



Program pro pionýrský oddíl Objevitelé zaměřený na rozvoj prosociálního chování u dětí

Bakalářská práce

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Veronika Wagnerová

Vedoucí práce:

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Wagnerová**
Osobní číslo: **P16000228**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Program pro pionýrský oddíl Objevitelé zaměřený na rozvoj prosociálního chování u dětí**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Vytvořit, realizovat a zhodnotit program pro pionýrský oddíl v Liberci, zaměřující se na prosociální chování u dětí.

Zásady pro vypracování:

Pravidelné konzultace s vedoucí práce.

Studium odborné literatury.

Pravidelná práce s dětskou skupinou.

Metody:

Pozorování

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

KOLB, David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1984. ISBN 0-13-295261-0.

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

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

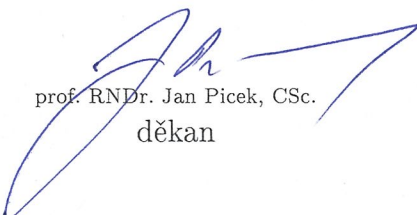
Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

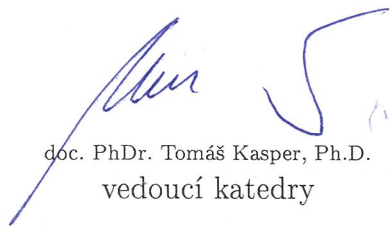
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS/STAG se shodují.

13. prosince 2019

Veronika Wagnerová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D. za její čas, pomocné rady, odborné připomínky, návrhy a především za laskavý a velmi vstřícný a tolerantní přístup. A zároveň bych chtěla poděkovat Pionýrské skupině Objevitelé v Liberci za spolupráci při realizaci programu této práce.

Anotace

Práce je zaměřena na problematiku prosociálního chování u dětí ve věku 6 až 15 let. Práce objasňuje pojmy prosociální chování, altruismus, dále se zabývá prosociálním chováním z hlediska jeho motivace a faktorů, které jej ovlivňují. V další části pak nastíní kognitivní a fyziologický vývoj dětí staršího a mladšího školního věku, více pak sociální a morální vývoj v tomto období. Základem je vytvoření programu kolektivních aktivit směřujících ke zvýšení prosociálního citění v práci s oddílem dětí neziskové organizace Pionýrské skupiny Objevitelé, jejichž chování bylo pozorováno i na táboře.

Klíčová slova:

prosociální chování, morální vývoj, socializace, starší školní věk, mladší školní věk

Annotation

This bachelor thesis is focused upon prosocial behavior of children aged 6 to 15. The thesis clarifies concepts such as prosocial behaviour, altruism and also deals with prosocial behaviour in terms of motivation and influencing factors. Cognitive, physical and mainly social and moral development of younger and older school-age children is outlined in the next part of the thesis. The essence of the work is based upon creation of collective activities scheme leading to prosocial behaviour improvement in a group of the „Pioneer“ non-profit leisure time organization called „The Discoverers“ whose behaviour was also examined at a summer camp.

Keywords:

prosocial behaviour, moral development, socialization, late school age, early school age

Obsah

Úvod.....	2
1. Prosociální chování.....	3
1.1 Definice prosociálního chování.....	3
1.2 Altruismus jako specifický druh prosociálního chování.....	5
1.3 Motivace a vývoj prosociálního chování.....	5
1.4 Stadiální modely vývoje prosociálního chování z hlediska motivace.....	7
1.5 Vliv věku na vývoj prosociálního chování.....	9
1.6 Faktory ovlivňující prosociální chování.....	11
2. Školní věk dítěte.....	13
2.1 Kognitivní, fyziologický a emoční vývoj dětí mladšího a staršího školního věku.....	14
2.2 Socializace dětí v mladším a starším školním věku.....	17
2.3 Morální vývoj dětí v mladším a starším školním věku.....	19
3. Metody pro vyhodnocení programu.....	21
a) Nestrukturované pozorování.....	21
b) Reflexe.....	22
4. Struktura organizace Pionýr, z. s.....	23
4.1 Pionýrský oddíl.....	23
4.2 Cíle Pionýra.....	24
5. Oddíl objevitelé.....	25
5.1 Program pro oddíl Objevitelé zaměřený na rozvoj prosociálního chování.....	28
5.2 Projevy prosociálního chování na dětském táboře v celotáborové hře Karlík a továrna na čokoládu.....	51
6. Diskuze.....	56
7. Závěr.....	58
Seznam použitých zdrojů:.....	60

Úvod

Problematiku prosociálního chování jsem jako téma bakalářské práce zvolila z toho důvodu, že úzce spolupracuji s různorodými věkovými skupinami dětí, kde spolu často kooperují mladší i starší děti. My jako pionýrská skupina vedeme tyto děti ke vzájemné spolupráci, vzájemnému pomáhání a nezřídka se stává, že se některé děti dostanou do situace, kdy musí upozadit své vlastní zájmy vůči druhému dítěti, což ve značné míře nebere většina z nich v pozitivním slova smyslu. Zaměřila jsem se tak ve své práci na rozvoj prosociálního chování, zakotvení pojmů spojených s prosociálním chováním v teorii a na vypracování programu podporujícího rozvoj tohoto chování. Bakalářská práce si klade za cíl vytvořit, realizovat a zhodnotit program pro rozvoj prosociálního chování u dětí mladšího a staršího školního věku v pionýrském oddíle Objevitelé zaměřený na rozvoj prosociálního chování u dětí. Lze předpokládat, že i částečný rozvoj prosociálního chování může mít ve vysoce kompetitivním prostředí, které je tak typické pro současný „civilizovaný“ svět, příznivý vliv na osobnostní charakteristiky jedince, úroveň sociálně-komunikačních schopností a především pak na mezilidské vztahy a efektivitu spolupráce ve skupině.

Tato práce se také zabývá objasněním pojmů prosociálního chování a altruismus. Dále nastíní prosociální chování z hlediska motivace, vlivu věku na toto chování a faktorů, které ho přímo či nepřímo ovlivňují, a to především z toho důvodu, abychom mohli program jednak vytvořit a také ho objektivně vyhodnotit. V další části pak práce vymezuje školní věk a zaměřuje se jednak na kognitivní a fyziologický vývoj a především pak na socializaci v těchto obdobích a morální vývoj. Socializace a morální vývoj jsou totiž stěžejní aspekty pro rozvoj prosociálního chování. Třetí část práce seznamuje s metodami pro vyhodnocení vytvořeného programu, kterými jsou nestrukturované pozorování a reflexe.

Dále stručně představím pionýrský oddíl, cíle organizace, organizační rámec oddílu Objevitelé a detailně popíši cílovou skupinu programu. Vytvořený program pro oddíl Objevitelé zaměřený na rozvoj prosociálního chování, ve kterém jsou obecně vymezeny cíle programu, je členěn do jednotlivých setkání. Poslední část práce potom sleduje projevy prosociálního chování na dětském táboře v jednotlivých etapách celotáborové hry. Je nespornou skutečností, že v problematice prosociálního chování a snahách o jeho řízený rozvoj hrají zcela zásadní roli emoce a umění vcítit se do pozice druhého, k čemuž je z pravidla potřeba značné

míry abstraktního myšlení a dostatku empatie. Z toho důvodu lze v souvislosti se snahou o cílené zlepšování prosociálního chování předpokládat dosažení nejmarkantnějších úspěchů především u dětí staršího školního věku.

1. Prosociální chování

První vědeckou pozornost zaměřenou na prosociální chování způsobila reakce lidí na vraždu 29 leté Kitty Genovese v New Yorku v březnu 1964. Při vyšetřování bylo zjištěno, že kriminálnímu činu přihlíželo přes půl hodiny nejméně 38 lidí, nikdo však nepomohl a nezavolal pomoc ani policii. Tato situace vyvolala zájem dvou sociálních psychologů B. Latané a J. M. Darley a případ se stal prvním impulsem ve zkoumání této problematiky (Slaměník, Janoušek, 2008, in Mlčák, 2010). Pojem „prosociální chování“ je tedy relativně mladý. V současné psychologii se dosud nepodařilo vypracovat žádnou definici, která by se jednoznačně zamlouvala všem autorům, kteří se prosociálním chováním zabývají. Existuje však několik teorií popisujících tento druh chování z různých úhlů pohledu. Sociální psychologie vychází z předpokladu, že prosociální chování je výsledkem vzájemného působení mezi osobou a okolním prostředím, přičemž je zdůrazňována důležitost sociálních norem a hodnot, emocionálních reakcí, situačních faktorů a sociální interakce mezi pomáhajícím a příjemcem (Mlčák, Zášková, 2013).

1.1 Definice prosociálního chování

Hartl a Hartlová (2000) uvádějí, že prosociální chování je chování charakteristické tendencí pomáhat druhému člověku. Je vyvrcholením chování sociálního, kde je jedinec v sociálním kontextu ovlivněn přítomností, jednáním a postoji druhých lidí nebo je sám ovlivňuje. Sociální chování je základní činnost, která umožňuje tvorbu, chod a udržování skupin.

Podle Páleníka (1995) prosociálním chováním rozumíme takové jednání, které svým dosahem mění situaci účastníků směrem ke zlepšení. Je to takové chování jednotlivce, které

zohledňuje fyziologické a psychologické rozpoložení jiných lidí, jejich potřeby, nouzi, těžkosti, zájmy, nemoc apod.

Slaměník a Jaroušek (2008) uvádějí, že do kategorie prosociální chování zařazujeme takové skutky a činy, které jsou vykonány ve prospěch druhého bez očekávání odměny (materiální či finanční) nebo sociálního souhlasu. Tyto akty chování mají charakter poskytnutí nezištné pomoci, kdy není očekávána odměna ani opěťování pomoci v budoucnosti. Prosociální chování je zpravidla vykonáno bez vyzvání a dobrovolně.

Roche (2003) definuje prosociální chování jako způsoby chování, které bez vyhledávání vnějších materiálních odměn, jsou příznivé dalším osobám či skupinám, podle jejich objektivně pozitivních kritérií nebo sociálních cílů, a které zvyšují možnost produkovat pozitivní reciprocitu ve vzájemných mezilidských vztazích a přitom chrání identitu, tvořivost a iniciativu zahrnutých jedinců nebo skupin.

Schroeder (1995) chápe prosociální chování jako nadřazenou kategorii, která zahrnuje tři subkategorie chování, tj. pomáhání, altruismus a kooperaci

V současné době se prosociální chování považuje za tradiční výzkumnou problematiku, která se v zahraničí spojuje se sociální, vývojovou a osobnostní psychologií. Proces poskytování a přijímání pomoci bývá v psychologii nejvíce nazýván jako pomáhání, prosociální chování či altruismus. Většina autorů tyto pojmy od sebe teoreticky odlišuje a považují jejich používání jako prostá synonyma ke škodě věci.

Můžeme stručně říci, že mnozí autoři se snaží řešit vzájemný vztah mezi těmito pojmy a dalšími koncepty. Někteří z nich chápou prosociální chování jako kategorii superiorní dalším významově příbuzným pojmům. Ta obsahuje subkategorie, do kterých patří právě altruismus a pomáhání. Další autoři zase považují obecně pomáhání jako pojem nadřazený pojmu prosociálního chování, který je pak následně významově nadřazený pojmu altruismus (Mlčák, Záškodná, 2013).

1.2 Altruismus jako specifický druh prosociálního chování

Altruismus je výraz, se kterým přišel Auguste Comte, a představuje nesobecký charakter mezilidských vztahů, jenž se projevuje myšlením, cítěním a jednáním, které bere ohled na ostatní lidi a je chápán jako opak egoismu (Hartl, Hartlová, 2000).

Altruismus lze také definovat, jako specifický druh či podkategorii prosociálního chování. Ale jsou i autoři, kteří tento pojem odmítají a to s upozorněním na to, že lidské chování je vždy motivováno egoistickými motivy a směřuje vždy jasně k egoistickým cílům (Mlčák, 2010).

Mlčák popisuje pohled autorů Schroedera a Pennera, kteří definují altruismus jako druh prosociálního chování, při kterém je umožněn druhému člověku užitek, aniž by získal nějaké výhody či odměny z vnějších zdrojů a jeho motivace je přejímání perspektivy a empatie. Altruismus dle Mlčáka může být některými autory chápán, jako sebeobětování a zastánci těchto teorií uvádějí jako příklady altruismu činy, kdy je ohrožen i život. Problémem takového pojetí je však preference následků před motivací člověka k činu. (Mlčák 2010)

Dle Eisenbergové je altruismus motivován spíše vnitřními vlivy a to například postoji, hodnotami, interními odměnami apod., kdežto prosociální chování může být motivováno i vlivy vnějšími, do kterých může být zařazeno i vyhýbání se potenciálním trestům či získávání sociálních odměn. (Mlčák, 2010)

1.3 Motivace a vývoj prosociálního chování

Typy prosociálního chování z hlediska jeho motivace

Prosociální chování může být ovlivňováno komplikovaným souborem podnětů a motivů, které úzce souvisí s mnoha psychickými procesy, stavy a vlastnostmi. K jednomu z těch nejsilnějších z motivů patří bezesporu emocionální procesy. Existuje mnoho rozdělení prosociálního chování,

my však budeme vycházet zejména z autorů Carla a Randallové (2002, in Mlčák, Záškodná 2009), kteří extrahovali následujících šest typů prosociálního chování.

1) Altruistické chování

Zahrnuje dobrovolnou pomoc druhému, která je motivována zejména zájmem o potřeby a užitek druhého. Bývá často způsobené soucitem a normami a principy, se kterými se člověk vnitřně ztotožní tj. internalizuje je. Jelikož je pomáhající soustředěn na potřebu druhého, vede jeho chování často k jeho vlastním ztrátám.

Jak již bylo zmíněno, je neustále zpochybňována samotná existence tohoto chování, nelze však pominout řadu důkazů pro jeho podporu. V tomto případě poukazujeme na dědičnost soucitu a sympatie, které mají vývojově přizpůsobivou funkci na toto chování.

2) Vyžádané chování (kompliance)

Zahrnuje pomoc druhému, která je motivována výslovným či nonverbálním požadavkem přijímajícího. Je vyvoláno především morálním uvažováním a principy, dosahováním sociálního uznání a také vyšší úrovní přijímání perspektivy a soucitu.

3) Emocionální chování

Představuje pomoc druhému v emocionálně vypjatých situacích a podmínkách. Pomáhající osoby mohou být motivovány jednak soucitem, který je v osobách vyvolán, ale i vysokou úrovní vzrušení a negativní stres (zátěž vyvěrající z negativních zážitků). Ukazuje se, že pomáhání ve vysoce nabitých emocionálních situacích je silně motivováno soucitem, který odpovídá tendenci pomáhajících orientovat se více na druhé než na vlastní osobu, a také vysokou úrovní empatie.

4) Veřejné chování

Můžeme definovat jako pomoc druhému či jednání, ke kterému dochází za přítomnosti publika. Toto chování je alespoň z části motivováno touhou získat uznání, přijetí či respekt druhých. Můžeme ho v některých situacích považovat za egocentrické chování a to v tom smyslu, že pomáhajícímu jde o prezentaci vlastní osoby.

Ukazuje se, že tento typ chování nemusí být spjat s vyšší úrovní morálního usuzování ani s tendencí zaměření na druhou osobu na základě soucitu a přijímání perspektivy osob, jež se nachází v nouzových situacích.

5) Anonymní chování

Jedná se o chování, při kterém je poskytována pomoc aniž by pomáhající věděl, komu je určitá pomoc poskytována. Můžeme tedy říci, že motivací je pozitivní prožívání pocitů z vykonání dobrého skutku.

6) Krizové chování (emergentní chování)

Je to pomáhání druhému, který se nalézá v krizových či jiných emergentních (naléhavých, akutních) situacích jako např. ve frustraci nebo stresu. (Carlo, Randl, 002, in Mlčák, 2010, s. 44–45).

1.4 Stadiální modely vývoje prosociálního chování z hlediska motivace

K popisu vývoje prosociálního chování uvádí Mlčák dva experimentálně ověřené modely: model socializace R. Cialdiniho a jeho spolupracovníků (1976, in Mlčák, 2010) a kognitivně učební model D. Bar-Tala (1982, in Mlčák, 2010). Oba autoři dosáhli velmi podobného pohledu na ontogenetické změny v motivaci prosociálního chování, i přes užití rozdílných metodologií

zkoumání. Podle modelu socializace, který byl ověřen i experimentálně, procházejí děti třemi vývojovými stádii, které se vztahují k pomáhání:

- Presocializační stadium (cca do 10 let): je charakteristické tím, že děti pomáhají druhým, jsou-li o to požádány nebo jestliže je jim to přikázáno. Samotné pomáhání jim nepřináší zatím pozitivní důsledky.
- Stadium uvědomění norem (cca 10–15 let): V tomto stadiu děti porozumí, že sociální prostředí kladně oceňuje procesy pomáhání, snaží se získat ocenění, případně se vyhnout sankcím.
- Stadium internalizace (cca nad 15 let): je specifické tím, že vnější normy se zvnitřní, a že samotné pomáhání přináší dítěti pocity uspokojení.

Podle kognitivně učebního modelu probíhá ontogenetický vývoj pomáhání v šesti fázích:

- Fáze konkrétního vyhovění – děti pomáhají na příkaz a pod hrozbou možného trestu.
- Fáze vyhovění – děti pomáhají na žádost autority, aniž by byla potřebná hrozba možného trestu.
- Fáze vnitřní, konkrétní iniciativy – děti pomáhají, protože očekávají hmatatelnou odměnu
- Fáze normativního chování – děti pomáhají, protože znají sociální normy vztahující se k pomáhání a jsou zaměřeny na dosažení společenského uznání
- Fáze generalizované reciprocit – děti pomáhají, protože věří, že příjemce pomoci by jim měl pomoc oplatit.
- Fáze altruistického chování – děti pomáhají, protože chtějí přinést prospěch jiné osobě, aby si udržely sebeúctu a dosáhly pocitu uspokojení

(Mlčák, 2010, s. 49).

1.5 Vliv věku na vývoj prosociálního chování

Řada publikací popisuje vývoj prosociálního chování v různých ontogenetických stádiích.

Tyto teorie systematicky popsali N. Eisenbergová a její spolupracovníci (2006, in Mlčák, 2010, s. 51).

V novorozeneckém a kojeneckém období se objevuje existence globální empatie, díky níž např. děti reagují na pláč jiných dětí pláčem. Kojenci jsou již schopni odlišné reakce na emoční signály druhých. Jako příkladem můžeme zmínit projevy smutku matek, na který reagovaly jejich děti negativně, a na projevy radosti pozitivně.

Kolem 12. – 18. měsíce života děti reagují na negativní emoce druhých a jsou někdy schopny prosociálních jevů jako např. pozitivního kontaktu a verbálního uklidnění při reakci na distres. V období batolete nastává fáze uvědomění sebe sama, jsou empatické a častěji vykazují I prosociální chování. Reakce na distres vrstevníků v přirozeném prostředí je však ještě i mezi batolaty poměrně málo častá. Od 16. do 22. měsíce, prosociální chování a empatie narůstá zejména, když děti pozorují projev distresu matky. Hayová však tvrdí, že po druhém roce života se stává prosociální chování, jako např. sdílení věcí, více regulované, je poskytováno jen určitým příjemcům a začíná se lišit na základě pohlaví a osobnostních charakteristik (D. F. Hayová, 1994, in Mlčák, 2010, str. 51).

Vývoj prosociálního chování pokračuje i v předškolním a mladším školním věku. Podle J. Piageta a B. Inhelderové jsou děti před 5. – 6. rokem ovlivněny egocentrickým zaměřením, které však nelze zaměňovat s egocentrismem, a z tohoto důvodu mají obtíže porozumět mnohým projevům chování druhých lidí. Kolem 8. – 9. roku jsou již schopny pravdivé kognitivní empatie, jejíž vývoj pokračuje až do puberty a podmiňuje rozvoj prosociálního a altruistického chování.

V období dospívání mají jedinci vyšší sklony k prosociálnímu chování, např. ve schopnosti společně sdílet užívání věcí a ve schopnosti darovat, nikoli však v utěšování.

Během adolescence se může snížit pomoc obětem agrese. Prosociální způsoby chování k rodičům a jiným dospělým se příliš nemění. Je také možné předpokládat nárůst empatického chování v situacích, v nichž je empatie namířena k abstraktním skupinám, např. skupinám sociálně slabým. (Piaget, Inhelderová, 1997)

Vývoj prosociálního chování je celoživotní proces a tak pokračuje i v období dospělosti (Mlčák, 2010). Podle zajímavé studie Van Der Graaffa jsou v průběhu dospívání patrné určité rozdíly v rozvoji prosociálního chování mezi chlapci a dívkami, obecně lze však říci, že od počátku adolescence až do jejího středního období dochází ke zřetelnému nárůstu prvků prosociálního chování a následně k pozvolnému poklesu (Van Der Graaff et al., 2017).

Je prokázán přirozený nárůst prosociálního chování s narůstajícím věkem. Existují však i studie, které tuto problematiku vnímají komplexněji a v některých případech tvrdí téměř opak – tuto skutečnost lze považovat za jeden z důkazů, že prosociální chování není doposud příliš jasně probádanou oblastí a nabízí tak velký potenciál pro další výzkum. Podle studie Flooka a jeho kolegů se frekvence projevů tzv. bezprostřední štědrosti u dětí v určitých ohledech snižuje s rostoucím věkem a potažmo s rozvojem kognitivního myšlení. Jinými slovy, je prokázáno, že lidé obecně projevují při náhlém podnětu (vztahujícímu se k prosociálnímu chování) více tendenci ke štědrosti, než když mají dostatek času si celou situaci důkladněji promyslet. Z toho důvodu je například u tří až čtyřletých dětí prokázáno až takřka altruistické chování (v porovnání se staršími dětmi, které vzhledem k vyššímu stupni psychosociálního vývoje toto chování rozhodně v tak velké míře neprojevují), (Aknin et al., 2012, in Flook, L. et al., 2018). Je však důležité vzít v potaz, že jde pouze o jeden z mnoha úhlů pohledu a navíc jde o problematiku zmíněné „bezprostřední štědrosti“. Vyšší stupeň rozvoje kognitivních schopností má však také, bráno z jiné perspektivy, značný vliv na míru sebeovládání (tedy například potlačování egocentrického jednání) a nabízí také mnohem širší paletu perspektiv, ze kterých je daný jedinec schopný na problém jiného člověka nahlížet. Ve výsledku tak jde o určitý paradox – na jednu stranu zapojení lépe vyvinutých racionálně-kognitivních prvků myšlení při posuzování dané situace může vést k nižší míře prosociálního chování (krátce řečeno, přemýšlíme nad situací), ale v jiných ohledech zároveň můžou formy abstraktního myšlení umožňující širší náhled na situaci vést naopak k prosociálnějšímu chování. (Flook, L. et al., 2018).

1.6 Faktory ovlivňující prosociální chování

Je velké množství vlivů, které ovlivňují prosociální chování jedince. Kromě věku mohou prosociální chování ovlivňovat také individuální charakteristiky jedinců a nesčetné množství interakcí s ostatními lidmi, jako např. vztahy v rodině, mezi kamarády, vrstevníky, s učiteli, známými i neznámými lidmi při náhodných setkáních apod. Je prokázáno, že významným vlivem podílejícím se na formování prosociálního chování jsou kulturní faktory. V některých kulturách bývá prosociální chování ceněno více než u jiných, což ovlivňuje ranou socializaci dětí (Mlčák, 2010).

Výzkumy dokonce naznačují, že převzetí jiné kultury může vést k poklesu prosociálního chování. Velká odlišnost je patrná v uplatňování norem vztahujících se k významu harmonie mezi lidmi a k sociální odpovědnosti mezi západními a východními kulturami.

Z hlediska vztahu prosociálního chování a rodinné struktury bylo zjištěno, že vyšší tendenci pomáhat mají zejména starší sourozenci. Poskytují tak mladším vhodné sociální modely k takovému chování. Dle některých studií se děti v předškolním věku chovají vůči mladším sourozencům prožívajícím distres prosociálním způsobem, na rozdíl od jejich chování k cizím dětem.

Mezi další významné proměnné pozitivně ovlivňující prosociálnost patří: vyšší úroveň sociální opory rodičů, příznivé bydlení, vyšší vzdělání matky, vyšší rodinný příjem, menší finanční problémy a vyšší stupeň prosociálního chování u dětí školního věku. Je také prokázáno pozitivní spojení mezi prosociálním chováním a tzv. indukční výchovou rodičů. Tato výchova je založena na trpělivém a dlouhodobém vysvětlování důvodů, proč by se měly chovat určitým způsobem (Hoffman, 2000, in Mlčák, 2010). Indukce má kladný vliv na vývoj morálního usuzování dětí, umožňuje aktivní příjem informací, nevyvolává odpor dětí (na rozdíl od autoritativní výchovy) a postupně se prosociální formy chování internalizují v jejich psychice.

Další významný faktor pozitivně ovlivňující prosociální chování je rodičovský důraz na prosociální hodnoty. Prosociálním hodnotám péče o druhé se děti učí od svých rodičů nebo od jiných důležitých osob v jejich životě. S prosociálním chováním dětí může též úzce souviset

kvalita jejich emocionální socializace. Významnou roli mají rodičovské pokyny i modelové způsoby chování, které pomáhají dětem konstruktivně zvládat negativní emoce.

Obecně platí, že rozvoj prosociálního chování se zvyšuje s rodičovskou vřelostí a vlídností, která podporuje pozitivní identitu a participaci dětí v prosociálních aktivitách. Navíc rodičovské chování, které učí děti rozumět a konstruktivně regulovat jejich emoce, má velmi významný vliv (Mlčák, 2010).

Pozitivní vliv na prosociální chování lidí má také dobrá nálada jedince a to bez ohledu na příčinu jejího vzniku. Takový stav můžeme i navodit různými prostředky jako např. sdělením úspěšnosti řešení nějakého úkolu, oceněním kreativity, přemýšlením o hezkých věcech, posloucháním hudby či sdělením dobrých zpráv. Náladu může člověku zlepšit i náhodná, nečekaná situace jako např. nalezení mince v automatu apod. Vliv špatné nálady na prosociální chování není zřejmý. Někdy může ochotu pomoci zvýšit jindy zase snížit a někdy na ni nemá vůbec vliv. Rozhodování o poskytnutí pomoci ovlivňují další faktory jako posouzení závažnosti situace, to komu pomáháme, jejich vzájemný vztah či pohlaví obou aktérů. (Výrost, Slaměník, 1997).

Faktory ovlivňující vývoj prosociálního chování dle Páleníka popisuje také autor Vacek ve své knize o morálním vývoji. Ten rozlišuje tři druhy činitelů:

1) **Kognitivní faktory**

Ty zahrnují schopnosti vnímat situace tak, jak je vnímá druhá osoba. K pochopení a porozumění neštěstí druhého je třeba disponovat jednak kvalitním morálním úsudkem, ale zároveň i určitou mírou empatie (Páleník, 2000). Lze říci, že právě na míře empatie jsou kognitivní faktory prosociálního chování bezprostředně závislé. Výzkum prokázal, že mezi kognitivní empatií (schopnost rozumově vnímat problém očima druhých), afektivní empatií (schopnost vnímat problém druhého člověka na emocionální bázi) a prvky prosociálního jednání existuje velmi úzká souvislost (Albiero et al., 2009 in Silke et al., 2018).

Jak bude v dalších bodech patrné, z určité perspektivy prakticky neexistuje výrazná hranice mezi jednotlivými druhy faktorů, které se v mnoha případech do značné míry prolínají.

2) **Motivační faktory**

Do těch můžeme např. zařadit zájem jedince o potřeby druhého, obecnou zaměřenost pro pomáhání druhým, štedrost a dobrý pocit z darování, empatickou schopnost procítit trápení druhého (Páleník, 2000). Některé z těchto faktorů se projevují již v předoperačním stádiu, a jak bylo zmíněno v části 1.4, nezdíka jde téměř až o altruistické projevy chování (Flook et al., 2019).

3) **Situační faktory**

Do nichž patří sociální normy a pravidla a vliv socializačních praktik, kde hrají největší roli rodiče. Obecně lze říci, že rodina, sourozenci a potažmo celá problematika dynamiky rodiny hraje v rozvoji prosociálního chování obrovskou roli (Páleník 2000). Charlotte Silke ve své velmi obsáhlé práci týkající se faktorů významně ovlivňujících rozvoj a míru prosociálního chování uvádí šest studií, které jednoznačně prokazují pozitivní vliv při užším a kvalitním vztahu mezi rodiči a dětmi. (Silke et al., 2018). Další studie potvrzuje značný pozitivní dopad na rozvoj prosociálního chování v případě výchovy dítěte v rodinách s demokratickým a autoritativním vedením. Za společné jmenovatele těchto dvou typů rodin můžeme označit především dobře rozvinuté prvky sociální komunikace (např. v případě demokratického způsobu vřelý, otevřený, podporující a především promptní reakce) a zájem o dítě (Carlo et al., 1996, in Silke et al., 2018).

2. Školní věk dítěte

V různých publikacích můžeme narazit na různá rozdělení školního věku. Vágnerová (2000) rozděluje školní věk na tři fáze:

- 1) **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy tj. od 6–7 let do 8–9 let. Je charakteristický vývojovými změnami, které se projevují ve vztahu ke škole.
- 2) **Střední školní věk** trvá od 8– 9 let do 11– 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze dochází k mnoha změnám,

kteřé jsou podmíněny nejen sociálně, ale i biologicky. Lze to považovat za přípravu na období dospívání.

3) Starší školní věk trvá do ukončení základní školy, to znamená přibližně do 15 let. Toto období je označováno jako pubescence.

Langmeier a Krejčířová (2006) dělí školní věk na dvě etapy:

- 1) Mladší školní věk** je považována doba, kdy dítě vstupuje do školy, to zpravidla bývá od šesti až sedmi let a konce tohoto období je uváděn v jedenácti až dvanácti letech, což je doba, kdy začínají první známky pohlavního dospívání I s vedlejšími psychickými projevy
- 2) Starší školní věk** nastává dle autorů u každého individuálně. Značí se od prvních známek dospívání (u někoho od 11–12 let, u někoho až od 13 let) až do ukončení základní školy.

V této práci jsem zvolila členění právě Langmeiera a Krejčířové, a to z důvodu jasnějšího dělení, avšak využívám i teorii Vágnerové, jelikož má ve své publikaci celistvější a také velmi zásadní informace.

2.1 Kognitivní, fyziologický a emoční vývoj dětí mladšího a staršího školního věku

Mladší školní věk chápeme jako období od nástupu do školy až po nástup na druhý stupeň základní školy. Pro období mezi 9 a 11 – 12 lety se používá označení střední školní věk. Dítě si utváří určitou pozici ve škole, ta se pak stává jeho následnou pozicí v sociální skupině.

Pozici si dítě utváří i ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 2005).

Z hlediska tělesného vývoje v tomto období dochází ke zdokonalování jemné a hrubé motoriky, dítě si úspěšně osvojuje sportovní činnosti a dochází ke změně tělesných proporcí. Okolo 6. roku potom dochází k prodlužování horních končetin jedince. Později, kolem 10. roku, se již začínají objevovat pohlavní rozdíly (patrně někdy již v 5. třídě, dívky vypadají vyzráleji). Při práci s dětmi v tomto vývojovém stádiu je třeba brát ohled na přiměřenou zátěž, která obvykle převyšuje adaptační mechanismy dětí. Ve školním prostředí pak dochází k velkému náporu na psychiku. Z hlediska odpočinku a regenerace je v tomto období velmi důležitým faktorem dostatek spánku.

Období mladšího školního věku bychom mohli označit z psychologického hlediska jako věk střízlivého realismu. Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm. Tento jev můžeme pozorovat ve verbálním projevu, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech i ve hře. Zprvu je realismus školáka závislý na tom, co mu autority (učitelé, rodiče) sdělí, mluvíme o realismu naivním. Teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický, čímž se ohlašuje blízkost dospívání (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Paměťové funkce dětí se velmi intenzivně rozvíjejí mezi 6. – 12. rokem. Děje se tak díky zrání a vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. Rozvíjí se z hlediska kapacity, osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím a rozvojem metapaměti (Vágnerová, 2005). Pro myšlení zůstává stále charakteristická konkrétnost a názornost. Dítě překonává dětský egocentrismus a vstupuje do období věcného nahlížení reality. Dochází k rozvoji logického myšlení, logické operace se rozvíjí učením (Vágnerová, 2000).

V mladším školním věku rozsah pozornosti dítěte vzrůstá. Pozornost zvolna narůstá a souvisí s motivací a zájmem dítěte. Na počátku prvního stupně u mnohých žáků převažuje pozornost bezděčná. Vůlí ovládaná záměrná pozornost je pro děti tohoto věku značně vyčerpávající (Vágnerová, 2005). Narůstá schopnost seberegulace a to je výsledkem dvou navzájem se ovlivňujících faktorů, a to emoční reaktivity, která je založena z velké míry temperamentně a dozráváním organismu (Langmaier, Krejčířová 2006).

Z hlediska emočního vývoje také můžeme říci, že emoční stabilita dítěte stoupá a také odolnosti vůči zátěži. V tomto dětském období přetrvává typicky dobrá nálada. Citové procesy

u dětí snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají. Po nástupu do školy jsou city stále lépe ovládány (Vágnerová, 2005).

Důležitou rolí pro rozvoj osobnosti v tomto věku hrají tři důležité složky – rodina, škola a vrstevnická skupina. Je obvyklé, že se dítě ve svých 7–8 letech více identifikuje se svými vrstevníky a jde také o věk, kde se objevují užší přátelské vazby typu „nejlepší kamarád/ka“. Kolem 9–10 roku se pak již začíná objevovat rostoucí tendence po určité nezávislosti na rodině. Typický je nárůst schopností nezávislého rozhodování a s tím spojené sebedůvěry. (Malik, Marwaha, 2019).

Z pohledu vývojové psychologie je za starší školní věk považováno období od nástupu dítěte na 2. stupeň základní školy (11–12 let) do ukončení školní docházky na základní škole (přibližně do 15 let). Toto období bývá také označováno jako pubescence (Vágnerová, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) ještě rozlišují období pubescence na 2 fáze: na fázi prepuberty, která probíhá u děvčat cca 11–13 let, u chlapců cca 12–15 let a fázi vlastní puberty, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti.

Nejnápadnější proměnou jsou tělesné změny, spojené s pohlavním dozráváním zapříčiněné hormonálními změnami (počínající menstruace u dívek, poluce u chlapců). Děti se v tomto vývojovém období začínají svou výškou blížit dospělým, dochází k nárůstu fyzické síly (zvláště pak u chlapců), dívky začínají velmi dbát na svou postavu a značně se jim vyvíjejí tělesné proporce. Neméně podstatná je změna myšlení, uvažování. Pubescent již uvažuje abstraktně. V tomto období se také uvolňuje závislost na rodiče a zvyšuje se význam a vazba na vrstevníky. V tomto věku přicházejí první zkušenosti s partnerskými vztahy (Vágnerová, 2005).

Z pohledu emočního vývoje a socializace pubescenta nastává emancipace od rodiny tzv. oproštění se od závislosti na rodičích a zároveň dochází k významnějším vztahům s vrstevníky (Langmaier, Krejčířová, 2006)

V období staršího školního věku pak dochází k hormonálním změnám, nastává zvýšení psychické lability dítě je ovlivněno kolísavými emocemi a reaguje tak přecitlivěle. Je zvýšená podrážděnost a napětí. Uvedené změny i se ztrátou dosavadních jistot. U dětí staršího školního věku se střídá aktivita s nechutí do čehokoliv. Mezi další znaky pubescenta patří snížená

schopnost sebeovládání, větší uzavřenost, časté výkyvy v sebehodnocení, přecitlivělost na reakce ostatních a vztahovačnost, která je taktéž důsledkem osobní nejistoty (Vágnerová, 2005).

Nastává také tzv. emoční instabilita, ve které dochází k změnám nálad, impulzivnímu jednání, nepředvídatelnosti postojů a jednání. Dále pak můžeme sledovat pokroky v myšlení, kdy je jedinec schopen lépe pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny od smyslové zkušenosti. Jedinec je schopen logického myšlení a přemýšlí o různých řešeních problému.

(Langmaier, Krejčířová, 2006).

Významným mezníkem konce období pubescence je ukončení povinné školní docházky a volba profesního zaměření. Všechny změny, ke kterým v tomto období dochází, vedou ke ztrátě jistot a potřebě nové stabilizace. Potřebu jistoty doposud uspokojovala závislost na rodině. Vazba na rodinu však přestává v určité fázi částečně plnit svůj úkol, závislost na rodině se snižuje, tím se snižuje i pocit jistoty a bezpečí pubescenta.

Další významnou změnou je skutečnost, že pubescent již není bezvýhradně přijímán, ale musí si svou pozici sám vydobýt. Podstatným úkolem tohoto období je tedy dosažení nové pozice, která potvrzuje určitou jistotu pubescenta (Vágnerová, 2000).

V tomto období je nejdůležitější mít k dětem značně tolerantní přístup (kupříkladu je při práci s pubescenty zcela nevhodné aplikovat direktivní způsob jednání, či se dopouštět ironických poznámek atp.).

Sociálním a morálním vývojem dětí v mladším a starším školním věku se práce zabývá v částech 2.1 a 2.2.

2.2 Socializace dětí v mladším a starším školním věku

Začlenění dítěte do lidského společenství výrazně umocňuje vstup do školy. Významnými osobami, díky nimž se jedinec učí formovat své způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale také učitelé, kteří představují významnou a mocnou autoritu, a také vrstevníci, tedy spolužáci (Langmaier, Krejčířová, 2006). Dítě získává roli školáka. Role školáka není volbou dítěte, dítěti je v určitém věku automaticky určena. Role školáka je vymezena pouze věkem,

školní zralostí a školní připraveností. Období školy dítě připravuje na dvě významné životní role na profesní roli a symetrickou vrstevnickou roli (Vágnerová, 2000).

Zpočátku se dítěti může zdát, že nová role mu přináší především společenskou prestiž. Avšak role školáka představuje i jisté břemeno. Dítě zjišťuje, že školní docházka je povinnost, a musí zde trávit čas, který by případně využilo jinak. Dítě se musí adaptovat na cizí prostředí a zvyknout si, že ve škole nemá tak výhradní pozici, jako doma. Vstup do školy je spojen s převzetím odpovědnosti za své činy. (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) dále uvádí, že s rolí školáka přijímá automaticky dítě i dvě „podrole“, a to roli žáka a spolužáka. Role žáka je podřízená a je jasně vymezena školním řádem. V této roli dítě získává různé schopnosti a dovednosti, které jsou důležité pro uplatnění se v dalším životě, v této roli se dítě připravuje i na svou profesní roli. Pokud se dítě příliš neodchyluje a splňuje tuto sociální roli, je společností přijímáno a odměňováno. Zvládnutí role spolužáka a také vrstevníka a kamaráda je důležité nejen pro prožívání dítěte ve škole, ale i pro naučení se budoucích strategií chování v neformální skupině. Ve vrstevnické skupině se dítě učí vymezit si určitou pozici.

Z většiny publikací je zřejmé, že v tomto období dítě přestává být natolik vázáno na rodinu, i když k rodičům neustále vzhlíží a bere je jako autoritu a vzor. Žák začíná navazovat přátelství s vrstevníky ať už ve školní nebo mimoškolní činnosti. Vytváří kolem sebe skupinu kamarádů, které si většinou vybírá podle podobných zájmů a toho, jak je žák úspěšný ve škole. Skupiny bývají homogenní, jelikož se chlapci a dívky začínají odlišovat v mnoha směrech.

Žák mladšího školního věku ke svému učiteli vzhlíží a bere ho jako autoritu, někdy dokonce větší než své rodiče. Ke konci prvního stupně základní školy se mohou objevovat jisté projevy negativních emocí vůči jeho chování. (Ptáček, Kuželová, 2013).

Socializace pubescenta se zaměřuje na odpoutání se od rodiny, upřednostňuje vrstevníky před dospělými díky jejich podobným zájmům a postojům ke společnosti. V průběhu dospívání se mění názor na jiné lidi, proměnou procházejí i sociální role, dospívající odmítá podřízenou roli.

Komunikace dospívajících s dospělými je touto potřebou ovlivněna také. Mění se vztah ke škole, dobrý výsledek přestává být cílem, ale stává se prostředkem. Mění se vztah k učiteli, jako autorita je brán pouze, pokud něčím imponuje.

Odpoutání se od rodiny je důležitým vývojovým mezníkem – dochází k modifikaci (nikoli ke zrušení) vztahu k rodičům. Dospívá ke zjištění, že rodiče nejsou neomylní, pubescent se snaží od nich nějak odlišit. Odmítá nekritické přijetí rodičovské autority (Ptáček, Kuželová, 2013).

2.3 Morální vývoj dětí v mladším a starším školním věku

Dítě si s sebou do školy přináší elementární normy sociálního chování a základní hodnoty. Ty jsou však zatím velmi labilní a závislé na situaci, potřebách a postojích dospělých autorit. (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Morální vývoj jedince je bezesporu mnohem problematičtější než vývoj kognitivní či fyzický. Proces morálního vývoje je komplexní záležitostí a probíhá více méně celý život. Hodnoty, normy, zákony či etické principy si člověk postupně osvojuje prostřednictvím mnoha faktorů, které na něj působí.

Primárně dítě ovlivňuje rodina, škola a vrstevníci, dále jsou ale ovlivňováni i médii a dalšími faktory. Dětská osobnost je mnohem náchylnější k ovlivnění než např. dospělý jedinec, proto bychom měli být obezřetní a dávat pozor, čím je dítě ovlivňováno. Již u dítěte v předškolním věku se vytváří základní mravní vědomí v podobě poznatků o konkrétních situacích, mravních pojmech, a pravidlech lidského chování. (Vacek, 2011).

Postupem času se však výrazně prohlubuje, zkvalitňuje a rozvíjí. Toto mravní vědomí dítě nejprve získává:

- v pohádkách a příbězích pro děti
- ve vazbě na to, co označují autority za správné a nesprávné
- v situacích, kdy tyto autority (především rodiče) souhlasí či nesouhlasí s jednáním dítěte.

Později se samozřejmě přidávají ještě vrstevníci a nejrůznější sociokulturní vlivy jako např. média (Vacek, 2011). Jean Piaget se domníval, že vývoj morálního uvažování je podmíněn jak genetickými předpoklady, tak vnějšími vlivy. Svou práci o vývoji morálky postavil na

rozhovorech a pozorování chování zhruba stovky dětí. Vacek (2000) parafrázuje Piageta a vysvětluje to tím, že předpokládal, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel a jádro morálky spočívá v respektu, který si k pravidlům jedinec vytváří.

Podle Piageta, přichází zrod povinností při splnění dvou podmínek, a to příkazů z vnějšku a poté jejich přijetí, což vyžaduje určitý citový vztah dítěte k tomu, jenž příkaz dává, jelikož dítě by nepřijalo příkaz jen tak od někoho. Tento citový vztah nazývá respektem, který mimo náklonnosti obsahuje i určitý druh bázně podřízeného vůči nadřízenému. Tento jednosměrný respekt tak činní u malých dětí morálku poslušnosti (Piaget, 1997).

Morální vnímání dítěte, ať už jeho vzájemný respekt či cit pro spravedlnost pramení od rodičů a vzniká okolo sedmého až osmého věku dítěte. Morální city se pak přetvářejí ve vzájemný respekt a reciprocitu (Piaget, 1997).

Vacek (2011) také poukazuje na to, že u dětí v mladším školním věku často dochází k porušování norem a pravidel přesto že je znají, a více či méně i chápou. K vysvětlení tohoto jevu uvádí dva hlavní důvody. První je nemožnost naplnit normu z důvodů absence potřebných dovedností a návyků a druhý je lákavost porušování norem, často spojené se zábavou, dobrodružstvím či upozorněním na sebe. Toto jednání se objevuje v reálných situacích. V těch uměle vytvořených chybí pokušení normu porušit. Propojování teoretických znalostí morálky s praktickým jednáním by tedy mělo být jedním z dalších výchovných úkolů (Vágnerová, 2005).

Dospívající ve starším školním věku přijme některá pravidla, a poté vyžaduje, aby se dle nich lidé řídili nejlépe za každé situace. Kdyby dospívající připustil proměnlivost pravidel, řád by se pro něj stal nejasným a nevhodným pro potřebu směřování. Dospívající upřednostňuje bezpodmínečnou hodnotu řádu, neboť je zdrojem jistoty. Kompromisy a výjimky odmítá. Nevyrovnanost mezi pravidly a jednáním je pro dítě v tomto věku zdrojem nejistoty. Proto pubescent lehce přistupuje ke kritice lidí, kteří se chovají jinak, a to bez výjimek, omluv a kompromisů. Jelikož je pro toto období navíc typická emoční nevyrovnanost, zbrkllost a nezkušenost, vede to často k unáhleným generalizacím např.: „Všichni dospělí nedrží slovo“ apod. (Vágnerová, 2000).

Z většiny publikací je zřejmé, že největším faktorem, který ovlivňuje morální uvažování dětí, je především vzor autority a to zejména rodiče, instruktoři ve volnočasových institucích, učitelé ve škole. Měli bychom jim tedy být pozitivním vzorem a to jak v rovině verbální tak

praktické. Je důležité, komentovat jejich chování a dávat jim zpětnou vazbu. Potvrdit chování, které je korektní a to nesprávné vysvětlit a upozornit na něj.

3. Metody pro vyhodnocení programu

a) Nestrukturované pozorování

„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.“ (Gavora, 2000, s. 76)

Nestrukturované pozorování je důležitou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Prostřednictvím této metody lze popsat sledované jevy, jejich aktéry a vztahy mezi nimi nebo např. i místa, kde se jevy vyskytují. (Hendl, 2008, s. 193). Důležitá je skutečnost, že osoba výzkumníka není pouze mechanickým „sběračem“ dat jako ve strukturovaném pozorování, nýbrž se stává do určité míry součástí skupiny, kterou bude zkoumat – navazuje vztahy, přejímá určitou sociální roli, což vede k vytvoření bližšího vztahu se členy skupiny a možnosti odhalení všech vztahů a procesů. Pozorování v kvalitativním výzkumu lze rozdělit na skryté x zjevné; podle toho, zdali jsou si pozorovaní vědomi přítomnosti pozorovatele, dále pak zúčastněné x nezúčastněné; podle míry zapojení pozorovatele do dění. Role výzkumníka dle míry účasti se dělí na úplného účastníka; stává se rovnoprávným členem skupiny a tráví s pozorovanými co nejvíce času, přičemž jim nesdělí svou pravou identitu. Výhodou je, že výzkumník pronikne hluboko do prostředí sledované skupiny a může získat široké poznatky o vztazích ve skupině i zkušenostech jednotlivců. Prostřednictvím skryté totožnosti pozorovatele nehrozí riziko stylizace jednotlivců ve skupině. Nevýhodou je, že účastník přijmutím určité role ve skupině tuto skupinu ovlivňuje. Další nevýhoda spočívá ve značné časové (provádí se u dlouhodobějších studií), psychologické i psychické náročnosti. Do některých skupin může být navíc problematické, či nebezpečné se vůbec dostat, – účastník jako pozorovatel; je rovněž rovnoprávným členem skupiny, tráví s ní většinu času, ale účastníci jsou si vědomi jeho pravé totožnosti. Další rolí může být pozorovatel jako účastník; již není rovnoprávným členem skupiny, přebírá spíše roli pozorovatele/tazatele. Pozorovatel již ve skupině netráví tolik času. Pozorovaní jsou si vědomi totožnosti pozorovatele. Výhodou je nižší časová náročnost. Nevýhoda naopak

spočívá ve skutečnosti, že výzkumník v tomto případě nepronikne tolik do hloubky a může zde působit faktor stylizace účastníků směrem k pozorovateli. Výzkumník může také zastávat roli úplného pozorovatele; výzkumník nezasahuje, většinou pozoruje skrytě. Nevýhodou je, že tuto techniku lze využít pouze na veřejných místech a výzkumník se nedostane dovnitř komunity. Výhodou je, že pozorovatel žádným způsobem neovlivňuje komunitu (Hendl, 2008).

Záznam dat z nestrukturovaného pozorování má za úkol zaznamenat všechny detaily. I když se jedná o nestrukturované pozorování má jeho záznam několik zásad a to, pokud možno, zaznamenávat data přímo na místě, aby připomněli výzkumníkovi důležité jevy, aspekty či děje. Dále je pak důležité provádět zápis co nejdříve, a zápis také doplňovat, aby byl úplný. Hlavním prostředkem záznamu jsou terénní poznámky, které rozdělujeme na popisné a reflektující. Popisné poznámky obsahují popis prostředí, lidí a jejich činnosti. Reflektivní poznámky se pak týkají např. reflexe analýzy, metod, hodnocení, problémů atp. (Hendl, 2008).

b) Reflexe

Reflexe je užitečným způsobem, jak získat z prožitých událostí co nejvíce zkušeností přenositelných do dalších životních kontextů. Podstatně přetváří původní prožitek a může tak pomoci hlouběji porozumět tomu, co se v prožitku samém odhaluje. Reflexi můžeme také označit jako rozbor, vyslechnutí či zpětnou vazbu (Jirásek, 2000)

Reflexi můžeme realizovat mnoha způsoby:

- 1) Bodováním programu – v tomto případě mluvíme spíše o hodnocení (tedy o evaluaci), kdy dochází k obodování oblíbenosti programu, které je podobné školní kvalifikaci. Dá se bodovat rukou nebo postavením se na vyznačenou linii atp.

Výhodou je rychlost a zaznamenání názoru celé skupiny i jednotlivců.

- 2) Sdílením – tím rozumíme skupinový proces, v němž se projevují pocity i názory bez strukturovaného řádu. Řadíme sem např. dojmy ze hry, spontánní výpovědi, výkřiky, smích, překvapení, smutek z neúspěchu atp. Zatímco v předchozím případě reflektovali účastníci na jednoduché zadání instruktora směrem k němu, v tomto případě předávají vlastní pohled ostatním účastníkům a podílí se s druhými o vlastní prožívání.

3) Reflexí – jedná se o nejvíce preferovanou a nejvíce strukturovanou možnost získávání zkušenosti z prožitku. Jde o jakýsi pohled zpět, odraz reality v mysli či odraz programu v osobnosti účastníka. Často se objeví i seberefektivní prvky. Vhodné je kombinovat dva reflektivní přístupy: učitelský, kdy se zaměřujeme na cíle a předávání poznatků a terapeutickou, která upřednostňuje situaci ve skupině a atmosféru. Právě při kombinaci těchto přístupů může vzniknout jistá synergie citlivosti ke skupině a účastníkům a zároveň nenásilné řízení ke stanoveným výstupům a poznatkům. Vhodné je, když je reflexe dostatečně připravená avšak důležité je umět také improvizovat a přizpůsobit se situaci a skupině.

4) Sebereflexí – může být impulzem pouze našeho svědomí, ale i podnícena záměrnou pobídkou. Je zpětnou vazbou samotného účastníka k sobě samému. Považuje se za nejdůležitější formu reflexe, jelikož míří na osobnostní strukturu nejhlubší a to postoje a hodnoty. Instruktore zde může pouze inspirovat a podněcovat, ne však udělat za účastníky (Jirásek, 2000).

4. Struktura organizace Pionýr, z. s.

4.1 Pionýrský oddíl

Pionýrský oddíl (dále jen oddíl) je základní výchovnou jednotkou spolku. Jeho účelem je zajišťovat pravidelnou, systematickou, celoroční výchovnou činnost kolektivu dětí a mládeže. Za pravidelnou je považována práce uskutečňovaná v průběhu školního roku nejméně 1× měsíčně. Za takovou činnost ve smyslu předchozí věty se nepovažuje pouze pořádání táborů a recipročních výměn mládeže. Oddílem se rozumí skupina nejméně 5 osob.

Činnost pionýrského oddílu organizuje, zajišťuje a řídí vedoucí oddílu. Na organizování, zajištění a řízení činnosti oddílu se mohou podílet instruktoři, vedoucí družin a zástupci

vedoucího oddílu. Při vykonávání těchto činností jsou podřízeni vedoucímu oddílu. Instruktory oddílu, vedoucí družin a zástupce vedoucího oddílu do funkce jmenuje a z funkce odvolává výkonný orgán zakladatele na návrh vedoucího oddílu.

Na řízení činnosti oddílu se formou přiměřenou svému věku podílejí jeho členové, zejména při rozhodování o programu činnosti, přípravě jednotlivých akcí, stanovení vnitřní organizační struktury oddílu, přijímání nových členů, udělování vyznamenání, odměn, ocenění a trestů. K tomu účelu oddíly mohou zřizovat oddílové rady či jiné podobné členské aktivity (Česká rada Pionýra, 2016).

4.2 Cíle Pionýra

Hlavním cílem Pionýra je vychovávat slušného a aktivního člověka. Cíle v Pionýru však nelze obecně formulovat a tak si každá skupina tvoří vlastní cíle. V programu organizace by měly být výchovné cíle konkretizovány do oblasti mravních kvalit a demokratických mezilidských vztahů. Zde nám nejde jen o to, aby se dítě pod tlakem odměn a trestů umělo podřídilo hodnotám a normám svého kolektivu, ale aby se postupně stalo autonomně morální osobností, která se umí sama, pod tlakem vlastního svědomí, i v nekontrolovaných situacích rozhodovat a jednat na základě všelidských hodnot a nést pak za svá rozhodnutí odpovědnost. Dále do oblasti tvořivosti dítěte, jeho schopnosti netradičně vidět a spoluvytvářet svět, včetně mezilidských vztahů, a to na základě schopnosti vcítit se a respektovat jiné jedince, dovednosti vést diskuse a docházet k hodnotám. Poté do oblasti samostatnosti dítěte, jeho schopnosti sebevýchovy a sebehodnocení. Obsah činnosti Pionýra je prostředkem k naplňování výchovných cílů. K témuž cíli může vést mnoho rozmanitých cest, nejrůznější obsah. Proto se Pionýr bude od některých jiných dětských organizací odlišovat rozmanitostí činností, o nichž se bude rozhodovat jen v pionýrských kolektivech na základě cílů organizace a potřeb i možností členů kolektivu (Pionýr z. s., 2019).

5. Oddíl objevitelé

Název PS: Pionýrská skupina Objevitelé

Vedoucí oddílu: Veronika Wagnerová

Vedoucí skupiny: Lukáš Hypš

Místo konání schůzek: Liberec 17 – Krejčího 1172/3, 460 06 Liberec 1

Termín konání schůzek: Středa – 16:30 – 18:00 (Každý týden)

Instruktoři oddílu: Adam (17 let), Martin (16 let), Jakub (16 let)

Vedoucí oddílu: Lukáš (43 let), Veronika (autorka práce, 22 let), David (24 let)

Cílová skupina:

Všechny děti znám více jak 3 roky, některé dokonce od kojeneckého věku. Pracuji s nimi celý rok a tak mohu říci, že je dobře znám i po osobnostní stránce. Kdykoli mají nějaký problém či strasti, velmi často se stává, že přijdou za mnou pro pomoc či se svěřit.

Jindřiška (13 let) - starší sestra Antonína, rozvedení rodiče, střídavá péče, rodiče v rozporu,

dívku znám již od kojeneckého věku a máme spolu velmi otevřený a můžeme říci až přátelský vztah. V mladším věku měla dívka problém s prohrou. Jindřiška je extrovert.

Jennyfer (12 let) – mladší sestra Daniela, rozvedení rodiče, otec Němec žijící v SRN, matka Češka, dívka trácí více času u matky, velký vliv na výchovu má i nový partner matky. Jennyfer znám cca 4 roky a nejlepší vztah z dětí má s Jindřiškou. Její vztah se mnou je také velmi otevřený až přátelský. Je spíše extrovert.

Irin (10 let) – starší sestra Amálie, velmi tichá a nesebevědomá dívka, do aktivit se samovolně moc nezapojuje a je introvertní. Děti ji spíše upozadují a nejlepší vztah má se svým dvojčetem Amálií. S nikým jiným příliš nekomunikuje.

Amálie (10 let) - mladší sestra Irin. Dívka je velice komunikativní, veselá a spíše extrovertní. S Irin jsou hodně odlišné, ale velmi závislé na přítomnosti druhé. Amálie je velice kontaktní a za schůzku se přichází několikrát přitulit.

Antonín (9 let) – mladší bratr Jindřišky. Děti mají rozvedené rodiče, s nařízenou střídavou péčí. Mezi rodiči panují značné neshody a spory. Antonín je velice extrovertní, snaží se na sebe upoutat pozornost a neúspěch nese velice špatně a chvílemi až plačtivě.

Lukáš (8 let) – žije pouze s matkou, je to jedináček a je velice komunikativní a extrovertní. Lukáš je velice dobře a slušně vychovaný a občas používá spisovné výrazy. Tento chlapec je stále dobře naladěný.

Jan (11 let) – má malou mladší sestru (kojenec), žije s oběma rodiči a je vcelku tichý kluk. Introvert s občasným extrovertním jednáním. Čas od času rád pobaví skupinu. Toto extrovertní chování se však projevuje pouze ve skupině, kterou dobře zná.

Vojtěch (11 let) – má starší sestru (20 letou), žije s oběma rodiči. Spíše introvertní chlapec, moc se neprojevuje a nejvíce se kamarádí s Janem. Je většinou veselý.

Daniel (15 let) – starší bratr Jennyfer, hodně extrovertní chlapec, který hodně rád baví skupinu a většinou je leaderem všeho dění. O svou sestru se hezky stará a má k ní až ochranný vztah, je veselý a hodně upovídaný.

Tomáš (14 let) – mladší bratr vedoucího Davida (24 let), rozvedení rodiče, žije pouze s matkou, s otcem se pravidelně vídá. Také velmi extrovertní, výjimkou jsou však situace, kdy je smutný či unavený.

Matyáš (14 let) – jedináček, žije pouze s matkou, je z chudší rodiny, dětmi je ale i tak velmi dobře přijímán a respektován. Je tišší a introvert.

Zaměření a celoroční činnost oddílu:

Všestranný rozvoj dětské osobnosti, dovedností a schopností dětí prostřednictvím her, sportovních činností, rukodělných činností, kde se rozvíjí také spolupráce dětí, pomoc druhému a individuální rozvoj dítěte. Větší zaměření na tábornické dovednosti.

Každoročně se oddíl účastní veřejné sbírky – Květinový den, kde jsou děti vedeny k osvětě a pomoci druhým. Během roku se často pořádají i víkendové akce a jednodenní výlety. Navštěvují se různá sportoviště jako např. horolezecká stěna, bazén atp.

Tábor:

Vyústění celoroční činnosti probíhá na čtrnáctidenním táboře v obci Hřmenín, kde se uplatňují a rozvíjejí všechny dosavadní dovednosti a schopnosti dětí. Táboru se účastní i děti nenavštěvující oddíl. Tábor je zaštitěn celotáborovou hrou.

Organizační popis programu práce:

Program zpracovaný v práci se člení do dvou částí. První je program pro oddíl Objevitelé, který zahrnuje osm pravidelných setkání. Každé setkání je zaměřené na určité téma jako např. spolupráce, fair play, emoce atd. Dané téma provází jednotlivé aktivity v celém setkání. U dětí sledují různé projevy chování související s prosociálním chováním či daným tématem setkání. Na program pro oddíl poté navazují aktivity, které jsou zahrnuty v programu tábora. V těchto aktivitách je sledováno, jak se děti, které prošly programem oddílu Objevitelé, projevují ve skupině ostatních dětí na táboře. Děti z oddílu jsou rozděleny do družin s ostatními dětmi tábora v táborové hře. V každé družině jsou dvě až tři děti z oddílu. Aktivitu většinou provádí vždy jedna družina a družiny se postupně vystřídají. Mám tak možnost vidět všechny družiny při činnosti.

5.1 Program pro oddíl Objevitelé zaměřený na rozvoj prosociálního chování

Obecné vymezení cílů programu:

Podle prof. Skalkové lze cíle dělit na dvě základní skupiny:

- a) Cíle blízké, kterých dosahujeme na základě krátkodobé činnosti a lze je uplatnit jako dílčí kroky k cílům perspektivním nebo jako cíle vedlejší, které realizujeme příležitostně s cíli hlavními.
- b) Cíle perspektivní, které jsou realizovány v čase a vyžadují důsledné promyšlení látky (Skalková, 2007, s. 125).

Neméně zajímavou se potom jeví taxonomie vzdělávacích cílů Davida Krathwohla a Lorina Andersona, která má svůj základ ve známé a široce využívané Bloomově taxonomii. Krathwohlův a Andersonův systém obsahuje tyto body: 1. tvořit, 2. hodnotit, 3. aplikovat, 4. analyzovat, 5. pochopit, 6. zapamatovat (Vávra, 2011).

Krathwohlůva a Andersonova taxonomie:

pamatovat	rozpoznávat	identifikovat
	vybavovat si	opětovně vyvolávat z dlouhodobé paměti
porozumět	interpretovat	zjednodušovat, parafrázovat, představovat, vysvětlovat
	dávat příklady	ilustrovat, doložit příkladem
	klasifikovat	kategorizovat, zařazovat
	sumarizovat	abstrahovat, zobecňovat

	odvozovat	vyvozovat závěry, extrapolovat, interpolovat, předvídat
	srovnávat	rozlišovat, mapovat, přiřazovat
	vysvětlovat	vytvářet modely
aplikovat	provádět	uskutečnit
	realizovat	použít
analyzovat	rozlišovat	dělat rozdíly, rozeznávat, zaměřovat se, vybírat
	uspořádat	nalézt soudržnost, integrovat, načrtnout, oddělit, strukturovat
	přisuzovat	provést dekonstrukci (určit názor, hodnoty, podstatu)
hodnotit	kontrolovat	uspořádat, zajišťovat, monitorovat, testovat
	kritizovat	hodnotit
tvořit	generovat	stanovovat hypotézy
	plánovat	navrhovat
	budovat	zkonstruovat

(Vávra, 2011)

Cíle zpracovaného programu jsou členěny podle obou systémů.

1. Setkání – vítězství a prohra – fair play

Cíl setkání: Dítě si uvědomí, že i prohra může být pojatá a pochopena jako vítězství.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: porozumět, aplikovat)

Program:

1) Komunikační kruh

Cíl: Dítě rozumí slovu fair play, naslouchá druhým, respektuje názory ostatních, umí prohrávat

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: pamatovat, porozumět)

Čas: cca 50 minut

Zdroj: Aktivita vymyšlena autorkou pro účely bakalářské práce

Setkání zahájíme komunikačním kruhem, kde se budeme bavit o vítězství a prohře. Děti si budou předávat kamínek, který určí, kdo právě mluví. Děti si tak nebudou vstupovat do řeči.

Když se někdo nebude chtít vyjádřit, může kamínek poslat dál.

Otázky:

- Když hrajeme nějakou hru, je tvým cílem vždy vyhrát?
- Udělal bys pro vítězství všechno? Byl bys schopen podvádět?
- Už jsi někdy kvůli výhře podváděl?
- Je pro tebe hodně těžké prohrát?
- Jak se cítíš, když prohraješ?
- Přeješ výhru kamarádovi? Proč ano/ne?
- Proč je důležité hrát fair play?
- I když prohraješ, proč jsi vlastně vítězem?

Děti nyní dostanou balicí papír, na něj sepišou své odpovědi na otázky:

- Co pro tebe znamená fair play?
- Proč je smysl pro fair play důležitý?
- Proč se můžeme radovat i z prohry?

Reflexe činnosti: Nejvíce mě překvapila chuť dětí do diskuze. Děti chtěly o tématu mluvit, respektovaly hovor druhého a neskákaly si do řeči, jen málokdy se našel někdo, kdo se nechtěl vyjádřit. Všechny děti měly povědomí o pojmu fair play a věděly, co tento pojem představuje jako např. „Nebudu porušovat pravidla.“ – Honza, „Hraju poctivě.“ – Amálie, „Je to v překladu férová hra.“ – Lukáš.

Většina dětí by kvůli vítězství nechtěla podvádět, ale již z předešlé zkušenosti vím, že některé děti jsou podvodu schopny. Všechny děti ale přiznaly, že už podváděly, až na Antonína, u kterého jsem však podvod již zaznamenala v předešlých setkáních. Odpovědi na otázku, zda je pro děti těžké prohrát, mě velice překvapily. Objevily se odpovědi jako např. „Jsem zvyklý prohrávat a je mi to jedno.“ – Vojta, „Je to pro mě poučení být lepší.“ – Jennyfer, v závěru diskuze na tuto otázku přišla ale i odpověď „Jsem naštvaný, když

prohraju.“ – Antonín, proto pak následovala otázka pro ostatní děti, co ony cítí, když prohrají. Většina emocí, které děti pojmenovávaly, byly „naštvaný“ a „smutný“, následovalo však pokaždé zakončení, že je to jen hra a nic se nestalo nebo že se z toho mohou poučit a příště to napravit. Každé z dětí si myslí, že styl fair play je důležitý, protože nepřijdou o kamarády a v dané hře si potom mohou vzájemně věřit s vědomím, že nikdo nepodvádí.

2) Fair play

Cíl: dítě hraje fair play

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat)

Pomůcky: míčky, pytlíčky s odpověďmi ano/ne,

Čas: cca 30 minut

Zdroj: Hranostaj.cz

Pravidla: Děti rozdělíme na dvě družstva, která budou mezi sebou soupeřit. Úkolem dětí je posbírat co nejvíce míčků. Míček si mohou vzít tehdy, pokud si na stanovišti z předem nachystaných pytlíčků vytáhnou „ano“. Jakmile si ho vytáhnou, vezmou míček, běží zpátky a běží další z družstva – takovýchto stanovišť může být libovolný počet. U každého stanoviště jsou míčky, které děti sbírají (vytáhnou-li si z pytlíčku „ano“). V prvním pytlíku jsou dvě „ano“ a jedno „ne“, ve druhém jsou dvě „ne“ a jedno „ano“ atd., přičemž na posledním stanovišti jsou samé „ne“ – to děti nesmí vědět, jinak by hra ztratila smysl. Hráč, který přinese míček i z posledního stanoviště samozřejmě podvádí, protože to nemohl udělat. Vedoucí při této hře dělají jen dohled, aby se děti nedívaly dovnitř do pytlíčků, ale v takové vzdálenosti, aby neviděli na obsah kartiček (aby děti měly pocit, že hru mají pouze ve svých rukou). Důležitá je v závěru reflexe, přičemž je velmi důležité je neodsoudit hráče, který podváděl.

Reflexe:

- Kdo přinesl z posledního stanoviště ano?
- Proč jsi podváděl? Nebylo by lepší raději prohrát čestně, než vyhrát podvodem?

Odsoudíme teď „Pepíka“ za to, že chtěl tak moc vyhrát?

Co byste mu poradili do příští hry?

Můžeme mu v tom nějak pomoci?

Myslíš si, že kdyby si podváděl, tvá skupina by vyhrála?

Proč jsi tedy nepodváděl?

Reflexe činnosti:

Při hře Fair play žádné z dětí nepodvádělo a tak jsme reflexi směřovali k otázce, proč děti nepodváděly, když poslední stanoviště nikdo nehlídal. Odpovědi se vcelku shodovaly.

„Neudělal bych to.“ – Vojta

„Vítězství by potom nebylo fér.“ – Irin

Byla jsem překvapena, že ani jedno dítě při hře nepodvádělo, jelikož jsem byla několikrát svědkem, že například Antonín, Jindřiška či Lukáš při hrách podváděli. Připisuji to předešlému rozhovoru o Fair play.

2. Setkání – spolupráce

Cíl setkání: dítě spolupracuje při řešení problému, ale i při touze dosáhnout nejlepšího výsledku.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona:

porozumět, aplikovat, analyzovat)

Program:

1) Rogerova hra

Cíl: Dítě si uvědomí, že při některých situacích spoluprací s protihráčem dosáhneme lepšího výsledku, než snahou překazit protihráči jeho hru.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona:

porozumět, aplikovat)

Pomůcky: Balicí papír/tabule, křída/fix (2x)

Čas: cca 45 minut

Zdroj: www.isev.sweb.cz

Motivace: Vytvoříme „výherní fond“ (třeba ze sladkostí). Která ze skupin vyhraje tuto hru, dostane celý výherní fond.

Pravidla: Připravíme na tabuli nebo balicí papír síť čtverců 7×8 . Vybereme dva vedoucí týmů, zvolíme hráče, o kterých víme, že jsou soutěživí a temperamentní. Vyzveme vedoucí (kapitány), aby si vybrali členy týmů. Kapitáni se střídají a vyvolávají jména účastníků, které chtějí mít ve

své skupině. Kapitáni týmů si hodí mincí o to, kdo začne. Každá skupina si zvolí svého rozhodčího, který bude hlídat dodržování pravidel (ve své i soupeřově skupině). Oba týmy musí mít stejný počet hráčů. Je-li počet účastníků lichý, může být zbývající hráč nestranným rozhodčím (jinak tuto roli hrajete vedoucí hry).

Kapitáni obou týmů dostanou křídu nebo fix, nejlépe každý jinou barvu. Kapitáni si znovu střihnou nebo hodí o pořadí a symbol – křížek nebo kolečko. Cílem hry je udělat co největší počet nepřerušovaných řad, sloupců nebo uhlopříček v délce 5 znaků. Každá skupina má k dispozici 25 tahů (1 tah = zakreslení jednoho znaku do sítě), vždy po jednom tahu se střídají a na jeden tah má hráč 10 sekund. Za každou řadu pěti znaků dostane tým odměnu.

Necháme týmům několik minut na to, aby si uvědomily pravidla a poradily se o strategii.

Na určitý signál hra začíná. Zástupci obou týmů se střídají u tabule, každý hráč má 10 sekund na svůj tah. V každém týmu se musejí vystřídat u tabule všichni hráči, jeden hráč nemůže mít dva tahy po sobě. Kapitán a rozhodčí dohlíží na to, aby se hráči střídali a dodržovali časový limit. Vedoucí hry musí dbát na to, aby se udržoval časový tlak a tempo hry, např. hlasitě počítat a podobně.

Když oba týmy vyčerpají povolený počet tahů, spočítá se počet dokončených pětic znaků obou týmů a vedoucí hry rozdělí odměny podle dosažených výsledků. Po reflexi proběhne hra znovu a děti se pokusí naopak spolupracovat a vyhovět si.

Reflexe:

- Proč myslíte, že jste nedosáhli očekávaného výsledku?
- Myslíš, že by se to změnilo, kdyby tvůj tým místo soupeření, spolupracoval o druhým týmem?

Reflexe činnosti:

Jako kapitány týmů jsem zvolila nejstarší děti (Tomáš, Daniel). Dle očekávání děti zpočátku soupeřily a nikdo nepřišel na to, proč první pokus dopadl prohrou obou týmů. Tomáš okomentoval toto dění slovy „Tak my jsme všichni zvyklí soupeřit, tak jako v jiných hrách.“. Některé děti měly ke hře velmi neutrální postoj a moc se neprojevovaly jako např. Irin či Lukáš. Ten však projevil velké překvapení a uvědomění při Danielovu nápadu, že by mohly týmy

spolupracovat. Při otázce, jak by se to všechno mohlo zlepšit a oba týmy by mohly mít podstatně vyšší počet bodů, se vyjádřil Daniel slovy: „Když bychom asi spolupracovali, tak bychom mohli udělat více tahů“. Všechny děti souhlasily a při druhém pokusu již začaly ukázkově spolupracovat a spolupracovaly taktéž i mezi sebou v jedné skupině. Vedoucí týmů své členy naváděli a snažili se nad hrou opravdu přemýšlet. Jennyfer hodně komunikovala s týmem a v jednu chvíli dokonce radila i druhému týmu. Při hře nastala také situace, kdy Daniel musel Amálii znovu vysvětlit princip hry, jelikož je poněkud roztržitá a nesoustředěná a hru nepochopila.

2) Dotkněte se stropu

Cíl: dítě spolupracuje ve skupině

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Kratwohla a Andersona: aplikovat)

Pomůcky: žádné

Čas: cca 10 minut

Zdroj: Hranostaj.cz

Motivace: „Budete mít teď jednu minutu na splnění úkolu, a tím úkolem je, abyste se všichni dotkli stropu. Začínám hned teď!“

Pravidla: Děti jsou stále ve dvou skupinách. Cílem je, aby se všichni členové týmu dotkli stropu v daném limitu.

Reflexe: Co vás jako první napadlo, když jste uslyšeli úkol? Co jste začali dělat? Co by se mohlo zlepšit, abyste úkol stihli rychleji? Myslíš si, že byla hodně důležitá vaše spolupráce?

Reflexe činnosti:

Při hře Dotkněte se stropu, měly děti problém vyzdvihnout jedno z dvojčat, nikdo to však nevzdával a bylo vidět, že chtějí, aby se také dostala nahoru a stropu se dotkla, trvalo to samozřejmě déle, ale jen Antonín otevřeně jevil známky mrzutosti z prohry a i jeho sestra Jindřiška byla poněkud našťavaná. Daniel celou skupinu motivoval a výsledek okomentoval slovy: „Irinka se chce taky dotknout stropu, tak ji tam pojdme ještě zvednout, teď už je to jedno když

jsme prohráli.“ Po jeho pobídnutí se celá skupina snažila dopřát Irin úspěch, který se dostavil a zapříčinil tak dívce velkou radost. Ostatní děti v týmu Tomáše projevily velký smysl pro spolupráci. Tomáš všechny děti postupně vyzdvihl a ostatní mu pomáhali.

Nakonec Jennyfer a Vojtěch zvedli Tomáše.

3) Omezení malíři

Cíl: Dítě spolupracuje a komunikuje s ostatními, vcítí se do handicapovaných lidí.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat, analyzovat)

Pomůcky: papír/čtvrťka, texty se zadáním výtvarného díla pro každou skupinu.

Čas: cca 35 minut

Zdroj: Hranostaj.cz

Motivace: „Přemýšleli jste někdy, jak asi fungují lidé s nějakým omezením či handicapem? My se teď staneme malíři, ale každý z nás teď bude mít nějaký handicap, naším úkolem, bude vytvořit výtvarné dílo.“

Pravidla: Děti jsou rozděleny do dvou skupin. Skupina hráčů obdrží od organizátora arch papíru/čtvrťku a zadání tématu své výtvarné práce. Např.: nakreslete domeček, který má modrou střechu, oranžovou omítku, deset oken ve tvaru pravoúhlých trojúhelníků, plot s ostnatým drátem a na zahrádce tři vzrostlé baobaby. Všechny objekty musí být obtaženy fixem. Každý hráč musí nakreslit alespoň jeden objekt. Je dobré přidělit dětem handicap dle jejich postavení ve skupině (vůdce nechat němého atd.)

Následně je každému výtvarníkovi přidělen hendikep:

- (barvoslepý) nesmí používat pastelky
- nesmí používat fixy, je němý
- nesmí vstát od stolu, nemá nohy
- je slepý

- nemá ruce

Skupina má na práci omezený čas. Po vypršení limitu proběhne reflexe:

- bylo těžké spolupracovat s někým ze skupiny?
- Proč myslíš, že se „Pepíkovi“ nechtělo spolupracovat?
- Myslíš si, že někdo měl hodně těžké omezení, které bys nechtěl?
- Jak si myslíš, že to s ním zvládl?

Reflexe činnosti: Reflexe této hry proběhla prostřednictvím pořízeného videozáznamu hry. Při hře Omezení malíři se většina dětí shodla, že by nechtěly být slepé a že ty děti, které měly tento handicap, to zvládly dobře. Skupina se shodla, že bylo těžké spolupracovat s Amálkou, jelikož moc nepochopila svou roli a děti ji musely vést a tak neměli čas se moc soustředit na svůj úkol. Druhá skupina zmínila Irin, která se jim jevila „pomalejší“, nakonec se však dle slov Daniela „chytla“ a tým zvítězil. V této hře děti nejevily známky prosociálního chování vůči druhým dětem. Spolupracovat však dokázaly pomocí organizace nejstarších dětí, které však neměly funkci kapitánů skupiny (kapitáni - Jennyfer a Jindřiška).

Hry na spolupráci dětem šly skvěle, jelikož jsou děti zvyklé spolupracovat.

3. Setkání – spolupráce, sounáležitost skupiny

Cíl setkání: Dítě spolupracuje při tvorbě skupinových symbolů, vytváří pocit sounáležitosti všech členů a skupiny, respektuje ostatní ve skupině.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona:

aplikovat, tvořit)

Program:

1) Vlajka skupiny – artefietika

Cíl: Dítě respektuje druhé, cítí sounáležitost skupiny, nechá zapojit všechny děti.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat, tvořit)

Pomůcky: látka, fixy na textil, pastelky, čtvrtky

Čas: cca 60 minut

Zdroj: Zelinová, 2007.

Motivace: „Dneska společně vyrobíte vlajku naší skupiny, kterou budeme vyvěšovat všude, kam pojedeme na víkendovku, budeme se s ní fotit na výletech, aby všichni viděli, že zde pobývá právě naše skupina.

Popis aktivity: Každé dítě dostane čtvrtku a nakreslí návrh vlajky, z každého návrhu potom děti vyberou motivy, které se jim líbí, nebo se shodnou na jednom návrhu, který se jim líbí nejvíce. Z něj potom vytvoří vlajku (překreslí fixem na látku). Nejstarší děti dostanou za úkol pohlídat, aby se každé dítě zapojilo.

Reflexe činnosti: Dětem největší část setkání zabrala výroba oddílové vlajky a bylo příjemné pozorovat starší děti, jak nechaly pracovat mladší a byly jen jakýmsi poradci a průvodci touto činností. Činily tak na úkor krásy vlajky a snažily se, aby každý přidal ruku k dílu. Jindřiška a Jennyfer se snažily veškerou práci udělat samy, ale Matyáš, Tomáš a Daniel jim neustále připomínali, že musí pustit k práci i jiné děti a i když to nebude tak krásná vlajka, tak to ale bude vlajka společná.

2) Hymna skupiny

Cíl: Dítě respektuje druhé, cítí sounáležitost skupiny, nechá zapojit všechny děti.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat, tvořit)

Pomůcky: papíry, tužky

Čas: 30 minut

Zdroj: Zelinová, 2007.

Motivace: „Abychom měli ještě nějaký společný symbol naší skupiny, vymyslíte skupinovou hymnu. Musí být reprezentativní a čestná, abychom se s ní mohli prezentovat.“ Popis aktivity: Úkolem dětí je sepsat text a vymyslet melodii naší skupinové hymny, úkolem starších dětí opět je, aby se zapojily i mladší děti a aby jejich nápady byly využity.

Reflexe činnosti: Hymnu složily především starší děti (Dan, Tomáš, Matyáš, Jindřiška, Jennyfer), jelikož mladší děti nenapadaly žádné rýmy. Velmi mě překvapil smysluplný text. Jindřiška přišla s nápadem zpívat hymnu na melodii písně „Vzhůru na palubu“ z filmu Dva roky prázdnin. Ostatní děti souhlasily. U této hry děti příliš nespolečně pracovaly. Překvapivě Jennyfer a Jindřiška motivovaly děti, aby se také zapojily. Přisuzuji to zkušenosti z předešlé hry.

Hymna v konečném znění:

Vzhůru na palubu schůzky volají,

než se naděješ, budeš jedním z nás. Luštit morseovku, uzle, či ohniště, tohle vše naučíme tě znát.

Po domluvě všech jsme se shodli, že na začátku každé schůzky si naši novou hymnu zazpíváme. Jednak pro zlepšení nálady a také jako určitý rituál. Z teoretické části vyplývá, že dobrá nálada pozitivně ovlivňuje prosociální chování jedince, (jak uvádějí pánové Výrost a Slaměník).

4. Setkání – emoce

Cíl setkání: Dítě umí pojmenovat emoce, umí se orientovat ve svých emocích.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona:

porozumět, aplikovat, analyzovat) Program:

1) Zpěv oddílové hymny

Reflexe činnosti: Zpěv oddílové hymny na začátku setkání opravdu zvedl dětem náladu. Děti mi přišly po společném zpívání soustředěnější stran dění v klubovně.

2) Pexeso emocí

Cíl: Dítě umí vyjádřit emoci, umí poznat emoci.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: analyzovat aplikovat)

Pomůcky: kartičky s emocemi

Čas: cca 15 minut

Motivace: „Pomíchalý se nám emoce, najdi kamaráda s opačnou emocí.“

Zdroj: Vlastní.

Pravidla: Děti si vylosují kartičku s emocí, kterou musí předvést. Každá emoce má na kartičkách emoci k sobě opačnou (tvoří dvojici). Děti pantomimicky předvádějí emoci a musí najít kamaráda, který předvádí emoci opačnou.

Reflexe činnosti: Z důvodu lichého počtu dětí jsem se přímo účastnila hry také. Děti se v základních emocích vyznají, umějí je pojmenovat a dokáží si pod daným pojmem představit, o jakou emoci se jedná. Volila jsem emoce základní z toho důvodu, že s nimi mají zkušenost i mladší děti. Nejrychlejší byly překvapivě mladší děti (Lukáš, Jan), nejdéle hra trvala Tomášovi a Antonínovi, který si z předvedení emoce dělal legraci a přehrával. Když však zjistil, že je poslední, začal plakat. Tomáš mu vysvětlil, že si za to může sám, že se měl více soustředit. Amálie, Jindřiška a Jan okomentovaly Antonínův pláč slovy „zase brečí“. Na tuto situaci jsem reagovala otázkou, proč si myslí, že brečí? Janova odpověď byla: „Je mu to líto.“. Vysvětlila jsem dětem, že každý prožívá své emoce individuálně, tak ho necháme se s emocemi vyrovnat a Antonín se k nám přidá v další hře.

3) Poznávání pocitů

Cíl: Dítě umí vyjádřit daný pocit, dítě se umí vcítit do druhého.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona:

aplikování)

Pomůcky: kartičky papíru, tužky

Čas: cca 45 minut

Motivace: „Určitě se vám stalo, že jste na určité situace reagovali pokaždé jinak, většinou třeba podle nálady.“

Zdroj: Hermochová, Neumann, 2003.

Pravidla: Všichni asi 5 minut vymýšlejí různé emoce a zapisují je jednotlivě na kartičky, např. smutek, láska, zvědavost, hněv, rozčilení, štěstí, radost, trapnost, stud, euforie, zoufalství. Potom si skupina vymyslí jednoduchou větu, třeba: Ráno musíme jít do školy o hodinu dříve. Kartičky s pocity se zamíchají a každý si jednu vytáhne. Podle vylosovaného pocitu musí vyslovit (zahrát) větu tak, aby ho ostatní rozpoznali – každý si запиše svůj tip. Potom porovnáme, kolik lidí pocit odhadlo správně.

Reflexe:

- Kdo nejlépe předváděl a kdo nejčastěji správně odhadl emoce?
- Které pocity lze snadno vyjádřit?
- Podle čeho se poznají?
- Které city člověk vyjadřuje výrazem nebo postojem těla?

Reflexe činnosti: Ze zapsaných výsledků bylo značně patrné, že emoce lépe předvádějí i hádají starší děti. Pro mladší děti bylo těžší vcítit se do dané emoce a říci obyčejnou větu podle vylosovaného pocitu. Na této hře se názorně ukázalo, že emoce prožíváme každý úplně jinak a některé emoce děti buď hádaly jinak, nebo je vůbec nepoznaly. Starší děti měly s hádáním menší problém. Mladší děti měly nejen problém emoce uhodnout, ale také předvést. Nemají tolik zkušeností jako děti starší, nejde však pouze o emoce ale také o vývojová specifika. Dle dětí nejlépe předváděl emoce Daniel s Tomášem. Nejlépe jdou vyjádřit emoce: radost, smutek, vztek. Dle Lukáše se smutek pozná podle slz, dle Daniela se vztek pozná zrudnutím, třesem celého těla a dle Jennyfer můžeme poznat radost díky úsměvu a rozzářeným očím.

4) Prožívání vlastních emocí

Cíl: Dítě umí popsat své emoce, umí se vcítit do situace.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat, analyzovat)

Pomůcky: tabulky

Čas: cca 30 minut

Zdroj: Zelinová, 2007.

Pravidla: Děti vyplní tabulku, ve které popisují své pocity a reakci na kamarádovo chování.

Následně hovoří o tom, co napsaly.

Chování kamarádky/a	Prožívám	Reaguji takto:
Něco mi nepůjčí.		
Zastane se mě.		
Vyhraje nade mnou ve hře.		
Pomůže mi s úkolem.		
Nechce mi dát kousnout svačiny.		
Začne chodit s holkou/klukem, která/ý se mi líbí.		
Vyzradí mé tajemství.		
Souhlasí se mnou.		

Reflexe setkání: Zajímavé byly zápisy v tabulce. Většina dětí na negativní chování vůči nim cítila zlost, smutek a s kamarády by se přestaly kamarádit, případně bavit. U Dana se v otázce „Co by si dělal, kdyby tvůj kamarád začal chodit s holkou/klukem co se ti líbí?“ reagoval slovy „Přál bych mu, že si našel hezkou holku.“. Myslím si, že na jeho věk, kdy v pubertě jsou vztahy velmi citlivé téma, je odpověď velmi prosociální a vyspělá. Velice mile mne tato odpověď

překvapila. Některé děti otázky nečetly důkladně a vlastně odpovídaly na otázku, jejíž znění si vykonstruovaly.

5. Setkání – spolupráce

Cíl setkání: Dítě automaticky spolupracuje.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat)

1) Zpěv oddílové hymny

Reflexe činnosti: Děti se dnes na začátku setkání samy ptaly, zda budeme opět zpívat na začátku setkání naší hymny. Je vidět, že rituál děti opravdu potřebují a vyžadují a účel, ke kterému hymna vznikla, opravdu funguje. U dětí opravdu zaznamenávám po zpěvu lepší náladu. Jsou poté mnohem soustředěnější a přítomné v daném okamžiku, což je pro práci velice důležité.

2) Dopravní prostředek

Cíl: Dítě spolupracuje ve skupině.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat)

Pomůcky: kartičky s názvy dopravních prostředků

Čas: cca 20 minut

Zdroj: Zelinová, 2007 – upraveno pro účely bakalářské práce.

Motivace: „Představte si, že jste Transformeři (postavy ze stejnojmenného filmu) a můžete se transformovat do kteréhokoliv dopravního prostředku, jaký bude potřeba. Nyní ve městě zuří apokalypsa a vaším úkolem je zachránit všechny členy vašeho týmu a odvézt je po jednom na vámi vytvořeném dopravním prostředku.

Pravidla: Děti rozdělíme do dvou skupin. Děti ve skupinách sestaví ze svých těl dohromady dopravní prostředek, který vždy jeden účastník vylosuje z již vytvořených kartiček. „Dopravní prostředek“ potom musí dopravit losující dítě za cílovou čáru. Tím se počet členů zmenšuje. Vítězí skupina, která bude jako první za cílovou čárou se všemi členy.

Reflexe:

- Jak se ti spolupracovalo se svým týmem?
- S kým bylo nejtěžší spolupracovat?
- Proč si myslíš, že druhý tým zvítězil?

Reflexe činnosti: Při hře „Dopravní prostředek“ se dětem spolupracovalo dobře, byly si nápomocné. Můžeme říci, že se u dětí velmi zlepšila vzájemná komunikace i potřeba pomoci druhému. Nejtěžší dle starších dětí byla spolupráce s mladšími dětmi, a to z důvodu nepochopení se navzájem. Starší děti (Tomáš, Daniel, Matyáš) byly však velice trpělivé a snahu nevzdávaly. Problém jsem zaznamenala s dívkami (Jennifer a Jindřiškou), které trpělivost s mladšími neměly, avšak po mé slovní pomoci se vše vyřešilo a hra pokračovala dále. Dívky začaly více spolupracovat a projevily větší míru pochopení, pomoci a trpělivosti.

3) Pavučina

Cíl: Dítě spolupracuje ve skupině.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat)

Pomůcky: lana

Čas: cca 50 minut

Zdroj: Hranostaj.cz

Motivace: „Jediná cesta vede přes pavučinu a je jen na vás, zda dokážete protáhnout svůj tým skrz, nebo zda se dotkne pavučiny a sežere ho pavouk.“ Pravidla:

Hráče rozdělíme na libovolný počet rovnocenných družstev. Mezi dvěma stromy nebo stožáry vytvoříme z lana nepravidelnou síť, pavučinu s různě velkými oky v různé výšce v počtu podle počtu hráčů dohromady ve všech družstvech nebo o něco větší.

Úkolem každého družstva je pronést/protáhnout co nejvíce svých členů skrz některé z ok vpavučině. Oko, které už bylo jednou úspěšně použité, se znovu použít nesmí. Proto musí hráči při výběru koho ze své družiny, kterým okem protáhnou taktizovat. Když se během protahování okem hráč dotkne pavučiny, vzbudí pavouka a ten jej sežere. Vždy po pokusu jednoho družstva následuje pokus dalšího a tak stále dokola.

Hra končí, když už žádné družině nezbývá žádný hráč k protažení nebo když už byla využita všechna oka v pavučině. Vyhrává to družstvo, které úspěšně protáhlo více hráčů.

Reflexe:

- Myslíš si, že jste dobře spolupracovali jako tým?
- Co při vaší spolupráci drhlo?
- Dala by se vaše spolupráce nějak vylepšit?

Reflexe činnosti: Pavučinou se podařilo protáhnout všechny děti až na Irin, která si byla nejistá a nevěřila si. Děti ji chtěly vyzdvihnout a přendat přes pavučinu, avšak ona nechtěla. Její nízké sebevědomí má veliký vliv na průběh her i vystupování ve skupině. Snažila jsem se ji namotivovat, děti jevily velký zájem jí pomoci, přesto se Irin nechtěla hry účastnit. Uplatnila jsem princip dobrovolnosti a nechala jsem ji „nehrát“. Děti se snažily pomáhat všem dětem a všechny děti se do hry zapojily. Antonín, ač jako nejmladší člen, nemohl příliš pomoci (hodně děti nosily starší děti), komentoval hru slovy: „Skvěle jsme spolupracovali.“. Daniel si byl vědom, že jako tým byli skvěle sešraní a dobře spolupracovali.

6. Setkání – Květinový den (veřejná sbírka) solidarita

Cíl setkání/sbírky: Preventivně působit na širokou veřejnost prostřednictvím letáků s informacemi.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat, analyzovat)

Za nabízené kvítky měsíčku lékařského získat prostředky na boj proti rakovině – na nádorovou prevenci, zlepšení kvality života onkologických pacientů, podporu onkologické výuky, výzkumu a vybavení onkologických center. Snaha pomoci těm, kteří to opravdu potřebují.

Program:

Děti celý den budou prodávat ve městě kytičky a budou se snažit získat prostředky na boj proti rakovině. Děti budou na začátku sbírky obeznámeny s tím, komu letos peníze získané sbírkou poputují, aby mohly případně lidem sdělit, pro koho se sbírka letos koná a aby samy věděly, jak moc budou užitečné.

Na konci setkání nejstarší děti (Tomáš, Matyáš a Daniel) dostanou za úkol si na příště připravit výukovou lekci pro ostatní děti a to Tomáš naučí děti vázat uzly, Daniel jim ukáže a naučí poznat různé typy ohňů a Matyáš, jelikož jako jediný z oddílu zná bravurně

Morseovu abecedu, naučí a procvičí s dětmi jednotlivá písmenka. Připraví si zajímavé aktivity, které dětem napomohou se tyto dovednosti naučit. Jako budoucí instruktoři oddílu jsou nadšeni a berou to jako trénink na příští školní rok, kdy se z nich mají stát opravdoví instruktoři.

Reflexe sbírky: Dle Carla a Randala by se tato sbírka dala přiřadit k anonymnímu chování v jejich rozdělení. Této sbírky se účastníme každoročně, takže děti jsou zvyklé prodávat kytičky a vždy se do této aktivity velmi ponoří a chtějí prodat co nejvíce kytíček. Každý rok děti informujeme, jaké skupině nemocných lidí sbírka poputuje, a ony pak alespoň mají představu, komu pomáhají.

Při rozhovoru, který jsem vedla s dětmi po sbírce, jsem se dětí ptala, jaké mají pocity, když mohou takto pomoci. Překvapila mě Amálka se slovy: „Když se nad tím zamyslím, je to moc příjemný pocit, kdybych já byla nemocná, taky bych chtěla, aby mi někdo pomohl.“. Matyášova slova byla: „Je fajn, že i my jako děti těmto lidem můžeme nějak pomoci, i když je nikdy neuvidíme.“.

7. Setkání - učíme se navzájem

Cíl setkání: Dítě učí ostatní děti, co již zná, a to z vlastní vůle a volby.

- 1) **Zpěv oddílové hymny**
- 2) **Morseovka, ohně, uzly**

Cíl: Dítě umí písmena morseovky, vázat uzly a zná typy ohňů, dítě naučí druhé děti písmena morseovky, vázat uzle a typy ohňů.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: pamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit)

Pomůcky: kartičky s morseovkou, typy ohňů, lana, polínka, papíry, tužky

Čas: cca 80 minut

Zdroj: vlastní – hra vymyšlena pro účely bakalářské práce z důvodu využití potenciálu nejstarších chlapců a monitorování jejich schopností stát se novými instruktory.

Motivace: „Dnes se nejstarší děti z našeho oddílu přemění na instruktory a naučí a procvičí tábornické dovednosti, které jste se už učily, ale je možné, že jste některé zapoměly.“

Pravidla: Děti jsou rozdělené do tří skupin a postupně prochází tři stanoviště s připravenými aktivitami, kde je budoucí instruktory učí tábornické dovednosti, a to: vázání uzlů, morseovu abecedu a typy ohňů.

Reflexe:

- Jak se ti učilo?
- Jací byli kluci učitelé
- Jaký jsi měl pocit, když jsi mohl předat svoje dovednosti jiným?
- Myslíš si, že to mělo pro ostatní nějaký přínos?
- Co to přineslo tobě?

Reflexe činnosti: Kluci měli stanoviště moc hezky připravené, měli více aktivit, které střídali a pomocí kterých procvičovali to, co ostatní naučili. Dle slov Matyáše bylo divné učit ostatní, ale moc ho to bavilo a měl radost, že se od něj ostatní něco naučili. Tomáš byl na sebe pyšný, že si

děti od něj zapamatovaly všechny typy ohňů, i když pro něj bylo těžké jim jeho poznatky předat. Daniel byl prý před ostatními nervózní, nicméně mu aktivita přinesla pocit, že dokáže někoho něco naučit, i když si to o sobě nikdy nemyslel. Všichni tři kluci byli mile překvapeni, z toho co dokázali a byli potěšeni, že ostatní naučili to, co umí a mohli jim tak pomoci v dalších schůzkách.

8. Setkání – morální hodnoty

1) Zpěv hymny

2) Moje hodnoty

Cíl: Dítě si uvědomí a srovná své hodnoty.

(podle rozdělení Skalkové: cíl perspektivní, podle taxonomie Krathwohla a Andersona:

aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit)

Pomůcky: tužka, seznam hodnot

Čas: cca 15 minut

Zdroj: Neuman, Wagenknecht, 2005 – upraveno pro cílovou skupinu

Motivace: „Už jste někdy přemýšleli nad svým žebříčkem hodnot? Víte vůbec co to je?“.

Pravidla: Nejprve proběhne rozhovor o žebříčku hodnot. Poté děti dostanou seznam hodnot, který podle sebe očíslojí od jedné do 10 podle subjektivní důležitosti. (1. nejdůležitější) Seznam hodnot:

- Láska
- Zdravá rodina
- Soukromí
- Vlastní zdraví
- Přátelství
- Krása
- Bohatství

- Svoboda
- Domov
- Zábava

Reflexe:

- Jak se ti určovalo pořadí?
- Bylo těžké určit úplně tu první položku?
- Proč myslíš, že máte každý jiný žebříček?
- Proč jsi určil až na místě?

Reflexe činnosti: Děti mě překvapily, a to především znalostí žebříčku hodnot. Až na dva nejmladší chlapce takřka všechny věděly, o co se jedná. Starší, ale i mladší děti měly na prvních místech např. zdraví rodiny, lásku ale i třeba přátelství. Myslím si, že pro nejmladší kluky byly tyto pojmy velmi abstraktní, a tak si pod pojmy představovali něco jiného, než děti starší a tudíž zkušenější. Proto není divu, že se žebříčky hodnot starších a mladších dětí lišily. Starším dětem se žebříček hodnot sestavoval hůře. Myslím si, že to je z důvodu většího přemýšlení o hodnotách. Pro všechny děti bylo nejtěžší určit první hodnotu. Avšak poslední hodnotu měla většina dětí stejnou. Starší děti mají na prvních příčkách pojmy spojované s ostatními, než se sebou samým.

3) A co teď?

Cíl: Dítě si umí představit, jak vypadá řešení podle dané hodnoty v dané modelové situaci.

(podle rozdělení Skalkové: cíl blízký, podle taxonomie Krathwohla a Andersona: aplikovat)

Pomůcky: žádné

Čas: cca 50 minut

Zdroj: Autor neznámý – upraveno o. s. Projekt Odyssea

Motivace:

Babička Zuzana: Leží doma a nemůže vstát z postele. Před chvílí spadla v koupelně a od té doby jí bolí záda.

Jirka (vnuk babičky): Má odpoledne volno a chce jít s kamarády na fotbal.

Lucka (vnučka babičky): Má odpoledne hodinu zpěvu a chce se učit na zítřejší test.

Jan (syn babičky, otec Jirky a Lucky): Má dnes narozeniny, je na služební cestě v zahraničí a vrátí se domů v osm hodin večer.

Lenka: Je do čtyř hodin v práci, cestou z práce chce koupit Janovi dárek a připravit doma slavnostní narozeninovou večeři pro celou rodinu.

Babička telefonuje Luce a říká: „Ahoj Lucko, já spadla doma v koupelně a asi jsem si něco udělala se zádama, od té doby se nemůžu ani hnout, ležím doma v posteli. Janovi se nemůžu dovolat.“

Pravidla: Děti následně vymyslí a zdramatizují tři různá řešení situace. Znovu se přečte úvod do situace a následně si děti přehrají připravené dramatizace. Diváci hodnotí, zda by se zachovali stejně či ne.

Reflexe:

- Jak by ses zachoval/a v takové situaci ty?
- Kdo podle tebe měl jít babičce pomoci?
- Už se ti podobná situace někdy v minulosti stala?

Reflexe činnosti: Aktivita „A co teď“ byla velmi zajímavá na pozorování. Při zkoušení dramatizací docházelo k hádkám, jak by děti pojaly inscenaci příběhu, což bylo zapříčiněno tím, že se děti do aktivity důkladně ponořily. Děti nejdříve nevěděly jak aktivitu pojmut, ale nakonec všechny sehrály moc pěkné dramatizace. Všechny děti se shodly, že by měl jít pomoci Jirka, protože „jenom chce na fotbal“. Žádné z dětí se s takovou situací ještě nesetkalo, až na Honzu, kterému volala babička, když se tatínkovi ani mamince nedovolala, že nemůže vstát. Ten řešil situaci tak, že zavolal mamince, která mu telefon na podruhé zvedla a jela babičce pomoci. Všechny děti bez výjimky by upřednostnily pomoc babičce před svými zájmy.

5.2 Projevy prosociálního chování na dětském táboře v celotáborové hře Karlík a továrna na čokoládu

Tábor tvoří 80 dětí, z toho 11 pozorovaných dětí z oddílu Objevitelé. Skupiny pro hry jsou namíchané a v každé skupině jsou dvě děti z oddílu. Pozorovala jsem, jak se děti, které prošly programem při setkání oddílu Objevitelé, projevují ve skupině ostatních dětí na táboře.

Harmonogram tábora:

7.30 – budíček

7.30 – 8:00 – rozcvička, ranní hygiena

8.00 – 8:30 – snídaně

8.30 – 9.00 – úklid stanů a příprava na dopolední program

9.00 – 12.00 - dopolední program – celotáborová hra/zaměstnání po oddílech/pobyt na koupališti
(10.00 – 10,30 svačina)

12.00 – oběd

12.30 – 14.30 – polední klid (stolní hry, příprava na program)

14.30 – 18.00 – odpolední program – celotáborová hra/pobyt na koupališti (16.00 – 16.30 svačina)

18.00 – večere

18.30 – 21.30 – večerní program – táborová diskotéka/táborák se zpěvem a kytarou/osobní volno/zaměstnání po oddílech/sportovní aktivity

21.30 – 22.00 – večerní hygiena

22.00 – večerka

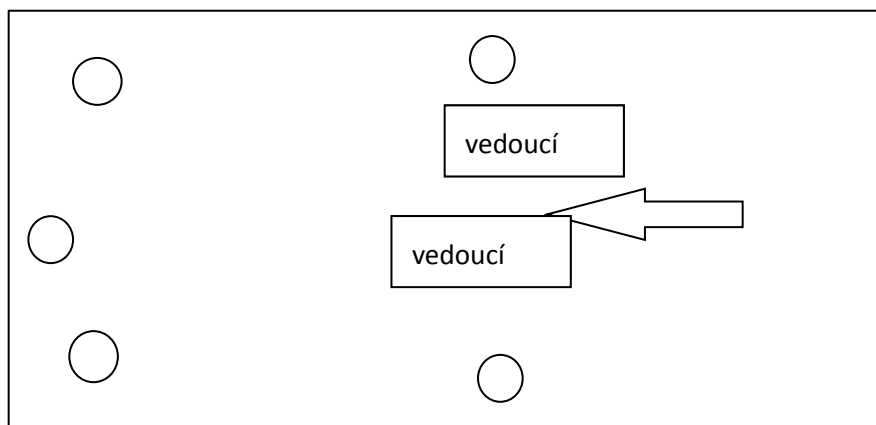
Program celotáborové hry:

1) Hra- Kakaové boby

Cíl hry: Dítě spolupracuje s ostatními členy družiny, umožní úspěch i mladším hráčům.

Motivace: Willy Wonka potřebuje sehnat pracovní sílu do své továrny, poprosí tak děti, aby našly Lumpárii, kde se nachází Umpalupové. Ti však do továrny půjdou pracovat pouze, když jim děti donesou velkou zásobu kakaových bobů, které jsou pro ně lahodnou potravou.

Pravidla: Hra se hraje po družinách v herním území označeném na hřišti. U tyčí na volejbalovou síť jsou v pase na laně přivázáni 4 vedoucí (brouci). V ruku budou mít novinové obušky. Přivázání budou v takové vzdálenosti, aby mezi sebou i při natažení rukou měli malou mezeru. Na jedné straně území se budou nacházet kakaové boby. Na druhé straně hřiště děti. Úkolem dětí je proběhnout mezi brouky, sebrat kakaový bob a proběhnout nazpět. Brouci chytají děti pomocí obušku. Kdo je lapen, vrací se zpět a plní úkol (např. 5 dřepů). Kdo přinese nejvíce kakaových bobů, vyhrává. Závěrem děti odnesou všechny boby Umpalumpům a ti slíbí, že půjdou pracovat do továrny.



Obr. č. 1 - Schéma hracího pole hry Kakaové boby. Zdroj: V. Wagnerová, 2019.

Pomůcky: 4x lano pro uvázání brouků, kakaové boby, lavor na posbírané boby, 4× obušek

Pozorování: Hra byla sestavena a připravena tak, aby děti při probíhání musely ve skupině spolupracovat. Když děti chtěly uspět a přinést nějaké kakaové boby, musely buď spolupracovat,

nebo se někdo musel obětovat. Mnoho skupin mělo ze začátku problémy, než na to přišly. Jediný z oddílových dětí, kdo projevil prosociální chování, byl patnáctiletý Daniel, který na sebe vždy přilákal pozornost chytačů tak, že vyběhl první, chytači ho chytili a ostatní děti měly šanci proběhnout. Nasbíraly tak nejvíce bodů. Žádné další dítě z oddílu Objevitelé neprojevilo žádnou formu prosociálního chování.

2) Hra – Sladkosti

Cíl hry: Dítě spolupracuje se členy družiny, všechny děti se zapojí do tvoření **Motivace:** „WillyWonka nemá nápady na nové sladkosti a prodej sladkostí upadá. Musíme vymyslet nový produkt se zajímavou chutí, se speciálním účinkem a v zajímavém balení.“

Pravidla: Děti pomocí vlastních zdrojů, přírodnin a věcí poskytnutých vedoucími (papíry, provázky, izolepy...) vytvoří novou sladkost, které vymyslí originální balení a originálním způsobem ji představí.

Pomůcky: papíry, tužky, izolepy, tempery, štětce, provázky a další

Pozorování: Při procházení skupin při tvoření jsem si všimla, že většina družit tvořila své výrobky tak, že každý něco individuálně vytvořil a následně všechny komponenty prezentovaly hromadně. Skupiny, ve kterých byl Tomáš a Daniel, pracovaly na jedné sladkosti všechny dohromady, přičemž tito dva nejstarší kluci skupinu vedli a také Danielova skupina zvítězila. Vznikla u nich tzv. synergie.

3) Hra – Dračí loď

Cíl hry: Dítě spolupracuje ve družině, vytvoří si strategii a napomůže ostatním členům družiny.

Motivace: „Po továrně se Umpalumpové mezi sály pohybují na dračích lodích po čokoládové řece. Aby děti mohly převzít továrnu, musejí se naučit na takové lodi jezdit.“ **Pravidla:** Děti se na signál musí nalodit na dračí loď (dvě nafukovací kánoe přivázané k sobě) a dopádlavat rukama až k bójce, tu objet a vyrazit zpět na břeh, nejrychlejší čas se počítá.

Pomůcky: 2 nafukovací kánoe přivázané k sobě, bubínek, stopky

Pozorování: U této hry rozhodovala poslušnost a disciplinovanost skupiny člena, který udával rytmus, směr a řídil celou loď. Většinou motivoval a řídil loď opět nejstarší člen družiny. Bohužel u Matyáše, který vedl jednu skupinu, se neprojevily vůbec žádné vůdcovské schopnosti a tak jeho skupina prohrála. Svou skupinu vůbec nemotivoval, neřídil, ani svou funkci nikomu nepředal a jeho skupina byla úplně bezradná. Ostatní skupiny projevily velkou spoluprací, a i když v každé skupině byl nějaký slabý článek, motivace vůdce byla natolik silná, že všichni společně zabrali a měli dobrý čas.

4) Hra – Nemocné loutky

Cíl: Dítě převezme ostatní hráče, spolupracuje, pomáhá.

Motivace: „Při přivítacím tanci loutek spousta loutek ohořela od prskavek a ohňostrojů. Nyní je musíme všechny co nejrychleji dostat do nemocnice.“

Pravidla: Družina postupně po jednom převáží každého člena po dané trase. Když člena na celtě dostanou na jeden konec trasy, tam se vymění s dalším a tímto způsobem pokračují, dokud se nevystřídají všichni. Snaží se tak vše provést v co nejrychlejším čase.

Pomůcky: celta, stopky

Pozorování: Při této hře děti spolupracovaly nad míru dobře. Pár skupin si zvolilo i rychlé strategie výměny členů podle čísel, jiné zase zkoušely členy nosit, místo tahání po zemi. Znovu se projevily vůdcovské typy dětí (např. Tomáš a Daniel se opět ujali vůdčí role a skupinu řídili a také náležitě motivovali). Z mladších pozorovaných dětí markantně nevyčníval nikdo, akceptovaly však alespoň pravidla „vůdců“ družin a přizpůsobily se skupině.

5) Hra – Výtah

Cíl: Dítě pomáhá mladším dětem, spolupracuje.

Motivace: „Willy Wonka rozbil skleněný výtah a všechny názvy sálů se poztrácely. Pomozte mu je všechny najít a následně poskládat zpět.“

Pravidla: V lese budou rozmístěny papíry s čísly 1–30 s názvem sálů. Úkolem dětí bude najít papír s číslem a názvem sálu a tyto dvě informace si zapamatovat a nadiktovat družinám na startu. Děti budou vybíhat po jednom z každé družiny. Vyhrává družstvo s nejrychleji vyplněným seznamem. Dle vyplněného seznamu (archu) poté správně nalepí samolepky ke správnému číslu tlačítka. Čas nalepení samolepek bude připočten k času předešlému. Hodnotí se celkový čas.

Pomůcky: výtah, papíry s názvy a čísla sálů, 6× arch na zapisování názvů a čísel, tužka, tlačítka výtahu, samolepky s názvy sálů

Pozorování: Při této hře bylo dbáno na spolupráci mladších a starších, starší člen skupiny dostal na starost vždy jednoho z nejmenších členů a běhali společně. Větší děti byly vůči menším dětem opravdu trpělivé a snažily se, aby i jejich svěřenec zažil úspěch a přinesl na stanoviště nějakou informaci. Takto činily na úkor své rychlosti. Tímto způsobem se zachovaly i děti, které neprošly programem v oddíle.

6) Hra – Jáma

Cíl: Dítě umí spolupracovat, pomoci druhým.

Motivace: „Verunka ve filmu spadla do odpadové jámy. Není lehký úkol se pak dostat zpět nahoru. Každý z vás si teď vyzkouší, jaké to je.“

Pravidla: Družina se postupně po jednom musí dostat z „jámy“, nahoru po namydlené plachtě. Děti, které jsou nahoře, mohou pomáhat těm, které se po plachtě ještě nahoru nedostali.

Pomůcky: plachta či lino, mýdlo, voda, děti v plavkách

Pozorování: Hodně skupin vyslalo po namydlené ploše nejprve starší děti, aby mohly mladší děti vytahovat a tím jim pomoci nahoru. Hodně při této hře vyčníval opět Daniel, který se dokonce při vytahování jednoho menšího chlapečka obětoval a sám sklouzl opět dolů, protože mu chtěl pomoci nahoru. Všechny starší děti si pomáhaly jak navzájem, tak i mladším spoluhráčům.

6. Diskuze

V této diskuzi se zaměřím na několik otázek, které vyplývají z prostudování teorie prosociálního chování, a pozorovaných projevů u dětí na schůzkách i na táboře.

- 1) Jeví starší sourozenec vyšší míru prosociálního chování než jeho mladší sourozenec?

Jak uvádí většina autorů, prosociální chování a jeho rozvoj s věkem roste. V naší skupině jsem mohla pozorovat, že starší sourozenec jevil vždy vyšší míru prosociálního chování. Bylo to zapříčiněno jeho větší zkušeností a prostředím, ve kterém vyrůstá. Vždy se v rodině musí starat o mladšího sourozence a dávat na něj pozor, pomáhat mu a pečovat o něj, i když částečně obětuje své zájmy.

- 2) Jeví vyšší míru prosociálního chování dívky než chlapci?

Tato otázka nevyplývá přímo z teorie prosociálního chování, avšak měla jsem možnost se setkat se stereotypní představou, které jsem také na chvíli podlehla. Ač by se mohlo jevit, že se větší míra prosociálního chování objeví u dívek, v pozorované skupině musíme tuto představu vyvrátit. Nejvyšší míru prosociálního chování jsem totiž vypožadovala u chlapců. Musím však zdůraznit, že toto tvrzení platí pouze pro tuto skupinu a je možné, že v jiných skupinách budou nejvyšší míru prosociálního chování jevit dívky. Z největší pravděpodobností závisí spíše na zkušenostech dětí a výchově či jejich emocionálním a morálním vývoji, ne však na pohlaví.

- 3) Má na míru prosociálního chování vliv rodinné prostředí dítěte?

Děti v pozorované skupině pochází z různých rodinných poměrů, nemůžu proto potvrdit, že by např. celistvost rodiny měla větší vliv na rozvoj prosociálního chování. Vztah dětí k rodičům však značný vliv na jejich rozvoj má. Děti, které jsou vedeny k opečovávání mladších sourozenců, jeví vysokou míru prosociálního chování. Velký vliv na rozvoj a míru prosociálního chování má rodinné klima a postoj rodičů vůči sobě i dítěti, i komunikace rodičů s dítětem. Tam, kde se rodiče hádají, jako např. u Jindřišky a Antonína, je zjevné, že to má obrovský vliv na psychiku dětí a odráží se to i na jejich prosociálním chování. U dětí z rozvedených rodin také záleží, jak spolu rodiče vycházejí a spolupracují. U Daniela, kde víme, že rodiče jsou rozvedení, ale spolupracují spolu a vychází spolu dobře, je míra prosociálního chování nejvyšší, kdežto

u Jindřišky a Antonína, kde se ze strany otce vyskytuje nenávisť k matce, je míra prosociálního chování nižší. Musím však zmínit, že se u těchto sourozenců po absolvování programu zmenšila tendence k podvodu u hry. Můžeme tímto potvrdit tvrzení většiny autorů citovaných v práci.

4) Má věk dítěte vliv na rozvoj jeho prosociálního chování?

Z pozorované skupiny je zjevné, že věk má u dětí v oblasti prosociálního chování jistý vliv. Starší děti jeví značně vyšší míru prosociálního chování, než děti mladší. Mají tendenci mladším dětem pomáhat a starat se o ně, a to i z důvodu, že jsou k tomu vedeny v rodině a i u nás v oddíle. Toto tvrzení však nemusí být směrodatné pro jiné skupiny dětí. Mladší děti v naší skupině většinou za pomoc či projevení jiné formy prosociálního chování vyžadují odměnu materiální či slovní. To však odpovídá jejich kognitivnímu a afektivně-postojovému vývoji, takže můžeme říci, že toto chování je v normě ve vztahu k teorii.

5) Má na prosociální chování dětí vliv sociální status dítěte?

Nejstarší chlapec zastávající roli vůdce v dětském kolektivu jeví vyšší míru prosociálního chování vůči všem dětem. Dvojčata Irin a Amálie, která jsou lehce vyčleňovaná z kolektivu některými dětmi, nejevila žádné známky prosociálního chování vůči ostatním dětem, avšak vůči sobě ano – dívky si vzájemně pomáhaly a pečovaly jedna o druhou. Během schůzek a tábora se jejich vztah k ostatním dětem zlepšil - projevíly se známky prosociálního chování ze strany dětí ke dvojčatům, což oproti předchozímu vyčleňování považují za úspěch.

6) Dá se u dětí prosociální chování vůbec rozvíjet?

Nakonec se zaměříme na nejvíce spekulativní otázku, kterou si pokládají i někteří autoři a kterou řada autorů (i samotný pojem prosociálního chování) odsuzuje z důvodu tvrzení, že člověk vždy jedná egocentricky. Tato práce je však důkazem, že do značné míry, s ohledem k věkovým zvláštěnostem a dalším předpokladům jedince, prosociální chování rozvíjet lze.

Ač se prosociální chování může jevit jako zcela individuální záležitost, na základě provedeného pozorování vyšlo najevo, že toto tvrzení nelze v případě skupin, které spolu delší dobu kooperují, považovat za zcela směrodatné. Nemalý vliv na míru prosociálního chování uvnitř skupiny mají nejen všechny výše zmíněné aspekty (které lze bez výjimky považovat za individuální), ale také charakter skupiny samotné.

Během schůzek jsem měla možnost vypořádat, že v homogenní a dobře kooperující skupině je míra prosociálního chování prokazatelně vyšší. Toto je dáno nejen samotnou rolí jedince ve skupině (či spíše aktuálním hierarchickým postavením), ale především faktem, že skupina je jednotlivými členy vnímána jako pomyslná rodina – tedy zdroj bezpečí, jistoty a náklonnosti. Krátce lze tedy říci, že ač mimo skupinu jedinci jeví individuální a mnohdy značně rozdílnou míru prosociálního chování (na základě osobních aspektů), což jsme mohli pozorovat na táboře, tak v dobře a delší dobu fungující skupině se míra prosociálního chování zvedá. Opět je dobré brát v potaz skutečnost, že pozorování a aktivity byly prováděny pouze s jednou relativně malou skupinou dětí a nelze tudíž toto zjištění zobecnit. Jde spíše o předpoklad, který s největší pravděpodobností lze pozorovat u všech skupin, kde jsou sociální vazby (a potažmo tak aspekty sociální komunikace) na dobré, či řekněme „zdravé“ úrovni.

7. Závěr

Na základě teoretických poznatků zmíněných v metodické části práce byl vytvořen program aktivit směřujících k celkovému zlepšení kvality prosociálního chování dětí věkové kategorie osm až patnáct let a provedeno jeho následné vyhodnocení v praxi. Vyhodnocením aplikace programu, a to včetně pozorování chování jednotlivých členů cílové skupiny, bylo zjištěno, že při použitém programu nelze očekávat razantní zlepšení míry prosociálního chování, avšak určitý progres zaznamenán byl. Výsledek víceméně odpovídá dosavadním teoretickým poznatkům. Faktem také zůstává, že prosociální chování i při použití adekvátně zpracovaného programu nelze zlepšovat plošně (tedy u všech jedinců stejnou měrou). U dětí od osmi do jedenácti let bylo prosociální chování po provedeném programu pozorováno ve stádiu presocializačním, což odpovídá jejich věkovým specifikům. U dvanácti až třinácti let bylo konečné stádium uvědomění norem. Pouze u nejstarších chlapců ve věku čtrnáct až patnáct let mohu říci, že se dostali do stádia internalizace, které podle teorie přichází přibližně po dosažení patnácti let. Je tedy úspěch, že i čtrnáctiletý chlapec dosáhl tohoto stádia. Úplně nejstarší chlapec projevoval jistou míru až altruistického chování, což je považováno za nejvyšší fázi. Pozorování jasně prokázalo, že jde o vysoce individuální projev, na který má vliv mnoho faktorů (jmenovitě aktuální stáří jedince, sociální a rodinné poměry, vzdělání, osobnostní charakteristiky, role apod.). Největší vliv měl program na dříve vytlačovaná dvojčata z kolektivu. Po programu u nich nastala

změna jak ve vnímání sebe samých, tak i vnímání druhými dětmi. Dívky jsou nyní přijímány a začleňovány do kolektivu bez výraznějších problémů, což považuji za největší úspěch proběhlého programu. Předpokladem k lepším výsledkům je dlouhodobé provádění programu (či přinejmenším opakovaně), aby bylo dosaženo požadovaných změn, neboť afektivně-postojové cíle jsou zároveň cíle dlouhodobé. Z testovaného programu lze za jednoznačně nejefektivnější metody (postupy) považovat navození silného osobního zážitku daných jedinců v předem připravených situacích (při použití kooperativních skupin) a v případě mladších dětí využití vhodných vzorů, které ve věkově smíšené skupině představovali někteří ze starších (a mladšími dětmi uznávaných) členů. Vždy je vhodné důsledné provádění reflexí, a to z důvodu uvědomění si a porozumění proběhlému zážitku. Chlapci s nejvyšší mírou prosociality se začátkem školního roku stanou instruktory, jelikož prokázali, že mají veliký potenciál pro to vést děti, motivovat je a především přistupovat k nim prosociálně, což je u instruktorů také velmi důležité. Do dalších setkání oddílu budu zařazovat aktivity napomáhající vývoji prosociálního chování, jelikož měly na děti kladný vliv a vývoj prosociálního chování byl u dětí prokázán a výsledky programu jsou v souladu s teoretickými poznatky.

Seznam použitých zdrojů:

- ČESKÁ RADA PIONÝRA. 2016. *Stanovy Pionýra a program Pionýra*. Aktuální znění. [online]. Praha: Pionýr, z. s. Dostupné z: https://pionyr.cz/docs/stanovy_program_Pionyr_2016.pdf
- EISENBERG, N., SHELL, R., 1986. The relationship of prosocial moral judgement and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- FLOOK, L., ZAHN-WAXLER, C., DAVIDSON, R., J., 2018. Developmental Differences in Prosocial Behavior Between Preschool and Late Elementary School. In: *Frontiers of Psychology*, April 26, 2019. ISEV [online]. Dostupné z: <http://isev.sweb.cz/>
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, ISBN
- HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J., 2003. *Hry do kapsy III: sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. Ilustroval Jan SMOLÍK. Praha: Portál, ISBN 80-7178-817-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN 807178-303-X.
- HRANOSTAJ.cz - nejen skautské hry. HRANOSTAJ.cz - nejen skautské hry [online]. Dostupné z: <http://www.hranostaj.cz>
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-247-1284-9.
- MALIK, F., MARWAHA, R., 2019. Developmental Stages of Social Emotional Development In Children [online]. *National Center for Biotechnology Information. StatPearls Publishing LLC*. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/Rev.19.01.2019>.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1362-5.
- MLČÁK, Z., 2010. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, ISBN 978-80-7368-857-8.
- MLČÁK, Z., ZÁŠKODNÁ, H., 2013. *Prosociální charakteristiky osobnosti dobrovolníků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, ISBN 978-80-7464-462-7.
- NEUMAN, J., WAGENKNECHT, M., 2005. *Hry do kapsy VIII: sociální, motorické a kreativní hry*. Ilustroval Jan SMOLÍK. Praha: Portál, ISBN 80-7178-984-4.
- PÁLENÍK, L. 1995. *Sociálna kompetencia – predpoklad zvládania sociálnych situácií. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 55-58.

- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, ISBN 80-7178146-0.
- PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H., 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Dostupné z: www.mpsv.cz Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky: Praha, Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf
- PIONÝR Z. S., 2019. Kdo jsme? Odkud a kam jdeme? Seminář teoreticko-metodické skupiny ČRP 1990. [online]. Dostupné z: <https://pionyr.cz/o-pionyru/historie/kdojsme90/>
- ROCHE, R. O., 2003. *Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti*. Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž. ISBN: 8071580015 80-7158-001-5.
- SILKE, CH., BRADY, B., BOYLAN, C., DOLAN, P., 2018. Factors in fluencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. [online]. In: Children and Youth Services Review 94/2018. UNESCO Child & Family Research Centre, NUI, Galway, Ireland. Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0190740918301889token=4F07474E8EBDEAD19769C091815300B11780C14F637E24D5657784DBF396271FD62A63BAF1F2720457C6C6512F017148>.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SVOBODOVÁ, E., 2003. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, ISBN 80-86307-39-5.
- VACEK, P., 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-7041-148-1.
- VACEK, P., 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1., Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-108-2.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005 *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0956-8.
- VAN DER GRAAFF, J., CARLO, G., CROCETTI, E., KOOT, H. M., BRANJE, S., 2017. Prosocial behavior in adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy. *Journal of Youth and Adolescence* (2018), No. 47. [online]. Dostupné z: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/364932/Prosocial.pdf?sequence=1>
- VÁVRA, J., 2011. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. Metodický portál. [online] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomiehttps://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/vzdelavacich-cilu-.html/>

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 1997. *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Praha: ISV, Psychologie (Prague, Czech Republic). ISBN 808586620X.

ZELINOVÁ, M., 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-197-6.