

# **Rozvoj prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů u dětí školního věku**

Ing. Bc. Monika Blešová

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Bc. Monika Blešová**  
Osobní číslo: **H140198**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvoj prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů u dětí školního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti prosociálních dovedností, jejich rozvoje a vlivu úpolových sportů na tento rozvoj.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.**  
**Vyvození závěrů na základě výsledků, jejich shrnutí a řešení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ČAČKA, Otto. Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika.**

Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk, 2002, 382 s. ISBN 80-7239-107-0.

**HOFBAUER, Břetislav a Lenka CHYTILOVÁ. Děti, mládež a volný čas: Iteorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8927-5.**

**NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.**

**ŠEBEJ, František. Karate. Bratislava: TIMY, 1994. 160 s. ISBN 80-88799-05-8.**

**ŠMEJKAL, Marek. Psychologie bojového umění. 1. vyd. V Praze: Triton, 2013, 115 s. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-677-7.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce:

**1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10. 4. 2016

  
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá rozvojem prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů u dětí mladšího a staršího školního věku. Teoretická část je zpracována metodou analýzy použité literatury. Pojednává o vývoji dítěte ve školním věku s ohledem na jeho emoční, kognitivní, jazykový a tělesný vývoj. V další části je charakterizován sociální vývoj dítěte v rámci rodiny, vrstevnických skupin, školy a volného času. Tento sociální vývoj dítěte je dále charakterizován i v rámci kurikula, vlivu učitele na dítě a typu použitých metod rozvíjející prosociální dovednosti. Závěr teoretické části je věnován seznámení se s bojovými a úpolovými sporty a jejich vlivem na sociální a psychickou dimenzi žáka. V praktické části je využíván kvantitativní výzkum, kde s pomocí metody dotazníkového šetření zjišťujeme povědomí o prosociálních dovednostech a vliv úpolových sportů na rozvoj těchto dovedností u žáků školního věku. Praktickým přínosem diplomové práce je získání širšího povědomí o důležitosti rozvoje prosociálních dovedností dětí a o vlivu úpolových sportů na tyto dovednosti.

Klíčová slova: socializace, prosociální dovednosti, úpolové sporty, kurikulum, školní věk dítěte

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the development of prosocial skills through martial arts for children at school age. The theoretical part is processed by the analysis of literature. It discusses about the development of children of school age with regard to the emotional, cognitive, language and physical development. The next section is characterized by the social development of the child within the family, peer groups, schools and the leisure time. The social development of the child is further characterized in the curriculum, teacher influence on the child and the type of the method developing the prosocial skills. The conclusion of the theoretical part is devoted to familiarization with combative sports and martial arts and their influence on social and emotional dimension of the pupil. In the practical part is used quantitative research, where with the help of a questionnaire, we find out awareness of the influence of prosocial skills and martial arts to develop these skills among elementary school pupils. The practical benefit of the thesis is to gain wider awareness of the importance of the

development of prosocial skills of children and the impact of combative sports on these skills.

Keywords: socialization, prosocial skills, combative sports, curriculum, school age of child

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracování mé diplomové práce.

Motto:

*„Sen ri no gjó mo sokka ni hadžimaru.“*

*„Cesta dlouhá tisíce mil musí začít prvním krokem.“*

Confucius

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

Ve Zlíně 10. 4. 2016

Ing. Bc. Monika Blešová



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>13</b>
1.1 RANÝ A STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE.....	14
1.1.1 Emoční vývoj a autoregulace .....	15
1.1.2 Kognitivní vývoj .....	16
1.1.3 Vývoj jazykových kompetencí.....	17
1.2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE .....	18
1.2.1 Tělesná proměna a kognitivní vývoj .....	20
1.2.2 Emoční vývoj a autoregulace .....	22
1.2.3 Vývoj osobnosti a identity pubescentů .....	23
<b>2 ROZVOJ A OSVOJOVÁNÍ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTI U DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>25</b>
2.1 SOCIALIZACE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU .....	27
2.2 SOCIÁLNÍ A VZDĚLÁVACÍ ASPEKT VOLNÉHO ČASU .....	30
2.3 OSVOJOVÁNÍ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V RODINĚ.....	31
<b>3 ROZVOJ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V RÁMCI KURIKULA</b> .....	<b>33</b>
3.1 SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE PODLE RVP ZV .....	35
3.2 ROLE UČITELE V ROZVOJI PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V PRIMÁRNÍM A SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	39
3.3 METODY K ROZVOJI PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	41
<b>4 ÚPOLY A BOJOVÁ UMĚNÍ A JEJICH VLIV NA ROZVOJ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ</b> .....	<b>46</b>
4.1 ÚPOLY A BOJOVÁ UMĚNÍ V ČESKÉ REPUBLICE .....	46
4.2 PSYCHICKÁ A PROSOCIÁLNÍ DIMENZE V TRÉNINKU ÚPOLOVÝCH SPORTŮ .....	49
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>54</b>
<b>5 VÝZKUM</b> .....	<b>55</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	55
5.2 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	56
5.3 ANALÝZA DAT.....	57
<b>6 INTERPRETACE DAT A DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>78</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>81</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>83</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>86</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>87</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ</b> .....	<b>88</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>89</b>

## ÚVOD

Člověk je již od narození označován za sociální bytost, jelikož ke svému rozvoji a socializaci potřebuje další lidskou bytost. První socializace dítěte začíná péčí rodičů a dále pokračuje poznáváním svého okolí a širší rodiny. Spolu se socializací získává dítě i základní sociální dovednosti a učí se prosociálnímu chování. Základní kameny prosociálního chování by měly být položeny v první části života dítěte v rodině. Jakmile začne být dítě vzděláváno v mateřské škole a později ve škole základní, stává se nositelem sociálního zprostředkování učitel. Učitel ovšem není jediným nositelem sociálního zprostředkování, jelikož dítě tráví mnoho času se svými vrstevníky, od nichž může přejímat další sociální dovednosti, které ho mohou významně ovlivnit. V České republice již můžeme pozorovat změny v metodách výuky a vyučování s ohledem na začlenění sociálních dovedností, tak jak je uvedeno v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělání. Do výuky jsou tak začleňovány složky pro rozvoj klíčových kompetencí žáků. Cílem této práce je přispět k rozvoji prosociálních dovedností žáků základních škol v rámci volnočasové výuky úpolových sportů se zaměřením na praktickou aplikaci prvků na rozvoj prosociálních dovedností do výuky úpolových sportů.

Tato diplomová práce je zaměřena na rozvoj prosociálních dovedností u dětí školního věku prostřednictvím úpolových sportů jako volnočasové aktivity, jelikož se domníváme, že prosociální dovednosti by měly být rozvíjeny nejen v rámci výuky ve školním zařízení ale i ve volném čase dětí. První část práce je věnována vymezení pojmů a teoretických východisek v oblasti prosociálních dovedností, jejich rozvoje a vlivu úpolových sportů na tento rozvoj. Vycházíme zde z teoretických poznatků sociální psychologie dle Nakonečného, Výrosta a Slaměníka a z psychologie osobnosti dle Říčana. Závěr teoretické části práce je věnován seznámení se s úpolovými sporty, jejich historií v rámci České republiky. Dále se zde věnujeme psychologii bojového umění a to konkrétně psychické a sociální dimenzi v tréninku bojových umění a v neposlední řadě také využití bojového umění v psychoterapii.

Empirická část diplomové práce se zabývá analýzou povědomí o prosociálních dovednostech a vlivem úpolových sportů na rozvoj těchto dovedností mezi žáky školního věku prostřednictvím metody dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření je provedeno ve skupině žáků navštěvující výuku úpolových sportů, konkrétně v oddíle karate Goju Ryu TJ Slavia Kroměříž. Na základě výsledků dotazníkového šetření, dojde k analýze a zhodnocení vý-

sledků tohoto šetření. Doufáme, že tato práce přispěje k prohloubení zájmu o tematiku pro-  
sociálních dovedností a přispěje také k rozšíření praktické aplikace těchto dovedností  
v rámci volnočasové výuky dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

Nástup dítěte do školy je v životě dítěte i celé jeho rodiny významným mezníkem. Dochází k přesně časově určenému, společensky významnému společenskému aktu. Zde dítě projde rituálem zápisu do školy a následně slavnostním prvním školním dnem, který potvrzuje začátek nové životní fáze a jednoznačnost sociální proměny, kde se z dítěte stává školák. Je vhodné klást důraz na výběr školy vzhledem k tomu, že škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožívání zbývajících období dětství, vliv má i na sebehodnocení žáka. Selhání žáka ve škole může mít zásadní vliv na jeho další vývoj a životní směr. Dítě je schopné nastoupit do školy ve věku 6-7 let, kdy je připraveno úspěšně zvládnout školní požadavky. K tomu nám může pomoci test školní zralosti, konkrétně například Jiráskův test školní zralosti. (Vágnerová, 2005, s. 236 - 237)

Těžší situaci při nástupu do školy má dítě, které nechodilo do mateřské školy, nebylo navyklé na čas trávený bez rodičů a nyní se bez nich musí delší dobu obejít. Dítě, které již navštěvovalo mateřskou školu má situaci poměrně snazší, ale stále je pro něj organizace školní výuky a nároků s ní spojených značně náročná. Vyučovací hodina je pro šestileté dítě dlouhá a klade velké nároky na aktivní pozornost žáka. Poměrně brzy se ve škole začíná s výukou kladoucí velké nároky na rozumovou vyspělost, přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na velké množství dalších osobních vlastností. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103 – 104)

Vágnerová (2005) rozděluje školní věk do tří dílčích fází:

- raný školní věk (od 6-7 let do 8-9 let) – pro tento věk jsou charakteristické změny sociálního postavení a vývojové proměny zejména ve vztahu ke škole,
- střední školní věk (od 8-9 let do 11-12 let) – dochází k dalším změnám ve vývoji, považujeme je za přípravu k dospívání, označováno za období klidu a pohody,
- starší školní věk (od 11-12 let do 15 let) – období pubescence.

Langmeier, Krejčířová (2006) rozdělují školní věk na:

- mladší školní věk (od 6-7 let do 11-12 let)
- období dospívání (11 – 25 let), které dělíme na:
  - období pubescence (od 11 do 15 let)
  - období adolescence (od 15 do 22 let).

## 1.1 Raný a střední školní věk dítěte

Jak již bylo uvedeno výše, raný školní věk začíná ve věku šesti až sedmi let. Otázka zralosti dítěte je velmi složitá. Společnost již překonala období, kdy byly do škol umisťovány děti, které ještě nedosáhly šesti let. V současné době se společnost potýká s opačným extrémem a tím je požadavek na odklad školní docházky. Mnoho úzkostlivých a starostlivých rodičů o tento odklad žádá i u dětí, které jsou již na školní docházku fyzicky a psychicky připravené. Je to z toho důvodu, že jsou rodiče přesvědčeni, že je jejich dítě stále příliš živé, hravé a své schopnosti nedokáže ve škole uplatit. Tyto odklady nástupu do školy mohou mít negativní efekt v podobě promeškání nejvhodnějšího okamžiku pro zahájení školní práce. Může se zde ale objevit i mnoho jiných problémů. Z nich můžeme jmenovat zařazování dítěte s neúplnou či neharmonickou zralostí. Jediným východiskem z těchto potíží je důkladné lékařské a psychologické vyšetření dětí nastupujících do školy. Velmi důležitý je i následný kontakt učitele s pediatrem a psychologem dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117)

Raný a střední školní věk dítěte můžeme shrnout do mladšího školního věku. V tomto období dochází k mnoha vývojovým změnám dítěte. Tyto změny ovšem nejsou tak markantní jako v prvních měsících a letech života dítěte. Toto období můžeme na první pohled hodnotit jako období nezajímavé, jelikož se toho s osobností dítěte příliš neděje. Například psychoanalýza tento věk označuje jako období „latence“, což je etapa, kdy je ukončena první část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti se začne projevovat až na začátku puberty. Malého školáka můžeme v tomto období charakterizovat jako dítě, které se zajímá o to „co je“ a „jak to je“. Snaží se a chce pochopit svět takový, jaký je doopravdy. Tento charakteristický rys je můžeme spatřovat ve školákově mluvě, v písemném projevu, ve hře, v jeho zájmu o literaturu či v jeho kresbách. Dítě v tomto období dává přednost faktickým knihám s realistickými kresbami. Patří sem zejména dětské encyklopedie, historické a válečné povídky, dobrodružné romány a cestopisy. Školákův realismus se projevuje až později, kdy se stává kritičtější. V tomto období již pomíjí realismus přejatý od autorit v podobě rodičů a učitelů. Dítě si utváří vlastní názor a pohled na svět, ve kterém žije. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117 - 118)

### 1.1.1 Emoční vývoj a autoregulace

Dětský organismus stále zraje a to i z pohledu centrální nervové soustavy. Mění se celková reaktivita, zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Školní období dítěte nazývá Erikson obdobím citové vyrovnanosti. V tomto období převládá u dětí optimismus. Děti mají tendenci interpretovat veškeré dění pozitivním způsobem, jejich emoční ladění bývá vyrovnané a pokud dojde k nějakému výkyvu pak má obvykle evidentní příčinu. Dítě je již schopné porozumět vlastním emocím a také je interpretovat. V průběhu školního věku se dále rozvíjí emoční inteligence. Děti jsou schopné podstatně lépe rozumět vlastním pocitům. Zvyšuje se jejich schopnost diferencovat kvalitu, intenzitu a délku trvání pocitů. Ve věku kolem deseti let jsou děti schopné rozumět významu emoční ambivalence, což znamená, že lidé mohou mít protichůdné či smíšené pocity. Děti ve školním věku již dokáží rozumět i změnám nálad, pozitivním a negativním emocím. Emoce hodnotí podle toho, jak předpokládají, že by je hodnotili ostatní lidé (zejména rodina a vrstevnické skupiny). Dochází k větší integrovanosti emočního hodnocení a racionálního hodnocení. Dětem tak bývají emoční prožitky vysvětlovány tak, aby byly v souladu s úvahami či očekáváním dítěte. Stejným způsobem se aplikuje schopnost správně chápat emoce ostatních lidí. Tato schopnost je do značné míry vázána na pokles kognitivního egocentrismu. (Vágnerová, 2005, s. 261 - 262)

Mnoho emocí je sociálně indukovaných, jelikož vyplývají ze vztahů s různými lidmi. U dětí je specifickým projevem jejich žertování či provokování na úkor druhých. Žertování, provokování či pošťuchování je v tomto věku dítěte možné chápat jako emoční formu, která je běžnou variantou vrstevnické interakce. Dítě očekává, že tato forma žertování bude správně pochopena a objekt žertů tuto situaci zvládne a nebude na ni reagovat nějakým neadekvátním projevem (například zlostí a ublížeností). Emoční oporu tvoří u dětí školního věku nejprve rodina (nejčastěji matka) a v pozdějším věku tuto oporu stále více přebírají vrstevnické skupiny. Emoční sdílení je velmi důležité pro celkový emoční a sociální rozvoj dítěte. Jestliže dítě sdílí s ostatními své pozitivní i negativní emoce, učí se jim tak více rozumět a lépe je zvládat. Je pochopitelné, že lépe se dětem sdílí emoce s vrstevníky než s dospělými, jelikož dospělí jsou na naprosto jiné rozumové i emoční úrovni. Ke konfliktům mezi vrstevníky může občas docházet z důvodu různé emoční vyspělosti a také z toho důvodu, že každý hodnotí danou situaci jiným způsobem. Pod pojmem emoční komunikace si můžeme představit například empatii, sdílení, poskytnutí sociální opory, pochopení konfliktu a nabídnutí jeho řešení. Jedná se o proces vysílání a přijímání signálů, je umožněn percepcí a interpretací těchto podnětů. Děti školního věku jsou schopné chápat emoční signály a vyjádřit vlastní

emoce způsobem, který je pro jejich okolí srozumitelný. Děti také věří, že mohou své emoce ovládat (například tím, že na daný problém nebudou myslet). Jedná se o vnitřní regulaci emocí. Dítě již chápe, že musí umět ovládnout svůj vztek, zlobu, strach či smutek. Ve vrstevnických skupinách se setkává zejména s požadavkem ovládnutí vlastního strachu. Ve společnosti dospělých však není na ovládnutí strachu a smutku kladen takových důrazů. Adaptaci na školní režim hodně usnadňuje emoční zralost a zkušenost, kde dítě staví na svých poznatcích z dřívější doby. Zhoršit emoční bilanci či stimulovat rozvoj negativních emocí může nástup do školy a s tím spojené nároky ze strany rodičů a školy. Dítě by mělo vědět, že každý neúspěch ve škole je možné napravit. Ve školním věku se rozvíjí také sebehodnotící emoce. K rozvoji sebehodnotících emocí významně přispívají nové zkušenosti ze školy, soutěžení a porovnávání vlastních výkonů s vrstevníky či s hodnocením dospělých. Sebehodnotící emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí. Období školního věku je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince zejména v oblasti výkonu a akceptace. (Vágnerová, 2005, s. 262 - 264)

Rozvoj autoregulace probíhá v celém školním věku dítěte a souvisí také s vývojem poznávacích procesů, zejména decentralizací. Vývoj autoregulačních mechanismů se u dítěte projevuje hlavně změnou postoje k překážkám. Oddálení či zmaření momentálního uspokojení prožívají děti v podobě frustrace, se kterou se musejí umět vyrovnat. Dítě musí být schopné a ochotné podřídit se požadavku či příkazu a dělat to, co je nutné a co se od něj očekává. U mladších dětí můžeme pozorovat absenci sebekontroly a zodpovědnosti. Nedaří se jim udržet pozornost u svých povinností. Mnohem lákavější je pro ně jakákoliv jiná zábava, hlavně ne povinnosti. V tomto věku jim chybí vytrvalost a soustředění na školní práci. Proto je nutná kontrola a vedení ze strany dospělých tak. (Vágnerová, 2005, s. 264 - 265)

### 1.1.2 Kognitivní vývoj

Na počátku školního věku je dítě dle Piageta (tj. kolem sedmi let věku) schopno skutečných logických operací, reálných úsudků týkajících se logiky a to i bez dřívějších závislostí na viděné podobě. Stále se ovšem jedná o konkrétní jevy a obsahy, které si je dítě schopné představit. Přejít od intuitivního myšlení ke konkrétním logickým operacím předpokládá Piaget v období začátku školní docházky, to je ve věku kolem sedmi let. Dítě je v tomto období schopno různých transformací v mysli současně. Může chápat identitu, zvrátlost a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence. Na úrovni specifických logických operací může dítě podle Piageta řešit problémy v rámci jednotného systému



myšlenkových kroků. Dítě je nyní schopné zahrnutí prvků do třídy. Jedná se o tak zvanou inkluzi. Školák už se také lépe orientuje v příčinných vztazích a nevykládá si je pouze na základě antropomorfního postoje jako dítě předškolního věku. Je nutné si uvědomit, že všechny projevy konkrétních logických operací se mohou překrývat, obvykle nenastupují náhle a najednou. Je možné je také adekvátním výcvikem a učením uspíšit. V dnešní době je již prokázáno, že vhodný a motivační přístup rodiny a mateřské školy k dítěti předškolního věku může významně podpořit a zrychlit výstavbu logického myšlení dítěte. Jinými slovy mohou přispět k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení založenému na logických operacích. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124 - 128)

Úroveň vývoje myšlení u dítěte mohou měřit testy inteligence. V psychologické praxi se doposud neobjevila žádná lepší metoda nežli tyto testy, co by pomohlo v poradenství při nejrůznějších problémech. Inteligenci není možné pozorovat ani bezprostředně měřit. Je možné na ni ovšem ukazovat nepřímou z výsledků komplikovaných úloh na neverbální i verbální bázi. Intelektová výkonost dítěte je významně závislá na výkonové motivaci a na dobrém pracovním postoji. Tyto vlastnosti jsou podporovány výchovou v rodině a ve škole po celou dobu institucionálního vzdělávání. Na celou problematiku se dá dívat z více úhlů pohledu. Například podporovat pouze motivaci dětí, aby podávaly ty nejlepší výkony je často kritizováno, jelikož jsou významnější lidské vlastnosti, které je u dětí nutné podpořit. Nelze také škatulkovat děti podle výsledků dosažených v testech inteligence. Každá společnost potřebuje lidi s vyšší inteligencí, ale také s nižší inteligencí, kteří jsou svojí prací zaujati a snaží se podat ty nejlepší výkony. Inteligenční testy navíc naprosto nepodporují tvořivé myšlení. Přitom tvořivost, originalita či flexibilita jsou vlastnosti, které jsou často předpokladem úspěšného profesního života dospělého člověka, jsou v období školního věku často nedostatečně rozvíjeny. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 129 – 130)

### 1.1.3 Vývoj jazykových kompetencí

Dítě nastupující do školy by mělo mít dostatečnou slovní zásobu, která mu umožní zvládnout nároky výuky. Je schopné komunikovat, rozumět ostatním a vyjadřovat se o běžných věcech. V raném a středním školním věku se jazykové kompetence dále nenápadně rozvíjejí. Pokrok v rozvoji řeči dítěte již není tak výrazný jako v prvních pěti letech života dítěte. Žáci se na základní škole učí znalostem o struktuře jazyka, o způsobu jeho užití, intonaci a obohacují svůj slovník o nové pojmy. Slovník dítěte je rozvíjen nejen na základě školní výuky, ale i

vlivem rodiny, médií a vrstevnické skupiny. Dítě si zapamatuje a následně užívá výrazy, které vyhodnotí jako užitečné. Toto vyhodnocení vychází z každodenní zkušenosti dítěte a jeho působení v různých sociálních skupinách. (Vágnerová, 2005, s. 260)

Počet slov, která dítě aktivně používá v rámci školní docházky, nebo jim alespoň pasivně rozumí, se rovnoměrně zvyšuje. V průběhu let docházelo k opakovaným pokusům zjistit průměrnou slovní zásobu u dětí. Ovšem názory na velikost slovní zásoby se značně liší zejména podle metody, která byla při výzkumu použita. Jako příklad rozsahu slovní zásoby dětí můžeme uvést studii, kterou ve své publikaci uvádí Langmeier (2006):

- sedmileté děti jsou schopné ovládat 18 633 slov,
- jedenáctileté děti ovládají průměrně 26 468 slov,
- patnáctileté děti znají přibližně 70% celkové zásoby slov, které jsou uvedeny ve slovníku, to je přibližně 30 263 slov. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122 – 123)

Řeč je významný komunikační nástroj každého člověka. Řeč, kterou se mluví ve škole, by mělo znát dítě i z domova. Odlišnosti v řeči z domova a řeči, která se používá ve škole, mohou některým dětem způsobovat potíže v chápání probírané látky a mohou také zhoršit jejich pokrok ve výuce. V tomto případě hovoříme o dětech ze slabších sociálních skupin či z jiných etnických skupin., kde se používá odlišný mateřský jazyk, než jakým se mluví ve škole. Kulturně a jazykově znevýhodněné děti mají problém vyrovnat se svým spolužákům, ačkoliv by se předpokládalo, že školní docházka tyto rozdíly časem vyrovná. Podíváme-li se na řeč z pohledu genderu, tak je zřejmé, že dívky mají ve vývoji řeči převahu před chlapci. Dívky začínají mluvit průměrně dříve, nežli chlapci a i ve věku 11-13 let dosahují lepších výsledků v testech verbálních dovedností. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123)

## 1.2 Starší školní věk dítěte

Během staršího školního věku, který je vymezen věkem 11- 15 let dítěte, nastává velmi náročné období v životě dítěte a tím je období dospívání, které je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospíváním. V tomto životním úseku dochází k biologickému zrání a paralelně s ním dochází i k mnoha nápadným a významným psychickým změnám. Jedinec se díky těmto změnám nově zařazuje do společnosti, jelikož dochází ke změnám očekávání společnosti, ke změnám vnímání vlastního sebepojetí či pojetí vlastní role. Tělesné, psychické a sociální

změny probíhají v období dospívání téměř souběžně a navzájem nezávisle a jsou dovršeny kolem dvacátého roku života.

Dospívající v současné době chápou dětství jako dobu, kterou je potřeba zvládnout co nejrychleji a dosáhnout na úroveň, na které se nacházejí dospělí. Mají velkou tendenci zbavit se atributů dětství a jednoznačné sociální podřízenosti. Charakteristickým chováním v tomto věku je co nejrychleji dosáhnout větších práv a svobody v rozhodování. Ovšem povinnosti a zodpovědnost náležející dospělosti přijímají dospívající značně neochotně či ji přímo odmítají. (Vágnerová, 2005, s. 321 - 322)

Vágnerová (2005) rozděluje období dospívání na dvě části (fáze):

- **raná adolescence** – zahrnuje prvních pět let dospívání. Vymezujeme ji přibližně mezi jedenáctým až patnáctým rokem dítěte. Často je toto období označováno i jako pubescence.
- **pozdní adolescence** – zahrnuje dalších pět let po rané adolescenci. Vymezujeme ji přibližně mezi patnáctým až dvacátým rokem dospívajícího. Hlavním znakem této fáze je pohlavní vyspělost, kdy dochází k prvnímu pohlavnímu styku, a komplexnější psychosociální proměna, kdy se mění osobnost a společenské postavení dospívajícího.

Oproti tomu Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí rozdělení období dospívání na:

- **období pubescence** (11-15 let)
  - fáze prepuberty – objevují se první sekundární pohlavní znaky, pohlavní dozrávání
  - fáze vlastní puberty – trvá do dosažení reprodukční schopnosti, dívky začínají menstruovat, u chlapců se objevují noční poluce. Dokončen vývoj sekundárních pohlavních znaků.
- **období adolescence** (15-22 let) – plná reprodukční zralost, dokončen tělesný růst, mění se postavení jedince ve společnosti (přechod ze základní školy na střední školu, následně první zaměstnání). (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143 – 144)

### 1.2.1 Tělesná proměna a kognitivní vývoj

Tělesná proměna je jedním z hlavních vnějších ukazatelů dospívání dítěte. Mění se jednak tělo dítěte a jednak jeho oblékání. Tělesnou proměnu může každý jedinec vnímat jinak. Záleží na vlastní představě o atraktivitě dospělejšího zevnějšku, psychické vyspělosti jedince a také na sociálních reakcích, které tyto změny doprovázejí. Pubescent může být na své měnící se tělo pyšný, ale může to u něj probouzet i negativní emoce v podobě například studu či nejistoty, kdy jeho tělo neodpovídá jeho představám. Dívky dospívají v průměru dříve než chlapci. Dospívá-li dívka příliš brzy, může to vést ke snaze zamaskovat tělesné znaky dospívání oblečením a snahou schovat se v davu. U chlapců probíhá rozvoj sekundárních pohlavních znaků podstatně méně nápadně – jedná se zejména o výškový růst a rozvoj svalů, které mohou chlapcům dopomoci k lepšímu sociálnímu statusu. Úprava zevnějšku a oblečení se stává také velmi důležitým projevem dospívání a slouží k vyjádření identity. Stylizace zevnějšku může o pubescentovi mnohé říci. Je to například snaha zařadit se do nějaké sociální skupiny, snaha oblékat stále stejné věci a neupozorňovat na sebe, identifikovat se se svým vzorem. Pubescenti mají obvykle styl oblečení, který se výrazně odlišuje jak od oblečení dětí, tak od oblečení dospělých. Nejen oblečení, ale i tělesná atraktivita má ve vývoji pubescenata svoji hodnotu. Atraktivnější jedinci mají lepší sociální status a každý dospívající se snaží tomuto statusu přiblížit. Pokud se jedinec nepovažuje za dostatečně atraktivního, může to mít zásadní vliv na jeho další směřování a na hierarchii jeho hodnot. Menší tělesná atraktivita může být ovšem i impulsem k tomu být lepší v jiné oblasti než je tělesný vzhled. Jedinec se tak snaží seberealizovat jiným způsobem. (Vágnerová, 2005, s. 326 – 331)

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce zrání a učení. Teprve, když je jedinec dostatečně neurofyziicky zralý, může dále rozvíjet své poznávací schopnosti. Před jedenáctým až dvanáctým rokem dokáže dítě logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci a dokáže ze soudů o konkrétních věcech vyvozovat logické závěry, ale není úspěšné v případě, že má upřemýšlet o něčem, co si nelze jednoznačně představit. Od počátku pubescence dosahuje většina dospívajících vyššího stupně logického myšlení. Podle Piageta se jedná o systém formálních operací. Znamená to, že se konkrétní operace samy berou opět za objekt dalších operací. To znamená, že se vyvozují soudy o soudech, myslí se o myšlení a podobně. Dospívající je tak nyní schopen mnoha myšlenkových kombinací najednou. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149 – 150)

Podle Keatinga (in Vágnerová, 2005, s. 332 – 333) lze shrnout typické znaky myšlení dospívajících do několika bodů:

- dospívající připouštějí variabilitu různých možností – formální logické operace umožňují zkoumat problémy z více možných hledisek.
- dospívající je schopen uvažovat systematictěji – mění se způsob práce s informacemi, dospívající je již schopen stanovit si hypotézy a postupnými kroky je zamítnout nebo potvrdit. Myšlení na této úrovni směřuje od možného k reálnému.
- dochází k experimentování s vlastními úvahami.

Formálně abstraktní myšlení je u dospívajících předpokladem pochopení látky mnoha vyučovaných předmětů. Dovoluje kritický přístup k vlastnímu i cizímu myšlení, rozlišuje domněnku od prokázaného faktu. Nový způsob myšlení má významný vliv na postoj dospívajícího k celému světu. V porovnání s dítětem v mladším školním věku, které bralo svět realisticky a střízlivě, pubescent srovnává existující a přítomné poměry s tím, co by mohlo nebo mělo být. Odtud pochází častá kritičnost, nespokojenost, zklamání a vystupňovaný pesimismus mladistvých. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 152)

Změna pohledu na svět vede k dočasnému posílení poznávacího egocentrismu. Tento egocentrismus je možné dále charakterizovat. Dospívající bývají velice kritičtí a mají sklon o všem polemizovat. Tento sklon vychází z potřeby procvičit si své schopnosti a ukázat, co dovedou. Pubescenti jsou přesvědčeni, že pouze jejich argumenty jsou dostatečně srozumitelné a jasné a každý by je tak měl pochopit a přijmout. Odlišný názor a postoj nedovedou pochopit. Vidí v něm pouze projev neochoty a omezenosti. V této fázi promlouvá radikalismus dospívajících, který je jejich obranou proti nejasnosti a nejednoznačnosti. Za projev radikalismu můžeme označit i reakci zkratkovitými generalizacemi, které bývají nepřesné či zcela nesmyslné. Tento postoj dospívajících lze do značné míry chápat jako důsledek zaujetí vlastními úvahami, ale i jako výraz nejistoty. Dospívající podléhají často klamu, že jejich úvahy jsou naprosto výjimečné a že to, co napadlo je, žádného dalšího člověka nikdy nenapadlo. Tento pocit výjimečnosti podporuje neznalost způsobu uvažování u jiných lidí. Častá přecitlivělost a vztahovačnost je dalším charakteristickým rysem dospívajících. Jsou přesvědčeni, že je neustále někdo sleduje, kontroluje a kritizuje. Tento další projev nezralosti a nevyrovnanosti s dalším vývojem mizí. (Vágnerová, 2005, s. (336 – 337)

Výuka na druhém stupni základní školy ovlivňuje myšlení pubescentů poněkud jednostranným způsobem. Problémy, se kterými se žák setká ve škole, mají obvykle abstraktní, modelový charakter. Vše je dáno jednoznačnými pravidly a je zcela evidentní, jaké řešení je správné. Dospívající ovšem chápe, že situace v běžném životě tak zcela jednoznačné nejsou.

Na jedné straně mají reálné problémy konkrétní charakter, ale na druhé straně mohou být velmi komplikované. (Vágnerová, 2005, s. 337)

### 1.2.2 Emoční vývoj a autoregulace

Dospívání je charakteristické změnami v oblasti citového prožívání. Typická je kolísavost emočního ladění, větší labilita, dráždivost, přecitlivělost a emoční zmatek. Emoční reakce bývají u pubescentů nápadnější a méně přiměřené v porovnání s dřívějším chováním a náladami v dětství. Citové prožitky mohou být velmi intenzivní, ale mají charakter spíše krátkodobý a proměnlivý. Změny vlastních emocí jsou pro mnohé pubescenty překvapující a nepříjemné. Z tohoto důvodu reagují často velmi nepřiměřeně na vnější podněty. Výkyvy emocí bývají spojovány i s kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivitu často a snadno střídají chvíle naprosté apatie a nechuti k jakékoliv činnosti. Toto kolísání emočního prožívání se může navenek projevit zvýšenou impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Časté konflikty v mezilidských vztazích jsou obvykle způsobovány zvýšenou přecitlivělostí, nízkou frustrační tolerancí a proměnlivostí nálad pubescentů. Dospělí pak mají často pocit, že jsou jejich potomci rozmazlení, nevychovaní a své okolí obtěžují nesmyslnými rozmazy. Tyto pocity u dospělých obvykle podporuje fakt, že k podrážděné či negativní náladě nemá mnohdy pubescent žádný důvod. Pro období dospívání je typická citová uzavřenost. Dospívající se nechce se svými emocemi svěřovat a nechce je ani projevovat navenek. Citové prožitky jsou vnímány jako intimní součást vlastní osobnosti, které by neměly být sdíleny s dalšími osobami. Panuje zde velký strach z projevů smutku, trapnosti, ponížení a podobně. Ve svých vlastních pocitech nemají dospívající jasno a mnohdy je neumí ani správně verbalizovat. V mnoha případech se také obávají výsměchu, nepochopení, ponížení a studu. Je dobré mít na paměti, že emoce jsou základním prostředkem sebehodnocení. V období dospívání bohužel ale nepřinášejí příliš validní informace, ale představují velmi důležitou zkušenost, se kterou by se měl dospívající umět vyrovnat. (Vágnerová, 2005, s. 340 – 342)

V období pubescence se začíná pomalu zlepšovat sebekontrola a vytrvalost jedince. K rozvoji těchto autoregulačních vlastností přispívá lepší odhad vlastních schopností a možností. Dospívající jsou schopni potlačit rušivé vlivy, které působí proti jejich původnímu záměru, pokud mají dostatečně silnou motivaci, která je žene kupředu. Pasivní volní vlastnosti, kterými je například schopnost vytrvat či sebekontrola, mohou být zablokovány emočními rozladami. Dospívající může získat pocit marnosti a zbytečnosti svého úsilí a následně může

začít kolísat jeho zájem o danou věc a také vlastní sebehodnocení. Autoregulační mechanismy jsou uplatňovány zejména v situacích zátěže. V období mladší adolescence roste význam některých osobnostních vlastností pro zvládnání zátěže. Mohou být chápány jako mediátory umožňující odolnost vůči stresu. V tomto období jsou nejpřínosnější následující vlastnosti: pasivní volní vlastnosti (vnitřní disciplína, svědomitost a podobně), flexibilita a ochota přijmout nové zkušenosti, vysoká emoční stabilita s převahou optimismu, citlivá asertivita a pozitivní sebepojetí s dostatečnou sebedůvěrou. (Vágnerová, 2005, s. 343 – 344)

### 1.2.3 Vývoj osobnosti a identity pubescentů

Rozvoj identity je dynamický proces experimentace, volby a integrace různých složek sebepojetí vlastní osobnosti. Pubescent usiluje o nové vymezení a usiluje o integraci jednotlivých složek své identity. Vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, ve kterém se pubescent snaží aktivně zrealizovat svoji představu, kým by chtěl být. Rozvoj identity závisí na emoční vyzrálosti, kognitivních dovednostech a na socializaci jedince. Dospívajícího již neuspokojuje jen poznávání světa kolem sebe, ale čím dál více obrací svoji pozornost do vlastního nitra. Je do značné míry přímo manipulován ke změně představ o sobě samém. Postupem času podstupuje mnohonásobnou proměnu a je vystaven i nejistotě, se kterou se musí umět vyrovnat. Zde je nutné, aby pubescent přijal sám sebe takového jaký je, tedy v podobě ještě značně nehotové a proměnlivé. Tento děj se nazývá sebeakceptace. (Vágnerová, 2005, s. 402-403)

V tomto období je patrná zvýšená sebekritičnost, emoční labilita a nejistota. Pubescent je velmi kritický, i co se týče vlastní osobnosti a vzhledu. Poznat a porozumět vlastní psychice je v tomto období značně obtížné. V období dospívání se začíná rozvíjet introspekce, což je nový způsob sebepoznání, zaměřený na obsah vlastního vědomí (vlastní pocity, prožitky, myšlenky). Introspekce je velice často ovlivněna aktuálním emočním laděním jedince. Dospívající jedinec o sobě získává informace prostřednictvím porovnávání se s jinými lidmi, nejčastěji vrstevníky. Typické je hledání atraktivnějších vzorů, se kterými se může pubescent identifikovat. Může se jednat o rokovou kapelu, skupinu přátel se stejnými koníčky. Pubescent se snaží o své jednoznačné vymezení, které může zdůrazňovat typickým oblečením, úpravou zevnějšku, způsobem vyjadřování či dodržování rituálů. Dospívající jedinec vidí v tomto období hlavní smysl a oddanost vůči vrstevnické skupině, která mu pomáhá s jádřením potřeby opory v procesu osamostatňování se. (Vágnerová, 2005, s. 405 – 409)





## 2 ROZVOJ A OSVOJOVÁNÍ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTI U DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

Člověk se rodí jako nepopsaný list, který se stává jedincem schopným žít ve společnosti lidí díky rozvoji prosociálních dovedností, socializaci a výchově dětí. Již od narození přejímá dítě poznatky a vzorce chování ze svého okolí. Ten největší vliv mají na dítě rodina, výchova, prostředí a vrstevnické skupiny. K rozvoji prosociálních dovedností dochází prostřednictvím sociálního učení a jeho prvopočátky jsou v rodině. Dítě již od útlého věku může například slyšet, že by mělo být přátelské, nemělo by skákat lidem do řeči, mělo by umět požádat, poprosit, poděkovat, spolupracovat, pomoci slabšímu v nouzi, dodržovat stanovená pravidla či vyjadřovat nesouhlas adekvátním a společensky přijatelným způsobem. Většina těchto prosociálních dovedností bývá dítětem osvojována prostřednictvím sociálních interakcí.

Úspěšný člověk si musí osvojit takové vlastnosti a dovednosti, které jsou pro danou společnost preferované a akceptovatelné. Proces, kterým si člověk osvojuje způsob chování, společenské normy a seznamuje se s kulturním prostředím, se nazývá **socializace**. Za obsah socializace můžeme označit všechno to, co jedinci umožňuje vytvoření vnitřních psychologických předpokladů realizace nejrůznějších sociálních rolí. Podstata mechanismů socializace spočívá zejména v procesech učení a také v regulačních procesech působení činitelů socializace. Činiteli socializace může být jakákoliv sociální skupina, do které daný jedinec patří a která ho ovlivňuje. Mezi hlavní činitele socializace ovšem začleňujeme sociální skupiny, ve kterých se jedince vyskytuje dlouhodobě, trvale a má zde pevně vybudovaný vztah s dalšími členy sociální skupiny. Největší význam se proto přisuzuje rodině, škole, vrstevnickým skupinám, sociálním skupinám na pracovišti a masmédiím. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 49 - 50)

S pomocí socializace dochází u člověka k osvojování určitých **sociálních rolí**. Jako sociální roli označujeme chování, které společnost od jedince v dané situaci očekává podle jeho věku, společenskému postavení a pohlaví. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 57)

S problémem socializace souvisí velmi úzce různé teorie **sociálního učení**. Nakonečný (1999) uvádí Rotterovu teorii sociálního učení, která je charakterizována jako spojení konceptu zpevnění s kognitivní teorií. Učení je tedy podstatně určováno kognitivními činiteli nikoliv jen externími podněty. (Nakonečný, 1999, s. 73) Rotter vysvětluje chování člověka

v jeho interakci s prostředím a říká, že většina chování člověka se osvojuje v sociálních situacích, kdy zároveň ostatní lidé zprostředkovávají uspokojování potřeb. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 55) Další teorie sociálního učení, jejímiž autory jsou N. E. Miller a J. Dollard říká, že sociální učení se děje prostřednictvím imitace tedy napodobování. Jedná se například o napodobování matky či staršího sourozence, kteří jsou pro dítě modelem. Setká-li se napodobování s odměnou, má toto chování tendenci uchovat se a po několika opakování spojených s odměnou se stává toto chování trvalým. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 54)

Nakonečný (1999) uvádí, že interakcí vývoj člověka jako sociální bytosti začíná od prvotního vztahu matky a dítěte a dalšími interakcemi pokračuje. **Sociální interakce** jsou často doprovázeny symboly a symbolickými funkcemi chování. Symboly zde chápeme jako podněty s naučeným významem a mohou je představovat jednak objekty a události, tak i způsoby chování. Příkladem může být pozdrav jako symbolický akt přátelství či úcty. (Nakonečný, 1999, s. 50)

Poznávání člověka člověkem se v odborné literatuře označuje jako meziosobní či **sociální percepce**. Na jedné straně zahrnuje vnímání vzhledu a fyzických aktů člověka a na druhé straně interpretaci tohoto chování. Sociální percepce se snaží porozumět tomu, jakým způsobem si člověk vytváří dojmy o rysech a charakteristikách ostatních lidí. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 182) V současné době někteří psychologové pojem sociální percepce opouštějí a nahrazují ho termínem sociální kognice neboli poznávání. Tento termín označuje podle S. T. Fiske a S. E. Taylora to, jak si lidé vytvářejí dojem o jiných lidech a také o sobě samých. Tento dojem o druhých lidech zahrnuje i konkrétní úsudky o druhém člověku. (Nakonečný, 1999, s. 81)

Sociální chování zahrnuje dvě kategorie chování a to chování prosociální a antisociální. Termín prosociální chování byl použit poprvé v roce 1967. **Prosociální chování** je společností přijímáno pozitivně, jelikož je v souladu s požadovanými společenskými hodnotami a normami. Opakem je antisociální chování, které není společností akceptováno. Prosociální chování je charakterizováno jako jakýkoli projev chování směřovaný k druhému člověku nebo ke skupině osob. Cílem tohoto chování je přinést užitek a pomoci druhému člověku. Prosociální chování může mít mnoho podob. Jedná se například o darování, sympatie, porozumění, spolupráci a mnohé další. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 285 -286)

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185) definuje prosociální chování jako: „Chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu dané společnosti.“ a dále jako:

„Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. Návik prosociálního chování bývá součástí moderních kurikul.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185)

Podle Valihorové (2013) je velmi obtížné přesně vymezit a definovat pojmy jako je prosociální chování, altruismus, sociální pomoc, spolupráce, jelikož se k nim v odborné literatuře přistupuje různě. Mnoho definic hovoří o pomoci a podpoře jednoho člověka ve vztahu k dalším lidem. Prosociální chování je tak možné chápat jako „zlatou střední cestu“ mezi pomáháním a altruismem. Cílem prosociálního chování je podle Valihorové (2013): „... zlepšit situaci druhé osoby, přičemž pomáhající není povinen poskytnout pomoc na základě své profese. Prosociální chování je kombinací sobeckých zájmů a altruistických cílů.“ (Valihorová, 2013, s. 86 - 89)

Rozvoj prosociálních kompetencí provází mnohá úskalí. V současné době jsou stále na vzestupu informačně-komunikační prostředky, díky kterým má člověk přístup k obrovskému množství informací, ale zároveň čím dál méně podílí na přímé komunikaci mezi lidmi. Zvyšuje se počet dětí, které neumějí přiměřeně komunikovat s okolím, nejsou schopné respektovat společenská nebo skupinová pravidla či autority a co je také významné přibývá dětí, které se nejsou schopny přizpůsobit dětskému kolektivu. Pojem sociální či prosociální kompetence může být použitý jako synonymum pojmů emoční inteligence, sociální způsobilost, sociální inteligence nebo emoční kompetence. Jedinec s rozvinutými prosociálními dovednostmi je schopen projevovat zájem o druhé, umí efektivně komunikovat, dokáže efektivně spolupracovat a také rozumí sociálním situacím. (Lisá, 2010, s. 10)

## 2.1 Socializace dítěte školního věku

Dítě se nástupem do školy začleňuje mnohem intenzivněji do lidské společnosti. Odklání se od výlučného vlivu rodiny a podřizuje se vzdělávací instituci. Škola rozvíjí děti způsobem, který nemusí být jednoznačně shodný se směřováním rodiny dítěte. Ve škole se dítě připravuje zejména na svoji profesní roli a již v období školní docházky potvrzuje své předpoklady pro její získání. Nástup do školy představuje pro dítě změnu způsobu života a velké množství nových požadavků, které se musí naučit zvládat. Ve školním věku rozvíjí dítě vztahy s různými lidmi mimo rodinu. V rámci různých sociálních skupin se utváří role a postavení dítěte. Je důležité jakou roli a postavení se dítěti podaří v nové skupině zaujmout. Ve školním věku

jsou pro rozvoj osobnosti dítěte důležité tři oblasti: rodina, vrstevnická skupina a škola. Každá z uvedených sociálních skupin má své teritorium, na kterém působí. Rodinné teritorium představuje pro dítě známou a bezpečnou oblast, kam se dítě každý den vrací. Samozřejmě i zde po nástupu do školy probíhají změny. Jedná se například o změnu ve vybavení dětského pokoje. Malý školák dostává psací stůl a další vybavení, které slouží k přípravě do školy. Tímto je symbolizováno odlišné postavení, které dítě v roli školáka má. Teritorium školy je pro dítě novým prostředím, kde se snaží zorientovat. Ze začátku na něj škola působí velmi rozsáhle a komplikovaně. Dítě má problém se v ní zpočátku zorientovat. Dítě se podřizuje školnímu řádu, dohledu učitelů a požadavkům, které jsou na něj a jeho spolužáky kladeny. Časem dítě začne rozlišovat prostory školy, kam smí jít a kam naopak jít samo nesmí. Teritorium kontaktu s vrstevníky může mít mnoho podob. Může jít o malé skupinky v rámci třídy, mohou se sdružovat podle společných aktivit či může jít o skupinové hry nebo o místo sdílené jen nejlepším kamarádem. (Vágnerová, 2005, s. 266 - 268)

**Rodina** je důležitou součástí školáka v období mladšího a středního školního věku. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za naprostou samozřejmost. Rodina uspokojuje většinu potřeb dítěte mladšího školního věku. Naopak ve starším školním věku začíná dítě hledat uspokojení potřeb ve vrstevnických skupinách. Funkční vztah mezi dětmi a rodiči představují společné zkušenosti, rodinné rituály, zájem rodičů o dítě a jejich neustálá připravenost být dítěti oporou. Rodič může představovat pro dítě model či ideál, kterému by se chtělo přiblížit. Rodiče tak specificky přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení a jsou pro dítě jednoznačnou autoritou. Dítě má jistotu v naprosté emoční podpoře od rodičů a myslí si, že tomu tak bude stále. Postupem času se rodiče změni spíše v symbolický zdroj jistoty. Rodiče dále ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace dítěte. Děje se tak skrz výběr mimoškolních aktivit, konkrétní požadavky na dítě a také hodnocení dítěte. Určitou formou seberealizace je i vědomí příslušnosti k rodině. Děti se často identifikují se svým rodičem. Snaží se jím chlubit a být jako on. Rodiče tak představují vzor ideálního dospělého chování. S nástupem do školy se pozice dítěte v rodině mění. Rodiče chápou školu zejména jako místo, kde se dítě učí a snaží se dítě podporovat v jeho studijních úspěších. Očekávání rodičů může být pro pozici dítěte v rodině značně důležité. Mnoho rodičů si své vlastní kvality potvrzuje prostřednictvím školních úspěchů dítěte. Domácí příprava je ve vzdělávání dítěte velmi důležitá. Důležitou roli zde hraje rodič, který dítěti pomáhá s úkoly. Dítě a rodič tak funguje jako tým, který se snaží úspěšně splnit zadaný úkol. Tato spolupráce posiluje vztahy v rodině. Děti školního věku považují vztah rodičů za samozřejmost a mnohdy si ho ani

významným způsobem nevšímají. Potřebují mít pro svůj vývoj klidné a spolehlivé rodinné zázemí. (Vágnerová, 2005, s. 267 – 276)

Socializace dítěte neprobíhá jen v rámci rodiny, ale i v rámci **vrstevnických skupin**, do kterých dítě patří. Potřeba kontaktu s vrstevníky patří u dítěte školního věku za jednu z nejvýznamnějších v tomto období. Vrstevnická skupina připouští vyšší variabilitu v socializačním vývoji dítěte a umožňuje rozvoj specifických rysů osobnosti u každého jedince. Patří-li dítě do skupiny, musí přijmout její pravidla, ale zároveň se zde dítě prosazuje individuálně. Dětská skupina napomáhá i rozvoji poznávacích procesů. Vzniká obvykle na základě snadnosti a dostupnosti vzájemného kontaktu a může to být například v okolí bydliště nebo ve školní třídě či ve volnočasovém kroužku. Vrstevnickou skupinu je možné charakterizovat i tak, že se v ní nacházejí děti přibližně stejného věku, dítě si může své kamarády vybrat a sdílet s nimi zážitky a zkušenosti, které doma nezíská. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Potřeby, které dítě uspokojuje prostřednictvím vrstevnické skupiny, se v mnohém překrývají i s potřebami, které nacházejí v rodině. Specifickou vrstevnickou skupinou je školní třída, kde dítě získává roli spolužáka. Specifikem školní třídy je souřadnost a nevýběrovost (spolužáky si dítě nemůže vybrat). Ve školním věku se často mění důvody preference pro přijetí konkrétního dítěte jako kamaráda. V mladším školním věku je kamarád obvykle definován na základě aktuálních společných aktivit (například spolu hrají společné hry). Ve starším školním věku se již oblast společně sdílených aktivit rozšiřuje o schopnost vzájemné solidarity a pomoci ve vrstevnické skupině. Děti jsou vůči sobě citlivější a vnímavější. Snaží se udržet tajemství, důvěřovat si a být si navzájem přátelskou oporou. (Vágnerová, s. 2005, 292 - 295)

Výše zmíněný typ školní třídy je v podmínkách České republiky, kdy se rodiny stěhují minimálně a často chodí do své třídy několik let, běžný. Existují však i třídy se specifickým sociálně psychologickým i pedagogickým problémem, které nazýváme třídami specializovanými. Děti jsou do těchto tříd zařazovány dle konkrétních výběrových kritérií. Jedná se například o třídy se zaměřením na tělesnou výchovu (tak zvané sportovní třídy), třídy s rozšířenou výukou matematiky, třídy s rozšířeným jazykovým či hudebním vyučováním nebo třídy speciální pro například děti s dyslexií. Na dítě může to, že patří do speciální třídy, působit určitou formou výlučností a někdy až nadřazeností nad ostatními dětmi. Sociální a intelektuální složení třídy nebývá obvykle běžným vzorkem populace. Klima v těchto třídách může na žáky působit rozdílným způsobem než klima v běžné třídě, jedná se zejména o prožívání a dopad na psychiku dítěte. (Lašek, 2007, s. 8)

## 2.2 Sociální a vzdělávací aspekt volného času

Volný čas je důležitá součást každodenního života dětí i dospělých. Kromě povinností je třeba mít prostor pro své záliby, čas relaxovat a trávit svůj čas dle svých přání a představ. V posledních letech se kvalita prožívání životního času člověka a význam mezilidských vztahů ve volném čase dostává do popředí zájmu. Kraus a Poláčková (2001) uvádějí, že v sociálně-pedagogickém kontextu můžeme považovat za významné vytváření podmínek k určitým vhodným aktivitám a směřovat lidi k těmto aktivitám. Oproti tomu utlumování jiných aktivit může mít na svědomí snižování pravděpodobnosti deviantního chování u dětí, pubescentů a adolescentů (jedná se například o konzumaci alkoholu, výtržnictví a další kriminalitu). Je nutné zaměřit se především na rozvoj tvůrčích kulturních a sportovních aktivit, které dětem a mládeži přinášejí pozitivní prožitky a utlumují konzumní aktivity. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 164)

Volnočasové aktivity jsou často ovlivněny biologickým zráním a jsou zrcadlem dosažené úrovně psychického, sociálního i mentálního zrání. Velmi často jsou volnočasové aktivity stimulem dalšího zrání člověka a posunem v jeho hodnotové orientaci. Potřeby a realizaci zájmů dětí školního věku prostřednictvím volnočasových aktivit zařazujeme do sociálního učení. Významnou roli u výběru volnočasových aktivit mají rodiče i celá rodina. S věkem klesá závislost mezi aktivitou dítěte a rodičů. Děje se tak v důsledku vývoje mladého jedince, který v průběhu dospívání mění své sociální pole, sociální pozice a sociální interakce s dalšími subjekty. Kulturní a volnočasové aktivity se s věkem mění. Každá věková skupina upřednostňuje jiné aktivity. S věkem nabývají na významu činnosti, které nemají zájmový charakter. Naopak nejnáročnější kulturní aktivity s přibývajícím věkem klesají. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 166)

Vzdělávání ve volném čase a pro volný čas nabývá na důležitosti, jelikož tvoří významnou část socializace dítěte, kdy dítě získává způsobilost k vytváření svého vlastního života. Dítě získává zkušenosti mimo školu a rodinu. Tento způsob vzdělávání není zaměřen na přípravu na budoucí povolání a dochází k němu na základě dobrovolnosti a zahrnuje mnoho nových životních zkušeností. Aby bylo možné využívat volný čas kvalitně, je nutné se tomu naučit. Školy by měly žáků a mládeži zprostředkovávat kompetenci pro jednání ve volném čase. Je

nutné si ale uvědomit, že neexistují žádné normy, pravidla či metody, jak vyučovat volný čas. Je to z toho důvodu, že si o volném čase rozhoduje každý sám. Volnočasové projekty umožňují žákům zvýšit svůj osobní potenciál a zkvalitnit jejich osobní profil, kde se učí pracovat s životními překážkami a jít si za svým cílem. Kraus a Poláčková (2001) zdůrazňují nutnost zavedení pedagogiky volného času ve škole na základě kvalitního kurikula. Důležitým prvkem je zde podpora žáka, nedirektivní chování, vhodnost podnětů. Dominovat by v této výuce měla kreativita, spontaneita a radost. Učení ve volném čase by mělo probíhat v příjemném přátelském prostředí a s minimálním množstvím stresu. Je třeba se zde zaměřit na stimulaci, motivaci a kvalitní rozvoj žáků při volnočasové činnosti. Společně s intenzivně prožívanými volnočasovými aktivitami dítětem či dospělým člověkem přispívá akceptace nejen k životní pohodě, ale i k rozvoji osobnosti člověka. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 169 - 171)

### **2.3 Osvojování prosociálních dovedností v rodině**

Rodinu v současné době chápeme jako institucionalizovanou sociální skupinu minimálně tří osob tedy matky, otce a dítěte, mezi nimiž existují manželské, příbuzenské nebo rodičovské vazby. Rodinu můžeme charakterizovat zejména jako společenský subsystem, který zabezpečuje primárně individuální a celospolečenské zájmy a potřeby. Překonávání a neustálá reprodukce rozporů mezi individuálním a společenským určuje postavení rodiny v systému společenských vztahů. Rodinu dělíme na nukleární (matka, otec, děti) a rozšířenou (prarodiče, tety, strýcové a ostatní příbuzní). Plní-li rodina své základní funkce, nazýváme ji funkční rodinou. V případě, že v rodině dochází k občasným poruchám v plnění jedné či více funkcí, které ale nenarušují rodinný život a nemají negativní dopad na děti, nazýváme tuto rodinu afunkční. Posledním typem je dysfunkční rodina, která je charakteristická vážnými a opakovanými poruchami funkce rodiny, dochází k vnitřnímu rozkladu rodiny a je zde zásadně narušen socializační proces dítěte. Rodina jako celek zařizuje mnoho činností a úkonů. Mezi ně patří například péče o zdraví, výživu, kulturní rozvoj, vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, učí je morálním postojům, usměrňuje, chrání a také podporuje. Během let vývoje se funkce rodiny často měnily. Základní funkce v podobě prvotní socializace dětí a emocionálně psychologické stabilizace osobnosti dospělých stále zůstává. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78 - 79)

Rodinná socializace je prostorem jak pro socializaci dítěte, tak pro socializaci dalších členů rodiny. Je modelem pro osvojování sociálních rolí matky a otce, muže a ženy. Tyto modely chování se následně promítají do budoucí reprodukční rodiny dětí. Velký význam lze spatřovat v sociálně psychologické podpoře jednotlivých členů rodiny. Rodina vytváří specifické sociální klima, ve kterém jsou významnou složkou city a emoce, dále utváření a udržování vědomí toho, že je člen rodiny akceptován, uznáván a hodnocen. To, že má dítě možnost vyrůstat v harmonickém prostředí, kde převládá stálé a vřelé klima, je významné nejen pro něj, ale i pro ostatní členy rodiny. Budovat a udržovat v rodině stálé pozitivní klima je jedním z důležitých avšak nelehkých úkolů, které rodina má. Za potenciální ohrožení rodinného klimatu a ohrožení základních funkcí rodiny můžeme považovat asociální chování, konfliktní situace v rodině, závislost některého člena rodiny na alkoholu a drogách. Jsou-li rodiče dítěte sociálně a emočně nevyzrálí, a pokud ve své původní rodině nezískali vhodné vzory v orientační rodině, mívají často problém naplnit a uspokojit sociálně psychologické potřeby svých dětí. Stabilní citová funkce rodiny je schopností, kterou nemůže žádná sociální instituce nikdy plně nahradit. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 82)

Výchova v rodině se podle Bakošové (2008) odvíjí od školní výchovy a ta od společenské výchovy. Výchova v rodině by měla rozvíjet také vztah k sobě samému, vztah ke společnosti, k lidem a k rodině a vztah k přírodě. Výchova v rodině by se jednoznačně neměla zaměřovat jen na materiální zabezpečení dítěte (tj. na stravu, ošacení, prostor ke spaní). Rodina by měla dítě vést k hodnotám lásky, slušnosti, úcty, toleranci, přátelství a dále například k solidaritě. (Bakošová, 2008, s. 94 – 96)



### 3 ROZVOJ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V RÁMCI KURIKULA

Sociální vývoj dítěte začíná, jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, jeho narozením a pokračuje v celém jeho dětství a dospívání. Je nutné si ovšem uvědomit, že rodina a škola se v sociálním vývoji dítěte vzájemně podporují a doplňují. Rodina respektive domov dítěte a škola, kam dítě dochází za vzděláním, jsou společenské instituce, které mají v utváření dítěte jako sociální bytosti rozhodující úlohu.

V rámci kurikula vznikají v posledních letech nové dokumenty zvané vzdělávací programy. Vzdělávací programy obvykle vymezují tyto složky kurikula: koncepce vzdělávání pro vzdělávací soustavu celé země či pro konkrétní druh školy, cíle tohoto vzdělávání, učební plán (tj. seznam vyučovaných předmětů), učivo (resp. témata učiva v jednotlivých předmětech), cílové standardy, implementační plán, podle kterého bude uváděn do praxe. Školy mohou v České republice realizovat výuku podle několika schválených vzdělávacích programů a to konkrétně podle programů: Vzdělávací program Základní škola (1996), Vzdělávací program obecná škola (1998), Vzdělávací program Národní škola (1997) a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (poslední úprava je platná k 1. 9. 2013). (Průcha, 2005, s. 250 – 259)

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a primární výchovu v rodině. Jedná se o jedinou etapu vzdělávání, kterou musí povinně absolvovat všechny děti. První stupeň základního vzdělávání představuje a umožňuje plynulý přechod dítěte z předškolního vzdělávání a rodinné péče do pravidelného a systematického vzdělávání. Toto vzdělávání je založen především na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb a zájmů žáků. Základní vzdělávání své žáky vede a motivuje k dalšímu učení, učební aktivitě a k poznání, že mohou hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodná řešení problémů, které je potkávají. Druhý stupeň základního vzdělávání navazuje na první a dále rozvíjí vědomosti, dovednosti a návyky, které žákům umožní samostatné učení a vytváření hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností práv a povinností občana České republiky a Evropské unie. Na druhém stupni základního vzdělávání se žák intenzivněji připravuje na budoucí povolání, a proto je kladen větší důraz na větší rozvoj učebních možností žáků a na provázání jejich vzdělávání ve škole s praktickým životem mimo ni. Zde se již využívají náročnější metody práce a nové zdroje a způsoby poznávání, dochází ke zpracovávání náročnějších úkolů a projektů. (RVP, s. 4)

Cílem základního vzdělávání je pomoc žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- 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. (RVP ZV, s. 4 - 5)

Jedním z průřezových témat v rámci RVP ZV, které slouží k rozvoji prosociálních dovedností je osobnostní a sociální výchova. Koncept osobnostní a sociální výchovy se v Česku objevil již počátkem devadesátých let dvacátého století vlivem dokumentů britského národního kurikula o dramatické výchově. Téma osobnostního, sociálního a mravního rozvoje bylo v průběhu devadesátých let systematicky zpracováno a byl vytvořen český model osobnostní a sociální výchovy, který byl posléze zařazen do Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy a následně i pro gymnázia. Zdrojem české osobnostní a sociální výchovy byly různé přístupy. Koncept v sobě zahrnul různé pozitivní zkušenosti s vytvářením podmínek pro osobnostní, sociální a mravní rozvoj, které vycházejí z různých edukačních přístupů, systémů, oblastí a projektů. (Valenta, 2013, s. 33 - 35)

Žák se správně rozvinutými prosociálními dovednostmi či kompetencemi by měl být schopen:

- uvědomovat si své vlastní emoce a motivaci,
- snažit se chápat emoce ostatních,
- ovládají nonverbální komunikaci,
- rozumějí rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací,
- dokáží zvládat své emoce i ve stresu a projevují empatii vůči ostatním. (Lisá, 2010, s. 11)

### 3.1 Sociální a personální kompetence podle RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání specifikuje a definuje klíčové kompetence žáků, kterých by měli dosáhnout. Výběr těchto kompetencí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Úroveň klíčových kompetencí, které dosáhnou žáci na základní škole, nelze ještě považovat za ukončenou. Rozvoj klíčových kompetencí probíhá po celý život - zahajuje se již v předškolním vzdělávání a pokračuje přes všechny úrovně vzdělání až do dospělosti. Klíčové kompetence nepůsobí na dítě samostatně, ale vždy se nějakým způsobem doplňují a prolínají. (RVP ZV, s. 6)

Společnost stále více prosazuje požadavky na širokou uplatnitelnost jedince, kdy už není možné učit se v rámci školní výuky pouhá strohá fakta, ale je nutné naučit se způsobu, jak s nimi nakládat. Z tohoto důvodu je kladen důraz na rozvoj vzdělávání v oblasti již zmiňovaných klíčových kompetencí. Je nutné dbát i na ideální propojení kompetencí s reálným životem a praktickými zkušenostmi. Žák se musí naučit učit, tvořivě myslet a řešit různé problémy s co největší samostatností. (Pešková, 2014, s. 94)

Níže jsou uvedeny klíčové kompetence definované Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání:

- **Kompetence k učení**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy,
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti, poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. (RVP ZV, s. 6 - 9)

- **Kompetence k řešení problémů**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností,
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému,
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy,
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí. (RVP ZV, s. 6 - 9)

- **Kompetence komunikativní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. (RVP ZV, s. 6 - 9)

- **Kompetence sociální a personální**

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,  
vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. (RVP ZV, s. 6 - 9)

- **Kompetence občanské**

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu,
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka,
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit, chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti. (RVP ZV, s. 6 - 9)

- **Kompetence pracovní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky,
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot,
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření,
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

(RVP ZV, s. 6 - 9)

Cílem aplikování a rozvoje klíčových kompetencí žáka je zaměřit se prostřednictvím adekvátních skupinových metod (například brainstorming, hraní rolím kolotoč, diskuse, debata,

případové studie či mentální mapování) zejména na osobnost žáka, vzájemnou spolupráci, komunikativní dovednosti, a sociální vztahy. Rozvoj osobnosti žáka se zaměřuje na oblast jeho individuálních znalostí, dovedností a postojů a to i v morální oblasti. Je podporováno přijímání vlastní zodpovědnosti za přínos k výuce a odpovědný postoj vůči vlastní budoucnosti (hlavně profesní budoucnosti). Pomocí sociálních interakcí se ve skupině rozvíjí vzájemná (týmová) spolupráce. Mezi členy skupiny dochází k výměně informací, posuzování, aplikaci a řešení problémů. Velký důraz je kladen na rozvoj verbální komunikace v rámci komunikativních dovedností. Žák se učí jasně a srozumitelně formulovat své myšlenky, aktivně se zapojovat do diskusí, obhajovat svůj názor či argumentovat. Kvalitní sociální vztahy je nutné budovat v každém kolektivu. Kolektiv se stmeluje díky společným zážitkům a snaží se budovat pozitivní tvořivou a přátelskou atmosféru. Jestliže panuje v kolektivu dobrá přátelská nálada, probíhá proces učení lépe, zlepšují se výsledky žáků a také jejich sebevědomí a motivace. (Sitná, 2009, 50 – 51)

### **3.2 Role učitele v rozvoji prosociálních dovedností v primárním a sekundárním vzdělávání**

Učitel představuje zejména na prvním stupni základní školy pro děti velký vzor, který se žáci snaží různými způsoby napodobovat. Učitel by proto měl jít žákům příkladem. Nejedná se jen o to, že by měl ve výuce používat zajímavé metody a aktivizační prvky, ale je důležité, aby na děti působil i svým chováním a postoji.

Je důležité, aby učitel nejen učil a rozvíjel prosociální dovednosti dětí, ale aby podle toho co učí také sám žil. Dítě hlavně napodobuje své vzory, takže pokud bude učitel děti učit spravedlivé nestrannosti a přitom vůči nim bude uplatňovat různá měřítka nebo pokud bude učitel učit děti poctivosti a sám nebude mít nic proti nečestným machinacím, pak postrádá veškerá výuka a snaha o rozvoj prosociálních dovedností smysl. (Fontana, 2003, s. 238)

Prosociální dovednosti můžeme označovat i jako mravně správné jednání, které by měl učitel u žáků neustále zpevňovat a podporovat jeho rozvoj. Zejména během prvních tří stádií Kohlbergova morálního vývoje je k úspěšnému osvojení a uplatňování morálních zásad nezbytná zpětná vazba okolí. Ve starším školním věku roste schopnost uvědomovat si význam morálky v civilizované společnosti. Tyto morální respektive prosociální dovednosti by se postupně měly stávat samostatnými a nezávislými. (Fontana, 2003, s. 238)

Za velmi důležitý je považován vztah učitele a žáka. Dítě se snaží prosadit mezi spolužáky ve třídě a zapůsobit na učitele takovým způsobem, aby dosáhlo stejného privilegovaného postavení jako doma. Vztah učitele a žáka má v mladším školním věku osobnější charakter. Je zde obvykle patrná i citová dimenze. Naváže-li dítě emoční vazbu na učitele, pak přítomnost učitele u dítěte posiluje pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Má-li dítě v učiteli oporu, může pak i lépe ve třídě pracovat. Až příliš familiární chování vůči učiteli může nastat u dětí nezralých a infantilních. Je ovšem důležité zmínit, že identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, jelikož dítěti pomůže snadněji překonat počáteční obavy a adaptovat se na školní systém. Změna způsobu uvažování umožní časem dítěti pochopit, že učitel nepatří jen jednomu dítěti a že učitel není osoba, ke které by mělo mít osobní vztah. (Vágnerová, 2005, s. 289 - 290)

Dominantní role učitele ve třídě je velmi důležitá. Provádíme-li výuku či komunikaci ve skupině (často formální skupině) je nutné, aby jeden člověk komunikaci či práci vedl. V případě školy je to učitel. V případě volnočasového kroužku to může být vychovatel nebo trenér. Mezi hlavní dominantní znaky, které odlišují žáka od učitele, patří funkční nadřazenost, společenská nadřazenost, učitel je zkušenostně bohatší a také odborně kvalifikovaný pro práci s dětmi. (Gavora, 2005, s. 35)

Učitel by měl soustavně pracovat na vlastním sebepoznávání a osobnostním rozvoji, věnuje-li se práci, která ovlivňuje psychiku jiných lidí. Měl by se stále vzdělávat v moderních přístupech a vyučovacích metodách. (Kříž, 2005, s. 9)

K tomuto osobnostnímu rozvoji je zapotřebí motivace učitele. Mezi učiteli existuje nepřehledné množství rozdílů v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat reflexi vlastních pedagogických dovedností a tomu jak je zlepšovat a hodnotit. U učitelů, kteří dosáhnout určitého vzdělání a následně jsou do praxe, se často stává, že se jejich výuka stane rutinní záležitostí bez jakýchkoliv změn. Výuku je třeba neustále oživovat novými podněty, nové postupy, aby pro žáky a také učitele byla stále motivační a zajímavá. (Kyriacou, 2008, s. 28 – 29)

Valenta ve své publikaci *Didaktika osobnostní a sociální výchovy* (2013) otevírá otázku, zda by měl skutečně každý učitel učit Osobnostní a sociální výchovu. Pedagog by měl mít dle Valenty pro práci se specifickým kurikulem talentové a osobnostní předpoklady. Předpoklady pro tento druh pedagogiky nemá každý učitel. Je třeba se vyhybat učitelům upřednostňující vlastní ego, učitelům sebestředným a manipulativním či učitelům posedlých touhou



pomáhat. Pro zjištění sociální a interpersonální inteligence například konkrétně zaměřený dotazník. Valenta (2013) uvádí dotazník „Učit se být“. Škola by měla být plně kompetentní k tomu, který učitel má největší vlohy učit předměty zaměřující se na rozvoj prosociálních dovedností. (Valenta, 2013, s. 207 – 208)

Učitelem se nemůže stát každý jedinec a není možné se naučit „být dobrým učitelem“. Předpokladem jsou vrozené vlohy, rysy, schopnosti a dovednosti. Z rysů učitelovy osobnosti je možné uvést například kreativitu, zásadový morální princip, přísnou spravedlnost, pedagogické zaujetí a optimismus a v neposlední řadě pedagogický takt. Osobnostní rysy ovšem učiteli nestačí k tomu, aby své žáky zaujal a byl dobrým učitelem. Učitel musí ovládat i pedagogické kompetence jako je například kompetence oborově předmětová, kompetence pedagogická, kompetence psychodiagnostická, kompetence manažerská a hodnotící, kompetence sociální a prosociální, kompetence komunikační a osobnostní či komunikace osobnostně kultivující. Všechny pedagogické kompetence, které můžeme označit za jednotlivé logicky související činnosti učitele, významně podporují žákovu učení. (Kodým, 2014, s. 92 - 93)

Je nutné, aby se i učitel rozvíjel v oblasti sociálních dovedností. Tento rozvoj je možné označit jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy. Gillernová a Krejčová (2012) uvádějí, že učitel několik vybraných dovedností, které by měl učitel obsáhnout: akceptování osobností, žáků, rodičů a kolegů, autenticita projevů emocím, empatie (umění vcítit se do světa dítěte, rozumět situaci rodičů), naslouchání zážitkům a prožitkům dítěte, rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u dětí i u sebe jako učitele, porozumění nonverbálním projevům dítěte, nekárat, ale umět i pochválit, rozvíjení vlastní odpovědnosti za sebe sama a mnoho dalších dovedností. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 55 – 61)

### **3.3 Metody k rozvoji prosociálních dovedností**

Sociálně patologické jevy se objevují ve větší či menší míře na každé škole a mnoho pedagogů a rodičů řeší následky těchto jevů. V současné době je ovšem nezbytné zaměřit se na prevenci těchto jevů a to v podobě rozšíření Rámcových vzdělávacích programů a zavedením metod rozvoje morálky a prosociálního chování a jednání žáků.

Metody můžeme dle Vacka (2008) dělit dle způsobu práce vychovatele na metody přímého působení (direktivní) a nepřímého působení (indirektivní).

### Přímé (direktivní) metody

- *Metoda požadavku* – jedná se o slovní metodu, jejíž použití nevyžaduje od dítěte hlubší pochopení požadavku. Cílem této metody je, aby dítě respektovalo daná pravidla bez hlubšího porozumění. Metoda se uplatňuje zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku. Dítě se dozvídá, jaké jsou jeho povinnosti dříve, než je schopné pochopit složité morální souvislosti. Způsob kladení požadavků může mít podobu prosby, rady, doporučení, upozornění, instrukce, výzvu, povel, zákaz či pokynu. (Vacek, 2008, s. 87)
- *Metoda vysvětlování* – tato metoda se uplatňuje s postupujícím věkem stále výrazněji. Bezprostředně navazuje na metodu požadavku. Metoda se používá skupinově i individuálně. Vyšší úspěšnosti dosahuje metoda v případě, že učitel dokáže podat témata s mravní problematikou zajímavě a poutavě. Je dobré u této metody uvádět i praktické příklady (reálné i fiktivní příběhy). Pouhé předkládání pouček a morálních zdůvodnění se neseťkává u žáků s úspěchem. (Vacek, 2008, s. 88)
- *Metoda podněcování a tlumení citů* – u této metody hovoříme o sugesci, substituci, agitaci, degravaci, eliminaci a sublimaci. Při sugesci užívá učitel „nakažlivosti citů“, které na žáky přenáší nebo v nich vyvolává citové prožitky. Pedagog musí při používání sugesce ovládat komunikační dovednosti jako je mluva, gestika či mimika. U agitace se učitel snaží působením na city získat žáka pro konkrétní činnost či myšlenku. Eliminace se používá ke zklidnění emočně vypjaté situace. Naopak pomocí degravace se učitel snaží oslabit nežádoucí emoce žertem, ironií nebo nadsázkou. Substitute pomáhá nahradit nevhodné podněty a projevy za vhodnější. Sublimace je také formou náhrady nebo spíše převedení nežádoucího chování do úrovně kulturně a společensky přijatelnější. (Vacek, 2008, s. 88 – 89)
- *Metoda přesvědčování* – tato metoda úzce souvisí s vysvětlováním. U přesvědčovací metody působí učitel na city vychovávaného. Přesvědčování tak působí jak na stránku citovou tak na stránku rozumovou. V závislosti na okolnostech se mění poměr racionální a emocionální „argumentace“. Tato metoda je mnohem obtížnější vzhledem k tomu, že je rozdíl něco někomu vysvětlit než ho přesvědčit. Proces porozumění pravidlům společně s citovým prožitkem vede k zvnitřnění normy, která vytváří základ svědomí. (Vacek, 2008, s. 89)

- *Metoda příkladu* – se snaží ovlivnit chování dítěte žádoucím směrem. Tato metoda není vždy jednoznačně přímá. Mnohé příklady (například rodiče, učitelé, trenéři) působí na děti v jejich přirozených projevech, které na děti působí nepřímě. Obecně platí, že se děti snaží napodobovat lidi, kteří nad nimi mají v nějakém ohledu převahu. Děti staršího školního věku mohou mít vzory i ve sportovním prostředí, v televizi (zpěváci, herci, fiktivní postavy). Silná vazba na konkrétní idol může mít v období pubescence žádoucí efekt, jelikož může působit jako významná a silná motivace. Vzory, které na děti působí, jsou buď bezprostřední, přes osobní kontakt, což jsou rodiče, učitelé, trenéři, starší sourozenci, nebo zprostředkované (fiktivní a reálné vzory). Za poněkud nešťastné uchopení této metody je případ, kdy se učitel snaží před žáky stavět jako vzor naprosté dokonalosti a neomylnosti. Učitel může pracovat buď s pozitivním, nebo negativním příkladem. Pozitivní příklad žáci následují, negativní by je měl odstrašovat. (Vacek, 2008, s. 89 – 90)
- *Metoda režimu* – Jedná se o pravidelně se opakující činnosti v určitých cyklech (dny, týdny), které umožňují dítě naladit na určitý výkon, při menším výdeji energie. Tento řád se může zavádět jak v rodinném tak školním prostředí. Dítě by mělo být vedeno již od útlého věku k uspořádanému způsobu života a k pravidelnosti úkonů a úkolů (čas na domácí úkoly, pomoc v domácnosti, čas na hru a kroužky). Tímto způsobem se buduje u dítěte zodpovědnost a vnitřní disciplína, která mu v mnohém usnadní dospívání a plnění úkolů s tím spojených. Znaky správného a fungujícího režimu jsou účelnost, konkrétnost, přehlednost a stručnost. Děti by měly být schopné chápat smysl režimu a přijmout jej za svůj. (Vacek, 2008, s. 90 – 91)
- *Metoda kontroly a dozoru* – tato metoda úzce souvisí s metodou režimu a požadavku a s metodou hodnocení a cvičení. Hlavní zásadou této metody je to, že pokud není možné zadaný úkol zkontrolovat a ohodnotit, je lepší ho nezádat. Kontrola může být přímá (osobní) a nepřímá (kontrola domácích úkolů). Přímý dohled nad žáky je nutný s ohledem na jejich bezpečí a zdraví. Pro učitele však může být velmi přínosné vidět své žáky v jiných rolích a situacích a v odlišných vzájemných vztazích než je tomu při organizované výuce. Příliš intenzivní a častý dozor může mít však na žáky negativní dopad. Žáci mohou být následkem neustálého dohledu nesamostatní a mohou ho vnímat i jako projev nedůvěry. U této metody je nutné řídit se dvěma principy a to: učitel by měl být přirozenou součástí dané dozorované situace a měl by s dětmi

komunikovat. Přímý dozor by měl postupně přecházet do pozadí s ohledem na vyspělost svěřenců a odpovědnost by měla postupně přecházet přímo na žáky. (Vacek, 2008, s. 91 - 92)

- *Metoda cvičení* – jedná se o metodu cvičení a opakování mravních návyků a zvyklostí. Jedinec, který absolvuje opakovaná cvičení v mravní oblasti, má obvykle potřebu jednat v reálné situaci v souladu s morálními konvencemi a pravidly. V již rané fázi dětství dochází zejména správným rodičovským působením k ukládání základních automatismů zdvořilosti, což je prosba, poděkování, pozdravení, a dále také pravdomluvnost, pořádnost, pečlivost, odpovědnost, naslouchání druhému, respektování jiného názoru a další prosociální dovednosti. Dobrý a zkušený pedagog dokáže žáky těmito dovednostem učit s využitím prvků hry, praktických příkladů či cvičení, které je možné obměňovat. (Vacek, 2008, s. 92)
- *Metoda hodnocení* – odměny a tresty byly vždy součástí výuky a výchovy. Hodnocení rozlišujeme kladné ve formě například pochvaly a záporné ve formě trestu. Základními podmínkami pro udělení odměny či trestu je přiměřenost, časový odstup mezi jednáním a následnou odměnou či trestem, kvalita vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, která zásadně ovlivňuje účinek odměny a trestu a individuální přístup, dle kterého je nutné s každým žákem v odměňování i trestání jednat podle situace a jeho dispozic. (Vacek, 2008, s. 92 – 94)

### **Nepřímé (indirektivní) metody**

Nepřímé metody uplatňujeme v širší míře, chceme-li dlouhodoběji a trvaleji ovlivnit charakter žáků, jejich mravní vlastnosti a také hodnotovou orientaci. Nepřímé metody můžeme dělit na spontánně působící a záměrně navozené. Učitel může používat postupy, které jsou buď zaměřeny nespecificky (formou a obsahem různorodé), nebo specificky (obsahově do morální oblasti). Nepřímá metoda s nespecifickým zaměřením může být uplatněna v jakémkoliv předmětu a i mimo vyučování. Jejím hlavním záměrem je mimo jiné formovat pozitivním způsobem mravní stránku vychovávaného. Zařazují se sem například skupinová práce, skupinová diskuze, společná hra, prostor pro samostatnou tvůrčí práci žáka. Pracuje-li učitel pouze s frontálními metodami výuky, může brzdit či blokovat morální vývoj dítěte. Za nezastupitelnou metodu považujeme nepřímou metodu zaměřenou specificky, která se může opírat a zaměřovat na problematiku morálky. U této metody je nutné splnit podmínky

řešení konkrétního problému a dát žákům prostor pro samostatné uvažování popřípadě diskuzi s vrstevníky, při které sami nalézají řešení. Rozlišujeme tři formy nepřímé specificky zaměřené metody: Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem, Analytická diskuzní metoda a Hry s morálním obsahem. (Vacek, 2008, s. 95 – 97)

## 4 ÚPOLY A BOJOVÁ UMĚNÍ A JEJICH VLIV NA ROZVOJ PROSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Bojová umění představují pro mnoho lidí něco tajemného a neskutečného, něco co je opřeno rouškou tajemství, které se předává z mistra na mistra. Tyto představy však v posledních desetiletích začínají ruku v ruce s příchodem přetechnizované doby slábnout. Bojové umění se pomalu mění na sport, který lidem přináší hlavně posílení ducha, těla a celkovou relaxaci od přetechnizované doby. Bojové dovednosti v mnoha případech ustupují do pozadí. Šmejkal (2013) ve své publikaci uvádí vlastní definici bojového umění: „*Bojové umění je souhrnný název pro specifické systémy nácviku obranných a útočných pohybů, které jsou vytvořeny podle somato-psychicko-filozofických principů a jejichž trénink vede k poznání, rozvoji a (vy)užití těla a mysli.*“ Myslet si ovšem, že bojová umění jsou jen pouhým shromážděním pohybů v systému, je nesprávné a ukazuje na nepochopení výše zmíněné definici.

V názvu kapitoly je zmíněn název úpoly. Za úpoly či úpolové sporty považujeme všechny sporty, které vycházejí z bojových umění, ale v současné době fungují na bázi sportovní a soutěžní (například judo, karate či takewondo). Jinými slovy se bojová umění stala sportovní disciplínou. V mnoha případech se však bojové umění a úpolový sport značně překrývají. Příkladem může být karate. Je možné narazit na sportovní kluby karate (úpolový sport), na kluby tradičního karate (bojové umění) či kombinaci obojího. Úpolové sporty mají s bojovými uměními velice podobný trénink s ohledem na techniky, pohyby, zábavu a sociální vztahy. Zásadní rozdíl je však v soustředěnosti na sebe sama a ve smyslu trénování. Úpolový sport je zaměřen sportovně, na překonání protivníka na soutěži a na závodní úspěchy. Bojové umění naopak rozvíjí schopnosti žáka více do hloubky, pomáhá mu hledat sebe sama a učí ho praktickým dovednostem sebeobrany a moudrosti pro život. (Šmejkal, 2013, s. 19 – 21)

### 4.1 Úpoly a bojová umění v České Republice

Většina bojových umění a úpolových sportů se v České republice sdružuje pod organizaci, která se nazývá Česká unie bojových umění (ČUBU). Prvním impulsem k založení České unie bojových umění byl obrovský rozkvět karate v České republice po roce 1989. Tato organizace, která vznikla 4. března 1994, sdružuje v současnosti více než dvacet sportovních

svazů a organizací. Pod Českou unii bojových umění nyní například spadá: Český svaz karate, Taekwondo WKF, Shi Kon Budo Kai (Wado Ryu karate, aikido, shaolin kempo, tai chi, judo, iaido), Karate Goju Ryu, Tradiční karate, Karate JKA, Český svaz sebeobran, Česká sportovní akademie, Tradiční karate Fundokan, Karate Shito Ryu, Wa-te Jitsu Dó, Kendó, Sumó, Okinawské karate a mnoho dalších stylů, kterým se věnují tisíce studentů, učitelů a mistrů daného umění. (Svoboda, 2012, s. 11 - 16)

Historie bojových umění a úpolových sportů je velmi obsáhlá. Každý z tisíců stylů bojových umění (středověkými rytířskými turnaji počínaje a asijskými bojovými uměními konče) má svoji vlastní historii, taktiku, mistry, styl a vlastní metody na rozvoj psychiky a dovedností svého žáka. Jak již bylo výše zmíněno Česká unie bojových umění má svůj základ ve velkém rozvoji karate na konci osmdesátých let. Mezi hlavní styly, které se v tehdejší republice objevily, patří hlavně styl Shotokan karate a Goju Ryu karate. Oba styly mají i v dnešní době velké zastoupení.

Historie karate Goju Ryu sahá až do daleké minulosti a svůj prapůvod má v Naha-te. O tomto bojovém umění se mnoho neví, jelikož od mistra Tomigisku až po mistra Higashionna je historie Naha-te neznámá. Kanryo Higashionna se vyškolicil v Číně a po návratu založil v okinawském městě Naha školu, ve které učil první měkké bojové umění z Číny. Jeho žákem byl Chojun Myiagi, který po dalších studiích v Číně založil velmi významný styl karate – Goju Ryu. Goju Ryu se dnes označuje jako jeden ze čtyř největších japonských systémů karate (byť byl založen na Okinawě) a jeho jméno bylo poprvé použito v roce 1929 mistrem Myiagim. (Svoboda, 2012, s. 153 - 154)

Umění karate Goju Ryu klade důraz na důležitost měkkého blokování na jedné straně a na tvrdé údery a kopy na straně druhé. Samotný název Goju Ryu Karate Do se překládá jako: tvrdý (Go), měkký (Ju), škola (Ryu), prázdný (Kara), ruka (Te), cesta (Do). Žáci se v této škole karate učí etice, disciplíně, základním technikám a principům, kata (soubor technik proti imaginárnímu nepříteli) a kumite (reálný souboj). (Crudelli, 2010, s. 2015)

Prázdná ruka (kara te) je v tomto umění dána historickou skutečností, jelikož na Okinawě byli obyvatelé zbaveni možnosti nosit zbraně a proto si museli vymyslet způsob obrany beze zbraně (zde jsou myšleny meči, dýky a střelné zbraně). Jednalo se však o zemědělskou oblast, kde si lidé dokázali zbraně vytvořit z nástrojů denní potřeby. Vzniklo tak okinawské specifikum zvané kobudo. Vznikly zde čtyři zbraně: cep na rýži se stal smrtící zbraní zvanou

nunchaku, rukověť malého mlýnského kamene se stala zbraní jménem tonfa (dnes významný doplněk výzbroje policejních složek), jako obrana proti samurajským mečům byl vyvinutý sai (trojzubec) a poslední zbraní byla tyč o různých velikostech zvaná bo. Všechny tyto nástroje/zbraně byly součástí karate po desítky let. V současné moderní době však hrozí ztráta a zapomnění tohoto propracovaného systému a techniky boje. V dnešní době existuje jen velmi málo cvičenců, kteří se tomuto umění věnují na mistrovské úrovni. (Šebej, 1995, s. 11)

Trénink je založen na přísném dodržování disciplíny. Úpolové a bojové sporty se snaží učit děti, aby se nechovaly násilnický a dodržovaly pravidla. Na hodinách karate se často kromě tréninku samotného probírá etika, jelikož se karate cvičí a organizuje v podobě, jak jej dnes známe, tak poskytuje ideální možnost pro formování vlastností a celkových lidských postojů, které si dítě i dospělý člověk přenáší do každodenního života. Etiku není na tomto místě možné chápat jako filosofickou kategorii, ale jako souhrn určitých morálních zásad determinujících chování jedince. Jedná se zde o pojem ukazující rozdíly mezi zlem a dobrem, mravností a nemravností, čestností a nečestností a také odvážností a zbabělostí. V dnešní době plné techniky a automatických zbraní se tak zvané „pěstní“ souboje pomalu odsouvají do minulosti. Mnoho žáků i laiků se ale stále ptá svých trenérů, jak reagovat v konkrétní vypjaté situaci a zda používat obrané prostředky, kterým se na tréninku učí. Odpověď na tuto otázku je velmi obtížná, jelikož se v konkrétní vypjaté situaci setkává žák tváří tvář se sociálněpatologickému chování a jednání. Žák by měl být na takové úrovni, že by se neměl nechat vyprovokovat k odpovědi na agresivní chování, měl by si zachovat důstojnost, chránit slabší a ve vypjaté situaci přemýšlet i za druhé. Etické normy striktně od žáků vyžadují úctu vůči staršímu a respekt vůči všemu živému. Všechny zmíněné normy by ale neměly zůstat normami vnějšími, které vyžaduje nějaká autorita. Etika není etikou, pokud u jedince nedojde k nejhlubšímu a nejvnitřnějšímu přesvědčení o správnosti této etiky a mravních dovedností. Vštěpování mravních a etických norem by se mělo stát ústředním motivem a cílem cvičení jak karate, tak jakéhokoliv dalšího bojového umění. (Šebej, 1995, s. 15 - 16)

Každé dojo, ve kterém se cvičí bojové umění, by mělo mít svůj kodex chování. Tento kodex je viditelně umístěný a přístupný každému žáku, aby jej mohl studovat. Kodex a chování dojo sepsaný Masathoshim Nakayamou říká:

- Zdrž se neuváženého a násilného chování. (Kekki no yu o imashimuru koto)



- Dbej na zdvořilost. (Reigi o omonzuru koto)
  - Rozvíjej odvahu a vytrvalost. (Doryoku no seishin o yashinau koto)
  - Buď svědomitý a upřímný. (Makoto no michi o mamuru koto)
  - Snaž se o zdokonalení charakteru a povahy. (Jin kaku kansei ni tsutomuru koto)
- (zdroj: vlastní)



Obrázek 1: Karate Goju Ryu TJ Slavia Kroměříž se svými žáky a trenéry

## 4.2 Psychická a prosociální dimenze v tréninku úpolových sportů

V předcházející podkapitole bylo zmíněno mnoho aspektů, které rozvíjejí dítě při tréninku úpolových sportů. Velmi důležitou částí je psychická dimenze. Erik Erikson, žák Sigmunda Freuda, vymezil osm stádií vývoje osobnosti. Jedná se o tak zvanou teorii osmi věků člověka, které pokrývají celý život. Jednotlivá stádia se nazývají: stadium receptivity, stadium autonomie, stadium iniciativy, stadium příčinnivé píce, stadium identity, stadium intimity, stadium generativity a stadium integrity. (Řičan, 2007, s. 160 - 164)

Overchuk (in Šmejkal, 2013, s. 54) ve svém výzkumu porovnával zkušenosti studentů bojového umění a jejich vývoj s Eriksonovou teorií osobnostního vývoje člověka. V **prvním životním stádiu** receptivity, kde je hlavním tématem důvěra, se člověk snaží získat pozitivní vztah ke světu a pocit bezpečí. Nácvikem sebeobrany se snižuje vlastní strach a úzkost žáka.

Tréninkem získává žák kontrolu nad svými emocemi agrese a vzteku. Žák časem získává sebeobraně kompetence a spolu s kontrolou svých emocí i pocit bezpečí a sebevědomí, které dalším tréninkem prohlubuje. **Druhé stádium** představuje snahu o získání autonomie a schopnosti ovládat se. Mnoho začátečníků trpí pocity studu a nejistoty. Je otázkou dlouhodobého tréninku, disciplíny a trpělivosti, aby si začínající žák osvoji nové, neznámé pohyby a učil se je ovládat. V tomto období vývoje je možné u začínajícího žáka pozorovat posloupnost jeho vývoje od získání pocitu bezpečí přes sebejistotu až k sebekontrolě. (Šmejkal, 2013, s. 54 – 55)

**Ve stádiu iniciativy** dochází ke střetu energických nasazení a tvrdého úsilí s pocitem viny. Pocit viny může být v tréninku vyvolán například příliš tvrdým útokem na svého partnera a také snahou být lepší než on. To, že může žák způsobit jinému žáků bolest, působí jako uvědomění založené na pocitu viny. Toto uvědomění vede většinou žáka k přirozené větší sebekontrolě. Tato fáze je typická výskytem různých šarvátek a poměrování sil mezi žáky. Žáci se snaží odhadnout úroveň získaných dovedností a zažít výhru nad tréninkovým partnerem. Do určité míry se jedná o pozitivní známku vývoje, ale je nutné užívat přiměřené síly a nezůstávat v tomto stádiu příliš dlouho. Jestliže se žákovi podaří svého tréninkového partnera čestně a spravedlivě porazit, získává větší sebejistotu, sebevědomí a motivaci pokračovat v tréninku. Posiluje se tak celková iniciativa žáka. **Ve čtvrtém stádiu**, které je pokračováním předcházejícího, se žák konfrontuje se svými nedostatky a pocitem méněcennosti. Tato fáze je pro vývoj žáka velmi citlivá. Pracuje na sobě již nějaký čas a nyní se střetává s dalšími žáky a také nováčky, se kterými poměruje své schopnosti. Začne-li žák často prohrávat, může to do velké míry otřást původně nabytým sebevědomím. Nyní je na trenéru/učitelé, aby ho v maximální možné míře podpořil a dodal mu chuť a sílu do další práce. Velkého osobního rozvoje dosahuje žák, dokáže-li se postavit svým nedostatkům a po tvrdém tréninku dosáhne úspěchu. Žák je pak psychicky zocelen a dokáže se postavit problémům ať už v soukromé či sportovní sféře života. Ukazuje se vliv působení psychologického mechanismu na překonání krize a dosažení obrovského posílení člověka. (Šmejkal, 2013, s. 55 – 57)

**Páté stádium** představuje identitu. V této fázi již žáka zajímá to, kým je a kam směřuje. Žák si uvědomuje, že v dojo má určité vybudované postavení a respekt, kdežto mimo dojo například na ulice se stává nikým. Ve výuce bojových umění funguje (například u japonských tradičních systémů karate) systém různě barevných pásků, které vyjadřují, jakých dovedností žák dosáhl. Tento systém pásků funguje jako specifický systém sociálních vrstev a vytváří

specifické vztahy mezi žáky, které vyjadřují určité symboly a způsob chování. Je zvykem, že žák s nižší úrovní dovedností projevuje respekt a úctu zkušenějšímu žákovi, který je na vyšší dovednostní úrovni. Je chybné domnívat se, že vyšší stupeň pásu si žák zaslouží jen na základě předvedení několika cviků. Žák musí k získání vyššího pásu dospět i po psychické stránce. Podle Eriksona musí jedinec pozitivně zvládnout všechna životní stádia, aby se mohl dále rozvíjet. Bojové umění je často nazýváno cestou sebeobjevování, kde se žák snaží poznat sebe sama a vytvářet si vlastní identitu. (Šmejkal, 2013, s. 57 – 59)

**Šesté stádium** je stádium intimity proti izolaci. V tomto stádiu se jedinec snaží uspořádat mezilidské vztahy. Trénink bojových umění je postaven na kooperaci dvou partnerů, z nichž jeden je útočník a druhý obránce. V této sestavě cvičí různé prvky a poté si role prohodí. Žáci tak mají možnost vyzkoušet si role z obou pohledů a tím se učí. Žáci zde mohou poznávat i svoji osobní a intimní zónu. Do těchto zón dokážeme člověka pustit jen na základě vybudování dlouhodobého vztahu. Nemáme-li s partnerem vybudovaný dobrý vztah a vkročí-li partner do osobní zóny, může žák reagovat útočnou či sebeobranou technikou. Nejprve je nutné vytvořit mezi partnery důvěru. Budování důvěry je nutné i v mezilidských vztazích mimo tělocvičnu. Samotný trénink má pak nejen psychologický, ale i sociální význam například při rozvoji sociálních interakcí. **Sedmé stádium** je stádiem generativity. Žák se stává učitelem a začíná předávat své znalosti další generaci žáků. Předává své zkušenosti a poznatky mladým žákům a pomáhá jim na jejich cestě. Nový učitel se tímto vývojovým krokem posouvá blíže k mistrovství, jelikož mu v této fázi činí největší radost předávat své zkušenosti. **Osmé a poslední stádium** vývoje je popisováno jako hledání smyslu a řádu, moudrosti a smíření (Říčan, 2007, s. 164) V tomto období je u mnoha mistrů dosaženo velké moudrosti a spokojenosti s vlastní životní cestou a její náplní. Je tedy zřejmé, že bojová umění jsou schopna provázet cvičence po celou dobu jeho vývoje až do úplného konce. (Šmejkal, 2013, s. 59 – 61)



Obrázek 2: Zkoušky stupně technické vyspělosti

Sociální vztahy a jejich potřeba byly důkladně popsány ve druhé kapitole této práce. Ve volném čase při návštěvě tělocvičny se jedinec může setkat se stejnými sociálními vazbami jako například ve škole. Žák vytváří a buduje si vztahy po celou dobu studia bojového umění. Z povrchní známosti se může vytvořit přátelství, které může postupem času přerůst do přátelství velmi hlubokého. Žáci se spolu seznamují před tréninkem i po tréninku. Sdělují si životní zážitky, prohry i vítězství ať už ze závodního nebo ze soukromí. Během tréninku se poznávají, jak pohybově tak osobnostně. Poznávají se také emocionálně (vztek, agrese, výdrž, lenost, trpělivost, netrpělivost, soucit, strach a jiné) a ukazují své chování při různých typech cvičení. Žák, kterému se podaří dosáhnout určité úrovně bojových dovedností a sebekontroly, je schopen se detailněji soustředit na vnímání sebe a ostatních v pohybech a v chování. Žáci se učí vzájemné pomoci a spolupráci, jelikož při učení se bojovému umění narážejí na velmi složité kombinace cviků, které vyžadují trpělivost, vysvětlování a domluvu. Empatie má mezi žáky při tréninku také své významné místo. Žáky by se měl umět vcítit do svého partnera (například při pohledu na prožívání partnerovi bolesti) a být mu i oporou. (Šmejkal, 2013, s. 62 – 65)

Sportovní činnost dostává člověka do různých situací, problémů a je často zdrojem sebepoznání, uspokojení či neuspokojení a prožívání. Každé sportovní odvětví vyžaduje pravidelnost, disciplínu a překonávání překážek a mnohdy i sebe sama. Sportovní tréninky a sportovní výkony nikdy neprobíhají v sociální izolaci, ale vždy větším či menším kontaktu

s ostatními účastníky daného sportu. Můžeme zde hovořit o interakci. Vztahy utváří sportovec nejen s kolegy sportovci, ale i s trenéry, manažery, rozhodčími a dalšími zainteresovanými osobami. Významnou složku tvoří chování trenéra vůči svěřencům. Jeho chování se projevuje v určité sociální percepci i komunikaci. Správný trenér by měl své chování stále analyzovat a následně vylepšovat. Trénink a soutěžení tak v sobě skrývá mnoho výchovných možností. Z nich je možné jmenovat například odpovědnost, cílevědomost, houževnatost, smysl pro povinnost, smysl pro kolektiv, respekt vůči soupeři či umění prohrávat. (Perič, Dovalil, 2010, s. 28 – 30)



Obrázek 3: Rei, karateka

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUM

Praktická část diplomové práce je zaměřena na oblast rozvoje prosociálních dovedností u dětí školního věku prostřednictvím úpolového sportu karate. V rámci výzkumu byla použita kvantitativní metoda dotazníkového šetření. V první části této kapitoly budou představeny jednotlivé cíle práce, výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy. Následně bude představena kvantitativní analýza dat. Výsledky jednotlivých etap dotazníkového šetření budou graficky znázorněny a následně bude provedeno celkové shrnutí a interpretace výsledků.

### 5.1 Výzkumný problém

Hlavním cílem této práce je přispět k rozvoji prosociálních dovedností u dětí na základní škole a dokázat propojení a vliv volnočasové výuky úpolových sportů na prosociální dovednosti dětí mladšího a staršího školního věku. Dílčí cíle se vztahují k výzkumnému šetření.

#### Dílčí cíle:

1. Zjistit úroveň prosociálních dovedností dětí školního věku navštěvující výuku úpolových sportů.
2. Zjistit, jestli existují rozdíly mezi úrovní sociálních dovedností dětí školního věku a stupněm technické vyspělosti dítěte.

#### Výzkumný problém:

1. Jaké jsou rozdíly v úrovni prosociálních dovedností u dívek a chlapců?
2. Existují rozdíly v úrovni prosociálních dovedností u dětí začínajících s úpolovými sporty a u dětí pokročilých v úpolových sportech?

Na základě studia odborné literatury zabývající se metodologií pedagogického výzkumu a to zejména na základě publikace Chráska M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2007) a *Úvod do výzkumu v pedagogice* (2003) byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy určené pro výzkumné šetření.

#### Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly v míře prosociálních dovedností u dívek a chlapců navštěvující úpolové sporty?

2. Existuje vztah mezi prosociálními dovednostmi u dětí, které se učí úpolovým sportům, a jejich technický stupeň vyspělosti?

3. Existuje vztah mezi jednotlivými prosociálními dovednostmi, které byly zkoumány u výzkumného vzorku?

#### **Výzkumné hypotézy:**

H1: Mezi dosaženými výsledky testu prosociálních dovedností u chlapců a dívek nejsou rozdíly.

H2: Mezi úrovní prosociálních dovedností dětí a úrovní stupně technické vyspělosti u dětí školního věku existuje souvislost.

H3: Jednotlivé prosociální dovednosti spolu souvisí a vzájemně se doplňují.

## **5.2 Design výzkumného šetření**

Ve výzkumu byla použita metoda dotazníku. Dotazník vychází z publikace H. Zitkové (2014) obsahuje celkem jedenáct otázek a úkolů rozdělených do pěti částí. S pomocí tohoto dotazníkového šetření byly v první řadě zjišťovány základní demografické údaje o pohlaví žáků, stupni vzdělání a délky navštěvování výuky úpolových sportů. Tyto údaje byly ještě podrobeny analýze a bylo zjišťováno, zda pohlaví žáků, stupeň vzdělání a délka navštěvování výuky úpolových sportů mají vliv na míru osvojených prosociálních dovedností a na porozumění sociálním situacím. Na základě získaných dat byla provedena analýza klimatu skupiny v subjektivním prožívání a vnímání žáků. Byla tak zjištěna míra sociálních dovedností, které se promítají do sociálního klimatu skupiny. Dále se na základě dotazníkového šetření zjišťovala schopnost navazovat kontakty a řešit konflikty s kamarády ve skupině, míra akceptace ze strany kamarádů ve skupině, soudržnost skupiny a míra vnímání třenic mezi dětmi ve skupině. Obrazem míry prosociálních dovedností mohou být všechny výše uvedené komponenty. Dále se dotazník věnoval zkoumání míry aktivity žáků a úrovni hledání cílů a řešení možných problémů.

**Výzkumný soubor** v této diplomové práci představují děti školního věku tj. od sedmi do patnácti let, které navštěvují volnočasovou výuku úpolových sportů v oddíle karate Goju Ryu TJ Slavia Kroměříž. Tento oddíl má za sebou více než třicetiletou historii své existence a vychoval mnoho úspěšných závodníků a lidí, kteří si zde vybudovali vztah k bojovým



sportům a věnují se jim po většinu svého života. Mnoho dětí navštěvuje úpoly již od prvního stupně základní školy a pokračují s nimi i v dospělosti. Z některých se stávají trenéři, kteří své znalosti, dovednosti a pohled na život předávají další generaci dětí. Vzhledem k počtu dětí v oddíle, který představuje momentálně 59 dětí, byl použitý exhaustivní výběr. Dotazník byl tak předložen všem dětem z oddílu. Návratnost dotazníku byla 69,50 %. Vzhledem k malému výzkumnému souboru je pravděpodobné zkreslení výsledků, které nebude možné použít a aplikovat na všechny děti navštěvující úpolové sporty v České republice. Výsledky výzkumného šetření jsou tak platné pouze pro děti, které se zúčastnily tohoto výzkumného šetření.

Výzkumného šetření se účastní děti, které již navštěvují základní školu a zároveň výuku úpolových sportů, konkrétně karate Goju Ryu. Jsou tedy již adaptovaní na školní prostředí, požadavky ze strany učitelů, jsou schopni číst, psát, počítat a porozumět sociálním situacím. Mají již pevné vazby na své okolí. Vztahy si vytváří nejen ve škole ale i v rámci mimoškolních aktivit. Dítě je součástí skupiny a zde si buduje své postavení a mnohdy se i srovnává s ostatními členy skupiny. Dítě již dokáže brát ohled na ostatní, rozumí sociálním normám a dokáže ovládat své emoce. (Vágnerová, 2005)

### **Způsob zpracování dat**

Dotazník byl v první řadě použit v předvýzkumu. Dotazník vyplňovali v rámci tréninkové jednotky žáci skupiny začátečnicků a skupiny pokročilých. Po vyplnění došlo k zanalyzování a úpravě dotazníku do finální podoby. Finální podoba dotazníku o pěti částech byla šířena přes emailovou korespondenci. Jak již bylo zmíněno, návratnost dotazníku byla 69,50 %.

Pro zpracování dat byly využity níže uvedené metody:

- 1) Tabulka četností
- 2) Studentův T- test
- 3) Frekvenční analýza
- 4) Korelační koeficient

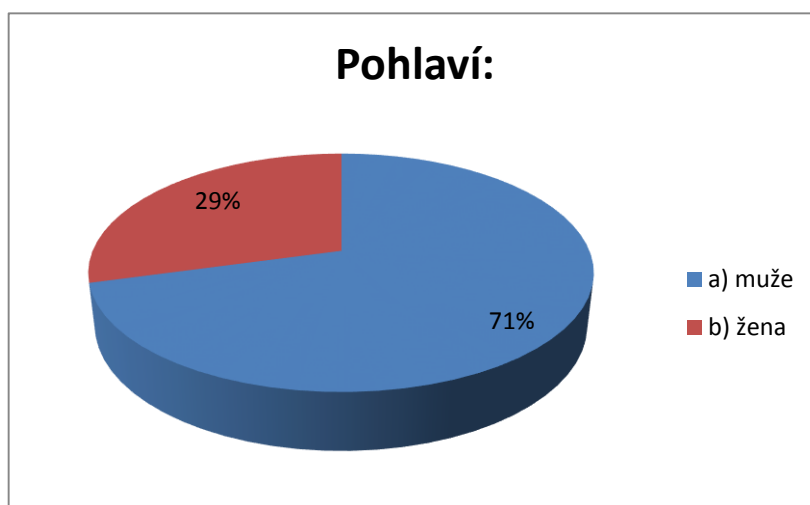
### **5.3 Analýza dat**

Na základě dotazníkového šetření byla získána data od čtyřiceti jedna účastníků šetření. V první řadě se dotazník zabýval demografickými informacemi a to konkrétně informacemi o pohlaví. Bylo zjištěno, že šetření se účastnilo 71% mužů (chlapců) a 29% žen (dívek).

Tento poměr není ve cvičení úpolových sportů nic neobvyklého, jelikož je vždy ve skupině více chlapců nežli dívek. Tradiční chápání společnosti vede dívky spíše k aktivitám jako je gymnastika, tanec, aerobik a podobně. Chlapci jsou naopak z genderového pohledu podporováni v aktivitách, kde mohou ukázat svoji bojovnost. Jedná se například o hokej, fotbal, judo, karate, box a další obdobně zaměřené sporty.

Pohlaví:	Počet dotazovaných	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) muže	29	71%
b) žena	12	29%
<b>Celkem</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

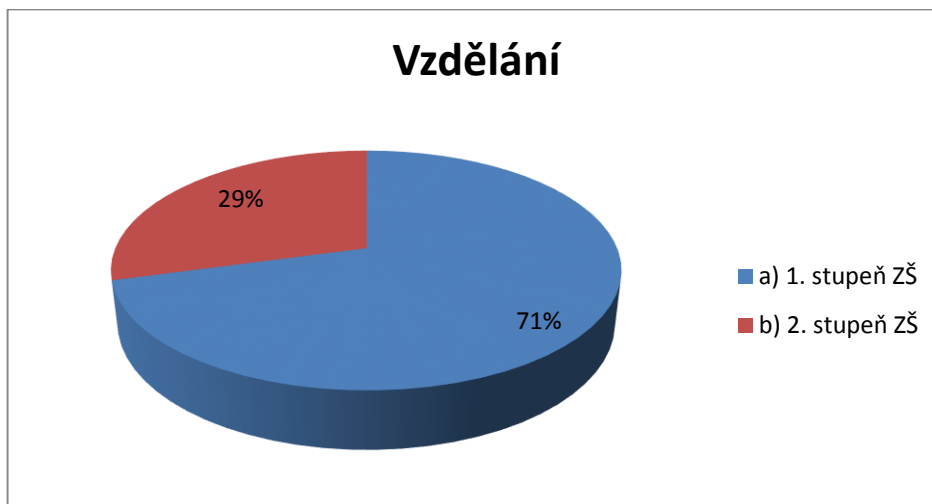
Tabulka 1: Otázka č. 1 Tvoje pohlaví



Graf 1: Otázka č. 1 Pohlaví

V rámci výzkumného šetření nebyl zjišťován konkrétní věk účastníků výzkumu, jelikož se jednalo o děti ze základní školy. Důležité však bylo zjištění rozložení dětí ve skupině s ohledem na rozdělení mezi první a druhý stupeň základní školy. Druhá otázka proto zjišťovala další demografický údaj a to, na který stupeň základní školy dítě chodí.

V rámci šetření z výsledků vyplynulo, že 71% dotazovaných dětí navštěvuje první stupeň základní školy a pouze 29% dotazovaných dětí navštěvuje druhý stupeň základní školy.



Graf 2: Otázka č. 2 Vzdělání

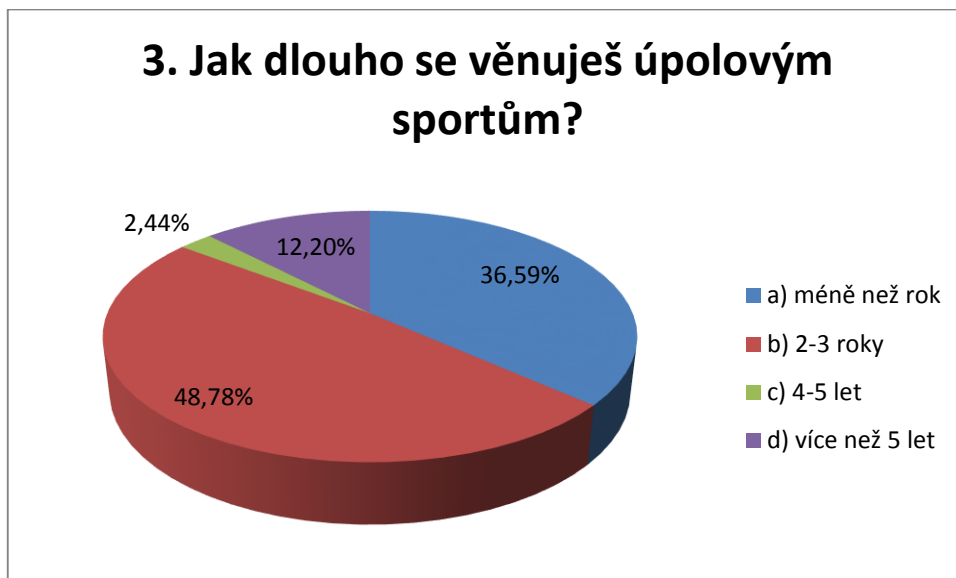
Test dobré schody CHI-kvadrát			
Vzdělání	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$(P-O)^2/O$
a) 1. stupeň ZŠ	29	20,5	3,52
b) 2. stupeň ZŠ	12	20,5	3,52
Suma	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>7,05</b>

Tabulka 2: Test dobré schody CHI kvadrát

Následující otázky číslo tři až sedm byly zaměřeny zejména na úpolové sporty. V první řadě bylo nutné zjistit, jak dlouho se děti úpolovým sportům věnují. Je nutné poznamenat, že jinak vnímá úpoly úplný začátečník, jinak mírně pokročilý a naprosto jinak je vnímá člověk po více než deseti letech praktikování a cvičení úpolů.

Z níže uvedené tabulky číslo tři vyplývají následující skutečnosti. Největší skupinu dotazovaných představují děti, které se věnují úpolovým sportům dva až tři roky. To představuje 48,78% z celkového počtu dotazovaných. Další významně zastoupenou skupinou jsou děti, které se věnují úpolům méně než rok. Jejich procentuální zastoupení činí 36,59% z celkového počtu dotazovaných. Více než pět let praktikují úpoly děti, které představují 12,20%

celkového počtu dotazovaných. Nejmenší počet představují děti, které se úpolům věnují 4-5 let, a to v hodnotě 2,44% z celkového počtu dotazovaných.



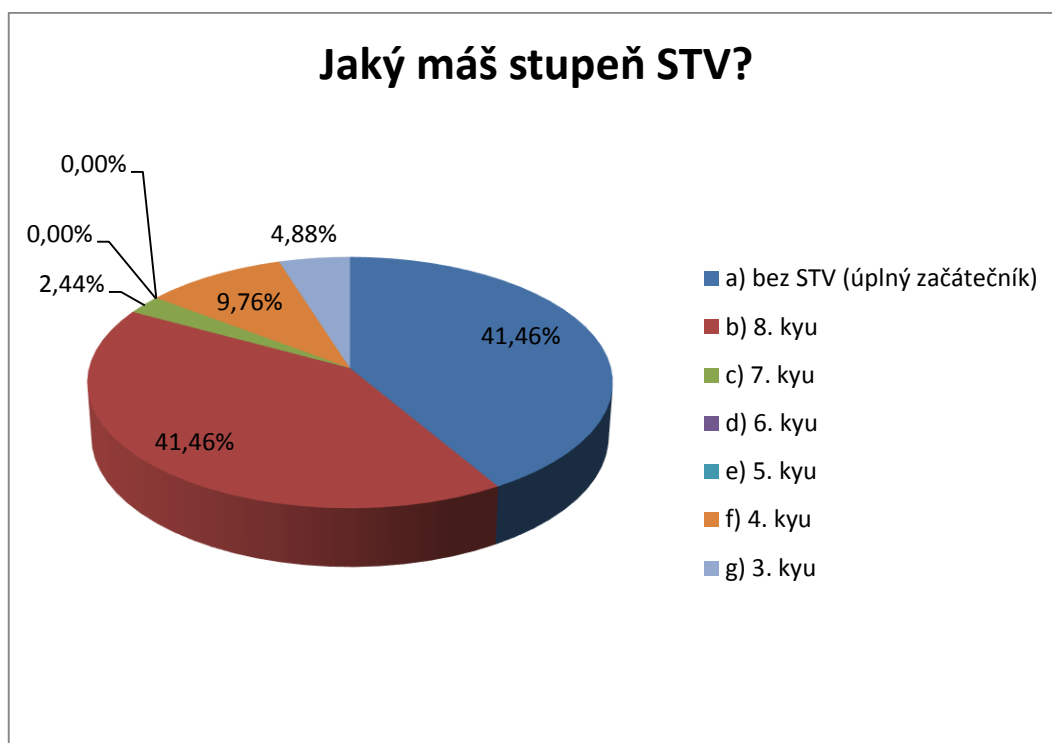
Graf 3: Otázka č. 3 Jak dlouho se věnuješ úpolovým sportům?

Test dobré schody CHÍ-kvadrát			
3. Jak dlouho se věnuješ úpolovým sportům?	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O)2/O
a) méně než rok	15	10,25	2,20
b) 2-3 roky	20	10,25	9,27
c) 4-5 let	1	10,25	8,35
d) více než 5 let	5	10,25	2,69
<b>Celkem</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>22,51</b>

Tabulka 3: Test dobré schody CHÍ kvadrát

Další z otázek týkající se úpolových sportů se dotazovala, jaký stupeň technické vyspělosti dětí má. Stupeň technické vyspělosti (STV) je možné získat pouze v rámci zkoušek, které jsou pod vedením certifikovaného zkušební komisaře. Ke zkouškám může být připuštěn pouze jedinec, který zvládne jednotlivé prvky obsažené ve zkušebním řádu na příslušné kyu a prokáže svým trenérům, že ovládá disciplínu, slušné chování a má také zájem o absolvování těchto zkoušek. Z výzkumného šetření vyplynulo, že největší procentuální zastoupení mají jedinci s 8. kyu a bez 8. kyu tedy mírně pokročilí a začátečníci. Děti s 8.kyu představují

41,46% dotazovaných. Děti bez 8. kyu představují taktéž 41,46% dotazovaných. 9,76% dětí, které se účastnily výzkumu, jsou držitelé 4. kyu. Držitelé 3. kyu jsou zastoupeni v procentuální hodnotě 4,88 % a držitelé 7. kyu v hodnotě 2,44%. Držitelé 6. kyu a 5. kyu se výzkumného šetření neúčastnili.



Graf 4: Otázka č. 4 Jaký máš stupeň STV?

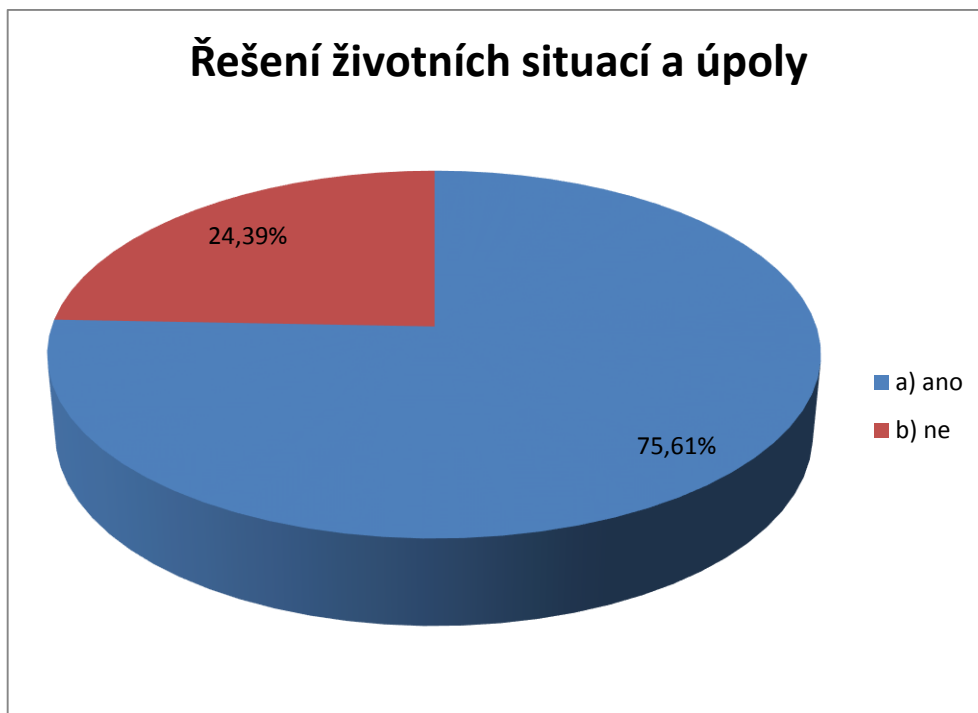
Test dobré schody CHÍ-kvadrát			
4. Jaký máš stupeň STV?	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) <sup>2</sup> /O
a) bez STV (úplný začátečník)	17	5,86	21,20
b) 8. kyu	17	5,86	21,20
c) 7. kyu	1	5,86	4,03
d) 6. kyu	0	5,86	5,86
e) 5. kyu	0	5,86	5,86
f) 4. kyu	4	5,86	0,59
g) 3. kyu	2	5,86	2,54
<b>Celkem</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>61,27</b>

Tabulka 4: Test dobré schody CHÍ kvadrát

Otázka číslo pět zjišťovala názor dětí na to, zda to, co znají z úpolových sportů, jim pomáhá při řešení obtížných životních situací (například při řešení problémů doma nebo ve škole). 75,61% dotazovaných dětí odpovědělo na tuto otázku kladně. 24,39% dětí si myslí, že jim to, co znají z úpolových sportů, nepomáhá řešit obtížné či složité životní situace.

Řešení životních situací a úpoly	Počet dotazovaných	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	31	75,61%
b) ne	10	24,39%
<b>Celkem</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

Tabulka 5: Otázka č. 5 Řešení životních situací a úpoly



Graf 5: Otázka č. 5 Řešení životních situací a úpoly

Další otázka se věnovala zjišťování názoru dětí na to, jaké vlastnosti člověka nejlépe rozvíjejí úpolové sporty. Na výběr měly děti vlastnosti a) houževnatost, b) ctižádostivost, c) moudrost, d) trpělivost, e) spravedlivost, f) vyrovnanost. Byla dána i možnost g) jiné..., kde mohly děti uvést vlastnost, která je důležitá, ale nevyskytovala se v nabízených možnostech. Bylo možné uvést i více odpovědí. Na základě zjištěných výsledků je možné vidět, že nejvíce byla uváděna vlastnost d) trpělivost, která byla označena dvacet pět krát. Dále byla uvedena a) houževnatost a moudrost, kterou děti označili jedenáct krát. Osm krát byla vybrána f) vyrovnanost. Šestkrát byla označena e) spravedlivost a pouze čtyřikrát byla označena b) ctižádostivost.

To, že byla nejčastěji označována trpělivost, není u úpolových sportů nic výjimečného. Úpolové sporty se odlišují od běžných sportů jako je fotbal, hokej, atletika a podobně. Úpoly jako například karate a judo potřebují na své zvládnutí a pochopení mnoho času. Zde se nehovoří o týdnech či měsících, ale o letech. Těmi nejlepšími se stanou pouze ti, kteří v sobě mají disciplínu, pokoru a trpělivost.

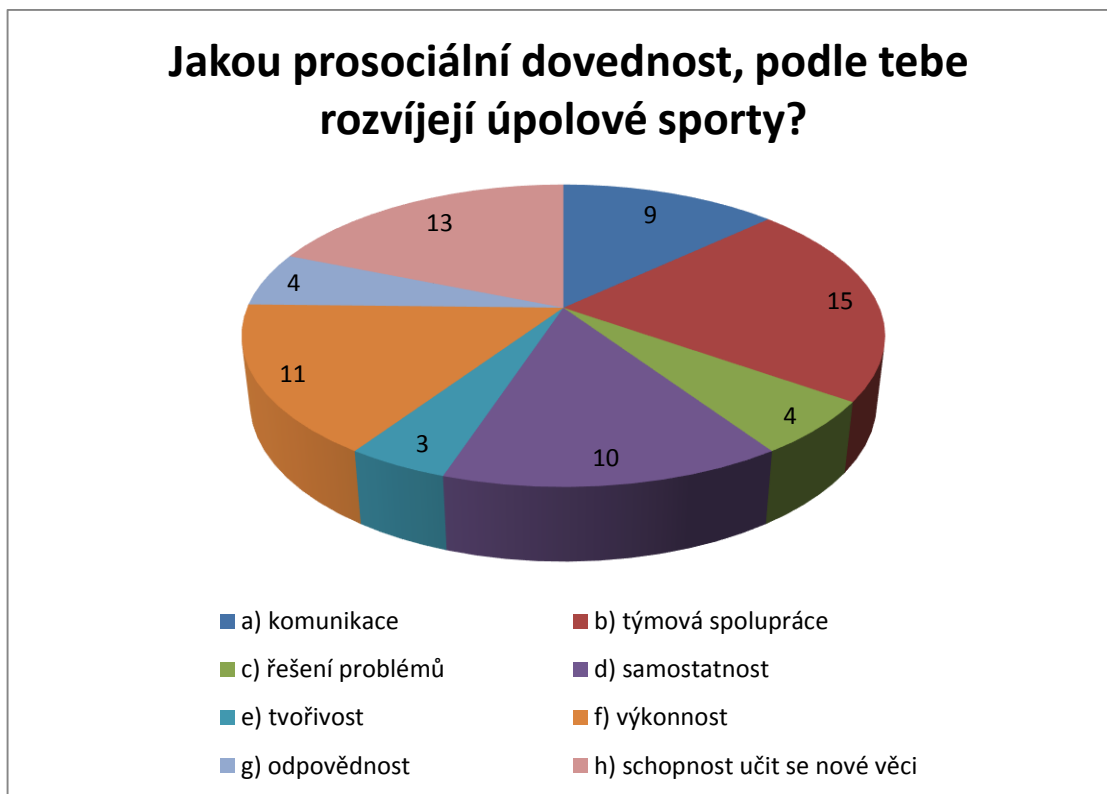


Graf 6: Otázka č. 6 Rozvoj vlastností prostřednictvím úpolových sportů

Otázka č. 7 byla změřena na zjištění názoru dětí „Jakou prosociální dovednost podle tebe rozvíjejí úpolové sporty“. Na výběr bylo devět možností, z nichž devátá možnost, zde byla uvedena jako g) jiné... Děti zde mohly doplnit dovednost, která nebyla zmíněna a o níž si myslí, že je důležitá a rozvíjejí ji úpolové sporty. Výsledky tohoto dotazování jsou zobrazeny v grafu č. 7. Zde je možné vidět, že největší zastoupení má odpověď b) týmová spolupráce. Velkou váhu přikládaly děti odpovědi h) schopnost učit se nové věci. Na téměř stejné úrovni, co do počtu odpovědí byly odpovědi d) samostatnost a f) výkonnost. Devětkrát byla označena a) komunikace. Čtyřikrát byly dětmi označeny odpovědi g) odpovědnost a c) řešení problémů. Nejmenší počet odpovědí byl zaznamenán u možnosti e) tvořivost.

Úpolové sporty probíhají obvykle ve skupině či minimálně ve dvojicích. Zde žáci nacvičují různé techniky boje, ve dvojicích se připravují na zkoušky a ve dvojicích či týmech vymýšlejí aplikace kata na reálné situace. Týmová spolupráce je zde proto nezbytná stejně jako samostatnost, komunikace a výkonnost.





Graf 7: Otázka č. 7 Jakou prosociální dovednost, podle tebe rozvíjejí úpolové sporty?

Druhá část dotazníku zjišťuje míru aktivity žáků a úroveň hledání cílů a možností řešení problémů. Tato část dotazníku je převzata z publikace Zitkové (2014), která vychází z „Dotazníku o tobě a tvých cílech“, který publikoval v roce 1997 Snyder se svými spolupracovníky. Při vyhodnocování odpovědí dětí se otázky vyhodnocují následujícím způsobem. Každá otázka, na kterou žák odpoví „Nikdy“ se skóruje 1 bodem, odpověď „Občas“ 2 body, odpověď „Často“ 3 body a odpověď „Vždy“ 4 body. Zitková (2014) podle Snyder doporučuje sečíst hodnoty výroků 1,3,5, které charakterizují aktivitu žáka, a výroků 2, 4 a 6, které charakterizují úroveň hledání cílů a možností řešení problémů.

V níže uvedených tabulkách č. 6, 7 a 8 jsou uvedeny četnosti výroků z úkolů č. 8, 9 a 10. Z těchto četností vyházejí další výpočty, které jsou podkladem pro frekvenční analýzu.

Úkol č. 8	Výrok	Nikdy	Občas	Často	Vždy	Suma
	1	0	23	18	0	<b>41</b>
	2	3	14	17	7	<b>41</b>
	3	0	17	21	3	<b>41</b>
	4	6	7	11	17	<b>41</b>
	5	0	10	18	13	<b>41</b>
	6	6	15	15	5	<b>41</b>

Tabulka 6: Tabulka četností úkolu č. 8

Úkol č. 9	Výrok	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí	Suma
	1	5	18	10	8	<b>41</b>
	2	15	18	6	2	<b>41</b>
	3	1	5	8	27	<b>41</b>
	4	1	15	15	10	<b>41</b>
	5	4	14	17	6	<b>41</b>
	6	8	18	11	4	<b>41</b>
	7	2	10	20	9	<b>41</b>
	8	30	5	4	2	<b>41</b>
	9	29	10	0	2	<b>41</b>
	10	23	13	5	0	<b>41</b>
	11	5	5	10	21	<b>41</b>

Tabulka 7: Tabulka četností úkolu č. 9

Úkol č. 10	Výrok	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí	Suma
	1	19	20	1	1	<b>41</b>
	2	2	19	13	7	<b>41</b>
	3	14	19	8	0	<b>41</b>
	4	11	19	7	4	<b>41</b>
	5	17	16	7	1	<b>41</b>
	6	4	15	15	7	<b>41</b>
	7	9	20	10	2	<b>41</b>
	8	1	8	22	10	<b>41</b>
	9	21	15	5	0	<b>41</b>
	10	1	10	22	8	<b>41</b>

Tabulka 8: Tabulka četností úkolu č. 10

V následujících tabulkách jsou uvedeny výpočty frekvenční analýzy, které určují a analyzují frekvenci u jednotlivých odpovědí v dotazníku.

N= 41	výroky						A	H
	1	2	3	4	5	6		
Aritmetický průměr	2,44	2,68	2,66	2,95	3,07	2,46	8,17	8,09

**Frekvence N=41/%**

A = míra aktivity

H = hledání řešení problémů

N= 41	výroky					
	1	2	3	4	5	6
Nikdy	0 / 0	3 / 7,3	0 / 0	6 / 14,63	0 / 0	6 / 14,63
Občas	23 / 56,1	14 / 34,16	17 / 41,46	7 / 17,07	10 / 24,39	15 / 36,59
Často	18 / 43,9	17 / 41,47	21 / 51,22	11 / 26,83	18 / 43,9	15 / 36,59
Vždy	0 / 0	7 / 17,07	3 / 7,32	17 / 41,47	13 / 31,71	5 / 12,19

Tabulka 9: Frekvenční analýza a tabulka četností I.

Nejnižší frekvence odpovědi byla zjištěna u odpovědi „Nikdy“ u otázky číslo tři „Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku“ a „Vždy“ u otázky číslo čtyři „Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit“. Na tyto otázky odpověděli celkem tři dotazovaní, což je z celkového počtu dotazovaných (výzkumného souboru) celkem 7,3%. Nejvyšší frekvence odpovědi byla zjištěna u odpovědi „Občas“ u otázky číslo jedna „Myslím, že mi věci jdou dobře“. Tuto odpověď použilo celkem dvacet tři dotazovaných, což představuje 56,10% z celého výzkumného souboru.

Tabulka č. 9 ukazuje i míru aktivity žáků a míru hledání řešení problémů. Na základě výpočtů bylo zjištěno, že aritmetický průměr míry aktivity je 8,17 a míry hledání řešení problémů je 8,09.

N= 41	výroky											AK	NK	K
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
Aritmetický průměr	2,51	3,12	3,49	2,83	2,56	2,27	2,88	3,54	3,61	3,44	3,15	5,88	15,80	11,71

Frekvence: N= 41/ %

AK = akceptace kamarády

NK = navazování kontaktů

K = řešení konfliktů

N= 41	výroky										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nesouhlasí	5 / 12,20	15 / 36,59	1 / 2,44	1 / 2,44	4 / 9,76	8 / 19,51	2 / 4,88	30 / 73,17	29 / 70,73	23 / 56,10	5 / 12,2
Občas souhlasí	18 / 43,90	18 / 43,90	5 / 12,20	15 / 36,59	14 / 34,15	18 / 43,9	10 / 24,39	5 / 12,2	10 / 24,39	13 / 31,71	5 / 12,2
Často souhlasí	10 / 24,39	6 / 14,63	8 / 19,51	15 / 36,59	17 / 41,46	11 / 26,83	20 / 48,78	4 / 9,76	0 / 0	5 / 12,2	10 / 24,39
Vždy souhlasí	8 / 19,51	2 / 4,88	27 / 65,85	10 / 24,38	6 / 14,63	4 / 9,76	9 / 21,95	2 / 4,88	2 / 4,88	0 / 0	21 / 51,22

Tabulka 10: Frekvenční analýza a tabulka četností II.

Tabulka č. 10 představuje shrnutí výsledků u úkolu č. 9 v dotazníkovém šetření. Nejvyšší procento odpovědí bylo zaznamenáno u položky č. 8 „*Kamarádům/kamarádkám z týmu, kteří jsou lepší než já, se vyhýbám*“ a to konkrétně u odpovědi „*Nesouhlasí*“. Takto odpovědělo celkem třicet dotazovaných dětí, což představuje 73,17% z výzkumného souboru. U výroků devět „*V našem týmu si připadám odstrčený*“ odpověď „*Často souhlasí*“ a u výroku deset „*Při kontaktu s ostatními členy klubu jsem hodně nejistý*“ odpověď „*Vždy souhlasí*“ nebyly zaznamenány žádné odpovědi. Nejnižší frekvence u zodpovězených výroků byla zaznamenána u dvou případů. Konkrétně ve výroku tři „*Hádám-li se s kamarádem/kamarádkou z týmu, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a*“ a čtyři „*Když se dostanu s kamarádem/kamarádkou z týmu do hádky, vím, jak ji mám vyřešit*“. Zde byla v obou případech zaznamenána odpověď „*Nesouhlasí*“. Tuto odpověď zvolilo v obou případech vždy jedno dítě, což představuje 2,44% výzkumného souboru.

N= 41	výroky											T	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Aritmetický průměr	1,61	2,61	1,85	2,90	1,80	2,61	2,12	3,00	1,61	2,90	<b>9,00</b>	<b>14,02</b>	

Frekvence: N=41/ %

T = třenice ve skupině

S = soudržnost třídy

N= 41	výroky									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nesouhlasí	19 / 46,34	2 / 4,88	14 / 34,15	11 / 26,83	17 / 41,46	4 / 9,76	9 / 21,95	1 / 2,44	21 / 51,22	1 / 2,44
Občas souhlasí	20 / 48,78	19 / 46,34	19 / 46,34	19 / 46,34	16 / 39,02	15 / 36,59	20 / 48,78	8 / 19,51	15 / 36,59	10 / 24,39
Často souhlasí	1 / 2,44	13 / 31,71	8 / 19,51	7 / 17,07	7 / 17,07	15 / 36,59	10 / 24,39	22 / 53,66	5 / 12,2	22 / 53,66
Vždy souhlasí	1 / 2,44	7 / 17,07	0 / 0	4 / 9,76	1 / 2,44	7 / 17,07	2 / 4,88	10 / 24,36	0 / 0	8 / 19,51

Tabulka 11: Frekvenční analýzy a tabulka četností III.

Tabulka č. 11 ukazuje výsledky frekvenční analýzy a tabulky četností III pro předposlední část dotazníkového šetření. Zde bylo zjišťováno, jaká je frekvence třenic ve skupině a jaká je soudržnost třídy. V tabulce je zjevně vidět, že největší počet dotazovaných nejčastěji odpověděl „Často souhlasí“ u výroku číslo osm „Všechny děti v naší skupině se mezi sebou dobře snášejí“ a u výroku číslo deset „Děti z naší skupiny se mají mezi sebou rády jako přátelé“. Největší frekvence představuje dvacet dva odpovědí na tyto otázky, což je 53,66% z výzkumného souboru u daného výroku. Nejmenší frekvence byla zaznamenána u výroků 1 „V našem klubu/skupině se děti mezi sebou pořád perou“ (Často souhlasí, Vždy souhlasí), u výroku 5 „Mnoho dětí z našeho klubu/ skupiny dělá kamarádům naschvály“ (Vždy souhlasí), u výroku 8 „Všechny děti v naší skupině se mezi sebou dobře snášejí.“ (Nesouhlasí) u výroku 10 „Děti z naší skupiny se mají mezi sebou rády jako přátelé“ (Nesouhlasí). U výroků 3 „Některé děti v naší skupině jsou lakomé.“ (Vždy souhlasí) a u výroku 9 „Děti z naší skupiny se mezi sebou hodně hádají.“ (Vždy souhlasí) nebyla zaznamenána žádná odpověď.

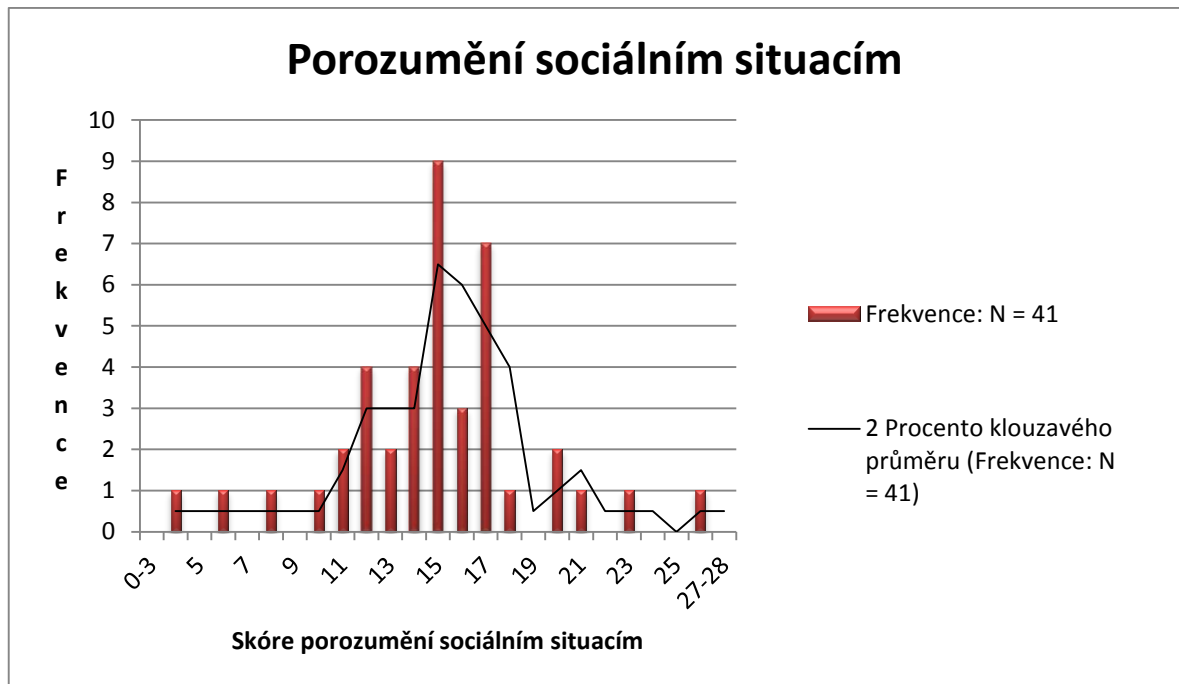
Poslední část dotazníkového šetření nesla označení *Porozumění sociálním situacím*. Zde bylo uvedeno čtrnáct otevřených otázek, na které děti odpovídaly podle vlastního uvážení, a díky těmto odpovědím mohla být zjištěna míra porozumění různým sociálním situacím. Zitková (2014) uvádí, že je nutné odpovědi skórovat body od 0 do 2 podle kvality odpovědi. Maximální skór, kterého může být dosaženo, je 28 bodů. Kvalita odpovědi dětí závisí na

mnoha aspektech. Například věk, sociální prostředí, ve kterém vyrůstá, úroveň emoční inteligence, sociální zkušenosti či výchova v rodině a ve zkušenosti se sociálními situacemi ve škole.

Skór	Frekvence: N = 41	%
0-3	0	0%
4	1	2%
5	0	0%
6	1	2%
7	0	0%
8	1	2%
9	0	0%
10	1	2%
11	2	5%
12	4	10%
13	2	5%
14	4	10%
15	9	22%
16	3	7%
17	7	17%
18	1	2%
19	0	0%
20	2	5%
21	1	2%
22	0	0%
23	1	2%
24	0	0%
25	0	0%
26	1	2%
27-28	0	0%
<b>Celkem:</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

Tabulka 12: Porozumění sociálním situacím

Nejvyšší frekvence byla zjištěna u celkového počtu 15 bodů z možného maximálního počtu 28 bodů. Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že více než polovinu z maximálního počtu bodů získalo celkem 22% účastníků výzkumného šetření. Pouze jeden účastník výzkumného šetření dosáhl čtyř bodů a pouze jeden účastník dosáhl 26 bodů v tomto šetření. Žádný respondent nedosáhl plného počtu bodů, tj. 28 bodů. Pro přehlednost jsou zjištěná data uvedena v Grafu č. 8 níže.



Graf 8: Porozumění sociálním situacím

### Vymezení jednotlivých indexů zjišťovaných dotazníkem

V dotazníku měřilo vždy jednu vlastnost více položek současně. Z tohoto důvodu byly tabulky v dotazníku seskupeny do devíti indexů dle doporučení autorů použitých dotazníků. U položek měřících jednu vlastnost byly sečteny dohromady všechny její údaje. Každý index následně představuje celkovou míru zjišťované vlastnosti.

- *aktivita (A)* – celková hodnota výroků 1,3,5 (úkol č. 8 v dotazníku)
- *hledání řešení (H)*- celková hodnota výroků 2, 4, 6 (úkol č. 8 v dotazníku)
- *schopnost řešení konfliktů (K)* - celková hodnota výroků 1, 3, 4, 7 (úkol č. 9 v dotazníku)
- *schopnost navazovat kontakty (NK)* - celková hodnota výroků 2, 5, 8, 10, 11 (úkol č. 9 v dotazníku)
- *akceptace spolužáků (AS)*- celková hodnota výroků 6 a 9 (úkol č. 9 v dotazníku)
- *třeníce ve skupině (T)* – celková hodnota výroků 1, 3, 5, 7, 9 (úkol č. 10 v dotazníku)
- *soudržnost skupiny (S)* - celková hodnota výroků 2, 4, 6, 8, 10(úkol č. 10 v dotazníku)
- *míra porozumění sociálním situacím (PSS)* – sečtené body za odpovědi na všechny otázky u úkolu č. 11.

Při zjišťování vzájemných vztahů a těsností mezi proměnnými byl použitý korelační koeficient při hladině významnosti  $\alpha=5\%$ . Jednotlivé proměnné byly korelovány u celého výzkumného souboru. Dosažené výsledky byly pro přehlednost shrnuty v tabulce č. 13.

Vlastnost	A	H	T	S	K	NK	AS
A	X	0,39	0,30	1,00	-0,30	-0,59	0,12
H	0,39	X	-0,25	0,85	0,93	-0,98	-0,97
T	0,30	-0,25	X	0,24	-0,45	0,05	0,31
S	1,00	0,85	0,24	X	0,61	-0,90	-0,73
K	-0,30	0,93	-0,45	0,61	X	-0,89	-0,99
NK	-0,59	-0,98	0,05	-0,90	-0,89	X	0,96
AS	0,12	-0,97	0,31	-0,73	-0,99	0,96	X

Tabulka 13: Korelační tabulka

Koeficient korelace nabývá hodnot od -1, 0 a 1. Čím je vypočítaná hodnota blíže k -1 nebo +1, tím je těsnější vztah. Hodnota nula představuje to, že zde neexistuje žádný vztah. Objeví-li se záporné znaménko před vypočítanou hodnotou, je zřejmé, že se jedná o záporný vztah. Z tabulky č. 13 je evidentní, že každá vlastnost má nějaký vztah s další vlastností v této tabulce.

Míra aktivity (A) – Statisticky významná korelace byla zjištěna u jedné proměnné. Se stoupající mírou aktivity stoupá i soudržnost skupiny. Velmi slabá závislost se projevila u čtyř proměnných: hledání řešení, třenice ve skupině, schopnost řešení konfliktů, schopnost navazovat kontakty a akceptace spolužáky.

Hledání řešení (H) – Statisticky významná korelace byla zjištěna u dvou proměnných. Se stoupající mírou schopnosti řešení roste i úroveň hledání řešení. Soudržnost skupiny pozitivně koreluje s proměnnou hledání řešení.

Schopnost řešení konfliktů (K) – Statisticky významná korelace byla zjištěna u dvou proměnných. Se stoupající mírou schopnosti řešení konfliktů klesá schopnost navazování kontaktů a akceptace spolužáků.

Schopnost navazovat kontakty (NK) – Statisticky významná korelace byla zjištěna u pěti proměnných. Negativní korelace byla zaznamenána u míry aktivity, úrovni hodnoty, soudrž-



nosti skupiny a u schopnosti řešit konflikty. Pozitivní korelace byla zaznamenána u akceptace spolužáků. Se stoupající mírou akceptace spolužáků roste i schopnost navazovat kontakty.

Akceptace spolužáků (AS) - Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u jedné proměnné. Se stoupající akceptací spolužáků roste i míra schopnosti navazovat kontakty.

Třenice ve třídě (T) – Velmi slabá negativní korelace byla zjištěna u dvou proměnných. Se stoupajícími třenicemi ve třídě klesá schopnost řešení konfliktů a míra hledání hodnoty řešení.

Soudržnost skupiny (S) = Statisticky významná korelace byla zjištěna u dvou proměnných. Se stoupající mírou soudržnosti skupiny roste míra aktivity a míra hledání řešení.

Pro ověření hypotézy  $H_1$ : „Mezi dosaženými výsledky testu prosociálních dovedností u chlapců a dívek nejsou rozdíly“ byl použit Studentův T-test na zvolené hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Nulová hypotéza byla testována pomocí kritéria t, které lze vypočítat ze vztahu  $t =$

$$\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}. \text{ (Chráaska, 2007, s. 122 – 125)}$$

Byly zjišťovány rozdíly mezi výsledky dosaženými v testu prosociálních dovedností a pohlavím žáků. První proměnou jsou *dosažené výsledky* (metrická proměnná) a druhou proměnou je *pohlaví* (nominální proměnná). Na základě těchto zjištění byla pro ověření nulové hypotézy zvolena metoda Studentova T-testu.

Skupina A			Skupina B		
Dívky	Počet bodů $x_j$	$x_j^2$	Chlapci	Počet bodů $x_i$	$x_i^2$
1	17	289	1	14	196
2	16	256	2	20	400
3	15	225	3	18	324
4	23	529	4	17	289
5	14	196	5	11	121
6	8	64	6	10	100
7	11	121	7	17	289
8	20	400	8	12	144
9	15	225	9	15	225
10	17	289	10	13	169
11	15	225	11	12	144
12	15	225	12	15	225
<b><math>\Sigma n_A = 12</math></b>		<b><math>\Sigma 186</math></b>	13	16	256
		<b><math>\Sigma 3\ 044</math></b>	14	14	196
			15	12	144
			16	13	169
			17	15	225
			18	14	196
			19	17	289
			20	15	225
			21	12	144
			22	17	289
			23	15	225
			24	16	256
			25	6	36
			26	21	441
			27	4	16
			28	17	289
			29	26	676
			<b><math>\Sigma n_B = 29</math></b>	<b><math>\Sigma 424</math></b>	<b><math>\Sigma 6\ 698</math></b>

Tabulka 14: Výpočet Studentova T-testu I.

Na základě výpočtu byl zjištěn aritmetický průměr získaných bodů u první a také u druhé skupiny:

$$\bar{x}_A = 15,5$$

$$\bar{x}_B = 14,62$$

Směrodatná odchylka: 16,92

Rozptyl: 4,11

Počet stupňů volnosti byl spočítán podle vztahu  $f = n_1 + n_2 - 2$  a dosáhl hodnoty 39. Následně byla zvolena nejbližší hodnota kritického testového kritéria  $t_{0,05}(40)$ . Vypočítaná hodnota  $t$  byla srovnána s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Kritická hodnota testového kritéria byla 2,021. Vypočítaná hodnota  $t = -239,28$ .

Jelikož je vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, je nutné přijmout nulovou hypotézu. Mezi výsledky testu prosociálních dovedností *nejsou* statisticky významné rozdíly.

Další hypotézou, která byla v této práci ověřovaná, byla hypotéza  $H_2$ : *Mezi úrovní prosociálních dovedností dětí a úrovní stupně technické vyspělosti u dětí školního věku existuje souvislost. Za závisle proměnnou je považována ordinální proměnná úroveň technické vyspělosti a za nezávisle proměnnou je považována metrická proměnná úroveň prosociálních dovedností dětí.* Na základě těchto poznatků byla pro ověření hypotézy  $H_2$  zvolena metoda Studentova T-testu. Úroveň stupně technické vyspělosti byla pro lepší přehlednost rozdělena do dvou skupin na začátečníky (bez 8. kyu) a pokročilé (8. - 3. kyu).

Skupina A Začátečníci			Skupina B pokročilí		
Začátečníci	Počet bodů $x_j$	$x_j^2$	Pokročilí	Počet bodů $x_j$	$x_j^2$
1	17	289	1	14	196
2	16	256	2	20	400
3	15	225	3	18	324
4	10	100	4	17	289
5	12	144	5	11	121
6	13	169	6	23	529
7	12	144	7	17	289
8	15	225	8	15	225
9	16	256	9	14	196
10	14	196	10	15	225
11	12	144	11	14	196
12	13	169	12	17	289
13	17	289	13	15	225
14	15	225	14	8	64
15	15	225	15	12	144
16	6	36	16	11	121
17	26	676	17	20	400
<b><math>n_A = 17</math></b>	<b>244</b>	<b>2 754</b>	<b><math>n_B = 24</math></b>	<b>366</b>	<b>5 974</b>

Tabulka 15: Výpočet Studentova T-Testu II.

Na základě výpočtu byl zjištěn aritmetický průměr získaných bodů u první a také u druhé skupiny:

$$\bar{x}_A = 14,35$$

$$\bar{x}_B = 15,25$$

Směrodatná odchylka: 9,12

Rozptyl: 3,02

Počet stupňů volnosti byl spočítán podle vztahu  $f = n_1 + n_2 - 2$  a dosáhl hodnoty 39. Následně byla zvolena nejbližší hodnota kritického testového kritéria  $t_{0,05}(40)$ . Vypočítaná hodnota  $t$  byla srovnána s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Kritická hodnota testového kritéria byla 2,021. Vypočítaná hodnota  $t = -1191,46$ .

Jelikož je vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, je nutné přijmout nulovou hypotézu. Mezi úrovní prosociálních dovedností dětí a jejich technickou vyspělostí *nejsou* statisticky významné rozdíly.

## 6 INTERPRETACE DAT A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě teoretických poznatků z odborné literatury bylo provedeno výzkumné šetření, které se zabývalo zjišťováním úrovně prosociálních dovedností v rámci výuky úpolových sportů. Výzkumného šetření se zúčastnilo čtyřicet jedna dětí z oddílu karate Goju Ryu TJ Slavia Kroměříž z celkového počtu padesáti devíti dětí a bylo provedeno v měsíci březnu 2016.

První část výzkumné šetření se věnovala zjišťování demografických údajů a údajů z oblasti úpolových sportů a obsahovala sedm uzavřených a polouzavřených otázek. Z celkového počtu účastníků se šetření zúčastnilo 71% chlapců a 29% dívek. Další otázka zjišťovala věkovou úroveň účastníků šetření s ohledem na to, zda navštěvují první nebo druhý stupeň základní školy. Na základě získaných dat bylo zjištěno, že 71% dětí navštěvuje první stupeň základní školy a pouze 29% dětí navštěvuje druhý stupeň základní školy. Otázka č. 3 v dotazníku zjišťovala skutečnost, jak dlouho se děti věnují úpolům. Nejvyšší procentuální zastoupení (48,78%) měla odpověď b) 2-3 roky. Druhé nejvyšší zastoupení (36,59%) měla odpověď a) méně než rok. Z tohoto výsledku lze usuzovat, že pravděpodobnost vlivu prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů u této skupiny dětí zatím nebude příliš vysoká. Úpoly vyžadují mnoho času a výraznější výsledky jsou patrné až po nejméně čtyřech letech navštěvování úpolů. S otázkou číslo tři úzce souvisí otázka číslo čtyři. Ze získaných výsledků lze vidět propojenost mezi oběma údaji a to takovou, že děti, které se věnují úpolům 2-3 roky mají 8. kyu. Odpověď 8. kyu byla vybrána 41,46% účastníků šetření. Žáci, kteří se úpolům věnují méně než rok, jsou bez 8. kyu. Odpověď bez 8. kyu označilo 41,46% dotazovaných. Na základě pozorované četnosti v otázce č. 3 můžeme vidět propojenost s odpovědí v otázce č. 4. Šest žáků se věnuje úpolům 4-5 let a více než pět let a má vyšší technický stupeň než je osmé kyu. Z toho zjištění lze usuzovat, že na začátku navštěvování úpolových sportů jsou na tom všichni žáci stejně. Čím déle však navštěvují tuto volnočasovou aktivitu, tím více se projevují rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Otázka číslo pět se věnovala zjišťování názoru dětí na to, zda si myslí, že jim dovednosti a schopnosti získané cvičením úpolů pomáhají v řešení životních situací. Na základě zjištěných výsledků je možné říci, že tři čtvrtiny (konkrétně 75,61%) dotazovaných souhlasí s tím, že jim úpoly pomáhají řešit životní situace. Pouze 24,39% dotazovaných si nemyslí, že by jim úpoly nějak výrazně pomáhaly při řešení životních situací.

Další otázka se zaměřovala na zjišťování názoru dětí, jaké vlastnosti nejlépe rozvíjejí právě úpolové sporty. Dvacet pět dotazovaných dětí zvolilo možnost trpělivost. Jedenáct dětí je přesvědčeno, že úpoly nejlépe rozvíjejí moudrost a houževnatost. Třetí nejvíce volenou možností byla vlastnost vyrovnanost. Všechny tyto označené vlastnosti jsou v úpolových sportech typické a jejich rozvoj je značný. Otázka č. 7 zjišťovala, jaké mají děti názory na to, které prosociální dovednosti rozvíjejí úpolové sporty. Největší četnost odpovědí byla zjištěna u týmové spolupráce. Práce v týmu patří mezi významné prosociální dovednosti, které jsou vyžadovány jak ve školních lavicích tak později v profesním životě. Další významná četnost byla zaznamenána u odpovědi schopnost učit se nové věci. Tato schopnost není dána každému. Je nutné ji intenzivně rozvíjet, aby bylo dítě v budoucím životě úspěšné. Jako další dovednosti zvolili děti výkonnost a samostatnost.

Druhá část dotazníku byla zaměřena na prosociální dovednosti a vlastnosti. Žáci odpovídali na uvedené výroky dle čtyř nabízených možností a to „Nikdy“, „Občas“, „Často“ a „Vždy“ popř. „Nesouhlasí“, „Občas souhlasí“, „Často souhlasí“ a „Vždy souhlasí“. U těchto částí dotazníku byla použita metoda frekvenční analýzy, která ukazuje frekvenci u jednotlivých odpovědí dotazníku. Jednotlivé hodnoty byly analyzovány a byl zjišťován aritmetický průměr a směrodatná odchylka u jednotlivých vlastností: aktivita (A), míra hledání řešení (H), schopnost řešení konfliktů (K), schopnost navazovat kontakty (NK), akceptace spolužáků (AS), třenice ve skupině (T), soudržnost skupiny (S) a míra porozumění sociálním situacím (PSS). Z odpovědí žáků vyplývá, že mají určitou míru zdravého sebevědomí, jelikož odpovědi u tohoto výroku měly nejvíce četností. Jednoznačně pozitivně vyplývá výsledek u zjišťování akceptace s kamarády a navazování kontaktů. Děti jsou otevřené ke kontaktu a přátelství se všemi členy skupiny nehledě na to, jak dobrý či naopak nedoprý kamarád je. Frekvenční analýza ukázala pozitivní výsledek u výroků zajímaví se o třenice ve skupině a soudružnost třídy. Z uvedených odpovědí vyplývá, že ve zkoumané skupině dětí panují přátelské vztahy.

Poslední část dotazníku se zabývala zkoumáním porozumění sociálním situacím. Žáci psali své odpovědi na otevřené otázky. Neznali-li odpověď na danou otázku či výrok, směli ji ponechat bez odpovědi. Odpovědi byly skórovány body 0, 1 a 2 podle kvality odpovědi. Nejvyššího počtu bodů dosáhl chlapec, který navštěvuje 1. stupeň ZŠ a patří mezi začátečníky. Druhého nejvyššího počtu bodů dosáhla dívka navštěvující 2. stupeň ZŠ s 8. kyu, která má taktéž vysokou míru porozumění sociálním situacím. Nejvíce dětí se počtem získaných bodů pohybovalo ve středních hodnotách v intervalu 11 až 19 bodů.

Na začátku výzkumného šetření byly stanoveny tři hypotézy:

*H<sub>1</sub>: Mezi dosaženými výsledky testu prosociálních dovedností u chlapců a dívek nejsou rozdíly.*

*H<sub>2</sub>: Mezi úrovní prosociálních dovedností dětí a úrovní stupně technické vyspělosti u dětí školního věku existuje souvislost.*

*H<sub>3</sub>: Jednotlivé prosociální dovednosti spolu souvisí a vzájemně se doplňují.*

Na základě zjištěných výsledků přijímáme nulovou hypotézu H1 a H2, jelikož mezi proměnnými nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Hypotéza H3 byla ověřována pomocí korelační analýzy na hladině významnosti 0,05. Na základě korelační tabulky vyplývá, že jednotlivé prosociální vlastnosti spolu mají více či méně těsný vztah, který může být jak negativní tak i pozitivní. Na základě těchto zjištění přijímáme hypotézu H3.

Praktické využití zjištěných výsledků je možné nalézt při mimoškolní výuce úpolových sportů. Současný trend směřuje k upřednostňování medailových výsledků na soutěžích a mnoho hodin úpolů je tomu plně přizpůsobeno. Je to dáno tím, že reprezentace týmu a získané výsledky zaručují existenci dané organizace. Je ovšem nutné zaměřit se i na další část výuky úpolů a tím je tradiční chápání těchto úpolů a rozvoj člověka na fyzické, psychické i sociální úrovni. Návrhem pro další pokračování této práce je rozšíření dotazníku na více skupin dětí věnující se úpolům ve vícero krajích České republiky. Po zjištění prvotních demografických údajů a údajů o úpolech by byl zahájen dvou až tří letý experiment. Byly by sledovány dvě skupiny dětí věnující se úpolům a to úplní začátečníci a mírně pokročilí (tj. děti cvičící druhým rokem). V rámci tohoto experimentu by byly do tréninkových jednotek implementovány hry a úkoly na rozvoj prosociálních dovedností. V polovině a na konci experimentu by byl tento experiment vyhodnocen. Závěry a výsledky experimentu by bylo možné využít ke zpracování programu rozvoje prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů pro hodiny tělesné výchovy na základních a středních školách v České republice.



## ZÁVĚR

Téma rozvoje prosociálních dovedností za přispění úpolových sportů je stále málo probádaná oblast. Není příliš mnoho publikací a vědeckých prací, které se touto tematikou zabývají. Důvodem výběru tohoto nepříliš probíraného tématu byla chuť nastínit a ukázat propojení rozvoje prosociálních dovedností s nepříliš rozšířenými, ale velmi zajímavými tradičními úpolovými sporty. Mnoho prací pojednává o negativním chování žáků jako je například záškoláctví, agresivita či šikana. Člověka již z přirozenosti více zajímají negativní jevy a rád je zkoumá. Důležitá je ovšem i prevence těchto jevů a v mnoha případech ji můžeme nalézt ve správném rozvoji prosociálních dovedností. V současné době bojuje každý učitel, každý pedagog volného času o pozornost svých žáků, snaží se jim předávat moudrá poučení pro život a kromě teoretických poznatků je učít i správnému sociálnímu chování. Prosociální dovednosti se nejlépe rozvíjejí nenásilnou činností ve skupině dětí, které se mezi sebou přátelí a nemají problém spolu pracovat. Dosavadní poznatky o vlivu úpolových sportů a bojových umění na jedince byly shrnuty v teoretické části této práce.

Cílem diplomové práce bylo přispět k rozvoji prosociálních dovedností u dětí základní školy a dokázat vliv volnočasové výuky úpolových sportů na prosociální dovednosti dětí školního věku. Dílčím cílem bylo zjištění úrovně prosociálních dovedností dětí školního věku navštěvující výuku úpolových sportů a zjištění existence rozdílů mezi úrovní sociálních dovedností dětí školního věku a úrovní jejich stupně technické vyspělosti. Na základě výzkumného šetření bylo dosaženo splnění stanovených cílů diplomové práce. Výzkumné šetření bylo realizováno dotazníkovou metodou u skupiny dětí školního věku navštěvující výuku karate Goju Ryu na TJ Slavia Kroměříž. Na základě vyhodnocení zodpovězených dotazníků můžeme konstatovat, že úpolové sporty mohou ovlivňovat úroveň prosociálních dovedností. Vzhledem k velmi malému výzkumnému souboru nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Proto je možné konstatovat, že mezi výsledky testu prosociálních dovedností nebyly zjištěny rozdíly v závislosti na pohlaví. Dále bylo zjištěno, že mezi úrovní prosociálních dovedností dětí a úrovní jejich stupně technické vyspělosti, existuje souvislost.

V závěru práce bylo navrženo praktické využití zjištěných výsledků. Jedním z využití je navržení pokračování této práce prostřednictvím experimentu u dvou skupin žáků, kteří by byli vybráni z více skupin úpolových sportů z různých krajů a byl by s nimi realizovaný dvou až tří letý experiment. V rámci tohoto experimentu by byly do tréninkových jednotek imple-

mentovány hry a úkoly na rozvoj prosociálních dovedností. V polovině a na konci experimentu by byl tento experiment vyhodnocen. Dalším využitím je navržení programu rozvoje prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů pro základní a střední školy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

CRUDELLI, Chris. The way of the warrior: martial arts and fighting styles from around the world. New York: Dorling Kindersley, 2010. ISBN 1405359358.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter. Učiteľ a žiaci v komunikácii. 1. vyd. Bratislava: Ekonomická univerzita, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

KODÝM, Miloslav. Metody rozvoje sociálních dovedností. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-046-4.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KŘÍŽ, Petr. Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebezpoznání a sebepojetí. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 3. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

LISÁ, Elena. Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

PERIČ, Tomáš a Josef DOVALIL. Sportovní trénink. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. Fitness, síla, kondice. ISBN 978-80-247-2118-7.

PEŠKOVÁ, Karolína, Tomáš JANKO, Michal LUPAČ, Karel ŠEVČÍK, Tomáš DOLEŽAL, Josef MORAVEC, Pavla SÝKOROVÁ a Tereza ČEŠKOVÁ. Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7582-5.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7047-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Vyd. 4. aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-7572-8.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SVOBODA, Slavomír. Encyklopedie bojových umění a sportů. 1. vyd. Praha: Česká unie bojových umění, 2012. ISBN 978-80-204-2852-3.

ŠEBEJ, František. Karate. Bratislava: TIMY, 1995. ISBN 80-88799-05-8.

ŠMEJKAL, Marek. Psychologie bojového umění. 1. vyd. V Praze: Triton, 2013. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-677-7.

VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Josef. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

VALIHOVÁ, Marta. Psychologické aspekty výchovy. 1. vydání. Žilina: EUROKÓDEX, 2013. ISBN 978-80-8155-029-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZITKOVÁ, Helena. Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol: (Social skills training of pupils in primary schools). Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2014. ISBN 978-80-7395-850-3.

UPRAVENÝ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PLATNÝ OD 1. 9. 2013. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

Tj. To je.

Resp. respektive

STV Stupeň technické vyspělosti

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Karate Goju Ryu TJ Slavia Kroměříž se svými žáky a trenéry .....	49
Obrázek 2: Zkoušky stupně technické vyspělosti.....	52
Obrázek 3: Rei, karateka.....	53

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

Tabulka 1: Otázka č. 1 Tvoje pohlaví.....	58
Tabulka 2: Test dobré schody CHÍ kvadrát .....	59
Tabulka 3: Test dobré schody CHÍ kvadrát .....	60
Tabulka 4: Test dobré schody CHÍ kvadrát .....	62
Tabulka 5: Otázka č. 5 Řešení životních situací a úpoly .....	62
Tabulka 6: Tabulka četností úkolu č. 8.....	66
Tabulka 7: Tabulka četností úkolu č. 9.....	66
Tabulka 8: Tabulka četností úkolu č. 10.....	66
Tabulka 9: Frekvenční analýza a tabulka četností I.....	67
Tabulka 10: Frekvenční analýza a tabulka četností II. ....	68
Tabulka 11: Frekvenční analýzy a tabulka četností III.....	69
Tabulka 12: Porozumění sociálním situacím.....	70
Tabulka 13: Korelační tabulka.....	72
Tabulka 14: Výpočet Studentova T-testu I.....	74
Tabulka 15: Výpočet Studentova T-Testu II. ....	76
Graf 1: Otázka č. 1 Pohlaví.....	58
Graf 2: Otázka č. 2 Vzdělání .....	59
Graf 3: Otázka č. 3 Jak dlouho se věnuješ úpolovým sportům?.....	60
Graf 4: Otázka č. 4 Jaký máš stupeň STV? .....	61
Graf 5: Otázka č. 5 Řešení životních situací a úpoly .....	63
Graf 6: Otázka č. 6 Rozvoj vlastností prostřednictvím úpolových sportů.....	64
Graf 7: Otázka č. 7 Jakou prosociální dovednost, podle tebe rozvíjejí úpolové sporty? .....	65
Graf 8: Porozumění sociálním situacím.....	71



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník - ukázka

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK - UKÁZKA

Dobrý den,  
jmenuji se Monika Blešová a jsem studentkou magisterského studia FHS Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Pro zpracování výzkumu mé diplomové práce na téma " Rozvoj prosociálních dovedností prostřednictvím úpolových sportů (například karate, judo apod.) u dětí školního věku" bych Vás chtěla touto formou požádat, abyste mi věnovali několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku. Všem vám mnohokrát děkuji.

**1. Tvoje pohlaví:**

- a) muž
- b) žena

**2. Na základní škole chodíš na:**

- a. 1. stupeň
- b. 2. stupeň

**3. Jak dlouho se věnuješ úpolovým sportům?**

- a. méně než rok
- b. 2 -3 roky
- c. 4 -5 let
- d. více než pět let

**4. Jaký máš stupeň technické vyspělosti (STV)?**

- a. bez STV (úplný začátečník)
- b. 8. kyu
- c. 7. kyu
- d. 6. kyu
- e. 5. kyu
- f. 4. kyu
- g. 3. kyu

**5. Myslíš, že ti to, co znáš z úpolových sportů, pomáhá při řešení obtížných životních situací (například při řešení problémů doma nebo ve škole)?**

- a. ano
- b. ne

**6. Jaké vlastnosti člověka, podle tebe nejlépe rozvíjejí úpolové sporty?**

- a. houževnatost
- b. ctizádostivost
- c. moudrost
- d. trpělivost
- e. spravedlivost
- f. vyrovnanost
- g. jiné (doplňte).....

**7. Jakou prosociální dovednost, podle tebe rozvíjejí úpolové sporty?**

- a. Komunikace
- b. Týmová spolupráce
- c. Řešení problémů
- d. Samostatnost
- e. Tvořivost

- f. Výkonnost
- g. Odpovědnost
- h. Schopnost učit se nové věci
- i. jiné (doplňte).....

8. Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji:

	Nikdy	Občas	Často	Vždy
1. Myslím, že mi věci jdou dobře.		<input checked="" type="checkbox"/>		
2. Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější.			<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku.			<input checked="" type="checkbox"/>	
4. Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit.				<input checked="" type="checkbox"/>
5. Myslím, že věci, které jsem už zvládl/a, mi pomohou v budoucnosti.				<input checked="" type="checkbox"/>
6. Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů.			<input checked="" type="checkbox"/>	

9. Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji:

	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasím
1. Při hádce s kamarádem/kamarádkou z týmu se nerozčíluji		<input checked="" type="checkbox"/>		
2. Když mám problémy s kamarádem/kamarádkou z týmu často nevím, co mám dělat	<input checked="" type="checkbox"/>			
3. Hádám-li se s kamarádem/kamarádkou z týmu, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a				<input checked="" type="checkbox"/>
4. Když se dostanu s kamarádem/kamarádkou z týmu do hádky, vím, jak ji mám vyřešit			<input checked="" type="checkbox"/>	
5. Připadá mi snadné s někým se skamarádit			<input checked="" type="checkbox"/>	
6. V týmu jsem oblíbený/á			<input checked="" type="checkbox"/>	
7. Problémy s kamarádem/kamarádkou z týmu, pokud nějaké mám, umím vyřešit			<input checked="" type="checkbox"/>	
8. Kamarádům/kamarádkám z týmu, kteří jsou lepší než já, se vyhýbám	<input checked="" type="checkbox"/>			
9. V našem týmu si připadám odstrčený	<input checked="" type="checkbox"/>			
10. Při kontaktu s ostatními členy klubu jsem hodně nejistý	<input checked="" type="checkbox"/>			
11. S kamarády/kamarádkami z týmu si hodně povídám.			<input checked="" type="checkbox"/>	

10. Vždy zaškrtni tu odpověď, která je podle tebe pravdivá ☒

	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasím
1. V našem klubu/skupině se děti mezi sebou pořád perou.		<input checked="" type="checkbox"/>		
2. V našem klubu/ skupině je každý mým kamarádem			<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Některé děti v naší třídě/skupině jsou lakomé.		<input checked="" type="checkbox"/>		
4. Některé děti v našem klubu/ skupině nejsou mými kamarády.		<input checked="" type="checkbox"/>		
5. Mnoho dětí z našeho klubu/ skupiny dělá kamarádům naschvály.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
6. Všechny děti z našeho klubu/ skupiny jsou mi velmi dobří přátelé.			<input checked="" type="checkbox"/>	
7. Určité děti z naší skupiny vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		<input checked="" type="checkbox"/>		
8. Všechny děti v naší skupině se mezi sebou dobře snášejí.			<input checked="" type="checkbox"/>	
9. Děti z naší skupiny se mezi sebou hodně hádají.	<input checked="" type="checkbox"/>			
10. Děti z naší skupiny se mají mezi sebou rády jako přátelé.				<input checked="" type="checkbox"/>

11. Odpověz na uvedené otázky. Pokud tě žádná odpověď nenapadne, otázku vynechej:

1. V jakém měsíci a v jakém roce jsi se narodila/a?

... 4. 2001

2. Co máš udělat, když se řízneš do prstu?

... navázat

3. Co máš udělat, když se tvému kamarádovi/kamarádce ztratí míč?

... pomůžu mu ho najít

4. Co máš udělat, když se s tebou začne přát nějaký chlapec/ holčička mnohem menší než ty?

... Pochválím se se uvidím

5. Kdyby tě doma poslali pro chleba a v krámě by ti řekli, že už ho nemají, tak co bys udělal?

... šel bych pro něj do jiného obchodu

6. Co bys udělal, kdybys viděl, že vlak přijíždí k rozbitým kolejím?

... šel bych od toho jin (když by byl

dálko tak bych se 3  
ho snažil spomáhat)

7. Proč je lepší stavět dům z cihel než ze dřeva?

dřevu hnuje a dobře hoří

8. Proč zavíráme zločince?

aby nám neškodili

9. Když někomu vyhoří byt, tak v jakém případě mu pojišťovna uhradí škodu?

10. Proč se papír dobře hodí na psaní a k tisku?

není tvrdý a dobře se na něj píše

11. Proč je vhodné platit účty složenkou?

12. Proč se mají nejdříve zachraňovat děti a ženy, když se na moři potápí loď?

děti protože toho mají hodně před sebou a ženy protože mají  
lehkou činnost a  
samy zachránit

13. Proč se do hudební školy dělají přijímací zkoušky?

14. Proč se má slib dodržet?

protože je to slib

15. Proč máme poslance?

