

MASARYKOVA UNIVERZITA
Fakulta sociálních studií
Katedra psychologie

Mgr. David Vaněk

**Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy
v kontextu Etické výchovy.**

Disertační práce

Školitel: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Brno 2011

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a že jsem všechny informační zdroje uvedl v seznamu literatury.

.....

Jsem rád, že mohu na tomto místě poděkovat svému školiteli prof. PhDr. Vladimírovi Smékalovi, CSc., a to nejen za inspiraci a cenné připomínky k práci, ale především za osobní vztah a vzácné zážitky „buberovského“ setkávání. Dále bych rád poděkoval těm, kteří mne trpělivě zasvěcovali do tajů statistiky: Mgr. Heleně Klimusové, PhD., Mgr. Michalovi Jabůrkovi a Mgr. Janu Širůčkovi. Děkuji svým rodičům za podporu při psaní této práce a především jsem vděčný své mamince, která mne přivedla k projektu Etická výchova a svým osobním příkladem mne pro ni nadchla. Děkuji Lence za jazykovou korekturu a neúnavné dodávání odvahy k překonání překážek souvisejících s napsáním této práce.

OBSAH

ÚVOD	7
A. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	11
1.1 Definice prosociálního chování	11
1.1.1 Prosociální chování a altruismus	13
1.2 Motivace prosociálního chování	14
1.2.1 Altruisticko-egoistická motivace	14
1.2.2 Autonomně-kontrolovaná motivace	19
1.3 Kategorizace prosociálního chování	20
1.4 Teorie prosociálního chování	24
1.4.1 Sociobiologická teorie	25
1.4.2 Teorie sociálních norem	26
1.4.3 Teorie sociálního učení	27
1.4.4 Teorie sociální výměny	27
1.4.5 Teorie osobnosti	28
1.5 Determinanty prosociálního chování	29
1.5.1 Determinanty prosociálního chování: Osoba a osobnost pomáhajícího	29
1.5.1.1 Vliv emocionálního stavu na prosociální chování	30
1.5.1.2 Gender rozdíly v prosociálním chování	30
1.5.1.3 Prosociální osobnost pomáhajícího	31
1.5.1.4 Rysy prosociální osobnosti	32
1.5.1.4.1 Empatie	34
1.5.1.4.2 Vnitřní místo kontroly (interní LOC)	37
1.5.1.4.3 Sebeocenení a sebeúcta (self-esteem)	38
1.5.1.4.4 Vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy)	38
1.5.1.4.5 Sociální odpovědnost a představa spravedlivého světa	39
1.5.2 Determinanty prosociálního chování: sociální okolí	39
1.5.2.1 Rodinné prostředí a výchova	39
1.5.2.2 Širší sociální okolí	41
1.5.2.3 Kulturní faktory	41
1.5.3 Determinanty prosociálního chování: situační faktory	42
1.5.4 Determinanty prosociálního chování: osoba příjemce prosociálního chování	44

1.6 Vývoj prosociálního chování	46
1.7 Vliv dědičnosti a prostředí na prosociální chování	48
2. MOŽNOSTI ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	50
2.1 Nespecifické programy rozvoje prosociálního chování	50
2.1.1 Mravní výchova	50
2.1.2 Výchova respektu a odpovědnosti	53
2.1.3 Model výchovy charakteru M. Berkowitze	54
2.1.4 Skupinová diskuse s morálním obsahem	55
2.1.5 Just Community („spravedlivé společenství“)	57
2.1.6 Třídní demokracie	58
2.1.7 Kooperativní učení	60
2.1.8 Program srdce na dlani	61
2.1.9 Sociálně psychologický výcvik	61
2.1.10 Smysluplně strukturovaný volný čas	63
2.2 Specifické programy rozvoje prosociálního chování	63
2.2.1 ChildDevelopment Project	63
2.2.2 Program Rozvoj prosociálnosti	64
2.2.3 Rozvoj prosociálního chování u předškoláků	64
2.2.4 Žalování „naruby“	66
2.2.5 Projekt Etická výchova	67
2.3 Společné charakteristiky programů rozvíjejících prosociální chování	73
3. VÝZNAM UČITELE PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKA	76
3.1 Charakteristika a podoby vztahu mezi učitelem a žákem	76
3.2 Autorita učitele	78
3.3 Význam osobnostního a profesního rozvoje učitele	80
3.4 Příspěvek individuální psychologie ke vztahu učitele a žáka	82
3.5 Charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem v Etické výchově	84
4. DÍTĚ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	86
4.1 Periodizace období dospívání	86
4.2 Změny v oblasti kognitivních procesů a morálního uvažování	87
4.3 Změny v oblasti prožívání	91
4.4 Změna vztahů k druhým	92
4.5 Změna ve vztahu k sobě	93

B. VÝZKUMNÁ ČÁST	96
5. STUDIE I.	97
5.1 Cíl a hypotézy studie I.	97
5.2 Výzkumný postup a metody studie I.	99
5.2.1 Výzkumný soubor	99
5.2.2 Výzkumné metody	103
5.2.3 Seznam zkratk proměnných	105
5.2.4 Způsob administrace	106
5.2.5 Použité statistické postupy	107
5.3 Výsledky a interpretace studie I.	108
5.3.1 Vliv Etické výchovy na sociální klima třídy	108
5.3.2 Vliv Etické výchovy na projevy a vnímání prosociálního chování u žáků	114
5.3.3 Vliv Etické výchovy na sebehodnocení žáka	119
5.3.4 Analýza vlivu intervenující proměnných	121
5.4 Diskuze ke studii I.	123
5.5 Závěr studie I.	127
6. STUDIE II.	129
6.1 Cíle a výzkumné otázky studie II.	129
6.2 Výzkumný postup a metoda studie II.	130
6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru	130
6.2.2 Výzkumná metoda	130
6.2.3 Popis zpracování dat	131
6.2.4 Charakteristika kategorií a subkategorií	132
6.3 Výsledky a interpretace studie II.	138
6.4 Diskuze ke studii II.	159
6.5 Závěr studie II.	166
ZÁVĚR	169
LITERATURA	171
Přílohy	

ÚVOD

Pomoc druhému člověku a zvláště pomoc nezištná je označována za jeden z hlavních projevů lidskosti. V poslední době stále častěji slyšíme, že spolupráce a schopnost týmové práce patří ke klíčovým kompetencím potřebným pro život v 21. století. Jak pomoc druhému, tak spolupráce i schopnost pracovat v týmu jsou formami prosociálního chování. Prosociální chování se dostává do středu zájmu v psychologii od šedesátých let minulého století. Zájem o studium prosociálního chování byl podnícen především experimenty Milgrama (1963) a Zimbarda (2005), které ukázaly, že slušní, inteligentní a společensky adaptovaní lidé se za určitých okolností mohou chovat zcela asociálně. Na základě toho se také začaly hledat metody a způsoby, kterými je možné u lidí rozvíjet prosociální chování.

Jednou z cest k rozvoji prosociálnosti u žáků a studentů je předmět Etická výchova, který se stále více objevuje na našich základních i středních školách. Etická výchova je projekt vycházející ze španělského programu Rozvoj prosociálnosti, jehož autorem je Roche (1992). Rocheho program adaptoval na naše podmínky Lencz (1997a, 1997b, 1999) a program uvedl pod názvem projekt Etická výchova. Cílem tohoto projektu je rozvoj prosociálního chování žáků a studentů. Tohoto cíle je dosahováno rozvojem sociálních dovedností za užití zážitkových metod učení. Důležitou součástí tohoto předmětu je partnerský vztah mezi učitelem a žákem.

Autor této práce má více než desetileté zkušenosti s tímto projektem, který realizoval v různých formách s žáky a studenty základních, středních i vysokých škol. Vedl rovněž několik dvouletých akreditovaných kurzů Etické výchovy pro pedagogy. Přestože jsem ze subjektivního pohledu v praxi mohl pozorovat pozitivní účinek absolvování kurzu Etická výchova jak u dětí, tak dospělých, stále více jsem pociťoval potřebu objektivně výzkumně ověřit efekt Etické výchovy. Studie zkoumající efekt předmětu Etická výchova v našich podmínkách zcela chybí a ambicí disertační práce je tuto mezeru vyplnit. Dvě studie byly v devadesátých letech minulého století provedeny na Slovensku, ale metodologie jejich provedení je problematická (Koubeková, 1994; Kopasová a Obložinská, 1999).

Cílem této disertační práce je tedy zjistit, jaký účinek má realizace Etické výchovy po dobu jednoho školního roku na žáky šestých a sedmých tříd základní školy. Efektivitu předmětu Etická výchova posuzujeme jednak na základě dotazníkového šetření realizovaného před a po realizaci tohoto předmětu, jednak skrze zpětné vazby samotných absolventů tohoto předmětu. Dalším cílem této práce je zjistit, jaké vlastnosti a charakteristiky učitelky Etické

výchovy usnadňují žákům osvojení programu Etické výchovy a umožňují jim směřovat k cíli, který si Etická výchova vytyčila – tj. k rozvoji prosociálnosti.

Tato práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části prezentujeme dosavadní poznatky ohledně prosociálního chování a uvádíme možné způsoby jeho rozvoje. Výzkumná část se skládá ze dvou výzkumných studií, jejichž design je koncipován tak, abychom skrze výsledky těchto studií mohli dosáhnout cílů, které jsme si stanovili výše.

První kapitola pojednává o prosociálním chování. Definujeme tento termín, uvádíme teorie prosociálního chování a determinanty, které mají na toto chování vliv.. Podrobně se věnujeme motivaci prosociálního chování, vývoji tohoto chování od dětství do dospělosti a problematice vlivu dědičnosti a prostředí na prosociální chování.

Druhá kapitola se zaměřuje na možnosti rozvoje prosociálního chování. Uvádíme zde jak programy, které jsou zaměřeny primárně na rozvoj prosociálnosti, tak programy u nichž je rozvoj prosociálního chování vedlejším produktem realizace těchto programů. Zvláštní pozornost je v této kapitole věnována projektu Etická výchova, jehož efektivitu výzkumně zkoumáme.

Ve třetí kapitole charakterizujeme takový vztah mezi učitelem a žákem, který napomáhá rozvoji prosociálnosti u žáka. Podrobněji se věnujeme problematice učitelské autority, žákovské svobody a odpovědnosti. Zamýšlíme se nad možnostmi rozvoje osobnosti a prosociálnosti u samotného učitele. Nabízíme krátký exkurz do teorie individuální psychologie Alfreda Adlera a jeho následovníků a charakterizujeme výchovný styl projektu Etická výchova.

Čtvrtá kapitola je věnována osobnosti dítěte v období časně adolescence. Zaměřujeme se především na psychické a sociální změny, které jsou spjaté s tímto vývojovým obdobím.

Pátá kapitola obsahuje evaluační výzkumnou studii, která zkoumá efekt realizace Etické výchovy po dobu jednoho školního roku na žáky šestých a sedmých tříd. Efekt Etické výchovy sledujeme v těchto oblastech: klima a vztahy ve třídě, sebehodnocení žáků a míra výskytu prosociálního chování u žáků.

V šesté kapitole prezentujeme studii, jejímž cílem je zprostředkovat názory samotných žáků na efektivitu předmětu Etická výchova i na osobu učitelky, která tento předmět vyučuje.

Je mou milou povinností na tomto místě poděkovat členům Metodického centra v Bratislavě, především Ing. Ladislavovi Lenczovi (in memoriam), PaedDr. Olze Križové a Mgr. Ivanovi Podmanickému, PhD., kteří se zasloužili o vznik projektu Etická výchova a jeho

adaptaci na naše podmínky. Dále bych chtěl poděkovat občanskému sdružení Etické fórum ČR, zvláště pak PhDr. Janu Šolcovi, Ing. Kateřině Mravčíkové, Mgr. Zdislavě Vyvozilové a Mgr. Pavlovi Motyčkovi a dalším za jejich neúnavnou snahu, kterou věnují začlenění Etické výchovy do systému českého vzdělávání.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Je obtížné určit, kdo se jako první začal zabývat výzkumem prosociálního chování. Penner (2005) uvádí, že poprvé termín prosociální chování použil McDougall v roce 1908. Označil tak chování, které je výsledkem „jemných emocí“ na základě působení rodičovského instinktu. Páleník (1988) naopak upozorňuje, že pojem prosociální chování poprvé použila Johnsonová v roce 1951 na odlišení přijatelné formy agrese od protispolečenské aktivity. Od té doby se pojem specifikoval a v současnosti se používá k označení pozitivního sociálního chování, které je prospěšné druhým lidem.

Prudký nárůst zájmu o prosociální chování však následoval především jako reakce na brutální vraždu Kathariny „Kitty“ Genovese v roce 1964, které, jak se později z vyšetřování zjistilo, přihlíželo z oken déle než půl hodiny nejméně 38 sousedů, přesto nepřišli na pomoc a ani nezavolali policii (Slaměník a Jaroušek, 2008). Penner (2005) a jeho spolupracovníci rozdělují výzkumy ohledně prosociálního chování na tři období. V 60. a 70. letech dvacátého století se výzkum zaměřil především na to, kdy člověk pomáhá v závislosti na hodnocení situace jako ohrožující nebo naopak bezpečné. V 80. letech se zájem obrátil k otázce, proč lidé pomáhají. V tomto období se vynořily rozličné teorie prosociálního chování. Od 90. let minulého století do současnosti se výzkum ubírá směrem k tomu, jak pomáhání ovlivňují nevědomé procesy (jako například implicitní teorie pomáhající osobnosti) a skupinové faktory.

Tato kapitola přináší definici prosociálního chování, vymezení tohoto termínu vůči pojmu altruismu a dělení pomáhajícího chování. Při studiu prosociálního chování nestačí zkoumat pouze zjevné jednání, ale je třeba se zabývat i záměry a motivy ležící v pozadí zjevného chování. Podrobně se proto věnujeme motivaci prosociálního chování. Tato kapitola se dále věnuje představení rozličných teorií, které se pokouší vysvětlit prosociální chování a determinantami, které mají vliv na prosociální chování. Dále se zabýváme vývojem prosociálního chování od dětství do dospělosti. V závěru kapitoly se věnujeme problematice vlivu dědičnosti a prostředí na prosociální chování.

1.1 Definice prosociálního chování

Rozdíly v chápání a v definicích prosociálního chování jsou především v tom, jaké aspekty jsou do definice zahrnuty. Někteří autoři vymezují prosociální chování široce a volně,

jiní za prosociální chování považují jen úzký projev pomáhajícího chování, které splňuje přesná kritéria. Budeme uvádět definice od těch široce pojatých k těm úzce specifikovaným.

Za prosociální chování můžeme považovat každé chování, které je **zaměřeno ve prospěch druhé osoby nebo skupiny lidí**:

- Páleník (1995a) - Prosociální chování je takové chování, které svým dosahem mění situaci účastníků směrem ke zlepšení. Je to takové chování jednotlivce, které zohledňuje fyziologické a psychologické rozpoložení jiných lidí, jejich potřeby, nouzi, těžkosti, zájmy, nemoc apod.

Jiní autoři přidávají k výše zmíněné definici ještě kritérium dobrovolnosti – prosociální chování chápeme tedy jako chování ve prospěch druhého, které je **vykonáno dobrovolně**, to znamená, že toto chování není mou povinností, nevyplyvá například z mé profese. Takto definují například:

- Eisenbergová (1986) - Prosociální chování je dobrovolné chování zaměřené ve prospěch druhé osoby.

Někteří autoři specifikují prosociální chování ještě úžeji. Kromě výše uvedených dvou kritérií, musí prosociální chování splňovat ještě podmínku, že je **vykonáno bez nároku na odměnu nebo zisk**. Patří sem tato definice:

- Slaměník a Jaroušek (2008) - Do kategorie prosociální chování zařazujeme takové skutky a činy, které jsou vykonány ve prospěch druhého bez očekávání odměny (materiální či finanční) nebo sociálního souhlasu. Tyto akty chování mají charakter poskytnutí nezištné pomoci, kdy není očekávána odměna ani opětování pomoci v budoucnosti. Prosociální chování je zpravidla vykonáno bez vyzvání a dobrovolně.

Výše zmíněné kritérium, že prosociální chování musí být vykonáno bez nároku na odměnu a zisk, někteří autoři ještě zpřísňují. Abychom jednání mohli definovat jako prosociální, musí být vykonáno nejen bez nároku na odměnu, ale musí **aktéra stát jistou námahu a energii a vyžadovat od něho obět'**. Takto prosociální chování specifikují například:

- O' Connor(1979, cit. dle Roche, 1992) - Prosociální činnost je to, co někdo vykonává proto, aby druhému ulehčil námahu nebo problémy, nebo aby mu pomohl být spokojenějším, a přitom to dělá „na svoje náklady”.

Asi nejkomplexnější definici prosociálního chování podává Roche (2003). Do své definice zahrnuje všechny výše uvedená kritéria a zároveň **zdůrazňuje roli receptora** – tj. toho, který obdržel pomoc. On je kritériem toho, zda se jedná skutečně o prosociální chování.

- Roche (2003) - Způsoby chování, které bez vyhledávání vnějších materiálních odměn, jsou příznivé dalším osobám či skupinám, podle jejich objektivně pozitivních kritérií nebo sociálních cílů, a které zvyšují možnost produkovat pozitivní recipocitu ve vzájemných mezilidských vztazích a přitom chrání identitu, tvořivost a iniciativu zahrnutých jedinců nebo skupin.

Mohli bychom tedy shrnout **základní znaky prosociálního chování**. Prosociální chování, je takové chování, které:

- je vykonáno ve prospěch druhého,
- nevyplývá z povinnosti
- je vykonáno bez očekávání zisku nebo vnější odměny
- podporuje recipocitu (tj. podobné chování příjemce)
- nenarušuje identitu poskytovatele ani příjemce (Nováková, 2006).

Jak už jsme řekli výše, někteří autoři považují za prosociální chování jen takové jednání, které naplňuje všechny uvedené znaky, jiní naopak pouze některé či dokonce jeden základní znak a to, že se jedná o chování vykonané ve prospěch druhého jedince či skupiny lidí.

1.1.1 Prosociální chování a altruismus

Vymezení odlišností mezi prosociálním chováním a altruismem se nejvíce váže na rozhodnutí sporu, zda existuje tzv. ryzí prosociální chování, tedy takové, které vědomě nekalkuluje ani se sebemenším ziskem a je motivováno čistě altruisticky. Problematice motivace prosociálního chování se budeme věnovat v následující kapitole. Na tomto místě chceme vymežit rozdíl mezi pojmy prosociální chování a altruismus.

Nakonečný (2009) nerozlišuje mezi pojmy prosociální chování, chování poskytující pomoc (helping behavior) a altruismem. Ve všech případech může, ale nemusí toto chování mít znak pohotovosti zřici se vlastního dobra ve prospěch jiné osoby nebo celé skupiny osob.

Jiní autoři však rozdíl mezi oběma pojmy vnímají. Například Bierhoff (2006) pod pojmem altruismus rozumí užší pojem pro pomáhající chování, kdy jednání pomáhajícího je motivováno pouze vcítěním se do situace druhého a empatií. Prosociální chování je pak širší pojem označující pomáhající chování, které může pramenit buď ze snahy dosáhnout vlastního cíle (egoisticky motivované chování), nebo ze snahy pomoci druhému (altruisticky motivované chování). V řadě případů se prosociální chování zakládá i na kombinaci sobeckých zájmů a altruistických cílů.

Podobně vymezují rozdíl mezi prosociálním chováním a altruismem i Smith a Mackie (1995). Prosociální chování v sobě obsahuje záměr pomoci a aktér získává tímto jednáním i nějakou osobní odměnu (např. obdiv ostatních). Altruismus je pak takové pomáhající chování druhému, kde aktér nezískává žádnou odměnu za své chování.

Altruismus považuje i Vymětal (1990) za kvalitativně odlišný od ostatních forem prosociálního chování. Altruismus vychází „z *vnitřního principu, pohnutky, která je bez výhrad přijímaná*“. Přičemž tímto vnitřním principem je imperativ „*člověk se má chovat tak, jak by si přál, aby se k němu chovali druzí*“ (Vymětal, 1990, s. 436).

Jiný rozdíl v terminologii spatřuje Roche (1992). Altruismus chápe jako chování na individuální nebo interpersonální úrovni, zaměřené na konkrétní osobu. Narozdíl od prosociálnosti, která má svůj sociální cíl, směřuje ke společnosti a ke kolektivu.

1.2 Motivace prosociálního chování

Rozdíly v chápání a v definicích prosociálního chování jsou především ve zdůrazňování, respektive v opomíjení motivace tohoto chování. Jedni považují za projev prosociálního chování každé chování, které přispívá druhým, bez ohledu na motiv, který ho vyvolal. Jiní za prosociální pomáhající chování považují jen takové chování, které je motivováno čistě altruisticky – tzn. že jsou sledovány zájmy pouze toho, komu je toto chování určeno.

V této části se chceme věnovat dvěma pojetím motivace, které můžeme vymezit vždy dvěma krajními polaritami motivačního kontinua: altruismus - egoismus a autonomní – kontrolovaná motivace.

1.2.1 Altruisticko-egoistická motivace

Na začátek této podkapitoly si dovolíme krátký exkurz do dějin filosofie. Sedláček (2009) se ve své knize *Ekonomie dobra a zla* zabývá otázkou, zdali se vyplácí konat dobro.

Řadí filosofické, náboženské a další systémy, které se zabývají morálkou, na pomyslnou „osu dobra a zla“. Dobro je zde charakterizováno jako ryze prosociální, nezištný čin, který poskytovateli nepřináší žádný užitek. Jedná se tedy o takový čin, který je vykonán na základě čistě altruistické motivace. Zlo je definováno jako jednání, které je řízeno čistě egoistickými motivy. Uvádíme krátkou charakteristiku, jednotlivých filosofických směrů a řadíme je od nejvíce „altruistických“ až po nejvíce „egoistické“:

- Immanuel Kant – Kant chce morálku, v níž se jakákoliv odměna na tomto světě odsuzuje a považuje se za degradaci morality daného činu. Kant považuje za morální pouze čin, který není odměněn, je vykonán zcela nezištně, tedy z čistě povinnosti vůči morálnímu imperativu.
- Stoicismus – Stoikové zůstávají lhostejní vůči výsledkům svých činů. Nedbají na to, zda za ně budou odměněni či potrestáni. Jde jim o motiv činu samotného, jestli je motivován altruisticky nebo egoisticky. O výsledek činu (a tím i případnou odměnu pro poskytovatele) se nezajímají.
- Křesťanství – Křesťané odsouvají odměnu za své činy až na onen svět. Nicméně Lencz (1998) podotýká, že křesťanství přirozeně spojuje dvě základní lidské tendence: lásku k sobě (egoismus) a lásku k druhým (altruismus) a to v základním Ježíšově přikázání: „*Miluj svého bližního jako sám sebe*“ (Mt 22,39).
- Židovství – Židé přikládají požitku a odměně za vykonané činy jednoznačně pozitivní znaménko. Učení Tóry nenamítá nic proti maximalizaci užitku a odměny jako takové. Tato maximalizace však nesmí jít za mez jistých (Hospodinem daných) pravidel.
- Utilitarismus – jeho představitelem je J. S. Mill. Utilitarismus v jeho pojetí není sobecký, ale upřednostňuje dobro celku nad dobrem jednotlivce. Dle tohoto učení, jedinec se dobrovolně vzdá vlastního užitku v zájmu zvýšení užitku celku. Cílem utilitarismu tedy není maximalizace užitku jedince, ale maximalizace užitku celku.
- Epikurejci (Hedonisté) – cílem epikurejců je narozdíl od utilitaristů maximalizace osobního užitku. K tomu, aby toho cíle dosáhli, je možno použít jakýchkoliv prostředků. Proto se epikurejci také vyhýbají formulaci jakýchkoliv pravidel. Egoismus je zde tedy zcela tolerován a propagován.
- Moderní ekonomie – snahou dnešní ekonomie je převést vše na sebelásku (egoismus), a tak je možné sebelásku vidět i třeba v lásce mateřské, v partnerských vztazích, atd. Ekonomie se nezabývá osobní morálkou, protože neviditelná ruka trhu přetavuje egoismus v obecné blaho (Sedláček, 2009).

Vidíme tedy, že existují filosofické směry, které za prosociální (morální) čin považují jen takový čin, který vychází jak z čistě altruistické motivace (I. Kant), tak naopak z čistě egoistické motivace (moderní ekonomie). Rovněž existují filosofické školy, kde je tato motivace v různém poměru „namíchaná“.

Bláha (1997) ve své knize Ethika jako věda uvádí přehled názorů na problematiku altruismus versus egoismus od Aristotela po Masaryka a na závěr uvádí shrnutí: *„Rovnováha, harmonie, konsensus mezi zdravým egoismem a zdravým altruismem, to je ideál. Není tedy ideálem společnost, v níž by vládl jen altruismus. Altruismus bez egoismu jest nezdravý jev. Altruismus bez egoismu, to je altruismus bez nástroje, bez síly, bez energie. Jen silné já, fyzicky i duševně, je dobrým nástrojem pro altruismus.“* (Bláha, 1997, s. 76)

Výše zmíněný exkurs do dějin filosofie v souvislosti s problematikou altruistické a egoistické motivace prosociálních činů podnětně doplňují i psychologické výzkumy. Jedním z nejdůležitějších osobnostních předpokladů prosociálního chování je empatie. Výsledkem empatie je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem. U empatického jedince tak dochází k navození velmi podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby. Chování a jednání, které pomáhá druhému redukovat jeho nepříjemný stav, vede zároveň k redukci vlastního emocionálního napětí. Empatie se tak stává motivujícím faktorem prosociálního chování obsahujícím jak aspekt altruistický – pokud empatie vychází ze soucitu s druhým, tak i poněkud paradoxně egoistický – když empatie pramení z tendence redukovat vlastní distres pocházející z prožívání utrpení druhého. Často empatie vychází z obou výše zmíněných motivů zároveň (Eisenberg, 1999).

Podrobně se touto problematikou zabýval Batson (1983) a jeho kolegové. Ukazuje se totiž, že vyšší míra empatie ještě neznamena automatické poskytnutí pomoci. Prožívání tíživé situace někoho jiného vyvolává dvojitou reakci: buď egoistickou - zaměřenou na odstranění především vlastního nepříjemného stavu, nebo altruistickou – zaměřenou především na pomoc druhému. V prvním případě se objevují emocionální stavy úzkosti a znepokojení a ty vedou jedince k odstranění těchto nepříjemných pocitů. Tyto stavy může jedinec redukovat tím, že se vyhne tíživé situaci (volí strategii únik), pokud to okolnosti dovolují, nebo poskytne potřebnému pomoc (pokud únik není možný). Ve druhém případě je empatie provázena pochopením soucitem s druhou osobou, což vede k altruistické motivaci a tudíž k prosociálnímu chování.

Miller (1977, cit. dle Bierhoff, 2006) na základě svého výzkumu vytvořil **dvoufázový model egoismu-altruismu**. Dle tohoto modelu jedinec v každé situaci nejprve zváží, jaký je jeho spravedlivý podíl (odměna) za jeho angažování se v této situaci. Pokud je pro něho naplněn standart spravedlivého ocenění, pak jedinec prožívá empatii k druhému a jedná altruisticky. Altruistické jednání je na druhé straně ohroženo, pokud jedinec situaci vyhodnotí jako pro sebe nespravedlivou. Ryze altruistická motivace tak přichází ke slovu až po naplnění egoistických cílů ve vztahu k vnímání spravedlivé pozice jedince v sociálním systému. Má-li jedinec pocit, že jeho pozice je nespravedlivá, jeho jednání dominuje egoistická motivace.

Nowak (2006) v souvislosti s motivací prosociálního chování uvádí **teorii přímé a nepřímé reciprocity**. Podle této teorie člověk jedná prosociálně v prvním případě proto, že získává odměnu přímo od toho, komu pomoc poskytuje- pak hovoříme o přímé reciprocitě. V druhém případě člověk pomáhá druhému, aby získal výhody a odměnu v budoucnosti od svého sociálního okolí, což nazýváme reciprocitou nepřímou.

Platnost teorie nepřímé reciprocity experimentálně zkoumali Simson a Willer (2008). Zjistili, že při poskytování pomoci se lidé neřídí pouze sebezájmem a budoucí odměnou, tak jak to formuluje teorie přímé a nepřímé reciprocity. Pomáhající můžeme dělit na egoisty a altruisty. Ti, kteří se označují za egoisty, jednají prosociálně pouze pokud jsou přítomny budoucí výhody. Ti, kteří jsou altruisti, jednají prosociálně nezávisle na budoucích výhodách či ocenění. Prosociální chování tak může pramenit jak z egoistických pohnutek, jak naznačuje teorie nepřímé reciprocity, rovněž však může být motivováno nestrategickým altruismem.

Křivohlavý (2003) se zabývá tím, jak může kultura a náboženství motivovat lidi k prosociálním skutkům. Kultura a náboženství vstupuje do života lidí v podobě tzv. morálních axiomů platných pro daného člověka či skupinu lidí. Morálním axiomem můžeme rozumět apriorní pravdu týkající se jednání člověka v sociální situaci. Morální axiomy se spojují do souborů – klastrů. Klastre můžeme doslova přeložit jako trs nebo hrozen určitých jevů, mezi nimiž je určitý vztah. Příkladem **klastru morálních axiomů** může být židovsko-křesťanské pojetí života. V tomto pojetí je na nejvyšším místě láska, kterou můžeme charakterizovat ve vztahu k druhému člověku, jako bezpodmínečnou úctu, odpouštění a prosociální péči. Tak se může klastre morálních axiomů stát motivační silou vedoucí člověka k prosociálnímu jednání.

Křivohlavý (2003) ve své studii dále podotýká, že chybí výzkumy závažnějších forem pomoci, které je možno charakterizovat jako „obětování se“. Dle něho existuje naděje, že

právě tyto formy prosociálního chování by mohly být úspěšně vysvětleny pomocí „vertikály“ prosociálních motivačních faktorů tak, jak to naznačuje v teorii klastrů morálních axiomů.

Páleník (1993, 1995b) se věnoval ve vícero experimentálních studiích otázce, zda prosociální orientace nemá tlumící vliv na projevy individuality osobnosti a na projevy jejich potřeb a zájmů. Zkoumal v jakém poměru a vztahu je prosociální a individualistická motivace u sociálně a osobně adjustovaného jedince, tj. u takového člověka, který je schopen se vpravit do nové situace a přizpůsobit se novým podmínkám na základě vlastní aktivity, kterou vynaloží, aby překonal předchozí formy chování. Zjistil, že u adjustovaného člověka nejsou prosociální a individualistické tendence v dichotomickém, ale v kompatibilním vztahu. Slučitelnost těchto tendencí, jejich vyvážený vztah považuje za atribut sociální kompetence jako schopnosti jednotlivce úspěšně se integrovat v různých interpersonálních situacích. V jiné pilotní studii Páleník (1994) zkoumal vztah sebeoceny a altruismu. Výsledky výzkumu poukazují na úzký vztah mezi sebeoceněním a altruismem. Obě dvě tyto proměnné jsou prediktory sociálně kompetentního jednání, které přináší pozitivní výsledky jak sobě samému, tak i jiným lidem.

Z výzkumů Páleníka tedy vyplývá, že člověk jednající prosociálně nemusí zapomínat na svoje potřeby a zájmy a rovněž nemusí potlačovat či „obětovat“ svoji individualitu. Právě naopak. Vyvážený poměr prosociální a individualistické tendence je znakem úspěšného člověka. Toto zjištění podporuje i další výzkum Páleníka (1988), který zjistil pozitivní vztah mezi tendencí spolupracovat a motivem úspěšného výkonu u aktérů spolupráce. Mohli bychom tedy říci, že prosociální zaměření a osobní úspěšnost jedince se nevyklučuje, naopak se doplňuje a jsou si do jisté míry navzájem příčinou i následkem.

Všimněme si, že psychologické experimentální studie dospívají k podobným závěrům k jakým jsme dospěli v rámci našeho krátkého filosofického exkurzu. Prosociální čin může být motivován čistě altruisticky, ale také čistě egoisticky. Velmi často dochází k harmonickému a tvořivému namíchání těchto dvou motivací – tzn. že prosociální čin pak ve výsledku přináší užitek jak poskytovateli pomoci, tak jeho příjemci.

Na základě výše uvedeného můžeme tedy shrnout, že i když mnozí autoři definují prosociální chování jako nápomocné chování bez očekávání odměny pro poskytovatele pomoci – tzn. že se jedná o chování s výhradně altruistickou motivací, téměř vždy se v motivaci k tomuto chování nebo v jeho důsledcích objevuje v určité míře i vlastní „zisk“ pro aktéra prosociálního chování – tzn. egoistická motivace. Tento „zisk“ může mít rozličnou

podobu: od recipročního chování či spolupráci v budoucnosti s tím člověkem, který obdržel pomoc, přes zvýšení vlastní sebehodnoty nebo upevnění pocitu smyslu života poskytovatele pomoci, po ocenění širším sociálním okolím. Toto je plně v souladu se zjištěním humanistické psychologie, dle které je každému člověku vlastní sebeaktualizační tendence, která ho vede k tomu, aby jednal tak, že naplňuje své cíle a rozvíjí své možnosti tím nejlepším možným způsobem (Rogers, 1998). Není tedy důvod, aby tato přirozená tendence k vlastnímu rozvoji a růstu nebyla přítomna v prosociálním aktu. Právě proto je přirozené, že nezištně vykonaný prosociální skutek může přinášet jistou „odměnu“ i aktérovi tohoto chování.

1.2.2 Autonomně-kontrolovaná motivace

Deci a Ryan (2000) představili **sebedeterminační teorii chování**. Podle této teorie se každé chování liší tím, do jaké míry je autonomní, tzn. založené na vlastní vůli konajícího. Každý čin tak leží na „motivačním kontinuu“ na jehož jednom konci je autonomní motivace a na druhém pólu je kontrolovaná motivace.

Z autonomní motivace vycházejí takové činy, které jsou v plném souladu s daným člověkem. Jsou to skutky, které reflektují hodnoty a zájmy toho, kdo je koná. U těchto skutků člověk pociťuje, že jsou pod jeho kontrolou. V terminologii atribuční teorie bychom řekli, že tyto skutky vycházejí z vnitřně vnímaného místa kontroly.

Na druhém konci kontinua je kontrolovaná motivace. Takové činy vyplývají především z touhy získat lepší pohled na sebe sama nebo uspokojit požadavky a nároky okolí. Často jsou tyto činy motivovány pocity hanby nebo naopak domýšlivostí a pýchou. V terminologii atribuční teorie vycházejí tyto skutky z vnějšího vnímaného místa kontroly.

Weinsteinová a Ryan (2010) ve svém výzkumu vyšli ze sebedeterminační teorie chování. Zaměřili se na to, jaký vliv má autonomní a kontrolovaná motivace prosociálního aktu na well-being jak poskytovatele tak příjemce pomoci. Výsledky jejich práce ukazují, že pokud je prosociální akt motivován autonomně, tak se poskytovateli zlepšuje jeho well-being, což znamená, že zažívá více pozitivních pocitů, intenzivnější pocit vitality a lépe vnímá a hodnotí sebe sama. Autoři studie rovněž přinášejí zjištění, že autonomně provedený prosociální akt pomáhá naplnit základní psychologické potřeby aktéra pomoci – potřebu autonomie, lidské blízkosti a vlastní kompetence. Právě saturace těchto potřeb pak zvyšuje well-being u poskytovatele pomoci.

Je velmi zajímavé, že i přes neznalost motivace poskytovatelů pomoci byl osobní well-being příjemců s touto motivací poskytovatelů prosociálního aktu ve vztahu. Příjemci

autonomně motivované pomoci zažívali vyšší well-being. Naopak příjemci kontrolovaně motivovaného prosociálního skutku prožívali stejnou, nebo dokonce ještě nižší míru well-beingu než ti, kteří takovou pomoc neobdrželi. Příjemci autonomní pomoci vnímali ty, kteří jim pomáhali, jako nenucené a pociťovali k nim bližší vztah.

Tyto výsledky nasvědčují tomu, že nikoliv samotný prosociální čin je odpovědný za zvýšený well-being poskytovatele pomoci, nýbrž že well-being je daleko více determinován specifickými motivačními charakteristikami aktu pomoci. V tomto světle jsme také schopni lépe porozumět tomu, že některé studie uvádějí výrazně pozitivní efekty prosociálního chování pro poskytovatele jako je například: lepší zdraví, vyšší status, menší výskyt negativních emocí, zlepšení sebeoceny (Penner a kol., 2005), jiné naopak uvádějí, že se s prosociálním chováním pojí i zvýšený výskyt psychopatologie a negativních jevů jako například malá sebeúcta a poruchy afektivity (Scourfield a kol., 2004; Romano a kol., 2005). Jaký efekt bude mít prosociální chování pro poskytovatele (ale i příjemce) pomoci totiž nezáleží na samotném skutku pomoci, ale daleko více na tom, do jaké míry je tento skutek vykonán autonomně – tzn. dobrovolně, na základě vlastního svobodného rozhodnutí.

Z výše uvedeného vyplývá, že efekt prosociálního chování závisí na tom, do jaké míry je prosociální chování výsledkem svobodného volního aktu jedince. Na základě studie Eisenbergové (1999) se ukazuje, že prosociální chování vyžaduje často zvýšenou sebekontrolu a sebezapření, což jsou volní charakteristiky osobnosti. Právě silná vůle a schopnost seberegulace jsou v úzkém pozitivním vztahu s vývojem prosociálního chování.

1.3 Kategorizace prosociálního chování

Člověk se ve svém životě setkává s různými typy sociálního chování a podle nich se řídí. Páleník (1990) navrhuje způsob, jak přehledně dělit různé formy prosociálního chování a přitom do toho zahrnout i motivaci poskytovatele pomoci. Toto chování můžeme rozdělit podle dvou rovin: vertikální, tj. podle míry prospěchu, které chování přináší příjemci i poskytovateli, a horizontální, tj. podle různosti a rozvětvenosti chování – sem tedy patří jednotlivé druhy, formy a typy prosociálního chování.

Ve vertikální rovině můžeme využít dělení, tak jak ho uvádějí Reykowski a Smoleňska (1980, cit. dle Páleník, 1990). Tito autoři rozlišují **šest druhů chování podle míry zastoupení altruistické nebo egoistické motivace:**

1. Exploatační chování (vykořisťování, zneužívání jiných) je zaměřeno na prospěch subjektu za cenu způsobení újmy jiné osobě.
2. Egoistické chování je také zaměřeno na prospěch subjektu, ale újma druhé osoby není záměrná.
3. Ipsocentrické chování je zaměřeno na prospěch subjektu. Druhá osoba nezískává výhody ani je neztrácí (jeho zájmy nejsou zahrnuty)
4. Kooperativní chování je zaměřeno na oboustranný prospěch subjektu i jiné osoby nebo skupiny osob.
5. Pomáhající chování je zaměřeno na prospěch druhé osoby, subjekt investuje svůj čas nebo jiné hodnoty.
6. Altruistické chování je zaměřeno na prospěch druhé osoby za cenu újmy subjektu (obětování vlastních zájmů).

Podle výše uvedeného dělení si můžeme uvědomit, že prosociální chování zaujímá širokou škálu hodnot, postojů, záměrů a faktorů. Toto dělení je rovněž ve shodě s kapitolou věnovanou motivaci prosociálního chování. Tam jsme naznačili, že prosociální chování pramení buď ze snahy dosáhnout vlastního cíle (egoisticky motivované chování), nebo ze snahy pomoci druhému (altruisticky motivované chování). V řadě případů se prosociální chování zakládá i na kombinaci sobeckých a altruistických cílů. Toto dělení podporuje i studie, kterou zpracoval Páleník (1993). Dle něho je za určitých okolností na první pohled protikladná tendence – egoistická i altruistická – slučitelná.

Do horizontální roviny patří jednotlivé **druhy, formy a typy prosociálního chování**. V této rovině uvedeme následující tři dělení prosociálního chování:

Roche (2003, 2005) rozlišuje následující kategorie prosociálního chování:

- Fyzická pomoc a služba – chování, které usiluje o přímou pomoc druhému
- Dar – nabídka předmětů, potravy nebo vlastnictví jiným lidem, takže přijdeme o jejich vlastnictví nebo používání
- Slovní pomoc – vysvětlení, slovní instrukce, sdělení myšlenek nebo životních zkušeností
- Slovní útěcha – slovní vyjádření, které má zmenšit smutek zarmoucených osob a povzbudit je
- Potvrzení a pozitivní hodnocení druhých – zvýšení sebehodnocení druhých

- Soustředěné vyslechnutí – postoj pozornosti, který vyjadřuje přijetí druhého takový, jaký je.
- Empatie – verbální i neverbální vyjádření pochopení myšlení a emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho.
- Solidarita – fyzické nebo verbální postoje, které vyjadřují dobrovolné přijetí a sdílení nepříjemných důsledků, stavů a osudů jiných lidí
- Pozitivní přítomnost a jednota – osobní přítomnost, která vyjadřuje postoj psychologické blízkosti, pozornosti, soustředěného naslouchání, empatie, připravenosti pro službu, pomoci a solidarity ve vztahu k jiným osobám. Vytváří atmosféru pohody, míru, svornosti, vzájemnosti a jednoty.

Velmi podobné dělení uvádí Wills a Shinar (2000, cit. dle Mareš 2002a). Přestože se jedná o typologii sociální opory, lze ji plodně vztáhnout i na typologii prosociálního chování:

- Emocionální opora – ujištění o respektu a úctě, důležitosti a ceně druhé osoby, poskytnutí osobního a důvěrného vztahu.
- Instrumentální opora – poskytnutí hmotné pomoci, nabídka pomoci druhému.
- Informační opora – poskytnutí rady a doporučení, posouzení a zhodnocení situace, nabídka řešení problému.
- Opora poskytovaná sociálním společenstvím – dává prožít pocit sounáležitosti, začlenění do společenství.
- Opora potvrzením platnosti – poskytnutí zpětné vazby, sociálního srovnání.

Do horizontální osy můžeme ještě zařadit rozdělení prosociálního chování podle Witteho (1989, cit. dle Nakonečný, 2009), který zdůrazňuje vztah jednotlivce k osobní morálce. Prosociální chování dělí podle následujících polarit: plánovaná – spontánní pomoc, každodenní – nouzová pomoc, přímá – nepřímá pomoc. Toto dělení je rovněž zajímavé tím, že ke každému pomoc přinášejícímu chování jsou uvedeny i činitele směřující k poskytnutí pomoci. Problematický je však psychologicky nejasný obsah řady činitelů (např. sociální humanismus). Činitelům, které mají vliv na vznik a vývoj prosociálního chování, se budeme podrobně věnovat v další kapitole. Witteho dělení je tedy následující:

- Plánovaná formální pomoc (např. návštěva nemocného) je určována řídicími principy morálky, což předpokládá rozpoznání nouzové situace.

- Spontánní neformální pomoc (např. upozornit někoho, že má špatnou informaci) spočívá na empatii a předpokládá spoluúčast a soucit.
- Pomoc v nouzové situaci (např. poskytnutí první pomoci) je řízena „sociálním humanismem“, který je určen schopností pomoci a rozpoznat nouzi.
- Pomoc v každodenní situaci (např. uvolnit místo pro postiženého) uplatňuje se zde smysl pro sociální odpovědnost a empatie.
- Nepřímá pomoc (např. dar na dobročinnost) je řízena osobní morálkou za předpokladu sociální odpovědnosti a rozpoznání nouzové situace.
- Přímá pomoc (např. uklizení u prarodičů) se vyznačuje smyslem pro sociální humanismus, soucitem a schopností pomoci.

Vidíme tedy, že prosociální chování má mnoho rozličných forem (horizontální rovina) a můžeme ho diferencovat dle míry prospěchu, které toto chování přináší tomu, kdo toto chování poskytuje, tak tomu, kdo je přijímá (vertikální rovina). Carlo a Randall (2002) zahrnuli oba tyto aspekty do následujícího dělení prosociálního chování, jehož platnost potvrdili i dvěma experimentálními studiemi. Prosociální chování dělí na čtyři typy, přičemž u dvou uvádí dva podtypy:

1. Altruistické – jedná se o pomoc druhému, která je výhradně motivována zájmem a starostí o blaho a potřeby druhého.
2. Vyhovující (compliant) – jedná se o pomoc, která je reakcí na verbální či neverbální žádost.
- 3a. Emocionální – sem patří takové prosociální chování, které je vyvoláno ponejvíce emocionálně nabitými okolnostmi. Například zraněný, který úpěnlivě pláče vyvolává více emocí než ten, který své zranění na sobě nedá ani znát.
- 3b. Naléhavé – jde o pomoc v krizové nebo v ohrožující situaci.
- 4a. Veřejné – jedná se o pomoc poskytnutou na veřejnosti – tzn. před zraky jiných lidí. Toto chování bývá většinou aspoň z malé části motivováno touhou získat obdiv a úctu přihlížejících.
- 4b. Anonymní – jde o poskytnutou pomoc bez toho, aniž bychom znali toho, komu pomáháme.

Potud jsme uváděli komplexní typologii prosociálního chování. Někteří autoři při dělení pomáhajícího chování však akcentují pouze jeden aspekt prosociálního chování. Na závěr tedy uvádíme i tyto jednotlivé aspekty:

- **dle vynaloženého úsilí**

Bierhoff (2006) rozděluje prosociální chování dle míry úsilí vynaloženého na jeho realizaci. Rozdělujeme tak prosociální chování, kde náklady na pomoc jsou nízké (např. drobná almužna pro žebráka) a prosociální chování, které vyžaduje vysoké náklady (např. záchrana tonoucího, péče o postiženého člena rodiny)

- **dle míry známosti příjemce pomoci**

Slaměník a Jaroušek (2008) dělí prosociální chování na základě toho, jestli je pomoc poskytována známému nebo neznámému člověku. Samotný fakt známosti člověka, kterému je poskytována pomoc, může modifikovat chování pomáhajícího ve smyslu rychlosti, objemu či míry pomoci. Do hry zde vstupuje také vědomí toho, že v případě nouze lze stejnou reakci očekávat v budoucnosti od druhé strany. Tato kalkulace se u neznámého příjemce nevyskytuje.

- **dle míry zisku a odměny pro aktéra pomoci**

Páleník (1988 a 1995a) rozděluje prosociální chování na unilaterální formu, která přináší užitek pouze druhé osobě (příjemci) – sem řadí altruismus (činnost jedince zaměřená ve prospěch druhého, spojená s obětováním zájmů poskytovatele) a pomáhání (činnost jednotlivce zaměřená ve prospěch druhého, přičemž samotného jedince to nestojí nic kromě času a úsilí). Bilaterální forma je zaměřená na užitek pro obě dvě zúčastněné strany (aktéra i příjemce) – sem patří kooperace (činnost jednotlivce, která je zaměřena na vlastní užitek, stejně jako na užitek).

- **dle míry akceptace pomoci příjemcem**

Mareš (2002a) dělí také prosociální chování dle toho, zda je příjemcem přijímáno pozitivně nebo negativně. Příčiny nepřijetí prosociálního chování mohou být různé a budeme se jimi ještě dále zabývat.

1.4 Teorie prosociálního chování

Následující kapitola se bude zabývat teoriemi vysvětlujícími původ a mechanismus prosociálního chování. Teorie uvedené v této kapitole jsou prostředkem pro vysvětlení

prosociálního chování a jako všechny teorie jsou určitým zjednodušením skutečnosti. Žádná teorie není realitou, ale jen odrazem, stínem této reality (tak jak to formuloval již Platón ve svém podobenství o jeskyni). Teorie nás tedy přibližuje skutečnosti, napomáhá nám tuto realitu vysvětlit, ale není skutečnost sama. V mnoha případech se níže uvedené teorie překrývají a vzájemně doplňují, což není na závadu, ale tento fakt nám naopak umožňuje hlubší proniknutí do povahy prosociálního chování.

1.4.1 Sociobiologická teorie

Sociobiologie usiluje o vysvětlení původu a trvání sociálního chování na základě aplikace Darwinovy teorie přirozeného výběru. Podle sociobiologické teorie je prosociální chování výhodné pro toho, kdo ho poskytuje. Kdyby tomu tak nebylo, tak by prosociální jedinec jednoduše vymřel. I ve zvířecí říši existuje mnoho příkladů prosociálního chování a obětování se ve prospěch jiného jedince. Sociobiologie vysvětluje prosociální chování na základě dvou procesů:

a) význam příbuzenského vztahu

Reprodukční úspěch jedince (tzv. inkuzivní zdatnost) závisí na míře předání vlastních genů budoucí generaci. Inkuzivní zdatnost představuje součet reprodukčního úspěchu jednak samotného jedince (přímá zdatnost), jednak i jeho příbuzných (nepřímá zdatnost). Chovám-li se prosociálně tedy ke svým nejbližším příbuzným, zajišťuji tak přenos mých genů do budoucích generací. Takto se vysvětluje výskyt prosociálního chování mezi příbuznými.

b) teorie recipročního altruismu

Dle této teorie je možné vysvětlit prosociální chování mezi nepříbuznými jedinci. Prosociální chování bude mít v průběhu přirozeného výběru úspěch, bude-li probíhat podle normy reciprocity (vzájemnosti) a budou-li náklady pomáhajícího nižší než prospěch jedince, jemuž je pomáháno. Norma reciprocity nás nabádá, abychom se ke druhým chovali tak, jak se oni chovají k nám. Problém spočívá v tom, že takové chování můžeme zneužívat. Reciproční altruismus se proto může rozvinout pouze v prostředí, kde je vysoká míra důvěry mezi členy skupiny a kde je skupina stabilní (Archer, 2006; Durkin, 1995).

Podle Durkina (1995) je slabinou sociobiologické teorie nedostatečné vysvětlení individuálních rozdílů v míře prosociálního chování. Tato teorie také nedokáže vysvětlit vývojové proměny a tzv. ryze altruistické chování.

1.4.2 Teorie sociálních norem

Norma představuje sociální očekávání, předepisuje chování vyžadované společností. Dodržování norem je spojeno se sociálním souhlasem, zatímco nedodržování je spojeno se sociálním nesouhlasem až trestem. U hluboce zvnitřněné normy pocituje člověk při chování v souladu s ní uspokojení, zvýšené sebeocenění a pozitivní emoce, zatímco při chování v rozporu s normou zažívá negativní sebehodnocení, sebeobviňování a negativní emoce (Slaměník a Jaroušek, 2008).

U mnohých lidí jsou alespoň některé normy interiorizovány do takové míry, že se stávají součástí motivační struktury a za stanovených podmínek se vždy podílejí na řízení chování v požadovaném smyslu. Vývoji zvnitřnění norem a morálnímu vývoji se věnuje více autorů (např. Kohlberg, 2000; Piaget, 1932; Selman, 1980) a my se jim budeme věnovat v následujících částech této práce.

Durkin (1995) uvádí následující **normy, které výrazně motivují prosociální chování**. Tyto normy specifikuje vnitřním imperativem, kterým k nám normy „promlouvají“:

- norma sociální odpovědnosti – „Pomož těm, kteří pomoc potřebují!“
- norma reciprocity – „Pomož tomu, kdo pomohl tobě!“
- norma zásluhy – „Pomož tomu, kdo si to zaslouží!“ - Spíše pomůžeme tomu, kdo je v nouzi důsledkem nezaviněného neštěstí, než tomu, kdo si situaci zapříčinil vlastní nedbalostí a leností.

Schwartz (1975) předpokládá, že při aktivaci normy existují **čtyři stadia procesu rozhodování o poskytnutí pomoci**:

1. člověk nejdříve musí rozpoznat, zda někdo potřebuje pomoc a zvážit, zda je schopen pomoc poskytnout a zda si uvědomuje vlastní odpovědnost
2. nastává aktivace normy spojená s pocitem morální odpovědnosti
3. potenciální pomáhající vyhodnocuje náklady a zisky za poskytnutou pomoc
4. vykonání samotného prosociálního aktu

Jak už jsme zmínili v části věnované motivaci prosociálního chování, vstupuje kultura a náboženství do života lidí v podobě tzv. **morálních axiomů** platných pro daného člověka či skupinu lidí. Morálním axiomem můžeme rozumět apriorní pravdu týkající se jednání člověka v sociální situaci. Vytváří se tak vlastně norma chování pro daného člověka v dané situaci. V židovsko-křesťanském pojetí života takovou normou pro vztah k bližnímu je bezpodmínečná úcta, odpouštění a prosociální péče (Křivohlavý, 2003).

1.4.3 Teorie sociálního učení

Kraus (1998) upozorňuje na význam sociálního učení pro rozvoj prosociálního chování.

Rozlišuje **čtyři základní mechanismy sociálního vlivu na formování osobnosti**:

1. Vnější posilování – sociální okolí skrze oceňování ovlivňuje, jaké hodnoty a postoje člověk přijímá.
2. Plnění sociálních rolí, ve kterých se jedinec může aktivně realizovat v souladu s akceptovanými hodnotami.
3. Proces identifikace – člověk si osvojuje postoje a hodnoty těch lidí, jichž si váží, jež jsou pro něho vzorem.
4. Vnitřní posilování – člověk přijímá takové názory a přesvědčení, které jsou ve shodě s předtím vytvořenými zásadami.

Durkin (1995) za základní mechanismy sociálního učení považuje učení pozorováním a učení podmiňováním. Co se týče **učení podmiňováním**, zmiňuje výzkumy, které dokazují jak nárůst prosociálního chování v důsledku odměňování (pochvala) prosociálních projevů u dětí, tak redukci prosociálního chování v důsledku trestání (kritika). Odměňování a trestání však v souvislosti s prosociálním chováním považuje za problematické, protože nevede k interiorizaci prosociálních norem (děti se často chovají prosociálně jen v přítomnosti dospělých) a navíc jsou projevy prosociálnosti vázány jen na přítomnost odměny.

Za významnější mechanismus vzniku a rozvoje prosociálního chování považuje Durkin (1995) **učení pozorováním** – tj. učení nápodobou prosociálních lidí (vzorů) v okolí dítěte. Děti jsou více náchylní následovat to, co důležití lidé v jejich okolí dělají, spíše než to, co říkají.

1.4.4 Teorie sociální výměny

Základní myšlenka této teorie je, že v sociální interakci si lidé vyměňují informace, služby, sympatie, ale také pomoc na základě zvážení vynaloženého úsilí a předpokládaného zisku. Ačkoliv u prosociálního chování není patrný osobní prospěch, předpokládá mnoho autorů, že altruismus je chování přinášející odměnu (zisk) ve smyslu sebeuspokojení, dobrého pocitu z vykonaného skutku. Zkušenosti, které člověk získá během socializace, vedou ke **zvažování „nákladů a zisků“** při rozhodování, zda jedinec v dané situaci pomůže nebo ne. Jestliže se náklady jeví vyšší než prospěch (odměna), pak je taková situace považována za nevýhodnou a zůstane bez odpovědi. Takovéto pojetí je blízké nebehaviorismu. Jestliže totiž

prosociální chování může vést k odměně, mělo by se osvojovat přinejmenším stejně snadno jako jiné druhy chování (Slaměník a Jaroušek, 2008; Páleník, 1990).

Bierhoff (2006) k tomu podotýká, že při výměnném vztahu, tak jak je definován výše, jsou jeho účastníci motivováni k tomu, aby maximalizovali pozitivní výsledky pro sebe. Pokud ovšem do tohoto výměnného vztahu vstoupí proměnná „vzájemná závislost účastníků na sobě“, začíná se rozvíjet solidarita, vzájemný soulad a soudržnost, a vzniká tak prostor pro prosociální akci i za předpokladu, že se jedinec, jemuž je pomáháno, není schopen revanšovat.

1.4.5 Teorie osobnosti

V této části chceme osobnostní podmíněnost prosociálního chování zmínit jen okrajově, abychom poukázali na to, jak zkoumání psychologie osobnosti může přispět k vysvětlení původu a trvání prosociálního chování. Podrobně se této tématice věnujeme v kapitole věnované osobě pomáhajícího.

Důležitost osobnostních determinant prosociálního chování vysvětluje zvláště při srovnání spontánní pomoci a dlouhodobého pomáhání (popř. dobrovolnictví). Při srovnání obou typů chování zjistili Clary a Snyder (1991, cit. dle Bierhoff, 2006), že dlouhodobá dobrovolná činnost je podstatně více determinována osobnostními rysy jedince než spontánní pomoc.

Bierhoff (2006) a Křivohlavý (2003) vyjmenovávají následující **rysy osobnosti, které mají největší vliv na prosociální chování**:

- Empatie – emocionální stav pramenící z přijetí úhlu pohledu druhého a pochopení jeho pocitů.
- Sociální odpovědnost – má často podobu pravidla nebo normy, která předepisuje jedincům pomáhat těm, kteří jsou na nich závislí
- Vnitřní místo kontroly (Internal locus of control) – přesvědčení, že jedinec „drží situaci ve svých rukou“ a má na ni přímý vliv.
- Představa spravedlivého světa – zobecněné očekávání, že člověk má to, co si zaslouží.
- Vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy) – představa jedince o svých schopnostech, dovednostech a znalostech potřebných k prosociální akci.

Z uvedených teorií vysvětlujících prosociální chování ani jedna beze zbytku nevyčerpává příčiny tohoto chování. Naopak, mnohdy se vzájemně překrývají a doplňují a lze je aplikovat současně za účelem hlubšího proniknutí do povahy determinant, které působí ve specifických situacích pomoci či pasivity. Slaměník a Jaroušek (2008) k tomu podotýkají, že ačkoliv je

k dispozici bohatý výzkumný materiál, nepodařilo se doposud vytvořit uspokojivou teorii prosociálního chování. Situaci navíc komplikují další okolnosti a proměnné, které výrazně spolurozhodují o tom, zda se člověk zachová prosociálně či nikoliv. Těmto proměnným se budeme věnovat v následujících kapitolách naší práce.

1.5 Determinanty prosociálního chování

Výzkum prosociálního chování je provázen polemikami o jeho determinaci. Fischerová (1984) například uvádí tyto charakteristiky, které významně ovlivňují prosociální orientaci jedince: pocit osobní svobody, pocit sounáležitosti, sociální normy, sociální návyky, rodinné vztahy a postoj k širšímu společenskému prostředí.

V naší práci vycházíme z teze o vnější i vnitřní podmíněnosti chování. Prosociální chování je tak výsledkem sociálních vlivů, které působí ve směru socializace dítěte, dále osobnostních předpokladů příjemce i poskytovatele pomoci a v neposlední řadě také situačních faktorů, které vyplývají ze situace samotné. Budeme se proto podrobně věnovat těmto determinantám prosociálního chování:

- Osoba a osobnost pomáhajícího – zaměříme se především na vliv nálady, pohlaví a osobnostních rysů na prosociální chování.
- Sociální okolí – zabýváme se vlivem rodinného prostředí a výchovy na prosociální chování dětí, zjišťujeme také vliv širšího sociálního a kulturního prostředí na pomáhající chování.
- Situační faktory – zkoumáme, které situační faktory podporují a které naopak inhibují výskyt prosociálního chování.
- Osoba příjemce prosociálního chování– věnujeme se tomu, které faktory rozhodují o tom, že člověk v tísní vůbec požádá o pomoc. Také charakterizujeme jedince, kterému je pomoc poskytována častěji a ochotněji.

1.5.1 Determinanty prosociálního chování: Osoba a osobnost pomáhajícího

V této části se chceme nejdříve věnovat vlivu emocionálního stavu člověka na jeho prosociální chování. Dále se budeme zabývat tím, jestli existují rozdíly v poskytování pomoci mezi muži a ženami. Jádrem této kapitoly tvoří úvahy o prosociální osobnosti pomáhajícího. Zjišťujeme, jestli vůbec existuje nějaký reálný podklad proto, abychom mohli používat termín

prosociální osobnost. Podrobně se věnujeme několika osobnostním charakteristikám, které z velké části ovlivňují projevy prosociálního chování.

1.5.1.1 Vliv emocionálního stavu na prosociální chování

Hodně pozornosti se věnovalo prozkoumání vlivu emocionálního stavu člověka na jeho prosociální chování. Salovey (1991, cit. dle Slaměník a Jaroušek, 2008) a jeho spolupracovníků dokazují vcelku jednoznačně, že dobrá nálada má pozitivní vliv na prosociální chování. Lidé jsou dokonce ochotni pomáhat více za pěkných slunečných dnů, než když je podmračený či deštivý den.

Vliv negativní nálady není tak jednoznačný. U některých negativních nálad byl zjištěn negativní vliv na prosociální chování. Platí to pro depresi, zlost a zármutek. Naopak se zjistilo, že pocit viny a smutku působí kladně a posiluje ochotu poskytnout pomoc potřebnému (Křivohlavý, 2003).

1.5.1.2 Gender rozdíly v prosociálním chování

Gender zahrnuje pojmy feminita a maskulinita, které představují osobnostní rysy, fyzické atributy, chování, postoje, zájmy, hodnoty apod., které považujeme za přirozené, typické, žádoucí či normativní pro muže a ženy. Jedná se o veškeré představy spojované s mužstvím a ženstvím (Wyrobková, 2007). Maskulinní a feminní charakteristiky jsou v současných výzkumech operacionalizovány pomocí anglických pojmů Bakana (1966, cit. dle Brannon, 1999) agency a communion. **Agency** představuje tzv. maskulinní orientaci a zahrnuje následující charakteristiky: sebeprosazení, aktivitu, dominanci, expanzivitu, agresivitu, snahu řídit druhé, činnost a sílu. **Communion** vyjadřuje tzv. femininní orientaci - vztahovost, zaměření na druhé, péči o druhé, potřebu být v souladu s druhými, přizpůsobování se druhým, potlačování vlastního ega, emocionální blízkost s druhými, vřelost, citlivost k potřebám druhých, jemnost a relativní pasivitu.

Na základě toho bychom mohli zjednodušeně říci, že projevy prosociálního chování budou častější u žen, které se častěji chovají v souladu s femininní charakteristikou communion. Na druhou stranu prosociální čin vyžaduje aktivitu a nasazení jedince – tedy maskulinní charakteristiky agency. U prosociálního aktu tak jedinec aktivně navazuje a rozvíjí sociální vztahy, je pozorný vůči potřebám a přáním druhých, aktivně přizpůsobuje své chování i emoce druhým (Deaux a LaFrance, 1998). Vidíme tedy, že prosociální akt vyžaduje jak femininní tak maskulinní orientaci jedince.

Existují však skutečně rozdíly v poskytování pomoci u mužů a žen? Na tuto otázku lze odpovědět ano i ne. Eagly a Crowley (1986, cit. dle Slaměník a Jaroušek, 2008) provedli rozsáhlou srovnávací studii, ze které vyplývá odlišnost mezi poskytnutím pomoci u mužů a žen. Tito autoři zjistili, že v situaci hrozícího nebezpečí, která nutně vyžaduje zásah, poskytnou muži pomoc mnohem častěji než ženy. Ženy naopak pomáhají častěji v situacích méně nebezpečných, ale vyžadujících více trpělivosti – jako např. pomoc mentálně postiženému dítěti.

Je známo, že výchovné autority (rodiče, učitelé) hodnotí častěji jako více prosociální dívky než chlapce. Vonkomerová (1984) realizovala výzkum z něhož vyplývá, že učitelky mateřské školy pozorovaly u dívek častější projevy prosociálního chování než u chlapců. Samotné dívky jsou podle svých výpovědí ochotnější pomoci a vzájemné pomáhání ve škole považují za důležitější než chlapci (Mareš, Ježek, Ludvíček, 2003).

Také Eisenbergová (1991) na základě svého výzkumu, který zkoumal vývoj prosociálního uvažování v rané adolescenci, uzavírá, že dívky v tomto věku jsou celkově na vyšším vývojovém stupni prosociálního uvažování než chlapci. Zároveň však dodává, že chlapci tento „náskok“ dívek doženu během 2 let.

Durkin (1995) však uvádí rozličné výzkumy, ze kterých vyplývá, že vliv na rozdíly v poskytování pomoci u mužů a žen mohou mít také genderově stereotypizované role, které jsou předávány rodiči už v útlém věku dítěte. Tak například bylo zjištěno, že matky komunikují se svými jedno až dvou ročními dcerami častěji emocionálním způsobem, než hovoří matky se svými syny. Rodiče také odmění častěji dívku než chlapce za to, že pomůže někomu druhému. Děvčatům je ve většině kultur dávána zodpovědnost za starání se o ostatní – např. péče o sourozence, výpomoc při domácích pracích. Zdá se tak, že rozdíly v poskytování pomoci mezi pohlavími jsou spíše vysvětlitelné na základě sociálně vyžadované role v určité situaci než skrze rozdílnost pohlaví.

1.5.1.3 Prosociální osobnost pomáhajícího

Ze zkušenosti víme, že lidé se v míře prosociálního chování liší. Existují tedy některé osobnostní charakteristiky, které ovlivňují prosociální chování? Eisenbergová a kol. (1999) podávají ve své studii shrnující výklad na tuto otázku a zároveň prezentují svůj zajímavý longitudinální výzkum. Vycházejí z předpokladu, že pokud existuje prosociální osobnost, musela by se v jejím chování v rozdílných životních situacích a v rozdílných letech projevovat navenek určitá konzistentnost. Autoři uvádějí řadu výzkumů, které tuto

konzistentnost prosociálního chování v průběhu času dokazují. V citované studii se dále argumentuje ve prospěch existence prosociální osobnosti následujícími důvody:

- Prosociální chování a empatie mají zřejmý genetický základ, což dokládají výzkumy na dvojčatech.
- Prosociální chování a empatie zřejmě úžeji souvisejí s temperamentovými predispozicemi jedince, zejména se způsobem, jak jedinec reguluje své chování.
- Prosociální chování a empatie též korelují s osobnostním faktorem přívětivost, tak jak ho definuje faktorová analýza teorie Big Five (McCrae, Costa, 1987).
- Prosociální chování a empatie mají zřejmě základ i v sociálním prostředí, v trvalejších sociálních vazbách (viz teorie attachmentu v další části této práce).

V již citované studii a v navazující práci Eisenbergová a její spolupracovníci (1999, 2002) sledovali skupinu dětí v longitudinálním výzkumu ve věku od 4-5 let do jejich věku 25-26 let. Spontánní obdarování vrstevníků, které bylo pozorováno u dětí v mateřské školce, predikovalo prosociální chování a empatické reagování týchž dětí o 20 let později. Autoři výzkumu se domnívají, že tyto výsledky podávají velmi přesvědčivé důkazy podporující ideu prosociální osobnosti. Prosociální dispozice se objevují v časném dětství a jsou stabilní v čase až do dospělosti.

Pokud tedy existuje prosociální osobnost, můžeme přistoupit k **definici prosociální osobnosti**. Penner a Finkelstein (1998) definovali prosociální osobnost jako trvalou tendenci přemýšlet o blahu a právech druhých lidí, pociťovat a projevovat s nimi soucit a empatii a jednat v jejich prospěch. Jedná se tedy o souhrn kognitivní, emotivní i volní složky osobnosti.

1.5.1.4 Rysy prosociální osobnosti

Koubeková (1993) ve své práci zkoumala osobnostní koreláty altruisticky motivovaného prosociálního chování. Zjistila, že altruistická motivace a z ní vyplývající prosociální chování charakterizuje jedince osobnostně zralé, dobře adjustované, vyrovnané, u kterých je pocit osobní a sociální jistoty v rovnováze. Prosociální jedinec je emocionálně stabilní, nese důsledky za své jednání, důvěřuje si, jedná nezávisle na mínění ostatních, má pocit osobní hodnoty, cítí se přiměřeně přitažlivým, cítí, že ho ostatní mají v úctě a věří v jeho schopnosti. Významné korelace byly nalezeny mezi prosociálním chováním a pocitem sounáležitosti. Prosociální chování se pojí s redukcí fyzické a verbální agrese, antisociálních tendencí a jiných projevů, které poškozují nějakým způsobem jednotlivce nebo společnost.

Clarke (2003, cit. dle Nakonečný, 2009) porovnal osobnostní charakteristiky svědků železničního neštěstí, kteří poskytli postiženým pomoc a těch, kteří pomoc neposkytli. Na základě toho uvádí následující rysy prosociální osobnosti:

- silná vnitřní kontrola
- víra ve „spravedlivý svět“
- silný pocit sociální odpovědnosti
- schopnost projevit empatii
- menší egocentrické založení

Toto je ve shodě se zjištěním Pennera a Finkelsteina (2005), kteří zkoumali osobnostní charakteristiky lidí zapojených do dobrovolnických aktivit. Autoři uvádí tyto tři dimenze prosociální osobnosti:

- sociální zodpovědnost
- kognitivní a afektivní empatie
- vnímání sebe jako pomoci schopného a kompetentního člověka

Tyto charakteristiky se také vyskytovaly i u zachránců Židů, kteří za II. světové války riskovali vlastní život, aby pronásledovaným Židům napomohli.

Ve výše zmíněných studiích byli prosociální lidé charakterizováni druhými pozorovateli. Zajímavé je porovnat tyto dva výzkumy se studií Harta a Fegleye (1995), kteří zjišťovali, jak sebe sama hodnotí ti, kteří jsou okolím považováni za „vzory starostlivosti a péče“. Tito adolescenti, kteří byli okolím vnímáni jako mimořádně prosociální a obětaví, ve srovnání se svými vrstevníky:

- Preferují teorie sebe, ve kterých je důležitá osobní víra a filosofie.
- Vnímají těsnou souvislost mezi svou vlastní minulostí a budoucností.
- Tvořivě začleňují své i rodičovské ideály do svého sebepojetí.
- Jejich skutečné sebepojetí je blízké jejich ideálnímu sebepojetí a není v rozporu s tím, jak je vnímají jejich rodiče.
- Sami sebe popisují jako morální osobnost a stanovují si cíle, které jsou v souladu s tím, jak se vnímají.

Je zajímavé, že mezi těmito „vzory starostlivosti a péče“ a jejich vrstevníky nebyl zjištěn rozdíl v Kohlbergových vývojových stupních morálního uvažování.

Na základě výše uvedeného se budeme proto podrobněji věnovat těmto osobnostním rysům: empatie, vnitřní místo kontroly, vnímání osobní zdatnosti, sociální odpovědnost a představa spravedlivého světa. Právě tyto charakteristiky totiž mají největší vliv na prosociální chování (Bierhoff, 2006; Křivohlavý, 2003).

1.5.1.4.1 Empatie

V souvislosti s prosociálním chováním se empatii věnujeme proto, že ti lidé, kteří mají vyšší míru empatie, mají i tím vyšší předpoklad k poskytnutí pomoci. Empatie tak hraje klíčovou roli ve vývoji sociálního porozumění a v rozvoji pozitivního sociálního chování (Schultz, Selman, LaRusso, 2003). To potvrzuje i výzkum Del Barria (2004), který empatii chápe jako důležitý prediktivní faktor prosociálního chování i úspěšné sociální adaptace do společnosti. Ve svém výzkumu zkoumal vztah mezi empatií a osobnostními charakteristikami. Zjistil, že empatie silně koreluje právě s osobnostní charakteristikou přívětivost. Důležitou součástí kvality interpersonálních vztahů je tak empatie, kterou definuje jako schopnost přiměřeně odpovědět na emocionální stav druhého člověka.

Empatii definuje Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2000) jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého. Empatii můžeme širěji rozumět jako umění se vcítit do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění s viděním, cítěním a chápáním druhého. Empatií se zároveň rozumí i schopnost chápat to, oč druhý usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá a chápat neverbální projevy druhého člověka.

Podle Stevensona (1999, cit. dle Křivohlavý, 2003) je pro empatii důležitá jak schopnost emocionální účasti (participace), tak imaginativní rekonstrukce smyslu situace, v níž se druhá osoba nachází, a jejího významu pro druhou osobu. Při empatii jde tedy o zkušenost s jak emocionálním, tak i intelektuálním rámcem vjemu. Empatie je umožňována tím, že daná osoba má vlastní zkušenost s obdobnou situací. Aby však mohlo empatické vcítění nastat, musí být člověk schopen vyjít z vlastní zkušenosti a vžít se do situace druhého.

Důležitost empatie pro mezilidský styk byla v psychologii zdůrazněna zvláště Rogersem (1998). Ten učinil empatii základním kamenem svého pojetí na klienta zaměřené terapie. Vyjadřovaná empatie ve spojení s požadavkem bezpodmínečného přijetí klienta a opravdovostí terapeuta, tvoří základní terapeutické prostředí, ve kterém může klient osobnostně růst a měnit se.

Barr a Higgins-D'Alessandro (2009) a další autoři **rozlišují u empatie tři složky:**

1. Emocionální – je charakterizována jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého. Projevuje se jako soucit a starost o druhé.

2. Kognitivní – je to schopnost podívat se na situaci pohledem druhého a odlišit své prožívání od prožívání druhých.
3. Osobní distres – je to na sebe zaměřená negativní emocionální reakce, kterou vyvolává obava z prožívání situace druhého. Tato reakce vede člověka k tomu, aby se pokud možno vyhnul kontaktu s osobou v nouzi a tím snížil svůj osobní distres.

Jak už jsme zmínili v části věnované motivaci prosociálního chování, empatie se může stát altruistickým i egoistickým motivačním faktorem prosociálního chování a to na základě toho jaká složka empatie se právě na empatii podílí. Výsledkem empatie je totiž velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem. U empatického jedince tak dochází k navození velmi podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby. Chování a jednání, které pomáhá druhému redukovat jeho nepříjemný stav, vede zároveň k redukci vlastního emocionálního napětí. Empatie se tak stává motivujícím faktorem prosociálního chování obsahujícím jak aspekt altruistický – pokud empatie vychází ze soucitu s druhým, tak i poněkud paradoxně egoistický – když empatie pramení z tendence redukovat vlastní distres pocházející z prožívání utrpení druhého. Často empatie vychází z obou výše zmíněných motivů zároveň (Eisenberg, 1999).

Kognitivní složka empatie těsně souvisí s pojetím **přejímání sociální perspektivy**, tak jak to formuluje Selman (1980). Tento autor vypracoval hierarchicky uspořádané stupně přejímání sociální perspektivy. Jde o vývoj vztahu mezi vlastním pohledem na sebe a svět a schopností brát v úvahu pohledy (perspektivy) na sebe a svět druhých lidí. Ústředním tématem vývoje jsou u Selmana rozšiřující se úhly pohledu. Postup na vyšší úrovně zaujímání sociální perspektivy závisí hlavně na správných sociálních zkušenostech. Úrovně přejímání sociální perspektivy, tedy vztah mezi vlastním pohledem a perspektivami druhých, jsou následující:

Úroveň 0 – Egocentrická perspektiva

Dítě neodlišuje dostatečně jasně svou vlastní perspektivu od perspektivy druhých. Na této úrovni není člověk schopen vidět věci očima někoho jiného než sebe. Nacházíme zde souvislost s neschopností empatie, citovou oploštělostí a zvýrazněným egocentrismem.

Úroveň 1 – Subjektivní perspektiva

Jedinec chápe, že při stejných sociálních okolnostech se může jeho vlastní pohled a perspektiva druhého buď shodovat nebo lišit. Nicméně uznání práva na vlastní názor má ještě daleko k jeho pochopení či porozumění.

Úroveň 2 – Sebereflektující perspektiva

Jedinec je schopen pohlížet na své pocity a myšlenky z perspektivy druhé osoby, což znamená, že je schopen podívat se na sebe sama očima druhého člověka. Poznává tak, že neexistuje jenom jeho vztah k druhému, ale i vztah druhého člověka k jemu samotnému.

Úroveň 3 – Perspektiva třetí osoby

Na této úrovni je člověk schopen „poodstoupit“ a vidět sebe i druhého zároveň. To odpovídá perspektivě třetí osoby, která na vztah pohlíží „zvenku“. Na základě toho je jedinec schopen zaujímat objektivní stanovisko a uvědomit si kvalitu vzájemného vztahu.

Úroveň 4 – Společenská perspektiva

Člověk je schopen pohlížet na vztah jako na síť nejrůznějších úrovní interakce. Společenská perspektiva umožňuje pochopit, že vztah mezi jedincem a druhým člověkem je ovlivňován společenským očekáváním jejich okolí a že je determinován řadou společenských podmínek (Heidbrink, 1997; Vacek, 2008).

Vývoj sociální perspektivy lze vnímat jako nutný předpoklad nejen empatie, ale rovněž odpovídajícího morálního vývojového stupně.

Jak vyplývá z výše řečeného, z vývojového hlediska empatie závisí na úrovni přejímání sociální perspektivy a odlišení svého prožívání od prožívání druhých (Selman, 1980). Aby člověk mohl sdílet pocity druhého, musí nejdříve rozeznat, že druhý je oddělený od jeho samotného a musí mít schopnost porozumět situaci tak, jak se jeví z perspektivy druhého člověka. Na základě toho Hoffman (1982, cit. dle Durkin, 1995; Mareš, 2002b) předpokládá, že se **empatie u dítěte vyvíjí ve čtyřech stádiích:**

1. stádium všeobecné empatie (global empathy) – Dítě (věk 12 – 18 měsíců) zažívá empatický distres jako důsledek základní empatie s druhým dítětem, které prožívá distres. Příkladem tohoto stádia je např. reaktivní pláč, kdy dítě začne plakat, když pláčou jiné děti kolem něho.
2. stádium egocentrické empatie – Dítě (věk 1 – 2 roky) dokáže rozlišit sebe sama od druhých lidí, ale neumí dobře rozlišovat mezi svými vnitřními stavy a vnitřními stavy jiných lidí. Má tendenci reagovat na distres jiných lidí způsobem, který jeho samého uklidňuje. Například hledá svojí matku, aby uklidnila jiné plačící dítě, i když má plačící dítě nablízku svoji matku.
3. stádium empatie pro pocity druhého – U dítěte (věk 2 – 3 roky) se začíná rozvíjet schopnost podívat se na věc z jiného pohledu než jen vlastního. Uvědomuje si, že pocity jiných dětí jsou nezávislé a mohou se odlišovat od jeho pocitů. Svoji roli zde

hraje i vývoj řeči. Dítě tak dokáže rozrušit i jen pouhé vyprávění o pocitech někoho jiného, který momentálně není přítomen.

4. stádium empatie pro životní podmínky druhého – Dítě (věk 8 – 10 let) se s rozvojem svých kognitivních schopností dokáže podívat na věc z mnohem komplexnějšího pohledu. Dítě je schopno empatie s životními podmínkami druhých lidí (např. chudoba, postižení) a na základě toho je schopno prosociálního chování.

Můžeme tedy shrnout, že empatie jako taková je proces, který se významnou mírou podílí na prosociálním chování jedince. Empatie zahrnuje všechny tři složky, jež tvoří základní strukturu řízení lidského chování – poznávací, emoční a motivační. Rozvíjí se na základě vlastních zkušeností a rozvíjí se s věkem.

1.5.1.4.2 Vnitřní místo kontroly (interní LOC)

Rotter (1966) rozlišil dva diametrálně odlišné přístupy k životu a k těžkostem. Na jednom konci kontinua jsou lidé, kteří vycházejí ze sebe, z vlastních schopností, dovedností a možností, ze své vlastní iniciativy. Ty označuje termínem lidé s interním locus of control – LOC. Jsou to lidé, kteří mají vnitřní, osobní ohnisko řízení vlastní činnosti. Na druhém konci kontinua jsou ti, kteří vycházejí z toho, co je před nimi a domnívají se, že situace se vyřeší sama, v důsledku zásahu osudu nebo na nich nezávislých vnějších okolností. Tito lidé jsou označováni jako lidé s externím LOC.

Křivohlavý (2003) uvádí, že právě vnitřní místo kontroly patří mezi podstatné znaky účinného pomahatele. U člověka, který je prosociální, vychází iniciativa k jednání ve zvýšené míře z jeho vlastní vůle a ne z podnětů okolí. S tímto tvrzením souhlasí i Bierhoff (2006), který uvádí výzkum dokládající vyšší míru souhlasu s výroky vztahujícími se k vnitřnímu místu kontroly u pomáhajících jedinců. Vnitřní místo kontroly dále taky pozitivně koreluje se sociální odpovědností.

Rovněž zde odkazujeme na výzkum Weinsteinové a Ryana (2010), který podrobně uvádíme v části věnující se motivaci prosociálního chování. Tito autoři se ve svém výzkumu zaměřili na to, jaký vliv má autonomní motivace prosociálního aktu, která vychází z vnitřního místa kontroly, na well-being jak poskytovatele tak příjemce pomoci. Ukazuje se, že pokud je prosociální akt motivován autonomně, tak se poskytovateli zlepšuje jeho well-being. Přestože příjemci neznali motivaci poskytovatele pomoci, jejich osobní well-being byl ve vztahu s tím, jaká byla motivace poskytovatele prosociálního aktu. Příjemci autonomně motivované pomoci zažívali vyšší well-being.

1.5.1.4.3 Sebeocenění a sebeúcta (self-esteem)

Koubeková (1993) svou výzkumnou studií podporuje tvrzení, že úroveň sebeocenění a adekvátní obraz o sobě samém, patří mezi základní osobnostní atributy prosociálně motivovaného chování. Děti s vysokým skóre altruismu vykazují téměř ve všech složkách sebeocenění významně vyšší průměrné hodnoty než děti méně altruistické. K dalším zjištěním Koubekové patří, že u méně altruistických dětí se vyskytuje výrazně vyšší úzkostnost. Toto je v přímé souvislosti, pokud si uvědomíme, že úzkostnost směřuje do vlastního nitra dítěte, nabourává adekvátní obraz sebe a zároveň tak snižuje jeho zájem o druhé. Roche (2003) v této souvislosti uvádí, že zlepšení sebehodnocení povzbuzuje osobní jistotu a ta se stane tlumičem úzkostlivosti. Adekvátní sebehodnocení je podle něj důležitým prvkem pro rozvoj prosociálního chování.

V pilotní studii Páleník (1994) zkoumal vztah sebeocenění a altruismu. Výsledky výzkumu poukazují na úzký vztah mezi sebeoceněním a altruismem. Obě dvě tyto proměnné jsou prediktory sociálně kompetentního jednání, které přináší pozitivní výsledky jak sobě samému, tak i jiným lidem.

1.5.1.4.4 Vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy)

Mareš (2002b) vymezuje rozdíl mezi sebeúctou (self-esteem) a vnímáním osobní zdatnosti (self-efficacy). Sebeúcta se týká posouzení vlastní hodnoty a je sycena emocemi (mám se rád, nemám se rád). Vnímaná osobní zdatnost je posouzení vlastních schopností a jde o záležitost podloženou racionálními úvahami.

Vnímaná osobní zdatnost je koncept, se kterým přišel Bandura (1977). Je charakterizována jako subjektivní představa vlastní schopnosti něco vykonat či zvládnout. Pro rozhodnutí člověka osobně se účastnit pomocné akce je vnímaná osobní zdatnost mimořádně důležitým momentem. Komu je jasné, že svými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi stačí na to, aby účinně zvládnul úkol, který u potřebného člověka nastal, ten se s vyšší pravděpodobností rozhodne k činu, nežli ten, kdo si tím jist není. Z tohoto hlediska pak chování, které můžeme označit jako lhostejné, otrlé a necitlivé, může být ovlivněno nízkou mírou vnímané osobní zdatnosti (Křivohlavý, 2003). Této problematice se také dotkneme ještě v kapitole věnované situačním faktorům prosociálního chování.

1.5.1.4.5 Sociální odpovědnost a představa spravedlivého světa

Bierhoff (2006) uvádí obě dvě tyto charakteristiky jako důležité znaky prosociální osobnosti. Sociální odpovědnost můžeme chápat jako normu či pravidlo, která předepisuje jedincům pomáhat těm, kteří jsou na nich závislí. Penner a Finkelstein (2005) uvádějí, že u lidí, kteří za války pomáhali Židům, se vyskytuje ve srovnání s kontrolní skupinou silná míra sociální odpovědnosti. Je třeba si však uvědomit, že na vnímání osobní odpovědnosti mají vliv i situační faktory, zejména přítomnost dalších lidí.

Dalším rysem prosociální osobnosti je představa spravedlivého světa. Zastupuje zobecněné očekávání, že člověk má, co si zaslouží. Nezasloužené utrpení druhých tudíž tento předpoklad ohrožuje a aktivuje snahy o jeho znovunavození. Daný jedinec za účelem obnovení vlastní představy spravedlivého světa buď pomůže trpícímu, nebo jeho utrpení devaluje. Vztah mezi prosociálním chováním a představou spravedlivého světa závisí tak na očekávání efektivity prosociálního chování. Je-li pomoc účinná, tedy vyřeší-li problém, představa spravedlivého světa podnítlí ochotu pomoci. Totéž přesvědčení však může mít i negativní vliv na pomáhající chování. Pokud je pomoc neúčinná a utrpení druhého přetrvává, pak snaha o zachování představy o spravedlivém světě vede k přerušení pomoci a k devaluaci oběti utrpení. Představa spravedlivého světa má tak dvě tváře: prosociální při očekávání vysoké pravděpodobnosti úspěchu a pasivní při očekávání mizivého úspěchu (Bierhoff, 2006).

1.5.2 Determinanty prosociálního chování: sociální okolí

V této části se věnujeme tomu, jak sociální okolí ovlivňuje projevy prosociálního chování. Zabýváme se vlivem rodinného prostředí a výchovy v rodině na prosociální chování dětí. Zjišťujeme také vliv širšího sociálního a kulturního prostředí na pomáhající chování. Vlivu školní a mimoškolní výchovy na rozvoj prosociálního chování věnujeme zvláštní kapitolu.

1.5.2.1 Rodinné prostředí a výchova

Rodina je jedno z nejdůležitějších míst, kde se rozvíjí prosociální chování. Je to prostor, ve kterém jsou členové motivováni pomáhat si navzájem. Uvnitř rodiny získává dítě také pevné vzory, jak a ke komu se chovat prosociálně.

Durkin (1995) zdůrazňuje, že u malých dětí ve věku od jednoho do tří let je výrazným prvkem, který rozvíjí prosociální chování, pobídka a povzbuzení od rodičů k prosociálnímu

chování. Ještě větší účinek toto povzbuzení má, pokud rodič nebo starší sourozenec vysvětlí dítěti, proč je prosociální chování žádoucí. U starších dětí hraje důležitou roli při rozvoji prosociálního chování dialog rodiče s dítětem ohledně poskytnutí případně neposkytnutí pomoci druhému.

Rovněž Krevans a Gibbs (1996) se zaměřili na to, jak způsob výchovy v rodině ovlivňuje prosociální chování a empatii dětí. Konkrétně se zabývali, jaký efekt má induktivní disciplína – tj. místo trestání za nevhodné chování jsou dětem vysvětleny následky jejich nevhodného chování. Zjistili, že rodiče používající ve své výchově induktivní disciplínu mají ve srovnání s těmi, kteří používají spíše na síle postavený výchovný styl, děti projevující více empatie a prosociálního chování.

Koubeková (1993) se ve své výzkumné studii zaměřila na **rodinné koreláty prosociálního dítěte**. Zjistila, že v rodinném prostředí dětí, které se chovaly prosociálně, se vyskytovaly následující charakteristiky:

- dostatek lásky, opory a pomoci
- přiměřeně vyvážená kontrola a přísnost
- akceptace dítěte

Tyto zjištění doplňují mnohé další studie. Eisenbergová (2000) a její spolupracovníci zkoumali vliv rodinného prostředí na sociální chování dětí. Z její studie vyplývá, že matky, které jsou vůči svým dětem empatické, vlídně pečující a poskytují jim bezpečný vztah, mají děti, které jsou empatické a nemají problém se sociální adaptací. K podobným závěrům dospívá i Romano (2005) a jeho spolupracovníci. Ve studii zaměřené na hledání korelátů prosociálního i agresivního chování zjistil, že prosociální chování dětí koreluje s nízkým výskytem neshod v rodině, vysokou sociální podporou dítěte od rodičů a s pozitivní a konzistentní mateřskou interakcí. Naopak výskyt agresivního chování u dětí má pozitivní vztah s nízkým věkem matky, nepřátelským chováním matky k dítěti a převažujícím výskytem trestů ve výchově.

Z výše zmíněného vyplývá, že rozhodující vliv na rozvoj prosociálního chování dětí má vztah mezi dítětem a rodičem. Jedna z teorií, která se snaží genezi a kvalitu vztahu mezi dítětem a rodičem vysvětlit je teorie připoutání či **teorie osobní vazby** (attachment theory), jejímiž autory jsou Bowlby (1969) a Ainsworthová (1989). Dle této teorie se osobní vazba sestává z emočního vztahu a cílově orientovaného chování. První a základní vazba se vytváří s hlavní pečující osobou, obvykle matkou. Pokud je vazba zdravá a dále se rozvíjí, jsou

uspokojovány emoční i somatické potřeby dítěte. Dítě si na základě této pevné vazby vytváří pocit jistoty.

Rozlišujeme čtyři kategorie osobní vazby: pevná vazba, nejistá-vyhýbavá, nejistá-ambivalentní, desorientovaná vazba. Vztahy v raném dětství tak „předznamenávají“ prosociální i antisociální chování dětí v pozdějším věku. Právě pevná vazba je rozhodující pro rozvoj prosociálního chování u dítěte. Tato vazba je charakteristická tím, že dítě má jistotu, že pečující osoba je vždy „při ruce“, bude včas reagovat, jestliže ono bude potřebovat pomoc, poskytne mu pocit bezpečí a jistoty a usnadní mu prozkoumávání fyzického i sociálního světa.

1.5.2.2 Širší sociální okolí

Základní motivací člověka je dle Adlera (1993) naplnění psychologické potřeby náležet k lidské společnosti – to znamená mít zde své místo a přispívat k jejímu prospěchu. To ve svém výzkumu potvrzuje i Koubeková (1993), která zjistila významné korelace mezi pocitem sounáležitosti (vyjádřeným srdečností a blízkostí druhých) a prosociálním chováním dítěte. Lze tedy říci, že pokud druhému nabízíme prostředí laskavosti, dobrosrdečnosti a vzájemné blízkosti, bude se s velkou pravděpodobností chovat podobným způsobem. Koubeková (1993) dále zjistila vysoké korelace mezi prosociálním chováním a faktorem společenské a občanské vztahy. To svědčí o tom, že podstatou prosociálního chování je lidská vzájemnost, spočívající v dobrých mezilidských vztazích, toleranci a respektování zákonů a pravidel týkajících se všeobecného blaha.

V souvislosti s výše zmíněnými poznatky je zajímavá i studie Reichelové a Baranové (1994), která potvrzuje fakt, že děti s vysokým sociálním statutem směřují k pozitivnímu sociálnímu chování, zatímco odmítané děti směřují častěji k agresivnímu a sociálně nepřiměřenému chování. Je důležité poznamenat, že i když děti s nízkým sociálním statutem používají přiměřené pozitivní způsoby chování, jsou často odmítány populárními dětmi a získávají méně pozitivních reakcí na své chování.

1.5.2.3 Kulturní faktory

V rámci studia vlivu kultury na prosociální chování jsou často jako příklad uváděny dva naprosto odlišné národy. Kmen Waoraniů z Amazonie je považován za jeden z nejbojovějších národů. Jeho příslušníci vedou prakticky neustále válku se svými sousedy i mezi sebou navzájem. Jsou neustále zapleteni do krvavých potyček a neshod. Waoraniové se spoléhají

pouze sami na sebe a když přijde nebezpečí, každý se stará jen sám o sebe. Tak v případě útoku každý utíká do bezpečí a nehledí na členy své rodiny, rodiče zanechávají své děti napospas, protože by jim bránily v záchraně vlastního života. Když staří lidé přestanou být soběstační, jsou zabiti.

Naopak kmen Semaiů z deštného pralesa v Malajsii je znám svou mírumilovností. Pro tyto lidi je přežití úzce spjato se vzájemnou spoluprací. V kmeni vládne harmonie a přirozená podpora a péče mezi členy navzájem. Je zde kladen velký důraz na sdílení a péči (Durkin, 1995).

Samozřejmě, že ne vždy jsou kulturní rozdíly tak extrémní. Durkin (1995) však uvádí, že všechny kultury se pohybují na kontinuu mezi individualismem a kolektivismem a to má zároveň důsledky i pro výskyt prosociálního chování v dané kultuře. Tak například děti z Číny, jedné z nejvíce kolektivistických zemí světa, vykazují podle některých výzkumů více úcty ke starším, jsou mírnější, méně agresivnější než jejich vrstevníci z USA.

1.5.3 Determinanty prosociálního chování: situační faktory

K experimentálnímu zkoumání situačních faktorů, které podmiňují prosociální chování, vedl zejména známý případ vraždy Kitty Genoveseové. K této brutální vraždě došlo přesto, že jí přihlíželo několik desítek sousedů – žádný z nich však nepřispěchal na pomoc ani nezavolal policii. Slaměník a Jaroušek (2008) zmiňují několik situačních faktorů, které ovlivňují to, zda-li se člověk zachová v konkrétní situaci prosociálně nebo naopak lhostejně. Patří sem:

- **Efekt přihlížejících** - sociální jev, který vyjadřuje skutečnost, že v přítomnosti jiných lidí se snižuje míra pravděpodobnosti poskytnutí pomoci jedincem. Jestliže je nějaké události přítomna jediná osoba, pak samozřejmě veškerá odpovědnost leží na ní. Je-li ovšem přítomno více osob, pak se odpovědnost rozptýlí na celou skupinu. U jedince se snižuje pocit morální povinnosti, protože jsou přítomni další lidé a případné obvinění z pasivity by se opět rozložilo na celou skupinu. Tomuto jevu se také říká rozptýlená odpovědnost. Nejsilnější je rozptýlená odpovědnost přítomná ve skupině cizích osob, kde je nízká skupinová koheze.
- **Nejednoznačnost situace** – nebezpečné situace vznikají velmi rychle, nečekaně a mohou mít více významů pro přihlížející. Tak například muž, který upadl na protějším chodníku, mohl dostat epileptický záchvat, nebo je pod vlivem alkoholu. Pokud jsou všichni přítomní účastníci klidní, učiní jedinec sám pro sebe závěr, že situace

nevyžaduje zásah. Tento proces se nazývá pluralistická ignorance – jde v něm o to, že přihlížející jedinec prožívá situaci jako závažnou, zdánlivě klidné chování přítomných si však interpretuje tak, že situaci oni nehodnotí jako nebezpečnou a proto on sám také nejedná nápomocně.

- **Strach z nevhodného zásahu** – morální povinnost pomoci může být bržděna strachem z nevhodného zásahu. Pomáhající jedinec zvažuje svoji kompetentnost (self-efficacy) a může se obávat, aby svým prosociálním zásahem nezpůsobil více zla než užítu. Tento strach vzrůstá s počtem přihlížejících jedinců.
- **Strach ze sociálního omylu** – pomáhající má obavu z nevhodně poskytnuté pomoci, což by mohlo vyvolat ironické poznámky přihlížejících. V těchto situacích nelze také vyloučit případný žert, na který se někdo nachytá a stane se tak terčem posměchu.

Bierhoff (2006) cituje výzkum, ze kterého vyplývá, že důležitý situační faktor ovlivňující poskytnutí pomoci druhému je, jestli je potenciální pomáhající v **časovém tlaku**. Jedinci „ve spěchu“ pomáhají výrazně méně, i když důvod pro spěch není nijak závažný.

Křivohlavý (2003) kromě již výše zmíněných situačních determinant prosociálního chování zmiňuje též tyto faktory, které ovlivňují, zda člověk druhému pomoc poskytne či nikoliv:

- **Výše potřeby pomoci** – v určitých mezích platí, že čím naléhavější je potřeba pomoci, tím vyšší je ochota lidí postiženým pomoci. Překročí-li však požadavek potřeby určitou hranici, která je u různých lidí odlišná, toto pravidlo přestává platit.
- **Míra vynaložených nákladů na pomoc** – hraje podobnou roli. Je-li potřeba malé částky peněz, krátkodobé pomoci nebo nenamáhavého činu, je pravděpodobnost činu typu pomoci podstatně vyšší, než-li je tomu tam, kde jsou tyto požadavky podstatně vyšší.
- **Morální hledisko situace** – tam kde je jasné, že poskytnout pomoc je z morálních důvodů bezpodmínečně nutné, tam se lidé angažují rychleji a výrazněji. Jedná se hlavně o situace nouze, do nichž se člověk dostane vlivem nešťastných okolností. Naopak lidé mají tendenci pomáhat méně v situacích, kde postižený má na svém neštěstí vlastní zavinění a odpovědnost.

1.5.4 Determinanty prosociálního chování: osoba příjemce prosociálního chování

V této části se budeme věnovat nejdříve tomu, které faktory rozhodují o tom, že člověk v tísní vůbec požádá o pomoc. Pak budeme charakterizovat jedince, kterému je pomoc poskytována častěji a ochotněji.

Jedinec, který se ocitl v tísní a potřebuje pomoc, reaguje navenek různě. Mareš (2002b) přináší následující **klasifikaci žadatele o pomoc**:

- Autonomní hledání pomoci – jedinec si chce ponechat nezávislost, chce většinu práce vykonat sám, nepotřebuje „úplnou“ pomoc
- Závislé hledání pomoci – jedinec rezignuje na vlastní aktivitu a očekává, že někdo jiný to za něj vyřeší. Očekává „hotovou“ pomoc.
- Neochota vyhledávat pomoc – takový jedinec pomoc nevyhledává, i když je v nouzi.

Specifickou osobnostní charakteristikou, která ovlivňuje vyhledání či nevyhledání pomoci, je **závislá osobnost**. Jedná se o jedince, kteří mají zvýšenou potřebu opory, péče a pomoci jiných lidí, zejména těch, kteří jsou silní, zdatní, rozhodní a mají vysoký společenský status. V podstatě jde jedince, kteří jsou pasivní, velmi citliví v mezilidských vztazích a kteří nadužívají pomoci ostatních (Mareš, 2002b).

Vyhledání či nevyhledání pomoci je ovlivněno tím, do jaké míry je poskytnutím pomoci ohrožena **sebeúcta příjemce pomoci**. Podle Dwečkové (1999, cit. dle Mareš, 2002b) má každý člověk vlastní subjektivní pojetí inteligence. Toto pojetí pak ovlivňuje sebeúctu člověka a skrze ni i odvahu požádat o pomoc. Jedná se o tyto dva typy subjektivní teorie inteligence:

- Inteligence jako vrozená záležitost – tito lidé chápou inteligenci jako vrozenou a neměnnou kvalitu. Neustále se srovnávají s ostatními, bojí se neúspěchu a neodvážejí se dát najevo, že potřebují pomoci, protože by tím dali najevo svou vlastní nedostatečnost a trpěla by tak jejich sebeúcta.
- Inteligence jako tvárná kvalita – inteligence se v tomto pojetí dá neustále rozvíjet, pokud člověk vyvine potřebné úsilí a ochotu se učit. Tito jedinci se nesrovnávají s druhými, ale sami se sebou. Experimentují, nebojí se neúspěchu. Nebojí se požádat o radu či pomoc, protože tím nedávají najevo svoji neschopnost, ale touhu se něco naučit a zlepšit se. Žádost o pomoc tak neohrožuje jejich sebeúctu.

V jiné studii Mareš (2001) vysvětluje, co může být důvodem toho, že **člověk v evidentní nouzi odmítá nabízenou pomoc**. Důvodem může být jednak to, že někteří jedinci během stresující události nechťejí mít nikoho nablízku, odhánějí všechny lidi (i ty, kteří jim chtějí pomoci). Jako by přítomnost dalších lidí zvyšovala zážitek distresu. Teprve až se uklidní, jsou schopni pomoc akceptovat. Další vysvětlení odmítání pomoci v nouzové situaci tkví v tom, že člověk vystavený určitému typu zátěže mívá vlastní představu o tom, jak by měla vypadat pomoc od ostatních lidí. Pokud mu ji neposkytují „podle jeho představ“, protestuje, rozčiluje se a může pomáhající hrubě odbýt. Jsou-li těmito pomáhajícími jeho nejbližší, může se zážitek distresu zmíněnými konflikty dále potencovat, a to dokonce u všech zúčastněných.

Proč někomu pomáháme raději a ochotněji než někomu jinému? Obecně lze říci, že odpověď na tuto otázku závisí na vztahu „poskytovatel – příjemce“ pomoci. Je zcela nepochybné a evoluční sociální psychologie o tom přináší mnoho důkazů, že pomoc poskytujeme ochotněji svým rodinným příslušníkům, dále pak známým a přátelům (Archer, 2006).

Mareš (2002b) rovněž upozorňuje, že poskytování pomoci je povýtce sociální záležitost. Proto už od předškolních let vstupují do hry sociální faktory – zejména oblíbenost dítěte mezi vrstevníky. Už u čtyřletých dětí je prosociální chování vůči stejně starým dětem úzce spojeno s oblíbeností příjemce.

Slaměník a Jaroušek (2008) uvádějí tyto další **faktory, které rozhodují o tom, zdali je člověku v nouzi poskytnuta pomoc**:

- Posouzení příčiny nesnází – jestliže je příčina spatřována ve vlastní nezodpovědnosti člověka v nouzi, je ochota druhých pomoci menší, než když se příčina nachází mimo kontrolu a řízení vlastního jednání.
- Závazek vůči člověku v nouzi – snaha chovat se prosociálně bude vyšší vůči tomu, na jehož mínění nám záleží nebo vůči komu jsme se provinili a chceme napravit dojem. Stejně tak máme tendenci chovat se prosociálně k tomu, který se k nám v minulosti zachoval podobně.
- Pohlaví příjemce pomoci – bylo zjištěno, že je-li potenciálním „spasitelem“ muž a „obětí“ žena nebo muž, poskytnou muži více pomoci ženám. Je-li v roli potenciálního pomáhajícího žena, zachová se rovnocenně vůči oběma pohlavím.

Smith a Mackie (1995) uvádějí zásady, kterými se má řídit ten, kdo potřebuje **zvýšit pravděpodobnost, aby mu byla poskytnuta pomoc**:

1. Snížit nejednoznačnost situace – učinit potřebu pomoci zjevnou a jasnou. Nespoléhat se na to, že si lidé neštěstí či nouze všimnou. Je třeba zcela jednoznačně dát najevo, že člověk potřebuje pomoc. Už samotné vykřiknutí „Pomozte mi“ aktivuje přihlížející více než cokoli jiného.
2. Atribuovat prosociální chování v druhých lidech. Znamená to chovat se k druhým tak, jako by se už chovali prosociálně. Lidé, kteří se sami považují za nápomocné a prosociální, častěji poskytují pomoc druhým.
3. Povzbudit proces identifikace s tím, kdo je v nouzi. Pocit podobnosti s osobou v neštěstí podporuje empatii a zvyšuje vůli pomoci. Stejný efekt také má odstranění anonymity toho, komu je pomáháno. Bližší poznání člověka v nouzi vede ke snadnější identifikaci a empatii s tímto člověkem.
4. Zacílit odpovědnost. Jde o to snížit rozptýlenou odpovědnost a posílit osobní odpovědnost druhých lidí. Zúžení odpovědnosti na určité konkrétní lidi zvyšuje u nich tlak norem, které nabádají k tomu, že člověku v nouzi se má pomoci. Doporučuje se proto s žádostí o pomoc oslovit přímo konkrétního člověka.

Samozřejmě, že výše zmíněná doporučení, jak zvýšit pravděpodobnost pomoci pro člověka v nouzi, se dají zneužít k manipulaci či k citovému vydírání. I toto však poukazuje na to, že prosociální chování je nesmírně složitý komplex jevů a vztahů, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se.

Zajímavé je zjištění Cohena (1984) a jeho spolupracovníků. Na základě svého výzkumu tvrdí, že korelace mezi vnímanou sociální oporou z pohledu příjemce a skutečně poskytnutou pomocí jsou relativně nízké. Mareš (2002a) k tomuto dodává, že zvláštnosti příjemcovy osobnosti, jako je sebeúcta, přesvědčení o tom, zda je s to sám kontrolovat běh událostí, jedincovy postoje k druhým lidem, to vše koreluje s vnímanou sociální oporou více než reálně uskutečňovaná opora a pomoc.

1.6 Vývoj prosociálního chování

Při hledání odpovědi na otázku, jak se vyvíjí prosociální chování, je třeba hovořit o činitelích vývinu tohoto chování. Brown a Solomon (1983, cit. dle Páleníková, 1990) rozlišují **tři druhy činitelů, kteří podmiňují vznik a vývoj prosociálního chování** – kognitivní, motivační a situační. Jedinec musí vlastnit jistou kognitivní kapacitu, která mu umožní vnímat

potřebu nějakého činu a poznat, jaký by ten čin měl být. Stejně tak musí být motivovaný k uskutečnění tohoto činu a to za příslušných situačních podmínek. Všechny tři druhy činitelů v určité míře provázejí prosociální čin a míra jejich účasti je variabilní – silná účast jednoho může kompenzovat slabší účast druhého.

Mezi kognitivními faktory je rozhodující schopnost vnímat a porozumět situaci z perspektivy druhé osoby (Selman, 1980). Jednotlivé stupně přejímání sociální perspektivy uvádíme v části věnované empatie. Dalším kognitivním faktorem vývoje prosociálního chování je pak kvalita morálního usuzování (Kohlberg, 2000). Této problematice se podrobně věnujeme v další části této práce. Motivační faktory vývoje prosociálního chování zahrnují například zájem jednotlivce o potřeby a dobro jiných, všeobecná zaměřenost pomáhat druhým. Patří sem i empatická reakce, kterou můžeme vnímat jako silný motivační faktor. K situačním faktorům prosociálního chování náleží podmínky pro rozvoj pozitivního sociálního chování, které ho buď zesilují nebo zeslabují. Jedním z nich jsou sociální normy a pravidla. Dalším důležitým situačním faktorem je vliv socializačních praktik. Tento činitel spočívá v konkrétním zacházení s dětmi ze strany blízkých dospělých lidí. Jejich pozitivní reakce na prosociální reakce dětí mají posilující efekt prosociální tendence. Pochopitelně tu hrají rozhodující roli rodiče (Páleník, 1990).

Rovněž Bar-Tal (1980) a jeho spolupracovníci uvádějí, že vývoj prosociálního chování je úzce spjat s vývojem v oblasti kognice, zaujetí sociální perspektivy, mravního usuzování, seberegulace a především motivace. Ve svém modelu vývoje prosociálního chování akcentuje právě motivaci jako faktor, který má rozhodující vliv na poskytnutí pomoci někomu druhému. Předpokládá, že prosociální chování se vyvíjí postupně – s věkem se zvyšuje jednak rozsah a kvantita pomáhajícího chování, jednak se zvyšuje i jeho kvalita. Ve svém modelu rozlišují **šest rozdílných fází vývoje prosociálního chování**. Jednotlivé úrovně jsou kvalitativně odlišné, přičemž rozdíl kvality spočívá v rozdílnosti motivace pomáhajícího aktu. Malé děti tak pomáhají většinou z hédonistických motivů, primitivní empatie anebo proto, aby vyhověli dospělým, starší děti pomáhají v důsledku toho, že chtějí vyhovět společenským požadavkům nebo na základě vědomí, že když budou oni potřebovat v budoucnu pomoc, pomůžou za to jiní jim. Dítě v nejvyšším stádiu vývoje prosociálního chování jsou spontánním dobrovolným iniciátorem pomoci, která nevyplývá z žádného jiného motivu než motivu přispět jiné osobě. Za svoje chování neočekávají odměnu, chovají se tak spíše z mravního přesvědčení o spravedlnosti.

S narůstajícím věkem můžeme u dítěte pozorovat také vyšší míru výskytu prosociálního chování. Durkin (1995) uvádí následující přehled vývoje prosociálního chování. U dětí v raném kojeneckém věku můžeme pozorovat tendenci začít křičet, pokud jsou vystaveni pláči svých vrstevníků. V této souvislosti hovoříme o vrozené empatické distresové reakci. U dětí ve věku 8-12 měsíců se vyskytuje projev sdílení předmětů s rodiči a vrstevníky.

Batolata a předškoláci nabídnou péči sourozencům nebo vrstevníkům v nouzi. Utěšují nebo hladí plačící osobu, nabídnou hračku nebo jídlo, aby zmírnili smutek druhého. Spontánní sdílení v tomto věku uvádí Eisenbergová (2002) jako jeden z projevů prosociálního chování, který pozitivně koreluje s prosociálním chováním v adolescenci. Navíc bylo zjištěno, že děti ve věku kolem 3 let jsou již citlivé na princip reciprocity. U pozorovaného dítěte je pravděpodobnost sdílení hračky s druhým dítětem vyšší, pokud druhé dítě s pozorovaným dítětem sdílelo hračku v minulosti (Durkin, 1995).

V mladším školním věku je uváděn nárůst výskytu prosociálního chování. Prosociální tendence je v tomto věku i dobrým predikátorem vhodné sociální adaptace. Děti, které jsou hodnoceny jako málo prosociální jsou častěji odmítány vrstevníky a zaujímají antisociální role v kolektivu.

Výzkumy ohledně vývoje prosociálního chování v adolescenci jsou rozporuplné. Některé uvádějí, že v souvislosti s rozvojem sociálních a kognitivních dovedností dochází ke změnám v emocionálním prožívání. Tyto změny jsou pak empiricky spjaté s nárůstem výskytu prosociálního chování v adolescenci (Eisenberg a kol., 1995). Jiné studie naopak poukazují na to, že děti v tomto věku jsou méně nápomocné a dochází naopak k poklesu výskytu prosociálního chování v tomto věku (Koubeková, 1994; Bianchi, 1990). Rozporuplná zjištění jsou zřejmě způsobena jak individuálními rozdíly mezi dospívajícími, tak narůstající komplexitou sociální situace, kterou začínají dospívající vnímat ve své plnosti.

1.7 Vliv dědičnosti a prostředí na prosociálního chování

Ještě než se budeme v následující kapitole věnovat možnostem rozvoje prosociálního chování, chceme se zabývat problematikou vlivu dědičnosti a prostředí na prosociální chování. Jak už jsme zmínili v části věnující se osobnosti pomáhajícího, z výzkumů Eisenbergové a jejích spolupracovníků (1999, 2002) vyplývá, že prosociální chování má zřejmý genetický základ. Tito výzkumníci podávají rovněž velmi přesvědčivé důkazy podporující ideu prosociální osobnosti.

Penner (2005) ve své přehledové studii o prosociálním chování uvádí, že v současnosti panuje shoda na tom, že na vývoji prosociálního chování se podílí jak dědičnost, tak prostředí. Je však otázka, v jakém poměru jsou tyto dvě proměnné ve vývoji prosociálního chování zastoupeny. Scourfieldová (2004) a její spolupracovníci na základě svého výzkumu dospívají k závěru, že s narůstajícím věkem je prosociální chování stále více ovlivňováno dědičností na úkor vlivu prostředí. Na tento výzkum navázali Knafo a Plomin (2006) svojí longitudinální studií na dvojčatech, ve které zkoumali vliv prostředí na vývoj prosociálního chování. Zjistili, že prostředí můžeme rozdělit na dvě oblasti – sdílené a nesdílené prostředí. U sdíleného prostředí, to je takového prostředí, které děti sdíleli spolu navzájem – tedy především rodinné prostředí, docházelo s narůstajícím věkem skutečně k poklesu vlivu na prosociální chování. Naopak však nesdílené prostředí, tedy takové prostředí, které bylo pro každé z dvojčat jedinečné, v průběhu dospívání stále více ovlivňovalo vývoj prosociálního chování. Výzkum tak dokládá důležitost jak dědičnosti, tak prostředí na vývoj prosociálního chování. Co se však týče vlivu prostředí, dochází postupně k nárůstu vlivu nesdíleného prostředí a zároveň k poklesu sdíleného prostředí.

Výše zmíněná studie odůvodňuje naši další snahu věnovat se možnostem rozvoje prosociálního chování. S narůstajícím věkem dítěte je to právě „nesdílené“ prostředí – nejčastěji tedy školní prostředí, které může mít výrazný vliv na rozvoj prosociálního chování. A právě do školního prostředí je situována většina programů rozvoje prosociálního chování, které dále uvádíme v následující kapitole.

2. MOŽNOSTI ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Tato kapitola se věnuje možnostem rozvoje prosociálního chování. Uvádíme zde rozličné programy a projekty, které přímo či nepřímo rozvíjí prosociální chování. Jednotlivé programy na rozvoj prosociálnosti rozdělujeme do dvou skupin:

- Nespecifické programy rozvoje prosociálního chování – tyto programy se primárně zabývají jiným tématem (například budováním třídní demokracie, rozvojem charakteru, posilováním odpovědnosti a respektu, atd.). Rozvoj prosociálního chování tak vzniká jako vedlejší produkt realizace tohoto programu.
- Specifické programy rozvoje prosociálního chování - tyto programy jsou zaměřeny primárně na rozvoj prosociálnosti.

Zvláštní pozornost je věnována projektu Etická výchova, protože se jedná o projekt, jehož efektivitu výzkumně zkoumáme. Podrobně popisujeme cíl tohoto projektu, program, výchovný styl i metody, které jsou v projektu používány. Dále uvádíme dostupné evaluační studie a analyzujeme i „rizika a šance“ tohoto projektu

Na závěr této kapitoly provádíme komparativní analýzu s cílem zjistit, jaká jsou společná témata, náplň a metody programů rozvíjejících prosociální chování. Rovněž uvádíme podmínky, které je potřeba splnit, aby byl program rozvoje prosociálnosti úspěšný.

2.1 Nespecifické programy rozvoje prosociálního chování

Na tomto místě uvádíme programy, které se primárně nezabývají rozvojem prosociálního chování, ale věnují se jiným tématům –mravní výchově, posilování odpovědnosti a respektu, rozvoji charakteru, budování spravedlivého společenství a třídní demokracie, kooperativnímu učení, snižování výskytu násilí či rozvoj sociálních dovedností. Rozvoj prosociálního chování je tak vedlejším produktem realizace těchto programů.

2.1.1 Mravní výchova

Mravní výchova je zaměřena nejen na utváření charakterových a mravních vlastností jedince, ale zároveň vede i k formování hodnot, postojů a k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností. Kučerová (1994, str. 46) charakterizuje mravní výchovu takto: *„Mravní výchova obrací člověka k sobě samému. Ukazuje mu cíl, totiž rozvoj kladných bytostných sil a schopností, rozvoj mnohostranné lidské osobnosti v konfrontaci se světem. ...*

Pomáhá člověku najít řád v sobě samém, pomáhá mu integrovat se s přírodou i společností, pomáhá mu najít své vlastní místo v daném historickém kontextu, aby mohl optimálně rozvinout a uplatnit své lidské možnosti pro dobro vlastní a v zájmu společnosti.“

Kučerová (1994) uvádí, že **cíl mravní výchovy** musí být v současnosti pozitivní. Nemůže se jednat o systém zákazů a omezení, byť by se jevíly jako účelné a snadno odůvodnitelné. Cíl mravní výchovy Kučerová (1994) chápe jako rozvoj lidství – tzn. usilování o to být stále více člověkem. Být člověkem znamená být bytostí autentickou, tvořivou, svobodnou, odpovědnou a celistvou. Mravní výchova proto musí spočívat v tom, že projektuje činnosti, ve kterých se člověk skrze rozmanité životní situace a mezilidské vztahy může rozvíjet ve své autentičnosti, tvořivosti, svobodě, odpovědnosti a celistvosti. Mravní výchova usiluje o vytvoření uvědomělé autonomní řídicí centrály v člověku.

Podle Wilsona (1996) je cílem mravní výchovy chovat se v souladu se „zlatým pravidlem“. Toto pravidlo (nebo také „princip univerzality“) předkládá imperativ, aby se člověk choval k druhému tak, jak by si přál, aby se druhý choval k němu. Zlaté pravidlo tak podává jednoduchý návod, jak uvažovat o morálce a jak přistupovat k druhým lidem.

Smékal (2010) rozpracovává cíle etické či mravní výchovy do konkrétní podoby a formuluje je následovně:

- Naučit zaujímat prosociální perspektivu.
- Přivést děti a mládež k tomu, aby odhadnout možné důsledky svých činů pro kvalitu a důstojnost života svého i druhých lidí.
- Rozvíjet empatii svěřenců, která těsně souvisí s předchozí způsobilostí.
- Rozvoj svědomí jako základu charakteru.
- Rozvíjení charakterových sil a předností (viz. Seligman, 2003).

V tradičních příručkách ze socialistické éry jsou jako základní **metody mravní výchovy** zmiňovány: metody cvičení (navykání), vysvětlování, přesvědčování a metody mravního hodnocení (odměny a tresty). Zvláštní metodu pak zaujímala metoda požadavku. Jedná se o metody direktivní, které vychovatel „drží pevně v ruce“ a vychovávaný zde plní úlohu více méně pasivního objektu (Spousta, 1994).

Od 90. let minulého století se u nás (v západním světě o několik desetiletí dříve) začínají uplatňovat nedirektivní metody mravní výchovy. Jedná se o metodu příkladu, vzoru a metodu záměrně vychovatelem navozené situace, která má mravní náboj a která účastníky vybízí ke skupinové práci, skupinové diskuzi nebo společné hře či aktivitě (Vacek, 1998).

Podle Smékala (2010) by se mravní výchova měla realizovat výhradně interaktivně, nikoliv diktováním mravních kodexů a moralizováním. Vhodným způsobem realizace mravní výchovy je:

- Využívat metody dramatické výchovy.
- Aplikovat metodu přirozených následků a induktivní disciplíny, tzn. vést žáky k vyvozování pravidel a teprve pak je zakotvovat odkazy na kodexy.
- Umět využít situace – umět improvizovat.
- Využívat prvků zážitkové pedagogiky.
- Využívat metodu vyprávění eticky laděných příběhů a pohádek, po kterých následuje debata o podobných situacích a reakcích v reálném životě.

Obsahem mravní výchovy mají být podle Gála (1992) následující témata a okruhy:

- výchova k humanitě a prosociálnosti
- výchova k základním lidským právům a občanské svobodě
- výchova k demokracii
- výchova ke vzdělání
- výchova k práci
- výchova ke spravedlnosti

V současné době je v našem prostředí mravní výchova rozvíjena spíše v podobě idejí a filosofických teorií. Praktické a reálné zařazení mravní výchovy do vzdělávacího systému se v podstatě neuskutečňuje. Je to způsobeno mimo jiné tím, že mravní výchova byla v minulosti zdiskreditována komunistickou ideologií. Vacek (1998) konstatuje, že mravní výchova je v našich školách v současnosti zastoupena nahodile, nesystemicky, bez jasného a zřejmého záměru. Pokud se s mravní výchovou setkáváme, pak se vyskytuje v těchto formách:

- Regulativní (nebo také negativní, represivní) forma – téma morálky se tak objevuje ve škole při opakovaném nebo výrazném porušení normy. Žáci se takto učí především tomu, co nedělat.
- Proklamativní (informativní) forma – vyskytuje se v podobě seznámení žáka s normou. Zde nabývá mravní výchova podoby jednak jednostranného „vnějšího“ oslovení racionální stránky osobnosti žáka a jednak podoby „nezáživného učiva“.

Jeden z mála autorů u nás, který nezůstává jen u teorie mravní výchovy a nabízí konkrétní náměty a inspirace, jak zavádět prvky mravní výchovy do škol a rozvíjet mravní vědomí žáků,

je Vacek (2008). Jak však vyplývá z podtitulu jeho publikace, nejedná se o ucelenou koncepci mravní výchovy, ale o metodické náměty k realizaci průřezových témat v rámci Rámcově vzdělávacího plánu.

2.1. 2 Výchova respektu a odpovědnosti

Autorem programu Výchova respektu a odpovědnosti je Lickona(1992). Právě respekt a odpovědnost jsou pro tento program ústředními hodnotami, ke kterým se má vztahovat veškeré výchovné úsilí. Do našeho prostředí uvedl Lickonův program a přizpůsobil ho našim podmínkám Vacek (2005, 2008). Lickonův program tedy uvádíme ve Vackově úpravě. K výchově „dobrého charakteru“ ve škole volí Lickona tzv. dvanáct strategií. Devět z nich se uskutečňuje v rámci třídy a tři v rámci celé školy. Cílem Lickonova programu není pouze působit na úrovni učitel-žák. Má-li být výchovné působení účinné, tak se musí realizovat na úrovni celé školy a prostupovat veškerým školním děním.

V rámci třídy se má každý učitel soustředit na to, aby:

1. Jednal jako „pečovatel“, rádce a byl žákům a studentům vzorem podporujícím jejich prosociální chování a korigujícím nevhodné jednání.
2. Vytvářel ve třídě morální společenství. Pomáhal žákům vzájemně se poznat a respektovat se.
3. Praktikoval kázeň postavenou na tvorbě a uplatňování pravidel postavených na respektu k druhým.
4. Vytvářel demokratické třídní prostředí, v němž mají žáci příležitost spolurozhodovat a nést svůj podíl odpovědnosti za utváření třídy jako místa, kde se dobře žije, učí a pracuje.
5. Učil hodnotám v rámci kurikula s využitím obsahu vyučovaných předmětů jako prostředku ke zkoumání etických témat.
6. Využíval kooperativní učení k rozvoji dovedností a návyků pomáhat druhým a pracovat v týmu.
7. Rozvíjel potřebu odvést "dobrou práci" podporováním odpovědnosti za vlastní výkon.
8. Podněcoval morální reflexi prostřednictvím čtení, psaní, diskusí a nácvikem sociálních dovedností.
9. Učil žáky a studenty efektivně řešit konflikty.

V rámci školy jsou doporučovány následující tři strategie:

10. Podněcovat a podporovat prospěšné a pomáhající aktivity žáků a studentů mimo třídu a školu s využitím příležitostí, které nabízí život školní komunity a obce.
11. Vytvářet pozitivní morální kulturu v rámci celé školy a na všech vztahových úrovních vedení-učitelé-rodíče-žáci. Podporovat fungování studentské samosprávy.
12. Získat rodiče a ostatní subjekty v obci a okolí pro snahu školy vychovávat k hodnotám a mravnosti. Podporovat rodiče jako první učitele morálky svých dětí (Vacek, 2005).

V současné době jsou již vypracovány i Standardy kvality výchovy charakteru a evaluační dotazníky, pomoci nichž lze zjišťovat, jak se daří realizovat Výchovu charakteru na škole (Vacek, 2008).

2.1.3 Model výchovy charakteru M. Berkowitze

Berkowitz srovnal několik desítek školských projektů a přehledových analýz zaměřených na rozvoj charakteru, morálního vědomí a pozitivního sociálního chování. Na základě této analýzy vytvořil model výchovy charakteru, který zahrnuje podstatné prvky výchovy charakteru. Hlavní vlastností tohoto modelu je, že se jedná o komplexní působení školy na celou osobnost žáka. Berkowitzův model do našich podmínek adaptoval Vacek (2005).

Tento model je v mnoha ohledech podobný programu Výchova respektu a odpovědnosti v pojetí Lickony (1992). Hlavní rozdíl spočívá v tom, že Berkowitz představuje celkovou vizi školy, která chce rozvíjet charakter svých žáků či studentů. Škola pak může tuto vizi realizovat pomoci konkrétních kroků, kdy přihlíží k místním specifickým.

V plném znění představuje Berkowitzův model Vacek (2005). My se zde zaměříme na to, čím Berkowitzův model rozvíjí a dále doplňuje výše zmíněnou Výchovu k respektu a charakteru. Podstatou Berkowitzova modelu je pochopení a přijímání výchovy charakteru jako priority ze strany vedení školy (zvláště ředitele) a kompetentní angažování v její podpoře. Z toho vyplývají následující podněty:

- Klíčová je plná a závazná implementace výchovy charakteru do všech oblastí školního života.
- Kromě toho, že se prvky výchovy charakteru objevují ve všech vyučovaných předmětech, je do kurikula školy začleněn systematický výcvik žáků v sociálních dovednostech. Děti se v rámci speciálního předmětu učí vzájemnému respektu, naslouchání, poskytování pomoci a podpory, kooperativním dovednostem, skupinové práci atd.

- Učitelé jsou v oblasti výchovy charakteru "trénovaní" . tzn. absolvovali speciální školení a kurzy.
- Provádí se pravidelná evaluace na úrovni celoškolské, třídní i jednotlivých žáků.

2.1.4 Skupinová diskuse s morálním obsahem

Kohlberg (1987) ke zkoumání úrovně morálního rozvoje používal metodu rozhovorů, v nichž prezentoval probandovi příběh, který obsahoval určité morální dilema. Potom se jedince dotazoval, aby zjistil důvody, které dotyčného vedly k určitému způsobu řešení předložené situace. Stanovoval tak úroveň morálního usuzování zkoumaných osob. Sám Kohlberg začal na počátku šedesátých let 20. století experimentovat s morálními dilematy a využívat je jako prostředkem morálního rozvoje.

Na tuto Kohlbergovu snahu navázali jeho následovníci Galbraith a Jones (cit. dle Vacek, 2002). Tito autoři začali příběhy s morálním dilematem využívat v rámci morální výchovy pro studenty a žáky a učinili z tohoto původně diagnostického nástroje významnou a nosnou metodu v procesu morálního utváření jedince. K tomu, aby bylo dosaženo očekávaného efektu, musí být splněny tři základní podmínky:

- Program morální výchovy musí být zaměřen na řešení konkrétního a přitažlivého problému. Výchozím problémem se může stát příběh s morálním dilematem, ale i skutečný aktuální problém spjatý s životem žáků či událost, která má širší společenský dosah.
- Studentům (či žákům) musí být poskytnut prostor k vlastnímu vyjádření a hledání řešení skrze demokraticky vedenou skupinovou diskuzi s vrstevníky.
- Moderátor diskuze vstupuje do diskuze pouze nepřímo - podněcuje ke změně úhlu pohledu na diskutovaný problém, uvádí jej do širších souvislostí, vede žáky k naslouchání názorům druhých. V žádném případě moderátor nemoralizuje, nekritizuje, nepředkládá správná řešení. Vytváří atmosféru svobody a otevřenosti.

Vacek (2002, 2008) k těmto základním podmínkám dodává ještě následující doporučení:

- Příběh musí být dostatečně konkrétní, přehledný a přiměřený věku. Plné znění příběhů s morálním dilematem uvádí Vacek (2006).
- Je vhodné v příběhu ponechat hlavní postavu, do které se můžou diskutující vžít. Skrze hlavní postavu si mohou diskutující udržet větší odstup a hledat co největší počet možných řešení.
- Nedoporučuje se rozebírat aktuální, „živé“ téma osobnějšího rázu.

- Moderátor musí tématu rozumět, aby mohl diskuzi kvalitně podněcovat.
- Vhodný počet účastníků je do 15 osob. Optimální je kruhové uspořádání prostoru a je třeba mít na diskuzi předem jasně definovaný čas (min. 30 minut).

Podle Vacka (2008) metoda skupinové diskuze s morálním obsahem nevede pouze k rozvoji morální vědomí žáků, ale může přispět i ke zlepšení třídního klimatu a navodit prožitek pospolitosti a sounáležitosti. Od moderátora však vyžaduje velké improvizací schopnosti a vede ho k neustálé morální sebereflexi.

Jak upozorňuje Higgins (1980) metodu skupinové diskuze s morálním obsahem lze použít několika způsoby:

- Samostatně – používáme tedy výhradně metodu skupinové diskuze.
- Můžeme ji tvořivě zařadit v každé výukové situaci, kde se vyskytuje nějaké morální dilemma nebo konfliktní situace. Ladenburg (1980) tak například referuje, jak lze použít metodu skupinové diskuze při výuce dějepisu.
- Jako jeden z prostředků budování „Just Community“ a třídní demokracie – tomu se věnujeme v následující části.
- Jako součást komplexního programu, který využívá kromě skupinové diskuze rovněž nácvik sociálních dovedností a další výchovné prvky. Níže představujeme příklady takovýchto promyšlených dlouhodobých projektů zaměřených na zvýšení mravní úrovně žáků.

Paolitto (1980) představuje půlroční program pro žáky osmých tříd základních škol. Během tohoto období se žáci scházeli dvakrát týdně na 40 minut. Program se skládal ze tří částí:

1. V první části řešili žáci formou skupinové diskuze jak denní běžné konflikty, tak dilemata „života a smrti“
2. V druhé části žáci po skupinkách ztvárňovali divadelně dilemata a učili se porozumět a vyjádřit stanoviska obou stran, které do konfliktu byly zahrnuty. Po dvojicích žáci také vymysleli vlastní příběh s morálním dilematem a vedli diskuzi o tomto příběhu s někým, s kým se cítili bezpečně.
3. Ve třetí části se nejdříve sami dohodli s kterými dospělými (v jakých profesích) by rádi vedli diskuzi. Učitel pak tyto dospělé pozval do třídy. Dospělí nabídli studentům k diskuzi příklady skutečných morálních dilemat, se kterými se museli v životě potýkat.

Paolitto experimentálně ověřovala účinnost tohoto programu. Zjistila, že žáci, kteří prošli tímto programem, vykazovali vyšší úroveň morální zralosti ve srovnání s žáky, kteří tímto programem neprošli.

Rovněž výrazně vyšší morální zralosti (ve srovnání se svými vrstevníky) dosáhli vysokoškolští studenti, kteří se zapojili do semestrálního kurzu vedeným Sullivanem (1980). Studenti se po dobu jednoho semestru scházeli jednou týdně na 3 hodiny. Tento kurz se skládal ze čtyř na sebe navazujících částí. V první části se věnovali skupinové diskuzi nad morálními dilematy, které jim byli prezentovány jak v podobě příběhů, tak filmových ukázek. V následující části prakticky rozvíjeli dvě dovednosti: empatii a naslouchání. Třetí část byla zaměřena na získání znalostí z oblasti morální psychologie morálky a filosofie. V závěrečné části studenti vedli po dvojicích opakovaně skupinovou diskuzi se skupinou náhodně vybraných žáků pátých a šestých tříd základní školy.

Vidíme tedy, že techniku skupinové diskuze s morálním obsahem lze s užitekem využít jak jednorázově, tak ji zakomponovat do promyšleného výchovného programu. Rovněž tato technika rozvíjí morální vědomí u různých věkových kategorií.

2.1.5 Just Community („spravedlivé společenství“)

Jak bylo řečeno výše, Kohlberg (1980) původně zkoumal vývoj morálního uvažování, posléze však obrátil svoji pozornost k problematice morální výchovy. Dle něho je jejím cílem posun úroveň morální úsudku jednotlivce do nejbližšího vyššího stádia. Jako účinný nástroj viděl skupinové diskuze, při nichž se řeší morální dilemata. Ale ty samy o sobě nestačí. Proto přichází s projektem „Just Community“ (spravedlivého společenství), který byl experimentálně aplikován na řadě středních škol. Kohlberg mluví o „Just Community“ jako o „škole uvnitř školy“. „Just Community“ vzniká uvnitř normální školy, účast na tomto projektu je pro studenty zcela dobrovolná. Strukturu a začlenění „Just Community“ do života školy, stejně tak jako nezbytné podmínky pro její vznik popisuje Wasserman (1980). Základní premisou tohoto projektu je zkvalitnit morální úsudek studentů pomocí jejich aktivní participace na chodu školy jako demokratické komunity. *„Jediný způsob, jak napomoci středoškolským studentům, aby se stali lidmi, kteří utvářejí dohromady spravedlivé společenství, je nechat je samotné zkusit řídit a vytvářet školu jako takovou* (Kohlberg, 1980, s. 35).“ Koncept „Just Community“ však neobsahuje jen demokracii, ale rovněž slušnost a péči o druhé – jde tedy o budování spravedlivého společenství v pravém slova smyslu.

Významným demokratizačním nástrojem zde jsou diskusní mítinky, které se týkají života a fungování školy. Studenti i učitelé jsou si na těchto mítincích zcela rovni a jejich hlas má stejnou váhu.

Kohlbergův projekt „Just Community“ experimentálně zkoumalo řada autorů. Mosher (1980) na základě pětileté zkušenosti s realizací The Danforth Brookline Moral Education Project na principech „Just Community“ shrnuje, že demokratické vedení školy studenty nerozvíjí pouze po jejich morální stránce, což bylo původním smyslem Kohlbergových snah. Podílí se zároveň na celkovém rozvoji osobnosti zapojených studentů. Studenti získali občanské a politické dovednosti, zvýšilo se jejich povědomí o základních lidských právech, zdokonalili se v empatii a schopnosti naslouchat druhému. Rovněž došlo ke zvýšení jejich sebeúcty a zlepšení vnímání vlastní kompetence (self-efficacy). Carlo (1999) uvádí, že studenti zapojení do „Just Community“ vykazují signifikantně vyšší míru prosociálního chování. V jiné studii, kterou realizovali Barr a Higgins-D'Alessandro (2009) byl u účastníků „Just Community“ zjištěn pozitivní efekt na úroveň empatie, především na její kognitivní část – to je schopnost podívat se na situaci pohledem druhého a odlišit své prožívání od prožívání druhých.

2.1.6 Třídní demokracie

Kohlberg sám realizoval svůj projekt výhradně se středoškolskými studenty. Jeho myšlenkami a konceptem „Just Community“ se však inspirovalo mnoho dalších autorů. Určité prvky „Just Community“ se začaly využívat všude tam, kde se objevila snaha o větší demokratizaci školy, o zapojení dětí do rozhodování a kde vychovatelé usilovali o rozvoj odpovědnosti u dětí.

Vale (2006) například referuje, že určité prvky „spravedlivé společnosti“ je možné s úspěchem nastolit i u předškoláků. Ve své disertaci zkoumá efekt tzv. na dítě zaměřené třídy (child-centered classroom). V takovéto třídě se učitelé inspirovali Kohlbergovou „Just Community“ a svůj styl výchovy přizpůsobují dítěti na základě Piagetovy vývojové teorie poznání.

Stuhr a Rundle (1980) referují o tom, jak využili prvky „Just Community“ s žáky ve věku 6-10 let při zavádění třídní demokracie. Jejich cílem bylo zlepšit spolupráci ve třídě a rozvinout morální vědomí žáků. Po 12 týdnů se žáci setkávali na jednu hodinu týdně. Náplní těchto hodin byla zpočátku hypotetická dilemata, ve kterých se děti naučily, jak se účastnit neformální skupinové diskuze. Pak byl vytvořen seznam „To není fér“, ve kterém děti

specifikovaly, co ve školním životě považují za nespravedlivé. Žáci si sami mohli vybrat, kterému z témat na seznamu se chtějí aktuálně věnovat. Nakonec žáci řešili ve skupinové diskuzi běžné denní konflikty a nedorozumění a snažili se nacházet společně vhodná řešení.

Žáci, kteří tímto programem prošli, zvýšili svoje sociální a komunikační dovednosti. Přirozeně přebírali zodpovědnost za řešení konfliktů a nedorozumění mezi sebou navzájem. Ve třídách se zlepšilo sociální klima a vzájemná spolupráce.

Zkušenosti s tímto programem však nebyly pouze pozitivní. Právě na základě vyhodnocení těchto výsledků Stuhr a Rundle uvádí základní podmínky pro úspěšné uplatnění třídní demokracie. Jako klíčový aspekt úspěšnosti programu považují vybalancování míry učitelské autority a žákovské odpovědnosti. Míra schopnosti převzít odpovědnost je jiná u žáků druhých tříd a jiná u žáků šestých tříd. Nepřiměřené užití autority nebo nadměrné zatížení odpovědností vede u žáků k regresi a pasivitě na jedné straně nebo k chaosu a zmatku na straně druhé. Třídní demokracie dále svědčí takové klima třídy, kde se děti cítí bezpečně, učitel je vnímán jako důvěryhodný a „starost a péče o druhé“ je široce sdílenou hodnotou. Důležité je také trvat na tom, že může být přijato pouze takové skupinové rozhodnutí, které je spravedlivé pro každého.

Stuhr a Rundle (1980) uzavírají, že učitelé mající tu možnost, že jsou s žáky ve stejné třídě téměř po celé vyučování (jak je v našich podmínkách běžné pro učitele prvního stupně základní školy), mají velkou možnost rozvíjet morální vědomí svých žáků. Morální dilemata a konflikty se objevují přirozeně během běžného života třídy. Využití těchto denních konfliktů pro skupinovou diskuzi, která je řízena demokratickým stylem, nabízí mocný prostředek nejen pro morální vývoj žáků, ale i pro rozvoj dalších sociálních dovedností. V takto vedené třídě se pak přirozeně vyskytují i ve zvýšené míře projevy prosociálního chování žáků a vzájemná spolupráce. Vyžaduje to však, aby tito učitelé byli náležitě proškoleni v metodice vedení skupinových diskuzí.

Lickona a Paradise (1980) shrnují své zkušenosti se zaváděním třídní demokracie do několika poznatků:

- Demokracie je náročná na čas.
- Demokracie vyžaduje, aby žáci měli dovednosti, jak konstruktivně řešit konflikty a přijatelnou formou vyjadřovali své negativní zkušenosti. V tomto je třeba děti neustále rozvíjet.
- Demokracie je obtížná a může být nudná. Učitel musí neustále zvažovat, kolik odpovědnosti může převést na žáky, aby je nepřetížil. Je třeba neustále vymýšlet nové formy, aby demokracie byla pro žáky přitažlivá.

- Demokracie je těžká a komplexní práce pro učitele. Od učitele vyžaduje velkou přípravu.
- Demokracie je experiment. Demokracie je živá, dynamická záležitost – neexistuje spolehlivý návod či model. Jedná se o zkušenostní proces, kdy něco vyzkoušíme a sledujeme, jaký to má efekt. Vyžaduje tvořivý přístup a otevřenost pro změnu.
- Zdravá demokracie vytváří sociální komunitu. Vedlejším produktem demokracie jsou pozitivní vrstevnické vztahy ve třídě, posílení pocitu sounáležitosti a přátelství. Demokracie tak rozvíjí vzájemnou spolupráci a projevy prosociálního chování.

U nás se demokratickému vedení ve škole věnují Pol, Rabušicová a Novotný (2006). Ve své publikaci Demokracie ve škole představují výzkum, jak se na demokracii ve škole u nás dívají jak žáci, tak ředitelé škol. Dále uvádějí příklady úspěšné aplikace školní demokracie jak u nás, tak v zahraničí.

2.1.7 Kooperativní učení

Propagátorem kooperativního učení u nás je Kasíková (1997). Kooperativní učení charakterizuje jako vědomou práci se sociálními situacemi a sociálními vztahy při procesu osvojování si nových informací. K základním znakům kooperativního učení patří:

1. Pozitivní provázanost jednotlivce a skupiny. Výsledky jedince jsou tak podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.
2. Interakce tváří v tvář. Učení probíhá ve skupinách o 2 až 6 členech.
3. Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů. Smysl kooperativního učení není v posílení skupiny, ale v posílení jednotlivce.
4. Formování a využití interpersonálních a mezilidských dovedností. Kooperativní učení stojí na sociálních dovednostech jako komunikace, akceptace, podpora druhých, sebepoznání, poznání druhých. Tyto dovednosti je proto potřeba systematicky rozvíjet.
5. Reflexe skupinové činnosti. Jedná se o metakognitivní pohled na proces učení se. Žáci se tak učí a zlepšují proces učení na základě zpětné vazby.

Jablonský (2005) experimentálně zkoumal efekt kooperativního učení a zjistil, že ve třídě, kde se vyučovalo tímto způsobem, došlo ke zvýšení skupinové koheze, ke zlepšení třídního klimatu a došlo rovněž ke zvýšení míry sympatií mezi žáky navzájem. Není divu, že se v těchto třídách vyskytovala i vyšší míra spolupráce mezi žáky a vzájemné pomoci.

2.1.8 Program srdce na dlani

Autorky Gajdošová a Herényiová (2005) začaly na Slovensku zavádět program Srdce na dlani, který se snaží snižovat projevy agrese a násilí u dětí od předškolního věku až po studenty středních škol. Tento program, který se v originále nazývá Second Step, byl vytvořen v USA pracovníky mezinárodní organizace Committee for Children se sídlem v Seattlu. Autorky citují několik studií, které se zaměřily na zjištění efektivity programu. Jako hlavní efekt programu je uváděno významné snížení agresivity dětí a zvýšení jejich pozitivní interakce. Dále pak zlepšení sociální kompetence. Vliv programu na chování žáků 5. – 8. ročníků základní školy zkoumali i McMahon a Washburn (2003) a konstatovali, že děti měly výrazněji rozvinutou sociální zručnost, prosociální chování a smysl pro pomoc druhým. U účastníků se rovněž zjistila vyšší míra empatie a snížená úroveň agresivity.

Program se skládá ze tří bloků:

- rozvíjení empatie
- nácvik adekvátního řešení problémů
- regulování negativních emocí

Jednou z nejdůležitějších strategií programu je modelové chování, kdy základním vzorem chování je pro děti učitel. Dalším důležitým prvkem je hraní rolí a diskuze k příběhům. Hybnou silou každé lekce je příběh, který učitel dětem vykládá a se kterým se pak pojí další aktivity.

Součástí programu je ucelený systém výcviku učitelů v používání programu na školách a soubor metodických materiálů. K dispozici jsou například učební karty pro učitele, na které je vždy popsána aktivita pro děti, varianty otázek pro následnou diskuzi, návrhy příběhů a možné modifikace střetnutí.

Tento preventivní program byl s jistými modifikacemi realizován a ověřen v mnoha dalších zemích světa, kde se rovněž potvrdil jeho pozitivní vliv na změnu osobnosti a chování žáků.

2.1.9 Sociálně psychologický výcvik

Složitost životní situace moderního člověka vede k tomu, že spontánně získávané zkušenosti a sociální dovednosti nestačí k úspěšnému vyrovnání se s rychle měnícím prostředím. Jako reakce na tuto situaci se objevují po druhé světové válce pokusy vytvořit podmínky pro získávání nových zážitků a nových způsobů chování. Vznikají tak různé formy skupinového výcviku, protože sociální dovednosti lze získávat a cvičit jen v rámci skupiny.

V našem prostředí patří k průkopníkům rozvoje pozitivního sociálního chování Hermochová (2001, 2005). V 70. letech minulého století u nás začala aplikovat metody sociálně psychologického výcviku. Sociálněpsychologický výcvik je založený především na osobní prožitkové zkušenosti. Jeho úspěšná realizace a efektivita souvisí s celou řadou proměnných, které se vztahují k práci trenéra, k výběru technik, cvičení a aktivit, k charakteristice výcvikové skupiny i dynamice skupinových dějů.

Sociálně psychologický výcvik má v současnosti několik podob a je zaměřen na tři oblasti:

1. vlastní růst účastníků – získávání a prohloubení sociálních dovedností
2. zlepšení, zintenzivnění skupinové interakce a dynamiky - získání vhledu do vlastních a cizích způsobů chování v mezilidském styku
3. získávání speciálních profesionálních dovedností pro výkon určitého povolání

S rozvojem prosociálního chování jsou spojeny především první dvě výše zmiňované oblasti sociálně psychologického výcviku, protože rozvoj prosociálnosti je těsně spjat se získáváním a zdokonalením se v sociálních dovednostech a s budováním kvalitních mezilidských vztahů (Catalano, 2002). Pokud užíváme metody sociálně psychologického výcviku k rozvoji prosociálnosti, pak rozvíjíme sociální dovednosti jako jsou: komunikace, empatie, vnímání a vyjádření citů, tvořivost, sebedůvěra, sebezkušenost. Mezilidské vztahy budujeme pomocí aktivit zaměřených na hlubší poznání druhých, vzájemnou interakci, nácvik vzájemné vazby, řešení konfliktů, atd. Pro obě výše zmíněné oblasti sociálně psychologického výcviku existuje velké množství publikací, které nabízejí širokou paletu aktivit a námětů (Komárková a kol., 2001; Hermochová, 1994a, 1994b, 2005; Šimanovský, 2005; Kříž, 2005).

Sociálně psychologický výcvik má výrazná místa souběhu s dramatickou výchovou (Valenta, 1999). Dramatická výchova je definována jako dynamický proces, ve kterém vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování představ, idejí, pojmů a pocitů skrze dramatické jednání. Cílem dramatické výchovy tak není primárně předvedení dramatu pro publikum, ale podpora osobního rozvoje (Way, 1996). Prvky sociálně psychologického výcviku a dramatické výchovy jsou základem osobnostně sociální výchovy (Valenta, 2006), která se zabývá rozvojem klíčových osobnostně sociálních kompetencí a dovedností a klade důraz na praktické a každodenní využití v běžném životě.

2.1.10 Smysluplně strukturovaný volný čas

Martin (2007) se svými spolupracovníky provedl výzkum, který potvrzuje, že na prosociální chování má vliv i smysluplně strukturovaný volný čas. Do svého výzkumného vzorku zařadil mladé afroamerické studenty s velmi problémovým chováním (záškoláctví, opakovaná agrese a jiné školní delikty), kteří pocházeli z nepodnětného prostředí (malý zájem rodiny o děti a nízká socioekonomická úroveň). Těmto studentům nabídli účast v mimoškolním dvouletém programu, který probíhal 5x týdně ve tříhodinových blocích. Náplní programu bylo doučování, skupinové poradenství, nácvik sociálních dovedností, ale rovněž i rekreace, odpočinek, sportovní vyžití a výživa (studentům byly nabízeny zdarma nebo za dotovanou cenu obědy a svačina). Výsledky šetření ukazují, že vlivem tohoto dvouletého mimoškolního programu došlo k úbytku záškoláctví a vyloučení ze školy, zlepšení v matematice a čtení, studenti začali dosahovat takových výsledků, které odpovídaly jejich schopnostem. Kromě toho došlo rovněž k úbytku školních deliktů, snížil se výskyt agresivního a sociálně nežádoucího chování a byl zaznamenán nárůst prosociálních projevů. Ukazuje se tedy, že intenzivní doučování a péče o mládež ve volném čase má vliv na úbytek negativních projevů v chování a nárůst prosociálních tendencí.

Je třeba však zmínit, že důležitou roli zde hrál i faktor projeveného zájmu a péče o účastníky tohoto programu. V neposlední řadě se na efektu programu projevil i vliv nosných a hodnotných mezilidských vztahů, které účastníci měli možnost navázat.

2.2 Specifické programy rozvoje prosociálního chování

V této části uvádíme programy, které jsou zaměřeny primárně na rozvoj prosociálnosti. Zvláštní pozornost pak věnujeme projektu Etická výchova, protože se jedná o projekt, jehož efektivitu zkoumáme a výsledky uvádíme ve výzkumné části této práce.

2.2.1 Child Development Project

Páleník (1990) a Vacek (2006) referují o programu Child Development Project, který byl realizován v 80. letech minulého století v Kalifornii. Jednalo se o longitudinální experiment, který zahrnoval komplexní program zaměřený na rozvoj prosociálnosti a zvyšování sociální adaptace a morálního uvědomění dětí ve věku 3 až 10 let. Samotný program spočíval v širokém spektru aktivit pro žáky, rodiče i učitele, vždy se specifickým cílem, sledující však přitom globální cíl – zvyšování prosociálnosti. Program se skládal z pěti složek:

- kooperativní učení
- využití dětské literatury k rozvoji empatie a porozumění druhým
- zpřístupnění příkladů prosociálního chování
- zapojení dětí do aktivit zaměřených na pomoc mladším spolužákům a vrstevníkům
- posílení morálního úsudku a sebekontroly žáků

Z hodnocení tohoto programu vyplývá, že má pozitivní vliv na sociální kompetence dětí a jejich vzájemné porozumění. Žáci byli k sobě ohleduplnější, více si pomáhali a spolupracovali. Důležité bylo, že tyto atributy děti nabyly aniž by ignorovaly vlastní potřeby, přání a postoje.

2.2.2 Program Rozvoj prosociálnosti

Roche (1992, 2003) na základě svého výzkumu, který zkoumá faktory ovlivňující prosociální chování u dětí, vytvořil jeden z prvních ucelených programů zaměřených primárně na rozvoj prosociálního chování. Porovnal vícero empirických studií a vytipoval asi 30 faktorů souvisejících s prosociálním chováním. Vlastním výzkumem pak zkoumal vztah mezi prosociálním chováním a těmito faktory. Na základě statistického vyhodnocení získaných údajů vytvořil teoretický model zahrnující 15 faktorů rozdělených do dvou kategorií. Do první kategorie patří faktory, které můžeme nazvat jako kompetence a vlastnosti, které je potřeba rozvíjet u dětí v zájmu rozvoje prosociálnosti. Patří sem mezi jinými například: komunikace, empatie, pozitivní hodnocení druhých, sebeocenění, tvořivost, prosociálnost a další. Do druhé kategorie náleží faktory specifikující přístup, jakým se má dospělý chovat k dítěti, pokud chce u dítěte rozvíjet prosociálnost.

Na základě tohoto výzkumu vypracoval Roche program Výchova k prosociálnosti. Rozpracoval faktory první kategorie do podoby konkrétních aktivit. Tento program je realizován a dále empiricky ověřován na školách ve Španělsku, Portugalsku, ale také i v některých zemích Latinské Ameriky (Kudláková, 1997).

2.2.3 Rozvoj prosociálního chování u předškoláků

Kopasová a Obložinská (1999) vytvořily a experimentálně ověřily efektivitu programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování pro děti s rizikovým vývojem. Jednalo se o děti ve věku 3-7 let, které navštěvovaly Krizové centrum. Tento program má teoretický základ v myšlenkách Rocheho (1992) a inspiruje se dále Šimanovským a Mertinem (1996), Smithem (1994) a dalšími autory. Program tvořily rozličné aktivity zaměřené na rozvoj empatie,

neverbální komunikace, interpersonálních vztahů, sounáležitosti, etických norem, tvořivosti, sebeúcty a sebedůvěry. Výsledky výzkumu efektivity výše zmíněného programu ukazují, že došlo k výraznému nárůstu projevů prosociálního chování. Pozitivní změna nastala především v těchto proměnných: úcta k sobě, snaha vyslechnout druhého, umění vzdát se výhod ve prospěch druhého a empatie.

Rovněž Reichelová a Baranová (1994) se zabývaly možnostmi rozvoje prosociálního chování u dětí ve věku 6-7 let. Vytvořily program zaměřený na rozvoj pomáhání, dělení se, spolupráci a empatické cítění. Tento program realizovaly po dobu 3 měsíců se skupinou 12 dětí vychovávaných v průměru po dobu jednoho roku v dětském domově. Celkem se uskutečnilo 20 setkání. V programu byly použity následující metody:

- Hraní rolí – námětem scének byly skutečné sociální situace ze života dětí. Každá scénka byla nejdříve přehrána examínátorem pomoci panenek a současně byla doprovázena slovním popisem. Pak scénku zahrály děti nejdříve s panenkami a následně bez panenek.
- Hra ve dvojicích – děti ve dvojicích plnily společný úkol, při kterém bylo potřeba spolupracovat, dělit se a pomáhat si.
- Hra ve skupině – celá skupina pracovala společně na jedné úloze. Děti tak byly nucené spolu dohromady spolupracovat, dělit se a pomáhat si.
- Metoda posilnění – posilněním rozumíme pochvalu a povzbuzení. Posilňovány byly jakékoliv projevy prosociálního chování, empatické komunikace a citů.

Prezentovaný program přinesl významné zlepšení prosociálního chování. Navíc vytvořil nové, sociálně strukturované situace, které umožnily pozitivní interakce mezi dětmi navzájem. Jako nejvhodnější metodu rozvoje prosociálního chování pro děti v tomto věku spatřují autorky metodu hraní rolí.

Mareš (2002b) upozorňuje, že pokud se zabýváme možnostmi rozvoje prosociálního chování u dětí, nesmíme zapomenout na vyprávění pohádek. Jde o nenásilnou formu rozvoje prosociálního chování, která provází dítě již od útlého věku. Pohádky tak seznamují dítě hned s několika aspekty pomáhání druhým lidem:

- Reciprocita situace – každý dobrý skutek se ti odplatí velkou a tajemnou odměnou ve chvíli, kdy toho budeš nejvíce potřebovat.

- Změna k dobrému, která se udá s tím, kdo pomoc poskytuje – skrze dobrý skutek dosáhne jeho realizátor příznivé změny ve vlastním životě.
- Změna k dobrému, která nastane u tvora v nouzi – pomoc přináší pozitivní změnu i pro toho, komu je poskytnuta.
- Kladný pocit pomáhajícího, který provází upřímně míněnou a správně poskytnutou pomoc.

2.2.4 Žalování „naruby“

Cashwell (2001) a jeho spolupracovníci rozlišují dva způsoby jak rozvíjet sociální dovednosti a prosociální chování u dětí. První způsob je předem formálně plánovaná akce. Děti tak prochází dopředu připraveným programem, který se skládá z aktivit rozvíjejících sociální dovednosti. Druhý způsob vychází z neformálního prostředí dětí. Zjistilo se, že sociální dovednosti získané neformálně, na základě náhodných interakcí, jsou trvalejší, než ty získané formálním učením. Nejlepších výsledků je dosahováno, pokud jsou obě dvě cesty kombinovány.

Školní výchova je zaměřena na identifikaci a potrestání nežádoucího chování místo na rozvoj žádoucího chování. Tato pozornost na negativní projevy je často udržována i samotnými dětmi skrze žalování. Žalování sice často zastaví negativní projevy chování, má však i svoje stinné stránky:

- Vyhržování a zastrašování těch, kteří žalují.
- Z učitele se stává vyšetřovatel a detektiv, zároveň je zde vždycky přítomna možnost vynést nespravedlivý rozsudek.
- Zaměření se na negativní chování místo na náhodné pozitivní chování.

Paradoxně právě princip žalování, které se tak často vyskytuje mezi dětmi, využil Cashwell (2001) jako způsob neformálního rozvíjení prosociálního chování. Jedná se však o jakési žalování „naruby“. Děti na druhého nežalují, když ten provede něco nežádoucího, ale naopak děti na sebe vzájemně žalují, když si u někoho jiného všimnou pozitivního chování. Všímavost a pozornost učitele i dětí je tak zaměřena vůči náhodnému prosociálnímu chování namísto upozorňování na nežádoucí chování.

Cashwell (2001) ověřoval efekt takového žalování „naruby“. Žáci druhé třídy základní školy byli seznámeni s tím, co to je žalování „naruby“. Denně pak byla zařazena skupinová zpětná vazba zaměřená na to, kdy se někdo ze třídy choval prosociálně. Každý den byl vyhrazen krátký čas, kdy si žáci a učitel vzájemně dohromady „žalovali“ na ty spolužáky,

kterí někomu pomohli, rozdělili se s ostatními, vyřešili efektivně konflikt, atd. Výsledky ukazují, že takovéto žalování „naruby“:

- nepřímo zvyšuje přirozené prosociální akce ve třídě
- snižuje negativní projevy chování
- zvyšuje kohezi ve třídě skrze práci třídy na stejném úkolu
- vede děti k neformálnímu ocenění druhého, když se ten chová prosociálně
- pomáhá začlenit „odmítaného“ žáka do kolektivu, tlumí jeho negativní projevy a rozvíjí u něho pozitivní vzorce chování

Právě posledně zmíněný efekt se nám jeví jako zvláště významný. Pokud se vyskytl ve třídě tzv. „odmítaný“ žák, tak se třída soustředila po určitý čas právě na tohoto žáka a snažila se ho „přistihnout“ při tom, že se choval prosociálně. Cashwell a jeho spolupracovníci tak využili žalování „naruby“ také jako prostředek začlenění odmítaného žáka do kolektivu, zlepšení jeho sociálního statutu a celkové zlepšení interakce mezi spolužáky.

Je zde samozřejmě omezení použitelnosti vzhledem k věku dětí. Žalování „naruby“ bude efektivní spíše u dětí mladšího školního věku. Můžeme tedy uzavřít, že tzv. žalování „naruby“, což je v podstatě všímání si a zaznamenání (skrze veřejnou zpětnou vazbu) náhodného prosociálního chování svých vrstevníků, je vhodným prostředkem neformálního rozvoje prosociálního chování u dětí mladšího školního věku. A jako takové je vhodným doplňkem ke speciálním formálním programům, jejichž cílem je rozvoj sociálních dovedností a prosociálního chování.

2.2.5 Projekt Etická výchova

Rocheho (1992) programem Výchovy k prosociálnosti se inspiroval Lencz (1997a, 1997b, 1998, 1999). Program zčásti převzal, zčásti upravil na naše podmínky a na jeho základě vytvořil projekt Etická výchova. Projekt Etická výchova se skládá ze čtyř složek, které se vzájemně podmiňují a tvoří jeden celek. Jsou to:

- **cíl projektu Etická výchova – rozvoj prosociálnosti**

Cílem Etické výchovy je osobnostně a sociálně zralý člověk, který si uvědomuje hodnotu svoji i ostatních, efektivně komunikuje a řeší konflikty, je kreativní, umí vyjádřit své city, je empatický a především pak umí spolupracovat a je prosociální, tzn. neváhá poskytnout nezištnou pomoc a podporu druhému.

Cílem Etické výchovy je pozitivní rozvíjení postojů a chování člověka tak, aby se choval prosociálně, ne pouze podle veřejného mínění či jiných vnějších kritérií, ale na základě

interiorizovaných hodnot a svého svědomí. Motivem a předpokladem takového chování je tedy vnitřní potřeba nebo tendence dělat to, co prospěje druhému.

Cíl projektu Etické výchovy je shrnut do tzv. zlatého pravidla etiky: „Chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se on choval k tobě.“

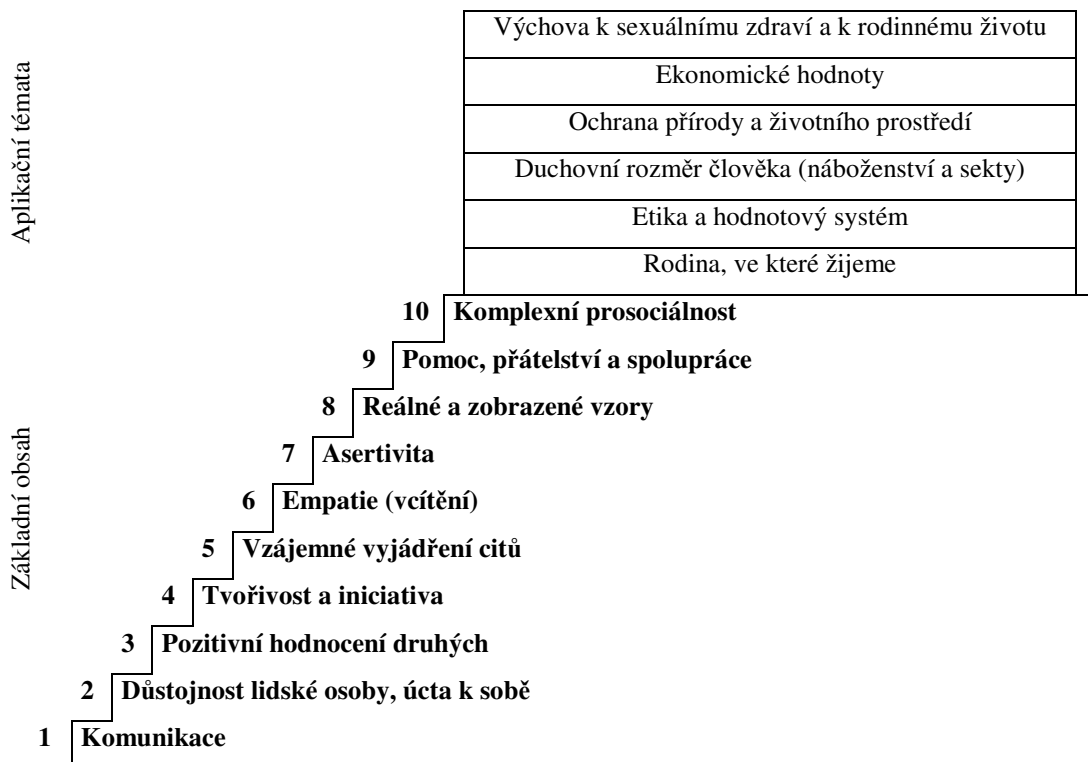
Tento cíl prostupuje všechny zbylé tři složky projektu Etické výchovy a naopak naplnění tohoto cíle se děje skrze tyto složky projektu.

- **program projektu Etická výchova – rozvoj sociálních dovedností**

Program Etické výchovy je rozdělen do dvou částí – základní a aplikační.. V rámci základního programu Etické výchovy jsou rozvíjeny sociální dovednosti, které jsou nezbytné pro rozvoj prosociálnosti. Tyto sociální dovednosti se navzájem prolínají, podmiňují a mají opodstatněnou posloupnost – lze je znázornit jako stupně, které na sebe logicky navazují a tvoří jakési schody (viz schéma č.1). Pro postoupení na další stupeň je potřeba projít stupněm předchozím. Nejvyšším stupněm je prosociálnost.

Druhou část programu tvoří aplikace prosociálnosti do různých oblastí života. Tato část je zaměřena na uplatnění získaných sociálních dovedností a prosociálních postojů v základních oblastech běžného života. Aplikační část programu je stále otevřená a zůstává zde možnost včlenit nová témata a problémy.

Schéma č. 1: Výchovný program Etické výchovy



Každý bod programu je podrobně metodicky zpracován. U každého bodu jsou formulovány přesné didaktické cíle a téma je vždy rozpracováno do podoby konkrétních aktivit, skrze které se může daná sociální dovednost nebo oblast rozvíjet (Lencz a Křižová, 2000; Lencz a Ivanová, 2003; Lencz a kol., 2005; Křižová, 2005). Jako problematické se jeví zpracování aplikačního tématu Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu (Lencz a Ivanová, 2003). Občanské sdružení Charlie kritizovalo ve svém protestu, že toto téma je zpracováno v rozporu se současnými obecně přijímanými sociologickými, lékařskými a psychologickými poznatky (Protest proti metodice Etická výchova). Etické fórum tuto kritiku akceptovalo a slíbilo zmíněné aplikační téma přepracovat (Reakce EF ČR, o. s. na protest proti metodice Etická výchova).

Program Etické výchovy se do velké míry překrývá s výčtem předpokladů a charakteristik občanské zralosti tak, jak ji definuje Smékal (2006). Občanský zralého člověka Smékal definuje jako takového jedince, který se vyznačuje základní lidskou slušností, je si vědom svých práv a povinností i zodpovědnosti vůči spoluobčanům i vůči společenství a státu, jehož je občanem. Občanská zralost jako taková je základní podmínkou produktivního a participativního sociálního soužití v rámci lidského společenství

- **výchovný styl – partnerský přístup učitele k žákovi**

Účinnost Etické výchovy do značné míry závisí na výchovném stylu, kterým rozumíme určitý přístup nebo vztah učitele k dítěti ovlivňující jeho rozvoj prosociálního chování. Charakteristickými rysy tohoto přístupu jsou: přijetí dítěte takového jaké je, vyjadřování pozitivního vztahu k dítěti, připisování pozitivních vlastností a prosociálnosti dítěti, poukazování na důsledky chování dítěte, povzbuzování a vybízení k prosociálnosti. Učitel usiluje o vytvoření výchovného společenství ve třídě. Žáci jsou zapojeni do rozhodování a je jim svěřena odpovědnost přiměřená věku. Současně jsou jasně a srozumitelně nastavena pravidla a hranice chování, na jejímž vytvoření se podílí samotní žáci. Důsledně je rovněž vyžadováno jejich dodržování. Do výchovného procesu, jehož cílem je rozvoj prosociálnosti, jsou zapojeni rovněž rodiče. Podrobně výchovný styl rozpracoval Lencz (1998).

- **metody Etické výchovy – učení skrze prožitek**

Zážitkové učení je charakteristické tím, že poskytuje dětem zkušenost a umožňuje jim vytvořit si vlastní úsudek. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Učitel zůstává v roli moderátora - jeho hlavní úloha spočívá ve vytvoření zajímavé situace a nechá děti uvažovat, diskutovat,

experimentovat a získat novou zkušenost. Při reflexi proběhlé aktivity pak učitel pomáhá žákům zasadit tuto novou zkušenost do jejich běžného života (Vaněk a kol., 2002).

Páleník (1990) uvádí, že aktivity rozvíjející prediktory prosociálního chování se mají opírat o strategii pěti E, jak ji formuloval Ryan. Jedná se o:

- Example – osobní vzor a příklad učitele. Učitel je pro žáka příkladem prosociálního chování.
- Experience – zkušenost. Děti se učí na základě vlastního prožitku a zkušenosti.
- Explanation – vysvětlování. Zaměření se na vysvětlení následků každého chování.
- Exhortation – povzbuzování. Povzbuzovat, vybízet k prosociálnosti a dávat příležitost k tomu, být prosociální.
- Environment – prostředí. Prosociální chování rozvíjet v přirozeném prostředí dítěte. Soustředit se na použitelnost osvojených dovedností v reálném životě dítěte.

Projekt Etická výchova je od roku 1991 realizován na Slovensku a od roku 1993 je nedílnou součástí kurikula slovenského základního a středního vzdělávání. Garantem projektu Etická výchova v České republice je občanské sdružení Etické fórum ČR. Toto občanské sdružení ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity v Hradci Králové zajišťuje rovněž vzdělávání pedagogů v projektu Etická výchova. V současnosti má podobu 4-semestrálního postgraduálního studia a absolventa opravňuje vyučovat Etickou výchovu na základních a středních školách. Do roku 2009 se u nás do realizace projektu zapojilo několik pilotních škol. Od roku 2010 je na základě opatření MŠMT Etická výchova zařazena do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor (Opatření ministryně školství a tělovýchovy ze dne 16. 12. 2009). Byly vytvořeny učební osnovy pro první i druhý stupeň základní školy i pro střední školy (Nováková a kol., 2006). Etická výchova se tak může na základních i středních školách vyučovat v rámci průřezových témat, nebo jako samostatný předmět.

Působení projektu Etická výchova na osobnost žáků základních škol zkoumala Koubeková (1994). Jedná se, pokud je nám známo, o jedinou ucelenou studii, která experimentálně zkoumá účinnost projektu Etická výchova. Výzkum autorka realizovala v 5. – 8. třídách základních škol. Výsledky ukazují, že členové experimentální skupiny, kteří se dva roky aktivně účastnili projektu Etická výchova, vykazovali vyšší míru sebeocnění a sebeúcty. Efektivnost projektu Etická výchova spočívá ve výrazném zlepšení interakčních vztahů a v přátelské atmosféře ve třídě. U žáků dochází k větší saturaci sociálních

potřeb, potřeby uznání, přijetí a v důsledku toho dochází i pozitivnějšímu vnímání sebe sama. Je překvapující, že po absolvování projektu Etická výchova došlo v experimentální skupině k poklesu prosociálních tendencí. Vysvětlení tohoto jevu se autorka pokouší hledat jednak v samotné metodice, jednak v jistých nehomogenních vývojových zvláštěnostech v prosociálním chování. Příčinou mohlo být i to, že rodinné prostředí u experimentální skupiny bylo v některých ukazatelích (organizace, disciplína a kontrola, morálně-světónáborová orientace) významně „horší“. U dalších sledovaných proměnných (úroveň osobní a sociální adjustace, míra agresivních projevů) nebyly mezi výzkumnou a kontrolní skupinou statisticky významné rozdíly.

Rovněž Kopasová a Obložinská (1999) zkoumaly experimentálně efektivitu programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování, který se inspiruje projektem Etická výchova. Účastníky programu bylo 12 dětí s rizikovým vývojem ve věku 3-7 let, které navštěvovaly Krizové centrum. Tento program měl teoretický základ v myšlenkách Rocheho (1992), inspiruje se však dále Šimanovským a Mertinem (1996), Smithem (1994) a dalšími autory. Program tvořily rozličné aktivity zaměřené na rozvoj empatie, neverbální komunikace, interpersonálních vztahů, sounáležitosti, etických norem, tvořivosti, sebeúcty a sebedůvěry. Výsledky výzkumu efektivit výše zmíněného programu ukazují, že došlo k výraznému nárůstu projevů prosociálního chování. Pozitivní změna nastala především v těchto proměnných: úcta k sobě, snaha vyslechnout druhého, umění vzdát se výhod ve prospěch druhého a empatie.

Podmanický (2005a) analyzuje „rizika a šance“ při zavádění Etické výchovy do školy na základě výpovědi samotných učitelů Etické výchovy. Mezi hlavní úskalí úspěšné realizace tohoto projektu řadí:

- Vysoký počet účastníků ve skupinách.
- Nedostatečné pochopení projektu Etická výchova a tím i nedocnění a podceňování práce učitelů ze strany vedení školy, kolegů ve škole či rodičů.
- Ztráta motivace a smysluplnosti vlastní činnosti, vyčerpání a burn out.
- Nedostatečné možnosti postgraduálního vzdělávání v této oblasti.
- Nedostatek odborné literatury a metodických materiálů (stále nejsou učebnice pro žáky).

Na druhé straně Podmanický zjistil kromě výše vzpomínaných nedostatků i množství kladných stránek, jak učitelé vnímají projekt Etická výchova:

- Zkvalitnění a prohloubení vztahů se žáky a pozitivní změna celkového klimatu ve třídě.
- Byla registrována i celková změna k lepšímu v atmosféře školy.
- Pozitivní zpětná vazba na projekt Etická výchova od žáků a rodičů.
- Zvýšený zájem o sdílení zkušeností v rámci učitelského sboru.
- Smysluplnost zvoleného povolání a spokojenost s vykonávanou prací.
- Zvýšený zájem o vlastní osobnostní růst a rozvíjení svých schopností.

Je třeba se zmínit o rizicích a úskalích Etické výchovy. Grác (2000) a Gluchman (1999) projektu Etická výchova vyčítají slabou filozofickou zakotvenost. Uvádějí, že projekt Etická výchova je teoreticky dominantně zakotven v psychologii a nikoliv ve filozoficko-etických disciplínách. Podmanický (2008) připouští, že Etická výchova více než jiné výchovné projekty čerpá z psychologie. Zároveň však podotýká, že Etická výchova stojí na interdisciplinární spolupráci a je výslednicí relevantních filozofických, psychologických a pedagogických disciplín. Filozofie a etika napomáhá při určování cílů. Psychologie umožňuje pochopit genezi mravního vývoje osobnosti a prosociálního chování, poskytuje teoretický a metodologický základ pro výběr vhodných metod a ověřuje jejich účinnost. Pedagogika syntetizuje a realizuje zjištěné poznání do praxe a poskytuje psychologii zpětnou vazbu.

K výše zmíněnému nedorozumění došlo zřejmě také díky tomu, že původní Rocheho program Rozvoj prosociálnosti byl na Slovensku po nutných úpravách na místní podmínky realizován právě pod názvem Etická výchova. Na základě tohoto pojmenování tak může vznikat dojem, že si Etická výchova nárokuje právo na určení toho, co je etické a mravní a co nikoliv, a stává se tak jistým arbitrem morálky a správného návodu na výchovu. Takovéto pojetí je však zcela v rozporu s cílem a metodami Etické výchovy. Cílem projektu Etická výchova je rozvoj prosociálnosti a děje se tak převážně skrze zážitkovou metodu, která účastníkům poskytuje prostor svobody a vlastní odpovědnosti za to, jakým směrem se budou rozvíjet.

2.3 Společné charakteristiky programů rozvíjejících prosociální chování

V této části se pokoušíme shrnout společné prvky výše zmíněných programů rozvíjejících prosociální chování. Zaměřujeme se především na náplň jednotlivých programů a na metody, kterými je dosahováno rozvoje prosociálnosti. Dále se věnujeme tomu, které podmínky je potřeba splnit, aby byl program efektivní.

Štěpánková (2002) ve své výzkumné studii zkoumající pojetí svědomí u adolescentů dospívá k závěru, že programy na rozvoj morálky, svědomí či prosociálního chování mají vycházet z koncepcí humanistické psychologie, logoterapie a individuální psychologie a jejich podstatou „*nesmí být moralizování, ale výchova k sebeúctě, uvědomění si sebehodnoty, směřování k dialogickému nastavení, otevřenosti a podpoře sociálního zájmu*“ (Štěpánková, 2002, s.171).

To plně koresponduje s našim zjištěním. Na základě srovnávací analýzy můžeme konstatovat, že pro náplň programů rozvíjejících prosociální chování, které uvádíme výše, jsou charakteristická tyto témata:

- rozvoj sociálních, kognitivní a emocionálních dovedností: Kučerová, 1994; Sullivan, 1980; Kasíková, 1997; Gajdošová a Herényiová, 2005; Hermochová, 2001, 2005; Martin, 2007; Páleník, 1990; Roche, 1992; Kopasová a Obložinská, 1999; Šimanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- nácvik efektivního řešení konfliktů: Lickona, 1992; Berkowitz (cit. dle Vacek, 2005); Stuhr a Rundle, 1980; Gajdošová a Herényiová, 2005; Hermochová, 2001, 2005; Roche, 1992; Lencz 1997a, 1997b, 1999.
- rozvoj sebeúcty a self-efficacy: Lickona, 1992; Roche, 1992; Hermochová, 2001, 2005; Kopasová a Obložinská, 1999; Šimanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- rozvoj osobní odpovědnosti: Kučerová, 1994; Lickona, 1992; Kasíková, 1997; Wasserman, 1980; Kohlberg, 1980; Mosher, 1980; Carlo, 1999; Barr a Higgins-D'Alessandro, 2009.
- budování demokratického prostředí: Gál, 1992; Lickona, 1992; Wasserman, 1980; Kohlberg, 1980; Mosher, 1980; Carlo, 1999; Barr a Higgins-D'Alessandro, 2009; Stuhr a Rundle, 1980.
- aktivní participace na řízení a chodu školy: Wasserman, 1980; Kohlberg, 1980; Mosher, 1980; Carlo, 1999; Barr a Higgins-D'Alessandro, 2009.

- rozvoj spolupráce a pocitu sounáležitosti: Kasíková, 1997; Wilson, 1996; Lickona, 1992; Páleník, 1990; Roche, 1992; Šímanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994; Reichelová a Baranová, 1994; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- poskytování příležitosti k projevům prosociálnosti v širší komunitě – umožnit žákům podílet se na prosociální akci v reálném životě: Lickona, 1992; Sullivan, 1980; Páleník, 1990; Roche, 1992; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- povzbuzení a nabádání k prosociálnosti: Roche, 1992; Reichelová a Baranová, 1994; Cashwell, 2001; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- zapojení rodičů a širší komunity do programu rozvoje prosociálnosti: Lickona, 1992; Berkowitz (cit. dle Vacek, 2005); Paolitto, 1980; Roche, 1992; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.

K velmi podobným závěrům dospěli i Catalano (2002) a jeho spolupracovníci. Ve své mohutné komparativní studii zkoumali efekt 77 programů, které se zaměřují na pozitivní vývoj mládeže. Vybrali efektivních 25 programů, které měly prokazatelně úspěch. Tyto „úspěšné“ programy porovnali s těmi „neúspěšnými“. Na základě toho konstatují, že tématickou náplní úspěšných programů zaměřených na pozitivní vývoj mládeže byly kromě jiného vždy tyto tři oblasti:

- rozvoj a nácvik sociálních, emocionálních a kognitivních kompetencí a dovedností
- rozvoj sebepojetí a vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy)
- rozvoj prosociálních tendencí

Zajímalo nás rovněž, jaké metody jsou používány při realizaci programů rozvíjejících prosociální chování. Na základě naší komparativní analýzy vyjmenováváme následující nejčastěji používané metody:

- zážitková metoda: Gajdošová a Herényiová, 2005; Roche, 1992; Šímanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- metody dramatické výchovy, hraní rolí: Paolitto, 1980; Roche, 1992; Šímanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994; Reichelová a Baranová, 1994; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.
- skupinová diskuze a řešení morálních dilemat: Kohlberg, 1987; Paolitto, 1980; Sullivan, 1980; Stuhr a Rundle, 1980; Vacek, 1998, 2006; Roche, 1992; Lencz, 1997a, 1997b, 1999.

- učení se nápodobou - význam prosociálního vzoru a příkladu:Páleník, 1990;Roche, 1992;Lencz,1997a, 1997b, 1999.
- užití pohádek a příběhů:Roche, 1992;Šimanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994;Mareš, 2002b;Lencz,1997a, 1997b, 1999.

Roche (2005) formuluje podmínky, které je třeba splnit, aby byl program rozvoje prosociálního chování efektivní. Mezi jinými sem patří:

- Dobrovolnost – do tohoto typu programů nemohou být žáci nuceni.
- Prestiž programu – prosociálnost musí mít v prostředí, kde ji chceme rozvíjet, prestiž. Rozvoj prosociálnosti musí považovat za prioritu nejen ten, kdo program realizuje, ale i jeho okolí (ostatní učitelé, vedení školy, rodiče, ...).
- Partnerský vztah mezi učitelem a žákem – přistupovat k žákům jako k rovnocenným partnerům.
- Učení se nápodobou – mezi nejvýznamnější vzory prosociálnosti, kteří na žáky působí, patří samotní realizátoři programu rozvoje prosociálnosti.
- Zapojit rodiny – do programu vtáhnout a zainteresovat i rodiče.
- Aplikace na skutečný život – vše, co se děje ve třídě, by mělo mít vztah ke každodennímu životu a mít uplatnění v praxi.

Catalano (2002) a jeho spolupracovníci tomu na základě srovnání 77 programů zaměřených na pozitivní vývoj mládeže dodává, že pro úspěšné programy bylo charakteristické:

- Vycházely ze strukturovaného kurikula, které bylo obsaženo v manuálu k programu.
- Délka programu byla minimálně 9 měsíců.
- Velká většina úspěšných programů (88%) byla realizována ve škole. Více jak polovina (60%) jich kromě toho byla realizována ve spolupráci s rodinou a téměř polovina (48%) do programu zapojila v určité míře i širší sociální okolí.

Mnoho programů se zaměřuje na vztah učitel – žák a považuje ho za jeden z podstatných činitelů rozvoje prosociálního chování (Lickona, 1992;Lickona a Paradise, 1980; Martin, 2007;Stuhr a Rundle, 1980;Roche, 1992;Lencz 1997a, 1997b, 1999). My se osobnosti učitele či realizátora programu rozvoje prosociálního chování a vztahu mezi učitelem a žákem podrobně věnujeme v následující kapitole.

3. VÝZNAM UČITELE PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKA

Učitel byl vždy rozhodujícím činitelem ovlivňujícím a formujícím osobnost žáka. Kvalita osobnosti učitele se tak stává klíčovým aspektem výchovného působení. Každodenní pedagogická zkušenost přesvědčivě dokládá, že osobní příklad učitele a samotný vztah mezi učitelem a žákem je tím nejúčinnějším výchovným prostředkem.

V této kapitole necharakterizujeme vztah mezi učitelem a žákem obecně, ale ve vztahu k možnostem rozvoje prosociálnosti u žáka. Uvádíme základní dělení přístupu učitele k žákovi vzhledem k míře učitelské autority a žákovské svobody. Problematice učitelské autority, žákovské svobody a odpovědnosti se věnujeme podrobněji, protože právě vybalancování těchto třech proměnných považujeme za klíčové pro vytvoření takového klimatu, ve kterém je možné úspěšně rozvíjet prosociální chování u dětí. Učitel může rozvíjet prosociálnost u svých žáků jen do té míry, do jaké je prosociálnost jedním z jeho životních principů. Z tohoto důvodu se věnujeme rovněž krátce možnosti rozvoje osobnosti a prosociálnosti u samotného učitele. Výchovný styl Etické výchovy vychází z myšlenek individuální psychologie, nabízíme proto exkurz do tohoto psychologického směru a zaměřujeme se na užití logických důsledků a povzbuzení ve výchově. Na závěr charakterizujeme výchovný styl Etické výchovy.

3.1 Charakteristika a podoby vztahu mezi učitelem a žákem

Lencz (2005) považuje osobnost učitele a jeho vztah k žákům za jeden z rozhodujících faktorů při rozvoji prosociálnosti žáka. Tento faktor zařazuje do „nutných a postačujících podmínek“, které musí být naplněny, aby projekt Etická výchova byl úspěšný. K těmto podmínkám patří vedle již zmíněné osobnosti učitele také cíl, program, výchovný styl a metody Etické výchovy. Těm jsme se podrobně věnovali v kapitole popisující projekt Etická výchova.

Podle Spousty (2003) by měl být každý učitel bez rozdílu specializace vybaven určitými schopnostmi a dovednostmi, které tvoří **osu učitelství**. Patří sem:

- Pozitivní charakterové vlastnosti.
- Opravdový, vnitřně konzistentní respekt k morálním principům.
- Schopnost porozumět druhým lidem a vcítit se do jejich prožitků.
- Tvořivé schopnosti a otevřenost pro změnu.

- Schopnost navázat srdečný kontakt.
- Připravenost ke spolupráci.
- Chápání učitelství jako poslání a pociťování osobní zodpovědnosti za výsledky své práce.
- Neustálý rozvoj jak profesní, tak ve smyslu kultivování své osobnosti.

Podmanický (2005c) konstatuje, že výchova se realizuje především ve vztahu. Kvalitní **vztah mezi učitelem a žákem** popisuje jako partnerský. Takový vztah se vyznačuje přátelskou blízkostí a neformální autoritou. Aby učitel mohl vstoupit do takového vztahu, vyžaduje to od něho autentičnost, tzn. shodu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním. Jenom skrze autentičnost může učitel vystoupit ze sebe sama, získat jistý nadhled a nastavit se pro druhé, což je ve vztahu nezbytné.

Lickona (1992) se ve svém programu Výchova respektu a odpovědnosti zaměřuje především na vztah učitele a žáka. Program Výchova respektu a odpovědnosti představujeme v kapitole věnující se možností rozvoje prosociálního chování. Na tomto místě uvádíme, jak Lickona charakterizuje vztah mezi učitelem a žákem (cit. dle Vacek, 2005):

- Učitel jedná s žáky jako „pečovatel“, rádce a je jim vzorem podporujícím jejich prosociální chování.
- Vytváří ve třídě morální společenství. Pomáhá žákům vzájemně se poznat a respektovat se.
- Praktikuje kázeň postavenou na tvorbě a uplatňování pravidel postavených na respektu k druhým.
- Vytváří demokratické třídní prostředí, v němž mají žáci příležitost spolurozhodovat a nést svůj podíl odpovědnosti za utváření třídy jako místa, kde se dobře žije, učí a pracuje.

Vztah učitele k žákovi se realizuje a vyvíjí ve smyslu neustálého hledání rovnováhy mezi svobodou a odpovědností, právy a povinnostmi. Jestliže dojde k nesprávné rovnováze mezi vzájemnými složkami, je vztah narušen. Vykopalová (1992) podle vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem a rozlišuje následující **přístupy učitele k žákovi**:

- Autokratický přístup (styl „zaťatých pěstí“) – učitel neustále kontroluje práci žáka, přejímá veškerou zodpovědnost za dění ve třídě, žákům nedává žádnou možnost volby a komunikuje s nimi z pozice síly. Vyžaduje přísnou disciplínu a tím omezuje vlastní

iniciativu žáka. Tento styl vedení vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti a agresivitě vůči ostatním ve skupině.

- Demokratický přístup (styl „podané ruce“) – učitel podporuje sebevýchovu a vzájemný respekt. Žáci mají možnost zvolit si, jak se chovat, ale zároveň poznat následky svého chování. Demokratický styl dává žákům možnost spoluzodpovědnosti, ale i podílení se na vymezování hranic, ve kterých se budou pohybovat. Ústřední hodnoty demokratického stylu vedení jsou vzájemný respekt a odpovědnost. Demokratické vedení je přísné a přátelské zároveň. Protože tento typ učitele nejlépe proniká do vnitřního dění ve třídě, může tak silně ovlivnit sociální klima třídy a je silným pozitivním vzorem pro žáky.
- Liberální přístup (styl „ruce pryč“) – učitel je ve svém působení na žáky nerozhodný, žáky výrazně nepovzbuzuje ani nekritizuje. Tento styl je charakterizován svobodou bez hranic, ve třídě nikdo nenese odpovědnost, učitel se vyhýbá konfliktům a je žáky nedostatečně respektován. Ve třídě vládne chaos a zmatek.

3.2 Autorita učitele

Děti potřebují hranice, tvrdí Rogge (1996) ve své stejnojmenné publikaci. Právě rodičovská nebo učitelská autorita tyto hranice jasně vymezuje a zajišťuje, aby byly dodržovány všeobecně přijímaná pravidla. Na druhé straně v ideálním případě nebrání svobodě rozhodování v rámci stanovených mezí. Autorita tak zabraňuje libovůli.

Latinské slovo „auctoritas“ má mnoho významů. Znamená záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost, vážnost, moc, vliv, důraz, ráznost, příklad, vzor, domluva, usnesení, rozhodnutí. Význam tohoto slova je mnohoznačný. Pařízek (1998) popisuje význam slova autorita dvěma slovy: **pravomoc a odpovědnost**. Aby se však autorita nestala tyraní a despocií, je autorita (pravomoc a odpovědnost) rozdělena v demokratické společnosti mezi větší počet občanů a institucí. Úkolem autorit v demokracii je pak zajistit hmotný a duchovní rozvoj společnosti.

Výše zmíněné můžeme plně vztáhnout na význam slova autorita ve školním prostředí. Autorita ve smyslu pravomoci a odpovědnosti platí i pro učitele. Jeho úkolem je na základě své autority (pravomocí a odpovědností) udržovat ve třídě kázeň a pořádek a zajistit tak vzdělávání a výchovu žáků. Stejně jako v demokraticky řízeném státu by měl však učitel usilovat o to, aby autorita nebyla pouze v jeho rukou. Měl by tuto autoritu, tzn. pravomoc a odpovědnost, předávat v míře, která přísluší jejich věku, i žákům (Pařízek, 1998).

Vališová (2004) v této souvislosti hovoří o vzájemném propojení třech proměnných: **autorita – svoboda – odpovědnost**. Svoboda musí být vždy spojena s odpovědností. Autorita pramení z tohoto spojení svobody s odpovědností a zároveň toto spojení zajišťuje. Vališová to názorně demonstruje na modelu 3P: Práva – Povinnosti - Pořádek. Práva jedince (svoboda) tvoří soubor podmínek, zajišťujících jeho přiměřený rozvoj. Povinnosti (odpovědnost) si můžeme představit jako nároky sociálního celku vůči jedinci. Práva a povinnosti jsou vzájemně propojeny a jedny z druhého vyplývají. Pořádek (autorita) je neustále se proměňující stav, který umožňuje na jedné straně plnit požadované povinnosti a na straně druhé naplňovat práva jedince.

Z čeho autorita učitele pramení? Smékal (2010) podotýká, že pro současnou mladou generaci má malý korektivní výchovný vliv autorita, která se zakládá na mocenském postavení a povinnosti tuto autoritu poslouchat a respektovat. Větší váhu má autorita vycházející z kompetence učitele, která je dána jeho znalostmi, zkušenostmi a postoji. Největší váhu má však autorita, která vychází z osobního charisma. Charisma je podle Lukavského (1978) „darem“ zaujmout, oslovit a pramení z „vyzařování“ zájmu o druhé lidi, o činnost a o smysl činnosti.

V něčem podobné a v něčem odlišné nachází zdroje autority učitele Pařízek (1998). Autorita, jakožto pravomoc a odpovědnost, pramení podle něho u učitele z následujících kvalit:

- Poznání – učitel je nositel poznání a vzdělání a odtud vyrůstá jeho prestiž mezi dětmi, rodiči a veřejností. Nejde o jakékoliv poznání, ale o takové, které spojuje teorii s jejím uplatněním v životě a je užitečné pro praxi i pochopení podstaty života.
- Dovednosti a schopnosti – jedná se především o dovednosti pedagogické. Je to schopnost klást otázky a podněcovat myšlení a zvědavost žáků. Patří sem však i dovednosti lidské a vztahové – umět navázat s žákem vztah založený na důvěře a přátelství.
- Výkonnost – jde o odolnost vůči zátěži, intenzitu pracovního nasazení, obětavost, pracovitost, nadšení a zaujetí.
- Mravní vlastnosti – sem patří takové vlastnosti učitele jako: vážnost, vzor, hodnověrnost, spolehlivost, záruka, jistota, zralost a stálost. Učitel by měl být takový, jakými chce učinit své žáky.

Vališová (2004) vyjmenovává faktory, které autoritu učitele oslabují a naopak, které autoritu posilují. Autoritu oslabuje neznalost, nedůslednost, nadměrná suverenita a nečestné jednání. Dále autoritu podkopává nerozhodnost, nejistota, nízké sebevědomí a projevy nadřazenosti. Naopak autoritu pomáhají rozvíjet následující vlastnosti a schopnosti:

- vysoká profesionální a odborná úroveň
- umění vedení a řízení týmů
- dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou
- umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost
- dovednost zvládat své citové vztahy k sobě a ostatním
- umění sdělovat pochvalu a kritiku
- celkový přirozený image kultivovaného jednání
- odolnost vůči stresu

Podstatnou vlastností autority učitele je její vztah ke svobodě žáků. Autorita učitele se tak neustále pohybuje mezi dvěma krajními polohami: úplnou podřízeností žáků autoritě učitele, která hraničí s despocií na jedné straně a naprostou volností a svobodou žáků, která hraničí s chaosem a libovůlí na straně druhé. Autorita učitele musí neustále balancovat mezi těmito extrémy. Pro učitele z toho vyplývá, že při budování a uplatňování své autority musí být veden neustále potřebou přizpůsobivosti, pružnosti, kritického myšlení, tvořivosti a nadhledu (Pařízek, 1998).

Právě vybalancování míry autority, pravomocí a odpovědnosti považují Stuhr a Rundle (1980) za základní podmínku pro úspěšné uplatnění třídní demokracie ve škole, jak o tom informujeme v kapitole věnující se možnostem rozvoje prosociálnosti. Míra schopnosti převzít pravomoc a odpovědnost je jiná u žáků druhých tříd a jiná u žáků šestých tříd. Nepřiměřené užití učitelské autority vede u žáků k regresi a pasivitě, na druhé straně nadměrné zatížení žáků odpovědností a pravomocí vnáší do třídního klimatu chaos a zmatek.

3.3 Význam osobnostního a profesního rozvoje učitele

Pelán (1996) zdůrazňuje, že učitel v 21. století nemůže používat didaktické zásady 19. století. Není možné používat tzv. metodu džbánku a hrnku – učitel podává vědomosti a žák si je pamatuje. Pedagogika od dob 19. století prošla „kopernikovským obratem“. Žák už není objektem, ale subjektem vzdělávání. Je třeba u žáka podporovat samostatné myšlení, učit ho aplikovat osvojené znalosti, hledat souvislosti a komplexně se orientovat ve společnosti.

Učitel má u žáka budovat sebedůvěru a vědomí svých vlastních schopností a silných stránek. Má ho vést k sebekontrolě, zodpovědnosti a probouzet v něm zájem o učení.

K tomu, aby učitel takto přistupoval k žákovi, je podle Smékala (2008) zapotřebí, aby učitel neustále pracoval na sobě a rozvíjel svoji osobnost. Učitel by měl u sebe rozšiřovat míru tolerance k odlišnosti, znát a naučit se pracovat se svými předsudky. Učitel má stále více usilovat o sebepoznání a sebepřijetí. Měl by poznat své oblasti necitlivosti (psychosociální filtry, „slepé skvrny“), stejně tak jako oblasti přílišné přecitlivosti. Je třeba znát své tendence k projekci a k haló efektu v hodnocení a uvědomovat si své sklony k atribucím. Především by měl usilovat o poznání žáka v celé šíři jeho osobnosti, přijmout ho takového, jaký je a rozvíjet vůči němu postoj sympatie a empatie.

Podmanický (2005b) uvádí, že efektivita a kvalita výchovného působení učitele na žáka je úzce propojená s potřebou kultivace vlastní osobnosti učitele. Znamená to, že chce-li učitel rozvíjet prosociálnost žáka, musí zároveň rozvíjet prosociální orientaci i u sebe sama. Roche (1999) vytvořil **autoevaluační dotazník** jako jeden z možných nástrojů, jak rozvíjet prosociální osobnost učitele. Tento dotazník je určen především pro učitele Etické výchovy, ale může posloužit každému, kdo chce systematicky rozvíjet prosociální chování u dětí. Dotazník je poměrně rozsáhlý a učitel ho může vypracovat buď celý nebo pouze některé vybrané části. Dotazník se zaměřuje na následujících šest oblastí:

1. Vlastní kognitivní mapa – zjišťuje úroveň představ a názorů o prosociálnosti a projektu Etická výchova.
2. Schopnost plánovat své výchovné cíle a zavádět do výuky inovace.
3. Reflexe vlastního výchovného stylu a způsobu komunikace s žákem.
4. Úroveň motivace k výuce Etické výchovy.
5. Reflexe míry zapojení rodičů žáka do výchovného působení na žáka.
6. Možnosti dalšího rozšíření Etické výchovy.

Cílem dotazníku není učiteli ukázat jeho nedostatečnost, ale poskytnout mu náměty pro osobnostní růst. Dotazník zjišťuje, do jaké míry je prosociálnost u učitele „žitá“ – tzn. do jaké míry je prosociálnost jedním z životních principů učitele. Jen do takové míry pak může učitel rozvíjet prosociálnost u svých žáků.

3.4 Příspěvek individuální psychologie ke vztahu učitele a žáka

Poznatky individuální psychologie jsou široce uplatnitelné v pedagogické praxi. Smékal (2010) považuje metodu logických důsledků a induktivní disciplínu, které vycházejí a jsou teoreticky zakotvené právě v individuální psychologii, za jeden ze způsobů, jak efektivně realizovat Etickou výchovu.

Základním postulátem individuální psychologie, jejímž čelním představitelem je Adler (1993, 1994), je účelovost lidského chování. V tomto přístupu má každý čin svůj cíl motivující chování dítěte. Podstatou lidské motivace je potřeba patřit a být někým akceptován – tzv. sociální zájem. Sociální zájem je zájem o společnost a její zdar vycházející z pocitu identity se společností a Adler je přesvědčen, že každý člověk má vrozenou sílu k tomu, aby tento cit vyvinul. Jen tehdy, když jednatel necítí, že má ve společnosti své místo a může k jejím zájmům přispívat, se bude snažit dosáhnout sociálního zájmu prostřednictvím chybných cílů chování. Patří sem:

- Snaha získat pozornost.
- Snaha získat moc – a to buď vlastní silou nebo slabostí.
- Pomsta – dítě se vzdává jakékoliv naděje na získání nějaké hodnoty skrze konstruktivní aktivity.
- Stažení se do ústraní - komplex méněcennosti.

Tato teorie je velmi použitelná právě v pedagogické práci a ve výchově. Na základě poznatků individuální psychologie formuluje Dreikurs a Grey (1997), jak má učitel přistupovat k žákovi:

- Učitel má k dítěti přistupovat s respektem – přátelsky a zároveň přísně.
- Učitel má být důsledný. Dítě tuto důslednost vyžaduje, ale nesmí ze strany učitele být zároveň přítomna nadřazenost.
- Trest je třeba nahradit logickými důsledky a odměnu povzbuzením.

Dále se chceme podrobněji věnovat problematice logických důsledků a povzbuzení, protože tvoří důležitou část výchovného stylu v projektu Etická výchova. **Užití logického důsledku** je proces, při kterém předpokládáme, že každá činnost má svůj důsledek a dítě důsledkům jeho činnosti cíleně vystavujeme. Nikdo nebude dělat něco, o čem je přesvědčený, že není pro něho výhodné. Je-li tedy důsledek nepříjemný, povede to v budoucnosti k tomu, že se dítě této činnosti vyhne. Rozdíl mezi trestem a logickým důsledkem spočívá ve vnímání trestu dítětem jako způsobu prosazení moci učitele nebo jako odplata. Logický důsledek

naopak vyjadřuje realitu sociálního pořádku. Logický důsledek neobsahuje žádný prvek morálního úsudku, trest ho nevyhnutelně obsahuje.

Použití logických důsledků při výchově má i přímý vztah k rozvoji prosociálního chování u dítěte, jak dokládají následující výzkumné studie. Krevans a Gibbs (1996) se zabývali tím, jaký efekt má induktivní disciplína – tj. užití logických důsledků namísto trestu. Zjistili, že rodiče používající ve své výchově induktivní disciplínu mají ve srovnání s těmi, kteří používají spíše na síle postavený výchovný styl, děti projevující více empatie a prosociálního chování. Vonkomerová (1984) porovnávala tři typy přístupů učitelek mateřské školy k dětem. Jednalo se o orientaci na odměnu a nebo strach z trestu, emocionální vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu s chováním dítěte a induktivní disciplínu. Zjistila, že u dětí s častějším výskytem prosociálního chování byl ve výchovných praktikách učitelek vyšší podíl induktivní disciplíny, nižší podíl orientace na odměnu a strachu z trestu oproti dětem s řídkým výskytem prosociálního chování.

Tématu povzbuzení se více věnuje Petrovská (2003). **Povzbuzení, dodávání odvahy**, je proces, ve kterém se zaměřujeme na kvality, zdroje a silné stránky člověka, abychom posílili jeho sebevědomí, sebehodnotu, vědomí vlastní ceny a místa ve společnosti a pomohli mu konstruktivně a pozitivně uspokojit jeho potřebu náležitosti. Je třeba pochopit rozdíl mezi pochvalou a dodáváním odvahy (povzbuzováním). Zatímco pochvala je neosobní, obecná a vede k závislosti, povzbuzení se zaměřuje na konkrétní dítě a na konkrétní chování, vyjadřuje přijetí, buduje sebevědomí a oceňuje přispívání (sociální zájem). K tomu, aby učitel mohl dodávat odvahu a povzbuzovat, jsou třeba následující kroky:

- Přijmout sám sebe a děti takové, jaké jsou.
- Naučit se hodnotit chování a ne osobnost dítěte.
- Zaměřit se na pozitivní stránky dítěte namísto kritizování negativních vlastností.
- Projevovat pozitivní vztah k dítěti a dávat mu najevo respekt.

Naopak mezi chování a postoje, kterými učitel zbavuje dítě odvahy, patří:

- Negativní očekávání (sebenaplňující se negativní předpověď).
- Nerealisticky vysoké cíle.
- Důraz na konkurenci a soutěživost.

Srozumitelný a pro širokou pedagogickou i rodičovskou veřejnost použitelný „manuál“ k zavádění principů individuální psychologie do výchovy poskytuje program STEP autorů Dinkmeyera a McKaya (1996). Autoři nejdříve uvádějí do teorie individuální psychologie a

pak se podrobně věnují uplatnění logických důsledků a povzbuzení při výchově dítěte. Celý program si klade za cíl rozvoj sebedůvěry dítěte, lepší využívání vlastních schopností a skrze to i naplnění pocitu sounáležitosti.

3.5 Charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem v Etické výchově

Lencz (1997a) uvádí, že účinnost projektu Etické výchovy, jehož cílem je rozvoj prosociálnosti u žáků a studentů, velkou mírou závisí na vztahu učitele a žáka. Proto právě přístup učitele k žákovi, tzv. výchovný styl, tvoří jednu ze čtyř hlavních částí projektu Etická výchova. Tento přístup se nejčastěji charakterizuje jako partnerský – je přátelský a důsledný zároveň. Dítě je přijímáno jako individuální a originální osobnost, učitel mu projevuje pozitivní city, objevuje a zdůrazňuje jeho pozitivní vlastnosti, získává a zapojuje ho do aktivní spolupráce. Lencz přirovnává práci učitele k práci zahradníka. Zahradník s láskou a porozuměním pečuje o vzrůst rostlinky, kultivuje ji, ale násilně nepřetváří její přirozenou podstatu. Stejně tak učitel má rozvíjet pozitivní možnosti žáka, ocenit a radovat se i z malého krůčku v pozitivním rozvoji osobnosti dítěte. Učitel má tedy rozvíjet skrytý potenciál, vytvářet podmínky k jeho rozvoji a nikoliv usilovat o násilnou změnu dítěte.

Zásady výchovného stylu, tj. přístupu učitele k žákovi, shrnuje Lencz (1998) podnětně v následujících devíti bodech:

1. **Vytvořit ze třídy výchovné společenství.** Lencz poukazuje na skutečnost, že žáci a jejich vzájemné vztahy podstatně ovlivňují výchovný proces. Prakticky to znamená, že děti pomáhají vytvořit ve třídě spravedlivé společenství, které nedopustí křivdu, efektivně pracuje a vzájemně si pomáhá.
2. **Přijmout dítě takové jaké je, projevovat mu přátelské city.** Samozřejmým předpokladem výchovy je přijetí dítěte a projevování náklonnosti k němu bez ohledu na to, jestli splňuje naše představy. Je to motivované přesvědčením, že každé dítě je hodnota a úlohou učitele je tuto hodnotu objevit a rozvinout.
3. **Připisovat dětem pozitivní vlastností, zejména prosociálnost.** Vychází se z předpokladu, že člověk má tendenci přijmout názor o sobě, zvláště vysloví-li jej autorita. Děti se potom mohou stávat takovými, za jaké je považujeme.
4. **Formulovat jasná pravidla hry.** Jasně a srozumitelně vymezit pravidla a hranice, v jejímž rámci se mohou děti svobodně pohybovat. Neustále zvažovat míru učitelské autority a žákovské odpovědnosti a přizpůsobovat ji situaci i věku a zralosti dětí.

5. **Používat induktivní disciplínu.** Na negativní projevy chování reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky. Situaci nastavit tak, aby dítě mohlo zažívat logické důsledky svých činů. Zároveň usměrňovat pozornost dítěte na důsledky jeho činnosti (nežádoucího chování) pro jiné dítě. Podporuje se tak empatie a prosociálnost a přispívá k osvojení sebekontroly.
6. **Vybízet a povzbuzovat k prosociálnosti.** Dodávat odvalu k tomu, aby se dítě chovalo prosociálně a uspokojovalo tak svoji potřebu náležit.
7. **Odměny a tresty používat opatrně.** Na místo trestů upřednostňovat logické důsledky a odměnu nahradit povzbuzením, dodáním odvahy nebo projevením sympatií. Bylo dokázáno, že užívání odměn a trestů vede sice k žádoucí činnosti, má však ambivalentní vztah ke zvnitřnění hodnoty této činnosti.
8. **Do výchovného procesu zapojit rodiče.** Je důležité, aby škola s rodiči navázala dobré vztahy, aby se jistým způsobem spojili a stali se partnery při výchově dětí. V rámci etické výchovy jsou rodiče co nejvíce vtahováni do spolupráce.
9. **Vytvářet radostnou atmosféru.** Učitel by měl vytvářet radostnou atmosféru svým přístupem a nenuceným humorem. Radost souvisí s pozitivním nastavením člověka, což je optimální výchovné východisko.

4. DÍTĚ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Dospívání je obdobím mnoha významných a nápadných změn. Vedle biologického zrání probíhá řada psychických změn, které jsou charakteristické ohlášením nových pudových tendencí, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení. Současně s tím dochází ke změnám v sociálním zařazení jedince, které se odráží v odlišném očekávání společnosti, pokud jde o jeho chování, i v měnícím se pojetí vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí.

Výše zmíněné biologické, psychické a sociální změny, ke kterým dochází v průběhu dospívání, se projevují především v těchto oblastech:

- Metamorfóza – dochází k tzv. růstovému spurtu a objevují se sekundární pohlavní znaky.
- Myšlení (kognitivní oblast) – nastupuje formálně abstraktní způsob myšlení. S ním je úzce provázán i vývoj morálního usuzování.
- Prožívání – toto období je charakteristické větší emoční labilitou a citovou rozkolísaností.
- Vztahy s druhými – dochází ke změně vztahu k autoritám a rodičům, na důležitosti nabývají vrstevnické vztahy.
- Vztah k sobě – dítě usiluje o dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity.
- Sexualita – dochází k aktivaci sexuálního pudu, první zamilovanosti a zvýšenému zájmu o příslušníky opačného pohlaví.

V této kapitole nejdříve uvádíme periodizaci období dospívání. V souvislosti s cílem naší práce klademe hlavní důraz na vývoj kognitivní oblasti a s ním související vývoj mravního uvažování. Dále se věnujeme změnám v oblasti prožívání a ve vztahu k druhým lidem. Rovněž se zabýváme vývojem sebepojetí. Oblast tělesných změn a sexuality v této práci opomíjíme a odkazujeme tímto na relevantní literaturu (Balharová a Kukla, 2002; Kukla a Čuta, 2002; Valášková a Ježek, 2002; Macek, 2003).

4.1 Periodizace období dospívání

Langmeier a Krejčířová (1998) vymezují období pubescence věkem zhruba od 11 do 15 let a dělí ho na dvě fáze:

- Fáze prepuberty – začíná prvními známkami pohlavního dospívání (objevují se první sekundární pohlavní znaky) a obvykle i „vlnkou“ urychlení v růstové křivce. Končí nástupem menarché u dívek, resp. analogickým vývojem u chlapců. U většiny dívek trvá tato fáze zhruba od 11 do 13 let, u chlapců probíhá vývoj asi o 1 až 2 roky později.
- Fáze vlastní puberty – nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Zhruba můžeme období vlastní puberty vymezit věkem 13 – 15 let.

Macek (2003) navrhuje jiné dělení, v němž zařazuje období pubescence do širšího pojmu adolescence. Adolescence tak označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí a dělí se na tři fáze: časnou adolescenci (v intervalu 10 – 13 let), střední adolescenci (v intervalu 14 – 16 let) a pozdní adolescenci (v intervalu 17 – 20 let).

Říčan (2004) v této souvislosti hovoří o velké intraindividuální i interindividuální variabilitě v průběhu dospívání, která zabraňuje pokusům zcela jasně vymezit toto období. Stejný názor razil i klasik českého výzkumu dospívání Skořepa (1940), podle kterého jednotlivé vývojové fáze nelze přesně vázat na kalendářní věk, ale je nutné je považovat za funkční vrstvy na sebe navazující, které se u různých dětí liší délkou trvání.

4.2 Změny v oblasti kognitivních procesů a morálního uvažování

V této části se chceme věnovat jednak změnám poznávacích procesů, které jsou spjaty s obdobím dospívání. Se změnou myšlení je úzce spjata rovněž změna v morálním uvažování. Morální usuzování je v úzkém vztahu s projevy prosociálního chování. Proto na tomto místě uvádíme i teorie morálního vývoje a usuzování.

Piaget (2010) formuloval svoji **teorii genetické epistemologie**, která se zabývá vývojem poznávacích procesů u člověka. Právě nástup puberty je spojen se změnou uvažování a přechodem mezi dvěmi kvalitativně odlišnými fázemi kognitivního vývoje. Na začátku pubescence (tedy zhruba kolem jedenáctého roku) přechází dítě ze stadia konkrétních operací do stadia formálních operací. Tyto dvě fáze můžeme charakterizovat následovně:

- Stadium konkrétních operací - toto období trvá zhruba od 6 do 12 let. Děti v tomto věku jsou již schopny přemýšlet o tom, jak se věci mění, jsou schopny používat logických principů v myšlení. Během stadia konkrétních operací děti ztrácejí svůj egocentrický pohled na svět a jsou schopné vzít v úvahu také jiný pohled na věc. Dokáží uplatňovat logiku na konkrétních věcech, nedokáží však stejným způsobem

zacházet s abstraktními pojmy. Jsou tak schopny uvažovat logicky jen o věcech, se kterými mají konkrétní zkušenost.

- Stadium formálních operací - zhruba od 11 – 12 let děti začínají používat abstraktního myšlení, dokáží abstrahovat od konkrétních věcí. Dospívající je schopen vytvářet i domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost, jsou pouze možné, popřípadě až fantastické, a srovnává skutečné s pouze myšleným. Tak se dostává do stadia, kdy i lidské chování může kriticky přezkoušet, tj. srovnávat se spekulativními normami a ideály (Heidbrink, 1997; Langmeier a Krejčířová, 1998).

Rozdíl mezi způsobem uvažování prepubertálních školáků a dospívajících lze stručně vyjádřit tak, že dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je. Dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl nebo měl být.

Elkind (1967) uvádí, že **pro myšlení pubescenta je typická jistá dávka egocentrismu**, který se projevuje následovně:

- Hyperkritičnost – dospívající myslí v idealistických kategoriích a odmítá akceptovat jakýkoliv kompromis.
- Sklon polemizovat – dospívající má pocit, že jeho argumenty jsou tak jasné, že to musí každý pochopit. Odlišný názor ve svém radikalismu chápe jako důsledek omezenosti partnera.
- Výjimečnost – dospívající podléhá osobnímu klamu, že jeho myšlenky, ale i pocity a zkušenosti jsou zcela výjimečné. Myslí si, že uvažuje jinak než ostatní.
- Vztahovačnost – dospívající má iluzi jakéhosi „imaginárního publika“, které neustále sleduje a hodnotí jeho chování. Jedná se o projev nezralého sebevědomí, jež s pokračujícím vývojem zmizí.

K předním autorům, kteří se věnovali **vývoji morálního usuzování** patří Kohlberg (1963). Kohlberg vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Vývoj jedince probíhá od prvního, nejnižšího stádia k šestému, nejvyššímu. Předkonvenční úroveň je úroveň většiny dětí do 9 let, některých dospívajících a některých dospělých pachatelů trestných činů. Konvenční úroveň je úroveň většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti. Postkonvenční úroveň dosahuje jen menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života. Jednotlivci procházejí stupni vždy postupně a ve stejném pořadí. Každý stupeň vychází ze stádia předešlého a je základem nejbližšího vyššího. Vývoj probíhá individuálně rozdílně

rychle, anebo se může na některém stupni zastavit. Kohlberg postuloval a experimentálně prověřil univerzálnost své teorie v různém kulturním prostředí. Univerzálnost teorie však zpochybňuje Bergling (1981).

Rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi lze ilustrovat na vývoji vztahu jedince ke společenským normám. Rozdíly mezi stupni morálního usuzování netvoří ani tak rostoucí vědomí morálních norem, jako spíše kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech. Pro osobu na předkonvenční úrovni jsou společenské normy cosi vnějšího. Jedinec na konvenční úrovni se ztotožňuje s normami a zvnitřňuje je. Člověk v postkonvenční fázi morálního vývoje dokáže společenské normy nejen přijímat, ale také vyhodnocovat podle vnitřně zabudovaných morálních principů.

Následně uvádíme přehled Kohlbergových stádií morálního vývoje podle Heidbrinka (1997) a Vacka (2008):

I. předkonvenční úroveň

Základem hodnocení určitého jednání jsou jeho konkrétní následky – odměna nebo trest.

Stadium 1: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

Dítě je zaměřené na poslechnutí – neuposlechnutí dospělého kvůli odměně nebo trestu. Má tendenci vyhnout se určitému jednání, pokud je za něj potrestáno, a jednat, pokud následuje odměna.

Stadium 2: Účelové myšlení

Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojí vlastní potřeby. Dítě jedná ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti.

II. konvenční úroveň

Hlavním motivem jednání je splnění sociálního očekávání.

Stadium 3: Morálka „hodného dítěte“

Dítě jedná tak, jak se od „hodného“ dítěte očekává. Je přítomný silný důraz na konformitu. Správné je to, co za správné považují ostatní.

Stádium 4: Orientace na zákon a řád

Správné chování znamená plnit své povinnosti a prokazovat respekt autoritě. Jednotlivec jedná podle sociálních norem proto, aby předešel kritice autoritativních osob a vyhnul se tak pocitům viny.

III. postkonvenční úroveň

Vědomé přijímání principů morálního chování a hodnot za své a přijímání takových hodnot, o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

Stadium 5: Orientace na společenskou úmluvu a individuální práva

Člověk uznává, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována. Jedná tak, aby si zachoval uznání nezúčastněného pozorovatele, který jednání pozoruje z hlediska obecného dobra. Život a svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru.

Stadium 6: Orientace na univerzální etické principy

Jedinec nyní jedná tak, aby sám sebe nemusel odsuzovat, aby se za sebe nemusel stydět. Jedinec v tomto stádiu jedná v souladu s „vyššími“ principy.

Jedním z kritiků Kohlbergova pojetí mravního vývoje je Gilliganová (1994). Tvrdí, že Kohlbergova teorie je teorií mužské morálky spravedlnosti a díky tomu jsou ženy mylně přiřazovány k nižšímu stupni morálního usuzování. V protikladu k mužské morálce spravedlnosti představila **ženskou morálku péče**, přičemž ženská morálka se „jiným hlasem“ zasazuje o hodnotnější a lidštější život a lásku. Mužská morálka spravedlnosti reflektuje ideál rovnosti, vzájemnosti a čestnosti mezi lidmi. Ženská morálka péče reflektuje ideál vazby, lásky a náležitosti, naslouchání a možnosti být slyšen, odpovědnosti. Podle Gilliganové není ženská morálka nadřazená mužské, ale je jí rovnocenná.

Jiné charakteristiky morálního vývoje a jednání uvádí Smékal (2004). Inspiruje se a vychází z práce Wrighta (1971). Pro člověka ve vrcholném stupni mravní zralosti je charakteristické, že se ve vzájemných vztazích s okolním prostředím vnímá jako jediný celek, odlišný od okolní skutečnosti a druhých lidí. Přitom si je však vědom své zodpovědnosti vůči společnosti i svého místa v ní. Je náležitě ohleduplný a respektuje práva druhých lidí i požadavky kolektivu. Zná právní normy a řídí se jimi v jednání. Takový člověk je morálně zralý, prosociální typ.

Opačný pól mravně vyspělého typu představuje typ amorální. Zatímco mravně zralý člověk je vázán na vývojový stupeň dospělosti, amorální a ostatní dále uváděné typy mají sice dolní hranici výskytu věkově určenou, ale mohou vyjadřovat dosažený stupeň mravní zralosti i u dospělých lidí.

Nad amorálním je typ ovlivnitelný (podléhající svodům), ovládaný impulzy (neschopný brzdit své nežádoucí tendence), pak kalkulativní (řídící se tím, co je výhodné), pak konformní, (respektující tlak skupiny bez vnitřního přesvědčení o správnosti), posléze odpovědný (uvědomělý).

Směrem od amorálního, který je zcela egocentrický, přibývá prvků prosociální zaměřenosti, která je plně rozvinutá a zcela převládající u morálně zralého jedince. Kromě rozdílů v úrovni prosociální zaměřenosti, můžeme považovat za další dimenzi typologie mravního charakteru rozdíly v převaze vlivů dospělých nebo vrstevníků při realizování procesu socializace. Diferenciace typů charakteru pak může být zobrazena tak, jak ukazuje následující tabulka.

Tabulka č.1: Diferenciace typu charakteru podle Wrighta (1971; upravil Smékal, 2004).

maximum odpovědnosti a ohleduplnosti			
Převahavlivu dospělých	MRAVNĚ ZRALÝ TYP PROSOCIÁLNÍ		Převaha vlivu vrstevníků
	UVĚDOMĚLÝ ODPOVĚDNÝ TYP	ŽIVELNĚ PROSOCIÁLNÍ TYP	
	KALKULATIVNÍ TYP	KONFORMNÍ TYP	
	OVLIVNITELNÝ TYP	TYP OVLÁDANÝ IMPULZY	
	AMORÁLNÍ EGOCENTRICKÝ TYP		
minimum odpovědnosti a ohleduplnosti			

4.3 Změny v oblasti prožívání

Pubescence se považuje za období vulkanismů. Říčan (2004) hovoří o „hormonální bouři“, která rozvíří poměrně klidnou citovou hladinu předchozího stadia. Pubescent reaguje podrážděně. Jeho nálady bývají labilní, nápadně často se mění, převládají však záporné emoce: rozmrzelost, nepokoj, neklid, horečná aktivita, pak zase apatie hraničící s depresí. U citlivějších jedinců se objevují poruchy soustředění, snadná unavitelnost a zvýšené pocity nejistoty. Nové, protikladné city se občas projeví výbuchem destruktivního chování, výtržnostmi a násilím (Říčan, 2004).

Macek (2003) považuje výše uvedenou charakteristiku pubescence jako období vášnivých emocí, konfliktů a vzdoru v našem kulturním prostředí za překonanou. Problematický a konfliktní průběh dospívání je dle něho spíše okrajovým jevem. Je determinován především

osobnostně a situačně, souvisí často se stejně problematickým a konfliktním dětstvím a ani pozdější život není obvykle v tomto smyslu výraznou kvalitativní změnou.

Smékal (2002b) na základě svého výzkumu s dětmi „na prahu dospívání“, tj. v 11 letech, zjistil, že nejčastějšími tématy v denním, spánkovém i předspánkovém snění na různých úrovních vědomí jsou: vztahy v rodině, vztahy s přáteli, vztahy partnerské, kariéra, budoucnost, dobrodružství, majetek, nebezpečí a vnitřní přehrávání každodenních událostí a starostí. Některé děti rovněž uváděly i prožívání existenciálních témat a úzkostné snění s možností ztráty blízkých. Na základě toho uzavírá, že počátek dospívání je fází, která zaplavuje vědomí dítěte dosud neznámými obsahy a proudy, s nimiž si dítě na počátku neví rady.

Vágnerová (2000) upozorňuje, že typickým projevem pro dospívání je uzavřenost ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek. Ubývá dětské citové bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající považuje své pocity za intimní součást vlastní osobnosti a není ochoten je sdílet s kýmkoliv. Dospívající rovněž často nedá najevo, jak se cítí, protože v nich sám nemá jasno, někdy je neumí verbalizovat a navíc se obává nepochopení, výsměchu nebo se pouze stydí.

4.4 Změna vztahů k druhým

Nová kvalita interpersonálních vztahů je jednou ze základních psychosociálních charakteristik pubescence i celé adolescence. Způsobilst dospívajícího obstat v interpersonálních vztazích je zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie a vědomí vlastní účinnosti a také kritériem samostatnosti při jeho rozhodování. Vztahy k rodičům, resp. k dalším autoritám a vztahy k vrstevníkům přitom mají odlišný význam. V případě rodiny dominuje často snaha o „zrovnoprávnění“ vlastní pozice, ve vztahu k vrstevníkům jde často především o vlastní „zhodnocení“ (Macek, 2003).

Říčan (2004) popisuje, že ve vztahu k rodičům převládá u dospívajících kritika a dokonce vzpoura. Objevuje se pubescentní negativismus, tentokrát však nejde jen o vzdor jako v batolecím období, ale o útok na autority. Pubescent sleduje chování rodičů, diskutuje o jejich názorech a někdy až nápadně zastává právě opačné stanovisko než oni. Vzpoura se týká i dalších autorit, zejména učitelů. Říčan popisuje pubescentní vzpouru jako normální stádium, které má svůj vývojový smysl. Usnadňuje totiž vymanění z dětské citové závislosti a pozdější vytvoření nového, zralejšího citového vztahu. Je rovněž zkouškou vlastních sil.

Macek (2003) nesouhlasí s pojetím adolescence jako období vzpoury proti autoritám. Problematický a konfliktní průběh je dle něho spíše okrajovým jevem. Současně s tím zpochybňuje předpoklad, že konflikt rodičů s dospívajícími je v zásadě zdravý a nutný pro pozitivní vývoj. Vysoká míra konfliktů je charakteristická spíše pro adolescenty s rizikovým chováním (delikvence, útoky z domova, užívání drog, ...). Konflikty a neshody mohou vyznít v konečném důsledku pozitivně pouze tehdy, když mají dospívající pocit, že mohou svobodně vyjadřovat své názory a že se na ně bere ohled.

Macek (2003) uvádí, že v adolescenci má zvláštní význam oddělovat vrstevnické vztahy od specifitějších blízkých přátelských a partnerských vztahů. Vzhledem k zaměření naší práce se budeme věnovat pouze vrstevnickým vztahům.

Vrstevnický vztah je unikátní a svým způsobem těžko zastupitelný typ vztahu. Zejména v pubescenci umožňuje vzájemné poskytování názorů, pocitů a především „zkoušení“ různých vzorců chování bez větších závazků. Vrstevníci tak tvoří komunikační a interakční platformu, kde může dospívající testovat sám sebe. Macek (2003) chápe vrstevnické vztahy instrumentálně – nemají hodnotu samy o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému.

Říčan (2004) uvádí, že vztah k vrstevníkům je jednou z hlavních hybných sil pubescentního vývoje. Veřejné mínění školní třídy nebo jiné skupiny vrstevníků je teď tak silné, že jeho odsudek představuje těžkou hrozbu. Kvůli ní pubescent raději riskuje i dost vážný konflikt s rodiči a učiteli. Snaží se být za každou cenu populární, nebo aspoň nevybočovat. To souvisí také s vrstevnickou konformitou, která je nejvyšší především v pubescenci (Macek, 2003).

4.5 Změna ve vztahu k sobě

Podle Smékala (2002a) je osobní identita složena z psychofyzické identity (do jaké míry se osobnost „sžila“ se svým tělem) a sociální identity (jak je člověk „zabydlen“ v sociálních vztazích, do nichž je včleněn). Identita se projevuje především v tom, jak člověk vnímá sebe sama – jaký si o sobě vytváří obraz. Nejdůležitější jsou dva obrazy sebe:

- Reálné já – je reprezentací obsahu a struktury skutečného, současného sebepojetí.
- Ideální já – vyjadřuje představu ideálního obrazu sebe, jaký by chtěl daný člověk být.

V této souvislosti uvádí Vágnerová (2000), že dospívající usiluje v období adolescence především o dvě věci:

- Hlubší sebepoznání – snaží se nalézt přesnější obraz sebe sama, který by se stal základem jeho identity. Poznává tedy obraz svého reálného já.
- Překročení hranice aktuálního sebepojetí – vytyčení budoucího, hypotetického sebevymezení. Poznání toho, jakým a kým se chci stát. Hledá obraz svého ideálního já.

Výrazné změny v oblasti tělesné, psychické i sociální v průběhu dospívání zásadním způsobem ovlivňují **identitu dospívajícího**. Právě na ni klade důraz Erikson (1968), který chápe dospívání jako období hledání a rozvoje vlastní identity v boji proti ohrožujícím pocitům nejistoty o svou vlastní roli mezi lidmi. Dospívající hledá odpověď na otázky jaká je jeho pravá identita a po smyslu své existence. Vnitřní problémy mladistvých se soustřeďují na to, jak se jeví v očích ostatních, ve srovnání s tím, co sami o sobě cítí. Ctností tohoto stadia je věrnost, která je jakýmsi vyšším stupněm důvěry, jejíž základ byl položen již v raném dětství, věrnost vlastní stupnici hodnot, životní filozofii atd.

Vnímání vlastního chování a prožívání a sociální srovnávání vede k **sebehodnocení**. Základem pozitivního sebehodnocení je dle Rosenberga (1985) uznání vlastní hodnoty. V pubescenci se pocit vlastní hodnoty odvíjí zejména od pochopení a akceptace ze strany druhých. Až v pozdějších fázích adolescence je sebehodnota založena na pocitu vlastní autonomie (Ullman, 1987). Zvláště v pubescenci v souvislosti s celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností jsou přítomny velké výkyvy v sebehodnocení. Steinberg a Belsky (1991) například uvádějí, že pubescenti ve věku 12 až 14 let mají mnohem menší sebeúctu než děti v mladším školním věku nebo starší adolescenti. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje především v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí, které bývají často, vesměs ne zcela adekvátně, interpretovány jako nepřátelské a urážející (Vágnerová, 2000). Sebehodnocení nesouvisí však pouze s interpersonální zkušeností, ale je zde důležitá i osobnostní determinace. Rosenberg (1985) uvádí, že globální sebehodnocení souvisí jednak s mírou úzkosti, s převládajícím emotivním laděním a také s temperamentovou dimenzí stabilita – labilita.

Sebehodnocení je také vázáno na percepci pubertálních změn. Předčasná fyzická vyspělost podporuje pozitivní sebehodnocení především u chlapců. Chlapci se totiž snazším způsobem a rychleji přibližují kulturním standardům těla muže. Na druhé straně opožděný růst a fyzický vývoj zakládají u chlapců často negativní pocity a snížené sebehodnocení. U dívek je percepce a hodnocení předčasného dospívání složitější. Jednak je změna dívčí

postavy pozvolnější proces, jednak je tu větší tlak kulturních standardů na vzhled. Málokterá dívka je v průběhu puberty se svojí postavou spokojená (Macek, 2002).

B. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. STUDIE I.

5.1 Cíl a hypotézy studie I.

Předmět Etická výchova je nový výchovný předmět, který se v poslední době objevuje stále více na našich základních a středních školách. Jedná se o projekt, který vychází ze španělského programu Rozvoj prosociálnosti, jehož autorem je Roche (1992). Rocheho program adaptoval na slovenské podmínky Lencz (1997a, 1997b, 1999) a program uvedl pod názvem projekt Etická výchova. Cílem tohoto projektu je rozvoj prosociálního chování žáků. Předmět Etická výchova se tak na Slovensku vyučuje od roku 1991 a od roku 1993 je nedílnou součástí kurikula slovenského základního a středního vzdělávání.

V České republice se projekt realizoval zpočátku pouze na pilotních školách v rámci předmětu rodinná výchova. Od roku 2010 je na základě opatření MŠMT Etická výchova zařazena do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor.

Přestože je projekt Etická výchova v současnosti zařazen do Rámcově vzdělávacího plánu pro základní i střední školy, nebyly u nás doposud učiněny žádné studie, které by zjišťovaly efektivitu tohoto předmětu. V 90. letech minulého století vznikly na Slovensku dvě studie, které zkoumaly efekt projektu Etická výchova. Působení projektu Etická výchova na osobnost žáků základních škol zkoumala Koubeková (1994). Výzkumná data k této studii byla sesbírána velmi záhy poté, co byl předmět Etická výchova zaveden do slovenských škol. V té době se však tento předmět potýkal s řadou nesnází – chyběly zkušenosti s metodou zážitkového učení, kvalifikovaní učitelé, metodické materiály pro učitele. Tyto obtíže spojené se zaváděním nového předmětu mohly ovlivnit výsledky zmíněné studie. Přesto se však jedná, pokud je nám známo, o jedinou ucelenou studii, která experimentálně zkoumá účinnost projektu Etická výchova. Rovněž Kopasová a Obložinská (1999) zkoumaly experimentálně efektivitu programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování, který se inspiroje projektem Etická výchova. Výzkumný vzorek v této studii byl však malý a velmi specifický – tvořilo ho 12 dětí s rizikovým vývojem ve věku 3 až 7 let.

Cílem této studie je tedy zjistit, jaký efekt má realizace Etické výchovy po dobu jednoho školního roku na žáky šestých a sedmých tříd, pokud je tento předmět vyučován kvalifikovaným pedagogem s mnohaletou praxí s tímto předmětem. Efekt Etické výchovy

budeme sledovat především v těchto oblastech: klima a vztahy ve třídě, sebehodnocení žáků a míra výskytu prosociálního chování u žáků.

Projekt Etická výchova je koncipován jako čtyřletý program. V našem výzkumu jsme ověřovali jeho působení na žáky, kteří tento projekt absolvovali po dobu jednoho školního roku. Nebyl proto realizován celý základní program projektu Etická výchova (všech 10 „schodů“), ale pouze jeho část. Jednoroční program etické výchovy byl zaměřen především na první tři „schody“, tj. získání komunikačních dovedností, důstojnost člověka a sebeúcta, pozitivní hodnocení druhých. V souladu s cílem projektu Etická výchova byl důraz kladen na rozvoj prosociálního chování.

Jedná se tedy o evaluační studii, která usiluje o vyplnění prázdného místa v poznatcích o možnostech rozvoje prosociálního chování dětí. Abychom dosáhli cíle naší práce zvolili jsme pro naši studii design kvazi-experimentálního výzkumu se zapojením výzkumné a kontrolní skupiny. Nezávisle proměnnou je jednoroční absolvování předmětu Etická výchova, závisle proměnné tvoří úroveň sebehodnocení žáků, klima ve třídě (míra spokojenosti žáků, soudržnosti mezi žáky, vzájemných třenic a soutěživosti) a míra prosociálního chování žáků. Jako možné intervenující proměnné v rámci tohoto výzkumu sledujeme celkové klima v rodině žáka a učební nároky dané školy. V září daného školního roku jsme provedli pre-testové měření závisle proměnných v kontrolní i výzkumné skupině, pak jsme po jeden školní rok nechali ve výzkumné skupině působit nezávisle proměnnou, poté jsme v červnu stejného školního roku v obou skupinách zrealizovali post-testové měření závisle proměnných. Možnou intervenující proměnnou, kterou je klima v rodině žáka, jsme zjišťovali pouze při druhém měření. Druhou intervenující proměnnou, kterou je míra obtížnosti učiva vnímaná žáky, jsme měřili dvakrát - stejně jako všechny závisle proměnné.

Na základě poznatků formulovaných v teoretické části naší práce a výše uvedeného cíle, **formulujeme následující hypotézy:**

H1: U žáků ve výzkumné skupině, kteří absolvovali po jeden školní rok předmět Etická výchova, předpokládáme oproti žákům z kontrolní skupiny (kteří tento předmět neabsolvovali) změny ve vnímání klimatu třídy, které se projeví signifikantními rozdíly před a po realizaci předmětu Etická výchova ve směru:

- a) zvýšení spokojenosti ve třídě.
- b) zvýšení soudržnosti ve třídě.

- c) poklesu vzájemných třenic mezi žáky ve třídě.
- d) poklesu soutěživosti mezi žáky ve třídě.

H2: U žáků ve výzkumné skupině, kteří absolvovali po jeden školní rok předmět Etická výchova, předpokládáme oproti žákům z kontrolní skupiny (kteří tento předmět neabsolvovali) změny v projevech a vnímání prosociálního chování ve třídě, které se projeví signifikantními rozdíly před a po realizaci předmětu Etická výchova ve směru:

- a) zvýšení vnímání míry prosociálního chování u spolužáků.
- b) zvýšení vlastního prosociálního statutu žáků.
- c) nárůst prosociálních tendencí u žáků.

H3: Předpokládáme, že žáci ve výzkumné skupině, kteří absolvovali po jeden školní rok předmět Etická výchova, budou vykazovat oproti žákům z kontrolní skupiny (kteří tento předmět neabsolvovali) vyšší úroveň sebehodnocení a zlepší se globální úroveň jejich vztahu k sobě samotným.

5.2 Výzkumný postup a metody studie I.

5.2.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v šestých a sedmých třídách základních škol v Brně během školních roků 2007/2008 a 2008/2009. Výzkumný soubor tvořilo 185 žáků a byl rozdělen do dvou skupin. Do skupin nebyli žáci vybráni ani rozdělení náhodně, ale na základě toho, jakou navštěvovali školu. Výzkumnou skupinu tvořili žáci školy, kde má výuka Etické výchovy dlouholetou tradici. Tato skupina byla složena ze čtyř šestých tříd (označení tříd je: 61, 62, 63, 64) a jedné sedmé třídy (71) a měla 115 žáků, kteří všichni absolvovali program Etické výchovy po dobu jednoho školního roku. Kontrolní skupina se skládala ze dvou šestých tříd (65, 66) a jedné sedmé třídy (72) a celkem obsahovala 70 žáků školy, kde se Etická výchova nerealizovala. Zastoupení chlapců a děvčat v rámci jednotlivých skupin i celého výzkumného souboru ukazuje následující tabulka č.2.

Tabulka č.2: Zastoupení chlapců a děvčat v rámci jednotlivých skupin i celého výzkumného souboru.

	chlapci		děvčata		celkem
	počet	procenta	počet	procenta	
výzkumná skupina	68	59%	47	41%	115
kontrolní skupina	43	61%	27	39%	70
výzkumný soubor	111	60%	74	40%	185

Jelikož má náš výzkum design kvazi-experimentu, věnujeme zde více prostoru porovnání experimentální a kontrolní skupiny před započítáním projektu (viz tabulka č.3 a č.4). Škola, na které se realizoval projekt Etická výchova, je středně velká škola v centru velkoměsta a je zaměřená na výuku matematiky – tzn., že jsou zde vytvořeny matematické třídy pro nadané žáky. Výuka Etické výchovy má na této škole více jak desetiletou tradici. Jedná se o jednu z mála českých pilotních škol, na kterých byla v minulosti systematicky Etická výchova realizována. Dříve se Etická výchova vyučovala v rámci rodinné výchovy. V současnosti je Etická výchova pevně ukotvena ve školním vzdělávacím plánu a vyučuje se v šestých a sedmých třídách s hodinovou dotací jedna vyučovací hodina týdně.

Kritéria pro nalezení školy, ze které má pocházet vhodná kontrolní skupina jsme si stanovili následující:

- počet žáků na škole podobný jako na škole, ze které pochází výzkumná skupina
- podobná poloha školy jako u školy, ze které pochází výzkumná skupina výzkumné skupiny
- zaměření na matematiku – existence matematických tříd v každém ročníku druhého stupně školy
- na škole se nevyučuje Etická výchova a škola se nijak zvlášť nezaměřuje na rozvoj sociálních dovedností a prosociálního chování u žáků

Při výběru kontrolní skupiny se nám nepodařilo naplnit všechna výše zmíněná kritéria, která jsme si stanovili. Jako školu, ze které se rekrutovala kontrolní skupina, jsme vybrali školu téhož města, která měla podobný počet žáků jako škola výzkumné skupiny. Tato škola má rovněž matematické třídy pro nadané. Matematické a všeobecné třídy byly tedy do kontrolní skupiny zařazeny ve stejném poměru jako u skupiny výzkumné. Etická výchova se

zde nevyučuje. Škola sice realizuje osobnostně sociální výchovu, ovšem ne jako samostatný předmět, ale v rámci průřezových témat v jiných předmětech. Ze studia školního vzdělávacího programu vyplývá, že jsou tato průřezová témata zařazována ponejvíce v tělesné a výtvarné výchově. Učitelé těchto předmětů nám v poskytnutém rozhovoru sdělili, že se průřezová témata osobnostně sociální výchovy v praxi vyučují velmi okrajově. Tito vyučující shodně uvedli, že styl jejich výuky se nijak nezměnil, po zavedení průřezových témat osobnostně sociální výchovy do školního vzdělávacího plánu. Z toho usuzujeme, že výuka osobnostně sociální výchovy probíhala v době našeho výzkumného šetření na této škole pouze formálně.

Při výběru kontrolní skupiny se nám nepodařilo přes všechnu naši snahu naplnit kritérium podobné polohy školy jako u výzkumné skupiny. Škola, ze které se rekrutovala kontrolní skupina, leží ve vilové čtvrti v klidové lokalitě téhož města. Je zde tedy předpoklad, že školu navštěvují děti pocházející z rodin s lepšími sociálně kulturními podmínkami, než děti ve výzkumné skupině.

Tabulka č.3: Porovnání závislých proměnných ve výzkumné a kontrolní skupině před realizací projektu Etická výchova

	výzkumná skupina			kontrolní skupina			t	df	p	F	p
	počet	průměr	sm. odch.	počet	průměr	sm. odch.					
MCI-SP září	108	10,66	2,755	63	11,73	2,671	-2,483	169	0,014**	1,064	0,800
MCI-TŘ září	108	10,80	3,275	63	9,17	3,067	3,197	169	0,002**	1,140	0,578
MCI-ST září	108	12,29	2,562	63	11,59	3,035	1,608	169	0,110	1,404	0,124
MCI-SD září	108	8,76	2,858	63	9,70	3,155	-1,994	169	0,048 *	1,219	0,367
Bianchi září	108	6,25	1,697	63	6,54	2,062	-0,993	169	0,322	1,476	0,078
Rosenberg září	108	18,35	5,101	63	18,62	5,368	-0,324	169	0,746	1,107	0,636
NT září dal	108	2,02	1,210	63	2,28	1,185	-1,411	169	0,160	1,042	0,872
NT září dostal	113	2,04	0,967	69	2,27	0,886	-1,592	180	0,113	1,190	0,440

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Přestože jsme při výběru kontrolní skupiny usilovali o co největší podobnost se skupinou výzkumnou, vyskytly se mezi oběma skupinami u některých sledovaných závislých proměnných na začátku výzkumu signifikantní rozdíly. Žáci výzkumné skupiny vykazovali oproti kontrolní skupině před zahájením projektu signifikantně menší soudružnost ve třídě (MCI-SD, $t = -1,994$, $p = 0,048$) a menší míru spokojenosti žáků ve třídě (MCI-SP, $t = -$

2,483, $p = 0,014$). Zároveň žáci ve výzkumné skupině oproti žákům v kontrolní skupině referovali, že v jejich třídě je signifikantně více třenic a nedorozumění mezi žáky navzájem (MCI-TR, $t=3,197$, $p = 0,002$). U ostatních proměnných (míra soutěživosti ve třídě, obtížnost učiva, úroveň sebehodnocení, míra prosociálního chování i prosociálních tendencí, celkové rodinné klima i jeho jednotlivé dimenze) nebyly zjištěny signifikantní rozdíly mezi výzkumnou a kontrolní skupinou. Jedno z možných vysvětlení uvedených rozdílů mezi kontrolní a výzkumnou skupinou je to, že jsme při výběru kontrolní skupiny nezohlednili polohu školy. Škola, ze které pochází výzkumná skupina, je umístěna v centru velkoměsta a vyskytuje se zde větší míra sociálně – ekonomicky znevýhodněných rodin než na škole, která byla zařazena do kontrolní skupiny a která leží ve vilové čtvrti.

Dalším možným vysvětlením je, že ve výzkumné nebo v kontrolní skupině se vyskytuje třída nebo třídy, které se výrazně odlišují od ostatních tříd zařazených do dané skupiny. Z rozhovoru s třídními učiteli, jejichž třídy byly zapojeny do výzkumu, vyplynulo, že třída ve výzkumné skupině označená jako 64 je výrazně problematická třída. Ve třídě se velmi obtížně vyučuje a udržuje kázeň. Třída je velmi nesourodá, vyskytuje se zde výrazně vyšší počet žáků s poruchou chování typu ADHD. Rovněž učitelka Etické výchovy potvrdila, že třída označená jako 64 patří k jedné z nejobtížnějších tříd, s jakou se ve své praxi setkala.

Abychom potvrdili nebo vyvrátili hypotézu, že třída ve výzkumné skupině označená jako 64 se výrazně odlišuje od ostatních tříd zařazených do výzkumného souboru, srovnali jsme všechny třídy z výzkumné i kontrolní skupiny mezi sebou navzájem na začátku našeho výzkumu. Použili jsme k tomu statistickou metodu jednofaktorová ANOVA (viz příloha C).

Z výsledků vyplývá, že třída s označením 64 se signifikantněliší oproti většině nebo některým třídám z výzkumného souboru v těchto proměnných a v tomto směru:

- nižší spokojenost žáků ve třídě
- větší výskyt vzájemných třenic mezi žáky ve třídě
- učivo je vnímáno jako obtížnější
- žáci vykazují horší sebehodnocení
- žáci hodnotí ostatní jako méně prosociální
- žáci dosahují nižší prosociální status ve třídě

Co se týče soudržnosti žáků ve třídě, hodnotili ji žáci třídy označené 64 nejhůře ze všech tříd. Tento výsledek však nedosáhl takové hladiny významnosti, aby mohl být považován za signifikantní.

Po odstranění třídy označené jako 64 z výzkumné skupiny, nenacházíme žádné signifikantní rozdíly mezi výzkumnou a kontrolní skupinou (tabulka č.4). Přesto jsme se rozhodli třídu označenou jako 64 ponechat ve výzkumném souboru. V našem výzkumu posuzujeme totiž efektivnost Etické výchovy na základě změny mezi stavem před a po realizaci předmětu Etická výchova a nikoliv pouze prostým srovnáním výše proměnných u kontrolní a výzkumné skupiny. Proto odlišná úroveň proměnných jednotlivých tříd před výzkumem neovlivní výsledek naší studie.

Tabulka č.4: Porovnání závislých proměnných ve výzkumné a kontrolní skupině před realizací projektu Etická výchova po odstranění třídy 64 z výzkumné skupiny

	výzkumná skupina			kontrolní skupina			t	df	p	F	p
	počet	průměr	sm. odch.	počet	průměr	sm. odch.					
MCI-SP září	89	11,12	2,725	63	11,73	2,671	-1,363	150	0,175	1,041	0,875
MCI-TŘ září	89	10,15	3,179	63	9,17	3,067	1,883	150	0,062	1,074	0,771
MCI-ST září	89	12,24	2,611	63	11,59	3,035	1,410	150	0,161	1,351	0,193
MCI-SD září	89	9,11	2,937	63	9,70	3,155	-1,175	150	0,242	1,155	0,531
Bianchi září	89	6,31	1,696	63	6,54	2,062	-0,736	150	0,463	1,478	0,091
Rosenberg září	89	18,96	5,200	63	18,62	5,368	0,387	150	0,699	1,066	0,776
NT září dal	89	2,22	1,225	63	2,28	1,185	-0,324	150	0,747	1,069	0,788
NT září dostal	94	2,24	0,885	69	2,27	0,886	-0,204	161	0,839	1,003	0,982

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

5.2.2 Výzkumné metody

K dosažení cíle našeho výzkumu, kterým je ověření účinnosti programu Etické výchovy, jsme použili následující metody:

- **Rosenbergova škála sebehodnocení** (Rosenberg, 1965) je jednou z nejpoužívanějších metod ke zjišťování úrovně sebehodnocení. Tato metoda zjišťuje celkovou úroveň globálního vztahu k sobě. Tuto škálu u nás analyzovali Blatný a Osecká (1994). Pro účely našeho výzkumu používáme překlad této škály, tak jak ho uvádějí Blatný a Osecká. Škála má 10 položek, na které respondent odpovídá na čtyřstupňové škále souhlasu-nesouhlasu.

- **Dotazník Naše třída** je dotazník zjišťující klima ve třídě pohledem žáků. Tato metoda je adaptací australského dotazníku My Class Inventory (Fraser, Fisher, 1986). Přeložil ho a v českých podmínkách aplikoval Lašek (2001). Dotazník sestává z 25 výroků, ke kterým žáci sdělují písemně své stanoviska (souhlas či nesouhlas). Tyto různé výroky reprezentují pět charakteristik (proměnných), jež se pro měření klimatu v určité třídě kvantitativně vyhodnocují. Jsou to: spokojenost ve třídě (MCI-SP) - zjišťuje se vztah k vlastní třídě, míra spokojenosti a pohody, třenice ve třídě (MCI-TŘ) - zjišťuje se míra napětí a sporů mezi žáky, soutěživost ve třídě (MCI-ST) - zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, obtížnost učení (MCI-O) - zjišťuje se, jak žáci prožívají namáhavost učebních nároků na ně kladených, soudružnost ve třídě (MCI-SD) - zjišťuje se míra pospolitosti a přátelství ve třídě. Dotazník má dvě formy – aktuální (zjišťuje současné klima třídy) a preferovanou (zjišťuje přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy). V našem výzkumu jsme použili pouze aktuální formu dotazníku.

Tato metoda je určena pro žáky ve věku 8 – 12 let. My jsme ji zařadili do našeho výzkumu i přesto, že v našem výzkumném vzorku jsou i žáci 7. tříd (objevilo se mezi nimi několik, kterým bylo v době testování už 13 let). Tato metoda totiž sleduje proměnné, které jsou pro účely našeho výzkumu důležité. Navíc je tato metoda vhodná k měření účinnosti promyšleného zásahu do výuky (Lašek, Mareš, 1991).

- **Dotazník prosociálních tendencí** – jeho autorem je Bianchi (1990). Tento dotazník měří prosociální tendence, to znamená odhad psychoregulační potenciality pro budoucí chování. Dotazník má 10 položek, kde každá položka se skládá ze dvou tvrzení, mezi kterými respondent volí to, které mu je bližší. Bianchi (1987) na základě položkové analýzy uvádí, že metoda je vhodná k měření prosociálních tendencí s ohledem na skupinovou dynamiku. Nehodí se však pro vývojové a mezipohlavní srovnávání.
- **Nominační technika výskytu prosociálního chování** - jedná se o námi vytvořený test, který je postavený na principu nominační techniky. Test zjišťuje míru výskytu prosociálního chování ve třídě. Žáci měli vyplnit dotazník, který jim nabízel sedm charakteristik prosociálního chování. U každé charakteristiky měli zvážit, pro koho ve třídě tato charakteristika platí a u toho žáka udělat v seznamu křížek. Výsledkem je tedy jednak jakou míru prosociálnosti vnímají ostatní žáci u konkrétního žáka – prosociální status žáka (NT dostal), jednak do jaké míry daný žák vnímá ostatní ve třídě jako prosociální – index percepce prosociálnosti (NT dal).

- **Moje rodina** – jedná se o námi vytvořený dotazník, který sleduje klima v rodině. Dotazník sestává ze 13 položek, na které respondenti odpovídají na čtyřstupňové škále souhlasu-nesouhlasu. Při formulaci některých položek dotazníku jsme vycházeli z prací Hargašové a Kollárika (1992) a Čápa a Boschka (1994). Tyto výroky reprezentují čtyři dimenze: soudržnost v rodině (např. *Naše rodina drží pospolu.*), vztahy mezi rodičem a dítětem (např. *Rodiče berou vážně mé názory a má přání.*), komunikace v rodině (např. *Doma můžeme o všem otevřeně hovořit.*) a prosociální hodnoty v rodině (např. *Pomáhat a podporovat druhé patří v naší rodině mezi důležité zásady.*).

Pro ověření vnitřní konzistence položek celého dotazníku i položek uvnitř každé dimenze jsme použili statistickou metodu Cronbachovo alfa. Výsledky jsou následující:

- soudržnost v rodině (rodina SD): alfa = 0,703
- vztahy mezi rodičem a dítětem (rodina VZ): alfa = 0,773
- komunikace v rodině (rodina K): alfa = 0,789
- prosociální hodnoty v rodině (rodina H): alfa = 0,281
- celkové klima v rodině (Rodina suma): alfa = 0,869

Z výsledků je patrné, že vnitřní konzistence celého dotazníku je na dobré úrovni. Co se týče jednotlivých dimenzi, tak je vnitřní konzistence dostatečná u všech dimenzí kromě dimenze prosociální hodnoty v rodině. Proto jsme tuto dimenzi nezahrnuli do našeho výzkumu a ve výsledcích ji neuvádíme.

Všechny použité metody jsou v plné verzi uvedeny v příloze této práce (viz. Příloha E).

5.2.3 Seznam zkratk proměnných

Níže uvádíme vysvětlivky zkratk proměnných, které používáme pro proměnné, které vzešly z výše uvedených výzkumných metod.

- Dotazník Naše třída (Lašek, 2001):
 - MCI-SP** - spokojenost ve třídě
 - MCI-TR** - třenice ve třídě
 - MCI-ST** - soutěživost ve třídě
 - MCI-O** - obtížnost učiva
 - MCI-SD** - soudržnost ve třídě

- Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965)

Rosenberg - úroveň sebehodnocení

- Dotazník prosociálních tendencí (Bianchi, 1990)

Bianchi - míra prosociálních tendencí

- Nominační technika výskytu prosociálního chování

NT dal - index percepce prosociálnosti

NT dostal - prosociální status žáka

- Moje rodina

rodina SD - soudržnost v rodině

rodina VZ - vztahy v rodině

rodina K - komunikace v rodině

Rodina suma – celkové klima v rodině

Označení „září“ u proměnné značí, že se jednalo o pre-testové měření. Označení „červen“ znamená, že se jednalo o post-testové měření.

5.2.4 Způsob administrace

Ještě před samotným započítáním výzkumu jsme provedli pilotní výzkum na 10 respondentech ve věku žáků našeho výzkumného vzorku, ve kterém jsme se zaměřili na míru porozumění respondentů jednotlivým položkám dotazníků. Na základě tohoto pilotního šetření jsme upravili některé položky v dotaznících, případně je vysvětlili respondentům při administraci.

Všechny dotazníky byly administrovány samotným autorem práce, jednak aby se eliminoval vliv examinátora, jednak aby se předešlo tomu, že by respondenti vyplnění dotazníků odbyli nebo vyplnili nepravdivě.

Každé měření probíhalo ve dvou vyučovacích hodinách. Nejdříve byly představeny cíle šetření, pak byly respondentům sděleny následující instrukce:

- Nejedná se o žádnou zkoušku – nejsou zde správné ani špatné odpovědi.
- Zajímá mne váš názor, tedy to, jak se na dané věci díváte vy sami. Rád bych, abyste proto odpovídali podle sebe, ne podle vašeho spolužáka anebo tak, aby se to líbilo mně.
- Nebudete to pro vás jednoduché, protože budete muset přemýšlet. Předem vám však děkuji, za vaši námahu i čas, který tomu věnujete.

- Otázky řešte postupně a žádnou nevynechávejte. Pokud se u nějaké otázky nemůžete rozhodnout, přečtěte si ji ještě jednou a zvolte takovou odpověď, která vám je nejbližší.
- Pokud něčemu nebudete rozumět, zvedněte ruku a zůstaňte tiše sedět. Já za vámi přijdu.
- Dotazníky jsou zcela anonymní a výsledky budou sloužit jen pro účely mé práce.

Při zadávání Rosenbergovy škály sebehodnocení bylo žákům nejdříve vysvětleno, co znamenají slova: osobní důstojnost, být náchylný, hrdý.

5.2.5 Použité statistické postupy

Data z dotazníků byly převedeny do elektronické podoby a zpracovány statistickým programem Statistica verze 9.1. Provedli jsme následující statistické operace:

- Analýzu reliability dat u dotazníku Moje rodina pomocí metody Cronbachovo Alfa.
- Deskriptivní statistiku získaných dat z hlediska centrální tendence, variability a tvaru rozložení a to jak u celého výzkumného vzorku (příloha A), tak u výzkumné a kontrolní skupiny zvlášť (příloha B).

Posoudili jsme normalitu rozložení hodnot u každé proměnné a konstatovali jsme, že rozložení dat je buď normální nebo blízké normálnímu, proto jsme použili parametrické statistické postupy a to konkrétně:

- T-test pro porovnání výzkumné a kontrolní skupiny před realizací Etické výchovy ve výzkumné skupině.
- Analýzu rozptylu při jednoduchém třídění (one-way ANOVA) pro posouzení jednotlivých tříd před realizací Etické výchovy ve výzkumné skupině (příloha C).
- Analýzu rozptylu (ANOVA) s opakováním měření pro posouzení efektu projektu Etická výchova ve výzkumné skupině a pro porovnání tohoto efektu s kontrolní skupinou.

5.3 Výsledky a interpretace studie I.

V této části nejdříve prezentujeme výsledky získané statistickou analýzou. Výsledky uvádíme a interpretujeme ve vztahu k hypotézám, které jsme si stanovili na začátku našeho výzkumu. Na závěr této kapitoly se zabýváme posouzením vlivu intervenujících proměnných na náš výzkum.

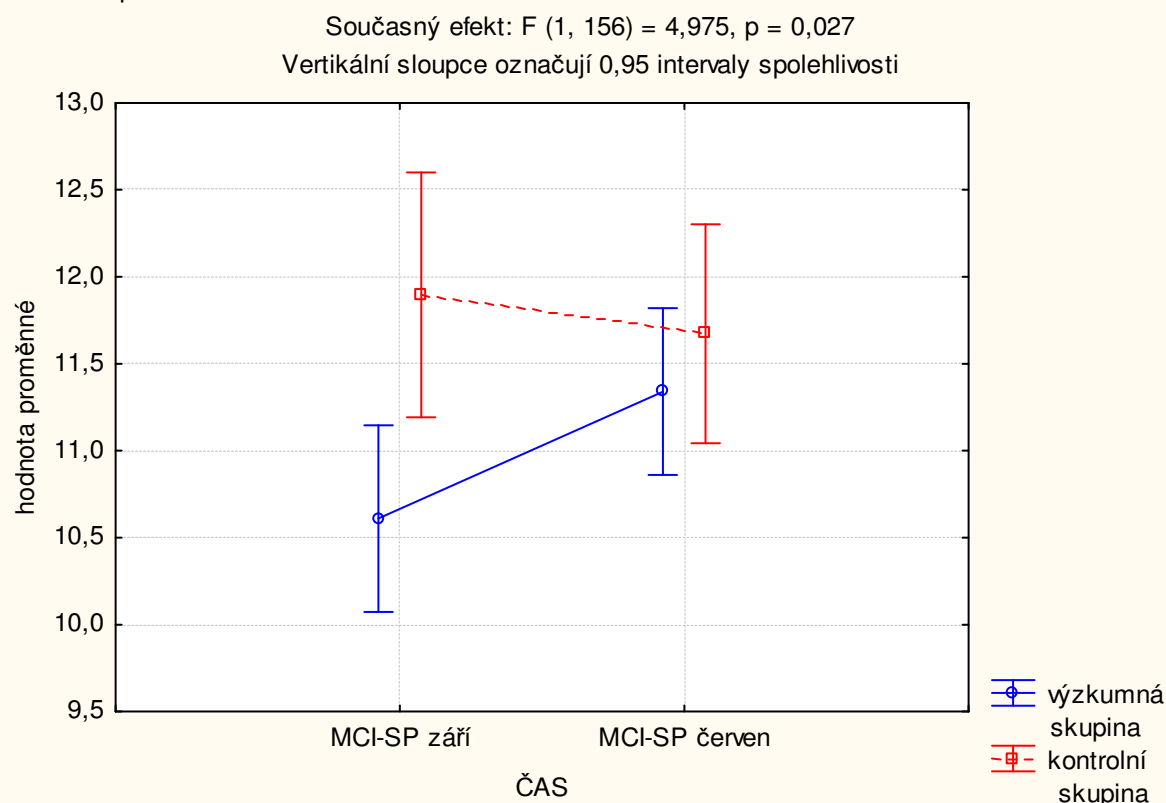
Při vyhodnocování výsledků jsme použili statistickou metodu ANOVA pro opakované měření. Zajímá nás interakce efektů skupina a čas. U každé proměnné tak uvádíme hodnotu F a statistickou významnost p. Efekt interakce času a skupiny znázorňujeme na grafu a ke grafu vždy připojujeme tabulku s popisnou statistikou pro danou proměnnou, aby bylo možné posoudit, jak se liší dané hodnoty v jednotlivých skupinách. Tam, kde výsledný efekt F-testu dosahuje statisticky významných hodnot (tzn. $p < 0,05$), provádíme ještě post hoc testy (Fisherův LSD test) a v tabulce uvádíme pravděpodobnostní hodnoty statistické významnosti rozdílu průměrů mezi skupinami navzájem. Pokud je výsledek celkového F-testu statisticky nevýznamný, post hoc testy neprovádíme, abychom minimalizovali inflaci hladiny významnosti (Urbánek, 2007).

5.3.1 Vliv Etické výchovy na sociální klima třídy

Sociální klima třídy jsme zkoumali pomoci dotazníku Naše třída, který obsahuje pět proměnných. Čtyři z nich považujeme za závisle proměnné – tyto zde analyzujeme každou zvlášť.

U proměnné spokojenost ve třídě (MCI-SP) došlo ve výzkumné skupině oproti skupině kontrolní k statisticky významné pozitivní změně (MCI-SP; $F(1, 156)=4,975$, $p= 0,027$). U žáků kontrolní skupiny došlo naopak k mírnému poklesu spokojenosti ve třídě (tato změna však nedosahuje statisticky významných hodnot – viz tabulka č.6). Nárůst spokojenosti u respondentů výzkumné skupiny tak můžeme chápat jako efekt výuky Etické výchovy (graf č.1, tabulka č.5 a č.6). *Tímto potvrzujeme naši hypotézu 1a.*

Graf č.1: Proměnná MCI-SP (spokojenost ve třídě) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas



Tabulka č.5: Popisná statistika pro proměnnou MCI-SP (spokojenost ve třídě) – interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 156)=4,975, p= 0,027$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	MCI-SP září	100	10,61	0,272	10,07	11,15
	MCI-SP červen	100	11,34	0,243	10,86	11,82
kontrolní skupina	MCI-SP září	58	11,90	0,357	11,19	12,60
	MCI-SP červen	58	11,67	0,319	11,04	12,30

U proměnné spokojenost ve třídě měřené před započítím projektu Etická výchova (MCI-SP září) si můžeme všimnout, že se statisticky významně liší její hodnota u výzkumné a kontrolní skupiny (tabulka č.6). Statisticky významný rozdíl jsme zaznamenali i mezi proměnnou MCI-SP září u výzkumné skupiny a proměnnou MCI-SP červen u kontrolní skupiny. Tuto problematiku podrobně vysvětlujeme v kapitole věnované popisu výzkumného

vzorku. Zde se omezíme na konstatování, že tento rozdíl je způsoben tím, že do výzkumné skupiny byla zařazena problematická třída, která se výrazně odlišovala od ostatních tříd výzkumného souboru.

Tabulka č.6: LSD test pro proměnnou MCI-SP – pravděpodobnosti pro post-hoc testy

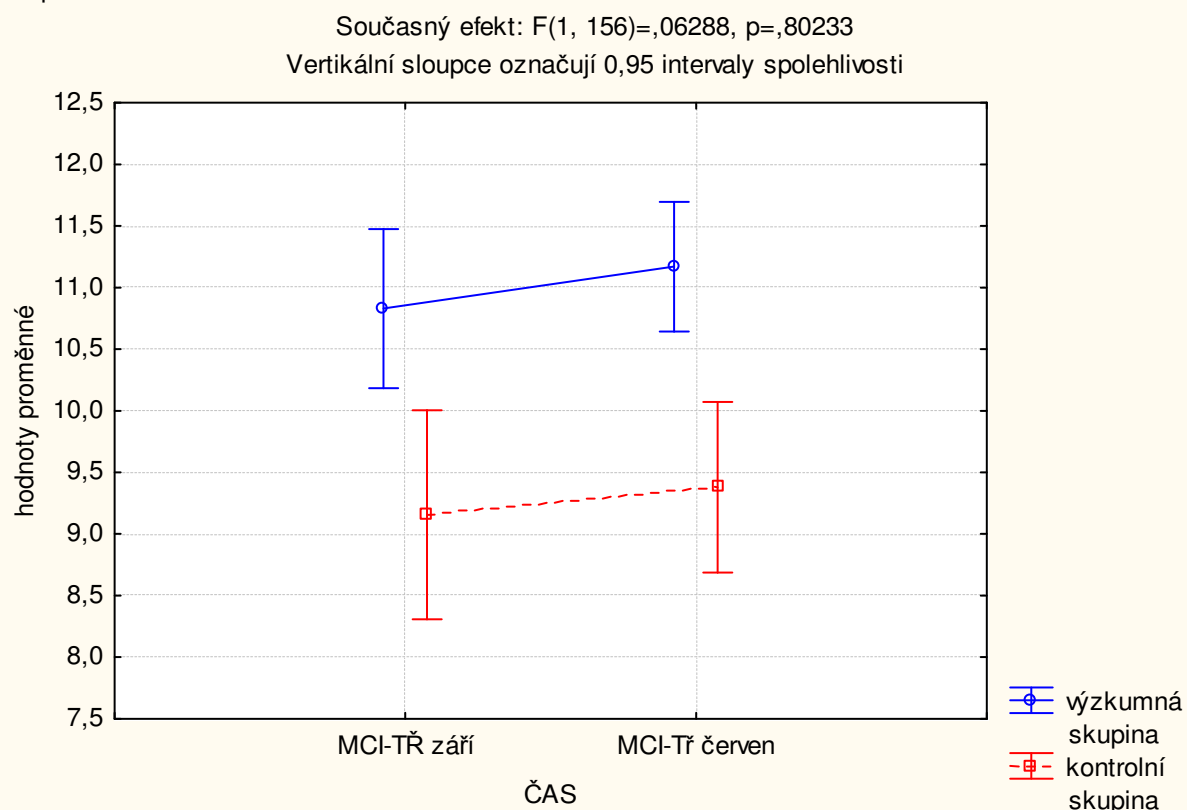
	proměnná	výzkumná skupina		kontrolní skupina	
		MCI-SP září	MCI-SP červen	MCI-SP září	MCI-SP červen
výzkumná skupina	MCI-SP září				
	MCI-SP červen	p = 0,005**			
kontrolní skupina	MCI-SP září	p = 0,003**	p = 0,192		
	MCI-SP červen	p = 0,013*	p = 0,435	p = 0,511	

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Co se týče třenic ve třídě (MCI-TŘ) bylo zaznamenáno nepatrné zvýšení jejich výskytu jak ve výzkumné, tak v kontrolní skupině. Nebyla však zaznamenána žádná změna ve výskytu třenic u výzkumné a kontrolní skupiny při prvním a druhém měření (MCI-TŘ; $F(1, 156) = 0,062$, $p = 0,802$). Etická výchova tak nemá žádný vliv na výskyt třenic a konfliktů mezi žáky ve třídě (graf č.2. tabulka č. 7). *Hypotézu 1d tímto vyvracíme.*

Z grafu je patrné, že míra třenic v kontrolní skupině je statisticky významně nižší oproti výzkumné skupině a to jak při prvním, tak při druhém měření (MCI-SP září i MCI-SP červen). Tuto problematiku podrobně vysvětlujeme v kapitole věnované popisu výzkumného vzorku.

Graf č.2: Proměnná MCI-TŘ (třenice ve třídě) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas



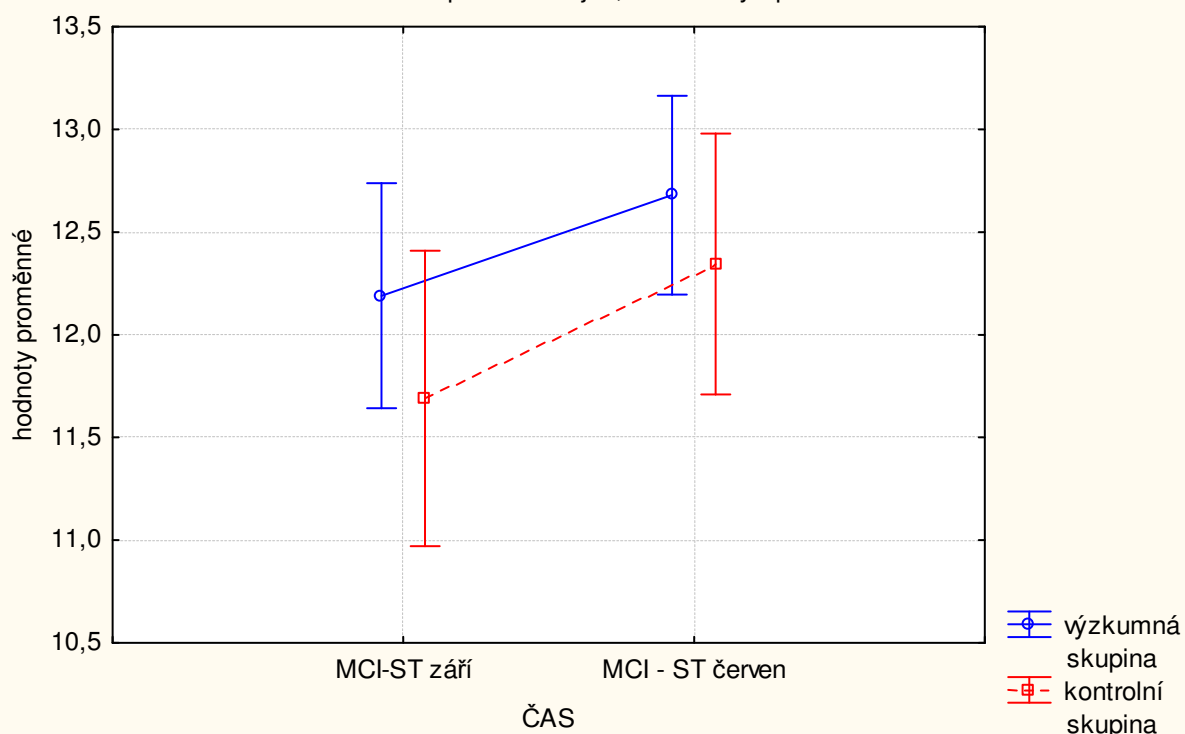
Tabulka č.7: Popisná statistika pro proměnnou MCI-TŘ (třenice ve třídě) – interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 156) = 0,062$, $p = 0,802$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	MCI-TŘ září	100	10,83	0,327	10,18	11,48
	MCI-TŘ červen	100	11,17	0,267	10,64	11,70
kontrolní skupina	MCI-TŘ září	58	9,16	0,429	8,31	10,00
	MCI-TŘ červen	58	9,38	0,350	8,69	10,07

Míra soutěživosti ve třídě (MCI-ST) narostla v průběhu času jak u výzkumné, tak u kontrolní skupiny. Rozdíl mezi prvním a druhým měřením u každé skupiny je zcela statisticky nevýrazný (MCI-ST; $F(1, 156) = 0,104$, $p = 0,747$). Předmět Etická výchova tak nemá žádný vliv na míru soutěživosti ve třídě (graf č.3 a tabulka č.9). *Nepotvrdila se tak hypotéza 1c.*

Graf č.3: Proměnná MCI-ST (soutěživost ve třídě) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas

Současný efekt: $F(1, 156) = 0,104$, $p = 0,747$
 Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Tabulka č.9: Popisná statistika pro proměnnou MCI-ST (soutěživost ve třídě) – interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 156) = 0,104$, $p = 0,747$

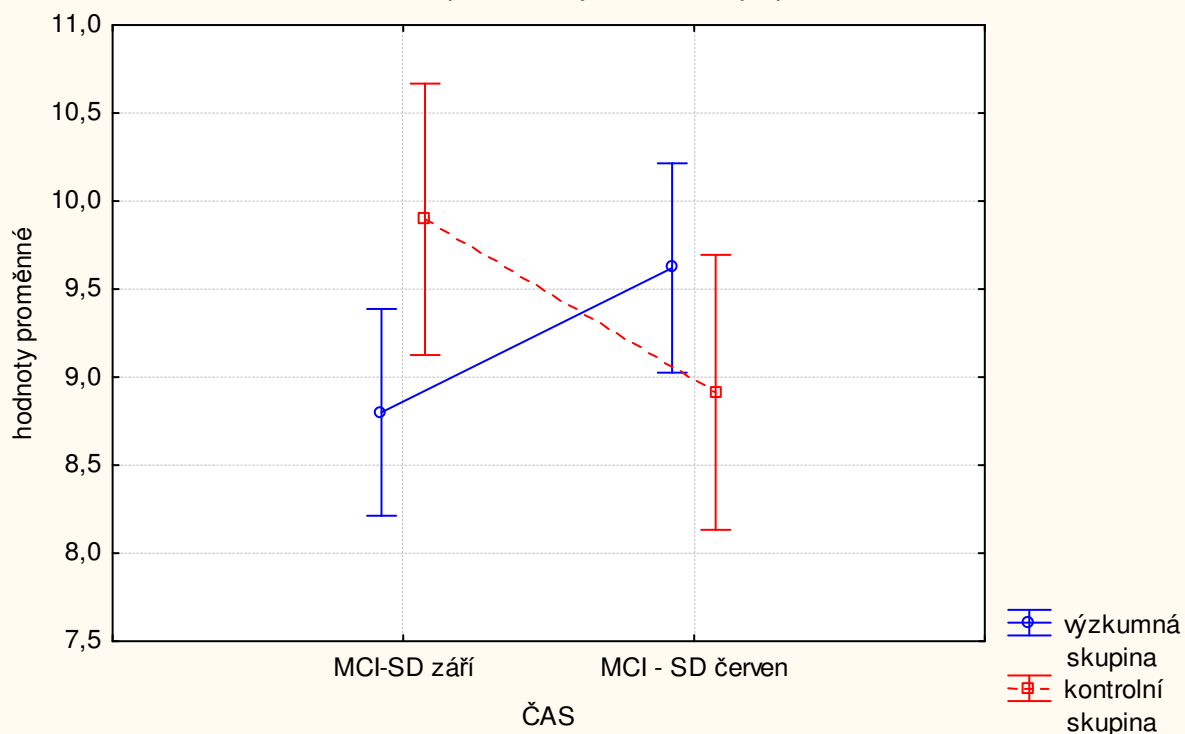
	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	MCI-ST září	100	12,19	0,277	11,64	12,74
	MCI-ST červen	100	12,68	0,245	12,20	13,16
kontrolní skupina	MCI-ST září	58	11,69	0,364	10,97	12,41
	MCI-ST červen	58	12,34	0,321	11,71	12,98

U proměnné soudržnost ve třídě (MCI-SD) můžeme u každé skupiny sledovat opačnou tendenci (graf č.4, tabulka č.10). Zatímco ve výzkumné skupině došlo v průběhu času k nárůstu soudržnosti ve třídě, u kontrolní skupiny se objevuje během školního roku poklesu soudržnosti mezi žáky ve třídě. Tento rozdíl v tendencích je statisticky významný ($MCI-SD$; $F(1, 156) = 11,856$, $p = 0,001$).

Graf č.4: Proměnná MCI-SD (soudržnost ve třídě) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas

Současný efekt: $F(1, 156) = 11,856, p = 0,001$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Tabulka č.10: Popisná statistika pro proměnnou MCI-SD (soudržnost ve třídě) – interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 156) = 11,856, p = 0,001$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	MCI-SD září	100	8,80	0,297	8,21	9,49
	MCI-SD červen	100	9,62	0,301	9,03	10,21
kontrolní skupina	MCI-SD září	58	9,90	0,390	9,13	10,77
	MCI-SD červen	58	8,91	0,395	8,13	9,79

Tabulka č.11 nám poskytuje bližší informace o povaze změn v proměnné soudržnost ve třídě (MCI-SD) v průběhu času. Sledujeme, že jak nárůst soudržnosti ve třídě ve výzkumné skupině, tak pokles v hodnotě této proměnné u kontrolní skupiny, je statisticky významný. Otázkou je, jak interpretovat pokles soudržnosti ve třídě u kontrolní skupiny. Může se jednat o přirozený vývoj skupiny dětí v tomto vývojovém období. Zároveň se však může jednat také

o zásah blíže nespecifikované intervenující proměnné, která způsobila pokles soudržnosti v kontrolní skupině. Naopak nárůst soudržnosti ve výzkumné skupině interpretujeme v souladu s designem našeho výzkumu jako pozitivní efekt výuky Etické výchovy. *Potvrzujeme tímto naši hypotézu 1d.*

Z tabulky je rovněž patrné, že se statisticky významně liší obě dvě skupiny na začátku výzkumného šetření. Tuto problematiku podrobně vysvětlujeme v kapitole věnované popisu výzkumného vzorku.

Tabulka č.11: LSD test pro proměnnou MCI-SD – pravděpodobnosti pro post-hoc testy

	proměnná	výzkumnáskupina		kontrolnískupina	
		MCI-SD září	MCI-SD červen	MCI-SD září	MCI-SD červen
výzkumná skupina	MCI-SD září				
	MCI-SD červen	p = 0,011**			
kontrolní skupina	MCI-SD září	p = 0,027*	p = 0,576		
	MCI-SD červen	p = 0,818	p = 0,154	p = 0,020*	

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

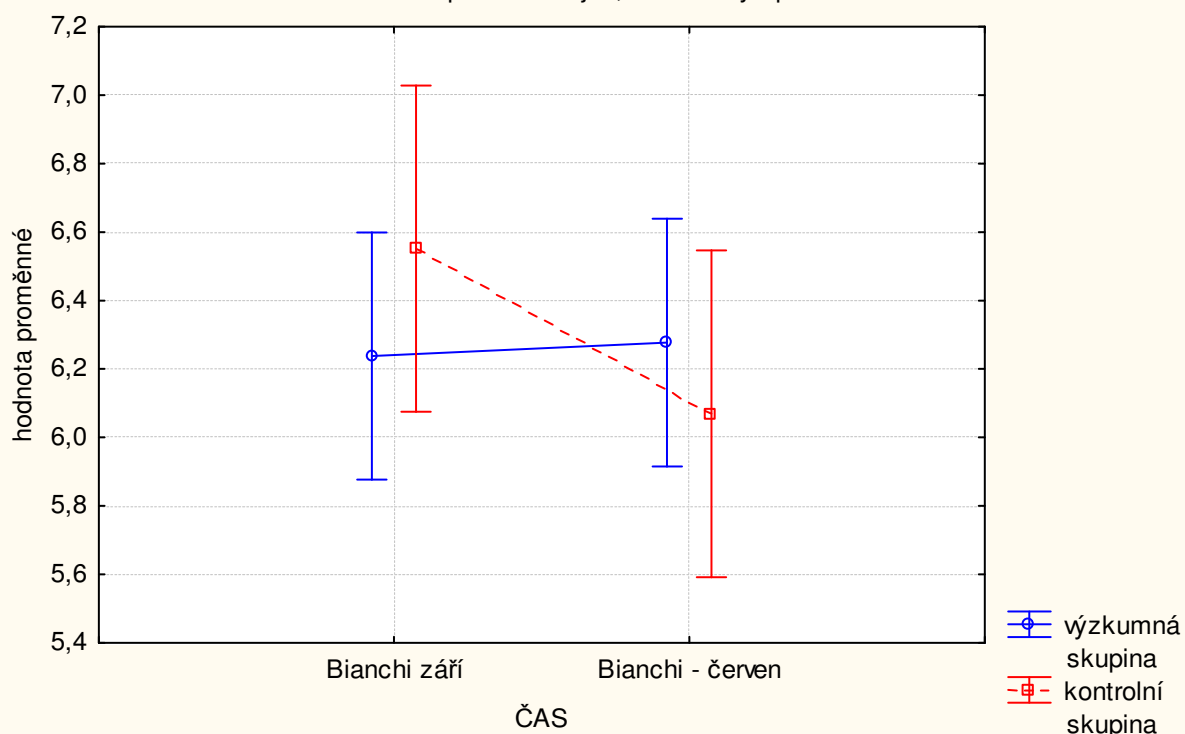
5.3.2 Vliv Etické výchovy na projevy a vnímání prosociálního chování u žáků

Co se týče proměnné Bianchi, která poukazuje na míru prosociálních tendencí, nedochází u výzkumné skupiny v průběhu času téměř k žádné změně. U kontrolní skupiny se objevuje mírný pokles prosociálních tendencí (graf č.5, tabulka č.12). Výsledky však nejsou statisticky průkazné (Bianchi; $F(1, 157) = 2,488$, $p = 0,117$).

Etická výchova tedy nepůsobí pozitivně ve směru nárůstu prosociálních tendencí, zároveň však zřejmě zabraňuje poklesu těchto tendencí, k němuž dochází u kontrolní skupiny, která tento předmět neabsolvovala. *Hypotéza 2c se tedy nepotvrdila.*

Graf č.5: Proměnná Bianchi (prosociální tendence) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas

Současný efekt: $F(1, 157) = 2,488, p = 0,117$
Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Tabulka č.12: Popisná statistika pro proměnnou Bianchi (prosociální tendence) – interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 157) = 2,488, p = 0,117$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	Bianchi září	101	6,24	0,183	5,88	6,60
	Bianchi - červen	101	6,28	0,183	5,92	6,64
kontrolní skupina	Bianchi září	58	6,55	0,241	6,07	7,03
	Bianchi - červen	58	6,07	0,242	5,59	6,55

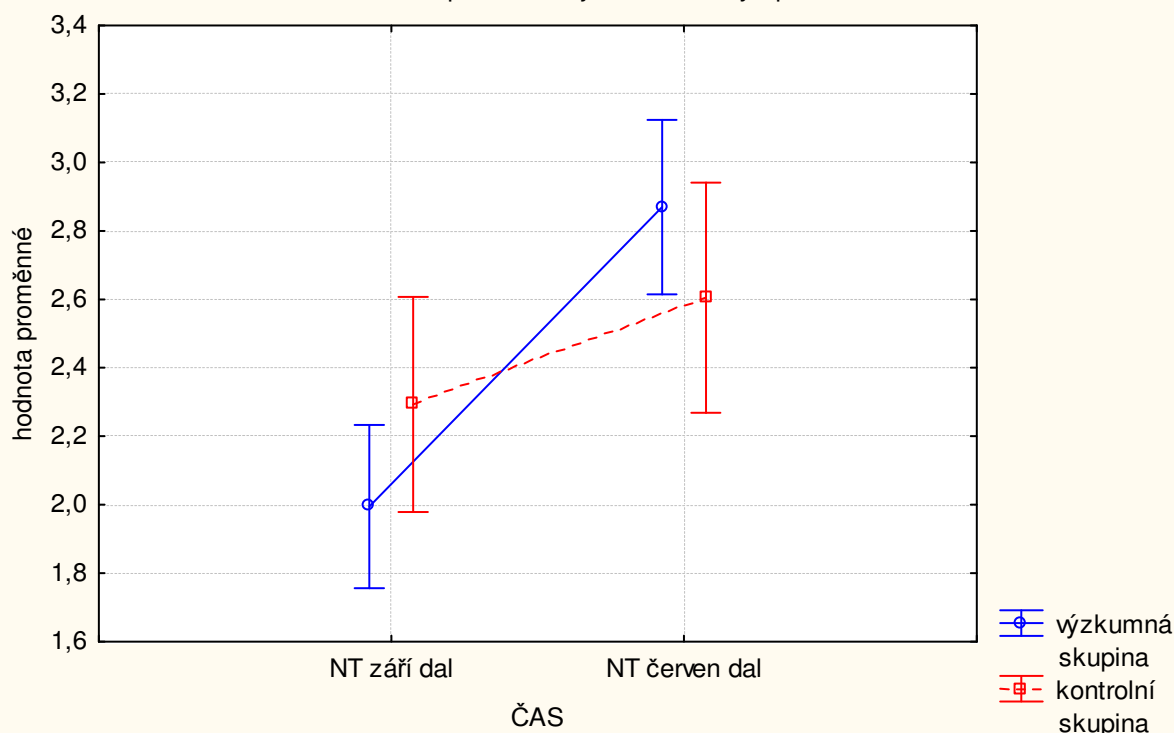
Index percepce prosociálnosti (NT dal), jsme zjišťovali pomoci nominační techniky. Tento index vyjadřuje, jakou míru projevů prosociálního chování vnímá respondent u svých spolužáků. Index v průběhu času vzrostl v obou skupinách, u výzkumné však velmi radikálně (graf č.6, tabulka č.13). Rozdíl mezi skupinami v nárůstu indexu percepce prosociálnosti v průběhu času je tak statisticky významný (NT dal; $F(1, 157) = 7,939, p = 0,005$). Radikální

nárůst percepce prosociálnosti ve výzkumné skupině tak interpretujeme jako vliv působení Etické výchovy. Tento výsledek je potvrzením hypotézy 2a.

Graf č.6: Proměnná NT dal (index percepce prosociálnosti) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas

Současný efekt: $F(1, 157) = 7,939, p = 0,005$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Tabulka č.13: Popisná statistika pro proměnnou NT dal (index percepce prosociálnosti)– interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 157) = 7,939, p = 0,005$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	NT září dal	101	1,99	0,121	1,76	2,23
	NT červen dal	101	2,87	0,129	2,61	3,12
kontrolní skupina	NT září dal	58	2,29	0,159	1,98	2,61
	NT červen dal	58	2,61	0,170	2,27	2,94

Z následující tabulky můžeme vyčíst, že statisticky významný rozdíl v indexu percepce prosociálnosti v průběhu času se vyskytl pouze u výzkumné skupiny. Jelikož však i

v kontrolní skupině vzrostl (statisticky téměř významně, $p = 0,051$) index percepce prosociálnosti, došlo k tomu, že se statisticky významně liší hodnoty proměnných „NT dal září“ a „NT dal červen“ mezi skupinami navzájem.

Tabulka č.14: LSD test pro proměnnou NT dal – pravděpodobnosti pro post-hoc testy

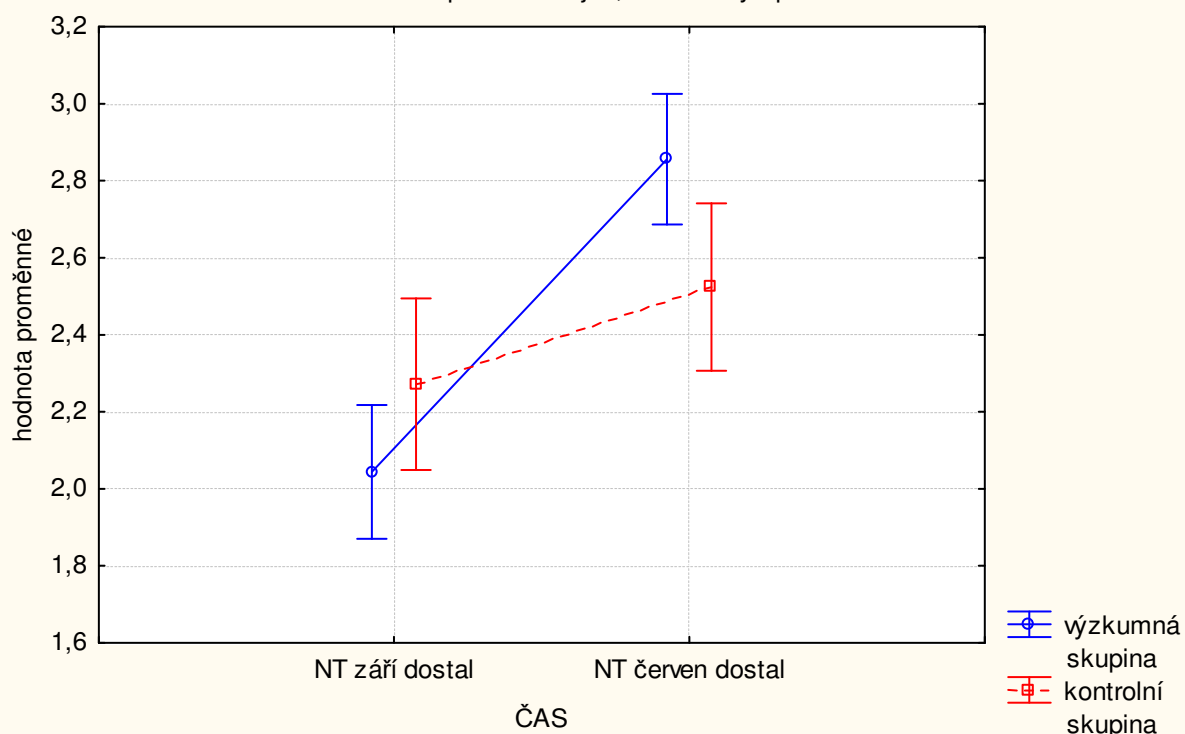
	proměnná	výzkumná skupina		kontrolní skupina	
		NT září dal	NT červen dal	NT září dal	NT červen dal
výzkumná skupina	NT září dal				
	NT červen dal	$p = 0,000***$			
kontrolní skupina	NT září dal	$p = 0,151$	$p = 0,006**$		
	NT červen dal	$p = 0,003**$	$p = 0,202$	$p = 0,051$	

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Skrze proměnnou NT dostal se dozvídáme jakého prosociálního statutu dosahovali jednotliví respondenti – tzn. do jaké míry jim byly ostatními dětmi přisouzeny prosociální charakteristiky. Došlo k nárůstu prosociálního statutu v obou skupinách, ve výzkumné skupině byl však nárůst výrazně větší (graf č.7, tabulka č.15). Rozdíl mezi skupinami tak dosáhl hodnoty statistické významnosti (NT dostal; $F(1, 180) = 26,985$, $p = 0,000$). Výrazný nárůst prosociálního statutu žáků můžeme interpretovat jako efekt Etické výchovy. *Hypotéza 2b je tímto potvrzena.*

Graf č.7: Proměnná NT dostal (prosociální status) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas

Současný efekt: $F(1, 180) = 26,985, p = 0,000$
Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Tabulka č.15: Popisná statistika pro proměnnou NT dostal (prosociální status)– interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 180) = 26,985, p = 0,000$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95 %	+95 %
výzkumná skupina	NT září dostal	113	2,04	0,088	1,87	2,22
	NT červen dostal	113	2,86	0,086	2,69	3,03
kontrolní skupina	NT září dostal	69	2,27	0,113	2,05	2,49
	NT červen dostal	69	2,52	0,110	2,31	2,74

Z následující tabulky můžeme vyčíst, že statisticky velmi výrazný rozdíl v prosociálním statutu v průběhu času nastal jak ve výzkumné, tak v kontrolní skupině. Podíváme-li se na tabulku č.15, zjišťujeme, že rozdíl v kontrolní skupině dosáhl hodnoty téměř tři směrodatných odchylek, u výzkumné skupiny se jednalo dokonce o osm směrodatných

odchylek. Takový výsledek je překvapivý až zarážející, proto se této problematice věnujeme v diskuzi.

Vzhledem k tomu, že i v kontrolní skupině došlo ke statisticky významnému zvýšení prosociálního statutu, vyskytují se statisticky významné rozdíly i v hodnotách proměnných NT dostal září a NT dostal červen mezi skupinami navzájem.

Tabulka č.16: LSD test pro proměnnou NT dostal – pravděpodobnosti pro post-hoc testy

	proměnná	výzkumná skupina		kontrolní skupina	
		NT září dostal	NT červen dostal	NT září dostal	NT červen dostal
výzkumná skupina	NT září dostal				
	NT červen dostal	p = 0,000***			
kontrolní skupina	NT září dostal	p = 0,108	p = 0,000***		
	NT červen dostal	p = 0,001***	p = 0,020**	p = 0,003**	

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

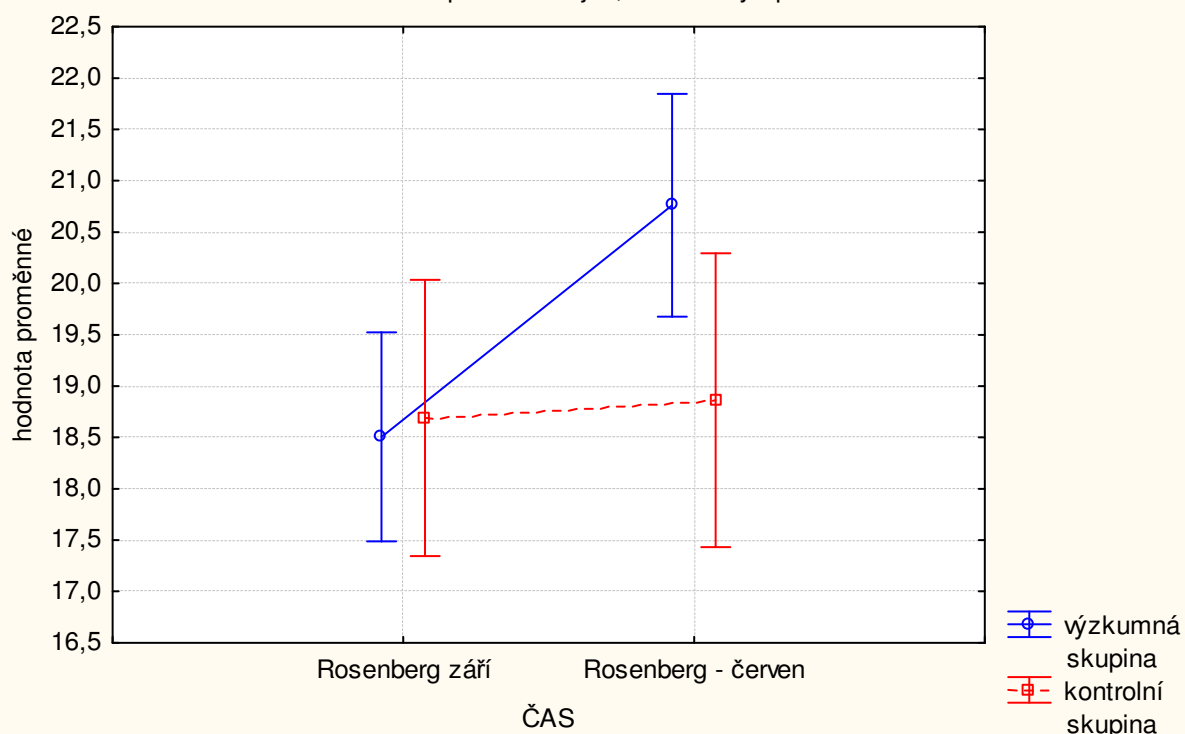
5.3.3 Vliv Etické výchovy na sebehodnocení žáka

U proměnné Rosenberg zjišťující úroveň sebehodnocení žáka je jasně patrný rozdíl mezi výzkumnou a kontrolní skupinou (graf č.8, tabulka č.17). Zatímco ve výzkumné skupině se objevuje zlepšení sebehodnocení žáků, u kontrolní skupiny nenacházíme téměř žádnou změnu během školního roku. Tento rozdíl mezi skupinami v průběhu času dosahuje statisticky významných hodnot (Rosenberg; $F(1, 157) = 6,660$, $p = 0,012$). Zvýšení sebehodnocení žáků ve výzkumné skupině vypovídá jasně o efektu Etické výchovy. *Potvrzujeme tak tímto výsledkem hypotézu 3.*

Graf č.8: Proměnná Rosenberg (úroveň sebehodnocení) - ANOVA pro opakované měření - interakce efektů skupina a čas

Současný efekt: $F(1, 157) = 6,660, p = 0,012$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Tabulka č.17: Popisná statistika pro proměnnou Rosenberg (úroveň sebehodnocení)– interakce efektů skupina a čas; současný efekt: $F(1, 157) = 6,660, p = 0,012$

	proměnná	N	průměr	sm.odch.	interval spolehlivosti	
					-95%	+95%
výzkumná skupina	Rosenberg září	101	18,50	0,516	17,49	19,52
	Rosenberg - červen	101	20,76	0,550	19,68	21,85
kontrolní skupina	Rosenberg září	58	18,69	0,681	17,34	20,03
	Rosenberg - červen	58	18,86	0,725	17,43	20,29

Následující tabulka post hoc testů nás blíže informuje o povaze změn proměnné Rosenberg u jednotlivých skupin v průběhu času. Statisticky významný rozdíl se objevil ve výzkumné skupině během sledovaného období. Hodnota proměnné Rosenberg červen u výzkumné skupiny se statisticky významně liší od úrovně sebehodnocení v kontrolní skupině měřené pre-testem i post-testem.

Tabulka č.18: LSD test pro proměnnou Rosenberg – pravděpodobnosti pro post-hoc testy

	proměnná	výzkumná skupina		kontrolní skupina	
		Rosenberg září	Rosenberg - červen	Rosenberg září	Rosenberg - červen
výzkumná skupina	Rosenberg září				
	Rosenberg - červen	p = 0,000***			
kontrolní skupina	Rosenberg září	p = 0,834	p = 0,020*		
	Rosenberg - červen	p = 0,686	p = 0,032*	p = 0,789	

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

5.3.4 Analýza vlivu intervenujících proměnných

Jako možné intervenující proměnné jsme v našem výzkumu označili klima v rodině žáka a náročnost učiva na škole, ze které pochází výzkumná nebo kontrolní skupina. Klima v rodině měříme pomocí námi vytvořeného dotazníku, který obsahuje následující dimenze: soudržnost členů rodiny, vztahy mezi rodiči a dítětem a komunikací v rodině. Rodinné klima by mohlo pozitivně korelovat s těmito závislé proměnnými: úroveň sebehodnocení žáků a prosociální tendence. Náročnost učiva zjišťujeme skrze dotazník Naše třída, kde žáci mimo jiné hodnotí, jak vnímají obtížnost učiva ve třídě. V našem výzkumném souboru převažují žáci šestých tříd a právě šestá třída, kdy žáci přestupují na druhý stupeň základní školy, je spojena se zvýšenými učitelskými nároky. Proto tuto proměnnou měříme na začátku i na konci výzkumného šetření, abychom tak mohli zachytit případné změny v této proměnné. Intervenující proměnná obtížnost učiva by mohla ovlivňovat tyto závislé proměnné: soutěživost ve třídě, třenicí mezi žáky, spokojenost žáka ve třídě a soudržnost žáků.

Pokud se v intervenujících proměnných budou statisticky významně lišit výsledky výzkumné a kontrolní skupiny, pak budeme muset toto zjištění zahrnout do interpretace dalších námi získaných výsledků. Pokud rozdíl hodnot mezi skupinami nedosáhne hladiny statistické významnosti, pak můžeme konstatovat, že daná intervenující proměnná neovlivňuje naše získaná data.

Co se týče posouzení vlivu možné intervenční proměnné, za kterou považujeme jednotlivé dimenze rodinného klimatu i celkové klima samotné v rodině žáka, můžeme vysledovat mírně

vyšší hodnoty v kontrolní skupině. To by nasvědčovalo, že žáci v kontrolní skupině považují jednotlivé dimenze rodinného klimatu (soudržnost, komunikaci, vztahy mezi rodičem a dítětem) i celkové klima v rodině za kvalitnější než žáci z výzkumné skupiny. Jednotlivé rozdíly mezi výzkumnou a kontrolní skupinou však nedosahují hladiny statistické významnosti (tabulka č.5). Proto můžeme konstatovat, že celkové klima v rodině žáka i jeho jednotlivé dimenze se statisticky významně nepodílí na výše prezentovaných výsledcích této studie.

Tabulka č.19: Klima v rodině žáka - porovnání intervenující proměnné „klima v rodině žáka“ a jejich dimenzí ve výzkumné a kontrolní skupině

	výzkumná skupina			kontrolní skupina			t	df	p	F	p
	počet	průměr	sm. odch.	počet	průměr	sm. odch.					
rodina SD	108	8,76	2,699	63	9,13	2,543	-0,878	169	0,381	1,127	0,614
rodina VZ	108	8,65	2,839	63	9,02	2,218	-0,882	169	0,379	1,639	0,035
rodina K	108	6,19	2,146	63	6,41	2,130	-0,643	169	0,521	1,015	0,962
celkové klima v rodině	108	26,61	7,323	63	28,16	6,629	-1,380	169	0,170	1,220	0,395

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Druhou intervenující proměnnou, kterou je obtížnost učiva, jsme měřili jak na začátku, tak na konci výzkumného šetření. Z tabulky č.5 je patrné, že při obou měřeních je hodnota intervenující proměnné jak ve výzkumné, tak v kontrolní skupině velmi podobná. Proměnná obtížnost učiva tedy neovlivňuje výše prezentované výsledky této studie.

Tabulka č.20: Obtížnost učiva - porovnání intervenující proměnné „obtížnost učiva“ ve výzkumné a kontrolní skupině na začátku i na konci výzkumného šetření

	výzkumná skupina			kontrolní skupina			t	df	p	F	p
	počet	průměr	sm. odch.	počet	průměr	sm. odch.					
MCI-O září	108	8,56	2,515	63	8,29	2,691	0,682	169	0,496	1,145	0,534
MCI-O červen	107	8,82	2,606	63	8,90	2,305	-0,207	168	0,836	1,278	0,295

statistická významnost: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

5.4 Diskuze ke studii I.

Na začátku diskuze shrneme naše výsledky prezentované v předešlé kapitole a odpovíme na hypotézy, které jsme si položili na počátku výzkumného šetření.

Co se týče klimatu třídy, zjistili jsme, že efekt předmětu Etické výchovy spočívá v signifikantním nárůstu spokojenosti žáků ve třídě a soudržnosti žáků mezi sebou navzájem. Etická výchova naopak neovlivňuje soutěživost žáků a míru třenic a konfliktů mezi žáky. Hypotéza 1a a 1b tedy byla potvrzena, hypotéza 1c a 1d byla vyvrácena.

Ve druhé hypotéze jsme předpokládali, že vlivem výuky Etické výchovy dojde u žáků k signifikantním pozitivním změnám v projevech a vnímání prosociálního chování ve třídě. Zjistili jsme, že vlivem Etické výchovy se zvýšil výskyt prosociálního chování u žáků ve třídě. Tento zvýšený výskyt prosociálního chování ve třídě se projevil nárůstem indexu percepce prosociálnosti a vyšší hodnotou prosociálního statutu jednotlivých žáků. Naopak Etická výchova nezpůsobuje nárůst prosociálních tendencí u žáků. Potvrdila se tak hypotéza 2a a 2b, hypotéza 2c byla naopak vyvrácena.

Efekt Etické výchovy se dále projevil ve zvýšení úrovně sebehodnocení žáků a zlepšení globální úrovně jejich vztahu k sobě samotným. Hypotéza 3 se tak potvrdila v plné šíři.

Prokázali jsme, že Etická výchova ovlivňuje pozitivně sociální klima třídy, a to konkrétně spokojenost žáků ve třídě a soudržnost žáků mezi sebou navzájem. U těchto proměnných jsme zjistili u výzkumné a kontrolní skupiny opačné tendence. Zatímco u výzkumné skupiny došlo u obou proměnných k signifikantnímu nárůstu, v kontrolní skupině došlo ve stejném období u výše zmiňovaných proměnných k poklesu hodnot (u proměnné MCI-SD byl pokles statisticky významný). Pokles v hodnotách spokojenosti a soudržnosti u žáků kontrolní skupiny je ve shodě s výzkumem sociálního klimatu školních tříd, který provedla Vačková (2005). Z jejího výzkumu vyplývá, že u žáků druhého stupně základní školy dochází postupně s vyšším ročníkem ke zhoršování celkové sociální atmosféry ve třídě. Toto zhoršení sociálního klimatu se nejvýrazněji projevuje u proměnných sociální začlenění a spokojenost ve třídě. U těchto hodnot bylo zjištěno statisticky významné zhoršení mezi jednotlivými ročníky druhého stupně základní školy. Klesající tendenci u proměnných spokojenost a soudržnost ve třídě v kontrolní skupině našeho výzkumu tak můžeme chápat jako přirozený jev. O to je výraznější efekt Etické výchovy, když v protikladu k této přirozené klesající tendenci vnímají žáci, kteří tento předmět absolvovali, vyšší spokojenost a soudržnost ve třídě.

Naše výsledky jsou ve shodě rovněž s výzkumem, který provedla Koubeková (1994), která uvádí, že efektivnost projektu Etická výchova spočívá ve výrazném zlepšení interakčních vztahů a v přátelské atmosféře ve třídě. V jiné studii Koubeková (1993) zjistila výrazné korelace mezi prosociálním chováním a kvalitními společenskými a občanskými vztahy. Zdá se tedy, že podstatou prosociálního chování jsou lidská vzájemnost a dobré mezilidské vztahy. Zlepšení soudržnosti mezi žáky, ke kterému došlo působením Etické výchovy ve výzkumné skupině, tak můžeme chápat jako důležitý předpoklad rozvoje prosociálního chování žáků.

Co se týče dalších proměnných, které jsme sledovali v rámci sociálního klimatu, nejsou změny v těchto proměnných statisticky významné a vykazují podobné tendence jak ve výzkumné, tak v kontrolní skupině. Podnětem k zamyšlení je skutečnost, že projekt Etická výchova neměl v našem výzkumu vliv na proměnnou třenice a soutěživost, které do jisté míry mohou oslabovat spokojenost a soudružnost ve třídě. Nezapomínejme však, že náš soubor tvoří žáci ve věku dospívání a právě toto vývojové období je charakteristické labilní afektivitou, zvýšenou podrážděností a zvýšenou mírou konfliktů a nedorozumění (Říčan, 2004).

Lašek (2001) ve svém výzkumu používal rovněž metodu Naše třída a pro věk dětí mezi 10 a 11 rokem zjistil nejvyšší hodnoty právě u proměnné soutěživosti. Vačková (2005) ve svém výzkumu sledovala vývoj sociálního klimatu u žáků druhého stupně. Dospěla ke zjištění, že nejvyšších hodnot dosahují žáci u proměnné zaměřenost na úspěch. V protikladu k našemu zjištění však došlo u žáků postupně s vyšším ročníkem ke snížení hodnot u této proměnné. K mírnému (statisticky nevýznamnému) nárůstu soutěživosti v našem výzkumném souboru zřejmě přispívá fakt, že do souboru byli zařazeni nadaní žáci z matematických tříd, kde je kladen větší důraz na výkon a školní úspěšnost. Přítomnost matematických tříd na škole může přispívat i k většímu tlaku na výkon u žáků zařazených v „normálních“, nematematických třídách.

K zjištění úrovně sebehodnocení jsme použili Rosenbergův dotazník. Obě skupiny vykazovaly velmi podobnou míru sebehodnocení před zahájením projektu. Po ukončení projektu se žáci ve výzkumné skupině sebehodnotili signifikantně lépe, tzn., že u nich došlo k nárůstu sebeúcty a ke zlepšení obrazu pojetí sebe. V kontrolní skupině nebyl zaznamenán statisticky výrazný rozdíl. Tento výsledek opět považujeme za výrazný vliv projektu Etická výchova. Právě rozvoj sebeúcty tvoří jedno z hlavních témat programu Etické výchovy. Autor tohoto projektu Lencz (1997b) považuje totiž sebeúctu a pozitivní sebehodnocení za důležitý

předpoklad rozvoje prosociálního chování. Koubeková (1993) zjistila, že úroveň sebeocení a adekvátní obraz o sobě samém patří mezi základní osobnostní atributy prosociálně motivovaného chování. Děti s vysokým skóre altruismu vykazují téměř ve všech složkách sebeocení významně vyšší průměrné hodnoty než děti méně altruistické.

Naše zjištění ohledně zlepšení sebehodnocení u žáků, kteří absolvovali Etickou výchovu, korespondují i se zjištěním Rocheho (1992), podle kterého se žáci vlivem programu Výchova k prosociálnosti (ze kterého vychází projekt Etická výchova) stávají otevřenějšími, sebevědomějšími a přátelštějšími vůči sobě samotným.

Míru prosociálního chování jsme zjišťovali jednak Dotazníkem prosociálních tendencí, jednak nominační vrstevnickou technikou, kde žáci hodnotili výskyt prosociálního chování u svých spolužáků. U prosociálních tendencí měřených před i po realizaci projektu Etická výchova nebyl u výzkumné skupiny zjištěn signifikantní rozdíl. Stejně tak u skupiny kontrolní. Je zde však patrný pokles prosociálních tendencí u kontrolní skupiny v druhém měření, zatímco u výzkumné skupiny zůstává hodnota téměř stejná. Pokles hodnoty u této proměnné v kontrolní skupině je v souladu se zjištěním Bianchiho (1990), který uvádí, že u chlapců v období dospívání dochází k poklesu míry prosociálního chování. Rovněž Mareš (2003) a jeho spolupracovníci potvrzují tento trend, že u žáků druhého stupně základní školy dochází k úbytku tendence vzájemně si pomáhat. Na základě těchto zjištění můžeme i fakt, že k poklesu prosociálních tendencí ve výzkumné skupině nedošlo, hodnotit jako pozitivní efekt realizace Etické výchovy.

Zajímavé výsledky nám poskytla nominační vrstevnická technika. K signifikantnímu pozitivnímu rozdílu mezi prvním a druhým měřením došlo u obou skupin. V obou skupinách tedy žáci vnímali větší výskyt prosociálního chování u svých spolužáků (NT dal) a zároveň žáci byli ostatními hodnoceni jako prosociálnější (NT dostal). Vidíme však, že rozdíl mezi prvním a druhým měřením u výzkumné skupiny je téměř třikrát větší než rozdíl u kontrolní skupiny. Význam tohoto zjištění podtrhuje i Eisenbergová (2002) a její kolegové, která na základě svého výzkumu dokázala, že výsledky z tzv. other-report methods, ke kterým patří nominační technika, významně korelují s projevy prosociálního chování v reálném životě respondenta. Na základě toho můžeme tedy naše výsledky interpretovat tak, že vlivem Etické výchovy došlo u žáků k výraznému nárůstu projevů prosociálního chování. Výsledky nominační vrstevnické techniky jsou tak ve shodě s výsledky, které jsme naměřili Dotazníkem prosociálních tendencí. V obou případech je patrná jasná tendence, že u výzkumné skupiny se vyskytovala větší míra prosociálního chování než u skupiny kontrolní. Tato zjištění opět

potvrzují, že efekt projektu Etická výchova na rozvoj prosociálního chování je nesporný. Hlavní cíl Etické výchovy, který formuloval Lencz (1997a), totiž rozvoj prosociálního chování, se tak daří skrze realizaci projektu Etická výchova naplňovat.

Otázkou je, jak vysvětlit u žáků z kontrolní skupiny výrazný signifikantní nárůst (i když ne tak výrazný jako ve výzkumné skupině) jak percepce prosociálnosti, tak prosociálního statutu, který jsme zjistili skrze aplikaci nominační techniky. Tento výsledek je ve zjevném rozporu s našimi předchozími zjištěními ohledně kontrolní skupiny: pokles prosociálních tendencí, snížení soudržnosti a spokojenosti ve třídě, nezměněná úroveň sebehodnocení žáků. Nárůst jak percepce prosociálnosti tak prosociálního statutu v kontrolní skupině je i v protikladu k výše citovaným studiím Bianchiho (1990) a Mareše (2003) a jeho spolupracovníků. Jako vysvětlení se nabízí fakt, že žáci byli při druhém měření už lépe obeznámeni s nominační technikou a proto byli při udělování prosociálních charakteristik jednotlivým spolužákům „štědrejší“. Jelikož se nám nominační technika ve shodě s Eisenbergovou (2002) zdá jako velmi vhodný nástroj pro zjišťování prosociálního chování, bylo by dobré experimentálně objasnit výše zmíněnou problematiku.

Naše výsledky ohledně vlivu Etické výchovy na míru prosociálního chování nejsou v souladu s výsledky Koubekové (1994). Její výzkum nepotvrdil vyšší míru prosociálního chování u absolventů projektu Etická výchova a u prosociálních tendencí došlo dokonce k mírnému poklesu. Sama autorka výzkumu uvádí, že k tomu mohlo dojít na základě nesourodého rozdělení žáků do výzkumné a kontrolní skupiny. S odstupem času k tomu my doplňujeme, že zmiňovaný výzkum Koubekové (1994) byl realizován v době, kdy Etická výchova byla na Slovensku „v plenkách“ – tzn. téměř okamžitě po zavedení tohoto předmětu do systému slovenského školství. V té době se však tento předmět potýkal s řadou nesnází – chyběly zkušenosti s metodou zážitkového učení, kvalifikovaní učitelé, metodické materiály pro učitele, atd. Tyto obtíže spojené se zaváděním nového předmětu, které se v případě našeho výzkumu neobjevily, mohly způsobit, že autorka dospěla ve svém výzkumu k odlišným výsledkům od našich zjištění. Naše výsledky se naopak shodují s výsledcích týkajících se vlivu Etické výchovy na rozvoj prosociálního chování se studií Kopasové a Obložinské (1999). Tyto autorky realizovaly intervenční program s prvky Etické výchovy s dvanácti dětmi s rizikovým vývojem. Na základě tohoto programu se u poloviny dětí projevilo zvýšení úcty k sobě, snaha vyslechnout druhého, schopnost vzdát se vlastních výhod ve prospěch druhého a došlo také k rozvoji empatie.

5.5 Závěr studie I.

Za cíl této studie jsme si stanovili zjistit, jaký efekt má realizace Etické výchovy po dobu jednoho školního roku na žáky šestých a sedmých tříd, pokud je tento předmět vyučován kvalifikovaným pedagogem s mnohaletou praxí s tímto předmětem. Efekt Etické výchovy jsme sledovali především v těchto oblastech: klima a vztahy ve třídě, sebehodnocení žáků a míra výskytu prosociálního chování u žáků.

Z našich výsledků vyplývá, že žáci absolvující předmět Etická výchova po dobu jednoho školního roku vykazují vyšší spokojenost ve třídě a soudržnost mezi sebou navzájem. U žáků došlo vlivem Etické výchovy rovněž ke zlepšení vnímání a hodnocení sebe samých – zvýšila se jejich sebeúcta a vztah k sobě samým. Právě příznivé sociální klima ve třídě a pozitivní hodnocení sebe sama jsou nezbytné předpoklady pro rozvoj prosociálního chování. Jako hlavní efekt Etické výchovy spatřujeme právě rozvoj samotného prosociálního chování dětí. Na základě roční realizace tohoto předmětu došlo u jeho absolventů k výraznému nárůstu výskytu prosociálního chování, který se projevil jak zvýšeným vnímáním projevů prosociálního chování u druhých spolužáků, tak zlepšením prosociálního statutu samotného žáka.

Přínos naší práce spatřujeme právě ve zjištění efektivity projektu Etická výchova. Přestože se tento předmět stává součástí systému českého vzdělávání, chyběla doposud ucelená studie, která by vyhodnotila skutečný účinek tohoto předmětu na žáka. Za klad této práce rovněž považujeme, že ke zjištění efektivity předmětu Etická výchova nebylo užito negativních kritérií – tj. nepřítomnost nebo snížení výskytu rizikového chování jako je například užívání zakázaných látek, agrese, záškoláctví, apod. Naopak jsme při zjišťování účinku Etické výchovy ve shodě s doporučením Catalana (2002) a jeho spolupracovníků sledovali pozitivní kritéria, tj. jak se daří skrze výuku Etické výchovy dosahovat cíle tohoto projektu, kterým je osobnostně a sociálně zralý člověk uvědomující si hodnotu svoji i ostatních, vytváří pozitivní mezilidské vztahy, umí spolupracovat a je prosociální, tzn., neváhá poskytnout nezištnou pomoc a podporu druhému (Lencz, 1997a). Na základě výsledků naší studie můžeme konstatovat, že výše zmíněný cíl projektu Etické výchovy není jen vzletná idealistická vize, ale že se tohoto cíle daří prostřednictvím výuky Etické výchovy i dosahovat.

Limity naší studie spatřujeme v omezené zobecnitelnosti našich výsledků. Naše zjištění se vztahují na děti ve fázi prepuberty. Toto vývojové období má svoje specifika, a proto je otázka, do jaké míry jsou naše zjištění ohledně efektivity Etické výchovy přenositelná i na jiné věkové kategorie. Bylo by proto žádoucí v budoucnosti zrealizovat podobné šetření i

mezi studenty středních škol, případně žáků prvního stupně základní školy. Na druhou stranu je třeba podotknout, že projekt Etická výchova má v současnosti zpracované metodické materiály s přihlédnutím ke specifickým všem výše jmenovaných věkových kategorií (Ivanová a Kopinová, 2004; Křižová, 2005; Křižová, 1998; Lencz a Křižová, 2000; Lencz a Ivanová, 2003; Lencz a kol., 2005; Nováková, 2006;).

Vzhledem k tomu, že jsme v designu našeho výzkumu nezařadili post-testové měření s odstupem času po ukončení výuky Etické výchovy, zůstává otevřená otázka trvalosti námi zjištěných výsledků efektivity Etické výchovy. Protože však ve výzkumné skupině pokračovala výuka Etické výchovy až do devátého ročníku, bylo by technicky velmi obtížné získat data od respondentů poté, co se rozejdou na rozličné střední školy.

Při vyhodnocování našich výsledků jsme provedli poměrně velké množství statistických operací. Přesto jsme nepřistoupili k Bonferroniho korekci a to vzhledem ke spornému pohledu na tuto operaci z metodologického hlediska (Urbánek, 2007). Je třeba proto při interpretaci výsledků mít na mysli riziko tzv. inflace hladiny významnosti. Většina našich výsledků však vyšla s pravděpodobností $p < 0,01$ nebo $p < 0,001$, proto i s přihlédnutím k tomuto riziku jsou naše zjištění dostatečně vypovídající a dosahují vysoké hladiny pravděpodobnosti.

Další výzkum by se mohl ubírat již naznačeným směrem – tj. ke zjištění efektivity předmětu Etická výchova u studentů středních škol a žáků prvního stupně základní školy. Vhodné by bylo do designu budoucího výzkumu zařadit i post-testové měření s časovým odstupem po ukončení výuky předmětu Etická výchova. Hodláme rovněž data vzešlá z této výzkumné studie vyhodnotit a zpracovat tak, že budeme sledovat efektivitu předmětu Etická výchova v jednotlivých třídách s přihlédnutím ke specifickým jednotlivých třídních kolektivů. Bude rovněž zajímavé hledat souvislosti mezi námi sledovanými proměnnými a porovnat je se zjištěním jiných autorů.

Na závěr můžeme metaforicky říci, že při realizaci předmětu Etická výchova nezastává učitel roli sochaře nebo hrnčíře, který své žáky přetváří podle své představy a vnitřního přesvědčení. Práci učitele Etické výchovy můžeme přirovnat k práci zahradníka. Zahradník s láskou a porozuměním pečuje o vzrůst rostlinky, kultivuje ji, vytváří co nejlepší podmínky pro její růst, ale vlastní růst rostliny a směr tohoto růstu už neovlivňuje. Důvěřuje tak v její přirozenou podstatu a vnitřní rozvoj. Učitel Etické výchovy, stejně jako zahradník, může čas od času propadat malomyslnosti a pochybovat o smyslu své práce. Výsledky naší práce tak mohou být pro učitele Etické výchovy potvrzením a povzbuzením, že jejich práce má smysl a že projekt Etická výchova je skutečně efektivní cesta k rozvoji prosociálního chování u žáků. V tomto spatřujeme praktický přínos naší práce.

6. STUDIE II.

6.1 Cíle a výzkumné otázky studie II.

Předmět Etická výchova je nový výchovný předmět, který se v poslední době objevuje stále více na našich základních a středních školách jako samostatný předmět i v rámci průřezových témat. Jedná se o projekt vycházející ze španělského programu Rozvoj prosociálnosti, jehož autorem je Roche (1992). Rocheho program adaptoval na naše podmínky Lencz (1997a, 1997b, 1999) a program uvedl pod názvem projekt Etická výchova. Cílem tohoto projektu je rozvoj prosociálního chování žáků. Tohoto cíle je dosahováno skrze realizaci podrobně metodicky zpracovaného programu za užití zážitkových metod učení. Důležitou součástí tohoto předmětu je partnerský vztah mezi učitelem a žákem.

Projekt Etická výchova je koncipován jako čtyřletý program. V našem výzkumu jsme ověřovali jeho působení na žáky, kteří tento projekt absolvovali po dobu jednoho školního roku.. Nebyl proto realizován celý základní program projektu Etická výchova (všech 10 „schodů“, ale pouze jeho část. Jednoroční program etické výchovy byl zaměřen především na první tři „schody“, tj. získání komunikačních dovedností, důstojnost člověka a sebeúcta, pozitivní hodnocení druhých. V souladu s cílem projektu Etická výchova byl důraz kladen na rozvoj prosociálního chování.

Cílem této studie je získat a zprostředkovat názory samotných žáků na efektivitu předmětu Etická výchova i na osobu učitelky, která tento předmět vyučuje. Tento předmět je kvalitně teoreticky zpracován, dosud však chybí systematicky zpracované „ohlasy z praxe“, které by tento předmět reflektovaly a poskytly tak cennou zpětnou vazbu od těch, kterým je tento předmět určený – od samotných žáků. Dalším cílem této studie je proto porovnat tyto zpětné vazby žáků s teoretickými východisky projektu Etická výchova – tzn. s cílem, programem, výchovným stylem a metodami Etické výchovy – a zjistit do jaké míry se tyto teoretické předpoklady odrážejí ve zpětných vazbách žáků a jak je žáci hodnotí.

Pro potřebu studie jsme zvolili design explorativního výzkumu. Vzhledem k tomu, že se jedná o explorativní výzkum, je předčasné formulovat hypotézy. Uvádíme proto pouze **výzkumné otázky**, na které v průběhu našeho výzkumu budeme hledat odpovědi.

První výzkumná otázka zní: V čem spatřují efekt Etické výchovy žáci, kteří tento předmět absolvovali po dobu jednoho školního roku?

Odpověď na tuto otázku zjišťujeme pomocí obsahové analýzy a následného statistického vyhodnocení odpovědních položek na první dvě otevřené otázky námi použitého dotazníku.

Jak jsme se již zmínili v kapitole věnované významu učitele pro rozvoj prosociálnosti žáků, učitel je rozhodujícím činitelem ovlivňujícím a formujícím osobnost žáka. Kvalita osobnosti učitele se tak stává klíčovým aspektem výchovného působení. Lencz (2005) považuje osobnost učitele a jeho vztah k žákům za jeden z rozhodujících faktorů při rozvoji prosociálnosti žáka.

Druhou výzkumnou otázku formulujeme proto následovně: Jaké charakteristiky a vlastnosti má podle žáků mít učitelka Etické výchovy?

Jde nám o zjištění toho, jaké vlastnosti a charakteristiky učitelky Etické výchovy usnadňují žákům osvojení programu Etické výchovy a umožňují jim směřovat k cíli, který si Etická výchova vytyčila – tj. k rozvoji prosociálnosti. Odpověď na tuto otázku zjišťujeme pomocí obsahové analýzy a následného statistického vyhodnocení odpovědních položek na třetí a čtvrtou otevřenou otázku námi použitého dotazníku.

6.2 Výzkumný postup a metoda studie II.

6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován na jedné základní škole v centru velkoměsta během školních roků 2007/2008 a 2008/2009. Výzkumný soubor tvořilo 115 respondentů, žáků šestých a sedmých tříd, z toho 68 chlapců (tvoří tedy 59% výzkumného souboru) a 47 děvčat (což je 41% výzkumného souboru). Tito respondenti absolvovali program Etické výchovy po dobu jednoho roku. Etická výchova byla zařazena do normálního školního rozvrhu žáků a probíhala jednu hodinu týdně. Tento předmět byl vyučován po celou dobu jednou učitelkou, která má pro výuku Etické výchovy odpovídající aprobaci (absolvovala 250-hodinový kurz akreditovaný MŠMT) a má více než patnáctiletou praxi s výukou tohoto předmětu na základní škole.

6.2.2 Výzkumná metoda

Protože se jedná o explorativní výzkum, kde nám jde o to, abychom zkoumanou problematiku zachytili v co možná nejširší rozmanitosti, zvolili jsme ke sběru dat dotazník s otevřenými otázkami (Hendl, 2005). Dotazník obsahoval tyto čtyři otázky:

1. Jaký význam měly pro tebe hodiny Etické výchovy?
2. Co ti zůstalo v paměti z hodin Etické výchovy?
3. V čem ti vyhovovala učitelka Etické výchovy? V čem by měla vytrvat?
4. V čem ti nevyhovovala učitelka Etické výchovy? V čem by se měla změnit?

Dotazník byl anonymní a byl administrován v červnu na poslední hodině Etické výchovy v daném školním roce. Žáky jsme ujistili o anonymitě a sdělili jim, že dotazník slouží pro účely našeho výzkumu a jako zpětná vazba pro vyučující učitelku. Vyzvali jsme je, aby odpovídali upřímně, pravdivě a svoji odpověď pokud možno rozvedli.

6.2.3 Popis zpracování dat

Protože data byla získána metodou dotazníku s otevřenými otázkami, věnujeme se v této části podrobně jak způsobu zpracování dat, tak podrobné charakteristice jednotlivých kategorií a subkategorií, do kterých data byla roztržena.

Každá otázka dotazníku byla zpracována zvlášť. Odpovědi na každou otázku byly přepsány. Protože se jednalo o metodu dotazníku s otevřenými otázkami, jedna odpověď obsahovala často více položek, které bylo třeba analyzovat zvlášť. Počet položek je proto u všech otázek vyšší než počet respondentů, kteří vyplnili dotazník.

Jednotlivé položky byly opakovaně pročitány a na základě vzájemné podobnosti kategorizovány. Kategorizace je operace, která slouží k redukci dat. Kategorie se objevuje, když se při vzájemném porovnávání odpovědí na danou položku zdá, že náleží podobnému jevu (Strauss a Corbinová, 1999). Pro každou otázku byly vytvořeny vlastní kategorie a odpovědi a položky této otázky byly přiřazeny vždy pouze do kategorií náležející dané otázce. U některých otázek a jejich odpovědí byly kromě kategorií vytvořeny i subkategorie. Naším cílem bylo vytvořit v rámci každé otázky kategorie, které se vzájemně nepřekrývají a jsou vzájemně výlučné. Každá položka byla přiřazena vždy do právě jedné kategorie (příloha D).

Každá kategorie i subkategorie pak byla na základě počtu přiřazených odpovědí kvantifikována a byla jí přiřazena procentuální hodnota vzhledem k počtu respondentů ($n = 115 = 100\%$). Vzhledem k použití metody s otevřenými otázkami zahrnovala jedna odpověď často více položek, které byly přiřazeny různým kategoriím (vždy však byla dodržena výše zmíněná zásada, že jedna položka náleží pouze do jedné kategorie). Proto se neshoduje počet respondentů s počtem položek v rámci jedné otázky a rozdílný je i celkový počet položek u každé otázky.

Proces kategorizace prováděla kromě autora výzkumu rovněž nezávislá posuzovatelka, která nemá zkušenosti s projektem Etická výchova. Nezávislá posuzovatelka byly zařazena pro zvýšení validity a také pro zamezení zkreslení výzkumu dlouholetými zkušenostmi, které autor s projektem Etická výchova má. Výsledky kategorizace jak autora výzkumu, tak nezávislé posuzovatelky se velmi podobaly. Byly zapracovány jen drobné připomínky. Výsledná kategorizace každé otázky dotazníku pak byla kvůli dalšímu zvýšení validity předložena k posouzení učitelce Etické výchovy, v jejichž třídách byl výzkum realizován. Na základě toho došlo ještě k nepatrným úpravám.

6.2.4 Charakteristika kategorií a subkategorií

Následně uvádíme charakteristiku kategorií i subkategorií. Jak už jsme zmínili výše, kategorie a subkategorie se vztahují vždy pouze k té otázce, u které jsou uvedeny. To znamená, že není možné zařadit položku z jedné otázky do kategorie druhé otázky. U každé kategorie či subkategorie uvádíme kurzívou příklady některých položek, které tuto kategorii charakterizují.

otázka č.1: Jaký význam měly pro tebe hodiny Etické výchovy?

U první otázky nám vyvstalo 7 kategorií, přičemž 4 z nich obsahují ještě další subkategorie.

Pozitivní změna sebe a vzájemných vztahů – kategorie je tvořena těmito dvěma subkategoriemi:

- **Pozitivní změna sebe** – patří sem položky, které vyjadřují konkrétní pozitivní změnu sebe nebo zlepšení svého chování obecně. Je zde kladen důraz na změnu v chování v protikladu k položkám zařazeným do kategorie „Poučení“, kde jde pouze o osvojení informace. (např.: *chovám se lépe k ostatním; už tolik nepomlouvám; naučil jsem se lepšímu chování*).
- **Zlepšení vztahů** – tuto subkategorii reprezentují položky, které poukazují na „nárůst“ kamarádství ve třídě i vyřešení vzájemných problémů (např.: *lépe spolu vycházíme; bavíme se se všemi; méně se hádáme*).

Poznání sebe a druhých – tato kategorie je sycena následujícími dvěma subkategoriemi:

- **Poznání sebe** - náleží sem položky obsahující odkaz na hlubší poznání sebe sama (např.: *uvědomil jsem si, čím mohu člověku pomoci a čím ublížit; zamysleli jsme se nad sebou*).

- Poznání druhých – sem analogicky patří položky odkazující na lepší poznání svých spolužáků (např.: *poznal jsem lépe lidi ve třídě; poznal jsem lidi ve třídě zevnitř*).

Poučení – tato kategorie obsahuje následující subkategorie:

- Obecné poučení – jedná se o obecné nespecifikované výpovědi, že se žák něco dozvěděl (např.: *uvědomil jsem si spoustu věcí*).
- Škola života – do této subkategorie byly zařazeny položky vypovídající o tom, že žák se dozvěděl něco co použije ve „skutečném“ životě (např.: *pochopil jsem lépe život; naučil jsem se jiné uvažování; byla to škola života*).
- Poučení, jaký mám být – co má a co nemá žák dělat (*že nemám dělat naschvály; že mám být hodný a spravedlivý*).

Rozvoj sociálních dovedností - tato kategorie se skládá ze třech subkategorií:

- Komunikace – žáci se zdokonalili v komunikaci (např.: *naučili jsme se komunikovat mezi sebou a naslouchat si; naučil jsem se mluvit před třídou*).
- Spolupráce – došlo ke zvýšení spolupráce mezi žáky (např.: *naučili jsme se spolupracovat*).
- Tolerance – v této subkategorii jsou položky, které vypovídají o zvýšení tolerance a úcty k odlišnosti (např.: *každý je jiný a my ho musíme tolerovat, takového jaký je; vážit si sebe i ostatních*).

Zábava – do této kategorie patří položky, ve kterých se objevuje, že předmět žáky bavil (např. *sranda; zábava; bavilo mě to*).

Žádný význam – tato kategorie obsahuje položky, které vyjadřují to, že předmět žákům nepřinesl nic nového, že neměl pro ně žádný význam (např.: *žádný význam; jenom to, že jsme se neučili*). Přestože se z části jedná o položky hodnotící a takové zařazujeme do kategorie „Nevypovídající položky“, ponecháváme tyto položky v této kategorii, protože přináší důležitou informaci, že pro určitý počet respondentů předmět Etická výchova neměl žádný pozitivní význam. A tato informace by se nám přesunem do kategorie „Nevypovídající položky“ ztratila.

Nevypovídající položky – do této kategorie náleží položky, které vypovídají bezobsačně nebo zkresleně. Tato kategorie se dělí na dvě subkategorie:

- Nevím – patří sem odpověď typu „nevím“.
- Pozitivní hodnocení – patří sem pozitivní hodnocení předmětu Etická výchova (např.: *velký význam; obrovský význam*). Tyto položky jsme zařadili do kategorie „Nevypovídající položky“, protože se jedná o položky hodnotící, zatímco ostatní

položky jsou položky popisné. Tato subkategorie právem náleží do kategorie „Nevypovídající položky“, protože oproti subkategorii „Žádný význam“ z uvedených odpovědí vyplývá, že pozitivní význam měl předmět pro významně větší počet respondentů, než pro ty, kteří se tak explicitně vyjádřili a jejichž odpovědi tak spadají do této subkategorie. Proto tuto subkategorii řadíme do kategorie „Nevypovídající položky“. Navíc většina těch respondentů, kteří uvedli odpovědní položku zařazenou do této kategorie, odpověděli kromě ní rovněž jinou položku, která byla přiřazena do jiné kategorie. Svoji příliš obecnou, hodnotící (a proto nevypovídající) odpověď tak upřesnili. Více se této problematice věnujeme v kapitole věnované diskuzi výsledků.

otázka č. 2: Co ti zůstalo v paměti z hodin Etické výchovy?

Odpovědi na tuto otázku jsme rozdělili do 8 kategorií.

- **Zlaté pravidlo etiky** - tato kategorie je nejčastěji sycena položkou „zlaté pravidlo etiky“ nebo případně přímo jeho explicitním vyjádřením, které zní: „Chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se on choval k tobě“. Patří sem rovněž poučení, která vyházejí ze zlatého pravidla etiky (např.: *mám druhého vyslechnout, vžít se do něho; nestarat se jen o sebe a koukat i na druhé*).
- **Hodnota a jedinečnost každého člověka** – tuto kategorii nejvíce charakterizuje položka „Mias“, což je zkratka pro „milý aschopný“. Je odkazem na aktivitu realizovanou v Etické výchově, ve které právě „Mias“ vyjadřuje jedinečnost a hodnotu každého člověka. Rovněž sem patří položky odkazující na pozitivní vlastnosti každého člověka (např.: *každý je v něčem dobrý*).
- **Zážitek spolupráce** – do této kategorie jsme zařadili položky, ve kterých dominuje vzpomínka na vzájemnou spolupráci a schopnost řešit společně problémy (např.: *že jsme spolupracovali; všichni jsme navzájem propojení; dokážeme se dohodnout; problémy ve třídě se dají řešit*).
- **Prvky stylu výuky Etické výchovy** – sem patří položky odkazující na to, že žákům zůstaly v paměti prvky stylu výuky Etické výchovy (např.: *sezení v kruhu; práce ve skupinách*). Především se však jedná o metodu zážitkového učení (skrze aktivity a příběhy).
- **Respekt k názoru druhého** – tato kategorie obsahuje položky, které vypovídají jednak o toleranci mezilidské odlišnosti a jedinečnosti, jednak o toleranci k názoru

druhého člověka (např.: *každý jsme jiný; každý to může vidět jinak; každý má právo říct svůj názor*).

- **Sebepoznání** – sem patří položky odkazující na aktivity, které byly zaměřeny na sebepoznání (např.: *aktivita Můj erb*).
- **Negativní vzpomínky** – náleží sem položky, ze kterých vyplývá, že žáci měli s předmětem negativní zkušenost (např.: *hádky; nudu; nic!*).
- **Nevypovídající položky** – tato kategorie obsahuje jednak nevyplněné odpovědi, jednak položky typu „nevím“. Byly sem zařazeny rovněž položky „vše“ a „hodně věcí“, protože jsou pro svoji obecnost nevypovídající.

otázka č. 3: V čem ti vyhovovala učitelka Etické výchovy? V čem by měla vytrvat?

Položky s odpovědí respondentů byly roztrženy do těchto šesti kategorií, přičemž u třech z nich byly vytvořeny ještě subkategorie.

Vlastnosti učitelky – tato kategorie obsahuje konkrétní vlastnosti, které žákům vyhovují na učitelce Etické výchovy. Tyto vlastnosti tvoří tři subkategorie:

- Přívětivost – tato subkategorie je sycena především položkami typu „milá“, „hodná“.
- Klid a trpělivost – subkategorie je tvořena položkami odkazujícími na klid a trpělivost učitelky (např.: *klidná; trpělivá; nekřičíte*).
- Spravedlnost – v položkách v této subkategorii žáci uvádějí to, že učitelka se jednak podílí na řešení konfliktů mezi žáky, jednak zprostředkovává žákům pohledy obou znesvářených stran (např.: *jste spravedlivá; řešíte s námi naše věci; díváte se na věci z více pohledů*).
- Autorita – náleží sem položky odkazující na to, že žáci oceňují to, že učitelka umí být přísná a udržet klid ve třídě (např.: *umíte udělat klid ve třídě*).

Přístup učitele k dětem – charakteristiky přístupu učitele k dětem jsou uvedeny ve třech subkategoriích:

- Empatické porozumění – subkategorie obsahuje položky vyjadřující, že žáci oceňují u učitelky vnímavost, empatii a porozumění (např.: *chápete nás; umíte se vžít do druhého*).
- Otevřená komunikace – tato subkategorie je sycena položkami, které popisují otevřenou komunikaci, srozumitelnost a schopnost naslouchat (např.: *mluvíte otevřeně; umíte naslouchat; všechno pořádně vysvětlíte*).

- Rovnocenný přístup – patří sem položky vypovídající o rovnocenném přístupu učitelky k žákům (např.: *jednáte s námi jako s rovnými; navazujete s námi vztahy*).

Činnost učitelky – tato kategorie obsahuje tři subkategorie, které vypovídají o konkrétní činnosti učitelky, která je žáky pozitivně oceňována:

- Pomoc – patří sem položky vyjadřující ocenění toho, že učitelka je připravena pomoci, případně poradit (např.: *pomůžete; poradíte*).
- Styl výuky – tato subkategorie obsahuje položky odkazující na to, že žákům vyhovuje styl, jakým učitelka vede výuku (např.: *že musíme používat mozek; aktivity a hry v hodině; sezení v kruhu*).
- Důvěryhodnost – patří sem položky, ze kterých vyplývá, že žáci oceňují, že se mohou učitelce svěřit a že jí mohou důvěřovat (např.: *mohu vám důvěřovat; mohu se svěřit*).

Zůstat sama sebou – tato kategorie obsahuje položky vyjadřující spokojenost žáků s učitelkou takovou, jaká je (např.: *zůstat sama sebou; ve všem*). Zvažovali jsme, jestli tuto kategorii nezařadit pro svoji přílišnou obecnost do kategorie „Nevypovídající položky“. Nakonec jsme se však rozhodli ji ponechat jako samostatnou kategorii. Obsahuje totiž důležitou informaci, že učitelka je pro významný počet respondentů nositelem vlastností, které jim vyhovují a které jim umožňují osobnostní rozvoj.

Negativní hodnocení – nejmenší možná kategorie (obsahuje právě jednu položku). Přesto ji ponecháváme. Položka „v ničem!“ vyjadřuje, že pro jednoho konkrétního žáka je učitelka nevyhovující.

Nevypovídající položky – jsou sem zařazeny jednak odpovědi typu „nevím“, jednak ti respondenti, kteří na tuto otázku neodpověděli.

otázka č. 4: V čem ti nevyhovovala učitelka Etické výchovy? V čem by se měla změnit?

Při analýze odpovědí a položek, které jsme získali na základě této otázky, se objevilo devět kategorií.

- **Autorita a kázeň** – položky této kategorie mají společné to, že vyjadřují přání žáků, aby učitelka byla přísnější a více udržovala klid ve třídě (např.: *více přísná na ty, kdo zlobí; klid ve třídě; více si držet autoritu*).
- **Spravedlnost** – položky patřící do této kategorie jsou charakteristické pocitem nespravedlnosti a křivdy (např.: *dívala jste se jen na jednu stránku problému; ve spravedlnosti*).

- **Respektovat, že někdo nechce problém řešit** – položky v této kategorii obsahují přání respektu k tomu, že ne každý chce řešit daný problém (např.: *všichni nechtějí "něco" řešit; snažíte se řešit neřešitelné*).
- **Dokončit započaté** – položky v této kategorii mají společný požadavek na dokončení aktivity nebo činnosti, která byla započata, případně nebyla dokončena v předchozí vyučovací hodině. Rovněž sem patří položky, které vybízejí k většímu zapojení všech (např.: *dokončit to, co jsme začali; více vyvolávat, aby lidi více mluvili*).
- **Změna činnosti** – v této kategorii jsou položky apelující na změnu činnosti ve výuce (např.: *mohli bychom jít někdy ven; bereme pořád to stejné*).
- **Kritika metody Etické výchovy** – v této kategorii jsou položky, které vyjadřují nespokojenost žáku s metodami, jakými je Etická výchova realizována (např.: *neříkejte příběhy; nasedat na zem, je moc tvrdá*).
- **Nadhled** – položky v této kategorii vyjadřují touhu po větším nadhledu, menším osobním nasazení a humoru učitelky (např.: *neberte to tak moc vážně; být více vtipná*).
- **Vyhovujete mi, jaká jste** – do této kategorie patří položky obsahující sdělení, že učitelka na sobě nemá měnit nic, má zůstat taková, jaká je (např.: *v ničem; vyhovujete mi, jaká jste*). Tyto položky ponecháváme v samostatné kategorii i přes jejich velkou obecnost a neurčitost z několika důvodů. Jednak takto odpovědělo velký počet (40%) respondentů. Jednak by se přeřazením těchto položek do kategorie „Nevypovídající položky“ ztratila informace, že téměř pro polovinu respondentů nemá učitelka vlastnosti, které by je rušily v osobnostním rozvoji. Zároveň by došlo ke zkreslení interpretace zbylých kategorií.
- **Nevypovídající položky** – sem byli zařazeni respondenti, kteří nepochopili zadání otázky, na otázku neodpověděli, nebo odpověděli „nevím“.

6.3 Výsledky a interpretace studie II.

Na začátku této kapitoly upozorňujeme na problematiku, která by mohla čtenáře vést k chybné interpretaci výsledků našeho výzkumu. Následně prezentujeme výsledky obsahové analýzy odpovědních položek otázek dotazníku. U každé otázky uvedeme v tabulce nejdříve zastoupení všech kategorií v rámci dané otázky. Dále se u každé otázky věnujeme jednotlivým kategoriím – na grafu ukazujeme rozložení subkategorií v rámci kategorie, v tabulkách uvádíme četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku. Na závěr přistoupíme k zodpovězení výzkumných otázek.

Ještě než přistoupíme k prezentaci výsledků a k zodpovězení výzkumných otázek, je třeba se zmínit o problematice rozdílného počtu položek v odpovědích na jednotlivé otázky a počtu respondentů. Špatné pochopení tohoto problému by mohlo vést k nedorozumění, případně k podezření, že autor výsledky prezentuje chybně.

Jak už jsme zmínili výše, vzhledem k tomu, že jsme použili metodu dotazníku s otevřenými otázkami, došlo k tomu, že jedna odpověď obsahovala často více položek, které bylo třeba analyzovat zvlášť. Počet odpovědních položek je proto ve všech případech vyšší než počet respondentů, kteří vyplnili dotazník.

Pro každou otázku byl vytvořen vždy vlastní systém kategorií, přičemž jsme dbali na to, aby se kategorie i jednotlivé subkategorie vzájemně vylučovaly. Každá odpovědní položka pak byla přiřazena vždy právě do jedné z těchto kategorií případně subkategorií.

Každá položka tak reprezentuje názor právě jednoho respondenta. Proto když počítáme procentuální hodnotu dané kategorie ve výzkumném vzorku, počítáme to vzhledem k počtu respondentů ($n = 115$, $100\% = 115$).

Protože však počet položek je vyšší, než počet respondentů, dochází k tomu, že prostý procentuální součet všech kategorií v rámci jedné otázky je vyšší než 100%. Nejedná se tak o chybný výsledek, ale o fakt, že mnoho respondentů podalo odpověď, která obsahovala více položek, které byly pak byly zařazeny do příslušné kategorie.

Obsahová analýza odpovědních položek na otázku č. 1 (Význam Etické výchovy)

Odpovědi respondentů na tuto otázku obsahovaly celkem 143 odpovědních položek. Tyto položky byly na základě obsahové analýzy rozděleny do 7 kategorií (viz. tabulka č.21). Nejčetnější kategorií v rámci otázky č.1 byla kategorie Pozitivní změna sebe a vzájemných vztahů, která obsahuje téměř třetinu odpovědních položek. Druhou nejvýraznější kategorií je kategorie Poučení, třetí Rozvoj sociálních dovedností.

Tabulka č.21: Otázka „Význam Etické výchovy“ - četnost odpovědních položek v kategoriích a procentuální zastoupení kategorií v rámci otázky č.1

název kategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
pozitivní změna sebe a vzájemných vztahů	43	31%
poučení	33	23%
rozvoj sociálních dovedností	18	13%
poznání sebe a druhých	15	10%
žádný význam	7	5%
zábava	5	3%
nevypovídající položky	22	15%
celkem	143	100%

Nejvíce zastoupenou kategorií je kategorie Pozitivní změna sebe a vzájemných vztahů. Tato kategorie obsahuje dvě subkategorie (graf č.9). Téměř ze dvou třetin je tvořena subkategorií Zlepšení vztahů, zbytek náleží subkategorii Pozitivní změna sebe.

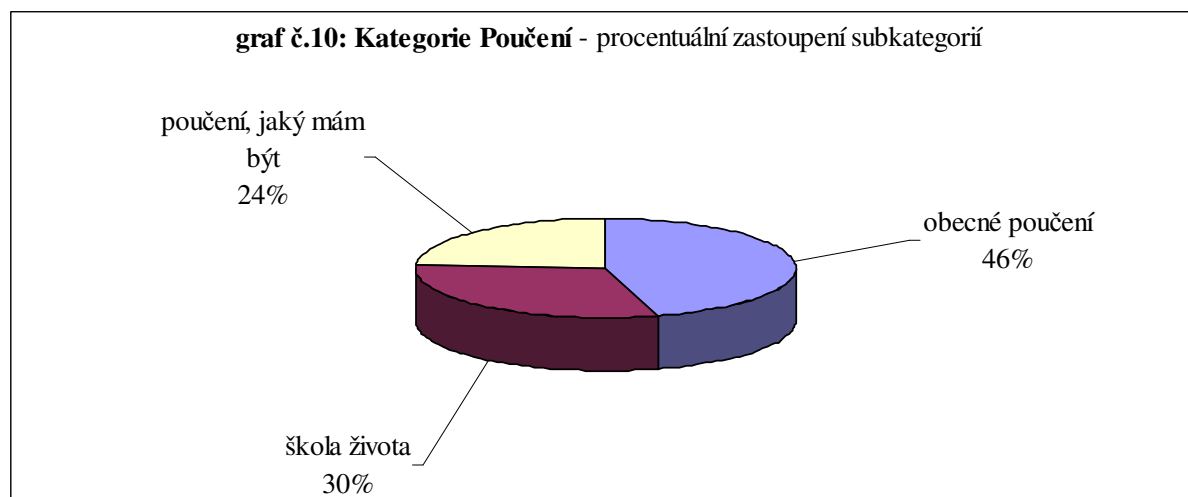


Pro 23 % respondentů tkvěl význam předmětu v tom, že skrze něj došlo ke zlepšení vzájemných vztahů ve třídě. Pro 14 % bylo důležité, že u nich díky absolvování předmětu Etická výchova nastala pozitivní změna sebe.

Tabulka č.22: Kategorie Pozitivní změna sebe a vzájemných vztahů - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
pozitivní změna sebe	16	14%
zlepšení vztahů	27	23 %
celkem	43	37 %

Druhou nejpočetnější kategorií v rámci první otázky je kategorie Poučení. Tato kategorie obsahuje položky vypovídající o tom, že se žákovi v rámci předmětu Etická výchova dostalo určitého poučení, které může využít v dalším životě. Kategorie je tvořena třemi subkategoriemi (graf č.10).

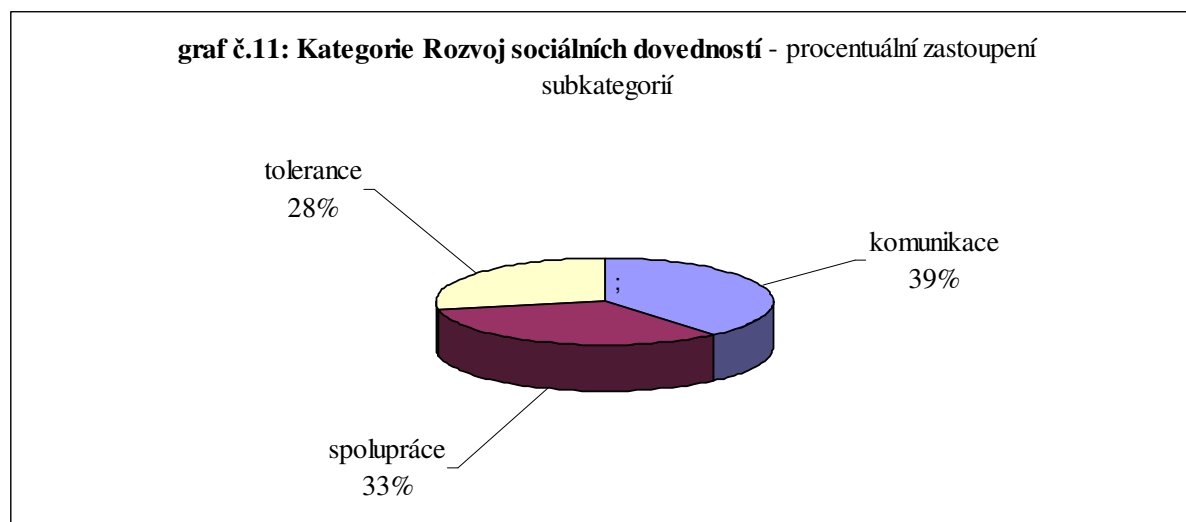


Celkem 29 % respondentů vidělo význam předmětu Etická výchova v poučení, které jim přinesl. Z toho 13 % respondentů uvádí obecně poučení nebo poznání, pro 9 % žáků byl předmět Etická výchova „školou života“, tzn. že jim přinesl důležité poznatky ohledně jejich vlastního života. Zbýlých 7 % účastníků nalézalo význam v informacích, jak se mají chovat a jací mají být.

Tabulka č.23: Kategorie Poučení - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
obecné poučení	15	13 %
škola života	10	9 %
poučení, jaký mám být	8	7 %
celkem	33	29 %

Třetí nejvíce zastoupená kategorie Rozvoj sociálních dovedností obsahuje významně menší četnost odpovědních položek než první dvě výše zmiňované kategorie. Je tvořena třemi subkategoriemi – komunikace, spolupráce a tolerance. Tyto subkategorie jsou v rámci kategorie relativně rovnoměrně zastoupeny (graf č.11).

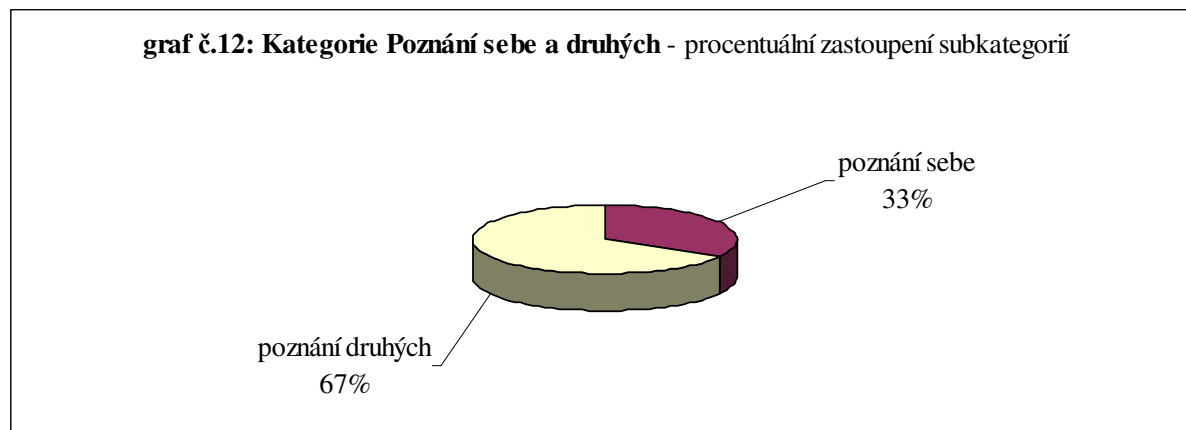


Pro 15 % respondentů byl předmět Etická výchova důležitý v tom, že skrze něj rozvinuli svoje sociální dovednosti – konkrétně se zlepšili v komunikaci, toleranci a ve spolupráci (tabulka č.24).

Tabulka č.24: Kategorie Rozvoj sociálních dovedností - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
komunikace	7	6%
spolupráce	6	5%
tolerance	5	4%
celkem	18	15 %

V rámci kategorie Poznání sebe a druhých rozeznáváme dvě subkategorie (graf č.12). Zastoupení subkategorií je podobné jako v kategorii Pozitivní změna sebe a druhých (graf č.9). Ze dvou třetin je tvořena subkategorií Poznání druhých, z jedné třetiny subkategorií Poznání sebe.



Lepší poznání druhých nebo sebe samotného přinesl předmět Etická výchova 13 % respondentů. Procentuální zastoupení subkategorií na tomto výsledku můžeme vyčíst z tabulky č.25.

Tabulka č.25: Kategorie Poznání sebe a druhých - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
poznání sebe	5	4%
poznání druhých	10	9%
celkem	15	13 %

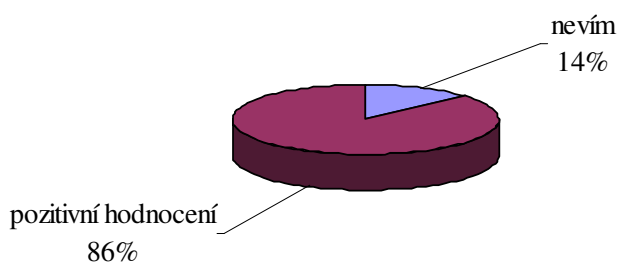
Následující dvě málo početné kategorie neobsahují žádné subkategorie. Zábavu a pobavení hodnotila jako přínosné v Etické výchově 4 % respondentů. Naopak vůbec žádný přínos neměl tento předmět pro 6 % žáků.

Tabulka č.26: Kategorie Zábava a Žádný význam - četnost odpovědních položek v kategorii a procentuální zastoupení kategorie v rámci výzkumného vzorku

název kategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
zábava	5	4 %
žádný význam	7	6 %

Kategorie Nevypovídající položky je z velké většiny tvořena subkategorií Pozitivní hodnocení (graf č.13). Z tabulky č.21 můžeme vyčíst, že Etická výchova měla pozitivní význam pro naprostou většinu respondentů a ne pouze pro ty, kteří toto explicitně vyjádřili a byli tak zařazeni do subkategorie Pozitivní hodnocení. Proto tato subkategorie byla zařazena do kategorie Nevypovídající položky.

graf č.13: Nevypovídající položky - procentuální zastoupení subkategorií



Celkem 19 % respondentů uvedlo na otázku po významu Etické výchovy takové odpovědní položky, že musely být zařazeny do kategorie Nevypovídající položky. To však neznamená, že téměř pětina respondentů odpověděla tak, že jejich odpověď nic nevypovídá o zjišťované otázce č.1. Naprostá většina těch respondentů, kteří odpověděli v rámci kategorie Pozitivní hodnocení, svoji odpověď ještě více rozvedli do dalších odpovědních položek. Tyto pak byly přiřazeny příslušným kategoriím. Reálné procentuální zastoupení žáků, jejichž odpověď byla nevypovídající je tak jen 6 % z celkového počtu respondentů.

Tabulka č.27: Kategorie Nevypovídající položky- četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
nevím	3	3 %
pozitivní hodnocení	19	16 %
celkem	22	19 %

Otázka č. 2: Co ti zůstalo v paměti z Etické výchovy

Na tuto otevřenou otázku uvedli respondenti celkem 160 odpovědních položek. Tyto položky byly roztrženy do 8 kategorií. Mezi tři nejvíce zastoupené kategorie patří kategorie Zlaté pravidlo etiky, Hodnota a jedinečnost každého člověka a Prvky stylu Etické výchovy (tabulka č.28).

Tabulka č.28: Otázka „Co ti zůstalo v paměti z Etické výchovy“ - četnost odpovědních položek v kategoriích a procentuální zastoupení kategorií v rámci otázky č.2

název kategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
zlaté pravidlo etiky	37	23%
hodnota a jedinečnost každého člověka	32	20%
prvky stylu výuky Etické výchovy	24	15%
respekt k názoru druhého	17	11%
zážitek spolupráce	16	10%
sebepoznání	15	9%
negativní vzpomínky	5	3%
nevypovídající položky	14	9%
celkem	160	100%

Téměř třetina respondentů uvádí, že jim zůstalo v paměti zlaté pravidlo etiky. Hodnota a jedinečnost každého člověka zůstává důležitým poselstvím předmětu Etická výchova pro 28% žáků. I všechny zbylé kategorie, kromě kategorie Negativní vzpomínky, jsou poměrně silně zastoupené – uvádí je více jak 10 % respondentů.

Tabulka č.29 - Kategorie na otázku č.2 - procentuální zastoupení kategorií v rámci výzkumného vzorku

název kategorie	procentuální zastoupení
zlaté pravidlo etiky	32 %
hodnota a jedinečnost každého člověka	28 %
prvky stylu výuky Etické výchovy	21 %
respekt k názoru druhého	15 %
zážitek spolupráce	14 %
sebepoznání	13 %
negativní vzpomínky	4 %
nevypovídající položky	12 %

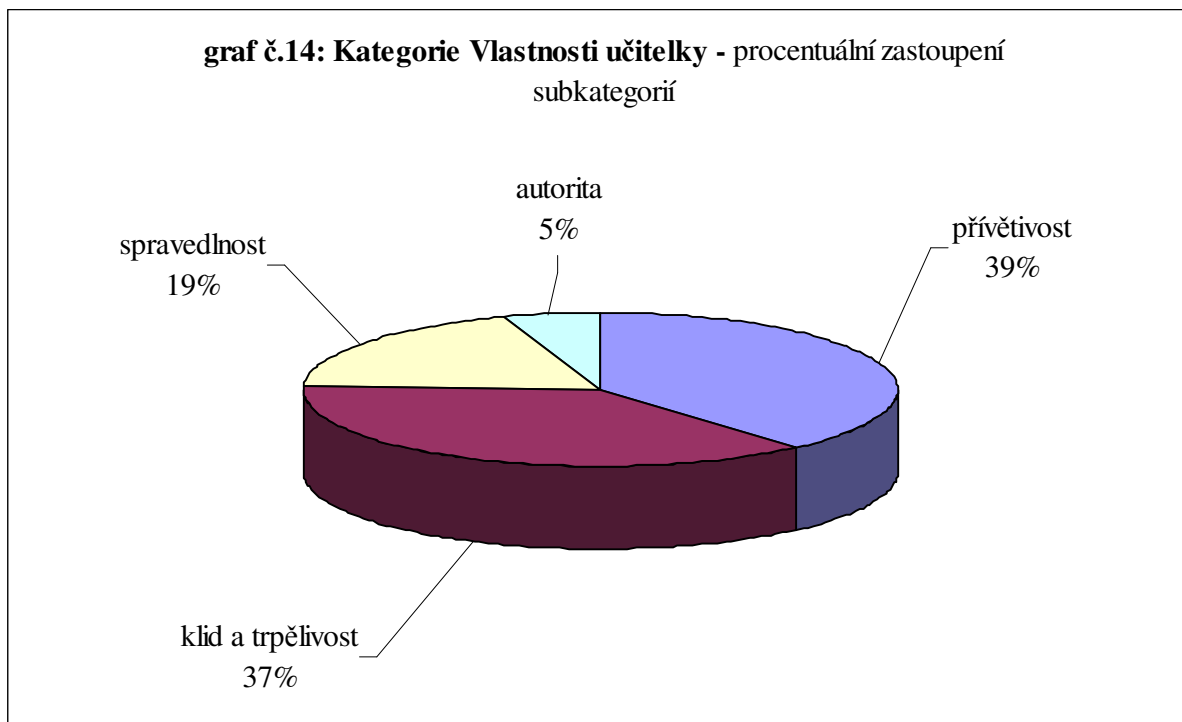
Otázka č. 3: V čem ti vyhovuje učitelka Etické výchovy

Respondenti odpověděli na tuto otázku uvedením 158 odpovědních položek. Tyto položky byly rozděleny do 6 kategorií (tabulka č.30), přičemž u tří kategorií jsme rozlišili ještě další subkategorie. Nejpočetnější kategorií v rámci otázky č. 3 je kategorie Vlastnosti učitelky, která obsahuje výčet vlastností učitelky, které žákům vyhovují. Tato kategorie spolu s kategorií Činnost učitelky obsahuje více jak 60% odpovědních položek. Zcela zanedbatelná (nejmenší možná) je velikost kategorie Negativní hodnocení.

Tabulka č.30: Otázka „V čem ti vyhovuje učitelka ETV“ - četnost odpovědních položek v kategoriích a procentuální zastoupení kategorií v rámci otázky č.3

název kategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
vlastnosti učitelky	57	36%
činnost učitelky	43	27%
přístup učitelky k dětem	30	19%
zůstat sama sebou	20	13%
negativní hodnocení	1	1%
nevypovídající položky	7	4%
celkem	158	100 %

Kategorie Vlastnosti učitelky je nejsilněji zastoupenou kategorií v rámci otázky č.3. Obsahuje 4 subkategorie. Dvě největší subkategorie jsou Přívětivost a Klid a trpělivost. Každá je tvořena téměř 40% odpovědních položek této kategorie. Rozložení všech subkategorií v rámci této kategorie ukazuje následující graf.

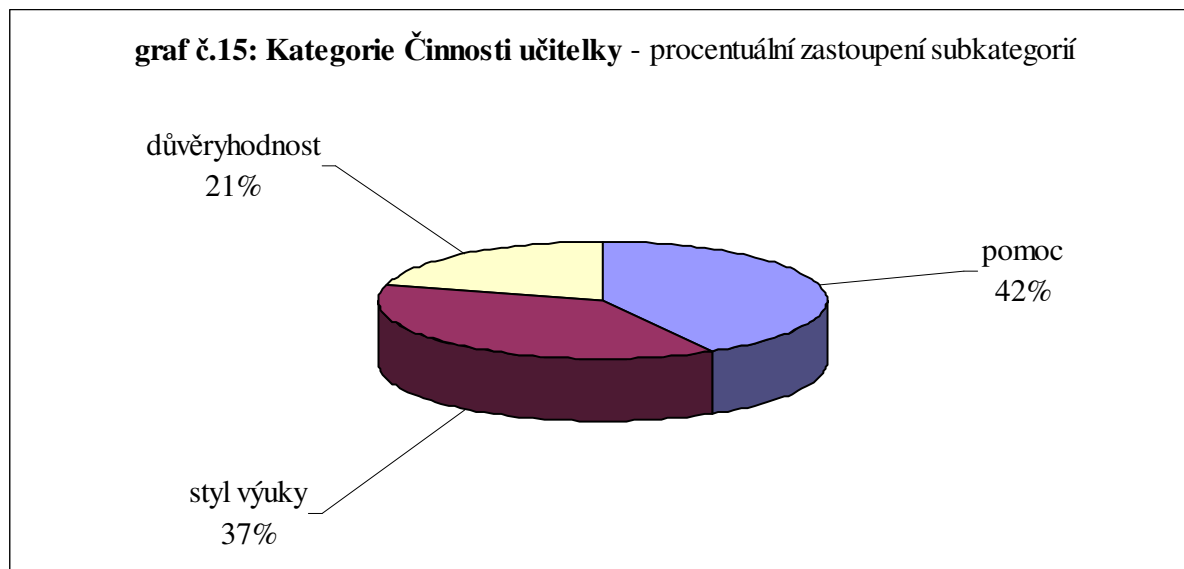


Celkem 50% respondentů na učitelce Etické výchovy oceňuje její vlastnosti (tabulka č.31). Konkrétně se jedná o tyto vlastnosti: přívětivost, klid a trpělivost, spravedlnost a autorita. Jako důležitou a podstatnou vlastnost u učitelky uvedlo téměř 20% žáků přívětivost. Stejný počet žáků oceňuje na učitelce její klid a trpělivost. Zanedbatelný počet respondentů hodnotí na učitelce kladně její autoritu.

Tabulka č.31: Kategorie Vlastnosti učitelky - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
přívětivost	22	19 %
klid a trpělivost	21	18 %
spravedlnost	11	10 %
autorita	3	3 %
celkem	57	50 %

Kategorie Činnosti učitelky je druhou nejvíce zastoupenou kategorií v otázce č. 3. Skládá se ze 3 subkategorií, které specifikují jaké činnosti vyhovují žákům na učitelce Etické výchovy. Jedná se o subkategorie Pomoc, Styl výuky a Důvěryhodnost (graf č.15).



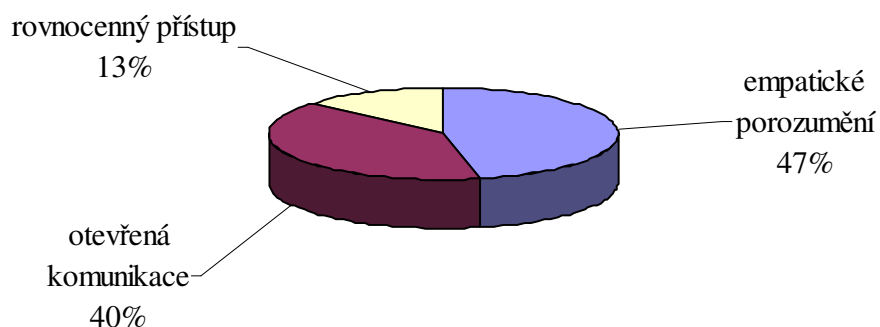
Činnosti učitelky, resp. pomoc, styl výuky a důvěryhodnost, oceňuje na učitelce celkem 37% respondentů. Nejdůležitější je pro žáky pomoc, uvedlo jí přes 15% účastníků výzkumného šetření. Téměř shodný počet respondentů oceňuje na učitelce to, jakým stylem Etickou výchovu vyučuje. Další výsledky jsou v tabulce č.32.

Tabulka č.32: Kategorie Činnosti učitelky - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
pomoc	18	15,5 %
styl výuky	16	14 %
důvěryhodnost	9	7,5 %
celkem	43	37 %

Následující graf č.16 znázorňuje rozložení subkategorií v rámci kategorie Přístup učitelky k dětem. Téměř polovina odpovědních položek této kategorie náleží subkategorii Empatické porozumění. Subkategorie Otevřená komunikace je zastoupena rovněž velmi významně.

graf č.16: Kategorie Přístup učitelky k dětem - procentuální zastoupení subkategorií



Přístup učitelky k dětem hodnotí kladně 26% respondentů (tabulka č.33). Tento přístup je charakterizován nejvýrazněji skrze empatické porozumění, které je důležité pro 12% žáků, a otevřenou komunikaci, kterou oceňuje více jak 10% žáků.

Tabulka č.33: Kategorie Přístup učitelky k dětem - četnost odpovědních položek v subkategoriích i v celé kategorii a procentuální zastoupení subkategorií i celé kategorie v rámci výzkumného vzorku

název subkategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
empatické porozumění	14	12 %
otevřená komunikace	12	10,5 %
rovnocenný přístup	4	3,5 %
celkem	30	26 %

Následující kategorie neobsahují subkategorie. Tabulka č.34 znázorňuje mimo jiné jejich procentuální zastoupení v rámci celého výzkumného vzorku. Početná je kategorie Zůstat sama sebou. Tato kategorie vypovídá o tom, že žákům vyhovuje, jaká učitelka je. Má podle jejich názorů „zůstat sama sebou“. Zcela marginálně je zastoupena kategorie Negativní hodnocení. Jednomu respondentovi tak na učitelce nevyhovovalo nic. Rovněž kategorie Nevypovídající položky není příliš silně zastoupena.

Tabulka č.34: Kategorie Zůstat sama sebou, Negativní hodnocení a Nevypovídající položky - četnost odpovědních položek v kategorii a procentuální zastoupení kategorie v rámci výzkumného vzorku

název kategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
zůstat sama sebou	20	17 %
negativní hodnocení	1	1 %
nevypovídající položky	7	6 %

Otázka č. 4: V čem ti nevyhovuje učitelka Etické výchovy

Následující tabulka č.35 ukazuje rozložení kategorií na otázku č.4. Tato otázka zjišťuje, co žákům na učitelce nevyhovuje a v čem by se měla změnit. Respondenti odpověděli na otázku celkem 117 odpovědními položkami. Tyto byly na základě obsahové analýzy rozděleny do 9 kategorií. Kategorie již neobsahují další subkategorie. Nejvýrazněji zastoupená kategorie je kategorie Vyhovujete mi, jaká jste.

Tabulka č.35: Otázka „V čem ti nevyhovuje učitelka ETV“ - četnost odpovědních položek v kategoriích a procentuální zastoupení kategorií v rámci otázky č.4

název kategorie	četnost položek	procentuální zastoupení
vyhovujete mi, jaká jste	47	41 %
autorita a kázeň	27	23%
změna činnosti	6	5%
dokončit započaté	5	4%
spravedlnost	4	3%
respektovat, že někdo nechce problém řešit	4	3%
nadhled	3	3%
kritika metody Etické výchovy	2	2%
nevypovídající položky	19	16%
celkem	117	100%

Tabulka č.36, která obsahuje procentuální zastoupení kategorií v rámci výzkumného vzorku, je téměř totožná s předchozí tabulkou. Je to tím, že počet respondentů ($n = 115$) se téměř kryje s počtem odpovědních položek, těch je 117. Přesto tabulky uvádíme zvlášť, protože každá se věnuje jiné problematice.

Z následující tabulky vyplývá, že více jak 40% respondentů vyhovuje, jaká učitelka je. To znamená, že pro tyto žáky učitelka nemá vlastnosti, které by jim nevyhovovali. Oblast, která však nevyhovuje 23% respondentů, je malá autorita učitelky a nedostatečné udržování kázně v hodinách Etické výchovy. Ostatní kategorie, které žákům nevyhovují jsou v rámci výzkumného vzorku zastoupeny jen okrajově. Relativně velké má zastoupení kategorie Nevypovídající položky. Tato kategorie obsahuje odpovědi typu „nevím“. Dále zahrnuje ty respondenty, kteří na otázku neodpověděli nebo nepochopili otázku.

Tabulka č.36: Kategorie na otázku č.4 - procentuální zastoupení kategorií v rámci výzkumného vzorku

název kategorie	procentuální zastoupení
vyhovujete mi, jaká jste	41 %
autorita a kázeň	23 %
změna činnosti	5 %
dokončit započaté	4 %
spravedlnost	3,5 %
respektovat, že někdo nechce problém řešit	3,5 %
nadhled	2,5 %
kritika metody Etické výchovy	2 %
nevypovídající položky	16 %

Než přistoupíme k zodpovězení výzkumných otázek, shrneme nejzásadnější výsledky u každé ze čtyř otázek dotazníku. Pak se pokusíme výsledky z jednotlivých otázek propojit a nalézt odpověď na výzkumné otázky, které jsme si stanovili na počátku našeho výzkumu.

První otázka zjišťovala, jaký význam měla Etická výchova význam pro žáky, kteří absolvovali tento předmět po dobu jednoho školního roku. Největší význam předmětu Etická výchova spatřují žáci v tom, že u nich došlo k pozitivní změně sebe a vzájemných vztahů. V tomto směru se vyjádřilo 37% respondentů. Pro 29% žáků byl tento předmět zdrojem poučení. Etická výchova přispěla u 15% účastníků k rozvoji sociálních dovedností. U 13% žáků došlo k lepšímu poznání sebe a svých spolužáků. Pro 4% byly hodiny Etické výchovy zábavou. V protikladu k výše zmíněnému pro 6% žáků neměla Etická výchova žádný pozitivní význam.

Druhá otázka zjišťovala, co žákům utkvělo v paměti z hodin Etické výchovy. Nejvíce žáků (32%) si zapamatovalo jednu z několika formulací zlatého pravidla etiky, z nichž jedna zní například následovně: „*Co chceš, aby druhí dělali tobě, dělej ty jim; co nechceš, aby druhí dělali tobě, nedělej ty druhým.*“ (Lencz, 1998, s. 6). Hodnota a jedinečnost každého člověka je poselstvím, které si z Etické výchovy rovněž téměř 30% respondentů. Prvky stylu Etické výchovy (např.: sezení v kruhu; práce ve skupinách) zůstaly v paměti 21% dětí. Respekt k názoru druhého, zážitek spolupráce a sebepoznání jsou to, co si z Etické výchovy zapamatovalo téměř 15% žáků. Jen pro 4% respondentů je předmět Etická výchova spojen s negativními vzpomínkami.

Třetí otázka zjišťovala, v čem učitelka Etické výchovy žákům vyhovuje a v čem by měla nadále vytrvat. Polovině dotázaných vyhovují vlastnosti učitelky – především její přívětivost, trpělivost, klid a spravedlnost. Pro 37% žáků je na učitelce důvodem k ocenění její činnost – tzn. pomoc žákům, důvěryhodnost a styl, jakým vede vyučování. Partnerský přístup učitelky vůči žákům je důležitý pro 26% dotázaných. Téměř 20% žáků učitelka vyhovuje taková, jaká je a chtěli by, aby zůstala nadále sama sebou. Nic pozitivního nenalezl na učitelce jeden žák, což odpovídá necelému procentu výzkumného vzorku.

Poslední otázka zjišťovala, co žákům na učitelce nevyhovuje a v čem by se měla změnit. Více jak 40% žáků nenalezlo nic, v čem by se učitelka měla změnit a učitelka jim vyhovuje taková, jaká aktuálně je. Nedostatkem učitelky bylo pro 23% respondentů nedostatečné udržení kázně při hodině a její malá autorita. Ostatní podněty uvedlo 5% nebo méně žáků a nejsou proto příliš významné. Jedná se o následující: zařadit změnu činnosti ve výuce (5%), dokončovat započaté činnosti (4%), být spravedlivější (3,5%), respektovat, že někdo nechce problém řešit (3,5%) a udržovat si větší nadhled (2%).

První výzkumná otázka je formulována následovně: V čem spatřují efekt Etické výchovy žáci, kteří tento předmět absolvovali po dobu jednoho školního roku? Na základě obsahové analýzy a následného statistického vyhodnocení odpovědních položek na první dvě otevřené otázky námi použitého dotazníku vnímají žáci efekt Etické výchovy v následujících oblastech:

- **Rozvoj prosociálního chování** - přes 30% žáků uvádí, že jim v souvislosti s Etickou výchovou v paměti zůstává tzv. zlaté pravidlo etiky, které zní: chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se on choval k tobě. Toto pravidlo, které je hlavním poselstvím Etické výchovy, je jednoduchým vyjádřením principu prosociálnosti¹. Téměř 15% dětí utkvěl v paměti z hodin Etické výchovy zážitek spolupráce a 5% žáků uvedlo, že se naučilo díky Etické výchově navzájem spolupracovat. Spolupráce je jedna z forem prosociálního chování².
- **Rozvoj tolerance k odlišnosti druhého člověka** - hodnota a jedinečnost každého člověka se vybaví ve spojitosti s Etickou výchovou téměř 30% žáků, kteří tento předmět absolvovali. Význam respektu k názoru druhého člověka si pamatuje 15% dětí. 4% respondentů uvedlo explicitně, že se skrze Etickou výchovu naučilo toleranci.
- **Získání novópoznatků ohledně mezilidských vztahů** - celých 29% žáků uvedlo, že hodnotí význam Etické výchovy v tom, že se dozvěděli hodně nových informací. Ti, kteří specifikovali o jaké informace se jednalo, uvádí, že se dozvěděli, jak se mají chovat k druhým lidem a že Etická výchova byla pro ně „školou života“. Více jak 30% respondentů uvedlo, že si pamatuje zlaté pravidlo etiky, které shrnuje princip prosociálního vztahování se k druhým lidem.
- **Poznání druhých a zlepšení vzájemných vztahů** - téměř 10% žáků uvádí, že skrze Etickou výchovu lépe poznali a porozuměli svým spolužákům. Pro více jak 20% dětí byla Etická výchova prostředkem ke zlepšení vzájemných vztahů ve třídě. 6% žáků vidí význam Etické výchovy ve zdokonalení v komunikaci se svými spolužáky.
- **sebepoznání a pozitivní změna sebe** - téměř 15% žáků uvedlo, že jim v paměti zůstaly aktivity, jejichž cílem bylo sebepoznání. To koresponduje s výsledkem necelých 5% respondentů spatřujících význam Etické výchovy v lepším poznání sebe samého. Pozitivní změna sebe samého je výsledkem ročního působení Etické výchovy pro 14% dětí.
- **Zdroj zábavy a radosti** - téměř 5% žáků uvádí, že je hodiny Etické výchovy bavily a že jim v nich bylo dobře.

¹ srovnej se základními znaky prosociálního chování (Nováková, 2006) na str. 13

² srovnej s dělením prosociálního chování dle Reykowského a Smoleňska (1980; cit. dle Páleník, 1990) na str.20

- **Žádný nebo negativní vliv** - pro úplnost poznatků ohledně efektu Etické výchovy na žáky je třeba zmínit, že pro určitý poměrně malý počet respondentů měla Etická výchova žádný význam (6% žáků) nebo mají v souvislosti s tímto předmětem negativní vzpomínky (4% dětí).

Pokusme se nyní najít odpověď na druhou výzkumnou otázku, která je formulována následovně: Jaké charakteristiky a vlastnosti má podle žáků mít učitelka Etické výchovy? Z výsledků studie č. 1 i z dosavadních výsledků této studie vyplývá, že Etická výchova má na žáky výrazný pozitivní vliv. Na tomto výsledku se kromě samotné realizace projektu Etické výchovy podílí i osobnost učitelky, která tento předmět vyučuje a způsob jejího vztahování se k dětem. Touto výzkumnou otázkou tedy zjišťujeme, jaké vlastnosti a charakteristiky učitelky Etické výchovy usnadňují žákům osvojení programu Etické výchovy a umožňují jim směřovat k cíli, který si Etická výchova vytyčila – tj. k rozvoji prosociálnosti.

Na základě obsahové analýzy a následného statistického vyhodnocení odpovědních položek na třetí a čtvrtou otevřenou otázku námi použitého dotazníku jsou to tyto vlastnosti a charakteristiky:

- **Přívětlivost** - téměř 20% žáků oceňuje u učitelky Etické výchovy přívětlivost. Pro tyto žáky je důležitý pocit, že učitelce na nich záleží a že je má ráda.
- **Klid a trpělivost** - stejně tak pro necelých 20% dětí je u učitelky Etické výchovy důležité to, že je klidná, trpělivá a že zbytečně nekřičí na žáky. Poměrně zanedbatelný počet respondentů (2%) by ocenil u učitelky větší nadhled, což má rovněž blízko k charakteristice klid a trpělivost.
- **Autorita** - žáci vyžadují, aby z učitelky vyzařovala autorita a aby uměla efektivně udržovat kázeň ve třídě. Více jak 20% žáků v našem výzkumném vzorku uvedlo, že jim tyto vlastnosti u učitelky Etické výchovy schází. V protikladu k tomu pouze 3% žáků tyto vlastnosti u učitelky spatřovalo v dostatečné míře.
- **Prosociálnost** - přes 15% žáků na učitelce oceňuje, že je připravena pomáhat a poskytuje žákům pomoc a radu, když ji potřebují. Pro 8% žáků je rovněž důležité, že se mohou učitelce svěřit a mohou jí důvěřovat. Důležitým předpokladem prosociálního chování je, jak dokládají mnohé studie, empatie (Schultz, Selman, LaRusso, 2003; Del Barria, 2004; a další). Rovněž pro více jak 12% dětí je důležité, že učitelka Etické výchovy vykazuje velkou míru empatického porozumění. Právě toto

empatické porozumění učitelky může vést k tomu, že u ní děti vyhledají pomoc, když ji potřebují nebo se jí svěří se svými starostmi.

- **Zážitkové učení** - učitelka Etické výchovy by měla vést hodiny zážitkovou metodou. Vyhovuje to téměř 15% žáků. Přes 20% dětí uvádí, že jim v paměti zůstal především zážitkový způsob, jakým byly hodiny Etické výchovy vedeny. Konkrétně jmenují aktivity, práci s příběhy, sezení v kruhu, práci ve skupinách a další prvky zážitkového učení. 4% respondentů se dožaduje toho, aby bylo dokončeno to, co bylo započato a co se nestihlo dodělat v minulé hodině. 5% žáků by přivítalo větší střídání činností při výuce.
- **Spravedlnost** - pro 10% žáků je důležité, že učitelka Etické výchovy usiluje o lepší vztahy mezi žáky, řeší s dětmi jejich konflikty, vyslechne každý názor a dívá se na problém z více pohledů. Důležitost spravedlnosti jako vlastnosti učitelky Etické výchovy potvrzuje i fakt, že 3,5% by ocenilo větší nestrannost učitelky při řešení problémů dětí.
- **Partnerský přístup k žákům** - partnerský přístup učitelky k žákům je charakterizován otevřenou komunikací, kterou na učitelce oceňuje přes 10% žáků. Rovněž rovnocenný přístup učitelky k dětem, který vyhovuje 4% respondentů, stejně jako větší respekt k tomu, že někdo nechce mluvit nebo řešit problém, který by přivítalo 4% žáků, patří k charakteristikám partnerského přístupu mezi učitelkou a žákem.

Význam a vypovídající hodnotu těchto vlastností a charakteristik, které by podle žáků měla mít učitelka Etické výchovy, zvyšuje následující fakt. Téměř 20% respondentů na třetí otázku v dotazníku (Co ti vyhovuje na učitelce Etické výchovy?) odpovědělo, že jim vyhovuje učitelka taková, jaká je. Na čtvrtou otázku dotazníku (Co ti nevyhovuje na učitelce Etické výchovy?) odpovědělo dokonce 41% žáků, že nenachází nic, co by jim na učitelce nevyhovovalo a že jim učitelka vyhovuje taková, jaká je. Jaké jsou tedy vlastnosti a charakteristiky, které by podle těchto žáků měla mít učitelka Etické výchovy? Odpověď na tuto otázku můžeme do jisté míry hledat tak, že se podíváme na odpovědi ostatních respondentů. Můžeme tedy předpokládat, že význam a vypovídající hodnota výše zmíněných charakteristik a vlastností učitelky Etické výchovy jsou do jisté (blíže nespecifikované) míry syceny i těmi respondenty, kteří odpověděli, že jim vyhovuje učitelka taková, jaká je.

6.4 Diskuze ke studii II.

Na začátku této kapitoly shrneme výsledky uvedené v předchozí kapitole. Dále tyto výsledky porovnáváme se čtyřmi složkami projektu Etická výchova (cíl, program, metody a výchovný styl) a zjišťujeme, zda a jakým způsobem jsou tyto jednotlivé části projektu reflektovány v odpovědích žáků, kteří tento předmět absolvovali po dobu jednoho školního roku. Výsledky rovněž konfrontujeme s poznatky, ke kterým dospěli jiní autoři. V závěru diskuze uvádíme náměty na úpravu námi použitého dotazníku s otevřenými otázkami.

Žáci, kteří absolvovali předmět Etická výchova po dobu jednoho školního roku, vnímají efekt tohoto předmětu v následujících oblastech:

- rozvoj prosociálního chování
- rozvoj tolerance k odlišnosti druhého člověka
- získání nových poznatků ohledně mezilidských vztahů
- poznání druhých a zlepšení vzájemných vztahů
- sebepoznání a pozitivní změna sebe
- zdroj zábavy a radosti
- žádný nebo negativní vliv

Podle žáků, kteří předmět Etická výchova navštěvovali po dobu jednoho školního roku, by učitelka Etické výchovy měla mít následující vlastnosti a charakteristiky:

- přívětivost - učitelce má na dětech záležet a má je mít ráda
- klid a trpělivost – učitelka nemá spěchat a zbytečně křičet
- autorita – učitelka má efektivně udržovat kázeň ve třídě
- prosociálnost – učitelka má mít schopnost žákům empaticky porozumět a případně nabídnout pomoc, pokud ji potřebují
- zážitkové učení – učitelka má v hodinách Etické výchovy využívat metody zážitkového učení
- spravedlnost – učitelka má být spravedlivá a spravedlivě se angažovat v řešení konfliktů mezi žáky
- partnerský přístup k žákům – učitelka má s žáky jednat jako rovnocennými partnery a otevřeně s nimi komunikovat

Podle Lencze (1997a) je cílem Etické výchovy pozitivní rozvíjení postojů a chování člověka tak, aby se choval prosociálně, ne pouze podle veřejného mínění či jiných vnějších

kritérií, ale na základě interiorizovaných hodnot a svého svědomí. Motivem a předpokladem takového chování je tedy vnitřní potřeba nebo tendence dělat to, co prospěje druhému (Lencz, 1997a). Na jiném místě Lencz (1998) shrnuje cíl projektu Etické výchovy do tzv. zlatého pravidla etiky: „Chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se on choval k tobě.“

Z našich výsledků nelze usoudit, zda prosociální chování respondentů vychází z vnitřní nebo vnější motivace. Jako jeden z nejvýznamnějších efektů Etické výchovy však respondenti uvádějí rozvoj prosociálního chování. Přes 30% žáků uvádí, že jim v souvislosti s Etickou výchovou v paměti zůstává tzv. zlaté pravidlo etiky. Téměř 15% dětí utkvěl v paměti z hodin Etické výchovy zážitek spolupráce a 5% žáků uvedlo, že se naučilo díky Etické výchově navzájem spolupracovat. Můžeme tedy říci, že cíle projektu Etické výchovy, tak jak ho stanovil Lencz (1998, 1997a) se u námi vybraného vzorku žáků daří částečně dosahovat už na základě jednorocní realizace předmětu Etická výchova ve škole.

V našem výzkumu jsme ověřovali efektivitu předmětu Etická výchova po jednom roce působení. Nebyl proto realizován celý program projektu Etická výchova, ale pouze jeho část se zaměřením na získání komunikačních dovedností, důstojnost člověka a sebeúctu a pozitivní hodnocení druhých. Jedná se o tzv. první tři „schody“ základní části programu Etické výchovy. Nedílnou součástí bylo zaměření se na rozvoj prosociálního chování. Následně diskutujeme výsledky, které mají souvislost s těmito třemi schody programu Etické výchovy.

Pouze 6% respondentů vnímalo význam předmětu Etická výchova v tom, že se naučilo lépe komunikovat. Více než 20% žáků však uvedlo, že se díky Etické výchově zlepšili vztahy ve třídě. Subkategorie Zlepšení vztahů je z velké části sycena položkami typu: „vyříkali jsme si věci mezi sebou“, „bavím se se všemi“, „méně se hádáme“, „řešili jsme věci týkající se třídy“. Tyto a mnohé další položky zařazené do této subkategorie odkazují na to, že žáci spolu vycházejí lépe také díky tomu, že se naučili spolu efektivněji komunikovat.

Dle Lencze (1997b) je první „schod“ programu Etické výchovy, kterým je právě komunikace, vstupní branou ke všem dalším sociálním dovednostem, které tvoří program Etické výchovy. Komunikaci je v programu Etické výchovy věnováno mnoho prostoru. Kromě prvního schodu, kde cílem je především vzájemné seznámení se mezi sebou a nácvik základů verbální a neverbální komunikace, se téma komunikace v programu Etické výchovu objevuje ještě dvakrát. Na pátém schodu se žáci učí komunikovat svoje pocity. V rámci sedmého schodu se děti seznamují se základy asertivity a s efektivním řešením konfliktů.

Rozvoj komunikačních dovedností je součástí velké většiny programů, které se přímo nebo nepřímo zaměřují na rozvoj prosociálního chování (Hermochová, 2001, 2005; Marti,

2007; Roche, 1992; Kopasová a Obložinská, 1999). Rovněž nácvik efektivního řešení konfliktů a komunikace ve ztížených podmínkách zařazuje do programů rozvíjející pozitivní sociální chování většina autorů (Lickona, 1992; Berkowitz, cit. dle Vacek, 2005; Stuhr a Rundle, 1980; Gajdošová a Herényiová, 2005).

Lencz a Križová (2000) rozpracovávají u každého tématu (tzv. schodu) programu Etické výchovy didaktické cíle. Tématem druhého schodu je důstojnost člověka a sebeúcta. Toto téma bylo také významnou součástí programu jednoročního předmětu Etická výchova, jehož efekt jsme v našem výzkumu zkoumali. Didaktické cíle tohoto schodu jsou:

1. Uvědomit si hodnotu a velikost každého člověka.
2. Uvědomit si a vážit si svých pozitivních stránek.
3. Poznat své slabé i silné stránky a umět přijímat i své nedostatky a selhání.

Z výsledků našeho šetření vyplývá, že respondenti vnímají efekt předmětu jednak v rozvoji tolerance k odlišnosti druhého člověka, jednak v hlubším sebepoznání a pozitivní změně sebe sama. Konkrétně zde uvádíme pouze nejvýraznější výsledky, které souvisí s výše řečeným (kompletní výsledky jsou uvedeny v kapitole Výsledky). Hodnota a jedinečnost každého člověka se vybaví ve spojitosti s Etickou výchovou téměř 30% žáků, kteří tento předmět absolvovali. Význam respektu k názoru druhého člověka si pamatuje 15% dětí. Téměř 15% žáků uvedlo, že jim v paměti zůstaly aktivity, jejichž cílem bylo sebepoznání. A pozitivní změna sebe samého je výsledkem ročního působení Etické výchovy pro 14% dětí. Didaktické cíle pro druhý schod programu Etické výchovy, tak jak je formulovali Lencz a Križová (2000), byly tedy v rámci jednoročního předmětu Etická výchova naplněny.

Bezpodmínečnou úctou k lidské osobě a respekt k názoru druhé člověka považuje za nezbytný předpoklad rozvoje prosociálního chování vícero autorů (Roche, 1992; Lencz, 1997a, 1997b; Lickona, 1992; Kohlberg, 1980; Stuhr a Rundle, 1980). Například Lickona (1992) postavil právě na rozvoji respektu k druhému a posílení osobní odpovědnosti svůj výchovný program, jehož cílem je budování „dobrého“ charakteru. Co je však nového na Rocheho programu rozvoje prosociálnosti (Roche, 1992) a z něho vycházejícího projektu Etická výchova (Lencz, 1997a, 1997b, 1999), je důraz kladený rovněž na sebepoznání, pozitivní sebehodnocení a přijetí sebe sama. Vychází se zde z předpokladu humanistické psychologie, že pouze člověk, který plně přijímá sám sebe, je schopen akceptovat i druhého člověka (Rogers, 1998). Proto také téma v programu Etické výchovy téma důstojnost člověka a sebeúcta předchází před tématem pozitivní hodnocení druhého. Oba dva tyto aspekty, tolerance k odlišnosti druhého člověka i hlubší sebepoznání spojené s pozitivní

změnou sebe sama, patří mezi výrazné výsledky našeho výzkumu, který si kladl za cíl zjistit efekt ročního působení předmětu Etická výchova.

Náplň třetího schodu, který rovněž tvořil součást ročního programu Etické výchovy, je pozitivní hodnocení druhých. Didaktickým cílem zde není naučit děti druhým „pochlebovat“, ale zcitlivět je pro to, aby dokázali v druhých lidech objevovat jejich silné stránky a skrze ocenění a povzbuzení jim napomoci v jejich rozvoji (Lencz, Křižová, 2000). Z výsledků našeho výzkumu je patrné, že poznání druhých a zlepšení vztahů hodnotí respondenti jako jeden z efektů Etické výchovy. Téměř 10% žáků uvádí, že skrze Etickou výchovu lépe poznali své spolužáky a porozuměli jim. Pro více než 20% dětí byla Etická výchova prostředkem ke zlepšení vzájemných vztahů ve třídě. Rozvoj pozitivního hodnocení druhých je tak jedním ze způsobů, jak zlepšit vztahy mezi žáky ve třídě.

Naše výsledky tak potvrzují poznatky, ke kterým dospěla individuální psychologie, totiž že povzbuzení a dodání odvahy (což je jeden z prvků pozitivního ocenění druhého) přispívá k pocitu sounáležitosti a buduje sociální zájem (Adler 1993, 1994; Petrovská, 2003; Dinkmeyer a McKay, 1996). Pozitivní hodnocení druhých však není jediný způsob, jak dosáhnout zlepšení vztahů ve třídě. Gajdošová a Herényiová (2005) upozorňují, že ke zlepšení vztahů ve třídě dochází i účinkem programu Srdce na dlani, který se zaměřuje na rozvíjení empatie, nácvik adekvátního řešení problémů a regulování negativních emocí.

V rámci projektu Etická výchova používá učitel při práci s dětmi v co nejvyšší míře metody zážitkového učení (Lencz, 1997a). Zážitkové učení je charakteristické tím, že poskytuje dětem zkušenost a umožňuje jim vytvořit si vlastní úsudek. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Učitel zůstává v roli moderátora - jeho hlavní úloha spočívá ve vytvoření zajímavé situace a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získat novou zkušenost. Při reflexi proběhlé aktivity pak učitel pomáhá žákům zasadit tuto novou zkušenost do jejich běžného života (Vaněk a kol., 2002).

Respondenti v rámci našeho výzkumného šetření se vyjadřovali pozitivně o způsobu vedení hodin Etické výchovy. Přes 20% dětí uvádí, že jim v paměti zůstal především zážitkový způsob, jakým byly hodiny Etické výchovy vedeny. Konkrétně jmenují aktivity, práci s příběhy, sezení v kruhu, práci ve skupinách a další prvky zážitkového učení. Téměř 15% žáků oceňuje na učitelce Etické výchovy právě způsob, jakým vede hodiny.

Primárním cílem Etické výchovy není osvojování nových poznatků a informací, nýbrž rozvoj sociálních dovedností a prosociálního chování (Lencz, 1997a). Přesto téměř 30% žáků uvedlo, že spatřují význam Etické výchovy v tom, že se dozvěděli hodně nových informací. Respondenti vypovídali např. „pochopil jsem lépe život“, „přemýšlel jsem o věcech, které by mě dříve nenapadly“. Pro významný počet respondentů se tak Etická výchova stala „školou života“. „Školou života“ by se Etická výchova stala těžko, kdyby byla vyučována klasickou frontální metodou. Právě díky zážitkovému učení si žáci totiž osvojují znalosti a dovednosti, které jsou pro ně osobně hodnotné a které upotřebí v běžném životě. Na význam interaktivního způsobu vyučování a aplikaci metod zážitkového učení při rozvíjení etické kultury osobnosti upozorňuje rovněž Smékal (2010).

Při realizaci předmětu nejen Etické výchovy ale i dalších programů rozvíjejících pozitivní sociální chování jsou rovněž používány i pohádky a příběhy s etickým nábojem (Lencz, 1997a; Roche, 1992; Šimanovský a Mertin, 1996; Smith, 1994; Mareš, 2002b; Smékal, 2010). Součástí práce s příběhy je jak jejich prezentace, tak následná skupinová diskuze a případně řešení morálních dilemat (Paolitto, 1980; Sullivan, 1980; Stuhr a Rundle, 1980; Vacek, 1998, 2006). O vhodnosti užití příběhů s následnou skupinovou diskuzí v Etické výchově vypovídají i odpovědi našich respondentů. Polovina těch, kteří odpověděli, že jim v paměti zůstal zážitkový způsob, jakým byly hodiny Etické výchovy vedeny, vyzdvihují ve svých odpovědích právě význam příběhů.

Jako další důležitou metodu rozvoje prosociálního chování uvádí vícero autorů učení se nápodobou (Páleník, 1990; Roche, 1992; Lencz, 1997a, 1993; Lickona, 1992). Zvláště je zdůrazňován význam prosociálního vzoru a příkladu dospělého (rodiče, učitele, vychovatele) při výchově dětí. Z našich výsledků vyplývá, že děti pozitivně hodnotí prosociální nastavení učitelky Etické výchovy. Přes 15% žáků na učitelce oceňuje, že je připravena pomáhat a poskytuje žákům pomoc a radu, když ji potřebují. Rovněž pro více jak 12% dětí je důležité, že učitelka Etické výchovy vykazuje velkou míru empatického porozumění. Empatii chápe většina autorů jako nezbytný předpoklad rozvoje prosociálního chování (Schultz, Selman, LaRusso, 2003; Del Barria, 2004). Můžeme tedy odhadovat, že na rozvoji prosociálního chování u našich respondentů se do jisté míry podílel i fakt, že učitelka jimi byla vnímána jako vzor prosociálního chování.

Vcelku malý počet respondentů (4%) uvedl, že předmět Etická výchova byl pro něho zdrojem zábavy a radosti. Podle Lencze (1998) by učitel měl vytvářet radostnou atmosféru ve

třídě svým přístupem a nenuceným humorem. Jedná se přímo o jednu zásadu výchovného stylu Etické výchovy.

Pro úplnost poznatků ohledně efektu Etické výchovy na žáky je třeba zmínit, že pro určitý poměrně malý počet respondentů měla Etická výchova žádný význam (6% žáků) nebo mají v souvislosti s tímto předmětem negativní vzpomínky (4% dětí). Uvedené odpovědi mohou být součástí pubescentního negativismu, jehož součástí je útok na autority a až nápadné zastávání opačného stanoviska než mají dospělí (Říčan, 2004). Stejně tak se však může jednat o oprávněnou kritiku předmětu Etická výchova. Přestože se jedná o malý počet žáků je dobré mít na vědomí, že obsah i způsob vedení předmětu Etická výchova nemusí vyhovovat všem a tito žáci by měli mít příležitost vyjádřit svůj odlišný názor.

Nyní se zaměříme na diskuzi výsledků vypovídajících o tom, jaké vlastnosti by podle žáků měla mít učitelka Etické výchovy. Toto budeme porovnávat především s výchovným stylem Etické výchovy, jak ho formuluje Lencz (1998). Lencz chápe vztah mezi učitelem a žákem za důležitou proměnnou při rozvoji prosociálního chování u dětí.

Téměř 20% žáků oceňuje u učitelky Etické výchovy přívětivost. Pro tyto žáky je důležitý pocit, že učitelce na nich záleží a že je má ráda. Lencz (1998) uvádí, že nezbytným předpokladem výchovy je přijetí dítěte a projevování náklonnosti k němu bez ohledu na to, jestli splňuje naše představy. Lenczův předpoklad je motivován přesvědčením, že každé dítě je hodnota a úlohou učitele je tuto hodnotu objevit a rozvinout. Rovněž Lickona (1992), který se zaměřil na rozvoj respektu a odpovědnosti u žáků, na učitele klade požadavek, aby jednal s žáky jako „pečovatel“ a rádce.

Klid a trpělivost jsou charakteristiky, které na učitelce oceňuje téměř 20% respondentů. Žáci oceňují to, že učitelka na ně zbytečně nekřičí. Lencz (1998) ve výchovném stylu doporučuje na negativní projevy chování reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky. Situaci nastavit tak, aby dítě mohlo zažívat logické důsledky svých činů. Cílem není zastavit negativní chování „silou“, ale vést dítě k uvědomění si následků svých činů pro sebe i pro své okolí. Adler (1993, 1994) formuloval čtyři chybné cíle (upoutávání pozornosti, boj o moc, pomsta, stažení se do ústraní), pomoci nichž se dítě snaží snažit dosáhnout sociálního zájmu, když necítí, že má ve společnosti své místo a může k jejím zájmům přispívat. Tyto projevy dětí u učitele vyvolají negativní emoce a vedou k negativní reakci učitele na dítě (křik, potrestání, odsouzení, ...). Právě klid, trpělivost, pochopení dítěte a jeho přijetí považují Dreikurs a Grey (1997) za způsob, jak dítěti pomoci najít jeho místo ve společnosti a

rozvinout konstruktivně svůj sociální zájem. Výše zmíněné charakteristiky učitelky – klid, trpělivost a přívětivost, tak tedy napomáhají nepřímo k rozvoji prosociálního chování u dětí.

Z výsledků našeho šetření rovněž vyplývá, že děti u učitelky Etické výchovy vyžadují a autoritu a schopnost udržet ve třídě klid a pořádek. Více jak 20% žáků v našem výzkumném vzorku uvedlo, že jim tyto vlastnosti u učitelky Etické výchovy schází. Učitelka by se podle nich měla změnit v tom, že by měla lépe a důsledněji udržovat kázeň ve třídě. Lencz (1998) zdůrazňuje, že učitel Etické výchovy má jasně a srozumitelně vymezit pravidla a hranice, v jejímž rámci se mohou děti svobodně pohybovat. Pařízek (1998) a Vališová (2004) upozorňují na důležitost zvažovat neustále míru učitelské autority a žákovské odpovědnosti a přizpůsobovat ji situaci i věku a zralosti dětí. Je zajímavé, že přísnost a přívětivost, jako vlastnosti učitele, se u dětí nevylučují a obě dvě tyto vlastnosti u učitele vyžadují. Naši respondenti uvedli, že jim vyhovuje na učitelce Etické výchovy její přívětivost. Zároveň by u stejné učitelky přivítali více autority, přísnosti a důraznosti při udržování kázně. K podobným závěrům dochází ve svém pilotním výzkumu i Bendl (2005). Koubeková (1993) zjistila, že v rodinném prostředí dětí, které se chovaly prosociálně, se vyskytovaly následující charakteristiky: dostatek lásky, opory a pomoci a přiměřeně vyvážená kontrola a přísnost. Obě dvě tyto charakteristiky tedy nejsou v protikladu, ale vzájemně se doplňují. Rogge (1996) k tomu dodává, že děti potřebují pevné hranice a zároveň láskyplné prostředí. Jen v rámci pevně stanovených hranic a v atmosféře bezpečí a přijetí mohou tvořivě rozvíjet své schopnosti.

Další vlastnosti, které žáci považují za důležitý atribut učitelky Etické výchovy, jsou spravedlnost a partnerský přístup k žákům. Pro 10% žáků je důležité, že učitelka Etické výchovy usiluje o lepší vztahy mezi žáky, řeší s dětmi jejich konflikty, vyslechne každý názor a dívá se na problém z více pohledů. Partnerský přístup učitelky k žákům je charakterizován otevřenou komunikací, kterou na učitelce oceňuje přes 10% žáků. Rovněž rovnocenný přístup učitelky k dětem, který vyhovuje 4% respondentů. Učitel Etické výchovy má dle Lencze (1998) usilovat vytvoření výchovného společenství ve třídě, které je spravedlivé a nedopustí křivdu. Rovněž Lickona (1992) požaduje, aby učitel ze třídy vytvářel demokratické třídní prostředí, v němž mají žáci příležitost spolurozhodovat a nést svůj podíl odpovědnosti za utváření třídy jako místa, kde se dobře žije, učí a pracuje. K tomu je nezbytným předpokladem, aby samotný učitel vystupoval vůči žákům spravedlivě a zároveň partnersky. Podle Podmanického (2005c) se partnerský vztah vyznačuje přátelskou blízkostí a neformální autoritou. Aby učitel mohl vstoupit do takového vztahu, vyžaduje to od něho autentičnost, tzn. shodu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním.

Na závěr této kapitoly se budeme věnovat ještě diskuzi ohledně použití metody dotazníku s otevřeným otázkami. Tato metoda se nám osvědčila jako vhodný nástroj pro získání cenných dat v „neznámém terénu“, jakým byla pro nás oblast našeho výzkumného zájmu. Není nám totiž známo, že by se někdo před námi zabýval podobným tématem, jakému jsme se věnovali my. Na základě zkušenosti s touto metodou navrhuje následující opatření, které by zamezilo vzniku příliš velké kategorie Nevypovídající položky u první otázky. První otázka zjišťovala, jaký význam měla Etická výchova pro žáky, kteří absolvovali tento předmět po dobu jednoho školního roku. Na tuto otázku odpovědělo 16% respondentů odpovědními položkami typu „velký“, „obrovský“, „hluboký“. Jednalo se tedy o položky pozitivně hodnotící a nikoliv popisné, jakých byla velká většina. Navíc z obsahové analýzy vyplývá, že pozitivní význam měl předmět Etická výchova pro významně větší počet respondentů, než pro ty, kteří se tak explicitně vyjádřili. Proto byly tyto položky zařazeny do kategorie Nevypovídající položky. Doporučujeme proto první otázku rozšířit o pětibodovou škálu, na jejímž jednom pólu by byla položka „zcela žádný význam“ a na druhém konci položka „velmi velký význam“. Tato škála by zjišťovala míru významu, jakou respondenti přisuzují předmětu Etická výchova. První otázka by pak vybízela, aby respondenti rozvedli svoji odpověď co nejkonkrétněji.

6.5 Závěr studie II.

Projekt Etická výchova je nový výchovný předmět, který se zavádí v poslední době do školního vzdělávacího programu pro základní i střední školy. Cílem tohoto projektu je rozvoj prosociálního chování žáků. Tohoto cíle je dosahováno skrze realizaci podrobně metodicky zpracovaného programu za užití zážitkových metod učení. Důležitou součástí tohoto předmětu je partnerský vztah mezi učitelem a žákem.

Tento projekt je kvalitně teoreticky i metodologicky zpracován (Lencz 1997a, 1997b, 1999; Lencz a Křižová, 2000; Lencz a kol., 2005), dosud však chybí systematicky zpracované „ohlasy z praxe“, které by tento předmět reflektovaly a poskytly tak cennou zpětnou vazbu od těch, kterým je tento předmět určený – od samotných žáků. Jedním z cílů této studie proto bylo získat a zprostředkovat názory samotných žáků ohledně efektivity předmětu Etická výchova i ohledně osoby učitelky, která tento předmět vyučuje.

Žáci, kteří absolvovali předmět Etická výchova po dobu jednoho školního roku, spatřují efekt tohoto předmětu v následujících oblastech: rozvoj prosociálního chování, rozvoj tolerance k odlišnosti druhého člověka, získání nových poznatků ohledně mezilidských vztahů, poznání druhých a zlepšení vzájemných vztahů, sebepoznání a pozitivní změna sebe. Pro některé je předmět Etická výchova zdroj zábavy a radosti. Malý počet respondentů shledává žádný nebo dokonce negativní efekt tohoto předmětu.

Specifikovali jsme vlastnosti a charakteristiky učitelky Etické výchovy, které usnadňují žákům osvojení programu Etické výchovy a umožňují jim směřovat k cíli, který si Etická výchova vytyčila – tj. k rozvoji prosociálnosti. Podle žáků, kteří předmět Etická výchova navštěvovali po dobu jednoho školního roku, by učitelka Etické výchovy měla mít následující vlastnosti a charakteristiky: přívětivost, klid a trpělivost, autorita, prosociálnost, spravedlnost, měla by vyučovat zážitkovou metodou učení a má k žákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům a otevřeně s nimi komunikovat.

Dalším cílem této studie bylo porovnat tyto zpětné vazby žáků s teoretickými východisky projektu Etická výchova – tzn. s cílem, programem, výchovným stylem a metodami Etické výchovy – a zjistit do jaké míry se tyto teoretické předpoklady odrážejí ve zpětných vazbách žáků a jak je žáci hodnotí. Na základě podrobného srovnání námi získaných výsledků ze zpětných vazeb žáků jsme zjistili, že všechny čtyři části projektu Etická výchova jsou žáky reflektovány a že jsou jimi vesměs pozitivně hodnoceny. Můžeme tedy konstatovat, že projekt Etická výchova je žáky hodnocen tak, že žákům umožňuje rozvoj prosociálního chování a dalších sociálních dovedností. Pro žáky je důležité, že se tak děje zážitkovou metodou a v atmosféře partnerského vztahu mezi učitelem a žákem.

Je třeba se na tomto místě zmínit o limitech naší studie. Vzhledem k tomu, že jsme do výzkumu zařadili zpětné vazby jen na jednu učitelku Etické výchovy, nevyčerpali jsme zřejmě zcela vlastnosti a charakteristiky, které žáci oceňují na učitelce Etické výchovy a které jim mohou umožnit dosahovat cíle Etické výchovy – tj. rozvoje prosociálního chování. Další vlastnosti a charakteristiky by se zřejmě objevily, kdyby byly do výzkumu zařazeny pohledy žáků na větší množství učitelů a učitelek Etické výchovy. Naše studie však byla pilotním explorativním šetřením, jehož smyslem bylo získat prvotní vhled do zkoumané problematiky. Proto jsme volili hloubkový vhled na práci a osobu jedné učitelky.

Ze stejného důvodu, kterým je zařazení pouze jedné učitelky Etické výchovy do výzkumného šetření, by mohla být naší studií vytýkána sporná míra zobecnitelnosti získaných výsledků. Je zde však třeba zdůraznit, že u výchovných předmětů platí obzvláště, že jejich efektivita je úzce spjata s osobou vyučujícího. Podle Gráce (1996) je rozdíl mezi výchovným

a vzdělávacím působením v tom, že u výchovných předmětů, ke kterým patří Etická výchova, jde především o „vztahotvorný“ proces, zatímco u vzdělávacích předmětů hovoříme u „výkonotvorném“ procesu. Vychovávat tak znamená především utvářet vztah učitele k žákovi. Lencz (2005) rovněž považuje osobnost učitele a jeho vztah k žákům za jeden z rozhodujících faktorů při rozvoji prosociálnosti žáka. Není proto možné zkoumat efektivitu předmětu Etická výchova odděleně od kvality osobnosti vyučujícího a jeho vztahu k žákům. Studie tak přináší konkrétní vhled na žáky vnímanou efektivitu předmětu Etická výchova, která je v úzkém vztahu s kvalitou osobnosti konkrétního vyučujícího nabízejícího tento předmět žákům. V tomto spatřujeme hlavní přínos naší práce.

Poznatky a zkušenosti získané v této studii chceme využít v navazujícím výzkumném šetření. Naším záměrem je v budoucnu realizovat obdobné hloubkové studie, které by se však zaměřily na studenty středních škol a žáky prvního stupně základní školy. Chceme rovněž zjistit, jak se vlastnosti a charakteristiky, které žáci oceňují na učiteli Etické výchovy a které jim umožňují rozvíjet své prosociální chování, liší v závislosti na tom, zda je předmět vyučován mužem (učitelem) nebo ženou (učitelkou).

Výsledky naší práce bychom rádi využili při konstrukci evaluačního nástroje, který by učitelům Etické výchovy sloužil k posouzení, do jaké míry se jim daří naplňovat čtyři složky projektu Etická výchova, kterými jsou cíl projektu Etická výchova (rozvoj prosociálnosti), program projektu (rozvoj sociálních dovedností), výchovný styl (partnerský přístup učitele k žákovi) a metody Etické výchovy (učení skrze prožitek). Dotazník bude mít jak formu sebehodnotící, kdy výše zmíněné bude posuzovat samotný učitel Etické výchovy, tak formu, kterou budou vyplňovat samotní žáci.

ZÁVĚR

Tato závěrečná kapitola slouží ke shrnutí výsledků ze studie I. a studie II. Nenahrazuje však závěrečná zjištění, která uvádíme u jednotlivých studií. Přínos jednotlivých studií, jejich limity a naznačení dalšího bádání uvádíme v závěru u příslušné studie. Proto hned na začátku této kapitoly odkazujeme rovněž na závěrečné kapitoly jednotlivých studií.

Cílem této disertační práce, tak jak jsme ho formulovali v úvodu této práce, bylo zjistit účinek realizace Etické výchovy po dobu jednoho školního roku na žáky šestých a sedmých tříd základní školy. Efektivitu předmětu Etická výchova jsme posuzovali jednak na základě dotazníkového šetření realizovaného před a po výuce tohoto předmětu (studie I.), jednak skrze zpětné vazby samotných absolventů tohoto předmětu (studie II.). Dalším cílem této práce bylo zjistit, jaké vlastnosti a charakteristiky učitelky Etické výchovy usnadňují žákům osvojení programu Etické výchovy a umožňují jim směřovat k cíli, který si Etická výchova vytyčila – tj. k rozvoji prosociálnosti (studie II.).

Z našich výsledků vyplývá, že efekt realizace Etické výchovy spočívá v těchto oblastech:

- rozvoj prosociálního chování a nárůst výskytu prosociálního chování u žáků.
- zvýšení sebeúcty žáků a zlepšení vztahu k sobě samým.
- hlubší sebepoznání a pozitivní změna sebe sama.
- rozvoj tolerance k odlišnosti druhého člověka.
- poznání druhých a zlepšení vzájemných vztahů, zvýšení soudržnosti mezi sebou navzájem.
- zvýšení spokojenosti žáků ve třídě.
- získání nových poznatků ohledně mezilidských vztahů.

Můžeme tedy shrnout, že efekt Etické výchovy se neprojevuje jen v rozvoji prosociálního chování, což je hlavním cílem tohoto projektu, ale rovněž ve zlepšení mezilidských vztahů a vztahu k sobě samému.

Dále jsme zjistili, že učitelka Etické výchovy by měla mít tyto vlastnosti a charakteristiky, které umožňují žákům rozvoj prosociálnosti: přívětivost, klid a trpělivost, autorita, projevovat se prosociálně aspravedlivě, měla by vyučovat zážitkovou metodou učení a má k žákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům a otevřeně s nimi komunikovat.

Naše zjištění ohledně efektu realizace Etické výchovy a vlastností a charakteristik realizátora Etické výchovy, které umožňují žákům rozvoj prosociálnosti, nemůžeme vnímat odděleně. Naopak se jedná do velké míry o propojené nádoby. Etická výchova zaměřená na

mladé lidi na prahu dospívání je do velké míry ovlivněna osobností vyučujícího. Děti v tomto věku se stávají citlivými na vnímání a posuzování autorit a zdravá osobnost předávající jim pozitivní modely chování může prohloubit nejen kvalitu vztahů ve třídě samotné, ale i vztahů navázaných v budoucnosti. Etická výchova tak není jen předmětem postaveným na kvalitním programu předávaným zážitkovou metodou, ale především neustálým vztahem mezi jedinečnými osobnostmi a prostorem pro živé předávání životních zkušeností a vzájemné obohacování. Projekt Etická výchova je tak neustálou výzvou pro jeho realizátora k sebereflexi a práci na sobě.

Je naším upřímným přesvědčením, že v přítomnosti zdravé osobnosti vyučujícího se Etická výchova může stát kompasem na životní cestě všech zúčastněných a právě ve školním věku a věku dospívání, kdy se lidé ocitají na důležitých životních křižovatkách je třeba využít jeho potenciálu.

LITERATURA

- Adler, A. (1993). *Umění porozumět. Individuální psychologie 1*. Praha: Práh.
- Adler, A (1994). *Psychologie dětí. Individuální psychologie 2*. Praha: Práh.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Archer, J. (2006). Evoluční sociální psychologie. In Hewstone, M.& Stroebe, W. (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Balharová, J. & Kukla, L. (2002). Pohlavní vývoj dětí. In Smékal, V., Lacinová, L. & Kukla, L. (Eds.), *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy. toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: A two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44, 751-772.
- Bar-Tal, D., Raviv, A. & Leiser, T. (1980). Development of altruistic behavior: Empirical evidence. *Developmental Psychology*, 16, 516-524.
- Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M.& Isen, A. M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 706-718.
- Bendl, S. (2005). *Ukázňená třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton.
- Bergling, K. (1981). *Moral development. The validity of Kohlberg's theory*. Stockholm: Almquist and Wiksell International.
- Bianchi, G. (1990). *Prosocialne správanie žiakov výberových tried základnej školy*. Kandidátská dizertačná práca. Bratislava: VÚDPaP.
- Bianchi, G. (1987). *Dotazník prosociálnych tendencií v správaní: vývinové a medzipohlavné rozdiely*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie Slovenskej akadémie vied.
- Bible. Písmo sväté starého a nového zákona*. (1995) Český ekumenický překlad. Česká biblická společnost.
- Bierhoff, H. W. (2006). Prosociální chování. In Hewstone, M.& Stroebe, W. (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Portál.

- Bláha, I. (1997). *Ethika jako věda. Úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis.
- Blatný, M. & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38, 481-488.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brannon, L. (1999). *Gender: Psychological perspectives*. New York: Allyn & Bacon.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D. & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial behavior II.: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19, 133-147.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Cashwell, T., Skinner, Ch. & Smith, E. (2001). Increasing second-grade students' reports of peers' prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement and progress feedback. *Education and Treatment of Children*, 24, 161-175.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5, article 15.
- Cohen, L. H., McGowan, J., Fooskas, J. & Rose, S. (1984). Positive life events and social support and the relationship between life stress and psychological disorders. *American Journal of Community Psychology*, 12, 567-587.
- Čáp, J. & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka*. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Del Barrio, V., Aluja, A. & Garcia, L. (2004). Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32, 677-682.
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998). Gender. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T. & Lindzey, G. (Eds.), *The handbook of social psychology, volume II*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Dinkmeyer, D. & McKay, G. D. (1996). *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha. Portál.
- Dreikurs, R. & Grey, L. (1997). *Logické důsledky*. Nové Zámky: Psychoprof.

- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eisenberg, N. & Shell, R. (1986). The relationship of prosocial moral judgement and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A Longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. C. & VanCourt, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A Longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A. & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A Longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Qing Zhou & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A Longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton and comp.
- Fischerová, E. (1984). Kultúrne a spoločenské činitele vývinu tendencie pomáhať. In Kovalíková, V. a kol., *Pozitívne sociálne správanie a jeho vývin*. Bratislava: VÚDPaP.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 387-413.
- Gajdošová, E. & Herényiová, G. (2005). Doterajšie výsledky používania preventívneho programu proti násiliu Srdce na dlani v slovenských základných školách. In Mareš, J. & Svatoš, T. (Eds.), *Novinky v pedagogické a školskej psychológii 1995-2005*. Praha: IPPP.
- Gál, J. (1992). *Problémy a obsah mravnej výchovy*. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- Gilligan, C. (1994). *In Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gluchman, V. (1999). Ku koncepcii predmetu etická výchova. *Pedagogická revue*, 51, 266-273.

- Grác, J. (1996). Psychologicko-metodologické aspekty analýzy výchovného pôsobenia možnosti riešenia problémov dnešného človeka viac výchovou ako vzdelávaním. In Grác, J. (Ed.), *Súčasný človek, jeho psychické problémy a možnosti riešenia*. Trnava: KP FH TU.
- Grác, J. (2000). Psychologické osobitosti záväznosti noriem a tzv. predmet etickej výchovy. *Pedagogická revue*, 52, 448-455.
- Hargašová, M. & Kollárik, T. (1986). *Škála rodinného prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostické adidaktické testy.
- Hart, D. & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66, 1346-1359.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (1994a). *Hry pro život 1*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (1994b). *Hry pro život 2*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. & Vaněková, D. (2001). Stručná historie a současnost SPV. In Komárková, R., Slaměník, I. & Výrost., J., *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Ivanová, E. & Kopinová, L. (2004). *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy. Metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Jablonský, T. (2005). Kooperácia a jej rozvoj v podmínkách školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti. *Pedagogická orientace*, 15, 78-88.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha. Portál.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42, 771-786.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, No. 6, 11-33.

- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral Education. A First Generation of Research and Development*. New York: Praeger Publishers.
- Kohlberg, L. & Coby, A. (1987). *The measurment of moral judgement: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (2000). *Die Psychologie der Lebensspanne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Komárková, R., Slaměník, I. & Výrost., J. (Eds.) (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Kopasová, D. & Obložinská, I. (1999). Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývojom. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, s. 250-255.
- Koubeková, E. (1993). Osobnostné a rodinné koreláty altruisticky motivovaného prosociálneho správania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 28, 244-254.
- Koubeková, E. (1994). Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 205-215.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kraus, B. (1998). K problémům mravní výchovy a prevence negativních jevů. In *Mravní nemoci mládeže a jejich prevence. Sborník příspěvků z 6. konference ČPdS 9. října 1997, Brno*. Brno: Česká pedagogická společnost.
- Křivohlavý, J. (2003). Motivace sociální opory. In Mareš, J. a kol., *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus.
- Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS.
- Križová, O. (1998). *Metodická příručka etickej výchovy pre 9. ročník ZŠ*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Križová, O. (2005). *Aktivity na hodiny etickej výchovy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Kučerová, S. (1994). *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity.
- Kudláková, B. (1997). *Integrovaný predmet etická výchova*. Trnava: Trnavská univerzita.
- Kukla, L. & Čuta, M. (2002). Růst a vývoj dítěte. In Smékal, V., Lacinová, L. & Kukla, L. (Eds.), *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal.

- Ladenburg, T. (1980). Cognitive development and moral reasoning in the teaching of history. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral Education. A First Generation of Research and Development*. New York: Praeger Publishers.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. & Mareš, J. (1991). Jak změnit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 43, 401-409.
- Lencz, L. (1993). *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Lencz, L. (1997a). *Etická výchova pre cirkevné školy - 1. časť*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Lencz, L. (1997a). *Etická výchova pre cirkevné školy - 2. časť*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Lencz, L. (1998). *Pedagogika etickej výchovy : výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Lencz, L. (1999). *Etická výchova pre cirkevné školy - 3. časť*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Lencz, L. & Križová, O. (2000). *Etická výchova – metodický materiál 1*. Praha: Luxpress.
- Lencz, L. & Ivanová, E. (2003). *Etická výchova – metodický materiál 3*. Praha: Luxpress.
- Lencz, L. a kol. (2005). *Etická výchova – metodický materiál 2*. Praha: Luxpress.
- Lencz, L. (2005). S etickou výchovou do zjednotenej Európy. In Kolektív autorů: *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress.
- Lickona, T. & Paradise, M. (1980). Democracy in the elementary school. In: Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. New York : Bantam Books.
- Lukavský, R (1978). *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha : SPN.
- Macek, P. (2002). Adolescence a čeští dospívající na přelomu tisíciletí. In Smékal, V. & Macek, P. (Eds.), *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické souvislosti*. Brno: Barrister & Principal.

- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2001). Nevyužívání či odmítání sociální opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36, 214-224.
- Mareš, J. (2002a). Typologie sociální opory. In Mareš, J. a kol., *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus.
- Mareš, J. & Marešová, J. (2002b). Geneze dětského chápání a poskytování sociální opory jiným lidem. In Mareš, J. a kol., *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus.
- Mareš, J., Ježek, S. & Ludvíček, J. (2003). Ochota pomáhat spolužákům a žákovský pocit odpovědnosti. In Mareš, J. a kol., *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus.
- Martin, D., Martin, M., Gibson, S. S. & Wilkins, J. (2007). Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African American males. *Adolescence*, 42, 689-698.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the Five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McMahon, S.D. & Washburn, J. J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban African-American students. *Journal of Primary Prevention*, 24, 43-62.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Mosher, R. (1980). A democratic high school: Coming of age. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nováková, M a kol. (2006). *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress.
- Nowak, M. (2006). Five rules for the evolution of cooperation. *Science*, 14, 1560-1563.
- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 16. 12. 2009. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova,dne 12.4.2011>.
- Páleník, L. (1988). *Motivačné a osobnostné činitele vývinu pozitívneho sociálneho správania*. Bratislava: VÚDPaP.

- Páleník, L. (1990). *Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmerňovania v procese výchovy a vzdelávania*. Bratislava: VÚDPaP.
- Páleník, L. (1993). Prosociálna a individualistická orientácia v koncepte sociálne kompetentnej osobnosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 28, 109-120.
- Páleník, L. (1994). Altruizmus a sebaocenenie u slovenských a amerických detí: porovnávací štúdiá. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 135-142.
- Páleník, L. (1995a). Sociálna kompetencia – predpoklad zvládania sociálnych situácií. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 55-58.
- Páleník, L. (1995b). Pozitívne sociálne správanie športovcov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 105-108.
- Paolitto, D. P. (1980). The moral education of early adolescents. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Pařízek, V. (1998). Autorita ve společnosti a ve výchově. In Vališová, A., *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Pelán, J. (1996). Na cestě k humanitě. In Pelán, J. a kol., *Na cestě k humanitě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Penner, L. A. & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 525-537.
- Penner, L. A., Dovidio, J., Piliavin, J. & Schroeder, D. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Petrovská, J. (2003). Naší největší zbraní je dodávání odvahy. In Smékal, V. (Ed.), *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London : Kegan Paul.
- Piaget, J. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Podmanický, I. (2005a). Učitel' etickej výchovy v súčasnej školskej edukácii. In Kolektiv autorů, *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress.
- Podmanický, I. (2005b). Humanizácia výchovného štýlu v príprave učiteľa etickej výchovy. In Kolektiv autorů, *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress.

- Podmanický, I. (2005c). Profesionalita, kompetentnost' a autentikost' učitel'a výchovných predmetov. In Kolektiv autorů, *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress.
- Podmanický, I. (2008). Základná projekcia etickej výchovy v školskej edukácii Slovenskej republiky. *Konference Etická výchova v Praze 13. 5. 2008*.
- Pol, M., Rabušicová, M. & Novotný, P. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: MUNI.
- Protest proti metodice Etická výchova. Dostupné na: <http://www.charlie.li/soubory-ke-stazeni/21-protest-eticka-vychova>, 12. 4. 2011.
- Reakce EF ČR, o. s. na protest proti metodice Etická výchova. Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/main/f/20101004-reakce-efcr-na-protest-proti-zavedeni-etv.pdf>, 12. 4. 2011.
- Reichelová, E. & Baranová, E. (1994). Výcvikový program na rozvoj prosociálneho správania detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 41-50.
- Roche, R. O. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- Roche, R. O. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. O. (2003). Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti. *Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž, 14.-16. listopadu 2003*.
- Roche, R. O. (2005). Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. Výňatek z přednášek roku 2003. In Kolektiv autorů, *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Rogge, J.U. (1996). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 565-578.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescent development. In Van Hasselt, V. B. & Hersen, M., *The development of the self*. New York: Academic Press.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Říčan, P. (2004): *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Scourfield, J., Bethan J., Neilson, M. & McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behaviour in children and adolescents: a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 927-935.
- Sedláček, T. (2009). *Ekonomie dobra a zla. Po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. Praha: 65. pole.
- Seligman M. (2003). *Opravdové štěstí*. Praha: Ikar.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding – developmental and clinical analyses*. New York : Academic Press.
- Selman, R. (2003): *The promotion of social awareness : Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Schultz, L. H., Selman, R. L. & LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescence: Implication for the evaluation of school-based character education programs. *Journal of Research in Character Education*, 1, 67-87.
- Schwartz, S. H. (1975). The justice of need and the activation of humanitarian norms. *Journal of Social Issues*, 31, 111-136.
- Simpson, B. & Willer, R. (2008). Altruism and indirect reciprocity: The interaction of person and situation in prosocial behavior. *Social Psychology Quarterly*, 71, 37-52.
- Skořepa, M. (1940). *Puberta*. Praha: Dědictví Komenského.
- Slaměník, I. & Jaroušek, J. (2008). Prosociální chování. In Slaměník, I., Výrost, J. (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (2002a). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smékal, V. (2002b). Vnitřní svět jedenáctiletého dítěte. In Smékal, V., Lacinová, L. & Kukla, L. (Eds.), *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smékal, V. (2004). *Osobnostní determinanty mravního jednání*. Nepublikovaný rukopis.
- Smékal, V. (2006). *Občanská zralost jako komponenta kultury osobnosti*. Předběžné sdělení. Nepublikovaný rukopis.

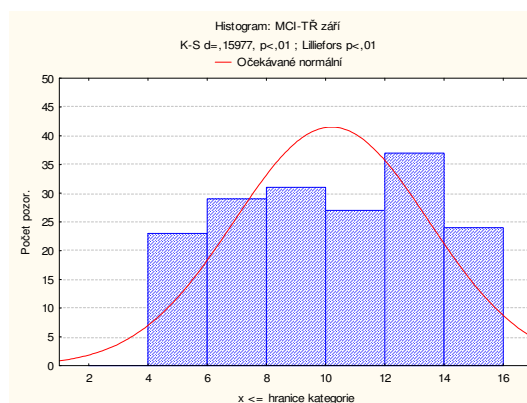
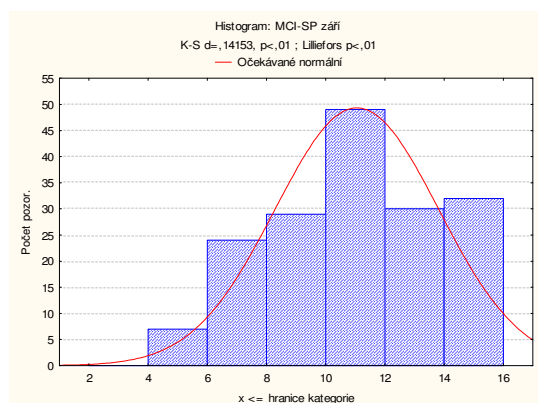
- Smékal, V. (2008). Osobnostní a sociální předpoklady etické kultury osobnosti. Jak je využívat v etické výchově. *Konference Etická výchova v Praze 13. 5. 2008*.
- Smékal, V. (2010). Etický rozměr občanské a politické kultury osobnosti. *E-Pedagogium*, 2010, 28-44.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (1995). *Social Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Smith, Ch. A. (1994). *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Praha: Portál.
- Spousta, V. (1994). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spousta, V. (2003). Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, 13, 12-16.
- Steinberg, L. & Belsky, J. (1991). *Infancy, childhood and adolescence*. New York: McGraw Hill.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert ve spolupráci se Sdružením Podané ruce v Brně.
- Stuhr, D. & Rundle, L. (1980). Moral education in the elementary school: Unconventional methods for conventional goals. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Sullivan, P. (1980).: Moral Education for Adolescents. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Šímanovský, Z. & Mertin, V. (1996). *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál.
- Šímanovský, Z. & Šímanovská, B. (2005). *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál.
- Štěpánková, M. (2002). Morálka a svědomí v pojetí adolescentů. In Smékal, V. & Macek, P. (Eds.), *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické souvislosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Ullman, Ch. (1987). From sincerity to authenticity: Adolescent's views of the „true self“. *Journal of Personality*, 55, 583-595.
- Urbánek, T. (2007). K prezentaci výsledků statistických analýz – 1. část. *Československá psychologie*, 51, 601-609.

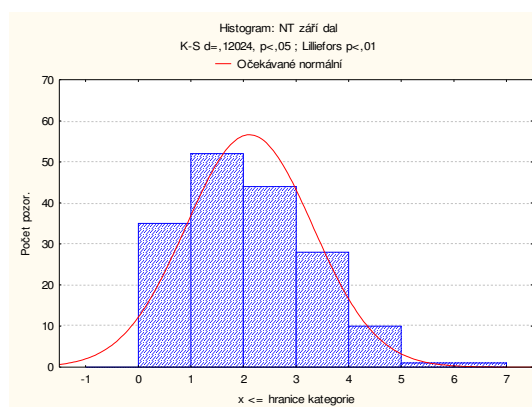
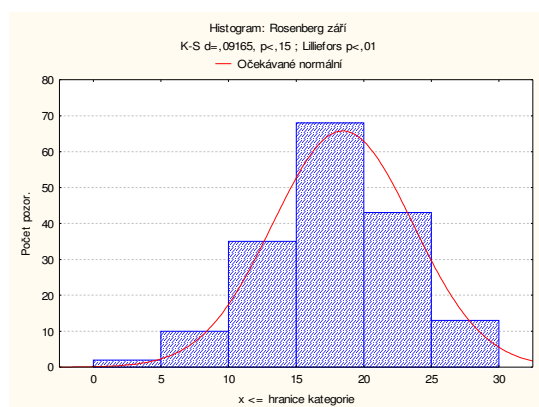
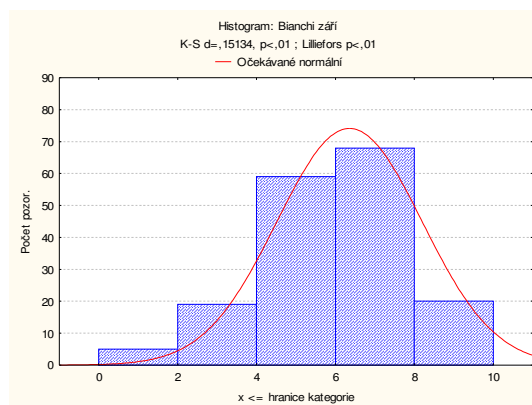
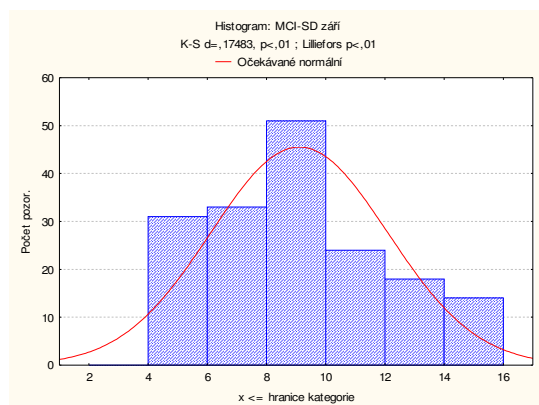
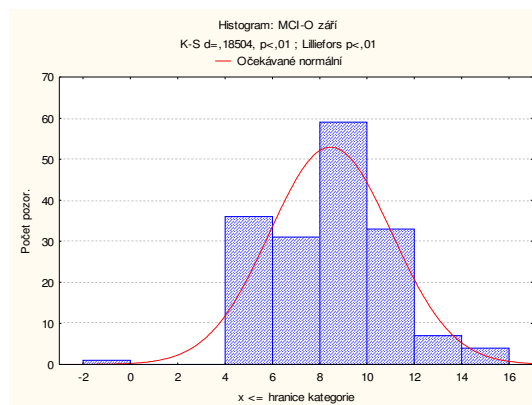
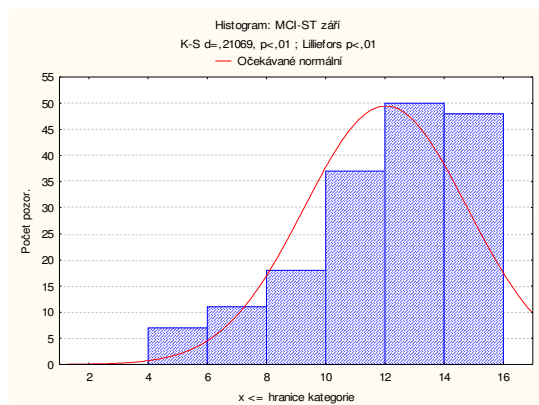
- Vacek, P. (1998). K stavu mravní výchovy v současné škole. In *Mravní nemoci mládeže a jejich prevence. Sborník příspěvků z 6. konference ČPdS, 9. října 1997 v Brně*. Brno: Česká pedagogická společnost.
- Vacek, P. (2002). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2005). Jak ve škole rozvíjet charakter žáků? (Program výchovy charakteru.) In Vacek, P. & Švarcová, E. (Eds.), *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2006). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- Vačková, K. (2005). Z výsledkov sociálno-psychologického výskumu školských tried základnej školy. In Mareš, J. & Svatoš, T. (Eds.), *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995-2005..* Praha: IPPP.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Valášková, M. & Ježek, S. (2002). Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů. In Smékal, V., Macek, P. (Eds.), *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické souvislosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Vale, E. A. (2006). *Early moral sense: behavioral self-regulation, temperament, and prosocial behavior in young children in child-centered classroom*. Nepublikovaná disertační práce. Portland: Portland State University.
- Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Vališová, A. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu*. Praha: ISV.
- Vaněk, D., Vaněk, P., Motyčka, P. & Bartoňková, H. (2002). *Psychologická čítanka aneb vybrané kapitoly z psychologie. Studijní text pro učitele etické výchovy*. Olomouc: EF ČR – Pedagogická sekce.
- Vonkomerová, K. (1984). Praktiky výchovy a pozitívne sociálne správanie detí v predškolských zariadeniach. In Kovalíková, V. a kol., *Pozitívne sociálne správanie a jeho vývin*. Bratislava: VÚDPaP.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.

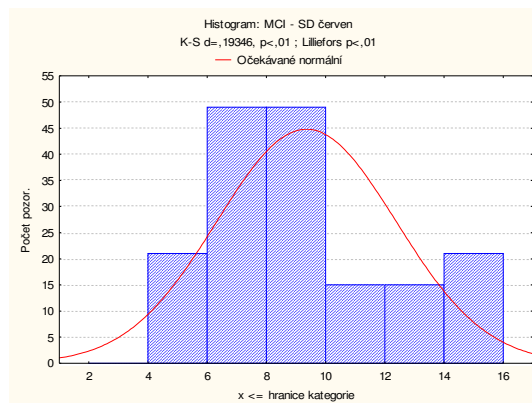
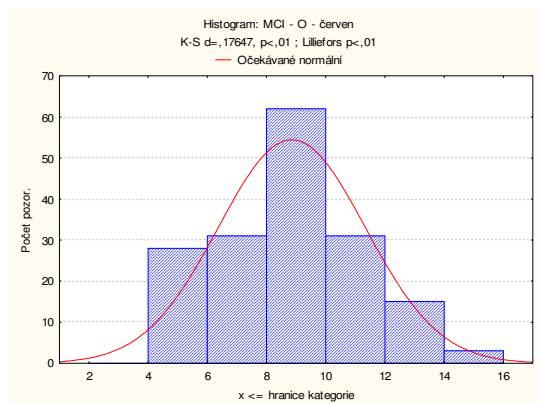
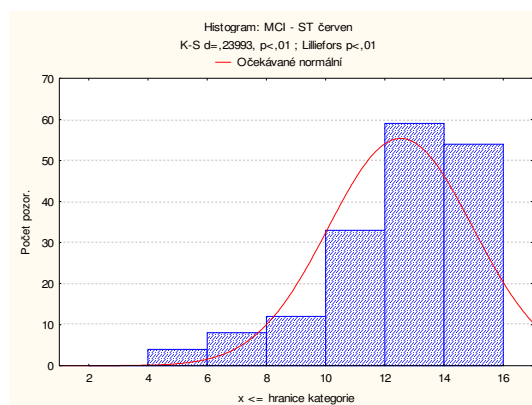
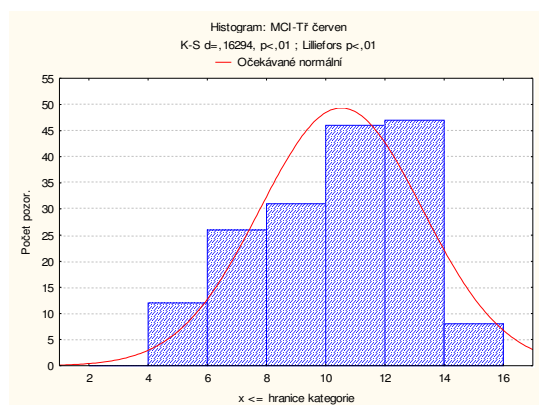
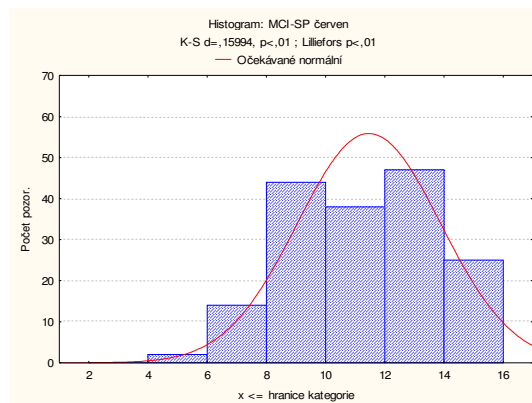
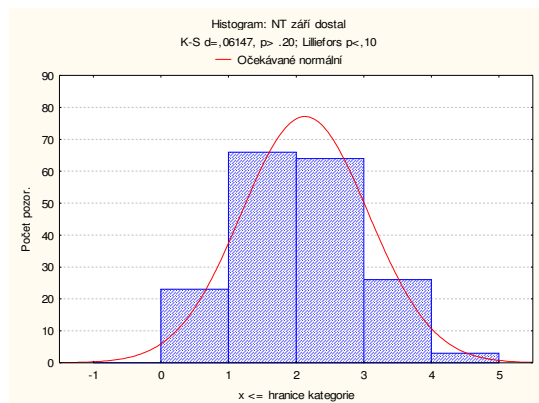
- Vymětal, J. (1990): Altruistické a agresivní jednání. *Československá psychologie*, 34, 435-439.
- Wasserman, E. (1980). An alternative high school based on Kohlberg's just community approach to education. In Mosher, R. L. (Ed.), *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.
- Way, B. (1996). *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV.
- Weinstein, N. & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 222-244.
- Wilson, J. (1996). First steps in moral education. *Journal of Moral Education*, 25, 85-91.
- Wright, D. (1971). *The psychology of moral behaviour*. London : Penguin.
- Wyrobková, A. (2007). *Reprezentace a hodnocení genderových kategorií*. Nepublikovaná disertační práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.
- Zimbardo, P. (2005). *Moc a zlo*. Břeclav: Moraviapress.

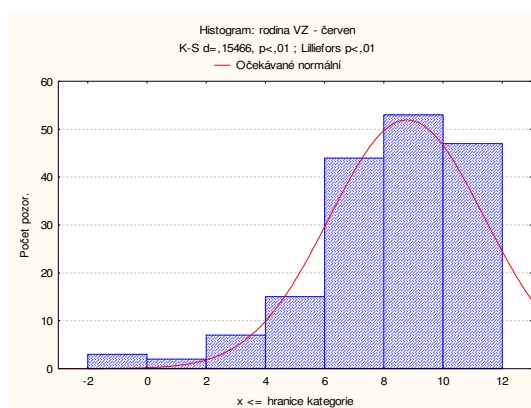
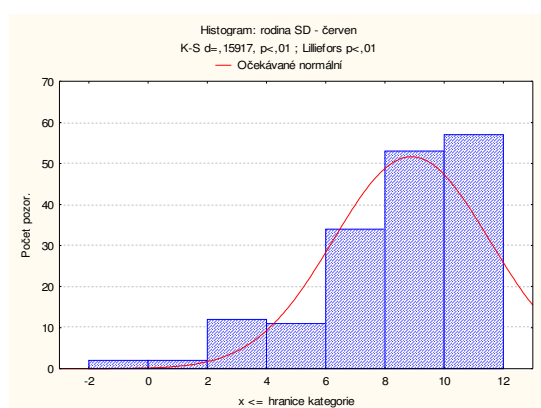
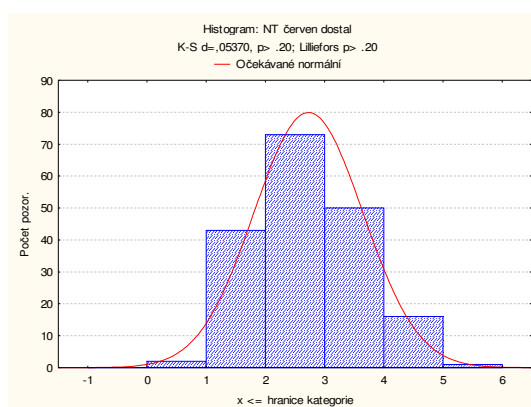
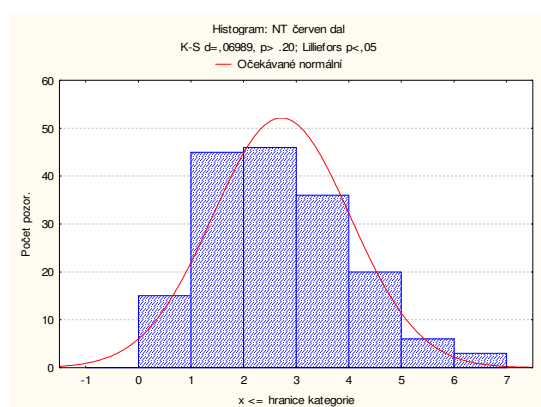
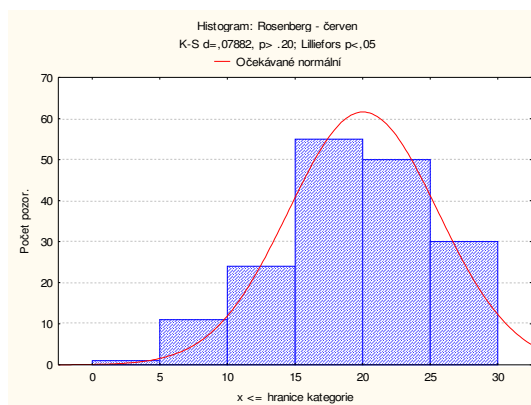
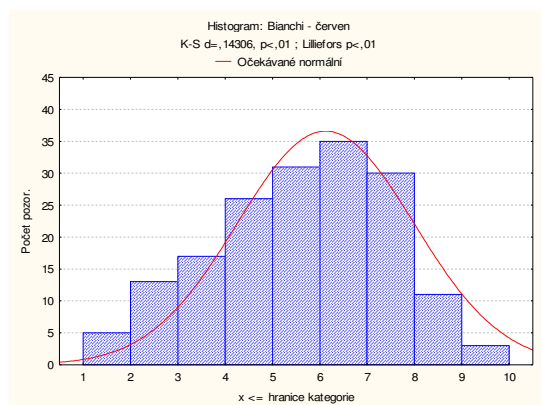
PŘÍLOHA A: Popis sledovaných proměnných z hlediska centrální tendence, variability a tvaru rozložení u celého výzkumného vzorku

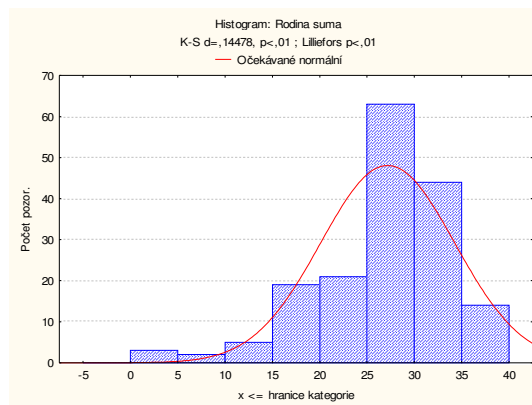
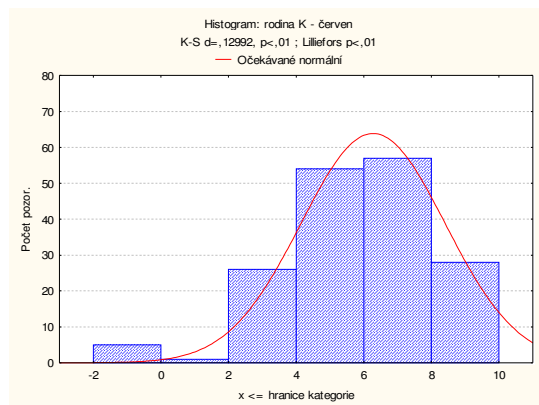
Popisné statistiky pro proměnné celého výzkumného vzorku					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
MCI-SP září	171	11,05	5,00	15,00	2,77
MCI-TŘ září	171	10,20	5,00	15,00	3,29
MCI-ST září	171	12,03	5,00	15,00	2,76
MCI-O září	171	8,46	0,00	15,00	2,58
MCI-SD září	171	9,11	5,00	15,00	3,00
Bianchi září	171	6,36	1,00	10,00	1,84
Rosenberg září	171	18,45	4,00	30,00	5,19
NT září dal	171	2,11	0,04	6,08	1,20
NT září dostal	182	2,13	0,26	4,61	0,94
MCI-SP červen	170	11,46	5,00	15,00	2,43
MCI-Tř červen	170	10,52	5,00	15,00	2,75
MCI - ST červen	170	12,54	5,00	15,00	2,45
MCI - O - červen	170	8,85	5,00	15,00	2,49
MCI - SD červen	170	9,35	5,00	15,00	3,03
Bianchi - červen	171	6,12	2,00	10,00	1,86
Rosenberg - červen	171	20,04	5,00	30,00	5,54
rodina SD - červen	171	8,89	0,00	12,00	2,64
rodina VZ - červen	171	8,78	0,00	12,00	2,63
rodina K - červen	171	6,27	0,00	9,00	2,14
rodina H - červen	171	3,23	0,00	6,00	1,34
Rodina suma	171	27,18	1,00	38,00	7,09
NT červen dal	171	2,72	0,29	7,00	1,31
NT červen dostal	185	2,73	0,35	5,06	0,92









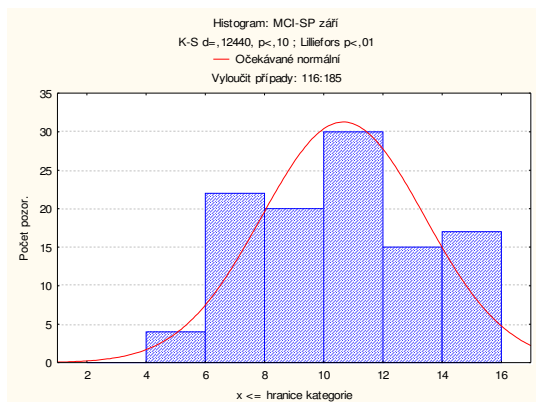


PŘÍLOHA B: Popis sledovaných proměnných z hlediska centrální tendence, variability a tvaru rozložení zvlášť u výzkumné skupiny a zvlášť u kontrolní skupiny

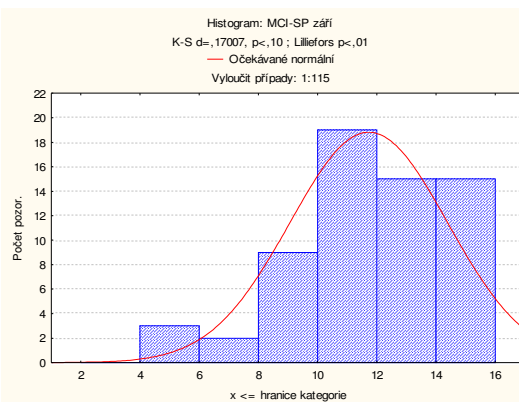
Popisné statistiky pro proměnné z výzkumné skupiny					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
MCI-SP září	108	10,66	5,00	15,00	2,76
MCI-TŘ září	108	10,80	5,00	15,00	3,27
MCI-ST září	108	12,29	5,00	15,00	2,56
MCI-O září	108	8,56	5,00	15,00	2,51
MCI-SD září	108	8,76	5,00	15,00	2,86
Bianchi září	108	6,25	2,00	10,00	1,70
Rosenberg září	108	18,35	4,00	30,00	5,10
NT září dal	108	2,02	0,04	6,08	1,21
NT září dostal	113	2,04	0,26	4,61	0,97
MCI-SP červen	107	11,37	7,00	15,00	2,24
MCI-Tř červen	107	11,08	5,00	15,00	2,58
MCI - ST červen	107	12,64	5,00	15,00	2,36
MCI - O - červen	107	8,82	5,00	15,00	2,61
MCI - SD červen	107	9,68	5,00	15,00	2,79
Bianchi - červen	108	6,23	2,00	9,00	1,67
Rosenberg - červen	108	20,78	7,00	30,00	5,07
rodina SD - červen	108	8,76	0,00	12,00	2,70
rodina VZ - červen	108	8,65	0,00	12,00	2,84
rodina K - červen	108	6,19	0,00	9,00	2,15
rodina H - červen	108	3,01	0,00	6,00	1,35
Rodina suma	108	26,61	1,00	37,00	7,32
NT červen dal	108	2,84	0,58	7,00	1,35
NT červen dostal	115	2,86	1,10	5,06	0,89

Popisné statistiky pro proměnné z kontrolní skupiny					
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
MCI-SP září	63	11,73	5,00	15,00	2,67
MCI-TŘ září	63	9,17	5,00	15,00	3,07
MCI-ST září	63	11,59	5,00	15,00	3,04
MCI-O září	63	8,29	0,00	15,00	2,69
MCI-SD září	63	9,70	5,00	15,00	3,16
Bianchi září	63	6,54	1,00	10,00	2,06
Rosenberg září	63	18,62	5,00	30,00	5,37
NT září dal	63	2,28	0,25	4,67	1,19
NT září dostal	69	2,27	0,95	4,45	0,89
MCI-SP červen	63	11,62	5,00	15,00	2,73
MCI-Tř červen	63	9,57	5,00	15,00	2,79
MCI - ST červen	63	12,37	5,00	15,00	2,61
MCI - O - červen	63	8,90	5,00	13,00	2,31
MCI - SD červen	63	8,79	5,00	15,00	3,34
Bianchi - červen	63	5,94	2,00	10,00	2,16
Rosenberg - červen	63	18,76	5,00	30,00	6,09
rodina SD - červen	63	9,13	2,00	12,00	2,54
rodina VZ - červen	63	9,02	3,00	12,00	2,22
rodina K - červen	63	6,41	0,00	9,00	2,13
rodina H - červen	63	3,60	0,00	6,00	1,24
Rodina suma	63	28,16	6,00	38,00	6,63
NT červen dal	63	2,52	0,29	6,17	1,22
NT červen dostal	70	2,51	0,35	4,86	0,94

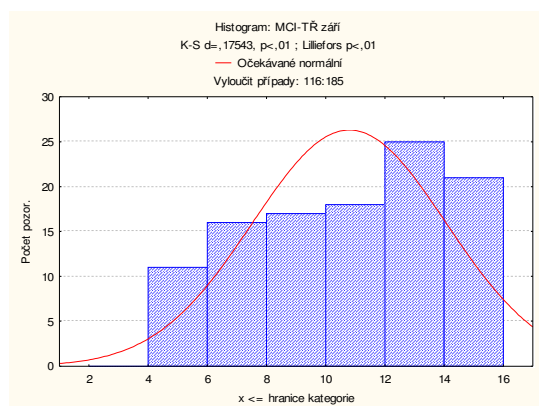
VÝZKUMNÁ SKUPINA



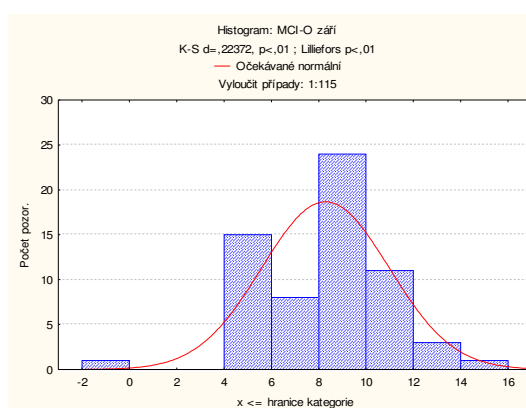
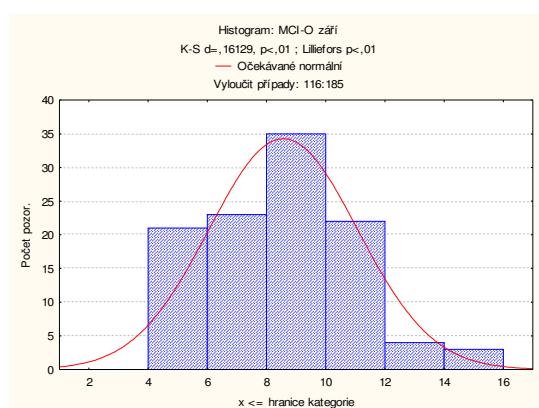
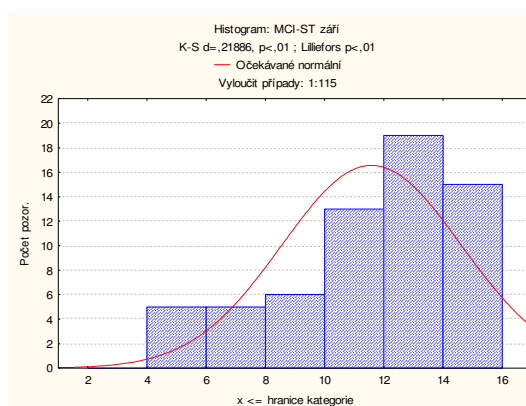
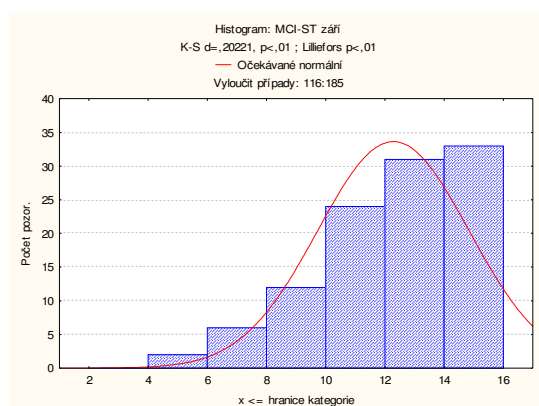
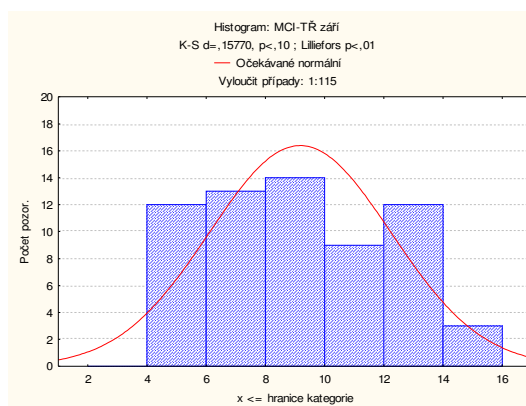
KONTROLNÍ SKUPINA



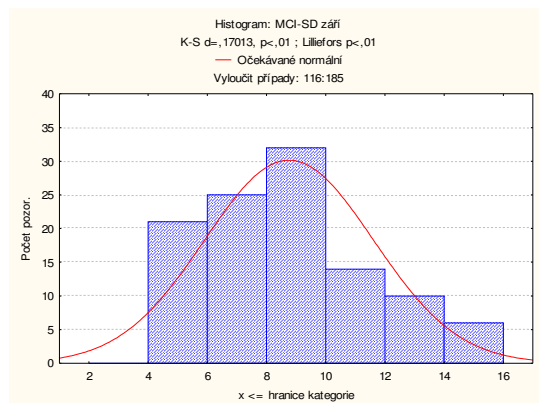
VÝZKUMNÁ SKUPINA



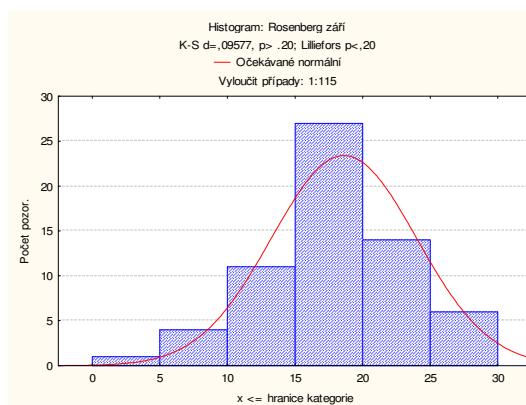
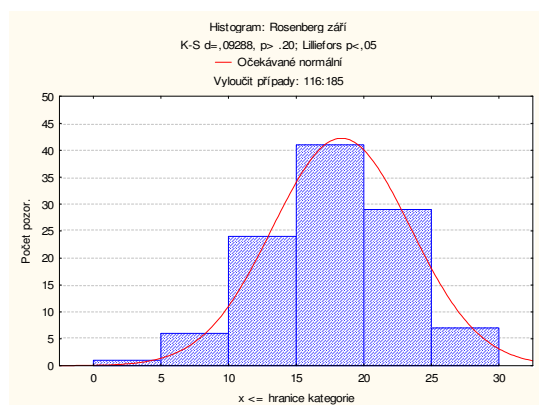
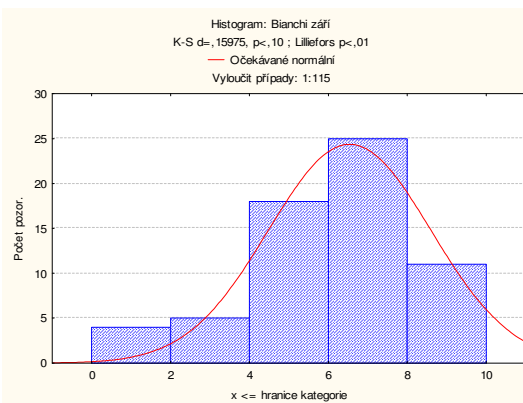
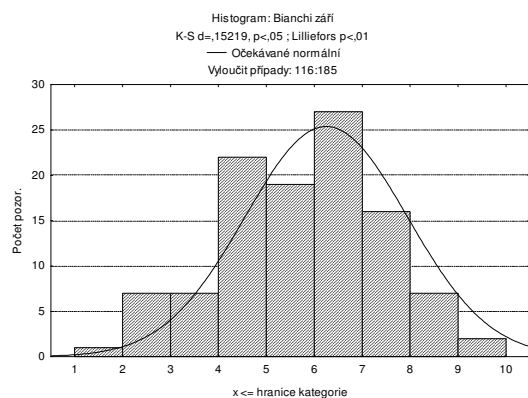
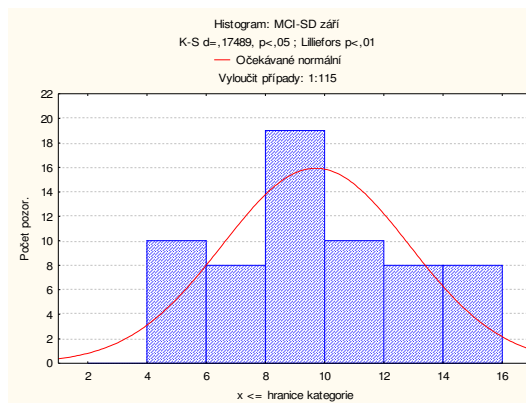
KONTROLNÍ SKUPINA



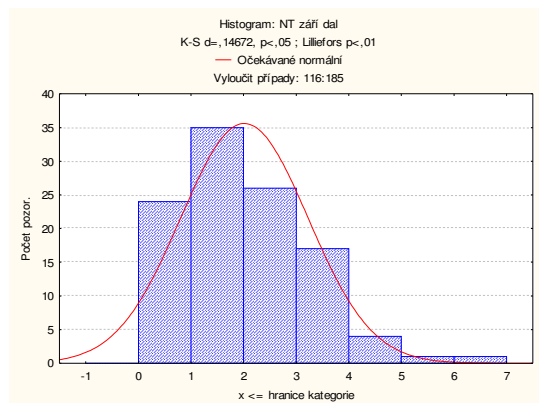
VÝZKUMNÁ SKUPINA



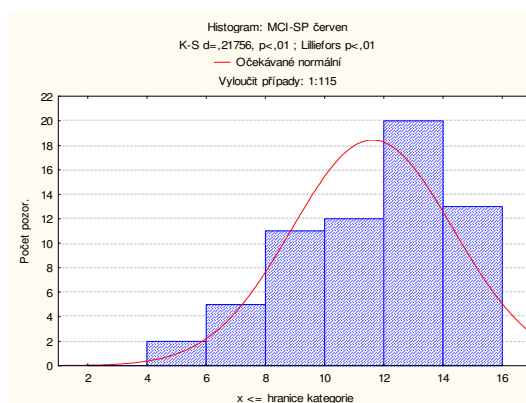
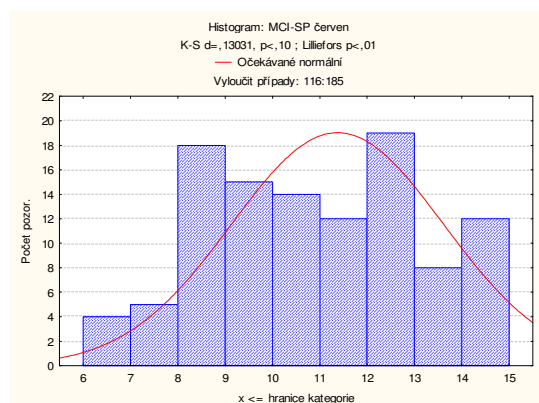
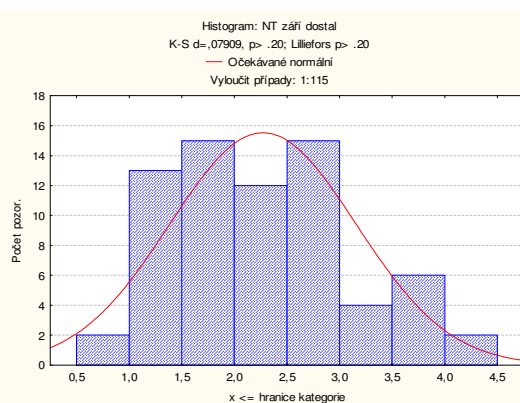
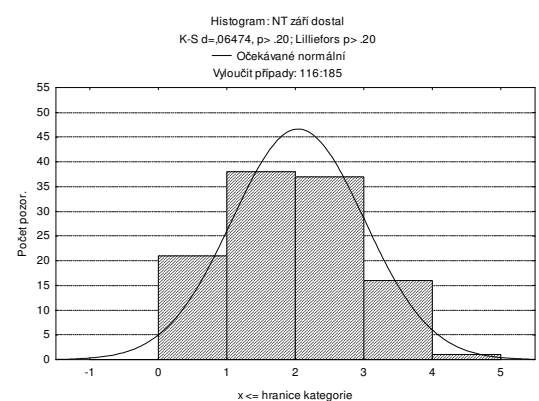
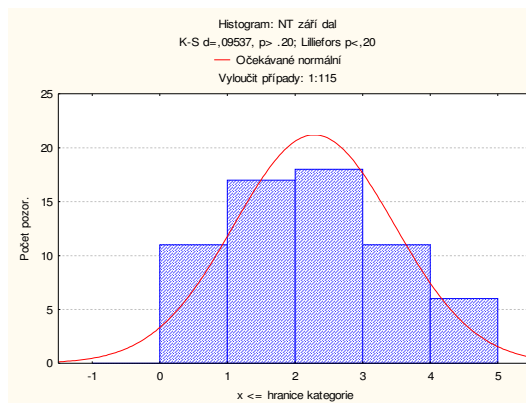
KONTROLNÍ SKUPINA



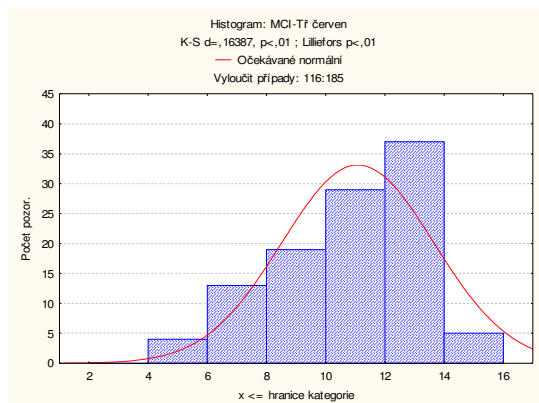
VÝZKUMNÁ SKUPINA



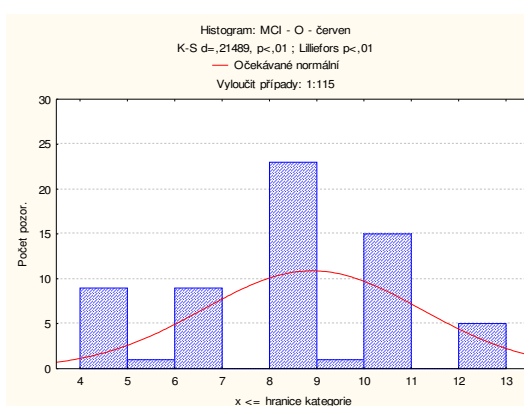
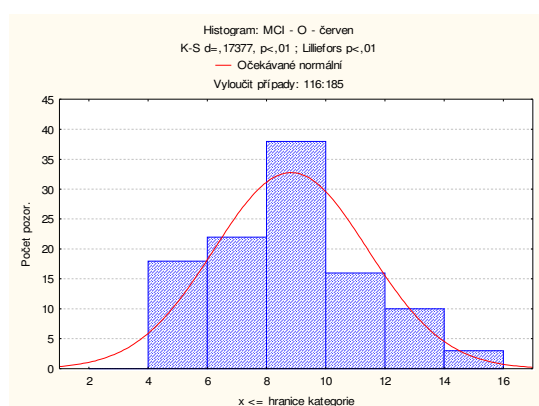
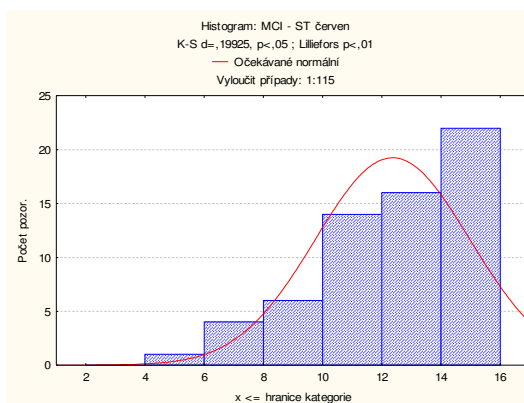
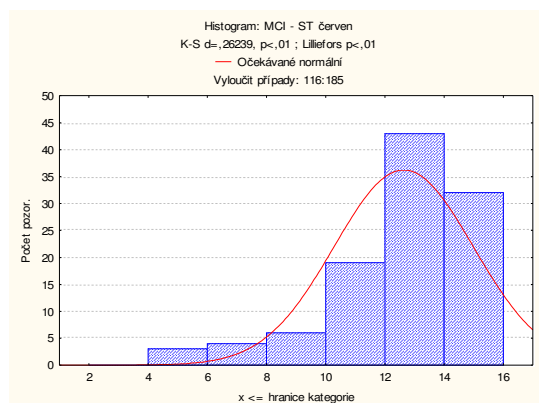
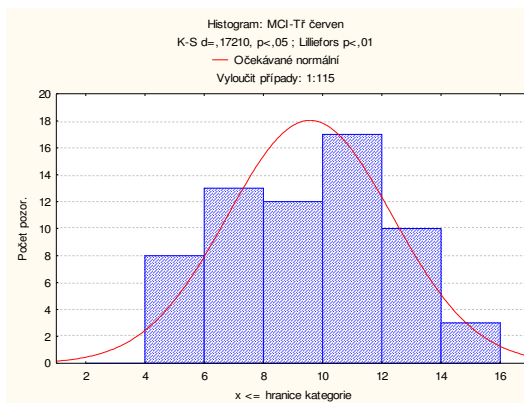
KONTROLNÍ SKUPINA



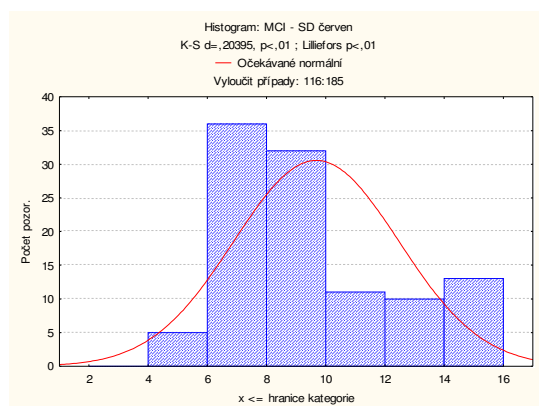
VÝZKUMNÁ SKUPINA



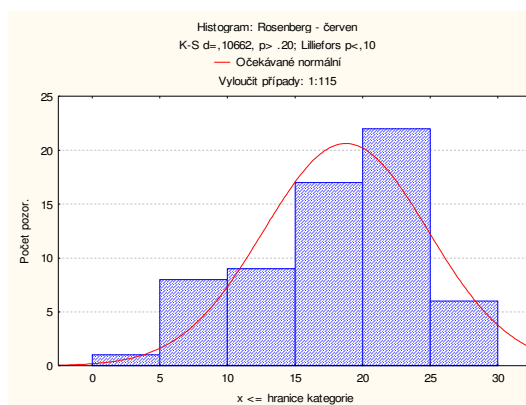
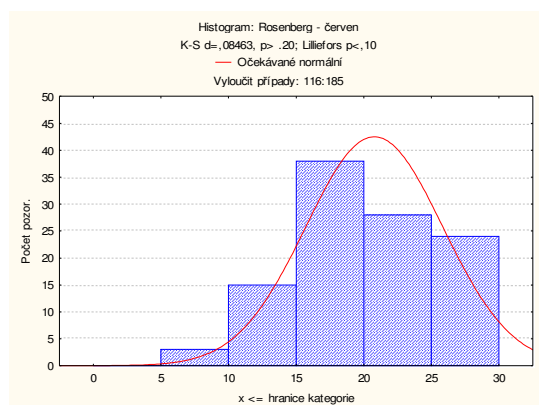
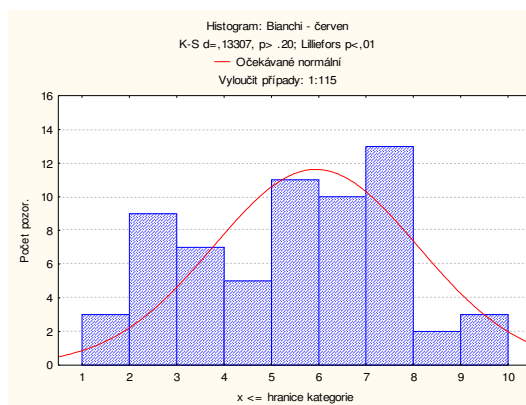
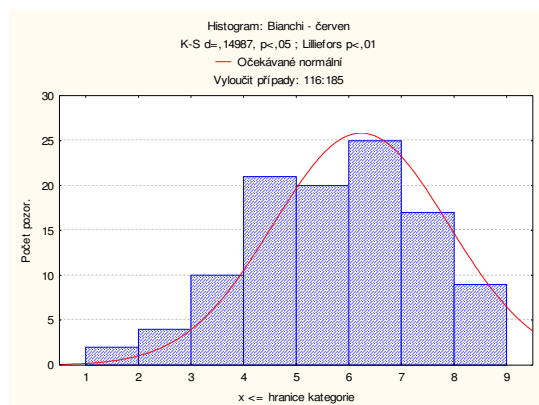
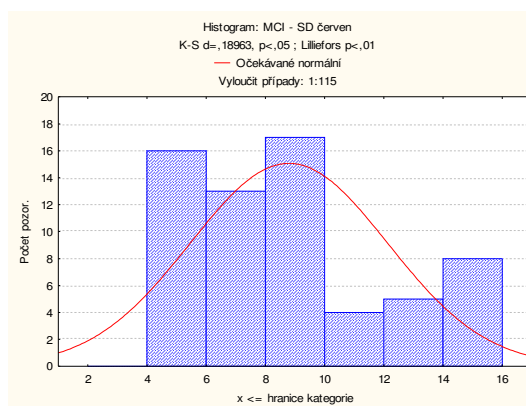
KONTROLNÍ SKUPINA



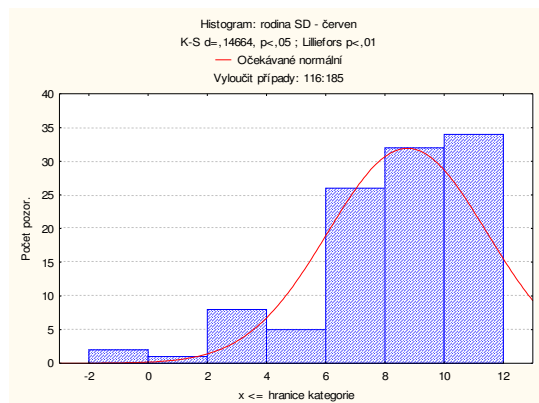
VÝZKUMNÁ SKUPINA



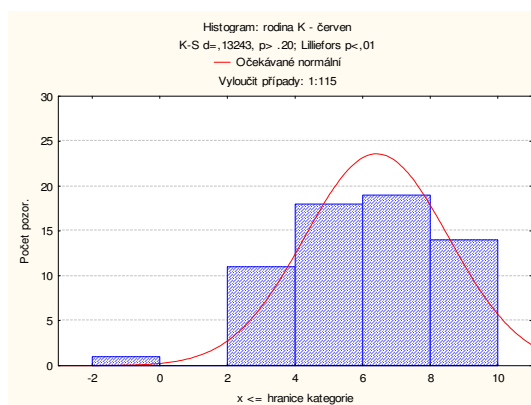
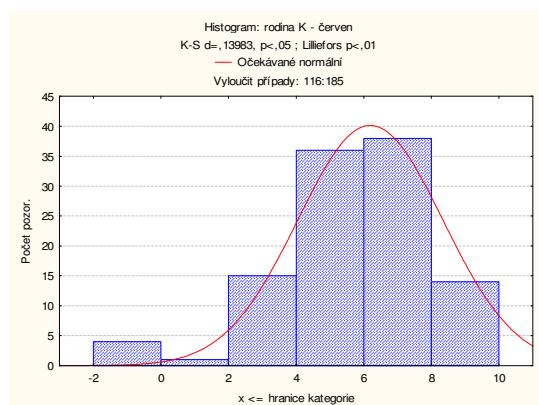
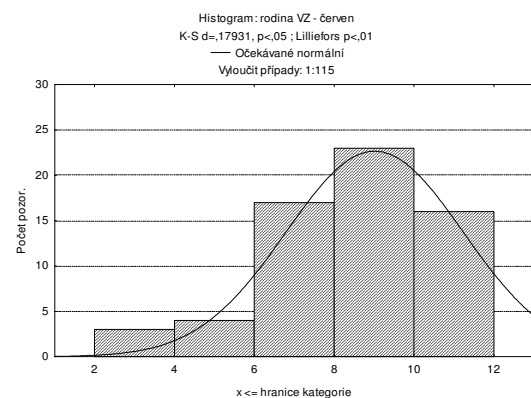
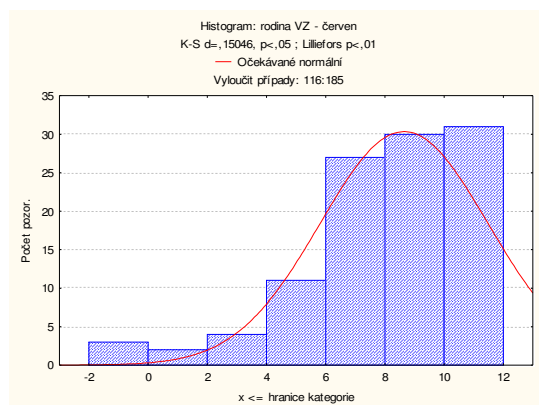
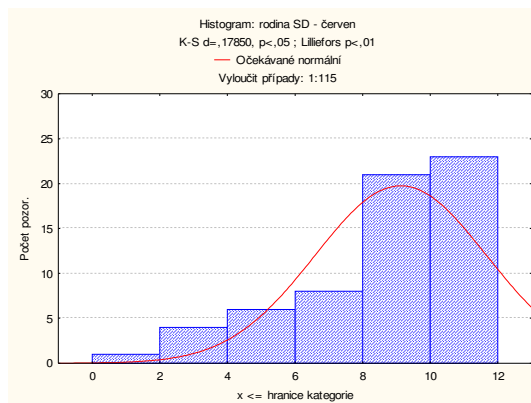
KONTROLNÍ SKUPINA



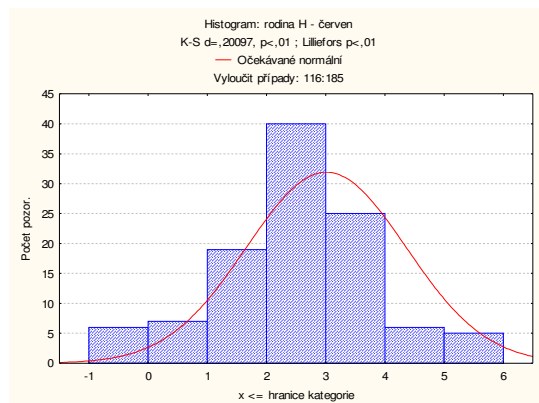
VÝZKUMNÁ SKUPINA



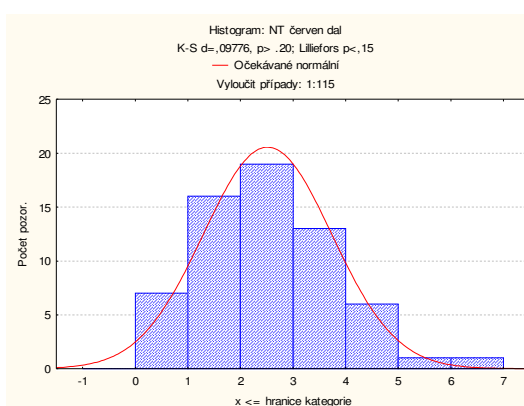
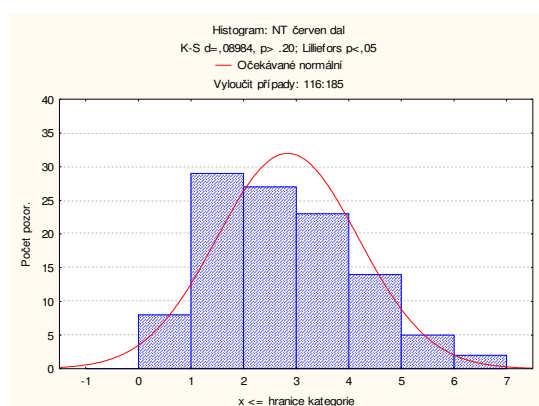
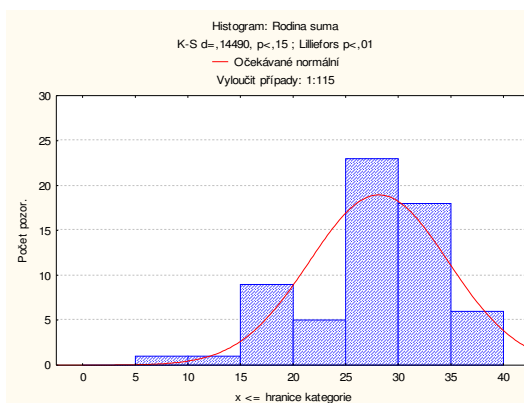
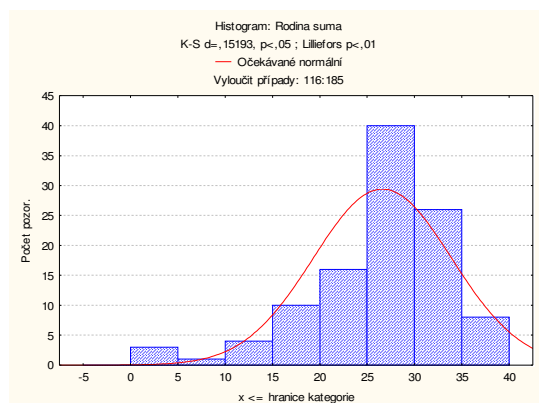
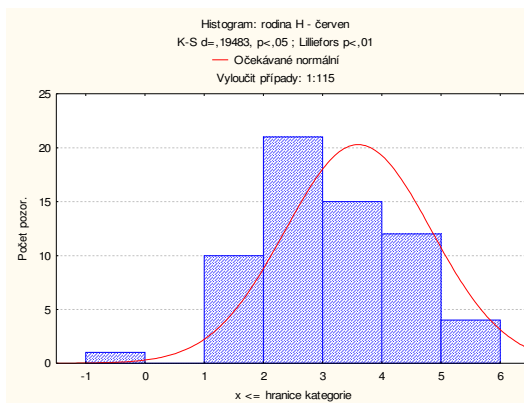
KONTROLNÍ SKUPINA



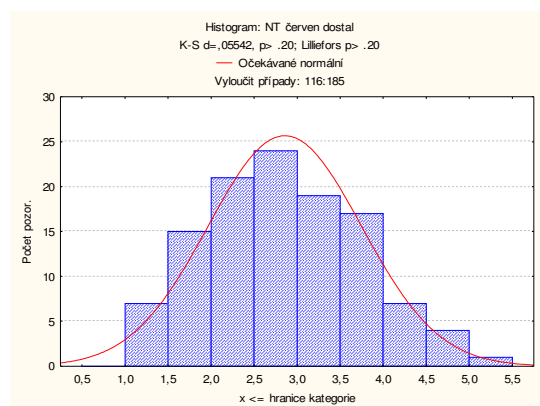
VÝZKUMNÁ SKUPINA



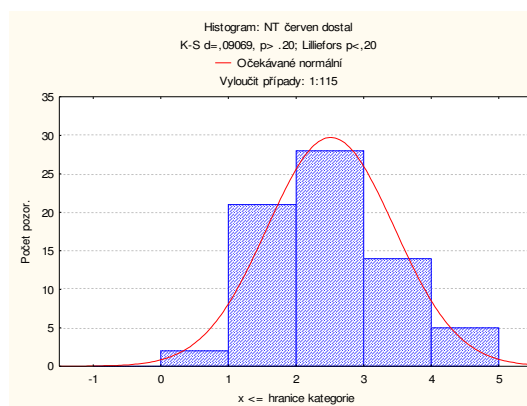
KONTROLNÍ SKUPINA



VÝZKUMNÁ SKUPINA



KONTROLNÍ SKUPINA

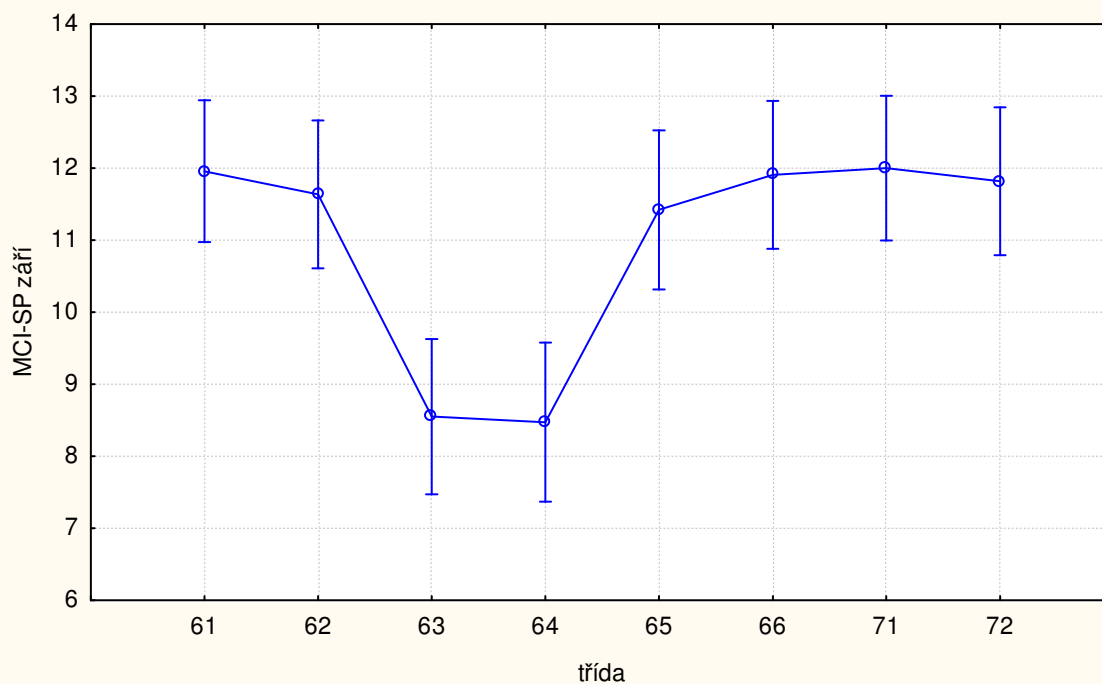


PŘÍLOHA C: Porovnání proměnných před realizací projektu Etická výchova ve výzkumné skupině u všech tříd zařazených do výzkumného souboru

Graf č.C1: Proměnná MCI-SP (spokojenost ve třídě) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova

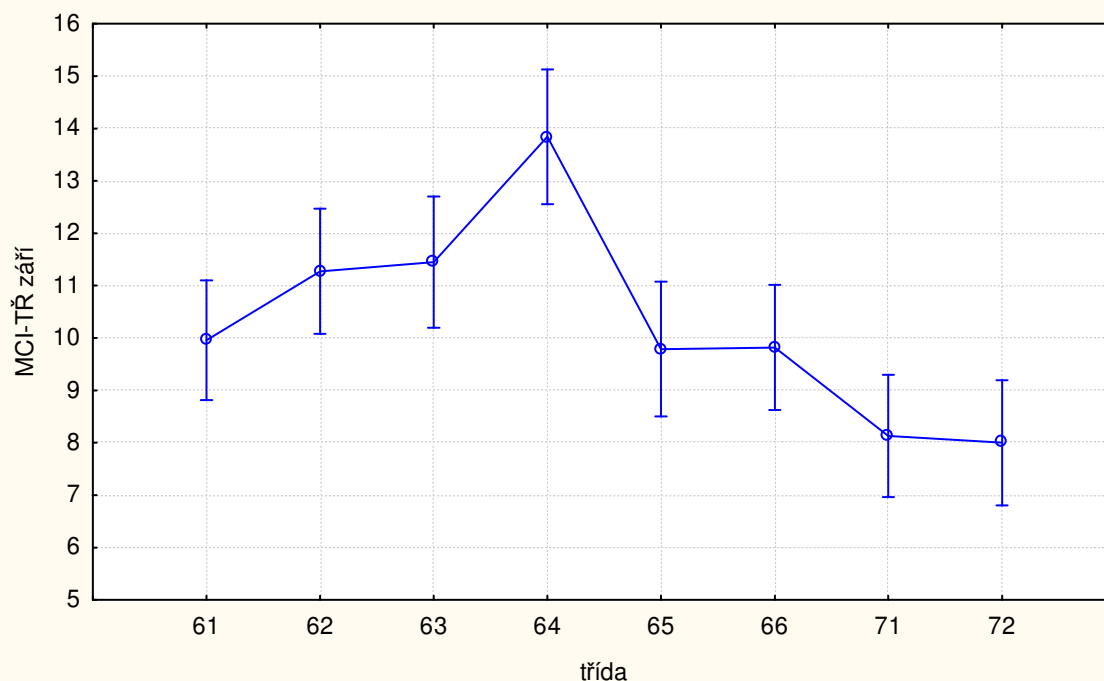
Současný efekt: $F(7, 163)=7,9520$, $p=,00000$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



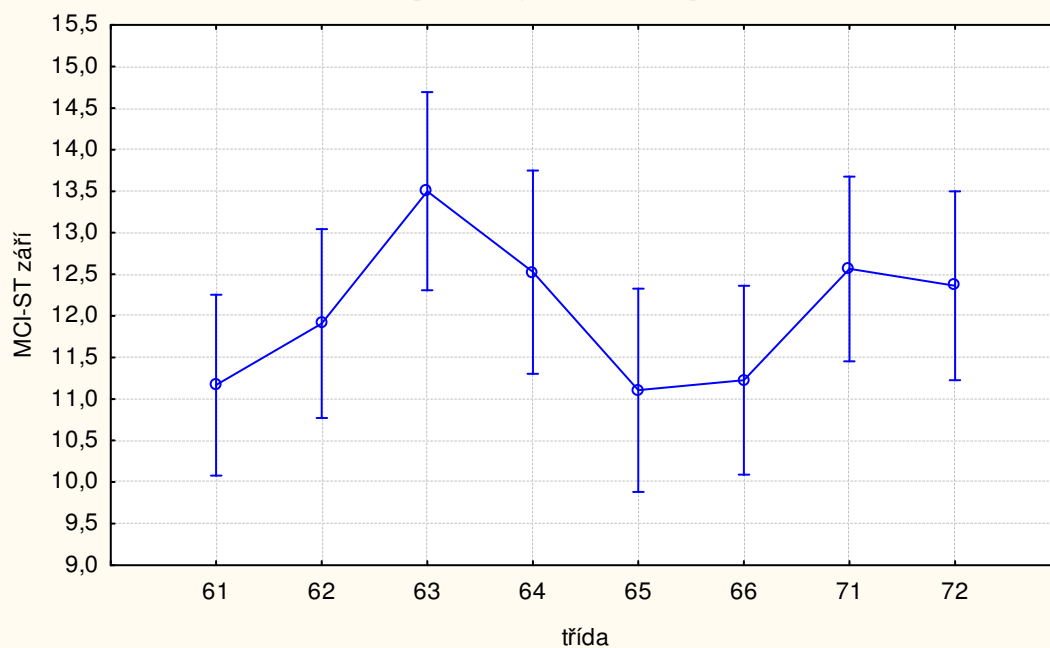
Graf č.C2: Proměnná MCI-TR (třenice ve třídě) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=9,2410$, $p=,00000$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



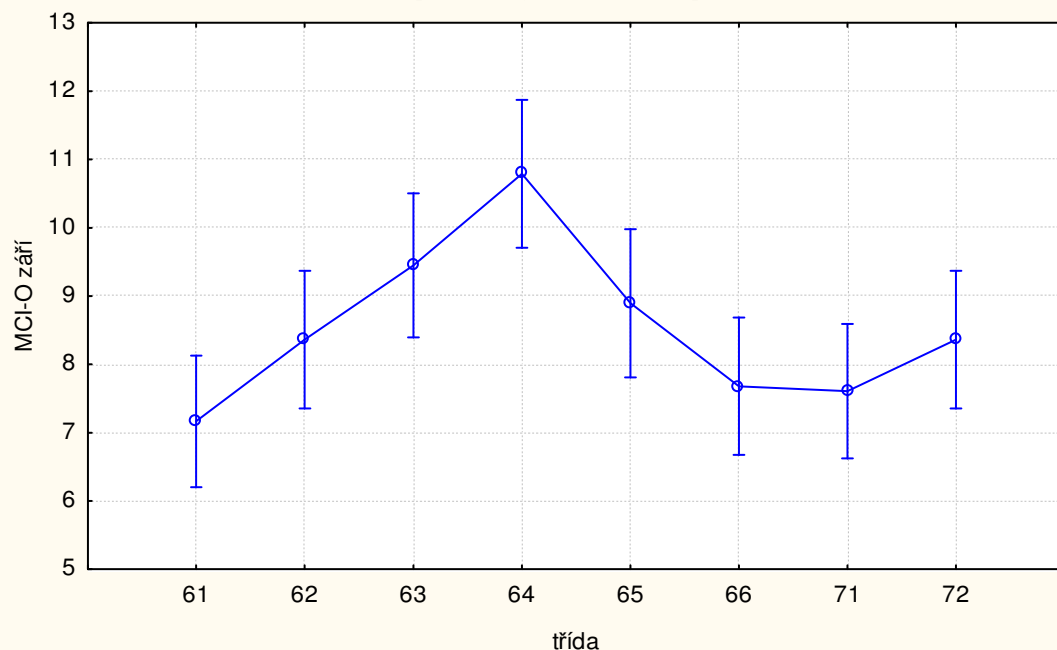
Graf č.C3: Proměnná MCI-ST (soutěživost ve třídě) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=2,0705$, $p=,04951$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



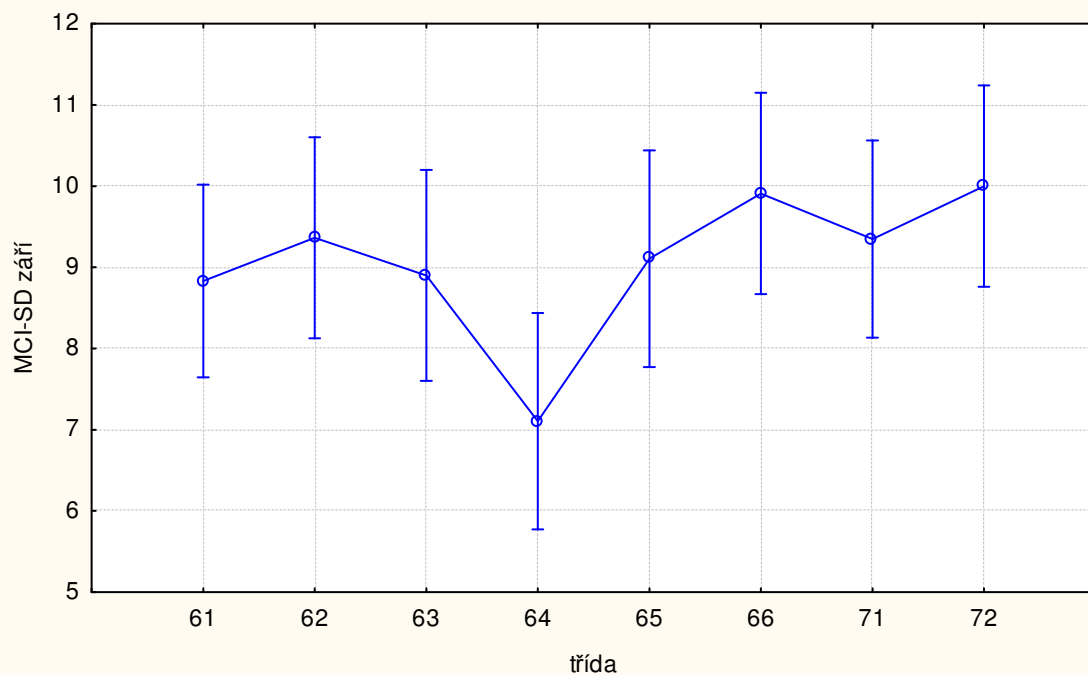
Graf č.C4: Proměnná MCI-O (obtížnost učiva) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítím realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=4,9197$, $p=,00005$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



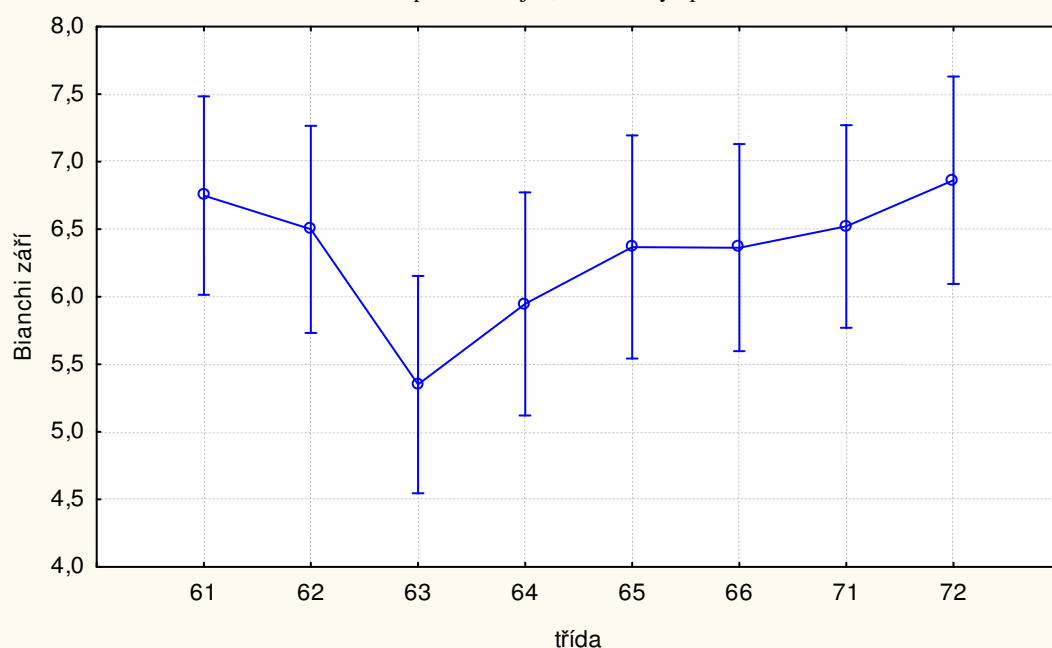
Graf č.C5: Proměnná MCI-SD (soudržnost ve třídě) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítím realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=1,8668$, $p=,07815$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



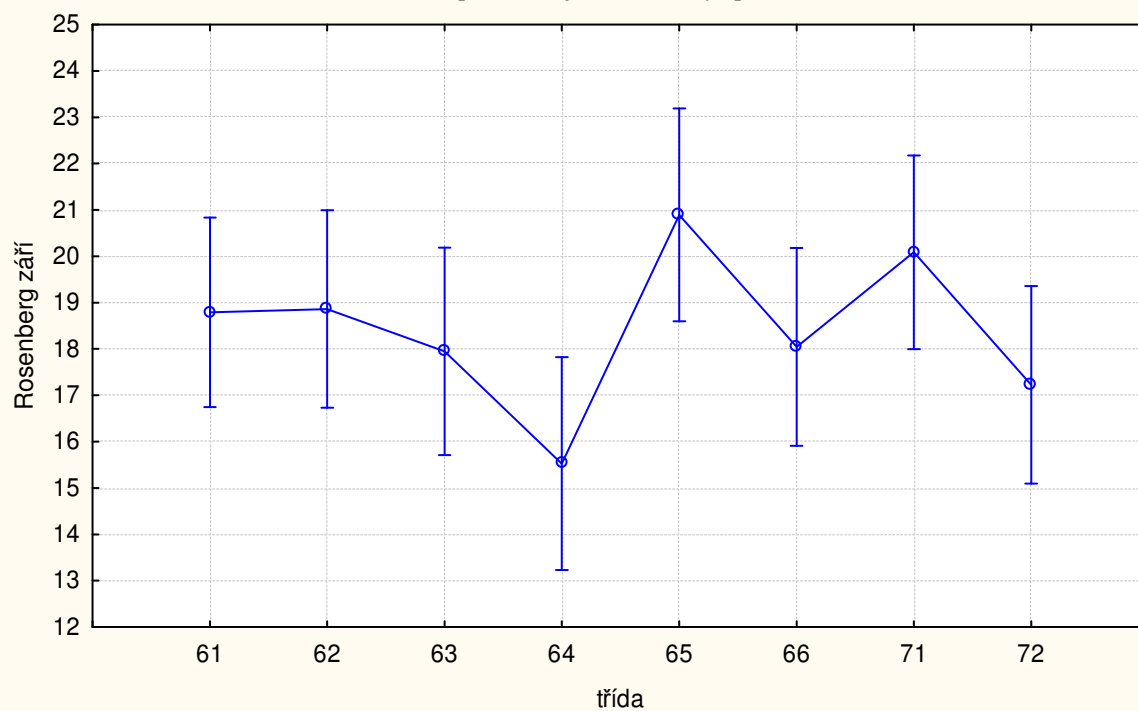
Graf č.C6: Proměnná Bianchi (prosociální tendence) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítím realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=1,4582$, $p=,18570$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



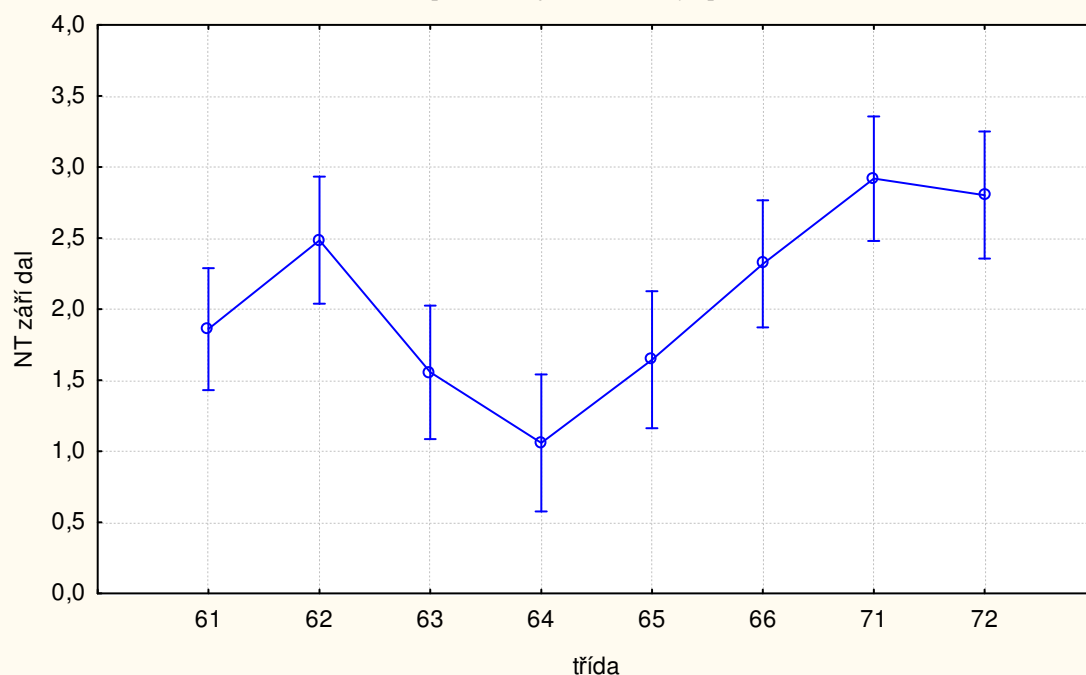
Graf č.C7: Proměnná Rosenberg (sebehodnocení) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítím realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=2,1440$, $p=,04186$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



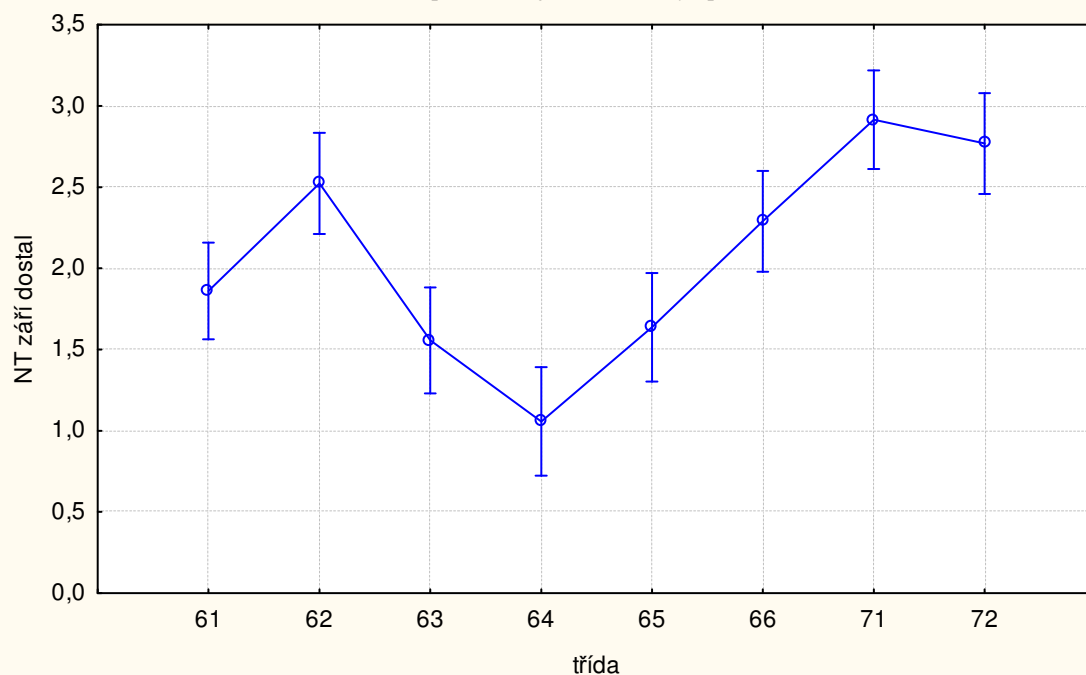
Graf č.C8: Proměnná NT dal (index percepce prosociálnosti) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
Současný efekt: $F(7, 163)=7,8943$, $p=,00000$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



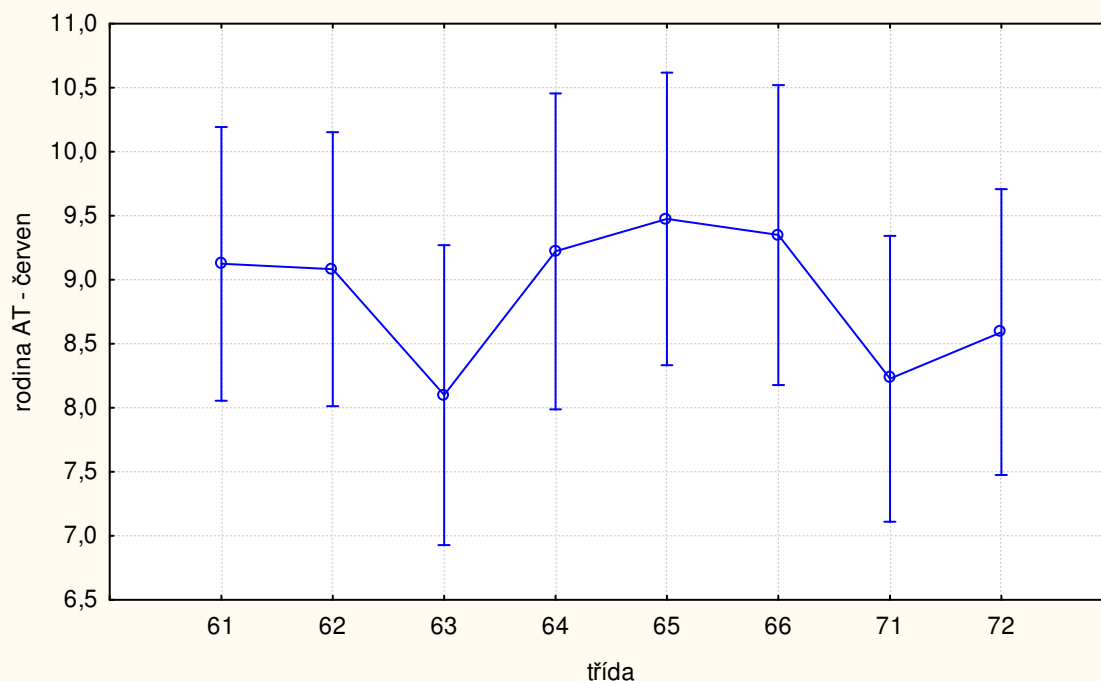
Graf č.C9: Proměnná NT dostal (prosociální status žáka) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
Současný efekt: $F(7, 174)=17,299$, $p=0,0000$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



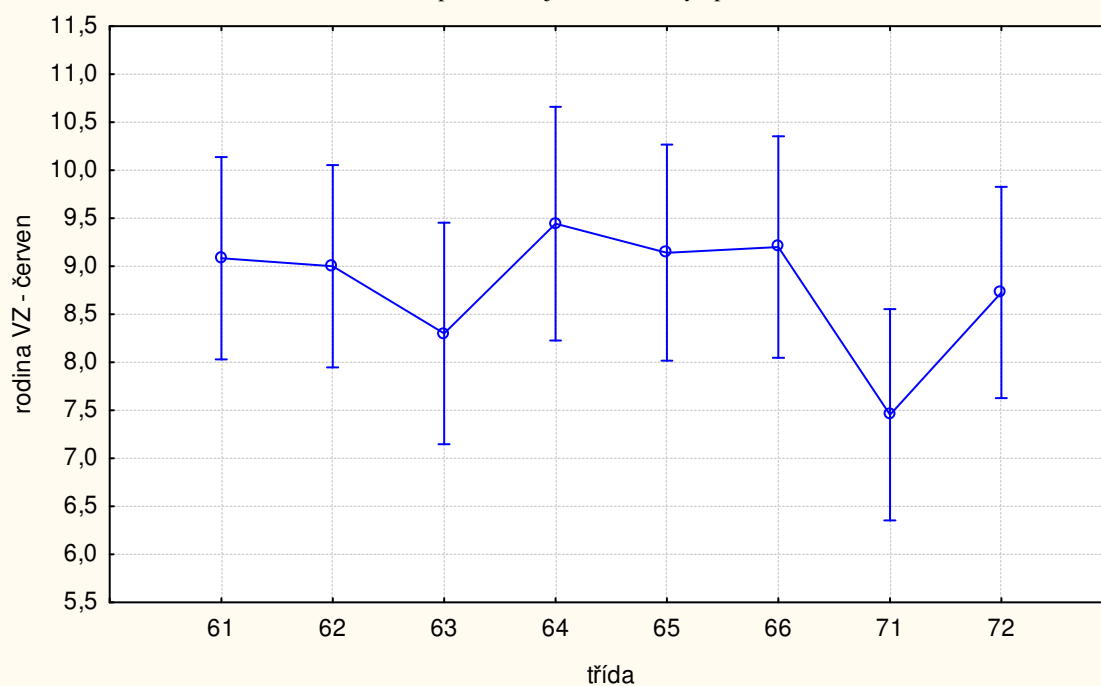
Graf č.C10: Proměnná Rodina SD (soudržnost v rodině) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=,80777$, $p=,58198$

Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti

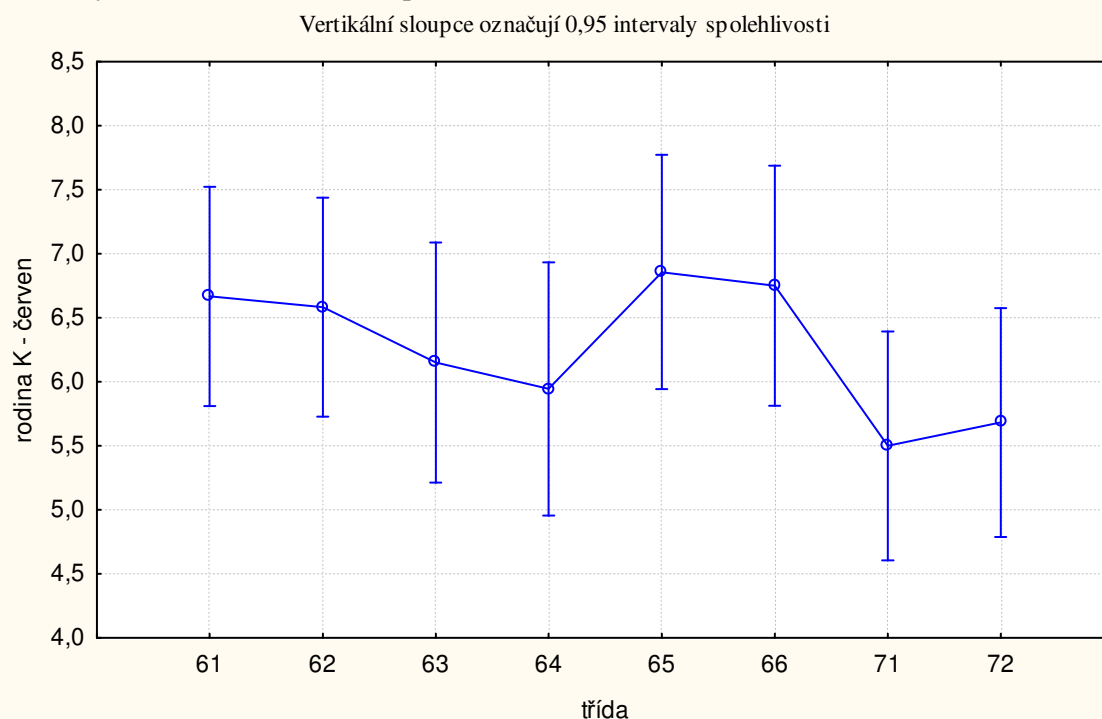


Graf č.C11: Proměnná Rodina VZ (vztahy v rodině) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=1,2758$, $p=,26536$

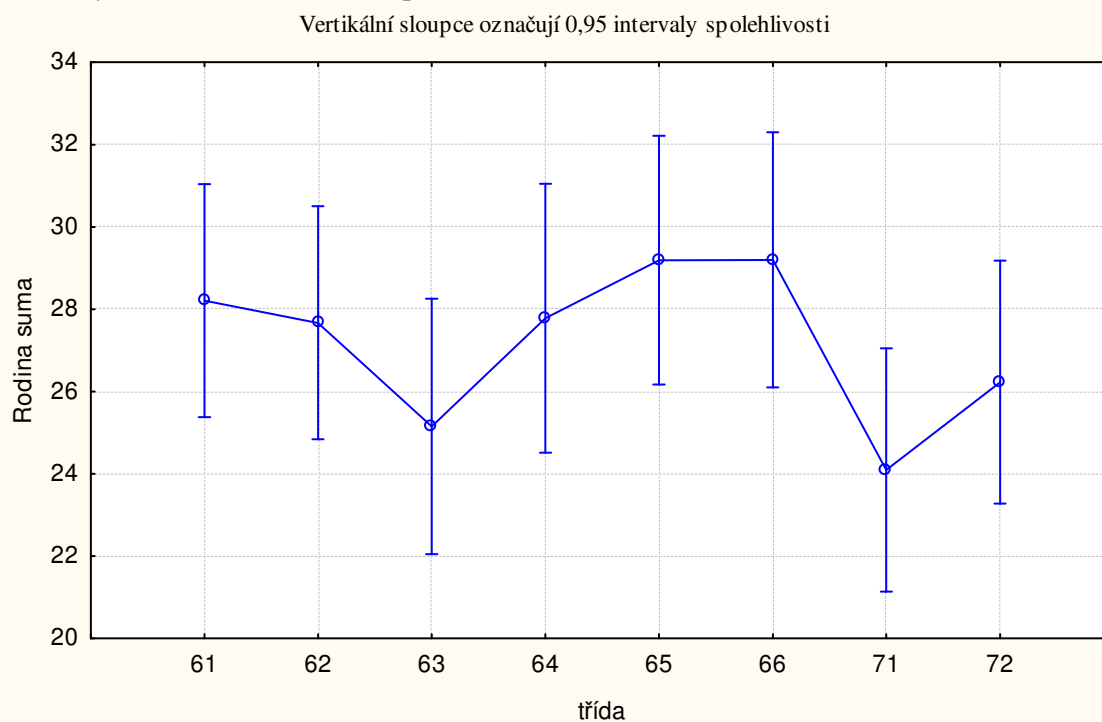
Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Graf č.C12: Proměnná Rodina K (komunikace v rodině) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=1,2930$, $p=,25681$



Graf č.C13: Proměnná Rodina Suma (celkové klima v rodině) - srovnání všech tříd zařazených do výzkumného souboru před započítáním realizace předmětu Etická výchova
 Současný efekt: $F(7, 163)=1,4951$, $p=,17232$



PŘÍLOHA D: Přiřazení odpovědních položek do kategorií a subkategorií u jednotlivých otázek studie II.

Otázka č.1: Jaký význam měly pro tebe hodiny Etické výchovy?

POZITIVNÍ ZMĚNA SEBE A VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ	43
pozitivní změna sebe	16
pomohlo mi to zlepšit se	1
už někoho neurážím	1
chovám se lépe k ostatním	2
lépe si rozumím se spolužáky	1
pomohli mi pochopit a vyřešit soukromé věci	1
že z nás nevyrostou grázli	1
naučil jsem se chovat	1
naučil jsem se chovat upřímně	1
naučil jsem se, jak se chovat ke kamarádům	1
naučil jsem se lepšímu chování	4
už tolik nepomlouvám	2
zlepšení vztahů	27
udobřil jsem se s hodně lidmi	1
jsme lepší třída	1
méně se hádáme	4
skamarádil jsem se se všemi	1
dali jsme se více dohromady, skamarádili jsme se	2
chováme se lépe k sobě navzájem	1
lépe spolu vycházíme	6
bavíme se se všemi	3
lépe vycházím s ostatními	3
řešili jsme věci týkající se třídy	3
vyříkali jsme si věci mezi sebou	2
POZNÁNÍ SEBE A DRUHÝCH	15
poznání sebe	5
uvědomil jsem si, čím mohu člověku pomoci a čím ublížit	1
poznání sebe	1
poznal jsem, co si o mě myslí ostatní	1
zamysleli jsme se nad sebou	1
pomohlo mi to v dospívání	1
poznání druhých	10
pochopil jsem náš kolektiv	1
poznal jsem lépe lidi ve třídě	5
zjistil jsem, co jsou zač lidi ve třídě	1
poznal jsem lidi ve třídě zevnitř	1
pochopil jsem, jak je pomlouvanému	1
porozuměl jsem více ostatním	1
POUČENÍ	33

obecné poučení	15
něco jsem se přiučil	1
uvědomil jsem si (naučil jsem se) spoustu věcí	13
poznal jsem etiku z jiného pohledu	1
škola života	10
poznal jsem, jaké mohou nastat životní situace	1
naučil jsem se věci o lidských vztazích	1
naučil jsem se chovat v různých situacích	1
naučili jsme se řešit problémy	1
pochopil jsem lépe život	3
poznal jsem, jaký je život doopravdy	1
byla to škola života	1
přemýšlel jsem o věcech, které by mně dříve nenapadly	1
poučení, jaký mám být	8
nemám se zbytečně hádat a prát	1
že mám být hodný a spravedlivý	1
že nemám dělat naschvály	1
poznal jsem, co mám dělat a co ne	2
že nemám pomlouvat	2
poznal jsem zlaté pravidlo etiky	1
ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	18
komunikace	7
naučili jsme se komunikovat mezi sebou a naslouchat si	2
naučil jsem se mluvit před třídou	2
učili jsme se vyjadřovat	1
dokázali jsme si trochu naslouchat	1
dokázali jsme se na něčem dohodnout	1
spolupráce	6
spolupráce	2
naučili jsme se spolupracovat	4
tolerance	5
uvědomil jsem si, že každý má v něčem pravdu	1
každý je jiný a my ho musíme tolerovat, takového jaký je	1
všichni jsme potřební a dohromady tvoříme celek	1
vážit si sebe i ostatních	1
naučil jsem se dívat se na věci pohledem druhého	1
ZÁBAVA	5
sranda, zábava	2
bavilo mě to	2
bylo mi tu dobře	1
ŽÁDNÝ VÝZNAM	7
žádný význam	3
nuda	1

pořád bereme to samé	1
nic moc, vše jsem už věděl	1
jenom to, že jsme se neučili	1
NEVYPOVÍDAJÍCÍ POLOŽKY	22
nevím	3
nevím	3
pozitivní hodnocení	19
velký význam	14
obrovský význam	2
dobrý význam	2
hluboký význam	1

Otázka č.2: Co ti zůstalo v paměti z hodin Etické výchovy? čem by měla vytrvat?

zlaté pravidlo etiky	37
zlaté pravidlo etiky (<i>chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se on choval k tobě</i>)	8
chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se on choval k tobě	12
nemám ubližovat druhému	1
máme se chovat slušně	3
jak se mám chovat	5
nemám si dělat nepřátele	1
máme si pomáhat	1
mám druhého vyslechnout, vžít se do něho	1
máme se k sobě chovat co nejlépe	1
nestarat se jen o sebe a koukat i na druhé	1
nemám oplácet to, co mi dělají ostatní	1
nemám ubližovat druhým	1
že mám lidem pomáhat	1
hodnota a jedinečnost každého člověka	32
aktivita: Mias (<i>o jedinečnosti a hodnotě každého člověka</i>)	17
každý jsme jedinečný	1
dodala jste mi sebedůvěru a samostatnost	1
příběh s nádobami (<i>o hodnotě a užitečnosti každého</i>)	4
každý je v něčem dobrý	4
aktivita: Vánoční přání (<i>pozitivní ocenění druhého</i>)	5
zážitek spolupráce	16
že jsme spolupracovali	1
že máme spolupracovat	3
všichni jsme navzájem propojení	1
dokážeme se dohodnout	1
problémy ve třídě se dají řešit	2
řešení problému s pomlouváním	1
aktivita: Charta třídy (<i>společná tvorba třídních pravidel</i>)	3
poznal jsem lépe náš kolektiv	1
aktivita: Vzducholoď (<i>hodnoty naší třídy</i>)	2
jak jsme usilovali o lepší kolektiv	1

prvky stylu výuky Etické výchovy	24
příběhy (<i>obecně</i>)	12
aktivita (<i>obecně</i>)	7
sezení v kruhu	3
práce ve skupinách	2
respekt k názoru druhého	17
každý jsme jiný	4
každý to může vidět jinak	2
každý vidí druhé tak, jaký je sám	1
dívat se na věci i z pohledu druhého	1
každý má právo říct svůj názor	6
každý mohl říct svůj názor	2
jak jste nás učila nestydět se za vlastní názor	1
sebepoznání	15
aktivita: Jak mne vidí ostatní (<i>zpětné vazby ostatních na žáka</i>)	4
aktivita: Můj erb (<i>můj úspěch, mé silné stránky, mé cíle</i>)	9
aktivita: Můj minulý rok (<i>co mi přinesl minulý rok</i>)	2
negativní vzpomínky	5
hádky	2
že mě nemá nikdo rád	1
nudu	1
nic! (<i>napísáno výrazně fixem</i>)	1
nevypovídající položky	14
nevím	3
neodpověděl	3
vše	6
hodně věcí	1
jak jste mi nedala poznámku, i když jste mohla	1

Kurzívou jsou psané poznámky a vysvětlivky autora.

Otázka č.3: V čem ti vyhovovala učitelka Etické výchovy? V čem by měla vytrvat?

VLASTNOSTI UČITELKY	57
přívětivost	22
hodná	14
milá	7
máte ráda děti	1
klid a trpělivost	21
klidná	8
trpělivá	6
nekřičíte	4
nedáte hned poznámku	1

	nespěcháte	1
	nedáváte bezdůvodné poznámky	1
spravedlnost		11
	umíte řešit problémy	1
	díváte se na věci z více pohledů	1
	řešíte s námi naše věci	3
	jste spravedlivá	2
	vyslechnete každý názor	2
	jde vám o zlepšení vztahů	2
autorita		3
	jste občas přísná	1
	umíte udělat klid ve třídě	2
PŘÍSTUP UČITELE K DĚTEM		30
empatické porozumění		14
	vnímavá	1
	rozumíte nám	3
	chápete nás	6
	umíte se vžít do druhého	3
	umíte probírat to, co nás právě trápí	1
otevřená komunikace		12
	mluvíte otevřeně	3
	upřímnost	1
	umíte naslouchat	3
	všechno pořádně vysvětlíte, i víckrát	2
	srozumitelnost	2
	umíte dobře mluvit ke třídě	1
rovnocenný přístup		4
	jednáte s námi jako s rovnými	1
	každému dáváte prostor pro jeho názor	1
	nejsme vám lhostejní	1
	navazujete s námi vztahy	1
ČINNOST UČITELKY		43
pomoc		18
	pomůžete	13
	poradíte	4
	umíte podržet	1
styl výuky		16
	že musíme používat mozek	1
	nemusíme používat učebnice	2
	nezkoušíte	1
	vytrvat ve stylu výuky	3
	zábavné hodiny	2
	aktivity a hry v hodině	2

	zapojíte všechny do hodiny	1
	není to taková námaha jako v jiných hodinách	1
	hodiny jsou volnější	2
	sezení v kruhu	1
důvěryhodnost		9
	mohu vám důvěřovat	1
	udržíte tajemství	3
	mohu se svěřit	5
ZŮSTAT SAMA SEBOU		20
	zůstat sama sebou	7
	zůstat taková, jaká jste	3
	ve všem	10
NEGATIVNÍ HODNOCENÍ		1
	v ničem!	1
NEVYPOVÍDAJÍCÍ POLOŽKY		7
	nevím	3
	neodpověděl	4

Otázka č.4: V čem ti nevyhovovala učitelka Etické výchovy? V čem by se měla změnit?

vyhovujete mi, jaká jste	47
v ničem	18
vyhovujete mi, jaká jste	20
Zůstaňte, jaká jste	9
autorita a kázeň	27
více si držet autoritu	3
více přísná na ty, kdo zlobí	7
naučit se více křičet	1
více držet kázeň	3
klid ve třídě	3
být přísnější	7
nebýt tak hodná	3
spravedlnost	4
místo poznámek dáváte 5	1
dívala jste se jen na jednu stránku problému	2
ve spravedlnosti	1
respektovat, že někdo nechce problém řešit	4
respektovat, že někdo nechce problém řešit	1
snažíte se řešit neřešitelné	1
všichni nechtějí "něco" řešit	1

šaháte nám do našeho soukromí	1
dokončit započaté	5
dokončit to, co jsme začali	3
více řešit problémy ve třídě	1
více vyvolávat, aby lidi více mluvili	1
změna činnosti	6
jít na počítače	2
mohli bychom jít někdy ven	2
bereme pořád to stejné	2
kritika metody Etické výchovy	2
neříkejte příběhy	1
nesedat na zem, je moc tvrdá	1
nadhled	3
neberte to tak moc vážně	2
být více vtipná	1
nevypovídající položky	19
nepochopila zadání otázky	5
nevím	8
nevyplnil	6

PŘÍLOHA E: Výzkumné metody studie I.

Dotazník Naše třída – Aktuální forma

Tvým úkolem je napsat, **jaká je teď vaše třída, tvoji spolužáci**. Každou větu dotazníku si pořádně přečti. Odpovídá se na ni buď Ano nebo Ne. Pokud souhlasíš s tím, co je napsáno, uděláš kroužek kolem slova Ano, pokud nesouhlasíš, uděláš kroužek kolem slova Ne. Nic nepřeskakuj a odpověz na každou otázku.

Tvé jméno a příjmení:

Tvé datum narození:

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE	
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE	
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE	
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE	
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE	R
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE	
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE	R
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE	
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE	
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí spolužáci.	ANO	NE	
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí dobří kamarádi.	ANO	NE	
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobily.	ANO	NE	
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE	
19. Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE	
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE	
21. V naší třídě je legrace.	ANO	NE	
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE	
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE	R
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako kamarádi.	ANO	NE	

DĚKUJEME MOC ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU!

Dotazník Rosenberg

U každé věty vyznač křížkem ve čtverečku, zda s ní **souhlasíš**, **spíše souhlasíš**, **spíše nesouhlasíš** nebo **zda nesouhlasíš**. Pomůže nám, jestliže odpovíš na všechny věty, jak nejlépe dovedeš. Zakřížkuj u každé věty vždy jen jednu jedinou odpověď. Obvykle je správně to, co tě napadne jako první.

Tvé jméno a příjmení:

Tvé datum narození:

škola a třída:

Dnešní datum:

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1. Mám pocit, že si uchovávám svoji osobní důstojnost nejméně v takové míře jako většina ostatních dětí.	☐	☐	☐	☐
2. Jsem vždy náchylný/á považovat se za neúspěšného člověka.	☐	☐	☐	☐
3. Myslím, že mám řadu dobrých vlastností.	☐	☐	☐	☐
4. Jsem schopný/á dělat mnoho věcí stejně dobře jako ostatní.	☐	☐	☐	☐
5. Zdá se mi, že nemohu být u sebe na nic zvláštního hrdý/á.	☐	☐	☐	☐
6. Mám k sobě dobrý vztah.	☐	☐	☐	☐
7. Chtěl/a bych si sám/sama sebe víc vážit.	☐	☐	☐	☐
8. Jsem s sebou vcelku spokojený/á.	☐	☐	☐	☐
9. Občas jasně pocítuji svoji neužitečnost.	☐	☐	☐	☐
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto neschopný/á.	☐	☐	☐	☐

DĚKUJEME ZA TVOJI SPOLUPRÁCI!

jméno a příjmení:
třída a škola:

Dotazník prosociálních tendencí v chování

Po pozorném přečtení dvojic výroků, zakroužkuj výrok A nebo B podle toho, který je pro Tebe výstižnější, Tobě bližší. Není zde správná nebo špatná odpověď, proto odpovídej tak, jak to ty cítíš, jaký máš na to názor.

cvičné úlohy:

I. **A.** Raději bych psal/a jen písemky a nebyl/a zkoušený/á u tabule.

B. Raději jsem zkoušený/á u tabule, než bych psal/a písemky.

II. **A.** Vyhovovalo by mi, kdyby byly třídy jen dívčí a chlapecké.

B. Jsem rád/ráda, že ve třídě jsou jak děvčata, tak chlapci.

1. **A.** Lidé si často nezaslouží, abych věnoval/a pozornost jejich starostem.

B. Těší mě dělat laskavosti i lidem, které dobře neznám.

2. **A.** Rád/ráda jsem s kamarády, i když se musím přizpůsobit.

B. Nesnažím se za každou cenu být s kamarády. Když jsem s nimi, nemůžu vždy dělat to, co chci já.

3. **A.** Zřídka si dělám starosti o druhé, mám svých starostí dost.

B. Všímám si problémů druhých víc, než moji kamarádi.

4. **A.** Vždy se velmi trápím, když někomu nechťíc ublížím nebo udělám nějakou škodu a snažím se svoji chybu napravit.

B. Člověk se většinou musí životem probojovat, proto se nic hrozného nestane, když někdy někomu ublíží.

5. **A.** Nemám rád/ráda, když někdo ode mne něco chce, když dělám právě takovou věc, která je pro mne důležitá.
B. Když mě někdo vyruší s prosbou o pomoc, má to jistě vážný důvod.
6. **A.** V životě se stává, že i nejlepší přítel Tě zklame. Proto je potřeba být opatrný při výběrů kamarádů.
B. Ten, kdo první projeví přátelskost, má větší naději, že si ho druzí oblíbí.
7. **A.** Je třeba pomáhat lidem, kteří to právě potřebují, i kdyby to bylo nevýhodné pro moje nejbližší.
B. Často by jsem věděl/a, jak pomoci druhým, ale moji nejbližší jsou pro mne vždy víc.
8. **A.** Těší mne, když vidím na kamarádech radost z toho, že jsem ji s něčím pomohl/a.
B. Víím, že kamarádi, kterým jsem už já jednou pomohl/a, mi poskytnou svoji pomoc, až to já jednou budu potřebovat.
9. **A.** Lidem není potřeba dělat laskavosti. Kdo je příliš ochotný, toho začnou využívat.
B. Stačí, abych jednou projevila/a ochotu a pomohl/a něčím někomu, kdo mne nemá rád, a jeho nepřátelství ke mně se určitě změní.
10. **A.** Dobrý učitel by měl věnovat více pozornosti lepším žákům, neboť si to více zaslouží.
B. Dobrý učitel by měl věnovat více pozornosti slabším žákům, neboť ti to více potřebují, i když je to na úkor ostatních.

Dotazník Moje rodina

U každé věty vyznač křížkem ve čtverečku, zda s ní **souhlasíš**, **spíše souhlasíš**, **spíše nesouhlasíš** nebo **zda nesouhlasíš**. Pomůže nám, jestliže odpovíš na všechny věty, jak nejlépe dovedeš. Zakřížkuj u každé věty vždy jen jednu jedinou odpověď. Obvykle je správné to, co tě napadne jako první.

Tvé jméno, příjmení a třída:

Dnešní datum:

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
1. Naše rodina drží pospolu.	☐	☐	☐	☐	
2. Rodiče berou vážně mé názory a má přání.	☐	☐	☐	☐	
3. V naší rodině jsou hádky téměř na denním pořádku	☐	☐	☐	☐	R
4. Rodiče mi často vyčítají, že jsem je zklamal/a.	☐	☐	☐	☐	R
5. U nás panuje atmosféra vzájemné důvěry.	☐	☐	☐	☐	
6. Když se mi něco nepovede, tak se mě snaží rodiče povzbudit.	☐	☐	☐	☐	
7. V naší rodině převládají mezi námi napjaté vztahy.	☐	☐	☐	☐	R
8. Rodiče mi dávají najevo, abych jim dal/a pokoj se svými problémy.	☐	☐	☐	☐	R
9. Doma můžeme o všem otevřeně hovořit.	☐	☐	☐	☐	
10. Pomáhat a podporovat druhé patří v naší rodině mezi důležité zásady.	☐	☐	☐	☐	
11. Doma se jeden druhému svěřujeme se svými starostmi.	☐	☐	☐	☐	
12. Naše rodina pravidelně přispívá na chudé či postižené lidi nebo lidi v nouzi.	☐	☐	☐	☐	
13. Doma si umíme navzájem naslouchat.	☐	☐	☐	☐	

DĚKUJEME ZA TVOJI SPOLUPRÁCI!

Nominační technika prosociálního chování ve třídě

jméno a příjmení:

třída a škola:

datum:

Následující věty v tabulce popisují, jak se mohou různí lidé chovat. Zamysli se nad tím, jak se chovají Tvoji spolužáci a pokud pro některé z nich tato věta platí, udělej u jejich jména v daném řádku křížek. Můžeš udělat tolik křížků, kolik chceš – záleží jen a pouze na Tvém názoru.

[illegible]