

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Morální usuzování dětí a adolescentů o motivech  
jednotlivců lhát nebo říkat pravdu**

**Children's and Adolescents Moral Reasoning  
about Motivations to Lie-telling or Truth-telling**



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Bc. Karolína Petřeková

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Olomouc

**2015**

### **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: Morální usuzování dětí a adolescentů o motivech jednotlivců lhát nebo říkat pravdu, vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V .....dne ..... Podpis .....

### **Poděkování**

Děkuji PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce, za jeho podnětné připomínky, které mi pomáhaly při zpracování tématu. Děkuji všem respondentům, kteří se dobrovolně zúčastnili výzkumu. Rovněž děkuji svému zaměstnavateli za podporu a umožnění dalšího vysokoškolského studia.

## Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Vnitřní kognitivní faktory .....	8
1.1 Morálka J. Piageta.....	8
1.2 Morálka L. Kohlberga.....	9
1.2.1 Neokohlbergiánský přístup .....	11
2 Osobnostní, potažmo jáské faktory .....	13
2.1 Morální identita A. Blasiho.....	14
2.2 Morální integrita osobnosti A. Cribba .....	17
2.3 Ženský model morálního vývoje C. Gilliganové .....	18
2.4 Genderově podmíněné osobnostní rozdíly ve schopnosti lhát.....	19
2.5 Kulturně podmíněné osobnostní rozdíly ve schopnosti lhát .....	20
3 Vývojově podmíněné rozdíly.....	21
3.1 Vývojové kategorie .....	22
3.1.1 Předškolní věk.....	23
3.1.2 Mladší školní věk .....	24
3.1.3 Střední školní věk.....	25
3.1.4 Starší školní věk .....	26
4 Situační faktory .....	28
4.1 Dilematická situace .....	29
4.2 Morální hodnocení konkrétní situace.....	33
5 Forenzní psychologie .....	36
5.1 Motiv ke lživé výpovědi.....	37
5.2 Detekce lží.....	38
5.3 Věrohodnost výpovědi .....	41
6 Relevantní výzkumné projekty .....	44

## VÝZKUMNÁ ČÁST

7	Předmět výzkumu a výzkumné otázky.....	47
7.1	Výzkumné cíle a výzkumné otázky .....	47
8	Metodologický rámec a realizace výzkumu.....	49
8.1	Dotazník vlastní konstrukce.....	49
8.2	Průběh výzkumu .....	51
8.3	Etika výzkumu .....	52
9	Výzkumný soubor .....	54
10	Popis a interpretace výsledků.....	56
11	Diskuze.....	73
12	Závěr .....	76
	Souhrn .....	79
	Seznam použitých zdrojů a literatury.....	82
	Český a cizojazyčný Abstrakt diplomové práce	
	Seznam tabulek a grafů	
	Seznam příloh	

# Úvod

---

Jedním z účelů a rovněž cílem předkládané diplomové práce je analyzovat dostatečné množství výzkumných studií a teoretických východisek zabývajících se morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní. Tomuto pojetí odpovídají rozšiřující se poznatky o teorii mysli<sup>1</sup>, díky nimž v současné době dochází ke snaze o propojení studia morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní (Talwar & Lee, 2002). Smith & LaFreniere (2009) poukazují, že mezi odborníky z řad vývojové psychologie vzrostl zájem a snaha o porozumění, jak děti morálně usuzují o pravdě a lži. Goodman et al. (2006) si od zjištěných informací slibuje větší porozumění dětskému sociálně kognitivnímu vývoji, rovněž pochopení normativního vývoje v odůvodňování lží.

Pro porozumění morálnímu jednání je potřeba se soustředit jednak na aspekty morálního usuzování formální, tak i obsahové, s důrazem na formu úsudku, vliv rozumu a myšlení aktéra, klíčové aspekty jako osobnost, morální identita, hodnoty, systém, situační faktory a jejich vliv na usuzování a následné jednání v dané situaci (Tyrlick, 2004). V současné psychologii bychom si mohli pro větší přehlednost rozdělit faktory, které jsou považovány za klíčové v oblasti porozumění morálního usuzování a morálního jednání, a které se mohou vzájemně kombinovat, na tři skupiny, podle níž jsou následně pojmenovány i prezentované stěžejní kapitoly:

- **vnitřní kognitivní faktory,**
- **osobnostní, potažmo jáské faktory,**
- **situační faktory.**

Ačkoliv je téměř nadlidským úkonem postihnout všechny tyto faktory, které ovlivňují morální usuzování a jednání najednou, má smysl vytvářet takové výzkumné studie, které budou zahrnovat více různých faktorů, které pomohou přispět k lepšímu poznání psychologie morálky (Smetana & Killen, 2013). Relevantním výzkumům k této problematice jsme věnovali šestou kapitolu.

---

<sup>1</sup> Teorie mysli (Theory of Mind) znamená specifickou poznávací schopnost k porozumění tomu, že si jedinec vytváří alternativní mentální reprezentace světa, které se mohou lišit od našich reprezentací, a kterou mohou být pravdivé nebo mylné (Smith et al., 2009).

Měření morální úrovně můžeme považovat za významnou diagnostickou komponentu, která rozšiřuje tradiční klinické oblasti zkoumání. Z klinického hlediska se morální usuzování využívá především v oblasti forenzní psychiatrie a psychologie (Heretik, 2010). V kombinaci s teoretickými východisky morálky mají zjištěné informace dalekosáhlé praktické důsledky, a to především z hlediska zdokonalování právní definice dětské věrohodnosti, účasti, postavení a role dětí při soudních jednání, rovněž pro tvorbu efektivních strategií k získávání potřebných výpovědí dětských svědků, ale i obětí trestných činů (Goodman et al., 2006). Oblastí forenzní psychologie se zabývá pátá kapitola vyčleněná tomuto tématu.

Pro ověření vztahu mezi morálkou a lhaním, rovněž pro podporu východisek teorie mysli, jsme se rozhodli vytvořit výzkumnou studii, která by přinesla zjištění z oblasti morálního usuzování a zdůvodňování, v návaznosti na vývojové aspekty lhaní. Zaměřili jsme se přitom na dětskou a dospívající populaci v rámci níž nás zajímalo, jak budou děti a adolescenti usuzovat a zdůvodňovat motivy ke lživým a pravdivým tvrzením. V oblasti vývojových aspektů lhaní jsme se zajímali, zda se budou jedinci lišit v oblasti detekce lživého tvrzení, v závislosti na věku, pohlaví a zdůvodnění. K výzkumným účelům jsme si stanovili vytvořit dotazník vlastní konstrukce, který by odpovídal na stanovené výzkumné otázky a s jehož pomocí bychom podpořili východiska teorie mysli, a tedy propojili psychologii morálky s vývojovými aspekty lži.

# TEORETICKÁ ČÁST

---

## 1 Vnitřní kognitivní faktory

Ranné práce se zaměřují na mravní vývoj s ohledem na neměnné stupně. U této skupiny teorií převažují vnitřní kognitivní faktory, do nichž zahrnujeme struktury morálního úsudku (např. Kohlberg, 1981), morální orientaci (např. Gilligan, 1982). Významným představitelem této oblasti je Piaget (1999), který proslul svou vývojovou teorií myšlení.

### 1.1 Morálka J. Piageta

V oblasti morálky vyslovil Piaget (1968) předpoklad, že si dítě samo aktivně vytváří své porozumění k morálním normám. Určujícím aspektem pro porozumění morálce je pro Piageta (1968) chápání pravidel. Zajímal se, jakým způsobem u dětí vzniká, a dále se rozvíjí vědomí pravidel, což dokládá výzkumem chápání pravidel hry kuliček (Piaget, 1968). Na základě výzkumu chápání pravidel hry vytvořil Piaget (1968) čtyři **stádia kognitivního vývoje**:

- **Senzomotorické stádium** (narození – 2 roky): děti poznávají svět pomocí smyslů a pohybů, získávají povědomí o stálosti objektů;
- **Předoperační stádium** (2 – 7 let): egocentrické myšlení, užívání jazyka;
- **Stádium konkrétních operací** (7 – 12 let): dítě dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech, chápe veličiny jako hmotnost, počet, množství;
- **Stádium formálních operací** (12 let a více): dítě dokáže logicky myslet o abstraktních pojmech.

Na základě těchto stádií přišel Piaget (1968) k závěru, že existují dva typy vztahů a tedy dva **způsoby chápání morálky**:

- **Období heteronomní morálky** (5 – 11 let): období spojené s tzv. „morálním realismem“, v němž se jednání posuzuje nikoliv podle toho, co pravidlo přikazuje, ale na základě shody s pravidlem a objektivní odpovědnosti;



- **Období autonomní morálky** (od 12 let dále): Pro období je charakteristické posuzování jednání na základě subjektivní odpovědnosti, vzniklé na základě vzájemného porozumění, kooperace a rovného práva. Dítě přesouvá pozornost z důsledků jednání na záměr jednatelky osoby, díky postupnému rozvoji myšlení, chápání vztahům k vrstevníkům. Dítě chápe pravidla jako produkty vzájemné dohody, o kterých je možné diskutovat a vyjednávat.

Piaget (1999) tvrdil, že kolem 10 let nastává posun od stádia heteronomní morálky, v jakém jsou pravidla zobrazena jako morálně absolutní, do stádia autonomní morálky, ve kterém mohou být pravidla porušena ve prospěch druhých lidí, úsudky o tom, co je správné nebo špatné bývají zaměřené více na záměr než na objektivní výsledek. Piaget (1999) zjistil, že již malé děti opírají své morální úsudky o rozsah, v jakém se slovní prohlášení liší od věcnosti, a o to, zda byla lež potrestána, či ne. Zjistil, že ne dříve než kolem 11 let začnou děti používat záměr protagonisty jako klíčový faktor při tvorbě jejich morálních úsudků. S tímto tvrzením však řada vědců nesouhlasí, především zastánci výzkumů teorie mysli u dětí, opírají se o empirické výzkumy a tvrdí, že již předškolní a mladší školní děti jsou schopné chápat intence jednání a dělat přesné a konzistentní morální úsudky (např.: Xu et al., 2013). Rovněž Turiel (2002) kritizuje teorii Piageta a tvrdí, že uvažování o pravidlech hry spadá do jiné oblasti, než morálka.

V České republice se vztahem mezi morálním usuzováním a jednáním zabývala především Kotásková (1987), která ve svých pracích vychází z Piagetova vývojového přechodu od heteronomní morálky k morálce autonomní. Kotásková je společně s Vajdou (1983) autorkou **Testu morální zralosti osobnosti**, který je standardizovaný pro dětskou populaci. Kotásková (1987) k metodě uvádí, že spíše než k posouzení úrovně morálního usuzování, lze metodu využít k diagnostice vývojové změny, úrovně morálního řešení jakožto ukazatele sociální zralosti a důležité složky osobnostních postojů u dětí mladšího školního věku.

## 1.2 Morálka L. Kohlberga

Kohlberg (1981) je tvůrcem tzv. **stadiálního modelu morálního vývoje**, v němž předpokládá, že morální usuzování je závislé na kognitivním rozvoji a vývoji uvědomění si ostatních lidí, tzv. “perspective talking“. Kohlbergova stádia úsudku jsou definována jako

kognitivní struktury. Kohlberg toto obecné uspořádání morálního usuzování rozděluje na tři stádia, která slouží ke sjednocení dalších morálních pojmů (reciprocita a pravidla, povaha správného či dobrého, normy, závazky, práva, povinnosti, poslušnost vůči autoritě, spravedlnost, důsledky, emoční vztahy, dodržování smluv aj.) (Kohlberg, 1994, in Newman & Newman, 2011).

V Kohlbergově pojetí vyplývá morální zralost z vnitřních kognitivních struktur tvořících celek, tyto charakterizují všechny jednotlivá stádia morálního vývoje. V souvislosti s ontogenetickým vývojem se jedinec nachází vždy pouze v jednom převládajícím stádiu, které je uplatňováno napříč různými kontexty a situacemi (Kohlberg, 1994, in Newman et al., 2011):

- **Prekonvenční úroveň:** Jedinec morálce nerozumí, nevyužívá a nepodporuje sociálně sdílené normy, pravidla, závazky, očekávání aj. Vztah mezi sociálním očekáváním a Já je povrchní. Úroveň je typická pro většinu dětí do 9. let věku, dále pro některé adolescenty a mnoho delikventních adolescentů i dospělých.
  - typ I – *heteronomní stádium*: Ve snaze vyhnout se trestu se jedinec podřizuje autoritě.
  - typ II – *stádium naivního instrumentálního hedonismu*: Jednání dítěte je konformní, stává se nástrojem k dosažení cíle, očekává výhodu nebo vyhnutí se nepříjemnosti.
- **Konvenční úroveň:** Jedinec disponuje schopností rozlišovat mezi morálkou a sociální konvencí. Morálkou se rozumí systém společností sdílených morálních pravidel, norem a rolí. Na tomto stádiu dochází k identifikaci Já se sociálním očekáváním, jedinec přijímá pravidla a očekávání druhých, především z pozice autorit. Jedinec je schopen rozlišit mezi jednáním cizího a blízkého člověka. Úroveň charakteristická pro většinu adolescentů a dospělých.
  - typ III – *morálka "hodného dítěte"*: dítě jedná tak, jak se očekává od hodného dítěte, mravní jednání klade důraz na soulad mezi lidmi, udržení dobrých vztahů.
  - typ IV – *morální svědomí a autority*: dítě jedná podle sociálních norem s cílem předejít kritice autoritativních osob, pocitu viny, odsouzení, svědomí.
- **Postkonvenční úroveň:** Jedinec rozumí a přijímá pravidla společnosti, obecné morální principy. Tyto se mohou dostat do rozporu s pravidly společnosti, jedinec

v tomto případě usuzuje spíše podle principu, než podle konvence. Jedinec odlišuje mezi sebe samým a pravidly a očekávání druhých. Morální hodnoty definuje na základě zvolených principů. Jedinec vytváří na této úrovni univerzální, normativní a preskriptivní úsudky bez ohledu na toho, kdo je činí. Postkonvenční úroveň bývá dosahována pouze menšinou dospělých, zpravidla po 20. – 25. roce věku.

Kohlberg rovněž předpokládal úzkou souvislost mezi morálním jednáním a usuzováním, přičemž usuzování pokládá za přímou součást jednání. Kohlberg (1984, in Colby & Kohlberg, 2011) uvádí, že situační podmíněnost morálního myšlení klesá směrem k vyšším stádiím. Morální stádia si je v tomto pojetí možné představit jako filtry, které poukazují vždy na jiný znak morální situace. Kohlberg (1981) předpokládal, že v reálné situaci probíhá morální usuzování ve dvou fázích. Nejprve dochází k úsudkům o správnosti, usuzování vychází z principu či pravidla. Ve druhé fázi dochází k úsudkům vážící se ke konkrétnímu jednání aktéra a následné vlastní morální odpovědnosti za provedení, případné neprovedení, morálně správného jednání. K nárůstu konzistence mezi úsudky správnosti a úsudky odpovědnosti dochází přechodem od jednoho stádia k druhému. Ačkoliv jedinci dosahují relativně vysoké konzistence při usuzování o morálních dilematech, u jiných dilematických situacích nejvyššího možného stádia ani zdaleka nedosahují (Kohlberg, 1969, in Newman et al., 2011).

### 1.2.1 Neokohlbergiánský přístup

Neokohlbergiánský přístup vychází ze základních premis Kohlbergova pojetí morálního vývoje. Apelují na kognitivní složku morálky a rozvoj morálního usuzování skrze vývoj formálních struktur myšlení. Naopak kritizují přísně stadiální model morálního vývoje, který chápou jako pozvolně se přesouvající směrem ke komplexnější sociální kooperaci. Jejich práce spočívala především v rozpracování rozdílné metodiky zkoumání morálního usuzování (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999). Neokohlbergiánský přístup se zaobírá nástrojem na měření morálního usuzování, tzv. **Defining Issues Test (DIT)** vytvořeným Restem (1979, in Rest et al., 1999). Podle Resty (1984, in Rest et al., 1999) je morální jednání výsledkem a projevem čtyř vnitřních kognitivně-afektních procesů, ve kterých se implementují kognitivní a emoční mechanismy, na základě čehož vytvořil čtyř složkový model:

- **První složka:** interpretace situace, tedy jak jednání jednoho ovlivní prospěch druhého;
- **Druhá složka:** identifikace morálního ideálu pro konkrétní situaci; dochází k formulaci toho, jak by se měl jedinec zachovat;
- **Třetí složka:** výběr mezi hodnotami morálními a nemorálními; dochází k rozhodnutí, zda jedinec naplní morální ideál, či nikoliv;
- **Čtvrtá složka:** realizace toho, co individuum zamýšlí učinit.

Rest (1984, in Rest et al., 1999) tvrdí, že jednotlivé složky modelu představují průběh k morálnímu činu. Na základě výše uvedeného Rest (tamtéž) tvrdí, že znalost všech těchto vnitřních komponent nám umožní predikovat jednání jedince v konkrétní situaci.

## 2 Osobnostní, potažmo jáské faktory

Druhá skupina výzkumníků zdůrazňuje kromě vlivu myšlení také osobnostní, potažmo jáské faktory. O morální identitě hovoří Blasi (1984), na jáský systém upozorňuje Damon (1984), o osobnostních faktorech mluví například Walker (1989, in Schwartz, Koen, & Vivian, 2011). Cribb (2011) pojednává o integritě osobnosti. Při zkoumání osobnostních faktorů, které ovlivňují morální usuzování a jednání, bychom neměli opomenout, že schopnost lhát je závislá rovněž na genderových rozdílech a kulturních zvláštích. Právě tyto okolnosti budou rovněž rozpracovány v druhé části této kapitoly. Významným a pro mnohé určujícím faktorem jsou vývojové změny. S ohledem na důležitost této problematiky jsme se ji rozhodli zpracovat jako samostatnou kapitolu. Pro úplnost okrajově dodejme, že na rozdílnosti lhaní se dále odráží hormony, přičemž oxytocin zvyšuje hladinu důvěry, estrogen snižuje ochotu podstoupit riziko a testosteron má vliv na taktiku chování (Croson & Gneezy, 2004). Rovněž zmiňme skupinu badatelů zdůrazňující souvislost mezi morálkou a náboženským přesvědčením (Maclean, Walker, & Matsuba, 2004), např. děti vyznávající italskou katolickou víru nepovažují nepravdivá tvrzení požehnaná knězem za lež (Newman et al., 2011). Tyto směry nezpochybňují primární úlohu morálního usuzování, naopak rozšiřují teorie založené pouze na kognitivních aspektech.

V rámci integrity osobnosti je nezbytné zmínit vliv **morálních emocí**<sup>2</sup>. Malé děti například natolik nekontrolují své emoce, díky čemuž může jejich klamavé chování působit upřímněji. Oproti tomu nedostatečná kontrola mimických svalů u mladších dětí, která je potřebná k projevení upřímně vypadajících emocí, může dětské lži lehce prozradit (Vrij, 2000). Děti bývají svými vychovateli často upozorňovány, že nesmí některé své pocity a myšlenky dávat najevo, jsou vedeny ke starostlivosti a pečujícímu chování o druhé (grooming behavior), což zahrnuje i zatajování informací, které by mohly druhým lidem uškodit. Právě emoce jsou dalším významným faktorem detekce lži, neboť s postupujícím věkem jedinci projevují emoce spontánněji, které při lhaní musí vědomě potlačovat, naopak děti nemusí vyvinout k potlačení takovou snahu (Vrij, 2000). Vliv morálních emocí v rámci integrity osobnosti je možné uvést na příkladu, kdy stud je takovou situací Já, kde

---

<sup>2</sup> Emoce zahrnují subjektivní zážitky libosti a nelibosti, provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, změnami pohotovosti a zaměřenosti. Emoce mají hodnotící charakter, vedou k zaujetí postoje (Hartl & Hartlová, 2010).

jedinec zakouší samotné jádro morálky. Na základě tohoto můžeme odvodit, že ryze morální jednání je takové, za které se jedinec nemusí stydět sám před sebou.

Morálka nevyžaduje pouhou znalost morálních norem, ale také ochotu se těmito pravidly řídit. Sobě samému lze jedinec například proto, aby si zachoval integritu představ, které o sobě má, aby se lépe vyrovnal se stresem, překonal strach nebo udržoval tzv. well-being<sup>3</sup>. Morální integrita se může v určité situaci stát nemorální, a to v případě, kdy nezohledňujeme naše jednání k druhým, nýbrž morální úmysl pouze vlastního jednání. Což může v extrémním případě přerůst do amorálního jednání vůči druhým. Ovšem z hlediska vlastní reflexe je jednání v souladu s morálním sebevnímáním, dochází tak k určitému sebeklamu. Jedinci tak ne vždy jednají podle svého přesvědčení, nýbrž je pocit integrity udržován prostřednictvím obranných mechanismů, které se aktivují při sebeklamu a které usnadňují oklamání sebe samotného. Hovoří se například o kognitivní rekonstrukci jednání prostřednictvím morálního ospravedlnování, dále popření, při kterém jedinec daný fakt vnímá, ale odmítá si ho přiznat, v důsledku čehož jsou fakta vytěsněna z reality, dále hovoříme o minimalizaci efektu vlastního jednání na ublížení jiné osobě, odsunutí nebo rozptýlení odpovědnosti, znevažování oběti, prisuzování viny, rovněž racionalizaci, tedy racionální zdůvodňování a ospravedlnování určitého chování aj. Tyto obranné mechanismy mohou v extrémní podobě narušit celý průběh vyšetření, ať už ve smyslu klinickém či kriminologickém (Smetana & Killen, 2013). Sebekonzistence reflektující potřebu být ve vlastních očích i očích druhých morální, se stává významným činitelem osobnostního fungování.

## 2.1 Morální identita A. Blasiho

Hlavním představitelem, který rozpracoval téma psychologického pojetí morálky s důrazem na význam identity jedince a jeho osobnosti v morálním fungování, je Blasi (1999). Blasi (1984, in Schwartz et al., 2011) kritizuje kognitivně vývojové přístupy, snaží se přesáhnout nejednotnost mezi morálním usuzováním a morálním jednáním. Blasi (2004, tamtéž) tvrdí, že jedinci netvoří morální rozhodnutí přes proces uvažování a zdůvodňování, skutečnost napovídá, že jedinci ví, co je správné, skrze intuitivní porozumění. Blasi (1984,

---

<sup>3</sup> Well-being je označením pro stav duševní, rovněž osobní, pohody. Jedná se o stav, kdy se člověk cítí být zdrav postojem (Hartl & Hartlová, 2010).

tamtéž) vytvořil **model morální identity**, ve kterém definuje vztah mezi morálním usuzováním a jednáním:

- **Komponenta úsudku a zodpovědnosti:** každá akce, kterou jedinec vyhodnotí jako morální, musí být nejprve posouzena jako nezbytná. Jedinec se tak nerozhoduje pouze o tom, co je správné a morální, ale také, zda se cítí být na základě svého úsudku zodpovědný takto konat.
- **Komponenta centrální charakteristiky Já<sup>4</sup>:** úsudky o odpovědnosti vychází ze struktury Já jedince. Morální identita odráží individuální rozdíly v míře, do jaké morálka představuje centrální charakteristiku Já.
- **Komponenta konzistence Já:** existuje přirozená lidská tendence žít v souladu se svým vnímaným Já. Ve chvíli, kdy je Já zaměřeno na morální témata, vzniká silná motivační síla k morální akci.

Často nejsme schopni vyjádřit důvody svého jednání prostřednictvím slov, ospravedlňujeme se, racionalizujeme své jednání, vytváříme dojem na druhé. Blasi (1999) tvrdí, že usuzování se odlišuje od situace k situaci, tuto nekonzistentnost vysvětluje existencí rozporu mezi univerzálními morálními kritérii a konkrétními úsudky. Predikce morálních úsudků na základě stadiálních kognitivních stupňů pro různá jednání v různých situacích není podle Blasiho (1999) možná. Rovněž není možné nebo minimálně obtížné predikovat skutečné jednání lidí podle konkrétních úsudků. Ve svém konceptu Blasi (2004, in Schwartz et al., 2011) předpokládá, že občasným výsledkem morálního usuzování je obsah úsudků odpovědnosti, což znamená, že jedinec zvažuje závaznost svého jednání poté, co se rozhoduje pro morálně správné jednání. Vnitřním požadavkem, který určuje motivační základ morálního jednání, je psychologická konzistence vlastního já. Blasi (2004, in Schwartz et al., 2011) hovoří o morálním já, jakožto jáském modelu, kterým označuje důležitost a významnost morálních hodnot v identitě jedince. Na základě těchto tvrzení rozlišuje Blasi (2004, in Schwartz et al., 2011) jedince na dva typy:

- **Jedinec s nedostatečnou morální identitou:** řeč morálky používá a rozumí jí, je schopen vytvářet morální úsudky, vést diskuzi o platnosti morálních kritérií a přiměřenosti morálních rozhodnutí, ale v podstatných rozhodnutích nebude sehrávat morální perspektiva významnou roli, morální hodnoty a normy pro něj

---

<sup>4</sup> Já, tedy bytostné já, nebo též Self je v analytické psychoterapii označením pro archetyp psychické celosti a středu, nadřazený a organizující princip psychického jáství (Hartl & Hartlová, 2010).

nejdou zvláště významné. Krajním případem je morálka postavená zcela mimo Já, kdy je morálka chápána jako antagonická vůči Já.

- **Jedinec s morální identitou:** bohaté a četné morální úvahy, morální já zakořeněna v jádru identity, morálka je považována za centrální v jáských identitách, normy a pravidla jsou považovány za významné. Morálka sehrává i v podstatných rozhodnutích významnou roli.

Blasi (1984, in Schwartz et al., 2011) tvrdí, že morální úsudky odrážejí porozumění jedince sobě samému, druhým lidem, situacím a vztahům. Kohlberg (1984, in Colby & Kohlberg, 2011) zdůrazňuje, že morální jednání nelze posuzovat bez ohledu na intenci, tedy záměr jednajícího. Rovněž Blasi (1984, in Schwartz et al., 2011) potvrzuje, že k porozumění morálnímu jednání musíme brát zřetel na úsudek jednajícího. Předpokládá, že morální jednání je možné vnímat buďto jako výsledek shody okolností, nebo jako důsledek morálního usuzování, přesvědčení a hodnot. První názor je založen na předpokladu, že má každý jedinec soubor návyků a rysů, které vedou ke specifickému jednání, které jsou v kultuře hodnoceny jako morální jednání. Jedná se např. o sdílení, pomoc, spolupráci. V rámci tohoto pohledu je morální chování vnímáno jako v zásadě iracionální od morálně neutrálního jednání a liší se pouze obsahově nebo se projevuje v sociálním fungování. Tento přístup je podporován odborníky, kteří zdůrazňují rozdíl mezi morálním úsudkem a morálním jednáním, jedná se např. o představitele evoluční teorie (Krebs, 2011). Blasi (1999) předpokládá, že stejně jako může být v morální identitě jedinců podstatný soucit a účast s druhými lidmi, u jiných to může být spravedlnost a čestnost, což zároveň odpovídá pojetí odlišností mezi lidmi ve způsobu nahlížení na morální problémy. Naopak druhý argument předpokládá racionální vysvětlení morálního fungování, neboť vychází z porozumění základní orientace člověka, zdůrazňuje vědomé kognitivní procesy. Naproti předchozímu přístupu tento předpokládá, že morální usuzování předchází morálnímu jednání, které je podmíněno různými aspekty (pravidla, normy, předpisy aj.), které vytvářejí hierarchizaci i vzájemně spolu interagují. Mezi představitele tohoto pojetí, kde je kladen důraz na úsudek, můžeme zařadit Piageta nebo Kohlberga (Schwartz et al., 2011).



## 2.2 Morální integrita osobnosti A. Cribba

A. Cribb (2011) nepředpokládá, že vše, co lidé říkají a dělají, je komplexně koherentní v integritě osobnosti. Domnívá se, že naprosto dokonalá vyváženost uvažování a jednání je u lidí prakticky neuskutečnitelná. Vztah mezi morálním usuzováním, rozhodováním a jednáním nelze přesně definovat, hranice mezi nimi je velmi úzká, spíše se prolínají. Morální rozhodování je nezbytnou, nikoliv však dostatečnou podmínkou pro morální čin (Kohlberg, 1984, in Colby et al., 2011). Při řešení morální situace je v procesu morálního rozhodování klíčová odpovědnost jedince vůči blízkému člověku i širší skupině. Zda "morální" jedinci také morálně jednají, představují dva názory, které předkládá White (2002):

- První argument předpokládá, že vnitřní smysl pro morálku přímo ovlivňuje etické chování. Na základě tohoto přesvědčení je morálka výsledkem dlouhodobého nezvratného kognitivního vývoje a nejdůležitějším ukazatelem celkového etického jednání. Znamená to, že vysoce morální jedinec se tak i chová a bude rezistentní vůči krátkodobým tlakům prostředí podněcujícím k neetickému chování a jednání.
- Podle druhého názoru je významný rozdíl mezi morálním myšlením a činy. Poukazuje na to, že morální vývoj sehrává mnohem menší roli. Naopak zdůrazňuje, že etické chování je primárně podmíněno prostředím, charakter je v tomto pojetí krátkodobý, proměnlivý a reverzibilní. Podle tohoto názoru je chování v konkrétní situaci často ovlivněno naléhavostí situace, mírou odpovědnosti, jednoznačností situace, rozsahem vyžadované pomoci, mírou sociálního schválení, cenou za intervenci, celkovým nastavením jedince nebo vztahem k okolnostem a osobám.

Leslie (Leslie, 2000, in Levin, 2004) rovněž upozorňuje, že nejnovější výzkumy zabývající se vývojem teorie mysli u dětí, především v oblasti vztahu mezi úmyslným jednáním a předpokládanými vedlejšími efekty jednání, dokládají, že již děti v předškolním věku jsou schopné přiřknout úmysl v jednání mezi morální identitou a jednáním na základě intenzity morálních důsledků jednání, prostřednictvím pojmů odpovědnost a integrita. **Morální integrita** je pojímána jako určitá představa morální celistvosti, neporušenosti, konzistence a kongruence mezi úsudkem a jednáním. Pojem integrita je primárně spojen se vztahem Já k sobě samému, je spojován s úvahou o Já coby jednotou sebe sama. Morální složka integrity je v anglosaské literatuře rozpracována jako

morální usuzování (moral reasoning), případně morální rozhodování (moral judgment). Jakožto komplexní záležitost je morální integrita v tradičním pojetí chápána jako poctivost (honesty), ctnost, důvěryhodnost, spolehlivost, svědomitost (Schwartz et al., 2011). V této fázi dochází k řešení otázky, zda se jedinec zachoval dle morálního úsudku a závazku, které vyplývají z jeho morální identity. Integrita osobnosti se vždy váže k určitému morálnímu nároku, či závaznosti. Morální odpovědností se myslí striktní závazek jednat dle vlastního úsudku, rovněž stresující činitel nebo morální nátlak na Já (Levin, 2004).

### 2.3 Ženský model morálního vývoje C. Gilliganové

C. Gilliganová je velkou feministickou kritičkou psychologických teorií, včetně Kohlbergova přístupu, vzhledem k předpokladu rodové univerzality. Gilliganová (Gilligan & Attanucci, 1988) kritizuje zejména fakt, že Kohlberg prováděl své výzkumy výhradě na chlapcích, což neodpovídá ženské zkušenosti a je důvodem nacházení rodových rozdílů v neprospěch žen. Na základě tohoto tvrzení vypracovala Gilliganová (Gilligan, 1982, in Modgil, 2012) vlastní **model ženského morálního vývoje**, v němž ověřovala vztah mezi úsudkem a jednáním u skupiny těhotných žen zvažující interrupci, nezabývala se otázkou morálního hodnocení. Výběr dilematické situace Gilliganové byl později podroben řadou kritik pro svou nedostatečnost (Wark & Krebs, 2000). Gilliganová (1988) vnesla do psychologie princip péče (care) orientovaný na vztah. Gilliganová (Gilligan, 1982, in Modgil, 2012) odmítla univerzální princip spravedlnosti, namísto toho hovoří o morální orientaci, která podle ní představuje základní kognitivní strukturu, která umožňuje orientaci v morálních problémech, interpretaci morálních dilemat a hledání uspokojivého způsobu jejich řešení. Prostřednictvím morální orientace nahlíží jedinci na morální problémy se sklonem orientovaným na péči nebo na spravedlnost. Gilliganová (1988) předpokládá, že morální usuzování, tedy i morální orientace, jsou sice konzistentní napříč různými situacemi, tedy kontextově ohraničené, ovšem podmíněné rodovými rozdíly, vzniklé v procesu socializace, Gilliganová mluví o:

- **Etika péče:** spojené s ženským usuzováním, s psychologickou logikou vztahů a odpovědnosti, morální dilema je vnímáno jako konflikt mezilidských vztahů, při jehož řešení je zdůrazňována spojitost a komunikace s druhými lidmi a na osobním zapojení při řešení dilematu.

- **Etika spravedlnosti:** pojetí mužského morálního usuzování je spojeno s formální logikou, rovností a reciprocitou. Morální dilema je přirovnáváno k matematickému příkladu, který je potřeba logicky vyřešit. Upřednostňováno je neosobní řešení dilematu, nezávislé na kontextu, separace od druhých, prvořadost jedince před vztahem. Ve snaze dojít k jednoznačnému, objektivně uspokojivému, spravedlivému a racionálnímu řešení situace, na němž by se shodly všechny racionální osoby, je potřeba nejprve vyřešit rozpor v upřednostňování různých hodnot a jejich hierarchickému uspořádání.

Ačkoliv Gilliganová uznává existenci žen i mužů s oběma typy morálních perspektiv, předpokládá existenci rodově specifické preference, ve které dávají ženy přednost morálce péče a muži etice spravedlnosti (Gilligan et al., 1988). Výzkumy však ukazují, že tyto rodové rozdíly jsou ve vztahu k morální orientaci zanedbatelné (Dvořáková, 2006).

## 2.4 Genderově podmíněné osobnostní rozdíly ve schopnosti lhát

Vrij (2000), Memon et al. (2003) a další autoři ve svých dílech zmiňují, že schopnost lhát je závislá rovněž na genderových rozdílech, které je možné vysvětlit odlišným přístupem k výchově dívek a chlapců. Ty se zpravidla netýkají frekvence, ale typu lží. Lhaní se u dětí rozvíjí zejména vlivem nápodoby dospělých, především rodičů (Lewis et al., 1993). Lhaní je běžné u všech dětí ve věku mezi šestým a osmým rokem, ale častější je u chlapců. Podle Lewise et al. (tamtéž) se dívky přiznávají ke lžím častěji, používají verbální způsoby klamání a lžou spíše svým otcům. Konkrétněji můžeme rozlišit mezi dívkami a chlapci následující charakteristiky (Lewis et al., tamtéž):

- **Dívky** jsou spíše oceňovány za projevy emocí, k trénování jejich nonverbálních projevů mají více příležitostí. V adolescenci se učí neprojevat své emoce nonverbálně, díky čemuž se z nich stávají lepší lhářky. Dívky orientují své lži spíše na druhé osoby, převážně ženy, tak aby nezranily city druhých, aby se druzí cítili dobře, vyhnuly se kritice a rozvíjely přátelské vztahy. Lžou zpravidla o svých pocitech, názorech. Chlapecké lži jsou orientované na sebe, díky čemuž se prezentují jako zkušenější, schopnější, rovněž jsou orientovány spíše na peněžní zisk.

- **Chlapci** jsou zpravidla vedeni k tomu, aby své emoce skrývaly, neutralizovaly. V adolescenci se tento postupný vývoj projeví jako schopnost neutralizovat své pocity ohledně skutečností, které se jim nelíbí

## 2.5 Kulturně podmíněné osobnostní rozdíly ve schopnosti lhát

Výzkumníci rovněž upírají svou pozornost na vztah morálního posouzení lhaní a kulturního zázemí, z něhož dítě pochází. Děti si osvojují v procesu socializace sociální a morální systém kultury, ve kterém vyrůstají. Přestože se setkáváme se lží prakticky celosvětově, setkáme se s určitými mezikulturními rozdíly (Turiel, 2002). Pro některé kultury je význam lhaní důležitější než pro jiné, přestože jsou morálka a lhaní úzce spjaté, dá se předpokládat kulturní rozličnost, která souvisí s kulturní specifičností a univerzálností morálních konceptů a soudů (Smetana et al., 2013). V rámci mezikulturních odlišností u dětí zkoumali Lee, Cameron, Xu, Fu & Board (1997), o deset let později Fu, Xu, Cameron & Lee (2007) koncepty lhaní mezi kanadskými a čínskými dětmi. Obě skupiny dětí dokázaly rozpoznat lživá a pravdivá tvrzení stejně úspěšně. Výzkumníci však zjistili, že kanadské děti častěji zalhaly ve prospěch jednotlivce, ale uškodily skupině, zatímco čínské děti raději zalhaly, pokud by tím pomohly kolektivu, ačkoliv tím zraní jednotlivce. Rozdílnost byla patrná také v rámci věku dětí, zatímco mladší čínské děti by zalhaly spíše pro svůj vlastní zisk, zatímco starší děti by raději zalhaly pro kolektivní zisk. Hyeman, Sweet & Lee (2009) rovněž zjistili, že čínské děti oproti dětem z USA hodnotí kladněji lži kryjící dobrý skutek a záporněji pravdu, vyřknutou s cílem zisku či odměny za dobrý skutek. Talwar & Lee (2008) k tomu dodávají, že děti s relativistickým pohledem na morální dopad lhaní mají zvýšenou tendenci ke lhaní než děti s přísnějšími morálními názory, které se častěji ke lži přiznají. Již od dětství ovlivňují kulturní odlišnosti v upřednostňování jednotlivce či kolektivu volbu a morální hodnocení lži a pravdy. Rovněž další výzkumy potvrzují tento tzv. **efekt skromnosti** (modesty effect), dle něhož se mezi kolektivistickými a individualistickými společnostmi objevují značné kulturní rozdílnosti během procesu posuzování lži ze skromnosti (např. zatajením vykonaného dobrého skutku) namísto zatajení porušení pravidel. Ovšem rozdíly ve schopnosti klamat a lhát se jeví být konzistentní napříč různými kulturami (Turiel, 2002). Profesor Lee a jeho kolegové vytvořili řadu významných studií, ve kterých se věnovali lži a morálkou u dětí. Podrobněji se jim budeme věnovat v šesté kapitole Relativní výzkumné projekty.

### 3 Vývojově podmíněné rozdíly

Mezi lidmi existují individuální rozdíly ve schopnosti lhát, některé jsou podmíněny vývojově. Poznatky získané ze studií teorie mysli přispěly k určení věkové hranice, od které jsou děti schopné lhát.

V souvislosti s rozvojem formálního myšlení nemůže jedinec dosáhnout morální identity před určitým věkem. Stejně jako dospělí i děti si uvědomují morální normy a usuzují o morálních problémech, ovšem absolutní integrace v rámci osobnosti ještě není možná. (Leslie, 2000, in Levin, 2004). Z ontogenetického hlediska se schopnost lhát dle Lewise & Saarniho (1993) neobjevuje dříve, než ve dvou letech. Aby dítě mohlo lhát, musí vědět, co je očekáváno, srovnat to s tím, co udělalo, uvážit následky porušení očekávaného a vědět, jaké chování pravděpodobně přesvědčí ostatní, že nelže a neklame. Dítě rovněž musí znát sám sebe, své myšlení, myšlení ostatních a musí vědět, že ostatní mají znalosti o jeho myšlení (Lewis & Saarni, 1993). Z uvedeného vyplývá, že aby bylo dítě schopné lhát, musí mít vyvinutý tzv. **sebereferenční systém**<sup>5</sup>, díky němuž si uvědomuje, co chce udělat, a jaký dopad, tedy vliv bude mít na druhé. Na lhaní se rovněž podílí exekutivní funkce<sup>6</sup>, které se rozvíjí během raného dětství, kdy u dětí narůstá schopnost lhát. S klamavým chováním a lhaním rovněž souvisí rozvoj volní kontroly, s jejíž pomocí dítě potlačuje rušivé myšlenky v pracovní paměti, v níž dítě prozatímně udrží lživou informaci. Již dvou a půl leté děti tak jsou schopné lhát, zpravidla na žádost dospělých, především zatajováním informací, přičemž složitější falzifikace se objevují později. Zatahování informací je snazší než vymyšlení zcela lživé informace, což se objevuje v pozdějším věku (Newton, Reddy & Bull, 2000). Děti ve třech letech již používají různé formy lží, včetně obviňování druhých, záměrnou falzifikaci, výmluvy a oklamání druhých, kdy je dítě schopné pochopit, že toto oklamání je určitým přestupkem, které u dětí vyvolává zřetelný diskomfort (Talwar & Lee, 2002). Některé tříleté a většina čtyřletých děti již dovede uplatnit tzv. **chybné přesvědčení prvního řádu**, které je odlišné od skutečného stavu věcí. Děti v tomto stádiu již používají slovesa jako snít, vědět, předstírat, myslet, doufat, představovat a přát si. V praxi to znamená, že v situacích typu "ano-ne", kdy dítě např. na dotaz, zda si vzalo bez dovolení hračku, postačí dítěti do tří let věku si představit opačný stav než je skutečnost. Teprve

---

<sup>5</sup> Sebereference, též sebeorganizace znamená schopnost mít vztah sám k sobě samotnému a schopnost diferenciovat vztah oproti vztahům ke svému prostředí (Bertalanfy, 2009).

<sup>6</sup> Exekutivní funkce: schopnost a dovednost plánovat, rozhodovat se a realizovat cílevědomé postupy a výkony, řešit problémy, tvořit analogie (Nakonečný, 1998).

mezi šestým a sedmým rokem se u dětí objevuje tzv. **chybné přesvědčení druhého řádu**, které je náročnější, od dítěte vyžaduje, aby např. při otázce, jaká hračka se skrývá v krabici, do které se dítě nemělo podívat, ale tento příkaz porušilo, aby si nejprve dítě představilo, že se do krabice nepodívalo, což odpovídá přesvědčení prvního řádu, a poté si domyslelo, jakou hračku by si nejspíš představilo, pokud by se do krabice nepodívalo, tedy přesvědčení druhého řádu (Talwar, Gordon & Lee, 2007). Kognitivní teorie morálního vývoje spojují morální zrání s rozvojem poznávacích procesů (Newman et al., 2011). Rovněž Piaget (1999) řadí intelektuální růst mezi základní faktory morálního rozvoje. Kohlberg (1981) tvrdí, že vývoj poznávacích schopností je nezbytný, nikoliv však jedinou podmínkou, pro morální zrání. Jedním z důvodů, proč děti do dvanácti let nemohou dosáhnout nejvyšších stádií morálního vývoje, spočívá v tom, že děti nižšího věku nejsou vybavené specifickými poznávacími schopnostmi, například abstraktním myšlením. Výzkumy zmíněných autorů prokázaly pozitivní vztah mezi zralostí morálního usuzování a IQ. Rozvinutý intelekt se dá považovat za předpoklad, nikoliv za automatickou podmínku, k vyšším stádiím morálního usuzování (Bull, 2010).

### 3.1 Vývojové kategorie

S ohledem na forenzní psychologii jsme se rozhodli definovat jednotlivé věkové kategorie podle Kacafírkové (2000), která považuje pro účely výslechové praxe za nejvhodnější následující dělení věkových kategorií:

- **předškolní věk** (3-6 let),
- **mladší školní věk** (6-11 let),
- **střední školní věk** (11-15 let),
- **starší školní věk** (15-18 let).

Z výše uvedeného je patrné, že uvedené věkové kategorie se zčásti překrývají, což můžeme vysvětlit tím, že věkové kategorie není možné chápat zcela dogmaticky, nýbrž nám mají dopomoci při hodnocení vývojových změn. Tento názor zastávají rovněž Langmeier & Krejčířová (2006), tedy že vývojové (evoluční) změny představují kontinuální změny, jejichž rozčlenění je vždy do jisté míry zcela libovolné. Pro období

dětství a dospívání, kde dochází k výrazným mezníkům rozdělující jednotlivé vývojové etapy, je dělení věku nedospělého do určitých etap naprosto potřebné. Vývojové etapy se nutně překrývají a nastupují rozdílně u jednotlivých lidí.

### 3.1.1 Předškolní věk

Pro tento věk je charakteristická převažující fantazie, úkolem odborníků tak je dokázat a eliminovat toto fantazijní dotváření reality. Dítě tohoto věku je schopné chápat okolní svět, po určitou dobu jej uchovat v paměti, později i interpretovat, ne však zcela přesně. Případné mezery v paměti vyplňují právě fantastickým myšlením a dotvářením (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě v tomto věku totiž není ještě schopné pochopit příčinné souvislosti v ději, své vyprávování prokládá konfabulacemi<sup>7</sup>. Významným problémem se dále jeví při určování času, ve kterém se událost stala, u dětí v tomto věku převažuje přítomnost, přestože určité povědomí o minulosti a budoucnosti již mají. Dítě postihne krátké časové úseky poměrně přesně, velké však s obtížemi, což platí i pro události, které se stali v hluboké minulosti. Dítě je schopné vybavit si událost z minulosti, ovšem s velkým problémem jej zařadí do časového kontextu, určit, co se stalo dříve a co později. Z tohoto důvodu jsou často považovány děti v tomto věku za méně věrohodné (Kacafírková, 2001). Období předškolního věku je dále spojeno s nástupem dítěte do školy, v důsledku čehož dochází k rychlému rozvoji a přestavby pozornosti, paměti, poznávacích funkcí, řeči aj. Předškolní dítě není schopné postihnout a zpracovat mnoho vjemů najednou, svou pozornost upíná pouze na vybrané, pro něj zajímavé a podstatné detaily, které je dítě schopné si zapamatovat a později reprodukovat. Naopak složité děje jsou pro ně obtížně zapamatovatelné a později chudé na podrobnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro děti mladších sedmi let je rovněž obtížné zachovat konzistenci mezi primární lží a jejím opakováním (Talwar et al., 2007b). Ve srovnání s dospělými a staršími dětmi ulehčuje dětem v předškolním věku ke lhaní produkce kratších vět díky nimž mají omezený prostor k prozrazení svých lží a také nedostatečné uvědomění si možných následků. Děti v předškolním věku se prozradí nejčastěji svým verbálním chováním, neboť ještě nedokážou přizpůsobit své verbální i neverbální projevy lhaní. (Vrij, 2011). Podle

---

<sup>7</sup> Konfabulace (honest lying), neboli smyšlenka, znamená určité zkreslování vzpomínek. Konfabulování vypadá jako záměrné lhaní, ale není tomu tak. Při konfabulaci panuje nesoulad mezi tím, co osoba vnímala, a tím, co posléze verbalizuje, že vnímala. Konfabulace nejsou nijak konzistentní, propracované, ale člověk si je jist jejich pravdivostí, u dětí bývají zcela běžné. Naopak fabulace znamená úmyslné klamání (Kubík, 2012).

Piagetovy teorie (1968) je morálka předškolního dítěte tzv. heteronomní, tedy určována příkazy a zákazy dospělých. Dítě hodnotí vlastní i cizí jednání jako "dobré" nebo "zlé". Mravní hodnocení je tedy plně závislé na autoritě dospělého, který určuje, co je správné a co špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé. Předškolnímu věku odpovídá podle Kohlberga (1981) prekonvenční stádium, kdy se dítě orientuje a jedná podle hodnocení autoritativních osob a následků odměny nebo trestu.

### 3.1.2 Mladší školní věk

Mladší školní věk můžeme označit jako období tzv. **střízlivého realizmu**, kdy dítě zaměřuje svou pozornost na realitu takovou, jaká skutečně je. Dítě začíná chápat svět reálněji, projevuje logické myšlení, objevují se náznaky jednodušší analýzy skutečností. V tomto věku dochází ke zlepšení kvality vnímání, dítě postihuje i detaily a okolnosti, které pro něj nejsou prvoplánovitě zajímavé. Dítě se orientuje v jasných údajích času a prostoru, abstraktní pojmy mu jsou však stále cizí a nejasné (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Piageta (1968) se brzy po začátku školního věku stává morálka dítěte autonomní, přičemž dítě je schopné uznávat určité jednání za správné či nesprávné samo na sobě, bez stanoviska autoritativní osoby, jeho názoru a příkazech. Dítě se tak stává v oblasti mravního hodnocení a jednání nezávislejší a kritičtější vůči dospělým. Podle Kohlberga (1981) dochází ve školním období k posunu k vyšší úrovni, konkrétně na stádium konvenční morálky, kdy je dítě orientováno na splnění sociálního očekávání. Významným pro forenzní psychologii se může zdát fakt, že si dítě v tomto období všímá detailů, které mohou leckdy dospělému člověku uniknout. Přesto je pro dítě obtížné odlišit podstatné od méně důležitého (Kacafírková, 2001).

V závislosti na věku vyslychaného dítěte se ukazuje mladší školní věk jako **období nejspolehlivějších výpovědí**, konkrétně pak období mezi 9. a 11. rokem života, u chlapců tento příznivý věk přetrvává přibližně do 13, dokonce až do 14 let (střední školní věk). Spolehlivost výpovědí u dívek klesá po 10 – 12 roce, tato anomálie je způsobená tím, že dívky začínají být v tomto období citově nevyvážené, afektivní, s projevy sexuální vnímavosti a zvýšené zvědavosti. Hysterické znaky, se kterými se setkáváme častěji u dívek staršího školního věku a mladistvých, jsou u chlapců spíše výjimkou. Tyto hysterické rysy se projevují například tzv. hraním na city, přehnaným pláčem,



vykonstruovanými příběhy. Dívky si v tomto období dokážou dopředu připravit naprosto dokonalou výpověď a vypovídat v závislosti na pozitivním či negativním citovém vztahu k zúčastněným osobám, přičemž sledují reakci svého okolí. Tato citová a povahová rozkolísanost až nevyrovnanost v době dospívání může být významným faktorem, který učiní hodnotu jejich výpovědí zcela pochybnou (Pavlovský, 2012). Období mladšího školního období je příznačné i pro rozvoj řeči. Pro potřeby výslechu je nutné zdůraznit, že v důsledku neukončeného procesu osvojování gramatických kompetencí se ve výpovědi dítěte mohou objevit chyby v nepochopení výroku jiné osoby. V důsledku nedostatečné slovní zásoby užívá dítě pro své odpovědi krátké a stručné věty, vyšetřovatel by měl být trpělivý a neskouznout k intenzivnímu dotazování. Vyšetřovatel by měl rovněž přizpůsobit své otázky vývojovému stupni dítěte, tak aby je dítě vůbec pochopilo. Vyšetřovatel by měl rovněž pamatovat na délku procesu výslechu, neboť u dítěte dochází k rychlému vyčerpání, jeho odpovědi pak nebudou dostatečně věrohodné v důsledku jeho únavy (Kubík, 2012).

### 3.1.3 Střední školní věk

Langmeier & Krejčířová (2006) vymezují následující období jako počátek období dospívání. Konkrétně hovoří o období pubescence, vymezené zhruba od 11 do 15 let, které dále dělí na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. V moderním pojetí je hojně využíván pojem adolescence pro označení celého období mezi dětstvím a dospělostí. Macek (2003) dodává, že k tomuto označení se přiklání i většina zahraničních odborníků. Shoda panuje také v rozdělení tohoto období na tři fáze:

- **časná adolescence:** časové pásmo od 10 (11) – 13 let,
- **střední adolescence:** vymezená intervalem 14 – 16 let,
- **pozdní adolescence:** trvající od 17 do 20 let a dále.

Každá z těchto etap má svébytné charakteristiky, které potvrzují, jak podstatné změny se během tohoto období odehrávají (Macek, 2003).

Ať již pojmenuje toto období jako střední školní věk, pubescenci nebo adolescenci, je toto období spojováno s jakýmsi obdobím bouře, vzdoru, vulkanismu. V období časně adolescence až do třináctého roku věku se velmi rozvíjí schopnost analýzy skutečných

nebo znázorněných situací, adolescentův poměr k okolí je diferencovanější, jasnější a kritičtější. Končí zde nekritické a naivně realistické období školního dětství a začíná období puberty, provázené procesy výrazné kvalitativní přestavby osobnosti dospívajícího. V tomto období se stále více zdokonalují poznávací procesy, objevuje se zesílené sebevědomí, pocit zodpovědnosti, větší samostatnost, potřeba navazovat společenské styky. Vnímání se spojuje s úmyslnou pozorností, postupně se vyrovnává vnímání dospělého člověka. Jedinci napodobují dospělé, ovšem ne vždy jsou schopny vnímat jednání druhých (Vágnerová, 2012). Při výslechu je třeba počítat i s rysy typickými pro tuto věkovou skupinu: samolibost, odmítavost, neposlušnost, emotivnost, nevyrovnanost v jednání, nedůtklivost, prchlivost, vzdorovitost, omlouvačnost, nekritičnost k vlastnímu jednání, přeceňování vlastních sil a názorů, odsuzování a pohoršování se a nedostatečně pevná vůle. Rovněž je třeba vzít v úvahu sklon k fantazii a výmyslům a zvýšenou sugestibilitu<sup>8</sup> (Pavlovský, 2012). Rozumová vyspělost mladistvých je porovnatelná s rozumovou úrovní dospělých, avšak absentuje hlubší životní zkušenost. Jedinci si zejména na konci tohoto věku již velmi dobře uvědomují dosah trestního konání a rovněž psychologicko-právní následky v případě poskytnutí křivé svědecké výpovědi (Kacafírková, 2001). Podle J. Piageta (1968) nastává mezi 12. a 15. rokem ve vývoji řeči a myšlení období, kdy se osvojují formální anebo interpretační procesy. Morálka je v tomto věku podle Piageta zcela autonomní. Pole Kohlberga (1981) se dítě nachází v období konvenční morálky, občasně se mohou objevit jedinci na postkonvenční úrovni.

### **3.1.4 Starší školní věk**

Langmeier & Krejčířová (2006) charakterizují následující období jako období adolescence, vymezené zhruba od 15 do 22 let. V podání Macka (2003) se jedná o období střední a pozdní adolescence. U adolescentů, potažmo starších školáků dochází často k prolínání představ s realitou. Dívky jsou v tomto období značně citově nevyvážené, afektivní, projevuje se u nich zvýšená sexuální vnímavost a zvědavost apod. Mnohdy si dokážou předem dokonale připravit výpověď a vypovídat v závislosti na kladném či záporném citovém zaměření, které mají k zúčastněným osobám. Jak již bylo zmíněno v kapitole mladší školní věk, citová a povahová nevyrovnanost v době dospívání může být faktorem, který činí hodnotu jejich výpovědí zcela pochybnou (Kacafírková, 2000). V

---

<sup>8</sup> Sugestibilitou se myslí schopnost podléhat sugesci, kterou můžeme definovat jako ovlivňování myšlení či představ, jemuž osoba neúmyslně podléhá. Sugestibilita tedy znamená ovlivnitelnost (Pavlovský, 2012).

období puberty mají děvčata lepší paměť na intimní události všedního dne, rovněž v této oblasti mívají větší fantazii, výpověď je mnohem subjektivnější. Při výslechu je nutno brát v úvahu psychologické zvláštnosti tohoto věku tj. např. snahu o nezávislost, aktivitu v jednání, snadné podráždění a rychlé změny nálady, značná nestálost a potřeba jisté samostatnosti (Pavlovský 2012). Kognitivní procesy dosahují postupně podoby dospělého člověka. Dítě se odpoutává od vlivu dospělých, začíná se všestranně obohacovat, přemýšlí o obsahu a podstatě života, uvědomuje si důležitost, přemýšlí o budoucnosti, životě. V tomto období už definitivně převládá logické myšlení. Dospívající si v této době vytváří skutečnou logiku na abstraktní úrovni, tvoří si úsudky a ověřuje si je, určuje vztahy mezi pojmy, kategoriemi a vyvozuje závěry ze všeobecných soudů. Charakteristická je i snaha o dialektické myšlení projevující se tím, že dospívající hledá širší souvislosti mezi jevy, jejich sepětím a vzájemnou podmíněností. V pubertě se poznávání obohacuje o dimenzi intuice. Kvalita zapamatování dosahuje u pubescentů svého vrcholu, nejintenzivněji v oblasti pubescentových zájmů. Fantazie se stává kritičtější, což podmiňuje rozvíjení rozumových schopností dospívajícího. Myšlení odráží jevy objektivní skutečnosti, vyznačuje se svérázností myšlenkových procesů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Vágnerové (2012) se myšlení pubescenta vyznačuje důrazem na uvažování o mnoha různých možnostech, systematickosti a schopností myšlenky kombinovat a integrovat. Pro nedostatek zkušenosti je však jeho myšlení často odtrženo od skutečného života, někdy je se skutečností dokonce v rozporu, závěry bývají nepromyšlené, unáhlené, přehnané. Dospívající nejen pozoruje konkrétní předměty, ale soustřeďuje pozornost i na jejich vlastnosti okem nepozorovatelné a analyzuje je. V tomto období vrcholí rozvoj myšlení, tvořivosti (kreativity) a inteligence (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 4 Situační faktory

Poslední skupina vědců, např. Wark & Krebs (2000), poukazují při morálním usuzování a jednání na důležitost situačních faktorů, které zpravidla souvisí s povahou situace, kterou jedinec řeší. Zabývají se morálním usuzováním v běžném životě, upozorňují na vliv rodičovského prostředí, zdůrazňují odlišnosti mezi morálními konvencemi a pravidly, zkoumají morálku s tím, jak jedinec usuzuje, jedná a prožívá v morální oblasti. Uznávají takový model morálního usuzování, který uvažuje nejen s vnitřními kognitivními strukturami, ale zahrnuje také situační faktory. Čímž kritizují především Kohlberga (1981), který předpokládá, že každá situace bude řešena pouze prostřednictvím jednoho, maximálně jemu přílehlého stádia, ať je jakkoliv různorodá. (Bull, 2010). Kapitola se soustředí na řešení a zdůvodňování reálných dilematických situací, ve kterých se dospělí, stejně jako děti každodenně nachází a prožívají je.

K tomu, aby bylo možné zkoumat empirický vztah mezi dětskou koncepční znalostí o prosociální lži a jejich skutečným chováním lhát, musí být přijaté dvě metodické opatření, a to potřebu zkoumat dětskou interpretaci hypotetických zdvořilostních příběhů, které se používají k posouzení jejich chápání říkat prosociální lež a za druhé je potřeba získat dětské interpretace vlastního jednání ve zdvořilostní situaci. Získáme tak znalosti o věku, ve kterém dítě začíná chápat zdvořilostní situace, o věku, ve kterém začnou děti lhát pro prosociální důvody, a zda dětské koncepční porozumění prosociální lži se vztahuje k jejich reálnému chování ve zdvořilostní situaci (Wark & Krebs, 2000). Tento předpoklad jsme si vzali za svůj při realizaci výzkumné části diplomové práce.

W. Damon (1984, in Schwartz et al., 2011) kladl ve svých studiích důraz na Já. Tvrdil, že Já a morálka jsou dva diferencované konceptuální systémy, které se vyvíjí od raného dětství do adolescence, kde dochází k přeměně vztahu mezi těmito systémy. Jedinec může, ale nemusí, mít tyto systémy v různých vývojových etapách sladěné. Z uvedeného vyplývá, že pozice morálky v životě jedince není determinována úrovní morálního usuzování. V dětství se Já orientuje fyzicky, zatímco v adolescenci je kladen důraz na sociální a psychologický význam. Damon (tamtéž) předpokládá význam sociálních interakcí, které jsou nahlíženy v kontextu Já, jejich způsob řešení má své morální důsledky, tedy Já je takové, jak jedná s druhými lidmi. Morálka je podle něj

hlavním regulátorem sociálních interakcí. Je nezbytné tedy zopakovat, že i morální integrita je ovlivněna situačními kontexty.

#### 4.1 Dilematická situace

Lež je někdy žádoucí a podporována. Za určitých okolností považují lidé lež za ospravedlnitelnou, dokonce jsou ochotni lhát každý den, přestože ve svém životě a vztazích upřednostňují a touží po upřímnosti. Lidé tak každodenně lžou o svých příjmech, vzdělání, věku, úspěších, intimních vztazích aj. Jedinci se v dilematických situacích ptají sami sebe „co mají dělat?“. Na základě čehož usuzují, že kognitivní procesy využívané při rozhodování v reálném životě se liší od kognitivních procesů týkajících se jednání v hypotetických situacích. V určitých situacích, především těch prosociálních, je dokonce příjemnější slyšet lež než pravdu, hovoříme o tzv. lžích ze zdvořilosti. Lidé dokonce své sociální lži za lži vůbec nepovažují a prosociální lži jsou vnímány jako nevinné. Rodiče ve většině situací učí své děti, že je žádoucí říkat pravdu, zároveň jim vštěpují, že v situacích, kdy je potřeba nezranit city druhých nebo pro udržení pozitivních vztahů, je třeba zalhat (Talwar, Murphy & Lee, 2007). Wark & Krebs (2000) uvádí, že hlavním faktorem protichůdného morálního jednání a uplatňování společenských pravidel je rozdíl v interpretaci hypotetických a reálných situací:

- **Hypotetická situace:** poměrně jasně uspořádaná, bez jednoznačného řešení, více pragmatická a rozumová, slouží k posouzení morální a sociální znalosti;
- **Reálná situace:** více mnohoznačná, nabízí vícero řešení, více slouží jáským zájmům, požadavek morálně a sociálně vhodného chování.

Rovněž děti budou čelit výzvám, při aplikování konceptu Warkové & Krebse (2000) na konkrétní situaci, kdy se pravda dostane do konfliktu s jinými hodnotami, jako je zamezení újmy druhých. Zjištění naznačují, že situační aspekty ovlivňují morální usuzování, přičemž záleží na povaze dilematické situace. Wark & Krebs (2000) rozlišují několik typů dilematických situací:

- **Filozofická dilematická situace:** neosobní, abstraktní, hypotetická, přímo se nedotýkají jedince ani jeho blízkých, v běžném životě často diskutovány, např. trest smrti, eutanazie, sociální nespravedlnost, legalizace drog aj.
- **Antisociální dilematická situace (reakce na přestupek):** rozhodnutí, jak reagovat na přestupek, porušení pravidel, zločin aj. V osobní situaci se dotýkají přímo aktéra, v neosobní je aktér v roli pasivního diváka.
- **Antisociální dilematická situace (reakce na pokušení):** vystavení pokušení k dosažení svých potřeb, zisku, touhy nemorálním, nepoctivým způsobem. V osobní situaci je jakousi obětí volen blízký člověk, při neosobní situaci není oběť konkrétní.
- **Sociální nátlak (porušení vlastní identity nebo hodnot):** nátlak ze strany jiné osoby či skupiny k zapojení se do jednání, kterým dojde k porušení vlastních hodnot. V osobní situaci pochází nátlak ze strany blízkých, při neosobní situaci je pod nátlakem jiná osoba
- **Prosociální dilematická situace (reakce na protichůdné požadavky):** lidé kladou na jedince vylučující se, protichůdné požadavky, které ovlivní jejich vztah. Po jedinci je očekáváno rozhodnutí, komu pomůže. Situace je vždy osobní.
- **Prosociální dilematická situace (reakce na potřeby ostatních):** zvažování, jaké jsou povinnosti a odpovědnost jedince k druhému jedinci. V osobní situaci je jedinec aktérem rozhodnutí. U neosobních situací je aktérem jiná osoba.

Walker (1989, in Schwartz et al., 2011) zjišťoval vliv povahy dilematické situace na morální orientaci. Posléze rozlišil mezi osobními a neosobními dilematy:

- **Osobní dilemata:** konflikty mezi lidmi, kteří jsou vázáni osobním vztahem; orientace na péči;
- **Neosobní dilemata:** konflikty mezi poměrně neznámými lidmi, dále konflikty vztahované k vlastnímu já nebo institucím; orientace na spravedlnost.

Wark & Krebs (2000) zjistili, že mezi ženami a muži existují rozdílné tendence k uvádění odlišných typů reálných dilematických situací. Ženy uváděly častěji typ prosociálního dilematu, který hodnotili jako důležitější, v situacích sociálního nátlaku převažuje aspekt péče před spravedlností. Zatímco muži uváděli častěji antisociální typ

situace a ve všech typech situací u nich převažuje aspekt spravedlnosti. Prosociální dilemata uváděly ženy častěji k úsudkům na stádiu 3, orientovaným na péči. Antisociální dilemata vedla častěji k úsudkům na stádiu 2, orientovaným na spravedlnost. Pokud byl typ dilematické situace kontrolován, rozdíl mezi pohlavím zmizel. Z uvedeného lze říci, že důvodem, proč ženy uvádí více úsudků orientovaných na péči, souvisí s tím, že ženy častěji uvádí dilemata, která jsou svou povahou orientovaná na péči. Ve vztahu ke Kohlbergovi (Colby & Kohlberg, 2011) dodáváme, že abstraktní hypotetická dilemata vedou spíše ke 3. a 4. stádiu, prosociální dilemata evokují 3. stádium, antisociální dilemata vedou k úsudkům na 2. stádiu morálního vývoje. Obecně uvádí ženy i muži stejně u prosociálních situací více úsudků týkajících se péče, u antisociálních dilemat více úsudků orientovaných na spravedlnost.

Ekman et al. (1987) rozlišují čtyři kategorie pravidel, které běžně používáme ve zdvořilostních situacích:

- **Minimalizace:** minimalizujeme radost z naší výhry, aby se soupeř necítil špatně;
- **Maximalizace:** maximalizujeme symptomy nemoci, aby se nám dostalo politování okolí;
- **Neutralizace:** neutralizace našich pocitů strachu;
- **Přetvářka:** přetvařujeme se, když dostaneme dar, který se nám nelíbí, abychom neranili city druhého.

Matoušková (2013), stejně jako Ghanhag (2010) naznačují, že i mladší děti, stejně jako starší děti, nepovažují všechny lži za trestuhodné, ale rozlišují mezi různými typy lží. Za přijatelné lži děti považují lži ve zdvořilostních situacích. Tzv. "bílé lži" jsou definovány jako úmyslné narušení pravdy bez zlého úmyslu, jedná se tedy o situace, kdy dítě lže, aby bylo slušné. Typickou dilematickou situací, kdy dítě využívá "bílou lež", se vztahuje ke kontextu, kdy dítě dostane nežádoucí dar a je dotázán, zda se mu dárek líbí. Situace představuje dilema v tom smyslu, že falešné tvrzení o tom, že se mu dárek líbí, by byl v rozporu s významem pravdy, ale čestná odpověď může být v rozporu s normami vyhnutí se újmy ostatních. Lee et al. (2001) ve svém výzkumu odhalili, že se zvyšujícím se věkem hodnotili děti stále častěji lež druhých ve zdvořilostních situacích méně negativně a byly více nakloněny sami lhát v podobných situacích. Děti se velmi brzy učí explicitně i implicitně o negativních morálních dopadech spojených s asociální lží, rovněž jsou odrazováni od toho, aby tento druh lží říkaly. S ohledem na dětské morální rozhodnutí lhát,

se ukazuje, že i děti v předškolním věku jsou schopné pochopit, že antisociální lži mají negativní důsledky. Koncepční pochopení asociálního typu lží se objevuje okolo 3 let věku (Talwar & Lee, 2002). Tříleté děti jsou však ještě nezkušené v rámci prosociálních lží, a v nevhodné situaci řeknou spíše pravdu, starší děti jsou již schopné používat zdvořilostní lži, aby někoho neurazily nebo nenarušily dobré vztahy. Rovněž bylo výzkumy zjištěno, že i děti v předškolním věku lžou s úmyslem oklamat. Malé děti obecně dobře maskují lži za pomoci neverbálního chování, ale hůře ve svých slovních prohlášeních při zamlčování podvodu. Adekvátní použití prosociálních lží se objevuje ve věku mezi 4 – 5 lety (Talwar & Lee, 2008). Zdvořilostní situace přináší rozpory v oblasti právního systému.

Při zkoumání dětských morálních argumentací se vědci zaměřili na tendenci rozlišovat mezi různými typy pravidel v různých sociálních kontextech. Zjistili, že v celé řadě věkových kategorií mají děti tendenci rozlišovat mezi mravními úvahami (oblast dobrých životních podmínek, spravedlnosti a práva) a jinými druhy sociálního uvažování (Smetana & Killen, 2013). Jedním z klíčových rozdílů nejdeme mezi morálními prohřešky (ublížení na zdraví) a sociálně běžnými prohřešky (nevhodné oblékání). Děti a dospívající mají tendenci posuzovat morální prohřešky, ale ne sociálně běžné přestupky, jako špatné napříč sociálními kontexty, a to i v případě neexistence jasných pravidel (Turiel, 2002). Děti a dospívající rozlišují rovněž mezi uvažováním o morálních a společensky konvenčních normách a osobní oblasti, která zahrnuje situace, které jsou důležité především pro jednotlivce, který se v nich nachází (Nucci, 2001, in Smetana & Killen, 2013). Smetana & Killen (tamtéž) zjistili, že tendence dětí využívat kontext pro odůvodnění sociálních situací se vztahuje pro rozhodnutí o tom, zda říci lež nebo pravdu. Děti hodnotí morální přestupek za špatný, neboť významně ovlivňuje dobro a právo druhých lidí. Morální pravidla jsou vnímána jako univerzálně platná a závazná. Turiel (2002) dokládá, že již malé děti chápou tuto závaznost morálních pravidel, bez ohledu na to, co nařizuje autorita. Na rozdíl od sociálních konvencí, které jsou dětmi považovány za kontextově relativní, podmíněné konkrétními pravidly, nařízené autoritou, přístupné změnám, konsensuální. Jedná se o sdílená uniformní pravidla typu vhodného způsobu chování či etikety v různých sociálních situacích. Úsudky v osobní oblasti se dotýkající pouze jedince samotného nebo se týkají privátních oblastí života. Takovéto úsudky jsou důležité pro odlišení druhých lidí od sebe samotného, rozvoj uvědomění a autonomie (Smetana & Killen, 2013). Zjistili, že morální a sociálně konvenční pravidla jsou výrazné domény v oblasti společenského života a sociálního myšlení. Morální pravidla jsou to, co



je správné a co je špatné, stejně jako regulace, jak se jedinci mají chovat k sobě na základě zásady spravedlnosti. Naproti tomu sociálně konvenční pravidla se zabývají nerovnoměrnostmi, která definuje sociální očekávání ohledně vhodného chování v rámci dané společnosti a slouží jako funkce sociální koordinace. Obvykle se pravidla zabývají sociálními myšlenkami a činy jednotlivců ve svých doménách. Turiel (2002) zjistil, že i když dospívající, kteří považují lhaní za obecně špatné a lži, zakrývající zločiny jako zjevně nesprávné, vnímali lži jako přijatelné v několika okolnostech, například lhaní rodičům v reakci na rodičovská pravidla, která by omezila jejich osobní aktivity.

## 4.2 Morální hodnocení konkrétní situace

Hodnotou je myšleno celostní přesvědčení, které řídí prostřednictvím intuice jednání a usuzování skrze různé situace a předměty, překračuje bezprostřední cíle, směřuje k nejzazším stavům existence, stává se imperativem, nutností jednat. Namísto postoje, který reprezentuje přesvědčení zaměřené na určitý subjekt nebo situaci (Sasaki, 1998). Rokeach (2008) se domníval, že postoje a hodnoty, společně s názory, jsou organizovány v jednom funkčně integrovaném kognitivním systému, předpokládal, že změna jedné části systému vyvolá změnu a ovlivní systémy další, což se projeví změnou chování a jednání. Hodnoty jsou podle něj nutné k porozumění jednání, neboť jednání směřuje k žádoucím cílům, jsou podstatné v průběhu morálního posouzení druhých i sebe samého. Hodnoty tak budou ovlivňovat jak vlastní morální jednání, tak se uplatňovat v morálním usuzování nebo při morálním hodnocení konkrétní situace. Wark & Krebs (2000) připomínají, že rovněž další současné empirické výzkumy poukazují, na rozdíl od Kohlbergových předpokladů, na důležitost situačního kontextu při morálním usuzování a aplikaci hodnot. Nisan (2004, in Lapsley & Narv ez, 2004) rozlišuje mezi dvěma procesy usuzování, jedná se o úsudky hodnocení a úsudky volby.

- **Proces hodnocení:** hypotetický způsob uvažování, kdy jedinec srovnává jednání s určitým standardem, které může být hodnoceno jako např. (i)racionální nebo (ne)legální. Výsledkem je úsudek o tom, zda je dané jednání (ne)kompatibilní s danou normou.
- **Proces volby:** rozhodování pro konkrétní jednání s přímými důsledky na jedince.

Přirozeným výsledkem volby je jednání. Rozdíl mezi oběma úsudky je v běžném životě zcela rozšířený, není výjimkou, že jedinci hodnotí vlastní nebo cizí jednání teoreticky, bez zahrnutí volby či jednání. Wark & Krebs (2000) tvrdí, že v běžném životě se rozhoduje podle toho, co by se mělo udělat, nikoliv usuzujeme o tom, co je nejvíce morální v dané situaci. Jedinci zvažují a předvídají důsledky různých způsobů jednání, mnohdy hodnotí důsledky vztahující se k sobě jinak než důsledky vztahující se k druhým. Bylo by zavádějící a nepřesné hodnotit jedince jako morálně (ne)zralé nebo orientované na péči či spravedlnost. Tvorba různých typů a forem morálních úsudků je zcela individuální. Wark & Krebs (2000) dále dokládají, že naše rozhodnutí bývá ovlivněno maximalizací svých vlastních výhod, morální fungování v běžném životě tak významně ovlivňuje vlastní zájem a prospěch. Rovněž zjistili, že jedinci, kteří podleli vlastnímu pokušení jednat nesprávně, mají následně tendenci své jednání ospravedlňovat. Jednotlivá stádia jsou v jejich pojetí chápána jako výsledek sociální interakce v průběhu evolučního vývoje. Na základě výše uvedeného vytvořil Krebs (2011) **reinterpretaci Kohlbergových vývojových stádií** v duchu evoluční psychologie. Jeho přístup přináší nové možnosti v chápání morálky. Jednotlivé úrovně se rozvíjí v situaci, kdy se musí jedinec k přežití, reprodukci, k uspokojování vlastních potřeb a k výchově potomků, spojit s druhými lidmi. Jednotlivá stádia jsou výsledkem sociální interakce v průběhu vývoje. Srovnání s Kohlbergovými stádii nabízí následující tabulka:

Tabulka č. 1: *Srovnání vývojových stádií Krebse a Kohlberga*

Stádium	Vývojová stádia podle Kohlberga	Vývojová stádia podle Krebse
První	Podřízení se autoritě: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobecká a agresivní strategie</li> <li>• Snaha vyhnout se trestu</li> </ul>	Podřízení se autoritě: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptivní strategie (efektivní)</li> <li>• Snaha o vytěžení maxima ze situace</li> </ul>
Druhé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategie soutěže</li> <li>• snaha o kontrolu, nadvládu, boj, střet potřeb a zájmů sobě rovných</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategie přímé reciprocit, dělby</li> </ul>
Třetí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobectví, vyloučení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nepřímá reciprocita, péče, přátelství, selektivní interakce, kooperace, altruismus</li> </ul>
Čtvrté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Univerzální pravidla, sobecká, hypotetická</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morální normy, pravidla a zákony vyjádřené slovně</li> </ul>

*Vytvořeno na základě Krebse (2011, 264 – 268).*

Macek & Tyrlík (2000) se rovněž zabývali morálním hodnocením dospívajících, přičemž zjistili, že sémantický prostor pojmů "dobrý člověk" a "zlý člověk" je tvořen morálním hodnocením, sociální atraktivitou a asertivitou. Rovněž zjišťovali, jak dospívající tyto pojmy reprezentují, přičemž zjistili, že nejvýznamněji byly reprezentovány prostřednictvím interpersonálních vztahů a chování:

- **Pojem "dobrý člověk"**: hodnocen jako morální, spíše sociálně atraktivní a asertivní, souvisel se vztahy jako přátelé, láska a pomoc;
- **Pojem "zlý člověk"**: hodnocen jako nemorální, spíše asertivní, sociální atraktivita hodnocena neutrálně; souvisel s interpersonálním chováním (vražda, násilí) a způsobem interpersonálního vztahu (nenávist, krutost).

Jelínková & Tyrlík (2003) provedli výzkum hodnot českých adolescentů, přičemž zjistili, že struktura hodnot se téměř nelišila v rámci pohlaví, nejpreferovanější byly hodnoty odkazující na druhé lidi, nejdůležitější hodnotou adolescentů obou pohlaví byla hodnota partnerské lásky a rodiny. Dívky upřednostňovaly pomoc druhým lidem, zatímco chlapci více preferovali pohodlný život. Hodnoty ovlivňovaly percepci vlastní odpovědnosti a nezodpovědného jednání, který byl vyšší u chlapců.

## 5 Forezní psychologie

Předchozí kapitoly poskytly poměrně detailní pohled na morální usuzování a jednání ve vztahu ke kognitivním, osobnostním i situačním faktorům a ve vztahu ke schopnosti lhát. Cílem této části je ukázat, jakou spojitost má odhalování lživé a pravdivé výpovědi s oblastí forezní psychologie. Uvedli jsme, že na klamavé chování a lži u dětí můžeme nahlížet jako na psychologický fenomén, sloužený z několika aspektů, mezi které patří vývojová úroveň dítěte, jeho motivace, rodinné a kulturní zázemí, rovněž situační a vztahové aspekty. Lež tak můžeme analyzovat z různých pohledů, zajímat nás může frekvence lhaní, genderové a věkové rozdíly, vztah mezi těmi, kdo lžou a těmi, které obelháváme, zajímat nás může typ lží či jejich účel (Ghanhag, 2010). Porozuměním všech těchto aspektů můžeme přispět k účinné psychologické intervenci. Pochopením principů produkce lží a klamavému chování a jejich vztahu k celkovému psychickému vývoji dítěte nám umožní lépe odlišit běžné formy lhaní od těch patologických. Aplikací zjištěných poznatků ve forezní psychologii se pozitivně projeví k efektivnějšímu odhalení lživé výpovědi u dětí a při volbě vhodné strategie k ověřování dětské výpovědi (Matoušková, 2013). Dětské úvahy o tom, zda je lhaní vždy přijatelné lze sledovat v obecném rámci morálního vývoje, vzhledem k tomu, že poctivost je důležitým tématem v diskuzích o morálce.

Kromě běžných situací, se dostává dětskému lhaní pozornosti rovněž v oblasti forezní praxe, potažmo psychologie, kde se děti dostávají do role pachatelů, obětí i svědků trestních činů (Memon, Vrij & Bull, 2003). Čírtková (1998, 9) vymezuje forezní psychologii jako: *"aplikovanou psychologickou disciplínou, která se zabývá chováním a prožíváním lidí v situacích regulovaným právem, především však právem trestním."*

Forezní psychologie zastřešuje veškeré psychologie aplikovatelné v oblasti práva. Termíny jako soudní, kriminologická, kriminální, právní psychologie by měly být používány jako podoblasti forezní psychologie, nikoliv jako její synonymum, přichází ke slovu v různých částech aplikace práva (Ghanhag, 2010).

Lhaní můžeme definovat jako: *"úspěšný či neúspěšný záměrný akt s cílem v někom bez předchozího varování vzbudit přesvědčení, které my sami považujeme za nepravdivé"* (Vrij, 2007, in Carson, Milne, Pakes, Shavev & Shawyer, 2008, 82). Lež je v tomto smyslu možné chápat jako produkt lhaní, které podle uvedené definice musí obsahovat dvě

komponenty, a to úmysl lhát a uvedení v nevědomost toho, komu jedinec lže (Vrij, 2000). Lež, která znamená určité klamné prohlášení, není tajemství ve smyslu záměrného zatajování. Stejně tak selhání paměti nelze považovat lži. Lež je individuálně variabilní, každý má jinou osobní definici toho, co je lež (Vrij, 2007, in Carson et al., 2008).

V případech, kdy trestní zákon užívá pojmu dítě, bude mít na mysli osobu mladší osmnácti let. Pro potřeby tzv. trestního práva mládeže vymezuje zákon o soudnictví ve věcech mládeže věkovou kategorii "mládež", pod níž spadá rovněž pojem dítě, jakožto trestně nezodpovědné dítě mladší patnácti let a mladiství, kterým je ten, jež v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok a nepřekročil osmnáctý rok (Zákon č. 218/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Na základě zákona o sociálně-právní ochraně dětí se za dítě považuje osoba nezletilá, tedy osoba, která nedovršila 18 let věku (Zákon č. 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

## 5.1 Motiv ke lživé výpovědi

Člověk vždy rozhoduje na základě konkrétní zkušenosti, do níž se započítává sociální, kulturní, rodinné a další vazby, na základě kterých jedinec nerozhoduje nestranně, ale naopak vždy motivovaně. Při lhaní druhým lidem tedy jedinec sleduje určitý motiv<sup>9</sup>, týkat se může zisku určité odměny, vyhnutí se trestu či nepříjemné situaci, ztrapnění, dále ochrana druhých, zisk obdivu nebo převahy nad druhými, udržení tajemství aj. Rovněž dětské důvody ke lžím se zpravidla neliší, převažuje vyhnutí se zodpovědnosti za přestupek a následnému trestu, zisk kontroly nad chování druhých a falešné obvinění zpravidla sourozenců z vlastních přestupků (Newton et al., 2000). Děti ve věku od šesti do deseti let jsou ochotnější obvinít z přečinu neznámou osobu, než vlastní rodiče nebo sourozence, i když je přímo viděly se daného činu dopustit, přičemž tuto informaci zakryjí spíše starší než mladší děti (Smetana & Killen, 2013). Jedinci se odlišují v morální motivaci, jedni se řídí morálními pravidly takřka vždy, druzí se o morálku vůbec nezajímají, mluvíme o tzv. "intenzitě morální motivace" (Schneider & Bullock, 2010). O příčinách vlastního jednání zpravidla nepřemýšlíme, pokud nejsme na motivy našeho

---

<sup>9</sup> Motiv je osobní příčina, též pohnutka, směru a intenzity chování, vede k dosažení finálního stavu uspokojení. Motivace je vnitřní nebo vnější faktor nebo soubor faktorů vedoucí k energetizaci organismu, usměrňuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle (Nakonečný, 1998).

jednání dotázání např. v rámci výslechu. Námi atribuované příčiny vlastního jednání se nemusí explicitně shodovat se skutečnými motivy. Nikdy neznáme všechny vlivy, které působí na naše chování, proces usuzování o těchto příčinách je vždy procesem interpretací dostupných informací. Určitý podíl sehrává i naše vzdělání, zmíněné obranné mechanismy, způsob uvažování, typ položené otázky apod. Motivy našeho jednání zpravidla vyvozujeme až zpětně, z čehož vyplývá, že naše usuzování je do značné míry ovlivněno kvalitou naší paměti a způsobem výběru vzpomínek. Informace o příčinách jednání, které jsou dostupné pouze nám, tedy na základě introspekce, máme sklon přeceňovat kvůli její autentičnosti. I když neznáme hlavní vliv na naše chování, nemusí nám to bránit ve schopnosti vypovídat o příčinách svého chování. Z uvedeného vyplývá, že naše usuzování není ani tak založené na tom, zda jsme si daný podnět uvědomili, ale to, zda věříme, že na nás daný podnět působil (Memon et al., 2003). Tento fakt ovlivňuje, zda si svého chování vážíme, považujeme jej za morální. Chování samo o sobě může být správné, špatné, vhodné, nevhodné, bez naší interpretace motivů, které nás k tomuto chování vedli, není jisté, zda na něj budeme hrdí a cítit zodpovědnost. Znalost vlivů na naše chování je významná při výběru mezi různými alternativami, pro hodnotový žebříček, pocit zodpovědnosti, pocit úspěchu. Příčiny (vlivy) je nutné považovat za atribuované, tzn. za vlivy, o kterých se jedinec domnívá, že jsou pravou příčinou jeho chování, ať už odpovídají skutečnosti nebo se jedná o pouhé přesvědčení. Neznalost těchto příčin je spojená se sociálně nežádoucím chováním, a to v situacích, kdy si snaží vymyslet věrohodnou výpověď v rámci výslechu. Často pak vypovídáme na základě představy o našem typickém chování, typických příčinách nebo sdílených a společností uznávaných teorií (Vrij, 2000).

## **5.2 Detekce lži**

Dospělí i děti lžou s různou četností, obecně se jedná o velmi častý jev. Frekvence lhaní se pohybuje zhruba mezi jednou lží denně a dvěma lži v průběhu každých 10 minut. Vzhledem k tomu, že většina těchto lží je drobných a z jejich odhalení neplynou takřka žádné vysoké sankce, málokdo si tento fakt vůbec uvědomí. Do značné míry může četnost

lži záležet na typu attachmentu<sup>10</sup>, kterým si udržujeme naše vztahy. Lhaní se objevuje častěji u osob s nejistým typem vazby, které častěji lžou cizím lidem, zatímco u osob s vyhýbavým typem vazby převažují lži svým intimním partnerům (Vrij, 2000). S téměř stejnou frekvencí jako dospělí, jsou již malé děti schopné v běžných situacích oklamat druhé. Lhaní v dětství je natolik běžné, že již některé čtyřleté děti zalžou v průběhu každých dvou hodin, některé dvouleté děti zalhaly přibližně jednou během každých pěti hodin. V průběhu dvou až čtyř let dítěte dochází k signifikantnějšímu nárůstu četnosti lhaní. (Wilson, Smith & Ross, 2003)

V procesu kriminálního vyšetřování plní detekce lži důležitou roli pro překonání lživé výpovědi v rámci výslechu (Spurný, 2003). **Výslech** v kriminalistickém pojetí je kriminalistická metoda, kterou se zákonnými způsoby získávají formou výpovědi kriminalistiky a právně významné informace z paměťových stop obsažených ve vědomí vyslychaných osob. Osoby v rámci výslechu můžeme rozdělit na ty, které by chtěly vypovídat pravdivě, ale nemohou, nebo ty, které by pravdivě vypovídat mohly, ale nechtějí. Psychologii výslechu v rámci forenzní psychologie můžeme vnímat jako formu mezilidského jednání, který se svou povahou blíží rozhovoru. Kromě procesu výslechu se forenzní psychologie zabývá i výsledkem tohoto procesu, tedy výpovědí (Straus, 2005). Motivace k výpovědi je kombinací vnitřních i vnějších faktorů, která určuje konečné rozhodnutí jedince ve věci výpovědi v rámci pravdivosti nebo lži. Motivace ke lživé výpovědi je soubor těch faktorů, na jejichž základě se jedinec rozhodne vypovídat úmyslně nepravdivě nebo pravdivé informace zamlčovat (Vrij, 2000). Lži existují v různých formách, záleží na účelu, ke kterému mají sloužit, rovněž jejich následky se liší. Stejně jako neexistuje pouze jeden typ lži, neexistuje ani jeden způsob dělení lží. Vrij (2011) dělí lži podle závažnosti:

- **Sociální lži:** označovány rovněž jako nevinné, méně závažné, zpravidla neškodné pro ty, kterým je říkáme, každodenní s cílem ukázat sebe nebo druhé v lepším světle, k potěšení a neublížení druhých, primárně slouží k udržování vztahů s druhými lidmi, k uchování dobrého mínění o sobě samém;

---

<sup>10</sup> Attachment, rovněž oddanost, přízeň, přítulnost. je vrozený motivační systém podněcující k navázání a udržení takového vztahu. Ve vztahu k dítěti ten aspekt vztahu mezi dítětem a jeho pečovatelem (obvykle rodičem), který u dítěte vyvolává pocit bezpečí, jistoty a ochrany (Bertalanfy, 2009).

- **Vážné lži:** závažnější, pokutovatelné, spadají spíše do forenzní psychologie a kriminálního vyšetřování, objevují se při výslechu obětí, svědků či podezřelých z trestných činů.

Jiná typologie (Granhag, 2010) rozlišuje lži podle množství změn v původně pravdivém tvrzení. Podle tohoto dělení rozlišujeme:

- **falzifikace:** úplná lež, protiklad pravdy,
- **zkreslení neboli distorze:** drobný odklon od pravdy, slouží k získání určitého cíle,
- **zatajení:** tvrzení o tom, že si jedinec nepamatuje nebo neví nějakou informaci.

Problémem jsou tzv. účelové lži, se kterými se setkáváme spíše u dětí staršího věku, dítě se při nich aktivně snaží vzbudit u druhého přesvědčení o realitě, která se nezakládá na pravdě, případně se snaží podstatnou skutečnost pasivně zamlčet (Kubík, 2012).

Při snaze o pochopení, jakým způsobem lidé přistupují k detekci lží je potřeba opět zdůraznit také důležitost situace, efektu, zainteresovaných osob a záměru lži. Lež by neměla být popisována pouze jako dobrá nebo špatná, tj. pravdomluvný a lživý charakter, takováto úvaha je zcela irelevantní. To, že jedinec zalže nebo řekne pravdu, nemusí mít naprosto žádnou souvislost s vnímáním daného jedince jakožto dobrého či špatného. Co jeden považuje lží, může druhý vnímat a nazývat zcela jinak (Kubík, 2012). Extrémní pohled, který zastával např. Kant (1949, in Smetana et al., 2013) charakterizuje lež jako amorální, přičemž zcela opomíjí dynamické a situační faktory. Naopak Bentham a Mill (2003, in Krebs, 2011) zdůrazňují kontextuální a situační význam pro zhodnocení morálních následků lhaní.

Dalo by se očekávat, že odhalit lež u dětí je lehký úkol, což by se dalo doložit tvrzením, že děti ještě nemají dostatečné kognitivní schopnosti k vymyšlení věrohodné lži, dále z toho důvodu, že si děti neuvědomují důležitost zanechání věrohodného dojmu, významným důvodem pak může být tvrzení, že zejména malé děti nemají dostatečnou kontrolu mimických svalů, které jsou nutné k projevování upřímně vypadajícího chování (Vrij, 2011). Tato tvrzení je možné konfrontovat s tím, že dětem lhaní usnadňuje to, že si zcela neuvědomují následky lží a proto neprožívají emoce jako vina či strach ve zvýšené



intenzitě (Vrij, 2000). O vlivu emocí se detailněji věnujeme ve druhé kapitole. Kacafírková (2001) upozorňuje v souvislosti s věkovými rozdíly na zajímavé zjištění, a to, že starší děti říkají častěji lži (ať už se jedná o vážné nebo prosociální lži), tajemství je uchováváno spíše mladšími dětmi. Tento fakt si vysvětluje tím, že se u dětí jako první objevuje spíše zatajování, které je v případě tajemství dostatečnou strategií. Zatímco starší děti se více ocitají v situacích, kdy cítí potřebu říkat lživá tvrzení a současně hodnota tajemství se pro ně mění s tím, jak se jejich vztahy s okolím stávají diferencovanějšími. Nejen schopnost lhát vzrůstá s věkem, rovněž se zlepšuje i schopnost dětí rozlišovat mezi pravdou a lží. Vrij (2011) tak upozorňuje na lineární vztah mezi vzrůstajícím věkem a zlepšením schopnosti dítěte odhalit lež. Vrij (2011) dále uvádí, že děti v rozmezí dvou a tří let již jsou schopné využít jednoduchých informací o záměru druhé osoby k odhalení lži a rozlišit lež od omylu stejně úspěšně jako dospělí. Odhalit dětskou lež se tak zdá být mnohem těžší, než odhalit pravdu. K odhalení lží u dětí budeme muset vyvinout stejné úsilí, jako při odhalování lží u dospělých (Kacafírková, 2001). Pozitivní vliv na odhalování lží u dětí je fakt, zda má pozorovatel své vlastní děti, zda pozorovatel pozoruje výraz dětské tváře a pohyby těla a pokud pozorovatel důkladně poslouchá řeč dětí, než když pouze pozorují jejich chování (Talwar & Lee, 2002). Výzkumy ukázali, že mezi laiky pozorovateli a profesionálním pozorovateli není významný rozdíl v úspěšnosti detekce lží. Tento fakt platí rovněž při detekci lží u dětí (Vrij, 2011).

### **5.3 Věrohodnost výpovědi**

Při snaze o pochopení, co je to lež, není možné vyhnout se ani otázce, co je to pravda. Předně je vhodné odlišit dva pojmy, a to věrohodnost a pravdivost. První z nich je psychologický pojem, který označuje, zda je možné věřit výpovědi jedince, což znamená, že jedinec popisuje událost, kterou skutečně prožil a zapamatoval si ji. Věrohodná výpověď vychází z paměti. Pravdivost je možné považovat za pojem právní a napovídá, že výpověď je pravdivá, tedy ve shodě s realitou. Zatímco věrohodnost je vlastnost důkazu, pravdivost je spjata s hodnocením výsledku provedeného dokazováním (Heretik, 2010).

Například v případech zneužívání bývá výpověď dítěte podrobována prověření věrohodnosti. Při zkoumání věrohodnosti dětské výpovědi rozlišuje soudně znalecká praxe věrohodnost obecnou, která vypovídá o schopnosti osoby podat věrohodnou výpověď,

vyjadřuje, že osoba má odpovídající předpoklady k objektivnímu vnímání, pochopení a vybavení událostí prožitých ve svém životě, odkazuje tak především na kognitivní funkce. O obecné věrohodnosti můžeme hovořit jako o komplexní psychologické charakteristice osobnosti. Namísto speciální věrohodnost posuzuje, zda je konkrétní výpověď o určité situaci pravdivá, vyjadřuje míru pravdivosti. Zjišťuje, zda konkrétní poskytnutá výpověď vychází z reálného prožitku jedince, zda osoba líčí to, co zažila a nejde o produkt jiných, než paměťových procesů. V rámci zkoumání speciální věrohodnosti se zaměřujeme na porovnání jednotlivých výpovědí, realizovaných opakovaně s časovým odstupem, identifikujeme možné důvody lživé výpovědi (Kubík, 2012).

Matoušková (2013) upozorňuje na fakt, že v řadách odborníků i laiků se najdou tací, kteří odmítají využití dětských výpovědí v průběhu trestního řízení pro jejich nevěrohodnost, což odůvodňují s poukázáním na mělkost dětské paměti, zvýšenou sugestibilitu, sklon k představivosti a fantaziím a nezkušenost dítěte. Kriminalistická praxe však v současné době zastává názor, že při respektování individuálních zvláštností psychického vývoje dítěte a odpovídající volbě strategických postupů vedení výslechu je možné získat od dítěte pravdivou výpověď, kterou lze užít v trestním řízení (Kubík, 2012). Turvey (2013) připomíná možnost aplikace všech pravidel výslechu dospělých na dětskou populaci a dodává, že úroveň věrohodnosti dětí a dospělých je srovnatelná. Netík & Netíková (1994) k tomuto dodávají, že malý školák podá leckdy lepší výkon, než vysokoškolák, zvláště pokud je o popisování detailů dané skutečnosti.

Pakliže se vyskytnou pochybnosti o věrohodnosti dětské výpovědi, je nezbytné si vyžádat znalecký posudek. Věřodnost výpovědi může být s určitou pravděpodobností objasněna pomocí komplexních diagnostických metod, které však v současné době neumožňují jednoznačně a objektivně potvrdit pravdivost dané výpovědi (Kubík, 2012). Čírtková (2013) dodává, že se znalci při hodnocení věrohodnosti dítěte vyjadřují k celé řadě skutečností, tematicky blízké této práci jsou například odpovědi na otázky:

- Posuďte strukturu osobnosti, včetně hodnotové preference, vyjádřete se k úrovni morálního hodnocení, jaké je sebehodnocení dítěte?
- Jaká je obecná a specifická věrohodnost nezletilého dítěte?
- Byly z dítěte zjištěny sklony k fabulacím, fantaziím, zvýšené představivosti, ke zveličování událostí, ke lhavosti, byly zjištěny motivy křivého nařčení? Pokud ano, v jakém směru.

Je třeba zmínit, že ne každý obecně věrohodný člověk vždy poskytne věrohodnou výpověď a naopak. Je zřejmé, že posouzení věrohodnosti výpovědi je pro soudního znalce úkol nelehký, rozpoznání míry pravdivosti výpovědi dítěte je o to složitější (Kubík, 2012).

## 6 Relevantní výzkumné projekty

V této kapitole budou představeny významné studie relevantní k tématu této diplomové práce. Vzhledem k tomu, že jednotlivé kapitoly teoretické části diplomové práce postupně představují nejvýznamnější výzkumy vztahující se k dané oblasti, zaměřili jsme se v prezentované kapitole na aktuálnější studie, které se dotýkají tématu nejcitlivěji a kterými jsme se nechali inspirovat při konstrukci empirické části této práce. Zaměřili jsme se na výzkumné počiny Leea a jeho kolegů (Lee et al., 1997; Talwar & Lee 2002; Talwar & Lee, 2008 aj.), a to s ohledem na jeho výzkumné zaměření, v němž figurují převážně děti v roli svědků u soudních sporů. Výzkumy Leea a jeho kolegů (tamtéž) ve velké míře přispěli a stále přispívají k trendu propojení studia morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní, jejichž informace jsou prakticky cenné a využitelné v oblasti forenzní psychologie, zejména při zdokonalování kriminalistické a soudní praxe, kde jsou účastníky řízení děti a adolescenti v roli svědků, obětí nebo pachatelů.

Lee je významným univerzitním profesorem institutu OISE univerzity v Kanadě, dále editorem celosvětově známého časopisu *Developmental Science*, výzkumným pracovníkem na univerzitě v Kalifornii a rovněž mimořádným profesorem na univerzitě v Číně (Talwar & Lee, 2008). Působení Leea je celosvětové, stejně tak lež a lhaní jsou globálně neomezené a můžeme je zařadit mezi kulturně rozšířený fenomén. Významným ohniskem Leeových výzkumů jsou lži dětí a adolescentů. Spolu s uvedenými spoluvýzkumníky využívá experimentální metody k prošetření toho, jak se děti a adolescenti vyrovnávají s konceptem a morálními východisky lži, zda jsou děti naivní nebo jsou schopni odhalit lži druhých, nebo zda jsou děti schopné využívat přesvědčivé lži v různých sociálních situacích. V ohnisku jeho studií dále stojí kognitivní, sociální a kulturní faktory, které ovlivňují vznik dětských konceptů o morálních znalostech, o lžích a jejich schopnosti lži detekovat a být úspěšnými lháři. Dále stojí v centru jeho výzkumných zájmů dětská detekce obličeje nebo neuro-fyziologické koreláty lži u dětí a dospívajících. Lee et al. (1997) uvádí, že konečným cílem socializace je zajistit, aby děti znali nejen to, co je morální, co je správné nebo špatné, ale i konvenční, tedy co je vhodné a nevhodné, a podle toho uměli jednat. Lee a uvedení výzkumníci se zajímali vztahem mezi dětským pojetím lži v prosociálních situacích a jejich skutečným chováním říkat lež (Lee et al., 1997; Talwar & Lee 2002; Talwar & Lee, 2008 aj.).

Ve studii z roku 1997 porovnávali Lee et al. (1997) morální hodnocení lži a pravdy u čínských a kanadských dětí v situacích zahrnujících prosociální a antisociální chování. Studie se účastnili 7, 9 a 11 let staré děti z obou zemí. Experiment spočíval v předložení 4 krátkých příběhů. Ve dvou příbězích šlo o dítě, které spáchalo úmyslně dobrý skutek, v dalších dvou spáchalo dítě úmyslně špatný skutek. Ve chvíli, kdy učitel dětem příběh vyprávěl, buďto lhal nebo říkal pravdu. Děti byly následně požádány, aby ohodnotili skutky příběhu, postav a jejich slovního prohlášení na 7bodové Likertově škále. Autoři shrnují, že čínské děti hodnotili pravdivé vyjádření méně pozitivně a lživé vyjádření více pozitivně v prosociálních příbězích než kanadské děti. Čínské stejně tak kanadské děti hodnotili pravdivé vyjádření pozitivně a lhaní negativně v antisociálních situacích, což odráží důraz v obou kulturách o schopnosti rozlišit mezi přestupkem a tzv. "bílou lží".

V roce 2002 zkoumal Talwar & Lee (2002) skutečné chování dětí ve zdvořilostních situacích, k tomuto využívali experimentální metodu, ve které měly děti vyfotit experimentátora. Předtím, než došlo k samotnému focení, se experimentátor zeptal dětí "zda vypadá v pořádku". Ve výzkumné skupině měl experimentátor viditelnou červenou tečku od rtěnky na nose, v kontrolní skupině žádnou tečku na nose neměl. Výsledky ukázaly, že 89 % dětí ve věku od 3 do 7 let uvedlo, že experimentátor vypadá v pořádku, tedy nemá žádnou tečku na nose, a tedy v experimentální podmínce vyslovilo "bílou lež". Když experimentátor odešel, děti řekly jinému dospělému, že experimentátor v pořádku nevypadal. Na základě čehož došli experimentátoři k závěru, že již malé děti jsou schopné říci prosociální lež ve zdvořilostní situaci. Nicméně, protože u dětí nebylo zjišťováno, proč řekli takovou lež, není možné usoudit, na základě čeho se rozhodli lhát.

Rovněž v roce 2007 porovnávali Talwar et al. (2007b) koncepty lhaní mezi čínskými a kanadskými dětmi, přičemž zjistil, že obě skupiny byly stejně úspěšné v rozpoznávání pravdivých a lživých tvrzení, ale čínské děti raději řekly lež, pokud tímto pomohly skupině, ale uškodily jednotlivci. Zatímco kanadské děti naopak preferovali lež ve prospěch jednotlivce, i za cenu negativního dopadu na skupinu. V roce 2008 Talwar & Lee dodávají, že děti s relativistickým pohledem na morální dopad lhaní mají zvýšenou tendenci ke lhaní než děti s přísnějšími morálními názory, které se častěji ke lži přiznají. V roce 2009 Heyman, Sweet & Lee při porovnávání dětí z kolektivistické Číny a individualistických USA dále zjistili, že čínské děti oproti dětem z USA hodnotí pozitivněji lži zakrývající dobrý skutek a negativněji pravdu, vyřčenou s cílem získat odměnu za dobrý skutek.

V jiné studii zkoumali Fu et al. (2007) vznik prosociálního chování u malých dětí ve věku od 3 do 6 let, kteří byli požádáni, aby ohodnotily vybrané výkresy s lidskou postavou. Hodnocení probíhalo buďto za přítomnosti cizí dospělé osoby (představil se jako učitel z jiné třídy), cizího dítěte (představil se jako žák z jiné třídy), spolužáka nebo třídního učitele dítěte nebo v nepřítomnosti jakékoliv osoby. K hodnocení využívali badatelé 7bodovou Likertovu škálu, přičemž usoudili, že již děti v předškolním věku jsou schopné vhodně používat tuto škálu pro hodnocení výkresů. Výzkum prokázal, že již mladí předškoláci jsou konzistentní při hodnocení stejného výkresu, bez ohledu na to, zda byla jakákoliv osoba přítomna či ne. Naopak řada starších předškoláků byla více prosociální a dávala lichotivější hodnocení výkresům v případě, kdy byla osoba přítomna, než v její nepřítomnosti. Rovněž starší děti předškolního věku hodnotily výkresy pozitivněji, bez ohledu na to, zda byla osoba dospělá nebo dítě. Nicméně hodnotily lichotivěji v přítomnosti známých jedinců, než těch neznámých, což podle výzkumníků poukazuje na citlivost k sociálnímu kontextu, v nichž se používají lichotky. Tato zjištění podle nich naznačují, že děti v předškolním věku se již naučily, jak vyjádřit otevřeně své skutečné pocity a myšlenky o druhých, a že jsou spíše schopni přizpůsobit komunikaci v závislosti na sociálním kontextu. Z důvodu, že nebyla u dětí zjišťována motivace k lichotivějšímu hodnocení, není jasné, zda tak učinili ve prospěch a ušetření citů dohlížející osoby nebo aby předešly možným negativním dopadům pro sebe, stejně jako v předešlém výzkumu. V témže roce Talwar et al. (2007b) uvedli, že teprve mezi šestým a sedmým rokem se u dětí objevuje tzv. chybné přesvědčení druhého řádu, které je náročnější, více se o něm zmiňujeme ve třetí kapitole. Pro doplnění, v roce 2001 Lee et al. zjistili, že se zvyšujícím se věkem hodnotí děti stále častěji lež druhých ve zdvořilostních situacích méně negativně a byly více nakloněny sami lhát v podobných situacích.

V další studii Talwar, Murphy & Lee (2007a) zkoumaly dětské prosociální lži ve vztahu k nežádoucímu daru. V experimentální situaci hrály děti hru, přislíben jim byl dárkový koš, který měl obsahovat řadu různých hraček a darů. Po hře však děti dostaly nežádoucí dar ve formě mýdel. Následně byly dotázány, zda se jim dárek líbí. V této souvislosti, se děti musely smířit s touhou po lepším daru se sociální a morální povinností být zdvořilý. Na otázku, zda se jim dárek líbí, většina dětí odpověděla dárci nepravdivě, tedy že se jim dárek líbí, navzdory tomu, že svým rodičům následně uvedli, že se jim dárek nelíbí. Děti školního věku takto lhali s větší pravděpodobností, než děti předškolního věku. Nicméně tato studie opět nijak systematicky nezkoumala zdůvodnění dětských lží.

# Výzkumná část

---

## 7 Předmět výzkumu a výzkumné otázky

V předchozích kapitolách jsme se snažili poskytnout pohled na různé faktory, které jsou v současné psychologii považovány za významné pro porozumění morálního usuzování, jednání a zdůvodňování u dětí a adolescentů, ve snaze o propojení teoretických poznatků morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní. Díky poznatkům teorie myslí jsme schopni lépe porozumět, jak děti morálně usuzují o pravdě a lži, efektivněji detekovat pokusy o lživou výpověď, vytvářet účinné strategie k získávání výpovědí dětských svědků v oblasti forenzní psychologie. Jak bylo zmíněno v úvodu práce, postihnout všechny faktory, které ovlivňují morální usuzování a jednání je velmi náročné, snahou této práce je zahrnout vícero faktorů, které přispějí k lepšímu poznání v oblasti dětské psychologie morálky v souvislosti s psychologickými aspekty lhaní u dětí.

Výzkum prezentovaný v praktické části této diplomové práce se zaměřuje na dětskou a adolescentní populaci v souvislosti s jejich morálním usuzováním a zdůvodňováním motivů jednotlivců lhát nebo říkat pravdu. V rámci morálky nás zajímalo, zda se budou respondenti lišit v oblasti morálního usuzování a morálního jednání. V oblasti vývojových aspektů lhaní nás zajímalo, zda se budou respondenti lišit v oblasti detekce lživého tvrzení, v závislosti na věku, pohlaví a zdůvodnění. Při volbě předmětu výzkumu jsme vycházeli částečně z vlastních zkušeností s dětskými výpověďmi, z velké části je však empirická část ovlivněna dřívějšími výzkumy, popsanými v předešlých kapitolách. Blíže popisujeme cíle a výzkumné otázky v následujících podkapitolách.

### 7.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Prvotním cílem bylo analyzovat dostatečné množství výzkumných studií a teoretických východisek zabývajících se morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní. V další části byla získaná data využita k tvorbě vlastního dotazníku, který bude vypovídat o morálním usuzování a zdůvodňování motivů jednotlivců lhát nebo říkat pravdu.

Následně bylo záměrem porovnat získaná data s teoretickými východisky a výzkumnými studii. Konkrétně byly jako cíle empirické části formulovány následující body:

- **Analyzovat** teoretická východiska a výzkumné studie s důrazem na oblast morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní. Což představovalo důkladnou rešerši literatury, představení nejdůležitějších faktorů ovlivňující morální usuzování a jednání. Cílem této části bylo porozumět sociálně kognitivnímu a mravnímu vývoji, a dále pochopit vývoj odůvodňování lží.
- **Vytvořit** vlastní dotazník, který by určoval morální usuzování a zdůvodňování motivů ke lživým a pravdivým tvrzením s cílem tento dotazník prakticky vyzkoušet. Kladli jsme si za cíl tímto dotazníkem zároveň porovnat úspěšnost detekce lživých a pravdivých tvrzení dětmi a adolescenty a rovněž zjistit, popsat a porovnat existenci genderových, vývojových a situačních rozdílů v oblasti morálky a lží.
- **Porovnat** získaná data s teoretickými východisky a výzkumnými studii. Primárně podpořit vztah mezi morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní a tím přiblížit praktické dopady morálky a aspektů lhaní ve forenzní psychologii.

**Na počátku výzkumných aktivit byly k dosažení výše uvedených výzkumných cílů stanoveny následující výzkumné otázky:**

1. Jaké jsou nejvýznamnější teoretické koncepty a výzkumné studie zabývající se morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní?
2. Jaké jsou nejdůležitější faktory ovlivňující morální usuzování a jednání?
3. Budou respondenti schopni úspěšně rozlišit pravdivá a lživá tvrzení v předložených příbězích?
4. Budou se lišit dívky a chlapci v usuzování a hodnocení předložených příběhů?
5. Bude se lišit usuzování a hodnocení mezi hypotetickými a reálnými situacemi?
6. Bude se lišit usuzování a hodnocení mezi prosociálními a antisociálními situacemi?
7. Bude se lišit usuzování a hodnocení v závislosti na věku (tj. třídě) respondenta?
8. Jaké bude nejčastější zdůvodňování svého jednání v závislosti na věku, pohlaví a typu morální situace?
9. Do jaké míry korespondují zjištění tohoto výzkumu s teoretickými východisky a relevantními daty, která jsou prezentována odborníky?



## 8 Metodologický rámec a realizace výzkumu

Abychom mohli zkoumat empirický vztah mezi dětskou koncepční znalostí o prosociální lži a jejich skutečným chováním, přijali jsme dvě metodologická opatření, o kterých se rovněž zmiňujeme ve čtvrté kapitole, dle Warkové & Krebse (2000). A tedy potřebu zkoumat dětskou interpretaci hypotetických zdvořilostních příběhů, které se používají k posouzení jejich chápání říkat prosociální lež a za druhé potřebu získat dětské interpretaci vlastního jednání ve zdvořilostní situaci. Díky těmto metodologickým opatřením získáme znalosti o věku, ve kterém dítě začíná chápat zdvořilostní situace, o věku, ve kterém začnou děti lhát pro prosociální důvody, a zda se dětské koncepční porozumění prosociální lži rovněž vztahuje k jejich reálnému chování ve zdvořilostní situaci. Při tvorbě metodologického rámce jsme se rovněž nechali inspirovat výzkumy Leeho a jeho kolegů (Lee et al., 1997; Fu et al., 2007; Talwar et al. 2007b; Heyman, Sweet & Lee, 2009 aj.), především při tvorbě příběhů s prosociálním a antisociálním tématem, rovněž při konstrukci dotazníkových otázek a odpovědí zaměřených na zdůvodňování chování v reálné situaci. Aby bylo možné v souvislostech a do hloubky přiblížit a porovnat úspěšnost detekce lživých a pravdivých tvrzení dětmi a adolescenty, rovněž zjistit, popsat a porovnat existenci genderových, vývojových a situačních rozdílů v oblasti morálky a lží, byl proveden praktický výzkum za pomoci kvantitativní techniky – dotazníku vlastní konstrukce, který byl předložen respondentům k vyplnění, a především kvalitativní metodologie pro hodnocení, srovnání a interpretaci dat.

### 8.1 Dotazník vlastní konstrukce

Před samotným sběrem dat byly vytvořeny vzory jednotlivých příběhů (příloha č. 3), s tématem pravdivého nebo lživého tvrzení, antisociálního a prosociálního typu dilematické situace. Při tvorbě těchto příběhů jsme se inspirovali výzkumy Leeho a jeho kolegů (Lee et al., 1997; Fu et al., 2007; Talwar et al. 2007b; Heyman, Sweet & Lee, 2009 aj.). Následně byly vytvořeny čtyři typy dotazníků (Příloha č. 4), které představuje následující tabulka:

Tabulka č. 2: *Inventář jednotlivých příběhů*

Sada	Typ dotazníku	Pohlaví
A	prosociální lež, antisociální pravda	chlapci
B	prosociální lež, antisociální pravda	dívky
C	prosociální pravda, antisociální lež	dívky
D	prosociální pravda, antisociální lež	chlapci

Jedním z cílů práce bylo zkoumat morální usuzování jak v hypotetických, tak reálných situacích. Z tohoto důvodu jsou dilemata uváděna v běžné formulaci "Osobě X se stala situace Y", zatímco ke zdůvodňování byla využita formulace v obecném tvaru "Tobě se stala situace X, jak bys udělala?" Vzhledem k tomu, že příběhy nebyly formulovány jako výpověď o jednání pouze hypotetické osoby, bylo nutné uzpůsobit znění příběhů, i celého dotazníku, zvláště pro dívky a pro chlapce. Na první pohled se může jevit rozdíl nepodstatný, domníváme se však, že uvedená formulace a uzpůsobení by mohla mít vliv na to, do jaké míry se respondent s danou situací ztotožní a jak se rozhodne.

Dotazník obsahuje celkem 19. otázek. První část dotazníku obsahuje úvodní otázky zjišťující pohlaví, věk a třídu respondenta. Otázky č. 4 – 6 jsou vztažené k posouzení hypotetické situace, otázky č. 7 – 11 se vztahují k posouzení reálné situace. Rovněž otázky vztahující se k druhému příběhu se vztahují k posouzení hypotetické situace (otázky č. 12 – 14), následně k posouzení reálné situace (otázky č. 15 – 19). Otázky č. 7 a 15 byly filtrační. V rámci reálného posouzení byly typy odpovědí kategorizovány rovněž v návaznosti na studii Lee et al. (1997, 2009) pro všechny typy jednání:

- dopad na sebe samého,
- dopad na druhé,
- univerzální pravidlo.

Domníváme se, že tyto kategorie rovněž odpovídají Kohlbergově stadiálnímu modelu vývoje morálky, tedy úrovni prekonvenční, konvenční a postkonvenční (Kohlberg, 1994, in Newman & Newman, 2011). Respondenti byli rovněž požádáni, aby vyhodnotili jejich odpověď na pětibodové stupnici (Likertově škále) od "rozhodně souhlasím" po "rozhodně nesouhlasím". Tento typ odpovědí byl rovněž opakovaně použit ve studiích Lee

et al. (1997, 2007, 2009). Před zahájením sběru dat byli účastníci s touto stupnicí seznámeni a poučeni, jak ji správně interpretovat a používat.

Dotazník byl konstruován tak, aby postupně zjišťoval odpovědi na výzkumné otázky. Domníváme se však, že kvantitativně získaná data jsou pro správnou interpretaci dat nedostačující. Z tohoto důvodu bylo výzkumným záměrem využít kvalitativní techniku pro upřesnění vazeb a srovnání dílčích otázek. Prováděný empirický výzkum je možné považovat za tzv. mixe-method design, neboli smíšený design (Složilová, 2011), který aplikuje pro určitou část výzkumu kvantitativní přístup a pro další část přístup kvalitativní.

## **8.2 Průběh výzkumu**

O problematiku morálního usuzování a detekce lživého a pravdivého tvrzení jsme se začali ve větší míře zajímat před rokem a půl díky vlastní profesi na oddělení sociálně-právní ochrany dětí, kde se s touto problematikou často setkáváme. Díky praktickým zkušenostem a po přečtení příslušné literatury z oblasti forenzní psychologie, která podpořila naše domněnky o nutnosti zabývat se tímto tématem detailněji, jsme se rozhodli tento námět zpracovat v rámci bakalářské práce. Domníváme se, že první cíl analyzovat teoretická východiska a výzkumné studie s důrazem na oblast morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní, byl naplněn v jednotlivých kapitolách teoretické části této práce. Druhým cílem bylo vytvořit vlastní dotazník, který by určoval morální usuzování a zdůvodňování motivů ke lživým a pravdivým tvrzením s cílem tento dotazník prakticky vyzkoušet. Jeho konstrukci jsme popsali v kapitole Metodologický rámec a realizace výzkumu, jeho obrazovou verzi poskytujeme v příloze č. 4. Nyní se podíváme na jeho praktické využití.

Pro účely výzkumu, zejména umožnění sběru dat, byl osloven ředitel Základní školy v Jeseníku. Škola v Jeseníku byla vybrána záměrně, na základě dřívější dobré spolupráce, rovněž z ekonomických a časových důvodů. V roce 2005 došlo ke sloučení v tu dobu tří existujících samostatných základních škol. V roce 2006 vznikla Základní škola Jeseník, se sídlem na Nábřežní ulici, kde se v současné době učí žáci 6. – 9. ročníku. Ve dvou odloučených pracovištích se učí žáci 1. – 5. ročníku. Sběr dat probíhal ve všech jednotlivých pracovištích ZŠ Jeseník. Vzhledem k velikosti vzorku (viz devátá kapitola) a

přechodu z jednotlivých pracovišť proběhl sběr dat ve dvou částech. Dotazník byl předložen žákům každé třídy zvlášť, za účasti pedagoga, který nijak nezasahoval do průběhu sběru dat. Po úvodním představení se, účelu výzkumu a vyplňování položek v dotazníku, byly žákům rozdány jednotlivé sady dotazníků, k jejichž vyplnění byl respondentům poskytnut dostatečný časový prostor, který nepřesáhl klasickou vyučovací hodinu. Následně byl dotazník od respondentů vysbírán.

Další fáze výzkumného projektu souvisela s převodem dat do elektronické podoby a s jejich zpracováním. Tomuto kroku předcházelo vytvoření tabulkové sestavy v programu MS Office Excel, v němž jsme data rovněž vyčistili. Analýzu dat jsme prováděli v statistickém programu Statistica. Výzkumný soubor byl popsán pomocí deskriptivních statistik. Pro zjištění jednotlivých odlišností byly využity kontingenční tabulky, které byly následně seskupeny pro možné porovnání a zjištění odlišností. Pro lepší názornost byly vytvořeny souhrnné tabulky a grafy. Pro analýzu zdůvodňování byl využit program MS Office Excel. Pro vyhodnocení, jak respondenti nejčastěji zdůvodňují své jednání, obdrželi respondenti za své odpovědi na Likertově škále body. Následně byla data z této škály sečtena pro jednotlivé možnosti odpovědí a zprůměrována. Preferenci určoval nejvyšší počet bodů pro danou odpověď.

### **8.3 Etika výzkumu**

S ohledem na charakteristiku naší výběrové populace, kterou tvoří děti a adolescenti do 15 let věku (včetně), považujeme za velmi důležité zmínit se o etické stránce našeho výzkumu. Práce s dětmi a adolescenty je vždy riziková, pamatovat bychom měli, že v případě, že se jedná o osobu nezletilou, musí řešitel projektu získat souhlas od zákonného zástupce, určeného podle platných předpisů. Z tohoto důvodu bylo u ředitele Základní školy v Jeseníku ověřeno, zda disponují generálním souhlasem k umožnění sběru dat. Jedinci, jejichž zákonní zástupci neposkytly souhlas k účasti na výzkumu, byli z výzkumu vyřazeni. V „úvodním slovu“, který přikládáme v příloze č. 3, byla deklarována naprostá dobrovolnost na účasti ve výzkumu. Rovněž jsme respondenty ujistili, že výzkum je zcela anonymní, a že s údaji, které nám poskytnou, budeme zacházet v souladu se všemi platnými zákonnými i etickými principy, což jsme rovněž dodrželi. Každý dotazník, potažmo respondent, měl vlastní anonymní kód. S ohledem na věk respondentů, jim bylo toto verbálně sděleno před samotným vyplňováním dotazníku. Rovněž bylo respondentům

před započítím vyplňování vysvětleno, o jaký výzkum se jedná, co je jeho účelem, z jakého důvodu jej vyplňují, co je jeho cílem a záměrem. Po vyplnění dotazníků byli žáci požádáni, aby si jej znovu překontrolovali, následně byl od každého dotazník sesbírán a vložen do předem připravené obálky. Účast na výzkumu nebyla nijak honorována či jinak odměňována. S ředitelem školy vznikla dohoda o poskytnutí finální obhájené verze diplomové práce. Presentovaný výzkum byl realizován dle Etického kodexu Českomoravské psychologické společnosti a požadavků platného Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

## 9 Výzkumný soubor

Sběr dat byl naplánován jako dotazníkové šetření žáků 3., 6. a 9. tříd základní školy. Kritériem pro výběr těchto tříd byl požadavek samostatného vyplnění dotazníku dítětem. Toto bylo ověřováno ve fázi předvýzkumu rozhovorem se zástupci a učiteli Základní školy v Jeseníku, rovněž rozhovorem s dětmi navštěvující první a druhou třídu. Přičemž bylo zjištěno, že tomuto kritériu vyhovují nejdříve žáci 3. tříd. Pro optimální distribuci, rovněž pro zachování vývojových stádií, prezentovaných v kapitole 3.1 jsme se rozhodli, že významnými věkovými skupinami vyhovujícími požadavkům našeho výzkumu, budou respondenti ve věku 8 – 9 let, 11 – 12 let a 14 – 15 let, což odpovídá žákům 3., 6. a 9. tříd. Na základě dostupných informací z Českého statistického úřadu (ČSÚ) byl ve školním roce 2012 - 2013 celkový počet žáků na základních školách v České republice 807 950, v Olomouckém kraji 49 257, data o počtu žáků v Jeseníku, potažmo přilehlých obcích, nejsou v databázi Českého statistického úřadu uvedena. Na základě sdělení ředitele Základní školy v Jeseníku uvedme, že se ve školním roce 2013/2014 se vzdělávalo na této škole celkem 701 žáků. Domníváme se, že díky velikosti školy, která je určena rovněž celkovým počtem žáků, kteří dojíždí i z okolních vesnic, můžeme výběr školy považovat za dostačující, leč výběrový vzorek nelze považovat za reprezentativní, tedy zobecnitelný na celou populaci, od oslovení dalších základních škol bylo upuštěno. Výběrový soubor tvořilo celkem 224 žáků. Jednalo se o žáky 3., 6. a 9. třídy Základní školy v Jeseníku. Jak bylo zmíněno, do studie nebyli zahrnuti žáci nižších tříd, neboť nedisponovali dostatečnými schopnostmi pro vyplnění dotazníku. Tento fakt byl předložen jak v teoretické části práce, rovněž byl ověřován se zástupci školy a rozhovorem s žáky prvních a druhých tříd ve fázi předvýzkumu. Konkrétní zastoupení je uvedeno v následující tabulce:

Tabulka č. 3: *Zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých třídách (v základním souboru)*

Ročník	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem
3.	46	51	97
6.	30	25	55
9.	36	36	72
<b>Celkem</b>	112	112	224

Výzkumu se fakticky zúčastnilo celkem 166 respondentů, což je o 58 respondentů méně, než celkový výběrový soubor. Charakteristika výzkumného souboru je patrná z tabulky č. 4. Celkový počet byl snížen o ty, kteří:

- nebyli v době sběru dat přítomni ve výuce;
- neměli podepsaný informovaný souhlas k účasti na výzkumu od svého zákonného zástupce;
- neodpověděli nebo chybně odpověděli na alespoň jednu otázku v dotazníku;
- neodpovídali věkovým kategoriím, které byly vytvořeny pro 3. třídu: 8 – 9 let; pro 6. třídu: 11 – 12 let; pro 9. třídu: 14 – 15 let.

Tabulka č. 4: *Popisné charakteristiky souboru z hlediska pohlaví a třídy*

<b>Pohlaví</b>	<b>Počet 3. třída (8 – 9 let)</b>	<b>Počet 6. třída (11 – 12 let)</b>	<b>Počet 9. třída (14 – 15 let)</b>	<b>Celý soubor</b>
Chlapci	33	16	25	74
Celková procenta	19,88	9,64	15,06	44,58
Dívky	46	22	24	92
Celková procenta	27,71	13,25	14,46	55,42
Celý soubor	79	38	49	166
Celková procenta	47,59	22,89	29,52	100,00

Nejpočetnější skupinu tvořili žáci třetích tříd, kteří tvořili 47,59 % celého souboru. Naopak nejnižší zastoupení žáků bylo v 6. třídě, konkrétně 22,89 %. Zastoupení dívek a chlapců z hlediska celého souboru je poměrně vyrovnané, nejvyrovnanější pak v 9. třídě, kde bylo chlapců pouze o jednoho více, nežli dívek.

## 10 Popis a interpretace výsledků

V kapitole Popis a interpretace výsledků uvádíme hlavní zjištění, které jsme z výzkumného šetření u dětí a adolescentů získali. První část této kapitoly seznamuje s jednotlivými zjištěními vztahujícími se k vyhodnocení pravdivosti, správnosti jednání, správnosti odpovědi, srovnání verbální a neverbální složky, rozhodnutí jednat a odpovědět v podobné (reálné) situaci, zdůvodnění z hlediska pohlaví, třídy a typu příběhu (prosociální/antisociální). V druhé části kapitoly se pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Tabulka č. 5: *Vyhodnocení pravdivosti prosociálního příběhu z hlediska pohlaví a třídy*

Typ prosociálního příběhu - odpověď	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Lživý - pravda	3 (7,89)	3 (6,82)	3 (7,69)	1 (5,26)	2 (8,33)	6 (7,32)
Lživý - lež	<b>34 (89,47)</b>	<b>38 (86,36)</b>	<b>34 (87,18)</b>	<b>17 (89,48)</b>	<b>21 (87,50)</b>	<b>72 (87,80)</b>
Lživý - neposoudil	1 (2,63)	3 (6,82)	2 (5,13)	1 (5,26)	1 (4,17)	4 (4,88)
Celkem	38	44	39	19	24	82
Pravdivý - pravda	<b>36 (100,00)</b>	<b>47 (97,92)</b>	<b>39 (97,50)</b>	<b>19 (100,00)</b>	<b>25 (100,00)</b>	<b>83 (98,81)</b>
Pravdivý - lež	0 (0,00)	1 (2,08)	1 (2,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (1,19)
Pravdivý - neposoudil	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	0 (0,00)
Celkem	36	48	40	19	25	84

Pozn.: N = počet.

Z uvedené tabulky vyplývá, že celkem 87,80 % dětí a adolescentů vyhodnotilo lživý typ prosociálního příběhu jako lživý. Naopak pravdivý typ prosociálního příběhu vyhodnotily celkem 98,81 % dětí jako pravdivý. Z výše vedeného lze konstatovat, že děti i adolescenti jsou schopni rozlišit mezi pravdivým a lživým tvrzením u prosociálního příběhu, genderový i třídní rozdíl je zanedbatelný. Povšimnout si však můžeme mírného rozdílu v typu prosociálního příběhu, všechny děti bez rozdílu sice jsou schopné pravdivé a lživé tvrzení rozlišit, ovšem jistější si jsou při hodnocení pravdivého typu prosociálního příběhu, což vyplývá z nulových hodnot v možnostech „lež a nedovedu posoudit“. V rámci



tříd lze spatřit vzestupnou tendenci v rámci procentuálního zastoupení v hodnocení obou verzí příběhu.

Tabulka č. 6: *Vyhodnocení pravdivosti antisociálního příběhu z hlediska pohlaví a třídy*

Typ prosociálního příběhu - odpověď	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Lživý - pravda	0 (0,00)	1 (2,08)	1 (2,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (1,19)
Lživý - lež	<b>36 (100,00)</b>	<b>47 (97,92)</b>	<b>39 (97,50)</b>	<b>19 (100,00)</b>	<b>25 (100,00)</b>	<b>83 (98,81)</b>
Lživý - neposoudil	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	0 (0,00)
Celkem	36	48	40	19	25	84
Pravdivý - pravda	<b>32 (84,21)</b>	<b>38 (86,36)</b>	<b>32 (82,05)</b>	<b>16 (84,21)</b>	<b>22 (91,67)</b>	<b>70 (85,37)</b>
Pravdivý - lež	6 (15,79)	6 (13,64)	7 (17,95)	3 (15,79)	2 (8,33)	12 (14,63)
Pravdivý - neposoudil	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	0 (0,00)
Celkem	38	44	39	19	24	82

Pozn.: N = počet.

Z uvedené tabulky č. 6 vyplývá, že celkem 98,81 % dětí a adolescentů vyhodnotilo lživý typ antisociálního příběhu jako lživý. Naopak pravdivý typ prosociálního příběhu vyhodnotilo celkem 85,37 % dětí a adolescentů jako pravdivý. Z výše vedeného lze konstatovat, že děti i adolescenti jsou schopni rozlišit mezi pravdivým a lživým tvrzením u antisociálního příběhu, genderový i třídní rozdíl je zanedbatelný. Zde je patrné, že děti si jsou jisté při hodnocení jak pravdivého tak lživého typu antisociálního příběhu, což vyplývá z nulových hodnot v možnostech „lež/pravda a nedovedu posoudit“. V rámci tříd lze spatřit vzestupnou tendenci v rámci procentuálního zastoupení, zejména v hodnocení pravdivostní verze příběhu.

Pokud srovnáme tabulku č. 5 s tabulkou č. 6, zjistíme, že v obou typech příběhů byli děti i adolescenti schopni rozlišit mezi pravdivým a lživým tvrzením nezávisle na typu příběhu, genderový i třídní rozdíl je zanedbatelný. Je však zřejmé, že u prosociálního typu příběhu si byly děti jistější v hodnocení pravdivého typu příběhu, zatímco u antisociálního typu příběhu si byly děti jisté v hodnocení jak pravdivého, tak lživého typu příběhu. Zdá se

tedy, že při hodnocení pravdivosti příběhu sehrávalo roli, zda byl příběh prosociální nebo antisociální.

Tabulka č. 7: *Vyhodnocení správnosti jednání (neverbální složka) hrdiny prosociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*

Typ jednání	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Správné	<b>52 (70,27)</b>	<b>56 (60,87)</b>	<b>56 (71,00)</b>	<b>26 (69,00)</b>	<b>26 (53,00)</b>	<b>108 (64,83)</b>
Neutrální	7 (9,46)	11 (11,96)	4 (5,00)	2 (5,00)	12 (25,00)	18 (11,28)
Špatné	11 (14,86)	12 (13,04)	12 (15,00)	3 (8,00)	8 (16,00)	23 (13,38)
Nedokážu posoudit	4 (5,41)	13 (14,13)	7 (9,00)	7 (18,00)	3 (6,00)	17 (10,51)

Pozn.: N = počet.

V případě hodnocení jednání (neverbální složky) v prosociálním příběhu, bez ohledu na pravdivost tvrzení, vyhodnotilo celkem 108 dětí a adolescentů (tj. 64,83 %) jednání hrdiny prosociálního příběhu v hypotetické situaci jako správné, bez ohledu na pohlaví a třídu. V závislosti na třídách je procentuální zastoupení nejvyšší u žáků třetí třídy (71,00 %). Poměrně vysoký rozdíl mezi žáky třetí a deváté třídy (konkrétně o 18,00 %) si je možné vysvětlit tím, že starší děti více zvažují prosociální charakter, zatímco mladší děti více preferují otázku pravdy a lži. U dívek lze spatřit, že mnohem více než chlapci uváděly možnost "nedokážu posoudit", která se objevuje mnohem více rovněž u žáků šestých tříd. Žáci šestých tříd zároveň uváděli ze všech tříd nejméně možnost "špatné".

Tabulka č. 8: *Vyhodnocení správnosti jednání (neverbální složka) hrdiny antisociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*

Typ jednání	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Správné	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	<b>0 (0,00)</b>	0 (0,00)
Neutrální	5 (7,00)	0 (0,00)	2 (3,00)	1 (3,00)	2 (4,00)	5 (3,40)
Špatné	<b>67 (91,00)</b>	<b>88 (96,00)</b>	<b>72 (91,00)</b>	<b>37 (97,00)</b>	<b>46 (94,00)</b>	<b>155 (93,80)</b>
Nedokážu posoudit	2 (2,00)	4 (4,00)	5 (6,00)	0 (0,00)	1 (2,00)	6 (2,80)

Pozn.: N = počet.

V případě hodnocení jednání (neverbální složky) v antisociálních situacích, bez ohledu na pravdivost tvrzení, vyhodnotilo celkem 155 dětí a adolescentů (tj. 93,80 %) jednání hrdiny antisociálního příběhu v hypotetické situaci jako špatné, bez ohledu na pohlaví a třídu. Mezi dívkami a chlapci není významný rozdíl. Rovněž vidíme, že ostatní varianta typu jednání uváděli respondenti zanedbatelně.

Pokud srovnáme uvedené dvě tabulky, zjistíme poměrně zajímavé rozdíly způsobené typem příběhu. Všichni respondenti sice dokázali vyhodnotit prosociální jednání, tedy neverbální složku, za správné a antisociální jednání za špatné, tedy pohlaví ani věk zde nesehrál roli, při detailním pohledu vidíme několik rozdílností. Zatímco v prosociálním příběhu jsou alespoň v minimální míře zastoupeny všechny varianty typu jednání, u antisociálního příběhu bylo rozhodování respondentů mnohem více jednoznačné, o čemž svědčí více položek s nulovým zastoupením. Zatímco vidíme, že u prosociálního jednání je nejvyšší zastoupení u žáků 3. třídy, u antisociálního jednání jsou data více méně rovnoměrně zastoupena. Rovněž u antisociálního jednání si respondenti více věřili a jednoznačně odpovídali, že antisociální jednání není správné. Zatímco u prosociálního jednání je ve větší míře zastoupena i možnost špatného hodnocení, u žáků 9. tříd neutrálního hodnocení jednání, žáci 6. tříd nejčastěji neuměli posoudit. Z uvedeného je opět patrné, že na odpovědi respondentů mělo vliv, zda bylo jednání prosociální nebo antisociální.

Tabulka č. 9: *Vyhodnocení správnosti odpovědi (verbální složka) hrdiny prosociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*

Typ prosociálního příběhu - odpověď	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Lživý - správná	5 (13,16)	3 (6,82)	4 (10,26)	1 (5,26)	3 (12,50)	8 (9,77)
Lživý - neutrální	5 (13,16)	6 (13,64)	4 (10,26)	4 (21,05)	3 (12,50)	11 (13,41)
Lživý - špatná	<b>22 (57,89)</b>	<b>30 (68,18)</b>	<b>28 (71,79)</b>	<b>11 (57,89)</b>	<b>13 (54,17)</b>	<b>52 (63,41)</b>
Lživý - neposoudil	6 (15,79)	5 (11,36)	3 (7,69)	3 (15,80)	5 (20,83)	11 (13,41)
Celkem	38	44	39	19	24	82
Pravdivý - správná	<b>31 (86,11)</b>	<b>36 (75,00)</b>	<b>35 (87,50)</b>	<b>14 (73,68)</b>	<b>18 (72,00)</b>	<b>67 (79,76)</b>
Pravdivý - neutrální	2 (5,56)	6 (12,50)	2 (5,00)	2 (10,53)	4 (16,00)	8 (9,53)
Pravdivý - špatná	0 (0,00)	2 (4,17)	1 (2,50)	0 (0,00)	1 (4,00)	2 (2,38)
Pravdivý - neposoudil	3 (8,33)	4 (8,33)	2 (5,00)	3 (15,79)	2 (8,00)	7 (8,33)
Celkem	36	48	40	19	25	84

Pozn.: N = počet.

V případě hodnocení odpovědi (verbální složky) v prosociálním příběhu, s ohledem na pravdivost tvrzení lze vyvodit následující závěry. V případě pravdivého prosociálního příběhu hodnotily děti a adolescenti odpověď hlavního hrdiny celkem v 79,76 % jako správnou. Pokud byl prosociální příběh lživý, hodnotily děti a adolescenti odpověď hlavního hrdiny v 63,41 % jako špatnou. Což opět potvrzuje, že děti a adolescenti, nezávisle na třídě a pohlaví, jsou schopni rozlišit mezi pravdivým a lživým tvrzením a přiřadit mu odpovídající hodnocení, tedy pravdivý – správný a lživý – špatný. Tento výsledek potvrdily jak chlapci a dívky, tak všechny třídy. Můžeme si však povšimnout, že jak v pravdivém, tak lživém typu prosociálního příběhu se v rámci tříd objevuje sestupný charakter, tedy respondenti si jsou s rostoucím věkem méně jistí správností odpovědí. V pravdivostním příběhu jsou výsledky dětí více jasné, než u lživého typu příběhu.

Tabulka č. 10: *Vyhodnocení správnosti odpovědi (verbální složka) hrdiny antisociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*

Typ antisociálního příběhu - odpověď	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Lživý - správná	0 (0,00)	1 (2,08)	1 (2,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (1,19)
Lživý - neutrální	3 (8,33)	0 (0,00)	1 (2,50)	1 (5,26)	1 (4,00)	3 (3,57)
Lživý - špatná	<b>33 (91,67)</b>	<b>45 (93,75)</b>	<b>37 (92,50)</b>	<b>17 (89,47)</b>	<b>24 (96,00)</b>	<b>78 (92,86)</b>
Lživý - neposoudil	0 (0,00)	2 (4,17)	1 (2,50)	1 (5,27)	0 (0,00)	2 (2,38)
Celkem	36	48	40	19	25	84
Pravdivý - správná	<b>26 (68,42)</b>	<b>34 (77,27)</b>	<b>31 (79,49)</b>	<b>11 (57,89)</b>	<b>18 (75,00)</b>	<b>60 (73,17)</b>
Pravdivý - neutrální	4 (10,53)	1 (2,27)	0 (0,00)	2 (10,53)	3 (12,50)	5 (6,10)
Pravdivý - špatná	6 (15,79)	6 (13,64)	7 (17,95)	2 (10,53)	3 (12,50)	12 (14,63)
Pravdivý - neposoudil	2 (5,26)	3 (6,82)	1 (2,56)	4 (21,05)	0 (0,00)	5 (6,10)
Celkem	38	44	39	19	24	82

Pozn.: N = počet.

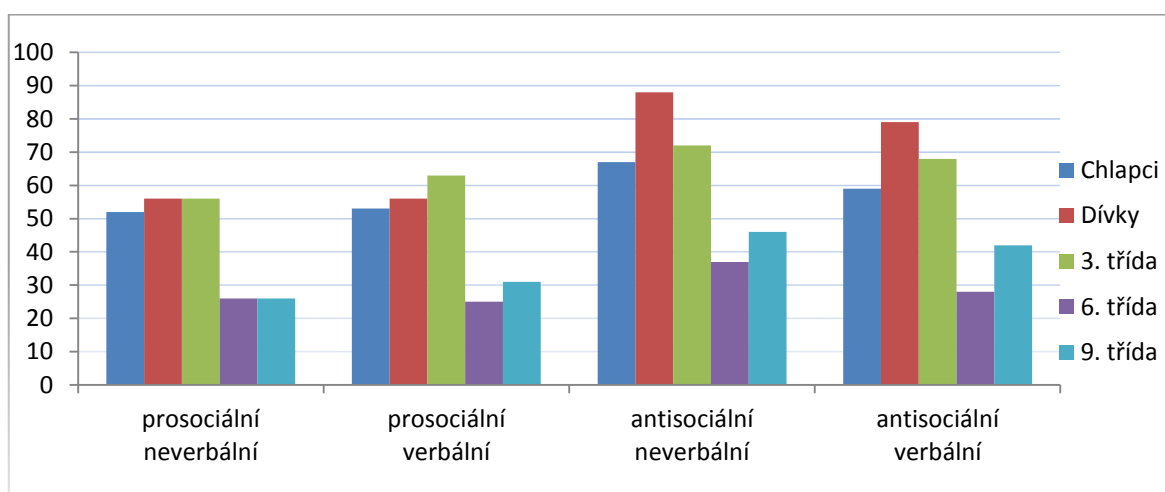
V případě hodnocení odpovědi (verbální složky) v antisociálním příběhu, s ohledem na pravdivost tvrzení lze vyvodit následující závěry. V případě pravdivého antisociálního příběhu hodnotily děti a adolescenti odpověď hlavního hrdiny celkem v 73,17 % jako správnou. Pokud byl antisociální příběh lživý, hodnotily děti a adolescenti odpověď hlavního hrdiny v 92,86 % jako špatnou. Což opět potvrzuje, že děti a adolescenti, nezávisle na třídě a pohlaví, jsou schopni rozlišit mezi pravdivým a lživým tvrzením a přiřadit mu odpovídající hodnocení, tedy pravdivý – správný a lživý – špatný. Tento výsledek potvrdily jak chlapci a dívky, tak všechny třídy. Jistější si však byli ve lživém typu antisociálního příběhu.

Při srovnání uvedených tabulek je možné si povšimnout, že všichni respondenti opět dokázali vyhodnotit správnost odpovědi, tedy verbální složku, za správnou v případě prosociálního příběhu a špatnou v případě antisociálního příběhu, tedy pohlaví ani věk zde nesehrál roli. Určité rozdíly jsou však patrné. Zatímco v prosociálním příběhu měli odpovědi v rámci tříd sestupný charakter, u antisociálního příběhu se s tímto nesetkáme. Rovněž je možné usoudit, že si respondenti byli jistější u prosociálního příběhu

v hodnocení pravdivého typu, zatímco v antisociálním lživém typu příběhu. Rovněž výsledné hodnoty u antisociálního příběhu jsou vyšší než u prosociálního příběhu, tedy u antisociálního příběhu si byli svým rozhodnutím jistější.

Pokud bychom srovnali neverbální a verbální složku, s cílem zjistit preferenci respondentů, došli bychom k údajům prezentovaných v následujícím grafu.

Graf č. 1: Srovnání neverbální a verbální složky u prosociálního a antisociálního příběhu z hlediska pohlaví a třídy



Z uvedeného grafu č. 1 je zřejmé, že u antisociálního příběhu výrazně převyšuje neverbální složka, tedy respondenti se při hodnocení na tuto složku více zaměřovali. Při hodnocení je pro ně důležitější to, jak se jedinec chová než to, co řekne. Rovněž je patrný genderový rozdíl, kdy dívky chlapce v počtu značně převyšují. Rovněž v rámci tříd lze spatřit rozdíl, kdy se zdá být pro žáky 3. tříd v porovnání s ostatními třídami neverbální verze nejvíce podstatná. U prosociálního příběhu jsou data méně rozdílná, tedy více konzistentní.

Tabulka č. 11: *Vyhodnocení rozhodnutí jednat a odpovědět v podobné (reálné) prosociální situaci z hlediska pohlaví a třídy*

Typ prosociálního příběhu-rozhodnutí	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Lež/půjčit/neřít	<b>15 (39,00)</b>	7 (16,00)	3 (8,00)	6 (32,00)	<b>13 (54,00)</b>	22 (29,80)
Lež/půjčit/řít	<b>21 (56,00)</b>	<b>36 (82,00)</b>	<b>33 (85,00)</b>	<b>13 (68,00)</b>	<b>11 (46,00)</b>	<b>57 (67,40)</b>
Lež/nepůjčit	2 (5,00)	1 (2,00)	3 (8,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	3 (2,80)
Celkem	38	44	39	19	24	82
Pravda/půjčit/neřít	11 (30,00)	<b>20 (42,00)</b>	10 (25,00)	7 (37,00)	<b>14 (56,00)</b>	31 (38,00)
Pravda/půjčit/řít	<b>24 (67,00)</b>	<b>27 (56,00)</b>	<b>28 (70,00)</b>	<b>12 (63,00)</b>	<b>11 (44,00)</b>	<b>51 (60,00)</b>
Pravda/nepůjčit	1 (3,00)	1 (2,00)	2 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (2,00)
Celkem	36	48	40	19	25	84

Pozn.: N = počet.

Pokud se podíváme na to, jak by se respondenti zachovali v podobné prosociální situaci, nejvíce respondentů by se rozhodlo pro druhou možnost odpovědi, tedy peníze by kamarádovi půjčili a učitel by to řekli, přičemž pravdivost příběhu zde nehrála roli, konkrétně při lživém prosociálním příběhu, by se pro uvedenou odpověď rozhodlo 70% respondentů, při pravdivém prosociálním příběhu, by se pro uvedenou odpověď rozhodlo 61,00 % respondentů. V závislosti na pohlaví lze spatřit určité odlišnosti. Zatímco chlapci by se ve lživém typu prosociálního příběhu rozhodli v 56,00 % tak, že by peníze půjčili a přiznali se, zvažovali rovněž ve větší míře, konkrétně v 39,00 % odpověď půjčil bych, ale učitel bych se nepřiznal. V pravdivém typu příběhu bylo jejich rozhodnutí resolutnější, přičemž v 67,00 % by se rozhodli pro odpověď “půjčil bych, a přiznal bych se“. Hodnoty dívek byly opačné, zatímco ve lživém typu prosociálního příběhu byly jejich odpovědi resolutnější a v 82,00 % by se rozhodly pro uvedený typ odpovědi, u pravdivého typu příběhu by se takto rozhodly v 56,00 %, přičemž rovněž ve větší míře, konkrétně v 42,00 %, zvažovaly odpověď půjčila bych, ale učitelce bych se nepřiznala. Můžeme tedy říci, že v rámci pohlaví sehrál roli v rozhodování typ reálného prosociálního příběhu. Podobné nuance spatříme, pokud se podíváme na odpovědi na tuto otázku v závislosti na třídě. Žáci třetích tříd se pro uvedenou odpověď rozhodovali v 85,00 %, u žáků šestých tříd to je již 68,00 % a u žáků 9. tříd to je pouze 46,00 %, přičemž více z nich, konkrétně 54,00 % se rozhodlo u lživého prosociálního příběhu spíše tak, že by peníze půjčili, ale

nepřiznali by se. Rovněž vidíme, že u žáků třetích tříd se alespoň v minimální míře 8,00 % a 5,00 % objevila odpověď typu, že by peníze kamarádovi nepůjčila, což se u starších ročníků již vůbec neobjevuje. Rovněž u pravdivého prosociálního příběhu je řešení reálných situací rozdílné v rámci tříd, zatímco žáci třetích tříd se v 70,00 % rozhodovali pro druhou variantu odpovědi, u žáků 6. tříd to je jenom 63,00 % a u žáků 9. tříd to je pouze 44,00 %, přičemž se ve větší míře, konkrétně 56,00 % vyskytovala odpověď typu „půjčil bych, ale neřekl“. Vidíme zde tedy určitý sestupný charakter s převahou možnosti „neřít“ u žáků 9. tříd.

Tabulka č. 12: *Vyhodnocení rozhodnutí jednat a odpovědět v podobné (reálné) antisociální situaci z hlediska pohlaví a třídy*

Typ antisociálního příběhu-rozhodnutí	Chlapci N (%)	Dívky N (%)	3. třída N (%)	6. třída N (%)	9. třída N (%)	Celkem N (%)
Lež/strčit/neřít	1 (2,78)	1 (2,08)	2 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (2,38)
Lež/strčit/řít	1 (2,78)	5 (10,42)	4 (10,00)	1 (5,26)	1 (4,00)	6 (7,14)
Lež/nestrčit	<b>34 (94,44)</b>	<b>42 (87,50)</b>	<b>34 (85,00)</b>	<b>18 (94,74)</b>	<b>24 (96,00)</b>	<b>76 (90,48)</b>
Celkem	36	48	40	19	25	84
Pravda/strčit/neřít	1 (2,63)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (4,17)	1 (1,22)
Pravda/strčit/řít	5 (13,16)	8 (18,18)	11 (28,21)	0 (0,00)	2 (8,33)	13 (15,85)
Pravda/nestrčit	<b>32 (84,21)</b>	<b>36 (81,82)</b>	<b>28 (71,79)</b>	<b>19 (100,00)</b>	<b>21 (87,50)</b>	<b>68 (82,93)</b>
Celkem	38	44	39	19	24	82

Pozn.: N = počet.

Následující tabulka č. 12 prezentuje, jak by se respondenti zachovali v podobné antisociální situaci. Zde vidíme, že respondenti se nejčastěji rozhodovali pro třetí variantu odpovědi, tedy nezávisle na pravdivostním faktoru. Je patrné, že rozhodování neovlivnilo pohlaví, ani třída, ačkoliv vidíme, že žáci třetích tříd si byli při rozhodování nejméně jistí, dokonce se u pravdivostní verze v porovnání s ostatními rozhodovali v mezi možností strčit – říct a nestrčit, i když zastoupení dosahuje pouze 28,21 %. Naopak žáci 6. tříd si byli u pravdivostní verze jisti v 100,00 %.

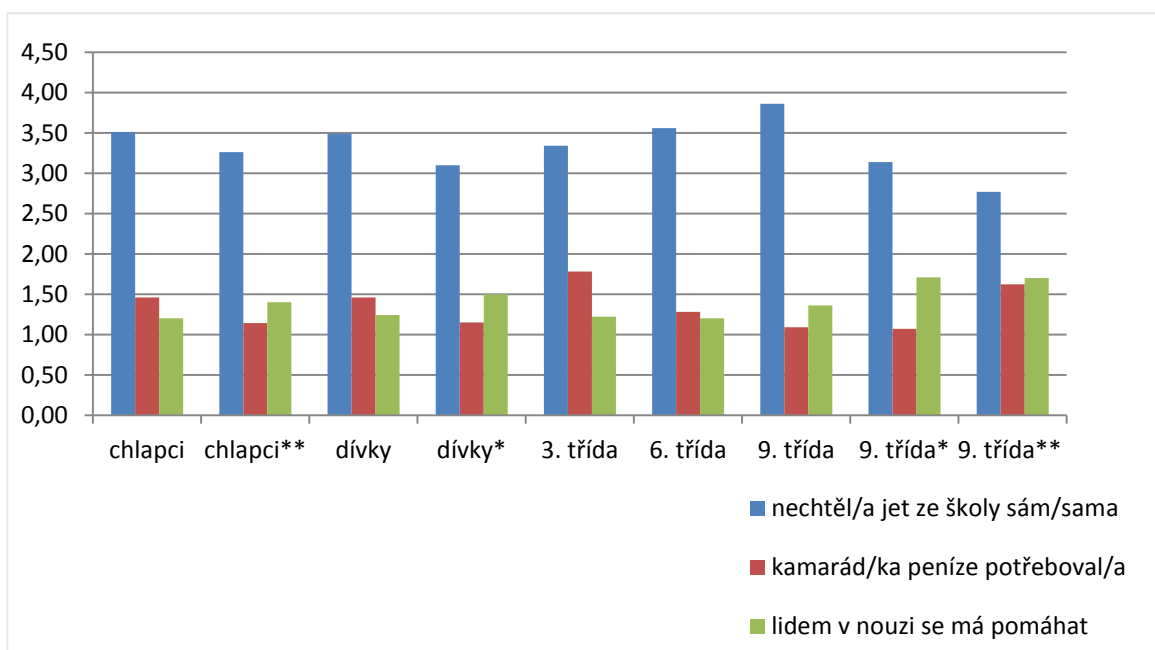
Pokud srovnáme předešlé dvě tabulky, zjistíme, že u antisociálního typu příběhu si byli respondenti opět více jistí svými odpověďmi, než v případě prosociálního typu



příběhu, kde je četnost odpovědí více rozdrobena do všech variant. Rovněž vidíme, že při rozhodování v reálné situaci sehraává roli u prosociálních příběhů pohlaví i třída. U antisociálního příběhu tento fenomén nepozorujeme.

Vzhledem k tomu, že u prosociálního příběhu se respondenti nejčastěji rozhodli pro druhou možnost odpovědi, tedy peníze by půjčili a učitel/ce by to řekli nezávisle na pravdivostní hodnotě příběhu, rozhodli jsme se pro další interpretaci dat využít zdůvodnění, proč se takto rozhodli, právě pro tuto možnost odpovědi. Přičemž pro doplnění uvedeme zdůvodnění možnosti lež/půjčit/neřict u chlapců a respondentů 9. třídy, a dále u možnosti pravda/půjčit/neřict u dívek a respondentů 9. třídy, neboť tyto se rozhodovali pro tuto možnost rovněž významně, jak uvádí tabulka č. 11.

Graf č. 2: Vyhodnocení zdůvodnění svého jednání „půjčit“ v reálné prosociální situaci

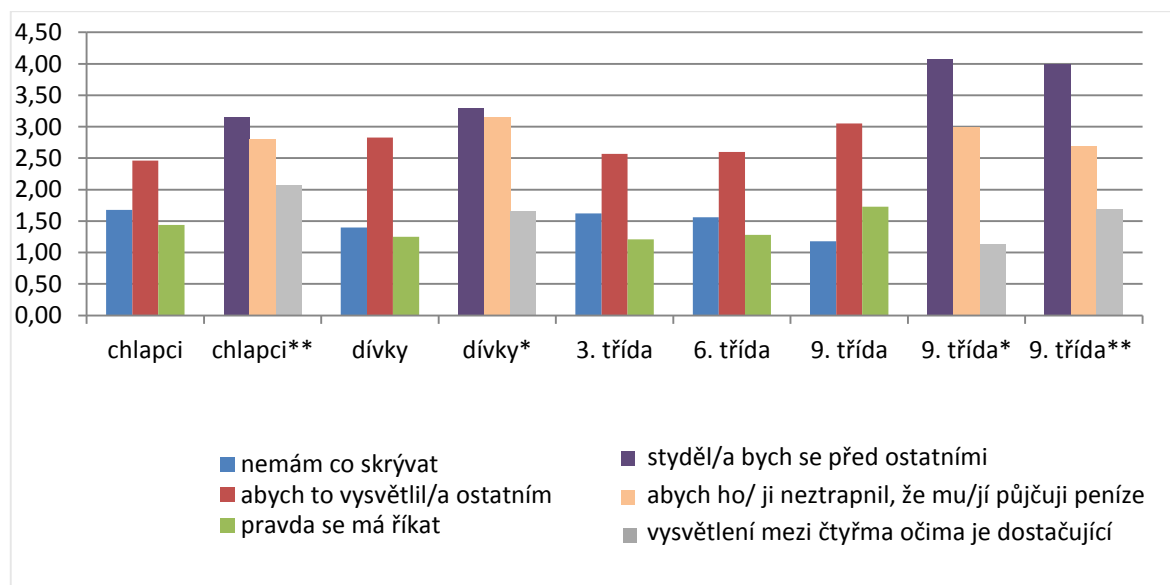


Pozn.: výsledná data jsou průměrnými hodnotami; \*data pro prosociální příběh – pravda; \*\* data pro prosociální příběh – lež.

Z uvedeného grafu č. 2 zjistíme, že respondenti se nejvíce rozhodovali mezi možnostmi „kamarád/ka peníze potřeboval/a“ a lidem v nouzi se má pomáhat“. Rozdíl je patrný uvnitř pohlaví s ohledem na zvolenou preferenci řešení. Pokud se dívka rozhodla situaci řešit tím způsobem, že by peníze kamarádce půjčila a následně by o tom učitelce řekla (tabulka č. 11), zdůvodňovala by své jednání tím, že „lidem v nouzi se má pomáhat.“ Pokud se ale dívka rozhodla pro možnost, že by „peníze kamarádce půjčila, ale učitelce by

to neřekla“ (tabulka č. 11), zdůvodňovala by své jednání tím, že „kamarádka peníze potřebovala“. Obdobná situace platí i pro zdůvodňování u chlapců. Pokud se podíváme na zdůvodňování jednání z hlediska tříd, vidíme, že zatímco respondenti 3. tříd preferovali možnost „lidem v nouzi se má pomáhat“, u respondentů 6. tříd již není rozhodnutí tak jednoznačné. Naopak u žáků 9. tříd spíše převažuje možnost, že „kamarád/ka peníze potřebovala“. Možností nechtěl/a jsem jet ze školy sám/sama, respondenti zdůvodňovali své rozhodnutí minimálně.

Graf č. 3: Vyhodnocení zdůvodnění své odpovědi „neříct o tom“ v prosociálním příběhu

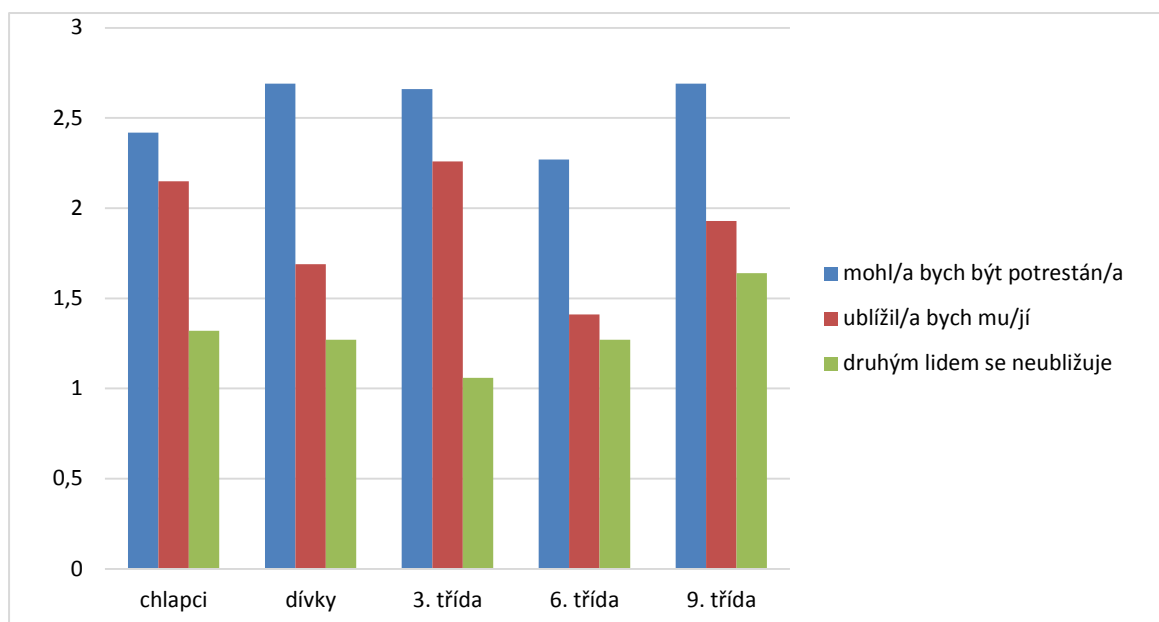


Pozn.: výsledná data jsou průměrnými hodnotami \*data pro prosociální příběh – pravda; \*\* data pro prosociální příběh – lež.

Z následujícího grafu č. 3 můžeme vyčíst, že pokud se respondenti rozhodli, že o svém jednání učiteli/lce řeknou, preferovali spíše možnost pravda se má říkat. Pokud se rozhodli, že o tomto učiteli/lce neřeknou, rozhodovali se spíše pro možnost, že vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující. Vždy tedy docházelo k výběru třetí možnosti odkazující na postkonvenční úroveň, univerzální pravidlo.

Vzhledem k tomu, že u antisociálního příběhu se respondenti v reálné situaci nejčastěji rozhodli pro třetí možnost odpovědi, tedy do jedince by nestrčili, přičemž pravdivostní hodnota příběhu při jejich rozhodování nehrála roli, rozhodli jsme se pro další interpretaci dat využít zdůvodnění, proč se takto rozhodli, právě pro tuto možnost odpovědi jak je patrné z tabulky č. 12.

Graf č. 4: Vyhodnocení zdůvodnění svého jednání „nestrčit“ v reálné antisociální situaci



Pozn.: Výsledná data jsou průměrnými hodnotami.

Z uvedeného grafu č. 4 vyplývá, že respondenti nejvíce zdůvodňovali svůj výběr možností „druhým lidem se neubližuje“, což je nejvíce patrné u žáků 3. tříd. Rovněž je patrné, že se respondenti 6. tříd více rozhodovali mezi možnostmi „druhým lidem se neubližuje“ a „ublížil/a bych mu/jí“. V rámci pohlaví vidíme vyrovnané výsledky.

## Výsledky ve vztahu k výzkumným otázkám

Následující úsek této kapitoly se zabývá výsledky našeho výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám č. 3 – 9, jež jsme si kladli. Pro lepší orientaci ve výsledcích a přehlednost, byly vytvořeny dvě sumarizační tabulky, které jsou k dispozici v příloze č. 5. Odpovědi na otázku č. 9 "Do jaké míry korespondují zjištění tohoto výzkumu s teoretickými východisky a relevantními daty, která jsou prezentována odborníky?" jsou součástí následujícího textu.

### **Budou respondenti schopni úspěšně rozlišit pravdivá a lživá tvrzení v předložených příbězích?**

Ano, ze sumarizačních tabulek jasně vyplývá, že všichni respondenti, nezávisle na pohlaví a třídě (tedy i věku) jsou schopni úspěšně rozlišit pravdivá a lživá tvrzení v předložených příbězích. Tento výsledek potvrzuje teoretická východiska Vrije (2011), že děti jsou již v rozmezí dvou a tří let schopné odhalit lež stejně úspěšně jako dospělí. Rovněž to potvrzuje studii Leehe et al. (1997) ve které zjistili, že děti hodnotili pravdivé vyjádření pozitivně a lhaní negativně.

### **Budou se lišit dívky a chlapci v usuzování a hodnocení předložených příběhů?**

Můžeme říci, že chlapci a dívky se neliší ve způsobu jednání. V prosociálním příběhu, bez ohledu na jeho pravdivost, by se rozhodli jedinci peníze půjčit. V antisociálním příběhu, bez ohledu na jeho pravdivost, by se rozhodli do jedince nestrčit. Liší se však ve zdůvodňování svého jednání a odpovědi, a ve způsobu odpovědi na prosociální situaci. Zatímco chlapci zdůvodňují v prosociálním pravdivém příběhu své jednání možností „lidem v nouzi se má pomáhat“, tedy odkazují na univerzální pravidlo, spravedlnost, postkonvenční úroveň, dívky v této verzi vybírají spíše možnost „kamarád peníze potřeboval“, tedy odkazují na dopad na druhé, péči, konvenční úroveň. U antisociálního příběhu zdůvodňovali chlapci i dívky své rozhodnutí stejně a to možností „druhým lidem se neubližuje“ odkazující na univerzální pravidlo, spravedlnost, postkonvenční úroveň. Tato zjištění potvrzují zjištění Colby & Kohlberg (2011), rovněž Warkové & Krebse (2000), tedy že u prosociálních dilemat uvádí ženy úsudky orientované na péči, u antisociálních dilemat orientované na spravedlnost. Zatímco u mužů převažuje ve všech typech situací aspekt spravedlnosti. Můžeme tedy uzavřít, že pohlaví sehraje roli v usuzování a hodnocení, a tedy spatřujeme odlišnosti mezi chlapci a dívkami.

### **Bude se lišit usuzování a hodnocení mezi hypotetickými a reálnými situacemi?**

Zde je nejprve nutné rozlišit výsledky pro antisociální a prosociální typ příběhu. Pokud se podíváme na řešení antisociálního příběhu, zde se respondenti ve způsobu usuzování a hodnocení mezi hypotetickými a reálnými situacemi nelišili. U všech respondentů (bez rozdílu pohlaví a třídy) převládal ten názor, že hypotetický antisociální příběh je špatný, v reálné situaci by se rozhodli do jedince nestrčit, což zdůvodňovali tím, že se druhým lidem neubližuje. Tento fakt je podpořen teoretickými východisky v tom smyslu, že již děti

v předškolním věku jsou schopné pochopit, že antisociální lži mají negativní důsledky (Talwar & Lee, 2002). Nucci (2001, in Smetana & Killen, 2013) dále dokládají, že děti hodnotí morální přestupek za špatný, neboť významně ovlivňuje dobro a zlo druhých. Což potvrzuje i možnost zdůvodnění respondentů v našem výzkumu. U prosociální verze příběhu jsou patrné disproporce, a to jak v rámci pohlaví, tak v rámci tříd (tedy věku). Tento trend opět podporují teoretická východiska. Například Lee et al. (2001) ve svém výzkumu odhalili, že se zvyšujícím se věkem hodnotili děti stále častěji lež druhých ve zdvořilostních situacích méně negativně, a byly více nakloněny sami lhát v podobných situacích. Což dokládá naše zjištění, kde žáci 9. tříd v reálné situaci spíše preferovali výběr odpovědi, že by se učiteli nepřiznali, což zdůvodňovali tím, že vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující. Což dokládá, že lež ve zdvořilostní situaci považují za přijatelnou. Z výše uvedeného se domníváme, že významnou úlohu při usuzování a hodnocení sehrává to, zda je situace hypotetická a reálná, a tedy usuzování a hodnocení se bude lišit podle typu situace. Tento trend můžeme opět doložit teoretickými východisky, a tedy, že reálná situace je více mnohoznačná, nabízí vícero řešení (Wark & Krebs, 2000). Situační aspekt tedy ovlivňuje morální usuzování, přičemž záleží na povaze dilematické situace. Což opět potvrzuje teoretické východisko, že kognitivní procesy využívané při rozhodování v reálném životě se liší od kognitivních procesů týkajících se jednání v hypotetických situacích (tamtéž).

### **Bude se lišit usuzování a hodnocení mezi prosociálními a antisociálními situacemi?**

Z výsledků můžeme uvést, že respondenti byli nezávisle na pohlaví a třídě (tedy věku) schopni vždy vyhodnotit prosociální typ příběhu za správný a antisociální typ příběhu byl vždy hodnocen jako špatný, nicméně usuzování a hodnocení se výrazně lišilo. Můžeme říci, že respondenti si byli u antisociálního příběhu svými rozhodnutími více jistí, jejich odpovědi byli jednoznačnější, zastoupeny vyšším počtem respondentů. Naopak rozhodnutí u prosociálního příběhu byly více rozdrobeny, zastoupení jednotlivých odpovědí bylo nerovnoměrné, lišilo se v závislosti na pohlaví i třídě. Smetana & Killen (2013) uvádí, že děti mají tendenci rozlišovat mezi různými typy pravidel v různých sociálních kontextech. Rovněž mají děti tendenci využívat kontext pro zdůvodnění sociálních situací, což se vztahuje pro rozhodnutí o tom, zda říci lež nebo pravdu. Z uvedeného můžeme vyvodit závěr, že jedinci sice dokážou náležitě určit, zda je daná situace správná či špatná a přiřadit jí odpovídající hodnocení. Jedinci se však lišili ve způsobech a zdůvodnění těchto situací, především v tom smyslu, že antisociální situace jim pro řešení přišla více jednoznačná,

jejich zdůvodnění bylo jistější, zastoupené vyšším počtem respondentů. Naopak v prosociální situaci byli jejich odpovědi méně jisté, roli sehrávala pravdivost příběhu, pohlaví i třída. Na základě výše uvedeného můžeme říci, že usuzování a hodnocení se bude lišit v závislosti na typu situace.

### **Bude se lišit usuzování a hodnocení v závislosti na věku (tj. třídě) respondenta?**

Zopakujme, že respondenti byli schopni nezávisle na věku optimálně vyhodnotit jak pravdivost příběhu, tak správnost jednání i odpovědi v hypotetické verzi příběhů. V rámci tříd však vidíme určité odlišnosti. Například při hodnocení pravdivosti příběhu vidíme v rámci tříd vzestupnou tendenci, tedy procentuální zastoupení s věkem roste. Při hodnocení správnosti jednání a odpovědi pozorujeme v rámci tříd sestupnou tendenci u prosociálního příběhu, tedy procentuální zastoupení s věkem klesá. U antisociálního příběhu je zastoupení distribuované, tedy nemá ani vzestupnou ani sestupnou tendenci. Rovněž můžeme říci, že pro žáky třetích tříd je v porovnání s ostatními třídami neverbální složka nejvíce podstatná, tedy při rozhodování více preferují jednání před tím, co bylo řečeno. Což opět potvrzuje teoretické východisko, že mladší děti mnohem více maskují lži za pomoci neverbálního chování, ale hůře ve svých slovních prohlášeních (Talwar & Lee, 2008). Největších rozdílů si však povšimneme v rozhodování se pro konkrétní reálnou situaci, především u prosociálního příběhu. Zde jsou žáci 9. tříd nejméně homogenní, dokonce se jako jediní rozhodovali pro odlišné možnosti, konkrétně pro možnost, že by své jednání učiteli nepřiznalo, což odůvodňovali zejména tím, že vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující. Rovněž pokud se podíváme na možnosti zdůvodňování svého jednání a odpovědí, jsou nejvíce nerozhodnou skupinou žáci šestých tříd. Zatímco žáci třetích tříd zdůvodňovali své rozhodnutí pouze na postkonvenční úrovni, tedy volili možnost "pravda se má říkat" nebo "lidem v nouzi se má pomáhat", žáci ostatních tříd volili i mezi dalšími alternativami. Domníváme se, že tyto výsledky podporují východiska empirických studií teorie mysli, které podporují stanovisko, že již děti v předškolním a mladším školním věku jsou schopné chápat intence v jednání a dělat přesné a konzistentní morální úsudky (např. Xu et al., 2013). Což dokládá naše zjištění, že i děti ve třetí třídě, tedy ve věku 8 – 9 let zdůvodňují své jednání na postkonvenční úrovni, univerzálním pravidlem. Naopak je zřejmé, že s věkem roste prosociálnost k druhým lidem, tedy jedinci se neřídí pouze tím, co je morální, ale usuzují o tom, co by se mělo. Rovněž potvrzuje výzkum Jelínkové & Tyrlika (2003), kteří zjistili, že adolescenti preferovali hodnoty odkazující na druhé lidi. Z

výše uvedených zjištění si dovoluujeme tvrdit, že usuzování a hodnocení se bude lišit v závislosti na věku.

**Jaké bude nejčastější zdůvodňování svého jednání a odpovědi v reálné situaci  
v závislosti na pohlaví, věku a typu morální situace?**

Jak jsme předestřeli, respondenti se lišili ve zdůvodňování svého jednání. Nyní budou uvedeny nejpreferovanější uváděné možnosti zdůvodnění v rámci pohlaví, věku a typu morální situace. Souhrnně jsou dosažené výsledky uvedeny v sumarizačních tabulkách, které jsou součástí přílohy č. 5.

- Prosociální příběh
  - chlapci
    - pravdivostní verze: nejčastěji zdůvodňovali své jednání možností “lidem v nouzi se má pomáhat“ a odpověď, že “pravda se má říkat“.
    - lživá verze: nejčastěji zdůvodňovali své jednání možností “kamarád peníze potřeboval“, v odpovědi se rozhodovali mezi možnostmi “pravda se má říkat“, kterou preferovali a možnostmi “vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující“.
  - dívky
    - pravdivostní verze: nejčastěji zdůvodňovaly své jednání možností “kamarád peníze potřeboval“, v odpovědi se rozhodovaly mezi možnostmi “pravda se má říkat“, kterou preferovaly a možnostmi „abych jí neztrapnila“.
    - lživá verze: nejčastěji zdůvodňovaly své jednání možností “lidem v nouzi se má pomáhat“ a odpověď, že “pravda se má říkat“.
  - 3. třída
    - pravdivostní i lživá verze: nejčastěji zdůvodňovali své jednání možnostmi “lidem v nouzi se má pomáhat“ a odpověď “pravda se má říkat“.
  - 6. třída
    - pravdivostní i lživá verze: nejčastěji zdůvodňovali své jednání možnostmi “lidem v nouzi se má pomáhat“, přičemž zvažovali i možnost “kamarád/ka peníze potřebovala“. V odpovědi se

rozhodovali mezi možnostmi “pravda se má říkat“, kterou preferovali a možnostmi “nemám co skrývat“.

○ 9. třída

- pravdivostní verze: : nejčastěji zdůvodňovali své jednání možnostmi “kamarád peníze potřeboval“, v odpovědi se rozhodovali mezi možnostmi “vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující“, kterou preferovali a možnostmi „nemám co skrývat“.
  - lživá verze: nejčastěji zdůvodňovali své jednání možnostmi “kamarád/ka peníze potřebovala“, přičemž zvažovali i možnost “lidem v nouzi se má pomáhat“. V odpovědi se rozhodovali mezi možnostmi “vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující“, kterou preferovali a možnostmi „nemám co skrývat“.
- Antisociální příběh hodnotili a zdůvodňovali respondenti stejně, bez rozdílu pohlaví, věku, bez ohledu na pravdivostní hodnotu příběhu. Své jednání zdůvodňovali respondenti možnostmi “druhým lidem se neubližuje“.



## 11 Diskuze

Především na základě poznatků teorie mysli dochází v současné době k propojení studia morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní (Talwar & Lee, 2002). Odborníci konstatují, že morální usuzování a jednání, stejně tak schopnost lhát jsou závislé na faktorech kognitivních, osobnostních (genderových, vývojových a kulturních) a situačních. Výzkumníci se zaměřují na čtyři provázané oblasti, a to dětské koncepty lhaní, dětské morální hodnocení lží, vývoj produkce lží a vývoj dětských detekcí lží (Lee et al., 2001). Badatelé se tak snaží stanovit věk, ve kterém jsou děti schopné lhát, v závislosti na věku určit frekvenci dětských lží, zjistit, co děti rozumí pod pojmem lež a jak ji hodnotí, určit způsob učení se dětí lhát, zjistit existenci rozdílů ve lhaní dívek a chlapců a zjistit odlišnosti lží v různých kulturních podmínkách (Gnanhag, 2010). Postihnout všechny faktory, které ovlivňují morální usuzování a jednání je takřka nemožné, má však smysl vytvářet takové výzkumné studie, které budou zahrnovat více různých faktorů, které pomohou přispět k lepšímu poznání psychologie morálky. Vědci si od zjištěných informací rovněž slibují větší porozumění dětskému sociálně kognitivnímu vývoji. Zjištění mají svá praktická využití ve forenzní psychologii, především v návaznosti na zdokonalování právní definice dětské způsobilosti k věrohodné výpovědi, zda jsou děti schopnými svědky u soudních jednání, rovněž pro tvorbu efektivních strategií k získávání výpovědí u dětí (Goodman et al., 2006).

Aby bylo možné zkoumat empirický vztah mezi dětskou koncepční znalostí o prosociálních lžích a jejich skutečným chováním lhát, byly v našem výzkumu přijaty dvě metodologické opatření, dle Warkové & Krebse (2000), a to potřeba zkoumat dětskou interpretaci hypotetických zdvořilostních příběhů, které se používají k posouzení jejich chápání říkat prosociální lež, a za druhé potřeba získat dětské interpretace vlastního jednání ve zdvořilostní situaci. Výzkum prezentovaný v praktické části této diplomové práce se zaměřuje na dětskou a adolescentní populaci v souvislosti s jejich morálním usuzováním a zdůvodňováním motivů jednotlivců lhát nebo říkat pravdu. V rámci morálky nás zajímalo, zda se budou respondenti lišit v oblasti morálního usuzování a morálního jednání. V oblasti vývojových aspektů lhaní nás zajímalo, zda se budou respondenti lišit v oblasti detekce lživého tvrzení, v závislosti na věku, pohlaví a zdůvodnění. V rámci diplomové práce jsme si kladli za cíl analyzovat dostatečné množství výzkumných studií a teoretických východisek zabývajících se morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní,

přičemž tento cíl byl naplněn v teoretické části této práce. V návaznosti na definované cíle, bylo dalším krokem vytvořit dotazník vlastní konstrukce, který bude vypovídat o morálním usuzování a zdůvodňování motivů jednotlivců lhát nebo říkat pravdu. Následně bylo záměrem porovnat získaná data s teoretickými východisky a výzkumnými studiemi.

V našem výzkumu jsme však narazili na několik omezení, které bychom rádi na tomto místě rádi rozvedli a okomentovali. K těm zásadním patří nerovnoměrné složení zkoumaného souboru, ve kterém panuje majoritní zastoupení žáků třetích tříd, konkrétně 47,59 %. Toto nerovnoměrné rozložení jsme se snažili v průběhu analýzy i interpretace dat neustále kontrolovat a zohledňovat. Domníváme se však, že v případě, kdyby bylo početní zastoupení takto bohaté i v ostatních třídách, pomohlo by to k možnému vyhodnocování i dalších alternativ odpovědí. Bohužel pro nízké zastoupení u některých variant odpovědí jsme od dalších analýz ustoupili.

Určitým limitem rovněž vnímáme fakt, že do výzkumného projektu byli zapojeni žáci pouze jedné základní školy, konkrétně Základní školy Jeseník, což může vést ke zkreslení. V kapitole Etika výzkumu jsme uvedli, že na základě velikosti školy, která je určena rovněž celkovým počtem žáků, který ve školním roce 2013/2014 dosahoval na této škole celkem 701 žáků, kteří dojíždí i z okolních vesnic, je možné považovat tento záměrný výběr za dostačující, leč výběrový soubor nelze považovat za reprezentativní, tedy zobecnitelný na celou populaci. V tomto duchu si dovoluujeme do budoucna doporučit realizaci takového výzkumného projektu, který by tento limit odfiltroval, a to zahrnutím většího počtu škol, náhodně vybraných, z různých krajů České republiky.

Se složením našeho souboru rovněž souvisí výběr a účast probandů v našem výzkumu. V deváté kapitole jsme uvedli, že kritériem pro výběr respondentů, byl požadavek samostatného vyplnění dotazníku dítětem. V rámci předvýzkumu bylo následně ověřeno, že tomuto kritériu vyhovují nejdříve žáci třetích tříd. Domníváme se však, že zajímavé výsledky by přinesl rovněž výzkum zahrnující rovněž děti mladšího věku. Pro inspiraci uveďme například výzkumu Leeho et al. (1997) nebo Fu et al. (2007), jejichž studií se účastnili respondenti ve věku od tří let. Badatelé zde dětem předkládali podobně znějící příběhy, ovšem následná práce nespočívala v předložení dotazníku, ale v kvalitativním polostrukturovaném rozhovoru, přičemž odpovědi dětí byly zakódovány podle stanovených kritérií. Vzhledem k rozsahu práce a k časovým možnostem jsme od podobného výzkumu upustili a pokusili se vytvořit takovou verzi dotazníku, která by

zároveň kopírovala kódy odpovědí, dle těchto výzkumů. Potěšujícím zjištěním je, že námi vytvořený dotazník poměrně dobře koresponduje s výsledky Leea a jeho kolegů (Lee et al., 1997; Fu et al., 2007; Talwar et al. 2007b; Heyman, Sweet & Lee, 2009 aj.), rovněž s teoretickými koncepty teorie mysli a současných badatelů, přestože Lee et al. (1997) uváděli, že k adekvátním výsledkům můžeme dojít pouze cestou kvalitativního rozhovoru. Myslíme si, že rovněž zajímavé výsledky by mohl přinést dotazník upravený pro děti předškolního věku, obohacený o obrázkové předlohy.

V rámci analýzy a interpretace dat jsme se setkali s několika, pro nás překvapujícími, zjištěními. Překvapila nás jistota respondentů při vyhodnocování antisociální verze příběhu. Předpokládali jsme, že výsledky v nich budou méně rozdrobené a více konstantní, než tomu bude u prosociálních příběhů. Setkali jsme se však s tím, že respondenti se s možností ztotožňovali v 100,00 %, a tedy od ostatních možností pouštěli. Nejcennějšími výsledky považujeme rozhodnutí jednat a odpovědět v reálné situaci. Příjemně nás překvapili výsledky u antisociálního příběhu, kde možnost "strčit do jedince a nepřiznat se k tomu", tedy pro nás morálně nejhorší možnost, vybrali pouze tři jedinci z celého souboru. Tato nízká účast se objevila rovněž u prosociálního příběhu, kde nejméně morální rozhodnutí "peníze nepůjčit" zvolilo 5 respondentů. Rovněž nás překvapilo, že žáci třetích tříd preferovali možnost odkazující na univerzální pravidlo, postkonvenční úroveň. Tento trend byl vysvětlen při interpretaci dat.

## 12 Závěr

Prezentovaný výzkum přináší řadu zjištění z oblasti morálního usuzování a zdůvodňování v návaznosti na vývojové aspekty lhaní. Na tomto místě rekapitulujeme ty nejzajímavější z nich, přičemž se odkazujeme na sumarizační tabulky, které jsou součástí přílohy č. 5 a které považujeme za velkou oporu v rámci interpretace výsledků.

Na počátku naší práce jsme si formulovali řadu otázek, z nichž určitá část souvisí s realizovaným výzkumným projektem. K tomuto účelu byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce, který by určoval morální usuzování a zdůvodňování motivů ke lživým a pravdivým tvrzením. Na základě dosažených výsledků si dovolíme tvrdit, že za pomoci tohoto dotazníku jsme schopni porovnat detekci lživých a pravdivých tvrzení dětmi a adolescenty a zároveň zjistit, popsat a porovnat existenci genderových, vývojových a situačních rozdílů v oblasti morálky a lži.

S oporou výsledků našeho výzkumu můžeme vyslovit následující závěry. Zjistili jsme, že všichni respondenti, bez rozdílu pohlaví a třídy (věku), jsou schopni úspěšně rozlišit pravdivá a lživá tvrzení v předložených příbězích, což potvrzuje teoretická východiska, jež prezentujeme v teoretické části diplomové práce.

Rovněž jsme zjistili, že při usuzování a hodnocení předložených příběhů sehraje významnou roli pohlaví respondenta. Respondenti se sice nelišili ve způsobu jednání, nezávisle na typu příběhu, ovšem lišili se ve zdůvodňování situací. U prosociálního příběhu tak, že:

- chlapci zdůvodňují své rozhodnutí možností „lidem v nouzi se má pomáhat“, tedy univerzálním pravidlem, etikou spravedlnosti, postkonvenční úrovní.
- dívky zdůvodňují své rozhodnutí možností „kamarád peníze potřeboval“, což odpovídá dopadu na druhé, etice péče, konvenční úrovni.

U antisociálního příběhu zdůvodňovali respondenti svou odpověď stejně, bez vlivu pravdivostní hodnoty, tedy nezávisle na pohlaví a věku, a to možností „druhým lidem se neubližuje“, která odpovídá univerzálnímu principu, etice spravedlnosti, postkonvenční úrovni. Naše výsledky jsou opět podpořeny teoretickými východisky, prezentované v teoretické části, které potvrzují.

Rovněž považujeme za potvrzené, že usuzování a hodnocení respondentů se liší v závislosti na hypotetické a reálné situaci. Domníváme se, že jsme potvrdili teoretické východisko, že kognitivní procesy využívané při rozhodování v reálném životě se liší od kognitivních procesů týkajících se jednání v hypotetických situacích. Závěrem dodejme, že situační aspekt ovlivňuje morální usuzování, významnou roli sehraává to, zda je situace reálná či hypotetická. Tento trend můžeme opět doložit teoretickými východisky, a tedy, že reálná situace je více mnohoznačná, nabízí vícero řešení.

Při usuzování a hodnocení sehraje významný faktor rovněž typ situace. Z výsledků můžeme uvést, že respondenti byli nezávisle na pohlaví a třídě (tedy věku) schopni vždy vyhodnotit prosociální typ příběhu za správný a antisociální typ příběhu za špatný, nicméně usuzování a hodnocení se výrazně lišilo jak v rámci pohlaví, tak tříd (tedy věku). U antisociálního příběhu si byli respondenti ve svých rozhodnutích více jistí, jejich odpovědi byly jednoznačnější, zastoupeny vyšším počtem respondentů. Opak platí pro rozhodnutí u prosociálního příběhu. Závěrem dodejme, že povaha dilematické situace, zda je prosociální nebo antisociální, sehraje při rozhodování významnou roli.

Stejně tak jsme zjistili, že usuzování a hodnocení se bude lišit v závislosti na věku (tj. třídě) respondenta. Respondenti sice byli schopni nezávisle na věku úspěšně vyhodnotit jednak pravdivost příběhu, tak správnost jednání i odpověď v hypotetické verzi příběhu. Ovšem při zdůvodňování svého rozhodnutí v reálné situaci se respondenti v závislosti na věku významně lišili. Naše zjištění jsou podpořena teoretickými východisky, která prezentujeme v teoretické části.

Jako velkou podporu naší práce považujeme sumarizační tabulky v příloze č. 5, kromě toho, že umožňují snadnou orientaci v dosažených výsledcích, umožňují srovnání v rámci pohlaví, tříd, typu situace, pravdivostní hodnoty příběhu, je v nich uvedeno nejčastější zdůvodnění rozhodnutí respondentů v závislosti na věku, pohlaví a typu morální situace.

Závěrem dodejme, že se nám podařilo propojit a podpořit naše výsledky s teoretickými východisky a relevantními daty, která jsou odborníky prezentována. Z čehož vyvozujeme, stejně jako teoretická zjištění, že rozdíly ve schopnosti lhát, rovněž rozpoznat lživá a pravdivá tvrzení, se jeví být konzistentní napříč kulturami.

Práci bychom rádi zakončili citátem, který dle našeho úsudku plně vystihuje spojení mezi morálkou a lží, jako dva neoddělitelné a vzájemně propojené prvky, které se vzájemně ovlivňují.

*„Jediná lež, která je ospravedlnitelná, je lhaní pro lhaní.“*

*(Oscar Wilde)*

## Souhrn

Tato práce se zabývá morálním usuzování dětí a adolescentů a motivech jednotlivců lhát nebo říkat pravdu. V rámci teoretické části diplomové práce jsme si kladli za cíl analyzovat dostatečné množství výzkumných studií a teoretických východisek zabývajících se morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní, ve snaze porozumět sociálně kognitivnímu a mravnímu vývoji, a dále pochopit vývojové aspekty lhaní. Mezi výzkumníky vývojové psychologie vzrostl zájem a snaha o porozumění, jak děti morálně usuzují o pravdě a lži. Díky teorii myslí se učíme klamat a odhalovat klamání druhých na základě ovlivňování očekávání a chování druhých, stejně jako detekovat pokusy druhých o ovlivňování očekávání nás samotných (Smith & LaFreniere, 2009). Vědci si od zjištěných informací slibují větší porozumění dětskému sociálně kognitivnímu vývoji. Pochopení normativního vývoje v odůvodňování lži má významné praktické důsledky. Jednak výzkumy na toto téma informují o zdokonalování právní definice dětské způsobilosti k odpovědnosti, zda jsou děti schopnými svědky u soudů. Jednak pro tvorbu efektivních strategií k získávání výpovědí dětských svědků a obětí trestných činů (Goodman et al., 2006).

Klamání a lhaní se stalo naší každodenní součástí, běžné komunikace a sociální interakce. Lhaní je sociální aktivitou, procesem v němž dochází ke kontaktu mezi lidmi. I z tohoto důvodu se jeví zkoumání těchto fenoménů zajímavým pro řadu odborníků, včetně psychologů (Vrij, 2000). Lež, klam a jejich role ve vztazích, komunikaci, ale i morální stránka lži jsou předmětem častých debat. Vývojové aspekty lhaní zahrnují čtyři provázané oblasti, a to dětské koncepty lhaní, dětské morální hodnocení lží, vývoj produkce lži a vývoj dětských detekcí lží (Lee, Xu, Fu, Cameron & Chen, 2001). Úkolem badatelů je stanovit věk, ve kterém jsou již děti schopné lhát, v závislosti na věku určit frekvenci dětských lží, co děti rozumí pod pojmem lež a jak ji hodnotí, určení způsobů učení se dětí lhát, zjistit existenci rozdílů ve lhaní dívek a chlapců a zjištění odlišností lží v různých kulturních podmínkách (Ghanhag, 2010). Z psychologického pohledu zahrnujeme pod oblast lhaní také interpersonální vztahy a sociální interakce obecně, bez předjímání morálních důsledků lží. Psychologický pohled upozorňuje na to, že lidé lžou často, v různých situacích a z různých důvodů. Morálka se stejně jako lež a klam přímo dotýká vztahů a interakcí s druhými lidmi, vlastního já, identity a hodnot, kultury a společnosti

(Lewis & Saarni, 1993). Konečným cílem socializace je zajistit, aby děti znaly nejen to, co je morální, co je správné nebo špatné, ale i konvenční, tedy co je vhodné a nevhodné, a podle toho uměli jednat (Talwar & Lee, 2008). Pro porozumění morálnímu jednání je potřeba se soustředit jednak na aspekty morálního usuzování formální, tak i obsahové, s důrazem na formu úsudku, vliv rozumu a myšlení aktéra, klíčové aspekty jako osobnost, morální identita, hodnoty, systém, situační faktory a jejich vliv na usuzování a následné jednání v dané situaci (Tyrlík, 2004).

Jak jsme si ukázali postihnout všechny faktory, které ovlivňují morální usuzování a jednání, je téměř nemožné. Má však smysl vytvářet takové výzkumné studie, které budou zahrnovat více různých faktorů, které pomohou přispět k lepšímu poznání psychologie morálky (Smetana & Killen, 2013). Pro větší přehlednost jsme si v teoretické části diplomové práce rozdělili faktory, které jsou považovány za klíčové v oblasti porozumění morálního usuzování a morálního jednání a které se mohou vzájemně kombinovat na tři velké skupiny, jimiž byly pojmenovány i jednotlivé kapitoly. Jedná se o vnitřní kognitivní faktory, osobnostní, potažmo jáské faktory a v neposlední řadě situační faktory. Rovněž na relevantní výzkumy, které obohacující svými výsledky teoretickou koncepci morálky a lhaní, jsme pamatovali v rámci samostatné kapitoly. Za významné počiny v této oblasti považujeme výzkumné studie profesora Leea a jeho kolegů (Lee et al., 1997; Talwar & Lee 2002; Talwar & Lee, 2008 aj.).

Teoreticky jsme doložili, že měření morální úrovně můžeme považovat za významnou diagnostickou komponentu, která rozšiřuje tradiční klinické oblasti zkoumání. Z klinického hlediska se morální usuzování využívá především v oblasti forenzní psychiatrie a psychologie, především v oblasti výslechu. Rovněž tomuto tématu byla věnována speciální kapitola. V rámci forenzní psychologie by však bylo příliš troufalé říci, že psycholog, jakožto soudní znalec nebo účastník výslechu, má v rukou dostatečně validní data, na základě kterých by mohl predikovat morální usuzování a chování jedince v konkrétních případech.

Pro ověření vztahu mezi morálkou a lhaním, rovněž pro podporu východisek teorie myslí, jsme se rozhodli vytvořit výzkumnou studii, která by přinesla zjištění z oblasti morálního usuzování a zdůvodňování v návaznosti na vývojové aspekty lhaní. K tomuto účelu jsme přijali dvě metodologická opatření, dle Warkové & Krebse (2000), a to potřebu zkoumat dětskou interpretaci hypotetických zdvořilostních příběhů, které se používají



k posouzení jejich chápání říkat prosociální lež, a za druhé potřebu získat dětské interpretace vlastního jednání ve zdvořilostní situaci. V oblasti výzkumu jsme se zaměřili na dětskou a adolescentní populaci v rámci níž nás zajímalo, jak budou tito usuzovat a zdůvodňovat motivy ke lživým a pravdivým tvrzením. V oblasti vývojových aspektů lhaní nás zajímalo, zda se budou jedinci lišit v oblasti detekce lživého tvrzení, v závislosti na věku, pohlaví a zdůvodnění. V návaznosti na definované cíle, bylo stěžejním cílem výzkumné části diplomové práce vytvořit dotazník vlastní konstrukce, který by odpovídal na stanovené výzkumné otázky. Vzorovou sadu dotazníku nabízí příloha č. 4.

S oporou výsledků našeho výzkumu, kterou souhrnně prezentujeme v sumarizačních tabulkách, které jsou součástí přílohy č. 5, můžeme vyslovit závěr, že morální usuzování dětí a adolescentů o motivech jednotlivců lhát nebo říkat pravdu se liší, a tedy je ovlivněno pohlavím, věkem, reálností situace a prosociálností situace. Troufáme si říci, že se nám podařilo propojit a podpořit výsledky našeho výzkumu s teoretickými východisky a relevantními daty, která jsou odborníky (Lee et al., 1997; Wark & Krebs, 2000; Talwar & Lee, 2002, 2008; Jelínková & Tyrlík, 2003; Vrij, 2011; Smetana & Killen, 2013; Xu et al., 2013 aj.) prezentována, především v duchu teorie myslí a dalších současných studií. Tímto byl naplněn poslední cíl této diplomové práce, a tedy porovnat získaná data s teoretickými východisky, podpořit vztah mezi morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní a v neposlední řadě přiblížit praktické dopady morálky a lhaní ve forenzní psychologii. Současně si jsme vědomi určitých omezení (nerovnoměrné složení zkoumaného souboru, účast jediné školy, kritérium výběru respondentů), kterými byl náš výzkum zatížen. Těmto se detailněji věnujeme v kapitole Diskuze.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Bertalanfy, L. (2009). General system theory: foundations, development, applications. Rev. ed. New York: George Braziller.
2. Blasi, A. (1999). Emotions and Moral Motivation. USA: Journal for the Theory of Social Behaviour. ResearchGate; 29(1):1 - 19. doi: 10.1111/1468-5914.00088
3. Bull, N. J. (2010). Moral Judgement from Childhood to Adolescence: International Library of the Philosophy of Education Volume 5. London: Routledge.
4. Carson D., Milne B., Pakes F., Shavev K., & Shawyer A. (2008). Applying psychology to criminal justice. London: Wiley.
5. Cribb, A. (2011). Beyond the Classroom Wall: Theorist-Practitioner Relationships and Extra-Mural Ethics. Ethical Theory and Moral Practice. Research Gate; 14(4):383-396. doi: 10.1007/s10677-011-9289-4
6. Colby, A., & Kohlberg, L. (2011). The Measurement of Moral Judgement. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Croson, R., Gneezy, U. (2004). Gender differences in preferences. Mimeo: Graduate School of Business. University of Chicago.
8. Čírtková, L. (2013). Forezní psychologie. Plzeň: Čeněk.
9. ČSÚ. (2013). Počty žáků a studentů podle úrovně vzdělávání v krajích ve šk. roce 2012-2013. [online]. In Český Statistický Úřad. [cit. 2015-03-01]. Získáno 01.03.2015 z [http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislota=VZD0010PU\\_KR&&kapitola\\_id=17](http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislota=VZD0010PU_KR&&kapitola_id=17)
10. Dvořáková, J. (2006). Relationship representation in the process of real-life moral judgment. (Sborník prací). Masarykova univerzita v Brně.
11. Ekman, P., Friesen, W., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., & Ricci-Bitti, P. E. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. ResearchGate; 53(4):712-7. doi: 10.1037/0022-3514.53.4.712
12. Etický kodex Českomoravské psychologické společnosti. (2000). [online]. In Českomoravská psychologická společnost. [cit. 2015-02-04]. Získáno 04.02.2015 z <http://cmps.ecn.cz/?page=eticky-kodex>

13. Fu, G., Xu, F., Cameron, C. A., & Lee, K. (2007). Cross-cultural differences in children's choices, categorizations and evaluations of truths and lies. *ResearchGate*; 43,278-293. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.278
14. Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. In Modgil, S. (2012). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. London: Routledge.
15. Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). [online]. Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237. In Wayne State University Press. [cit. 2015-01-11]. Získáno 11. ledna 2015 z <http://www.jstor.org/discover/10.2307/23086381?sid=21105602475441&uid=4&uid=2&uid=3737856>
16. Goodman, G. S., Myers, J. E. B., Qin, J., Quas, J. A., Castelli, P., Redlich, A. D., & Rogers, L. (2006). Hearsay versus children's testimony: Effects of truthful and deceptive statements on jurors' decisions. *ResearchGate*; 30(3):363-401. doi: 10.1007/s10979-006-9009-0
17. Granhag, P. A. (2010). *Forensic psychology in Context*. Devon: Willan Publishing.
18. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
19. Heretik, A. (2010). *Forenzná psychologie pro psychologov, právníkov, lékařov a iné pomáhajúce profesie*. Bratislava: Eurokódex.
20. Heyman, G. D., Sweet, M. A., & Lee, K. (2009). Children's reasoning about lie-telling and truth-telling in politeness contexts. *ResearchGate*; 18, 728-746. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00495.x
21. Jelínková, J., & Tyrlik, M. (2003). Vliv hodnotové orientace na percepci odpovědnosti u českých adolescentů. *Sborník příspěvků 6. ročníku konference*. Brno: Masarykova univerzita.
22. Kacafírková, M. (2000). *Vývoj psychiky nedospělých a mladistvých osob z hlediska potřeb výslechové praxe v trestním řízení, psychické zvláštnosti jednotlivých věkových kategorií*. Právo a rodina.
23. Kacafírková, M. (2001). *Věrohodnost výpovědí nedospělých a mladistvých osob v trestním řízení*. Právo a rodina.
24. Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
25. Kotásková, J., & Vajda, I. (1983). *Metoda měření úrovně morální zralosti osobnosti*. Psychodiagnostika: Bratislava.
26. Kotásková, J. (1987). *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia.

27. Krebs, D. (2011). *The Origins of Morality: An Evolutionary Account*. Oxford: Oxford University Press.
28. Kubík, O. (2012). *Investigativná psychológia*. Bratislava: Eurokódex.
29. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
30. Lapsley, D. K., & Narv ez, D. (2004). *Moral Development, Self, and Identity*. New Jersey: Psychology Press.
31. Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G., & Board, J. (1997). Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth-telling: Similarities and differences in the context of pro-and antisocial behaviours. *ResearchGate*; 68, 924-934. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01971.x
32. Lee, K., Xu, F., Fu, G., Cameron, C. A., & Chen, S. (2001). Taiwan and Mainland Chinese and Canadian children's categorization and evaluation of lie-telling and truth-telling: A modesty effect. *ResearchGate*; 19, 525-542. doi: 10.1348/026151001166236
33. Lee, K., & Talwar, V. (2002). Emergence of White-Lie Telling in Children Between 3 and 7 Years of Age. *ResearchGate*; 48(2):160-181. doi: 10.1353/mpq.2002.0009
34. Levin, D. T. (2004). *Thinking and Seeing: Visual Metacognition in Adults and Children*. Cambridge: MIT Press.
35. Lewis, M., Saarni, C. (1993). *Lying and Deception in Everyday Life*. New York: Guilford Press.
36. Macek, P., & Tyrlik, M. (2000). Posouzení dobrého a zlého člověka adolescence: Souvislost se sebepojetím, rozdíly mezi děvčaty a chlapci. *Československá psychologie*.
37. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
38. Maclean, A. M., Walker, L. J., & Matsuba, M. K. (2004). Transcendence and the Moral Self: Identity Integration, Religion, and Moral Life. *ResearchGate*; 43(3): 429 - 437. doi: 10.1111/j.1468-5906.2004.00245.x
39. Matoušková, I. (2013). *Aplikovaná forenzní psychologie*. Praha: Grada Publishing.
40. Memon, A. Vrij, A. & Bull, R. (2003). *Psychology and Law: Truthness, Accuracy and Credibility*. Chichester, London: Wiley.
41. Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
42. Netík, K., & Netíková, D. (1994). *Vybrané kapitoly z forenzní psychologie pro právníky*. Praha: Karolinum.

43. Newman, B., & Newman, P. (2011). *Development Through Life: A Psychosocial Approach: PSY 232 Developmental Psychology Series*. Andover: Cengage Learning.
44. Newton, P., Reddy, V., & Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *ResearchGate*; 18(2):297 - 317. doi: 10.1348/026151000165706
45. Pavlovský, P. (2012). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Praha: Grada Publishing.
46. Piaget, J. (1968). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
47. Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
48. Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *ResearchGate*; 11(4):291-324. doi: 10.1023/A:1022053215271
49. Rokeach, M. (2008). *Understanding Human Values*. New York: Simon and Schuster.
50. Schneider, W., & Bullock, M. (2010). *Human Development from Early Childhood to Early Adulthood: Findings from a 20 Year Longitudinal Study*. New York: Psychology Press.
51. Sasaki, M. S. (1998). *Values and Attitudes Across Nations and Times: International Studies in Sociology and Social Anthropology: International journal of comparative sociology*. Boston: Brill.
52. Schwartz, J., Koen, L., & Vivian, L. V. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer Science & Business Media. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9
53. Složilová, E. (2011). [online]. Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. In *ResearchGate*. [cit. 2015-02-08]. Získáno 8. února 2015 z [http://www.researchgate.net/publication/268365377\\_Pragmatismus\\_jako\\_filozofick\\_zklad\\_smenho\\_vzkumnho\\_designu](http://www.researchgate.net/publication/268365377_Pragmatismus_jako_filozofick_zklad_smenho_vzkumnho_designu)
54. Smetana, J. G., & Killen, M. (2013). *Handbook of Moral Development*. New York: Psychology Press.
55. Smith, R., & LaFreniere, P. J. (2009). Development of children's ability to infer intentions from nonverbal cues. *ResearchGate*; 3(4):315. doi: 10.1037/h0099313
56. Spurný, J. (2003). *Psychologie výslechu*. Praha: Portál.
57. Straus, J. (2005). *Kriminalistická taktika*. Plzeň: Čeněk.

58. Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *ResearchGate*; 26(5):436-444. doi: 10.1080/01650250143000373
59. Talwar, V., Murphy, S. M., & Lee, K. (2007a). White lie-telling in children for politeness purposes. *ResearchGate*; 31, 1-11. doi: 10.1177/0165025406073530
60. Talwar, V., Gordon, H., & Lee, K. (2007b). Lie-telling behavior in school-age children. *ResearchGate*; 43, 804-810. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.804
61. Talwar, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *ResearchGate*; 79, 866–881. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x
62. Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality: social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
63. Turvey, B. E. (2013). *Forensic Victimology: Examining Violent Crime Victims in Investigative and Legal Contexts*. Oxford: Academic Press.
64. Tyrlík, M. (2004). *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita.
65. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
66. Vrij, A. (2000). *Detecting lies and deceit: The psychology of lying and the implications for professional practise*. Chichester, London: Wiley.
67. Vrij, A. (2011). *Detecting Lies and Deceit: Pitfalls and Opportunities*. New York: John Wiley & Sons.
68. Wark, G. R., & Krebs, D. L. (2000). The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life. *ResearchGate*; 29(1):5-21. doi: 10.1080/030572400102907
69. White, S. (2002). Accomplishing 'the case' in paediatrics and child health: medicine and morality in inter-professional talk. *ResearchGate*; 24(4):409 - 435. doi: 10.1111/1467-9566.00302
70. Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. S. (2003). The Nature and Effects of Young Children's Lies. *ResearchGate*; 12(1):21 - 45. doi: 10.1111/1467-9507.00220
71. Xu, F., Evans, A. D., Li, C., Li, Q., Heyman, G., & Lee, K. (2013). The role of honesty and benevolence in children's judgements of trustworthiness. *ResearchGate*; 37(3), 257-265. doi: 10.1177/0165025413479861
72. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (dále jen "zákon o soudnictví ve věcech mládeže"), ve znění pozdějších předpisů.
73. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů
74. Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů

## **Abstrakt diplomové práce**

**Název práce:** Morální usuzování dětí a adolescentů o motivech jednotlivců lhát nebo říkat pravdu

**Autor práce:** Bc. Karolína Petřeková

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 86 stran, 159 318 znaků

**Počet příloh:** 5

**Počet titulů použité literatury:** 74

**Abstrakt:** Předmětem této diplomové práce je výzkumný projekt s využitím dotazníku vlastní konstrukce, který by určoval morální usuzování dětí a adolescentů a zdůvodňování motivů ke lživým a pravdivým tvrzením. K tomuto účelu bylo potřeba nejprve analyzovat dostatečné množství výzkumných studií a teoretických východisek zabývajícím se morálním vývojem a vývojovým aspektem lhaní. Tomuto pojetí odpovídají rozšiřující se poznatky o teorii mysli, díky nimž v současné době dochází ke snaze o propojení studia morálního vývoje a vývojového aspektu lhaní. V oblasti porozumění morálního usuzování a morálního jednání jsou za klíčové faktory považovány vnitřní kognitivní faktory, osobnostní, potažmo jáské faktory a situační faktory. Morální usuzování se prakticky využívá především v oblasti forenzní psychologie a psychiatrie, a to především z hlediska výsledků a soudních jednání.

Prezentovaný výzkum se zaměřuje na dětskou a adolescentní populaci v souvislosti s jejich morálním usuzováním a zdůvodňování motivů lhát nebo říkat pravdu. S oporou výsledků našeho výzkumu (schopnost rozlišit pravdivá a lživá tvrzení v předložených příbězích bez rozdílu pohlaví a třídy, vliv pohlaví při usuzování a hodnocení předložených příběhů, vliv pohlaví a věku při zdůvodňování situací), které souhrnně prezentujeme v sumarizačních tabulkách, můžeme vyslovit závěr, že morální usuzování dětí a adolescentů o motivech jednotlivců lhát nebo říkat pravdu se liší, a tedy je ovlivněno pohlavím, věkem, realitou situace, prosociálností a pravdivostí situace, naopak se jeví být konzistentní napříč kulturami. Výsledky se nám podařilo propojit s teoretickými východisky.

**Klíčová slova:** morální usuzování a zdůvodňování, ontogenetický vývoj, forenzní psychologie, lež a pravda, motiv

## **Abstract of Thesis**

**Title:** Children's and Adolescents Moral Reasoning about Motivations to Lie-telling or Truth-telling.

**Author:** Bc. Karolína Petřeková

**Supervisor:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 86 pages, 159 318 characters

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 74

**Abstract:** This thesis deals with a research project using a self-construed questionnaire, the aim of which is the determination of moral reasoning of children and adolescents and the reasoning for motives to lie-telling and truth-telling. In order to achieve this it was necessary to at first analyse a sufficient number of research studies and theoretical resources tackling the issue of moral development and developmental aspect of lying. This approach is also supported by the growing knowledge-base on the mind theory, thanks to which the current effort to connect the studies in moral development and the developmental aspect of lying could emerge. The area of understanding of moral judgment and moral action sees as crucial the internal cognitive factors, personality, or self-concept factors, and situational factors. The moral reasoning finds its practical use especially in the area of forensic psychology and psychiatry, the main field of implementation being interrogation and court proceedings.

The presented research focuses on children and adolescent population in connection with the moral judgment and reasoning for lying or saying the truth. Having the support of the results of our research (the ability to distinguish between true and untrue statements in given stories without differentiating class and sex, the effect of sex on the judgment and evaluation of the given stories, the effect of sex and age when evaluating situations) presented in the summarising charts enables us to create the conclusion that the moral judgment of children and adolescents does differ, i.e. it is affected by their sex, age, realness of the situation, prosocialness and truthfulness of the situation, on the contrary appear to be consistent across cultures. The results were successfully connected to the theoretical resources.

**Key words:** moral reasoning, ontogenetic development, forensic psychology, truth and lie, motive



## Seznam tabulek a grafů

- Strana 34 – Tabulka č. 1: *Srovnání vývojových stádií Krebse a Kohlberga*
- Strana 50 – Tabulka č. 2: *Inventář jednotlivých příběhů*
- Strana 54 – Tabulka č. 3: *Zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých třídách*
- Strana 55 – Tabulka č. 4: *Popisné charakteristiky souboru z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 56 – Tabulka č. 5: *Vyhodnocení pravdivosti prosociálního příběhu z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 57 – Tabulka č. 6: *Vyhodnocení pravdivosti antisociálního příběhu z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 58 – Tabulka č. 7: *Vyhodnocení správnosti jednání (neverbální složka) hrdiny prosociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 59 – Tabulka č. 8: *Vyhodnocení správnosti jednání (neverbální složka) hrdiny antisociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 60 – Tabulka č. 9: *Vyhodnocení správnosti odpovědi (verbální složka) hrdiny prosociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 61 – Tabulka č. 10: *Vyhodnocení správnosti odpovědi (verbální složka) hrdiny antisociálního příběhu v hypotetické situaci z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 63 – Tabulka č. 11: *Vyhodnocení rozhodnutí jednat a odpovědět v podobné (reálné) prosociální situaci z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 64 – Tabulka č. 12: *Vyhodnocení rozhodnutí jednat a odpovědět v podobné (reálné) antisociální situaci z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 62 – Graf č. 1: *Srovnání neverbální a verbální složky u prosociálního a antisociálního příběhu z hlediska pohlaví a třídy*
- Strana 65 – Graf č. 2: *Vyhodnocení zdůvodnění svého jednání „půjčit“ v reálné prosociální situaci*
- Strana 66 – Graf č. 3: *Vyhodnocení zdůvodnění své odpovědi „neříct o tom“ v prosociálním příběhu*
- Strana 67 – Graf č. 4: *Vyhodnocení zdůvodnění svého jednání „nestrčit“ v reálné antisociální situaci*

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** Formulář zadání diplomové práce

**Příloha č. 2:** Vzory jednotlivých příběhů

**Příloha č. 3:** Úvodní slovo dotazníku

**Příloha č. 4:** Vzorová sada dotazníku

**Příloha č. 5:** Sumarizační tabulky

# Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
PETŘEKOVÁ Karolína	Lipovská 1171, Jeseník	F120642

### TÉMA ČESKY:

Morální usuzování dětí a adolescentů o motivech jednotlivců lhát nebo říkat pravdu

### NÁZEV ANGLICKY:

Children's and Adolescents Moral Reasoning about Motivations to Lie-telling or Truth-telling.

### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Seznámení se se zásadami psaní bakalářských prací Katedry psychologie a jejich dodržování.
- 2) Vyhledání a studium relevantních domácích i zahraničních zdrojů literatury, aktuálních studií a výzkumů, jejich rešerše.
- 3) Zpracování osnovy bakalářské práce, formulace cíle práce a vypracování teoretické části bakalářské práce dle stanoveného obsahu. V teoretické části práce budou rozpracovány témata: morální usuzování, ontogenetický vývoj, stádia morálního usuzování, lež a věrohodnost, forenzní psychologie
- 4) Zpracování výzkumné části bakalářské práce, formulace hypotéz, problému, zvolení designu, struktury a metod výzkumu. Ve výzkumné části budou prezentovány výsledky zpracování a analýzy získaných dat z dotazníkové studie.
- 5) Dokončení bakalářské práce, vyhodnocení výzkumu.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Granhag, P. A. (2010). Forensic psychology in Context. Devon: Willan Publishing.
- Matoušková, I. (2013). Aplikovaná forenzní psychologie. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Memon, A. Vrij, A. & Bull, R. (2003) Psychology and Law: Truthness, Accuracy and Credibility. Chichester, UK: Wiley.
- Vrij, A. (2000). Detecting lies and deceit: The psychology of lying and the implications for professional practise. Chichester, UK: Wiley.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

## **Příloha č. 2: Vzory jednotlivých příběhů**

### **Prosociální lež - chlapci**

Karel ví, že jeho spolužák Adam ztratil peníze na zakoupení jízdenky, nemá se jak dostat ze školy domů. Když Adam odešel od své lavice ve třídě, Karel mu potají položil nějaké své peníze na lavici, za které si Adam bude moci koupit jízdenku na cestu domů.

*pokračování příběhu:* Takže Karel potají položil své peníze na lavici Adama. Poté, co Adam našel peníze na své lavici, oznámil to svému učiteli. Ten celé třídě oznámil: "Adam mi řekl, že mu někdo dal peníze na lavici, takže si teď může koupit jízdenku a odjet domů." Poté se učitel zeptal před ostatními Karla: "Víš, kdo dal ty peníze Adamovi na lavici?" Karel učiteli odpověděl: "Já jsem je tam **nepoložil**."

### **Prosociální pravda - chlapci**

Martin ví, že jeho spolužák Tomáš ztratil peníze na zakoupení jízdenky, nemá se jak dostat ze školy domů. Když Tomáš odešel od své lavice ve třídě, Martin mu potají položil nějaké své peníze na lavici, za které si Tomáš bude moci koupit jízdenku na cestu domů.

*pokračování příběhu:* Takže Martin potají položil své peníze na lavici Tomáše. Poté, co Tomáš našel peníze na své lavici, oznámil to svému učiteli. Ten celé třídě oznámil: "Tomáš mi řekl, že mu někdo dal peníze na lavici, takže si teď může koupit jízdenku a odjet domů." Poté se učitel zeptal před celou třídou Martina: "Víš, kdo dal ty peníze Tomášovi na lavici?" Martin učiteli odpověděl: "To já jsem je tam položil."

### **Antisociální lež - chlapci**

Nový spolužák Honza právě přišel do třídy Pavla. Pavel se rozhodl, že ho nebude mít rád. Pavel přistoupil k Honzovi, a ve chvíli, kdy se učitel nedíval, strčil Pavel do Honzy, který spadl na zem a začal brečet.

*pokračování příběhu:* Takže Pavel strčil do Honzy, který spadl na zem a začal brečet. Když přišel učitel, zjišťoval, zda je Honza v pořádku a oznámil třídě: "Vidím, že Honzu někdo shodil na zem." Poté se před třídou zeptal Pavla: "Víš, kdo Honzu shodil? Pavel svému učiteli odpověděl: "Já jsem to **neudělal**."

### **Antisociální pravda - chlapci**

Nový spolužák Radek právě přišel do třídy Zdeňka. Radek se rozhodl, že ho nebude mít rád. Radek přistoupil ke Zdeňkovi, a ve chvíli, kdy se učitel nedíval, strčil Radek do Zdeňka, který spadl na zem a začal brečet.

*pokračování příběhu:* Takže Radek strčil do Zdeňka, který spadl na zem a začal brečet. Když přišel učitel, zjišťoval, zda je Zdeněk v pořádku a oznámil třídě: " Vidím, že Zdeňka někdo shodil na zem." Poté se před třídou zeptal Radka: "Víš, kdo Zdeňka shodil? Radek svému učiteli odpověděl: "Já jsem to udělal."

### **Prosociální lež - dívky**

Klára ví, že její spolužačka Anna ztratila peníze na zakoupení jízdenky, nemá se jak dostat ze školy domů. Když Anna odešla od své lavice ve třídě, Klára jí potají položila nějaké své peníze na lavici, za které si Anna bude moci koupit jízdenku na cestu domů.

*pokračování příběhu:* Takže Klára potají položila své peníze na lavici Anny. Poté, co Anna našla peníze na své lavici, oznámila to své učitelce. Ta celé třídě oznámila: "Anna mi řekla, že jí někdo dal peníze na lavici, takže si teď může koupit jízdenku a odjet domů." Poté se učitelka zeptala před ostatními Kláry: "Víš, kdo dal ty peníze Anně na lavici?" Klára učitelce odpověděla: "Já jsem je tam nepoložila."

### **Prosociální pravda - dívky**

Martina ví, že její spolužačka Tereza ztratila peníze na zakoupení jízdenky, nemá se jak dostat ze školy domů. Když Tereza odešla od své lavice ve třídě, Martina jí potají položila nějaké své peníze na lavici, za které si Tereza bude moci koupit jízdenku na cestu domů.

*pokračování příběhu:* Takže Martina potají položila své peníze na lavici Terezy. Poté, co Tereza našla peníze na své lavici, oznámila to své učitelce. Ta celé třídě oznámila: "Tereza mi řekla, že jí někdo dal peníze na lavici, takže si teď může koupit jízdenku a odjet domů." Poté se učitelka zeptala před ostatními Martiny: "Víš, kdo dal ty peníze Tereze na lavici?" Martina učitelce odpověděla: "To já jsem je tam položila."

### **Antisociální lež - dívky**

Nová spolužačka Jana právě přišla do třídy Pavlína. Pavlína se rozhodla, že ji nebude mít ráda. Pavlína přistoupila k Janě, a ve chvíli, kdy se učitelka nedívala, strčila Pavlína do Jany, která spadla na zem a začala brečet.

*pokračování příběhu:* Takže Pavlína strčila do Jany, která spadla na zem a začala brečet. Když přišla učitelka, zjišťovala, zda je Jana v pořádku a oznámila třídě: " Vidím, že Janu někdo shodil na zem." Poté se před třídou zeptala Pavlína: "Víš, kdo Janu shodil? Pavlína své učitelce odpověděla: "Já jsem to **neudělala**."

### **Antisociální pravda - dívky**

Nová spolužačka Radka právě přišla do třídy Žanety, Radka se rozhodla, že ji nebude mít ráda. Radka přistoupila k Žanetě, a ve chvíli, kdy se učitelka nedívala, strčila Radka do Žanety, která spadla na zem a začala brečet.

*pokračování příběhu:* Takže Radka strčila do Žanety, která spadla na zem a začala brečet. Když přišla učitelka, zjišťovala, zda je Žaneta v pořádku a oznámila třídě: " Vidím, že Žanetu někdo shodil na zem." Poté se před třídou zeptala Radky: "Víš, kdo Žanetu shodil? Radka své učitelce odpověděla: "Já jsem to **udělala**."

### Příloha č. 3: Úvodní slovo dotazníku

Ahoj,

než začneš vyplňovat tento dotazník, přečti si, prosím, následující informace.

Jmenuji se Karolína Petřeková a jsem studentkou psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ráda bych tě požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce.

Chtěla bych tě ujistit, že dotazník je zcela **anonymní** a odpovědi z něj poslouží pouze účelům studie a bakalářské práce, proto na dotazník nikam nepiš své jméno. Po vyplnění dotazníku si jej od tebe vezmu zpět.

Dotazník obsahuje dva příběhy a celkem 19 otázek, jejichž zodpovězení ti **nezabere mnoho času**, přibližná doba pro vyplnění je 20 minut. Dotazník neobsahuje správné ani špatné odpovědi, není proto možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků. Proto tě prosím, abys odpovídal/a pravdivě, upřímně a uvážlivě. Tvé odpovědi jsou považovány za důvěrné, proto je prosím vyplňuj sám/sama.

U všech otázek jsou předznačené odpovědi, zznač vždy **pouze jednu odpověď**, a to tak, že **křížkem označíš příslušný rámeček**:  Pokud si odpověď rozmyslíš, zbarví původní odpověď a zvol jinou, takto:   Pokud mezi nabízenými možnostmi nenajdeš odpověď, která by přesně vystihovala tvůj názor nebo zkušenost, označ odpověď, která je významem nejbližší skutečnosti. Některé otázky si jsou trochu podobné, ale žádné dvě nejsou zcela stejné. U otázek, kde odpovídáš na 5-bodové stupnici, zaškrtni prosím ten stupeň, který nejvíce vystihuje tvůj názor, například otázka č. 8.

Účast ve studii je dobrovolná. Dotazník bude platný pouze tehdy, pokud zodpovíš všechny položené otázky.

Doufám, že tě dotazník zaujme a bude pro tebe přínosem

V případě jakéhokoliv dotazu mne prosím kontaktuj na e-mail: .....

**Předem děkuji za Tvůj čas strávený vyplněním tohoto dotazníku!**

## Příloha č. 4: Vzorová sada dotazníku

### Příběh A: Sada dotazníku: prosociální lež, antisociální pravda - chlapci

1) Jakého jsi pohlaví? *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 kluk  
 2 holka

2) Kolik ti je let? *(napiš číslici)* \_\_\_\_\_

3) V kolikáté jsi třídě? *(napiš číslici)* \_\_\_\_\_

#### Příběh Karla a Adama

Karel ví, že jeho spolužák Adam ztratil peníze na zakoupení jízdenky, nemá se jak dostat ze školy domů. Když Adam odešel od své lavice ve třídě, Karel mu potají položil nějaké své peníze na lavici, za které si Adam bude moci koupit jízdenku na cestu domů.

4) V této části příběhu: Jak bys charakterizoval jednání Karla? *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 Karel jednal správně;  
 2 Karel jednal neutrálně;  
 3 Karel jednal špatně;  
 4 nedovedu posoudit.

*pokračování příběhu:* Takže Karel potají položil své peníze na lavici Adama. Poté, co Adam našel peníze na své lavici, oznámil to svému učiteli. Ten celé třídě oznámil: "Adam mi řekl, že mu někdo dal peníze na lavici, takže si teď může koupit jízdenku a odjet domů." Poté se učitel zeptal před ostatními Karla: "Víš, kdo dal ty peníze Adamovi na lavici?" Karel učiteli odpověděl: "Já jsem je tam nepoložil."

5) V této části příběhu: Karel podle tebe odpověděl učiteli: *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 pravdivě;  
 2 lhal;  
 3 nedovedu posoudit.

6) V této části příběhu: Jak bys charakterizoval odpověď Karla? *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 Karel odpověděl správně;  
 2 Karel odpověděl neutrálně;  
 3 Karel odpověděl špatně;  
 4 nedovedu posoudit.



7) Jak by ses ve stejné nebo podobné situaci rozhodl ty? (vyber pouze jednu možnost)

- 1  Adamovi bych peníze půjčil, ale učiteli bych to neřekl; (dále již vyplň pouze otázky č. 8 a 9)
- 2  Adamovi bych peníze půjčil, ale učiteli bych to řekl; (dále již vyplň pouze otázky č. 8 a 10)
- 3  Adamovi bych peníze nepůjčil. (dále již vyplň pouze otázku č. 11)

8) Proč by ses rozhodl Adamovi peníze půjčit? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Protože jsem nechtěl jet ze školy sám;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Protože je Adam kamarád, peníze potřeboval;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Protože lidem v nouzi se má pomáhat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

9) Proč bys o tom učiteli neřekl? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Styděl bych se před ostatními;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Abych neztrapnil Adama, že mu půjčuji peníze;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

10) Proč bys o tom učiteli řekl? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Nemám co skrývat;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Abych to vysvětlil ostatním;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pravda se má říkat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

11) Proč bys Adamovi peníze nepůjčil? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Sám mám málo peněz, nebudu půjčovat druhým;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Neměl peníze ztratit, může si za to sám;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Peníze se nikomu nepůjčují.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

### Příběh Radka a Zdeňka

Nový spolužák Radek právě přišel do třídy Zdeňka. Radek se rozhodl, že ho nebude mít rád. Radek přistoupil ke Zdeňkovi, a ve chvíli, kdy se učitel nedíval, strčil Radek do Zdeňka, který spadl na zem a začal brečet.

**12) V této části příběhu: Jak bys charakterizoval jednání Radka?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1  Radek jednal správně;
- 2  Radek jednal neutrálně;
- 3  Radek jednal špatně;
- 4  nedovedu posoudit.

*pokračování příběhu:* Takže Radek strčil do Zdeňka, který spadl na zem a začal brečet. Když přišel učitel, zjišťoval, zda je Zdeňek v pořádku a oznámil třídě: " Vidím, že Zdeňka někdo shodil na zem." Poté se před třídou zeptal Radka: "Víš, kdo Zdeňka shodil? Radek svému učiteli odpověděl: "Já jsem to udělal."

**13) V této části příběhu: Radek podle tebe odpověděl učiteli:** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1  pravdivě;
- 2  lhal;
- 3  nedovedu posoudit.

**14) V této části příběhu: Jak bys charakterizoval odpověď Radka?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1  Radek odpověděl správně;
- 2  Radek odpověděl neutrálně;
- 3  Radek odpověděl špatně;
- 4  nedovedu posoudit.

15) Jak bys ve stejné nebo podobné situaci rozhodl ty? (vyber pouze jednu možnost)

- 1  Strčil bych do Zdeňka, ale učiteli bych to neřekl; (dále již vyplň pouze otázky č. 16 a 17)
- 2  Strčil bych do Zdeňka, ale učiteli bych to řekl; (dále již vyplň pouze otázky č. 16 a 18)
- 3  Do Zdeňka bych nestrčil. (dále již vyplň pouze otázku č. 19)

16) Proč by ses rozhodl strčit do Zdeňka? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Protože ho nemám rád.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Protože je nový spolužák.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Když někdo někoho nemá rád, může mu ublížit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

17) Proč bys o tom učiteli neřekl? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Nebudu se přiznávat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Musel bych se mu omluvit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zatajením se nikdo nic nedozví.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

18) Proč bys o tom učiteli řekl? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Měl bych špatné svědomí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Někdo jiný by z toho mohl mít problém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vždy je čas vše napravit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

19) Proč bys do Zdeňka nestrčil? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Mohl bych být potrestán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ublížil bych mu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Druhým lidem se neublíží.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

## **Příběh C: Sada dotazníku: prosociální pravda, antisociální lež - dívky**

1) **Jakého jsi pohlaví?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 kluk  
 2 holka

2) **Kolik ti je let?** *(napiš číslici)* \_\_\_\_\_

3) **V kolikáté jsi třídě?** *(napiš číslici)* \_\_\_\_\_

### **Příběh Martiny a Terezy**

Martina ví, že její spolužačka Tereza ztratila peníze na zakoupení jízdenky, nemá se jak dostat ze školy domů. Když Tereza odešla od své lavice ve třídě, Martina jí potají položila nějaké své peníze na lavici, za které si Tereza bude moci koupit jízdenku na cestu domů.

4) **V této části příběhu: Jak bys charakterizovala jednání Martiny?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 Martina jednala správně;  
 2 Martina jednala neutrálně;  
 3 Martina jednal špatně;  
 4 nedovedu posoudit.

*pokračování příběhu:* Takže Martina potají položila své peníze na lavici Terezy. Poté, co Tereza našla peníze na své lavici, oznámila to své učitelce. Ta celé třídě oznámila: "Tereza mi řekla, že jí někdo dal peníze na lavici, takže si teď může koupit jízdenku a odjet domů." Poté se učitelka zeptala před ostatními Martiny: "Víš, kdo dal ty peníze Tereze na lavici?" Martina učitelce odpověděla: "To já jsem je tam položila."

5) **V této části příběhu: Martina podle tebe odpověděla učitelce:** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 pravdivě;  
 2 lhala;  
 3 nedovedu posoudit.

6) **V této části příběhu: Jak bys charakterizovala odpověď Martiny?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1 Martina odpověděla správně;  
 2 Martina odpověděla neutrálně;  
 3 Martina odpověděla špatně;  
 4 nedovedu posoudit.

7) Jak by ses ve stejné nebo podobné situaci rozhodla ty? (vyber pouze jednu možnost)

- 1  Tereze bych peníze půjčila, ale učitelce bych to neřekla; (dále již vyplň pouze otázky č. 8 a 9)
- 2  Tereze bych peníze půjčila, ale učitelce bych to řekla; (dále již vyplň pouze otázky č. 8 a 10)
- 3  Tereze bych peníze nepůjčila. (dále již vyplň pouze otázku č. 11)

8) Proč by ses rozhodla Tereze peníze půjčit? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Protože jsem nechtěla jet ze školy sama;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Protože je Tereza kamarádka, peníze potřebovala;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Protože lidem v nouzi se má pomáhat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

9) Proč bys o tom učitelce neřekla? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Styděla bych se před ostatními;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Abych neztrapnila Terezu, že jí půjčuji peníze;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vysvětlení mezi čtyřma očima je dostačující.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

10) Proč bys o tom učitelce řekla? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Nemám co skrývat;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Abych to vysvětlila ostatním;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pravda se má říkat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

11) Proč bys Tereze peníze nepůjčila? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Sama mám málo peněz, nebudu půjčovat druhým;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Neměla peníze ztratit, může si za to sama;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Peníze se nikomu nepůjčují.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

### Příběh Jany a Pavlín

Nová spolužačka Jana právě přišla do třídy Pavlín. Pavlína se rozhodla, že ji nebude mít ráda. Pavlína přistoupila k Janě, a ve chvíli, kdy se učitelka nedívala, strčila Pavlína do Jany, která spadla na zem a začala brečet.

**12) V této části příběhu: Jak bys charakterizovala jednání Pavlín?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1  Pavlína jednala správně;
- 2  Pavlína jednala neutrálně;
- 3  Pavlína jednala špatně;
- 4  nedovedu posoudit.

*pokračování příběhu:* Takže Pavlína strčila do Jany, která spadla na zem a začala brečet. Když přišla učitelka, zjišťovala, zda je Jana v pořádku a oznámila třídě: " Vidím, že Janu někdo shodil na zem." Poté se před třídou zeptala Pavlín: "Víš, kdo Janu shodil? Pavlína své učitelce odpověděla: "Já jsem to neudělala."

**13) V této části příběhu: Pavlína podle tebe odpověděla učitelce:** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1  pravdivě;
- 2  lhala;
- 3  nedovedu posoudit.

**14) V této části příběhu: Jak bys charakterizovala odpověď Pavlín?** *(vyber pouze jednu možnost)*

- 1  Pavlína odpověděla správně;
- 2  Pavlína odpověděla neutrálně;
- 3  Pavlína odpověděla špatně;
- 4  nedovedu posoudit.

15) Jak bys ve stejné nebo podobné situaci rozhodla ty? (vyber pouze jednu možnost)

- 1  Strčila bych do Jany, ale učitelce bych to neřekla; (dále již vyplň pouze otázky č. 16 a 17)
- 2  Strčila bych do Jany, ale učitelce bych to řekla; (dále již vyplň pouze otázky č. 16 a 18)
- 3  Do Jany bych nestrčila. (dále již vyplň pouze otázku č. 19)

16) Proč by ses rozhodla strčit do Jany? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Protože ji nemám ráda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Protože je nová spolužačka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Když někdo někoho nemá rád, může mu ublížit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

17) Proč bys o tom učitelce neřekla? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Nebudu se přiznávat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Musela bych se jí omluvit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zatajením se nikdo nic nedozví.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

18) Proč bys o tom učitelce řekla? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Měla bych špatné svědomí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Někdo jiný by z toho mohl mít problém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vždy je čas vše napravit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

19) Proč bys do Jany nestrčila? (zaškrtni jedno okénko v každém řádku)

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Mohla bych být potrestána.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ublížila bych jí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Druhým lidem se neublíží.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5





