

Vliv školního prostředí na prosociální chování žáků

Bc. Lucie Dubínová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Dubínová**
Osobní číslo: **H11157**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv školního prostředí na prosociální chování žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti prosociálního chování a altruismu, školního prostředí a komunikace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kombinovaného – kvalitativního i kvantitativního výzkumu formou rozhovoru a dotazníku.

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:

BAKOŠOVÁ, Zlatica a kol. Teórie sociálnej pedagogiky. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, eds. Metody a postupy poznávání žáka. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7.

PELIKÁN, Jiří. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

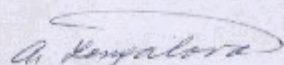
PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

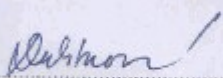
Beru na vědomí, že

- 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60²⁾ 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 § 60²⁾ 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 20. 4. 2013


.....

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, § 47a Zveřejnění závěrečných prací.

²⁾ Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, s kterých probíhá obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Zvlášť zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odezvané uchazečem k obhajobě musí být sčít nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovního vztahu školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožky.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ovlivnění 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ač je-li škola za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské 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 Školské dílo:

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

3). Odpovídá-li autor takového díla učební zručnost bez závažného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle a souhlasu. Ústavem § 35 odst. 3 zadržet nedotčeno.

(2) Nemá-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užívat 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 výdětku jiného dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží ke vřelí výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce v teoretické části definuje pojmy vztahující se k prosociálnímu chování. Charakterizuje co prosociální chování je, co jej ovlivňuje, motivuje a formuje. Vychází z dosud provedených výzkumů a závěrů našich i zahraničních autorů. V praktické části ověřuje jaký je vliv školního prostředí na prosociální chování žáků. Poznatky a závěry zjištěné kvantitativním výzkumem podepírá kvalitativní výzkum.

Klíčová slova: prosociální chování, altruismus, motivace prosociálního chování, školní prostředí, školní klima, třídní klima

ABSTRACT

Diploma thesis in theoretical part defines terms related to the prosocial behavior. Characterized as prosocial behavior is what it affects, motivates and shapes. Based on the research conducted so far, and our conclusions and foreign authors. In the practical part of the verification-part what is the influence of the school environment on social behavior of students. The findings and conclusions of the quantitative research supports the findings of qualitative research.

Keywords: prosocial behavior, altruism, motivation prosocial behavior, school environment, school climate, classroom climate

„Mohu se rozvíjet pouze prostřednictvím druhých lidí. Nepotřebuji je však pouze proto, že pro mě hodně znamenají, ale také proto, že pro ně mohu hodně udělat.“

Phil Bosmans

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

OBSAH

ÚVOD	12
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	15
1.1 HISTORICKÝ POHLED	15
1.2 DEFINICE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	16
1.3 TYPOLOGIE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	17
1.3.1 Obecné znaky prosociálního chování.....	17
1.3.2 Druhy prosociálního chování	17
1.3.3 Formy prosociálního chování – horizontální dělení dle L. G. Wispé	18
1.3.4 Diferenciace prosociálního chování dle G. Carla a B. A. Randallové (2002)	18
1.3.5 Altruismus	19
2 MOTIVACE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	20
2.1 TEORIE SOCIÁLNÍ VÝMĚNY	20
2.2 TEORIE NORMY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	21
2.2.1 Norma reciprocity.....	22
2.2.2 Norma sociální odpovědnosti.....	23
2.3 TEORIE EMPATIE.....	23
2.4 TEORIE POTŘEB	24
2.5 VÍRA A NÁBOŽENSTVÍ.....	24
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	26
3.1 SITUAČNÍ FAKTORY	26
3.1.1 Efekt přihlížejícího.....	26
3.1.2 Vliv sociálního tlaku	27
3.1.3 Charakter situace a znaky oběti.....	27
3.2 DISPOZIČNÍ FAKTORY	27
3.2.1 Vliv pohlaví.....	27
3.2.2 Vliv attachmentu	28
3.2.3 Vliv sebepojetí	28
3.2.4 Další dispoziční faktory	29
4 FORMY ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	30
4.1 ETICKÁ VÝCHOVA	30
4.2 NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA	31
5 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	33

5.1	TERMINOLOGIE.....	33
5.2	ŠKOLNÍ KLIMA.....	34
5.3	PSYCHOSOCIÁLNÍ TŘÍDNÍ KLIMA.....	37
5.4	NÁSTROJE MĚŘENÍ ŠKOLNÍHO A TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	38
5.4.1	Dotazníkové metody.....	39
6	VÝVOJ DÍTĚTE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	41
6.1	SOMATICKÝ VÝVOJ.....	41
6.1.1	Růstové změny.....	41
6.1.2	Pohlavní dospívání.....	42
6.2	MOTORICKÝ A SMYSLOVÝ VÝVOJ.....	42
6.3	KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	42
6.3.1	Abstraktní myšlení.....	43
6.3.2	Morální uvažování.....	43
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
7	VÝZKUM.....	46
7.1	CÍL VÝZKUMU.....	46
7.2	HYPOTÉZY.....	46
7.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	47
8	CHARAKTERISTIKA ŠKOL.....	48
8.1	CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA VE ZLÍNĚ.....	48
8.1.1	Poslání školy.....	48
8.1.2	Hlavní cíl školy ve výchovně-vzdělávacím procesu.....	48
8.1.3	Prosociální projekty školy.....	48
8.2	ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZLÍN, DŘEVNICKÁ 1790, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE.....	50
8.2.1	Poslání školy.....	50
8.2.2	Hlavní cíle školy ve výchovně-vzdělávacím procesu.....	50
8.2.3	Prosociální projekty školy.....	51
9	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	52
9.1	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	52
9.2	METODY SBĚRU DAT.....	52
9.2.1	Dotazník část I.....	53
9.2.2	Dotazník část II.....	53
9.3	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	54
9.4	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	54
9.5	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU ČÁST I.....	55
9.5.1	Dobré vztahy se spolužáky.....	55
9.5.2	Spolupráce se spolužáky.....	55
9.5.3	Vnímaná opora od učitelů.....	56
9.5.4	Rovný přístup učitele k žákům.....	57
9.5.5	Přenos naučeného mezi školou a rodinnou.....	58

9.5.6	Preference soutěžení ze strany žáků	59
9.5.7	Děni o přestávkách	59
9.6	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	60
9.6.1	Ověření hypotézy H1	60
9.6.2	Ověření hypotézy H2	61
9.6.3	Ověření hypotézy H3	61
9.6.4	Ověření hypotézy H4	62
9.6.5	Ověření hypotézy H5	63
9.6.6	Ověření hypotézy H6	63
9.7	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM – SHRUTÍ	64
10	KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	66
10.1	CÍL VÝZKUMU	66
10.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	66
10.2.1	Obecná výzkumná otázka	66
10.2.2	Dílčí výzkumné otázky	66
10.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	67
10.4	METODA VÝZKUMU A SBĚRU DAT	67
10.5	ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT	67
10.5.1	Co je prosociální chování z pohledu výchovného poradce?	67
10.5.2	Jaké jsou faktory školního prostředí mající vliv na prosociální chování žáků z pohledu výchovného poradce?	70
10.5.3	Jak výchovní poradci vnímají výši prosociálního chování na dané škole?	73
10.5.4	Jak výchovní poradci vnímají výši prosociálního chování na dané škole?	74
10.5.5	Zda problémy, se kterými se setkávají v rámci své praxe plynou z nedostatečného prosociálního chování?	75
10.5.6	Jaké mají výchovní poradci doporučení pro rozvoj prosociálního chování na své škole?	76
10.6	KVALITATIVNÍ VÝZKUM – SHRUTÍ	78
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	84
	SEZNAM OBRÁZKŮ	85
	SEZNAM GRAFŮ	86
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87
	PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK.....	88
	PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	92
	PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY DŘEVNICKÁ.....	96

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TRÍDĚNÍ DAT – KVALITATIVNÍ VÝZKUM 101

ÚVOD

„Musíme vědět, že jsme stvořeni k větším věcem než k tomu, abychom byli pouhým číslem na světě, že tu nejsme pro diplomy a tituly, pro tu či onu práci. Byli jsme stvořeni, abychom milovali a byli milováni.“ Matka Tereza

Konec 20. století byl v naší zemi, díky společenským a ekonomickým změnám, do značné míry ve znamení pragmatismu, egocentrismu a konzumu. Nastalo období krize rodiny, staré kulturní vzorce spojené s občanstvím a vlastenectvím byly diskreditovány, do popředí se dostal individualismus, sobectví a prožívání neomezené svobody. Tradiční hodnoty a morální zásady, spojené dříve s náboženskou vírou, se začaly postupně vytrácet.

Ani počátek 21. století nenese sebou příliš pozitivních změn. Společnost sice začala pociťovat negativní dopad konzumu a absence morálních hodnot, které se snad nejmarkantněji projevují u mladé generace, ale místo aby hledala původ a příčinu problému, zajímá se spíše o způsob, jak se s tím vypořádat. Hledají se různá řešení, jak pracovat s problémovou mládeží, řeší se narůstající kriminalita mládeže, šikana, apod. Vychází mnoho pedagogických publikací věnovaných negativním dopadům špatné výchovy, ale už méně je těch, které jdou do hloubky a ke kořenům podstaty výchovy. Toto je také doprovázeno mediální prezentací negativních zpráv, a je jen minimum těch, které uvádí kladné příklady lidského jednání.

Přitom otázka lidských hodnot a potřeba pozitivních vzorů je naléhavá pro každou lidskou společnost a pro každé historické období. Dnešní společnost se postupně dostává do krize vyhnutí pozitivních vzorů. Je nutné vychovat lidi, schopné duchovního, morálního a kulturního obrození, kteří budou přispívat k rozvoji a tvořivosti ostatních.

Paradoxem dnešní doby je tedy na jedné straně převažující negativní kampaň sdělovacích prostředků, které nás bombardují tzv. „černou kronikou“, případně nás motivují ke konzumu a na straně druhé žijeme v humanitní společnosti, která vyžaduje humánní zacházení, a to nejen ve vztahu člověka s člověkem, ale také z hlediska člověka a přírody, či životního prostředí. A tak se vzhledem k rostoucímu významu humanistických principů při vytváření mezilidských vztahů do popředí dostává otázka prosociálního chování, jeho podpora a rozvoj.

Jedním z činitelů, kteří mají možnost se na rozvoji prosociálního chování člověka podílet, je škola.

Pokud vycházíme z předpokladu, že hlavní hnací silou prosociálního chování je motivace, tak také studium okolností vzniku motivace prosociálního chování, nastiňuje způsoby jeho rozvoje v pedagogické praxi a výzkumu.

Tato práce se věnuje vlivu školního prostředí na utváření prosociálního chování, altruismu, jako součást axiologického imperativu a jeho významem, jako motivačním činitelem.

Teoretická část se zaměřuje na objasnění pojmu prosociálního chování z hlediska motivace, faktorů a projevů. Vzhledem k cílům práce, která zkoumá vazbu prosociálního chování na školní prostředí, je také věnována jedna kapitola právě školnímu prostředí. Poslední kapitola přibližuje charakteristiku zkoumané věkové skupiny z hlediska vývojové psychologie, tedy období dospívání.

Cílem praktické části práce bylo zjistit, do jaké míry se vliv školního prostředí projevuje v prosociálním chování žáků, zda prosociální aktivity školy významnou měrou ovlivňují samotné prosociální chování a tendence k prosociálnímu chování jejich žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Pojem prosociální chování je v různých definicích chápán různě a zahrnuje širokou škálu aktivit. Nejčastěji bývá vysvětlení pojmu spojováno s vědním oborem, ze kterého pochází. Tento pojem nenacházíme pouze v psychologii, ale i v dalších oborech, jako například pedagogika, sociální práce, sociologie, zdravotnictví.

1.1 Historický pohled

Projevy prosociálního chování najdeme při pohledu do historie v každém dějinném období lidstva. Při studiu různých historických a antropologických materiálů zjišťujeme, že prosociální chování ve smyslu „pomoci“ můžeme najít nejen v lidské společnosti, ale také v určité formě v říši zvířat. Studium sociálního chování zvířat a lidí se zabýval biolog Edward O. Wilson, který zdokumentoval příklady „pomoci“ také v živočišné říši. Z tohoto poznání vychází celá řada psychologů a sociálních vědců, kteří prosociální chování považují za naprogramovanou funkci lidstva. (Penner, 2005, s. 365 - 392)

Dle Pennera (2005) termín prosociální chování pochází od McDougalla (1908), který takto označuje výsledek „pečovatelských emocí“ řízených rodičovským instinktem.

Potřebu zabývat se prosociálním chováním z vědeckého hlediska vyvolal případ brutální vraždy Katherine „Kitty“ Genovese v roce 1964. Této vraždě přihlíželo mnoho sousedů po dobu více než půl hodiny, aniž by nějak zasáhli. Od této doby začala jedna ze tří výzkumných etap prosociálního chování. V první etapě (60. – 70. léta) se výzkum soustřeďuje na poznání závislosti pomoci na vyhodnocení situace jako nebezpečné či bezpečné. Ve druhé etapě (80. léta) se pozornost obrací na to, proč lidé pomáhají. Třetí etapa (od 90. let dosud) je specifická zkoumáním vlivu nevědomých procesů a skupinových faktorů na prosociální chování. (Penner, 2005, s. 365 - 392)

Dle jiných autorů samotný termín prosociální chování je používán až od roku 1967 D. Rosenhanem a G. H. Whitem a současně, nezávisle na nich, i J. H. Bryanem a M. Testem (Slaměník a Janoušek, in Výrost a Slaměník, 2008, s. 285).

První využívání tohoto termínu začalo paradoxně u agresivního chování, které bylo společensky a kulturně akceptovatelné. Tato tzv. „prosociální agrese“ má sice negativní

dopady na druhé, ale cíle jsou morálně akceptovatelné. Příkladem může být válečný konflikt, kdy z důvodu obrany země musí člověk zabít. (Wispé, 1972, s. 1 - 19).

Další vývoj pojmu se již staví do protikladu k agresi a zahrnuje činnosti jako je dobročinnost, pomoc, altruismus. Tímto nabývá nového obsahu. (Zášková a Mlčák, 2009, s. 13 - 15)

Rozpracováním teorie pojmu a forem prosociálního chování se jako jeden z prvních věnoval L. G. Wispé (Slaměník a Janoušek, in Výrost a Slaměník, 2008, s. 286)

Další autoři používají pojmy jako altruismus, helping behavior, pomoc, volunteering, charita, samaritanismus, sonatiny behavior, pozitivní sociální chování apod.

1.2 Definice prosociálního chování

Pohled do historie vzniku a vývoje termínu prosociálního chování nám nastiňuje, že stanovit jednoznačnou definici není jednoduché. Mnozí autoři dávají rovnítko mezi pojmy pomáhání, prosociální chování a altruismus. Jiní tyto pojmy rozlišují.

Nejobecněji jsou však tyto pojmy rozlišeny tak, že pomáhání „pomáhající chování“ zahrnuje v sobě veškerou škálu lidské činnosti, která je určena a vykonávána za účelem pomoci druhým, přičemž zahrnuje také pomoc spojenou s výkonem vlastní profese. Prosociální chování je podmnožinou pomáhání, jsou jím označovány činy vykonané jednou osobou ve prospěch druhé osoby nebo skupiny osob, tedy pomáhající chování za účelem přinesení užitku jiným, které není spjata s výkonem vlastní profese. Škála takové činnosti je velmi různorodá, a její rozsah sahá od potkávací zdvořilosti a běžné pomoci druhým (jako např. převedení přes přechod, pomoc s taškou, podání předmětu), až k pomoci spojené se záchranou života, kdy jsme sami vystaveni riziku a ohrožení. Současně s tím, mohou být měřeny naše osobní náklady na pomoc bližnímu: pozornost, čas, práce, finanční výdaje, odsunutí do pozadí svých tužeb a plánů, sebeobětování. Někteří psychologové se domnívají, že se za takovým chováním skrývá zvláštní motiv, motiv altruismu (nebo také motiv pomoci, či péče o lidi). Tento motiv se projevuje ve snaze vyjádřit pochopení a uspokojit potřeby bezmocných. (Slaměník a Janoušek, 2008, s. 285 – 290)

Tato definice je podle některých autorů také platná, pokud člověk vykonává pomáhající činnost s určitým očekáváním nějakého zisku. Tímto ziskem může být jak finanční

nebo věcná odměna, tak také ocenění a uznání společnosti. Např. pokud se člověk zúčastní dobročinné akce, na které veřejně předá šek na částku 10 000,- Kč, je takový čin projevem prosociálního chování.

1.3 Typologie prosociálního chování

V rámci této široké kategorie prosociálního chování jsou však vymezovány ještě další typy prosociálního chování a prosociální chování je jednotlivými autory různě podmíněno.

1.3.1 Obecné znaky prosociálního chování

Základním, a většinou autorů uváděným, znakem je „chování přispívající k blahu druhých“ (Staub in Nakonečný, 2009, s. 228).

Leeds (1963) toto chování charakterizuje třemi základními znaky:

- Jednání má účel samo v sobě a není zaměřeno na vlastní zisk.
- Jednání je prováděno dobrovolně.
- Jednání způsobuje dobro. (Nakonečný, 2009, s. 228)

Charakteristik prosociálnosti však existuje mnoho a jsou závislé na tom, zda autor dává rovnítko mezi pojmy prosociálnost a altruismu, obecně však lze říci, že prosociální chování by mělo naplňovat tyto znaky:

- Děje se ve prospěch druhých.
- Je vykonáváno nezištně.
- Vyžaduje osobní angažovanost.
- Děje se dobrovolně.
- Podporuje reciprocitu příjemce.

1.3.2 Druhy prosociálního chování

Záškodná a Mlčák (2009, s. 49 - 51) v klasifikaci prosociálního chování vychází z několika hledisek. Prvním kritériem je **zdroj aktivující pomáhání**. Podle něj rozlišujeme prosociální chování na **spontánní a responzivní**. Při spontánním chování pomáhající sám

pozná potřebného člověka, identifikuje jeho problém a aktivizuje pomoc. Responzivní chování je takové, kdy poskytnutá pomoc přichází až na žádost potřebného. Druhým hlediskem je **časová lhůta chování**, kdy podle délky poskytované pomoci rozlišujeme prosociální chování na **jednorázové, krátkodobé, dlouhodobé s vysokými časovými nároky**. Třetím hlediskem jsou **osobnostní proměnné**, podle kterých prosociální chování členíme na chování s **dominujícími nebo dispozičními osobnostními proměnnými**.

1.3.3 Formy prosociálního chování – horizontální dělení dle L. G. Wispé

- *Darování* – darování finančního nebo věcného daru, donátorství.
- *Sympatie a porozumění* – pochopení, empatie pro těžkou životní situaci druhého.
- *Pomoc při dosažení určitého cíle* – např. pomoc na cestě při poruše automobilu, pomoc v přípravě do školy, apod.
- *Spolupráce* – ochota a schopnost spolupracovat s druhými lidmi ve prospěch těch, kteří to potřebují
- *Podpora* – poskytovaná k dosažení určitého cíle nebo k zamezení ztráty (Wispé in Slaměnik a Janoušek, 2008, s. 286)
- *Altruistické* - chování, kdy k prospěchu druhé osoby dochází za cenu vlastní újmy, subjekt přináší oběť (obětování vlastních plánů, zájmů, osobní bezpečnosti). (Reykowski a Smoleňska in Roche, 1992)

1.3.4 Diferenciace prosociálního chování dle G. Carla a B. A. Randallové (2002)

G. Carlo a B. A. Randallová (in Zášková a Mlčák s. 50 - 51) rozdělují prosociální chování do šesti typů, z hlediska motivace:

- *Altruistické prosociální chování*. Základními motivačními faktory jsou soucit, akceptování perspektivy druhého, internalizace norem a principů. Zájem o druhého člověka, jeho potřeby a prospěch jsou motivací k dobrovolné pomoci druhým lidem.
- *Kompliace*. V tomto případě je motivací verbální nebo nonverbální žádost druhého, která je v souladu s internalizovanými normami jako je poctivost, vzájemnost,

spravedlnost nebo může být také spojena s vyšší úrovní morálního vědomí, případně usilováním o sociální uznání. Jedná se o častější druh prosociálního chování než spontánní chování.

- *Emocionální prosociální chování.* Jedná se o chování v emocionálně evokujících situacích, vyvolávající soucit, vzrušení, ale i vlastní osobní stres spojený s pocity úzkosti. Motivací je empatie, úroveň morálního myšlení, pocit zodpovědnosti.
- *Veřejné prosociální chování.* Motivací je zisk, a to především pozornosti, uznání a respektu druhých, uspokojování vlastních potřeb, prezentace vlastní výjimečnosti, moci a bohatství. Prosociální chování je k tomu prostředek, nikoliv cíl.
- *Anonymní prosociální chování.* Pomáhající nezná osobu, které pomáhá, ale k pomoci ho motivují pozitivní pocity vyvolané faktem vykonání dobrého skutku.
- *Prosociální chování v naléhavých situacích.* Jedná se o pomoc v krizových situacích, která musí být poskytnuta bezodkladně a rychle. Motivací je občanská odvaha, „ryzí“ altruismus.

1.3.5 Altruismus

Altruismus bývá označován za specifický druh prosociálního chování, které není spojeno s očekáváním odměny za svůj čin. Toto chování je nezištné, je projevem laskavosti. Příkladem je předání anonymního daru dobročinné organizaci, kdy člověk neočekává, že tímto činem udělá dojem na druhé. Otázkou je, zda je člověk takového jednání schopen, aniž by nic neočekával.

Hlavní rozdíl mezi prosociálním chováním a altruismem je spatřován v tom, jaký typ odměny chceme přijímat, zda interní nebo externí. Psychologové se již delší dobu zabývají rozdílem v prosociálním chování podle zdroje odměny, a za etičtější jsou jimi považovány ty prosociální akty, které jsou motivovány výhradně interním oceněním. Někteří teoretici toto označují jako vnitřní motivace pro altruistické chování. (Eisenberg a Fabes, 1998, s.701 - 778).

Ryzí altruismus nehodnotí náklady a zisky spojené s vykonáním pomoci, vědomě nepočítá ani se sebemenším ziskem, je projevem sebeobětování ve prospěch druhých, založeného na vlastní hodnotové orientaci. Pomáhající pomoc vykonává bez ohledu na vlastní prospěch. (Výrost a Slaměnik, 1997, s. 340)

2 MOTIVACE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Psychologie přináší dílčí poznatky v otázce podmíněnosti prosociálního chování. Dosud však nebyla schopna dát jednoznačnou odpověď, ale předkládá několik různých teorií, jejichž platnost je vázána k určitým situačním okolnostem. (Zášková a Mlčák, 2009, s. 54 - 55)

2.1 Teorie sociální výměny

Základem teorie sociální výměny je předpoklad, že lidské chování je založeno na ekonomických principech. Podle G. C. Homansa (1950,1961), který začal rozvíjet tuto teorii a dalších autorů, jde o sociální interakci vycházející z tržních vztahů, ve které lidé navzájem sdílejí nejen materiální statky a finanční prostředky, ale také sociální hodnoty, jako jsou služby, láska, výměna informací, poskytování pomoci. To vše se děje za předpokladu očekávaného zisku či jiné odměny, a funguje na principu nabídky a poptávky. (Nakonečný, 2004, s. 113 - 115)

Na studii dárců ve Wisconsinu bylo experimentálně potvrzeno, že tyto skryté výpočty vždy předcházejí lidskému rozhodnutí o tom, zda pomoci, či nikoli (Piliavin et al, 1982 in Myers, 2013, s. 558). Jako by při hledání důvodu své vlastní štědrosti, lidé darovali více peněz na charitu, pokud obdrží něco na oplátku, byť jen bonbóny nebo svíčky. A i když to, co dostanou nepotřebují a nikdy by si to nekoupili, svědčí sama tato skutečnost o aktu sociální směny (Holmes a kol., 1997 in Myers, 2013, s. 558).

Pro sociální interakce v situacích poskytování pomoci, tak jako v ekonomických vztazích, platí strategie minimum nákladů – maximum zisku. Teorie sociální výměny však nestanovuje, že vždy vědomě sledujeme náklady a investice, pouze připouští, že tyto argumenty předurčují naše chování. Zvažování nákladů a zisků se děje ze dvou rovin (I. M. Piliavin, J. Rodin, J.A. Piliavin, 1969; I. M. Piliavin, J. A. Piliavin, J. Rodin, 1975 in Výrost a Slaměnik, 2008, s. 287 - 288):

- Z hlediska negativních důsledků:
 - o Náklady při poskytnutí pomoci (ztráta času, únava, bolestivý postup, energie, znalosti, poškození vlastního zdraví).

- Náklady v případě odmítnutí poskytnutí pomoci (pocit viny, nespokojenost, odsouzení a kritika druhých lidí).
- Z hlediska pozitivních dopadů:
 - Odměna při poskytnutí pomoci (spokojenost, uznání jiných, vděčnost toho, komu byla pomoc poskytnuta).
 - Odměna při neposkytnutí pomoci (ušetřený čas, nepoškozené zdraví, dobrý pocit z činnosti, která je vykonávána v době, kdy by byla poskytována pomoc)

Jako příklad zvažování nákladů a zisku lze uvést situaci, kdy je třeba poskytnout pomoc tonoucím. V tomto případě je poskytnutí pomoci spíše spontánní, automatické, náklady nejsou zvažovány. Pokud proběhne zohlednění nákladů, které jsou vysoké (riziko vlastního zdraví, života, materiální ztráty), potom přímou pomoc nelze očekávat a poskytnutá pomoc je spíše nepřímá (např. přivolání záchranné služby, policie, nebo dalších osob v okolí). (Zášková a Mlčák, 2009, s. 63 - 66)

V situacích kdy jsou náklady na poskytnutí pomoci vysoké a přitom nízké na neposkytnutí pomoci se většinou lidé chovají pasivně. Přitom nepocítují vnitřní konflikt. (Zášková a Mlčák, 2009, s. 63 - 66)

2.2 Teorie normy prosociálního chování

V praxi se setkáváme s projevy altruismu, které nám nezapadají do teorie kalkulace o nákladech a ziscích. K pochopení takových situací nám může pomoci teorie o sociálních a morálních hodnotách a normách.

Sociální normy působí jako determinující faktory lidského jednání. Z toho vyplývá, že prosociální chování se bude lišit v závislosti na kulturních normách, a bude se odlišovat i v jednotlivých společnostech a společenských subkulturách. (Zášková a Mlčák, 2009, s. 55)

Je zřejmé, že nastávají situace, kdy kromě zvažování nákladových aspektů pomoci, je pomoc poskytována v důsledku dodržování všeobecných pravidel chování. Pravidla, která

přikazují vykonání pomoci, mívají dlouhou tradici a v některých závažných případech jejich nedodržení může být i sankcionováno podle zákona.

Dále jsou to také normy mravního řádu. Jednou z těchto norem je např. míra společenské odpovědnosti. Tato norma vyžaduje vykonávat pomoc ve všech případech, kdy potřebný je závislý na možném subjektu péče, např. starý, nemocný člověk, a není jiná osoba nebo instituce, která by mu pomoc poskytla. (Zášková a Mlčák, 2009, s. 60 – 61)

Studie B. Latane a John Darley se zaměřují na dodržování etických norem a pravidel morálního chování. Podle nich účinnost těchto pravidel závisí na tom, nakolik si je jedinec internalizoval, do jaké míry se staly jeho vnitřními hodnotami a normami, a jakou hodnotu má pro něj chování v souladu s nimi. Čím více jsou normy internalizované jako normy chování jednotlivce, tím více je chování určováno jeho dopady na sebeúctu a tím menší je závislost na vnějších okolnostech. Pro altruistické chování je charakteristické, že jedinec vnímá tuto činnost jako vnitřní nutnost, která není v rozporu s jeho zájmy. (Latané a Darley, 1968, 377 - 383)

2.2.1 Norma reciprocity

Reciproční altruismus je někdy v literatuře označován jako „egoistický“. Reciprocita je dána tím, že člověk poskytující pomoc očekává, že i jemu bude pomoc oplacena, vrácena. Takové chování se řídí pravidlem „budu se k druhým chovat tak, jak oni se chovají ke mně“. Přívětivé a vstřícné chování podporuje pozitivní reakce, naopak negativní chování vyvolává záporné, odmítavé reakce. (Výrost a Slaměník, 1997; Feldman 1985, s. 243)

Travers (1971) vztahuje teorii reciprocity k poskytování pomoci mezi nepříbuznými jedinci tak, že pro jedince má smysl poskytnout pomoc druhému, pokud druhý či druzí budou poskytovat pomoc jemu. Mezikulturními výzkumy bylo zjištěno, že reciprocita je univerzálním jevem a četnost přijímání a poskytování pomoci spolu vysoce koreluje. (Hewstone a Stroebe, 2006, kap. 9)

2.2.2 Norma sociální odpovědnosti

Sociální odpovědnost je odpovědnost k vlastní osobě, k druhým lidem i k celé společnosti. Ve vztahu k této odpovědnosti je pomoc poskytována ve větší míře tam, kde se pozorovatel domnívá, že potřebný je na jeho pomoci závislý, a ještě více tam, kde je nízká míra vlastního zavinění. Pokud se tedy pozorovatel domnívá, že situace, do které se potřebný dostal, není způsobena jeho vinou, je spíše ochotný pomoci. Např. pomoc postiženým při živelných katastrofách (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 289)

2.3 Teorie empatie

Důležitým rysem osobnosti predisponující k altruistickému chování je predispozice empatie k osobě, která potřebuje pomoc. Čím více je člověk empatický, tím vyšší je jeho ochota poskytnout pomoc v konkrétním případě. Z historického hlediska je vývoj pojmu empatie spjat s dvěma dalšími pojmy - vcítěním a sympatií. Empatie je vžití se jednoho jedince do pocitů druhého. Empatie je reagující, soucitný postoj k prožívání neštěstí druhých (je vyjádřením lítosti, soucitu, apod.). T.P. Gavrilova se domnívá, že empatie je jednak založena na osobní minulé zkušenosti a je spojena s potřebou vlastní pohody, tedy s egoistickými zájmy, a také je založena na porozumění neštěstí druhého člověka v souvislosti s jeho potřebami a zájmy. Proto je empatie více impulzivní, intenzivněji než soucit. Soucit nemusí vždy odrážet empatii, může být vyjádřen pouze zdvořilostí (např. „Ano, chápu tě, že je to nepříjemné, ale na mě se to nevztahuje, mě se to nedotýká.“). Kromě toho, LP Kalinin a jeho kolegové se domnívají, že při charakteristice empatických reakcí by se mělo hovořit o stupni emocionálního zapojení "Já" při takové reakci. (Ilyin, 2002, s. 174 – 221)

„Tím, že empatie zvyšuje ochotu pomáhat druhým, je považována za nezbytnou podmínku všech dalších relevantních sociálních vztahů, k nimž patří vztah učitele a žáka, lékaře a pacienta či terapeuta a klienta. Předpokládá se, že empatie jako rozhodující příčina ryzího altruistického chování představuje nejušlechtilejší aspekt lidské existence.“ (Zášková a Mlčák, 2009, s. 99)

2.4 Teorie potřeb

Obecná psychologie nám rozšiřuje pohled na motivaci prosociálního chování o základní druh motivů, kterým je potřeba.

Různí autoři sestavují různé třídění a výčty druhů motivů a potřeb, přičemž tyto dva pojmy obvykle zaměňují. H. A. Murray podává obsáhlý index viscerogenních a psychogenních potřeb. Mezi psychogenními potřebami mimo jiné uvádí také potřebu sdružovat se, potřebu pečovat o druhé, uznání, porozumění, poučování. Murray se také zabývá tím, jak jsou potřeby prosazovány. Tedy, zda se jedná o spontánní prosazování nebo pod vlivem vnějších tlaků. (Nakonečný, 1996, s. 143)

Uspokojování jakékoliv potřeby vede k určitému typu chování. Z toho vyplývá, že také prosociální chování je motivováno snahou o uspokojení své vlastní potřeby.

2.5 Víra a náboženství

Náboženství pomáhá člověku najít odpovědi na otázky smyslu a významu jeho existence. Člověk již od počátku lidských dějin hledá nějaké vyšší hodnoty, hloubku života (Tillich), tajemství bytí. Durkheim vidí v náboženství systém přesvědčení a liturgií. Náboženství je však také systém symbolů a norem. (Halík, 1999, 48 – 51)

Mezi lidmi, jejichž chování považujeme za vysoce altruistické (zakladatelé řádů, misijní pracovníci např. Matka Tereza), vidíme spojení všech třech existujících skutečností náboženství – osobní spirituality, náboženské instituce i kultury. (Halík, 1999, 48 – 51)

Někteří lidé mohou požívat náboženství jen jako spojení instituce a morálních a sociálních norem s absencí osobní spirituality. Také tato náboženská morálnost může vést k altruistickému chování, protože nenaplňování morálního kodexu vyvolává morální konflikt. (Halík, 1999, 48 – 51)

To, co spojuje všechna velká náboženství, je morální kodex. V křesťanství je morálním kodexem Desatero zdůrazněné v Novém Zákoně Ježíšovým dvojím přikázáním lásky. Desatero ukazuje na dvě vztahové roviny: 1. rovinou je vztah k Bohu (1. – 3. přikázání), 2. rovina vztah k lidem (4. – 10. přikázání). Ježíš v Novém Zákoně tyto dva vztahy ještě zdůrazňuje: „*Miluj Hospodina, Boha svého, celým svým srdcem, celou svou duší a celou svou*

myslí... Miluj svého bližního jako sám sebe“ (Bible, Mt 22, 37.39). Návod, jak by chování k druhým lidem mělo vypadat nacházíme na mnoha místech v Bibli např.: „*Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi; v tom je celý Zákon i Proroci*“ (Bible, Mt 7,12). „*Nikdo ať nemyslí sám na sebe, nýbrž ať má ohled na druhého!*“ (Bible, 1. Kor 10,24)

Morálním kodexem islámu je Korán, obsahující Muhammadovy náboženské výroky a sdělení Boží vůle. Korán je ještě doplněn dalším zdrojem islámského práva *Sunna (Hadi-th)*, což znamená zvyklost a je součástí šari'i (práva). Člověk na konci života bude skládat účty ze svého jednání a ze svých úmyslů. Podobně jako Bible má Desatero i v Korán má 10 morálních pravidel Súra 17, 22-39. Tato pravidla zdůrazňují: laskavost, pomoc potřebným, spravedlnost, odvahu, skromnost. (Pospíšil, 2002, 69 - 88)

Také ostatní náboženství ve svém projevu zahrnují prosociálnost, pomoc trpícím, solidaritu. Rozdíl však bývá především v univerzálnosti této služby. Některá náboženství orientují pomoc spíše mezi soukmenovce, než na širokou společnost. (Pospíšil, 2002, 69 - 88)

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Jednání člověka v různých životních situacích je ovlivňováno různými faktory. Ne jinak je tomu v situacích vyžadujících prosociální jednání.

Faktory altruistického jednání se zabýval R. Bergius (1976, in Nakonečný, 1999, s. 57 - 80) a zpracoval jejich klasifikaci:

- situační činitelé (přítomnost jiných osob)
- znaky osobnosti poskytující nebo neposkytující pomoc
- minulé zkušenosti ze situací jež pomoc vyžadovaly
- socializační zkušenosti
- charakteristika situace z hlediska osobní zodpovědnosti
- znaky „oběti“ (vnější vzhled, atribuované vlastnosti)
- reaktance (odpor proti omezování svobody)

Obecně však lze rozdělit faktory vlivu na situační a dispoziční. Vliv těchto faktorů na prosociální jednání byl zpracován a potvrzen několika výzkumy (Knight a kol., 1994, s. 178 - 183), potvrzujících častější prosociální chování v různých situacích u člověka, na kterého působí dlouhodobě pozitivně dispoziční faktor.

3.1 Situační faktory

Situační (krátkodobé, vnější) faktory jsou faktory charakteristické pro určitou situaci a jsou také závislé na aktuálním psychickém stavu člověka. Jejich vnímání různými lidmi bývá různé.

3.1.1 Efekt přihlížejícího

Popisu tohoto faktoru se věnuje Latane a Darley (1969) a uvádí, že šance na pomoc jednoho konkrétního člověka klesá s počtem přihlížejících lidí. Jedná se o tzv. fenomén rozptýlené odpovědnosti a společného nezájmu. V situaci, kdy jedinec je mezi více lidmi, tedy odpovědnost za poskytnutí pomoci je tím rozptýlena mezi více lidí, tak on sám si neposkytnutí pomoci před sebou lépe obhájí, a také odpovědnost se tak dělí mezi další lidi. Osobní angažovanost se zvyšuje v situacích, kdy je přítomen pouze jeden člověk a odpovědnost leží pouze na něm, nemá ji na koho přenést. (Latané a Darley, 1969, s. 244 - 268).

3.1.2 Vliv sociálního tlaku

Sociální tlak může být inhibičním faktorem snižujícím prosociální aktivitu. Člověk může být vystaven situaci, která je pro něj neznámá, je si v ní nejistý a ještě je pozorován okolím. To v něm vzbuzuje pocity úzkosti a napětí. Pokud selže, jeho pomoc nebude dostatečná, potom může být vystaven společenskému posměchu. Obavy ze společenského „znemožnění“ oddalují dobu jeho zásahu. Naopak v případě, že si je člověk jistý svými schopnostmi, svou kompetentností, potom přítomnost dalších lidí může zvyšovat rychlost jeho zásahu. Takový jedinec předpokládá, že vzroste jeho společenská prestiž. (Hewston a Stroebe, 2006, kap. 9)

3.1.3 Charakter situace a znaky oběti

Člověk zvažuje závažnost situace a smysluplnost jednání. V situacích, které vykazují znaky nebezpečí a jsou lidmi vnímány naléhavěji, se člověk zachová prosociálněji, neboť cítí, že může dojít k bezprostřednímu ohrožení druhé osoby. Když ovšem vyhodnotí situaci jako méně naléhavou a bezprostřední ohrožení nehrozí, potom prosociální aktivita klesá, člověk již necítí tak vysokou odpovědnost za nečinnost. (Schwarz a Howard, 1981 in Greitemayer, 2006, 90 - 98)

Dalším faktorem zvyšujícím prosociální aktivitu je vnímání potřebnosti a míry zavinění. Pokud člověk, který potřebuje pomoc, se do této situace dostal ne vlastní vinou, spíše mu pomůžeme, než když situaci zavinil sám. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 295 - 297)

3.2 Dispoziční faktory

Dispoziční (dlouhodobé, vnitřní) faktory jsou stálé a po celý život člověka působí ve stejné míře. Jsou spjaté s osobností pomáhajícího člověka.

3.2.1 Vliv pohlaví

Na otázku, zda má vliv rodová příslušnost na prosociální chování je velmi obtížné najít jednoznačnou odpověď.

Ve studii, kterou provedli A. H. Eagly a M. Crowley (in Dovidio a kol., 2006, s. 218) bylo zjištěno, že muži byli v situacích nouze ochotnější poskytnou pomoc než ženy, ale naopak v situacích, které vyžadovaly trpělivost, byly ženy aktivnější.

Ve studii Eduarda Bakaláře (2004, s. 3-4) zaměřené na příklady prosociálního chování, jsou u každého příkladu uvedeny statistické údaje o účasti mužů a žen na takovém druhu chování. Podíl mužů je ve všech sedmi typech prosociální činnosti větší než u žen. Ani z tohoto výzkumu však nelze učinit jednoznačný závěr, neboť v minulosti existovala nerovnost příležitostí k takovému jednání.

Žádný rozdíl mezi tendencí k prosociálnímu chování u mužů a žen nenašli ani Vaculík, Procházka a Květoň (2007, s. 157 - 166).

Z pozorování studií tedy spíše vyplývá, že vliv pohlaví na prosociální jednání je spjato pouze s některými konkrétními, specifickými situacemi.

3.2.2 Vliv attachmentu

V průzkumech, které byly provedeny u předškolních dětí bylo Kestenbaumem, Farberem a Sroufeem z roku 1989 zjištěno, že „bezpečný attachment“ má vliv na reakci dětí vůči druhým trpícím dětem. Toto zjištění potvrdili vlastním výzkumem Mikulincer, Shaver, Gillath, Nitzbergem (2005), kdy vyvodili závěr, že „bezpečný attachment“ umožňuje uvolnit pozornost od zajištění sebeochrany k jiným systémům chování, včetně altruistického. (Mikulincer et al., 2005, s. 834 - 838).“

3.2.3 Vliv sebepojetí

Chování člověka je ovlivněno chápáním svého „já“. V životě nastávají situace, mezi nimi i situace vyžadující pomoc, ve kterých člověk jedná tak, že motivem jeho jednání je potvrzení vlastního sebehodnocení a potřeba vyvolat u druhých kladný dojem sám o sobě. (Slaměník a Janoušek, 2008, s 293 - 296)

Pokud tedy se člověk sám považuje za altruistického, potom i jeho chování bude altruističtější. Také pokud okolí bude jedince považovat za altruistického, bude zvyšovat jeho sebepojetí jako altruistické osoby a tím zvyšovat míru jeho prosociálnosti.

Také Flynn a kol. (2006, s. 1123 - 1137) uvádí, že lidé s vysokým skórem „self-monitoring“ (sebe-monitorování) se hodnotí jako štedřejší. Štedrost vnímají jako prostředek k získání vyššího společenského statusu.

3.2.4 Další dispoziční faktory

Různé studie zmiňují celou řadu dalších dispozičních faktorů.

Cunha (1985, in Piliavin a Charng, 1990) se věnovali studii vlivu míry důvěry na prosociální chování, přičemž zjistili, že lidé s tendencí spolupracovat mají míru důvěry vyšší než lidé s tendencí chovat se soutěživě.

Vztahu mezi neuroticismem a dárcovstvím se věnuje Bekkers (2002 in Lečbych, 2004, s. 22 - 23), kdy dospěl k závěru negativní korelace mezi dárcovstvím a neuroticismem.

Slaměník a Janoušek (2008) zase zmiňují experiment, při kterém byl zjištěn pozitivní vliv dobré nálady navozený např. poslechem hudby, pěkným počasím nebo sdělením dobrých zpráv na prosociální chování. „Snad jedinou výjimkou, kdy nemusí dobrá nálada vést k prosociálnímu chování, je situace potenciálního ohrožení.“ (Slaměník a Janoušek, 2008, str. 295).

4 FORMY ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

4.1 Etická výchova

Rozvojem prosociálního chování na škole se zabýval Roche Olivar (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 300 – 302), který vypracoval program výchovy k prosociálnímu chování. Tento program by měl být součástí etické výchovy a je tvořený desíti postupnými oblastmi:

- **Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů – komunikace.** Jedná se o oblast školní výchovy, které nebývá věnováno příliš mnoho pozornosti, a do které spadá výchova zaměřená na mezilidské vztahy, společenské chování, projevy zdvořilosti (pozdrav, úsměv, poděkování), schopnosti sociální komunikace (vést rozhovor, naslouchat, položit otázku).
- **Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě.** Děti by měly být vedeni k akceptaci a úctě k druhému, což nelze bez vlastní sebeúcty a sebepojetí. Sebepojetí a sebeúcta jsou dimenze osobnosti, které se utvářejí především v období dětství a dospívání.
- **Pozitivní hodnocení druhých.** Základem výchovy je pozitivní přijímání druhých, oceňování jejich vlastností, projevů chování, schopnost chválit, pozitivní hodnocení sociální komunikace.
- **Kreativita a iniciativita.** Výchova by neměla být jen předávání informací, kodexů a norem, ale měla by rozvíjet kreativitu v myšlení a mezilidských vztazích tak, aby žáci neměli strach z neznámého, uměli reagovat na nezvyklé situace, zvládat konflikty. Žáci by se neměli obávat projevit vlastní iniciativitu, originalitu a nezávislé myšlení.
- **Vyjádření citů.** Vyjádření vlastních citů nebývá jednoduché, ale komunikační proces neprobíhá jen na úrovni přenosu informací, ale má také emotivní složku. Především vyjadřování pozitivních emocí přispívá k úspěšné komunikaci.
- **Interpersonální a sociální empatie.** Empatie je považována za základní motivační faktor prosociálního chování. Empatie vyžaduje odpoutat pozornost od své vlastní osoby a být vnímavý k potřebám a prožívání druhých. Podle Roche Oliviera výzkumy potvrzují že, „*neoblíbené děti se obvykle chovají v protikladu k chování empatickému – hovoří o sobě, nevhodně vyjadřují svoje city, dávají najevo nesouhlas,*

dožadují se informací. Obecně lze říci, že jsou zaměřené na sebe, zatímco děti oblíbené se dokáží od sebe odpoutat, necentrovat.“ (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 301)

- **Asertivita.** Asertivita zapadá do konceptu výchovy k prosociálnosti, neboť je stavěna do protikladu k projevům aktivní i pasivní agrese v mezilidských vztazích.
- **Reálné a zobrazené prosociální metody.** Napodobování je impulzem k určitému způsobu chování, proto také prosociální chování je inspirováno určitými modely a vzory. Významné místo zde zaujímají veřejně činné osoby. Pedagog může být vzorem svým pozitivním přístupem k žákům, empatií a svým chováním, které je v souladu s tím, co sám hlásá.
- **Prosociální chování.** Rozvoj prosociálních dovedností by mělo být jádrem etické výchovy. Prosociální aktivity rozvíjí kooperační činnosti žáků, při nichž se posiluje jejich uvědomování si společného „my“.
- **Kolektivní a komplexní prosociálnost** (solidarita, sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí. Komplexní prosociálnost zahrnuje zodpovědné společenské prosociální chování a je nejvyšším stupněm prosociálnosti. Aby nebyli žáci neteční k společenským nešvarům, je třeba u nich rozvíjet schopnost sociální kritiky a nenásilné formy občanské neposlušnosti. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 300 - 302)

4.2 Náboženská výchova

Obsahem náboženské výchovy se zabývá Hanesová, která spatřuje její cíl v rozvoji:

- Empatie, citů
- Motivace, vůle
- Hledání smyslu
- Komunikace
- Socializace a rozvoji mezilidských vztahů
- Hodnot, postojů
- Tvořivosti

Základní prvky náboženské výchovy jako školního předmětu tak, jak je zpracovala Muroňová a Muchová (2004, s. 4 - 5) jsou :

- Existenciální potřeba člověka.
- Životní zkušenost člověka.
- Životní zkušenost člověka v konfrontaci se zkušeností víry.

Muroňová a Muchová (2004, s. 5-6) uvádí, že náboženská výchova má děti uschopňovat:

- *Ke vnímání a otevírání se skutečností světa, který obklopuje člověka.*
- *Ke vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory.*
- *K otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností a jejich prohloubení do elementárních náboženských zkušeností ve světle víry, kterou vyznává.*
- *K porozumění křesťanskému obrazu Boha a Ježíše jako Krista.*
- *K meditativní reflexi světa a k otevření prostoru pro osobní modlitbu.*
- *Ke zodpovědnému jednání ve společnosti s horizontem křesťanských mravních ideálů*
- *K budování pozitivních vztahů a postoje tolerance k lidem jiných náboženských vyznání a k rozvíjení ekumenických postojů.*
- *Ke vnímání křesťanských svátků a slavností a pochopení jejich významu pro život člověka.*
- *K ocenění síly křesťanství, jak se projevila v dílech evropského kulturního okruhu.*

5 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

„Učit lze slovy, vychovávat jen příkladem. Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ Jan Amos Komenský

Škola je místem, kde dospívající tráví velkou část svého času. Je to tedy prostředí, které je jedním z významných faktorů vlivu na socializaci jedince a rozvoj jeho osobnosti. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 238) školu definují jako společenskou instituci *„jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobností a sociální rozvoj a připravujícím je pro život osobní, pracovní a občanský.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 238)

Škola jako sociální instituce má svou strukturu, organizaci, cíle i obsah. Školu jako sociální instituci lze vymezit jejími funkcemi. Havlík, Halászová a Prokop (in Průcha 2002, s. 390) uvádí tyto čtyři funkce:

- Personalizační – spočívá ve formování jedince k samostatně jednající osobnosti.
- Kvalifikační – předávání znalostí a dalších vlastností pro pracovní výkon.
- Socializační – osvojování si způsobů chování, názorů, rolí, vytváření si obrazu o sobě i ostatních.
- Integrovační – příprava jednotlivce jak pro profesní život, tak pro politicko-veřejný. Učí jednotlivce orientaci v politicko-právních pořádcích své země, jejich akceptování i kritice.

5.1 Terminologie

Termín **školní prostředí** je chápán v obecném a širokém rozsahu. Zahrnuje širokou škálu aspektů od sociálně-psychologických, architektonických (vybavení školy, uspořádání učeben, rozestavení nábytku), hygienických (větrání, osvětlení, vytápění), po akustické

(hluk, odhlučnění, odraz zvuku), nebo ergonomické (organizace pracovního místa žáka, učitele, kvalita a vhodnost nábytku ve třídě), apod. (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 146-148)

Školní klima je jeden z faktorů školního prostředí. Je to dlouhodobý jev, který je svými aktéry subjektivně vnímaný, hodnocený a prožívaný. Zobrazuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních interakcí jejich činitelů, tedy žáků, učitelů a jiných pracovníků školy. Školní klima je součástí školního prostředí a je tvořeno klimatem tříd, pedagogického sboru a dalších zaměstnanců školy. (Čábalová, 2011, s. 211)

Termín **atmosféra třídy** charakterizuje jev aktuální, krátkodobý, často se měnící v závislosti na situacích nastávajících během vyučovací hodiny nebo dne. Tento jev trvá zpravidla několik minut nebo hodin. Příkladem je atmosféra ve třídě před zkoušením, atmosféra během suplování, apod. (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 147)

Termín **třídní klima** označuje dlouhodobý (několik měsíců či let trvajícím) jev typický pro určitou třídu a určitého pedagoga. Jsou v něm zahrnuty ustálené procesy a způsoby vnímání, hodnocení a reagování na jevy a činnosti, které se ve třídě odehrávají. Pro určování a hodnocení klimatu třídy je rozhodující subjektivní vnímání a posuzování jeho aktéry (učitelé, žáci), než jeho „objektivní“ realita. (Mareš a Křivohlavý, 1995, 147 - 155)

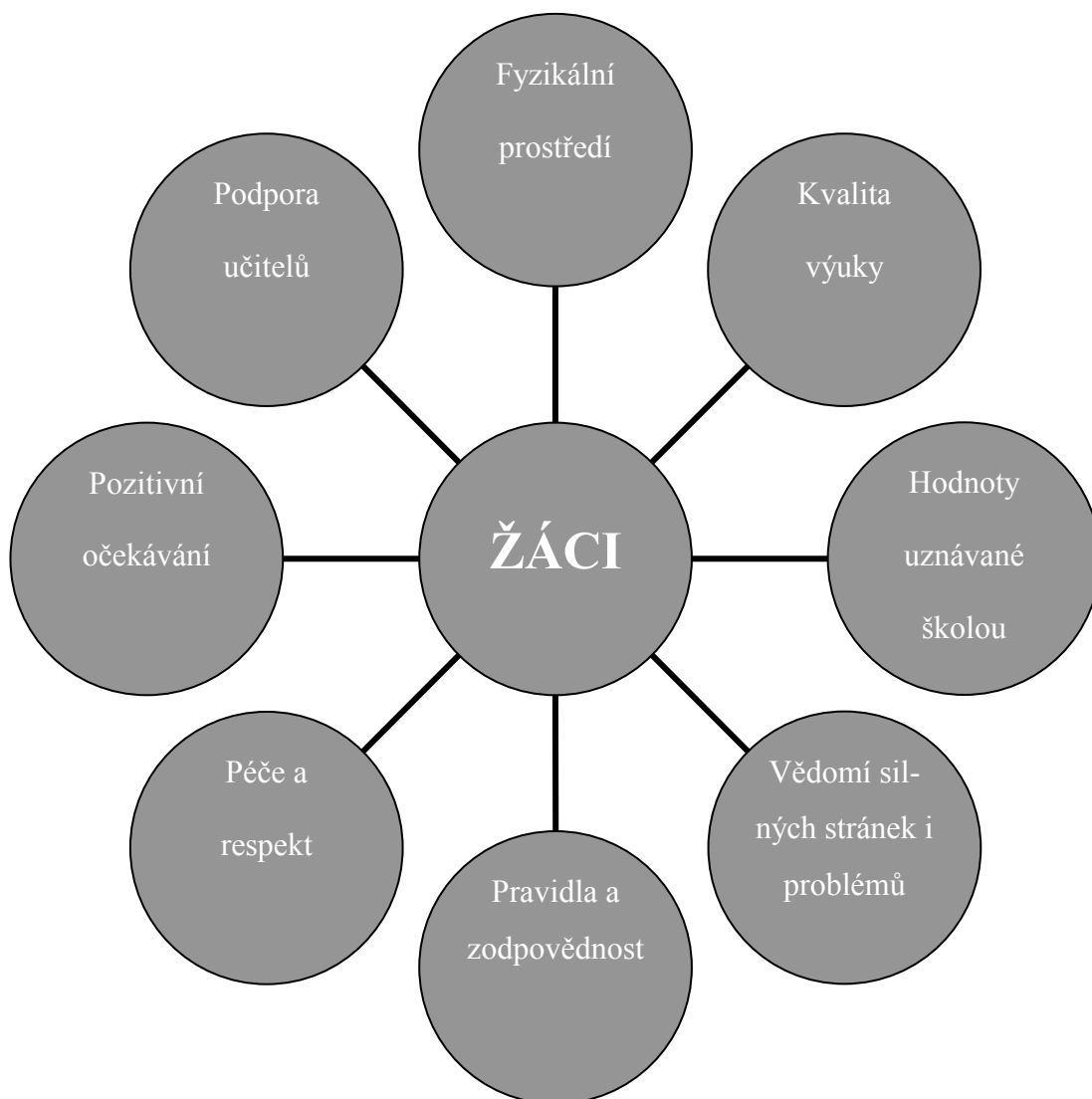
5.2 Školní klima

J. Mareš (2003, s. 32 – 42) ukazuje na to, že výsledky výchovně-vzdělávacího procesu nejsou závislé pouze na jedincích, ale jsou ovlivňovány procesy mezilidských vztahů navozovaných v určité třídě, konkrétní škole a pedagogickou komunikací. Škola tak může vytvořit atmosféru kooperace nebo naopak rivality.

Pojem školního klimatu nabývá v poslední době na významu a je mu věnována stále větší pozornost. Empirické zkoumání klimatu školy se však zaměřuje především na jeho negativní stránky, a to z hlediska jeho vlivu a spojitosti s psychosociálním stresem žáků, školní neúspěšností, problémovým chováním, sociálními problémy, genderovými problémy, zdravotně rizikovým chováním, s projevy násilí a kriminality žáků. Existují ale také výzkumy, které se zaměřují cíleně na zkoumání pozitivního školního klimatu. Podle J. Mareše (2003) je pozitivní klima charakterizováno prosociálním chováním žáků a učitelů, altruismem, přátelstvím, fungujícím vrstevnickým učením, pečujícím a suportivním klima-

tem školy, dále proměnnými jako je pocit pohody, bezpečí a jistoty. (Mareš, 2003, s. 32 - 42; Mareš 2004; Mareš, 2005, s. 4 - 33)

Klíčové oblasti pozitivního školního klimatu výstižně vymezili P. Orpinas a A. M Horne. (in Mertin a Krejčová, 2012, s. 222)



Obr. 1. Klíčové oblasti pozitivního školního klimatu Orpinas a Horne (2006 in Mertin a Krejčová, 2012, s. 223)

Mertin a Krejčová (2012, s. 222 - 226) vysvětlují jednotlivé aspekty třídního klimatu podle Orpinase a Horne, přičemž s pojmy školní klima a třídní klima pracují jako se synonymy.

Hodnoty uznávané školou. Hodnoty školy v sobě zahrnují jak normy chování žáků a učitelů, tak také vztah a postoj školy ke vzdělávání. Pokud tedy škola klade důraz na výkonovou složku a její prioritou, a tedy i hlavní hodnotou, je studijní výkon žáků, pak tato hlavní hodnota se projeví ve vzájemném vnímání spolužáků tak, že se cítí jako konkurenti a vzájemná spolupráce je na nižší úrovni. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 224)

Pravidla a zodpovědnost. Tato složka třídního klimatu zahrnuje jak znalost pravidel, tak také jejich dodržování. Nestačí však, aby žáci a pedagogové byli seznámeni s pravidly v daného předmětu i celé školy, ale zodpovědnost se projevuje v tom, že je také následně dodržují. Stanovené pravidla by měla platit stejně jak pro žáky, tak pro učitele. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 224)

Péče a respekt. Klíčovou roli zde zaujímají reálné projevy chování pedagoga. Pedagog má možnost svým chováním upevnit u žáků pocit sounáležitosti se školou, respektování odlišností druhých a stmelit třídu jako celek. Naplňování požadavku respektu a sounáležitosti se projevuje na vzájemných interakcích žáků třídy s žáky, kteří se něčím odlišují (např. úrovní ekonomickou, dovedností nebo znalostní). (Mertin a Krejčová, 2012, s. 225)

Pozitivní očekávání. Atmosféra školy či třídy by měla být v duchu společného přesvědčení žáků i pedagogů, že školní úkoly, které jsou před ně stavěny zvládnou. Pozitivní očekávání se projevuje např. v postoji k netradičním školním akcím, jako jsou školní divadlo, soutěže nebo jiné programy. Škola může tyto akce již předem odmítnout s tím, že by je žáci nezvládli, nebo se do nich pustit a nechat na samotných žácích, jak se s úkolem poperou a povzbuzovat je k jejich zvládnutí. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 225)

Vědomí silných stránek i problémů. Aby mohlo být klima školy nebo třídy pozitivně budováno, musí se škola zaměřit na řešení obtíží a hledání těch charakteristik, silných stránek, na kterých lze stavět. K tomuto školy využívají tzv. SWOT analýzu. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 224)

Kvalita výuky. Ta je dána profesními kompetencemi učitelů. Měřítkem kvality výuky bývají studijní výsledky žáků, které jsou porovnávány s jinými třídami a školami. Při tomto porovnávání je třeba zohlednit množství integrovaných žáků, jejichž výsledky mohou ve vzájemném srovnání zkrslit. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 223)

Podpora učitelů. Je často opomíjená charakteristika. Učitelé jsou považováni za hlavní tvůrce třídního a školního klimatu, přesto jejich pracovním podmínkám a péči o ně nebývá věnováno dostatek pozornosti. To se následně může projevit v jejich fluktuaci. Podpora učitelů by měla zahrnovat jejich další vzdělávání, supervizi, vzájemnou kooperaci i jejich ocenění. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 225)

Fyzikální prostředí. Prostory učeben a chodeb školy poskytují první dojem o její atmosféře a klimatu. Na pedagogy i žáky tyto prostory působí několik hodin denně, a tak intenzivně působí na jejich pocity a náladu. (Mertin a Krejčová, 2012, s. 226)

5.3 Psychosociální třídní klima

Když dítě nastoupí do školy, stává se členem specifické skupiny, jíž je školní třída. Školní třída postupně nabývá pro dítě na svém významu. Především v období dospívání mají vrstevníci na pubescenta větší vliv než rodiče nebo učitelé. Dítě se ve třídě snaží prosadit jako osobnost, ale zároveň chce být vrstevníky akceptován. Hledá a buduje zde své postavení. To, jak je v sebeprosazení úspěšné, se odráží na jeho sebejistotě, a také v úrovni sociálních kompetencích. Oblíbenost žáků bývá spojována s prosociálním chováním, se solidárností, ochotou pomoci. Naopak žáci, kteří nejsou oblíbení, často vyvolávají konflikty, prosazují pouze sami sebe. Takové chování ve třídě následně vyvolává napětí. (Vágnerová, 2008, s. 323 – 328).

„Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního ‚neviditelného‘ života je obtížné“; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“ (Lašek, 2001, s. 13)

Psychosociální klima třídy je obecně chápáno jako něco, co stojí v pozadí, co se odehrává „za oponou“, na pozadí interakcí probíhajících ve třídě a je akterý subjektivně pocíťováno. Vyjadřuje náladu, atmosféru, pocity žáků a učitelů ve třídě. (Průcha, 2002, s. 333)

Na tvorbě třídního klimatu se podílí:

- Jednotliví žáci.

- Žákovské skupiny dané třídy.
- Žáci třídy jako celku.
- Učitelé vyučující v dané třídě.
- Jednotliví učitelé školy.
- Zprostředkovaně také školní klima a klima učitelského sboru. (Mareš a Křivoň, 1995, s. 147)

Psychosociální klima je rys, který je jen obtížně měřitelný právě pro jeho subjektivitu. Je ale velmi významný pro úspěšné naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Tam, kde panuje ve třídě vstřícná a otevřená atmosféra, kde učitel není jen dozorce a nositel vědomostí, ale kde mají žáci možnost podílet se na tvorbě pravidel, tam mají žáci pozitivnější vztah ke škole a školním úkolům. Takové prostředí iniciuje kooperaci žáků mezi sebou navzájem i mezi žákem a učitelem. (Čapek, 2008, s.12 - 15)

5.4 Nástroje měření školního a třídního klimatu

„Klima třídy má velký vliv např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu i výkonnostní statut třídy. Klimatem ve třídě je také ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Proto je důležité, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali (nejen ho prožívali) – to znamená, aby ho uměli diagnostikovat, analyzovat a odhalovat jeho příčiny – v případě potřeby ho promyšleně ovlivňovali.“ (Grecmanová, in Kalous a Obst 2002, s. 234)

Pro pedagogy jsou hlavními nástroji zjišťování třídního klimatu dotazníky a pozorování.

Jakákoliv měření, které jsou prováděna, mají však svá omezení, s nimiž je nutné počítat. Při měření klimatu třídy lze zvolit cestu objektivního zkoumání, kterým pedagog v co největší míře omezí svůj vliv na dění a stav třídy. K tomuto měření lze využít kamerových záznamů, měření vzdělávacích výstupů, apod. Druhá cesta, cesta subjektivního měření, vede přes sběr výpovědí účastníků, kteří popisují své pocity, nálady, hodnocení, přání, apod. K tomuto sběru slouží dotazníky a rozhovory. Nelze říci, že cesta objektivního hod-

nocení je lepší než subjektivní. Aby pedagog dostal co nejpřesnější obraz o tom, jaký je ve třídě stav, měl by využít obou technik. (Čapek, 2010, 93 - 95)

5.4.1 Dotazníkové metody

Dotazník je pro pedagoga jednou z nejlépe využitelných metod. Žáci jej zpravidla rádi vyplňují, přitom se v některých případech mohou podílet i na jeho vyhodnocení. Přesto i tato metoda by měla být jen doplněk toho, co pedagog pozoruje během vyučování, co si přečte v pracích žáků, co slyší nebo vidí, co vyčte z chování žáků o přestávkách, apod.

Většina standardizovaných dotazníků používaných u nás vychází ze zahraničních předloh, a byla upravena našemu prostředí. R. Čapek (2010, 108 - 127) přináší ucelený přehled využitelných dotazníků s popisem jejich výhod i nevýhod:

- **Dotazník „Naše třída“** je určen pro 1. a 2. třídu, v rozšířené verzi i pro 3. – 5. třídu. Jeho nevýhodou je, že jeho výsledky nelze srovnávat s měřeními v jiných třídách.
- **Dotazník MCI.** Určený pro žáky 3. – 6. tříd. Měří klima v určitém předmětu, a to z pohledu spokojenosti ve třídě, třenic ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy.
- **Dotazník CES.** Určený žákům 7. – 9. tříd a studentům 1. – 4. ročníku střední školy. Zkoumá klima z pohledu angažovanosti žáka a jeho zaujetí pro školní práci, vztahů mezi žáky ve třídě, učitelovy pomoci a podpory, orientace žáků na úkoly, pořádku a organizovanosti, jasnosti pravidel. Má dvě formy: aktuální a preferovanou.
- **Dotazník KLIT.** Určený žákům 6. – 9. tříd a studentům 1. – 4. ročníku střední školy. Zkoumá tyto složky klimatu: podpůrné a kooperativní, motivaci k negativnímu školnímu výkonu, tendence sebeprosazení.
- **Dotazník SCCQ.** Určený žákům 7. – 9. tříd a studentům 1. – 4. ročníku střední školy. Zkoumá klima z pohledu atmosféry ve třídě, náročnosti úkolů, přístupu pedagoga. Je vhodný pro využití v konkrétním předmětu.

- **Dotazník LEI.** Je určený vyšším ročníkům základních škol a žákům středních škol. Měří složky: soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost, soupeřivost ve třídě. Tento dotazník je nejrozsáhlejší.

6 VÝVOJ DÍTĚTE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Období pubescence je považováno za období počátku dospívání. Jeho dolní hranice je zpravidla vymezena 11 rokem a horní hranice bývá kolem 15 roku. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 142-143)

V období dospívání dochází paralelně k mnohým změnám jak v oblasti biologické, psychologické tak sociální. Probíhající změny v těchto oblastech, jsou do jisté míry na sobě závislé, ale ne zcela příčinně podmíněné. Jednotlivé změny, ke kterým u jedince dochází, jsou ovlivňovány řadou faktorů. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142-143)

Především markantní biologické změny ovlivňují další, nejčastější členění tohoto období lidského života je podle Langmeiera a Krejčířové na:

1. Fáze prepuberty – 11 – 13 let
2. Fáze vlastní puberty – 13 – 15 let

6.1 Somatický vývoj

Probíhající tělesné změny jsou pro mladého člověka velmi významné a mají také vliv na změny v oblasti psychologického a sociálních zrání. Tělesný vzhled je pro mladého člověka součástí jeho identity, a tak příliš časná nebo naopak opožděná tělesná proměna může vyvolat ztrátu sebejistoty a integrity osobnosti. Svou roli také hraje reakce sociálního prostředí na pozorované změny tělesného vzhledu jedince. (Vágnerová, 2008, 326 - 332)

6.1.1 Růstové změny

První, prepubertální fáze, je spojena s nástupem prudkého tělesného růstu. K zahájení tohoto růstu dochází dříve u děvčat (11,6 – 14,6 let), než u chlapců (13,6 – 15,5 let). U děvčat se poté růst prudce snižuje. Kromě výškových změn dochází také ke změnám hmotnostním. Také tyto změny nastávají dříve u dívek, a to ve věku 14 – 15 let, kdy hmotnost dívek roste v průměru 4,5 kg ročně. U chlapců je nárůst hmotnosti v průměru 5 kg ročně, a to mezi 15 – 17 rokem. (Kelnarová a Matějková, 2010, s. 100)

6.1.2 Pohlavní dospívání

Další významné vývojové změny probíhají v oblasti pohlavního dospívání. Mezi 11. až 13. rokem se u dívek objevuje první menstruace. Tato bývá ještě zpočátku nepravidelná a první ovulační cyklus (spojený s reprodukční schopností) se dostavuje až později. U chlapců je jedním z projevů pohlavního dospívání první emise semene – noční polucí. Vývoj druhotných sexuálních znaků (např. změna hlasu, růst ochlupení, u chlapců zvětšení pohlavních orgánů, u dívek růst prsů, změna rozložení podkožního tuku, růst boků u dívek, apod.) má vliv na celkový vzhled a tvar postavy. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 142-143).

6.2 Motorický a smyslový vývoj

Motorický vývoj probíhá především v oblasti dovedností spojených s hbitostí, silou, koordinací pohybů a rovnováhou. Proto jedním z hlavních zájmů dospívajících je zájem o sport. Pokud je jedinec v pohybových aktivitách úspěšný posiluje to jeho sebevědomí. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 148-149)

Percepční vývoj dostává změn v oblasti vizuálního vnímání, které je na svém vrcholu. Eidetická schopnost postupně výrazně mizí. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 148-149)

I v tomto období probíhá vývoj řeči, rozšiřuje se slovní zásoba a rétorické schopnosti. Projevuje se literární talent. Celkový rozvoj dovedností vede nejen k prohlubování kulturních, literárních, hudebních a sportovních zájmů, ale i k aktivním projevům v těchto oblastech. Dospívající se tak prostřednictvím své tvorby může prezentovat a vyjadřovat svou identitu. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 148-149)

6.3 Kognitivní vývoj

Piaget vidí toto vývojové stádium jako stádium formálních logických operací. Dospívající přechází od konkrétního myšlení předpubertálního období, jež již umožňovalo logicky třídit, srovnávat a vyvozovat závěry, ale jen o skutečných, reálných věcech, k myšlenkovým operacím, které se pohybují v hypotetické rovině. (Vágnerová, 2008, s. 332 – 333)

Pro myšlení dospívajícího jsou charakteristické tyto znaky:

1. Variabilita různých možností. Dochází k diverzifikaci myšlení, která umožňuje chápání rozmanitosti názorů, postojů a myšlení jiných lidí a posuzování problému z více hledisek.
2. Systematické uvažování. Dospívající se nespokojí s jedním řešením problému, ale hledá různé varianty a vytváří si strategie, jimiž vylučuje jednotlivé možnosti. Ověřováním hypotéz se myšlení dospívajícího liší od uvažování mladšího jedince, neboť již nevychází pouze z reality, ale vytváří a zvažuje možné domněnky a vybírá reálné.
3. Experimentování s vlastními úvahami. Myšlení dospívajícího se pohybuje v rovině, kdy myslí o svých vlastních soudech. Svě myšlenky navzájem kombinuje, spojuje a sjednocuje, čímž rozvíjí pružnost myšlení. (Keating in Vágnerová, 2008, s. 332 – 333)

6.3.1 Abstraktní myšlení.

Dospívající již nepracuje pouze s pojmy, které jsou spojené s bezprostřední zkušeností, ale jeho uvažování již probíhá v obecnější rovině. Ve svých myšlenkových operacích pracuje s abstraktními pojmy a idejemi jako např. pravda, láska, lež, které nelze ničím určitým vyjádřit, také s matematickými symboly, které nahrazují přirozená čísla. (Vágnerová, 2008, s. 332 – 333)

Dospívající zvládá logickou metodou vyvozovat vlastnosti, znaky a vztahy daného předmětu, které jsou podstatné a nadřazené, určit druhové rozdíly a vytvořit formálně správnou definici. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 148-149)

S rozvojem hypoteticko-deduktivního myšlení je spojeno kritického hodnocení norm, pravidel nebo lidského chování.

6.3.2 Morální uvažování

S rozvojem abstraktního myšlení souvisí rozvoj morálního uvažování dospívajících.

Dospívající se začíná na svět dívat kriticky, již automaticky neakceptuje morální hodnoty a normy, které jsou mu předkládány, ale sám je posuzuje a hodnotí. Tento kritický pohled a odmítání určitých norem přináší častější konflikty s dospělými. (Vágnerová, 2008, s. 396 – 397)

U dospívající se také mění vztah k autoritám, jako nositelům norem a hodnot. Také tyto autority jsou podrobovány hodnocení a kritice, a to především z hlediska toho, jak samy normy které předkládají dodržují. Jsou velmi citlivý na otázky spravedlnosti a rovnosti. Vyžadují, aby přijaté normy byly dodržovány stejně autoritou, jako jím samotným nebo vrstevníky. V tom jsou neústupní a nekompromisní. (Vágnerová, 2008, s. 396 – 397)

Radikalismus dospívajících vede k nízké toleranci lidí s odlišným názorem.

Dospívající se snaží o vytvoření vlastního pohledu na svět, vytváří si vlastní názor. Erikson (1964) tento proces nazývá „autoidentifikací“. (Vágnerová, 2008, s. 396 – 397)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 VÝZKUM

V posledních letech probíhají na školách různá měření výkonností žáků. Žáci procházejí různými SCIO-testy. Školy jsou porovnávány podle úspěšnosti. Tato situace na školách odráží situaci v celé společnosti, která je zaměřená na výkon a úspěch. Na první pohled to vypadá, že škola chce naplnit hlavně složku vzdělávací, přičemž výchovná může být opomíjená. Přitom za základ lidství je považován humanistický přístup k druhému člověku, lidský vztah, morálka, apod. Nositelé těchto hodnot mají pozitivní vztah k druhým lidem a projevují se prosociálně. Výzkum se proto věnuje otázce, do jaké míry má škola a školní prostředí vliv na prosociální chování žáků, zda má škola vůbec snahu tuto složku rozvíjet, a jaké prostředky rozvoje jsou pro ni dostupné.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je analýza školního prostředí, klima třídy a vzdělávacích aktivit, které přispívají k rozvoji prosociálního chování dítěte v období puberty.

1. Zmapování školního prostředí a klima třídy jako determinujícího faktoru při rozvoji morálních a prosociálních hodnot.
2. Analýza jednotlivých subškál klimatu třídy ve vztahu k prosociálnímu chování žáků.
3. Zmapování konkrétních školních aktivit majících vliv na prosociální chování dětí 7. a 8. tříd základní školy.
4. Jaký je pohled výchovného poradce dané školy na otázku vlivu školního prostředí na prosociální chování žáků.

7.2 Hypotézy

H1: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu vyšší skóre v subškále „dobré vztahy se spolužáky“, tím vyšší bude skóre v hodnocení prosociálního chování.

H2: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „spolupráce se spolužáky“, tím vyšší bude skóre v hodnocení prosociálního chování.

H3: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „vnímaná opora od učitelů“, tím vyšší bude skóre v hodnocení prosociálního chování.

H4: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „rovný přístup učitele k žákům“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

H5: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „preferenze soutěžení“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

H6: Mezi výsledky míry prosociálního chování žáků Církevní základní školy a výsledky míry prosociálního chování žáků Základní školy Dřevnická jsou rozdíly.

7.3 Charakteristika výzkumu

Základním těžištěm výzkumu je kvantitativní výzkum. Jako doplňujícího výzkumu je využito kvalitativního výzkumu, především k bližší a hlubší analýze školního prostředí. Cílem kvalitativního výzkumu je zachycení prosociální atmosféry školy, upřesnění a doplnění informací zjištěných prostřednictvím dotazníků.

8 CHARAKTERISTIKA ŠKOL

8.1 Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně

CZŠ vyučuje podle vzdělávacího programu Škola na cestu životem s povinným předmětem **náboženská výchova**.

8.1.1 Poslání školy

„Základním posláním církevní školy je nabídnout alternativní výchovu a vzdělávání, opírající se o křesťanské pojetí zkušenosti církve v oblasti školství. Cílem církevní školy je poskytovat základní vzdělání, které je rovnocenné s jinými základními školami. Avšak oproti ostatním by tato škola měla být přímo nasměrovaná k výchově křesťanské osobnosti, navazující na výchovu v rodinách.“ (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)

8.1.2 Hlavní cíl školy ve výchovně-vzdělávacím procesu

Za tento cíl si škola klade *„co nejkvalitnější výuku všech vyučovacích předmětů. Výuka vzhledem k profilu žáků (podprůměrní až nadprůměrní a žáci se specifickými poruchami učení) musí být uzpůsobena tak, aby neponižovala žáky slabší a byla jim věnována dostatečná péče v rámci individuálních plánů, ale také tak, aby se žákům nadprůměrným dostalo dostatečné péče (zapojení do soutěží, olympiád apod.)“* (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)

8.1.3 Prosociální projekty školy

Od roku 2000 je CZŠ zapojena do projektu Arcidiecézní charity Praha - **Adopce na dálku**. Žáci v rámci výuky anglického jazyka píší pravidelně 2 přátelům do Indie, kterým mezi sebou vybírají na jejich studium. (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)

Křesťanská výchova a církevní rok - *Křesťanská výchova na církevní škole je jedním z hlavních výchovných úkolů školy. Snahou je prožívání církevního roku promítat do života školy - školní mše svaté, pouť, adventní zpívání u stromečku, první svaté přijímání, tříkrálová sbírka, ranní modlitba před vyučováním a další. Výchova k obecně lidským hodnotám v křesťanském duchu však není jen záležitostí školy, a proto se snaží spolupracovat s rodiči dětí (např. při I. svatém přijímání, zapojení se rodičů do školních mší svatých, karneval,*

lyžařské kurzy, den dětí a rodičů, přespání ve škole, jarmark, školní poutě apod.). (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)

Na začátku a konci školního roku, před Vánoce a Velikonocemi se konaly mše svaté v kostele Panny Marie Pomocnice křesťanů nebo v kostele sv. Filipa a Jakuba. Prostřednictvím promluvy kněze měli žáci možnost si uvědomit svůj postoj ke světu, k sobě samým a k Bohu. Již pátým rokem pokračujeme ve slavení mše svaté samostatného třídního kolektivu. Součástí dvou vyučovacích hodin byl kromě přípravy na mši také program zaměřený na stmelení kolektivu, na srovnání špatných kamarádkých vztahů. Tato aktivita byla velmi kladně hodnocena učiteli a setkala se i s úspěchem u žáků. Chvilky takto strávené nebere nikdo jako promrhaný čas, ale skutečně je vnímají jako užitečné a hodnotné. (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)

Tříkrálová sbírka.

Podpora **projektu společnosti Aregua**. Jedná se o podporu misijní stanice Centrum Božího milosrdenství v Paraguayi, kde působí sestra Agáta, bývalá asistentka školy.

***Projekt Krajina za školou** umožňuje budování obdobného citového pouta a ještě mnoho dalších aktivit, které rozvíjejí schopnosti dětí. V první řadě schopnost komunikovat, organizovat svou práci, pracovat v týmu a prezentovat výsledky své práce. Projekt je určen pro děti na druhém stupni základních škol a pro studenty středních škol a významně koresponduje s projektovou a mezipředmětovou výukou. (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)*

*Žáci 6. a 9. ročníku se zúčastnili **Orientačních dnů v domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku**. Cílem bylo pomoci stmelit kolektiv, uvědomit si svou vlastní osobnost a svou pozici v kolektivu. (Církevní základní škola ve Zlíně, 2013)*

Jednorázové akce:

- Přespání ve škole.
- Besídky.
- Školní akademie.
- Velikonoční jarmark.

8.2 Základní škola Zlín, Dřevnická 1790, příspěvková organizace

8.2.1 Poslání školy

Základní škola Dřevnická je „*otevřenou školou spojující učitele, žáky, rodiče i veřejnost podporující všestranný rozvoj osobnosti s rozvíjením individuálního talentu, teorií s praxí, přírodní zákony s technikou, uznávané mravní hodnoty s demokratickými občanskými postoji, zdravý způsob života s kulturním a estetickým vnímáním ...*“ (© 10. Základní škola Zlín, Dřevnická 1790, 2013)

8.2.2 Hlavní cíle školy ve výchovně-vzdělávacím procesu

Cíle a zaměření školy, tak, jak jej škola prezentuje (© 10. Základní škola Zlín, Dřevnická 1790, 2013):

Pomoc poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti žáků v souladu s reálnými možnostmi a jejich uplatnění spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní orientaci.

Kvalitní základy všeobecného vzdělání využitelné pro další studium i pro životní praxi.

Cílené utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků nezbytných pro život.

Podporu zdraví, pohodu prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství, dostatek pohybu rozšířením hodin tělesné výchovy a dalších zájmových kroužků.

Zdravé a příjemné prostředí i klima pro vzdělávání, rozvíjení dobrých vzájemných vztahů a mezilidské komunikace, podporu atmosféry sounáležitosti, neboť všichni sem patří a každý zde má své místo.

Vytváření rovných vzdělávacích podmínek pro všechny žáky, pro žáky nadané i zdravotně nebo sociálně znevýhodněné. Podporu integrace žáků v přirozeném prostředí běžných tříd.

Používání moderních a efektivních metod výuky jako např. činnostní učení, skupinové (kooperativní) vyučování, projektové vyučování aj., které co nejaktivněji zapojují žáky do procesu učení.

Podporu osobnostní a sociální výchovy žáků, jejich sebedůvěru a smysl pro úctu, slušnost a toleranci.

Vytváření správných pracovních návyků, dodržování pracovních postupů, respektování a dodržování stanovených pravidel – školní řád.

Mimořádnou pozornost věnujeme preventivním programům. Jako nejúčinnější primární prevenci sociálně patologických jevů je široká nabídka zájmových aktivit pro smysluplné využití volného času žáků.

8.2.3 Prosociální projekty školy

Tříkrálová besídka pro děti z mateřských škol

Dobročinná finanční sbírka „Dítě v nouzi“ pro děti DD Zlín, Lazy

Dobročinná finanční sbírka v roce 2011 ve spolupráci s občanským sdružením „Život dětem“

Zájezdy pro žáky 2. stupně:

- Koncentrační tábor v Osvětimi

9 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Výzkum proběhl na 2 městských školách ve městě Zlíně v měsíci březnu a dubnu 2013.

9.1 Výzkumný soubor

Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně sídlí na městském sídlišti Jižní Svahy ve Zlíně. Žáci této školy nejsou jen spádoví žáci, bydlící v nejbližším okolí, někteří dojíždějí, přesto jsou převážně z města Zlína a z přilehlých obcí. V současnosti školu navštěvuje celkem 150 žáků. Na druhém stupni je celkem 57 žáků, z toho v sedmé třídě 18 žáků a v osmé třídě 10 žáků. Výzkumu se zúčastnilo 18 žáků 7. třídy a 9. žáků osmé třídy.

Základní škola Dřevnická, Zlín sídlí na okraji menšího městského sídliště Bartošova čt. ve Zlíně. Žáci této školy nejsou jen spádoví žáci, bydlící v nejbližším okolí, někteří dojíždějí, přesto jsou převážně z města Zlína a z přilehlých obcí. V současnosti školu navštěvuje celkem 260 žáků. Na druhém stupni je celkem 119 žáků, z toho v sedmé třídě 23 žáků a v zkoumané osmé třídě 17 žáků. Výzkumu se zúčastnilo 17 žáků 7. třídy a 17. žáků 8. třídy.

9.2 Metody sběru dat

K provedení výzkumu byl využit dotazník, který byl složen ze dvou částí.

První část dotazníku zjišťovala klima třídy, druhá část byla zaměřena na prosociální chování žáků. Obě části dotazníku byly vyplňovány současně.

Na vyplnění dotazníku byl respondentům poskytnut neomezený čas. Na respondentech bylo také ponecháno rozhodnutí, aby si sami určili, jaké své postoje a chování mají zařadit do jednotlivých kategorií dotazníku. Proto v případě, že výzkumník byl požádán o bližší specifikaci otázek, bylo respondentovi oznámeno, aby otázku vyplnil podle toho, jak ji sám chápe a podle svých pocitů.

Dotazníky byly vyplňovány vždy v konkrétní třídě všemi žáky té třídy současně.

9.2.1 Dotazník část I.

První část dotazníku zjišťuje klima školní třídy. Dotazník vychází z dotazníku Mareše a Ježka, (2012, 31 – 32) přičemž některé otázky byly zcela totožné, některé byly upraveny směrem k zobecnění. Mareš a Ježek dotazník Klima školní třídy zaměřují vždy na jeden konkrétní předmět, na jednoho učitele, proto byly některé otázky zobecněny na učitele školy obecně. Otázky 1 – 8, 10, 21-33 zůstaly totožné s dotazníkem Mareše a Ježka.

Dotazník zjišťuje 7 subškál klimatu třídy:

1. Dobré vztahy se spolužáky třídy – otázka 1 – 5.
2. Spolupráce se spolužáky – otázka 6 – 10.
3. Vnímaná opora od učitele (učitelů) – otázka 11 – 15.
4. Rovný přístup učitele (učitelů) k žákům – otázka 16 – 20.
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinnou – otázka 21 – 24.
6. Preference soutěžení ze strany žáků – otázka 25 – 29.
7. Dění o přestávkách – otázka 30 – 33.

9.2.2 Dotazník část II.

K vytvoření otázek této části dotazníku zjišťujícího prosociální chování byl inspirací dotazník použitý v roce 2006 k výzkumu prosociálního chování u vysokoškolských studentů (Vaculík, Procházka, Květon, 2007, 157 - 166). Dotazník však musel být vytvořen tak, aby odpovídal věkové kategorii žáků 7. a 8. tříd, tak aby popisoval situace, které tito žáci již mohli zažít, nebo do kterých by se mohli dostat. Kontext otázek byl koncipován tak, aby neovlivňoval odpověď. V části otázek 9 – 20 byl inspirací dotazník, který vypracoval Rusthon et al. (1981, 297) tzv. self-report škála prosociálního chování s konkrétními příklady prosociálního chování. Úkolem respondentů bylo uvést, zda v posledním měsíci provedli některou z uvedených činností v dotazníku. Také tento dotazník musel být upraven, aby odpovídal věkové kategorii 13 – 16 let.

Otázky 1 – 20 nabízely respondentům popis určitých životních situací a způsob řešení dané situace, přičemž žáci měli určit, jakým způsobem se v daných situacích zachovali. Prvních osm položek dotazníku, zaměřených na chování respondenta v minulosti nemě-

lo určeno časový rámeček a vztahovalo se k jakkoliv vzdálené minulosti. U dalších 12 položek byl doplněn časový rámeček. Otázky nabízely vždy pět nebo dvě možnosti odpovědi. Význam této části dotazníku je v tom, že respondenti hodnotí reálnou skutečnost, nikoliv hypotetické jednání, a je tím také omezena možnost zkreslit situaci ve prospěch vlastní představy o sobě.

Respondenti odpovídali na škále odpovědí od 1 – 5, přičemž 1 vyjadřuje jasný nesouhlas a 5 silný souhlas. Otázky 9 - 20, které nabízely pouze dvě odpovědi ano nebo ne, byly vyhodnocovány jako silný nesouhlas nebo silný souhlas, protože respondent se v dané situaci tak buď zachoval, nebo ne.

9.3 Zpracování dat

Každá odpověď dotazníku odpovídala určité hodnotě (1 – 5). Neplatným odpovědím, nebo nezodpovězeným otázkám byla dána hodnota 0. Míra prosociálnosti byla vypočítána pro každý dotazník samostatně tak, že součet všech hodnot nám poskytl hodnotu hrubého skóru.

Dalším krokem bylo ověření rozložení míry prosociálnosti ve zkoumaném vzorku. Bylo zjišťováno, zda rozložení ve vzorku odpovídá rozložení podél Gaussovy křivky, to bylo potvrzeno.

9.4 Testování hypotéz

K ověření závislosti dvou jevů, v našem případě školního klimatu a prosociálního chování proběhly dvě různá měření, čímž jsme získali tzv. dvojrozměrný statistický soubor. (Chráska, 2007, s.109 -118)

Takto získané údaje byly zapsány do tabulek. Hodnota skóru školního klimatu byla označena jako nezávisle proměnná a hodnota skóru prosociálního chování jako závisle proměnná. Pro vyjádření statistické závislosti bylo využito bodového diagramu.

K testování hypotézy H1 - H5 bylo využito metody Pearsonův koeficient korelace. K testování hypotézy H6 bylo využito neparametrického testu – U-test.

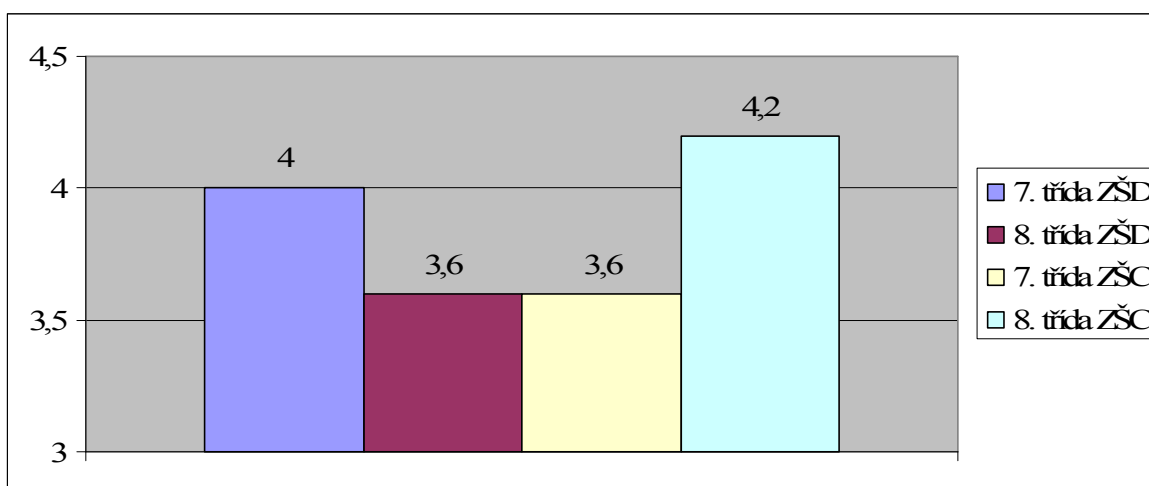
9.5 Vyhodnocení dotazníku část I.

9.5.1 Dobré vztahy se spolužáky

Kvalita vztahů se spolužáky zvláště u dospívajících je jedním z významných faktorů, které ovlivňují to, zda se dítě do školy těší nebo ne. Rudolf H. Moos (1979) (in Čapek, 2008, s. 201) ve svých výzkumech došel k závěru, že vztahy a přátelství mezi spolužáky mají vliv na to, jaký je jejich vztah ke škole, neboť si školu spojují se spolužáky.

Ve výzkumech, které prováděl Mareš, Ježek (2012, s. 22-23) dosahovala střední polovina tříd hodnot v rozmezí 3,8 a 4,3. V tomto výzkumu nejnižší hodnota dosahovala skóru 3,6 nejvyšší 4,2.

Mareš, Ježek (2012) doporučuje, aby v případě, kdy skór klesne k hodnotě 3,4 pedagogové věnovali pozornost této stránce třídního klimatu.



Graf 1. Dobré vztahy se spolužáky

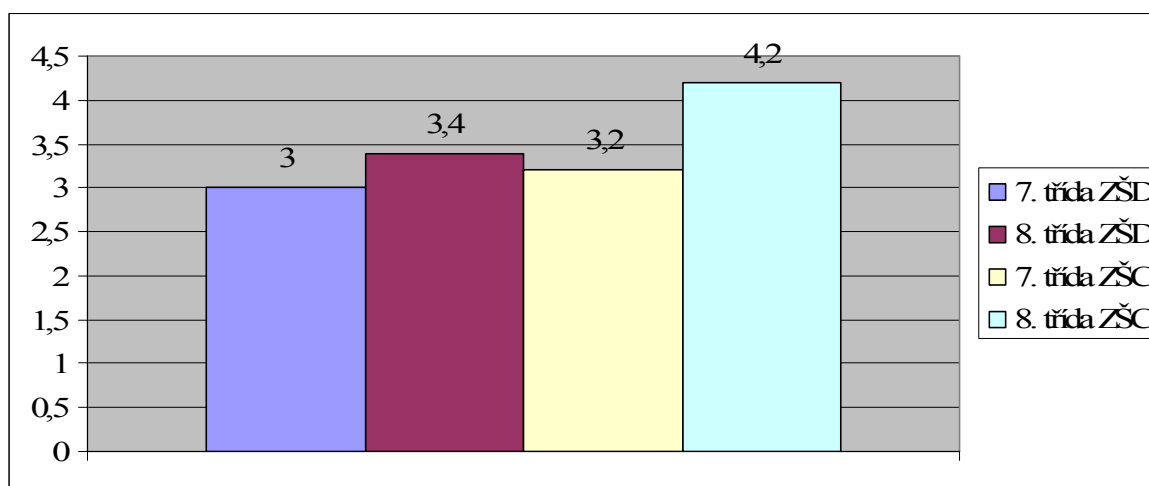
9.5.2 Spolupráce se spolužáky

Kooperace je nedílnou součástí sociální vztahů a samozřejmě i vyučovacího procesu. Kooperací a plněním takových úkolů, kdy žák jako jednotlivec nemůže uspět, podmínkou úspěchu je splnění úkolu všemi účastníky jako celku, je podporována pozitivní vzájemná závislost. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 308 -309)

Otázky v dotazníku nám nastiňují obrázek o tom, zda jsou žáci zvyklí na společnou práci a společné řešení úkolů.

Ve výzkumech Mareše, Ježka (2012) dosáhla „střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku hodnot v rozmezí mezi 3,2 a 3,7“. Převládalo hodnocení v kladné části teoretického rozsahu škály. (Mareš a Ježek, 2012, s. 22 – 23)

Hodnoty získané tímto výzkumem se pohybovaly v rozmezí 3 až 4,2. Spolupráce se spolužáky a dobré vztahy se spolužáky dle Mareše a Ježka (2012) spolu navzájem souvisí ($r=0,70$). V tomto výzkumu jsou tyto dva aspekty hodnoceny téměř všemi třídami podobně, jen v 7. třídě Základní školy Dřevnická je mezi aspekty výrazný rozdíl (4 a 3). 8. třída Církevní základní školy vykazuje velmi vysokou hodnotu třídního mediánu, která bývá neobvyklá, ale je naprosto korelující s hodnotou třídního mediánu v aspektu dobré vztahy se spolužáky.



Graf 2. Spolupráce se spolužáky

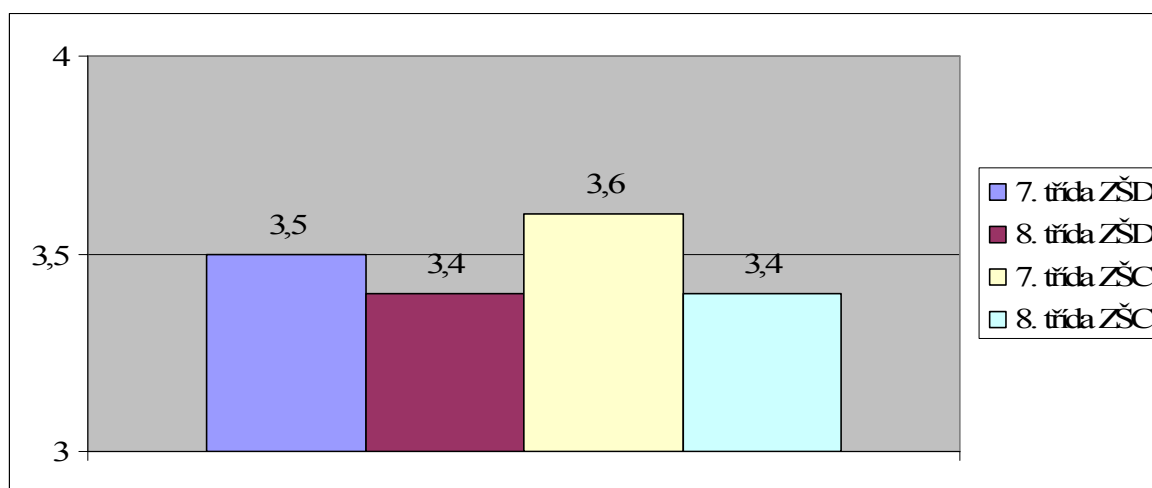
9.5.3 Vnímaná opora od učitelů

Role učitele ve vnímání klimatu třídy je velmi významná. Z různých pedagogických výzkumů vyplývá, že kvalita vztahů mezi učitelem a žákem má vliv na úspěšné realizování cílů výchovy. F. Oswald et al. (1989 in Čapek, 2010) uvádí, že ve škole, kde klima je vnímáno jako osobnostně orientované, tolerantní k žákům, tak je nespokojenost se školou menší. Osobnostní zaměření se projevuje zejména častou pomocí žákům, podporou a sociální angažovaností pro jejich potřeby.

Otázky výzkumu se nezaměřovali na vnímání opory od jednoho učitele (na rozdíl od výzkumu Mareše a Ježka, 2012) ale na vnímání opory učitelů dané školy jako celku.

Cílem bylo zjistit, jak žáci vnímají kvalitu vztahů mezi nimi a učiteli školy, zda jsou učitelé pro ně spíše protivníci, nebo někdo, kdo jim pomáhá, podporuje je, kdo je na jejich straně.

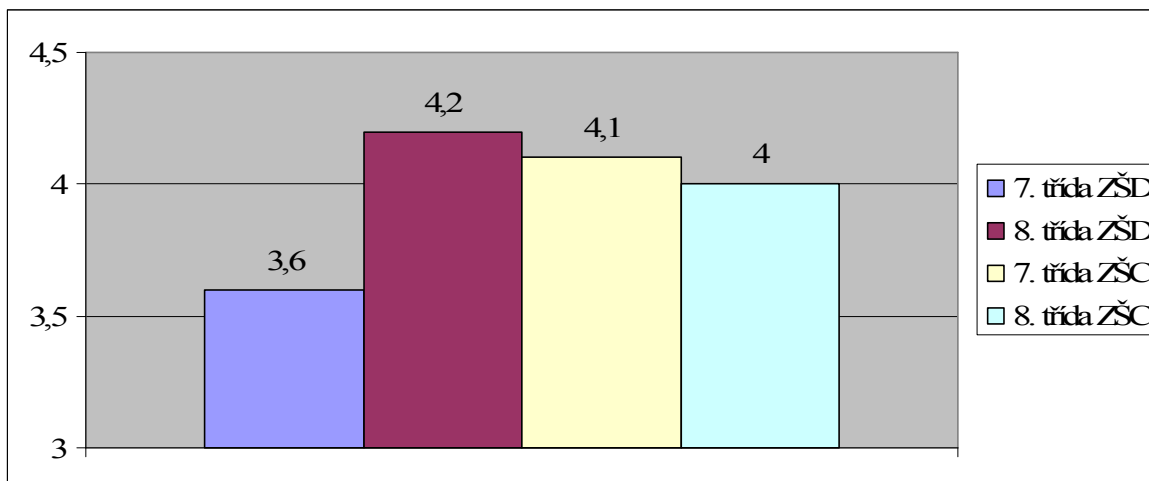
Většina žáků hodnotí oporu učitelů v kladné části teoretického rozsahu škály. Naměřené hodnoty byly v rozmezí 3,4 – 3,6. Tyto hodnoty nelze srovnávat s hodnotami výzkumu Mareše a Ježka (2012) neboť jimi naměřené hodnoty se týkali vždy jednoho konkrétního učitele, ne učitelů v dané třídě jako celku. Přesto pro orientaci uvádím, že v jejich měření „střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,6 a 4,2“. Za neobvyklé považují hodnoty pod 3,0 a nad 4,7. (Mareš a Ježek, 2012, s. 22 – 23)



Graf 3. Vnímaná opora od učitelů

9.5.4 Rovný přístup učitele k žákům

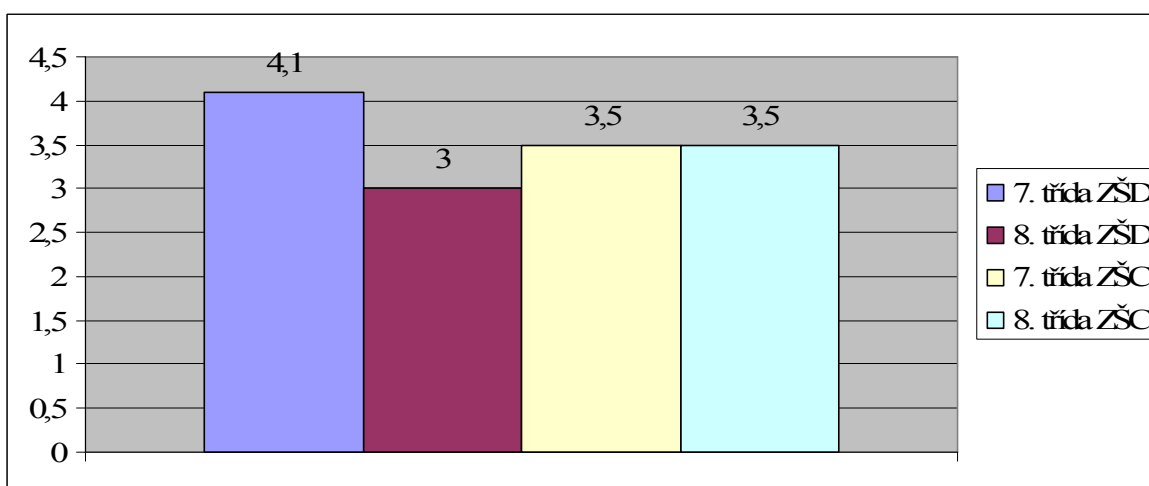
Tato subškála vypovídá o tom, jak žáci vnímají přístup učitelů z hlediska rovnosti příležitostí se projevit, z hlediska chování a z hlediska hodnocení. Pokud žáci pocítují individuální přístup, mají podle Mareše a Ježka (2012, s. 22-23) tendenci odpovídat pozitivně. Dosažené vysoké hodnoty tedy značí, že žáci vnímají přístup učitelů jako rovnocenný, nízké naopak svědčí o pocíťování diskriminace. Ve výzkumu Mareše a Ježka (2012, s. 22-23) dosáhlo kolem 80% tříd hodnoty vyšší než 4. Rovný přístup učitele k žákům koreluje s vnímanou oporou od učitele ($r = 0,8$), proto je doporučeno odlišným výsledkům věnovat pozornost.



Graf 4. Rovný přístup učitele k žákům

9.5.5 Přenos naučeného mezi školou a rodinnou

Doplňující subškála, která ukazuje na to, jak žáci vnímají smysl a užitečnost vzdělání. Chápání smyslu je jedním z motivačních faktorů ke studiu. Z výzkumu Mareše a Ježka (2012) vyplývá, že „střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,6 a 4,2“. V tomto výzkumu 8. třída ZŠD vykazuje hodnotu 3, proto by měla být této složce pedagogů věnována pozornost. (Mareš a Ježek, 2012, s. 22 – 23)

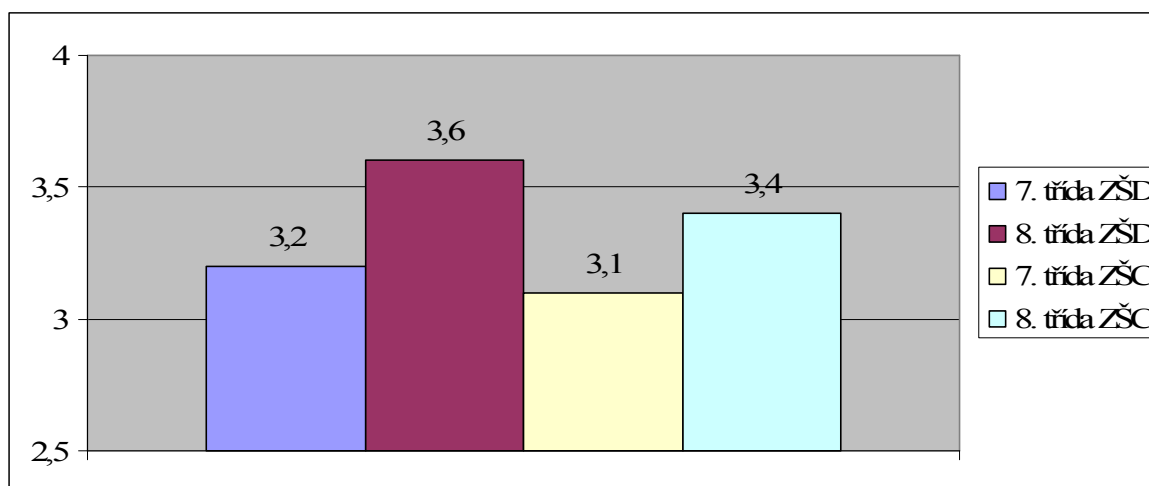


Graf 5. Přenos naučeného mezi školou a rodinnou

9.5.6 Preference soutěžení ze strany žáků

Preference soutěžení ze strany žáků ukazuje mimo jiné také na to, jak se žáci vnímají jako konkurenti, jaká je jejich snaha o vyniknutí. Průcha (2002, s. 340) uvádí, že výsledky provedených výzkumů ukazují na vysokou míru korelace mezi soutěživostí a soudržností. Ve třídách, kde je vysoká míra soutěživosti bývá nízká míra soudržnosti. Příliš vysoká soutěživost (ať již vyprovokovaná samotnými žáky, kteří chtějí být co nejúspěšnější, nebo učitelem, který vede výuku formou soutěží, vytváří žebříčky úspěšnosti žáků, žáky srovnává) vede k přílišnému prosazování individuality, k snaze zvítězit za každou cenu.

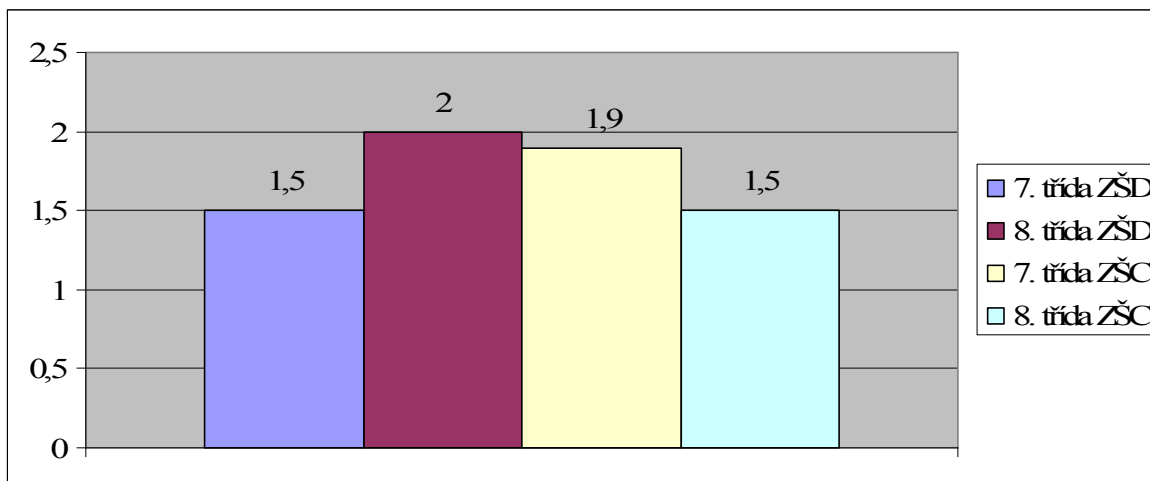
Za optimální stav je považována výuka, která jednak žáky motivuje k vysokým výkonům, ale zároveň je vede ke spolupráci, pomáhání jedni druhým, vytváří týmového ducha. „Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,1 a 3,6.“ (Mareš a Ježek, 2012, s. 22-28)



Graf 6. Preference soutěžení ze strany žáků

9.5.7 Dění o přestávkách

Jedná se o doplňkovou subškálu zjišťování školního klimatu, jejíž hodnoty mimo jiné doplňují pohled na vztahy mezi spolužáky. Také ukazuje na to, nakolik mají žáci možnost o přestávkách odpočívat. Dle Mareše a Ježka (2012) jsou vysoké hodnoty na této škále indikací potenciálních problémů v žakovském kolektivu spíše než problémů v organizaci přestávek. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 1,7 a 2,3. Hodnoty zjištěné tímto výzkumem jsou v rozmezí 1,5 – 2.



Graf 7. Děni o přestávkách

9.6 Ověření hypotéz

9.6.1 Ověření hypotézy H1

H0: Mezi proměnnou „dobré vztahy se spolužáky“ a proměnnou míra prosociálního chování není vzájemná závislost.

H1: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „dobré vztahy se spolužáky“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

Testování hypotézy bylo provedeno pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

$$r_p = \frac{n \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}} = \frac{61 \times 25494,8 - 232,4 \times 6688}{\sqrt{[61 \times 910,64 - 232,4^2] \times [61 \times 746678 - 6688^2]}}$$

$$r_p = 0,03$$

Dle tabulky interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007 s. 105) odpovídá korelační koeficient v rozmezí $0,20 > r \geq 0,00$ velmi slabé závislosti.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o tom, že mezi úrovní vztahů spolužáků mezi sebou navzájem a prosociálním chováním žáků není statisticky významná vzájemná závislost. Byla potvrzena nulová hypotéza a vyvrácena hypotéza H1.

9.6.2 Ověření hypotézy H2

H0: Mezi proměnnou „spolupráce se spolužáky“ a proměnnou míra prosociálního chování není vzájemná závislost.

H2: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „spolupráce se spolužáky“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

Testování hypotézy bylo provedeno pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

$$r_p = \frac{n \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}} = \frac{61 \times 22858,8 - 207 \times 6688}{\sqrt{[61 \times 743,1 - 207^2] \times [61 \times 746678 - 6688^2]}}$$

$$r_p = 0,22$$

Dle tabulky interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007 s. 105) odpovídá korelační koeficient v rozmezí $0,40 > r \geq 0,20$ nízké závislosti.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o tom, že mezi úrovní vnímané spolupráce se spolužáky a prosociálním chováním žáků není statisticky významná vzájemná závislost. Byla potvrzena nulová hypotéza a vyvrácena hypotéza H2.

9.6.3 Ověření hypotézy H3

H0: Mezi proměnnou „vnímaná opora od učitelů“ a proměnnou míra prosociálního chování není vzájemná závislost.

H3: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „vnímaná opora od učitelů“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

Testování hypotézy bylo provedeno pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

$$r_p = \frac{n \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}} = \frac{61 \times 23206,4 - 207,8 \times 6688}{\sqrt{[61 \times 766,44 - 207,8^2] \times [61 \times 746678 - 6688^2]}}$$

$$r_p = 0,48$$

Dle tabulky interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007 s. 105) odpovídá korelační koeficient v rozmezí $0,70 > r \geq 0,40$ střední (značné) závislosti.

Pro ověření statistické významnosti vypočítaného koeficientu korelace bylo provedeno jeho testování. K tomu byla formulována nulová a alternativní hypotéza.

H₀: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o závislosti mezi proměnnými „vnímaná opora od učitelů“ a proměnnou míra prosociálního chování žáků.

H_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o vztahu mezi proměnnou „vnímaná opora od učitelů“ a proměnnou míra prosociálního chování žáků.

$$t = \frac{r_p}{\sqrt{1-r_p^2}} \times \sqrt{n-2} = \frac{0,48}{\sqrt{1-0,48^2}} \times \sqrt{61-2} = 4,202$$

Hodnota testového kritéria $t = 4,202$ byla srovnána s kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a stupňů volnosti $f = 59$. tzn. $t_{0,05}(60) = 2,000$. Vypočítaná hodnota $t = 4,202$ je větší než hodnota kritická, byla nulová hypotéza odmítnuta.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o tom, že mezi úrovní vnímané opory od učitele a prosociálním chováním žáků je statisticky významná vzájemná závislost

9.6.4 Ověření hypotézy H₄

H₀: Mezi proměnnou „rovný přístup učitele k žákům“ a proměnnou míra prosociálního chování není vzájemná závislost.

H₄: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „rovný přístup učitele k žákům“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

Testování hypotézy bylo provedeno pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

$$r_p = \frac{n \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}} = \frac{61 \times 26133,6 - 235,8 \times 6688}{\sqrt{[61 \times 967,4 - 235,8^2] \times [61 \times 746678 - 6688^2]}}$$

$$r_p = 0,32$$

Dle tabulky interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007 s. 105) odpovídá korelační koeficient v rozmezí $0,40 > r \geq 0,20$ nízké závislosti.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o tom, že mezi vnímáním rovnosti přístupu učitele k žákům a prosociálním chováním žáků není statisticky významná vzájemná závislost.

9.6.5 Ověření hypotézy H5

H0: Mezi proměnnou „rovný přístup učitele k žákům“ a proměnnou míra prosociálního chování není vzájemná závislost.

H5: Čím vyšší je skóre v hodnocení třídního klimatu v subškále „preferencí soutěžení“, tím bude vyšší skóre v hodnocení prosociálního chování.

Testování hypotézy bylo provedeno pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

$$r_p = \frac{n \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}} = \frac{61 \times 21713,2 - 198,4 \times 6688}{\sqrt{[61 \times 685 - 198,4^2] \times [61 \times 746678 - 6688^2]}}$$

$$r_p = -0,05$$

Dle tabulky interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007 s. 105) odpovídá korelační koeficient v rozmezí $0,20 > r \geq 0,00$ velmi slabé závislosti.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o tom, že mezi preferencí soutěžení žáků a prosociálním chováním žáků není statisticky významná vzájemná závislost.

9.6.6 Ověření hypotézy H6

H0: Mezi proměnnou „rovný přístup učitele k žákům“ a proměnnou míra prosociálního chování není vzájemná závislost.

H6: Mezi výsledky míry prosociálního chování žáků Církevní základní školy a výsledky míry prosociálního chování žáků Základní školy Dřevnická jsou rozdíly.

Testování hypotézy bylo provedeno pomocí U-testu Manna a Whitneyho pro větší skupiny.

$$U = 34 \cdot 27 + \frac{34 \cdot (34 + 1)}{2} - 882 = 631$$

2

$$U' = 34 \cdot 27 + \frac{27 \cdot (27 + 1)}{2} - 1009 = 287$$

Testovým kritériem je menší z obou hodnot, tj. $U = 287$.

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} = \frac{287 - \frac{34 \times 27}{2}}{\sqrt{\frac{34 \times 27 \times (34 + 27 + 1)}{12}}} = 2,5$$

Vypočítaná hodnota u byla srovnána s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$ pro hladinu významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota u je větší než hodnota kritická, proto byla nulová hypotéza odmítnuta a byla přijata hypotéza H_6 .

Mezi výsledky prosociálního chování žáků Církevní základní školy a výsledky prosociálního chování žáků Základní školy Dřevnická jsou statisticky významné rozdíly.

9.7 Kvantitativní výzkum – shrnutí

Kvalitativní výzkum v části, ve které zkoumal vztah jednotlivých subškál školního klimatu ve vztahu k prosociálním chování potvrdil pouze vliv jedné subškály, a to „vnímaná opora od učitelů“. Ostatní subškály třídního klimatu nevykazovaly ve vztahu k prosociálnosti žáků žádnou nebo jen velmi nízkou statistickou závislost.

Subškála „vnímaná opora od učitelů“ vyjadřuje nejen zda mají učitelé individuální přístup k žákům, ale také to, zda jim na žácích záleží, jejich snahu jim pomáhat, vztah k nim, empatii. Tyto přístupy jsou také složkami prosociálního chování. Učitel se tedy stává žákům vzorem prosociálního chování, čím že je vede k tomu, aby sami jednali prosociálně. Žáci pozitivním přístupem učitele získávají zkušenost s prosociálním chováním.

Kvantitativní výzkum také zjišťoval, zda se liší míra prosociálnosti žáků na dvou zlínských školách. Byly porovnávány dosažené skóre prosociálnosti zjišťované pomocí dotazníku. Jednoznačně vyšší skóre vykázali žáci Církevní základní školy.

Z analýzy poslání, cílů a zaměření jednotlivých škol vyplynulo, že se jedná o školy s dvěma rozdílnými přístupy k výchovně vzdělávacímu procesu. Obě školy sice uvádí, že

jejich cílem je individuální přístup a rozvoj žáků, rozvoj jejich osobností, ale z aktivit, které školy nabízejí a realizují vyplývá, že Základní škola Dřevnická je zaměřena spíše výkonně, na rozvoj dovedností a znalostí (velké množství soutěží literárních, matematických, přírodovědných, výtvarných, apod.), proti tomu Církevní základní škola i svými aktivitami ukazuje, že kromě vzdělávací složky je zaměřená také na rozvoj vztahů a prosociálního chování.

10 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum má doplnit výsledky kvantitativního výzkumu o pohled výchovných poradců zkoumaných škol na stav prosociálnosti na těchto školách.

10.1 Cíl výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu je zjistit jaký vliv má školní prostředí na prosociální chování žáků z pohledu výchovného poradce.

10.2 Výzkumné otázky

10.2.1 Obecná výzkumná otázka

Má z pohledu výchovného poradce školní prostředí vliv na prosociální chování žáků?

10.2.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Co je prosociální chování z pohledu výchovného poradce?
2. Jaké jsou faktory školního prostředí mající vliv na prosociální chování žáků z pohledu výchovného poradce?
3. Jak z pohledu výchovného poradce tyto faktory působí na dané škole?
4. Jak výchovní poradci vnímají výši prosociálního chování na dané škole?
5. Zda problémy, se kterými se setkávají v rámci své praxe plynou z nedostatečného prosociálního chování?
6. Jaké mají výchovní poradci doporučení pro rozvoj prosociálního chování na své škole?

10.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden s výchovnou poradkyní Církevní základní školy a mateřské školy ve Zlíně a výchovnou poradkyní Základní školy Dřevnická.

Výchovná poradkyně ZŠC na této škole působí současně jako školní psycholog, na škole není trvale, ale pouze jako externí pracovník. Působí zde od 1. 4. 2012.

Výchovná poradkyně ZŠD na této škole působí již více než 10 let, současně zde vyučuje.

10.4 Metoda výzkumu a sběru dat

Kvalitativní výzkum byl proveden formou rozhovoru. Rozhovory proběhly v prostorách dané školy, kde výchovné poradkyně působí. Rozhovory byly nahrány a následně přepsány.

10.5 Analýza kvalitativních dat

K analýze kvalitativních dat byla využita metoda vytváření trsů. Nejdříve bylo provedeno třídění dat prvního stupně, následně na to bylo provedeno třídění dat druhého stupně, kdy byly data dány do struktur. Zpracovaná data jsou podle škol rozlišena barevně, modře jsou označeny pohledy výchovné poradkyně ZŠC, oranžově pohledy výchovné poradkyně ZŠD.

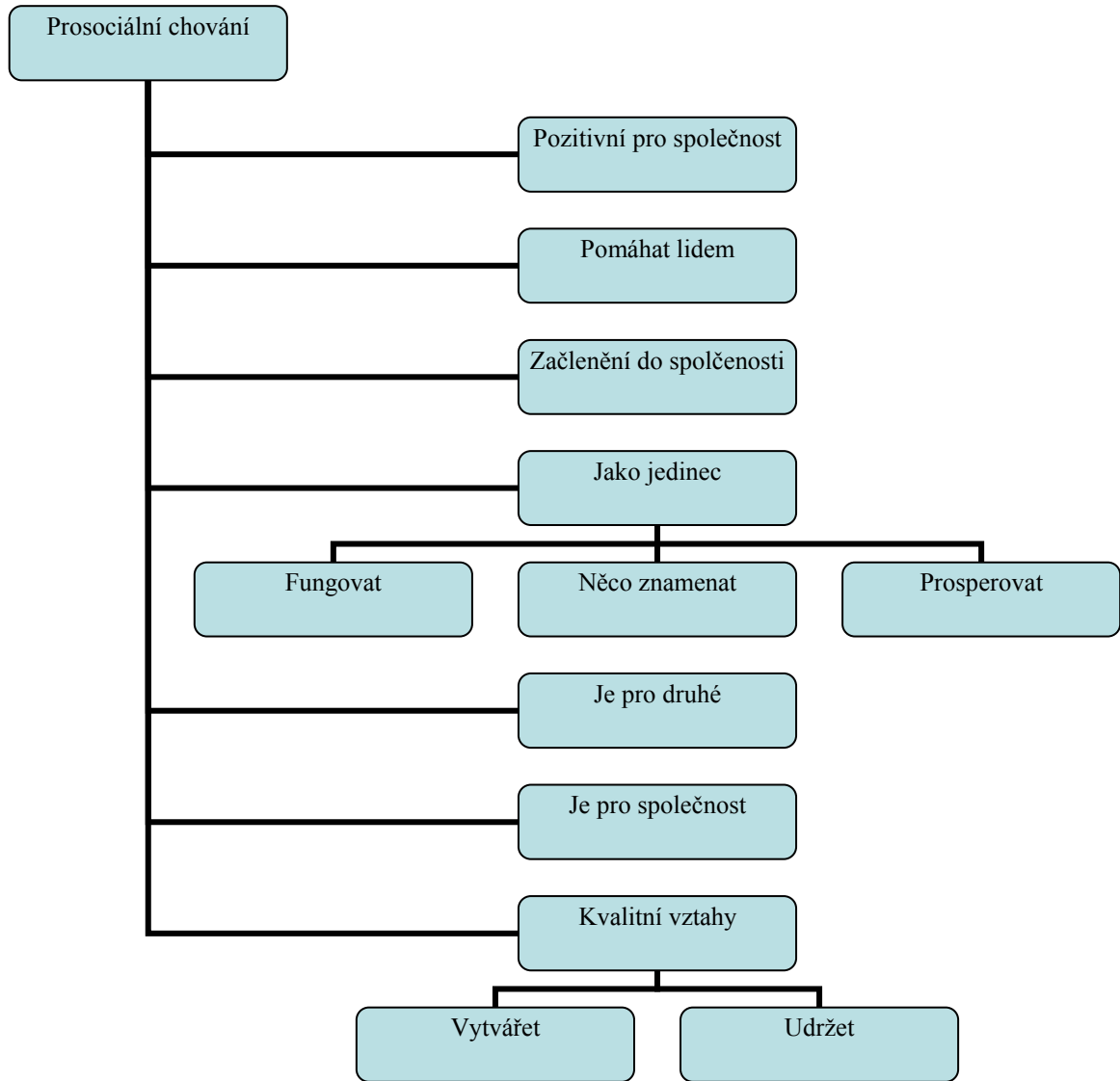
10.5.1 Co je prosociální chování z pohledu výchovného poradce?

Otázka: „Co je podle Vás prosociální chování?“

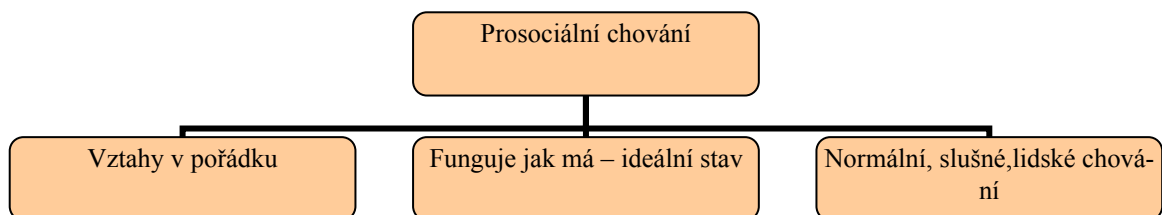
Obě poradkyně se shodují v tom, že prosociální chování vnímají jako pomoc lidem a vztahovou záležitost.

Poradkyně ZŠC spatřuje prosociální chování ve vztahuj jedince ke společnosti, v jeho začlenění do společnosti a úspěšném uplatnění ve společnosti a tím i v pozitivním přínosu pro společnost. Dle jejího názoru je také prosociálnost je založena na vztahové rovnosti a zdravém sebevědomí jedince s cílem něčeho dosáhnout.

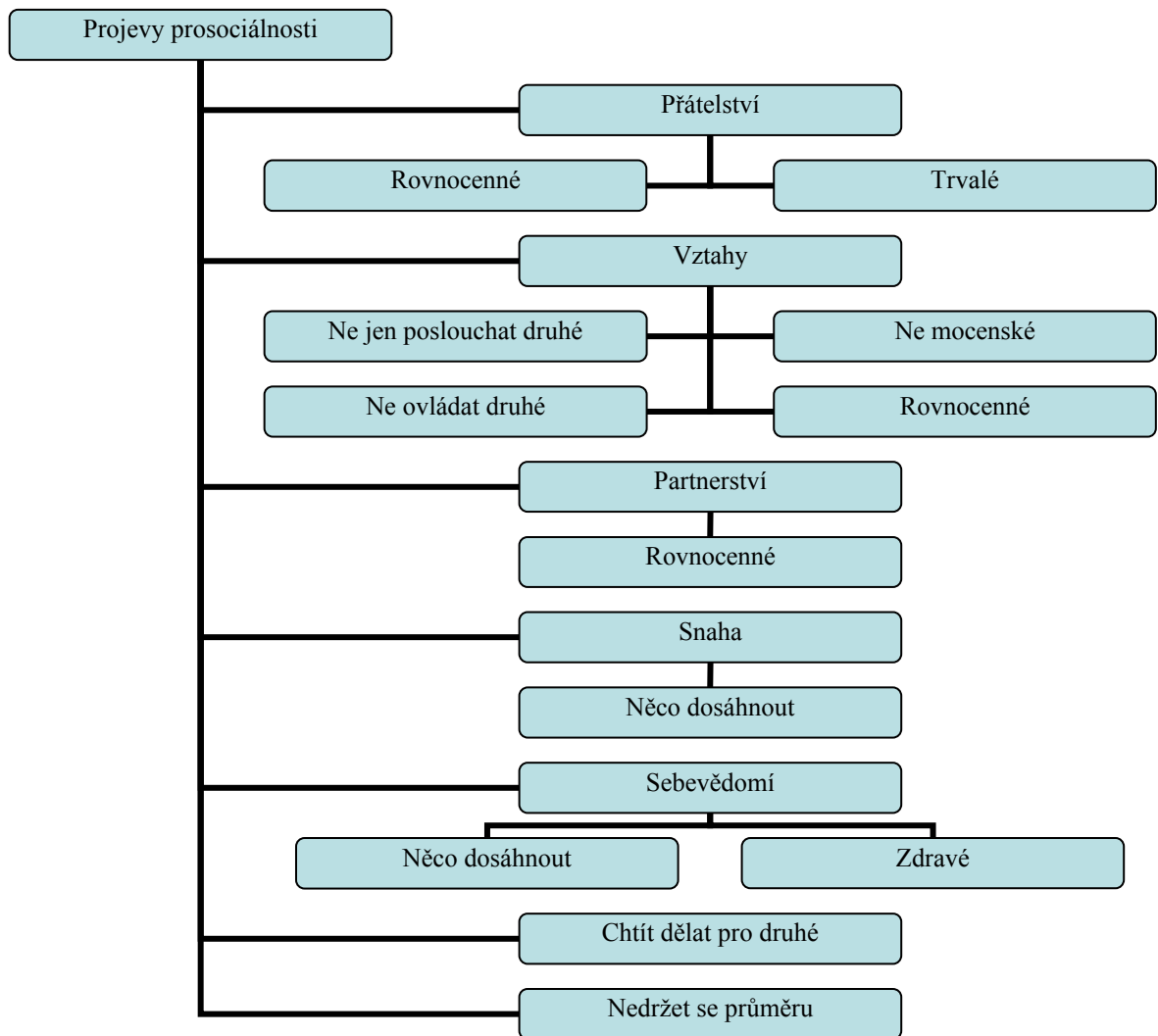
Poradkyně ZŠD spatřuje prosociální chování ve slušném chování, ale považuje to za nedosažitelný ideál. Projevy prosociálnosti vidí v dodržování a znalosti pravidel, schopnosti rozeznat dobré od špatného.



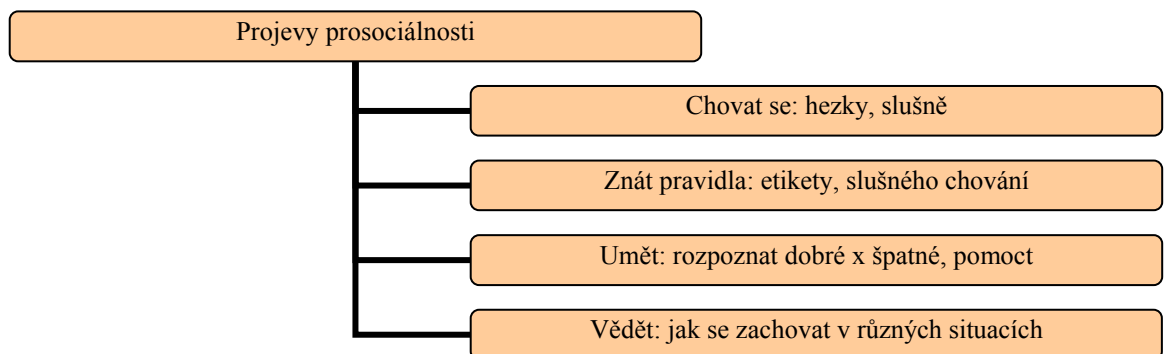
Obr. 2. Charakteristika prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠC.



Obr. 3. Charakteristika prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠD.



Obr. 4. Projevy prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠC.



Obr. 5. Projevy prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠD.

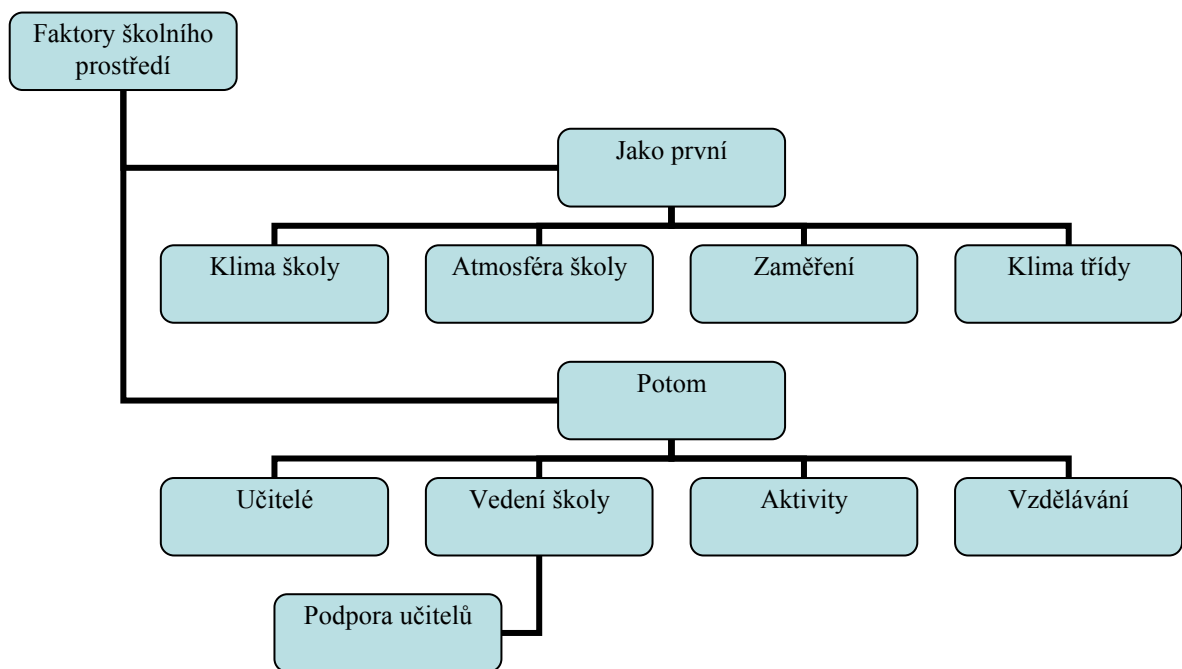
10.5.2 Jaké jsou faktory školního prostředí mající vliv na prosociální chování žáků z pohledu výchovného poradce?

Otázka: „Jaké jsou podle Vás faktory školního prostředí, které mají vliv na prosociální chování žáků?“

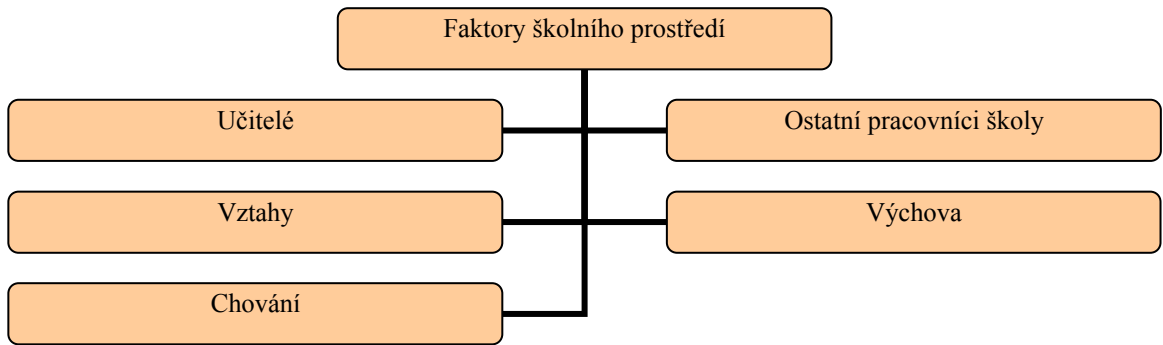
Obě poradkyně jako společný faktor uvádějí učitele a další pracovníky školy a aktivity školy.

Poradkyně ZŠD jako další významný faktor uvádí vztahy a výchovu (ovšem především výchovu rodičů).

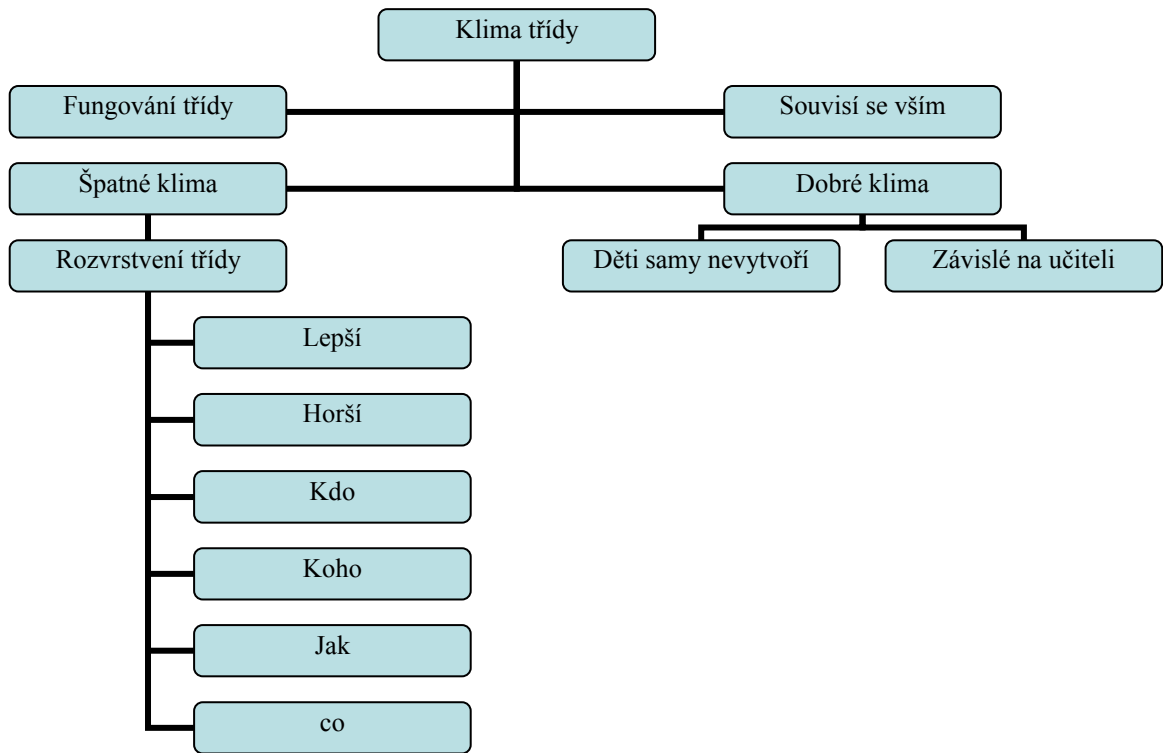
Poradkyně ZŠC klade důraz na klima školy, třídy, zaměření školy a její atmosféru.



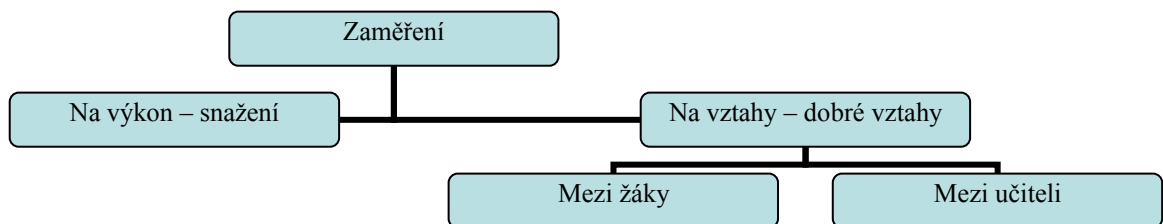
Obr. 6. Faktory školního prostředí ovlivňující prosociální chování žáků – pohled výchovného poradce ZŠC.



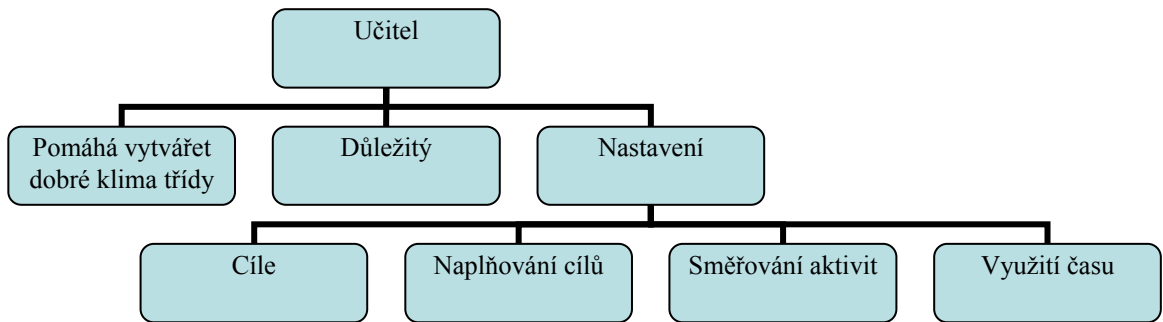
Obr. 7. Faktory školního prostředí ovlivňující prosociální chování žáků – pohled výchovného poradce ZŠD.



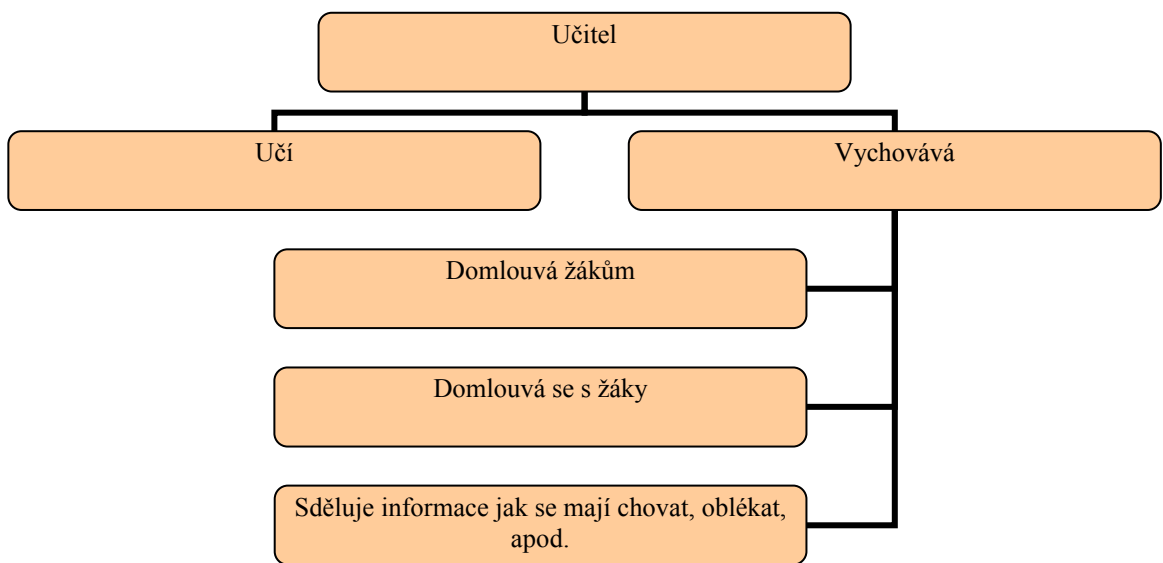
Obr. 8. Kategorie - klima třídy – pohled výchovného poradce ZŠC.



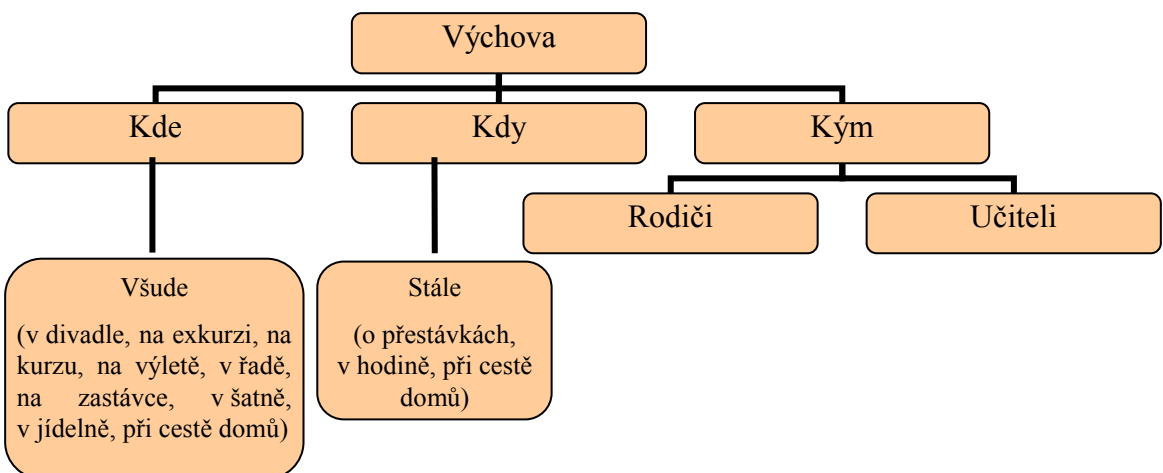
Obr. 9. Kategorie - zaměření - pohled výchovného poradce ZŠC.



Obr. 10. Kategorie - učitel - pohled výchovného poradce ZŠC.



Obr. 11. Kategorie učitel - pohled výchovného poradce ZŠD.



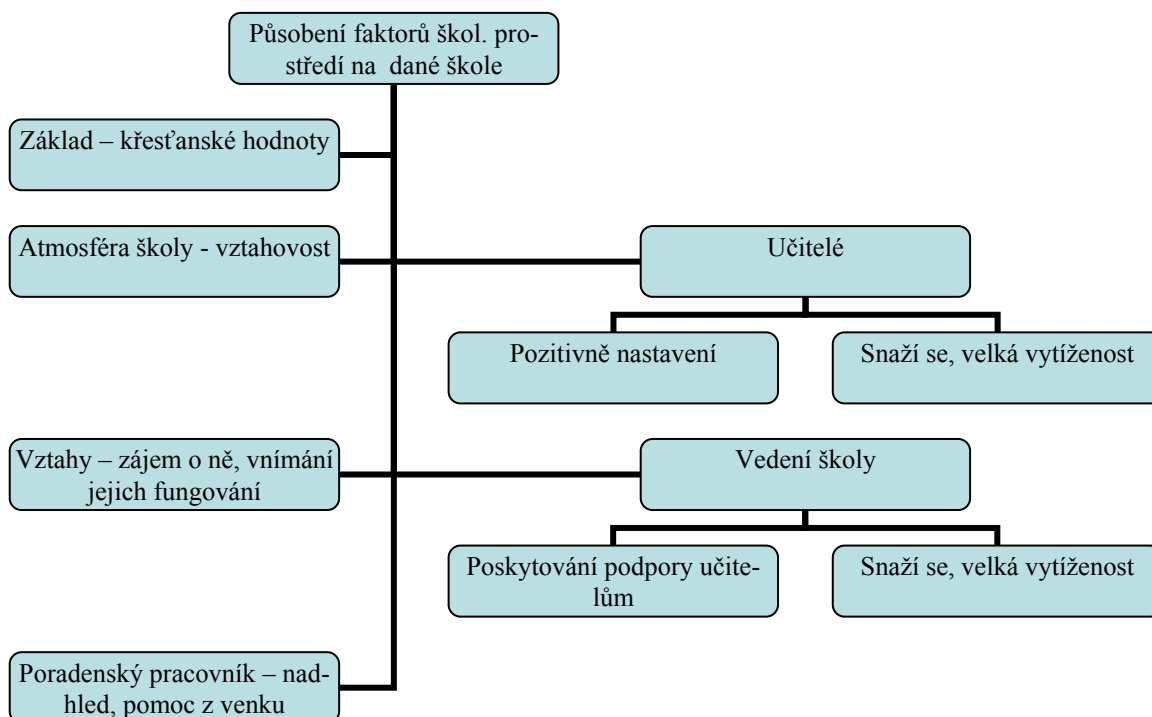
Obr. 12. Kategorie výchova - pohled výchovného poradce ZŠD.

10.5.3 Jak výchovní poradci vnímají výši prosociálního chování na dané škole?

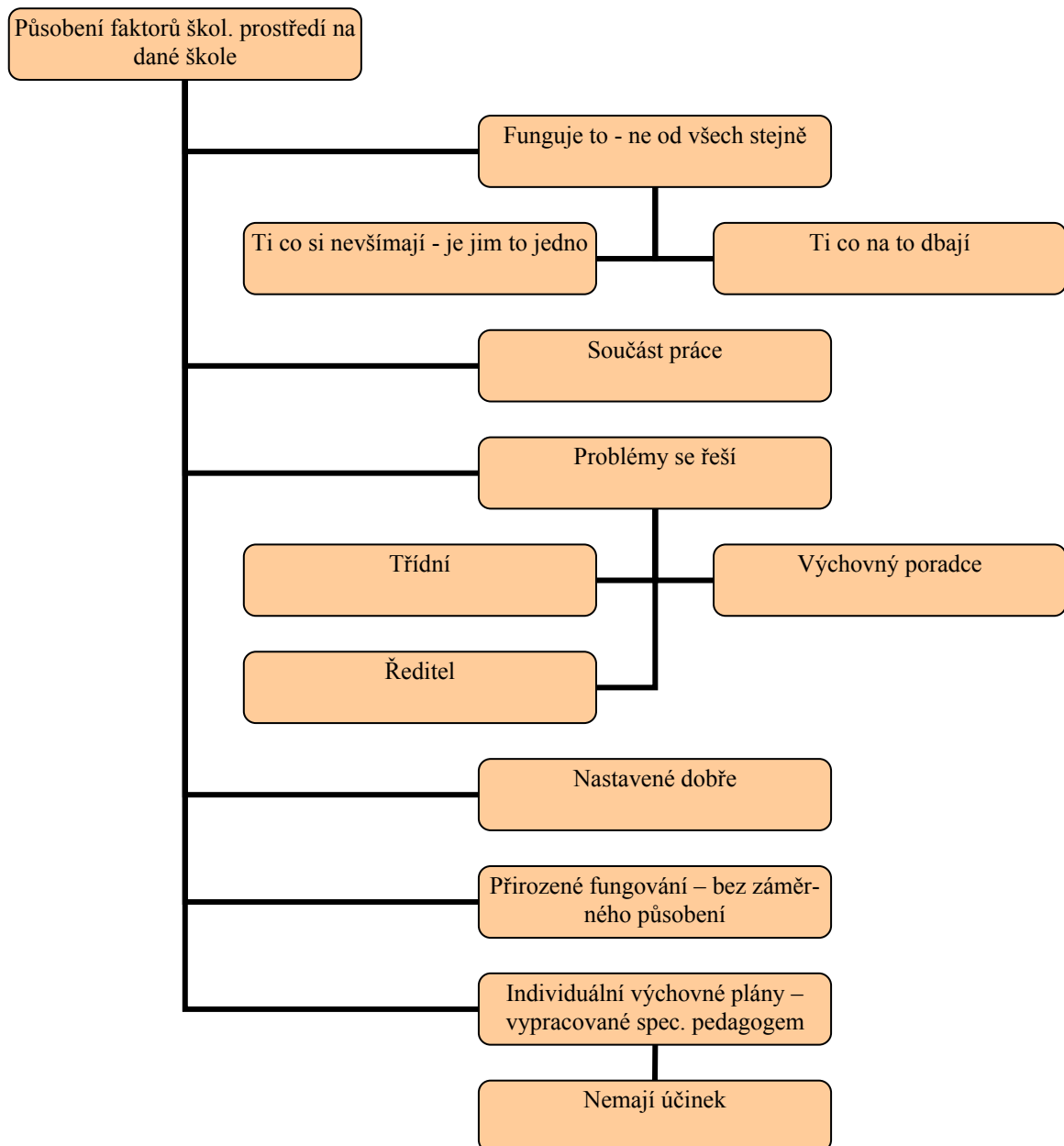
Otázka: „Jak z Vašeho pohledu tyto faktory působí na Vaší škole?“

Poradkyně ZŠD - působení sice funguje, ale je vnímána nejednotnost působení. Ne všichni učitelé mají zájem na rozvoji prosociálnosti žáků, ač je to považováno za součást výchovy. Jednotlivým faktorům školního prostředí je necháván volný průběh jejich působení, nejsou koncepčně usměrňovány. Na škole se spíše řeší až vzniklé problémy.

Poradkyně ZŠC – všechny faktory školního prostředí vycházejí ze společných základů tzn. stojí na křesťanských hodnotách a směřují ke společnému cíli. Učitelé, přestože toho mají hodně, tak mají zájem o dobré fungování vztahů, a to ne jen ve škole, ale i mimo školu, v rodině. Vedení školy i výchovní poradce (jako osoba z venku, mající určitý nadhled) se snaží cíleně o rozvoj vztahů mezi všemi účastníky výchovného procesu.



Obr. 13. Působení faktorů školního prostředí na ZŠC.



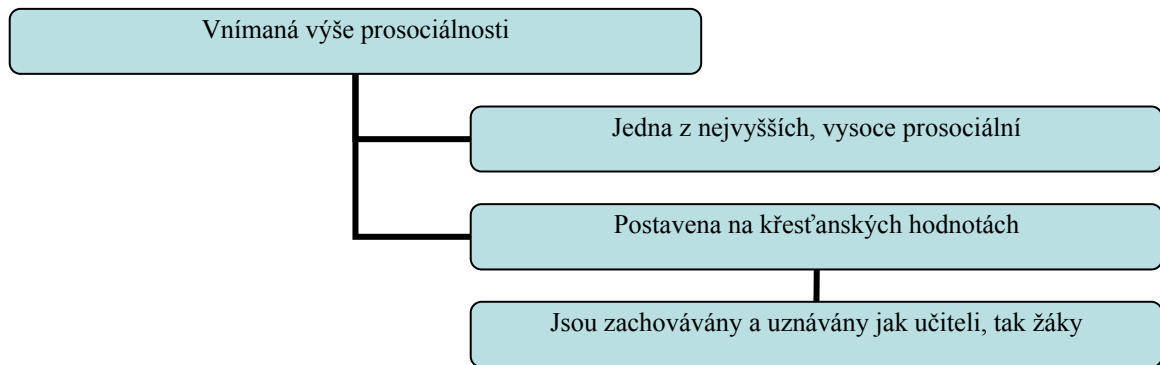
Obr. 14. Působení faktorů školního prostředí na ZŠD.

10.5.4 Jak výchovní poradci vnímají výši prosociálního chování na dané škole?

Otázka: „Jak vnímáte výši prosociálního chování na Vaší škole?“

Poradkyně ZŠD – vnímá prosociálnost jako dobře nastavenou, ale ovlivňují ji problémoví jedinci. Prosociálnost dané školy je závislá na nastavení žáků, které si přinášejí z domova. Za obtížně ovlivnitelné považuje žáky v období puberty.

Poradkyně ZŠC – vnímá prosociálnost jako velmi vysokou (jednu z nejvyšších, se kterými se v praxi setkala). Příčinu vidí v tom, že jak škola jako celek, tak učitelé i jednotliví žáci uznávají a ctí stejné hodnoty. Učitele považuje za „hybný materiál“.



Obr. 15. Vnímaná výše prosociálnosti na ZŠC.



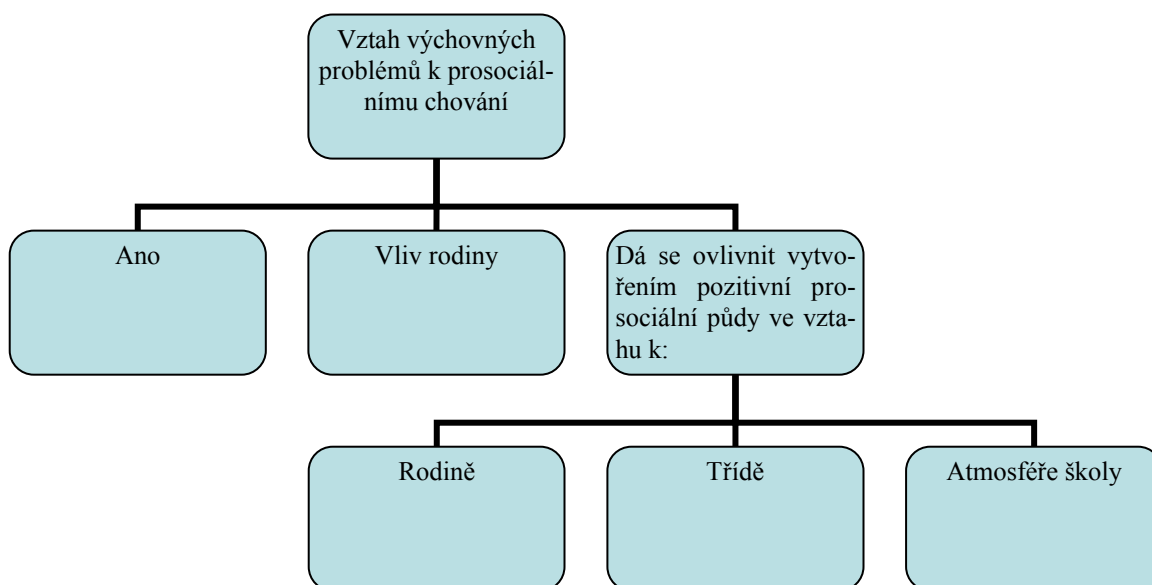
Obr. 16. Vnímaná výše prosociálnosti na ZŠD.

10.5.5 Zda problémy, se kterými se setkávají v rámci své praxe plynou z nedostatečného prosociálního chování?

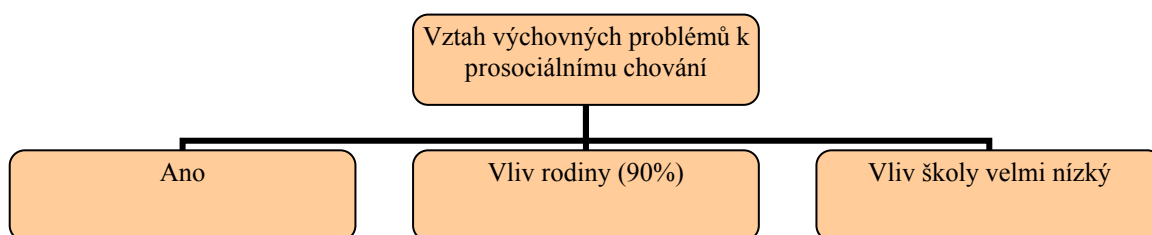
Otázka: „Plynou problémy, se kterými se setkáváte v rámci své praxe, z nedostatečného prosociálního chování?“

Poradkyně ZŠD – ano plynou. Příčinu vidí v rodině (až v 90%). Škola má malou možnost stav změnit, nějak ovlivnit.

Poradkyně ZŠC – ano plynou. Také vnímá vliv rodiny na chování žáků, ale na rozdíl od pohledu poradkyně ZŠD, spatřuje ve vytváření pozitivních prosociálních podmínek, prosociální půdy, cestu k nápravě. Prosociální působení by mělo být zaměřeno jak směrem do rodiny, tak do třídního kolektivu a atmosféry školy.



Obr. 17. Zda problémy, se kterými se setkává výchovný poradce ZŠC v rámci své praxe, plynou z nedostatečného prosociálního chování.



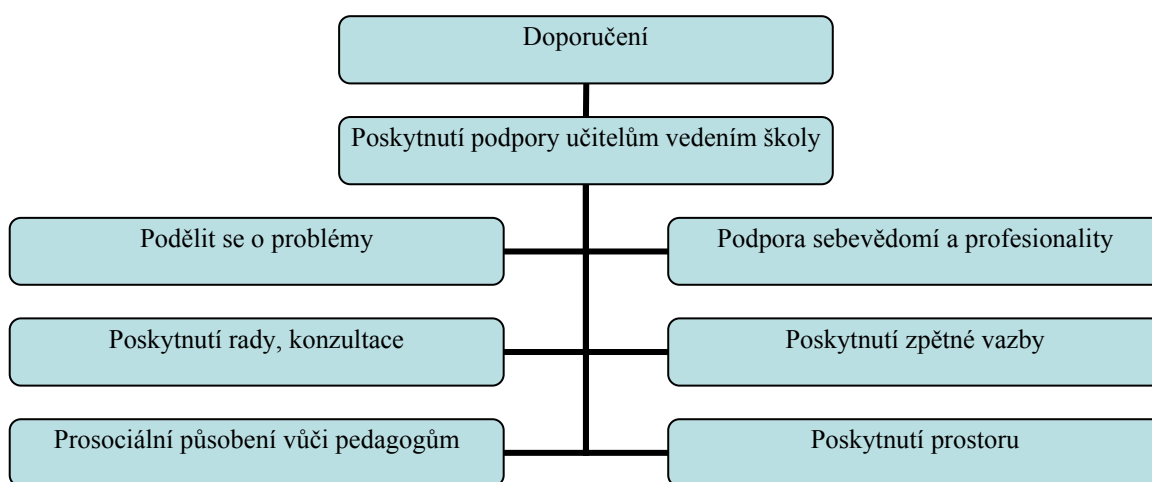
Obr. 18. Zda problémy, se kterými se setkává výchovný poradce ZŠD v rámci své praxe, plynou z nedostatečného prosociálního chování.

10.5.6 Jaké mají výchovní poradci doporučení pro rozvoj prosociálního chování na své škole?

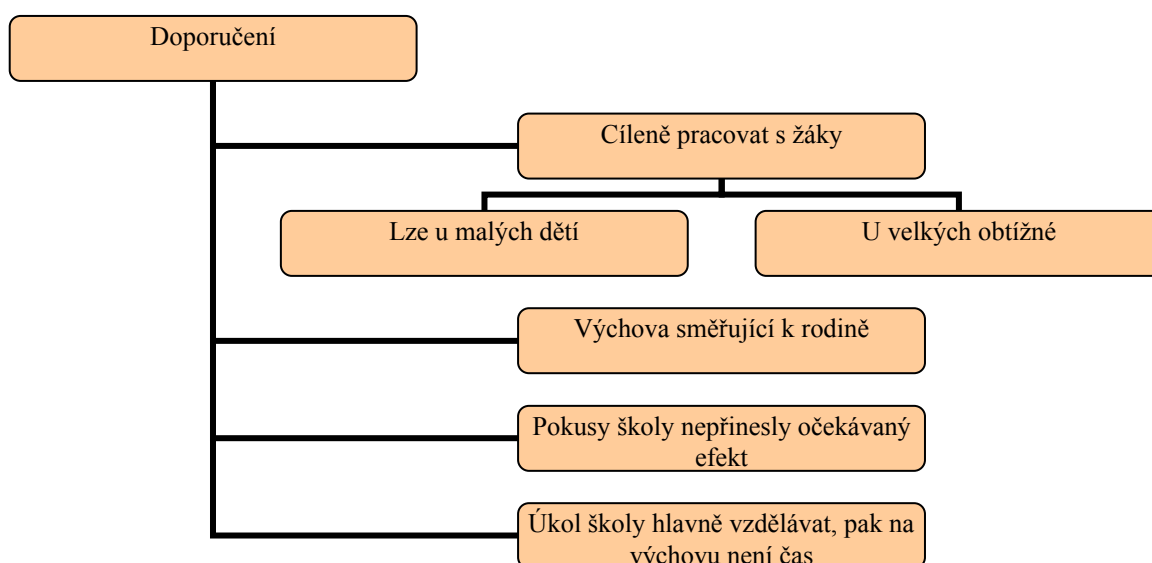
Otázka: „Jaké byste měla doporučení pro Vaši školu pro zvýšení prosociálnosti žáků?“

Poradkyně ZŠD – doporučuje cílené působení na žáky. Má však skeptický postoj k výsledkům působení (podložený předchozími negativními zkušenostmi). Čas a práce, kterou věnují žákům nepřináší kýžený efekt. Vzdělávání považuje za prioritní úkol školy, výchově je věnováno jen tolik, kolik na ni zbude času.

Poradkyně ZŠC – doporučuje, aby se vedení školy zaměřilo na podporu učitelů. Současně dodává, že tento proces již na škole nastal, a aktuálně probíhá. Učitelům by měly být vytvořeny takové podmínky, aby mohly rozvíjet svou profesionalitu, měli možnost konzultace a sdílení. Vedení školy by jim mělo být oporou. Jiné doporučení nemá, neboť současný stav považuje za optimální.



Obr. 19. Doporučení výchovného poradce ZŠC pro jeho školu.



Obr. 20. . Doporučení výchovného poradce ZŠD pro jeho školu.

10.6 Kvalitativní výzkum – shrnutí

Kvalitativní výzkum potvrdil různé zaměření obou zkoumaných škol. Zaměřením škola určuje, jakým směrem se ubírá, jaké má cíle. Ve vztahu k prosociální výchově vnímám na obou školách diametrální rozdíly.

Stěžejní rozdíl spatřuji v zacílení a záměrnosti výchovného působení. ZŠD jakoby chyběl společný plán vedení školy a ostatních pedagogů. Věci nechávají plynout a řeší až vzniklé problémy. Církevní základní škola staví výchovné působení na křesťanských hodnotách. Má tedy základ, ze kterého může vycházet. Ten u Základní školy Dřevnická chybí.

S tím také souvisí jednotnost působení, která je spíše na ZŠC. Na ZŠD se dosud nepodařilo motivovat pracovníky k aktivnímu působení na prosociální chování žáků. Návrh vedení školy na zavedení etiky jako vyučovacího předmětu se nesetkal s pozitivním ohlase - přineslo by to další zatížení učitelů. Na Církevní základní škole probíhá etická výchova v rámci hodin náboženství.

Výchovná poradkyně ZŠD vnímá stav prosociálnosti žáků na její škole jako fungující. Negativní zkušenosti, např. s individuálním výchovným plánem a jinými aktivitami učitelů a školy, však mají vliv na to, že vnímá míru vlivu školního prostředí na prosociální chování žáků jako poměrně nízkou. Odpovědnost přesouvá především na rodinu.

Na Církevní základní škole panuje poměrně optimističtější přístup k možnostem školy ovlivnit prosociální chování žáků. Škola aktivně pracuje na tom, aby vytvářela stále kvalitnější podmínky pro osobnostní rozvoj žáků, a to hlavně prostřednictvím školní atmosféry, třídního a školního klimatu a v neposlední řadě podporou učitelů.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce bylo zkoumání vlivu školního prostředí na prosociální chování žáků.

V teoretické části jsou definovány pojmy, jako prosociální chování, školní prostředí, školní klima, se kterými je následně pracováno v praktické části, a které jsou objektem výzkumu. Teoretická část také obsahuje stručnou charakteristiku vývojového období zkoumaného vzorku.

Praktická část byla provedena formou kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Přitom závěry, ke kterým bylo dospěno v kvantitativním výzkumu, byly následně podepřeny kvalitativním výzkumem.

Výzkum potvrdil, že školní prostředí má vliv na prosociální chování žáků, a to především jeho složka – učitel. Pokud učitel poskytuje žákům dostatečnou oporu, stává se pro ně vzorem. Učitel je také současně nositelem hodnot, které má možnost žákům předávat. Na škole, která má jasně stanovené cíle a směřování, která má pevné hodnotové základy, kde panuje jednotný přístup k výchově žáků a součástí jejího výchovně-vzdělávacího procesu jsou programy zaměřené na rozvoj prosociálnosti, tam žáci vykazují výrazně vyšší hodnoty prosociálního chování.

V současné době již školy nejsou při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu pevně svázány unifikovanými výchovnými cíly, postupy a plány. Rámcový vzdělávací plán jim poskytuje dostatek prostoru na to, aby si samy zvolily, jaké cíle a směřování chtějí naplňovat, zda se zaměří spíše na výkonnostní rozvoj tzn. zda bude převažovat vzdělávací složka, nebo zda jim půjde o celkový rozvoj osobnosti žáka, o jeho výchovu a tudíž i o rozvoj prosociálních dovedností. Samo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nabízí školám programy zaměřené na etiku. Mimo to jsou různé neziskové organizace, které také nabízejí programy na rozvoj vztahů a hodnot.

Otázkou ovšem zůstává, zda mají školy zájem změnit zaběhlé přístupy k výchově a vzdělávání dětí a reagovat na současnou situaci ve společnosti, která přímo volá po obnově morálních a etických hodnot.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKALÁŘ, Eduard. *Prosociální chování mužů a žen*. Psychologie-dnes, 2004, 3, s. 4-5.
2. *Bible*. Praha: Česká biblická společnost, 1991.
3. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0
4. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
5. DOVIDIO, John F. et al. *The Social Psychology of Prosocial Behavior*. United States: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2006. SBN 9780805849363
6. EISENBERG, Nancy a FABES, R. A.. *Prosocial development*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York, NY: Wiley, 1998, 5, 701 – 778.
7. FELDMAN, Robert S. *Social Psychology: Theories, Research, and Applications*. McGraw-Hill Companies, 1985. ISBN 13: 9780070203921
8. FLYN Francis J. et al. *Helping One`s Way to the Top: Self-Monitors Achieve Status by Helping Others and Knowing Who Helps Whom*. Journal of Personality and Social Psychology, 2006, 91, 1123-1137.
9. GREITEMEYER, Tobias et al. *Civil Courage and Helping Behavior Differences and Similarities*. European Psychologist, 2006, vol. 11, no. 2, p. 90 - 98
10. HALÍK, Tomáš. *K rozpravě o hodnotách*. [online]. 1999 [cit. 2013-04-16]. Dostupné z WWW: http://www.lipa.cz/case_lipa_VII_Halik_hodnoty.doc
11. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369

13. CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ed.). *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, spol. s r.o., 2003. ISBN 80-7203-064-5
14. ILIN, Eugene, P. *Motivace a motivy*. Petrohrad: Petr, 2002. ISBN 5-272-00028-5
15. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
16. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie 1. díl*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3270-1
17. KNIGHT, G. P. et. al. *A Multiplicative Model of the Dispositional Antecedents of a Prosocial Behavior: Predicting More of the People More of the Time*. Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 66, 178 - 183
18. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s. 2006. ISBN 80-247-1284-9
19. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4
20. LATANÉ, Bibb a John DARLEY. *Bystander "Apathy"*, American Scientist, 1969, 57, 244 – 268
21. LATANÉ, Bibb a John DARLEY. *Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility*. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 377-383.
22. LEČBYCH, Martin. *Obtížné zkoumání altruistické osobnosti*. Psychologie dnes, 2004, ročník 10, číslo 11, str. 22 – 23
23. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80-210-1070-3
24. MAREŠ, Jiří. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In: CHRÁSKA Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, spol. s r. o., 2003, s. 32 – 42 ISBN 80-7203-064-5

25. MAREŠ, Jiří. *Diagnostika sociálního klimatu školy*. In: JEŽEK, Stanislav (ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004.
26. MAREŠ, Jiří. *Intervence ovlivňující psychosociální klima školy*. In: JEŽEK, Stanislav (ed.) *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-45-4
27. MIKULINCER, M. et al. *Attachment, Caregiving, and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 89, 817-839.
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4
29. MUROŇOVÁ, Eva a Ludmila MUCHOVÁ. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v I. – 9. ročníku základní škol*. Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2004.
30. MYERS, David. *Socialnaja psihologija*. Russia: Peter, 2013. ISBN 978-5-496-00115-1
31. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7
32. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9
33. OLIVAR, Roche, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, ISBN 80-7158-001-5
34. PENNER, Louis A. et al. *Prosocial behavior: Multilevel perspectives*. *Annual Review of Psychology*, 2005, 56, s. 365 – 392
35. POSPÍŠIL, Ctirad V. *Teologie služby*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 2002, s. 69-74. 76-88.
36. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
37. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

38. RUSHTON, Philippe J., CHRISJOHN, R. D. a G. Cynthia FEKKEN. *The altruistic personality and the self-report altruism scale*. *Personality and Individual Differences*, 1981, 2(4), 293-302.
39. SLAMĚNÍK, Ivan a Jaromír JANOUŠEK. *Prosociální chování*. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X
40. VACULÍK Martin, Jakub PROCHÁZKA a Petr KVĚTOŇ. *The relation between prosocial behaviour and demanding prosocial behaviour*. *Studia Psychologica*, Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2007, roč. 49, č. 2, s. 157-166. ISSN 0039-3320
41. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0
42. VALÍŠOVÁ Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
43. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X
44. WISPÉ, Lauren G. *Positive Forms of Social Behavior: An Overview*. *Journal of Social Issues*, 1972, 28(3), s. 1-19
45. ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6

Elektronické zdroje:

46. Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně. [online]. [citováno 2013-04-20] Dostupné na: <http://www.czszlin.cz/>
47. 10. Základní škola Zlín, Dřevnická 1790 [online]. [citováno 2013-04-20] Dostupné na: <http://www.zsdrevnicka.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ZŠC Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně.
ZŠD Základní škola Zlín, Dřevnická 1790, 760 01 Zlín.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Klíčové oblasti pozitivního školního klimatu Orpinas a Home (2006 in Mertin a Krejčivá, 2012, s. 223)</i>	35
<i>Obr. 2. Charakteristika prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠC.</i>	68
<i>Obr. 3. Charakteristika prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠD.</i>	68
<i>Obr. 4. Projevy prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠC.</i>	69
<i>Obr. 5. Projevy prosociálního chování podle výchovného poradce ZŠD.</i>	69
<i>Obr. 6. Faktory školního prostředí ovlivňující prosociální chování žáků – pohled výchovného poradce ZŠC.</i>	70
<i>Obr. 7. Faktory školního prostředí ovlivňující prosociální chování žáků – pohled výchovného poradce ZŠD.</i>	71
<i>Obr. 8. Kategorie - klima třídy – pohled výchovného poradce ZŠC.</i>	71
<i>Obr. 9. Kategorie - zaměření - pohled výchovného poradce ZŠC.</i>	71
<i>Obr. 10. Kategorie - učitel - pohled výchovného poradce ZŠC.</i>	72
<i>Obr. 11. Kategorie učitel - pohled výchovného poradce ZŠD.</i>	72
<i>Obr. 12. Kategorie výchova - pohled výchovného poradce ZŠD.</i>	72
<i>Obr. 13. Působení faktorů školního prostředí na ZŠC.</i>	73
<i>Obr. 14. Působení faktorů školního prostředí na ZŠD.</i>	74
<i>Obr. 15. Vnímaná výše prosociálnosti na ZŠC.</i>	75
<i>Obr. 16. Vnímaná výše prosociálnosti na ZŠD.</i>	75
<i>Obr. 17. Zda problémy, se kterými se setkává výchovný poradce ZŠC v rámci své praxe, plynou z nedostatečného prosociálního chování.</i>	76
<i>Obr. 18. Zda problémy, se kterými se setkává výchovný poradce ZŠD v rámci své praxe, plynou z nedostatečného prosociálního chování.</i>	76
<i>Obr. 19. Doporučení výchovného poradce ZŠC pro jeho školu.</i>	77
<i>Obr. 20. . Doporučení výchovného poradce ZŠD pro jeho školu.</i>	77

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Dobré vztahy se spolužáky</i>	<i>55</i>
<i>Graf 2. Spolupráce se spolužáky.....</i>	<i>56</i>
<i>Graf 3. Vnímaná opora od učitelů</i>	<i>57</i>
<i>Graf 4. Rovný přístup učitele k žákům</i>	<i>58</i>
<i>Graf 5. Přenos naučeného mezi školou a rodinnou</i>	<i>58</i>
<i>Graf 6. Preferenze soutěžení ze strany žáků</i>	<i>59</i>
<i>Graf 7. Dění o přestávkách</i>	<i>60</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník	88
PŘÍLOHA P II: Přepis rozhovoru s výchovnou poradkyní církevní základní školy.....	92
PŘÍLOHA P III: Přepis rozhovoru s výchovnou poradkyní Základní školy dřevnická	96
PŘÍLOHA P IV: Ukázka třídění dat – kvalitativní výzkum	101

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí žáci,
chtěla bych vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož výsledky budou zpracovány v mé diplomové práci.
Dotazník má dvě části. Děkuji vám za jeho vyplnění.

ČÁST I.

Prosím, abyste si přečetli otázky a vybrali odpovědi, které nejvíce vystihují skutečnost, a to podle síly vašeho nesouhlasu nebo souhlasu. Odpovědi jsou řazeny od jasného nesouhlasu, přes mírnější nesouhlas, k mírnějšímu souhlasu, až po úplný souhlas.

Pokud by žádná z nabízených odpovědí neodpovídala skutečnosti, zkuste zvolit odpověď, která by jí byla co nejbliže.

Žádná z odpovědí není lepší než ostatní, proto bych byla ráda, kdybyste odpovídali podle skutečnosti. Dotazník je anonymní.

U každé otázky vyberte pouze jednu odpověď, kterou zakroužkujete.

U všech následujících faktorů je používána škála:

1	2	3	4	5
<i>nesouhlasím</i>	<i>spíše nesouhlasím</i>	<i>těžko rozhodnout</i>	<i>spíše souhlasím</i>	<i>souhlasím</i>

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

6. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
7. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
8. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
9. V této třídě se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
10. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

11. Na této škole jsou učitelé/učitelky, kterým na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
12. Na této škole jsou učitelé/učitelky, kteří/které se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
13. Na této škole jsou učitelé/učitelky, kteří/které berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
14. Na této škole jsou učitelé/učitelky, kteří/které mi pomohou, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
15. Na této škole jsou učitelé/učitelky, kteří/které se se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

16. Většina učitelů/učitelek věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělají rozdíly.	1	2	3	4	5
17. Většina učitelů/učitelek mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
18. Ve vyučovaných předmětech mám stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
19. Učitelé/učitelky této školy se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
20. Když se mi něco podaří, učitelé/učitelky mě pochválí stejně, jako spolužáky.	1	2	3	4	5

21. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
22. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
23. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
24. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

25. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
26. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
27. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
28. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
29. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

30. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
31. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
32. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
33. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

ČÁST II.

Z následujících tvrzení vyberte ty, které nejvíce vystihují vaše jednání nebo chování, a to podle síly vašeho nesouhlasu nebo souhlasu.

Pokud by žádná z nabízených odpovědí neodpovídala skutečnosti, zkuste zvolit odpověď, která by jí byla co nejbližší.

Žádná z odpovědí není lepší než ostatní, proto bych byla ráda, kdybyste odpovídali podle skutečnosti. Dotazník je anonymní.

U každé otázky vyberte pouze jednu odpověď, kterou zakroužkujete.

U všech následujících faktorů je používána škála:

1	2	3	4	5
<i>nesouhlasím</i>	<i>spíše nesouhlasím</i>	<i>těžko rozhodnout</i>	<i>spíše souhlasím</i>	<i>souhlasím</i>

Vyberte odpověď, která nejvíce vystihuje vaše chování v nedávné minulosti.

1. Když jsem někdy našel/našla nějakou cenou věc, pokusil/a jsem se ji vrátit. (např. peníze nad 100,- Kč, peněženku, prstýnek, náušnice, klíče, apod.)	1	2	3	4	5
2. Poskytl/a jsem někdy někomu svůj telefon, aby si z něj zavolał.	1	2	3	4	5
3. Utěšil/a jsem někdy někoho ve svém okolí. (např. když mu někdo ublížil, když prožíval zklamání, odmítnutí, byl nešťastný sám ze sebe)	1	2	3	4	5
4. Daroval/a jsem někdy někomu svou starší věc hračku, oblečení. (např. do charity, dětského domova, někomu, kdo to potřeboval)	1	2	3	4	5
5. Přivolal/a jsem někdy někomu pomoc. (např. učitele, záchrannou službu, policii v případě zranění, nebo napadení)	1	2	3	4	5
6. Znáám ve svém okolí někoho, koho by potěšilo, kdyby jsem ho navštívil/a (ne příbuzného).	1	2	3	4	5
7. Když jsem provedl špatnou věc a vina padla na někoho jiného, tak jsem se hned přiznal/a.	1	2	3	4	5
8. Když přijde do třídy nový spolužák, snažím se s ním sám/sama aktivně co nejdříve seznámit.	1	2	3	4	5

Uveď, zda jsi v posledním měsíci vykonal/a nějakou z níže uvedených činností, odpověď zakroužkuj:

9. Pustil/a jsem jinou osobu sednout v dopravním prostředku. (např. starší osobu, těhotnou ženu)	ANO	NE
10. Pomohl/a jsem kamarádovi s přípravou do školy. (např. s domácím úkolem, přípravou na písemnou práci)	ANO	NE
11. Podal/a jsem někomu nějakou věc, která mu upadla. (např. pero, papír)	ANO	NE
12. Pomohl/a jsem rodičům/prarodičům s nákupem, aniž by mě o to požádali.	ANO	NE
13. Půjčil/a jsem nějakou věc kamarádovi/kamarádce. (např. knihu, hru, telefon)	ANO	NE
14. Půjčil/a jsem peníze kamarádovi/kamarádce.	ANO	NE

15. Podělil/a jsem se o své jídlo či pítí s kamarádem/kamarádkou.	ANO	NE
16. Pomohl/a jsem někomu v péči o domácího mazlíčka – ne vlastního. (např. venčení psa, krmení rybiček, hlídání křečka)	ANO	NE
17. Upozornil/a jsem kamaráda na chybu, kterou udělal. (např. při písemné práci, v domácím úkolu, při výpočtu)	ANO	NE
18. Navštívil/a jsi nemocného kamaráda/spolužáka?	ANO	NE
19. Omluvil/a jsem někomu, např. kamarádovi, že jsem mu ublížil/a.	ANO	NE
20. Pomáhal /a jsem dobročinné akci, bez nároku na odměnu. (např. akce školy, sportovního klubu, nebo jiné organizace, jejíž výtěžek byl využit v její prospěch)	ANO	NE

Zakroužkujte odpověď, která nejvíce vystihuje, jak byste se zachovali v následujících situacích:

21. Pokud bych zjistil/a, že mi v obchodě vrátili víc, než by měli, peníze bych vrátil/a.	1	2	3	4	5
22. Pokud by se mému kamarádovi děla nějaká křivda (je např. neprávem z něčeho obviněn), tak bych se ho zastal/a.	1	2	3	4	5
23. Pokud potkám hendikepovaného člověka (nevidomého s bílou holí, člověka na vozíku), tak mu poskytnu pomoc.	1	2	3	4	5
24. Pokud bych našel/a tašku ve které je 1 000,- Kč a doklady osoby, které patří, tak ji odevzdám majiteli nebo policii.	1	2	3	4	5
25. Pokud by mi kamarádi/spolužáci nemohli mít nějakou věc, např. nový typ telefonu Iphone a já jej měl/a, tak jim o něm nebudu říkat a nebudu ho před nimi používat.	1	2	3	4	5
26. Kdybych viděl/a na ulici ležet člověka, tak mu poskytnu pomoc.	1	2	3	4	5
27. Raději bych lhal/a, než abych řekl/a pravdu, která by mohla druhému ublížit.	1	2	3	4	5
28. Když bych byl/a požádán/a abych se podílel/a na přípravě a průběhu tábora nebo jiné akce pro děti, tak obětuji svůj čas a pomohu.	1	2	3	4	5
29. Pokud by se spolužák nemohl zúčastnit společného výletu, protože by neměl dostatek peněz, tak bych mu pomohl/a.	1	2	3	4	5

Správnou odpověď zakroužkujte

30. Jsem	Muž	Žena
31. Navštěvuji	7. třídu	8. třídu
32. Ve škole navštěvuji hodiny náboženství	Ano	Ne

Děkuji za vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Co je podle Vás prosociální chování?

Prosociální chování to je takové to pozitivní co je pro společnost, takové to chování, které pomáhá obecně lidem k tomu, aby se začlenili do společnosti, aby vyváželi kvalitní vztahy, aby si mohli udržet tyto kvalitní vztahy. A aby v té společnosti mohli obecně nějakým způsobem jako jedinec prosperovat, fungovat, něco znamenat. Prosociální chování například, když to vezmu nevím, na ty žáky, je to umět si vytvořit rovnocenné, trvalé přátelství. Jako to, že jsme si v tom vztahu rovni, ne že budu poslouchat jenom vždycky to, co říká ten druhý, nebo na druhou stranu já budu mít ty mocenské a budu ovládat ty druhé, takže taková ta rovnocennost v partnerství, v těch vztazích. Nebo i to prosociální chování já si myslím že je důležité v takové té snaze možná zdravé snaze něco dosáhnout. Zdravé sebevědomí něco dosáhnout. Né být jenom takový ten, držet se nějakého průměru, ale chtít taková ta chtít něco udělat pro druhé. Když to vezmu prosociální je pro druhé a tím potažmo pro celou společnost.

Jaké jsou podle Vás faktory školního prostředí, které mají vliv na prosociální chování žáků?

Největší vliv si myslím má celkové klima školy, protože už jenom vstup do té školy asi nedá se to popsat nějakýma obecnýma, ale už jenom jaká atmosféra v té škole panuje tak, to je co vlastně jako prvotní co ty děti, které tam vstoupí ovlivňuje. Buď je ovlivňuje to, že ta škola je zaměřená na výkon, takže aby se všichni snažili, nebo je zas zaměřená víc na ty vztahové věci, aby se vytvářely dobré vztahy, jak mezi žáky tak mezi učiteli. Tak to je první vlastně vůbec klima třídy. Potom jasné je jak jsou nastavení učitelé. Učitelé, nastavení učitelů co vlastně, co oni mají cílem toho svého výchovně vzdělávacího procesu, protože ač je to pro ně strašně těžké, ale oni mají jakoby obě tyto stránky naplňovat a jak využít toho času, k čemu vlastně všechny aktivity směřovat. Tak už jenom tato jako kdyby nastá-

venost těch pedagogů se kterými se setkávají to je určitě důležitá věc, která je ovlivňuje. Potom vůbec fungování té třídy, což je vlastně klima třídy, ale což taky závisí na tom pedagogovi, když všechno s tím, jakoby souvisí. Protože děti sami si nejsou schopny si vytvořit dobré klima třídy, musí být někdo, kdo jim jakoby nějakým způsobem pomáhá to utvářet. Protože jasně že potom se objevují takové ty ten je lepší, ten je horší, rozvrstvení třídy, kdo, koho, jak, co, takže myslím že ten pedagog je tam strašně důležitý. A možná, když to vezmu z toho hlediska pedagog je důležitý, ale taky je důležité to vedení té školy, jak podporuje v tomto pedagogu aby v té jejich nelehké práci toto zvládli. Takže to si myslím, že to jsou faktory které k tomu vedou, protože potom to vzdělávání a všechny aktivity by měly vést jakoby k tomuto cíli. Takže to jsou takové důležité věci určitě.

Jak z Vašeho pohledu tyto faktory působí na Vaší škole?

Tady určitě tím, že je to postavené na nějakých křesťanských hodnotách, které se můžou normálně zobecnit na každého, tak si myslím že toto je ta atmosféra která tady nějakým způsobem panuje, takže vlastně tady ta vztahovost je strašně důležitá. Takže to je asi věc, co tady na této škole určitě funguje. Když si vezmu i ty pedagogy, jasně že jsou různí pedagogové, nemůžu kdybych to měla jednotlivě, tak by to bylo každé, ale celkově to nastavení pedagogického sboru je tady to pozitivum. Tady to vztahy, vnímat ty vztahy a zajímat se o to jak fungují a možná zajímat se i dál, jak jsou, co se děje venku, co se děje v rodině. Ale vím, že i tady je to náročné, protože ti pedagogové toho mají strašně moc a jak je to zase malá škola, tak oni mají jakoby víc těch povinností, že se to nerozloží a mají toho o moc jakoby víc, takže tady ta zahlušenost je docela velká, takže někdy tu kapacitu na to třeba někdy už nemají. Ale ta snaha tu je, takže to si myslím, že tady pro to prosociální chování, tím že je to tu na nějakých hodnotách postavené, takže to je to, co tady asi hodně působí.

Vedení školy se snaží, snaží se, ale myslím si, že tím jak teďka je i toho docela dost, těch různých úkolů z vrchu co oni mají, takže tam ta snaha je, možná tím že tady jsem teďka já, jakoby ten poradenský pracovník, tak je to zase další vliv z venku, který může podpořit tady tu právě tu snahu, protože to vidí trošku z venku, není v tom, nemá takové povinnosti, které oni všechny mají, takže myslím, že v současné době je velká snaha o to, podpora těch

učitelů, pomoc a vůbec jakoby vytváření tady těch vztahů, co se týká celé školy a fungování.

Jak vnímáte výši prosociálního chování na Vaší škole?

Kdybych to srovnávala s jinými školami, na kterých jsem působila, tak na této škole je to jedna z těch nejvyšších, nejvyšších úrovní. Jsou školy, které jedou přesně takto, možná zase mají vypracovanější třeba postupové nějaké věci, ale myslím, že tady hodně je to, že tady jsou přesně ty, jako kdyby ty křesťanské hodnoty, s kterými už se do této školy jakoby vstupuje. Kdo chce do toho kolektivu jakoby zapadat, tak už se předpokládá, že ten člověk nějakým způsobem jakoby tyto hodnoty ctí, takže to udělá strašně moc. Si myslím, že nastavení této školy je velmi vysoce prosociální.

Myslíte tím, že přicházejí s těmi hodnotami už děti z rodin?

I to, to určitě, i to si myslím že dělá hrozně moc, že vlastně většinu tady tvoří z nějakých rodin, takže ty hodnoty si přinášejí. Ale mám na mysli i hodně, co se jako to se týká hodně učitelů, že i učitelé tady vstupují hodně už tady s tím potenciálem. Já si myslím, že ti učitelé jsou velmi hybným materiálem, co působí na té škole.

Jaké byste měla doporučení pro Vaši školu pro zvýšení prosociálnosti žáků?

Tím, že na tom teďka aktuálně pracujeme, co se týká vedení, tak z mé strany je to jedna zásadní věc, a to je podpora učitelů. Podpora učitelů, aby na věci nebyli sami, aby se mohli o své problémy, o své problémy co se týká školy podělit, s tím, že nebude, že jsou špatní, protože učitelé jsou přesně hodnoceni, jestli dělají dobře, jestli mají dobré výsledky, a jestli dobře vyučují a jestli když mají zlobivého žáčka, tak už jsou ti špatní. Takové je vnímání teďka společnosti, takže abychom jakoby toto trochu i jako vedení a možná co my jako můžeme naplnit, aby my, jako teďka vedení, i působili prosociálně i vůči pedagogům.

Abychom je podpořili, i v jejich nějakém sebevědomí i profesionalitě a aby oni měli vlastně zpětnou vazbu, a možnost kam se jít poradit, s kým konzultovat a aby pro to i měli tady prostor. Jinak si myslím že tady fungují úplně výborně, že to je úplně všechno funguje, ale tady toto si myslím, že nejenom teda na této škole, ale to je na všech školách. Ale tady tohle to když budou mít, tak si myslím že ta škola udělá zase o stupeň vyšší krok.

Plynou problémy, se kterými se setkáváte v rámci své praxe, z nedostatečného prosociálního chování?

Ono, když se to vezeme všeobecně, ono prosociální chování je takové, které je společností hodnocené pozitivně. Takže vlastně tím, že řeším více výchovné problémy, takže vlastně všechny souvisí se špatným prosociálním chováním. Nicméně vlastně tam potom tím, že jsem nějakým způsobem zaměřená, tak jasně že to bereme co se týká rodiny, kde vlastně ty vlivy působí, co se děje co se týká vztahových věcí. Takže v podstatě se snažíme vytvářet co nejpozitivnější to prosociální chování. Nebo tu půdu pro prosociální, ať je to ať se to týká rodiny, ať se to týká třídního kolektivu, ať se to týká celé atmosféry školy. Takže si myslím, že já se v podstatě, jediné co je, co jsou výukové problémy, tak to si myslím, že s tím moc nesouvisí, když někdo buď mu to jde, nebo mu to nejde, to jsou zase jiná věci, ale já se více zabývám těmi výchovnými problémy. Takže ano, je to ta půda prosociálního chování.

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY DŘEVNICKÁ

Co je podle Vás prosociální chování?

Prosociální chování je definováno jako chování v podstatě žáků k tomu, aby měli prostě ty vztahy k sobě v pořádku, aby to fungovalo, tak jak to fungovat má. Prosociální chování se projevuje tak, že se lidé k sobě chovají hezky. Je to takové utopistické trošku asi, ale to bych považovala jako ten ideál toho, jako že by k tomu měli být vedeni. Jo, jako k tomu, aby se chovali hezky, slušně, aby znali pravidla slušného chování, aby znali třeba i pravidla nějaké etikety, aby se chovali slušně, aby si uměli pomoc, aby uměli rozeznat třeba která situace je dobrá, která není dobrá, to znamená aby věděli, že mají pustit starého člověka v trolejbusu sednout nebo pomoci s nákupem, nebo když někdo spadne, tak já nevím, tak do něj nekopnout, ale zeptat se jestli něco nepotřebuje, nebo zavolat někoho jiného, jo takové to normální, lidské slušné chování.

Tak já si myslím, že to je úplně všechno, zejména jsou to teda vztahy v té třídě, které ty děti mezi sebou mají, ale potom i třeba jako navzájem mezi těmi třídami. To znamená pokud jsou někde dohromady jako skupina, když já nevím, jdou třeba do divadla, jo, jako jsou tam i z jiných, není tam jedna třída, já nevím, jedou na výlet, na nějakou exkursi nebo někam na nějaký kurz, takže se vlastně učí chovat k sobě navzájem, jako že i prostě respektují věk, jako že má každý jiný, že někdo něco umí lépe, někdo hůře, že to není v rámci jenom třeba té třídy, tam by to mělo být automatické, jo tam by k tomu vlastně měli být vedeni, ale prostě třeba potom, jak jsou i starší, nebo starší, to je podle mě, to někde to začíná jako výchovou rodičů a nekončí to nikdy tady, tady jako ta výchova k tomu, nebo aby to bylo nastavené tak, jak by to nastavené být mělo. Ale myslím si, že prostě právě takové ty, jo vlastně i o přestávkách, kde se všichni potkávají, kde se všichni míjejí v řadě u bufetu, na zastávce když jedou domů, v šatně, jo, v podstatě úplně všude.

Jaké jsou podle Vás faktory školního prostředí, které mají vliv na prosociální chování žáků?

Tak určitě, určitě si myslím, že každý učitel, že kromě toho že učí, tak v podstatě ty děti i jako by vychovává, a osobně si myslím, že ta výchova vlastně jako by měla vést tady k tomuto chování, že by měl být ten účel, takže si myslím, že třídní učitel v podstatě ve všech chvílích, kdy jim cokoli domlouvá, nebo cokoli s nima domlouvá, nebo jim vykládá, že někam jdou, že jak se mají obléct, jak se mají chovat v trolejbusu, tak v podstatě se do toho zapojuje. Kromě toho dozory, které jsou na chodbách, tak pust' ho, nepředbíhej, nelítej, nežduchej, jo, že to všechno je vlastně ono. Plus samozřejmě v hodinách, tak tam je to trošinku takové že, tam by to mělo být hlavně o tom učení, že ale taky se vztahuje, v jídelně, v podstatě všude.

Jak z Vašeho pohledu tyto faktory působí na Vaší škole?

Já si myslím že to funguje, no určitě ne od všech lidí stejně, to je jako naprosto jasné, ale prostě zase jsou ti, kteří na to dbají více, jsou ti, kteří to mají celkem jakoby, je jim to víceméně jedno, jsou si toho nevědomější, když to nefunguje tak, jak by to fungovat mělo. Ale jinak si myslím, že je to prostě součást práce, jo, že to nejde tak jako nějak specifikovat. Ale určitě to nedělají všichni stejně, nedělají to všichni optimálně. Ale určitě, když zas to beru z té pozice toho, té mé funkce, že když je prostě nějaký problém, když se někdo popere, a nějak třeba teda nehezky, nebo někdo někomu ublíží, jo nebo náznak nějakého toho posmívání, tak se to teda řeší okamžitě, a řeší se to, jednak to teda řeší třídní, jednak to řeším já, jednak se teda do toho velmi často a pokud může a téměř vždy zapojuje i pan ředitel. A ty děti si pozve, těm dětem domlouvá, takže já si myslím, že je to nastavené dobře. Může něco uniknout, to vůbec netvrdím že ne, ale celkem si myslím, že je to tak jako funguje, no funguje. Ale si myslím, že tak nějak přirozeně, jo, aniž by si to člověk třeba i uvědomoval.

Jsou nějaké další faktory, které mají vliv?

Já myslím, že ano. Prostředí školy. Zařízení a výzdoba nevím, to bych si spíš řekla že ne, že je to poté estetické stránce, jo že se to dělá, ale zase je to k tomu, aby se ty děti cítili dobře, jo, aby viděli ty svoje výkresy jo, že když něco malují, že to pak bude na nástěnce, aby se prostě i učili, že se to potom neničí, jo, že když tam jsou něčí výkresy, tak je to proto, abychom se na ně podívali, a ne abychom je třeba nějak , jo nějakým způsobem zlikvidovali, jo a tak dál, ale tam bych spíš řekla, že je to po té stránce jako že estetické, jako že jo, to není nějak zaměřené, tak jak asi to myslíte.

Jak vnímáte výši prosociálního chování na Vaší škole?

Jako třeba ze strany dětí? Jak které, já si myslím, že jako to nemají nastavené špatně, no to záleží, vždycky, jo to prostě máte jednoho, jednoho tam nějakého takového problémového žáka ve třídě a už to celé rozhodí. Jo, když se v té třídě nenajde, tak ty děcka jsou vedené k tomu, aby to bylo dobré. Jo a jsou tady třídy, kde je to bych řekla zatím třeba optimální. Ale nikdy nevíte, co se komu v té palici zrodí, co kdo vymyslí za hlouposti, jestli prostě ti ostatní ho nebudou třeba následovat, zase z nějakého důvodu už to potom souvisí tady s těmi šikanami, a tady zase s těmito jevy, které jsou asi protipólem tady tohoto. Ale já myslím, že ty děcka jsou postavené vesměs dobře, že jo prostě samozřejmě vždycky se najdou problémoví jedinci, to beze sporu, ale že jich není až tolik, a hlavně že na sebe ty ostatní. Že ti ostatní to spíš vidí, že to je špatně, takže to mají nastaveno dobře. To se samozřejmě v pubertě , se k tomu staví jinak, než by to bylo optimální, ale to jim zas člověk nemůže vyčítat. Oni to doma třeba řeknou jinak, tam je to nastaveno dobře, ale v té škole se tomu nepostaví. Anebo se tomu budou smát. Jo aj vás s tím provokovat. Jo, ale jako, jako vidím na druhou stranu, že většina těch děcek je, to má nastaveno dobře. Ale to není zase vinou školy, to je vinou jo i zase té výchovy, nebo vinou, vlivem, spíš.

Plynou problémy, se kterými se setkáváte v rámci své praxe, z nedostatečného prosociálního chování?

To určitě, to určitě, to určitě z toho plynou a plynou z toho, že ti, některé ty děcka to mají nastavené, oni to vůbec nevnímají, že by to mělo být, tak jak by to mělo být. Zase je to v devadesáti procentech z rodiny, podle mého názoru, ale myslím si že ano. Že a prostě s tím se dá hrozně těžko něco dělat.

Jaké byste měla doporučení pro Vaši školu pro zvýšení prosociálnost žáků?

Že by se s těmi žáky mělo víceméně pracovat, že by se mělo pracovat třeba cíleně, ale jako když je to u těch malých, tak je to, určitě to jde, u těch větších už je to takové těžké, oni se vám na to vykašlou, prostě i kdyby, jo tady dokonce i my jsme zapojeni do nějakého toho projektu sestavování těch výpů, individuální výchovné plány, které vlastně to je takový jakoby pokus ministerstva už pár roků zpátky. Loni jsme tady měli velmi problémového žáka, na kterého se to jako nastavilo, nemělo to vůbec žádný ten efekt, který by to podle mě mělo mít. Ale oni v tom pořád ještě pokračují, jim se to líbilo, jak to bylo zpracované, že tady je speciální pedagožka, respektive pracovnice, která je tady v rámci tady toho nějakého té vip kariéry, toho pražského nějakého projektu, čili tady vlastně pracuje a má v podstatě část a tady těmi věcmi se zabývá, tady těmito věcmi, takže ona tenkrát vlastně to vypracovala, velice tak jako by dokonale, takže oni z toho byli nadšení, z celého toho, tak vlastně nám to zadali, takže vlastně i tady toto je vlastně jako by, že vedete i ty žáky, kteří mají problémy jak doma tak i ve škole, k tomu, aby se to zpravilo. Ale teda upřímně řečeno, jako jo tak jak když ten člověk to má jaksi nastavené, tak se můžete snažit a o to horší je to potom, když to nevyjde. Tak je to potom takové jako smutné. Jo, když se na to vykašlete, tak si řeknete, ale to se tady teda nedělá, jo, tady bych řekla, že se s nima docela dost v uvozovkách malujeme, a ten efekt ani není takový, jaký by asi byl, měl být k té vynaložené práci. Jo, ale, jo jako že jinak jako nějaké konkrétní doporučení, kolikrát víte já si upřímně myslím, že jako by to chtělo vychovávat u těch rodičů, jo a k tomu mi nejsme kompetentní a kolikrát nás pošlou do háje. No tak já si pořád myslím, že škola sice může hodně, ale prostě ta rodina je naprostý základ. V té výchově jako těch dětí, jo a to si myslím, že to s tou výchovou souvisí. Jo a ta škola je prostě vzdělání i výchova. Asi by to vzdělání mělo převažovat, a díky tomu na tu výchovu nemáme ani tolik času.

Etiku nemáme, to je v rámci výchovy ke zdraví, jo tedy výchovy k občanství, což bývala dřív občanská výchova, dneska se to jmenuje jinak, ale tam, o té etice jako samostatném předmětu se mluví. Pan ředitel to jako by nahazoval, ale zase, kdo by to učil, jak by to učil, není to prostě ještě úplně nějak, oni to sice dělají některé ty pilotní školy, mají to zařazené v tom školním vzdělávacím plánu, tak to mi nemáme.

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TŘÍDĚNÍ DAT – KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Prosociální chování to je takové to **pozitivní** co je **pro společnost**, takové to chování, které **pomáhá** obecně **lidem** k tomu, aby se **začlenili do společnosti**, aby **vyvářeli kvalitní vztahy**, aby si mohli **udržet** tyto **kvalitní vztahy**. A aby **v té společnosti** mohli obecně nějakým způsobem jako jedinec **prosperovat**, **fungovat**, něco **znamenat**. Prosociální chování například, když to vezmu nevím, na ty žáky, je to umět si vytvořit rovnocenné, trvalé přátelství. Jako to, že jsme si v tom **vztahu rovní**, **ne** že budu **poslouchat** jenom vždycky to, co říká ten **druhý**, nebo na druhou stranu já budu mít ty **mocenské** a budu **ovládat** ty **druhé**, takže taková ta **rovnocennost** v **partnerství**, v těch **vztazích**. Nebo i to prosociální chování já si myslí že je důležité v takové té snaze možná zdravé **snaze něco dosáhnout**. **Zdravé sebevědomí** **něco dosáhnout**. **Né** být jenom takový ten, **držet se** nějakého **průměru**, ale **chtít** taková ta **chtít něco udělat pro druhé**. Když to vezmu prosociální **je pro druhé** a tím potažmo **pro** celou **společnost**.