

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ U DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
MORAL JUDGMENTS OF THE SCHOOL-AGED CHILDREN



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Lenka Zítková**
Vedoucí práce: **PhDr. Olga Pechová, Ph.D.**

Olomouc

2019

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Morální usuzování u dětí mladšího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis

Ráda bych poděkovala PhDr. Olze Pechové, Ph.D. za její vstřícný přístup, ochotu i cenné rady, které mě psaním práce provázely. Velké poděkování patří i školám, které se do výzkumu aktivně zapojily a mohl tak díky nim být výzkum uskutečněn a současně také rodičům a dětem samotným za to, že byli ochotni se do studie zapojit. Děkuji svým kamarádům Lence a Jakubovi za pomoc při prováděném výzkumu na školách, protože bez nich by to bylo téměř nemožné.

A obrovské díky patří mé rodině, která mě při psaní ale i celém studiu podporovala a mým kamarádům, jejichž podpora a korektury, byly také velmi důležitou součástí této práce.

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	4
	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	9
1	Vymezení pojmu morálka	10
	1.1 Stručné vymezení pojmu morálka	10
	1.2 Pojmy významově spojené s morálkou	12
2	Základní teorie morálního vývoje	14
	2.1 Psychoanalytické teorie	14
	2.2 Teorie sociálního učení.....	16
	2.3 Kognitivní teorie.....	18
	2.3.1 Teorie Jeana Piageta.....	18
	2.3.2 Stadiální teorie Lawrence Kohlberga	23
	2.3.3 Neokohlbergiáni	27
	2.4 Další významné teorie	28
3	Mladší školní věk	29
4	Genderové rozdíly v morálním usuzování	32
5	Kulturní vlivy působící na morální usuzování	36
6	Koncepce morálního vývoje v Čechách	40
7	Předešlé výzkumy	43
	VÝZKUMNÁ ČÁST	45
8	Výzkumný problém	46
	8.1 Výzkumné cíle.....	46
9	Typ výzkumu a použité metody	47
	9.1 Formulace hypotéz ke statistickému testování	48
	9.2 Testová metoda.....	50
	9.2.1 Test morální zralosti osobnosti.....	50
10	Sběr dat a výzkumný soubor	55
	10.1 Výzkumný soubor	55
	10.1.1 Popis výzkumného souboru.....	55
	10.2 Sběr dat.....	56
	10.3 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	57
11	Práce s daty a její výsledky	58
	11.1 Přehled výsledků výzkumu.....	58
	11.1.1 Pozorování při výzkumu	63

11.2	Výsledky testování statistických hypotéz.....	65
12	Diskuze	67
13	Závěr.....	72
14	Souhrn	73
	LITERATURA	77
	PŘÍLOHY	81

ÚVOD

Pojmy jako morálka, morální hodnoty nebo morální úsudky patří do našeho každodenního života. Skoro denně stojíme před rozhodnutím, zda to, co děláme je nebo není morální. A i když je často hranice mezi morálním a nemorálním velmi tenká většinou se nám povede najít morální cestu podle pravidel dané společností, která nám jsou vštěpována od raného věku, a podle našich vlastních hodnot a pocitů. Často vlastně nedokážeme vyjádřit, proč pro nás daná věc morální je anebo není. A rozdíl mezi morálním jednáním a chováním můžeme pozorovat i z učebnic historie, nebo z běžného života. Lidská mysl je natolik úžasným místem, že dokáže hledat souvislosti mezi morálním a nemorálním poměrně hladce. Morálka je běžně a laicky používaným slovem, které rozděluje na to dobré (to co by se dělat mělo) a to špatné (to co by se dělat nemělo). A právě tyto dvě skupiny vštěpujeme již našim dětem, sourozencům a často i kamarádům, a tak se z tohoto slova stává slovo poměrně běžného rázu a málokdy najdeme v našich krajinách někoho, kdo neví, co znamená.

Ale i když bychom na první pohled řekli, že význam známe, tak to, jak toto slovo a určité situace pracují v nás, tak rychle říci nedokážeme. A zda je smysl pro morálku vrozený také ne. Za náš život se nám několikrát stane, že si upravíme to, co pro nás morální je podle současných norem i našich hodnot. A i když ty hlavní morální pravidla často zůstávají neměnná u těch drobných to tak není. Otázkou zůstává, zda tím, jak se společnost mění a vyvíjí, se mění i jejich morální usuzování. V dnešní době panuje myšlenka, že dnešní svět je uspěchaný i díky nové technice. Děti, které dříve nevěděly, co je mobilní telefon až do 5. třídy dnes mají telefony už v mateřských školách. A proto jsme si také položili otázku, zda lze pozorovat morální odlišnosti mezi dětmi z dob, kdy Kotásková s Vajdou provedli výzkum morálního usuzování (1983) a mezi dětmi dnešními. Zároveň zkoumáme, zda i když se dnešní společnost snaží v mnohých situacích stírat genderové rozdíly, zda se v morálním usuzování rozdíly mezi chlapci a dívkami nachází. Nemůžeme ani opomenout myšlenky, že muži jsou agresivnější než ženy. Ale je to vidět i na jejich odpovědích už na prvním stupni základní školy? Naše hypotézy se také vztahují k jiným obecně vyjadřovaným tématům jako například, že menší děti jsou „žalobníčci“, zatímco u těch větších to vidět není anebo, že dívky se daleko více snaží řešit problémy verbalizovanou formou.

V našem výzkumu si tedy dáváme za cíl prozkoumat morální usuzování dětí mladšího školního věku a zodpovědět alespoň některé z výše nastíněných otázek. Po zvážení

různých cest, kterými se v morálním vývoji můžeme vydat a děl autorů, na která můžeme navázat, jsme se rozhodli vydat cestou těch pro dnešní psychologii nejvýznamnějších, a to Piageta a Kohlberga.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU MORÁLKA

1.1 Stručné vymezení pojmu morálka

Morálka či morální je slovem velmi používaným, avšak v různých podobách, významech i oborech. Můžeme se stručně ohlédnout za vývojem morálky v minulosti. Problematika morálky a morálního vývoje sahá až do antiky. V tomto období se oblast morálky vymezovala především hledáním objektivních morálních norem spojených s vlastním rozumem, což často korespondovalo s pojmem etika. Z řady autorů, kteří se morálním vývojem a vymezením definic tohoto pojmu zabývali, můžeme jmenovat zvučná jména jako Aristoteles, jehož záměrem bylo zkoumat ctnosti a neřesti, ale také jména jako Nietzsche, Hume nebo jedno z jmen, které je s morálkou blízce spjato, a to jméno Kant. Ve středověku se zájem o morálku soustředil především na spojení člověka s Bohem a velký vliv hrála především křesťanská morálka. Renesancí započalo nové období a morálka se vyvíjela po boku vědy (Dvořáková, 2008).

S morálkou jsou od pradávna spojeny dvě důležité otázky a to, jak lze definovat morálku, a zda je morálka vrozená. První otázkou se budeme zabývat v této kapitole a na otázku druhou se zkusíme zaměřit v dalších kapitolách této práce. Můžeme se zde totiž setkat s rozmanitostí různých oborů a jejich náhledem na morálku. Morálkou se zabývá řada oborů jako je filozofie, etika, politologie, psychologie, ale i právo. Díky velké šíři této oblasti je to také disciplína obecná a teoretická. A nesmíme ani zapomínat na nespočet vlivů, které na morálku působí. Za jeden z nejčastějších vlivů je považována kulturní podmíněnost (Krámský & Preiss, 2014).

Morálka vychází z kořene slova „mos“, tedy v překladu zvyk nebo obyčej. Latinsky se morálka označuje jako „moralitas“, tedy správné chování, které odkazuje především na představu správného jednání ve společnosti (Dvořáková, 2008).

A jak tedy můžeme definovat pojem morálka? To je otázka, kterou si položila celá řada zmíněných oborů a autorů. Díky velké rozmanitosti tohoto pojmu v souvislosti s různými obory, ale také laickou veřejností považujeme za důležité vymezit pojem morálka v psychologických souvislostech. V širších souvislostech bychom mohli morálku považovat za prvek, který pod sebe spojuje pojmy jako je morální vývoj, etika, mravnost a další.

Zmíňme na začátek několik zahraničních vymezení pojmu. Podle Heidbrinka se v pojmu morálky jedná o klíčovou otázku „dobra“ a „zla“, „správnosti“ a „špatnosti“. *„Filozofie se zabývá především (ale nejen) morální „povinností“, psychologie hlavně (ale nejen) morálním „bytím“.* Psychologie se tedy pokouší zjistit, jak a proč lidé jednají, tak jak jednají. Filozofie se snaží vyjádřit, jak by lidé jednat měli“ (Heidbrink, 1997, str. 16). On sám také mluví o složitosti významu pojmu, protože není jednoduché vymezit skutečnosti na morální a nemorální, otázky s morálkou spojované jsou totiž velmi sporné (Heidbrink, 1997). Reberův psychologický slovník pojímá morálku především jako rozlišení dobrého a špatného. V souvislosti s ní také vymezuje morální kód, tedy soubor pravidel, který je ve společnosti považován za správný a akceptovatelný. V návaznosti na tento pojem je morální povinnost takové chování, které je společností akceptováno jako nutně správné (Reber Arthur, Reber, & Rhianon, 2009). Podle Berzonského (1990) je ve studiu morálního vývoje možno rozlišit výzkumy na 3 typy. A to na výzkum morálního rozhodování, morálního chování a morálních emocí. Do sfér nejznámějších autorů řadících se k teorii morálky a výzkumům v této oblasti řadíme autory jako je Baldwin, McDougall, Rest nebo dva nejcitovanější autory v oblasti morálního vývoje a to, Piageta a Kohlberga (Corsini & Auerbach, 1998).

Můžeme mluvit i o řadě českých autorů, kteří se morálku pokusili vymezit. Hartl a Hartlová ve svém psychologickém slovníku stanovují pojem morálky jako *„soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti. Mravní kodex lze chápat jako a) vnitřní víru, přesvědčení nebo za b) vnější principy vyžadované společností“* (Hartl & Hartlová, 2015, str. 327). Zároveň slovo morální je dáno do rovnítka se slovem mravný (Hartl & Hartlová, 2015). Slovník Bohumila Geista (2000) nám podává odlišný náhled na pojem morálky, kdy vymezuje pojem mravní cit, který se odkazuje na filozofické tradice a vymezuje se jako rozlišení mezi dobrem a zlem. Můžeme zmínit i slovník Svobody (1970), který morálku popsal jako mravnost, formu společenského vědomí, představující souhrn principů a norem chování lidí. Morální principy a normy vyjadřují vztahy lidí určité společnosti k sobě navzájem, ke společnosti, k jejich potřebám a požadavkům. Právě Svoboda hovoří také o pojmu morální city, který už se zaměřuje na individuální hodnotu, kterou člověk svému jednání přikládá vzhledem ke společnosti (Svoboda, 1970). Lašek a Loudová charakterizují morálku jako souhrnnou a celkovou představu toho, jak máme ve společnosti správně a dobře fungovat. Pojem morálky podle nich můžeme používat ve dvojitým významu, a to ve významu normativním, kdy se jedná

o naše vnitřní hodnocení, tedy to, co je správné či špatné, podle čeho se lidské jednání vymezuje a hodnotí. Význam popisný pak můžeme brát jako to, co v dané situaci platí, to, čím se celá společnost musí řídit a co jí, dalo by se říci, také často omezuje (Lašek & Loudová, 2013). Morální vývoj můžeme zároveň označit za proces, kdy se děti adaptují ve světě a internalizují si sociální normy a pravidla společnosti za svá vlastní a zároveň pojmají, co je považováno za dobré a špatné v závislosti na kultuře, ve které žijí (Vacek, 2010).

Jak můžeme z textu vidět, vymezení morálky je poměrně náročné a stejně tak jako u řady jiných psychologických pojmů nenalezneme jedno přesné vymezení, avšak smysl většiny těchto psychologických definicí je v obecném základu stejný. Tedy, že morálka je pojímána jako schopnost rozlišit mezi tím, co je danou společností považováno za špatné a dobré. A zároveň je morálka vymezení pravidel a norem, která jsou jedincem v procesu adaptace na společnost zvnitřňovány a jedinec je poté považuje za své vlastní a ve svém životě se jimi řídí.

1.2 Pojmy významově spojené s morálkou

Morálka je také často zaměňována s pojmem etika. Tu Hartl s Hartlovou definují slovy: „*věda o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání*“ (Hartl & Hartlová, 2015, str. 144). Etika aprobativní se podle nich rozděluje na teologickou, která se zabývá autoritou boha. Sociální, kde se jedná především o vize a představy společnosti o mravnosti jako dané autoritě a morálku psychologickou, kde jako autorita vystupují morální city (Hartl & Hartlová, 2015). V rámci psychologie morálky můžeme také vymežit pojem morální jednání a usuzování. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy je poměrně diskutabilní a na první pohled drobný, avšak, když se ponoříme do literárních pramenů, můžeme najít myšlenky, které nám říkají, že tyto dva pojmy rozdílné jsou, a ne vždy jsou provázané, protože velmi často člověk jedná v morální situaci odlišně od jeho morálního smýšlení a hodnot. V závislosti na tom poté reaguje tak, jak by si původně nebyl ochoten připustit, že jednat bude. Morální jednání je oblastí, která získala pozornost především díky experimentům, které provedl Latané a Darley. Efekt, který objevili, je známý také jako rozptýlená zodpovědnost, kdy bylo v řadě experimentů zkoumáno, jak se lidé zachovají v různých situacích. A právě zde bylo často jejich vyjádření, co by udělali a co nakonec doopravdy udělali velmi rozdílné. To samozřejmě souvisí s řadou faktorů a jedním z nich je, zda si situace všimneme a také, zda ji vyhodnotíme jako naléhavou a takovou, kde máme

zareagovat právě my (Heidbrink, 1997). Morálním usuzováním se budeme zabývat především ve výzkumné části, kdy se zaměřujeme na vyjádření, co by daná osoba udělala bez experimentálního přezkoumání morálního jednání.

Kromě morálky můžeme mluvit i o pojmu významově podobném a to normách, které se vymezují jako kulturně hodnotové vzorce, které ovlivňují jedince tak, že se internalizací stávají součástí jeho osobnosti. Ovlivňují nás na tolik, že se jim podřizujeme ale zároveň díky nim nemusíme vynaložit velké úsilí na postoj k určité situaci, protože je nám to normami předem dáno. Člověk tak na jejich základě může odůvodnit svoje jednání v dané situaci, utvoří si žebříček tabu a je schopen žít v souladu se společností (Lašek & Loudová, 2013).

Pojmů spojených s morálním vývojem je celá řada a každý slovník či kniha o morálním vývoji se zabývá jinými, výše zmíněné autoři považují za nejstěžejnější pro přehlednost jejich práce.

2 ZÁKLADNÍ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Dříve než se zaměříme na přístup jednotlivých směrů k morálce, považujeme za důležité zmínit teorii Hoffmana podle kterého existují 3 základní koncepce morálního vývoje. Těmi je model „dědičného hříchu“, kdy rodiče od mala usměřují dítě. Model „vnitřní čistoty“, kdy je bráno za fakt, že dítě se rodí nevinné a společnost ho ničí a třetí model, který dítě pojímá jako tabula rasa, tedy nepopsaný list (Hoffman, 1970 in Vacek, 2010). A s touto teorií pak souvisí teorie Emlera a Hogana, ti stanovili 4 teorie morálního vývoje, které zodpovídají otázky: V čem jsou si všichni lidé podobní? V čem jsou si někteří lidé podobní? V čem je každý jedinec unikátní? Na základě těchto otázek dělí teorii na: psychoanalytickou, teorii sociálního učení, teorii kognitivně-vývojovou a sociálně evoluční model. Přičemž první 3 se zabývají dílčími otázkami a teorie čtvrtá se zaměřuje na všechny tři (Vacek, 2010). V této práci se zaměříme na stručné vymezení prvních tří teorií podle Emlera a Hogana, které je součástí většiny literárních děl v oblasti psychologie morálky.

2.1 Psychoanalytické teorie

Psychoanalytická teorie i do dnešní doby zůstává jednou z neucelenějších a nejznámějších teorií osobnosti. Freud, který je jejím zakladatelem představil koncepci vývoje lidského života na dvou základních silách lidské psychiky, tedy pudu sexuálním a agresivním. Freud vytvořil model, který nazval jako strukturální. Tento model obsahuje psychické funkční systémy, které nazval id, ego a superego. Tyto složky strukturálního modelu se pohybují na různých úrovních lidského vědomí a nevědomí a dodnes jsou jedněmi z nejužívanějších pojmů v psychologii (Freud, 1969). Psychoanalytická teorie je teorií poměrně obsáhlou a v následujících odstavcích si krátce představíme její souvislost s morálním vývojem.

Jak je již zmíněno výše, strukturální model obsahuje tři složky, a to: id, ego a superego. Id je nejprimitivnější složkou tohoto modelu a funguje na principu slasti, v jeho předešlých teoriích je nejvíce podobné nevědomí. Tato složka je přítomna už od narození, aby zastupovala především základní biologické potřeby a pudy. Id je součástí nevědomí a nedisponuje morálními složkami. Řídí se libidozními tendencemi, preferuje pouze potěšení, zatímco společenské normy či pravidla jsou mu cizí. Z id se poté vyvíjí další

složky. Ego zastupuje zkušenosti jedince, jeho společenské role a kontakt s realitou. Jedinec procházející vývojem dojde v této fázi k poznání, že jeho potřeby nemůžou být vždy hned uspokojeny a on přichází do kontaktu s vnější realitou. Zde se objevují jisté tendence, které se snaží vyvážit jak pudové id, tak superego a najít cestu k projevení pudové energie přijatelnou formou. Právě ego se učí poznávat pravidla a získávat společenské normy a řídí se principem reality. Avšak morální vývoj v teorii Freuda zastupuje superego, to je nazýváno jako nad já. Symbolizuje osobní morálku, tedy hodnoty, normy a pravidla společnosti, které si internalizujeme (Freud, 1969).

Superego, tedy nad já se dá považovat za vzor ideální osoby držící se mravních a morálních zásad dané společnosti. Je v něm zakotveno svědomí a dětské sny. Zároveň vymezuje pojetí dobra a zla a způsobuje tlak na ostatní složky, především na Id, k dodržování morálních principů, pravidel a norem, které byly rodiči a společností jedinci vštípeny. Pokud jsou porušeny normy Superega nastane úzkost, která působí sice na nevědomé rovině, ale není vyloučeno, že bude člověk tuto úzkost považovat za vinu. Podle Freuda může dojít k problému v případě, že jedinec nepřijme normy společnosti, protože je možnost, že jedinci bude chybět dostatek zábran pro konání nevázaného chování a trestné činnosti (Freud, 1969). Mezi všemi třemi složkami působí dynamika, která je způsobena vnitřními konflikty probíhajícími mezi jednotlivými složkami. Dochází hlavně ke střetům mezi pudy a osobní morálkou, tedy k boji mezi id a superego, které vyvažuje ego. V některých případech může u jedince nastat úzkost v případě, že má tendenci udělat něco zakázaného. Ke snížení úzkosti dojde ve chvíli, kdy se impulz objeví v jiné formě. K přeměně impulzu na jinou formu slouží obranné mechanismy, které zkoumala především Freudova dcera Anna. Použití obranného mechanismu se člověk vyhne potrestání od společnosti a kritice Superega. Obranné mechanismy jsou čas od času využívány každým, škodlivé jsou, pokud jsou nadužívány (Freud, 1969).

Freudovo dílo se vyznačuje poměrně velkou obsáhlostí a rozmanitostí. Jeho teorie psychosexuálního vývoje dala za vznik teorii morálního charakteru, která se vyznačuje fixacemi v určitých obdobích života jedince. Stádium orální se dělí na dvě stádia. A to stádium orálně receptivní, které spočívá v závislosti na ostatních, optimismem versus pesimismem a důvěrou proti nedůvěře, a orálně agresivní, vyznačující se agresivitou v dospělosti, kdy se ve verbální konverzaci můžou objevovat časté sarkasmy. Strnulost ve stádiu análním má v dospělosti projevy typické nadměrnými sklony k čistotě a pořádku, lakomství a umíněnosti, pokud je člověk análně retentivním charakterem, zatímco jedinec,

který ustrne ve stádiu análně expulzivního charakteru je poté člověkem nedbalým a nezodpovědným. Pro vývoj charakteru a s ním i spojené morálky je důležitým obdobím i falické stádium, kde u chlapců dochází k Oidipovskému komplexu, kdy dítě-chlapec je zamilován do své matky, otec je nenáviděn a je vůči němu vyjadřována hostilita, ale zároveň je milován. V rámci vyřešení tohoto komplexu se chlapec podobá otci, snaží se přijmout jeho normy, pravidla a zákony, aby se matce přiblížil, což by se dalo považovat za počátek svědomí, pokud se tyto normy internalizují. U dívek probíhá ztotožňování se s normami a hodnotami matky, což se nazývá Elektrin komplex. Pokud všechna období projde dítě bez fixace, projeví se u něj genitální charakter, který se vyznačuje stabilitou, zodpovědností a spontánností (Carver & Scheier, 1999).

Podle Freuda se člověk orientuje na chování, za kterým následuje úspěch a pro jedince je prospěšné a vyhýbá se tomu chování, co by mohlo situaci spíše zkomplikovat. Člověk se řídí individuálními přáními pouze v případě, kdy nedodrží tlak a pravidla ostatních a není jim podřízen, to nastává ve snech a přáních. Máme možnost pozorovat tuto situaci u malých dětí, které s autoritou jednají se svými hračkami, toto je chování, které vidí u ostatních a zároveň jim samotným je odepřeno (Freud, 1969).

Teorie psychoanalytická má i celou řadu kritiků, kteří se odkazují především na Freudovu značnou přilnavost k sexuálnímu vývoji dítěte. Jedněmi z významných a častých kritiků jsou zastánci teorie sociálního učení, kteří zmiňují Freudovo připoutání se k existujícím strukturám v psychice jedince, které dotvrzují stabilitu v chování subjektu (Vacek, 2010).

2.2 Teorie sociálního učení

Další vlivnou teorií, která se zabývá morálkou je teorie sociálního učení. Za vznikem této teorie stojí Bandura, Walters, Mischell a Rotter, kteří se postarali o její koncept. Tento směr kombinuje učení explicitní a implicitní, kde je základem přímá interakce jedince s prostředím a společností, kdy dochází k zvnitřňování morálních norem. Pro tyto teorie učení se také našly různorodé názvy či ekvivalenty jako učení observační, imitační nebo na základě zástupného podmiňování (Nakonečný, 2011). Teorie sociálního učení klade důraz na skutečnost, že dítě se učí pozorováním, identifikací a napodobováním vzorů, které mu byly dodány společností. Toto lze považovat za faktory, které rozvíjejí morálku a děti se tak učí mravnímu chování. K utvrzení jejich dojmu, že napodobily správně mravní chování druhé osoby slouží také to, že jsou odměněni stejně jako modelová osoba. Morální chování

se tedy učí na způsobu trestů a odměn (Hill, 2004). V rámci batolecího věku se sociální učení spíše verbalizuje. Dítě je poučováno o pravidlech a je mu vštěpováno chování, které je žádoucí a vyvraceno a trestáno to nežádoucí. Dítě se v této oblasti orientuje především z důvodu, že hledá způsoby, jak bude odměněno, ale zvnitřňuje si i chování, za které bude trestáno (Vágnerová, 2012).

Bandura ve své teorii morálky říká, že nemorální chování regulujeme kvůli sankcím, které můžou být sociální či internalizované sebesankce. Sebeovlivňování nebo seberegulace má v jeho teorii první místo, i proto, že právě seberegulační mechanismus pomáhá, jak k monitorování chování, tak dává hodnotu ve vztahu k normám individuálním a prostředí (Vacek, 2012).

Teorie sociálního učení se daleko více stará o myšlenku toho, jak jsou ovlivňovány morální hodnoty, než co jsou vůbec takové morální hodnoty. Teoretici z oboru sociálního učení také společně zastávají čtyři základní myšlenky ohledně morálního vývoje.

- 1) Morální hodnoty a to, jak se v reálném životě projevují nejsou vrozené. Zároveň se také nevyvíjejí s přibývajícými lety a nejsou přirozené. Místo toho jsou naučené skrz situace každodenního života.
- 2) Lidé se morálním hodnotám učí tak, že jsou účastníky daných situací anebo jsou pozorovateli dané situace.
- 3) To, jak se jedinec zachová k normám, které mu jsou předkládány, tedy zda je přijme či zamítne, mimo jiné záleží jak na povaze činu i na jeho reálných důsledcích.
- 4) Morální vývoj probíhá kumulováním jednotlivých hodnot, norem a úsudků, nelze ho vymezit skokem z jednoho stádia na druhé (Thomas, 1997).

K výzkumům v oblasti teorií sociálního učení významně přispěl Rotter, který svoji teorii nazval jako „sociobehavioristický přístup“ pro teorii se vžil dnes nejčastěji používaný název „sociálně kognitivní“ (Nakonečný, 2011). Právě on zmiňuje, že lidské chování je ovlivněno dvěma faktory, a to našimi subjektivními očekáváními, kterými se naše chování posílí a také hodnotou, jakou má toto posílení pro nás. Mischell později tuto teorii rozvinul do teorie sociálně-kognitivního učení. Důraz je kladen na 5 „osobnostních pojetí“, a to je kompetence, strategie kódování, očekávání subjektivní hodnocení a seberegulační systémy (Kassin, 2007).

Tato teorie získala také zajímavý význam, když byly v oblasti čelního laloku sousedícího s mozkovou kůrou objeveny zrcadlové neurony. Právě ty poskytují nervovou základnu pro observační učení. Tyto neurony dětem usnadňují učení skrz pozorování rodičů a jiných členů společnosti. Zrcadlové neurony mohou dětem, jak pomoci rozvíjet empatii, tak současně rozvíjet morální vzorce chování společnosti (Myers, 2003).

2.3 Kognitivní teorie

Kognitivní teorie se bezesporu řadí mezi nejrozsáhlejší a nejpoužívanější teorie morálního vývoje. V jejich základech se objevují zvučná jména Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. *„Revolučním příspěvkem tohoto přístupu je experimentální potvrzení teorie, která tvrdí, že lidské myšlenky utvářejí shluk, který ustanovuje způsob uvažování. Tyto způsoby uvažování nazývají uspořádanými celky (structured wholes). Takový koncept předpokládá jednak schopnost a jednak potřebu systematického vývoje skrze získávání zkušeností se světem. Každý uspořádaný celek je dílčím rámcem, ve kterém si jedinec utřizuje myšlení, způsobem uvažování s konzistentní vnitřní logikou a soudržností. Tvoří základ a zároveň se projevuje v lidských reakcích na různé situace. Způsoby morálního usuzování, které jsou kvalitativně odlišné, značí existenci odlišných uspořádaných celků. Jelikož je vnitřní logika každého celku kvalitativně odlišná, tak se předpokládá, že vždy v daném čase a myšlení převládá jen jeden způsob“* (Gilarová, 2013, str. 22).

2.3.1 Teorie Jeana Piageta

Jednou z nejucelenějších a do dnešní doby nejpoužívanějších teorií na poli psychologie morálky je teorie švýcarského vývojového psychologa Jeana Piageta. Tato teorie je považována za stěžejní dílo morální psychologie a řada dalších autorů jako Kohlberg se odkazují na jeho dílo a následují jej. Piaget jako vývojový psycholog, díky svému výzkumu provedeném na dětských respondentech, dokázal rozřadit vývoj a práci s matematickými a logickými pojmy do jednotlivých vývojových stádií. Mimo to Piaget sestavil komplexní teorii morálního vývoje. Zde se odkazoval především na díla Fauconneta a Durkheima. Přehled o Piagetově výzkumu a celou jeho teorii morálního vývoje představuje jeho kniha *The Moral Judgment of the Child*. K tomu, aby popsal psychosociální vývoj dítěte se zaměřil na dětskou hru, především hru v kuličky a hru na schovávanou. Hru si vybral, protože při této činnosti se děti nacházejí ve svém světě, do kterého dospělí, tak často nezasahují. Dítě

se tam tedy může projevit bez vlivu autority a tento projev je pro výzkumníka velmi zajímavý (Jedlička, 2017).

Piaget se ve svém díle vyjadřuje k myšlence svých předchůdců, hlavně psychoanalýzy a behaviorismu, které pokládají morální vývoj, jako záležitost vyvíjející se z generace na generaci. Podle něj dítě svou aktivitou a zájmem o vnější svět a poznávání nového vytváří své vlastní porozumění morálním normám. Jedinec si vytváří respekt k těmto normám a tento respekt ho pak podněcuje k jejich dodržování, čemuž ale přispívá i společnost (Dvořáková, 2008).

Piaget uvádí, že morálka není homogenní záležitostí, což podkládá tvrzením, že společnost jako taková je souhrou vztahů mezi lidmi a mezi nimi se nacházejí dva typy sociální vazby a vztahu. Takzvaný první typ, sociální vazba nátlaku, udává jedinci pravidla a normy, které musí přijmout a dodržovat. Druhý typ vazba kooperace, která by měla vytvářet individuální pravidla a hodnoty v mysli jednotlivce. Z pozice autority může vznikat především vazba nátlaku, která se objevuje hlavně u dětí a charakterizuje jejich vztah k dospělým. Vazba spolupráce se vyznačuje respektem a rovností mezi všemi zúčastněnými (Piaget, 1977).

Piaget se kriticky vymezoval k myšlence, že už u malých dětí jsme schopni pozorovat prvky morálky a logiky dokonce dříve, než si osvojí mateřský jazyk. Prvky morálky, jak je mnozí nazývají, jsou pouze surovým materiálem, který může být za morální označen až ve chvíli, kdy je pravidly a normami přetvořen na určitou strukturu a rovnováhu. Dítě je tedy schopno osvojit si morální normy a pravidla až poté, kdy se naučí mateřskému jazyku. Nachází se zde tedy vnější kontrola senzomotorické inteligence, kdy je dítě vnějším okolím nuceno k vykonání určitých morálních skutků. I tak, ale myšlenku určitých vlastností a jevů, kterými oplývá dítě už jako malé neztrácuje, zvláště mluví o funkčním hledání organizace, které se poté přeměňuje do struktury. Tento proces, změnu, nazývá jako uvědomění (Klusák, 2014).

Jednotlivci jsou normy předávány kolektivně. Jediným vrozeným aspektem je uvědomění, aby ho jedinec byl schopen pochopit musel by pochopit svoji vlastní mysl, což není možné. Aby člověk mohl nahlédnout do své mysli a přetvořit funkční hledání organizace na správné normy a pravidla, potřebuje k tomu společnost. Piaget soudí, že mysl jedince není zpočátku schopna rozlišit, co je on a co svět, tedy nerozlišuje mezi subjektivními a objektivními zákony. Dítě se podrobuje morálním a společenským normám

až po tom, co se setká s usuzováním a hodnocením druhých a je srozuměno s jejich fungováním. Pokud je jedinec ponechán pouze svému vlastnímu já, zůstává egocentrickým. Egocentrismus je spojen s určitým druhem anomie. Anomii můžeme popsat jako spojení něhy a nezaujetí s naivním egoismem, kdy se dítě se ani v jednom případě necítí lepší. Anomie se ztrácí až po setkání s myšlením, normami, pravidly a usuzováním dalších členů společnosti (Piaget, 1977).

Piagetova teorie je rozdělena do dvou hlavních fází morálního usuzování, fáze autonomní a heteronomní (Piaget, 1977).

Právě vazba nátlaku, která se objevuje mezi dítětem a dospělým tvoří první typ logické a morální kontroly a řadí se do heteronomní fáze. Ta by se dala nazvat také morálkou čisté povinnosti. V této fázi se objevuje výrazný egocentrismus, a tak právě zde mysl potlačuje to, co by jedinec chtěl sám udělat a reaguje tak, jak to po něm žádá společnost a okolí. První logická a morální kontrola, se strukturuje především proto, že dítěti jsou v této fázi vtlačeny myšlenky jednostranného respektu. Dítě podléhá myšlenkám ostatních a přijímá je za své (Piaget, 1977). Začíná rozlišovat pravdu, ale pouze v mezích, co společnost a rodič uznává za platné a co ne. Často se stává, že slova vycházející z úst dítěte jsou nápadně podobná slovům dospělých anebo, že se dítě odvolává na autoritu, a táže se jí na správnost jeho tvrzení. Dítě je tedy nuceno se nátlaku podřídit. Místo, aby dítěti byl dětský egocentrismus vyvrácen často je v něm spíše utvrzován. Dítě tak bere to, co bylo vyřčeno autoritou jako absolutní pravdu a nezamýšlí se nad řečenými pravidly kriticky či s nutností ověření (Klusák, 2014). Avšak i tak má tato fáze jednu nespornou výhodu a to, že dítě si formuje základní cit pro povinnost a shodu s obecně platnými pravidly. Ale v rámci jednostranného respektu není možné, aby dítě došlo k autonomnímu dobru. Jak už jsme psali výše, morální dobro tedy podporuje egocentrismus ne v tom, že by dítě jako pravdu bralo své přání a touhy, ale brání zásady dospělých jako těch nejdůležitějších osob. Poslušné dítě zároveň nemá nejmenší důvod nevěřit svým rodičům a autoritám, která mu vštěpují určitá pravidla, chybí mu tedy kritický nadhled. Zdrojem nejvyšší radosti je pochvala od autority. Může zde nastat problém v případě, že dítě nezačne kriticky přemýšlet nad pravidly autority ani ve jméně rozumu (Piaget, 1977).

Morální heteronomie může u některých dětí přetrvávat až do věku 7-8 let. Lze poznamenat, že ze začátku je dodržení příkazu podmíněno fyzickou přítomností zadavatele příkazu. V případě, že osoba z místnosti odejde a dítě příkaz nesplní pociťuje pak pocity selhání, které jsou však pouze přechodné. Můžeme ale podotknout, že důsledkem morálního

realismu se stává objektivní odpovědnost. Kdy je situace hodnocena jako taková a není kladen důraz na záměr, ať už je dobrý nebo špatný (Piaget & Inhelder, 2014).

Piaget jako významný pojem zmiňuje morální realismus, kdy jsou jak hodnoty, stejně jako povinnosti dány příkazem, popřípadě zákazem a není zde zapojena svobodná vůle jedince a jeho vlastní názory, protože jedinec přejímá pouze názory autority (Piaget & Inhelder, 2014).

Pro formování autonomní morálky je podle Piageta důležité setkávání se s lidmi sobě rovnými a spolupracovat s nimi. Je nutné, aby to byli jedinci, kteří se na stejné úrovni respektují a nevzniká mezi nimi nadřazenost a podřazenost. Spolupráci můžeme v této fázi nazvat jako zdroj konstruktivních hodnot. Nejdříve je řízena vzájemnou kontrolou, která vyvolává v dítěti nedůvěru k egocentrismu a zároveň k normám dospělého, oboje je tak vystavováno pochybám a ověřování. Můžeme jí nazvat jako morálku vzájemného respektu, který se objevuje mezi zapojenými aktéry. Autonomie tedy postupně vede k tomu, že dítě začne věřit spíše osobnímu hodnocení než se zaměřovat na jednostranný respekt a potlačí tak, jak egocentrismus, tak morální realismus a dospěje ke zvnitřnění svých vlastních norem. Heteronomní morálka ustoupí před vědomím autonomního dobra, poslušnost se dá na ústup před spravedlností. A hlavním bodem se stává vzájemný respekt založený zprvu na reciprocitě místo nepochopitelných vnucených příkazů. Mysl jedince by měla také být schopna jít vstříc morálce, ocenit hodnotu pravidel a autonomních pravidel. Piaget zmiňuje i chuť dítěte aktivně zkoumat svět a spolupracovat s ostatními a upozorňuje na postoj rodiče jako spolupracovníka, a ne v pozici pána, protože není třeba měnit dětskou mysl zvenčí. Zároveň není možno vkládat důvěru pouze do přírody, protože většina morálních norem a pravidel vznikla spoluprací ve skupině a společnosti. Důležité je tedy vyrovnávat tyto dvě složky (Piaget, 1977).

Rozdíl heteronomie a autonomie se dá uvést na příkladu jeho výzkumu, kdy mladší děti ve hrách s pravidly automaticky přejímají pravidla od starších dětí, zatímco děti starší už vnímají pravidla jako dohodu mezi sobě rovnými a jsou schopni připustit na rozdíl od malých dětí jejich změnu po demokratické volbě. Díky vzájemnému respektu se také vytváří u dítěte cit pro spravedlnost. Ten se většinou objevuje už v 7-8 roku a stále více vystupuje nad poslušností (Piaget & Inhelder, 2014).

Ve svých výzkumech přišel Piaget mimo jiné s myšlenkou, že jednostranný respekt se nemusí vztahovat pouze k dospělému, ale také ke starší osobě, kdy na několika příbězích

zkoumal, jak mladší děti zareagují na starší děti. V jedné situaci šlo o příběh, kdy dospělý v obchodě předběhl dítě. U nejmladších se objevoval pocit spravedlnosti nad touto situací, protože autorita má povoleno předbíhat a jednat tak, že znevýhodňuje dítě, ale už u dětí ve věku 6 let se objevoval pocit nespravedlnosti z předběhnutí ve frontě, a tedy vnímaná rovnost mezi dítětem a dospělým. Jednou z dalších experimentálních situací byl případ přidělování jídla. Zde bylo dítěti staršímu či dospělému přiděleno větší množství jídla. Piaget potvrdil, že dítě jako autoritu vnímá už i starší dítě. Kdy nejmladším dětem přišlo spravedlivé, aby starší dítě dostalo větší příděl. V opačném případě, ale starším dětem přišla tato situace nespravedlivá a nechtěly tolerovat výhody ostatních jen z důvodu věku (Piaget, 1977).

Ve svém díle mluví také o pojmu spravedlnosti jako důležité součásti morálního vývoje. Autor položil dětem jednu základní otázku, a to co považují za nespravedlivé. Odpovědi na tyto otázky rozřadil do 4 kategorií: 1. Chování, které je v rozporu s příkazy od autorit a je považováno za zakázané, jako je například lhaní, krádež, násilí. 2. Chování, které nekoresponduje s pravidly hry. 3. Chování, které můžeme považovat za nerovné, ať už v případě trestu nebo jiných záležitostí. 4. Nespravedlnost v dospělé společnosti: politická, právní. U dětí ve věkovém rozmezí 6-8 let převažoval první typ až v 67 %, zatímco typ 4 se neobjevil ani u jednoho dítěte. Zatímco u dětí ve věku 9-12 let byl v 73 % zastoupen typ 3. a typ 4. už se objevoval u 11 % (Piaget, 1977).

Pojem spravedlnosti vymezil Piaget na 3 fáze. Spravedlnost zkoumal řadu příběhů pomocí dvou forem spravedlnosti, a to formy retributivní a distributivní. V prvním stádiu není dítě schopno chápat jako spravedlnost nic jiného než to, co nařídila autorita, což se objevuje zhruba ve věku 7 až 8 let. Větší moc zde má trest a odměna než rovnost mezi aktéry. Stádium druhé je vymezeno věkem 8-11 let. V této fázi nabírá na síle obzvláště rovnostářství. Pojem spravedlnosti mění význam. Spravedlivé je to, co je založeno na vzájemném respektu a slova nadřazeného už zde nemají takovou hodnotu a sílu. Stádium třetí vymezeno zhruba věkem 11 a 12 let je charakterizováno potlačením rovnostářské spravedlnosti úvahami o spravedlnosti a slušnosti. Dítě přemýšlí v každé konkrétní situaci o tom, jaké v ní má postavení a jaké jsou pro něj důsledky jeho konání. Na celé situaci jsou hledány polehčující informace (Piaget, 1977).

Zmiňováno je i odměňování a trestání dětí. Zmiňuje se o retributivním principu, který také můžeme nazvat jako princip zásluhovosti, kdy jsou odměňovány děti poslušné a hodné, které udělali to, co rodič požadoval. Zatímco děti, co úkol nesplnily jsou mnohdy trestány. Vzniká tak nerovnováha, jak mezi rodičem a dítětem ale i jeho sourozenci, protože je dítě

pobízeno, aby se současně vyhnulo trestání a předběhlo své sourozence, a tak nejen, že se mezi dítětem rozmáhá soutěživost, ale také žárlivost na toho druhého. Piaget uvažuje o tom, zda je možné, aby se postoj rovnosti nejdříve objevil v rodině o větším počtu členů, kde se jedná spíše o nápodobu vzoru a až teprve později v rodině malé, kde se více klade důraz na pravidla a tresty (Klusák, 2014).

Piaget se na závěr svého díla zmiňuje i to, jak by měla být morálka praktikována a podporována ve školách. Hlavní příležitost vidí především ve skupinové práci, ať už v týmech, které jsou podle určitého vzorce záměrně vybrány anebo ve spontánních skupinách. Z jeho názoru školství, kde je dítě připravováno na zkoušky a testy ve škole, společně se zbytkem třídy tedy naslouchá autoritě, ale zároveň plní úkoly samostatně doma, může podpořit pouze egocentrismus dítěte a brání tak vývoji jak intelektuálnímu, tak morálnímu. Právě tuto chybu by podle něj mohla skupinová spolupráce napravit a vyřešit (Piaget, 1977).

2.3.2 Stadiální teorie Lawrence Kohlberga

Lawrence Kohlberg je jedním z nevlivnějších mužů na půdě morální psychologie. Jeho teorie morálního vývoje na celou řadu let ovlivnila nespočet autorů a je jednou z nejpoužívanějších a nejkomentovanějších metod morálního vývoje. Jeho teorie patří také mezi teorie kognitivní a navazuje na dílo Piageta. Model vytvořený Kohlbergem můžeme označit za stadiální teorii a poprvé byla uvedena v jeho disertační práci z roku 1955 (Dvořáková, 2008).

Kohlberg svůj stadiální model morálního vývoje vymezil třemi úrovněmi, ve kterých člověk může přecházet pouze v jednom směru, a to od nižšího vývojového kroku k vyššímu. Žádná z úrovní a zároveň žádné stádium nemůže být vynecháno či přeskočeno. Jednotlivé úrovně rozdělil na prekonvenční, konvenční a postkonvenční, které mají dohromady 6 stádií. Kohlbergův počáteční výzkum byl postaven na rozhovoru s respondenty, kterým bylo předloženo morální dilema. S ním souvisely kladené otázky v rozhovoru. Nejznámějším Kohlbergovým dilematem je takzvané Heinzovo dilema, v baterii morálních dilemat se ale objevovalo dalších 8 dilemat, které byly rozděleny na 3 skupiny a potom byla kladena skupina otázek. Důraz je kladem především na zdůvodnění odpovědi dítěte (Kohlberg, 1984).

Výzkumným potvrzením jeho teorie byla 20letá longitudinální studie provedená na 58 mužích, kteří byli ve věku 10, 13 a 16 let. Po dobu výzkumu byli testováni šestkrát

v intervalu tří až čtyř let. Jedinci byli podrobeni 9 morálním dilematům, o kterých s nimi bylo diskutováno individuálně dilemata byla vyhodnocena Standart Issue Test sestavenou Kohlbergem a jeho týmem. Ve statistickém zpracování dat se mimo jiné objevila také pozitivní korelace se socioekonomickým statusem, vzděláním a IQ jednotlivých participantů (Colby et al., 1983).

Zaměříme se nyní na jednotlivá stádia Kohlbergovi teorie. Ta je rozdělena na tři úrovně a každá úroveň v sobě zahrnuje dvě etapy.

Na úrovni prekonvenční dítě setrvává zhruba do 9 let věku, někteří ale v této fázi setrvávají mnohem déle. Kohlberg a Piaget se zde shodují v tom, že společenské normy v tomto období jsou pro dítě vnější a jedinci je přijímají od svého okolí. Tato úroveň je podle Kohlberga rozdělena na dvě stádia. Prvním stádiem je Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu. V tomto stádiu je správné poslouchat autoritu, podřídit se jí a dodržovat její pravidla. Poslušnost má dítě, jak vůči autoritě, tak i jejím příkazům a normám. Zároveň se snaží nezpůsobit škody druhým osobám, ať už se jedná o škody, které zasahují do materiálního vlastnictví jedince anebo škody, které by mohly mít fyzické důsledky. Zde se ještě objevuje egocentrické ladění dítěte, které je spojené s tím, že dítě není schopno rozeznat odlišnosti s druhými nebere tak ohled na jejich zájmy a není úplně schopno se vcítit do druhé osoby. Morálka dítěte je významně spojena se situací, ve které se dítě nachází a pojetí dobra a zla tedy není ustálené. Respekt autority může být spojen také se silovou převahou nad dítětem. Současně posuzovány bývají především fyzické důsledky události (Kohlberg, 1984).

Ve stádiu druhém, tedy stádiu Individualismu, účelovosti, vzájemnosti dítě dodržuje pravidla. Dělá to, co on chce, dodržuje pravidla, která jsou výhodná především pro něj, jeho zájmy a potřeby, toto stádium je ještě stále ve velké míře egoistické. V této fázi už jedinec bere na vědomí, že existují i druhé osoby, které mají odlišné zájmy a cíle, ale důraz je kladen na reciprocitu, kdy dítě v zásadách rovnosti je ochotné udělat něco pro druhého oplátkou za to, co dospělý udělá pro něj. Dítě si zde uvědomuje individualitu a zároveň odlišuje své zájmy od zájmů druhých osob (Kohlberg, 1984).

Konvenční úroveň se vymezuje zhruba věkem adolescence a dospělosti. V tomto stádiu si jedinec normy internalizuje. Vyznačovány jsou také dodržováním pravidel rodiny a naplňováním jejich cílů a hodnot. Jedinec nebere v potaz okamžité důsledky a širší souvislosti. Třetí stádium Orientace na vzájemné mezilidské vztahy, sociální shodu a dohodu

také často označované jako stádium hodné dívky a hochy. Jak už název stádia napovídá, zde dochází k dodržování pravidel rodiny a žití tak, aby byla rodina spokojena a považovala jedince za hodného. Plnění rolí, které jsou jedinci stanoveny a nastaveny. To že je jedinec dobrým pro něj zároveň dokazuje zájem o druhé, ale i prohlubování loajálních a důvěrných vztahů. Jedinec ale nechce být dobrým jen ve svých očích, ale i v očích druhých. Dalo by se říci, že zde platí pravidlo, které mu říká, že se má chovat tak, jak chce, aby se k němu chovali ostatní. Zde už se začíná upouštět od egocentrismu a propojovat svůj pohled a zájmy také se zájmy druhých osob. Dochází zároveň k určitému kompromisu mezi jednáním a skutky jedince a druhých. Morálka už není hodnocena pouze situačně, ale zmiňuje a zapojuje se do uvažování i záměr dané osoby. Jedinec se také stylizuje na zájem druhého a na základní prosociální chování. Člověk se zde také orientuje na skupinu, která je pro něj důležitá (Kohlberg, 1984).

Ve čtvrtém stádiu se začíná jedinec orientovat na zákon, řád a respektování společenského systému. Plní tak povinnosti, které souvisí s jeho státní a společenskou příslušností. Snaží se také dodržovat pravidla, aby podpořil a nenarušoval fungující společenský řád a samotnou stabilitu státu. Dobré a zlé je rozřazováno po vzoru toho, jak ho rozlišují zákony. Normy dané státem a společností jsou neměnné a musí být upřednostněny před hlasem svědomí a spravedlnosti. V mysli probíhá otázka: Co kdyby to tak udělali všichni? Člověk si v této fázi definuje svoji roli a povinnosti ve společnosti (Colby et al., 1983).

Mezi konvenční a postkonvenční morálku staví Kohlberg ještě jednu úroveň, a to úroveň přechodovou. Tady je hlavní volba osobní a subjektivní. Pojmy spojené s povinnostmi, morálkou a pravidly jsou často považovány za relativní. V této fázi má jedinec pocit, že stojí mimo společenské normy a má nárok se rozhodovat bez nich i proti nim podle vlastního uvážení (Kohlberg, 1984).

Postkonvenční morálky nelze podle Kohlberga dosáhnout dříve než po dosažení 20. roku. V tomto stádiu se člověk morálně rozhoduje podle hodnot, norem, pravidel a práv, která jsou přijatelná pro všechny členy společnosti založené na spravedlivých a společensky prospěšných praktikách. V této fázi se jedinec nezabývá tím, co mu bylo autoritou nakázáno či řečeno a ohlíží se především na principy osobní morálky a citu. Stádiem pátým je orientace na respektování práv jednotlivce, společenskou smlouvu a utilitu. V tomto stádiu jedinec hájí základní práva, ale zaměřuje se i na hodnoty a úmluvy společnosti, i když ty mohou být v protikladu k právům určité skupiny. Jedinec si je vědom toho, že práva skupiny

jsou relativní a nad vše staví práva, která jsou důležitější jako je právo na život a svobodu, které zastává i v případě společenského protinázoru. Je zde hlavní myšlenkou udržování obecného blaha, které by mělo postihnout, co největší množství lidí a důrazu na lidská práva. Klade se důraz i na práva individuální, která ale sdílí široká veřejnost. Stádium šesté se zabývá Orientací na univerzální etické zásady. V tomto stádiu se jedinec řídí svými osobními morálně zvolenými stanovisky a svědomím. Pokud dochází k rozporu mezi jedincovými normami a normami celé společnosti, tak zde jedinec volí na základech svých vlastních vyšších principů. V popředí se nacházejí pojmy jako důstojnost člověka, rovnost mezi lidmi či svoboda vyjadřovat své názory, myšlenky a praktikovat jednání podle své víry. Pravidla často není možné konkretizovat, protože jsou spíše abstraktní. Jedinec zde ctí úctu k lidem a uznání obecných morálních zásad jako svůj cíl (Kohlberg, 1984).

Na Kohlberga navázala řada dalších autorů, jež tato teorie inspirovala. Jednou z kritiček a zároveň spolupracovnic byla Gilliganová. Nesouhlasila s Kohlbergovými studii, které byly provedeny pouze na mužské populaci (Gilliganová, 2001). Schweder a Vine podotýkají, že teorie je pojata jako univerzální a pro všechny kultury stejná, s čímž řada autorů nesouhlasí. Turiel se k teorii vyjadřuje tak, že Kohlberg zde bere oblast morálky, která je ale oblastí sociálně konvenční. Rest se například vymezuje Kohlbergově metodě s tím, že je potřeba stanovit validní metodu pro zkoumání morálního usuzování. Měl ale i řadu následovníků, kteří mu pomáhali s výzkumy jako například Colby (Gilarová, 2013). Simpsonová se zmiňuje o chybějícím výskytu 3. úrovně v některých zemích. I samotný koncept stadiální teorie je často Kohlbergovi vytýkán, hlavně přechod mezi jednotlivými stádii vývoje (Dvořáková, 2008).

Rychlost přechodu mezi jednotlivými stádii v morálním vývoji není přesně určena. V Kohlbergově testování většina dětí ve věku 10 let byla na přechodu mezi 1. a 2. stádiem anebo spíše ve stádiu druhém. Větší odlišnosti se objevují u 13.-14. letých, kteří se nacházejí někde mezi 2.-3. stádiem. Necelá polovina jedinců v adolescentním věku pak dosahuje třetího stádia. Zhruba kolem 20 let věku míří dospělý do 4. stádia. A pouze 1/8 až 1/16 ve věku 25 let se nacházejí na přechodu 4. a 5. stádia (Colby et al., 1983).

Autoři Galbraith a Jones uvádějí, že k rozvoji morálního usuzování může mimo jiné přispět také škola. Hlavně tedy v případě žáků, kteří se věnují diskuzi o morálních dilematech (Vacek, 2008).

2.3.3 Neokohlbergiáni

Autorů, navazujících na Kohlberga, je celá řada. Z těch nejvýznamnějších můžeme jmenovat například výzkum Damona, Selmana a Turiela, kteří se snažili o popis základních organizačních principů sociálních znalostí u dětí v raném dětství. Tito autoři prováděli výzkum po vzoru Piageta, ten probíhal tak, že děti vedly rozhovor s výzkumníkem, který je pak interpretován v rámci obecného systému myšlenek s pozorností zaměřenou především na vývojové stupně. Každý z těchto autorů se soustředil na jinou oblast. Selman se zabýval interpersonálními vztahy u dětí, mezi které můžeme řadit vedení, autoritu a přátelství. Turiel dal přednost sociálním předpisům a konvencím i s etiketou. Damon se zaměřoval nejpodrobněji na autoritu a distribuční spravedlnost. Tyto výzkumy, ale z velké části stále připomínaly výzkumy Piageta a Kohlberga (Rest, 1979).

Morálním vývojem především dospívajících se zabýval i Rest. Rest si jako následovník Kohlberga vážil jeho díla, které dalo teoretický základ morálnímu vývoji, avšak cítil, že je třeba sestavit také validní metodu pro měření morální úrovně nejen dětí. Roku 1971 vytvořil test zvaný jako Defining Issues Test (dále DIT), který byl souborem otázek s možností výběru. Tato metoda je dnes jednou z nejvyužívanějších metod na morální usuzování v USA především u populace adolescentů a dospělých. Rest se nezaměřuje tak jako jeho předchůdci na vývoj celého života, potažmo hlavně dětského, ale oblastí jeho zájmu jsou především adolescence i tím se jeho dílo stává poměrně významným. Rest morálku považuje za důležitou i z pohledu práce a fungování ve společnosti, které by bez ní nebylo možné. Důležité je také brát ohled na spolupráci ve vztahu, pokud víme, co od druhého očekáváme a víme, že mu můžeme věřit, že to o č ho žádáme s odpovědností i vůči společnosti vykoná. V tom případě spolupráce funguje, členové společnosti tak znají její normy a plní je, i tak podporují systém (Rest, 1979).

Rest se zasloužil o čtyřsložkový model morálního vývoje. První složkou v Restově modelu je interpretace situace, ve které se bere ohled na to, zda naše vlastní chování a jednání ovlivňuje blaho a spokojenost druhých. Druhou složkou je formulování toho, co v dané situaci je a není morální. Ve slozce třetí volíme různé hodnoty mezi našimi ideály, které jsou současně v konfliktu a rozhodujeme se, zda námi zvolený ideál zrealizujeme. A konečně složkou čtvrtou je provedení a následné dokončení našeho úmyslu (Heidbrink, 1997).

2.4 Další významné teorie

Za poměrně zajímavou teorii můžeme považovat práci Bulla (1997), který rozděluje morální vývoj na 4 stádia: 1. předmorální fázi, také zvanou jako fáze anomie. 2. období vnější morálky, tedy heteronomie. 3. období vnitřně-vnější morálky takzvané období socionomie. A období 4. vnitřní morálky, tedy autonomie. Bull přirovnává stádia morálky k jízdě autem. První fáze předmorální připomíná samotné začátky řízení, tedy egocentrické, neohlížející se na okolí a přimknuté hlavně k vlastní osobě a soustředěnosti na řízení. V období druhém začne jedinec sice řídit opatrněji, ale to především ze strachu před pokutou a zákony místo vnitřního přesvědčení. Vnitřně-vnější etapa se odlišuje tím, že jedinec řídí opatrně, ale vede ho k tomu myšlenka starosti o druhé a snaha působit na druhé zodpovědně. Zároveň zde člověk čeká na sociální ocenění anebo sociální odmítnutí, kterému se snaží vyhnout. A konečně ve fázi vnitřní morálky, řídí člověk zodpovědně, ohleduplně a bezpečně především z důvodu vlastních hodnot, svědomí a sebekontroly. Bull také zmiňuje rozsah těchto fází, ty se zároveň mohou prolínat či dokonce překrývat. Jsou individuální a u různých jedinců se liší. Zmiňuje se také o důležitosti fáze vnitřní morálky, podle něj bez dobrého projití touto fází nemůžeme dospět k vyšší formě vnitřní morálky. Také mluví o tom, že fáze vnější morálky není nikdy úplně ukončena, ale pokračuje celý život, protože i dospělí potřebují zpětnou vazbu okolí na svoje konání (Bull in Vacek, 2008).

3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Tato kapitola bude věnovaná vývoji dítěte v období mladšího školního věku, který se vztahuje k námi prováděnému výzkumu. Thorová tento věk označuje jako dolní hranici středního dětství pohybující se ve věku 6–12 let. Toto období můžeme rozdělit na dvě stádia, a to období raného středního dětství vymežující se od 6 až do 9 let a pozdní středí dětství označované také jako prepubesce, které zahrnuje věk 10-11/12 let. Začátkem tohoto období je brán vstup dítěte do školy (Thorová, 2015). Tento věk je důležitým milníkem pro sociální vývoj dítěte a podle mnohých psychologů zabývajících se morálkou, právě v tomto období zhruba kolem 7,5 let dochází ke změně morálky z heteronomní na autonomní. V tomto období dítě vstupuje do školy, což je rodiči, okolím a také dítětem samotným vnímáno jako významný přechodový rituál. Dítě se snaží najít své místo v kolektivu a nebýt vázáno pouze na rodiče (Vágnerová, 2005). Stádium se nazývá stádiem střízlivého realismu. Formuje se sebepojetí dítěte, zároveň ale i genderová identita a postoje, které si dítě stanovuje ke vzdělání a škole jako takové, ale i reálnému světu, přičemž ke konci dětství se začíná projevovat i kritický realismus (Čačka, 1996). Můžeme pozorovat také rozdíly mezi tím, zda dítě navštěvovalo mateřskou školu a bylo tedy už zapojeno do většího kolektivu stejně starých dětí anebo se v zařízení podobného typu objevuje poprvé. V raném dětství se dítě teprve seznamuje s nedostatky svými i společnosti, a tak je na denním pořádku ve velké míře žalování, posmívání, neschopnost přijetí kritiky a upozorňování na chyby ostatních. Dítě se ale v odlišnosti k předchozím obdobím stává více psychicky odolné a stabilní ve svých emocích. Tento stav se postupně mění a vyvíjí a kolem 10 let už děti více spolupracují, jsou k sobě loajálnější, rozvíjí se poznávací procesy a s nimi také city a vůle (Čačka, 2000).

Jevem, o kterém se zmiňuje Matějček je, že dítě ve středním školním věku zároveň disponuje rodičovským chování vůči malému dítěti, kdy je ochotné starat se o mladší kamarády anebo členy rodiny a pomáhat s péčí o ně. V tomto období také děti nejhůře snášejí rozvod svých rodičů, dokonce daleko hůře než v pubertě. Děti začínají chápat gender a stydí se za svou nahotu. Chlapci se stydí před děvčaty a děvčata před chlapci (Matějček, 1994).

V rámci sociálního prostředí se dítě stále nejvíce pohybuje ve společnosti rodiny, která je pro něj primárním zdrojem sociálních vztahů i když značnou část dne už tráví i ve škole. Za absolutní autoritu je považován rodič, který dítěti nastavuje hranice a předává

pravidla. V tomto věku je ale výchova o něco více volnější v tom, že dítě už se společně podílí na určitých rozhodnutích a stanovení určitých pravidel. Ve středním dětství už dítě spíše tráví čas s vrstevníky, se kterými má svůj způsob skupinových her a je s nimi v kontaktu. Avšak také podléhá tlaku vrstevníků a vznikají především skupiny izosexuální, tedy buď typicky dívčí nebo chlapecké. Kolem 11 let věku děti navazují první dětské lásky, které se nevyznačují vztahovou hloubkou (Říčan, 2014).

Piaget tento věk vymezuje jako stádium konkrétních operací. Od zhruba 7/8 let už dítě chápe pojem zachování. Tedy, když přeléváme stejné množství kapaliny ze sklenice A do sklenice B jiného tvaru, ví, že kapaliny je stále stejné množství, což se v mladších vývojových obdobích neobjevuje. Rozumí také vratnosti (reverzibilitě) inverzí, tudíž chápe, že vodu můžeme přelít zpět a vody bude stále stejně. Toto stadium je i přechodem mezi činnostmi a obecnějšími logickými strukturami, které očekávají kombinatoriku a strukturu „grupy“, která zahrnuje obě formy vratnosti (Piaget & Inhelder, 2014). Zároveň rozumí, že některé předměty disponují určitými vlastnostmi a jiné ne. Dokáže dělit vlastnosti do tříd a hierarchizovat. Dítě je schopné ze znalosti jedné obecné vlastnosti seřadit předměty do pořadí či tranzitivní inference, která obnáší to, že pokud dítě spojí informace je schopno z nich vytvořit logický závěr. Ale také chápe čas a počet nebo je schopen řešit problémy tím, že bere do úvahy více možností (Vágnerová, 2005).

Erikson o mladším školním věku mluví jako o příčinnosti proti inferioritě. Dítě se snaží zvládnout pohybovou stránku vývoje s ní i orgánové módy, a chce také získat uznání za tvoření věcí. Podle Eriksona se dítě přizpůsobuje a učí umělým pravidlům společnosti, ale také radosti z dokončené práce, které musí věnovat dostatečnou pozornost a péči (Erikson, 2002).

V tomto období dochází i k tělesnému vývoji. Ten je oproti předchozím obdobím pomalejší. Dítě přibývá na výšce i váze, objevuje se druhý chrup, děti jsou již obratnější. Později dochází k pomalému dozrávání v oblasti sexuální reprodukce, a tak mezi 9.-12. rokem dochází také k objevování tělesných znaků puberty. U dívek toto období nastává zhruba o rok dříve. Dochází ale také k vývoji hrubé i jemné motoriky, která se také projevuje u psaní a kreslení, zlepšuje se koordinace pohybů a s ní spojená i větší pružnost těla. Pro vývoj mozku je také stále typická plasticita, díky této vysoké proměnlivosti je dítě stále velmi dobře schopno být otevřeno vlivům prostředí a zároveň se také dále učit a vzdělávat (Blatný, 2016).

Stejně tak jako se dítě rozvíjí emočně a kognitivně, rozvíjí se také morálně. S vývojem morálky je spojován rozvoj porozumění emocím současně s uvědomováním duševních stavů druhých lidí. Postupným vývojem dochází ke zvnitřňování pravidel a pokynů autorit, tedy rodičů, učitelů a dalších, kteří figurují v životě dítěte. Ale také rozeznávají morální pravidla svých vrstevníků. Děti již kolem 3 let začínají poznávat rozdíly mezi společenskými konvencemi a morálními pravidly. „*Většina dětí se již těsně po 3. roce rozhodovala správně, když je zkoušející požádal, aby zvolili, které chování je horší, zda jíst zmrzlinu rukama, nebo někomu ublížit*“ (Thorová, 2015, str. 213). Děti v tomto věku jsou schopné vytvořit první plán své sebekontroly, která zahrnuje i ovládání emocí. Dítě díky tomu začíná být méně impulzivní. Předškolní děti se morálnímu vývoji učí také pomocí pohádek, kde je jim ukázáno, co je dobro a co je zlo a dítě se snaží najít základní orientaci v těchto pojmech, které pak aplikuje na různé situace. Dítě mladšího školního věku právě v touze po pochvale a uznání upozorňuje na porušování morálních norem druhých, zároveň ale dítě ví, že „se nežaluje“, protože to není správné (Thorová, 2015).

4 GENDEROVÉ ROZDÍLY V MORÁLNÍM USUZOVÁNÍ

Genderová podmíněnost v rámci morálního vývoje je poměrně diskutovaným tématem a neopomene ji zmínit žádný z autorů věnující se morální psychologii. Ale je vlastně morálka podmíněna pohlavím? Mnozí významní autoři se zmiňovali o genderovém rozdílu morálky. Ať už to byl Freud, který tvrdil, že ženy mají odlišnou morálku. Význam přikládal tomu, že dívky nemají penis, tím pádem se u nich nemůže objevovat kastráční úzkost, kterou ale Freud považuje za důležitou pro formování superega. Superego není tak vázané na citové projevy, k čemuž u žen nedochází. Díky tomu, že se u žen nerozvine superego v takové míře jako u mužů, nemůžou dosáhnout stejné úrovně morálky. Mužská morálka je charakterizována citem pro právo a pravidla, zatímco u žen převažují city (Freud, 1969). Podle Kohlberga ženy častěji dosahují 3. stádia: Orientace na vzájemné vztahy, sociální dohodu a shodu, zatímco muži až 4 stádia: Orientace na zákon, řád a respektování společenského systému. Jeho výzkum je ale velmi diskutovaným především pro to, že do výzkumu byli zahrnuti sami muži, přesněji 58 chlapců sledovaných více jak 20 let (Colby et al., 1983).

Jednoznačně nejznámější Kohlbergovou žačkou vymezující se proti Kohlbergově teorii, že ženy dosahují nižšího stupně morálního usuzování je Carol Gilliganová. Souhlasí, ale s oběma autory v tom, že morálka žen a mužů je odlišná. Gilliganová zasvětila gendrovým rozdílům v morálním vývoji převážnou část své kariéry. Své názory publikovala v knize *In different voice*, v českém překladu *Jiným hlasem*. Po dlouhá léta byla jeho spolupracovnicí, byla tak obeznámena s jeho teoriemi a výzkumy. Hlavní výtkou proti Kohlbergově teorii byly výzkumy provedené na mužské populaci a absence ženské populace ve výzkumech. Zároveň byla názoru, že Kohlberg pojímá morálku pouze v souvislosti se spravedlností, která je typická právě pro muže. Mimo jiné se věnovala také vztahu mezi morálním úsudkem a morálním jednáním. Kniha *Jiným hlasem* odkazuje hlavně na empirická data ze 3 výzkumů. V pozdějších výzkumech se věnuje především lingvistickým podobám jazyka (Spader, 2002).

Gilliganová uvádí, že morálka se pevně vytváří kolem 3. roku dítěte, zde se dítě ztotožňuje se svou rolí a pohlavím, avšak bez nutnosti přebrání všech k pohlaví přidružených rolí.

V rámci svých výzkumů předložila respondentům sadu otázek týkajících se vlastního já, morálky a různých osobních konfliktů, na které je nechala odpovídat. Důraz kladla, jak na způsob vyjadřování, prožitky a odpovědi, tak na logickou souslednost. V prvním výzkumu se dotazovala studentů vysokých škol. Jejím cílem bylo prozkoumat identitu adolescentů a zaměřit se i na jejich morální vývoj v časně dospělosti. Do svého výzkumu začlenila soubor 25 studentů a studentek, kteří prošli rozhovorem v pátém ročníku vysoké školy a pět let po dokončení školy (Gilliganová, 2001).

Druhý výzkum nazývá sama Gilliganová jako Interrupční studii. Zde na vzorku 29 žen v prvním trimestru zkoumala, zda se rozhodnou pro interrupci nebo ne. Rok od jejich rozhodnutí byl veden ještě jeden rozhovor s 21 ženami z původních 29. U tohoto výzkumu však sama autorka zdůrazňuje nutnost dalších výzkumů, které budou dbát na reprezentativnější soubor. Gilliganová zmiňuje morální imperativ, který se ve studiích ve spojení s ženami objevuje a zmiňuje nutnost „ulevení opravdového trápení tohoto světa“. Muži mají tento morální imperativ odlišný, ti ho totiž berou jako příkaz respektovat práva druhých a chránit je (Gilliganová, 2001). Tuto studii můžeme považovat za problematickou také proto, že Gilliganová do studie zahrнула z převážné části pouze ženy, které nakonec interrupci podstoupili, avšak ve vzorku se téměř neobjevily ženy, které by si dítě nechaly (Dvořáková, 2008).

Třetí výzkum obsahuje soubor čítající 144 respondentů, z nichž je kladen důraz na věkové rozmístění, kdy je bráno 8 žen a 8 mužů ve věku 6-9, 11, 15, 19, 22, 25-27, 35, 45 a 60 let. Zde se Gilliganová zabývala hlavně pojetím já a morálky, prožitky morálního konfliktu a volby a úsudky dotazovaných (Gilliganová, 2001).

Morální vývoj chápe Gilliganová ve třech rovinách. Na úroveň prekonvenční morálky staví individuální hledisko morálního zdůvodnění, které pak přechází v další fázi na hledisko společenské, které můžeme přirovnat konvenční morálce a s hlediskem univerzálním pak koresponduje stádium postkonvenční morálky. Zároveň se Gilliganová nezmiňuje jen o třech rovinách, ale také o dvou přechodných fázích, které jsou mezi tyto roviny vloženy, proto můžeme její model přezdívat spíše vývojovými fázemi.

Ve fázi prekonvenční, jde ženě především o přežití, v této fázi se žena nezamýšlí nad morálními normami a rozdíly mezi „měla bych“ a „chtěla“. K morálnímu úsudku dochází především v případě, kdy je žena v konfliktu a jedná se o její vlastní potřebu. Po této fázi nastává období přechodné, které se vymezuje prvními náznaky sobeckosti zároveň postavené do konfrontace s odpovědností. V této části stojí morální volba naproti tomu, co by žena chtěla udělat. Ve fázi společenské se už také objevují mateřské city, které jsou symbolizovány starostí a pomocí druhým, kteří toho ještě z hlediska vývoje nebo jiných důvodů nejsou schopni. Dobro je tedy pro ženu péče o druhé, kterou přijímá i společenské normy, a tak se zařazuje do jádra společnosti. Znakem přežití je uznání a začlenění od ostatních do společnosti. Pak následuje druhá přechodná fáze, která je charakterizována přesunem z dobroty a péče o druhé k pravdě. Tato fáze je charakterizována tím, že žena už uvažuje nejen o péči o druhé a jejich názorech, ale snaží se sem začlenit i její vlastní úsudek. V konečném postkonvenčním stádiu tedy v rovině univerzální je zmiňována důležitost dynamiky vztahů, které ovlivňuje život ženy. Až v tomto stádiu mizí rozpor mezi odpovědností a sobeckostí, protože se objevuje pro ženu nové propojení vztahů s ostatními a žena tak přijímá péči o druhé jako svůj vlastní vědomý a dobrovolný morální imperativ (Dvořáková, 2008).

Gilliganová zavádí pojem morální orientace, která vyvrací nižší morálku žen. Člověk podle ní jedná v morálním dilematu podle své morální orientace. Muži jsou morálně orientovaní převážně na morálku spravedlnosti, zatímco ženy uznávají spíše morálku péče. Gilliganová, ale také připouští, že jsou osoby, které jsou schopny připustit oba tyto principy a že není nutné striktně rozdělovat na morálku, kterou disponují pouze ženy a pouze muži. Uvádí také, že to, jakou máme morální orientaci závisí i na prostředí a způsobu, kterým jsme vychováni. Vymezuje se proti Kohlbergovi především tím, že 5. a 6. stádiem v jeho teorii popisují spíše mužský vývoj. Kohlberg se k této teorii vyjádřil kritikou zmiňující, že žádné dva typy rozdílné morální orientace nejsou (Kohlberg, 1984).

Holstein se pak o rozdílu ženské a mužské morálky zmiňuje ve své studii provedené roku 1967-1968 v San Franciscu na 53 rodinách adolescentů řadících se do střední třídy, které měli syna či dceru ve věku 13 let a adolescentech samotných. Tato výzkumná studie trvala 3 roky, zároveň byl proveden také test – retest. Studie byla provedena po vzoru Kohlberga a Kramera pomocí dilemat a z výsledků vyšlo, že ženy reagují více emocionálně na morální konflikt a jejich reakce je díky tomu kategorizována stejně jako dětská reakce. Ženy jsou více zaměřeny na soucit, empatii a pocity pochopení, což je problém, protože

podle Kohlberga je měřítko morálního úsudku nastaveno více jako ordinální než nominální. (Holstein, 1976).

Můžeme sem zařadit i výzkum Samrity a Sainy z roku 2014, který byl proveden na 25 děvčatech a 25 chlapcích ve věku 6 až 12 let. Test měl 4 dimenze: podvádění, lhaní, nespravedlnost a krádež. Také našli rozdíl mezi chlapci a děvčaty ve školním věku, což je podle nich dáno tím, že muži mají více teoretických a praktických hodnot než ženy (Mona & Saini, 2014).

Bull se k rozdílu mužské a ženské morálky vyjadřuje v tom smyslu, že dívky dozrávají psychicky i fyzicky dříve, zároveň dívky jsou výřečnější, proto jsou své postoje schopny lépe a přesněji formulovat, což může také přispět k jejich vyššímu skórování testech. Dívky jsou orientovány na svět lidí a častěji se zajímají o interpersonální vztahy a jsou k nim všímavější. Podle něj dochází k určitému vyrovnání morální úrovně u jedinců kolem 17 roku věku. Zlom nastává mezi 11-13 rokem (Bull, 1973).

Názory na rozdíl mezi mužskou a ženskou morálkou jsou různé. Ač se výzkumy v této oblasti objevují, považujeme jejich počet za nedostatečný.

5 KULTURNÍ VLIVY PŮSOBÍCÍ NA MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ

Za jednu z významných otázek můžeme považovat tu, zda je morální vývoj napříč zeměmi stejný, nebo zda se v závislosti na kultuře liší. Teorie nám známé jako je teorie Kohlberga či Piageta jsou užívány napříč zeměmi a objevují se názory, zda jsou teorie opravdu univerzální a nejsou kulturně podmíněné. Ve většině kultur se objevují základní principy, které podávají náhled na distributivní spravedlnost a zastávají se spolupráce, zároveň podporují soudržnost skupin a nastavují morální pravidla. Také u jiných živočišných druhů bylo nalezeno chování, které můžeme řadit jako určitý stavební kámen pro morální uvažování, jako je třeba spolupráce, reciprocita, pomáhání a sdílení. Zároveň musíme brát v úvahu možnost, že etické a morální chování jedince je zakotveno v kultuře dané společnosti (Garbarino & Brofenbrenner, 1976).

Vygotskij se k morálnímu vývoji vyjadřuje jako k ovlivněnému sociálními, kulturními, historickými a institucionálními silami, a i řada dalších autorů vyjadřuje důležitou roli kultury v morálním usuzování jedince. Kulturní podmíněností morálky se zabývaly výzkumy, které budou v této kapitole zmíněny, avšak počet výzkumů, které byly na toto téma provedeny je stále nedostatečný (Vygotskij, 2004).

Kohlberg považuje svoji stadiální teorii za univerzální. To bylo ověřováno jím a jeho spolupracovníky v Turecku, USA, Mexiku, Tchaj-wanu a dalších zemích, a i přes rozdílné kultury těchto národů procházeli obyvatelé těchto zemí stejnými stádii a ve stejném sledu, jak Kohlberg popsal. Univerzálnost Kohlbergovi teorie byla kritizována Simpsonovou, ta na základě své studie poznamenává, že se objevují kultury, které zaznamenávají absenci postkonvenční morálky. Tento fakt ovšem považuje spíše za nedostatečný výzkum než za nižší úroveň těchto kultur (Simpson, 1974).

Ferns a Thom navázali na kritiky Kohlberga s tvrzením nutnosti podrobnějšího přezkoumání této teorie. Jejich výzkumu se zúčastnilo 588 respondentů ve věku 12 až 19 let v pěti oblastech Jižní Afriky s počtem 296 chlapců a 292 dívek. Zapojeny do výzkumu byly pouze děti z úplných rodin. Použito bylo celkem 15 příběhů, kde osoba jedná nějakým způsobem a účastníci poté zvažují důvody pro jednání, která osoba udělala. Z výsledků vyplynulo, že nebyl objeven významný signifikantní rozdíl mezi třemi zkoumanými

černošskými kulturami. Tento rozdíl nebyl nalezen ani mezi dvěma bělošskými kulturními skupinami. Respondenti byli porovnáváni v rámci Kohlbergových stupňů. U mužů byly rozdíly zaznamenány v etapách 2,3 a 5 podle Kohlberga. Ve druhé etapě individualismu, účelovosti, vzájemnosti a usilování o odměnu a ocenění vykazovali výrazně vyšší skóre chlapci z černošské skupiny. Avšak chlapci pocházející z bělošské kulturní skupiny více skórovali ve 3. a 5. stádiu. Ve stádiu čtvrtém nebyly nalezeny žádné signifikantní kulturní rozdíly. U dívek se rozdíly nacházely ve 2. a 5. etapě stadiální teorie. Ve druhém stupni vykazovali vyšší skóre černošské dívky. V páté etapě naopak dívky bílé pleti vykazovali vyšší skóre. Ve 3. a 4. etapě nebyly nalezeny rozdíly. Kohlbergova teorie byla potvrzena pouze u bělošských jihoafrických chlapců, zatímco černošská jihoafrická kultura do tohoto schémata nezapadala. Autoři zde zmiňují podstatný vliv kultury, která ač je přizpůsobena západní kultuře stále je pro černošské obyvatele důležitá i v původní formě a morální normy záleží na kulturních normách a tradicích dané společnosti. Autoři podotýkají, že morálku není možno brát jako produkt jednoho psychologického procesu ale jako komplexní fenomén, který je multidimenzionální vyžaduje zapojení složky kognitivní, sociální a osobnostní. Zároveň je nutno se na úroveň morálního vývoje dívat i z perspektivy sociálně – kulturního kontextu a nezapomínat i na významné body v dějinách dané kultury. Podotýkají důležitost nové integrativní teorie, která by měla zapojit všechny výše zmíněné aspekty a tvoří z nich jeden logický a konzistentní celek, který umožní rozsáhlejší a hlubší studium morálního vývoje (Ferns & Thom, 2001).

Studie z roku 2007 o kulturních rozdílech ve volbě dětí zkoumala rozdíly a shody v morálním porozumění v individuálně a kolektivně orientovaných lžích a pravdách u dětí mladšího školního věku. Respondenty studie byly děti z Číny a Kanady ve věku 7, 9 a 11 let. Děti pocházely ze střední třídy a středně velkých měst. V jednotlivých vzorcích se také dbalo na genderovou vyváženost, jelikož nebyly nalezeny signifikantní rozdíly mezi odpověďmi chlapců a děvčat, byly mezi sebou porovnávány země. Dětem byla předkládána morální dilemata s otázkami, zda mají lhát či říkat pravdu v dané situaci, což bylo podmíněno tím, že poškodili buď jednotlivce nebo skupinu. Tento výzkum byl rozdělen do 5 experimentů (Genyue et al., 2007).

V prvním experimentu se 67 respondentů Čínské lidové republiky a 60 dětí z Kanady (skupiny byly genderově vyvážené) rozhodovali, zda by lhali či mluvili pravdu. Z toho plynuly dva následky, buď pomohli kamarádovi, ale uškodili tím skupině anebo se chovali tak, aby to bylo výhodné pro skupinu, ale v tom případě uškodili jednotlivci. Byla jim

předložena čtyři dilemata, ve kterých volili jako nezúčastněné postavy. Čínské děti podporovaly variantu říct pravdu v případě, že to pomůže kolektivu. Oproti tomu děti kanadské podporovaly situaci, která pomůže jejich kamarádovi a uškodí skupině. Tento rozdíl se podle studie zvyšoval s věkem, což je podpořeno především vývojovým zráním a vrůstáním do morálních norem dané společnosti (Genyue et al., 2007).

Ve druhém experimentu se autoři rozhodli prozkoumat výsledky v jiném kontextu. Domnívali se, že v prvním experimentu mohlo jít o to, jak daná země preferuje skupinu či jednotlivce. Bylo vybráno 81 čínských dětí a 82 kanadských dětí. Dilemata byla stejná jako v předchozím experimentu s volbou zvýhodnění skupiny či jednotlivce. V tomto experimentu došlo ke změně, kdy si dítě mělo představit, že je součástí příběhu, a že ono je jednatel. Tedy volilo, zda pomůže a zvýhodní sebe anebo si uškodí a pomůže skupině. Výsledky tohoto experimentu byly stejné jako v prvním případě. Čínské děti volily spíše pomoc skupině než jednotlivci, i když to uškodilo jim samotným, zatímco děti kanadské si vybraly pomoc jednotlivci, tedy sami sobě. Autoři také vznesli myšlenku, zda kanadské a čínské děti chápou stejně lež a pravdu, a zda to nemůže experiment ovlivňovat. Tuto myšlenku pak dále rozpracovali do dalších experimentů (3 a 4), kdy bylo zjištěno, že jak děti kanadské, tak čínské vidí pravdivé a nepravdivé výroky stejně a s podobnou vážností (u dětí čínských odhalilo lež a pravdu 98 % u dětí kanadských 84 %), kdy klamavá prohlášení byla označena jako lži a fakta za pravdu (Genyue et al., 2007).

O kulturní podmíněnosti morálního usuzování vypovídá i studie, která se zaměřovala na mezikulturní rozdíly obyvatel USA a Indie. Zde bylo využito 120 respondentů ve 3. a 7. třídě základní školy a vysokoškolských studentů. Počet žen a mužů byl přesně vyvážen. Byly zkoumány argumenty respondentů na morální dilemata, kde bylo v konfliktu představa spravedlnosti, která byla pojímána podle Kanta a interpersonální očekávání. Byly zde nalezeny signifikantní rozdíly mezi Indickými a Americkými respondenty. Zatímco Indové se orientovali především na mezilidské jevy (kolem 80 %) a více dbali na morální hledisko, tak Američané dávali přednost spravedlnosti. Podle autorů studie je interpersonální očekávání ve většině případů podřízeno očekávání toho, co je spravedlivé. Američané se rovněž k alternativnímu přístupu, kdy je více kladen důraz na mezilidské vztahy, než je tomu u amerického morálního imperativu klonili pouze v poměru 41 % dospělých. Naproti tomu Indové upřednostňovali interpersonální vztahy i ve vážných otázkách. Tedy dobročinnost vůči jiným u nich byla na prvním místě před spravedlností. Hodnoty Indů tak korespondovaly se znaky Kohlbergovy postkonvenční úrovně morálního usuzování. Možný

přínos autoři vidí v potvrzení kulturní podmíněnosti, která může být založena na přístupu kultury v tom, že v Indii je kladen důraz na povinnosti ke společnosti (Miller & Bersoff, 1992).

S univerzálností Kohlbergovi teorie nesouhlasí ani dvojice Indických autorů, která je názoru, že není možné aplikovat teorie a metody západní kultury na Indické obyvatelstvo, které je odlišné. Studie autorů Mulla a Krishana, která se vyjadřuje k tématu možné neaplikovatelnosti západních studií o morálce na Indickou, je tak poměrně zajímavá. Autoři v ní představují model KarmaYoga, který je podle nich holistickým modelem morálního vývoje v kontextu Indické kultury. Ten by se dal blíže specifikovat jako indický tříložkový model morálního vývoje. Za tyto tři složky je považována orientace závazek, lhostejnost k odměnám a vyrovnanost. Tyto tři složky jsou zároveň provázány s morálním charakterem, citlivostí a motivací. Tato teorie se také odvolává na důležitost filozofických a náboženských výkladů v morální teorii. Výzkumu se zúčastnilo 459 respondentů z indických organizací. Studie je zaměřena také na leadership, protože jak autoři uvádějí Leader je v organizaci pojímán jako ten, co se musí chovat mravně a jeho mravní normy jsou přejímány (Mulla & Krishnan, 2014).

6 KONCEPCE MORÁLNÍHO VÝVOJE V ČECHÁCH

V Čechách a na Moravě byla zpočátku morálka velmi často spojována s náboženstvím a religiozitou. Za T. G. Masaryka byl pak kladen vliv především na osobní volbu a odpovědnost. Morálce se samostatně začal dávat důraz až po první světové válce, kdy u nás bylo v popředí hnutí za laickou morálku a vznikl ve školách předmět mravní nauky. Náboženství bylo učeno mimo mravní výchovu, a ta se opírala především o myšlenky pozitivistů.

Morálce se v té době věnoval například Čáda, který chápal morálku na úrovni bioetiky. Podle něj tam, kde je život prohlubován je i dobro. Krejčí byl zastáncem jiného názoru, a to že morálka plyne pro člověka z jeho pudu sebezachování a touhy po blaženosti. Bláha pak pojímal morálku jako koncept, kterým se snažíme o duchovní život a jeho naplnění. Po druhé světové válce nebylo bohužel možno navázat na dobu předválečnou (Kučerová, 1996), a v Čechách vývoj probíhal několik let i trochu jiným směrem. Dnes se autoři působící v psychologii morálky odkazují především na díla Piageta a Kohlberga, v dobách komunismu probíhal vývoj s odkazem na díla především z učení marxismu-leninismu. Ve školách byla učena všemu nadřazená komunistická etika, která zároveň byla vykládána jako jediná správná (Vacek, 2008). Základní myšlenkou v pojetí mravnosti bylo, že zlo skončilo s pádem kapitalismu a jediné drobné odezvy zla se objevují právě v těchto zbytcích. Beztržní společnost tak byla definována jako obraz mravnosti a dobroty. Morální chování bylo přehodnoceno a většina zásad zrušena pod myšlenkou, že je to pouze minulost. Morálka měla v této době pouze utilitaristickou funkci (Kučerová, 1996). Ke zvratu došlo jako v řadě dalších oblastí po roce 1989, kdy oblast morálky, stejně tak jako další oblasti potřebovala změnu (Vacek, 2008).

Morální vývoj se ani v České republice nevztahuje pouze na oblast psychologie, ale hojně se objevuje a objevovat by měl také v pedagogice, politologii a právu. Dokonce v Bílé knize, národním programu pro rozvoj vzdělávání v České republice, která je základním dokumentem pro vzdělání v ČR se objevuje předpoklad vést dítě nejen směrem znalostí a dovedností, ale také směrem osvojení sociálních, ale i morálních norem (Vacek, 2011).

Jednou z nejznámějších představitelk morální psychologie v Čechách byla Jarmila Kotásková, která vystudovala na Univerzitě Karlově. Tato psycholožka se zabývala vývojovou psychologií a konkrétněji morálním vývojem v řadě svých děl a pochází od ní standardizovaná metoda Testu morální zralosti osobnosti, kterou vydala společně s Igorem Vajdou. Ve svých dílech stejně tak jako v TMZO se odkazuje především na díla Piageta a Kohlberga. Tato psycholožka také stála u zrodu Pražské longitudinální studie zahájené roku 1956. Působila pod Československou akademií věd, kde po Sametové revoluci zastávala také post ředitelky (Šolcová, 2014). Svoje poznatky shrnula v díle Socializace a morální vývoj dítěte. Tato kniha byla vydána roku 1987, proto se v ní objevuje i marxistické pojetí morálního vývoje. Kotásková se zaměřila i na řadu výzkumných studií v oblasti morálního vývoje. Rádi bychom upozornili na jeden její výzkum. Kotásková uskutečnila normativní studii vývoje morálních charakteristik dětí mladšího školního věku. Jak sama uvádí, TMZO, který vznikl z práce její a Igora Vajdy, vznikl především z kritického přístupu k metodám Kohlberga a Piageta. Byl použit soubor dětí z předešlé longitudinální studie socializačních faktorů na dítě. Zkoumána byla úroveň morálního usuzování od 7,5 let do 10 let, kdy byly vyčleněny především děti s vysokým a nízkým skóre. Sama Kotásková dodává, že „metoda diagnostikuje úroveň morálního řešení jako ukazatele sociální zralosti a jako důležité složky osobnostních postojů“ (Kotásková, 1987, str. 117).

V dnešní době můžeme do této oblasti zařadit například Pavla Vacka. Vacek je pedagogem a psychologem, vykonával také funkci děkana na Univerzitě v Hradci Králové a už třicet let je tamním pedagogem. Zabývá se především psychologií morálky a mravní výchovou. Ve svých dílech zmiňuje absenci morálky ve výuce či zapojení morální výchovy do škol. Uvádí, že právě absence vzdělávání v oblasti morálky může dlouhodobě vést k vážným důsledkům na celé společnosti. Z jeho výzkumů také vyplynulo, že samotnou etickou výchovu i učitelé shledávají jako podstatnou a její nynější úroveň na svých pracovištích shledávají kritickou. U dětí se podle nich v poměrně vážné míře objevují prohřešky vůči etice jako je agrese, vulgarismy, ponižování a další. Jako jeden z hlavních bodů vidí to, že mravní výchova, pokud už se ve školách objevuje je neucelená, nekomplexní a chybí k ní materiály. Ve svých dílech jako jsou *Průhledy do psychologie morálky* nebo *Rozvoj morálního usuzování žáků* se orientuje především na etickou výchovu pedagogů a žáků a zavedení ji do výuky jako samostatný předmět. Také je podle něj nutné nabídnout dětem morálku tak, aby pro ně byla přitažlivá a lákavá, vzhledem k dnešnímu světu, kdy se

mladí lidé mnohdy projevují jako brutálnější a necitlivější, ale na druhou stranu jejich hodnotami a myšlenkami je každý den otřásáno pomocí medií a dalších vlivů (Vacek, 2011).

Z předchozího textu můžeme usoudit, že autorů zabývajících se morálním vývojem v Čechách není mnoho a díla, která se zabývají psychologií morálky nebyla napsána v posledních letech.

7 PŘEDEŠLÉ VÝZKUMY

Do výzkumu morálního usuzování můžeme zařadit řadu výše zmíněných autorů jako byl Kohlberg či Piaget, jelikož jsou výzkumy těchto autorů zmíněny výše, nebude o nich pojednáno v této kapitole. Výzkumů zabývajících se mladším školním věkem a morálním usuzováním není mnoho. K výzkumům v oblasti morálního vývoje dětí řadíme v České republice zejména Kotáskovou a Vajdu, kteří vytvořili a standardizovali Test morální zralosti osobnosti na více jak 888 dětech druhé třídy základních škol a poté 946 dětech páté třídy základních škol v České republice. Tento test z roku 1983 je stále skoro jedinou metodou zaměřenou na morální vývoj dětí mladšího školního věku a je čteně používán v řadě diplomových prací i výzkumů (Kotásková, 1987).

Zajímavou shledáváme také práci Jany Dvořákové z roku 2008, která se zaměřuje na vliv hodnot, osobnosti a morální identity. Zde bylo zjištěno, že některé hodnoty předurčují morální rozhodování a osobnostní charakteristiky mají na morální rozhodnutí minimální vliv. Zároveň prokázaly důležitost obsahu nad formou morálního úsudku (Dvořáková, 2008).

Také Vacek zkoumal souvislost mezi úrovní morálního úsudku měřeného TMZO a vrstevnickým hodnocením v oblastech jako je oblíba, vliv a ochota pomoci a čestnost dotazníku SORAD na vzorku 738 dětí. Nebyl, ale nalezen signifikantní rozdíl mezi výše zmíněnými proměnnými. A signifikantní vztah se neprojevil ani mezi tím, jak lidé morálně myslí a jednají (Vacek, 2010).

Rádi bychom se ale zaměřili i na bakalářské a diplomové práce zahrnující morální usuzování u dětí mladšího školního věku. Práce Jindrové z roku 2007 se zaměřuje na rozvoj morálního usuzování u dětí mladšího školního věku. Mimo jiné zkoumá i rozdíl v morálním vývoji chlapců a děvčat. Výzkum probíhal formou rozhovorů a diskuzí s 16 žáky ze čtvrté třídy ZŠ. V rámci výzkumu proběhlo 5 setkání. Rozebírány a diskutovány byly příběhy s morálním dilematem, které byly přejaty od Kohlberga a upraveny tak, aby byly pro dnešní děti srozumitelné. Ve studii se objevil rozdíl mezi děvčaty a chlapci v zastoupených stupních dle stadiální teorie Kohlberga. Dívky vykazovaly vyšší úroveň výchozího usuzování než chlapci. Avšak konečná úroveň podle Kohlbergových stádií byla vyrovnaná. Bylo také zjišťováno, zda tyto lekce (5 setkání) změní morální usuzování dětí. Objevil se rozdíl

u většiny dětí, kdy byla úroveň morálního usuzování prokazatelně vyšší po 5 setkáních než na začátku (Jindrová, 2007).

V rámci Univerzity Palackého na morálním vývoji dětí mladšího školního věku byla roku 2017 obhájena práce K. Lisníkové. Zde byl zkoumán vliv programu Druhý krok na morální usuzování dětí mladšího školního věku. Mimo jiné použit i TMZO k identifikaci úrovně morálního vývoje a bylo pozorováno zvýšení morální úrovně po absolvování programu Druhý krok. Výzkum ale probíhal pouze na žácích 3. třídy (Lisníková, 2017).

VÝZKUMNÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V poslední kapitole teoretické části jsme nastínili výzkumy související s teoriemi morálního vývoje a morálního usuzování. Myslíme si, že si můžeme dovolit říci, že oblast psychologie morálního vývoje se stále vyvíjí a objevují se nové koncepty a pojetí morálního vývoje. Ať už na Piageta a Kohlberga navazují nebo ne. Avšak nelze říci, že by výzkumů zabývajících se tímto tématem bylo mnoho. A tak hlavními teoriemi, které stále tomuto tématu dominují jsou teorie navazující na Piageta a Kohlberga. I když můžeme najít autory, kteří pojmají morální vývoj z odlišných stran, ať už ke zkoumání morální intuice, morálních dilemat nebo dalších konceptů, tyto teorie nejsou natolik uznávané, aby dali základ morální psychologii z jiného úhlu, a tak se na morální vývoj nahlíží stále stejně jako v minulosti. Tento výzkumný problém nás vedl ke stanovení předmětu a cílů výzkumu. Za předmět výzkumu jsme zvolili morální vývoj u dětí mladšího školního věku.

8.1 Výzkumné cíle

Jako hlavní cíl této práce jsme se rozhodli ověřit, zda se nacházejí rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví. A také, jestli je možné sledovat tyto rozdíly v určitých charakteristikách. Zajímá nás také, zda chlapci využívají k řešení situací více agresivních strategií než dívky, a naopak, jestli dívky využívají více verbálních řešení situace typu rozhovoru, promluvy a tak dále. Rozhodli jsme se také prozkoumat kategorii odmítnutí řešení a zjistit, zda se dívky a chlapci liší v této kategorii.

Jak se již nachází výše, náš druhý výzkumný cíl se odkazuje na porovnání námi zjištěných výsledků s výsledky zjištěnými Kotáskovou a Vajdou z roku 1983. V souvislosti s tímto cílem nám přijde důležité prozkoumat samotné porozumění Testu morální zralosti osobnosti a zjistit, jestli děti chápou slovní interpretaci a jsou schopni testu rozumět a interpretovat si ho do smysluplných otázek a souvislostí, kterým rozumí. Proto považujeme za důležité kromě interpretace statistických výpočtů zmínit i kvalitativní stránku práce, tedy samotný názor dětí na test. To, čemu neporozuměli a co pro ně není relevantní.

9 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Dříve, než se přesuneme k deskripci samotného výzkumu a výzkumného souboru, chtěli bychom se zaměřit na popsání metodologického rámce, který je nezbytnou částí výzkumu. V dalších podkapitolách se tedy zaměříme na důležité otázky, které ohledně metodologického rámce vyvstávají jako je samotná metoda, průběh nebo etika výzkumu a je nevyhnutelné je zodpovědět.

Jak už jsme zmiňovali výše, pro výzkum jsme zvolili design kvantitativní, který nám tak umožňuje využití většího souboru respondentů a zanalyzování získaných dat statistickými metodami. Výzkum byl podložen dotazníkovým šetřením, které bylo provedeno plošně ve třídním kolektivu, tudíž umožnilo získání většího počtu respondentů ve stejném čase a zajistilo tak anonymitu účastníků.

9.1 Formulace hypotéz ke statistickému testování

Jak už jsme se v úvodu práce zmínili, rozhodli jsme se zaměřit především na morální usuzování žáků mladšího školního věku a zjištění jejich momentálního skóre v Testu morální zralosti osobnosti. A také odlišnosti výsledků našich od dříve provedeného výzkumu. Dále nás ve výzkumu zajímají rozdíly mezi pohlavími. Pro výzkum jsme si stanovili následující cíle:

- Zjistit, zda se morální usuzování liší v závislosti na rozdílném pohlaví.
- Prozkoumat, zda je TMZO stále aktuální metodou a děti zadání ještě stále rozumí.

Vzhledem ke struktuře testu byl vybrán jako výzkumný design výzkum kvantitativní, také vzhledem k nutnosti většího vzorku a pro výzkum jsme si stanovily následující hypotézy týkající se testu TMZO. Vzhledem k faktu, že při čtení některých uvedených hypotéz mohou vyvstat otázky, které se týkají východisek jejich formulace, pokusíme v následujících pár větách zmíněné hypotézy objasnit.

H1: Dívky v testu TMZO vykazují vyšší skóre než chlapci.

Dívky podle Bulla dosahují vyšší úrovně morálního usuzování, která je dána také rychlejším fyzickým a psychickým zráním (Bull, 1973). Proto předpokládáme, že i morální vývoj je u dívek rychlejší, tudíž budou dosahovat vyššího skóre v Testu morální zralosti osobnosti. Zároveň i Gilliganová se zmiňuje o rozdílné morálce mezi dívkami a chlapci, kdy dívky jsou specifikovány spíše morálkou navazující na emoce, zatímco muži jsou ti, kteří se odkazují spíše na společností daná pravidla (Gilliganová, 2001).

H2: Děti ve věku 10-11 vykazují v TMZO vyšší míru reciprocity než děti ve věku 7-9.

Jak již zmiňujeme v jedné z předešlých částí práce, tak podle Piageta by mělo dojít k přechodu z fáze heteronomní na fázi autonomní kolem 7,5 let věku dítěte (Piaget & Inhelder, 2014). Zároveň také Kohlberg vymezuje tento věk jako přechod mezi prekonvenční a konvenční morálkou v těchto souvislostech pak uvažujeme o tom, jestli děti rozdělené na dvě kategorie 7-9 a 10-11 let mají mezi sebou rozdílné charakteristiky. Za jednu ze zajímavých charakteristik může být považována reciprocita, kdy bychom mohly očekávat, že děti kromě odvolávání se na autoritu také poměrně často používají jako strategii

řešení konfliktů reciprocitu, a tedy oplátí to, co jim bylo provedeno a nechtějí si to nechat líbit.

H3: Děti ve věku 7-9 vykazují v TMZO větší míru odvolávání se na autoritu než děti ve věku 10-11.

Děti nacházející se podle Kohlberga ve stádiu prekonvenčním, ve fázi orientace na poslušnost a vyhnutí se trestu jsou zvyklé obracet se na autoritu, hlavní autoritou je v této chvíli rodič a ve škole poté učitel, kterému se snaží zavděčit a často tak poví na své spolužáky činy, které udělaly, zatímco ve fázi individuality, kdy se děti soustředí na to, co je pro ně dobré a tak si volí i pravidla, která budou respektovat, „žalují méně“, v rámci uvědomění, že by jim to mohlo uškodit, protože „žalovat se nemá“, jak jim je kladeno na srdce z mnoha stran (Kohlberg, 1984).

H4: Děti ve věku 10-11 vykazují v TMZO větší míru zdůraznění funkce trestu při oplátce než děti ve věku 7-9.

Zároveň také pro mladší děti v rámci fáze, ve které se nacházejí dokážou říct, jaké chování trestáno bude, ať už je tento náhled získán od rodičů, učitelů nebo jiných autorit a jako poslušné děti se mu chtějí vyhnout. Ale považujeme za zajímavé se zaměřit na to, zda děti starší podle předpokladů více zdůrazňují trest při oplátce a častěji poukazují na zásady a normy než mladší věková kategorie.

H5: Dívky vykazují v TMZO vyšší počet položek verbalizace než chlapci.

Bull je názoru, že kromě toho, že dívky jsou v psychickém vývoji rychlejší, než chlapci má vývoj vliv také na jazykové kompetence a vyjadřování morálních stanovisek dívek by tak mělo být vyšší než chlapců. Dívky tak podle něj jednají spíše verbálně, zatímco chlapci spíše činí a popis morálních situací je pro ně obtížnější. Dívky nemají tak problém se přesněji vyjadřovat o daných zkušenostech a radši než činy řeší své problémy slovy (Bull, 1973). I Gilliganová se odkazuje na to, že i zde může být rozdíl v mužské a ženské morálce, protože ženy vázané na emoce je také dokáží mnohem lépe popsat (Gilliganová, 2001).

H6: Chlapci vykazují v TMZO vyšší počet agresivních odpovědí než dívky.

V dnešní době se sice spousta autorů snaží stírat rozdíly mezi pohlavími a ač některé zdroje vyjadřují, že agresivita dívek stoupá, spousta zdrojů se stále vyjadřuje k dětské agresivitě jako jevu více se objevujícímu u chlapců. Už od věku 3 let byla zjištěna pohlavně

rozdílná reakce na určité morální situace. Opomenout nemůžeme ani na existenci testosteronu, který muže do značné míry ovlivňuje. Ženy agresi vybíjejí spíše proti sobě, ale muži jsou ti, kteří jsou nazýváni agresivními v tom smyslu vybití se proti dalším členům skupiny, nebo věcem v jejich okolí. Tudíž i my předpokládáme, že v reakci na příběhy se bude u chlapců objevovat větší množství agresivních odpovědí než u dívek (Malá, 2005).

H7: Chlapci a dívky se v TMZO liší v počtu položek odmítnutí řešení.

I u této hypotézy se můžeme inspirovat z díla Gilliganové, tentokrát z její myšlenky, že dívky se častěji vyhýbají se ve společnosti komentování morálních témat, protože se snaží balancovat mezi neztracením vnitřního hlasu, ale zároveň i svého vnitřního rozkolu, jak se k situaci postavit a zůstávají pak o mnoho rezistentnějšími a tiššími vůči morálním otázkám než chlapci (Gilliganová, 2001). Zároveň, ale chlapci mladšího školního věku jsou stále ještě dětmi, a přece jen psaní testu v rámci hodiny na základní škole nám nepřijde jako dostatečná motivace, která by je vedla k vyplňování všech odpovědí, proto si klademe i hypotézu, zda se liší vynechávání odpovědí v závislosti na pohlaví a zajímavé by mohlo být i najít odpověď na to, u koho je odmítnutí řešení více.

H8: Výsledky Testu morální zralosti osobnosti provedeného Kotáskovou a Vajdou se liší od výsledků námi zjištěných ve věkové kategorii 7-9.

H9: Výsledky Testu morální zralosti osobnosti provedeného Kotáskovou a Vajdou se liší od výsledků námi zjištěných ve věkové kategorii 10-11.

U posledních dvou hypotéz vycházíme také z předpokladu, že společnost prochází neustálým vývojem, a tak se ptáme, jak moc je jsou výsledky testu morální zralosti osobnosti pro děti mladšího školního věku, které pocházejí z roku 1983 podobné výsledkům námi získaných.

9.2 Testová metoda

Pro tento výzkum byla použita jedna testová metoda, a to Test morální zralosti osobnosti, o kterém je pojednáno níže.

9.2.1 Test morální zralosti osobnosti

Jak už bylo v této práci nastíněno, výzkumná metoda, kterou jsme se rozhodli ke sběru dat využít je standardizovaným testem. Je to test vytvořený Jarmilou Kotáskovou a Igorem

Vajdou nazvaný Test morální zralosti osobnosti, který je z roku 1983. Metoda sestává z 11 příběhů, které jsou specifikovány pro chlapce a pro dívky a reprezentovány jsou 23 položkami ve formě otázek, na které děti odpovídají. Odlišnost mezi těmito dvěma verzemi je však pouze v převedení testu do ženského a mužského rodu a záměna hraček (např. auto-panenka). Povídky se podobně jako Piagetova morální dilemata snaží dítěti navodit určitou situaci, a dítě ohledně ní zodpovídá otázky. Ke každému příběhu se většinou vážou tři otázky. Otázka první, zda si dítě myslí, že jednání v příběhu bylo spravedlivé má pouze zjistit, zda dítě pochopilo, že se má situace jevit jako nespravedlivá, jde tedy především o otázku kontrolní. Druhé dvě se pak zaměřují na odpovědi dítěte. První navozuje pocit, že se dítě situace samo účastní dané situace a má rozhodnout, co by v situaci dělalo, např. „Co bys dělala ty, kdyby tě někdo uhodil?“. Zatímco v další otázce je dítě pouze pozorovatelem, např. „Co bys dělala, kdybys viděla, jak se to stalo?“.

Každá odpověď dítěte je poté rozřazena do pěti kategorií nacházejících se v tabulce 1. Podle skórování dané kategorie je respondentova odpověď ohodnocena určitým počtem bodů. Ty jsou pak sečteny a reprezentují hrubý skór, který stanovuje úroveň morálního usuzování. Odpovědi jsou rozdělena na určitá schémata a v závislosti na nich pak bodována. Rozdělují se na kategorie: odvolání na autoritu, verbalizace, reciprocita, zdůraznění funkce trestu při oplátce, odmítnutí řešení nebo neangažování se do konfliktu nebo řešení, neřešení. Podrobněji a strukturovaněji jsou kategorie zaznamenány v tabulce 1. Body dávají i náhled na to, v jakém bodovém rozmezí se dítě pohybuje v položkách testu, kde bylo ono středem dění a kolik bodů dostalo za položky, kde bylo pouze pozorovatelem. Mimo kategorie se pak také poznačí, zda dítě odpovídalo agresivně, poskytovalo pomoc anebo se odpověď nedokáže zařadit ani do jedné z těchto dvou kategorií.

Kotásková s Vajdou také uvádějí, že původně se v testu objevovalo 32 položek, které byly postupně zúženy na 23 položek. Některé povídky byly převzaty z obdobných metod, které by měly být srozumitelné pro dítě mladšího školního věku. Sami autoři uvádí, že metoda diagnostikuje úroveň morálního usuzování v rámci sociální zralosti a dalších také nesporně důležitých složek osobnostních postojů. „*Extrémně nízké skóry znamenají zaostávání ve vývoji osobnosti, závislost na autoritě, nekompetenci, nízké sebehodnocení či sebejistotu, která může mít různé zdroje – v dosavadní socializaci či celkovém zaostávání kognitivního vývoje. Reparabilita tohoto nedostatku souvisí s ostatními maladaptivními projevy v chování doma, ve škole i mezi vrstevníky*“ (Kotásková & Vajda, str. 9). Naopak extrémně vysoké skóre pak označují zrychlení v morálním vývoji, které jsou také spjaté se samostatností a pojetím vlastních kompetencí. Tuto situaci lze pak spojovat s pozitivním

působením okolí. Autoři považují za velmi důležitou také míru angažovanosti dítěte do navozené situace. Pokud dítě v naléhavé situaci odmítá řešit situaci je to známka disociability.

Autoři také zdůrazňují nutnost brát celkové skóre ve dvou případech s rezervou. V prvním případě, kdy se objevuje vysoký počet agresivních položek a za druhé, když se dítě ve většině položek odmítá účastnit řešení. V těchto případech se doporučuje psychologicko-klinická analýza.

Normy metody byly vytvořeny na vzorku 1 834 dětí mladšího školního věku. Výhodou metody je možnost plošné administrace a zároveň poměrně adekvátní časová náročnost, která se na jedno testování počítá 30-40 minut. Dětem je test čten, ale jeho znění zároveň leží před nimi a děti si ho podle potřeby mohou znovu přečíst.

Příklady příběhů z dotazníku pro chlapce:

1B)

Petr měl krásné stříbrné letadlo s motorkem. Pouštěl si ho jednou v parku. Pak přišel jeho kamarád Honza. Moc Petrovi to letadlo záviděl, a tak s ním schválně praštil o zeď, takže se rozbilo. Petr si řekl, že to musí Honzovi oplatit. Vzal mu jeho motokáru a shodil ji se stráně, takže se taky rozbila.

1)Bylo to spravedlivé?

2)Co bys dělal ty, kdybys byl Petr?

3)Co bys dělal, kdyby ses na oba ty kluky koukal?

3B)

Saša dostal nové kolo, které se všem moc líbilo. Líbilo se také jeho kamarádovi Jirkovi, ale tak moc že mu ho záviděl. Když jednou Saša přijel s kolem na hřiště, Jirka mu kolo vzal a uhodil ním o zeď tak silně, že se celé kolo polámalo. Saša mu to chtěl nějak oplatit, a tak mu vzal školní aktovku, která ležela vedle, a vysypal z ni všechny věci do bláta.

1)Bylo to spravedlivé?

2)Co bys dělal ty, kdybys byl Saša?

3)Co bys dělal, kdybys byl u toho, když se to stalo?

Příklady příběhů z dotazníku pro dívky:

1C)

Jednou o přestávce vzala Vlasta Martině její novou obrázkovou knížku; moc se jí totiž líbila. Martina se to dozvěděla a chtěla, aby jí tu knížku vrátila. To ale Vlasta nechtěla udělat, že prý jí ji nedá. Když se tedy spolužačka neřvala, šla Martina k její lavici a vzala si jednu její knížku, co tam ležela.

1) Bylo to spravedlivé?

2) Co bys dělala ty, kdybys byla Martina?

3) Co bys dělala, kdybys u toho byla?

3D)

Jana s Věrou se neměly rády. Jednou nebyla Věra ve škole, a když odpoledne potkala Janu a ptala se, co je nového ve škole, řekla jí Jana, že druhý den má jít třída k zubaři, a že všichni mají přijít ke škole už v 7 hodin. Věra přišla ráno brzo ke škole a zjistila, že tam někdo není a že jí Jana lhala.

1) Co asi potom, když přišli všichni do školy, udělala?

2) Co bys udělala ty, kdybys byla Věrou?

3) Co bys udělala, kdybys patřila do třídy Jany a Věry?

Tab. 1: Kategorie a ukázkové odpovědi TMZO

kategorie	popis kategorií a ukázka možných odpovědí
odvolání na autoritu	Zahrnuje odvolání na autoritu. <ul style="list-style-type: none">- <i>Řeknu to paní učitelce.</i>- <i>Řeknu to mamince.</i>
verbalizace	Zahrnuje řešení situací pomocí verbalizace. Neřešení konfliktu, ale obrácení se na už provinilou osobu. <ul style="list-style-type: none">- <i>Řeknu, aby už to nedělal.</i>- <i>Vynadala bych jí.</i>
reciprocita	Zahrnuje reciprocitu. <ul style="list-style-type: none">- <i>Oplatím mu to.</i>- <i>Dám mu taky facku.</i>
zdůraznění funkce trestu při oplátce	Zaměřuje se na zdůraznění trestu při oplátce. Zahrnuje poukaz na zásadu či normu, vyřešení situace kompenzací poškození, nahrazení ztráty, omluva, rozsouzení účastníků konfliktu. <ul style="list-style-type: none">- <i>Řekl bych dětem, aby s ním nemluvili, když se tak chová.</i>- <i>Spravedlivě bych je rozsoudil.</i>
nic	Odmítnutí řešení, neangažování se do konfliktu či vůbec řešení situace. V situacích pozorovatele zvláště zdůvodnění. Někdy přímo zdůvodnění. <ul style="list-style-type: none">- <i>Nemíchal bych se do toho.</i>- <i>Nechal bych je, ať si to rozsoudí.</i>
neřešení	Neřešení. Chybějící odpověď.

10 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

10.1 Výzkumný soubor

V rámci výběru výzkumného souboru byl kladen důraz na dobrovolnost. Byly osloveny školy především v kraji Královehradeckém a Olomouckém. K výběru respondentů byla užitá metoda nepravděpodobnostní, přesněji záměrný výběr přes instituci. Tento výběr nám umožnil zaměřit se na sběr většího množství respondentů. Pro tento výběr jsme se rozhodli i z důvodu, že institucí, tedy školou, bylo umožněno plošné testování a výzkum byl z hlediska financí a časové náročnosti značně usnadněn. Soubor se ale nedá považovat za zcela reprezentativní, protože se výzkumu nakonec z oslovovaných škol zúčastnily dvě školy v Olomouckém kraji, které jako respondenty poskytly žáky 2.-5. třídy prvního stupně.

10.1.1 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 155 dětí ve věku 7 až 11 let. Tento věkový rozptyl byl vybrán, jelikož se svým věkem řadí do kategorie dětí mladšího školního věku. Děti pocházely z 2.-5. tříd základních škol. První třída nebyla vybrána záměrně, a to kvůli designu výzkumu. Děti z první třídy by se nemohly zúčastnit plošného dotazníkového šetření z toho důvodu, že nemají osvojené základy psaní a test by pro ně byl velmi dlouhý a náročný. Proto abychom mohly začlenit do výzkumu i děti z prvních tříd by bylo nutné zaměnit design výzkumu a s dětmi pracovat pomocí ohniskové skupiny, kde by ale mohlo dojít k ovlivnění odpovědí dětí anebo jejich nedostatečné otevřenosti, nebo formou individuálních rozhovorů. Některé respondenty (13) bylo třeba vyřadit, jelikož chybělo více jak 25 % odpovědí, které z časových důvodů či nedostatečné motivaci test vyplňovat nezapsali. Někteří žáci ze třídy se výzkumu neúčastnili z důvodu chybějícího informovaného souhlasu a byla jim zadána náhradní práce. Po redukci čítal výzkumný soubor 155 respondentů. Zastoupení dívek a chlapců je poznatelné z tabulky 3. Výzkumu se zúčastnily dvě školy, první z nich byla ZŠ Přerov, Svisle 13 a druhou ZŠ Olomouc, Zeyerova 28. Rozložení počtu dětí z jednotlivých škol i v rozdílu pohlaví jsou vidět v následující tabulce (Tab.2).

Tab. 2: Deskriptivní charakteristiky souboru dívek a chlapců z hlediska věku a škol

skupina	počet	průměr	sm. odch.	minimum	maximum
dívky ZŠ Olomouc	48	8,91	1,33	7	11
chlapci ZŠ Olomouc	37	9,11	1,29	7	11
celý soubor ZŠ Olomouc	88	8,93	1,31	7	11
dívky ZŠ Přerov	37	9,62	1,21	7	11
chlapci ZŠ Přerov	33	9,55	1,06	8	11
celý soubor ZŠ Přerov	71	9,56	1,14	7	11

10.2 Sběr dat

Jako pilotní testování byl dotazník předložen dvěma dětem ve věku 8 a 10 let, které test vyplnily. Hlavním důvodem bylo zjištění délky testování a způsobu zadávání. Po pilotním testování probíhaly jednotlivé výzkumy na školách. Již v červnu 2018 byl zrealizován výzkum na ZŠ v Přerově. Děti byly rozděleny do tříd dle pohlaví, jelikož zadání pro dívky a chlapce se lišila, jak je uvedeno výše. Výzkumy tak probíhaly v odlišných třídách. Zároveň byli zvoleni dva výzkumníci, jeden pro děvčata a druhý pro chlapce. Otestovány byly třídy 2.-5. ročníku prvního stupně. Děti seděly v lavicích po jednom. Záznam odpovědí probíhal metodou tužka-papír. Dětem byly předloženy dva přehnuté papíry A3, tedy vznikl záznamový sešit, do kterého odpovědi poznamenávaly. Z demografických údajů dopisovaly pouze věk a třídu, byly upozorněny, že dotazník je anonymní a nemají se podepisovat. Podle doporučené metodologie Kotáskové a Vajdy bylo zadání před třídou předčítáno a zároveň respondentům bylo předloženo v papírové verzi, aby se mohli k jednotlivým příběhům či otázkám vrátit, tudíž respondenti měli příběhy, jak předčítány, tak si je sami četli. K zaznamenávání odpovědí používali záznamový arch rozdělený na příběhy. Před prezentováním dotazníku dětem bylo vyškrtáno slovní spojení soudružka učitelka a nahrazeno slovním spojením paní učitelka. K jiné opravě v rámci dotazníku nedošlo.

V říjnu 2018 proběhl výzkum na ZŠ Zeyerova v Olomouci, kde testováním prošli opět žáci 2.-5. třídy. Žákům byl administrován test stejně jako v ZŠ Přerov, tedy byli rozděleni do dvou tříd na chlapce a dívky a výzkum prováděli dva výzkumníci, a to především z důvodu časové náročnosti pro školu.

Tab. 3: Deskriptivní charakteristiky souboru dívek a chlapců z hlediska věku

skupina	počet	průměr	sm. odch.	minimum	maximum
dívky	85	9,21	1,32	7	11
chlapci	70	9,31	1,19	7	11
celý soubor	155	9,26	1,26	7	11

10.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

V souvislosti s výzkumem se setkáváme také s etickými otázkami, které je nutno zodpovědět. Na etiku byl kladen velký důraz i z toho důvodu, že respondenty jsou nezletilé děti. Účast ve výzkumu byla dobrovolná a účastníci měli možnost vyjádřit nesouhlas s účastí ve výzkumu a v tom případě měli zabezpečenou jinou činnost. Byl kladen důraz na dobrovolnost, jak ze stran zákonných zástupců, tak nezletilých dětí a k neúčasti ve výzkumu se mohly vyjádřit svobodně obě strany. Zákonným zástupcům byl školou podán informovaný souhlas obsahující všechny důležité informace týkající se participace dětí ve výzkumu. Zároveň také možnost odstoupit od výzkumu. Dětem, které neměli potvrzený informovaný souhlas byl přidělen náhradní program mimo třídu. Takto to probíhalo na obou školách. Důraz byl kladen také na předmět výzkumu a dětem byl dán i prostor pro případné dotazy ohledně probíhajícího výzkumu. Dětem tak byly osvětleny všechny možné otázky.

Co se týče anonymity výzkumu, v rámci deskriptivních údajů byl snímán věk respondentů a pohlaví a ročník, do kterého chodí. Odpovědi z dotazníku byly anonymně vyhodnoceny, aniž by bylo možné spojit dítě s jeho odpověďmi. Pro bezpečnost prostředí byla ve třídě také přítomna třídní učitelka na ZŠ Přerov, na ZŠ Zeyerova se celého výzkumu účastnila školní psycholožka.

Respondentům bylo také vysvětleno, o jaký výzkum se jedná a objasněn jim byl i účel výzkumu. Hleděli jsme také na porozumění dětí tomuto vysvětlení a nechali prostor pro případné dotazy, které respondenti měli.

Dětem byly zakoupeny za odměnu bonbony, které jim byli rozdány po výzkumu, aby byly odměněny za čas a energii, který museli dotazníku věnovat. O odměně se děti dozvěděly až po testování.

11 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Získaná data byla ze záznamových archů v papírové podobě přepsána do programu Microsoft Excel. Ke statistickému vyhodnocení dat byl použit program Statistica 13. Využívány byly popisné statistiky a statistické testy. V rámci statistické analýzy byl použit t-test pro nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů, tedy Welchův test a t-test pro nezávislé výběry. Ze souboru bylo kvůli více než 25 % chybějících hodnot vyřazeno 13 respondentů. Zbytek chybějících hodnot byl řazen podle příručky do této kategorie a přisouzeny jim příslušné body. Proměnné také neobsahují outliery. Zjišťovali jsme také vnitřní konzistenci podle Cronbachovi alfy, kdy $\alpha = 0,71$. Data jsme si zobrazili pomocí histogramů a sledovali normalitu dat. Pro větší přehlednost jsme ke každé hypotéze vložili krabicový graf.

Před započítáním výzkumů byly data podrobena testu normality za pomoci histogramu a byl proveden Shapiro-Wilkův W test, jehož hodnota byla nižší než 0,05 tudíž data odpovídají normálnímu rozložení a mohly tak být využity pravděpodobnostní metody, přesněji t test pro nezávislé výběry bez předpokladu stejných rozptylů, tedy Welchův test. Výběrová šikmost hrubého skóru se rovná číslu 0,195.

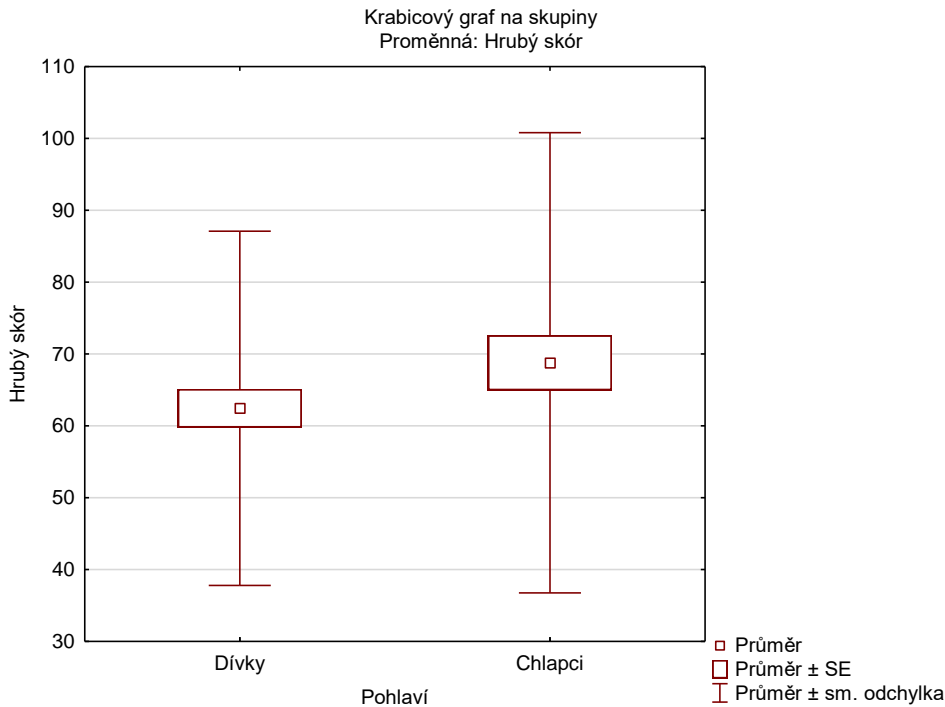
11.1 Přehled výsledků výzkumu

Pro testování hypotéz H1 – H7 jsme využily t test pro dva nezávislé výběry. T-test patří mezi pravděpodobnostní statistiky a k jeho výpočtu jsme použili program Statistica 13. K výpočtu hypotéz H8 a H9 jsme se pak rozhodli použít vzorec pro výpočet t-testu pro dva nezávislé výběry. Jako hladinu významnosti jsme se rozhodli zvolit si 0,05, jak bývá v psychologických experimentech zvykem. Jako míru účinku používáme Glassovu Δ a pro hypotézy H8 a H9 Cohenovo d .

H1: Dívky v testu TMZO vykazují vyšší skóre než chlapci.

Probandy jsme rozdělili na dvě skupiny dle rozdělení na dívky a chlapce. Hypotéza byla podrobena analýze pomocí t-testu pro dva nezávislé výběry bez předpokladu stejného rozptylu, tedy Welchův test.

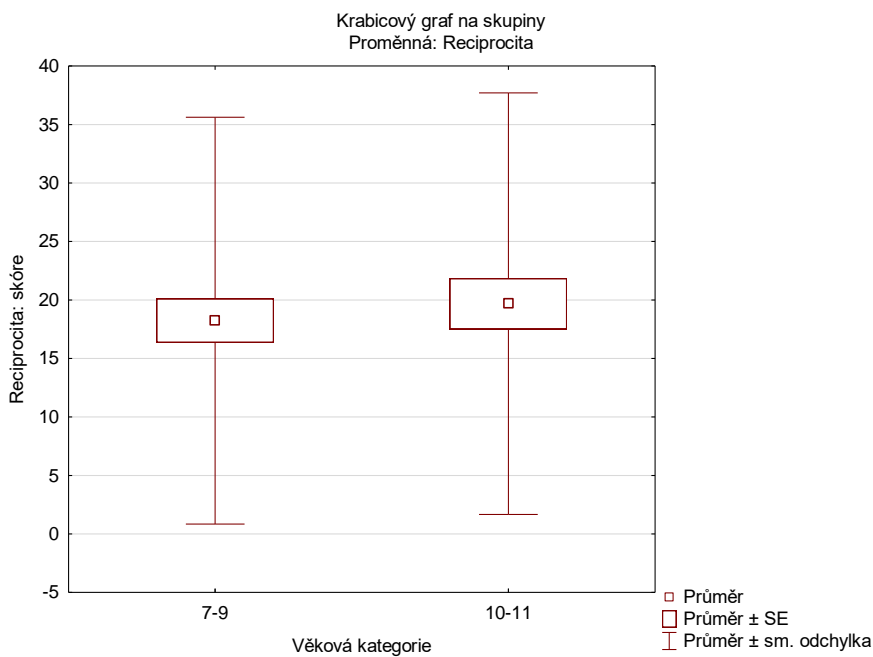
Mezi skupinami nebyl nalezen významný statistický rozdíl $t(127) = -1,36$ a $p = 0,09$; míra účinku $\Delta = 0,2$.



H2: Děti ve věku 10-11 vykazují v TMZO vyšší míru reciprocit než děti ve věku 7-9.

Zde byl soubor rozdělen do dvou věkových kategorií závislých na příručce k metodě TMZO od Kotáskové a Vajdy, tedy na kategorie 7-9 let ($N = 86$) a 10-11 let ($N = 69$). Poté jsme provedli Welchův test na skóre z kategorie reciprocit.

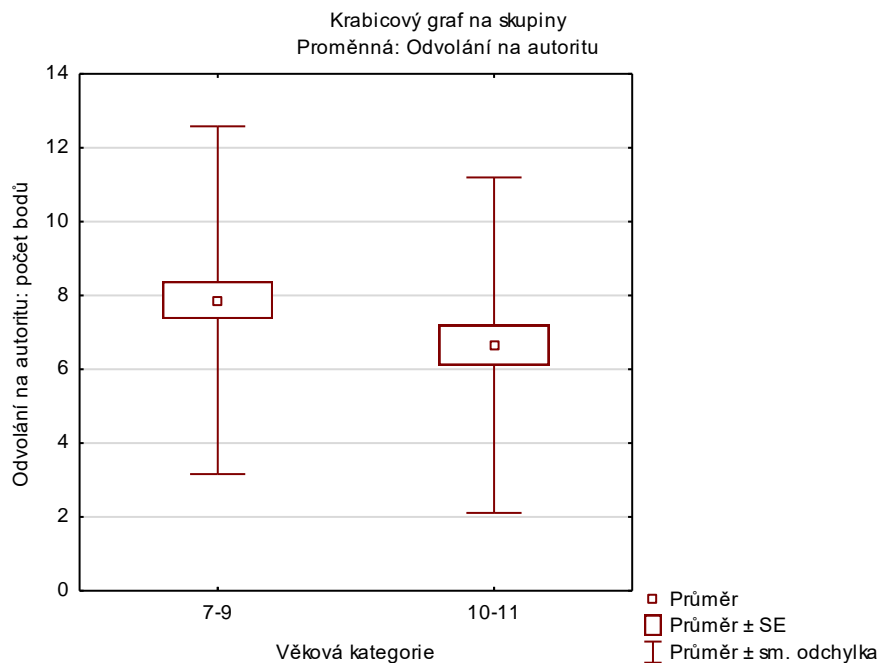
Nebyl nalezen významný statistický rozdíl $t(144) = -0,51$ a $p = 0,31$; míra účinku $\Delta = 0,08$.



H3: Děti ve věku 7-9 vykazují větší míru odvolávání se na autoritu než děti ve věku 10-11.

Stejně tak jako v předchozí hypotéze byl soubor rozdělen na věkové kategorie a na skóru z kategorie odvolávání se na autoritu proveden Welchův test. Nebyl nalezen významný statistický rozdíl, avšak p hodnota odkazuje na existující trend.

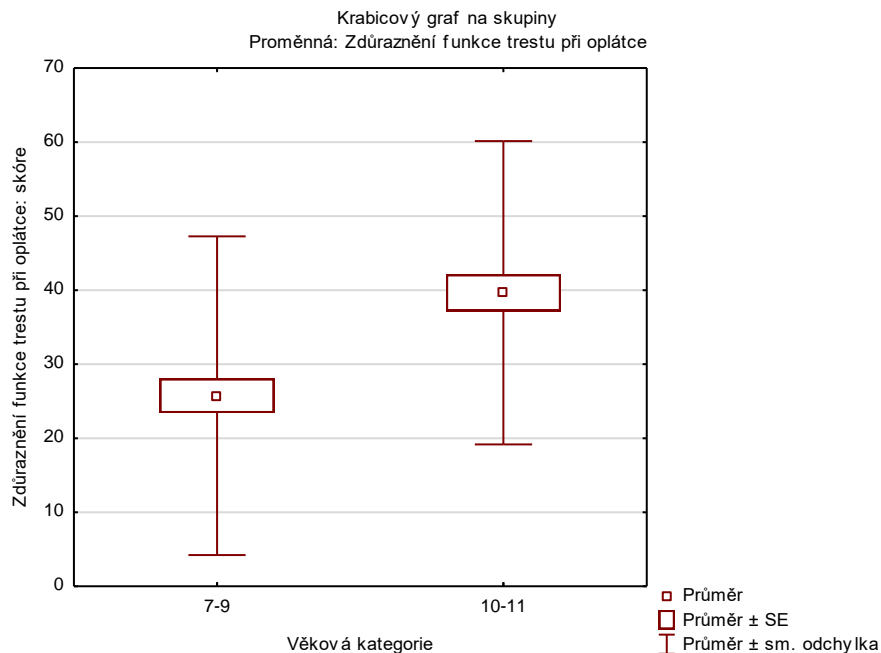
Testová statistika $t(148) = 1,63$ a $p = 0,052$; míra účinku $\Delta = 0,02$.



H4: Děti ve věku 10-11 vykazují v TMZO větší míru zdůraznění funkce trestu při oplátce než děti ve věku 7-9.

I zde bylo postupováno stejně jako u předchozích hypotéz a za pomoci Welchova testu byla ověřena platnost statistické hypotézy na kategorii zdůraznění funkce trestu při oplátce. Byl zde nalezen velmi vysoce signifikantní statistický rozdíl.

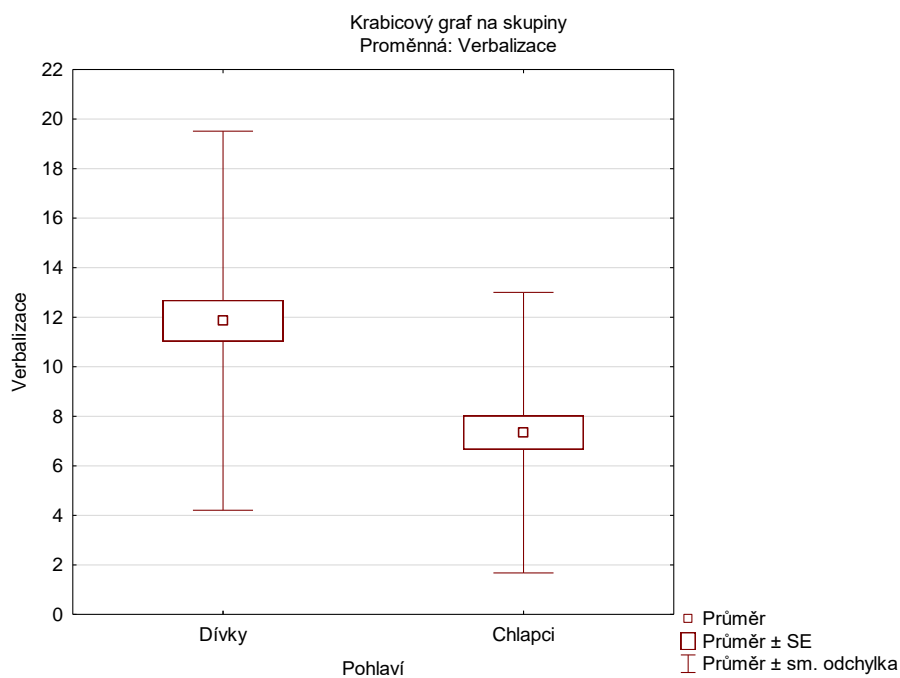
Hodnota testové statistiky $t(149) = -4,015$ a $p < 0,0001$; míra účinku $\Delta = 0,16$.



H5: Dívky vykazují v TMZO vyšší počet položek verbalizace než chlapci.

Hypotézu byla ověřována Welchovým testem na kategorii verbalizace. Respondenti byli opět jako v první hypotéze rozděleni na dvě skupiny dle pohlaví. Byl nalezen velmi vysoce signifikantní statistický rozdíl.

Testová statistika $t(151) = 4,216$ a $p < 0,0001$; míra účinku $\Delta = 0,06$.

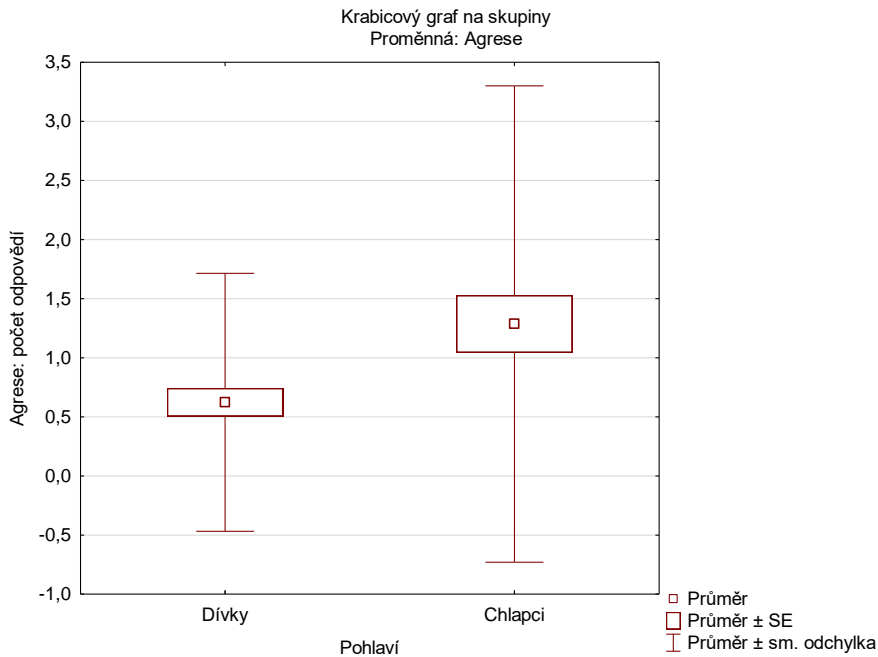


H6: Chlapci vykazují v TMZO vyšší počet agresivních odpovědí než dívky.

I zde proběhlo rozdělení dle pohlaví a za pomoci Welchova testu ověřena platnost hypotézy.

Z výpočtů vyšel vysoce signifikantní rozdíl.

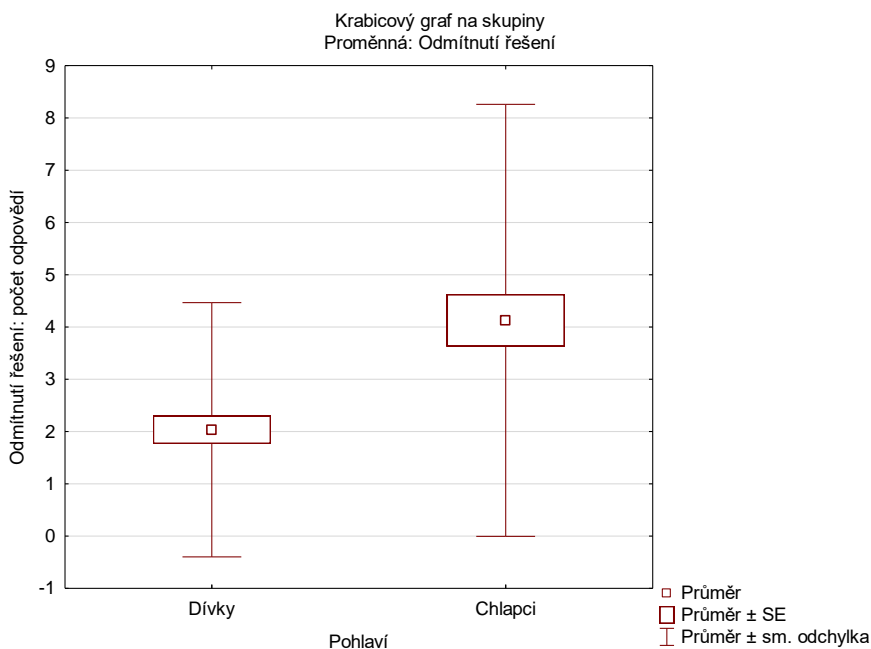
Hodnota testové statistiky $t(102) = -2,47$; $p = 0,008$ a míry účinku $\Delta = 0,007$.



H7: Chlapci a dívky v TZMO se liší v počtu položek odmítnutí řešení.

Byl proveden Welchův test na kategorii počtu položek odmítnutí řešení, respondenti byli opět rozděleni do dvou skupin dle pohlaví. Byl nalezen velmi vysoce signifikantní rozdíl.

$T(107) = -3,74$; $p < 0,0001$ a míra účinku $\Delta = 0,02$.



H8: Výsledky Testu morální zralosti osobnosti provedeného Kotáskovou a Vajdou se liší od výsledků námi zjištěných ve věkové kategorii 7-9.

Byl proveden výpočet t-testu z dat námi získaných a dat získaných Kotáskovou a Vajdou. Byl použit vzorec a hodnota testové statistiky i p hodnoty počítána ručně. Nalezli jsme signifikantní výsledky.

Testová statistika $t = -2,56$; $p = 0,01$; míra účinku $d = 0,27$.

H9: Výsledky Testu morální zralosti osobnosti provedeného Kotáskovou a Vajdou se liší od výsledků námi zjištěných ve věkové kategorii 10-11.

Stejně jako v předchozí hypotéze, i zde musela být hypotéza testována přes vlastní výpočty. Nalezli jsme velmi vysoce signifikantní výsledky.

Testová statistika $t = -5,3$; $p < 0,0001$ a míra účinku $d = 0,57$

11.1.1 Pozorování při výzkumu

V rámci výzkumu probíhala po testování a před ním krátká debata s dětmi. Zde měly děti možnost klást otázky ohledně testu, či celého výzkumu. Ptali jsme se také, zda se v testu nacházelo něco, čemu dostatečně neporozuměli. Tyto informace byly postupně sbírány i při vyplňování testu dětmi a byly průběžně zaznamenávány. Zde docházelo k rozdílům mezi ročníky. Pro strukturu a přehlednost považujeme za důležité rozdělit informace na ročníky a pohlaví.

Ve druhé třídě se mezi chlapci a dívkami objevovaly asi největší rozdíly, především ve vyplnění testu. Podle příručky k metodě by testování mělo trvat mezi 30-40 minutami. Chlapci ve druhé třídě byli schopni vyplnit test za zhruba 60 minut, zatímco dívky vyplňovaly test v konečném čase něco mezi 100-120 minutami. Toto vnímáme jako zajímavý fakt i proto, že v žádném jiném ročníku se mezi dívkami a chlapci tak velké časové rozdíly nenacházejí. Toto bylo potvrzeno na obou školách zapojených do výzkumu. Chlapci i dívky ve druhých třídách měly problémy s orientací v příbězích, často se doptávaly na jména, kdo je vlastně kdo. Problém s porozuměním byl i u časové posloupnosti. Chlapci nejvíce přemýšleli nad příběhem, ve kterém měl chlapec na návštěvě kamaráda a po jeho návštěvě se mu ztratilo nejoblíbenější autíčko. Problém byl i s některými hračkami jako je třeba autodrom, protože děti nevěděly, co to je. Často se některým pasážím příběhu i smály, vtipná jim přišla chvíle, kdy si postava příběhu „vykračovala“. Velký rozruch vyvolávala jména v testu. Při jménech jako Otík nebo Miloš, chlapci propukly ve smích. Dívky měly

problém se slovními spojeními jako inkoustová kaňka. Často se ozývaly se slovy: „že neví, co tam psát“.

Ve třetích třídách už se neobjevovaly tak velké rozdíly v časech. Chlapci vyplňovali test průměrně 50 minut, dívky zhruba 60 minut. V jedné ze tříd se pak objevovaly i děti se speciálními vzdělávacími potřebami (7). I zde se u obou pohlaví nacházel problém s porozuměním příběhu a představení si ho. Chlapci měli problém hlavně s konečnými příběhy, především s příběhem, kdy chlapec viděl z dálky, jak se jeho kamarádi spolu perou. Byly velmi komunikativní a měly dotazy na výzkumníka s tím, zda ho výzkum baví, koho už testoval a tak dále. Dívky na tom byly podobně. Opakovaly se otázky na autodrom. Zároveň u dívek se objevovaly ještě problémy se slovy stráž, důvěra, oplatila, uhodila, svěřila.

Ve čtvrté třídě byly časy podobné, tedy chlapci stihli test vyplnit za 40 minut, dívky zde průměrně byly pouze o 10 minut pomalejší. Děti zde projevovaly zajímavé názory, kdy říkaly, že by obměnily hračky v testu, že pokud jim někdo rozbije kolo, autíčko nebo aktovku, tak jim to nevádí, ale mobil či tablet by pro ně měl mnohem větší význam. Z úst chlapců se mnohem více objevovaly agresivní výroky, jako „praštil bych ho“, „nakopal bych ho“, zatímco dívky byly více tišší. Ve verzích chlapců se objevovaly často i ilustrace, jak by situaci řešily, okomentované slovním popisem. Chlapci měli problém také s příběhem 3B (uvede v ukázce kapitoly 9.1). Problémem bylo také jméno Otík. Často se při smíchu napomínaly i mezi sebou. Dívky ve čtvrté třídě hodně zajímaly detaily příběhu, zda bylo dítě uhozeno rukou nebo pravítkem, zajímalo je i jak silný byl úder. Zároveň zmiňovaly problematiku posledního příběhu, kdy jde celá třída/škola k zubaři, což se dnes již nedělá.

V páté třídě dívky zvládly test za 50 minut, zatímco chlapci za 45 minut. Často se objevovalo zmatení z příběhů, který člověk, co udělal a kdo byl kdo. U příběhu, kde je pouze otázka, co by dělali, kdyby je spolužák o přestávce uhodil, je hodně zajímavý kontext, tedy proč, kdo a jak silně. U posledních příběhů vážlo pochopení. Některé otázky považovaly děti za podivné. Problém s příběhem 1D dívky. Zároveň dívky zde více filozfovaly a také více přemýšlely nad důsledky svých možných činů.

Objevují se zde tedy poměrně zajímavé poznatky. První je porozumění testu, které u dětí není nejlepší. Zároveň časy dětí byly také zajímavé. Žádná z tříd se nevešla do časové dotace, kterou na test stanovili Kotásková a Vajda.

11.2 Výsledky testování statistických hypotéz

Tabulka číslo ukazuje výsledky statistického testování hypotéz a zamítnutí či nezamítnutí hypotéz.

Tab.5: Shrnutí výsledků testování statistických hypotéz

Hypotéza	p-hodnota	Přijetí/ nepřijetí
H1: Dívky v testu TMZO vykazují vyšší skóre než chlapci.	>0, 05	Nemůžeme přijmout.
H2: Děti ve věku 10-11 vykazují v TMZO vyšší míru reciprocitu než děti ve věku 7-9.	>0, 05	Nemůžeme přijmout.
H3: Děti ve věku 7-9 vykazují v TMZO větší míru odvolávání se na autoritu než děti ve věku 10-11.	>0, 05	Nemůžeme přijmout.
H4: Děti ve věku 10-11 vykazují v TMZO větší míru zdůraznění funkce trestu při oplátce než děti ve věku 7-9.	<0, 05	Přijímáme.
H5: Dívky vykazují vyšší počet položek verbalizace v TMZO než chlapci.	<0, 05	Přijímáme.
H6: Chlapci vykazují v TMZO vyšší počet agresivních odpovědí než dívky.	<0, 05	Přijímáme.
H7: Chlapci a dívky se liší v počtu položek odmítnutí řešení.	<0, 05	Přijímáme.

H8: Výsledky Testu morální zralosti osobnosti provedeného Kotáskovou a Vajdou se liší od výsledků námi zjištěných ve věkové kategorii 7-9. <0,05 Přijímáme.

H9: Výsledky Testu morální zralosti osobnosti provedeného Kotáskovou a Vajdou se liší od výsledků námi zjištěných ve věkové kategorii 10-11. <0,05 Přijímáme.

12 DISKUZE

V práci jsme zkoumali morální zralost dětí mladšího školního věku na základě premisy, jestli je rozdíl mezi věkovými kategoriemi, kde by podle Kohlbergových kategorií měla spadat skupina 7-9 let do prekonvenční úrovně, zatímco skupina 10-11 let by se měla pohybovat již na konvenční úrovni (Kohlberg, 1984). Zkoumat jsme se také rozhodli rozdíl mezi pohlavími, na který se odkazuje Gilliganová (2001), ale jmenovat můžeme i další autory jako je třeba Holstein, v její studii bylo zjištěno, že dívky jsou více orientované na emocionální úroveň (Holstein, 1976). O rozdílech mezi pohlavími, ale hovoří i Bull, který se odkazuje na rozdílný psychický vývoj dívek a chlapců, který se projevuje v tom, že dívky mají více vyvinuté jazykové kompetence (Bull, 1973). Zároveň jsme si položili také otázku, zda je test TMZO od roku 1983 stále aktuální a je možné ho dále využívat na děti mladšího školního věku i za předpokladu, že porozumění dětí u tohoto testu kolísá.

V diskuzi se zaměřujeme i na limity práce i její přínosy. Také zmiňujeme doporučení pro další studie

Limity práce

Za limity naší práce můžeme považovat soubor, který by mohl být rozsáhlejší. Můžeme sem řadit i to, že výzkum byl proveden pouze na dvou školách. Soubor mohl být také ovlivněn tím, že až po vyplnění testů jsme zjistily, že některé děti (7) mají speciální vzdělávací potřeby, zároveň, ale nemůžeme vědět, zda právě tito zmínění nepatřili mezi 13 vyřazených kvůli nedostatečnému počtu odpovědí. Tím, že byla zadána testová metoda plošně, tak mohly výzkumníkům uniknout informace, na které by se byli schopni doptat v individuálním rozhovoru. Také vyplnění testů může být i ovlivněno dětmi mezi sebou, protože i když byly děti upozorněny, že test se vyplňuje individuálně a seděly zvlášť v lavicích, některé informace mohly být drobným rozhovorem zkresleny. I v čase vyplňování vidíme jisté limity, čas byl poměrně dlouhý a děti už u konečných příběhů nemusely dávat pozor tak, jako na začátku. Limitem byla i nutnost zvolit alespoň dva výzkumníky, kteří by třídy testovali, tudíž všechny třídy neměly naprosto totožné podmínky k vyplňování. V rámci východisek, ze kterých práce vycházela můžeme také za limit považovat zdroje literatury, které byly spíše staršího data, a odkazují se hlavně na teorie Piageta a Kohlberga a nedostatek

nových zdrojů a výzkumů. K limitům řadíme také neporozumění dětí některým úlohám, což mohlo změnit jejich odpověď.

Diskuze k výsledkům

Jedním z cílů našeho výzkumu bylo ověřit, zda se nachází rozdíl mezi pohlavími v rámci morálního vývoje. Zde jsme vycházeli z předpokladu Gilliganové, která říkala, že morálka mužů a žen je odlišná, zároveň mluvila o tom, že ženy jsou spojeny spíše s orientací na cit a emoce, zatímco muži na pravidla (Gilliganová, 2001). Což poté ve svém výzkumu potvrdila Holsteinová (Holstein, 1976), ale zároveň vycházíme i z Bulla, který se odkazuje na odlišnosti psychického vývoje mezi chlapci a dívkami. Jindrová ve své práci také potvrdila rozdíly mezi chlapci a dívkami ve stádiích podle Kohlberga, kdy dívky dosahovaly na počátku vyššího stádia než chlapci (Jindrová, 2007). Hypotéza o odlišnosti morálního vývoje v závislosti na pohlaví byla zamítnuta, nebyl nalezen žádný signifikantní důkaz, který by potvrdil tuto hypotézu, tudíž se musíme přiklonit spíše k autorům, kteří rozdíl mezi pohlavími vyvrací.

V rámci odlišnosti na pohlaví se Bull vyjadřuje také o tom, že dívky a chlapci se liší i po stránce verbální. Dívky podle něj mají více vyvinuté jazykové schopnosti a díky tomu, jsou schopné řešit morální situace spíše skrz rozhovor než přes činy, k čemuž mají více sklon chlapci (Bull, 1973). Tuto premisu potvrdily i naše statistické výpočty, našly jsme velmi vysoce signifikantní důkazy, které vypovídají o tom, že dívky opravdu používají v testu mnohem více řešení zaměřených na verbalizaci než chlapci.

Podobné výsledky jsme našli i pro oblast agresivity, kdy jsme předpokládali, že chlapci měli více agresivních odpovědí a odpovědi s agresivitou souvisejících jako například „kopl bych ho“ atd. než dívky. Tento předpoklad vznikl na základě premis o účincích testosteronu a odborné literatury, že chlapci budou v testu vykazovat více agresivních odpovědí než dívky. Pro tuto hypotézu jsme našli vysoce signifikantní výsledky a můžeme tedy říci, že chlapci opravdu v oblasti agresivity skórovali výše než dívky.

Gilliganová hovořila o tom, že dívky se často k morálním tématům obzvlášť v prekonvenční úrovni nevyjadřují, protože nerozlišují rozdíl mezi „měla bych“ a „chtěla bych“ a snaží se udržet svoji úroveň v řádu věcí (Gilliganová, 2001). V závislosti na tomto názoru jsme ověřovali hypotézu, zda se mezi dívkami a chlapci nachází rozdíl, který dosvědčuje vyhnutí se odpovědi, i zde byly nalezeny velmi vysoce signifikantní výsledky. Chlapci měli vyšší průměrné skóre v počtu vynechaných odpovědí než dívky.

Další část hypotéz se vztahuje k rozčlenění na dvě věkové kategorie tedy 7-9 let a 10-11 let. Právě v 9 letech by podle Kohlberga mělo dítě opouštět úroveň prekonvenční a vstupovat do úrovně konvenční, zároveň Piaget období 7-8 let (v některých případech 9) vymezuje jako přechod z heteronomní fáze do autonomní. Toto rozdělení používá ve své metodě i Kotásková a Vajda, ti sice mají věkové kategorie dělené na 7-8 a 10-11, my jsme se však rozhodli věk 9 let přiřadit k první kategorii, protože podle Kohlberových úrovní by patřil spíše tam. V hypotézách jsme zkoumali jednotlivé kategorie testu, a jak se děti v počtu odpovědí spadajících do této kategorie liší. V první z hypotéz související s kategorií, jsme se snažili ověřit, zda děti ve vyšší věkové kategorii mají větší sklony k reciprocitě než děti mladší. Nebyl, ale nalezen signifikantní výsledek, který by tuto hypotézu podporoval. Tedy nemůžeme prokázat, že by opravdu děti mladší kladly větší důraz na reciprocitu.

Navázali jsme i na Kohlberga, a na základě jeho teorií, že dítě se v prekonvenčním stádiu snaží hlavně vyhnout trestu a poslechnout autoritu (Kohlberg, 1984), jsme očekávali, že děti ve věku 7-9 vykazovali vyšší míru odvolávání na autoritu než děti ve věku 10-11. Avšak tato hypotéza nevykazovala po použití statistických testů žádné signifikantní výsledky.

Rozdíl už nacházíme u kategorie zdůraznění trestu při oplátce, kdy jsme předpokládaly, že děti ve věku 10-11 let budou více zdůrazňovat význam trestu při oplátce než děti věku 7-9. Zde zamítáme nulovou hypotézu, protože se zde nachází velmi vysoce signifikantní výsledek, potvrzující naše domněnky.

V dalších hypotézách jsme pak zkoumali rozdíl mezi výsledky uvedené v příručce Kotáskové a Vajdy a výsledky našimi. Hypotézy jsme použili dvě především k tomu, abychom mohli podle příručky využít rozdělení souboru na dvě věkové kategorie. Nalezli jsme signifikantní výsledky pro odlišnost věkové kategorie 7-9 a velmi vysoce signifikantní výsledky, které svědčí o odlišnosti kategorie 10-11 v našem výzkumu a ve výzkumu Kotáskové a Vajdy.

Zajímavé byly také výsledky, které vzešly z pozorování dětí u výzkumu. Jedny ze zajímavých poznatků byly časy jednotlivých tříd. Čas uvedený u testování v příručce k TMZO byl 40 minut, tento čas z námi testovaných tříd zvládli pouze chlapci v páté třídě. Jinak se testovaný čas lišil. Nejvíce zajímavý byl rozdíl ve druhých třídách. Ve všech ostatních se dívky a chlapci lišili zhruba o 10 minut, kdy dívky měly delší čas, zatímco ve druhé třídě byl rozdíl hodinu, kdy chlapci vyplňovali test 60 minut a dívky celých 120

minut. Zajímavé bylo, že se školy, ač byly na sobě nezávislé přesně shodovali v časech, ale také tom, čemu děti nerozuměli. Časy druhé třídy byly podrobeny statistickému testování, avšak nenalezli jsme žádné možné vysvětlení tohoto jevu. Zároveň se děti shodovaly na neporozumění příběhu 1D a 3B. Často se objevovala i špatná srozumitelnost některých slov jako například autodrom, stráž, některé třídy i důvěra. Poměrně často se objevovaly i názory, že pro ně nemají hračky v příbězích takový význam, a že pokud by tam pro ně byla například elektronika, příběh by braly mnohem vážněji. Vtipná byla pro děti i jména jako Otík či Miloš. Velmi časté u dětí bylo také doptávání se na kontext příběhu, tedy kdo koho uhodil, proč, jak silně. Z tohoto pozorování dětí u vyplňování testu můžeme odvodit, že porozumění dětí testu je spíše slabší. Pro děti byla nejen těžce pochopitelná některá slova, ale občas i celé příběhy a otázky. Můžeme se zamýšlet nad tím, že právě tato obtížnost testu porozumět může souviset s generačním rozdílem mezi žáky druhých tříd v roce 1983 a žáky druhých tříd dnes.

Přínosy práce

Práci považujeme za přínosnou v rámci rozšíření výzkumů na tematiku morálního vývoje. Také nám přijde důležité zmapovat právě mladší školní věk, který v nynějších výzkumech tolik zastoupen není. Jedním z přínosů by mohly být i výsledky této práce, a především pak ten, který vychází, z testování statistických hypotéz, ale také z pozorování u výzkumu. Z pozorování je zřejmé, že děti mají problémy s porozuměním určitým částem Testu morální zralosti osobnosti. Zajímavé je i zjištění odlišného času u žáků druhé třídy, kdy dívky test vyplňovaly dvojnásobný čas než chlapci. Domníváme se tedy, že vzhledem k tomu, že to bylo nezávisle na obou školách časově stejné, mohlo by být zajímavé hledat příčinu, která tento rozdíl mohla způsobit. I ověření srozumitelnosti TMZO považujeme za přínosné, protože podobná práce se v České republice nenachází a TMZO je metodou používanou ve většině bakalářských prací zabývajících se morálním vývojem dětí.

Podněty pro další výzkum

V případě použití testu morální zralosti osobnosti rozhodně doporučujeme nechat si větší časovou rezervu a na jedno testování počítat dvě vyučovací hodiny. Vhodné je také rozdělit dívky a chlapce do jiných tříd, tím zaručíme také to, že je možno dětem test předčítat. Také nám přijde jako důležité a přínosné pozměnit hračky a některá slova v dotazníku. Zajímavé by mohlo kromě dotazníku být i využití individuálních rozhovorů nebo ohniskových skupin, ať už v rámci rozhovorů na téma příběhů, které se objevují v testu anebo příběhů, které jim

v dnešní škole mohou připadat více z praxe. Paní učitelky měly často k výzkumu dodatky jako například, že při hodinách a přestávkách často řeší konkrétní spory, které jsou podmíněné tím, že někdo někomu něco sebral anebo někdo někoho praštil. Zajímavé by tedy mohlo být i podložit rozhovory konkrétními příběhy pozorovatelů a účastníků a využít tak i skupinové dynamiky třídy. V rámci možných výzkumů bychom i podložili myšlenku vytvoření nebo alespoň revize testu Kotáskové a Vajdy a vytvoření nových norem k tomuto testu.

13 ZÁVĚR

V práci jsme ověřovali hypotézu, zda je morální vývoj odlišný na základě pohlaví. V celkovém porovnání skupin dle pohlaví na základě hrubého skóru nebyly nalezeny signifikantní výsledky. Zjistili jsme ale, že chlapci a dívky se liší v počtu agresivních odpovědí na otázky k příběhům. Chlapci odpovídali výrazně agresivněji než dívky. Z výzkumu, ale také vyšlo, že dívky by testové situace řešily daleko více pomocí verbálních prostředků než chlapci.

Můžeme se zmínit i o rozdílu mezi věkovými kategoriemi 7-9 let a 10-11 let, zde byly nalezeny velmi vysoce signifikantní výsledky u kategorie zdůraznění trestu při oplátce u dětí starších, zatímco děti mladší v této kategorii tak vysoce neskórují. U kategorií odvolání na autoritu a reciprocity nebyly nalezeny žádné signifikantní výsledky, které by odkazovaly na rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi. Byly ale nalezeny signifikantní rozdíly mezi výsledky námi zjištěnými a výsledky Kotáskové a Vajdy. Vzhledem k sledování dětí u výzkumu můžeme tento test dnes označit za poměrně problematický v rámci porozumění dětí tomuto testu. A zmínit důležitost nových výzkumných metod zabývajících se mladším školním věkem.

V závislosti na pozorování byly také objeveny velmi zajímavé efekty. Děti z obou škol se většinou v ročnících shodly v tom, které příběhy jim přijdou nesrozumitelné a shodovali se i ve slovech, kterým nerozuměli. Avšak za nejzajímavější poznatek považujeme čas vyplňování testu u druhé třídy, kde chlapci vyplňovali 60 minut, zatímco dívky 120 minut. Stejně časy měli žáci druhé třídy na obou školách. Pozoruhodné je, že takto velký časový rozptyl měla pouze druhá třída. Všechny ostatní se lišily maximálně o 10 minut. Bohužel se nám ani na základě statistických výpočtů nepodařilo zjistit příčinu dlouhého vyplňování testu a můžeme se zde odkázat na možnost dalšího zkoumání v této oblasti a tomto věkovém rozptylu. Velmi poutavý nám přišel i postoj dětí k testu, kdy nám bylo dětmi řečeno, že v testu jsou špatné hračky, a že kdyby tam třeba místo kola či knížky byla elektronika, jejich motivace situaci morálně řešit by byla jiná a v některých případech i vážnější. Často se objevovaly věty jako: „kola mám doma dvě, tak ať si jedno vezme“ a podobně. Můžeme zde tedy vidět i společenský posun a odlišnost od odpovědí, které sesbírali Kotásková a Vajda.

14 SOUHRN

Pojem morálka je i v dnešní době poměrně těžko vymezitelný, můžeme najít velké množství různých definicí, které se od sebe, jak liší, tak se spolu v některých charakteristikách shodují. Můžeme také rozlišovat mezi jednotlivými pojmy jako je morální chování, jednání a usuzování.

V rámci teorií morálky můžeme vymezit tři základní teorie, a to teorii psychoanalytickou, teorii sociálního učení a teorii kognitivní. Představitelem psychoanalytické teorie byl Freud, který ve svém strukturálním modelu vymezuje tři složky, a to id, ego a superego. A právě superego je považováno za lidskou morálku, tedy za soubor cností (Freud, 1969). Teorie sociálního učení kombinuje učení explicitní a implicitní, zde je základem přímá interakce jedince s prostředím a společností, tak dochází k osvojování morálních norem (Nakonečný, 2011).

V rámci kognitivních teorií se vymezují dva hlavní modely, a to Piagetova a Kohlbergova teorie. Podle Piageta je dítě schopno uvědomit si morální normy ve chvíli, kdy je nuceno k vykonání morálních skutků. Morální vývoj zároveň rozděluje na dvě fáze. První je fáze heteronomní, ve které se nachází dítě zpočátku a je určována i přispěním rodičů, dala by se nazvat také morálkou čisté povinnosti, zde dítě potlačuje to, co by samo chtělo udělat pod nátlakem autority a pravidel (Piaget, 1977). V této fázi dítě setrvává až do svých 7-8 let (Piaget & Inhelder, 2014). Pro přechod do fáze autonomní je nutné setkávání se s lidmi, kteří jsou na stejné úrovni, takže se svými kamarády a vrstevníky, dala by se nazvat jako morálka vzájemného respektu (Piaget, 1977).

Kohlberg oproti tomu svoji teorii vymezuje ve 3 úrovních, z nichž pod každou spadají dvě stádia. Morálka prekonvenční je vymezena stádiem Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu a Individualismu, účelovosti a vzájemnosti. A dítě zde setrvává až do 9 let věku, i když u některých může být i delší dobu. Úroveň konvenční se vymezuje věkem kolem adolescence a zahrnuje stádium třetí Orientace na vzájemné mezilidské vztahy, sociální shodu a dohodu také často označované jako stádium hodné dívky a hochy. A stádium čtvrté Zákon, řád a respektování společenských systémů. Úroveň postkonvenční podle Kohlberga nemůže dosáhnout nikdo dříve jak ve věku 20 let. Patří sem stádium páté, tedy Orientace na respektování práv jednotlivce, společenskou smlouvu a utilitu. Stádium

poslední, Orientace na univerzální etické zásady, je pak dosaženo pouze několika procenty lidí, mezi které patří pouze muži (Kohlberg, 1984).

Mezi další teorie pak můžeme řadit třeba teorii Bulla, který pojímal morální vývoj ve čtyřech stádiích (Bull, 1997 in Vacek, 2008).

V kapitole mladší školní věk se obracíme především na rozvoj dítěte v tomto období, které zahrnuje věk od 6 do 12 let. Často je toto období také vymezováno vstupem dítěte do školy (Thorová, 2015). V tomto vývojovém stádiu také dochází ke změně z morálky heteronomní na morálku autonomní. Důležité je i to, že dítě se snaží odpoutat od rodičů a začíná být také stále častěji s vrstevníky (Vágnerová, 2005). Piaget o tomto období mluví jako o stádiu konkrétních operací (Piaget & Inhelder, 2014), zatímco Erikson ho vymezuje fází přičinlivosti proti inferioritě (Erikson, 2002).

Můžeme mluvit i o rozdílech mezi mužskou a ženskou morálkou. První, kdo se vyjadřoval k tomuto tématu byla Gilliganová. Ta nesouhlasila s Kohlbergem v jeho pojetí genderu v morálce a zkoumala ženskou morálku. Je názoru, že ženská a mužská morálka jsou odlišné. Své teorie podkládá třemi výzkumy. Je názoru, že muži jsou spíše orientovaní na morálku pravidel, zatímco ženy na morálku péče (Gilliganová, 2001). O odlišnostech mezi ženami a muži mluví i Holsteinová, z jejichž výzkumů vyšlo, že ženy na morální dilemata reagují mnohem více emocionálně než muži (Holstein, 1976). Rozdíl nachází i Bull, který se odkazuje především na rychlejší psychický vývoj děvčat, který je podmíněn i rozvinutějšími jazykovými kompetencemi (Bull, 1973).

Poměrně častou otázkou je i to, zda je morální vývoj kulturně podmíněn. Někteří autoři jako například Kohlberg vyjadřují názor, že jejich teorie je univerzální. Avšak nachází se i řada výzkumů, která nejenže tuto myšlenku nepotvrdila, ale také ji vyvrátila (Simpson, 1974). Ferns a Thom se odkazují na teorie Kohlberga, které zkoumali na černošské a bělošské populaci, a jako velmi důležité zmiňují i brát v úvahu kulturní náležitosti, historii a životní podmínky dané kultury (Ferns & Thom, 2001). Zajímavé výsledky vykazuje i studie mezi obyvateli Číny a Kanady, kde byly objeveny signifikantní rozdíly mezi přístupem dané země k morálce a morálním dilematům (Genyue et al., 2007).

V Čechách se zpočátku o morálním vývoji hovořilo pouze v souvislosti s religiozitou. Za dob Masaryka se pak kladl důraz na osobní volnu a morálce se začala věnovat pozornost až po první světové válce, kdy se začala vyučovat ve školách mravní výchova. K autorům působícím v Čechách můžeme zařadit například Čádu nebo Krejčího.

Za významné představitele můžeme ještě považovat Kotáskovou a Vajdu. Po Sametové revoluci už se autoři začali mnohem více odkazovat na Kohlberga a Piageta. A v dnešní době můžeme jmenovat pouze několik autorům zabývajících se morálním vývojem, jako je třeba Vacek nebo Dvořáková (Vacek, 2008).

V kapitole předešlé výzkumy se zaměřujeme především na výzkumy české, které v práci ještě nebyly zmíněny, jako je třeba výzkum Dvořákové, Vacka anebo několik diplomových prací, které spatřily světlo světa v několika posledních letech.

V části empirické se pak snažíme o vlastní vymezení výzkumu, ke kterému jsme zvolili kvantitativní design, který byl pro nás v rámci sběru a testování respondentů praktičtější. K výzkumu byl použit Test morální zralosti osobnosti od Kotáskové a Vajdy z roku 1983. Kdy jedním z cílů výzkumu bylo i zjištění, zda testu děti stále ještě rozumí a zda je použitelný pro další generace. Další z cílů, který jsme si kladli bylo ověřit morální úroveň dětí mladšího školního věku a ověřit pomocí statistických hypotéz, zda se dívky a chlapci liší v rámci pohlaví. Statistické testování bylo prováděno na 155 respondentech ve věku 7 až 11 let, pocházejících ze dvou škol z Olomouckého kraje. V rámci pohlaví v souboru převažovaly dívky (N=85) nad chlapci (N=70). Testování bylo prováděno plošně na školách. Pro výzkum bylo zvoleno devět hypotéz, které se týkaly výzkumných cílů a testu jako takového. Ke statistickému testování byl u hypotéz použit Welchův test a míra účinku Glassova Δ . Pro poslední dvě hypotézy byla testová statistika vypočítána podle vzorce t testu pro dva nezávislé výběry s mírou účinku Cohenovo d .

Hypotéza odkazující se na rozdíl mezi pohlavími nevykazovala signifikantní výsledky. Zatímco hypotéza, která zkoumala rozdíl agresivity u chlapců a dívek, našla signifikantní výsledky pro vyšší agresivitu chlapců než dívek. Také bylo zjištěno, že dívky daleko více používaly řešení, které bylo spíše po verbální stránce „promluvila bych si s nimi“ než chlapci, kteří odpovědi strukturovali spíše na základě činů. Chlapci a dívky se také lišili v počtu bodů získaných v kategorii odmítnutí řešení, tedy můžeme si dovolit říci, že každé z pohlaví má rozdílný pohled na to, zda situaci morálně řešit anebo radši od řešení ustoupit. Byly také zkoumány rozdíly mezi dvěma věkovými kategoriemi, tedy věkem 7-9 let a 10-11 let, v závislosti na jednotlivých kategoriích testu. V kategorii 7-9 let jsme našli trend, pro hypotézu, že mladší děti se na autoritu odvolávají častěji než děti ve věku 10-11 let. V kategorii reciprocitu, tedy, která věková skupina více preferuje jako řešení morálních situací reciprocitu nebyly dokázány žádné statisticky významné výsledky. Ty se ale objevily v kategorii zdůraznění trestu při oplátce, kdy jsme našli velmi vysoce signifikantní výsledky,

že děti starší více zdůrazňují trest při oplátce než děti ve věku 7-9 let. Pro poslední dvě hypotézy, které se zabývaly srovnáním výsledků námi zjištěných a výsledků pocházejících od Kotáskové a Vajdy, zde jsme využili výpočet t-testu pro dva nezávislé výběry podle vzorce. I zde byly nalezeny signifikantní výsledky, podle kterých můžeme soudit, že výsledky získané námi jsou odlišné od výsledků Kotáskové a Vajdy.

Pozoruhodné skutečnosti vyplynuly i z pozorování a doptávání se respondentů po výzkumu. Bylo zjištěno, že nezávisle na školách vykazovaly děti ze stejných tříd podobné věci, kterým nerozuměly, ale zároveň i podobné časy. Nejzajímavější byl čas žáků druhé třídy, zde totiž chlapci vyplňovali test 60 minut, zatímco dívky celých 120 minut. Ve všech ostatních třídách se čas pohyboval kolem hodiny, i když dívky byly vždy zhruba o 10 minut pomalejší než chlapci. Zároveň podle Kotáskové a Vajdy by mělo snímání testu trvat 40 minut, tohoto času dosáhli pouze chlapci v páté třídě, všude jinde byl čas prodloužen. Děti ve svých odpovědích zmiňovali nesrovnalosti, které k testu měli, ať už se jednalo o porozumění slovům, otázkám nebo celým příběhům, což sledujeme za velmi poutavé a uvažujeme nad použitelností metody pro dnešní generaci.

LITERATURA

- 1) Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- 2) Bull, N. J. (1973). *Moral education*. Trowbridge: Redwood press.
- 3) Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). *Perspectives on personality*. Hardcover: Allyn and Bacon.
- 4) Colby, A., et al. (1983). *A Longitudinal Study of Moral Judgment. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1/2), 1-124
- 5) Corsini, R., & Auerbach, A. (1998). *Concise encyclopedia of psychology*. USA.
- 6) Čačka, O. (1996). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum.
- 7) Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- 8) Dvořáková, J. (2008). *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova Univerzita.
- 9) Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- 10) Ferns, I., & Thom, D. P. (2001). Moral development of Black and White South African adolescents: Evidence against cultural universality in Kohlberg's theory. *South African Journal of Psychology*, 31(4), 38-47. Získáno z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2002-10477-005&lang=cs&site=ehost-live>
- 11) Freud. (1969). *Vybrané spisy I*. Praha: Avicenum.
- 12) Garbarino, J., & Bronfenbrenner, U. (1976). *The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective*. In T.Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 70–83). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 13) Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář.
- 14) Genyue Fu, Fen Xu, Cameron, C. A., Heyman, G., & Lee, K. (2007). *Cross-Cultural Differences in Children's Choices, Categorizations, and Evaluations of Truths and Lies*. *Developmental Psychology*, 43(2), 278-293. Získáno z <https://doi.org/10.1039/0012-1649.43.2.278>
- 15) Gilarová, D. (2013). *Kognitivní koncepce morálního vývoje*. (Nepublikovaná ročníková práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

- 16) Gilliganová, C. (2001). *Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů.* . Praha: Portál.
- 17) Gosselin, C. (2003). *In a Different Voice and the Transformative Experience: A Deweyan Perspective.* Educational Theory, 53(1), 91. Získáno z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=9841642&lang=cs&site=ehost-live>
- 18) Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník.* Praha: Portál.
- 19) Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje.* Praha: Portál.
- 20) Hill, G. (2004). *Moderní psychologie.* Praha: Portál.
- 21) Holstein C. B. (1976). Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: A Longitudinal Study of Males and Females. *Child Development*, 47 (1), 51-61. Získáno z <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep12432713>
- 22) Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím.* Praha: Grada.
- 23) Jindrová, M. (2017). *Rozvoj morálního usuzování u dětí mladšího školního věku.* (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
- 24) Kassin, S. (2007). *Psychologie.* Brno: Compuret Press a.s.
- 25) Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků. Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta.* Praha: Karolinum.
- 26) Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development).* New York: Harper & Row.
- 27) Kotásková, J. (1987). *Socializace a morální vývoj dítěte.* Praha: Československá akademie věd.
- 28) Kotásková, J., Vajda, I. (1983). *Metoda měření morální zralosti osobnosti dětí mladšího školního věku.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- 29) Krámský, D., & Preiss, M. (2014). Filozofická a psychologická východiska studia morálního usuzování. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58(2), 107-119. Získáno z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c4a0aa3f-a735-47b5-a17e-1ddd8dfb0d66%40sdc-v-sessmgr05>
- 30) Kučerová, S. (1996). *Člověk. Hodnoty. Výchova.* Prešov: ManaCon.
- 31) Lašek, J., & Loudová, I. (2013). *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí.* Hradec Králové: Gaudeamus.

- 32) Lisníková, K. (2017). *Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 33) Malá, E. (2005). *Agrese u dětí a adolescentů*. Získáno 20. 11. z www.meduca.sk
- 34) Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Porál.
- 35) Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1992). Culture and Moral Judgment: How are Conflicts Between Justice and Interpersonal Responsibilities Resolved? *Journal of Personality & Social Psychology*, 62(4), 541-554. Získáno z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=9207133476&lang=cs&site=ehost-live>
- 36) Mona, S., & Saini, S. (2014). To study the moral values among male and female school students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(12), 1502-1504. Získáno z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=27d5df7b-96cf-4ff4-b83d-47eb2ff48cda%40sessionmgr4010>
- 37) Mulla, Z., & Krishnan, V. (2014). Karma-Yoga: The Indian model of Moral Development. *Journal of Business Ethics*, 123(2), 339-351. Získáno z <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1842-8>
- 38) Myers, D. (2003). *Psychology*. United States of America: Worth publishers.
- 39) Nakonečný, M. (2011). *Psychologie. Přehled základních oborů*. Praha: Triton.
- 40) Piaget, J. (1977). *Moral Judgment of The Child*. Harmondsworth: Penquin.
- 41) Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- 42) Reber Arthur, A. S., Reber, E., & Rhianon, A. (2009). *Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- 43) Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- 44) Říčan, P. (2014). *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- 45) Simpson, E. L. (1974). Moral development research. A case study of scientific cultural bias. *Human development* 17, s. 81-106
- 46) Spander, D. J. (2002). The Morality of Justice and the Morality of Care: Are There Distinct Moral Orientations for Males and Females? *Criminal Justice Review (Georgia State University)*, 27 (1), 66-88. Získáno z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6ae2dc6e-3e53-49bc-ace8-91bb160c47cf%40sdc-v-sessmgr03>

- 47) Svoboda, J. (1970). *Stručný psychologický slovník*. Kroměříž: Okresní výbor české socialistické akademie v Kroměříži.
- 48) Šolcová, I. (2014). Úvodník. *Československá psychologie*, 58 (2), 97. Získáno z: <https://kramerius.lib.cas.cz/client/index.vm?page=doc&q=%C5%A0olcov%C3%A1+I.+%C3%BAvodn%C3%ADk&page=doc&rows=#pid=uuid:016ec820-4dee-450d-9656-34ba91101591;hist=3;pmodel=periodicalitem>
- 49) Thomas, M. R. (1997). *An Integrated Theory of Moral Development*. London: Greenwood press.
- 50) Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- 51) Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí u žáků*. Praha: Portál.
- 52) Vacek, P. (2010). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 53) Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 54) Vacek, P. (2012). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 55) Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- 56) Vágnerová, M. (2012). *Obecná psychologie. Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.
- 57) Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Morální usuzování u dětí mladšího školního věku

Autor práce: Lenka Zítková

Vedoucí práce: PhDr. Olga Pechová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 80 stran, 135 423

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 57

Abstrakt: Bakalářská práce se zabývá tématem morálního usuzování u dětí mladšího školního věku. Hlavním cílem této práce je zaměřit se na rozdíl v morálním usuzování dívek a chlapců. Zjistit, jak si stojí výsledky vyplývající z našeho výzkumu oproti výsledkům Kotáskové a Vajdy, a zda děti testu stále ještě rozumí. V práci ověřujeme i úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v České republice.

Teoretická část je rozdělena do sedmi hlavních kapitol, které přibližují základní tematiku související s morálním usuzováním, ať už je řeč o předchůdcích zabývajících se morálním vývojem a významných teoriích, kulturní odlišností morálního usuzování, genderovým pojetím morálního usuzování nebo empirických zjištěních předešlých výzkumů v souvislosti s tímto tématem.

Výzkumná část se skládá z výzkumu kvantitativního charakteru, který se zaměřuje na morální usuzování dětí mladšího školního věku podle Testu morální zralosti osobnosti a jejich následné analýze podle jednotlivých hypotéz.

Klíčová slova:

Morální usuzování, morální vývoj, mladší školní věk, genderové rozdíly

ABSTRACT OF THESIS

Title: Moral judgment of the school-aged children

Author: Lenka Zítková

Supervisor: PhDr. Olga Pechová, Ph.D.

Number of pages and characters: 80 stran, 135 423

Number of appendices: 2

Number of references: 57

Abstract (800–1200 characters):

The Bachelor thesis deals with a topic moral judgments of the school-aged children. The main aim of this work is to focus on the difference of girls and boys in the moral judgment. Find out the results of our research against the results of Kotasková and Vajda, and whether the test children still understand. We also work on the level of younger school children's moral judgment in in the Czech Republic.

The theoretical part is divided into seven main chapters, which illustrate the basic themes related to moral reasoning, whether it is about the precursors dealing with moral development and important theories, the cultural differences of moral reasoning, the gender concept of moral reasoning or the empirical findings of previous research in connection with this theme.

The research part consists of a quantitative research which focuses on the moral judgment of younger school age children based on the Test of moral maturity of personality and their subsequent analysis according to individual hypotheses.

Key words:

moral development, moral judgments, young school aged-children, gender differences