

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



**Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol
a středních odborných učilišť**

Bakalářská práce

Autor: **Jana Šizlingová Šimáčková, DiS.**

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Marie Hanušová

2015

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol a středních odborných učilišť

vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů. Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby. Jsem si vědoma, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí. Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

.....

(podpis autora)

Ve Stráži dne 18. 2. 2015

Chtěla bych poděkovat především své vedoucí bakalářské práce PhDr. Mgr. Marii Hanušové za cenné rady, odbornou pomoc a vedení při zpracovávání bakalářské práce.

Mé poděkování patří i mým nejbližším za jejich obětavost a trpělivost, se kterou mě provázeli během mého snažení.

Abstrakt

Bakalářská práce je orientována na analýzu vlivů, které působí na morální rozvoj středoškolské mládeže. Cílem bylo definovat jednotlivé vlivy, které na morální uvědomění jedince působí a posoudit, jaký vliv na tomto vědomí má vztah vychovatele a vychovávaného. V teoretické části se zabývám rešerší a studiem odborné literatury, která zkoumá problematiku morálky a vývoje člověka. Praktická část práce je zaměřena na výzkum jednotlivých vlivů, které jsem zhodnotila jako zásadní činitele působící na morální vědomí. Pro sběr dat jsem použila metodu dotazníkového šetření, jehož součástí je navozená modelová situace morálního dilematu. Závěrem práce je vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Klíčová slova: vývoj, morálka, empatie, svědomí, výchova, hodnoty

Abstract

Bachelor thesis is focused on the analysis of the influences acting on the moral development of high school students. The aim was to define the various influences that the moral consciousness of the individual acts and analyze the impact of this note has a relationship educator and the educated. The theoretical part deals with literature searches and professional literature that examines issues of morality and human development. The practical part is focused on the research of influences that I have assessed as a major factor acting on the moral consciousness. For data collection method I used a questionnaire survey, part of which is induced Scenario moral dilemma. Finally, work is the evaluation and interpretation of the data.

Keywords: evolution, morality, empathy, conscience, education, values

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ	6
ÚVOD.....	7
2 CÍL A METODIKA PRÁCE.....	8
3 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
3.1 MORÁLKA.....	9
3.1.1 Vymezení pojmu morálka.....	9
3.1.2 Historie morálky.....	9
3.1.3 Morálka versus etika.....	10
3.1.4 Dnešní pojetí morálky.....	10
3.1.4.1 Morální inteligence.....	10
3.1.4.2 Emocionální inteligence.....	11
3.1.5 Pilíře morálky.....	11
3.1.5.1 Sebepojetí.....	11
3.1.5.2 Empatie.....	12
3.1.5.3 Odpovědnost.....	13
3.1.5.4 Svědomí.....	13
3.1.5.5 Hodnotová hierarchie.....	15
3.2 MORÁLNÍ VÝVOJ.....	16
3.2.1 Pojem vývoj.....	16
3.2.2 Fylogeneze morálního vývoje.....	16
3.2.3 Ontogeneze morálního vývoje.....	16
3.2.4 Faktory, které působí na vývoj osobnosti.....	21
3.3 VÝCHOVA K MORÁLNÍMU VĚDOMÍ JEDINCE.....	22
3.3.1 Vliv rodiny na utváření morálního vědomí jedince.....	22
3.3.2 Vliv školy na morálním utváření jedince.....	23
3.3.3 Obsah a metody mravní výchovy.....	24
4 PRAKTICKÁ ČÁST	25
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	26
4.2 REALIZACE VÝZKUMU.....	27

5 VÝSLEDKY A JEJICH HODNOCENÍ.....	28
5.1 OBECNÉ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	31
5.2 VYHODNOCENÍ NÁZORŮ A POSTOJŮ RESPONDENTŮ.....	33
5.3 VYHODNOCENÍ MORÁLNÍHO DILEMATU	41
6 ZÁVĚR	43
7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	44
8 SEZNAM PŘÍLOH.....	46

Seznam obrázků

Tabulka 1 - Celkové shrnutí výsledků	29
Graf 1 - Rozdělení respondentů podle pohlaví	31
Graf 2 - Rozdělení respondentů podle pohlaví a oboru vzdělání	32
Graf 3 - Rozdělení respondentů podle pohlaví a ročníku	33
Graf 4 - Identifikace osoby vychovatele	35
Graf 5 - Vztah respondenta s vychovatelem	36
Graf 6 - Míra empatie	37
Graf 7 - Úroveň chápání spravedlnosti	38
Graf 8 - Celkové shrnutí	40
Graf 9 - Morální úroveň dle L. Kohlberga.....	41

Úvod

Člověk je tvor společenský. Žije v prostředí, které ho určitým způsobem determinuje. Zároveň každý jedinec svou existencí ovlivňuje své okolí.

Morálka, nebo morální uvědomění člověka, je pro lidstvo velice klíčové. Je to základ, na kterém stojí civilizace. Je to způsob myšlení, které odlišuje člověka od zvířete. Je to dar, kterého si člověk musí vážit.

Když si uvědomíme, jak je morálka důležitá, zůstávají nám dvě otázky. Které vlivy působí na morální rozvoj a kdo je nositelem a přenašečem těchto vlivů?

Podle mého názoru jsou hlavními strůjci úrovně morálního vědomí jedince jeho vychovatelé. Nevyjasněná zůstává pouze skutečnost, do jaké míry.

Jistě existují i další činitelé, kteří ovlivňují chápání morálky vyvíjejícího jedince. Jsou to různé vrozené dispozice, životní zkušenosti, působení širokého okolí, média, nebo dokonce prožitá traumata.

Zajímá mne otázka proč, když se převážná část dnešních rodičů snaží o uvědomělou výchovu, jejímž cílem je morální, tvořivý, empatický, odolný, optimistický jedinec schopný milovat druhé, se mnohé děti hroučí při sebemenší zátěži, jsou neschopné navázat přátelství a neumí ocenit práci druhých.

Jednou z možných příčin je bezpochyby současný životní styl, který je pro rodiny velmi náročný, a to jak po časové, tak i po finanční stránce. Rodiče bývají často zahrnuti přemírou úkolů, takže jim na výchovu svých potomků nezbývá mnoho času ani energie.

Dalším možným důvodem může být vytyčení nesprávných morálních hodnot, které se rodiče snaží dětem předat.

Ale co když je odpověď prostá? Co když jsou děti vychovávány správně, mají zinteriorizované správné hodnoty, jen se cítí osamocené, přetížené, znuděné a nemilované?

2 Cíl a metodika práce

Cílem mé bakalářské práce je pomocí analýzy některých koncepcí vypracovaných uznávanými psychology v daném oboru charakterizovat jednotlivé fáze morálního vývoje člověka.

Dále je snahou mé práce zkoncipovat vlastní teorie o významu jednotlivých aspektů vývoje morální osobnosti, především významu vztahu mezi vychovatelem a vychovávajícím.

Nastíněním morálních hodnot, kterých se snažíme v procesu mravní výchovy jedince dosáhnout, se snažím zjistit úroveň morálního vědomí žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Pro zpracování výzkumné části mé bakalářské práce jsem použila metodu dotazníkového šetření, jehož součástí je i rozbor navozené modelové situace, konkrétně Morální dilema III. vypracované L. Kohlbergem.

3 Teoretická část

3.1 Morálka

Morálkou se obvykle rozumí pravidla chování, která zajišťují správné fungování společnosti i vztahů mezi jednotlivci. „*Morálka vyrůstá z uvědomění si nutných vazeb, které nás poutají k druhým, vazeb zároveň blahodárných i nebezpečných; vyžadujících zvláštní odpovědnosti.*“ (Fuchs, 2003 str. 9)

Je důležité, aby morální vědomí vycházelo z našeho nitra, abychom chápali morálku jako něco přínosného pro nás, co nám dává pocit jistoty a bezpečí, přestože zároveň vymezuje hranice naší svobody. Bez morálky by lidské soužití nebylo vůbec možné.

3.1.1 Vymezení pojmu morálka

Pojem morálka pochází z latinského slova *mos* v překladu původně *vůle* uložená člověku zvnějšku (bohy a panovníky), tedy předpisy a zákony. Postupem doby nabylo slovo *móres* – tradiční mravy a obyčeje, významu ve smyslu osobního způsobu života, mravní chování jedince, jeho smýšlení a charakter.

3.1.2 Historie morálky

Morálkou, morálním chováním, ale i etikou a etickým chováním se zabývali již starořeční filosofové Platon (427 př. n. l. – 347 př. n. l.) a Aristoteles (384 př. n. l. – 322 př. n. l.). Ti zastávali názor, že spravedlnost, sebeovládání a umírněnost jsou takové vlastnosti, po nichž sami toužíme a jež jsou nezbytné pro naše blaho a štěstí. Totéž hlásali i Konfucius v Číně a Buddha v Indii. Podle těchto myslitelů se nemáme chovat morálně proto, že to po nás vyžadují druzí lidé nebo bohové, ale proto, že je to naším největším přáním. Podle nich je třeba kultivovat své sklony k mravnosti, ale ne proto, abychom vyhověli vnější autoritě. Morálka by měla vycházet z nás. (Hass, 1999 str. 12)

3.1.3 Morálka versus etika

Mravnost plní dvě funkce. Funkci regulační – morálka, a funkci legitimní – etika. Tak jako morálka stanovuje normy a pravidla chování, etika ověřuje oprávněné použití těchto pravidel v porovnání s vyššími požadavky vzájemných vztahů.

„Funkcí etiky je připomínat, že ať už jsou intence a kvality morálních pravidel společnosti jakékoliv, lze je uplatňovat správně, tj. uskutečnit to, co zamýšlejí, jen pokud bude absolutní požadavek respektu k jinakosti toho druhého všemi uznáván.“

(Fuchs, 2003 str. 20)

3.1.4 Dnešní pojetí morálky

3.1.4.1 Morální inteligence

„Morální inteligence v sobě zahrnuje schopnost morálně se chovat i morálně uvažovat.“ (Hass, 1999 str. 11)

Přestože neexistuje jednotná definice morálně vysoce vyspělého jedince, jsou určitá kritéria všeobecně platná. Těmito kritérii jsou:

- Spravedlnost
- Smysl pro povinnost
- Odpovědnost vůči ostatním
- Důstojnost
- Sebeovládání

Pojem morální inteligence byl v průběhu času relativizován. Po desetiletí měl jedinec právo na své vlastní pojetí morálky, které bylo podmíněno jeho vlastními zájmy. Pocity vítězily nad zásadami a zdravým rozumem.

Morální inteligence je termín, který napovídá, že bychom měli užívat morální složku své osobnosti inteligentním způsobem.

Jakémukoli jednání, aby bylo v souladu s morálkou, by měla předcházet uvážená analýza, porozumění a emocionální empatie. Teprve pak je možné jednat bez

neuváženého emočního projevu, který by nám v důsledku spíše přinesl pocit viny. (Hass, 1999 stránky 11-12)

3.1.4.2 Emocionální inteligence

Emocionální inteligence je moderní pojetí inteligence člověka, která nám pomáhá k osobní spokojenosti, ale i k míře adaptability a přijatelnosti sociálního fungování, a tím i společenskou úspěšnost daného jedince. Patří sem především poznání sebe sama, sebeovládání, empatie, schopnost domluvit se s ostatními a sledování dlouhodobých cílů. Emocionální inteligence je tedy komplex emočně podmíněných předpokladů a schopností, který je navíc obohacen o předpoklady pro využití daných schopností v praktickém životě. (Vágnerová, 2010 str. 205)

Emoční kvocient ukazuje, do jaké míry se dokážeme na základě dosažených vědomostí a zkušeností orientovat v běžném životě.

3.1.5 Pilíře morálky

Každý z nás má svou vlastní představu, jak definovat morálně vyspělého jedince. *„Morální chování nikdy nedosahovalo dokonalosti morálních ideálů. Je překvapivé, jak málo dnes morální ideály vyžadují, a je smutné, že být morálním člověkem není cílem, k němuž všichni směřujeme. Klíčem k úspěchu je upřímná snaha a rozhodnutí aktivovat své morální já.“* (Hass, 1999 str. 20)

3.1.5.1 Sebepojetí

Vztah k sobě samému je specifickým základním vztahem, který je odlišný od vztahu k druhým. Jedinec zpravidla pocítuje sám sebe subjektivně jako důležitější než ostatní lidi. Vztah k vlastnímu já bývá hlubší, zároveň však neobjektivní, posuzovaný spíše emocionálně než racionálně. *„V rámci společenství, ke kterému patříme, se porovnáváme s ostatními a na základě tohoto srovnání se rozvíjí i náš názor na sebe sama a naopak.“* (Vágnerová, 2010 str. 300)

Sebepojetí se utváří na základě různých poznatků, emočních prožitků a úvah o sobě samém. Tyto poznatky nejvíce ovlivňují reakce, názory a postoje jiných lidí, kteří mají pro jedince osobní význam. „*Projevuje se zde skutečnost, že lidé nechtějí být příliš odlišní od ostatních (potřeba asimilace), ale zároveň by si rádi uchovali svou jedinečnost (potřeba diferenciaci).*“ (Vágnerová, 2010 str. 300)

Sebepojetí se skládá z dílčích aspektů, které zahrnují kromě představ o sobě samém i komplex názorů na sebe sama ve vztahu ke světu; hodnoty, které člověk přijal za své; sebehodnocení; sebedůvěra, ale i vztah k sobě, míru sebeakceptace a schopnost usměrňovat vlastní projevy a aktivity. (Vágnerová, 2010 str. 306) (Čáp, a další, 2001 str. 331)

Aby byl jedinec schopen objektivního hodnocení druhých i sebe sama, musí být zachována jeho důstojnost.

„*Důstojnost je etická kategorie zdůrazňující vědomí člověka o významu člověka a o významu jeho práv ve společnosti.*“ Všeobecná encyklopedie o osmi svazcích, 2, c/f

3.1.5.2 Empatie

Empatie znamená schopnost vcítit se do druhého člověka zcela oproštěn od vlastních pocitů, postojů a hodnot. Empatické spoluprožívání nelibého vztahu se považuje za vrozenou reakci, čímž se dokazuje, že lidské chování není od přírody výlučně egoistické, ale spíše prosociální a altruistické. Pro zachování empatického citění a jeho prohloubení je nutný adekvátní vývoj poznávání druhých. Tento vývoj závisí pravděpodobně na modelech empatického člověka, se kterým je jedinec od raného dětství. Silným stimulem pro tento vývoj je kladný emoční vztah dítěte k osobě jemu blízké, nejčastěji k matce. (Čáp, a další, 2001 stránky 343-344)

Původ pojetí empatie vychází z filozoficko-etických úvah o povaze lidského chování. „*Dříve se empatie spojovala se sympatií. V současné psychologické literatuře se však pojmy empatie a sympatie pojímají rozdílně vzhledem k rozdílnému obsahu emočních prožitků, které je doprovází. Za autora konceptu empatie je dnes označován T. Lipps*

(1851-1914), který se začátkem 20. století věnoval problematice vcítění, v němčině používal termín Einfühlung, jenž byl později přeložen pomocí termínu empatie. Empatie dnes patří mezi významné koncepty psychologie, zatím však chybí její jednotné vymezení.“ (Cogiel, 2007)

3.1.5.3 Odpovědnost

Být morálním člověkem znamená cítit odpovědnost za sebe sama, ale i za společnost. Vnímat, jak jednání jednotlivce ovlivňuje okolí. Člověk je tvor společenský, žije vedle svých sousedů, stýká se s kolegy v práci, má kolem sebe okruh přátel a rodiny. Je tedy potřeba cítit kontinuitu s druhými, přestože dnešní společnost vynáší spíše individualismus jako nejvyšší cnost. Je důležité vychovávat děti k odpovědnosti vůči druhým, jakožto rodiče musí cítit odpovědnost ke svým dětem. (Hass, 1999 stránky 74-84)

Člověk má povinnosti vůči sobě samému, tzn. nejen ke své tělesné skutečnosti, ale i ke svému vědomí. Je třeba nalézt cestu respektující jednotu osoby a jejího těla. Je nutné prohlubovat sebepoznávání, které vede k lepšímu pochopení ostatních a našich vztahů k nim.

Povinností člověka je vážit si druhého jako člověka. *„Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.“* Immanuel Kant

Neméně důležitá je osobní odpovědnost vůči společenství, která tak ukazuje etický požadavek solidarity.

V neposlední řadě má člověk povinnosti vůči životnímu prostředí. Povinnost předat dalším generacím obyvatelnou zemi. (Fuchs, 2003 stránky 46-47)

3.1.5.4 Svědomí

Svědomí je schopnost člověka uvažovat, rozhodovat se a soudit. Je to nutný subjekt pro to, aby bylo možné označit určitý čin jako mravní jednání.

Svědomí není možné oddělit od vědomí jako takového. Na základě poznatků Jean-Marca Ferryho (1946) se prostřednictvím vzájemné komunikace (a to již u kojence, který svým křikem komunikuje s matkou) vytvoří ve vědomí představa „já“ odlišná od „ty“. Toto vědomí sebe sama (sebe-vědomí) se dále rozvíjí pomocí komunikace a řeči o vědomí o druhém člověku, o schopnost sebevyjádření, o objevení jak možností, tak také hranic řeči.

Sebe-vědomí se stává s-vědomím ve chvíli, kdy se střetne s hodnotovými pravidly, která jsou mu předložena. Posláním svědomí je umět rozlišit regulační úlohu morálky od legitimní funkce etiky.

Schopnost svědomí vynášet soud je předpokladem pro schopnost morálně uvažovat, rozhodovat a hodnotit.

Proto je nutné klást důraz na důležitost výchovy svědomí. Cílem výchovy by mělo být poskytnout svědomí takové parametry předkládaných morálních pravidel, které by zároveň vyhovovaly etickým požadavkům. Výchova by měla vést ke svobodě a odpovědnosti. Měla by dítě naučit pochopit, že tato pravidla jsou dobrá potud (a jenom potud), pokud se snaží rozvíjet v mezilidských vztazích solidaritu, rovnoprávnost a lásku. Svědomí by se mělo vyvíjet od svědomí svázaného s vnější autoritou ke svědomí svobodnému, kdy jedinec jedná morálně z vlastního přesvědčení. Takové jednání se nazývá autonomie svědomí. (Fuchs, 2003 stránky 31-33)

„Jestliže národy, které nemají zákon, samy od sebe činí to, co zákon žádá, pak jsou samy sobě zákonem, i když zákon nemají. Tím ukazují, že to, co zákon požaduje, mají napsáno ve svém srdci, jak dosvědčuje jejich svědomí, poněvadž jejich myšlenky je jednou obviňují, jednou hájí.“ Římanům 2, 14-15

Zároveň s vytvořením autonomního svědomí vzniká u člověka regulátor morálního chování, kterým je pocit viny. Skutečnost, že člověk cítí vinu, dokládá jeho schopnost empatie. *„Zdravý pocit viny může působit jako morální kompas. Tušíme-li pocit viny předem, můžeme ovládnout své reakce, kterými bychom mohli někoho zranit. Zdravý pocit viny a bolestné vědomí vlastní chyby nás dožene k předsevzetí, že*

se polepšíme. Pocit viny není zdravý, když pramení z věcí, které jste ve skutečnosti nezavinili.“ (Hass, 1999 stránky 30-32)

3.1.5.5 Hodnotová hierarchie

„Hodnotu lze definovat jako něco, co má pro daného jedince určitou cenu.“
(Vágnerová, 2010 str. 292)

Hodnoty se utvářejí v průběhu celého lidského života působením různých vnějších faktorů. Nejzásadnější vliv na jejich vytváření představuje okolí jedince, které pro něj má osobní význam. Důležité jsou také rozličné ideologie, se kterými se jedinec střetává. Systém hodnot se může během života měnit.

Různé vlivy mají rozličný význam pro každého jedince. To, co jednoho člověka ovlivňuje pozitivně, nemusí mít na druhého člověka žádný vliv. Proto má každý jedinec vlastní hodnotovou hierarchii, která je jedinečná.

Hodnoty je možné podrobněji roztřídit na hodnoty:

- *Ideové*, jako je pravda, svoboda, náboženská víra...
- *Sociálně emoční*, např. jádrová rodina, prožitek lásky, dobré mezilidské vztahy...
- *Zájmově činnostní*, např. vzdělanost, četba, sport, koníčky...
- *Osobně ambiční*, sem patří zejména úspěch, úcta, respekt, postavení...
- *Materiální*, např. bytové zařízení, oblečení, auto, peníze...
- *Tělesné*, jako je výhodný vzhled, pohodlí nebo pohlavní život.

Systém hodnot, které si jedinec utváří v průběhu života, lze chápat také jako kritéria, podle kterých člověk posuzuje druhé, okolní svět, ale i sebe sama. Z toho lze předem předvídat chování jedince v určité situaci.

Vztah jedince k určité hodnotě je vymezován jako jeho postoj. Během života se u každého člověka postupně formují a působí rozmanité postoje. Na vznik těchto postojů mají vliv různé formy sociálního učení, jako je nápodoba, identifikace

a další, ale také vyrovnávání se s životními událostmi a zvládnání zátěže. (Čáp, a další, 2001 stránky 344-345)

3.2 Morální vývoj

3.2.1 Pojem vývoj

„V přírodě i ve společnosti vývoj znamená vždy proces, při němž se určitý systém mění v průběhu času.“ (Čáp, a další, 2001 str. 181)

Tento systém se vyvíjí podle vnitřních zákonů, současně je však také ovlivňován vzájemnou interakcí s vnějším prostředím.

Nejde pouze o změnu ve smyslu změny velikosti, ale především o změnu kvalitativní, tzn. vývoj od zárodku po dospělého jedince, od změny společnosti antického starověku po současnost, od nemluvněte po zralou osobnost.

3.2.2 Fylogeneze morálního vývoje

„Evoluční psychologie se snaží rekonstruovat psychické vybavení bezprostředních předchůdců dnešního člověka a jeho vývoj, přičítaný zejména přírodnímu i sociálnímu prostředí, v němž tito předchůdci žili.“ (Čáp, a další, 2001 str. 53)

Prvopočátek morálního chování můžeme nalézt u hominidů, čeled' primátů. Ti žili jako lovci a sběrači v menších skupinách. Společně lovíli větší kusy zvířat, dělili si úkoly i ulovenou kořist. *„Je pravděpodobné, že právě život ve skupině a rozvoj řečové komunikace podporoval značný vývoj mozku. Společná činnost tak stimulovala rozvinutí nejen řeči a myšlení, ale i emocí, včetně začátků altruismu.“* (Čáp, a další, 2001 str. 54)

3.2.3 Ontogeneze morálního vývoje

Nejvýznamnějším psychologem zabývajícím se morálním vývojem je bezpochyby Jean Piaget (1896-1980). Vývoj morálky přirovnává k vývoji intelektuálnímu. Tak

jako prochází intelektuální vývoj jedince různými etapami, prochází i morální vývoj dítěte čtyřmi fázemi. J. Piaget se domnívá, že děti procházejí vývojovými etapami v daném pořadí a není možné žádnou etapu přeskočit.

Piagetovy poznatky z výzkumu mravního vývoje, jenž sepsal v knize „Morální úsudek dítěte“ (1. vydání 1932), které spočívaly v pohovorech a pozorování chování u asi 100 švýcarských dětí předškolního a školního věku, prokázaly, že v podstatě existují dva rozdílné typy morálky: *heteronomní a autonomní*.

O heteronomní morálce se mluví v souvislosti s menšími dětmi, které se ve svých představách plně podřizují pravidlům dospělých, přestože ve skutečnosti tato pravidla zůstávají pro jejich vědomí jen vnějšková a chování ovlivňují jen málo. V tomto stadiu vývoje považují děti každé jednání, které je ve shodě s pravidly předloženými autoritou, za dobré, a každé jednání nedodržující pravidla za špatné.

Autonomní morálka se projevuje u starších dětí chápáním pravidel jako výsledek svobodného rozhodnutí po vzájemné dohodě, ne jako neměnný zákon, který přichází zvnějšku. Jednostranná úcta k rodičovské autoritě se mění na vzájemný respekt dětí, který se dále prohlubuje a vyvolává v jednotlivci potřebu, aby s druhými jednal tak, jak by si přál, aby oni jednali s ním.

Mezi heteronomní a autonomní morálkou Piaget vyzoroval ještě jedno mezistadium, kdy se autonomie uskutečňuje jen z poloviny, neboť dítě se již neorientuje výhradně na dospělou autoritu, ale stále ještě nahlíží na pravidla jako na cosi vnuceného zvnějšku. (Heidbrink, 1997 str. 63)

Podle P. Vacka je zapotřebí k posunu od heteronomní morálky k autonomii splnit následující podmínky:

- dosáhnout nezbytného stupně intelektuálního rozvoje,
- vytvořit si zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy
- a alespoň částečně se osvobodit od závislosti na omezujícím tlaku dospělých autorit (zážitek „demokracie“). (Vacek, 2005 str. 17)

Piaget vymezil na základě analýzy osvojování pravidel čtyři stádia. Při hře v kuličky děti pozoroval a zároveň se jich dotazoval, do jaké míry chápou pravidla hry.

- 1) *Čistě motorické a individuální stadium (do 3 let)* – v tomto věku si dítě hraje samo podle vlastních přání a motorických zvyklostí. Rozvíjí spíše ritualizovaná schémata.
- 2) *Egocentrické stadium (2 - 6 let)* – dítě si i při hře s ostatními hraje samo. Každý může hrát podle své vlastní interpretace pravidel, každý může být vítěz. „*Napodobování větších dětí a individuální užívání pravidel hry označuje Piaget jako ,egocentrismus‘.*“ (Heidbrink, 1997 stránky 54-55)
- 3) *Začínající spolupráce (7 – 10 let)* – v tomto stádiu začíná vzájemná kontrola a sjednocování pravidel, protože cílem každého hráče je zvítězit nad svými spoluhráči. Děti jsou převážně schopny dohodnout se na pravidlech hry, přestože znalosti těchto pravidel a jejich interpretace může být stále chápána u různých dětí odlišně.
- 4) *Kodifikování pravidel (od 11 let)* – pravidla hry jsou všem spoluhráčům známá i do nejmenších detailů. Jen zřídka se objevují protichůdné informace. „*Piaget označuje toto stadium také za ,zájem o pravidla jako taková‘.*“ (Heidbrink, 1997 str. 56)

Při interpretaci výše uvedených stádií je nutné brát údaje o věku jen jako orientační.

Tímto výzkumem Piaget dokázal, že hraní dětí v kolektivu je důležité pro akceptaci nutnosti pravidel ve skupině kvůli přijetí jednotlivců do kolektivu, jejich prosazení ve skupině, učení se společenským dovednostem a zároveň možnost komunikace s ostatními členy skupiny.

Na Piagetovu teorii navázal a dále ji prohluboval Lawrence Kohlberg (1927-1987), který na základě rozsáhlého experimentálního výzkumu vypracoval koncepci vývoje morálního usuzování. Kohlberg rozlišil tři stadia morálního vývoje, která ještě dále rozčlenil na šest dílčích stupňů (1. a 2. stupeň k I. stadiu, 3. a 4. stupeň k II. stadiu, 5. a 6. stupeň k III. stadiu)

- I. *stadium – předkonvenční úroveň* – dítě se chová podle vlastních potřeb bez ohledu na druhé osoby nebo normy. Morální pravidla dodržuje jen pod hrozbou trestu nebo příslibu odměn.

II. *stadium – konvenční úroveň* – dítě dodržuje morální pravidla tak, jak od něj společnost očekává; přijímá dobré a správné role, dodržuje konvenční pořádek. V tomto stadiu nevyhází stále ještě morální usuzování z vlastního přesvědčení.

III. *stadium – postkonvenční úroveň (autonomní morálka)* – morální usuzování jedince se řídí hodnotami a principy, které jsou platné pro společnost, ale zároveň nezávisle na autoritě druhých. Morální usuzování vychází z vlastního přesvědčení o správnosti dodržování morálních pravidel.

1. stupeň - orientace na odměnu a trest – dítě chápe určité jednání za dobré nebo špatné podle toho, zda následuje odměna nebo trest. Nepřikládá takovému jednání žádný sociální význam, ani nehodnotí důsledky. „*Vyhnout se určitému jednání, pokud jsme za něj potrestáni, a jednat, pokud následuje odměna, je považováno za základní lidskou (i zvířecí) motivaci.*“ (Heidbrink, 1997 str. 75)

Zde je možné nalézt podobnost s Piagetovým pojetím heteronomní morálky.

2. stupeň – instrumentálně-relativistická orientace (úcelové myšlení) - egocentrismus prvního stupně se postupně přeměnil ve schopnost jedince vcítit se do situace druhých; pochopit, že vlastní zájmy nemusí korespondovat se zájmy ostatních lidí. Učí se rozpoznávat a částečně akceptovat motivy jednání druhých. Pořád ale přetrvává princip „něco za něco“.

Toto stádium lze přirovnat k mezistadiu od heteronomní k autonomní morálce podle J. Piageta.

3. stupeň – orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model správného jedince – na tomto stupni vývoje jedinec prokazuje vysokou míru konformity se skupinou. Mladistvý je schopen poznat zájmy druhého, avšak stále není schopen vlastního postoje nezávislého na skupině; neumí rozeznat nespravedlnost v této skupině. Snahou jedince je být pro příslušnou skupinu (rodina, ale i přátelé atd.) dobrým člověkem. Záleží tedy na morálních postojích skupiny, ke které jedinec přísluší.

4. **stupeň - orientace na právo a pořádek** – v tomto stupni vývoje jedinec chápe plnění svých povinností a striktní dodržování zákonů za nejpodstatnější, a to i v situacích, kdy je takovéto jednání nehumánní.
5. **stupeň – orientace na zákonné chování a sociální úmluvy** – jedinec již není slepým zastáncem zákonů. Naopak je schopen rozeznat skutečnost, kdy by vedlo použití zákona k bezpráví. V tomto stupni morálního usuzování dozněla morálka jedince do takového stadia, kdy chápe zákony jako prostředky umožňující lidstvu nejvyšší míru spravedlnosti. *„Vně zákonem stanoveného okruhu se povinnosti zakládají na volné dohodě a úmluvách.“* (Heidbrink, 1997 str. 73)
6. **stupeň – orientace na všeobecně platné etické principy** – tento stupeň je považován spíše za nereálný ideál, kdy se od jedince očekává schopnost řídit se všeobecnými morálními principy. V realu je asi jen těžko možné najít tak morálně vyspělého člověka, který by se dokázal v určité situaci myšlenkově vcítit do role všech zúčastněných, a zároveň brát v úvahu veškeré nároky, které jsou v tomto ohledu uplatňovány.
Tento poslední Kohlbergův stupeň byl předmětem mnohé kritiky, proto nejnovější verze jeho záznamového archu pro vedení rozhovorů poslední stupeň neobsahuje. (Heidbrink, 1997 stránky 72-87)

V morálním vývoji nezáleží pouze na pochopení principu spravedlnosti a dalších morálních principů, ale především na vztahu, který si jedinec vytvoří s druhými lidmi; na schopnosti soucítit, nebo i umění pomáhat a pečovat. Je důležité chápat, že morálka v různých kulturách, zemích, historických obdobích nebo sociálních skupinách uvnitř jedné země, je odlišná. Mnoho záleží na té které situaci či na individuu té které osobnosti. *„Zralá osobnost respektuje společenské normy a pravidla a zároveň k nim dokáže mít kritický postoj, když pravidla vstupují do konfliktu s vyššími principy humanity.“* (Čáp, a další, 2001 str. 342)

3.2.4 Faktory, které působí na vývoj osobnosti

1) Vnitřní vlivy

- dědičná výbava
- genetická výbava

2) Vnější vlivy

- výchova
- prostředí

Základ je položen již v prenatálním věku a dále se usměrňuje vlivem vnějších faktorů, které na jedince působí po celý jeho život.

Dědičné dispozice jsou tedy informace, které predeterminávají individuální vývoj osobnosti jedince. Tyto informace působí jednotně v rámci celého genotypu (pozn. soubor všech genů vložených do zárodku organismu bez ohledu na jejich umístění v buňce). Dílčí složky genetického programu se aktivují postupně v průběhu života.

Na vzniku různých psychických vlastností jedince se podílí větší, přesně nezjištěné množství genů. Ty určují míru pravděpodobnosti rozvoje určitého stupně intenzity nebo kvality určitých vlastností.

Druhým faktorem, jak již bylo popsáno výše, podílejícím se na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti jsou vlivy vnější. Ty lze rozdělit podle Marie Vágnerové do dvou skupin:

- **Sdílené vnější vlivy**, které sdílí celá rodina nebo jiná skupina a které působí na rozvoj jejich podobnosti, např. rodinné prostředí
- **Nesdílené vnější vlivy**, které působí pouze na konkrétního jedince a které přispívají k rozlišnosti jednotlivých členů rodiny nebo skupiny (tzn. prenatální i postnatální vlivy biologického i psychosociálního charakteru, např. různá onemocnění, pohlaví, pořadí narození, zkušenosti s vrstevníky apod.) (Vágnerová, 2010 str. 31)

Výsledkem vzájemného působení mezi souborem dědičných předpokladů (genotypu) a různými vnějšími faktory je **fenotyp**, tzn. soubor všech pozorovatelných vlastností a znaků organismu.

3.3 Výchova k morálnímu vědomí jedince

„Výchova znamená investovat bez ohledu na cíl a přínos. Je to láska bez podmínek. Znamená to, že jsme plně k dispozici, aniž bychom se vzdali sebe. Výchova znamená respektovat odlišnou cestu dítěte, ale zahrnuje také to, že start na tuto cestu pojistíme vlastním příkladem.“ (Prekopová, a další, 1999 str. 21)

3.3.1 Vliv rodiny na utváření morálního vědomí jedince

Rodina poskytuje jako první dítěti model sociální interakce a komunikace v malé skupině. Svým působením začleňuje dítě do určitého způsobu života, předává mu určité sociální požadavky a normy. Pomocí odměn a trestů docílí interiorizace těchto požadavků a norem do chování dítěte. Je při tom pouze na volbě rodičů, jaké modely, formy způsobu života, hodnotové orientace a názory svým dětem vyberou. (Čáp, 1993 stránky 272-273)

Manželé Linda a Richard Eyrovi považují za nejdůležitější a nejefektivnější způsob výchovy naučit děti respektovat morální hodnoty. Jedině tak mohou vychovatelé přispět k pocitu šťastného života svých svěřenců.

„Uvolněná výchova, která se rozšířila v šedesátých letech, vychovala generaci, jež zlomila všechny rekordy v užívání drog, sebevraždnosti, nestabilitě rodin a také v osobní nespokojenosti, i když to nejde tak snadno změřit. Tak zvaná demokratická, liberální nebo osvobozující výchova, jak se tento přístup nazývá, odmítá učit děti morálním hodnotám, dokud nebudou dost staré, aby si vytvořily svůj vlastní hodnotový systém, což má katastrofické důsledky.“ (Eyre, a další, 2013 stránky 8-9)

A. S. Makarenko klade důraz při výchovné práci rodičů na úměrnost, především co se týče otázky míry zasahování do života dítěte. Podle něj bývá tato otázka leckdy

špatně řešena. Hranice samostatnosti, volnosti i vlastní vůle dítěte musí být přiměřeně koordinována a uvolňována vychovatelem podle věku, i individuální úrovně vývoje dítěte. „*Je nutná úměrnost v lásce a přísnosti, v něžnosti i strohosti, ve vašem poměru k věcem a k hospodářství.*“ (Makarenko, 1951 stránky 85-90)

Výše uvedené potvrdil výzkum P. M. Symondse, který na základě studie dětí s panovačnými rodiči a dětí s povolnými rodiči analyzoval charakterové vlastnosti těchto zkoumaných dětí. U první skupiny dětí, jejichž rodiče jsou dominantní, zjistil, že jsou spíše zdvořilé, oddané, závislé, poslušné, avšak také na sebe soustředěné, plaché a málo iniciativní. Naopak druhá skupina dětí, které vychovávali povolní rodiče, zjistil, že jsou výbojné, neposlušné, svéhlavé a řevnivé, přitom však nezávislé a vynalézavé. (Sargent, 1947 str. 192)

3.3.2 Vliv školy na morálním utváření jedince

Ve srovnání s rodinou má škola mnohem menší úlohu ve vytváření osobnosti dítěte. Přesto není tato role zanedbatelná. Dítě navštěvuje vzdělávací zařízení minimálně devět let.

Druh školy, povaha učitelů, kolektiv třídy i samotné školní prostředí má značný vliv na rozumový, citový i sociální růst dítěte. (Sargent, 1947 str. 193)

„*Do školního kurikula všech škol by měla být integrována mravní výchova. Jde o to, aby učitelé svým chováním, vystupováním a celým způsobem života poskytovali identifikační vzory. Měli by žákům a studentům především zprostředkovat poznatek, že základem pro jednání člověka ve společnosti musí být vytváření vztahů úcty, důvěry a spolupráce, individuální přístup k lidem na základě dobrého poznání jejich osobnosti. Souhrnně můžeme říci, že jde o to, aby lidé jednali racionálně a v souladu se zásadami etiky (mravnosti) a estetiky.*“ (Kohoutek, 2009)

3.3.3 Obsah a metody mravní výchovy

Mravní výchova by se měla zaměřovat především na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti. Přesto v současné výchovné praxi převládá orientace na podchycování negativních odchylek od morálních standardů a jejich trestání.

Obsahem výchovy mravního vědomí jedince by měl být zejména rozvoj prosociálnosti, altruismu, soucítění, „pomáhajícího“ chování aj. (Vacek, 2000 stránky 80-81)

Kvalifikovanou klasifikací metod mravní výchovy se zabývá S. Kučerová. Ta předkládá různá kritéria jejich členění. Jedno z všeobecnějších rozdělení je možné:

- 1) podle postavení vychovávajícího:
 - a) metody přímého působení
 - b) metody nepřímého vlivu
- 2) podle stránek osobnosti:
 - a) metody kognitivní
 - b) metody emotivní
 - c) metody aktivní
- 3) podle hlavního prostředku působení:
 - a) slovní
 - b) názorné
 - c) činné
- 4) podle stupně aktivity vychovávaného:
 - a) pasivní
 - b) aktivní
 - c) samostatné (Vacek, 2000 str. 85)

4 Praktická část

Morální vědomí člověka je velmi důležité pro celou společnost. Je tedy nutné vytvářet toto vědomí již od raného věku dítěte. Čím mladší dítě je, tím bývá tvárnější.

To, co je člověku vrozené, nemůže výchova zásadně změnit. Je možné pouze tyto dané složky osobnosti správně usměrňovat. Ovlivnitelné jsou jen ty prvky osobnosti, které se utvářejí v průběhu vývoje člověka od jeho narození až do smrti.

Jednou ze základních charakterových vlastností člověka, která zároveň ovlivňuje jeho morální úroveň, je schopnost vcítit se do druhých. Každý jedinec se rodí s určitou mírou empatie a je pouze na vychovatelích, aby dbali na udržení a prohlubování této dispozice. Cílem etické výchovy by mělo být pozitivní ovlivňování postojů a chování dítěte tak, aby vedlo směrem k prosociálnímu chování. Proto by měli vychovatelé předávat dítěti takové etické normy, které stojí na úsečce od bodu „správné“ až po bod „špatné“ na straně „správné“. V neposlední řadě má značný podíl na utváření morálních hodnot vzájemný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným dítěti.

Proto si kladu následující otázky:

Do jaké míry se podílí na morální úrovni žáka vztah rodiče, respektive prvního nejvýznamnějšího vychovávajícího, a jeho svěřence, a pokud není vztah mezi vychovatelem a vychovávajícím příliš vřelý, ovlivní to morální hodnoty dítěte?

Hraje v postojích k morálce nějakou roli inteligence?

Je morální vědomí různé u žen a mužů?

Je morálka u dětí ve věku přibližně 16 - 19 let různě vyspělá?

4.1 Metodologie výzkumu

Pro uskutečnění mého výzkumu v této bakalářské práci jsem použila dotazníkovou metodu. Součástí dotazníku je i modelová situace v podobě morálního dilematu vytvořeného L. Kohlbergem.

Výzkum jsem vedla na SOŠ a SOU v Horšovském Týně, kde můj vzorek respondentů tvoří jak žáci studující obor vzdělání zakončený výučním listem, tak i maturitní zkouškou, ženy i muži druhého a čtvrtého ročníku.

Dotazník je anonymní, pouze s uvedením pohlaví a ročníku. Je tvořený otázkami vlastní konstrukce, které jsou sdruženy do sekcí podle charakteru zjišťovaných informací.

První část dotazníku obsahuje otázky zjišťující nominální proměnné, tedy pohlaví, ročník, způsob zakončení studijního oboru a osoby žijící s respondentem ve společné domácnosti (otázky 1 – 4). Tuto část rozeberu v samostatné podkapitole.

Druhá část dotazníku se orientuje na identifikaci osoby vychovatele a zároveň na jeho vztah s respondentem (otázky 5 – 13).

V třetí části průzkumu jsem se zaměřila na vymezení rozsahu respondentovy schopnosti vcítit se do druhých (otázky 14 – 18).

Čtvrtou část dotazníku tvoří otázky na zjištění respondentova citu pro spravedlnost (otázky 19 - 22).

Tyto sekce otázek rozeberu postupně v kapitole, která následuje po analyzování dat nominální proměnné.

Poslední samostatnou částí dotazníku je morální dilema podle L. Kohlberga, konkrétně dilema III. – Heinzovo dilema (Vacek, 2005 stránky 25-26).

Morální úroveň jsem zjišťovala rozborem otázek, které vyústily z podstaty Heinzova dilematu.

Kompletní dotazník včetně otázek stanovených na základě rozboru Heinzova dilematu, který byl použit pro sběr dat, je uveden v přílohách (Příloha č. 1 - 3).

4.2 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován se souhlasem vedení školy i se souhlasem vyučujících. Žáci vyplňovali dotazník v předmětu Občanská nauka za přítomnosti vyučujícího. Byli řádně poučeni o důvodu dotazníkového šetření, dále o anonymitě vyplňovaného dotazníku a o způsobu jeho řádného vypsání.

Žáci byli také upozorněni na nutnost samostatné práce při vyplňování dotazníku a důležitosti uvádění pouze pravdivých odpovědí.

Během realizace dotazníku vládla ve třídě poklidná atmosféra. Žáci pracovali samostatně v tichosti soustředěni nad zadanými otázkami.

Po ukončení výzkumného šetření a odevzdání dotazníku žáci ohodnotili výzkum jako zajímavý. Následně se v krátkosti rozvinula diskuze nad otázkami, které byly v dotazníku zařazené, konkrétně otázka č. 20 a debata ohledně krádeže léku pro Heinzovu ženu.

5 Výsledky a jejich hodnocení

Sekce otázek zjišťující vztah vychovávaného a vychovatele, míru empatie a vnímání spravedlnosti, tedy otázky č. 5 – 22, jsem hodnotila podle vytvořené vlastní bodové škály jeden až tři body. Čím více bodů, tím lepší úroveň. Jeden bod představuje podprůměrnou úroveň, dva body znamenají průměrnou intenzitu a tři body výbornou úroveň.

Podle odpovědí na otázky zjišťující stupeň morálního vědomí při rozebírání Heinzova dilematu jsem zařazovala žáky do šesti stupňů podle Kohlberga.

Všechny vyhodnocené sekce otázek s přidělením bodů podle mnou vytvořené škály včetně zařazení respondentů do stupňů morální úrovně podle Kohlberga jsem zaznamenala do níže uvedené tabulky č. 1.

Dále budu jednotlivé sekce otázek podrobněji rozebírat a zaznamenávat zjištěné údaje pro přehlednost do grafů.

Tabulka 1 - Celkové shrnutí výsledků

	Pohlaví	Studijní obor	Ročník	Vazba na:	Vztah	Empatie	Spravedlnost	Morální stupeň
1.	žena	MZ	4	matku	3	3	2	5
2.	žena	MZ	4	matku	3	3	2	4
3.	žena	MZ	4	matku	3	3	3	6
4.	žena	MZ	4	otce	3	3	3	5
5.	žena	MZ	4	matku	3	3	3	5
6.	žena	MZ	4	otce	3	3	3	5
7.	žena	MZ	4	babičky	3	3	3	6
8.	žena	MZ	4	matku	3	3	3	5
9.	žena	VL	2	matku	1	2	3	5
10.	žena	VL	2	otce	3	2	3	5
11.	žena	VL	2	matku	3	2	3	5
12.	žena	VL	2	otce	3	3	3	4
13.	žena	VL	2	matku	3	3	3	5
14.	žena	VL	2	otce	3	3	2	4
15.	žena	VL	2	matku i otce	3	3	3	5
16.	žena	VL	2	matku	3	3	3	neuvedeno
17.	žena	VL	2	matku	3	3	2	4
18.	žena	VL	2	matku i otce	3	3	3	5
19.	Muž	VL	2	matku	3	3	3	5
20.	Muž	VL	2	otce	3	3	3	neuvedeno
21.	Muž	MZ	4	matku	3	3	3	5
22.	Muž	MZ	4	matku	2	2	3	5
23.	Muž	MZ	4	otce	3	2	3	5

24.	Muž	MZ	4	matku	2	3	3	5
25.	Muž	MZ	4	matku	3	2	3	5
26.	Muž	MZ	4	matku	3	2	3	5
27.	Muž	MZ	4	matku	3	3	2	5
28.	Muž	MZ	4	matku	3	3	3	6
29.	Muž	MZ	4	matku	3	3	3	5
30.	Muž	MZ	4	neuveďeno	2	2	3	5
31.	Muž	MZ	4	neuveďeno	neuveďeno	2	3	5
32.	Muž	MZ	4	matku	2	2	3	5
33.	Muž	MZ	4	matku	3	2	3	5
34.	Muž	MZ	4	matku	2	3	3	5
35.	Muž	MZ	4	matku	3	2	3	5

Zdroj: Vlastní zpracování

Seznam zkratk

MZ – maturitní zkouška

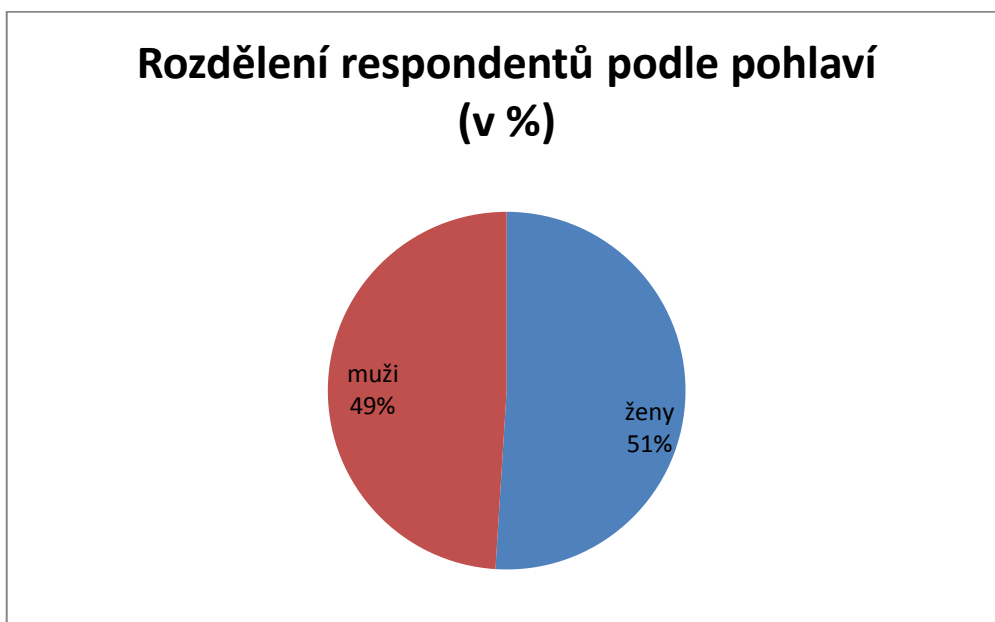
VL – výuční list

5.1 Obecné vyhodnocení dotazníku

Prvním krokem při vyhodnocení obecných dat získaných z dotazníkového šetření je rozdělení respondentů podle pohlaví, ročníku a způsobu zakončení oboru vzdělání. Proto se při posuzování získaných informací soustředím nejprve na vyhodnocení otázek zjišťujících nominální proměnné.

Z celkového počtu respondentů, tj. 35 žáků, tvoří podíl žen 51 % a podíl mužů 49 %. Tyto hodnoty jsou vyrovnané, což považuji pro vyhodnocení dosažených dat za optimální.

Graf 1 - Rozdělení respondentů podle pohlaví

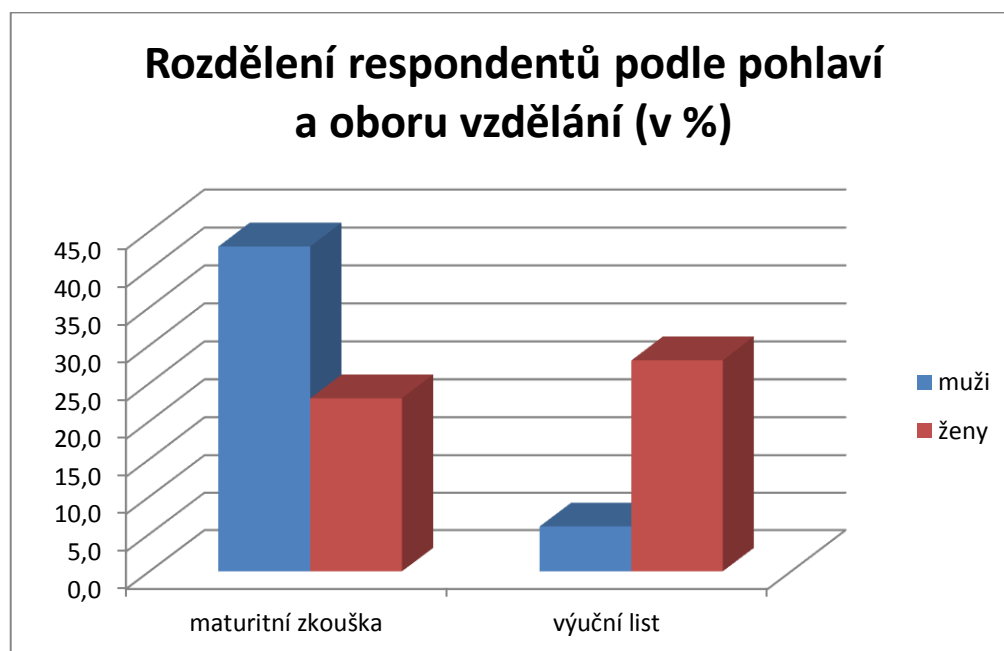


Zdroj: Vlastní zpracování

Počet žáků z celkového počtu respondentů, kteří studují obor vzdělání zakončený *výučním listem*, je 12 žáků tedy 34 %. Z tohoto počtu žáků je 10 žen (83 %) a pouze 2 muži (17 %).

Počet žáků z celkového počtu respondentů, kteří studují obor vzdělání zakončený *maturitní zkouškou*, je 23 žáků tedy 66 %. Z tohoto počtu žáků tvoří ženy 35 % (tj. 8 žen) a muži 65 % (tedy 15 mužů).

Graf 2 - Rozdělení respondentů podle pohlaví a oboru vzdělání

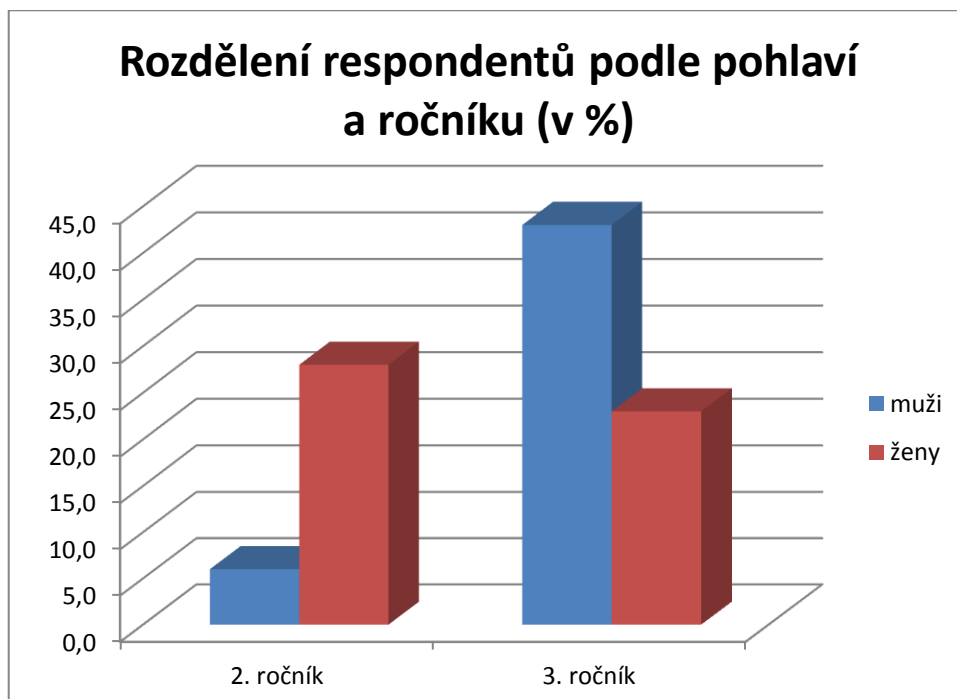


Zdroj: Vlastní zpracování

Tyto výsledky mne velmi překvapily. V dřívějších letech byla skutečnost spíše opačná. To znamená, bylo více žen, které studovaly na oborech vzdělání zakončených maturitní zkouškou, nežli mužů.

Dotazníky jsem zadávala ve *druhém* ročníku oboru vzdělání zakončený *výučním listem* a ve *čtvrtém* ročníku oboru vzdělání zakončený *maturitní zkouškou*. Proto výsledky z výzkumu v počtu žen a mužů v jednotlivých ročnících budou stejné jako u výsledků jednotlivých žáků v každém oboru vzdělání.

Graf 3 - Rozdělení respondentů podle pohlaví a ročníku



Zdroj: Vlastní zpracování

5.2 Vyhodnocení názorů a postojů respondentů

Další části dotazníku již směřují k samotnému zjišťování názorů a postojů respondenta.

Otázky byly tvořeny jako uzavřené či polootevřené se škálou nabízených odpovědí, nebo byly zcela otevřené, aby mohl respondent volně vyjádřit své myšlenky.

V otázce č. 5 jsem se respondentů dotazovala na *osobu, která se podle nich nejvíce podílí na jejich výchově*.

Převážná část žáků uvedla matku jako nevlivnější osobu v jejich životech. Takovéto zjištění jsem předem očekávala. Přestože žijeme v době, kdy není s podivem, že rodičovskou dovolenou čerpá otec, stále drží prim ve výchově především matky. Celkem tuto odpověď uvedlo 23 respondentů, tj. 66 %. Otce uvedlo 7 respondentů (20 %). Oba rodiče se podle žáků podílejí na výchově u 2 respondentů, jeden dotazující (žena) uvedl jako nejvíce se podílející osobu na jeho výchově babičku.

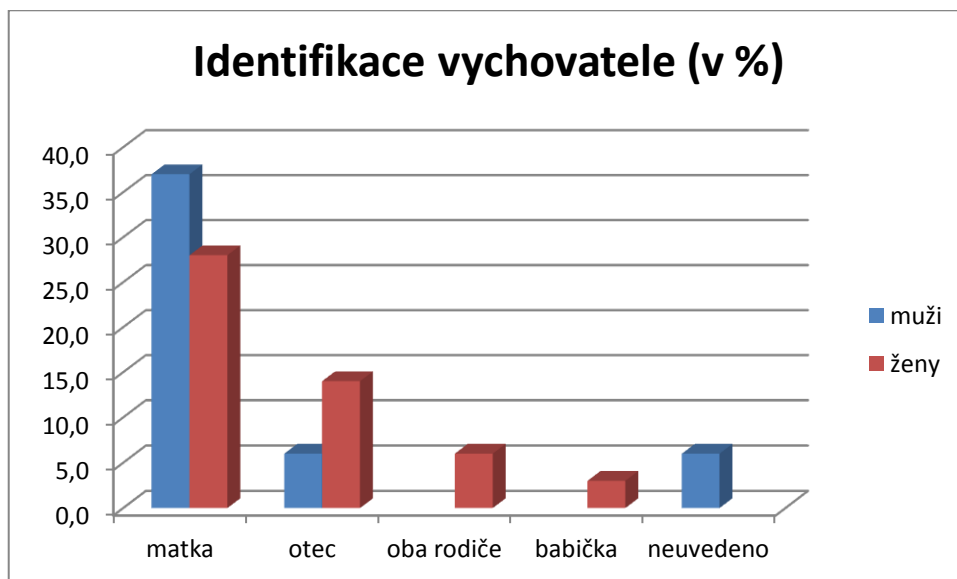
Dva respondenti neuvedli žádnou cizí osobu. V obou případech se jednalo o muže studující obor vzdělání zakončený maturitní zkouškou, kteří toho času navštěvují již čtvrtý ročník. Moje dedukce v těchto případech je, že jsou pravděpodobně plnoletí, a proto se považují za sebe odpovědní.

První respondent, který neuvedl žádnou osobu, jež by se podílela na jeho výchově, zakroužkoval jako osoby, se kterými žije ve společné domácnosti matku, otce a sourozence. Dále uvádí, že s danou (avšak neuvedenou osobou) nemá příliš vřelý vztah. Přesto je pro něj důležité nezklamat uvedenou osobu z důvodu, že má dobrý pocit z toho, když ji nezklame. Předpokládám tedy, že jako danou osobu myslí oba rodiče.

Druhý respondent, který neuvedl žádnou cizí osobu, jež by se podílela na jeho výchově, vyznačil jako osoby žijící s ním ve společné domácnosti matku, otce a sourozence. Jako osobu, která se podílí nejvíce na jeho výchově, uvedl sám sebe.

Na níže znázorněném grafu je zřetelně patrné, že nejvíce jmenovanou osobou vychovatele byla respondenty uváděna matka. Zajímavější je však zjištění, že matku uvádělo více mužů, zato u otce je situace opačná. Toho jako osobu, která se nejvíce podílí na jejich výchově, uváděla převážně ženská část populace.

Graf 4 - Identifikace osoby vychovatele



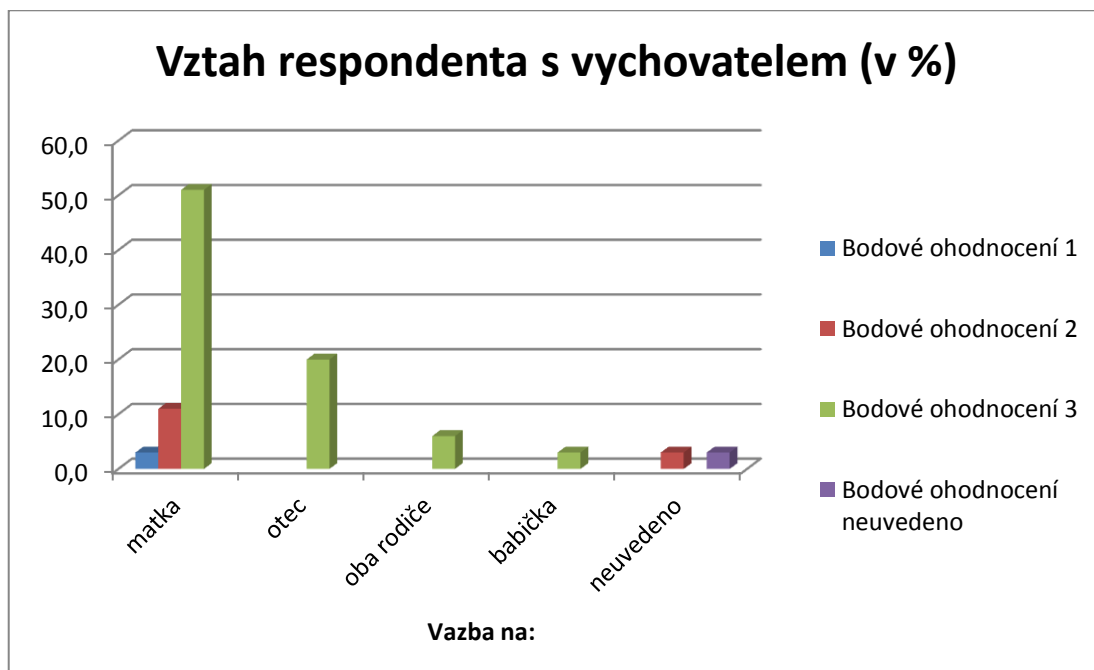
Zdroj: Vlastní zpracování

Otázky č. 6 – 13, které se zaměřují na *vzájemný vztah respondenta a vychovatele*, jsem vyhodnotila podle výše uvedené stupnice od jednoho do tří bodů, kdy jeden bod znamená podprůměrný vztah, dva body průměrný vztah a tři body výborný vztah.

Počet respondentů, kteří mají nejlépe hodnocený vztah s vychovatelem, tedy získali ohodnocení 3 body, činí 28 žáků, tj. 80 % z celého vzorku dotazovaných. Toto zjištění je velice pozitivní.

Dalším zásadním faktem získaným z odpovědí se ukázalo, že tento vztah je nejvíce vázán k matce jako osobě vychovatele.

Graf 5 - Vztah respondenta s vychovatelem



Zdroj: Vlastní zpracování

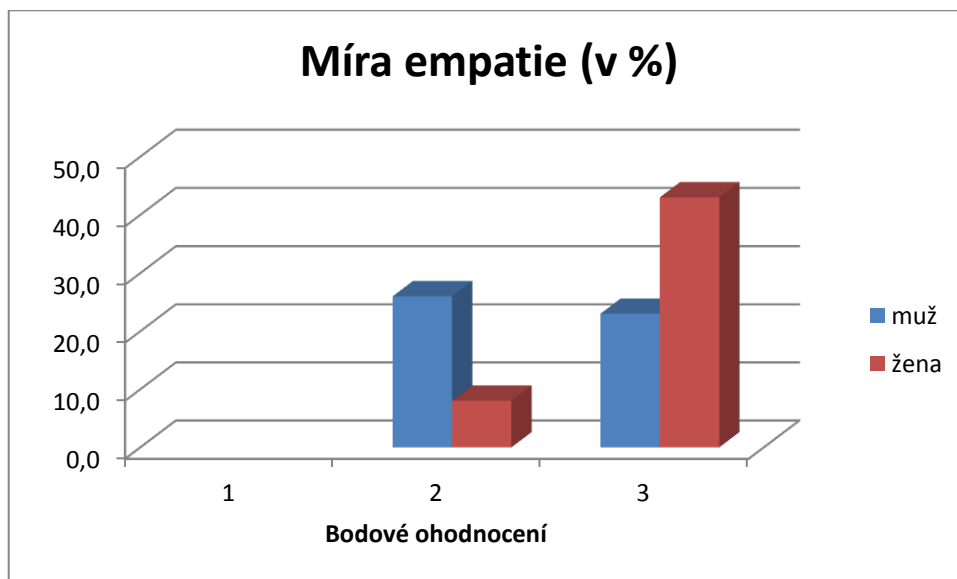
Třetí částí dotazníku jsou otázky č. 14 – 18, které zjišťují *miru empatie*, jíž jsou respondenti schopni. Opět jsem pro vyhodnocení použila škálu bodového hodnocení od jednoho do tří bodů. Podle této škály byly zjištěné výsledky následující:

- žádného dotazujícího jsem neohodnotila pouhým jedním bodem,
- 12 respondentů získalo dva body, tj. 34 % a
- 23 dotazujících jsem ohodnotila třemi body, tvořili tedy 66 %.

Jiným možným kritériem pro vyhodnocení této sekce otázek je rozdělení jednotlivých bodů podle pohlaví. Respondentů, kteří mají *průměrnou* schopnost vcítit se do druhého z celkového počtu 12 žáků, tvoří 25 % ženy a 75 % muži. Tento závěr může být důsledkem charakteru použitých otázek.

Respondentů, kteří podle výsledků mají *výbornou* schopnost empatie, tedy 23 žáků, jsou přesným opakem výše uvedeného. Většinu tvoří ženy 65 % a menší část muži 35 %.

Graf 6 - Míra empatie



Zdroj: Vlastní zpracování

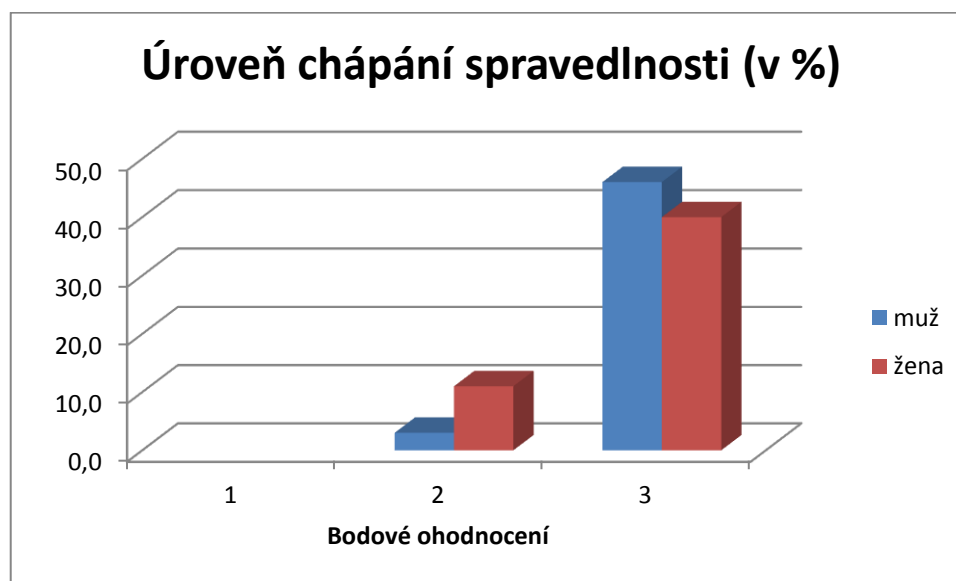
Další, v pořadí čtvrtá, sekce otázek (č. 19 – 22) zjišťuje *úroveň chápání spravedlnosti* respondenty. I při tomto vyhodnocování odpovědí získaných od dotazovaných žáků jsem použila škálu jedna až tři body.

Z celkového počtu respondentů získalo plný počet bodů, tedy tři body, 30 dotazovaných žáků. Převedením na procenta zjistíme, že *výbornou* úroveň chápání spravedlnosti respondenty, získalo 86 % dotazovaných. Takový výsledek je velice příznivý a dává optimismus do budoucnosti lidstva.

Pouze u pěti respondentů je úroveň chápání spravedlnosti *průměrná* a žádný dotazovaný nemá *podprůměrnou* úroveň pojetí spravedlnosti.

Rozdělením získaných informací na pohlaví nám znázorní následující graf:

Graf 7 - Úroveň chápání spravedlnosti



Zdroj: Vlastní zpracování

Shrnutí:

Na začátku praktické části mé bakalářské práce jsem si položila některé otázky týkající se činitelů, které působí na vývoj morálního vědomí dítěte. Z výsledků průzkumu jsem zjistila, že respondentů, kteří mají *výborný* vztah s vychovatelem, je 28 žáků.

Dále jsem rozdělila výše uvedené respondenty na ty, kteří měli tři bodové ohodnocení jak vztahu s vychovatelem, tak i schopnost empatie a cit pro spravedlnost. Těchto dotazovaných žáků je šestnáct. Zbylých 12 žáků má nižší bodové ohodnocení buď míry empatie, nebo úrovně chápání spravedlnosti, přesto nikdo z nich nemá ohodnocení jakékoliv položky pouhým jedním bodem.

Naopak jeden respondent - žena, kterou jsem ocenila pouze jedním bodem za vztah s vychovatelem - matkou, neměla špatné hodnocení ve schopnosti vžít se do druhých – 2 body, nebo citu pro spravedlnost – 3 body.

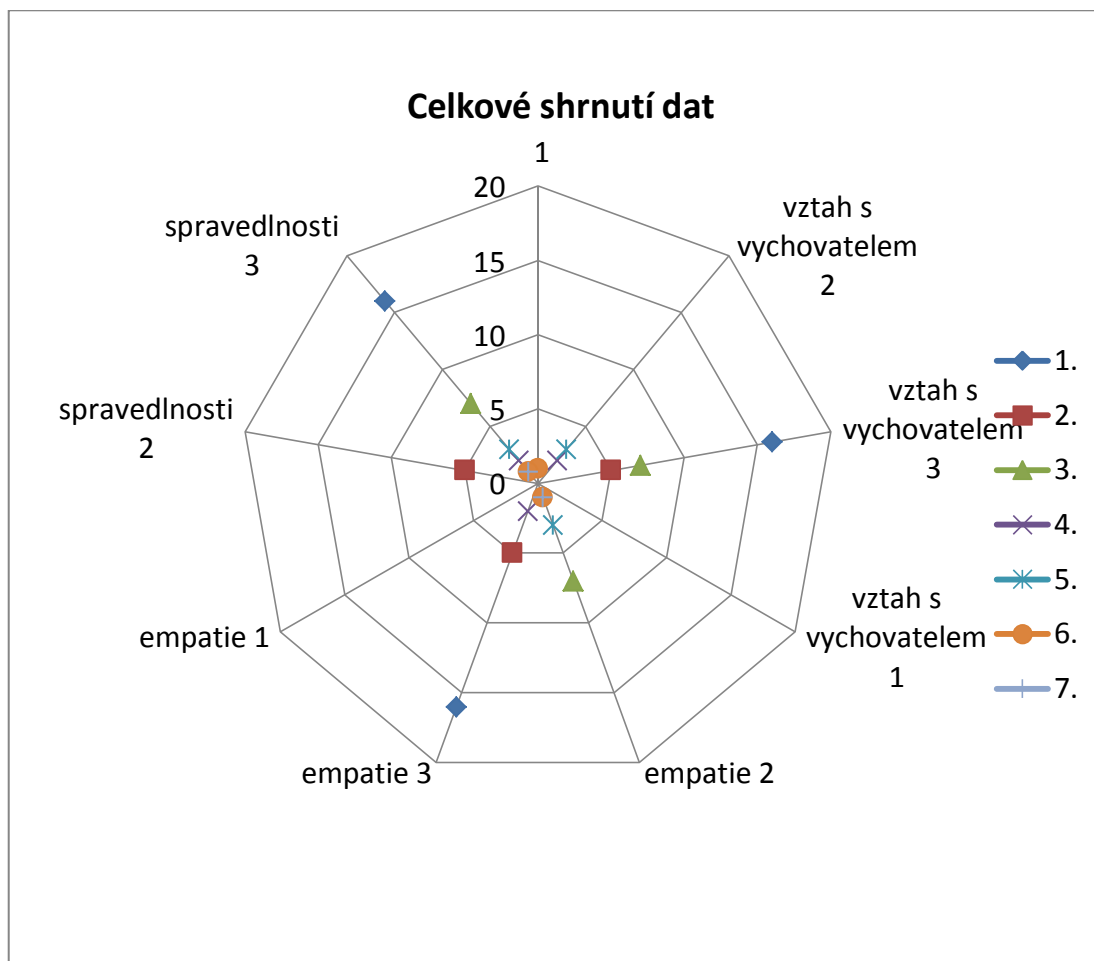
Respondentů, kteří měli *průměrný* vztah s vychovatelem, tedy získali dva body, je 5 žáků. Jejich výsledky v sekci otázek týkající se míry empatie byly: 3 respondenti byli ohodnoceni dvěma body a 2 respondenti třemi body. Výsledky v sekci otázek zjišťující úroveň chápání spravedlnosti byly u všech pěti respondentů tří bodové. Zajímavé je ovšem zjištění, že tento průměrný vztah s vychovatelem se týkal jen mužů, a to především vztah k matce, čtyři případy z pěti.

Jeden respondent, u kterého nebylo možné vyhodnotit vztah s vychovatelem, měl též uspokojivé výsledky při zjišťování míry empatie – 2 body, a citu pro spravedlnost – 3 body.

Morální úroveň respondentů, kteří měli *výborné* hodnocení schopnosti vcítit se do druhých a zároveň vysokou úroveň vnímání spravedlnosti, je 18 žáků, z toho mělo pozitivní vztah s vychovatelem 16 žáků a jen dva žáci měli vztah průměrný.

Výše popsané celkové shrnutí získaných dat graficky znázorňuje graf č. 8.

Graf 8 - Celkové shrnutí



Zdroj: Vlastní zpracování

Na základě výše uvedeného jsem došla k závěru, že pozitivní vztah vychovatele a vychovávaného přispívá k vyšší morální úrovni vychovávaného dítěte. Avšak zároveň to nemusí znamenat, že by horší nebo přímo negativní vztah vychovávaného a vychovatele musel nevyhnutelně vést ke špatné morální úrovni dítěte.

Dále jsem nezjistila žádné výrazné rozdíly mezi žáky studujícími obor vzdělání zakončený výučním listem nebo maturitní zkouškou.

Výsledky týkající se rozdílné úrovně morálního vědomí u žáků mladších (druhý ročník) a starších (čtvrtý ročník) byly podobné.

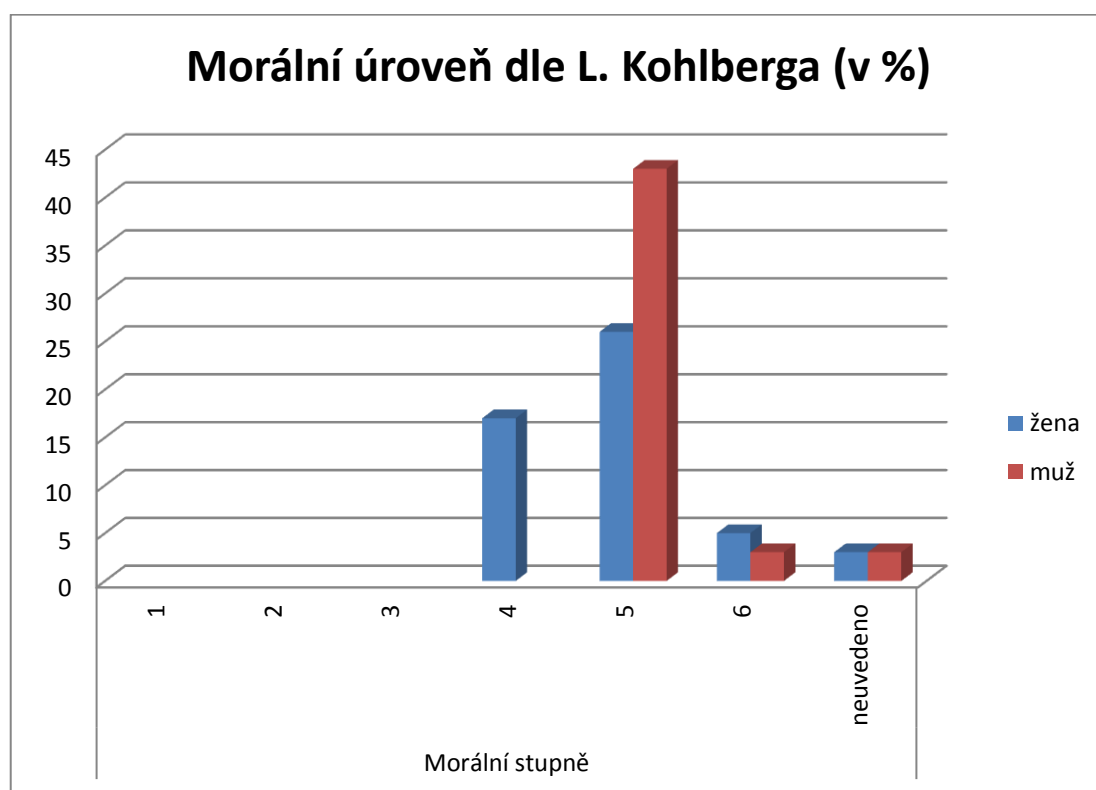
Poslední zjištění týkající se rozdílů mezi muži a ženami též nebyla zásadně odlišná, což mne osobně příjemně potěšilo.

5.3 Vyhodnocení morálního dilematu

Poslední samostatnou částí dotazníku tvoří Heinzovo morální dilema podle L. Kohlberga. Jak jsem uvedla v teoretické části mé práce str. 16 - 17, rozdělil L. Kohlberg morální úroveň člověka do tří stádií, která jsou dále každá dělena do dvou stupňů. Celkový počet stupňů morální úrovně člověka je tedy šest.

Podle odpovědí na otázky týkající se Heinzova dilema jsem zařadila respondenty do Kohlbergovy stupnice morální úrovně. Zařazení dotazujících vycházelo od čtvrtého stupně do nejvyššího stupně, tedy šestého.

Graf 9 - Morální úroveň dle L. Kohlberga



Zdroj: Vlastní zpracování

Většina dotazujících považuje chování lékárníka za nehumánní, sobecké, chamtivé a proti přísaze, kterou se zavázal zachraňovat lidské životy.

Naopak 27 respondentů (tj. 77 %) považuje Heinzovu krádež za eticky přijatelnou vzhledem k okolnostem. Jako nejdůležitější pohnutku uvádějí především lásku k milované ženě a zachování lidského života.

Zajímavé je zjištění, že ze vzorku 33 dotazovaných, kteří vypracovali otázky týkající se Heinzova dilematu (*pozn. autora: 2 neodpovídali*), ukázaly výsledky více morálně vyspělých mužů (46 %) než žen (31 %).

Následky svého jednání, tedy krádeže, by dobrovolně nesli 4 dotazující (tj. 11 %).

Velice pozitivní bylo zjištění, že ze vzorku 35 respondentů jsem až 3 žáky (tj. 9 %) mohla zařadit do nejvyššího stupně morálního vývoje podle L. Kohlberga.

6 Závěr

Současný pohled na morální úroveň mládeže nebývá příliš pozitivní. Většina dospělé populace vyčítá dětem, že si ničeho neváží, jsou drzé a neznají mezí ve svém jednání.

Důležitými otázkami ale jsou, proč tak jednají a kdo nebo co je za to odpovědný?

Cílem praktické části mé bakalářské práce bylo pomocí dotazníku a navozené modelové situace analyzovat vytyčené vlivy působící na morální uvědomování jedince.

Musím však konstatovat, že podle výsledků mého výzkumu, se nezdá být obraz dospívající mládeže nijak zdrcující. Naopak na mne působil velice pozitivně.

Žáci měli celkem jasnou představu o tom, co je správné a co špatné, a to včetně odůvodnění, proč to tak chápou.

Na základě informací získaných z dotazníkového šetření jsem došla k závěru, že žáci střední odborné školy a středního odborného učiliště jsou spíše nadprůměrně vnímaví a spravedliví ke svému sociálnímu okolí, než jak jsou svým okolím chápáni oni.

Vývoj morálních hodnot jedince tkví v celé řadě zákonitostí. Je na vychovávajícím, ať už rodiči nebo učiteli, aby morální hodnoty nejen znal, ale uměl se v nich orientovat, aby mohl svého svěřence správně usměrňovat. Proto je nanejvýš žádoucí, aby děti i mladiství byli v úzkém kontaktu s osobami, které jim předají morální hodnoty, které jsou žádoucí pro společnost.

7 Seznam použitých zdrojů

Adler, Alfred. *Člověk jaký jest.* Praha : Orbis, 1935. 212 s.

Čáp, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

Čáp, Jan a Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

Eyre, Linda a Eyre, Richard. *Jak naučit děti hodnotám.* Praha : Portál, s.r.o., 2013. 160 s. ISBN 978-80-262-0399-5.

Fuchs, Eric. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava : Mlýn, 2003. 169 s. ISBN 80-86498-03-4.

Hass, Aaron. *Morální inteligence.* Praha : Columbus, spol. s r. o., 1999. 152 s. ISBN 80-7249-010-9.

Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje.* Praha : Portál, s.r.o., 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.

Kol. autorů. *Všeobecná encyklopedie o osmi svazcích.* Praha : Diderot, 2002. Sv. II. 534 s. ISBN 80-86613-02-X.

Makarenko, A. S. *O výchově dětí v rodině.* Praha : Dědictví komenského, 1951. 132 s.

Prekopová, J a Schweizerová, Ch. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu.* Praha : Portál, 1999. 151 s. ISBN 80-7178-358-7.

Sargent, S. S. *Základy psychologie.* Praha : Život a práce, 1947. 406 s.

Vacek, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 121 s. ISBN 80-7041-148-1.

Vacek, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 123 s. ISBN 80-7041-223-2.

Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

Cogiel, Alina. Prosociální chování a jeho vazby na altruismus, afilaci a empatii. *Filosofická fakulta OU*. [Online] 27. 12 2007. [Citace: 14. 10 2014.] <http://ff.osu.cz/index.php?kategorie=224&id=3699>.

Kohoutek, Rudolf. Mravní výchova ve školách. *Psychologie v teorii a praxi*. [Online] 4. Listopad 2009. [Citace: 9. Únor 2015.] <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-a-mravni-vychova>.

8 Seznam příloh

Příloha č. 1: Vyplněný dotazník č. 7

Příloha č. 2: Vyplněný dotazník č. 9

Příloha č. 3: Vyplněný dotazník č. 32