

Prosociální chování u žáků tradičních a alternativních škol

Bc. Veronika Staňková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Veronika Staňková
Osobní číslo: H20038
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Prosociální chování u žáků tradičních a alternativních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti prosociálního chování, alternativního vzdělávání a školního prostředí.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- MLČÁK, Zdeněk, 2010. Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-857-8.
- PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK, 2009. Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha: Triton. ISBN 978-80-738-7306-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19. 04. 2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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 dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na prosociální chování u žáků tradičních a alternativních škol. Teoretická část práce se zabývá prosociálním chováním, jeho formami, jeho determinanty a jeho vývojem. Také se zabývá tradičními a alternativními školami a aspekty, ve kterých se podobají či liší. Praktická část přináší výsledky kvantitativního výzkumu, který byl uskutečněn pomocí nominační techniky u žáků čtvrtých, pátých, šestých a sedmých tříd tradičních a alternativních škol. Cílem bylo zjistit míru prosociálního chování u žáků, a poté porovnat v závislosti na typu školy či jednotlivých ročnících.

Klíčová slova: prosociální chování, determinanty prosociálního chování, školní prostředí, tradiční školy, alternativní školy

ABSTRACT

The Master thesis focuses on a prosocial behaviour of students of traditional and alternative schools. The theory part deals with a prosocial behaviour, its forms, its determinants and its development. It also deals with traditional and alternative schools, their aspects, in which they are either similar or different. The practical part presents the results of a quantitative research, which has been conducted with the help of nomination techniques with the students of the fourth, fifth, sixth and seventh classes of traditional and alternative schools. The aim was to find out the degree of prosocial behaviour in pupils, and then to compare them depending on the type of school or individual grades.

Keywords: prosocial behaviour, determinants of prosocial behaviour, school environment, traditional schools, alternative schools

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za pomoc, cenné rady, doporučení a odborné vedení, které mi poskytla. Také bych ráda poděkovala své rodině za jejich trpělivost, oporu, lásku a neskutečnou pomoc, kterou mi po celou dobu mého studia projevovali.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	11
1.1 FORMY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	13
1.2 MOTIVACE K PROSOCIÁLNÍMU CHOVÁNÍ.....	15
1.3 VÝVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	19
1.4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	20
2 DETERMINANTY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	22
2.1 RODINA A JEJÍ VLIV NA PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	22
2.2 ŠKOLA A JEJÍ VLIV NA PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	23
3 TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	30
3.1 TRADIČNÍ ŠKOLY	30
3.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	33
3.3 ROZDÍLY MEZI TRADIČNÍMI A ALTERNATIVNÍMI ŠKOLAMI.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 PRAKTICKÁ ČÁST	42
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	43
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.4 DRUH VÝZKUMU	44
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	46
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
5 ANALÝZA DAT	49
6 INTERPRETACE DAT	63
7 DISKUZE	66
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	70
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Prosociální chování je s námi od nepaměti. Ve všech známých kulturách fungovala určitá forma prosociálnosti, jakožto ochoty pomáhat druhým, spolupracovat s nimi a také od nich umět přijmout pomoc. Lidé si uvědomovali, že to nejen přináší užitek, ale je to téměř nezbytné k přežití. Člověk se od narození setkává s určitými formami tohoto chování. Nejdříve ho dostává od svých nejbližších, poté od osob ze svého okolí a nakonec se on sám dostane do bodu, kdy je připraven ho nejen přijímat, ale také dávat, což by se dalo říci, že je podstatou lidského chování, bez kterého by dnešní společnost nemohla fungovat. Prosociálním chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale převážně ostatním lidem. Čímž můžeme říci, že prosociální chování je jedním z hlavních projevů lidskosti a také velmi důležitým aspektem potřebným pro plnohodnotný život.

Tématem naší práce je prosociální chování žáků tradičních a alternativních škol. Důležitost zkoumání a vnímání prosociálního chování u dětí je zřetelná, proto je hlavním cílem naší práce zjistit míru prosociálního chování u žáků základních škol. Jedním z hlavních faktorů, které mají vliv na utváření prosociálního chování u dětí, je škola. Ta pomáhá vzdělávat, formovat a připravovat děti na dospělý život. A jelikož jsou rozdíly mezi tradičními a alternativními školami znatelné, a to převážně ve výuce, v předmětech, v přístupu učitele a samozřejmě také celkově v prostředí a jeho vlivu na osobnost, považujeme za přínosné zaměřit se i na druh studované školy v rámci vlivu na prosociální chování u žáků.

Teoretická část zpracovává podrobněji odborné publikace, díky kterým si blíže představíme pojmy prosociální chování, jeho formy, jeho determinanty a jeho vývoj. Budeme se také zabývat školním prostředím a jeho vlivem na utváření prosociálního chování u dětí. Ve druhé části se pokusíme vymezit tradiční a alternativní školství a jejich vzájemnou diferenci či identitu.

Praktická část bakalářské práce obsahuje stručný popis výzkumného problému a na základě kvantitativního šetření, pomocí nominační techniky, hledá odpověď na naši hlavní výzkumnou otázku, a to jaká je míra prosociálního chování u žáků v závislosti na typu studované školy. Na závěr se také zaměříme na prosociální chování u žáků z hlediska jednotlivých ročníků v závislosti na typu studované školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

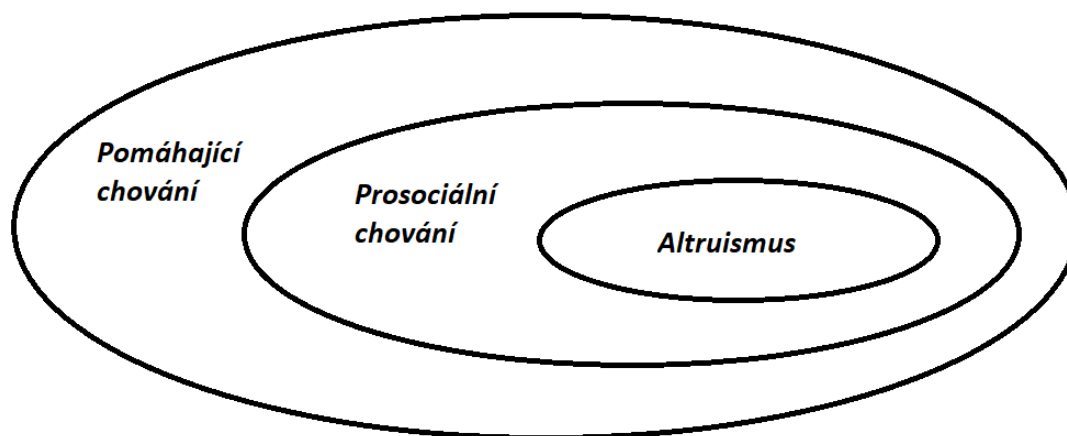
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Prosociální chování je považováno za pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. (Svobodová, 2010) Jedná se o určitou formu interakce, kdy osoba pomocí *vlastních nákladů pomáhá druhé osobě, která zpravidla získává větší zisk než jsou náklady pomáhajícího*. (Mlčák, 2010, s. 5)

Prosociální chování můžeme zpravidla rozdělit do dvou pojetí, a to užšího a širšího. Širší pojetí, ke kterému se přiklánějí autoři jako Piliavinová či Dovidio (in Mlčák, 2010, s. 13), definuje prosociální chování jako *širokou kategorii jednání, které je společností definováno jako obecně prospěšné jiným lidem a stávajícímu politickému systému*. Nebo také Batson (2003), který prosociální chování řadí do tří kategorií – pomoc druhé osobě, podílení se na chodu skupiny a dodržování společenských pravidel.

Naopak z hlediska užšího pojetí, z něhož i my vycházíme ve své práci, je možno vnímat prosociální chování jako dobrovolné chování zamýšlené ve prospěch druhého. A vyznačuje se skutky jako je laskavost, soucit a pomáhající chování. (Eisenberg, 2006) K tomuto pojetí se přiklání vícero autorů, tuto definici rozvádí například Bierhoff (in Mlčák, 2010), který vnímá prosociální chování jako *konstrukt, jehož podstatou je svobodně zvolená činnost jedince, jejímž cílem je zlepšit situaci druhé osoby, ať už je motivována egoistickými, altruistickými motivy či jejich kombinací*. Vymětal (2003, s. 38) naopak prosociální chování chápe jako *nezištnou pomoc druhému člověku, jenž je v situaci nouze*. Můžeme si všimnout, že většina autorů definuje prosociální chování poměrně totožně, nicméně rozdíl se zde stále nacházejí, a to hlavně v pojetí prosociálního chování a jeho rozdělení. Dle daných definic můžeme prosociální chování shrnout jako dobrovolné chování určité osoby, která se snaží pomoci druhé osobě bez nároku na odměnu či dokonce za cenu vlastní ztráty.

V rámci naší práce je důležité si vymezit vztah mezi **pomáhajícím chováním, prosociálním chováním a altruismem**, jelikož mnoho lidí tyto tři pojmy spojuje či zaměňuje. Pojmy jsou si podobné, nicméně je v nich určitý hierarchický rozdíl. Konkrétně Bierhoff (2002, s. 9-10) se domnívá, že pomáhání celkově, jakožto opravdu široký pojem, je *nadřazeno pojmu prosociální chování a to je zase nadřazeno pojmu altruismus*.



Obrázek 1 Vztah mezi pojmy pomáhající chování, prosociální chování a altruismus.

(Bierhoff, 2002, s. 9)

Obdobně to vnímají i Schroeder a Graziano (2015), kteří prosociální chování chápou jako pojem nadřazený ostatním pojmům, a to pomáhání, altruismu a spolupráci. Mnoho autorů, k nimž se například řadí Jedlička, Kořa a Slavík (2018), se také shoduje na tom, že prosociální chování a altruismus jsou synonyma, jelikož obě tato jednání vychází z člověka a jeho potřeby pomoci.

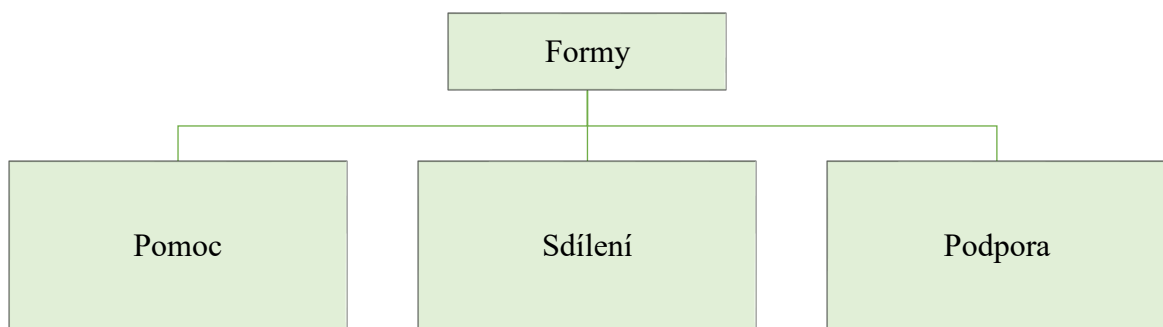
Bierhoff (2002) pomáhání definuje jako pomoc druhému člověku celkově. Což zahrnuje i například placené profese či sociální organizace. Naopak prosociální chování chápe jako dobrovolnou činnost, zvolenou z vlastního přesvědčení a touhy pomoci druhé osobě, kde ale může hrát roli i určitá míra egoismu, kdy člověk očekává, že se mu pomoc určitým způsobem vyplatí či v budoucnu vrátí, ať už formou materiální, tak formou duševní, například v podobě uznání a pochvaly od ostatních. V tomto případě už se nejedná o organizace, ale čistě o jedince. A altruismus, jakožto podřazený pojem, je činnost, kdy jedinec pomáhá druhé osobě bez konkrétních motivací, jako například že mu pomoc bude oplacena, či se na něj ostatní budou dívat jako na hrdinu, dělá to z čistého přesvědčení o tom, že chce pomoci, bez vedlejších úmyslů. Zášková (2008, s. 16) vnímá prosociální chování jako užší pojem než pomáhání, jelikož *není součástí placené služby, ale je projevem zájmu*. A altruismus vnímá jako *nesobecký akt prosociální orientace*.

U altruistického chování je tedy zdůrazňován *nesobecký ráz mezilidských vztahů*. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 522) Vymětal (2003) také považuje altruismus za podřazený pojem k pojmu prosociální chování a dodává, že altruisticky se člověk chová díky soucitu a empatii. Stejně tak popisuje altruismus i Randall (in Mlčák, 2010), který považuje

altruismus za pomáhání, které bývá často vyvolané soucitem nebo morálními principy, ve prospěch druhé osoby. Helus (2015) altruismus chápe jako chování ve prospěch druhého i na úkor sebe samého a považuje ho za užší pojem prosociálního chování. Nicméně stále existuje mnoho autorů, kteří dokonce altruistické chování popírají, jelikož jsou přesvědčení, že žádný člověk nikdy nekoná dobro ve prospěch jiného bez určité dávky egoismu, například bez toho, aby z toho měl dobrý pocit. Někteří autoři se také domnívají, že altruismus je pouze naučené chování, které se předává po generace. I přesto převládají autoři, kteří věří a snaží se pomocí výzkumů dokázat, že altruismus je součástí lidského chování. (Bierhoff, 2002) Dle uvedených definic si tedy můžeme všimnout, že nejvíce autorů vnímá pomoc jako široké spektrum prosociálních projevů, prosociální chování vnímají jako užší formu pomoci, která se vyznačuje dobrovolností bez nároku na odměnu, a altruismus jako pojem podřazený prosociálnímu chování, tedy jako jednu z částí prosociálního chování, která se vyznačuje hlavně neegoistickou pomocí.

1.1 Formy prosociálního chování

Prosociální chování má spoustu forem, může se jednat o dar, podporu v tíživé situaci, pomoc při dosažení určitého cíle, sympatie, či nabídnutí spolupráce. (Schroeder, Graziano, 2015)



Obrázek 2 Tři základní formy prosociálního chování (Dunfield, ©2014)

Může se jednat také například o formy z hlediska časového úseku pomoci, kdy můžeme rozlišovat prosociální chování jako **krátkodobé nebo dlouhodobé**, dle toho, jak dlouho určitá pomoc trvá, což znamená, že nemusí vždy jít jen o krátkodobé poskytnutí pomoci, například půjčení tužky při testu, pomoc s nákupem či vyjádření slovní pomoci, ale pomoc může trvat klidně i dny, týdny či celý život.

Za další formu prosociálního chování můžeme považovat také **spontánnost či naopak promyšlený čin**, tedy zda se jednalo o naprosto rychlou pomoc bez přemýšlení, či byla pomoc plánovaná a promyšlená, kdy jsme dostali informaci o člověku, který se nachází ve

svízelné situaci, a my se rozhodujeme, zda pomůžeme, či nikoliv. Pomoc většinou provádíme bez vyžádání (spontánně), nicméně neméně častá je rovněž pomoc poté, co jsme o ni byli požádáni či dokonce náruživě prošeni (responzivně), což může být v případě ohrožení života. (Slaměník, 2019)

Osoby, které od nás požadují pomoc, mohou být jak nám **blízcí či známí**, tak pro nás naprosto **neznámí lidé**. Zde ovšem panuje určitá motivace k pomoci, jelikož pomoc bližnímu považujeme častokrát za samozřejmost a pomoc přichází okamžitě, naopak o pomoci neznámému můžeme delší dobu přemýšlet a zvažovat její přínos. S tím se nám pojí další rozdělení, a to prosociální chování z hlediska **rychlosti**, což znamená, že ne vždy pomůžeme okamžitě, nýbrž pomoc se může dostavit později v rámci hodin, dní nebo třeba i týdnů. A také z hlediska **objemu pomoci**, což znamená, že si rozmýšlíme, jak moc chceme pomoci, aby to pro nás nebyla příliš velká ztráta, či naopak, jak velký to pro nás bude mít přínos. (Výrost, Slaměník, Kollárová, 2019)

Z hlediska forem pomoci si zde uvedeme rozdělení od Zahn-Weglerové, Radke-Yarrowové a Kinga (in Mlčák, 2010, s. 15) a jejich typologii prosociálního chování, která je zajímavá tím, že ji vytvořili po výzkumu adolescentů v jejich přirozeném prostředí, díky čemuž tato typologie velmi pěkně mapuje prosociální chování mezi adolescenty a rozšiřuje tři základní formy prosociálního chování:

1. Fyzická pomoc – jedna osoba pomůže druhé s určitou fyzickou aktivitou, například pomoc s lavicí či přestěhováním skříňky.
2. Fyzická služba – jedna osoba pomůže druhé, ale s tím, že u toho osoba, které se pomáhá, není. Například oprava počítače či kola.
3. Sdílení – forma materiální pomoci. Například darování oblečení či svačiny.
4. Verbální pomoc – jedna osoba pomůže druhé tím, že jí dá radu, jak si má pomoci sama. Například jí řekne, jak si má opravit zavirovaný telefon nebo jaké je řešení domácího úkolu.
5. Verbální podpora – jedna osoba pomůže druhé tím, že jí vyjádří podporu, která jí pomůže převážně z psychického hlediska. Například když někdo zkritizuje dívce postavu, ale druhá osoba se vyjádří k její postavě pozitivně, čímž se jí snaží podpořit.

1.2 Motivace k prosociálnímu chování

Pravděpodobně nejznámějším a nejčastěji uváděným dělením prosociálního chování je dělení z hlediska motivace, kdy spousta autorů zkoumala, z jakého důvodu lidé pomáhají a co přesně je k tomu vede. *Genezi prosociálních motivů během života si lze představit v rámci vzájemného působení a ovlivňování biologických podmínek a sociálních kontextů.* (Zášková, 2009, s. 73)

Obecně jsou přijímány **tři teorie prosociálního chování**, které vysvětlují motivaci k prosociálnímu chování, tedy proč lidé pomáhají. První z těchto teorií je **teorie sociální výměny**, která nám říká, že *každé sociální jednání lze pochopit a vysvětlit jako sociální směnu* a že při každé interakci dochází k analýze nákladů a přínosů, které určují přínos či riziko. (Petrusek, ©2020) Což znamená, že v rámci *sociální interakce si lidé vyměňují informace, služby, lásku, sympatie, ale také podporu a pomoc, s ohlednutím na to, jak velký zisk nebo ztrátu jim to přinese.* (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 215) Proto by tedy lidé měli jednat prosociálně, jelikož jim to přinese zisk (v podobě uspokojení, pochvaly, přijetí, uznání apod.).

Druhou teorií je **teorie sociální normy**, kdy norma je určité sociální očekávání a předepisuje chování vyžadované společností. Sociální norma se tedy stává určitou *zásadou, přesvědčením či morálním principem*, a tím pádem hraje velkou roli v rámci rozhodování jedince, s čímž samozřejmě souvisí i prosociální chování, jelikož určité formy prosociálního chování společnost vyžaduje. (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 240) Nejčastěji autoři uvádějí tři normy, které výrazně motivují prosociální chování a vysvětlují, proč lidé pomáhají:

1. reciprocita – což znamená, že pomoc se má oplatit, funguje zde určitá rovnost. Tedy když někdo pomohl jedinci, tak tento jedinec by měl danému pomocníkovi také pomoci. Jedná se tedy o očekávání, že *lidé splatí dobro dobrem a naopak nepomohou těm, kteří je poškodili.* (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 223)
2. sociální odpovědnost – což znamená, že jedinec pomůže druhému jen kvůli tomu, že je na něm závislý či pomoc potřebuje, nehraje zde tedy roli odplata. Jedinec v tomto případě velmi často uvažuje o příčině vzniku potřeby pomoci, jelikož častěji pomůže v případě nenadálé situace (nemoc, tornádo apod.) než v případě záměrného pochybení (lenost, nedbalost). (Výrost, Slaměník, Sollárová 2019)

Třetí teorií je **teorie empatie**, což je reakce, která vychází z našeho emocionálního stavu, je v souladu s emocionálním stavem druhého a pomáhá k rozpoznání situace, která vyžaduje pomoc. Jde o nezištnou pomoc. (Dovidio, 2015) Pomáhá nám vcítit se do druhé osoby, a tím poznat, co zhruba může druhá osoba pociťovat, co ji trápí a jakou pomoc potřebuje. *Výsledkem empatie je tedy velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem.* (Výrost, Slaměník, Sollárová 2019, s. 218) Empatie je považovaná dokonce za základ rozvoje prosociálního chování. (Hastings, 2007)

Mezi další motivace k prosociálnímu chování řadíme také **emocionální procesy**, což jsou například **pozitivní nálada či jiné emocionální procesy**, jako třeba pocit viny, empatické vzrušení apod., velmi časté jsou také kombinace těchto vjemů. Například je prokázáno, že člověk častěji pomáhá, když má dobrou náladu a do toho pocit viny. Naopak negativním vjemem, který tlumí prosociální chování, může být třeba právě špatná nálada. Nicméně výzkumy nám dokazují, že to nemusí být vždy pravda a že i člověk, který má špatnou náladu, může mít potřebu pomoci, a to z důvodu, že poté nabyde přesvědčení, že je lepším člověkem, což ho může přivést k lepší náladě. Nicméně se většinou jedná o ojedinělé případy. (Jedlička, 2018)

Rešerše od Padilla-Walkerové a Carla (2014) nám ukazuje, jak velkou roli v rámci motivace k prosociálnímu chování hrají **osobnostní charakteristiky člověka** či v jaké životní situaci se momentálně nachází. Což znamená, že se dá prosociální chování také rozlišit z hlediska osobnostních charakteristik (asertivita, plachost, stydlivost, náruživost apod.), což můžeme zjednodušeně rozdělit na introvertní a extrovertní osobnost. Velmi často užívaný je také pojem **prosociální osobnost**, což je osoba, která má *soubor vlastností, které predisponují osobu k prospěšným a prosociálním myšlenkám a činům*. Přičemž nejdůležitějšími rysy této osobnosti jsou empatie a ochota pomoci. (Penner, 2005) Také Bierhoff (2002, s. 343) se snažil vytvořit model prosociální osobnosti a definuje ji jako osobnost, která se skládá ze tří základních komponentů, a to *z motivace, prosociálních rysů a představ spravedlivého světa*. Dalo by se říci, že prosociální osobnost je stále velmi diskutovaným a zkoumaným prvkem hlavně v rámci psychologie a stále neexistuje jednotná definice či rozdělení.

Také nesmíme opomenout **socializaci** a její roli v motivaci k prosociálnímu chování, jelikož pro náš výzkum je to velmi důležité a je to jeden z nejzásadnějších determinantů k prosociálnímu chování u člověka, jelikož prosociální chování není vrozené, což znamená, že rodina, škola a vliv okolí determinuje povahu člověka, s čímž souvisí i prosociální chování. (Padilla-Walker a Carlo, 2014) Všechny tyto instituce mohou zvýšit, či naopak

snížit prosociální chování jedince. (Eisenberg, 2013) *Lidé, obdobně jako i jiní živočichové, jsou nadáni vrozenou schopností zjišťovat a usuzovat na aktérství v prostředí kolem nich.* (Krátký, 2013, s. 54) Každý člověk se denně setkává s určitými formami prosociálního chování u ostatních lidí ve svém okolí a snaží se od nich přejímat jejich chování, tudíž velmi záleží právě na tom, s kým se člověk stýká či kdo ho vychovává. (Padilla-Walker a Carlo, 2014) To znamená, že socializace ovlivňuje míru empatie, kterou lidé mají k ostatním. Je dokázáno, že děti, jejichž matky jsou empatické a mají vysoké prvky prosociálního chování, mají vysokou pravděpodobnost, že se také stanou silně empatickými. (Lebowitz, Dovidio, 2015)

V rámci socializace figuruje také další velmi důležitý pojem, a to výchova, jelikož výchova z pohledu socializace *představuje vědomé a řízené působení rodičů, učitelů a dalších na děti a dospívající.* (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 166) Nemůžeme opomenout, že se stále spousta vědců domnívá, že prosociální chování, nebo alespoň altruismus, je vrozené, nicméně empirické zkoumání stále více dokazuje, že tomu tak není a že největší podíl na vývoji prosociálního chování má právě socializace a výchova. Dokazují to především výzkumy, které zkoumají opačné chování, a to chování antisociální. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018) Z tohoto hlediska si zde uvedeme model socializace od Cialdiniho (in Mlčák, 2010, s. 49), který vytvořil model ze tří období vývoje dětí:

1. *Presocializační stádium (cca do 10 let)* – v tomto období děti nejčastěji pomáhají z důvodu žádosti či příkazu. V tomto věku si prozatím neuvědomují důsledky pomáhání.
2. *Stádium uvědomění norem (cca 10–15 let)* – v tomto období děti začnou chápat pomáhání v rámci sociální odpovědnosti a učí se, že když pomohou, budou kladně ohodnoceny. Tudíž děti nejčastěji pomáhají z důvodu potřeby získat pozitivní reakci, případně nebýt potrestán.
3. *Stádium internalizace (cca nad 15 let)* – v tomto období si dítě vnitřně osvojuje dané normy, které mu přinášejí uspokojení.

Tento model byl empiricky ověřen, nicméně zde hrají roli i ostatní důležité faktory, a jak sám autor uvádí, ne každý se dostane do poslední fáze.

Nakonec si uvedeme pravděpodobně jednu z nejznámějších klasifikací prosociálního chování, a to od Carla a Randalla (in Záškodná, 2009, s. 50), kteří se pokusili vymezit **prosociální chování dle motivace**, která člověka vedla k poskytnutí pomoci:

1. Altruistické prosociální chování – jedná se o dobrovolné pomáhání lidem. Tato pomoc přichází primárně z důvodu empatie a soucitu, při němž jedinec pomáhá, jelikož se zajímá o potřebu a hlavně prospěch druhého člověka. Při tomto jednání by se neměly objevovat známky egoismu a mělo by jít vždy o vlastní přesvědčení, že chceme pomoci bez jakýchkoliv skrytých úmyslů.
2. Kompliance (vyžádané chování) – jedná se o pomáhání, které je vyžádáno. Což znamená, že si jedinec vyžádá, ať už verbálně, či neverbálně, že potřebuje pomoc, a druhý jedinec mu tedy pomůže. Často zde hraje roli také určitá touha po sociálním uznání, i když v mnoha případech je hlavním důvodem *vyšší úroveň přijímání soucitu a perspektivy*. (Carl a Randall in Záškodná, 2009, s 50) Ve společnosti se jedná pravděpodobně o jeden z nejčastějších druhů prosociálního chování.
3. Emocionální prosociální chování – jedná se o pomoc ve vypjatých situacích. Což znamená, že je to pomoc, kdy mohou být oba jedinci ve velkém stresu či určitém diskomfortu, a pomoc je zde tedy většinou okamžitá, bez předchozího promýšlení (např. autonehoda). Pomoc ve vypjatých situacích je většinou velmi ovlivněna *vysokou mírou empatie a také soucitem*, kdy se pomáhající více soustředí na toho, kdo potřebuje pomoci, než na sebe. (Carl a Randall in Záškodná, 2009, s 50)
4. Veřejné prosociální chování – jedná se o pomoc, která se koná za účasti publika. Což znamená, že tuto pomoc vidí veřejnost, a velmi často se jedná o jakousi touhu po přijetí či respektu od druhých lidí. Velmi často jedinec pomáhá proto, aby ukázal určitou svou stránku osobnosti či vyzdvihl svůj majetek a moc, kterou má. Velmi často je tato osoba orientovaná na pomoc z důvodu egoismu, což znamená, že daná osoba nemusí mít vyšší úroveň morálního usuzování, empatie nebo soucitu, ale také to neznamená, že tyto vlastnosti zcela postrádá. Pravděpodobně je má, i když v nižší formě, tudíž je to stále považováno za typ prosociálního chování.
5. Anonymní prosociální chování – jedná se o pomoc, která je anonymní. Což znamená, že daná osoba neví, komu pomáhá. Jedná se například o situaci, kdy člověk pomáhá z důvodu určitého pozitivního pocitu, že vykonal dobrý skutek.
6. Prosociální chování v naléhavých situacích (krizové chování) – jedná se o pomoc v krizových situacích. Což znamená, že je to pomoc jedinci, který se nalézá v určité

naléhavé situaci, a je potřebná okamžitá a rychlá pomoc. V rámci motivace k pomoci se zde jedná hlavně o *impulzivní, nezištný altruismus*. (Zášková, 2009, s. 51)

1.3 Vývoj prosociálního chování

Prosociální chování a empatie se objevují již v raném věku života a vyvíjejí se přinejmenším až do rané dospělosti. Zvýšení prosociálního chování v průběhu vývoje je připisováno nárůstu kognitivních schopností, lepší orientaci v potřebách druhých a zvýšení schopnosti určit způsoby pomoci. (Hoffman, 2000) Také se zvyšuje empatie a morální uvažování v rámci pochopení důležitosti pomoci druhým. (Eisenberg in Israel a spol., 2015) Z výzkumů tedy vyplývá, že motivace k prosociálnímu chování se zvyšuje s přibývajícím věkem dětí. (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2013) Zajímavostí je model od Hayové (1994), která naopak tvrdí, že s věkem prosociální chování klesá, například když dítě od druhého roku půjčuje své hračky nikoliv nezištně, jako tomu bylo do té doby, ale začíná o tom přemýšlet a usuzovat, jestli mu to přinese prospěch.

Dle kognitivně učebního modelu probíhá vývoj prosociálního chování v šesti fázích:

1. *Fáze konkrétního vyhovění (příkaz)*
2. *Fáze vyhovění (žádost, bez hrozby trestu)*
3. *Fáze vnitřní, konkrétní iniciativy (hmatatelná odměna)*
4. *Fáze normativního chování (společenské uznání)*
5. *Fáze generalizované reciprocity (oplatení pomoci)*
6. *Fáze altruismu (chtíč přinést prospěch jiné osobě)* (Bar-Tala in Mlčák, 2010, s. 49)

Vývoj prosociálního chování nejčastěji zkoumala a empiricky ověřovala Eisenbergová (in Zášková, 2012), tudíž si zde uvedeme také její rozdělení:

1. Novorozenecké a kojenecké období – existence empatie, děti na sebe reagují, například když jedno dítě začne brečet, druhé se přidá. V tomto období také děti začínají vnímat emoce druhých lidí a dokáží na ně reagovat.
2. Období batolete – děti vnímají distress u druhých lidí, nejčastěji u své matky, a dokáží na něj reagovat. Také mají tendence darovat či sdílet předměty s jinými lidmi. Hoffman (in Padilla-Walker a Carlo, 2015) ve svém rozdělení také uvádí, že batolata začínají pociťovat úzkost jak svoji, tak cizí, a tyto pocity řeší například obejmutím

či polibkem blízké osoby. Je to velmi důležitý stav, jelikož se jedná o pozitivní začátek v rámci prosociálního chování z hlediska přijímání perspektivy.

3. Předškolní věk – v tomto období děti ještě nejsou schopny zcela rozumět všem projevům chování druhých lidí.
4. Mladší školní věk – v tomto období se začíná utvářet *pravdivá kognitivní empatie, která podmiňuje rozvoj prosociálního chování*. (Mlčák, 2010, s. 52) Začínají se také rozvíjet socio kognitivní funkce (morální uvažování, řešení sociálních problémů atd.).
5. Školní věk a dospívání – v této fázi se rozvíjí personální atribuce a s ní související vztah mezi schopností atribuce a prosociálním chováním. Dospívající vykazují vyšší prosociální tendence než děti mladšího školního věku. Nicméně toto může ohrozit puberta, kdy se velmi často ochota pomoci snižuje. (Mlčák, 2010)

Z hlediska **rozhodování** u dětí, které ovlivňuje prosociální jednání, si zde uvedeme model prosociálního chování dětí opět od Eisenbergové (in Mlčák, 2010, s. 57). Ta považuje za velmi důležité **biologické faktory**, jelikož ty ovlivňují určité charakteristiky dětí, s čímž samozřejmě souvisí i interakce ze strany rodičů a jejich socializační zkušenosti. Z tohoto vyplývá druhá teze, a to že spojení *charakteristik dítěte a socializačních zkušeností s objektivními charakteristikami situace* se podepisuje převážně na tom, jak dítě vnímá nastalou situaci a vyhodnocuje ji z hlediska potřeb druhých či určité nekonformity druhých. (Eisenberg in Mlčák, 2010, s. 57). A právě tady tato interpretace situace spolu se současnými *afektivními stavy dítěte ovlivňuje identifikaci prosociálních akcí* a také to, jak moc se dítě bude zapojovat. (Eisenberg in Mlčák, 2010, s. 57). V rámci těchto situací si dítě samo začne vytvářet hierarchii osobních cílů, která je samozřejmě ovlivněna spoustou určitých aspektů, jako jsou například aspekty emociální či motivační. Tato hierarchie je velmi důležitá v rámci prosociálního chování, jelikož si dítě určuje, kdy se zachová prosociálně a kdy naopak nikoli. Tato hierarchie se postupem věku může měnit.

1.4 Prosociální chování u žáků mladšího školního věku

Mladší školní věk, ve kterém se nacházejí naši respondenti, je definován v období od sedmi do dvanácti let. Významným faktorem začátku tohoto období je u dětí vstup do školy a trvá zhruba do *období pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy*. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117) V tomto období je zvýšená potřeba sociálního kontaktu a potřeba

být akceptován. Děti přecházejí z doby, kdy se učili co je správné, k době, kdy se snaží pochopit jak funguje okolní svět a vytváří si vlastní názory a dojmy. Proto jsou v tomto období velmi aktivní v oblasti vlastního zkoušení a prozkoumávání, s tím by mohli souviset také metody výuky, kdy výkladová metoda je pro dítě nezajímavá na rozdíl od metod názorných či praktických.

Z hlediska smyslů, jsou děti více vnímavé, neberou všechno jako celek, ale jednotlivé věci si rozkládají a zkoumají po částech. (Langmeier, Krejčíková, 2006) V rámci tohoto období u dětí také rostou kognitivní a emoční schopnosti a ochota a schopnost vcítit se do problémů jiných dětí, tyto aspekty podmiňují rozvoj prosociálního chování. (Carlo, 2003). V tomto věku tedy prosociální chování stoupá, nicméně velmi důležité je zde stav sociálně kognitivního vývoje, ten pomáhá dětem určit co je správné, kdy pomoci, komu pomoci, v jaké formě a množství.

Také empatie je důležitá v rámci prosociálního chování u dětí školního věku, jelikož je nezbytnou součástí při rozhodování k pomoci či v rámci nouzové situace druhého, zvláště, když dítě nouzovou situaci zavíní. Z hlediska empatie se žáci mladšího školního věku nacházejí na začátku období *empatické reakce na skutečnosti přesahující situaci typu tady a teď, tedy děti si dokáží ozřejmit osudy druhých osob.* (Zášková, 2009, s. 80)

Prosociální chování také narůstá díky vzrůstající schopnosti *predikovat události a chápat souvislosti*, širší znalosti kulturních norem, díky zvyšující se sociální odpovědnosti i vývojovým změnám morálního usuzování. (Zášková, 2009, s. 74) V rámci prosociálního morálního usuzování se děti v tomto období ocitají na přelomu hédonistické orientace, což je období, kdy je dítě zaujato sebou samým a svým prospěchem, kdy důvod pomoci je zohledněn ziskem či vztahem, který má s danou osobou. Etapy orientace na potřeby druhých, což je období, kdy dítě se již orientuje na druhé i v rámci konfliktu s vlastními potřebami a etapy empatické orientace, kdy se objevuje převzetí rolí, dítě se dokáže do *druhého vcítit a převzít perspektivu druhého. V průběhu základní školy se hédonistický způsob usuzování vytrácí* a děti se začínají chovat způsobem, který vyžaduje společnost. (Zášková, 2009, s. 78)

Děti se zapojují do prosociálního chování prostřednictvím tří kroků:

1. Nejprve poznají přítomnost negativního stavu u jedince.
2. Poté dítě určí vhodný postup ke zmírnění negativního stavu druhého.
3. Nakonec dítě musí být motivováno k tomu, aby učinilo kroky ke zmírnění negativního stavu druhého. (Dunfield, Kuhlmeier, 2013)

2 DETERMINANTY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Každý jednotlivý akt pomoci je několikanásobně determinován. (Zášková, 2009, s. 81)

Za determinanty prosociálního chování, z hlediska vlivu na dítě, můžeme nejčastěji považovat rodinu, školu, vrstevníky a kulturní faktory.

Dalo by se říci, že již před narozením je člověku dán jakýsi předpoklad toho, jak se bude socializovat a vyvíjet, a to s ohledem na kulturní faktory. V určitých kulturách bývá prosociální chování *ceněno více, než jinde, což právě silně ovlivňuje ranou socializaci dětí.* (Mlčák, 2010, s. 52) Značné rozdíly můžeme nalézt také mezi západní a východní kulturou, jelikož se liší hlavně v *uplatňování norem* vztahujících se ke vzájemnému vztahu mezi lidmi a k *sociální odpovědnosti.* (Mlčák, 2010, s. 52) V západní kultuře je dodržování norem považované za osobní volbu, ve východní kultuře je to bráno spíše jako zákonitá povinnost. Z toho nám vyplývá, že každá kultura má formu prosociálního chování nastavenou trochu odlišně, a tudíž nemůžeme nahlížet stejně na celou společnost. (Mlčák, 2010, s. 52-53)

2.1 Rodina a její vliv na prosociální chování

Jednu z nejdůležitějších rolí při *utváření, rozvíjení a ovlivňování* prosociálního chování sehrává především rodina. (Zášková, 2011, s. 82) Jak víme, rodina hraje ve společnosti jednu z nejzákladnějších strukturálních složek a je velmi potřebná v rámci vytváření vhodného prostředí pro dítě a jeho socializaci, s čímž souvisí i rozvíjení prosociálních tendencí u dítěte. Dle klasické psychoanalýzy vychází prosociální chování z pojmu identifikace, kdy děti rozšiřují svou identitu o identitu rodičů, což znamená, že si děti osvojují prosociální normy, hodnoty a standardy právě od rodičů. (Mlčák, 2010)

Nyní si představíme základní funkce rodiny z hlediska působení na vývoj osobnosti u dětí, a tím i prosociálního chování.

1. *Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady.* (Helus, 2015, s. 303)
Což znamená, že rodiče dítěti pomocí vciťování se do něj ukazují, jak vidět ve druhém člověku osobnost, a tím dítě začíná toužit po tom být samo osobností. Tímto procesem se dítě učí brát ohledy na ostatní lidi a snažit se pocítit či porozumět jejich emocím či chování.
2. Rodina v dítěti také *zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty* jako něčeho samozřejmého, co patří k životu. (Helus, 2015, s. 303) Toto se děje převážně pomocí setkávání s ostatními členy

rodiny, kdy dítě bereme jako součást celku a má možnost seznámit se i s jinými formami vztahu než rodičovským či sourozeneckým.

3. Funkce rodiny z hlediska vřelého prostředí, které dítětem, ale i dospělým rodina nabízí. Mohou se zde *svěřit a očekávat rady a pomoc*, je to takové útočiště pro každého člověka. (Helus, 2015, s. 304)

Můžeme si povšimnout, dle vyjmenovaných funkcí rodiny, jak moc velkou roli z hlediska prosociálnosti rodina hraje. Jedná se o první prostředí, ve kterém se dítě s tímto chováním setkává a taky se ho učí, v čemž samozřejmě vnímáme nenahraditelnost a potřebnost rodiny. (Helus, 2015)

Základními determinanty v rámci rodiny jsou **struktura rodiny, vztahy uvnitř rodiny, výchovné postupy v rodině a také hodnoty**, které rodina vyznává. V rámci rodičovské výchovy hrají roli dvě charakteristiky, a to *dimenze citového vztahu v rodině*, což znamená, zda v rodině funguje dostatečné dokazování lásky, náklonnosti či opory, nebo také naopak, zda zde nejsou příliš tvrdé tresty či strach. (Zášková, 2011, s. 83) S tím se ztotožňuje také Eisenbergová (2002), která tvrdí, že příliš tvrdá výchova bez demokratického stylu výchovy a orientace na volnost samostatného projevu dítěte nepomáhá s vytvářením prosociálních tendencí u dítěte. Oproti tomu u výchovy, která se orientuje převážně na dítě a snaží se ho spíše vést než řídit, je dokázáno, že se prosociální tendence u dítěte zvyšují. Druhou charakteristikou je *dimenze způsobu usměrňování, řízení dítěte*, v tomto případě také hraje roli *závislost či nezávislost* dítěte. (Zášková, 2011, s. 83) Také je prokázáno, že výchova založená na trpělivém a důsledném vysvětlování příčin chování je pozitivně spojena s prosociálním chováním u dětí. Tato výchova pomáhá dětem porozumět tomu, proč je důležitá vzájemná pomoc a jak a kdy je potřeba pomoci. Děti jsou poté schopny samy odhadnout, kdy se mají chovat prosociálně. (Mlčák, 2010) Z hlediska hodnot rodiny je logické, že rodina, která dbá na pozitivní důraz na prosociální chování, také zvyšuje u dítěte toto chování. Mlčák (2010) také zmiňuje důležitost socioekonomického statusu rodiny, kdy rozsáhlá studie dokazuje, že existuje pozitivní spojení mezi vyšší úrovní sociální opory rodičů (bydlení, vzdělání rodičů, finanční stav) a prosociálním chováním u dětí.

2.2 Škola a její vliv na prosociální chování

Dalším velmi důležitým činitelem v rámci výchovy k prosociálnímu chování u dítěte je škola. Z hlediska formování osobnosti dítěte škola pozvolně navazuje na rodinu. (Jedlička, Kořa, Slavík 2015) *Škola přispívá významným způsobem k rozvoji dětské osobnosti*

a umožňuje dítěti vstup do společnosti. (Vágnerová, 2021, s. 339) Smyslem školy tedy není jen vzdělání žáků, ale má spoustu dalších neméně důležitých aspektů. Je důležité si připomenout, že škola je až druhým činitelem ve formování osobnosti, tudíž děti již do školy s určitými návyky samy přicházejí a škola ne vždy může toto změnit, spíše se tyto návyky snaží tvarovat a rozvíjet. V rámci rodiny je dítě vychováváno s podporou *individuality a vlastní identity*. (Keiser in Prokop, 2001, s. 55) Vztah mezi rodiči a dítětem je emocionální a starostlivý, kdy se projevuje láska a péče bez nutnosti si to vykoupit či zasloužit, naopak ve společnosti je to spíše právě o zásluze a výkonu. Středobodem toho je škola, ve které se právě tyto dvě funkce propojují a dítě zde musí jak prokazovat výkon a dodržovat normy, tak také dostává péči a možnost budování své identity. Dalo by se tedy říci, že škola je takovým úvodem do společnosti. (Keiser in Prokop, 2001)

Jak také výstižně uvádí Helus (2015, s. 263), *škola je institucí vpředenou do celku společnosti*. Pro společnost je to jedna z nejdůležitějších institucí z pohledu udržování norem, proto společnost aktivně a někdy až příliš tvrdě zasahuje do chodu školy a snaží se, aby právě škola byla tím, co učíní společnost neporušenou bez deviantních členů. Samozřejmě, že v každé společnosti je škola ovlivňována právě dle *charakteristik dané společnosti*. (Helus, 2015, s. 263)

Helus (2015, 264), školu vidí jako *instituci pro řízenou socializaci, s důrazem na vzdělávání a osobnostní rozvoj*. Škola systematicky uvádí děti do *sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly, rozvíjely a hodnoty a normy přijaly za své, kdy společnosti budou později moci pomoci v rámci pozitivního směřování*. Podobnou definici nám nabízí také Jedlička, Kořa a Slaměník (2018, s. 57), kteří uvádí, že *škola je organizací, která má od společnosti pověření podílet se na uspořádané socializaci jedinců*. Můžeme si tedy z těchto definic povšimnout, že se škola, v rámci socializace, od rodiny odlišuje hlavně tím, že socializaci provádí organizovaně a systematicky. Škola musí dodržovat jasně daná pravidla a normy a nesmí se odchylovat od stanovených cílů. To platí jak pro tradiční, tak i alternativní školy, i přesto, že každá z těchto škol k těmto cílům dojde pomocí jiných metod.

Z pedagogického hlediska je škola *výchovně-vzdělávací instituce, vybavená profesionálními vychovateli, v rámci komplexního systému péče společnosti o vzdělání a výchovu svých členů*. (Kolář, 2012, s. 386) Škola se řídí dle daného schváleného plánu, či také dle vlastního programu, s tím, že musí mít přesně dané normy a hodnoty, dalo by se tedy říci, že *posláním školy je kultivace lidského jedince ve společnosti*. (Jedlička, Kořa, Slaměník, 2018, s. 58)

Autoři Brown a Carriage (2012) považují školu za prostor ke vzdělávání, které se rozděluje na dvě části:

1. Děti se vzdělávají a učí kriticky myslet.
2. Děti se pomocí školy a prosociálních metod, které pozitivně ovlivňují žáky, stávají zralými, produktivními a mravními občany společnosti.

Což znamená, že škola by se neměla zaměřovat pouze na známky a úspěchy ve studiu, nicméně by se prioritně měla zaměřit na rozvoj prosociálního chování u dětí a právě tento rozvoj ovlivňuje také úspěchy ve studiu, což znamená, že to má na sebe navzájem pozitivní vliv. Proto je důležité v rámci školy budovat přijatelné podmínky pro rozvoj prosociálního chování. (Brown, Carriage, 2012)

Z hlediska funkcí školy můžeme uvést tradiční funkce, jako jsou socializační, výchovná, vzdělávací a osobnostně sociální, z nichž s oblastí prosociálního chování nejvíce souvisí funkce výchovná a osobnostně sociální. Uvedeme si zde i funkce školy od Šafránkové (2019, s. 286), která vytvořila nový model, vycházející z aktuálních problémů a potřeb společnosti:

1. *Eticko-integrační funkce – rozvoj jedince v rámci respektu a morálního rozvoje*
2. *Sociálně-personální funkce – rozvoj jedince v rámci solidarity, pomoci druhým, sebepojetí apod.*
3. *Poradensko-intervenční funkce – pomoc a potřebný zásah v krizových situacích, zvládání problémových situací*
4. *Informačně-kvalifikační funkce – respektování požadavků na trhu, v rámci digitalizace či proměny práce*
5. *Zdravotně-hygienická funkce – prevence závislosti na digitálních technologiích, využití volného času, duševní a fyzická vyváženost*
6. *Bezpečnostně-protektivní funkce – bezpečnost v kyberprostoru, prevence a ochrana jedince*

V rámci těchto funkcí si můžeme povšimnout funkce eticko-integrační a sociálně-personální, jelikož obě tyto funkce spolu souvisí a orientují se právě na prosociální chování u žáků. První funkce se zaměřuje na rozvoj morálního postoje a respektu k druhým lidem a druhá funkce přímo na rozvoj solidarity, a to prostřednictvím sebepojetí. Svět se

momentálně nachází v období digitalizace a na to se musí školy orientovat, jelikož ve virtuálním světě se velmi často vyskytuje rizikové chování. (Šafránková. 2019)

V rámci školy žáky ovlivňuje nejvíce **školní prostředí a třídní klima**. Školní prostředí je místem *záměrného výchovného a vzdělávacího působení, které umožňuje žákovi funkcionální osobnostní rozvoj*, a to pomocí interakcí mezi vrstevníky či pedagogy. (Mlčák, 2010, s. 55-56) V rámci toho na žáky působí také třídní klima, které je *součástí sociálního prostředí a zahrnuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních činností žáků či pedagogů*. (Mlčák, 2010, s. 55 – 56) Má dlouhodobý účinek na atmosféru ve škole, třídě či mezi jedinci. Studie prováděné v rámci působení školního prostředí na prosociální chování u žáků nevyhodnotily toto působení jako významné a spíše se ukázalo, že přirozené prosociální chování se ve školním prostředí vyskytuje relativně zřídka. Spousta autorů to také směřuje k pedagogům, kteří toto chování málo podněcují. (Mlčák, 2010)

Nicméně pozitivní třídní klima vytváří ve třídě pro žáky pocit bezpečí, přijetí a respektování a žáci mají díky tomu větší motivaci k lepším jak studijním, tak osobnostním úspěchům, což samozřejmě velmi pozitivně ovlivňuje žáky i pedagogy.

V rámci budování pozitivního školního prostředí je důležitý **pedagog a jeho osobnost**. On by měl být tím, kdo z velké části ovládá školní klima a udržuje ho. Pedagog musí mít určité kompetence, které by měl umět využívat z hlediska výchovy žáků, jako například:

1. Umět řešit náhle vzniklé problémy, vhodně reagovat na výchovné situace a zvolit správné formy či metody učení.
2. Umět analyzovat a diagnostikovat potřebné situace či klimata a vybrat vhodnou metodu řešení.
3. Empaticky a asertivně komunikovat, ovlivňovat vztahy ve třídě, podporovat, tolerovat, pozitivně vycházet s ostatními, respektovat potřeby, chovat se profesionálně a umět pomoci.
4. Být přirozenou autoritou, s čímž souvisí kompetence vypsané výše. (Šafránková, 2019, s. 971)

Jednou z důležitých kompetencí je také **prosociálnost pedagoga**, což znamená, že pedagog by měl umět předat své prosociální či empatické prvky žákům. Jelikož profese pedagoga patří do pomáhajících profesí, je zde předpoklad, že právě pedagogové mají zvýšenou prosociálnost a empatii. Empatie zvyšuje ochotu pomáhat druhým a je velmi důležitá

v rámci sociálních vztahů, právě třeba v rámci vztahu mezi žákem a učitelem. Prosociální chování u žáků taky velmi často souvisí s osobním vztahem žáka a pedagoga, jelikož v případě, kdy mezi nimi panuje pozitivní vztah, je velmi pravděpodobné, že dítě se bude chovat prosociálně už kvůli tomu, aby mu udělalo radost a pedagog ho ocenil a akceptoval. (Vágnerová, 2021)

Neméně důležitou kompetencí v rámci rozvoje osobnosti dítěte je **umění přijmout zodpovědnost za výchovu budoucích členů společnosti**. (Vágnerová, 2021, s. 342) Učitelé si často nechtějí připustit, že mají velkou zodpovědnost a že to není pouze práce, nýbrž pro děti jsou zčásti naprostým vzorem jejich budoucího chování. (Brown, Corrigan, 2012) Poté, co jsou ochotni přijmout to, jak moc je důležitá forma, kterou působí na žáky, je rovněž důležité, aby si uvědomili také to, jaký mají vliv a jak ho můžou využít, aby se stal vlivem prospěšným. Díky těmto kompetencím by měl být pedagog schopný udržet přijatelné klima třídy, vyvarovat se sociálně patologických jevů a naopak posilovat u žáků prosociální chování. (Zášková, 2009) Aby si pedagog zvládl udržet potřebné kompetence, je důležité, aby mu škola poskytovala pravidelné rekvalifikace a možnost dalšího vzdělávání. (Brown, Corrigan, 2012)

Dle studií si děti více osvojují prosociální chování pomocí modelového chování, které vidí u přirozené autority (např. pedagoga), než například pomocí trestů či odměn. I když je prokázáno, že má odměna, tzv. dispoziční pochvala, která *pozitivně hodnotí určitý rys osobnosti*, kladný vliv na prosociálnost, jelikož si dítě dokáže představit *prosociální obraz sama sebe*. (Mlčák, 2015, s. 54) Nicméně i toto musí být v kompetencích pedagoga – umět správně zvolit výchovnou metodu a použít ji. (Brown, Corrigan, 2012)

Dalším determinantem, z hlediska školy v rámci prosociálního chování u žáků na základních školách, je zcela jistě **prosociální výchova na školách**. Což je jakýkoliv *přístup, intervence nebo program, který posiluje, v rámci školního vzdělávání, prosociální osobnost u dítěte*. (Brown, Corrigan, 2012, s. 71) Je důležité k tomu, aby u dítěte rozvíjela emocionální, sociální, morální a občanské schopnosti. A právě to, jakým způsobem, jak často a v jaké míře budeme na dítě působit v rámci prosociální výchovy, určí *rozsah vývoje u dítěte a také to velmi silně ovlivní jeho dospělou osobnost*. (Brown, Corrigan, 2012, s. 71)

Prosociální výchova nepůsobí pouze na dítě, ale také silně ovlivňuje celé klima třídy, školního prostředí, vztahy mezi žáky, vztahy mezi pedagogy, a dokonce i velmi silně ovlivňuje samotného pedagoga, čímž žáky motivuje k lepším výsledkům jak akademicky, tak také osobnostně, v podobě lepších vztahů. (Brown, Corrigan, 2012)

V rámci posilování prosociálního chování na základních školách najdeme nejčastěji prosociálně orientovanou výchovu v těchto jednotlivých předmětech:

1. Etická výchova – předmět, který vede žáky k prosociálnímu chování. Je veden pomocí definice pojmů spojených s etickou výchovou a metodami, které posilují žádoucí chování. Snaží se žáky motivovat k lepšímu chování, ke správné komunikaci, k rozpoznání manipulace a předcházení tomu. Snaží se také u žáků najít sebelásku, umění přijmout své chyby i své přednosti, celkově se snaží budovat pozitivní osobnost. Pomocí metody posilování jsou žáci učeni, jak se chovat k ostatním, jaká volit slova či neverbální komunikaci a také jak využívat asertivní techniky. Pomocí praktických situací si zkoušejí různé sociální situace či vztahy, ve kterých se mohou v průběhu života ocitnout. Etická výchova je také efektivní v prevenci před sociálně patologickými jevy a pomáhá v budování lepšího klimatu třídy. (Havlíková, Drábková, Vymětal, 2013)
2. Občanská výchova – snaží se pozitivně ovlivnit žáky aby zvládali kriticky myslet a nenechali se zmanipulovat. Rozšiřuje také vědomí žáků o společnosti a snaží se předat co nejvíce informací o historii a současnosti státu, ve kterém žijí. Působením tohoto předmětu by měli žáci umět slušně komunikovat s lidmi, aktivně se zapojovat do společenských záležitostí a umět prosadit své názory a obhájit své činy. Měli by si uvědomovat výhody demokratického státu a učit se přijímat názory ostatních, i když se liší od jejich názoru. Také by se žáci měli učit empatii, morálnosti a dodržování etických hodnot. (MŠMT, ©2021)
3. Rodinná výchova – snaží se vysvětlit vztahy mezi lidmi, způsoby řešení problémů ve vztazích a také vysvětlit změny, které mohou v životě každého jedince nastat, ať už negativní, či pozitivní – vznik mimořádných událostí. Předmět se snaží také ukázat zdravý způsob života a pomoci žákům pochopit lidské hodnoty, jak vlastní, tak i cizí, čímž se snaží vzbudit v žácích empatii a morálku. Také se zabývá rozvojem vlastní osobnosti v rámci psychologie (sebeláska) i sociologie (kladné vztahy s okolím). (ZŠ Břeclav, ©2022)
4. Výchova ke zdraví – snaží se předat žákům znalosti potřebné k preventivní a aktivní péči o zdravý způsob života a k ochraně životního prostředí. Vysvětluje, jak funguje zdraví a co je potřebné udělat pro to, aby člověk byl jak psychicky, tak fyzicky zdravý, a také co udělat pro to, aby ostatní byli také zdraví. Předmět poukazuje také na sociálně patologické jevy či negativní zdravotní stavy a snaží se před nimi žáky

varovat, případně jim ukázat, jak si mohou v těchto situacích co nejefektivněji pomoci sami. Tato výchova také pomáhá k soudržnosti kolektivu nejen mezi žáky, ale také mezi pedagogem a žáky. (MŠMT, ©2021)

5. Komunikační výchova – se zaměřuje na *posilování a rozvoj aktuálních klíčových znalostí, dovedností a postojů lidského dorozumívání prostřednictvím komunikačních modelů, strategií a tvůrčích metod v oblasti verbální a v oblasti neverbální* (Adámková, ©2011) Předmět se snaží žáky motivovat k aktivní komunikaci a pomáhá rozšiřovat sociální vazby.
6. Náboženství – pomáhá žákům v orientaci ve *specifické oblasti lidského života a co nejefektivněji formovat sociální a občanskou gramotnost*. (Adámková, ©2011) Snaží se žáky naučit, jak rozvíjet mezilidské vztahy a formovat své postoje, hodnoty a vědomí. Dbá na etické hodnoty a morální odpovědnost, snaží se rozvíjet empatii a spravedlnost. (Adámková, ©2011)

Všechny tyto předměty jsou orientované na člověka a jeho vztah ke společnosti a jsou velmi důležité z hlediska výchovy k prosociálnímu chování u žáků.

3 TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

3.1 Tradiční školy

Tradiční značí souhrn *společenských, kulturních a jiných, ustálených zvyků, obyčejů a pravidel*. (abz, ©2022) A škola je definována jako *ústav pro společné vychování a vyučování mládeže*. Můžeme tedy říci, že tradiční škola je institucí pro vzdělávání mládeže, která udržuje určité společenské, kulturní a další zvyky. (abz, ©2022) V naší práci pojem tradiční uplatňujeme z hlediska opaku k alternativnímu, tedy něčemu jinému, zástupnému.

Tradiční školy jsou tvořeny tak, aby se co nejvíce dětí co nejrychleji a co nejefektivněji vzdělávalo. Dalo by se říci, že tradiční školy nejvíce dbají na intelektuální vzdělání žáků. Nejčastěji zde probíhá tzv. **transmisivní pojetí výuky**, u kterého je hlavní dominantou *předávání žákům již hotové informace. Žáci se zde tedy stávají pasivními příjemci*. (Zormanová, 2012, s. 14) Toto pojetí je tedy soustředěno na učební plány a osnovy, kterými se hlavně pedagog řídí a na které se co nejvíce soustředí, což zapříčiňuje ztrátu času, kterou by pedagog mohl věnovat žákům a jejich individuálním potřebám či problémům. Celkově je toto pojetí zaměřeno na pedagoga, jenž má své poznatky pomocí výkladu předat žákům, kteří zde hrají tu pasivní roli, kdy nic neumí a nic neví. Hlavní myšlenkou je, že se žáci nejlépe vzdělávají pomocí kladení poznatků na sebe.

Základní znaky tradiční formy vzdělávání podle Rýdla:

1. Výuka má nastavený určitý rozvrh a jednotnou organizaci – je dán přesný rozvrh pro každou třídu, který platí po celý rok. Jednotlivé hodiny začíná a ukončuje školní zvonek.
2. Učitel je autorita, která je povinna předávat žákům svou pravdu – žáci musí pedagoga respektovat a brát ho jako autoritu. Měli by ho považovat za toho chytřejšího a vzdělanějšího, tudíž by ho měli poslouchat.
3. Žáci plní úkoly dle zadání – žáci nemají na výběr a musejí plnit to, co dostanou zadané, a to v pořadí, ve kterém daný úkol dostanou.
4. Výuka je vesměs tvořena spíše pamětním učením a vnější motivací – pedagog předá poznatky a žáci jsou povinni se je naučit a poté být schopni je odprezentovat tak, jak jim je pedagog předal. Motivací jim je dobré ohodnocení.

5. Výuka probíhá nejčastěji ve třídě, v lavicích, které jsou seřazeny za sebou. Celkově je prostředí kolem žáka vybudováno tak, aby bylo co nejefektivnější pro transmisivní styl výuky, tudíž aby žák co nejméně vyrušoval a naopak co nejlépe poslouchal pedagoga, který stojí před tabulí.
6. Selektivní výkonová soutěživost – žáci mezi sebou velmi často soutěží a chybí potřebná spolupráce, která by měla v rámci pozitivního klimatu třídy být.
7. Tradiční školy nejsou primárně zaměřeny na rozvoj kritického myšlení a tvořivosti u žáků či pedagogů – chybí potřebné metody, které by žáky motivovaly k těmto důležitým aspektům vzdělávání.

Dalším charakteristickým znakem tradiční výuky je například **převaha metody výkladu** nad ostatními metodami, kdy právě dle transmisivního pojetí výuky je to nejúčinnější přenos informací mezi pedagogem a žákem, nebo také pomocí výkladových materiálů, které pedagog poskytne žákům. Dalším znakem může být velmi snadný vznik **nečekané překážky či potíží**, což se projevuje například tím, že žák přestane dávat pozor či nenastane prostor aby si o této překážce žák s pedagogem promluvil. Může se jednat například o situaci, kdy pedagog řekne slovo, které žáci ještě neznají. V rámci tradiční školy jsou taky běžné **velké třídy s mnoho žáky**, tudíž je pro pedagoga velmi obtížné věnovat se jednotlivě žákům či zajistit pozitivní klima třídy. Velmi výraznou charakteristikou tradičního vyučování je **rychlost výuky**, jelikož se velmi často stává, že ne všichni žáci tempo učitele stíhají, nebo naopak pro mnoho žáků toto tempo může být příliš pomalé, a vznikají tím překážky ve výuce, kdy se žák může začít nudit, a tím přestane dávat pozor. Rychlost výuky je bohužel vzhledem k počtu žáků ve třídě často velmi složité koordinovat. A poslední charakteristikou je **obtíž při kontrole vědomostí u žáků**. (Zormanová, 2012, s. 16-18) V případě užívání tradičních metod je pro pedagoga velmi složité diagnostikovat vědomosti všech dětí ve třídě a potvrdit si, že opravdu všemu žáci rozumí a nepotřebují s ničím pomoci. (Zormanová, 2012)

Vznik alternativních škol byl motivován **problémy tradičního školství**, problémy, které se alternativní školy snaží řešit svým programem. Těmito problémy mohou být například **přenos informací mezi žákem a učitelem**, kdy na tradičních školách je tento přenos stále ještě vesměs jednosměrný. Učitel vyučuje svou látku a žák naslouchá, případně se ji poté doma učí. Hodnocen je dle toho, jak dobře se danou látku naučil a dokáže ji zopakovat, což vždy neznamená, že ji pochopil, ale může to znamenat, že se ji pouze naučil nazpaměť. Z hlediska učitele tedy nedochází k příliš velkému vlivu na žáka a jeho osobnost,

tedy alespoň ne k vlivu pozitivnímu. Učitel je zde ten, kdo předává informace, a žák je ten, kdo **pasivně** naslouchá. Což, jak jsme si rozebrali v předchozích kapitolách, není přínosné ani pro jednoho. Pasivita u žáků zpomaluje rozvoj osobnosti či znaky osobnosti jako zvědavost, nadšení apod. Forma této výuky také zabraňuje žákům logicky uvažovat a aktivně se zapojovat do výuky. Žáci se tedy primárně soustředí na správné opakování naučeného textu a co největší poslušnost, a tím zbytečně ztrácí čas, který mohli věnovat vlastnímu rozvoji, sebepoznání, *přirozené socializaci, asertivní komunikaci a hlavně kritickému myšlení*. (Diehl, ©2012) Ze všech těchto skutečností vyplývá, že žák není formován přirozeně s pomocí přirozené autority pedagoga, nýbrž násilně a jednostranně. Z toho důvodu zde také chybí potřebné kompetence pedagoga a jeho vliv na utváření prosociálního chování u žáků. Výuka je zaměřená na přenos informací a ne na žáka. (Diehl, ©2012)

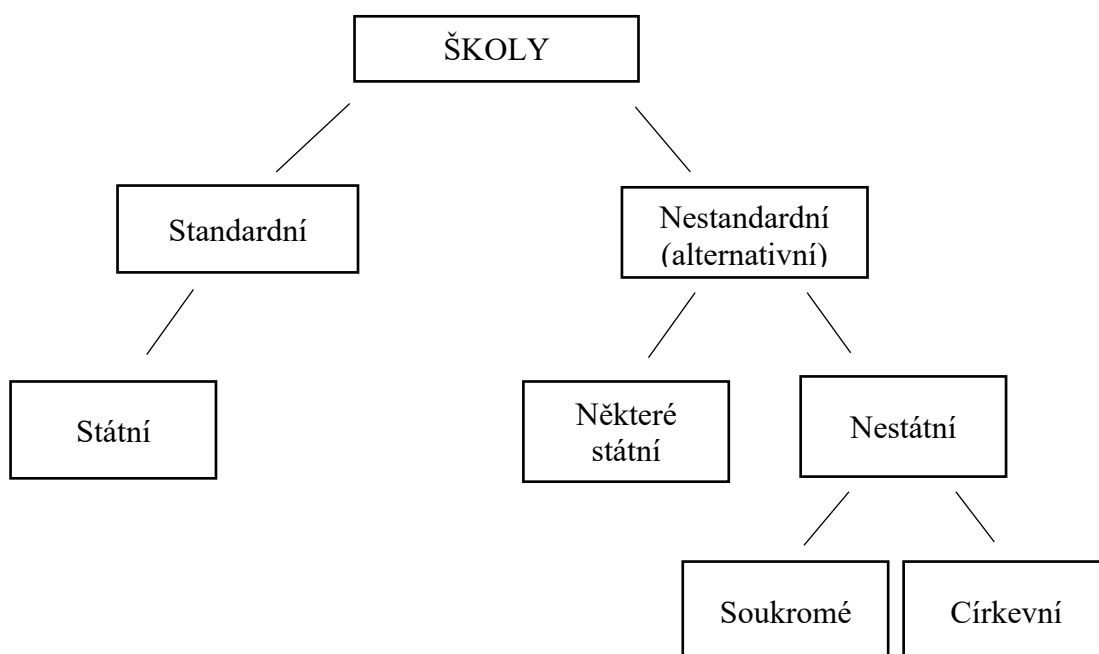
Dalším problémem můžeme spatřovat v celkovém způsobu výuky, např. **trest x odměna**. Žák je za dobrý výkon odměněn známkou či pochvalou a za špatný výkon je trestán poznámkou či špatnou známkou, bez dalšího vysvětlení či pochopení. A jak jsme si již řekli, studie ukázaly, že způsob výchovy trest a odměna není efektivní v rámci formování osobnosti dítěte, hlavně tedy osobnosti prosociální. Také zde může nastat **soutěžení**, které podporuje rivalitu a špatné vztahy mezi žáky, což opět zapříčiňuje špatné klima třídy a možný výskyt sociálně patologických jevů, což je samozřejmě opakem přirozeného prosociálního chování. Velkou roli v těchto problémech hraje také pedagog, jelikož z hlediska pravomocí má minimální moc v tom, co má učit a jak. Celkově je pedagogická příprava na špatné úrovni a většina pedagogů se zabývá tím, co učit než jak učit. (Spilková, 1997)

Také nesmíme opomenout velmi důležitou skutečnost, a to **komunikaci mezi rodiči a školou**. Jak víme, hlavními činiteli ve výchově dítěte je právě rodina a poté i škola, a bez vzájemné komunikace se může stát, že se naskytanou problémy, kterým by se dalo předejít. V rámci tradičního školství je komunikace vesměs zaoblena pouze na rodičovské schůzky či podobné akce. Rodiče nebývají pravidelně informováni o chování svých dětí ve škole a o metodách, které by mohli začít využívat i v domácnosti a které by měly pozitivní vliv na vývoj dítěte. V případě rodičovských schůzek jsou většinou řešeny převážně akademické úspěchy, případně deviantní chování, což není cesta k pozitivnímu vývoji osobnosti dítěte. (Diehl, ©2012)

3.2 Alternativní školy

Alternativní vzdělávání je obecný termín pro takové vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem či jinými tradičními institucemi. (Průcha, 2012, s. 26) Přesněji bychom mohli alternativní vzdělávání charakterizovat jako vzdělávání, které se liší od standardního vzdělávání v mnoha směrech a konceptech, jelikož alternativní školy jsou spojeny s formami vzdělávání, které odmítají formální kurikulum či standardní metody výuky. (Lawton, Gordon, 2003)

Alternativní školy jsou školy, které se odlišují cíli a prostředky od tradičních standardních škol a pomocí nových alternativ se snaží lépe připravit žáky na jejich budoucí život. Účelem alternativních škol je rozvíjet a budovat v každém žákovi jeho znalosti, zájmy, ideály a zvyky, kterými se řídí, a také chce pomoci najít správné místo ve společnosti a umět se formovat a vyvíjet správným směrem celý život. (1989 – Mullings, 2015, s. 97) Alternativní školy jsou instituce, které se odlišují od tradičních škol nejčastěji v cílech výuky, v metodách, v komunikaci s rodinou žáka a dalších charakteristikách. Nicméně alternativní školy nejsou pouze soukromé či církevní školy, nýbrž mohou to být všechny školy, které se odlišují určitou formou od standardů tradičních škol. (Průcha, 2012) Tyto školy tedy mohou být státní i nestátní a jejich hlavním zaměřením je orientace na dítě a jeho přirozený rozvoj v rámci jeho individuality.



Obrázek 3 Druhy škol dle Průchy (2012, s. 26)

V rámci alternativních škol nejčastěji probíhá tzv. **konstruktivistické pojetí výuky**, které se snaží o překonání transmisivního pojetí výuky, jenž je užíváno na tradičních školách. V rámci konstruktivistické výuky je důležitá orientace na to, jak je *proces učení podmíněn úrovní žákových schopností a jeho dosavadními znalostmi a také samotným procesem učení*. (Zormanová, 2012, s. 27 - 28) Žák by měl během výuky získávat představu o tom, jaký je svět, jak funguje, a umět si dávat určité aspekty do souvislostí. Toto pojetí se orientuje na rozvoj operačního myšlení u žáků a pomocí budování vlastní identity by měli žáci porozumět sobě, svému místu ve společnosti a nalézt to, kým chtějí být a jak se těmito osobnostmi stát. Pojetí by také žákům mělo pomoci v toleranci a ukázat jim, že ne všichni mají stejné názory a že je důležité názory vyslechnout a nesnažit se za ně ostatní kritizovat, jelikož každý je sám strůjcem svého poznání. Základním rysem konstruktivismu je *pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností*. (Zormanová, 2012, s. 27 - 28)

Alternativní školy se v rámci organizace školy nejčastěji odlišují ve:

1. způsobech organizace výuky – výuka neprobíhá tradičně, ale je inovativní a zaměřená více na individualitu dítěte. Třídy jsou složeny z méně žáků, tudíž je dítě více zapojováno a může se lépe rozvíjet, také se tím prohlubuje vztah žáka a pedagoga.
2. změny v rámci obsahu a cílů vzdělávání – škola se více soustředí na rozvoj osobnostních a sociálních aspektů u dítěte, tudíž nedbá pouze na studijní výsledky.
3. změnou edukačního prostředí – žáci se neučí pouze v lavicích seřazených za sebou, ale na vícero místech (koberec, chodba, zahrada apod.), školy také nemají zvonek, který by určoval přesný začátek a konec výuky, škola se také soustředí na podnětnější, otevřenější prostředí.
4. jiný styl hodnocení žáků – ve většině alternativních škol jsou žáci hodnoceni slovně. Je to více osobnější a také smysluplnější, jelikož z toho žáci i rodiče dokáží rozeznat klady či případně nedostatky, které žák vykazuje. Toto hodnocení je také motivací pro žáka.
5. kvalitnější vztahy mezi rodiči a školou či školou a ostatní komunitou – základem v alternativních školách je spolupráce nejbližšího okolí dítěte. (Spilková in Průcha, 2012)

V rámci celkového pohledu na školu a výuku jsou alternativní školy charakterizovány převážně v kladení značného důrazu na:

1. osobnostní a sociální rozvoj žáků – výchova se převážně zabývá dítětem a jeho individualitou, klade vyšší důraz na přirozený a plynulý rozvoj. Usiluje o komplexní výchovu dítěte, kdy klade vysoký důraz na rozvoj osobnostních a sociálních aspektů u žáků.
2. konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání – škola se soustředí na vyšší rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Dbá na rozmanitost výchovných metod – velmi často se tyto metody střídají a jsou konstruovány tak, aby dítěte vzdělávání bavilo a bralo ho jako potřebnou součást života, nikoli jako donucení. Také se žáci učí, že chyba není špatná, ale že je to součást života.
3. propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí – u žáků se tím rozvíjí kritické myšlení, lépe chápou souvislosti a mají možnost sami odvozovat potřebné situace či informace a poté je využívat v praxi.
4. kooperativní strategie učení – metody a postupy vzdělávání jsou utvářeny společně, ve smyslu společenství, kdy stejnou roli hrají učitelé, žáci i rodiče. Škola dbá na rozvoj aktivní a tvořivé činnosti u žáků.
5. otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy – děti nepovažují pedagoga za nadřazeného, nýbrž za sobě rovného, který jim má ovšem pomoci v rámci osobnostního rozvoje. To znamená, že se zde utváří speciální vztah mezi dítětem a pedagogem, dalo by se říci, že dítě považuje pedagoga za vzor a kamaráda.
6. spolupráci školy a rodiny – v rámci alternativního vzdělávání je spolupráce mezi nejbližšími dítěte velmi důležitá. Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, povahu dítěte pomáhá utvářet vícero činitelů, tudíž je jejich vzájemná spolupráce více než žádoucí. Dokonce je to pravděpodobně jedna z nejzákladnějších spoluprací, jelikož vzájemná harmonie a správná komunikace mezi školou a rodiči může dítěti zajistit pocit jistoty, bezpečí a otevřenosti jak doma, tak ve škole. *Rodiče jsou silně zapojeni do mimoškolní výchovy.* (Průcha, 2012, s. 32 - 39)

Alternativní školy také plní funkce, které jsou důležité k pochopení alternativního způsobu výuky. První funkcí je funkce **kompenzační**, což znamená, že alternativní školy doplňují nebo úplně nahrazují některé problémy či nedostatky, které mají standardní školy. Druhou funkcí je funkce **diverzifikační**, kdy alternativní školy dbají na různorodost, která je v rámci vzdělávání velmi žádoucí. Další, pravděpodobně ta nejdůležitější, je funkce **inovační**, kdy školy vytvářejí prostor k určité změně, a to převážně ke změně pozitivní. Nejčastěji se

jedná o inovaci v organizaci a obsahu vzdělávání, o což se školy snaží vesměs všemi možnými prostředky, nejčastěji prostřednictvím kombinace vícero forem výuky, jako např. výuky individuální, hromadné, projektové, kolektivní apod., nebo kombinace co nejvíce různých metod výuky, např. brainstormingu, učení v etapách, didaktických her, partnerské výuky, inscenačních a projektových metod apod., aby to bylo pro dítě co nejprínosnější. (Průcha, 2012)

Typy alternativních škol

Klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské) – Reformní pedagogika je souhrnné označení pro *koncepte výchovy, vzdělávání a vyučování odmítající koncepte realizované v dané době. Jednalo se o radikální změnu století školního systému pomocí promyšleného projektu, vycházejícího z teoretické koncepte.* (Kolář, 2012, s. 335) Hlavními principy reformní pedagogiky jsou: princip individualizace, diferenciací, globalismu, aktivity, samostatnosti či princip aktivních vyučovacích metod. Reformní školy zavedly úplně nový pohled na dítě v rámci školy a nastavily nové principy, které každá reformní škola, dle svého plánu, striktně dodržuje. (Kolář, 2012)

Uvedeme si zde základní prvky dvou nejrozšířenějších reformních škol u nás:

1. Waldorfská škola – *podněcuje a rozvíjí aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby.* (Průcha, 2012, s. 47) Obsah vzdělávání rozdělen do tzv. epoch. Slovní hodnocení jak výkonu, tak osobnostních charakteristik. Učitelé plánují výuku ve spolupráci s rodiči a z hlediska potřeb žáků. Místo soutěživosti je uplatňována spolupráce. *Za vedení školy neodpovídá ředitel ale učitelský sbor ve spolupráci se sdružením rodičů.* (Průcha, 2012, s. 47-48)
2. Montessoriovská škola – prostředí, které poskytuje přirozený vývoj dětí. Individualizace vzdělávání. Využívá speciální učební pomůcky, k praktickému nácviku, či rozvíjení smyslů. Motivuje žáky k tomu aby pracovali sami s pomocí pedagoga. Žáci se nerozdělují dle věku, vznikají tzv. smíšené skupiny, kde funguje vzájemná spolupráce. Časté projektové vyučování. (Průcha, 2012, s. 48)

Moderní alternativní školy a vzdělávací programy (otevřené školy, projekty Začít spolu, Zdravá škola, komunitní škola a vzdělávání atd.) – jsou to *všechny typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od konceptů reformní pedagogiky.* (Průcha, 2012, s. 61) Řadí se sem alternativní programy či koncepte praktikované v rámci jak státních, tak nestátních škol. Základní principy těchto škol či programů jsou přejímány z reformní

pedagogiky, avšak v mnoha školách jsou dodržovány radikálněji, či naopak určité prvky úplně vypouštějí, na rozdíl od reformních škol. Dalo by se tedy říci, že se více přizpůsobují a modernizují v reakcích na aktuální situaci a poznatky z vědních oborů (psychologie, sociologie apod.). Častými hlavními principy jsou *silné zapojení rodičů, využívání mimoškolního prostředí při vzdělávání, flexibilní seskupování dětí, odmítání honby za učivem a časté uplatňování projektové výuky*. (Průcha, 2012, s. 62)

Uvedeme si zde základní prvky nejrozšířenějšího moderního vzdělávacího programu u nás:

1. Začít spolu – otevřený systém, který si sami učitelé přebírají dle potřeb. Silná orientace na dítě. Řídí se dle nejnovějších vědeckých (psychologie, sociologie, pedagogika) poznatků. Nejčastěji využívá projektovou výuku a podnětné prostředí výuky. Výuka probíhá v rámci tzv. center aktivit, kde děti plní své úkoly. Dbá na individuální přístup a zohledňuje schopnosti a zájmy žáka. Rozvíjí zodpovědnost u žáků, dle úkolů. Praktikuje tzv. otevřené vzdělávání, kdy rodiče integruje do procesu vzdělávání. (Krajčová, Kargerová, 2011)

Církevní školy – *zdůrazňují náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese*. (Dohnalová, 2005, s. 45) Do výuky na církevních školách jsou zařazeny povinné předměty jako náboženství či latina a celkově jsou principy těchto škol zařazeny do oblasti náboženství a víry. Také pedagogové (převážně vysvěcené osoby) či vzhled samotné školy, která je protkána duchovními motivy, a předměty k přípravě žáků na církevní profese jsou brány jako alternativní prvky školy. (Průcha, 2012)

3.3 Rozdíly mezi tradičními a alternativními školami

Jedním z hlavních rozdílů mezi tradičními a alternativními školami je **prostředí školy**. Tradiční školy jsou jasně uspořádány, mají danou hierarchii a žáci jsou zde vždy pod naprostou kontrolou. Lavice jsou seřazeny za sebe, učitel je vepředu před tabulí, na stěně je zvonek, který určuje, kdy co začíná a kdy co končí, a na stěnách visí řád školy. Pedagog zde figuruje spíše jako autorita, která má vždy pravdu, a žáci ji musí respektovat a poslouchat, což dokazuje třeba zvyk zvedání se před lavicí v době příchodu pedagoga, jako někoho žákům nadřazeného. Již z tohoto výkladu lze vypozařovat, že tradiční škola dbá na pořádek a poslušnost. Žáci se tedy mohou cítit velmi kontrolování a mohou se bát otevřít či se svěřit. Tradiční školy také nedbají tolik na komunikaci a vztahy s rodinou žáka. (Diehl, ©2012)

Naopak alternativní školy nemají uspořádané lavice, část výuky probíhá na koberci, část v lavicích, na chodbě či v přírodě. Také se zde nenachází zvonek, který by určoval začátek a konec. Pedagog zde nefiguruje jako někdo, kdo žáky hlídá a vnucuje jim své názory, nýbrž jako společník, který je provází výukou a snaží se jim pomoci k poznání. Komunikace a vztahy s rodinou žáka jsou v alternativních školách velmi prioritní, jelikož si tyto školy uvědomují, jaký vliv na dítě má rodina a škola.

Dalším z rozdílů mezi tradičními a alternativními školami je samotná **výuka a metody výuky**. Jak již bylo zmíněno, v rámci tradičních škol probíhá transmisivní styl výuky. Jak poznamenává Skalková (in Zormanová, 2012, s. 19), *tradiční výuka založená na osvojování sumy hotových vědomostí a dovedností není v současné době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů*. Což tedy znamená, že tradiční styl výuky se soustředí na co nejefektivnější přenos informací od učitele či učební pomůcky k žákovi. Žáci se učí ve stejný moment dle rozvrhu a učí se všichni stejné učivo. Není zde dbáno na individualitu dítěte, na tempo výuky, předpoklady a zájmy dítěte apod. Celkově je individualita žáka z hlediska času opomíjena. Žák je zde vnímán jako *prázdna nádoba, kterou je potřeba pomoci již hotových informací naplnit*. (Feřtek, 2015, s. 21) Žák musí plnit úkoly i mimo výuku a nejčastěji je nucen se nazpaměť učit dané texty, čímž ztrácí potřebu aktivního myšlení. Poté je žák ohodnocen známkou, která hodnotí pouze vědomosti. Osobnostní vývojové aspekty v tomto případě průběžně hodnoceny nejsou. (Feřtek, 2015)

V alternativních školách naopak nejčastěji probíhá konstruktivistické pojetí. A v rámci alternativní výuky se pedagog více soustředí na dítě a jeho individuální potřeby než na kvantitu přenesených informací. Žáci se neučí vždy všichni zároveň, ale každý pracuje tempem, které mu vyhovuje vzhledem k jeho předpokladům. Žáci zde nefigurují jako prázdné nádoby, nýbrž jako individua, která je potřeba pomoci určitých metod aktivizovat k vlastnímu poznání. Žáci jsou hodnoceni slovně, hodnotí se jak vědomosti, tak osobnostní hodnocení a dítě je hodnoceno v průběhu celého roku. (Zormanová, 2012)

Tradiční školy Didaktická a metodická oblast	Alternativní školy Didaktická a metodická oblast
<ul style="list-style-type: none"> • Pevně stavený rozvrh a jednotná organizace dne. • Učitel má vždy pravdu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvrh vychází ze zájmů a potřeb dětí. • Učitel jako poradce či průvodcem studia.

<ul style="list-style-type: none"> • Žák musí zpracovávat úkoly dle nařízení. • Důraz na učení z paměti. • Soutěživost z hlediska intelektuálního výkonu. • Výuka probíhá pouze ve třídě (výjimečně ve rámci školy). • Malý důraz na tvořivost a iniciativu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Žák si sám organizuje úkoly. • <i>Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.</i> • Podněcování spolupráce, pomocí častých skupinových prací. • Výuka neprobíhá pouze ve třídě, dbá se na otevřenost prostoru. • Důraz na tvořivost a iniciativu.
---	--

Tabulka 1 Didaktické a metodické rozdíly tradičních a alternativních škol (Rýdl, 2016, s.3)

Tradiční školy Organizačně správní oblast	Alternativní školy Organizačně správní oblast
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dobré vyučování je identické s dobrým učitelem.</i> • Oddělené vyučovací předměty dle učebního plánu. • Učitelé jako úředníci státu. • <i>Školní inspekce je reprezentantem státní moci.</i> • Ředitel musí respektovat a řídit se dle jednotných předpisů. • Školy jsou organizovány stejně. • Volba školy je jen v rámci okresu, v některých případech vůbec. • <i>Přísná selekce na základě výkonových intelektuálních kritérií.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dobré vyučování je ovlivněno dobrým učitelem.</i> • Zařazení témat a předmětů dle potřeb žáků. • Učitelé jsou v pracovním poměru k vedení školy. • <i>Školní inspekce disponuje autonomií v rámci konečné odpovědnosti vůči zřizovateli školy.</i> • Pracovní plán školy vychází z obecně platných směrnic. • Pluralitní systém nabídky, z hlediska individuálních vzdělávacích programů. • Volba školy je svobodná. • Selekcce není uplatňována výkonově.

Tabulka 2 Organizačně správní rozdíly tradičních a alternativních škol. (Rýdl, 2016, s. 3)

V předcházejícím textu jsme si tedy porovnali dva nejčastější směry na českých školách. Novodobé programy se snaží tradiční školství stále posouvat dopředu, vymýtit staré formy výuky a přijmout alternativní metody. Nicméně jak uvádí Průša (in Kudrna, ©2017), tradiční školství se samozřejmě posouvá dopředu a mění, nicméně stále zde zůstávají prvky (např. dělení předmětů), které se i přes značnou kritiku nemodernizují. Také alternativní školství, i když dle daných definic zní relevantněji, nemá pozitivní zastání u všech autorů. Mnoho autorů pokládá otázku, zda je vůbec reálné, aby se alternativní styl výuky dal hromadně použít na celé školství, a zda by to poté bylo stále *efektivní, udržitelné a funkční*. (Kudrna, ©2017) Na závěr můžeme konstatovat jednu důležitou věc a to, že i přes veškeré pochybnosti či chyby mají tradiční a alternativní školy jasný cíl a to pomoci každému žákovi aby splnil státní normy a získal základní vzdělání. (Ildiko, Laczko-Kerr, Berliner, 2002)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Výzkumný problém

Prosociální chování se považuje za pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Jedním z hlavních faktorů, které mají vliv na utváření prosociálního chování u dětí, je škola. Ta pomáhá vzdělávat, formovat a hlavně připravovat děti na budoucí život. A jak uvádí Brestovanský (2015, s. 12), *otázkou zůstává, do jaké míry školní prostředí ovlivňuje prosociální chování a celkové vnímání žáků. Jelikož kultura školy a klima třídy má významný dopad na jednotlivce. Z těchto důvodů považujeme za přínosné spojit druh studované školy s prosociálním chováním. Také se domníváme, že téma prosociálnosti u žáků velmi úzce souvisí se sociální pedagogikou.*

Dosavadní většina prací a výzkumů zabývajících se prosociálním chováním u dětí se orientovala spíše na předškolní věk a na vliv mateřských škol na prosociální chování u dětí. Tudíž není mnoho prací, které by se orientovaly na žáky základních škol v závislosti na typu studované školy.

Dubínová (2013) zkoumala dvě školy, a to církevní základní školu a běžnou základní školu ve vztahu k vytváření pozitivního vlivu na prosociální chování. Z jejích výsledků je patrné, že prokazatelně optimističtější přístup k možnostem školy ovlivnit prosociální chování panuje na církevní základní škole. Zdá se sice logické, že žáci církevní školy budou mít blíže k prosociálnímu chování, ale není tomu tak vždy, jelikož již jeden podobný výzkum vedli Saroglou a kol. (2005), kteří toto tvrzení vyvrátili. Lidé nábožensky definovaní vychází s vyšším skóre prosociálnosti v dotazníku, ale nikoliv v metodě pozorování, u které se tento výsledek nepotvrdil, a tito lidé měli stejnou míru prosociálnosti jako ostatní, tudíž u nich zjištěná vyšší míra prosociálnosti nebyla. Jelikož i církevní školy patří mezi školy alternativní, byly pro nás tyto práce jakýmsi motivem k výzkumu prosociálního chování u žáků v souvislosti s typem studované školy.

Podobnou otázkou se zabýval i výzkum Krajčové (2018), který zjišťoval prosociální chování u dětí a mládeže. Z jejích výsledků můžeme konstatovat, že vyšší míru empatie vykazují ženy, což dokazují i další výzkumy provedené před ní (např. Zášková, 2009), proto bychom se v našem výzkumu touto otázkou již zabývat nechtěli, jelikož je nesčetněkrát zodpovězena a podložena. Všechny tyto výzkumy jsou určitou součástí celku výzkumů zabývajících se prosociálností na školách. A právě touto prací bychom rádi tento celek doplnili.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jaká je míra prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol a zda existují rozdíly mezi mírou prosociálního chování a typem studované školy u žáků. Dále bychom rádi zjistili, jaký je prosociální status a index percepce prosociálnosti u žáků tradičních a alternativních škol a zda existují rozdíly v závislosti na typu studované školy. Také budeme zjišťovat zda existuje souvislosti mezi prosociálním statutem a indexem percepce prosociálnosti u žáků. Posledním cílem je zjistit, zda existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků s ohledem na vybrané ročníky třídy.

4.3 Výzkumné otázky

1. Jaká je míra prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol?

1.1 Jaký je prosociální status u žáků tradičních a alternativních škol?

1.2 Jaký je index percepce prosociálnosti u žáků tradičních a alternativních škol?

1.3 Jaká je souvislost mezi prosociálním statutem a indexem percepce u žáků tradičních a alternativních škol?

H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi prosociálním statutem a indexem percepce u žáků tradičních a alternativních škol.

2. Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků v závislosti na typu studované školy?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků v závislosti na typu studované školy.

2.1 Jaké jsou rozdíly v prosociálním statusu u žáků v závislosti na typu studované školy?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v prosociálním statusu u žáků v závislosti na typu studované školy.

2.2 Jaké jsou rozdíly v indexu percepce prosociálnosti u žáků v závislosti na typu studované školy?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v indexu percepce prosociálnosti u žáků v závislosti na typu studované školy.

3. Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků vybraných ročníků v závislosti na typu studované školy?

3.1 Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 4. tříd v závislosti na typu studované školy?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 4. tříd v závislosti na typu studované školy.

3.2 Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 5. + 6. tříd v závislosti na typu studované školy?

H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 5. + 6. tříd v závislosti na typu studované školy.

3.3 Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 7. tříd v závislosti na typu studované školy?

H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 7. tříd v závislosti na typu studované školy.

4. Jaké jsou rozdíly mezi mírou prosociálního chování v závislosti na vybraném ročníku u žáků tradičních a alternativních škol?

H8: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi mírou prosociálního chování v závislosti na vybraném ročníku u žáků tradičních a alternativních škol.

4.4 Druh výzkumu

V práci se budeme blíže zabývat určením míry prosociálního chování u dětí školního věku z tradičních a alternativních škol. Z důvodu širšího pojetí výzkumu volíme kvantitativní způsob sběru dat, a to formou dotazníku. Dotazník je nominační a budeme jím nejprve zjišťovat, jakou míru prosociálnosti vnímají ostatní žáci u konkrétního žáka – prosociální status žáka (NT dostal) a také do jaké míry daný žák vnímá ostatní ve třídě jako prosociální – index percepce prosociálnosti (NT dal). Tudiž dostaneme tři ukazatele prosociálního chování u žáků, prvním je prosociální status, druhým je index percepce prosociálnosti a třetím je celková míra prosociálního chování. Výsledky nominačního dotazníku budeme porovnávat v závislosti na typu studované školy a stupni třídy.

4.5 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří žáci základních tradičních a alternativních škol. Dle katalogu škol máme v České republice 4117 základních škol, z toho je 130 alternativních a 3979 tradičních. Dle Českého statistického úřadu ve školním roce 2020/2021 studovalo na základních školách 962 348 žáků.

Základní školy	4117
Alternativní	130
Tradiční	3979
Ostatní	8

Tabulka 3 Základní výzkumný soubor

Výběrový soubor tvoří žáci čtvrtých, pátých, šestých a sedmých tříd základních škol Jihomoravského kraje. Tento výběrový soubor jsme zvolili z důvodu rešerše předchozích výzkumů, které byly realizovány za účelem zjištění, jaká je souvislost mezi prosociálností a vývojovým stadiem. A právě dle výzkumu Eisenbergové a Fabese (in Brestovanský, 2015), prosociální chování rostlo v souvislosti s věkem, i když ne přímo lineárně, nicméně největší skok zaznamenali mezi dětstvím a ranou pubertou. Také ve druhém výzkumu, který vedl Bianchi (in Brestovanský, 2015), se zjistilo, že ve skupině dětí kolem 10. roku klesá pravděpodobnost, že osoba vybírá tvrzení v dotazníku na základě jejich sociální přijatelnosti, což znamená, že se děti již nerozhodují převážně podle toho, jak si myslí, že je to společensky správně, ale zahrnují do toho stále více vlastní postoje a názory.

Náš výběrový soubor tedy tvoří žáci čtvrtých, pátých, šestých a sedmých tříd základních tradičních a alternativních škol. Což odpovídá věkové skupině 9–13 let. Respondenti byli vybráni z tradičních škol a alternativní školy. Alternativní škola, na které probíhal výzkum je soukromá škola zařazená v rámci moderních alternativních škol a programů a vychází z prvků reformních škol Montessori a Waldorf a také prvků vzdělávacího programu Začít spolu. Uplatňuje tyto hlavní principy:

- spolupráce rodiny a školy
- pedagog jako průvodce vzděláním
- odstranění číselného hodnocení
- minimalizace učení z paměti
- přirozený rozvoj osobnosti žáka

Školy byly vybrány záměrným výběrem, dle toho, jak byly ochotny se na výzkumu podílet, z důvodu náročnosti dotazníku. Výzkum byl proveden na celkovém počtu 138 respondentů, z toho 94 respondentů tradičních škol a 44 respondentů alternativních škol.

Kraj	Škola	Počet tříd	Počet dětí
Jihomoravský kraj	Tradiční škola	4	41
	Tradiční škola	3	53
	Alternativní škola	5	44
Σ	4	17	138

Tabulka 4 Výběrový výzkumný soubor

4.6 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj, kterým jsme zjišťovali prosociální chování u žáků tradičních a alternativních škol, jsme použili standardizovaný dotazník s názvem „Nominační technika prosociálního chování ve třídě“. (Vaněk, 2011) Dotazník zjišťuje míru výskytu prosociálního chování ve třídě pomocí nominační techniky. Nominační technika je nástroj, který zjišťuje, jak se členové skupiny navzájem vnímají a jaké charakteristiky si vzájemně připisují. (Pelikán, 1998)

Dotazník má sedm položek zaměřených na prosociální chování, u kterých každý žák zatrhne, ke kterým spolužákům tato položka nejvíce sedí, žák může dát libovolný počet křížků. Výsledkem dotazníkového šetření je tedy jednak jakou míru prosociálnosti vnímají ostatní žáci u konkrétního žáka – prosociální status žáka (NT dostal), jednak do jaké míry daný žák vnímá ostatní ve třídě jako prosociální – index percepce prosociálnosti (NT dal). Vyplnění dotazníku trvá zhruba 10 minut, v závislosti na velikosti třídy.

Prosociální chování má rozmanité formy a nejčastěji ho dělíme do pěti kategorií:

1. *Darování*
2. *Sympatie a porozumění*
3. *Pomoc při dosažení určitého cíle*
4. *Nabídka ke spolupráci*
5. *Podpora* (Wispé in Slaměnik, Výrost, Jedlička, 2008, s. 214)

Námi vybraný dotazník se skládá ze sedmi okruhů, z nichž každý charakterizuje určitou formu prosociálního chování.

Forma	Č. otázky	Otázky v dotazníku
Podpora	1	Ochotně poradí druhým s obtížnou úlohou, se kterou si oni nevědí rady.
Sympatie a porozumění	2	Zastane se druhého proti silnějším spolužákovi?
Darování	3	Rád se rozdělí s ostatními.
Sympatie a porozumění	4	Druzí se mu mohou svěřit se svými starostmi?
Darování	5	Ochotně půjčuje pomůcky a potřeby, když ho o to někdo požádá.
Pomoc při dosažení určitého cíle	6	Ochotně pomáhá ostatním?
Nabídka ke spolupráci	7	Dobře se s ním spolupracuje na společném úkolu?

Tabulka 5 Otázky v dotazníku nominační techniky

Pro vyhodnocování dotazníku využijeme statistickou metodu. U každého jedince hodnotíme jako celek počet jeho přidělených bodů od spolužáků a také počet udělených bodů, které dal svým spolužákům. Výsledky uvádíme pomocí popisné statistiky. Poté zadané hodnoty překódujeme tak, že sečteme možný počet bodů, které jedinec mohl dostat, a poté vydělíme počtem jeho bodů, které dohromady získal (NT dostal a NT dal). Toto kódování provádíme u každého jedince v rámci příslušné třídy, kterou navštěvuje. Tyto jednotlivé třídy překódujeme do jednoho celku a vyhodnotíme v rámci jednoho ročníku. Poté tyto ročníky opět překódujeme a vyhodnotíme v rámci školy s daným pedagogickým směrem, v našem případě alternativním a tradičním. V rámci tříd by jsme rádi upozornili, že v alternativní škole je pátá a šestá třída dohromady, jelikož se jedná o spojenou třídu, tudíž jsme ji hodnotili jako jeden celek. Z hlediska porovnávání ročníků jsme tedy byli nuceni spojit i data pátých a šestých tříd tradičních škol. Po těchto zpracování dotazníků jsou žáci rozděleni dle tříd, ročníků a škol a můžeme s daty dále pracovat.

4.7 Způsob zpracování dat

Data z dotazníků převedeme do elektronické podoby do tabulky Microsoft Excel, kde budeme s daty dále pracovat. Statistická data budeme zpracovávat v programu IBM SPSS software. U každého žáka budeme zjišťovat jeho prosociální status (NT dostal), což udává, kolik dostal pozitivních hodnocení od spolužáků, a také jaký má index percepce prosociálnosti (NT dal), což zaznamenává, kolik dal ostatním spolužákům pozitivních hodnocení, poté budeme zjišťovat celkovou míru prosociálního chování.

K vyhodnocení dat využijeme popisnou statistiku, kde sestavíme tabulku s četností, aritmetickým průměrem, směrodatnou odchylkou, minimem a maximem. Dále využijeme statistické zpracování dat pomocí F-testu nebo ANOVY. A poté data statisticky ověříme dle T-testu, Pearsonova korelačního koeficientu nebo LSD post hoc testu. Pro zjištění míry prosociálního chování u žáků použijeme deskriptivní statistiku.

Na hlavní výzkumnou otázku (VO1) a dvě podotázky (DVO1, DVO2), v nichž se zabýváme zjištěním, jaká je míra prosociálního chování u žáků a jaký je prosociální status a index percepce u žáků, použijeme popisnou statistiku a na zjištění souvislostí mezi prosociálním statutem a indexem percepce prosociálnosti (DVO3) využijeme Pearsonův korelační koeficient, jenž měří sílu závislosti mezi dvěma veličinami. (Zvára, 2013) U všech ostatních otázek nejprve využijeme popisné statistiky a tabulku s deskriptivními údaji (průměr, směrodatná odchylka, maximum a minimum). Poté přistoupíme ke statistickému zpracování dat. U všech otázek, které se zabývají rozdíly (VO2, DVO4, DVO5, DVO6, DVO7, DVO8, DVO9) nejprve použijeme F-test, abychom zjistili, zda je u žáků z tradičních a alternativních škol přibližně stejně velký rozptyl a můžeme tedy použít T-test, poté statisticky ověříme rozdíly dle T-testu. U otázky zabývající se souvislostmi (VO3), využijeme Pearsonův korelační koeficient. U poslední výzkumné otázky, která se zabývá rozdíly mezi mírou prosociálního chování a ročníku, kteří žáci aktuálně studují v souvislosti s typem studované školy (VO4), si nejprve pomocí popisné statistiky (četnost, průměr, směrodatná odchylka, maximum, minimum) zjistíme prosociální chování u jednotlivých žáků, ty poté rozdělíme do skupin dle třídy a školy. Poté pomocí statistického zpracování dat, ANOVA a LSD post hoc testu, provedeme statistiku.

U každé proměnné uvedeme hodnotu F, t, sv a statistickou významnost p. Všechny výsledky budeme interpretovat pomocí tabulek s popisnou statistikou, aby bylo možné posoudit, jak se liší dané hodnoty v jednotlivých skupinách a významné výsledky také pomocí grafů.

5 ANALÝZA DAT

Vyhodnocení dat jsme provedli nejprve pomocí sešitu Microsoft Excel, kde jsme každého žáka roztrídili dle třídy a poté dle školy. Zde jsme zjišťovali jeho prosociální chování v rámci třídy, což znamená, kolik NT dostal (prosociální status) a kolik NT dal (index prosociálnosti). Poté jsme pracovali pomocí programu IBM SPSS, kde jsme vyhodnocovali otázky a hypotézy. Analýzu dat jsme převedli do tabulek, případně grafů, a pro lepší orientaci vždy uvádíme celé znění výzkumné otázky a hypotézy.

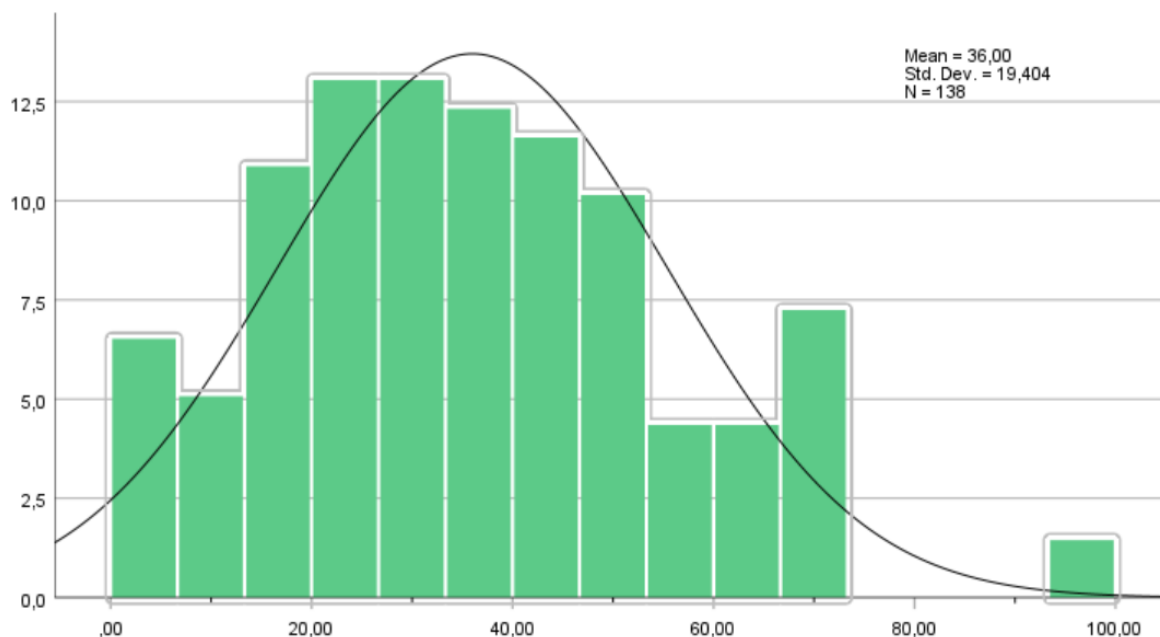
1. Jaká je míra prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol?

Hlavní výzkumnou otázkou, jaká je míra prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol, jsme zjišťovali pomocí první části dotazníku, a to formou nominační techniky. Respondenti přidělovali ke jménům svých spolužáků body, kterými měli zhodnotit jejich prosociální chování.

Proměnná	VO1 – popisná statistika				
	N	M	SD	Minimum	Maximum
Tradiční škola	94	29 %	15,20	2	70
Alternativní škola	44	50 %	19,77	16	99
Dohromady	138	36 %	19,40	2	150

Tabulka 6 Popisná statistika VO1

Z tabulky č. 7 můžeme vidět, že žáci dosahují v průměru $M = 36 \%$ ($SD = 19,33$) míry prosociálního chování, což se nachází v pásmu pod střední hodnotou míry prosociálního chování.



Graf 1 Prosociální chování u žáků tradičních a alternativních škol

1.1 Jaký je prosociální status u žáků tradičních a alternativních škol?

První díleí otázkou jsme zjišťovali, jaký je prosociální status u žáků tradičních a alternativních škol, tedy kolik bodů z hlediska prosociálního chování jim přidělili jejich spolužáci.

Proměnná	DVO1 – popisná statistika				
	N	M	SD	Minimum	Maximum
Tradiční škola	94	33 %	14,91	5	74
Alternativní škola	44	53 %	17,61	25	97
Celkem	138	40 %	18,34	5	97

Tabulka 7 Popisná statistika DVO1

Dle tabulky č. 8 můžeme vidět, že žáci vykazují prosociální status $M = 40 \%$ ($SD = 18,34$), což se také nachází v pásmu pod střední hodnotou. Jedná se o průměr prosociálního statusu, který žáci obdrželi od svých spolužáků.

1.2 Jaký je index percepce prosociálnosti u žáků tradičních a alternativních škol?

Druhou dílčí otázkou jsme zjišťovali, jaký je index percepce prosociálnosti u žáků tradičních a alternativních škol, tedy kolik označení z hlediska prosociálního chování udělili svým spolužákům.

Proměnná	DVO2 – popisná statistika				
	N	M	SD	Minimum	Maximum
Tradiční škola	86	33 %	20,23	0	97
Alternativní škola	44	52 %	26,65	0	100
Celkem	130	40 %	26,61	0	100

Tabulka 8 Popisná statistika DVO2

Dle tabulky č. 9 můžeme vidět, že žáci vykazují index percepce prosociálnosti v průměru $M = 40 \%$ ($SD = 26,61$). Z toho vyplývá, že žáci vykazují stejný průměr indexu percepce prosociálnosti jako prosociálního statusu ($M = 40 \%$; $SD = 18,34$), nicméně směrodatná odchylka je o celých 8 hodnot vyšší než u průměru prosociálního statusu, což značí vyšší rozptyl udělených bodů.

1.3 Jaká je souvislost mezi prosociálním statutem a indexem percepce u žáků?

Ve další dílčí výzkumné otázce zkoumáme, jaká je souvislost mezi prosociálním statutem a indexem percepce u žáků tradičních a alternativních škol. Pro zjištění této souvislosti byly stanoveny dané hypotézy a ty poté otestovány Pearsonovým korelačním koeficientem.

H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi prosociálním statutem a indexem percepce u žáků.

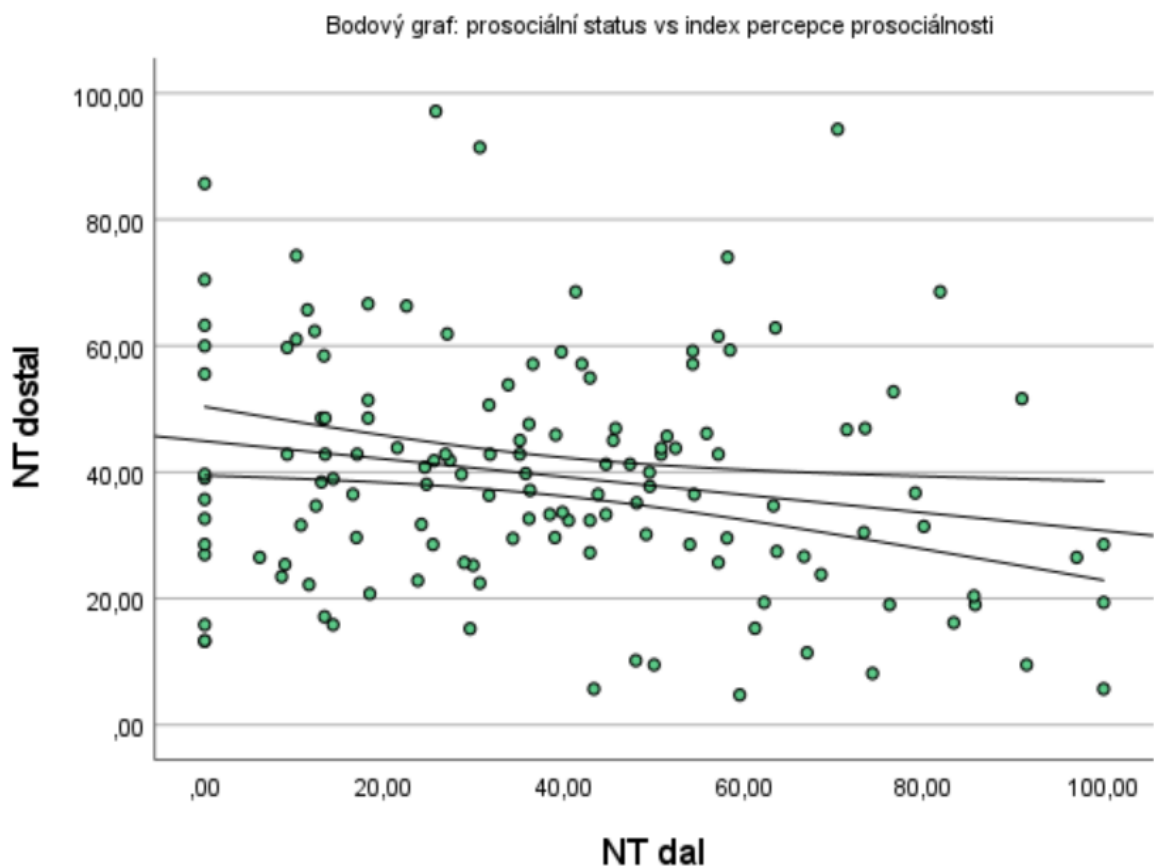
H0: Mezi prosociálním statutem a indexem percepce prosociálnosti u žáků tradičních a alternativních škol neexistuje souvislost.

HA: Mezi prosociálním statutem a indexem percepce prosociálnosti u žáků tradičních a alternativních škol existuje souvislost.

Proměnná	DVO3 H1 – Pearsonův koeficient korelace **p < 0,05				
	N	M	SD	NT dostal	NT dal
NT dostal	138	39,50 %	18,44	1,00	,515**
NT dal	138	38,30 %	26,10	,515**	1,00

Tabulka 9 Pearsonův koeficient korelace pro H1

Z tabulky č. 10 vidíme, že prosociální status (NT dostal) koreluje s indexem percepce prosociálnosti (NT dal) $r = 0,515$, $p < 0,05$. V rámci těchto dvou proměnných existuje statisticky významná souvislost. Čím vyšší je prosociální status, tím vyšší je index percepce prosociálnosti. Z analýzy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.



Graf 2 Prosociální status vs index percepce prosociálnosti

2. Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků v závislosti na typu studované školy?

Ve druhé výzkumné otázce zjišťujeme, zda jsou rozdíly v prosociálním chování u žáků v závislosti na typu studované školy, tedy mezi žáky tradičních a alternativních škol. Tabulka č. 11 nám udává popisné statistické údaje.

Proměnná	VO2 – popisná statistika				
	N	M	SD	Minimum	Maximum
Tradiční škola	94	29 %	15,20	2	70
Alternativní škola	44	50 %*	19,77	16	99

Tabulka 10 Popisná statistika VO2

Dle tabulky č. 11 můžeme vidět, že v rámci průměru žáci alternativních škol $M = 50 \%$ ($SM = 19,77$) vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci tradičních škol $M = 29 \%$ ($SM = 15,20$). V rámci minimální míry prosociálního chování byla zaznamenána hodnota 2 ve třídě tradičních škol a hodnota 16 ve třídě alternativních škol, v rámci maximální míry prosociálního chování byla zaznamenána hodnota 70 ve třídě tradičních škol a 99 ve třídě alternativních škol. V následující tabulce č. 12 zjistíme, zda jsou tyto rozdíly statisticky významné.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování žáků v závislosti na typu studované školy.

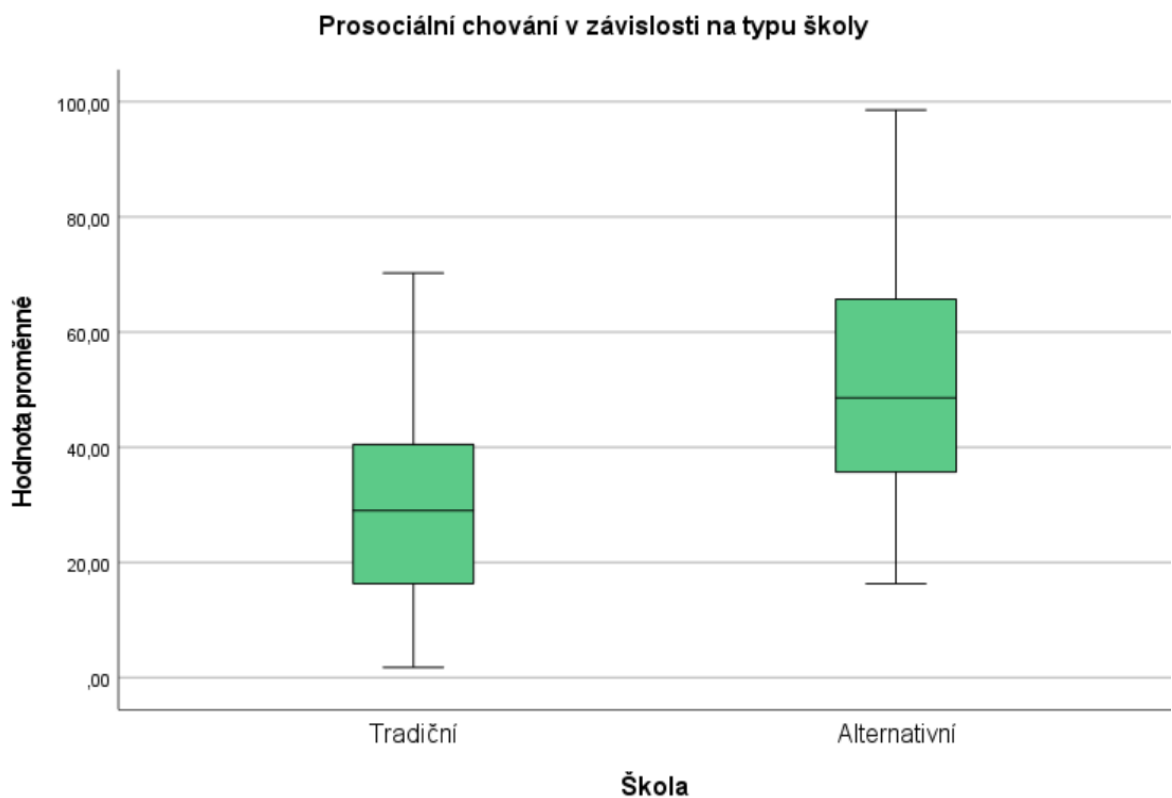
H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků v závislosti na typu studované školy.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků v závislosti na typu studované školy.

Proměnná	H2 – T-test pro nezávislé výběry * $p < 0,05$					
	M	SD	t	sv	p	F
Tradiční	29,43 %	15,28	-6,674	136	,037*	4,418
Alternativní	50,04 %	19,96				

Tabulka 11 T-test hypotézy č. 2

Dle tabulky č. 12 vidíme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prosociálního chování u žáků alternativních škol ($M = 50,04 \%$; $SD = 19,96$) a žáků tradičních škol ($M = 29,43 \%$; $SD = 15,28$). Žáci alternativních škol tedy vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci škol tradičních ($p = 0,037$). Z analýzy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.



Graf 3 Prosociální chování u žáků v závislosti na typu školy

2.1 Jaké jsou rozdíly v prosociálním statusu žáků v závislosti na typu studované školy?

Další dílčí otázkou zjišťujeme rozdíly v prosociálním statusu žáků v závislosti na škole, kterou studují. Tabulka č. 11 nám udává popisné statistické údaje.

Proměnná	DVO4 – popisná statistika				
	N	Průměr	Sm. odchylka	Minimum	Maximum
Tradiční škola	94	33 %	14,91	5	74
Alternativní škola	44	53 %*	17,61	25	97

Tabulka 12 Popisná statistika DVO4

Z tabulky č. 13 můžeme vidět, že žáci alternativních škol $M = 53\%$ ($SD = 17,61$) dosahují v průměru vyššího prosociálního statusu než žáci tradičních škol $M = 33\%$ ($SD = 14,91$). Z tabulky také můžeme vyčíst, že žáci alternativních škol dali minimální počet bodů 25 a žáci tradičních škol pouze 5. Z hlediska maximálního počtu bodů žáci alternativních škol dali 97 a žáci tradičních škol 74 bodů. V následující tabulce zjistíme, zda jsou rozdíly statisticky významné.

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v prosociálním statusu žáků v závislosti na typu studované školy?

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v prosociálním statusu žáků v závislosti na typu studované školy.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v prosociálním statusu žáků v závislosti na typu studované školy.

Proměnná	H3 – T-test pro nezávislé výběry * $p < 0,05$					
	M	SD	t	sv	p	F
Tradiční	33 %	14,91	-6,900	136	< ,001*	1,440
Alternativní	53 %	17,61				

Tabulka 13 T-test hypotézy č. 3

Z tabulky č. 14 můžeme vidět, že existují statisticky významné rozdíly mezi prosociálním statutem žáků alternativních škol $M = 53\%$ ($SD = 17,61$) a žáků tradičních škol $M = 33\%$ ($SD = 14,91$). Žáci tradičních škol vykazují vyšší prosociální status než žáci alternativních škol ($p < ,001$). Z analýzy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.

2.2 Jaké jsou rozdíly v indexu percepce prosociálnosti u žáků v závislosti na typu studované školy?

Další dílčí otázkou zjišťujeme souvislost mezi indexem percepce prosociálnosti u žáků a školou, kde studují. Tabulka č. 15 nám udává popisné statistické údaje.

Proměnná	DVO5 – popisná statistika				
	N	Průměr	Sm. odchylka	Minimum	Maximum
Tradiční škola	86	32,15 %	20,23	0	97
Alternativní škola	44	51,54 %*	26,65	0	100

Tabulka 14 Popisná statistika DVO5

Z tabulky č. 15 můžeme vidět, že žáci alternativních škol $M = 52\%$ ($SD = 26,65$) dosahují v průměru vyššího indexu percepce prosociálnosti než žáci tradičních škol $M = 32,15\%$ ($SD = 20,23$). Z hlediska minimálního počtu bodů, které žáci dali, jsou obě školy nastejno, nicméně z hlediska maximálního počtu udělených bodů dosahuje alternativní škola 98 bodů a tradiční škola pouze 83 bodů. V následující tabulce č. 16 zjistíme, zda jsou rozdíly statisticky významné.

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v indexu percepce prosociálnosti u žáků v závislosti na typu studované školy.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v indexu percepce prosociálnosti u žáků v závislosti na typu studované školy.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v indexu percepce prosociálnosti u žáků v závislosti na typu studované školy.

Proměnná	H4 – T-test pro nezávislé výběry *p < 0,05					
	M	SD	t	sv	p	F
Tradiční	32,15 %	20,23	4,319	136	<,001*	1,335
Alternativní	51,54 %*	26,65				

Tabulka 15 T-test hypotézy č. 4

Z tabulky č. 16 vidíme, že existují statisticky významné rozdíly v rámci indexu percepce prosociálnosti u žáků alternativních škol ($M = 0,515$) a žáků tradičních škol ($M = 0,338$). Žáci alternativních škol tedy vykazují také vyšší index percepce prosociálnosti ($p < ,001$). Z analýzy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.

3. Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků vybraných ročníků v závislosti na typu studované školy?

Další dílčí otázkou zkoumáme souvislosti mezi mírou prosociálního chování u žáků vybraného ročníku a typu školy, kterou studují. U této výzkumné otázky budeme hodnotit každý ročník zvlášť z hlediska tradičních a alternativních škol.

Proměnná		VO3 – popisná statistika		
		N	M	SD
4. třída	Tradiční	12	47,81 %*	12,60
	Alternativní	15	40,78 %	16,39
5. + 6. třída	Tradiční	54	31,01 %	12,98
	Alternativní	22	58,68 %*	20,13
7. třída	Tradiční	28	18,53 %	11,42
	Alternativní	7	42,71 %*	16,13

Tabulka 16 Popisná statistika VO3

Z hlediska srovnání jednotlivých tříd v rámci typu školy, kterou žáci studují, vidíme, že žáci 4. tříd tradiční školy ($M = 47,81$ %; $SD = 12,60$) vykazují vyšší míru prosociálního chování

než žáci 4. tříd alternativních škol ($M = 40,78 \%$; $SD = 16,39$). Žáci 5. + 6. tříd alternativních škol ($M = 58,68 \%$; $SD = 20,13$) vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci 5. + 6. tříd tradičních škol ($M = 31,01 \%$; $SD = 12,98$) a také žáci 7. tříd alternativních škol vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci 7. tříd tradičních škol ($M = 18,53 \%$; $SD = 11,42$). V následujících tabulkách zjistíme, zda jsou rozdíly statisticky významné.

3.1 Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 4. tříd v závislosti na typu studované školy?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 4. tříd v závislosti na typu studované školy.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 4. tříd v závislosti na typu studované školy.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 4. tříd v závislosti na typu studované školy.

Proměnná		DVO7 H5 – T-test pro nezávislé výběry * $p > 0,05$						
		N	M	SD	t	sv	p	F
4. třída	Tradiční	12	47,81 %	12,60	1,224	25	,162*	2,074
	Alternativní	15	40,78 %	16,39				

Tabulka 17 T-test hypotézy č. 5

Z tabulky č. 18 vidíme, že žáci čtvrtých tříd alternativních škol vykazují v průměru $M = 41 \%$ ($SD = 16,39$) nižší prosociální chování než žáci tradičních škol $M = 48 \%$ ($SD = 12,60$), což značí, že žáci čtvrtých tříd tradičních škol vykazují vyšší prosociální chování než žáci čtvrtých tříd alternativních škol. Nicméně tabulka také ukazuje, že žáci čtvrtých tříd nevykazují statisticky významné rozdíly v rámci prosociálního chování a typu studované školy. Můžeme tedy říci, že žáci čtvrtých tříd z obou typů škol vykazují podobné prosociální chování ($p = ,162$). Z analýzy vyplývá, že **nezamítáme 0 hypotézu**.

3.2 Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 5. + 6. tříd v závislosti na typu studované školy?

H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 5. + 6. tříd v závislosti na typu studované školy.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 5. + 6. tříd v závislosti na typu studované školy.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 5. + 6. tříd v závislosti na typu studované školy.

Proměnná		DVO8 H6 – T-test pro nezávislé výběry * p < 0,05						
		N	M	SD	t	sv	p	F
5. + 6. třída	Tradiční	54	31,01 %	12,98	-7,128	74	,012*	6,661
	Alternativní	22	58,68 %	20,13				

Tabulka 18 T-test hypotézy č. 6

Z tabulky č. 19 vidíme, že mezi žáky pátých a šestých tříd existují statisticky významné rozdíly z hlediska typu studované školy, v rámci prosociálního chování. Žáci alternativních škol $M = 59\%$ ($SD = 20,13$) vykazují vyšší prosociální chování než žáci tradičních škol $M = 31\%$ ($SD = 12,98$) (**p = 0,012**). Z analýzy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.

3.3 Jaké jsou rozdíly v míře prosociálního chování prosociálního chování u žáků 7. tříd v závislosti na typu studované školy?

H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 7. tříd v závislosti na typu studované školy.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 7. tříd v závislosti na typu studované školy.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků 7. tříd v závislosti na typu studované školy.

Proměnná		DVO9 H7 – t-test pro nezávislé výběry *p < 0,05						
		N	M	SD	t	sv	p	F
7. třída	Tradiční	28	18,53 %	11,42	-4,611	33	,006*	,587
	Alternativní	7	42,71 %	16,13				

Tabulka 19 T-test hypotézy č. 7

Z tabulky č. 20 vidíme, že z hlediska rozdílů mezi prosociálním chováním žáků sedmých tříd a typem studované školy u žáků existují statisticky významné rozdíly. Žáci sedmých tříd alternativních škol vyjadřují v průměru $M = 42,71 \%$ ($SD = 16,13$) prosociálního chování a žáci tradičních škol $M = 18,53 \%$ ($SD = 0,114$). Můžeme tedy říci, že žáci sedmých tříd alternativních škol vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci sedmých tříd tradičních škol ($p = 0,006$). Z analýzy tedy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.

4. Jaká je souvislost v míře prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na vybraném ročníku?

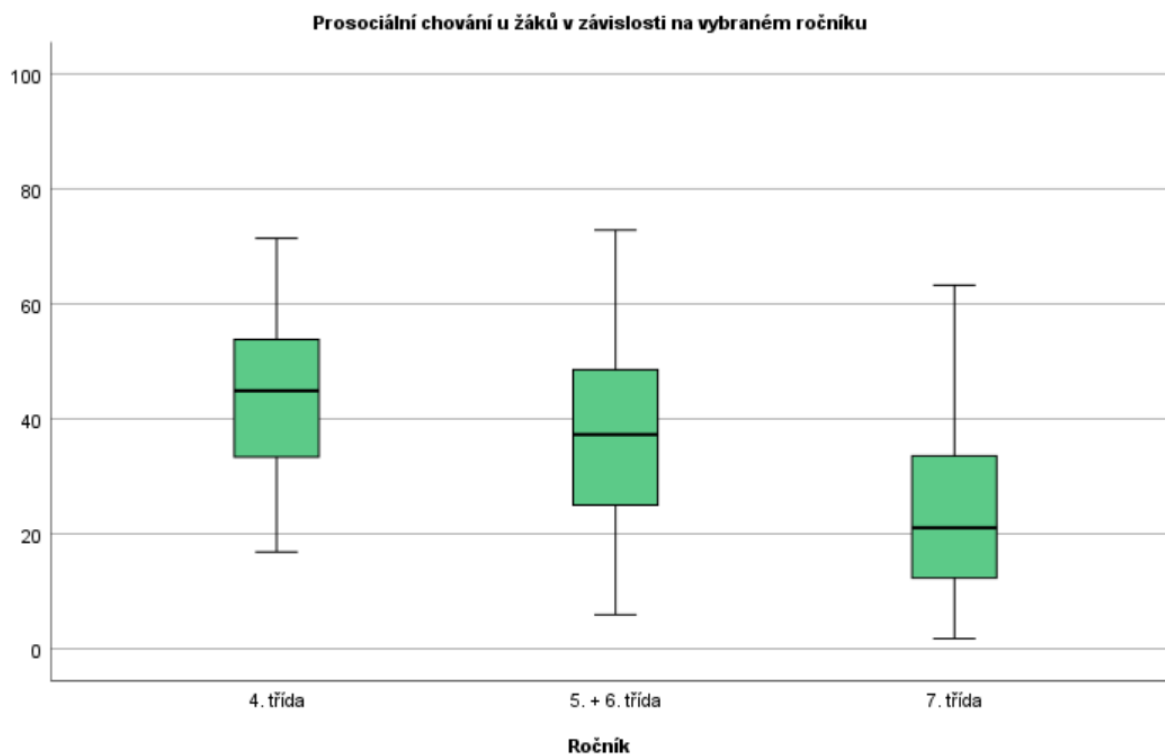
Další dílčí otázkou zkoumáme souvislosti mezi mírou prosociálního chování u žáků vybraného ročníku a typu školy, kterou studují. U této výzkumné otázky budeme hodnotit nejprve každý ročník zvlášť z hlediska tradičních a alternativních škol a poté vyhodnotíme celek.

Proměnná		DVO10 - popisná statistika		
		N	M	SD
4. třída	Tradiční	12	47,81 %	12,60
	Alternativní	15	40,78 %	16,39
	Dohromady	27	43,91 %	14,98
5. + 6. třída	Tradiční	54	31,01 %	12,98
	Alternativní	22	58,68 %	20,13
	Dohromady	76	39,01 %	19,80
7. třída	Tradiční	28	18,53 %	11,42
	Alternativní	7	42,71 %	16,13
	Dohromady	35	23,36 %	15,68

Tabulka 20 Popisná statistika DVO10

Z tabulky č. 21, která nám ukazuje popisnou statistiku, můžeme vidět, že žáci alternativních škol vykazují se stoupajícím ročníkem v průměru nižší prosociální chování. Což znamená, že žáci 4. tříd vykazují nejvyšší míru prosociálního chování ($M = 47,81 \%$; $SD = 12,60$), žáci 5. a 6. tříd vykazují nižší míru prosociálního chování ($M = 31,01 \%$; $SD = 12,98$) a žáci 7. tříd vykazují nejnižší míru prosociálního chování ($M = 18,53 \%$; $SD = 11,42$) v rámci tradičních škol. Z hlediska alternativních škol vykazují nejnižší míru prosociálního chování žáci 4. tříd ($M = 40,78 \%$; $SD = 16,39$) a 7. tříd ($M = 42,71 \%$; $SD = 16,13$) a nejvyšší míru prosociálního chování vykazují žáci 5. a 6. tříd ($M = 58,68 \%$; $SD = 20,13$).

Z hlediska celku vykazují nejvyšší míru prosociálního chování žáci 4. tříd ($M = 43,91 \%$; $SD = 14,98$), poté žáci 5. a 6. tříd ($M = 39,01 \%$, $SD = 15,68$) a nejnižší míru v rámci ročníků vykazují žáci 7. tříd ($M = 23,36 \%$, $SD = 15,68$).



Graf 4 Prosociální chování u žáků v závislosti na vybraném ročníku

H8: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na vybraném ročníku.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na vybraném ročníku.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na vybraném ročníku.

Vybrané ročníky		H8 - LSD post hoc test ANOVA: $F(2,135) = 12,33$ * $p < 0,05$	
		MD	p
4. třída	5. a 6. třída	4,89	,226
	7. třída	20,55*	<,001
5. a 6. třída	4. třída	-4,89	,226
	7. třída	15,65*	<,001
7. třída	4. třída	-20,55*	<,001
	5. a 6. třída	-15,65*	<,001

Tabulka 21 LSD post hoc test - H8

Z tabulky č. 22 vidíme, že z hlediska rozdílů mezi prosociálním chováním žáků tradičních a alternativních škol a vybranými ročníky existují statisticky významné rozdíly mezi 4. a 7. třídou (MD = 20,55; $p < ,001$) a mezi 5. + 6. třídou a 7. třídou (MD = 15,65; $p < ,001$). Mezi 4. třídou a 5. + 6. třídou neexistují statisticky významné rozdíly (MD = 4,89; $p = ,226$). Z analýzy tedy vyplývá, že **zamítáme 0 hypotézu**.

6 INTERPRETACE DAT

Nyní si interpretujeme data, která jsme získali, pokusíme se jimi odpovědět na naše výzkumné cíle a budeme se snažit je podepřít odbornou literaturou. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit míru prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol. Na základě tohoto hlavního cíle jsme si sestavili další výzkumné cíle a hypotézy, zaměřené na rozdíly v prosociálním chování mezi žáky tradičních a alternativních škol, z hlediska věku míry jejich prosociálního chování, a také souvislosti mezi prosociálním statutem a indexem percepce prosociálnosti. Na závěr jsme se pokusili zjistit rozdíly mezi mírou prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol a vybranými ročníky. Výsledky jsme získali pomocí standardizovaného dotazníku nominační techniky. (Vaněk, 2011) Respondenty byli žáci čtvrtých, pátých, šestých a sedmých tříd základních tradičních a alternativních škol. Žáci těchto tříd byli vybráni z důvodu klesající pravděpodobnosti, že budou volit tvrzení v dotazníku na základě sociální přijatelnosti, ale zahrnou do toho i další aspekty. (Bianchi, 1985)

Z hlediska hlavního výzkumného cíle, a to zjištění míry prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol, jsme dospěli k závěru, že **žáci vykazují prosociální chování v pásmu pod střední hodnotou míry prosociálního chování ($M = 36\%$)**. Prosociální chování u dětí je nejčastěji spojeno se sociálními vlastnostmi, jako je spolupráce, projevování soucitu k druhým, schopnost navazování přátelství a schopnost prohlubovat přátelství. (Matějček, 2005)

V dílčích otázkách jsme zjišťovali, jaký je prosociální status (NT dostal) a index percepce prosociálnosti (NT dal) u žáků tradičních a alternativních škol. Zde jsme dospěli k závěrům, že žáci tradičních a alternativních škol vykazují prosociální status i index percepce prosociálnosti v pásmu pod střední hodnotou ($M = 40\%$), rozdílných hodnot dosahovala pouze směrodatná odchylka, která byla v rámci indexu percepce prosociálnosti téměř o 8 hodnot vyšší, což značí vyšší rozptyl hodnot. Existence souvislostí mezi prosociálním statutem (NT dostal) a indexem percepce prosociálnosti (NT dal) byla ověřena pomocí Pearsonova koeficientu korelace a byla potvrzena statisticky významná souvislost. Čím vyšší je prosociální status u žáka, tím vyšší je index percepce prosociálnosti $r = 0,515$, $p < 0,05$. **H1 byla potvrzena**. Což znamená, že čím více žáka ostatní žáci vnímají jako prosociálního, tím více prosociální je.

Dalším hlavním cílem naší práce bylo zjištění rozdílů v míře prosociálního chování žáků v závislosti na typu studované školy, v našem případě tradiční a alternativní školy. Po vyhodnocení jsme dospěli k závěrům, že **žáci alternativních škol vykazují vyšší míru prosociálního chování (M = 50 %) než žáci tradičních škol (M = 29 %)**. Toto tvrzení nám poté statisticky potvrdil T-test pro nezávislé výběry, pomocí něhož byly zjištěny existující statisticky významné rozdíly v míře prosociálního chování u žáků ($p = 0,038$). **H2 byla potvrzena.**

Z hlediska rozdílů mezi prosociálním statusem u žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na typu studované školy jsme dospěli k závěrům, že **žáci alternativních škol vykazují vyšší prosociální status (M = 53%) než žáci tradičních škol (M = 33%)**. Tento výsledek byl poté statisticky ověřen, čímž se zjistily statisticky významné rozdíly ($p < ,001$). **H3 byla potvrzena.** Zajímavostí je minimální počet přidělených bodů. Zatímco u žáků tradičních škol to bylo pouze 5 bodů, u alternativních škol bylo přiděleno 25 bodů. Také z hlediska maximálního počtu bodů byl jasně zřetelný rozdíl, jelikož žáci tradičních škol přidělili 74 bodů a žáci škol alternativních 97 bodů. Z hlediska rozdílů mezi indexem percepce žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na typu studované školy jsme dospěli k závěrům, že **žáci alternativních škol opět vykazují vyšší index percepce prosociálnosti (M = 51,54 %) než žáci tradičních škol (M = 32,15 %)**. Tento výsledek byl poté statisticky ověřen a byly zjištěny statisticky významné rozdíly ($p < ,001$). **H4 byla potvrzena.** *Alternativní školy spojuje kritika dosavadního standardního školství a nejvíce kritizovaným nedostatkem je nedostatečná podpora komplexního rozvoje žáka na tradičních školách. (Brychtová, ©2020) Alternativní školy jsou cenným zdrojem inspirace a nových nápadů pro učitele tradičních škol a způsobem, jak zlepšit jejich práci. (Brychtová, ©2020)*

Další výsledek je zaměřený na zjištění existence rozdílů v míře prosociálního chování u žáků vybraných ročníků v závislosti na typu studované školy. Z deskriptivních výsledků je patrné, že **žáci čtvrtých tříd tradičních škol (M = 47,81 %) vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci čtvrtých tříd alternativních škol (M = 40,78 %)**. Je to také jediná oblast, ve které žáci tradičních škol dosáhli vyšší míry prosociálního chování než žáci škol alternativních. Nicméně dle T-testu žáci čtvrtých tříd nevykazují statisticky významné rozdíly v rámci prosociálního chování a typu studované školy. Můžeme tedy říci, že žáci čtvrtých tříd z obou typů škol vykazují podobné prosociální chování ($p = ,162$). **H5 nebyla potvrzena.** Dále jsme z deskriptivních výsledků zjistili, že **žáci pátých plus šestých tříd alternativních škol (M = 58,68 %) vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci**

pátých plus šestých tříd tradičních škol (M = 31,01 %). Po ověření t-testem bylo potvrzeno, že existují statisticky významné rozdíly z hlediska typu studované školy, v rámci prosociálního chování ($p = ,012$). **H6 byla potvrzena.** Také žáci sedmých tříd alternativních škol vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci tradičních škol (M = 18,53 %). Opět jsme použili t-test, který také potvrzuje existenci statisticky významných rozdílů ($p = 0,006$). **H7 byla potvrzena.**

V další části výzkumu jsme se zaměřili na rozdíly v míře prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol v závislosti na vybraném ročníku. Nejprve jsme hodnotili školy v rámci tříd a dospěli jsme k závěrům, že v tradičních školách žáci čtvrtých tříd vykazují nejvyšší míru prosociálního chování (M = 47,8 %), žáci pátých plus šestých tříd (M = 31,01 %) vykazují o něco nižší míru než žáci čtvrtých tříd a žáci sedmých tříd vykazují nejnižší míru prosociálního chování (M = 18,53 %) v rámci tradičních škol.

Z hlediska alternativních škol vykazují nejnižší míru prosociálního chování žáci čtvrtých tříd (M = 40,78 %) a poté žáci sedmých tříd (M = 42,71 %). Nejvyšší míru prosociálního chování vykazují žáci pátých plus šestých tříd (M = 58,68 %), což je také v průměru nejvyšší míra prosociálního chování u žáků ze všech tříd v rámci výzkumného souboru. Můžeme tedy vidět, že v rámci alternativních škol se s tvrzením zvyšující se prosociality s věkem téměř shodujeme, jelikož čtvrtá třída vykazovala nejnižší míru, nicméně i zde je sedmá třída v pásmu pod střední hodnotou a naopak pátá plus šestá třída nad tímto pásmem.

Z hlediska celku, kdy jsme spojili alternativní i tradiční školy a zaměřili se pouze na jednotlivé ročníky, **vykazují nejvyšší míru prosociálního chování žáci čtvrtých tříd (M = 43,91 %), poté žáci pátých plus šestých tříd (M = 39,01 %) a nejnižší míru v rámci ročníků vykazují žáci sedmých tříd (M = 23,36 %).** Poté jsme si položili otázku, zda existují rozdíly mezi těmito ročníky a pomocí ANOVA testu a LSD post hoc testu také ověřili. Z výsledků vyplynulo, že z hlediska rozdílů mezi prosociálním chováním žáků tradičních a alternativních škol a vybranými ročníky existují **statisticky významné rozdíly mezi mezi čtvrtou a sedmou třídou a mezi pátou plus šestou třídou a sedmou třídou.** Mezi čtvrtou třídou a pátou plus šestou třídou neexistují statisticky významné rozdíly. H8 byla potvrzena. Prosociální chování u žáků mladšího školního věku se začíná posilovat s utvářením kognitivní empatie a socio kognitivními funkcemi, které tento rozvoj podmiňují. Z hlediska staršího školního věku se u žáků začínají rozvíjet schopnosti atribuce ve smyslu prosociálního chování. (Eisenberg in Zášková, 2012)

7 DISKUZE

Z hlediska hlavního výzkumného cíle, a to zjištění míry prosociálního chování u žáků tradičních a alternativních škol, jsme dospěli k závěru, že žáci vykazují prosociální chování v pásmu pod střední hodnotou míry prosociálního chování ($M = 36 \%$). Náš výsledek koresponduje s výsledkem Hlaváčové (2014), která také pomocí nominační techniky zkoumala míru prosociálního chování u žáků na druhém stupni ZŠ s velmi podobným výsledkem ($M = 40 \%$). Střední míra prosociálního chování může být způsobena přechodem z hédonistické orientace, ve které se děti orientují především na svůj prospěch či prospěch lidí, které mají rádi, na přechod k etapě orientace na potřeby druhých. (Zášková, 2009) Dle teorie motivace se respondenti nacházejí právě ve stadiu uvědomění norem a v tomto stadiu děti chápou odměny (přijetí, uznání, pochvala), které mohou získat poté, co se budou chovat prosociálně. (Mlčák, 2010) *Nicméně morální úsudky vyplývající z vnitřních hodnot jsou ve školním věku vzácné.* (Eisenbergová in Zášková, 2009, s. 79) Na základě toho bychom mohli říci, že žáci v období školního věku projevují nejčastěji prosociální chování z důvodu odměny nebo trestu či z důvodu blízkého vztahu s danou osobou, tudíž nemusí vykazovat vyšší prosociální chování k ostatním žákům, se kterými nemají bližší vztah. V rámci projevů prosociálního chování mohou tedy hrát významnou roli klima třídy a vztahy v rámci třídy.

V další části jsme zjistili, že čím vyšší je prosociální status u žáka, tím vyšší je index percepce prosociálnosti. Což znamená, že čím více daného žáka ostatní žáci vnímají jako prosociálního, tím více prosociální je. Vysvětlením může být právě skutečnost potřeby uznání či pochvaly, což koresponduje s výzkumem Hlaváčkové (2014), která uvádí, že s rostoucí prosociálností žáků roste také potřeba odměny ve formě uznání.

Z hlediska hlavního cíle naší práce jsme zjistili, že žáci alternativních škol vykazují vyšší míru prosociálního chování ($M = 50 \%$) než žáci tradičních škol ($M = 29 \%$). Toto zjištění nám nepřímo koresponduje s výsledky výzkumu Dubínové (2013), která zjistila, že prokazatelně optimističtější přístup k možnostem školy ovlivnit prosociální chování panuje na církevní základní škole. Další výzkumy zaměřené přímo na srovnání našich proměnných nemáme k dispozici, tudíž nemáme dostupné výzkumy, se kterými bychom mohli diskutovat. Vymezíme si tedy alespoň aspekty, které mohou mít vliv na výsledek našeho výzkumu. V rámci vývoje prosociálního chování u dětí jsou důležité dva aspekty, a to biologické podmínky a sociální kontexty, kdy je škola po rodině, z hlediska sociálních kontextů, nejdůležitější. A právě atmosféra školního prostředí pomáhá žákům budovat jejich

identitu, což koreluje s prosociálními tendencemi. Důležitou roli hrají výukové metody, např. projektová metoda, jelikož si žáci více pamatují to, co sami prožili, než to, co učitel odprezentoval. Tato metoda působí pozitivně na postoje a chování žáka, čímž také dopomáhá k utváření prosociálního chování a jeho následnému rozvíjení. (Střelec, 1998) Tato metoda se nejčastěji vyskytuje v rámci výuky alternativních škol, jelikož tradiční školy upřednostňují metodu výkladu, což by mohlo být významné v kontextu výsledků našeho zjištění. Dalším aspektem by mohla být častá práce ve skupinách, která vede k utváření pozitivních vztahů a k lepšímu rozpoznání osobnostních aspektů a potřeb spolužáků. Také zde si můžeme všimnout rozdílů mezi alternativními a tradičními školami, které mohly přispět k nižší míře prosociálního chování, a to v rámci spolupráce ve skupině, kdy alternativní školy toto mají jako jedno z hlavních specifíků výuky, o čemž svědčí i spojení páté a šesté třídy v rámci našeho výzkumného souboru, jelikož tyto školy podporují spolupráci mezi žáky z jiných věkových skupin, čímž přispívají ke zvýšení pozitivních vztahů v rámci školy a zvýšení prosociálního chování. Neméně důležitým aspektem je prostředí, v našem případě školní, a jeho vliv na výchovu. (Krueger, 2001) Prostor celkově velmi významně působí na utváření pozitivního prosociálního chování, ať už se jedná o vybavení školy, o formu výuky, či o vztahy mezi vrstevníky a pedagogy. V rámci tradičních škol je učitel ten, koho musí žáci poslouchat a uznávat, naopak v alternativních školách je pedagog považován za někoho, kdo má žáky vést k vlastnímu poznání. Tradiční třídy mají často větší počet žáků, zatímco třídy alternativní jsou složené z menšího počtu žáků. (Brown, Corrigan, 2012) Jak uvádí ve svém výzkumu Bičánková (2019) děti z menších tříd jsou spokojenější než děti z větších tříd, také jsou zde potvrzeny silnější spolupráce, ať už mezi žáky, nebo také mezi pedagogem a žáky. I toto mohou být faktory, které ovlivňují míru prosociálního chování a podněcují výsledky našeho výzkumu. Na žáky působí i další faktory, které ovlivňují jejich prosociální chování. Nejdůležitějším z nich je pravděpodobně rodinné prostředí a jeho vliv na výchovu, včetně výchovných stylů (Koestner, 1990), což také může korespondovat s tím, že si alternativní školy zakládají na pozitivním a aktivním vztahu mezi rodinou a školou. Nicméně jedná se pouze o naše podněty, které jsme se snažili podepřít odbornou literaturou, ale nemáme je podloženy výzkumy, proto by bylo zajímavé do budoucna vytvořit výzkum, který se bude přímo orientovat na faktory škol, jež tento rozdíl podněcují.

V další části výzkumu jsme zjistili, že žáci alternativních škol vykazují vyšší prosociální status a index percepce prosociálnosti než žáci tradičních škol, což koresponduje

s výsledkem našeho hlavního výzkumného cíle. Nicméně zajímavostí je minimální počet přidělených bodů, což bylo u žáků tradičních škol pouze 5 bodů, kdežto u alternativních škol 25 bodů. Z hlediska maximálního počtu bodů žáci tradičních škol přidělili 74 bodů a žáci škol alternativních 97 bodů. Může to být způsobeno jednak výše uvedenými faktory, jednak zde můžou hrát podstatnou roli sympatie, klima třídy a vzájemné třídní vztahy, jelikož těchto pěti bodů dosáhl žák sedmé třídy, ve které bylo možné dosáhnout maximálního počtu ve výši 105 bodů, z čehož oněch 5 bodů činí pouze 5 %. Tento výsledek může svědčit o problémech v rámci skupiny (školní třídy) nebo o problémech jednotlivce v rámci školní třídy. Třída je systém, v němž jedinci vstupují do vztahů skrze komunikaci, a je patrné, že jedinec ovlivňuje nejen sebe ale i okolí. (Gavora, 2005) Neřešené výchovné problémy v rámci třídy mohou způsobit závažnější až deviantní chování (Mertin, 2013), což potvrdila ve svém výzkumu i Jurková (2011), z jejichž výsledků je patrné, že velmi důležitou roli v rámci prosociálního chování hraje klidná atmosféra a vztahy ve třídě.

V další části našeho výzkumu jsme hodnotili jednotlivé školy v rámci tříd a dospěli jsme k závěrům, že v tradičních školách žáci čtvrtých tříd vykazují nejvyšší míru prosociálního chování ($M = 47,8 \%$), následují žáci pátých a šestých tříd ($M = 31,01 \%$) a nejnižší míru vykazují žáci sedmých tříd ($M = 18,53 \%$) v rámci tradičních škol. Tato zjištění jsou velmi zajímavá, jelikož nekorespondují se všeobecným tvrzením, že se prosociální chování s přibývajícím věkem zvyšuje. (Eisenberg, 2006) Prosociální chování se může zvyšovat díky vzrůstající schopnosti chápat určité události, situace, rozeznávat pocity a učit se společenským normám. Dítěti se zvyšuje s postupem věku sociální odpovědnost, a tím i prosociální chování. (Zášková, 2009) Existují rovněž studie, které tvrzení o zvyšujícím se prosociálním chování s věkem vyvracejí a tvrdí, že naopak bezprostřední štědrost či pomoc u dětí se s věkem snižuje, a to z důvodu, že děti začínají více přemýšlet o tom, komu pomůžou a co z toho budou mít. (Flook, Zahn-Waxler, 2019)

Zajímavostí je, že v rámci alternativních škol byla tato zjištění téměř opačná, jelikož žáci čtvrtých tříd alternativních škol vykazovali nejnižší průměr míry prosociálního chování a žáci pátých a šestých tříd nejvyšší, v rámci sedmých tříd vykazovali žáci alternativních škol střední hodnotu $M = 42,71 \%$, což je o celých 24 % více než u žáků sedmých tříd tradičních škol. V našem případě může daný výsledek také svědčit o problému v rámci sedmých tříd tradičních škol, jelikož, jak jsme si již uvedli, nejmenší počet bodů ze všech žáků byl naměřen právě v tomto ročníku a celkově tato třída dosahovala hodnot v pásmu pod střední hodnotou, a to pouze 22 %, což byl nejmenší průměr zaznamenaný v rámci všech

tříd. Zároveň se také jedná o nejpočetnější třídu z našeho výzkumného souboru, a jak jsme si již uvedli, velikost třídy ovlivňuje klima třídy a vztahy uvnitř. Výzkumy (Barr, Higginsová in Brestovanský, 2015, s. 92) dokazují, že *pozitivní kultura školy je kladně spojená s prosociálním chováním žáků*. Také je dokázané, že vývoj prosociálního chování může být ovlivněný velikostí školy a třídy, jelikož se jedná o *faktor determinující, jak často se student střetne s blízkými*, což znamená, že větší anonymita může mít negativní dopad na prosociální chování (Carlo in Brestovanský, 2015, s. 91). Tudíž určité problémy a klima třídy mohly být pro tento náš výzkum limitní.

V poslední části zabývající se prosociálním chováním u žáků jsme zjistili, že nejvyšší míru prosociálního chování vykazují žáci čtvrtých tříd ($M = 43,91\%$), poté žáci pátých a šestých tříd ($M = 39,01\%$) a nejnižší míru v rámci ročníků vykazují žáci sedmých tříd ($M = 23,36\%$).

Náš výsledek koresponduje s výsledky studie Hlaváčové (2014), která také formou nominační techniky zkoumala prosociálnost u žáků druhého ročníku ZŠ a v rámci této studie potvrdila, že žáci šestých tříd vykazují vyšší míru prosociálního chování než žáci tříd sedmých a že celkově nejmenší míru prosociálního chování ze všech tříd vykazují právě žáci sedmých tříd ($M = 30\%$). Také další výzkum (Coté, et. al. in Padilla-Walker, Carlo, 2015) ukazuje, že žáci od šesti do devíti let vykazovali stabilní a středně vysoký prosociální status a žáci od devíti do dvanácti let již klesající nižší a nižší prosociální status. Tyto výsledky mohou souviset s vývojovými aspekty daných jedinců, jelikož se žáci sedmých tříd nacházejí v období, kdy začíná *individualizace růstu osobnosti, svébytnosti a svéráznosti*. (Čapek, 2010, s. 21) Třída v tomto období velmi často není soudržná a může docházet k hierarchii pozic. Naopak žáci čtvrtých tříd, kteří vykazují nejvyšší míru prosociálního chování, se nacházejí v období, kdy si tolik neuvědomují své místo ve skupině, třída není hierarchicky poskládána a žáci nevytváří uzavřené skupiny, tudíž do hodnocení žáků čtvrtých tříd nemusely tolik zasahovat neobjektivní sympatie k ostatním žákům. (Čapek, 2010)

Na závěr si uvedeme limity našeho výzkumu, nejprve se jedná o zkreslení výsledků v závislosti na vztazích v rámci třídy, z tohoto důvodu by bylo přínosné vedení výzkumu zaměřeného na souvislost mezi klimatem třídy a prosociálním chováním. Poté také velikost, a způsob vybrání výzkumného souboru, kdy z důvodu náročnosti dotazníku mnoho škol spolupráci ve výzkumu odmítlo a posledním limitem je způsob sběru dat, kdy zde mohl nastat šum či nepochopení.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Prosociální chování je považováno za životně důležité pro zdravý socio emocionální vývoj u dětí a často se používá jako indikátor celkové psychosociální pohody. (Eisenberg, 2006) Zvýšení prosociálního chování může vést k budování lepších vztahů v rámci třídy, školy či celé společnosti. Dle výzkumů je dokázáno, že spolupracující studenti dosahují lepších školních úspěchů. V momentě, kdy nový žák přijde do třídy, která zahrnuje žáky s vyšším prosociálním chováním, bude i tento nový žák vykazovat lepší studijní výsledky a bude lépe spolupracovat s ostatními, rozvíjet sociální vztahy i pozitivní osobnostní charakteristiky, což je užitečné jak pro něj, tak pro okolí. (Bergin, Prewett, 2020)

Za vhodné doporučení pro praxi považujeme rozšíření pedagogických pracovníků na školách, například asistenta pedagoga, metodika prevence, odborného poradce či právě sociálního pedagoga, kterého by bylo vhodné zařadit do všech škol, nebo alespoň do těch z nich, kde je nadměrný výskyt tříd s vysokým počtem žáků, není zde kladen takový důraz na vztah školy a rodiny žáka a kde existuje riziko vyššího výskytu sociálně patologických jevů. Řešení všech těchto situací je v kompetenci sociálního pedagoga na školách. Pro pedagogy je také podstatné, aby si uvědomili důležitost prosociálního chování u žáků a snažili se ho všemi možnými prostředky zvyšovat. K tomu by mohly dopomoci častější a kvalitnější kurzy či semináře pro pedagogy.

Dalším doporučením je zvýšení programů na školách podporující prosociální chování. Například výzkum Vaňka (2011) potvrdil, že etická výchova velmi znatelně zvýšila výskyt prosociálního chování u žáků ve třídě.

Z hlediska rozdílu pedagogických směrů škol, kdy v rámci našeho výzkumu žáci alternativních škol vykazují vyšší míru prosociálního chování, můžeme konstatovat vhodnost rychlejšího a komplexnějšího zavedení alternativních prvků do tradičních škol. Jsme si vědomi toho, že většina škol již s tímto procesem začala, nicméně to bude vyžadovat ještě spoustu času, odhodlání a hlavně vzepření se zaběhlým normám, což není vždy snadné.

Posledním doporučením je uvědomění si důležitosti prosociálního chování u dětí a zamyšlení se nad těmito výsledky, které nejsou ojedinělé.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá prosociálním chováním u žáků tradičních a alternativních škol. Hlavním cílem bylo zjistit míru prosociálního chování u žáků a tu poté porovnat v závislosti na typu studované školy.

V teoretické části práce jsme se zabývali prosociálním chováním a jeho vymezením, formami, motivací a vývojem. Pokusili jsme se vymezit determinanty prosociálního chování u žáků, mezi které se řadí hlavně rodina a škola. Z hlediska školního prostředí jsme poukázali na vliv, který má samotné prostředí, a zaměřili jsme se také na roli pedagoga a jeho působení v rámci třídy. Na závěr této části jsme se věnovali vymezení metod, které zvyšují prosociální chování u žáků.

Ve druhé teoretické části jsme definovali tradiční školství, základní specifika výuky a poukázali jsme na problémy, se kterými se tradiční školství potýká. Poté jsme definovali alternativní školství, v jehož rámci jsme uvedli základní specifika výuky a rozdělení. Na závěr kapitoly jsme se věnovali rozdílům mezi tradičními a alternativními školami, které nacházíme ať už ve způsobu výuky, v cílech výuky, nebo také v celkovém školním prostředí.

V praktické části jsme se zabývali kvantitativním výzkumem. Vymezili jsme výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Výběrový soubor tvořili žáci čtvrtých, pátých, šestých a sedmých tříd tradičních a alternativních škol. Jako metodu sběru dat jsme zvolili dotazník s nominační technikou, kterou žáci hodnotili sebe navzájem z hlediska prosociálního chování. Získaná data jsme překódovali a analyzovali pomocí deskriptivních metod. Poté jsme ověřili hypotézy pomocí T-testu, Pearsonova korelačního koeficientu, ANOVA a LSD post hoc testu, abychom zjistili statistickou významnost proměnných.

Z výsledků našeho výzkumu vyplynulo, že žáci tradičních a alternativních škol vyjadřují míru prosociálního chování v pásmu pod střední hodnotou. Také sociální status a index percepce prosociálnosti byly hodnoceny v pásmu pod střední hodnotou s tím, že byla potvrzena statisticky významná souvislost, což značí, že čím více žáka ostatní spolužáci vnímají jako prosociálního, tím více vyjadřuje prosociální je. V rámci tohoto hodnocení jsme také zjišťovali rozdíly u žáků v závislosti na typu studované školy a z výsledků vyplývá, že žáci alternativních škol vyjadřují vyšší míru prosociálního chování než žáci tradičních škol.

V další části analýzy jsme zjistili, že žáci čtvrtých tříd tradičních škol vykazují nejvyšší míru prosociálního chování a žáci sedmých tříd tradičních škol nejnižší míru prosociálního chování. Z hlediska alternativních škol vykazují nejvyšší míru prosociálního chování žáci pátých plus šestých tříd a nejnižší žáci sedmých tříd. Také jsme zjišťovali, jaké jsou souvislosti mezi mírou prosociálního chování a vybraným ročníkem žáků tradičních a alternativních škol, přičemž jsme zjistili, že nejvyšší míru prosociálního chování vyjadřují žáci čtvrtých tříd, poté žáci pátých plus šestých tříd a nejnižší míru žáci sedmých tříd. Konstatovali jsme, že náš výzkum má určité limity, kterými mohou být například vztahy v rámci třídy či způsob výběru respondentů a proto musíme upozornit, že naše výsledky není možné interpretovat na celou populaci.

V závěru jsme data interpretovali a o veškerých výsledcích výzkumu vedli diskuzi podloženou ostatními výzkumy a odbornými publikacemi. Pokusili jsme se také podat doporučení pro praxi. Práce přinesla zajímavá zjištění, která by bylo vhodné dále zkoumat a zabývat se jimi, jelikož je prosociální chování jedním z nejdůležitějších projevů sociálního chování mezi lidmi v rámci společnosti, obzvlášť pokud se jedná o děti. Závěry výzkumu mohou být tedy prospěšné jak pro školy, tak i pro samotné pedagogické pracovníky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADÁMKOVÁ, Marie, 2011. *Jsem učitel etické výchovy* [online]. Praha. Balářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Zuzana Svobodová. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/36713/BPTX_2009_2_11270_0_261059_0_108666.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [2] BATSON, C. and POWELL, A., 2003. *Altruism and Prosocial Behavior* [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0519>
- [3] BERGIN, Christi a Sara PREWETT, 2021. *The Pros of Prosocial: Focusing on positive behaviors benefits student well-being and achievement*. NEASP [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://www.naesp.org/resource/the-pros-of-prosocial/>
- [4] BIANCHI, G, 1990. *Prosociálne správanie žiakov výberových tried základnej školy*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: VÚDPaP.
- [5] BIČÁNKOVÁ, Jana, 2019. *Školní klima na základní škole*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Balaban Cakirpaloglu, Irena [cit. 2022-04-19]. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/44177>.
- [6] BIERHOFF, H.-W. 2002. *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1192393>
- [7] BRYCHTOVÁ, Lucie, 2020. *Význam a úskalí alternativního vzdělávání*. EDTECH KISK [online]. 2020 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/alternativn%C3%AD-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-33f681eac2a3>
- [8] BRESTOVANSKY, Martin, 2015. *Metodologické otázky výskumu prosociálnosti* [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271313141_Metodologicke_otazky_vyskumu_prosocialnosti
- [9] BROWN, et al., 2012. *Handbook of prosocial education*. Littlefield Publishers [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Handbook-of-prosocial-education-Brown-Corrigan/4742540cf5eb8d3dcb457472afb6944fd0156520#citing-papers>

- [10] CARLO, G., et al., 2003. *Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents*. The Journal of Early Adolescence [online]. 23(1), p. 107-134 [cit. 2022-04-19]. ISSN 0272-4316. Dostupné z: doi:10.1177/0272431602239132
- [11] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [12] DIEHL, Vahram G., 2012. *The Trouble with Traditional Schooling*. In: *Everything voluntary* [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://everything-voluntary.com/everything-voluntary-chapter-17>
- [13] DOHNALOVÁ, Zdeňka. *Církevní školství v České republice*. 45-65. ISSN 1214-5351 [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/118382>
- [14] LEBOWITZ, M. S., DOVIDIO, J. F., 2015. *Implications of emotion regulation strategies for empathic concern, social attitudes, and helping behavior*. *Emotion* [online]. 15(2), p. 187–194 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0038820>
- [15] DUBÍNOVÁ, Lucie, 2013. *Vliv školního prostředí na prosociální chování žáků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Hladík, Jakub. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/20751>.
- [16] DUNFIELD, Kristen A., 2014. *A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes*. *Frontiers in Psychology* [online]. [cit. 2022-04-19]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2014.00958
- [17] DUNFIELD, Kristen A., & KUHLMEIER, Valerie A., 2013. *Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire*. *Child Development* [online]. 84(5), p. 1766–1776 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: doi.org/10.1111/cdev.12075
- [18] EISENBERG, N., SPINRAD, T. L., & MORRIS, A., S. 2013. *Prosocial development*. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology*. p. 300–325. Oxford University Press.
- [19] EISENBERG, N., FABES, R. A., & SPINRAD, T. L. 2006. *Prosocial Development*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. p. 646–718. John Wiley & Sons, Inc.. ISBN 978812471284-0

- [20] GORDON, Peter a Denis LAWTON, 2003. *Dictionary of British Education*. Psychology Press, 303 s. ISBN 0713040513.
- [21] FLOOK, Lisa, Carolyn ZAHN-WAXLER a Richard J. DAVIDSON, 2019. *Developmental Differences in Prosocial Behavior Between Preschool and Late Elementary School* [online]. *Frontiers in Psychology* [cit. 2022-04-17]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2019.00876
- [22] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5104-9.
- [23] HAY, Dále, 1994. *Prosocial Development*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 35(1), p. 29-71 [cit. 2022-04-17]. ISSN 0021-9630. Dostupné z: doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x
- [24] HAVLÍKOVÁ, Dagmar, Blanka DRÁBKOVÁ a Jiří VYMĚTAL, 2013. *Etická výchova: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-993-3.
- [25] HASTINGS, Paul, UTENDALE, w.t. a Sullivan, C., 2007. *The socialization of prosocial development*. *Handbook of Socialization: Theory and Research* [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/283998128_The_socialization_of_prosocial_development
- [26] HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy: školní a třídní vzdělávací program. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [27] HLAVÁČKOVÁ, Nina, 2014. *Prosociální chování dětí staršího školního věku a jeho příčiny*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- [28] HLAVÁČOVÁ, Kateřina, 2019. *Analýza postupů rozvíjení prosociálního chování dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce Pacholík, Viktor. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/43945>.
- [29] HOFFMAN, M. L., 2000. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press [online]. [cit. 2022-04-19] Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>

- [30] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [31] ILDIKO, LACZKO-KERR & BERLINER, David, 2002. *The Effectiveness of "Teach for America" and Other Under-certified Teachers* [online]. Education Policy Analysis Archives [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: 10.10.14507/epaa.v10n37.2002.
- [32] ISRAEL, Salomon, Liat HASENFRATZ a Ariel KNAFO-NOAM, 2015. *The genetics of morality and prosociality*. Current Opinion in Psychology [online]. [cit. 2022-04-19]. ISSN 2352250X. Dostupné z: doi:10.1016/j.copsyc.2015.03.027
- [33] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- [34] JURKOVÁ, Jana, 2011. *Prosociální chování - současný stav a možnosti rozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Bakošová, Zlatica. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/17143>.
- [35] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [36] KRAJČOVÁ, Kateřina, 2018. *Prosociální chování u dětí a mládeže vyrůstající v dětském domově*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Hrbáčková, Karla. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/43101>.
- [37] KRAJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, 2011. *Začít spolu - pro ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-906-4
- [38] KRÁTKÝ, Jan, 2013. *Mezi lidmi a věcmi: Experimentální výzkum vlivu prostředí na prosociální jednání*. Sociální studia / Social Studies [online]. 10(2), 45-61 [cit. 2022-04-17]. ISSN 1803-6104. Dostupné z: doi:10.5817/SOC2013-2-45
- [39] KRUEGER, Robert F., et al., 2001. *Altruism and Antisocial Behavior: Independent Tendencies, Unique Personality Correlates, Distinct Etiologies*. Psychological Science, vol. 12, no. 5, p. 397–402. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40063655>
- [40] KOESTNER, Richard, Carol FRANZ a Joel WEINBERGER, 1990. *The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study*. Journal of Personality and Social Psychology [online]. 58(4), p. 709-717 [cit. 2022-04-19]. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.58.4.709

- [41] KUDRNA, David, 2017. *Efektivita formálního vzdělávání v informační společnosti*. EDTECH KISK: Masarykova univerzita [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/efektivita-form%C3%A1ln%C3%ADho-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-v-informa%C4%8Dn%C3%ADspole%C4%8Dnosti-ab416c71e329>
- [42] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [43] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- [44] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-026-4.
- [45] MERTIN, Václav, 2013. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-028-8.
- [46] MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/
- [47] MLČÁK, Zdeněk, 2010. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-857-8.
- [48] PADILLA-WALKER, Laura M. a Gustavo CARLO, 2014. *Prosocial Development* [online]. Oxford University Press [cit. 2022-04-17]. ISBN 9780199964772. Dostupné z: doi:10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001
- [49] PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-854-9827-8.
- [50] PENNER., Louis A. et al., 2005. *Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives* [online]. Annual Review of Psychology. 56(1), p. 365-392 [cit. 2022-04-17]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070141
- [51] PETRUSEK, Miloslav, 2020. *Teorie sociální směny*. Sociologická encyklopedie [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Teorie_soci%C3%A1ln%C3%AD_sm%C4%9Bn
- [52] PREWETT, Sara L., David A. BERGIN a Francis L. HUANG, 2019. *Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school*

- perspective* [online]. School Psychology International [cit. 2022-04-17]. 40(1), p. 66-87. ISSN 0143-0343. Dostupné z: doi:10.1177/0143034318807743
- [53] PROKOP, Jiří, 2001. *Sociologie výchovy a školy*. V Liberci: Technická univerzita. ISBN 80-708-3579-6.
- [54] PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [55] RÝDL, K., 2002. *K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení*. *e-Pedagogium*, roč. 2, č. 1 - mimořádné. ISSN 1213-7758
- [56] RÝDL, Karel, 2016. *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice - historie a současnost*. Along Clio's Ways : Topical Problems of Modern Historical Science [online]. 1, issue: 1 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/67778>
- [57] SAROGLU, Vassilis, et. al., 2005. *Prosocial Behavior and Religion: New Evidence Based on Projective Measures and Peer Ratings* [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2005.00289.x>
- [58] SCHROEDER, David A. a William G. GRAZIANO, 2015. *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* [online]. Oxford University Press, 2015-05-01 [cit. 2022-04-17]. ISBN 9780195399813. Dostupné z: doi:10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.32
- [59] SPILKOVÁ, Vladimíra, 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-860-3941-2
- [60] SVOBODOVÁ, Eva, c2007. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Nahlízet - nacházet. ISBN 80-863-0739-5.
- [61] SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [62] STŘELEČEK, Stanislav, 1998. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3161-3.
- [63] SKERRY, Amy E. a Elizabeth S. SPELKE, 2014. *Preverbal infants identify emotional reactions that are incongruent with goal outcomes*. *Cognition* [online]. 130(2), p. 204-216 [cit. 2022-04-17]. ISSN 00100277. Dostupné z: doi:10.1016/j.cognition.2013.11.002
- [64] Slovník cizích slov: ABZ.cz [online], 2022. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/tradicni>
- [65] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

- [66] TYNER-MULLINGS, Alia R., 2015. *Enter the Alternative School* [online]. Routledge [cit. 2022-04-19]. ISBN 9781317260370. Dostupné z: doi:10.4324/9781315634883
- [67] VANĚK, David, 2011. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Brno. Disertační práce. MASARYKOVA UNIVERZITA [online]. [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1311280666.pdf>
- [68] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [69] VYMĚTAL, Jan, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2003. *Lékařská psychologie: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál. Psyché (Grada). ISBN 80-717-8740-X.
- [70] VYMĚTAL, Jan, 2003. *Lékařská psychologie*. 3. aktualiz. vyd., 1. vyd. v nakl. Portál. Praha: Portál. ISBN 9788071787402.
- [71] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Jan SLAVÍK, 2008. *Sociální psychologie: psychologie ve výchově a vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
- [72] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, 2019. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9
- [73] ZÁŠKODNÁ, Helena a Alina KUBICOVÁ, 2008. *Prosocial behaviour in helping professions* [online]. Kontakt. 10(1), 150-158 [cit. 2022-04-17]. ISSN 12124117. Dostupné z: doi:10.32725/kont.2008.021
- [74] ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK, 2009. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-738-7306-6.
- [75] ZÁKLADNÍ ŠKOLA BŘECLAV, 2022. *Charakteristika vyučovacího předmětu: Rodinná výchova 2. stupeň* [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.zsvalticka.cz/pdf/rodinna_vychova2.pdf
- [76] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.
- [77] ZVÁRA, Karel, 2013. *Základy statistiky v prostředí R*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2245-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné.
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
č.	číslo
H ₀	nulová hypotéza
H _A	alternativní hypotéza
DVO	dílčí výzkumná otázka
HVO	hlavní výzkumná otázka
např.	například
NT	nominační technika
NT dostal	prosociální status
NT dal	index percepce prosociálnosti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
VO	výzkumná otázka
vs	Versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vztah mezi pojmy pomáhající chování, prosociální chování a altruismus. (Bierhoff, 2002, s. 9).....	12
Obrázek 2 Tři základní formy prosociálního chování (Dunfield, ©2014)	13
Obrázek 3 Druhy škol dle Průchy (2012, s. 26).....	33

SEZNAM TABULEK

Tabulka 2 Didaktické a metodické rozdíly tradičních a alternativních škol (Rýdl, 2016, s.3)	39
Tabulka 1 Organizačně správní rozdíly tradičních a alternativních škol. (Rýdl, 2016, s. 3)	39
Tabulka 4 Základní výzkumný soubor	45
Tabulka 5 Výběrový výzkumný soubor	46
Tabulka 6 Otázky v dotazníku nominační techniky	47
Tabulka 7 Popisná statistika VO1	49
Tabulka 8 Popisná statistika DVO1	50
Tabulka 9 Popisná statistika DVO2	51
Tabulka 10 Pearsonův koeficient korelace pro H1	52
Tabulka 11 Popisná statistika VO2	53
Tabulka 12 T-test hypotézy č. 2	54
Tabulka 13 Popisná statistika DVO4	55
Tabulka 14 T-test hypotézy č. 3	55
Tabulka 15 Popisná statistika DVO5	56
Tabulka 16 T-test hypotézy č. 4	57
Tabulka 17 Popisná statistika VO3	57
Tabulka 18 T-test hypotézy č. 5	58
Tabulka 19 T-test hypotézy č. 6	59
Tabulka 20 T-test hypotézy č. 7	60
Tabulka 21 Popisná statistika DVO10	60
Tabulka 22 LSD post hoc test - H8	62

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Prosociální chování u žáků tradičních a alternativních škol	50
Graf 2 Prosociální status vs index percepce prosociálnosti	52
Graf 3 Prosociální chování u žáků v závislosti na typu školy	54
Graf 4 Prosociální chování u žáků v závislosti na vybraném ročníku.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Nominační technika prosociálního chování

PŘÍLOHA P I: NOMINAČNÍ TECHNIKA PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Zdroj: Mgr. David Vaněk (2011)

Nominační technika prosociálního chování ve třídě

Jméno a příjmení:

třída a škola:

datum:

Následující věty v tabulce popisují, jak se mohou různí lidé chovat. Zamysli se nad tím, jak se chovají Tvoji spolužáci a pokud pro některé z nich tato věta platí, udělej u jejich jména v daném řádku křížek. Můžeš udělat tolik křížků, kolik chceš – záleží jen a pouze na Tvém názoru.

	jméno a příjmení 25						
	jméno a příjmení 24						
	jméno a příjmení 23						
	jméno a příjmení 22						
	jméno a příjmení 21						
	jméno a příjmení 20						
	jméno a příjmení 19						
	jméno a příjmení 18						
	jméno a příjmení 17						
	jméno a příjmení 16						
	jméno a příjmení 15						
	jméno a příjmení 14						
	jméno a příjmení 13						
	jméno a příjmení 12						
	jméno a příjmení 11						
	jméno a příjmení 10						
	jméno a příjmení 9						
	jméno a příjmení 8						
	jméno a příjmení 7						
	jméno a příjmení 6						
	jméno a příjmení 5						
	jméno a příjmení 4						
	jméno a příjmení 3						
	jméno a příjmení 2						
	jméno a příjmení 1						
Ochotně poradí druhým s obtížnou úlohou, se kterou si oni nevědí rady.							
Zastane se druhého proti silnějšímu spolužákovi?							
Rád se rozdělí s ostatními.							
Druzí se mu mohou svěřit se svými starostmi?							
Ochotně půjčuje pomůcky a potřeby, když ho o to někdo požádá.							
Ochotně pomáhá ostatním?							
Dobře se s ním spolupracuje na společném úkolu?							