



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Religiozita a prosociální chování u dětí mladšího školního věku

Vypracovala: Michaela Vocásková
Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum.

Michaela Vocásková

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PhDr. Daliboru Kučerovi, PhD. za odborné vedení bakalářské práce, ochotu a cenné rady během jejího zpracování. Dále panu Mgr. Bc. Tomáši Mrhálkovi a Mgr. Janu Hynkovi za pomoc při analýze dat. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Liškové, paní Mgr. Nerudové a panu Mgr. Chreibovi za ochotnou spolupráci během výzkumu a všem dalším účastníkům výzkumu.

Abstrakt práce

Název práce: Religiozita a prosociální chování u dětí mladšího školního věku

Autorka práce: Michaela Vocásková

Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, PhD.

Počet stran: 95

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá religiozitou, tedy zbožností, u dětí mladšího školního věku v souvislosti s projevy prosociálního chování. Hlavním cílem práce je popsat, do jaké míry děti pocházející z nábožensky založených rodin vykazují vyšší míru prosociálního chování a také zda je toto chování pozorováno i jejich okolím, zejména třídními učiteli. Dílčím cílem je pak zjistit, zda děti samy sebe považují za věřící, případně, jak svou víru popisují. Teoretická část práce je věnovaná popisu vývojového období mladšího školního věku, definici a popisu pojmů "religiozita" a "prosociální chování" a seznámení s předešlými výzkumy na toto téma. Praktickou část tvoří dokumentace kvalitativně-kvantitativního výzkumu, popis jeho metodologie a prezentace získaných výsledků. Výzkumný soubor představují děti 5. třídy. Výzkum sestává z nezaújatého pozorování dětí v přirozeném prostředí (školní třídě), hodnocení učitelem, z dotazníkové šetření a z polostrukturovaného rozhovoru s vybranými žáky. Provedený výzkum prokázal souvislost religiozity s prosociálním chováním. Ukázalo se, že děti s náboženským vyznáním se považují za více prosociální než děti nevěřící, a zároveň byly jako prosociálnější hodnoceny při pozorování a hodnocení učitelem. Dále byl prokázán rozdíl v prosociálnosti mezi pohlavími a jednotlivými školami. V kvalitativní části byly zjištěny rozdíly ve vnímání víry mezi věřícími a nevěřícími dětmi. Pro věřící nabývá víra především emočního a sociálního rozměru. Nevěřící o víře hovořili především na kognitivní úrovni.

Klíčová slova: religiozita, víra, Bůh, prosociální chování, altruismus, psychologie náboženství

Abstract of thesis

Title: Religiosity and Prosocial Behaviour in Elementary School Age Children

Author: Michaela Vocásková

Supervisor: PhDr. Dalibor Kučera, PhD.

Number of pages: 95

Abstract:

This thesis deals with religiosity and religiousness in elementary school age children in context with manifestations of prosocial behavior. The main aim of the thesis is to describe differences between children from religious families and children from non-religious families. Whether children from religious families behave more prosocially. The partial aim is to find out if the children consider themselves to be believers, or how they describe their beliefs. The theoretical part contains information about the development period of the elementary school age, description of the terms "religiosity" and "prosocial behavior" and introduction to previous research on this topic. Practical part consists of documentation of qualitative and quantitative research, description of its methodology and presentation of results. The research group is the 5th grade children. The research consists of observation of children in the natural environment (school class), a questionnaire survey and a semi-structured interview with selected pupils. This research has proven that religious children considered themselves as more prosocial than non-religious children. Also the results of observation and teachers evaluation has shown religious children as more prosocial than non-religious. Furthermore result suggested the differences in prosociality between boys and girls. Differences has also shown between the different kind of elementary schools. In the qualitative part have been discovered different perceptions on religion between religious and non-religious children. For religious children is more important emotional and social dimension of religion. Non-religious children spoke about religion primarily on cognitive level.

Key words: religiosity, religion, God, prosocial behavior, altruism, psychology of religion

OBSAH:

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Religiozita	10
1.1 Vymezení pojmu	10
1.2 Sekularizace	11
1.3 Náboženství.....	12
1.3.1 Definice pojmu.....	12
1.3.2 Dimenze náboženství	13
1.3.3 Víra.....	14
1.3.4 Náboženské vyznání v kontextu ontogeneze	15
1.3.5 Bůh.....	18
1.4 Ateismus.....	19
1.5 Náboženství a spiritualita.....	20
1.6 Psychologie náboženství	21
1.6.1 Vymezení pojmu	21
1.6.2 Náboženství v perspektivě hlubinné psychologie	22
1.6.3 Kognitivní religionistika	23
1.6.4 Evoluční pohled na náboženství.....	24
2 Prosociální chování.....	26
2.1 Vymezení pojmu	26
2.2 Teorie prosociálního chování:.....	27
2.3 Altruismus	27
2.3.1 Biologický altruismus	29
2.3.2 Altruismus ve filozofii a náboženství.....	29
2.4 Empatie	30
2.5 Vývoj prosociálního chování	31
2.5.1 Vliv rodičů	32
2.5.2 Morální vývoj.....	32
2.6 Evoluční perspektiva	35
2.7 Prosociální chování: genderové rozdíly	36
2.8 Prosociální chování a religiozita	37
3 Vývojové období mladšího školního věku.....	40
3.1 Vývoj identity ve školním věku	41
3.2 Kognitivní vývoj	41
3.3 Vývoj sociálních vztahů.....	41
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	42

4	Úvod do praktické části bakalářské práce	43
5	Výzkumné cíle, otázky a hypotézy	44
5.1	Výzkumné cíle	44
5.2	Výzkumné otázky	44
5.3	Hypotézy	44
6	Metodologie	45
6.1	Typ výzkumu	45
6.2	Výzkumný vzorek	45
6.2.1	Výzkumný vzorek pro kvantitativní část	45
6.2.2	Výzkumný vzorek pro kvalitativní část	46
6.3	Metoda sběru dat	46
6.3.1	Dotazník	47
6.3.2	Pozorování	47
6.3.3	Hodnocení třídním učitelem	48
6.3.4	Rozhovory	48
6.4	Metody zpracování dat	48
6.4.1	Zpracování a analýza dat kvantitativní části výzkumu	48
6.4.2	Zpracování a analýza dat kvalitativní části výzkumu	49
6.5	Etické problémy výzkumu a způsob jejich řešení	49
7	Zpracování a analýza dat:	50
7.1	Výsledky kvantitativní části	50
7.1.1	Deskriptivní statistika výsledků	50
7.1.2	Statistické zpracování výsledků	50
7.1.3	Shrnutí výsledků kvantitativní části	58
7.2	Výsledky kvalitativní části	59
7.2.1	Výzkumná otázka č. 1: Jak děti z 5. tříd ZŠ vnímají náboženskou víru? Liší se vnímání víry u dětí věřících a nevěřících?	59
7.2.1.1	Kognitivní rozměr víry	60
7.2.1.2	Emoční rozměr víry	62
7.2.1.3	Morální a konativní rozměr víry	64
7.2.1.4	Sociální rozměr víry	66
7.2.2	Výzkumná otázka č. 2: Jak děti 5. tříd ZŠ přemýšlí o Bohu?	66
8	Diskuse	68
9	Závěr	73
10	Seznam literatury	75
11	Seznam tabulek, grafů a obrázků:	81
12	Seznam příloh:	83

Úvod

Náboženství a náboženská víra má dlouhou historii. Lidé věřili a modlili se k Bohům již od pradávna. Bohu byly vždy připisovány nadpřirozené schopnosti, lidé se na něj obraceli v nemoci, nesnázích. I v dnešní době zaujímá náboženství v životech lidí důležité místo. Není jich už ale zdaleka tolik, mluvíme-li o tradiční náboženské víře. V posledních letech se velice rozšiřuje fenomén nejrůznějších alternativních náboženství, která jsou tradičními náboženskými směry inspirována, výrazně se od nich odlišují. Klasické náboženské směry nabízejí lidem víru, útěchu a vysvětlení. Každý náboženský směr má ale také své učení, který jeho stoupenci ctí. Ať už je to Bible, či Tóra, nabízí lidem vysvětlení vzniku světa, praktiky dané náboženské víry, zároveň jim ale také předkládá „zákony“, který by jako stoupenci dané náboženské víry měli dodržovat. Ku příkladu lze uvést křesťanské Desatero. Obecně je pro náboženské směry typické, že se snaží své stoupence vzdělávat v oblasti morálních hodnot. V této souvislosti se nabízí přemýšlet o lidech, kteří jsou vyznavači náboženství jako o lidech se silnými morálními zásadami. Je tomu opravdu tak? Je pravděpodobnější, že se věřící lidé budou chovat prosociálně? To jsou otázky, které jsem si kladla, a proto jsem se rozhodla zpracovat práci na téma Religiozita a prosociální chování. Zajímalo mě, jak se děti z věřících rodin chovají, zda je možné u nich předpokládat pravděpodobněji prosociální tendence než u dětí nevěřících.

Cílem této bakalářské práce je v praktické části prostřednictvím kvantitativně-kvalitativního výzkumu zjistit, zda se děti věřící chovají více prosociálně než děti nevěřící, a jak děti v mladším školním věku o víře přemýšlejí, případně co pro ně víra znamená. V teoretické části je cílem zmapovat a popsat již známá fakta o prosociálním chování, religiozitě a vývojovém období mladšího školního věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Religiozita

1.1 Vymezení pojmu

Termín religiozita je velice často používán, ale je složité jej definovat. Je to fenomén, který v posledních desetiletích vzbuzuje velký zájem mnoha vědeckých disciplín, včetně psychologie, každá z nich na religiozitu pohlíží z jiných dimenzí. Psychologové uvažují o religiozitě v dimenzích oddanosti, svatosti a zbožnosti. Z hlediska sociologů religiozita zahrnuje členství v církvi, účast na církevních obřadech, přijetí víry, znalost nauky, život ve víře (Holdcroft, 2006).

Slovo religiózní neboli náboženský pochází z latinského slova religiōsus, které v překladu znamená zbožný, posvátný (Rejzek, 2012). Religiozita se dá definovat jako: „zbožnost, víra v pravost a pravdivost náboženství, nábožnost,“ ale také „síla víry; náboženské přesvědčení, jeho různá míra a jeho odraz v chování a každodenní praxi člověka“ (Hartl & Hartlová, 2000, str. 505). Slovník APA religiozitu definuje jako „kvalitu nebo rozsah náboženské zkušenosti nebo také přehnaná náboženská horlivost“ (VandenBos, 2007, str. 903).

Štampach ve své knize používá ještě jinou definici: „Religiozitou rozumíme přítomnost náboženství v populaci. Je to míněno jednak kvantitativně, tedy nakolik jsou náboženství nebo nějaké náboženské prvky přítomny v populaci, jaký v nich mají vliv, a jednak kvalitativně, tedy jaká je religiozita obsahově, respektive jak je prožívaná a jak ovlivňuje život lidí“ (Štampach, 2008, str. 45).

Souhrnně lze říci, že religiozita je označení vlivů náboženství na vědomí a chování jedinců i společenských celků. Ze sociologického hlediska o ní lze mluvit jako o sociální kvalitě jedince či skupiny se sledovatelnými vlastnostmi a znaky, díky kterým lze odlišovat lidi religiózní od nereligiózních. Za klíčový znak se považuje vztah k bohu a nadpřirozenu vůbec, náboženská víra a její projevy, mezi které patří zejména vykonávání náboženských obřadů, návštěva bohoslužeb, svěcení církevních svátků, dodržování rituálů a zákazů, četba náboženské literatury. (Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, 1996).

Hamplová ve své knize uvádí, že religiozita se neprojevuje pouze návštěvami kostela a vírou, tak jak to máme spojováno s tradičním náboženstvím. Součástí religiozity jsou kromě toho i obecné představy člověka o nadpřirozenu (Hamplová, 2013).

Studiem religiozity se zabývá religionistika. „*Religionistika jako celek je složena z empirických disciplín, k nimž patří vedle historie náboženství, popisné religionistiky, kulturní antropologie, náboženství, sociologie náboženství, také psychologie náboženství*“ (Říčan, 2007, str. 51). Za vlastního zakladatele religionistiky bývá považován Friedrich May Müller, kromě něj se základy tohoto oboru položili Cornelis Petrus Tiele a Pierre Daniel Chantepie de la Saussaye. Müller náboženství považuje za schopnost lidské mysli vnímat nekonečno skrze přírodu mimo vlastní smysly a rozum. Úkolem religionistiky z jeho pohledu má být průzkum toho, co je to náboženství, jaký má základ v lidské duši a jakými zákony se řídí ve svém historickém vývoji. Kromě toho říká, že je důležité znát více než jen jedno náboženství, abychom je mohli porovnávat, protože teprve srovnáváním různých náboženství lze proniknout k tomu, co vůbec náboženství je (Heller, Mrázek, 2014).

1.2 Sekularizace

Panuje všeobecný názor, že v moderních společnostech ztrácejí religiózní představy a religiozita jako taková, svůj význam. Dochází k postupnému úpadku náboženství označovanému termínem sekularizace. Velký sociologický slovník pojem sekularizace vysvětluje jako „*příklon k pozemskému světu, odklon od náboženství, respektive církve*“ (Petrusek, Maříková & Vodáková, 1996, str. 997).

Hamplová (2013) ve své knize uvádí, že je sekularizace přirozeným důsledkem procesů, které podkopávají základy, na nichž náboženské instituce stály. Jsou to procesy industrializace urbanizace, rozpadu malých komunit, vzniku národního státu.

K tomuto specifickému úpadku náboženství dochází ale především v Evropě. Převážná většina Evropanů nechodí do kostela, nehlásí se k žádnému náboženskému vyznání, nemá příliš vřelý vztah k církvím, odmítá nábožensky založené morální zásady. V tomto ohledu se Česká republika nachází v čele. Z výzkumu ISSP (Mezinárodní program sociálního výzkumu) z r. 2008, kde bylo srovnáváno 25 zemí euroatlantického kulturního okruhu, vychází Česko jako národ s nejmenší důvěrou k církvím. Naopak mimo Evropu dochází k ožívání tradičního náboženství, tzn. desekularizačnímu

procesu. Například v USA nevedla modernizace k úpadku náboženského cítění, ale počty členů církví a návštěvnost bohoslužeb za posledních 200 let stoupá (Hamplová, 2013).

V Evropě je nyní upřednostňována tzv. alternativní či detradicionalizovaná religiozita. I mezi obyvateli České republiky se tento alternativní způsob náboženského vyznání často vyskytuje. Mezi alternativní typy religiozity patří četba horoskopů, víra ve schopnosti léčitelů, meditační techniky, homeopatie, aj. V rámci Evropy je Česko označováno za jeden z nejateističtějších národů, na druhou stranu ale patříme mezi nejvíce pověřivé národy s velmi rozšířenou alternativní religiozitou (Hamplová, 2013).

1.3 Náboženství

1.3.1 Definice pojmu

Termín náboženství pochází z latinského slova religare, což znamená "spojit se, rychle se svázat". Náboženství lze tedy chápat jako vyjádření zbožnosti, závaznosti Bohu. (Grassie, 2008)

Slovník APA náboženství definuje jako „*system duševních přesvědčení a praktik, vyznačující se uctíváním všemožného božstva a zahrnující chování, jako modlení, meditace a účast rituálních obřadech. Dále zahrnuje přesvědčení, že některá morální učení mají božskou autoritu, určité osoby, místa, texty a objekty pokládá za svaté nebo posvátné*“ (VandenBos, 2007, str. 903).

Náboženství bylo tradičně dáváno do souvislosti s nadpřirozenými představami, bylo zakládáno na explicitních představách o nadpřirozených jevech. Dewey ve své knize naráží na rozdíl mezi označeními „náboženství“ (a religion) a „náboženský“ (the religious). Podstatným jménem náboženství může být označeno cokoli, zatímco slovo náboženský označuje kvalitu zkušeností (Dewey, 1984).

Náboženství je historický jev, který neustále rozkvétá a zaniká. Vzniká v určité době a za určitých okolností a rozvíjí se, dokud jeho učení odpovídá společenské poptávce. Jakmile přestane být jeho učení pro danou dobu věrohodné, náboženství upadá a hyne. Člověk hledá odpovědi na své otázky v náboženském učení, ale teprve, když si člověk uvědomí svou konečnost a sám sobě se stane otázkou, začne si pokládat otázku po smyslu, čímž se dostává se do oblasti náboženské. Nejvlastnější příčinou vzniku náboženství je právě lidská potřeba získat odpověď poslední otázku a být tak zajištěn

proti nesmyslnosti života ústícího do smrti. Poslední otázka se v člověku ozývá a rozeznává stále znovu, i když je podle historických okolností formulována vždy nově a jinak. Tato lidská potřeba je vlastní příčinou toho, proč stále vznikají nová náboženství (Heller & Mrázek, 2014).

I Koukolík ve své knize (2007) uvádí, že náboženství a jeho vznik se často vysvětluje lidskou potřebou vysvětlit neštěstí, nehody a nemoci. Za jeden z hlavních kořenů náboženství se považuje strach ze smrti. Vztah mezi smrtí a nadpřirozenými jevy je patrný zejména v průběhu pohřebních rituálů. Lidé na jednu stranu chápou, že zesnulý již není mezi námi a jeho tělo je neživý objekt, na druhou stranu ale mentalizace nekončí smrtí člověka, především pokud šlo o někoho nám blízkého. Lidé často ještě dlouhou dobu myslí na právě zemřelého jedince, něco vůči němu cítí, ačkoli už není mezi živými.

Küng ve své knize (2012, str. 109) uvádí tři důležité výhody, které připisuje náboženství. Tyto výhody vidí v tom, že „náboženství dokáže ovlivnit a motivovat širokou vrstvu obyvatel, oslovuje lidi racionálně, ale i citově a neopírá se o aktuální myšlenkové proudy, ale o prastaré tradice.“ Náboženství na lidi působí nejen pojmy, idejemi, slovy, ale i prostřednictvím symbolů, modliteb a slavností, které jsou mnohem více než jen slova, které v lidech probouzí citovou odezvu.

Slovo náboženství mělo v různých dobách různý význam. V dnešní době je v obecném povědomí především jako označení především vnější skutečnosti, tj. instituce a jejich provoz, rituály, nauky, posvátné knihy, předměty a budovy, pravidla a zvyklosti atd. Pro vnitřní, prožitkové jádro náboženství se vžil pojem spiritualita. Vztah mezi těmito dvěma termíny je dosud velmi diskutovaný a nejasný, běžně se užívá dvojsloví „náboženství a spiritualita“ nebo „náboženství/spiritualita“, adjektivum náboženský/spirituální“ (Říčan, 2007).

1.3.2 Dimenze náboženství

Je či není náboženství samo o sobě charakteristikou osobnosti? Na jedné straně náboženství sdílí některé rysy osobnostních charakteristik. Náboženství se projevuje v rozmanitých situacích v našem modelu myšlení (např. rozjímání o Bohu), v našich pocitech (např. duchovní úcta) a našem chování (např. účast na bohoslužbách). Na druhou stranu však náboženství zahrnuje několik rysů, které nepovažujeme za charakteristiky osobnosti. Tyto rysy mohou být pojmenovány například podle Sarogloua (2014), který

uvádí čtyři dimenze náboženství a individuální náboženskosti, jsou jimi: víra, spojení, chování, sounáležitost. Nejdůležitější z dimenzí je víra. Spojení vyjadřuje snahu spojit se například s nějakou transcendentní realitou prostřednictvím meditace či rituálů. Dimenze chování označuje chování, které se od věřícího očekává, a které je v souladu s Bohem, či vesmírem. Dimenze sounáležitosti vyjadřuje příslušnost jedince ke společnosti lidí se stejným nebo podobným vyznáním.

1.3.3 Víra

Víra. Slovo, které je ve slovníku každého z nás, ačkoli mu každý z nás přikládá odlišný význam. Někdo věří v lepší zítřky, někdo věří v nadpřirozené jevy, někdo věří v Boha. Pro někoho je víra pouhým slovem, pro někoho je neodmyslitelnou součástí života. V této kapitole se budu věnovat víře v náboženském slova smyslu. O tom, co víra je a čím je pro člověka.

Víra je něco, co se po celý život vyvíjí. Už v raném dětství se učíme věřit blízkým osobám. Pokud si u nás získá blízká osoba důvěru, pak nabudeme pocitu bezpečí. A tak se naše víra vyvíjí a rozšiřuje. Zkušenosti v rámci rodiny jsou velice důležité. Způsob víry, který si člověk osvojuje a způsob, jakým ji využívá jsou závislé na osobnostních faktorech, které se tvoří v dětství (Connolly, 1999).

Slovník APA víru definuje jako „*intenzivně soukromý prožitek, ale především jako oddanost věřícího k určitému náboženskému orgánu či systému. Většina teologů z monoteistické tradice trvá na tom, že víra spočívá v orientaci celé osobnosti vůči Bohu ne pouze v intelektuálním přijetí určitých učení*“ (VandenBos, 2007, str. 903).

Saroglou, Pichon, Trompette, Verschueren, & Dernelle (2014) ve své knize uvádí několik možných způsobů výkladů víry. Za víru lze považovat specifické myšlenky týkající se transcendentní entity a jejích vztahů s lidmi a světem, nebo emocionální propojení s transcendentní entitou prostřednictvím rituálů. Kromě toho lze být víra také chápána jako jednání způsobem, který odpovídá normám, praktikám a hodnotám. Víra se u každého člověka liší a ve středu víry různých lidí stojí také různé představy. Pro někoho tvoří těžiště víry představa Boha jako garanta smysluplného řádu světa, někdo byl osloven biblickými příběhy, pro jiného je to příběh a učení Ježíše Krista. V průběhu života se ale těžiště víry může měnit. Za těmito změnami stojí rané zkušenosti, výchova, ale i další životní zkušenost, prožitá traumata a zklamání (Halík, 2017).

Víra je něco, co může lidem pomáhat vyrovnávat se s frustrací. Ve chvílích, kdy člověk něčemu nerozumí, pátrá po smyslu toho, co se právě děje. Právě v tomto okamžiku mohou věřící najít oporu ve své víře. Možná si říkají, že oni sami sice neví, proč se to děje, ale Bůh ano. Poněšický ve své knize (2006) právě na příkladu vyrovnání se s frustrací poukazuje na odlišnost mezi věřícími a nevěřícími. Na rozdíl od věřících, se nevěřící se svou frustrací vyrovnávají sami a příčinu hledají ve vlastní zranitelnosti a nedostatečnosti. Náboženská víra nabízí lidem odpovědi na otázky, které hledají, přispívá k odstranění bazální nejistoty lidské existence, uspokojuje tak potřebu jistoty a bezpečí. Náboženství dodává lidem sílu, víra může člověka také chránit před vypuknutím neurotického či psychotického onemocnění. A nemusí se ale jednat pouze o víru náboženskou. Lidé si častokrát na základě svých přesvědčení vytváří vlastní víru, která je chrání. Tak jako to bylo u jedné pacientky, o které mluví ve své knize Poněšický (2006). Pacientka žila s nutkavou představou, že by se mohla nakazit smrtelným onemocněním, proto se každý den alespoň dvacetkrát důkladně sprchovala. Tížily ji ale také obavy, co se bude dít po smrti. Coby ateistce jí byla představa ničeho nesnesitelná. Neustálým sprchováním smýváním bakterií si nevědomky slibovala věčný život. Vytvořila si místo náboženského přesvědčení vlastní, individuální rituál. Této nejistoty mohou být věřící zčásti ušetřeni, protože jim jejich víra a náboženství nabízí odpovědi na kladené otázky.

1.3.4 Náboženské vyznání v kontextu ontogeneze

Víra nás provází po celý život. Už v prvním roce života se učíme věřit svému okolí. Snažíme se získat základní důvěru, která vyústí v zachování naděje po celý život. V předškolním věku už je dítě schopné brát v úvahu existenci Boha. V mladším školním věku je dítě velice snaživé. Ochetně přijímá předkládanou náboženskou nauku, doslovně chápe náboženské příběhy. Dochází i ke kognitivnímu konfliktu (mytologický obraz světa se mísí s vědeckými poznatky ve škole). V období adolescence se objevují bohaté náboženské zážitky, ale také pochybnosti a odpor (Říčan, 2002).

James Fowler vytvořil na začátku 90. let minulého století stádia vývoje víry. Inspiroval se teoriemi Jeana Piaget, Lawrence Kohlberga a Erika Eriksona. Jeho teorie zahrnuje 6 stádií:

- *„Intuitivně-projektivní víra (do 6 let): Tento vývojový stupeň víry vychází z prvotní nediferencované víry raného dětství. Povaha víry je v tomto*

období dána rozvíjející se schopností imaginace, na jejímž základě se vytvářejí obrazy orientující dítě k nejvyšší realitě.

- **Myticko-doslovná víra (7-12 let):** *Ve chvíli, když rozumový vývoj dospěje ke schopnosti konkrétních logických operací, začne si dítě systematicky osvojovat tradice své komunity, zejména v narativní formě. Úroveň tohoto osvojení je limitována antropomorfskou doslovností a morálkou typu něco za něco. Na tomto stádium může člověk setrvat i v dospělosti.*
- **Synteticko-konvenční víra (adolescence, dospělost):** *Kolem 12. roku dospěje kognitivní vývoje dítěte k formálním operacím. Dospívající se snaží orientovat ve světě. V tomto období se stává víra osobnější.*
- **Individuační-reflexní víra:** *Osobní zkušenost, zvláště s rozpory mezi respektovanými autoritami, vede některé mladé lidi, např. vysokoškolské studenty, ke zostřenému vidění relativity náboženského přesvědčení. Přestanou spoléhat na autority a hledají na vlastní odpovědnost.*
- **Spojující víra:** *Do tohoto stádia se člověk zpravidla dostává až v druhé polovině života. Novou silou, kterou toto období přináší je ironická imaginace – schopnost duchovně žít jako individuum a jako člen skupiny, ale s vědomím, že naše poznání transcendentní reality je relativní a nutně zkreslené.*
- **Víra směřující k univerzalitě (dospělost, stáří):** *Výjimeční jedinci jdou ještě dále, odpoutají se od svých osobních zájmů a obejmou svět jako svou komunitu, plně se oddají spravedlnosti a lásce. Jde o svět typu Matky Terezy a Martina Luthera Kinga“ (Říčan, 2007, str. 253).*

Na Fowlerovu teorii kognitivního vývoje reagoval kriticky Heinz Streib. Fowler připisoval nejdůležitější roli v rozvoji náboženského vnímání kognitivnímu vývoji. Streib s tímto tvrzením nesouhlasil, podle něj není kognitivní vývoj jediným činitelem rozvoje náboženského vyznání. Podle Streiba opomíná Fowler mnohé další dimenze, které jsou pro rozvoj náboženského vyznání neméně důležité. Jsou to dimenze *psychodynamická-interpersonální* (psychodynamika vztahu k sobě sama), *relačně-interpersonální dimenze* (dynamika vztahu k ostatním), *interpretačně-hermeneustická dimenze* (dynamika vztahu k tradicím) a *dimenze života a světa* (dynamika vztahu ke světu). Náboženský vývoj popisuje jako složitý proces strukturálního vývoje, vývoje schémat mezilidských vztahů, které jednotlivci předkládají zkušenosti a někdy i traumata (Streib, 2001).

Důležitou proměnou při rozvoji náboženského vyznání jsou ranné zkušenosti v rodině. Druh náboženství, který člověk přijímá, a způsob, jakým je používá, je určen především osobnostními faktory, které se utváří v dětství. (Connolly, 1999) To, že je rozhodující je prostředí, ve kterém člověk vyrůstá lze ilustrovat i na příkladu Tomáše Halíka, který ve své knize (2017, str. 72) uvádí: „*Vyrostl jsem v rodině s náboženskou tradicí. Bratr mého otce byl benediktinem a jeho obě sestry benediktinkami. Můj otec byl jediným členem rodiny, který se oženil. Také moje matka vyrostla v katolickém prostředí. Víra utvářela atmosféru, v níž jsem vyrůstal. Že existují ateisté jsem sice věděl, považoval jsem je, ale buď za zlé nebo za nevědomé lidi. Měl jsem za to, že rozumný člověk může jediné věřit v Boha.*“ Příklad nám ilustruje to, jak prostředí, ve kterém vyrůstáme ovlivňuje naše myšlení a v tomto případě náboženské zaměření. Stejně tak, jako pro malého Tomáše Halíka bylo nepochopitelné, že lidé v Boha nevěří, může být nepochopitelné, to že lidé v Boha věří pro někoho, kdo vyrůstá v naprosto ateistické rodině.

V průběhu dospívání se mění přístup k víře. Nicméně to, jak na víru nahlížíme, a zda je pro nás důležitá, souvisí kromě přirozeného vývoje i s již zmíněným prostředím, ve kterém vyrůstáme. Důležitá je v tomto ohledu konverzace mezi rodičem a dítětem. Pokud jsou děti aktivními účastníky dialogu a mohou pokládat otázky, učí se mnohem lépe a rychleji, než když pouze pozorují. Několik výzkumů se zabývalo tím, nakolik je náboženský a spirituální vývoj ovlivněn genetickou výbavou a nakolik výchovou. V závěru se studie shodují, že ačkoli genetické předpoklady jsou do výbavy člověka vtištěny, zásadní vliv má výchova. Bylo tomu tak dokázáno ve výzkumech jednovaječných dvojčat, který vyrůstala v odlišných rodinách. Předpokládá se, že podíl genetické výbavy je přibližně 10% oproti 50% vlivu výchovy (Boyatzis, 2017).

Náboženství a náboženské praktiky mohou mít pozitivní vliv na vývoj jedince. Například velký vliv na utváření dynamiky a struktury osobnosti může mít pravidelná návštěva bohoslužeb, pokud se zde s dětmi počítá a připraví se pro ně samostatný program, úměrný jejich chápání. V prožívání dítěte převažuje citová stránka nad intelektovou, a tak nejvíce záleží na navázání citových vazeb a přátelství dítěte s religiózními lidmi. Na základě těchto vztahů se s nimi obvykle dítě identifikuje a zvnitřňuje tak základní principy náboženského života hlouběji a závazněji. V období dospívání může hrát náboženství též důležitou roli. Mládež si v souvislosti s kognitivním

dozríváním začne klást existenciální otázky. Často pocítuje osamocení, vnitřní prázdnotu a hledá smysl života. Náboženství dospívajícímu jedinci nabízí přijatelné odpovědi na tyto otázky, které si klade (Bauer, 2002).

Důležitou roli může hrát religiozita i v procesu umírání. Víra pomáhá lidem vyrovnat se před smrtí s uplynulým životem. Věřící se před smrtí ohlíží za svým životem, čím byl jejich život obohacen, co se jim nepodařilo, to vše s důvěrou předkládají Bohu. Pro umírající mají nesmírnou cenu myšlenky z biblické knihy Job a z knihy Žalmů, které umírajícím pomáhají pochopit smysl utrpení, nemoci a bolesti. V neposlední řadě je pro umírající významné zaslíbení kontinuity života po smrti, které zmiňuje strach ze smrti (Galvas, 2002).

1.3.5 Bůh

Bůh. Slovo, za kterým se skrývá mnohá tajemství. Lidé ho znají, věří v něj, modlí se k němu, přesto si ho každý z nás může představovat úplně jinak. Grassie ve svém článku (2008) uvádí metaforickou analogii s matematikou. Stejně jako pojem Bůh i matematické koncepty jsou velice obtížně definovatelné. Kdysi dávno byly vynalezeny pojmy nula a nekonečno, dodnes však existuje spousta možných definic těchto dvou pojmů. Tak je to s Bohem. Bůh je konceptem, který lidé vynalezli, považovali ho za jakýsi zástupným symbolem nekonečna. Mluví se o jeho různých podobách, definicích. Dokonce i ateisté mají specifickou představu o Bohu. Ale nikde není napsáno, která definice je ta správná, zároveň žádné z vodítek, po nichž bylo pátráno neprokazuje s definitivní platností, že Bůh existuje. Všechna lze rozumově zpochybnit. Nicméně, teorie, podle níž Bůh existuje a stvořil tento svět, odpovídá realitě lépe než teorie Boží neexistence. (Keller, 2011).

Velký sociologický slovník slovo bůh definuje jako: „*Pojem vyjadřující transcendentní moc, k níž se obrací náboženství. Předpokládá-li se u ní osobní povaha, může jít o jednu z více nadpřirozených bytostí či jedinou, absolutně dokonalou věčnou bytost, eventuálně personifikaci filozofické i sociologické prapříčiny, řádu, obecného principu světa, resp. společnosti, původu a základu bytí apod.*“ (Petrušek, Maříková, & Vodáková, 1996, str. 138).

Bohu každý z nás může přikládat odlišnou podobu, odlišné schopnosti a vlastnosti. Bylo provedeno mnoho výzkumů zaměřených právě na vlastnosti, které lidé

připisují Bohu. Jako příklad uvádí ve své knize Koukolík (2007) výzkumy z Francie a Finska. Francouzští obyvatelé nejčastěji připisovali Bohu vlastnosti: všemocnost, vševědounost, všudypřítomnost a věčná existence. Finští respondenti Bohu nejčastěji připisovali vlastnosti jako všemocnost, příroda (Bůh je příroda.), netělesnost, zvláštní metafory (Bůh je auto/chléb.). Představy o podobě jsou tedy různé, obecně se ale tvrzení shodují na tom, že Bůh je něco netělesného, nehmatatelného. A právě tato jeho nehmatatelnost nám dává prostor pro to, abychom si ho představovali každý trochu jinak.

1.4 Ateismus

Ateismus neznamená „bezbožnost“, odmítání Boha, nýbrž odmítání určitého druhu teismu, určité představy o Bohu (Halík, 2017). Někteří lidé v Boha nikdy nevěřili, nepřipouštěli si jeho existenci, někteří věřili, ale svou víru ztratili.

Lidé věří v Boha z různých důvodů, a stejně tak v něj z různých důvodů nevěří. Mezi nevěřícími se mohou vyskytovat i lidé, kteří dříve věřili, ale nějaká životní událost jejich víru natolik poznamenala, až o ní nakonec přišli. Jako to je v případě, který ve své knize uvádí Tomáš Halík (2017). Utrpení, nemoc a ztráta milovaného člověka jsou pro mnohé lidi argumentem proti Bohu. Například žena, v Boha věřila, už v něj nechtěla nadále věřit poté, co při nehodě zemřel její manžel. Nechtěla věřit v Boha, který rozhoduje jak o životě, tak o smrti. Obraz Boha, kterého obvykle prosíme o ochranu, se kvůli náhlému úmrtí jejího manžela zboril. S dalším druhem ateismu se setkáváme u dospívajících dětí. Za protestem proti Bohu u dospívajících dětí se často skrývá i potřeba vymanit se z vlivu rodičů, osvobodit se od jejich náboženského přesvědčení.

Mnoho lidí, kteří se odvrátili od Boha a vystoupili z církve, se k víře opět vrací, když dozrají. Můžeme se ale také setkat s případy, kdy lidé po dosažení určitého věku začnou pochybovat o všech svých dosavadních přesvědčeních. Začnou pochybovat o životě a jeho věčném trvání, nakonec zможou začít pochybovat i o existenci Boha. Těmto lidem přichází svět najednou bezobsažný, svou dosavadní víru vnímají, jakou pouhou iluzi, kterou léta následovali. Do takové skepse často upadají senioři (Halík, 2017).

1.5 Náboženství a spiritualita

Pojem spiritualita, původně teologický, který pronikl do psychologie teprve v posledních desetiletích, je v současné světové i naší psychologii náboženství klíčový. V posledních letech se vžívá i v aplikované psychologii, zdůrazňuje se potřeba spirituality v psychoterapii, ve výchově, při výcviku managerů, atd. Termín spiritualita má v psychologii dva hlavní významy (Říčan, 2007, str. 59): „*za prvé je to individualita, tj. svéráz a odlišnost jedince od jiných, za druhé funkční architektura, skladba člověka jako psychického celku, který lze rozčlenit na komponenty asi jako lidské tělo na jednotlivé orgány.*“

Termín spiritualita pochází z latinského spiritus. Doslovný překlad znamená "dýchat nebo ranit" (Grassie, 2008). Slovník APA spirituality definuje jako: „*Citlivost ducha nebo duše, starosti o Boha a citlivost k náboženským zkušenostem, které mohou zahrnovat praxi určitého náboženství, ale mohou existovat i bez této praxe*“ (VandenBos, 2007, str. 1019).

Termín je také odvozen z hebrejského Ruach, což je významově bohatý termín nejčastěji překládaný jako duch (spiritus), ale také dech a vítr. Mluvit o duchu znamená mluvit o tom, co dává život a oživuje. Spiritualita je v tomto pohledu životem víry, tím, co je motivuje a pohání, a tím, co lidé nacházejí jako užitečné, udržující a rozvíjející víru. Spiritualita je tím, co oživuje a oduševňuje život věřících a pobízí je k prohloubení a zdokonalení toho, co nám víra v dnešním světě nabízí. Spiritualita je pěstování citlivosti k duchovním hodnotám. Týká se hledání naplněného a autentického duchovního života a zahrnuje celou zkušenost života založenou na poznání, co to znamená žít duchovním životem a v jeho rámci. Většinou však jde o prožívání a vyjadřování vztahu k Bohu uvnitř určitého strukturovaného náboženství nebo náboženského hnutí. Spiritualita je často chápána jako synonymum duchovního života vůbec (Galvas, 2012).

Ukazuje se, že zdravá spiritualita zvyšuje kvalitu života. V dokumentech Americké psychologické asociace je spiritualita uváděna jako jedna z pěti oblastí faktorů subjektivní pohody. Americká psychiatrická asociace zavedla do revize Diagnostického a statistického manuálu psychiatrických poruch položku „Religiózní, respektive spirituální problém“. Je to označení pro stresující zkušenosti související se ztrátou víry, s pochybnostmi ve víře, ale také pochybování o jiných spirituálních hodnotách, které

nemusejí souviset s církevní organizací nebo náboženskou institucí (Galvas, 2012). Spiritualita je provázaná s religiozitou, jejich společné pozitivní působení dokládá i C. L. Park (2007) nebo M. Sohail ve svém článku (2017). Spiritualita a religiozita společně působí pozitivně na zdraví člověka a snižují vliv ohrožujících faktorů prostřednictvím sociální a duševní pohody. Náboženství jako soubor náboženských rituálů a ceremonií, prostřednictvím kterých se lidé snaží navázat spojení s božstvem nebo posvátnem. Spiritualita jako snaha najít smysl života prostřednictvím transcendence.

1.6 Psychologie náboženství

1.6.1 Vymezení pojmu

Slovník APA psychologii náboženství definuje jako: „*empirické nebo akademické studium duchovní zkušenosti nebo organizovaného náboženství z psychologické perspektivy. Zahrnuje popis a analýzu specifických typů zkušeností, zaměřuje se na to, jak víra ovlivňuje chování a kognitivní proces věřících*“ (VandenBos, 2007, str. 860).

Studium náboženství z psychologické perspektivy je téměř tak staré jako psychologie samá. Zakladatelem současné psychologie náboženství je William James. Byl jedním ze zakladatelů filozofického pragmatismu, soustředil se na průzkum náboženské zkušenosti. Nepátral po původu víry a náboženství, ale po tom, jak se víra či náboženské přesvědčení projevuje uvnitř i v postoji navenek. U nás se této oblasti věnoval František Linhart, profesor Husovy evangelické bohoslovecké fakulty. Podobně jako James zdůrazňoval, že filozofie náboženství musí být postavena na empirických základech (Heller & Mrázek, 2014).

James vnímal náboženství jako reakci člověka na jeho život. Snahu dopátrat se příčin náboženských zkušeností, znamená nahlédnout do vnějšího světa našich smyslů, a vzít v úvahu svět jako celek, prožívat „celkovost“ světa a prožívat přítomnost a způsob, kterým na tu přítomnost světa reagujeme. Ve své knize „Druhy náboženské zkušenosti“ říká, že lidé mají tak různorodé životní osudy, různé životní povinnosti, že není možné „ušít jim na míru“ jednu církev, náboženství nebo sektu. Božství, které jsme třeba už někdy prožili, je individuální souhrn zkušeností, které nemá nikdo jiný. My všichni dohromady dáváme smysl božství, božství je tedy souhrn všech lidských vlastností, jsme nezaměnitelnou součástí velké božské mozaiky (James, 1961).

K dalším průkopníkům tohoto oboru patří G. S. Hall, E. D. Starbuck, J. H. Leuba a další (Connolly, 1999).

Postupem času se názory a přístupy k psychologii náboženství lišily. Různé psychologické směry zaujímaly různé postoje k tematice náboženství. Například psychoanalýza i behaviorismus byly značně protichůdné vůči náboženství. Mezi léty 1930 a 1960 upadla psychologie náboženství až na okraj psychologického zájmu. Od počátků 60. let se ale opět zvyšoval zájem psychologů o studium religiozity. Přesto se stále mezi psychology nacházejí dvě odlišné skupiny odborníků. Skupina náboženských a skupina nenáboženských psychologů. Obě tyto skupiny se liší v přístupech ke studiu religiozity. Nenáboženští psychologové obvykle vysvětlují fenomén religiozity bez odkazu na jakoukoli nadpřirozenou realitu, naopak náboženští psychologové stojí za tím, že zrovna takové zkušenosti mohou být vlivným faktorem. Obě skupiny se ale ovšem shodují v tom, že zatím není v našich schopnostech dokázat nebo vyvrátit existenci božského. Jejich postoje ale budou zajisté ovlivňovat způsoby, jakými budou interpretovat získané informace (Connolly, 1999).

1.6.2 Náboženství v perspektivě hlubinné psychologie

Mezi kritiky psychologie náboženství patřil Sigmund Freud. Freud byl přesvědčený ateista, náboženství vykládal jako projekci infantilní závislosti na neskutečné nadlidské bytosti. Všiml si a upozorňoval na vztah mezi psychickými abnormalitami a náboženstvím. Sigmund Freud věřil, že náboženství je nezdravá iluze. Podle Freuda se základ lidské společnosti nacházel uvnitř lidské psyché. Náboženství chápal jako něco, co společnost naprogramovala do Superega (Grassie, 2008). Dějiny náboženství jsou podle Freuda dějinami kolektivní neurózy. Náboženství je tedy iluze, úniková záležitost v podstatě chorobný projev potlačených představ. Náboženské obřady s obsesivním charakterem, chrání lidi před neurotismem tím, že je ochrání před latentní silou potlačené Oidipovské touhy. Zrod náboženství připisuje Freud potřebě člověka, aby jeho bezmocnost byla přijatelná, aby byl schopný vyrovnat se s tlakem života (Connolly, 1999).

C. G. Jung s Freudem nesdílel tento negativní pohled na náboženství. Mluvil o náboženství jako symbolickém přenášení komunikace mezi nevědomím a vědomím. Také tvrdil, že náboženská víra může zlepšit duševní pohodu člověka, především ve druhé polovině života. Podle Freuda je nevědomí přísně osobní záležitost, vytvořená v průběhu

individuálního života a plná potlačeného psychického materiálu. Pro Junga kromě osobního nevědomí existuje ještě důležitější kolektivní nevědomí. Pojem kolektivní nevědomí je základem jeho religionistického bádání. Obsahem tohoto kolektivního podvědomí jsou především archetypy. V archetypech se setkáváme i s konstantními symboly, které se vracejí v životě i ve snech (Heller, Mrázek, 2004). Jádro archetypu patří k nejhlubší části nevědomí, jež nemůže být zvědoměna, zatímco symboly nejrůznějšího druhu, které archetyp produkuje, se mohou stát vědomými. Prostřednictvím archetypů na nás působí kolektivní nevědomí. Archetypy nalzáme ve všech pohádkách, mytologiích, náboženských tradicích (Říčan, 2007).

1.6.3 Kognitivní religionistika

Z pohledu kognitivních věd se studiem náboženství zabývá kognitivní religionistika. Přináší teorie z kognitivních věd, aby objasnila, proč je náboženské myšlení a jednání tak běžné u lidí a proč náboženské jevy nabývají jistých vlastností. Témata, která jsou předmětem úvah, zahrnují obecné kognitivní struktury informovat a omezit přenos náboženských idejí, proč lidé věří v bohy, proč náboženské rituály a modlitby mají tendenci mít formy, které mají, jak ovlivňují lidské paměťové systémy sociálně-politické rysy náboženství. Výzkumníci v této oblasti se zabývají identifikací lidských myšlenek nebo behaviorálních vzorců, které mohou být považovány za náboženské, a pak se snaží vysvětlit, proč se tyto jevy kulturně opakují. Snaží se podrobněji popsat základní kognitivní strukturu myšlení a jednání, které by mohly být považovány za náboženské (Barret, 2007).

Odborníci v tomto oboru předpokládají, že lidské bytosti mají nějaké základní kognitivní mechanismy, které fungují intuitivně a spontánně. Nemají náboženský a žádný jiný kulturní obsah (Scozik, 2016). Každý z nás má kognitivní systém HADD (hypersensitive agency detection device). HADD lze chápat jako specifický charakter lidské kapacity, která umožňuje uvažovat o myšlenkách druhých a tím tak získat přehled o tom, jak se mohou ostatní v určitých situacích zachovat. Právě tato struktura může podle kognitivních religionistiků hrát roli v naší náboženské víře. Barret (2007) zjistil, že děti ve věku 5 let jsou již schopny rozlišovat mezi božskými superschopnostmi a obyčejnými schopnostmi lidí, co se ještě ale úplně nenaučily rozlišovat jsou lidské nedostatky, omezené schopnosti. Ovšem uvědomit si to, že je Bůh neviditelný, není pro děti žádný problém.

Berring, McLeod, & Shackelford (2005) tvrdí, že víra v posmrtný život je intuitivní, pramení z naší neschopnosti představit si, jaké by to bylo, kdybychom již neměli myšlenky nebo pocity. Dále také tvrdé, že predispozice k víře v posmrtný život je povzbuzována evolučním selektivním tlakem, který podporuje přijatelnější chování. Jestliže lidé, kteří věří, že jsou duchové jejich předků neustále přítomni, mají spíše tendenci chovat se společensky přijatelněji. Z jeho experimentů s dětmi i dospělými tak plyne, že jedinci, kteří věří v posmrtný život neviditelných duchů, jsou více odrazováni od podvádění.

1.6.4 Evoluční pohled na náboženství

Náboženství je systém, který je přítomen už dlouhá staletí. V průběhu času se vyvíjí, mění, rozšiřuje. Lidé neustále přebírají náboženské zkušenosti a praktiky. Otázkou je, zda je náboženství něco, co máme uvnitř pevně zabudované, nebo je to něco, co se učíme v průběhu života. Tento problém je předmětem evolucionistických sporů. Na jedné straně stojí náboženství je adaptace zabudovaná do lidského mozku jako výsledek přírodního výběru na druhé straně náboženství jako naprosto nezávislé evoluci (Koukolík, 2007).

Hlavním cílem evoluční psychologie jako disciplíny, je identifikovat kognitivní adaptace, které tvoří lidskou evoluci a určit, jak a kdy pracují. Celá tato kognitivní architektura tvoří lidskou přirozenost. Z evolučně-psychologického hlediska se o náboženství přemýšlí ve dvou rovinách. Jestliže existuje psychologický mechanismus nebo systém, který vyvolává náboženské přesvědčení a chování, pak může plnit náboženství a náboženské chování adaptivní funkci, nebo je vedlejším produktem přirozeného výběru. Hypotéza o náboženství jako vedlejším produktu má v posledním desetileté širokou popularitu (Kirkpatrick, 2011). Je ovšem zřejmé, že víra od pradávna zaujímala v lidském životě důležitou funkci. Evolucionisté říkají, že pokud pro nás má Bůh nějaký význam, není to pro to, že opravdu existuje, nýbrž proto, že víra nám pomáhá přežít, a tak nám byla vštípena (Keller, 2011).

Kirkpatrick se ve svém dalším článku (2012) v souvislosti s evolucí a náboženstvím věnuje také problematice attachmentu. Systém attachmentu chápe jako sadu psychologických mechanismů, které fungují podle popisu Bowlbyho. Tedy že si vytváříme vazbu k blízké osobě na základě zkušeností a vnímaného nebezpečí. Na základě zkušeností pak vyhledáváme přítomnost blízké osoby v okamžiku nebezpečí. Kirkpatrick se domnívá, že potřeba budovat tento kognitivní, emoční systém je kódován v lidském genomu.

2 Prosociální chování

2.1 Vymezení pojmu

„*Prosociální je chování, které je prospěšné jednomu nebo více lidem, zahrnuje například poskytnutí pomoci staršímu člověku na ulici*“ (VandenBos, 2007, str. 847). Je to chování, které se v průběhu vývoje našeho živočišného druhu vyvíjelo. Jeho kořeny jsou položeny hluboko v minulosti.

Prosociální chování zahrnuje pomoc, sdílení a další zdánlivě úmyslné a dobrovolné pozitivní chování, u něhož je neznámý motiv. Základem tohoto chování je orientace činností na ochranu, udržování nebo zlepšení blahobytu vnějšího společenského objektu. Eisenbergová (1987) se snažila zjistit, které hlavní faktory se podílejí na vývoji a získávání prosociálního chování. Takové faktory zahrnují: zvnitřnění humanistických hodnot a vzorců prosociálního chování, modelování a morální úvahy. Socializační zkušenosti nepochybně ovlivňují kognitivní funkce a kognitivní faktory nepochybně ovlivňují reakce dítěte na socializační zážitky (Holdcroft, 2006).

Chování, které má za cíl dobro okolí, se v odborné literatuře nejčastěji označuje jako altruistické nebo prosociální. Někteří odborníci používá označení prosociální chování, jiní altruistické chování, někteří každému z těchto pojmů přikládají jinou definici. Termín prosociální chování použil poprvé v r. 1967 D. Risenham a G. H. White, J. H Bryan a M. test nezávisle na sobě. Zpočátku byl termín využíván ve smyslu kulturně žádoucího chování a aktivit (Mlčák & Zášková, 2009).

Prosociální činnosti jsou vždy vykonávány pro dobro druhých nebo celé společnosti, mimo vlastního já. „*O prosociálním chování lze hovořit tehdy, když jedinec alespoň v rudimentální podobě anticipuje cizí zisk a představa tohoto zisku řídí jeho chování*“ (Mlčák & Zášková, 2009, str. 15). Prosociální chování reprezentuje velmi širokou kategorii, do níž lze zařadit velkou škálu aktivit, například pomáhání, sdílení, obětování se, poskytování útěchy. L. G. Wispe v rámci prosociálního chování uvádí tyto aktivity: sympatie a porozumění v tíživé situaci druhého spojené s poskytnutím emoční podpory, darování finančních částek nebo darů nejčastěji pro dobročinné účely. Toto chování obsahuje zřeknutí se některých hmotných věcí, jako např. peněz, sladkostí, orgánů vlastního těla. Darování vyžaduje materiální obět, ale jen zřídka čas nebo námahu (Mlčák & Zášková, 2009).

Německý psycholog G. W. Bierhoff (2002) odlišuje tři příbuzné pojmy: pomáhání, prosociální chování a altruismus. Pomáhání zahrnuje všechny formy lidské pomoci. Prosociální chování je takové chování, jehož cílem je zlepšit situaci druhé osoby, přičemž pomáhající není povinen pomoc poskytnout. Motiv je buď egocentrický - snaha dosáhnout vlastního cíle, nebo altruistický – snaha pomoci druhému.

2.2 Teorie prosociálního chování:

Existuje několik teorií, které vysvětlují fenomén prosociálního chování. Většina teorií byla empiricky zkoumána, jejich platnost se ale nevztahuje na všechny situační okolnosti. Nejznámější z teorií prosociálního chování jsou:

- „*Pomáhání jako důsledek internalizace norem a hodnot.*
- *Pomáhání jako výsledek analýzy nákladů-zisku.*
- *Pomáhání jako projev empaticko-altruistického motivu.*
- *Pomáhání jako proces řešení problému“ (Mlčák & Zášková, 2009, str. 55).*

2.3 Altruismus

Slovník APA altruismus popisuje jako zdánlivě nesobecké chování, které je prospěšné ostatním, ale jedince stojí určité úsilí. U lidí, pokrývá širokou škálu chování, včetně dobrovolnictví, ale do jaké míry je takové chování egoisticky motivované je předmětem debat (VandenBos, 2007).

Velký sociologický slovník uvádí definici altruismu: „*morální princip předpisující potlačit vlastní egoismus, nezištná služba bližnímu, ochota obětovat vlastní zájem ve prospěch jiných, mravní princip, podle něhož je blaho jiného a on sám mravně důležitější než mé vlastní já a vlastní blaho, respektive reálné chování vědomě nebo nevědomě založené na těchto principech nebo jim odpovídající. Ideál altruismu se objevuje v řadě náboženských doktrín, zejména v buddhismu a křesťanství (láska k bližnímu jako jeden z nejvyšších mravních imperativů). V křesťanství a katolické doktríně je rozpracována koncepce Boží lásky, lásky k sobě a lásky k bližnímu a jsou konkretizovány formy, jimiž se má činný altruismus jako výraz lásky k bližnímu projevovat (milosrdenství, dobročinnost, bratrské napomenutí apod.). Řada křesťanských světců je personifikací křesťanského altruismu, jako příklad lze uvést např. Matku Terezu“ (Petrusek, Maříková & Vodáková 1996, str. 51).*

Pro lidskou společnost je, na rozdíl od ostatních živočišných druhů, typická mimořádná schopnost kooperace, a to i mezi geneticky nepříbuznými jedinci. „*Člověk se chová altruisticky, jestliže mu jeho čin snižuje jeho materiální postavení nebo obecněji biologickou a sociální zdatnost, přičemž tento čin přináší materiální výhodu nebo zvyšuje zdatnost druhé osobě*“ (Koukolík, 2007, str. 74). O altruismus se jedná, není-li akce motivována psychickým ziskem. Z různých experimentů vyplývá určitá podmíněnost kooperace mezi lidmi. Opírá se o sociální normy a silnou reciprocitu, která je kombinací altruistického odměňování a altruistického trestání. Altruistické odměňování spočívá v odměňování jiných členů skupiny v případě, že spolupracují a dodržují normy. Pokud jedinec nedodržuje normy, je altruisticky potrestán, a to i za cenu vlastní oběti trestajícího. Na vývoji lidského altruismu se podílely skupinová selekce a učení s omezenou racionalitou, díky které nejsou altruisté schopni rozlišit, čím přispívají ke zdatnosti skupiny a čím k vlastní zdatnosti. Několik experimentů dokazuje, že příjemný pocit z altruistické spolupráce je v lidském mozku do jisté míry zakódovaný. Toto tvrzení je doloženo zjištěním, že se v případě altruistické spolupráce v lidském mozku aktivuje vývojově starý systém odměny. Podmíněná kooperace, altruismus, altruistické odměňování a trestání jsou tedy rovněž přirozené evolučně podmíněné procesy, jejichž základy jsme získaly od svých vývojových předků (Koukolík, 2007).

Termín altruismus jako opozici egoismu poprvé užil August Comte. Altruismus a egoismus považoval za dva odlišné motivy lidského chování, které se uplatňují i při pomáhání. Comte si pokládal otázku, proč vlastně druhým lidem pomáháme? U analýzy motivace k altruismu lze dojít k závěru, že lidé obecně si od svých činů vůči druhým lidem slibují větší míru zadostiučinění než v případě, kdyby je nerealizovali. Při každé sociální transakci dochází mezi účastníky k výměně zásob. Vzájemná výměna služeb a výhod je pro člověk a jeho sociální život velice důležitá (Mlčák & Zášková, 2009).

Většina psychologů se shoduje na tom, že altruistické chování je dobrovolné, nezištné chování, kde je pomoc druhému poskytnuta bez očekávání materiálního či jiného zisku. Jsou vymezeny čtyři základní podmínky altruismu: dobrovolnost, užitek pro partnera, nezištnost, obětování vlastních nákladů. Tyto podmínky ale bývají zpochybňovány, zvláště nezištnost. G. Homans (1974) s jistou nadsázkou označil altruisty za jedny z největších prospěchářů. Spekuluje se totiž o tom, zda vůbec čistý altruismus existuje. Pokud někomu pomáháme a máme z toho příjemný pocit, je tento

příjemný pocit naším sobeckým ziskem. Otázkou je, zda někdo někomu pomáhá bez toho, aniž by získal tento příjemný pocit?

2.3.1 Biologický altruismus

Organismus se chová altruisticky, jestliže ho jeho chování něco stojí, a přitom prospívá jiným organismům. Náklady a prospěch biologicky altruistického chování se měří jako reprodukční zdatností. Chová-li se tedy v biologickém smyslu organismus altruisticky, snižuje možný počet vlastních potomků, čímž zvyšuje možný počet potomků druhých organismů. Biologický altruismus není podložen vědomým rozhodnutím o pomoci, jelikož se vyskytuje i mezi příslušníky živočišných druhů, u nichž se existence vědomí nepředpokládá. Altruisticky se pravděpodobně mohou chovat všechny podoby života. Biologický altruismus začaly vysvětlovat dvě klasické teorie:

První z nich je tzv. **Hamiltonova teorie příbuzenského výběru**, která předpokládá existenci genu nebo genů, jenž jedince nutí chovat se k druhým jedincům altruisticky, například sdílet potravu. Organismy, které takový gen nemají, se chovají sobecky. Hamilton ukázal, že u jedinců, kteří přednostně pomáhají těm, s nimiž mají společné geny (tj. svým příbuzným), může vzrůstat biologická zdatnost. Je to proto, že zdatnost se měří jako počet kopií genu předaných do dalších generací, a nikoli pouze jako počet potomků. Proto jedinci mohou svou zdatnost zvyšovat dvěma způsoby: přímo prostřednictvím předávání genu svým potomkům nebo nepřímo prostřednictvím pomoci k reprodukci jedincům, kteří jsou pravděpodobně nositeli stejného genu. Tato teorie by se dala shrnout větou: „jsi členem mé úzké rodiny, pomohu ti“. Autorem druhé z teorií je Robert L. Triverse. Jedná se o **teorii recipročního altruismu**, podle které může být altruistické chování vůči nepříbuzným prospěšné, jestliže lze v budoucnosti očekávat nějakou podobu splátky dluhu. Znamená to tedy, že jedinec bude spolupracovat s někým, u něhož předpokládá, že bude spolupráce trvat delší dobu, a kde je pravděpodobné, že budou jeho náklady oplaceny nějakým zpětným ziskem. Zjednodušeně lze hlavní myšlenka této teorie vyjádřit větou: „já tobě, na oplátku ty mě“ (Bjorklund & Pellegrini, 2002).

2.3.2 Altruismus ve filozofii a náboženství

O diferenciaci egoismu a altruismu se snažili již Řekové před 2500 lety. Platón ve svém prvním dialogu o přátelství diskutuje na téma starost o blaho druhých a z něj odvozeného případného vlastního prospěchu a zvažuje možnost takového citu v kontextu

přátelství. V jiném dialogu Platón píše, že lépe je být ukřivděným než křivdícím. Dobré činy uspokojují i tehdy, když jsou spojeny s obětí. U Platóna najdeme to, co se později objevuje v křesťanství: Více štěstí je v dávání než v braní (Mlčák & Zášková, 2009).

Tématika altruismu se ale od pradávna objevovala i v náboženských naukách. Hlavní morální standardy vytvořené izraelskými kněžími jsou uloženy v tóře, která tvoří tzv. Posvátný zákon. Tento zákon obsahuje morální příkazy o chování k Bohu a k druhým lidem. Druhé přikázání je „Milovati budeš bližního svého jako sebe samého.“ Láska k bližnímu byla ve starozákonní době chápána přednostně a jako povinnost a projev národní solidarity platná ve vztahu k ostatním Židům. Nejvíce se projevovala nezištnou pomocí v nouzi. Ježíš přikázání milovat bližního svého zopakoval a rozšířil. Tvrdil, že přikázání neplatí jen pro bližní, ale i pro nepřátele. Ve Starém zákonu stojí: „Miluj bližního svého jako sebe samotného.“ V Novém zákonu se přikázání vztahuje nejen na naše bližní: „Milujte své nepřátele a konejte dobro a dávejte, aniž byste očekávali něco na oplátku a vaše odměna bude veliká a budete synové Nejvyššího“ (Peschke, 1999).

O motivech altruistického chování uvažovali i stoupenci utilitarismu. Utilitaristé usuzovali, že lidské chování je řízeno morálním smyslem, ale za jednu z přirozených pobídek považovali sympatie pro jiné. Člověk se neřídí jen vypočítavostí, ale také entuziasmem. Utilitaristé viděli lidskou přirozenost jako v zásadě egocentrickou, ale přece jenom v pozadí jednotlivce vnímali obecný prospěch ve smyslu. Člověk podle nich považuje snažení za morální, jestliže slouží vlastním zájmům a současně i zájmům celku. John Stuart Mill, jeden z klasiků utilitarismu, se domníval, že nejlepší způsob, jak někoho přesvědčit, aby dodržoval mravní zákon, je nikoli pomocí racionální argumentace, ale apelací na prospěch, který lze získat, a utrpení, kterému lze přecházet (Cakirpaloglu, 2004).

2.4 Empatie

Empatie je označení pro vcítění. Tento termín zavedl do anglického jazyka na počátku 20. století Edward E. Titchener z německého slova „Einfühlung“. Empatie a její rozvoj ovlivňuje náš vztah k jiným živým věcem. Empatie je často považována za základní stavební kámen prosociálního chování. Ve starším dětství a adolescenci může vést nedostatek empatie k antisociálnímu chování. Pro učení a rozvoj empatie je velice důležité prostředí, ve kterém je dítě vychovááno (Koukolík, 2007).

Stádia vývoje empatie podle Hoffmana (2001):

Hoffman popsal pět stádií vývoje empatie od raného věku. Prvním stádiem je **reaktivní pláč novorozence** (novorozenec, který slyší pláč jiného novorozence, pláče také). Druhým stádiem je **egocentricky orientovaná empatie** (dítě reaguje na bolest druhých tak, jako by šlo o jeho utrpení). Třetím stádiem je **kvaziegocentrická empatická reakce** (dítě jedná podle toho, co by jemu přineslo v danou chvíli útěchu). Následuje **stádium pravé empatie** (jedinec si uvědomuje, že vnitřní stav druhých lidí není stejný jako ten jeho). Poslední fází je empatická reakce na skutečnosti přesahující situaci typu tady a teď (reakce vyvolaná životní historií druhých).

Empatie se často dělá na kognitivní a afektivní. Kognitivní empatie zahrnuje explicitní porozumění mentálnímu stavu druhých, je to tedy schopnost převzít perspektivu jiné osoby a tím pochopit jeho pocity. Afektivní (emocionální) empatie označuje sdílení vlastních emocí a pocitů s druhou osobou, daná osoba se dokáže „vcítit“ do situace druhého (Hawes & Dadds, 2012, s. 47).

Empatie je vnímána jako společensky žádoucí rys osobnosti, je spojena s mnoha dalšími pozitivními sociálními schopnostmi. Empatie zvyšuje ochotu vcítit se do situace druhého, pozitivně koreluje s prosociálním chováním. S empatií se to má jako s jakoukoli lidskou vlastností. Její základy jsou vrozené. Na svět přicházíme s neuronální sítí, sítí geneticky danou, jejíž činnost je podkladem empatie. Tyto základy se rozvíjejí od narození po celou dobu života až do nějakého stupně košatosti, který je u každého člověka liší. Těžce narušená nebo chybějící empatie je příznakem buď různých druhů duševních onemocnění, například drogové závislosti, nebo závažné poruchy osobnosti, psychopatie (Koukolík, 2007).

2.5 Vývoj prosociálního chování

Prosociální chování se v průběhu života vyvíjí vlivem vzájemného působení biologických podmínek a sociálních kontextů. M. L. Hoffman odlišuje reflexivní altruismus, spontánní, impulzivní reakci jedince, která pravděpodobně odráží geneticky dané chování bez vědomého cíle. Naproti tomu stojí flexibilní altruismus, společensky a situačně determinované chování (Hoffman, 2000).

Výzkumy dokládají počáteční projevy prosociálního chování již u jedno až dvouletých dětí. Vývoj prosociálního chování záleží také na kognitivním vývoji a vývoji sociokognitivních procesů. Obecně se za zásadní považuje dva nezávislé kognitivní procesy, morální usuzování a empatie. Původní teorii morálního vývoje vytvořil J. Piaget, který rozlišoval heteronomní a autonomní morálku. Z jeho teorie vycházel Kohlberg (viz kap. 4.5.2) (Mlčák & Zášková, 2009).

2.5.1 Vliv rodičů

Existují důkazy, že rodičovské indukce (např. Podívej, ty jsi ho rozplakal/a.) souvisí s vyšší empatií a projevy prosociálního chování u dětí. Účinnost indukcí byla prokázána u dětí od 11 do 21 let. Ukázalo se, že rodičovské indukce jsou s prosociálním chováním spojeny především pokud rodič nepoužívá příliš represivní techniky. Kromě toho existuje mírný pozitivní vztah mezi rodičovskou vřelostí a prosociálním chováním dítěte. Obecně platí, že lidé (včetně dětí), kteří viděli prosociální model, jsou více prosociální než lidé, kteří jej neměli možnost vidět. Důležitost rodičovského modelu pro rozvoj prosociálního chování dětí je prokázána i na konkrétních reálných případech. Například záchrana Židů před nacisty, což byla velice nebezpečná aktivita. Ukázalo se, že lidé, kteří Židům pomohli, pocházeli z rodin, ve kterých byli rodiče modelem vstřícnosti a velkorysosti (Eisenberg, 1982).

Wilson & Janoski (1995) našli pozitivní vztah mezi rodičovským dobrovolnictvím a dobrovolnictvím jejich dospělých dětí později. Existují tedy důkazy, které naznačují, že rodičovské modelování prosociálního chování pravděpodobně podporuje prosociální chování dětí. Kromě toho by podobnosti chování rodičů a dětí mohly samozřejmě přispět dědičné faktory (Eisenberg, 1982).

2.5.2 Morální vývoj

V moderní teorii sociálního učení je napodobování zásadní pro učení se nového chování. Pro rozvoj dětské morálky je velice důležité jeho okolí, od kterého se pozorováním učí. Morální pravidla nebo normy chování vychází z informací z různých sociálních zdrojů, včetně výuky, sociálních reakcí a modelů. Na základě zkušeností se lidé učí, které faktory jsou morálně relevantní (Eisenberg, 2000).

Morální přestupky jsou kontrolovány dvěma hlavními sankčními systémy. Jsou to sociální sankce a vlastní internalizované sankce. Lidé se často chovají morálně, aby se vyhnuli společenskému odsouzení a externě uložených trestů; mohou se bát hanby, osamělosti nebo jiných nákladů spojené se sociálními sankcemi. Pokud jde o vlastní sankce, lidé se chovají morálně, protože to způsobuje sebeuspokojení a zvyšuje sebeúctu, zatímco nemorální chování má za následek sebepoškození (Eisenberg, 2000).

Podle Kohlberga děti aktivně interpretují své prostředí a vytvářejí své vlastní pochopení morálky. Děti přemýšlejí o morálních dilematech a v průběhu vývojových etap se jejich přemýšlení mění. U dětí v průběhu vývoje roste schopnost interpretace sociálního prostředí. Kohlberg rozlišuje tři základní stádia morálního vývoje:

- **Předkonvenční stádium (9-10 let):** Na této úrovni dítě dodržuje kulturní pravidla, rozlišuje, co je dobré a co špatné, vnímá to ale jen na základě fyzických nebo hedonistických důsledků (trest, odměna, výměna laskavostí). Toto stádium se dále dělí na stádia:

1. Orientace na trest: To, co je dobré a co špatné, určují fyzické důsledky činností.

2. Orientace na odměnu: Za správné se považuje to, co uspokojuje vlastní potřeby, občas i potřeby druhých. Lidské vztahy jsou vnímány jako zboží na trhu. Vyskytují se prvky poctivosti, reciprocity, ale jsou interpretovány pouze fyzicky.

- **Konvenční stádium (12-15 let):** Očekávání rodiny, skupiny nebo národa je samo o sobě cenné, bez ohledu na okamžité důsledky.

3. Orientace na to být hodným dítětem: Za dobré chování považuje to, co pomáhá druhým nebo je jimi schvalováno.

4. Orientace na řád a zákon: Jedinec je orientován na autoritu, pravidla a dodržování společenského řádu. Správné chování spočívá v tom, že vykonáváme svou povinnost, projevujeme respekt k autoritě a udržujeme daný společenský řád pro vlastní potřebu.

- **Postkonvenční stádium:** Do pátého stadia – orientace na společenskou smlouvu – dospěje dle L. Kohlberga méně než 15 % všech lidí, minimální věk je dle něj 25 let. Šesté stádium – univerzální etika – označoval sám Kohlberg pouze za hypotetické. V dnešní době ovšem psychologové většinou soudí, že vyšších stadií dosahuje větší množství lidí a v nižším věku.

5. Orientace na společenskou smlouvu: Správná činnost je definována v rámci obecných práv, které byly kriticky posouzeny a odsouhlaseny celou společností. Jedinec přistupuje k dodržování zákonů a pravidel kriticky a dokáže posoudit, kdy není nutné je dodržovat.

6. Orientace na nadindividualitu, univerzální etika: Právo je definováno rozhodnutím svědomí v souladu se samozvanými etickými zásadami. Tyto zásady jsou abstraktní. Dotyčný nabývá přesvědčení, že každý jednatel má právo na život, svobodu a spravedlnost.

Morální vývoj je individuální proces, u každého jedince má odlišný průběh. Například třináctiletý chlapec, který se nachází ve třetím stádiu nemusel projít prvním a druhým stádiem. Ve výzkumech, které Kohlberg realizoval přišel například na to, že čtvrté stádium je dominantním stádiem v 16 letech. Do dalších stádií je ale už velmi těžké dospět. Ve čtvrtém stádiu se tedy jedinec může vyskytovat ještě v 30 letech. K dosažení pátého stádia dochází většinou kolem dvacátého pátého roku. Podle Kohlberga jsou fáze hierarchicky integrovány, znamená to, že lidé neztrácejí poznatky získané v raných fázích, ale integrují je do nových, širších rámců. Například lidé ve 4. etapě stále rozumí argumentům 3. stupně, ale nyní je podřídí širším úvahám. Kohlberg chce ukázat, že každá nová fáze poskytuje širší rámec pro řešení morálních otázek. V tomto smyslu je každá nová fáze více kognitivně adekvátní než předchozí fáze (Kohlberg, 1971).

V souvislosti s morálním vývojem lze zmínit také Martina Seligmana. Seligman se zaměřuje na morální kompetence dospívajících. Spolu s Ch. Petersonem je autorem inventáře Values in Action (Peterson & Seligman, 2004). Zaměřuje se na zjišťování silných stránek charakteru, které přispívají k optimálnímu vývoji. Charakter Seligman chápe jako ústřední pojem, pomocí něhož je možná zkoumat chování člověka. Silné stránky charakteru si může jedinec v průběhu života osvojit a dále rozvíjet. Seligman a Peterson rozdělili silné stránky charakteru do šesti ctností. Těchto šest ctností je uznáváno všemi významnými náboženskými tradicemi napříč kulturám. Jedná se o moudrost (ctnost kognitivní), odvahu (ctnost emocionální), lásku a lidskost (ctnost interpersonální), spravedlnost (ctnost občanská), střídmost, duchovnost a transcendence. Osoba, která si všimá krásy v různých oblastech života, disponuje tou silnou stránkou, která se nazývá ctnost, ctnost transcendence. Tato ctnost spojuje lidi, kteří vnímají dokonalost a hluboce si ji váží. V návaznosti na teorii silných stránek charakteru

Seligman uvádí, že pokud jedinec své silné stránky rozvíjí, může to prospět k celkové životní pohodě (Peterson & Seligman, 2004).

2.6 Evoluční perspektiva

Zdá se, že neexistuje žádný biologický druh, kde by byla reciprocita tak běžná, pestrá a vysoce vyvinutá jako mezi lidmi. Lidé si uvnitř skupin i v širších sociálních sítích vzájemně vyměňují téměř vše, co má nějakou hodnotu, od potravin a zbraní po informace a sex (Mlčák & Zášková, 2009).

Evoluce lidského druhu a jeho specifické inteligence byla motivována potřebou vypořádat se s ostatními členy sociální skupiny. Aby byli lidé schopni udržovat vztahy v sociální skupině, je důležité, aby byli schopni brát ohledy i na znalosti a záměry ostatních. Pokud chtějí uspět, musí se naučit spolupracovat, dělat to, co je v společném zájmu. To vyžaduje, aby byli lidé schopni sociálního vnímání a myšlení. Sociální inteligence se tedy postupně vyvíjela, aby byli lidé schopni koexistovat sociálních skupinách (Bjorklund & Pellegrini, 2002).

Podle evoluční psychologie se ve vývoji psychických procesů a osobnostních vlastností uplatňoval přírodní výběr podobně jako ve vývoji biologických charakteristik. Evolučně se přenášejí ty vlastnosti, které se osvědčily pro přežití a pro zvýšení populace. V rámci evoluční psychologie se postupně zformovaly čtyři přístupy uvádějící důvody, proč lidé často volí strategie zdůraznění společenských zájmů, kooperace s ostatními, před strategiemi zdůraznění individuální soutěže, kde druzí mají nést následky, zatímco zisky si jedinec nechá pro sebe. Jsou jimi: teorie příbuzenské selekce, teorie recipročního altruismu, teorie skupinové selekce, teorie konkurenčního altruismu (viz kapitola 4.3) (Mlčák & Zášková, 2009).

R. Dawkins předkládá hypotézu, že člověk své geny nepoužívá pro co nejlepší přizpůsobení a přežití, naopak geny využívají nás jako prostředek svého vlastního přežití. Podle něho jsou altruističtí lidé oblíbenější, jsou častěji imitováni a jejich různé memy se tudíž šíří víc než memy egoistů. Altruistické chování jako velkorysost, dobrosrdečnost, pomoc v nesnázích se šíří ve společnosti díky tomu, že lidé tráví s altruistickými jedinci více času, více je napodobují a přebírají jejich memy. Pokud je tedy v zájmu genů spolupráce (či altruismus) jejich nositelů, bude selekce upřednostňovat ty geny, které zajistí kooperativní či altruistické chování svých nositelů (Dawkins, 1998).

W. James, v souladu s evoluční teorií Darwina, chápal egoismus člověka jako nutnou a nedílnou součást pudu sebezáchovy k zajištění přežití. Podle Freuda se altruistické motivy mohou vyvinout, ale ve své podstatě představují pouze strategické výrazy základních egoistických motivů. Dítě miluje ty, kdo se o ně starají, protože je potřebuje a nemůže se bez nich obejít (Mlčák & Zášková, 2009).

Dříve bylo prosociální chování považováno za typický znak lidského živočišného druhu. Postupně bylo ale empiricky dokázáno, že i nehumánní živočišné druhy vykazují prosociální chování. Předpokládá se, že u lidí je to empatie, která podporuje prosociální chování, zatímco u nelidských živočišných druhů funguje jako stabilizátor prosociálního chování pocit spravedlnosti. Nedávno byly vyvinuty dva experimentální způsoby pro testování prosociálního chování u zvířat. Jeden z nich spočívá v prosociální volbě, kdy si může zvíře vybrat z možností, že buď pomůže sobě i jinému jedinci, nebo pomůže jen sobě. Další způsob experimentálního zkoumání spočívá v cílené pomoci, zaměřuje se na to, zda pomáhá jedinec druhému v nesnázích. Vedle lidí jsou v cílené pomoci v nesnázích nejaktivnější šimpanzi, v experimentu prosociálních voleb ale prosociální chování vykazovali je zřídka. V prosociálních volbách si dobře vedli makaci kapucínští. Dá se tedy říct, že šimpanzi rozumí záměrům druhých, přesto jsou málokdy aktivní při pomoci dosáhnout jejich cílů, na druhou stranu se šimpanzi snaží pomoci druhým, pokud jsou požádáni, přesto, že nerozumí jejich cílům. Přesto lidé zůstávají jedinečnými v jejich proaktivní cílené pomoci, což může být způsobeno dobře rozvinutými teoriemi mysli, jako je například porozumění, kterým lidský druh disponuje (Yamamoto & Takimoto, 2012).

2.7 Prosociální chování: genderové rozdíly

„Vědecké poznání v různých oborech postupně vedlo ke zjištění, že pohlaví člověka není jednoduchým fenoménem, ale že je jevem, který je složitě podmíněn širokou škálou biologických, sociálních, historických a kulturních vlivů“ (Mlčák & Zášková, 2009). Na základě těchto odlišností v chování a prožívání mužů a žen se v psychologii užívají pojmy feminita a maskulinita, které zahrnují fyzické a psychické charakteristiky, které jsou pro muže a ženy přirozené a žádoucí. Tyto charakteristiky ovlivňují chování a prožívání mužů a žen, promítají se do jejich sociálního chování, formují odlišné hodnoty a zájmy. Vývoj genderové identity probíhá již od narození. Důležitou roli hrají primární sociální vztahy s matkami dětí. Ačkoli si děti své pohlaví ještě neuvědomují, veškeré vlivy a existující genderové stereotypy se vědomě i nevědomě promítají do percepce dětí.

Pohlavní identita se u dětí vytváří na přelomu období batolete a předškolního věku (Mlčák & Zášková, 2009).

Genderové diference, které se vztahují k úrovni prosociálního chování a empatie u mužů a žen, bývají v sociální psychologii chápány v kontextu tradičních sociálních rolí. Od mužů se očekává orientace na pracovní úkony, zatímco od žen je očekávána orientace na vytváření souladu uvnitř rodiny. Z tohoto pohledu je empatie chápána jako významná charakteristika žen umožňující úspěšný výkon jejich role, zatímco u mužů je méně významná. Genderové rozdíly se s zvyšují s věkem. Jakmile si děti začnou uvědomovat vlastní genderovou identitu, více internalizují genderové stereotypy a očekávání společnosti (Eisenberg & Fabes, 1998).

Na genderové rozdíly v prosociálním chování bylo zaměřeno již mnoho studií. Některé neprokázaly, že by mezi muži a ženami existovaly statisticky významné rozdíly v projevu prosociálního chování, ale také bylo provedeno mnoho studií, která významné rozdíly našly. Ve studiích, kde byl prokázán rozdíl mezi pohlavími, bylo prosociální chování výraznější u žen. Podobně nekonzistentní výsledky vycházely i při výzkumech rozdílů prosociálního chování u dívek a chlapců. Často se také objevila vyšší míra prosociálních tendencí u dívek. To může být ovlivněno i všeobecnou tendencí okolí (vrstevníků, učitelů) považovat dívky za více prosociální. Dále se také ukázalo, že některé výzkumné techniky zahrnují více charakteristické chování pro dívky než pro chlapce. Souhrnně lze tedy říci, že neexistují jasné a shodné důkazy, které by jednoznačně dokázaly, že existuje rozdíl v projevu prosociálního chování mezi pohlavími (Eisenberg & Mussen, 1998).

2.8 Prosociální chování a religiozita

Obecně se předpokládá, že náboženství je spojeno s morálkou i altruismem. Již nemálo výzkumů se tomuto vztahu věnovalo. Dá se říct, že obecně má náboženská víra pozitivní vliv na prosociální chování, ale ne vždy je náboženská víra tím jediným motivem.

Výzkumy naznačují, že souvislosti mezi religiozitou a prosociálností jsou způsobeny i cizími faktory nebo jsou jinak motivovány. Například religiozita často předpovídá pomoc pouze blízkým osobám (např. přítelkyně nebo souseda), nikoli cizím

osobám, což naznačuje primárním zaměřením na nejbližší sociální skupiny (Saroglou, Pichon, Trompette, Verschueren, & Dernelle, 2005).

Řada studií naznačuje určitý vztah mezi religiozitou a prosociálností. Ale tyto studie někdy přehlížejí rozdíly jako je druh náboženské víry, který je u různých lidí různý, rozdíly ve stylu náboženské víry nebo obecného přístupu k náboženství. Jedna z prvních studií G. Allporta a J. M. Rossové (1967) se zaměřovala na rozdíly vnější a vnitřní náboženské orientace. Věřící dělili na intrinsické a extrinsické. Zatímco pro intrinsické jedince je důležitá víra sama o sobě, se kterou si vystačí, extrinsičtí jedinci používají víru jako prostředek k získání jiných věcí, například sociální podpory (Allport & Ross, 1967). Několik studií naznačuje lidé s větší vnitřní náboženskou orientací mohou být více prosociální než ti s vnější orientací. Ve srovnání s extrinsickými jedinci, vykazují intrinsičtí větší empatii.

Měřením altruismu a empatie se zabývalo několik výzkumníků (Batson, Schoenrade & Ventis, 1993) našli spojení mezi religiozitou a chováním. Studie zkoumající dobrovolnictví mezi dospělými, měřená v Gallup, zjistila, že 46 % "vysoce duchovních" lidí pomáhalo chudým (Beit-Hallahmi & Argyle, 1997). Studie Van Cappalena, Sarogloua a Toth-Gauthiera (2016) se zaměřovala na vliv kognitivních, emočních a sociálních aspektů na prosociální chování. Prosociálnost byla měřena ochotou podělit se o hypotetickou výhru v loterii. Výsledky ukázaly, že pozitivní vztah mezi náboženstvím a prosocialitou byl zprostředkován sociálními aspekty mší. Kromě toho, se prokázalo, že sociální aspekt mše vyvolával také pocity jako je láska, která podporuje prosociální chování (Van Cappallen, Saroglou & Toth-Gauthier, 2016). Obecně se již několikrát potvrdilo tvrzení, že návštěva náboženských bohoslužeb silně koreluje s prosociálním chováním (Bekkers & Wiepking, 2007). Tento jev byl prokázán i v kontextu východních náboženství (Chang, 2006). Otázkou ale zůstává, proč tomu tak je, jaké jsou základní mechanismy tohoto jevu? Jednu z možných příčin uvedl ve svém článku v Deepak Malhotra (2010), který navrhoval hypotézu, že by mohly bohoslužby fungovat jako priming náboženství, které, jak se ukazuje, do jisté míry aktivuje prosociální tendence mezi věřícími. Silný pozitivní vztah mezi pravidelnou účastí na náboženských bohoslužbách a prosociálním chováním by tedy mohl být zapříčiněn opakujícími se náboženskými kázáními a myšlenkami, kterým návštěvníci při bohoslužbách naslouchají.

Ne vždy je ale pozitivní vztah mezi prosociálním chováním a religiozitou prokázán. Například nedávný výzkum (Decety, Cowell, Lee, Mahasneh, Malcolm-Smith, Selcuk & Zhou, 2015) se zaměřoval na projevy empatie a citlivosti dětí napříč několika zeměmi (Kanada, Čína, Jordánsko, Turecko, USA a Jižní Afrika). Ve všech zemích se rodiče z náboženských domácností shodovali, že jejich děti vykazují více empatie a citlivosti pro spravedlnost v každodenním životě než nenáboženské domácnosti. Kromě toho byla ale religiozita spojena a pozitivně korelovala s jejich represivními tendencemi. Tyto výsledky naznačují, že by náboženství mohlo negativně ovlivňovat altruismus dítěte (Decety, Cowell, Lee, Mahasneh, Malcolm-Smith, Selcuk & Zhou, 2015).

Kromě prosociálního chování je ale religiozita také dávána do souvislosti s chováním antisociálním, především týkajícího se vztahu k určitým skupinám, např. skupině homosexuálů. Na toto téma byl zaměřen výzkum z r. 2013, který souvislost religiozity a antisociálního chování vůči homosexuálním skupinám potvrdil (Blogowska, Saroglou & Lambert, 2013).

3 Vývojové období mladšího školního věku

Mladší školní věk označuje období od nástupu dítěte do školy až do nástupu na druhý stupeň základní školy. Období mezi 9 a 11-12 lety se konkrétněji říká střední školní věk. Dítě si v tomto období utváří určitou pozici ve škole, ta je základem pro jeho budoucí sociální skupině. Pozici si utváří i ve vrstevnické skupině, která ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj. Zdeněk Matějček tento věk označuje jako dobu vyrovnané konsolidace, Erikson o ni mluví jako o fázi citové vyrovnanosti. Jde o období relativního klidu, které mohou narušovat tlaky vycházející ze školy, rodiny či vrstevnické skupiny. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá jenom na psychické úrovni (Vágnerová, 2014).

Na vývoj dítěte má velký vliv sociální prostředí, ve kterém vyrůstá. Dítě se prostřednictvím socializace začleňuje do sociální skupiny, osvojuje si sociální dovednosti, schopnosti sociálního myšlení, sociální kognice. Řada psychologů, jako Watson, Skinner, Bandura, Bowlby, Stern, a další, byli přesvědčení o významnosti raných vlivů na sociální chování. Sociální vývoj začíná narozením a pokračuje až do konce života. Společenské konvence a morální pravidla si dítě osvojuje prostřednictvím učení a modelování. V procesu učení hrají významnou roli rodiče. Rodiče jsou nejbližšími osobami dítěte a dítě více napodobuje osoby, ke kterým má kladný vztah. Rodičovská výchova je typicky orientována na prosociální chování (Thorová, 2015).

Podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje se dítě v mladším školním věku nachází ve čtvrté fázi vývojového stádia. V tomto stádiu se rozvíjí ctnost kompetence. Dítě si méně hraje, cíleně rozvíjí své rozumové dovednosti, zručnost a celkovou výkonnost, prodlužuje pracovní pozornost. Pokud se mu něco povede, těší ho to. Rozvíjí se schopnost sebehodnocení, dítě si zažívá prožitky nedokonalosti, proto u něj mohou vznikat pocity méněcennosti. V tomto období si člověk formuje vztah k individuální i kolektivní práci. Pokud jsou pocity méněcennosti posilovány častým neúspěchem a potvrzovány negativními reakcemi okolí, dítě může reagovat pasivitou a rezignací na výkon nebo zvýšenou soupeřivostí. V průběhu období se dítě stává způsobilým k plnění pracovních úkolů (Erikson, 1998).

3.1 Vývoj identity ve školním věku

Ve školním věku umožňuje úroveň myšlení a schopnost introspekce komplexnější a diferencovanější hodnocení vlastní osoby. Děti mezi 7 a 8 lety již řeknou, na co myslí, mezi 7.–12. rokem se schopnost introspekce pomalu rozvíjí. Teprve v adolescenci ale dozrává myšlení natolik, že je dospívající schopen využívat flexibilně introspekci k plánování vlastní chování a aktivit. Nevýznamnějším faktorem pro vytváření sebepojetí je ve školním věku rodina. Identita se ale rozšiřuje o novou sociální roli žáka. Škola se tedy vedle rodinného prostředí stává důležitým prostředím. Dítě je zde hodnoceno učiteli a spolužáky. Má možnost se neustále porovnávat s vrstevníky, dítě se je učí akceptovat své chyby, začíná si uvědomovat vlastní slabé stránky. Není ale ještě schopné všechny své chyby integrovat do sebepojetí, jelikož ještě není schopné abstrakce (Thorová, 2015).

3.2 Kognitivní vývoj

Dítě dělá pokroky v logickém myšlení i komunikaci, ke zralosti má ale ještě daleko. Děti v tomto věku ještě nejsou vybaveny pro dospělý způsob uvažování a komunikace. Opakují myšlenky, které slyšely od dospělých, a kombinují je díky schopnosti logického uvažování do nových, často neotřelých souvislostí (Thorová, 2015).

Kognitivní schopnosti se opírají o konkrétní myšlenkové operace. Typické charakteristiky myšlení jsou podle Piageta (1971) reverzibilita: umožňuje pochopení reverzního vztahu mezi objekty. Dítě je schopno sledovat vlastní myšlenky a v duchu se vracet na začátek řešení problému. Dítě chápe princip konzervace, tedy, že si předměty ponechávají některé vlastnosti, i když mění svůj vzhled. Je schopno klasifikace předmětů podle tříd a podtříd na základě jejich vlastností. Objevuje se schopnost induktivní logiky, tranzitorní inference, schopnost seriality a decentrace.

3.3 Vývoj sociálních vztahů

V průběhu středního dětství dítě začíná inklinovat k vrstevnickým vztahům. U dětí stoupá obliba skupinových her, mají radost z týmové spolupráce. Chlapci a dívky se o sebe začínají zajímat, navazují párové vztahy, napodobují romantické vztahy. Znakem pokročilejší fáze socializace je snaha o formálnější organizaci skupiny. Vznikají první skupinové identity. Děti vytváří různé skupiny a spolky (Thorová, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úvod do praktické části bakalářské práce

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na popis provedeného kvantitativně-kvalitativního výzkumu, který je zaměřen na projevy prosociálního chování u dětí navštěvující 5. třídu základní školy pocházející z věřících i nevěřících rodin.

Nejdříve je představen cíl výzkumu, společně s výzkumnými otázkami a hypotézami. V následujících kapitolách je popsána procedura výzkumu a výsledky kvantitativní i kvalitativní části. Do výzkumu byly zapojeny celkem tři 5. ročníky základní školy ze tří různých škol. Jednalo se o dvě klasické základní školy a jednu církevní základní školu. Na klasický základních školách bylo provedeno dotazníkové šetření, pozorování, hodnocení učitele i rozhovory. Základní škola církevní byla do výzkumu přidána dodatečně se záměrem částečně vyrovnat poměr věřících a nevěřících ve vzorku. Zde bylo provedeno pouze dotazníkové šetření. Výzkum byl na školách proveden na základě domluvy s řediteli školy a třídními učitelkami.

5 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

5.1 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu je pomocí dotazníkové šetření, pozorování a hodnocení učitele zjistit, zda děti s náboženským vyznáním chovají více prosociálně než děti bez náboženského vyznání. V dotazníkovém šetření bude zjištěno, jak děti samy sebe hodnotí. Toto hodnocení bude pak porovnáváno s výsledky z pozorování a hodnocením učitele.

V kvantitativní části se budeme zabývat následujícími výzkumnými problémy:

- Jsou děti věřící více prosociální než děti nevěřící?
- Jsou rozdíly v prosociálnosti mezi pohlavími?

Dílčím cílem je zjistit, jak děti 5. tříd základní školy vnímají víru, co o ní ví, jak o ní přemýšlí. Informace byly získávány pomocí rozhovorů s vybranými žáky.

5.2 Výzkumné otázky

VO1: Jak děti z 5. tříd ZŠ vnímají náboženskou víru? Liší se vnímání víry u dětí věřících a nevěřících?

VO2: Jak děti 5. tříd ZŠ přemýšlí o Bohu?

5.3 Hypotézy

Na základě výzkumných problémů byly stanoveny tyto hypotézy:

H1: Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI u dětí z věřících a nevěřících rodin.

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v míře projevovaného prosociálního chování u dětí 5. tříd základní školy pocházejících z nábožensky založených rodin a dětí z rodin nevěřících.

H3: Existuje statisticky významný rozdíl v míře prosociálního chování u chlapců a děvčat.

H4: Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI mezi pohlavími.

H5: Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI na různých základních školách.

6 Metodologie

6.1 Typ výzkumu

Pro uskutečnění výzkumu byl zvolen kvantitativně-kvalitativní design. Výhodou smíšeného výzkumného designu je možnost kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, díky kterým lze danou problematiku komplexněji analyzovat a lépe jí tak porozumět (Hendl, 2005). Kvantitativní data zkoumala fenomén prosociálního chování. Kvalitativní část byla zaměřena na zjištění vnímání víry u dětí mladšího školního věku.

6.2 Výzkumný vzorek

6.2.1 Výzkumný vzorek pro kvantitativní část

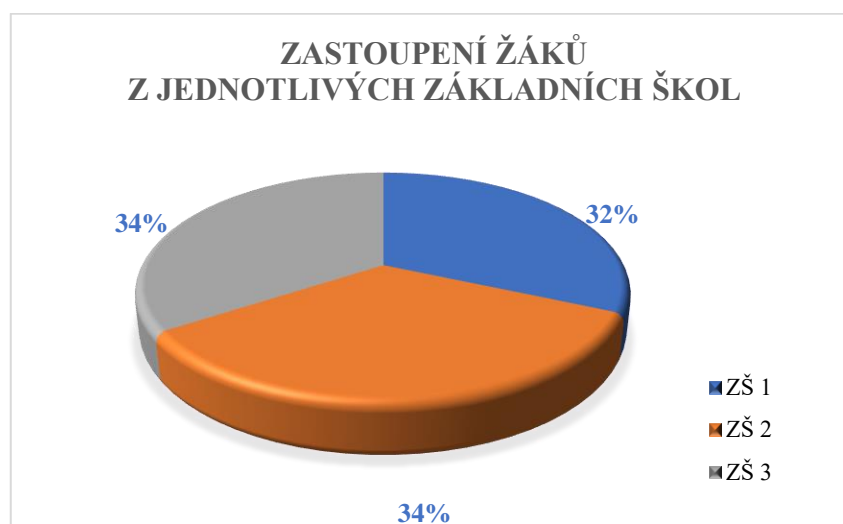
Pro výběr výzkumného vzorku pro uskutečnění tohoto výzkumu byl zvolen skupinový výběr. Na základě získaného seznamu 5. tříd základní školy, které navštěvují i děti z nábožensky založených rodin byly vybrány dvě klasické základní školy, základní škola č. 1 a č. 2. Obě základní školy se nacházejí v krajských městech, jedná se o školy sídlištní, navštěvuje je tedy velký počet žáků. Na ZŠ č. 1 dochází přibližně 900 žáků, vyučuje se zde podle vzdělávacího programu Škola na míru, který je odvozen od Rámcového vzdělávacího programu a který se snaží o rovné vzdělání pro děti s různými vlohami.

ZŠ č. 2 navštěvuje přibližně 500 žáků. Výuka zde probíhá podle školního vzdělávacího programu Škola porozumění, důraz v tomto vzdělávacím programu je kladen na cizí jazyky, informatiku a sport.

Nakonec byla ještě záměrně vybrána třetí třída 5. ročníku ze základní školy církevní, dále označované jako ZŠ č. 3. Základní škola se též nachází v okresním městě. ZŠ č. 3 je součástí biskupského gymnázia, které bylo zřízeno místním biskupstvím. Školu navštěvuje přibližně 400 žáků. Výuka zde probíhá podle školního vzdělávacího programu Šalamoun, kde je náležitá pozornost věnována výuce dvou cizích jazyků. V areálu školy se nachází kaple, ve které se pravidelně během školního roku konají mše (před vyučováním, nebo o přestávkách). Třída byla do výzkumu přidána z důvodu zjištění případných rozdílů ve výsledcích dotazníkového šetření mezi školami s rozdílným zastoupením věřících a nevěřících ve třídách a pokusem o částečné vyrovnání poměru věřících a nevěřících ve vzorku.

Výzkumný vzorek nakonec čítal $n=76$ žáků. Všichni žáci navštěvují 5. třídu základní školy, jejich věk se tedy pohybuje v rozmezí od 11 od 12 let. Poměr genderového zastoupení bylo dívky $n=39$, chlapci $n=37$. Při analýze dat byla jedna žákyně ze vzorku odstraněna z důvodu neúplného vyplnění dotazníku a absence na dvou ze tří pozorování ve třídě.

Graf 6.2.: Zastoupení žáků z jednotlivých škol



V grafu č. 1 je zobrazeno zastoupení žáků z jednotlivých základních škol. Zastoupení bylo téměř vyrovnané. Ze základní školy číslo 1 a 3 se výzkumu účastnilo shodně 26 žáků, ze základní školy č. 2 žáků 24.

6.2.2 Výzkumný vzorek pro kvalitativní část

Výzkumný vzorek pro kvalitativní část byl vybírán náhodně. Žáci byli vybíráni ze základních škol č. 1 a 2. Původní velikost výběrového souboru z těchto dvou tříd byla 50 žáků, souhlas od rodičů byl ale poskytnut pouze od 20 rodičů. Z každé třídy byly tedy z tohoto počtu následně vybráni náhodně čtyři žáci, se kterými byl proveden zvukově zaznamenaný rozhovor.

6.3 Metoda sběru dat

Data do kvantitativní části výzkumu byly sbírány prostřednictvím dotazníků, nezaujatého pozorování dětí v přirozeném prostředí (školní třídě) a hodnocením třídního

učitele. Data pro kvalitativní část výzkumu byla sbírána v rozhovorech s celkem osmi respondenty. Respondenti byli vybíráni náhodně z vybraných dvou tříd ZŠ.

6.3.1 Dotazník

Pro dotazníkový sběr byl vybrán dotazník Children Altruism Inventory (dále CAI) (Keung Ma, Chi Leung, 1991). Byl přeložen z anglického jazyka (viz příloha č. 1). Překlad (příloha č. 2) byl zkontrolován dvěma nezávislými osobami, jedním z nich byl rodilý mluvčí. CAI obsahuje 24 položek týkajících se altruistického chování a empatických pocitů. Dítě si pečlivě přečte každý výrok a odpovídá ano či ne, podle toho, zda obvykle dělá, cítí nebo myslí to, co je ve výroku uvedeno. Měří altruistickou orientaci dětí. Inventář byl poprvé použit v Hong Kongu. Ve výzkumu bylo dokázáno, že výsledky CAI pozitivně korelují s vnímaným sociálním ovzduším ve třídě. Maximální počet dosažených bodů je 24. Vnitřní reliabilita byla prokázána. Bylo rovněž prokázáno, že CAI je reliabilní nástroj pro měření altruismu u dětí (Keung Ma, Chi Leung, 1991). Dotazník byl použit v upravené novější podobě z roku 2009 (Garaigordobil, 2009).

6.3.2 Pozorování

Pozorování probíhalo na každé z tříd celkem třikrát. Vždy se jednalo o jeden výukový den s odstupem přibližně jednoho měsíce. Při pozorování byl k záznamu použit pozorovací záznamových arch vlastní konstrukce (viz příloha č. 3). Při konstrukci pozorovací archu byly použity dotazníky prosociálního chování a religiozity (viz příloha). Na základě rešerše dotazníků byly vybrány položky, které by bylo možné sledovat v přirozeném prostředí školní třídy. Jednotlivé položky byly při pozorování hodnoceny na škála 0 (vůbec nevykazuje) – 3 (vykazuje). Dva z pozorovaných jevů byly hodnoceny pouze odpovědí ano/ne. Výsledky všech tří pozorování byly následně zprůměrovány a porovnávány s hodnocením učitele a sebehodnotícím dotazníkem.

Pro zvýšení objektivity výsledků pozorování probíhalo pozorování „naslepo“. V době přítomnosti ve třídě jsem věděla, že se ve třídě vyskytují děti věřící, ale nevěděla jsem, o které jde, ani kolik jich v jednotlivých třídách je. Tato informace mi byla sdělena třídními učitelkami až po skončení pozorování. Jedná se tedy o tzv. double-blind (dvojitě zaslepený) přístup k pozorování, ve kterém nebyli o cílech výzkumu informováni žáci, stejně jako pozorovatel nebyl informován o tom, do které skupiny konkrétní žáci spadají (Forshaw, 2012).

6.3.3 Hodnocení třídním učitelem

Záznamový arch užitý při pozorování byl následně poupraven, byly přidány dvě položky a předán třídním učitelkám (viz příloha č. 4). Doplněny byly položky týkající se postojů žáků k morálním pravidlům a chování ke slabším. Tyto položky byly do záznamového archu pro učitele přidány se záměrem získat informace o morálních postojích žáků od někoho, kdo s žáky přichází pravidelně do styku, dobře je zná a na základě užšího vztahu s žáky je kompetentnější k hodnocení těchto znaků osobnosti než pouhý pozorovatel. Třídní učitelky vyplnily hodnocení u všech žáků. Hodnocení učitele sloužilo ke srovnání s pozorováním. Bylo zjišťováno, nakolik se výsledky z pozorování shodují s hodnocením učitele.

6.3.4 Rozhovory

Rozhovory byly provedeny s celkem osmi náhodně vybranými žáky ze základní školy č. 1 a č. 2. Žáci byly náhodně vybráni prostřednictvím losování čísel (číselné označení bylo každému z žáků přiděleno na začátku výzkumu). Rozhovory byly polostrukturované, byly prováděny ve školním prostředí. Seznam otázek byl sestaven na základě rešerše dotazníků religiozity (viz příloha č. 5). Průběh jednotlivých rozhovorů byl zvukově zaznamenáván.

6.4 Metody zpracování dat

6.4.1 Zpracování a analýza dat kvantitativní části výzkumu

K analýze výsledků kvantitativní části byl použit program Statistica a Excel, ve kterém byly provedeny deskriptivní statistiky. V programu Statistica byl pro porovnání vzorků použity t-testy pro nezávislé skupiny. T-testy byly použity na základě ověření normálního rozložení dat pomocí normálně pravděpodobnostních grafů a Shapiro-Wilkova testu. Pro ověření shodnosti výsledků pozorování, hodnocení učitele a dotazníků byl použit Pearsonův korelační koeficient. Tento způsob testování byl opět zvolen na základě ověření normality dat pomocí normálních pravděpodobnostních grafů a Shapiro-Wilkova testu. Pro porovnání výsledků žáků na jednotlivých školách v sebehodnotícím dotazníku CAI byla použita neparametrický Kruskal-Wallisův test. Neparametrický test byl zvolen z důvodu zamítnutí nulové hypotézy o původu dat z normálního rozložení.

6.4.2 Zpracování a analýza dat kvalitativní části výzkumu

Získaná data byla zpracována pomocí kvalitativní analýzy. Analýza byla provedena v programu Atlas.ti. Bylo použito otevřené kódování a následné popsání výsledků. Při popisování výsledků byla použita technika vyložení karet s prvky kontrastování.

6.5 Etické problémy výzkumu a způsob jejich řešení

Vhledem k tomu, že výzkum probíhal na základních školách, bylo k provedení výzkumu potřeba získat souhlas ředitelů školy. Na základních školách č. 1 a č. 2 probíhalo dotazníkové šetření, pozorování a zvukově zaznamenávané rozhovory. K provedení dotazníkového šetření a pozorování byl udělen souhlas řediteli školy a třídními učitelkami. K uskutečnění zvukově zaznamenávaných rozhovorů s žáky byl všem rodičům žáků rozeslán informovaný souhlas. Na základní škole č. 1 byl udělen souhlas pro provedení rozhovoru od 11 rodičů, na základní škole č. 2 od 9 rodičů. Na základní škole č. 3 probíhalo pouze dotazníkové šetření, pro které bylo potřebné získat souhlas ředitele školy i souhlas rodičů. Se souhlasem ředitele školy byly rodičům dětí rozeslány informované souhlasy. Z celkem tří tříd 5. ročníku souhlasilo s účastí dítěte ve výzkumu 26 rodičů.

7 Zpracování a analýza dat:

7.1 Výsledky kvantitativní části

7.1.1 Deskriptivní statistika výsledků

V tabulce 7.1. DS 1 je zobrazena deskriptivní statistika (minimální a maximální hodnoty, průměr, medián a směrodatná odchylka) dotazníku CAI, výsledků pozorování a hodnocení učitelem.

Tabulka 7.1. DS 1: Deskriptivní statistika

	N	Průměr	Medián	Max.	Min.	SD
CAI	76	19,68	21	24	10	3,38
Pozorování	50	9,65	9,6	12,6	5	1,94
Hodnocení učitelem	50	12,94	13,5	18	7	3,55

Tabulka 7.1. DS 2 zobrazuje deskriptivní statistiku dotazníku CAI, výsledků pozorování a hodnocení učitele věřících a nevěřících.

Tabulka 7.1. DS 2: Deskriptivní statistika věřící x nevěřící

		N	Průměr	Medián	Max.	Min.	SD
CAI	Věřící	23	21,69	22	24	18	1,36
	Nevěřící	53	18,81	19	24	10	3,61
Pozorování	Věřící	7	11,08	11,5	12,5	9,3	1,12
	Nevěřící	43	9,41	9,3	12,6	5	1,95
Hodnocení učitelem	Věřící	7	14,14	16	12,5	9	3,39
	Nevěřící	43	12,84	13	18	7	3,56

7.1.2 Statistické zpracování výsledků

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v sebehodnotícím CAI dotazníku u dětí z věřících a nevěřících rodin. V rámci této hypotézy byly zkoumány skóry věřících a nevěřících dětí (n= 76) v dotazníku CAI. Pomocí normálních pravděpodobnostních grafů a Shapiro-Wilkova testu byla přijata hypotéza o normálním rozložení, proto byl pro testování této hypotézy zvolen dvouvýběrový t-test. Výsledky provedeného t-testu jsou zobrazeny v tabulce 7.1. H1.

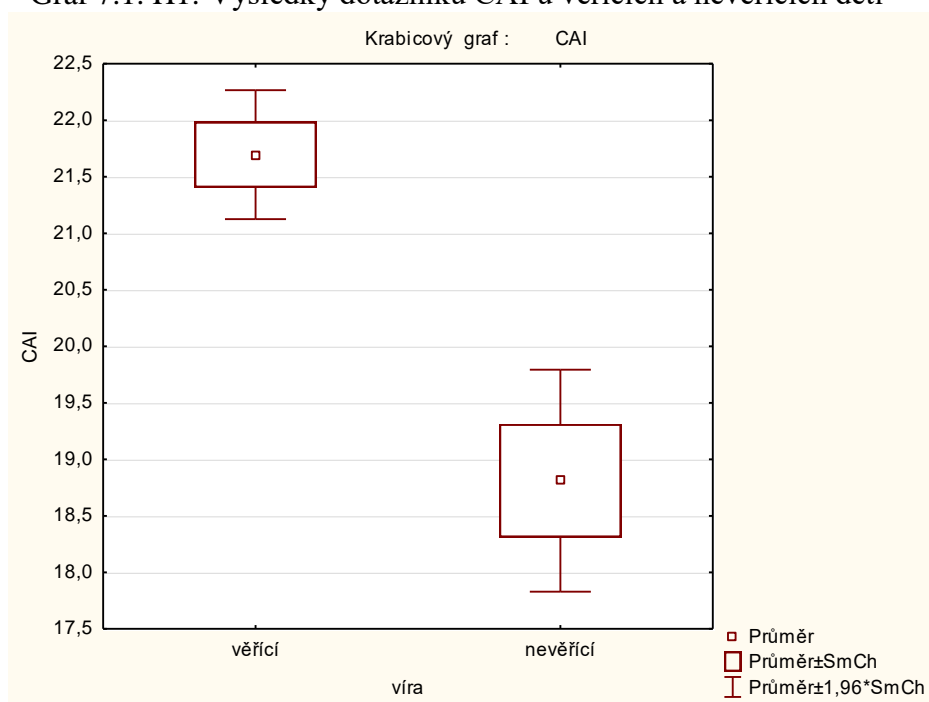
Tabulka 7.1. H1: T-test rozdíly mezi věřícími a nevěřícími ve skórech v dotazníku CAI

	Skupina	N	Průměr	SD	t	SV	p
CAI	Věřící	23	21,69	1,39	3,66	78	0,00
	Nevěřící	53	18,81	3,64			

Výsledná hodnota $p=0,000462$ umožňuje zamítnout nulovou hypotézu a na hladině významnosti 0,05 přijmout alternativní hypotézu H1, tedy že **existuje rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI u dětí věřících a dětí nevěřících.**

Pro názornější ukázkou je přidán graf 7.1. H1, kde jsou výsledky provedeného t-testu zobrazeny graficky. Na grafu je vidět, že průměrná hodnota výsledků v dotazníku CAI se u věřících a nevěřících dětí liší.

Graf 7.1. H1: Výsledky dotazníku CAI u věřících a nevěřících dětí



H2: Existuje rozdíl v míře projevovaného prosociálního chování u dětí 5. tříd základní školy pocházejících z nábožensky založených rodin a dětí z rodin nevěřících. V rámci této hypotézy byl zjišťován rozdíl ve výsledcích pozorování a hodnocení učitelem u dětí věřících a nevěřících ($n=50$). Pro ověření této hypotézy byly opět použity dvouvýběrové t-testy na základě ověření normality dat pomocí normálně pravděpodobnostních grafů a Shapiro-Wilkova testu. Výsledky provedených t-testů jsou

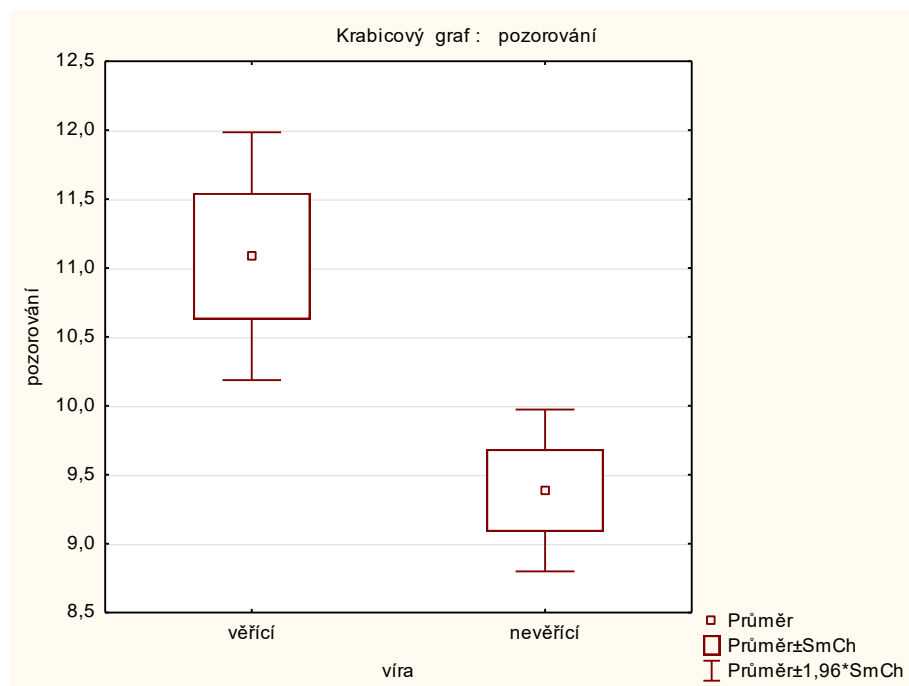
zobrazeny v tabulkách 7.1. H2.1 a 7.1. H2.2 a graficky znázorněny v grafech 7.1. H2.1 a 7.1. H2.2.

Tabulka 7.1. H2.1: Výsledky t-testu srovnávající výsledky pozorování věřících a nevěřících dětí

	Skupina	N	Průměr	SD	t	SV	p
Pozorování	Věřící	7	11,08	1,21	2,20	48	0,03
	Nevěřící	43	9,38	1,96			

Výsledná hodnota t-testu $p=0,032024$ umožňuje na hladině významnosti 0,05 zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. **Existuje rozdíl v míře projevovaného prosociálního chování u dětí věřících a nevěřících získaný v rámci zpracování výsledků pozorování výsledcích pozorování.**

Graf 7.1. H2.1: Grafické znázornění výsledků t-testu srovnávajícího výsledky pozorování u věřících a nevěřících dětí

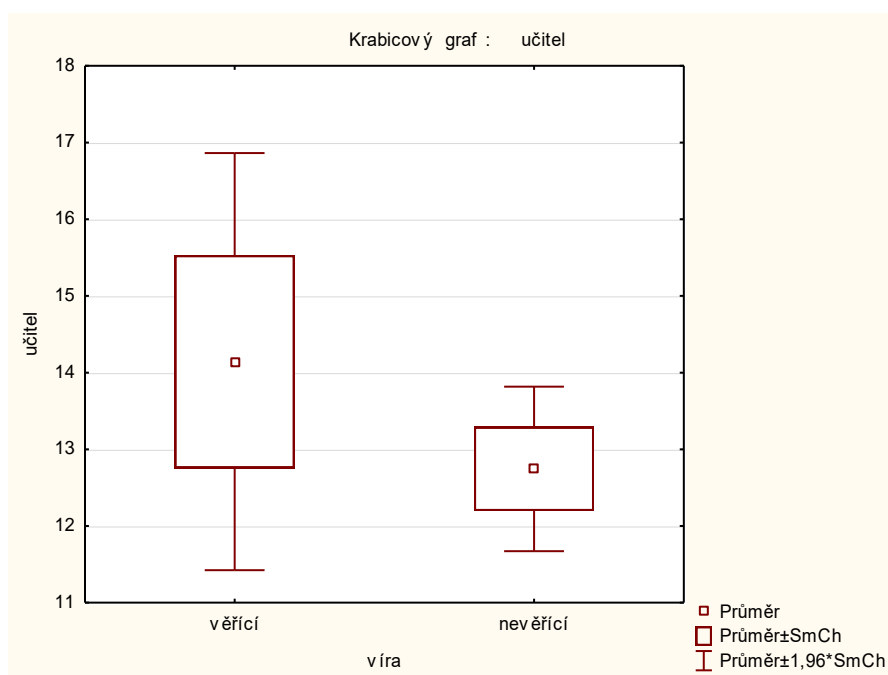


Tabulka 7.1. H2.2: Výsledky t-testu srovnávajícího hodnocení věřících a nevěřících dětí učitelem

	Skupina	N	Průměr	SD	t	SV	p
Hodnocení učitelem	Věřící	7	14,14	3,670	0,95	48	0,15
	Nevěřící	43	12,74	3,586			

Výsledná hodnota t-testu $p=0,152603$ neumožňuje v tomto případě zamítnout nulovou hypotézu. Jak je ale na krabicovém grafu vidět, hodnocení učitelem se u věřících a nevěřících dětí liší. **Věřící děti dosahují v hodnocení učitelem vyšších průměrných skóreů oproti dětem nevěřícím. Nejedná se ale v tomto případě o rozdíl statisticky významný.**

Graf 7.1. H2.2: Grafické zobrazení výsledků t-testu srovnávajícího hodnocení učitelem dětí věřících a nevěřících



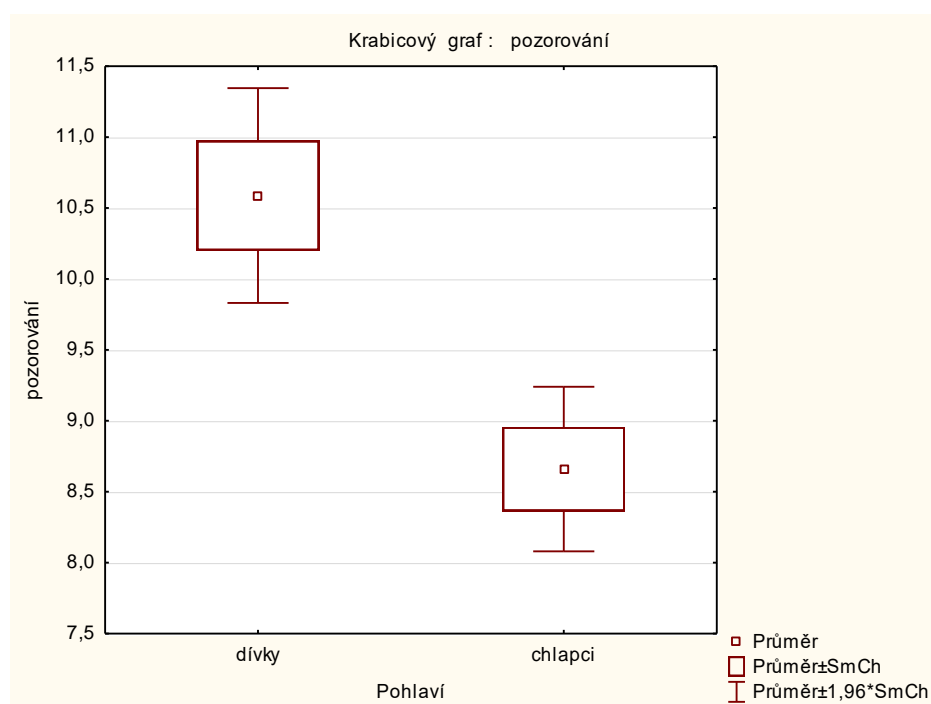
H3: Existuje statisticky významný rozdíl v míře prosociálního chování u chlapců a děvčat mladšího školního věku. V rámci hypotézy č.3 byl zkoumán rozdíl v projevovaném prosociálním chování u chlapců a dívek. K posouzení byla použita data získaná při pozorování a ohodnocení učitelem. Výsledky jsou uvedeny v tabulkách 7.1. H3.1 a 7.1. H3.2 a grafech 7.1. H3.1 a 7.1. H3.2.

Tabulka 7.1. H3.1: Výsledky t-testu srovnávajícího výsledky pozorování chlapců a děvčat

	Skupina	N	Průměr	Směrodatná odchylka	T	SV	P
Pozorování	Dívky	25	10,54	1,95	3,850	48	0,00
	Chlapci	25	8,66	1,47			

Výsledná hodnota porovnání výsledků pozorování chlapců a děvčat $p=0,000348$ umožňuje na hladině významnosti zamítnou nulovou hypotézu a přijmou alternativní hypotézu. **Ve výsledcích pozorování existuje statisticky významný rozdíl v projevu prosociálního chování u chlapců a děvčat.**

Graf 7.1. H3.1: Grafické zobrazení výsledků pozorování chlapců a děvčat



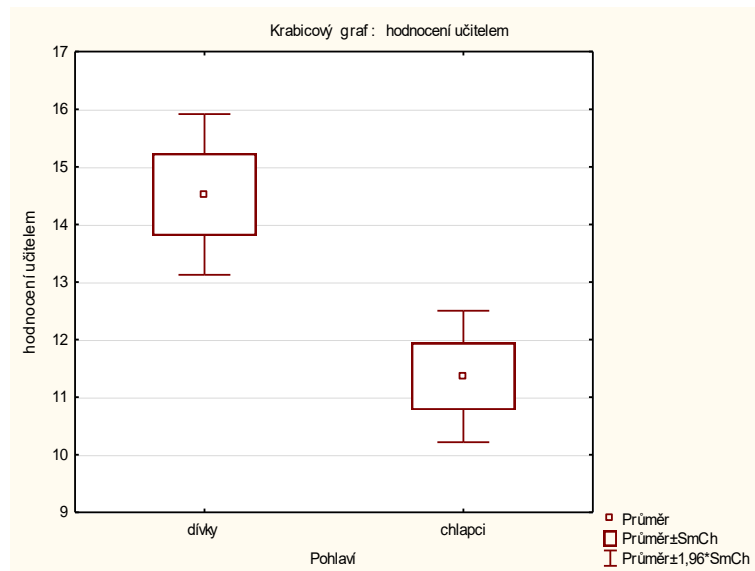
Tabulka 7.1. H3.2: Výsledky t-testu srovnávající hodnocení chlapců a děvčat učitelem

	Skupina	N	Průměr	SD	t	SV	P
Hodnocení učitelem	Dívky	25	14,52	3,56	3,43	48	0,00
	Chlapci	25	11,36	2,91			

Výsledná p-hodnota porovnání výsledků hodnocení děvčat a chlapců učitelem je 0,001234. Na hladině významnosti 0,05 lze tedy i tentokrát zamítnou nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. **Prokázalo se, že existuje rozdíl v míře projevaného**

prosociálního chování u chlapců a dívek. Tento rozdíl je statisticky významný ve výsledcích pozorování i hodnocení učitelem. Dívky dosahují průměrně vyšších skóre, vykazují tedy vyšší míru prosociálního chování.

Graf 7.1. H3.2: Grafické znázornění výsledků hodnocení chlapců a děvčat učitelem



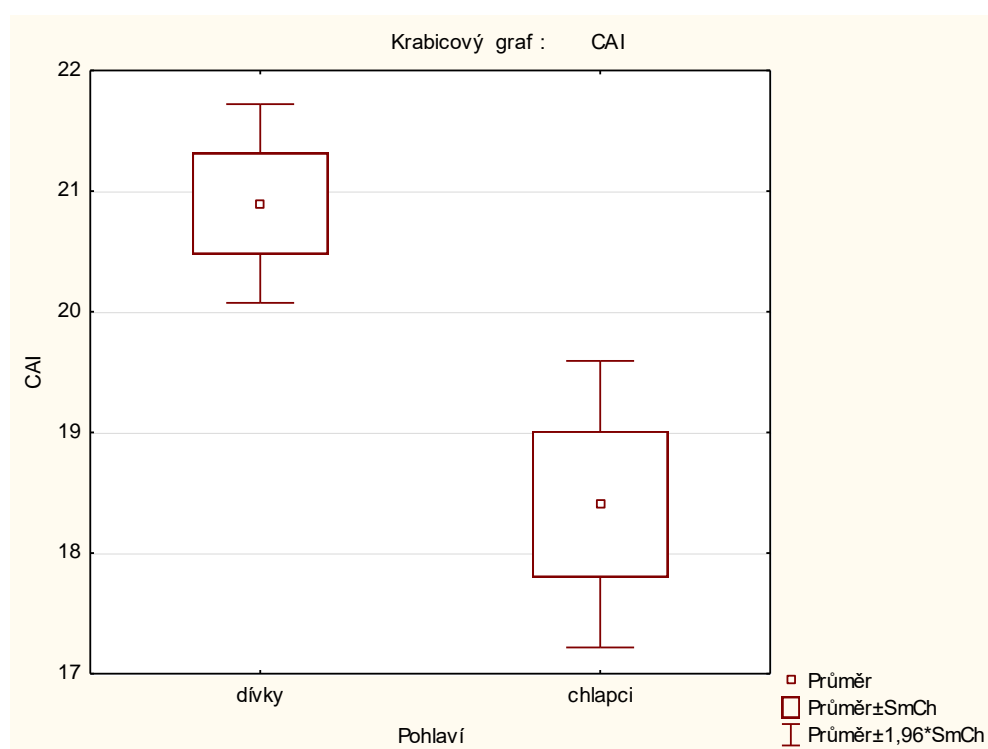
H4: Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI mezi pohlavími. V rámci čtvrté hypotézy bylo zjišťováno, zda se lišily výsledky u dívek a chlapců v sebehodnotícím dotazníku CAI. K výpočtu výsledků byl použit opět dvouvýběrový t-test na základě potvrzení normálního rozložení dat prostřednictvím normálně pravděpodobnostních grafů a Shapiro-Wilkova testu. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce 7.1. H4 a graficky znázorněny v grafu 7.1. H4.

Tabulka 7.1. H4: Výsledky t-testu srovnávající výsledky chlapců a děvčat v dotazníku CAI

	Skupina	N	Průměr	SD	T	SV	P
CAI	Dívky	39	20,89	2,62	3,40	74	0,00
	Chlapci	37	18,40	3,68			

Výsledná hodnota t-testu je $p=0,001056$. Nulová hypotéza může být tedy zamítnuta a přijata alternativní hypotéza. **Výsledky v sebehodnotícím dotazníku CAI se mezi chlapci a dívkami liší.** Dívky dosahují vyšší průměrné hodnoty než chlapci. V předchozí hypotéze bylo prokázáno, že je prosociální chování u děvčat pozorováno více než u chlapců. Zde se ukazuje, že se dívky samy také vnímají jako více prosociální.

Graf 7.1. H4: Grafické znázornění výsledků chlapců a děvčat v dotazníku CAI



Pro ověření shodnosti výsledků v sebehodnotícím dotazníku CAI, pozorování a hodnocení učitelem byl vypočítán Pearsonův korelační koeficient. Test byl vybrán na základě potvrzení nulové hypotézy o normálním rozložení dat pomocí normálně pravděpodobnostních tabulek a Shapiro-Wilkova testu. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce 7.1. KO.

Tabulka 7.1. KO: Korelace výsledků CAI, pozorování, hodnocení učitele

	Pearsonův korelační koeficient: N=50		
	CAI	pozorování	hodnocení učitelem
CAI	1,00	0,41	0,38
		p=,003	p=,006
pozorování	0,4101	1,00	0,73
	p=,003		p=,000
hodnocení učitelem	0,38	0,73	1,00
	p=,006	p=,000	

V testu vyšla vysoká souvztažnost výsledků pozorování a hodnocení. Mezi výsledky pozorování a sebehodnotícím dotazníkem CAI existuje středně silný vztah a mezi výsledky sebehodnotícího dotazníku CAI a hodnocením učitelem existuje vztah nízký.

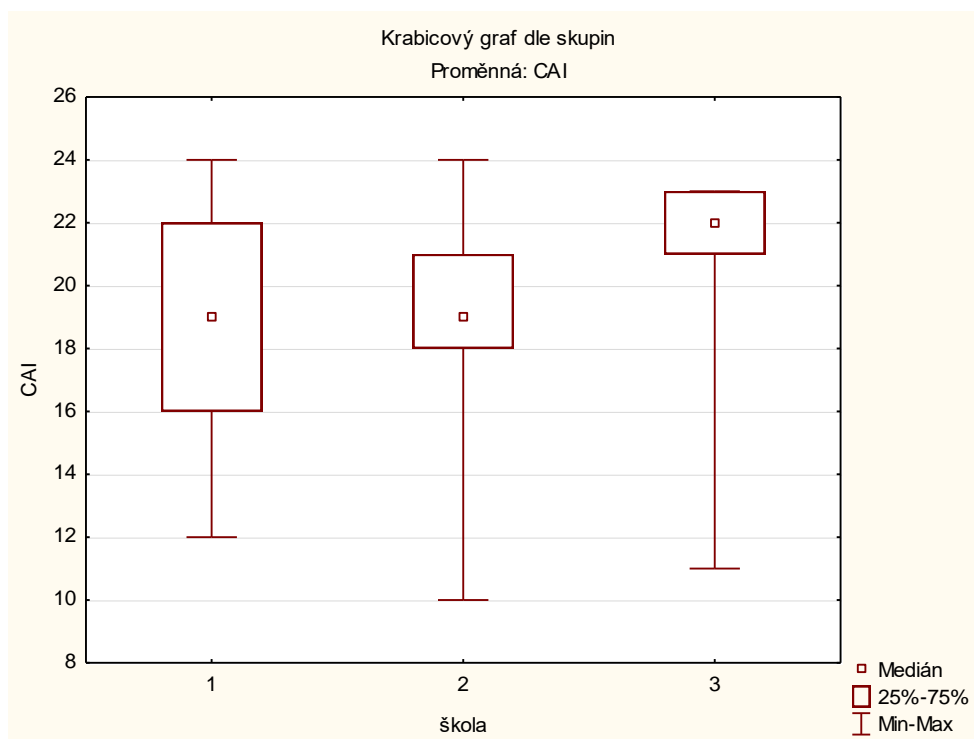
H6: Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI na různých základních školách. V rámci hypotézy č. 6 byly zkoumány rozdíly ve výsledcích sebehodnotícího dotazníku CAI na jednotlivých školách. K testování této hypotézy byla použita neparametrická Kruskal-Wallisova ANOVA, poté co byla zamítnuta hypotéza o normálním rozložení dat pomocí náhodně pravděpodobnostních grafů a Shapiro-Wilkova testu. Hodnota p-value u výsledků školy č. 3 byla výrazně nižší než 0,05, proto nelze předpokládat, že data pocházejí z normálního rozložení.

V Kruskalo-Wallisově testu byla zjištěna p-hodnota $0,0014 > 0,05$, tedy lze nulovou hypotézu zamítnout a na hladině významnosti 0,05 přijmout hypotézu alternativní. Existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích sebehodnotícího dotazníku CAI děti na jednotlivých školách. Ke zjištění toho, které školy se od sebe liší, bylo použito Vícenásobné porovnání průměrných hodnot. tabulka č. 10. Graficky znázorněny jsou výsledky v grafu č. 7.

Tabulka 7.1. H6: Vícenásobné porovnání průměrných hodnot: rozdíly mezi školami ve výsledcích v dotazníku CAI

CAI	Vícenásobné porovnání p hodnot Nezávislá proměnná: škola Kruskal-Wallisův test: (N= 76) =13,16762 p =,0014		
	ZŠ 1	ZŠ 2	ZŠ 3
ZŠ 1		1,000000	0,011492
ZŠ 2	1,000000		0,003089
ZŠ 3	0,011492	0,003089	

Graf 7.1. H6: Grafické znázornění rozdílů ve výsledcích v dotazníku CAI mezi školami



Z výsledků plyne, že existuje statisticky významný rozdíl mezi školou č. 3 a zbylými dvěma školami. Mezi školami č. 1 a č. 2 statisticky významný rozdíl není.

7.1.3 Shrnutí výsledků kvantitativní části

V kvantitativní části této bakalářské práce bylo testováno celkem pět hypotéz. Hypotéza č. 1, která se zaměřovala na zjištění, zda existuje rozdíl v sebehodnocení v dotazníku CAI u věřících a nevěřících dětí, byla přijata. Děti věřící dosahovaly v tomto dotazníku vyšších průměrných skóre. Hypotéza č. 2 se zaměřovala projevy prosociálního

chování u věřících a nevěřících. Tato hypotéza byla přijata částečně. Statisticky významný rozdíl v projevech prosociálního chování u dětí věřících a nevěřících byl zjištěn v pozorování, v hodnocení učitelem nikoli. Hypotéza č. 3 měla za cíl zjistit, zda existuje rozdíl v projevech prosociálního chování u chlapců a děvčat. Na tuto hypotézu navazovala hypotéza č. 4, která se zaměřila na zjišťování rozdílu sebehodnocení v dotazníku CAI u chlapců a děvčat. Obě hypotézy byly přijaty. Z výsledků vyplývá, že dívky se chovají prosociálněji, a samy sebe tak také hodnotí. Hypotéza č. 5 zjišťovala rozdíly ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI na jednotlivých školách. I tato hypotéza mohla být přijata. Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi školou č.3 a zbylými dvěma školami. Žáci ze školy č. 3 dosahovali vyšších průměrných skóre než žáci ze školy č. 1 a č. 2.

7.2 Výsledky kvalitativní části

Byly položeny dvě výzkumné otázky týkající se vnímání náboženské víry dětmi 5. tříd ZŠ a představy Boha dětí v tomto věku. V programu Atlas.ti byly vytvořeny sítě vztahů mezi kódy, sítě byly následně popsány.

7.2.1 Výzkumná otázka č. 1: Jak děti z 5. tříd ZŠ vnímají náboženskou víru? Liší se vnímání víry u dětí věřících a nevěřících?

V rozhovorech jsem se všech účastníků podrobně ptala na to, co o víře vědí, zda nějakou víru mají, jaký k ní mají vztah. Rozhovory byly vedeny s dětmi věřícími i nevěřícími. Nejdříve bude popsáno, jakou víru jednotliví informanti vyznávají, následně bude popsáno jejich vnímání víry. Pro lepší přehlednost byly kódy z rozhovorů roztríděny do čtyř kategorií. Tyto kategorie byly vytvořeny na základě čtyřech rozměrů víry, které ve své knize uvádí Saroglou (2014). Jedná se o kognitivní, emoční, morální a sociální motivy k náboženské konverzi či odvrácení.

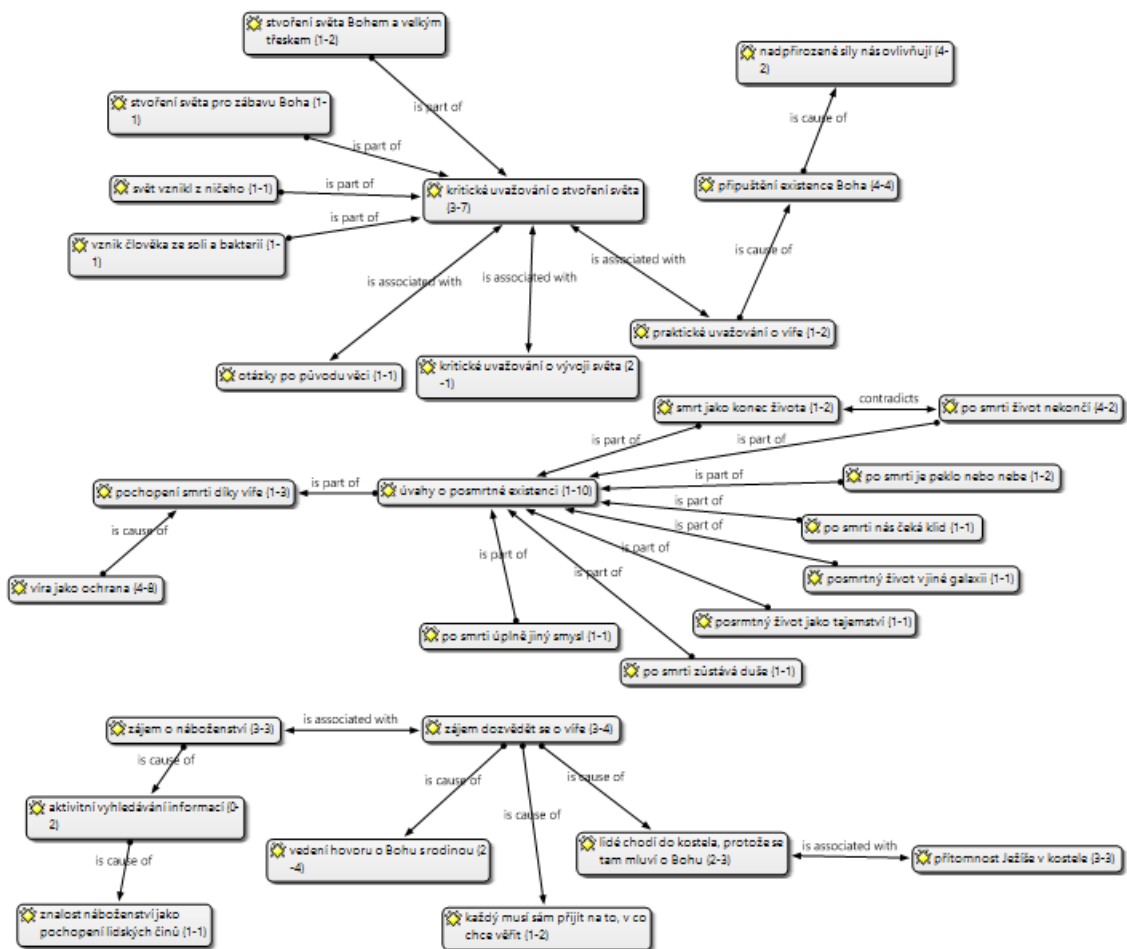
Mezi informanty byli vyznavači náboženské víry, konkrétně křesťanství. Mezi ostatními informanty byla poměrně rozšířená víra alternativní, nejčastěji šlo o víru v duchy, v energii duchů. V rozhovorech byla také často řeč o víře v mimozemský život v různých podobách, často inspirovaná filmy či seriály. Děti náboženského vyznání ze vzorku, který jsem měla k dispozici, pocházejí z rodin věřících, většinou jsou věřící rodiče, sourozenci někdy i prarodiče, či širší rodina. Děti, které mají zájem o alternativní

víru často také sbírají inspiraci ve svém nejbližším okolí, rodině. Často i tyto děti pocházejí z rodin, kterým náboženství není úplně cizí, tyto informanti většinou uváděli, že mají věřící babičky, případně prababičky. Jediný informant uvedl, že nikdo z jeho širší rodiny není věřící.

7.2.1.1 Kognitivní rozměr víry

První z oblastí pro zhodnocení charakteru vnímání víry u dětí, byla oblast kognitivní. Do této kategorie podle Sarogloua (2014) patří obecné myšlení o víře, specifické myšlenky týkající se transcendentní entity a jejich vztahů se světem a lidmi. V programu Atlas.ti byla vytvořena síť kódů kognitivního charakteru. Na této rovině informanti nejčastěji hovořili o zájmu o náboženství a víru a úvahách o víře obecně, o smyslu a původu života a posmrtné existenci.

Obrázek č. 1: Kognitivní rozměr víry



Zájem dozvědět se o náboženství často vede děti k tomu, že si informace samy vyhledávají, nebo se je snaží získat ze svého okolí například prostřednictvím rozhovorů s rodiči nebo kamarády, se kterými si své znalosti navzájem vyměňují. Zájem dozvědět se o náboženství je ale také jedním z motivů k návštěvě kostela, kde se o víře a Bohu mluví. Především je kostel vnímán jako místo přítomnosti Ježíše, tedy kromě informací, poskytuje návštěva kostela také transcendentní spojení s Bohem.

Dalším hlavním bodem vzniklé sítě jsou úvahy o víře, původu života a charakteru smrti. Samotný charakter víry ovlivňuje to, jak děti o vzniku života a smrti uvažují. Křesťané obecně považují za strůjce života Boha. Informanti byli s křesťanskou teorií obeznámeni. Někteří ji přijímali tak, jak ji znají, bylo ale zřejmé, že o tom, co vědí dále přemýšlejí. Kromě tradiční křesťanské představy vzniku se objevovaly teorie o vzniku velkým třeskem, o vzniku světa z bakterií a soli. Stvoření světa v nich vyvolává otázky po tom, jak vlastně mohl vzniknout svět z ničeho, zda svět vznikl najednou či postupně. Viz Anna „*No, to jo (.) že vlastně on stvořil jenom kouli, kde bylo pár rostlin a nějaký malý život a vlastně jak se z těch pravěkých lidí jsme dokázali jít až sem, že máme auta, který jezdí, mobily, že to ty lidi zvládli vlastně, že to nezvládli ty lid v pravěku, ale proč?*“ Obecně bylo stvoření světa nejčastěji přičítáno Bohu, případně jiné nadpozemské bytosti. V této souvislosti informanti obecně připouštěli to, že jsme, nebo můžeme být ovlivňováni nadpřirozenými silami.

Tak jako o stvoření světa, informanti uvažovali také o smrti, či posmrtném životě. Většina informantů o smrti uvažuje jako o něčem, čím končí pozemský život, ale začíná život nový, ať už v nebi, či pekle, v jiné galaxii, život naší duše, pro někoho je posmrtný život tajemstvím, které odhalíme teprve, až když zemřeme. Z respondentů pouze Karel uvedl, že život smrtí končí a po smrti už nás nic nečeká. Celkově lze říci, že děti v tomto věku o problematice smrti hodně přemýšlejí a o dané problematice se informují. V oblasti uvažování o smrti se projevila náboženská víra, jako něco, co může pomoci zmírnit strach ze smrti. Jedna z věřících informantů uvedla, že se dřív smrti bála, ale díky víře už se nebojí, protože víra jí nabízí vysvětlení. Eva: „*Jakoby, když jsem byla menší, tak jsem se bála smrti. Většinou, když rodiče umřou, tak něco se stane, tak nevím, prostě to nebude dobrý, ale teďka, jak to víc chápu, tak se jí nebojím, protože věřím ... jakože po smrti bude jinej život.*“

Kognitivní rozměr víry u věřících dětí a dětí nevěřících

Na úrovni kognitivní o víře mluvili jak děti věřící, tak děti nevěřící. Jejich úvahy se ale na této úrovni liší. Děti věřící mluví o víře jako o něčem, co jim dává odpověď na jejich otázky a pomáhá jim zbavit se strachu, například ze smrti, jak již bylo řečeno výše. Velký důraz kladou na zájem dozvědět se o víře něco nového a zároveň apelují na to, že víra by měla být svobodným rozhodnutím, každý by měl sám přijít na to, v co chce věřit. Stvoření světa přikládají věřící děti Bohu, jehož úmysly byly a jsou dobré. I nevěřící děti projevovaly zájem o zjišťování informací o náboženství. Někteří se informovali hodně, někteří naopak o víru nejevili velký zájem a ani nedokázali uvést možný přínos víry, nebyli si jistí, proč lidé v Boha věří. Táňa: „*No to právě, že nevím, proč právě v něj věří.*“ Ostatní víru často popisovali jako něco, co může věřícím pomoci splnit přání, pomoci v těžkých situacích. Stvoření světa připisují také Bohu, případně jiným nadpřirozeným silám. Boha, či stvořitele už ale nevnímají tak pozitivně jako věřící. Několikrát se v rozhovorech s nevěřícími objevila myšlenka, že nás stvořitel stvořil, aby zahnal nudu, že nás on nebo nadpřirozené síly ovlivňují, a ne vždy v dobrém slova smyslu. Bořek: „*No, občas mi přijde, jako kdyby tady byly nějaký nadpřirozený síly, protože některý lidi se chovají úplně jak retardovaný.*“

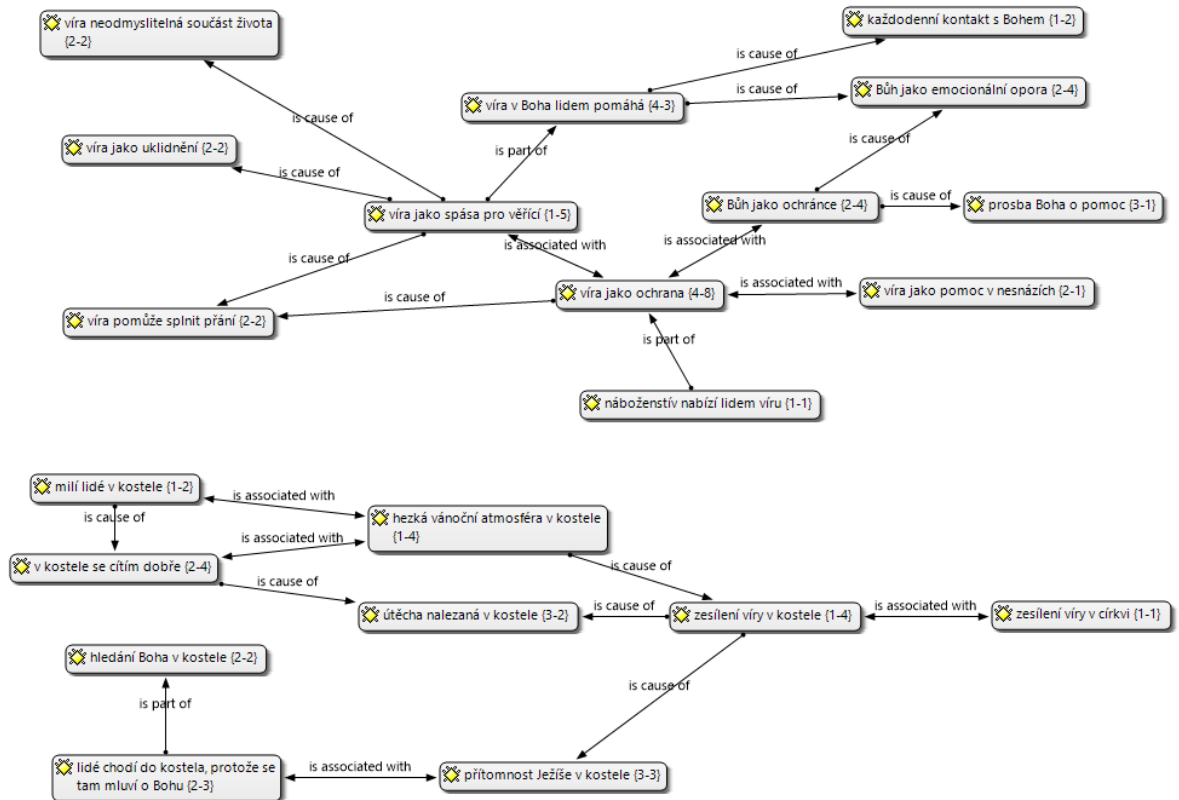
7.2.1.2 Emoční rozměr víry

Další z oblastí hodnocení vnímání víry dětmi je oblast emoční. Podle Sarogloua (2014) je pro tuto oblast charakteristické spojení. Spojení znamená propojení emocionálně přes individuální nebo kolektivní rituály s transcendentní entitou.

Na emoční úrovni informanti o víře mluvili především jako o něčem, co poskytuje ochranu. Informanti se shodovali, že víra lidem poskytuje pomoc v nesnázích, Bůh funguje jako emocionální opora, ke které se věřící obrací ve chvílích, kdy se ocitnou v těžké životní situaci. Právě tato opora, kterou víra nabízí lidem motivuje k tomu, aby věřili. Často je jejich neodmyslitelná součást života a kontakt s Bohem je na každodenním pořádku. Emočně motivovaná je popisovaná i návštěva kostela. Ve kterém se, podle popisu informantů scházejí lidé podobného myšlení, vládne zde příjemná atmosféra, člověk i zde může nalézt útěchu. Anna: „*No, vlastně jo, protože v tom kostele, kdyby mi třeba někdo zemřel, tak tam najdu to potěšení, že je to takový příjemný tam být. A třeba zrovna na tu vánoční mši, to je hezká atmosféra. Že v tom kostele jako jsou lidi takový milí na sebe a, jako že se tam cítím dobře.*“ Druhým hlavním emočně nabitým důvodem

pro návštěvu kostela je přítomnost Ježíše v kostele, či vnímání kostela jako místo, kde lze navázat kontakt s Ježíšem.

Obrázek č. 2: Emoční rozměr víry



Emoční rozměr víry u věřících a nevěřících

Emoční rozměr nabírá víra mnohem více u věřících než u nevěřících. Pro děti věřící je především návštěva kostela spjata s prožitky pozitivních emocí. Jak je zmíněno výše, atmosféra v kostele je velice pozitivní a lidé zde často nachází útěchu. V kostele se schází lidé s podobným vyznáním, jsou na sebe milí, schází se tam z podobných důvodů, věřící informanti z tohoto důvodu udávají, že právě v kostele jejich víra zesílí. Eva: „Většinou (víra zesílí) v té církvi, když jsme a modlíme se a když jsme třeba na táboře.“ Kromě příjemné atmosféry je to způsobováno i pocitem přítomnosti Ježíše. Všichni informanti náboženského vyznání se shodují, že je pro ně v tuto chvíli víra v Boha velice důležitá součást života. Je to právě víra v Boha, která jim pomáhá v nesnázích. Skupina nevěřících informantů také popisovala, že může být víra pro věřící silnou oporou, která

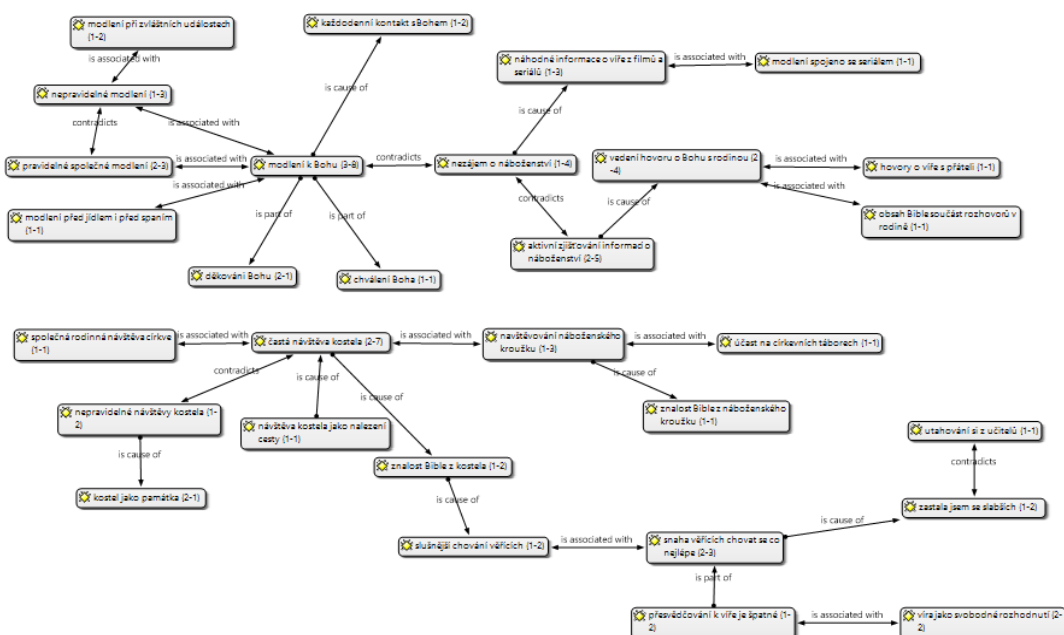
jim poskytuje uklidnění, může jim splnit přání, někteří dokonce tvrdí, že je víra pro věřící spásou. Především to, že vědí, že se mají na koho obrátit, že je někdo ochrání. Bořek: „...protože potřebujou nějakou tu iluzi, že někdo nad nimi stojí, a že ještě svět není z těch teroristů úplně v háji (.) že potřebujou prostě nějakou spásu v tom.“ Oni ale oporu nacházejí spíše u svých blízkých. Odlišné jsou i motivy návštěvy kostela. Na rozdíl od věřících ho navštěvují především jako památku.

7.2.1.3 Morální a konativní rozměr víry

Podle Sarogloua (2014) označuje tento rozměr víry chování, tedy jednání se způsobem, který odpovídá normám, praktikám a hodnotám vyznávané víry. Kromě toho je do této kategorie zahrnut i motiv konativní.

Podle popisů informantů má morální a konativní charakter především návštěva kostela, modlení, chování podle zásad a zájem o náboženskou nauku. Modlení k Bohu je popisováno jako chválení Boha, děkování Bohovi, činnost, při které se zjeví vizuální představa Boha každého modlícího. Modlení je u různých informantů různě intenzivní. Někteří se modlí pravidelně, každodenně, někteří při zvláštních událostech, někteří vůbec. Sára: „No, já se modlím dost i třeba vždycky při testech.. jako jo, my vždycky i o Vánocích se modlíme, znám nějaký (modlitby), ale že bych to říkala nějak často. Moc si jich nepamatuju.“ Eva: „Modlíme se většinou před jídlem a před spaním ... dohromady..“

Obrázek č. 3: Morální a konativní rozměr víry



Návštěva kostela je v tomto případě popisována buď jako častá, nebo jako občasná činnost, kde se lidé dozvídají o víře, o Bohu, nebo jej navštěvují jako památku. Kromě návštěv kostela je jako způsob získávání informací o náboženské nauce popisována návštěva náboženského kroužku či tábora. Dalším způsobem získávání informací jsou rozhovory s rodiči či spolužáky, ve kterých si navzájem obohacují své znalosti.

Morální a konativní rozměr víry u věřících a nevěřících

Informanti náboženského vyznání popisují často, případně občasnou návštěvu kostela za účelem modlení, dále návštěvy náboženských kroužků nebo táborů. Z kostela, kroužků, táborů i hovorů s rodinou znají obsah Bible, snaží se chovat podle zásad. Uvádí, že si všimají toho, že se lidé v kostele k sobě chovají slušněji, sami se snaží chovat slušně, pomáhat druhým. Velký důraz kladou na to, aby byla víra svobodným rozhodnutím, sami uvádí, že i oni měli možnost zvolit si, zda budou věřit nebo ne. „Anna: *„V létě jsme byli v Praze a tam byly takové stánky, že jste si mohli něco vyrobit a tam si k vám sedli nějaký lidi, který vás přesvědčovali k nějaký ty víře, nebo abyste vůbec věřili a to mi přijde jako špatný. Jako můžete se ho zkusit zeptat, jestli nechce jít do kostela a jestli by se mu třeba nelíbilo, kdyby věřil, ale zase ho nemůžete nutit, je to jeho život a on si s ním může dělat co chce, že ho nemůžete nutit do nějaký věci. To mi přijde jako špatným, že ho přemlouváte. To je jako kdyby nevěřící přemlouvali ty věřící, aby nevěřili.“* Vadí jim, pokud jiní lidé na víru nadávají bez toho, aby ji znali, nebo jsou příliš vulgární. Eva: *„Jakože třeba mluví sprostě, což já se snažím ne no a potom, že třeba sprostě prostě nadávají na nějakou tu víru a to se mi prostě nelíbí.“* Modlení bývá u věřících informantů pravidelnou nebo občasnou činností, ať už v kostele nebo doma. Informanti bez náboženského vyznání se poměrně liší i navzájem. U některých je patrná znalost křesťanské nauky i obsahu Bible, pro někoho je to naprostá neznámá. Modlení má u nich spíš zlehčující charakter. Někteří uvádějí, že znají modlení z televizní seriálů (jako například Simpsnovi). Modlení je pro ně tedy způsob, jakým se snaží vyhnout průšvihů. Eda: *„Když mám nějaký průšvih, tak se modlím, ať z toho není až tak velkej drama až tak doma, nebo takhle ještě takovýhle věci nebo když jezdíme na single track, tak třeba na začátku si vždycky říkám, ať se hlavně nevyflákám, protože o je hodně nebezpečný.. vždycky jak to vidím, že to dělaj třeba v Simpsnech a takhle, tak to taky dělám.“*

7.2.1.4 Sociální rozměr víry

Sociální motiv víry zahrnuje podle Sarogloua (2014) příslušnost do skupiny s náboženským vyznáním.

Sociální rozměr víry se vyskytoval pouze u informantů s náboženským vyznáním. Uvádějí, že chodí do kostela, kde se setkávají lidé s podobným vyznáním, podobně i na náboženské tábory jezdí děti, které mají podobné zájmy jako oni. Sára: „*No, já chodím na biblickou (náboženský kroužek) každou středu s kamarádem.. protože nás to zajímá.*“ Všichni informanti s náboženským vyznáním také pocházejí z rodin věřících, a tak je víra něco, co spojuje i jejich rodiny a modlení je tak společnou činností.

7.2.2 Výzkumná otázka č. 2: Jak děti 5. tříd ZŠ přemýšlí o Bohu?

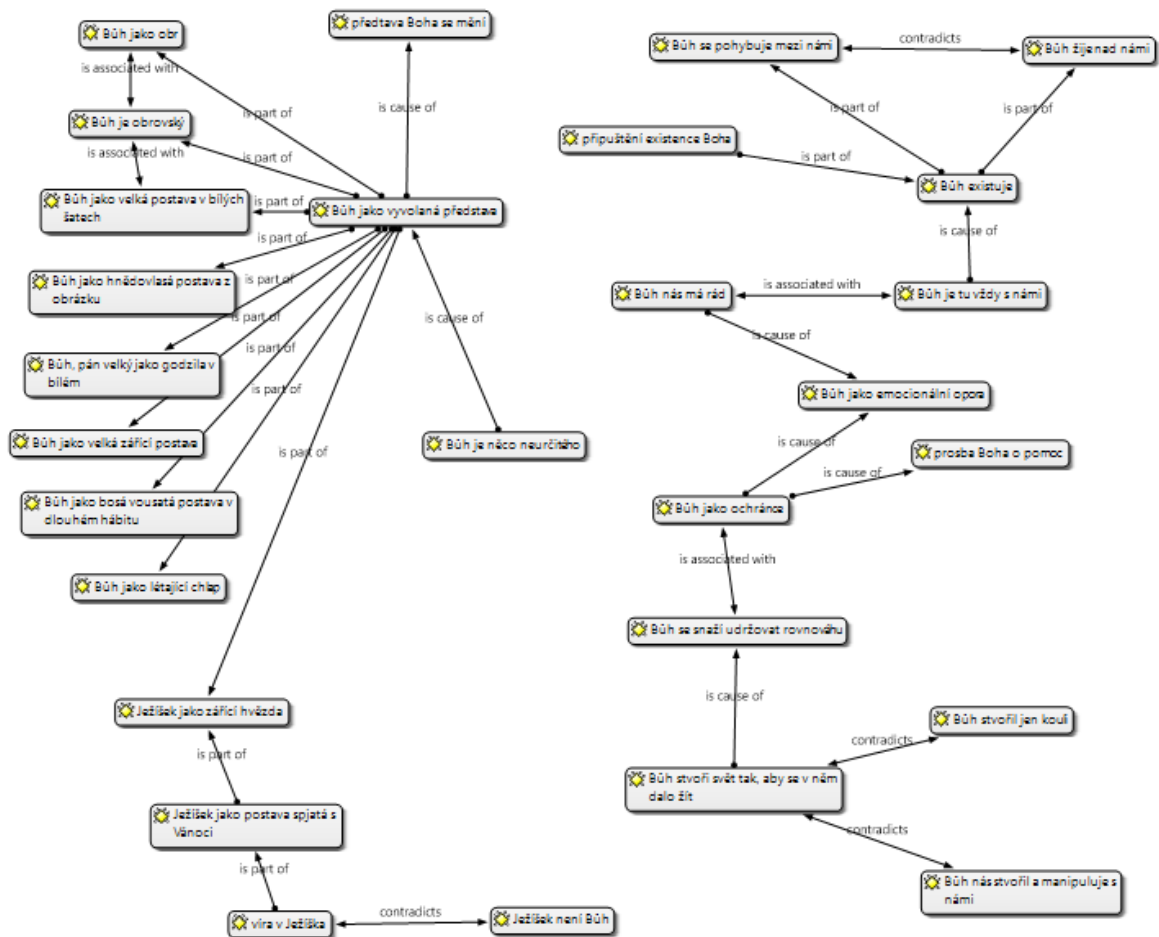
Jak uvádí ve své knize Koukolík (2007), Bohu může každý z nás přikládat odlišnou podobu, odlišné schopnosti a vlastnosti.

Bůh je pro informanty něco abstraktního, neurčitého. Jeho existenci nepopírají, až na jednoho informanta (Karel), který částečně osobu Boha spojuje s Ježíškem, který nosí dárky o Vánocích, a ve kterého věří, ale v Boha jako stvořitele světa nevěří. Představy Boha se u informantů někdy méně, někdy více liší. Často se shodují na tom, že by Bůh měla být velká postava, objevuje se dokonce označení „jako obr“ (Eda) nebo „jako godzila“ (Karel). Často ho děti popisují jako muže s vousem, v bílém dlouhém plášti/hábitu. Objevují se i specifické vlastnosti jako schopnost létat, nebo zářit. Jedna z informantek s náboženským vyznáním mluví i o tom, že je možné si představu Boha měnit a upravovat, Anna: „*Je to něco neurčitýho, protože někdy si tam třeba něco přidělám, někdy si odmyslím něco. Že si ho jako můžu představit, jak zrovna chci.*“ Většina informantů se shodovalo na tom, že Bůh žije vysoko nad námi, ale objevovala se i tvrzení o tom, že je Bůh někdo, kdo se pohybuje volně mezi námi, aniž bychom o tom věděli.

Bůh je obecně vnímám především jako stvořitel světa, který má ale stále svou moc. Někdo uvádí, že s námi může jakkoli manipulovat, jiní tvrdí, že se především snaží udržovat rovnováhu, tak aby se nám žilo co nejlépe. Informanti s náboženským vyznáním popisují neustálou přítomnost Boha, vnímají ho jako ochránce, mají v něm oporu, věří,

že bude vždy stát při nich. Eva: „*Tak hlavně, že nás má rád, i když uděláme něco špatně vlastně, že jako je s náma.*“

Obrázek č. 4: Představy Boha



Děti věřící obecně mají promyšlenější představy Boha a častokrát si svou představu specificky upravují. Děti nevěřící naopak většinou popisují postavu z obrázků v dětské Bibli či školních učebnic. Táňa: „*No já jenom vím, že jsem ho viděla na nějakém obrázku, že je prostě nějaký hnědovlasý, prostě, že má takový oblečení.*“ Ačkoli i mezi nevěřícími se vyskytl velmi kreativní popis Boha jako obra, pro kterého je svět zábavná krabice, kterou pozoruje, aby se nenudil. Bořek: „*Já jsem si vždycky představoval, že třeba jsme v nějaký krabici, nebo v něčem a jsme miniaturní forma něčeho, čeho si třeba nějaký obr, nebo něco si ještě nevšiml, že my jsme něco jako pro nás jsou mikroskopické věci, tak pro něj my jsme zrovna tohle. A že třeba to je nějaký jeho model něčeho a my vlastně žijeme v tý krabici.*“

8 Diskuse

Předmětem tohoto výzkumu bylo zjistit potenciální rozdíly prosociálního chování u věřících a nevěřících dětí mladšího školního věku a zmapovat, jak děti mladšího školního věku vnímají víru, jaký k ní mají vztah.

Před interpretací dat pokládám za nezbytné upozornit na limity této práce. Chtěla bych upozornit na to, že při pozorování a hodnocení učitelem nebyly použity standardizované metody. Ačkoli byly položky vytvořeny na základě rešerše standardizovaných dotazníků a výzkumných studií, nejednalo se o standardizované záznamové archy. Stejným způsobem byl vytvořen i seznam otázek k rozhovorům. Dotazník CAI byl přeložen z anglického jazyka a zkontrolován rodilým mluvčím, nejedná se ale také o standardizovanou českou verzi dotazníku.

Vzhledem k tomu, že byl výzkum prováděn primárně na dvou klasických základních školách, byl vzorek věřících pro pozorování a hodnocení učitelem výrazně menší než počet nevěřících. Následně byla do výzkumu zařazena ještě třetí třída z církevní základní školy se záměrem zastoupení těchto dvou skupin alespoň částečně vyrovnat a zjistit případné rozdíly výsledků dotazníkového šetření na odlišných typech škol. Ani po přidání třetí třídy do výzkumu nebyly ale vzorky vyrovnány, poměr věřících a nevěřících ve výzkumném souboru tedy není vyrovnaný. Tento fakt by ale práci neměl příliš limitovat, vzhledem k tomu, že zastoupení věřících a nevěřících je i v realitě nevyrovnaný.

V kvantitativní části výzkumu bylo testováno šest hypotéz. H1, H3, H4 a H5 lze na hladině významnosti 0,05 přijmout. Byly tedy potvrzeny. H2 byla potvrzena pouze částečně.

V rámci hypotézy č. 1 byly testovány výsledky v sebehodnotícím dotazníku CAI u věřících a nevěřících dětí. Bylo zjištěno, že existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích dotazníku CAI u dětí věřících a nevěřících. Děti věřící dosahovaly průměrně vyšších skóre v sebehodnotícím dotazníku než děti nevěřící. Tyto výsledky jsou v souladu s výsledky výzkumu z r. 2015, ve kterém se taktéž potvrdila tendence věřících hodnotit se jako prosociálnější než nevěřící (Durhaime, 2015).

V rámci hypotézy č. 2 bylo zjišťováno, zda existují rozdíly v projevu prosociálního chování u dětí věřících a nevěřících v mladším školním věku. V posledních letech se tematice religiozity v souvislosti s prosociálním chováním věnovalo mnoho studií a výzkumů. Výsledky nejsou zcela konzistentní, ale často naznačují určitou zvýšenou tendenci k prosociálnímu chování u věřících, oproti nevěřícím. O příčinách tohoto efektu náboženské víry na prosociální chování člověka se vedou stále diskuse. Výzkum z r. 2010 například prokazuje, že některé náboženské aspekty aktivované v mysli člověka během bohoslužeb vedou k prosociálnímu chování, včetně charity a štědrosti (Preston, Ritter & Hernandez, 2010). Hypotéza č. 2 byla potvrzena pouze částečně, protože se statisticky významný rozdíl mezi dětmi věřícími a nevěřícími prokázal jen ve výsledcích pozorování, ve výsledcích hodnocení učitelem nikoli. Ačkoli i zde bylo možno pozorovat vyšší průměrné hodnoty dětí věřících, nejednalo se o rozdíl statisticky významný. Lze diskutovat o tom, proč jsou výsledky rozdílné. Třídní učitelky, které děti hodnotily, se s dětmi znají několik let, zatímco já, jakožto cizí pozorovatel jsem o dětech nevěděla nic jiného než to, co jsem vypožadovala během tří dnů. Hodnocení učitelek tedy vychází z hlubšího vztahu s dětmi, proto mohlo být jejich hodnocení ve srovnání s výsledky pozorování mírnější. Pellegrini & Pellegrini ve své knize (2004) uvádí, že výsledky hodnocení člověkem, který hodnoceného (dítě) lépe zná, zná například jeho rodinné zázemí, zdravotní stav mohou být právě těmito znalostmi zatíženy.

V rámci hypotéz č. 3 a 4 bylo zjišťováno, zda existuje rozdíl v projevech prosociálního chování mezi pohlavími, a zda existuje rozdíl v sebehodnocení v dotazníku CAI u chlapců a děvčat. Oby hypotézy byly na hladině významnosti 0,05 potvrzeny a mohly být přijaty. Toto zjištění je v souladu s všeobecnou tendencí považovat dívky za více prosociální než chlapce, která je ovlivněna existujícími genderovými stereotypy (Mlčák & Zášková, 2009). Tendence dívek vnímat se jako více prosociální může souviset s uvědomováním si genderové identity a internalizací očekávání společnosti, která dívkám a ženám přikládá právě roli pečovatelky (Eisenberg & Fabes, 1998).

V rámci hypotézy č. 5 bylo zjišťováno, zda existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku CAI na různých školách. Hypotéza mohla být přijata, jelikož byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi školou č. 3 a školami č. 1 a 2. Žáci na škole č. 3 dosahovali vyšších průměrných skóre než žáci na prvních dvou základních školách. Číslem 3 byla označena základní škola církevní, číslicemi 1 a 2 byly

označeny klasické základní školy. Na základní škole církevní, tedy č. 3, bylo mnohem větší zastoupení věřících než na zbylých dvou klasických základních školách. Celkový vzorek žáků ze školy číslo 3 byl $n=26$, z toho věřících $n=16$. Oproti tomu celkový počet žáků účastnících se výzkumu na školách č. 1 a 2 byl $n= 50$, z toho věřících $n=7$. Tyto výsledky jsou tedy v souladu s obecným předpokladem této práce, tedy, že věřící se chovají více prosociálně než nevěřící. Dále lze uvést podobnost s výsledky výzkumu D. Malhotra (2010), který ve své studii uvádí jako možný vliv na prosociální chování věřících pravidelné setkávání s náboženskými kázáními a myšlenkami. I děti navštěvující základní školu církevní přicházejí do styku s náboženskými myšlenkami, které nabádají člověka k morálnímu chování, pomáhání druhým atd., mnohem častěji a pravidelněji než děti na klasických základních školách, ať už jsou či nejsou věřící.

Pro ověření shodnosti výsledků pozorování, hodnocení učitelem a sebehodnocením v dotazníku CAI byl proveden korelační test. V testu vyšla silná korelace mezi výsledky pozorování a hodnocení učitelem. Středně silná korelace mezi výsledky pozorování a sebehodnocením v dotazníku CAI a nízká korelace výsledků hodnocení učitelem s výsledky sebehodnocení v dotazníku CAI. Lze diskutovat o tom, proč se výsledky zcela neshodují. Jak jsem zmiňovala na začátku diskuse, ani pozorovací záznamový arch, ani arch pro hodnocení učitelem není standardizovanou metodou, proto mohou být výsledky i tímto ovlivněny. Nicméně vliv na rozdílnost výsledků může mít i to, že každá z metod hodnocení zaujímala jinou perspektivu. Šlo o tři různé pohledy na jednu konkrétní věc, tři úhly pohledu.

V rámci kvalitativní části výzkumu bylo prostřednictvím rozhovorů zjišťováno, jak děti mladšího školního věku vnímají víru, jaký k ní zaujímají postoj a jaké představy mají o Bohu. Rozhovory byly vedeny jak s žáky věřícími, tak s žáky nevěřícími. Analýza a interpretace dat bylo provedeno nejdříve otevřené kódování, následně vyložení karet s prvky komparace. Kódování probíhalo v programu Atlas.ti.

Výzkumná otázka č. 1 si kladla za cíl zjistit, jak děti mladšího školního věku vnímají víru. Pro lepší přehlednost dat byly kódy z rozhovorů rozděleny do 4 skupin: kognitivní, emoční, morální a konativní, sociální rozměr víry. Tyto čtyři kategorie byly vytvořeny na základě čtyř rozměrů víry podle Sarogloua (2014). V průběhu analýzy dat bylo tady přihlíženo i na to, jakých rozměrů nabývá víra u dětí věřících a jakých u dětí nevěřících.

Informanti s náboženským vyznáním výrazně více prožívají a popisují víru na emoční úrovni. Mnohem častěji se také objevuje sociální motiv víry. Jako věřící, vyznavači určitého náboženství patří do skupiny vyznavačů se stejnými zájmy. Členství ve skupinách se stejným vyznáním je pro ně důležité. U věřících se také častěji vyskytovala tendence hájení morálních pravidel, podle kterých se řídí a jejich dodržování vyžadují i od ostatních. Nevěřící o víře nejvíce mluvili na kognitivní úrovni. Ačkoli nevyznávají žádnou náboženskou víru, je patrné, že o tomto tématu přemýšlí, někteří se i aktivně informují. Jednou z možných motivací informovat se o náboženství může být pochopení chování členů různých církví, jak uvádí Bořek: „...jo, protože ted'ka třeba někteří lidi začnou se dají na muslimství a všichni je hned berou jako teroristy, takže je vlastně nefér, že oni si vyberou víru, která jim vyhovuje a hned je lidi odsuzují na teroristy takže je lepší, když se člověk porozhlídne obecně.“ V rozhovorech s věřícími dětmi bylo možné pozorovat právě i prosociální tendence. Ať už to bylo v souvislosti se zastáváním se mladších, či hájení práv druhých. Mluvili ale také o kostele jako o místě, kde se setkávají laskaví lidé, kteří si navzájem pomáhají, především v těžkých okamžicích svých životů. Kostel je pro ně místem, kde se setkávají s lidmi podobného smýšlení a zájmů za účelem vzdělávat se v oblasti náboženství, modlení, učení se o Bohu. Jak uvádí Bauer (Bauer, 2002), pro děti v tomto věku je velice důležitý citový vztah nejen k Bohu, ale i k lidem s podobným náboženským vyznáním.

Informanti bez náboženského vyznání nejčastěji o víře hovořili na úrovni kognitivní. Často se zabývají myšlenkami týkajícími se stvoření světa, či smrti. Jejich představy o vzniku světa či posmrtném životě bývají často kopiemi znalostí ze školy, domova, případně kostela. Začínají ale o víře, smrti i vzniku světa přemýšlet kreativněji, postupně si vytvářejí specifický názor a postoj k víře a světu. Děti v mladším školním věku internalizují tradice své rodiny, společnosti. Zároveň už ale víru začínají vnímat jako něco, co jim může poskytnout útěchu, či vysvětlení. Podle Fowlerovy teorie stupňů víry se děti v tomto věku nacházejí na úrovni myticko-doslovné víry, která postupně přechází ve víru systematicko- konvenční, ve které se víra stává osobnější (Říčan, 2007).

Druhá část kvalitativní části výzkumu byla zaměřena na zjišťování představ a vztahu k Bohu dětí mladšího školního věku. Informanti se shodovaly na tom, že Bůh je něco neurčitého. Často byl Bůh popisován jako velké, až obrovská osoba s nadpřirozenými schopnostmi. Věřící informanti Bohu připisovali schopnost ochrany, je pro ně

emocionální oporou, vztah k Bohu je většinou popisován na emoční úrovni. Nevěřící informanti dokázali popsat, že pro věřící může být Bůh emocionální opora, ale našli se i tací, kteří nedokázali tento vztah k něčemu, co možná ani neexistuje, pochopit.

9 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala tématem religiozity v souvislosti s prosociálním chováním ve vývojovém období mladšího školního věku. V teoretické části byla zmapována již známá fakta o religiozitě a jejich různých pojetí, o prosociálním chování i ve vztahu k religiozitě a ontogenezi člověka.

Provedený výzkum prokázal souvislost religiozity s prosociálním chováním. Ukázalo se, že děti s náboženským vyznáním se považují za více prosociální než děti nevěřící. Věřící byli jako prosociálnější hodnoceni i ve výsledcích nezaujatého pozorování. Výsledky hodnocení učitelem už tak jednoznačné nebyly. Ačkoli i tentokrát byly děti věřící hodnoceny jako více prosociální, výsledný rozdíl mezi nimi a nevěřícími dětmi není statisticky významný. Dále byl prokázán rozdíl projevech prosociálního chování mezi pohlavími. Dívky se ve výsledcích pozorování i hodnocení učitelem jeví jako více prosociální. I v sebehodnotícím dotazníku CAI dívky dosahovaly vyšších průměrných skóre, tedy samy sebe považují za více prosociální.

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn i ve výsledcích v sebehodnotícím dotazníku na jednotlivých školách. Žáci z školy č. 3, základní školy církevní, dosahovali vyšších průměrných skóre, než žáci z klasických základních škol č. 1 a 2. Na základní škole církevní byl také vyšší výskyt věřících žáků, tyto výsledky jsou tedy v souladu s hlavním zjištěním tohoto výzkumu, tedy, že věřící děti se chovají více prosociální, i se jako více prosociální vnímají.

Cílem dílčí kvalitativní části bylo zjišťování vnímání víry dětmi v mladším školním věku a jejich představ o Bohu. Víra byla obecně vnímána jako důležitá součást života, a to i některými nevěřícími. Vnímání víry se ale u věřících a nevěřících lišilo. Pro věřící nabývá víra především emočního a sociálního rozměru. Silný důraz ale také děti s náboženským vyznáním kladou na rozměr morální a konativní. Naopak děti bez náboženského vyznání mluví o víře především v kognitivním rámci. Pro věřící se víra a Bůh silná emoční opora, nevěřící tuto oporu nacházejí především u svých blízkých. V některých případech ani nedokáží pochopit, v čem je pro věřící náboženství tak výjimečné, a proč vlastně v Boha věří.

V souvislosti s morálními hodnotami děti s náboženským vyznáním zdůrazňovaly, že by víra měla být svobodným rozhodnutím. V několika případech byly

v rozhovorech s věřícími zaznamenány prosociální tendence. Jednalo se především o snahu zastávat se mladších a slabších a soudržnost s ostatními lidmi stejného vyznání.

10 Seznam literatury

- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443.
- Barrett, J. L. (2007). Cognitive science of religion: what is it and why is it?. *Religion Compass*, 1(6). doi:10.1111/j.1749-8171.2007.00042.x
- Batson, C. D., Schoenrade, P., & Ventis, W. L. (1993). *Religion and the individual: A social-psychological perspective*. New York: Oxford University Press. Dostupné z: <http://b-ok.org>
- Bauer, J. (2002). Religiozita v náročných životných situáciách. In. Z. Galvas, *Homo religiosus: vybrané aspekty psychologie náboženství* (s. 74-90). Praha: Českomoravská psychologická společnost.
- Bekkers, R., & Wiepking, P. (2007). *Generosity and philanthropy: A literature review*. Unpublished manuscript. Dostupné z: http://papers.ssrn.com/s013/papers.cfm?abstract_id=1015507
- Bering, J. M., McLeod, K., & Shackelford, T. K. (2005). Reasoning about Dead Agents Reveals Possible Adaptive Trends. *Human Nature*, 16(4), 360-381.
- Blogowska, J., Saroglou, V., & Lambert, C. (2013). Religious prosociality and aggression: it's real. *Journal For The Scientific Study Of Religion*, 52(3), 524-536.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial Behavior*. New York: Taylor and Francis.
- Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The Psychology of Religious Belief, Behaviour and Experience*. London: Routledge. Dostupné z: <http://b-ok.org>
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: evolutionary developmental psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Boyatzis, C. J. (2017). Progress on nature and nurture: Commentary on Granqvist and Nkara's 'Nature meets nurture in religious and spiritual development'. *British Journal Of Developmental Psychology*, 35(1). doi: 156-161. doi:10.1111/bjdp.12174
- Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia.
- Connoly, P. (1999). *Approaches to the Study of Religion*. London: Continuum.
- Dawkins, R. (1998). *Sobecký gen*. Praha: Mladá fronta.

- Decety, J., Cowell, J. M., Lee, K., Mahasneh, R., Malcolm-Smith, S., Selcuk, B., & Zhou, X. (2015). The Negative Association between Religiousness and Children's Altruism across the World. *Current Biology*, 25(22). doi: 10.1016/j.cub.2015.09.056
- Dewey, J. (1984). *A Common Faith*. London: Yale University Press, Inc. Dostupné z: <http://b-ok.org/book/922089/485295>
- Duhaime, E. P. (2015). Is the call to prayer a call to cooperate? A field experiment on the impact of religious salience on prosocial behavior. *Judgment & Decision Making*, 10(6), 593-596.
- Eisenberg, N. (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press. Dostupné z: <http://b-ok.xyz/book/2277923/8a90b8>
- Eisenberg, N. & Mussen, P., H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3, 701-778.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review Of Psychology*, 51(1), 665.
- Erikson, E. H. (1998). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Forshaw, M. (2012). *Critical thinking for psychology: A student guide*. John Wiley & Sons.
- Fowler, J. W. (1995). *Stages of Faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper and Row. Dostupné z: <http://b-ok.org>
- Galvas, Z. (2002). *Homo religiosus: vybrané aspekty psychologie náboženství*. Praha: Českomoravská psychologická společnost.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Grassie, W. (2008). The New Science of Religion. *Zygon: Journal Of Religion & Science*, 43(1), 127-158. doi:10.1111/j.1467-9744.2008.00903.x

- Halík, T., & Grün, A. (2017). *Svět bez Boha: ateismus jako druh náboženské zkušenosti*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hamplová, D. (2013). *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*. Praha: Karolinum.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: The mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education*, 34, 231-249.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hawes, D. J., & Dadds, M. R. (2012). Revisiting the role of empathy in childhood pathways to antisocial behavior. In R. Langdon & C. Mackenzie (Eds.), *Emotions, Imagination, and Moral Reasoning* (s. 45–70). New York, NY: Psychology Press.
- Heller, J., & Mrázek, M. (2004). *Nástin religionistiky: uvedení do vědy o náboženstvích*. Praha: Kalich.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a Comprehensive Empathy-Based Theory of Prosocial Moral Development. In C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and Destructive Behavior. Implications for Family, School and Society* (s. 61– 86). Washington, DC: American Psychological Association
- Holdcroft, B. B. (2006). What is religiosity?. *Catholic Education*, 10(1), 89-103.
- Chang, W. C. (2006). Determinants of religious giving in an Eastern-culture economy: Empirical evidence from Taiwan. *Review of Religious Research*, 47, 363–379.
- Homans, G. C. (1974). *Social Behavior. Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Dostupné z: <http://b-ok.org>
- James, W. (1961). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. London: Collier Books.
- Koukolík, F. (2007). *Proč se Dostojevskij mýlil?: o vědomí, empatii, altruismu, lásce, zlu a religiozitě*. Praha: Galén.

- Keller, T. J. (2011). *Proč Bůh? Rozumové důvody pro víru v Boha ve věku skepticismu*. V Praze: Triton.
- Keung Ma, H., Chi Leung, M. (1991) Altruistic Orientation in Children: Construction and Validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26(6), 745-759.
- Kirkpatrick, L., A. (2011). The role of evolutionary psychology within an interdisciplinary science of religion. *Religion*, 41(3), 329-339.
- Kirkpatrick, L. A. (2012). Attachment Theory and the Evolutionary Psychology of Religion. *International Journal For The Psychology Of Religion*, 22(3), 231-241. doi:10.1080/10508619.2012.679556
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development according to Kohlberg. Retrieved from:
<http://info.psu.edu.sa/psu/maths/Stages%20of%20Moral%20Development%20According%20to%20Kohlberg.pdf>.
- Küng, H. (2012). *V co věřím*. Praha: Vyšehrad.
- Malhotra, D. (2010). (When) are religious people nicer? Religious salience and the “Sunday Effect” on pro-social behavior. *Judgment and Decision Making*, 5, 138–143.
- Park, C. L. (2007). Religiousness/spirituality and health: A meaning systems perspective. *Journal of Behavioral Medicine*, 30, 319–328.
- Pellegrini, A. & Pellegrini A. D. (2004). *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Dostupné z: <http://b-ok.xyz/book/1058425/97227a>
- Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum.
- Peschke, K. H. (1999). *Křesťanská etika*. Praha: Vyšehrad.
- Peterson, Ch & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1971). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Poněšický, J. (2006). *Člověk a jeho postavení ve světě*. Praha: Triton.

- Preston, J. L., Ritter, R. S., & Hernandez, J. I. (2010). Principles of religious prosociality: A review and reformulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 574–590.
- Rejzek, J. (2012). *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
- Říčan, P. (2002). *Psychologie náboženství*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Saroglou, V., Pichon, I., Trompette, L., Verschueren, M., Dernelle, R. (2005). Prosocial Behavior and Religion: New Evidence Based on Projective Measures and Peer Ratings. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44(3), 323-348).
- Saroglou, V. (2014). *Religion, Personality and Social Behavior*. New York: Psychology Press. Dostupné z: <http://b-ok.org/book/2590647/9df7f9>
- Szocik, K. (2016). Reliability and Adaptability of Religious Beliefs in the Light of Cognitive Science of Religion. *Studia Humana*, 5(4), 64-73. doi:10.1515/sh-2016-0025
- Sohail, M. (2017). A Systematic Review on religiosity, spirituality and health. *Rawal Medical Journal*. 42(4), 575-580.
- Streib, H. (2001). Faith development theory revisited: The religious styles perspective. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(2), 143–158.
- Štampach, O. I. (2008). *Přehled religionistiky*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí do smrti*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Van Cappellen, P., Saroglou, V., & Toth-Gauthier, M. (2016). Religiosity and Prosocial Behavior Among Churchgoers: Exploring Underlying Mechanisms. *International Journal For The Psychology Of Religion*, 26(1), 19-30. doi:10.1080/10508619.2014.958004
- VandenBos, G., R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association. Dostupné z: <http://b-ok.org/book/2542154/8e4ac3>

Wilson, J. & Janoski, T. (1995). The Contribution of Religion to Volunteer Work. *Sociology of Religion*, 56(2), 137-152.

Yamamoto, S., & Takimoto, A. (2012). Empathy and Fairness: Psychological Mechanisms for Eliciting and Maintaining Prosociality and Cooperation in Primates. *Social Justice Research*, 25(3), 233-255. doi:10.1007/s11211-012-0160-0

Zášková, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton.

11 Seznam tabulek, grafů a obrázků:

Seznam tabulek:

Tabulka 7.1. DS 1: Deskriptivní statistika.....	50
Tabulka 7.1. DS 2: Deskriptivní statistika věřící x nevěřící.....	50
Tabulka 7.1. H1: T-test rozdíly mezi věřícími a nevěřícími ve skórech v dotazníku CAI.....	51
Tabulka 7.1. H2.1: Výsledky t-testu srovnávající výsledky pozorování věřících a nevěřících dětí.....	52
Tabulka 7.1. H2.2: Výsledky t-testu srovnávajícího hodnocení věřících a nevěřících dětí učitelem.....	53
Tabulka 7.1. H3.1: Výsledky t-testu srovnávajícího výsledky pozorování chlapců a děvčat.....	54
Tabulka 7.1. H3.2: Výsledky t-testu srovnávající hodnocení chlapců a děvčat učitelem.....	54
Tabulka 7.1. H4: Výsledky t-testu srovnávající výsledky chlapců a děvčat v dotazníku CAI.....	55
Tabulka 7.1. KO: Korelace výsledků CAI, pozorování, hodnocení učitele.....	57
Tabulka 7.1. H6: Post-hoc test: rozdíly mezi školami ve výsledcích v dotazníku CAI.....	58

Seznam grafů:

Graf 6.2. Zastoupení žáků z jednotlivých škol.....	46
Graf 7.1. H1: Výsledky dotazníku CAI u věřících a nevěřících dětí.....	51
Graf 7.1. H2.1: Grafické znázornění výsledků t-testu srovnávajícího výsledky pozorování u věřících a nevěřících dětí.....	52
Graf č. 7.1. H2.2: Grafické zobrazení výsledků t-testu srovnávajícího hodnocení učitelem dětí věřících a nevěřících.....	53
Graf č. 7.1. H3.1: Grafické zobrazení výsledků pozorování chlapců a děvčat.....	54
Graf 7.1. H3.2: Grafické znázornění výsledků hodnocení chlapců a děvčat učitelem.....	55
Graf 7.1. H4: Grafické znázornění výsledků chlapců a děvčat v dotazníku CAI.....	56
Graf 7.1. H6: Grafické znázornění rozdílů ve výsledcích v dotazníku CAI mezi školami.....	58

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Kognitivní rozměr víry.....	60
Obrázek č. 2: Emoční rozměr víry.....	63
Obrázek č. 3: Morální a konativní rozměr víry.....	64
Obrázek č. 4: Představy Boha.....	67

Seznam zkratk:

CAI: Children Altruim Inventory

12 Seznam příloh:

Příloha č. 1: Anglická verze dotazníku Children Altruism Inventory

Příloha č. 2: Český překlad dotazníků Children Altruism Inventory

Příloha č. 3: Záznamový arch pro pozorování ve třídě

Příloha č. 4: Záznamový arch pro hodnocení žáků třídním učitelem

Příloha č. 5: Seznam otázek k rozhovorům

Příloha č. 6: Informovaný souhlas pro rodiče žáků

Příloha č. 7: Atlas.ti – Síť kódů – vnímání víry dětmi 5. ročníku základní školy

Příloha č. 8: Atlas.ti – Síť kódů kognitivní rozměr víry u věřících a nevěřících

Příloha č. 9: Atlas.ti – Síť kódů emoční rozměr víry u věřících a nevěřících

Příloha č. 10: Atlas.ti – Síť kódů konativní a morální rozměr víry u věřících a nevěřících

Příloha č. 11: Atlas.ti – Síť kódů sociální rozměr víry

Příloha č. 12: Ukázka kódování rozhovoru č. 1

TABLE 1
Child Altruism Inventory¹

	<i>Item Content</i>	<i>Key</i>
1.	I welcome other children to join in while I am playing.	+
2.	I would persuade classmates not to fight and quarrel.	+
3.	I feel very sad when my family member is sick.	+
4.	When I see somebody leave behind his/her belongings, I ignore it.	-
5.	I feel unhappy when I see a child fall down and bleed.	+
6.	I seldom take an active part to help the teacher (e.g. taking books, or cleaning the blackboard).	-
7.	When I see a child beg, I would give him some money.	+
8.	I prefer playing alone to playing with others.	-
9.	When I see a little animal die, I would feel very upset.	+
10.	I seldom give candies and bookmarks to others.	~
11.	I always want to help the disabled.	+
12.	I always do things which make my parents happy.	+
13.	I would feel extremely sad for a trapped little animal.	+
14.	When my favourite is damaged by somebody, I would insist on his/her compensation.	-
15.	I feel envious when I know my friend wins the championship in a competition.	-
16.	I would report to the teacher when I see my classmate being bullied.	+
17.	I do not give a seat to the old or the disabled when I am taking the bus.	-
18.	I would probably not help those who never help me.	-
19.	I would feel happy when I see somebody abusing a little animal.	-
20.	When I see my friend sobbing and feeling sad, I would comfort him/her.	+
21.	When I see cats and dogs searching for something to eat from the garbage, I really want to give them some food.	+
22.	I am not quite willing to do a favour for my friends (e.g. return my friend's books to the library).	-
23.	I feel happy when I see a child being beaten by his/her parents.	-
24.	I have beaten some little animals.	-

¹The original version was written in Chinese.

Příloha č. 2: Český překlad Children Altruism Inventory

Inventář dětského altruismu

Pozorně si přečti každou následující větu. Za každou z nich napiš ANO nebo NE, podle toho, zda odpovídá nebo odpovídá tomu, jak by ses v dané situaci choval(a).

1. Jsem rád(a), když si hraju a připojí se ke mně jiné děti.
2. Snažil(a) bych se přesvědčit spolužáky, aby se spolu neprali a nehádali.
3. Jsem smutný(á), když je někdo ze členů mé rodiny nemocný.
4. Když si všimnu, že někdo zapomněl své věci, nechávám to být.
5. Je mi líto, když vidím, jak jiné dítě spadne a zraní se.
6. Paní učitelce pomáhám málokdy (např. s mazáním tabule, nošením pomůcek do třídy).
7. Kdybych viděl(a) dítě žebrat, dal(a) bych mu nějaké peníze.
8. Raději si hraju sám (sama) než s ostatními.
9. Hodně by mě rozrušilo, kdybych viděl(a) umírat zvířátko.
10. Málokdy nabízím ostatním sladkosti.
11. Vždycky se snažím pomáhat lidem s postižením.
12. Vždycky dělám to, co udělá radost mým rodičům.
13. Bylo by mi líto zvířátko, které se chytí do pasti.
14. Kdyby mi někdo rozbil mou oblíbenou hračku, chtěl(a) bych ji od něj nahradit.
15. Závidím svému kamarádovi, když vyhraje ve velké soutěži.
16. Pokud bych viděl(a), že je někdo ze spolužáků šikanovaný, nahlásil(a) bych to paní učitelce.
17. V autobuse neuvolňuju místo starým lidem ani lidem s postižením.
18. Asi bych nepomohl(a) těm, kteří mi nikdy nepomohli.
19. Dělá mi radost sledovat někoho, jak týrá zvířata.
20. Snažil(a) bych se utěšit kamaráda, když je smutný nebo brečí.
21. Když vidím kočky nebo psy, jak hledají jídlo v odpadcích, nejraději bych jim nějaké jídlo sám (sama) dal(a).
22. Nerad(a) dělám kamarádům laskavosti (třeba vrátit za ně knihu do knihovny).
23. Dělá mi radost, když vidím nějaké rodiče, jak bijí své dítě.
24. Už jsem někdy schválně ubližoval(a) nějakému zvířeti.

Příloha č. 3: Záznamový arch pro pozorování ve třídě

Jméno žáka:	Pozorovaný rys	Hodnota/ výskyt			Poznámky:
	chování k autoritě (3)	pohrdání	0 1 2 3	respekt	
	vztah ke spolužákům (2)	nepřátelský	0 1 2 3	přátelský	
		sdílení (nabízení sladkostí, apod)	ano / ne		
	okázalost/ projevy nadřazenosti (1)		ano / ne		
	aktivita žádoucí (v rámci výuky – hlášení, pomoc spolužákům) (2)	pasivní	0 1 2 3	aktivní	
	aktivita nežádoucí (vyrušování) (4)	vyrušuje	0 1 2 3	nevyrušuje	

Příloha č. 4: Záznamový arch pro hodnocení žáků třídním učitelem

Jméno žáka:	Pozorovaný rys	Hodnota/ výskyt			Poznámky:
	chování k autoritě (3)	pohrdání	0 1 2 3	respekt	
	vztah ke spolužákům (2)	nepřátelský	0 1 2 3	přátelský	
		sdílení (nabízení sladkostí, apod)	ano / ne		
	okázalost/ projevy nadřazenosti (1)		ano / ne		
	aktivita žádoucí (v rámci výuky – hlášení, pomoc spolužákům) (2)	pasivní	0 1 2 3	aktivní	
	aktivita nežádoucí (vyrušování) (4)	vyrušuje	0 1 2 3	nevyrušuje	
	postoj k morálním pravidlům (podvádění při testu, přiznání své provinilosti, apod.) (1)		dodržuje/nedodržuje		
	chování ke slabším (4)	posmívá se/ ubližuje	0 1 2 3	zastává se	

Zdroje:

1. Structure and Level of Religiozity Test: Rydz, E., Walesa, C., & Tatala, M. (2017). Structure and Level of Religiosity Test. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 20-27. doi:10.1515/ppb-2017-0003
2. Prosocial Orientation Questionnaire: Ma, H. K., Cheung, P. C., & Shek, D. T. L. (2007). The relation of prosocial orientation to peer interactions, family social environment and personality of Chinese adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 12-18.
3. Prosocial Personality Battery (PSP): Penner, L.A., Fritzsche, B.A., Craiger, J.P., & Freifeld, T.S. (1995). Measuring the prosocial personality. In J.N. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*, Vol. 10 (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
4. The Child Behavior Check List: Psychometric Properties of the Parent and Teacher Versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire for 4- to 12-Year-Olds: A Review. (2010). *Clinical child and family psychology review*, (3), doi:10.1007/s10567-010-0071-2

Příloha č. 5: Seznam otázek k rozhovorům

Otázka	Zdroj
Věříš v boha? Nebo v něco jiného? Považuješ se za věřícího? (3)	Faith Development Interview
Čím je pro tebe víra? (2)	Religious Orientation Scale
Jsou chvíle, ve kterých se tvá víra zesílí? Jaké? (5)	The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire
Je pro tebe víra důležitá? (5)	The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire
Chodíš do kostela? Jak často? Z jakého důvodu? (1)	Structure and Level Of Religiosity Test
Četl/a jsi někdy bibli nebo jiné náboženské texty? (1)	Structure and Level Of Religiosity Test
Jak bys popsal/a svůj vztah k bohu? (2)	Religious Orientation Scale
Je bůh konkrétní postava? (1)	Structure and Level Of Religiosity Test
Myslíš, že má lidský život má nějaký smysl? Jestli ano, jaký? (3)	Faith Development Interview
Přemýšlíš někdy o smrti? Čím podle tebe je? Je to konec života? (3)	Expression of Spirituality Inventory
Co si myslíš o lidech, kteří chodí pravidelně do kostela? (4)	Francis Scale of Attitude towards Cristianicity
Kdo tě přivedl k víře? (3)	Faith Development Interview

1. Structure and Level of Religiosity Test: Rydz, E., Walesa, C., & Tatala, M. (2017). Structure and Level of Religiosity Test. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 20-27. doi:10.1515/ppb-2017-0003
2. Religious Orientation Scale. Hunter, B., & Merrill, R. (2013). Religious Orientation and Health among Active Older Adults in the United States. *Journal Of Religion & Health*, 52(3), 851-863. doi:10.1007/s10943-011-9530-4
3. Fowler, J. W., Streib, H., & Keller, B. (2004). Manual for faith development research (3rd ed.). Bielefeld, Germany: Research Center for Biographical Studies in Contemporary Religion. Dostupné z: ResearchGate
4. Francis Scale of Attitude towards Cristianicity: Tiliopoulos, N., Francis, L., & Jiang, Y. (2013). The Chinese Translation of the Francis Scale of Attitude toward Christianity: Factor Structure, Internal Consistency Reliability, and Construct Validity among Protestant Christians in Shanghai. *Pastoral Psychology*, 62(1), 75-79.
5. The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire: Lewis, C. A., Shevlin, M., McGuckin, C., & Navrtil, M. (2001). The Santa Clara strength of religious faith questionnaire: Confirmatory factor analysis. *Pastoral Psychology*, 49, 379-384

Příloha č. 6: Informovaný souhlas pro rodiče žáků



Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Department of Pedagogy and Psychology
Faculty of Education, University of South Bohemia

Informovaný souhlas pro rodiče dětí zúčastněných ve výzkumu k bakalářské práci

Já, níže podepsaný, svým podpisem stvrzuji svůj souhlas s případnou účastí mého dítěte ve výzkumu Religiozita a prosociální chování u dětí mladšího školního věku, realizovaného jako součást bakalářské práce Michaely Vocáskové na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pod vedením PhDr. Dalibora Kučery, Ph.D.

Výzkum bakalářské práce je zaměřen na sledování rozdílů v projevech prosociálního chování u žáků

5. tříd základní školy. Součástí výzkumu je zvukově zaznamenaný rozhovor se čtyřmi náhodně vybranými žáky, ve kterém bude zjišťováno, jaký mají děti vztah k víře.

Výzkum není spojen s rizikovou činností z hlediska ochrany života, zdraví a majetku. Veškeré poskytnuté materiály jsou považovány za osobní a je s nimi takto nakládáno. Výstupy studie budou publikovány pouze v anonymizované podobě, která neumožňuje zpětnou identifikaci účastníků.

Prohlašuji, že jsem byl tímto poučen o specifikách výzkumu a nemám k nim výhrad.

Rodič (případně pečující osoba např. babička, otčím)

Vztah k dítěti (např. otec/matka): _____

Jméno a podpis:

Rodič (případně pečující osoba například babička, otčím)

Vztah k dítěti (např. otec/matka): _____

Jméno a podpis:

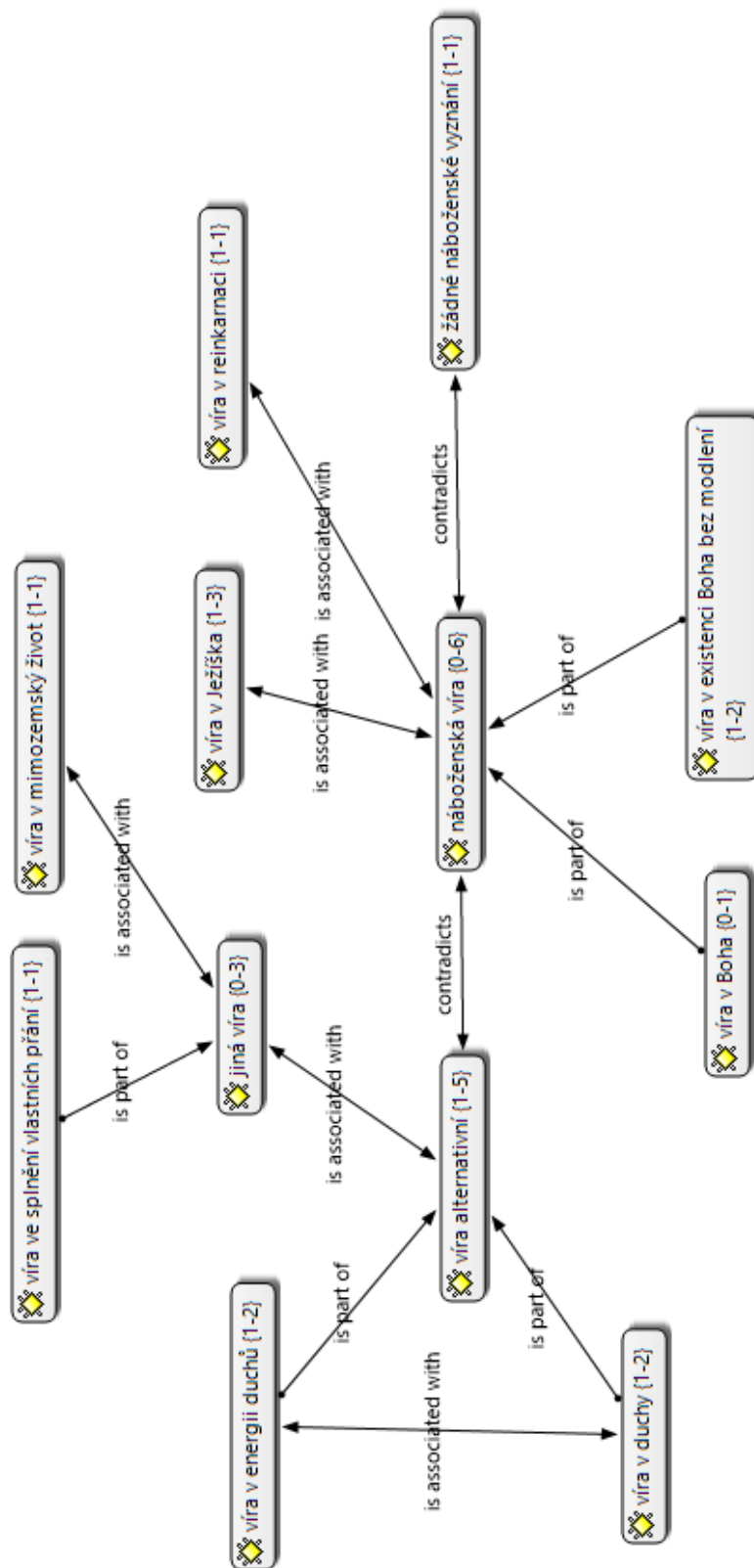
Děkujeme za Vaši účast!

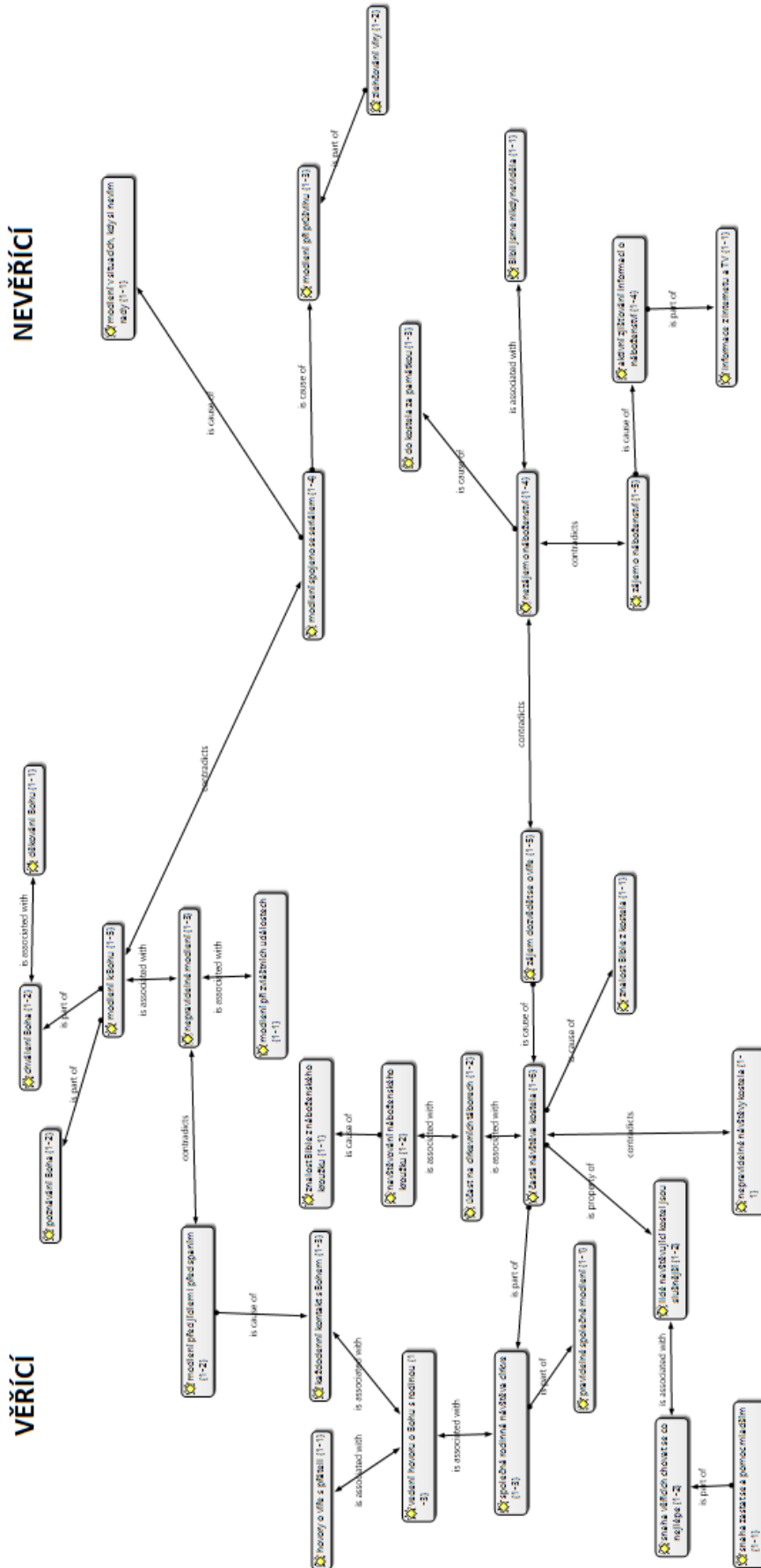
Kontakt:

Michaela Vocásková
E-mail: vocaskova.mi@gmail.com
Telefon: +420776740066

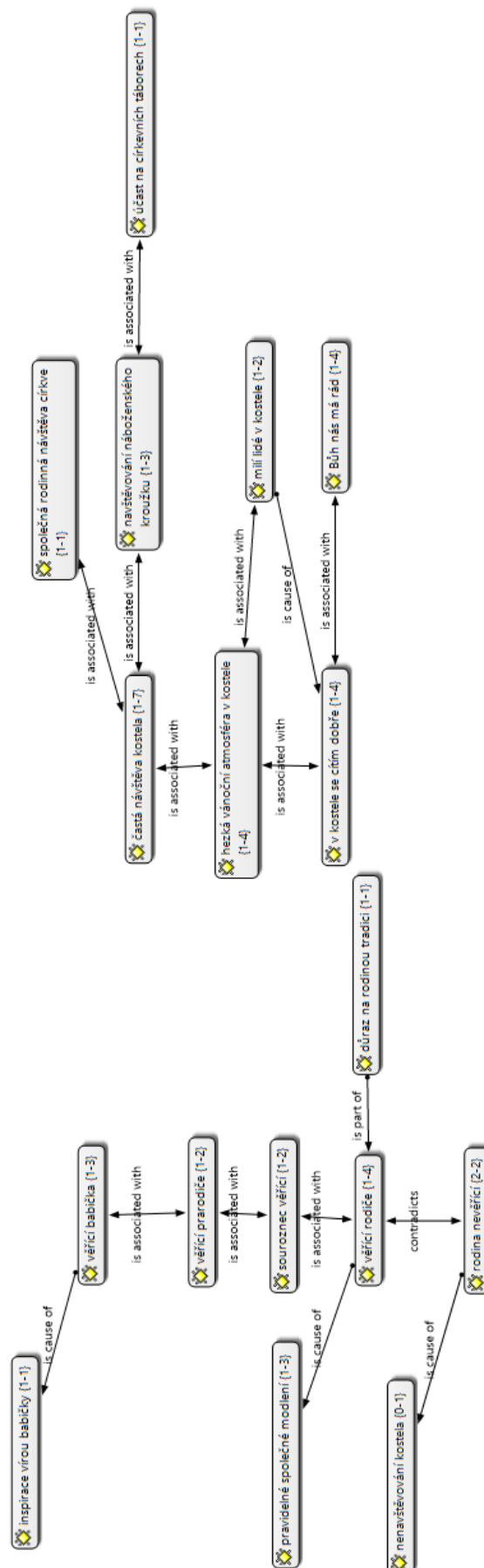
Supervize výzkumu:

Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích





Příloha č. 11: Atlas.ti – Síť kódů sociální rozměr víry



Příloha č. 12: Ukázka kódování rozhovoru č. 1

<p>Jakože někdy si jako představuju různě (.) Že je hodně velkej, má bílý šaty a má dlouhý hnědý vlasy.</p>	<p>Bůh jako velká postava v bílých šatech</p>
<p>No, vlastně jo, protože v tom kostele, kdyby mi třeba někdo zemřel, tak tam najdu to potěšení, že je to takový příjemný tam bejt (.) a třeba zrovna na tu vánoční mši, to je hezká atmosféra. Že v tom kostele jako jsou lidi takový milí na sebe a, jako že se tam cítím dobře.</p>	<p>Útěcha nalezená v kostele</p>
<p>Jo, že jako na mě myslí, a že mě ochrání, že se mi nic nestane, třeba když jsem zkoušela ze skateboardu sjíždět velkej kopec, tak právě jsem na něj myslela, že aby si mi nic nestalo.</p>	<p>Bůh jako ochránce</p>
<p>No (.) že vlastně ty první lidi byli spíš jako zvířata, že se snažili jenom přežít, ale teďka vlastně to je, že, abychom měli co nejhezčí oblečení, nejnovější telefon (.) že je to hrozně zajímavý, jak se to zvládlo vyvíjet celý.</p>	<p>Proměna smyslu života v čase</p>
<p>No, to jako ne, ale může tam být ta možnost a vůbec nevím co jako se pak může díť, protože vlastně nikdo kdo žije, tak to neví, až potom ty lidi, co zemřou to zjistí</p>	<p>Posmrtný život jako tajemství</p>
<p>V létě jsme byli v Praze a tam byly takové stánky, že jste si mohli něco vyrobit a tam si k vám sedli nějaký lidi, který vás přesvědčovali k nějaký tý víře, nebo abyste vůbec věřili a to mi přijde jako špatný. Jako můžete se ho zkusit zeptat, jestli nechce jít do kostela a jestli by se mu třeba nelíbilo, kdyby věřil, ale zase ho nemůžete nutit, je to jeho život a on si s ním může dělat co chce, že ho nemůžete nutit do nějaký věci. To mi přijde jako špatným, že ho přemlouváte. To je jako kdyby nevěřící přemlouvali ty věřící, aby nevěřili.</p>	<p>Přesvědčování k víře je špatné Víra jako svobodné rozhodnutí</p>