

Autoregulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku

Bc. Andrea Ivančinová, DiS.

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: **Bc. Andrea Ivančinová, DiS.**

Osobní číslo: **H140241**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Autoregulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti etiky, seberegulace, motivace a prosociálního chování.

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

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BOEKAERTS, Monique. Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. ISBN 0-12-109890-7.

HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KERLINGER, Fred. Základy výzkumu chování. Praha: Academia, 1972. ISBN 509-21-875.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

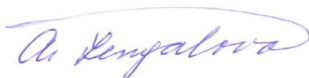
Datum zadání diplomové práce:

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 13. 9. 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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 vzdělávacího 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 přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce „*Autoregulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku*“ se zabývá autoregulací prosociálního chování u žáků na druhém stupni ZŠ. Teoretická část charakterizuje období staršího školního věku, prosociální chování a pojednává o otázce regulace prosociálního chování. Práce mapuje také základní teorii využívanou v otázkách autoregulace. V neposlední řadě je v práci také poukazováno na faktory, jež celý proces autoregulace prosociálního chování ovlivňují, či mohou ovlivňovat.

Praktická část vychází z části teoretické a navazuje na ni. V rámci kvantitativního šetření je zmapováno, kterému typu regulace prosociálního chování dávají žáci druhého stupně ZŠ přednost.

Klíčová slova: autoregulace, prosociální chování, starší školní věk, typy regulace, autode-terminační teorie

ABSTRACT

The work deals with the phenomenon of „*Prosocial behavior self-regulation in middle school students*“. The theoretical part explains the second stage of elementary education with respect to students' age, signs of prosocial behavior and studies its mutual relevance. The thesis maps the fundamental theory in terms of self-regulation process. Last but not least, it also investigates the aspects and factors influencing the nature of prosocial performance by an individual. The analytical data are based on the former theoretical part of the thesis. The work comes up with the prosocial behavior preferences in the particular sample of students by means of questionnaire.

Keywords: self-regulation, prosocial behavior, older school age, types of regulation, self-determination theory

Všem, kteří mi věřili...

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, které mi pomohlo při realizaci této diplomové práce.

Největší díky patří mé rodině a především příteli za podporu a trpělivost, kterou mi věnovali nejen při psaní této práce, ale po celou dobu mého studia. Této podpory si nesmírně vážím.

V neposlední řadě děkuji R. za pomoc se statistikou a také děkuji všem přátelům a známým za jejich cenné rady a slova podpory.

Zvláštní poděkování patří paní Bc. Janě Svobodové za podporu, kterou mi po celou dobu studia věnovala. Také tato podpora je pro mě nesmírně cenná.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 AUTOREGULACE | 13 |
| 1.1 SEBEVÝCHOVA..... | 15 |
| 1.2 ROZVOJ AUTOREGULACE..... | 16 |
| 1.2.1 Autoregulace myšlení..... | 17 |
| 1.2.2 Autoregulace emocí | 17 |
| 1.3 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE DECIHO A RYANA | 19 |
| 2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ | 21 |
| 2.1 DEFINICE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ | 21 |
| 2.1.1 Historie a vznik | 22 |
| 2.1.2 Motivy a druhy prosociálního chování | 23 |
| 2.1.3 Proměnné prosociálního chování | 24 |
| 2.1.3.1 Osobnostní proměnné | 25 |
| 2.1.3.2 Sociální proměnné | 25 |
| 2.1.4 Empatie | 25 |
| 2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ..... | 26 |
| 2.2.1 Genderové rozdíly v prosociálním chování | 26 |
| 2.2.2 Situační faktory | 27 |
| 2.3 VLIV PROSTŘEDÍ NA PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ | 28 |
| 2.3.1 Rodinné prostředí | 28 |
| 2.3.2 Školní prostředí | 29 |
| 2.3.3 Mimoškolní prostředí a volný čas | 31 |
| 3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK | 32 |
| 3.1 CHARAKTERISTIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU..... | 32 |
| 3.2 SPECIFIKA DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU..... | 33 |
| 3.2.1 Biologická specifika dětí staršího školního věku..... | 33 |
| 3.2.2 Psychologická specifika dětí staršího školního věku | 34 |
| 3.2.3 Sociální specifika dětí staršího školního věku | 36 |
| 3.3 AUTOREGULACE V OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU..... | 37 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 39 |
| 4 EMPIRICKÝ VÝZKUM | 40 |
| 4.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 41 |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ..... | 41 |
| 4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 42 |
| 4.4 METODY VÝZKUMU..... | 43 |
| 4.5 ZPRACOVÁNÍ DAT..... | 44 |
| 5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU | 52 |
| 5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 52 |
| 5.2 DISKUSE..... | 60 |
| ZÁVĚR | 63 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 65 |

| | |
|---|-----------|
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 69 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 70 |
| SEZNAM GRAFŮ | 71 |
| SEZNAM TABULEK..... | 72 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 73 |

ÚVOD

V diplomové práci se zabýváme autoregulací prosociálního chování u dětí staršího školního věku. Inspirací k výběru tématu bylo mé působení na základní škole, kde jsem působila jako asistentka pedagoga. Právě při každodenním kontaktu s dětmi (nejen) na druhém stupni základní školy jsem se změřila na to, jak regulují a jak se liší jejich chování k ostatním spolužákům vzhledem k pohlaví, či oblíbenosti ve třídě. Každý jedinec se během svého života musí naučit společenskému chování a morálním zásadám. Musí si osvojit nové zkušenosti, schopnosti a návyky, které z něj dělají osobnost. Musí se také naučit určitému chování. Chování je do značné míry výsledkem emocí a právě regulace chování z jedince dělá společensky přístupného člověka.

Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou, neboli výzkumnou. Autoregulaci se věnujeme hned v první kapitole diplomové práce. Poukazujeme zde nejen na autoregulaci a její rozvoj, ale taktéž na sebevýchovu. Autoregulace je důležitou součástí každého jedince. Jejím prostřednictvím člověk dokáže řídit sám sebe, své volní jednání a dokáže díky ní dosahovat svých vytyčených cílů. Díky autoregulaci dokáže jedinec adekvátně reagovat na podněty vnitřní i podněty vnějšího prostředí. V první kapitole je taktéž blíže rozvedena Autodeterminační teorie autorů Deciho a Ryana. Právě tato teorie se stala stěžejní pro výzkumnou část práce, neboť na této teorii je postaven výzkumný dotazník.

Autoregulace je důležitým nástrojem jedince pro správný životní vývoj. Ovlivňuje úspěchy i neúspěchy v životě jedince. Úzce také souvisí s pocitem životní spokojenosti a úspěchu. K tomu, abychom byli v životě spokojeni a měli jsme uspokojivé sociální vztahy, je využíváno prosociální chování. Právě jemu je věnována druhá kapitola diplomové práce. Zde se zaměřujeme na objasnění pojmu prosociální chování a přibližujeme, jak různá prostředí, a to rodinné, školní a mimoškolní, ovlivňují prosociální chování žáků druhého stupně základních škol. Poukazujeme zde také na motivy, druhy a faktory ovlivňující prosociální chování.

Starší školní věk je obsahem třetí a poslední kapitoly teoretické části práce. V kapitole je uvedeno několik definic staršího školního věku a jsou blíže rozvedena biologická, psychologická a sociální specifika staršího školního věku. V neposlední řadě je zde část věnovaná autoregulaci právě v období staršího školního věku.

Jako příslovečný most mezi teoretickou a praktickou částí práce využijeme kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření, jehož cílem je zjistit, jaký druh regulace prosociálního chování žáci staršího školního věku ve svém chování využívají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTOREGULACE

Výchova člověka je jedním ze základních nástrojů, které utvářejí jeho osobnost a určují jeho životní cestu. Výchova je cílevědomým a záměrným utvářením osobnosti člověka a její snahou je, aby se člověk stal socializovanou osobností (Pelikán, 1995). Kromě výchovy, kterou jedinec přijímá od svého okolí je důležitá také výchova sebe sama. Jedinec by měl být schopen řídit sám sebe a kontrolovat své chování, za něž nese odpovědnost. Toto vnitřní řízení můžeme nazvat pojmem autoregulace (Mareš, 2010).

Samotná regulace se dá v obecném smyslu slova přeložit jako usměrňování či řízení něčeho. V literatuře se můžeme setkat s mnoha označeními autoregulace. Kromě seberegulace je to také anglické selfregulation, self-control, či self-management. Záleží tedy na pohledu autora a na to, jak jej daný autor chápe.

Hartl a Hartlová (2010) popisují ve svém Psychologickém slovníku seberegulaci jako usměrňování, které jedince udržuje v emocionální vyrovnanosti. „*Autoregulace, sebevýchova závisí na správném poznání vlastních schopností a zkušeností, předností a nedostatků v rysech osobnosti, na vlastní zralosti, či nezralosti*“ (Čáp, 1998, s. 119).

Zimmermann (in Mareš, 2000) vysvětluje autoregulaci jako nástroj, jež jedinec potřebuje k tomu, aby dosáhl vytyčených cílů. Mnozí autoři autoregulaci dělí na záměrnou, nebo také úmyslnou a na nezáměrnou. Autoregulace úmyslná se vyvíjí během celého života a vyznačuje se chováním, jež je zaměřeno na určitý cíl. Naproti tomu autoregulace nezáměrná je vrozená a funguje na úrovni nevědomí (Millová, 2013). Čáp (1998) udává ještě další pohled, a to autoregulaci částečně uvědomělou, kdy jedinec má vytyčený cíl, ale naplno si neuvědomuje, jak působí na jeho osobnost.

Podobný náhled na autoregulaci má taktéž Linhart (in Mareš, 2000). Ten autoregulaci dělí do dvou úrovní. V úrovni první dle něj autoregulace souvisí s mozkovou činností a vývojem dovedností a schopností jedince. V úrovni druhé pak autoregulace souvisí s vývojevou psychologií, kdy se formuje tzv. vnitřní řeč a právě autoregulace slouží k jejímu usměrňování.

Mareš (2010) definuje autoregulaci jako dva bipolární druhy:

- Sebeomezující – jedinec potlačuje určité svoje vlastnosti a chování, neboť je mu nepříjemné a v jedinci budí strach.

- Seberozvíjející – jedinec se zde zaměřuje na rozvíjení vlastností a chování, které je žádoucí a nebudí v jedinci obavy.

Zimmermann a Schunk (2011) uvádějí ve svém díle teorii britské profesorky Monique Boekaerts. Ta uvádí, že autoregulace je složena z několika na sebe působících procesů. Jako hlavní účely autoregulace Boekaerts uvádí:

- Regulace znalostí a vědomostí, které nás obohacují
- Kontrola vlastní spokojenosti a předcházení frustraci
- Pomoc dosahovat vytyčených cílů

Autoregulační proces je závislý na faktu, jak jedinec sám o sobě rozmýšlí a jaký má k sobě samému vztah. Právě tyto dva atributy jsou důležitými ukazateli sebehodnocení a tím pádem rozhodující pro způsob chování (Blatný, 2010). Pro úspěšný rozvoj autonomní a samostatné osobnosti je třeba regulovat podněty z vnějšku. K této regulaci dochází primárně v období rané adolescence, ve kterém si jedinci vnitřně osvojují určité modely, dle kterých si poté ustanovují životní cíle (Blatný, 2010).

Období rané adolescence je věnována jedna z následujících kapitol práce. Každý jedinec se v rámci svého vývoje podílí také na rozvoji svého chování. Jedná se o základní potenciál každého jedince, jež je rozvíjen prostřednictvím sociálního prostředí. Tento potenciál v sobě zahrnuje schopnost anticipace, schopnost autoregulace a schopnost autoreflexe (Blatný, 2010).

Na jednání jedince mají vliv vnitřní aspekty, stejně tak jako vnější prostředí. Schopnost autoregulovat chování pomáhá vzniku morálních standardů a sebehodnocení, jež má poté vliv na chování. Autoregulace není možná, pokud nejsou vyvinuty u jedince charakteristiky jako sebehodnocení či sebepojetí. Autoregulace je hodnotou, kterou je třeba neustále rozvíjet, a na které je třeba neustále pracovat (Mareš, 2010).

Autoregulace je složitý proces, který je složený z různých procesů, umožňujících jedinci adekvátně reagovat na podněty prostředí. Pokud je jedinec schopen chovat se dle norem určených společností a je schopen regulovat chování k tomu, aby dosáhl cíle, jež si vytyčil, je to důležitý krok k tomu, aby byl úspěšný v osobním i pracovním životě (Baumeister, 2010).

1.1 Sebevýchova

Pro úspěšnou sebevýchovu je důležité pozorování a hodnocení vlastního myšlení a jednání. Také sebepoznávání, které jedinci poskytují lidé v jeho okolí je nezbytné pro správnou sebevýchovu. Tohle vše také jedinec může zohlednit ve spojitosti se svojí psychosomatikou, kdy si všímá signálů vlastního těla, jako například pocení, změněného dechu ad. (Míček, 1986). Podrobnější charakteristiku sebevýchovy nabízí následující kapitola.

V okamžicích, kdy nás přepadají negativní emoce, je důležité odreagovat se. Někomu pomáhá vypovídat se, zajít si do společnosti, dělat nějakou činnost, jako například pohyb, malování, zpěv. Někomu pomáhá také práce, jakožto těžší fyzická aktivita a v neposlední řadě se jedinec může uvolnit i tzv. vybrečením se.

Prostřednictvím sebevýchovy jsme schopni regulovat svoje chování, pracovat na sobě, a tím dosahovat úspěchů (Bartko, 1980). Počátky sebevýchovy lze vyzorovat již u dětí ve věku tří let. Právě kolem třetího roku života si dítě začne uvědomovat samo sebe. O sebevýchově však můžeme hovořit až v období pubert., Do té doby se nejedná o sebevýchovu jako takovou, neboť dítě teprve získává schopnosti a znalosti prostřednictvím výchovy (Vágnerová, 2005). Stejně jako u výchovy, tak i u sebevýchovy je důležité, aby se jedinec zaměřil na svoje kladné vlastnosti a snažil se potlačovat vlastnosti záporné (Kohoutek, 2002).

Pro sebevýchovu jsou potřebné určité podmínky, na základě kterých se sebevýchova může realizovat. Tyto podmínky lze rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi podmínky vnější můžeme zařadit prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Do podmínek vnitřních potom patří například tělesný a mentální vývoj jedince. Pro podmínky vnější a vnitřní je typické, že se navzájem prolínají a ovlivňují (Kuric, 1966).

Kuric (1966) také dále uvádí, že sebevýchova je podmiňována motivy, jež lze vysvětlit jako hybnou sílu v chování člověka. Motivory mohou být nápomocné v překonávání překážek, které člověka na cestě k sebevýchově potkávají.

Čáp (1998) uvádí, že ač je sebevýchova činností individuálního charakteru, je nezbytné potkávat se s ostatními lidmi, a to hlavně s těmi, které považujeme za své vzory. Domnívám se, že pokud chceme vychovávat sami sebe, je důležité mít cíl. Proč se chci změnit? Čeho chci dosáhnout? Takováto motivace nás žene vpřed a dělá sebevýchovu úspěšnou.

Cíl by však neměl přesahovat naše síly. Čím vyšší cíl, tím vyšší pravděpodobnost, že cestu vzdáme (srov. Říčan, 2006).

Vedle sebevýchovy si můžeme přiblížit také pojem sebepojetí. Sebepečetí lze charakterizovat jako výsledek procesu sebereflexe, neboli toho, jak člověk vnímá sám sebe. Sebepečetí se utváří již od dětství, a to jednak v rámci společenského styku, i v běžných denních činnostech jako je hraní si, učení i práce (Vízdal, 2005). Autoregulaci pak můžeme chápat jako určitou hnací sílu sebepečetí (Bartko, 1980).

Pro úspěšnou autoregulaci je důležité poznat sám sebe. Sebepečetání je klíčem k dobré a úspěšné sebevýchově. Pokud jedinec zná sám sebe, dokáže rozeznávat podněty, které jej stresují a úspěšně se jim vyhýbat. Tím pádem poté také dokáže posilovat své duševní zdraví (Míček, 1986).

Bartko (1976) k tomuto dodává, že k úspěšnému sebepečetání je důležitá sebekritika. Právě prostřednictvím sebekritiky je člověk schopen zbilancovat své dosavadní počiny a je schopen se tím pádem zdokonalovat a sebevychovávat.



Obr. 1. Vývoj sebevýchovy

1.2 Rozvoj autoregulace

Schopnosti, které jsou nezbytné pro správný vývoj autoregulace, jsou patrné již v raném dětství. Nejprve se tyto schopnosti vyvíjejí na základě temperamentu a později jsou rozvíjeny na základě rodinného prostředí. Podnětné a vřelé rodinné prostředí je tak nezbytné (Zimmermann in Mareš, 2000). Během raného dětství se tak vyvíjí schopnost tlumit, či aktivovat reakce na podněty prostředí.

1.2.1 Autoregulace myšlení

Sebevýchova má mimo jiné také za úkol regulovat myšlení jedince. „ *Právě pomocí kontroly svých myšlenkových postupů můžeme ovlivňovat průběh našeho chování, které jinak ve většině případů za určitých okolností probíhá zcela automaticky*“ (Křivohlavý, 2001, s. 150). Regulace myšlení pomáhá jedinci rozlišovat mezi správnými a nesprávnými postupy a závěry myšlení (Míček, 1986).

Nesprávná regulace myšlení se projevuje vytvořením stereotypů, které jedinec používá na obdobné situace. Sociální psychologie pro tyto užívá termín generalizace (Nakonečný, 2009). Nesprávné myšlení jedince velmi psychicky vysiluje a může vést až k depresím (Míček, 1986).

Dlouhodobější negativní myšlenky nazýváme starostmi. Starosti způsobují jedinci negativní prožívání různých situací a vyčerpání. Jedinci trpící starostmi prožívají vysoké psychické napětí a velkou únavu. Pokud starosti přejdou do chronického stavu, jedinec reaguje velmi podrážděně a negativně i na malé nedostatky. Je zde patrná zvýšená sebekritika, ale i kritika okolí. V krajních případech přecházejí tyto negativní myšlenky do nenávisti vůči ostatním a touze mstít se (Míček, 1986).

Jako jednu z metod, jak ovládnout své negativní myšlenky uvádí Křivohlavý (2001) tzv. autogenní trénink. Je založen na zkušenostech z jógy i starověkých filosofií. Jedinec se zde naučí ovládat svůj dech, tělesné teplo, svaly a v neposlední řadě vědomí. Je důležité především se odreagovat, a od nepříjemných myšlenek se odpoutat. Je známo, že lidem, kteří pracují tzv. hlavou, velmi pomáhá v odreagování fyzická aktivita. K těm můžeme řadit jak sport, tak fyzickou práci například na zahradě (srov. Křivohlavý, 2001).

Pokud hovoříme o autoregulaci myšlení, je důležité zmínit také pojem sebehodnocení. Sebehodnocení zahrnuje jedincův vztah k sobě samému, hodnocení sebe samého a jeho vytyčené cíle. Jestliže má jedinec schopnost objektivního sebehodnocení, dokáže si stanovit reálné cíle, a tím dosahovat úspěchů. Pokud je jedinec v dosahování cílů úspěšný, motivuje jej to k určování si dalších cílů (Bandura in Kabeláčová, 2014).

1.2.2 Autoregulace emocí

Emoce jsou psychickými jevy, jejichž výslednou hodnotou je chování. Emoce mohou být pozitivní, či negativní. Projevem emocí je citlivost, změna chování, změna mimiky - pře-

devším obličejů aj. (Kohoutek, 2002). Emoce můžeme také rozdělit na ty, které vycházejí z nás (smutek, stud, vina), a na ty, které prožíváme zvenčí kvůli ostatním (lítost, žárlivost).

Nakonečný (2000) rozlišuje několik druhů emocí. K základním a nejznámějším patří například radost, jež je prvotní příčinou štěstí. Pokud jsme šťastní, dáváme to většinou všem na odiv. Radost patří mezi emoce, které nás povznášejí. Další emocí je strach, jenž je i přes jeho nepříjemný dopad na vegetaci člověka užitečný, neboť umožňuje orientovat se v prostředí a rozeznat tak nebezpečí, které nám hrozí. Smutek je naproti tomu nebezpečnější v tom, že může přejít do chronického stádia, kde následně může vyústit až k sebevraždě.

Můžeme říci, že autoregulace funguje na principu odměny a trestu – pokud jedinec dosáhne cíle, jež si stanovil, dochází k sebeodměně. Pokud naopak dojde k selhání a vytyčeného vnitřního cíle není dosaženo, přicházejí pocity sebeobviňování a výčitek (srov. Hartl a Hartlová, 2010). S negativními emocemi souvisí i termín zvaný maladaptace. Jedná se o velké emoční napětí, projevující se vztekem, výbuchy chování a agresivitou. Především agresivita je nebezpečná nejen samotnému jedinci, ale i jeho okolí (Křivohlavý, 2001).

Autoregulaci emocí (mimo jiné také autoregulaci učení a emocí vůbec) se věnovala dr. Monique Boekaert, zmíněná v knize Zimmermanna a Schunkeho. Samotné dílo této autorky se mi bohužel nepodařilo získat pro studium, ale právě autoři Zimmermann a Schunk (2011) uvádějí, že k regulaci emocí je využíváno nástrojů, jako je útek od nepříjemné situace, popírání dané situace, nebo hledání pomoci u blízkých osob. Další možností regulace je také akceptování situace a následná změna k lepšímu. Před samotným přijetím faktu však může docházet i k sebevýčítkám, či obviňování druhých.

Obdobný náhled na regulaci emocí uvádějí také Výrost se Slaměnkem (2008). Ti uvádějí, že regulaci emocí je možno zjistit emočním výrazem jedince, prostřednictvím norem expresivity.

1.3 Autodeterminační teorie Deciho a Ryana

Hovoříme-li o cílech, je nezbytné zmínit autodeterminační teorii. Autory této teorie je dvojice psychologů Edward L. Deci a Richard M. Ryan. Tato motivační teorie má v centru zájmu tzv. sebeurčení člověka. Autodeterminační teorie sjednocuje kognitivní, integrační a kauzální teorie, jež ovlivňují motivaci k určitému chování. Motivaci zpravidla dělíme na vnější a vnitřní. Toto rozdělení se projevuje také v situaci, kdy si jedinec sám určuje cíl a kdy je mu naopak cíl nastolen ostatními (Mareš, Man a Prokešová, 1996).

Vnitřně motivované chování je spontánní, je pro člověka zdrojem poznání, je zde vědomí vlastní vůle. Naproti tomu vnější motivace chování je založeno na očekávání vnější odměny, na získání uznání a na vyhovění očekávaným způsobům chování. Edward Deci (in Mareš, Man a Prokešová, 1996) v jednom ze svých starších výzkumů uvedl, že vnější motivace je protipólem autodeterminace.

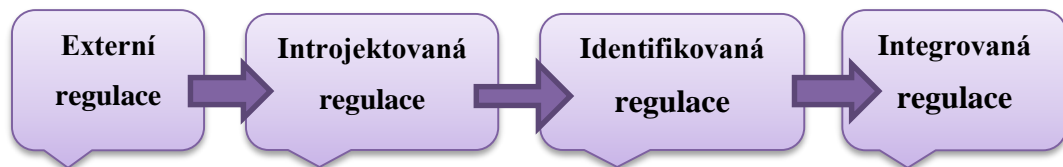
V nových výzkumech (1985) však již Deci společně s Ryanem vnější motivaci rozlišují. Definovali celkem čtyři typy vnější motivace, a to: externí, introjektovanou, identifikovanou a integrovanou. Tyto typy jsou odlišné jednak obsahem a jednak tím, jak je původní motivace vnější internalizována, neboli zvnitřována. Zvnitřování lze chápat jako proces, v rámci kterého je vnější regulace jednání převedena do regulace vnitřní (Mareš, Man a Prokešová, 1996). Jednotlivé typy regulace popisují Mareš, Man a Prokešová (1996):

Vnější (externí) regulace je charakterizována jednáním, za nímž stojí popud druhé osoby, jež buď nabízí jedinci odměnu, nebo se jedinec bojí potrestání. V této formě regulace není prostor pro autodeterminaci. Jednání je podmíněno vnějším zdrojem, jenž je hlavní motivací této regulace.

Introjektovaná regulace se vyznačuje tím, že jedinec nějaký úkol sice splní, ale vnitřně jej neakceptuje. Jedinec je nucen přijmout určitá pravidla, či požadavky, neboť za nesplnění hrozí sankce. Introjektovanou regulaci lze nazvat „vynucenou“

U **identifikované regulace** se člověk ztotožňuje s žádoucím chováním a sám také toto chování akceptuje. Tento typ regulace je nejbližší autodeterminaci. U této regulace již jedinec cítí smysl výběru a vlastní vůle.

Integrovaná regulace se vyznačuje identifikací jedince s hodnotami a potřebami. U tohoto typu regulace se jedná již o plně autodeterminované jednání. Dle vývojové psychologie se objevuje převážně v dospělosti.



Obr. 2. Typy regulace

„Autodeterminace v podobě vnitřní motivace a autonomní internalizace vede k takovým výsledkům, které pomáhají nejen jednotlivci, ale přinášejí prospěch i celé společnosti“
(Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 14).

2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

S prosociálním chováním se setkáváme v každodenním životě. Je to chování, které je kladně hodnoceno a společností velmi příznivě vnímáno, neboť vždy koresponduje s požadovanými společenskými pravidly (Slaměník, 2008). Nakonečný (2009, s. 221) jej nazývá také „*chování poskytující pomoc*“. Opačným termínem pro prosociální chování je antisociální chování.

2.1 Definice prosociálního chování

Prosociální chování je takové chování, které přináší pomoc ostatním lidem. Musil (2005) definuje prosociální chování jako pomoc druhému v nouzi, a konání dobra bez toho, aniž bychom očekávali odměnu. Výrost a Slaměník (2008) považují za prosociální chování jakýkoliv projev chování, které přináší užitek jinému člověku, či jiným lidem. Páleník definuje prosociální chování jako akt jedince, zaměřený na podporu a pomoc jednotlivci, či společnosti (Páleník, 1991).

Nakonečný (2009) uvádí určité obecné znaky, které prosociální chování zahrnuje. Jsou jimi:

- činnost přispívající k blahu druhým
- nezištný záměr
- osobní angažovanost
- dobrovolnost jedince

S pojmem prosociální chování souvisí také pojem altruismus. Dá se říct, že altruismus je formou prosociálního chování. Výrost a Slaměník (2008) jej od prosociálního chování odlišují na základě toho, že pomoc druhému není spojena se ziskem. Nejznámějším českým autorem, jež se věnuje tématu prosociálního chování je Zdeněk Mlčák. Ten uvádí kromě prosociálního chování a altruismu ještě další pojem, a to pomáhající chování. Zároveň tento pojem vidí jako nadřazený k oběma předchozím pojmům (Mlčák, 2008). Nakonečný (1997) uvádí, že existuje určitá souvislost mezi zralostí prosociálního chování a vývojovým stupněm rozumu dítěte, a to postupně od egocentrismu k altruismu. V prosociálním chování spatřuje důležitou součást osobnosti, neboť se v ní projevují cíle, jež převyšují osobnost jedince. Vágnerová (2005) popisuje altruismus jako vrozenou potřebu starat se o ostatní. Někteří autoři spatřují rozdíl mezi altruismem a prosociálním chováním v tom, že

prosociální chování je jakýsi vzorec chování a altruismus je potřeba pomáhat ostatním (Slaměník, 2008).

V souvislosti s prosociálním chováním je nutno také zmínit další pojem a to empatie, neboť bez empatie bychom těžko komunikovali s ostatními a tudíž bychom také druhým těžko mohli pomáhat. Mlčák (2010) také uvádí, že empatie zmírňuje agresivitu a tím má člověk menší tendence k ovládnutí druhých.

Nakonečný (2009) ve své knize uvádí charakteristiku jednotlivých tříd prosociálního chování, jež definoval E. A. Witte (1989). Tyto třídy jsou následující:

- Plánovaná formální pomoc (založena na principu morálky)
- Spontánní neformální pomoc (efektivní empatie)
- Pomoc v nouzi (sociální humanismus)
- Pomoc v každodenní situaci (smysl pro sociální odpovědnost)
- Nepřímá pomoc (založena na morálce a sociální odpovědnosti)
- Přímá pomoc (založeno na soucitu a schopnosti pomoci)
- Osobní pomoc (kombinuje v sobě empatii, soucit a odpovědnost)

Výrost a Slaměník (2008) zmiňují také pojem sociální odpovědnost. Je to odpovědnost jak k sobě samému, tak k společnosti. Jedinec poskytuje více pomoc tam, kde má pocit, že jsou ostatní na jeho pomoc odkázáni. Tento fakt je posílen ještě více tím, pokud potřebný nenese vinu na vzniklé situaci, která vyžaduje pomoc druhých. Toto lze pozorovat například u hromadných neštěstích, či přírodních katastrofách.

Dle Mlčáka (2010) v současné době neexistuje jednotná definice prosociálního chování. Existují zde spíše poznatky, jež mají povětšinou charakter hypotéz. Tyto poznatky dokazují, jak je obtížné je přesně definovat. Na počátku veškerého jednání je určitá myšlenka, která se jen těžko popisuje a posuzuje na objektivní úrovni.

2.1.1 Historie a vznik

Různé formy prosociálního chování nalezneme prakticky v každém období dějin. Úplné kořeny je však nutno hledat už u zvířat a v přírodě samotné. Studiu sociálního chování u zvířat se věnoval například psycholog Louis Penner, který prosociální chování považoval již za samozřejmou funkci člověka (Penner, 2005).

Počátky zkoumání prosociálního chování jakožto vědeckého záměru vidí Penner (2005) pravděpodobně v případě vraždy mladé ženy z roku 1964, kdy prokazatelně vraždě přihlíželo několik lidí, aniž by nějak zasáhli, či pomohli. Samotné zkoumání je rozděleno do tří etap:

- Jak člověk vyhodnotí situaci – je bezpečná či nebezpečná? Mám či nemám pomoci?
- Z jakého důvodu si vlastně lidé pomáhají?
- Jaký má vliv nevědomí a sociální skupiny na prosociální chování?

Musil (2005) na základě studie E. Wilsona uvádí, že předpoklady k prosociálnímu chování jsou dány z 50% genetikou a z 50% sociálním prostředím.

2.1.2 Motivy a druhy prosociálního chování

Motivů, jež vedou jedince k prosociálnímu chování je poměrně dost. Můžeme mezi ně zařadit například svědomí, společenské hodnoty či vlastní sebepojetí.

Vysvětlení motivace prosociálního chování není jednoduché a lze ji vysvětlit několika teoriemi, z nichž každá se váže k určité situaci (Zášková a Mlčák, 2009). Jednou z těchto teorií je dle autorů například teorie sociální směny. Podstatou této teorie je dosažení určitého zisku, a to nejen materiálního, ale především nehmotné statky jako informace, uznání, láska atd.

Jako další motiv lze uvést teorii sociálních a morálních hodnot. Prosociální chování je podmíněno sociálním prostředím, kde jedinec žije a vyrůstá. Právě psaná i nepsaná pravidla, vycházející ze společenského prostředí jedince určuje, jak a zda bude pomoc vykonána. V neposlední řadě je nutno zmínit také teorii empatie. Autoři (Zášková a Mlčák, 2009) zmiňují fakt, že čím vyšší je u jedince míra empatie, tím je ochotnější pomoci druhému.

Motivace k prosociálnímu chování se vyvíjí v etapách, a to od egoistického, egocentrického chování po altruismus (Nakonečný, 1997). Sám Piaget (in Mlčák, 2010) uvádí, že děti do pěti let využívají ve svém jednání především egoismus a uspokojování vlastních potřeb a nemají ještě vyvinutou schopnost empatie. Vžití se do situace druhého je dítě schopno až kolem osmého roku života.

Stejně jako motivů, tak i typologií a druhů prosociálního chování je mnoho. V naší práci tedy uvedeme jen ty, které jsou akceptovány a zmiňovány autory. Jednou z nich je typologie dle Kinga, Yarrowa a Zahn-Waxlera z roku 1979, kteří ve své knize *Výchova dětí a počátky prosociálního chování* (in Mlčák, 2010), uvádějí první typologii.

Tato typologie vznikla pozorováním adolescentů v přirozených podmínkách, kde měli adolescenti reagovat na distres ostatních adolescentů. Autoři zde určili pět druhů pomoci:

- Fyzická pomoc (například pomohu druhému vzít těžkou tašku)
- Fyzická služba (například pomohu podat druhému nějakou věc)
- Materiální pomoc (darování věcí potřebným)
- Verbální pomoc (rada druhému)
- Verbální podpora (například zastání se někoho)

Jako další můžeme uvést například typologii dle McGuire (1994), kterou ve své knize (2010) taktéž uvádí Mlčák:

- Příležitostné pomáhání (není zde žádný blízký vztah mezi pomáhajícím a ostatními, kterým je pomáháno)
- Skutečná osobní pomoc (je zde určitý vztah mezi pomáhajícím a příjemcem)
- Emocionální pomáhání (důvěrný vztah mezi pomáhajícím a příjemcem)
- Emergentní pomáhání (jedná se o pomoc, kde je akutní potřeba pomoci)

Druhům prosociálního chování se věnují také autoři Záškodná a Mlčák (2009). Jejich typologie je dnes nejvíce upřednostňována. Jde o tyto druhy:

- Altruistické – zájem o druhého člověka a nezištná pomoc druhému člověku
- Emocionální – empatie v emočně zbarvených situacích
- Veřejné – uspokojování vlastních potřeb,
- Anonymní – pomáhající nechce být zveřejněn. Je zde silná touha pomoci bez účelu získání uznání

2.1.3 Proměnné prosociálního chování

Vedle samotné definice prosociálního chování je třeba zmínit také proměnné, které jej ovlivňují. V této práci uvedeme obecné vlivy, jež působí a jež ovlivňují naše prosociální chování. Tyto ve své knize uvádí Nakonečný (2009). Dle něj jsou jimi situace z minulosti,

kteřé vyžadovaly určitou pomoc. Proměnné prosociálního chování lze rozdělit následovně (Mlčák, 2010):

2.1.3.1 Osobnostní proměnné

Tzv. prosociální osobnost je definována jako osobnost, která je empaticky zaměřena na druhé lidi. Tato osobnost je zpravidla koncipována ze tří složek. Těmi jsou: motivace k prosociálnímu chování, prosociální rysy osobnosti a tendence ke spravedlnosti. Tato tendence ke spravedlnosti je otázkou toho, že vlastně předpokládáme, že každý dostane to, co si zaslouží. Tím pádem každý, kdo se dostane do nouze bez vlastního zavinění, v nás evokuje potřebu pomoci Mlčák (2010).

Eisenbergová a kol (1991) popisuje důvody pro prosociální osobnost následovně: prosociální chování je postaveno na genetickém podkladu. Prosociálnost taktéž souvisí s temperamentem jedince a v neposlední řadě se sociálními vazbami a attachmentem jedince. Penner (2005) definuje prosociální osobnost jako potřebu starat se o ostatní, soucítit s nimi a jednat v zájmu jejich blaha.

2.1.3.2 Sociální proměnné

Mezi tzv. sociální proměnné patří především sociální role jedince. Sociální roli můžeme definovat jako způsob jednání jedince, který od něj očekáváme. Tato pak ovlivňuje situace, do kterých se člověk dostává a jak v nich jedná (Řezáč, 1998). Některé role si člověk volí, zatímco jiné jsou mu dány například narozením do určité rodiny.

S tím souvisí také pojem sociální učení. Pod pojmem sociální učení rozumíme proces, kdy se jedinec stává součástí společnosti tím, že si osvojuje zkušenosti získané ze sociální interakce (Vízdal, Doňková a Novotný, 2009). K druhům sociálního učení patří klasické podmiňování, observační učení, imitace, identifikace a sociální posilování (Vízdal, Doňková a Novotný, 2009).

Jako další proměnné pak můžeme jmenovat emocionální stav, fyzická atraktivnost, nebezpečnost situace ad. (Zášková, 2009).

2.1.4 Empatie

Pojem empatie je v psychologickém slovníku definován jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhých lidí (Hartl a Hartlová, 2000). Existuje určitý předpoklad, že lidé s vyšší

mírou empatie mají i vyšší míru prosociálního chování. Jinými slovy mají vyšší předpoklad toho, že poskytnou pomoc potřebnému (Křivohlavý, 2003). Empatie nám pomáhá při navazování sociálních kontaktů, vztahů a pomáhá v komunikaci mezi lidmi. Dříve byla empatie vysvětlována jako společné porozumění a byla spojována se sympatií (Zášková a Mlčák, 2009). Empatie je rovněž jednou ze složek humanistické psychologie. Ve své praxi ji vyzdvihoval především Carl Rogers. Zášková a Mlčák (2009) popisují empatii jednak jako dispozici či vlastnost jedince, která napomáhá k chápání pocitů druhých a jednak jako reakci na určitý emocionální podnět.

Dle Záškové a Mlčáka (2009) je empatie složena ze složky emocionální, tedy schopnosti vcítit se do druhého a do jeho pocitů, dále ze složky kognitivní, kdy je jedinec schopen rozlišit své pocity od pocitů druhých a ze složky tzv. osobního distresu, kdy jedinec chrání sám sebe před prožíváním pocitů druhých, a tím zmírňuje svůj distres. Ten je způsoben především emočním napětím, neboť k empatii je třeba, aby jedinec měl sám určitou zkušenost a dokázal se vcítit do druhého. Na základě výše uvedeného se dá konstatovat, že empatie a altruismus, nebo chceme-li empatie a prosociální chování, spolu úzce souvisí, neboť empatie převážně vyústí právě v prosociální chování (srov. Křivohlavý, 2003).

2.2 Faktory ovlivňující prosociální chování

Prosociální chování jedince je ovlivňováno mnoha různými faktory. Tyto faktory působí dlouhodobě (faktory dispoziční), či krátkodobě (faktory situační). Z faktorů dlouhodobých jsem se rozhodla přiblížit pohlaví a z faktorů krátkodobých pak tlak společnosti na jedince a efekt přihlížejícího (Nakonečný, 1999).

2.2.1 Genderové rozdíly v prosociálním chování

Není žádným překvapením, že role ženy a muže je spojena s určitými předsudky. Genderovým předsudkům ve společnosti se věnují například americké psychologičky Alice Eagly a Maureen Crowley. Ty ve své knize (1986) uvádějí několik takových stereotypů.

U žen se přirozeně předpokládá, že budou uspokojovat potřeby druhých, především členů rodiny před těmi svými. Někteří výzkumníci uvádějí, že ženy mají vyšší míru empatie než muži, a tím pádem i vyšší míru soucitného chování, jsou laskavější a dobrotivější. Naproti tomu muži jsou vnímáni jako ochránci a tudíž i jejich forma pomoci je orientována na

ochranu slabších. Muži jsou vykreslováni jako silnější, dobrodružnější a odolnější, než ženy.

Vlivu pohlaví na prosociální chování se věnoval např. významný český psycholog Eduard Bakalář. Ve své studii (2004) uvádí, že muži jsou ochotnější pomoci druhému, než ženy. Jistý závěr však z tohoto výzkumu nemůžeme učinit, neboť v minulosti neměly ženy tolik příležitostí k tomuto jednání jako muži.

Této problematice se věnuje ještě několik dalších autorů, jako například Procházka a Květoň (2007). Ze všech studií vyplývá, že ovlivnění prosociálního chování pohlavím je podmíněno pouze určitými situacemi a také publikem, které chování dost ovlivňuje.

2.2.2 Situační faktory

Situační faktory se vyznačují zaměřeností na určitou situaci a také závislostí na aktuálním psychickém rozpoložení jedince. Zřejmě nejskloňovanějším situačním faktorem je tzv. efekt přihlížejícího, anglicky „bystander effect“. Tento sociálně psychologický efekt se dá popsat následovně: čím více osob je svědkem nějaké nebezpečné, či mimořádné události, tím je menší pravděpodobnost, že někdo z nich zasáhne, či pomůže. Efektem přihlížejícího se zabývali psychologové Bibb Latané a John Darley (1969).

Ti sestavili model pěti otázek, které si pravděpodobně položí každý přihlížející, který je přítomen mimořádné situaci, vyžadující pomoc. To, že jedinec nepomůže, se dá vysvětlit tzv. „zaseknutím se“ na některé z otázek. Těmito otázkami jsou (Bibb a Latané, 1969): poznám, co se děje? Je tato situace skutečně nouzová? Jsem odpovědný pomoci? Co mám vlastně dělat? Co když to pokazím? Bibb a Latané (1969) vysvětlují to, proč jedinec za přítomnosti více osob neposkytne pomoc následovně: jedinec má tendenci napodobovat ostatní. Pokud vidí, že jsou ostatní nečinní, zůstává nečinným též. Přítomnost ostatních zeslabuje pocit odpovědnosti. Důvodem může být i jakýsi druh trémy, který jedinec pociťuje před ostatními a obava, že situaci ještě zhorší.

S tím souvisí tzv. sociální tlak. Situace, kdy musí pomoci, je pro něj většinou neznámá. To, že je vystaven pozorování ostatních v něm budí úzkost a pokud jeho pomoc nebude dostatečná, či selže, bude muset čelit negativním ohlasům okolí. Právě tyto obavy z posměchu mu brání v pomoci. Jiné je to v případě, že si je člověk jistý svojí pomocí a svými schop-

nostmi. V tomto případě nabývá dojmu, že prostřednictvím pomoci potřebnému vzroste jeho prestiž a jeho odhodlání pomoci je tak silné a rychlé (Výrost a Slaměník, 2008).

2.3 Vliv prostředí na prosociální chování

Sociální psychologie hovoří o tom, že prosociální chování ovlivňuje výchova i prostředí. Prostor lze sice zařadit taktéž do faktorů, které ovlivňují prosociální chování. Vzhledem k rozsahu jsem se však rozhodla zařadit kapitolu samostatně.

2.3.1 Rodinné prostředí

Rodina je vnímána jako základní jednotka. Jako primární skupina, která je založena na důvěrných vztazích, pomoci a pochopení. Petrusek (1996, s. 940) definuje rodinu jako: *„obecně původní a nejdůležitější společenskou skupinou a institucí, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce, trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců chování a zachování kontinuity kulturního vývoje“*.

Podobný pohled na rodinu nabízí například Vágnerová (2004). Dle ní musí rodina plnit úkoly sama pro sebe i pro společnost, a to jak reprodukci dalších generací, tak vytváření a zachovávání kulturních vzorců.

Dítě v rodině ovlivňují především rodiče, v nichž děti mají vzor a podle kterých se také chovají. Vacek (2008) uvádí, že rodiče by měli přímo působit na děti tak, aby je měli za sociální vzory.

Od rodičů se očekává, že budou svým dětem na blízku, a budou jim dávat dostatek lásky a citu, jež jsou tolik potřebné při navazování dalších hlubších vztahů. Matoušek (2003, s. 9) říká: *„stálá přítomnost vysoce citově angažovaných rodičů je dnes považována za nepostradatelnou podmínku zdravého duševního i tělesného vývoje dítěte“*.

Pokud hovoříme o výchově dítěte v rodině, je nezbytné zmínit výchovné styly, které rodiče při výchově užívají. Tyto styly zpravidla dělíme na styl autoritářský, demokratický a liberální (Matoušek, 2003).

Výchova autoritářská se vyznačuje jasnými zákazy a příkazy. Je zde patrné přísné a pevné vedení. Výchova zde funguje na principu odměny a trestu. Při aplikaci tohoto stylu je typické, že se rodič příliš neohlíží na přání svého dítěte. Nepřijímá jeho samostatnost a inici-

ativu. Rodiče mají jednoznačný pohled na to, co je dobré a co je špatné (Matoušek, 2003). Jako pozitivum lze uvést, že dítě má svoji určitou jistotu. Má někoho, kdo mu vždy ukáže „co je dobré a co je špatné“. Je zde však nebezpečí, že dítě buď nebude dostatečně iniciativní a bude pasivní, nebo naopak mohou být agresivní a mohou se často bouřit (Vacek, 2008).

Základem demokratické výchovy jsou pravidla pro všechny členy rodiny. Zákazů a příkazů je zde méně, než ve výchově autoritářské. Rodiče dávají dítěti na výběr, respektují jeho individualitu a jsou nakloněni vzájemné diskuzi. Nechají jej projevit se a vyslovit své názory a přání. Je však důležité zohlednit jeho věk ve vztahu k jeho potřebám. (Vacek, 2008) Vacek, stejně jako Matoušek (2003) považují tento styl za nejvhodnější vzhledem k běžným okolnostem života. Dítě je sice respektováno jako osobnost, ale má a zná své hranice, na které rodiče dohlížejí.

Pro liberální styl výchovy je typické slabé vedení až lhostejnost. Nevyžaduje po dítěti velkou poslušnost, ani žádné požadavky. Pokud nějaké požadavky rodiče mají, pak nedůsledně kontrolují jejich splnění (Vacek, 2008). Děti vedené dle této výchovy nemají žádné hranice, rodiče jim nestanovují žádná pravidla. Ve spojitosti s tímto stylem se hovoří dost často o tzv. „západním stylu výchovy“. Dítě je vychováváno jako naprostá osobnost. Na ostatní však působí naprosto nevychovaně. Vše je mu povoleno, rodiče jeho chování naprosto respektují a naopak odsuzují ostatní, kteří odsuzují jejich výchovu. Tyto děti mají problém s autoritou i v pozdějším životě, neboť nejsou zvyklí respektovat hranice (Vacek, 2008).

Závěrem lze říci, že na prosocialitu nejpozitivněji působí starostlivost, emocionální podpora a hlavně povědomí o hranicích a pravidlech, které je třeba respektovat (Mlčák, 2008).

2.3.2 Školní prostředí

Vývoj autoregulace v období školního věku je spojeno s rozvojem poznávacích procesů. U dětí mladšího školního věku je třeba, aby je dospělí podpořili a směřovali správným směrem, neboť v tomto období ještě zcela neodhadnou míru úsilí, jež je potřebná k dosažení cíle. Škola v tomto období hraje důležitou roli. Spolužáci i učitelé mají významný vliv na rozvoj seberegulace (Whitebread in Kabeláčová, 2014) Naproti tomu dítě staršího školního

věku již dokáže samo posoudit zdroje vedoucí k dosažení vytyčeného cíle (Vágnerová, 2005).

Škola, jakožto prostředí, kde žáci tráví nemálo času, je jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují výchovu, socializaci a prosociální chování žáků. Pojem školní prostředí je tvořen několika aspekty. Mezi ně patří například aspekty sociální, psychologické, hygienické, organizační aj. (Mareš, 2004).

S trendem liberální výchovy jsou spojeny také problémy jako rozvod rodičů, odcizení se v rodině, a malý čas trávený s rodiči. Tyto aspekty se pak odrážejí i ve škole, kde se učitelé často musejí potýkat s agresivitou a neposlušností dětí (Mareš, 2004).

S ohledem na výše uvedené jsou zde tendence rozvíjet a podporovat prosociální chování u dětí. Existují zde vyšší požadavky na výuku etické výchovy a její zařazení mezi předměty (Mareš, 2004).

Vlivem školního prostředí na prosociální chování se zabývají autorky Alena Vališová a Hana Kasíková. Ty ve své knize *Pedagogika pro učitele* (2007) uvádějí několik oblastí, které by měly být rozvíjeny v rámci etické výchovy. Těmi jsou:

- Mezilidské vztahy – patří sem také například výchova k společenskému chování, umět naslouchat, pozdravit, poděkovat, poprosit, usmát se aj.
- Respektování ostatních – dítě musí být vedeno k tomu, respektovat ostatní lidi
- Sociální komunikace a pozitivní přijímání ostatních lidí
- Rozvíjení pozitivních emocí – pozitivní emoce rozvíjejí pozitivní vztahy
- Empatie – právě empatie patří mezi základní principy prosociálního chování
- Asertivita – je prosociální, neboť pomáhá korigovat projevy agrese vůči ostatním
- Solidarita s ostatními

V období dospívání mají kamarádi – vrstevníci na dítě větší vliv, než rodiče. Právě toto je důvodem, že se dítě snaží ve škole více vyniknout jako osobnost, chce být vrstevníky obdivován. To, zda je dítě ve třídě oblíbené je úzce spojeno s prosociálním chováním. Naopak lze pozorovat, že děti neoblíbené v kolektivu jsou hlavními aktéry konfliktů a snaží se za každou cenu vyvyšovat pouze sebe bez ohledu na solidaritu (Vágnerová, 2008)

Je nezbytné, aby ve třídě vládla dobrá a přátelská atmosféra, neboť právě takové prostředí evokuje v žácích prosociálnost a podněcuje kooperaci mezi žáky (Vágnerová, 2008).

2.3.3 Mimoškolní prostředí a volný čas

Průcha (2000. s. 273) ve svém Pedagogickém slovníku definuje pojem volný čas jako: „Čas, se kterým může člověk nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů“. Můžeme do něj zařadit například zábavu, zájmové kroužky, zájmové vzdělávání, ale i činnosti prospěšné pro společnost.

Využití volnočasových aktivit patří mezi stěžejní témata sociální pedagogiky. Kraus (2001) o volnočasových aktivitách hovoří jako o „multidisciplinárním oboru“, jež významně přispívá při socializaci jedince a přispívá také k ochraně před sociálně patologickými jevy, jimiž jsou děti a mládež ohroženy. Ve volném čase dochází také k důležitému formování osobnosti.

Velkým přínosem pro děti a mládež je setkávání s vrstevníky. Skupina vrstevníků přispívá při budování individuální identity, pomáhá při vytváření sociálních vztahů a přináší pocit bezpečí a sebeuplatnění. Právě ve vrstevnické skupině si jedinec osvojuje vzorce chování a osvojuje si prosociálnost (Vágnerová, 2005).

O mimoškolní výchově se zmiňuje již J.A.Komenský. Prostřednictvím mimoškolní výchovy si děti rozvíjejí své potřeby a zájmy a také si utvářejí charakterové vlastnosti. Mimoškolní výchova je úzce spojena s výchovou ve škole a společně učí jedince chování mezi lidmi (Hofbauer, 2004).

Mezi instituce volného času a mimoškolního vzdělávání patří například školní družiny, školní kluby a volnočasová střediska. V ČR taktéž působí mnoho organizací, které sdružují děti a mládež. Nejznámějšími jsou Junák, Sokol, YMCA, Duha, Salesiánská hnutí mládeže a mnoho dalších.

3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V literatuře lze pro toto období nalézt několik různých označení. Nejčastěji můžeme slyšet označení dospívání. Vágnerová (2005) toto období definuje jako období rané adolescence. Z hlediska biologie lze toto období označit jako období pubescence neboli puberty. To je věkově vymezeno od 11 do 15 let. Do tohoto období zařazujeme žáky druhého stupně základní školy, tedy žáky 6 – 9. třídy základní školy.

3.1 Charakteristika staršího školního věku

Období staršího školního věku, neboli období dospívání, je pro každého jedince nedílnou součástí jeho života. Je to období plné bouřlivého prožívání, emoční lability, tápání a nejistoty a v neposlední řadě období, kdy si jedinec vytvoří nejen vlastní identitu, ale také nové vrstevnické vztahy, které mu mnohdy mohou vydržet po celou jeho životní cestu.

Pro období staršího školního věku je typická celková proměna osobnosti v oblasti psychické, fyzické – somatické i sociální. Období staršího školního věku je dobou dospívání. Dospíváním lze chápat jakýsi pomyslný most mezi dětstvím a dospělostí. Představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam (Matějček, 1998).

V období puberty se dotváří „já“. Dozrávají duševní pochody a jedinec je v tomto období již schopen třídit své myšlenky a city. Jedinec v tomto období hledá a přehodnocuje (Matějček, 1998). Erikson udává jako hlavní úkol vývoje v období adolescence utvoření vlastního JÁ (Vízdal, 2005).

Starší školní věk je obdobím, v němž je jedinec vystaven mnoha změnám prakticky ve všech oblastech života. Mění se nejen jeho vzhled a tělo, ale také prožívání, myšlení a vztahy s ostatními lidmi (Vágnerová, 2005). Freud hovoří o tomto období jako o genitální fázi. V tomto období dochází k znovuoživení sexuálního pudu, který se začíná odpoutávat od rodičů a začíná se fixovat na náhradní objekt – chlapce, či dívku. Tato proměna je zřejmá také v menší míře egocentrismu, kdy se jedinec snaží svému partnerovi také něco poskytnout, a nejen přijímat (Vágnerová, 2005).

Zatímco Sigmund Freud považoval za nejdůležitější fázi jedincova života rané dětství, jeho dcera Anna Freudová (1946) kladla větší důraz právě na období dospívání (Vágnerová,

2005). V dospívání dle ní rostou pudové tendence a narušuje se osobnostní rovnováha. Zároveň se také objevují dva nové obranné mechanismy, jimiž jsou intelektualizace a asketismus. Intelektualizace podněcuje intelektuální aktivitu. Asketismus se oproti tomu projevuje zvýšenou sebekontrolou a potlačováním pudových tendencí (Vágnerová, 2005).

Macek (1999) zmiňuje tzv. teorie sociálního učení, které jako první definoval A. Bandura. Ty dle něj kladou důraz na rozvíjení schopností a dovedností, které jsou v době dospívání důležité. Tyto se pak stávají jedním z nástrojů socializace.

Existuje několik tzv. „*vývojových úkolů rané adolescence*“, jež se uskutečňují v období dospívání. Macek (1999, s. 17) je vymezuje následovně:

- Akceptace fyzických změn a přijetí pohlavní role
- Schopnost abstraktního myšlení
- Schopnost navazovat přátelské vztahy s vrstevníky
- Změna vztahu k dospělým, především k rodičům
- Schopnost uvažovat o svém budoucím zaměření a povolání
- Rozvoj intelektu a emocionality

3.2 Specifika dětí staršího školního věku

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, pro období staršího školního věku je typická celková proměna osobnosti v oblasti psychické, fyzické – somatické i sociální. V následujících podkapitolách si jednotlivá specifika blíže charakterizujeme.

3.2.1 Biologická specifika dětí staršího školního věku

Tělesný vývoj je nejvíce viditelnou změnou, která je dospívajícím jedincem intenzivně prožívána. Společně se změnou podoby dospívajícího se mění také jeho sebepojetí. Pro dospívajícího je velmi důležité, jak na něj pohlíží okolí. Subjektivní zpracování názorů okolí může být pro dospívajícího obtížné. Tato proměna může v krajním případě dovést jedince až ke ztrátě sebejistoty a ohrožení integrity (Vágnerová, 2005). Jedinec může být na změnu svého zevnějšku pyšný, ale stejně tak se za ni může stydět. Přijímání nové tělesné schránky, stejně tak jako přijímání role dospívajícího lze nazvat procesem, jehož přijetí může někdy trvat (Vágnerová, 2005).

Zásadním biologickým specifíkem u dětí v období pubescence je změna na jedince schopného reprodukce. Pohlavní orgány se dotvářejí a zvětšují a dochází ke vzniku tzv. sekundárních pohlavních znaků. Objevuje se pubické ochlupení, u dívek se dostavuje menstruace a u chlapců dozrává semeno (Matějček, 1998). Taktéž se mění postava, mění se tělesné proporce. Chlapcům se rozšiřují ramena, dívkám pak boky (Říčan, 2006).

Marshall a Tanner (1969, in Macek, 1999) rozdělují pubescentní změny do pěti stádií. Na dívkách nejsou v prvním stádiu žádné znaky vidět. Ve stádiu druhém pak začínají růst prsy a začíná se projevovat pubické ochlupení – zejména v okolí genitálií. Třetí a čtvrté stádium se značně prolíná. V těchto stádiích se objevuje vnější i vnitřní kontura prsou a pubické ochlupení je již rozsáhlejší. V pátém stádiu jsou již zpravidla vyvinuty sekundární pohlavní znaky s nástupem menstruace.

U chlapců se v prvním stádiu začíná vyvíjet penis a šourek. Pubické ochlupení se zde zpravidla ještě neobjevuje. Ve druhé fázi změn roste – zvětšuje se penis i šourek a začíná rašit první pubické ochlupení. Třetí fáze je typická velkým růstem penisu i šourku jak do délky, tak do šířky. Ve fázi čtvrté se především vyvíjí žalud a ochlupení je již dospělého typu. V poslední fázi jsou již sekundární pohlavní znaky plně vyvinuty, objevuje se taktéž změna hlasu – mutace a zvětšuje se pole ochlupení.

Spolu s vývojem primárních a sekundárních znaků roste také výška a váha dospívajících. V období rané adolescence se výška a váha chlapců a dívek většinou o mnoho neliší. K velkým rozdílům dochází až na konci rané adolescence, čili kolem 15. roku života.

V tomto období pro jedince roste subjektivní význam zevnějšku a projevuje se značná zaměřenost na vlastní tělo. Dochází ke srovnávání s ostatními vrstevníky a tělesný vzhled a vizáž zde hrají prim. Pochybnosti typu „proč nejsem hezčí“ přicházejí téměř denně (Vágnerová, 2005). Lze konstatovat, že tělesný vývoj má velmi výrazný vliv na psychiku jedince a na jeho společenský status (Vágnerová, 2005).

3.2.2 Psychologická specifika dětí staršího školního věku

Změny z doposud dětského těla doprovázejí také změny emoční. Tyto změny, jež se projevují zvýšenou citlivostí a labilitou na různé, jinak běžné podněty jsou dány především hormony. City jsou velmi vrtkavé a je pro ně charakteristická rychlá změna. Dominují negativně zaměřené emoce, duševní neklid a dokonce až apatie. Langmeier a Krejčířová

(1998) přisuzují tyto emoční změny změnám v mozku, konkrétně množství Alfa vln. Emoční změny se navenek mohou projevat nedostatečným ovládním a impulsivitou, což bývá okolím přijímáno negativně a v mezilidských vztazích působí takové chování potíže (Vágnerová, 2005).

Psychiku dospívajícího může názor okolí na jeho tělesnou proměnu dosti ovlivnit. Setkávali se dospívající s negativními ohlasy na jeho proměnu, může se tím zvýšit jeho nejistota a zhoršit sebevědomí (Vágnerová, 2005). Na tyto situace jsou senzitivnější zpravidla dívky. V praxi to poté může vypadat tak, že začne nosit volné oblečení, aby nebyla vidět zvětšující se prsa aj. (Vágnerová, 2005).

Emocionální výkyvy značně ovlivňují pozornost. Proto také dost často v tomto období dochází ke zhoršení školních výsledků (Vágnerová, 2005). Oproti tomu však v období dospívání dozrává intelekt, jedinec začíná uvažovat abstraktně a dokáže již vytvářet vlastní teorie (Matějček, 1998). Velkou změnou prochází také vůle. U jedince se dostavuje touha po stanovení vlastního cíle. Často si kladou náročné a těžko dosažitelné cíle. Jejich nemožnost splnění u nich pak evokuje smutek až úzkost (Vágnerová, 2005). Vágnerová (2005) taktéž poukazuje na teorii psychosociálního vývoje Erika Eriksona, který pro toto období definuje „krizi identity pro zmatení rolí“.

Pro dospívající je také typická nelibost v projevování citů navenek. Svoje pocity skrývají a nemají tendence se o ně dělit. Tím také dochází k většímu přemýšlení nad vlastními problémy. Následkem toho prožívají nechuť ke všemu, mají špatnou náladu a bývají depresivní (Vágnerová, 2005). V období dospívání začínají jedinci uvažovat o budoucnosti. Zatímco v předchozích obdobích se orientovali pouze na současnost, nyní začínají přemýšlet o událostech, které v budoucnosti mohou nastat, či pravděpodobně nastanou. Spolu s tím přicházejí také určité obavy a pocit ztráty jistoty (Vágnerová, 2005). V rámci svého radikalismu a potřeby ukázat své schopnosti bývají velmi kritičtí, velmi rádi polemizují, jsou vztahovační a přecitlivělí (Elkind in Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) také hovoří o úniku do fantazie, čímž jsou řešeny různé situace, které dospívající neumí řešit reálně, nebo se také prostřednictvím fantazie seberealizují v rolích, ve kterých se ve skutečnosti realizovat nemohou. Macek (1999) k tomuto dodává, že i tato aktivita je však pro dospívajícího přínosná, neboť si v rámci ní může vytvářet nové složky svojí identity.

Společně s blížícím se koncem školní docházky také vyvstává téma volby budoucího povolání. Dospívající se více zaměřuje na schopnosti a dovednosti, které má a zaměřuje se více na reálné možnosti výběru budoucího povolání, než tomu bylo v předchozím období, kdy se jedinec orientoval spíše dle svých přání, tužeb a fantazie (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dle Vágnerové (2005, s. 321) se v dospívání jedná „o období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“.

3.2.3 Sociální specifika dětí staršího školního věku

Stejně jako se změnou biologickou souvisí změny emoční, souvisí s ní také změny sociální. Mezi ně patří například chování lidí, se kterými se jedinec setkává. Emoční výkyvy mohou působit problémy a změny ve vztazích s lidmi, kteří se nacházejí v okolí dospívajícího. V rámci nového způsobu sebereflexe dochází u dospívajících k domněnkám, že stejně o nich uvažují také ostatní (Macek, 1999). Dospívající se mnohdy domnívá, že je jedinečný, výjimečný a že se tzv. celý svět točí kolem něj.

Největší proměnou prochází vztah dospívajícího s rodinou. Dochází zde k tzv. odpoutávání se (Vágnerová, 2005). Postoj k rodičům se stává kritickým. Dospívající má pocit, že ho rodiče nechápu a že je stále jen kritizován. Navzdory tomu však i nadále potřebují cítit podporu, v níž má primární rodina nezastupitelné místo (Macek, 1999). Dle mého názoru by měli rodiče toto období brát jako nevyhnutelné a měli by se na něj připravit ještě před jeho příchodem. Co se týče vztahu se sourozenci, Gecková a kol. (1998) uvádí, že jedinci v období dospívání upřednostňují sourozence stejného pohlaví, ke kterému cítí větší pocit důvěry.

Langmeier s Krejčířovou (1998) také poukazují na potřebu vytváření nových sociálních vztahů, a to s vrstevníky. Skupina vrstevníků se stává velmi důležitou, a to především z důvodu, že nahrazuje rodinu, od které se dospívající přirozeně emancipuje. Skupina vrstevníků je taktéž velmi důležitá při budování vlastní identity. Jedinec si prostřednictvím vrstevnické skupiny třídí své názory a hodnoty. Právě vrstevníci zaujímají v tomto období roli neformální autority, prostřednictvím které probíhá sociální učení (Vágnerová, 2005)

Dospívající mají silnou potřebu přátelství. Přátelé pro ně znamenají nejen emoční vazbu, ale také prostřednictvím něj získávají zdroj sebepoznání a emocionální podpory. S přáteli

sdílejí své pocity, názory i trable. Prostřednictvím přátelských vztahů se budují sociální dovednosti. Je zde zahrnuta jak pomoc, tak prosociální chování (Vágnerová, 2005). Je třeba poukázat také na to, že v období dospívání roste zájem o druhé pohlaví. Vztahy se však zatím odehrávají na platonické úrovni (Vágnerová, 2005).

I přesto, že v období dospívání převládá negativismus a odmítavost, těchto přístupů časem ubývá, až vymizí úplně (Vágnerová, 2005).

3.3 Autoregulace v období staršího školního věku

Jak již bylo psáno v kapitole věnované psychologickým specifikům dospívání, v období staršího školního věku dochází k rozvoji volných vlastností. Kromě nich se taktéž zlepšuje kontrola sebe samého a vytrvalost. Vůli však může negativně ovlivnit značná citová labilita a výkyvy emocí (Vágnerová, 2005). Právě tyto negativně laděné emoce mohou vyvolat pocity marnosti snahy o něco.

Prvotní autoregulace se začíná rozvíjet již v období raného dětství. Základem tvorby správné autoregulace je podnětné rodinné prostředí. V průběhu dalších let dochází k posunu zejména ve schopnosti ovládat své chování, či pozornost (Gestsdottir, Lerner, 2007).

K lepšímu ovládnutí se a k urovnání volní autoregulace dochází zpravidla až v období starší adolescence, čili kolem 15. roku života (Vágnerová, 2005). Medved'ová (in Vágnerová, 2005) uvádí, že autoregulace je spouštěna v zátěžových situacích, kdy jedinec může pociťovat ohrožení. V autoregulačním procesu identity je také důležitá schopnost pracovat s novými poznatky a pocity, které se vztahují k jedincovu „já“.

Jako hlavní vývojový úkol v období dospívání je dáno vytvoření vlastní identity. Pro to, aby byla identita úspěšně utvořena a fungovala, jakožto činitel autoregulace je zapotřebí, aby bylo u jedince vytvořeno široké pole chování, které jej budou v životě provázet. K těm patří chvíle radostné, stejně tak jako situace obtížné. Pro to, aby byly jeho znalosti, dovednosti a nové kompetence rozvíjeny, je důležitá podpora rodičů, vrstevníků a dalších osob v okolí dospívajícího (Macek, 1999).

Macek (1999) taktéž uvádí, že nejméně výzkum zaměřený na autoregulaci dospívajícího ukazuje, že existuje vztah mezi rizikovou – delikventní mládeží a nízkou úrovní autoregulace. Tomuto výzkumu se například věnovali autoři Hay a Forres (2006). Stejně tak se nízká autoregulace může projevat ve spojitosti se školní úspěšností, či neúspěšností. Wong

(2008) uvádí, že pokud má jedinec dobré školní výsledky, měla by s tím být spojena identifikovaná (zvnitřněná) autoregulace. Tato autoregulace by pak měla být podporována a rozvíjena rodiči.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Výzkumným tématem práce je autoregulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku. Cílem empirické části je zjistit, jaký typ regulace využívají děti staršího školního věku v prosociálním chování. Dílčím cílem je zjistit, zda autoregulace závisí na pohlaví žáků, či na ročníku ZŠ, který navštěvují. Výzkum je založen na autodeterminační teorii psychologů Edwarda L. Deciho a Richarda M. Ryana. Ta je založena na faktu, že vnitřně motivované (autodeterminační) chování je spontánní a je zde přítomna existence vlastní vůle. Naproti tomu vnější motivace chování je založena na očekávání odměny, uznání a na vyhovění očekávaným způsobům chování (Mareš, Man a Prokešová, 1996).

Deci s Ryanem (1985) postupně definovali čtyři typy vnější motivace. Těmi jsou: motivace externí, motivace introjektovaná, motivace identifikovaná a motivace integrovaná. Za vnější regulací stojí popud druhé osoby. Tato osoba buď slibuje určitou odměnu, nebo se jedinec naopak bojí potrestání. Tento typ regulace je naplno podmíněn vnějšími zdroji, jež jsou hlavní motivací této regulace. U introjektované regulace je jedinec nucen přijímat určitá pravidla či požadavky, za jejichž nesplnění hrozí sankce. Dá se o ní hovořit jako o motivaci vynucené, neboť jedinec sice úkol plní, ale vnitřně se jej neakceptuje. Identifikovaná regulace se vyznačuje tím, že se jedinec ztotožňuje s žádoucím chováním a sám jej také akceptuje. U tohoto typu regulace je přítomen smysl výběru a vlastní vůle. Tento typ je nejbližší autodeterminaci. O plně autodeterminované jednání jde v regulaci integrované. Tento typ regulace se vyznačuje identifikací jedince s potřebami a hodnotami (Mareš, Man a Prokešová, 1996).

Samotný empirický výzkum je postaven na dotazníkovém šetření sestaveném autory Ryanem a Connelem (1989). Ti vycházejí právě z autodeterminační teorie. Základní soubor 25 otázek zkoumá, zda je u dětí při prosociálním chování využívána regulace vnější, introjektovaná či identifikovaná. Autodeterminaci čili autoregulaci prosociálního chování zde zastupuje právě regulace identifikovaná, jež je nejbližší autodeterminaci. Samotná integrovaná regulace není do dotazníku zahrnuta, neboť je zde obecný předpoklad vývojové psychologie, že k integrované regulaci dochází až v dospělosti.

Domnívám se, že v dnešní době je téma prosociálního chování velmi skloňováno. Často slyšíme, že dobré chování k lidem a pomoc druhému se posouvá do pozadí. Není tomu jinak ani mezi nejmladší generací. Pokud zde však motivace k prosociálnímu chování existuje, je důležité určit, na jakém základě je založena. Jde o princip odměny, či trestu, vynu-

cených pravidel, či samotného výběru a vlastní vůle? Právě těmto otázkám je výzkum věnován.

4.1 Výzkumné šetření a výzkumný problém

Jako techniku výzkumného šetření jsme zvolili kvantitativní výzkum. Konkrétně metodu dotazníkového šetření. V dotazníku jsou otázky zaměřené na určení typu regulace chování u dětí druhého stupně základní školy.

Výzkumné šetření probíhalo v období září 2015 – březen 2016. V období září – prosinec byla tvořena teoretická část práce prostřednictvím sběru odborné literatury a vyhledávání článků k tématice. V lednu byl konstruován dotazník a byl započat sběr dat. V období únor – březen byla tato data vyhodnocována a byla zpracovávána empirická část práce.

Naším výzkumným problémem je „*Autoregulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku*“

4.2 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

Předtím, než byl započat samotný sběr dat, jsme si stanovili výzkumné otázky a hypotézy, které má výzkumné šetření potvrdit, či vyvrátit. Je nezbytné, aby byla sesbírána co nejpřesnější data tak, aby bylo možné co nejpravděpodobněji hypotézy verifikovat či falzifikovat (Radvan a Vavřík, 2009).

V rámci výzkumného problému „*Autoregulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku*“ jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jaký typ regulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku převládá?
2. Jaké jsou rozdíly v autoregulaci prosociálního chování u dívek a chlapců staršího školního věku?

H₁: Předpokládáme, že autoregulace prosociálního chování je závislá na pohlaví žáka.

H₂: Předpokládáme, že míra autoregulace prosociálního chování je vyšší u dívek, než u chlapců.

3. Jaký je rozdíl v autoregulaci prosociálního chování v závislosti na ročníku, který děti staršího školního věku navštěvují?

H₃: Předpokládáme, že míra autoregulace prosociálního chování je vyšší u žáků 8. a 9. tříd, než u žáků 6. a 7. tříd.

4. Jaká je souvislost mezi mírou autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu?

H₄: Předpokládáme, že existuje závislost mezi subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování.

5. Jaká je souvislost mezi mírou autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním významnosti oblíbenosti v kolektivu?

H₅: Předpokládáme, že existuje závislost mezi subjektivním vnímáním významnosti oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování.

4.3 Výzkumný soubor

Základním souborem jsou žáci 6. – 9. třídy základní školy. Výzkum nám umožnily dvě základní školy v Jihomoravském kraji. Konkrétně jimi byly Základní škola Komenského ve Slavkově u Brna a Základní škola Labská Brno. Celkově se výzkumu zúčastnilo 272 žáků. Z tohoto celkového počtu je 151 chlapců a 121 dívek. Pokud si žáky rozdělíme do tříd, pak se výzkumu zúčastnilo 68 žáků 6. třídy, 64 žáků 7. třídy, 69 žáků 8. třídy a 71 žáků 9. třídy.



Graf 1 Pohlaví respondentů



Graf 2 Zastoupení tříd 2. stupně ZŠ ve výzkumu

4.4 Metody výzkumu

Cílem práce je zjistit, jaký typ regulace prosociálního chování využívají děti na druhém stupni základní školy. Jako výzkumná metoda byl využit již sestavený zahraniční dotazník Prosocial Self-Regulation Questionnaire (SRQ-P) autorů Ryana a Connella. Tento dotazník byl posléze přeložen do češtiny a upraven dle jazykových standardů. Dotazník v původní anglické i použité české verzi je přílohou této práce. Dotazník obsahuje 25 otázek, přičemž každá má 4 škálovou bodovou možnost odpovědi. Odpověďmi jsou možnosti: Zcela prav-

da (4b), spíše pravda (3b), spíše lež (2b), zcela lež (1b). V případech, kdy respondent neodpověděl, či zaškrtnul více možností, není odpověď hodnocena.

Každá z 25 otázek patří do jedné z kategorií regulace chování:

- Externí regulace – otázky: 3, 6, 11, 17, 22
- Introjektovaná regulace – otázky: 1, 2, 8, 9, 12, 15, 16, 19, 23, 24
- Identifikovaná regulace – otázky: 4, 5, 7, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 25

4.5 Zpracování dat

Data, která jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření, byla zapsána do tabulky MS Excel. Pro data o pohlaví respondentů a ročníku ZŠ, který respondenti navštěvují, byly vytvořeny tabulky a následně pro lepší orientaci také grafy. Tyto tabulky a grafy jsou součástí podkapitoly 4.3. Stejně tak byly vytvořeny tabulky a následně grafy k otázkám týkajících se subjektivního vnímání sebe samého v kolektivu a významnosti oblíbenosti v kolektivu. Tyto tabulky a grafy jsou součástí této podkapitoly.

Vedle metody popisné statistiky jsme využili také metod statistického ověřování hypotéz, kde byly použity statistické testy. Podrobná data, jež vzešla ze statistického ověření hypotéz, jsou rozvedena v následující 5. kapitole.

Na dotaz subjektivního vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu v závislosti na pohlaví, odpovídali respondenti následovně:

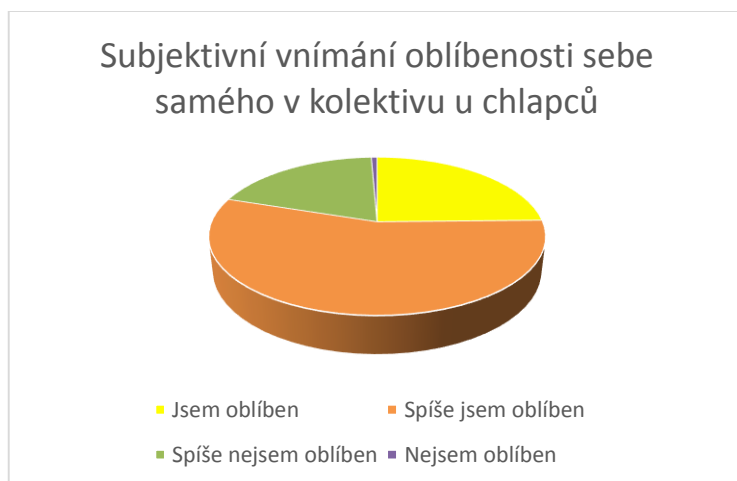
| Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu | Chlapci | Dívky |
|---|---------|-------|
| Jsem oblíben(a) | 37 | 16 |
| Spíše jsem oblíben(a) | 83 | 70 |
| Spíše nejsem oblíben(a) | 29 | 16 |
| Nejsem oblíben(a) | 1 | 10 |

Tab. 1 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu v závislosti na pohlaví

Z tabulky je zřejmé, že chlapci jsou co do víry oblíbenosti sebe samého v kolektivu sebevědomější. Převážná část chlapců odpověděla, že se domnívá, že je v kolektivu oblíbena, či spíše oblíbena. Naproti tomu subjektivní pocit neoblíbenosti v kolektivu má více dívek. Je pozoruhodné, že pocit vyložené neoblíbenosti v kolektivu má pouze jeden chlapec. Barevně jsme hodnoty odlišili v následujících dvou grafech.



Graf 3 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samé v kolektivu u dívek



Graf 4 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu u chlapců

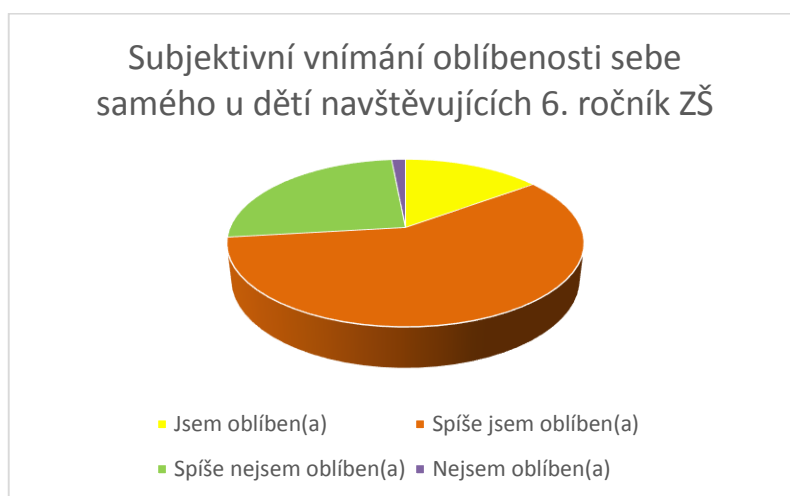
Na dotaz vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu v závislosti na ročníku, který navštěvují, odpovídali respondenti následovně:

| | 6. třída | 7. třída | 8. třída | 9. třída |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Jsem oblíben(a) | 10 | 12 | 8 | 22 |
| Spíše jsem oblíben(a) | 39 | 39 | 42 | 32 |
| Spíše nejsem oblíben(a) | 17 | 11 | 14 | 13 |
| Nejsem oblíben(a) | 1 | 2 | 5 | 3 |

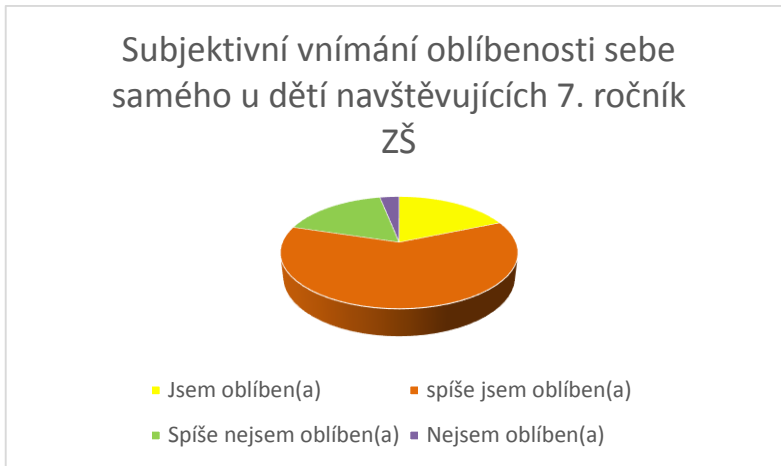
Tab. 2 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu v závislosti na ročníku ZŠ

Z daných odpovědí můžeme vyčíst, že největší víru oblíbenosti sebe samého v kolektivu, mají žáci 9. tříd. Co se týče pocitu neoblíbenosti dle tříd, zde jsou hodnoty dosti podobné. Jeden jediný chlapec, jež odpověděl, že se cítí neoblíbený v kolektivu, pochází z 6. třídy.

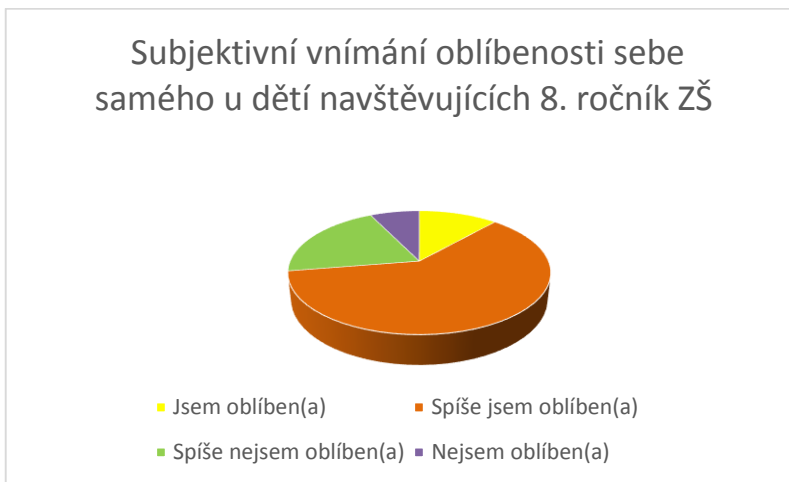
K jednotlivým třídám jsme sestavili také grafy:



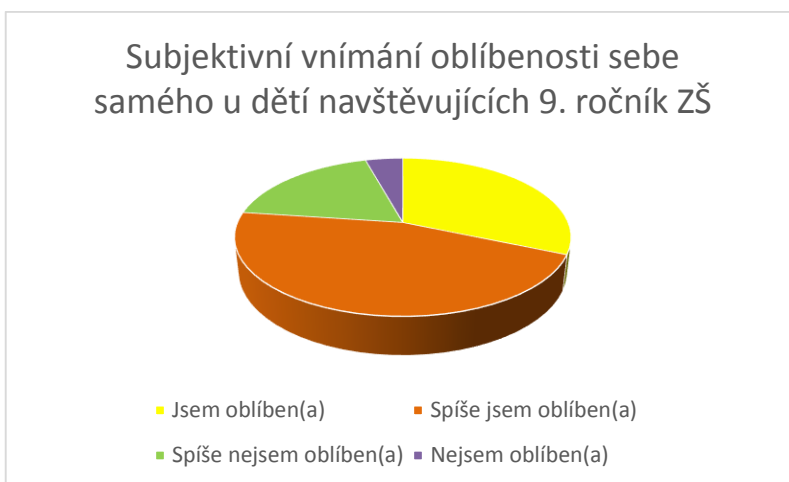
Graf 5 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 6. ročník ZŠ



Graf 6 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 7. ročník ZŠ



Graf 7 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 8. ročník ZŠ



Graf 8 Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 9. ročník ZŠ

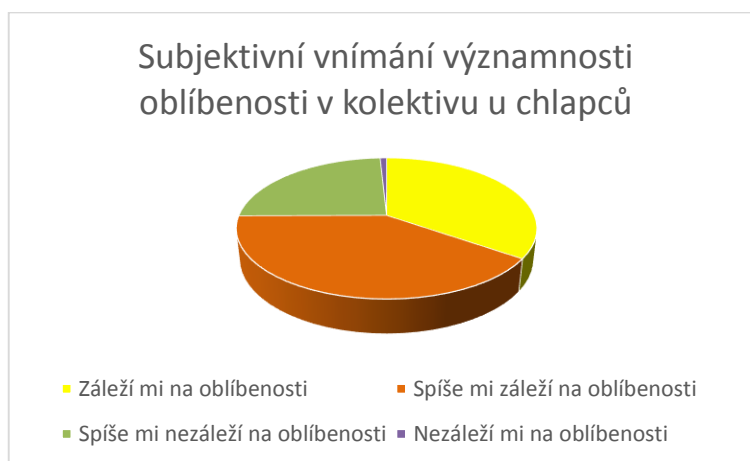
Na dotaz subjektivního vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu v závislosti na pohlaví, odpovídali respondenti následovně:

| Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu | Chlapci | Dívky |
|---|---------|-------|
| Záleží mi na oblíbenosti | 50 | 29 |
| Spíše mi záleží na oblíbenosti | 58 | 38 |
| Spíše mi nezáleží na oblíbenosti | 35 | 41 |
| Nezáleží mi na oblíbenosti | 8 | 13 |

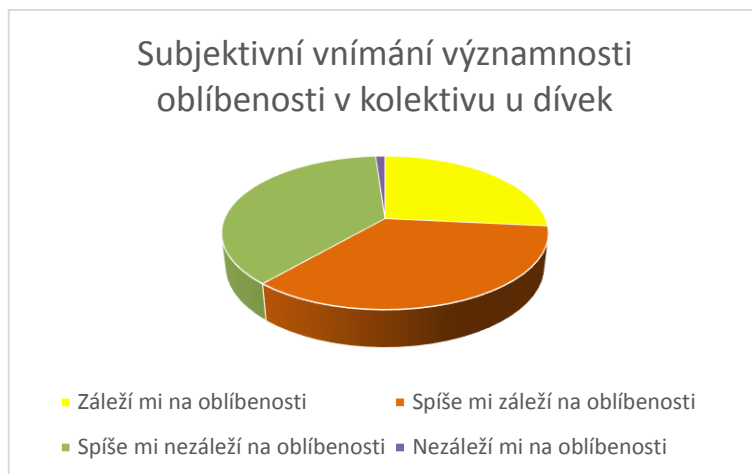
Tab. 3 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu v závislosti na pohlaví

Z tabulky je patrné, že chlapcům záleží na oblíbenosti v kolektivu více, než dívkám. Lze to přisuzovat vyšší vrozené dravosti chlapců. Dívky naopak v dotazníku prokázaly, že pro ně oblíbenost v kolektivu není prioritou.

Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u chlapců a dívek taktéž demonstrujeme následujícími grafy:



Graf 9 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u chlapců



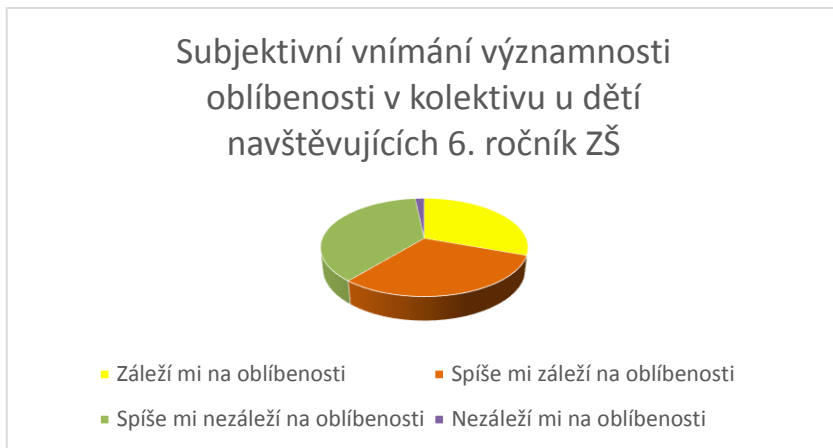
Graf 10 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dívek

Na dotaz subjektivního vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu v závislosti na ročníku, který navštěvují, odpovídali následovně:

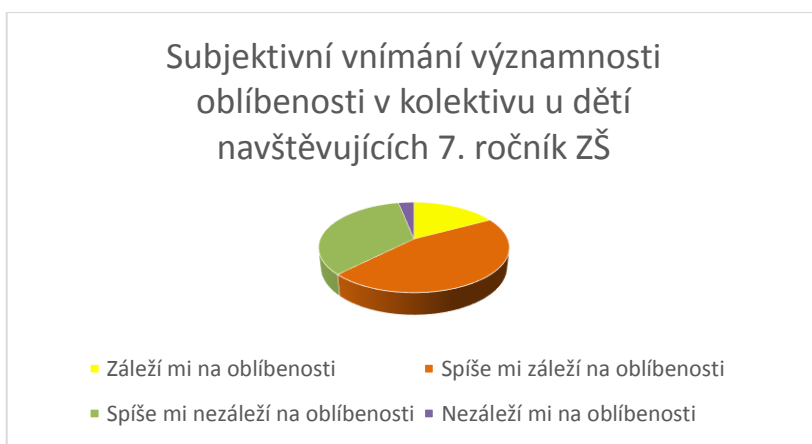
| | 6. třída | 7. třída | 8. třída | 9. třída |
|----------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Záleží mi na oblíbenosti | 18 | 11 | 20 | 30 |
| Spíše mi záleží na oblíbenosti | 18 | 29 | 30 | 19 |
| Spíše mi nezáleží na oblíbenosti | 22 | 22 | 17 | 15 |
| Nezáleží mi na oblíbenosti | 10 | 2 | 2 | 7 |

Tab. 4 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu v závislosti na ročníku ZŠ

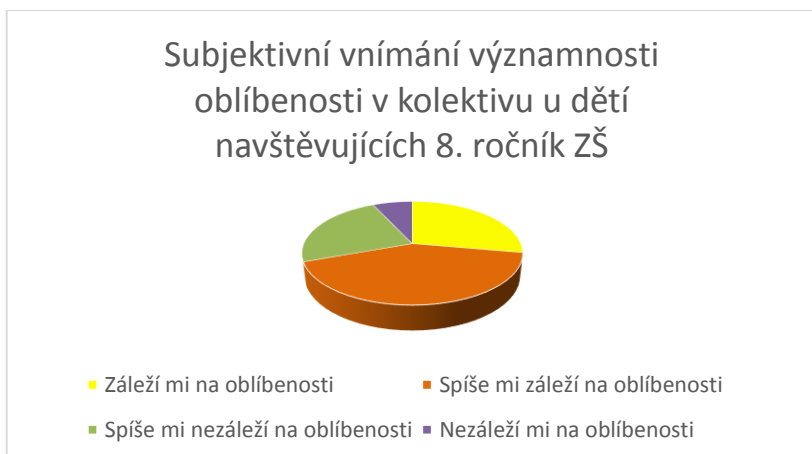
Jak lze vyčíst z tabulky, žákům 8. a 9. tříd záleží na oblíbenosti v kolektivu více, než žákům nižších, tedy 6. a 7. tříd. Lze subjektivně soudit, že vyšší potřebu být v kolektivu oblíbený, nabývají dospívající až ve vyšších třídách ZŠ, v tomto případě až v třídě 8. a 9. Dospívající všeobecně mají silnou potřebu přátelství. Přátelé pro ně znamenají nejen emoční vazbu, ale také prostřednictvím něj získávají zdroj sebepoznání a emocionální podpory. S přáteli sdílejí své pocity, názory i trápe. Prostřednictvím přátelských vztahů se budují sociální dovednosti (Vágnerová, 2005).



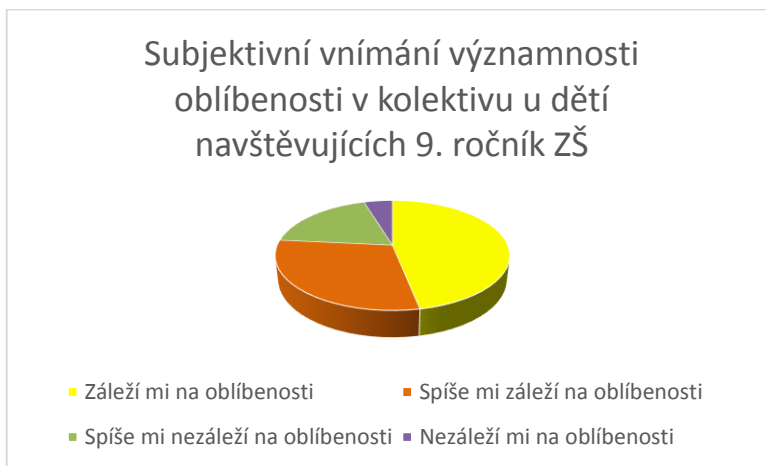
Graf 11 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 6. ročník ZŠ



Graf 12 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 7. ročník ZŠ



Graf 13 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 8. ročník ZŠ



Graf 14 Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 9. ročník ZŠ

5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Následující část práce je věnována analýze a interpretaci dat získaných z dotazníkového šetření. Hypotézy uvedené v minulé kapitole byly vyhodnoceny prostřednictvím statistických metod.

5.1 Analýza a interpretace dat

1. Jaký typ regulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku převládá?

Pro jednotlivé ročníky byl proveden Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu pro všechny kombinace typů regulace (externí, introjektovaná a identifikovaná).

U všech tří testů vyšel statisticky významný rozdíl středních hodnot pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

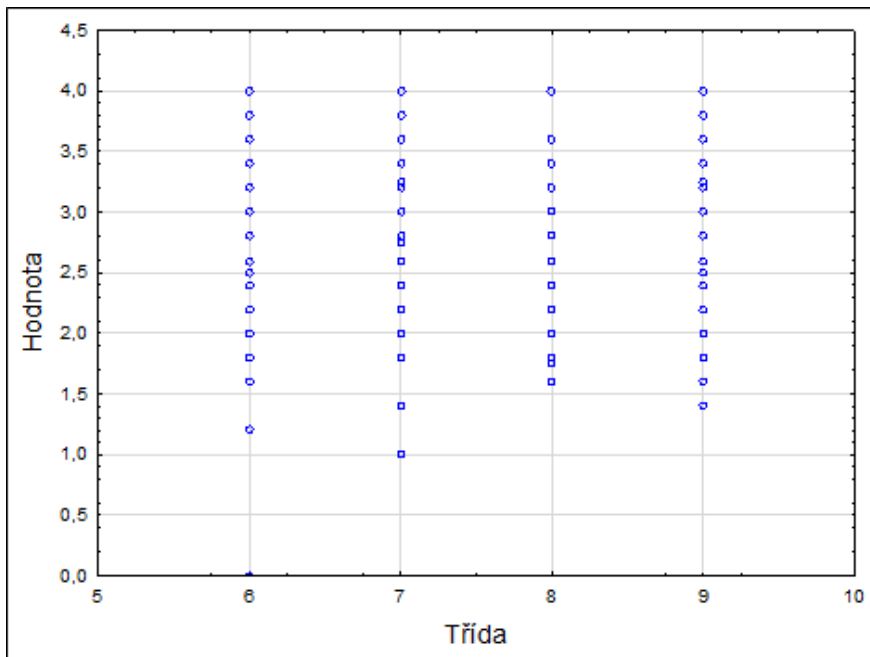
Jednotlivé odhady středních hodnot (průměrů analyzovaných dat) byly:

| | |
|----------------|----------|
| Externí | 2,658451 |
| Introjektovaná | 3,423944 |
| Identifikovaná | 2,911469 |

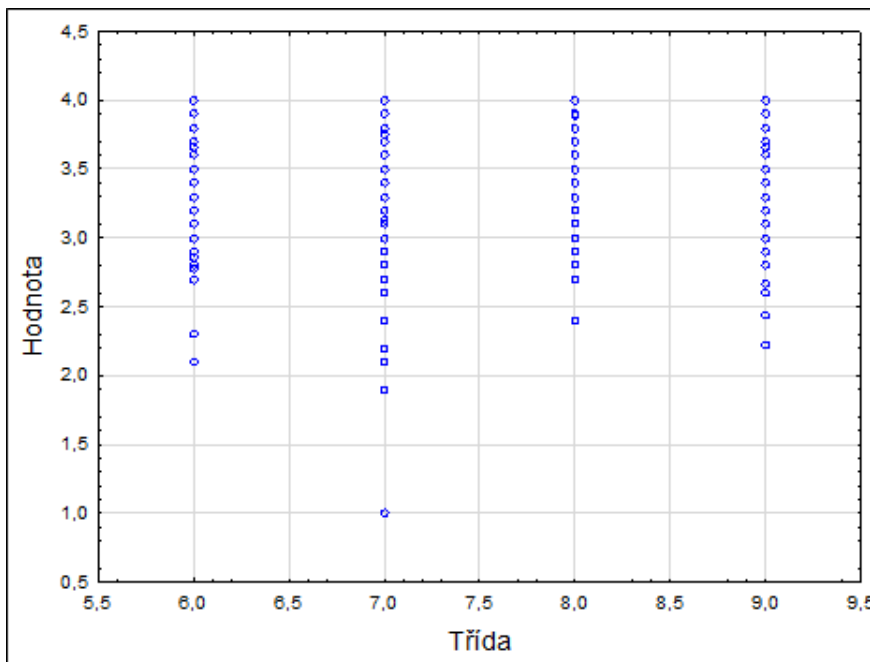
Z výsledků vyplývá, že u žáků 6. – 9. tříd se ukázala preferovaná regulace prosociálního chování typu – **Introjektovaná**.

Z grafického znázornění, které je uvedeno níže, je patrné, že není na první pohled zřejmý rozdíl mezi jednotlivými typy regulace.

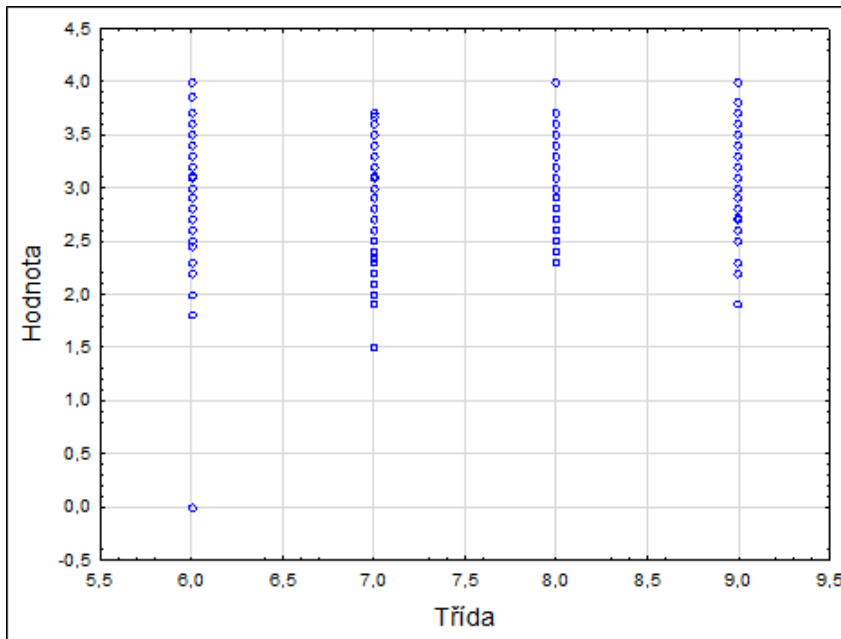
Externí regulace prosociálního chování



Introjektovaná regulace prosociálního chování



Identifikovaná regulace prosociálního chování



2. Jaké jsou rozdíly v autoregulaci prosociálního chování u dívek a chlapců staršího školního věku?

H₁: Předpokládáme, že autoregulace prosociálního chování je závislá na pohlaví žáka.

H₂: Předpokládáme, že míra autoregulace prosociálního chování je vyšší u dívek, než u chlapců.

Nejprve jsme si pomocí tabulky určili, jaký typ T-testu použijeme pro verifikaci či falzifikaci této hypotézy.

Na základě dat v následující tabulce jsme využili Dvouvýběrového F-testu pro rozptyl.

| | Externí | | | Identifikovaná | | | Introjektovaná | |
|----------------|--------------|--------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|--------------|
| | Chlapci | Dívky | | Chlapci | Dívky | | Chlapci | Dívky |
| Stř. hodnota | 2,7254 97 | 2,7838 84 | Stř. hodnota | 3,3206 69 | 3,5168 96 | Stř. hodnota | 2,9072 43 | 2,9879 71 |
| Rozptyl | 0,3069 29 | 0,4565 09 | Rozptyl | 0,2272 92 | 0,1792 64 | Rozptyl | 0,2242 84 | 0,3334 11 |
| Pozorování | 151 | 121 | Pozorování | 151 | 121 | Pozorování | 151 | 121 |
| Rozdíl | 150 | 120 | Rozdíl | 150 | 120 | Rozdíl | 150 | 120 |
| F | 0,6723 39 | | F | 1,2679 23 | | F | 0,6726 95 | |
| P(F<=f) (1) | 0,0106 23 | | P(F<=f) (1) | 0,0878 67 | | P(F<=f) (1) | 0,0107 1 | |
| F krit (1) | 0,7532 98 | | F krit (1) | 1,3345 | | F krit (1) | 0,7532 98 | |

Ve všech případech nepřekročila testovací statistika kritickou hodnotu (hladina významnosti byla zvolena na úrovni $\alpha = 0,05$).

Tudíž je možné využít Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

| Externí | | | Identifikovaná | | | Introjektovaná | | |
|-------------------------|--------------------------------|--------------|-------------------------|--------------------------------|--------------|-------------------------|--------------------------------|--------------|
| | <i>Chlapci</i> | <i>Dívky</i> | | <i>Chlapci</i> | <i>Dívky</i> | | <i>Chlapci</i> | <i>Dívky</i> |
| Stř. hodnota | 2,7254 97 | 2,7838 84 | Stř. hodnota | 3,3206 69 | 3,5168 96 | Stř. hodnota | 2,9072 43 | 2,9879 71 |
| Rozptyl | 0,3069 29 | 0,4565 09 | Rozptyl | 0,2272 92 | 0,1792 64 | Rozptyl | 0,2242 84 | 0,3334 11 |
| Pozorování | 151 | 121 | Pozorování | 151 | 121 | Pozorování | 151 | 121 |
| Společný rozptyl | 0,3734 09 | | Společný rozptyl | 0,2059 46 | | Společný rozptyl | 0,2727 85 | |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot | 0 | | Hyp. rozdíl stř. hodnot | 0 | | Hyp. rozdíl stř. hodnot | 0 | |
| Rozdíl | 270 | | Rozdíl | 270 | | Rozdíl | 270 | |
| t Stat | - 0,7831 1 | | t Stat | - 3,5438 8 | | t Stat | - 1,2668 1 | |
| P(T<=t) (1) | 0,2171 23 | | P(T<=t) (1) | 0,0002 32 | | P(T<=t) (1) | 0,1031 58 | |
| t krit (1) | 1,6505 17 | | t krit (1) | 1,6505 17 | | t krit (1) | 1,6505 17 | |
| P(T<=t) (2) | 0,4342 46 | | P(T<=t) (2) | 0,0004 64 | | P(T<=t) (2) | 0,2063 16 | |
| t krit (2) | 1,9687 89 | | t krit (2) | 1,9687 89 | | t krit (2) | 1,9687 89 | |

Na základě výsledků se prokázaly statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami pro identifikovanou regulaci. Zamítáme nulovou hypotézu, Autoregulace prosociálního chování je závislá na pohlaví žáka.

Z výsledků taktéž vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v míře využití autoregulace u dívek a chlapců. Odmítáme nulovou hypotézu. Dívky využívají autoregulaci prosociálního chování ve vyšší míře, než chlapci.

3. Jaký je rozdíl v autoregulaci prosociálního chování v závislosti na ročníku, který děti staršího školního věku navštěvují?

H₃: Předpokládáme, že míra autoregulace prosociálního chování je vyšší u žáků 8. a 9. tříd, než u žáků 6. a 7. tříd.

| | | Průměr | | |
|----------------|-------|---------|----------------|--------------|
| | Počet | Externí | Identifikovaná | Introjektová |
| 6 - 7 r. | 132 | 2,81 | 3,37 | 2,95 |
| 8 - 9 r. | 140 | 2,70 | 3,44 | 2,94 |
| F - statistika | | 1,085 | 0,272 | 0,012 |
| F - kritická | | 5,024 | | |

Výsledné hodnocení regulace:

$$T < T_{KR}$$

Nezamítáme hypotézu H_0 o rozdílnosti regulace prosociálního chování mezi dětmi mladších a starších ročníků základní školy.

V míře autoregulace mezi žáky 6. a 7. tříd a žáky 8. a 9. tříd jsou statisticky významné rozdíly. Míra autoregulace u žáků 8. a 9. tříd je vyšší než u žáků 6. a 7. tříd.

4. Jaká je souvislost mezi mírou autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu?

H_4 : Předpokládáme, že existuje závislost mezi subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování.

identifikovaná regulace x subjektivní vnímání oblíbenosti v kolektivu

| Skutečná | | Identifikovaná regulace | | $n_{.j}$ |
|------------|---|-------------------------|-------|----------|
| | | do 3 | nad 3 | |
| oblíbenost | 1 | 1 | 10 | 11 |
| | 2 | 12 | 43 | 55 |
| | 3 | 35 | 118 | 153 |
| | 4 | 8 | 44 | 52 |
| $n_{i.}$ | | 56 | 215 | 271 |

| očekávaná | | Identifikovaná regulace | | $n_{.j}$ |
|------------|---|-------------------------|--------|----------|
| | | do 3 | nad 3 | |
| oblíbenost | 1 | 2,27 | 8,73 | 11 |
| | 2 | 11,37 | 43,63 | 55 |
| | 3 | 31,62 | 121,38 | 153 |
| | 4 | 10,75 | 41,25 | 52 |
| $n_{i.}$ | | 56 | 215 | 271 |

$$n_{.j} = \sum_{i=1}^s n_{ij}; \quad n_{i.} = \sum_{j=1}^r n_{ij}$$

Teoretické četnosti n'_{jk} se vypočítají následujícím vztahem.

$$n'_{ij} = \frac{n_{.j} n_{i.}}{n}$$

Testuje se hypotéza H_0 : sledované parametry jsou nezávislé náhodné veličiny proti alternativní hypotéze H_1 : sledované parametry nejsou nezávislé náhodné veličiny. Testová statistika pro tento test má tvar.

$$K = \sum_{j=1}^s \sum_{k=1}^r \frac{(n_{jk} - n'_{jk})^2}{n'_{jk}}$$

Testovací kritérium se porovnává s kritickou hodnotou *chi-kvadrát* rozdělení, přičemž vstupně volnosti jsou rovny výrazu $(s - 1) \cdot (r - 1)$.

V případě, že je testovací statistika větší, než kritická hodnota, zamítáme hypotézu H_0 o nezávislosti náhodných veličin a přijímáme alternativní hypotézu H_1 o existenci vazby (závislosti) mezi sledovanými parametry.

Testovací statistka:

$$K = \frac{(1 - 2,27)^2}{2,27} + \frac{(10 - 8,73)^2}{8,73} + \frac{(12 - 11,37)^2}{11,37} + \frac{(43 - 43,63)^2}{43,63} + \frac{(35 - 31,62)^2}{31,62} \\ + \frac{(118 - 121,38)^2}{121,38} + \frac{(8 - 10,75)^2}{10,75} + \frac{(44 - 41,25)^2}{41,25} = 2,099$$

Testovací statistka:

$$K = 2,259$$

Kritická hodnota z tabulek pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a 3 stupně volnosti:

$$K_{KR} = 7,815$$

Výsledné hodnocení:

$$K < K_{KR}$$

Nezamítáme hypotézu H_0 . Mezi subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování neexistuje závislost.

5. Jaká je souvislost mezi mírou autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním významnosti oblíbenosti v kolektivu?

H₄: Předpokládáme, že existuje závislost mezi vnímáním významnosti oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování.

Identifikovaná regulace x vnímání významnosti oblíbenosti sebe samého v kolektivu

| Skutečná | Identifikovaná regulace | | | n _j |
|----------------|-------------------------|-------|----|----------------|
| | do 3 | nad 3 | | |
| Záleží na | 1 | 7 | 14 | 21 |
| | 2 | 16 | 60 | 76 |
| | 3 | 21 | 75 | 96 |
| | 4 | 12 | 67 | 79 |
| n _i | 56 | 216 | | 272 |

| očekávaná | Identifikovaná regulace | | | n _j |
|----------------|-------------------------|-------|-------|----------------|
| | do 3 | nad 3 | | |
| Záleží na | 1 | 4,32 | 16,68 | 21 |
| | 2 | 15,65 | 60,35 | 76 |
| | 3 | 19,76 | 76,24 | 96 |
| | 4 | 16,26 | 62,74 | 79 |
| n _i | 56 | 216 | | 272 |

Testovací statistika:

$$K = 3,606$$

Kritická hodnota z tabulek pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a 3 stupně volnosti:

$$K_{KR} = 7,815$$

Výsledné hodnocení:

$$K < K_{KR}$$

Nezamítáme hypotézu H_0 . Mezi vnímáním významnosti oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování neexistuje závislost.

5.2 Diskuse

Výzkum v diplomové práci se zaměřil na autoregulaci prosociálního chování u dětí staršího školního věku. Stran výsledků, které vyvstaly z výzkumu, většina vyšla v souladu s předem stanovenými hypotézami. Je nutné podotknout, že výzkum má jisté limity. Jako jistý limit lze brát fakt, že se výzkumu účastnilo více chlapců, než děvčat (151 / 121). Výzkum měl charakter dobrovolnosti, neboť bylo důležité, aby respondenti odpovídali co

nejpravdivěji. K vyplnění dotazníku nebyl nikdo z respondentů nucen, a tak se stalo, že některé položky v dotazníku zůstaly prázdné, nebo se také v dotazníku objevily místo odpovědí různé malůvky, či vzkazy. Jako kladný aspekt dotazníku vnímám to, že byl anonymní, což mohlo přispět taktéž k větší věrohodnosti odpovědí, neboť se žáci cítili „chráněni“ před posměšky, či připomínkami druhých.

Ve výzkumné otázce č. 1 jsme zjišťovali, jaký typ regulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku převládá. Na základě testování jsme došli k výsledku, že převládá introjektovaná forma prosociálního chování. U introjektované regulace je jedinec nucen přijímat určitá pravidla či požadavky, za jejichž nesplnění hrozí sankce. Dá se o ní hovořit jako o motivaci vynucené, neboť jedinec sice úkol plní, ale vnitřně jej neakceptuje. Výsledek jsme do jisté míry předpokládali, neboť regulace identifikovaná, jež je nejbližší plné autodeterminaci se projevuje zpravidla až v dospělosti. V dalších výzkumných otázkách jsme se věnovali autoregulaci. Počítali jsme tedy s hodnotou, jež v testování vyšla.

Ve výzkumné otázce č. 2 jsme zjišťovali, zda je autoregulace prosociálního chování závislá na pohlaví žáka, a také které pohlaví využívá autoregulaci prosociálního chování více. V tomto případě se potvrdily obě naše hypotézy, a to, že autoregulace je závislá na pohlaví žáka a také, že míru autoregulace prosociálního chování mají vyšší dívky, než chlapci. Ke stanovení hypotéz nás vedl fakt, že dívky dospívají zpravidla dříve, než chlapci, a tak v období staršího školního věku využívají autoregulaci prosociálního chování více, než právě chlapci.

Ve výzkumné otázce č. 3 jsme se věnovali tomu, jaký je rozdíl v autoregulaci prosociálního chování v závislosti na ročníku, který děti staršího školního věku navštěvují, a s tím související hypotéze, že míra autoregulace prosociálního chování je vyšší u dětí 8. a 9. tříd, než u dětí 6. a 7. tříd. Také v tomto případě se potvrdila naše hypotéza, že míra autoregulace prosociálního chování je vyšší u žáků 8. a 9. tříd, než u žáků 6. a 7. tříd. I tady se dá hovořit o tom, že s věkem stoupá příslušnost k identifikované regulaci a později přímo k autodeterminaci.

Ve výzkumné otázce č. 4 - jaká je souvislost mezi mírou autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu, jsme se zabývali hypotézou, že existuje závislost mezi subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování. V tomto případě se naše hypotéza nepotvrdila. Na základě testování jsme došli k výsledku, že neexistuje závislost mezi mírou

autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním oblíbenosti sebe samého v kolektivu. Mylně jsme se tedy domnívali, že to, jak žáci vnímají sebe samého v kolektivu, ovlivňuje jejich autoregulaci prosociálního chování. Hypotézu jsme stanovili na základě domněnky, že čím více budou žáci cítit, že jsou v kolektivu oblíbeni, tím více je to bude motivovat k prosociálnímu chování – bude zde přítomna autoregulace prosociálního chování.

Ve výzkumné otázce č. 5 - jaká je souvislost mezi mírou autoregulace prosociálního chování a subjektivním vnímáním významnosti oblíbenosti v kolektivu, nám šlo o verifikaci či falzifikaci hypotézy, že existuje závislost mezi subjektivním vnímáním významnosti oblíbenosti sebe samého v kolektivu a mírou autoregulace prosociálního chování. Ani v tomto případě se naše hypotéza nepotvrdila. Stejně jako v předchozí výzkumné otázce, také tady jsme se domnívali, že čím více bude pro žáky důležitější jejich oblíbenost v kolektivu, tím více je to bude motivovat k prosociálnímu chování – bude zde přítomna autoregulace prosociálního chování.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá autoregulací prosociálního chování u dětí staršího školního věku. Cílem práce bylo zjistit, jaký typ regulace prosociálního chování u dětí staršího školního věku převládá a zda jsou rozdíly v autoregulaci prosociálního chování mezi pohlavím a mezi staršími ročníky základní školy, které žáci navštěvují. Jak je již popsáno v úvodu práce, k výběru tématu autoregulace prosociálního chování mě inspirovalo moje působení na základní škole, kde jsem nějaký čas působila jako asistent pedagoga.

Práce je rozdělena na dvě části - na část teoretickou a část praktickou, neboli výzkumnou. Autoregulaci je věnována první kapitola práce. Je zde uvedena definice autoregulace a rozveden její rozvoj. V rozvoji autoregulace je poukázáno na autoregulaci emocí a myšlení. Taktéž se zde hovoří o sebevýchově. V první kapitole je taktéž blíže rozvedena autodeterminační teorie autorů Deciho a Ryana. Právě tato teorie, která blíže rozvádí regulaci externí, introjektovanou a identifikovanou se stala stěžejní ve výzkumné části mé práce, neboť na této teorii je postaven výzkumný dotazník.

Druhá kapitola diplomové práce je věnována prosociálnímu chování. Zde se zaměřuji na objasnění pojmu prosociální chování a pojmu altruismus, se kterým je prosociální chování spojováno a mnohdy také zaměňováno. V rámci přiblížení prosociálního chování je popsán také vznik a historie prosociálního chování. Je zde také vysvětleno, jak různá prostředí, a to rodinné, školní a mimoškolní, ovlivňují prosociální chování žáků druhého stupně základních škol. Poukazuji zde také na motivy, druhy a faktory ovlivňující prosociální chování.

Nedílnou součástí práce je kapitola o starším školním věku. Právě ten je obsahem třetí a poslední kapitoly teoretické části práce. V kapitole je uvedeno několik definic staršího školního věku od nejznámějších autorů a jsou blíže rozvedena biologická, psychologická a sociální specifika staršího školního věku. V neposlední řadě je zde část věnovaná autoregulaci právě v období staršího školního věku.

Praktická část práce začíná krátkým shrnutím teoretické části, na kterou praktická část navazuje a již doplňuje. Především je zde znovu připomenuta autodeterminační teorie, na které práce stojí. V kapitole o výzkumném šetření je popsáno, jaké techniky výzkumu bude využito. Dále je zde také popsán harmonogram práce. Další kapitola je věnována formulaci výzkumných otázek a hypotéz. V rámci kapitoly o výzkumném souboru jsou popsáni re-

spondenti, a to nejen teoreticky, ale kapitola je doplněna také o grafy znázorňující pohledy respondentů a jejich příslušnost k ročníku druhého stupně základní školy.

Dále je zde kapitola o metodách výzkumu, kde je popsán dotazník, jež je využit ve výzkumu. V předposlední kapitole praktické části jsou zanalyzovány výsledky šetření a jsou zde interpretovány závěry šetření. Poslední kapitola je pak věnována diskusi o výsledcích výzkumu.

Tato diplomová práce byla napsána pro informovanost veřejnosti, stejně jako pro zajímavost pro všechny, které by téma mohlo zaujmout. Práci jsme se snažili formulovat srozumitelně tak, aby byla dostupná všem čtenářům. S výsledky práce jsme spokojeni, neboť ve větší míře uspokojila naše očekávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKALÁŘ, Eduard. *Prosociální chování mužů a žen*. Psychologie-dnes, 2004.
- BARTKO, Daniel. *Moderní psychohygienu*. 2. vyd. Praha: Panorama, 1980.
- BAUMEISTER, Roy A Kathleen VOHS. *Self regulation and executive function of the self*. In *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press, 2005.
- BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010.
- ČÁP, Jan, Vlasta ČECHOVÁ a Marie ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd. Praha: H&H. 1998. ISBN 80-86022-36-6.
- DECI, Edward a Richard RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DECI, Edward a Richard RYAN. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester press, 2002.
- EAGLY, Alice a Maureen CROWLEY. *Gender and helping behavior*. A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, Vol 100 (3), Nov 1986, 283-308.
- EISENBERG, Nancy et al. *Prosocial development in adolescence: A Longitudinal study*. *Developmental Psychology*. 1991.
- GECKOVÁ, Andrea. *Rodinné prostredie a výchovne problémové správanie adolescentov*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1998, roč. 33, č. 4, s. 320-329.
- GESTSDÓTTIR, Steinnun a Richard LERNER. *Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development*. *Developmental Psychology*. 2007, roč. 43, č. 2, s. 508–521. doi:10.1037/0012-1649.43.2.508
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: Cerm, 2010. ISBN 80-214-2203-3.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova K otázkám sociální pedagogiky*. Praha: Paido, 2001.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-774.
- KURIC, Jozef. *O Sebavýchove mladého člověka*. Bratislava: SPN, 1966.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 807169195x.
- LATANÉ, Bibb a John DARLEY. *Bystander apathy*. American scientist. 1969, roč. 57, č. 2, s. 244-268.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999, ISBN 807178348.
- MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ. *Integrativní funkce osobnosti*. Sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc., Brno: Masarykova univerzita, 2000. 80-210-2465-8.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078.
- MAREŠ, Jiří, František MAN a Ludmila PROKEŠOVÁ. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. Pedagogika. 1996, roč. 46, mimořádné číslo, s. 5-17.
- MAREŠ, Jiří. *Diagnostika sociálního klimatu. Psychosociální klima školy*. In: JEŽEK, Stanislav (ed.). Brno: MSD, 2004.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, straší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 2. vyd. Praha: SPN, 1984.
- MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986.
- MILLOVÁ, Katarína. *Strategie seberegulace v dospělosti: selekce, optimalizace a kompenzace ve vynořující se a střední dospělosti*. Sociální Procesy a Osobnost, 2013. S. 243–246. Přístupné z <http://www.muni.cz/research/publications/1161407>.
- MLČÁK, Zdeněk, Karel PAULÍK a Helena ZÁŠKODNÁ. *Osobnost v kontextu prosociálního chování a zátěžové odolnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-532-4.
- MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2010. ISBN: 978-80-7368-857-8.

- MUSIL, Jiří. *Sociální psychologie*. Zlín: UTB – Academia centrum Zlín, 2005. ISBN 80-7318-292-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- PÁLENÍK, Lubomír. & kol. *Determinanty vývinu prosociálního správania, možnosti jeho usměrnování v procesu výchovy a vzdělávání*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 2008. Roč. 26, č. 4, s. 439-449.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení (Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci)*. Praha: UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium. 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PENNER, Louis. *Prosocial behavior: Multilevel perspectives*. Annual Review of Psychology. 2005. Roč. 56, s. 365-392.
- PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník*. Sv. 2. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- PROCHÁZKA, Miloslav a Petr KVĚTOŇ. *The Relation Between Prosocial Behavior and Demanding Prosocial Behavior*. Studia psychologica. 2007. Roč. 49, s. 20-25.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RADVAN, Eduard a Michal VAVŘÍK. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2012. ISBN: 80-871-8225-1.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí, tákt: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: UK, 1999. ISBN 978-80-247-2947-3
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÍZDAL, František. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: BonyPres, 2005.
- VÍZDAL, František. a kol. *Sociální psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2008.
- ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.
- ZIMMERMAN, Barry a Dale SCHUNK. *Hand-book of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. 2008. ISBN 978-0-415-87112-9.

Internetové zdroje:

- www.slovník-cizích-slov.cz
- www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Wong_NAJOP.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ

| Číslo obrázku | Název obrázku | strana |
|--------------------------|----------------------|---------------|
| 1 | Vývoj sebevýchovy | 15 |
| 2 | Typy regulace | 19 |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

SEZNAM GRAFŮ

| Číslo grafu | Název grafu | strana |
|--------------------|--|---------------|
| 1 | Pohlaví respondentů | 42 |
| 2 | Zastoupení tříd 2. stupně ZŠ ve výzkumu | 42 |
| 3 | Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samé v kolektivu u dívek | 44 |
| 4 | Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého v kolektivu u chlapců | 44 |
| 5 | Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 6. ročník ZŠ | 45 |
| 6 | Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 7. ročník ZŠ | 46 |
| 7 | Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 8. ročník ZŠ | 46 |
| 8 | Subjektivní vnímání oblíbenosti sebe samého u dětí navštěvujících 9. ročník ZŠ | 46 |
| 9 | Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u chlapců | 47 |
| 10 | Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dívek | 48 |
| 11 | Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 6. ročník ZŠ | 49 |
| 12 | Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 7. ročník ZŠ | 50 |
| 13 | Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 8. ročník ZŠ | 50 |
| 14 | Subjektivní vnímání významnosti oblíbenosti v kolektivu u dětí navštěvujících 9. ročník ZŠ | 50 |

SEZNAM PŘÍLOH

| Příloha č. | Název grafu | strana |
|-------------------|----------------------------------|---------------|
| P 1 | Dotazník | 73 |
| P 2 | Dotazník, původní anglická verze | 76 |

DOTAZNÍK

Prosím Tě o vyplnění následujícího dotazníku.

U každé odpovědi zakroužkuj, zda je pro tebe odpověď zcela pravdivá, spíše pravdivá, spíše nepravdivá, nebo zcela nepravdivá. Vždy zakroužkuj pouze jednu možnost.

Odpovídej prosím pravdivě a sám/sama za sebe.

Dotazník je anonymní, takže jak jsi odpověděl/a zrovna Ty, se nikdo nedozví.

NEJPRVE MI ŘEKNI:

Jsi: Chlapec – Děvče

Který ročník ZŠ navštěvuješ? _____

Myslíš, že jsi oblíbený v kolektivu?

Ano, jsem - Spíše jsem – Spíše nejsem - Ne, nejsem

Jak moc Ti záleží na oblíbenosti v kolektivu?

Záleží - Spíše záleží – Spíše nezáleží - Nezáleží

Proč držíš slovo, když to někomu slíbíš ? (u každé odpovědi zakroužkuj jednu ze 4 možností)

| Číslo od- povědi | odpověď | Zcela pravda | Spíše pravda | Spíše lež | Zcela lež |
|---------------------|--|-----------------|-----------------|--------------|--------------|
| 1 | Když dodržím slovo, ostatní mě budou mít rádi. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | Když nedodržím slovo, budu mít problémy. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Ostatní se na mě budou zlobit, když nedodržím slovo. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Držím slovo, protože si myslím, že je to správné. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Nerad(a) porušuji sliby. | 4 | 3 | 2 | 1 |

Proč si z ostatních neděláš legraci, když udělají chybu? (u každé odpovědi zakroužkuj jednu ze 4 možností)

| Číslo od- povědi | odpověď | Zcela pravda | Spíše pravda | Spíše lež | Zcela lež |
|---------------------|---|-----------------|-----------------|--------------|--------------|
| 6 | Když si z ostatních budu dělat legraci, dostanu se do problému. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Myslím, že je důležité, chovat se k ostatním hezky. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | Když si z ostatních budu dělat legraci, budu se cítit špatně. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | Když si budu z ostatních dělat legraci, nebudou mě mít rádi. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | Nechci být zlý/á. | 4 | 3 | 2 | 1 |

Proč druhému neublížíš, i když jsi na něj naštvaný/á? (u každé odpovědi zakroužkuj jednu ze 4 možností)

| Číslo od- povědi | odpověď | Zcela pravda | Spíš pravda | Spíš lež | Zcela lež |
|---------------------|--|-----------------|----------------|-------------|--------------|
| 11 | Když někomu ublížím, budu mít problémy. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | Když nikomu nebudu ubližovat, ostatní mě za to budou mít rádi. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | Nemám rád(a), když se ostatním ubližuje. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | Nechci nikomu ubližovat. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | Cítil/a bych se špatně, kdybych někomu ublížil/a. | 4 | 3 | 2 | 1 |

Proč se chováš hezky k ostatním spolužákům? (u každé odpovědi zakroužkuj jednu ze 4 možností)

| Číslo od- povědi | odpověď | Zcela pravda | Spíše pravda | Spíše lež | Zcela lež |
|---------------------|---|-----------------|-----------------|--------------|--------------|
| 16 | Když se nebudu chovat hezky, ostatní mě nebudou mít rádi. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | Když se k ostatním nebudu chovat hezky, budu mít problémy. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | Myslím, že je správné chovat se k ostatním hezky. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | Když se k ostatním nebudu chovat hezky, budu se cítit špatně. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | Nechci se chovat nehezky k ostatním. | 4 | 3 | 2 | 1 |

Proč bys pomohl/a někomu, kdo to potřebuje? (u každé odpovědi zakroužkuj jednu ze 4 možností)

| Číslo od- povědi | odpověď | Zcela pravda | Spíše pravda | Spíše lež | Zcela lež |
|---------------------|--|-----------------|-----------------|--------------|--------------|
| 21 | Myslím, že je důležité pomoci někomu, kdo to potřebuje. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | Když nepomůžu tomu, kdo to potřebuje, budu mít problémy. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23 | Když nepomůžu někomu, kdo to potřebuje, budu se cítit špatně. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | Když pomůžu tomu, kdo to potřebuje, ostatní mě za to budou mít rádi. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | Rád(a) někomu pomáhám, mám z toho dobrý pocit. | 4 | 3 | 2 | 1 |

Děkuji Ti za vyplnění a za Tvůj čas

Prosocial Self-Regulation Questionnaire (SRQ-P)**The Scale****Why I Do Some Behaviors**

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

Why do you keep a promise to friends?

1.

So my friends will like me.

very true

sort of true

not very true

not at all true

2.

Because I'd feel like a bad person if I didn't.

very true

sort of true

not very true

not at all true

3.

Because my friends will get made at me if I don't.

very true

sort of true

not very true

not at all true

4.

Because I think it's important to keep promises.

very true

sort of true

not very true

not at all true

5.

Because I don't like breaking promises.

very true

sort of true

not very true

not at all true

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

6.

Because if I do, I'll get in trouble.

very true

sort of true

not very true

not at all true

7.

Because I think it's important to be nice to others.

very true

sort of true

not very true

not at all true

8.

Because I'd feel ashamed of myself after I did it.

very true

sort of true

not very true

not at all true

9.

Because other kids won't like me if I do that.

very true

sort of true

not very true

not at all true

10.

Because I don't like to be mean.

very true

sort of true

not very true

not at all true

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

11.

Because I'll get in trouble if I do.

very true

sort of true

not very true

not at all true

12.

Because I want other kids to like me.

very true

sort of true

not very true

not at all true

13.

Because I don't like to hit others.

very true

sort of true

not very true

not at all true

14.

Because I wouldn't want to hurt someone.

very true

sort of true

not very true

not at all true

15.

Because I'd feel bad about myself if I did.

very true

sort of true

not very true

not at all true

Why do you try to be nice to other kids?

16.

Because if I don't, other kids won't like me.

very true

sort of true

not very true

not at all true

17.

Because I'll get in trouble if I don't.

very true

sort of true

not very true

not at all true

18.

Because I think it's important to be a nice person.

very true

sort of true

not very true

not at all true

19.

Because I will feel bad about myself if I don't.

very true

sort of true

not very true

not at all true

20.

Because I don't like being mean.

very true

sort of true

not very true

not at all true

Why would you help someone who is in distress?

21.

Because I think it's important to give help when it's needed.

very true

sort of true

not very true

not at all true

22.

Because I could get in trouble if I didn't.

very true

sort of true

not very true

not at all true

23.

Because I'd feel bad about myself if I didn't.

very true

sort of true

not very true

not at all true

24.

Because I want people to like me.

very true

sort of true

not very true

not at all true

25.

Because it is satisfying to help others.

very true

sort of true

not very true

not at all true

