy jeho motivaci.

1.1 Motivace

Pojem motivace, stejně jako mnoho dalších psychologických pojmů, můžeme označit jako tzv. hypotetický konstrukt. Tímto mnozí teoretici označují takové pojmy, které nejsou fyzicky uchopitelné. Motivaci můžeme chápat jako jednotný termín, kterým lze vysvětlit jevy pozorované v běžném životě u mnohých jedinců. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10)

Původ slova motivace lze najít v latinském slovese *movere*, neboli hýbat se, pohybovat. V českém jazyce můžeme slovo motivace volně přeložit jako pohnutka.

Plháková (2004, s. 319) definuje motivaci jako „souhrn všech intrapsychických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“

Motivace má tři základní funkce: dynamizující, aktivizující a usměřňující. (Lokša, Lokšová, 1999, s. 10).

Do značné míry motivace souvisí také s emocemi a jejich prožíváním. Emoční prožitek může fungovat jako signál pro konkrétní potřebu a jako prostředek pro hodnocení aktuálního stavu. To stimuluje jednání zaměřené na uspokojení konkrétní potřeby.

Motivy tedy vykazují:

- **Směr**, kterým je aktivita zaměřena, jaký bude mít obsah a jaký průběh bude mít chování
- **Intenzitu aktivity** a míru úsilí pro dosažení cíle
- **Délku trvání** činnosti, ta by měla být ukončena uspokojením výchozí potřeby (Vágnerová, 2007, s. 168)

Motivace lidského jednání může vycházet z vnitřních potřeb nebo vnějších popudů (incentiv). **Potřeby** se projevují jako vnitřní pocity nedostatku či přebytku, zejména při narušení rovnováhy organismu. Tyto potřeby mohou být naučené nebo vrozené. Naopak **incentivy** jsou podněty či jevy přicházející z vnějšího prostředí. Ty mohou být pozitivní a negativní a většinou mají schopnost vzbuzovat a uspokojovat potřeby člověka. **Motivy** tedy vznikají tehdy, když jedinec cítí potřebu. Jakmile je vzbuzen vnitřní pocit potřeby, začíná člověk jednat určitým způsobem. Na tvorbě motivů se podílejí vzájemným působením potřeby a incentive, jež jsou ve velmi těsném vztahu k chování člověka. Tyto potřeby od sebe nejsou navzájem odděleny, ale vytváří určité hierarchie potřeb. (Lokša, Lokšová, 1999, s. 12-13)

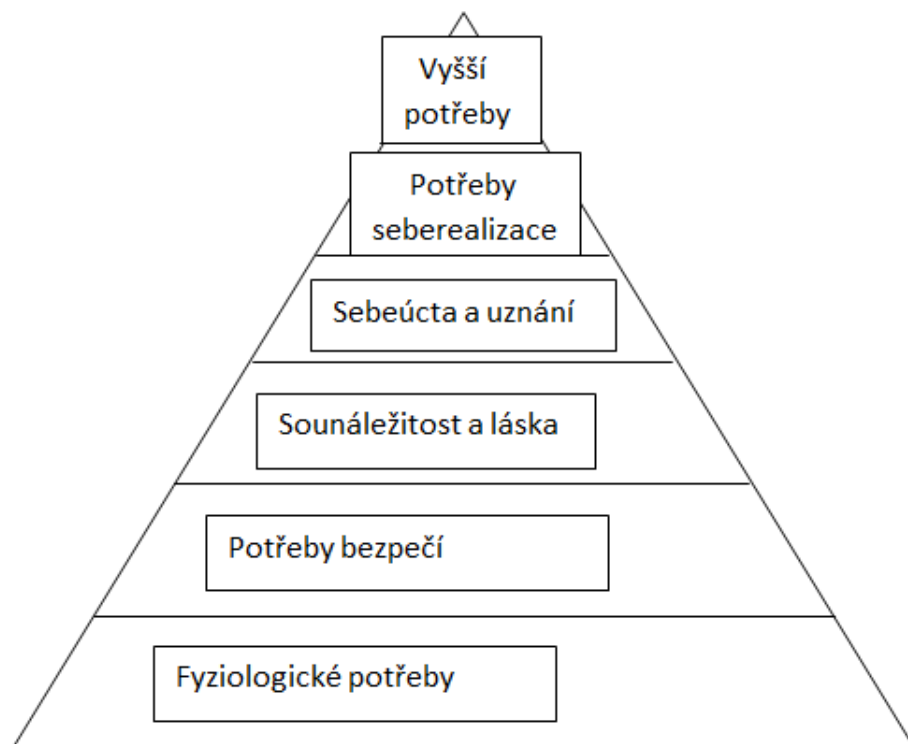
Názory na tyto hierarchie potřeb, ale i na obecné motivy lidského chování se značně rozcházejí. V současné době neexistuje jednotná teorie motivace, která by se shodovala na základních deskriptivních, explanačních a metodologických konceptech motivace. (Nakoňný, 1996, s. 148)

Existuje velké množství různých pohledů na tuto oblast, a to jak původních názorů, tak i moderních teorií. V této kapitole se budeme zabývat především takovými motivačními teoriemi, které nejvíce zasahují do oblasti sociální motivace.

1.1.1 Vybrané teorie motivace

Mezi velmi často uváděné motivační teorie komplexního pojetí potřeb patří **hierarchie potřeb A. Maslowa** (viz. Obr. 2). Dle této teorie je nutné nejprve uspokojit základní fyziologické potřeby a potřeby, které zajišťují přežití a bezpečí člověka. Poté následuje uspokojení vyšších potřeb, přinášejících citovou a duševní pohodu. (Vágnerová, 2007, s. 175)

Maslow původně popisoval 5 základních kategorií potřeb, jimiž jsou fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a ochrany, sociální potřeby, potřeby sebeúcty a sebeaktualizace (Slipp, 1982, s. 66). Maslowova „pyramida potřeb“ je však velmi často uváděna a modifikována v různých publikacích i v současnosti. Dochází tedy k přetváření této hierarchie, slučování několika hierarchických stupňů nebo naopak rozšiřování. V publikacích se tedy můžeme setkat i se šestistupňovými či osmistupňovými hierarchiemi potřeb.



Obr. 2 Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa (upr. dle Kopřiva, 2012, s. 189)

Jako jednu z dalších teorií můžeme uvést **teorii ERG**, tedy Existence Relatedness Growth. Clayton Alderfer, autor této teorie, přeformuloval Maslowovu hierarchickou teorii potřeb a z původních pěti úrovní, vytvořil tři (viz Obr. 3). Jde o potřeby existence, vztahové potřeby a potřeby osobního růstu. Mezi těmito teoriemi potřeb můžeme vidět značné podobnosti, ale také odlišnosti. Alderfer jednotlivé stupně uvádí jako flexibilnější a v celkové teorii prostupnější než je tomu u Maslowa. Připouští také, že může vznikat více potřeb v jednom okamžiku a že potřeby se vzájemně ovlivňují, ale nemusí se podmiňovat. Lidé tak mohou jednat podle své aktuální potřeby vedoucí k uspokojení. (Slipp, 1982, s. 68)



Obr. 3 Hierarchie potřeb dle teorie ERG (upr. dle Lokša, Lokšová, 1999, s. 14)

Problematikou potřeb z psychosociálního hlediska se zabýval také **Erich Fromm**, který vycházel z klasické psychoanalýzy Sigmunda Freuda. Klade však větší důraz na kulturní a sociální faktory života jedince. S těmito poznatky jej můžeme zařadit k proudu neopsychoanalýzy (Nakonečný, 1996, s. 157). Fromm hledá odpovědi na základní problémy jedince, jako člena společnosti. Rozlišuje tak dvě oblasti specificky lidských potřeb. Jako první oblast popisuje vztahové potřeby, kdy jedinec chce být součástí něčeho, ale zároveň si potřebuje ponechat určitou autonomii. Do druhé kategorie řadí kognitivní a aktivační potřeby, kdy má jedinec potřebu poznávat a porozumět významu věcí a dát tak své existenci nějaký smysl. (Vágnerová, 2007, s. 176-177)

Carl R. Rogers se naproti tomu věnoval více jedinci a jeho sebeaktualizaci prostřednictvím plnění vlastních potřeb. Základními potřebami člověka jsou, dle této teorie, kladné přijetí sebe sama a potřeba být přijat ostatními lidmi. Pokud by vznikl mezi těmito potřebami rozpor, reakcí jedince by byla úzkost a tím by byly stimulovány obranné reakce. Pokud by se člověk neustále podřizoval společnosti, ztratil by schopnost řídit se vlastními emocemi a začal by se sám sobě odcizovat. (Nakonečný, 1996, s. 166-167)

Alfred Adler, představitel individuální psychologie, za nejsilnější motiv chování člověka považoval potřebu dosažení úspěchu. Zabýval se potřebami sebeprosazení a úspěšností, ale také prožitkem neúspěchu a pocitem méněcennosti. Pocit prohry však nemusí být nutně likvidační a může se stát silným motivačním prvkem člověka uspět v jiné oblasti. Na základě úspěchů a zkušeností v interakci se sociálním prostředím se pak utváří určité sebehodnocení jedince, které se následně promítá do představy o dosažených cílech. (Vágnerová, 2007, s. 173)

1.1.2 Sociální motivace

Pokud se zaměříme na výše uvedené motivační teorie, je zřejmé, že v převážné většině z nich se opakuje prvek sociálních motivů. Těmito motivy může být dosažení uznání, úspěchu, být milován, být oblíbený apod.

Za jednu ze základních lidských potřeb tedy můžeme považovat potřebu sociálního kontaktu. Tato potřeba může mít mnoho různých podob. Výrost, Slaměník (2008, s. 151) zde zařazují např. potřebu **sdružování se**, kdy se lidé scházejí na základě sdílení podobných zájmů. Dále uvádějí potřebu **participace s ostatními lidmi** na osobních činnostech či životních událostech jedince. Např. svatby, oslavy narozenin, pomoc při práci, ale i participace a sdílení emocí při živelných pohromách a jiných nešťastných událostech. Uspokojení člověka přináší nejen přítomnost blízkých osob, ale také společné zážitky a sdílení vzpomínek. Tyto sociální potřeby se formují již od dětství, kdy dítě vyžaduje spolupráci na hře s ostatními, dospělými či dětmi. K dalším sociálním potřebám můžeme zařadit také potřebu **moci**. Ta se vyznačuje touhou mít převahu nad ostatními a vše mít pod kontrolou, kdy se člověk utvrzuje ve své vlastní hodnotě. Na druhou stranu zde ale platí i sociální potřeba **konformního chování**, tedy být v souladu s řádem společnosti, naplňovat očekávání okolí a vyhnout se tak sankcím společnosti. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 150-152)

Zde můžeme uvést také tzv. sociální vztažnost motivů a chování, kdy člověk ve svém životě není izolovaný, ale je součástí různých sociálních vztahů. Jeho chování se tak vztahuje na různé sociální situace, motivy a osoby. Jako sociálně vztažné potřeby můžeme uvést:

- potřebu družnosti
- potřebu přichylnosti
- potřebu uznání
- potřebu vlivu
- potřebu podřízení se

(Tolman, 1951 in Nakonečný, 1999, s. 102)

Do oblasti sociální motivace lze také zařadit teorii amerického psychologa H. A. Murrayho publikovanou 1938 v rozsáhlém díle „Výzkumy osobnosti“ (Explorations in personality). Murray se zde zabýval mimo jiné také oblastí výkonové motivace. Základními prvky této motivace je potřeba úspěšného výkonu, moci a afiliace-intimity. (Plháková, 2004, s. 371)

Obecně lze říci, že tendencí člověka je buď se něčemu přibližovat, nebo se něčemu vyhýbat. Totéž platí i v oblasti výkonu. Tendencí jedince může být **potřeba dosažení úspěšného výkonu** či **potřeba vyhnout se neúspěchu**. Což v závěru může jedinci přidat na sebehodnocení nebo alespoň přinést úlevu zvládnutého úkolu. V 60. letech se k těmto tendencím přidala i **potřeba vyhnout se úspěchu**, kdy má jedinec strach z úspěchu a následné odpovědnosti. To můžeme pozorovat např. ve školní třídě, kdy se dítě bojí v něčem vyníkat, aby se nestalo terčem posměchu a šikany. **Potřeba moci** se projevuje jako snaha ovlivňovat chování a prožívání druhých lidí a získat tak prestiž a bohatství. Jedinec se snaží stát nadřazeným nad ostatními a utlumit tak pocity vlastní méněcennosti. Potřeba afiliace je naopak touha udržovat přátelství a společenské vztahy, být v kontaktu s lidmi a spolupracovat s nimi. Nežít sám, ale družit se, milovat a patřit do různých sociálních skupin. Na rozdíl od potřeby moci u potřeby afiliace není touha ostatní ovládat, ale být společností akceptován. (Plháková, 2004, s. 381)

1.1.3 Motivace dětí mladšího školního věku

Až doposud jsme se věnovali motivaci jedince v obecné formě. Nyní se zaměříme na motivaci dítěte, respektive žáka.

U dětí jde především o ucelený osobnostní motivační systém. Motivace dětí ve vyučování představuje velmi důležitý faktor, který může napomáhat k vyvolání a udržování zájmu žáka o předměty ve škole a učení jako celek. Pokud je motivace ve výuce adekvátně uplatňována, buduje základy pro pozitivní rozvoj osobností žáků. Motivace není specifikována pouze školním prostředím, měla by působit i mimo vyučování, při domácí přípravě, mimoškolních aktivitách apod. Hlavním cílem výchovy dětí je rozvíjet jejich vnitřní přesvědčení, zájem a radost z vlastních úspěchů, které by přispěly k jejich seberealizaci. (Lokša, Lokšová, 1999, s. 9)

V souvislosti se školním prostředím motivace nepůsobí pouze na žáky a jejich úspěšnost při plnění školních povinností. Veškerá edukace probíhá v závislosti na sociálních situacích a za působení různých sociálních činitelů.

Období mladšího školního věku můžeme u dětí vymezit věkem 6,7 let, kdy dítě nastoupí do základní školy až po věk 11,12 let, kdy se u dětí začínají projevovat známky fyzického i psychického pohlavního dospívání (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 115).

Dítě v tomto věku pomalu přechází od subjektivního egocentrického pohledu na svět k objektivnímu a decentrovanému postoji. Tedy dokáže se na jednu skutečnost podívat více pohledy. Tato změna ve způsobu uvažování se začíná projevovat i v úvahách o lidech v jeho okolí. Dítě se dostává do role školáka a z tohoto pohledu si začíná uvědomovat, že každý člověk včetně něj může ve svém životě zastupovat mnoho různých rolí. Decentrace se projevuje i v uvědomění si, že každý člověk se v rámci své role může chovat jinak a k tomuto chování má i různé motivy. Nutno podotknout, že proces decentralizace u dítěte mladšího školního věku probíhá velmi pomalu a může trvat i několik let. (Vágnerová, 2000, s. 152-156)

Toto období lze popsat jako období střízlivého realismu, kdy se dítě snaží pochopit věci kolem něj takové, jaké doopravdy jsou. Nejprve je tento realismus závislý na nějaké autoritě, např. učiteli, knize, rodičích. Tento realismus označujeme jako naivní. Jakmile se však dítě blíží k období dospívání, stává se jeho pohled na svět i tvrzení autorit stále více kritický, hovoříme tedy o realismu kritickém. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 115-116)

S tímto souvisí i respektování školních norem a motivace k plnění úkolů. Důležitá vazba pro dítě mladšího školního věku je vztah k učiteli, který pokud je pozitivní, dává dítěti pocit bezpečí a jistoty. Motivace dítěte k plnění školních povinností a respektování norem je tedy individuálně emocionální. Pokud se dítě s učitelem a jeho požadavky identifikuje, může mu to pomoci překonat nejistotu v novém prostředí a může se tak snadněji adaptovat. (Vágnerová, 2000, s. 164)

Motivy žáků, ať už sociální či vzdělávací, můžeme rozdělit na tři hlavní oblasti. Vnitřní motivy, vnější motivy a interiorizované motivy. **Vnitřní motivy** popisujeme jako touhu žáka učit se a něco se dozvědět. Žák se učí proto, že chce. Při **vnějších motivech** se žák učí proto, že mu to někdo nařídil. Musí se učit, aby se vyhnul nepříjemnostem. **Interiorizované motivy** můžeme popsat jako takové, kdy se žák učí proto, aby přispěl svou prací k rozvoji společnosti a svými vědomostmi zároveň zvýšil hodnotu své vlastní osobnosti. (Lokša, Lokšová, 1999, s. 15)

U dětí je velmi důležité chápat rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací. **Vnitřní motivace (intrinsická)** je taková, kdy je určitá činnost vykonávaná pro ni samotnou, nikoliv pro zisk z jejího plnění. Dítě, které je motivováno vnitřně, dělá činnost dobrovolně a s radostí, protože jej uspokojuje a má z ní požitek. Tento druh motivace ovlivňuje chování a prožívání člověka bez nároku na jakoukoliv vnější odměnu. Naopak **vnější motivace (extrinsická)** je taková, kdy se dítě neučí proto, že by samo chtělo, ale proto, že na něj působí vnější motivační činitelé. Učí se proto, že musí, nebo aby bylo nějak odměněno např. známkou, penězi atd. (Plháková, 2004, s. 383)

Takový žák s převládající vnější motivací je úzkostnější, do školy chodí nerad a hůře se vyrovnává s neúspěchy ve srovnání s žákem, u něhož převládá vnitřní motivace (Lokša, Lokšová, 1999, s. 16).

Motivační činitele můžeme rozdělit na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivační činitelé jsou:

- Potřeba poznání a vlastních zájmů
- Potřeba dobrého výkonu
- Potřeba dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu
- Potřeba pozitivního vztahu k ostatním a osobní prestiže

Vnější motivační činitelé jsou:

- Znamky ve škole
 - Systém odměn a trestů
 - Vztah dítěte ke své budoucnosti a společnosti (spolužákům, učitelům a rodičům).
- (Hrabal, 1978, s. 196-198)

U dětí v mladším školním věku nejprve převládá vnější motivace. Dítě reaguje především na odměnu, dobrou známku, pochvalu či špatnou známku a trest. Postupně se u dětí formuje vnitřní motivace k plnění školních požadavků a žák si tak začíná prosazovat svou vůli, zájmy a klade na sebe i vyšší nároky. Postupný přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v rámci procesu interiorizace vnějších požadavků, kdy se dítě učí zručnosti, osvojuje si nové poznatky a zařazuje je do kognitivního rámce. (Lokša, Lokšová, 1999, s. 22) S tímto postupným přejímáním zodpovědnosti za svou edukaci a své chování souvisí také pojem autoregulace, tedy určitá sebekontrola a disciplinovanost.

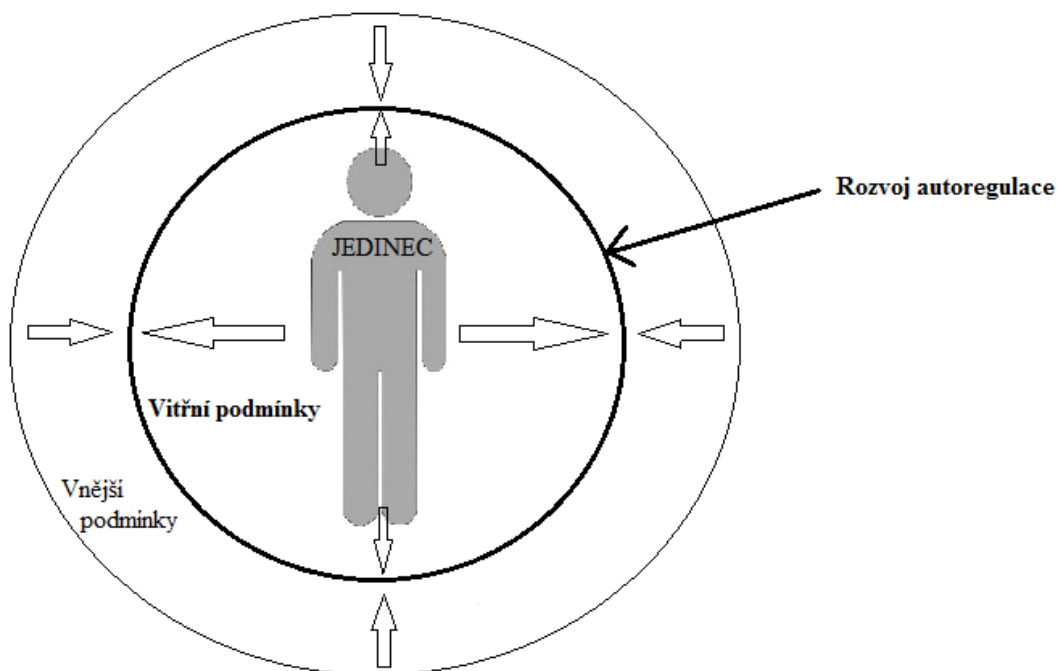
1.2 Autoregulace

Hlavním cílem edukace je přivést děti a dospívající k tomu, aby byli schopní samostatně řídit sami sebe a nebyli závislí na dohledu a kontrole jiné osoby. Měli by přijmout odpovědnost za své chování a své budoucí směřování. Měli by dokázat vychovávat a vzdělávat sami sebe a kontrolovat, řídit své chování. Veškeré tyto schopnosti můžeme označit pojmem autoregulace. (Mareš, 2010, s. 16)

Autoregulaci (self-regulation) popisujeme jako samořízení či samoregulaci. U člověka může probíhat na třech úrovních, tedy biologické, psychologické a sociální a může být vědomá či nevědomá. Vědomá autoregulace, jako jedna ze základních schopností člověka, probíhá při zaměření se na určitou činnost. Jde o schopnost řídit své jednání tak, aby bylo dosaženo stanoveného cíle. Naopak k nevědomé autoregulaci dochází při biologických a metabolických procesech. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 66)

Ve své podstatě tedy jde o určitou činnost, pomocí které člověk řídí promyšleně své aktivity (Mareš, 2010, s. 19). Proces autoregulace je ovlivňován vnitřními a vnějšími faktory jedince. Oba faktory jsou stejně důležité a společným působením značně ovlivňují motivaci a vůli člověka něco změnit (viz Obr. 4). Vnitřní a vnější faktory mohou mít různou podobu a podle důležitosti ovlivňují míru rozvoje autoregulace.

Důležitost faktorů je posuzována z pohledu socializace. Socializací prochází člověk od narození, kdy od svého okolí získává vzorce chování, přebírá normy, hodnoty a vytváří si tak svůj systém hodnot a norem. Ten se v průběhu života na základě osobních zkušeností, postojů a hodnocení od okolí neustále mění a vyvíjí. Některé vzorce chování zůstávají, některé zanikají, jiné se vytváří nově. (Vávrová, 2010, s. 94-95)



Obr. 4 Faktory ovlivňující autoregulaci člověka (upr. dle Vávrová, 2010, s. 94)

Nejčastěji bývá pojem autoregulace spojován s pedagogikou ve významu autoregulace učení. Můžeme o ní však hovořit i ve smyslu sociálním, tedy o autoregulaci chování či sociální autoregulaci.

Sebekontrolu lze spojovat s vnitřními sankcemi ve formě pocitů viny a studu. Tyto pocity vznikají při odklonu od norem či morálních standardů, které platí v různých referenčních skupinách konkrétních kultur. V rámci každé kultury platí různé zvyky, normy a tabu, které jsou zdrojem sebekontroly. Ta je získávána modelovým učením a zpevňováním. Jedinec již od dětství získává různě velkou rezistenci vůči odchýlkám od společenských standardů, v rámci nichž byl vychováván. K sebekontrolle se vztahuje také následná regulace chování, kdy může být jedinec motivován i značně vzdálenými cíli a odměnami. (Nakonečný, 1999, s. 130)

Autoregulace je proces celoživotní, člověk se neustále učí zvládat své emoce a regulovat motivaci a chování. U dítěte je nejprve jeho činnost řízena zvnějšku, poté se může postupně přecházet k vlastnímu řízení konkrétních činností dle schopností dítěte a jeho mentální zralosti. (Mareš, 2010, s. 20)

U dětí v mladším školním věku schopnost seberegulace rychle roste. Tento proces jde ruku v ruce s emočním vývojem dítěte. Již dítě, které vykazuje školní zralost, je schopné na čas odložit bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se školním povinnostem. Dítě v tomto období si plně uvědomuje své city a dokáže je potlačit nebo naopak dát najevo. Zvládá je regulovat dle aktuální situace a očekávání nebo požadavků svého sociálního okolí. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 128-129)

Nejprve se musí naučit poznávat sebe, své pocity a myšlenky, aby bylo schopné je vyjádřit. Zároveň se u něj rozvíjí vlastnosti, které jsou nutné pro autoregulaci. Mělo by být pečlivé, spolehlivé, mít zdravou sebedůvěru, vážit si sebe i těch druhých. Důležitá je také schopnost dobře si zorganizovat práci, vytyčit si cíle, vytrvat v práci až do konce, umět ji zhodnotit a přijímat za ni odpovědnost. Nutnou součástí je i rozvoj spolupráce s ostatními. (Mareš, 2010, s. 21)

Právě na sociální vztahy a kooperaci s okolím je u dětí mladšího školního věku při počáteční autoregulaci kladen největší důraz. Dítě je zpočátku zdrženlivé, nejisté, protože neví, co může od svého okolí čekat. Nejistota je v tomto případě dána emoční nezralostí a mírou vlastního sebepojetí. S rostoucím vlivem sociálního prostředí na jedince se zvyšuje intenzita a složitost emocionálních vztahů, což se promítá i v jeho chování. (Slaměník, 2011, s. 74) Své chování jedinec během svého života neustále záměrně usměrňuje a modifikuje zejména na základě svého vnitřního přesvědčení a postojů, které zaujímá. Důležitou roli zde také hraje určitá sociální zkušenost, kdy jedinec přijímá zpětnou vazbu a podněty ze svého sociálního okolí, na jejichž základě své chování přetváří. (Vávrová, 2010, s. 94)

V této kapitole jsme se zabývali motivací, která nás vede k určitému chování a autoregulací, která toto chování usměrňuje. Popsali jsme některé z motivačních teorií, jež mají souvislost zejména s oblastí sociální motivace. Objasnili jsme základní pojmy a rozdělení motivace. Tyto základní poznatky jsme z vývojového hlediska aplikovali na motivaci dětí mladšího školního věku. V následující kapitole se zaměříme na začlenění jedince do společnosti, jeho sociální komunikaci a prosociální chování.

2 DÍTĚ VE SPOLEČENSKÉM ŽIVOTĚ

Každá společnost je na základě své minulosti, tradic a kultury formovaná svými členy, kteří fungují jako určitý proměnlivý faktor.

Společnost můžeme popsat jako soubor jedinců, kteří jsou spojeni svou historií, příbuzenskými a ekonomickými vztahy, sdílením jednotných hodnot, norem a kulturních institucí. Nejčastěji jde o jedince žijící na jednotném území, kteří mají k sobě navzájem různé sociální vztahy, a tím si předávají různé informace a další prvky sociálního chování. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 557)

Lidé se spolu neustále setkávají, mluví, uzavírají dohody, přemýšlí, jsou součástí různých skupin, kde si vyměňují názory a utvrzují se ve vlastních sociálních pozicích, rolích a stavech. Potřeba být ve společenském kontaktu se evolučně dědí a promítá z generace na generaci. (Hayes, 2011, s. 9)

Lidský jedinec a jeho osobnost tvoří otevřený systém, který je v neustálé interakci s prostředím a vnějšími vlivy. Jsou to především sociální vlivy, kterými člověk přesahuje svou biologickou podstatu a odlišuje se jimi od zvířat. Sociální psychologie pro tento přesah a vztah biologické osobnosti ke společnosti vymezila základní kategorie: sociální pozice, status a role. **Sociální pozice** vymezuje určitou společenskou funkci jedince uvnitř společenského systému. Můžeme rozlišit pět hlavních pozic, jimiž jsou: věk, pohlaví, prestiž, zaměstnání, pozice v rodině a ve formální skupině. Pokud je pozice v určité společnosti trvalejší, jde o **společenský status**. Status ukazuje umístění jedince v určité skupině a sociální hierarchii podle jeho vrozených (pohlaví), získaných (prestiž) a připsaných (sociálně-ekonomická pozice a věk) vlastností. Na sociální statusy se váží různá práva a povinnosti, jejichž plněním stoupá míra ocenění ze strany ostatních. (Musil, 2005, s. 56-58)

K většině sociálních statusů můžeme přiřadit i charakteristické symboly. Ty mohou mít význam praktický (např. bílý plášť lékaře či uniforma policisty), nebo demonstrativní a provokativní (např. výstřední oděv umělců, úspěšný podnikatel kouřící kvalitní doutník). Se sociálním statusem souvisí také pojem **role**, která vyjadřuje určité očekávané chování odpovídající pozici jedince. Každý jedinec má mnoho rolí, se kterými se více či méně ztotožňuje, jsou pro něj přirozené či vynucené. (Nakonečný, 1999, s. 71)

Mezi jednotlivými rolemi může docházet také ke konfliktům, pokud jsou dané role ve vzájemném rozporu. Např. dítě v konfliktu rolí hodného žáka a člena vrstevnické skupiny či party při rozhodování, zda se držet školního řádu nebo jej porušit a obstát v roli kamaráda.

Aby mohlo dojít k rozvoji určitých, pro danou společnost potřebných kompetencí a vlastností, musí být jedinec do společnosti začleněn (Vágnerová, 2007, s. 276).

2.1 Socializace a role dítěte školního věku

Celoživotní proces, který člověka mění ve společenskou bytost, se nazývá socializace. Tento proces se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení a probíhá díky vzájemné interakci jedince a společnosti. (Vágnerová, 2007, s. 273)

Pro společnost je proces socializace velice důležitý, a to zejména ze dvou důvodů:

- Jedinci, kteří neprošli úspěšnou socializací, nejsou schopni vystupovat v běžných sociálních interakcích s ostatními lidmi a stávají se z nich jedinci sociálně narušení. Ti nejsou schopni respektovat společenské normy běžného soužití a vyčleňují se tak na okraj společnosti.
- Druhým důvodem je zejména neschopnost nesocializovaných jedinců předávat základní hodnoty a normy následujícím generacím, což může vést k rozpadu společnosti. (Keller, 2004, s. 38-39)

Socializační proces je procesem postupné orientace a adaptace na podmínky prostředí. Jde o velmi mnohostranný proces, který se promítá do všech složek osobnosti:

- **Reguluje vnější projev citových prožitků.** Dítě se učí vyhodnocovat adekvátnost citových projevů v konkrétních situacích, učí se vyjadřovat své prožitky způsobem běžným v dané společnosti.
- **Dochází ke změnám v motivačních tendencích.** U dítěte se postupně rozvíjí osobní hodnoty a postoje, které se promítají i do rozvoje jeho motivů.
- **Rozvíjí se poznávací procesy.** Dítě se učí orientovat v nových poznacích, které si následně zařazuje do určitých kognitivních rámců a schémat.
- **Dochází k rozvoji jazykové stránky osobnosti.** Jazyk je specifický komunikační prostředek, k jehož využívání dochází v rámci sociální interakce, a je výsledkem sociálního učení. Jazyk můžeme považovat za předpoklad i výsledek socializace.

- **Osvojování si návyků a norem**, které jsou dány obecnými vzorci chování platnými v konkrétní společnosti. Děti se tak učí na základě nápodoby a identifikace s lidmi, kteří jsou jim nejbližší, převážně tedy rodiče. Dochází u nich k rozvoji vztahů a získávání rolí. V rámci svých rolí se pak učí respektovat pravidla, která dítěti přinášejí jistotu a možnost sebehodnocení.
- Sociálním učením **dochází také k rozvoji sebekontroly a autoregulace vlastní vůle**. S rozvojem těchto schopností se u dětí zmenšuje potřeba vnější kontroly a vnější regulace. Dítě se s danými hodnotami a normami identifikuje.
- Socializace tedy přispívá **k rozvoji centrální dimenze osobnosti** a sebeuvědomění si vlastního „já“. (Vágnerová, 2007, s. 274-275)

Děti školního věku prochází socializačním vývojem postupně. Jsou stále více ovlivňovány různými sociálními skupinami, kde dochází k rozvoji mnoha kompetencí. V období, kdy dítě nastupuje do školy, začíná přijímat zejména socializační požadavky, které mu pomáhají orientovat se v novém prostředí a zároveň si osvojovat žádoucí způsoby chování. U dítěte mladšího školního věku začíná mít nezanedbatelný vliv i vrstevnická skupina, zatím však stále převažuje význam dospělých. (Vágnerová, 2000, s. 159)

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 128-129) jde o způsob sociální reaktivity, tedy příležitosti k různým interakcím. Ty mohou mít formu reakce dítěte na dítě, dítěte na učitele nebo reakci na celou skupinu. Dítě se ve skupině může naučit spolupráci, soutěživosti, ale i pomoci slabším. V tomto věku se také prohlubují rozdíly mezi dětmi ve schopnosti sebe-prosazení se. Některé děti již od předškolního věku vykazují tendence být dominantní a jiné se raději nechají vést a podřizují se ostatním. Zároveň se však začíná vyvíjet i určitá sociální kontrola a vědomí toho, co je dobré a co špatné. Právě v období mladšího školního věku, kolem 8. roku dítěte, dochází ke změně morálního vědomí a jednání. Piagetova heteronomní morálka, tedy daná především příkazy a zákazy autority, se postupně mění v morálku autonomní. Dítě je již schopné chování vyhodnotit jako správné či nesprávné samo za sebe. Velmi však záleží na kognitivním vývoji každého dítěte a tato proměna je tedy značně individuální.

Morální vývoj dítěte v tomto období je závislý zejména na prostředí, ve kterém vyrůstá. Pokud je dítě vychováno v rodině, kde není prostor pro vyjadřování pocitů a přání, není schopné se ani vcítit do druhých a samo vnitřně hodnotit důsledky svých činů. Jeho morálka se poté jen velmi pomalu mění na autonomní.

Naopak pokud dítě cítí v rodině vzájemnost, je vyslechnuto, jeho názor má váhu, rodiče s ním hovoří o pocitech a chování jiných, jeho morální vývoj bývá na vyšší úrovni. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 133)

V rámci socializačního vývoje si dítě ujasňuje své sociální role. Roli školáka dítě získává automaticky s nástupem do školy, nejde tedy o roli výběrovou. V rámci této nové role dítě získává další dvě dílčí role, a to podřízenou roli žáka a souřadnou roli spolužáka. Role žáka je dána institucí a jejím řádem. Přesto, že je tato role podřízená autoritě, lze se v rámci ní diferenciovat. Děti se od sebe odlišují rozvojem schopností, dovedností a prospěchem. Míra toho, jak v této roli ob stojí, pak předurčuje jejich další uplatnění ve společnosti, jejich budoucí postavení i sociální status. Význam role žáka spočívá především v ovlivnění sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších cílů. Role kamaráda a spolužáka naopak ovlivňuje jeho zařazení se do kolektivu, navazování neformálních vztahů a chování v rámci těchto interakcí. Základem je motivace získat určitou pozici a být přijímán. Dítě se zde učí sebeovládání, spolupráci, solidaritě a různým způsobům komunikace. Tato zkušenost pak následně může ovlivňovat chování v partnerských i pracovních vztazích. (Vágnerová, 2000, s. 159-160)

Vymezením vlastností žáka, můžeme určit jeho pozici ve struktuře skupiny školní třídy. **Dobrou pozici žáka** ve skupině, ve všech věkových kategoriích určuje: příjemný vzhled, dobrý prospěch, aktivita a pozornost ve vyučování, ochota spolupráce a přátelskost, sebevědomí a zdravé sebevědomí. Naopak **neuspokojivé postavení dítěte** ve skupině, ve všech věkových kategoriích určuje: pasivita a nepozornost při výuce, vyhýbavost od práce, nezájem o dění ve skupině, sobeckost, neochota se podělit a spolupracovat na společném zájmu. (Miňhová, Trpišovská, 1993, s. 89-90)

Kromě rodičů a vrstevníků má na socializační proces a sebehodnocení dítěte vliv také učitel. Svým přístupem může značně ovlivnit sebevědomí dítěte, ale také v něm vyvolávat pocit méněcennosti. Zejména, pokud jej před třídou zesměšňuje nebo ironizuje. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 136)

Sociální komunikaci ve škole i třídě v závislosti na vztahu učitele a žáků, se budeme věnovat v následující podkapitole.

2.2 Sociální komunikace

Nutnou podmínkou pro existenci společnosti, lidského sociálního života, rozvoje kultury, vzdělanosti, vytváření společné historie i anticipování společné budoucnosti je vzájemná komunikace. Sociální komunikace tvoří základ pro přenos informací, podílí se na procesech, které utvářejí veřejné mínění, zahrnuje veškerou komunikaci pomocí masových médií, ale i komunikační procesy v rámci vyučování ve školách. (Hladílek, 2006, s. 7)

Komunikací můžeme označit za proces vzájemného sdělování, který spočívá:

- ve sdílení něčeho s někým (sdílení radost, očekávání),
- v předávání něčeho někomu jinému (vzdělávání ve škole)
- ve spolupodílení se s někým na něčem (výchova dítěte rodiči).

(Hladílek, 2006, s. 15)

Na základě zaměření a jejího významu, může komunikace plnit různé funkce. Jde o funkci informační (sdělovací), instruktivní (vysvětlovací), přesvědčovací (ovlivňování, manipulace), podpůrnou (pomocná) a relaxační (rozptýlení, pobavení). (Vágnerová, 2007, s. 297)

Komunikaci můžeme rozlišit podle sociální zaměřenosti na mezosobní komunikaci (**interpersonální**), komunikaci k sobě samému (**intrapersonální**), komunikaci zaměřenou na skupinové vztahy (**skupinová**) a celospolečenskou komunikaci (**masová**). Dále můžeme komunikaci rozdělit podle charakteru použitých prostředků a možností zprostředkování na komunikaci **verbální, neverbální a parajazykovou**, kterou lze zařadit na pomezí neverbální komunikace a mluvené řeči. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 218)

Verbální komunikace zahrnuje psanou i zvukovou formu řeči. Jde o nejčastější a nejdůležitější systém sociální komunikace (Hladílek, 2006, s. 16). Verbální komunikace probíhá ve dvou základních liniích. Jde o **linii tematickou**, tedy obsahovou a **linii interpretační**. Ta vyjadřuje, jaký význam a smysl má obsahová forma řeči. Tyto linie probíhají současně a můžeme je sledovat v rámci každé komunikace. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 221)

Neverbální složka komunikace je vývojově starší a většinou komunikaci zahajuje. Neverbální komunikace nahrazuje mluvené a psané slovo řečí těla. Tyto projevy mohou sdělovat aktuální citové rozpoložení a emoce, zájem o sblížení, pomoci při vytváření vzájemného dojmu a snahu ovlivnit postoje toho druhého. Nonverbální projevy mohou mít různé formy jako: pohledy (**řeč očí**), sdělování různými výrazy v obličeji (**mimika**), kulturně vázanými postoji a pohyby (**gestika**), fyzickými postoji a konfigurací částí těla (**posturologie**), po-

hyby všech částí těla (**kinezika**), dotekem a bezprostředním kontaktem (**haptika**), blízkostí v mezilidském kontaktu (**proxemika**) a dále úpravou svého vnějšího vzhledu. (Hladílek, 2006, str. 18)

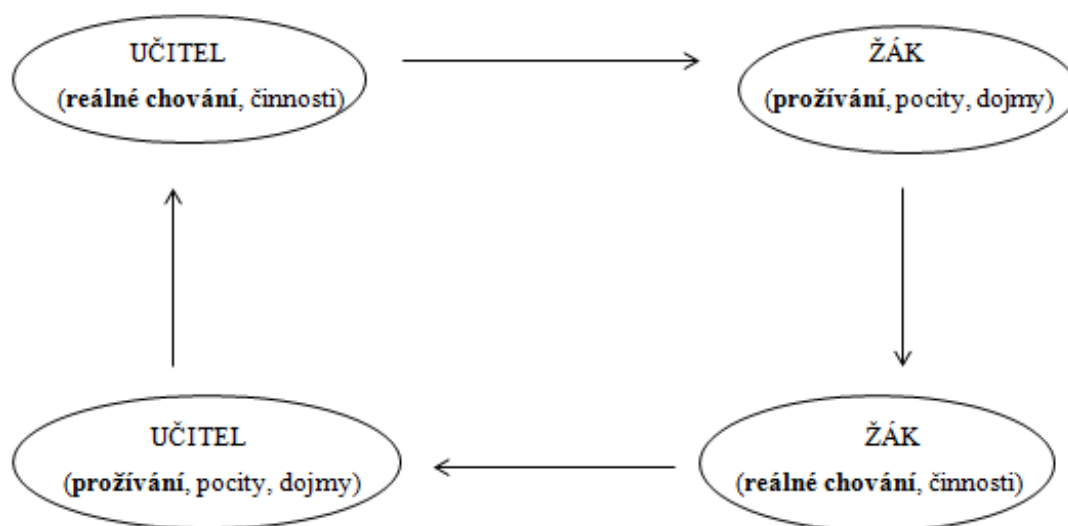
Parajazykové projevy vymezují vokální a hlasové projevy, kterými se zabývá lingvistická disciplína paralingvistika. Jak už jsme zmínili, tyto projevy mají blízko jak k neverbálním, tak i verbálním projevům v komunikaci. V rámci neverbální komunikace se mohou projevat jako pláč, vzdychání, smích atd. K mluvené řeči mohou mít tyto projevy blízko např. pauzami v řeči, důrazem, výškou, rytmem a hlasitostí řeči. (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 223)

Základním předpokladem pro rozvoj komunikace mezi účastníky je komunikační vztah. Každý z účastníků komunikačního vztahu je zároveň mluvčí i posluchač, tedy komunikátor i komunikant. Jedinec, který právě hovoří, poslouchá svůj hlasový projev a zároveň sleduje reakce a výraz toho druhého. Důležitými faktory v rámci komunikace jsou kontext, ve kterém komunikace probíhá a zkušenosti obou členů komunikace. Tyto dva faktory dávají komunikaci individuální význam a značně ji ovlivňují. Rušivým faktorem v komunikaci mohou být šumy, které mohou mít různou povahu. Ve školní komunikaci tímto šumem může být nesoustředěnost žáka, ruch z ulice, nepochopení významu slov, rozptylování ostatními žáky atd. Šum nelze odstranit úplně, jde jej však snižovat na základě přesnějšího vyjadřování, přijímání i vysílání neverbální komunikace a komunikační zpětné vazby. Na základě tohoto mechanismu jsou oba členové schopni v komunikaci pokračovat, nebo ji přizpůsobovat tak, aby byla pro oba jasná. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 10-13)

Komunikaci, která probíhá mezi účastníky edukačního procesu a slouží k výchovným a vzdělávacím cílům můžeme nazvat jako pedagogickou komunikaci (Mareš, Křivohlavý, 1995). Taková komunikace může probíhat v různém prostředí jako je rodina, sportovní klub, družina aj. Nejčastěji však probíhá ve školní třídě v rámci komunikace žáka s učitelem nebo žáků navzájem. (Šed'ová, Švaříček, 2012, s. 19)

Je nutné zdůrazňují tři stránky pedagogické komunikace. Obsahovou (kognitivní), procesuální (regulační) a vztahovou (afektivní), které se projevují ve školních interakcích. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24)

Školní interakce, jakožto interpersonální vztahy ve škole, je velmi mnohotvárná. Je zde přítomen učitel, který vystupuje jako nositel vědomostí, dovedností, zkušeností a vyznačuje se určitými osobnostními rysy. Jako jeho partner by měl vystupovat žák, třída, kolegové, rodiče, z nichž každý má své určité charakteristiky, které jsou dány konkrétní situací a prostředím. Čím více učitel daným interakcím ve třídě rozumí, tím více je schopen do těchto interakcí zasahovat a aktivně s nimi pracovat ve prospěch rozvoje žáků. Základem edukačních procesů ve škole jsou sociální vztahy, kde významnou roli hraje především učitel. Ten může vzájemné vztahy mezi žáky rozvíjet pozitivním i negativním směrem. Interakce ve třídě probíhá v určitém schématu (viz. Obr. 5), kdy učitel svým chováním a činnostmi působí na žáky tak, že v nich vyvolává různé emoční prožitky a dojmy. Tyto prožitky a dojmy bezprostředně ovlivňují chování žáků vůči učiteli i sobě navzájem a následně svým chováním ovlivňují prožívání učitele. Pocity a dojmy, které má učitel z chování žáků, následně opět ovlivní jeho chování. Toto schéma může působit jak pozitivně, tak i negativně. Z takového začarovaného kruhu se žákovi, který s učitelem nesdílí vzájemné sympatie, jen velmi těžko uniká. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 14)



Obr. 5 Vzájemná interakce učitele a žáků (upr. dle Gillernová, Krejčová, 2012, s. 15)

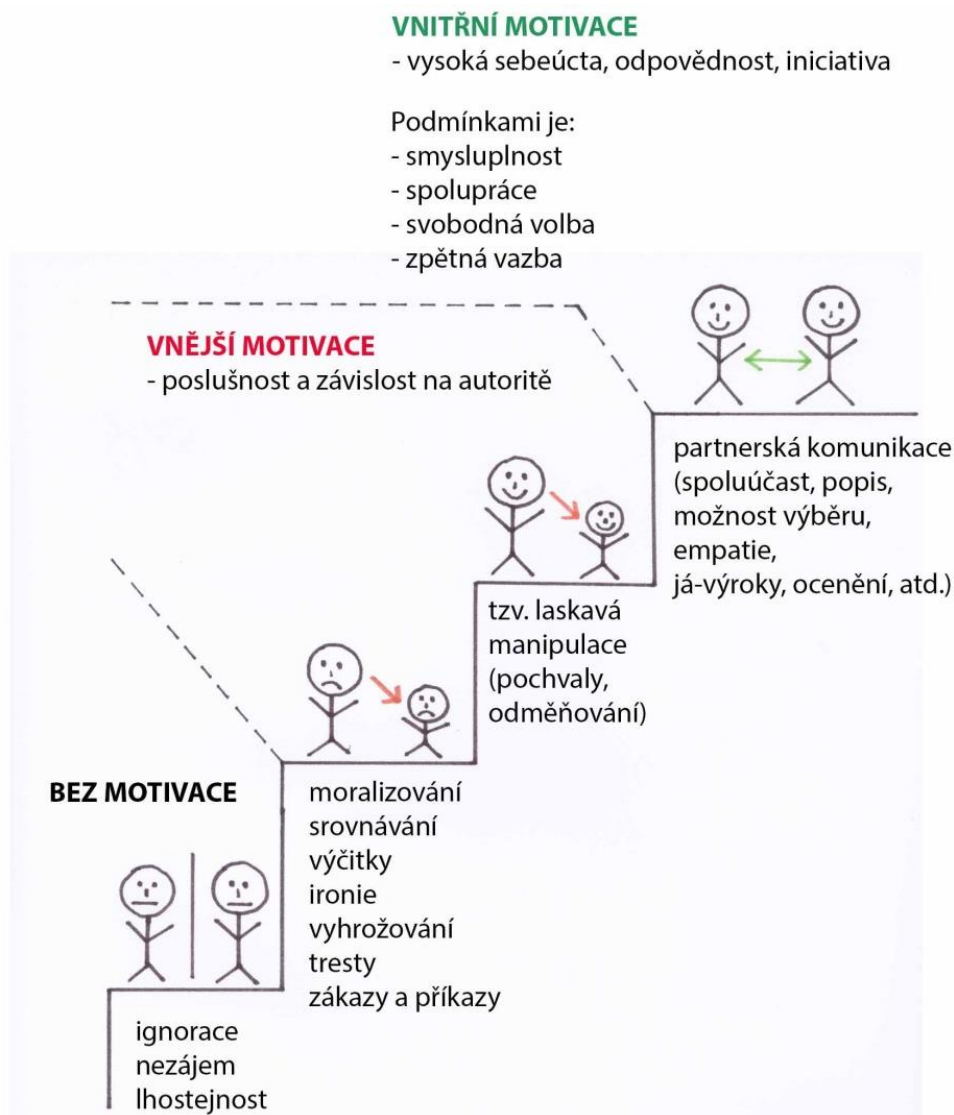
Motivace k tomu, aby dítě komunikovalo, vychází z různých potřeb. Těmito potřebami může být:

- a) **Potřeba sociálního kontaktu**, kdy komunikace ovlivňuje a reflektuje vztahy jedince ke skupině a napomáhá jeho identifikaci se skupinou.
- b) **Uspokojení potřeby orientace**, kdy dítě získává informace, na základě kterých dochází k porozumění okolního světa. Může předvídat různé sociální situace a snadněji se tak na ně adaptovat.
- c) **Potřeba sebepotvrzení a sebeuplatnění**, kdy si dítě potvrzuje své kompetence, vlastnosti a hodnotu své vlastní identity. Dítě se v komunikaci snaží prosadit, získat si respekt a pozornost.
- d) **Potřeba potvrdit si svou vlastní konformitu** k požadavkům společnosti. Dítě komunikuje v souladu se svou rolí, sociálním postavením a platnými normami.

(Vágnerová, 2007, s. 297)

Motivaci k tomu, zda žáci ve třídě budou komunikovat či jakým způsobem budou komunikovat, má z velké části v rukou i učitel. A to především svým přístupem k žákům. Každá komunikace mimo věcný obsah má ještě navíc určité skryté poselství a může být efektivní či neefektivní. Jako příklady neefektivní komunikace můžeme uvést výčitky, obviňování, citové vydírání, moralizování, nálepkování, vyhrožování, křik, srovnávání žáků, ironie, ponižování, urážky apod. Těmito formami komunikace učitel dává najevo dítěti svou nadřazenost, své zásluhy, může v něm vyvolávat agresi a snižovat tak jeho sebeúctu. Naproti tomu efektivní komunikací učitel u žáka podporuje vnitřní motivaci, ukazuje přirozené důsledky jejich chování, nabízí jim spoluúčast při řešení a je jejich partnerem. Efektivní komunikace může probíhat formou popisu, co se stalo, vyjádření požadavků pomocí „já výroku“, možností výběru z alternativ, informací o problému a podílení se žáků na jeho řešení. (Mešková, 2012, s. 29-33)

Význam komunikace v rámci utváření motivace u dětí můžeme vyjádřit schématem, které popisuje využívání různých komunikačních nástrojů směřujících ke změně motivace u dětí (viz. Obr. 6). Postupně tak dochází k posunu od nezájmu a ignorace, přes mocenský vztah poslušnosti a závislosti založené na odměnách a trestech, až po partnerský přístup učitele k žákům. Zde můžeme vidět i následnou proměnu motivace dětí, která jde ruku v ruce s vyučovacími metodami učitele.



Obr. 6 Komunikace jako nástroj motivace u dětí (upr. dle Kopřiva, 2012, s. 188)

K tomu, aby mohla jakákoliv komunikace ve škole probíhat, musí být již od začátku u dětí nastavena určitá pravidla. Dítě je s pravidly komunikace postupně seznamováno již od předškolního věku, a to zejména s obecně platnými normami slušného chování. Po nástupu do školy jsou tato pravidla rozšířena dále o pravidla kodifikovaná, konvencionální a vlastní pravidla učitelů. **Kodifikovaná pravidla** pro žáky představuje zejména školní řád, který určuje práva a povinnosti žáků, postihy při porušení řádu, pravidla pro ochranu zdraví a bezpečí žáků apod. **Konvencionální pravidla** jsou částečně obsažena ve školním řádu a určují zejména zásady společenského styku žáka s učiteli, mezi žáky navzájem, úpravu

vzhledu žáků aj. **Vlastní pravidla učitele** jsou nepsaná a každý vyučující si je nastavuje individuálně. Právě zde se ukazuje učitelovo smýšlení a jeho přístup k výuce. Může dětem dát pravidla, která mu vyhovují, nebo si s žáky stanoví pravidla společně, tak, aby se na tom děti aktivně podílely. (Mešková, 2012, s. 25)

Do jaké míry se děti s těmito pravidly identifikují, se pak následně promítá i do jejich chování, když nejsou pod přímým dohledem dospělé osoby. S tímto pochopením a dodržováním pravidel souvisí i schopnost dětí chovat se v rámci kolektivu prosociálně.

2.3 Prosociální chování

Jako prosociální chování (prosocial behavior) je označováno takové chování, které směřuje k prospěchu druhých bez očekávané protislužby či jiné odměny. Jako příklad takového jednání můžeme uvést darování, porozumění, pomoc, podpora, sympatie, nabídka spolupráce aj. Prosociální chování velmi úzce souvisí s altruismem. (Kučera, 2013, s. 121)

Na tyto dva pojmy lze nahlížet jako na totožné, jsou zde však drobné nuance, které altruismus od prosociálního chování odlišují. Je popisováno, že pomoc v rámci altruismu není spojena s žádným ziskem či odměnou, a to jak materiální a finanční, tak i formou sociálního uznání. Uvádí se také, že altruismus je spojen se sebeobětováním se a bývá označen jako motivační tendence, na rozdíl od prosociálního chování, které je považováno za vzorec chování. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 285-286)

Altruismus můžeme také popsat jako nesobecké mezilidské vztahy, které se mohou projevat sebezničujícím nebo sebeoslabujícím chováním zaměřeným ve prospěch druhých (Kučera, 2013, s. 121).

Jedna z nejnovejších typologií prosociálního chování odlišuje jednotlivé typy na základě motivace člověka k takovému chování.

- **Altruistické prosociální chování** je dobrovolná pomoc lidem motivovaná především zájmem člověka o potřeby a prospěch druhé osoby. Důležitou roli zde hraje empatie, soucit, zvnitřněné normy a sociální principy.
- **Kompliantní prosociální chování** je takové chování, kdy člověk pomáhá druhým lidem na základě jejich verbální nebo neverbální žádosti. Tento druh se u lidí vyskytuje častěji než spontánní prosociální chování a jeho snahou může být získání sociálního uznání.

- **Emocionální prosociální chování** označuje pomoc ve vypjatých emočních situacích, které vyvolávají u pomáhajících soucit, vzrušení a osobní distres. Toto chování je motivováno kognitivní a afektivní empatií, morálním úsudkem a vlastní zodpovědností.
- **Veřejné prosociální chování** se děje za přítomnosti publika, kdy je motivací pomáhajícího veřejné uznání a respekt druhých. Poskytnutím pomoci nebo obětováním něčeho ukazuje jedinec svou převahu nad ostatními, moc a bohatství.
- **Anonymní prosociální chování** je takové, kdy jedinec pomáhá a neví komu přesně. Motivací tohoto chování může být dosažení dobrého pocitu, že vykonal dobrý skutek.
- **Prosociální chování v naléhavých situacích** je takové, kdy je pomáháno lidem, kteří se dostali do krizových situací a je nutná rychlá a okamžitá pomoc. Motivací může být náhlý nezištný altruismus i odvaha člověka.

(Carlo, Randallová, 2002 in Zášková, Mlčák, 2009, s. 50)

Prosociální chování u dětí se začíná vymezovat již v období předškolního věku. V období mezi 4. a 5. rokem je dítě schopné se vzdát něčeho příjemného ve prospěch někoho, koho lituje nebo má rádo. Láska k někomu nebo lítost tedy dítěti pomáhá měnit své uvažování z egocentrického na altruistické. (Nakonečný, 1996, s. 245)

Zášková, Mlčák (2009, s. 74) naproti tomu uvádějí, že prosociálního chování jsou děti schopné již od raného věku, a to zejména drobnými projevy u dětí dvou až tříletých. V mladším školním věku připravenost k prosociálnímu chování stoupá, je však velmi závislá na sociálně-kognitivním vývoji. Stupeň tohoto vývoje určuje, jak děti vnímají a hodnotí situace ve kterých je třeba pomoci a jak následně prosociálně reagují. Důležitý je také vývoj empatie, schopnost předpovídat události a chápat širší sociokulturní souvislosti.

Třída, jako dětská sociální skupina, má pro socializační vývoj dětí velký význam. Dítě si zde rozvíjí mnoho konkrétních sociálních kompetencí, jako navazování kontaktu, komunikace, soutěžení, ale i spolupráce. Děti zde také získávají první zkušenosti s projevy solidarity v rámci rovnocenně postavených jedinců. (Vágnerová, 2000, s. 169)

Na pravděpodobnost poskytnutí pomoci, tedy i prosociálního chování může mít vliv mnoho faktorů. V rámci genderových stereotypů převládá názor více prosociálně založených žen, které přirozeně pomohou častěji než muži. Výzkumy však ukazují, že v krizových situacích pomáhají více muži než ženy. Obecně také platí, že muži více a raději pomáhají ženám, kdežto ženy pomáhají oběma pohlavím stejně. Ženy také více pomáhají v situacích, kdy nejsou v přímém ohrožení a nesou tak nižší riziko. Ženám nevadí ani dlouhodobě náročná pomoc jako péče o seniory, pacienty s handicapem, nemocné děti, dobrovolnictví apod. Těmto dlouhodobým záležitostem se muži naopak spíše vyhýbají. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 53)

Mimo pohlavní rozdíly je dalším faktorem, který má vliv na prosociální chování také výchova. Zejména u dětí slouží jako hlavní výchovný model rodiče. Dítě vnímá vzájemné vztahy, komunikaci v rodině a je důležité, aby i jeho počínající prosociální chování nezůstalo bez povšimnutí a bylo oceňováno. Tyto přebrané vzorce a modely chování poté dítě napodobuje v rámci svého jednání. Důležitým faktorem je ale také aktuální emoční stav. Především dobrá nálada podporuje projevy laskavosti, shovívavosti a pomoci. (Kučera, 2013, s. 122)

V této kapitole jsme se zaměřili na začlenění jedince do společnosti, jeho role, pozice a status. Dále jsme se zabývali komunikací ve společnosti, a to jak v obecné teoretické rovině, tak i se zaměřením na dítě a jeho prostředí. Popsali jsme komunikaci mezi žáky v rámci třídního kolektivu, ale zabývali jsme se také vlivy pedagogických komunikačních stylů na motivaci žáků. Jako poslední teoretické východisko této kapitoly jsme uvedli problematiku prosociálního chování. Zaměřili jsme se na motivy, které jedince k prosociálnímu chování vedou a dále vývoj a vlivy prosociálního chování u dětí.

V následující kapitole se zaměříme na problematiku auto-determinačních, tedy sebeurčujících teorií, které jsou pro náš výzkum klíčové.

3 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE

Velmi často se potýkáme s motivací, jako určitým problémem, jak někoho podnítit k činům. Rodiče, učitelé a trenéři se snaží v dětech mobilizovat síly a jejich úsilí směřovat k určitému cíli tak, aby nepolevovali a nevzdávali úkoly ještě před jejich dokončením.

Lidé jsou často motivováni vnějšími faktory, jako jsou systémy odměn a trestů, hodnocení, finanční benefity, karierní postup aj. Stejně často jsou však motivováni i zevnitř, podle svých zájmů, zaměření, zvědavosti, touhy pečovat o někoho jiného apod. Tyto vnitřní motivy nemusí být nutně odměněny z vnějšku, ale přesto mohou u člověka vzbuzovat vášně, kreativitu a trvalé úsilí. Vzájemná interakce mezi vnějšími silami, vnitřními motivy a potřebami člověka, v rámci jeho lidské přirozenosti, je oblast výzkumů autodeterminační teorie. (Selfdeterminationtheory, 2014)

Teorie autodeterminace, neboli Self-Determination Theory (SDT) je jednou z teorií, která nechápe motivaci pouze jako vnější a vnitřní, ale svůj pohled na ni staví na složitějším kontinuu. Tato teorie se zabývá především regulací chování a faktory, které tuto regulaci mohou ovlivňovat. (Tod, Thatcher, Rahman, 2012, s. 41)

Jde o široký rámec studia lidské motivace a osobnosti, kde je dán prostor pro další výzkumy a teorie, které definují vnitřní a různé vnější zdroje lidské motivace. S ohledem na kognitivní, sociální rozvoj a individuální odlišnosti jedinců. Zřejmě nejdůležitějším prvkem výzkumů autodeterminačních teorií jsou snahy odhalit, jak sociální a kulturní faktory mohou usnadňovat či hatit lidskou vůli a iniciativu k tomu, aby dosahovali kvalitního výkonu a zároveň byli v duševní pohodě. Podmínky podporující vlastní autonomii, kompetence a vztahy jsou dány vůlí, vysoce kvalitními formami motivace a zaujetím pro činnost. Tím je zvyšován výkon, vytrvalost a kreativita u jedinců. (Selfdeterminationtheory, 2014)

Edward Deci a Richard Ryan se již od 70. let 20. století zabývají otázkami příčin lidské spokojenosti. Studují zejména vnitřní motivaci a v závislosti na ní i faktory, kterými člověk určuje nebo řídí svůj život. Tuto koncepci nazvali Self-Determination Theory a rozlišují zde dva typy motivace, a to autonomie a kontrola. Autonomii popisují jako takové chování, které je podloženo vlastní svobodnou vůlí a volbou. Kontrolou rozumí chování, které je vynuceno normami, povinnostmi a závazky. Dle této teorie je podmínkou spokojeného života naplnění základních psychologických potřeb, jimiž jsou kompetence, autonomie a sociální začleněnost. (Slezáčková, 2012, s. 26)

Princip této teorie lze nejlépe popsat schématem motivačního kontinua pro rozvoj a zvyšování míry sebeurčení (viz. Obr. 7). V rámci této teorie jsou rozlišovány pojmy jako amotivace, vnější motivace a vnitřní motivace. Vnější motivace je pak dále ještě členěna na další typy podle míry vnější regulace a kontroly chování.

Amotivaci chápeme jako úplnou absenci jakékoliv motivace pro určitou činnost. Můžeme uvést příklad obézního dítěte, které žije v rodině s naprostým nezájmem o sport, a kde je veškerý volný čas tráven pouze sedavým způsobem. Takové dítě poté může být amotivováno začít sportovat a na svém stavu něco změnit. (Tod, Thatcher, Rahman, 2012, s. 41)

Vnější motivace je taková, kdy je činnost vykonávána kvůli plnění vnějších požadavků, nikoliv na základě vlastního přesvědčení. Autodeterminační teorie rozděluje vnější motivaci na dílčí typy podle místa kontroly (locus of control) a regulace.

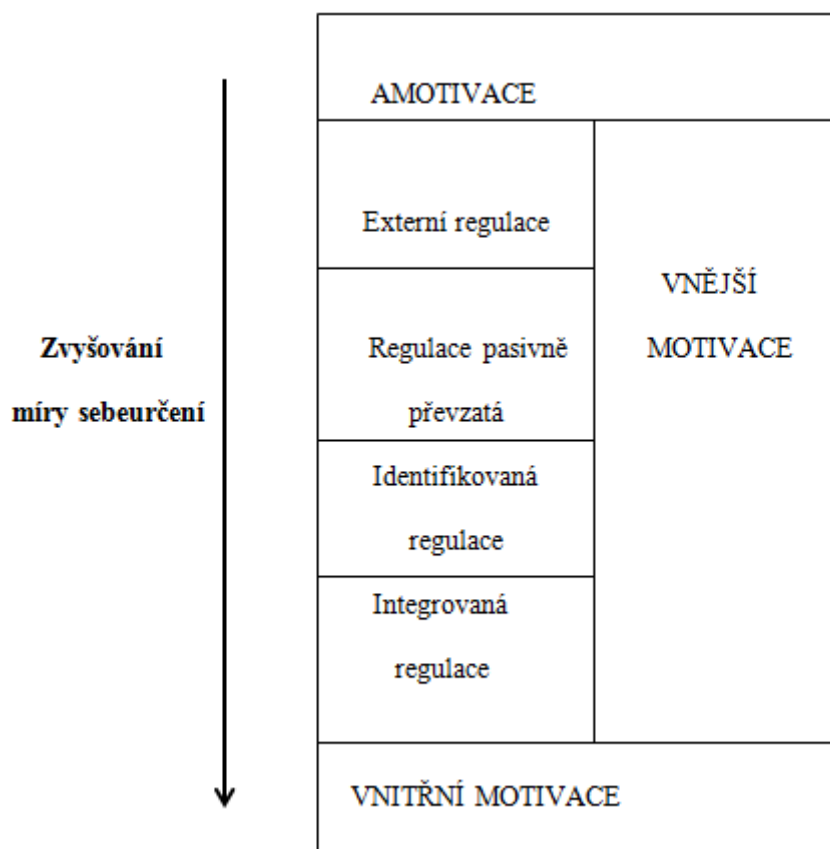
- Externí regulaci (External Regulation)
- Regulaci pasivně převzatou (Introjected Regulation)
- Regulaci identifikovanou (Identified Regulation)
- Integrovanou regulaci (Integrated Regulation)

(Ryan, Connell, 1989, s. 750)

Externí regulace se vztahuje k takovému chování, které je motivováno pouze vnějšími motivačními činiteli. Tento typ vnější motivace vychází z vnitřních zdrojů dítěte nejméně. Činiteli externí regulace může být systém odměn a trestů, tedy hrozba něčeho nebo naopak touha být odměněn. Takto externě regulované dítě vykonává činnost pouze proto, aby dostalo dobrou známku, nebo aby na něj nebyli rodiče nazlobení. Druhý typ regulace je sice navenek převzatý, ale není akceptovaný vnitřně. Taková **pasivně převzatá regulace** vychází z internalizovaných norem a pravidel chování, které jsou ale podmíněny určitou sankcí či odměnou. Těmi může být pocit viny, špatné svědomí nebo dosažení společenské akceptace či ocenění. **Identifikovaná forma regulace** vzniká, jakmile se žák s danými požadavky identifikuje a přijme je za své. Danou činnost poté vykonává mnohem ochotněji než v předchozích typech regulace. Tato identifikace umožní dítěti pochopit smysl dané činnosti. Příkladem může být žák, který se připravuje do hodiny i doma proto, aby v daném předmětu uspěl. Toto chování je již více regulované zevnitř, ale přesto je tato motivace stále považována za vnější. Je to především proto, že snahou žáka je získat dobré hodnocení v daném předmětu, nikoliv zájem o samotný předmět. Nejvyšší formou vnější motivace

je **regulace plně integrovaná**, tedy začleněná do osobnosti jedince. Vnější motivační činitelé splývají s jednotlivými zájmy, potřebami a hodnotami člověka. Dané hodnoty tedy člověk považuje za důležité a současně je integruje do různých rolí, které v životě zastává. Takto zvnitřněné hodnoty jsou poté součástí vlastní identity člověka. Integrovaná regulace chování se objevuje u člověka většinou až v dospělém věku. Tento typ regulace by mohl být snadno zaměnitelný s **vnitřní motivací**, avšak jsou mezi nimi obsahové odlišnosti. V rámci integrované vnější regulace je činnost pro člověka důležitá především z hlediska vysokého hodnocení možných dobrých výsledků. Naopak, pokud by byl jedinec čistě vnitřně motivován, činnost by vykonával především proto, že ho baví ji dělat, naplňuje ho a má z ní radost. (Deci, Vallerand et al , 1991 in Lokšová, Lokša, 1999, s. 16-17)

Vnitřní motivaci, jako další složku kontinua rozvoje sebeurčení, tedy můžeme popsat jako touhu vykonávat určitou činnost pro ni samotnou bez vidiny vnějších odměn.



Obr. 7 Kontinuum motivace pro rozvoj sebeurčení (upr. dle Deci, Ryan, 2000, s. 237).

S rostoucí mírou sebeurčení člověka roste i množství pozitivních výsledků v konkrétních činnostech. Vnitřní motivace jako taková tedy představuje protilehlý pól kontinua a je přítomná jediné tehdy, pokud činnost už ze své podstaty přináší člověku radost. Čím více se od vnitřní motivace jedinec vzdaluje, tím více je jeho motivace řízená zvnějšku a tedy méně autodeterminační. (Deci, Ryan, 2000, s. 243)

Dle novějších výzkumů je zjištěno, že člověk, který dělá určité činnosti především pro vlastní potěšení a vykazuje tak vyšší míru vnější motivace, je ve svém životě i činnostech daleko kreativnější, spokojenější a flexibilnější. Vykazuje také větší zájem o aktivity, je zdravější a udržuje kvalitnější mezilidské vztahy. Velký význam autodeterminační teorie nacházíme zejména v oblastech výchovy, vzdělávání a pracovního nasazení. (Deci, 2011 in Slezáčková, 2012, s. 26)

V poslední kapitole teoretické části jsme popisovali základní východiska autodeterminační teorie, kterými se zabývají zejména zahraniční odborníci soustředění kolem osobností Edwarda Deciho a Richarda Ryana. Popsali jsme hlavní teoretické aspekty této teorie a rozdělili jsme vnější motivaci do čtyř různých forem. Tato teoretická východiska jsou stěžejní pro výzkumnou část této práce, a proto se o tyto poznatky budeme i nadále opírat. V následující praktické části práce budeme teorii autodeterminace aplikovat na výzkum determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí mladšího školního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Pojetí výzkumného šetření a výzkumný problém

Termín motivace je předmětem mnoha studií jak českých, tak i zahraničních výzkumů. V rámci tohoto výzkumného projektu, motivace k prosociálnímu chování, je na motivaci nahlíženo především z pohledu autodeterminační teorie.

Autodeterminační teorie (Self-Determination Theory) zahrnuje širokou škálu průzkumů zaměřených na různé oblasti lidské motivace, mezi něž patří i oblast vztahů, komunikace a prosociálního chování. Danou problematikou se zabývají především zahraniční odborníci, jejichž výzkumná činnost zahrnuje velké množství publikací, odborných článků a výzkumů.

Výzkumný problém a pojetí tohoto projektu vychází především z realizovaných výzkumů Richarda M. Ryana a Jamese P. Connella, jejichž výsledky byly publikovány v článku *Perceived Locus of Casuality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domain* v roce 1989. Původní výzkum, jak je v jeho názvu uvedeno, zkoumá dvě domény. Doménu autoregulace učení (Academic) a doménu autoregulace prosociálního chování (Prosocial). Tyto dva výzkumy byly vyvinuty pro děti mladšího a středního školního věku a byly to jedny z prvních dotazníků k této problematice. Od té doby bylo uskutečněno mnoho dalších výzkumů, které jsou určeny mimo jiné také pro dospělé respondenty. V současné době se však začaly více než na regulaci prosociálního chování zaměřovat na oblast sportovní motivace, školních úspěchů a vztahů mezi jednotlivci, rodinami.

Jako klíčovou doménu jsme pro náš výzkum zvolili doménu prosociálního chování, z čehož vyplývá i výzkumný problém našeho šetření. Jaký typ determinace motivace převažuje v oblasti prosociálního chování, komunikace a vztahů u dětí mladšího školního věku ve vybraných základních školách a jaké vnější faktory můžeme s těmito determinačními typy dávat do souvislosti?

4.2 Výzkumné cíle

Jako hlavní výzkumný cíl jsme si stanovili zjistit, jaký typ determinace motivace převažuje u dětí v mladším školním věku v oblasti prosociálního chování, sociální komunikace a vztahů ve vybraných školách Zlínského kraje. Tento výzkum jsme navíc rozšířili o různé faktory prostředí, které by mohly mít souvislost s rozvojem prosociálního chování u dětí.

Díličními cíli výzkumu je poté ověřit, zda rozdílnost převažujících typů determinace motivace souvisí s pohlavím dětí, jejich věkem či zda v této problematice hraje nějakou roli typ navštěvované školy, tedy její velikost a umístění na vesnici, v malém městě nebo větším městě. Zda je vidět souvislost mezi typy determinace motivace a subjektivní oblibou učitele dětmi nebo jejich vlastním pocitem, že mají málo nebo moc kamarádů. Posledním faktorem, u kterého jsme ověřovali souvislost se zkoumaným problémem je rodinné prostředí, a to úplnost nebo neúplnost rodiny dítěte.

4.3 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

Pro výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy:

- 1) Jaký typ determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí 3. – 5. tříd zvolených základních škol převažuje?
- 2) Liší se typ převažující determinace motivace s pohlavím dětí?

1H Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v typech převažující determinace motivace.

- 3) Liší se převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování vzhledem k věku dětí?

2H Předpokládáme, že typ převažující determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí s věkem odlišuje.

- 4) Liší se převažující typy determinace motivace k prosociálnímu chování na různých školách podle jejich velikosti, zaměření a umístění na vesnici, v menším městě či větším městě?

3H Předpokládáme, že se typ převažující determinace motivace u dětí liší vzhledem k typu, velikosti a umístění školy.

- 5) Liší se typ převažující determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí podle subjektivní oblíbenosti či neoblíbenosti učitele?

4H Předpokládáme, že typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí liší podle subjektivní oblíbenosti či neoblíbenosti učitele.

- 6) Liší se převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování podle subjektivního pocitu dětí, že mají hodně nebo málo kamarádů?

5H Předpokládáme, že převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí liší podle jejich subjektivního pocitu množství kamarádů.

- 7) Liší se převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí žijících v úplné či neúplné rodině?

6H Předpokládáme, že převažující typ determinace motivace se u dětí z úplných a neúplných rodin liší.

4.4 Proměnné

- 1) Hlavní závisle proměnnou výzkumu je převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování nebo také míra dosaženého sebeurčení. V tomto výzkumu se zabýváme především třemi typy vnější motivace, a to regulaci externí, pasivně převzatou a identifikovanou.
- 2) Další proměnnou je pohlaví respondentů, které je v tomto případě nezávisle proměnnou.
- 3) Za nezávisle proměnnou můžeme označit i věk dětí. Výzkum probíhal ve 3. – 5. třídách základních škol a děti byly ve věkovém rozpětí 8-11 let.
- 4) Subjektivní míra obliby učitele je taktéž nezávisle proměnnou. Tuto proměnnou považujeme za subjektivní, jelikož nás zajímal vlastní názor dítěte na učitele, který může být ovlivněn různými faktory a aktuálním naladěním dítěte.
- 5) Další nezávisle proměnnou výzkumu je velikost a lokalita školy. Výzkum probíhal na třech základních školách ve Zlínském kraji, které jsme vybrali dostupným způsobem podle toho, aby byly splněny požadavky malotřídní školy na vesnici (přibližně 900 obyvatel), klasické základní školy malého města (přibližně 4000 obyvatel) a velké příměstské školy (přibližně 80000 obyvatel).
- 6) Následující nezávisle proměnnou je subjektivní pocit dítěte, zda má hodně nebo málo kamarádů. Tato proměnná je subjektivní z toho důvodu, že dítě opět vyjadřuje svůj názor. V tomto případě nejde o zhodnocení přesným číslem, kolik kamarádů je mnoho nebo málo, ale jde o to, jak množství svých kamarádů vnímá samo dítě.
- 7) Nezávisle proměnnou je i rodinné prostředí dětí, tedy úplná či neúplná rodina. Za úplnou rodinu považujeme takovou, kde dítě žije v jedné domácnosti s oběma rodiči a je schopno je pojmenovat jako máma a táta. Za neúplnou rodinu považujeme takovou, kde jeden z rodičů chybí nebo je nahrazen „strýcem“ či „tetou“.

4.5 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem, který by měl požadovanou vypovídající hodnotu, by byli žáci 3. – 5. tříd všech základních škol v České Republice. My jsme pro tento výzkum zvolili výzkumný soubor výběrový, který jsme stanovili na základě dostupného způsobu výběru a zaměřili jsme se na Zlínský kraj. Kritérium pro výběr výzkumného souboru bylo dáno velikostí lokality, kde se škola nachází a velikostí samotné školy, aby byl splněn požadavek malotřídní školy na vesnici, maloměstské základní školy a školy ve velkém městě. Byli jsme nuceni zvolit dostupný způsob výběru výzkumného souboru z důvodu zajištění návratnosti dotazníků a problému nízké ochoty škol se na výzkumu podílet.

Výzkum byl realizován v měsících lednu a únoru 2015 na třech základních školách Zlínského kraje. Výběrovým souborem byli žáci 3. – 5. ročníků těchto základních škol o celkovém počtu 204 respondentů. Z důvodu nepochopení či nesprávného vyplnění muselo být 8 dotazníků vyřazeno, konečný počet tedy činil 196 respondentů. Základní školy byly vybrány podle lokality, kde se nachází a velikosti dané školy, aby bylo zabezpečeno hledisko tří různých typů škol. Záměrně neuvádíme jména lokalit škol, aby byla zachována etika výzkumu. Abychom tyto školy od sebe odlišili, budeme je nadále v praktické části nazývat jako vesnická, maloměstská a městská základní škola.

Jako první škola výzkumu byla zvolena malotřídní základní škola na vesnici. Tato škola byla zároveň školou předvýzkumu, kde byla ověřena srozumitelnost dotazníků, vhodnost položek, pochopení škálování apod. Po kontrole a zhodnocení všech dotazníků z této školy jsme si ověřili, že využíváme funkční nástroj, můžeme tyto respondenty tedy zařadit do výzkumu a dotazník dále distribuovat.

V malotřídní základní škole je ve třech třídách vyučováno pět ročníků prvního stupně. Celkem navštěvuje školu v tomto školním roce 42 žáků. Žáci prvního ročníku jsou vyučováni samostatně, dokud se nenaučí číst a psát, neztotožní se s rolí žáka a nezvyknou si na režim školního vyučování. Další ročníky jsou spojeny tak, že se v rámci dvou sjednocených tříd vyučují žáci 2. a 3. třídy a žáci 4. a 5. třídy. Výuka a práce ve spojených ročnících by měla žáky vést k větší samostatnosti a odpovědnosti za své chování i svou práci. Žáci se učí řešit problémy kooperací, učí se respektovat druhé, jejich potřeby, odlišnosti a ochotně jim tak pomáhat.

V této škole vyplnilo dotazník celkem 32 respondentů (1 dotazník byl vyřazen), z toho 15 chlapců a 16 dívek. Z 3. třídy vyplnilo dotazník správně 9 respondentů, ze 4. třídy 10 respondentů a z 5. třídy 12 respondentů.

Jako druhá byla vybrána škola, která se nachází na malém městě s počtem obyvatel přibližně 4000. Tuto větší základní školu navštěvují žáci od 1. do 9. třídy, jak ze samotného městečka, kde se nachází, tak i okolních vesnic či místních částí. První stupeň školy se skládá z deseti tříd. V této škole vyplnilo dotazníky celkem 81 respondentů. Ze třetích ročníků 26 žáků, ze čtvrtých ročníků 36 žáků a z pátého ročníku 19 žáků. Jde o certifikovanou školu, která získala značku pro školy otevřené rodičům „Rodiče vítáni“. Škola si klade za cíl chovat se vstřícně a partnersky k rodičům, otevřeně s nimi komunikovat. Tento vztah je aplikován především pro komunikaci rodičů s učiteli a jejich vzájemné spolupráci na výchově a vzdělávání dětí.

Třetí školou výzkumného šetření je velká městská základní škola. Jedná se o velkou městskou školu, kde se vzdělávají žáci od 1. do 9. tříd. Škola je součástí celorepublikové sítě tvořivých škol, z čehož také vyplývají hlavní cíle školy. Pedagogové se snaží do výuky zavádět efektivní metody, kterými žáky vedou k logickému uvažování, utváření vlastního názoru, sociální komunikaci, spolupráci, toleranci a respektu. Hlavním principem výuky je metoda vlastního objevování, kdy u dítěte dochází k přijetí odpovědnosti za své vzdělávání a tím i rozvoji sebekontroly a sebehodnocení. První stupeň školy je členěn na 11 tříd. Výzkumu se zde účastnilo celkem 90 respondentů (7 dotazníků bylo vyřazeno). Ze třetích ročníků vyplnilo dotazník správně 26 respondentů, ze čtvrtých ročníků 24 respondentů a z pátých ročníků 33 respondentů.

4.6 Metody výzkumu

K výzkumu využíváme kvantitativního přístupu formou dotazníkového šetření. Každý dotazník se ptá, proč se respondent chová určitým způsobem v dané situaci a poté respondentovi nabízí různé možné důvody chování. Ty jsou přednastaveny tak, aby představovaly různé typy vnější regulace a motivace podle autodeterminační teorie (externí regulace, pasivně převzatá regulace a identifikovaná regulace). V rámci všech škol byly dotazníky re-

spondentům předkládány osobně a vyplňovány po předchozí instruktaži, která byla totožná pro všechny školy i ročníky.

Jako hlavní nástroj pro získání dat jsme použili původní dotazník Prosocial Self-Regulation Questionnaire (Deci, Ryan, 1989, viz. Příloha 1), který jsme přepracovali tak, byl pro děti základních škol snadněji pochopitelný a zároveň vizuálně přitažlivý. K původním 25 položkám jsme přidali ještě další 4, kterými jsme chtěli zjistit různé faktory, které by mohly mít souvislost s dosaženým typem regulace (viz. Příloha 2).

Dotazník můžeme tedy rozdělit na dvě části. Hlavní část je zaměřená na zjišťování konkrétního převládajícího typu determinace motivace u dítěte a je členěna do pěti bloků. Každý blok je uveden danou sociální situací, která je formulována jako otázka (např. Proč dodržíš slib, který dáš svým kamarádům?). Ke každé takové situační otázce náleží 5 odpovědí s důvody, proč se dítě takto bude chovat. U každé takové odpovědi je uvedena škála, kde respondent vyznačí, nakolik s touto odpovědí souhlasí či nesouhlasí.

Druhou část dotazníku jsme pojali spíše relaxačně, jako odpočinek po náročné situační části. Zde jsme se dotazovali na pohled dítěte na svého učitele, na jeho kamarády či rodinu. Pro účely zjištění rodinného prostředí jsme si vytvořili techniku „domečku“. Cílem bylo zjistit, zda dítě žije v úplné či neúplné rodině tak, aby nemuselo odpovídat přímo a nebylo to pro něj nepříjemné či stresující. Děti tak měly za úkol do předtištěného domečku vepsat ty osoby, se kterými žijí ve společné domácnosti, se kterými bydlí. Do domečku mohly děti libovolně psát a malovat. Tato poslední položka dotazníku sloužila současně jako relaxační a zklidňující prvek pro respondenty.

První část dotazníku byla hodnocena jako získané bodové skóre v rámci každého determinálního stylu. V rámci každého situačního bloku jsme škály vyjadřující souhlas či nesouhlas s důvody určitého sociálního chování obodovali následujícím způsobem: moc souhlasím 5 b., souhlasím 4 b., nevím 3 b., nesouhlasím 2 b., vůbec nesouhlasím 1 b. U každého regulačního stylu dítěte jsme dosažené body sečetli a vytvořili z nich průměry, abychom získané hodnoty mohli porovnat a označit tak převažující typ regulace u každého respondenta. Ve druhé části jsme se zaměřili na subjektivní oblibu či neoblibu učitele žákem. Na jednotlivé otázky respondenti odpovídali vždy ano / ne. Tyto otázky byly obodovány tak, že 1 bod získala vždy odpověď, značící pozitivní vztah žáka k učiteli. Ostatní odpovědi neobdržely žádný bod. Tyto body jsme poté sečetli. Učitel mohl získat maximálně 9 bodů. Podle dosažených bodů jsme učitele rozdělili do dvou kategorií: neoblíbený 0-6 bodů a

oblíbený 7-9 bodů. Dále jsme zjišťovali subjektivní pocit dětí, zda mají dostatek kamarádů nebo ne. Jak už jsme uvedli, nešlo nám o přesné zjištění a kategorizování počtu kamarádů, jelikož každý má jinou představu o tom, co je hodně a co málo. Nám šlo především o informaci, zda má hodně kamarádů a tedy mu to stačí nebo má málo kamarádů a rád by jich případně měl více.

Položky na rodinné prostředí jsme vyhodnocovali jako dvě kategorie, a to úplná nebo neúplná rodina. Tuto informaci jsme zjišťovali ze zapsaných osob v domečku každého dítěte. Pokud dítě žije v úplné rodině, zaznamenávalo do domečku oba rodiče, případně sourozence a prarodiče. Za neúplnou rodinu jsme označovali takovou, kde dítě žije s jedním rodičem nebo zde byl připsán ještě nevlastní rodič, tedy partner vlastního rodiče.

4.7 Zpracování dat

Získaná data jsme zaznamenávali do tabulky Excelu a poté převedli do programu STATISTICA CZ verze 12. Vyhodnocovali jsme je pomocí popisné statistiky tabulkami četností. U vztahových výzkumných otázek jsme pracovali s kontingenčními tabulkami a Pearsonovým chí-kvadrátem. Popisnou statistiku jsme využili pouze u první výzkumné otázky. Zde jsme pracovali s tabulkami četností a aritmetickými průměry pro jednotlivé typy determinace motivace k prosociálnímu chování. U ostatních výzkumných otázek jsme využívali kontingenčních tabulek a data jsme zpracovávali pomocí Pearsonova chí-kvadrátu. Pomocí získaných dat a zjištěného kritéria signifikance p jsme poté přijali nulovou nebo alternativní hypotézu.

V této kapitole jsme se zabývali metodologií a celkovým pojetím výzkumu. Vymezili jsme výzkumný problém a stanovili jsme výzkumné otázky a hypotézy, vyplývající z vytyčeného cíle výzkumu. Detailně jsme popsali výzkumný soubor, tedy i lokality, ve kterých výzkum probíhal. V závěru kapitoly jsme rozebrali použité metody a techniky výzkumu, jež nám pomohly zajistit data, která jsme následně statisticky zpracovávali.

V následující kapitole se budeme zabývat analýzou dat a interpretací výsledků výzkumu. Dále se budeme snažit zjištěné výsledky aplikovat do pedagogické praxe a přímo jich využívat při práci s dětmi.

5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

V poslední kapitole práce se budeme zabývat výsledky výzkumu, analýzou dat a jejich interpretací. Jednotlivé výzkumné otázky budeme analyzovat a interpretovat současně, abychom dosáhli cílené přehlednosti jednotlivých výsledků. Budeme tedy přímo ověřovat i dané hypotézy. V další podkapitole poté provedeme závěrečnou diskuzi a zaměříme se na praktický dopad a využití zjištěných výsledků výzkumu.

5.1 Analýza a interpretace dat

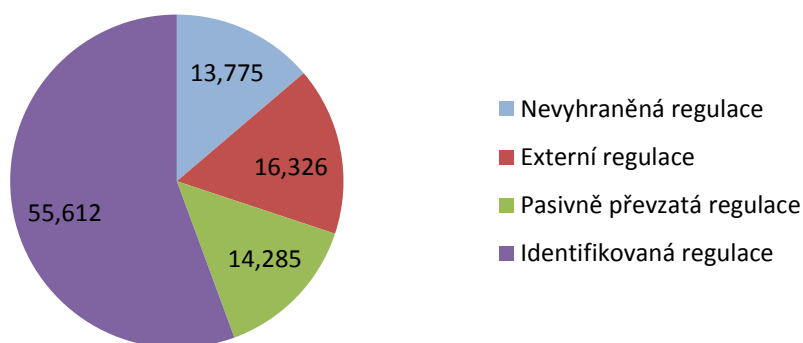
Výzkumná otázka č. 1

Jaký typ determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí 3. – 5. tříd zvolených základních škol převažuje?

Kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní relativní četnost
Nevyhraněná	27	27	13,775	13,775
Externí	32	59	16,326	30,101
Pasivně převzatá	28	87	14,285	44,386
Identifikovaná	109	196	55,612	100,000

Tab. 1 Tabulka četností – typy determinace motivace k prosociálnímu chování

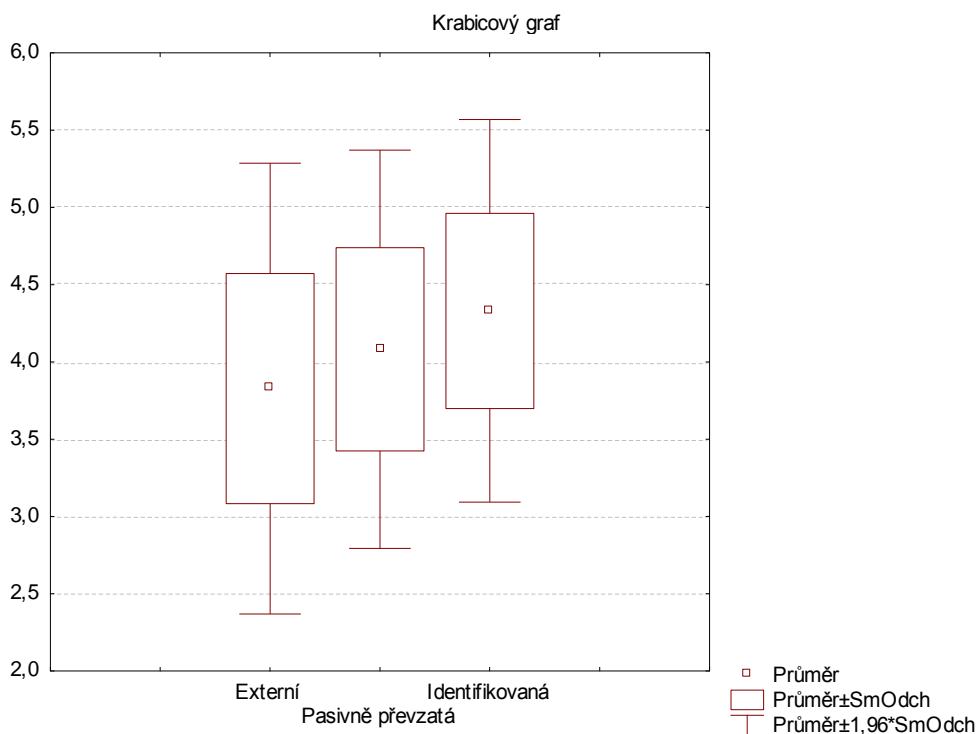
Celkové procentuální rozložení typů regulace



Obr. 8 Graf celkového rozložení determinace motivace v procentech

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Externí	196	3,828	1	5	0,744
Pasivně převzatá	196	4,082	0,8	5	0,658
Identifikovaná	196	4,331	0,9	5	0,632

Tab. 2 Průměrné hodnoty jednotlivých typů determinace motivace



Obr. 9 Graf průměrných hodnot a jednotlivých typů determinace motivace

Z celkových výsledků všech respondentů výběrového souboru jsme zjistili, že u dětí 3. – 5. tříd převažuje typ identifikované regulace, a to u více než poloviny všech respondentů (55,6 %).

Taková regulace nám říká, že se daní žáci s požadavky prosociálního chování identifikují a přijímají je za své. Děti chápou smysl toho, že se mají chovat k ostatním hezky, protože se to tak má dělat a je to správné. U dětí mladšího školního věku tuto regulaci můžeme považovat za nejvyšší, které mohou dosáhnout. Při vyhodnocování dat jsme zavedli ještě jednu

kategorii, a to nevyhraněnou regulaci. Tato kategorie není zavedena do tabulky průměrných hodnot, jelikož jsme ji nezískali vyhodnocováním škál. Tuto kategorii nevyhraněného typu determinace motivace jsme zavedli až po zjištění, že někteří jedinci mohou získat stejné průměrné hodnoty u dvou regulačních stylů. Pokud se nachází takto na pomezí dvou regulačních stylů, zařazujeme je do kategorie nevyhraněných. Do této kategorie spadá téměř 14,3 % všech respondentů.

Zajímavé také je, že regulace externí a pasivně převzatá se drží na velmi podobné procentuální rovině 16,3 % a 14,3 % respondentů. Znamená to tedy, že více než čtvrtina respondentů své chování vůči svému okolí reguluje pouze na základě obavy z trestu, touhy po odměně a pochvale. Dále proto, aby se zalíbili ostatním, popřípadě je netížilo špatné svědomí z provinění proti požadovaným normám.

Pokud se na tyto hodnoty podíváme z hlediska průměrů pro každý typ determinace motivace zvlášť, můžeme vidět, že nejvyšších hodnot z maximální hodnoty 5 dosahuje identifikovaná regulace (4,331) se směrodatnou odchylkou 0,632 a také pasivně převzatá regulace (4,082) se směrodatnou odchylkou 0,658. Jednoznačně nejnižší průměrnou hodnotu vykazuje externí regulace (3,828) se směrodatnou odchylkou 0,744.

Můžeme se tedy domnívat, že u 69,9% dotazovaných dětí ve věkovém rozpětí 8-11 let, zkoumaných v rámci tří zvolených škol, je prosociální chování regulováno jejich vlastními pocity, špatným svědomím a identifikací s normami.

Výzkumná otázka č. 2

Liší se typ převažující determinace motivace s pohlavím dětí?

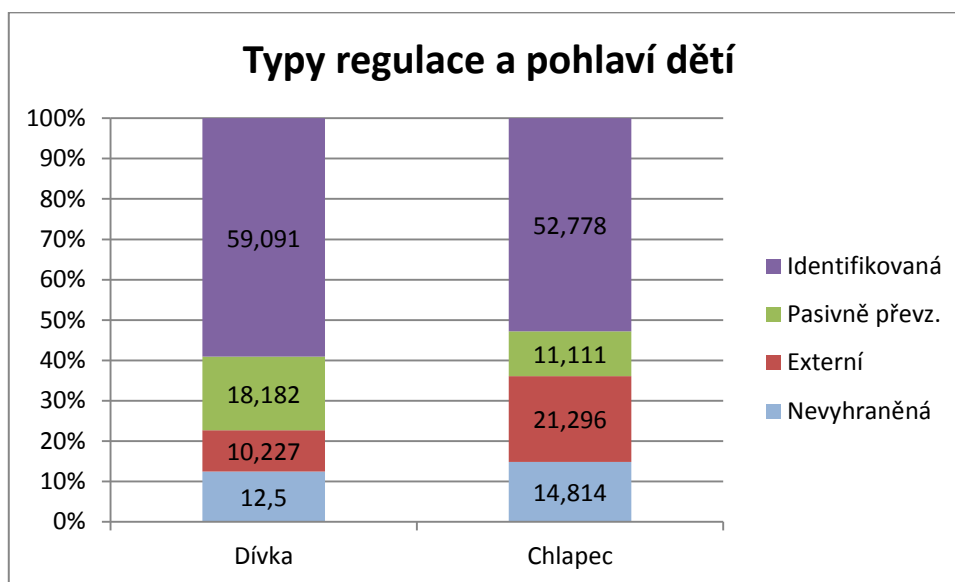
$1H_0$ Mezi dívkami a chlapci neexistují rozdíly v typech převažující determinace motivace

$1H_a$ Mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v typech převažující determinace motivace.

Pohlaví	Nevyhraněná	Externí	Pasivně převzatá	Identifikovaná	Součty
Dívka	11	9	16	52	88
Chlapec	16	23	12	57	108
Celkem	27	32	28	109	196

Pearsonův Chí-kv.: 5,87204, sv=3, p=0,118, p>0,05

Tab. 3 Pohlaví dětí a typy převažující determinace motivace



Obr. 10 Pohlaví dětí a typy převažující determinace motivace v procentech

Při vyhodnocení daného výběrového souboru jsme zjistili, že můžeme přijmout nulovou hypotézu ($p=0,118$, $p>0,05$), nezjistili jsme tedy významné rozdíly v převažujícím typu determinace motivace u dívek a chlapců ve třetích až pátých třídách zvolených základních škol. Nepotvrdila se nám tedy u tohoto výzkumného vzorku alternativní hypotéza, kdy jsme předpokládali, že mezi dívkami a chlapci existují statistické rozdíly v typech determinace motivace k prosociálnímu chování.

I přesto, že zjištěné rozdíly nejsou podle přijaté nulové hypotézy významné, můžeme z grafu procentuálního porovnání dívek a chlapců vidět drobné náznaky odlišnosti. Chlapci vykazují vyšší procento nevyhraněné determinace motivace k prosociálnímu chování a můžeme u nich, v tomto vzorku, také sledovat vyšší procentní výskyt externí regulace (21,3%) než u dívek (10,2%). U dívek naopak můžeme vidět častější vyhraněnost pasivně převzatou (18,18%) než u chlapců (11,11%). Stejně tak je zde vidět i drobný rozdíl v dosažení identifikované regulace, kdy ji dívky vykazují častěji než chlapci.

Můžeme se tedy domnívat, že se dívky v tomto výzkumném vzorku s normami prosociálního chování více ztotožňují a v kontaktu s ostatními lidmi se více zaměřují na pocity své vlastní i pocity svého okolí. Podle toho poté vyhodnocují své chování jako správné či nesprávné. Chlapci naopak prosociální chování mohou regulovat více externě. Dle výsledků jsou více závislí na tom, jestli nebudou mít problémy ve škole, s rodiči, aby nebyli potrestaní či proto, aby na ně nebyli kamarádi naštvaní.

Výzkumná otázka č. 3

Liší se převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování vzhledem k věku dětí?

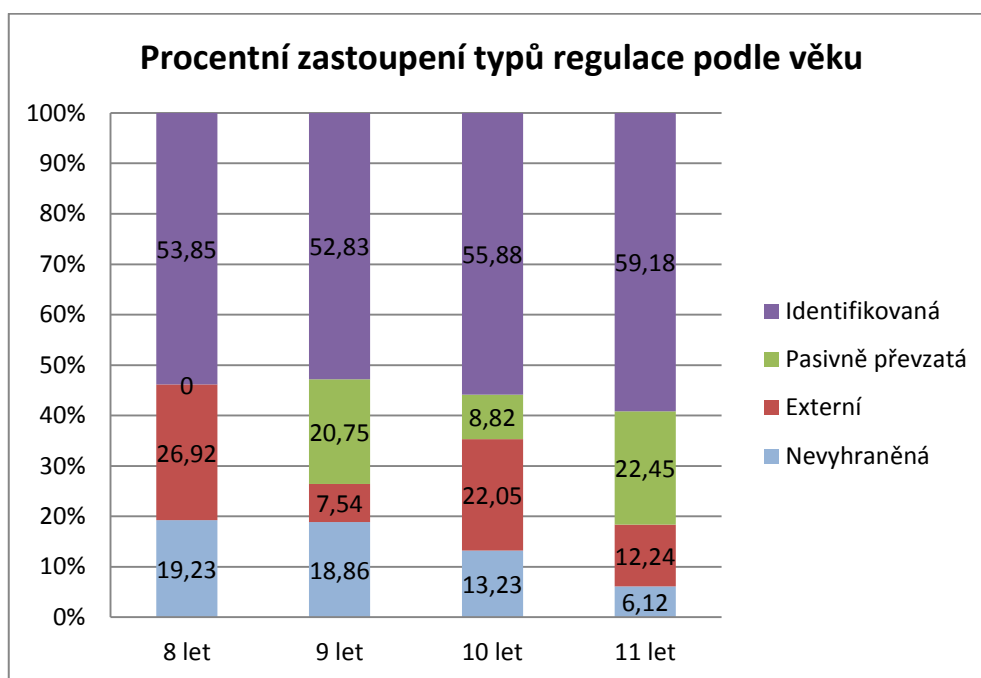
2H₀ Typy převažující determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí s věkem neodlišují.

2H_a Typy převažující determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí s věkem odlišují.

Věk	Nevyhraněná	Externí	Pasivně převzatá	Identifikovaná	Celkem
8 let	5	7	0	14	26
9 let	10	4	11	28	53
10 let	9	15	6	38	68
11 let	3	6	11	29	49
Celkem	27	32	28	109	196

Pearsonův Chí-kv.: 18,9904, sv=9, $p=0,025284$, $p<0,05$

Tab. 4 Věk dětí a typy převažující determinace motivace



Obr. 11 Věk dětí a typy převažující determinace motivace v procentech

Analýzou dat jsme zjistili, že převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se s věkem dětí liší. Kritérium signifikance ($p=0,025$, $p<0,05$) nám dovoluje přijmout alternativní hypotézu a zamítnout hypotézu nulovou. Tím jsme si potvrdili náš předpoklad, že dosažené typy regulace prosociálního chování se s věkem mohou lišit.

Podle daných výsledků se můžeme domnívat, že u tohoto výběrového souboru převažuje v každé věkové kategorii dětí vždy regulace identifikovaná. U dětí osmiletých dosahuje iden-

tifikovaná regulace v rámci své kategorie 53,85%, u dětí devítiletých je to 52,83%, u desetiletých dětí 55,88% a u dětí jedenáctiletých je to 59,18%. Velmi zajímavý jev můžeme vidět u dětí devítiletých, kdy je zřejmé snížení procent identifikované regulace (52,83%) a regulace externí (7,54%) a naopak se zvyšuje procento pasivně převzaté regulace (20,75%). Identifikovaná regulace se v porovnání s osmiletými dětmi o nepatrné procento snížila, ale i tak můžeme říci, že tento typ regulace vykazuje vzrůstající tendenci s věkem dětí. Zajímavé také je, že u dětí dosahujících 8 let nebyl zjištěn žádný případ pasivně převzaté regulace. Jejich regulace tedy vykazuje pouze krajní typy, a to jak externí, tak identifikovanou. Ze všech věkových kategorií, děti v osmi letech, vykazují také nejvyšší procento nevyhraněnosti (19, 23%). Nevyhraněnost typů determinace motivace má v tomto případě s věkem klesající tendenci, podle těchto výsledků se můžeme domnívat, že čím starší děti, tím se jejich regulace prosociálního chování více zařazuje do konkrétních typů. Z grafu můžeme vidět, že u dětí osmiletých a devítiletých je podíl nevyhraněnosti nejvyšší a s dalšími roky rychle klesá. U dětí mezi 8. a 9. rokem tedy může docházet k přelomu v oblasti determinace motivace k prosociálnímu chování. K tomuto tvrzení bychom však potřebovali mnohem větší výběrový soubor. My se můžeme pouze domnívat, že 3. a 4. třída je pro děti v rámci utváření sociálních vazeb a prosociálního chování velmi důležitá.

Vágnerová (2000, s. 162) uvádí, že mezi 8. a 9. rokem dochází v morálce dítěte k proměně. Z období, kdy je pro něj nejdůležitější vyhýbání se pocitům viny a je zaměřeno na pozitivní hodnocení od okolí a pozitivní sebehodnocení po období, kdy si začíná uvědomovat, že je třeba se zabývat i zájmy a potřebami druhých lidí, ne jen těch svých.

Můžeme se tak domnívat, že i tímto vývojovým krokem je způsobena absence pasivně převzaté regulace u dětí osmiletých a vyšší procento nevyhraněnosti u dětí osmiletých a devítiletých.

Výzkumná otázka č. 4

Liší se převažující typy determinace motivace k prosociálnímu chování na různých školách podle jejich velikosti, zaměření a umístění na vesnici, v menším městě či větším městě?

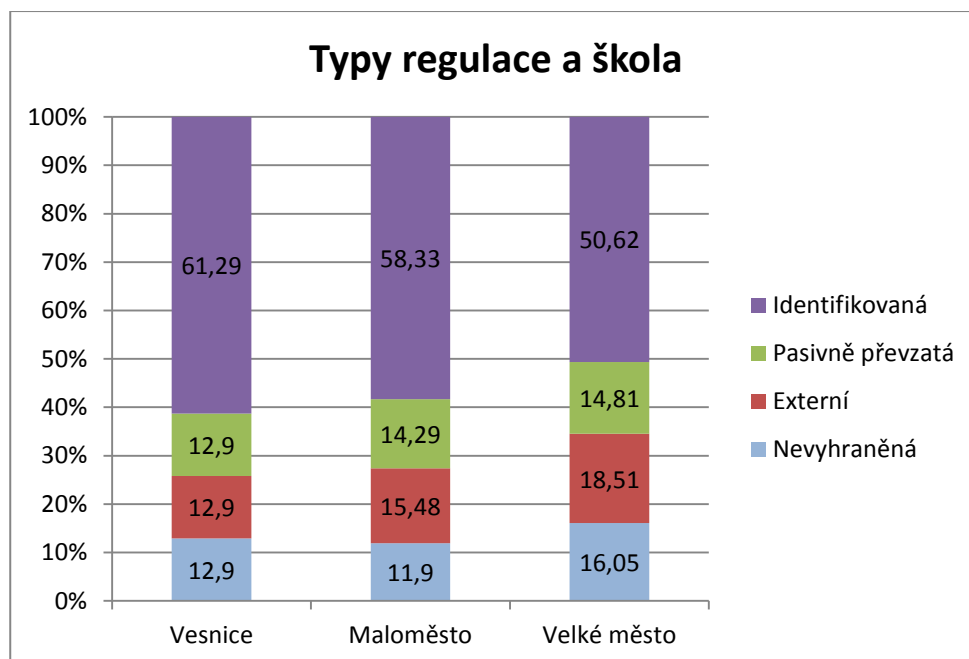
4H₀ Typ převažující determinace motivace se u dětí neliší vzhledem k typu, velikosti a umístění školy.

4H_a Typ převažující determinace motivace se u dětí liší vzhledem k typu, velikosti a umístění školy.

Škola	Nevyhraněná	Externí	Pasivně převzatá	Identifikovaná	Celkem
Vesnice	4	4	4	19	31
Maloměsto	10	13	12	49	84
Velké město	13	15	12	41	81
Celkem	27	32	28	109	196

Pearsonův chí-kv. : 1,74495, sv=6, p=0,941597, p>0,05

Tab. 5 Škola a typy převažující determinace motivace u dětí



Obr. 12 Škola a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech

Získanými daty a jejich analýzou se nám nepotvrdila námi předpokládaná alternativní hypotéza, ale neodmítáme ji. Jsme nuceni přijmout hypotézu nulovou, tedy tvrzení, že převládající determinace motivace u dětí se neliší vzhledem k typu, velikosti a umístění školy ($p=0,942$, $p>0,05$).

Nulovou hypotézu nám potvrzuje i grafické znázornění zkoumaného jevu na modelových školách. Můžeme vidět, že trend procentuálního rozložení všech typů determinace motivace k prosociálnímu chování je sice proměnlivý s velikostí školy, ale rozdíly jsou velmi malé, v řádech několika procent. Neprokázalo se tedy, že by byl markantní rozdíl mezi zkoumanými školami v typech regulace u dětí. Mezi jednotlivými školami však můžeme přesto sledovat drobné rozdíly. Malotřídní škola na vesnici, vykazuje nejvíce procent pro identifikovanou regulaci (61,29%) v porovnání s ostatními školami. Má také nejmenší procentní zastoupení pasivně převzaté a externí regulace. Maloměstská základní škola vykazuje ve všech typech regulace střední hodnoty mezi školou malotřídní a školou ve velkém městě. Vykazuje však nejnižší procento nevyhraněných žáků (11,9%) ve srovnání s ostatními školami. Velká městská základní škola má nejnižší podíl identifikované regulace (50,62) a nejvyšší podíl regulace externí (18,51%) a pasivně převzaté (14,81%) ve srovnání s ostatními sledovanými školami. Jde opravdu o velmi malé rozdíly, které mohou být dány různými faktory. Můžeme předpokládat, že děti v malotřídní škole jsou okolnostmi nuceny ke spolupráci s dětmi odlišného věku, učitelé je vedou k tomu, aby pomáhali mladším spolužákům a brali na ně ohled. Ve škole je tak málo žáků, že se nejspíš všichni znají a jedinci, kteří nejsou s normami ztotožnění, by nemohli spoléhat na to, že se skryjí v davu, jako by tomu mohlo být ve velké městské škole. O tomto vypovídají i počty dětí v malotřídní základní škole. Ze třech tříd pouze 4 žáci vykazují externí regulaci a 4 pasivně převzatou, zbylých 19 žáků jsou v prosociálním chování identifikováni s normami. Z důvodu takto malých počtů žáků není příliš vhodné používat procentní vyjádření, my jsme však procenta zvolili z důvodu přehlednějšího srovnání škol.

Výzkumná otázka č. 5

Liší se typ převažující determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí podle subjektivní oblíbenosti či neoblíbenosti učitele dětmi?

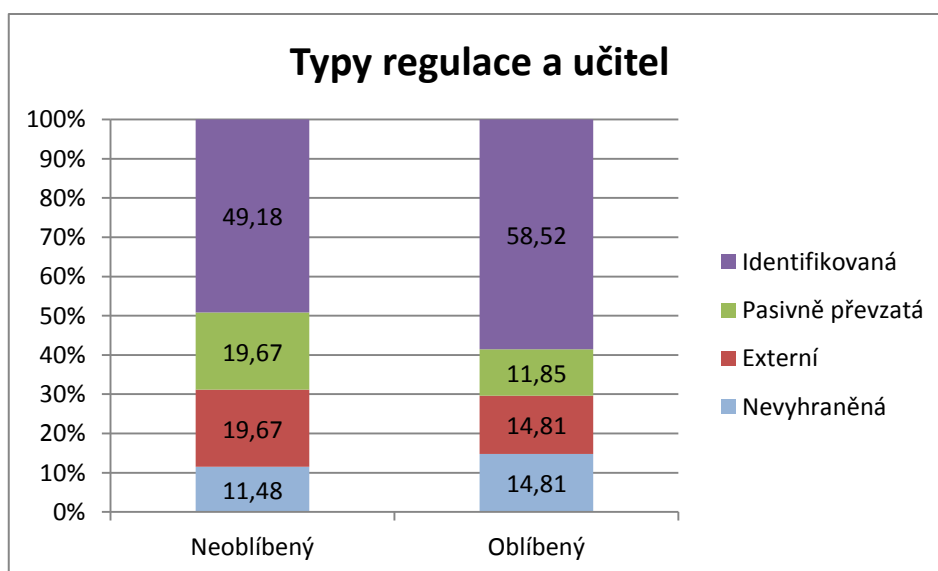
5H₀ Převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí neliší podle subjektivní oblíbenosti či neoblíbenosti učitele.

5H_a Převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí liší podle subjektivní oblíbenosti či neoblíbenosti učitele.

Učitel	Nevyhraněná	Externí	Pasivně převzatá	Identifikovaná	Celkem
Neoblíbený	7	12	12	30	61
Oblíbený	20	20	16	79	135
Celkem	27	32	28	109	196

Pearsonův chí-kv.: 3,40477, sv=3, p=0,333325, p>0,05

Tab. 6 Učitel a typy převažující determinace motivace u dětí



Obr. 13 Učitel a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech

Pomocí analýzy dat jsme zjistili, že nejsou statisticky významné rozdíly mezi subjektivní oblíbeností učitele dětmi a dosaženého typu determinace motivace k prosociálnímu chování. Přijímáme tedy nulovou hypotézu a tvrzení, že typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí neliší podle subjektivní oblíbenosti či neoblíbenosti učitele ($p=0,333$, $p>0,05$). Neznamená to však, že bychom odmítli hypotézu alternativní. Rozdíly tedy podle nulové hypotézy nejsou významné, ale v grafickém procentuálním srovnání drobné rozdíly vidět můžeme. Pokud se zaměříme na učitele, který spadá do kategorie neoblíbeného, můžeme říci, že děti, které učí, vykazují z více procent externí a pasivně převzatou regulaci než děti, které učí jimi oblíbený učitel. Naopak učitel, kterého děti hodnotí jako milého, spravedlivého, dodržujícího sliby, takového, který pomůže a je pro ně vzorem značí u dětí vyšší procento identifikované regulace (58,52%) než neoblíbený učitel (49,18%).

Můžeme se domnívat, že přístup učitele k žákům v tomto výzkumném vzorku, svou roli hraje. Pokud děti vidí, že na jejich paní učitelku je spolehnutí, pomáhá slabším, je spravedlivá a poctivá, lépe se dětem tyto normy přijímají a snáze se poté s nimi identifikují. Než by tomu mohlo být v případě učitele, který děti neustále mentoruje co je dobré a co ne, ale v komunikaci s nimi své zásady nedodržuje. I Vágnerová (2000, s. 164) ve své publikaci popisuje, že pozitivní vztah k učiteli u dětí posiluje pocity jistoty a bezpečí a tím i zvyšuje motivaci dětí.

Výzkumná otázka č. 6

Liší se převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování podle subjektivního pocitu dětí, že mají hodně nebo málo kamarádů?

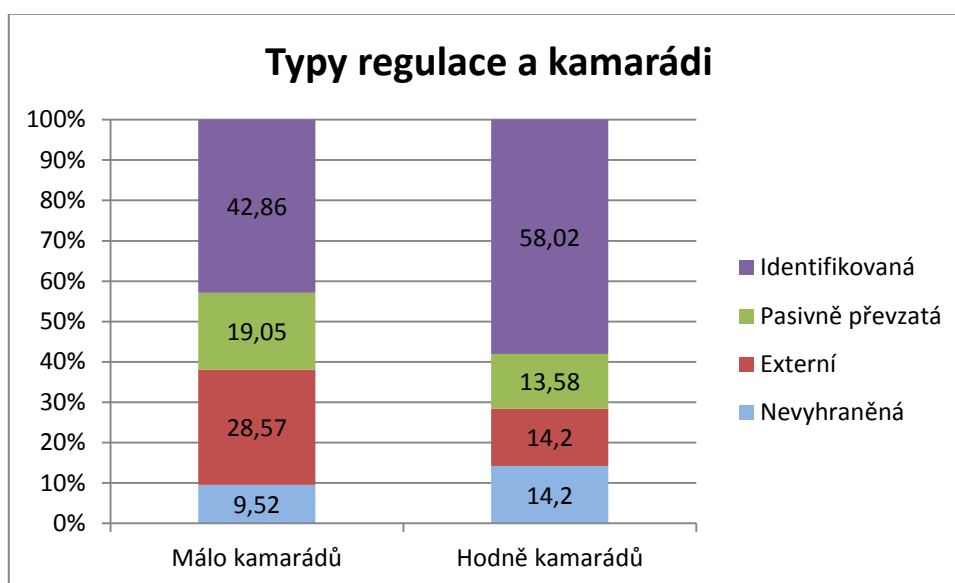
$6H_0$ Převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí neliší podle jejich subjektivního pocitu množství kamarádů.

$6H_a$ Převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí liší podle jejich subjektivního pocitu množství kamarádů.

Kamarádi	Nevyhraněná	Externí	Pasivně převzatá	Identifikovaná	Celkem
Málo kamarádů	2	6	4	9	21
Hodně kamarádů	23	23	22	94	162
Celkem	25	29	26	103	183

Pearsonův chí-kv.: 4,45588, sv=6, p=0,615232, p>0,05

Tab. 7 Kamarádi a typy převažující determinace motivace u dětí



Obr. 14 Kamarádi a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech

Při vyhodnocení této výzkumné otázky jsme zjistili, že můžeme přijmout nulovou hypotézu ($p=0,615$, $p>0,05$), tedy i tvrzení, že typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí v závislosti na jejich subjektivním pocitu množství kamarádů neliší. Námi předpokládaná alternativní hypotéza se nám tedy nepotvrdila, avšak nezamítáme ji.

Z celkového počtu 183 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, uvedlo 162 respondentů, že mají hodně kamarádů. 21 respondentů uvedlo, že kamarádů hodně nemají. I přesto, že jsme se přiklonili k nulové hypotéze, z grafického porovnání procent opět můžeme vidět drobné rozdíly. Procenta uvádíme pouze pro snazší srovnání, i přesto, že jde o menší počet respondentů, zvláště v kategorii dětí, které pocitově nemají hodně kamarádů. Nám však jde o rozložení jednotlivých regulačních typů, což by se nám z počtu respondentů

určovalo špatně. Z daných výsledků můžeme vidět, že děti, které cítí, že mají ve třídě hodně kamarádů, vykazují vyšší hodnoty identifikované regulace v prosociálním chování (58 %) oproti dětem, které nemají pocit velkého množství kamarádů (42,86 %). Pokud bychom porovnali hodnoty pasivně převzaté a externí regulace, ty jsou vyšší u dětí, které nemají pocit velkého množství kamarádů. Naopak hodnoty pasivně převzaté a externí regulace jsou u takových dětí nižší v porovnání s dětmi, které nemají pocit, že mají hodně kamarádů. U externí regulace je tato procentuální hodnota dokonce dvojnásobně vyšší u dětí, které mají málo kamarádů (28,57%) než u těch, kteří mají kamarádů hodně (14,2%). Je třeba zdůraznit, že tato veličina může být diskutabilní a snadno ovlivnitelná aktuálním naladěním dítěte, jeho extravertizací či introvertizací, sociálním začleněním dítěte apod. Může být dokonce ovlivněná i náhlou proměnlivostí vztahů ve třídě, které mohou být velmi variabilní. Nám však šlo o aktuální subjektivní pocit dítěte, o jeho současné naladění.

Tyto rozdíly mezi determinací k prosociálnímu chování a subjektivním pocitem dítěte, zda má mnoho nebo málo přátel nejsou významné, můžeme se ale domnívat, že drobné nuance mohou být způsobené chováním dítěte v kolektivu a jeho prosociálním smýšlením. Dítě, které ke svému okolí vstřícné, milé, rádo pomůže a se společenskými hodnotami a normami se ztotožňuje, může mít opravdu více kamarádů a připadat si ve třídě oblíbený. Svou akceptací hodnot a norem u ostatních vzbuzuje jistotu a tedy větší bezpečí než dítě, které hodnoty a normy dodržuje pouze na základě strachu z trestu či vyčlenění z kolektivu. Pokud se dítě s hodnotami prosociálního chování neztotožňuje, je pro něj velmi jednoduché klesnout k nemorálnímu činu vůči jiné osobě, pokud zrovna nebude v okolí nikdo, kdo by jeho chování odsoudil. Tyto děti dle našeho názoru poté mohou mít méně opravdových přátel, protože vzbuzují u ostatních nejistotu.

Výzkumná otázka č. 7

Liší se převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování u dětí žijících v úplné či neúplné rodině?

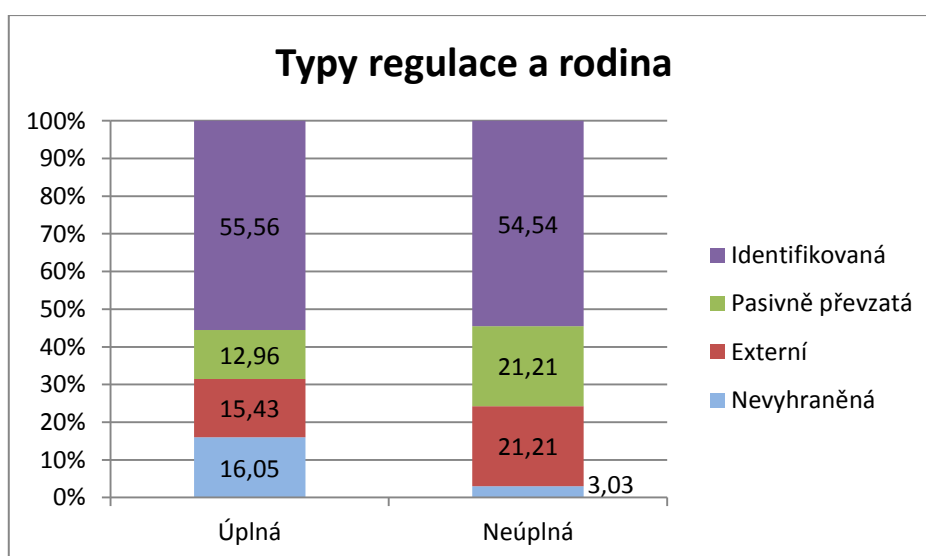
6H₀ Převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí z úplných a neúplných rodin neliší.

6H_a Převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se u dětí z úplných a neúplných rodin liší.

Rodina	Nevyhraněná	Externí	Pasivně převzatá	Identifikovaná	Celkem
Úplná	26	25	21	90	162
Neúplná	1	7	7	18	33
Celkem	27	32	28	108	196

Pearsonův chí-kv.:5,21846, sv=3, p=0,156489, p>0,05

Tab. 8 Rodina a typy převažující determinace motivace u dětí



Obr. 15 Rodina a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech

Poslední výzkumnou otázkou jsme zjistili, že námi předpokládaná alternativní hypotéza se nepotvrdila. Dle kritéria signifikance $p=0,156$, $p>0,05$ přijímáme nulovou hypotézu, tedy tvrzení, že se převažující typ determinace motivace u dětí z úplných a neúplných rodin neliší.

Z celkového počtu 195 respondentů do svého „domečku“ uvedlo 162 respondentů, že bydlí s mámou, tátou, popřípadě sourozenci a prarodiči. Tyto respondenty jsme tedy zařadili do kategorie úplné rodiny. Zbývající počet 33 dětí uvedlo pouze jednoho z rodičů, sourozence a prarodiče nebo i nového partnera jednoho z rodičů. Takovou rodinu jsme zařadili do kategorie neúplná. Jedno dítě se nechtělo vyjadřovat a tuto položku nevyplnilo.

Přijali jsme hypotézu nulovou, dle získaných dat se však můžeme domnívat, že zde drobné rozdíly mohou být. Když opět porovnáme procentuální rozložení typů regulace dle rodiny, můžeme vidět, že hladina identifikované regulace je u obou skupin dětí téměř srovnatelná. Pokud bychom se podívali na rozdíly mezi těmito skupinami, děti z úplných rodin vykazují vyšší hodnoty nevyhraněnosti (16,05%). Z kategorie neúplných rodin vykazoval nevyhraněnost pouze 1 respondent z 33. Děti z neúplných rodin na druhé straně vykazují vyšší hodnoty v pasivně převzaté a externí regulace.

Můžeme se domnívat, že je to způsobeno rodinným prostředím, avšak je důležité si uvědomit, že neúplná rodina nemusí být nutně nefunkční a na druhé straně rodina úplná nemusí plně zabezpečovat všechny funkce rodiny. Nicméně pokud se zaměřujeme na pouhý holý fakt, že dítě žije s oběma rodiči nebo pouze jedním, může ho to do značné míry ovlivnit i v pojetí sociálních interakcí a hodnot. Z výzkumu nám však vyšlo, že obě skupiny dětí vykazují více než z poloviny dotázaných identifikovanou regulaci. Souvislost bychom mohli tedy spíše hledat v proměně poměru nevyhraněné, pasivně převzaté a externí regulace. Téměř všechny děti z neúplných rodin jsou nějakým způsobem vyhraněné v regulaci prosociálního chování a tedy se i zařazují do konkrétních typů regulace. Pokud zde hrají roli faktory rodiny, nebudou to nejspíš faktory úplnosti a neúplnosti, ale takové, které ovlivňují chod rodiny a spokojenost dítěte. Z těchto důvodů a zjištěných výsledků výzkumu bychom se také spíše přikláněli k tvrzení nulové hypotézy.

5.2 Závěrečná interpretace

V této podkapitole se budeme zabývat závěrečnou diskuzí, shrnutím výsledků celého výzkumu a pokusíme se tyto výsledky porovnat se zahraniční studií Richarda M. Ryana a Jamese P. Connella, ze které celý koncept výzkumu vychází. Naším stěžejním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký typ determinace motivace k prosociálnímu u dětí v mladším školním věku vybraných škol převažuje. Hlavní cíl výzkumu jsme navíc rozšířili o dílčí výzkumné cíle, kterými jsme zjišťovali, zda se může převažující typ regulace prosociálního chování lišit vzhledem k různým faktorům, které na dítě působí.

Výzkumu se účastnilo celkem 204 respondentů ve věku 8 – 11 let, 8 dotazníků však muselo být vyřazeno z důvodu nesprávného vyplnění. Celkem jsme tedy, při vyhodnocování dat, počítali se 196 respondenty (88 dívek a 108 chlapců).

Výzkumných otázek jsme si stanovili celkem 7, z toho jedna byla popisného charakteru a šest vztahového charakteru. Hlavním cílem popisné výzkumné otázky bylo zjistit, jak jsou typy determinace motivace k prosociálnímu chování zastoupeny u dětí. Zjistili jsme, že u více než poloviny všech zkoumaných dětí se projevuje v prosociálním chování regulace identifikovaná (109 respondentů ze 196). Zbývající typy determinace motivace se pohybovaly kolem 15 % respondentů, stejně tak i nevyhraněnost dětí. Tyto hodnoty se velmi podobaly i při zkoumání závislosti determinace motivace na pohlaví dětí a věkovém rozložení. Jak u dívek a chlapců, tak i u všech jednotlivých věkových kategorií (8, 9, 10, 11 let) identifikovaná regulace vždy převažovala více než z poloviny. Zjištění, že na těchto třech základních školách většina dětí své chování vůči ostatním reguluje na základě identifikace s hodnotami, jejich vlastního přesvědčení a empatie je velmi pozitivní.

Z celkového počtu šesti alternativních hypotéz, které jsme si stanovili, se nám potvrdila jedna. Ta tvrdí, že převažující typ determinace motivace k prosociálnímu chování se liší v závislosti na věku dětí ($p=0,025$). U ostatních výzkumných otázek jsme byli nuceni přijmout hypotézy nulové. Nepotvrdil se nám statisticky významný rozdíl mezi typy regulace a pohlavím, lokalitou školy, vztahem dítěte k učiteli, množstvím kamarádů dítěte a úplnou a neúplnou rodinou. Z výzkumného vzorku jsme však mohli drobné rozdíly vizuálně porovnávat, jelikož alternativní hypotézy u těchto otázek nezamítáme. Z výsledků výzkumu tohoto výzkumného vzorku se můžeme domnívat, že dívky, které vykazují o něco více hodnot identifikované a pasivně převzaté regulace mohou být více empatické a současně jsou více závislé na mínění a tvrzení svých kamarádů než chlapci.

U chlapců nám vyšly vyšší procentuální hodnoty regulace externí, můžeme tedy předpokládat, že jsou více závislí na autoritě, odměnách a trestech. Při věkovém rozložení typů regulace zase můžeme vidět, že nejvíce identifikované a pasivně převzaté regulace vykazují děti jedenáctileté, naopak děti osmileté jsou nejvíce nevyhraněné v typech regulace a vykazují nejvyšší hodnoty regulace externí. Podobné předpokládané trendy nám vyšly i u rozdělení škol, oblíbenosti učitele a subjektivního pocitu množství kamarádů. Tyto odlišnosti, jsou však tak malé, že je můžeme jen předpokládat.

Náš výběrový soubor je pouze ilustrativní a nekoresponduje s výzkumným vzorkem výzkumů, které byly provedené ve školách v Rochesteru. Zde bylo dotazníkové šetření provedeno postupně s více než 700 respondenty ve věku 9-12 let. Na tento počet respondentů však ve třídách byli přítomni vždy dva výzkumníci, kteří měli i velké množství asistentů pro zpracování dat. Tento zahraniční výzkum zkoumal rozložení dětí podle typů determinace motivace a s naším výzkumem koresponduje také v otázce rozdílů mezi dětmi na vesnické škole, příměstské a městské. Zbylé faktory jsme měli doplněny navíc. V rámci tohoto výzkumu bylo provedeno i velké množství pilotážních výzkumů se zmenšeným výzkumným souborem, pouze v určité lokalitě (město, vesnice), škole apod. Byla zde samostatně zkoumána i míra empatie nebo morální důvody v závislosti na determinaci stylů motivace k prosociálnímu chování. Z výsledků těchto zahraničních studií vyplývají velmi podobné výsledky jako z našeho výzkumu, především pak převažující identifikovaná regulace jako nejvíce zastoupený determinační styl. I samotní autoři těchto zahraničních výzkumů však uvádí řadu sporů pro trvalost těchto determinačních stylů. Uvádí, že prosociální a morální chování by mělo být odlišeno od sociálních zvyklostí, které jsou v každé zemi či kraji jiné. Zároveň uvádí, že prosociální chování může být motivováno různými dalšími motivy, jako je egoismus, altruismus a ostatními vnitřními a vnějšími faktory. Tyto determinační typy navíc nemohou být považovány za trvalé vlastnosti jedinců, jelikož jsou proměnlivé v závislosti na čase, místě a konkrétní situaci. Nelze tedy dle autorů tyto výsledky srovnávat. (Ryan, Connell, 1989, s. 752 – 757) V současné době navíc nemáme v měření motivace k prosociálnímu chování adekvátní výsledky výzkumů, jelikož současné zkoumání na poli autodeterminační teorie se ubírá trochu odlišným směrem a více se specializuje na konkrétní jevy ve společnosti, jako je šikana, problémy mezi partnery, rodiči a dětmi, vitalitu, zdravý životní styl, sportovní motivace apod.

V poslední podkapitole se zaměříme na možnou aplikaci získaných dat do školního prostředí a využití výsledků v pedagogické praxi.

5.3 Doporučení pro praktické využití

Obecný koncept výzkumů autoregulace a motivace vychází z odlišování typů regulace chování od autonomního a sebeurčujícího, až po vně kontrolované jednání. Vnitřní motivace je prototyp autonomního chování, naopak vnější motivace je více kontrolovaná a tedy méně autonomní. Cílem výzkumů determinace motivace a chování je zjistit individuální rozdíly v typech motivace či regulace. Regulační styly jsou považovány za individuálně rozdílné a nemůžeme je tedy zevšeobecňovat jako znaky či stabilní rysy jedinců. (Selfdeterminationtheory, 2014)

Pro praktické využití je důležité na těchto poznacích stavět, proto by mělo být samozřejmostí veřejnost a především samotné školy s výsledky výzkumu seznámit tak, aby měly určitou a konkrétní zpětnou vazbu. Sami učitelé se v průběhu výzkumu dotazovali, zda jim výsledky budou poslány. Naším výstupem výzkumu budou zpracované zprávy pro každou školu zvlášť a ty budou navíc obsahovat celkové porovnání všech škol i všech respondentů.

Bylo by velmi zajímavé pro praxi takový výzkum u stejného výběrového souboru zopakovat s časovým odstupem např. dvou let, kdy bychom mohli sledovat, jak se toto rozložení typů determinace motivace k prosociálnímu chování mění. Z praktického hlediska nám výzkum poskytl velmi pozitivní zjištění, co se týče prosociálního chování u dětí. Stále je však mezi dětmi hodně jedinců, kteří dosud nedospěli k přijetí norem a hodnot společenského chování jako takových. Právě na tyto jedince bychom se měli zaměřit. Pokud bychom jako pedagogové viděli, že v dané třídě je velké množství externě regulovaných dětí, mohli bychom do výuky zařadit různé metody, kterými bychom prosociální chování s dětmi nacvičovali. Bylo by dobré v takové třídě například využívat inscenačních metod, kdy by si děti zkoušely různé situace a role. Také by pedagog mohl více zapojit metody situační, kdy z konkrétního problému, který ve třídě nastal, udělá poučení pro děti ostatní. Nikoliv proviněné dítě exemplárně potrestat, spíše do řešení problému zapojit všechny děti i proviněného, uvést důsledky takového chování, děti mohou sdělovat své pocity, vymýšlet nápravu situace apod. Záleží na zkušenostech každého pedagoga, jeho ochotě s dětmi pracovat a především znalostech vztahů dětí ve třídě, celkového klimatu třídy a ostatních okolností.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali motivací dětí k prosociálnímu chování a typy regulace takového chování. Zaměřili jsme se na děti tří vybraných základních škol ve věku 8-11 let.

V teoretické části jsme se zabývali vymezením základních pojmů, jako je motivace a auto-regulace člověka. Dále jsme popisovali dítě a jeho začlenění do společnosti, jeho komunikaci, vytváření vztahů ve třídě a jeho role. Tyto specifikace spolu s prosociálním chováním jsme začlenili do kontextu vývojového hlediska dětí. V poslední kapitole teoretické části jsme vymezovali základní teoretická východiska naší práce, a to pohled na prosociální chování z hlediska auto-determinačních teorií. Zde jsme popsali vývoj motivace jako kontinuum pro rozvoj sebeurčení. Tuto teoretickou rovinu jsme poté využili jako podklad pro výzkumnou činnost a následné zpracování dat a jejich interpretaci.

Problematikou determinace motivace jsme se zabývali zejména proto, že je v pedagogické praxi nutné rozlišovat mezi vnitřní a vnější motivací dětí. Je důležité děti vést tak, aby jejich chování bylo řízeno především zevnitř, nikoliv pod hrozbou trestu či vidiny odměny. Je tedy nutné zkoumat, zda jsou děti schopné autoregulace či nikoliv, v jakém věku této schopnosti dosahují a co ji ovlivňuje.

Výzkum a jeho získaná data splnil cíle, které jsme si dali. S jeho pomocí jsme zjistili, že většina dětí ví, jak má své chování v určitých situacích regulovat, ale i přesto se jejich chování může měnit v závislosti na dané situaci a momentálním fyzickém i duševním rozpoložení. I když se současně nachází na nejvyšší příčce pomyslného kontinua rozvoje sebeurčení, mohou za daných okolností degradovat k nižším determinačním stylům. Podobně, jako tomu může být i u dospělých. Děti je třeba neustále rozvíjet a motivovat k pozitivním změnám chování vůči ostatním lidem. Tou největší motivací by pro dítě měl být právě dospělý člověk, jako vzor chování, jenž dává příklad vlastním životem. Výchova dítěte k prosociálnímu chování, citu a empatii primárně pochází z rodinného prostředí. Jedině interakcí s širším okolím a setkáváním se s prvními institucionalizovanými pravidly je však může dítě začít zkoušet v praxi. Pak už jen zbývá poučit se ze zkušeností a aktivně reagovat na konkrétní situace.

Umění komunikace a prosociálního chování patří mezi základní prvky dosažení úspěchu v životě. Jedině respektováním svých potřeb v kombinaci s potřebami ostatních lidí lze ve společnosti růst a být spokojený.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] DECI, Edward a Richard RYAN, 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, s. 227-268.
- [2] DECI, Edward a Richard RYAN, 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, s. 749-761.
- [3] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [5] HAYES, Nicky, 2011. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.
- [6] HLADÍLEK, Miroslav, 2006. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 67 s. ISBN 80-86723-16-x.
- [7] HOMOLA, Miloslav, 1972. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 356 s.
- [8] HRABAL, Vladimír, 1978. Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáků, z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 2, s. 195-208
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KELLER, Jan, 2004. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 204 s. ISBN 80-86429-39-3.
- [11] KOPŘIVA, Pavel, 2012. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [12] KUČERA, Dalibor, 2013. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 213 s. ISBN 978-80-247-4621-0.
- [13] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 343 s. ISBN 807169195x.

- [14] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.
- [15] MAREŠ, Jiří, 2010. *Autoregulace žákovského učení a chování*. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol., 2010, *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7
- [16] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [17] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [18] MIŇHOVÁ, Jana a Dobromila TRPIŠOVSKÁ, 1993. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: PF UJEP
- [19] MUSIL, Jiří V., 2005. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 126 s. ISBN 8073182920.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 270 s. ISBN 8020005927.
- [21] NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 287 s. ISBN 8020006907.
- [22] PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 472 s. ISBN 8020010866
- [23] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [24] SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [25] SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8.
- [26] SLIPP, Samuel, 1982. *Curative Factors in Dynamic Psychotherapy*. Tata McGraw-Hill Education, 397 s. ISBN 978-00-705-8190-6.
- [27] ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARČÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

- [28] TOD, David, Joanne THATCHER a Rachel, RAHMAN, 2012. Psychologie sportu. Praha: Grada, 200 s. ISBN 978-80-247-3923-6.
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 528 s. ISBN 8071783080.
- [31] VÁVROVÁ, Soňa, 2010. *Motivace a sebekázeň jako základ autoregulace učení aneb autoregulace prizmatem Peckovy koncepce*. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol., 2010, *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7
- [32] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [33] ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK, 2009. Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha; Kroměříž: Triton, s. 391 ISBN 978-80-7387-306-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] SELFDETERMINATIONTHEORY.Theory.www.selfdeterminationtheory.org [online]. © 2014 [cit. 2014-12-12].
Dostupné z: <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>
- [2] SELFDETERMINATIONTHEORY. Questionnaires. Self-Regulation Questionnaires. www.selfdeterminationtheory.org [online]. © 2014 [cit. 2014-12-12].
Dostupné z: <http://www.selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

Aj. A jiné.

Apod. A podobně.

Např. Na příklad

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Vztah mezi motivací a kognitivními klíči (upr. dle Nakonečný, 1996, s. 18)</i>	13
<i>Obr. 2 Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa (upr. dle Kopřiva, 2012, s. 189).....</i>	15
<i>Obr. 3 Hierarchie potřeb dle teorie ERG (upr. dle Lokša, Lokšová, 1999, s. 14)</i>	16
<i>Obr. 4 Faktory ovlivňující autoregulaci člověka (upr. dle Vávrová, 2010, s. 94).....</i>	22
<i>Obr. 5 Vzájemná interakce učitele a žáků (upr. dle Gillernová, Krejčová, 2012, s. 15).....</i>	30
<i>Obr. 6 Komunikace jako nástroj motivace u dětí (upr. dle Kopřiva, 2012, s. 188).....</i>	32
<i>Obr. 7 Kontinuum motivace pro rozvoj sebeurčení (upr. dle Deci, Ryan, 2000, s. 237).....</i>	38
<i>Obr. 8 Graf celkového rozložení determinace motivace v procentech</i>	49
<i>Obr. 9 Graf průměrných hodnot a jednotlivých typů determinace motivace</i>	50
<i>Obr. 10 Pohlaví dětí a typy převažující determinace motivace v procentech</i>	52
<i>Obr. 11 Věk dětí a typy převažující determinace motivace v procentech.....</i>	54
<i>Obr. 12 Škola a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech</i>	56
<i>Obr. 13 Učitel a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech</i>	58
<i>Obr. 14 Kamarádi a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech.....</i>	60
<i>Obr. 15 Rodina a typy převažující determinace motivace u dětí v procentech</i>	62

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Tabulka četností – typy determinace motivace k prosociálnímu chování</i>	49
<i>Tab. 2 Průměrné hodnoty jednotlivých typů determinace motivace.....</i>	50
<i>Tab. 3 Pohlaví dětí a typy převažující determinace motivace</i>	52
<i>Tab. 4 Věk dětí a typy převažující determinace motivace.....</i>	54
<i>Tab. 5 Škola a typy převažující determinace motivace u dětí.....</i>	56
<i>Tab. 6 Učitel a typy převažující determinace motivace u dětí.....</i>	58
<i>Tab. 7 Kamarádi a typy převažující determinace motivace u dětí</i>	60
<i>Tab. 8 Rodina a typy převažující determinace motivace u dětí</i>	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Původní dotazník SRQ - Prosocial

Příloha PII: Upravený výzkumný dotazník

PŘÍLOHA P I: PŮVODNÍ DOTAZNÍK SRQ - PROSOCIAL

The Self-Regulation Questionnaires

Prosocial Self-Regulation Questionnaire (SRQ-P)

This questionnaire concerns the reasons why children engage in various prosocial behaviors. The scale was developed for children in late elementary and middle school and uses the same format as the Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A), which is the other SRQ developed for children. As with the SRQ-A, the responses on this SRQ-P are on a 4-point scale (rather than the 7-point scale used for adults), and the very true response comes first for each item, so the scale is scored as follows: Very True is scored 4; Sort of True is scored 3; Not Very True is scored 2; and Not at All True is scored 1. This way, a higher score will indicate a higher level of endorsement of that regulatory style. The SRQ-P uses three subscales: external regulation, introjected regulation, and identified regulation. Because these kinds of behaviors result from internalization rather than being done naturally, there is not an intrinsic motivation subscale to this questionnaire.

The Scale

Why I Do Some Behaviors

These questions are about the reasons you do things. Different kids have different reasons. We want to know how true each of these reasons is for you.

Why do you keep a promise to friends?

- | | | | | | |
|----|--|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 1. | So my friends will like me. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 2. | Because I'd feel like a bad person if I didn't. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 3. | Because my friends will get made at me if I don't. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 4. | Because I think it's important to keep promises. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 5. | Because I don't like breaking promises. | very true | sort of true | not very true | not at all true |

Why do you not make fun of another child for making a mistake?

- | | | | | | |
|-----|--|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 6. | Because if I do, I'll get in trouble. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 7. | Because I think it's important to be nice to others. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 8. | Because I'd feel ashamed of myself after I did it. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 9. | Because other kids won't like me if I do that. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 10. | Because I don't like to be mean. | very true | sort of true | not very true | not at all true |

Why don't you hit someone when you're mad at them?

- | | | | | | |
|-----|---|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 11. | Because I'll get in trouble if I do. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 12. | Because I want other kids to like me. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 13. | Because I don't like to hit others. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 14. | Because I wouldn't want to hurt someone. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 15. | Because I'd feel bad about myself if I did. | very true | sort of true | not very true | not at all true |

Why do you try to be nice to other kids?

- | | | | | | |
|-----|---|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 16. | Because if I don't, other kids won't like me. | very true | sort of true | not very true | not at all true |
| 17. | Because I'll get in trouble if I don't. | very true | sort of true | not very true | not at all true |

18. Because I think it's important to be a nice person.
 very true sort of true not very true not at all true
19. Because I will feel bad about myself if I don't.
 very true sort of true not very true not at all true
20. Because I don't like being mean.
 very true sort of true not very true not at all true

Why would you help someone who is in distress?

21. Because I think it's important to give help when it's needed.
 very true sort of true not very true not at all true
22. Because I could get in trouble if I didn't.
 very true sort of true not very true not at all true
23. Because I'd feel bad about myself if I didn't.
 very true sort of true not very true not at all true
24. Because I want people to like me.
 very true sort of true not very true not at all true
25. Because it is satisfying to help others.
 very true sort of true not very true not at all true

Scoring Information. Calculate scores for Introjected Regulation and Identified Regulation by averaging the items within those subscales.

External Regulation: 3, 6, 11, 17, 22

Introjected Regulation: 1, 2, 8, 9, 12, 15, 16, 19, 23, 24

Identified Regulation: 4, 5, 7, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 25

Validation Article

Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

PŘÍLOHA P II: UPRAVENÝ VÝZKUMNÝ DOTAZNÍK

Ahoj,

jmenuji se Štěpánka a ráda bych Tě požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Následujícími otázkami se budu ptát na důvody, proč děláš některé věci běžné v tvém životě. Každý má různé důvody, nemusíš se tedy bát, že by jsi odpověděl špatně.

Neexistuje žádná správná či špatná odpověď, jde jen o zjištění nakolik souhlasíš či nesouhlasíš s těmito větami 😊

Jak odpovídat? U každé otázky **vybarvi** takového **kolečko**, které nejlépe odpovídá tomu, co si myslíš.

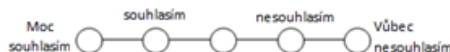


Jsem: Kluk Holka

Věk: _____ Třída: _____ Škola: _____

A. PROČ DODRŽÍŠ SLIB, KTERÝ DÁŠ SVÝM KAMARÁDŮM?

1. Aby mě měli kamarádi rádi.



2. Cítil bych se špatně, kdybych slib nedodržel.



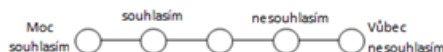
3. Kamarádi by na mě byli naštvaní, kdybych slib nedodržel.



4. Myslím si, že je důležité dodržovat sliby.

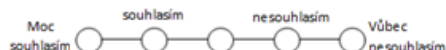


5. Nemám rád porušování slibů.

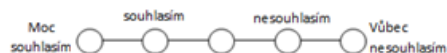


B. KDYŽ NĚKDO UDĚLÁ CHYBU, PROČ SE MU NEBUDEŠ POSMÍVAT?

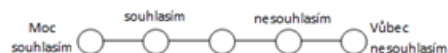
6. Kdybych se posmíval, měl bych problémy.



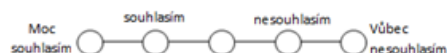
7. Myslím si, že důležité být na ostatní děti hodný.



8. Styděl bych se za sebe, kdybych se posmíval.



9. Kdybych se posmíval, ostatní děti by mě neměly rády.

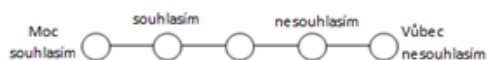


10. Nelíbí se mi být na ostatní děti zlý.

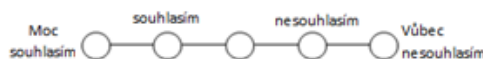


C KDYŽ JSI NA NĚKOHO NAŠTVANÝ, PROČ HO NEBOUCHNEŠ?

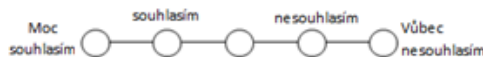
11. Měl bych problémy, kdybych někoho praštil.



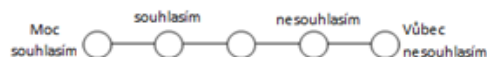
12. Chci, aby mě ostatní děti měly rády.



13. Nelíbí se mi, když někdo bije ostatní děti.



14. Protože bych nechtěl někomu ublížit, zranit ho.

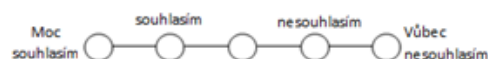


15. Cítil bych se špatně, kdybych někoho bouchl.

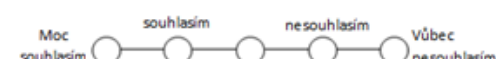


D PROČ SE SNAŽÍŠ BÝT HODNÝ NA OSTATNÍ DĚTI?

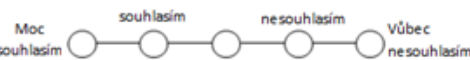
16. Kamarádi by mě neměli rádi, kdybych nebyl hodný.



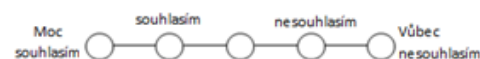
17. Měl bych problémy, kdybych nebyl na ostatní hodný.



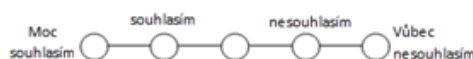
18. Myslím si, že je důležité být milý a hodný člověk.



19. Cítil bych se špatně, kdybych nebyl na ostatní hodný.

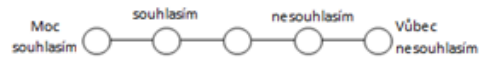


20. Protože se mi nelíbí být zlý na někoho.

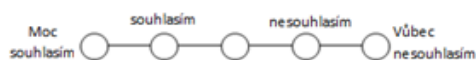


E NĚKDO POTŘEBUJE POMOCT A TRÁPÍ SE, PROČ BY JSI MU POMOHL?

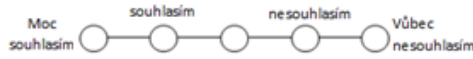
21. Myslím, že je důležité pomoci někomu, když potřebuje.



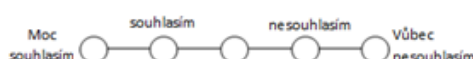
22. Mohl bych mít problémy, kdybych nepomohl.



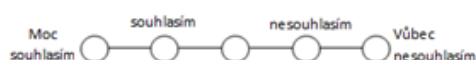
23. Cítil bych se špatně, kdybych nepomohl.



24. Chci, aby mě měli ostatní lidé rádi.



25. Jsem spokojený, když mohu někomu pomoci.



26. Jaká je tvoje paní učitelka / pan učitel?

- | | | |
|---|-----|----|
| a) Je milá, hodná? | ANO | NE |
| b) Je přísná? | ANO | NE |
| c) Je kamarádká? | ANO | NE |
| d) Křičí často? | ANO | NE |
| e) Dodržuje sliby? | ANO | NE |
| f) Je spravedlivá? | ANO | NE |
| g) Pomůže, když někdo potřebuje? | ANO | NE |
| h) Máš rád svou paní učitelku? | ANO | NE |
| i) Líbí se ti, jak se paní učitelka chová k Tobě nebo ostatním dětem? | ANO | NE |

27. Máš ve třídě hodně kamarádů? ANO NE

28. Kolik máš sourozenců? žádného 1 2 3 4 více sourozenců

29. Do tohoto domečku napiš všechny, kdo s tebou doma bydlí.....

Příklad:



A TO JE VŠE, DĚKUJI TI ZA SPOLUPRÁCI 😊