



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Batůžkový projekt do škol jako nástroj rozvoje prosociálního chování

Závěrečná práce

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Martina Olešáková

Vedoucí práce:

RNDr. Dominik Rubáš

Katedra primárního vzdělávání





Zadání závěrečné práce

Batůžkový projekt do škol jako nástroj rozvoje prosociálního chování

Jméno a příjmení: **Mgr. Martina Olekšáková**
Osobní číslo: P19C00008
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2021/2022**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Nalezení odpovědi na výzkumnou otázku „Jaký je vliv Batůžkového projektu na rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání?“.

Požadavky:

- a) studium odborné literatury k tématu;
- b) vytvoření výzkumného nástroje;
- c) realizace projektu;
- d) realizace kvantitativního a kvalitativního výzkumu;
- e) vyhodnocení výzkumného šetření a formulace závěrů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština



Seznam odborné literatury:

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

ISBN 978-80-7367-485-4

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3

MACFARLEN-BARROW, M., 2017. *Bouda, která krmí milion dětí*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.

ISBN 978-80-7195-987-8

PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5

SHAPIRO, L. E., 2014. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-648-3

Vedoucí práce:

RNDr. Dominik Rubáš

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

1. prosince 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou 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 závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce 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.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

7. července 2022

Mgr. Martina Olekšáková

Poděkování

Děkuji touto cestou RNDr. Dominiku Rubášovi, vedoucímu mé závěrečné práce, za jeho skvělé odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky. Děkuji svým žákům za jejich nasazení v Batůžkovém projektu a svým kolegyním za psychickou podporu. Děkuji také svým nejbližším za vytrvalou motivaci k práci, podporu a trpělivost.

Anotace

Závěrečná práce se zabývá formováním prosociálního chování žáků prostřednictvím charitativního projektu „Batůžkový projekt do škol“. Hlavním cílem práce je zjistit pomocí jednoduchého výzkumu, zda a jaký vliv má tento charitativní projekt na rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání.

Teoretická část je zaměřena na zmapování problematiky emoční inteligence, prosociálního chování a jejich vzájemných vztahů na základě studia dostupné odborné literatury a na zařazení této problematiky do rámce kurikulárních dokumentů. Další kapitoly jsou věnovány otázce významu dobročinných projektů ve školách a seznámení s realizovaným projektem charitativní organizace Mary's Meals.

V praktické části je prezentován pedagogický výzkum provedený formou dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum proběhl v rámci realizace Batůžkového projektu do škol na jedné malotřídní základní škole s prvním stupněm vzdělávání.

Klíčová slova: prosociální chování, altruismus, emoční inteligence, charitativní projekt

Annotation

The final thesis deals with the formation of prosocial behavior of pupils through the charity project "Backpack project for schools". The main goal of the work is to find out with the help of simple research whether and what effect this charity project has on the formation of prosocial behavior of primary school pupils.

The theoretical part is focused on mapping the issue of emotional intelligence, prosocial behavior and their mutual relations based on the study of available professional literature and on including this issue in the framework of curricular documents. Other chapters are devoted to the issue of the importance of charitable projects in schools and to familiarization with the implemented project of the charity organization Mary's Meals.

In the practical part, pedagogical research conducted in the form of a questionnaire and a semi-structured interview is presented. The research was carried out as part of the implementation of the Backpack Project for schools at a small-class elementary school with the first level of education.

Keywords: prosocial behavior, altruism, emotional intelligence, charity project

Obsah

ÚVOD.....	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Emoční inteligence.....	9
1.1.1 Prosociální chování	10
1.1.2 Altruismus	11
1.2 Zakotvení problematiky v kurikulárních dokumentech	13
1.2.1 Školský zákon.....	14
1.2.2 Bílá kniha.....	14
1.2.3 Rámcový vzdělávací program	15
1.3 Charitativní projekty jako součást vzdělávání	19
1.3.1 Mary's Meals.....	20
1.3.2 Batůžkový projekt do škol.....	21
1.3.3 Význam charitativních projektů ve škole	23
2. PRAKTICKÁ ČÁST	24
2.1. Cíl výzkumu	24
2.2 Metodologie výzkumu	24
2.2.1 Formulace hypotéz	24
2.2.2 Časové vymezení výzkumu	25
2.2.3 Dotazník jako výzkumná metoda	25
2.2.4 Charakteristika souboru respondentů	27
2.3 Výsledky	28
2.3.1 Výsledky kvantitativního výzkumu.....	28
2.3.2 Výsledky kvalitativního výzkumu.....	34
2.4 Limity výzkumu	40
2.5 Diskuze.....	41
ZÁVĚR	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	45
SEZNAM PŘÍLOH.....	47
SEZNAM TABULEK.....	47
SEZNAM OBRÁZKŮ	47
SEZNAM GRAFŮ	47

ÚVOD

Od svých dětí i žáků často slýchávám otázku, kterou si jistě někdy položil každý z nás: „Proč vlastně musíme chodit do školy?“. I já jako učitelka s ne příliš dlouhou praxí, zahlcená každodenní hromadou školních starostí, se občas zastavím a ptám: kam má vlastně směřovat mé „učitelské snažení“ ve třídě, co je mým cílem, čemu chci své žáky naučit? V čem tkví podstata vzdělávání na dnešních základních školách?

Z ryze laického pohledu se nabízí jednoduchá odpověď: Škola má děti připravovat na život. Co si pod tím ale představit? Cílem základního školního vzdělávání není pouze naučit žáky číst, psát a počítat či zprostředkovat dětem základní poznatky a informace o okolním světě. Tak bývala úloha školního vzdělávání chápána v dobách již minulých, toto očekávání ale může u některých lidí přetrvávat i dnes.

Žijeme v postmoderní společnosti, která na každého jedince klade vysoké nároky nejrůznějšího charakteru, jak tomu nikdy předtím nebývalo. Takzvaná *příprava žáka na život* tedy jistě nespočívá pouze v přípravě na jeho profesní kariéru, ale v tom, aby se dokázal ve společnosti zorientovat, najít v ní své místo, přispívat k jejímu rozvoji, navazovat a pěstovat mezilidské vztahy, starat se o životní prostředí apod. V souvislosti s překotným vývojem světa se rychle mění a vyvíjejí požadavky na přípravu žáků. Revidují se cíle výchovy a vzdělávání i pedagogické přístupy.

Jednou z nedílných součástí moderního vzdělávání je rozvoj a podpora emočních a sociálních dovedností žáků neboli emoční inteligence. Mnohé výzkumy dokládají, jak významnou roli hrají dovednosti spjaté s emoční inteligencí v životě člověka, jak ovlivňují naše sebeuvědomění i způsob vidění světa, jaký vliv mají na naši sebedůvěru, úspěšnost ve škole i v práci. Ukazuje se, že lepší zvládání vlastních emocí, schopnost empatie a prosociální obratnost mají pozitivní vliv nejen na naše chování, ale projevují se pozitivně i v učení. Děti, v jejichž výchově a vzdělávání není emoční inteligence opomíjena, mají lepší předpoklady pro to, aby se jednou staly odpovědnými, citlivými a tvořivými lidmi.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Emoční inteligence

Termín emoční (emocionální¹) intelligence (EQ) je poměrně nový a tudíž prozatím ne zcela jasně definovaný (Mlčák, et al. 2016, s. 44). Poprvé se v odborné psychologické literatuře objevil již v devadesátých letech minulého století, kdy jej Peter Salovey a John Mayer použili pro popis emočních vlastností důležitých pro dosažení úspěchu (Shapiro 2009, s. 14), jako jsou

- vcítění
- vyjadřování a chápání pocitů
- ovládání nálady
- nezávislost
- přizpůsobivost
- oblíbenost
- schopnost řešení mezilidských problémů
- vytrvalost
- přátelskost
- laskavost
- úcta

Salovey a Mayer definovali emoční inteligenci jako „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání“ (Shapiro 2009, s. 17).

Jiné koncepce emoční inteligenci charakterizují jako „kognitivně emociální schopnost, která umožňuje vnímat, regulovat a adaptivně využívat emoce v životě člověka“ nebo „jako relativně stabilní osobnostní rys, který ovlivňuje styl prožívání a chování člověka v mnoha životních situacích“ (Mlčák et al. 2016, s. 45).

Zajímavý pohled na problematiku emoční inteligence nabízí pojetí amerického psychologa Daniela Golemana, jehož kniha s výstižným podtitulem: „Přelomová kniha, která úplně změní pohled na to, co to znamená být chytrý“ otevřela téma emoční

¹ Srov. Mlčák, et al. 2016

inteligence široké odborné i laické veřejnosti. Autor zde uvádí definici emoční inteligence s odkazem na Saloveyovu koncepci vycházející z Gardnerovy typologie personální inteligence. Jedná se o strukturu EQ postavenou na pěti klíčových oblastech spojených s určitými emočními a sociálními schopnostmi a kompetencemi (Goleman 2011, s. 47):

- **sebeuvědomění** týkající se znalosti vlastních emocí
- **seberegulace** spočívající ve zvládnání vlastních emocí
- **sebemotivace**, v jejímž pozadí stojí také city a emoční sebeovládání
- **empatie** spočívající ve vnímavosti k emocím jiných lidí, kterou Goleman (2011, s. 48) nazývá „základní lidskou kvalitou“
- **sociální dovednosti** neboli umění mezilidských vztahů

Podobně jako označení IQ používáme pro rozumovou inteligenci, emoční inteligence bývá označována jako EQ. Na rozdíl od IQ není EQ snadno měřitelnou veličinou, (i když dnes již existuje řada metod jejího měření²). Přesto je pojem emoční inteligence považován za neméně důležitý. Nelze jej chápat jako protiklad inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se vzájemně doplňují (Shapiro 2009, s. 17).

Největší rozdíl mezi emoční a rozumovou inteligencí vidí Shapiro v tom, že „EQ je mnohem méně geneticky zatížena“ (2009, s. 17), takže je možné na ni působit a podporovat rozvoj emočních schopností ve výchově i ve škole.

Mnohé výzkumy dokládají, že „děti s dovednostmi emoční inteligence jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole“ (Shapiro 2009, s. 7). To je zároveň předpokladem pro to, aby z nich vyrostli odpovědní, citliví a tvořiví lidé (Shapiro 2009, s. 8). Jednou z nedílných součástí základního vzdělávání je tedy i rozvoj a podpora emočních a sociálních dovedností žáků neboli emoční inteligence.

1.1.1 Prosociální chování

Mezi pěti klíčovými oblastmi, kterými Goleman vymezuje emoční inteligenci, najdeme i oblasti empatie a sociálních dovedností potažmo sociálního chování. Sociálním chováním rozumíme chování jedince v sociálních souvislostech, ovlivněné a ovlivňující postoji a

² Srov. Schulze, et al. 2007, s. 151

jednáním své okolí (Hartl, Hartlová 2000, s. 206). Jednou z jeho významných kategorií je chování prosociální.

Prosociální chování bývá charakterizováno jako jakýkoli akt chování, který vykonáme ve prospěch jiného člověka nebo skupiny osob. Jeho cílem je tedy snaha pomáhat druhým, což je považováno za vyvrcholení sociálního chování (Slaměnik, Janoušek 2008, s. 285). Existuje široká škála situací, ve kterých se projevují nejrůznější formy prosociálního chování. Od poskytnutí informace náhodnému kolemjdoucímu přes pomoc hendikepovaným či seniorům, přispívání na dobročinné účely až po nasazení života v krizových situacích, to vše lze považovat za projevy prosociálního chování. Různé formy prosociálního chování rozlišuje např. L. G. Wispé:

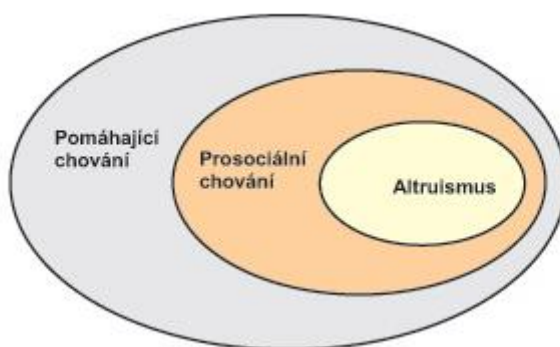
- darování – finančního či věcného daru na dobročinné účely
- sympatie a porozumění – pro těžkou situaci jiné osoby
- pomoc – při dosažení určitého cíle – např. odvezení nemocného souseda k lékaři
- nabídka ke spolupráci – ochota spolupracovat ve prospěch potřebných
- podpora – poskytovaná k dosažení nějakého cíle nebo zabránění ztráty (Wispé in Slaměnik, Janoušek 2008, s. 286)

Odborná literatura pracuje také s dalšími pojmy významově blízkými prosociálnímu chování. Jsou to například pomáhání, charita, pozitivní sociální chování nebo altruismus. Ne všichni autoři však chápou jejich význam stejně. Například Podškubková (2004, s. 61) staví prosociální chování do souvislosti se sociálními dovednostmi, které dle jejího mínění patří do jeho rámce. Dále uvádí jednu z definic prosociálního chování, které se „vztahuje k činům, které jsou pozitivním způsobem zaměřeny na druhého člověka nebo skupinu lidí bez toho, že by iniciátor činu vědomě či přímo usiloval o osobní odměnu“ (Podškubková, 2004, s. 61). Takovým chováním rozumíme např. sebeobětování, riziko podstoupené pro druhého nebo altruistické chování. V pojetí Podškubkové (2004) se chápání prosociálního chování téměř kryje s významově blízkým termínem altruismus.

1.1.2 Altruismus

Altruismus bývá často v odborné literatuře s termínem prosociální chování zaměňován nebo používán v podstatě synonymně. Hartl a Hartlová (2000) však prosociální chování definují obecněji, protože může být motivováno různorodými důvody, které nemusí být

nutně nezištné. Oproti tomu se altruistické chování vyznačuje právě nezištností - neočekává zisk, odměnu ani opětování, dokonce i na úkor sebe sama.³ Oba pojmy bývají chápány jako podmnožiny tzv. pomáhajícího chování. Pomáhající chování má také za cíl přinést užitek druhým, může být ale motivováno získáním odměny. Jako příklad lze uvést všechna pomáhající povolání, jako jsou lékaři, pečovatelé, zdravotní sestry apod.



Obr. 1: Vztahy mezi pojmy *pomáhání*, *prosociální chování* a *altruismus* (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 333)

V souvislosti s prosociálním chováním vyvstává otázka, proč se vlastně člověk chová prosociálně, když tento způsob chování vyžaduje určité úsilí či sebeobětování a nepřináší pomáhajícímu jedinci odpovídající prospěch či užitek. Existuje mnoho teorií vycházejících z filozofických zdrojů, které se rozcházejí v názorech, jestli je prosociální chování vrozené a člověku přirozené či naopak vynucené, protože lidskou podstatou je egoismus. Dnešní sociální psychologie se přiklání k názoru, že motivace k prosociálnímu chování je zásadně ovlivněna prostředím a výchovou.⁴ Motivace k prosociálnímu chování bývá nejčastěji charakterizována následujícími třemi způsoby:

1. motivací je tzv. sociální výměna, podle které platí uvažování ve vztahu „náklady – zisk“
2. sociálními normami (reciprocity a odpovědnosti)

³ Srov. Slaměník, Janoušek 2008, s. 285

⁴ Tento názor koresponduje s Shapiroovým pojetím emoční inteligence, (za jejíž součást lze považovat též prosociální chování), již lze do značné míry ovlivnit výchovou. Srov. s. 10

3. empatií jako schopností vžít se do situace toho druhého a na základě vlastního prožitku mu pomoci (Slaměník, Janoušek 2008, s. 286 – 290)

Díky nejednoznačnosti a různorodosti v pojetí všech výše popsaných konstruktů dochází v používání termínů jako emoční či sociální inteligence, sociální dovednosti potažmo sociální a prosociální chování nezřídka k určitému překrývání jejich významu. Bývají chápány jako termíny významově velmi blízké, které se vzájemně prolínají a doplňují⁵.

Z uskutečněných výzkumů v této oblasti vyplývá, že existuje vzájemný vztah mezi úrovní emoční inteligence a prosociálního chování jednotlivců.⁶ Někteří z autorů, jako např. výše zmiňovaný Goleman považují sociální dovednosti za jednu z komponent emoční inteligence, Salovey a Mayer zase považovali emoční inteligenci za součást sociální inteligence (Shapiro 2009, s. 17).

Jisté je, že ať už mluvíme o emoční inteligenci či prosociálním chování, současné vědecké výzkumy zabývající se touto problematikou stále jasněji dokazují, jak významnou roli hrají v životě každého jednotlivce i v soužití společnosti jako celku. Vycházíme-li z výše formulovaného předpokladu, že EQ ani prosociální chování nejsou příliš geneticky zatíženy, pak je jistě velkým úkolem rodičů podporovat jejich zdravý rozvoj u svých dětí jak vlastním příkladem, tak i výchovou. Úkolem společnosti je pak efektivně promítnout potřebu emoční výchovy (včetně rozvoje prosociálního chování) do systému vzdělávání.

1.2 Zakotvení problematiky v kurikulárních dokumentech

Školství v ČR právně upravuje školský zákon.⁷ Dále je systém vzdělávání v České republice formulován v kurikulárních dokumentech, které lze rozdělit do dvou úrovní. Na státní úrovni je prezentován Národním programem vzdělávání, tzv. Bílou knihou, která obsahuje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, zabývá se jednotlivými stupni vzdělávání, vymezuje směry vzdělávací a kurikulární politiky a strukturu a poslání kurikulárních dokumentů. Mezi základní dokumenty řadíme také rámcové vzdělávací

⁵ Srov. např. Kapošvářová, 2017

⁶ Srov. Mlčák et al., 2016

⁷ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.)

programy, které vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP).

V souvislosti s tématem této práce je třeba zjistit, do jaké míry a jakým způsobem zohledňují základní kurikulární dokumenty rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování, zda jsou zahrnuty do formulovaných vzdělávacích cílů a jaké jsou způsoby a možnosti jejich naplňování v rámci primárního základního vzdělávání.

1.2.1 Školský zákon

Zcela obecnou charakteristiku vzdělávacích cílů najdeme ve školském zákoně. „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“. (Školský zákon, hlava II, Základní vzdělávání, paragraf 44)

Z takto formulované definice školského zákona vyplývá, že na cíle základního vzdělávání je dnes pohlíženo opravdu komplexně a že škola má za úkol působit na všestranný rozvoj žákovy osobnosti.

1.2.2 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Podobnou formulaci najdeme také v tzv. Bílé knize, hlavním kurikulárním dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2001:

„Cíle vzdělávání musí být proto odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových

schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“ (MŠMT, 2001, s. 14)

V tomto dokumentu, jehož úkolem je zajistit jednotnou koncepci vzdělávání a výchovy v naší zemi a zajistit správný rozvoj těchto oblastí ve střednědobém a dlouhodobém časovém intervalu, jsou základní cíle vzdělávání charakterizovány následovně: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti. (MŠMT, 2011, s. 14-15)

Také tento všeobecný výčet cílů v Bílé knize ukazuje na široké spektrum oblastí, na které se má vzdělávání zaměřovat a obsahuje také cíle, které jsou zaměřeny na emoční a sociální rozvoj osobnosti žáka.

1.2.3 Rámcový vzdělávací program

Z národního programu rozvoje vzdělávání v České republice vychází, v mnohém již konkrétnější, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Ten vymezuje závazné vzdělávací rámce pro vzdělávání na základní škole. Mezi hlavní cíle základního vzdělávání patří:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;

- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Výše zmíněný předpoklad, že spektrum cílů moderního vzdělávání zahrnuje i oblast emočního rozvoje, kurikulární dokumenty vesměs naplňují. Do této skupiny obecných cílů vzdělávání můžeme zařadit důraz na rozvoj komunikace, spolupráce a vzájemného respektu, vnímavosti, ohleduplnosti, toleranci a solidaritě. Takto stanovených cílů je možné dosáhnout prostřednictvím získávání a prohlubování takzvaných klíčových kompetencí, které nejsou vázány na konkrétní jednotlivé předměty, ale představují obecné požadavky na vzdělávání, jež jsou univerzálně použitelné v reálném životě. RVP podporuje vedle rozvoje kognitivně zaměřených kompetencí k učení (a mnohých dalších) také rozvoj kompetencí komunikativních, sociálních a personálních.

Rámcový vzdělávací program nabízí ve své podstatě dvě možnosti, jak do struktury běžného vyučování na prvním stupni základních škol zakomponovat aktivity rozvíjející emocionální a volní stránku osobnosti žáků, jejich sociální dovednosti, duchovní a morální hodnoty, jak podporovat žádoucí vztahy k ostatním lidem i společnosti jako celku. RVP počítá se složkou povinnou, kterou tvoří tzv. průřezová témata, a složkou nepovinnou v podobě doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova.

Obor **etická výchova** může být zařazen jako doplňujícího vzdělávacího obor do školního vzdělávacího programu (ŠVP). Témata tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru jsou přímo zaměřena na výše zmíněné oblasti vzdělávání, se kterými RVP ZV počítá jako s důležitou a nedílnou součástí vzdělávání, které však bývají v praxi možná trochu opomíjeny. Dle RVP ZV etická výchova kromě jiného u žáků rozvíjí sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti jako celku, (...) schopnost vcítit se do situací ostatních lidí (...) a schopnost účinné spolupráce. (edu.cz 2021, s. 115)

Avšak ani v případě, že škola nezařadí výuku etické výchovy jako jednoho z doplňujících vzdělávacích oborů v rámci disponibilní časové dotace do svého rozvrhu, by nemělo zůstat vzdělávání v oblasti emocionální a sociální opomenuto. Po pečlivém prostudování RVP ZV zjistíme, že tato důležitá složka vzdělávání, která úzce souvisí s rozvojem emoční inteligence, prostupuje napříč všemi vzdělávacími oblastmi, do kterých RVP ZV orientačně dělí vzdělávací obsah základního vzdělávání. Jedná se o tzv. **průřezová témata**, která „reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV 2021, s. 125).

Průřezová témata představují povinnou složku základního vzdělávání. Mají silně výchovný charakter a působí pozitivně na rozvoj osobnosti žáků. Důležitým aspektem průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem, ale i s praktickým životem ve škole i mimo ni.

Mezi průřezovými tématy, která jsou vymezena pro základní vzdělávání, najdeme hned několik takových, která jsou určitým způsobem spjata s rozvojem emoční inteligence:

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova

V následující tabulce jsou vypsána jednotlivá průřezová témata a jejich tematické okruhy, které přímo souvisí s tématem této práce, kterým je zhodnocení dopadu realizace konkrétního charitativního projektu (Batůžkového projektu) na prosociální chování žáků.

Tab. 1: Průřezová témata, tematické okruhy spjaté s rozvojem prosociálního chování žáků (RVP ZV 2021, s. 125 – 136)

Průřezové téma	Tematické okruhy průřezového tématu	Bližší charakteristika tematického okruhu
Osobnostní a sociální výchova	- Sebepoznání a sebepojetí - Poznávání lidí - Mezilidské vztahy - Kooperace a kompetice - Hodnoty, postoje, praktická etika	moje vztahy k druhým lidem rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)
Multikulturní výchova	- Lidské vztahy - Princip sociálního smíru a solidarity	tolerance, empatie, schopnost umět se vžít do role druhého, lidská solidarita aktivní spolupodílení se podle svých možností na přetváření společnosti, otázka lidských práv
Environmentální výchova	Vztah člověka k prostředí	náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady způsoby jednání a vlivy na prostředí) Nerovnoměrnost života na Zemi (rozdílné podmínky prostředí a rozdílný společenský vývoj na Zemi, příčiny a důsledky globalizace a principy udržitelnosti rozvoje, příklady jejich uplatňování ve světě, u nás

Přesto, že kurikulární dokumenty pojímají obsah vzdělávání velmi komplexně a vymezují prostor pro všechny složky vzdělávání včetně těch, které jsou zaměřeny na emocionální rozvoj osobnosti žáka, domnívám se, že bývá stále ještě do určité míry opomíjen jejich obrovský význam. Důraz je ve školách tradičně stále kladen na rozvoj kognitivních schopností a dovedností žáků. Možná je to do jisté míry i tím, že ty dokážeme měřit, porovnávat mezi sebou a klasifikovat. Hodnotíme objem zvládnuté látky, v lepším případě míru porozumění dané problematice, případně výši motivace daného žáka pro probírané učivo. Z takového přístupu ke vzdělávání vyplývá, že za úspěšného žáka bývá považován žák „chytrý“, neboli žák s vysokým IQ. Goleman (2011, s. 41) k tomu říká: „Školní inteligence nás nijak nepřipravuje na nepřehledné situace a příležitosti, které před nás postaví nevyzpytatelný život. Vysoké IQ není žádnou zárukou prosperity, společenského postavení ani štěstí. Přesto se naše školy a naše kultura soustřeďují téměř výhradně na tento typ nadání a bez povšimnutí přecházejí emoční inteligenci, soubor vlastností (...), jenž má tak obrovský dopad na náš osud.“

1.3 Charitativní projekty jako součást vzdělávání

Stále častěji se setkáváme s tím, že se školy včetně těch základních zapojují do nejrůznějších veřejných projektů, které mohou, ale nemusí být určeny primárně přímo pro realizaci ve školách. Tyto projekty (charitativního, ekologického či environmentálního charakteru) pomáhají účinně propojovat běžnou školní výuku s reálnými problémy dnešního světa a velmi dobře se tak hodí k realizaci průřezových témat v rámci základního vzdělávání. Důležitý je pečlivý výběr vhodných projektů, aby byla jejich realizace smysluplná. Podle Chlebounové (2017, s. 62) jsou vhodné projekty s důrazem na činnost a aktivitu žáků, případně vítá i spolupráci rodičů a prarodičů. Za nevhodné naopak považuje projekty zaměřené na pouhé vybírání peněz. Lepší je volit projekty krátkodobější, kde jsou brzy vidět výsledky, je také třeba přihlídnout k věku žáků, aby aktivity projektu byly přiměřené a žáci je dokázali zvládnout.

Také v naší malotřídní základní škole jsme stejně jako v minulých letech začali na začátku září hledat pro naši školu nějaký zajímavý projekt, kterého bychom se mohli s dětmi zúčastnit. Snažíme se pravidelně zapojovat do různých projektů a akcí, které nám pomáhají nejen zkvalitňovat výuku, ale i vést děti k sounáležitosti s ostatními, kamarádství, ochotě pomoci druhým, sociální či ekologické odpovědnosti. Shodou

okolností jsem byla oslovena jednou z koordinátorek české pobočky charitativního hnutí Mary's Meals, s jehož činností jsem se již v minulosti setkala a zaregistrovala se jako potenciální dobrovolník. Byla nám nabídnuta možnost přihlásit naši školu do speciálního projektu této organizace, který je určen přímo pro základní školy.

1.3.1 Mary's Meals

Mary's Meals je charitativní nevládní nízkonákladová organizace zabývající se programy školního stravování v převážně rozvojových zemích. Vznikla v roce 2002 z již existující organizace SIR (Scottish International Relief) fungující od roku 1992. Pracuje v devatenácti, povětšinou rozvojových, zemích a podle zprávy z 1. dubna letošního roku zajišťuje každý den školní jídlo již pro 2 279 941 dětí.⁸ Programy jsou nejrozšířenější v Malawi (přes milion dětí), kde třetina dětí školního věku dostává jídla od Mary's Meals.

Své poslání vidí Mary's Meals v tom, že každé dítě dostane jedno jídlo denně v místě svého vzdělávání a že ti, kteří mají více, než potřebují, se budou dělit s těmi, kterým se nedostává ani těch nejzákladnějších potřeb. Pomoc jednotlivým školám je podmíněna aktivním zapojením místní komunity. Součástí této pomoci je vybudování kuchyně na pozemku školy, kam každý den dochází skupina dobrovolníků, většinou z řad rodičů, kteří připravují jídlo ze surovin zajišťovaných Mary's Meals. Pokud je to možné, pochází suroviny od místních farmářů. (Mary's Meals, 2022)

V rámci působení hnutí Mary's Meals existují dva podpůrné projekty: „Sponzoruj školu“ a „Batůžkový projekt“. Sponzorování školy funguje na principu každoročního poskytování finančních prostředků pro určitou školu. V rámci Batůžkového projektu jsou děti, mimo jiné i z České republiky, vedeny k zabalení psacích a hygienických potřeb a oblečení do školních batohů, které jsou následně posílány do některých škol, kde Mary's Meals pomáhá.

⁸ srov. https://www.marysmeals.org.uk/news/we-are-now-feeding-2279941-children-every-school-day?_ga=2.70817808.1637077575.1653729673-107382844.1653729621

1.3.2 Batůžkový projekt do škol

Jak již bylo řečeno výše, Batůžkový projekt spočívá v tom, že děti v rámci tříd nebo školy společně sbírají do batůžků věci potřebné pro školní docházku svých afrických vrstevníků. Batůžkový projekt organizace Mary's Meals má své vlastní internetové stránky, kde je dopodrobna krok za krokem popsáno, jak v přípravě i realizaci projektu postupovat (Batůžkový projekt do škol, 2022). Zapojení do projektu je tak pro školy velmi jednoduché a organizačně i časově poměrně nenáročné, což jistě každý uvítá. Stačí se zaregistrovat a stáhnout potřebné materiály včetně úvodní prezentace, informačních letáčků a organizačních pokynů, které jsou na stránkách volně k dispozici.

Průběh projektu je možné rozdělit do pěti fází:

- příprava projektu
- seznámení žáků s projektem (projektový den)
- plnění a kompletace batůžků
- kontrola a odvoz batůžků, závěrečné vyhodnocení
- prezentace dosažených výsledků v rámci projektu

Z následující tabulky lze vyčíst, jaké konkrétní aktivity jsou s výše jmenovanými fázemi realizace projektu spojeny a přibližný odhad časové dotace potřebné pro jednotlivé fáze či aktivity.

Tab. 2: Průběh Batůžkového projektu do škol

	fáze projektu	konkrétní aktivity	časová dotace
1.	příprava projektu	• plánování časového harmonogramu projektu • informování rodičů a vedení školy • tisk informačních materiálů	3-4 hodiny

		• příprava prezentace • příprava doplňujících materiálů	
2.	seznámení žáků s projektem	• interaktivní prezentace • diskuse • film • organizace sbírky ve třídách • doplňující činnosti (pracovní listy, hry příp. další činnosti dle věku žáků – viz Příloha 1 a 2)	1 projektový den
3.	plnění a kompletace batůžků	• spolupráce při sbírání ve skupinách žáků • spolupráce s rodiči • průběžné aktivity v rámci různých vyučovacích předmětů	1 měsíc
4.	kontrola a odvoz batůžků, závěrečné vyhodnocení	• kontrola obsahu batůžků⁹ • balení do pytlů • odvoz na sběrné místo	2 - 3 hodiny (v závislosti na počtu batůžků)
5.	prezentace dosažených výsledků v rámci projektu	• stánek s propagačními materiály na školním jarmarku • ochutnávka kaše	1 odpoledne

⁹ Při plnění batůžků je nutné striktně se držet předepsaného seznamu (viz Příloha 3), což je velmi důležité kvůli možnosti spravedlivého rozdělování batůžků jejich dětským adresátům, kteří by mohli považovat za nespravedlivé, pokud by v batůžku jiného dítěte bylo něco, co oni sami nedostali.

1.3.3 Význam charitativních projektů ve škole

Jako hlavní cíl Batůžkového projektu do škol v České republice uvádí organizace Mary's Meals šíření povědomí o působení tohoto hnutí mezi dětmi (a potažmo jejich rodiči) a také jejich vzdělávání o zemích, ve kterých Mary's Meals působí. Zároveň ale také uvádí, že samotná konkrétní sbírka a plnění batůžků učí děti zážitkovou formou porozumět situaci a podmínkám, ve kterých žijí děti v africkém Malawi (právě tam putují batůžky ze sbírky v ČR). Zvolená forma sbírky také vybízí k tomu, aby se do pomoci aktivně zapojily jak děti, tak i jejich rodiny. Všichni členové domácnosti společně sdílí své zážitky, pocity a zkušenosti v pomoci nejchudším dětem na světě. (Batůžkový projekt do škol, 2022)

Význam aktivní spolupráce školy, dětí a jejich rodičů zdůrazňuje ve svém článku také Chlebounová, když říká: „Chtěli jsme ze školy udělat (...) bezpečné zázemí s dobrými vztahy mezi žáky, učiteli i rodiči. Jedním z nástrojů byla charitativní činnost školy.“ (2017, s. 62) Z této formulace vyplývá, že školní charitativní projekty utužují dobré vztahy mezi žáky i učiteli, čímž napomáhají udržování příznivého třídního i školního klimatu, a mohou dokonce prospět i vzájemným vztahům v rodinách žáků.

Dalším aspektem rozvíjení sociálních dovedností je i pozitivní dopad na osobnost žáka, který se podobného projektu ve škole zúčastní. Fontana (2003, s. 307) v této souvislosti hovoří o „výchově k bytí“, která vede děti k tomu, aby se učily rozumět sobě samým, naučily se sebekřepití a získaly schopnost prožívat svůj život jako žádoucí a úspěšný. Výchovu k bytí přitom Fontana chápe jako výchovu výrazně zaměřenou na rozvíjení sociálních dovedností.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Cíl výzkumu

Hlavním cílem prezentovaného pedagogického výzkumu je nalezení odpovědí na dvě výzkumné otázky:

VO1: Jaký je vliv Batůžkového projektu na rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání?

VO2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi prosociálním chováním u dívek a chlapců?

Dalším cílem je vytvoření nového výzkumného nástroje (dotazníku) k zjištění prosociálního chování žáků a ověření jeho reliability.

2.2 Metodologie výzkumu

2.2.1 Formulace hypotéz

Jak bylo řečeno v teoretické části této práce, charitativní projekty bývají stále častěji využívány v rámci vzdělávání jako nástroje pozitivně ovlivňující emoční inteligenci žáků. Při jejich zařazení do výuky tedy vycházíme z toho, že je toto očekávání pravdivé. Předkládaný, rozsahem malý výzkum má za úkol zjistit míru vlivu jednoho z dostupných charitativních projektů, konkrétně Batůžkového projektu do škol, na prosociální chování žáků, které lze považovat za důležitou součást emoční inteligence.

Hlavní hypotéza tedy zní:

H: Batůžkový projekt pozitivním způsobem ovlivňuje rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání.

H0: Pozitivní vliv Batůžkového projektu na rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání nelze prokázat.

Formulace dílčí hypotézy:

Ze studií publikovaných v odborné literatuře vyplývá, že dívky jsou obecně senzitivnější než chlapci. Na základě tohoto stanovujeme dílčí hypotézu:

H1: Dívky vykazují větší míru prosociálního chování než chlapci, a to v rámci pretestu i posttestu.

H0¹: Statisticky významný rozdíl mezi prosociálním chováním dívek a chlapců nelze prokázat.

2.2.2 Časové vymezení výzkumu

K nalezení odpovědi na výzkumnou otázku posloužil smíšený (kvantitativní a kvalitativní) pedagogický výzkum. V rámci kvantitativního výzkumu byla data získávána pomocí dotazníku. Jednalo se o krátkodobý výzkum, který v rámci Batůžkového projektu proběhl ve dvou termínech koncem října 2021 v úvodním projektovém dni (pretest) a krátce po ukončení celého projektu v polovině prosince 2021 (posttest). Celková délka projektu a výzkumu činila zhruba 7 týdnů. S mírným časovým odstupem asi 4 týdnů byl pak výzkum doplněn o kvalitativní šetření, které proběhlo formou čtyř polostrukturovaných rozhovorů s chlapci a dívkami z jednotlivých ročníků (2.–5. ročník).

2.2.3 Dotazník jako výzkumná metoda

Jako nástroj získávání dat potřebných k ověření výše stanovených hypotéz byl sestaven jednoduchý dotazník o osmi položkách, které se dotýkají oblastí souvisejících s prosociálním chováním. Vyplnění dotazníku bylo anonymní, žáci pouze označili třídu a vybarvili obrázek chlapce či dívky pro určení pohlaví respondenta.

Batůžkový projekt Pretest – 1. a 2. ročník	třída: 1. 2.	 
---	--------------	---

Obr. 2: Záhlaví pretestu pro 1. a 2. ročník

Dotazník byl vyhotoven ve dvou variantách pro 1.-2. ročník a pro 3.-5. ročník. Obě varianty dotazníku obsahují stejný počet identických položek škálového typu, rozdílné je pouze grafické znázornění pěti variant nabízených odpovědí pro první a druhý ročník, kde jsou žákům místo slovních odpovědí předloženy obrázky „smajlíků“ s odpovídajícím výrazem.¹⁰ Toto řešení bylo zvoleno s ohledem na to, že prvňáci v říjnu ještě nejsou schopni samostatně číst. Také pro některé druháky může být čtení a orientace v neznámém textu po návratu do školy po prázdninách obtížnější.



Obr. 3: Grafické znázornění odpovědí v dotazníku pro 1. a 2. ročník

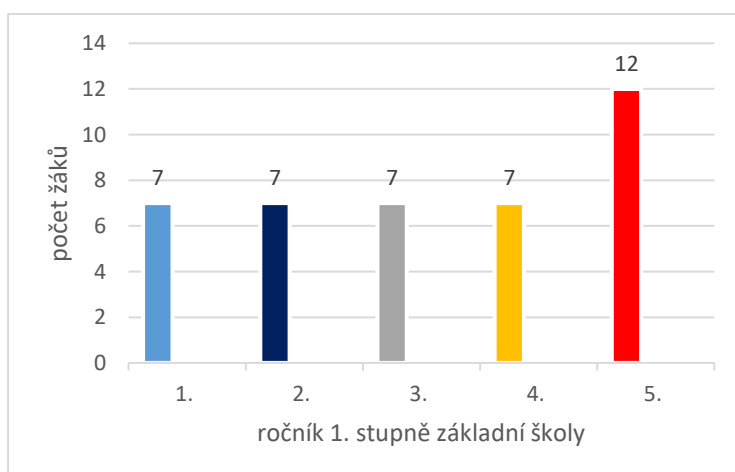
Na uzavřené položky odpovídali respondenti pomocí pětistupňové Likertovy škály (Chytrý, Kroufek, 2017). Vyjadřovali míru souhlasu (určitě ano – spíše ano – nedokáži se rozhodnout – spíše ne – určitě ne). Dotazník byl žákům předložen celkem dvakrát v nezměněné podobě, poprvé jako pretest před samotným zahájením Batůžkového projektu, podruhé jako posttest po jeho ukončení. Pouze v případě posttestu pro 3.-5. ročník byla přidána jedna otevřená otázka.

Vyplnění dotazníků žáky proběhlo formou osobní administrace, při které byl dětem přesně vysvětlen postup vyplňování dotazníku. Se žáky 1. a 2. ročníku jsme text dotazníku četli společně a u každé položky bylo vyjasněno, co který smajlík znamená. To bylo nutné např. u položky č. 6, kde se mluví o pocitu smutku, což v některých případech vedlo žáky k mylnému vybarvení zamračeného smajlíka, přestože ten nevyjadřoval smutek, ale nesouhlas s daným tvrzením.

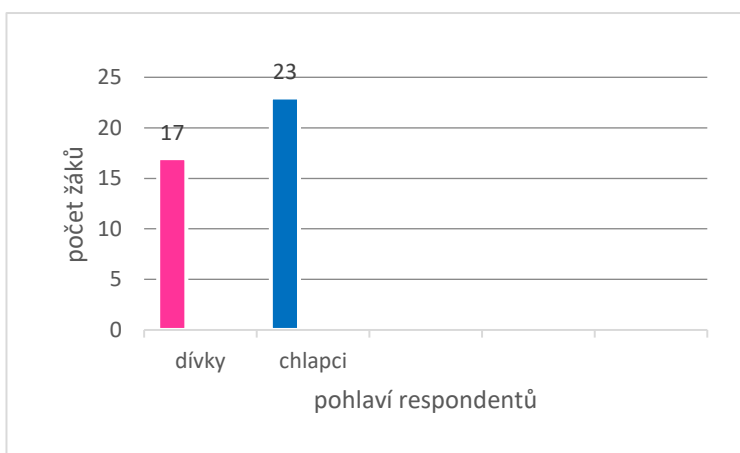
¹⁰ srov. též Příloha 4

2.2.4 Charakteristika souboru respondentů

Výběrové šetření navázané na realizaci Batůžkového projektu proběhlo v Základní škole Dlouhý Most, což je malotřídní škola v obci s necelým tisícem obyvatel nacházející se v bezprostřední blízkosti Liberce. Ve školním roce 2021/2022 navštěvovalo školu 55 žáků ve třech třídách prvního stupně vzdělávání. Pro účely daného výběrového šetření se zdál být tento počet respondentů dostatečný. K realizaci projektu došlo bohužel v době zvýšené nemocnosti žáků školy v důsledku podzimní vlny pandemie koronaviru. Šetření se tak nakonec zúčastnilo 40 žáků 1.–5. ročníku: 7 žáků prvního ročníku, z toho 3 dívky a 4 chlapci, 7 žáků druhého ročníku, z toho 4 dívky a 3 chlapci, sedm žáků třetího ročníku, z toho 4 dívky a 3 chlapci, 7 žáků čtvrtého ročníku, z toho 2 dívky a 5 chlapců a 12 žáků pátého ročníku, z toho 4 dívky a 8 chlapců (viz graf č. 1 a č. 2).



Graf 1: Soubor respondentů šetření dle věku

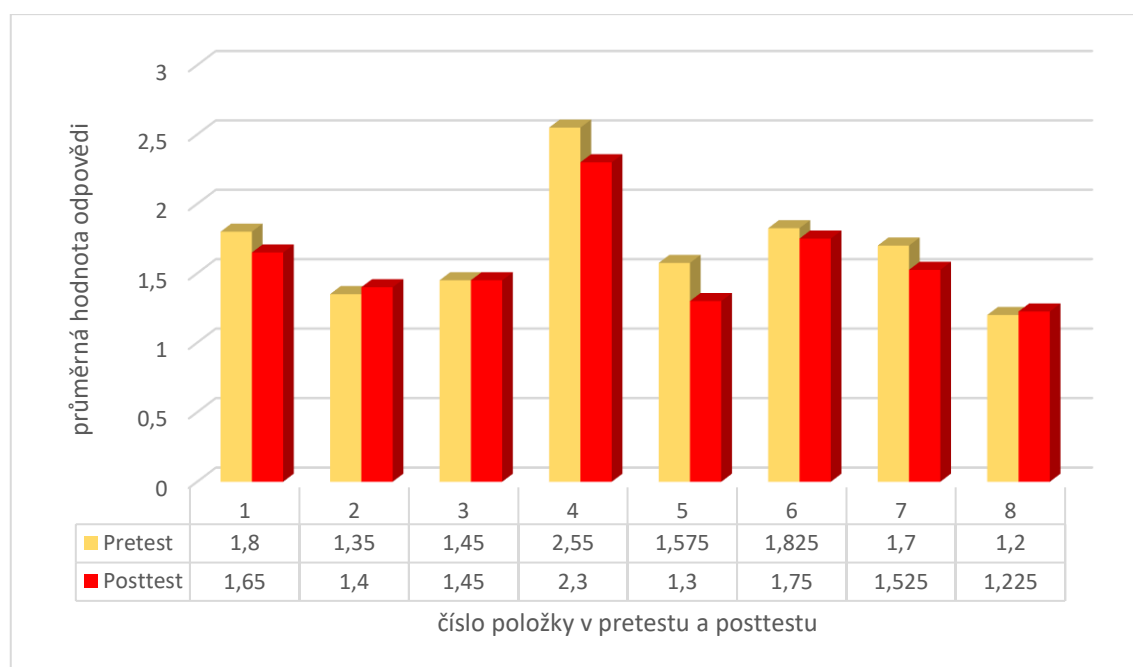


Graf 2: Soubor respondentů šetření dle pohlaví

2.3 Výsledky

2.3.1 Výsledky kvantitativního výzkumu

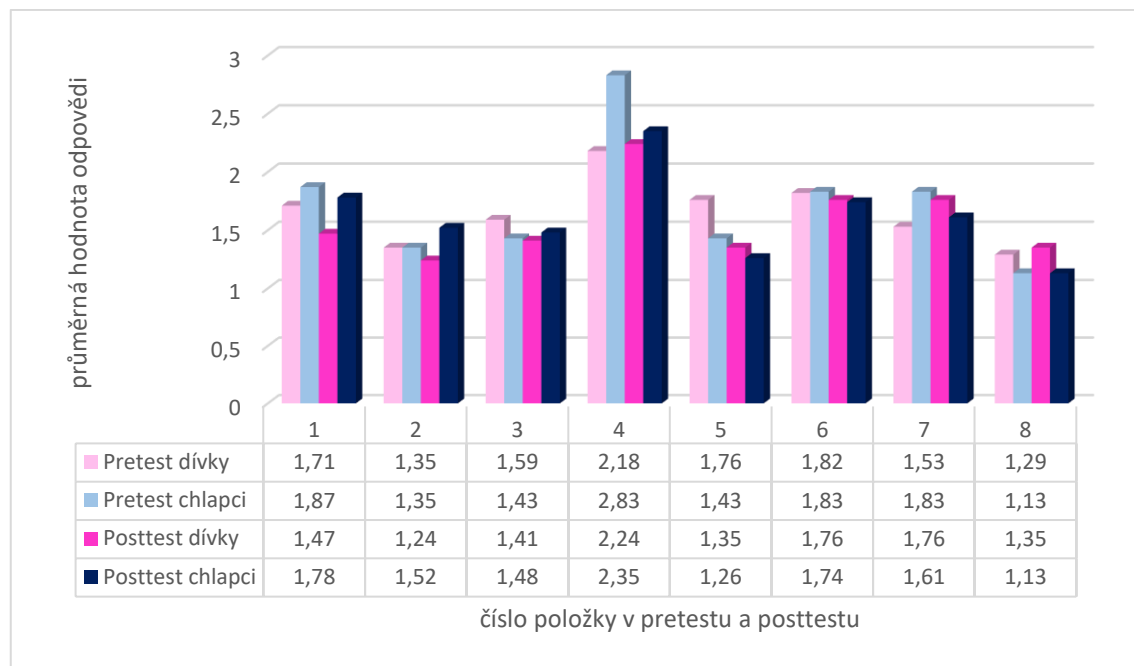
Výsledky budou nejprve prezentovány za pomoci popisné statistiky (viz graf 3 a 4). Pro výpočet průměrů dotazníkových odpovědí byly četnosti odpovědí na jednotlivé položky dotazníku sečteny, následně byly překódovány podle klíče: určitě ano = 1, spíše ano = 2, nedokáži se rozhodnout = 3, spíše ne = 4, určitě ne = 5. Z takto získaných hodnot pak byl vypočítán průměr pro každou položku pretestu i posttestu. Vzhledem k formulaci dotazníkových položek je třeba číst data vyplývající z obou grafů tak, že čím nižší je průměrná hodnota odpovědi, tím vyšší je projev respondentů směrem k prosociálnímu chování.



Graf 3: Srovnání výsledků pretestu a posttestu pro 1.-5. ročník

Z grafu 3 lze vyčíst průměrné hodnoty odpovědí žáků 1.-5. ročníku na osm položek dotazníku. Žluté sloupce grafu vyjadřují průměrnou hodnotu odpovědi pretestu, červené pak posttestu. Z grafu 3 tedy vyplývá, že ve srovnání odpovědí z pretestu a posttestu se zvýšila míra projevu prosociálního chování v pěti případech, a to u položky č. 1, 4, 5, 6 a 7. U položky č. 3 zůstala průměrná hodnota odpovědi pretestu i posttestu stejná, ve dvou případech, a to u položky č. 2 a 8, došlo k mírnému navýšení průměrné hodnoty odpovědi,

rozdíl je však poměrně nepatrný. Podrobnější představu o výsledcích srovnání odpovědí z pretestu a posttestu lze vyčíst s grafu 4, kde je navíc zohledněno pohlaví respondentů.



Graf 4: Srovnání výsledků pretestu a posttestu u dívek a chlapců 1.-5. ročníku

Z grafu 4 lze vyčíst, že ve srovnání odpovědí z pretestu a posttestu se u dívek zvýšila míra projevu prosociálního chování v pěti případech, a to u položky č. 1, 2, 3, 5 a 6, u tří zbývajících položek č. 4, 7 a 8 mírně klesla. Pokud srovnáváme odpovědi z pretestu a posttestu u chlapců, zvýšenou míru projevu prosociálního chování lze odečíst u položky č. 1, 4, 5, 6, a 7, u položky č. 8 zůstala hodnota v pretestu i posttestu stejná. Srovnáme-li průměrné hodnoty odpovědí dívek a chlapců v pretestu, ukazuje se vyšší míra projevu prosociálního chování ve třech případech (položka č. 1, 4 a 7), u položky č. 6 je u respondentů obou pohlaví stejná. U posttestu vychází ze srovnání průměrné hodnoty odpovědí vyšší míra projevu prosociálního chování u čtyř položek u dívek (položka 1, 2, 3 a 4) a u čtyř položek u chlapců (položka 5, 6, 7 a 8). Z tohoto grafu tedy nejsou patrné výrazné rozdíly v průměrných hodnotách odpovědí mezi chlapci a dívkami.

K následujícímu ověření hypotéz byla zvolena statistická analýza. Hlavní hypotéza byla ověřována za pomoci Párového t-testu v programu Excel. Nejprve bylo nutné odpovědi respondentů překódovat. Kódování proběhlo dle klíče: určitě ano = 1, spíše ano = 2, nedokáži se rozhodnout = 3, spíše ne = 4, určitě ne = 5. V tabulce 3 jsou uvedeny počty

odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku, včetně překódování do číselné podoby.

Tab. 3: Překódování četností odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku

1.–5. ročník (n = 40)										
číslo otázky	pretest					posttest				
	určitě ano	spíše ano	nedokáží se rozhodnou t	spíše ne	určitě ne	určitě ano	spíše ano	nedokáží se rozhodnout	spíše ne	určitě ne
1.	18	15	5	1	1	21	14	3	2	0
kódování	18	30	15	4	5	21	28	9	8	0
součet	72					66				
2.	27	12	1	0	0	29	7	3	1	0
kódování	27	24	3	0	0	29	14	9	4	0
součet	54					56				
3.	25	13	1	1	0	25	12	3	0	0
kódování	25	26	3	4	0	25	24	9	0	0
součet	58					58				
4.	6	15	11	7	1	10	16	8	4	2
kódování	6	30	33	28	5	10	32	24	16	10
součet	102					92				
5.	27	5	7	0	1	32	5	2	1	0
kódování	27	10	21	0	5	32	10	6	4	0
součet	63					52				
6.	17	14	8	1	0	22	11	3	3	1
kódování	17	28	24	4	0	22	22	9	12	5
součet	73					70				
7.	20	13	6	1	0	26	11	1	0	2
kódování	20	26	18	4	0	26	22	3	0	10
součet	68					61				
8.	34	4	2	0	0	34	4	1	1	0
kódování	34	8	6	0	0	34	8	3	4	0
součet	48					49				

Dalším krokem bylo vypočítání číselného průměru odpovědí pro každou položku dotazníku, a to jak v pretestu, tak i v posttestu (viz Tabulka 4). Následně byl použit Párový t-test k ověření hlavní hypotézy.

Tab. 4: Ověření hlavní hypotézy Párovým t-testem

číslo otázky	pretest průměr	posttest průměr	diference (D)
1.	1,80	1,65	0,15
2.	1,35	1,40	-0,05
3.	1,45	1,45	0,00
4.	2,55	2,30	0,25
5.	1,58	1,30	0,28
6.	1,83	1,75	0,08
7.	1,70	1,53	0,17
8.	1,20	1,23	-0,03
			průměr D' = 0,10625
			směrodatná odchylka Sd = 0,011820

Testové kritérium T bylo vypočítáno dle vzorce $T = \frac{\sqrt{n} \cdot D'}{Sd}$, kde n = počet položek, D' = průměr diferencí, Sd = směrodatná odchylka

Vypočítaný výsledek pro testové kritérium $T = 2,542$ je větší než 2,365 (tabulková hodnota pro $n = 8$ na hladině 0,05)¹¹. **Proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hlavní hypotézu, že Batůžkový projekt pozitivním způsobem ovlivňuje rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání.**

¹¹ Jako kontrola výpočtu byla provedena analýza v Excelu. Vypočítaná hodnota $p = 0,0474$ je menší než 0,05, proto můžeme přijmout hlavní hypotézu (byl prokázán statisticky významný vliv Batůžkového projektu na prosociální chování na hladině významnosti $\alpha = 5\%$).

K ověření dílčí hypotézy týkající se genderových rozdílů v prosociálním chování byl zvolen neparametrický Mann-Whitney U test. V tabulce 5 a 6 jsou uvedeny průměrné hodnoty odpovědí v pretestu a posttestu u dívek a chlapců.

Tab. 5: Pretest - průměrné hodnoty odpovědí u dívek a chlapců

číslo otázky	DÍVKY (n = 17) průměr	CHLAPCI (n = 23) průměr	rozdíl
1.	1,71	1,87	0,16
2.	1,35	1,35	0,00
3.	1,59	1,43	-0,16
4.	2,18	2,83	0,65
5.	1,76	1,43	-0,33
6.	1,82	1,83	0,01
7.	1,53	1,83	0,30
8.	1,29	1,13	-0,16

Pro hodnoty z Tabulky 5 platí, že vypočítaná hodnota $U = 119,5$ je větší než kritická hodnota $U = 75$ (pro $p < 0.05$). **Proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu, že dívky vykazují v rámci pretestu větší míru prosociálního chování než chlapci (rozdíl v prosociálním chování mezi dívkami a chlapci není statisticky významný na hladině 0,05).**

Tab. 6: Posttest – průměrné hodnoty odpovědí u dívek a chlapců

číslo otázky	DÍVKY (n = 17) průměr	CHLAPCI (n = 23) průměr	rozdíl
1.	1,47	1,78	0,31
2.	1,24	1,52	0,28
3.	1,41	1,48	0,07
4.	2,24	2,35	0,11
5.	1,35	1,26	-0,09
6.	1,76	1,74	-0,02
7.	1,76	1,61	-0,15
8.	1,35	1,13	-0,22

Pro hodnoty z Tabulky 6 platí, že vypočítaná hodnota $U = 123$ je větší než kritická hodnota $U = 75$ (pro $p < 0.05$). **Proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu, že dívky vykazují v rámci posttestu větší míru prosociálního chování než chlapci (rozdíl v prosociálním chování mezi dívkami a chlapci není statisticky významný na hladině 0,05).**

Kromě ověření hypotéz bylo cílem výzkumu i ověření reliability nového výzkumného nástroje (dotazníku). V Tabulce 7 jsou uvedeny hodnoty Cronbachovy α pro jednotlivé skupiny respondentů (žáci 1., 2., 3., 4. a 5. ročníku) v posttestu. Jak je vidět, nejmenší hodnota koeficientu α je u žáků 1. ročníku. Lze to interpretovat tak, že pro takto mladé žáky je dotazník ještě příliš složitý. Pro žáky 2.–5. ročníku se výzkumný nástroj ukázal být reliabilní. Koeficient je větší než 0,7 (Chrásková, 2007).

Tab. 7: Hodnoty Cronbachovy α pro jednotlivé skupiny respondentů v posttestu

ročník	posttest
1.	$\alpha = 0,57$
2.	$\alpha = 0,85$
3.	$\alpha = 0,86$
4.	$\alpha = 0,66$
5.	$\alpha = 0,71$
1.–5.	$\alpha = 0,66$
2.–5.	$\alpha = 0,76$

2.3.2 Výsledky kvalitativního výzkumu

V kvalitativní části výzkumu byly za pomoci obsahové analýzy vyhodnocovány **odpovědi na otevřenou otázku** (viz Příloha 4). Ta byla do dotazníku zařazena proto, aby umožnila blíže porozumět odpovědím na otázky s výběrem předem definovaných možností a odkryla tak některé další informace. Otázka zněla: „Byl podle tebe Batůžkový projekt v něčem přínosný? V čem konkrétně?“

Následující tabulka (Tab. 8) je souhrnem odpovědí na otevřenou otázku. Odpovědi jsou pro přehlednost tematicky rozčleněny. Z tabulky je dobře vidět, v čem žáci nejčastěji spatřovali přínos Batůžkového projektu. Odpovědi často pozitivně hodnotí samotný akt „pomáhání“ (9 odpovědí). Pozitivně hodnotí samotnou možnost pomáhat, někdo se také domnívá, že se to naučil. Žáci vnímají význam pomoci také z perspektivy obdarovaných: „někomu to pomohlo“ (3 odpovědi). Žáci zmiňují pocit radosti z pomoci, zároveň očekávají (předpokládají) radost na straně obdarovaných (3 odpovědi). Další častou odpovědí je překvapení či pozastavení se nad špatnou situací lidí v chudých zemích. V tomto smyslu odpovědělo 7 žáků.

Tab. 8: Přínosy Batůžkového projektu podle žáků 3.-5. ročníku

konkrétní přínos projektu	odpovědi respondentů
dárce pomáhá	Naučila jsem se pomáhat chudým lidem. (Projekt je přínosný) V tom, že pomáhám dětem. Ano, určitě je to skvělý, že i my děti umíme pomoci. (...) a my jim můžeme pomáhat. Ano, určitě jsem ráda, že jsem mohla pomoci. (...) v tom, že jsme dokázali pomoci dětem. Ano, byl, protože chceme pomoci ostatním dětem.
obdarovaný pomoc přijímá	Ano, protože to pomůže jiným dětem. V tom, že pomůže dětem v chudých a válčících zemích (...) V pomoci jiným dětem, takže se to vyplatí. Pro ty děti ano (je přínosný). Určitě byl, protože pomohl chudým rodinám.
radost na straně dárce	Byl, protože mi to udělá radost (...)
očekávaná radost na straně obdarovaného	(...) a věřím, že i těm dětem na druhé straně (udělá radost). Podle mě těm dětem to udělá radost

informace o situaci v chudých zemích	Bylo zvláštní a zajímavé, kolik dětí umřelo za jedno video. Naučil jsem se o tom, jak se mají děti v jiných zemích. Ano, dozvěděl jsem se, že se jinde nemají tak dobře jako my. Byl přínosný v tom, že jsem se dozvěděl, jak se v jiných zemích mají a že je tam teplo. Ano, byl přínosný v tom, že si to prostě nedokážu představit, jaké to je být v zemích, kde se válčí a kde jsou děti hladové a tak. Ano, určitě byl přínosný v tom, že mi pomohl uvědomit si, že se někde v jiných zemích mají mnohem hůř (...) (...) je mi líto, jak nemají co jíst a jedí jenom krupicovou kaši
následky pomoci na straně obdarovaného	Je prospěšný pro lepší studium a lepší budoucnost (možná) i v zemích, kde na to nejsou ty nejvhodnější podmínky.
pozitivní přínos pro třídu	(...) pomohl naší třídě v tom, že jsme dokázali pomoci dětem.
jiný pozitivní přínos	Mě to bavilo. Ano. (4x)
potíže spojené s projektem	Bylo těžké vybírat věci pro někoho, koho neznáme. Nevíme, jakou mají rádi barvu atd.
negativní přínos	(Pro ty děti ano), pro nás asi ne.

Naprostá většina odpovědí vykazuje vysokou míru empatie a sklonu k prosociálnímu chování respondentů, která se projevuje především v deklarované ochotě pomáhat, radosti z pomoci druhým, soucitu s jejich těžkou situací a souhlasem s prospěšností dobročinného projektu.

V další části kvalitativního výzkumu byly provedeny **rozhovory s žáky**, jejichž cílem bylo získat další informace o tom, jak žáci Batůžkový projekt vnímali a prožívali, co si z něj pro sebe odnesli. Rozhovory proběhly formou polostrukturovaného dotazování, které je vhodné pro sledování jasně vymezeného cíle a zároveň umožňuje velkou pružnost v celém procesu získávání informací (srov. Hendl 2005, s. 164). Tento způsob dotazování mi umožňoval klást další otázky tak, jak vyplynuly z předchozího rozhovoru, přizpůsobit průběh rozhovoru tomu, o čem žáci chtěli mluvit. Proto také ne všechny rozhovory obsahují stejné otázky.

Rozhovory jsem vedla se žáky 2., 3., 4. a 5. ročníku. Oslovila jsem vždy dvojici žáků z daného ročníku, u kterých jsem předpokládala, že budou mít zájem si o Batůžkovém projektu popovídat. V jednom případě se stalo, že žák odmítl, proto byl osloven žák jiný. Přestože se jednalo spíše o individuální rozhovory, povídala jsem si vždy s dvojicí žáků, což docela dobře fungovalo. Žáci se vzájemně motivovali a doplňovali, atmosféra rozhovorů byla uvolněnější a méně formální. Se všemi žáky se dobře známe, všechny učím, nebyl tedy problém získat důvěru a otevřeně se ptát i odpovídat. Jednotlivé rozhovory trvaly kolem čtyř až pěti minut.

V úvodu jsme se vždy s danou dvojicí žáků domluvili na pravidlech rozhovoru. Rozhovory byly s jejich souhlasem natáčeny na záznamník v mobilním telefonu, poté přepsány a vymazány. Jména žáků v citovaných částech rozhovorů byla změněna, rozhovory jsou anonymní. Tazatel – učitel je v prepisech rozhovorů označen písmenem U. Z důvodu zachování autenticity dětských výpovědí byl zachován hovorový styl řeči, při prepisu jsem se snažila do výpovědí zasahovat co nejméně. Vynechány jsou duplicitní výpovědi a části pro výzkumné téma nepodstatné.

Přepis částí polostrukturovaných rozhovorů s žáky 2.- 5. ročníku:

Míša a Verča – 2. ročník

U: „Myslíš si, že je důležité dělat takové projekty jako je Batůžkový projekt? Není to zbytečné, když do Afriky pošleme jen pár batůžků?“

M: „Ne, není. Podle mě jsou ty děti z toho šťastný, když dostanou batůžek.“

U: „Ale to přece naši Zemi nezachrání, když bude jedno dítě šťastný...“

V: „Ale oni jsou hodně chudý, takže to pomůže. Kdybychom tam ale poslali víc batůžků, tak by byly asi víc šťastný.“

U: „A myslíš, že je na světě hodně chudých?“

M: „Ano, je.“

U: „A kdo by jim měl pomáhat? Ti bohatí?“

V: „Ne. Prostě pomáhají jim ty, který jsou ochotní.“

U: „A proč pomáháš ty?“

V: „Dělá mi to radost.“

U: „A myslíte si, holky, že nám ten projekt nějak pomohl jako třídě?“

M: „Třeba děti začaly být víc ochotný, protože už to jednou takhle udělaly, tak jim

došlo, že pomáhat je vlastně dobrá věc. “

U: „A zapojili jste se někdy do podobného projektu třeba doma s rodiči? Pomáháte společně?“

M: „My jsme posílali Ukrajincům teď nějaký hrníčky a oblečení, který už nám bylo malý. A starší spacák. “

U: „Až budete dospělé, chtěly byste v pomáhání pokračovat?“

V: „Jo, jako moje mamka. Když je třeba starej člověk na vozičku, tak nedosáhne na nějakou věc, tak mamka mu to podala, protože už je na to zvyklá, že těm lidem pomáhá. Pracuje v domově pro seniory. “

M: „My jsme zase sbírali různý odpadky u nás v rokli, my jsme tam našli různý plasty a tak. Asi třeba týden to trvalo. Když jsme přišli domů, tak jsme se na to oblíkli a začali jsme to sbírat. “

U: „Neměli byste za to dostat nějakou odměnu, za takovou práci?“

M: „Jo, od maminky jsem dostala. “

U: „Tak moc děkuji za příjemný rozhovor. “

Honzík a Jonáš – 3. ročník

U: „Kluci, chci se vás zeptat, co vás na Batůžkovém projektu zaujalo? Co se vám líbilo, nebo co naopak ne?“

H a J: „Že pomáháme jiným dětem. “

U: „Nepřipadá vám zvláštní pomáhat někomu, koho jste nikdy neviděli, nebo koho vůbec neznáte?“

J: „Jenže tady ty děti vůbec nic neměly. Tak to je takový dobrý, že ty děti vlastně něco aspoň od nás dostanou, to je takový dobrý pocit. “

U: „Nebylo těžké dát do batůžku třeba i nějaké vlastní věci?“

H: „Trochu jo, dal jsem tam tužku, svojí oblíbenou. “

U: „Aha, vidíš. A nemrzelo tě to pak?“

H: „Ne, ne. “

U: „A už jste se, kluci, někdy setkali s tím, že takhle lidi pomáhají chudým nebo nemocným?“

J: „Jo, v Praze nebo tak, tam jsou nějaký takovýhle lidi. Přispívali jsme do sbírky. “

U: „A není lepší sbírat konkrétní věci než peníze?“

J a H: „Jo, bylo to lepší. “

U: „Co na tom bylo lepší? “

J: „Bylo to jistý, kam ty věci dojdou. “

U: „Chtěli byste, aby se naše škola zúčastnila nějakého dalšího projektu? “

J a H: „Určitě jo. To by bylo dobrý. “

U: „Děkuji vám, kluci, za prima rozhovor. “

Natálka a Tomáš – 4. ročník

U: „Bylo něco, Tomáši, co se ti na Batůžkovém projektu zvlášť líbilo? “

T: „Ta představa, že někdo pomáhal lidem, kteří jsou chudý. “

U: „A ten někdo jsi ty! To je dobrá představa, ne? Dělá ti to radost? “

T: „Jo, hodně. “

N: „Celou dobu máte pocit, že prostě děláte něco hrozně hezkýho pro ty lidi. “

U: „Myslíte si tedy, že je důležité, aby si lidi takhle pomáhali? “

T a N: „Určitě. “

U: „A už jste se s podobným způsobem pomoci někdy setkali? “

T: „Já jsem pomáhal bezdomovcům. Dal jsem jim peníze. Když seděl na ulici, tak jsem mu tam hodil. “

N: „Jasně. Dělali jsme, my jsme posílali takovou tu krabici pro Ukrajinu. A na Vánoce posíláme krabice od bot pro děti, který mají třeba nemocný rodiče, nebo na tom finančně nejsou tak dobře, takže vždycky jsme vzali krabici od bot a do ní něco, co jim prostě udělá radost. Tam si vybereme věk, holku nebo kluka. A pak jim kupujeme ty věci. “

U: „A vzbudil ve vás Batůžkový projekt chuť pokračovat v pomáhání i dál? “

T: „Určitě. “

U: „Myslíte si, že zapojení do projektu pomohlo třeba i nám a naší škole? “

N: „Jo, myslím, že nás to povzbudilo, abychom pomáhali ostatním, kteří se nemají tak dobře jako my. “

U: „Když jste sbírali věci do batůžků, mluvili jste o tom i s rodiči doma? “

T: „Určitě. My jsme sbírali s bráchou, každý přinesl jeden batůžek. “

U: „Tak já vám moc děkuji za rozhovor. “

Viktorka a Pavel – 5. ročník

U: „Je něco, čím vás Batůžkový projekt zaujal? Co pro vás bylo důležité?“

V: „No, určitě si myslím, že všichni, kdo se toho projektu zúčastnili, tím myslím i celá naše škola, by se tím měli naučit, že se má pomáhat lidem, kteří to potřebují. A bylo to fakt hezký, že někdo tohle udělá sám od sebe. Jsem moc ráda, že jsme těm dětem v Africe takhle pomohli, byl to fakt skvělej nápad a myslím, že jim to fakt pomohlo.“

U: „Pavle, myslíš, že jsme se tím projektem opravdu naučili pomáhat?“

P: „Rozhodně jsme nějakou zkušenost získali, že se má, jak říkala Viki, pomáhat lidem, který to potřebují, ale i lidem jako obecně.“

U: „Dobře. A ty osobně? Probudil v tobě Batůžkový projekt potřebu pomáhat ostatním?“

P: „No, před tím projektem jsem si toho tolik nevšiml, neznal jsem Mary's Meals, ale potom jsem si uvědomil, že by to byl docela dobrej nápad zase nějakou takovouhle akci udělat.“

U: „A myslíš, že tahle forma pomáhání má nějaký pozitivní význam přímo pro tebe?“

P: „Já jsem z toho měl dobrej pocit, že jsem někomu pomohl. A jo, podle mě je to docela potřebný, už jenom pro ten dobrej pocit.“

U: „Co ty, Viktorko?“

V: „Tak, měla jsem skvělej pocit, že jsem pomohla - i když to bylo jen málo - někomu, kdo to potřeboval. Jak už jsem říkala, myslím si, že by to pro každého mělo být ponaučení, že se má napomáhat.“

U: „Povídali jste si o projektu i doma? Pomohl vám s přípravou batůžku i někdo z rodiny?“

V: „Moji rodiče mi pomohli najít ségřinu starou aktovku, od sestry jsem potřebovala povolení, abych ji mohla použít. Rodiče mi asi trochu pomohli, ale jo, doma jsme to rozebírali, vysvětlovala jsem jim, jak to funguje.“

P: „My jsme to taky doma rozebírali a mámu napadlo, že bychom tam někdy něco mohli poslat.“

U: „Já moc děkuji za váš čas a milý rozhovor.“

Podobně jako z odpovědí na doplňující otázku v posttestu je i z rozhovorů s žáky patrné, že v nich Batůžkový projekt zanechal kladný dojem. Žáci vesměs pozitivně hodnotí, že se mohli prostřednictvím projektu aktivně zapojit do pomoci druhým. Většina z nich vyjadřuje radost a dobrý pocit z této konkrétní pomoci. Jedna z žákyň 2. ročníku se domnívá, že zkušenost z Batůžkového projektu je pro žáky názorným příkladem pro jejich budoucí chování vůči potřebným („Třeba děti začaly být víc ochotný, protože už to jednou takhle udělaly, tak jim došlo, že pomáhat je vlastně dobrá věc.“). Z rozhovorů vyplynulo, že část žáků se setkala s určitou formou charitativní pomoci už dříve u svých rodičů, dokonce se na ni i sami nějakým způsobem podílejí. Mají tedy pozitivní vzor v prosociálním chování svých rodičů. Ti je také dle vyjádření většiny dotazovaných žáků při Batůžkovém projektu podpořili a pomáhali. Z průběhu všech rozhovorů jsem měla dojem, že žáci berou pomáhání potřebným jako něco zcela přirozeného, co jim není cizí. Batůžkový projekt často chápou jako určitou výzvu či připomínku, že jsou tu lidé, kterým je třeba pomoci („No, před tím projektem jsem si toho tolik nevšiml, neznal jsem Mary's Meals, ale potom jsem si uvědomil, že by to byl docela dobrý nápad zase nějakou takovouhle akci udělat.“). Všichni dotazovaní se vyjádřili pozitivně v tom smyslu, že se případného dalšího dobročinného projektu ve škole rádi zúčastní.

Bezesporu i tato část kvalitativního výzkumu dokládá poměrně velkou míru empatie a prosociálního chování účastníků rozhovorů. Vyšlo však také najevo, že mnozí z žáků mají dobrý vzor ve svých rodičích a dobročinnost jim není cizí. Rozdíly v projevech empatie a prosociálního chování mezi chlapci a dívkami jsem prakticky nezaznamenala.

2.4 Limity výzkumu

Při zpětném pohledu na průběh Batůžkového projektu a s ním souvisejícího kvantitativního i kvalitativního výzkumu lze odhalit jisté nedostatky a limity, na které jsem v různých fázích výzkumu narážela a které tento výzkum částečně ovlivnily. Z velké části to lze přičíst mým nedostatečným zkušenostem, protože s vedením pedagogického výzkumu v této podobě jsem se ve své praxi setkala vůbec poprvé. Do určité míry byla zejména kvantitativní část výzkumu v podobě dotazníkového šetření limitována nepříznivými okolnostmi, které však v danou chvíli nebylo možné zvrátit. Pro kvantitativní výzkum bylo počítáno původně minimálně s padesáti respondenty, což se

zdálo být dostatečné. Projektový den se však uskutečnil v době, kdy v důsledku pandemie covidu 19 ve škole chybělo 15 žáků, takže se pretestu zúčastnilo pouze 40 respondentů.

Zejména průběh pretestu (ale pravděpodobně i posttestu) narazil na věkové limity žáků prvního ročníku. Přestože jsem se snažila podobu dotazníku co nejvíce zjednodušit a uzpůsobit nejmladším žákům, domnívám se, že i přes důslednou administraci s vysvětlováním všech položek i odpovědi nebyly vždy správně pochopeny a že zvolené odpovědi mohou mít menší míru vypovídací hodnoty. Jako poněkud problematické se ukázaly například dotazníkové položky č. 5 a 6 ve variantě pro 1. a 2. ročník, kde se hovoří o smutku a těžké situaci dětí v chudých zemích, což by mohlo respondenta vést k tomu, aby vybarvil smutného smajlíka, bez ohledu na to, jakou odpověď ve skutečnosti daný obrázek vyjadřuje.

Ukázalo se, jak obtížné je sestavit kvalitní dotazník tak, aby jednotlivé položky splňovaly kritérium jednoduché a výstižné formulace a zároveň přesně cílily na zjišťování informací relevantních pro zodpovězení stanovené výzkumné otázky. Domnívám se, že zpětně bych obecnější formulace některých položek (č. 2, 3) nahradila konkrétnějšími tvrzeními, která by byla zejména pro mladší žáky lépe pochopitelná.

2.5 Diskuze

Cílem provedeného výzkumu bylo nalezení odpovědí na dvě výzkumné otázky formulované v úvodu praktické části práce a potvrzení příp. vyvrácení dvou na jejich základě stanovených hypotéz. Hlavní hypotéza vycházela z předpokladu, že charitativní projekty pozitivním způsobem ovlivňují prosociální chování lidí, mohou proto také pozitivním způsobem ovlivňovat rozvoj prosociálního chování žáků prvního stupně základních škol, neboť současná věda předpokládá možnost ovlivňování úrovně prosociálního chování prostředím a výchovou, i když je zde stále mnoho sporů a nejasností. V oblasti výzkumu prosociálního chování existuje řada většinou zahraničních studií. U nás se touto problematikou dlouhodobě zabývá ve svých studiích a odborných článcích Zdeněk Mlčák, který svou prací na světové výzkumy navazuje. V souvislosti s otázkou vlivu charitativních projektů na prosociální chování vyšla v roce 2010 výzkumná studie¹² zabývající se mimo jiné prosociálním chováním a empatií u studentů

¹² Srov. Mlčák 2010

středních a vysokých škol v závislosti na pohlaví a také na dobrovolnické zkušenosti respondentů. Ze studie vyplývá, že studenti s dobrovolnickou zkušeností (kam autor řadí vedle dalších forem dobrovolnictví také aktivity organizované institucionálně jako veřejně prospěšné)¹³ dosahují ve srovnání s ostatními vyšší úroveň prosociálního chování (ve studii děleno na celou řadu zkoumaných aspektů)¹⁴. Neméně zajímavý je v tomto kontextu také článek z roku 2007 zabývající se altruistickým jednáním a možnostmi jeho rozvoje v podmínkách současné české školy (Mlčák 2016, s. 1-8). Kromě vzoru osobnosti učitele a jeho dalších aktivit zaměřených na tematizaci a rozvoj altruistického chování (které chápeme jako nejvyšší stupeň chování prosociálního) ve třídě uvádí Mlčák (2016, s. 7) také možnost zapojení škol právě do nejrozličnějších charitativních projektů.

Co se týká srovnání genderových rozdílů v projevech prosociálního chování, jejichž existenci připouštěla dílčí hypotéza výzkumu spojeného s Batůžkovým projektem, výsledky Mlčákovy výzkumu (2010, s. 11) genderové difference odrážejí. Autor však uvádí určité pochybnosti v pojetí těchto rozdílů mezi ženami a muži, které mohou být ovlivněny také genderovými stereotypy a očekáváními. Vyšší úroveň altruismu zjištěná u studentek má podle autora spíše intimnější charakter, je založena na vyšší úrovni empatie a vyšší ochotě k sebeobětování a projevuje se např. pečováním o blízké osoby. Naproti tomu se u studentů projevuje vyšší úroveň veřejného chování, které se může projevat např. heroickými způsoby prosociálního chování, kdy muži veřejně a rádi riskují.

Výsledky kvantitativního i kvalitativního šetření věnovaného vlivu Batůžkového projektu do škol na rozvoj prosociálního chování žáků potvrdily pozitivní působení projektu na rozvoj prosociálního chování žáků naší školy. Genderové rozdíly v úrovni prosociálního chování v rámci dotazníkového pretestu i posttestu nebyly v tomto výzkumu prokázány.

Uskutečněný Batůžkový projekt do škol i navazující výzkum, byť svým rozsahem malý a jistě velmi nedokonalý, mě přesvědčily o důležitosti rozvoje prosociálního chování u našich žáků. Ukázalo se, že žáci na projekt velmi dobře reagují a spontánně se vrhají do pomoci potřebným. Kvalitativní výzkum potvrdil pozitivní ohlasy dětí a ochotu pomáhat i po uplynutí delší doby od ukončení projektu. Také jsme na vlastní kůži zažili, jak je myšlenka pomoci zajímavá pro naše okolí a rychle se šíří. Naše škola byla první školou

¹³ Srov. Mlčák 2010, s. 4

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 11

v našem regionu, která se do Batůžkového projektu zapojila. Ještě během listopadu 2021 se do projektu zapojila třída Podještědského gymnázia, kde sbírku bleskově zorganizoval jeden z našich bývalých žáků, kterého inspirovala jeho mladší sestra, žákyně naší školy. Inspirací byla realizace našeho projektu i pro jednu z mých neterí, která sbírku batůžků zorganizovala na jedné mladoboleslavské střední škole.

Z časových i dalších důvodů nebylo možné tyto skutečnosti zohlednit a rozšířit výzkumný vzorek o respondenty z dalších zapojených škol. Celorepublikově je však Batůžkový projekt do škol již poměrně rozšířený a jistě by bylo velmi zajímavé se dalšímu výzkumu jeho dopadu na rozvoj prosociálního chování žáků třeba i ve vyšších stupních vzdělávání věnovat.

ZÁVĚR

Tématem závěrečné práce bylo zkoumání vlivu Batůžkového projektu do škol na rozvoj prosociálního chování žáků primárního stupně vzdělávání.

V teoretické části jsou definovány pojmy jako emoční inteligence, prosociální chování a altruismus, je zjišťováno, do jaké míry je rozvoj těchto důležitých aspektů osobnosti žáka zohledněn v platných kurikulárních dokumentech. Praktická část byla provedena formou kvantitativního výzkumu, jehož výsledky mají oporu v následném šetření kvalitativním.

Výzkum potvrdil, že realizace charitativních projektů ve školách má pozitivní vliv na prosociální chování žáků a že projekty charitativního typu lze považovat za vhodný nástroj k rozvoji tolik žádoucího prosociálního chování žáků.

Současné české základní školství zařazuje do svých rámcových vzdělávacích programů etickou výchovu a témata spojená s emočním a sociálním rozvojem žáků formou průřezových témat, přesto se zdá být oblast emoční výchovy s důrazem na cílený rozvoj prosociálního chování stále ještě dost opomíjena. Moderní česká škola by měla klást větší důraz na výchovu žáků k prosociálnímu chování, která by se mohla stát protiváhou silné orientace na materiální hodnoty a s ní související jednostranné a nedostatečné rodinné výchovy mnohých z žáků. Jedním z důležitých cílů školního vzdělávání by se tak mohla stát výchova prosazující zdravou rovnováhu mezi orientací žáků na prospěch vlastní osoby a na prospěch druhých.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Právní předpisy

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. [online]. [vid. 4. 6. 2022]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Školský zákon č. 561/2004 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Aktualizováno 1. 2. 2022 [vid. 2. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *edu.cz* [online]. [vid. 15. 6. 2022] Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Literatura

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 978-8-7367-686-5.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HEWSTONE, M., STROEBE, W., 2006. *Sociální psychologie.* Praha: Portál. ISBN 80-7367-092-5.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

MACFARLEN-BARROW, M., 2017. *Bouda, která krmí milion dětí.* Praha: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-987-8.

PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika.* 4. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

SHAPIRO, L. E., 2014. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-648-3.

SCHULZE, R., et al., 2007. *Emoční inteligence.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.

SLAMĚNÍK, I., JANOUŠEK, J., 2008. Prosociální chování. In: VÝROST, J., et al. *Sociální psychologie.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

Batůžkový projekt [online]. [vid. 27. 5. 2022]. Dostupné z: <http://www.batuzkovyprojekt.cz/>

HLAĐO, P., 2011. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno: Mendelova univerzita [vid. 28. 6. 2022]. ISBN 978-80-7375-544-7. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/895365/mod_resource/content/1/Hla%C4%8Fo_Pedagogick%C3%BD%20v%C3%BDzkum.pdf

CHLEBOUNOVÁ, I., 2017. Škola a charitativní projekty. In: *Psychologie pro praxi 1* [online], roč. 52, č. 1, s. 61 – 67 [vid. 21. 5. 2022] ISSN 1803-8670. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4391/6_Chlebounova.pdf

CHYTRÝ, V., KROUFEK, R. (2017): Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě. *Scientia in educatione* 8(1) [online], s. 1–16 [vid. 5. 7. 2022] ISSN 1804-7106. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/432b/aa37075bae24de08a446ce44aea809420c7b.pdf?ga=2.141460347.872442017.1657037122-479387614.1657037122>

KAPOŠVÁRYOVÁ, J., 2015. Emoční inteligence: Sociální dovednosti, které vás nenaučí ve škole. In: *Mimoskolu* [online]. 6. 10. 2015 [vid. 3. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.mimoskolu.cz/emocni-inteligence-socialni-dovednosti-ktere-vas-nenauci-ve-skole/>

Mary's Meals [online]. [vid. 27. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.marysmeals.cz/>

MLČÁK, Z., 2007. Altruistické jednání a možnosti jeho rozvoje v podmínkách současné české školy. In: *School and health 21* [online]. Brno: Masarykova univerzita, s. 1-8 [vid. 4. 5. 2022]. ISSN 978-80-210-4374-9. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/026.pdf

MLČÁK, Z., 2010. Pětifaktorový model osobnosti, prosociální chování a empatie u studentů středních a vysokých škol. In: *Psychologie a její kontexty* [online], roč. 1, č. 2 [vid. 11. 7. 2022]. ISSN 1805-9023. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2010/Mlcak_2010_2.pdf

MLČÁK, Z., CABÁK, D., NEČEKALOVÁ, K., 2016. Emocionální inteligence a prosociální chování v dispozičním paradigmatu. In: *Psychologie a její kontexty* [online], roč. 7, č. 2, s. 43 - 58 [vid. 2. 5. 2022]. ISSN 1805-9023. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2016/Mlcak-et-al_2016_2.pdf

PODŠKUBKOVÁ, J., 2004. Úvod do problematiky sociálních dovedností. *Epedagogium* [online] roč. 4, č. 2, s. 58 – 64 [vid. 3. 5. 2022]. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/02/06.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Batůžkový projekt – Aktivitty na úvodní projektový den	
Příloha 2: Pracovní list pro 1. a 2. třídu: Co patří do batůžku?	
Příloha 3: Seznam věcí do batůžku	
Příloha 4: Pretest pro 1. a 2. ročník	
Příloha 5: Posttest pro 3. – 5. ročník	
Příloha 6: Odpovědi na otevřenou otázku v posttestu u žáků 3.-5. ročníku	

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Průřezová témata, tematické okruhy spjaté s rozvojem prosociálního chování žáků	18
Tabulka 2: Průběh Batůžkového projektu do škol	21
Tabulka 3: Překódování četností odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku	30
Tabulka 4: Ověření hlavní hypotézy Párovým t-testem	31
Tabulka 5: Pretest - průměrné hodnoty odpovědí u dívek a chlapců	31
Tabulka 6: Posttest – průměrné hodnoty odpovědí u dívek a chlapců	32
Tabulka 7: Hodnoty Cronbachovy α pro jednotlivé skupiny respondentů v posttestu ..	33
Tabulka 8: Přínosy Batůžkového projektu podle žáků 3.-5. ročníku	34

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vztahy mezi pojmy pomáhání, prosociální chování a altruismus	12
Obrázek 2: Záhloví pretestu pro 1. a 2. ročník	25
Obrázek 3: Grafické znázornění odpovědí v dotazníku pro 1. a 2. ročník	26

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Soubor respondentů šetření dle věku	27
Graf 2: Soubor respondentů šetření dle pohlaví	27
Graf 3: Srovnání výsledků pretestu a posttestu pro 1.-5. ročník	28
Graf 4: Srovnání výsledků pretestu a posttestu u dívek a chlapců 1.-5. ročníku	29

Příloha 1

Batůžkový projekt – Aktivita na úvodní projektový den

1. Dotazník – vyplní děti se svými učitelkami ve třídách
2. Prezentace projektu – všichni společně – interaktivní prezentace Mary's Meals
3. Diskuse o tom, co kdo může přinést, jak se do projektu chce zapojit – ve třídách, rozdají se seznamy věcí, do kterých si děti mohou poznamenat, čím by chtěly či mohly přispět
4. 1. – 3. ročník – práce s pracovním listem (obsah batůžku)
4. varianta pro 4. – 5. ročník: „Kimovka“ – Naplněný batůžek – co do něj nepatří? Nebo postupně odebíráme věci a děti hádají, co chybí
5. Komiks – lze pustit na interaktivní tabuli – dostupný na webových stránkách Batůžkového projektu
http://www.batuzkovyprojekt.cz/download/mm_komiks_CZ.pdf
6. Film Child 31 (4. a 5. třída)
<https://www.marysmeals.cz/zapojte-se/kniha-a-filmy/child-31>
7. Píseň Sessere eye
<https://www.youtube.com/watch?v=J9MpGNla3BA>
<https://www.youtube.com/watch?v=N-JFdIb9I8> – pomalejší verze □
8. Informace o Malawi
9. Trocha matematiky:

Jedno jídlo na jeden den pro jedno dítě stojí v přepočtu asi 2,- Kč. Víš, co si můžeš koupit za 2,- Kč u nás?

Co by sis mohl NEKOUPIT, abys tak ušetřil peníze na jídlo pro jedno dítě na jeden školní rok?

Příloha 2 – Pracovní list pro 1. a 2. třídu: Co patří do batůžku?

Úkol: Vybarvi a nalep do batůžku vše, co do něj patří.



Obrázek s předměty i obrázek batůžku zvětšíme na dva listy formátu A4 a vytiskneme v požadovaném počtu. Žáci vybarvují předměty, které patří do batůžku, (které si zapamatovali z prezentace Batůžkového projektu a lepí je do batůžku. S žáky mluvíme o tom, co do batůžku patří, co tam naopak dávat nemáme a proč.

Příloha 3 - Seznam věcí do batůžku



CO ZABALIT DO BATŮŽKU

TENTO BATŮŽEK JE URČEN PRO (THIS BACKPACK IS FOR):



DÍVKU
(GIRL)



CHLAPCE
(BOY)



VĚK
(AGE)

Není vhodný šňůrkový batoh. Do batůžku vložte pouze to, co je uvedené v seznamu.

- | | |
|--|---|
| ☐ 3× SEŠITY NEBO NOTESY | ☐ 1× POLÉVKOVÁ KOV. LŽÍCE |
| ☐ 1× POUZDRO NA TUŽKY | ☐ 1× MÝDLO (KOSTKA) |
| ☐ 3× TUŽKY | ☐ 1× ZUBNÍ PASTA |
| ☐ 3× PERA (NE FIXY) | ☐ 1× ZUBNÍ KARTÁČEK |
| ☐ 1× GUMA | ☐ 1× RUČNÍK NA RUCE |
| ☐ 1× BALENÍ PASTELEK (NE VOSKOVKY) | ☐ 1× DÍVČÍ ŠATY NEBO TRIČKO A SUKNI |
| ☐ 1× NOVÉ OŘEZAVÁTKO | ☐ 1× CHLAPECKÉ KRAČASY A TRIČKO |
| ☐ 1× PEVNÉ PRAVÍTKO | ☐ 1× ŽABKY ČI SANDÁLY |
| ☐ 1× TENISÁK | |



www.marysmeals.cz

www.batuzkovyprojekt.cz
info@batuzkovyprojekt.cz

Česká republika z.s., Okružní 843/9a, 638 00 Brno
Telefon: +420 703 685 407, č.ú.: 44 102 77 / 0100

Příloha 4: Pretest pro 1. a 2. ročník

Batůžkový projekt
Pretest – 1. a 2. ročník

třída: 1. 2.



1) Často přemýšlím, co by potěšilo mé rodiče nebo co by si přáli mí sourozenci.



2) Mám radost, když můžu někoho potěšit nebo mu s něčím pomoci.



3) Když vidím, že se někomu něco stalo, snažím se mu pomoci.



4) Zajímám se o to, jak lidé žijí v jiných zemích.



5) Vím, že jsou země, kde se lidé nemají tak dobře, jako se máme my.



6) Když slyším o zemích, kde se válčí a kde mají děti hlad, je mi jich líto a jsem smutný.



7) I děti jako já já mohou pomáhat lidem v chudých zemích.



8) Je důležité pomáhat těm, kteří to nejvíce potřebují.



Příloha 5: posttest pro 3. – 5. ročník

Batůžkový projekt
posttest 3. – 5. ročník

3. 4. 5.



U každého tvrzení vyber a zakroužkuj jednu z možností.

1) Často přemýšlím, co by potěšilo mé rodiče nebo co by si přáli mí sourozenci.

určitě ano spíše ano nedokáži se rozhodnout spíše ne určitě ne

2) Mám radost, když můžu někoho potěšit nebo mu s něčím pomoci.

určitě ano spíše ano nedokáži se rozhodnout spíše ne určitě ne

3) Když vidím, že se někomu něco stalo, snažím se mu pomoci.

určitě ano spíše ano nedokáži se rozhodnout spíše ne určitě ne

4) Zajímám se o to, jak lidé žijí v jiných zemích.

určitě ano spíše ano nedokáži se rozhodnout spíše ne určitě ne

5) Vím, že jsou země, kde se lidé nemají tak dobře, jako se máme my.

určitě ano spíše ano nedokáži se rozhodnout spíše ne určitě ne

6) Když slyším o zemích, kde se válčí a kde mají děti hlad, je mi jich líto a jsem smutný.

určitě ano spíše ano nedokáži se rozhodnout spíše ne určitě ne

7) I děti jako já mohou pomáhat lidem v chudých zemích.

určitě ano	spíše ano	nedokáži se rozhodnout	spíše ne	určitě ne
------------	-----------	------------------------	----------	-----------

8) Je důležité pomáhat těm, co to nejvíce potřebují.

určitě ano	spíše ano	nedokáži se rozhodnout	spíše ne	určitě ne
------------	-----------	------------------------	----------	-----------

9) Byl podle tebe Batůžkový projekt v něčem přínosný? V čem konkrétně?

Příloha 6: Odpovědi na otevřenou otázku v posttestu u žáků 3.-5. ročníku

3. ročník – dívky:

- „Naučila jsem se pomáhat chudým lidem.“
- „Ano.“ (2x)
- bez odpovědi

3. ročník – chlapci:

- „V tom, že pomáhám dětem.“
- „Ano, protože to pomůže jiným dětem.“
- „Ano.“

4. ročník – dívky:

- „Bylo zvláštní a zajímavé, kolik dětí umřelo za jedno video. Bylo těžké vybírat věci pro někoho, koho neznáme. Nevíme, jakou mají rádi barvu atd.“
- bez odpovědi

4. ročník - chlapci:

- „Ano, určitě je to skvělý, že i my děti umíme pomoci.“
- „Naučil jsem se o tom, jak se mají děti v jiných zemích.“
- „Ano, dozvěděl jsem se, že se jinde nemají tak dobře jako my.“
- „Byl přínosný v tom, že jsem se dozvěděl, jak se v jiných zemích mají a že je tam teplo.“
- „Ano.“

5. ročník – dívky:

- „Ano, byl přínosný v tom, že si to prostě nedokážu představit, jaké to je být v zemích, kde se válčí a kde jsou děti hladové a tak.“
- „Je prospěšný pro lepší studium a lepší budoucnost (možná) i v zemích, kde na to nejsou ty nejvhodnější podmínky.“
- „Ano, určitě byl přínosný v tom, že mi pomohl uvědomit si, že se někde v jiných zemích mají mnohem hůř než my tady a my jim můžeme pomáhat.“
- „Ano, určitě jsem ráda, že jsem mohla pomoci.“

5. ročník – chlapci:

- „Byl, protože mi to udělá radost a věřím, že i těm dětem na druhé straně.“
- „V tom, že pomůže dětem v chudých a válčících zemích a pomohl naší třídě v tom, že jsme dokázali pomoci dětem.“
- „V pomoci jiným dětem, takže se to vyplatí.“
- „Mě to bavilo a je mi líto, jak nemají co jíst a jedí jenom krupicovou kaši.“
- „Pro ty děti ano, ale pro nás asi ne.“
- „Ano, byl, protože chceme pomoci ostatním dětem.“
- „Určitě byl, protože pomohl chudým rodinám.“
- „Podle mě těm dětem to udělá radost.“