

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**MORÁLNĚ KOMPETENCE STREDOŠKOLÁKOV
VZHLÁDOM K PERCEPCII VÝCHOVNÉHO ŠTÝLU
V RODINE**

Moral competences of Adolescents in regard to perception of
educational style in the family



Magisterská diplomová práce

Autor: **Mgr. Anton Kalina**

Vedúca práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc
2014

PREHLÁSENIE

Čestne prehlasujem, že som magisterskú diplomovú prácu na tému: „Morálne kompetencie stredoškolákov vzhľadom k preferencii výchovného štýlu v rodine“ vypracoval samostatne pod odborným dohľadom vedúceho diplomovej práce a uviedol som všetky použité podklady a literatúru.

V Banskej Bystrici dňa 11. marca 2014

Podpis

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČASŤ.....	7
1 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY MORÁLNEHO VÝVINU.....	7
1.1 Špecifikácia základných pojmov.....	7
1.2 Základné teoretické modely a prístupy k štúdiu morálneho vývinu.....	9
1.3 Morálny vývin v klasických psychologických teóriách.....	10
1.3.1 Psychoanalytická perspektíva morálky.....	10
1.3.2 Teórie morálneho vývinu vychádzajúce z teórie sociálneho učenia.....	12
1.3.3 Kognitívno-vývinové teórie morálneho vývinu.....	13
2 PSYCHOLOGICKÝ VÝSKUM MORÁLNEHO USUDZOVANIA.....	15
2.1 Prehľad prístupov ku skúmaniu morálneho usudzovania.....	15
2.1.1 Morálne usudzovanie založené na spoločenských pravidlách.....	15
2.1.2 Morálne usudzovanie založené na vnútorných hodnotách.....	16
2.1.3 Morálne usudzovanie ako kompetencia.....	16
2.2 Kognitívne prístupy k morálnemu usudzovaniu.....	17
2.2.1 Piagetova kognitívno-vývinová teória morálneho myslenia.....	17
2.2.2 Kohlbergova štádiálna teória.....	19
2.2.3 Lindova dvojaspktová teória morálky.....	23
2.3 Kvantitatívne posudzovanie morálneho usudzovania.....	24
3 ŠPECIFIKÁ DOSPIEVANIA A MORÁLNEHO VÝVINU	
 STREDOŠKOLÁKOV.....	32
3.1 Charakteristika vývinového obdobia adolescencie.....	32
3.2 Poznávacie procesy v adolescencii.....	33
3.3 Emocionalita v adolescencii.....	34
3.4 Morálny a hodnotový vývin v adolescencii.....	35
3.5 Sociálne vzťahy v adolescencii.....	37
4. VPLYV RODINY NA MORÁLNY VÝVIN DOSPIEVAJÚCICH.....	39
4.1 Rodina ako systém.....	39
4.2 Vzťahy dospievajúcich k rodičom.....	40
4.2.1 Vzťah k matke.....	43
4.2.2 Vzťah k otcovi.....	44
4.3 Spôsob výchovy a výchovné štýly v rodine.....	45
4.4 Vplyv rodičov na morálny vývin dospievajúcich.....	49
4.5 Metódy diagnostiky rodín a rodinného prostredia.....	50

5. VÝSKUM MORÁLNEJ KOMPETENCIE V ČESKEJ REPUBLIKE A NA SLOVENSKU.....	52
5.1 Morálna kompetencia a morálne postoje u študentov lekárskej fakulty Karlovej Univerzity v Hradci Králové.....	52
5.2 Morálne kompetencie vysokoškolákov vzhľadom k vybranému typu štúdia	56
5.3 Morálne úsudky adolescentov.....	59
5.4 Osobná morálka ako determinant mentálneho zdravia.....	60
5.5 Morálne usudzovanie vo vzťahu k životnej spokojnosti.....	61
VÝSKUMNÁ ČASŤ.....	64
6 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝSKUMU.....	64
6.1 Výskumný problém a ciele práce.....	64
6.2 Výskumné otázky.....	65
6.3 Výskumné metódy, analýza a spracovanie výskumných dát.....	66
6.4 Výskumný súbor.....	69
6.5 Priebeh výskumu a zber údajov.....	70
6.6 Spôsob spracovania údajov.....	71
6.6.1 Štatistická analýza údajov.....	72
6.7 Limity výskumu.....	72
7 VÝSLEDKY VÝSKUMU.....	74
VO č. 1: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl?.....	78
VO č. 2: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi chlapcami a dievčatami?.....	81
VO č. 3: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi rozdielneho veku?.....	83
VO č. 4: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl?.....	85
VO č. 5: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi chlapcami a dievčatami?.....	89
VO č. 6: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi študentmi rozdielneho veku?.....	93
VO č. 7: Existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie stredoškolákov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine?.....	97

VO č. 8: Existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania stredoškolákov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine?.....	105
DISKUSIA.....	114
ZÁVERY.....	129
ZHRNUTIE.....	131
ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV A LITERATÚRY.....	134
ABSTRAKT DIPLOMOVEJ PRÁCE.....	145
ABSTRACT OF THESIS.....	146
Zoznam tabuliek.....	147
Zoznam grafov.....	148
Zoznam príloh.....	150

ÚVOD

Problematikou morálky sa prednostne zaoberajú filozofické, sociologické, teologické disciplíny a treba si uvedomiť, že ich prístup k analýze pertraktovaných javov podmieňujú metodologické a pojmové osobitosti daného vedného odboru. Práve táto osobitosť však spôsobuje, že každá vedná disciplína má pri objasňovaní morálnej problematiky nielen svoje prednosti, ale rovnako aj svoje limity, čo treba mať sústavne na zreteli pri sledovaní a následnej explikácii morálnych javov. Z tohto dôvodu sa pre celostné pochopenie morálnej problematiky javí ako nutný interdisciplinárny prístup.

Svoj špecifický a dnes aj nenahraditeľný príspevok k riešeniu komplexného problému morálky prináša psychológia. Napriek tomu, že významní psychológovia vytvorili celý rad rozličných teoretických prístupov, pričom niektoré navzájom sa vylučujúce, ďalšie, naopak, vzájomne sa doplňujúce, je dôležité zdôrazniť, že skúmanie morálneho fenoménu patrí k najnáročnejším problémom poznávania človeka aj v psychologických vedách. Mravnosť totiž nemožno identifikovať iba podľa vonkajších ukazovateľov. K jej odhaleniu je potrebné preniknúť hlbšie do ľudskej psychiky.

V posledných rokoch aj v súvislosti s množiacimi sa spoločenskými problémami sa do popredia dostáva stále viac pertraktovaná téma, a to téma morálky, úmerne tomu možno sledovať aj stúpajúcu popularitu pomerne mladej psychologickej disciplíny a to psychológie morálky. Psychológia morálky vzhľadom na svoj predmet záujmu nachádza relatívne široké uplatnenie. Používa vlastné metodologické nástroje, pojmový aparát a tiež svoje vlastné výskumné postupy. Ako psychologická disciplína svoju pozornosť sústreďuje na psychický život človeka, pričom ju prioritne zaujíma motivácia ľudských činov; jej ambíciou je odhaliť, ako a prečo ľudia konajú a správajú sa tak, ako sa správajú. Vychádza pritom z analýzy ontogenetických zmien v psychike jednotlivca.

V našej magisterskej práci sa budeme zaoberať problematikou morálneho usudzovania a morálnych kompetencií stredoškolákov. Predovšetkým nás bude zaujímať vzťah morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškolákov vzhľadom k percepcii výchovného štýlu v rodine. Obdobie stredoškolského štúdia sa prekrýva s významným vývinovým obdobím, ktoré z hľadiska vývinovej psychológie nazývame adolescenciou. Psychológia adolescentov je dlhodobo stredom záujmu psychologickej verejnosti, u nás i v zahraničí. Vychádzajú popularizačné psychologické práce o

dospievajúcich, dospievaní, praktické príručky pre ich rodičov, avšak stále absentuje teoretický i výskumný záujem psychológov o adolescenciu, a o morálku ani nehovoriac. Nielenže dnes už nemožno v psychológii prehliadať mravný rozmer človeka, ale zároveň žiadny vedecký diskurz o morálke nemôže ignorovať špecifický prínos psychológie v rámci nutného interdisciplinárneho prístupu.

V prvej kapitole teoretickej časti predkladanej magisterskej práce sa venujeme psychologickým aspektom morálneho vývinu. Špecifikujeme základné pojmy a uvádzame najvýznamnejšie teoretické prístupy k štúdiu morálneho vývinu. V druhej kapitole sa zaoberáme problematikou morálneho usudzovania a jeho kvantitatívneho posudzovania. V tretej kapitole uvádzame psychologickú charakteristiku skúmanej vekovej skupiny s dôrazom na morálny vývin adolescenta. V štvrtej kapitole sa zameriavame na vplyv rodinného prostredia na morálny vývin adolescenta. Teoretickú časť uzatvárame piatou kapitolou, kde sumarizujeme aktuálne výskumy zamerané na problematiku morálneho usudzovania a morálnej kompetencie predovšetkým v Českej republike a na Slovensku.

V empirickej časti magisterskej práce predkladáme v šiestej kapitole metodologický rámec výskumu spoločne so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami. Popisujeme výskumné metódy, výskumný súbor, priebeh výskumu, ako aj štatistické spracovanie dát. Ďalej nasleduje siedma kapitola venovaná analýze a interpretácii výskumných zistení. Na záver našej práce v diskusii dávame nami získané výsledky do súvislosti s teoretickými poznatkami a so zisteniami ďalších výskumov v skúmanej oblasti.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY MORÁLNEHO VÝVINU

V tejto kapitole sa pokúsime o špecifikáciu základných pojmov používaných v oblasti výskumu morálneho vývinu a popíšeme základné teoretické modely a prístupy k štúdiu morálneho vývinu.

1.1 Špecifikácia základných pojmov

Pojmom vývin sa v ontogenetickej psychológii rozumejú postupné, relatívne nezvratné zmeny organizmu, ktoré prebiehajú v čase, dotýkajú sa telesných i duševných stránok jednotlivca, pričom pre každú etapu jeho života sú typické určité zmeny, prebiehajúce u všetkých ľudských jednotlivcov, samozrejme s rešpektovaním individuality osobnosti každého človeka.

Podľa Lajčiakovej (2008, s. 15) morálny vývin *„predstavuje vývin morálneho charakteru a svedomia jednotlivca v priebehu života. Ovplyvňuje ho vek, osobnostné predispozície, výchova, sociálne prostredie, normy danej spoločnosti. Morálny vývin tvorí úzky vzťah s vývinom kognitívnym, emocionálnym, intelektuálnym, sociálnym, pričom ho determinujú konštitučné faktory jednotlivca, určené dedičnosťou, prostredím a skúsenosťou“*.

Človek prostredníctvom rozličných kritických období počas svojho života prechádza sériou vývinových etáp. Každá z nich sa vyznačuje vlastnou kompetenciou, ktorú treba rešpektovať a zároveň usmerňovať ju takým spôsobom, aby jednotlivec dosiahol maximum svojich potenciálností.

Podľa Lajčiakovej (2008, s. 16) *„správať sa morálne znamená mať dostatočné intelektuálne schopnosti pre pochopenie povahy pravidiel a morálnych princípov, zároveň mať i schopnosť analyzovať komplexnú skutočnosť aktuálnej životnej situácie na základe pravidiel a princípov a následne ich adekvátne aplikovať v konkrétnej situácii“*.

Morálny vývin zahŕňa tri rozmary charakteristické pre správanie každého jednotlivca: kognitívny, emocionálny a konatívny rozmer.

Podľa Ráčzovej a Babinčáka (2009) kognitívny rozmer označuje poznanie povahy a zdôvodnenie morálnych pravidiel, výsledkom čoho je schopnosť morálneho úsudku, schopnosť rozhodovať sa na základe všeobecných princípov, či je daná činnosť morálne dobrá alebo morálne zlá.

Emocionálny rozmer zahŕňa emócie, ktoré vstupujú do vzťahu s konaním, buď správnym alebo nesprávnym. Osobitným spôsobom implikuje na jednej strane negatívne morálne emócie, strach, vinu, výčitky, hanbu, ktoré sa objavujú pri prestúpení pravidiel, alebo na druhej strane pozitívne morálne city, radosť, spokojnosť, ktoré sprevádzajú altruistické správanie.

Konatívny rozmer sa vzťahuje na samotné správanie. Určuje nielen vyhnutie sa nesprávnemu konaniu, ale predovšetkým uskutočnenie činnosti, ktorá sa považuje za správnu.

„Každý z daných rozmerov sa vyznačuje dôležitosťou a nenahraditeľnosťou, a ako taký je súčasťou ľudského správania. Žiaden z nich nemožno umelo oddelovať od zvyšných dvoch. Sú špecifickou súčasťou komplexného morálneho rastu, sú zakorenené v samotnej osobnosti človeka“ (Ráčzová & Babinčák, 2009, s. 56).

Psychológmi dlho vyhľadávaný most medzi morálnymi postojmi či morálnymi hodnotami na jednej strane a morálnym správaním na druhej strane vyjadruje pojem morálna kompetencia. Podľa Lajčiakovej (2008, s. 17) ju môžeme chápať ako *„spôsobilosť jednotlivca dospievať na základe svojich vnútorných zásad k morálnym úsudkom a následne konať v súlade s týmito úsudkami“*. Morálne kompetentná osoba sa teda nielen morálne rozhoduje, ale aj morálne koná. Jej morálne zmýšľanie sa odrazí v jej následnom morálnom správaní.

Morálne konanie (Ráčzová & Babinčák, 2009) je konanie v súlade s mravnými normami a hodnotami. Predstavuje to, čo skutočne robíme, ako sa prezentujeme navonok. Medzi morálnym konaním a myslením nemusí byť vždy súlad. Morálne konanie je ovplyvnené jednak úrovňou morálneho usudzovania, jednak situačnými faktormi.

„Morálne myslenie alebo morálne usudzovanie zahŕňa rovnako znalosť o morálnych normách, ako i spôsob uvažovania o morálnych problémoch, teda spôsob, ako jednotlivec vníma morálne problémy a pokúša sa ich riešiť“ (Lajčiaková, 2008, s. 17).

Morálne postoje (Ráčzová & Babinčák, 2009) predstavujú prevažne hodnotiaci vzťah, v ktorom sa odráža čiastočne rozumové poznanie, ale predovšetkým subjektívne emocionálne hodnotenie morálnych problémov.

1.2 Základné teoretické modely a prístupy k štúdiu morálneho vývinu

Z rozličných koncepcií a pohľadov na personalitu človeka vychádzajú odlišné teoretické modely a psychologické prístupy k štúdiu morálneho vývinu. Napríklad Hoffman (1975) rozlišuje dva významné modely: mechanistický a organistický.

Mechanistický model opisuje vývin ako rast kvantitatívneho charakteru. Človek sa javí ako reaktívna bytosť, ako podstatne pasívny organizmus. *„Zdroj hodnôt individua sa nachádza v sociálnej štruktúre a v tomto zmysle možno povedať, že dynamizmus vývinu je pre jednotlivca vonkajší a zmeny vo vývinovom procese sa berú do úvahy na základe súladu alebo nesúladu s kultúrnymi očakávaniami“* (Hoffman, 1975, s. 940).

Organistický model naproti tomu koncipuje vývin v termínoch kvalitatívnych zmien, ktoré sa konkretizujú v jednotlivých fázach. *„Človek na rozdiel od predchádzajúceho modelu predstavuje aktívny organizmus. Vývin sa chápe ako séria štrukturálnych zmien, pričom každá z nich zahŕňa predchádzajúce a zároveň sa určitým spôsobom nachádza vo vzťahu s vekom subjektu“* (Hoffman, 1975, s. 941).

Netreba zdôrazňovať skutočnosť, že obidva modely podstatne ovplyvňujú koncepciu morálneho vývinu.

V základoch spomínaných dvoch pohľadov na morálny vývin sa nachádza osobitná antropologická koncepcia, nemožno totiž formulovať žiadnu psychologickú teóriu bez celostnej vízie človeka ako takého. Preto uvádzame tri základné antropologické predpoklady nachádzajúce sa v pozadí psychologických prístupov k morálnemu vývinu, ako ich uvádza Hoffman (1970):

Koncepcia „original sin“: model „dedičného hriechu“ vychádza z idey ľudskej prirodzenosti ako niečoho zlého. Dôsledkom danej koncepcie sa chápe proces socializácie ako neustály boj medzi jednotlivcom a spoločnosťou a pozitívny výsledok takéhoto boja spočíva vo víťazstve spoločnosti nad jednotlivcom. Uvedenú antropologickú víziu možno nájsť v psychoanalýze. Dieťa predstavuje súhrn impulzov, ktoré musia byť neustále usmerňované dospelými autoritami podľa zodpovedajúcich sociálnych požiadaviek.

Koncepcia „tabula rasa“: náuka o „nepopísanej tabuli“ prezentuje názor, že človek nie je ani dobrý, ani zlý. Naopak, dá sa ovplyvňovať bez akýchkoľvek hraníc. Výchova, prostredie, socializácia poskytujú možnosť formovať ho istým smerom. Jednotlivec nie je ani sociálny, ani antisociálny, pričom socializácia spočíva v procese podmieňovania podstatne pasívneho organizmu. Táto koncepcia má odraz v Bandurovej (1971) teórii sociálneho učenia, podľa ktorého akékoľvek správanie, vrátane morálneho, je naučiteľné.

Koncepcia „innate parity“: antropologický predpoklad „vnútornej čistoty“ chápe ľudskú prirodzenosť ako niečo vnútorne dobré. Škodlivý vplyv vychádza zo spoločnosti, preto by mal byť značne minimalizovaný. Jednotlivec je od útleho detstva disponovaný na rozvíjanie svojich kladných potencialít. K spomenutej koncepcii inklinujú autori, u ktorých prevažuje základný optimizmus v pohľade na človeka, napríklad Fromm (1971) a vo všeobecnosti aj predstavitelia humanistickej psychológie. Podľa Fromma (1971, s. 36) *„človek nie je nutne zlý, ale zlým sa stane len vtedy, ak chýbajú vhodné podmienky pre jeho vývin“*. Na tejto koncepcii stavia aj kognitívno-vývinový prístup k morálnemu vývinu, ktorý je vnímaný ako neustále vynáranie sa nových schopností odpovedať na vonkajšiu skutočnosť. *„Postupný prechod k vyšším štádiám vývinu automaticky vedie k účinnejšiemu a adekvátnejšiemu správaniu osoby“* (Kohlberg, 1973, s. 182).

1.3 Morálny vývin v klasických psychologických teóriách

Pri štúdiu morálneho vývinu nie je možné prehliadnúť tri významné psychologické systémy: psychoanalýzu, teóriu sociálneho učenia a kognitívno-vývinový prístup. Každý zo spomenutých systémov nahliada na morálny vývin z hľadiska vlastných pojmových a metodologických štruktúr, ale napriek tomu sa jednotlivé teórie vzájomne ovplyvňujú.

1.3.1 Psychoanalytická perspektíva morálky

Sigmund Freud (1856 - 1939) ako predstaviteľ klasickej psychoanalýzy patrí medzi popredných autorov, ktorí sa zapísali do dejín psychológie morálky. *„Svojou trojkomponentovou teóriou osobnosti priniesol vhľad do problematiky morálneho usudzovania, správania a vývinu morálky na báze vnútorného konfliktu medzi týmito zložkami* (Ráčzová & Babinčák, 2009, s. 29).

Id - reprezentuje neinhibované impulzy, pôvodný osobnostný systém, z ktorého sa tvoria ďalšie dve zložky, sídlo pudov a inštinktov. Obsahuje všetko vrodené. „*Riadi sa najmä princípom sexuálnej túžby a cieľom je dosiahnuť slasť a vyhnúť sa bolesti*“ (Lajčiaková, 2008, s. 21). Hľadá bezprostredné uspokojenie pudu. Je neracionálne, nevedomé. Možno hovoriť aj o rezervoári psychickej energie. Je v kontakte s telesnými procesmi a odvodzuje z nich psychickú energiu.

Ego - sa vyvíja na základe Id. Sleduje princíp reality s cieľom rozlišovať medzi fantáziou a realitou a tak uspokojovať potreby organizmu. Zabezpečuje kontakt s realitou a tiež musí koordinovať požiadavky z Id, zo Superega a vonkajšieho sveta. Cieľom je udržať život a pokračovanie rodu. „*Ego je racionálne, odkladá pudové ukojenie, aktivizuje obranné mechanizmy, čím kontroluje pudové prejavy, ak hrozí prevaha pudovej zložky nad realitou*“ (Ráciová & Babinčák, 2009, s. 29).

Superego - vyvíja sa na základe Ega a slúži ako morálna zbraň osobnosti. Predstavuje internalizované rodičovské hodnoty, spoločenské normy ako ich interpretovali rodičia. Delí sa na:

1. Svedomie, ktoré sankcionuje nemorálne správanie, ale i myslenie, napr. pocitmi viny, výčitkami.
2. Ego ideál - je zložkou osobnosti, ktoré naopak odmeňuje morálne správanie, napr. pocitmi hrdosti. Pozostáva zo zvnútornených štandardov a hodnôt, ktoré dieťa prijíma od rodiča opačného pohlavia. Podobne ako Id nerozlišuje medzi subjektívnym a objektívnym a vzhľadom k tomu sa trestajú myšlienky rovnako ako činy. „*Podstatou tejto osobnostnej inštancie je rozlišovať medzi dobrým a zlým a vidieť, že osoba sa podriaďuje morálnym súdom*“ (Lajčiaková, 2008, s. 21).

Freud (1961) v rámci svojej psychoanalytickej teórie predpokladal, že historicky boli vzťahy v rodine regulované na základe súperenia medzi otcami a synmi. Taktiež predpokladal, že tieto ambivalentné pocity (u synov napr. nenávisť a zároveň rešpekt k otcovi, incestné túžby po matke) máme uložené na úrovni nevedomia. Pracoval s identifikáciou ako so spôsobom získavania obsahov superega a vytvárania morálneho kódexu na základe príkazov, zákazov a vzorov správania zo strany rodičov.

„*V kontexte morálky je práve funkcia Superega kľúčovou*“ (Ráciová & Babinčák, 2009, s. 30). Vzhľadom k tomu Freud (1961) rozlišuje tzv. mužskú a ženskú morálku a uvažuje o významnom vplyve prežívanie kastrovej úzkosti u žien na formovanie ich

Superega. Tieto predpoklady ho viedli k tvrdeniu, že ženy nemôžu dosiahnuť vyššie štádiá morálky. Ženské Superego je podľa Freuda (1961) príliš závislé na emocionálnom prežívaní a nedisponujú adekvátnym zmyslom pre právo a spravodlivosť.

1.3.2 Teórie morálneho vývinu vychádzajúce z teórie sociálneho učenia

Teória sociálneho učenia považuje morálny vývin za súčasť všeobecného procesu socializácie. Aronfreed (1971) termíny socializácia a morálny vývin požíva ako synonymné pojmy. Zástancovia tejto teórie v súvislosti s morálnym vývinom hovoria o získavaní, osvojovaní si morálnych hodnôt. Morálnosť sa opisuje pojmi špecifických činností a ako realizácia toho, čo bolo osvojené prostredníctvom odmien alebo trestov.

Wright (1975, s. 32) radikálne tvrdí, že *„dieťa je vychovávané k morálnosti, ako sú cvičené zvieratá v cirkuse“*. V tejto perspektíve nepredstavuje morálny človek nič iné ako súhrn podmienených odpovedí a osvojených schopností.

Zo sociálne psychologického hľadiska sa morálnemu správaniu dá naučiť. Neexistuje žiadna všeobecná dispozícia pre morálne konanie či dobrý charakter. Dieťa môže mať len takú morálnu zodpovednosť, ktorej sa naučilo.

Morálny vývin z tohto pohľadu prezentuje aj Bandura (1971). Zdôrazňuje recipročný determinizmus založený na kognitívnych, behaviorálnych a environmentálnych determinantoch. To znamená, že *„ľudia ovplyvňujú svoje osudy kontrolou síl prostredia, ale zároveň tieto sily kontrolujú ich“* (Hall & Lindzey, 1997, s. 428). Ľudia si vytvárajú predstavy o pozitívnych i negatívnych vlastnostiach človeka, o spôsoboch správania k dosiahnutiu cieľov, ktoré sú posilňované alebo oslabované následkami, ku ktorým vedú.

Teória sociálneho učenia kladie veľký dôraz na učenie pozorovaním. Bandura tvrdí, že *„učenie sa určitému správaniu je závislé na hodnote, ktorú pripisujeme jeho správaniu s poukázaním na zmysel každého učenia“* (Bandura, 1971, s. 94). Kladná spätná väzba na detskú činnosť pomáha dieťaťu vybudovať pozitívny obraz osebe samom, rozvíja jeho osobné mravné vlastnosti. Za dôležité považuje Bandura (1971) i obmedzovanie istých prejavov správania trestaním.

„Morálne myslenie v sociálnych teóriách teda ovplyvňujú dva typy učenia: priame vyučovanie založené na odmeňovaní a trestaní a učenie pozorovaním, podľa ktorého morálne správanie môže byť naučené pozorovaním iných ľudí, na základe čoho sú

jednotlivci odmeňovaní alebo trestaní a odmeňované správanie potom imitujú“ (Lajčiaková, 2008, s. 26).

Podľa Vaceka (2002) teoretici sociálneho učenia charakterizujú morálny vývin nasledovnými znakmi:

1. Morálne učenie sa je nerozlíšiteľné od iných druhov učenia sa.
2. Morálny vývin sa prejavuje učením sa morálneho správania.
3. Teória sociálneho učenia implicitne zaujíma extrémnu pozíciu morálneho relativizmu.
4. Hoci termíny odmena, posilnenie a trest sú základné elementy v teórii sociálneho učenia sa, nikde nie sú definované.

V teórii sociálneho učenia možno teda povedať, že morálne správanie človeka je výsledkom učenia a posilňovanie morálneho správania je podmienkou jeho osvojovania. Existuje množstvo posilňujúcich podnetov, od jednoduchých materiálnych odmien, až po sociálne, napríklad vo forme uznania. Potom človek na rôznej vývinovej úrovni bude využívať ako vonkajšiu reguláciu svojho správania rôzne druhy posilňovania.

„Morálna zrelosť si vyžaduje, aby jednotlivec prispôbil svoje správanie pravidlám, ktoré vníma ako racionálne, na rozdiel od pasívnej adaptácie svojho správania“ (Hoffmana, 1975, s. 941).

1.3.3 Kognitívno-vývinové teórie morálneho vývinu

Kognitívno-vývinový prístup prostredníctvom aktívnej prítomnosti kreatívneho myslenia osobnosti človeka zdôrazňuje vplyv kognitívnej zložky osoby v štruktúrovaní vonkajšieho prostredia i samotnej morálnej skutočnosti. Okrem toho vníma morálny vývin ako postupne napredujúce, vzájomne organicky integrované etapy, ktoré predstavujú vývinovú úlohu počas celého života jednotlivca.

Podľa tejto perspektívy morálny vývin možno označiť ako proces, v ktorom si jednotlivec osvojuje úlohu iných pomocou nových kognitívnych štruktúr v každom vývinovom štádiu. Tieto postupne formujúce sa štruktúry v porovnaní s predchádzajúcimi sa vždy viac diferencujú a kryštalizujú.

„Morálny vývin zahŕňa transformácie v kognitívnej štruktúre osoby, ktoré sa interpretujú prostredníctvom systému organizovania vnútorných vzťahov. V tomto zmysle vývin kognitívnej štruktúry, ktorý tvorí základ morálneho usudzovania, je skôr výsledkom procesov interakcie medzi štruktúrou subjektu a okolitého prostredia ako priamym dôsledkom realizovaného dozrievania. Počas vývinového obdobia kognitívna štruktúra

smeruje vždy k väčšej rovnováhe interakcie medzi jednotlivcom a prostredím“ (Krebs, 2005, s. 759).

Z dôvodu zmeny kognitívnej štruktúry možno ľahko rozlišovať rozličné stupne morálneho vývinu podľa samotnej interakcie jednotlivca s reálnym sociálnym prostredím. Jednotlivec v rozličných vývinových štádiách môže spontánne formulovať morálne idey a pojmy, ktoré tvoria organizačné modely myslenia. Podľa Krebsa (2005) v tomto zmysle platí, že: štádiá morálneho vývinu predstavujú kognitívno-štruktúrne transformácie pojmu seba a pojmu spoločnosti. Morálne štádiá predstavujú následné spôsoby prijat' úlohu iných v rozličných životných situáciách.

„Osoba ako aktívne individuum uskutočňuje reštrukturalizáciu vnímaného prostredia, takže jednotlivé morálne štádiá predstavujú interakciu štruktúrnych tendencií subjektu s tendenciami prostredia. V tomto zmysle sa úsudky a morálne normy koncipujú ako konštrukcie vytvárané jednotlivcom, ktoré regulujú jeho sociálne interakcie. Nemožno ich teda považovať za pasívny odraz činnosti pochádzajúcej z vonkajšieho prostredia“ (Krebs, 2005, s. 742).

Centrálne jadro morálneho úsudku tvorí kognitívna štruktúra rozvíjajúca sa v rozličných štádiách, ktoré sa formovali v interakcii medzi štruktúrными tendenciami osoby a štruktúrными charakteristikami sociálnej reality.

Morálna zrelosť v ponímaní kognitívno-vývinového prístupu spočíva v morálnosti založenej na princípoch, čo predstavuje najvyššiu rovinu morálneho úsudku. Morálnosť si teda vyžaduje, aby subjekt disponoval osobnou mienkou a zároveň preferoval vlastný názor a nie skupinový. Jeho morálnosť by mala byť riadená vlastnými prijatými zásadami.

„Morálna zrelosť zahŕňa nielen prijatie a vyjadrenie úsudkov, ktoré sú morálne, ale aj konanie v súlade s týmito princípmi. Vyžaduje si teda koherentnosť medzi myslením, úsudkom a následným správaním“ (Kohlberg, 1984, s. 43). Morálna zrelosť má základ v postupnej integrácii správania s kognitívnym rozmerom jednotlivca, nevylučujúc prítomnosť určitej kognitívnej kontroly nad samotným správaním.

Nenahraditeľné a výnimočné miesta v rámci kognitívno-vývinového prístupu zaujímajú švajčiarsky psychológ Piaget, americký psychológ Kohlberg a nemecký psychológ Lind. Ich teoretické východiská priblížime v nasledujúcich kapitolách, kde sa budeme podrobnejšie venovať problematike morálneho usudzovania.

2 PSYCHOLOGICKÝ VÝSKUMU MORÁLNEHO USUDZOVANIA

Morálne usudzovanie patrí medzi kľúčové témy psychológie morálky, práve preto mu budeme v tejto kapitole venovať pozornosť. Morálne usudzovanie podľa Lajčiakovej (2005) zahŕňa jednak znalosť morálnych noriem, jednak spôsob uvažovania o morálnych problémoch. Je to spôsob, ako jednotlivec vníma morálne problémy a pokúša sa ich riešiť.

2.1 Prehľad prístupov ku skúmaniu morálneho usudzovania

Uznávaný autor v oblasti psychológie morálky Lind (1985) pri skúmaní morálneho usudzovania rekapituluje tri základné teoretické stanoviská, ktoré v minulosti prevládali pri výskumných pokusoch kvantifikovať morálne usudzovanie:

1. Morálne usudzovanie založené na dodržiavaní spoločenských pravidiel.
2. Morálne usudzovanie ako myslenie, ktoré vychádza z vnútorných hodnôt.
3. Morálne usudzovanie ponímané ako kompetencia.

Každé jednotlivé hľadisko akcentuje iný aspekt, iný zreteľ spôsobu nazerania na hodnotenie morálneho usudzovania.

2.1.1 Morálne usudzovanie založené na spoločenských pravidlách

Morálne usudzovanie založené na dodržiavaní pravidiel stanovených spoločnosťou je kľúčovou témou koncepcií, ktoré cielene skúmajú ľudské správanie. Každá kultúra obsahuje širokú paletu správania, ktoré sa hodnotí ako morálne alebo nemorálne. Morálnosť a nemorálnosť osoby určuje miera, ktorou sa správanie jednotlivca približuje k ideálu morálneho konania stanoveného príslušnou spoločnosťou.

Pittel a Mendelsohn (1966, in Lind, 1985) preferujú metódy založené na normatívnych a iných hodnotiacich štandardoch spoločnosti, ktorú určujú spoločensky definované pravidlá. „*Odpovede, ktorými respondenti súhlasia so stanovenými normami, sú posudzované ako morálne, kým tie, s ktorými nesúhlasia, sú hodnotené ako odpovede s menšou silou morálneho postoja či svedomia*“ (Lind, 1985, s. 223).

Pittel a Mendelsohn (1966, in Lind, 1985) vychádzajú z predpokladu, že odpoveď respondenta poukazuje na jeho konanie v bežnom živote. Nesúhlasné stanovisko respondenta ku klamstvu ako k nemorálnemu konaniu znamená, že respondent ani v každodenných situáciách klamať nebude.

Protichodný názor prináša záver Mayovho a Hartshornovho výskumu (1931, in Ráčová & Babinčák, 2009). Autori uskutočnili sériu empirických štúdií, ktorých cieľom

bolo na vzorke desaťtisíc detí dokázať, že niektoré deti sa správajú čestne, niektoré nečestne, pričom tieto ich prejavy správania nebudú náhodné. Skúmali podvádzanie žiakov na školách. Žiaci považovali podvádzanie za nemorálny čin, nesprávne konanie, ale napriek tomu v bežnom školskom prostredí podvádzali.

„Obidva navzájom protirečiaci si výskumné závery z minulosti potvrdzujú, že posudzovať morálne usudzovanie dotazníkovými metódami sa javí ako nepostačujúce. Na základe odpovedí respondenta nie je možné predikovať jeho reálne správanie v každodennom živote“ (Ráczová & Babinčák, 2009, s. 38).

2.1.2 Morálne usudzovanie založené na vnútorných hodnotách

Morálne usudzovanie založené na vnútorných hodnotách predstavuje koncepciu, ktorá vznikla ako opozičný prúd voči behaviorálne orientovaným psychologickým teóriám. Náhľad behaviorálne orientovaných psychológov sa z tohto pohľadu zdá byť simplifikovaný. Morálne usudzovanie predstavuje len morálne správanie, akoby vnútorné hodnoty, inherentné princípy pri morálnom usudzovaní nezohrávali temer žiadnu rolu. Z tohto dôvodu sa začalo morálne usudzovanie skúmať a sledovať na základe vnútorných hodnôt. *„Ukazovateľom morálnosti človeka sú jeho vnútorné dispozície, princípy, zásady, interiorizované normy. Vnútorné presvedčenie človeka reguluje jeho morálne správanie“ (Lajčiaková, 2005, s. 7).* Vo vzťahu k uvedeným skutočnostiam možno konštatovať, že osoba sa stáva morálnou, keď atribút morálny možno priradiť hodnotám a zásadám, ktoré uznáva.

2.1.3 Morálne usudzovanie ako kompetencia

Podľa Linda (1985) dva vyššie opísané prístupy ku skúmaniu morálneho uvažovania, prístup orientovaný na spoločenské normy a prístup ku skúmaniu morálneho uvažovania na základe vnútorných hodnôt človeka, vytvorili akúsi priepasť medzi morálnym správaním a morálnymi hodnotami tým, že ich skúmali ako navzájom oddelené aspekty a vytvorili tak potrebu novej definície morálky, ktorá by ju preklenula a tým spojila morálne usudzovanie so správaním. Lind (1985) považuje Piageta (1977) za toho, komu sa to podarilo. Piaget (1977) totiž zdôraznil odôvodnenie rozhodnutia jednotlivca pri riešení morálnych problémov a dal tak morálnemu uvažovaniu kognitívny aspekt. K podobnému záveru došiel aj Levy - Suhl (1912, in Lind, 1985). Na základe svojho výskumu zistil, že mladí delikventi rovnako ako mladí ľudia bez delikventnej minulosti považujú kradnutie za nesprávne. To teda znamená, že rozdiel medzi týmito dvoma skupinami sa zdá byť niekde

inde ako v ich hodnotách. Levy - Suhl (1912, in Lind, 1985) ďalej zistil, že tým, čo oddeľuje od seba delikventov od nedelikventov je spôsob, akým odôvodňovali svoje rozhodnutie označiť kradnutie ako nesprávne. Konkrétnejšie, mladí delikventi kradnutie hodnotili ako nesprávne, lebo spôsobuje jednotlivcom škodu, zatiaľ čo druhá skupina mladých ľudí ako dôvod nesprávnosti kradnutia uvádzala skôr etické princípy.

2.2 Kognitívne prístupy k morálnemu usudzovaniu

Kognitívne teórie morálneho vývinu priamo spájajú rozvoj poznávacích procesov s morálnym zrením. Zdôrazňujú vo vzťahu k vývinu morálky transformácie, ktoré prebiehajú v procese interiorizácie externých morálnych noriem. Podstatné sú teda vnútorné mechanizmy, a to na úrovni percepcie a kognitívnych vstupov.

2.2.1 Piagetova kognitívno-vývinová teória morálneho myslenia

Jean Piaget (1896-1980) patrí k významným priekopníkom kognitívneho prístupu k chápaniu morálky a objasňovaniu morálneho vývinu. Je vnímaný ako jeden z významných predchodcov vývinovej psychológie a jeho úctyhodnému množstvu štúdií je venovaná nemalá pozornosť.

Piaget (1932) sa vo svojom prístupe ku kognitívne vývinu dieťaťa zameril najmä na interakciu zrenia a vplyvu prostredia. Mnohí odborníci zdieľajú jeho pohľad na dieťa ako na aktívneho výskumníka, ktorý prostredníctvom každodenných experimentov získava cenné informácie o fungovaní okolitého sveta. Piaget (1932) bol presvedčený, že kognitívny vývin neovplyvňuje len spôsob, akým dieťa porozumie svojmu okoliu, ale aj to, ako si vysvetlí morálne normy a spoločenské konvencie.

Východiskom pre vytvorenie Piagetovej teórie (1932) morálneho myslenia bolo pozorovanie hry a rozhovory s približne stovkou detí v predškolskom a školskom veku. Na základe podrobnej analýzy hry detí sformuloval základné štádiá používania pravidiel, pričom upozornil na opatrnosť pri vymedzovaní vekových hraníc:

1. Motorické a individuálne štádium (do 3 rokov) - hra dieťaťa je individuálna, dieťa sa pravidlami neriadi, pri hre postupuje podľa vlastnej vôle a motorických zvyklostí.
2. Egocentrické štádium (od 3 do 6 rokov) - v hre sa dieťa snaží pravidlá napodobniť, ale interpretuje ich seba vlastným spôsobom často ako súčasť paralelnej hry, teda hry popri iných, nie s inými deťmi.
3. Počiatky spolupráce (od 7 do 10 rokov) - deti majú potrebu zjednotiť pravidlá s cieľom vyhrať v hre nad inými, ale s možnými chybami pri výklade a pochopení pravidiel.

4. Kodifikovanie pravidiel (od 11 rokov) - relatívne presné pochopenie a interpretovanie pravidiel všetkými hráčmi do najmenších podrobností.

Podľa Piageta (1932) je uvedomovanie pravidiel v časovom posune vo vzťahu k používaniu pravidiel, pričom hovorí o:

1. Individuálnych rituáloch (motorické schémy) - etapa prebieha v súčinnosti s motorickou fázou používania pravidiel.

2. Heteronómnom štádiu - v priebehu ktorého dieťa prísne trvá na nemenných pravidlách stanovených vnímanou autoritou, pričom sa nimi pri hre vždy striktne neriadi. Časovo korešponduje čiastočne s druhou (egocentrické štádium) a tretou fázou (počiatky spolupráce) používania pravidiel.

3. Autonómnom štádiu - posun v chápaní vzniku pravidiel, ktoré už pre dieťa nie sú direktívne stanovené autoritou, ale sú výsledkom vzájomnej dohody. V tomto štádiu uvedomovania pravidiel si dieťa uvedomuje možnosť zmeny pravidiel, avšak po predchádzajúcej dohode a samotná hra je vnímaná realisticky. Z tohto pohľadu sa dá hovoriť o istej forme demokracie pri vytváraní pravidiel.

Ďalšou z metód, ktorú Piaget (1932) používal pri objasňovaní morálneho uvažovania okrem pozorovania hry detí bol rozhovor. Autor využil metódu morálnych príbehov. Zaujímali ho odpovede na priamo kladené otázky, týkajúce sa klamania, trestu, spravodlivosti, rovnosti a autority. Výsledkom bol autorov viacúrovňový model vývinu morálky, pričom dospel k dvom základným typom morálky:

1. Heteronómna morálka (4 - 10 rokov), morálka obmedzení, je charakteristická tým, že konanie dieťaťa je určované normami prevzatými od externých autorít, najčastejšie rodičov. Ide teda o pasívne preberanie mravných noriem. Emocionálnu bázu tohto štádia predstavuje rešpekt, ktorý je sýtený ambivalentnými citmi náklonnosti a strachu z autorít. Predškolský vek je obdobie tvorby základov budúcej morálky, dieťa ešte nemá vytvorené morálne vlastnosti, podstata spočíva v schopnosti diferencovať dobré a zlé, a to na základe sociálneho učenia, posilnenia reakcií a hodnotenia, pričom mravné hodnotenie u dieťaťa závisí na autorite dospelého. Teda jadro heteronómnej morálky spočíva v nátlaku autorít, ktoré v dieťati formujú morálny realizmus. Povinnosti a hodnoty sú akoby objektívne dané a priestor pre vlastnú interpretáciu je obmedzený.

2. Prechodné štádium - motív konania (11 - 12 rokov), obdobie, v ktorom dieťa prihliada pri hodnotení prečinu na situáciu, podmienky a pohnútky, ktoré ku konaniu viedli, neočakáva za rovnaké správanie rovnaký trest.

3. Autonómna morálka (10 - 20 rokov), morálka kooperácie. Jednotlivec chápe normy skôr ako prejav dohody, ktorú dobrovoľne akceptuje. Objavuje sa cit spravodlivosti, ktorý postupne dominuje nad poslušnosťou a rešpektom. Jednotlivec sa stáva nezávislý na hodnotení dospelých, uvažuje o viacerých perspektívach pohľadu na realitu. Predpokladaným determinantom konania jednotlivca sú po dosiahnutí štádia autonómnej morálky interiorizované normy, ktoré sa včleňujú do jeho osobnostnej štruktúry.

Ďalšou problematikou, ktorou sa Piaget (1977) zaoberal, bolo vnímanie spravodlivosti. Na otázky čo je a čo nie je spravodlivé nie je možné odpovedať s definitívnou platnosťou. Individuálne ponímanie spravodlivosti je dôležitou podmienkou pri formovaní akýchkoľvek teórií. Najväčšiu silu majú sociálne skúsenosti dieťaťa v rovesníckom prostredí.

Piagetove dielo inšpirovalo mnohých nielen k empirickému overovaniu jeho predpokladov, ale vyvolalo aj sprievodnú vlnu kritických ohlasov. *„Kritika Piagetovej teórie spočívala najmä v pochybovaní o platnosti výsledkov získaných použitým metodologickým postupom a vo vzťahu k prísnemu oddelovaniu obsahu a štruktúry morálneho vývinu“* (Heidbrink, 1997, s. 66).

2.2.2 Kohlbergova štádiálna teória

Lawrence Kohlberg (1927-1987) rozšíril pôvodnú Piagetovu teóriu (1932) troch základných úrovní vývinu morálneho myslenia o ďalšie tri štádiá. Snažil sa odpovedať nie len na otázku ako sa človek v konfliktných situáciách rozhoduje, ale aj čo ho k tomu vedie. Kohlbergov výskum (1958) bol konkrétne realizovaný na chlapcoch vo veku 10, 13 a 16 rokov, pričom úlohou respondentov bolo riešiť morálne dilemy v podobe príbehov. Dilemy sa obsahovo týkali univerzálnych morálnych problémov ako napríklad etika trestu, sloboda, pravda. Spôsob myslenia respondentov, ktorým zdôvodňovali svoje riešenia viedol autora k identifikácii úrovne morálneho usudzovania, a teda morálneho vývinu. Kohlberg (1958) uvádza tri hlavné úrovne mravného vývinu predkonvenčnú, konvenčnú a postkonvenčnú úroveň. Každá z nich pozostáva z ďalších dvoch fáz.

Predkonvenčná úroveň (4 - 10 rokov), dieťa nechápe skutočný zmysel pravidiel správania a morálnych noriem. Rovina morálky, ktorá predstavuje morálne hodnotenie založené na fyzických udalostiach, nesprávnom konaní alebo fyzických potrebách, nehodnotí sa na základe noriem či osôb. Delí sa na:

1. Heteronómne štádium - podľa dieťaťa dobré je to, za čo ho iní pochvália, čo ostatných pobaví, dobré je to, za čo nenasleduje trest. Zlé je to, za čo ho potrestajú, čo sa nesmie.

„Pre toto štádium je charakteristické úplné zameranie dieťaťa na poslúchnutie alebo neposlúchnutie dospelého s očakávaním nasledujúceho trestu alebo odmeny, dieťa sa orientuje na vyhýbanie sa trestu. Pri posudzovaní činov ignoruje motív, sústreďuje sa iba na fyzický prejav“ (Ráczová & Babinčák, 2009, s. 44). Či je niečo pre dieťa správne alebo nesprávne závisí na hmotných dôsledkoch činu, sociálne hodnotenie nie je prítomné. Vyhnutie sa trestu a nekritické podriadenie sa autorite platia ako hodnoty samy osebe.

2. Štádium naivného inštrumentálneho hedonizmu - dieťa sa správa tak, aby za to niečo dostalo. Dieťa koná v zhode s určitými príkazmi a zákazmi a očakáva určité výhody, alebo sa snaží vyhnúť neprijemnostiam. Správanie je inštrumentálne a je nástrojom k dosiahnutiu cieľa. „Dieťa zachová pravidlá za predpokladu, že iní mu to môžu vrátiť. Pozerá sa na činy ako na uspokojenie vlastných potrieb a oddeľuje hodnoty od fyzickej podoby činov a ich dôsledkov. Medziľudské vzťahy majú trhový charakter a slušnosť a zmysel pre spravodlivosť sú interpretované hmotne a účelovo“ (Ráczová & Babinčák, 2009, s. 44).

Konvenčná úroveň (10 - 13 rokov) - morálka dohody. Dieťa už pochopí normy a pravidlá ako určené externou autoritou. Dodržiava ich v závislosti na miere, v akej túto autoritu uznáva. Preberanie platných noriem ako vnútorného regulátora má spočiatku charakter, ktorý zodpovedá tretiemu štádiu:

3. Štádium morálky dobrého dieťaťa - dieťa koná tak, ako sa od „dobrého“ dieťaťa očakáva, čo mu slúži na udržiavanie dobrých vzťahov s autoritami, ktoré uznáva. Prejavuje sa vysoká konformita ku stereotypom „správneho“ správania sa. Jednotlivec hrá rolu dobrého dieťaťa. „Centrum záujmu predstavujú interpersonálne vzťahy a potreby druhých. Dôvod správneho konania sa rovná potrebe byť hodnotený ako dobrý druhými i sám sebou“ (Lajčiaková, 2008, s. 49).

4. Štádium morálky svedomia a authority - prehľbuje sa interiorizácia noriem v záujme zákona a poriadku. Jednotlivec koná tak, aby predišiel vlastnému pocitu viny, na ktorý by ho odsúdilo vlastné svedomie. Vnútorné zásady sú formulované len všeobecne, je správne byť poslušný, bez ohľadu na okolnosti. „Je správne podporovať spoločnosť, skupiny alebo inštitúcie. Človek musí plniť povinnosti a riadiť sa zákonom“ (Heidbrink, 1997, s. 79).

Postkonvenčná úroveň (nad 13 rokov až do dospelosti) - dospievajúci postupne pochopí relativitu zákonov a pravidiel. Pochopí, že zákony a pravidlá nie sú raz navždy dané, ani nie sú každým bezvýhradne prijímané. Delí sa na štádiá:

5. Štádium morálky ako formy spoločenskej dohody - jednotlivec nerobí to, čo nechce, aby iní robili jemu. „Dospievajúci vníma narušenie noriem inými ako stratu ich platnosti a ospravedlnenie toho, že aj on ich poruší. Začína zvažovať rozpor medzi spoločenskými a

individuálnymi potrebami“ (Rácsová & Babinčák, 2009, s. 45). Konanie sa orientuje na všeobecné individuálne práva a štandardy, ktoré prijíma celá spoločnosť. Jednotlivec si je vedomý relativity osobných názorov a postojov a preto kladie dôraz na dosiahnutie konsenzu. Právo je otázkou osobného meradla hodnôt a názorov. „Zákony slúžia všeobecnému dobru a chránia práva všetkých ľudí. Má byť dosiahnutý maximálny úžitok pre všetkých ľudí“ (Heidbrink, 1997, s. 80).

6. Štádium morálky orientovanej na univerzálne etické princípy - jednotlivec pochopil a dobrovoľne prijal tieto princípy ako nezávislé na vonkajšej kontrole a na ich dodržiavaní inými. Ich dodržiavanie spája so sebaúctou a od toho závisí jeho pozitívne sebahodnotenie. Správa sa podľa zvnútornených noriem preto, aby sám seba nemusel odsudzovať. *„Orientácia konania smeruje ku všeobecným etickým princípom v abstraktnej forme, odvolávajú sa pri tom na ich logickú extenzitu, univerzalitu a konzistenciu. Nejde o konkrétne pravidlá. Jadro predstavujú princípy spravodlivosti, vzájomnosti a rovnosti a rešpektovanie dôstojnosti jedinca“ (Heidbrink, 1997, s. 84).*

Rozdiely medzi jednotlivými úrovňami morálneho usudzovania sú tvorené najmä kvalitatívne odlišným spôsobom uvažovania o morálnych otázkach, narastajúce vedomie morálnych noriem zohráva menšiu úlohu. *„Dôležitým znakom tejto teórie aj univerzálnosť jednotlivých štádií. Štádiá morálneho vývoja sú, podľa tejto koncepcie, prechádzané v nemennom poradí a žiadne zo štádií nemôže byť vynechané“ (Vacek, 2008, s. 31).*

Nemožno tiež prehliadnuť, že pri dosahovaní rôzneho stupňa morálnej úrovne existujú významné interindividuálne a rodové rozdiely. U niekoho môže ísť o prekrývanie všetkých troch úrovní a len časť populácie dosiahne postkonvenčné štádium mravného vývinu. Finálnym výsledkom mravného vývinu sú podľa Kohberga (1969) jednotlivcom interiorizované hodnoty, zvnútornené mravné normy. V prípade nenarušeného mravného vývinu si jedinec postupne vytvára vlastné mravné ideály, ktoré predstavujú súhrnný obraz o tom, aký by človek mal byť. Tieto všeobecné ideály a formálne princípy sa individualizujú a formujú do uceleného obrazu vlastného morálneho Ja. Jedinec zvažuje rozpor medzi spoločenskými a individuálnymi potrebami a postupne sa jeho morálka stáva vnútornou a autonómnou. Dochádza k zvnútorneniu etických a morálnych noriem.

„Zvnútornený systém etických noriem vytvára osobnú morálku jedinca, ktorá sa stáva integrálnou súčasťou vývinovo vyšších foriem regulácie správania. Avšak túto vrcholnú etapu mravného vývinu dosiahne len určitá časť populácie (v súčasnosti sa uvádza cca 15% až 18% populácie), a to jednak v dôsledku ustrnutia na niektorej z nižších úrovní

mravného vývinu, alebo v dôsledku porúch, ktoré sa vyskytnú v jednotlivých etapách vývinu morálky“ (Ráčzová & Babinčák, 2009, s. 46).

Podľa Kohlberga (1969) je možné, aby morálny vývin ustrnul na určitom stupni. To, v ktorom štádiu sa morálny vývoj zastaví, závisí na individualite každého jednotlivca. Zároveň autor uvádza dva faktory, ktoré sú zodpovedné za morálny rozvoj jednotlivca. Ide o rozvoj kognitívnych schopností, ktoré umožňujú zlepšovať morálne dedukcie a následne morálne správanie a proces sociálnych interakcií jednotlivca.

„Proti Kohlbergovým záverom sa spočiatku zdvihla vlna interkultúrnej kritiky, avšak Kohlberg v roku 1983 priniesol štúdie vývinu morálneho usudzovania získané na vzorke z rôznych kultúr a potvrdili platnosť predpokladu o existencii hlavných štádií vývinu morálnych úsudkov“ (Ráčzová & Babinčák, 2009, s. 47).

Eisenbergová (1983) skúmala prosociálne orientované dilemy, pričom dospela k paralelám s Kohlbergovými štádiami v dilemách.

Za najzávažnejšie obmedzenie je možné považovať kritiku univerzality Kohlbergových stupňov morálneho vývinu. Williams (1970, in Vacek, 2008) vyslovil domnienku, že sa na niektorých úrovniach môžu štádia morálneho usudzovania u jedinca rozvíjať vedľa seba a nie za sebou. Taktiež Kurtines a Gerwitz (1984, in Vacek, 2008) priniesli dôkaz o tom, že ľudia v rôznych situáciách používajú rôzne stratégie a taktiež, že jednotlivé stupne nenasledujú tak striktne za sebou.

Gilliganovej kritika (2001) spočívala v kritizovaní „mužského“ prístupu, pretože stavia na morálnom rebríčku maskulínny spôsob abstrakcie, založený na práve a spravodlivosti, vyššie ako feminínny spôsob uvažovania, založený na senzitivite ku starostlivosti o druhých.

Conley, Jadack a Hyde (1997) kritizovali vysokú mieru abstrakcie morálnych dilem, ktoré Kohlberg používal vo svojich výskumoch. Mnohé Kohlbergove dilemy, ktoré boli predkladané respondentom, boli výrazne vzdialené od skúseností väčšiny ľudí, a preto boli Kohlbergove závery považované za umelé a nerealistické.

Napriek tomu, že je Kohlbergov úrovňový model morálneho vývinu vo viacerých aspektoch limitovaný (Gilliganová, 2001, Krebs, 2005), podľa mnohých ponúka silnú a konzistentnú podporu pre jeho tvrdenie, že väčšina ľudí posudzuje morálku ním popísanými spôsobmi.

2.2.3 Lindova dvojaspektová teória morálky

George Lind sa narodil v roku 1947 a v súčasnosti pôsobí ako profesor psychológie na Univerzite v Konstanze v Nemecku. Je uznávaným odborníkom v oblasti psychológie morálky a jeho meno sa spája s dvojaspektovou teóriou morálneho vývinu, v ktorej prepojil dve základné zložky morálneho správania, a to kognitívnu a emočnú.

Pri koncipovaní svojej teórie vychádzal z už vyššie spomínaných štádiálnych prístupov morálneho vývinu Piageta (1932) a najmä Kohlberga (1969), ktorý medzi prvými vymedzil morálnosť ako kompetenciu, ktorá sa rozvíja v kontexte tak vonkajších štandardov ako aj vnútorných noriem. „*V neposlednom rade priniesol posun v chápaní morálneho úsudku ako prepojovacieho článku troch vzájomne závislých zložiek morálnosti: kognitívnej, emočnej a konatívnej*“ (Lajčiaková, 2008, s. 47).

Prínosom Lindovej (1985) teórie je najmä prepojenie morálneho usudzovania a morálneho správania sa. Lind (1985) diferencuje dva aspekty morálneho správania sa. Ide o mravné princípy, ideály a preferencie na jednej strane a morálne kompetencie na strane druhej. Dvojaspektový model zdôrazňuje závislosť morálneho rozhodovania na kognitívnych procesoch. Podľa Lindovej teórie (1985) je morálne správanie výsledkom prepojenia oboch zložiek. Základom tejto teórie sú štyri hlavné tézy:

Prvá téza ukazuje na to, že na opis morálnosti je potrebné predovšetkým poznať vnútorné stavy jednotlivca a až potom môžeme opisovať jeho vonkajšie správanie. „*Tento opis morálnosti musí taktiež obsahovať už spomínané dva základné aspekty, a to emočný a kognitívny*“ (Lind, 2004, s. 186).

Emočný aspekt morálneho správania obsahuje morálne ideály, hodnoty a postoje, motívy a návyky jednotlivca. Lind (2004) pre opis základných znakov emočnej zložky morálneho myslenia a správania využíva šesť štádií morálneho usudzovania popísaných Kohlbergom (1958).

Kognitívny aspekt Lind (2004) charakterizuje ako morálnu kompetenciu vychádzajúcu z Piagetovej (1932) teórie a jeho štyroch stupňov morálneho vývinu. Tento aspekt obsahuje schopnosť jednotlivca odôvodniť správanie založené na týchto princípoch. Ide o amorálnosť, imitáciu, heteronómiu, autonómiu.

Morálne kompetencie predstavujú u jednotlivca mieru „*nakoľko je schopný morálne ideály a princípy (emočná zložka morálneho správania) zohľadniť v rámci svojich rozhodovacích procesov*“ (Lajčiaková, 2008, s. 67).

V ďalších dvoch tézach Lindovej teórie (2004) je zdôraznená neoddeliteľnosť, vzájomná spätosť a závislosť oboch zložiek. Kognitívny a afektívny aspekt morálnej

kompetencie tvoria jeden celok a môžu byť jasne odlišené iba teoreticky. Taktiež vývin týchto dvoch zložiek je charakterizovaný ako:

1. Paralelný, čo znamená, že vyššej morálnej kompetencii jednotlivca bude zodpovedať vyššia úroveň morálneho usudzovania podľa Kohlbergovej koncepcie (1969).
2. Časovo asynchrónny, čo znamená, že morálne perspektívy sú hlavnými cieľmi pre vývin morálnych kompetencií. *„Zmeniť morálne postoje je možné prostredníctvom odovzdávania morálnych hodnôt. Morálne kompetencie sa zase rozvíjajú na základe riešenia morálnych dilem“* (Lind, 2004, s. 191).

Štvrtá téza sa dotýka spôsobu formovania morálnych postojov a morálnych kompetencií ako základných zložiek morálneho správania. *„Osvojovanie a preberanie morálnych hodnôt v priebehu individuálneho vývinu priamo ovplyvňuje formovanie morálnych postojov, avšak v prípade rozvoja morálnych kompetencií sa javí ako efektívna skôr metóda riešenia morálnych dilem, ktorá je súlade s Kohlbergovou metódou* (Lind, 2004, s. 196).

V súlade s dvojaspektivou teóriou sa objavuje dôležitý moment v otázke morálneho konania, a to rozdiel medzi tým, čo je v určitých situáciách hodnotené ako správne a čo ako nesprávne. Gajdošová (2000, s. 17) poukazuje na to, *„že podstatou mravného správania sa je rozhodovanie medzi dvoma a viacerými alternatívami, čím sa dostávame opäť k morálnym dilemám. Za kritérium morálnosti (správnosti) mnohí považujú dôsledky zvoleného správania spojené s množstvom ziskov alebo strát pre konajúceho človeka a spoločnosť“*.

Podľa Gluchmana (2008, s. 39) *v reálnom živote človeka môže dôjsť k situáciám, v ktorých sme jeho konanie charakterizovali ako nesprávne, ale jeho motívy a úmysly boli dobré, no v dôsledku vonkajších okolností spôsobilo jeho konanie určitú prevahu negatívnych a neprimeraných dôsledkov nad pozitívnymi. A práve v týchto dôsledkoch tkvie základný problém riešenia morálnych konfliktov“*.

2.3 Kvantitatívne posudzovanie morálneho usudzovania

Z hľadiska merania je možné podľa Millera (2007) problematiku morálky skúmať z troch tradičných aspektov: konatívneho, emocionálneho a kognitívneho.

Konatívny aspekt vyžaduje adekvátnu operacionálnu definíciu morálneho konania, čo je však veľmi problematické. Absentujú exaktné kritériá pre posúdenie konania, ktoré možno považovať za morálne, dobré, sociálne akceptovateľné.

Emocionálny aspekt morálky predstavuje to, ako sa ľudia cítia v morálne relevantných situáciách. Najčastejšie používané prístupy pri meraní emocionálnych reakcií sú projektívne techniky. Z hľadiska merania je problémom to, že verbálna výpoveď o emocionálnych reakciách nebýva totožná s emóciami samotnými a ani ďalšie spôsoby ich zaznamenávania ako zaznamenávanie fyziologických reakcií a výrazov tváre nie sú bez obmedzení. „*Celkovo však meranie emocionálneho aspektu morálky neprináša dostatočne komplexnú informáciu o tom, ako osoba rieši morálne problémy*“ (Babinčák, 2012, s. 6).

Podľa Millera (2007) možno meranie behaviorálneho a emocionálneho aspektu morálky považovať skôr za okrajové, pričom dominantný prístup predstavuje sledovanie kognitívnej stránky pri riešení morálnych problémov, teda hodnotenie morálneho usudzovania.

Východiskami pre porozumenie konštruktu morálneho usudzovania sú podľa Heidbrinka (1997), Vaceka (2008) a Lajčiakovej (2008) teórie vývinu morálneho usudzovania reprezentované Piagetom (1932) a Kohlbergom (1969). „*Tieto zdôrazňujú kľúčový význam myslenia a usudzovania pre porozumenie morálke a morálnemu konaniu, pričom sa opierajú o fakt, že morálne konanie nemožno posudzovať bez ohľadu na úsudok a zámer konajúcej osoby*“ (Dvořáková, 2008, s. 21).

Kohlbergovi nasledovníci iniciovali celý rad vylepšení teórie a pripravili metodiky na meranie morálneho usudzovania. Jeho kritici obohatili teóriu o ďalšie aspekty morálneho usudzovania, ktoré táto koncepcia neobsiahla. V nasledujúcom prehľade sú uvedené niektoré z nich:

1. Morálna orientácia (Yacker & Weinberg, 1990).
2. Morálna kompetencia (Lind, 2004).
3. Preberanie sociálnej perspektívy (Heidbrink, 1997).
4. Morálna inteligencia (Hass, 1998).
5. Morálne zdravie (Prokopová, 2006).
6. Morálne presvedčenia (Babinčák & Ráčzová, 2007).
7. Morálny charakter, senzitivita, motivácia (Narvaez, 2005).
8. Morálna zrelosť (Krebs, 2002).
9. Morálna identita (Hardy & Carlo, 2005).

Z hľadiska spôsobu merania sú podľa Babinčáka (2012) pre kognitívne aspekty morálky najčastejšie využívané nasledujúce nástroje:

1. Nástroje na meranie morálneho usudzovania založené na riešení morálnych dilem. Pod morálnou dilemou (Heidbrink, 1997) sa zvyčajne chápu napätie vyvolávajúce situácie

rozhodovania sa medzi dvoma alebo viacerými možnosťami v kategóriách dobra a zla, správnosti či nesprávnosti, pričom každá z možností nesie so sebou nejaký negatívny následok a osoba môže v danej situácii aktívne pôsobiť. „V najjednoduchšej forme môžu ako morálne dilemy poslúžiť napríklad Piagetove krátke príbehy pre rozlíšenie autonómnej a heteronómnej morálky“ (Vacek, 2008, s. 11). Sú konštruované tak, aby porovnávali konanie s dobrým úmyslom, ale značnou škodou a konanie s egoistickým úmyslom, ale nevelkou škodou.

V nástrojoch využívajúcich morálne dilemy (Babinčák, 2012) na meranie morálneho usudzovania je zvyčajne v úvode osoba uvedená do príbehu dilemy a jej úlohou je buď vybrať vhodné riešenie zo zoznamu možností alebo vyjadriť svoju mieru súhlasu či nesúhlasu so zdôvodnením riešenia. Tento spôsob umožňuje odhaliť aký spôsob argumentácie je osobe blízky a diferencovať z kvalitatívneho hľadiska odlišné spôsoby uvažovania o morálnych problémoch. Výsledkom by malo byť hodnotenie stupňa morálneho vývinu osoby, kvantifikovanie morálnej kompetencie osoby alebo určenie preferovaného spôsobu uvažovania o morálnych problémoch napríklad typ morálnej orientácie alebo typ prosociálneho morálneho usudzovania.

Podľa Babinčáka (2012) výhodou nástrojov dilematického charakteru je to, že umožňujú jednoduchou formou kvantifikovať spôsoby uvažovania pri riešení morálnych problémov. Nevýhodou merania morálneho usudzovania na základe riešenia morálnych dilem je to, že: odpovede sú viazané na kontext dilemy. Dilemy sú zvyčajne hypotetického charakteru a sú vzdialené od obsahu dilem, aké osoba rieši v bežnom živote. Formát odpovede alebo spôsob vyhodnotenia je zvyčajne štruktúrovaný, teda zahŕňa len obmedzený počet alternatív konania, ktoré nemusia vyhovovať každému.

2. Klasické metodiky vychádzajúce z Kohlbergovej teórie morálneho vývinu. Podľa Elma a Webera (1994) pravdepodobne najčastejšie používanými metodikami na meranie morálneho usudzovania sú Moral Judgment Interview (MJI) a Defining Issues Test (DIT). Uvedené nástroje predstavujú dva odlišné spôsoby akými je Kohlbergova teória (1969) morálneho vývinu prevedená do podoby merania, a to i z hľadiska použitej metódy i z hľadiska definície meraného znaku.

Kohlbergom vyvinuté MJI (1958) sa používa primárne na meranie úrovne morálneho vývinu a identifikáciu morálnych princípov, ktoré osoba používa pri riešení morálnych problémov. MJI obsahuje sadu príbehov, obsahujúcich morálny konflikt. Najčastejším príkladom takejto situácie je „Heinzova dilema“ obsahujúca konflikt medzi hodnotou zachovania života a pridržania sa práva. Testovaná osoba má odpovedať na sériu

otvorených otázok konštruovaných tak, aby vyvolali informácie týkajúce sa morálneho usudzovania respondenta pri riešení dilemy. Podľa Elma a Webera (1994) MJI je vytvorené špeciálne pre zistenie:

1. Vlastnej štruktúry morálneho usudzovania osoby.
2. Morálneho rámca pri hodnotení toho, čo je správne a nesprávne.
3. Spôsobu, ako sú tieto presvedčenia alebo domnienky používané k vytvoreniu alebo zdôvodňovaniu morálnych rozhodnutí. Kohlberg (1958) a jeho spolupracovníci vyvinuli komplikovaný kódovací systém a mnohostránkový manuál, pomocou ktorého možno odpovede osoby priradiť k štádiálnemu skóre.

DIT, ktorého autorom je Rest (1979) na rozdiel od MJI meria tie aspekty morálneho usudzovania, ktoré sú neverbálne a intuitívne. Dotazník obsahuje šesť hypotetických dilem, z toho tri Kohlbergove (1958), pričom respondent hodnotí na štvorbodovej škále podľa významnosti sériu tvrdení, ktoré sú typické pre jednotlivé stupne morálneho usudzovania. „*Sumárne možno MJI vnímať ako nástroj na meranie kompetencie a DIT na meranie porozumenia pri hodnotení morálneho usudzovania*“ (Narvaez & Bock, 2002, s. 312).

Podľa Babinčáka (2012) ani jedna z týchto metodík sa v slovenskom a českom jazykovom kontexte nepoužíva. Obmedzené využitie metodiky DIT je dané jej komerčným charakterom. Každé jednotlivé vyhodnotenie je spoplatnené, takto je menej dostupná pre účely výučby a výskumu. Používanie MJI komplikuje náročná vyhodnocovacia schéma viazaná na anglický jazykový kontext s potenciálne veľmi zložitou validizáciou na lokálne podmienky.

3. Nástroje používané na meranie morálnej kompetencie. Podľa Babinčáka (2012, s. 9) „*v európskom kontexte patrí k najpoužívanejším nástrojom vychádzajúcim z Kohlbergovej koncepcie vývinu morálneho usudzovania Lindov Moral Judgment Test (MJT)*“.

MJT - Test morálnej kompetencie alebo Test zrelosti morálnych úsudkov je konštruovaný na meranie morálnej kompetencie predstavujúcej schopnosť posúdiť rozporuplné argumenty predovšetkým na základe morálnych princípov a orientácie, nie na základe vlastného postoja či súhlasu s inými.

„*Morálna kompetencia, je schopnosť robiť rozhodnutia a sudy, ktoré sú morálne, založené na vnútorných princípoch, a na ich základe konať. To znamená, že človeka možno nazvať morálne kompetentným do tej miery, do akej sú jeho morálne sudy založené na jeho vlastných morálnych hodnotách, nezávislých od iných úvah a vonkajších premenlivých*

faktorov“ (Lind, 2004, s. 193). Vysoká úroveň morálnej kompetencie sa spája s oceňovaním argumentov, ktoré nemusia byť v súlade s postojom osoby, ale tá ich napriek nesúhlasu vníma ako morálne kvalitné.

MJT (1995) obsahuje dve morálne dilemy a úlohou respondenta je posúdiť súhlasné a nesúhlasné argumenty zdôvodňujúce konanie aktérov príbehu. Mieru morálnej kompetencie, ktorá sa prejavuje v schopnosti akceptovať aj opačný názor, ak je jeho zdôvodnenie pre osobu morálne, predstavuje skóre C-indexu. Test umožňuje vypočítať aj preferenčné skóre zodpovedajúce jednotlivým štádiám morálneho usudzovania podľa Kohlberga (1969). Na Slovensku a v Čechách ho na sebe nezávisle preložili a používajú tri skupiny autorov:

1. Slováčková (2001), Slováčková a Slováček (2007).
2. Lajčiaková (2004, 2007, 2008).
3. Babinčák a Klimešová (2011), Rázcová a Pinková (2012).

4. Nástroje na meranie morálnej orientácie. Konštrukt morálnej orientácie vychádza z Gilliganovej (2001) kritiky a adaptácie Kohlbergovej (1969) teórie morálneho usudzovania na rodový kontext. *„V klasických Kohlbergovských dilemách ženy zlyhávali na vyšších stupňoch morálneho usudzovania, keďže ich usudzovanie bolo viac relativistické a citlivé na sociálny kontext dilemy“* (Yacker & Weinberg, 1990, s. 23). K meraniu morálnej orientácie vyvinuli Yacker a Weinberg (1990) Škálu morálnej orientácie MOS (Moral Orientation Scale). Sériu krátkych príbehov vyžaduje vžiť sa do situácie rodiča, ktorý má odporučiť dieťaťu podľa neho najvhodnejšiu stratégiu riešenia morálneho problému. Respondent má vybrať zo série štyroch možností, pričom dve zodpovedajú orientácii na spravodlivosť a dve orientácii na starostlivosť. V slovenskom preklade je zaznamenané jedno použitie tejto škály (Babinčák, Križalkovičová & Rázcová, 2008).

5. Nástroje na meranie prosociálneho morálneho usudzovania. Podľa Babinčáka (2012) väčšina pozornosti pri meraní morálneho usudzovania bola spočiatku zameraná na rekonštruovanie morálneho usudzovania pri porušovaní morálnych noriem. Eisenbergová a Lennon (1983) smerujú pozornosť na prosociálne usudzovanie, týkajúce sa situácií poskytnutia pomoci inej osobe. Autori predpokladajú, že i uvažovanie o prosociálnom správaní je naviazané na kognitívny vývin a schopnosť sociálnej perspektívy. Rozlišujú päť kategórií prosociálneho usudzovania usporiadaných do vývinovej sekvencie:

1. Hedonistická, na seba zameraná, úroveň - pomáhanie je založené na starostlivosti o seba, teda zvažovaní, či pomoc povedie k vlastnému prospechu.

2. Úroveň orientácie na potreby iných - pri rozhodovaní o poskytnutí či neposkytnutí pomoci sa zvažujú potreby iných, napriek tomu nie je prítomných veľa prejavov sympatií či viny.
3. Úroveň orientácie na súhlas - preferuje sa také správanie, ktoré je ako dobré vnímané a schvaľované inými.
4. Empatická alebo prechodná úroveň - rozhodnutie pomôcť vychádza z vnútorných motívov, sympatií, pocitov viny a určito, hoci len povrchnom, uvažovaní o abstraktných princípoch a hodnotách.
5. Silne internalizovaná úroveň - ochota pomáhať vychádza zo silne zvnútornených hodnôt, noriem a princípov, rozhodnutie nepomôcť by negatívne ovplyvnilo sebaúctu jedinca; túto úroveň dosiahne len málo ľudí.

Carlo (1992) skonštruoval v súlade s touto koncepciou nástroj na meranie prosociálneho morálneho usudzovania Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM) (Carlo, Eisenberg & Knight, 1992). Dotazník obsahuje sedem príbehov obsahujúcich morálnu dilemu ktorá vyžaduje od respondenta rozhodnutie, či sa má angažovať v prosociálnom správaní. Za príbehom nasleduje zoznam dôvodov, ktoré respondent hodnotí z hľadiska toho, či naňho mali vplyv pri rozhodovaní o poskytnutí pomoci a ktoré možno priradiť k niektorej kategórii prosociálneho morálneho usudzovania. „*Na Slovensku a v Čechách zatiaľ možno evidovať len niekoľko nepublikovaných výskumných pokusov o adaptáciu tejto metodiky*“ (Babinčák, 2012, s. 12).

6. Postojové škály pre meranie morálneho usudzovania. Podľa Babinčáka (2012) alternatívnym spôsobom hodnotenia morálneho usudzovania sú postojové škály Likertovského typu zisťujúce mieru súhlasu osoby s výrokom, ktorý predstavuje určitý spôsob uvažovania o morálnom probléme. Sú nezávislé na hodnotiacom kontexte, nemôžu teda zmerať individuálne špecifické tendencie k odlišným typom uvažovania a správania, ale sú vhodné pre globálne hodnotenie prevažujúceho spôsobu uvažovania pri riešení rôznorodých morálnych problémov. Príkladom pre takýto typ nástroja môžu byť metodika Prosocial Tendencies Measure (PTM) (Carlo & Randall, 2002), ktorá obsahuje tvrdenia o rôznych typoch prosociálneho správania a kvantifikuje mieru stotožnenia respondenta s nimi. Carlo a Randall (2002) uvádzajú existenciu šiestich typov prosociálneho správania:

1. Altruistické - je definované ako dobrovoľná pomoc motivovaná primárne záujmom o blaho a potreby druhých, pričom je zvyčajne indukovaná sympatiou a internalizovanými normami, ktoré sú v súlade s pomáhaním druhým.

2. Vyžiadané - je definované ako pomáhajúce iným, ktoré je odpoveďou na ich verbálnu alebo neverbálnu požiadavku. Takého správania býva zvyčajne v podobe spontánnej pomoci a býva častejšie u detí ako u adolescentov.
3. Emocionálne - predstavuje orientáciu na pomoc iným v situáciách evokujúcich emócie. Tieto situácie môžu byť charakterizované ako silne emocionálne nabité.
4. Verejné - verejné prosociálne správanie je správanie zamerané na prospech druhých realizované za prítomnosti iných osôb. Býva minimálne čiastočne motivované túžbou získať súhlas, pochvalu a rešpekt u druhých a tak zvýšiť svoju vlastnú hodnotu.
5. Anonymné - anonymné pomáhajúce je pomáhajúce takým spôsobom, aby nebolo známe, kto pomáha, alebo také pomáhajúce, kedy pomáhajúci nevie, komu pomáha.
6. Prosociálne správanie v kríze - je pomáhajúce druhým osobám v naliehavých či krízových situáciách.

Metodika PTM (Carlo & Randall, 2002) bola vyvinutá k diagnostike tendencií k takto špecifikovanému prosociálnemu správaniu. Nástroj umožňuje okrem hodnotenia tendencií k rôznym typom prosociálneho správania merať i globálne skóre, čím čiastočne kompenzuje nedostatky globálnych aj špecifických nástrojov merania prosociálneho správania.

Český preklad metodiky PTM realizovali Mlčák a Zášková (2006), slovenský verziu PTM-R overoval Babinčák (2011).

Pri snahe o výpočet nástrojov na meranie morálneho usudzovania v slovenskom a českom jazykovom prostredí treba spomenúť knižne zdokumentované autorské pokusy Gráca (2008) a Dvořákovej (2008) o konštrukciu vlastných nástrojov na meranie morálneho usudzovania. Tiež je potrebné spomenúť existenciu pôvodnej metodiky Test morální zralosti osobnosti (Kotásková & Vajda, 1983). Podľa Babinčáka (2012) aktuálny stav v oblasti merania morálneho usudzovania s aplikáciou v lokálnom jazykovom kontexte možno zhrnúť do niekoľkých téz:

1. Dobre dokumentované psychometrické vlastnosti nástrojov v originálnej verzii. V celosvetovom meradle je dostatok nástrojov na meranie morálneho usudzovania, pokrývajú všetky známe teoretické konštrukty, ktoré sú vhodné pre meranie a dostupné metodiky disponujú adekvátnymi psychometrickými vlastnosťami.
2. Málo dôkazov pre overovanie validity a reliability pre lokálne verzie nástroja. Viaceré z vyššie spomenutých nástrojov boli použité v slovenskom alebo českom preklade, pre všetky však platí, že absentujú validizačné štúdie k prekladom týchto nástrojov a systematické overovanie ich reliability.

3. Nejednotný preklad metodík. Viacerí autori na sebe nezávisle preložili a administrovali známe a overené nástroje na meranie morálneho usudzovania. Výsledky však nie sú navzájom porovnateľné vzhľadom k odlišným prekladom tých istých nástrojov.

Podľa Babinčáka (2012) v oblasti merania stojí pred výskumníkmi niekoľko veľkých výziev: zjednotenie rôznych prekladov kvalitných meracích nástrojov, ktoré majú v originálnych verziách dobre overené psychometrické vlastnosti. Realizácia validizačných štúdií so zameraním na viaceré dôkazy validity a reliability. Príprava príručiek pre interpretáciu údajov s potenciálom využitia v praxi.

3 ŠPECIFIKÁ DOSPIEVANIA A MORÁLNEHO VÝVINU STREDOŠKOLÁKOV

Obdobie stredoškolského štúdia sa prekrýva s významnou vývinovým obdobím, ktoré z hľadiska vývinovej psychológie nazývame adolescenciou.

V našom výskume sa zameriavame na stredoškolákov (adolescentov) vo veku 16 - 17 rokov. Podľa nižšie uvedenej periodizácie (Macek, 2003) ide o fázy strednej a neskorej adolescencie. V ďalších kapitolách našej práce tieto fázy nediferencujeme a používame pre ne súhrnný termín adolescencia.

3.1 Charakteristika vývinového obdobia adolescencie

Pojem adolescencia pochádza z latinského slova adolescere, čo znamená dospievať, dorastať, mohutnieť, vzmáhať sa, vyvíjať sa. Toto obdobie je značne diferencované a dochádza v ňom k mnohým biologickým, psychickým a sociálnym zmenám. *„Býva plné emočných búrok, psychickej nestálosti, vnútorných ako aj vonkajších konfliktov. Na konci obdobia by malo dôjsť k ich ustáleniu“* (Končeková, 2005, s. 17).

Vývinové obdobie adolescencie je charakterizované konsolidovaním duševného života oproti krízam a labilitate puberty, kryštalizáciou postojov a názorov, najmä rozumovým psychickým zrením. Podľa Vágnerovej (2000) dochádza k rozvinutiu sebavedomia, sebaistoty, samostatnosti a k integrácii osobnosti. Jednotlivec dosahuje už takmer vrchol rozumových schopností.

Adolescencia je časovo rozsiahle obdobie od 10 - 11 rokov do 20 - 22 rokov. Často sa rozdeľuje na časovo kratšie úseky, ktoré sú kvalitatívne rozdielne. V európskej literatúre sa toto obdobie dospievania rozdeľuje, ako uvádza Vágnerová (2000), na obdobie pubescencie medzi 11 - 15 rokom a adolescencie medzi 15 - 20 rokom života. V americkej literatúre sa termínom adolescencia označuje celé obdobie dospievania (Macek, 2003).

Keďže adolescenciu začíname chápať takto aj u nás, budeme vychádzať z rozdelenia tohto obdobia na tri fázy podľa Maceka (2003):

1. Včasná adolescencia (10 - 13 rokov) je charakteristická naštartovaním pohlavného dozrievania, psychické a sociálne zmeny sa dajú považovať za dôsledok pubertálnych zmien, záujem o rovesníkov opačného pohlavia, posilňovaný prejavovým pohlavným pudom, zdôraznením významu školskej úspešnosti a napredovaním v kognitívnom vývine.

2. Stredná adolescencia (14 - 16 rokov) je charakteristická premenou dieťaťa na biologicky zrelého dospelého, schopného sexuálnej reprodukcie. Podľa Eriksona (1999)

ide o obdobie odlišenia od svojho okolia, o snahou byť jedineční, o obdobie hľadania vlastnej identity, boja s pocitmi neistoty a pochybnosťami o sebe a svojom mieste v spoločnosti. Charakteristické je rozhodovanie o profesijnom a vzdelanostnom smerovaní, vyrovnávanie sa s rovesníckym nátlakom a konfrontovanie sa s rodinnými vzťahmi.

3. Neskorá adolescencia (17 - 22 rokov) je charakteristická komplexnejšími zmeny v psychickej a sociálnej oblasti, nadobúdaním nových sociálnych rolí, intimitou, osamostatňovaním, prácou, vyrovnávaním sa so psychologickým a emocionálnym stresom, integráciou osobnosti. Ukončenie toho obdobia je individuálne.

Havighurst (1948) vymedzil adolescenciu ako obdobie pre splnenie vývinovej úlohy. Tá obsahuje to, čo jedinec považuje za dôležité naplniť a uspokojiť vo vlastnom živote, a potreby a očakávania konkrétneho prostredia, komunity a spoločnosti, v ktorej žije. Vývinové úlohy adolescenta sú podľa Havighursta (1948) nasledovné:

1. Prijatie vlastného tela, fyzických zmien a pohlavnej roly.
2. Kognitívna flexibilita, abstraktné myslenie, schopnosť aplikovať intelektový potenciál v každodennej aktivite.
3. Zmena vzťahu k dospelým, nadobudanie autonómie, emocionálnu závislosť nahrádza vzájomný rešpekt a kooperácia.
4. Uplatnenie emocionálneho a kognitívneho potenciálu vo vrstovníckych vzťahoch, schopnosť a spôsobilosť vytvárať a udržiavať vrstovnícke vzťahy oboch pohlaví.
5. Získavanie skúseností z erotického vzťahu, príprava na partnerský a rodinný život.
6. Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálnych zručností - kompetencie na sociálne zodpovedné správanie.
7. Predstava o budúcich prioritách, osobných cieľoch a štýle života.
8. Ujasnenie si hierarchie hodnôt, reflexia, svetonázor.

Z uvedeného prehľadu je zrejmé, že hlavné úlohy adolescencie súvisia s biologickým a psychosexuálnym zrením, ako aj so zrením v oblasti tvorby identity, spôsobu myslenia, hodnôt, predstáv o vlastnom živote a samostatnosti.

3.2 Poznávacie procesy v adolescencii

„Najvýznamnejšie zmeny v období adolescencie sa odohrávajú v psychike. Jedinec dosahuje v oblasti kognitívneho vývoja úroveň dospelého, avšak aj napriek tomu mu chýbajú potrebné skúsenosti“ (Končeková, 2005, s. 97).

Podľa Vágnerovej (2000) novou tendenciou v kognitívnom vývine adolescentov je systematizácia poznatkov. Pracujú stále samostatnejšie, nachádzajú nové a hlbšie súvislosti

a vzťahy, až si postupne vytvoria široké pojmové základy odboru. Začínajú samostatne tvoriť, plánovať, utriedajú si osobne životne hodnoty, prehodnocujú si svetový názor a podobne

V adolescencii je zameranie pozornosti podstatne vyhranenejšie, zvlášť v oblasti špecializácie sa výraznejšie zameriava na funkčnú významnosť javu a vzťahu k realite. *„Koncentrácia pozornosti je v adolescencii stabilnejšia a presnejšia, než v puberte a spája sa s uplatnením abstrakcie, širších poznatkov a skúseností“* (Rusnáková, 2007, s. 21).

S narastajúcim vekom sa vplyvom hromadenia skúseností zvyšuje kvalita a kvantita pamäti. Najviac prevažuje logická pamäť, hoci mechanická pamäť ne stráca svoj význam ani napriek krátkodobému efektu. *„V tejto oblasti jestvujú určité rozdiely medzi pohlaviami. Chlapci väčšinou prejavujú nechuť k mechanickému učeniu, výrazne lepšie si zapamätajú to, čo ich zaujíma“* (Končeková, 2005, s. 102).

Počas vývinu sa nemení základná fáza postupu riešenia problémov, ale podieľajú sa na nich stále vyššie myšlienkové operácie. Kvalita je daná nielen rozsahom a usporiadaním osvojených poznatkov a osobných skúseností, ale najmä metodickosťou a aktuálnym úsilím pri zbere a spracovaní údajov.

„Adolescenti už myslia spoľahlivo na úrovni formálnych operácií, v rovine abstraktnej a pri skúmaní určitého javu sledujú podiel všetkých jeho faktorov“ (Macek, 2003, s. 43). Sú schopní vytvárať si hypotézy a postupnými krokmi ich overovať, v myslení sú flexibilní a schopní používať nové spôsoby riešenia. Ide o schopnosť využívať divergentne myslenie.

Adolescenti preferujú jednoznačné, zásadné a rýchle riešenia situácií, ktoré vedú k istote. Kompromis chápu ako menej kvalitné riešenie a nie príliš žiaduce. *„Úsudok v tomto veku môže byť ľahko ovplyvnený emocionálne“* (Rusnáková, 2007, s. 24).

3.3 Emocionalita v adolescencii

Adolescencia ako vrcholové štádium emancipácie vedie k prekonaniu citového zmätku, k snahe o porozumenie sebe samému, vlastným preferenciám a snahám. Podľa Švancararu (2003) dochádza v celom období dospievania k rozvoju vyšších citov a k významnej socializácii emócií.

Emocionálne reakcie sa v období adolescencie diferencujú a v citovom živote sa začína výraznejšie prejavovať sebakontrola a sebaovládanie. Citový postoj adolescenta je vyrovnanejší, stráca sa v ňom extrémna citová labilita. *„Pozorujeme isté utíšenie po búrke. Nie je tu už vulkanizmus, prudkých výkyvov a zúfalých napätí“* (Příhoda, 1967, s. 94).

Vonkajšie kultúrne vzory a normy prijímajú adolescenti už nielen s väčším pochopením, v porovnaní s pubertou, ale aj kritickejšie. *„Opierajú sa pri tom o stále viac ovládanú emocionalitu, dostatok skúseností na hodnotenie, ucelenejší obraz seba a sveta, ale aj o dozrievajúce osobnostné systémy cieľa, ideálu a hodnôt“* (Švancara, 2003, s. 62).

Vágnerová (2000) uvádza nasledovné špecifické zvláštnosti niektorých adolescentov:

1. Preferujú intenzívne zážitky s cieľom dosiahnuť určité maximum, napríklad rýchla jazda autom, hlučná hudba a podobne.
2. Usilujú sa o absolútne riešenie. Citovo a morálne akceptujú len absolútne platné, čo je hodnotné a isté.
3. Všetko chcú dosiahnuť hneď a neodkladne. Odklad pre nich znamená záťaž, napríklad rýchle známosti, neuvážený sobáš, hazardné hry, krádeže a iné.

3.4 Morálny a hodnotový vývin v adolescencii

V Eriksonovej koncepcii (1968) je adolescencia ponímaná ako spojenie medzi heteronómnou morálkou, pre ktorú je typický morálny konformizmus a egocentrizmus, dôležité sú pravidlá určované autoritou zvonka, a autonómnou morálkou, vyznačujúcou sa morálny racionalizmom a racionálnym altruizmom, kde podstatné sú interiorizované morálne princípy a normy. Podľa Eriksona (1968) akoby adolescencia bola mostom medzi detskou morálkou a morálkou dospelých. Podľa Seiferta a Hoffnunga (1991, s. 56) *„morálka sa počas obdobia adolescencie formuje na dvoch pilieroch. Prvý predstavuje rozvoj logického a abstraktného myslenia, s čím súvisia etické úvahy o spravodlivosti, poctivosti, pravde, dobre a zle. Druhým pilierom sú modifikujúce sa vzťahy k blízkeму sociálnemu okoliu, rovesníci, kamaráti, rodičia, príbuzní, učitelia a iní. Uvedomovaním si hodnoty vzťahov sa mení i adolescentovo ponímanie starostlivosti, vzájomnej pomoci, obetavosti a ochoty.*

Podľa Kohlbergovej (1976) teórie vývinu morálnych úsudkov adolescentné obdobie charakterizuje najmä konvenčná morálka a len sčasti morálka postkonvenčná. Konvenčná morálka sa zakladá na princípoch, ktoré si adolescent odvodzuje zo správania a konania ľudí v najrôznejších situáciách. Adolescent sa orientuje na interpersonálne vzťahy, Kohlbergov tretí stupeň morálneho vývinu, preferuje očakávania a potreby iných nad svojimi individuálnymi požiadavkami, pretože „byť dobrý“ v očiach druhých, zvlášť na ktorých mu záleží, je preňho nesmierne dôležité. A napokon, za dobré správanie dostane aj pochvalu. V tomto zmysle dokáže akceptovať i význam spoločenského systému zákonov, noriem a sociálneho poriadku, Kohlbergov štvrtý stupeň morálneho vývinu.

Podľa Kohlberga (1976) len niektorí adolescenti dosiahnu až postkonvenčnú úroveň morálky, ktorá predstavuje internalizáciu hodnôt a princípov, ktoré sú platné a aplikovateľné nezávisle od autority skupín či osôb. *Adolescent sociálne normy spoločenstva kriticky prehodnocuje a oceňuje na základe všeobecných morálnych princípov; uvedomuje si a preberá zodpovednosť sám za seba*“ (Lajčiaková, 2005, s. 3)

Gilliganová (2001) vo svojej koncepcii ženskej morálky, zdôrazňuje starostlivosť v rámci sociálnych vzťahov, aktívny záujem o druhých, čo tiež patrí do súhrnného obrazu adolescentnej morálky. Chlapci a muži akcentujú abstraktné morálne princípy, pre dievčatá a ženy je dôležitejšia ohľaduplnosť, empatia a úsilie vyhnúť sa ubližovaniu iným.

„Mužskej životnej skúsenosti zodpovedá morálka spravodlivosti a ženskej životnej skúsenosti je priradená morálka starostlivosti, pričom je zrejmé, že ženská morálka sa „iným hlasom“ zasadzuje o skutočnosť relatívne ľudskejšiu a hodnotnejšiu pre samotný život i lásku“ (Althof & Garz, 1988, s. 63).

Interpohlavné chápanie morálky nie je automatickým znakom diferencií v morálnom usudzovaní adolescentných chlapcov a dievčat, aj keď mnohé empirické štúdie rozdiely potvrdzujú (Čermák, 1989). Prevažná väčšina adolescentov sa orientuje vo svojom morálnom myslení i konaní „mužsky“ aj „žensky“, samozrejme, do úvahy treba brať množstvo situačných premenných.

V rámci vzťahu adolescenta k spoločnosti Vágnerová (2000) používa termín antiidentifikácia s platným spoločenským poriadkom. Takýto postoj je výrazom protestu proti spoločnosti, kde má jednotlivec minimálnu šancu získať prijateľnú sociálnu pozíciu. Ak nie je možná pozitívna sebarealizácia, je dostupný aspoň jej negatívny variant. *„Odmietaný a frustrovaný adolescent má potrebu vyvolať emócie, šokovať. Negácia môže vyústiť do agresívneho správania voči objektom alebo osobám“* (Rusnáková, 2007, s. 25).

Podľa Krejčířovej a Langmeiera (2006) je morálka adolescenta absolutistická. Typickým je čiernobiele videnie sveta a odmietanie akýchkoľvek kompromisov. Preto je dospievajúci citlivý na každý náznak nespravodlivosti, odsudzujú sa všetky klamstvá a zdôrazňuje sa absolútna úprimnosť medzi ľuďmi. Niektorí dospievajúci sú naopak prehnane sebakritickí a trápia sa možnými či myslenými dôsledkami svojho správania. Absolutizmus je častým zdrojom konfliktov s okolím, zároveň je však zdrojom sklamaní. *„Zážitok neuskutočniteľnosti mravného ideálu môže viesť k hrubému cynizmu a bezohľadného egoizmu“* (Kon, 1986, s. 37).

Podľa Oseckej (1991) morálny vývin je úzko spojený s hodnotovým vývinom. Osecká (1991) skúmala empirickú typológiu hodnôt u šestnásťročných dievčat a chlapcov.

Zistila, že dievčatá sú viac orientované na allocentrické hodnoty, porozumenie a pomoc iným ľuďom. U niektorých dievčat sa allocentrické hodnoty spájajú so širšou sociocentrickou orientáciou. U iných súvisia s estetickými a intelektuálnymi alebo emocionálnymi hodnotami - preferencia silných zážitkov. U menšieho počtu dievčat má allocentrická orientácia skôr inštrumentálny charakter - prestíž, úspech, uznanie druhých. U chlapcov je najčastejšia preferencia allocentrických hodnôt a intelektuálnych hodnôt v kombinácii s nízkou preferenciou hodnôt materiálnych. Druhým frekventovaným typom je vysoká preferencia estetických hodnôt v kombinácii s nízkou preferenciou sociocentrických hodnôt. Tretím typom je preferencia materiálnych hodnôt a odmietanie hodnôt allocentrických.

Osecká (1991) zistila, že vysoká variabilita hodnôt pretrváva až do neskorej adolescencie. Väčší význam však majú hodnoty súvisiace s partnerskými vzťahmi, rodinným životom a svetonázorom.

Vývoj hodnotovej orientácie však nemusí byť kontinuálny (Čermák, 1989). Zmeny v živote adolescentov, vysoká škola, odchod z pôvodnej rodiny, nástup do zamestnania, partnerský vzťah evokujú aj zmeny životnej filozofie a hodnotovej orientácie. *„Na druhej strane sa ukazuje, že základné hodnotové nastavenie v adolescencii je determinujúce aj pre život v dospelosti“* (Osecká & Macek, 1987, s. 97).

3.5 Sociálne vzťahy v adolescencii

Sociálna situácia adolescenta je podobná situácii, v ktorej sa nachádza pubescent. Časom však postupne dochádza ku kvalitatívnym i kvantitatívnym zmenám. *„Pri kvantitatívnych ide najmä o rozširovanie sociálnych rolí a záujmov adolescenta a pri kvalitatívnych o preberanie role dospelých s určitým stupňom samostatnosti a zodpovednosti. Aj napriek tomu si však udržiava naďalej postavenie blízke dieťaťu, pretože je závislý od materiálneho zabezpečenia rodičmi“* (Končeková, 2005, s. 115).

Na začiatku adolescencie má jednotlivec silný emocionálny vzťah ku skupine, napríklad k triede. Veľký význam prikladá jej súdržnosti a priateľstvu medzi jej členmi. S pribúdajúcim vekom sa interpersonálne vzťahy diferencujú, jedinec sa odpútava zo závislosti na skupine, stáva sa vyspelejším a istejším, spolieha viac na svoj názor. Podľa Rusnákovej (2007) emočnú istotu mu na základe pocitu vzájomného pochopenia a akceptácie zvyčajne poskytuje blízke priateľstvo a stabilný kamarát. Priateľský vzťah sa viac orientuje na osobnostné kvality a je oveľa hlbšie emocionálne akcentovaný.

Vzťahy s vrstovníkmi majú pre adolescenta veľký význam. Umožňujú mu dokončiť jednu z najdôležitejších úloh v tomto období a to emancipáciu od rodiny a postupne osamostatnenie sa. Podľa Vágnerovej (2000) v týchto vzťahoch sa im darí uspokojiť niektoré dôležité psychické potreby:

1. Potreba stimulácie - spoločná účasť na rôznych aktivitách a zdieľanie zážitkov pri hudbe, tanci na diskotékach. Je to pre adolescentov dobrý spôsob relaxácie, uvoľnenia napätia, úzkosti a telesnej energie.
2. Potreba orientácie a zmysluplného učenia - spoločne experimentujú pri riešení určitých situácií. Adolescenti sa porovnávajú, čo ich vedie k lepšiemu sebapoznaniu a zároveň spolu zdieľajú pocity a zážitky. Takúto skúsenosť adolescent nemôže získať v rodine, vo vzťahu s rodičmi alebo starými rodičmi.
3. Potreba citovej istoty a bezpečia - postupne sa odpútavajú od rodiny, čím strácajú citové zázemie, ktoré im poskytovala.

Adolescent hľadá oporu u vrstovníkov, ktorí sú v podobnej životnej situácii. Pociť istoty v adolescencii uspokojujú vrstovnícke vzťahy. Na konci tohto obdobia sa mení vzťah k vrstovníkom. *„Ako sa adolescent stáva vyspelejším, začína sa odpútať od závislosti na vrstovníckej skupine. Vie byť objektívnejší aj k vrstovníkom, dokáže vyjadriť svoj názor a nesúhlas nielen voči rodičom, ale aj voči vrstovníkom. Členstvo vo vrstovníckej skupine umožňuje jedincovi získať sociálny status a pociť vlastnej hodnoty“* (Rusnáková, 2007, s. 25). Emočnú istotu mu obyčajne poskytuje stabilný kamarát. V prípade adolescentných kamarátov ide o podporu istoty na základe pocitu vzájomného pochopenia a akceptácie.

Zo spoločných záujmov a hodnôt vyplývajú podobné problémy a tiež spoločné riešenia. Adolescent si vyberá priateľov podľa určitej zhody, lebo ešte nie je dostatočne zrelý na to, aby akceptoval a toleroval odlišné postoje a hodnoty.

Pod Jakabčica (2002) kvalita vzťahov medzi dospelými a adolescentmi je spojená s kvalitou vrstovníckych vzťahov. Vysoká miera kontroly a prísnosť zo strany dospelých vedie k zvýšenej orientácii na vrstovníkov. Rovesníci sú pre adolescenta veľmi dôležití, pretože sú mu blízki po stránke názorovej, vekovej a problémovej. Ich spoločnosť sa stáva zdrojom sociálnych skúseností a prostredníctvom nich si osvojuje nové spôsoby správania.

4 VPLYV RODINY NA MORÁLNY VÝVIN DOSPIEVAJÚCICH

Rodina je najbližšie a najvplyvnejšie prostredie, ktoré už od narodenia, neskôr počas vývoja a dospievania utvára, formuje, osobnosť, morálku a správanie človeka. V tejto kapitole sa budeme zaoberať vplyvom rodinného prostredia na morálny vývin stredoškolákov.

4.1 Rodina ako systém

Z mnohých definícií a charakteristík pojmu rodina vyplýva, že rodina nie je len mechanická skladačka ľudí rôzneho veku, ale zložitý, vzájomne prepletený a vzájomne sa ovplyvňujúci systém. *„Ak nastane zmena v hociktovej časti systému, dochádza k zmenám vo všetkých vzájomne prepojených častiach“* (Hargašová, 1991, s. 12).

Systémový prístup k rodine predstavuje teoretický rámec, v ktorom sa objavuje nový pohľad na procesy prebiehajúce vo funkčnej, tiež dysfunkčnej rodine, vrátane pohľadu na príčiny vzniku porúch rodinného fungovania a ťažkostí členov rodiny. Systémový prístup bol rozpracovaný viacerými autormi, zahrňame sem líšiace sa školy rodinnej terapie, ktoré však vychádzajú zo spoločného konceptuálneho východiska. Za zakladateľov tohto prístupu sú považovaní Bateson (1972), Weakland (1974), Jackson a Haley (1962), miestom vzniku je Palo Alto v Kalifornii, kde bolo Jacksonom (1962), založené prvé centrum pre výskum a výcvik v rodinnej terapii. Neskôr boli rozpracované viaceré špecializované prístupy rodinnej terapie.

Myšlienky o rodine ako systéme vychádzajú z teórie kybernetiky a opierajú sa teóriu ľudských systémov. Bateson (1972), ktorý sám nikdy nebol terapeutom, opísal ľudské systémy v termínoch informácie a komunikácie. *„V interakcii ľudí sa uplatňujú interakčné stereotypy, ktoré sa vlastne objavujú stále, sú to akési vzorce interakcie, ktoré je veľmi ťažké zmeniť. Tento vzorec sú ekvifinálne, nech začne interakcia kdekoľvek, vždy skončí rovnako, rovnaký cieľ je možné dosiahnuť z rôznych počiatočných podmienok alebo rôznymi cestami“* (Bateson, 1972, s. 39).

Z toho vyplýva, že daná situácia rodiny nie je presne určená a ani vysvetliteľná počiatočným stavom. Vzorec interakcie je tiež cirkulárny, teda žiadny krok v interakcii nie je priamym dôsledkom predchádzajúceho kroku.

Podľa Batesona (1972) neexistuje linearita, neexistuje kauzalita, nič nie je priamou príčinou a priamym dôsledkom iného, ale všetko sa točí v kruhu, všetko je cirkulárne.

Rodina ako systém vykazuje určité systémové charakteristiky, ktoré zhrňujúco opísala Jonesová (1996). K charakteristikám rodiny ako systému môžeme zaradiť:

1. Celistvosť - časti tvoria celok a celok je viac ako súčet týchto častí (princíp nonsumativity). *„Rodinu ako systém nie je možné vymedziť opisom jeho jednotlivých častí (členov), pretože rodina je viac ako len súčet týchto častí, je to celok, ktorý je novou kvalitou a má svoje vlastné pravidlá a zákonitosti fungovania“* (Jonesová, 1996, s. 26).

2. Systém sa skladá z častí, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch, všetky časti sa navzájom ovplyvňujú, správanie jednotlivých prvkov (členov rodiny) je vzájomne závislé, každý problém v systéme je záležitosťou vzťahov prvkov.

3. Každý prvok systému plní určitú funkciu, ktorá napomáha udržať vnútornú i vonkajšiu rovnováhu systému. Rodina môže byť ponímaná ako systém predpísaných rolí. Každý z prvkov systému (člen rodiny) svojím správaním (rolou) plní istú funkciu, ktorou prispieva k zachovaniu systému.

4. Interakcia vnútri systému má cirkulárny charakter (ekvifinalita). To znamená, že rovnaké dôsledky alebo výsledky môžu byť dosiahnuté z rozličných východiskových bodov alebo na základe rozličných spúšťacích signálov, pretože organizácia systému a jeho procesy sú významnejšie ako počiatočný stav alebo akákoľvek zistiteľná príčina.

5. Systém sa neustále mení a vyvíja, problémy vznikajú ak sa systém nedokáže so zmenou vyrovnáť adekvátnym spôsobom, alebo ak ustrnie vo svojom vývoji.

„Rodinné prostredie na človeka pôsobí najsilnejšie a zanecháva v jeho správaní celoživotné zručnosti. Vzťahy v rodine sú kľúčovým činiteľom osobnostného vývinu, ovplyvňujú správanie emocionalitu dospievajúcich“ (Řičan, 1991, s. 46).

4.2 Vzťahy dospievajúcich k rodičom

Rodina si udržuje svoje výlučné postavenie aj v období dospievania. Vzťahy a väzby v pôvodnej rodine zostávajú dôležitým faktorom procesu socializácie a individualizácie dospievajúceho v rámci celého obdobia adolescencie.

„Rodina plní v tomto období významnú úlohu. Uspokojuje základné potreby a je zdrojom skúseností a poznatkov o živote. Do značnej miery utvára osobnosť adolescenta a ovplyvňuje záujmy, záľuby, spoločenské a morálne postoje“ (Jakabčic, 2002, s. 87).

V tomto období dochádza k dovŕšeniu zmien rodinnej konštelácie, ktorej výsledkom by mala byť premena vzájomných vzťahov. Táto zmena sa týka najmä akceptácie osamostatnenia sa a udržania pozitívneho vzťahu medzi rodičmi a deťmi, i keď už na inej úrovni. Podľa Vágnerovej (2005) by malo v tejto fáze dôjsť k ukončeniu procesu separácie

od rodiny. Výrazne tomu dopomáhajú vzťahy s rovesníkmi, ktoré uspokojujú rôzne potreby jedinca, predovšetkým stimulácie, potrebu orientácie a zmysluplného učenia, potrebu istoty a bezpečia.

„Dospievajúci sa snažia zmeniť svoje postavenie v rodine. Táto tendencia súvisí s celkovou premenou ich osobnosti. Napriek tomu, že dospievajúci sú často k svojim rodičom kritický, dokážu ich aj oceniť“ (Končeková, 2005, s. 109).

Podľa Matejčka (1986) si dospievajúci na svojich rodičoch cenia predovšetkým úprimnosť, spoľahlivosť. Najviac im prekáža, keď sú rodičia podráždení, malicherní, vzťahovačný a nedokážu zreteľne formulovať svoje požiadavky. Vágnerová (2005) uvádza, že dospievajúci nemajú radi nadmerné narušovanie osobnej intimity a vymáhanie dôverností zo strany rodičov.

Podľa Maceka (2003) v minulosti sa presadzoval skôr psychoanalytický pohľad, podľa ktorého bolo dospievanie chápané ako zvýšene konfliktné obdobie vo vzťahoch medzi deťmi a rodičmi. Takýto konflikt sa javil ako nevyhnutný predpoklad pre prekonanie závislosti na rodičoch a získanie pocitu vlastnej autonómie. Ukazuje sa, že uvedenú skutočnosť nemožno zovšeobecniť. *„Vzťah dospievajúceho k rodičom môže zostať pozitívny a jeho závislosť na rodičoch sa môže významne znižovať. Rodičia môžu vnímať dočasnú opozíciu svojich potomkov ako prirodzený proces“* (Macek, 2003, s. 73).

Macek (2003) uvádza, že sa nepotvrdil predpoklad, že konflikt medzi rodičmi a dospievajúcimi je nevyhnutný pre ich zdravý a pozitívny vývin. Oproti predchádzajúcemu obdobiu sa štýl správania rodičov k dospievajúcim viac diferencuje. Ak dochádza k zmene v štýle komunikácie v rodine, latentné a dlhodobé problémy a nezhody môžu byť ventilované. *„V tomto smere je dôležitý rodičovský záujem a zaangažovanosť, emocionálna intenzita interakcie, miera rodičovskej autority a štýl výchovy“* (Macek, 2003, s. 81).

Podľa Končekovej (2005) konflikty nepredstavujú problém, pokiaľ majú dospievajúci pocit, že môžu slobodne vyjadrovať vlastné názory, ktoré sú rodičmi akceptované. *„Komunikácia medzi rodičmi a dospievajúcimi by mala obsahovať dve zložky, a to akceptáciu a seberealizáciu“* (Končeková, 2005, s. 112). Dôležité je aby v rodine prevládala vrúcna atmosféra v ktorej môžu dospievajúci prezentovať vlastné názory. V takom prípade aj otvorené konflikty môžu mať pozitívny význam.

Carr-Gregg (2012) popisuje proces individuácie ako vzťah medzi senzitivitou a pochopením na jednej strane a seberealizáciou na strane druhej. V takzvaných zdravých rodinách sú tieto procesy v rovnováhe. V rámci komunikácie seberealizácia predstavuje

vyjadrenie vlastného názoru takým spôsobom aby ho pochopili iní a súčasne zahŕňa zodpovednosť za prezentovaný názor. Citlivosť zahŕňa rešpekt k názorom a argumentom iných. „Z analýzy konverzácie v rodinách autori zistili, že vyváženosť týchto dvoch zložiek komunikácie posilňuje identitu adolescentov“ (Macek, 2003, s. 89).

Podľa Maceka (2003), ktorý skúmal vzťah medzi atmosférou v rodine a sebahodnotením dospievajúcich, atmosféru v rodine citlivejšie vnímajú dievčatá. Konflikty, hádky a nedôveru zo strany rodičov prežívajú negatívne. Atmosféra vzájomnej tolerancie posilňuje ich potrebu sebarealizácie. Chlapci dokážu negatívne prvky rodinnej atmosféry zvládnuť lepšie ako dievčatá. Ak cítia zo strany rodičov porozumenie a akceptáciu posilňuje to u nich vedomie vlastnej hodnoty.

Macek a Osecká (1998) zistili, že medzi potomkom a rodičom rovnakého pohlavia sa vyskytuje menej konfliktov. Ďalej zistili, že chlapci so silne vyvinutým vedomím vlastnej hodnoty vyrastali v rodine kde otec často používal pochvalu a rešpektoval názory svojich synov. Dcéry so silne vyvinutým vedomím vlastnej hodnoty vyrastali v rodine kde otec často komentoval názory ďalších členov rodiny, vyjadroval svoje vlastné názory a často nesúhlasil s názorom manželky alebo dcéry. V týchto rodinách vyjadrovali matky svoje názory priamo, boli vnímavé k poznámkam manžela a podľa nich modifikovali svoje správanie.

Viacere výskumy (Macek, 2003) ukazujú, že adolescenti sa svojou hodnotovou orientáciou významnejšie podobajú svojim rodičom ako svojim priateľom. Týka sa to predovšetkým cieľových hodnôt, ktoré súvisia s ich životnou perspektívou.

Podľa Vágnerovej (2005) adolescenti vnímajú svojich rodičov ako skutočne dôležité osoby, ktoré ich v období dospievania najviac ovplyvňujú. Dôležitosť rodičov ako referenčných osôb pre sebahodnotenie dospievajúcich je veľmi dôležitá a v priebehu dospievania sa výrazne nemení. Zmene podliehajú súvislosti v rámci ktorých si dospievajúci uvedomujú dôležitosť vlastných rodičov. „Aj keď vplyv vrstovníkov na každodenný život a bežné problémy dospievajúcich narastá, významné rozhodnutia a krízové situácie riešia najčastejšie s rodičmi“ (Macek & Osecká, 1998, s. 126).

Kvalita vzťahu rodič a adolescent súvisí s kvalitou vrstovníckych vzťahov. Vysoká miera kontroly zo strany rodičov a direktivita vedie často k zvýšenej orientácii na vrstovnícku skupinu a vytváraniu aliancie proti rodičom. „Konfliktný vzťah s rodičmi zvyšuje počet kontaktov s vrstovníkmi ale neprehlbuje kvalitu týchto vzťahov“ (Macek, 2003, s. 91).

V období adolescencie dochádza k zmene kvality interakcie medzi rodičmi a dospievajúcimi. Táto interakcia je často poznamenaná napätím, ktoré vzhádza z rozdielnych potrieb a postojov. „Na začiatku dospievania majú dievčatá a chlapci viac konfliktov s matkami. K matkám majú bližší vzťah než k otcom a zvyčajne sú s nimi častejšie v kontakte“ (Vágnerová, 2005, s. 63).

Matky a otcovia sa k dospievajúcim správajú rozdielne. „Matky častejšie žiadajú, prosia alebo vymáhajú. Otcovia si udržujú väčší odstup, konajú menej emotívne než matky ale majú výraznejšie tendencie k mocenským výchovným zásahom. Otcovia niekedy ľahšie ako matky akceptujú dospievajúcich ako partnerov“ (Vágnerová, 2005, s. 64).

4.2.1 Vzťah k matke

Podľa Vágnerovej (2005) vzťah k matke je v období dospievania charakterizovaný predovšetkým odmietaním nadmernej starostlivosti, kontroly a dávania rád. Na druhej strane je matka pre väčšinu dospievajúcich aj v tomto období najvýznamnejšou osobou a zdrojom sociálnej opory.

Vzťah matky a dospievajúcej dcéry má špecifický charakter. Medzi matkou a dcérou sa zvyčajne vytvára spoločenstvo vzájomnej opory s dôrazom na udržanie interpersonálnych vzťahov a starostlivosti o iných. Tento vzťah môže byť v období dospievania ohrozený vzájomným súperením, kedy potreba dospievajúceho dievčaťa je zdôrazniť vlastné kvality v oblasti ženskej role a z potreby matky túto tendenciu potlačiť. „Matky majú radosť z toho, že dcéra dospieva ale strácajú istotu vo svojej materskej a ženskej roli. Pre dcéru nie je dobré ak matka rezignuje na svoju ženskú rolu, pretože nebude pre dcéru prijateľným vzorom“ (Vágnerová, 2005, s. 67). Pokiaľ ide o rodinu v ktorej chýba otec, vzťah matky a dcéry môže byť špecifickejší. Pre dcéru môže byť ťažšie sa z takého vzťahu odpútať predovšetkým ak je matka milujúca a starostlivá, ale zároveň vo vzťahu k dcére nadmerne náročná.

Vzťah matky a dospievajúceho syna môže byť v porovnaní so vzťahom k dospievajúcej dcére tolerantnejší a menej kritický. Syn rýchlejšie dosiahne pocit slobody vo vzťahu. „Matka je pre chlapca modelom ženskej role a vzhľadom k tomu sa vo vzťahu k nej usiluje presadiť a experimentovať s rozvíjajúcou sa mužskou dominanciou. Matku z hľadiska pozície dospievajúceho muža často ochraňujú“ (Macek & Osecká, 1998, s. 128).

Pokiaľ v rodine chýba otec môže vzťah s matkou nadobudnúť isté špecifiká. „Dospievajúci syn sa potrebuje od matky odpútať aby si potvrdil svoju mužskú identitu.

Preto sa často nevedome správa tak aby matku odpudil. Dospievajúci chlapec sa takto správa len určitú dobu, neskôr sa vzťah k matke stabilizuje“ (Matejček, 1986, s. 77).

4.2.2 Vzťah k otcovi

Aj vzťah dospievajúcich s otcom prechádza viditeľnými premenami v rámci obdobia dospievania detí. Podľa Matejčka (1986) je otec dôležitejší pre chlapcov než pre dievčatá a oporu by v ňom hľadala približne polovina chlapcov, ale len tretina dievčat. *„Problémy vo vzťahu dospievajúcich s otcom môžu vzchádzať z odmietania autoritárskych prejavov otca zo strany dospievajúcich, prípadne z potreby vyprovokovať otca k určitej reakcii“ (Vágnerová, 2005, s. 84).*

Vzťah otca a syna je charakteristický dôrazom na mužskú identitu. Pre syna je dôležité aby otec podporil rozvoj jeho mužskej role. *„Mal by mu poskytnúť takú spätnú väzbu, ktorá by posilnila jeho sebavedomie a zároveň mu ukazovala určité nedostatky v jeho správaní voči sebe a okoliu“ (Matejček, 1986, s. 82).*

Významným symbolom premeny vzťahu otca a syna je zmena telesných znakov dospievajúcich. Stáva sa, že dospievajúci syn je vyšší a fyzicky zdatnejší ako jeho otec. Dospievajúci syn sa potrebuje od otca osamostatniť. Otcovu spoločnosť už nevyhľadáva tak intenzívne. Do určitej miery sa otcovi vzdaľuje a uprednostňuje spoločnosť vrstovníkov. Napriek uvedenej skutočnosti je pre dospievajúceho syna jeho otec stále veľmi dôležitý. Synovi často úplne stačí pocit istoty, že sa môže na otca spoľahnúť keby niečo potreboval. *„Otec je pre syna v období dospievania veľmi významná referenčná osoba, ktorej by sa chcel vyrovnáť v rôznych aspektoch života“ (Macek, 2003, s. 94).*

Podľa Vágnerovej (2005) vzťah otca a dcéry v období dospievania nie je tak dramatický. V tomto období zaujímajú otcovia k svojim dcéram väčší odstup. Otcovia často nevedia akým spôsobom by sa mali k dospievajúcim dcéram správať. *„Dievčatá v tomto veku často tvrdia, že ich otcovia vôbec neovplyvňujú. Je to spôsobené tým, že im nevenujú toľko času a pozornosti ako synom“ (Matejček, 1986, s. 69).*

Podľa Vágnerovej (2005) otec vo vzťahu k dcére figuruje ako model mužskej role. Dievčatá môžu so svojou ženskou identitou experimentovať a vo vzťahu s otcom si potvrdzovať jej hodnotu. Často skúšajú aké reakcie ich správanie vyvolá. Prítomnosť otca, najmä ak bol ich vzájomný vzťah emocionálne plný, umožňuje dospievajúcej dievčaťu rozvinúť jej ženskú individualitu.

Rodičia predstavujú pre adolescenta model určitého spôsobu správania sa v budúcnosti. Adolescenti o ňom uvažujú a tiež ho kritizujú. *„Kritika a polemika je výrazom*

potreby ujasniť si vlastné názory a budúcu orientáciu v živote. Pokiaľ je kritika výrazom rozporu predstáv adolescentov a reality, môže byť impulzom k zmene živného smerovania a orientácie“ (Macek & Osecká, 1998, s. 113).

Podľa Maceka (2003) adolescenti majú záujem o kontakt s dospelými vrátane vlastných rodičov. Tento vzťah môže slúžiť ako opora pri zvládaní neistoty a hľadani možností. Adolescenti hľadajú dospelého, ktorý by im imponoval, predstavoval prirodzenú autoritu a správval sa k nim ako k seberovným partnerom.

4.3 Spôsob výchovy a výchovné štýly v rodine

Podľa Čápa (1996) spôsob výchovy znamená celkovú interakciu a komunikáciu dospelých s dieťaťom. Prejavuje sa voľbou a spôsobom využitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcim prežívaním a správaním dieťaťa, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého. Podľa autora spôsob výchovy, najmä v rodine, pôsobí diferencovane na rôzne subsystemy osobnosti:

1. Silne pôsobí na formovanie svedomitosti, vytrvalosti, sebaovládania, všeobecne charakteru.
2. Silne pôsobí na formovanie stability a odolnosti dieťaťa.
3. Ovplyvňuje formovanie aj ďalších subsystemov osobnosti: temperamentu a rysov pôsobiacich v komunikácii.

„Tradične, zjednodušene sa často používa termín spôsob výchovy k označeniu spôsobu výchovného pôsobenia dospelých na deti. Je však nevyhnutné zdôrazniť reciprocitu tohto procesu, vzájomnosť pôsobenia dospelých a detí“ (Čáp, 1996, s. 25).

Podľa Čápa (1996) výhodou termínu spôsob výchovy je to, že je širší, neobmedzuje sa na presne odlišené typy, zlučuje hľadisko rozdielov typologických a individuálnych. *„Spôsob výchovy v sebe zahŕňa podstatné charakteristiky zámerného i mimovoľného pôsobenia na dieťa. Obsahuje postoje dospelých (rodičov, vychovávateľov) k deťom, vzájomné emocionálne vzťahy dospelých s deťmi, mieru a spôsob kladenia požiadaviek a ich kontroly, druh a množstvo odmien a trestov, celkovú emocionálnu klímu v rodine a iné“ (Čáp, 1996, 29).* Spôsob výchovy zahŕňa aj upevnené postupy, techniky, praktiky, stratégie, ale tiež názory na človeka, na dieťa a výchovu, či už zreteľne formulované alebo nevyslovené.

Čáp (1994) vytvoril model deviatich polí spôsobu výchovy, ktorý vychádza z emočného vzťahu medzi rodičmi a dieťaťom a tiež z výchovného pôsobenia v rodine. Kombináciou emočného vzťahu a výchovného pôsobenia vzniká väčší počet rôznych

štýlov výchovy, ktoré sú usporiadané do deviatich základných polí. Autor uvádza, že takto navrhnutý model stále nie je konečný a zohľadňuje aj ambivalentný vzťah rodičov k dieťaťu a rozporné výchovné pôsobenie. Model deviatich polí spôsobu výchovy podľa Čápa (1994) uvádzame v prílohe č.2.

Pri kladnom emočnom vzťahu prebieha obojstranná komunikácia. Dospelý dokáže načúvať dieťaťu, rozhovor je vedený ako rovný s rovným a taktiež nechýba vzájomná výpomoc, láskyplný dotyk a pohladenie.

Čo sa týka záporného emočného vzťahu, chýbajú spomínané pozitívne prejavy, alebo ich je nedostatok. Spoločné činnosti bývajú vynútené, prebiehajú v nepriaznivej emočnej klíme a z nechuťou. Rodičia v tomto prípade nemajú veľa času na dieťa, kvôli práci, alebo rôznym iným aktivitám či problémom. Často sa objavuje negatívny vzťah voči dieťaťu v rôznych prejavoch rodičov. Často dieťa trestajú a ponížujú. Výkon považujú za samozrejmu povinnosť a zriedkakedy dieťa pochvália.

Druhý komponent vytvárajúci model deviatich polí pozostáva zo štyroch spôsobov výchovného pôsobenia. Pri silnom pôsobení dospelý veľa prikazuje a zakazuje. Dieťa nedostáva priestor pre rozhodovanie, samostatnosť alebo iniciatívu. Väčšinou rodič rozhoduje za dieťa bez ohľadu na jeho názory, motiváciu alebo zvyklosti doby (výber školy, štýl oblečenia atď.).

Naopak pri slabom riadení sú požiadavky na dieťa neprimerane nízke a nekontroluje sa ich plnenie. Rodičia sú k deťom väčšinou ľahostajný alebo sa snažia vytvoriť podmienky bez prekážok.

Rozporné pôsobenie je extrémom oboch predošlých, kedy rodičovské pôsobenie je niekedy silné a niekedy zasa slabé. Alebo jeden z rodičov vykazuje silné riadenie, zatiaľ čo druhý sa snaží zmierniť riadením slabým.

Ideálnou formou je pôsobenie stredné, kedy rodičia síce kladú na dieťa požiadavky aj ich kontrolujú, ale v rozumnej miere a láskavej forme. Dieťa je teda predovšetkým brané ako zodpovedný člen rodiny.

Iní autori, ako napríklad Zelina (1994) preferujú termín výchovný štýl. „Výchovný štýl predstavuje presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného, je výsledkom, ktorý je určený skôr osobnosťou, než situáciou. Invariantnosť znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k deťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, od situácie alebo od úloh, ktoré sa majú naplniť“ (Zelina, 1994, s. 58).

Pilkiewicz a manželka Tauschovci (1978, in Zelina, 1994) majú podobné chápanie štýlov a na ich základe boli vypracované tieto dimenzie štýlu:

1. Náročnosť verzus nenáročnosť.
2. Kontrola, direktivita verzus sloboda, nedirektivita.
3. Tvorivosť, empatia verzus „chlad“, neakceptácia.

Podľa Zelinu (1994) efektívnosť štýlu závisí od situácie a úloh interagujúcich osôb, ale napriek tomu je možné zovšeobecniť, že vo výchovnom štýle, na rozdiel od riadiaceho, majú prevažovať:

1. Vyššia náročnosť (individuálne diferencovaná), ktorá pomocou individualizovaných úloh pomáha rozvíjať osobnosť do pásma najbližšieho rozvoja.
2. Nedirektívny prístup s väčšou mierou slobody, voľnosti detí.
3. Vyššia citovosť, empatia a akceptácia detí vychovávateľom s dôraz na pocity, city, prežívanie a motiváciu detí.

Kombináciou rôznych prístupov rodičov a vychovávateľov vzniká deväť typov, štýlov výchovy: výchova úspechmi, nadmieru starostlivá výchova, liberálna výchova, demokratická výchova, rigorózný autokratizmus, punitívny autokratizmus, príležitostný autokratizmus, zanedbávajúca výchova, zavrhujúca výchova.

Veľký ohlas mal v začiatkoch psychologického prístupu k skúmaniu výchovných štýlov výskum realizovaný Lewinom (1939, in Čáp, 1999). Podľa Nakonečného (1998) základom jeho výskumu bolo porovnanie rozdielu prístupu k výchove v Nemecku a v USA. Podľa toho Lewin (1939, in Čáp, 1999) rozlíšil tri štýly výchovy:

1. Autokratický (autoritatívny, dominantné vedenie) - tradičný štýl, kedy rodič rozhoduje bez akejkoľvek obojstrannej komunikácie. Pre iniciatívu dieťaťa je tu malý priestor. Tresty a ignorovanie potrieb vychovávaných.
2. Liberálny (slabé vedenie, výchova) - dáva deťom plnú voľnosť, nepomáha k vytýčeným priaznivým cieľom, požiadavkám a medziam správania. V tomto prípade je absencia akejkoľvek kontroly a vedenia.
3. Integrovaný (demokratický) - tento štýl sa snaží predísť obom spôsobom a hlavným cieľom je výchovu postaviť na rešpektovaní dieťaťa ako samostatnej bytosti, ktorá sa má právo rozhodovať sama za seba. Voľba je v tomto zmysle najdôležitejšia, kde rodič len odporučí, ale nechá ísť dieťa svojou vlastnou cestou.

„Experimentálne bolo zistené, že deti vedené rôznymi štýlmi sa odlišujú správaním navzájom i k dospelým a k normám. Deti pod autoritatívnym vedením sú síce zodpovedné

ale nie výkonnostne motivované. Naproti tomu deti liberálne sú málo samostatné“ (Čáp, 1999, s. 49).

Autorom modelu dvoch dimenzií rodičovských postojov je Schaefer (1959, in Čáp, 1999), ktorý sa pokúsil o presnejšie vymedzenie v individuálnych rozdieloch spôsobu výchovy. Vytvoril model dvoch nezávislých dimenzií pozostávajúcich z emočného vzťahu k dieťaťu a výchovného riadenia alebo kontroly. Miera kontroly ukazuje, či dieťa bolo vedené prísne alebo mu bol ponechaný priestor pre vlastné názory a miera emočného vzťahu zasa, či dieťa bolo skôr prijímané alebo odmietané. Schaeferov model dimenzií rodičovských postojov uvádzame v prílohe č. 3.

Ďalším významným modelom je model Baumrindovej (1972, in Čáp, 1999). Jej koncept vychádza z pôvodného Lewinovho modelu (1939), ktorý však ďalej rozpracovali Maccoby a Martin (1983). Tento model popisuje dve hlavné dimenzie správania rodičov a vo vzájomnej kombinácii tieto dimenzie poskytujú štyri odlišné vzorce správania v rámci starostlivosti o dieťa. Model štyroch štýlov výchovy podľa Maccobyho a Martina (1983) uvádzame v prílohe č. 3. Maccoby a Martin (1983) považujú autoritatívny štýl za optimálny. Rodičia vyžadujú od detí, aby sa správali rozumne podľa spoločenských noriem a zároveň k nim zaujímajú vreľý a starostlivý postoj. Zaujímajú ich city a názory dieťaťa a svoje rozhodnutia sa snažia objasniť. Takto vychovávajúce dieťa býva nezávislé, kamarátske, úspešné a usilujúce o čo najlepší výkon.

Naproti tomu štýl autoritársky vychádza z tradičného chápania výchovy, kedy rodičia nastavujú jasné pravidlá s úctou k autorite. Stanovia absolútne nároky a vyžadujú poslušnosť od detí. Moc je presadzovaná bez vrelosti a obojstrannej komunikácie. Takto vychovávané deti sú často sociálne izolované a bez adekvátnej motivácie k podávaniu výkonu. Dievčatá bývajú závislé na autorite a chlapci zasa mávajú sklony k agresivite voči rovesníkom.

Ďalšou variantom je zhovievavý štýl, kedy rodičia sú orientovaní na dieťa avšak kladú na nich len veľmi malé požiadavky. U takýchto detí síce prevláda pozitívne a živé citové ladenie, ale chýba im primeraná spoločenská zodpovednosť a nedokážu sa spoliehať sami na seba. Majú sklon k agresivite a neovládajú svoje impulzy.

Poslednou alternatívou je zanedbávajúci štýl, ktorý sa prejavuje najmä u rodičov, ktorí sú príliš zamestnaní svojimi činnosťami. Vyhýbajú sa obojstrannej komunikácii a málo si všímajú názorov alebo citov dieťaťa. Týmto spôsobom vychovávané deti inklinujú často k náladovosti a k nedostatku sústredenia. Mávajú problémy so školnou dochádzkou a inklinujú k drogám.

4.4 Vplyv rodičov na morálny vývin dospelých

Podľa Carla (2006) rodinné prostredie má výrazný vplyv na vývin morálneho usudzovania dospelých. V minulosti sa zdôrazňoval najmä vplyv vrstovníkov na vývin morálneho usudzovania dospelých. Podľa Piaget (1977, s. 93) „*skúsenosť s vrstovníkmi, rozvoj kooperácie a autonómie pri vzájomných interakciách je jedným z kľúčových aspektov rozvoja autonómnej morálky, pretože tieto symetrické vzťahy umožňujú lepšie vyjadrenie konfliktov ako asymetrické vzťahy medzi rodičom a dospelým*“.

Podobne Kohlberg (1973) hovorí o tom, že morálne usudzovanie zahŕňa prijímanie perspektívy druhého človeka, čo súvisí predovšetkým so symetrickými vzťahmi.

„*Výskumy naznačujú, že rodičia môžu významne ovplyvniť morálny vývin svojich detí. Napríklad vrúcne vzťahy v rámci rodiny môžu podporovať prosociálne tendencie a rozvíjať morálne usudzovanie detí*“ (Carlo, 2006, s. 562).

Podľa Carla (2006) deti môžu byť rodičmi priamo vedené k špecifickým spôsobom konania v súvislosti s morálnymi situáciami. Veľké množstvo informácií, ktoré majú vplyv na riešenie morálnych situácií dieťa získava priamym pozorovaním správania sa rodičov.

Dôležité zistenia prinášajú aj výskumné štúdie zaoberajúce sa výchovným a komunikačným štýlom rodičov, pretože ukazujú na nezanedbateľný vplyv rodičovského prostredia pre rozvoj morálneho usudzovania detí.

Walker a Taylor (1991) zistili, že na vývoj morálneho usudzovania detí nemalo vplyv riešenie hypotetických morálnych dilem ale riešenie morálnych situácií z reálneho života. Tiež zistili, že morálne usudzovanie detí bolo negatívne ovplyvňované rodičovským komunikačným štýlom, ktorý zahŕňal kritiku, upozorňovanie a emocionálne konflikty. Rodičovský štýl zahrňujúci parafrázovanie a emocionálnu podporu v kombinácii so stimuláciou vyššieho štádia morálneho usudzovania kladne podporoval rozvoj morálneho usudzovania detí.

Walker a Hennig (1999) uvádzajú, že rodičovské prostredie charakteristické hostilitou, kritikou, rigiditou, racionalizáciou, necitlivosťou a neprimeraným vyjadrovaním emócií bráni adekvátnemu morálnemu rozvoju detí. Efektívna rodičovská výchova je orientovaná na emocionálnu podporu dieťaťa, diskusiou o názoroch dospelých a stimuláciou vyšších foriem morálneho usudzovania.

Knafo a Schwartz (2003) zistili, že presnosť vo vnímaní hodnotového systému rodičov súvisela u dospelých pozitívne s vnímanou rodičovskou vrúcnosťou a citlivosťou a negatívne korelovala s ľahostajnosťou a direktívnym rodičovským postojom.

Podobne Walker, Hennig a Krettenauer (2000) poukázali na dôležitosť vertikálnej interakcie medzi rodičom a adolescentom v rozvoji morálnej zrelosti.

4.5 Metódy diagnostiky rodín a rodinného prostredia

Diagnostika rodiny je jednou z aplikačných oblastí psychológie rodiny. Podľa Sobotkovej (2005) zatiaľ čo v zahraničí je to perspektívny a významný odbor, v Českej republike a na Slovensku je tento odbor doposiaľ nedostatočne rozvinutý.

„Diagnostika rodiny má určité špecifiká. Nie je možné mechanicky prenášať a aplikovať metódy určené k diagnostike osobnosti alebo interpersonálnych vzťahov do diagnostiky rodiny ako systému“ (Sobotková, 2005, s. 1).

Metódy rodinnej diagnostiky podľa Krejčírovej (2009, in Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009) je možné rozdeliť podobne ako metódy individuálnej diagnostiky na klinické (pozorovanie, rozhovor) a testové (dotazníky, projektívne metódy).

Sobotková (2007) dopĺňa klinické metódy o návštevu v rodine, ktorú považuje v rámci klinických metód rodinnej diagnostiky za veľmi dôležitú a nenahraditeľnú. *„Proces hodnotenia rodiny je kvalitatívne a kvantitatívne odlišný a zložitejší než individuálna diagnostika. Tiež proces získavania údajov o rodine, rodinných vzťahoch a rodinnom prostredí je odlišný a výrazne sa líši od procesu získavania údajov pri individuálnom vyšetrení“* (Sobotková, 2007, s. 126)

Získané údaje je možné podľa Krejčírovej (2009, in Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009) rozdeliť do nasledujúcich skupín:

1. Údaje o rodinnej štruktúre a organizácii (zloženie rodiny, subsystemy, hranice, koalície).
2. Údaje o kvalite komunikácie a interakcií v rodine (jasnosť, zreteľnosť, otvorenosť, rodinné tabu, spôsob vyjadrovania emócií).
3. Hodnotenie rodinnej klímy (rodinná kohézia, emocionalita).
4. Údaje o kvalite a intenzite jednotlivých dyadických vzťahov.
5. Vývinové aspekty (aktuálna vývinová etapa rodiny a schopnosť rodiny k prechodu do ďalšej vývinovej etapy).
6. Údaje o flexibilitate rodinného systému
7. Orientácia rodiny, rodinné hodnoty a ciele, rodinné tradície a mýty.
8. Funkčnosť rodiny v jednotlivých zložkách - reprodukčnej, socializačnej, seberealizačnej, emocionálne stabilizačnej.

Pravdepodobným spôsobom ako je možné získať údaje zo všetkých uvedených skupín je použitie klinických metód. Sobotková (2007, s. 129) uvádza, že *„základnou*

klinickou metódou v rámci ktorej môžeme aplikovať iné klinické alebo testové metódy je návšteva v rodine“. Testové metódy sú zvyčajne zamerané na skúmanie a získavanie údajov v rámci určitej špecifickej oblasti rodinného systému.

„Často sa nesprávne predpokladá, že napríklad kresba rodiny alebo výpoveď o tom ako adolescent vníma svojich rodičov (ADOR) predstavujú metódy prostredníctvom ktorých môžeme komplexne zhodnotiť systém rodinných vzťahov. Takýto pohľad na diagnostiku rodiny by bol však príliš zjednodušený“ (Sobotková, 2005, s. 1).

Známe a osvedčené metódy ako Škála rodinného prostredia (Hargašová & Kollárik, 1986), ADOR (Matějček & Říčan, 1983), Test rodinných vzťahů (Mádrová, 1987) alebo Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994) sú cennými nástrojmi, ktoré dokážu priniesť veľmi zaujímavý, ale výhradne parciálny pohľad na rôzne prvky rodinného systému.

Podľa Sobotkovej (2004) komplexná diagnostika rodiny ako systému je založená na tom, že získame a porovnáme viac výpovedí o rodine (ako jednotliví členovia vnímajú svoju rodinu a rodinné vzťahy). Ide o zachytenie takzvanej vnútornej perspektívy. Tiež je potrebný pohľad z takzvanej vonkajšej perspektívy, čo predstavuje nezúčastnené pozorovanie rodinných interakcií. Veľmi sa odporúča aj zúčastnené pozorovanie, rozhovor psychológa s rodinou, spoločná analýza problému a zapojenie psychológa do rodinného diania na princípe partnerskej spolupráce.

Vzhľadom na rozsah našej práce a na skutočnosť, že metódy ako Škála rodinného prostredia (Hargašová & Kollárik, 1986), ADOR (Matějček & Říčan, 1983), Test rodinných vzťahů (Mádrová, 1987) a Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994) sú najčastejšie používanými nástrojmi pre zisťovanie informácií o rôznych prvkoch rodinného systému pokúsime sa poskytnúť ich opis v prílohách č. 4, 5, 6. V prílohe č. 7 poskytneme stručný opis metodiky Test rodinného systému, Family System Test (FAST), ktorého autorom je Gehring (1998).

5 VÝSKUM MORÁLNEJ KOMPETENCIE V ČESKEJ REPUBLIKE A NA SLOVENSKU

Z dôvodu absentujúcich českých a slovenských prameňov, ktoré by nám umožnili nahliadnuť do analogických, komplexne spracovaných výskumov problematiky vzťahu morálnej kompetencie a morálneho usudzovania vo vzťahu k dimenziám výchovného štýlu v rodine, ako i kvôli nedostatočnému empirickému rozpracovaniu uvedenej problematiky v zahraničnej odbornej psychologickej literatúre, budeme nútení odvolávať sa výskumné výsledky, ktoré sa aspoň čiastočne dotýkajú nášho empirického zámeru.

5.1 Morálna kompetencia a morálne postoje u študentov lekárskej fakulty

Karlovej Univerzity v Hradci Králové

Zadávatel', cieľ výskumu, výskumná vzorka:

Štúdia vznikala vďaka grantu GA UK c. 296/2000 Morální názorová kompetence u studentů medicíny, měření a celková analýza. Zadávateľom a hlavným riešiteľom bola MUDr. Brigita Slováčková. Výskum bol podporovaný Nadáciou medziľudská tolerancia Ahomasa Grala pri LF UK v Hradci Králové. Štúdia bola publikovaná v elektronickom časopise Psychiatria 5, č. 2 v roku 2001.

Výskum MUDr. Brigity Slováčkovej (2001) predstavuje pravdepodobne prvú sondu v oblasti morálky študentov lekárskej fakulty v Českej republike. Autorka vo svojej lokálnej, transverzálnej, deskriptívnej štúdií skúma morálnu kompetenciu a morálne postoje študentov Lekárskej fakulty Karlovej Univerzity v Hradci Králové prostredníctvom prevzatej metodiky MJT (Moral Judgement Test, Lind 1985, 1995). Úroveň morálnej kompetencie a morálne postoje študentov hodnotí autorka v závislosti k nasledovným faktorom: vek, pohlavie, náboženské vyznanie, národnosť a životná spokojnosť. Štúdia vychádza z dát získaných v priebehu letného semestra školského roku 1998/1999 od 310 českých a 70 zahraničných študentov medicíny. Cieľom štúdie bolo:

1. Vytvoriť českú verziu nemeckého štandardizovaného dotazníka pre meranie morálnej kompetencie MJT a overiť jej použitie v podmienkach Českej republiky.
2. Vyhodnotiť úroveň morálnej kompetencie českých a zahraničných študentov Lekárskej fakulty Karlovej Univerzity v Hradci Králové v odbore všeobecného lekárstva v rámci pregraduálneho štúdia a zistiť aké štádiá morálneho usudzovania študenti preferujú.
3. Porovnať zhodu a rozdiely v úrovni morálnej kompetencie a preferencii štádia morálneho usudzovania medzi študentmi jednotlivých ročníkov štúdia.

4. Porovnať zhodu a rozdiely v úrovni morálnej kompetencie a preferencii štádia morálneho usudzovania medzi českými a zahraničnými študentmi.

Výskumný súbor tvorilo 380 študentov všeobecného lekárstva 1. až 5. ročníka Lekárskej fakulty Karlovej Univerzity v Hradci Králové vo veku 18 - 26 rokov. Z toho 310 českých študentov (mužov 147, žien 163), 60 študentov 1. ročníka, 41 študentov 2. ročníka, 74 študentov 3. ročníka, 91 študentov 4. ročníka, 44 študentov 5. ročníka a 70 zahraničných študentov (mužov 41, žien 29), 23 študentov 1. ročníka, 18 študentov 2. ročníka, 10 študentov 3. ročníka, 13 študentov 4. ročníka, 6 študentov 5. ročníka. Zahraniční študenti pochádzali z 23 štátov Grécko, Saudská Arábia, Spojené arabské emiráty, India, Švédsko, Nórsko, Veľká Británia, Kanada, USA, Bahrajn a iné.

Metodika výskumu:

V rámci výskumu bola použitá metodika MJT (Moral Judgement Test, Lind, 1985, 1995). U českých študentov bola použitá štandardná anglická verzia MJT, ktorú autorka preložila do češtiny. Test bol preložený do češtiny podľa pokynov Linda pre zachovanie validity inej jazykovej verzie. U zahraničných študentov bola použitá štandardná anglická verzia MJT. U študentov 4. ročníka boli zisťované aj ďalšie identifikačné údaje a to celková spokojnosť so životom na základe vybraných otázok upravenej verzie Dotazníka spokojnosti a frustrácie (Bratská, 1990).

Vyplnenie dotazníkov bolo dobrovoľné a anonymné. Z identifikačných údajov študenti uvádzali ročník štúdia, študijnú skupinu, vek, pohlavie, národnosť a vierovyznanie. Štatistická významnosť závislosti C-indexu na vyššie uvedeních faktoroch bola zisťovaná prostredníctvom testov významnosti regresných koeficientov pre viacrozmernú regresnú analýzu. Štatistické spracovanie údajov bolo realizované programom Statistika 98 Edition.

Výsledky výskumu:

Výskum preukázal štatisticky významnú závislosť C-indexu (kognitívny aspekt morálneho správania) vzhľadom k veku ($p = 0,022781$), ročníku štúdia ($p = 0,017699$) a k životnej spokojnosti ($p = 0,019$). C-index v závislosti na veku a ročníku klesá. S rastúcou životnou spokojnosťou C-index rastie. Vplyv ostatných faktorov na C-index sa u českých študentov nepreukázal ako štatisticky významný. Výskum nepreukázal u žiadneho z uvedených faktorov štatisticky významnú závislosť na preferencii morálneho štádia (afektívny aspekt morálneho správania). U zahraničných študentov bol vzťah C-indexu a preferencie morálneho štádia k sledovaným faktorom štatisticky nevýznamný. Z uvedeného výskumu vyplývajú štyri hlavné závery:

1. Morálna kompetencia u českých študentov v priebehu štúdia medicíny (tzn. s rastúcim vekom a ročníkom) signifikantne klesá a u zahraničných študentov nesignifikantne rastie. Morálne postoje sa v priebehu štúdia medicíny u študentov nemenia. Českí aj zahraniční študenti po celú dobu štúdia preferujú postkonvenčné štádium morálneho usudzovania (štádium V. a VI. podľa Kohlberga).

Podľa autorky výskumu uvedený záver nemôžeme interpretovať ako pokles alebo stagnáciu morálnej kompetencie, pretože ide o tranzverzálnu štúdiu. Autorka získala len prierez dát v jednotlivých ročníkoch a vekových skupinách. Výsledky interpretuje tak, že mladší študenti (nižšie ročníky) majú vyššiu úroveň morálnej kompetencie ako starší študenti (vyššie ročníky). Čo je možné podľa autorky interpretovať tak, že mladšie ročníky študentov medicíny sú morálne kompetentnejšie ako boli ich predchodcovia.

Štúdia nerieši otázku ako sa morálna kompetencia formuje u študentov určitého ročníku v priebehu celého štúdia. Na túto otázku by mohla poskytnúť odpoveď longitudinálna štúdia. Väčšina longitudinálnych štúdií ukazuje, na pozitívny korelačný vzťah medzi dosiahnutou úrovňou vzdelania a morálnou kompetenciou (Lind, 1997).

Rest (1986) vo svojej longitudinálnej štúdii s juniorskými a seniorskými študentmi vysokoškolského štúdia nachádza nárast p-indexu svojho testu DIT, zameraného na meranie morálnych postojov, u študentov s vyšším vzdelaním v závislosti od toho, koľko rokov vysokej školy absolvovali. Získané údaje porovnával s ďalšími šiestimi longitudinálnymi štúdiami, ktoré tiež vykazujú signifikantný nárast p-indexu v DIT.

Narvaez (1998) vo svojom výskume, aplikovanom na stredoškolských a univerzitných študentoch, zistil, že vysokoškoláci v testoch morálneho vývinu dosahujú vyššiu úroveň ako stredoškoláci.

Na druhej strane Self (1991) vo svojich prvých empirických štúdiách poukázal na inhibíciu úrovne morálnej kompetencie počas vysokoškolského štúdia. Neskôr vo svojej štúdii s použitím DIT zaznamenal signifikantný nárast p-indexu vzhľadom k veku vysokoškolských študentov.

Price (1998) zistil významnú pozitívnu zmenu v morálnych postojoch študentov 1. a 5. ročníka medicíny. Menšie zmeny zaznamenal medzi študentmi 5. a 6. ročníka. Podobný fenomén zaznamenal aj Lind (1997) pri sledovaní morálnej kompetencie nemeckých študentov medicíny. Morálne postoje sa podľa Lindu v priebehu štúdia výrazne nemenia. Študenti preferujú počas celého štúdia postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania. Lind (1997) zaznamenáva zaujímavý trend. Študenti medicíny nastupujú na štúdium s vysokou úrovňou morálnej kompetencie. V priebehu prvých dvoch rokov vzdelávania

vývin morálnej kompetencie stagnuje, prípadne mierne regreduje. Táto stagnácia, prípadne mierna regresia je nahradená pomalým nárastom úrovne morálnej kompetencie v záverečnej fáze štúdia. Podobný fenomén zistil vo svojej longitudinálnej štúdií s fínskymi študentmi medicíny aj Helkama (1987, in Lind 1997). Lind tento fenomén nazýva „efektom stropu - hraničným efektom“. Podľa Lind príčina tohto fenoménu spočíva v skutočnosti, že už počiatočné skóre morálnej kompetencie a morálnych postojoch študentov medicíny je tak vysoké, že v priebehu ďalšieho štúdia nemôže ďalej rásť. Niektoré štúdie ukazujú, že u študentov medicíny dochádza počas štúdia k preferencii cynických a poklesu humanitných postojov (Price, 1998).

Coles (1998) je presvedčený, že medicínske vzdelanie preťažuje študentov informáciami, ktoré posilňujú cynické postoje. Podľa neho morálny vývin utlmuje aj vecné memorovanie vedomostí.

Wolf (1989) zistil, že študenti medicíny sami pozorujú, že sa v priebehu štúdia stávajú cynickejší.

2. Morálnu kompetenciu priaznivo ovplyvňuje životná spokojnosť. Napríklad Simpsonová (1976) tvrdí, že jednotlivci, ktorí sú motivovaní neuspokojenými psychickými potrebami, nemôžu dosiahnuť vyššiu úroveň morálneho vývinu. Tiež Hoffman (1970) nachádza pozitívny vzťah medzi emocionálnym bezpečím a altruistickým správaním.

3. Nepreukázali sa rozdiely v morálnej kompetencii medzi pohlaviami. Podobne Self vo svojich prvých štúdiách (1991) nepotvrdil štatisticky významné rozdiely v úrovni morálneho usudzovania medzi pohlaviami. Vo svojich novších štúdiách (1996, 1998) však našiel signifikantné korelácie medzi úrovňou morálneho usudzovania a pohlavím, kedy ženy dosahovali vyššie skóre p-indexu ako muži. Tiež Price (1998) potvrdil rozdiely v úrovni morálneho usudzovania medzi pohlaviami.

4. Nepreukázal sa vplyv náboženstva a národnosti na morálnu kompetenciu študentov. Price (1998) zistil signifikantné rozdiely v etických princípoch v rôznych etnických skupinách. Mizuno (1999) porovnával psychosociálny a morálny vývin adolescentov - Japoncov v Japonsku, Japoncov v USA a Euroameričanov v USA. Euroameričania skórovali signifikantne vyššie než skupiny Japoncov, ktoré sa líšili len nesignifikantne. Rozdiely Mizuno vysvetľuje odlišnou skúsenosťou adolescentov so sociálnym prostredím, rozdielom vo výchove detí a odlišnou kultúrou.

Slováčková v závere svojej štúdie konštatuje, že pokles morálnej kompetencie v priebehu štúdia medicíny je spôsobený predovšetkým formou vzdelávania, ktoré sa

systematicky nevenuje otázkam etiky a morálky správania. Podľa nej úplne absentuje diskusia o etických problémoch a riešenie morálnych dilem.

5. 2 Morálne kompetencie vysokoškolákov vzhľadom k vybranému typu štúdia

Zadávateľ výskumu, cieľ výskumu, výskumná vzorka:

V roku 2010 bola realizovaná výskumná štúdia (Ráčzová, Pinková, 2010), ktorej cieľom bolo preskúmať distribúciu úrovne morálnej kompetencie u vysokoškolských študentov pomáhajúcich odborov, pričom sa zisťovalo či existuje a prípadne aký tesný je korelačný vzťah medzi úrovňou morálnych kompetencií a typom štúdia respondentov. Zadávateľom výskumu bola Katedra psychológie UPJŠ v Košiciach. Hlavnými riešiteľmi boli Beáta Ráčzová a Miroslava Pinková. Výsledky štúdie boli prezentované v rámci on-line konferencie „Meranie morálneho usudzovania“, ktorá sa konala v dňoch 23.-25.11.2011. Výsledky boli následne publikované v recenzovanom Zborníku príspevkov z on-line konferencie (Babinčák, 2012), pod záštitou Inštitútu psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity. Zborník bol vydaný s podporou grantu VEGA č.1/0759/10 Meranie morálneho usudzovania v lokálnom slovenskom a českom jazykovom kontexte.

Cieľom štúdie bolo nazrieť hlbšie do problematiky morálnych kompetencií a morálneho usudzovania u vysokoškolákov/čok, konkrétne u študentov/tiek pomáhajúcich profesií. Autorky výskumu predpokladali, že:

1. Typ štúdia úzko súvisí s úrovňou morálnych kompetencií študentov/tiek.
2. Medzi študentami/kami jednotlivých pomáhajúcich odborov neexistujú významné rozdiely v úrovni morálnych kompetencií.
3. Študenti/ky iných odborov, teda technických či prírodovedných, disponujú nižšou úrovňou morálnych kompetencií v porovnaní so študentami/kami pomáhajúcich odborov.

Autorky sa domnievali, že študenti/ky iných odborov nie sú tak často ako študenti/ky pomáhajúcich odborov konfrontovaní s riešením morálnych problémov, čo by sa v konečnom dôsledku mohlo odraziť aj na úrovni morálnych kompetencií technicky alebo prírodovedne zameraných študentov/tiek.

Výskumná vzorka pozostávala zo 120 vysokoškolských študentov pomáhajúcich profesií a iných odborov navštevujúcich vysoké školy na východe Slovenska. Pomáhajúce profesie reprezentovalo 60 študentov druhých ročníkov pomáhajúcich odborov, a to 30 študentov odboru psychológia a 30 študentov medicíny (všeobecné lekárstvo). Kontrolnú vzorku tvorilo 60 vysokoškolských študentov iných odborov, a to 30 študentov druhých ročníkov technických odborov a 30 študentov jednodoborových prírodovedných odborov

(biológia, chémia, geografia, matematika). Priemerný vek účastníkov výskumu bol 20,69 rokov a išlo o 45 mužov a 75 žien. Respondenti boli vyberaní na základe dvoch hlavných kritérií, ktorými boli typ a ročník štúdia na VŠ.

Metodika výskumu:

Vo výskume sa autorky rozhodli použiť Test morálnej kompetencie MJT (Lind, 1985), s cieľom posúdiť morálnu zrelosť, resp. morálnu kompetenciu respondentov. Dotazník bol respondentom následne administrovaný elektronickou formou. Z identifikačných údajov respondenti do dotazníka uvádzali vek, rod a študijný odbor. Reliabilitu dotazníka autorky overovali na uvedenej výskumnej vzorke. Hodnota Cronbachovej alfy pre tento dotazník bola 0,580.

Výsledky výskumu:

Distribúcia indexu morálnej kompetencie, ktorý vypovedá o úrovni morálnych kompetencií študentov jednotlivých odborov, ukazuje na skutočnosť, že u väčšiny študentov (47,5 %), bez ohľadu na študijný odbor, nadobúda C-index stredné hodnoty. Až 70% (n = 21) študentov psychológie, 56% (n = 17) študentov technického odboru a 40% (n = 12) študentov medicíny dosiahli v Teste morálnej kompetencie hodnoty C-indexu od 10 - 29, ktorá vypovedá o strednej úrovni morálnych kompetencií. Zaujímavosťou však je, že u študentov medicíny dosiahlo rovnaké percento respondentov hodnoty C-indexu v pásme nízkej úrovne morálnych kompetencií aj v hodnote spadajúce do strednej úrovne morálnych kompetencií. Nízka úroveň morálnych kompetencií bola nameraná aj u väčšiny študentov prírodovedných odborov 60% (n = 18) a u 30% (n = 10) študentov technického odboru. Najnižšie namerané skóre C-indexu bola vôbec najnižšia možná hodnota, akú mohli respondenti dosiahnuť a teda hodnota 1, ktorú dosiahlo 10% študentov medicíny a až 23% študentov prírodovedných odborov.

Následne autorky pristúpili k overovaniu formulovaných hypotéz. Prvá hypotéza sa týkala predpokladaného vzťahu medzi úrovňou morálnych kompetencií a typom štúdia. Zisťovali, aký tesný vzťah existuje medzi týmito dvoma premennými, pričom očakávali, že typ štúdia bude úzko súvisieť s úrovňou morálnych kompetencií u študentov. Túto skutočnosť overovali pomocou bodovo biseriálneho koeficientu korelácie, pričom zisťovali vzťah úrovne morálnych kompetencií a druhom štúdia reprezentovaným pomáhajúcimi odbormi a inými odbormi. Na základe korelačnej analýzy zistili, že vzťah medzi úrovňou morálnych kompetencií a druhom štúdia je (podľa rozdelenia hodnôt korelačných vzťahov Rimarčika (2006) malý a nevýznamný ($r_{bbis} = -0,145$, $p = 0,110$) s tým, že vyššia úroveň morálnych kompetencií sa spája skôr so študentmi pomáhajúcich odborov ($x = 17,4$; $s =$

1,24; Me = 16,5) a nižšia úroveň morálnych kompetencií sa spája so študentmi iných odborov ($x = 13,8$; $s = 1,237$; $Me = 11$).

Druhá hypotéza sa týkala porovnania úrovne morálnych kompetencií medzi študentmi pomáhajúcich odborov. Pre porovnanie si autorky vybrali študentov medicíny a jednodoborovej psychológie. Predpokladali, že študenti jednotlivých pomáhajúcich odborov sa medzi sebou v úrovni morálnych kompetencií nebudú výrazne odlišovať. Na základe výsledkov Mann-Whitneyho U-testu je možné konštatovať, že študenti psychológie disponujú o niečo vyššou úrovňou morálnych kompetencií než študenti medicíny, rozdiel medzi nimi nie je štatisticky významný ($U = 375,5$; $p = 0,270$).

V rámci poslednej, tretej hypotézy autorky zisťovali, či existujú v úrovni morálnych kompetencií rozdiely medzi študentmi pomáhajúcich a iných odborov. Predpokladali, že vyššou úrovňou morálnych kompetencií budú disponovať študenti/ky pomáhajúcich odborov. Na zistenie týchto rozdielov použili Kruskal-Wallisov test pre viac nezávislých výberov. Medzi jednotlivými skupinami zaznamenali signifikantný rozdiel ($p = 0,037$). Aby však dokázali určiť odbory, ktorých študenti/ky dosahujú štatisticky významne vyššiu úroveň morálnych kompetencií, podrobili následne dáta podrobnejšej analýze. Štatisticky významný rozdiel v úrovni morálnych kompetencií zaznamenali medzi študentmi/kami psychológie a prírodovedných odborov ($U = 265,5$; $p = 0,006$), pričom priemerná poradová hodnota C-indexu študentov/tiek jednodoborovej psychológie v porovnaní s ostatnými skúmanými odbormi bola 72,75 a teda bola o niečo vyššia ako priemerná poradová hodnota C-indexu študentov/tiek prírodovedných odborov, ktorá dosiahla hodnotu 46,72. Úroveň morálnych kompetencií študentov/tiek prírodovedných odborov je štatisticky významne nižšia aj ako úroveň sledovanej premennej u študentov/tiek technických odborov ($U = 310,5$; $p = 0,039$), ktorých priemerná poradová hodnota C-indexu je 61,83. Štatisticky nevýznamné rozdiely v úrovni morálnych kompetencií sa prejavili medzi študentmi/kami psychológie a technického odboru ($U = 341,5$; $p = 0,108$), medicíny a prírodovedného odboru ($U = 360,5$; $p = 0,184$), medicíny a technického odboru ($U = 441,00$; $p = 0,894$) a už spomínanej medicíny a psychológie ($U = 375,5$; $p = 0,270$).

V rámci výsledkov uvedeného výskumu, rešpektujúc metodologické limity tejto sondy (počet respondentov/tiek, neosobná administrácia), je možné konštatovať:

1. Typ štúdia nemá na úroveň morálnych kompetencií študentov/tiek VŠ žiaden alebo len malý vplyv. Väčšina študentov/tiek, bez ohľadu na študijný odbor, disponuje strednou úrovňou morálnych kompetencií.

2. Študenti/ky pomáhajúcich profesií (psychológie a medicíny) preukazujú vyššiu úroveň morálnych kompetencií v porovnaní so študentmi/kami iných odborov (technických a prírodných vied).
3. Študenti/ky psychológie disponujú významne vyššou úrovňou morálnych kompetencií v porovnaní so študentmi/kami prírodovedných odborov.
4. Študenti/ky technických odborov preukazujú vyššiu úroveň morálnych kompetencií v porovnaní so študentmi/kami prírodovedných odborov.

5.3 Morálne úsudky adolescentov

Zadávateľ výskumu, cieľ výskumu, výskumná vzorka:

Výskumná štúdia, ktorej zámerom bolo hlbšie preniknúť do problematiky morálnych úsudkov adolescentov bola realizovaná v roku 2007. Zadávateľom výskumu bola Katedra psychológie FF KU v Ružomberku. Hlavným riešiteľom bola Petra Lajčiaková. Autorku skúmala morálne úsudky adolescentov so zámerom priblížiť morálku adolescentného obdobia. Štúdia bola publikovaná v roku 2007 v Zborníku príspevkov z pracovno-odborného stretnutia s názvom Psychológia v škole v UPJŠ v Košiciach.

Autorka chcela zistiť, či existujú diferencie medzi úrovňou morálneho usudzovania 15 ročných adolescentov a ich starších, 18 ročných kolegov. Rovnako ju zaujímali rozdiely medzi pohlaviami, či možno hovoriť o rozličných morálnych úsudkoch chlapcov v porovnaní s dievčatami. Predpokladala, že existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnych úsudkov medzi skupinami respondentov rozlíšených podľa:

1. Veku: adolescenti rôzneho veku sa budú odlišovať úrovňou morálneho usudzovania.
2. Pohlavia: chlapci a dievčatá sa budú líšiť úrovňou morálneho usudzovania.

Výskumný súbor tvorilo 208 participantov, kategóriu 15-16-ročných zastupovalo 108 adolescentov, v druhej kategórii 17-18-ročných sa nachádzalo 100 respondentov. Zastúpenie oboch pohlaví bolo vyrovnané, 104 chlapcov a 104 dievčat

Metodika výskumu:

Na realizáciu výskumu autorka použila prevzatú metodiku MJT (Moral Judgement Test), ktorá je výsledkom Lindovho dlhodobého výskumu (Lind, 1978, 1985, 1996) na univerzite v Konstanzi. Aplikovala slovenskú modifikovanú verziu testu morálnych úsudkov (Lajčiaková, 2003; 2004).

Výsledky výskumu:

Štatistickú analýzu a overovanie hypotéz autorka realizovala prostredníctvom Studentovho t-testu. Zo štatistickej analýzy vyplýva, že medzi respondentmi rozličného

veku existuje rozdiel v úrovni morálneho usudzovania ($F_{(208)} = 18,188$; $p < 0,001$). Skúmanú problematiku autorka podrobila detailnejšiemu štatistickému rozboru. Rozdiel medzi priemerným skóre morálneho usudzovania v prvej vekovej kategórii, do ktorej zaradila 15 ročných respondentov, a v druhej vekovej skupine (18 rokov) je možné bodovým odhadom vyjadriť číslom 6,405 (s nižším priemerom v prvej skupine než v druhej). Autorka konštatuje, že zaznamenala štatisticky signifikantný rozdiel v morálnom usudzovaní medzi 15 ročnými a 18 ročnými respondentmi ($p = 0,004$). Tento rozdiel je v smere vyššej úrovne morálneho rozhodovania u 18 ročných jednotlivcov z výskumnej vzorky, potom nasledujú respondenti z vekovej kategórie 15 rokov. Následne pristúpila k testovaniu hypotézy o rozdielnosti morálneho usudzovania z hľadiska pohlavia. Autorka na základe analýzy výsledkov dospela k záveru, že adolescentní chlapci a dievčatá sa nelíšia v úrovni morálneho usudzovania ($t_{(208)} = 0,268$; $p = 0,789$). V kontexte výskumných výsledkov, samozrejme so zreteľom na metodologické limity, autorka konštatuje, že:

1. Existuje signifikantný rozdiel v morálnom usudzovaní medzi 15 ročnými a 18 ročnými respondentmi.
2. Adolescentní chlapci a dievčatá sa signifikantne nelíšia v úrovni morálneho usudzovania

5. 4 Osobná morálka ako determinant mentálneho zdravia

Zadávateľ výskumu, cieľ výskumu, výskumná vzorka:

Výskumná štúdia, ktorej cieľom bolo zistiť, aký typ osobnej morálky prevažuje v sledovanej skupine respondentov bola realizovaná v roku 2010. Zadávateľom výskumu bola Katedra psychológie FF KU v Ružomberku. Hlavným riešiteľom bola Petra Lajčiaková. Štúdia vznikala v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0826/10. Štúdia bola prezentovaná na konferencii Škola a zdravie pro 21. stoloetie, ktorá sa konala 27.- 29. júna 2011 v priestoroch Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne.

Autorku svoju pozornosť sústredila na preferenciu stupňa morálneho usudzovania, ktorý odkazuje na heteronómnu alebo autonómnu osobnú morálku. Výskumu sa zúčastnilo 82 respondentov, vysokoškolských študentov a študentiek; z hľadiska pohlavia bol súbor rovnomerne rozložený. Priemerný vek bol 25,32 rokov. Výskum prebiehal na začiatku roku 2010.

Metodika výskumu:

Na realizáciu výskumu autorka použila prevzatú metodiku MJT (Moral Judgement Test, Lind, 1985). Aplikovala slovenskú modifikovanú verziu testu morálnych úsudkov (Lajčiaková, 2003; 2004).

Výsledky výskumu:

Najvyšší počet respondentov (n = 30) preferuje piaty stupeň postkonvenčnej roviny morálneho usudzovania. Najvyšší, šiesty stupeň morálneho usudzovania prislúcha 18 participantom výskumu. Z uvedeného vyplýva, že autonómny typ osobnej morálky prislúcha 48 jednotlivcom z výskumného súboru. Ide o typ osobnej morálky týkajúcej sa morálnych hodnôt, princípov a zásad, bez ohľadu na spoločenský poriadok a autoritu osôb či skupiny. Prvý a druhý stupeň morálneho usudzovania sa objavil u 22 respondentov, z toho 4 by sa mali správať tak, aby neprekročili pravidlá určené autoritou a 18 by mali konať morálne správne, ale len preto, že sa im to samým oplatí, ide o tzv. individualistickú účelovosť. Táto predkonvenčná rovina opisuje heteronómnou osobnú morálku jednotlivcov, ktorých morálne hodnotenie sa odvíja od nesprávneho konania a fyzických i psychických dôsledkov daného konania. Štvrtý stupeň morálneho usudzovania preferuje 12 jednotlivcov. Konvenčnú rovinu morálneho usudzovania, ktorá zahŕňa osobnú morálku charakterizovanú postojom lojality k sociálnym očakávaniam a spoločenským požiadavkám, tvorí i tretí stupeň, avšak vo výskumnom súbore sa jeho preferencia neobjavila. Aj keď podľa autorky treba zachovať istú opatrnosť pri extrapolácii záverov vyplývajúcich výskumných zistení (nemožno jednoznačne predpokladať homogenitu skúmaného súboru, kontinuitu ich morálnych princípov v čase, nemennosť vonkajších a vnútorných podmienok a iné), výsledky spoľahlivo identifikujú osobnú morálku našich respondentov. Prevažná väčšina sledovaných jednotlivcov preferuje piaty stupeň morálneho usudzovania, ktorý poukazuje na autonómnou osobnú morálku.

5. 5 Morálne usudzovanie vo vzťahu k životnej spokojnosti

Zadávateľ výskumu, cieľ výskumu, výskumná vzorka:

V roku 2007 sa Mária Klimešová vo svojej štúdií zaoberala overením vzťahu medzi morálnou kompetenciou a životnou spokojnosťou. Prostredníctvom kauzálnu - porovnávacieho a korelačného výskumu zisťovala, či morálna kompetencia pozitívne vplýva na spokojnosť so životom, ďalej, či je rozdiel v miere dosahovanej morálnej kompetencie medzi mužmi a ženami a tiež, či sa muži a ženy líšia v subjektívnom hodnotení spokojnosti so životom.

Zadávateľom výskumu bol Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislave. Hlavným riešiteľom bola Mária Klimešová. Štúdiá bola publikovaná v Zborníku z konferencie Sociálne procesy a osobnosť v roku 2008.

Cieľom tohto výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi spokojnosťou so životom a morálnou kompetenciou u dospievajúcich pubescentov. Presnejšie, či sú tí z nich, ktorí dosahujú vyššie skóre morálnej kompetencie viac spokojný so svojim životom ako tí, ktorých morálna kompetencia je nižšia. Autorka chcela overiť aj vzťah medzi rodom, morálnou kompetenciou a spokojnosťou so životom, t. j. zistiť, či je rod faktor ovplyvňujúci morálnu kompetenciu a tiež spokojnosť so životom. Nakoniec sa autorka pokúsila popísať úroveň spokojnosti so životom a úroveň morálnej kompetencie na výskumnej vzorke. Výskumnú vzorku tvorilo 54 respondentov z dvoch učebných tried osemročného gymnázia vo veku od 15 do 16 rokov. Vo vzorke bolo 19 mužov a 35 žien.

Metodika výskumu:

Pre potreby výskumu si autorka zvolila ako metódu zberu údajov metodiku MJT (Moral Judgment test, Lind. 1996) a Škálu spokojnosti so životom (Satisfaction With Life Scale), ktorej autorom je Diener. Metodiky boli administrované skupinovo, nakoľko sa autorka domnievala, že iná forma administrovania by mohla viesť k skresleniu získaných údajov a to v dôsledku nepochopenia zadania alebo jednotlivých častí zvolených administrovaných testov.

Výsledky výskumu:

Pre dosiahnutie cieľov výskumu sa autorka rozhodla použiť kauzálnu - porovnávaciu a korelačný výskum. Kauzálnu - porovnávaciu výskum použila na zistenie rozdielov medzi mužmi a ženami v miere do akej sú spokojní so svojim životom a v skóre morálnej kompetencie. Pričom rod je kategorická premenná, nezávislá, nadobúdajúca hodnoty 0 alebo 1, 0 pre ak ide o muža a 1 ak o ženu. Spokojnosť so životom spolu s morálnou kompetenciou predstavuje intervalovú premennú, závislú. Intervalové premenné pre morálnu kompetenciu nadobúdajú hodnoty od 0 do 100 a intervalové hodnoty pre spokojnosť so životom sú v rozmedzí 0 do 36. Aby autorka zistila, či existuje vzťah medzi morálnou kompetenciou a spokojnosťou so životom, použila korelačnú analýzu.

Autorka predpokladala, že respondenti, u ktorých sú hodnoty morálnej kompetencie vyššie budú so svojim životom spokojnejší ako tí, ktorých morálne kompetencie dosahujú nižšie hodnoty. Pre overenie tejto hypotézy zisťovala vzťah medzi C-indexom dosiahnutým v MJT a celkovým skóre dosiahnutým v škále spokojnosti so životom. Potom overovala vzťah medzi C-indexom a skóre dosiahnutom v jednotlivých škálach SWLS. Chcela overiť, či odpovede na jednotlivé tvrdenia škály nesúvisia s morálnou kompetenciou. Pre účel overenia uvedených hypotéz použila korelačnú analýzu. Hodnota Pearsonovho korelačného koeficientu, vyjadrujúca silu vzťahu medzi premennými,

dosiahla hodnotu $-0,102$, pre meranie celkového skóre dosiahnutého v SWLS a C-indexu. Signifikancia dosiahla hodnotu $p = 0,462$, čo znamená, že rozdiel medzi skupinami nie je štatisticky významný. Pearsonov korelačný koeficient použila aj pre overenie vzťahu medzi C-indexom a jednotlivými škálami SWLS. Ani v tomto prípade sa nepotvrdila štatistická významnosť uvedených vzťahov.

Ďalej predpokladala, že ženy sa v hodnotách dosiahnutej morálnej kompetencie nebudú líšiť do mužov. Pre overenie tejto hypotézy, použila t-test, merajúci rozdiely medzi dvomi nezávislými výbermi vo vybranej premennej. Výsledok t-testu vykázal signifikanciu $p = 0,866$, to znamená, že rozdiel medzi vybranými skupinami nie je signifikantný. Priemerné hodnoty mužov a žien dosiahnuté MJT sú si podobné. Rozdiel medzi mužmi a ženami v dosahovanom skóre pre meranie morálnej kompetencie nie je štatisticky významný.

Autorka tiež predpokladala, že medzi mužmi a ženami bude rozdiel v miere do akej sú so svojim životom spokojní. Pre overenie tejto hypotézy použila t-test, ktorého výsledok vykázal signifikanciu $p = 0,202$, to znamená, že rozdiel medzi vybranými skupinami nie je signifikantný. Priemerné hodnoty dosiahnutého skóre pri meraní životnej spokojnosti, sú u mužov aj u žien podobné. Rozdiel medzi mužmi a ženami v dosahovanom skóre životnej spokojnosti nie je významný, to znamená, že medzi skupinami nie je štatisticky významný rozdiel. Výsledky, ktoré autorka získala a štatisticky spracovala ukazujú na nízku signifikantnosť vzťahu medzi spokojnosťou so životom a morálnou kompetenciou respondentov. Vnímanie subjektívnej spokojnosti u študentov gymnázia nesúvisí s morálnou kompetenciou. Uvedený výskum ďalej potvrdil, že muži a ženy sa v skóre morálnej kompetencie nelíšia. Rod podľa uvedených zistení nepatrí k determinantom ovplyvňujúcim morálnu kompetenciu.

VÝSKUMNÁ ČASŤ

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝSKUMU

V tejto kapitole sa budeme venovať metodologickým aspektom výskumu morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškolákov, ktorý sme realizovali v rámci našej magisterskej práce.

6.1 Výskumný problém a ciele práce

V posledných rokoch vplyvom širších spoločenských súvislostí sa u nás stále viac a viac diskutuje o morálnej problematike, hovorí sa o výchove k hodnotám, zdôrazňuje sa charakter osobnosti človeka. Ide o témy, ktoré súvisia s morálnou výchovou a práve tá sa čoraz častejšie stáva kľúčovou, nielen pre teoretikov, ale i praktikov. Viacerí odborníci (Tyrlík, 2004, Vacek, 2002, Grác, 2008) sa zhodnú v názore, že súčasná škola rezignovala na aktivity, ktoré by boli zacielené na rozvoj morálnej stránky žiakov, študentov. Výchova v škole nevenuje dostatočnú pozornosť systematickému pozitívnemu formovaniu morálky. Absentujú aktivity, ktoré by ponúkali žiakom možnosť kooperovať, diskutovať, obhajovať, argumentovať, presadzovať, konfrontovať svoje vlastné názory s názormi ostatných. Rozvoj morálneho vedomia žiakov, morálna edukácia je v alarmujúcom stave.

Čermák (1989) pri hodnotení tradičnej morálnej výchovy na školách nachádza jej viaceré kritické miesta. Hovorí o tom, že morálna výchova vychádza z abstraktných princípov, ktoré celkom opomínajú konkrétne skúsenosti žiakov, študentov. Redukuje sa iba na myšlienkové, odťažené schémy a konštrukcie, ktoré sa svojou abstrakciou veľmi odkláňajú od reálneho, bežného, každodenného života

Ďalší problém vidí v tom, že praktizovanie zdôrazňovaných hodnôt, podčiarkovaných princípov, vyzdvihovaných noriem sa uskutočňuje dedukciou, teda od všeobecného sa prechádza ku konkrétnemu. Z toho vyplýva, že princípy, normy, zásady, pravidlá sú silne vnímané ako čosi vonkajšie, cudzie a neorganické.

Uvedená kritika ukazuje na pasivitu vychovávaného. V edukačnom procese absentuje priestor, v ktorom by sa mohol žiak, študent samostatne realizovať a aktívne sa podieľať na svojom vlastnom morálnom rozvoji.

Vychádzajúc z naznačených teoretických súvislostí sme cieľ nášho výskumu zamerali na sledovanie úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania študentov rôznych typov stredných škôl v okrese Banská Bystrica.

Pri overovaní našich predpokladov nás zaujímala existencia signifikantného rozdielu v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie a morálneho usudzovania medzi skupinami študentov rozlíšených podľa typu navštevovanej strednej školy, pohlavia a veku (ročník štúdia). Predpokladali sme, že chlapci a dievčatá rôznych typov a ročníkov stredných škôl sa budú líšiť v získanom skóre morálnej kompetencie a úrovni morálneho usudzovania.

Ďalším cieľom našej práce je overenie vzťahov medzi morálnou kompetenciou a morálnym usudzovaním stredoškôľakov a ich percepciou výchovného štýlu v rodine. Zaujímalo nás, či existuje a prípadne aký tesný je korelačný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškôľakov a jednotlivými dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine. Uvedené dimenzie percipovaného výchovného štýlu v rodine sme zisťovali prostredníctvom metodiky ADOR (Matějček, Říčan, 1983). Predpokladáme, že percipovaný štýl výchovy môže významne ovplyvniť úroveň morálnej kompetencie a morálneho uvažovania stredoškôľakov, pretože rodina predstavuje významný faktor morálneho rozvoja.

6.2 Výskumné otázky

Na základe štúdia odbornej literatúry, so zreteľom na ciele výskumu sme stanovili nasledovné výskumné otázky :

VO č. 1: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl?

VO č. 2: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi chlapcami a dievčatami ?

VO č. 3: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi rozdielneho veku?

VO č. 4: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl?

VO č. 5: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi chlapcami a dievčatami?

VO č. 6: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi študentmi rozdielneho veku?

VO č. 7: Existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie stredoškôľakov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine?

VO č. 8: Existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania stredoškôľakov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine?

6.3 Výskumné metódy, analýza a spracovanie výskumných dát

Výskum vychádzajúci z vyššie popísaného cieľa je chápaný ako kvantitatívny a zber dát prebehol prostredníctvom použitia nasledovných nástrojov:

Pre účely zistenia úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškôľakov sme sa rozhodli použiť do slovenského jazyka preloženú verziu nástroja Moral Judgment Test (MJT), ktorý bol revidovaný Lindom v roku 1996. Prvá nemecká jazyková verzia nástroja Moralisches Urteil-Test (MUT) bola vyvinutá v roku 1977 Lindom v Univerzite v Konstanz v Nemecku.

Autormi slovenského prekladu MJT (Lind, 1996) boli PaedDr. Lada Kaliská, PhD. a Mgr. Ján Kaliský, PhD., pracovníci Katedry psychológie PF UMB v Banskej Bystrici. Preklad nástroja bol realizovaný v roku 2011. Nami administrovaná slovenská verzia MJT je súčasťou príloh č. 8 a 9.

Základom Testu morálnej kompetencie (MJT) je riešenie dvoch dilem, ktoré sú respondentom predložené. Ide o dilemu „pracovníkov firmy“ a o dilemu „doktora“. V oboch prípadoch je respondentom predložený krátky príbeh, odrážajúci problémovú situáciu, v ktorej sa nachádzajú aktéri príbehu. Následne má respondent posúdiť na 9 bodovej škále (od -4, 0, po +4), nakoľko s konaním aktéra súhlasí resp. nesúhlasí (-4 - úplne nesúhlasím až +4 - úplne súhlasím). Test morálnej kompetencie ďalej stavia pred respondentom 12 argumentov, zdôvodňujúcich konanie aktéra príbehu. Ide o 6 kladných argumentov, ktoré správanie aktéra ospravedľujú a 6 negatívnych argumentov, ktoré správanie aktéra odmietajú. Respondenti tu majú opäť na 9 bodovej škále posúdiť, nakoľko s danými argumentmi súhlasia, resp. nesúhlasia. Test morálnej kompetencie má dva hlavné výstupy:

1. Index morálnej kompetencie C-index, ktorý odráža a meria morálnu kompetenciu respondenta, teda zrelosť alebo konzistenciu jeho morálnych úsudkov. Odráža schopnosť jednotlivca posúdiť predložené argumenty v závislosti na jeho morálnych kvalitách. C-index môže nadobúdať hodnoty od 1 - 100. Podľa autora testu MJT Linda (2002), sa skóre C-indexu kategorizuje nasledovne: nízke (low): 1 - 9; stredné, priemerné (medium): 10 -

29; vysoké (high): 30 - 49; veľmi vysoké (very high): nad 50. Skóre C-indexu pohybujúce sa blízko hodnoty 1 znamená, že respondent nie je schopný prejavovať morálne kvality z daných argumentov. Skóre C-indexu pohybujúce sa blízko hodnoty 100 znamená, že respondent hodnotil dané argumenty výhradne na základe svojich morálnych kvalít (Lind, 2002).

2. Skóre preferencie štádií morálneho usudzovania - táto hodnota odhaľuje postoje jednotlivca identifikovateľné podľa šiestich Kohlbergových štádií morálneho usudzovania. 1. a 2. štádium predstavuje predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania, 3. a 4. štádium konvenčnú úroveň morálneho usudzovania a 5. a 6. štádium postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania.

Podľa Linda (2002) je metodika určená pre respondentov od 10 rokov. Možno ju administrovať skupinovo alebo individuálne. Testový materiál tvoria dve vyššie uvedené morálne dilemy a 12 argumentov, zdôvodňujúcich konanie aktéra príbehu. Vyhodnotenie sa realizuje prostredníctvom manuálnej alebo počítačovej vyhodnocovacej schémy, ktoré sú súčasťou príloh č. 10 a 11.

Nami administrovaná slovenská verzia MJT nie je v súčasnosti štandardizovaná na slovenskej populácii, pretože proces štandardizácie a validizácie je spoplatnený a prísne sledovaný autorom metodiky. Štandardizačné a validizačné štúdie MJT boli realizované doposiaľ v 40 krajinách. V rámci Slovenskej republiky bola validizovaná slovenská verzia MJT, ktorej autorom je Lajčiaková (2004). Pre validizáciu autorka poskytla výsledky štúdie *The Relationship Between Moral development and Values: Cognitive-affective approach to the moral development* (2004). Niektoré výsledky štandardizačných a validizačných štúdií sú prístupné na univerzitnom portáli Georga Linda: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm>

Pre účely zistenia percepcie dimenzií rodinných vzťahov stredoškólakmi sme použili dotazník ADOR (T-102), „význam skratky - Adolescent o rodičoch“, ktorý zisťuje postoje, správanie a výchovné praktiky rodičov, tak ako sa javia ich deťom v období puberty a adolescencie. Metóda je odvodená od Schaeferovho dotazníka *Children's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI) z roku 1965. V roku 1970 dotazník upravili manželka Schludermannovci pre svoje transkultúrne skúmania. V roku 1983 vypracovali českú verziu Matějček a Řičan. Dotazník skrátili na 50 položiek týkajúcich sa matky a 50 položiek týkajúcich sa otca. Korelačnou analýzou boli získané nasledujúce faktory zistené vo výchovných postupoch:

1. Pozitívny záujem verzus Hostilita (POZ - HOS).

2. Direktívnosť verzus Autonómia (DIR - AUT).

3. Nedôslednosť (NED).

Dotazník bol štandardizovaný na českej populácii. Základ pre štandardizačné postupy tvorili dva samostatné súbory. Prvý súbor tvorilo 166 žiakov ôsmeho ročníka ZŠ v Prahe a Radotíne, priemerný vek 14,2 rokov. Druhý súbor tvorilo 251 študentov gymnázií a stredných odborných učilišť v Prahe a Trutnově, priemerný vek 16,9 rokov.

Psychometrické vlastnosti metodiky sú podrobne uvedené v príručke (Matějček, Říčan, 1983, s. 11 - 19).

Dotazník možno administrovať skupinovo alebo individuálne. Testový materiál tvoria dva päťdesiat položkové dotazníky. Jeden sa týka matky, druhý otca. Jednotlivé položky predstavujú tvrdenia, s ktorými skúmané osoby súhlasia, čiastočne súhlasia alebo nesúhlasia.

Dotazník je určený pre mládež vo veku od 13 do 18 rokov. Podľa Matějčka a Říčana (1983) sa dá použiť aj u dvanásťročných a mladších detí, pokiaľ sú intelektovo nadpriemerne vyspelé. *„Pokiaľ to vyžaduje povaha prípadu dá sa dotazník použiť aj dospievajúcich nad osemnásť rokov“* (Matějček, Říčan, 1983, s. 20).

Vyhodnotenie sa realizuje prevodom hrubého na vážené skóre a následnou konštrukciou grafického profilu. Hrubé skóre získame súčtom bodov v jednotlivých stĺpcoch záznamového hárku, ktoré zodpovedajú jednotlivým škálam materskej a otcovskej časti dotazníka. Prevod hrubého skóre na vážené realizujeme prostredníctvom noriem, ktoré sú uvedené na konci príručky (Matějček, Říčan, 1983).

Podľa Matějčka a Říčana (1983) metodika predstavuje validný a reliabilný nástroj pre diagnostiku rodinných vzťahov. Dotazník je využiteľný najmä v poradenskej praxi, kde poskytuje cenné informácie pri riešení rodinných konfliktov, napätia, rozvratov, kríz a rozvodových situácií. Výsledky môžu byť dôležité pri hľadaní väčšej afinity dieťaťa k otcovi alebo matke. Tiež majú význam pri diagnostike porúch správania, výchovných a školských, prípadne neurotických problémoch.

Metodiky sme administrovali skupinovo, nakoľko sa domnievame, že iná forma administrovania by mohla viesť k skresleniu získaných údajov a to v dôsledku nepochopenia zadania alebo jednotlivých častí nami zvolených a administrovaných testov.

Z identifikačných údajov respondenti do dotazníkov uvádzali vek, rod, typ strednej školy, ročník štúdia a študijný odbor.

6.4 Výskumný súbor

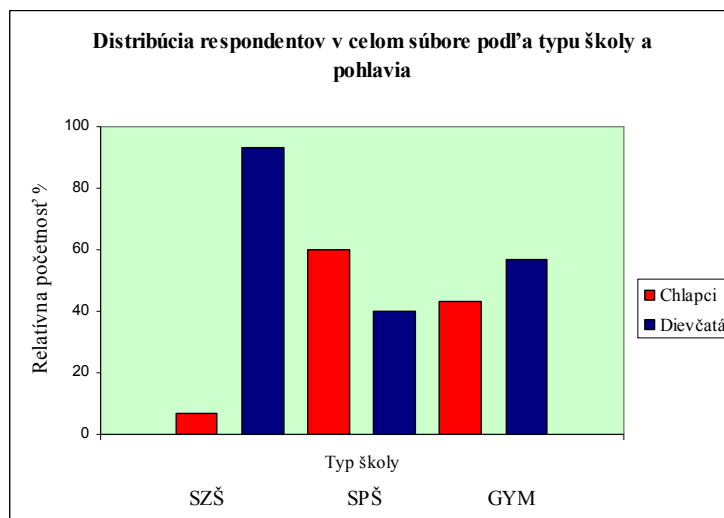
Našou snahou bolo, aby boli výskumné vzorky v rámci jednotlivých typov škôl, čo možno najviac konzistentné, z dôvodu možného skreslenia výsledkov inými charakteristikami, než tými, ktoré vo výskume predpokladáme. Preto bolo kritériom výberu respondentov predovšetkým, čo najväčšia podobnosť medzi nimi a to hlavne na základe podobnosti vo veku a študijnom odbore, ktoré sú zároveň do istej miery aj indikátormi úrovne mentálnych schopností, nevyhnutných pre zvládnutie MJT. Z toho dôvodu a tiež na základe dostupnosti bola vybraná vzorka študentov, ktorí navštevujú 2. a 3. ročník troch typov stredných škôl v Banskej Bystrici. Pre študentov tried 2. a 3. ročníka jednotlivých typov škôl sme sa rozhodli aj na základe hľadiska vývinu školskej triedy. Študenti 2. a 3. ročníkov jednotlivých typov stredných škôl sa hľadiska vývinu školskej triedy nachádzajú v strednom štádiu, kedy sa predpokladá už ustálená štruktúra triedy, študenti poznajú prostredie školy, vytvárajú si vlastné hodnoty, normy. Tiež vekový interval študentov 2. a 3. ročníkov najlepšie vystihuje sociálny status stredoškolača.

Do výskumu boli zapojené tri typy stredných škôl mesta Banská Bystrica: stredná zdravotnícka škola, stredná priemyselná škola stavebná a gymnázium. Školy boli vybrané na základe vzájomnej odbornej spolupráce s autorom práce a záujmu riaditeľov škôl o skúmanú problematiku. Vybraným stredným školám výskumného súboru sme priradili nasledovné kódy SZŠ - stredná zdravotnícka škola, SPŠ - stredná priemyselná škola stavebná a GYM - gymnázium s prírodovedeckým zameraním. S cieľom zachovať čo najväčšiu anonymitu neuvádzame konkrétne názvy a adresy škôl. Počet tried, ktoré sme zahrnuli do výskumného súboru bol 6. Celkový počet študentov, od ktorých sme zozbierané údaje zaradili do štatistického spracovania bol 180. Rozdelenie výskumného súboru žiakov podľa pohlavia a škôl zobrazuje tabuľka č. 1.

Tabuľka č. 1: Rozdelenie výskumného súboru žiakov podľa typu škôl a pohlavia

Škola	SZŠ		SPŠ		GYM		Celkový počet	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Chlapci	4	6,67	36	60,00	26	43,33	66	36,67
Dievčatá	56	93,33	24	40,00	34	56,67	114	63,33
Spolu	60	100,00	60	100,00	60	100,00	180	100,00

Graf č. 1: Rozdelenie výskumného súboru žiakov podľa typu škôl a pohlavia



Priemerný vek študentov 2. ročníkov predstavoval 16,22 rokov. Priemerný vek študentov 3. ročníkov predstavoval 17,17 rokov. Priemerný vek študentov celého výskumného súboru predstavoval 16,69 rokov.

6.5 Priebeh výskumu a zber údajov

Zber údajov prebiehal v troch stredných školách mesta Banská Bystrica v mesiacoch október až november 2013. Do výskumu bolo zapojených 6 tried, v každej škole 2 triedy. Dotazníky určené pre zisťovanie úrovne morálnych kompetencií (MJT) a percepcie rodinných vzťahov stredoškolákov (ADOR) boli administrované počas vyučovania na hodinách etickej výchovy a náuky o spoločnosti. Administrácie sa zúčastnili všetci prítomní študenti vybraných tried. V prípade neprítomnosti študenta v danom dni, vyplnil dotazníky v inom termíne s inou triedou, v ktorej práve prebiehala administrácia. O vyplňovaní dotazníkov neboli študenti vopred informovaní. Dotazníky vyplňovali študenti každej triedy osobitne, anonymne za prítomnosti autora výskumu.

Pred administráciou dotazníkov boli študenti informovaní o skutočnosti, že všetky získané údaje budú spracované len autorom výskumu a použité pre výskumné ciele. Zároveň boli oboznámení, že cieľom výskumu je trieda ako celok, nie žiak ako jednotlivec a výsledky budú spracovávané na úrovni ročníkov, nie jednotlivcov. Po ukončení administrácie sme dotazníky vyzbierali. Takto boli získané údaje pripravené k ďalšiemu spracovaniu.

6.6 Spôsob spracovania údajov

Súčasťou systematického spracovania údajov v súlade so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami našej práce bolo štatistické spracovanie údajov a ich interpretácia.

V prvej časti analýzy údajov sme sa zamerali na identifikáciu a kódovanie závisle premenných. Kódovanie závisle premenných sme realizovali spôsobom, kde jednotlivým cieľovým premenným sme pridelili alfanumerický kód, ktorý obsahuje poradové číslo premennej a iniciály názvu premennej. Vzhľadom na cieľ nášho výskumu a výskumné otázky sme identifikovali nasledovné závisle premenné:

- 01_UMK - Úroveň morálnej kompetencie stredoškolákov
- 02_UMU - Úroveň morálneho usudzovania stredoškolákov.
- 03_SMU - Štádium morálneho usudzovania stredoškolákov.
- 04_POZ matka - miera pozitívneho záujem matky percipovaná stredoškolákmi.
- 05_POZ otec - miera pozitívneho záujem otca percipovaná stredoškolákmi.
- 06_DIR matka - miera direktivity matky percipovaná respondentmi.
- 07_DIR otec - miera direktivity otca percipovaná respondentmi.
- 08_HOS matka - miera hostility matky percipovaná respondentmi.
- 09_HOS otec - miera hostility otca percipovaná respondentmi.
- 10_AUT matka - miera autonómie matky percipovaná respondentmi.
- 11_AUT otec - miera autonómie otca percipovaná respondentmi.
- 12_NED matka - miera nedôslednosti matky percipovaná respondentmi.
- 13_NED otec - miera nedôslednosti otca percipovaná respondentmi.

Pre úplnosť štatistického spracovania údajov bolo potrebné identifikovať aj nezávisle premenné. Vzhľadom na cieľ nášho výskumu a výskumné otázky sme identifikovali nasledovné nezávisle premenné:

- 01_ŠKOLA - typ školy bol identifikovaný znakovým kódom SZŠ, SPŠ, GYM.
- 02_POHL - pohlavie bolo identifikované numerickým kódom 1 - chlapec, 2 - dievča.
- 03_ROČ - ročník štúdia bol identifikované numerickým kódom 2 - 2.ročník, 3 - 3. ročník.
- 04_VEK - fyzický vek respondenta bol identifikovaný numerickým kódom: počtom rokov a počtom mesiacov.

Jednotlivý študenti boli identifikovaný poradovým číslom v rámci celého výskumného súboru danom súbore.

6.6.1 Štatistická analýza údajov

Všetky nami získané údaje sme štatisticky spracovali pomocou štatistického programu SPSSWIN 15.0 a programu EXCEL 2003, kde boli vytvorené všetky grafy. Prostredníctvom Kolmogorov-Smirnovho a Shapiro-Wilkovho testu sme testovali normalitu rozložení všetkých závisle premenných výskumného súboru. Výsledky testovania normality závisle premenných uvádzame v príloha č. 12. Závisle premenné nemajú normálne rozloženie, preto sme v štatistických analýzach používali neparametrické testy a to Mann-Whitneyho U test a Kruskal-Walisovu neparametrickú variančnú analýzu s mnohonásobným porovnávaním dvojíc. Na skúmanie korelačných vzťahov sme použili Spearmannov koeficient poradovej korelácie (r_s).

6.7 Limity výskumu

Náš výskum je limitovaný nasledujúcimi faktormi:

1. Reprezentatívnosť výberu. Výber respondentov nie je možné považovať za náhodný a reprezentatívny. Bol podmienený najmä dostupnosťou respondentov. Keďže sa nejedná o reprezentatívnu vzorku, sú zistené výsledky platné len pre tento výskumný súbor. V tomto kontexte je potrebné chápať všetky závery a výsledky nášho výskumu.
2. Zastúpenie respondentov z hľadiska pohlavia. Výskumný súbor nie je vyrovnaný z hľadiska zastúpenia jednotlivých pohlaví. Vo výskumnom súbore prevláda zastúpenie dievčat nad chlapcami. Celkový počet študentov, ktorí sa výskumu zúčastnili predstavoval 180 respondentov z toho 114 dievčat a 66 chlapcov. Spoľahlivosť výsledkov interpohlavých rozdielov v jednotlivých premenných je limitovaná práve týmto aspektom.
3. Rozsah výskumného súboru z hľadiska veku respondentov. Do nášho výskumu sme zaradili len študentov druhých a tretích ročníkov stredných škôl. Chýbajú študenti prvých a štvrtých ročníkov, ktorých sme do výskumného súboru nezaradili kvôli ich nízkemu záujmu o spoluprácu pri realizácii výskumu.
4. Postoj študentov k administrácii výskumných nástrojov. Vzhľadom na skutočnosť, že výskum bol realizovaný v priebehu vyučovania niektorí študenti sa nedokázali optimálne sústrediť na jednotlivé položky výskumných nástrojov a pri administrácii sa venovali príprave na nasledujúce vyučovacie hodiny. Výsledky môžu byť ovplyvnené nedostatočným záujmom respondentov o skúmanú problematiku. Toto sme sa snažili obmedziť zbieraním dát takou formou, kedy záležalo na samotnom respondentovi, či sa do výskumu zapojí alebo nie.

5. Tranzverzálnosť výskumu. Výsledky nášho výskumu vypovedajú o aktuálnej úrovni sledovaných premenných a nie o ich vývine. Náš výskum nerieši otázku ako sa morálna kompetencia a morálne usudzovanie formuje u študentov určitého ročníku v priebehu celého štúdia. Na túto otázku by mohla poskytnúť odpoveď longitudinálna štúdia.

6. Psychometrické parametre výskumného nástroja MJT. V našom výskume sme použili slovenskú verziu nástroja Moral Judgment Test (MJT), ktorý bol revidovaný Lindom v roku 1996. Uvedená verzia nebola štandardizovaná v rámci slovenskej populácie. Autori prekladu realizovali len parciálne validizačné štúdie nástroja. Reliabilitu nástroja overovali na výskumnej vzorke 182 študentov z piatich stredných škôl zo stredného Slovenska, z čoho bolo 26,37 % žiakov 1. ročníka, 43,96 % žiakov 3. ročníka a 29,67 % žiakov 4. ročníka vyššieho sekundárneho stupňa edukácie. Hodnota Cronbachovej alfy pre slovenskú verziu nástroja je 0,552 (Kaliská, 2013).

7 VÝSLEDKY VÝSKUMU

V tejto kapitole predkladáme výsledky štatistického spracovania získaných údajov, vo vzťahu k jednotlivým stanoveným výskumným otázkam.

Ako prvé uvedieme výsledky zistení, ktoré sa týkajú závisle premenných 01_UMK, 02_UMU, 03_SMU v rámci celého výskumného súboru (n = 180). Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability závisle premennej 01_UMK - Úroveň morálnej kompetencie stredoškóľákov v celom výskumnom súbore uvádzame v prílohe č. 13.

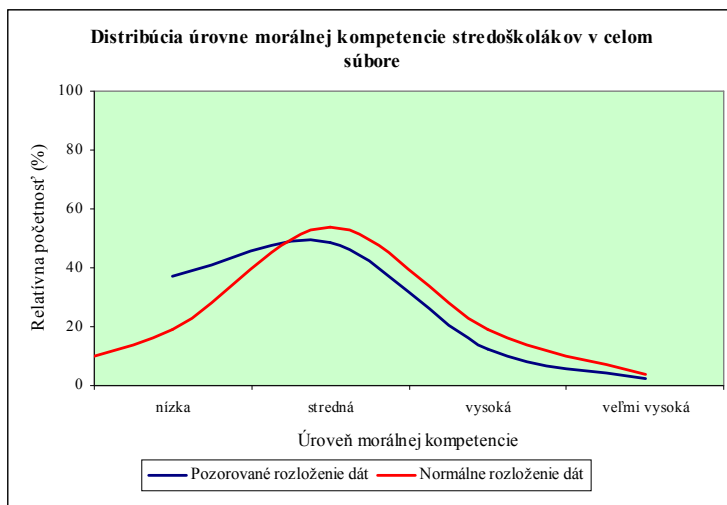
Ukazovateľom úrovne morálnej kompetencie, resp. zrelosti morálnych úsudkov stredoškóľákov je hrubé skóre indexu morálnej kompetencie testu MJT, tzv. C-index, ktorý určuje mieru schopnosti jednotlivca konzistentne posudzovať morálne argumenty pre a proti. C-index meria na kvantitatívnej stupnici úroveň morálnej kompetencie, pričom nadobúda hodnoty od 1 do 100. Podľa autora testu MJT Linda (2002), sa skóre C-indexu kategorizuje nasledovne: nízke (low): 1 - 9; stredné, priemerné (medium): 10 - 29; vysoké (high): 30 - 49; veľmi vysoké (very high): nad 50. V nasledujúcej tabuľke č. 2 uvádzame numerické charakteristiky jednotlivých úrovní premennej 01_UMK - Úroveň morálnej kompetencie v celom výskumnom súbore stredoškóľákov (n = 180).

Tabuľka č. 2: Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškóľákov v celom súbore

Úroveň morálnej kompetencie	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
Nízka skóre C indexu 1 - 9	67	37,23
Stredná skóre C indexu 10 -29	87	48,33
Vysoká skóre C indexu 30 - 49	22	12,22
Veľmi vysoká skóre C indexu 50+	4	2,22
Spolu	180	100,00

Nami zistené údaje ukazujú, že 37,23% stredoškóľákov, čo predstavuje 67 respondentov, dosahuje nízku úroveň morálnej kompetencie. 48,33% stredoškóľákov, čo predstavuje 87 respondentov, dosahuje strednú úroveň morálnej kompetencie. 12,22% stredoškóľákov, čo predstavuje 22 respondentov, dosahuje vysokú úroveň morálnej kompetencie. 2,22% stredoškóľákov, čo predstavuje 4 respondentov, dosahuje veľmi vysokú úroveň morálnej kompetencie. Najväčšiemu počtu stredoškóľákov zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie (48,33%). Najvyššiu úroveň morálnej kompetencie dosiahlo najmenšie zastúpenie stredoškóľákov (2,22%).

Graf č. 2: Porovnanie zisteného percentuálneho zastúpenia morálnej kompetencie stredoškólkov s teoretickým rozdelením pravdepodobnosti náhodnej veličiny



Celkový pohľad na dosahovanú úroveň morálnej kompetencie zachytáva grafická schéma (Graf č.2). Možno si všimnúť, že jednotlivé roviny morálnej kompetencie (stredná, vysoká, veľmi vysoká) sú zastúpené približne podobným percentuálnym podielom ako teoretické (Gaussovo) rozdelenie pravdepodobnosti náhodnej veličiny. Štatisticky významný rozdiel od normálneho (Gaussovho) rozdelenia zaznamenávame len v distribúcii nízkej úrovne morálnej kompetencie stredoškólkov.

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability závisle premennej 02_UMU - Úroveň morálneho usudzovania stredoškólkov v celom výskumnom súbore uvádzame v prílohe č. 13.

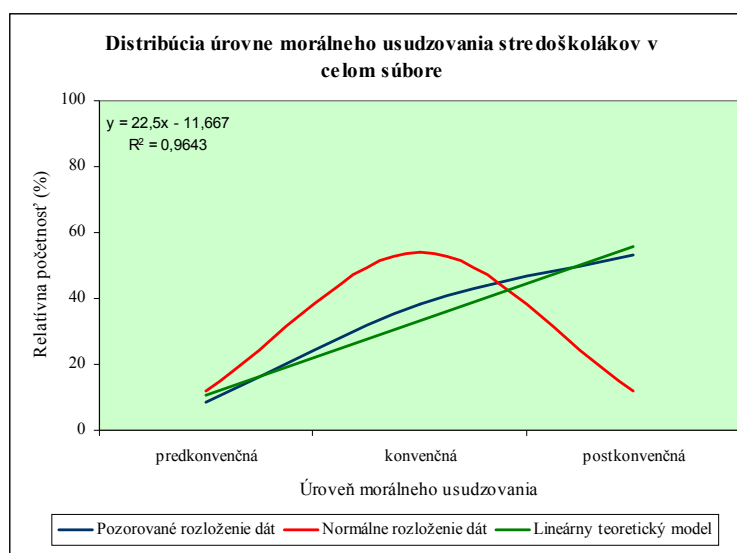
Ukazovateľom úrovne morálneho usudzovania stredoškólkov je súčet hrubého skóre preferencie štádií, ktoré odhaľuje postoje jednotlivca identifikovateľné podľa šiestich Kohlbergových štádií morálneho usudzovania, ktoré sú ďalej kategorizované do troch úrovní morálneho usudzovania - predkonvenčnej, konvenčnej a postkonvenčnej. V nasledujúcej tabuľke č.3 uvádzame numerické charakteristiky premennej 02_UMU - Úroveň morálneho usudzovania stredoškólkov v celom výskumnom súbore (n = 180).

Tabuľka č. 3: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov v celom súbore

Úroveň morálneho usudzovania	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
Predkonvenčná	15	8,34
Konvenčná	69	38,33
Postkonvenčná	96	53,33
Spolu	180	100,00

Nami zistené údaje ukazujú, že 8,34% stredoškóľákov, čo predstavuje 15 respondentov, dosahuje predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania. 38,33% stredoškóľákov, čo predstavuje 69 respondentov, dosahuje konvenčnú úroveň morálneho usudzovania. 53,33% stredoškóľákov, čo predstavuje 96 respondentov, dosahuje postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania. Najväčšiemu počtu stredoškóľákov zodpovedá postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania. (53,33%). Najnižšiu predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo najmenšie zastúpenie stredoškóľákov (8,34%).

Graf č. 3: Porovnanie zisteného percentuálneho zastúpenia morálneho usudzovania stredoškóľákov s teoretickým rozdelením pravdepodobnosti náhodnej veličiny



Celkový pohľad na dosahovanú úroveň morálneho usudzovania stredoškóľákov zachytáva grafická schéma (Graf č.3). Možno si všimnúť, že rozdelenie jednotlivých úrovní morálneho usudzovania (predkonvenčnej, konvenčnej a postkonvenčnej) sa významne odlišuje od normálneho (Gaussovho) rozdelenia pravdepodobnosti náhodnej veličiny. Rozdelenie jednotlivých úrovní morálneho usudzovania má vzostupnú tendenciu.

Jeho trend najlepšie vystihuje lineárnym regresný model. Štatisticky významný rozdiel od normálneho (Gaussovho) rozdelenia pravdepodobnosti nachádzame v distribúcii konvenčnej a postkonvenčnej úrovne morálneho usudzovania stredoškólkóvkov.

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability doplnkovej závisle premennej 03_SMU - Štádium morálneho usudzovania stredoškólkóvkov v celom výskumnom súbore uvádzame v prílohe č. 13.

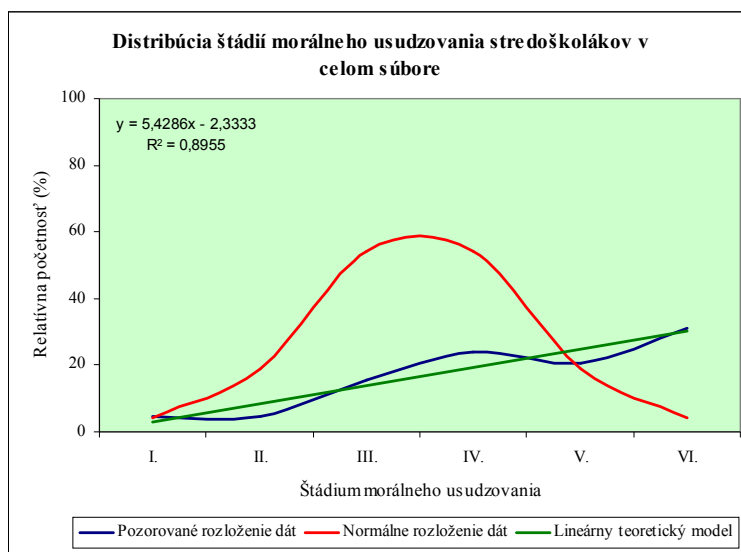
Ukazovateľom štádia morálneho usudzovania stredoškólkóvkov je súčet hrubého skóre preferencie štádií, ktoré odhaľuje postoje jednotlivca identifikovateľné podľa šiestich Kohlbergových štádií morálneho usudzovania. V nasledujúcej tabuľke č. 4 uvádzame numerické charakteristiky premennej 03_SMU - Štádium morálneho usudzovania stredoškólkóvkov v celom výskumnom súbore (n = 180).

Tabuľka č. 4: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškólkóvkov v celom súbore

Štádium morálneho usudzovania	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
I.	8	4,44
II.	8	4,44
III.	28	15,56
IV.	43	23,89
V.	37	20,56
VI.	56	31,11
Spolu	180	100,00

Nami zistené údaje ukazujú, že 4,44% stredoškólkóvkov, čo predstavuje 8 respondentov, dosahuje I. štádium morálneho usudzovania. 4,44% stredoškólkóvkov, čo predstavuje 8 respondentov, dosahuje II. štádium morálneho usudzovania. 15,56% stredoškólkóvkov, čo predstavuje 28 respondentov, dosahuje III. štádium morálneho usudzovania. 23,89% stredoškólkóvkov, čo predstavuje 43 respondentov, dosahuje IV. štádium morálneho usudzovania. 20,56% stredoškólkóvkov, čo predstavuje 37 respondentov, dosahuje V. štádium morálneho usudzovania. 31,11% stredoškólkóvkov, čo predstavuje 56 respondentov, dosahuje VI. štádium morálneho usudzovania. To znamená, že najväčšiemu počtu stredoškólkóvkov zodpovedá VI. štádium morálneho usudzovania (31,11%). Najnižšie I. a II. štádium morálneho usudzovania dosiahlo najmenšie zastúpenie stredoškólkóvkov (8,88%).

Graf č. 4: Porovnanie zisteného percentuálneho zastúpenia preferencie štádií morálneho usudzovania stredoškóľákov s teoretickým rozdelením pravdepodobnosti náhodnej veličiny



Celkový pohľad na dosahované štádiá morálneho usudzovania stredoškóľákov zachytáva grafická schéma (Graf č. 4). Možno si všimnúť že, rozdelenie jednotlivých štádií morálneho usudzovania (I. - VI.) sa významne odlišuje od normálneho (Gaussovho) rozdelenia pravdepodobnosti náhodnej veličiny. Rozdelenie jednotlivých štádií morálneho usudzovania (I. - VI.) má vzostupnú tendenciu. Jeho trend najlepšie vystihuje lineárnym regresným model. Štatisticky významný rozdiel od normálneho (Gaussovho) rozdelenia pravdepodobnosti nachádzame v distribúcii II., III., IV. a VI. štádia morálneho usudzovania stredoškóľákov.

VO č. 1: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškóľákov medzi jednotlivými typmi škôl ?

Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškóľákov medzi jednotlivými typmi škôl. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie študentov jednotlivých stredných škôl uvádzame v prílohe č. 14.

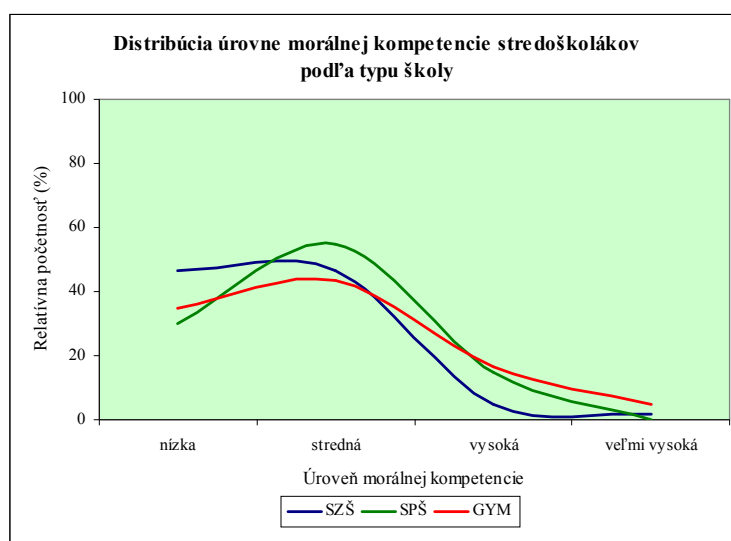
V nasledujúcej tabuľke č. 5 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky úrovne morálnej kompetencie študentov podľa jednotlivých typov škôl.

Tabuľka č. 5: Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa typu školy

Úroveň morálnej kompetencie	SZŠ		SPŠ		GYM	
	n	%	n	%	n	%
Nízka skóre C indexu 1 - 9	28	46,67	18	30,00	21	35,00
Stredná skóre C indexu 10 -29	28	46,67	33	55,00	26	43,33
Vysoká skóre C indexu 30 - 49	3	5,00	9	15,00	10	16,67
Veľmi vysoká skóre C indexu 50+	1	1,66	0	0,00	3	5,00
Spolu	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Nami zistené údaje ukazujú, že nízku úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 46,67% študentov SZŠ, 30% študentov SPŠ a 35% študentov GYM. Strednú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 46,67% študentov SZŠ, 55,00% študentov SPŠ a 43,33% študentov GYM. Vysokú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 5,00% študentov SZŠ, 15% študentov SPŠ a 16,67% študentov GYM. Veľmi vysokú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 1,66% študentov SZŠ, 0,00% študentov SPŠ a 5,00% študentov GYM. Najväčšiemu počtu respondentov v rámci všetkých typov škôl zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie. K najvyššej úrovni morálnej kompetencie v rámci všetkých typov škôl patrí najmenšie zastúpenie respondentov, v prípade SZŠ 1,66% respondentov, v prípade SPŠ 0,00% a v prípade GYM 5,00% respondentov.

Graf č. 5: Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa typu školy



Celkový pohľad na dosahovanú úroveň morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa typu školy zachytáva grafická schéma (Graf č. 5). Možno si všimnúť, že jednotlivé úrovne

morálnej kompetencie (stredná, vysoká, veľmi vysoká) sú v rámci jednotlivých typoch škôl zastúpené približne podobným percentuálnym podielom.

Použitím štatistickej metódy Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu pre k nezávislých výberov (jednotlivé typy škôl) sme testovali signifikantnosť rozdielov v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl. Pre podrobnejšiu analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutej úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi jednotlivými dvojicami stredných škôl sme použili Mann -Whitneyho U test, ktorý je neparametrickou alternatívou t-testu pre dva nezávislé výbery.

Porovnanie priemeru poradí úrovne morálnej kompetencie študentov SZŠ, SPŠ a GYM

Typ školy	n	%	Priemer poradí
SZŠ	60	33,33	78,92
SPŠ	60	33,33	96,08
GYM	60	33,33	96,51

Výsledok Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu

Kruskal Wallis Test

Chi-Square	5,3374
df	2
p-value	0,0693

Výsledky Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu ($p\text{-value} = 0,0693$) nepotvrdili signifikantné rozdiely na hladine štatistickej významnosti 0,05 v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi jednotlivými školami.

Matica výsledkov Mann -Whitneyho U test

p- value	SZŠ	SPŠ	GYM
SZŠ	-	0,0819	0,0557
SPŠ	0,0819	-	0,6177

Rovnako matica výsledkov Mann -Whitneyho U testu neukazuje na signifikantné rozdiely v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi jednotlivými dvojicami škôl na hladine štatistickej významnosti 0,05.

VO č. 2: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi chlapcami a dievčatami ?

Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi pohlaviami. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie chlapcov a dievčat uvádzame v prílohe č. 15.

V nasledujúcej tabuľke č. 6 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky úrovne morálnej kompetencie študentov oboch pohlaví.

Tabuľka č. 6: Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa pohlavia

Úroveň morálnej kompetencie	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Nízka skóre C indexu 1 - 9	25	37,87	49	42,98
Stredná skóre C indexu 10 -29	36	54,55	51	44,74
Vysoká skóre C indexu 30 - 49	4	6,06	11	9,65
Veľmi vysoká skóre C indexu 50+	1	1,52	3	2,63
Spolu	66	100,00	114	100,00

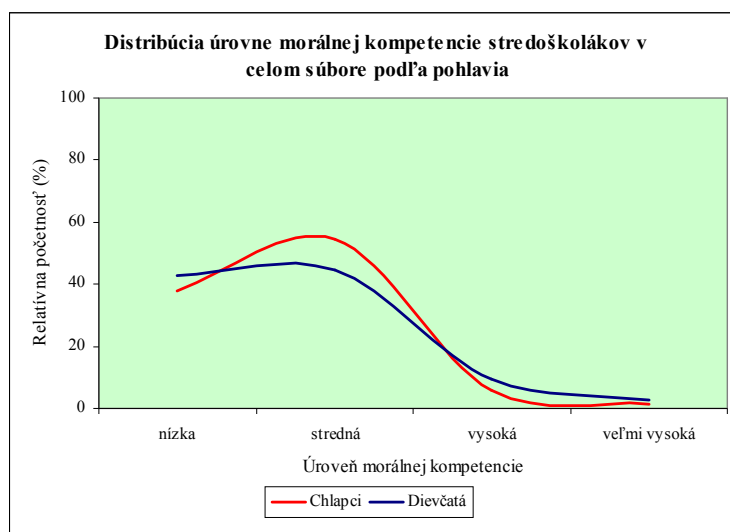
Nami zistené údaje ukazujú, že nízku úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 37,87% chlapcov a 42,98% dievčat.

Strednú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 54,55% chlapcov a 44,74% dievčat. Vysokú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 6,06% chlapcov a 9,65% dievčat. Veľmi vysokú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 1,52% chlapcov a 2,63%.

Najväčšiemu počtu účastníkov oboch pohlaví zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie.

K najvyššej úrovni zrelosti morálnych úsudkov patrí najmenšie zastúpenie účastníkov, v prípade chlapcov 1,52% a v prípade dievčat 2,63%.

Graf č. 6: Distribúcia úrovně morálnej kompetencie stredoškólkókov podľa pohlavia



Celkový pohľad na interpohlavné rozdiely vzhľadom na dosahovanú úroveň morálnej kompetencie zachytáva grafická schéma (Graf č. 6). Možno si všimnúť, že jednotlivé úrovne morálnej kompetencie (nízka, stredná, vysoká, veľmi vysoká) sú zastúpené približne rovnakým percentuálnym podielom obidvoch pohlaví.

Pre analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutej úrovne morálnej kompetencie stredoškólkókov medzi jednotlivými pohlaviami sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí úrovne morálnej kompetencie chlapcov a dievčat.

Pohlavie	n	%	Priemer poradí
Chlapci	66	36,67	92,11
Dievčatá	114	63,33	84,94

Výsledok Mann-Whitney U testu

Mann-Whitney U	3128,00
Wilcoxon W	9683,00
Z	-1,892
p-value	0,0682

Výsledok Mann -Whitneyho U testu neukazuje signifikantný (p-value = 0,0682) rozdiel v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškólkókov medzi jednotlivými pohlaviami na hladine štatistickej významnosti 0,05.

VO č. 3: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi rozdielneho veku ?

Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškolákov medzi študentmi 2. a 3. ročníkov. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie študentov 2. a 3. ročníkov uvádzame v prílohe č. 15.

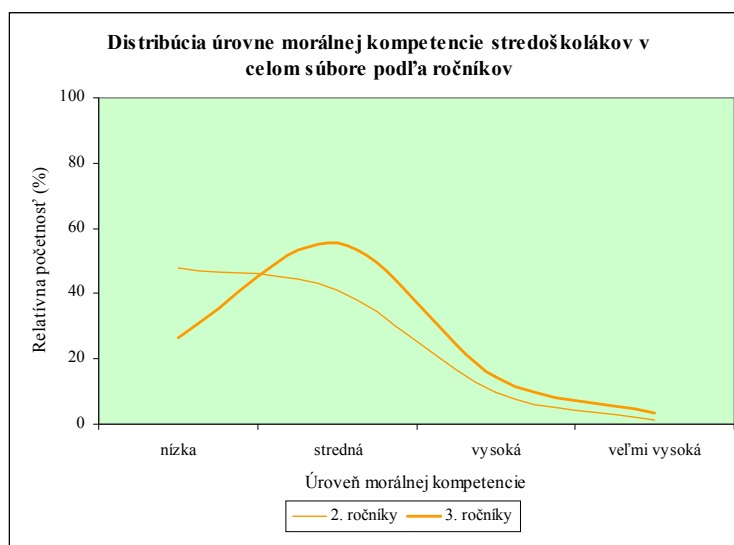
V nasledujúcej tabuľke č. 7 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky úrovne morálnej kompetencie študentov 2. a 3. ročníkov.

Tabuľka č. 7: Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškolákov podľa ročníkov

Úroveň morálnej kompetencie	2. ročníky		3. ročníky	
	n	%	n	%
Nízka skóre C indexu 1 - 9	43	47,78	24	26,67
Stredná skóre C indexu 10 -29	37	41,11	50	55,56
Vysoká skóre C indexu 30 - 49	9	10,00	13	14,44
Veľmi vysoká skóre C indexu 50+	1	1,11	3	3,33
Spolu	90	100,00	90	100,00

Nami zistené údaje ukazujú, že nízku úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 47,78% študentov 2. ročníkov a 26,67% študentov 3. ročníkov. Strednú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 41,11% študentov 2. ročníkov a 55,56% študentov 3. ročníkov. Vysokú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 10,00% študentov 2. ročníkov a 14,44% študentov 3. ročníkov. Veľmi vysokú úroveň morálnej kompetencie dosiahlo 1,11% študentov 2. ročníkov a 3,33% študentov 3. ročníkov. Najväčšiemu počtu respondentov 2. ročníkov zodpovedá nízka úroveň morálnej kompetencie. Najväčšiemu počtu respondentov 3. ročníkov zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie. K najvyššej úrovni morálnej kompetencie v oboch ročníkoch patrí najmenšie zastúpenie účastníkov, v prípade 2. ročníkov 1,11% respondentov a v prípade 3. ročníkov 3,33% respondentov.

Graf č. 7: Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľákov podľa ročníkov



Celkový pohľad na rozdiely medzi ročníkmi vzhľadom na dosahovanú úroveň morálnej kompetencie zachytáva grafická schéma (Graf č.7). Možno si všimnúť, že jednotlivé úrovne morálnej kompetencie (stredná, vysoká, veľmi vysoká) sú zastúpené približne rovnakým percentuálnym podielom študentov oboch ročníkov. Trend grafu naznačuje, že významnejšie rozdiely v úrovni morálnej kompetencie medzi ročníkmi budú súvisieť s rozdielnou distribúciou nízkej úrovne morálnej kompetencie.

Pre analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutej úrovne morálnej kompetencie stredoškôľákov medzi jednotlivými ročníkmi sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí úrovne morálnej kompetencie študentov 2 a 3 ročníkov.

Ročníky	n	%	Priemer poradí
2. ročníky	90	50	80,41
3. ročníky	90	50	100,59

Výsledok Mann-Whitney U testu

Mann-Whitney U	3142,00
Wilcoxon W	7237,00
Z	-2,8450
p-value	0,0044

Výsledok Mann -Whitneyho U testu ukazuje vysoko signifikantný rozdiel v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškôľákov medzi jednotlivými ročníkmi na hladine štatistickej významnosti 0,01. Porovnaním hodnôt neparametrickej charakteristiky

(priemer poradí) zistujeme, že tretiaci dosajú celkovo vyššiu úroveň morálnej kompetencie ako druháci.

Vysoko signifikantný rozdiel medzi druhákmi a tretiakmi zaznamenávame v distribúcii morálnej kompetencie v rámci jej nízkej úrovne (p -value = 0,008). Pre porovnanie: 47,78% druhákov a 26,67% tretiakov dosahuje nízku úroveň morálnej kompetencie. Rozdiely medzi ročníkmi v ďalších rovinách morálnej kompetencie: strednej (p -value = 0,056), vysokej (p -value = 0,124) a veľmi vysokej (p -value = 0,488) nie sú štatisticky významné.

VO č. 4: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl ?

Zaujímalo nás, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania študentov jednotlivých typov stredných škôl uvádzame v prílohe č. 16.

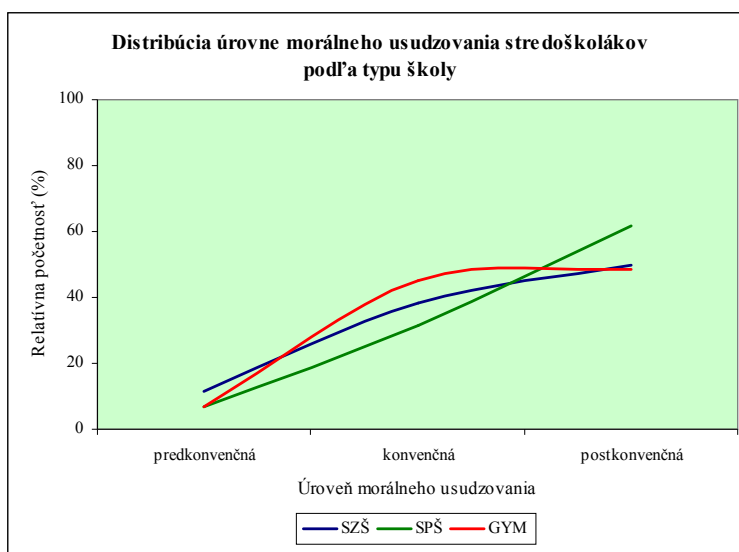
V nasledujúcej tabuľke č. 8 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky úrovne morálneho usudzovania študentov jednotlivých typov škôl.

Tabuľka č. 8: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškolákov podľa typu školy

Úroveň morálneho usudzovania	SZŠ		SPŠ		GYM	
	n	%	n	%	n	%
Predkonvenčná	7	11,67	4	6,67	4	6,67
Konvenčná	23	38,33	19	31,67	27	45,00
Postkonvenčná	30	50,00	37	61,67	29	48,33
Spolu	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Nami zistené údaje ukazujú na skutočnosť, že predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 11,67% študentov SZŠ, 6,67% študentov SPŠ a 6,67% študentov GYM. Konvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 38,33% študentov SZŠ, 31,67% študentov SPŠ a 45,00% študentov GYM. Postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 50,00% študentov SZŠ, 61,67% študentov SPŠ a 48,33% študentov GYM. Najväčšiemu počtu respondentov v rámci všetkých typov škôl zodpovedá postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania. K najnižšej úrovni morálneho usudzovania v rámci všetkých typov škôl patrí najmenšie zastúpenie respondentov, v prípade SZŠ 11,67% respondentov, v prípade SPŠ 6,67% a v prípade GYM 6,67% respondentov.

Graf č. 8: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškolákov podľa typu školy



Celkový pohľad na dosahovanú úroveň morálneho usudzovania stredoškolákov podľa typu školy zachytáva grafická schéma (Graf č.8). Možno si všimnúť, že jednotlivé úrovne morálneho usudzovania (predkonvenčná, konvenčná a postkonvenčná) sú v rámci jednotlivých typoch škôl zastúpené približne podobným percentuálnym podielom.

Použitím štatistickej metódy Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu sme testovali signifikantnosť rozdielov v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl.

Pre podrobnejšiu analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutej úrovne morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými dvojicami stredných škôl sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí úrovne morálneho usudzovania študentov jednotlivých typov škôl.

Typ školy	n	%	Priemer poradí
SZŠ	60	33,33	86,35
SPŠ	60	33,33	98,08
GYM	60	33,33	87,08

Výsledok Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu

Kruskal Wallis Test

Chi-Square	2,41079
df	2,00000
p-value	0,29957

Výsledky Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu (p -value = 0,29957) nepotvrdili signifikantné rozdiely na hladine štatistickej významnosti 0,05 v distribúcii úrovne morálneho usudzovania stredoškóľakov medzi jednotlivými školami.

Matica výsledkov Mann -Whitneyho U test

p- value	SZŠ	SPŠ	GYM
SZŠ	-	0,1587	0,7774
SPŠ	0,1587	-	0,2590

Rovnako matica výsledkov Mann -Whitneyho U testu neukazuje signifikantné rozdiely na hladine štatistickej významnosti 0,05 v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškóľakov medzi jednotlivými dvojicami škôl.

V rámci podrobnejšej analýzy získaných údajov nás zaujímalo, či existujú štatisticky významné rozdiely v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškóľakov medzi jednotlivými typmi škôl. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov jednotlivých typov stredných škôl uvádzame v prílohe č. 17

V nasledujúcej tabuľke č. 9 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky preferencie štádií morálneho usudzovania študentov podľa typov škôl.

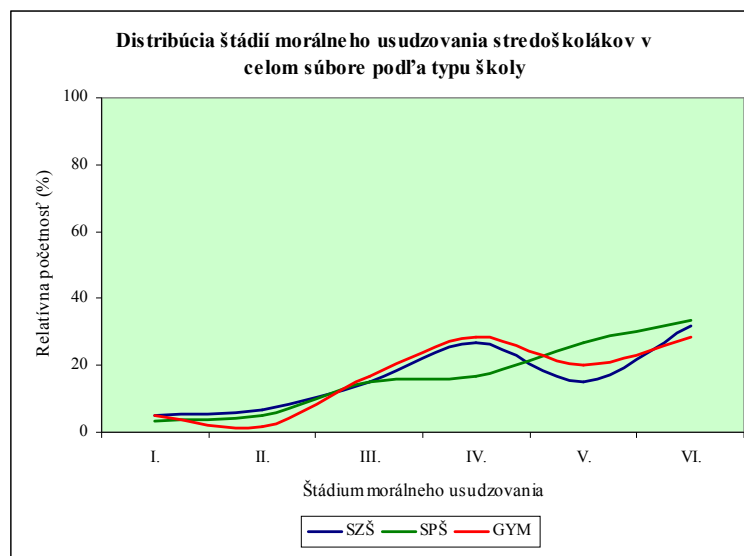
Tabuľka č. 9: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškóľakov podľa typu školy

Štádium morálneho usudzovania	SZŠ		SPŠ		GYM	
	n	%	n	%	n	%
I.	3	5,00	2	3,33	3	5,00
II.	4	6,67	3	5,00	1	1,67
III.	9	15,00	9	15,00	10	16,67
IV.	16	26,67	10	16,67	17	28,33
V.	9	15,00	16	26,67	12	20,00
VI.	19	31,67	20	33,33	17	28,33
Spolu	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Nami zistené údaje ukazujú na skutočnosť, že prvé štádium morálneho usudzovania preferovalo 5,00% študentov SZŠ, 3,33% študentov SPŠ a 5,00% študentov GYM. Druhé štádium morálneho usudzovania preferovalo 6,67% študentov SZŠ, 5,00% študentov SPŠ a 1,67% študentov GYM. Tretie štádium morálneho usudzovania preferovalo 15,00%

študentov SZŠ, 15,00% študentov SPŠ a 16,67% študentov GYM. Štvrté štádium morálneho usudzovania preferovalo 26,67% študentov SZŠ, 16,67% študentov SPŠ a 28,33% študentov GYM. Piate štádium morálneho usudzovania preferovalo 15,00% študentov SZŠ, 26,67% študentov SPŠ a 28,33% študentov GYM. Šieste štádium morálneho usudzovania preferovalo 31,67,00% študentov SZŠ, 33,33% študentov SPŠ a 28,33% študentov GYM. Najväčšiemu počtu respondentov v rámci všetkých typov škôl zodpovedá preferencia VI. štádia morálneho usudzovania. Najnižšie štádiá (I., II.) morálneho usudzovania v rámci všetkých typov škôl preferovalo najmenšie zastúpenie respondentov.

Graf č. 9: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa typu školy



Celkový pohľad na preferované štádium morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa typu školy zachytáva grafická schéma (Graf č. 9). Možno si všimnúť, že jednotlivé štádiá morálneho usudzovania (I. - VI.) sú v rámci jednotlivých typoch škôl preferované približne podobným percentuálnym podielom.

Použitím štatistickej metódy Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu sme testovali signifikantnosť rozdielov v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl. Pre podrobnejšiu analýzu signifikancie rozdielov v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi jednotlivými dvojicami stredných škôl sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí preferencie štádia morálneho usudzovania študentov jednotlivých typov škôl.

Typ školy	n	%	Priemer poradí
SZŠ	60	33,33	87,43
SPŠ	60	33,33	95,45
GYM	60	33,33	88,63

Výsledok Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu

Kruskal Wallis Test

Chi-Square	0,8776
df	2,0000
p-value	0,6448

Výsledky Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu ($p\text{-value} = 0,6448$) nepotvrdili signifikantné rozdiely v distribúcii preferencie štádia morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl na hladine štatistickej významnosti 0,05.

Matica výsledkov Mann -Whitneyho U test

p- value	SZŠ	SPŠ	GYM
SZŠ	-	0,3679	0,7968
SPŠ	0,3679	-	0,5199

Rovnako matica výsledkov Mann -Whitneyho U testu neukazuje signifikantné rozdiely v distribúcii preferencie štádia morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi jednotlivými dvojicami škôl na hladine štatistickej významnosti 0,05.

VO č. 5: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi chlapcami a dievčatami ?

Zaujímalo nás, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi pohlaviami. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania chlapcov a dievčat uvádzame v prílohe č. 18.

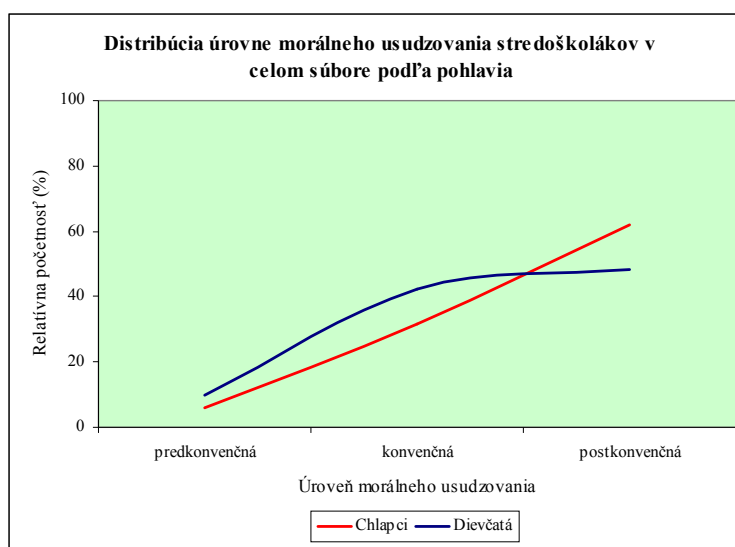
V nasledujúcej tabuľke č. 10 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky úrovne morálneho usudzovania študentov obidvoch pohlaví.

Tabuľka č. 10: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa pohlavia

Úroveň morálneho usudzovania	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Predkonvenčná	4	6,06	11,00	9,65
Konvenčná	21	31,82	48,00	42,11
Postkonvenčná	41	62,12	55,00	48,25
Spolu	66	100,00	114,00	100,00

Nami zistené údaje ukazujú na skutočnosť, že predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 6,06% chlapcov a 9,65% dievčat. Konvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 31,82% chlapcov a 42,11% dievčat. Postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 62,12% chlapcov a 48,25% dievčat. Najväčšiemu počtu respondentov oboch pohlaví zodpovedá najvyššia, teda postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania. K najnižšej úrovni morálneho usudzovania patrí najmenšie zastúpenie respondentov.

Graf č. 10: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa pohlavia



Celkový pohľad na interpohlavné rozdiely vzhľadom na dosahovanú úroveň morálneho usudzovania zachytáva grafická schéma (Graf č. 10). Možno si všimnúť, že jednotlivé úrovne morálneho usudzovania (predkonvenčná, konvenčná a postkonvenčná) sú zastúpené približne rovnakým percentuálnym podielom oboch pohlaví.

Pre analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutej úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov medzi jednotlivými pohlaviami sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí úrovne morálneho usudzovania chlapcov a dievčat

Pohlavie	n	%	Priemer poradí
Chlapci	66	36,67	98,70
Dievčatá	114	63,33	85,75

Výsledok Mann-Whitney U testu

Mann-Whitney U	3220,50
Wilcoxon W	9775,50
Z	-1,81
p-value	0,0708

Výsledok Mann -Whitneyho U testu neukazuje signifikantné rozdiely (p-value = 0,0708) v distribúcii úrovne morálneho usudzovania stredoškólkov medzi jednotlivými pohlaviami na hladine štatistickej významnosti 0,05.

V rámci podrobnejšej analýzy získaných údajov nás zaujímalo, či existujú štatisticky významné rozdiely v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškólkov medzi chlapcami a dievčatami. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania chlapcov a dievčat uvádzame v prílohe č. 18.

V nasledujúcej tabuľke č. 11 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky preferencie štádií morálneho usudzovania študentov oboch pohlaví.

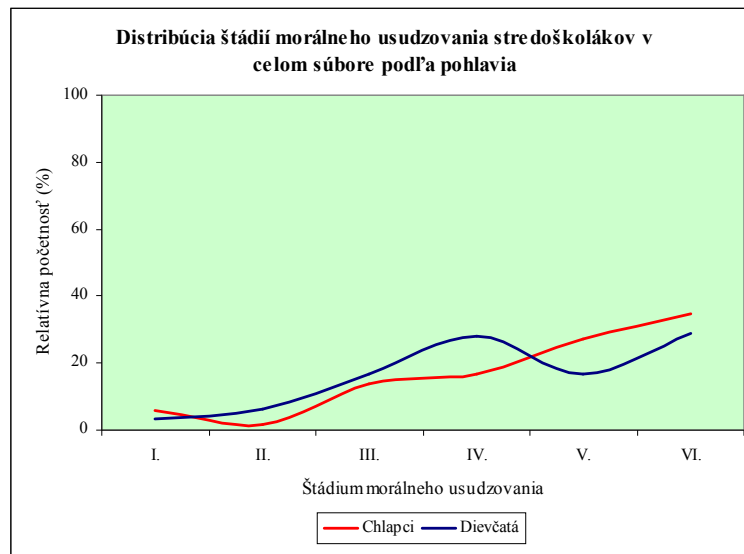
Tabuľka č. 11: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškólkov podľa pohlavia

Štádia morálneho usudzovania	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
I.	4	6,06	4	3,51
II.	1	1,52	7	6,14
III.	9	13,64	19	16,67
IV.	11	16,67	32	28,07
V.	18	27,27	19	16,67
VI.	23	34,85	33	28,95
Spolu	66	100,00	114	100,00

Nami zistené údaje ukazujú na skutočnosť, že prvé štádium morálneho usudzovania preferovalo 6,06% chlapcov a 3,51% dievčat. Druhé štádium morálneho usudzovania preferovalo 1,52% chlapcov a 6,14% dievčat. Tretie štádium morálneho usudzovania

preferovalo 13,64% chlapcov a 16,67% dievčat. Štvrté štádium morálneho usudzovania preferovalo 16,67% chlapcov a 28,07% dievčat. Piate štádium morálneho usudzovania preferovalo 27,27% chlapcov a 16,67% dievčat. Šieste štádium morálneho usudzovania preferovalo 34,85% chlapcov a 28,95% dievčat. Najväčšiemu počtu respondentov u obidvoch pohlaví zodpovedá preferencia VI. štádia morálneho usudzovania. Najnižšie štádium (I.) morálneho usudzovania v rámci obidvoch pohlaví preferovalo najmenšie zastúpenie respondentov.

Graf č. 11: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškôľákov podľa pohlavia



Celkový pohľad na interpohlavné rozdiely vzhľadom na preferenciu štádia morálneho usudzovania zachytáva grafická schéma (Graf č. 11). Možno si všimnúť, že preferencie štádia morálneho usudzovania (I. - VI.) sú zastúpené približne rovnakým percentuálnym podielom u oboch pohlaví.

Pre analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutých v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškôľákov medzi jednotlivými pohlaviami sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí preferencie štádia morálneho usudzovania chlapcov a dievčat

Pohlavie	n	%	Priemer poradí
Chlapci	66	36,67	97,67
Dievčatá	114	63,33	86,35

Výsledok Mann-Whitney U testu

Mann-Whitney U	3288,500
Wilcoxon W	9843,500
Z	-1,447
p-value	0,1481

Výsledok Mann -Whitneyho U testu neukazuje signifikantné rozdiely (p-value = 0,1481) v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškóľákov medzi jednotlivými pohlaviami na hladine štatistickej významnosti 0,05.

VO č. 6: Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi študentmi rozdielného veku ?

Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškóľákov medzi študentmi 2. a 3. ročníkov. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania študentov 2. a 3. ročníkov uvádzame v prílohe č. 19.

V nasledujúcej tabuľke č. 12 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky úrovne morálneho usudzovania študentov 2. a 3. ročníkov.

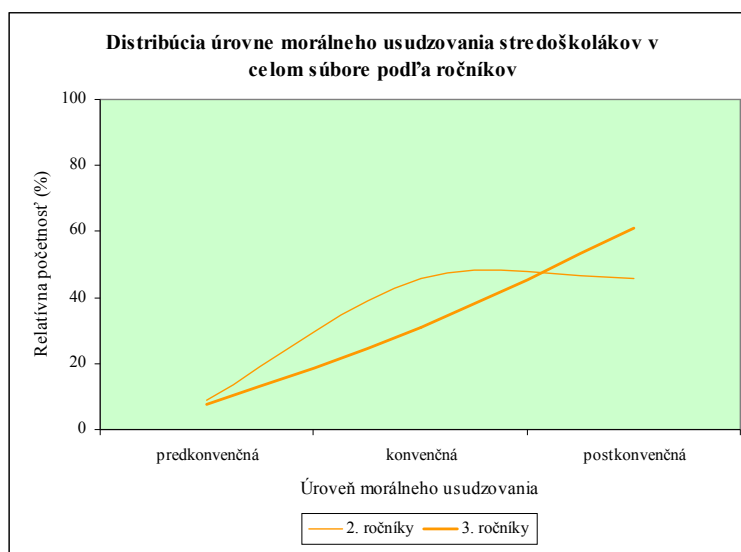
Tabuľka č. 12: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa ročníkov

Úroveň morálneho usudzovania	2. ročníky		3. ročníky	
	n	%	n	%
Predkonvenčná	8	8,89	7	7,78
Konvenčná	41	45,56	28	31,11
Postkonvenčná	41	45,56	55	61,11
Spolu	90	100,00	90	100,00

Nami zistené údaje ukazujú, že predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 8,89% druhákov a 7,78% tretiakov. Konvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 45,56% druhákov a 31,11% tretiakov. Postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania dosiahlo 45,56% druhákov a 61,11% tretiakov.

Najväčšiemu počtu respondentov v oboch ročníkoch zodpovedá najvyššia (postkonvenčná) úroveň morálneho usudzovania. K najnižšej úrovni morálneho usudzovania patrí najmenšie zastúpenie respondentov oboch ročníkov.

Graf č. 12: Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškólkov podľa ročníkov



Celkový pohľad na rozdiely medzi ročníkmi vzhľadom na dosahovanú úroveň morálneho usudzovania zachytáva grafická schéma (Graf č. 12). Možno si všimnúť, že predkonvenčná a postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania je zastúpená približne rovnakým percentuálnym podielom v oboch ročníkoch. Trend grafu naznačuje, že pozorované rozdiely v úrovni morálneho usudzovania budú súvisieť s rozdielnou distribúciou dát medzi ročníkmi v rámci konvenčnej úrovne morálneho usudzovania.

Pre analýzu signifikancie rozdielov dosiahnutej úrovne morálneho usudzovania stredoškólkov medzi jednotlivými ročníkmi sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí úrovne morálneho usudzovania v 2. a 3. ročníkoch

Ročník	n	%	Priemer poradí
2. ročníky	90	50	81,85
3. ročníky	90	50	97,15

Výsledok Mann-Whitney U testu

Mann-Whitney U	3451,50
Wilcoxon W	7546,50
Z	-2,0112
p-value	0,0493

Výsledok Mann -Whitneyho U testu ukazuje na signifikantné rozdiely (p -value = 0,0493) v úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými ročníkmi na hladine štatistickej významnosti 0,05.

Signifikantný rozdiel v úrovni morálneho usudzovania medzi študentmi 2. a 3. ročníkov zaznamenávame v rámci konvenčnej (p -value = 0,046) a postkonvenčnej úrovne (p -value = 0,035). Pre porovnanie: 45,56% druhákov a 31,11% tretiakov dosiahlo konvenčnú a 45,56% druhákov a 61,11% tretiakov dosiahlo postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania. Rozdiel medzi ročníkmi v predkonvenčnej úrovni morálneho usudzovania nie je štatisticky významný (p -value = 0,668).

V rámci podrobnejšej analýzy získaných údajov nás zaujímalo, či existujú štatisticky významné rozdiely v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškolákov medzi študentmi 2. a 3. ročníkov. Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov 2. a 3. ročníkov uvádzame v prílohe č. 19.

V nasledujúcej tabuľke č. 13 pre porovnanie uvádzame numerické charakteristiky preferencie štádií morálneho usudzovania študentov 2. a 3. ročníkov.

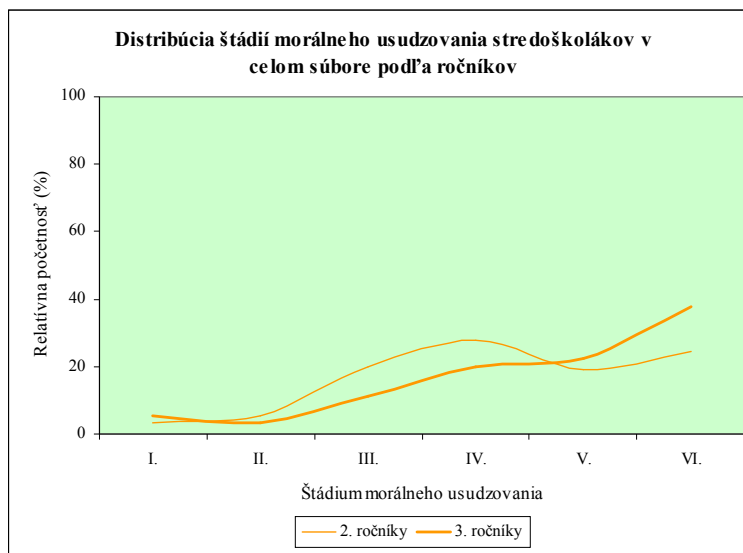
Tabuľka č. 13: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškolákov podľa ročníkov

Štádiá morálneho usudzovania	2. ročníky		3. ročníky	
	n	%	n	%
I.	3	3,33	5	5,56
II.	5	5,56	3	3,33
III.	18	20,00	10	11,11
IV.	25	27,78	18	20,00
V.	17	18,89	20	22,22
VI.	22	24,44	34	37,78
Spolu	90	100,00	90	100,00

Nami zistené údaje ukazujú na skutočnosť, že prvé štádium morálneho usudzovania preferuje 3,33% druhákov a 5,56% tretiakov. Druhé štádium morálneho usudzovania preferuje 5,56% druhákov a 3,33% tretiakov. Tretie štádium morálneho usudzovania preferuje 20,00% druhákov a 11,11% tretiakov. Štvrté štádium morálneho usudzovania preferuje 27,78% druhákov a 20,00% tretiakov. Piate štádium morálneho usudzovania preferuje 18,89% druhákov a 22,22% tretiakov. Šieste štádium morálneho usudzovania preferuje 24,44% druhákov a 37,78% tretiakov.

Najväčší počet respondentov v oboch ročníkoch preferuje najvyššie (VI.) štádium morálneho usudzovania. Najnižšie štádiá (I. a II.) morálneho usudzovania preferuje najmenšie zastúpenie respondentov oboch ročníkov.

Graf č. 13: Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa ročníkov



Celkový pohľad na rozdiely medzi ročníkmi v preferencii štádia morálneho usudzovania zachytáva grafická schéma (Graf č. 13). Možno si všimnúť, že štádiá morálneho usudzovania I., II, a V. sú zastúpené približne rovnakým percentuálnym podielom v oboch ročníkoch. Trend grafu naznačuje, že pozorované rozdiely v preferencii štádia morálneho usudzovania budú súvisieť s rozdielnou distribúciou dát medzi ročníkmi v rámci III., IV, a VI štádia morálneho usudzovania.

Pre analýzu signifikancie rozdielov v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškôľakov medzi jednotlivými ročníkmi sme použili Mann -Whitneyho U test.

Porovnanie priemeru poradí preferencie štádia morálneho usudzovania v 2. a 3. ročníkoch

Ročník	n	%	Priemer poradí
2. ročníky	90	50	82,58
3. ročníky	90	50	98,42

Výsledok Mann-Whitney U testu

Mann-Whitney U	3337,00
Wilcoxon W	7432,00
Z	-2,0999
p-value	0,0357

Výsledok Mann -Whitneyho U testu ukazuje signifikantné rozdiely (p-value = 0,0357) v preferencii štádia morálneho usudzovania stredoškólkov medzi jednotlivými ročníkmi na hladine štatistickej významnosti 0,05.

Signifikantný rozdiel v preferencii štádia morálneho usudzovania medzi študentmi 2. a 3. ročníkov zaznamenávame v rámci III. (p-value = 0,040), IV (p-value = 0,042) a VI. (p-value = 0,037) štádia morálneho usudzovania. Pre porovnanie: 20,00% druhákov a 11,11% tretiakov preferovalo III., 27,78% druhákov a 20,00% tretiakov preferovalo IV., 24,44% druhákov a 37,78 tretiakov preferovalo VI. štádium morálneho usudzovania. Rozdiel medzi študentmi 2. a 3. ročníkov v preferencii I. (p-value = 0,673), II. (p-value = 0,238) a V. (p-value = 0,124) štádia morálneho usudzovania nie je štatisticky významný.

VO č. 7: Existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie stredoškólkov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine?

V rámci uvedenej výskumnej otázky sme zisťovali, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie stredoškólkov a jednotlivými dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine.

1. Prvú dimenziu výchovného štýlu predstavoval pozitívny záujem rodičov percipovaný stredoškólkami. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólkami celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólkami sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie.

Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMK vs. POZ matka		UMK vs. POZ otec	
r_s	0,086	r_s	0,050
p - value	0,251	p - value	0,508
n	180	n	180

Legenda:

UMK - úroveň morálnej kompetencie respondentov

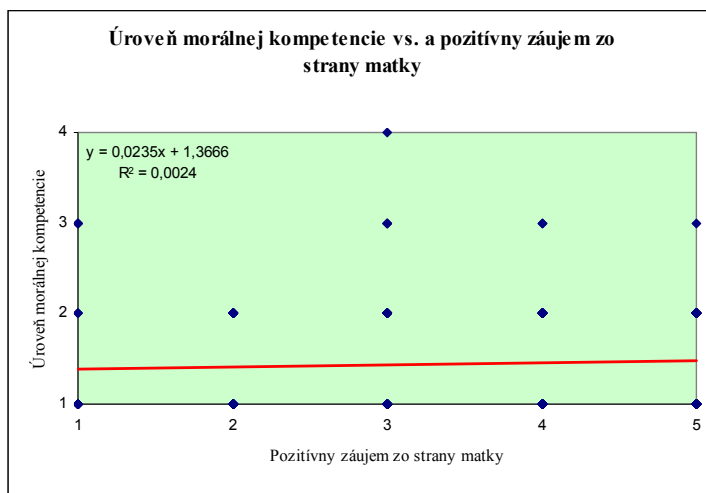
POZ matka - miera pozitívneho záujmu matky percipovaná respondentmi

POZ otec- pozitívneho záujmu otca percipovaná respondentmi

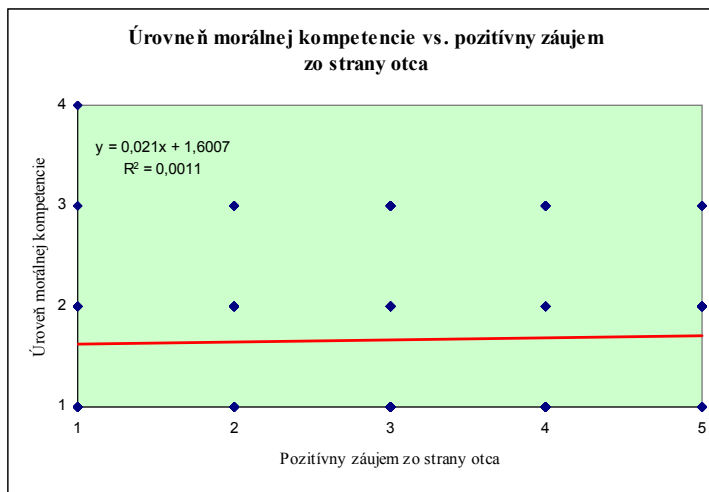
Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólákmi nie je štatisticky významný: POZ matka (p-value = 0,251), POZ otec (p-value = 0,508) na hladine štatistickej významnosti 0,05. Uvedené zistenie ukazuje, že pozitívny záujem rodičov percipovaný stredoškólákmi nemá štatisticky významný vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie, teda na zrelosť ich morálnych úsudkov.

Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č.14 a Graf č. 15).

Graf č. 14: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu matky percipovaného stredoškólákmi



Graf č. 15: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu otca percipovaného stredoškólákmi



2. Druhú dimenziu výchovného štýlu predstavovala direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie. Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMK vs. DIR matka		UMK vs. DIR otec	
r_s	-0,483	r_s	-0,423
p - value	0,00001	p - value	0,00002
n	180	n	180

Legenda:

UMK - úroveň morálnej kompetencie respondentov

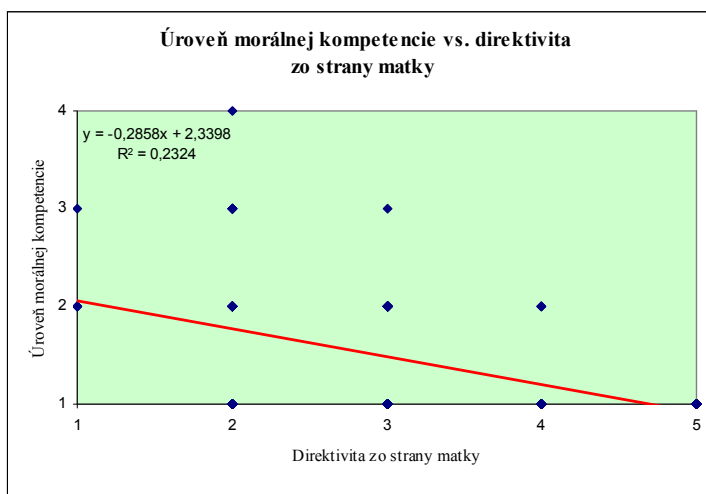
DIR matka - miera direktivity matky percipovaná respondentmi

DIR otec - miera direktivity otca percipovaná respondentmi

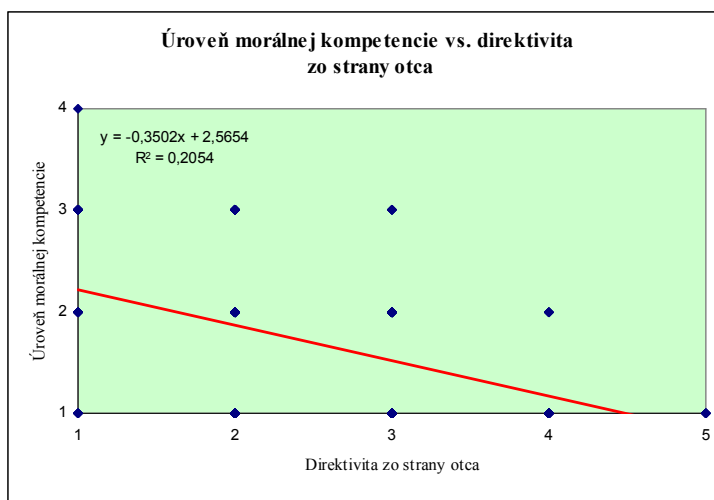
Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: DIR matka (p-value = 0,00001), DIR otec (p-value = 0,00002) na hladine štatistickej významnosti 0,001. Štatistická závislosť je mierna nepriama: DIR matka ($r_s = -0,483$), DIR otec ($r_s = -0,423$). Tesnosť závislosti je mierna, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery direktivity rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie, čiže so znížením zrelosti morálnych úsudkov stredoškólákov.

Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č.16 a Graf č. 17).

Graf č. 16: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity matky percipovanej stredoškólákmi



Graf č. 17: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity otca percipovanej stredoškólákmi



3. Tretiu dimenziu výchovného štýlu predstavovala hostilita rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mieru hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie. Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMK vs. HOS matka		UMK vs. HOS otec	
r_s	-0,233	r_s	-0,162
p - value	0,002	p - value	0,030
n	180	n	180

Legenda:

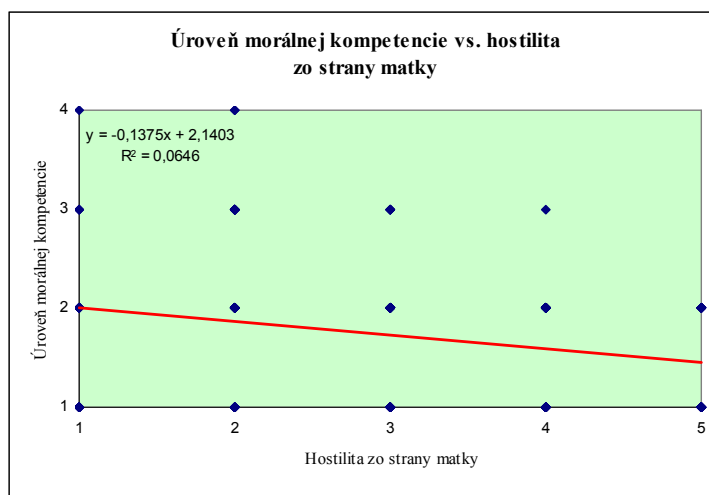
UMK - úroveň morálnej kompetencie respondentov

HOS matka - miera hostility matky percipovaná respondentmi

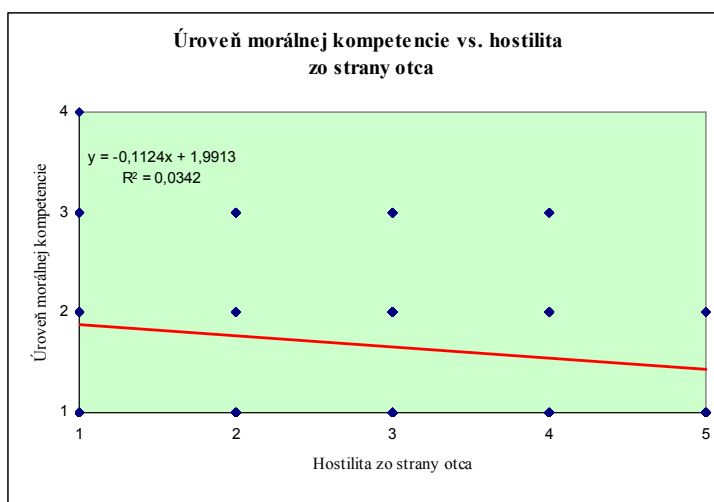
HOS otec - miera hostility otca percipovaná respondentmi

Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: HOS matka (p-value = 0,002), HOS otec (p-value = 0,030) na hladine štatistickej významnosti 0,01 HOS matka a 0,05 HOS otec. Štatistická závislosť je nepriama: HOS matka ($r_s = -0,233$), HOS otec ($r_s = -0,162$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že hostilita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery hostility rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie, čiže znížením zrelosti morálnych úsudkov stredoškólákov. Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č. 18 a Graf č. 19).

Graf č. 18: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility matky percipovanej stredoškólákmi



Graf č. 19: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility otca percipovanej stredoškólákmi



4. Štvrtú dimenziu výchovného štýlu predstavovala autonómia rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie.

Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMK vs. AUT matka		UMK vs. AUT otec	
r_s	0,334	r_s	0,316
p - value	0,0001	p - value	0,0002
n	180	n	180

Legenda:

UMK - úroveň morálnej kompetencie respondentov

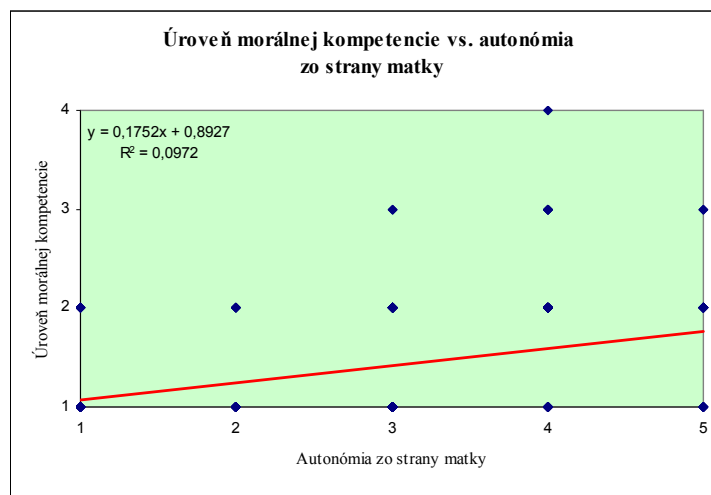
AUT matka - miera autonómie matky percipovaná respondentmi

AUT otec - miera autonómie otca percipovaná respondentmi

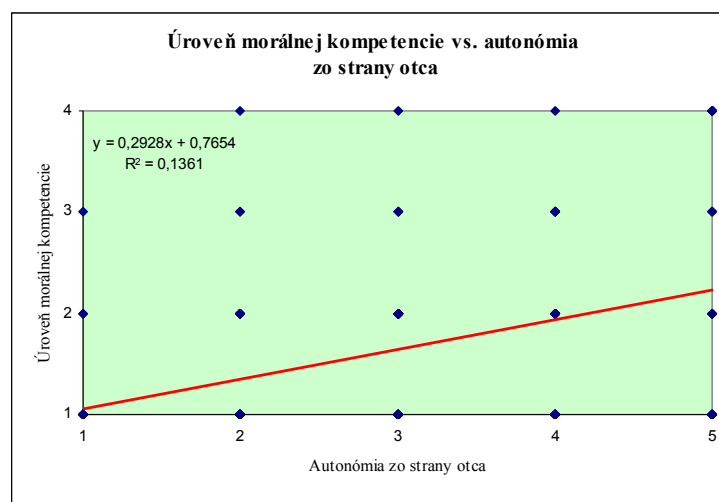
Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: AUT matka (p-value = 0,0001), HOS otec (p-value = 0,0002) na hladine štatistickej významnosti 0,01. Štatistická závislosť je priama: AUT matka ($r_s = 0,334$),

AUT otec ($r_s = 0,316$). Tesnosť závislosti je mierna, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že autonómia rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný priamy (kladný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery autonómie rodičov súvisí s dosahovaním vyššej úrovne morálnej kompetencie, čiže zvýšením zrelosti morálnych úsudkov stredoškólakov. Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č.20 a Graf č. 21).

Graf č. 20: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie matky percipovanej stredoškólákmi



Graf č. 21: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie otca percipovanej stredoškólákmi



5. Piatu dimenziu výchovného štýlu predstavovala autonómia rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti rodičov percipovanej stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie. Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMK vs. NED matka		UMK vs. NED otec	
r_s	-0,179	r_s	-0,202
p - value	0,016	p - value	0,007
n	180	n	180

Legenda:

UMK - úroveň morálnej kompetencie respondentov

NED matka - miera nedôslednosti matky percipovaná respondentmi

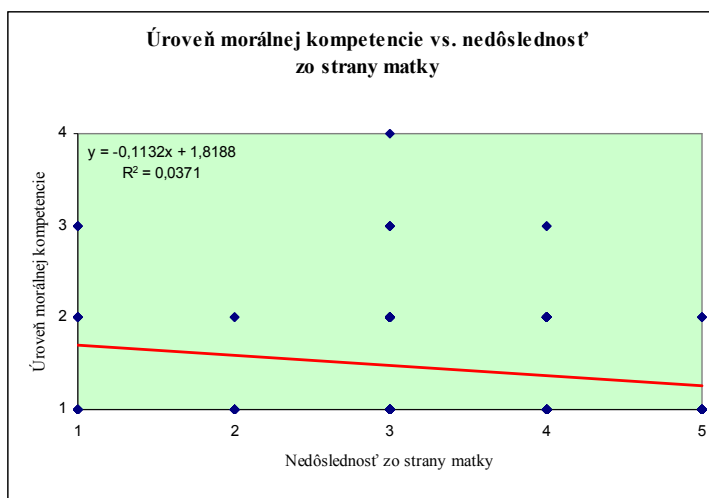
NED otec - miera nedôslednosti otca percipovaná respondentmi

Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: NED matka (p-value = 0,016), NED otec (p-value = 0,007) na hladine štatistickej významnosti 0,05 NED matka a 0,01 NED otec. Štatistická závislosť je nepriama: NED matka ($r_s = -0,179$), NED otec ($r_s = -0,202$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny.

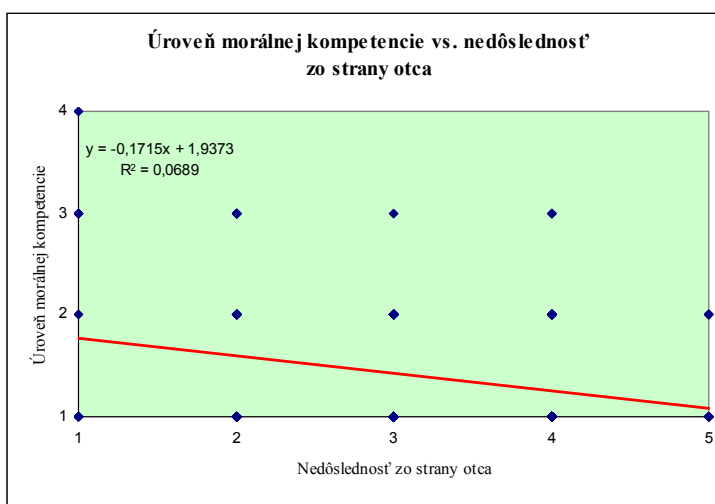
Uvedené zistenie ukazuje, že nedôslednosť rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery nedôslednosti rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie, čiže znížením zrelosti morálnych úsudkov stredoškólákov.

Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č. 22 a Graf č. 23).

Graf č. 22: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti matky percipovanej stredoškólákmi



Graf č. 23: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti otca percipovanej stredoškólákmi



VO č. 8: Existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania stredoškólákov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine?

V rámci uvedenej výskumnej otázky sme zisťovali, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania stredoškólákov a jednotlivými dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine.

1. Prvú dimenziu výchovného štýlu predstavoval pozitívny záujem rodičov percipovaný stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej

významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie. Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMU vs. POZ matka		UMU vs. POZ otec	
r_s	0,029	r_s	0,017
p - value	0,670	p - value	0,762
n	180	n	180

Legenda:

UMU - úroveň morálneho usudzovania respondentov

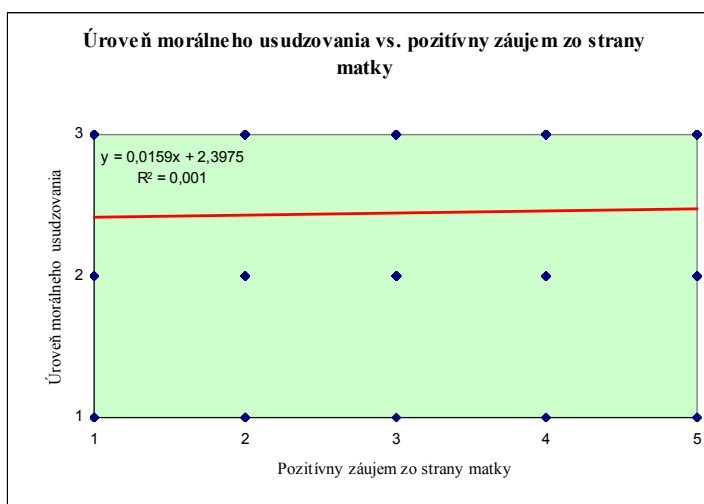
POZ matka - miera pozitívneho záujmu matky percipovaná respondentmi

POZ otec- pozitívneho záujmu otca percipovaná respondentmi

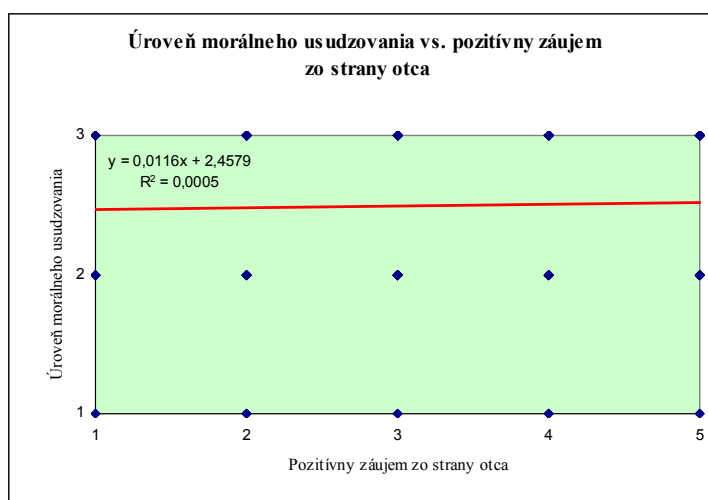
Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškólákmi nie je štatisticky významný: POZ matka (p-value = 0,670), POZ otec (p-value = 0,762) na hladine štatistickej významnosti 0,05. Uvedené zistenie ukazuje, že pozitívny záujem rodičov percipovaný stredoškólákmi nemá štatisticky významný vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania.

Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č.24 a Graf č. 25).

Graf č. 24: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu matky percipovaného stredoškólákmi



Graf č. 25: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu otca percipovaného stredoškólákmi



2. Druhú dimenziu výchovného štýlu predstavovala direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie.

Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

	UMU vs. DIR matka		UMU vs. DIR otec
r_s	-0,430	r_s	-0,353
p - value	0,0001	p - value	0,0002
n	180	n	180

Legenda:

UMU - úroveň morálneho usudzovania respondentov

DIR matka - miera direktivity matky percipovaná respondentmi

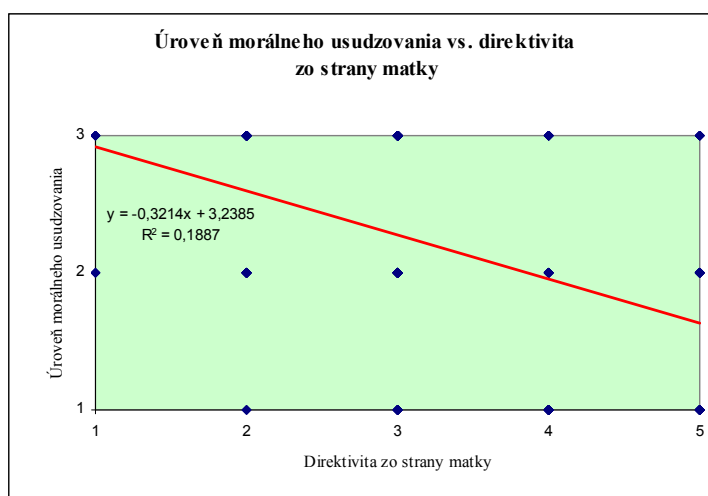
DIR otec - miera direktivity otca percipovaná respondentmi

Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: DIR matka (p-value = 0,0001), DIR otec (p-value = 0,0002) na hladine štatistickej významnosti 0,001. Štatistická závislosť je mierna nepriama: DIR matka ($r_s = -0,430$), DIR otec ($r_s = -0,353$). Tesnosť závislosti je mierna, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky

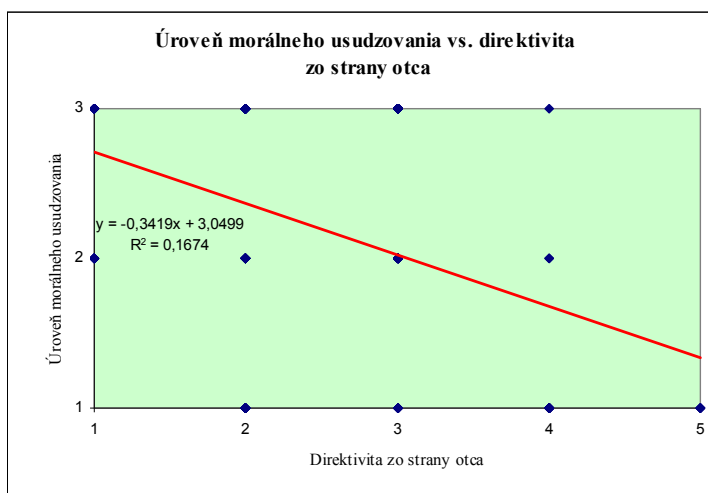
významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania. Percipované zvýšenie miery direktivity rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálneho usudzovania stredoškolákov.

Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškolákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č. 26 a Graf č. 27).

Graf č. 26: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity matky percipovanej stredoškolákmi



Graf č. 27: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity otca percipovanej stredoškolákmi



3. Tretiu dimenziu výchovného štýlu predstavovala hostilita rodičov percipovaná stredoškolákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou hostility rodičov percipovanej

stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovní morálneho usudzovania a mieru hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie. Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMU vs. HOS matka		UMU vs. HOS otec	
r_s	-0,217	r_s	-0,210
p - value	0,003	p - value	0,005
n	180	n	180

Legenda:

UMU - úroveň morálneho usudzovania respondentov

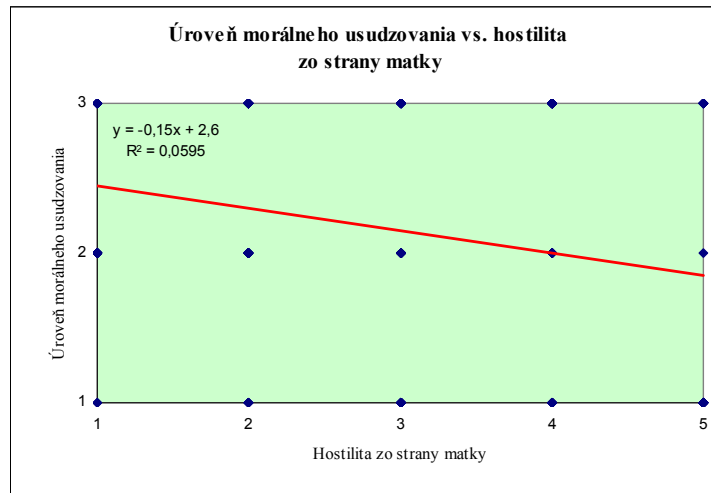
HOS matka - miera hostility matky percipovaná respondentmi

HOS otec - miera hostility otca percipovaná respondentmi

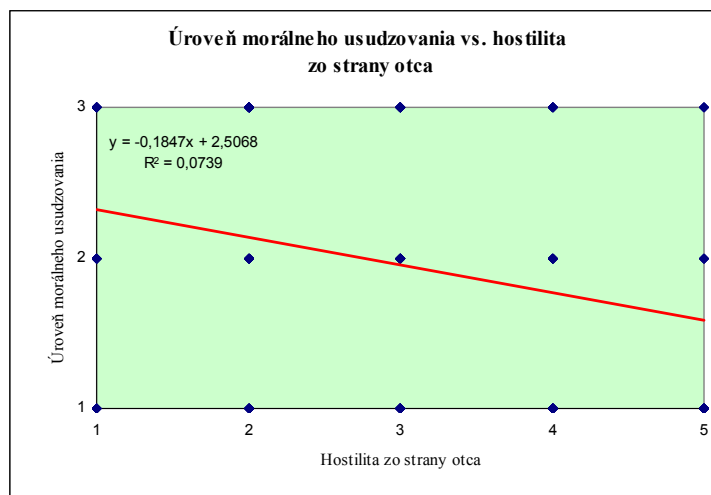
Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovní morálneho usudzovania a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: HOS matka (p-value = 0,003), HOS otec (p-value = 0,005) na hladine štatistickej významnosti 0,01. Štatistická závislosť je nepriama: HOS matka ($r_s = -0,217$), HOS otec ($r_s = -0,210$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že hostilita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania. Percipované zvýšenie miery hostility rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálneho usudzovania stredoškólákov.

Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovní morálneho usudzovania a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č. 28 a Graf č. 29).

Graf č. 28: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou hostility matky percipovanej stredoškólákmi



Graf č. 29: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou hostility otca percipovanej stredoškólákmi



4. Štvrtú dimenziu výchovného štýlu predstavovala autonómia rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie.

Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMU vs. AUT matka		UMU vs. AUT otec	
r_s	0,244	r_s	0,215
p - value	0,001	p - value	0,004
n	180	n	180

Legenda:

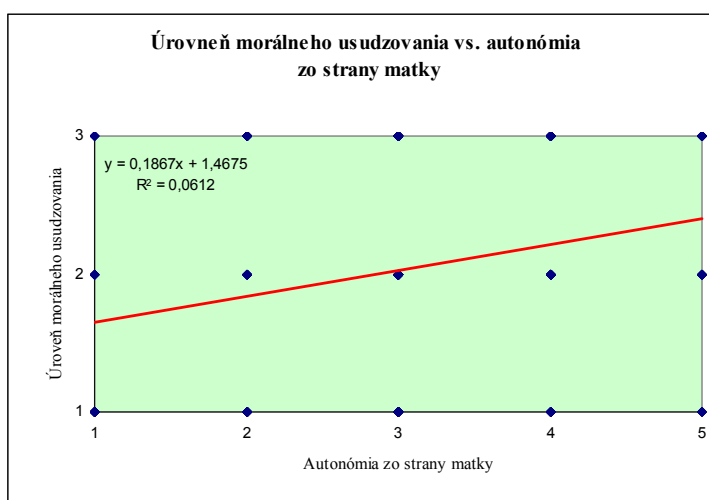
UMU - úroveň morálneho usudzovania respondentov

AUT matka - miera autonómie matky percipovaná respondentmi

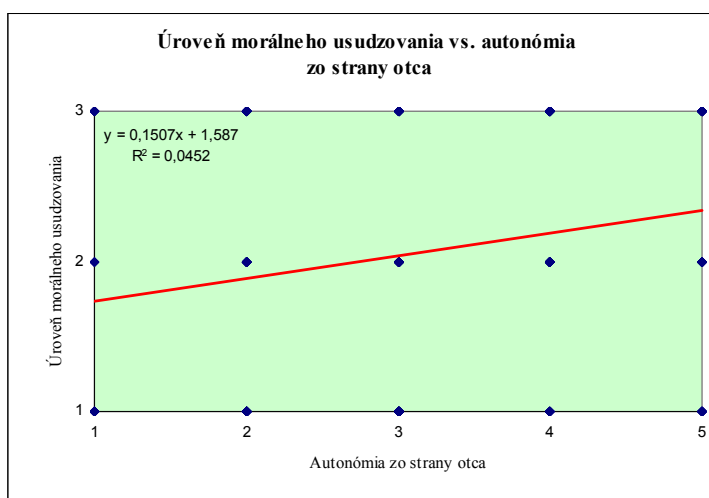
AUT otec - miera autonómie otca percipovaná respondentmi

Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi je štatisticky významný: AUT matka (p-value = 0,001), HOS otec (p-value = 0,004) na hladine štatistickej významnosti 0,01. Štatistická závislosť je priama: AUT matka ($r_s = 0,244$), AUT otec ($r_s = 0,216$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že autonómia percipovaná zo strany rodičov stredoškólákmi má priamy (kladný) vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania. Percipované zvýšenie miery autonómie rodičov súvisí s dosahovaním vyššej úrovne morálneho usudzovania stredoškólákov. Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č. 29 a Graf č. 30).

Graf č. 29: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie percipovanej zo strany matky stredoškólákmi



Graf č. 30: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie zo strany otca percipovanej stredoškólákmi



5. Piatu dimenziu výchovného štýlu predstavovala nedôslednosť rodičov percipovaná stredoškólákmi. Zaujímalo nás, či existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi celého výskumného súboru. Analýzu štatistickej významnosti a tesnosti závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi sme zisťovali pomocou Spearmanovho koeficientu (r_s) poradovej korelácie. Výsledky korelačnej analýzy sú nasledovné:

UMU vs. NED matka		UMU vs. NED otec	
r_s	-0,228	r_s	-0,243
p - value	0,002	p - value	0,001
n	180	n	180

Legenda:

UMU - úroveň morálneho usudzovania respondentov

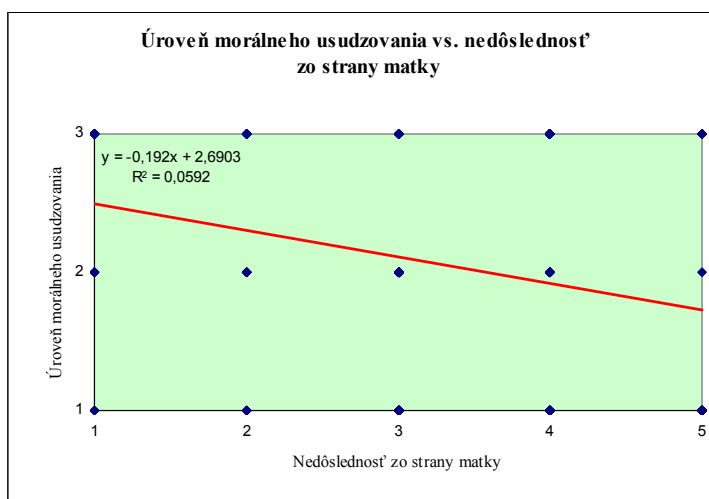
NED matka - miera nedôslednosti matky percipovaná respondentmi

NED otec - miera nedôslednosti otca percipovaná respondentmi

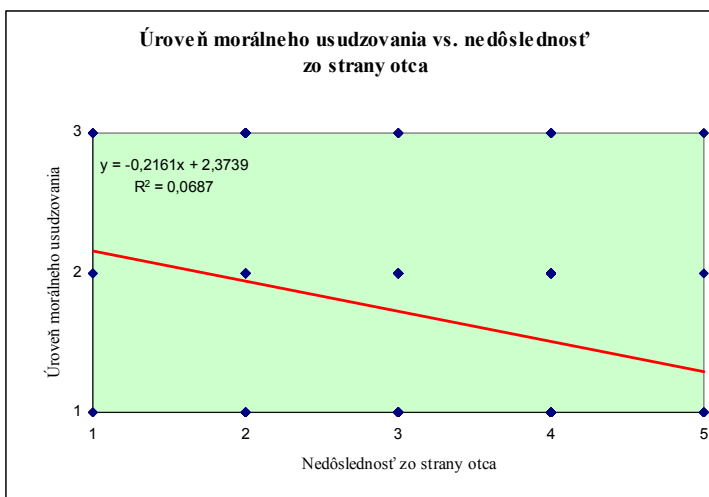
Výsledky korelačnej analýzy ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi je štatisticky významný: NED matka (p-value = 0,002), NED otec (p-value = 0,001) na hladine štatistickej významnosti 0,01. Štatistická závislosť je nepriama: NED matka ($r_s = -0,228$), NED otec ($r_s = -0,243$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že nedôslednosť vo výchove percipovaná zo strany rodičov

stredoškólákmi má nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania. Percipované zvýšenie miery nedôslednosti zo strany rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálneho usudzovania stredoškólákov. Celkový pohľad na významnosť a tesnosť závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou výchovnej nedôslednosti zo strany rodičov percipovanej stredoškólákmi zachytávajú grafické schémy (Graf č. 31 a Graf č. 32).

Graf č. 31: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany matky stredoškólákmi



Graf č. 32: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany otca stredoškólákmi



DISKUSIA

V prvej časti nášho výskumu sme venovali pozornosť zisťovaniu úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania chlapcov a dievčat rôznych typov stredných škôl a rôzneho veku.

Štatistickým spracovaním údajov získaných v troch typoch stredných škôl (stredná zdravotnícka škola, stredná priemyselná škola stavebná a gymnázium) sme zisťovali významnosť rozdielov skúmaných javov medzi jednotlivými školami, pohlaviami a medzi ročníkmi. Výsledky nášho výskumu porovnáme s ďalšími dostupnými výsledkami výskumov morálnej kompetencie a morálneho usudzovania v Českej republike, Slovensku a zahraničí.

V rámci prvej výskumnej otázky (VO č. 1) nás zaujímalo, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie (zrelosti morálneho úsudku) stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl. Pri konštrukcii výskumnej otázky sme vychádzali z predpokladu, že typ štúdia úzko súvisí s úrovňou morálnych kompetencií stredoškôľakov. Predpokladali sme, že študenti technického (SPŠ) a prírodovedného (GYM) zamerania, disponujú nižšou úrovňou morálnych kompetencií v porovnaní so študentmi zdravotníckej školy (SZŠ), ktorej zameranie môžeme označiť ako pomáhajúce. Štúdium s technickým a prírodovedným zameraním zahŕňa riešenie odlišných tém než štúdium pomáhajúcich profesií. Ich primárnou orientáciou je totiž praktické využívanie poznatkov z technických a prírodných vied. Domnievame sa, že študenti s technickým a prírodovedným zameraním nie sú tak často, ako študenti s pomáhajúcim zameraním konfrontovaní s riešením morálnych problémov, čo by sa v konečnom dôsledku malo odraziť aj na úrovni morálnych kompetencií technicky a prírodovedne zameraných študentov.

Výsledky nášho výskumu (p -value = 0,0693) nepotvrdili signifikantné rozdiely v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov medzi jednotlivými typmi škôl. Rešpektujúc metodologické limity nášho výskumu konštatujeme, že medzi úrovňou morálnej kompetencie u študentov jednotlivých typov stredných škôl neexistuje štatisticky významný rozdiel. Najväčšiemu počtu respondentov v rámci všetkých typov škôl zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie (48,33%). K najvyššej úrovni morálnej kompetencie v rámci všetkých typov škôl patrí najmenšie zastúpenie respondentov nášho výskumu (2,22%).

V kontexte iných štúdií môžeme hovoriť o čiastočne rozporuplnom závere, nakoľko sa na jednej strane naše zistenie zhoduje s výsledkami niektorých empirických štúdií a na druhej strane stojí v opozícii v porovnaní s inými výskumnými výsledkami. Ráczová, Pinková (1991) realizovali výskum cieľom ktorého bolo preskúmať distribúciu úrovne morálnej kompetencie u vysokoškolských študentov pomáhajúcich odborov. Na základe výskumu uvádzajú, že väčšina študentov VŠ, bez ohľadu na študijný odbor, disponuje strednou úrovňou morálnych kompetencií. Naše výskumné zistenia tiež potvrdili, že najväčšiemu počtu respondentov v rámci všetkých typov stredných škôl zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie. Podľa Ráczovej a Pinkovej (1991) študenti pomáhajúcich profesií (psychológie a medicíny) preukazujú vyššiu úroveň morálnych kompetencií v porovnaní so študentmi techniky a prírodne zameraných vysokých škôl. Naše výskumné zistenia nepotvrdili rozdiely v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl. Podľa Ráczovej a Pinkovej (1991) študenti technických odborov vysokých škôl preukazujú vyššiu úroveň morálnych kompetencií v porovnaní so študentmi prírodovedných odborov vysokých škôl. Naše výskumné zistenia nepotvrdili rozdiely v distribúcii úrovne morálnej kompetencie medzi študentmi stredných škôl s technickým a prírodovedným zameraním.

V rámci druhej výskumnej otázky (VO č. 2) nás zaujímalo, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškolákov medzi pohlaviami. Pri konštrukcii výskumnej otázky sme vychádzali z teórie interpohlavných rozdielov v morálnom usudzovaní podľa Gilliganovej (2001). Autorka na podklade vlastného výskumu dospela k záveru, že Piaget (1932) a Kohlberg (1969) vytvorili teóriu spravodlivosti, ktorá odráža predovšetkým morálne myslenie mužov. Pre morálne myslenie žien sú podľa jej názoru tieto koncepcie nedostačujúce, nakoľko špecificky ženské prvky morálky vôbec nezohľadňujú. Gilliganová (2001) vytvorila predstavu ženskej morálky starostlivosti v protiklade k mužskej morálke spravodlivosti. Morálka spravodlivosti je strohá a rigidná, dostatočne neprihliada k vnútornému stavu a motivácii konajúcich osôb a ku zvláštnosti situácie, na rozdiel od morálky starostlivosti, ktorá sa vyznačuje situačnou senzitivitou a flexibilitou. Zatiaľ čo ženy pri svojich morálnych úvahách zohľadňujú najmä konkrétnu štruktúru vzájomných vzťahov a podľa nej sa orientujú, muži sa riadia abstraktnými právami a povinnosťami.

Výsledky nášho výskumu (p -value = 0,0682) nepotvrdili rozdiel v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškolákov medzi jednotlivými pohlaviami. Najväčšiemu počtu účastníkov oboch pohlaví zodpovedá stredná úroveň morálneho usudzovania (48,33%). K

najvyššej úrovni zrelosti morálnych úsudkov patrí najmenšie zastúpenie účastníkov výskumu (2,22%).

V kontexte iných štúdií môžeme hovoriť o čiastočne rozporuplnom závere. Self (1991) na základe svojich prvých výskumov uvádza, že neexistujú diferencie medzi mužmi a ženami v dosahovanej úrovni morálneho usudzovania. Avšak v neskorších empirických analýzach so študentmi medicíny Self (1998) dokazuje signifikantnú koreláciu medzi stupňom zrelosti morálnych úsudkov a pohlavím, kedy ženy jednoznačne preukázali vyššiu morálnu kompetenciu ako muži. K identickému tvrdeniu dospeli i manželia Priceovci (1998), ktorí tiež dokumentujú pohlavné rozdiely ohľadom morálneho usudzovania.

Medzipohlavné rozdiely ohľadom zrelosti morálnych úsudkov nepreukázala svojim výskumom vo svojej transverzálnej štúdií ani Slováčková (2001), ktorá sa v Českej republike, pre nás v kultúrnej bližšom prostredí, pokúsila zmapovať úroveň morálnej kompetencie študentov lekárskej fakulty. V súlade s nami uvedená autorka konštatovala nesignifikantný rozdiel v dosahovanej úrovni morálneho usudzovania u mužov a žien.

Podobný výsledok vyslovil i Lind (1995), ktorý potvrdil, že pohlavie nekoreluje s úrovňou morálneho usudzovania.

V tomto kontexte sa opäť vrátíme k už spomínanej Gilliganovej (2001), ktorá neskôr výskumne zistila, že perspektívu starostlivosti možno nájsť aj u mužov. Odvolávajúc sa na empirické dôkazy tvrdí, že síce existujú ženy i muži, ktorí v morálnych situáciách zohľadňujú obidve perspektívy, avšak pri sústredení sa len na jednu z nich možno pozorovať pohlavne špecifický trend: muži dávajú prednosť morálke spravodlivosti a ženy morálke starostlivosti.

Kohlberg (1976) rozhodne popiera štruktúrne rozdiely medzi ženskou a mužskou morálkou a upresňuje, že morálka spravodlivosti a starostlivosti sa vzájomne dopĺňajú; ide o model vzájomnosti muža a ženy. Empiricky sa podľa Heidbringa (1997) zdá byť pohlavná špecifickosť morálky len ťažko dokázateľná. V zhode s vyššie uvedenými výskumnými výsledkami, nevynímajúc naše zistenie, musíme konštatovať, že predsa len ako u mužov, tak i u žien sa uplatňuje rovnaká postupnosť morálneho usudzovania (Colby & Kohlberg, 1987). V tomto zmysle možno hovoriť o rovnakých morálnych perspektívach mužov a žien. Avšak významnejšie ako biologické pohlavie sa zdá byť vzájomné pôsobenie medzi morálnou kompetenciou a osobným nasadením v určitej situácii. Ženy a muži sa pri svojom morálnom myslení síce neodlišujú, vzhľadom na konkrétne rozhodnutia, vzťahujúce sa k určitej roli v spoločnosti, avšak medzi oboma pohlaviami

existujú veľké názorové rozdiely (Brabeck, 1983). V tomto súvisi možno teda súhlasiť i s tvrdením o odlišných morálnych perspektívach mužov a žien.

V rámci tretej výskumnej otázky (VO č. 3) nás zaujímalo, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie stredoškóľákov vzhľadom k ich veku. Konkrétne, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi druhých a tretích ročníkov. Pri konštrukcii výskumnej otázky sme vychádzali zo záverov Linda (2004), ktorý tvrdí, že jedine úroveň vzdelania vysoko pozitívne koreluje s úrovňou morálnej kompetencie. Vplyv iných faktorov, ako je vek, pohlavie, socio-ekonomický status na rast morálnej kompetencie sa podľa neho nepreukázal. Napriek uvedenému tvrdeniu nás zaujímalo, či sa študenti rôznych ročníkov skutočne nebudú líšiť v dosiahnutom skóre morálnej kompetencie.

Výsledky nášho výskumu (p -value = 0,0044) potvrdili vysoko signifikantný rozdiel v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškóľákov medzi jednotlivými ročníkmi. Vysoko signifikantný rozdiel medzi druhákmi a tretiakmi zaznamenávame v distribúcii morálnej kompetencie v rámci jej nízkej úrovne (p -value = 0,008). Pre porovnanie: 47,78% druhákov a 26,67% tretiakov dosahuje nízku úroveň morálnej kompetencie. Rozdiely medzi ročníkmi v ďalších rovinách morálnej kompetencie nie sú štatisticky významné. Najväčšiemu počtu respondentov druhých ročníkov zodpovedá nízka úroveň morálnej kompetencie (47,78%). Najväčšiemu počtu respondentov tretích ročníkov zodpovedá stredná úroveň morálnej kompetencie (55,56%). K najvyššej úrovni morálnej kompetencie v oboch ročníkoch patrí najmenšie zastúpenie účastníkov (1,11% a 3,33%). Rešpektujúc metodologické limity nášho výskumu konštatujeme, že študenti tretích ročníkov dosahujú štatisticky významne vyššiu úroveň morálnej kompetencie v porovnaní so študentmi druhých ročníkov. Zrelosť morálnych úsudkov tretiakov je vyššia ako zrelosť morálnych úsudkov študentov druhých ročníkov v rámci všetkých typov stredných škôl. Výsledky nášho výskumu ukazujú na skutočnosť, že úroveň morálnej kompetencie, čiže zrelosť morálneho usudzovania stredoškóľákov so stúpajúcim ročníkom štúdia signifikantne rastie.

V kontexte iných štúdií môžeme hovoriť o čiastočne rozporuplnom závere. Rest (1986) vo svojej longitudinálnej práci s juniorskými a seniorskými študentmi vysokoškóľského štúdia nachádza nárast p -indexu svojho testu DIT, zameraného na meranie morálnych postojov, u študentov s vyšším vzdelaním v závislosti od toho, koľko rokov vysokej školy absolvovali. Svoje dáta porovnáva s ďalšími šiestimi longitudinálnymi štúdiami, ktoré tiež vykazujú signifikantný nárast p -indexu. Narvaez

(1998) vo svojom výskume, aplikovanom na stredoškolských a univerzitných študentoch, zistil, že vysokoškooláci skórujú vyššie ako stredoškooláci. Na druhej strane Self (1991) vo svojich empirických štúdiách poukázal na inhibíciu úrovne morálnej kompetencie počas štúdia.

V Českej republike empirická štúdia Slováčkovej (2001) odhalila zaujímavé zistenia, keď okrem iného porovnávala zhody a rozdiely v morálnej kompetencii a preferencii štádií morálneho usudzovania jednak medzi študentmi jednotlivých ročníkov lekárskej fakulty a jednak medzi českými a zahraničnými medikmi. Dospela ku kontroverzným výsledkom: so stúpajúcim ročníkom úroveň morálneho usudzovania budúcich českých lekárov signifikantne klesá ($p = 0,018$) a u zahraničných probandov nesignifikantne rastie.

Výsledky nášho výskumu ukazujú na skutočnosť, že úroveň morálnej kompetencie čiže zrelosť morálneho usudzovania stredoškoolákov so stúpajúcim ročníkom štúdia signifikantne rastie.

V rámci štvrtej výskumnej otázky (VO č. 4) nás zaujímalo, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškoolákov medzi jednotlivými typmi škôl. Pri konštrukcii výskumnej otázky sme vychádzali z predpokladu, že typ štúdia úzko súvisí nielen s úrovňou morálnych kompetencií, ale aj s dosiahnutou úrovňou morálneho usudzovania stredoškoolákov. Predpokladali sme, že študenti technického (SPŠ) a prírodovedného (GYM) zamerania, dosiahnu nižšiu úroveň morálneho usudzovania, to znamená, že budú preferovať nižšie úrovne morálneho usudzovania v porovnaní so študentmi zdravotníckej školy (SZŠ), ktorej zameranie môžeme označiť ako pomáhajúce. Ako sme už uviedli, štúdium s technickým a prírodovedným zameraním zahŕňa riešenie odlišných tém než štúdium pomáhajúcich profesií. Ich primárnou orientáciou je totiž praktické využívanie poznatkov z technických a prírodných vied. Domnievame sa, že študenti s technickým a prírodovedným zameraním nie sú tak často ako študenti s pomáhajúcim zameraním konfrontovaní s riešením morálnych problémov, čo by sa v konečnom dôsledku malo odraziť aj na úrovni morálneho usudzovania technicky a prírodovedne zameraných študentov.

Výsledky nášho výskumu ($p = 0,2996$) nepotvrdili signifikantné rozdiely v distribúcii úrovne morálneho usudzovania stredoškoolákov medzi jednotlivými typmi škôl. Rešpektujúc metodologické limity nášho výskumu konštatujeme, že medzi úrovňou morálneho usudzovania (preferenciou úrovni morálneho usudzovania) študentov jednotlivých typov stredných škôl neexistuje štatisticky významný rozdiel. Najväčšiemu počtu respondentov (53,33%) v rámci všetkých typov škôl zodpovedá postkonvenčná

úroveň morálneho usudzovania. Najviac stredoškolákov uplatňovalo tendenciu vyhodnocovať morálnu dilemu podľa vnútorne zabudovaných morálnych princípov (postkonvenčná rovina). K najnižšej (predkonvenčnej) úrovni morálneho usudzovania v rámci všetkých typov škôl patrí najmenšie zastúpenie respondentov. Najmenšie percentuálne zastúpenie stredoškolákov (8,33%) preferovalo v individuálne potreby a záujmy (predkonvenčná rovina). Napĺňanie sociálnych očakávaní, postoj lojality voči ostatným (konvenčná rovina) preferovalo (38,33%) stredoškolákov.

Výsledky výskumu ($p = 0,6448$) nepotvrdili signifikantné rozdiely ani v distribúcii preferencie štádia morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými typmi škôl na zvolenej hladine štatistickej významnosti. Najväčšiemu počtu respondentov (31,11%) v rámci všetkých typov škôl zodpovedá preferencia VI. štádia morálneho usudzovania. Najnižšie štádia (I. II.) morálneho usudzovania v rámci všetkých typov škôl preferovalo najmenšie zastúpenie respondentov (8,88%).

V kontexte iných štúdií môžeme hovoriť o čiastočnej podobnosti záverov, nakoľko sú naše zistenia porovnateľné s inými výskumnými závermi. Vo výskume zameranom na deskripciu osobnej morálky ako determinantu mentálneho zdravia, ktorý realizovala Lajčiaková (2011) najvyšší počet respondentov (36,58%) preferoval piaty stupeň postkonvenčnej roviny morálneho usudzovania. V našom výskume V. štádium preferovalo 20,56% stredoškolákov. Respondentov, ktorí preferovali piate štádium by mal motivovať zmysel pre povinnosť, dôležitejšiu úlohu by mal však zohrávať zmysel pre spravodlivosť a zákon, pričom by malo dochádzať k postupnému uvedomovaniu si relativity zákonov. Táto skutočnosť sa zhoduje s výskumnými zisteniami Linda (2002), ktorý tvrdí, že prevažná väčšina subjektov najviac preferuje piate štádium morálneho usudzovania. Z výskumu Lajčiakovej (2011) vyplýva, že najvyšší, šiesty stupeň morálneho usudzovania prislúcha 21,95% participantom výskumu (v našom prípade 31,11%), ktorých by mali charakterizovať slobodne zvolené etické princípy nadobudnuté ako univerzálne hodnoty spravodlivosti. Autonómny typ osobnej morálky prislúcha podľa Lajčiakovej 58,54% jednotlivcom z výskumného súboru (v našom prípade 51,67%). Ide o typ osobnej morálky týkajúcej sa morálnych hodnôt, princípov a zásad, bez ohľadu na spoločenský poriadok a autoritu osôb či skupiny. Prvý a druhý stupeň morálneho usudzovania sa objavil u 26,83% respondentov, z toho 4,87% by sa malo správať tak, aby neprekročili pravidlá určené autoritou a 21,95% by mali konať morálne správne, ale len preto, že sa im to samým oplatí, ide o tzv. individualistickú účelovosť. V našom prípade I. a II. štádium morálneho usudzovania preferovalo 8,89% stredoškolákov. Táto predkonvenčná rovina opisuje

heteronómnou osobnú morálku jednotlivcov, ktorých morálne hodnotenie sa odvíja od nesprávneho konania a fyzických i psychických dôsledkov daného konania. Štvrtý stupeň morálneho usudzovania preferuje 14,63% respondentov (v našom prípade 23,89%), ktorých by mal vystihovať zmysel pre povinnosť voči autorite a existujúcim spoločenským pravidlám. Mali by konať morálne správne, pretože sa snažia svojimi činmi udržať chod spoločnosti. Konvenčnú rovinu morálneho usudzovania, ktorá zahŕňa osobnú morálku charakterizovanú postojom lojality k sociálnym očakávaniam a spoločenským požiadavkám, tvorí i tretí stupeň, avšak vo výskumnom súbore sa jeho preferencia neobjavila (v našom prípade 15,56%).

V rámci piatej výskumnej otázky (VO č. 5) nás zaujímalo, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov medzi pohlaviami. Pri konštrukcii výskumnej otázky sme vychádzali z teórie interpohlavných rozdielov v morálnom usudzovaní podľa Gilliganovej (2001).

Výsledky nášho výskumu ($p = 0,0708$) nepotvrdili signifikantný rozdiel v distribúcii úrovne morálnej kompetencie stredoškolákov medzi jednotlivými pohlaviami. Najväčšiemu počtu respondentov (55,33%) oboch pohlaví zodpovedá najvyššia (postkonvenčná) úroveň morálneho usudzovania. K najnižšej (predkonvenčnej) úrovni morálneho usudzovania patrí najmenšie zastúpenie respondentov (8,33%).

Z výskumu, ktorý bol zameraný na skúmanie morálnych úsudkov adolescentov vo veku 15 - 18 rokov (Lajčiaková, 2007) vyplýva, že adolescentní chlapci a dievčatá sa nelíšia v dosahovanej úrovni morálneho usudzovania ($t_{(208)} = 0,268$; $p = 0,789$).

V kontexte iných štúdií môžeme hovoriť o čiastočne rozporuplnom závere. Colby a Kohlberg (1987) konštatujú, že rovnako u mužov, tak i u žien sa uplatňuje rovnaká postupnosť morálneho usudzovania. Ďalšie, aj keď staršie výskumy, no nie menej závažné, potvrdili, že vplyv premennej pohlavie nie je významný pre dosiahnutie najvyšších stupňov morálnych úsudkov (Keasey, 1972, Brabeck, 1983). Podobný výsledok vyslovil i Lind (1995), ktorý potvrdil, že pohlavie nekoreluje s úrovňou morálneho usudzovania.

K odlišným záverom sa dopracoval Self (1998), ktorý konštatuje signifikantnú koreláciu medzi úrovňou morálneho usudzovania a pohlavím, kedy ženy jednoznačne dosiahli vyšší stupeň morálneho usudzovania ako muži.

Interpohlavné chápanie morálky nie je automatickým znakom diferencii v morálnom usudzovaní adolescentných chlapcov a dievčat, aj keď mnohé empirické štúdie rozdiely potvrdzujú (Čermák, 1989). Prevažná väčšina adolescentov sa orientuje vo svojom

morálnom myslení i konaní „mužsky“ aj „žensky“, samozrejme, do úvahy treba brať množstvo situačných premenných.

V rámci šiestej výskumnej otázky (VO č. 6) nás zaujímalo, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania stredoškolákov vzhľadom k ich veku. Konkrétne sme zisťovali, či existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálneho usudzovania medzi študentmi druhých a tretích ročníkov v rámci celého výskumného súboru. Pri konštrukcii výskumnej otázky sme vychádzali z predpokladu, že dĺžka štúdia úzko súvisí nielen s úrovňou morálnych kompetencií, ale aj s dosiahnutou úrovňou morálneho usudzovania stredoškolákov.

Výsledky nášho výskumu ($p = 0,0493$) potvrdili signifikantný rozdiel v distribúcii úrovne morálneho usudzovania stredoškolákov medzi jednotlivými ročníkmi. Signifikantný rozdiel v úrovni morálneho usudzovania medzi študentmi 2. a 3. ročníkov zaznamenávame v rámci konvenčnej ($p\text{-value} = 0,046$) a postkonvenčnej úrovne ($p\text{-value} = 0,035$). Pre porovnanie: 45,56% druhákov a 31,11% tretiakov dosiahlo konvenčnú a 45,56% druhákov a 61,11% tretiakov dosiahlo postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania. Rozdiel medzi ročníkmi v predkonvenčnej úrovni morálneho usudzovania nie je štatisticky významný ($p\text{-value} = 0,668$).

Najväčšiemu počtu respondentov (53,33%) v obidvoch ročníkoch zodpovedá najvyššia (postkonvenčná) úroveň morálneho usudzovania. K najnižšej úrovni morálneho usudzovania patrí najmenšie zastúpenie respondentov obidvoch ročníkov (8,33%).

V kontexte iných štúdií môžeme hovoriť o čiastočne rozporuplnom závere. Z výskumu, ktorý bol zameraný na skúmanie morálnych úsudkov adolescentov vo veku 15 - 18 rokov (Lajčiaková, 2007) vyplýva, že medzi probandami rozličného veku existuje rozdiel v úrovni morálneho usudzovania ($p = 0,004$). Tento rozdiel je v smere vyššej úrovne morálneho usudzovania u 18. ročných jednotlivcov, potom nasledujú probandi z vekovej kategórie 15. rokov.

Podľa Czysowskej a Niemczynského (1996), vek pozitívne koreluje s úrovňou morálneho usudzovania jednotlivca.

Čo sa týka veku, nesúhlasné závery v porovnaní s našimi výsledkami prezentujú Simmonsovci (1994), podľa ktorých sa nepreukázal významný vplyv veku na úroveň morálneho usudzovania.

Self (1991) na základe svojich prvých výskumov uvádza, že neexistujú diferencie medzi adolescentmi (15 až 18 roční) v dosahovanej úrovni morálneho usudzovania.

Lind (1996) nevysvetľuje stúpajúcim vekom, ale predovšetkým zvyšujúcou sa úrovňou vzdelania.

Naše zistenia podporujú poznatky ontogenetickej psychológie, ktorá zdôrazňuje, že osvojovanie si noriem a pravidiel správania, tendencia k morálnemu usudzovaniu a rozhodovaniu podľa pevných morálnych kritérií v rámci sociálnej ontogenézy predstavuje jednu z dominantných oblastí vývinu adolescenta (Macek, 1999). Avšak pre psychológiu sa na tomto mieste otvára široké pole výskumnej pôsobnosti, nakoľko skúmanie morálneho usudzovania môže byť užitočné pre viaceré odvetvia psychológie.

Druhá časť nášho výskumu bola zameraná na potvrdenie vzťahu medzi úrovňou morálnej kompetencie, úrovňou morálneho usudzovania stredoškolákov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine. Vzhľadom na skutočnosť, že úroveň morálnej kompetencie úzko súvisí s úrovňou morálneho usudzovania stredoškolákov budeme v nasledujúcom texte obidve premenné porovnávať s dimenziami percipovaného výchovného štýlu uplatňovaného matkou a otcom v rodine stredoškolákov.

V rámci siedmej výskumnej otázky (VO č. 7) nás zaujímalo, či existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie stredoškolákov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine. Zároveň sme chceli overiť, či existuje signifikantný vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania stredoškolákov a dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine (VO č. 8).

Prvú dimenziu výchovného štýlu predstavuje pozitívny záujem rodičov percipovaný stredoškolákmi. Vychádzali sme z predpokladu, že percepcia pozitívneho záujmu stredoškolákov zo strany rodičov bude pozitívne súvisieť s dosiahnutou úrovňou ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. Pozitívny prístup zo strany rodičov bude posilňovať zrelosť morálnych úsudkov (úroveň morálnej kompetencie) a rozvíjať morálne usudzovanie stredoškolákov.

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu percipovaného stredoškolákmi zo strany rodičov nie je štatisticky významný: POZ matka r_s (p-value = 0,251), POZ otec r_s (p-value = 0,508).

Rovnako vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu rodičov percipovaného stredoškolákmi nie je štatisticky významný: POZ matka (p-value = 0,670), POZ otec (p-value = 0,762).

Uvedené zistenie ukazuje, že pozitívny záujem, ktorý percipujú stredoškóoláci zo strany svojich rodičov nemá štatisticky významný vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania.

Vzhľadom na metodologické úskalia a zároveň z dôvodu absentujúcich českých a slovenských prameňov, ktoré by nám umožnili nahliadnuť do analogických, komplexne spracovaných výskumov daného problému, ako i kvôli nedostatočnému empirickému rozpracovaniu našej problematiky v zahraničnej odbornej psychologickej literatúre, budeme v diskusii nútení odvolávať sa výskumné výsledky a tvrdenia autorov, ktoré sa aspoň čiastočne dotýkajú nášho empirického zámeru. V tomto kontexte môžeme hovoriť o rozporuplnom závere, ktorý je v opozícii v porovnaní s inými tvrdeniami a výskumnými výsledkami.

Väčšina autorov, ktorí sa zaoberajú vývinom charakteru dieťaťa, zdôrazňujú mimoriadny význam kvality vzťahov v rodine.

Podľa Walkera a Taylora (1991) pre rozvoj morálneho vývinu adolescent potrebuje vnímať záujem rodiča, ale musí byť presvedčený, že je to pozitívny záujem. Záujem spojený s odmietaním alebo nevhodne prejavovaný záujem, záujem, ktorému nedôveruje, chápe skôr ako dirigovanie, špehovanie, obmedzovanie. Dráždi ho a preto sa mu bráni. Odmietne i to dobré, čo sa mu rodič pokúša dať.

Podľa Hogana a Emlera (1978, in Vacek, 2002) autonómna morálka je postavená na vzťahu kooperácie, vzájomného porozumenia a rovnosti. Pravidlá sú vnímané ako produkty vzájomnej dohody a modifikujú sa medzi zúčastnenými stranami prostredníctvom vzájomnej diskusie.

Foley (1932, in Hromádka, 1970) rozdelil sto detí do skupín podľa troch úrovní rodičovských postojov: príliš vrúcneho, neutrálneho a odmietavého. Pokúsil sa zistiť súvislosť medzi typom rodičovského postoja a úrovňou morálneho vývinu dieťaťa. Štatisticky významné rozdiely nezaznamenal, ale tvrdí, že morálnu zrelosť dieťaťa najvýznamnejšie posilňuje neutrálny rodičovský postoj.

Peck a Havighurst (1945, in Hromádka, 1970) sledovali vplyv dynamiky rodinného života na rôzne dimenzie osobnosti. Zistili, že faktor morálnej stability je výsledkom láskavosti, zrelej rodičovskej dôvery a primeranej starostlivosti rodičov o dieťa. Autori uvádzajú nasledovné korelačné koeficienty pre dôveru, láskavosť a starostlivosť ($r = 0,73$, $0,44$ a $0,50$). Podľa Pecka a Havighursta základnou podmienkou pre optimálny morálny vývin sú pozitívne vzťahy v rodine, prijímajúca atmosféra a správny pomer slobody,

voľnosti, príkazov a zákazov. K podobným záverom vo svojom výskume dospeli aj Srnec a Klicperová (1999, in Jelínková, 2003).

Druhú dimenziu výchovného štýlu predstavuje direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi. Vychádzali sme z predpokladu, že percepcia direktivity stredoškólakov zo strany rodičov bude v negatívnom vzťahu s dosiahnutou úrovňou ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. Direktívny prístup zo strany rodičov bude ovplyvňovať úroveň morálnej kompetencie stredoškólakov smerom k nižšej zrelosti ich morálnych úsudkov a preferencii nižších úrovní morálneho usudzovania.

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky veľmi vysoko významný: DIR matka (p -value = 0,00001), DIR otec (p -value = 0,00002). Štatistická závislosť je mierna nepriama: DIR matka ($r_s = -0,483$), DIR otec ($r_s = -0,423$). Tesnosť závislosti je mierna, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky vysoko významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery direktivity rodičov súvisí s poklesom úrovne morálnej kompetencie, čiže s poklesom zrelosti morálnych úsudkov stredoškólakov.

Rovnako vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky veľmi vysoko významný: DIR matka (p -value = 0,0001), DIR otec (p -value = 0,0002). Štatistická závislosť je mierna nepriama: DIR matka ($r_s = -0,430$), DIR otec ($r_s = -0,353$). Tesnosť závislosti je mierna, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že direktivita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania. Percipované zvýšenie miery direktivity rodičov súvisí s dosiahnutím nižšej úrovne morálneho usudzovania.

V kontexte ďalších štúdií sú naše závery v súlade s inými tvrdeniami a výskumnými výsledkami.

Podľa Piageta (1977) výchova, ktorá vychádza z vonkajšieho tlaku rodičovských autorít vedie k preferencii heteronómnej morálky v rámci ktorej sú pravidlá vnímané ako nemenné požiadavky prichádzajúce z vonkajšieho prostredia.

Výskumné zistenia Čermáka (1989) potvrdzujú, že direktívny prístup vo výchove posilňuje tlak vonkajšej autority a jednotlivec sa stáva menej vnímavý k hlasu svojho svedomia. Takáto výchova prehlbuje bezradnosť, morálnu nezodpovednosť a deindividuáciu jednotlivca. Morálna heteronómia podmienená direktívnym výchovným

štýlom predstavuje nebezpečenstvo akceptácie a preferencie skupinových záujmov pred mravnými hodnotami. Neprimeraná direktivita rodičov je predpokladom menšej stability mravnosti dieťaťa.

Peck a Havighurst (1945, in Hromádka, 1970) upozorňujú, že deti veľmi prísnych a autoritatívnych rodičov preferujú neautentické morálne princípy a rigidné riešenia morálnych dilem. Preferencia rigidných morálnych postojov je ovplyvňovaná predovšetkým neprimeranou prísnosťou a nedostatkom slobody a demokracie vo výchovnom prístupe rodičov ($r = -0,40$).

Tretiu dimenziu výchovného štýlu predstavuje hostilita rodičov percipovaná stredoškólákmi. Vychádzali sme z predpokladu, že percepčia hostility stredoškólakov zo strany rodičov bude v negatívnom vzťahu s dosiahnutou úrovňou ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. Hostilný prístup zo strany rodičov bude ovplyvňovať úroveň morálnej kompetencie stredoškólakov smerom k nižšej zrelosti ich morálnych úsudkov a k preferencii nižších úrovní morálneho usudzovania.

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: HOS matka ($p\text{-value} = 0,002$), HOS otec ($p\text{-value} = 0,030$). Štatistická závislosť je nepriama: HOS matka ($r_s = -0,233$), HOS otec ($r_s = -0,162$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že hostilita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery hostility rodičov súvisí s poklesom úrovne morálnej kompetencie, čiže s poklesom zrelosti morálnych úsudkov stredoškólakov.

Rovnako vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou hostility rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky vysoko významný: HOS matka ($p\text{-value} = 0,003$), HOS otec ($p\text{-value} = 0,005$). Štatistická závislosť je nepriama: HOS matka ($r_s = -0,217$), HOS otec ($r_s = -0,210$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že hostilita rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania. Percipované zvýšenie miery hostility rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálneho usudzovania stredoškólakov.

V kontexte iných výskumných štúdií sú naše závery v súlade s ich tvrdeniami a výskumnými výsledkami.

Podľa Tyrlika (2004) vysoká hostilita rodičov zabraňuje, aby si dospievajúci začal hlbšie uvedomovať hodnotu interpersonálnych vzťahov. Tiež zabraňuje, aby dospievajúci

prekonal egocentrizmus, pochopil význam starostlivosti o druhých a v interpersonálnych vzťahoch rozvíjal morálne postoje a úsudky.

Peck a Havighurst (1945, in Hromádka, 1970) vo svojom výskume zistili, že hostilita rodičov má záporný vplyv na konzistenciu a formovanie morálnych postojov adolescentov. Pearsonov korelačný koeficient vyjadrujúci tesnosť závislosti medzi hostilitou rodičov a konzistenciou morálnych postojov adolescentov, podľa zistení uvedených autorov nadobúdal hodnotu -0,37.

Napríklad Hromádka (1970) vyvodzuje z rozdielnych podmienok výchovného pôsobenie rôzne typy morálnej zodpovednosti. Podľa neho tzv. stenická nazodpovednosť, ktorá je podmienená hostilným prístupom rodičov k dieťaťu je charakteristická chladným egocentrizmom dieťaťa, narušenými vzťahom k vlastnej osobe a k iným ľuďom. Emocionálne chladné výchovné prostredie s nízkou mierou spolupatričnosti neumožňuje optimálny vývin morálnej zodpovednosti dieťaťa.

4. Štvrtú dimenziu výchovného štýlu predstavuje autonómia rodičov percipovaná stredoškólákmi. Vychádzali sme z predpokladu, že percepcia autonómie stredoškólakov zo strany rodičov bude v pozitívnom vzťahu s dosahovanou úrovňou ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. To znamená, že vyššia miera autonómie zo strany rodičov percipovaná stredoškólákmi bude ovplyvňovať ich úroveň morálnej kompetencie smerom k vyššej zrelosti ich morálnych úsudkov a preferencii vyššej úrovne morálneho usudzovania.

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky veľmi vysoko významný: AUT matka (p-value = 0,0001), HOS otec (p-value = 0,0002). Štatistická závislosti je priama: AUT matka ($r_s = 0,334$), AUT otec ($r_s = 0,316$). Tesnosť závislosti je mierna, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že autonómia rodičov percipovaná stredoškólákmi má veľmi vysoko významný priamy vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery autonómie rodičov vedie k zvýšeniu úrovne morálnej kompetencie, čiže zvýšeniu zrelosti morálnych úsudkov stredoškólakov.

Rovnako vzťah medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi je štatisticky veľmi vysoko významný: AUT matka (p-value = 0,001), HOS otec (p-value = 0,004). Štatistická závislosti je priama: AUT matka ($r_s = 0,244$), AUT otec ($r_s = 0,216$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že autonómia percipovaná zo strany rodičov stredoškólákmi má kladný vplyv na úroveň ich morálneho usudzovania.

Percipované zvýšenie miery autonómie rodičov súvisí s dosahovaním vyšších úrovní morálneho usudzovania.

V kontexte iných výskumných štúdií sú naše závery v súlade s tvrdeniami a výskumnými výsledkami týchto výskumov. Srnec a Klicperová (1999, in Jelínková, 2003) uvádzajú, že jednotlivci, ktorým bol v detstve poskytnutý dostatočný priestor pre slobodné rozhodovanie, vykazujú v dospelosti vyššiu mieru morálnej zodpovednosti.

Peck a Havighurst (1945, in Hromádka, 1970) vo svojom výskume zistili, že autonómia rodičov má kladný vplyv na konzistenciu a formovanie morálnych postojov adolescentov. Pearsonov korelačný koeficient vyjadrujúci tesnosť závislosti medzi autonómiou rodičov a konzistenciou morálnych postojov adolescentov, podľa zistení uvedených autorov nadobúdal hodnotu $r = 0,45$. Podľa uvedených autorov dostatočná miera autonómie zo strany rodičov predstavuje dôležitý faktor stability morálnych úsudkov.

Piatu dimenziu výchovného štýlu predstavuje nedôslednosť rodičov percipovaná stredoškólákmi. Vychádzali sme z predpokladu, že percepčia nedôslednosti stredoškólakov zo strany rodičov bude v zápornom vzťahu s dosahovanou úrovníou ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. To znamená, že vyššia miera nedôslednosti zo strany rodičov percipovaná stredoškólákmi bude ovplyvňovať ich úroveň morálnej kompetencie smerom k nižšej zrelosti ich morálnych úsudkov a preferencii nižšej úrovne morálneho usudzovania.

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že vzťah medzi úrovníou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti rodičov percipovanej stredoškólákmi je štatisticky významný: NED matka (p -value = 0,016), NED otec (p -value = 0,007). Štatistická závislosť je nepriama: NED matka ($r_s = -0,179$), NED otec ($r_s = -0,202$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že nedôslednosť rodičov percipovaná stredoškólákmi má štatisticky významný nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie. Percipované zvýšenie miery nedôslednosti rodičov súvisí s poklesom úrovne morálnej kompetencie, čiže s poklesom zrelosti morálnych úsudkov stredoškólakov.

Rovnako vzťah medzi úrovníou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany rodičov stredoškólákmi je štatisticky významný: NED matka (p -value = 0,002), NED otec (p -value = 0,001). Štatistická závislosť je nepriama: NED matka ($r_s = -0,228$), NED otec ($r_s = -0,243$). Tesnosť závislosti je nízka, trend závislosti je lineárny. Uvedené zistenie ukazuje, že nedôslednosť vo výchove percipovaná zo strany rodičov stredoškólákmi má nepriamy (záporný) vplyv na úroveň ich morálneho

usudzovania. Percipované zvýšenie miery nedôslednosti zo strany rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálneho usudzovania stredoškôľakov.

V kontexte iných výskumných štúdií sú naše závery v súlade s tvrdeniami a výskumnými výsledkami týchto výskumov.

Peck a Havighurst (1945, in Hromádka, 1970) vo svojom výskume zistili, že morálna zodpovednosť detí významne korešponduje s mierou konzistentnosti rodinného života. Konzistenciu rodinného života autori definujú ako sústavnosť rodičovskej kontroly, systém rodinných pravidiel a participáciu detí na rodinných aktivitách.. Pearsonov korelačný koeficient vyjadrujúci tesnosť závislosti medzi nedôslednosťou rodičov a konzistenciou rodinného života, podľa zistení uvedených autorov nadobúdal hodnotu $r = 0,27$.

Podľa Hromátka (1970) tzv. astenická nezodpovednosť, ktorá je podmienená nedôsledným prístupom rodičov k dieťaťu je typická bezstarostnosťou, ľahkovážnosťou, nedostatkom sebakontroly dieťaťa. Nedôslednosť rodičovskej výchovy vedie k narušeniu optimálneho vývinu morálnej zodpovednosti dieťaťa.

ZÁVERY

Výsledky výskumu priniesli tieto najdôležitejšie zistenia:

- Študenti jednotlivých typov stredných škôl sa nelíšia úrovňou morálnej kompetencie. Najčastejšie dosahujú strednú úroveň morálnej kompetencie, zrelosti morálnych úsudkov.
- Chlapci a dievčatá sa nelíšia úrovňou morálnej kompetencie. Najväčšiemu počtu respondentov oboch pohlaví zodpovedá strednú úroveň morálnej kompetencie.
- Študenti tretích ročníkov sa od študentov druhých ročníkov líšia úrovňou morálnej kompetencie. Starší študenti dosahujú vyššiu úroveň morálnej kompetencie, ako mladší študenti.
- Študenti jednotlivých typov stredných škôl sa nelíšia úrovňou morálneho usudzovania. Najčastejšie dosahujú postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania, to znamená, že Najviac stredoškôľakov uplatňuje tendenciu vyhodnocovať morálne dilemy podľa vnútorne zabudovaných morálnych princípov.
- Chlapci a dievčatá sa nelíšia úrovňou morálneho usudzovania. Najväčšiemu počtu respondentov oboch pohlaví zodpovedá najvyššia, postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania.
- Študenti tretích ročníkov sa od študentov druhých ročníkov líšia úrovňou morálneho usudzovania. Starší študenti dosahujú vyššiu úroveň morálneho usudzovania, ako mladší študenti.
- Pozitívny záujem percipovaní stredoškôľakmi zo strany svojich rodičov nemá vplyv na úroveň ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania.
- Percipované zvýšenie direktivity výchovného štýlu rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškôľakov. Direktívny prístup zo strany rodičov ovplyvňuje úroveň morálneho usudzovania stredoškôľakov smerom k preferencii nižších štádií morálneho usudzovania.
- Percipované zvýšenie hostility výchovného štýlu rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškôľakov. Hostilný prístup zo strany rodičov ovplyvňuje úroveň morálneho usudzovania stredoškôľakov smerom k preferencii nižších štádií morálneho usudzovania.
- Percipované zvýšenie autonómie rodičov súvisí s dosahovaním vyššej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškôľakov.

- Percipované zvýšenie nedôslednosti výchovného štýlu rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškolákov. Nedôsledný prístup zo strany rodičov ovplyvňuje úroveň morálneho usudzovania stredoškolákov smerom k preferencii nižších štádií morálneho usudzovania.

ZHRNUTIE

V našej magisterskej práci sme sa zaoberali problematikou morálneho vývinu stredoškolákov. V teoretickej časti sme venovali pozornosť psychologickým aspektom morálneho vývinu. Pokúsili sme sa terminologicky vymedziť a definovať niektoré pojmy používané v psychológii morálky. Pritom sme vychádzali zo základných teoretických modelov a najvýznamnejších prístupov k štúdiu morálneho vývinu. V stručnosti sme si priblížili pohľad klasických psychologických teórií na morálku a morálny vývin. Ďalej sme sa zamerali na problematiku psychologického výskumu morálneho usudzovania predovšetkým vzhľadom na niektoré významné kognitívne psychologické prístupy. Naznačili sme aj problematiku merania a kvantifikovania morálneho usudzovania a morálnej kompetencie. Sústredili sme sa aj na vývinové charakteristiky vekovej skupiny študentov druhých a tretích ročníkov stredných škôl. Dôraz sme kládli na emocionálny, morálny a hodnotový vývin adolescenta so zameraním na sociálne, partnerské a rodinné vzťahy v období dospievania. Pokúsili sme sa pozrieť sa na rodinu ako systém, v rámci ktorého sa realizujú a vyvíjajú vzťahy dospievajúcich k rodičom. Popísali sme niektoré špecifiká týchto vzťahov s dôrazom na vplyv rodičov na morálny vývin dospievajúcich. Tiež sme naznačili problematiku spôsobov výchovy a výchovných štýlov v rodine. Keďže rodinné prostredie predstavuje významný faktor socializácie a morálneho vývinu dospievajúcich pokúsili sme sa popísať aj niektoré psychologické nástroje slúžiace k meraniu jednotlivých dimenzií rodinného prostredia. V súvislosti s prípravou na náš výskum sme venovali pozornosť najaktuálnejším kvantitatívnym výskumom zameraným na problematiku morálneho usudzovania a morálnej kompetencie dospievajúcich v Českej republike a na Slovensku.

Vo výskumnej časti našej práce sme sa sústredili na zodpovedanie výskumných otázok, ktoré sme si stanovili na základe vopred určeného cieľa práce. Predmetom nášho výskumu bolo zistiť aká je úroveň morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškolákov. Či existujú a ako významné sú rozdiely v uvedených premenných medzi chlapcami a dievčatami rôzneho veku a rôznych typov stredných škôl. Výskumný súbor tvorilo šesť tried druhých a tretích ročníkov troch typov stredných škôl mesta Banská Bystrica. Celkový počet študentov, ktorí sa výskumu zúčastnili predstavoval 180 respondentov z toho 114 dievčat a 66 chlapcov. Keďže sa nejedná o reprezentatívnu vzorku, sú zistené výsledky platné len pre tento výskum. V tomto kontexte je potrebné chápať aj naše závery a výsledky nášho výskumu. Z výskumných otázok, ktoré sme si

stanovili, sme zisťovali aj významnosť vzťahu medzi morálnou kompetenciou a morálnym usudzovaním stredoškólkov a ich percepciou výchovného štýlu v rodine. Zaujímalo nás, či existuje a prípadne aký tesný je korelačný vzťah medzi úrovňou morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškólkov a jednotlivými dimenziami percipovaného výchovného štýlu v rodine.

Medzi najdôležitejšie zistenia patrí, že študenti jednotlivých typov stredných škôl sa nelíšia úrovňou morálneho usudzovania a morálnej kompetencie. Najčastejšie dosahujú strednú úroveň morálneho usudzovania a zrelosti morálnych úsudkov. Výsledky nášho výskumu tiež ukazujú, že chlapci a dievčatá sa nelíšia úrovňou morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. V priemer obidve pohlavia dosahujú strednú úroveň morálnej kompetencie a postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania. To znamená, že najviac stredoškólkov uplatňuje tendenciu vyhodnocovať morálne dilemy podľa vnútorných morálnych princípov. Starší študenti dosahujú vyššiu úroveň morálnej kompetencie a morálneho usudzovania, ako mladší. Zaujímavé je zistenie, že nebol zistený vplyv pozitívneho záujmu percipovaného stredoškólkmi zo strany rodičov na úroveň ich morálnej kompetencie a morálneho usudzovania. V kontexte iných výskumov sa potvrdilo, že percipované zvýšenie direktivity výchovného štýlu rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškólkov. Direktívny prístup zo strany rodičov pravdepodobne ovplyvňuje úroveň morálneho usudzovania stredoškólkov smerom k preferencii nižších štádií morálneho usudzovania. Tiež percipované zvýšenie hostility výchovného štýlu rodičov pravdepodobne súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškólkov. Hostilný prístup zo strany rodičov ovplyvňuje úroveň morálneho usudzovania stredoškólkov smerom k preferencii nižších štádií morálneho usudzovania. Zatiaľ čo percipované zvýšenie autonómie rodičov súvisí s dosahovaním vyššej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškólkov. Percipované zvýšenie nedôslednosti výchovného štýlu rodičov súvisí s dosahovaním nižšej úrovne morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškólkov. Nedôsledný prístup zo strany rodičov ovplyvňuje úroveň morálneho usudzovania stredoškólkov smerom k preferencii nižších štádií morálneho usudzovania.

V ďalších výskumných prácach súvisiacich s uvedenou problematikou by bolo potrebné zamerať sa na štandardizáciu nástrojov merajúcich niektoré dimenzie morálneho vývinu na slovenskej populácii. Daná oblasť ponúka bohaté možnosti pre aplikácie vo vzdelávaní, výchove a oblasti ľudských zdrojov. I keď nie je možné zo záverov nášho

výskumu vzhľadom na jeho metodologické limity vyvodzovať všeobecne platné závery, naše zistenia môžu inšpirovať k podrobnejším výskumným štúdiám s ambíciou k vytvoreniu štandardizovaného výskumného nástroja. Zároveň naše zistenia môžu prispieť k pochopeniu súvislosti medzi morálnym zlyhaním niektorých dospievajúcich a preferenciou určitých výchovných štýlov zo strany rodičov alebo pedagógov.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV A LITERATÚRY

Althof, W., Garz, D. (1988). Sind Frauen die besseren Menschen? *Psychologie heute*, 15(9), 58-65.

Aronfreed, J. (1971). Some Problems for a Theory of the Acquisition of Conscience. Beck, M. C., Crittenden, B. S., Sullivan, E. V. (Eds.). *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*. Toronto: University of Toronto Press.

Babinčák, P. (2012). Meranie morálneho usudzovania - prehľad metodík. Babinčák, P. (Ed.). *Meranie morálneho usudzovania. Zborník príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Babinčák, P., & Klimešová, M. (2011). Morálna kompetencia a hodnoty budúcich policajtov. Fedáková, D., Kentoš, M. (Eds.). *Sociálne procesy a osobnosť 2010. Zborník príspevkov*. Košice: SpÚ SAV.

Babinčák, P., Križalkovičová, D., & Rączová, B. (2008). Moral orientation from the psychological perspective - an aspect of moral reasoning. *Humanum - Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*. Warszawa, 2, 91-100.

Babinčák, P., & Rączová, B. (2007). Životná spokojnosť a hodnotenie morálnych noriem. *Parerga*. Warszawa, 3, 191-199.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New Jersey: General Learning Press.

Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. Killen, M., & Smetana, J. G. (Eds.). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.

Brabeck, M. (1983). Moral judgment: Theory and research on differences between males and females. *Developmental Review*, 3, 274-291.

- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of research on adolescence*, 2(4), 331-349.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Carr-Gregg, M. (2012). *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement*. New York, Cambridge University Press.
- Coles, R. (1998). The moral education of medical students. *Academic Medicine*, 73,(1), 55-57.
- Conley, T. D., Jadack, R. A., & Hyde, J. S. (1997). Moral Dilemmas. *Journal of Moral Education*, 24, 398 - 425.
- Czysowska, D., & Niemczynski, A. (1996). Universality of Socio-moral Development: A cross-sectional Study in Poland. *Journal of Moral Education*, 25, 441-455.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J. (1999). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Portál
- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Čermák, I. (1989). *Některé psychologické problémy mravního vědomí*. Dizertačná práce. Brno: FF UJEP.
- Dvoráková, J. (2008). *Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: FSS MU.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.

- Elm, D.R., & Weber, J. (1994). Measuring moral judgment: The moral judgment interview or the defining issues test. *Journal of Business Ethics*, 13(5), 341-355.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1999). *Životný cyklus rozšírený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Freud, S. (1961). *The Ego and the Id*. London: Hogarth Press.
- Fromm, E. (1971). *Človek a psychoanalýza*. Praha: Aurora.
- Gajdošová, L. (2000). *Mravné potreby osobnosti*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Gehring, T. M. (1998). *Family System Test (FAST)*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers.
- Gehring, T. M.; Debry, M.; & Smith, P. K. (Eds.). (2001). *The Family System Test: theory and application*. Hove : Brunner.
- Gilliganová, C. (2001). *Jiným hlasem*. Praha: Portál.
- Gluchman, V. (2008). *Etika a reflexie morálky*. Prešov: PU, Filozofická fakulta.
- Grác, J. (2008). *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1997). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Identity as a Source of Moral Motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
- Hargašová, M. (1991). *Ruka v ruke*. Bratislava: SPN.

- Hargašová, M., & Kollárik, T. (1980). *Škála rodinného prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Hass, A. (1998). *Morální inteligencia*. Praha: Columbus.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. Mussen, P. H. (Ed.). *Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Hoffman, M. L. (1975). Altruistic Behavior and the Parent-Child Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (5), 937-943.
- Hromátka, J. (1970). *Psychologie odpovědnosti*. Praha: Naše vojsko.
- Jakabčic, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Jelínková, J. (2003). *Vliv hodnotové orientace na řešení a zdůvodnění morálních dilemat a percipovanou odpovědnost: souvislost s rodovými rozdíly*. Brno: FF MU.
- Jonesová, E. (1996). *Terapie rodinných systémů. Vývoj v milánských systemických terapiích*. Praha: Konfrontace.
- Kaliská, L. (2013). *Morálna inteligencia v kontexte ostatných inteligencií*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Keasey, C. (1972). The lack of sex differences in the moral judgments of adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 86, 157-158.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*. Dissertation. University of Chicago.

Kohlberg, L. (1969). *Stages of moral development and moral thought and action*. New York: Holt.

Kohlberg, L. (1973). Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. Baltes, P, Schaie, K. (Eds.). *Life-span Developmental Psychology*. New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach. Lickona, T. (Ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Kon, I. S. (1986). *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Kotásková, J., & Vajda, I. (1983). *Test morální zralosti osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Klimešová, M., & Babinčák, P. (2009). Morálna kompetencia a spokojnosť so životom adolescentov. Golecká, L., Gurňáková, J., & Ruisel, I. (Eds.). *Sociálne procesy a osobnosť 2008*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74, 595-611.

Končeková, Ľ. (2005). *Vývinová psychológia*. Prešov: PU.

Krebs, D. L. (2002). Interpersonal Moral Conflicts Between Couples: Effects of Type of Dilemma, Role, and Partner's Judgments on Level of Moral Reasoning and Probability of Resolution. *Journal of Adult Development*, 9 (4), 307-316.

Krebs, D. L. (2005). The evolution of morality. Buss, D. (Ed.). *The Handbook of Evolutionary Psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons.

Krejčířová, D., & Langmeier, J. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lajčiaková, P. (2004). Možnosti skúmania morálneho usudzovania adolescentov. Šramová, B., Poliaková, E., & Selvek, P. (Eds.). *Zdravie, morálka a identita adolescentov*. Nitra: KPP a ÚAP FSV a Z UKF.

Lajčiaková, P. (2005): *Vybrané aspekty skúmania morálneho vývinu slovenskej mládeže*. Ružomberok: Katolícka univerzita.

Lajčiaková, P. (2007). Morálne úsudky adolescentov. Humpolíček, P., Svoboda, M., & Blatný, M. (Eds.). *Sociální procesy a osobnost 2007*. Brno: MSD, s r.o.

Lajčiaková, P. (2009). Morálna kompetencia slovenských a nemeckých vysokoškolákov. Heller, D., Charvát, M., & Sobotková, I. (Eds.). *Psychologické dny 2008: Já & my a oni: 26. Psychologické dny, 4. - 6. září 2008 Olomouc*. Brno: Masarykova univerzita.

Lajčiaková, P. (2008). *Psychológia morálky*. Brno: CERM.

Lajčiaková, P. (2011). Osobná morálka ako determinant mentálneho zdravia. Řehulka, E. (Ed.). *Škola a zdraví 21. Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: MU.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2003). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lind, G. (1985). *Moral Development the Social Environment*. Chicago: Precedent Publishing.

Lind, G. (1995). An introduction to the Moral Judgment Test (MJT). Získané 20. septembra 2013 z <http://www.uniknostanz.ed/ag-moral/mjt-intro-engl.htm>.

Lind, G. (1996). *The optimal age for Moral Education. A Review of Intervention Studies and an Experimental Test of the Dual-Aspect-Theory of Moral Development and Education*. New York: Aera.

Lind, G. (1997). *Are Helpers Always Moral? Empirical Findings from a Longitudinal Study of Medical Students in Germany*. Paper presented at the symposium Moral development and Prosocial behavior, Regional Conference of the International Council of Psychology, Padua.

Lind, G. (2002). *Scoring and Interpreting the Moral Judgment Test (MJT)*. Získané 15. oktobra 2013 z www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm.

Lind, G. (2004). The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence: A Dual-Aspect Model. Fasko, D., W. Willis. (Eds.). *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.

Macek, P., Osecká, L. (1998). Vztah k rodičům a vrstevníkům v časně adolescenci. Blatný, M., Svoboda, M. (Eds.). *Sociální procesy a osobnost, 1999*. Brno: Masarykova univerzita.

Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Mussen, P. H. (Ed.). *Handbook of child psychology*, 4, New York: Wiley.

Mádrová, E. (1987). *Test rodinných vztahů zachycující citové vazby dítěte*. Bratislava Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.

Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.

Matějček, Z., Říčan, P. (1983). *ADOR. Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescence*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š.p.

- Miller, S. A. (2007). *Developmental Research Methods*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications, Inc.
- Mizuno, S. (2007). Psychosocial development and moral development: An exploratory comparison of adolescents in Japan and America. *Psychological Reports*, 84, 1999, 51–62.
- Mlčák, Z., & Zášková, H. (2006). Analýza vztahů mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. *Kontakt*, 8(2), 316-328.
- Moos, R. H.; & Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale (FES)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Narvaez, D. (1998). The Influence of Moral Schemas on the Reconstruction of Moral Narratives in Eighth Graders and College Students. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1),13-24.
- Narvaez, D. (2005). *The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise and Character*. Lincoln: NE University of Nebraska Press.
- Narvaez, D., & Bock, T. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science. *Journal of Moral Education*, 31(3), 297-314.
- Nákonečný, M.(1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1998). *Encyklopedie obecné psychologie*, Praha: Academia.
- Osecká, L. (1991). Typologie hodnotových orientací. *Československá psychologie*, 35(2), 127-134.
- Osecká, L. & Macek, P. (1987). Životní plány a cíle dnešních adolescentu. *Sociologický časopis*, 23(1), 92-101.

- Piaget, J. (1932): *The moral judgment of the child*. London: Kegan and Paul.
- Piaget, J. (1968). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan and Paul.
- Piaget, J. (1977). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan and Paul.
- Price, J. (1998). Changes in medical students attitudes as they progress through a medical course. *Journal of Medical Ethics*, 24, 110-117.
- Prokopová, A. (2006). *Čtvrtý rozměr zdraví. Výchova ke zdraví II*. Brno: MU.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Ráčzová, B., & Babinčák, P. (2009). *Základy psychologie morálky*. Košice: UPJŠ.
- Rest, J. (1979). *Revised Manual for the Defining Issues test*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Rest, J. (1986). *Moral development. Advances in Research and Theory*. New York, Praeger Publisher.
- Rusnáková, T. (2007). *Vývinové špecifiká adolescentov*. Bratislava: Raabe.
- Říčan, P. (1991). Psychologie rodiny - obor ve stavu zrodu. *Československá Psychologie*, 1(35), 38-46.
- Seifert, K. L, & Hoffnung, R. J (1991). *Child and Adolescent Development*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Self, D. J. (1991). A Pilot Study of the Relationship of Medical Education and Moral Development. *Academic Medicine*, 66(10), 629-642.

Self, D. J., & Baldwin, D. C. (1998). Sex and Moral Reasoning. Does Medical Education Inhibit the Development of Moral Reasoning in Medical Students? A Cross-sectional Study. *Academic Medicine*, 73(2), 91-93.

Self D. J. (1996). Measurement of Moral Development in Medicine. *Cambridge Quarterly of Health Care Ethics*, 5, 269–277.

Self, D. J., & Baldwin, D. C. (1998). Sex and Moral Reasoning. Does Medical Education Inhibit the Development of Moral Reasoning in Medical Students? A Cross-sectional Study. *Academic Medicine*. 73(4), 91-93.

Simpson, E. L. (1976). *A Holistic Approach to Moral Development and Behavior*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Slováčková, B. (2001). Morální kompetence a morální postoje u studentů lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. *Psychiatrie*. 5 (2) 42-53.

Sobotková, I. (2004). Test rodinného systému - připravovaná metoda rodinné diagnostiky. Heller, D.; Procházková, J.; & Sobotková, I. (Eds.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci.

Sobotková, I. (2005). Lepší funkčnost rodin? Reálné možnosti psychologie. Macek, P., & Dalajka, J. (Eds.). *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. Brno: Masarykova univerzita.

Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

Shaffer, D. R. (2000). *Social and Personality Development*. New York: Wadsworth.

Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Švancara, J. (2003). *Emoce, motivace, volní procesy*. Brno: Nakladatelství MSD.

- Tyrlík, M. (2004). *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vacek, P. (2002). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2008). Rozvoj morálního vedomí žáku. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.
- Walker, L. J., & Hennig, K. H. (1999). Parenting style and the development of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 28, 359-374.
- Walker, L. J., Hennig, K. H., & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71, 1033-1048.
- Weakland, J. H. (1974). Brief Therapy: Focused Problem Resolutution. *Family Procces*, 13, 141-168.
- Válková, L. (1959). Vyšetřování rodinných vztahů. *Československá psychiatrie*. 4, 54-63.
- Wolf, T. M.. (1959). A retrospektive study of attitudes change during medical education. *Medical Education*, 23, 1989, 19-23.
- Wright, D. (1975). Motivation and Morality. *Journal of Moral Education*, 1(2), 31-34.
- Yacker, N., & Weinberg, S.L. (1990). Care and Justice Moral Orientation: A Scale for Its Assessment. *Journal of Personality Assessment*, 55(1), 18-27.
- Zelina, M. (1994). *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

ABSTRAKT DIPLOMOVEJ PRÁCE

Názov práce: Morálne kompetencie stredoškolákov vzhľadom k preferencii výchovného štýlu v rodine

Autor práce: Mgr. Anton Kalina

Vedúci práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet strán a znakov : 150 strán, 246 857 znakov

Počet príloh: 19

Počet titulov použitej literatúry: 129

V teoretickej časti práce popisujeme najvýznamnejšie modely a prístupy k štúdiu morálneho vývinu, morálneho usudzovania a morálnej kompetencie. Ďalej popisujeme psychologickú charakteristiku skúmanej vekovej skupiny a vplyv rodinného prostredia na morálny vývin adolescentov. Následne prezentujeme výsledky niektorých kvantitatívnych výskumov zameraných na problematiku morálneho usudzovania a morálnej kompetencie v Českej republike a na Slovensku.

V empirickej časti práce popisujeme celý proces realizácie nášho kvantitatívneho výskumu. Popisujeme výskumné metódy, výskumný súbor, priebeh výskumu a štatistické spracovanie získaných údajov. Výsledky práce obsahujú zistenia o úrovni morálnej kompetencie a morálneho usudzovania stredoškolákov. Zisťované sú rozdiely medzi školami, pohlavím a vekom študentov. Ďalšie zistenia sa týkajú významnosti vzťahov medzi morálnym usudzovaním a morálnou kompetenciou stredoškolákov v súvislosti s ich percepciou výchovného štýlu v rodine.

Kľúčové slová : morálny vývin, morálne usudzovanie, morálna kompetencia, adolescencia, výchovný štýl, rodina

ABSTRACT OF THESIS

Title: Moral competences of Adolescents in regard to perception of educational style in the family

Author: Mgr. Anton Kalina

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 150 pages, 245 867 characters

Number of appendices: 19

Number of references: 129

In the theoretical part of the thesis we are describing the most significant models and approaches to the study of moral development, moral judgment and moral competence. We are further describing psychological characteristics of the target age group and the impact of family atmospheres on moral development of adolescents. Then we are presenting the results of some quantitative research dealing with moral judgment and moral competence in the Czech Republic and Slovakia.

In the empirical part of the thesis we are describing the whole process of our quantitative research. We are describing research methods, a group of probands, research process and statistical processing of collected data. The results show the level of moral competence and judgement in adolescents. Differences have been found between schools, sex and age of students. It has further been found out that there is a relationship between moral judgment and moral competence in adolescents depending on their perception of educational style in the family.

Key words : moral development, moral judgment, moral competence, adolescence, educational style, family

Zoznam tabuliek

Tabuľka č. 1 Rozdelenie výskumného súboru žiakov podľa typu škôl a pohlavia

Tabuľka č. 2 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškóľákov v celom súbore

Tabuľka č. 3 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov v celom súbore

Tabuľka č. 4 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškóľákov v celom súbore

Tabuľka č. 5 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškóľákov podľa typu školy

Tabuľka č. 6 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškóľákov podľa pohlavia

Tabuľka č. 7 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškóľákov podľa ročníkov

Tabuľka č. 8 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa typu školy

Tabuľka č. 9 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa typu školy

Tabuľka č. 10 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa pohlavia

Tabuľka č. 11 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa pohlavia

Tabuľka č. 12 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa ročníkov

Tabuľka č. 13 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškóľákov podľa ročníkov

Zoznam grafov

- Graf č. 1 Rozdelenie výskumného súboru žiakov podľa typu škôl a pohlavia
- Graf č. 2 Porovnanie zisteného percentuálneho zastúpenia morálnej kompetencie stredoškôľakov s teoretickým rozdelením pravdepodobnosti náhodnej veličiny
- Graf č. 3 Porovnanie zisteného percentuálneho zastúpenia morálneho usudzovania stredoškôľakov s teoretickým rozdelením pravdepodobnosti náhodnej veličiny
- Graf č. 4 Porovnanie zisteného percentuálneho zastúpenia preferencie štádií morálneho usudzovania stredoškôľakov s teoretickým rozdelením pravdepodobnosti náhodnej veličiny
- Graf č. 5 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa typu školy
- Graf č. 6 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa pohlavia
- Graf č. 7 Distribúcia úrovne morálnej kompetencie stredoškôľakov podľa ročníkov
- Graf č. 8 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa typu školy
- Graf č. 9 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa typu školy
- Graf č. 10 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa pohlavia
- Graf č. 11 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa pohlavia
- Graf č. 12 Distribúcia úrovne morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa ročníkov
- Graf č. 13 Distribúcia štádií morálneho usudzovania stredoškôľakov podľa ročníkov
- Graf č. 14: Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu matky percipovaného stredoškôľakmi
- Graf č. 15 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou pozitívneho záujmu otca percipovaného stredoškôľakmi
- Graf č. 16 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity matky percipovanej stredoškôľakmi
- Graf č. 17 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou direktivity otca percipovanej stredoškôľakmi
- Graf č. 18 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility matky percipovanej stredoškôľakmi
- Graf č. 19 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou hostility otca percipovanej stredoškôľakmi
- Graf č. 20 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou autonómie matky percipovanej stredoškôľakmi
- Graf č. 21 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou

autonómie otca percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 22 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti matky percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 23 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálnej kompetencie a mierou nedôslednosti otca percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 24 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu matky percipovaného stredoškólákmi

Graf č. 25 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou pozitívneho záujmu otca percipovaného stredoškólákmi

Graf č. 26 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity matky percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 27 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou direktivity otca percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 28 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou hostility matky percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 29 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou hostility otca percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 30 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou autonómie zo strany otca percipovanej stredoškólákmi

Graf č. 31 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany matky stredoškólákmi

Graf č. 32 Tesnosť štatistickej závislosti medzi úrovňou morálneho usudzovania a mierou nedôslednosti percipovanej zo strany otca stredoškólákmi

Zoznam príloh

- Príloha č. 1 Zadanie magisterskej diplomovej práce
- Príloha č. 2 Model deviatich polí spôsobu výchovy
- Príloha č. 3 Model dimenzií rodičovských postojov a Model štyroch štýlov výchovy
- Príloha č. 4 Popis Škály rodinného prostredia
- Príloha č. 5 Popis Testu rodinných vzťahov
- Príloha č. 6 Popis Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine
- Príloha č. 7 Popis Testu rodinného systému
- Príloha č. 8 Ukážka slovenskej verzie MJT - Dilema č.1 - Zamestnanci
- Príloha č. 9 Ukážka slovenskej verzie MJT - Dilema č.2 - Lekár
- Príloha č. 10 Ukážka vyhodnocovacej schémy pre manuálny výpočet parametrov MJT
- Príloha č. 11 Ukážka vyhodnocovacej schémy pre počítačový výpočet parametrov MJT
- Príloha č. 12 Výsledky testovania normality závislých premenných
- Príloha č. 13 Štatistické ukazovatele premennej 01_UMK, 02_UMU, 03_SMU pri $n = 180$
- Príloha č. 14 Štatistické ukazovatele premennej 01_UMK podľa typu školy
- Príloha č. 15 Štatistické ukazovatele premennej 01_UMK podľa pohlavia a ročníkov
- Príloha č. 16 Štatistické ukazovatele premennej 02_UMU podľa typu školy
- Príloha č. 17 Štatistické ukazovatele premennej 03_SMU podľa typu školy
- Príloha č. 18 Štatistické ukazovatele premennej 02_UMU a 03_SMU podľa pohlavia
- Príloha č. 19 Štatistické ukazovatele premennej 02_UMU a 03_SMU podľa ročníkov

Príloha č. 1: Zadanie magisterskej diplomovej práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

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

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. KALINA Anton	Starohorská 62, Banská Bystrica	F11038

TÉMA ČESKY:

Morální kompetence středoškoláků vzhledem k percepci výchovného stylu v rodině

NÁZEV ANGLICKY:

Moral competences of Adolescents in regard to perception of educational style in the family

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH


ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti vývojové a sociální psychologie se zaměřením na témata: vývoj morálky, morální kompetence, výchovné styly v rodině, vliv rodiny na rozvoj morálky a další související koncepty, vypracování osnovy teoretické části práce.
2. Uprášení výzkumného záměru, formulace předmětu a cílů výzkumu, stanovení výzkumných otázek a hypotéz (doporučen je kvalitativní rámec výzkumu).
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, vyhledání a shrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
4. Vytvoření projektu výzkumu, vyhledání výzkumného vzorku, zvolení výzkumných metod a metod zpracování dat.
5. Provedení výzkumu ? sběr dat, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocení dotazníků, analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování praktické části práce, vyjádření k platnosti hypotéz, odpovědi na výzkumné otázky, zpracování diskuse (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěrů a souhrnu.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- 1) Haas, A. (1998). Morální inteligence: Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás. Columbus.
- 2) Heidbrink, H. (1997). Psychoologie morálního vývoje. Praha: Portál.
- 3) Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN 8024712849
- 4) Lind, G. (1985). Moral Developments and Social Environment. Constance: University of Constance.
- 5) Sobotková, I. (2002). Psychologie rodiny. Praha: Portál. Říčan, P., Krejčířová, D. et al. (2006). Dětská klinická psychologie. Praha: Grada.
- 6) Vacek, P. (2008). Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál.

Podpis studenta:



Datum: 14.05.2012

Podpis vedoucího práce:



Datum: 14/5/2012

Príloha č. 2: Model deviatich polí spôsobu výchovy

Model deviatich polí spôsobu výchovy podľa Čápa (Čáp & Boschek, 1994)

Emočný vzťah	Pôsobenie			
	silné	stredné	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradičná, patriarchálna		2 liberálna výchova s nezáujmom o dieťa	3 pesimálna forma výchovy
záporne-kladný	9 výchova emočne rozporná, jeden z rodičov zavrhuje, druhý extrémne kladný alebo dieťa v koalícii			
kladný	4 výchova prísna a prítom láskavá	5 optimálna forma výchovy sa vzájomným porozumením a primeraným pôsobením	6 láskavá výchova bez požiadavok a hraníc	7 rozporné pôsobenie relatívne vyvážené kladným emočným vzťahom
extrémne kladný			8 kamarátsky vzťah, dobrovoľné dodržiavanie noriem	

Príloha č. 3: Model dimenzií rodičovských postojov a Model štyroch štýlov výchovy

Model dimenzií rodičovských postojov podľa Schaefera (Čáp, 1999)



Model štyroch štýlov výchovy podľa Maccobyho a Martina (1983)

Rodičia	akceptujúci	odmietajúci
nároční a kontrolujúci	autoritatívny štýl	autoritársky štýl
nenároční a nekontrolujúci	zhovievaví štýl	zanedbávajúci štýl

Príloha č. 4: Popis Škály rodinného prostredia

Škála rodinného prostredia (T-199) je špecifická metóda rodinnej diagnostiky vychádzajúca z metodiky Family Environment Scale (Moos, Insel & Humphrey, 1974). Ide o metódu správy o vlastnej percepcii rodiny. Škálu vytvorili autori Hargašová a Kollárik v roku 1986. Škála meria sociálnu atmosféru rôznych typov rodín. Sústreďuje sa na meranie a popis interpersonálnych vzťahov medzi členmi rodiny, na smery osobnostného rastu, ktoré sú v rodine zdôrazňované a na základnú organizačnú štruktúru rodiny. Obsahuje 90 výrokov, tvrdení, ktoré sa týkajú rodinného prostredia. Od testovaných sa žiada rozhodnúť, ktoré z nich na vlastnú rodinu platia alebo neplatia. Odpovede sú vyjadrené ako pravda a nepravda. Jednotlivé výroky sú obsahovo zamerané na desať subškál, ktoré vytvárajú tri dimenzie rodiny:

I. Vzťahové dimenzie:

1. Súdržnosť - zisťuje, do akej miery sa členovia rodiny jeden o druhého zaujímajú, ako si vzájomne pomáhajú a podporujú sa.
2. Expresívnosť - zisťuje, do akej miery môžu členovia rodiny úprimne prejavovať svoje city a umožňujú si vzájomne sa správať otvorene a priamo.
3. Konfliktovosť - zisťuje, do akej miery sú pre členov rodiny charakteristické otvorené prejavy hnevu, agresivity a všeobecne konfliktové interakcie.

II. Dimenzie osobnostného rastu:

4. Nezávislosť - zisťuje, do akej miery sa členovia rodiny vzájomne podporujú v tom, aby boli sebestační, samostatní, v rozhodovaní, dokázali sa presadiť a riešiť svoje problémy.
5. Orientácia na úspech - zisťuje, do akej miery sa v rodine zdôrazňuje súťaživosť a dosahovanie stále lepších výsledkov, napr. v škole, v práci.
6. Intelektuálna a kultúrna orientácia - zisťuje, do akej miery sa členovia rodiny zaoberajú politickými, sociálnymi, intelektuálnymi a kultúrnymi aktivitami.
7. Aktívna rekreačná orientácia - zisťuje, do akej miery sa rodina zapája do rôznych druhov rekreačných a športových aktivít.
8. Morálna a svetonázorová orientácia - zisťuje, do akej miery sa v rodine venuje pozornosť etickým a svetonázorovým problémom a hodnotám.

III. Dimenzie udržiavania systému:

9. Organizácia - zisťuje, do akej miery je v rodine poriadok a organizácia, ako jasne sú formulované rodinné pravidlá a povinnosti.

10. Kontrola - zisťuje, do akej miery je rodina organizovaná hierarchickým spôsobom a určuje stupeň kontroly, ktorú prejavujú členovia rodiny jeden voči druhému.

Základ pre štandardizačné postupy tvorili dva samostatné súbory. Prvý súbor tvorilo 600 študentov stredných škôl z celého Slovenska. Vekové rozpätie študentov bolo 16-18 rokov. Rodičovská generácia spadá do vekovej kategórie 40 -60 ročných. Druhý štandardizačný súbor tvorilo 165 rodín (625 respondentov). Dotazník bol administrovaný rodičom a deťom, čím autori získali percepciu rodiny z hľadiska všetkých jej členov.

Psychometrické vlastnosti metodiky sú podrobne uvedené v príručke (Hargašová & Kollárik, 1986, s. 82 - 98).

Škálu možno administrovať skupinovo alebo individuálne. Samostatne sú schopné ju vyplniť deti od 10 rokov.

Vyhodnocovanie testu je veľmi jednoduché. Na mriežku odpovedového hárku priložíme šablónu tak, aby sa rámec prekryval a spočítame všetky symptomatické odpovede označené ako X, ktoré sa nachádzajú v krúžkoch šablóny. Potom vypočítame priemerné hrubé skóre pre jednotlivé subškály podľa vzťahu uvedenom v príručke metodiky (Hargašová & Kollárik, 1986, s. 27). Priemerné hrubé skóre prevedieme na štandardné skóre a tak získame charakteristiku rodinného prostredia na základe percepcií všetkých členov rodiny.

Škála rodinného prostredia je zameraná na sledovanie základných charakteristík, dimenzií rodiny. Tým je dané aj jej využitie všade tam, kde sa z rôznych aspektov pozornosť sústreďuje na rodinu a jej sociálne prostredie.

Príloha č. 5: Popis Testu rodinných vzťahov

Test rodinných vzťahů (T-210) bol vytvorený na základe metodiky Family Relations Test (Anthony & Bene, 1957). Podľa Máderovej (1987), ktorá je autorkou českej úpravy testu ide o semiprojektívny test pre deti od 5 - 14 rokov. Test zaznamenáva emocionálnu atmosféru v rodine, pozitívne a negatívne interpersonálne vzťahy medzi členmi rodiny a dieťaťom. Ďalej zaznamenáva emócie, ktoré od týchto osôb k dieťaťu prichádzajú ako aj tie, ktoré vychádzajú od dieťaťa. Ide v ňom o manifestáciu subjektívnej reality dieťaťa, o citové vzťahy prezentované tak, ako ich dieťa vníma..

V Českej republike ako prvá o teste referovala Válková (1959), ktorá má zásluhu na používaní a skrátenom preklade tohto testu. Na českej úprave testu v rokoch 1982-1986 pracovala Máderová (1987). Základ pre štandardizačné postupy tvoril súbor 228 detí vo veku od 5 - 12 rokov z MŠ a ZŠ v Brne.

Psychometrické vlastnosti metodiky sú podrobne uvedené v príručke (Máderová, 1987, s. 30 - 37).

Testový materiál, okrem príručky a záznamových listov, tvorí dvadsať škatuliek s nalepenými kresbami osôb a dve sady testových kariet. Kresby osôb na škatuľkách predstavujú členov rodiny oboch pohlaví od novorodenca až po starých rodičov. Jedna kresba predstavuje indiferentnú osobu „pán Nikto“. Kresby svojim zobrazením vyjadrujú určité typické rysy danej osoby. Súčasne sú štruktúrované značne neurčito, aby ich dieťa formou hry mohlo vnímať ako konkrétnych členov vlastnej rodiny. Testovacie karty obsahujú kladné a záporné výroky, ktoré sú ďalej rozdelené podľa intenzity emócie na mierne a silné a na city prichádzajúce a vychádzajúce vo vzťahu k dieťaťu.

Test je aplikovaný individuálne, formou hry. Pri administrácii nie je dieťa nútené verbalizovať komplex svojich emocionálnych vzťahov, ale vyberá si z pestrej ponuky určených emocionálnych vzťahov a postojov. Odpovede dieťaťa sa hodnotia z kvantitatívneho a kvalitatívneho hľadiska. Hodnotenie sa týka nasledujúcich kategórií:

1. City vychádzajúce - kategória zaznamenáva emócie, city a postoje, ktoré dieťa v teste manifestuje k jednotlivým osobám.
2. City prichádzajúce - kategória zaznamenáva emócie, city a postoje, ktoré k dieťaťu prejavujú jednotlivé osoby.
3. Preferencie - kategória ukazuje na uprednostňovanie iných členov rodiny.
4. Hyperprotektivita matky - kategória zaznamenáva anxiozitu matky a nedostatočné separačné procesy v rodine.

5. Zdroj konfliktných vzťahov – kategória ukazuje na osoby, ktoré dieťa vníma ako egocentrické, autoritatívne a konfliktové.

6. Rozdelenie povinností - kategória zisťuje podiel členov rodiny na bežnej prevádzke domácnosti.

Vyhodnotenie sa realizuje prostredníctvom bodovacieho systému v rámci záznamového listu. Výsledkom sú kvantitatívne a kvalitatívne údaje o kladných a záporných vzťahoch, preferenciách, organizácii práce a konfliktoch v rámci rodiny. Suma pozitívnych a negatívnych hodnôt ukazuje intenzitu citových postojov dieťaťa u uvedenej osobe.

Test má široké využitie v rodinnej, klinickej a poradenskej psychológii. Svojou konštrukciou napomáha súčasnému trendu systémového pohľadu na rodinu, pretože zaznamenáva vzájomnú konšteláciu citových väzieb členov rodiny a špecifickú emocionálnu klímu vnímanú jedným členom rodiny.

Príloha č. 6: Popis Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (T-17), ktorého autormi sú Čáp a Boschek (1994) predstavuje pôvodnú českú metódu, ktorú autori vyvíjali približne od roku 1960 na katedre psychológie Filozofickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe. Spoluautorkou výskumných štúdií v rokoch 1960-1976 ako aj prvej verzie dotazníka bola Rotterová (1976). Prvú štandardizáciu dotazníka realizoval Boschek (1976), neskôr v štandardizácii pokračoval Holeček(1984).

Metodika využíva výpoveď respondentov v štyridsiatich položkách o výchovných prístupoch rodičov na zisťovanie dvoch komponentov výchovy a to kvality emocionálneho vzťahu (extrémne kladný, kladný, záporne-kladný, záporný) a sily výchovného riadenia (silné, stredné, slabé, rozporné). Na základe kombinácií týchto komponentov vytvorili autori model deviatich polí výchovy, ktoré sú charakterizované odlišným výchovným prístupom. Posledná štandardizácia dotazníka sa realizovala v roku 1994. Základ pre štandardizačné postupy tvoril súbor 1568 žiakov základných a stredných škôl v Prahe, vo veku 11-17 rokov. Psychometrické vlastnosti metodiky sú podrobne uvedené v príručke (Čáp & Boschek, 1994, s. 35 - 41).

Model deviatich polí spôsobu výchovy podľa Čápa (Čáp & Boschek, 1994)

Emočný vzťah	Pôsobenie			
	silné	stredné	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradičná, patriarchálna		2 liberálna výchova s nezájmom o dieťa	3 pesimálna forma výchovy
zápornekladný	9 výchova emočne rozporná, jeden z rodičov zavrhuje, druhý extrémne kladný alebo dieťa v koalícii			
kladný	4 výchova prísna a prítom láskavá	5 optimálna forma výchovy sa vzájomným porozumením a primeraným pôsobením	6 láskavá výchova bez požiadavok a hraníc	7 rozporné pôsobenie relatívne vyvážené kladným emočným vzťahom
extrémne kladný			8 kamarátsky vzťah, dobrovoľné dodržiavanie noriem	

Spoločným znakom polí 1-3 je záporný emocionálny vzťah k dieťaťu, pričom polia ďalej charakterizuje skôr vysoká (pole 1) slabá (pole 2) alebo rozporná (pole 3) miera požiadaviek na dieťa, prísnosť výchovy, prítomnosť zákazov, príkazov, trestov za ich neplnenie. Silné riadenie (pole 1) je zamerané skôr na upozorňovanie na negatíva, dobrý výkon sa považuje za samozrejmosť, absentuje ocenenie, dieťa je skôr vystavené podceňovaniu, kritike, výčitkám, porovnávaníu s inými, rodičia sa prezentujú ako tí, ktorí sa obetovali pre nevďačné dieťa. V rodine vládne skôr napätie, nepohoda, existuje málo spoločných činností, rozhovorov, málo vzájomnej dôvery. Slabé riadenie (pole 2) je spojené s prejavom nezáujmu, ľahostajnosti, chýbaním požiadaviek, alebo nedôslednými požiadavkami na dieťa. Rozporné riadenie (pole 3) značí, že výchova je nejednotná alebo v zmysle opačného prístupu rodičov, alebo v zmysle striedania prejavov zavrhovania a obmedzovania dieťaťa s prejavmi liberálnosti u jedného z rodičov.

Spoločným znakom polí 4-8 je kladný až extrémne kladný vzťah rodičov k dieťaťu. V rodine je priaznivá emočná klíma, realizuje sa veľa spoločných činností, rodičia sú pomáhajúci, prejavujú porozumenie, počúvajú starosti dieťaťa, povzbudzujú ho. Pole 4 je spojené so silným riadením - rodičia sú dôslední, prísni ale láskaví, sú chápacou autoritou. Pole 5 značí stredne silné riadenie, tento spôsob výchovy je veľmi priaznivo prijímaný deťmi. Vzťahy v rodine sú priateľské, partnerské, plné porozumenia, absentujú prísne tresty. Pole 6 a 8 značí slabé riadenie - rodičia sú vnímaní ako kamaráti, ale skôr podliehajú požiadavkám dieťaťa, vyhovejú mu niekedy aj proti spoločenským normám, netrvajú a netrestajú nedodržanie požiadaviek, sú veľmi benevolentní, zvyčajne ani nestanovujú domáce pravidlá, riadenie nesie určité prvky kontroly, ale často tak, že ho deti ako kontrolu nevnímajú. Pole 7 značí rozporné riadenie, t.j. nevyhraný a nejednotný prístup charakteru láskavej prísnosti alebo láskavé ponechanie voľnosti, podstatným je zrejme nejednotný prístup rodičov k dieťaťu (jeden silné, druhý slabé riadenie), čo však podľa autorov nemá negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa vzhľadom na prítomnosť priaznivej emocionálnej klímy. Pole 9 charakterizuje rozporný emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu, teda jeden z rodičov má vzťah záporný, druhý extrémne kladný. Autori uvádzajú, že početnosť tohto spôsobu výchovy je veľmi nízka, preto nerozlíšili zatiaľ podskupiny s ohľadom na rôzne druhy výchovného riadenia.

Pri tomto dotazníku, ktorý je možné administrovať individuálne aj skupinovo je žiaduce, aby ho okrem detí vyplnili tiež rodičia a to tak, ako si myslia, že odpovedalo dieťa.

Dotazník možno administrovať skupinovo alebo individuálne. Vyhodnotenie dotazníka je jednoduché. Jednotlivé odpovede sa skórujú podľa kľúča uvedenom v príručke (Čáp, & Boschek, 1994). Číselné skóre sa prenáša zo záznamového do vyhodnocovacieho listu. Súčet hodnôt v jednotlivých riadkoch vyhodnocovacieho listu predstavuje hrubé skóre jednotlivých komponentov výchovy. Prevod na štandardné skóre sa realizuje prostredníctvom prevodových tabuliek, ktoré sú uvedené v príručke metodiky (Čáp, & Boschek, 1994, s. 45 - 46).

Okrem informácií o spôsobe výchovy v rodine dotazník poskytuje informácie o osobnosti dieťaťa, ktorá je výrazne ovplyvňovaná rodinnou výchovou a interakciou rodičov s dieťaťom.

Dotazník prináša potrebné informácie všade tam, kde je potrebné poznať osobnosť dieťaťa, jej vývin a podmienky, ktoré naň pôsobia, pretože vzájomná interakcia rodičov a detí a rodinná výchova patria k činiteľom, ktoré významne ovplyvňujú osobnosť ako celok a jej subsystemy.

Príloha č. 7: Popis Testu rodinného systému

K zaujímavým metódam diagnostiky rodinného systému patrí Test rodinného systému, Family System Test (FAST), ktorého autorom je Gehring (1998). Teoretickým základom testu je štruktúrna teória rodinných systémov a vývinová psychológia rodiny. Prvé pilotné klinické štúdie Testu rodinného systému boli realizované v ambulancii detskej psychiatrie pri Univerzite v Curychu (1985). Validizačné štúdie prebehli v rokoch 1985 až 1988 v Kalifornii na Stanfordskej univerzite.

Ako uvádza Sobotková (2005) ide o figurálnu techniku pri ktorej respondenti rozmiestňujú figúrky predstavujúce členov rodiny na šachovnicovom poli. Testový materiál tvorí šachovnica (45 x 45 cm) rozdelená na 81 štvorcov (5 x 5 cm). K dispozícii je šesť mužských a šesť ženských drevených figúrok vysokých 8 cm. Tri páry figúrok sú farebné a slúžia k explorácii a klinickému hodnoteniu kvalitatívnych aspektov vzťahov v rodine. Ďalšou súčasťou testu sú podstavce tvaru valca, ktoré majú tri rôzne výšky.

Test môžeme administrovať individuálne, keď zisťujeme predstavy o rodine u jedného respondenta. Test môžeme predložiť aj niekoľkým členom rodiny postupne alebo súčasne, keď chceme pracovať s rodinnými subsystémami. Pokiaľ aspirujeme na diagnostiku rodiny v užšom slova zmysle, administrujeme test celej rodine ako skupinový test.

Hlavným cieľom aplikácie testu je analýza rodinných procesov a vzťahov, získanie predstavy o tom ako členovia rodiny vnímajú svoju rodinu a aká je ich vzájomná interakcia.

Klasické dotazníky zamerané na niektoré aspekty fungovania rodiny zisťujú väčšinou len to ako jednotlivci vnímajú rodinu. Zameriavajú sa len na percepciu rodiny. Systematické pozorovanie rodinných interakcií, napríklad keď rodina plní určitú úlohu a je pritom snímaná na videozáznam predstavuje technicky a časovo náročnú záležitosť.

Test rodinného systému umožňuje kombináciu oboch prístupov. Zisťuje ako členovia rodiny rodinu vnímajú a súčasne pritom môžeme pozorovať ich vzájomné interakcie. Administrácia testu má päť krokov:

1. Zaznamenanie anamnestických údajov do testového zošitu.
2. Zadanie inštrukcie.
3. Pozorovanie správania v priebehu testu.
4. Zaznamenanie reprezentácie rodiny - rozostavenia figúrok po šachovnici.
5. Realizácia následných rozhovorov.

Úlohou respondentov je rozostaviť figúrky znázorňujúce členov rodiny na šachovnici tak, aby znázornili typickú situáciu v rodine. Ďalšími možnosťami je znázornenie ideálnej alebo konfliktnej situácie v rodine. Po vytvorení jednotlivých znázornení je s respondentom vedený krátky rozhovor, ktorý objasní niektoré detaily reprezentácie rodiny.

Prvú meranú dimenziu - kohéziu predstavuje vzdialenosť medzi figúrkami na šachovnicovom poli. Figúrky umiestnené v susediacich štvorcoch dosahujú maximálne skóre kohézie. Väčšia vzdialenosť figúrok symbolizuje menej kohézne vzťahy.

Použitie rôzne vysokých podstavcov pre figúrky predstavuje základ pre meranie druhej dimenzie - hierarchie v rodine. Rovnaká výška figúrok predstavuje rovnocennú mocenskú štruktúru. Väčšie rozdiely vo výške odrážajú hierarchické vzťahy. Každá dimenzia je skórovaná ako nízka, stredná alebo vysoká. Podľa kombinácie týchto dvoch dimenzií klasifikujeme typ rodinnej štruktúry ako vyvážený, labilne vyvážený alebo nevyvážený.

Ďalej určujeme flexibilitu, čiže pružnosť rodinnej štruktúry a to tak, že sledujeme rozdiely medzi znázornením typickej, ideálnej alebo konfliktnej situácie v rodine. Týmto spôsobom ľahko určíme i rozdiely v percepcii rodiny medzi jednotlivými členmi rodiny.

Náročnejšie je vytváranie tzv. interaktívnej reprezentácie, čiže znázornenie rodiny, na ktorom sa zhodnú dvaja alebo viac členov rodiny súčasne.

Veľmi dôležité je zhodnotiť kvalitu generačných hraníc – test ponúka možnosť identifikovať medzigeneračné koalície alebo obrátenú hierarchiu, keď je figúrka dieťaťa vyššia než figúrka rodiča.

Ak využijem aj informácie z rozhovoru tak získame dobrý základ pre serióznu interpretáciu testu. Získané informácie môžeme spracovať kvalitatívne aj kvantitatívne.

Test rodinného systému predstavuje nielen diagnostický nástroj ale aj terapeutický prostriedok. Rodina v priebehu testovania plní určitú úlohu - rozmiestňuje figúrky. To je situácia na ktorú je možné nadviazať diskusiu o terapeutických cieľoch práce s rodinou

Príloha č. 8: Ukážka slovenskej verzie MJT - Dilema č.1 - Zamestnanci

Zamestnanci	
<p>V automobilovej firme získali zamestnanci, na základe viacerých neodôvodnených výpovedí, podozrenie, že vedenie firmy tajne odpočúva svojich zamestnancov a používa tieto informácie proti nim. Vedenie firmy odmieta toto podozrenie. Odborová organizácia podnikne kroky proti vedeniu firmy až vtedy, ak sa získajú dôkazy, dosvedčujúce toto podozrenie. Preto sa dvaja zamestnanci tajne vlámu do kancelárie riaditeľa a vezmú prepisy nahrávok, ktoré dokazujú odpočúvanie.</p>	
Ako hodnotíš toto správanie zamestnancov?	úplne chybné -3 -2 -1 0 1 2 3 úplne správne
<p>Ako hodnotíš nasledovné argumenty, ktoré hovoria <u>v prospech</u> oboch zamestnancov? <u>V prospech</u> konania zamestnancov sa môže uviesť ...</p>	
	<u>zamietam</u> <u>súhlasím</u>
1. že firme nespôsobili žiadne veľké škody.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
2. že tento spôsob bol potrebný preto, aby sa znova stanovil zákon a poriadok, ktorý firma porušovala.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
3. že väčšina zamestnancov tento čin odobruje a mnohí sa potešili.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
4. že dôvera medzi ľuďmi a dôstojnosť človeka sú dôležitejšie ako vnútorný zákon vedenia firmy.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
5. že nezákonne konala najskôr firma a preto následne zamestnanci boli oprávnení k vlámaniu.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
6. že zamestnanci už nevideli žiadne zákonné možnosti pre odhalenie porušenia dôvery zo strany firmy, a preto z ich pohľadu volili menšie zlo.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
<p>Ako hodnotíš nasledovné argumenty, ktoré hovoria <u>proti</u> konaniu zamestnancov? <u>Proti</u> konaniu zamestnancom sa môže uviesť ...</p>	
	<u>zamietam</u> <u>súhlasím</u>
7. že zákon a poriadok v spoľutí ľudí by boli ohrozené, ak by každý konal tak, ako títo dvaja zamestnanci.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
8. že je nesprávne poškodzovať také základné právo ako je právo na vlastníctvo, pokým neexistujú všeobecne platné univerzálne princípy, ktoré by to ospravedlnili a neklasifikovali to ako vzatie práva do vlastných rúk.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
9. že je hlúpe riskovať prepustenie z práce kvôli iným ľuďom.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
10. že dostatočne nevyužili zákonné prostriedky a teda vlámaním unáhlene závažne porušili zákon.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
11. že kradnúť sa nemá, ak chceme byť slušným a čestným človekom.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
12. že ich sa výpoveď z práce netýkala a preto nemali dôvod ukradnúť tie nahrávky.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4
<p><small>Prehľad a sprava: PaedDr. Lada Kaliska, PhD. – Mgr. Jan Kalický, PhD., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica Copyright © 1977-2009 Moral Judgement Test MJT / MUT by Georg Lind. No copying allowed without written permission. Contact: Georg.Lind@uni-konstanz.de More information: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/</small></p>	
1	

Príloha č. 9: Ukážka slovenskej verzie MJT - Dilema č.2 - Lekár

Lekár					
<p>Jedna žena ochorela na rakovinu a už nebola možnosť jej vyčiečenia. Mala veľké bolesti a tak zoslabla, že užívanie prostriedkov na tlmenie bolesti (Morfia) by jej umieranie urýchlilo. V čase relatívneho zlepšenia stavu prosila lekára, aby jej dal takú dávku Morfia, ktoré ju zabije. Vravela, že už viac nemôže vydržať bolesti a aj tak o pár týždňov umrie. Lekár jej vyhovel a predávkoval ju Morfiom.</p>					
Ako hodnotíš toto správanie lekára?	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">úplne chybné</td> <td style="text-align: center;">úplne správne</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">-3 -2 -1 0 1 2 3</td> <td></td> </tr> </table>	úplne chybné	úplne správne	-3 -2 -1 0 1 2 3	
úplne chybné	úplne správne				
-3 -2 -1 0 1 2 3					
<p>Ako hodnotíš nasledovné argumenty, ktoré hovoria <u>v prospech</u> konania lekára?</p> <p>Niektorí hovoria, že lekár urobil <u>dobre</u> ...</p>					
	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>zamietam</u></td> <td style="text-align: center;"><u>súhlasím</u></td> </tr> </table>	<u>zamietam</u>	<u>súhlasím</u>		
<u>zamietam</u>	<u>súhlasím</u>				
1. lebo lekár musí konať podľa svojho svedomia. Stav pacientky ospravedlnil výnimku z jeho morálneho záväzku, zachovať život.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
2. lebo lekár bol jediný, kto mohol splniť želanie pacientky; rešpekt voči jej vôli mu kázal tak urobiť.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
3. lebo lekár urobil len to, k čomu ho prehovorila pacientka. Preto si kvôli následkom nemusel robiť starosti.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
4. lebo tá pacientka, by aj tak zomrela a pre neho nebolo veľkou námahou podať jej veľkú dávku tíšiaceho prostriedku.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
5. lebo lekár vlastne neporušil žiaden zákon; pacientka už nemohla byť zachránená a on chcel len skrátiť jej bolesti.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
6. lebo pravdepodobne väčšina jeho kolegov by v podobnej situácii konala tak isto ako on.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
<p>Ako hodnotíš nasledovné argumenty, ktoré hovoria <u>proti</u> konaniu lekára?</p> <p>Niektorí hovoria, že lekár <u>pochybil</u> ...</p>					
	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>zamietam</u></td> <td style="text-align: center;"><u>súhlasím</u></td> </tr> </table>	<u>zamietam</u>	<u>súhlasím</u>		
<u>zamietam</u>	<u>súhlasím</u>				
7. lebo konal proti presvedčeniu svojich kolegov. Keďže sa títo vyslovili proti eutanázii, tak by to mal rešpektovať aj on.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
8. lebo pacient sa úplne spolieha na to, že lekár urobí všetko pre zachovanie jeho života, aj napriek tomu, že pre veľkú bolesť chce umrieť.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
9. lebo ochrana života má byť pre každého najvyšším morálnym záväzkom. Pokým nemáme jasné kritériá, ktorými odlišíme eutanáziu od vraždy, nesmie sa vykonať.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
10. lebo lekár si takýmto činom môže spôsobiť nepríjemnosti. Imá už za to boli vážne potrestaní.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
11. lebo by bolo pre neho jednoduchšie, ak by počkal a nezasahoval do umierania pacientky.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
12. lebo lekár porušil zákon. Ak sa pochybuje o zákonnosti eutanázie, tak takýmto prosbám nemá vyhovieť.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4				
<p><small>Prehľad a správa: PaedDr. Lada Kaliska, PhD. – Mgr. Jan Kalický, PhD., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica Copyright © 1977-2009 Moral Judgment Test MJT / MUT by Georg Lind. No copying allowed without written permission. Contact: Georg.Lind@uni-konstanz.de More information: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/</small></p>					
2					

Dilemma:		Workers • Dilemma						Doctor • Dilemma					
		disagree (-3 - -1) / agree (0 - +3)			disagree (-3 - -1) / agree (0 - +3)			Pro*			Con*		
Stage:	Opinion:	X	X ²	X	X ²	X	X ²	X	X ²	X	X ²	X	X ²
1			12				3				10		
2			9				4				11		
3			11				6				7		
4			7				5				12		
5			10				2				8		
6			8				1				9		
Sum up all columns and check total sums!		A			B			C			D		
Sum of all pro items and of all con items (optional): *		$\sum_{j=1}^6 X_{jpro} = A + C =$			Optional			$\sum_{j=1}^6 X_{jcon} = B + D =$			Optional		
Square all data and add up the squares		$SS_{tot} = \sum_{j=1}^6 (X_j^2) \Rightarrow$						$SS_{Stage} = \sum_{j=1}^6 (\sum_{i=1}^{12} X_{ij}^2) / 4 - SS_{M} =>$					
Use * square this sum and divide by 24		$SS_M = SS_{Mean} = (\sum X_j)^2 / 24 \Rightarrow$						$SS_{PC} = \sum_{j=1}^{Con} (\sum_{i=1}^{12} X_{ij}^2) / 12 - SS_{M} =>$					
		$SS_{Dev} = SS_{tot} - SS_{Mean} \Rightarrow$						$SS_{Dev} = \sum_{j=1}^{Dev} (\sum_{i=1}^{12} X_{ij}^2) / 12 - SS_{M} =>$					
Sum up the arguments for each Stage		• • • X ₁₋₄			• • • X ₁₋₄			• • • X ₁₋₄			• • • X ₁₋₄		
Square the sums in the left column		• • • X _{1-4}} ²			• • • X _{1-4}} ²			• • • X _{1-4}} ²			• • • X _{1-4}} ²		
Sum of column =		$\sum_{j=1}^6 X_j =$			$\sum_{j=1}^6 X_j =$			$\sum_{j=1}^6 X_j =$			$\sum_{j=1}^6 X_j =$		
C-index:		Use • and •			Optional			Optional			Optional		
		$100 * \frac{SS_{Stage}}{SS_{Dev}} = >$						$r_{PC}^2 = \frac{SS_{ProCon}}{SS_{Dev}} = >$			$C^* = \frac{SS_S}{SS_{Dev} - SS_{Dev}} = >$		
		Optional: PC-Index			Optional: C-Index								

* This calculation is optional. If used, Pro and Con are to be scored according to the subject's opinion. Rule: If the subjects agrees in one case with the solution given in the story AND disagrees with the solution of the other story, then the columns must be added like this: A + D and B + C.

Príloha č. 12: Výsledky testovania normality závislých premenných

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
01_UMK	,246	180	,000	,802	180	,000
02_UMU	,336	180	,000	,732	180	,000
03_SMU	,175	180	,000	,880	180	,000
04_POZ matka	,156	180	,000	,895	180	,000
05_POZ otec	,169	180	,000	,908	180	,000
06_DIR matka	,240	180	,000	,888	180	,000
07_DIR otec	,195	180	,000	,901	180	,000
08_HOS matka	,167	180	,000	,901	180	,000
09_HOS otec	,158	180	,000	,911	180	,000
10_AUT matka	,201	180	,000	,910	180	,000
11_AUT otec	,164	180	,000	,910	180	,000
12_NED matka	,219	180	,000	,886	180	,000
13_NED otec	,204	180	,000	,895	180	,000

Legenda:

- 01_UMK - Úroveň morálnej kompetencie stredoškolákov
- 02_UMU - Úroveň morálneho usudzovania stredoškolákov.
- 03_SMU - Štádium morálneho usudzovania stredoškolákov.
- 04_POZ matka - miera pozitívneho záujem matky percipovaná stredoškolákmi.
- 05_POZ otec - miera pozitívneho záujem otca percipovaná stredoškolákmi.
- 06_DIR matka - miera direktivity matky percipovaná respondentmi.
- 07_DIR otec - miera direktivity otca percipovaná respondentmi.
- 08_HOS matka - miera hostility matky percipovaná respondentmi.
- 09_HOS otec - miera hostility otca percipovaná respondentmi.
- 10_AUT matka - miera autonómie matky percipovaná respondentmi.
- 11_AUT otec - miera autonómie otca percipovaná respondentmi.
- 12_NED matka - miera nedôslednosti matky percipovaná respondentmi.
- 13_NED otec - miera nedôslednosti otca percipovaná respondentmi.

Príloha č. 13: Štatistické ukazovatele premennej 01_UMK, 02_UMU, 03_SMU pri n = 180

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability závisle premennej

01_UMK - Úroveň morálnej kompetencie stredoškólkov v celom výskumnom súbore.

Absolútna početnosť	180
Aritmetický priemer	1,79
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,738
Rozptyl	0,544

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability závisle premennej

02_UMU - Úroveň morálneho usudzovania stredoškólkov v celom výskumnom súbore.

Absolútna početnosť	180
Aritmetický priemer	2,45
Medián	3,00
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,645
Rozptyl	0,416

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability závisle premennej

03_SMU - Štádium morálneho usudzovania stredoškólkov v celom výskumnom súbore.

Absolútna početnosť	180
Aritmetický priemer	4,45
Medián	5,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,41
Rozptyl	1,99

Príloha č. 14: Štatistické ukazovatele premennej 01_UMK podľa typu školy

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie študentov strednej zdravotníckej školy (SZŠ)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	1,62
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,666
Rozptyl	0,444

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie študentov strednej priemyselnej školy (SPŠ)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	1,85
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,659
Rozptyl	0,435

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie študentov gymnázia (GYM)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	1,92
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,850
Rozptyl	0,722

Príloha č. 15: Štatistické ukazovatele premennej 01_UMK podľa pohlavia a ročníkov

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie

chlapcov ($n_{ch} = 66$)

Absolútna početnosť	66
Aritmetický priemer	1,92
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,708
Rozptyl	0,502

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie

dievčat ($n_d = 114$)

Absolútna početnosť	114
Aritmetický priemer	1,72
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,747
Rozptyl	0,558

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie

študentov 2. ročníkov

Absolútna početnosť	90
Aritmetický priemer	1,64
Medián	2,00
Modus	1
Smerodajná odchýlka	0,708
Rozptyl	0,501

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálnej kompetencie

študentov 3. ročníkov

Absolútna početnosť	90
Aritmetický priemer	1,94
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,740
Rozptyl	0,547

Príloha č. 16: Štatistické ukazovatele premennej 02_UMU podľa typu školy

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability súboru morálneho usudzovania študentov strednej zdravotníckej školy (SZŠ)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	2,38
Medián	2,50
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,691
Rozptyl	0,478

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania študentov strednej priemyselnej školy (SPŠ)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	2,55
Medián	3,00
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,622
Rozptyl	0,387

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania študentov gymnázia (GYM)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	2,42
Medián	2,00
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,619
Rozptyl	0,383

Príloha č. 17: Štatistické ukazovatele premennej 03_SMU podľa typu školy

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov strednej zdravotníckej školy (SZŠ)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	4,35
Medián	4,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,482
Rozptyl	2,197

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov strednej priemyselnej školy (SPŠ)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	4,58
Medián	5,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,394
Rozptyl	1,942

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov gymnázia (GYM)

Absolútna početnosť	60
Aritmetický priemer	4,42
Medián	4,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,369
Rozptyl	1,874

Príloha č. 18: Štatistické ukazovatele premennej 02_UMU a 03_SMU podľa pohlavia

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania

chlapcov ($n_{ch} = 66$)

Absolútna početnosť	66
Aritmetický priemer	2,56
Medián	3,00
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,611
Rozptyl	0,373

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania

dievčat ($n_d = 114$)

Absolútna početnosť	114
Aritmetický priemer	2,39
Medián	2,00
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,659
Rozptyl	0,434

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia

morálneho usudzovania chlapcov ($n_{ch} = 66$)

Absolútna početnosť	66
Aritmetický priemer	4,62
Medián	5,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,433
Rozptyl	2,054

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia

morálneho usudzovania dievčat ($n_d = 114$)

Absolútna početnosť	114
Aritmetický priemer	4,35
Medián	4,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,395
Rozptyl	1,947

Príloha č. 19: Štatistické ukazovatele premennej 02_UMU a 03_SMU podľa ročníkov

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania študentov 2. ročníkov ($n_2=90$)

Absolútna početnosť	90
Aritmetický priemer	2,37
Medián	2,00
Modus	2
Smerodajná odchýlka	0,644
Rozptyl	0,415

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability morálneho usudzovania študentov 3. ročníkov ($n_3=90$)

Absolútna početnosť	90
Aritmetický priemer	2,53
Medián	3,00
Modus	3
Smerodajná odchýlka	0,640
Rozptyl	0,409

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov 2. ročníkov ($n_2=90$)

Absolútna početnosť	90
Aritmetický priemer	4,27
Medián	4,00
Modus	4
Smerodajná odchýlka	1,356
Rozptyl	1,838

Štatistické ukazovatele centrálnej tendencie a variability preferencie štádia morálneho usudzovania študentov 3. ročníkov ($n_3=90$)

Absolútna početnosť	90
Aritmetický priemer	4,63
Medián	5,00
Modus	6
Smerodajná odchýlka	1,449
Rozptyl	2,100