

# Prosociální chování žáků středních škol

Ludmila Pavlíková

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ludmila Pavlíková**  
Osobní číslo: **H120163**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Prosociální chování žáků středních škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti etiky, prosociálního chování a výchovy k prosociálnímu chování.**

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

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

---

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**MLČÁK, Zdeněk.** Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.

**VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ.** Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

**SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST.** Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-274-1428-8.

**ŠPNER, Dušan.** Eticko-filozofický aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2027-1.

**ZÁŠKODNÁ, H., A. KUBICOVÁ a Z. MLČÁK.** Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí. Ostrava: Algoritmus, 2009. ISBN 978-80-902491-1-0.

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jana Martincová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....26.2.2015

.....Pavel Zeman Z

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odprá-vní autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybněji-choho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá prosociálním chováním žáků středních škol. Cílem této práce je prověřit úroveň žáků středních škol v jednotlivých formách prosociálnosti. Teoretická část vymezuje pojmy jako je etika, etická výchova a prosociálnost v etické výchově. Další kapitola se zabývá prosociálním chováním a jejími teoretickými aspekty. Věnuje také pozornost problematice empatie, klasifikaci a determinantům prosociálního chování a přibližuje genderové rozdíly v prosociálním chování. Třetí kapitola se zabývá výchovou k prosociálnosti. Specifikuje rodinné a školní působení na jedince a vymezuje konkrétní způsoby rozvíjení prosociálního chování. V praktické části je využito kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. V závěru práce je uvedeno zhodnocení výzkumu a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: prosociální chování, altruismus, pomáhání, empatie, etika, výchova, formy prosociálního chování

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis focuses on the prosocial behavior of students of secondary schools. The aim of this thesis is to explore the level of the individual forms of prosociality of the secondary school students. The theoretical part defines terms such as ethics, ethics education and prosociality in ethics education. The following chapter deals with the prosocial behavior and its theoretical aspects. It also focuses on the issue of empathy, classification and the determinants of prosocial behavior and describes the gender differences in prosocial behavior. The third chapter focuses on prosociality education. It specifies the influence of family and school on an individual and defines the specific means of prosocial behavior development. The practical part uses the quantitative research employing the questionnaire survey. The conclusion of the thesis presents the evaluation of the research and practical recommendations.

Keywords: prosocial behavior, altruism, helping, empathy, ethics, education, forms of prosocial behavior

**Poděkování:**

Děkuji paní Mgr. Janě Martinové za odborné vedení, vstřícnost a velmi cenné rady, které mi vždy ochotně poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také rodině a přátelům za podporu a trpělivost při vypracování bakalářské práce.

**Prohlášení:**

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

Ve Valašské Polance 26. 2. 2015

Podpis: .....

# OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 ETIKA .....</b>	<b>11</b>
1.1 ETICKÁ VÝCHOVA .....	12
1.2 PROSOCIÁLNOST V ETICKÉ VÝCHOVĚ .....	15
<b>2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ .....</b>	<b>18</b>
2.1 EMPATIE JAKO ZÁKLAD PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ .....	20
2.2 KLASIFIKACE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	22
2.3 DETERMINANTY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ .....	26
2.3.1 Osobnostní proměnné prosociálního chování .....	26
2.3.2 Situační proměnné prosociálního chování .....	28
2.4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A GENDEROVÉ ROZDÍLY .....	29
<b>3 VÝCHOVA K PROSOCIÁLNÍMU CHOVÁNÍ.....</b>	<b>32</b>
3.1 RODINNÉ PŮSOBNÍ.....	34
3.2 ŠKOLNÍ PŮSOBNÍ .....	37
3.3 ROZVÍJENÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ .....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
<b>4 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....</b>	<b>43</b>
<b>5 DESIGN VÝZKUMU.....</b>	<b>44</b>
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	44
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	44
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	45
5.4 TECHNIKA SBĚRU DAT .....	45
5.5 METODY ANALÝZY DAT .....	46
5.6 VĚCNÉ HYPOTÉZY .....	47
<b>6 ANALÝZA DAT.....</b>	<b>48</b>
6.1 KONTAKTNÍ ÚDAJE.....	48
6.2 SYMPATIE.....	48
6.3 KOOPERACE .....	54
6.4 DAROVÁNÍ .....	57
6.5 POMÁHÁNÍ .....	61
6.6 ALTRUISMUS .....	69
<b>7 INTERPRETACE DAT, VÝSLEDKY STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....</b>	<b>73</b>
<b>8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>76</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>84</b>



## ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje problematice prosociálního chování. Cílem této práce je prověřit úroveň prosociálního chování u žáků středních škol v jednotlivých formách prosociálnosti a zároveň prověřit rozdíly mezi pohlavími formou testu.

V současnosti společnost prošla značnými změnami. Dříve se lidé více stýkali, komunikovali spolu, pomáhali si a celkově spolu trávili více času než je tomu dnes. Tyto pozitivní vztahy se přenášeli z generace na generaci. Bohužel můžeme v současnosti čím dál více sledovat postupný úbytek těchto zvyklostí a mravních norem, které byly dříve považovány za normální a správné. Podle významných myslitelů současnosti „postupně vzniká společnost, v níž se člověk stává na jedné straně svobodnou bytostí, ale také osamělým a hodnotově rozpolceným jedincem. K této skutečnosti také přispívá přílišné zdůrazňování individuality, egocentrismu, egoismu, kariérismu, peněz a jiných materiálních hodnot, nárůst různých forem interpersonální agrese a mnoha dalších nežádoucích společenských jevů“ (Mlčák, 2010, s. 5) Možná tento posun je jedním z důvodů vzestupu zájmu o etickou a mravní výchovu ve společnosti, zejména ve vzdělávání.

Konkrétně prosociální chování vytváří vůči tomuto negativnímu postoji potřebnou protiváhu, a proto ji můžeme považovat za jednu ze zbraní proti lhostejnému až antisociálnímu chování jedince. Je proto důležité, zaměřit se na kultivaci prosociálního chování na základních školách, kde je možnost rozvinout mravní stránku osobnosti prostřednictvím etické výchovy. Samotný pojem prosociálního chování můžeme také slyšet častěji než doposud, načež se tomuto tématu věnuje jen málo českých autorů.

Problematikou prosociálního chování se u nás nejvíce zabývají Zdeněk Mlčák a Helena Zášková. V zahraničí se problematikou prosociálního chování zabývá L. G. Wispe, která definuje její formy. Dále se daným tématem zabývají J. Rushton, H. W. Bierhoff, O. Wilson a například i A. S. Kahn.

Tato bakalářská práce je rozdělena na praktickou a teoretickou část. Teoretická část bude věnována obecně etice, etické výchově s následným zaměřením na prosociálnost v etické výchově. Hlavní pozornost bude věnována samotné problematice prosociálního chování a dále výchově k prosociálnímu chování. Praktická část bude dle výsledků analyzovat úroveň prosociálního chování u žáků středních škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ETIKA

V dnešní době má pojem etika větší a větší význam a spolu se zájmem médií, psychologů a pedagogů, kteří více než jiní mohou reflektovat dnešní společnost a její vývoj, stoupá poptávka po etice jako takové. V případě médií, je ale zavádějící mluvit jako o důvěryhodném zdroji, podle kterého lze posuzovat dnešní společnost, jelikož ne vždy nám nabízejí úplné a zcela objektivní informace o sociální realitě. S přihlédnutím na již zmíněné je upozorňováno na znovuoobnovení morálních hodnot dnešní společnosti, která prošla značným společenským vývojem. Je ale důležité zdůraznit, že morálka a etika spolu sice úzce souvisí, ale nejsou totožné.

„Morálka je soustava pravidel lidského jednání, etika je filosofická disciplína, která tato pravidla zkoumá. Můžeme se rovněž setkat s pojetím, které slovem morálka nazývá životní praxi a etikou nazývá reflexi této praxe.“ (Příkaský, 2000, s. 8)

„Etiku chápeme jako filozofickou vědu o správném způsobu života, vycházející z racionálních přístupů a snaží se nalézt, a popřípadě i zdůvodnit, společné a obecné základy, na nichž morálka (předmět etiky) stojí. Etika je vlastně teorií morálky, tedy filosofickou disciplínou zkoumající morálku, popř. morálně relevantní chování a jeho normy.“ (Jankovský, 2003, s. 22)

Dále Jankovský (2003, str. 23) rozlišuje etiku dle různých hledisek. A to na etiku autonomní a heteronomní. O autonomní etiku jde v tom případě, když si člověk (společnost) sám vymezí etické zásady. Na rozdíl od heteronomní etiky, kde jde o etické zásady, stanovené z vnějšku (společenskou autoritou, popřípadě Bohem). Z dalších hledisek můžeme zmínit etiku individuální, která se zabývá morálními otázkami jedince, etika sociální zase zkoumá tuto problematiku z hlediska sociálních skupin. Z pohledu pomáhajících profesí, mluvíme o profesní etice, která aplikuje obecná etická ustanovení.

V profesní etice je zásadní jakýsi rámec morálních hodnot daného jedince, kterým by se měl ve své profesi řídit. V souvislosti s tímto, můžeme odkázat na nejznámější soubor mravních norem – Desatero. To definuje ve svých výrocích převážně negativní chování, kterého bychom se měli vyvarovat (např. nezabiješ, nepokradeš), přičemž motivuje jedince pozitivně. Dalším pro nás hodnotnějším souborem morálních norem může být Desiderata, kterou Papež Jan Pavel II. označil jako „neobvyklé morální poslání zrozené v duchu ekleumenismu a tolerance“. Je to soubor kratších či delších vět, které nám ukazují jak žít šťastnějším životním stylem. Důležité ale je, že má v sobě obsažené poselství se zvláštním zře-

telem k sociální práci. Dle autorky se může stát i filozofickým základem dobrovolnictví. (Boďová, 2011, s. 17 - 18)

Nytrková a Pikálková (2007, s. 154) konstatují, že etika je dvojrozměrná, jelikož zkoumá co je dobré a co je spravedlivé.

Otázkou zůstává, co můžeme charakterizovat jako dobré? Dle Starka, který přibližuje Gadamerovo pojetí je „Éthos jako mravnost, bytostná mravní určenost člověka spojená s frónésis jako správnou usuzovací schopností vedoucí člověka ke správnému jednání, tedy k dobru. Etický základ společenského života je tak dán tím, že lidský život je určen cestou k dobru, to je jeden ze znaků lidství. Člověk je bytostí, která umí rozlišovat mezi dobrem a zlem. Člověk svým učením jako společenské bytosti je dokonce jakoby ostatními nucen k tomu, aby uvažoval o tom, co je dobré pro něj a také pro ostatní, a toto uvažování uváděl v život ve svém mravním jednání.“ (cit. podle Pelcová, Hogenová, 2009, s. 90)

Naopak podle Anzenbachera (2001, c1994, s. 105) etika nebyla nikdy omezena pouze na to dobré v člověku, co se shoduje se svědomím. Vždy se snažila poznat mravně správné řešení z pohledu různých sfér praxe. Toto nabyté poznání se později snažila uplatnit jako normu a uvést ji ve svědomí lidí.

Můžeme tedy soudit, že s poznáním mravně správného chování tj. etikou se setkáváme ve všech životních etapách a situacích. Je tedy více než potřebné ji rozvíjet. Jedním ze způsobů podpory etického chování jedinců/skupin ze strany společnosti je právě zaměření se na její výchovu. Tato výchova k etickému či morálnímu chování je realizována primárně v rodinném prostředí, které by mělo být jakýmsi základem pro rozvoj osobnosti dítěte. Společnost ale přispívá k dalšímu mravnímu působení na dítě také prostřednictvím etické výchovy ve školách a školním prostředí.

## 1.1 Etická výchova

Na morální či nemorální chování bylo vždy nahlíženo dle různých hledisek a směrů. Dle Heidbrinka se filozofie orientuje především na morální „povinnosti“ a psychologie se zabývá morálním bytím. Z čehož plyne, že filozofové nám formulují morální pravidla, dle kterých bychom se měli řídit (hledisko normativní). Na rozdíl od psychologie, která spíše zjišťuje to, jak a proč lidé jednají, jak jednají. A jak podotýkají Hall a Davis – opírá se přitom o analýzu vývojových změn v psychice individua. (cit. podle Vacek, 2011, s. 9)

Učitelé a pedagogové se dle těchto stanovených morálních pravidel následně snaží zkoumat možnosti jak tyto morální normy uvést do praxe, čili jak podpořit směřování k dobru a spravedlnosti prostřednictvím výchovy.

„Výchova je záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.“ (Kantorková a kol., 2008, s. 74)

V. Krejčí definuje výchovu jako vědomé, plánovitě uspořádané a direktivní působení na jedince dle společností předem vyhrazených cílů a požadavků. Výchova je povinna potlačit negativní konsekvence dědičnosti a naopak rozvinout ty pozitivní, čímž zvyšuje svůj význam při utváření osobnosti člověka. (cit. podle Kantorková a kol., 2008. s. 77)

Dle Bílé knihy, která je programovým dokumentem určujícím cíle vzdělávání, vycházejí Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia (RVP G). Školy v těchto dokumentech organizují výchovně-vzdělávací proces a plánují učivo. V průřezových tématech, která jsou povinnou součástí vzdělávání se etickému/mravnímu rozvoji osobnosti věnuje osobnostní a sociální výchova (OSV). V rámci OSV mluvíme konkrétně o řešení problémů, rozhodovací dovednosti, hodnoty a postoje, praktickou etiku (RVP ZV), morálku všedního dne (RVP G).

Výuka OSV je většinou založena na zážitkových metodách a skupinové spolupráci, což vede k lepšímu etickému formování osobnosti žáka. Učitel v rámci OSV může vybrat hodiny či kurzy, kde zakomponuje etická témata, která následně přispívají k tvorbě postojů, řešení problémů aj. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 290)

Konkrétně etická výchova je definována v RVP takto: „Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů, ve kterých se snaží vést žáka k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světového názoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa“.

Etickou výchovu lze tedy volnými slovy chápat, jako záměrné, komplexní rozvíjení mravní stránky jedince a to v rámci mnoha učebních předmětů. Toto formování probíhá nejen v prostředí školy, ale také v domácím prostředí, kde hlavními aktéry jsou především rodi-

če. Pro samotnou výuku a její úspěšnost je klíčové určení cílů. Tyto cíle nám pomáhají k upřesnění výsledného vlivu na osobnost žáka.

Lorenzová upřesňuje tři hlavní cíle etické výchovy, které jsou definovány v odpovídajícím kutikulárním dokumentu, tzv. Bílé knize. Prvním bodem je upevňování soudržnosti společnosti, kde patří vzájemné sdílení hodnotové orientace, tradic, zaručení stejného přístupu k edukaci atd. Dalším bodem je přispění demokracie a občanské pospolitosti, kde můžeme zařadit uvědomění si své důstojnosti, úcta k právům a svobodám druhých, hodnotící a nezájaté smýšlení občanů, demokratické společenství s rovnými nároky atd. Třetím cílem je výchova k partnerskému životu, kooperaci a soudržnosti v evropské i globalizující se společnosti a snaha o bezkonfliktní život lidí, jazyků, národů, menšin, kultur s ohledem k odlišnostem. (cit. podle Vališová, Kasíková, 2011, s. 289)

Naopak za překážku mravní výchovy je aktuálně považována dosud převládající frontální forma vyučování, která nepřináší žákům příležitosti ke spolupráci, k názorovému setkávání a poměřování, diskusi, prosazování a obhajování svého postoje atd. V souvislosti s tím zde uvedeme negativní rysy tradiční morální výchovy dle Bulla, kterým by se mělo předejít. Výchova, která je založena převážně *na abstraktních principech*, jež nemají základ na konkrétní zkušenosti žáků. Je tedy současně i plná proklamací. Dále pak *užívání proklamované hodnoty*, nebo principu je založeno na dedukci od obecné situace až ke konkrétnímu příkladu, čímž opomíjí induktivní způsob výchovy. Vychovávaný je *pasivním příjemcem informací*. V tradiční morální výchově je dítě poučováno a usměřňováno. Je mu tím pádem zamezeno podílet se aktivně na svém morálním růstu. Taková výchova se stává iracionální. Je dogmatická a jen *z minimální části apeluje na vlastní rozum*. Nepředpokládá, že je žák schopen plného „morálního porozumění“. Výchova je zaměřena na *negativní regulaci*. Orientuje se pouze na výčet toho, co bychom neměli dělat, čímž nabízí pouze jakousi abstraktní a neurčitou cestu k pozitivnímu posilování osobnosti. (Vacek, 2008, s. 84)

V etické výchově je proto důležité dát žákům správný příklad mravního chování, usměrňovat je, ale také podporovat jejich vlastní iniciativu, tvořivost, vlastní názor a pozitivní pohled na svět okolo. Vždy se ovšem vedly spory o tom, do jaké míry ovlivňovat žáka výukou a do jaké míry ho nechat, aby poznával okolní svět svépomocí. Je proto klíčové, aby pedagog, asistent pedagoga či vychovatel sám určil vhodnou míru tohoto záměrného působení na vychovávaného.

## 1.2 Prosociálnost v etické výchově

Jako jeden z cílů etické výchovy můžeme chápat rozvíjení prosociálního chování jedince, neboli podporu prosociálnosti žáka. Je otázkou do jaké míry může pedagog či vychovatel probudit v žáků tak specifickou stránku osobnosti a zda je toto vůbec reálné. Ale jak už jsme zmínili v předchozí kapitole, efektivní etická výchova by měla být zaměřena na pozitivní posilování osobnosti, což výchova k prosociálnímu chování bezesporu je.

Samotnou výchovu k prosociálnosti můžeme definovat jako systém výchovných a metodických procesů zařazených do programu, který podporuje konkrétní morální stanoviska a praktické morální skutky a vystupování. Podstatou této výchovy je zaměření se na podporu sociálních zručností. Ty, které jsou orientované na etiku, se stávají etickými schopnostmi a cnostmi, které tvoří stálý předpoklad k etickému a pozitivnímu chování.

Ještě nedávno byl u nás mladý člověk oficiálně považován za objekt, kterému měl pedagog vštěpit přízpusobivé vlastnosti predikující jeho úspěšnou koexistenci s kolektivem, hnutím i státem. Aktuálně se více prosazuje bezprostřednost a vážnost k dítěti natolik, že pedagog působí v dialogu s ním jako jemu rovný. Převaha učitele se zakládá na tom, že o svém společníkovi ví mnoho informací a díky tomu může aktivizovat jeho dobrou stránku osobnosti tak, aby disponovala nad neochotou nebo bezradností v jednání. Cílem výchovy, kde působí prosociální faktory, je naplnění individuality jedince kladnými zážitky, které podporují jeho osobnost a jsou pro něj motivací. Důležité je otevřít dítěti svět možností, kde může mnohé vyzkoušet a především procítit svou osobnost tak, aby dokázalo postupně rozpoznat své vlohy, sklony, vlastnosti a vzápětí s nimi umět pracovat, rozvíjet i krotit. Obrazně řečeno, dítě by se mělo vnímat jako dokonalý hudební nástroj, který má všechny předpoklady pro to, aby hrál ty nejkrásnější tóny, avšak tyto dokonalé tóny bude moci rozezvučit jedině tehdy, až se ocitne v rukou opravdového mistra hry.

Takovým přístupem v rámci předmětu, ať už ho nazveme etickou, mravní nebo prosociální výchovou, bychom měli poskytovat dítěti impulzy k sebekázní, která umravní jeho postoje a vyplní prázdné místo v jeho myšlenkách. (Špiner, 2008, s. 94-95)

Roche Olivar formuloval faktory, které souvisí s prosociálním chováním dětí a dospělých a také je empiricky ověřil na základě vlastní metodiky. Přibližně takto vznikl model výchovy k prosociálnosti. V rámci tohoto programu autor zahrnuje *výchovný program* (obsah etické výchovy, *zásady výchovného stylu* (působení) učitelů, vychovatelů, rodičů a v neposlední řadě *metodiku*.

## 1. Výchovný program

Obsah etické výchovy zahrnuje deset posloupných oblastí, které si zde postupně upřesníme. První oblastí je *rozvíjení postojů a způsobilosti mezilidských vztahů a komunikace*. Roche Olivar zdůrazňuje, že se společnost málo věnuje mezilidským vztahům, adekvátně vyjádřené zdvořilosti a společenskému chování. K sociálním komunikativním dovednostem, které vedou k sociální způsobilosti, patří pohled, úsměv, naslouchání druhému, dovednost správně položit otázku či vést rozhovor. Druhou oblastí je *zaměření se na důstojnost lidské osoby neboli úcta k sobě samému*. Obsahem této oblasti je přivést dítě k poznání skutečnosti, že musí druhé akceptovat a vážit si jich. S tímto bodem souvisí i utváření vlastního sebepojetí a sebeúcty. V pořadí třetí oblastí je *podpora k pozitivnímu hodnocení druhých*. Zde patří orientace na pozitivní stránku a vlastnosti v každém člověku. Díky tomu dokážeme pozitivně oceňovat jednotlivé stránky chování a projevu druhých. Kritika totiž obvykle vyvolává obrannou reakci se snahou neztratit sebeúctu. Proto Roche Olivar doporučuje následující zásady: pozitivně hodnotit druhého a jeho chování, pochválit, pozitivně hodnotit obsah a průběh komunikace a to vše s důrazem k naslouchání druhé osobě. Další částí je *rozvíjení kreativity a iniciativy*. Zde můžeme zahrnout rozvíjení vnímavosti a zvědavosti, pozorovací dovednosti, představivosti, koncentraci, flexibility, originalnost či nezávislost myšlení. V další oblasti je důležité *zaměřit se na vyjadřování citů*. Pro komunikaci je důležitá jak věcná stránka, tak i obsahová bohatost sdělované informace, k níž patří otevřenost a přiměřené vyjadřování citů. Následující odvětví obsahu etické výchovy je *interpersonální a sociální empatie*. Roche Olivar se domnívá, že empatie je pravděpodobně základem prosociálního chování, což je doloženo i výzkumy. Ty potvrzují, že neoblíbené děti se obvykle nechovají empaticky, jelikož hovoří převážně o své osobě, nevhodně vyjadřují své city, dávají častěji najevo nesouhlas a dožadují se informací. Obecně lze říci, že jsou více zaměřeny na sebe, zatímco děti oblíbené se dokáží od sebe odpoutat a decentrovat, tudíž je rozvíjení této oblasti žádoucí. Další důležitou oblastí je *rozvoj asertivního chování*, které chápeme jako soubor specifických vlastností. Patří k nim iniciativa, rozhodnost a vytrvalost při prosazování určitého zájmu či chování, a to navzdory situačním, interpersonálním či sociálním překážkám. V neposlední řadě by se etická výchova měla věnovat také *reálným a zobrazeným prosociálním metodám*. Důležitým podnětem prosociálního chování je napodobování vzoru či modelu. Roche Olivar dokládá, že největší inspirací jsou vzory takových osob, které ovládají situaci, mají pozitivní citový vztah ke svým svěřencům a v každodenních činnostech se řídí principy, které hlásají.



Předposledním a pro nás důležitým bodem je samotné *prosociální chování*. Konkrétní prosociální chování (fyzická pomoc, verbální pomoc, darování, dělení se, spolupráce, charitativní činnosti) je jádrem programu etické výchovy. K jejímu rozvoji přispívají kooperativní aktivity. A posledním bodem obsahu etické výchovy je zaměření na *kolektivní a komplexní prosociálnost* (solidarita, sociální kritika, nenásilí). Nejvyšším stupněm prosociálnosti je, pokud je komplexní. Tuto komplexní prosociálnost lze v obecné rovině vymezit jako odpovědné společenské prosociální jednání. Pro takového člověka není lhostejné téma sociálních nešvarů nespravedlnosti, a proto je důležité rozvíjet u žáků dovednosti sociální kritiky a pochopení nenásilných forem občanské neposlušnosti. (cit. podle Vališová, 2011, s. 300 – 301)

## 2. Výchovný styl

K prosociálnímu chování mohou děti vést jen prosociální vychovatelé. Výchovný styl učitelů, vychovatelů či rodičů je založen na určitých zásadách. A to je přijmout žáka, takového jaký je, zaměření se na induktivní kázeň (vlídnost při vysvětlování nežádoucích následků žákova chování pro druhé), nabádání k samotnému prosociálnímu chování a podpora a stimulace prosociálnosti.

## 3. Metodika výchovy k prosociálnosti

Do metodiky výchovy k prosociálnímu chování patří *senzibilace*, kdy je žák motivován a otevřen k určitému tématu. Dále *hodnotová reflexe*, jejímž cílem je odhalení podstaty tématu. Významný je také *nácvik sociálních dovedností* ve třídě s využitím zážitkových metod, metod dramatické výchovy, kognitivních technik apod. Neopomenutelné místo v metodice má *přenos dovednosti do reálného života* na základě praktických úkolů. A nakonec *reflexe zkušenosti žáků* s plněním daných úkolů. (Olivar, cit. podle Vališová, 2011, s. 300 – 302)

Dle uvedených modelů a myšlenek prosociální výchovy si můžeme vzít už to, že každý člověk je ze své podstaty originál, a proto je na místě takto brát i každého žáka. Samotné formování prosociálních vlastností by bylo neefektivní, pokud by učitel nebo i rodič nepřinášel dítěti svůj dobrý příklad pozitivního chování. Z již uvedeného lze shrnout, že je důležité zaměřit se nejen na obsah etické výchovy, ale také na samotné výchovné styly učitelů a jejich přístup.

## 2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Ústředním tématem této bakalářské práce je prosociální chování. Prosociální chování je obecně společensky dobře přijímáno a hodnoceno, jelikož je v souladu s požadovanými společenskými hodnotami a normami. Opakem prosociálního chování můžeme považovat chování antisociální, které je společností naopak odmítáno. Dle I. Slaměníka (2008, s. 285) se prosociálního chování může vyskytovat v širokém spektru situací – od běžných, všedních a každodenních aktivit, až po výjimečné situace (pomoc člověku se sníženou mobilitou při nastupování a vystupování z hromadného dopravního prostředku, upozornění na vypadnutý předmět z kapsy, vyslechnutí člověka, který se potřebuje podělit o své starosti, darování krve či dobročinnost). S. Penrod (1983) vysvětluje, že přídavným jménem „prosociální“ se rozumělo jako kulturně žádoucí. S tímto slovem byly zkoumány nejdříve iniciační obřady, tresty od rodičů a další znaky tzv. prosociální agrese. Tento výraz definoval škodlivé chování, které směřuje k cílům, v dané kultuře žádoucím. Kladem této agrese byl základní záměr a smysl ve formování člověka, nikoli v ublížení. Postupem času se tento termín začal užívat ve smyslu pozitivního a sociálně odpovědného jednání, které je původnímu smyslu protichůdné. (cit. podle Mlčák, 2010, s. 12)

Termín prosociálního chování poprvé nezávisle na sobě použili v roce 1967 D. Roenhan s G. H. Whitem a J. H. Bryan a M. Test, kteří tento pojem vymezili jako jakýkoli akt chování, který je vykonán ve prospěch druhé osoby nebo skupiny, jejímž cílem je užitek druhého. (Frey, Greif, 1987, cit. podle Slaměník, 2008, s. 285).

Tato definice je autory přijímána, ačkoli je často označována za altruismus. Odlišnost altruismu od prosociálního chování je často shledávána v nezištné pomoci, kdy jedinec neočekává zisk, odměnu, sociální souhlas nebo její opětování a nezvažuje případné náklady (oběti, ztráty) pomáhajícího. Někteří autoři ještě navíc dodávají, že podstatnou charakteristikou altruismu je ta skutečnost, že je spojen se sebeobětováním. Jiní autoři vidí odlišnosti těchto dvou termínů v tom, že prosociální chování považují za vzorec chování a altruismus za motivaci. Tato neshoda s terminologickým ukotvením a rozlišením prosociálního chování a altruismu je zřejmě způsobena tím, že mnoho autorů zpochybňují onu nezištnost altruismu, ale i to, že je vedeno motivem pomoci druhým bez ohledu na vlastní náklady. (Slaměník, 2008, s. 285-286)

Prosociální chování je v současnosti často zaměňováno nejen s altruismem ale i s pomáháním. Budeme se proto řídit předním teoretikem prosociálního chování H. Bierhoffem, který zmíněné pojmy vymezuje takto:

*Pomáhání* je dle autora nejobecnější pojem z již zmiňovaných. Vymezuje všechny formy interpersonální podpory, které jsou činěny ve prospěch příjemce. *Prosociální chování* je autorem chápáno jako konání ve prospěch druhého, bez očekávání sociálních či materiálních odměn. Odměnou je pomáhajícímu často přítomen dobrý pocit. Samotné motivy prosociálního chování mohou být sobecké i zcela nezištné, kdy vidina cizího prospěchu řídí chování pomáhajícího. *Altruistické chování* představuje určitý druh prosociálního chování. Typickými znaky tohoto chování jsou empatické chápání situace druhého, nesobecký zájem o jeho potřeby a soucit. Altruistické chování vychází z pocitu, nikoli z vůle, která by naše chování korigovala. Už i situace, kdy někdo trpí, vyvolává pocity soucitu a dotýká se druhých lidí. A zde je chápán samotný motiv altruismu. Je nutné zmínit, že toto empatické a soucitné chování je dobrovolné a nemá charakter morálního požadavku.

I dnes rozdíl mezi altruistickým a prosociálním chováním lze jen těžko bezpečně rozeznat, jelikož na první pohled je prakticky nemožné určit opravdovou empatickou starost a zájem. Navíc i samotný pomáhající si není někdy zcela vědom vnitřních motivů svého chování. (Bierhoff, 2002, cit. podle Záškodná, 2009, s. 7)

S tímto rozdělením a vymezením se také shodují M. Hewstone a W. Stroebe (2006, cit. podle Mlčák, 2009, s. 11 – 12), kteří se domnívají, že pojem pomáhání je nadřazen pojmu prosociálního chování, který je zase nadřazen pojmu altruistického chování. Tito autoři také upřesňují, že pomáhání může zahrnovat formy placené profesionální činnosti, která se zaměřuje nejen na jedince, ale také na jiné objekty např. sociální organizace či zvířata. Na rozdíl od prosociálního chování, které je čistě dobrovolnou činností, jejímž cílem je zlepšení situace druhých osob. Také se shodují s Bierhoffem, že prosociální chování může být motivováno egoisticky nebo altruisticky dle toho, zda je úmysl zaměřen na dosažení vlastního cíle nebo na zlepšení situace druhé osoby. (cit. podle Mlčák, 2009, s. 11-12)

V této práci preferujeme vymezení, že prosociálního chování je dobrovolné pomáhání druhým lidem, za účelem zlepšení jejich situace. Pro naše zkoumání je hlavní právě ona tendence k prosociálnosti a rozhodnutí k pomoci druhým. A proto nebudeme posuzovat účel tohoto dobrého skutku (zda je dobro konáno z důvodu vlastního prospěchu, zisku či nezištně).

## 2.1 Empatie jako základ prosociálního chování

V současnosti psychologie poukazuje na to, že je empatie úzce spojena s kompetencí člověka porozumět druhým lidem a komunikovat s nimi. Touto problematikou se budeme blíže zabývat, jelikož podle Lapsleyho je právě schopnost empatie a rozvoj schopnosti chápání či vnímání širšího kontextu potřeb druhé osoby základní podmínkou pro altruismus a prosociální chování. (cit. podle Vacek, 2011, s. 102) Z čehož vyplývá, že pokud se jedinec zachová prosociálně, musel nejdříve posoudit, jaká situace bude pro druhého prospěšná.

Empatie je obecně také považována za nezbytnou podmínku všech dalších relevantních sociálních vztahů mezi učitelem a žákem, lékařem a pacientem či terapeutem a klientem, a to už jen tím, že samotná empatie zvyšuje ochotu pomáhat druhým lidem. Krom jiného má empatie tlumivý vliv na lidskou agresi, což napomáhá k ochraně člověka proti jeho tendencím k diskriminaci, vykořisťování či ovládání druhých. (Mlčák 2010, s. 72)

Jelikož empatii chápeme jako základ prosociálnosti, vymežíme si zde její stručnou historii. Empatie v minulosti prošla dlouhým konceptuálním vývojem a stejně jako prosociální chování představuje poměrně rozporuplný a nejednotný konstrukt. Řada autorů se shoduje, že pojmu empatie předcházely dva jiné pojmy, tj. pojem sympatie a pojem vcítění. V prvopočátku byl užíván pojem *sympatie*, který byl chápán jako duchovní jednota všech věcí, z níž vyplývá i schopnost člověka porozumět druhým lidem. Sympatie se stala jedním z ústředních konceptů morální filozofie D. Huma (1968). Ten konstatuje, že sympatie u jedince vzniká tím, že si jedinec povšimne vnějších projevů vnitřního stavu druhého člověka a vytvoří si určitou představu, která podněcuje jeho smysl pro potěšení nebo naopak bolest. A. Smith zase definoval sympatii jako přirozenou lidskou vlastnost, spočívající v soucitu s druhými, která je současně základním kamenem společenského fungování člověka. I další autoři jako T. S. Ribbot nebo W. Stern považovali sympatii jako vrozenou emoci. Naopak W. McDougall byl přesvědčen, že veškeré sociální chování (také sympatie) lze vysvětlit pomocí instinktů. Tato jeho definice byla zkritizována F. H. Allportem, který sympatii konceptualizoval jako podmíněný reflexní fenomén, který vzniká v procesu učení. I přes všechny tyto konceptualizace byl pojem sympatie později nahrazen konceptem empatie. Diferencovat tyto dva pojmy se pokusila L. Wispé (1986), která vysvětluje sympatii jako pasivní zaměření pozorovatele na trpícího člověka a zlepšení jeho nežádoucího stavu, zatímco empatie zahrnuje spíše aktivní substituci sebe na místo druhého. Pojmu empatie

také předcházela pojem *vcítění*. Podle Lippse (1903) je vcítění založeno na pozorování a pochopení druhého člověka. Základem je bezděčné napodobování některých jeho projevů a na úsilí pozorovatele představit si v něm své vlastní prožitky. Další autor, A. Prandtl, chápal vcítění jako reprodukci pocitů, které kdysi člověk sám prožil a vybavuje si je při pozorování specifického chování jiného objektu. (cit. podle Mlčák, 2010, s. 73-75)

V současnosti je i pojetí empatie nejednotné, jelikož se tímto jevem zabývá jak oblast medicíny, tak psychologie. C. Duanová a C. E. Hillová zdůrazňují, že problémy s pojetím empatie s velkou pravděpodobností zapříčiňuje odlišné chápání tohoto pojmu. S ohledem na obecně užívanou základní klasifikaci psychických jevů je empatie vysvětlována jako vlastnost, jako stav i jako proces. *Empatie jako vlastnost* se může vyskytovat v situacích, kdy například máme schopnost poznávat jiné osoby pomocí vnitřních prožitků, vnímat a cítit emoce druhých či schopnost interpersonální orientace na druhé. Může mít emocionální i kognitivní povahu a lidé se z hlediska této vlastnosti mohou odlišovat. *Empatie jako situačně specifický psychický stav* bývá chápán jako nepřímá, zástupná či zprostředkovaná reakce na určitý podnět či podnětující osobu. Tato reakce se mění v závislosti na různých situačních podmínkách. *Empatie jako multifázový experienciální proces* je popisován jako sekvence momentálně vznikajících a interpersonálně sdělovaných prožitků. U některých autorů se mohou tyto tři způsoby konceptualizace empatie významově vzájemně překrývat.

Dále uvedla H. Knowská, že aktuálně hlavním zdrojem obtíží v pojetí empatie je fakt, že tento termín je užíván pro označení dvou oddělených a samostatných fenoménů, jimiž jsou *emocionální (afektivní) empatie* a *kognitivní empatie*. Někteří teoretikové se snaží přejít tuto nejednotnost tím, že tento fenomén pojímají jako *emocionálně kognitivní koncept*. (cit. podle Mlčák, 2010, s. 77-81)

Empatie se stejně jako každá lidská vlastnost vyvíjí, prohlubuje nebo také ztrácí v průběhu celého našeho života. Hoffman (cit. podle Vacek, 2011, s. 103–114) rozlišil čtyři vývojová stádia empatie:

1. *Nediferencovaná (globální) empatie*, kterou můžeme sledovat u malých dětí v životním období, kdy u nich ještě nedošlo k odlišení „já“ a „druzí“. Příkladem této empatie může být pláč dítěte, který je reakcí na pláč druhých dětí. Tento předstupeň ovšem nelze považovat za zralou empatii.
2. *Egoistická empatie*. Zde naopak dochází k odlišení vědomí „já“ a „druzí“, kdy se dítě řídí principem „co potěší mě, by mělo potěšit i druhé“. Zde můžeme uvést pří-

klad, kdy dítě svému smutnému sourozenci půjčí svou hračku, která mu samotnému dělá radost.

3. *Empatie k pocitům druhých osob.* Zde autor vysvětluje, že pomocí vyjadřovacích schopností, jsou děti schopné porozumět stavům a pocitům druhých osob s větší přesností a navíc jsou schopni se na pomoci domluvit a najít tak lepší řešení situace.
4. *Empatie k životním podmínkám (okolnostem) druhých osob.* Zde je nutný projev porozumění pro jejich potřeby v širším kontextu, čímž se stává sofistikovanější. Tato zralá empatie má tedy rozvinutou složku emocionální, ale také kognitivní.

Empatie je dle našeho názoru nezbytná pro konání dobra. Schopnost porozumět, pochopit a vžít se do situace druhého je dle našeho názoru základem pro prosociální chování a je jedním z jeho hlavních předpokladů. Pokud bude v dítěti či žáku podporována schopnost empatie, jedinec si sám uvědomí pocity druhých, dokáže se na něj dívat z vnějšku, představí si sám sebe v jeho kůži a tím pádem bude v každé životní situaci domýšlet následky svého chování. Uvědomí si také to jak jeho chování a jednání působí na druhé, jaké to v nich zanechává pocity a dojmy. Z čehož můžeme vyvodit známou poučku, co nechceš, aby bylo činěno tobě, nečiň druhým.

## 2.2 Klasifikace prosociálního chování

Jelikož je samotné vymezení prosociálního chování nejednotné, tak i typologie a druhy tohoto chování jsou různorodé, z nichž některé jsou více či méně upřednostňovány. Uvedeme tedy jen několik klasifikací, které jsou autory přijímány.

Typologie od Zahn-Waxlera, M. Radke-Yarrowa a R. Kinga (1979, cit. podle Mlčák, 2010, s. 15) vznikla díky přímému pozorování adolescentů v přirozených podmínkách, kde mládež reagovala na distres druhých. Rozlišují zde pět druhů pomoci. Jako první je uváděna *fyzická pomoc*, což je nonverbální pomáhání, které umožňuje druhému člověku vykonat určitý tělesný úkon (např. pomoc nést těžké břemeno). Druhá je *fyzická služba*, která je taktéž nonverbálním pomáhajícím chováním prováděným ve prospěch druhé osoby, která se na této pomoci nepodílí (např. oprava kola jiné osobě). Třetím druhem pomoci je *sdílení*, které můžeme chápat jako věnování materiálních hodnot (např. darování jídla druhé osobě). Čtvrtým druhem je *verbální pomoc*, kterou můžeme vysvětlit jako sdělení informace, která může druhé osobě pomoci dosáhnout určitého cíle (např. rada druhé osobě, jak opravit počítač). A posledním druhem pomoci je *verbální podpora*. Ta je chápána jako

projev a slovní vyjádření zájmu druhé osobě (např. dát najevo podporu osobě, na kterou druzí slovně útočí).

Jsou zde i další typologie, které člení pomoc, jako například od A. M. McGuire (1994, cit podle Mlčák, 2008, s. 13), který rozlišil 4 základní typy pomáhání a to: *Příležitostné pomáhání*, které nepředpokládá žádné bližší interpersonální vztahy mezi aktéry a je charakteristické relativně nízkými náklady pomáhajícího. *Skutečné osobní pomáhání* je naopak typické svými vysokými náklady a více důvěrnými vztahy mezi pomáhajícím a příjemcem. *Emocionální pomáhání* je založeno na výskytu nemateriálního citově podloženého vztahu mezi pomáhajícím a příjemcem. *Emergentní pomáhání*, které je charakteristické vysokými náklady pomáhajícího a především akutní potřebou příjemce. Vzájemné vztahy mezi příjemcem a aktérem jsou irelevantní.

V současnosti je často upřednostňována klasifikace prosociálního chování, která je vypracována G. Carlem a B. A. Randallem (2002, cit podle Mlčák, 2010, s. 16) zahrnuje 6 základních tendencí k prosociálnímu chování. Tyto prosociální tendence vyjadřují tzv. dispoziční pohotovost k prosociálnímu chování. Lze ji zjistit introspekci formou dotazníkového šetření.

- a) *Altruistické chování* je pomáhání, které je činěno dobrovolně a je motivované zájmem o nezbytnosti druhých a jejich prospěch. Toto chování bývá vyvoláno soucitem a zvnitřněnými morálními pravidly a zásadami. Jelikož je pomáhající primárně orientován na pomoc druhých, dochází občas i k jeho vlastním nákladům či úbytku. Dodnes je obsahem diskuzí či ryzí altruistické chování skutečně existuje, ale nelze pominout důkazy, které se snaží tento pozitivní jev podpořit.
- b) *Vyžadované chování (kompliance)* je pomáhání, které je vyvoláno slovní nebo jinou žádostí druhé osoby. Toto vyžadované chování se vyskytuje v běžném životě častěji než spontánní pomáhání.
- c) *Emocionální chování* zahrnuje pomáhání druhým v situačních podmínkách, které jsou orientované emocionálně (např. bolestivé zranění určité osoby). Přihlížející mívají v těchto situacích vyvolány pocity soucitu, ale i vzrušení či osobního distresu. Zdá se, že pomáhání za emocionálně nabitých okolností je odůvodněno soucitem a empatií, které vyvolávají tendenci k pomoci druhým.
- d) *Veřejné chování* zahrnuje chování, které probíhá na veřejnosti a je alespoň částečně motivováno cílem získat uznání a akceptaci druhých. Pomáhání prováděné za účasti publika bývá někdy spojováno s motivy, které jsou orientovány na osobu pomá-

hajícího (např. získat prestiž, uznání, pozitivně prezentovat sebe sama). Z již zmíněného vyplývá, že toto pomáhání nemusí souviset s vyšší úrovní morálního usuzování či tendencí orientovat se na druhé v případě nouzové situace, která v nás vyvolává pocity soucitu.

- e) *Anonymní chování* je takové chování, kdy aktér pomáhá druhým, aniž by věděl komu přesně je tato pomoc poskytnuta. Tyto projevy pomáhání jsou většinou odůvodňovány pozitivními pocity dobrého skutku.
- f) *Krizové chování (emergentní chování)* je pomáhání těm lidem, kteří jsou v krizových nebo v jiných emergentních situacích. (např. ve stresu, zklamání).

V současné psychologii nalezneme také názory, že prosociální chování není zcela jednotný konstrukt, ale spíše soubor specifických typů či forem chování. L. G. Wispe (1972, cit podle Zanden, 1987) rozlišila několik základních forem prosociálního chování, ze kterých jsme vycházeli také v praktické části této práce, a jsou to sympatie, kooperace, darování, pomáhání a altruismus. Všechny si zde následně vysvětlíme. *Sympatii (soucit)* autorka chápe jako způsob chování subjektu, který vyvolává jeho zájem či podíl na bolesti, smutku a jiných nepříznivých prožitků s jinou osobou. *Kooperace* je definována jako ochota a schopnost jedince spolupracovat s druhými lidmi a to ne vždy jen pro společný prospěch. *Darování* dle autorky spočívá v udělování darů nebo jiných příspěvků druhým. Patří zde i dary pro dobročinné účely. Předposlední formou prosociálního chování je *pomáhání*, které je autorkou vysvětlováno jako chování, které má druhým projevat podporu za účelem získání nějakého předmětu, nebo k dosažení určitého cíle. A poslední zmíněná forma je *altruismus* představující chování, které vede k prospěchu jiných osob, bez očekávání vnějších odměn. (Mlčák, 2010, s. 14)

Mimo samotné rozdělení prosociálního chování je také nezbytné zmínit motivaci k takovému chování, která predikuje samotný čin aktéra.

První otázkou je, proč vůbec pomáháme a jaká je naše motivace k pomoci. Behaviorismus si to vysvětluje tím, že každé naše chování je vedeno odměnou nebo trestem a jejich důsledky (sociální učení). Postupné zdůraznění hédonistické a egoistické podstaty člověka napomohlo k názoru, že prosociální tendence jsou založeny na sobeckém základu každého jedince. Objevoval se také opačný postoj k této tezi. Tento postoj, byl založen na tezi, že skutečný altruismus je motivovaný touhou po opravdové skutečné pomoci druhým bez ohledu na své potřeby. Dalším sporem je, zda je prosociální chování vrozené nebo pevně zabudované do motivační struktury člověka během procesu socializace. Ovšem v současné



sociální psychologii se většina autorů přiklání k názoru, že prosociální chování je motivováno vlivy prostředí a výchovou. Vysvětlení prosociálního chování se často opírá o *teorii sociální výměny*, která vychází z relace „náklady – zisky“, o *normy sociálního chování* a také o *empatii*. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 286 – 289)

Zmíněná motivace prosociálního chování bývá nejčastěji vysvětlována pomocí čtyř základních modelů a hypotéz. První hypotézou je *empaticko-altruistická hypotéza*, která vychází z premisy, že nouzová situace vyvolává u percipujících lidí empatii a na jejím základě poskytují potřebnou pomoc. Tato pomoc v aktérech vyvolává uspokojení. Tuto tezi zastává C. D. Batson a jeho spolupracovníci. Druhým modelem je *model úlevy od negativního stavu*, který předpokládá, že lidé, kteří pomáhají druhým, prožívají negativní a nepříjemné emocionální stavy a pomáhají s cílem redukce těchto negativních pocitů a stavů. K předním zastáncům toho modelu patří R. B. Cialdini a jeho kolegové. Třetí je *hypotéza empatického potěšení*. Ta vychází z principu, že lidé pomáhají druhým k získání dobrého pocitu, z toho, že se snaží najít řešení z jejich problémů. Přidruženým důvodem je dosažení úspěchu. S tímto modelem se ztotožňují K. D. Smith, J. P. Keating a E. Stotland. Posledním je *model genetického determinismu*. Ten si pokládá za cíl maximalizovat reprodukční úspěch a zabezpečit přežití genů budoucích generací, což je dle tohoto modelu jednou z funkcí prosociálního chování. Tuto tezi prosazuje J. P. Rushton, R. Dawkins a jejich spolupracovníci. (Baron, Byrne, 2000, cit. podle Mlčák, 2008, s. 12)

Od modelů, které nás motivují k prosociálnosti, přecházíme k samotnému procesu konání dobra, které můžeme rozložit do jednotlivých fází. Podle jednoho z nejznámějších modelů prosociálního chování S. H. Schwartze a J. H. Howardové (cit. podle Zášková, 2009, s. 10-11) můžeme rozlišit následující fáze pomáhání. První fází můžeme označit *kognitivní zpracování situace* danou osobou. Zde patří prvotní upření pozornosti na určitou situaci, kterou aktér následně rozeznává a zvažuje možnosti zmírnění dopadu v případě nouzové situace. V této fázi přihlížející musí také ohodnotit svou osobu jako kompetentní k pomoci. Další fází je *aktivizace prosociální motivace*, která je obvykle spuštěna pocitem osobní odpovědnosti za osobu, která je v nouzové situaci na nás závislá. Následně jedinec *zhodnocuje možné náklady pomoci* (např. materiální a časové výdaje, vlastní ohrožení), ale také důsledky v případě své pasivity (např. narušení sociálních vztahů, škody pro osobu potřebující pomoc). V této fázi jedinec bere v potaz i možný prospěch z pomoci pro potřebného i pomáhajícího. Pokud je bilance „zisků a nákladů“ nejednoznačná nebo v případě převahy „nákladů“ má osoba *tendence k odmítnutí své odpovědnosti*. V tomto případě jedinec popře

aspekty z předchozích stádií (např. „určitě to ještě není tak zlé“). Na základě toho může docházet k přehodnocování situace a k nedbalosti, nebo neposkytnutí pomoci. V případě, kdy bilance vyjde pozitivně, tj. „zisky“ převažují, je jedinec *připraven k pomoci*.

Jak uvádí Mlčák, v současnosti není doposud obecně přijímaná a jednotná teorie prosociálního chování. Řada poznatků a teorií se nachází na úrovni modelů a koncepcí, které jsou ovšem jakýmsi zjednodušením tohoto fenoménu od řady dílčích aspektů. Některé z poznatků mají spíše povahu hypotéz, tj. doposud ne zcela prokázaných a specifických předpokladů, které jsou dedukovány z obecných, teoretických tvrzení. (Mlčák, 2010, s. 24)

Všechny tyto klasifikace, teorie a poznatky, které v dnešní literatuře můžeme nalézt, jen dokazují, jak složité je identifikovat a rozdělovat toto chování v praxi. Každému jednání předchází určité myšlenkové pochody, které se jen ztěžka identifikují a objektivně posuzují.

### 2.3 Determinanty prosociálního chování

Od samotného prosociálního chování, které jsme si vymezili a klasifikovali dle různých autorů, přecházíme k vlivům, které na toto chování působí. Jako aktéři našeho počínání si jen těžko můžeme objektivně uvědomovat, co všechno na nás působí. Pokud dokážeme identifikovat a uvědomit si tyto vlivy, může nám to pomoci v našem dalším jednání. Jako například když si uvědomíme, že k našemu negativnímu chování (špatná nálada) výrazně přispívá kolektiv, ve kterém se pohybujeme, můžeme na to reagovat (zmírnit kontakt s kolektivem, přestat se s nimi stýkat, nebo se snažit změnit atmosféru v kolektivu).

Zde uvedeme obecné faktory dle R. Bergiuse (cit. podle Nakonečný, 2009, s. 228) které ovlivňují morální jednání. Jsou to situační činitelé, zkušenosti z již prožitých situací, které vyžadovali pomoc, zkušenosti z oblasti socializace, samotný charakter situace z hlediska osobní odpovědnosti, znaky „oběti“ (vzhled, atribuované vlastnosti) a reaktance (odpor k omezení svobody).

Konkrétně prosociální chování je determinováno mnoha faktory, které pro přehlednost rozdělíme na dispoziční a situační. Toto rozdělení si blíže uvedeme dle Aliny Kubicové.

#### 2.3.1 Osobnostní proměnné prosociálního chování

Sociální psychologové po dlouhou dobu pochybovali, zda lze vůbec hovořit o prosociální osobnosti. Mnoho autorů zastává názor, že pokud někdo pomáhá druhým, je to ovlivněno

hlavně situačními a jen z malé míry osobnostními vlivy. Každopádně osobní vlastnosti lidí, kteří se zachovali prosociálně i fakt, že je prokázána stálost prosociálního chování, podnítli zájem vědců pro další zkoumání tohoto fenoménu a jeho determinantů. (Mlčák, 2010, s. 37) Onu stabilitu v prosociálních tendencích prokazují studie dvojčat, u kterých se potvrzuje genetický původ prosociálnosti a empatie. Další stvrzující argument je potvrzení vzájemného vztahu prosociálního chování, empatie a temperamentových predispozic. Je zde také domněnka, že empatie a prosociální chování, jsou složkami trvalých osobnostních rysů.

L. Penner a M. A. Finkelstein (1998, cit. podle Mlčák, 2010, s. 37) definují prosociální osobnost jako trvalou tendenci myslet na druhé, konkrétně na jejich blaho, empaticky se o druhé zajímat a chovat se ku prospěchu druhých.

Prosociální osobnost můžeme také definovat jako osobnost, která se zaměřuje především na druhé lidi. (Mlčák, 2008, s. 40)

Model prosociální osobnosti dle Bierhoffa (2006, cit. podle Mlčák, 2010, s. 38) se skládá ze tří komponentů a to prosociální motivace, prosociálních rysů a z představy spravedlivého světa. Prosociálními rysy se rozumí odpovědnost vůči společnosti, osobní místo kontroly a empatii. Hypotéza spravedlivého světa představuje obecné očekávání, že člověk dostane vždy to, čeho je hoden. Tudíž situace, kdy je člověk v nouzi bez svého zavinění, narušuje náš předpoklad spravedlivého světa a může v nás vyvolávat motiv k pomoci.

Pokud mluvíme o prosociálním chování jako o dispoziční charakteristice, nazýváme ji *prosociální orientací*. Tato orientace je sledována už u předškolních dětí a to kombinací několika osobnostních rysů, které pozitivně ovlivňují jednání dítěte k prosociálnosti. Prosociální chování se vyvíjí postupně spolu se zráním osobnosti člověka. Tímto zráním rozumíme rozvíjení kognitivní a afektivní složky osobnosti. (Bierhoff, 2002, cit. podle Mlčák, 2008, s. 40)

Dle Mlčáka (2008, s. 41 – 42) je důležitá především diferenciací prosociálního chování a to na *spontánní a responzivní*. Spontánní prosociálnost se váže s extroverzí, sociabilitou, asertivitou a určitou mírou agresivity. Naopak responzivní prosociálnost je vázána k introvertnímu a neasertivnímu chování, kdy jedinci nevyhledávají aktivní formu pomoci druhým, ale jejich prosociální chování se vyskytuje spíše jako reakce na žádost o pomoc. Doposud jsou ale osobnostní proměnné prosociálního chování málo prozkoumány a vyžadují dle autorů větší pozornost.

### 2.3.2 Situační proměnné prosociálního chování

**Sociální prostředí** je neopomenutelným faktorem působícím na prosociální tendence. V něm člověk sdílí určité situace a učí se na ně reagovat, i když výsledky takového poznání nemusí být nutně prosociální. Například bezpečná vazba dítěte s matkou je zcela zásadní pro rozvoj prosociálních tendencí. (Mlčák, 2008, s. 42)

Sociální psychologie chápe sociální prostředí jako lidmi tvořený integrovaný sociální systém, v jehož rámci jsou tvořeny vzájemné vztahy, společné aktivity a jejich produkty (materiální či duchovní povahy). Je důležité také dodat, že sociální chování ovlivňují konkrétně *role*, do kterých nás situace staví a které následně přijímáme, a také *postoje*, které se vytváří díky předchozím zkušenostem a interakcemi člověka. (Řezáč, 1998, s. 20).

Dalším determinantem je **sociální učení**. V průběhu socializace jsou v sociálním prostředí důležití přihlížející (rodiče, sourozenci a blízcí příbuzní), které dítě pozoruje, imituje a identifikuje se s nimi. Proto i chování rodinných příslušníků výrazně ovlivňuje myšlení, chování a jednání dítěte. Bierhoff (cit. podle Mlčák, 2008, s. 43–44) hovoří o třech důsledcích působení modelů na dítě: 1. *Poznávací* – kdy se dítě učí novým formám chování; 2. *Inhibující* – kdy dítě zjišťuje, za jaké chování mu hrozí trest a učí se tím vlastní sebekontrolou; 3. *Facilitující* – kdy dítě je povzbuzováno k žádoucímu a adekvátnímu chování v dané situaci.

Sociálním učením se obecně zabývá Bandura a Waltersen. Tento proces, jak zmiňuje Kubíková (cit. podle Mlčák, 2008, s. 38), je založen na korigování chování dítěte, kdy je odměňováno za pozitivní chování a trestáno za to špatné. Je uváděno, že vnější mechanismus odměňování je v procesu učení postupně nahrazován vnitřním, kdy jedinec už nepotřebuje odměnu, aby se zachoval žádoucím způsobem. Vedle odměň a trestů Bandura a Waltersen zdůraznili význam imitace rodičů dítětem. Dítě si imitací druhých postupně buduje vlastní vnitřní pravidla, která jsou založená na standardech morálky. (Mlčák, 2008, s. 38)

Sociální psychologie toto sociální učení rozděluje na tři formy a to na sociální posilování, imitaci a identifikaci. *Sociální posilování* můžeme upřesnit jako pozitivní posílení určitého chování či jednání a to podnětem sociální povahy. *Imitace neboli nápodoba* je chápána jako „přejímané“ chování, kterým se dítě snaží dosáhnout podobných či stejných cílů, nebo potřeb jako jeho model. A to na vědomé či nevědomé úrovni. *Identifikace* se také snaží o napodobení chování jiného člověka s tím rozdílem, že nenapodobujeme jen akty chování ale celou jeho osobnost jako celek. (Řezáč, 1998, s. 73 – 75)

Tuto teorii sociálního učení ovšem vyvracejí Piaget a Kohlberg, kteří prosazují názor, že děti nejsou jen pasivními příjemci vnějších odměn a trestů a také nejednají jen pod vlivem instinktů. Autoři se spíše přiklání k *teorii kognitivního vývoje*. Tato teorie je výslednicí mentálního zrání a působení okolí na dítě, které prochází jednotlivými fázemi rozvoje. Piaget popsal vývoj, který směřuje od heteronomního k autonomní morálce jedince. V tomto konceptu se všechna nařízení a pravidla chování, které jsou předávány dítěti, spolu s jeho zkušenostmi postupně mění a relativizují se. (Mlčák, 2008, s. 38)

V neposlední řadě prosociálního chování determinují **výchovné postupy**, které jsou uplatňovány rodiči a vychovateli. Tyto typy dělíme na autokratický, liberální a demokratický. Podrobněji se jim budeme věnovat v posledních kapitolách teoretické části této práce.

Mezi **další proměnné** můžeme jmenovat: *potřeba aktéra uchovat si pozitivní mínění o sobě samém* (tzv. pro svůj lepší pocit, pro pocit lepšího sebeobrazu), *regulace emocionálních stavů aktéra* (uleví si od negativních stavů, optimalizuje svou náladu), *představa spravedlivého světa* (předpoklad, že každý jedinec dostane to, co si zaslouží), *nejednoznačnost situace* (lidé váhají k pomoci, jelikož danou situaci nevnímají natolik vážnou či nebezpečnou), *vnímaná podobnost s obětí* (podobnost fyzická, genetická) *nebo fyzická atraktivnost* (příjemný vzhled spojen s čistotou, upraveností a kvalitním oblečením oběti zvyšuje pravděpodobnost pomoci). (Zášková, 2009, s. 13–16)

## 2.4 Prosociální chování a genderové rozdíly

Jelikož se v naší praktické části práci budeme věnovat také genderu, uvedeme si jednotlivé rozdílnosti uvedené v literatuře. V obecné rovině určitě většina společností vnímá muže a ženy jako dvě rozdílné a oddělené skupiny. Už v minulosti si můžeme všimnout, jak se rozdělovala práce zvláště pro ženy (vaření, starání se o domácnost) a pro muže (obstarání jídla, stavění obydlí apod.). Tímto lze doložit, že už tehdy společnost vnímala odlišnosti pohlaví. V dnešní společnosti však tato dělba práce nefunguje a rozdíly v jednotlivých kompetencích poněkud splývají.

V současné psychologii se užívá pojem pohlaví (sex), na rozdíl od označení rod (gender) používající se ve vymezení kulturních a sociálních rozdílů v jednání a prožívání obou pohlaví. K formulaci historické, sociální a kulturní diference v chování a prožívání užívaly také pojmy jako maskulinita a feminita. (Mlčák, 2010, s. 58) Mužské i ženské role prová-

zejí různé stereotypy, které nezáměrně určují, jak by se měli chovat, jednat, na co by se měli zaměřovat apod. Proto si uvedeme alespoň některé ženské a mužské role.

### *Ženy*

Podle A. H. Eaglyové a M. Crowleyové (1986, cit. podle Mlčák, 2010, s. 64) ženská role zahrnuje zvyklosti, které aktivizují různé podoby pomáhání. Feminističtí autoři uvádí, že od žen se očekává upřednostňování plnění potřeb druhých lidí, a to převážně členů rodiny před svými vlastními. Někteří výzkumníci jsou toho názoru, že tím, že ženy preferují potřeby druhých, je dokázán jejich altruismus. Někteří psychologové tvrdí, že ženy mají vyšší úroveň empatie a mají větší soucit k druhým než muži. Genderové role žen jsou spojovány s orientací na péči a odpovědnost, pomáhání určitým lidem různými způsoby, starání se o osobní a emocionální potřeby druhých a tendence prospívat druhým lidem a to především v intimních vztazích (přátelství). Výzkumy ztvrdzují, že tyto genderové normy jsou propojeny s genderovou rolí ženského pohlaví. Výzkumy také potvrzují, že ženy byly lépe hodnoceny z hlediska jejich dobrosrdečnosti, obětavosti a soucitu s druhými. Tyto atributy se zdály, jako větší měrou žádoucí než je tomu u mužů. Ve zmíněném přátelství se prokázala větší laskavost i opora než u mužů.

### *Muži*

Mužská role se prosazuje v poněkud odlišných formách pomoci. Jednou z nich je tzv. heroické chování. Je tím myšleno altruistické chování, které je založeno na ochránářských tendencích mužů (chránit druhého před škodou, na úkor vlastního nebezpečí). Tato hrdinská role je většinou spojována právě s muži a to dokazuje už i to, že obecně je více uvažováno o mužích v roli filmového či jiného hrdiny, než o ženách. Genderové role mužů jsou ochota riskovat, ovládat své emoce v krizových situacích, dobrodružnost a lepší odolávání vůči tlaku. Tyto stereotypy vedou muže, aby se chovali a jednali heroicky a to hlavně v riskantních a extrémních situacích. S rolemi mužů je spojováno také chování galantní, které je vymezováno jako snaha pomoci utiskovaným nebo slabým lidem. V některých společnostech bylo toto chování spojováno právě s ženami, které představovaly onu slabou, utiskovanou osobu. Galantní chování je více připisováno mužům, kteří se nacházejí ve vyšším postavení nebo mají vyšší společenský status než všeobecně mužům.

V obou případech působí na jednání mužů i žen *přítomnost publika*, které je může motivovat a nabudit k pomoci a to už proto, aby heroický či jiný status byl tímto publikem rozpoznán. S ohledem na genderové rozdíly existuje predikce, že ženy disponují empatií a pro-

sociálním chováním více než muži. Každopádně genderové rozdíly v prosociálním chování doposud nejsou spolehlivé. (Mlčák, 2010, s. 64 – 65)

Obecně si tuto problematiku genderových rozdílů prosociálnosti ověříme v praktické části této práce.

### 3 VÝCHOVA K PROSOCIÁLNÍMU CHOVÁNÍ

V této kapitole se budeme blíže věnovat obecně výchově k prosociálnímu chování a to konkrétně samotnému vývoji v ontogenezi, kde je ona výchova nezastupitelná. Je zde důležité, abychom si uvědomili schopnosti a dovednosti dítěte týkající se tohoto fenoménu.

Na úvod si uvedeme, jak by měla vypadat sociálně zralá osobnost, neboli výsledek výchovy k prosociálnosti. Měl by být schopný postarat se o sebe sama i o jiné lidi, kteří potřebují pomoc. Být schopný předvídat důsledky svého chování a jednání, měl by být ochotný nést za ně také svou odpovědnost. Důležité je, aby se aktivně adaptoval a projevoval empatické chování. Měl by mít určitou míru altruismu, být schopný prožívat vinu a existenci vědomí u jedince. Měl by ovládat sám sebe a regulovat své chování a jednání. Měl by mít k sobě úctu a akceptovat se. Měl by být schopný se seberealizovat a být přiměřeně autonomní. A nakonec by měl být také odolný vůči zátěži. (Kot'a, 2013, s. 84)

Následně uvedeme alespoň stručně vývojové systémy dítěte v oblasti prosociálního, morálního a pomáhajícího chování.

Jak uvádí Zášková (cit. podle Mlčák, 2009, s. 16–17), výzkumy vývojové psychologie potvrzují velice raný vývoj prosociálního chování a to již v novorozeneckém věku. Jak jsme již v této práci zmiňovali, v tomto věku můžeme sledovat, jak se dítě rozpláče, když slyší pláč druhého nemluvněte. Ve dvou letech u dítěte lze vypozařovat vysokou citlivost k tomu, aby vycítilo potřeby druhých a relevantně zareagovalo prosociálně. Jako příklad můžeme uvést pečovatelské iniciativy dítěte jako dotýkání a hlazení smutné osoby. Děti se v tomto věku obecně snaží pomoci tím, že této smutné osobě přinášejí předměty, dojdou pro pomoc, snaží se vyjádřit sympatie apod. V mladším školním věku je dítě více připraveno k pomáhání druhým, ale hraje zde důležitou roli, jak dítě percipuje a hodnotí situaci, tzn. jeho stav kognitivního vývoje. Negativní hodnocení situace pravděpodobně řídí chování dítěte k pomoci. K prosociálnímu chování a kooperaci je tedy důležitá kognitivní schopnost převzít perspektivu, čímž chápeme schopnost posoudit a porozumět chování druhých, chápat co jedinec prožívá a očekává, ale i schopnost tyto poznatky využít v běžných situacích. Význam kognitivních schopností, které nám napomáhají k postupnému osvojení prosociálních norem, se projevuje v působení sociálního prostředí na jedince a již zmíněného sociálního učení.

Lapsley (cit. podle Vacek, 2011, s. 96) také potvrzuje prosociální chování u dětí předškolního věku a dodává, že do dvou let se děti běžně dělí o hračky a vytvářejí impulz pro soci-



ální interakci. Načež od druhého roku vyjadřují také porozumění pro potřeby ostatních a projevují o ně zájem. Rodiče mnohdy potvrzují, že jejich děti spontánně nabízejí pomoc svým rodičům s domácími pracemi. Rodiče by tuto nabídku od dítěte neměli odmítat, ale naopak přijmout, i když jim to přidá více práce a zabere více času.

Na základě tohoto zjištění můžeme zdůraznit onu důležitost výchovy v rodinném prostředí už od raného věku. Samozřejmě musíme brát v potaz důvody k prosociálnímu chování, které se spolu s věkem dítěte značně proměňují. D. Bar-Tal a jeho kolegové (cit. podle Vacek, 2011, s. 96-97) s ohledem na vývoj vymezili prosociální chování pomocí šesti stádií.

1. Stádium – Děti vypomáhají, jen pokud jsou k tomuto jednání vyzváni nebo jim to je přikázáno. Důvodem k pomoci může být vidina odměny nebo explicitní sankce.
2. Stádium – V tomto stádiu je motivací uskutečnění přání autorit.
3. Stádium – Jelikož se dítě v tomto stádiu je schopno lépe identifikovat s potřebami druhých, přebírá iniciativu pomáhajícímu chování, aniž by očekávalo zpětně odměnu.
4. Stádium - Zde má dítě povědomí o širších společenských normách, a proto se snaží jednat v souladu s nimi, aby byl uznáván.
5. Stádium – Dítě si je vědomo, že je součástí společenského systému, kde se pomoc stává normou a to ho vede k pomáhání. V tomto stádiu si je dítě vědomo, že pokud pomůže druhé osobě, může samo na oplátku očekávat v případě nouze podporu.
6. Stádium – V tomto stádiu můžeme pomáhající chování dítěte nazvat pravým altruismem.

Řada výzkumů a studií prosociálního chování potvrzuje, že s věkem roste prosociální chování. K protikladu se vyjadřuje D. F. Hayová (1994, cit. podle Mlčák, 2010, s. 51) svým modelem, ve kterém se domnívá, že prosociální chování se odhaluje až kolem druhého roku života, načež s přibývajícím věkem zase ubývá.

Jelikož chápeme empatii jako základ prosociálního chování, bereme v potaz také J. Piageta a B. Inhelderovou (1971, cit. podle Mlčák, 2010, s. 52), kteří jsou přesvědčeni, že děti před pátým rokem jednají převážně dle svého egoistického zaměření a nedokáží se vžít do situace druhých. Kognitivní empatie jsou schopny děti až kolem 8 - 9 roku. Samotný vývoj empatie se s věkem stále vyvíjí a pokračuje až do puberty.

Ve věku 9 – 10 roku se u dětí vyvíjí další důležitá složka a to vnitřní atribuce. Ta značí způsob, jakým děti připisují důvody vlastního i cizího jednání. Jak v mladším dospívání (13-15 let), tak v starším dospívání (16-18 let) je prokázána vyšší úroveň prosociálního chování, než je tomu u mladšího školního věku (sdílené užívání předmětů, darování). Paradoxně v oblasti pomáhání a utěšování se tento rozdíl neprokázal. Jak uvádí Mlčák, tendence pomoci oběti agrese se v tomto období snižuje. (Mlčák, 2010, s. 52)

Na základě popsaného vývoje prosociálního chování můžeme konstatovat, že ať už v raném věku nebo v adolescenci se dítě dokáže projevat alespoň malými počiny či gesty prosociálně. Což nám prokazuje, že rodič, učitel, vychovatel nebo asistent pedagoga může na těchto prosociálních základech stavět a rozvíjet tak pozitivně jeho osobnost.

### 3.1 Rodinné působení

Každý jedinec je na počátku své sociální dráhy plně závislý na mikrosociálním prostředí. Tím máme na mysli skupinu, která jej obklopuje a plní jeho základní potřeby, tj. rodina. Z hlediska dělení skupin chápeme rodinu jako primární skupinu, která je založena na základě sympatie i náhody a je charakterizována mnohočetnými emočními vazbami mezi jejími členy, kooperací a vysokým stupněm anticipace chování členů. Rodinu, která plní tyto kritéria, nazýváme funkční. V současnosti přibývá rodin, kde dítě žije jen s jedním rodičem, čímž se snižuje funkčnost této rodiny. Tyto typy rodin mají většinou bohužel spíše negativní vliv na emoční a sociální vývoj dítěte. Setkáváme se také s jevem, kdy právě školní úspěšnost (především v rozvedených rodinách) je základním ukazatelem úspěšnosti výchovných postupů rodiny vůbec a stává se předmětem emočního nátlaku na děti i rodiče, např. při návrzích na změny. (Lašek, 2001, s. 6)

Na dítě působí v rodinném prostředí především rodiče a jejich chování, které děti napodobují a identifikují se s nimi, jak jsme ostatně si uváděli v předchozích kapitolách. Mimo samotné rodiče, dítě ovlivňují také výchovné styly rodičů:

**Autoritativní výchova** – děti jsou schopny zvládnout i docela přísnou a autoritativní výchovu, ale to pouze v případě, kdy jsou rodiči milovány. Pokud milovány nejsou, připadají si jako voják na cvičišti, na kterém si rodiče vybíjí svou potřebu nařizovat a vládnout. Tento styl výchovy může sourozence naučit vzájemně spolupracovat a sdružovat se proti autoritě, zakusit sílu a moc skupiny. Z druhé stránky tyto děti mají tendence k nezodpovědnosti

v případě, kdy se autorita ztratí. Určitě není jednoduché v takovéto rodině vyrůstat jako jediný potomek.

**Slabá výchova** – jak autorka uvádí, je něco špatně na situaci, kdy rodiče podléhají potřebám a přáním dítěte, kdy nedokáží udělat něco proti jeho vůli. Tito rodiče nedokáží přijmout roli autority, „toho zlého“ rodiče. V těchto případech dítě začne využívat své pozice v rodině, ale také začne dosahovat svých cílů mimo rodinu a to formou manipulace, vydírání či vyvoláním soucitu. Dospělí naivně očekávají, že dítě jejich dobrotu ve výchově vycítí a bude spolupracovat. Autorka také zdůrazňuje, že tímto stylem výchovy rozhodně nepodporujeme individualitu dítěte.

**Liberální výchova** – u tohoto stylu výchovy na rozdíl od ostatních, rodiče ví, co dělají a proč. Tato rodina nemá problém prosadit své požadavky, ale pokládá za dobré, poskytnout dítěti větší svobodu, která ovšem ve společnosti není v normě. V těchto rodinách běžně dospějí fungující a sociálně zdatní jedinci. Vyznačují se vlastnostmi jako: prosazovat se, o věcech uvažovat a neposlouchat slepě. Autorka tento styl výchovy shledává jako náročný a to už jen proto, že vybočuje ze společenských norem.

**Nedůsledná výchova** – tato výchova je založená na situaci, kdy dítě zlobí a neplní co má. Rodič s cílem namotivovat nebo pohrozit dítěti, mu svůj požadavek neustále připomíná a vyhrožuje nekoupením nějaké hračky, pamlsku apod., který mu nakonec stejně koupí.

**Důsledná výchova** – autorka důslednost připouští, ale musí být lidská. A nezacházet s dětmi jako s pejsky, které chceme vycvičit. Rodiče, kteří jsou sami velmi důslední, ve své výchově mají později problém zakrýt před dětmi svou vlastní nedůslednost. Ve většině případů, se na to ale stejně přijde. (Junkwirthová, 2009, s. 87-92)

Za základní funkce rodiny autoři většinou považují biologickou (reprodukční), emocionální, domestikační, ekonomickou a výchovnou (Kořa, 2013, s. 69–71).

My se zde zaměříme na dvě z již zmíněných funkcí rodiny a to na emocionální a výchovnou. V následujícím textu si uvedeme příklady jak negativního emocionálního působení rodiny, tak pozitivní výchovné působení rodiny.

Rodina obecně působí na emocionální stránku dítěte. Dítě je ovlivňováno rodiči, rodinnými příslušníky i celkovou náladou v rodině. Důležité je působení rodiny na dítě již v předškolním věku. V tomto období, jak jsme již uváděli v předchozích kapitolách, se dítě identifikuje s autoritou (rodiči). Správně fungující rodina je pro děti jistotou, bezpečím a plní

většinu potřeb dítěte. Jak uvádí Pružinská (2006), ne každá rodina poskytuje dítěti příznivý vývoj emocionality. Zde uvedeme nepříznivé vlivy působící na rodinu. *Prostředí, které je emocionálně chudé.* To může způsobovat emocionální utrpení dítěte, kdy se v této oblasti natolik nevyvine a stane se citově opozdilé. Nepříznivý vliv může mít i *přílišně emocionální prostředí.* Dítě je zde pod neustálým působením citů a citových podnětů, které u něj mohou způsobovat otupělost, unavenost nebo naopak citovou labilitu. Problém může tvořit *jednostranné působení v emocionální oblasti.* Zde dominuje emocionalita jen na jedné straně a to jak u rodiče, tak u dítěte. A výrazně negativní vliv má *nepříznivé emocionální prostředí.* V tomto prostředí dominují spíše záporné emocionální působení. V období, kdy se vyvíjí dětská povaha, je tlak na dítě ve formě negativního působení silně nežádoucí a způsobuje nevídané citové reakce jako například agrese, škodolibost, hněv či úzkostné stavy. (cit. podle Valihorová, 2013, s. 95–96)

Rodiče mohou výrazně přispět k rozkvětu prosociálnosti svého dítěte, které je mimochodem považováno za základní rys vyšší morálky. Z práce Kotáskové (1989, cit. podle Vacek, 2008, s. 78) uvedeme několik znaků výchovy v rodině, která vychovala děti morálně zralé.

- Rodinné prostředí, které podporovalo, aby děti měli své rodiče za sociální modely. Jejich výchova byla efektivní v tom, že se obešla bez konfliktů a rodiče využívali demokratické výchovné postoje. Matka plnila svědomitě svou roli a otec se účastnil na výchově dětí a měl přátelský vztah s dětmi.
- Vychovatelé i rodiče své morální dilemata dítěti vysvětlovali a zdůvodňovali v různých situacích, se kterými se setkávali. Vyhýbali se pouhému vyhovění příkazu či přání autority, ale zdůrazňovali humánní potřeby a principy. Vzbuzovali v dítěti zájem o hledání příčinnosti a predikci sporného chování v různých životních situacích. Umožňovali mu taktéž nápravu provedeného přestupku.
- Děti získávaly zkušenosti s rozličnými vztahy s dětmi a to v různých situacích, které jim umožnily zaujmout a vyzkoušet si různé životní role.
- Děti získaly zkušenosti se členstvím v sociálních skupinách, kde mohly shlédnout nejen odlišná pravidla chování, ale také případné rozpory v těchto skupinách.

V rodinném působení je také důležitá názorová jednotnost rodičů, jelikož každý nesoulad, nebo spor rodičů může způsobit výrazné oslabení jeho jistot a pocitu bezpečí. To se týká nejen sporů mezi rodiči navzájem, ale také mezi rodiči a prarodiči. (Mertin, 2011, s 104)

Z již zmíněného vyplývá, nejen jaké je působení v rodinném prostředí, ale také jaké to může mít následky a vlivy na jednotlivce v rodině (dítě). Rodina tvoří základní instituci a je proto klíčové, jak se rodiče chovají před svými dětmi, jaké jim dávají příklady a jak vychovávají a formují osobnost dítěte. Na dobrých základech rodiny může následně navázat školní působení.

### 3.2 Školní působení

Relativně záhy do života dítěte zasahuje také škola. Ve většině případů je výsledkům ve školním prostředí věnována mimořádná pozornost a rodič mnohdy na základě těchto informací predikuje úspěšnost dítěte v životě. Ona kvalita práce ve škole a dosažené vzdělání dítěte je podstatným kritériem sociální úspěšnosti rodiny. Školní výsledky jsou také brány v potaz v případě rozpadu rodin, zařazení dítěte do adoptivní rodiny či určení dětí do výchovy a výživy po rozvodu. (Lašek, 2001, s. 7)

V běžné praxi je ve škole rozvíjení žáků v pozitivní i negativní rovině. V pozitivní rovině hraje velkou roli učitel, vychovatel i společnost, která dítě obklopuje mimo rodinu. Škola jako instituce má za cíl co nejlépe formovat dítě a předávat mu co nejvíce poznatků a zkušeností, které jsou pro naši společnost důležité. Každopádně i přesto je nemožné dítě ve škole chránit před všemi negativními vlivy. Negativní rovina, která je bohužel také rozvíjena ve škole, je především způsobena špatnými vrstevnickými skupinami, nebo také špatným vedením ze strany učitele. Je důležité zmínit, že zárodek negativního chování je už v působení rodinných příslušníků, kdy dítě, které je doma vedeno spíše negativně, takto negativně působí ve školním prostředí. V ideálním případě by zde měla zasáhnout škola a působit na tohoto jedince pozitivně. Což shledáváme jako velice složitý úkol a v některých případech až nereálný, pokud vezmeme v potaz počet žáků ve třídách.

Na základě výzkumu S. Karikové (1999, cit. podle Špiner, 2008, s. 22), která zkoumala účinek odlišných stylů výchovy, uvedeme typologie učitelů a vychovatelů spolu s jejich výsledky ve výuce, pro představu, jak učitel může působit na třídní kolektiv:

**Autokratický** (autoritativní, dominantní) typ - Tento typ učitele většinou děti straší, trestá a nebere v potaz jejich potřeby. Nemá pro děti tolik pochopení, převážně žáky zahlcuje

pouze svými zkušenostmi a umožňuje jim minimální samostatnost či iniciativu. Tento styl výuky má za následek neklid žáků, podrážděnost, dominantní chování a agresivitu k třídnímu kolektivu. Aktivita žáků ve třídě úzce souvisí právě s osobností učitele (vedoucího). V tomto případě dochází k situacím, kdy jsou děti buď hodné, submisivní, nejsou iniciativní a stávají se spíše apatickými nebo se u nich naopak projevuje agresivita a vzdor vůči učiteli. Ať už se jedná o jeden či druhý případ, dítě je závislé na pochvale nebo upoutání pozornosti učitele.

**Sociálně-integrační** (demokratický) typ - Učitel informuje děti, jaké jsou cíle výuky, neuděluje tolik příkazů, snaží se podnítit iniciativu a vede výuku spíše příkazem než trestem či zákazem. Třída spíše debatuje o kolektivní práci a podskupiny se utvářejí samovolně. Učitel spolu s třídou řeší návrhy a problémy a je otevřený pro diskuzi na jakékoli téma (které se nemusí přímo týkat učební látky). Tento učitel má na rozdíl od předchozího typu porozumění pro děti, jejich individualitu i jejich rozdílnosti. Tento typ učitele je žáky hodnocen jako nejlepší. To se projevilo pozitivními výsledky týkající se pracovních výsledků žáků, chování dětí, v jejich poslušnosti, ale také ve vztahu k samotnému učiteli.

**Slabý (liberální) typ** - Tento typ učitele je naopak slabý ve svém řízení třídního kolektivu, nezahlučuje je nějakými požadavky. Pokud nějaké stanoví, není důsledný v jejich plnění a nemá potřebu je kontrolovat. Tento styl výuky dětem nevyhovuje, i když ve srovnání s autoritativním je hodnocen kladněji. Dětem chybí uspořádání výuky, jelikož společně nedosahují výsledků, které by chtěli.

Dle tohoto příkladu můžeme konstatovat, že dítě/žák neocení přísné ani příliš liberální vedení ze strany učitele, což pro nás může být zajímavým zjištěním, na které se můžeme zaměřovat, jakožto sociální pedagogové (asistenti pedagoga). V této kapitole jsme si také uvedli, jak vzdělání určuje sociální úspěšnost nejen jedince, ale také jeho rodiny a stručně jsme si uvedli, jakým směrem nás školní prostředí může ovlivňovat.

### 3.3 Rozvíjení prosociálního chování

V této kapitole se budeme věnovat konkrétními metodami, radami a pokyny k rozvíjení prosociálního chování. V některých případech shrneme užitečné poznatky z minulých kapitol.

### Rozvíjení prosociálního chování v rodinném prostředí

Jak jsme si uvedli v předchozích kapitolách, rodina je primární skupina, ve které je dítě přirozeným členem. Ve funkční rodině je dítě centrem veškerého dění, aspirací, obav a ideálů. Rodina dítěti přináší redukci nejistot v životě, ale i možnost vytváření a realizace potřebných emočních vazeb dítěte s okolím a naopak, dále možnost seberealizace a později i překročení jeho vlastního já. Rodina jako taková by měla utvářet takové podmínky pro dítě, aby se mohlo plně rozvíjet a seberealizovat tzv. vytváření pozitivního výchovného/socializačního stylu. Máme tím na mysli, zaměřit se na možnosti (potenciality) rozvoje dítěte a brát za tyto možnosti také zodpovědnost a realizovat je.

Uvedeme proto zásady, kterých by se rodina měla vyvarovat a blokovat jimi onen pozitivní výchovný styl. Prvním bodem, kterého je potřebné se vyvarovat, shledáváme *vyvolávání strachu a úzkosti* v dítěti z důvodu projevů jeho vlastní aktivity a iniciativy, traumatizování dítěte hrubými reakcemi na projevy jeho chování. Tento případ se může stát, pokud rodiče přehnaně úzkostně reagují na živost a aktivitu svého dítěte, jelikož jeho chování neodpovídá tomu, co od něj rodiče očekávají. Dále by se rodiče měli vyvarovat *lhostejnosti k dítěti*, resp. nezájmu o to co dítě dělá, oč mu jde a jak se projevuje. Samotný zájem o dítě je totiž velice důležitý pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte, jelikož ho v mnohém motivuje. Pokud tento zájem rodičů chybí, dítě hledá jiné způsoby jak získat pozornost a zájem dospělých (apatie, negativní chování). Špatný vliv mají taktéž *necitlivé zásady do činnosti konané dítětem*, jelikož mohou způsobit to, že se dítě s touto činností nedokáže identifikovat a stává se pro něj negativní záležitostí. Další překážkou může být *nevytížení dítěte*. V tomto případě vzniká nebezpečí demoralizování dítěte nudou. Také opačný příklad, tj. *přetížení dítěte*, může mít negativní vliv. Zde hrozí nebezpečí demoralizování dítěte neúspěchy nebo také vznik nadměrné a trvalé únavy dítěte.

Opakem k těmto negativním vlivům na rozvoj jedince je zaměření se, na následující potenciality. Rodiče by měli dítěti *zdůrazňovat význam životních perspektiv* pro rozvoj osobnosti. Dítě si tím přivyká na samotné vytyčování cílů, ale také plánování své budoucnosti. Učí se tímto seberealizaci v časové dimenzi. Rodina by měla v dítěti *podporovat hodnotu mezilidských vztahů*, které jsou charakteristické solidaritou, ochotou pomoci, společnými úsilím ke konání dobra apod. Důležité je také *upevňování a rozvíjení zdravého sebevědomí* dítěte. Dítě je pak schopno ocenit vlastní síly a snažit se využít je, rozvíjet a kultivovat. Dalším bodem je *posílení tvořivosti* v dítěti tak, aby se dítě nespokojilo s rutinou, zvykovým plněním úkolů, ale bylo naopak schopno tvořivě myslet a jednat. Posledním bodem,

na který by se měli rodiče zaměřit, je *přesvědčit dítě o jeho povinnostech a zodpovědnosti* vzhledem k rodině jako celku. Stejně tak, jako je o svých povinnostech a zodpovědnostech přesvědčena i celá rodina. (Helus, 2007, s. 163–165)

Záškodná zmiňuje, že trvalejší výsledek mají komentované příklady prosociálního chování, kde po vykonání činu následuje vysvětlení konkrétní situace. To zajistí ono důležité pochopení a v nejlepším případě i zvnitřnění smyslu normy. (Mlčák, 2009, s. 16–17)

### **Rozvíjení prosociálního chování ve školním prostředí**

Dle Špínera by učitel, pedagog mohl pozitivně neboli prosociálně podněcovat žáky zaměřením se na témata etického a prosociálního chování v historii. Už Římané prohlašovali, že dějiny a historie jsou učitelkou národa. (Špíner, 2008, s. 98) Na nich může ukázat žákům praktické příklady prosociálního chování a dokázat tím, že toto chování není výjimečné a nereálné v praxi.

V dějinách nalézáme všechny oblasti tvořivých činností lidstva, hodnot, umění, vědeckého zkoumání, ale také střetů myšlenkových proudů a sociálních hnutí. V historii také můžeme zdůraznit významné osobnosti, které jsou charakteristické výjimečným souborem děl, vlastnostmi nebo činy. Dle autora lze v přitažlivé formě touto cestou žákům přiblížit nejen dějiny, ale nastolí také společné myšlenky a hodnotové zážitky, které setrou veškeré rozdíly mezi věřícími a nevěřícími. (Špíner, 2008, s. 98 – 99) Samozřejmě v případě, kdy se takové rozdíly ve třídách vyskytují.

Dále Špíner odkazuje na přizpůsobení třídního prostředí, které by obohatil knihovnou s potřebnou literaturou, klavírem a dalšími hudebními nástroji. Třídy by měly obsahovat přístroje na promítání a přístroje na reprodukovanou hudbu. S jejich použitím by se žákům promítaly výtvarná díla, umělecké texty, které se týkají učební látky ale také krátké filmy apod. Dalším doporučením od autora je učení se citátů, básní, úryvků nazpaměť. Přehráváním hudebních skladeb, zpěvem či častějším používáním hudebních nástrojů učitel oživí hodinu, ale také podpoří kladný vztah k hudebnímu umění. V průběhu roku by byla vhodná také tematická celodenní túra do přírody. (Špíner, 2008, s. 99)

Posledním důležitým aspektem výchovy je samotný učitel, který v mnohém ovlivňuje vyučování. Vyučující by měl vytvářet atmosféru otevřenosti, srdečnosti, vzájemné harmonie s přáním dobra. Převládat by v jeho přístupu mělo logické myšlení a tvořivost. (Špíner, 2008, s. 102)



Samotné rozvíjení prosociálního chování je procesem v mnoha směrech složitým. Samotné rady a návody nejsou až tak nepochopitelné jako spíše složitě v praxi.

### **Humanistická výchova jak prostředek k pozitivní změně osobnosti žáka**

Hlavní podstatou této výchovy je dát žákovi na výběr čili možnost volby. Při komunikaci je hlavní zásadou sdělovat žáku pravdu, být upřímný, otevřený, bavit se s žáky o reálných situacích, které nám život nabízí, o problémech, které mohou nastat a snažit se podněcovat v dítěti kladné hodnoty lidí.

Dle C. Rogersa (1961) jsou nutné tři podmínky k pozitivní proměně osobnosti člověka a to kongruence, empatie a akceptace, které si následně vysvětlíme. *Kongruence* je shoda mezi vnitřním prožíváním člověka a jeho projevem navenek. *Empatii* chápeme jako schopnost vcítit se do druhých lidí. Je to snaha vnímat ty samé pocity, jako on, jako bychom se na chvíli stali jeho osobou. A *akceptaci* můžeme vysvětlit jako schopnost přijmout člověka takového, jaký opravdu je. (cit. podle Valihorová, 2013, s. 82–83)

Humanistická výchova může spolu s rozvíjením prosociálního chování zajistit pozitivní a celistvý vývoj osobnosti žáka. Díky humanistické výchově dítě pozná realitu, pravdu a život ve všech svých podobách. Prosociální výchova zase probudí v jedinci jeho pozitivní stránky, emocionalitu, empatii a povzbudí ho k vzájemné pomoci.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V praktické části této práce se věnujeme problematice prosociálního chování a to konkrétně jejím formám. Důvodem, proč jsme si zvolili tuto tematiku, je fakt, že prosociální chování je základním předpokladem pro práci v pomáhajících profesích. Dalším důvodem výběru tohoto tématu je skutečnost, že společnost prochází značnými změnami. Tyto proměny nalzáme v hodnotové orientaci s apelováním na materialismus, egoismus a individualismus, které podporují stimulaci negativního chování jedince. (cit. podle Mlčák, 2010, s. 5) Proto je na místě soustředit se na podporu opačného chování (tj. prosociálního chování). Výzkumným problémem tedy shledáváme samotné prosociální chování žáků středních škol.

Prosociální chování lze rozvíjet nejen v rodinném, ale i školním prostředí a to učiteli na základních a středních školách. Když vezmeme v potaz počet žáků ve třídách, učitelé nemají tolik možností a prostředků se věnovat každému jedinci zvlášť a kultivovat tak jeho chování. Proto je na místě takto využít právě vychovatele a asistenty pedagoga, kteří působí v resortu školství a mají v porovnání s učiteli více času a možností se věnovat jednotlivcům.

Danou tematikou se v České republice nejvíce zabývají Zdeněk Mlčák a Helena Záškodná, kteří aktivně studují toto téma a to především ve spojení s osobnostními dimenzemi a oborovým zaměřením studentů vysokých škol. Zjistili rozdíly mezi mírou prosociálního chování, empatie a altruismu v jednotlivých oborových zaměřeních studentů. Dokázali na základě výzkumu, že studenti pomáhajících oborů mají vyšší míru prosociálního chování, empatie a altruismu ve srovnání s ostatními obory. Tato míra onoho prosociálního chování je ale ve srovnání se studenty z USA nižší, což nás může motivovat k jejímu většímu rozvoji.

## 5 DESIGN VÝZKUMU

### 5.1 Výzkumné otázky

#### Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je chování žáků středních škol v jednotlivých formách prosociálnosti ?

#### Deskriptivní dílčí výzkumné otázky:

Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti sympatie (soucitu)?

Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti kooperace?

Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti obdarování?

Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti pomoci?

Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti altruismu?

#### Relační dílčí výzkumné otázky:

Jaký je rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti sympatie u chlapců a dívek?

Jaký je rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti kooperace u chlapců a dívek?

Jaký je rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti obdarování u chlapců a dívek?

Jaký je rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti pomáhání u chlapců a dívek?

Jaký je rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti altruismu u chlapců a dívek?

### 5.2 Výzkumné cíle

#### Hlavní výzkumný cíl:

Provéřit chování žáků středních škol v jednotlivých formách prosociálnosti.

#### Dílčí výzkumné cíle:

Zjistit rozdíly v úrovních prosociálního chování žáků středních škol v oblasti sympatie (soucitu) u chlapců a dívek.

Zjistit rozdíly v úrovních prosociálního chování žáků středních škol v oblasti kooperace u chlapců a dívek.

Zjistit rozdíly v úrovních prosociálního chování žáků středních škol v oblasti obdarování u chlapců a dívek.

Zjistit rozdíly v úrovních prosociálního chování žáků středních škol v oblasti pomoci u chlapců a dívek.

Zjistit rozdíly v úrovních prosociálního chování žáků středních škol v oblasti altruismu u chlapců a dívek.

### 5.3 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem bakalářské práce jsou žáci středních škol.

„V období dospívání mají jedinci vyšší sklony k prosociálnímu chování než děti v mladším školním věku. Jak mladší dospívající (13-15 let), tak starší dospívající (16-18 let) vykazují vyšší prosociální tendence.“ (Mlčák, 2010, s. 52)

Tento soubor byl vybrán na základě faktu, že žáci ve věku adolescence už mají rozvinuto toto prosociální chování, tudíž je na místě u nich realizovat výzkumná šetření.

### 5.4 Technika sběru dat

Respondenti byli vybíráni na základě dostupného výběru formou dotazníkového šetření.

V úvodní části dotazníku informujeme respondenty o důvodu realizace dotazníku, na jaké téma je a k čemu dotazník slouží. Samozřejmě také ubezpečujeme respondenty o anonymitě a děkujeme za jejich čas strávený jeho vyplňováním. Dotazník se skládá z 30 otázek, z nichž první se táže na pohlaví respondentů. Dotazník je tvořen 15 modelovými otázkami, které jsou polouzavřené a 14 škálovými otázkami (uzavřené). Všechny otázky jsou složeny na základě 5 forem prosociálního chování (tj. sympatie, kooperace, darování, pomoc, altruismus). Počet otázek k jednotlivým formám není shodný, jelikož se tyto formy vzájemně prolínají a tudíž nelze jednotný počet přesně určit.

Všechny dotazníky byly osobně rozdány žákům v tištěné podobě. Část z nich byla rozdána přímo do výuky a část mimo vyučování. Díky tomuto způsobu sběru dat jsme docílili 100% návratnosti a to 160 vyplněných dotazníků. Z těchto dotazníků bylo 135 uznáno a započítáváno. Zbylých 25 dotazníků jsme vyloučili, jelikož bylo zjevné, že je respondenti nebrali vážně a odpovědi tudíž nebyly použitelné. Před samotným výzkumem jsme uskutečnili předvýzkum, kterým jsme si ověřili srozumitelnost dotazníku a jeho časovou náročnost. Vyplnění dotazník respondentům trvalo 10 – 15 min.

## 5.5 Metody analýzy dat

Dotazník byl rozdělen dle forem prosociálního chování na sympatii, kooperaci, darování, pomoc a altruismus. Jednotlivé otázky jsme analyzovali deskriptivní statistikou a formy prosociálního chování u chlapců a dívek jsme srovnávali formou hodnotících bodových stupnic, které jsme si vytvořili přímo pro náš dotazník.

Ke každé z forem byla utvořena hodnotící bodové stupnice pro posouzení rozdílů v intenzitě odpovědí. U každé z otázek jsou odpovědi odstupňované od nekladnější po záporné výroky, což nám umožňuje lépe analyzovat data. Otázky modelové byly bodovány maximálně 4 body a minimálně 1 bodem. Škálové otázky byly bodovány maximálně 5 a minimálně 1 bodem. Dle počtu bodů v jednotlivých formách prosociálního chování, jsme rovnoměrně rozdělili jednotlivé oblasti prosociálnosti do třech úrovní, které nám pomohli v porovnávání genderových rozdílů. Tyto úrovně jsme záměrně nazvali výrazy (nízká, střední a vysoká), jelikož nám to pomůže v přehledném rozlišování bodového hodnocení jednotlivých forem prosociálního chování v našem dotazníku.

V jednotlivých formách prosociálnosti jsme si statisticky prokázali difference mezi pohlavími testem nezávislosti pro kontingenční a čtyřpolní tabulku. Test nezávislosti pro kontingenční tabulku jsme aplikovali v oblastech darování a altruismu. Zbylé oblasti (sympatie, kooperace a pomoc) nesplňovali podmínky pro stejný test nezávislosti, ověřili jsme si proto v těchto oblastech genderovou rozdílnost testem nezávislosti pro čtyřpolní tabulku.

„Testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1.“ (Chráška, 2007, s. 78)

Pro přehlednost zde uvádíme rozdělení úrovní v jednotlivých formách prosociálnosti dle počtu bodů.

Formy prosociálního chování	Počet bodů	Rozdělení na jednotlivé úrovně dle počtu bodů
Sympatie	Maximálně 31 bodů. Minimálně 7 bodů.	<b>Nízká:</b> 7 – 15 bodů. <b>Střední:</b> 16 – 23 bodů. <b>Vysoká:</b> 24 – 31 bodů.
Kooperace	Maximálně 18 bodů. Minimálně 4 body.	<b>Nízká:</b> 4 - 8 bodů. <b>Střední:</b> 9 – 13 bodů. <b>Vysoká:</b> 14 - 18 bodů.

Darování	Maximálně 13 bodů. Minimálně 3 body.	<b>Nízká:</b> 3 – 5 bodů. <b>Střední:</b> 6 – 9 bodů. <b>Vysoká:</b> 10 – 13 bodů.
Pomáhání	Maximálně 49 bodů. Minimálně 11 bodů.	<b>Nízká:</b> 11 – 23 bodů. <b>Střední:</b> 24 – 36 bodů. <b>Vysoká:</b> 37 – 49 bodů.
Altruismus	Maximálně 19 bodů. Minimálně 4 body.	<b>Nízká:</b> 4 – 8 bodů. <b>Střední:</b> 9 – 16 bodů. <b>Vysoká:</b> 14 – 19 bodů.

## 5.6 Věcné hypotézy

H<sub>1</sub>: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti sympatie (soucitu).

H<sub>2</sub>: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti kooperace.

H<sub>3</sub>: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti darování.

H<sub>4</sub>: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti pomoci.

H<sub>5</sub>: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti altruismu.

## 6 ANALÝZA DAT

Otázky jsme rozdělili dle forem prosociálního chování na oblasti sympatie, kooperace, darování, pomáhání a altruismus. Ke každé oblasti jsou přiřazeny odpovídající otázky. Na konci každé z forem prosociálnosti analyzujeme celé tyto úseky. Ve škálových otázkách jsme zakomponovali 5 otázek v negativním tvaru, abychom udrželi pozornost respondentů a ověřili, zda jednotlivým otázkám skutečně věnují pozornost.

### 6.1 Kontaktní údaje

**Otázka č. 1:** Jaké je Vaše pohlaví?

Z celkového počtu respondentů nám odpovídalo na otázky 57 chlapců a 78 dívek. V relativní četnosti je to 42 % chlapců a 58 % dívek z celkového počtu respondentů.

### 6.2 Sympatie

Do kategorie sympatie neboli soucítění jsme zařadili otázky č. 4, 5, 6, 10, 17, 21, 26.

**Otázka č. 4:** Váš dobrý kamarád se ocitne v problémech a očividně se trápí. Jak zareagujete na danou situaci?

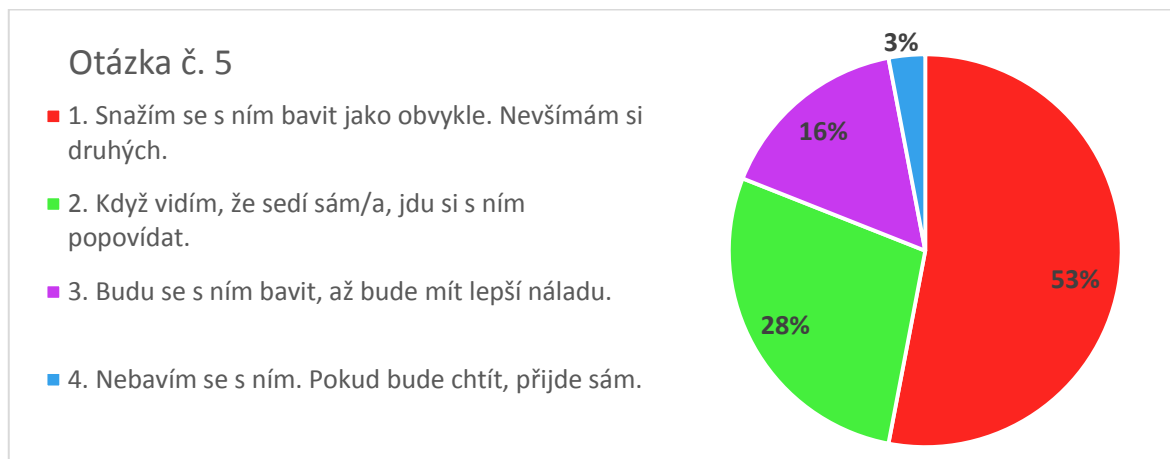


Graf 1 – modelová otázka č. 4, oblast sympatie

Nejčastěji žáci středních škol odpovídali, že pokud by jejich kamarád vypadal utrápeně, tak by ho vyslechli a snažili se mu pomoci. Tuto odpověď volilo 71 % respondentů. Druhá nejčastější odpověď u 17 % respondentů byla, že by kamaráda vyslechli. Plných 8 % neví jak správně v takových situacích reagovat a pouhé 4 % respondentů, by si kamaráda nevšimlo. Z grafu nám tedy vyplývá, že respondenti vnímají trápení svých přátel a snaží se jim pomáhat.



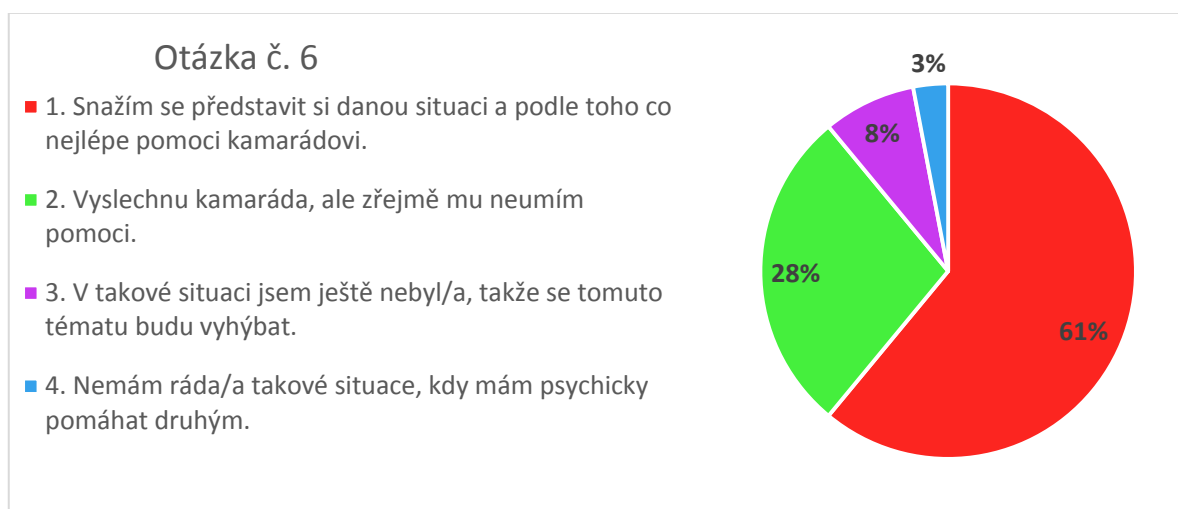
**Otázka č. 5:** Váš dobrý kamarád je dlouhodobě v tíživé situaci. Spolužáci ze třídy s ním přestávají komunikovat, jelikož má neustále špatnou náladu. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 2 - modelová otázka č. 5, oblast sympatie*

V této modelové situaci by se 53 % žáků středních škol s kamarádem v tíživé situaci bavilo jako obvykle. Celých 28 % žáků by si šlo za kamarádem popovídat, pouze pokud by ho viděli sedět samotného a 16 % by se s kamarádem bavilo až by měl lepší náladu. V této otázce odpověděli 3 % žáků, že by se s kamarádem nebavili a čekali by, až přijde sám. Z již zmíněného vyplývá, že ačkoli spolužáci přestávají s jejich dobrým kamarádem komunikovat, i tak by s ním udržovali kontakt.

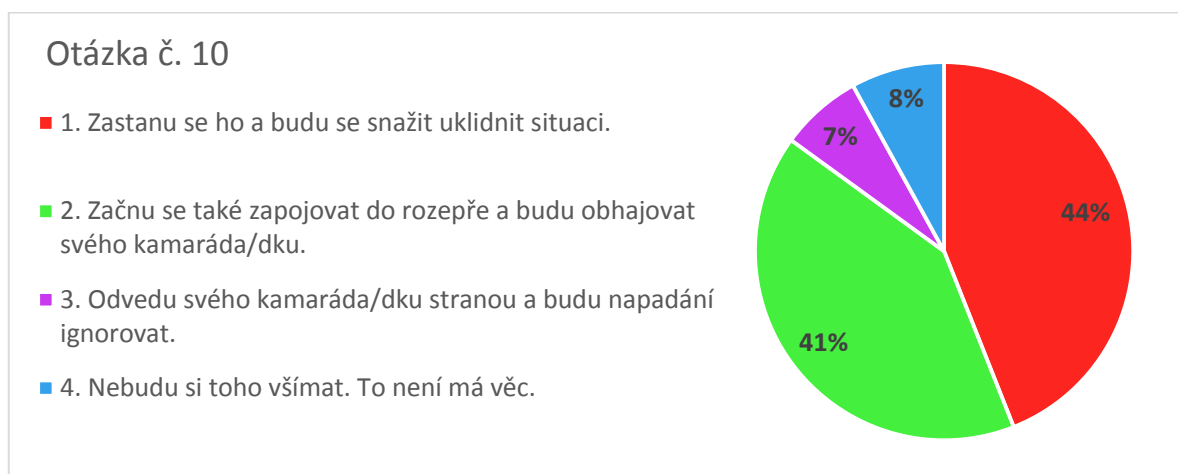
**Otázka č. 6:** Povídáte si s dobrým kamarádem a ten se Vám svěří, že má těžce nemocnou maminku/tatínka. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 3 – modelová otázka č. 6, oblast sympatie*

V případě nemoci jednoho z rodičů svého kamaráda by se 61 % žáků snažilo představit si tuto situaci a co nejlépe pomoci kamarádovi. Ve 28 % žáci odpovídali, že by kamaráda vyslechli, ale zřejmě by mu neuměli pomoci. 8 % žáků v takové situaci nikdy nebylo, a proto by se takovému tématu raději vyhýbali. Ve 3 % žáci uvedli, že takovéto situace nemají rádi. Pozitivním výsledkem v této otázce je, že žáci by každopádně vyslechli svého kamaráda, ať už si připadají kompetentní k pomoci, či nikoli.

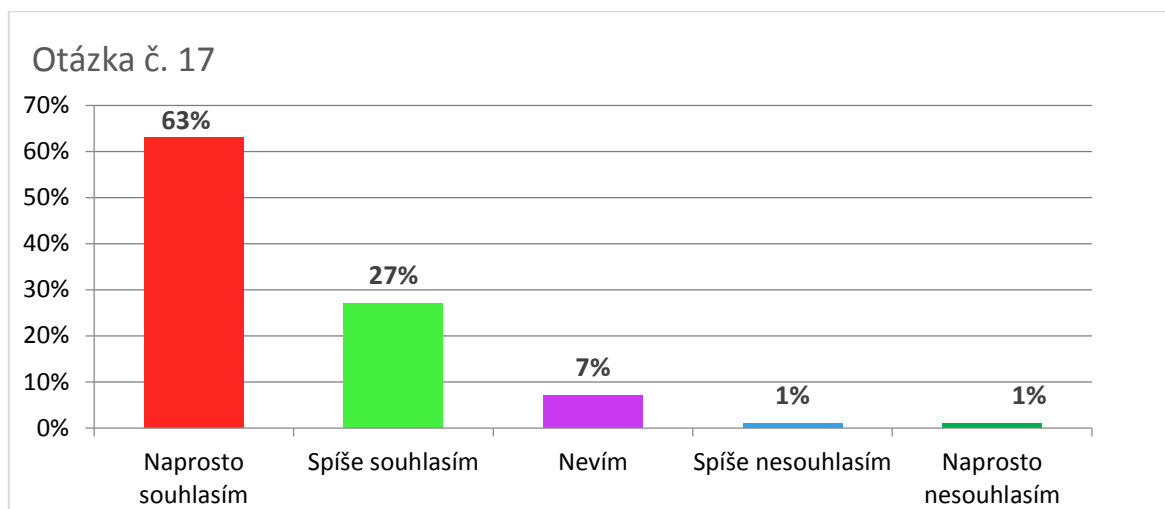
**Otázka č. 10:** Vašeho kamaráda/dku neoprávněně slovně napadá a uráží Váš spolužák. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 4 – modelová otázka č. 10, oblast sympatie*

Graf č. 4 nám ukazuje, že by se 44 % respondentů zastalo svého kamaráda a snažilo se uklidnit situaci. O něco méně, tj. 41 % respondentů, by se zapojilo do rozepře a snažilo by se obhájit kamaráda/dku. V 7 % žáci volili odpověď, kdy by odvedli svého kamaráda a napadání ignorovali. O jedno procento více (tj. 8 %) žáků by si situace vůbec nevšimlo a nezapojovalo by se, jelikož to není jejich věc. Můžeme tedy říci, že pokud by žáci středních škol byli přítomni slovnímu napadání, či dokonce šikaně mířené proti svému kamarádovi, zareagovali by na tuto skutečnost a zastali by se ho.

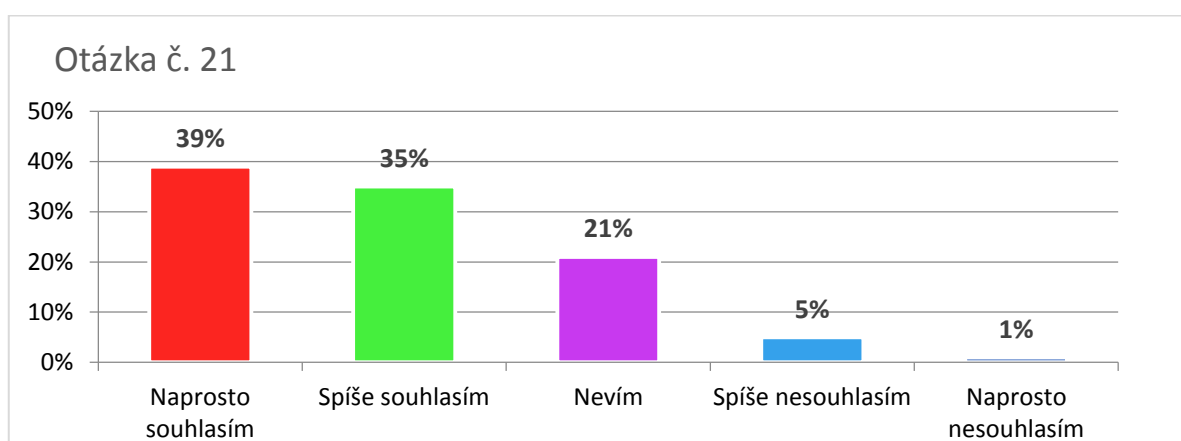
**Škálová položka č. 17 :** Spokojenost mé rodiny a přátel je pro mě stejně důležitá jako má vlastní.



*Graf 5 – škálová otázka č. 17, oblast sympatie*

Se zmíněným výrokem souhlasilo dohromady 90 % respondentů, z toho 63 % naprostou souhlasilo a 27 % spíše souhlasilo. 7 % respondentů neví, zda spokojenost jejich rodiny a přátel je pro ně stejně důležitá jako jejich vlastní. Pouhá 2 % respondentů se s tímto výrokiem neztotožňovala. Z toho můžeme vyvodit, že pro žáky středních škol je spokojenost jejich rodiny a přátel stejně důležitá, jako jejich vlastní.

**Škálová položka č. 21:** Pokud vím, že se druhý člověk ocitl v nesnázích, přemýšlím, jestli bych mu nemohla/a nějakým způsobem pomoci.

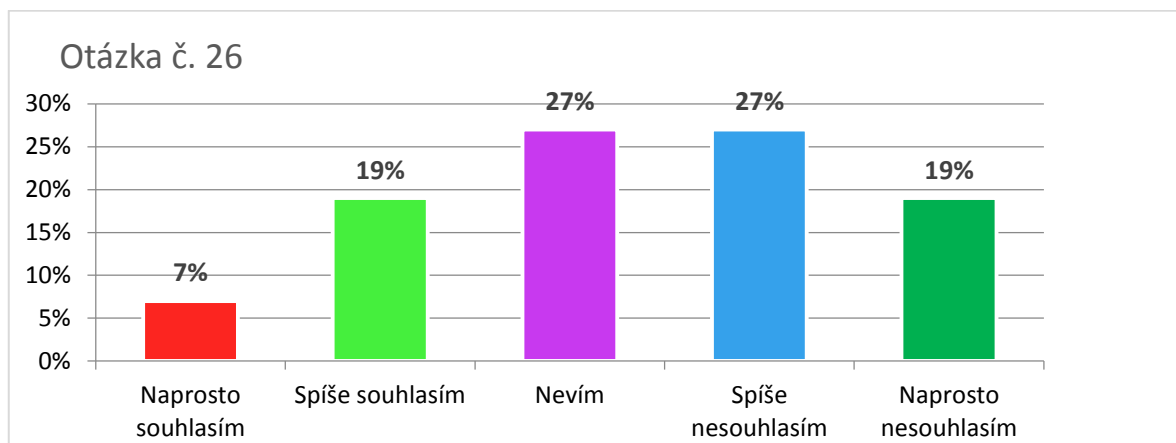


*Graf 6 – škálová otázka č. 21, oblast sympatie*

Z grafu č. 6 můžeme vyčíst, že 39 % žáků naprostou souhlasilo s výrokiem, kdy by v případě trápení druhého člověka přemýšleli, zda by mu nemohli pomoci. 35 % žáků spíše souhlasilo a 21 % v tomto případě zvolilo neutrální odpověď neví. S tímto výrokiem se neztotož-

ňovalo dohromady 6 % respondentů z toho 5 % spíše a 1 % naprosto. Jelikož se většina vyjádřila převážně kladně, můžeme z toho usoudit, že žákům nejsou lhostejné pocity a problémy druhých.

**Škálová položka č. 26:** Problémům ostatních věnuji jen **málo** pozornosti.



*Graf 7 – škálová otázka č. 26, oblast sympatie*

Nejvíce respondentů (tj. 27 %) zvolilo neutrální odpověď *nevím* a rovněž 27 % spíše *nesouhlasilo* s tímto výrokem. Druhou nejčastější odpovědí byla „spíše souhlasím“ a „naprosto souhlasím“ s kterými se ztotožnilo 19 % respondentů. Nejméně respondentů (tj. 7 %) *naprosto souhlasí* s již zmiňovaným výrokem. Z tohoto grafu vyplývá, že si žáci nejsou jisti, zda věnují dostatečnou pozornost problémům ostatních nebo si myslí, že tuto pozornost z určité části druhým věnují.

V na oblast prosociálního chování sympatie jsme se tázali v 7 otázkách, z nichž 4 jsou modelové a 3 otázky jsou škálové. Modelové otázky jsou bodově hodnoceny maximálně 4 a minimálně 1 bodem. Škálové otázky jsou hodnoceny maximálně 5 a minimálně 1 bodem. Na základě tohoto bodového hodnocení jsme prostřednictvím testu nezávislosti pro čtyřpolní tabulku prověřovali statistickou rozdílnost v odpovědích chlapců a dívek v celé oblasti sympatie. Pro tuto oblast byly zvoleny následující hypotézy:

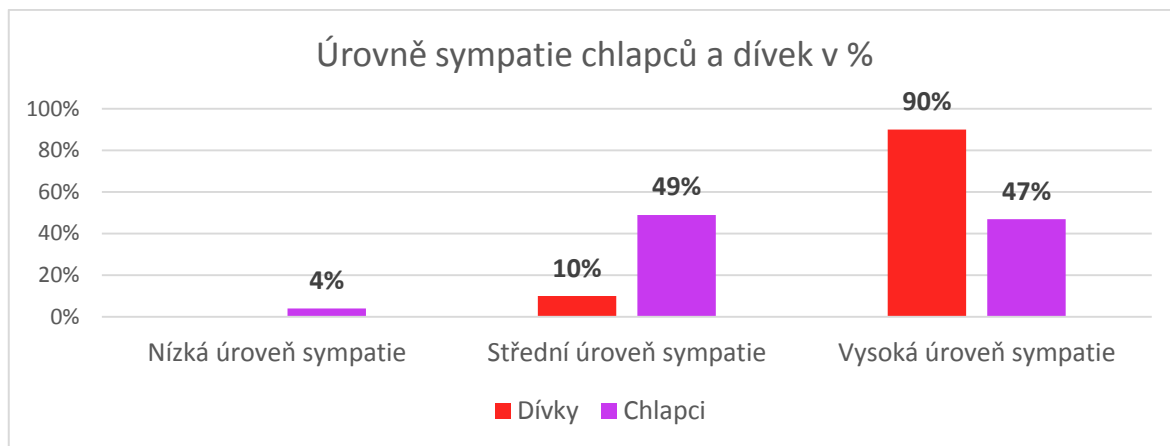
$H_0$ : Mezi úrovní sympatie chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi úrovní sympatie chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota činí  $\chi^2 = 1,33$ . Kritická hodnota kontingenční tabulky pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je:  $= 3,841$ . Tudíž  $\chi^2 = 1,33 < 3,841$ .

Z čeho plyne, že přijímáme  $H_0$ . Tj. Mezi úrovní sympatie chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

Z čehož plyne, že v oblasti prosociálního chování sympatie neexistují rozdíly v odpovědích mezi chlapci a dívkami. Což nám také koresponduje s věcnou hypotézou, která předpokládá, že mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti sympatie (soucitu). Pro ukázkou, zde uvádíme graf, kde můžeme popsat jednotlivé genderové rozdíly v procentech.



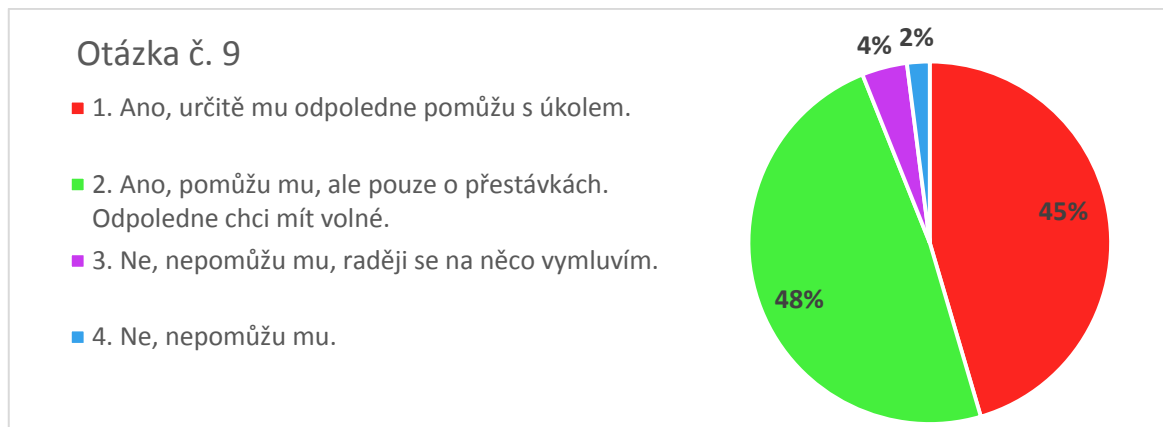
*Graf 8 – Úrovně sympatie u chlapců a dívek*

V oblasti soucítění (sympatie) se žáci středních škol dle odpovědí řadí převážně do střední nebo vysoké úrovně. Je zde ale vidět rozdíl mezi pohlavími. Velká většina dívek tj. 90 %, svými odpověďmi byla zařazena do vysoké úrovně sympatie a z 10 % do střední úrovně. Chlapci se častěji řadili (ve 49 %) do střední úrovně sympatie a 47 % chlapců do vysoké úrovně sympatie. Pouze ve 4 % se chlapci svými odpověďmi zařadili do nízké úrovně. Dle našich výsledků můžeme konstatovat, že chlapci v porovnání s dívkami dosahují nižších výsledků a v nejvíce procentech se řadili do střední úrovně soucítění. Naopak dívky jsou v této oblasti řazeny z velké většiny do vysoké úrovně sympatie (soucítění s druhými). Z toho vyplývá, že dívky projevují ve srovnání s chlapci více empatického zájmu a soucítění s druhými.

### 6.3 Kooperace

Formou prosociálního chování kooperace se týkají otázky č. 9, 16, 23 a 30.

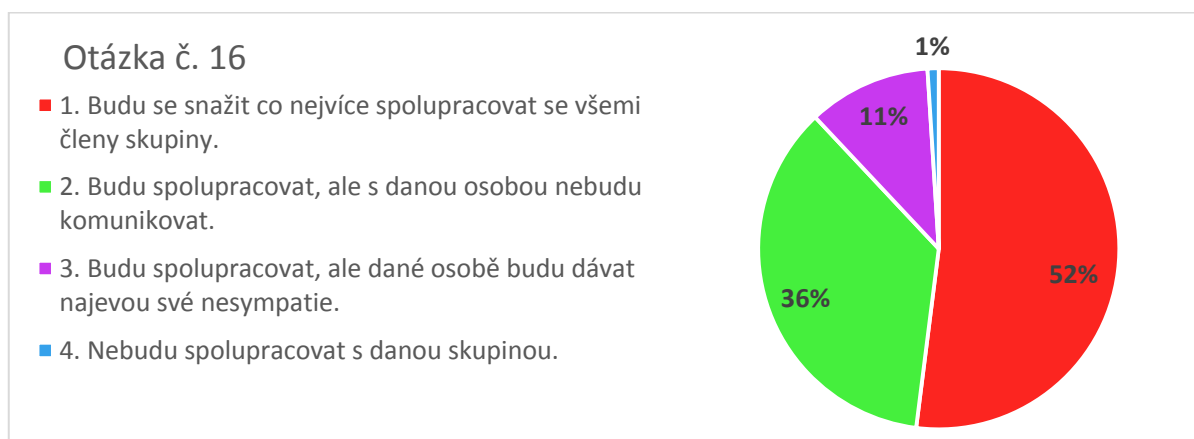
**Otázka č. 9:** Dostali jste úkol do školy a spolužák Vás požádá o pomoc s tímto úkolem (ve volném čase). Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 9 – modelová otázka č. 9, oblast kooperace*

V této otázce převažovaly kladné odpovědi respondentů. Ovšem nevíce žáků odpovídalo na v pořadí druhou nejkladnější odpověď a to v 48 %, kdy by spolužákovi pomohli, ale jen o přestávkách, jelikož odpoledne žáci chtějí mít volné. 45 % žáků by svému spolužáku s úkolem určitě odpoledne pomohlo. K záporným odpovědím se přiklonilo dohromady 6 % žáků, z nichž 4 % by mu nepomohlo a raději se na něco vymluvílo a 2 % žáků by mu nepomohla. Z již zmíněného vyplývá, že žáci obecně jsou ochotni pomoci spolužáku s úkolem, ale pokud by si mohli vybrat, raději by pomáhali mimo svůj volný čas.

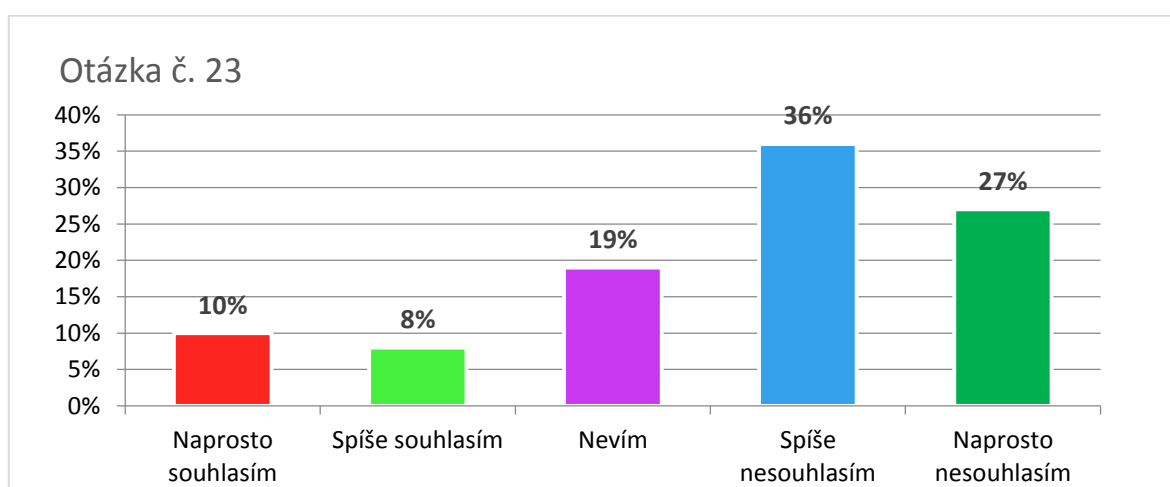
**Otázka č. 16:** Ve škole pracujete ve skupinách a ve Vaší skupině je člen, kterého nemáte rád. Jaké bude Vaše chování ve skupině?



*Graf 10 – modelová otázka č. 16, oblast kooperace*

Z uvedeného grafu vyplývá, že převážná většina tj. 52 % žáků, by i přes nesympatie ke spolužáku, spolupracovala s celou skupinou. 36 % žáků by se skupinou spolupracovalo, ale s danou osobou by nekomunikovalo. Při spolupráci se skupinou by své nesympatie k dané osobě projevilo 11 % žáků a 1 % z dotazovaných by kvůli nesympatiím k jednomu členu skupiny vůbec nespolečně pracovalo. Z již zmíněného můžeme říct, že žáci středních škol mají týmové ducha a spolupracují na skupinové práci a to i v případě, kdy je s nimi ve skupině jedinec, kterého nemají rádi.

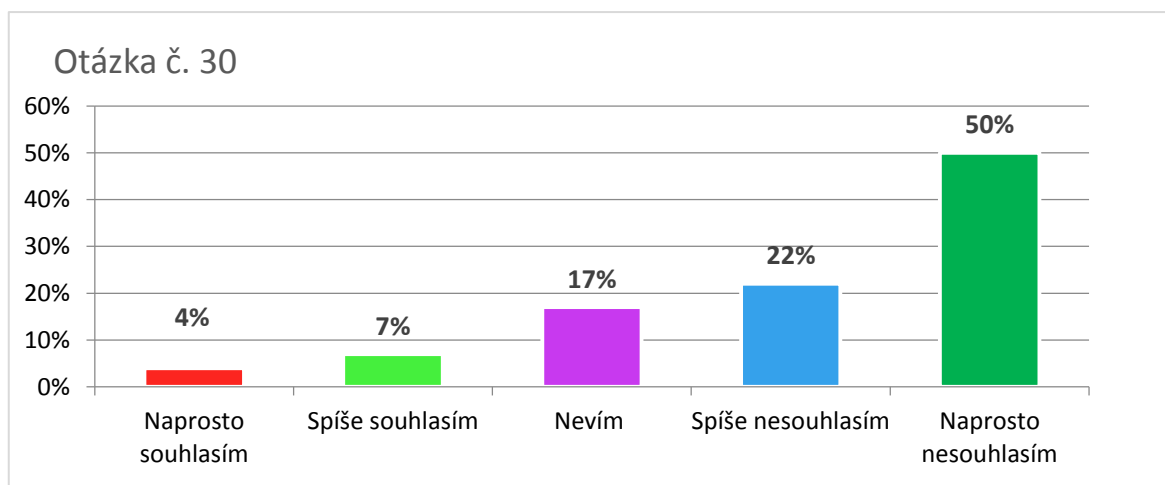
**Škálová položka č. 23:** Pokud by mě někdo požádal o doučování školní látky v mém volném čase, **odmítl/a** bych ho.



*Graf 11 – škálová otázka č. 23, oblast kooperace*

Z uvedeného grafu je zřejmé, že nejvíce respondentů (tj. 36 %) spíše nesouhlasí s tímto tvrzením. Ve 27 % žáci naprostou nesouhlasí s výrokem a 19 % neví, nebo si není jisto, zda by odmítli žádost o doučování spolužáka ve svém volném čase. 10 % zvolilo odpověď „naprostou souhlasím“ a nejméně respondentů (tj. 8 %) spíše souhlasí s již zmíněným výrokem. Z uvedeného grafu můžeme vyčíst, že žáci středních škol by byli ochotni doučovat např. svého spolužáka ve svém volném čase.

Škálová položka č. 30: Práce v kolektivu mi **dělá** problém.



Graf 12 – škálová otázka č. 30, oblast kooperace

Nejvíce žáků volilo odpověď „naprosto nesouhlasím“ a to celých 50 %. 22 % z dotazovaných spíše nesouhlasilo s výrokem a v 17 % žáci nevěděli, nebo se nebyli jisti, zda jim dělá práce v kolektivu problém nebo nikoli. 7 % žáků uvedlo, že spíše s výrokem souhlasí a 4 % naprosto souhlasila s již zmíněným výrokem. Z toho nám vyplývá, že žákům nedělá problém práce v kolektivu, či skupině.

Jednou z forem prosociálního chování je kooperace. V této oblasti jsme se tázali ve 4 otázkách, z nichž 2 jsou modelové a 2 otázky jsou škálové. Modelové otázky jsou bodově hodnoceny maximálně 4 a minimálně 1 bodem. Škálové otázky jsou hodnoceny maximálně 5 a minimálně 1 bodem. Na základě tohoto bodového hodnocení jsme testem nezávislosti pro čtyřpolní tabulku prověřovali statistickou rozdílnost chlapců a dívek v celé oblasti kooperace. Pro tuto oblast byly zvoleny následující hypotézy:

$H_0$ : Mezi úrovní kooperace chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi úrovní kooperace chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

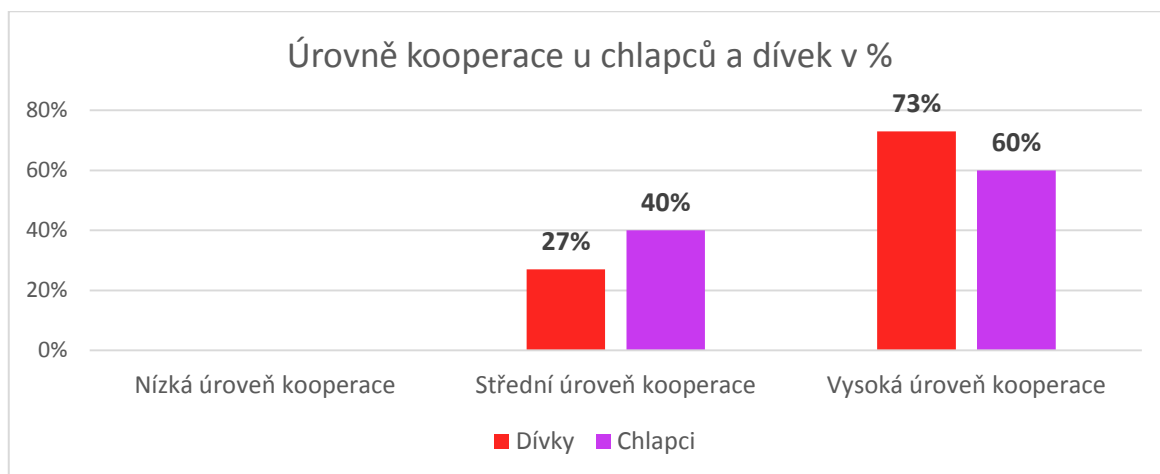
Vypočítaná hodnota činí  $\chi^2 = 2,7$ . Kritická hodnota kontingenční tabulky pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je: = 3,841. Tudíž  $\chi^2 = 2,7 < 3,841$ .

Z čeho plyne, že přijímáme  $H_0$ . Tj. Mezi úrovní kooperace chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

Z již zmíněného můžeme konstatovat, že v oblasti kooperace, jsme nezjistili výrazné rozdíly ve výsledcích chlapců a dívek. Pohlaví zde tedy nehraje roli. To nám nepotvrzuje věcnou hypotézu, která předpokládá, že mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni proso-



ciálního chování v oblasti kooperace. Pro přehlednost zde uvádíme graf, kde porovnáváme jednotlivé rozdílnosti v úrovních chlapců a dívek.



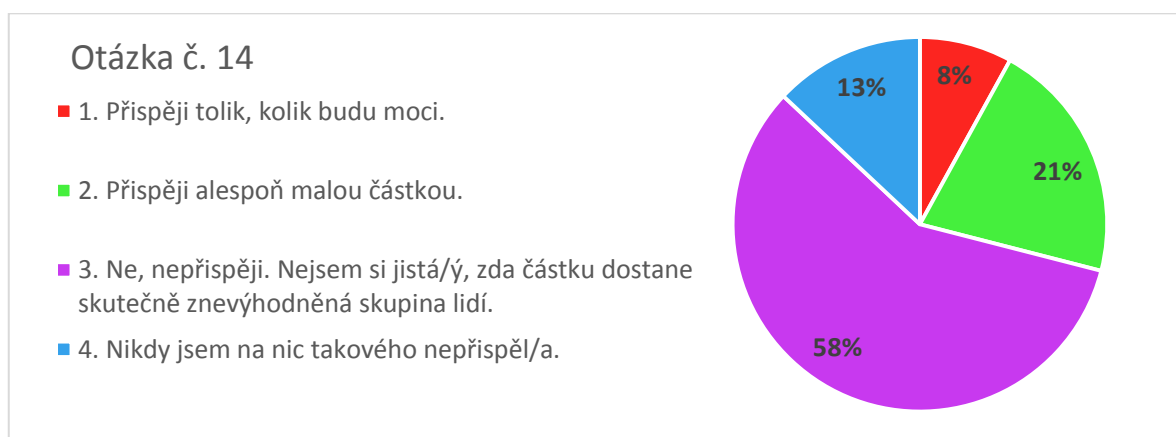
*Graf 13 – Úrovně kooperace u chlapců a dívek*

V oblasti kooperace žáci středních škol obou pohlaví nevykazovali výrazné rozdíly. Chlapci i dívky se většinou řadili do vysoké úrovně kooperace a to dívky v 73 % a chlapci v 60 %. Ve střední úrovni kooperace se častěji řadili chlapci v 40 % ale také dívky v 27 %. Tyto výsledky ačkoli nepotvrzují naše předpoklady, jsou pozitivní, jelikož ani jeden respondentů se v této oblasti neřadí do nejnižší úrovně kooperace. Z grafu nám tedy vyplývá, že chlapcům i dívkám spolupráce nedělá problém a jsou ochotni ke spolupráci s druhými lidmi.

## 6.4 Darování

K formě prosociálního chování darování se vztahují otázky č. 14, 15 a 27.

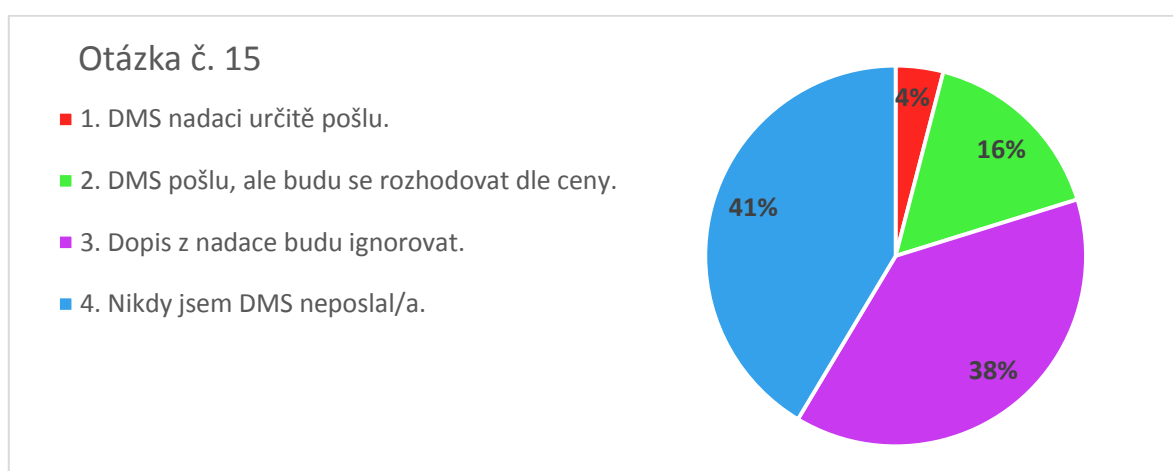
**Otázka č. 14:** Na ulici Vás zastaví paní ze známé nadace. Žádá Vás o finanční příspěvek na určitou znevýhodněnou skupinu. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 14 – modelová otázka č. 14, oblast darování*

Celých 58 % respondentů uvedlo, že by nepřispělo, jelikož si nejsou jisti, zda by darovanou částku dostala skutečně znevýhodněná skupina lidí. Na nadaci by přispělo 8 % žáků středních škol a to částkou, kterou by si mohli dovolit. 21 % žáků zvolilo druhou nejkladnější odpověď, a to, že by nadaci přispěli alespoň malou částkou. Ve 13 % se žáci přiznali, že nikdy na nic takového nepřispěli. Z grafu nám tedy plyne, že žáci raději nepřispějí na nadaci (i když je známá), jelikož nemají jistotu, že finanční příspěvek bude věnován skutečně znevýhodněné skupině osob.

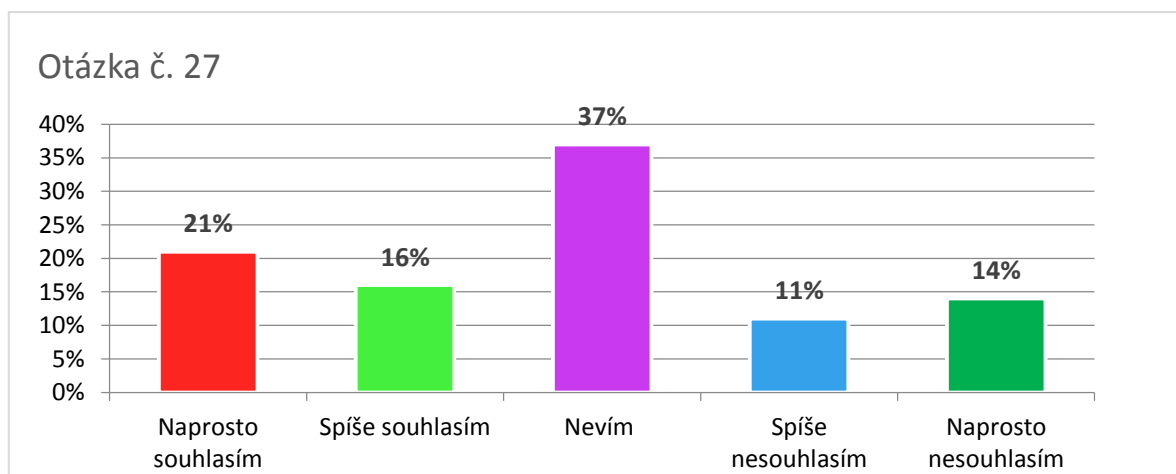
**Otázka č. 15:** Přišel Vám domů dopis ze známé nadace, která pomáhá znevýhodněným lidem. V dopise žádají o anonymní zaslání DMS. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 15 – modelová otázka č. 15, oblast darování*

Nevíce respondentů (tj. 41 %) odpovědělo, že nikdy DMS neposlalo. V 16 % by se žáci rozhodovali dle ceny DMS a 38 % žáků by dopis z nadace ignorovalo. Pouhé 4 % tázaných si je jista, že by nadaci DMS určitě poslala. Můžeme tedy říct, že žáci středních škol nemají ve zvyku posílat anonymní DMS a pokud by jim dopis ze známé nadace přišel, nereagovali by na něj.

Škálová položka č. 27: Raději dárky dávám, než dostávám.



Graf 16 – škálová otázka č. 27, oblast darování

Nejvíce respondentů (tj. 37 %) uvedlo, že neví nebo si není jisto, zda raději dárky dává nebo dostává. S výrokem naprosto souhlasilo 21 % žáků a 16 % spíše souhlasilo. S kladným tvrzením se neztotožňovalo celkem 25 % žáků, z nichž v 11 % spíše nesouhlasilo a ve 14 % naprosto nesouhlasilo s tvrzením. Z toho nám vyplývá, že žáci středních škol neví, nebo nikdy neuvažovali o tom, zda dárky raději dávají nebo dostávají.

Další z forem prosociálního chování je darování. Zde jsme zařadili 3 otázky, z nichž 2 otázky jsou modelové a 1 škálová. Modelové otázky jsou bodově hodnoceny maximálně 4 a minimálně 1 bodem. Škálové otázky jsou hodnoceny maximálně 5 a minimálně 1 bodem. Na základě tohoto bodového hodnocení jsme kontingenční tabulkou prověřovali statistickou rozdílnost chlapců a dívek v celé oblasti darování. Pro tuto oblast byly zvoleny následující hypotézy:

$H_0$ : Mezi úrovní darování chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

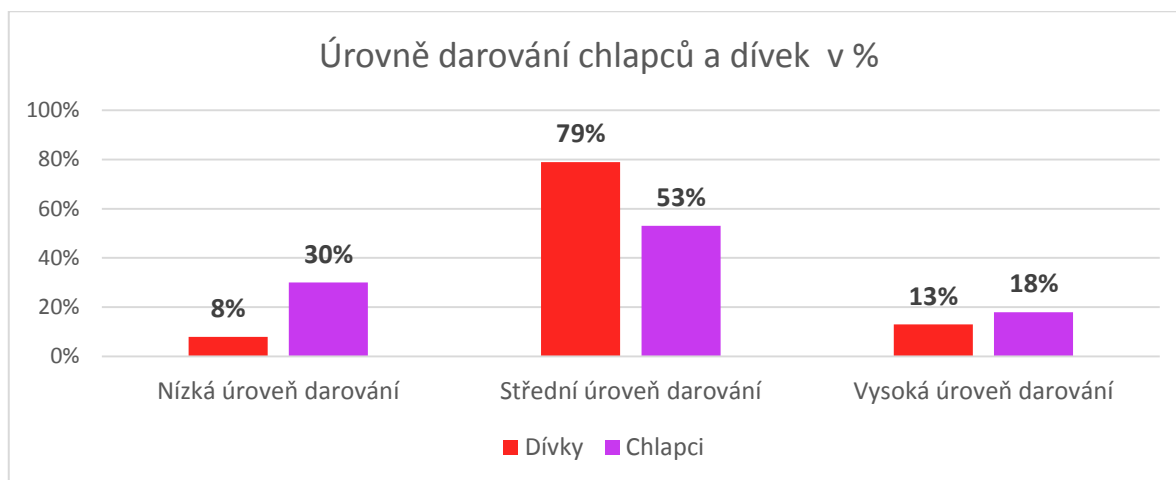
$H_A$ : Mezi úrovní darování chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota činí  $\chi^2 = 13,11$ . Kritická hodnota kontingenční tabulky pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 2 je: = 5,991. Tudíž  $\chi^2 = 13,11 > 5,991$ .

Z čeho plyne, že přijímáme  $H_A$ . Tj. Mezi úrovní darování chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Z čehož plyne, že v jednotlivých úrovních v oblasti darování existují rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek. To nám také potvrzuje věcnou hypotézu, kde předpokládáme, že mezi

chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovních prosociálnosti v oblasti darování.. Pro ověření a přehlednost, zde uvádíme graf, který nám popisuje jednotlivé úrovně v procentech.



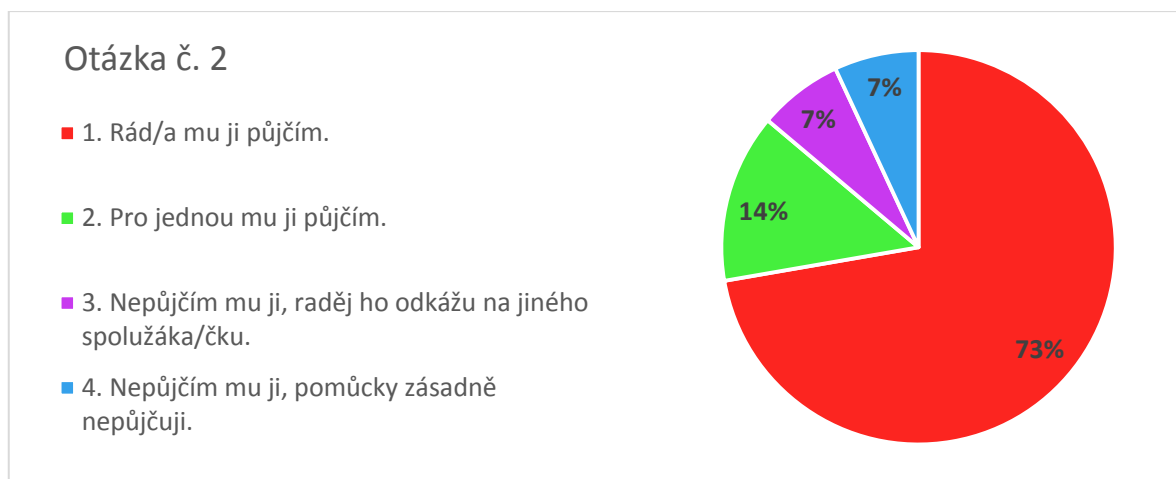
*Graf č. 17 – Úrovně darování u chlapců a dívek*

V oblasti darování se chlapci i dívky nejčastěji řadili do střední úrovně. Dívek až 79 % a chlapců 53 %. V krajních úrovních (nízké i vysoké) se obecně zařadilo více chlapců. Plných 30 % chlapců v oblasti darování dosahuje nízké úrovně a dívky jen v 8 %. Načež vysokou úroveň v oblasti dárcovství prokázalo 18 % chlapců a 13 % dívek. Z grafického znázornění můžeme usoudit, že jak chlapci, tak i dívky jsou v oblasti darování průměrnými, tzv. nejsou lakomí, ale také to s dary nepřehánějí.

## 6.5 Pomáhání

K formě prosociálního chování pomáhání se vztahují otázky č. 2, 7, 8, 11, 12, 13, 18, 24, 25, 28 a 29.

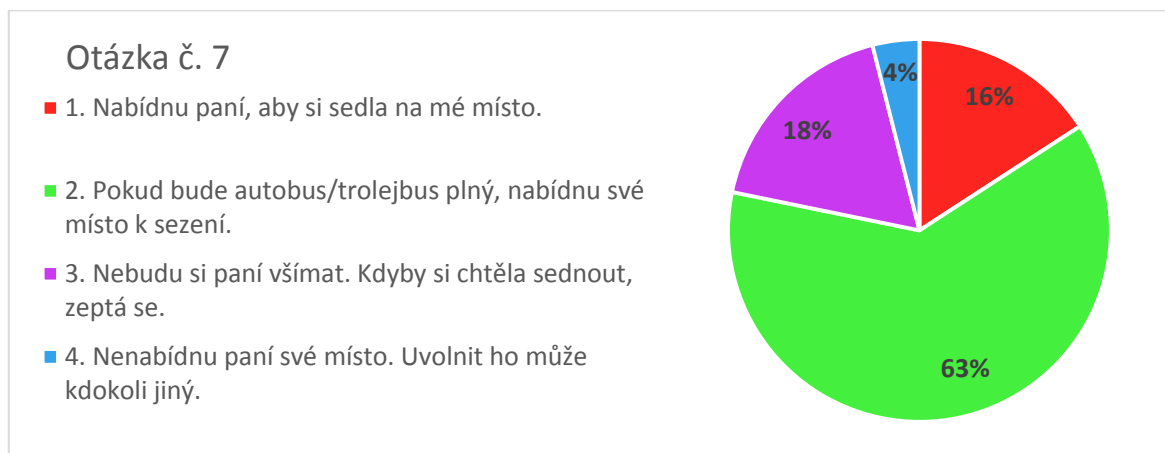
**Otázka č. 2:** Váš spolužák ze třídy Vás po dlouhé době požádá o vypůjčení propisky či jiné pracovní pomůcky. Jak zareagujete na danou situaci?



Graf 18 – modelová otázka č. 2, oblast pomoci

Nejvíce dotazovaných (tj. 73 %) odpovědělo, že by spolužákovi pracovní pomůcku určitě půjčilo. 14 % žáků uvedlo, že by mu pro jednou pomůcku půjčilo. 7 % žáků by pracovní pomůcku nepůjčilo a raději by ho odkázali na jiného spolužáka/čku. Stejný počet respondentů (tj. 7 %) pracovní pomůcky zásadně nepůjčují. Z toho nám vyplývá, že žákům středních škol nedělá problém půjčovat své věci spolužákům, když je potřebují.

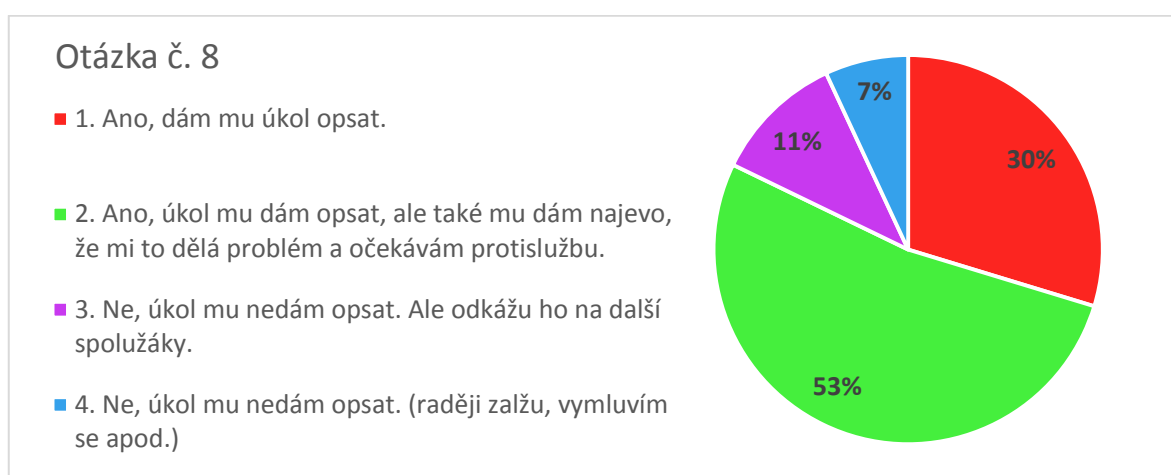
**Otázka č. 7:** Do autobusu/trolejbusu nastupuje starší paní. Jak zareagujete na danou situaci?



Graf 19 – modelová otázka č. 7, oblast pomoci

Převážná většina respondentů (tj. 63 %) uváděla, že by své místo paní nabídla pouze v případě, kdyby byl autobus/trolejbus plný lidí. V 16 % by žáci nabídli své místo starší paní k sezení. 18 % žáků by si paní nevšimalo a své místo by uvolili pouze na její žádost. Ve 4 % žáci uváděli, že by své místo paní neuvolnili a spoléhali by na ochotu druhých. Z již zmíněného nám vyplývá, že žáci středních škol jsou ochotni uvolnit své místo v autobuse/trolejbusu jen v případě, že jsou ostatní místa plná.

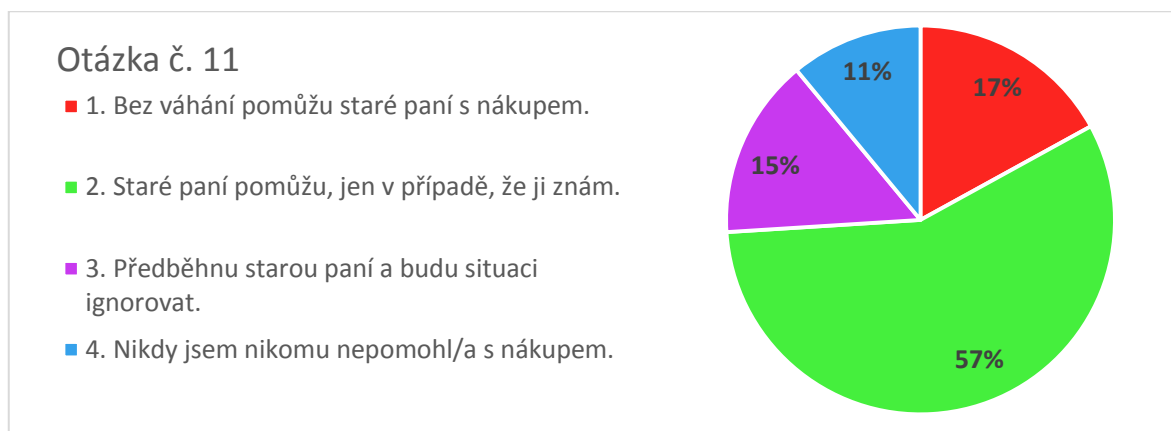
**Otázka č. 8:** Včera jste dostali těžký úkol do školy a strávil/a jsi nad tímto úkolem dlouhou dobu. Spolužák na úkol zapomněl a žádá Vás o opsání. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 20 – modelová otázka č. 8, oblast pomoci*

Většina dotázaných (tj. 53 %) uvedla, že by spolužáku úkol sice dala opsat, ale dala by mu také najevo, že jim to dělá problém a očekávají protislužbu. Plných 30 % z dotazovaných by svému spolužáku úkol určitě dala opsat. Úkol by mu nedala opsat 11 % žáků, kteří by ale spolužáka odkázali na někoho jiného. Proto, aby nemuseli dávat svůj úkol opsat, by raději zalhali, nebo se vymluvili respondenti v 7 %. Z grafu můžeme říci, že žáci jsou ochotni dát opsat svůj úkol spolužákům, ale dávají také najevo, že jim to dělá problém a očekávají protislužbu.

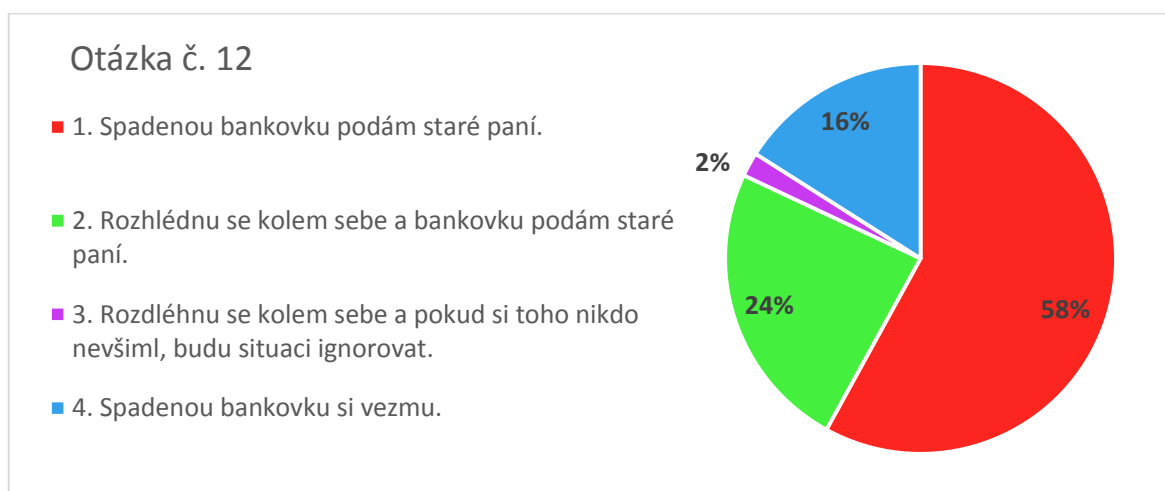
**Otázka č. 11:** Jdete po ulici a před Vámi jde stará paní s těžkým nákupem. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 21 – modelová otázka č. 11, oblast pomoci*

Většina respondentů (tj. 57 %) by šlo paní pomoci jen v případě, kdyby jim byla známá. Bez většího váhání by staré paní šlo pomoci s nákupem 17 % žáků. Danou situaci by ignorovalo 15 % žáků a 11 % žáků se přiznalo, že nikomu nikdy nepomohlo. Z grafu nám vyplývá, že žáci středních škol jsou ochotni někomu pomoci s nákupem či jinými věcmi, ale musí znát toho, komu pomáhají.

**Otázka č. 12:** Staré paní na ulici vypadne s kapsy 100Kč. Jak zareagujete na danou situaci?

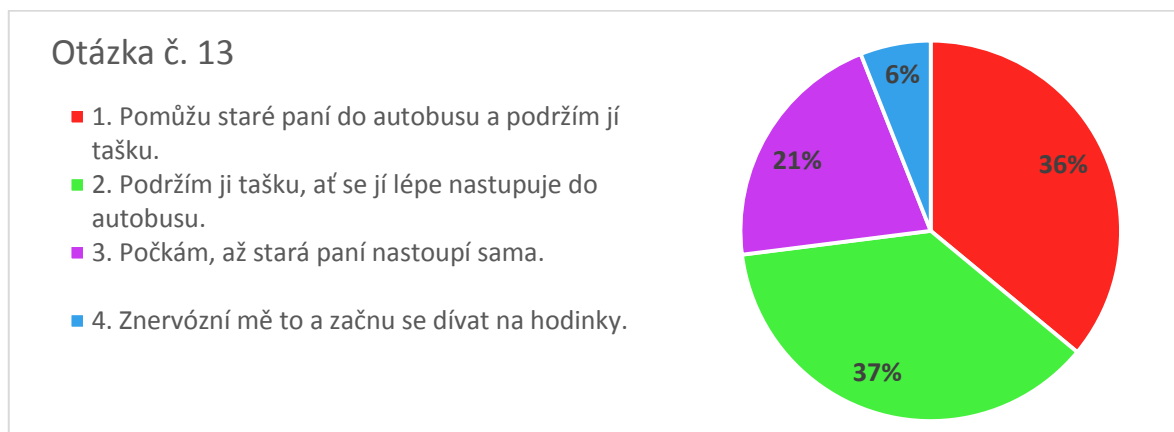


*Graf 22 – modelová otázka č. 12, oblast pomoci*

Spadenou bankovku by podalo staré paní 58 % z dotázaných a 24 % by se nejdřív rozhlédlo a zaváhalo. Minimum žáků (tj. 2 %) by tuto situaci ignorovalo a celých 16 % uvedlo, že by si spadenou bankovku vzali. Z grafu můžeme vyčíst, že v situaci, kdy si žáci po-

mou vybrat zda raději někomu pomoci, nebo si přivydělat, raději pomůžou. Zajímavé ale je, že ne malá část z žáků by raději volila možnost vlastního přivýdělků.

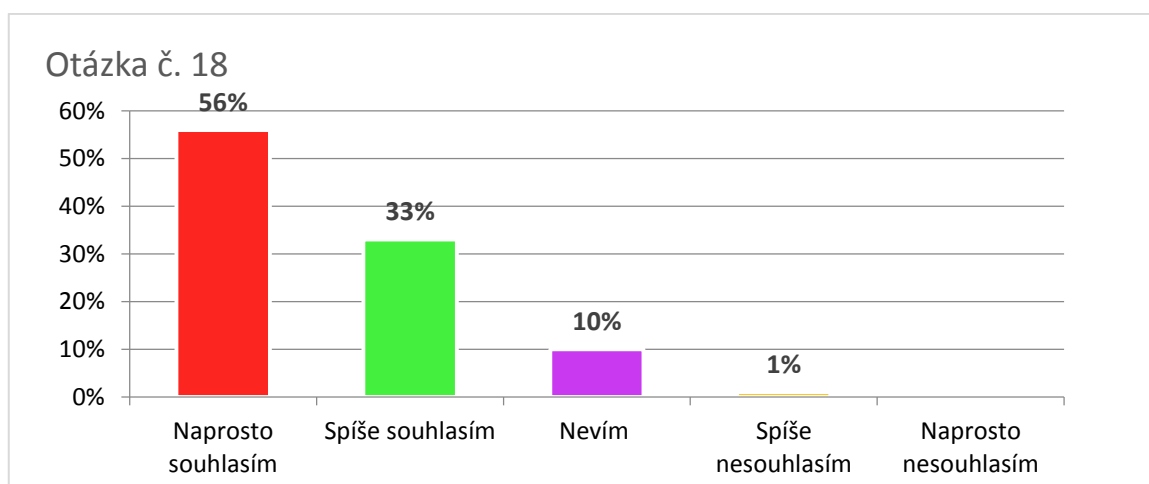
**Otázka č. 13:** Před Vámi nastupuje do autobusu stará paní s hůlkou a plnou taškou s nákupem. Nastupování ji dělá potíže. Jak zareagujete na danou situaci?



Graf 23 – modelová otázka č. 13, oblast pomoci

Nejvíce respondentů (tj. 37 %) odpovídalo, že by ji podrželi tašku, aby se jí lépe nastupovalo. Celých 36 % respondentů uvedlo, že by staré paní nejen podrželi těžkou tašku, ale také by ji pomohli do autobusu. 21 % žáků by počkalo, až stará paní nastoupí a 6 % žáků by tato situace znervóznila a začali by se dívat na hodinky. Z již zmíněného může říct, že pokud žáci vidí do autobusu nastupovat člověka, kterému tento nástup očividně dělá problém, udělají vše proto, aby mu v této situaci pomohli.

**Škálová položka č. 18:** Když někomu pomůžu, zlepší mi to náladu.

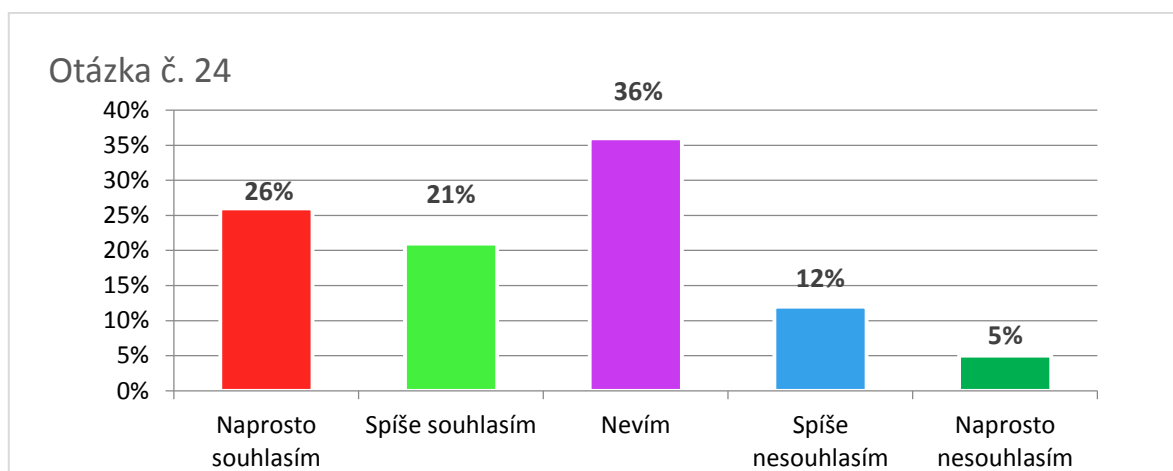


Graf 24 – škálová otázka č. 18, oblast pomoci



S tím výrokem naprosto souhlasilo 56 % respondentů a 33 % spíše souhlasilo. 10 % z tázaných uvedlo, že neví nebo si nejsou jisto, zda jim lepší náladu, když někomu pomohou. Spíše nesouhlasilo s tímto tvrzením 1 % respondentů. Z toho nám plyne, že žákům zlepši náladu, když někomu pomůžou.

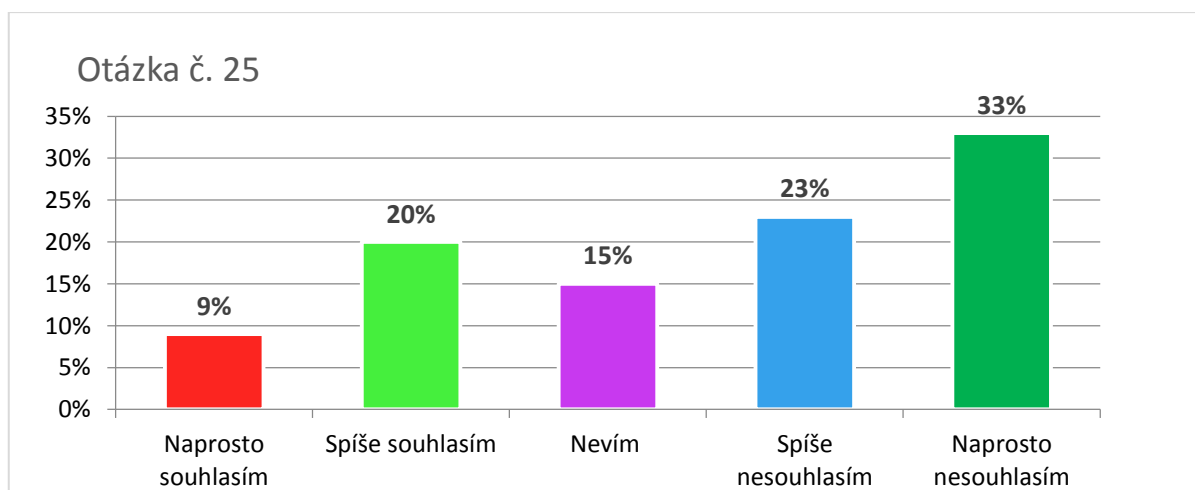
**Škálová položka č. 24:** Rád/a bych pracoval/a někde, kde mohu ostatním lidem pomáhat.



Graf 25 – škálová otázka č. 24, oblast pomoci

Většina dotázaných (tj. 36 %) odpovídala, že neví nebo si není jista, zda by si přála pracovat tam, kde se pomáhá lidem. Z 26 % žáci uváděli, že naprosto souhlasí s tímto výrokem a z 21 % uváděli, že spíše souhlasí. S tímto tvrzením spíše souhlasilo 12 % žáků a 5 % z dotazovaných s tímto tvrzením naprosto nesouhlasí. Z grafu nám vyplývá, že žáci si nejsou zcela jisti, zda by byli rádi, aby náplň jejich práce byla pomoc druhým.

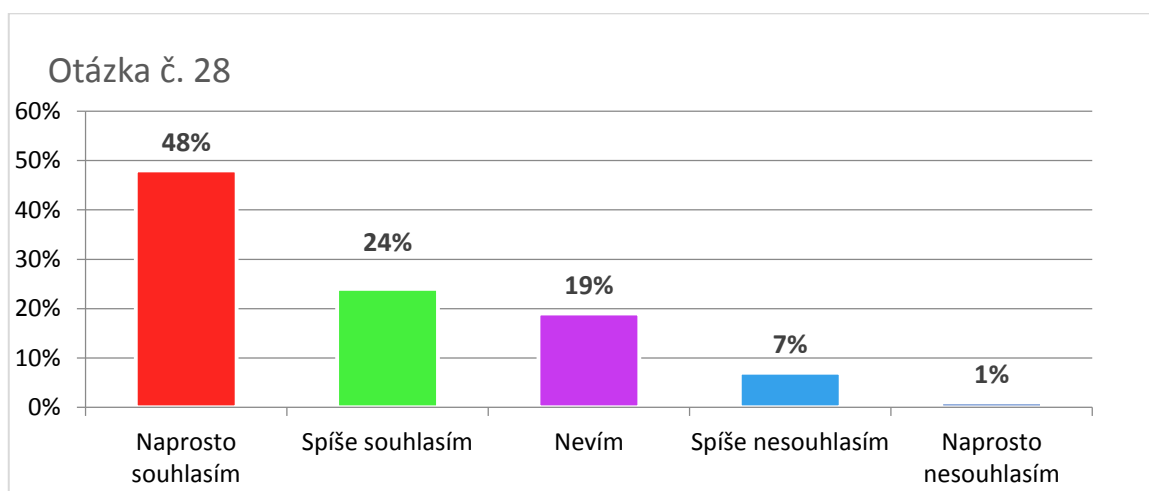
**Škálová položka č. 25:** Činí mi potíže druhým lidem půjčovat své věci (knihy, zápisky z hodiny, školní pomůcky atd.).



Graf 26 – škálová otázka č. 25, oblast pomoci

33 % respondentů uvádělo, že naprosto nesouhlasí s tímto tvrzením a 23 % zvolilo odpověď „spíše nesouhlasím“. Ve 20 % žáci spíše souhlasí s výrokem a o něco méně (tj. 15 %) žáků neví nebo si není jisto, zda jim činí potíže půjčovat druhým lidem své věci. Pouhých 9 % respondentů naprosto souhlasí s tímto výrokem. Z čehož nám vyplývá, že žákům nedělá problém půjčovat své věci.

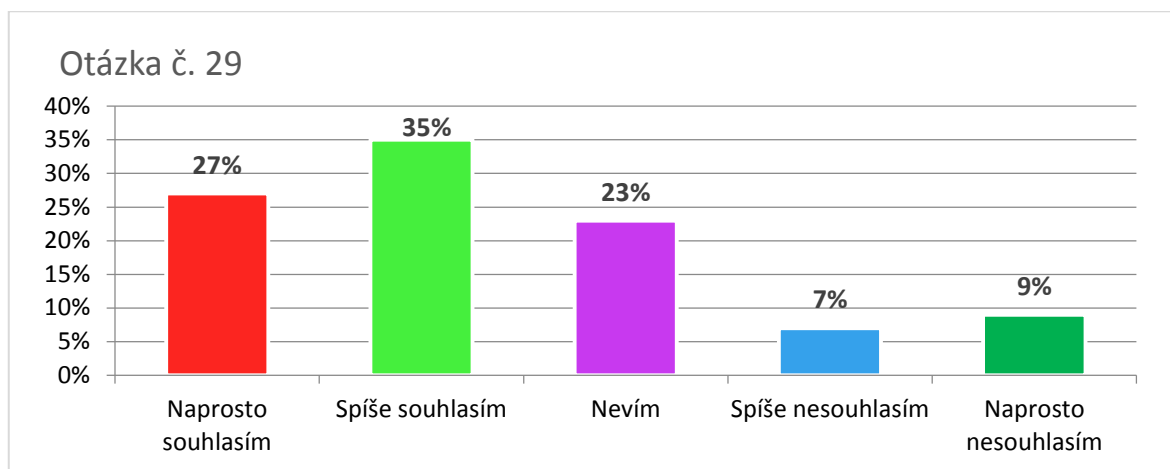
**Škálová položka č. 28:** Pokud by někdo z mých kamarádů plánoval oslavu narozenin, nabídnou se, že mu pomohu s její přípravou.



Graf 27 – škálová otázka č. 28, oblast pomoci

Velká většina (tj. 48 %) uvedla, že naprosto souhlasí s výrokem, což znamená, že by se sami nabídli k pomoci s přípravou na oslavu narozenin. 24 % spíše souhlasí s tvrzením a 19 % neví nebo si není jisto, jak zda by pomohli. Celkem 8 % respondentů se přiklonilo k negativním odpovědím, kdy v 7 % žáci uváděli, že spíše nesouhlasí a 1 % z dotazovaných naprosto nesouhlasilo s tímto výrokem. Z grafu můžeme vyčíst, že žáci středních škol by nabídli svou pomoc při přípravě oslav.

**Škálová položka č. 29:** V případě, že nějaký/á z mých spolužáků/ spolužaček onemocní, jsem ochotný/á se za ním zastavit. A přinést mu/jí úkoly.



Graf 28 – škálová otázka č. 29, oblast pomoci

Většina (tj. 35 %) spíše souhlasila s tímto výrokem a 27 % žáků se naprostou ztotožňuje s výrokem a byli by ochotni přinést spolužákovi úkoly. 23 % uvedlo střední/neutrální hodnotu (nevím). S tímto výrokem spíše nesouhlasilo 7 % respondentů a naprostou nesouhlasilo 9 % respondentů. Z čehož nám plyne, že žáci středních škol by byli ochotni v případě potřeby donést spolužákovi úkol domů.

Předposlední z forem prosociálního chování je nejčastější pomáhání. Zde jsme zařadili 11 otázek, z nichž 6 je modelových a 5 otázek je škálových. Modelové otázky jsou bodově hodnoceny maximálně 4 a minimálně 1 bodem. Škálové otázky jsou hodnoceny maximálně 5 a minimálně 1 bodem. Na základě tohoto bodového hodnocení jsme testem nezávislosti pro čtyřpolní tabulku prověřovali statistickou rozdílnost chlapců a dívek v celé oblasti pomoci. Pro tuto oblast byly zvoleny následující hypotézy:

$H_0$ : Mezi úrovní pomoci chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

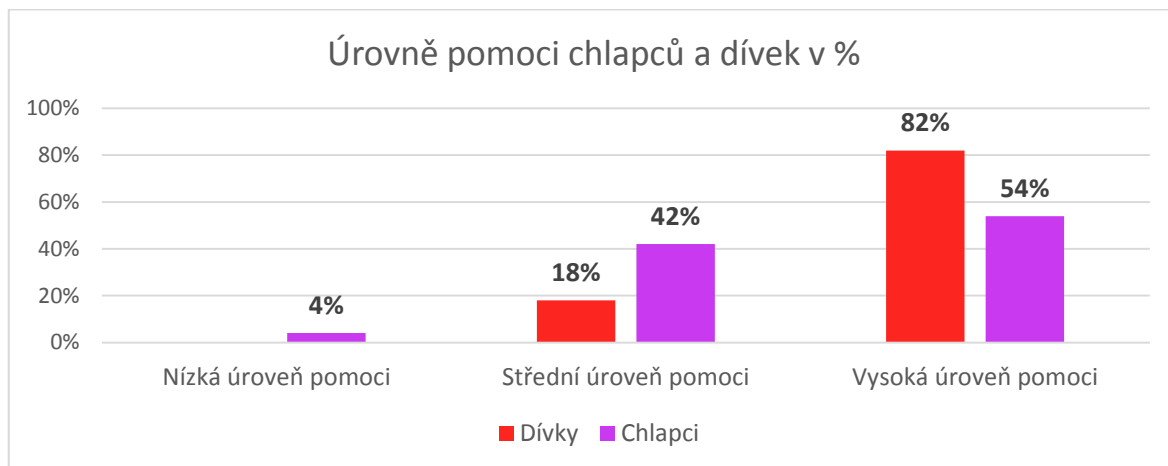
$H_A$ : Mezi úrovní pomoci chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota činí  $\chi^2 = 10,37$ . Kritická hodnota čtyřpolní tabulky pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je:  $= 3,841$ . Tudíž  $\chi^2 = 10,37 > 3,841$ .

Z čeho plyne, že přijímáme  $H_A$ . Tj. Mezi úrovní pomoci chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

I v této oblasti se nám potvrdilo, že v úrovních prosociálního chování, konkrétně v oblasti pomoci existuje rozdíl ve výsledcích u chlapců a dívek. To nám také potvrzuje věcnou

hypotézu. Ta předpokládá, že mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti pomoci. Pro upřesnění uvádíme graf, který popisuje jednotlivé úrovně v procentech.



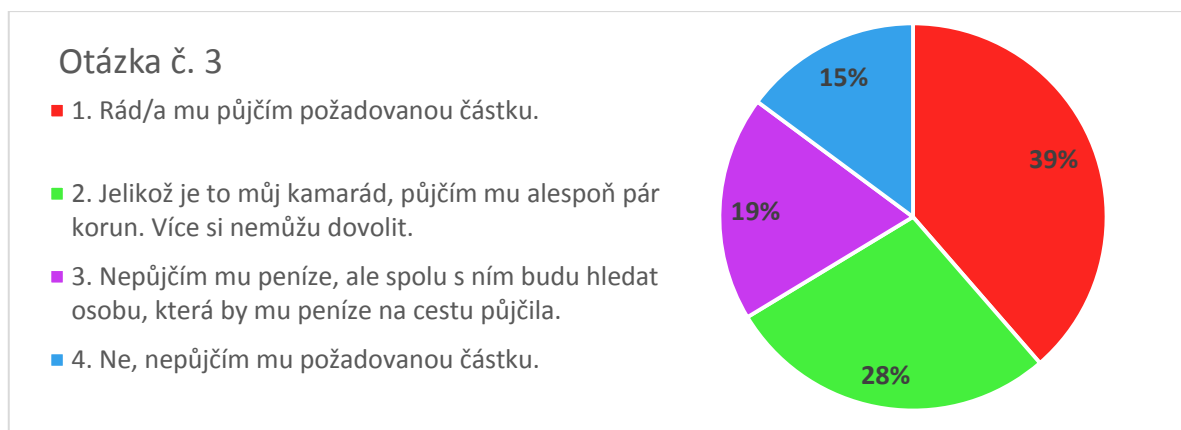
*Graf č. 29 – Úrovně pomoci u chlapců a dívek*

V podstatné části prosociálního chování – pomoci, jsme statisticky zjistili značné genderové rozdíly. Většina chlapců (tj. 54 %) i většina dívek (tj. 82 %) se zařadila do vysoké úrovně v této oblasti. Přičemž plných 42 % chlapců se zařadilo do střední úrovně. V této úrovni jsou dívky jen z 18 %. Do nízké úrovně se zařadili pouze chlapci a to ve 4 %. Z grafu nám tedy plyne, že v našem dotazníku dívky dosahují vyšší úrovně pomoci ve srovnání s chlapci.

## 6.6 Altruismus

K formě prosociálního chování altruismus se vztahují otázky č. 3, 19, 20 a 22.

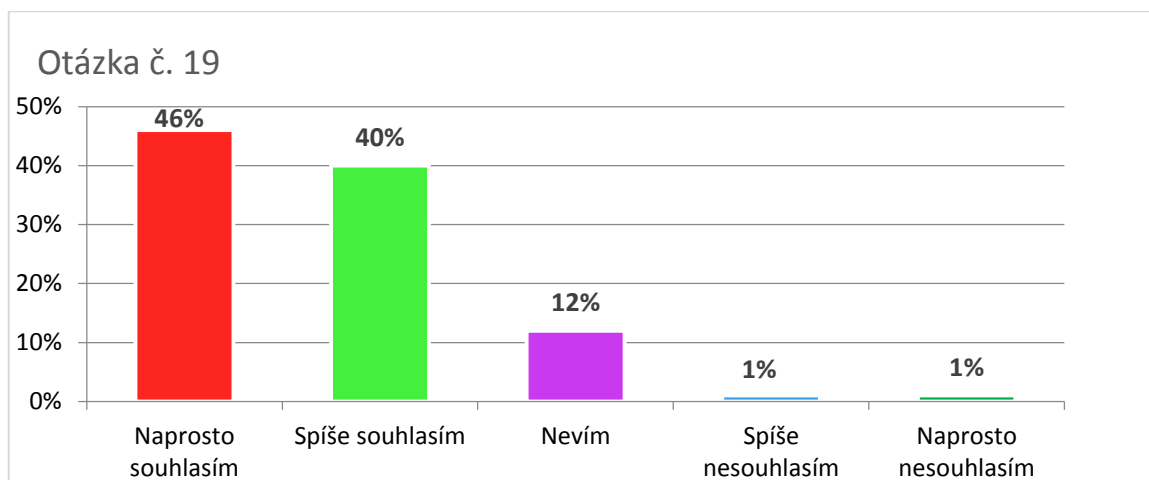
**Otázka č. 3:** Přijde za Vámi kamarád ze třídy a požádá Vás o půjčení 20Kč, jelikož nemá peníze na cestu domů ze školy. V peněžence máte posledních 20Kč, za které jste si chtěl/a koupit jídlo. Jak zareagujete na danou situaci?



*Graf 30 – modelová otázka č. 3, oblast altruismu*

Z žáků středních škol odpovědělo 39 % na nejkladnější odpověď a to, že rádi půjčí požadovanou částku kamarádovi. 28 % žáků odpovědělo, že kamarádovi půjčí alespoň pár korun, ale více si nemůžou dovolit. O něco méně (tj. 19 %) respondentů by kamarádovi nepůjčilo peníze, ale pomohli by mu najít osobu, která by mu požadovanou částku půjčila. Celých 15 % respondentů uvedlo, že by požadovanou částku kamarádovi nepůjčila. Z toho nám vyplývá, že žáci středních škol by pomohli svému kamarádu a půjčili mu peníze, i na úkor omezení svých potřeb.

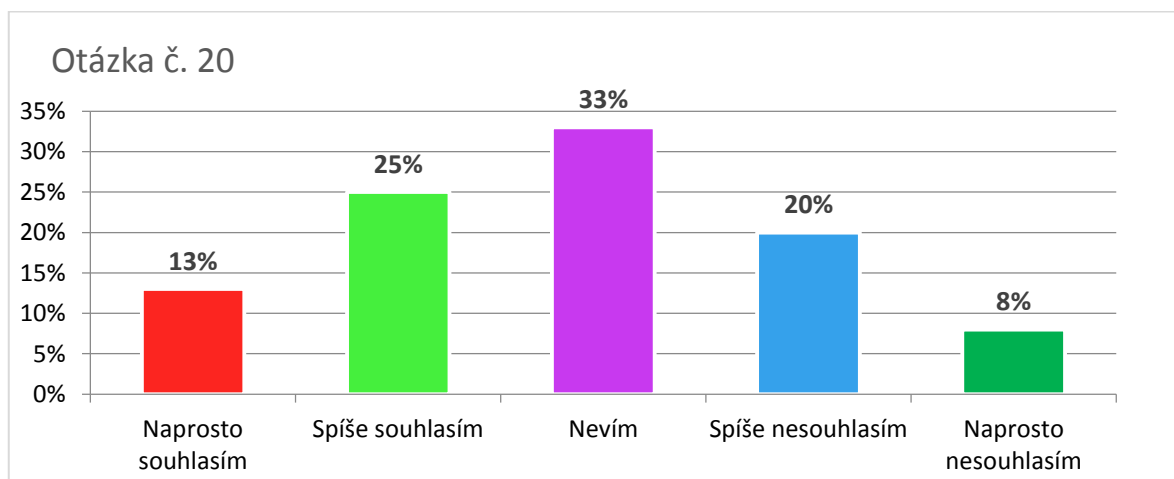
**Škálová položka č. 19:** Jsem ochotný/á druhým lidem pomoci, i když předem vím, že za ni nedostanu žádnou odměnu ani ocenění.



Graf 31 – škálová otázka č. 19, oblast altruismu

S tímto výrokem naprostou souhlasilo 46 % z dotazovaných. Ve 40 % respondenti spíše souhlasili a 12 % zvolilo prostřední hodnotu (nevím, nebo nejsem si jist). Dvě negativní odpovědi volili pouhé 2 % respondentů (1 % respondentů spíše nesouhlasí a 1 % naprostou nesouhlasí s tímto výrokem). Z grafu nám vyplývá, že žáci jsou ochotni pomoci druhému i když předem ví, že za své gesto nebudou oceněni.

**Otázka č. 20:** Nerad/a si něco (pohodlí, volný čas, zábavu atd.) odpírám kvůli druhým lidem.

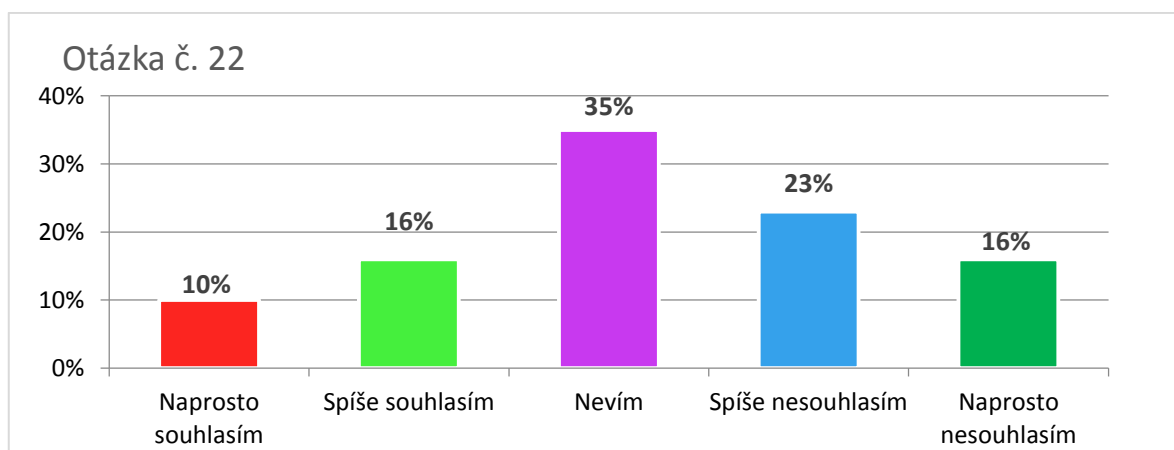


Graf 32 – škálová otázka č. 20, oblast altruismu

Z uvedeného grafu můžeme konstatovat, že nejvíce respondentů (tj. 33 %) neví nebo si není jisto, zda si neradí něco odpírají kvůli druhým lidem. Celých 25 % žáků s tímto negativním tvrzením spíše souhlasí a 20 % dotázaných spíše nesouhlasí. Ve 13 % se žáci při-

klonili k odpovědi „naprosto souhlasím“ s tímto tvrzením a nejméně žáků (tj. 8 %) naprosto nesouhlasilo s tímto tvrzením. Z toho plyne, že žáci neví, zda si rádi, nebo neradi něco odpírají kvůli druhým lidem.

**Škálová položka č. 22:** Chtěl/a bych někdy zkusit pracovat jako dobrovolník/ice. (Pozn. Pokud někde dobrovolně pracujete, zatrhněte „č.1“).



Graf 33 – škálová otázka č. 22, oblast altruismu

Ve 35 % žáci odpovídali neutrálně (tj. nevím, nejsem si jist), dále žáci spíše nesouhlasili a to v 23 %. Spíše souhlasí s tímto výrokem 16 % respondentů a taktéž 16 % respondentů zvolilo odpověď, že by nechtěli v budoucnu pracovat jako dobrovolník/ice. Naprosto souhlasilo s výrokem pouhých 10 % žáků. Z již zmíněného můžeme konstatovat, že si žáci středních nejsou jisti, zda by chtěli pracovat jako dobrovolníci.

Poslední oblastí prosociálního chování je altruismus. Zde jsme zařadili 4 otázky, z nichž 1 je modelová, a 3 otázky jsou škálové. Modelové otázky jsou bodově hodnoceny maximálně 4 a minimálně 1 bodem. Škálové otázky jsou hodnoceny maximálně 5 a minimálně 1 bodem. Na základě tohoto bodového hodnocení jsme kontingenční tabulkou prověřovali statistickou rozdílnost chlapců a dívek v celé oblasti altruismu. Pro tuto oblast byly zvoleny následující hypotézy:

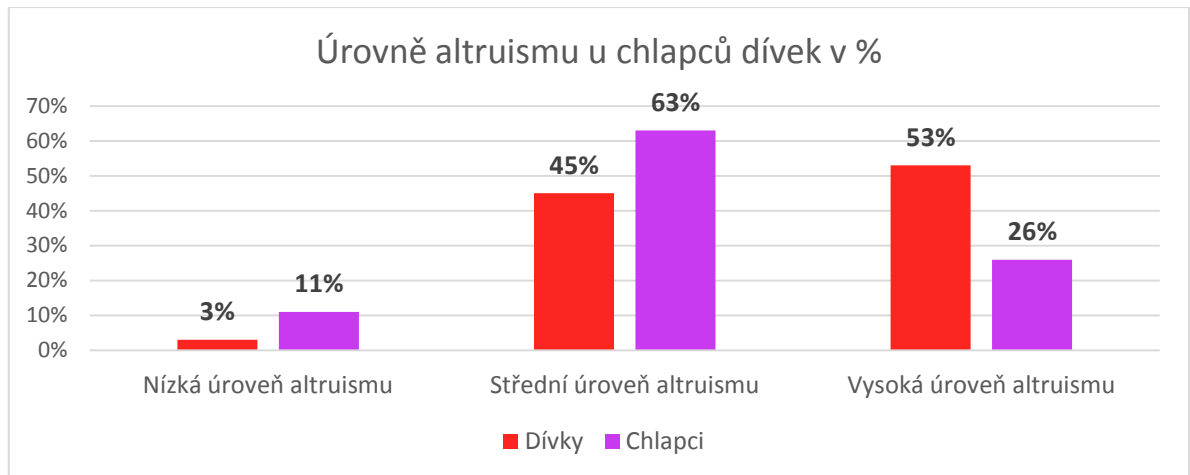
$H_0$ : Mezi úrovní altruismu chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi úrovní altruismu chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Vypočítaná hodnota činí  $\chi^2 = 12,79$ . Kritická hodnota kontingenční tabulky pro hladinu významnosti činí 0,05 a stupně volnosti 2 je: = 5,991. **Tudíž  $\chi^2 = 12,79 > 5,991$**

Z čeho plyne, že přijímáme  $H_A$ . Tj. Mezi úrovní altruismu chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Z toho vyplývá, že v oblasti altruismu existují genderové rozdíly ve výsledcích. Což nám potvrzuje věcnou hypotézu, která předpokládá rozdílnost v úrovni prosociálního chování chlapců a dívek v oblasti altruismu. Pro přehlednost zde uvádíme graf, který tyto úrovně popisuje v procentech.



*Graf č. 34 – Úrovně altruismu u chlapců a dívek*

Dívky se v oblasti altruismu zařadily v největším počtu do vysoké úrovně (tj. 53 %). 26 % chlapců se umístilo ve vysoké úrovni. Chlapci se naopak nejčastěji umísťovali do střední úrovně a to v 63 %. V této úrovni je také zařadilo 45 % dívek. Důležité zdůraznit, že 11 % chlapců a 3 % dívek se zařadilo do nízké úrovně altruismu. Z grafu můžeme konstatovat, že dívky v našem dotazníku projevují více altruismu ve srovnání s chlapci.



## 7 INTERPRETACE DAT, VÝSLEDKY STANOVENÝCH HYPOTÉZ

V rámci výzkumu jsme dosáhli výsledků v problematice prosociálního chování žáků středních škol. Naše výsledky budeme interpretovat dle forem prosociálnosti. V každé oblasti si odpovíme na dílčí deskriptivní výzkumné otázky a budeme reagovat pouze na věcné hypotézy, jelikož korespondují s dílčími relačními výzkumnými otázkami. Vzhledem k počtu otázek, budeme uvádět jen důležité nebo zajímavé výsledky z našeho výzkumu.

### Oblast sympatie

*Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti sympatie (soucitu)?*

V oblasti sympatie žáci středních škol vykazovali obecně pozitivní výsledky. Je tomu tak, jelikož ve většině otázek, které spadají pod tuto formu prosociálního chování, žáci nejčastěji volili nejkladněji hodnocené odpovědi. Pouze v jedné otázce žáci vykazovali jiné výsledky. Zjistili jsme, že v případě, kdy mají ostatní lidé problémy, žáci neví, nebo si nejsou jisti, zda jim věnují dostatečnou pozornost. Stejný počet žáků uváděl, že spíše souhlasí s tvrzením, že věnují pozornost problémům ostatních lidí.

*H<sub>1</sub>: Mezi muži a ženami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti sympatie (soucitu).*

Tato hypotéza se nám **nepotvrdila** – Tudíž mezi výsledky mužů a žen neexistuje výrazný rozdíl v odpovědích. Dle grafického znázornění vysoké úrovně sympatie dosáhla téměř většina žen ze středních škol. Jen malé procento žen se pak zařadilo do střední úrovně této oblasti prosociálního chování. Na rozdíl od mužů, kteří se v nejvíce případech zařazovali do střední úrovně sympatie. Přičemž v menším měřítku se zařazovali i do vysoké úrovně sympatie. Do nízké úrovně se v této oblasti řadili pouze muži, i když v zanedbatelném počtu respondentů.

### Oblast kooperace

*Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti kooperace?*

V oblasti vzájemné spolupráce žáci středních škol v modelových i škálových otázkách nejčastěji volili dvě pro nás nejkladnější odpovědi a tudíž i zde, žáci prokázali svou prosociálnost. Zajímavým zjištěním pro nás v této oblasti bylo, že žáci pokud by pomáhali svému spolužáku s úkolem, pomohli by mu jedině o přestávkách ve škole, jelikož odpoledne chtějí mít volné.

*H<sub>2</sub>: Mezi muži a ženami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti kooperace.*

Tato hypotéza se nám taktéž **nepotvrdila** – V této oblasti jak v případě ženského i mužského pohlaví většina respondentů zařadila do vysoké úrovně prosociálnosti. Přičemž muži, se ve větším měřítku zařadili do střední úrovně kooperace ve srovnání s ženami. U žen naopak výrazněji převažuje vysoká úroveň kooperace.

### **Oblast darování**

*Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti darování?*

V případě darování žáci volili převážně negativní odpovědi. Na otázky týkající se dobročinných peněžních darů žáci nejčastěji volili odpovědi, kdy by tyto výzvy ignorovali nebo by nepřispěli na znevýhodněnou skupinu, jelikož si nejsou jisti, zda požadovanou částku dostane skutečně znevýhodněná skupina. Žáci také ve většině případů uváděli, že neví, nebo si nejsou jisti, zda dárky raději dávají nebo dostávají.

*H<sub>3</sub>: Mezi muži a ženami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti darování.*

Tato hypotéza se nám **potvrdila** – Ženy i muži se v oblasti darování nejčastěji zařazovali do střední úrovně, přičemž ženy ve větším měřítku. Podstatně více mužů se v této oblasti zařadilo do nízké rovně ve srovnání s ženami.

### **Oblast pomoci**

*Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti pomoci?*

V oblasti pomáhání žáci středních škol vykazovali taktéž pozitivní výsledky a z většiny otázek volili kladné odpovědi. Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že žáci by nabídli své místo k sezení v jednom z hromadných dopravních prostředků, jen pokud by byla všechna ostatní místa obsazená. Žáci nejčastěji uváděli, že by dali opsat těžký úkol spolužákovi, ale zároveň by mu dali najevo, že jim to dělá problém a čekají protislužbu. Dále jsme zjistili, že by pomohli starší paní s nákupem jen v případě, že by paní znali. A dále si nejčastěji respondenti nebyli jisti, nebo nevěděli, zda by chtěli pracovat tam, kde se pomáhá lidem.

*H<sub>4</sub>: Mezi muži a ženami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti pomoci.*

Tato hypotéza se nám **potvrdila** – V oblasti pomoci se většina mužů i žen nejčastěji zařazovala do vysoké úrovně. Počet žen, které se umístily ve vysoké úrovni pomoci, ale výrazně převažuje od počtu žen ve střední úrovni. Tento fakt však nemůžeme potvrdit u mužů,

jelikož v jejich případě je rozmezí mezi vysokou a střední úrovní pomoci několikanásobně nižší. Muži se v malém počtu procent také umístili v nízké úrovni.

### **Oblast altruismu**

*Jaké je prosociálního chování žáků středních škol v oblasti altruismu?*

V oblasti altruismu, který je specifickou formou prosociálnosti, se žáci prokázali také převážně pozitivními odpověďmi. Žáci nejčastěji uváděli, že neví nebo si nejsou jisti, zda rádi nebo neradi si něco odírají kvůli druhým lidem. Respondenti taktéž nevěděli nebo si nebyli jisti, zda by chtěli pracovat jako dobrovolník/ice.

*H<sub>5</sub>: Mezi muži a ženami existuje rozdíl v úrovni prosociálního chování v oblasti altruismu.*

Tato hypotéza se nám také **potvrdila** – Ženy se v této oblasti častěji zařazovaly do vysoké úrovně prosociálnosti, přičemž o něco menší poměr žen se zařadil do střední úrovně. Muži se na rozdíl od žen z převážné většiny řadili do střední úrovně prosociálnosti.

V obecné rovině se nám prokázalo, že žáci středních škol dosahovali nejnižších výsledků v oblastech darování a altruismu. V našem výzkumu se nám také prokázaly statistické rozdíly ve výsledcích mezi muži a ženami v oblastech darování, pomoci a altruismu. V těchto oblastech ženy prokazovaly vyšší prosociální chování než muži. To nám koresponduje s teorií, ve které jsme se dozvěděli, že ženy jsou považovány za více altruistické, dobrosrdečné a jsou orientovány na péči a pomoc druhým (především v intimních vztazích). V teoretické části této práce jsme se navíc také dozvěděli, že výzkumy prokazují vyšší ženskou empatii a soucítění, což se v našem případě neprokázalo.

Dle výsledků nám vyplývá, že pedagogové, vychovatelé i asistenti pedagoga by se měli více zaměřovat na situace, kde žáci mohou projevat více dobrosrdečnosti a altruismu. K takovým situacím mohou dopomoci například skupinové, tvůrčí a kooperativní práce nebo hry, které mohou být vhodně zařazeny do vyučovacího procesu.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Učitelé, jak už bylo zmíněno v teoretické části bakalářské práce, nemají tolik prostředků, času a možností se plně věnovat každému jedinci zvlášť, kultivovat ho a rozvíjet jeho prosociálnost. Proto bychom v rámci doporučení chtěli odkázat na vychovatele, sociální pedagogy a asistenty pedagoga, kteří se mohou na tuto oblast více zaměřit a podpořit tak pozitivní chování žáků ve školním prostředí. V rámci běžné výuky bychom chtěli doporučit na již zrealizovaný program k prosociálnosti, ale také častějšího využívání skupinových a kooperativních metod výuky, které více dopomohou k rozvoji prosociálního chování žáků.

### **Kurz prosociálního chování**

V teoretické části bakalářské práce jsme uváděli několik rad a myšlenek v rozvíjení prosociálního chování v rodinném a školním prostředí. To nás inspirovalo k vytvoření kurzu, který by se snažil onu prosociálnost podněcovat. Tento kurz by byl zaměřen na žáky základních škol (konkrétně na žáky 8. a 9. tříd), jelikož dospívající (13 – 15 let) mají větší sklony k prosociálnosti než mladší žáci (cit. podle Mlčák, 2010, s. 52). Druhým důvodem je, že na základních školách existuje větší šance zakomponování tohoto kurzu do výuky, a to v rámci etické výchovy. Samotný kurz by mohl být nabízen základním školám, kde by se tyto kurzy také uskutečňovaly. Tyto kurzy by vedli sociální pedagogové v rámci prevence rizikového chování. Tento kurz by byl v rozsahu minimálně jedné vyučovací hodiny.

### **Obsah kurzu:**

- 1. Úvodní část** – Představení a možnost využití krátkých seznamovacích her pro uvolnění atmosféry (5 min.)
- 2. Část** – Brainstorming na téma pomoc. Následně sociální pedagog vysvětlí pojem „prosociální chování“ a uvede příklady prosociálního chování z běžného života. Žáci budou vyzváni ke sdělení svých příkladů prosociálního chování, čímž si sociální pedagog ověří porozumění pojmu. (15 min.)
- 3. Část** - Použití inscenační metody – Žáci se rozdělí do skupin a zahrají si několika situací, ve kterých se lze zachovat prosociálně. Následně se všichni žáci zúčastní společně diskuse o hraných situacích a jednotlivých možnostech reakcí aktérů. (20 min.)
- 4. Závěrečná část** – Skupinová diskuse o tom co žákům tento kurz přinesl, co je naučil, sdílení pocitů, dojmů a následné rozloučení s žáky. (5 min.)

## ZÁVĚR

V této práci jsme se věnovali prosociálnímu chování žáků středních škol. V současné společnosti můžeme sledovat určité změny v chování, jednání i přístupech lidí. Dříve byla společnost více sepnutá a soudržná, jelikož se lidé více navštěvovali a tak si budovali dobré vzájemné vztahy. Dnes v nás společnost podporuje, i když třeba nevědomě, více nežádoucího chování a tím se pozměňují hodnoty a cíle společnosti než tomu bylo dříve. Jelikož tyto aspekty změn společnosti jsou reflektovány, stoupá zájem o etickou výchovu a její význam ve vzdělávání. Již zmíněné prosociální chování tvoří vůči těmto změnám společnosti potřebnou protiváhu, která může být východiskem pro tento problém. Samotné téma prosociálního chování zažívá v současnosti velký rozmach a aktuálně je mu věnována větší pozornost než doposud.

V teoretické části této práce jsme se věnovali důležitým pojmům, které úzce souvisí s prosociálním chováním. Zajímali jsme se také výchovou a samotným rozvíjením prosociálního chování. V rámci této práce jsme prověřili úroveň žáků středních škol v jednotlivých formách prosociálnosti a jejich genderových rozdílech.

Obecně jsme v našem výzkumu dosáhli velice pozitivních výsledků týkajících se prosociálního chování. Většina odpovědí byla k našemu potěšení převážně kladná. Při porovnávání jednotlivých oblastí jsme došli k závěru, že nejnižších výsledků žáci středních škol dosahovali v oblastech darování a altruismu. Na tyto oblasti by se tedy mohli pedagogové, vychovatelé i asistenti pedagoga více zaměřovat ve výuce nebo v preventivních programech. Stanovené cíle výzkumu jsme splnili, jelikož se nám potvrdila statistická rozdílnost ve výsledcích mezi muži a ženami u forem prosociálního chování jako jsou darování, pomoc a altruismus. U zbylých forem sympatie a kooperace jsme tuto genderovou rozdílnost nepotvrdili.

Naše výsledky nám potvrzují, že ona myšlenka o změnách společnosti a jejím negativním působení, není zcela aktuální. Ale připouštíme, že naše výsledky nemohou být generalizovány a to vzhledem ke zvoleným metodám výzkumu. Je zde také předpoklad, že žáci odpovídali záměrně kladně, jelikož jednotlivé odpovědi na otázky byly odstupňovány od kladných po záporné výroky a bylo tudíž zjevné bodové hodnocení dotazníku. Otázky v dotazníku také byly položeny do budoucnosti, tudíž je možné, že většina tázaných by v reálném životě nezareagovala přesně tak, jak uvedla.

Nicméně jsme si ověřili, že žáci středních škol projevují prosociální chování, což je víc než důležité. Tímto výzkumem jsme se snažili nejen zjistit jaká je úroveň prosociálního chování žáků středních škol, ale také jsme chtěli dosáhnout toho, aby respondenti o dané problematice a pomáhajícím chování více uvažovali a sami se zamysleli nad tím, jak by se v uvedených situacích chovali. Chtěli bychom touto bakalářskou prací upozornit na důležitost prosociálního chování a jejího rozvíjení v rámci etické výchovy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ANZENBACHER, Arno. Úvod do etiky. Vyd. v tomto překladu 2., V nakl. Academia 1. Praha: Academia, 292 s. ISBN 80-200-0917-5.
- [2] BOŘDOVÁ, Veronika. Étos - etika v pedagogice a sociální práci. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 114 s. ISBN 978-80-7372-788-8.
- [3] HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada2007, 280 s
- [4] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] JANKOVSKÝ, Jiří. Etika pro pomáhající profese. Vyd. 1. Praha: Triton, 2003, 223 s. ISBN 80-7254-329-6.
- [6] JUNGWIRTHOVÁ, Iva. Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [7] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [8] KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. Sociální psychologie: vybrané kapitoly. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013, 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7
- [9] MLČÁK, Zdeněk a Helena ZÁŠKODNÁ. Prosociální tendence, empatie a osobnostní dimenze u studentek vybraných pomáhajících oborů. [online]. © ČMPS 2014. [cit. 2014-11-17] . Dostupné z [http://cmeps.ecn.cz/pd/2006/texty/pdf/mlcak\\_zaskodna.pdf](http://cmeps.ecn.cz/pd/2006/texty/pdf/mlcak_zaskodna.pdf)
- [10] MLČÁK, Zdeněk, ed., PAULÍK, Karel, ed. a ZÁŠKODNÁ, Helena, ed. Osobnost v kontextu prosociálního chování a zátěžové odolnosti. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. 196 s. ISBN 978-80-7368-532-4.
- [11] MLČÁK, Zdeněk. Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Vyd. 1. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN: 978-80-7368-857-8.
- [12] NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

- [13] NYTROVÁ, Olga a Marcela PIKÁLKOVÁ. Etika a logika v komunikaci. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 340 s. ISBN 978-80-86723-45-7.
- [14] PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. Éthos ve výchově, umění a sportu. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, 253 s. ISBN 978-80-7290-387-0.
- [15] PŘÍKASKÝ, Jiljí Vladimír. Učebnice základů etiky. Vyd. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 134 s. ISBN 80-7192-505-5.
- [16] VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, liii s. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [17] VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [18] VALIHOROVÁ, Marta. Psychologické aspekty výchovy. 1. vyd. Žilina: Eurokódex, 2013, 163 s. ISBN 978-80-8155-029-4.
- [19] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [20] ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha: Triton, 2009. 391 s. ISBN 9788073873066.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
OSV	Osobnostní a sociální výchova
Atd.	A tak dále
Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
S.	Strana
DMS	Dárcovská esemes zpráva
Cit.	Citováno
Tj.	To je
Např.	Například
Tzv.	Tak zvaně
Resp.	Respektive

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 – modelová otázka č. 4, oblast sympatie .....</i>	48
<i>Graf 2 - modelová otázka č. 5, oblast sympatie .....</i>	49
<i>Graf 3 – modelová otázka č. 6, oblast sympatie .....</i>	49
<i>Graf 4 – modelová otázka č. 10, oblast sympatie .....</i>	50
<i>Graf 5 – škálová otázka č. 17, oblast sympatie .....</i>	51
<i>Graf 6 – škálová otázka č. 21, oblast sympatie .....</i>	51
<i>Graf 7 – škálová otázka č. 26, oblast sympatie .....</i>	52
<i>Graf 8 – Úrovně sympatie u chlapců a dívek.....</i>	53
<i>Graf 9 – modelová otázka č. 9, oblast kooperace.....</i>	54
<i>Graf 10 – modelová otázka č. 16, oblast kooperace.....</i>	54
<i>Graf 11 – škálová otázka č. 23, oblast kooperace .....</i>	55
<i>Graf 12 – škálová otázka č. 30, oblast kooperace .....</i>	56
<i>Graf 13 – Úrovně kooperace u chlapců a dívek .....</i>	57
<i>Graf 14 – modelová otázka č. 14, oblast darování.....</i>	57
<i>Graf 15 – modelová otázka č. 15, oblast darování.....</i>	58
<i>Graf 16 – škálová otázka č. 27, oblast darování .....</i>	59
<i>Graf č. 17 – Úrovně darování u chlapců a dívek.....</i>	60
<i>Graf 18 – modelová otázka č. 2, oblast pomoci.....</i>	61
<i>Graf 19 – modelová otázka č. 7, oblast pomoci.....</i>	61
<i>Graf 20 – modelová otázka č. 8, oblast pomoci.....</i>	62
<i>Graf 21 – modelová otázka č. 11, oblast pomoci.....</i>	63
<i>Graf 22 – modelová otázka č. 12, oblast pomoci.....</i>	63
<i>Graf 23 – modelová otázka č. 13, oblast pomoci.....</i>	64
<i>Graf 24 – škálová otázka č. 18, oblast pomoci .....</i>	64
<i>Graf 25 – škálová otázka č. 24, oblast pomoci .....</i>	65
<i>Graf 26 – škálová otázka č. 25, oblast pomoci .....</i>	65
<i>Graf 27 – škálová otázka č. 28, oblast pomoci .....</i>	66
<i>Graf 28 – škálová otázka č. 29, oblast pomoci .....</i>	67
<i>Graf č. 29 – Úrovně pomoci u chlapců a dívek .....</i>	68
<i>Graf 30 – modelová otázka č. 3, oblast altruismu .....</i>	69
<i>Graf 31 – škálová otázka č. 19, oblast altruismu .....</i>	70
<i>Graf 32 – škálová otázka č. 20, oblast altruismu .....</i>	70

---

*Graf 33 – škálová otázka č. 22, oblast altruismu ..... 71*  
*Graf č. 34 – Úrovně altruismu u chlapců a dívek..... 72*

## SEZNAM PŘÍLOH

*Příloha I – Dotazník*

## PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

*Vážené respondentky, vážení respondenti,*

*obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku týkajícího se mezilidských vztahů. Tento dotazník poslouží jako podklad pro Bakalářskou práci na téma „Prosociální chování žáků středních škol“.*

*Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku.*

*Zdůrazňuji, že v dotazníku neexistují správné či nesprávné odpovědi. Správná odpověď je taková, která nejlépe vystihuje Vaše chování a prožívání.*

*Účast ve výzkumu je anonymní. Po jeho vyplnění nebude již možné přiřadit odpovědi k jednotlivým lidem. Dotazník má dvě části. Každá z nich je uvedena instrukcemi.*

*Předem děkuji za spolupráci.*

*Ludmila Pavlíková, studentka UTB ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika*

*1. ČÁST: Vámi zvolené odpovědi prosím zakroužkujte.*

**1) Jaké je Vaše pohlaví?**

- a) Žena
- b) Muž

**2) Váš spolužák ze třídy Vás po dlouhé době požádá o vypůjčení propisky či jiné pracovní pomůcky. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Rád/a mu ji půjčím
- b) Pro jednu mu ji půjčím
- c) Nepůjčím mu ji, raději ho odkážu na jiného spolužáka/čku
- d) Nepůjčím mu ji, pomůcky zásadně nepůjčuji
- e) Jiné: .....

**3) Přijde za Vámi kamarád ze třídy a požádá Vás o půjčení 20 Kč, jelikož nemá peníze na cestu domů ze školy. V peněžence máte posledních 20 Kč, za které jste si chtěl/a koupit jídlo. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Rád/a mu půjčím požadovanou částku.
- b) Jelikož je to můj kamarád, půjčím mu alespoň pár korun. Více si nemůžu dovolit.
- c) Nepůjčím mu peníze, ale spolu s ním budu hledat osobu, která by mu peníze na cestu půjčila.
- d) Ne nepůjčím požadovanou částku.
- e) Jiné: .....

**4) Váš dobrý kamarád se ocitne v problémech a očividně se trápí. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Vyslechnu ho a snažím se mu jakkoli pomoci. (rozveselit, najít řešení aj.)
- b) Vyslechnu ho.
- c) V takových situacích nevím jak správně zareagovat.
- d) Nebudu si toho všímat. Zřejmě má špatný den.
- e) Jiné: .....

- 5) **Váš dobrý kamarád je dlouhodobě v tíživé situaci. Spolužáci ze třídy s ním přestávají komunikovat, jelikož má neustále špatnou náladu. Jak zareagujete na danou situaci?**
- Snažím se s ním bavit jako obvykle. Nevšímám si druhých.
  - Když vidím, že sedí sám/a, jdu si s ním popovídat.
  - Budu se s ním bavit, až bude mít lepší náladu.
  - Nebavím se s ním. Pokud bude chtít, přijde sám.
  - Jiné: .....
- 6) **Povídáte si s dobrým kamarádem a ten se Vám svěří, že má těžce nemocnou maminku/tatínka. Jak zareagujete na danou situaci?**
- Snažím se představit si danou situaci a podle toho co nejlépe pomoci dobrému kamarádovi.
  - Vyslechnu kamaráda, ale zřejmě mu neumím pomoci.
  - V takové situaci jsem ještě nebyl/a, takže se tomuto tématu budu vyhýbat.
  - Nemám rád/a takové situace, kdy mám psychicky pomáhat druhým.
  - Jiné: .....
- 7) **Do autobusu/ trolejbusu nastupuje starší paní. Jak zareagujete na danou situaci?**
- Nabídnu paní, aby si sedla na mé místo.
  - Pokud bude autobus/trolejbus plný, nabídnu paní své místo k sezení.
  - Nebudu si paní všímat. Kdyby si chtěla sednout, zeptá se.
  - Nenabídnu paní své místo. Uvolnit ho může kdokoli jiný.
  - Jiné: .....
- 8) **Včera jste dostali těžký úkol do školy a strávil/a jsi nad tímto úkolem dlouho dobu. Spolužák na úkol zapomněl a žádá Vás o opsání. Jak zareagujete na danou situaci?**
- Ano, dám mu úkol opsat.
  - Ano, úkol mu dám opsat, ale také mu dám najevo, že se mi to dělá problém a očekávám protislužbu.
  - Ne, úkol mu nedám opsat, ale odkážu ho na další spolužáky.
  - Ne, úkol mu nedám přepsat. (raději zalžu, vymluvím se apod.)
  - Jiné: .....
- 9) **Dostali jste úkol do školy a spolužák Vás požádá o pomoc s tímto úkolem (ve volném čase). Jak zareagujete na danou situaci?**
- Ano, určitě mu odpoledne pomůžu s úkolem.
  - Ano pomůžu mu ale pouze o přestávkách. Odpoledne chci mít volné.
  - Ne nepomůžu mu, raději se na něco vymluvím.
  - Ne nepomůžu mu.
  - Jiné: .....
- 10) **Vašeho kamaráda/dku neoprávněně slovně napadá a uráží Váš spolužák. Jak zareagujete na situaci?**
- Zastanu se ho a budu se snažit uklidnit situaci.
  - Začnu také zapojovat do rozepře a budu obhajovat svého kamaráda/dku.
  - Odvedu svého kamaráda/dku stranou a budu napadání ignorovat.
  - Nebudu si toho všímat. Tohle není má věc.
  - Jiné: .....

**11) Jdete po ulici a před Vámi jde stará paní s těžkým nákupem. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Bez váhání pomůžu staré paní s nákupem.
- b) Staré paní pomůžu, jen v případě, že ji znám.
- c) Předběhnu starou paní a budu situaci ignorovat.
- d) Nikdy jsem nikomu nepomohl/a s nákupem.
- e) Jiné: .....

**12) Staré paní na ulici vypadne z kapsy 100Kč. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Spadenou bankovku podám staré paní.
- b) Rozhlédnu se kolem sebe a bankovku podám staré paní.
- c) Rozhlédnu se kolem sebe, a pokud si toho nikdo nevšiml, budu situaci ignorovat.
- d) Spadenou bankovku si vezmu.
- e) Jiné: .....

**13) Před Vámi nastupuje do autobusu stará paní s hůlkou a plnou taškou s nákupem. Nastupování ji dělá potíže. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Pomůžu staré paní do autobusu a podržím jí tašku.
- b) Podržím jí tašku, ať se jí lépe nastupuje do autobusu.
- c) Počkám, až stará paní nastoupí sama.
- d) Znervózní mě to a začnu se dívat na hodinky.
- e) Jiné: .....

**14) Na ulici Vás zastaví paní ze známé nadace. Žádá Vás o finanční příspěvek na určitou znevýhodněnou skupinu. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) Přispěji tolik, kolik budu moci.
- b) Přispěji alespoň malou částkou.
- c) Ne, nepřispěji. Nejsem si jistý/á, zda částku dostane skutečně znevýhodněná skupina lidí.
- d) Nikdy jsem na nic takového nepřispěl/a.
- e) Jiné: .....

**15) Přišel Vám domů dopis ze známé nadace, která pomáhá znevýhodněným lidem. V dopise Vás žádají o anonymní zaslání DMS. Jak zareagujete na danou situaci?**

- a) DMS nadaci určitě pošlu.
- b) DMS pošlu, ale budu se rozhodovat dle ceny.
- c) Dopis z nadace budu ignorovat.
- d) Nikdy jsem DMS neposlal/a.
- e) Jiné: .....

**16) Ve škole pracujete ve skupinách a ve Vaší skupině je člen, kterého nemáte rád. Jaké bude Vaše chování ve skupině?**

- a) Budu se snažit co nejvíce spolupracovat se všemi členy skupiny.
- b) Budu spolupracovat, ale s danou osobou nebudu komunikovat.
- c) Budu spolupracovat, ale dané osobě budu dávat najevo své nesympatie.
- d) Nebudu spolupracovat se skupinou.
- e) Jiné: .....

2. ČÁST: Na stupnici od 1 do 5 prosím zakroužkujte míru, do jaké souhlasíte s jednotlivými tvrzeními/výroky, míru do jaké vystihují právě Vás. (1 = **naprosto souhlasím**, 5 = **naprosto nesouhlasím**)

Výrok	Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím
17. Spokojenost mé rodiny a přátel je pro mě stejně důležitá jako má vlastní.	1	2	3	4	5
18. Když někomu pomůžu, zlepši mi to náladu.	1	2	3	4	5
19. Jsem ochotný/á druhým lidem pomoci, i když předtím vím, že za ni nedostanu žádnou odměnu ani ocenění	1	2	3	4	5
20. Nerad/a si něco (pohodlí, volný čas, zábavu atp.) odpírám kvůli druhým lidem.	1	2	3	4	5
21. Pokud vidím, že se druhý člověk ocitl v nesnázích, přemýšlím, jestli bych mu nemohl/a nějakým způsobem pomoci.	1	2	3	4	5
22. Chtěl/a bych někdy zkusit pracovat jako dobrovolník/ice (Pozn. Pokud někde dobrovolně pracujete, zatrhněte „č. 1“).	1	2	3	4	5
23. Pokud by mě někdo požádal o doučování školní látky v mém volném čase, odmítl/a bych ho.	1	2	3	4	5
24. Rád/a bych pracoval/a někde, kde mohu ostatním lidem pomáhat.	1	2	3	4	5
25. Činí mi potíže druhým lidem půjčovat své věci (knihy, zápisky z hodiny, školní pomůcky atp.).	1	2	3	4	5



26. Problémům ostatních lidí věnuji jen málo pozornosti.	1	2	3	4	5
27. Raději dárky dávám, než dostávám.	1	2	3	4	5
28. Pokud by někdo z mých kamarádů plánoval oslavu narozenin, nabídnu se, že mu pomohu s její přípravou.	1	2	3	4	5
29. V případě, že nějaký/á z mých spolužáků/ spolužaček onemocní, jsem ochotný se za ním zastavit. A přinést mu/jí úkoly.	1	2	3	4	5
30. Práce v kolektivu mi dělá problém.	1	2	3	4	5