

OBSAH

<u>OBSAH</u>	0
<u>Úvod</u>	1
<u>1 Vývoj motivační oblasti dítěte</u>	4
<u>1.1 Předškolní období (3-6 let)</u>	4
<u>1.2 Mladší školní věk</u>	6
<u>1.3 Starší školní věk</u>	7
<u>2 Úvod do problematiky motivace</u>	9
<u>2.1 Motivace</u>	10
<u>2.1.1 Vnější a vnitřní zdroje motivace</u>	11
<u>2.1.1.1 Potřeby poznávání</u>	12
<u>2.1.1.2 Výkonové potřeby</u>	13
<u>2.1.1.3 Sociální potřeby</u>	16
<u>3 Metody pedagogické diagnostiky využívané k diagnostice motivace</u>	19
<u>3.1 Pozorování</u>	19
<u>3.1.1 Vlastnosti pedagogického pozorování</u>	21
<u>3.1.2 Pozorování jedince</u>	23
<u>3.2 Rozhovor</u>	25
<u>3.2.1 Typy rozhovorů</u>	26
<u>3.2.2 Záznam a zpracování rozhovoru</u>	27
<u>3.3 Dotazník</u>	29
<u>3.3.1 Konstrukce otázek v dotazníku</u>	30
<u>Závěr</u>	33
<u>Seznam literatury:</u>	34
<u>Seznam příloh:</u>	36
<u>Příloha I.</u>	37
<u>Příloha II</u>	40
<u>Příloha III.</u>	41
<u>ABSTRAKT</u>	43
<u>The ABSTRACT</u>	44

Úvod

Tato bakalářská práce s názvem *Diagnostika motivační oblasti osobnosti dítěte ve volnočasových aktivitách* teoreticky popisuje vývojové stupně jedince od 3 do 15 let. Cílem práce je popis metod, které lze v jednotlivých stupních - věkových kategoriích – aplikovat v oboru pedagogika volného času.

Impulsem k výběru zpracování výše uvedeného tématu v bakalářské práci bylo mé vlastní vysokoškolské studium v jehož průběhu jsem zjistila, že pedagogická diagnostika se zaměřuje pouze na metody používané ve školních zařízeních. Přitom i pedagogové volného času pracují s dětmi a měli by umět připravit a aplikovat metody pedagogické diagnostiky tak, aby dokázali správně výchovně působit na svěřené jedince.

Vývoj motivační oblasti dítěte je kapitola zaměřená pouze na vývoj jeho potřeb a na to jaké z nich u něj v jednotlivých obdobích převažují. Prvním obdobím je předškolní věk od tří do šesti let. V prvních třech letech je dítě fixováno na rodiče, nemá dostatečnou slovní zásobu a není samostatné v sebeobslužných věcech. Pedagog volného času se začíná setkávat s jedincem v předškolním období. Dítě v tomto věku je stále fixovaný na rodinu, ale už si začíná utvářet i vztahy s vrstevníky. Osvojuje si nové sociální role, které vyplývají z jeho začínajícího vnímání a zapojování se do okolního světa. Ve skupině se projevují i zažitá normy chování z rodiny. Nejvíce informací k vývoji motivační oblasti dítěte v předškolním věku přináší publikace od Marie Vágnerové a Lidmily Valentové, *Psychický vývoj jedince*.

Následující vývojový stupeň odborně nazývaný jako *mladší školní věk* je popsán v podkapitole se stejným názvem. Mladší školní věk je vnímán jako nestabilnější období ve vývoji jedince. Nejsilnější potřebou uvedeného věku je potřeba vyniknout, mít úspěch a být pozitivně hodnocen. Správnou motivací zde může pedagog volného času podpořit v jedinci pocit spokojenosti a úspěchu. Toto vede k upevňování takových vlastností jako je píle, soustředěnost atd.

Starší školní věk 11-15 let, je specifický v tom, že jedinec svůj zájem směřuje na sociální vztahy ve vrstevnické skupině. Toto období popisuje další

podkapitola této práce. Jedinec v tomto věku chce být součástí “party” za každou cenu. Má silnou potřebu vybírat si vzory chování, vzorem se mu stávají ti, kteří podle něj zasluhují obdiv pro vyhraněný charakter a nekonformní chování. Jedinec v tomto časovém období buduje vlastní identitu a hledáním vlastní samostatnosti, to se projevuje odmítáním autorit a kritickým přístupem ke všem věcem a lidem, které ho obklopují. Tématem vývoje se zabývá Zdeněk Helus v publikaci *Osobnost a její vývoj* a také Marie Vágnerová a Lidmila Valentová v knize *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita* z uvedených děl jsou čerpány informace o vývoji jedince.

Následuje kapitola *Úvod do problematiky motivace*, která ve svém úvodu nese informace o tom, jak je motivace vnímána z pohledu sociální psychologie a následně z pohledu pedagogiky.

Podkapitola *vnější a vnitřní motivace* vysvětluje pojmy jako je potřeba, která je spojena s vnitřním motivem. Vnější podněty, jevy a události nazýváme incentive. Blíže jsou zde rozvedeny potřeby, které vycházejí z vnitřního popudu trvají delší dobu a jsou účinnější. Motivy se nevytvářejí jen z potřeb, ale vznikají vzájemnou interakcí potřeb a incentive. Získané poznatky jsou čerpány z Milana Nakonečného, *Sociální psychologie*, z knihy Isabelly Pavelkové, *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci* a také z Vladimíra Hrabala a Františka Mana z díla *Psychologické otázky motivace ve škole*.

Tři další podkapitoly popisují *potřeby poznávání, výkonové potřeby a potřeby sociální*. Potřeby poznávání se aktivují hlavně v období školní docházky, protože zdrojem poznání je učení. K uspokojení potřeby dochází při činnosti spojené s učební činností nebo získanými vědomostmi. Výkonové potřeby spojujeme s vykonávanou činností. Ta je hodnocena nejprve rodiči a následně pedagogem při vstupem jedince do školních zařízení. Rodiče hodnocením výkonu svého potomka ovlivňují jeho sebehodnocení a to vede k rozdílům ve vývoji potřeb, pokud je je tedy srovnáváme u většího vzorku jedinců.

Od narození je jedinec součástí společnosti, kde se rozvíjí v interakci s ostatními. Podkapitola sociální potřeby se věnuje potřebě vytváření pozitivních vztahů. V této podkapitole se hovoří i o potřebě vlivu. Zde jsem čerpala literatury je Isabella Pavelková, *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Miloslava Dvořáková a její kniha *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. Vladimír Hrabal a František Man, *Psychologické otázky motivace ve škole*.

Metody pedagogické diagnostiky využívané k diagnostice motivace je poslední kapitolou této práce obsahující podkapitoly pozorování, rozhovor dotazník. Každá metoda má svoji podkapitolu, která o ní pojednává. Snahou je vystihnout důležitou podstatu uvedených metod a uvést v jakém věku je možná jejich aplikace. Jaká potřeba v jednotlivých vývojových obdobích je dominantní a pro pedagoga bude přínosem ji sledovat. O metodách pedagogické diagnostiky píše J. Řezáč v *Sociální psychologii*, Chráska publikaci *Základy výzkumu v pedagogice*. Dalším použitou publikací je *Kapitoly ze sociální psychologie* od Trpišovské, Rymešová a Chamoutová v knize *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii pro distanční studium*.

1 Vývoj motivační oblasti dítěte

O fyziologickém vývoji jedince je možné si přečíst mnoho knih. Cílem této kapitoly je pouze krátké seznámení s vývojovými psychickými vlastnostmi v jednotlivých vývojových obdobích, zvláště se zaměřením na vývoj pozornosti, motivace, utváření zájmů dítěte a proměny v sociálním životě.

Předmětem zájmu je věková skupina 3-15let, předškolní období, mladší školní věk a starší školní věk. Mluvíme-li o jedincích v této věkové skupině používáme obecně název děti. Ty ještě plní povinnou školní docházku na základní škole.

1.1 Předškolní období (3-6 let)

Volnočasový pedagog začíná pracovat s dětmi od předškolního období, kterým je označováno období ve věku od 3 do 6 let. Dítě do tří let je ještě hodně fixováno na rodiče. V době od tří let začíná být jedinec samostatný v oblékání, komunikaci a začínají se utvářet vztahy s vrstevníky.

Erikson označuje jako období iniciativy, hlavní potřebou dítěte je sebeprosazení a aktivita. Vyhraňuje se a diferencuje určité sebepojetí, projevují se vlastnosti dětské osobnosti v úsilí prosadit své vlastní cíle. Dítě získává zkušenosti i s navazováním sociálních vztahů. Jeho aktivita se projevuje ve stále větším prostorovém a časovém úseku, zvětšuje se životní okruh i časová perspektiva dítěte.

Pro jedince v předškolním období je nutné osvojit si vhodné **normy chování**, protože, když vžitě normy jedinec překročí, prožívá pocit viny. Normy chování a adekvátní pocity viny jsou důležité pro rozvoj svědomí jedince. Vliv rodiny je stále silný, ale už si začíná jedinec osvojovat nové sociální role, které vyplývají z jeho působení v různých sociálních skupinách.

Pozornost je mezi 3-6 rokem krátkodobá, nezralá a povrchní. Jedince snadno upoutá nějak podnět, který je pro něj zajímavý barvou, zvukem nebo tím, že je neobvyklí. Ve hře už je možné sledovat už počátek úmyslné pozornosti. **Hra** je hlavní náplní dne jedince v předškolním období. Do ní je promítána i fantazie, kterou dokáže jedinec plně prožívat. Jde zvláště o hry, kde se promítají sociální

role. Hry na učitele a žáka, na princezny, na zajímavé osoby z okolí, které potkal. Jedinec si při hrách, kde si zkouší různé sociální role vyhraňuje některé své vlastnosti. Má možnost ve hře, do které promítá svoji fantazii, kompenzovat si své frustrace a tím uniknout pocitům úzkosti a strachu.

V předškolním věku převažuje potřeba stability, jistoty a bezpečí. S přibývajícím věkem začínají víc a víc převažovat potřeba změny a vlastní iniciativy. Potřeba změny může být uspokojena tehdy, jestliže se dítě cítí bezpečně. Pocit bezpečí vyvolává neměnnost a jistota, ať jsou tím myšlena pravidla nebo citové zázemí v rodině. Potřeby se i nadále rozvíjí a mění. Potřeba citového vztahu je i nadále spojována především s rodinou, potřeba aktivity je v tomto věku diferencovanější a zralější, potřeba stimulace a poznání je spojena s rozvojem poznávacích procesů, vnímání, představivosti i myšlení. Největší změna se týká potřeby sociálního kontaktu, kde je pořád pro jedince důležitý pocit jistoty a bezpečí, který v něm vyvolávají rodiče a osoby blízké. Začíná pro něj být zajímavý i kontakt s dětmi. I ve vztahu k dospělým lidem dokáže jedinec rozlišovat různé sociální role a akceptovat jejich charakteristické rysy.

Na konci předškolního věku hodnotí rodiče, pedagogové v mateřské škole nebo psychologové připravenost a zralost dítěte pro nástup do školy. Školní docházkou se mění život jedince přijetím nových sociálních rolí a pevnými normovanými požadavky. K definici školní zralosti a připravenosti lze použít mnoho definic od různých autorů věnujících se tématu pedagogiky a psychologie. Jde v podstatě o vývojový stupeň, kdy je jedinec připraven přijímat nové sociální role a plnit nové náročnější úkoly, které nástup do školy přináší.

1.2 Mladší školní věk

Mladší školní věk nebo se používá také název raný školní věk označuje věk od 6-11let. Pro dítě může být nejstabilnějším obdobím v životě, je-li podpořeno zdravým sociálním prostředím. Jedinec se stává sebevědomějším a soběstačnějším, je méně fixováno na rodinu, vztah s rodiči je pořád důležitý. Kolektiv ve škole i mimo ni je pro jedince zdrojem nových zážitků. Chová se ve skupině spíše extrovertně.

Langmeier charakterizuje mladší školní věk jako věk střízlivého realismu. Ten lze sledovat v kresbě, čtenářských zájmech i písemném projevu. Touha jedince směřuje k poznání reálných věcí a činností. Langmeier uvádí jednu zajímavou věc. Jedinec v tomto věku nemá přijímat informace pouze pasivně, mělo by se využívat ještě jeho potřeby aktivity a přizpůsobit tomu koncepci učení.

Erikson nazývá mladší školní věk obdobím snaživosti. Vnímá ho jako přípravu na budoucnost. Poukazuje na to, že jedinec v tomto věku snadno podléhá pocitům méněcennosti, úzkosti, může trpět pocitem neschopnosti zvládnutí věcí kolem sebe. Ovlivňuje ho to jak je hodnoceno ve škole i mimo školu ve volnočasových aktivitách.

Pro jedince v mladším školním věku se objevují různé nabídky volnočasových aktivit. Důvodem je, že jedinec získává nové poznatky v činnosti zájmové i hrové a má zájem se jim prakticky i tvořivě ověřovat. Již se objevují první zájmy, které mají přechodný charakter. Ty jsou dány schopnostmi jedince i možnostmi jejich realizace. Zpočátku mají pořád charakter hry. Projev her je v mladším školním věku diferencovanější a bohatší. Fantazie začíná být omezována realitou, obrazotvornost se racionalizuje, hra se stává více promyšlenou. Oblíbené jsou pořád hry pohybové, ale zájem směřuje i na hry konstruktivní (lego, výroba zvířátek z korálek atd.), větší oblibě se těší i hry intelektuální (šachy), které rozvíjejí rozumové schopnosti, úsudek, paměť.

Jedinec se snaží být nejlepší, co nejlíp se snaží prezentovat sám sebe, touží po úspěchu a pochvale. Pokud je pozitivně motivován vzbuzuje se v něm usilovnost, která vede k uspokojení potřeby vyniknout. Právě usilovnost přináší jedinci v cíli pocit radost z úspěchu, uspokojení z činnosti, z toho, že stačí na to dovést činnost do konce. Úspěchem a pocitem spokojenosti sám se sebou se v dítěti upevňují takové vlastnosti osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, zodpovědnost za výsledky své práce a sebevědomí. Naopak, pokud je jedinec nemotivovaný nebo jeho snahu nikdo neocení, myslíme tím, opakované neúspěchy. Jedinec podléhá pocitům, že na úkol nestačí a je nehorší z celé skupiny. To vede až v pocit méněcennosti. Stane-li se pocit méněcennosti rysem

osobnosti, jedinec se projevuje v úkolových situacích apaticky a rezignovaně nebo se vyhýbá úkolům a nárokům. To má vliv na snahu prosadit se a nadchnout se novými úkoly a snažit se je zvládnout.

Pedagog by měl být nezaujatý a ke všem dětem přistupovat stejně. Nedávat najevo své sympatie a antipatie k jedincům ve skupině, aby mohl zvládat situace, ve kterých by měl posilovat snaživou pracovitost a eliminovat nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti. Je to v situacích zadávání úkolů, hodnocení výsledků a sebe prezentace jedince.

1.3 Starší školní věk

Helus pro období ve věku od 11-15 let používá název pubescence, střední školní věk (zdůraznění vývojového významu přechodu jedince na druhý stupeň základní školy) nebo raná adolescence (zdůraznění nastupujícího dospívání, jehož znakem je probouzející se sexualita).

Mladší školní věk je charakterizován jako klidné a vyrovnané období, starší školní věk je skok do období neklidu, plného proměn tělesných i duševních. Jedinec se snaží najít sám sebe a zjistit jakým směrem se v životě ubírat. Hledáním samostatnosti a budováním vlastní identity dochází ke změně v hierarchii hodnot, odmítání autorit a kritickému přístupu, který má černobílý charakter hodnocení. Objevuje se potřeba vzorů chování. Jedinec si jako vzor vybírá osoby, které mají podle něj nekonformní a vyhraněný charakter. Tyto vzory si jedinec ještě idealizuje. Snaží se odlišit od svého okolí většinou změnami zevnějšku s prvky vzdoru a negativismu. Ke změnám psychickým i vývojovým výkyvům dochází z podnětu biologického i psychosociálního. Lze je kromě toho považovat za projevy procesu vyrovnání se s těmito podmínkami a adaptace na novou situaci.

Ve starším školním věku začíná jedinec pociťovat nápor sexuálního citění a prožívání, je to další etapa sexuálního zrání. S tím souvisí pojetí a akceptace vlastní mužské nebo ženské přirozenosti. K její kultivaci dochází v různých životních situacích, při zvládání sociálních rolí, které si jí nárokují. Vhodný projev styku mezi mužem a ženou, bratrem a sestrou, spolužákem a spolužačkou je

podmíněn pojetím a akceptováním druhého pohlaví v jeho jinakosti a komplementaritě.

Vrstevnické vztahy jsou v tomto období důležitější než příkazy rodičů. Je důležité do jaké skupiny se jedinec adaptuje, protože ji pak přijímá ať má na něj pozitivní či negativní vliv. Silnou se stává potřeba být součástí kolektivu, izolovanost a samotu jedinec špatně snáší. Vrstevnickou partu tvoří zatím většinou jedinci stejného pohlaví, vztah k opačnému pohlaví je zatím plný provokací a rozpaků.

2 Úvod do problematiky motivace

Motivace z psychologického hlediska patří mezi základní a důležité téma. Zabývá se otázkami, které pomáhají vysvětlovat příčiny a směr sociálního chování. Sledováním příčin sociálního projevu jedince můžeme komplexněji posoudit kvalitu osobnosti, hodnotovou orientaci a také přiměřeněji usměrňovat jedince k žádoucím cílům. Motivace nejen v obecné, ale i sociální psychologii představuje integrovaný komplex, který se prolíná celým vývojem a chováním jedince.

Motivační činitelé se podílejí v různých podobách na prakticky všech problémech sociální psychologie ať máme na mysli oblast socializace, vytváření sociálních vztahů, sociální komunikaci jedince ve skupině apod. Nelze pochybovat o tom, že přiměřenou úrovní motivace je doprovázen výraznější úspěch v učení, konkrétním chování. A naopak mnohé neúspěchy v životě jedince jako společenské selhání způsobuje nepřiměřená motivace.

Na procesu formování charakteru jedince jako nejvýraznější sociální stránky osobnosti má motivace také velký význam. Pokud bereme v úvahu sociální podstatu charakteru jedince, zjistíme, že ji nevytváří vnější forma chování, ani okolnosti daného prostředí, ale “generalizované” pohnutky, které ho v zásadě determinují. Podstatu ontogenetické výstavby charakteru je třeba hledat v těch motivačních faktorech, z jejichž hlediska jedinec přistupuje k vykonávání určité činnosti. Z toho vyplývá, že musíme poznat motivy jednání jedince, základní determinanty jeho aktivity a směr jeho aktivity, proto, abychom mohli přesněji odhalit ty vnitřní procesy vývoje osobnosti, které je navozují.

Bereme-li motivaci v úvahu spíš z hlediska pedagogiky, lze říci, že motivace hraje významnou roli a může být příčinou zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího působení. Motivace ovlivňuje úspěšnost jedince jak ve škole, tak ve volnočasových aktivitách. Má vliv na výkon jedince i rozvoj osobnosti. Učební činnost pomocí motivace získává pro jedince subjektivní smysl, který ovlivňuje míru úsilí, kterou jedinec při učení vynaloží. Motivace je i základem pro efektivní učení, protože pozitivně ovlivňuje koncentraci jedince, paměťové pochody

(uložení a uchování v paměti), výdrž u učení, rychlost a hloubka učení, snížení únavy při učení apod. Vysoká kvalita a úroveň motivace pomáhá jedinci využívat schopnostního potenciálu a jeho rozvoji.

Jedinci nedostatečně motivováni k učení mají často neúspěch ve škole i mimo ni. Nízká motivace u jedince je problém, který řeší mnoho pedagogů ve škole i volnočasových pedagogů. Jde o situace, kdy je těžké přimět skupinu jedinců k tomu, aby se učit vůbec začali nebo učit chtěli. Svě vyčerpání, únavu a enormní zatížení pak pedagogové spojují se situací, kdy se jim nedaří.

Motivace se podílí v životě jedince na způsobilosti měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům, kterých má být dosaženo. Za podstatnou složku této autoregulační kompetence a významný psychický regulativ považujeme způsobilost jedince orientovat se a pracovat s budoucností.

2.1 Motivace

Problematika motivace v psychologii je značně rozsáhlá a doposud zdaleka ne uzavřená. Během let přibývají další a další přístupy, které se snaží uplatnit vlastní výklad motivační problematiky. V této práci se ovšem nechceme zabývat pouze tématem pojmu motivace, proto uvádíme definici profesora Nakonečného, ze které lze pochopit základ toho co pojem motivace znamená : *“Pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a součastně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Některé z těchto charakteristik však nelze zcela spolehlivě odlišit od účinků učení (právě např. zmíněnou variabilitu chování), neboť různí lidé se v téže situaci chovají různě, podle toho, jak se v ní naučili dosahovat totožných cílů.”*

Lze tedy říci, že motivace je souhrn činitelů, které podněcují, směřují, a udržují chování člověka. Snahou zkoumání motivace lidského chování je nalézt odpověď na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem a co je příčinou toho chování. Předpokladem pro to, aby pedagog pochopil příčiny chování určitého jedince je znalost obecných motivačních znalostí, o kterých se dále zmíníme.

2.1.1 Vnější a vnitřní zdroje motivace

Motivace chování člověka může vycházet z:

1. vnitřní potřeby
2. vnější incentivy

Potřebou nazýváme dispoziční motivační činitele. Rozeznáváme jak potřeby vrozené, tak získané během života jedince. Potřebou rozumíme stav, kdy se jedinci nedostává něčeho, co je pro něj nepostradatelné a to mu chybí. Potřeby ovšem aktivují jedince k tomu, aby dosáhl uspokojení dané potřeby, proto lze říci, že potřeba je základní aktivní hybnou silou lidské činnosti.

Incentivy nazýváme vnější podněty, jevy, události. Ty mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby jedince. Incentivy lze rozlišit pozitivní a negativní. Negativní incentivy mají v některých případech schopnost vyvolat potřebu, ale nevedou k jejímu uspokojení. Incentivy všeobecně nejsou vázány na uspokojení jedné potřeby, proto hovoříme o incentivách komplexních.

Trvalejší a účinnější motivace vždy vychází z vnitřního popudu. Vzájemnou interakcí potřeb a incentiv se vytváří motivy. Motiv je důvodem, proč jedinec začíná jednat určitým způsobem.

Potřeby jsou součástí celé osobnostní sféry potřeb, které existují ve složitých vzájemných vztazích. Sféra potřeb je uspořádána hierarchicky. Hierarchie potřeb konkrétního jedince se utváří v dialektickém vztahu obecných zákonitostí a individuálních zvláštností. Potřeby fyziologické, nebo také nazývané primární, jsou potřeby, které jsou vývojovým základem osobnostní sféry potřeb jedince. Tyto potřeby má jedinec společně s ostatními živočichy- potřeba tepla, potravy, potřeby sexuální, potřeba aktivity atd. Primární potřeby jsou potřebami vrozenými a v mnoha případech jsou vzbuzovány cyklicky.

U jedince se v průběhu vývoje utvářejí potřeby sekundární nebo také nazývané psychické. Potřeby sekundární jsou typické jen pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především faktory společenskými. Nové potřeby vnikají buď na základě změny funkce potřeb již existujících postupnou změnou incentiv, ke kterým jsou vázány nebo mohou být utvářeny učením. Sekundární potřeby nemají cyklický charakter, podléhají vlivům učení a jsou společensky podmíněny.

Chování jedince může vycházet převážně z potřeb nebo i převážně z vnějšího popudu, to je pro pedagoga důležité uvědomit si a přistupovat k jedinci jako k individualitě s různě rozvinutými potřebami.

2.1.1.1 Potřeby poznávání

Potřeby poznávací zaujímají významné místo mezi ostatními potřebami. Jedinec vnitřně motivovaný se učí, protože učení je pro něj zdroj poznání, k uspokojení potřeby dochází v průběhu učební činnosti, ale také i výsledkem této činnosti, to je získanými vědomostmi. U jedince se nemusí potřeby poznání rozvinout. Tyto potřeby se rozvíjí v období, kdy se jedinec účastní školní docházky.

Základem potřeb poznání je fyziologicky v potřebě mozkové aktivity. Pokud je tato potřeba aktivizována je spuštěna i mozková činnost. Vedle zcela obecného základu, kterým je potřeba mozkové aktivity, bývá uváděn jako specifický základ kognitivních potřeb orientačně pátrací reflex, se kterým pracoval I.P. Pavlov. Orientačně pátrací reflex pomáhá reagovat živým organismům na každý nový podnět specifickým nastavením receptorů a uskutečněním orientačně pátracích činností.

Potřeb poznávání je možné popsat tolik, kolik existuje kognitivních funkcí člověka. Proto se nejprve zaměříme na obecnou charakteristiku a následně se budeme zabývat potřebami, které jsou vázány na poznávací funkce tvořící učební základ učebních činností. Poznávací potřeby se rozvíjí v poznávacích činnostech a jsou jimi uspokojovány, vnější podněty- incentiva- jsou schopna poznávací potřeby aktualizovat. Má-li dojít k rozvoji, musí být potřeby vhodně aktualizovány. Mezi situace, které mají vliv na obnovu, je novost, problémovost, neurčitost. V těchto situacích dochází k rozporu mezi tím, jak situaci vnímá subjektivně jedinec a mezi tím jak je reálně viděna, to je motivem k odstranění tohoto rozporu.

Z hlediska pedagogicko- psychologického je předpokladem, proto, aby byla využita poznávací motivace jedince, vyčlenit si základní potřeby. V tomto směru třídíme poznávací potřeby podle charakteru činnosti, která je aktivuje a již

jsou zároveň upevňovány. Za prvé jde o potřebu získávat nové poznatky. Tato potřeba smysluplného receptivního poznávání se projevuje usilovnou snahou o získání nových informací, které budou komplexnější než získané poznatky a ty uspořádat a zachovat.

2.1.1.2 Výkonové potřeby

S fyzickým růstem přichází i růst psychický, konkrétně rozvoj Já u jedince, tím dochází k rozvoji řady potřeb. Potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, to vede jedince k osamostatňování, potvrzení a prosazení Já a také k obraně pokud je Já ohroženo.

Vývojové stupně potřeb, které se úzce váží k utváření sebepojetí:

1. *Potřeba autonomie (sebepojetí)*- je vývojově nejstarší Začíná se projevovat kolem třetího roku dítěte, kdy se jedinec poprvé snaží prosazovat. Význam této potřeby stoupá při plnění školní docházky. Jedinec se pohybuje v kolektivu dětí, v interakci s učitelem je veden k určitému cíli. Potřeba prosadit se a rozhodnout sám za sebe a podle toho co chce, stoupá. Pedagog by měl dát ve volném čase prostor pro to, aby jedinec mohl mít pocit “svéprávnosti”, protože ignorováním této potřeby v dítěti vyvolává odpor k činnosti.
2. *Potřeba kompetence* – se utváří na základě touhy něčemu rozumět a být tím kdo něco umí. Pedagog může být v tomto směru nápomocen tím, že neukáže jen v čem je jedinec slabý, ale dokáže vyzdvihnout v čem je jedinec silný.
3. *Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu* – obě potřeby se vyvíjí v době kdy je dítě schopno provádět jakoukoliv cílově zaměřenou činnost a výsledek této činnosti je hodnocen okolím. Potřebu úspěšného výkonu vychází z potřeb potvrzení vlastního Já. Potřebu vyhnutí se neúspěchu řadíme do potřeb obrany Já.

V době kdy jedinec začíná samostatně vykonávat jednoduché činnosti a začne si alespoň pasivně osvojovat řeč, začínají na něj působit požadavky, nároky a hodnocení rodičů. Mezi třetím a čtvrtým rokem u jedinců s normálním

kognitivním vývojem začíná vytváření systému sebehodnocení na základě nashromážděných zkušeností s požadavky a hodnocením. Z pohledu psychologie patří mezi příčiny různého sebehodnocení a individuální rozdíly ve vývoji potřeb, které se vztahují k výkonu jedince, to jaké byly **mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu, výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem.**

Mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu má-li matka přiměřené požadavky, dítě si osvojuje adekvátní úroveň nároků na sebe, takovou, které může s dostatečným vynaložením sil dosáhnout. Přetěžování dítěte vede k potřebě vyhnoutí se neúspěchu, pod vysokými nároky má dítě pocit, že neustále selhává. Selhání ho nutí chránit své Já před neúspěchem, kladením nízkých cílů a snahou vyhledávat nenáročné úkoly. Správné splnění nějakého úkolu vysvětluje dítě tím, že mělo štěstí a úkol nebyl těžký. Neúspěch je pro něj nedostatek vlastních sil. Na celkové sebehodnocení má tento přístup negativní vliv. Opakem přetěžování je podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu dítěte ze strany matky. Podceňování vede k nedostatečnému vývoji sebehodnotícího systému a tím ke zbrzdění rozvoje výkonových potřeb.

Výkonová orientace rodičů, rodiče kde potřeba úspěšného výkonu převyšuje nad potřebou vyhnoutí se neúspěchu, vedou dítě k tomu, že začíná brzy vnímat vlastní úspěchy a neúspěchy. Dítě se v takových rodinách orientuje na výkon v takové míře, jak silně se emotivně ztotožňuje s rodiči. Dítě si přeje být jako rodiče a splnit jejich očekávání. S růstem fyzickým i psychickým se dítě osamostatňuje a jeho potřeba úspěšného výkonu získává autonomní postavení ve struktuře ostatních potřeb.

Osobní zkušenost dítěte s úspěchem, vývoj výkonových potřeb je podmíněn také samotnou zkušeností dítěte s pochvalou a trestem v rodině. Jedinec se silně vyvinutou potřebou úspěšného výkonu byl v dětství chválen za dobrý výkon nebo dostatečně odměňován. Pokud převažuje u jedince potřeba vyhnout se neúspěchu je to znakem rodičů, kteří byli kritičtí, převažovaly tresty a pozornost rodičů byla zaměřená na neúspěch jedince.

S výkonovými potřebami je spojena aspirační úroveň, která odráží výkonovou motivaci. Aspirační úroveň je definována jako cíle, které si jedinec vytyčuje a jejichž dosažení očekává. Experimenty přinesly poznání, že přiměřenost cílů schopnostem jedince, je přímo závislá na úrovni jeho výkonových potřeb. Jedinci s převahou potřeby úspěšného výkonu udávají adekvátní aspirace, které odpovídají plnému využití schopností. Při převaze potřeby vyhnutí se neúspěchu jedinec projevuje neadekvátní aspirace. Jsou to různé projevy objevující se většinou po neúspěchu. V experimentálních situacích u jedinců s nereálnou aspirační úrovní pozorujeme tyto reakce:

- A) jedinec přesouvá odpovědnost ze své osoby na materiál (nudný, nezajímavý, apod.) nebo dochází k přesunu na osobu, která úkol zadala (je zaujatý, nešikovný, protivný), jedinec může také zlehčovat význam úkolu (je nesmyslný, špatně zadaný)
- B) jedinec předstírá vyšší výkony pedagogovi, který mu úkol zadal nebo se snaží jedinec přesvědčit sám sebe, že vyššího výkonu dosáhl (fantazie, podvádění)
- C) dochází ke změnám chování při sociálním tlaku, jedinec může reagovat po neúspěchu na pedagoga hněvem, podrážděností nebo různými skrytými formami negativistického chování.

C).1.1.3 Sociální potřeby

Jedinec je již od narození součástí společnosti lidí, kde se rozvíjí v interakci s ostatními. První sociální potřeby jsou spojeny s blízkými osobami, jako je matka, otec nebo jiná dospělá osoba. Zvláště důležitá je potřeba mateřské lásky. Ta je prvním krokem k rozvoji pozitivních vztahů. Další důležitou sociální potřebou, která umožňuje sociální učení a následné postupné vřazování do mezilidských vztahů, je potřeba identifikace. Nejprve se jedinec ztotožňuje s rodiči a v mladším školním věku je možný i vliv pedagoga. S vlivem kolektivu ve škole i mimo školu se jedinec začíná orientovat více na partnerské, kooperativní vztahy nebo na takové, ve kterých je druhý jedinec předmětem uplatňování sociálního vlivu.

Jako jedna ze základních lidských potřeb je udávána potřeba pozitivních vztahů, uskutečňovaných pouze pro ně samé, bez jiných cílů a záměrů. K uspokojení této potřeby dochází při probíhání mezilidského kontaktu s jinými jedinci.

Jedinci s vyšší potřebou pozitivních vztahů nabízejí sami pozitivní vztahy a i je očekávají od ostatních. Pokud se setkávají s pozitivní odezvou od okolí, potřeba pozitivního kontaktu se generalizuje, takový jedinec je schopen působit pozitivním vztahem na druhé. Jedinec, který je dlouhodobě zklamán z nezdařilých mezilidských vztahů trpí obavou z odmítnutí nabízeného vztahu. Můžeme rozlišit tři typy jedinců podle toho, jaká z výše uvedené potřeby převládá:

Typ s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a s nízkou úrovní obavy z odmítnutí- jedinec nabízí pozitivní vztah a zároveň očekává, že bude tento vztah obětovaný

Typ s nízkou potřebou pozitivních vztahů a s nízkou obavou z odmítnutí- jedinec vztahy nevyhledává a ani není neopětovaným sociálním vztahem zklamán.

Typ s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a velkou obavou z odmítnutí- jedinec projevuje psychické napětí v neznámém sociálním prostředí, které ho zároveň přitahuje.

Základ sociálním potřebám vzniká v rodině, kde rodiče spojují výchovný styl s emoční vřelostí s menší plánovitostí přístupu. Tam vyrůstá jedinec, u kterého převažuje potřeba pozitivních vztahů. V rodině, s převládajícím emočním chladem, vyrůstá jedinec s převažující obavou z odmítnutí.

Se sociálními potřebami je spjata i **potřeba vlivu**, která je chápána jako sekundární sociální potřeba. Snaha o uplatnění vlivu je velmi často spojována s dominantním chováním. Zde je rozdíl mezi dominantním chováním, které vede k dosažení společného cíle skupiny. Tento cíl sdílí celá skupina s dominantním chováním, kde jde jedinci o potěšení z ovládnání druhých.

3 Metody pedagogické diagnostiky využívané k diagnostice motivace

Metody pedagogicko psychologické vycházejí ze sociální psychologie. Mezi základní výzkumné postupy patří pozorování a experiment, ale také metody dotazníku a rozhovoru, sociometrie, psychodrama. Literatura dostupná v naší republice je ve většině případů zaměřená na aplikaci pedagogicko diagnostických metod ve školních zařízeních. Následující kapitola je zaměřená na metody aplikovatelné ve volném čase se zaměřením na zjišťování motivace.

Standardizovaných postupů a technik nemá možnost využívat pedagog v plném rozsahu. Nemá dostatek času věnovat se jejich náročné administraci. Nabízí se využití jednodušších postupů nebo modifikace náročnějších technik. Pedagogicko diagnostické metody jsou popisovány jako souhrn pravidel, které je nutné dodržet v určitém procesu poznání, aby bylo dosaženo výzkumného cíle. Hlavní roli hraje pedagog na kterém leží zodpovědnost za správnou aplikaci a precizní vyhodnocení použité pedagogicko diagnostické metody. Získané poznatky a údaje, mohou být v závěrečném hodnocení ovlivněny percepcí pedagoga. Na průběh a šetření aplikovaných metod působí i sociální zralost osobnosti pedagoga, dokonalá připravenost, schopnost nadhledu a seberegulace. Pedagog by se měl při aplikaci jakékoliv metody udržovat v dobrém fyzickém a psychickém stavu, aby byl schopen používat adekvátní postup, kterým je myšlen postup odpovídající určité výzkumné situaci a vedoucí ke sledování stanoveného výzkumného cíle.

3.1 Pozorování

Mezi nejčastěji používané metody v pedagogice patří pozorování. Cílem je získání empirických dat.

Pozorování používá pedagog ve volnočasových aktivitách ve všech věkových skupinách. Ve věku předškolním je pozorováním hlavní metodou, která přinese pedagogovi nějaké informace o jedinci. Sleduje jeho chování ve skupině, to jak se chová k ostatním, jak se projevuje ve hře. Hra je hlavní náplní času v předškolním věku, Při hře pedagog pozoruje jak dítě hru přijme, jak projeví svůj

souhlas nebo nesouhlas s vybranou hrou. Jestli jedinec dává přednost hře v kolektivu nebo se cítí lépe při hře samostatně. Jakou dobu se dokáže soustředit na hru. Dalším pozorovatelným jevem je to jak dítě nese úspěch nebo neúspěch při hře a jaký projev chování ji doprovází. V předškolním věku je pozorovatelné to jak se dítě snaží prosadit v kolektivu. Jak je uvedeno v první kapitole, dítě ještě není vyhraněnou osobností lze tedy pozorovat jen náznaky rysujících se vlastností dítěte a jeho převažujících potřeb.

V mladším školním věku pozoruje pedagog objevující se zájmy, které zatím nejsou plně vyhraněny spíš jsou ve fázi, kdy chce jedinec zkusit vše, aby zjistil co ho baví. Pozorovatelná už je potřeba poznávání, u jedinců s nízkou potřebou lze pozorovat nezájem o poznání nových věcí u jedinců s vysokou potřebou lze zaznamenat zájem o nové informace s doprovodem otázek týkajících se tématu. Ve volném čase je nejnápadněji pozorovatelná výkonová potřeba, protože jedinec je v tomto věku citlivý na své hodnocení a snadno propadá pocitům méněcennosti, měl by pedagog být objektivní ve svém hodnocení a umět najít něco za co si zaslouží každý jedinec pochválit. U jedinců, kteří se prezentují tím, že nejsou na nic dobří a občas se chovají apaticky, umět podpořit a ukázat jim v čem výjimeční jsou. A k tomu, aby pedagog věděl jaké silné stránky jedinec má používá metodu pozorování. Jedinec nemusí být dobrý jen ve výkonu, ale i v sociálním kontaktu. Sledováním potřeby vlivu nebo potřeby pozitivních vztahů získá pedagog informace o tom jaké postavení jedinec ve skupině má.

Ve starším školním věku se stává nejsilnější potřebou, potřeby sociální. Jedinec v tomto věku dokáže potlačit své potřeby poznávání a výkonu, potřebám sociálním. Důležitá je v tomto období "parta" kamarádů, jedinec chce být součástí, proto se dokáže začít chovat jinak, tak aby do kolektivu zapadl. Pro pedagoga je v tomto věku nejpřínosnější pozorovat jednotlivce ve skupině a zjistit jaké ve skupině panují vztahy, kdo je vedoucí kolektivu, kdo je největší hvězda, kdo outsider. Když vypožoruje kdo ve skupině "velí" a má s ním dobrý vztah, může na jedince ve skupině výchovně působit i nadále.

Aby pedagog mohl pozorování provádět musí znát teorii metody pozorování, provést přípravu, umět ji aplikovat v praxi a vyhodnotit.

Pedagogické pozorování je plánovité, cílevědomé a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.

Pozorování můžeme rozlišovat podle různých druhů klasifikace. Například můžeme použít rozlišení podle toho jak je pozorování náročné na čas na pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Hranice mezi krátkodobým a dlouhodobým pozorováním není ostře vymezena, dlouhodobým pozorováním označujeme důkladné a dlouhodobé sledování určitého jevu. Krátkodobá pozorování netrvají déle než jedno setkání zájmového kroužku. Používají se v každodenní praxi pedagoga k praktickým účelům.

Sleduje-li pedagog přímo objekt, který je předmětem pozorování, v pedagogické terminologii toto pozorování nazýváme vlastním nebo také přímým. Opakem je pozorování nevlastní, nazývané také jako nepřímé. Pedagog pracuje s různými výpověďmi o objektu pozorování ve formě psané i mluvené.

Další rozlišení pozorování uvádí Trpišovská, ta uvádí dělení pozorování na bezděčné, také nazývané jako volné nebo náhodné, jde o pozorování, které není vázáno žádnými pravidly, není vymezen předmět pozorování, pedagog sleduje nějaký jev nebo nápadné jednání, které ho upoutalo. Systematické pozorování je aplikované jako diagnostická metoda.

3.1.1 Vlastnosti pedagogického pozorování

Požadavky na pedagogické pozorování uvádí srozumitelně Chráska:

1. Specifikovat objekt pozorování. Odpověď na otázku: "Co se má pozorovat?"
2. Správné zaměření na cíl. "Co je třeba zjistit?"
3. Pozorování mít dobře zorganizované. "Jak toho dosáhnout?"
4. Mít pozorování přesně zaznamenáno. "Jak to zachytit?"

Nastudování problému v odborných publikacích je základem pro úspěch pozorování. Čím víc pedagog ví o předmětu zájmu, tím lépe a dokonaleji pozoruje. Stanovením pevného cíle pozorování pedagogovi usnadňuje soustředit na podstatné věci, které chce pozorovat. Následuje stanovení si kategorií chování pozorování ve speciálním archu, arch je uveden v příloze I., v uvedeném záznamovém archu si pedagog potrhává pozorované jevy a může si k nim psát drobné poznámky. Lze zaznamenávat pomocí symbolů frekvenci výskytu určitých forem chování a určovat někdy jejich intenzitu pomocí odpovídající stupnice, např. stupnice od 0 do 5, kde 5 znamená nejvyšší stupeň intenzity, 0 značí úplný nedostatek intenzity.

Pedagog zaznamenává informace, které zpřesňují pohled na zkoumaného jedince jako je věk, pohlaví i další informace, které dostane k dispozici. Záznam má obsahovat místo pozorování a datum kdy byla metoda prováděna. Přínosem pro pedagoga je pokud se k pozorování vrací později, když má v záznamovém archu i vlastní připomínky a informace o průběhu pozorování.

Pedagog musí při pozorování postupovat systematicky a mít vše dobře naplánované, aby poznatky nebyly útržkovité. Plně se soustředit a přemýšlet, aby dokázal sledovat i nové zvláštní souvislosti.

Používáme-li metodu pozorování jako metodu měření pedagogické reality, bereme v úvahu validitu a reliabilitu. Za validní je pozorování považováno, pokud je pevně sledován cíl aplikované metody. V situacích kdy je pedagog nucen okolnostmi zjednodušit pozorovací techniku může být vystaven situaci, kdy to co pozoruje, nemusí být pro daný jev podstatné a pozoruje jev, který nebyl záměrem.

Reliabilní je pozorování tehdy pokud není zatíženo chybami v pozorování to znamená je spolehlivé a přesně zachycuje pozorované jevy. Pro zachování vysoké reliability pozorování uvádí Chráska níže uvedené činitele. Prvním je pedagog provádějící pozorování, ten by měl věnovat čas dostatečné přípravě a snažit se zůstat objektivním. Dalším faktorem je správně použitá metoda pozorování. Ovlivňujícím činitelem jsou i okolnosti za kterých je pozorování prováděno. Prováděné pozorování, které má vysokou reliabilitu nemusí být

zároveň validní. Reliabilita závisí na technice, u validity se uplatňuje celkové chápání pozorovaného jevu.

3.1.2 Pozorování jedince

Při pozorování jedince pedagog sleduje vzhled, jaký z něj má dojem, jeho pohybů, chování, jeho ústního a citového projevu. Každou z těchto oblastí může naplnit až několika desítkami údajů, z nichž každý se může stát relevantní informací při vytváření diagnostické mozaiky. Pedagog si všímá následujících oblastí:

1. Vzhled a tělesná charakteristika.
2. Tělesná aktivita.
3. Chování k pedagogovi, který pozorování provádí.
4. Ústní projev
5. Afektivita
6. Celkový dojem

Informace o dítěti i o rodičích a jejich péči, můžeme získat ze **vzhledu a tělesné charakteristiky dítěte**. Oblečení u jedinců ve věku 3-15 let většinou není ještě projevem osobnosti, ale spíše je symbolickou reprezentací rodičů. Posuzuje-li pedagog vzhled musí být před vynesením jakéhokoliv soudu opatrný, např. u jedinců hyperaktivních s lehkou mozkovou dysfunkcí, nemusí mít “kazy” na zjevu nic společného s rodičovskou snahou. Při posuzování tělesných znaků sledujeme zda tělesný vývoj odpovídá věku, tělesné disproporce, obezitu atd.

Tělesná aktivita souvisí s temperamentem a potřebou pohybu, také je spojena s aktuálním psychickým stavem i s různými situačními změnami.

Z **chování k pedagogovi**, poznáme postoj jedince k dospělým a autoritám. Někteří jedinci dokáží navázat kontakt s pedagogem sami a otevřeně a srdečně s ním komunikují. Jiní se zase chovají odtažitě, mohou klopat hlavu, odpovídají holými větami nebo jedním slovem.

Ústním projevem prezentuje jedinec své myšlení a inteligenci. Z ústního projevu pedagog vyzoruje osobnostní vlastnosti jedince jako je sebedůvěra, osobní tempo, sebeprosazení nebo impulsivita. Tyto projevy mohou souviset

s dynamikou osobnosti, s obrannými mechanismy, které pedagog může vypořádat současným porovnáváním obsahu mluveného s paralingvistickými (neobsahovými) složkami řeči. Mezi paralingvistické složky patří rychlost řeči, hlasitost projevu, zabarvení hlasu.

Pedagog provádějící pozorování by měl být schopný rozeznat základní psychické vyladění jedince, pozitivní nebo negativní, **afektivitu** inhibovanou a depresivní od uvolněné a radostné, úzkost, euforii, hněv, přílišnou kontrolu emocí atd. Srovnává také verbálně popisované stavy se skutečnými projevy.

Celkový dojem může ovlivnit diagnostické úvahy pedagoga, proto je důležité naučit se s ním pracovat. Pedagog by měl být schopen odlišit od sebe první dojmy z jedince od celkového dojmu z pozorování a spolupráce. Pedagog má být schopen odlišit nakolik jsou jeho pocity subjektivní a zvažovat, zda-li by takové postoje a pocity pravděpodobně jedinec vyvolával i v interakci s jinými jedinci v okolí.

Při **pozorování** je důležité sledování i **neverbální komunikaci**, kterou by měl pedagog dobře ovládat. Získá tak další důležité informace o sledovaném jedinci.

3.2 Rozhovor

Rozhovor patří mezi nejpřirozenější pedagogicko diagnostické metody. Tato metoda je užívána i v psychiatrii, ve vědecké pedagogice při exaktních exploračních výzkumech. Použití rozhovoru doporučoval již český psychiatr Heveroch.

Rozhovor je pro pedagoga přínosným u mladšího školního věku a staršího školního věku, kdy už je dítě schopno určité sebereflexe a má dostatečnou slovní zásobu. Správně vedeným rozhovorem je možné zjistit motivy chování, zájmy postoje, hodnoty.

Rozhovor má být veden přirozeně a citlivě. Pedagog může z odpovědí poznat charakter poznatků, myšlení, fantazii. Rozhovor pedagog používá i při setkání s rodiči jedince, kdy se může dozvědět o stresových prožitcích jedince, o režimu dne, zhodnotit výchovnou situaci v rodině.

Pro rozhovor se doporučuje vypracování si předem osnovy, systému otázek a tématu. Příklad schématu rozhovoru uveden v příloze II. Pokud má pedagog jistotu, že si všechny zásadní informace vyplývající z rozhovoru zapamatuje, může si zapsat záznam až po ukončení rozhovoru. Jinak může použít skrytý diktafon, neměli by se, aby pedagog nepoužíval písemné bloky a protokoly, protože jakýkoliv přímý záznam a úřední postoj narušuje přirozený chod rozhovoru.

Pedagog by měl být natolik kompetentní k vedení rozhovoru, aby dokázal vést rozhovor bez použití “systému kladení otázek”. Nepřerušovat mluvu jedince a snažit se ji usměrnit vkládáním “výzvědných otázek”. Měl by nechat plynout řeč ve směru, kam se jedinec obrací. Nepoužívat otázky působící sugestivně s variacemi odpovědí “ano” a “ne”, v jedinci tím může vyvolat pocit, kdy neví jakou odpověď očekáváme, a tak neví jak má odpovědět. Přínosné je sledovat slovní obratnost jedince, mimiku, gestikulaci, vzrušení při odpovědi, depresivní nebo radostné citové prožitky.

3.2.1 Typy rozhovorů

Do pedagogické diagnostiky patří tři základní typy rozhovorů, a to: **standardizovaný** nebo také **strukturovaný**, který má přesný postup, **nestandardizovaný** nebo **nestrukturovaný**, který má volnější průběh a rozhovor částečně standardizovaný.

Standardizovaný nebo strukturovaný rozhovor je rozhovor, při němž pedagog postupuje podle přesně připraveného textu. Jsou přesně určeny formulace i jejich pořadí. Pedagog pouze zaznamenává odpovědi respondenta na otázky, které pouze čte a nepřidává k nim vlastní komentář. Od dotazníku se tento rozhovor liší jen v tom, že u dotazníku vyplňuje odpovědi dotazovaný jedinec. U rozhovoru odpovědi vyplňuje pedagog. Nevýhodou je obtížnější navazování kontaktu mezi pedagogem a jedincem právě díky tomu, že standardizovaný rozhovor působí vždy více či méně strojeně.

Nestandardizovaný nebo také nestrukturovaný rozhovor se více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Pedagog musí mít ovšem i u tohoto

typu rozhovoru jasno, které informace chce získat. Může se volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi tázaného jedince. Výhodou nestandardizovaného rozhovoru je především to, že umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi pedagogem a jedincem s kterým rozhovor vede, to znamená jeho bezprostřednější a upřímnější projev.

Částečně standardizovaný rozhovor tvoří přechod mezi oběma typy, některé otázky jsou kladeny formou standardizovaného rozhovoru a jiné mají nestandardizovaný charakter. Ve výzkumu se používá převážně standardizovaného rozhovoru, bývá spolehlivější a lze provést i srovnávací analýzu. V diagnostice dáváme přednost nestandardizované formě rozhovoru.

Významným článkem pro úspěšný rozhovor je správný **styl vedení rozhovoru**. Prvním důležitým prvkem je navázat kontakt s jedincem. Pedagog je zainteresován na výsledku rozhovoru, dotazovaný jedinec může projevit z různých důvodů neochotu komunikovat tu může projevit zřetelně a nebo jen skrytě. To se projeví jak na průběhu rozhovoru tak na jeho vyznění. Pedagog nesmí navazovat kontakt vtíravě nebo naopak násilně, to může již v počátku jedince od rozhovoru odradit.

Záznam a zpracování rozhovoru není tak úplně jednoduché. V odborných publikacích uvádějí jako varianty záznamu rozhovoru, písemný záznam během rozhovoru, diktafonový záznam nebo videozáznam. Pokud dotazovaný jedinec zjistí, že jsou jeho slova zaznamenávána, zpozorní a začne se stylizovat, pokud vůbec bude ochoten v rozhovoru pokračovat. Jedinec, který je rád středem pozornosti se bude chtít určitým způsobem prezentovat, proto může hovořit nepřírozeně, zaujímat poněkud jiné postoje, než by zaujal v běžné komunikaci. Zde hrozí nebezpečí snížení validity výpovědí.

3.2.2 Záznam a zpracování rozhovoru

Technika rozhovoru je považována za poměrně náročnou pro realizaci, zejména pro zpracování výsledků, lze tímto způsobem dosáhnout. Nabízí se několik variant řešení, i když všechny jsou trochu problematické.

Provedení záznamu proběhne po ukončení rozhovoru. Nevýhodou tohoto přístupu je nezbytnost vysoké koncentrace pedagoga, který měl spontánně vést rozhovor a navíc si pamatovat množství informací z realizovaného dialogu. Psaním krátkých poznámek může pedagog minimalizovat riziko zkreslení informace. Stručné poznámky psané během rozhovoru neruší zpravidla atmosféru a jsou jedincem celkem bez problémů akceptovány.

Použitím technických prostředků, např. magnetofonu, diktafonu, nebo dokonce videozáznamů může dojít k narušení intimity rozhovoru. Řešením v tomto případě je použití skrytého diktafonu, to se může obrátit proti pedagogovi v okamžiku, kdy by jedinec se kterým pedagog vede rozhovor postřehl, že je nahráván proti své vůli. Navíc je použití technických prostředků bez vědomí jedince považováno za neetické.

Dalším problémem je zpracování rozhovoru. Kromě záznamu musí pedagog přistoupit vyhodnocení získaných poznatků. Rozhovor orientovaný na celou skupinu přináší různé výpovědi, protože verbální projev se u jednotlivců liší. Nutné proto je přistoupit ke třídění a kategorizaci získaných výpovědí. Pedagog si vytvoří obecnější kategorie různých variant výpovědí na tutéž otázku, tím pedagog vytvoří předpoklady pro jisté zobecnění informací získaných touto technikou.

Předností rozhovoru od jiných metod je bezprostřední kontakt pedagoga a zkoumaného jedince. Pedagog má při rozhovoru možnost při pružnější reakce na odpovědi jedince a příležitost k doplňujícím a upřesňujícím dotazům. Tím získá informace nejen obecné, ale i údaje charakteristické pro zkoumaného jedince. Výhodou metody rozhovoru je i sledování reakcí dotazovaného jedince, jako je vyjádření verbální i neverbální, a to např. intonace hlasu, hlasitost atd. Pedagog pomocí těchto projevů může lépe pochopit nejen smysl vyslovených slov, ale i osobnost samotného jedince.

Validita rozhovoru je značně kolísavá. Závisí na zkušenostech pedagoga a na přesnosti záznamu. Dále validitu ovlivňují vlastnosti vyšetřované osoby jako je

věk, upřímnost, inteligence, schopnost sebeposouzení. Důležité je i téma rozhovoru, jeho míra intimity, subjektivní důležitost tématu apod.

Reliabilita rozhovoru souvisí s ochotou jedince hovořit pravdu a se schopností ji sdělovat, s úrovní paměti i s tématem rozhovoru. Odráží se zde i pozornost tazatele a úroveň záznamu rozhovoru.

3.3 Dotazník

Dotazník, Chráska definuje jako měrný prostředek, kterým zjišťujeme mínění lidí o jednotlivých jevech. Může jít o jevy vnitřní jako jsou postoje, motivy, citové stavy a nebo jevy vnější. Tím je myšleno například mínění pedagogů o různých výchovných opatřeních. Dotazník je soustava připravených otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které se písemně odpovídá.

Nakonečný popisuje, že hlavním úkolem dotazníku je měření postojů. Postoj je pozitivní, neutrální nebo negativní hodnotící vztah k nějakému problému. Ptáme-li se někoho na názor, správnost nebo vhodnost, zkoumáme jeho postoje k nějakému problému. Postoje jsou složité intrapsychické struktury, které mohou být vyjádřeny verbální formou. Sociální psychologie zjišťuje především obsah postojů, ten se jeví jako sympatie a antipatie, souhlas nebo nesouhlas a jejich gradace.

Z těchto názorů vyplývá, že sociální psychologie používá dotazník jen na zjišťování postojů jednotlivců, je úzce zaměřená. Jako pedagogická metoda se dotazník aplikuje na širší pole jevů.

Dotazník s přizpůsobenými otázkami tak, aby byli pro cílovou věkovou skupinu srozumitelné lze používat od mladšího školního věku, kdy se dítě naučí psát a používat psací potřeby. Lze použít preferenční motivační dotazník (příloha).

Dotazník je písemný způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Gavora uvádí, že dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato metoda je často používaná pro zdánlivě jednoduchou konstrukci dotazníku. Proto se stává, že některé dotazníky jsou sestaveny nesprávně, nevhodně se zadávají a někdy se nesprávně vyhodnocují. Dotazník pedagog

používá k hromadnému získávání údajů, získává údaje od velkého počtu odpovídajících. Pokud pedagog vhodně dotazník vytvoří a aplikuje, získá velké množství informací a to sám nemusí investovat do přípravy mnoho času.

Cíl dotazníku formulujeme podle konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému, to je základní podmínkou jeho účelného koncipování. Správně formulovaný cíl přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty. Nesprávné nebo povrchní vymezení problému vede k nejasnosti celkové obsahové koncepce dotazníku a k orientaci na náhodné, nepodstatné stránky při shromažďování dat.

Struktura dotazníku má být promyšlená. Připravuje-li pedagog dotazník měl by základní problém rozdělit na několik podproblémů, které potom naplňuje otázkami. Nejde konstruovat dotazník tak, že by pedagog hned od začátku začal tvořit otázky, tím by mohl vytvořit nevyvážený dotazník a nevystihnout problematiku.

3.3.1 Konstrukce otázek v dotazníku

Otázky mají být přizpůsobené respondentům, aby pro ně byli jasné a srozumitelné. Pedagog musí zvolit jazykový styl, přizpůsobeného jazykové vybavenosti respondenta. Zvláště pedagog aplikující dotazník u pubescentů a mladších dětí, musí uvažovat nejen nad obsahovou stránkou smyslu otázky, ale i jednotlivých použitých slov. Při pochopení znění otázek v dotazníku hraje roli i věk, úroveň vzdělání, sociokulturní prostředí, ze kterého respondent pochází, a další specifika oslovené populace. Příliš široké znění otázky znehledňuje její obsah.

Otázky, týkající se zjišťování názorů, postojů a osobnostních rysů, musí být formulovány tak, aby respondent byl ochoten na ně odpovídat nezkresleně. Údaje nevylepšoval nebo naopak neuváděl údaje horší než jsou ve skutečnosti.

Validitu s vysokou úrovní mají faktografické otázky a to otázky, kdy respondent vyplňuje věk, pohlaví, bydliště, zaměstnání, vzdělání. Nižší validitu mají odpovědi na otázky týkající se názorů, postojů a zájmů. Zde záleží na

konkrétním předmětu tázání se. Pravdivé odpovědi respondentů, nezáleží jen na znění otázek, ale i na respondentech samotných. Někteří jedinci odpovídají úzkostlivě pravdivě a přesně, jiní přistupují k odpovědím s menší zodpovědností a vylepšují obraz o sobě. S tím musí pedagog počítat zvláště v neanonymních dotaznících. Anonymní dotazníky v zásadě přinášejí pravdivější odpovědi než neanonymní.

Reliabilita je schopnost spolehlivě a přesně zachycovat zkoumané jevy. Vysoký stupeň reliability je zcela nezbytným předpokladem dobré validity, i když sama o sobě ještě validitu nezaručuje. Horák a Chráska uvádějí, že uživatelé dotazníků se ve většině případů nezajímají o stupeň spolehlivosti a přesnosti získaných údajů. Reliabilitu dotazníku je možné posoudit pokud dotazník předložíme stejným respondentům po uplynutí určitého, optimálního období znovu. Jako optimální období se uvádí v sociologické příručce asi 2-3 týdny po prvním šetření. Stupeň reliability potom usuzujeme ze stupně shody mezi prvním a opakovaným šetřením. Dalším způsobem zjištění reliability je tzv. metoda štěpení, jde o srovnávání výsledků, pomocí dvou různých, ale ekvivalentních forem dotazníku u stejných respondentů.

Dotazník lze předat respondentům třemi způsoby a to, rozeslat poštou, osobně a nebo prostřednictvím jiné osoby. Za nejvýhodnější způsob předání dotazníků je osobní předání. Respondent dotazník vyplní před pedagogem a hned mu ho odevzdá zpět. Tento postup se dobře aplikuje v dotazníkových šetřeních, zaměřených na zkoumání mínění studentů vysokých škol nebo žáků středních a základních škol.

Při aplikaci dotazníkového šetření se často vyskytuje situace, kdy jednu vlastnost zjišťuje současně více položek. V těchto případech je výhodné vyjádřit úroveň měřené vlastnosti syntetickým způsobem, pomocí tzv. indexů. Indexy, vyjadřující celkovou míru zjišťované vlastnosti, je možno stanovit dvojitým způsobem. První variantou je způsob, kdy sečteme dohromady všechny údaje u položek měřící jednu vlastnost. Druhou vlastností je index vyjadřující poměr mezi součtem údajů ze všech položek a maximálně možným součtem ve všech

položkách. Při následném zpracování již nepracujeme jen s indexy, čímž se celé zpracování i interpretace podstatně zjednodušuje.

Dalším krokem je **třídění**. Pomocí třídění zjišťujeme kolik respondentů má společný buď jeden nebo dva, popřípadě více znaků. Pokud předmětem zjištění je kolik jedinců má společný jeden znak, hovoříme o třídění prvního stupně. Při třídění druhého stupně vyhledáváme respondenty se dvěma shodnými znaky. Hledáme tedy jedince, kteří uvádějí určitou odpověď v jedné otázce a současně uvádějí jistou odpověď v otázce druhé. Při hledání tří společných znaků mluvíme o třídění třetího stupně. Při běžném dotazníkovém šetření pedagogovi stačí šetření prvního a druhého stupně, při šetření druhého stupně se obvykle vyhledávají souvislost jen mezi některými položkami.

Závěr

Jak je již řečeno v úvodu cílem této bakalářské práce bylo uvést metody, které lze aplikovat ve volnočasových aktivitách k zjišťování motivační oblasti dětské osobnosti. Zajisté lze namítnout, že ve volném čase netouží být dítě svázáno školními povinnostmi jako je sedět a odpovídat na otázky. Ve volném čase nemůžeme tedy po dítěti vyžadovat „školní disciplínu“. Malý jedinec nesmí mít pocit tlaku a ve volnočasových aktivitách fungovat s pocitem, že jej někdo sleduje.

K metodám, které lze u dětí při jejich volnočasových aktivitách dobře uplatnit patří pozorování, rozhovor a dotazník. Tyto metody nejsou totiž pro dítě náročné. Použije-li pedagog volného času profesionálně metodu pozorování, „sledovaný jedinec“ nebude mít ani tušení, že je na něj zaměřena něčí pozornost.

Rozhovor je metodou kde záleží na tom, jak si pedagog připraví otázky. Dalším ovlivňujícím faktorem je, jak je dokáže zprostředkovat jedinci. Přirozeně vedeným rozhovorem nemusí dítě vůbec obtěžovat a spíše v něm může vyvolat dobrý pocit z toho, že o něj má pedagog zájem.

Při aplikaci dotazníkové metody stačí jen formulovat si správný cíl a zvolit takové otázky, které jsou srozumitelné pro cílovou skupinu a je na ně snadná odpověď. Je velmi nutné vhodně zvolit počet otázek a formulovat je tak, aby pedagog zjistil to, co bylo jeho cílem.

Volný čas je součástí života každého člověka dnešní doby od útlého věku – cca od 3 let života. Aby byl tedy jedinec od raného dětství nenásilnou formou a profesionálně formován i v době volnočasových aktivit, mohou zájemci o bližší poznání a studium této problematiky navštěvovat speciální středoškolské i vysokoškolské studijní programy a stát se tak „odborníky na volný čas“ – respektive pedagogy volného času.

Seznam literatury:

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000 ISBN 80-7040-402-7

GAVORA P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000 ISBN

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2003 ISBN 80-7290-125-7

HORÁK, F./CHRÁSKA, M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1986

HRABAL, V./MAN, F. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993 ISBN 80-7067- 287-0

JANOUSK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988

KOLUCHOVÁ, J./MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990 ISBN

MOJŽÍŠEK, L., *Pedagogická diagnostika*. Praha: SPN, 1987

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996 ISBN 80-200-0592-7

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1970

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002 ISBN 80-7290-092-7

PELIKÁN, J., *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha, 1998 ISBN 80-7184-569-8

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987

TRPIŠOVSKÁ, D. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2000 ISBN 80-7044-304-9

RYMEŠOVÁ, P./CHAMOUTOVÁ, K. *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii pro distanční studium*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2003
ISBN 80-213-0814-1

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998 ISBN 80-59931-48-6

VÁGNEROVÁ, M./VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*.
Praha: Univerzita Karlova, 1994 ISBN 80-7066-384-7

ZABOROWSKI, Z. *Sociální psychologie a výchova*. Praha: Státní pedagogické
nakladatelství, 1965

Seznam příloh:

- I. Záznamový arch pro kvalitativní pozorování během rozhovoru podle Verona s. 36
- II. Příklad schématu rozhovoru s dítětem s.39
- III. Preferenční motivační dotazník s.40

Příloha I.

Záznamový arch pro kvalitativní pozorování během rozhovoru podle Vernona. Pedagog má vždy zatrhnout nejvhodnější charakteristiku chování v jednotlivých kategoriích a nebo ji může i doplnit. Uvedená ukázka je jen jednou z mnoha variant pozorovacích záznamových archů. Jde o ilustraci této pomůcky.

Aktivita:

podrážděný, neklidný, neschopný setrvat tiše
rychlý, živý, čilý
impulsivní
tichý neklidný, rozvážný
stabilní
utlumený
inertní, lhostejný, mdlý

Držení těla, motorické postoje:

Tiky:

Okusování nehtů- pohrává si s věcmi- trhání věcí- pohyby rukou- pohyby nohou- oblečení

Zvláštní projevy:

Zvláštní fyziognomie:

Pohyby:

plynulé a elegantní
přesné a ovládané
hranaté a nemotorné
neohrabané
rychlá chůze a pohyby- pomalá chůze a pohyby

Tělesné vzezření a držení těla:

působivé držení těla
uspokojivé držení těla
nepůsobivé držení těla
zdravé vzezření, dobře vyvinutý, dobře živený
nezdravé, slabé tělesné vzezření
pyknická proporce
dobře a symetricky proponovaný
hubený, astenický
energický způsob chůze- skleslý způsob chůze

Osobní vzezření a výraz

příjemný a dobře vypadající (vyvolává pozitivní reakce)

nezajímavý indiferentní dojem
nepříjemný, vzezření nebudí dobrý dojem (vyvolává negativní reakce)
silná agresivita tváře a gest – bezvýrazný
vypělý, vážný- nevypělý, dětský
uzavřený- otevřený
veselý, optimistický- depresivní, melancholický
vzrušivý, vznětlivý, dráždivý– vyrovnaná nálada- chladný, flegmatický

Řeč

zvučný, příjemný
těžký, drsný, skřípavý hlas
projev jasný, plynulý, zřetelný
patlavost, koktavost
vyjadřuje význam přímo, gramaticky správně, snadno
neschopný se vyjádřit
povídavý
dosti hovorný
zřídka mluví sám od sebe
nemluvný, mlčenlivý
mluví vybroušeně, široký slovník
projev prázdný, primitivní slovník
Přízvuk:

Sebeprosazení

okázalý
samolibý
sebevědomý, jistý
sebekritický
podceňující se
rozpačitý, ostýchavý
úzkostlivý, opatrný
zdrženlivý
rozhodný- nerozhodný, kolísavý
odporující- sugestabilní

Spolupráce

chce spolupracovat v každém směru
rezervovaný a formální
násilný, podezřívavý
přesný a pravidelný v návštěvách a přijímání rad
bezstarostný, lehkomyšlný
pilný
líný, nepořádný
nevrlý, nepřátelský

Pohotovost a soustředění

pozorný, bdělý, soustředěný
duchem nepřítomný
snadno rozptýlitelný, nepozorný

Emoce

nespoutané, bujné emoce
svéhlavé, dětské reakce, umíněnost
náladový
určitý nedostatek sebekontroly
vážný, hloubavý
spoutaný a utlumený

Testové reakce, plánování činnosti

analytický
seriózní, ale nesystematický
používá pokusu a omylu
riskuje, hazarduje
těží z minulé zkušenosti
opakuje stejné chyby

Příloha II

Příklad schématu rozhovoru s dítětem. (Rozhovor je připraven pro věkovou skupinu 11-15 let, je zaměřen na zjištění výkonové potřeby)

- 1. Chodíš rád do skautu? Baví tě to tu?**
- 2. Jaká činnost tě baví? Jakou činnost ve skautu neděláš, když jí dělat nemusíš?**
- 3. Máš u nějaké činnosti pocit , že ji nezvládáš? Jaký máš důvod si to myslet?**
- 4. U jaké činnosti máš pocit, že se dokážeš dokonale soustředit? Máš pocit, že si v ní dobrý?**
- 5. Myslíš si, že si pečlivý? V jakých činnostech si pečlivý?**
- 6. Když se ptám na nějaké otázky, a ty víš odpověď, odpovíš? Máš obavu z toho, že odpověď nebude správná?**
- 7. Když soutěžíme a tobě jde o výhru, odpovíš i když si nejsi jistý správností odpovědi? Myslíš si, o sobě, že vyhráváš rád?**
- 8. Mrzí tě, když nevyhraješ? Jaké máš pocity?**
- 9. Kdo si myslíš, že je v naší skupině nejlepší? Máš pocit, že i ty patříš mezi nejlepší ve skupině?**
- 10. V čem si myslíš, že si nejlepší ? Myslíš si, že je na to šikovný i někdo jiný ze skupiny?**
- 11. Máš dobrý pocit, když ti jde nějaká nová činnost dobře? Máš pocit, že tě to povzbudí k další činnosti?**

Příloha III.

Preferenční motivační dotazník. (Dotazník v níže uvedené podobě se hodí pro věk 11-15 let)

I Chci, aby ke mně měl vedoucí dobrý vztah

II To co se tu dozvím, mě zajímá

V Chci být lepší než některé děti ve skautu

VI Mám dobrý pocit, když mi něco dobře jde

II To co se tu dozvím, mě zajímá

IV Bojím se, že nic neumím

III Víím, že umět uzle je má povinnost

VI Mám dobrý pocit když se něčemu dobře naučím

VI Mám dobrý pocit když se něčemu dobře naučím

II To co se dozvím, mě zajímá

I Chci, aby ke mně měl vedoucí dobrý vztah

III Víím, že naučit se morseovku je má povinnost

III Víím, že naučit se uzle je má povinnost

IV obávám se, že nebudu nic umět

IV Obávám se, že nebudu nic umět

I Chci, aby ke mně měl vedoucí dobrý vztah

II To co se tu dozvím, mně zajímá

III Víím, že učení morseovky je má povinnost

V Chci být lepší než některé děti ze skautu

II To co se tu dozvím, mně zajímá

III Víím, že naučit se uzle je má povinnost

V Chci být lepší než některé děti ze skautu

IV Bojím se, že nebudu nic umět

VI Mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím

Instrukce k preferenčnímu motivačnímu dotazníku:

Existují různé důvody proč se děti snaží při různých činnostech. Cílem tohoto dotazníku je zjistit jaký motiv mají děti proto, aby se něco naučili.

Děti poučíme, aby zakřížkovali ten důvod, který pro ně víc platí když si přečtou dvojici tvrzení.

Vysvětlení motivačních kategorií:

I pozitivní sociální motivace

II poznávací motivace

III morální motivace- pocit povinnosti

IV obava z následku

V touha po vyniknutí a prestiži

VI dobrý pocit z dobrého výkonu

Zpracování výsledků:

Sečteme křížky u jednotlivých typů a zapíšeme k římským číslicím. Tím dostaneme pro dítě jeho vlastní strukturu důvodů.

ABSTRAKT

Křibská, M., *Diagnostika motivační oblasti osobnosti dítěte ve volnočasových aktivitách*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Iva Žlábková

Klíčová slova: pedagogická diagnostika, vývoj dítěte, motivace, potřeby, pozorování, rozhovor, dotazník

Práce se zabývá vývojem motivace dítěte ve věku od 3 do 15 let. Popisuje potřeby převažující v jednotlivých vývojových obdobích. Teoreticky seznamuje s tím co pojem motivace znamená a jak se projevuje v poznávání, výkonu a sociálních vztazích. Obsahuje metody, které lze aplikovat ve volném čase ke zjišťování motivace. Metody využívanými ve volnočasových aktivitách jsou pozorování, rozhovor, dotazník.

The ABSTRACT

Křibská, M., *Diagnosis of Motivating the Child's Personality in a Leisure Activities*, Czech Budweis 2010. Bachelor paper. The University of South Bohemia Jihočeská univerzita, The Faculty of Theology. The Cathedra of Pedagogy. Leader of the bachelor paper: Mgr. Iva Žlábková

The key words: pedagogical diagnosis, child's evolution, motivation, needs, the observation, the interview, list of questions.

This bachelor paper is writing down the evolution of the Child's motivation between its 3 and 15 years old. Here are also writing down the needs, which are obtained in the each one introduced age groups. This bachelor paper teoretically meets you and explains the the word motivation in a leisure time activities.

You can read here also about the methods, which are using in the leisure time activities – there are: the observation, the interview, the list of questions.