

Brestovanský, Martin; Sádovská, Anna; Kusý, Peter; Podmanický, Ivan

Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl

Studia paedagogica. 2015, vol. 20, iss. 1, pp. [67]-83

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-1-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/133656>

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

CHARAKTERISTIKY HODNOTENIA A SEBAHODNOTENIA PROSOCIÁLNEHO SPRÁVANIA U ŽIAKOV PIATYCH A ŠIESTYCH ROČNÍKOV VYBRANÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

FEATURES OF EVALUATION AND SELF-EVALUATION OF PROSOCIAL BEHAVIOUR AMONG FIFTH- AND SIXTH-GRADE PUPILS

MARTIN BRESTOVANSKÝ, ANNA SÁDOVSKÁ,
PETER KUSÝ, IVAN PODMANICKÝ

Abstrakt

Rozvoj prosociálnosti a výchova charaktera sú jednými z najvýznamnejších výziev súčasnej školy. Cieľom štúdie, ktorá je súčasťou predpriekunnej fázy širšieho experimentálneho skúmania efektov etickej výchovy, je zistiť, ako žiaci v kontexte tohto školského predmetu vnímajú vlastnú úroveň prosociálnosti, ako hodnotia svojich spolužiakov, ako ich hodnotia učitelia a či sú medzi týmito hodnoteniami zovšeobecniteľné súvislosti. Autori použili revidovanú verziu Rocheho dotazníka prosociálneho správania na vzorke 254 žiakov (132 chlapcov) vo veku 10–12 rokov (piaty a šiesty ročník ZŠ). Výsledky ukazujú signifikantné rozdiely v sebahodnotení aj hodnotení druhých, predovšetkým na základe pohlavia. Avšak nielen lineárne. Učitelia hodnotia dievčatá ako prosociálnejšie, než sa hodnotia ony same, a naopak chlapcov hodnotia negatívnejšie, než sa chlapci vidia sami. Chlapci sami sa hodnotia prosociálnejšie, než ich vidia ostatní, u dievčat sa tento nepomer stráca. Vek, v porovnaní 5-tych a 6-tych ročníkov, zobráva zreteľnú rolu najmä u učiteľov, ktorí signifikantne pozitívnejšie vnímajú mladších žiakov. Úplnosť rodiny (dieťa žije v domácnosti s matkou aj otcom) ako premenná neukazuje evidentné rozdiely vo vnímaní žiakov v porovnaní so situáciou, keď dieťa býva len s matkou. Avšak v prípade, keď dieťa žije len s otcom, jeho sebahodnotenie prosociálnosti je značne negatívnejšie, než je ono vnímané ostatnými.

Kľúčové slová

prosociálne správanie, etická výchova, mravná výchova, sebahodnotenie

Abstract

Prosocial development and character education are those of highest important challenges for contemporary school. The aim of present study is to examine how pupils perceive their own prosociality, how they evaluate the classmates, what are the assessments made by teachers, and whether there is a coherency between them which could be enounced in general. The study is part of a wider experimental research plan focused on the effects of ethics education in pre-research phase. Authors used the revised version of Roche's Prosocial Behaviour Scale (1998) for school population of 254 fifth and sixth grade's pupils (132 boys) in the age from 10 to 12. Results show significant differences in self-perception and other-perception mainly based upon sex, not linear only. Teachers perceive the girls as more prosocial than the girls perceive themselves, and by contrast teachers evaluate the boys more negatively than the boys see themselves. In general, boys consider themselves more prosocial than they are seen by others; by girls this inadequacy disappears. If compare the age, 5th and 6th grade respectively, the strongest differences were investigated in group of teachers who perceive the younger pupils significantly more prosocial. Family situation plays role when a child lives only with father. In this case a child self-perception of prosociality is strongly worse than it is perceived by others.

Keywords

prosocial behaviour, ethics education, moral education, self-evaluation

Kontext

Vývin prosociálnosti prebieha zväčša informálne, v podmienkach rodinných či rovesníckych vzťahov. V kontexte humanizácie školských systémov sa však už dávnejšie začali rodiť intencionálne výchovné programy priamo podporujúce jej rozvoj (Berkowitz, 1997; Carr & Steutel, 1999; Solomon, Watson, & Battistich, 2001; Lickona, Shaps, & Lewis, 2003; Wynne & Ryan, 1993; Roche, 1992 a i.). Jednou z najmasívnejších aplikácií výchovy zameranej na prosociálnosť vo formálnom prostredí je koncepcia etickej výchovy realizovaná na Slovensku od roku 1992 (porov. Lencz, 1994). Predmet Etická výchova je zaradený v štátnom vzdelávacom programe ako povinne voliteľný, alternujúci s náboženskou výchovou, s hodinovou týždennou dotáciou od 1. po 8. roč. základných škôl a na gymnáziách a s hodinovou dvojtýždennou dotáciou pre 9. roč. základných škôl a 1. roč. stredných škôl. Realizuje sa tak približne na 90 % slovenských škôl. Z výskumného hľadiska teda ide o unikátne prostredie (bohaté na dáta) pre pochopenie možností výchovy k prosociálnosti vo formálnych podmienkach školy.

Etická výchova a výskum prosociálneho správania

Napriek dlhoročnej realizácii však existuje len minimum systematických výstupov, ktoré by referovali o efektoch tohto výchovného programu. Predpokladáme, že daný stav je dôsledkom niekoľkých príčin. Na jednej strane

výchova je komplexný fenomén, ktorý sa len veľmi ťažko dá vtesnať do scientometrických parametrov v zmysle dosahovania výkonmi pomenovateľných výstupov.¹ Platí tiež, že „*kauzalita bežná v prírodných vedách je diametrálne odlišná od kauzality vo vedách sociálnych*“ (Švaříček, 2013, s. 59). Akékoľvek kvantifikovanie výchovného potenciálu určitého programu alebo intervencie je teda nutne ohraničené konkrétnymi podmienkami, v ktorých sa realizuje, najmä osobnosťou vychovávateľa (Podmanický & Szeliga, 2009) a žiaka (Bierhoff, Klein, & Kramp, 1991; Bierhoff & Rohmann, 2004; Oliner & Oliner, 1988; Penner, Fritzsche, Craiger, & Freifeld, 1995 a i.), ale aj množstvom mnohých ďalších premenných, vrátane kultúry prostredia (Barr & Higginsová, 2007). Uvedomujeme si, že aj dáta, ktoré prezentujeme v aktuálnej štúdií, podliehajú týmto zákonitostiam. Ďalším problémom je samotný pojem prosociálneho správania a uvažovania, ktorý sa široko horizontálne a vertikálne vrství. Ide o množstvo rôznorodých praktických prejavov ako napr. pomáhanie, delenie sa, útecha, potvrdenie a pozitívne ocenenie druhého, pozorné počúvanie, empatia, solidarita (horizontálna rovina) (porov. Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2007; Roche & Sol, 1998; Wispe, 1972 a i.), ale aj o kvalitatívnu rôznorodosť, teda prežívanie a zdôvodňovanie prosociálneho správania (vertikálna rovina) (Bierhoff, 2002; Carlo & Randall, 2001; Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, 1999 a i.). V detailoch o týchto metodologických otázkach pojednáva na inom mieste Brestovanský (2014). Napokon, pragmatickým problémom výskumu je kvalita realizácie samotného programu – v praxi platí, že nie všetci učitelia sú odborne pripravení v špecializácii predmetu etická výchova. V ideálnom prípade ide o absolventov odboru (možnosť štúdia ponúka päť slovenských univerzít), ale môže ísť aj o absolventov rozširujúcej kvalifikácie prostredníctvom metodických centier, či dokonca celkom nekvalifikovaných učiteľov. Riaditeľ z personálnych dôvodov prideli predmet učiteľovi s inou kvalifikáciou. Tieto skutočnosti (skryté premenné) môžu zásadne deformovať efektivitu programu a výskum ich musí precízne identifikovať a filtrovať, pričom vzniká relevantná otázka, či je to vôbec vyčerpávajúco možné.

Samotná koncepcia je postavená na dlhodobých výskumoch aspektov prosociálnosti (Roche, 1992), ktoré boli zasa motivované širším výskumom faktorov pozitívneho vývinu charakteru (Ryan & Lickona, 1992 a i.). Roche tvrdí, že rozhodujúcim pre rozvoj dobrého charakteru je práve prosociálne

¹ Napriek tomu existuje sústavný politický a legislatívny tlak na preformulovanie výchovných cieľov v oficiálnych didaktických dokumentoch do výkonových formátov.

správanie. Identifikoval desať základných faktorov, ktoré treba rozvíjať na strane dieťaťa, a päť charakteristík prístupu k dieťaťu zo strany učiteľa, čo tvorilo základ jeho programu výchovy k prosociálnosti (viac porov. Roche, 1992). Tento bol po istých úpravách prevzatý, metodicky a obsahovo rozšírený (o etické aplikačné témy) a tak aplikovaný na Slovensku. Prirodzene teda jednou z prvých štúdií efektov výchovy k prosociálnosti bola experimentálna štúdia L. Lencza (1991) v rámci pilotného overovania programu vznikajúcej etickej výchovy, ktorej závery boli „*velmi povzbudzujúce*“ (s. 4). Koubeková (1994) skúmala pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov dvojročným experimentálnym overovaním s použitím Bianchiho Dotazníka prosociálnych tendencií – DX (1990) v kombinácii s mnohými ďalšími nástrojmi (Dotazníka sebaocenenia /Pope, Craighead, & McHale, 1988/; škála sociálneho správania /Kagan & Knight, 1981/; dotazník empatie /Mehrabian & Ebstein, 1972/; test osobnosti CTP /Thorpe, Clark, & Tiegs, 1953/; škála rodinného prostredia /Hargašová & Kollárik, 1986/ a dotazník agresivity /Buss & Durke, 1957/). Ukázala štatisticky významné zvýšenie úrovne sebaúcty, a to u všetkých žiakov, vrátane 1. kontrolnej skupiny, ktorú tvorili na programe nezúčastnení spolužiaci (2. kontrolnú skupinu tvorili žiaci inej školy). Toto zlepšenie sa prejavilo aj v lepšej kvalite „*vzájomných interakcií, priateľskejšej atmosfére, väčšej saturácii sociálnych potrieb, potrieb uznania, prijatia a akceptácie*“ (s. 209). V kontexte realizácie projektu etickej výchovy v Českej republike, ktorý je inšpirovaný slovenským modelom, tiež pribúdajú práce zamerané na experimentálne overovanie jeho efektov. Vaněk (2011) pre tento účel využil batériu nasledujúcich nástrojov: Škálu sebaúcty (Blatný & Osecká, 1994; Rosenberg, 1965), Dotazník naša trieda (MCI, Fisher, & Fraser, 1981; Lašek & Mareš, 1991), spomínaný Dotazník prosociálnych tendencií (Bianchi) a nominačnú vrstovnícku techniku. Výsledky jeho výskumu vykázali „*výrazné zlepšenie vo väčšine sledovaných premenlivých*“, najmä „*spokojnosť v triede, súdržnosť žiakov medzi sebou navzájom, úroveň sebahodnotenia žiakov a mieru výskytu prosociálneho správania*“ (2012, s. 18). Motyčka (2013, s. 81) výstupy svojho experimentu (337 žiakov z 11 škôl) nehodnotí tak jednoznačne pozitívne. Napr. nie experimentálna, ale kontrolná skupina vykázala v postestoch štatisticky významný nárast pomoci. „*Dôvodom môže byť skutočnosť, že v rámci etickej výchovy sú žiaci vedení k pomerne hlbokej reflexii svojich skúseností*“ (s. 118). Tá v počiatočných fázach intencionálnej morálnej výchovy zvyšuje citlivosť na mieru realizovanej pomoci (a iných prosociálnych prejavov) a napomáha tiež rastu sebakritiky. Prekvapivé nepriaznivé výsledky môžu byť jednoducho výsledkom toho, že konatívny rozvoj je tu predbiehaný kognitívnym. V Lenczových experimentoch takýto fenomén zaznamenaný nebol.

Z pedagogického hľadiska je efektívne tak pre samotný základný výskum ako aj pre evalváciu praxe presne pomenovať konkrétne prejavy prosociálnosti, ktoré očakávame, že sa budú programom rozvíjať. Výskumné nástroje by mali zodpovedať štruktúre programu, či dokonca konkrétnym učebným plánom v danom ročníku (porov. Lencz & Križová, 1997). Ešte predtým je však z metodologického hľadiska potrebné vôbec zistiť rozdiely vo vnímaní toho, čo je považované za prosociálne (obsah pojmu v kognitívnom obraze respondentov) a tendencie v sebahodnotení a hodnotení druhých.

Vnímanie a sebvnímanie prosociálnosti

Je známe, ide o jedno z najpotvrdzovanejších zistení v sociálnej psychológii, že ľudia si väčšinou prisudzujú vyššie kvality než ostatným, resp. než priemeru populácie. Zvlášť to platí v oblasti mravnosti a sociálnosti. Ak sú aj ochotní uznať niekomu vyššiu špecifickú zručnosť alebo inteligenciu, „*len veľmi ťažko akceptujú, že iní sú prosociálnejší než oni sami*“ (Fetchenhauer & Dunning, 2006). Etická výchova, ako uvažoval vyššie spomenutý Motyčka (2013), môže viesť v prvej fáze predovšetkým a práve k formácii sebvnímania a morálnej senzibilizácii, ktorá sa prirodzene mení na základe životného štýlu a preferencií. Merania v rámci ročných experimentov tak občas dosahujú opačné než očakávané výsledky, a to z dôvodu, že sú žiaci citlivejší na to, čo je a čo nie je morálne alebo prosociálne.

Fetchenhauer a Dunning (2013) analyzujú systematický chybný predsudok o vlastnej morálnej a sociálnej nadpriemernosti z troch perspektív – motivácie na základe tendencie posilňovať alebo utvrdzovať vlastné sebavedomie, na základe kultúrneho vplyvu (západnej priemyselnej spoločnosti) a napokon ako evolucionistické vysvetlenie (explanation) v rámci funkcie správneho rozhodovania. Warden, Cheyne, Christie, Fitzpatrick a Reid (2003) pomenovali konkrétnejšie procesy morálneho posudzovania druhých. Medzi iným zistili, že deti majú tendenciu viac sa vyjadrovať k antisociálnemu ako prosociálnemu správaniu; prosociálne deti aplikujú prísnejšie kritériá pri hodnotení správania druhých; dievčatá sú presvedčené, že dievčatá sa vo všeobecnosti skôr správajú prosociálne než chlapci; chlapci veria, že obe pohlavia sú vyrovnané, čo sa týka uskutočňovania prosociálnych činov. Otázkou zostáva, ako sa tieto tendencie prejavujú priamo v kontexte etickej výchovy a ako sú na ne pripravení z pohľadu presnosti percepcie učiteľa etickej výchovy. Tiež platí, že prosociálne správanie v rámci školského intencionálneho programu rastie výraznejšie, ak sebapercepcia študenta v oblasti úrovne prosociálnosti čo najtesnejšie ladí s tým, ako je vnímaný ostatnými spolužiakmi (Armstrong, 2011). Ale pozitívne sebahodnotenie v oblasti prosociálnosti má aj významné pozitíva.

Rozdiely v hodnotení a sebahodnotení miery prosociálneho správania

Cieľom tejto štúdie je zistiť, či existujú signifikantné rozdiely v sebahodnotení prosociálnosti u žiakov 5. a 6. ročníkov základných škôl (10–12 rokov), ktorí budú neskôr respondentmi hlavnej štúdie, v porovnaní s ich rovesníkmi a učiteľmi, a či je možné vysloviť určité zákonitosti/tendencie v sebahodnotení a hodnotení druhých. Prezentované výsledky sú súčasťou pilotného overovania v rámci dlhodobšieho experimentálneho plánu. Komplexný predprieskumný dizajn tvorila batéria vzájomne sa dopĺňajúcich nástrojov pre výskum prosociálnosti tak, aby pokryli jednak vyššie spomenuté pedagogické ciele a zároveň umožňovali validizáciu. Pre našu štúdiu sme revidovali dotazník prosociálnosti (Roche & Sol, 1998), dotazník prosociálneho morálneho uvažovania (Carlo & Eisenbergová, 1992), dotazník noodynamiky (Popielski, 1994) a dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (Leary, Laforge, & Suczek, 1954 in Kožený & Ganický, 1976). V štandardizovanej zúženej forme sme využili 10položkový osobnostný test TIPI (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003).

V aktuálnom článku riešime výstupy z dotazníka prosociálnosti, ktorý bol ako jediný distribuovaný v troch formách – sebahodnotenie (ja-forma), hodnotenie vybraného spolužiaka (on-forma) a hodnotenie každého žiaka učiteľom etickej výchovy (on-forma). Pri hodnotení spolužiaka išlo o náhodné losovanie, každý žiak hodnotil práve jedného spolužiaka. Dotazník vznikol selekciou z bohatého inventára popisujúceho konkrétne prejavy prosociálneho správania v troch kontextoch – škola, letný tábor, šport (Roche & Sol, 1998, s. 17–25). Položky kopírujú spomínanú horizontálnu klasifikáciu desiatich typov prejavov: fyzická pomoc, fyzická služba, podelenie sa, verbálna pomoc, útecha, potvrdenie a pozitívne ocenenie druhého, pozorné počúvanie, empatia, solidarita, pozitívna účasť a jednota. Napr. kategóriu „fyzická služba“ zastupuje (v kontexte školskej triedy) výpoveď „*Nechá svoje veci v triede upratané, aby uľahčil prácu týždenníkom*“, kategóriu „podelenie sa“ sýtia medzi inými aj položky „*Dovolí kamarátom používať svoje veci a hry*“ alebo „*Opisuje svojim priateľom rôzne osobné zážitky*“ atď. Ku každej položke sa respondent vyjadroval na škále 1 (úplne súhlasím) – 4 (vôbec nesúhlasím). Ani jedna položka nebola formulovaná negatívne. V konečnom súčte teda čím nižšie skóre, tým vyššia miera prosociálnosti. Pôvodných 40 položiek (vždy 4 zastupovali jednu kategóriu) sme zo psychohygienických dôvodov redukovali na 21. Selekcii vypracovávali nezávisle traja výskumníci, až potom sa snažili dospieť k zhode. Okrem základného pravidla zachovať vždy dve (v jednom prípade tri) položky na kategóriu do úvahy brali najmä zrozumiteľnosť položky na základe pilotných rozhovorov face-to-face s voľne vybranými zástupcami danej vekovej skupiny. Napr. z kategórie *Pozorné počúvanie* sme položku „*Mlčí, zakaiaľ iný rozpráva*“ uprednostnili pred položkou „*Dopočúva až do konca*“, ktorá

je menej jasná. Položku „Zostáva zameraný na dôvody diskusie, ak je to možné“ sme z dôvodu komplikovanej štylistiky vylúčili atď.² Čo sa týka základného metodologického prístupu, ide o náročné rozlíšenie a komplikovanú otázku. Akákoľvek dotazníková metóda (či už sebariportná alebo s hodnotením) bola výsledkom hodnotenia všetkých študentov navzájom. Takýto model je krajne náročný na realizáciu. Preto sa štúdia viac zaoberá práve rozpormi v hodnoteniach troch skupín (ja, on, učiteľ). Na druhej strane kvantitatívny dizajn na dostatočnej vzorke môže viesť aj k záverom o samotnom správaní, pretože hodnotenia z tohto uhla pohľadu objektivizuje.

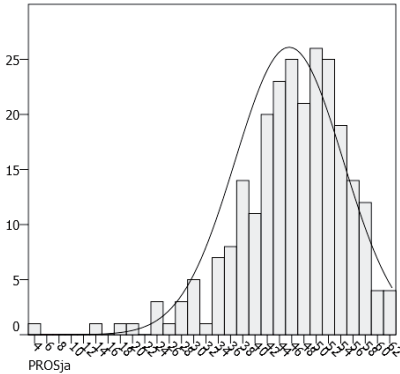
Zber dát pre predvýskum bol realizovaný v januári/februári 2014 na vzorke 254 žiakov (132 chlapcov) piatych (150) a šiestych (104) tried základných škôl západného Slovenska (mimo Bratislavy).³ Výber vzorky prebiehal priebežne na základe ochoty jednotlivých participujúcich učiteľov spolupracovať.⁴ Bola dodržaná podmienka, aby žiaci navštevovali pravidelne hodiny etickej výchovy. Žiaci sú zo šiestich škôl rôznej veľkosti a z odlišných demografických kontextov (stredne veľké mesto/nad 60 000 obyv., menšie mesto, dedina). Výskumu sa zúčastnili celé triedne skupiny (presnejšie tie časti, v ktorých sa vyučuje etická výchova). Pôvodná vzorka mala vyššiu početnosť, no niektorí učitelia odmietli vyplňovať hodnotenia žiakov, keďže to považovali za príliš zaťažujúce. Išlo o menej ako 15 % respondentov a základnú sociodemografickú štruktúru to nenarušilo. Konštruktová a obsahová validita sa opiera o výskumnú prácu Rocheho Olivara, pričom dotazník je konštruovaný pre školské prostredie. Preto aj vykazuje nie dostatočne vysoké korelácie s vybranými položkami interpersonálneho dotazníka ICL v kategóriách ($r = 0,23$). Kriteiálna validita doposiaľ nebola preukázaná, nástroj nebol štandardizovaný (viac pozri Brestovanský et al., 2014).

Interná reliabilita bola počítaná na každú formu zvlášť. Pre sebahodnotenie bolo Cronbachovo alfa 0,839 ($N = 205$); pre hodnotenie od spolužiaka Cronbachovo alfa = 0,908 ($N = 252$); pre hodnotenie od učiteľa Cronbachovo alfa = 0,942 ($N = 254$). Nižšie uvádzame tiež základné frekvenčné charakteristiky v jednotlivých skupinách (sebahodnotenie graf 1, tab. 1; hodnotenie od spolužiaka graf 2, tab. 2; hodnotenie od učiteľa graf 3, tab. 3). Vzhľadom na škálu (1–4) a počet položiek (21) sa teoreticky celkové skóre mohlo pohybovať v rozmedzí od 21–84 bodov.

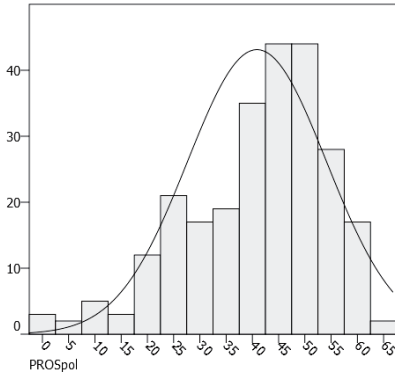
² Finálna podoba dotazníka je k dispozícii u prvého autora štúdie.

³ V súlade s delením regiónov Slovenska podľa metódy Eurostatu (Bratislava, západné, stredné a východné Slovensko).

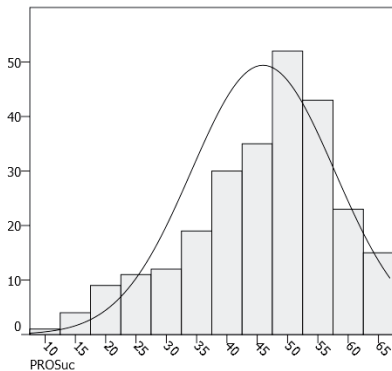
⁴ Nešlo len o poskytnutie priestoru pre zber dát v predprieskume, ale aj o potenciálnu spoluprácu v hlavnom experimentálnom pláne, ktorý zahrňa metodické školenia, kvalitatívne vstupy, pretesty a posttesty.

**Graf 1**

Frekvencie v sebahodnotení

**Graf 2**

Frekvencie v hodnotení od spolužiaka

**Graf 3**

Frekvencie v hodnotení od učiteľov

Tabuľka 1

Frekvenčné charakteristiky v sebahodnotení

Frekvenčné vlastnosti v sebahodnotení	
N = 250, chýbajúce hodnoty: 4	
Priemer	45,59
Módus	46,00
Štandardná odchýlka	8,82
Špicatosť	2,27
Šikmosť	-1,07
Minimum	4,00
Maximum	62,00

Tabuľka 2

Frekvenčné charakteristiky v hodnotení od spolužiaka

Frekvenčné vlastnosti v hodnotení od spolužiaka	
N = 252, chýbajúce hodnoty: 2	
Priemer	40,88
Módus	43,00
Štandardná odchýlka	13,24
Špicatosť	0,22
Šikmosť	-0,75
Minimum	0,00
Maximum	63,00

Tabuľka 3

Frekvenčné charakteristiky v hodnotení od učiteľov

Frekvenčné vlastnosti v hodnotení od učiteľov	
N = 254, chýbajúce hodnoty: 0	
Priemer	44,27
Módus	49,00
Štandardná odchýlka	8,85
Špicatosť	0,57
Šikmosť	-0,92
Minimum	15,00
Maximum	60,33

Výsledky

Základnou otázkou, ktorou zároveň porovnáme našu štúdiu s mnohými inými, je rozdielnosť úrovne prosociálnosti na základe pohlavia. Podobne, ako potvrdzuje Fabes a Eisenbergová (1998), u dievčat je prosociálnosť vyššia ako u chlapcov. Platí to aj transkultúrne (Carlo et al., 2001). Eisenbergová et al. (2007) dopĺňa, že „rozdiely v pohlaví boli signifikantne vyššie, keď bola prosociálnosť meraná sebariportnými metódami alebo hodnotením od druhých, v porovnaní s metódami pozorovania“. Všeobecne u žien sa očakáva, že sú viac vnímavé, empatické a prosociálne než muži, zatiaľ čo muži sú viac nezávislí a na cieľ zameraní (napr. Spence, Helmreich, & Stapp, 1974). Tiež bolo zistené, že hodnotenia od učiteľa a rovesníka sú viac vyrovnané než hodnotenia učiteľa a seba, resp. rovesníka a seba (Ledingham et al., 1982; Pakaslahti & Keltikan-gas-Järvinen, 2000 in Armstrong, 2011, s. 357). Ako ukazuje tab. 4, pohlavie je veľmi silnou premennou pre prosociálne správanie.

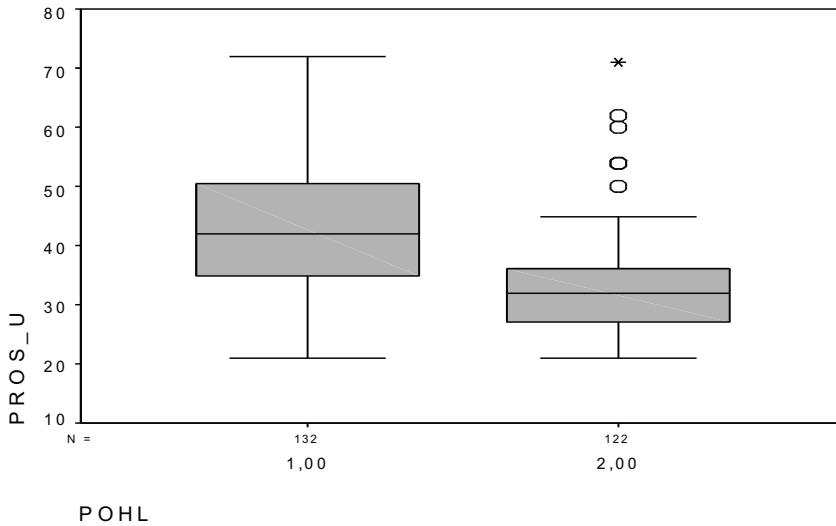
Tabuľka 4

Rozdiely v priemeroch hodnotení prosociálneho správania na základe pohlavia

	pohlavie	N	priemer	štandardná odchýlka	t	rozdiel v priemeroch
sebahodnotenie	chlapci	132	40,87	9,06	4,58**	4,88
	dievčatá	122	35,99	7,80		
hodnotenie od spolužiaka	chlapci	132	48,30	14,13	6,73**	10,46
	dievčatá	122	37,84	10,13		
hodnotenie od učiteľa	chlapci	132	43,33	11,95	8,34**	11,00
	dievčatá	122	32,33	8,65		

** $p < 0,001$

Vo všetkých troch formách vychádzajú významné signifikantné rozdiely v prospech dievčat, najviac ale u učiteľov (pozri graf 4). Položka PROS_U znamená mieru hodnotenia prosociálnosti, ako ju vnímali učitelia u jednotlivých žiakov (chlapci = 1, dievčatá = 2). Ešte raz pripomínáme, čím nižšie číslo, tým vyššia miera prosociálnosti. Graf ukazuje silne odlišné rozloženie hodnotenia a tiež extrémnejšie spektrum hodnôt.

**Graf 4**

Rozdiely v hodnotení od učiteľov na základe pohlavia

Uvedené zároveň otvára otázku, či učitelia nepridávajú do hodnotenia stereotyp pohlavia ešte výraznejšie než samotní žiaci. Ako ukazuje nasledujúca tabuľka (tab. 5), naozaj učitelia hodnotia dievčatá signifikantne ako prosociálnejšie, než sa hodnotia ony samy, a naopak, chlapcov hodnotia negatívnejšie, než sa chlapci vidia sami.

Tabuľka 5

Rozdiely v hodnotení od učiteľov

pohlavie		N	priemer	štandardná odchýlka	t	rozdiel v priemeroch
chlapci	sebahodnotenie	132	40,87	9,06	-2,246*	-2,46
	hodnotenie od učiteľa	132	43,33	11,95		
dievčatá	sebahodnotenie	122	35,99	7,80	4,435**	3,66
	hodnotenie od učiteľa	122	32,33	8,65		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Inými slovami, chlapci sa spravidla považujú za podstatne prosociálnejších, než ich vidí okolie. U dievčat tento rozdiel mizne, čo sa potvrdzuje aj v porovnaní sebahodnotenia s hodnotením od spolužiakov (tab. 6).

Tabuľka 6

Rozdiely v sebahodnotení a hodnotení od spolužiakov na základe pohlavia

pohlavie		priemer	N	štandardná odchýlka	t	rozdiely v priemeroch
chlapci	sebahodnotenie	40,87	132	9,06	-6,06**	-7,42
	hodnotenie od spolužiakov	48,30	132	14,13		
dievčatá	sebahodnotenie	35,99	122	7,80	-1,86*	-1,84
	hodnotenie od spolužiakov	37,84	122	10,13		

* p < 0,10, ** p < 0,001

Z hľadiska veku najmä u učiteľov zohráva efekt nastupujúcich piatakov jednoznačnú úlohu. Kým u samotných detí, či už v sebahodnotení alebo vo vnímaní druhých, nedochádza k zvláštnym výkyvom, u učiteľa by sme mohli hovoriť až o efekte „*milébo piatačika*“. Predovšetkým chlapcov hodnotia učitelia ako výrazne prosociálnejších v porovnaní len s o rok staršími šiestakmi ($t = 2,76$, $p < 0,05$). Pravdepodobne učitelia stotožňujú disciplínu a podriadenie sa autorite, ktoré je zjavné u piatakov – nováčikov na druhom stupni, s prosociálnym správaním. V tomto zmysle aj dievčatá naplňajú lepšie rolové očakávania (porov. tab. 7).

Tabuľka 7

Rozdiely v hodnotení na základe pohlavia

pohlavie		ročník	N	priemer	štandardná odchýlka
chlapci	sebahodnotenie	5	70	40,71	9,70
		6	59	40,78	8,43
	hodnotenie od spolužiakov	5	71	47,25	14,54
		6	60	48,72	13,40
	hodnotenie od učiteľa	5	72	40,78*	11,89
		6	60	46,38*	11,38
dievčatá	sebahodnotenie	5	77	35,13	8,01
		6	44	37,32	7,29
	hodnotenie od spolužiakov	5	77	37,29	10,74
		6	44	39,05	8,98
	hodnotenie od učiteľa	5	78	31,54	8,98
		6	44	33,73	7,94

* p < 0,05

Rodinné zázemie zohráva v hodnotení prosociálnosti detí špecifickú úlohu. Zdá sa, že na samotnú prosociálnosť nemá vplyv to, či dieťa žije s oboma rodičmi alebo len s matkou. Extrémny moment sme zaznamenali v prípade, že dieťa býva doma len s otcom. Kvôli nízkemu počtu takýchto prípadov ($N = 3$, t.j. jeden chlapec, dve dievčatá) nemôžeme hovoriť o štatistickom potvrdení, no upozorňujeme na zjavné problémy v sebahodnotení – sebahodnotenie takýchto detí je výrazne nižšie než ich hodnotenie od spolužiakov (ktoré bolo nadpriemerne pozitívne) (tab. 8).

Tabuľka 8

Hodnotenie prosociálnosti vzhľadom na rodinné zázemie

	rodina	N	priemer	štandardná odchýlka
sebahodnotenie	bývam s oboma rodičmi	192	38,67	8,76
	bývam len s matkou	55	37,36	7,91
	bývam len s otcom	3	53,33	18,15
hodnotenie od spolužiakov	bývam s oboma rodičmi	192	42,82	13,26
	bývam len s matkou	55	44,64	14,11
	bývam len s otcom	3	36,33	2,31
hodnotenie od učiteľa	bývam s oboma rodičmi	192	37,88	11,55
	bývam len s matkou	55	37,97	11,99
	bývam len s otcom	3	42,33	19,66

Diskusia

V česko-slovenskom prostredí doposiaľ nebol realizovaný výskum prosociálneho správania s danými výskumnými nástrojmi, ktoré by komparovali sebahodnotenie s hodnotením druhých a triangulovali by zistenia s hodnoteniami od učiteľov. Najčastejšie sa dopĺňajú zistenia o aspektoch prosociálneho správania sociometrickými dátami (Čavojová, Belovičová, & Sirota, 2011; Vaněk, 2011; Motyčka, 2013), tie však prirodzene nemožno stotožňovať s prosociálnosťou.

Zjavným je rozdiel v hodnotení prosociálneho správania na základe veku u učiteľov. Piatakov vidia jednoznačne pozitívnejšie než šiestakov, no pri sebahodnotení a hodnotení spolužiaka kategória veku nezohráva rolu. Naproti tomu v meta-analýze Eisenbergovej a Fabesa (1998 in Eisenberg, 2007) sa ukazuje opačný trend – adolescenti (13–15 rokov) majú tendenciu byť prosociálnejší než deti vo veku 7–12 rokov. Tiež starší adolescenti (16–18 rokov) sú prosociálnejší než žiaci elementárnych škôl (Fabes, Carlo, Kupanoff, & Laible, 1999). Pri interpretácii tohto rozporu treba ale brať do

úvahy konkrétne typy prosociálneho správania. Napr. pomoc obetiam agresie môže klesať počas adolescencie (Lindeman, Harakka, & Keltikangas-Järvinen, 1997 in Eisenberg et al., 2007). V dotazníku použitá typológia (Roche & Sol, 1998) má ambíciu zachytiť správanie v školskom prostredí. Pravdepodobne tu platí paralela s výskumami hodnotenia prosociálnosti v rodine, kde rodičia vnímajú prosociálne správanie adolescentov cez ich pomoc v domácnosti, teda prirodzene ako klesajúcu v porovnaní s predchádzajúcim životným obdobím (Eberly, Montemayor, & Flannery, 1993).

Zdá sa, že u učiteľov existuje akýsi spoločný výklad prosociálneho správania postavený na stereotype „dobrého dieťaťa“ prvého stupňa základnej školy a učitelia menej dokážu zareagovať na nové typy prosociálneho správania starších žiakov.

Podobný problém sme zachytili aj v rozdieloch hodnotenia na základe pohlavia. Je známe, že dievčatá sú spravidla hodnotené ako viac prosociálne než chlapci, keďže ženy sú považované za viac zodpovedné, empatické, majúce tendencie ku vzťahom, zatiaľčo muži za viac nezávislých a na výkon a úspech zameraných (porov. Hastings, Utendale, & Sullivan, 2007; Whiting & Edwards, 1973). Prví spomenutí autori ukázali, že tieto rozdiely sú aj transkultúrne. V našom výskume však učitelia (presnejšie učiteľky – ani jeden z učiteľov etickej výchovy, teda hodnotiaci, nebol muž) majú tendenciu tento stereotyp ešte posilňovať. Objektívne rozdiely zväčšujú na obe strany, dievčatám body pridávajú a chlapcom uberajú. Z metaštúdie Fabesa a Eisenbergovej (1998, s. 13–14) vyplýva, že „rozdiely v pohlaví boli signifikantne väčšie, keď prosociálne odpovede boli merané sebariportnými metódami alebo hodnotením od druhých než metódami pozorovania“. Tí istí autori tvrdia, že veľkosť efektu pohlavia je väčší aj v závislosti od typu ukazovateľov – väčšie rozdiely boli v kategóriách ohľaduplnosť/láskavosť, menšie v inštrumentálnej pomoci, úteche a delení sa. V našom výskume sa rozdiely javia konštantné pri rôznych podtypoch prosociálneho správania (viď spomínanú horizontálnu klasifikáciu desiatich typov, Roche & Sol, 1998).

Napokon výrazným, hoci v malom počte ($n = 3$), sa ukazuje vplyv rodinnej konštelácie na seba vnímanie ako prosociálneho. Úplnosť rodiny (dieťa žije v domácnosti s matkou aj otcom) ako premenná neukazuje evidentné rozdiely vo vnímaní prosociálnosti u žiakov v porovnaní so situáciou, keď dieťa býva len s matkou. Avšak v prípade, keď dieťa žije len s otcom, jeho seba vnímanie prosociálnosti je značne pozitívnejšie, než je ono vnímané ostatnými. Zdá sa, že tu hrá rolu nedostatok sebareflexie, ktorý sa vytráca neprítomnosťou ženského vzoru, či dokonca životný štýl ovplyvnený nepodnetnosťou v tejto oblasti zo strany otca. Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie et al. (2002) takisto rozoznávajú ako kľúčový najmä vplyv matky na prosociálnosť dieťaťa.

Záver

Hlavným zámerom tohto príspevku bolo podať správu o výskume prosociálneho správania, konkrétne referovať o tendenciách v sebahodnotení, v porovnaní s hodnotením od druhých, pričom sme prihliadali na rôzne nezávislé premenné (vek, pohlavie, súžitie v rodine). Implementovali sme do výskumnej praxe nové výskumné nástroje a popísali východziu situáciu v úrovni prosociálneho správania žiakov 5. a 6. tried základných škôl na Slovensku.

Naše dáta na jednej strane potvrdzujú výsledky viacerých predchádzajúcich výskumov. V kontexte etickej výchovy postavenej na báze prosociálnosti však prinášajú niekoľko nových výziev pre pedagogický výskum aj edukačnú prax. V prvom rade ide o otázku učiteľských stereotypov v nazeraní na prosociálnosť žiakov z hľadiska pohlavia. Prečo sú podstatne výraznejšie než u samotných detí? Ako sa vyvíja vzťah medzi vnímaním disciplíny a prosociálneho správania u žiakov? Existuje špecificky chlapčenská prosociálnosť, ktorá nespadá do kognitívneho rámca bežne používaného pre definíciu prosociálnosti? Aké postupy budú funkčné pre účinnú formáciu prosociálnosti u chlapcov v prostredí školy? Dôležité a prínosné bude skúmať aj možnosti prenosu prosociálnej atribúcie do rodín, najmä neúplných, kde zostalo dieťa s otcom. Samotné zistenie je potrebné potvrdiť na dostatočne širokej populácii. Akokoľvek, už sebaobraz, ktorého súčasťou je prosociálnosť, napomáha zvyšovaniu prevalencie prosociálneho správania. Prejavené pripisovanie prosociálnych charakteristík vedie ku konkrétnemu prosociálnemu správaniu (Jensen & Moore, 1977; Miller et al., 1975; Grusec, 1980 a i. in Roche, 1992). Výskum pokračuje pretestom a následnou experimentálnou fázou, v ktorej nezávislou premennou bude realizovaný program vo vybraných experimentálnych skupinách so spolupracujúcimi učiteľmi etickej výchovy, pričom jeho efekty budú porovnávané s kontrolnou skupinou žiakov nezapojených tried.

PodĎakovanie

Článok je výstupom v rámci projektu VEGA: *Teoretické preskúmanie a empirické overenie konceptu prosociálnosti ako východiskovej bázy aktuálnej koncepcie Etickej výchovy v SR* (číslo 1/0962/13).

Literatúra

- Armstrong, C. (2011). The Impact of Self and Peer Perceptual Differences on Student Social Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 355–368.
- Barr, J., & Higgins-D'Alessandrová, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250.
- Berkowitz, M. W. (1997). The Complete Moral Person: Anatomy and Formation. In J. M. Dubois, *Moral Issues and Psychology: Personalist Contributions to Selected Problems*. (s. 11–41). Lauhan MD: University Press of America.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press.
- Bierhoff, H. W., Klein, R., & Kramp, P. (1991). Evidence for the Altruistic Personality from Data on Accident Research. *Journal of Personality*, 59(2), 263–280.
- Bierhoff, H. W., & Rohmann, E. (2004). Altruistic Personality in the Context of the Empathy–Altruism Hypothesis. *European Journal of Personality*, 18(4), 351–365.
- Brestovanský, M. (2014). Metodologické otázky výskumu prosociálnosti. In A. Rajský & I. Podmanický, *Prosociálnosť a etická výchova*. (s. 41–58). Trnava: VEDA.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331–349.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., & Koller, S. H. (2001). Between or Within-culture Variation? Culture Group as a Moderator of the Relations Between Individual Differences and Resource Allocation Preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(6), 559–579.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44.
- Carr, D., & Steutel, J. (Eds.) (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
- Čavojská, V., Belovičová, Z., & Sirota, M. (2011). Mindreading and Empathy as Predictors of Prosocial Behavior. *Studia psychologica*, 53(4), 351–362.
- Eberly, M. B., Montemayor, R., & Flannery, D. J. (1993). Variation in Adolescent Helpfulness Toward Parents In a Family Context. *Journal of Early Adolescence*, 13(3), 228–244.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646–718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study. *Child Development*, 70(6), 1360–1372.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-Analyses of Age and Sex Differences in Children's and Adolescents' Prosocial Behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Fifth Edition (Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development, N. Eisenberg [Ed.]).
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early Adolescence and Prosocial/moral Behavior: The Role of Individual Processes. *Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5–16.
- Fetchenhauer, D., & Dunning, D. (2006). Perceptions of Prosociality and Solidarity in Self and Others. In D. Fetchenhauer et al. (Eds.), *Solidarity and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives*. (s. 61–74). New York: Springer.

- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504–528.
- Hastings, P. D., Utendale, W., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 638–664). New York: Guilford Press.
- Koubeková, E. (1994). Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 29*(3), 205–215.
- Koženíč, J., & Ganický, P. (1976). *Priručka pre Dotazník interpersonálnej diagnózy – ICL*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Lencz, L. (1991). Bilancia a výhľady etickej výchovy. *Učiteľské noviny, 30*(2), 3–4.
- Lencz, L. (1994). The Slovak Ethical Education Project. *Cambridge Journal of Education, 24*(3), 443–451.
- Lencz, L., & Križová, O. (1997). *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Dostupné z http://www2.statpedu.sk/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/ETIKA.doc
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Motýčka, P. (2013). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. (Dizertačná práca). Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze: Praha.
- Oliner, S., & Oliner, P. (1988). *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the Prosocial Personality. In J. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*. (Vol. 10) (s. 147–164). Hillsdale, NJ: LEA.
- Podmanický, I., & Szeliga, P. (2009). Noetický rozmer učiteľa etickej výchovy. In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. (s. 177–184). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Popielski, K. (1994). *Noetyczny Wymiar Osobowości*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Roche, R. O. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Roche, R. O., & Sol, N. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes positivas*. Blume: Barcelona.
- Ryan, K., & Lickona, T. (Eds.) (1992). *Character Development in Schools and Beyond*. 2nd edition. Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/prosocial Development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (s. 566–603). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Stapp, J. (1974). The Personal Attributes Questionnaire: A Measure of Sex-role Stereotypes and Masculinity-femininity. *JSAS: Catalog of Selected Documents in Psychology, 4*(1), 43–44.
- Švaříček, R. (2013). Konec pedagogiky: kritická esej. *Studia paedagogica, 18*(2–3), 55–72.
- Vaněk, D. (2011). Etická výchova – možnosť rozvoje prosociálneho chovania u žiakov 2. stupňa základnej školy. Experimentálna štúdia. *Paidagogos, 7*(1), 28–41.
- Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). Assessing Children's Perceptions of Prosocial and Antisocial Peer Behaviour. *Educational Psychology, 23*(5), 547–567.

- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1973). A Cross-cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged 3 Through 11. *Journal of Social Psychology, 91*(2), 171–188.
- Wispe, L. G. (1972). Positive Forms of Social Behavior: An Overview. *Journal of Social Issues, 28*(3), 1–19.
- Wynne, E. A., & Ryan, K. (1993). *Reclaiming Our Schools. A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*. New York: Merrill.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., & Shepard, S. A. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*(3), 893–915.

Kontakty na autorov

Martin Brestovanský

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: martin.brestovansky@truni.sk

Anna Sádovská

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: anna.sadovska@truni.sk

Peter Kusý

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: kusy@sasap.sk

Ivan Podmanický

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: ivan.podmanicky@truni.sk

Corresponding authors

Martin Brestovanský

Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University in Trnava

E-mail: martin.brestovansky@truni.sk

Anna Sádovská

Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University in Trnava

E-mail: anna.sadovska@truni.sk

Peter Kusý

Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University in Trnava

E-mail: kusy@sasap.sk

Ivan Podmanický

Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University in Trnava

E-mail: ivan.podmanicky@truni.sk

